

Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen, Verena Weidner (Hrsg.)

43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**43rd Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

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

Band 43

Yearbook of the German Association for
Research in Music Education

Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen,
Verena Weidner (Hrsg.)

43. Jahresband des Arbeitskreises
Musikpädagogische Forschung

43rd Yearbook of the German
Association for Research in Music
Education



Waxmann 2022
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 43 Research in Music Education, vol. 43

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-4612-0

<https://doi.org/10.31244/9783830996125>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

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

<i>Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen & Verena Weidner</i> Vorwort	9
<i>Editor's Note</i>	
<i>Bernd Clausen & Alexander J. Cvetko</i> Musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen Rede auf den 50. Geburtstag des AMPF	15
<i>Reflexion, Knowledge-Creation and Research in Music Education. Speech on the 50th Anniversary of the AMPF</i>	
<i>Tanja Hienen, Veronika Busch, Eva Schurig & Andreas Lehmann-Wermser</i> Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive	25
<i>Impact of School Based Musical Programmes on Music Cultural Participation of Young Adults. A Qualitative Study Following the Capability Approach</i>	
<i>Jacqueline Beisiegel</i> Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten an Schulen	43
<i>Between Self- and External Determination. Why do Children (not) Participate in Extracurricular Music Activities in Schools?</i>	
<i>Andreas Förster</i> Digitale Musikinstrumente im sonderpädagogischen Kontext Eine explorative Erhebung mit Musiklehrer*innen an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt	61
<i>Digital Musical Instruments in a Special Education Context. An Exploratory Survey With Music Teachers From Special Educational Needs Schools</i>	

Benedikt Ruf

Eine Typologie des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie
Ergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrer*innen am Gymnasium 79
A Typology of Thinking About (Teaching) Music Theory

Lina Oravec, Stefanie Köb & Diana Boer

Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber
schulischer Inklusion
Eine Fragebogen-Studie 99
Preservice General Music Teachers' Attitudes Toward Inclusion

Johannes Treß, Jonas Völker & Thade Buchborn

Musikunterricht im Spannungsfeld performativer
Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache. 123
*Music Lessons Between Performative Constructions of
Meaning and Teaching Demands*

Miriam Meisterernst

„Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“
Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen
zu Komposition 143
*“Sometimes you simply have melodies in your head”. Metaphorical
Reconstruction of Pupils' Conceptions About Composition*

Johannes Hasselhorn

Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung
Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik 159
*Creativity in Music Lessons in Times of Competence Orientation.
Development of a Model of Creative Competence in Music*

Gabriele Puffer

Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen
als Basis von Handlungsentscheidungen 175
*Singing in the General Music Classroom: Professional Knowledge
as a Basis for Decision-Making*

<i>Mario Frei, Gabriele Puffer, Sven Hilbert & Bernhard Hofmann</i> Zwischen Generik und Spezifik – zur Konzeptualisierung von „gutem Erklären“ im schulischen Musikunterricht.	197
<i>Between Generics and Specifics – Towards the Conceptualization of “Good Explaining” in Music Lessons</i>	
<i>Lukas Bugiel</i> Damit wir uns richtig verstehen Zur Analyse des Begriffs von ‚Musikkultur‘	213
<i>Let us be Clear. On the Analysis of the Concept of ‘Music Culture’</i>	
<i>Eva Fink</i> „Musik gehört natürlich dazu.“ Musikermuseen als außerschulische Lernorte im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik	229
<i>“Of Course Music is Part of it.” Composer House Museums as Extracurricular Learning Locations in the Interdisciplinary Field Between Museum Education and Music Education</i>	
<i>Lina Oravec & Anne Bubinger</i> Situationsanalyse und ihre Mappingverfahren in musikpädagogischer Forschung: What’s new, what’s familiar? Bericht zum QFM-Forum auf dem AMPF 2021	245
<i>Situational Analysis in Music Educational Research: What’s New, What’s Familiar? Workshop of the Research Group on Qualitative Empirical Research in Music Education</i>	
<i>Georg Brunner, Ilona Weyrauch, Oliver Krämer, Helen Hammerich, Gabriele Schellberg, Andreas Bernhofer & Sabine Mommartz</i> Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre	249
<i>Workshop for Digital University Teaching</i>	

Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen & Verena Weidner

Vorwort

Editor's Note

Der vorliegende Band zur Jahrestagung des *Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung 2021* erscheint erstmalig in der Geschichte des AMPF nicht nur in gedruckter Form, sondern auch direkt als digitaler Band im Open-Access-Format. Der Vorstand reagiert damit auf eine Entwicklung im wissenschaftlichen Bereich, die während der Covid-19-Pandemie noch einmal deutlich an Fahrt aufgenommen hat: Im Zuge der Digitalisierung werden Forschungsergebnisse immer häufiger frei zugänglich angeboten. Diese Tendenz zeigt sich auch in den jüngst verabschiedeten Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Transformation des wissenschaftlichen Publizierens, die den Trend zu Open Access bestätigen und unterstützen. Das veränderte Format des Jahresbandes trägt dieser Entwicklung Rechnung – vor allem aber gründet es in der Intention, die Sichtbarkeit und die Zugänglichkeit der Ergebnisse musikpädagogischer Forschung zu erhöhen und ihre Rezeption zu erleichtern.

Darüber hinaus unterscheidet sich der aktuelle Band in einem weiteren Detail von den vorhergehenden: Nachdem für die AMPF-Tagungen bereits seit einigen Jahren keine thematischen Vorgaben mehr gemacht worden waren, hat sich der Vorstand entschlossen, im Zuge der Veränderung hin zum digitalen Band auch die nachträgliche Vergabe thematischer Titel einzustellen. Im Rückblick auf die vorhergehenden Bände wirkt das nur konsequent: Nachdem Bernd Clausen und Susanne Dreßler im Zusammenhang mit der Jahrestagung 2018 bereits eindrücklich die Herausforderungen geschildert hatten, die mit der Vergabe eines Tagungsthemas verbunden sind, erwies sich in den folgenden Jahren auch das nachträgliche Vergeben einer thematischen Klammer angesichts der Vielzahl der im Band versammelten Beiträge als immer schwieriger. Vielmehr spiegelten die AMPF-Bände eindrucksvoll die Breite aktueller musikpädagogischer Forschung wider und eben dies trifft auch auf den vorliegenden Band zu: Wenn im Folgenden die einzelnen Beiträge also thematisch gebündelt vorgestellt werden, ist damit die Hoffnung verbunden, dass thematische Schwerpunkte auch ohne explizit formulierten Buchtitel erkennbar werden und sich Anknüpfungspunkte für zukünftige Arbeiten ergeben.

Deutlich gemacht werden soll zudem der Rahmen, in dem die hier publizierten Beiträge vorgestellt und diskutiert wurden: Pandemiebedingt fand die Jahrestagung des AMPF vom 29.09.–31.10.2021 ein weiteres Mal als virtuelle Tagung statt. Anders als noch im Vorjahr stellten digitale Formen der Zusammenarbeit 2021 aber in vielerlei beruflichen und sozialen Kontexten so etwas wie eine etablierte Routine dar. Das Jahr 2021 dagegen war für den AMPF ein besonderes, denn es jährte sich zum 50. Mal die Gründung des AMPF. Dank des Online-Treffens wurde der wissenschaftliche Austausch glücklicherweise in bewährter Art und Weise fortgesetzt; aufgrund des virtuellen Formats konnte aber die angedachte Einladung von Zeitzeug*innen ebenso wenig realisiert werden wie ein Gedenken an Hermann J. Kaiser, das seinem langjährigen Wirken im AMPF (u. a. zwölf Jahre als Vorstandsmitglied) angemessen gewesen wäre.¹ *Bernd Clausen* und *Alexander Cvetko* boten aber im Vorfeld der Tagung freundlicherweise an, den 50. Jahrestag der Gründung des AMPF mit einer Rede auf der Mitgliederversammlung zu würdigen. Die nun verschriftlichte Laudatio eröffnet den vorliegenden Band: Die Autoren erinnern an die Gründungssituation des AMPF im Jahre 1971 und an die daran geknüpfte Hoffnung auf eine bessere Finanzierung und damit Ermöglichung musikpädagogischer Forschung; sie benennen die Diskussion um die Wissenschaftlichkeit der Disziplin und weisen auf die wichtige Tagung in Peseckendorf hin, die der Verein zu einer Selbstvergewisserung nutzte. Clausen und Cvetko werfen abschließend einen skeptischen Blick auf die jüngsten Entwicklungen des Arbeitskreises und ziehen auf diese Weise eine zwar interessierte, aber auch kritische Bilanz nach 50 Jahren AMPF.

Im Anschluss an die Laudatio wird der Forschungsteil des Bandes eröffnet mit zwei Beiträgen, die sich mit Fragen rund um die Ermöglichung musikkultureller Teilhabe auseinandersetzen und Amartya Sens *Capability Approach* als theoretischen Rahmen nutzen. Eine von *Tanja Hienen*, *Veronika Busch*, *Eva Schurig* und *Andreas Lehmann-Wermser* vorgestellte Studie untersucht, welche Bedeutungen junge Erwachsene musikbezogenen Praktiken nach Ende der Schulzeit beimessen und wie sich ihr Umgang damit im weiteren Lebenslauf entwickelt. Die vorgestellte Studie stützt sich auf Interviewmaterial, das in einer Teilstichprobe eines größeren musikpädagogischen Verbundprojekts erhoben wurde, und knüpft an theoretische und empirische musikpädagogische Arbeiten zum Befähigungsansatz an. Die vorgestellten Ergebnisse werden entlang der rekonstruierten musikbezogenen Biographie eines Interviewpartners vorgestellt, und es werden abschließend Vorschläge für die Verknüpfung schulischer und außerschulischer Musizierungsangebote und Praktiken formuliert. Der Beitrag von *Jacqueline Beisiegel* befasst sich mit der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Ange-

1 Aus diesem Grund sei an dieser Stelle noch einmal auf den Nachruf hingewiesen, der auch Hermann J. Kaisers Verdienste um den AMPF würdigt: <https://ampf.info/c/wp-content/uploads/2021/08/Nachruf-Kaiser-AMPF-WSMP.pdf>

boten an Schulen. Ihre Analysen basieren auf Schüler*innen-Interviews, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Zusammenfassend kommt die Autorin zu dem Schluss, dass *agency* und *freedom* neben den individuellen und gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren im Kontext musikalischer AG-Angebote an Schulen wichtige Voraussetzungen für die Realisierung eigener Teilhabeziele der Schüler*innen darstellen.

Andreas Förster bezieht die Frage nach der Ermöglichung musikkultureller Teilhabe auf Musikunterricht an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt. Sein Text bildet damit den Übergang zu einer Reihe von Texten, die sich mit verschiedenen Aspekten schulischen Musikunterrichts forschend auseinandersetzen. Förster stellt erste Ergebnisse einer qualitativen Teilstudie vor, die auf Grundlage einer Musiklehrenden-Befragung untersucht, welche Erfahrungen Lehrende bei der Verwendung digitaler Musikinstrumente sammeln und welche Bedeutungen sie diesen in ihrem Unterricht beimessen. Dabei thematisiert der Beitrag insbesondere das Verhältnis von traditionellen und digitalen Instrumenten und die jeweilige Verwendung im Kontext unterschiedlicher Förderschwerpunkte. Abschließend werden Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden aufgeworfen und diskutiert. Befragungen von Musiklehrenden stellen die Grundlage für zwei weitere Texte dar: *Benedikt Ruf* stellt in seinem Beitrag zentrale Ergebnisse einer Interviewstudie mit bayerischen Gymnasiallehrkräften zum Thema Musiktheorie im Unterricht vor. Sie kulminieren in einer „Typologie des Denkens über (das Unterrichten) von Musiktheorie“, die u. a. deutlich macht, wie bestimmte inhaltliche Auffassungen zum ‚Gegenstand‘ Musiktheorie und damit verbundene didaktische Einschätzungen ineinandergreifen. *Lina Oravec, Stefanie Köb* und *Diana Hanke-Boer* untersuchen in ihrer Studie die Einstellungen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik zur schulischen Inklusion. Auf Basis quantitativer Analyseverfahren berichten die Autorinnen Zusammenhänge zwischen der „persönlichen Bereitschaft zur Inklusion“ und Lehrerselbstwirksamkeit, Schulformzugehörigkeit, dem Ausmaß des Kontakts mit dem Thema Inklusion an der Universität und der schulischen/beruflichen Erfahrung mit Menschen mit Behinderungen. Angesichts des Umstands, dass fast ein Drittel der befragten Musikstudierenden angab, keine persönlichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen zu haben, schlagen die Autorinnen vor, entsprechende Möglichkeiten im Rahmen des Studiums zu schaffen.

Die folgenden beiden Beiträge lenken den Blick dagegen auf Facetten und Aspekte des musikbezogenen Lernens von Schüler*innen: *Johannes Treß, Jonas Völker* und *Thade Buchborn* stellen ausgewählte Ergebnisse rekonstruktiver Design-Based-Research-Studien vor. Auf Grundlage zweier Sequenzanalysen zum Improvisieren und zum interkulturellen Lernen in Gruppen erschließen sie implizite Wissensbestände von Schüler*innen und machen diese als Ausgangspunkte performativer Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht sichtbar. Vor dem Hintergrund ihres empirischen Materials diskutieren die Autoren fachdi-

daktische Aspekte ebenso wie die Eigenlogiken peerspezifischer Praktiken und deren Bedeutung für das Interaktionsgeschehen im Musikunterricht. Die Frage danach, wie Schüler*innen ihr Wissen konstruieren und welche Rolle dabei individuelle Lernvoraussetzungen spielen, bildet auch den Ausgangspunkt für den Beitrag von *Miriam Meisterernst*. Sie untersucht, welche Vorstellungen sich jugendliche Schüler*innen vom Prozess des Komponierens machen. Meisterernst interessiert sich dabei besonders für Sprachbilder, mit deren Hilfe die Beteiligten versuchen, das schwierig zu beschreibende Phänomen des Komponierens zu fassen, und die damit Rückschlüsse auf handlungsleitende Erfahrungen von Schüler*innen in diesem Kontext ermöglichen. Vor dem Hintergrund eines derkinästhetischen Schemata, das sich als besonders wirkmächtig erwiesen hat, diskutiert die Verfasserin in ihrem Beitrag sowohl Besonderheiten dieser Art von Forschung als auch mögliche Implikationen für die Unterrichtsgestaltung.

Die Bedeutung kreativer Denkprozesse und die Frage ihrer angemessenen Erfassung wird auch im Beitrag von *Johannes Hasselhorn* aufgeworfen. Sein Beitrag beinhaltet den Entwurf eines reliablen und validen Messinstruments für musikbezogene Kreativität, das am Kompetenzbegriff und -diskurs orientiert ist. Der Beitrag markiert damit den Übergang zu einer kleinen Gruppe von Texten, die sich in verschiedener Weise mit theoretischen Modellen befasst. Hasselhorn betrachtet zunächst verschiedene Bestimmungen und Modelle von Kreativität, wie sie in Psychologie und (Musik-)Pädagogik entworfen wurden. Schließlich führt er ein allgemeines und ein musikbezogenes Modell in einem eigenen Strukturmodell für musikbezogene Kreativität zusammen, das in der empirischen Kompetenzforschung eingesetzt werden kann. *Gabriele Puffer* untersucht in ihrer Studie Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen von Musiklehrer*innen. Der Fokus liegt dabei auf Singen und Stimmbildung in den Klassen 1–6, theoretisch ist die Untersuchung innerhalb der Expertise- und Kompetenzforschung verortet. Sowohl erfahrene Musiklehrer*innen als auch Lehramtsstudierende wurden von der Autorin beim Unterrichten auf Video aufgenommen und anschließend im Rahmen eines Video-Stimulated-Recall-Interviews befragt. Die ersten Ergebnisse deuten auf eine umfangreiche und differenzierte Wissensbasis hin, die eng mit den musikalischen Fähigkeiten, den professionellen Überzeugungen und Erfahrungen der (angehenden) Lehrer*innen sowie mit motivationalen und emotionalen Faktoren verknüpft ist. *Mario Frei*, *Gabriele Puffer*, *Sven Hilbert* und *Bernhard Hofmann* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Konzeptualisierung von „gutem Erklären“ im schulischen Musikunterricht. Wenn gleich Erklären in der Unterrichtsforschung durchaus als eine zentrale Tätigkeit von Lehrkräften gilt, so spielt sie bislang in der musikpädagogischen Forschung kaum eine Rolle. Vor diesem Hintergrund schlagen die Autor*innen ein erstes theoretisches Modell zum „guten Erklären bzw. Instruieren im Musikunterricht vor“, welches den Anspruch erhebt, sowohl interdisziplinär anschlussfähig als auch fachspezifisch fokussiert zu sein.

Einige weitere Beiträge eint die Frage nach der Fachlichkeit musikpädagogischer Bemühungen: *Lukas Bugiel* geht von begrifflichen Unklarheiten innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik aus und entwickelt im Rekurs auf die analytische Philosophie eine eigene Definition des Begriffs ‚Musikkultur‘. Dabei plädiert er für eine an die Alltagssprache angelehnte Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen, um auf diese Weise eine tragfähige Ausgangslage für den musikpädagogischen Fachdiskurs zu schaffen. *Eva Fink* nimmt das bislang kaum erforschte Schnittfeld zwischen Musik- und Museumspädagogik in den Blick, indem sie untersucht, welche Zielsetzungen sich mit Musikermuseen verbinden. Sie kombiniert dazu historisch-quellenbasierte Zugänge mit einer empirisch-qualitativen Interviewstudie und fokussiert insbesondere Kulturelle Teilhabe als ein sowohl in der Musik- als auch in der Museumspädagogik relevantes Bildungsziel.

Beschlossen wird der Band durch knappe Berichte über zwei der Foren, die auf der Jahrestagung 2021 stattfanden: *Anne Bubinger* und *Lina Oravec* schildern, wie im Arbeitskreis Qualitative Forschung in der Musikpädagogik (= QFM) über die Situationsanalyse von Adele Clarke, eine Art ‚Modernisierung‘ der Grounded-Theory-Methodologie, gearbeitet und nachgedacht wurde. *Georg Brunner*, *Ilona Weyrauch*, *Oliver Krämer*, *Helen Hammerich*, *Gabriele Schellberg*, *Andreas Bernhofer* und *Sabine Mommartz* schließlich berichten über eine Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre, die die Grenzen zwischen dem Arbeiten in Präsenz und im digitalen Format auslotete und in einige Empfehlungen für die Zukunft mündete, die im Bericht festgehalten sind.

Dank

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Entstehung dieses Bandes nicht möglich gewesen wäre ohne die tatkräftige Unterstützung zahlreicher Personen. Bis auf die Berichte und die Laudatio zu Beginn wurden die Beiträge auch dieses AMPF-Bandes einem Peer-Review unterzogen: Neben den Autor*innen der Beiträge sei deshalb insbesondere den Kolleg*innen gedankt, die den Review-Prozess ermöglicht und mit ihrer Expertise die Publikation der Beiträge unterstützt haben. Großer Dank geht darüber hinaus an Julia Schulz, die die Entstehung dieses Bandes als Lektorin sorgfältig betreut hat, sowie an Melanie Völker für die gute Zusammenarbeit bei der Realisierung der Open-Access-Verfügbarkeit dieses Bandes.

Stuttgart, Levanger, Köln und Erfurt im August 2022,

Michael Göllner, Jens Knigge, Anne Niessen & Verena Weidner

Bernd Clausen & Alexander J. Cvetko

Musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen

Rede auf den 50. Geburtstag des AMPF¹

*Reflexion, Knowledge-Creation and Research in Music Education.
Speech on the 50th Anniversary of the AMPF*

In 2021, the German Association for Research in Music Education (AMPF) celebrated its 50th anniversary. On this occasion, this article provides a brief look at the circumstances for the founding of this oldest music educational research association in the Federal Republic of Germany. It becomes clear in which political and content-related debates the ideas for a stronger networking and an intensive exchange on questions of music educational research rooted and which developments have shaped the AMPF since 1972.

Der 50. Geburtstag des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung e. V.* (AMPF) bietet Anlass, den Augenblick der Gründung des Verbandes in Erinnerung zu rufen und daran anknüpfend, wenn auch nur in cursorischer Weise, die vergangenen 50 Jahre würdigend und kritisch zugleich Revue passieren zu lassen. Es ist eine Geburtstagsrede, die wir halten wollen; eine Geburtstagsrede, die einem der drei wichtigsten Forschungsverbände in der bundesrepublikanischen Musikpädagogik gilt. Werfen wir rasch einen knappen Blick auf die beiden anderen.

Die *Gesellschaft für Musikpädagogik* (GMP) wurde am 01.02.1975, also ein paar Jahre nach dem AMPF aus der Taufe gehoben und prägt bis heute die Fachlandschaft in gleicher Weise. Während der *Deutsche Musikrat* seinerzeit in der 19. Ausgabe seiner Zeitschrift *Referate, Informationen* (November 1971) die Gründung des AMPF jedoch nur recht nüchtern vermeldet, findet sich zur GMP ein fachlicher Beitrag von Hermann Josef Kaiser (1976). Dem eigentlichen Aufsatz von Kaiser direkt vorangestellt, kommentiert die Redaktion der ZfMP in einer kurzen Vorbemerkung: Bei „ihrer Gründung am 18. Februar 1976 in Bielefeld hat

1 Dieser Beitrag ist die schriftliche Fassung eines Vortrages, den die Autoren auf der Online-Mitgliederversammlung 2021 hielten. Der Duktus der mündlichen Rede wird beibehalten.

die ‚Gesellschaft für Musikpädagogik‘ (GMP) den Anspruch einer Alternative zu den bestehenden musikpädagogischen Verbänden erhoben“. Genau diesen Aspekt der Alternative, der im Gründungspapier enthalten ist, nimmt Kaiser zum Anlass, grundsätzlich über Wissenschaftsorganisationen in der Musikpädagogik nachzudenken. Er greift dabei auf Debatten im Umfeld der Gründung der GMP zurück, die vorwiegend in der *neue musikzeitung* (nmz) stattfanden und in denen u.a. eine Zersplitterung der musikpädagogischen Landschaft befürchtet wurde. Dies kann hier aus Platzgründen nur angedeutet werden, zumal zusätzlich zu AMPF und GMP die 1984 gegründete *Wissenschaftliche Sozietät Musikpädagogik e. V.* zu erwähnen ist. Auch sie verfolgt laut Satzung den Zweck, „die Forschung und Lehre auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu fördern“.²

Damit ist die Trias musikpädagogischer Forschungsverbände in der Bundesrepublik skizziert; der AMPF ist darunter der älteste und als solchen wollen wir ihn feiern. Gäbe es die Pandemie nicht, kämen auch noch lebende Gründungsmitglieder in Präsenz zu Wort. Sie müssen daher nur mit uns beiden, Bernd Clausen und Alexander J. Cvetko, vorliebnehmen.

Zur Geschichte des AMPF

In guter wissenschaftlicher Manier muss vor allen kritischen Rückblicken und vor allen guten Wünschen ein Blick auf vorangegangene, in den AMPF-Bänden dokumentierte Geburtstagsreden geworfen werden. Deren Anzahl ist recht überschaubar:

Günther Noll veröffentlicht im 7. Band der AMPF-Reihe einen Beitrag mit dem Titel „Zwanzig Jahre musikpädagogischer Arbeitskreis“. Es ist ein anregender Zeitzeugenbericht zur Gründung des Arbeitskreises *Forschung in der Musikerziehung* am 12.6.1965, der den Übergang zum AMPF als natürliche Fortsetzung beschreibt. Noll vertritt die Auffassung, dass sich lediglich die rechtliche Form verändert habe. Für diese „Umwandlung des Forschungskreises in einen Verein“ hebt er die Rolle von Friedrich Klausmeier hervor und äußert die mit der Neugründung verknüpfte Hoffnung, „daß eine Gruppe Forschungsförderung erfahren würde, die man damals dem Einzelnen verweigerte“ (Noll, 1986, S. 321). Diese lässt sich nun auch quellengestützt, wie wir kurz zeigen werden, sehr gut belegen.

Hans Günther Bastian betitelt 1991 seinen Beitrag mit „Jubilatio et lamentatio. 25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF“ und ist nicht nur geistreich, sondern noch immer lesenswert. Wir wollen Ihnen und euch das Lesen nicht abnehmen, finden aber den Schluss auch für 2021 noch immer gültig und passend und zitieren ihn daher:

2 Satzung des AMFP in der Fassung vom 28.09.2019.

„Genügt es uns, ein jahrgangsweise wechselnder Zirkel blutjunger bis graumelie-render Forscher, eine bunte Mischung aus Youngsters, midlife-crislern und Fossies zu sein, sich auf jährlichen Forschungshappenings im kollegial-freundschaftlichen Ambiente schöner Tagungsstätten Hand und Wort zu reichen? Wenn ja, sollten wir zur Tagesordnung übergehen, wenn aber nein, lassen Sie uns über Strategien einer offensiven Forschungspolitik ernsthaft streiten.“ (Bastian, 1991, S. 231)

Bastian ist aber nicht der einzige Festredner in diesem Band. Es meldet sich auch ein Gründungsmitglied zu Wort, nämlich Hermann Rauhe. Auch er sieht die Aufgabe des AMPF in der Anregung von Forschungsprojekten; für ihn sind diese in der „Erwachsenenbildung und Seniorenkulturarbeit“ (Rauhe, 1991, S. 219) drin-gend vonnöten.

Der 30. Geburtstag ging, soweit es veröffentlichte Belege dazu gibt, offen-bar still vorüber, der Tagungsband stand ganz im Zeichen von CD-ROM, Midi und den „multimediale[n] Werkzeuge[n]“ (Kraemer, 2002, S. 7) als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. So verhielt es sich auch mit dem 40.³ Mit der Übergabe von Dokumenten des AMPF an Bernd Clausen im März 2015 entsteht allmählich ein Verbandsgedächtnis, das nicht nur aus institutionsgeschichtlicher Perspektive für zukünftige Auswertung die Quellen verwahrt, sondern zugleich ein – gegenwärtig noch recht lückenhaftes – Inventar für Tendenzen und Diskur-se musikpädagogischer Forschung darstellt. Ein paar Stationen sollen im Zuge dieser Geburtstagsrede jetzt besucht werden.

Das früheste Dokument im AMPF-Archiv verdanken wir Schriftstücken, die uns Heinz Antholz kurz vor seinem Tod überließ. Darunter ist ein Schreiben vom 29.02.1968, in dem Antholz den beiden Kollegen Bernhard Binkowski und Friedrich Klausmeier die Korrektur eines Fragebogens übersendet. Erhalten ist nur das Anschreiben. Binkowski, der mit seiner Studie von 1967 zu „Jugend und Musik im technischen Zeitalter“ schon eine Untersuchung angefertigt hatte, die im Folgejahr erweitert publiziert wurde, bereitet hier im Team mit Antholz und Klausmeier eine weitere Untersuchung vor, in deren Mittelpunkt das Lied, ebenfalls vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, steht. Dieses Dokument gibt einen raren persönlichen Einblick in das forschersche Tun einer bestehenden Gemeinschaft von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen unter dem Dach des Vorläufers des AMPF, des Arbeitskreises *Forschung in der Musi-kerziehung*. Es ist daher bemerkenswert, insbesondere vor dem Hintergrund des soeben zitierten Hinweises von Noll, dass mit der Gründung des Arbeitskreises auch die Hoffnung auf eine verstärkte Forschungsförderung verknüpft wurde. Musikpädagogische Forschung ist in den 1960er und 1970er Jahren in den ins-gesamt noch wenigen Möglichkeiten von Fördermitteln kaum zu platzieren. Antholz schreibt mit Blick auf das gemeinsame Forschungsvorhaben: „Herrn Alt habe ich vor einigen Tagen, als ich ihn an der Strippe hatte, wegen einer anderen

3 Allerdings findet sich im Archiv zu diesem Anlass ein Redemanuskript von Anne Nies-sen.

Sache, nochmals in dringlicher Weise auf das Problem der Finanzierung hingewiesen“ (AA AN, 08)⁴. Daher ist eine zentrale Triebfeder für die Gründung des AMPF eine im weitesten Sinne auch forschungspolitische.

Es lässt sich erahnen, unter welchen Bedingungen die drei Forscher arbeiteten. Insofern war der Vorgänger-Arbeitskreis *Forschung in der Musikerziehung* in seinen zahlreichen, zum Teil wegweisenden Untersuchungen aus heutiger Sicht ein Nukleus zukünftiger musikpädagogischer Forschung. Zugleich ist er aber auch die Manifestation einer weiter zunehmenden Vernetzung von Vorhaben, die nun nach Finanzierung suchten. Die 1974 begonnenen weiß-roten Hefte wurden dann bekanntermaßen mit anderen Verbänden wie der 1972 gegründeten *Bundesfachgruppe Musikpädagogik* und dem *Verband Deutscher Schulmusiker* zusammen publiziert, was nicht nur augenscheinlich den Dialog miteinander dokumentiert, sondern zugleich auch die Finanzierung der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse sicherte. Sowohl in Hinsicht auf diese Vernetzung als auch für die bundesrepublikanische Verbandsgeschichte insgesamt besteht im Übrigen erheblicher Forschungsbedarf. Walter Gieselers Bericht zur „Geschichte und Vorgeschichte der Bundesfachgruppe Musikpädagogik“ (1989) gibt einen recht persönlichen Einblick in dieses komplexe Geflecht von zum Teil sehr emotional geführten Debatten zu den Verhältnissen zwischen den einzelnen Verbänden.

Diese kleine Pflanze des Arbeitskreises *Forschung in der Musikerziehung* beginnt schließlich zu gedeihen. Das erhaltene Protokoll seiner 6. Arbeitstagung vom 15.11.1968, verfasst von Noll, ist ein lebendiges Zeugnis der Tagungsgestaltung und weist den Weg zum einen zu den Tagungen, die dem Treffen von 1969 und dem daraus hervorgegangenen Band „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“ (Alt, 1970) vorangehen, zum anderen auf die für unseren Verband entscheidende Sitzung des Arbeitskreises am 3./4. April 1970, vermutlich am Rande der Bundesschulmusikwoche in Saarbrücken. Deren Protokoll ist ebenfalls erhalten (AA AN, 06). Anwesend waren Michael Alt, Heinz Antholz, Peter Brömse, Kurt Erich Eicke, Herbert Saß, entschuldigt waren Hermann Rauhe und Hans Peter Reinecke. Es dokumentiert einen Vorschlag von Michael Alt, „den Vorsitz einer künftigen Gesellschaft innerhalb eines Dreier-Gremiums (Vorsitzender und zwei Stellvertreter) während einer Wahlperiode rotieren zu lassen.“ Mag dies auf den ersten Blick an die bis heute bestehende Struktur des AMPF-Vorstands erinnern, so überrascht jedoch die zunächst diskutierte Verteilung dieser Sitze: Denn sie sollte drei institutionenspezifische „Säulen“ repräsentieren, also je eine Vertreterin oder einen Vertreter aus der Universität, der Pädagogischen Hochschule und der Musikhochschule berücksichtigen. Es war Eicke, der kritisch anmerkte, dass im Zuge der Gesamthochschul-Diskussion diese Zusammensetzung kaum durchzusetzen sei. Der zweite Vorschlag, je eine Person aus den musikwissenschaftlichen, musikdidaktischen und künstlerischen Bereichen zu wählen, überrascht nicht minder und lässt Raum für Spekulationen zum Wissenschaftsverständnis der Diskutanten.

4 Signatur im AMPF-Archiv.

Allein in diesen verstreuten Hinweisen deutet sich an, dass die Gründung des AMPF nicht nur eingebettet ist in fachdidaktische, sondern gleichfalls in institutionelle Debatten dieser Zeit. Nun können wir dies nicht alles im Detail nachzeichnen, das muss zukünftigen Forschungen überlassen werden. Hervorgehoben werden sollen aber an diesem Tag und zum Anlass des 50. Geburtstags zwei weitere Dokumente aus der Gründungszeit, die diese in der historischen musikpädagogischen Forschung bisher kaum berücksichtigte Facette der Verbandsgeschichte illustrieren:

Das erste Dokument ist ein Mitgliederbrief: Am 21.12.1971 kann Hans Peter Reinecke den Mitgliedern der bis dahin eher „lockeren Arbeitsgemeinschaft“ *Forschung in der Musikpädagogik* mitteilen, dass am 23.10.1971 der „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)“ in Berlin gegründet wurde (AA AN, 13). Er hebt in diesem Mitgliederbrief die bis heute in der Satzung unter § 3 festgehaltene Aufgabe des AMPF, „die Koordination, Anregung, Begleitung und Förderung von Forschungsprojekten“ hervor. Auch die erwähnten und vor einigen Jahren im Vorstand erneut bemühten „Projektgruppen“ sind aus der Gründungs-idee des AMPF heraus nun verständlich: Es ging – wie im Beispiel von Antholz, Binkowski und Klausmeier – um eine durch den Verband unterstützte Initiierung von Forschungsgruppen. So ist bspw. das Protokoll einer der vermutlich ersten Projektgruppen des AMPF mit der Bezeichnung „Hochschuldidaktik“ vom Januar 1972 erhalten. Eine Förderung von Promovendinnen und Promovenden, wie 2019 dieser Paragraf von Seiten des Vorstands ausgelegt wurde, lässt sich historisch gesehen daraus also nicht ableiten. Sie ist eine in der jüngeren Entwicklungsgeschichte des AMPF neu hinzugekommene Aufgabe und sollte – wenn dieser Hinweis von unserer Seite gestattet ist – dann auch explizit in die Satzung neu aufgenommen werden. Zugleich lädt Reinecke zur ersten Mitgliederversammlung ein. Eine Art *Call for Papers* zu laufenden Forschungsprojekten findet sich am Ende des Briefes:

„Deshalb werden alle diejenigen, die an solchen Projekten bereits arbeiten, gebeten, über deren Ziele, Methoden, Hypothesen, größeren Zusammenhang knapp zu berichten. Es kann sich hierbei aus zeitökonomischen Gründen nur um eine Kurzinformation (maximal fünf Minuten Redezeit) handeln.“ (AA AN, 13)

Den Mitgliedern werden dann gerade mal vier Wochen Zeit für eine „thesenhafte Zusammenfassung [...] auf einer Schreibmaschinenseite in 60 Exemplaren“ (ebd.) gegeben.

Das zweite Dokument ist das Protokoll der Gründungsversammlung vom 23.10.1971 (AA 71, 02): Es wirft aus heutiger Sicht einige Fragen auf. Eine soll hier näher in den Blick genommen werden, nämlich die Wahl der Vorsitzenden und ihrer Stellvertreterinnen und Stellvertreter dieses ersten Vorstandes des AMPF.

Die Wahl von Rauhe als erstem Vorsitzenden des neuen AMPF scheint relativ eindeutig zu sein. Sein Gegenkandidat Reinecke wird dann mit 11 Stimmen sein Stellvertreter, während Ulrich Günther ihm mit 7 Stimmen auf den Fersen ist.

Gemäß dieser Dynamik wird Günther dann im 3. Wahlgang zum zweiten stellvertretenden Vorsitzenden erkoren; Geschäftsführer wird Eicke. Ist die Wahl dieses ersten Vorstandes in ihrer Dramaturgie noch relativ klar, ist bei den Beisitzerinnen und Beisitzern – zumindest mit distanzierterem Blick auf die Fachgeschichte – das Kopf-an-Kopf-Rennen im ersten Wahlgang zwischen Sigrid Abel-Struth und Werner Breckoff, im zweiten Wahlgang zwischen Abel-Struth und Noll und im dritten Wahlgang der haarscharfe Ausgang zu Gunsten Eberhard Kötters bemerkenswert: Er führt dazu, dass Abel-Struth nicht dem ersten Vorstand des AMPF angehört.

Diese erste Mitgliederversammlung am 22.01.1972 liest sich übrigens wie das Who's who der damaligen Musikpädagogik. Junge Musikpädagogen und Musikpädagoginnen wie Thomas Ott und Niels Knolle sind ebenso anwesend wie Helga Ettl, Willi Gundlach, Heinz Antholz sowie die vor Kurzem verstorbenen Berliner Musikpädagogen Gerhard Kirchner und Christoph Richter.

Schaut man sich – und dazu bietet das Scannen und Verschlagworten der Dokumente reichlich Anlass – das erhaltene Archivmaterial überblicksartig an, so fallen zunächst große Lücken, insbesondere in den 1980er Jahren auf. Nachfragen ergaben, dass ehemalige Vorsitzende Unterlagen aus ihrer Zeit vernichtet haben, oder – wie kürzlich durch einen Hinweis geschehen – es lassen sich in den Nachlässen einiger Kolleginnen und Kollegen auch Dokumente zum AMPF wiederfinden. Der jetzige Zustand des Archivs ermöglicht dennoch einige Beobachtungen. Eine soll zu diesem Anlass besonders hervorgehoben werden.

Neben verschiedenen Krisen des AMPF, die sich anhand der Schriftstücke rekonstruieren lassen, wie z.B. das abschmelzende Vereinskapiatal (oder zu viel Vereinskapiatal mit dem drohenden Finanzamt im Rücken), schwindende Mitgliederzahlen und Beschwerdebriefe zur Ablehnung von Beiträgen, lassen sich über die 50 Jahre hinweg immer wieder mal kurze Phasen der Selbstreflexion des AMPF feststellen. Eine solche ist – einige Kolleginnen und Kollegen, die damals anwesend waren, mögen ihre Erinnerungen daran haben – die Tagung in Pesckendorf. Hermann Josef Kaiser schreibt am 13.02.2002 einen längeren Mitgliederbrief (AA 02, 88), der in fünf Punkte gegliedert ist, wobei die Ausführungen unter „(1) Zur Situation“ und „(2) Folgerungen“ auch aus heutiger Sicht gelesen höchst virulent sind.

Die Situationsanalyse, die Kaiser vornimmt, umgreift ein breites Spektrum, Kern ist eine von ihm beobachtete Abnahme der Relevanz musikpädagogischer Forschung „aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes“ (AA 02, 88, S. 1). Das Einstellen der Grundlagenhefte bei *Musik und Bildung* wird ebenso genannt wie die Befürchtung,

„daß die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen“ (AA 02, 88, S. 2).

Wie weit dieser so genannte PISA-Schock zusammen mit den Folgen der Bologna-Reform und der empirischen Wende in den Erziehungswissenschaften als weitere zu dieser Zeit bestehenden Einflussgrößen diese Einschätzungen mitprägen, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht eindeutig bestimmen. Eine der Folgerungen, die Kaiser aus seiner Analyse zieht, besteht darin, „genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben“ (AA 02, 88, S. 2). Es ist anzunehmen, dass Kaiser und zuvor auch schon Abel-Struth damit der Hinwendung zur Erziehungswissenschaft wesentlichen Vorschub geleistet haben – gleichwohl paradox, da gerade das nicht intendiert war. Bedeutsam ist außerdem – und das ist nach bisherigem Stand einmalig in der Geschichte des AMPF –, dass die Tagung, wie Kaiser es formuliert, „vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert“ (ebd.) sei. Vier Arbeitszusammenhänge werden gebildet, die jeweils unter der Federführung eines Kollegen bzw. einer Kollegin stehen. Gewiss können die geschätzten Mitglieder Bernhard Hofmann, Jürgen Vogt, Birgit Jank und Andreas C. Lehmann ihre Wahrnehmungen als Ansprechpartnerinnen und partner für diese Themenbereiche viel eindrücklicher wiedergeben. Das gilt natürlich für alle insgesamt 49 Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Tagung. Das bis jetzt überkommene Archivmaterial gibt in seinen erhaltenen Korrespondenzen selbstredend keine oder nur sehr wenig Auskunft über die tatsächlich stattgefundenen Diskussionen und Dispute. In der Geschichte des AMPF ragt die Peseckendorfer Tagung jedoch durch das hohe Maß an systematisierter Selbstreflexion heraus. Die Dynamik, die in den Folgetagungen entstand, und die tendenzielle Hinwendung zu qualitativer Forschung mit einer Adaption erziehungswissenschaftlicher Forschung zeigt eine von vielen Tendenzen, die in der Geschichte des AMPF markant sind. Denn es lassen sich bei einer bloß kursorischen Durchsicht der AMPF-Bände spezifische (modische) Trends ablesen, die – so wie es Marie McCarthy (1997) für die ISME oder Heinz Antholz (1982) in einem kleinen Artikel in *Musik und Bildung* zu den Bundesschulmusikwochen getan hat – einer genaueren Auswertung noch harren.

Diese nach 2002 beobachtbare Wende steuert nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in struktureller Hinsicht, beispielsweise durch die Einführung von Review-Verfahren im Jahr 2012, die Gründung eines *Doktoranden-Netzwerks* sowie eine Steigerung der Mitgliederzahlen, den AMPF in ein neues Fahrwasser. Mehr noch: Nach 50 Jahren steht der AMPF an einer Stelle, die eine seit den 1970er Jahren bestehende Kluft zwischen einer eher forschungsorientierten Musikpädagogik und einer überwiegend anwendungsbezogenen Musikdidaktik nicht überbrückt hat. Dieser latente Grundkonflikt taucht vielmehr immer wieder auf (Clausen et al., 2020a).

Schluss und Wünsche

Die Gründung des AMPF vor 50 Jahren findet im Kontext erheblicher Verschiebungen im tertiären Bildungsbereich statt, die die Diskrepanz zwischen erfahrenen und erfolgreichen Musiklehrerinnen und -lehrern, die nun in die Hochschullehre eingebunden werden, und jenen, die eine eigenständige wissenschaftliche Musikpädagogik einfordern – freilich durchaus mit einer Verbindung zur Praxis –, vergrößerte. In dieser Umgebung wendet sich der AMPF dezidiert der Forschung zu. In den 2000er Jahren, vermutlich als Folge eines herausfordernden Bündels, bestehend aus PISA-Schock sowie Umsetzung der Bologna-Vereinbarung und einer inhaltlichen Krise in der Musikpädagogik (siehe oben) scheint sich ein weiterer Systemwechsel im AMPF widerzuspiegeln. Man kann sich das so vorstellen: Noch in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Musikpädagogik in der Regel von versierten Musikdidaktikerinnen und -didaktikern bestritten, die vielfach an Pädagogischen Hochschulen tätig waren. Im Zuge der allgemeinen Wissenschaftsorientierung, auch in den Lehramtsfächern, wandelte sich das Bild. Die Pädagogischen Hochschulen gingen in den Universitäten auf und mit ihnen auch das Personal. Hier entstand das Kuriosum, dass viele der Hochschuldozentinnen und -dozenten an den Universitäten und nunmehr universitätsadäquaten Musikhochschulen nicht promoviert waren, sich aber einem Wissenschaftssystem stellen mussten und von diesem gewissermaßen überrollt wurden. Während sich dieser Personenkreis kaum in wissenschaftsorientierten Verbänden wie dem AMPF tummelte, war ebendieser Arbeitskreis der perfekte Ort des Austausches für eine neue wissenschaftsorientierte Generation von Forscherinnen und Forschern, besonders in den 1980er Jahren, die an den Universitäten wenig oder gar nichts mit der praktischen Ausbildung, etwa mit der Praktikabetreuung, zu tun hatte und daher auch kaum über Schulerfahrung verfügte. Es etablierte sich also eine Art Universitätstypus, der zwar die Unterrichtspraxis beforschte, nicht aber selbst in diesem Bereich ausbildete (Clausen et al., 2020a, S. 17). Zum Jahrtausendwechsel wandelte sich das Bild an den Universitäten und Hochschulen: Ein Teil des Referendariates wurde in diese erste Phase der Lehrer und Lehrerinnenbildung überführt, was wiederum vielfach die bizarre Folge hatte, dass nunmehr ebendiese Universitätstypen von der Praxis überrollt wurden, weil sie nunmehr im Handumdrehen längere Praxisphasen betreuen mussten (Clausen et al., 2020a, S. 19).

Dieser Wandel hat den AMPF jedoch wenig verändert, er hat als weiterhin forschungsaffiner Verband nicht spürbar und nachhaltig auf die neue Praxisorientierung reagiert, was ja denkbar gewesen wäre; die Thematik allerdings taucht in Protokollen und Beiträgen immer wieder auf. Vielmehr war ein anderer Wechsel zu beobachten: nämlich die Wende zur empirischen Forschung samt der Adaptionsversuche an eine nicht selten als übergeordnet verstandene Erziehungswissenschaft. Wenn man so will, ist das ein verspäteter Turn einer jungen Fachdisziplin Musikpädagogik, den andere Fächer bereits in den 1970er

Jahren durch das Aufkommen der Sozialwissenschaften durchlaufen haben und der nach einigen Jahrzehnten vielfach auch wieder zu ihren eigenen fachlichen Wurzeln zurückgeführt hat.

Strukturell gesehen hat damit der AMPF einerseits die wissenschaftliche Musikpädagogik enorm befördert; darin liegt sein größtes Verdienst; auch die Forschung ist internationaler und anschlussfähiger an die allgemeine (auch angelsächsische) Erziehungswissenschaft geworden. Andererseits ist die Diskrepanz zur eher anwendungsorientierten Musikdidaktik viel größer geworden, so dass sich leicht erklären lässt, warum die in der Unterrichtspraxis wirkenden Musiklehrerinnen und lehrer kaum an den AMPF-Jahrestagungen teilnehmen oder bald wieder austreten.

Und schließlich waren wir erstaunt, wie häufig im Rahmen unserer bis heute stattfindenden Zeitzeugeninterviews (Clausen et al., 2020a, b) auch Kritik am AMPF geäußert wurde, da nicht nur der Blick auf den konkreten Musikunterricht, sondern auch der Bezug zur Musik als verloren gegangen wahrgenommen wurde und wird und man daher nicht mehr sein Mitglied sein möchte. Vielfach ist das Bedürfnis dokumentiert, eher kleineren intensiven Arbeitszusammenhängen angehören zu wollen, da ein Austausch auf großen Jahrestagungen mit starker Publikationsreglementierung (*nach* dem eigentlichen Vortrag und Plenumsaustausch) nicht als attraktiv angesehen wird. Insofern – und damit kommen wir zum Schluss – ist dem AMPF zu gratulieren, weil er wesentlich, wenn nicht gar entscheidend, die musikpädagogische Forschung konturiert hat. Gleichzeitig scheint es uns angemessen, dem AMPF für die kommenden 50 Jahre Augenblicke zu wünschen, in denen er stillschweigende Turns offener reflektiert und noch intensiver einen selbstkritischen Blick einzunehmen beginnt, um musikpädagogische Forschung zu keiner allzu selbstreferenziellen Wissenschaft werden zu lassen.

Ohne die enormen Leistungen des AMPF schmälern zu wollen, mag es dennoch dienlich sein, sich die 1970 von Sigrid Abel-Struth formulierte Gefahr einer zu einseitigen Addition durch Befragung anderer Bezugswissenschaften in Erinnerung zu rufen, weil sich die Musikpädagogik dabei der Gefahr aussetze, „durch Anschluß an fremde Systeme und Methoden ihre eigenen Inhalte zu verfälschen“ (Abel-Struth, 1970, S. 85). Schließlich untermauerte das Hermann Josef Kaiser viel später noch im Rahmen einer Sitzung der WSMP 2002:

„Musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen, ist immer wieder zunächst auf sich selbst zurückgeworfen, um von dort aus Fragen an außer ihm liegende Wissenschaftsstände zu formulieren und neue Einsichten zu erbitten, die Konsequenzen für genuin *musikpädagogisches* Denken zeitigen können.“ (Kaiser, 2004, S. 19)

Dem AMPF wünschen wir von ganzem Herzen ein: *Ad multos annos!*

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* (Bd. 1). Schott.
- Alt, M. (Hrsg.). (1970). *Empirische Forschung in der Musikpädagogik*. Schott.
- Antholz, H. (1982). Bundesschulmusikwochen als Spiegel musikpädagogischer Zeitgeschichte, dargestellt am Beispiel „Schulleben“. *Musik & Bildung*, 14, 213–217.
- Bastian, H. G. (1991). Jubilatio et lamentatio. 25 Jahre musikpädagogische Forschung im AMPF. In R. D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf* (S. 224–231). Die Blaue Eule.
- Clausen, B., Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020a). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogien im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 13–20.
- Clausen, B., Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020b). Projekt „Zeitzeugen der Musikpädagogik“. Rückblick auf 50 Jahre Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik*, 86(2), 4–12.
- Gieseler, W. (1989). *Gegen die Vergesslichkeit. Zur Geschichte und Vorgeschichte der Bundesfachgruppe Musikpädagogik*. MPZ (J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.).
- Kaiser, H. J. (1976). Wissenschaftsorganisation und kollektive Identität. *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 1, 26–31.
- Kaiser, H. J. (2004). Wie viel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 16–41). LIT.
- Kraemer, R. D. (Hg.). (2002). *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. Die Blaue Eule.
- McCarthy, M. (1997). The Role of ISME in the Promotion of Multicultural Music Education, 1953–96. *International Journal of Music Education*, 29(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/025576149702900112>
- Noll, G. (1986). Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 309–328). Laaber.
- Rauhe, H. (1991). Zwanzig Jahre „Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung“: Perspektiven aus der Sicht des Gründungsvorsitzenden. In R. D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf* (S. 217–219). Die Blaue Eule.

Bernd Clausen
 Universität Siegen
 Fakultät II
 Department Kunst u. Musik
 Adolf-Reichwein-Str. 2
 57068 Siegen
 bernd.clausen@uni-siegen.de

Alexander J. Cvetko
 Universität Bremen
 FB 09 Kulturwissenschaften
 Institut für Musikwissenschaft und
 Musikpädagogik
 Universitäts-Boulevard 13, GW2 A 4392
 28359 Bremen
 alexander.cvetko@uni-bremen.de

Tanja Hienen, Veronika Busch, Eva Schurig &
Andreas Lehmann-Wermser

Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und der Einfluss schulischer Bildungsangebote

Eine qualitative Studie aus einer Befähigungsperspektive

*Impact of School Based Musical Programmes on Music Cultural
Participation of Young Adults. A Qualitative Study Following the
Capability Approach*

This qualitative study contributes to the sparse research on musical participation of young adults by exploring long-term impact of former musical practices on current ones. Based on the capability approach, semi-structured interviews with 31 academic and vocational students were conducted focusing on current and former musical practices in- and outside of school as well as the satisfaction with them. The musical biography of one participant is discussed in relation to the results of the whole sample. Findings indicate a striking impact of former musical practices and the importance of wellbeing for displaying agency. But even practices formerly not aimed by participants themselves can lead to genuine musical participation. In fostering pupils' lifelong musical participation school teachers appear to be very important.

1. Einleitung

Kulturelle Teilhabe in musikbezogenen Kontexten wird durch Programme wie *JeKits*¹ oder *Kultur macht stark* gefördert. Solche Programme zielen darauf, Kindern und Jugendlichen mit geringeren Zugangschancen musikalisch-kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und damit Ungleichheiten zu reduzieren.

1 *JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen)* ist ein musikalisches Förderprogramm, das Kindern in Grund- und Förderschulen Zugänge zu musikbezogenen Praktiken bietet. Mit *Kultur macht stark* werden außerschulische Kulturprojekte für Kinder und Jugendliche gefördert, um Bildungschancen zu erhöhen und die Persönlichkeitsentwicklung zu stärken.

Während für das Kindes- und Jugendalter sowohl die Art der musikalisch-kulturellen Teilnahme (z. B. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS), 2020; Wolfert & Leven, 2019) als auch die Teilhabe beeinflussenden Faktoren (z. B. Beisiegel & Krupp, 2021; Grgic & Züchner, 2013) oftmals im Mittelpunkt der Forschung standen, ist bisher international wenig (z. B. VanWeelden & Walters, 2004; Pérez-Moreno & Carrillo, 2020) und national nicht bekannt, inwieweit schulische Bildungsangebote junge Menschen nach der Absolvierung der Pflichtschulzeit nachhaltig in ihrer musikbezogenen Teilhabe beeinflussen. Die Lebensphase nach der Schulzeit ist von Veränderungen gekennzeichnet (Friebertshäuser, 2008). Diese zeigen sich auch in Bezug auf musikbezogene Praktiken, denn mit dem Ende der Pflichtschulzeit entfallen zumeist die bisherigen institutionell oder privat organisierten Angebote. In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwieweit sich nach der Schulzeit offenbart, welchen ihrer in der Pflichtschulzeit ausgeübten musikbezogenen Praktiken junge Erwachsene einen besonderen Wert beimessen und inwiefern sie sich daher bei der Neuorganisation und Neuorientierung um diese Praktiken bemühen. Hierbei soll ein besonderer Fokus auf dem möglichen Einfluss schulischer Bildungsangebote liegen.

2. Theoretische Rahmung und Forschungsstand

2.1 Teilhabe und Capability Approach

„Die Teilhabe an Musik und damit die Teilhabe an einem Teilbereich von Kultur [...] sollte jedem Menschen weitestgehend ermöglicht werden. Sie dürfte zwar kein Garant für ein gelingendes Leben sein, aber zumindest zeitweise und zumindest in bestimmbareren Bereichen zu einem solchen beitragen“ (Schatt, 2020, S. 29).

Teilhabe zeichnet gegenüber einer Teilnahme ein gewisser subjektiv wahrgenommener Mehrwert aus (Krupp-Schleußner, 2016). Neben diesem „*Blickwinkel des Individuums*“ (Bartelheimer et al., 2020, S. 44; Herv. i. O.) sind auch gesellschaftliche Bedingungen, die Teilhabe ermöglichen oder einschränken, relevant (vgl. ebd., S. 45ff.). Teilhabe kann nur über gewisse Zeitspannen hinweg in Gänze beurteilt werden, denn „erst eine biografische Perspektive kann zeigen, wie Teilhabebeeinträchtigungen und gelingende Teilhabe über die Lebensphase hinauswirken, in der sie erlebt werden, wie Benachteiligungen oder Vorteile im Lebensverlauf kumulieren und wie sich Spielräume der Lebensführung erweitern oder verengen“ (ebd., S. 36).

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Studie bildet der *Capability Approach* (CA) nach Sen (u. a. 1980; 1999), der innerhalb der musikpädagogischen Forschung unter anderem von Krupp-Schleußner (2016) und Cameron (2012) eingebracht wurde. Der CA fragt nach dem für das Individuum guten Leben und nach Teilhabe(-Gerechtigkeit). Der Ansatz fokussiert zunächst den Möglichkeits-

raum einer Person (*capability*), der sich aus individuellen (z. B. Unterstützung im Elternhaus), sozialen (z. B. Angebot an Musikprogrammen) und umweltspezifischen (z. B. coronabedingte Umstände) Umwandlungsfaktoren sowie Ressourcen (z. B. Besitz eines Musikinstrumentes) und Rechten einer Person zusammensetzt (Robeyns, 2017). Auf der Grundlage dieser *capability* soll gemäß Sen eine Person frei entscheiden können, ob und welche Handlung (z. B. das Erlernen eines Musikinstrumentes) sie gerne ausüben möchte, was nach Krupp-Schleußner (2016) als individuelle Lebensvorstellung bezeichnet werden könnte. Eine Person benötigt ein Mindestmaß an *freedom*², das sich aus ihrem individuellen Möglichkeitsraum ergibt (Robeyns, 2005). Inwieweit eine Person schließlich beim Erreichen des selbstgesteckten Ziels beteiligt ist, wird mit dem Konstrukt der *agency* erfasst. Unter einer Person, die *agency* zeigt, versteht Sen „someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives“ (Sen, 1999, S. 80). Sens Verständnis von *agency* ist äußerst vielschichtig und stellt eine Herausforderung bei der Übertragung auf den vorliegenden musikbezogenen Kontext dar.³ Hilfreich erscheint hierfür die Interpretation von Crocker und Robeyns (2009, S. 80–83), nach der sich *agency* im Sinne von Sen zeigt,

(1) wenn eine Person eine freie Entscheidung für eine bestimmte Handlung fällt, also eine eigene Zielvorstellung vorliegt (*self determination*), was mit der bereits erwähnten individuellen Lebensvorstellung gleichzusetzen ist,

(2) die intendierte Handlung im Einklang mit den internen Absichten und Zielen der Person steht, also gute Gründe hierfür vorliegen (*reason orientation and deliberation*),

(3) die intendierte Handlung auch umgesetzt wird (*action*), wobei nach Sen diese Umsetzung selbständig (*instrumental agency success*) oder mit Unterstützung anderer Personen (*realized agency success*) geschehen kann und

(4) die Person durch das absichtsvolle Handeln das selbstgesteckte Ziel erlangt und dadurch zum „author of his or her own life“ (Crocker & Robeyns, 2009, S. 82) wird, also (zumindest) auf die eigene Welt einen Einfluss ausübt (*impact on the world*). Ein fiktives Beispiel mag das verdeutlichen. Ein Jugendlicher überlegt, einer Band beizutreten, da er sich auf das gemeinsame Musizieren freut (*agency*-Konditionen 1 und 2). Er meldet sich in einer schulischen AG an (*agency*-

2 Unterschieden werden könnte nach Sen auch zwischen *agency freedom* und *wellbeing freedom* (Sen, 1999), was hier aber nicht weiterverfolgt wird.

3 Sens *agency*-Begriff unterscheidet sich stark von anderen Verständnissen des Begriffes, die beispielsweise das musikalische Handeln beim Ausüben einer Aktivität in den Vordergrund stellen (z. B. *musical agency* bei Wiggins, 2015; *agency* bei Philpott & Spruce, 2021). Für Sen hingegen stehen stattdessen die Freiheit und die Ziele zum Erreichen von Praktiken im Vordergrund, und er erkennt die Hilfe anderer beim Erreichen der Ziele an. In Kindheit und Jugend wären damit je nach Entwicklungsstufe (Kleinen, 2008) Sozialisationsinstanzen (Eltern, Peers, Schule) an *agency*-Prozessen beteiligt.

Kondition 3 – *instrumental agency success*). In der sozialen Aktivität erfüllt sich seine Erwartung (*agency*-Kondition 4). Je mehr dieser Bedingungen zuträfen, desto mehr *agency* sei verwirklicht (Crocker & Robeyns, 2009, S. 80), womit sie als einander aufbauend gesehen werden können.

In Anlehnung an den CA werden in der vorliegenden Studie die tatsächlich ausgeübten Handlungen (die musikbezogenen Praktiken) *functionings* genannt. Für deren Bewertung ist das sogenannte *wellbeing* entscheidend, das im Anschluss an Krupp-Schleußner (2016) die Zufriedenheit mit den erreichten musikbezogenen Praktiken darstellt. Ist eine Person mit ihren musikbezogenen Praktiken (*functionings*) zufrieden (positives *wellbeing*⁴), wird im Folgenden die Erfahrung von Teilhabe vermutet, die über eine bloße Teilnahme an einer musikbezogenen Aktivität hinausgeht, da ein subjektiver Mehrwert erlebt wird (Krupp-Schleußner, 2016). Dieser Mehrwert kann sich auf die Musik selbst beziehen, aber auch auf andere Aspekte einer musikbezogenen Aktivität (z.B. Zusammensein mit Freunden in einem Chor). In der vorliegenden Studie wird die Erlangung von Teilhabe nicht nur vermutet, sondern als Teilhabe im umfassenden Sinne beschrieben, wenn zusätzlich ein Mindestmaß an *agency* im oben beschriebenen Sinne vorliegt. Entsprechend gelten folgende Definitionen:

Der Begriff ‚Teilnahme‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* vorliegt;

- der Begriff ‚vermutete Teilhabe‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* mit positivem *wellbeing* vorliegt;
- der Begriff ‚Teilhabe‘ wird verwendet, wenn ein *functioning* mit positivem *wellbeing* und einem Mindestmaß an *agency* vorliegt.

Musikbezogene Praktiken von jungen Erwachsenen

Neben den genannten Studien zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken im Kindes- und Jugendalter liegen auch einige Befunde zu musikbezogenen Praktiken junger Erwachsener vor, wobei jedoch nur eine gewisse Altersspanne betrachtet wird (z.B. Grgic & Züchner, 2013) und Veränderungen im Leben (Ardila-Mantilla et al., 2021), wie dies beim Beginn von Ausbildung und Studium der Fall ist, nur selten berücksichtigt werden. Zudem wird nicht deutlich, inwiefern aus der Teilnahme auch eine Teilhabe erwächst. Dennoch helfen solche Studien, die Praktiken der in der vorliegenden Studie fokussierten Gruppe einschätzen zu können.

Besonders rezeptive musikbezogene Praktiken spielen für Jugendliche und junge Erwachsene eine große Rolle (Reinhardt, 2019), wobei über 90% im Alter von 12 bis 19 Jahren mindestens täglich Musik mithilfe von Medien hören (MPFS, 2020, S. 14; Wolfert & Leven, 2019). Larue und Keuchel (2012) zeigen aber auch, dass im Alter von 14 bis 24 Jahren etwa 15% freiwillig ein Instrument spielen, in einer Studie von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner (2017)

4 Der Begriff *wellbeing* steht in der vorliegenden Studie für Zufriedenheit, die positiv (positives *wellbeing*) und negativ (negatives *wellbeing*) ausfallen kann.

gibt sogar ein Viertel der 17-Jährigen an, mindestens wöchentlich zu musizieren. Neben den bekannten medialen Musikkonsum sind seit einigen Jahren digitale Medien getreten, die eigene Formen der Aktivität ermöglichen (z.B. Apps zum Komponieren) und als Erweiterung von Kultureller Teilhabe gedacht werden müssen (Jörissen et al., 2020). Insgesamt zeigt sich aber, dass das Aktivitätsniveau mit dem Übergang vom Jugendalter in das Erwachsenenalter abnimmt (vgl. Grgic & Züchner, 2013, S. 131f.), was mit „Statusveränderungen im Lebenslauf zusammen[hängen würde], wie zum Beispiel dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung oder in den Beruf“ (Grgic & Züchner, 2013, S. 47). Auch verlagern sich die Praktiken eher in den informellen Bereich, während im formalen Bereich mit der Volljährigkeit kaum noch musikbezogene Praktiken stattfinden (Grgic & Züchner, 2013). Welche Relevanz Musik jedoch nach der Pflichtschulzeit aus Sicht der jungen Erwachsenen zukommt, wird nicht deutlich und gilt somit als Forschungsdesiderat (Matsunobu, 2021).

Einfluss (schulischer) Bildungsangebote auf spätere musikalische Orientierung

Studien zur Nachhaltigkeit schulisch-musikbezogener Praktiken über die Schulzeit hinaus existieren nur international. Obwohl deren Vergleichbarkeit durch andere Schulsysteme nur bedingt gegeben ist, zeigen Studien aus Japan und den USA, dass Schülerinnen und Schüler im Schulkontext für sie bedeutsame musikbezogene Erfahrungen machen müssen, um auch im Erwachsenenalter musikbezogenen Praktiken nachzugehen (Matsunobu, 2021; VanWeelden & Walters, 2004). Ebenso zeigt sich, dass das Erleben von sozialer Integration in Chören für eine spätere Teilnahme an solchen bedeutsam ist (Brown, 2012). Die Relevanz des Sozialen für das Leben von Musikstudierenden im Vereinigten Königreich bestätigen auch Kokotsaki und Hallam (2007), in deren Studie über die Hälfte der Befragten die Entwicklung sozialer Kompetenzen in früheren Musikensembles nannten (vgl. auch Adderley et al., 2003; Evans et al., 2013). Der Musiklehrkraft und ihrem Verhalten kommt bei der Entscheidung junger Menschen, später weiterhin in einem Ensemble zu spielen, eine bedeutsame Rolle zu (Brown, 2012). Dazu gehört beispielsweise die Ermutigung von Schülerinnen und Schülern zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken nach der Schulzeit (Williams & Goff, 2019) und die Förderung ihres autonomen Verhaltens (Krause & Davidson, 2018). Daneben sind auch außerschulische musikbezogene Praktiken für eine nachhaltige Wirkung von Belang (Arasi, 2006).

Pérez-Moreno und Carrillo (2020) arbeiten für Spanien heraus, dass im Schulkontext musikpraktische den musiktheoretischen Erfahrungen vorgezogen werden und auch das soziale Miteinander eine große Rolle spielt. Jedoch könnten auch Erwachsene ohne musikbezogene Erfahrungen mit diesen Praktiken beginnen (Krause, North & Davidson, 2021). Nach Drummond (2012) gelangen viele junge Erwachsene durch Bekannte zu musikbezogenen Praktiken, indem sie von ihnen eingeladen, inspiriert oder überredet werden.

3. Fragestellung und methodischer Zugang

Im Fokus der vorliegenden Studie steht die übergeordnete Frage, inwieweit die musikbezogenen Praktiken nach der Pflichtschulzeit von den früheren musikbezogenen Erfahrungen beeinflusst werden. Unter der Annahme, dass das Erleben von Teilhabe die Nachhaltigkeit musikbezogener Praktiken fördert, interessiert insbesondere, welchen Wert die jungen Erwachsenen retrospektiv ihren früheren Praktiken beimessen.

Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus Transkriptionsmaterial von 31 halbstrukturierten Telefoninterviews, die im Rahmen des Forschungsprojektes *Musik begleitet. Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter*⁵ durchgeführt wurden. Die Interviews wurden im Sommer 2020 mit jungen Erwachsenen aus dem Raum Bochum geführt, die am Beginn von Studium (15 aus drei Fach-/Hochschulen: 6 Männer; $M_{\text{Alter}}=20,5$ Jahre) oder Berufsausbildung (16 aus drei Berufsschulen: 2 Männer; $M_{\text{Alter}}=20,9$ Jahre) standen. Die Region Bochum wurde gewählt, um möglichst auch jene junge Erwachsene zu erreichen, die in ihrer Grundschulzeit am Musikförderprogramm *JeKi* teilgenommen haben. Die Interviewgruppe stellt eine Teilstichprobe einer Online-Erhebung mit 769 jungen Erwachsenen dar, die ebenfalls im Rahmen des Projektes *Musik begleitet* durchgeführt und bei der neben der Beschreibung der Praktiken unter anderem auch soziodemographische Daten erhoben wurden (wie Migrationshintergrund oder Sozialstatus). Am Ende des Online-Fragebogens konnten die jungen Erwachsenen ihre Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews erklären. Es muss aufgrund von Selbstselektionsmechanismen von einem gewissen Bias ausgegangen werden, da sich vermutlich Musikerfahrene eher zur Interviewteilnahme zurückmelden. Diesen Selbstselektionsmechanismen wurde jedoch durch den Einsatz von Incentives (Kinogutscheine und erhöhte Gewinnchance bei Tablet-Verlosung) entgegengewirkt. Von der Gesamtstichprobe wurden 29,1% der jungen Erwachsenen (29% von Hochschulen, 71% von Berufsschulen) angefragt, von denen sich 15% zurückmeldeten. Die finale Stichprobe setzt sich aus 31 Interviewpartnerinnen und -partnern zusammen (15 von Hochschulen, 16 von Berufsschulen).

Der Interviewleitfaden orientierte sich an den zentralen Konstrukten des CA, sodass zum Beispiel nach erinnerten früheren und aktuellen Praktiken, der Zufriedenheit mit diesen und dem familiären Hintergrund gefragt wurde. Die aufgezeichneten Interviews wurden einer erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018) unterzogen. Deren Analyse folgte der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mithilfe der Software MAXQDA. Die meisten Hauptkategorien wurden deduktiv aus den

5 Das Drittmittelprojekt wurde von der *Stiftung Mercator* durch den *Rat für Kulturelle Bildung e.V.* in der Förderlinie Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung in der Zeit von 2019 bis 2022 gefördert.

zentralen Konstrukten des CA abgeleitet (wie *functionings*, Ressourcen, *agency*). Die jeweiligen Subkategorien wurden induktiv aus dem Material entwickelt. Alle Kategorien wurden innerhalb des Projektteams konsensuell codiert (Kuckartz, 2018). Zudem wurden die musikbezogenen Biografien im Sinne von Bartelheimer und Kollegen (2020) rekonstruiert, um nicht nur Momentaufnahmen, sondern auch die Entwicklung musikbezogener Teilhabe verstehbar zu machen.

4. Ergebnisse: Rekonstruktion von Finns musikbezogener Biografie in Relation zur gesamten Interviewgruppe

Im Folgenden wird die rekonstruierte musikbezogene Biografie des Interviewpartners Finn⁶ dargestellt. Diese Biografie dient als Leitfaden für die Darstellung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse, die jeweils in den Kontext der Befunde zur gesamten Interviewgruppe gesetzt werden. Finn ist ein 20-jähriger Berufsschüler mit hohem Sozialstatus aus dem Raum Bochum, der eine Ausbildung im Bereich Kunst und Gestaltung begonnen hat. An ihm kann der Einfluss der Schule für die nachhaltige musikalische Orientierung besonders anschaulich exemplifiziert werden.

4.1 Vorschulzeit

Kindergarten

Fallbeispiel:

Finn erinnert sich an eine musikbezogene Situation aus seiner Kindergartenzeit:

„Einmal haben wir da im Kreis gesessen, ich hatte Geburtstag, alle haben Happy Birthday gesungen. Ich habe das irgendwie nicht gecheckt und dann habe ich mitgesungen. Und dann meinten die Erzieherinnen irgendwie: ‚Du darfst nicht mitsingen, weil die singen ja alle für dich und du kannst nicht für dich selber singen‘“. (Finn, Z. 135)⁷

Vermutlich erinnert sich Finn gerade an diese Situation, weil sie von seinen alltäglichen Erlebnissen abwich. Obwohl er mitsingen wollte, wurde ihm diese Aktivität in dem spezifischen Kontext verboten, da sie nicht der gesellschaftlichen Norm entsprach.

Interviewgruppe:

6 Die Namen der jungen Erwachsenen wurden pseudonymisiert, indem diese durch vergleichbare Namen ersetzt wurden (vgl. Meyermann & Porzelt, 2014, S. 7).

7 Zur besseren Lesbarkeit wurden alle Zitate der Alltagssprache angenähert.

Insgesamt erinnert sich nur ein Drittel der jungen Erwachsenen an ihre musikbezogenen Praktiken im Kindergarten. Wie bei Finn ist das Singen im Alltag besonders häufig vertreten (7 von 11), z. B. zum Geburtstag, bei Laternenumzügen oder im Morgenkreis.

Klavierspiel

Fallbeispiel:

Finn beschreibt, dass seine Mutter viel Musik hörte, jedoch eher im Hintergrund. Sein Vater hingegen unterstützte ihn im aktiven Musikmachen, spielte selbst in einer Bluesband, zudem Keyboard und Klavier und sammelte außerdem Schallplatten. Als Finn sechs Jahre alt war, wollte der Vater, dass auch Finn Klavier spielen lernte:

„Aber das war mehr oder weniger, weil mein Vater mir das aufgezwungen hat, weil der halt auch Klavier spielt. Und er meinte: ‚Wenn wir ein Klavier zu Hause haben, oder ein Keyboard hatten wir damals, ‚dann setzt du dich halt jetzt ans Keyboard und spielst das.‘“ (Finn, Z. 99)

Finn zeigte in dieser Situation keinerlei *agency*, denn allein der Vater brachte ihn zum Klavierspiel, ohne Einbezug einer eigenen Zielvorstellung von Finn. Somit war Finns *freedom* eingeschränkt. Zunächst bereitete ihm das Klavierspiel zwar Freude, aber mit der Zeit spielte er nur mit einem „Pflichtgefühl im Nacken“ (Finn, Z. 119). Ihm fehlte meist die Motivation für das Üben zu Hause, und er berichtet nicht mehr von einem positiven *wellbeing*. Entsprechend kann keine Teilhabe, sondern nur eine Teilnahme festgehalten werden.

Interviewgruppe:

Generell ist bei etwa der Hälfte der Befragten zu erkennen, dass Familienmitglieder für die Umsetzung der musikbezogenen Praktiken in Kindheit und Jugend verantwortlich waren, und zwar ohne dass Bedingungen von *agency* beschrieben wurden. Dabei gab es jedoch deutliche Abstufungen in dem Ausmaß an *freedom*, das vom Zwang zur Ausübung über spielerisches Heranführen bis zum Vorschlagen einer Aktivität reicht. Insgesamt bestätigen die Erinnerungen der jungen Erwachsenen die Relevanz der typischen Sozialisationsinstanzen Familie, Peers und Schule. Hervorzuheben ist, dass selbst Praktiken, die explizit unfreiwillig bzw. ohne eigene Zielvorstellung ausgeübt wurden, zu gleichen Teilen positiv und negativ bewertet wurden, was eventuell Teilhabe vermuten lässt.

4.2 Schulzeit

Grundschulzeit

Fallbeispiel:

Aus der Grundschulzeit erinnert sich Finn lediglich daran, dass er am Musikunterricht teilnahm, aber keine weiteren Einzelheiten.

Interviewgruppe:

Die von der gesamten Interviewgruppe geschilderten Erinnerungen sind dagegen recht vielfältig. Zwei Drittel erinnern sich an die Teilnahme am Musikunterricht, wenige an das Programm JeKi oder an JeKi-ähnliche Angebote, und ein Drittel berichtet von musikbezogenen Praktiken in anderen Fächern und sonstigen Musikgruppen. Beispielsweise bewertet Julia ihren JeKi-Unterricht zwar positiv, gestört habe sie aber die zu langsame Vermittlung der Unterrichtsinhalte. Dennoch habe ihr das gemeinsame Lernen Freude bereitet. Später zeigt sich, dass Julia diesem Unterricht eine besondere Bedeutung beimisst: „Also ich bin unglaublich dankbar dafür, dass es das gab. [...] Und das ist einfach eine Erfahrung für das Leben, wenn man das mal so gelernt hat und zumindest die Chance hatte, das überhaupt zu lernen“ (Julia, Studentin, Z. 173).

Weiterführende Schule

Fallbeispiel:

Der Berufsschüler Finn hat einige Erinnerungen an die Zeit der weiterführenden Schule, beispielsweise, dass er Blockflöte spielen musste und damit in Bezug auf *freedom* eingeschränkt war. Ihm gefiel weder das Instrument noch das Musizieren mit dem Instrument, und er selbst schließt daraus, dass er deswegen keine Motivation entwickelte und daher auch nicht gut war. Aber Finn erinnert sich auch an ein positives Erlebnis:

„Das war irgendwann in der siebten oder so. [...] Jede Gruppe sollte sich ein verschiedenes Musikgenre raussuchen und darüber halt eine Präsentation machen, damit wir sozusagen ein bisschen mehr über die Genres erfahren. Und ähm, ja. Da hatte ich halt mit meiner Gruppe Metal und da habe ich sozusagen die Liebe zu Metal auch gefunden.“ (Finn, Z. 103)

Obwohl Finn den Musikunterricht zwar eher negativ bewertete, ist ihm dennoch die Beschäftigung mit dem Genre Metal in positiver und prägender Erinnerung geblieben. Erst durch den schulischen Musikunterricht lernte er dieses Genre kennen, das eine zentrale Rolle in seinem musikalischen Leben einnehmen wird und ihn bis heute begleitet.

Interviewgruppe:

Insgesamt äußert sich etwa die Hälfte der Befragten zu ihrer Zufriedenheit mit dem Musikunterricht in der weiterführenden Schule, wobei diese Äußerungen etwa zu gleichen Teilen (überwiegend) positiv und (überwiegend) negativ ausfallen. Gründe für positive Erinnerungen waren beispielsweise Freude an den musikbezogenen Aktivitäten und das Entstehen eines Zusammengehörigkeitsgefühls. In negativer Erinnerung bleiben unter anderem die Bewertung der eigenen musikpraktischen Fähigkeiten, ein hoher Anteil an musiktheoretischen Inhalten und eine wenig strukturierte Unterrichtsorganisation.

Außerschulische Praktiken

Fallbeispiel:

Finn beschreibt, dass ihm seine private Klavierlehrerin zu streng war, weshalb er an eine Musikschule wechselte. Dort machte er seine erste Erfahrung mit einer kleinen Band, durch welche er „dann wieder ein bisschen Motivation“ (Finn, Z. 121) entwickelte. Dennoch beendete er den Klavierunterricht in der weiterführenden Schule, weil er an diesem Instrument keine Freude mehr hatte und zudem andere Interessen verfolgte. Er ließ sich aber durch diese negative Erfahrung nicht entmutigen, sondern befreite sich quasi vom falschen Instrument und beschloss, stattdessen Gitarre zu lernen. Schließlich konnte er sechs Jahre Gitarrenunterricht nehmen, zunächst Akustikgitarre und anschließend E-Gitarre. Dann gelangte er an einen Punkt, an dem er feststellte: „Und irgendwann wurde es mir halt langweilig, immer alleine Musik zu machen. Dann habe ich halt nach Leuten gesucht“ (Finn, Z. 59). Finn zeigte also *agency* verbunden mit *instrumental agency success*. Er stieß zu einer bestehenden Band, doch die erste Probe verlief für Finn anders als erhofft: „Also irgendwie glaube ich, die haben erwartet, dass ich da hinkomme und irgendwie improvisiere und alles direkt richtig mache. Aber so hat das nicht funktioniert“ (Finn, Z. 69). Finn bewertete diese erste Banderfahrung im Sinne des *wellbeings* also negativ. Entsprechend verließ er diese Band wieder, aber seine Motivation zum Bandmusizieren war so hoch, dass ihn auch diese negative Erfahrung von dem Verfolgen seines Wunsches nicht abhielt und er erneut einen Versuch startete.

Interviewgruppe:

Von allen Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmern erinnern sich vier an eine Teilnahme an informellen Bands. Beispielhaft sei hier Johannes erwähnt, der ebenfalls eine Band gründete, diese aber wieder auflöste: „Ja, das hat nicht gut geklungen“ (Johannes, Berufsschüler, Z. 128). Johannes berichtet aber auch von der Freude am Zusammenspiel.

4.3 Ausbildungs- und Studienbeginn

Musikbezogene Praktiken am Beginn von Berufsausbildung und Studium

Fallbeispiel:

Mit dem Beginn der Berufsausbildung verwirklicht Finn schließlich seinen Traum und gründet seine eigene Metalband, wie er im folgenden Zitat beschreibt:

„Dann habe ich halt nach Leuten gesucht. Was aber irgendwie auch schwierig ist, weil irgendwie habe ich so das Gefühl, in meiner Generation spielen nicht mehr so viele Leute ein Instrument und sind dann auch noch in dem Bereich Metal aktiv, weil eher alle so Richtung HipHop und Rap gehen. Aber dann nach relativ langer Suche habe ich ein paar Leute gefunden.“ (Finn, Z. 59)

Hier zeigt sich, dass ein Statuswechsel im jungen Erwachsenenalter auch musikbezogene Veränderungen mit sich bringen kann. Diese zeigen sich aber nicht nur in Abbrüchen von Gewohntem oder der Wiederaufnahme von vorher positiv erlebten Praktiken, sondern sie ermöglichen auch einen Neubeginn. Neben der Gründung der Metalband ändert sich für Finn zudem, dass er zwar seinen Gitarrenunterricht abbricht, nun aber häufiger Musik hören kann, beispielsweise auf dem Weg zur und bei der Arbeit. Finn zeigt nun auf der Basis von *freedom* ein hohes Maß an *agency*, seine Ziele zu verwirklichen und sein musikbezogenes Leben selbst zu gestalten.

Interviewgruppe:

Insgesamt zeigt die Hälfte der jungen Erwachsenen aktuell musikbezogene *agency*, wie sie bei Finn deutlich wurde. Ohne *agency* gelangen hingegen nur sehr wenige zu musikbezogenen Praktiken.

Betrachtet man die musikbezogenen Praktiken aller 31 interviewten jungen Erwachsenen, zeigt sich deren enorme Vielfalt (Abb. 1). Wie zu erwarten war, hören alle Musik. Ein Großteil ist aber zudem im informellen Bereich musikalisch aktiv und etwa die Hälfte der Befragten tanzt. Organisierte Praktiken wie etwa Instrumentalunterricht bilden dagegen die Ausnahme. Die Teilnahme an Chören und Orchestern war pandemiebedingt kaum möglich.

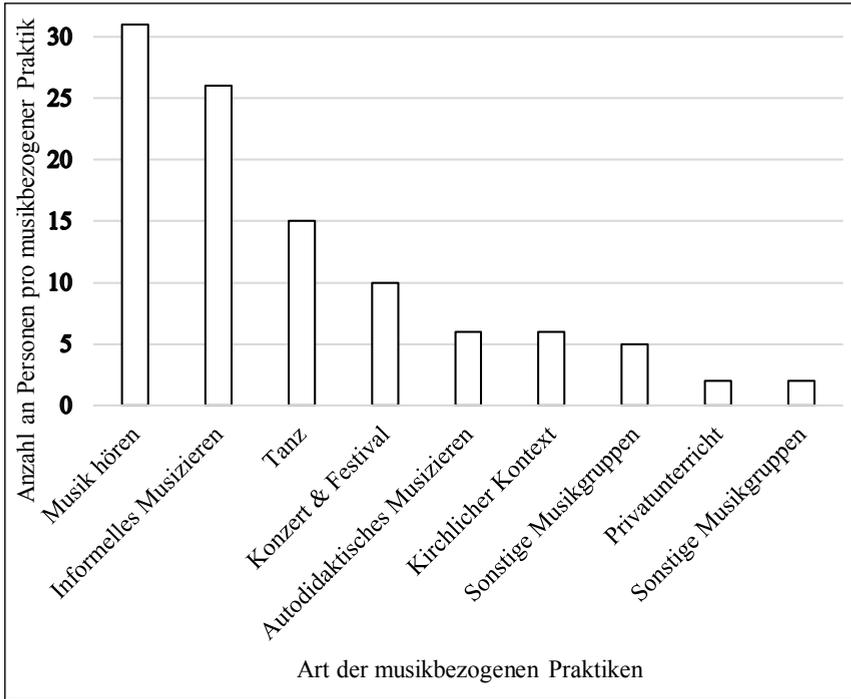


Abbildung 1: Art musikbezogener Praktiken der Interviewgruppe nach der Schulzeit und Anzahl an Personen, die diese ausüben

4.4 Zusammenfassung der musikbezogenen Biografie von Finn

Insgesamt fällt auf, dass Finn überwiegend unzufrieden mit seinen musikbezogenen Praktiken war. Dies bewog ihn zu Abbrüchen der Praktiken, ehe er später auf Grundlage von *freedom* mit ausgeprägter *agency* eine neue Aktivität anstrebte und eigenständig umsetzte. Sowohl sein Vater als auch der schulische Musikunterricht beeinflussen ihn in seinen musikbezogenen Betätigungen und auch seine ersten Banderfahrten in der Musikschule prägen ihn nachhaltig. Zu Ausbildungsbeginn gründet er seine eigene Metalband, zudem besucht er Metalkonzerte. Finns musikbezogene Biografie weist insgesamt viel *freedom* und hohe *agency* auf, da er trotz der vielen negativen Erlebnisse an seiner Leidenschaft festhält und selbst der Akteur seines musikbezogenen Lebens wird. Neben den negativen bleiben ihm aber auch positive Aspekte in Erinnerung, die zu seiner Motivation beitragen. Finn stellt mit seinem ausgeprägten Maß an *agency* in Kombination mit insgesamt eher negativem *wellbeing* jedoch eine Besonderheit innerhalb der Interviewgruppe dar.

4.5 Zusammenhänge und Vergleiche

Die Mehrheit der Befragten berichtet, bereits in Kindheit und Jugend eigene musikbezogene Ziele gehabt und diese auch selbst umgesetzt zu haben, worin sich im Sinne *Sens agency as instrumental agency success* offenbart sowie *freedom*, denn sie hatten die Möglichkeit, ihre Ziele umzusetzen. Eltern, Freunde und Bekannte halfen bei der Umsetzung der eigenen Ziele (*realized agency success*), führten aber auch an Praktiken heran, die nicht ausdrücklich erwünscht waren. Beide Arten des Zugangs zu musikbezogenen Praktiken können zu einem positiven *wellbeing* führen; somit kann Teilhabe vermutet werden. Dieser Befund schließt an die Debatte an, wieviel Freiraum Kindern bei ihren Entscheidungen für musikbezogene Praktiken gegeben werden soll. Beispielsweise argumentiert Krupp-Schleußner (2016, S. 18), dass sich *agency* erst im Laufe der Kindheit und Jugend entwickle, woraus geschlossen werden könne, Kinder und Jugendliche erst befähigen zu müssen, damit diese später ihre eigenen Entscheidungen treffen können. Demgegenüber sehen unter anderem Ballett et al. (2011) Kinder bereits als fähige soziale Akteure, die viele Entscheidungen selbst treffen könnten und sollten.

Im Vergleich zu dieser *agency* in Kindheit und Jugend kann bei knapp der Hälfte der jungen Erwachsenen heute *agency* rekonstruiert werden, und ein Großteil setzt die angestrebten Praktiken selbständig um. Wie zu erwarten war, spielen die Sozialisationsinstanzen heute kaum noch eine Rolle, denn die jungen Erwachsenen entscheiden selbst, welchen Praktiken sie nachgehen wollen.

Des Weiteren zeigt die Analyse des Zusammenhangs zwischen schulischem *wellbeing* und den heutigen musikbezogenen Praktiken, dass knapp ein Drittel der Befragten die heute noch ausgeübten Praktiken ausschließlich in der Schulzeit kennenlernte und damals positiv bewertete. Entsprechend kann für die Schulzeit musikbezogene Teilhabe zumindest vermutet werden, die sich nachhaltig auswirkt. Die meisten dieser Erinnerungen beinhalten jedoch nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte, wobei allerdings die Zufriedenheit überwiegt.

5. Diskussion der Befunde und Schlussfolgerungen

In den Analysen zeigte sich, dass der Kontext Schule sowohl für sich als auch in Kombination mit außerschulischen musikbezogenen Einflüssen nachhaltig wirken kann, indem gleiche oder ähnliche musikbezogene Praktiken, denen bereits in Kindheit und Jugend nachgegangen wurde, auch zu Beginn von Berufsausbildung und Studium noch vollzogen werden oder deren Ausübung gewünscht wird. Es ist zu erkennen, dass dabei die früher ausgeübten Praktiken (weitestgehend) positiv bewertet wurden (vgl. auch Bowles et al., 2014; Selph & Bugos,

2014), sodass die Erfahrung von musikalisch-kultureller Teilhabe vermutet werden kann. Vor dem Hintergrund des CA wäre dies zu deuten als Erweiterung des Möglichkeitsraums durch musikbezogene Praktiken, die im Sinne des *wellbeings* positiv bewertet wurden. Die Verzahnung von musikbezogener Biografie mit den Ergebnissen der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse vor dem Hintergrund des CA erwies sich für die Betrachtung der Entwicklung von musikalisch-kultureller Teilhabe somit als zielführend.

Aus diesem zentralen Befund lässt sich ableiten, dass allgemeinbildende Schulen Schülerinnen und Schüler explizit zur Teilnahme an musikbezogenen Praktiken ermutigen sollten, da auch Lehrkräfte eine möglicherweise wenig ausgeprägte *agency* auf Schülerseite überbrücken und damit *wellbeing* und Teilhabe ermöglichen können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die musikalischen Angebote positiv erlebt werden, was mit der Lehrkraft und ihrer Ausgestaltung des Unterrichts zusammenhänge dürfte, da sie unter anderem ermutigen und das Erleben von Gemeinschaft fördern kann (Hienen et al., 2021; Pitts & Robinson, 2016; Arasi, 2006).

Lehrkräfte sollten sich auch ihrer besonderen Bedeutung für die Förderung der Nachhaltigkeit musikbezogener Teilhabe bewusst sein und dies explizit als Ziel ihres Unterrichts reflektieren (Mantie & Tucker, 2008; Pitts & Robinson, 2016; Myers, 2012). Sie sollten qualitativ hochwertigen Unterricht bieten, um dadurch die Voraussetzung für Teilhabeerfahrung zu ermöglichen (Krupp-Schleußner, 2016). Zudem sollten sie Schülerinnen und Schüler über deren Möglichkeiten für musikbezogene Praktiken nach Absolvierung der Schullaufbahn informieren (Bowles et al., 2014) und ihnen die Sorge nehmen, womöglich nicht gut genug für die Teilnahme an diesen zu sein (Ayling & Johnston, 2005).

Des Weiteren sollte eine Vielfalt an musikbezogenen Praktiken ermöglicht werden, wozu beispielsweise auch die Einbindung außerschulischer Angebote gehört (Kuntz, 2011). Außerdem besteht an allgemeinbildenden Schulen ein enormes Potenzial zur Schaffung von Räumen, in denen Schülerinnen und Schüler *agency* erfahren können. Dies könnte beispielsweise im Rahmen von Musikprojekten geschehen, bei denen selbstgesteckte Ziele selbständig von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden sollen. Diese Erfahrung von *agency* in Kindheit und Jugend könnte – gemäß den vorliegenden Befunden – junge Erwachsene auch nach der Schulzeit dazu ermutigen, eigenständig musikbezogene Praktiken zu organisieren. Abschließend lässt sich aus den vorliegenden Befunden ableiten, dass nicht nur Hochschulen, sondern auch Berufsschulen musikalische Angebote unterbreiten sollten, um der Bedürfnislage der jungen Erwachsenen nach musikalischer-kultureller Teilhabe nachzukommen und die Forderung von Deichmann einzulösen: „Die Berufsschule soll den Auszubildenden die Chancen eröffnen, aktiv am kulturellen Leben ihrer Stadt und Region teilzunehmen“ (Deichmann, 2001, S. 196).

Die vorliegende Studie verdeutlicht das enorme Bedürfnis von jungen Erwachsenen nach musikbezogener Teilhabe, weshalb die Bildungsinstitutionen

ihrer wichtigen Rolle bei der Förderung musikbezogener Teilhabe sehr reflektiert gerecht werden sollten.

Literatur

- Adderley, C., Kennedy, M. & Berz, W. (2003). „A Home away from Home“: The World of the High School Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190–205. <https://doi.org/10.2307/3345373>
- Arasi, M. T. (2006). *Adult Reflections on a High School Choral Music Program: Perceptions of Meaning and Lifelong Influence* [Dissertation, Georgia State University]. http://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/8
- Ardila-Mantilla, N., Göllner, M. & Reiland, S. (2021). Brüche, Anläufe, Übergänge. Musik-kulturelle Teilhabeprozesse im Spiegel narrativer Interviews mit ehemaligen Musikschulschüler*innen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Ways and Perspectives in Music Education Research* (Bd. 42, S. 83–96). Waxmann.
- Ayling, B. C. & Johnston, K. E. (2005). Trends of College Bound High School Choral Singers. *Contributions to Music Education*, 32(2), 27–42.
- Ballett, J., Biggeri, M. & Comim, F. (2011). Children’s Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. In M. Biggeri, J. Ballett & F. Comim (Hrsg.), *Children and the Capability Approach* (S. 22–45). palgrave macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230308374_2
- Bartelheimer, P. (2007). Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. *Fachforum Analysen & Kommentare*, 1, 1–32.
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). *Teilhabe – Eine Begriffsbestimmung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe. Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung. Ways and Perspectives in Music Education Research* (Bd. 42, S. 97–116). Waxmann.
- Bowles, C., Dobbs, T. & Jensen, J. (2014). Self-Perceived Influences on Musically Active Nonmusic Majors Related to Continued Engagement. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 11–20. <https://doi.org/10.1177/8755123314540657>
- Brown, T. R. (2012). Students’ Registration in Collegiate Choral Ensembles: Factors That Influence Continued Participation. *International Journal of Research in Choral Singing*, 4(1), 80–86.
- Cameron, K. (2012). The Capability Approach: Enabling Musical Learning. *British Journal of Music Education*, 29(3), 281–292. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000356>
- Crocker, D. A. & Robeyns, I. (2009). Capability and Agency. In C. W. Morris (Hrsg.), *Amartya Sen* (S. 60–90). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511800511.005>

- Deichmann, H. (2001). *Musik und Kunst für eine Berufs- und Lebenspraxis. Perspektiven kulturell-ästhetischer Handlungsfelder in der kaufmännischen Berufsausbildung*. Dissertation.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.).
- Drummond, J. (2012). An International Perspective on Music Education for Adults. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (S. 302–316). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199928019.013.0021>
- Evans, P., McPherson, G. E. & Davidson, J. W. (2013). The Role of Psychological Needs in Ceasing Music and Music Learning Activities. *Psychology of Music*, 41(5), 600–619. <https://doi.org/10.1177/0305735612441736>
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 611–629). Springer VS.
- Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.). (2013). *Medien, Kultur und Sport: Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist: die MediKuS-Studie*. Beltz Juventa.
- Hienen, T., Bunte, N., Busch, V., Schurig, E. & Lehmann-Wermser, A. (2021). *Musikalisch-kulturelle Teilhabe junger Erwachsener und die Relevanz des sozialen Miteinanders*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie e.V., 02.–03.10.2021 (virtuell).
- Jörissen, B., Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kerneergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61–78). Waxmann.
- Kleinen, G. (2008). Musikalische Sozialisation. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 37–66). Rowohlt Taschenbuch.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. (2007). Higher Education Music Students' Perceptions of the Benefits of Participative Music Making. *Music Education Research*, 9(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/14613800601127577>
- Krause, A. E. & Davidson, J. W. (2018). Effective Educational Strategies to Promote Life-Long Musical Investment: Perceptions of Educators. *Frontiers in Psychology*, (9), 1977. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01977>
- Krause, A. E., North, A. CW. & Davidson, J. W. (2021). Individual Difference Correlates of Continuing Versus Ceasing Musical Participation. *Psychology of Music*, 49(3), 462–478. <https://doi.org/10.1177/0305735619874109>
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuntz, T. L. (2011). High School Students' Participation in Music Activities Beyond the School Day. Update: *Applications of Research in Music Education*, 30(1), 23–31. <https://doi.org/10.1177/8755123311418478>
- Larue, D. & Keuchel, S. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“* ARcult Media.

- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußer, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland Abschlussbericht* (Musikalische Bildung). Bertelsmann Stiftung.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS). (2020). *JIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Mantie, R. & Tucker, L. (2008). Closing the Gap: Does Music-Making Have to Stop Upon Graduation? *International Journal of Community Music*, 1(2), 217–227. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.217_1
- Matsunobu, K. (2021). Exploring the Unmeasurable: Valuing the Long-Term Impacts of Primary Music Education. *Music Education Research*, 23(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1834524>
- Meyermann, A. & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten* (forschungsdaten bildung informiert).
- Myers, D. E. (2012). Commentary: Adult Learning in a Lifespan Context. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education* (2. Aufl.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0015>
- Pérez-Moreno, J. & Carrillo, C. (2020). The Impact of School Music Education: The Experiences of Four Catalan Citizens. *International Journal of Music Education*, 38(1), 113–125. <https://doi.org/10.1177/0255761419877576>
- Philpott, C. & Spruce, G. (2021). Structure and Agency in Music Education. In R. Wright, G. Johansen, P. A. Kannepoulos & P. Schmidt (Hrsg.), *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education* (S. 288–299). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631-20-27>
- Pitts, S. E. & Robinson, K. (2016). Dropping in and Dropping out: Experiences of Sustaining and Ceasing Amateur Participation in Classical Music. *British Journal of Music Education*, 33(3), 327–346. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000152>
- Reinhardt, U. (2019). *Freizeit-Monitor 2019. Stiftung für Zukunftsfragen*. <http://www.freizeitmonitor.de/download/freizeitmonitor-2019/>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: A Theoretical Survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Schatt, P. W. (2020). Musikalische Praxis als Teilhabe am „immateriellen kulturellen Erbe“ – Ein Weg zum gelingenden Leben? Probleme und Perspektiven im Kontext kultureller Diversität. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (S. 28–48). Shaker Verlag.
- Selph, C. S. & Bugos, J. A. (2014). Adult Perceptions of Community Choir Participation. *Research Perspectives in Music Education*, 16(2), 32–49.
- Sen A. (1980). Equality of What? In S. McMurrin, *Tanner Lectures on Human Values, Volume 1*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- VanWeelden, K. & Walters, S. (2004). A Survey of Adult Music Practices: Repercussions for Secondary General Music Classes. *General Music Today*, 17(2), 28–31. <https://doi.org/10.1177/10483713040170020105>

- Wiggins, J. (2015). Musical agency. In G. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (2. Aufl., S. 102–121). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0006>
- Williams, M. L. & Goff, K. G. (2019). Undergraduate Musicians' Remembered Benefits and Motives for Participating in Honor Ensembles. *Contributions to Music Education*, (44), 81–95.
- Wolfert, S. & Leven, I. (2019). Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen. In M. Albert, K. Hurrelmann, & G. Quenzel (Hrsg.), *18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.

Tanja Hienen
Universität Bremen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universitäts-Boulevard 13
28359 Bremen
tahienen@uni-bremen.de

Jacqueline Beisiegel

Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung

Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten
an Schulen

Between Self- and External Determination. Why do Children (not) Participate in Extracurricular Music Activities in Schools?

This article focuses on ways of access and barriers to extracurricular music activities in schools. The theoretical framework is the Capability Approach, a justice-philosophical approach by Amartya Sen (1999). The analysis is based on 11 interviews with students in grades 7 and 8 of a secondary school in Rhineland-Palatinate, which were analyzed using the documentary method (Bohnsack, 2021). The common problem of orientation is the students' organization of leisure time activities between external and self-determination. In summary agency and freedom are, in addition to the individual and social conversion factors, important conditions for the realization of the students' own participation goals in the context of extracurricular music activities in schools.

1. Musikalische AG-Angebote als Wegbereiter Kultureller Teilhabe?!

Beinahe jede Schule bietet AGs im kulturellen/musisch-ästhetischen Bereich an, während jedoch teilweise nur wenige Schüler*innen daran teilnehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 332). Durch diese Angebote könn(t)en aufgrund von geringen Kosten und der Verfügbarkeit in der Schule prinzipiell alle Schüler*innen erreicht werden (Naacke, 2013, S. 32). In der Forschung zur Kulturellen Teilhabe im Kindes- und Jugendalter werden AG-Angebote an Schulen bisher jedoch wenig beachtet, obwohl diese neben den außerschulischen Musikangeboten als Wegbereiter zu Kultureller Teilhabe betrachtet werden können. Gleichzeitig wird in Studien zur Kulturellen Teilhabe meist der sozio-ökonomische Hintergrund betrachtet, während individuelle Merkmale, familiäre Unterstützung oder die Persönlichkeitsstruktur von Kindern selten eine Rolle spielen (Nonte & Schurig, 2019, S. 31).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags soll auf einer individuellen Ebene untersucht werden, welche Zugangswege und auch Barrieren bei musikalischen

AG-Angeboten an Schulen eine Rolle spielen. Dabei scheint für eine Schärfung des Verständnisses der (Nicht-)Teilnahme speziell an musikalischen AG-Angeboten die Weitung des Blicks auf die gesamte Freizeitgestaltung der Schüler*innen unabdingbar, um die Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit zu anderen Freizeitaktivitäten zu gewährleisten. Nachdem eine Auswahl an Gründen der Nicht-Teilnahme an Musik-AGs bereits im Rahmen des Projekts Musik und Persönlichkeit¹ anhand einer großen Stichprobe quantitativ untersucht wurde (Beisiegel & Krupp, 2021), liegt der Fokus in diesem Artikel auf der individuellen Ebene, um die Wege der (Nicht-)Teilnahme von Schüler*innen tiefergehend zu analysieren. Dafür wurden im Rahmen einer empirisch-qualitativen Studie leitfadengestützte Einzelinterviews geführt, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden und schließlich in eine sinngenetische Typenbildung münden, die im Folgenden dargestellt und vor dem Hintergrund des *Capability Approach*s diskutiert werden soll.

2. Kulturelle Teilhabe und Chancengerechtigkeit

2.1 Teilhabe an (musikalischen) Freizeitangeboten, *capability* und *agency*

Der *Capability Approach* (CA) ist ein gerechtigkeitsphilosophischer Ansatz, der die individuelle Verwirklichung eines guten Lebens in den Mittelpunkt stellt (Sen, 1999; 2012). Ziel ist es, „dass jede Person dazu in der Lage sein sollte, ein Leben zu führen, das sie mit guten Gründen anstrebt“ (Krupp-Schleußner, 2017, S. 76). Voraussetzung für das Vorhandensein individueller Handlungsspielräume (*capability*) sind Rechte, Ressourcen und gesellschaftliche wie individuelle Umwandlungsfaktoren (UWF) (Barthelheimer, 2007, S. 10). Letztere bestimmen über den Umfang, in dem die vorhandenen Ressourcen und Handlungsspielräume in Teilhabe (*functionings*) konvertiert werden können (Robeyns, 2017, S. 45). Das Ausmaß der individuellen *agency* spielt bei dem Erreichen bzw. der Umsetzung individueller Teilhabeziele eine entscheidende Rolle (Sen, 2012, S. 315). In diesem Artikel wird *agency* als notwendige Bedingung gesehen, um individuelle Ziele formulieren, verfolgen und erreichen zu können (vgl. auch Hienen et al. in diesem Band). Dabei spielt auch der Grad an *freedom* eine wichtige Rolle, denn er entscheidet darüber, welche Teilhabeziele überhaupt verfolgt werden können (Krupp-Schleußner, 2016, S. 80). Stimmen das Teilhabeergebnis und die individuellen Ziele einer Person überein, entsteht *well-being*, als domänenspezifische Lebenszufriedenheit (Krupp-Schleußner, 2019, S. 82). So kann *well-being* auch durch die Nicht-Teilnahme an bestimmten Angeboten entstehen, solange diese Nicht-Teilnahme den individuellen Zielen und Wünschen entspricht. Ziel einer

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.

Chancengerechtigkeit im Sinne des CA ist es also, „bestehende Barrieren auf dem Weg zu einer Vorstellung von einem guten Leben in Würde auszuräumen und den Einzelnen/das Subjekt über die Schwelle zu heben“ (Sauter, 2017, S. 17).

2.2 Wer nimmt (nicht) an musikalischen AG-Angeboten an Schulen teil?

In der Forschung zu Kultureller Teilhabe werden häufig Faktoren wie finanzielle Ressourcen, der Bildungshintergrund der Eltern oder die Einstellung zu Musik betrachtet (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2019, S. 113), was nur indirekt Hinweise gibt, wie die Schüler*innen zu Teilnehmenden werden. In den Studien aus der Ganztagschulforschung (Lehmann-Wermser et al., 2019) oder den Begleitstudien zum Programm JeKi (Lehmann-Wermser et al., 2014; Schwippert et al., 2019) spielen die musikalischen AG-Angebote an Schulen keine Rolle, hier werden andere Schwerpunkte gesetzt, was die Ergebnisse nur bedingt vergleichbar macht. Zwei Studien, die die Relevanz von kulturellen Angeboten an Schulen hervorheben, sind die MUKUS-Studie (Lehmann-Wermser et al., 2010) und eine Studie von Metsäpelto (2014). Letztere betont, dass organisierte Freizeitaktivitäten außerhalb des Unterrichts zur Identitätsbildung und größerem *well-being* beitragen (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014, S. 24; 29).

Beisiegel und Krupp (2021) untersuchten Gründe der Nicht-Teilnahme an schulischen Musikangeboten und berichteten, dass 38,7% der befragten Schüler*innen ($n = 1707$) angaben, prinzipiell interessiert an den Angeboten zu sein. Warum also werden diese Schüler*innen nicht erreicht? Aus den Ergebnissen des Jugend-Kulturbarometers geht hervor, dass die Anzahl an kulturellen Angeboten an Schulen steigt, dabei jedoch nicht die Anzahl der Teilnehmenden (Keuchel & Larue, 2012, S. 123–124). Vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten geben an, dass in ihren Familien die künstlerische Veranlagung fehlt (ebd., S. 79). In der Erwachsenenbildung beobachten Fleige und Sprick (2014), dass die musikalische Sozialisation, das Erlernen eines Instruments, die reflektierte Musikrezeption sowie die fehlende Kompetenz, Noten lesen zu können, Barrieren im Bereich der Musik darstellen (S. 26). Auf individueller Ebene sind diese Barrieren bisher jedoch kaum erforscht. Der Begriff der Barrieren wird in diesem Artikel in einem weiten Sinne verstanden und bezieht sich sowohl auf materielle wie auch auf immaterielle Faktoren.

3. Fragestellung

Um nun zu einem tiefergehenden Verständnis zu Wegen der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten zu gelangen, wird die Frage untersucht, wie Jugendliche ihre Freizeit gestalten und was ihre Entscheidungen für oder gegen

bestimmte Freizeitaktivitäten beeinflusst. Dabei werden sämtliche Aktivitäten in den Blick genommen, um ein möglichst umfassendes Bild der Freizeitgestaltung der Schüler*innen zu bekommen und Vergleiche zwischen musikalischen und nichtmusikalischen Aktivitäten ziehen zu können. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des CA diskutiert.

4. Studiendesign und Stichprobe

Im Rahmen des Forschungsprojekts *Musik und Persönlichkeit* wurden mit 20 Schüler*innen der Klassenstufen 7 und 8 leitfadengestützte Einzelinterviews geführt, von denen 11 mit der Dokumentarischen Methode (DM) ausgewertet wurden. Ausschlusskriterium bei der Fallauswahl war dabei größtenteils die Kürze der Redebeiträge, da für die Analyse mit der DM lange narrative Anteile in den Interviews notwendig sind (Nohl, 2017, S. 16–19). Ein Interview wurde aufgrund der sozialen Erwünschtheit der Antworten ausgeschlossen. Die Auswahl der Klassenstufen erfolgte, damit „der Übergang von der Kindheit in die Jugendphase und die damit verbundenen Herausforderungen und Schwierigkeiten für die Jugendlichen in den Blick geraten“ (Deppe, 2015, S. 17). Dabei soll die DM Aufschluss über das implizite und handlungsleitende Wissen der Jugendlichen geben, um einen Zugang zu ihrer Handlungspraxis, hier der Freizeitgestaltung, zu eröffnen. Die interviewten Schüler*innen nahmen ebenfalls an der quantitativen Befragung des Forschungsprojekts teil und besuchen alle das gleiche Gymnasium in Rheinland-Pfalz. Daher kann man bezüglich des Bildungshintergrunds und des Alters der Schüler*innen von einer eher homogenen Gruppe ausgehen. Die Interviews wurden im Frühjahr 2021 online über BigBlueButton, Zoom und Teams geführt, dabei gab es pandemiebedingt keine vorherige Fallauswahl.

Das Gymnasium, das die Schüler*innen besuchen, ist ein Halbtagsgymnasium mit zahlreichen AGs u. a. in den Bereichen Musik, Sport, Soziales und Naturwissenschaften, die nach der 6. Schulstunde stattfinden. Die Musikangebote entsprechen eher einem ‚klassischen‘ Angebot. So gab es vor den Einschränkungen durch die Pandemie an der Schule einen Unterstufenchor, einen Mittel- und Oberstufenchor, ein Orchester, eine Bigband, eine Streicher-AG und eine Gitarren-AG für Anfänger. Zu Beginn jedes Schuljahres bekommen alle Schüler*innen eine AG-Liste, auf der alle angebotenen AGs mit Informationen dazu aufgeführt sind. Zusätzlich wird eine MINT-AG (exklusiv für Mädchen) in den 5. Klassen durch bereits teilnehmende Schülerinnen beworben. Ob solche Werbung auch für andere AGs gemacht wird, ist nicht bekannt. In Zeiten der Pandemie fanden die Angebote in der Schule wie auch außerhalb gar nicht oder nur eingeschränkt statt, daher wurden die Schüler*innen zu ihren Freizeitaktivitäten (inklusive AG-Besuch) vor der Pandemie befragt.

Die Interviews wurden – angelehnt an die Richtlinien der Transkription von Texten (TiQ) – vollständig transkribiert (Bohnsack, 2021, S. 255). Die folgende

Tabelle gibt einen Überblick über Alter, Geschlecht und Freizeitgestaltung der Schüler*innen, deren Interview in die Analyse einbezogen wurde:

Tabelle 1: Übersicht über die Freizeitaktivitäten der interviewten Schüler*innen²

Fall ³	Geschlecht	Klassenstufe	Organisierte Freizeitaktivitäten	Informelle Freizeitaktivitäten
Anna	weiblich	7	Tennis-AG	Zeichnen, Trampolin, Gitarre, Freunde und Familie treffen
Fabian	männlich	8	Handball, Schwimmen, Stage-Coach, Robotik-AG	Computer- und Handyspiele, Videos schauen (TikTok)
Frederik	männlich	7	Fußball, Handball, Tischtennis, Tennis, Klavier, Chor-AG	Musik hören, Joggen, Musizieren mit der Familie
Katja	weiblich	7	Keyboard, Reiten, Akrobatik, Schach-AG, MINT-AG	Trampolin, Fahrrad fahren
Lorenz	männlich	8	Klavier, Domchor, Volleyball, Tennis	Joggen, Computerspiele, Musik hören, Komponieren
Luisa	weiblich	7	Handball, MINT-AG, Chor-AG	Unternehmungen mit Schwestern und Freundinnen
Max	männlich	7	Klavier, Turnen, Pfadfinder	Gesellschaftsspiele, gemeinsame Aktivitäten mit der Familie (kochen, spielen, musizieren), Gitarre, Computerspiele
Ronja	weiblich	7	Ju-Jutsu, Kickboxen, MINT-AG, Robotik-AG	Konsolenspiele, Filme schauen, Freunde treffen
Sara	weiblich	7	Tennis, Ju-Jutsu, Schach-AG	Unternehmungen mit Freundinnen, singen
Tarik	männlich	7	Schülerzeitung-AG	Zeichnen, Videos schauen, Musik hören
Tim	männlich	8	Schlagzeug, Volleyball, Schach-AG	Übernachtungen bei Freunden, Handyspiele, Nintendo, Musik hören, mit Freunden musizieren

2 Die AG-Angebote fanden zum Zeitpunkt der Interviews durch die pandemiebedingten Einschränkungen nicht mehr statt. Es werden die AGs berichtet, die unmittelbar vor den ersten Schulschließungen besucht wurden.

3 Die Namen der interviewten Schüler*innen wurden pseudonymisiert und bilden lediglich das Geschlecht ab.

Von den 11 ausgewählten Interviews wurde zunächst ein thematischer Verlauf erstellt, um die zu analysierenden Passagen der Interviews auszuwählen, die sich mit gleichen Themen befassen. Von diesen Passagen wurde anschließend eine formale Feininterpretation angefertigt, die nach dem Inhalt des Textes fragt. In einem weiteren Schritt folgte eine reflektierende Interpretation der Passagen, in der nach dem immanenten Sinngehalt gefragt und Orientierungsrahmen im engen und weiten Sinn rekonstruiert werden (Nohl, 2017, S. 65). Im engen Sinn wird der Orientierungsrahmen als Synonym für den Habitusbegriff als „Dokument eines performativen, konjunktiven Wissens“ (Sotzek, 2020, S. 151) verstanden, der sich in verschiedenen Erfahrungsräumen rekonstruieren lässt. Im weiten Sinn hingegen beschreibt ein Orientierungsrahmen, „*dass* und *wie* sich der Habitus in Relation zu *wahrgenommenen Normen* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums unterschiedlich ausgestalten kann“ (ebd., S. 153, Herv. i.O.). Durch die Abgrenzung und Vergleiche der gesamten Fälle wie auch einzelner Passagen in diesem Analyseschritt ergibt sich eine Typenbildung, die nach dem Tertium Comparationis, dem gemeinsamen Dritten, gebildet wird (Wäckerle, 2018, S. 329). Dafür werden besonders Fokussierungsmetaphern in den Blick genommen, in denen eine besondere Dichte der Bildhaftigkeit der sprachlichen Äußerungen auftritt (Bohnsack, 2021, S. 34). Im Analyseprozess wird das Tertium Comparationis als übergreifender Erfahrungsraum geschärft, was zu einer Formulierung der Basistypik führt. Einzelne Interviews und deren Interpretationen wurden mehrmals im Rahmen einer Interpretationsgruppe mit sieben Mitgliedern besprochen, was die Güte der Analyse unterstreicht.

5. Wie gestalten Jugendliche ihre Freizeit?

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit einer Beschreibung der Basistypik.⁴ Es folgen eine tabellarische Darstellung der sinngenetischen Typenbildung, knappe Beschreibungen der Typen I & II sowie detailliertere Ausführungen der Typen III & IV, die als besonders erkenntnisreich für die Beantwortung der Fragestellung erachtet werden.

5.1 Sinngenetische Typenbildung: zwischen Fremd- und Selbstbestimmung

Das Tertium Comparationis – die übergreifende Thematik – „Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung“ wird im Modus der Freizeitgestaltung näher beschrieben und setzt sich aus den Ver-

⁴ Aufgrund der gebotenen Kürze des Artikels wird an dieser Stelle auf die Darstellung der aufeinanderfolgenden Interpretationsschritte sowie der einzelnen Fallbeschreibungen verzichtet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 367–383; Nohl, 2017).

gleichsdimensionen (Motivation der Freizeitgestaltung, Einflüsse sozialer Beziehungen, Bedeutung von Musik) zusammen, die sich durch die komparative Analyse der Einzelfälle ergeben haben. In den ersten beiden Dimensionen werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Orientierungen der einzelnen Typen ersichtlich, die sich wiederum in der dritten Dimension, der Bedeutung von Musik widerspiegeln. Die dritte Dimension ist somit streng genommen keine Vergleichsdimension. Da sie aber für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung ist, wird sie, optisch leicht abgesetzt, als solche aufgeführt. Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung zieht sich als homologes Muster durch das gesamte Material. Die Einflüsse sozialer Bezugspersonen spielen hierbei eine hervorgehobene Rolle. In der Art und Weise, wie die Schüler*innen über ihre Freizeitgestaltung sprechen, zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen der Selbst- und Fremdbestimmung bezüglich Leistungs-, Erfolgs-, Anerkennungs- und Gemeinschaftsorientierung.

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung der sinngenetischen Typenbildung

Basistypik: Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung in der Freizeitgestaltung	Typ I Selbst-managend	Typ II Aneignend	Typ III Reproduzierend	Typ IV Angepasst	
Modus der Freizeitgestaltung	selbstbestimmte Organisation entsprechend der eigenen Interessen	sich zu eigen machen von Praktiken von Freunden und Familie	Übernahme von Praxen der Familie	explorierend	passiv
Vergleichsdimension I: Motivation der Freizeitgestaltung	Leistungs- und Erfolgsorientierung ⁵ Selbstverwirklichung	Erfolgsorientierung	Leistungs- und Anerkennungsorientierung	Orientierung an Freunden und Familie, fremdbestimmt	
Vergleichsdimension II: Einfluss sozialer Beziehungen	Unabhängigkeit	Inspirationsquelle	(unreflektierte) Selbstverständlichkeit	Abhängigkeit	
Vergleichsdimension III: musikalische Praxis	selbstverwirklichend	aneignend	adaptierend	uneindeutig	unterdrückt
zugeordnete Fälle	Lorenz, Frederik, Katja	Ronja, Anna	Fabian, Tim, Max	Luisa, Tarik	Sara

5 In diesem Artikel werden Erfolgs- und Leistungsorientierung unterschieden, wobei Leistungsorientierung das Erreichen von einer möglichst guten Leistung bedeutet, während Erfolgsorientierung auf das erfolgreiche Absolvieren von Situationen/Tätigkeiten abzielt (Deppe, 2015).

5.2 Typ I: Selbstmanagend

Die Schüler*innen des Typs *Selbstmanagend* haben alle drei eine sehr durchstrukturierte Woche, die sie selbst organisieren. Im Modus der Freizeitgestaltung findet sich als minimaler Kontrast eine hohe Identifikation mit den eigenen Aktivitäten und eine aktive, selbstbestimmte Wahl dieser. Bei Lorenz und Frederik zeigt sich die Freizeit allein oder mit Freunden als Gegenhorizont zu den formalen Hobbys, bei denen eine deutliche Erfolgs- oder Leistungsorientierung erkennbar ist. Autonomie und Kompetenzerleben bzw. Selbstwirksamkeit spielen dabei ebenfalls eine entscheidende Rolle. Den Schüler*innen ist es wichtig, dass auch die anderen Teilnehmer*innen die Angebote ernst nehmen und sie gemeinsam auf ein gutes Ergebnis hinarbeiten. Dieses gemeinsame Ziel bildet einen positiven Horizont für sie. Bei allen drei Schüler*innen ist ein Ablösungsprozess rekonstruierbar: Mit dem Wechsel auf das Gymnasium reflektieren sie zunehmend ihre Freizeitgestaltung. Es ist eine Transformation des familiären Habitus zu beobachten, die sich als Entwicklung von Fremd- zu Selbstbestimmung beschreiben lässt, wobei die Fremdbestimmung in der Kindheit durchaus als positiv wahrgenommen wird. Ein Alleinstellungsmerkmal dieses Typs ist die Eigeninitiative, die die Schüler*innen zeigen, um ihre individuellen (auch musikalischen) Ziele zu verwirklichen.

5.3 Typ II: Aneignend

Bei den Schülerinnen des Typs *Aneignend* ist eine deutliche Orientierung am sozialen Umfeld bei der Inspiration der Freizeitgestaltung erkennbar, ebenso wie eine Offenheit für neue Erfahrungen. Ähnlich zu Typ IV spielt bei den Schülerinnen die gemeinsame Zeit mit Freund*innen eine wichtige Rolle und bildet einen positiven Horizont. Im Kontrast zu diesem Typ werden die Freizeitangebote jedoch nur beibehalten, wenn Interesse, Spaß und Erfolg erfahrbar werden. Die früheren Entscheidungen der Eltern, die Mädchen für ein formales Angebot anzumelden, hinterfragen die beiden nicht, sie gelten als Norm. Ebenso wie Typ I behalten die beiden ihre Hobbys nur bei, weil sie sie sich zu eigen machen. Sie übernehmen den familiären Habitus bezüglich der Freizeitgestaltung zunächst, reflektieren und erweitern ihn aber, indem sie die für sie passenden Hobbys selbstbestimmt auswählen und sich zu eigen machen. Im Kontrast zu Typ I zeigen sie jedoch wenig Eigeninitiative und würden keine „fremden“ Angebote suchen oder gar eigene Gruppen gründen, um ihre individuellen Ziele zu verwirklichen. Musik hat für die beiden Schülerinnen dann Bedeutung, wenn es ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht.

5.4 Typ III: Reproduzierend

Bei den Schülern des Typs *Reproduzierend* orientiert sich die Freizeitgestaltung deutlich an Aktivitäten, die für die Eltern oder andere Familienmitglieder bereits eine Relevanz haben. Dabei nehmen die Schüler ihre Rolle als Schlagzeuger, Musiker oder Handballer sehr ernst, was in einer Selbstverständlichkeit ihrer Sprechweise ersichtlich wird:

„Präsenz ham wir halt (.)⁶ manchmal gesungen und sehr oft eigentlich zusammen musiziert, was halt dann auch ganz cool war, weil, wenn klar für die Leute, die kein Instrument können oder nich lernen, war's halt n bisschen doof, aber für mich, ich fand's halt immer cool, weil ich durft meistens am Schlagzeug sitzen, weil ich der einzige bin aus der Klasse und es macht mir halt schon Spaß, dann so mit der Klasse quasi zu musizieren.“ (Tim, Z. 144–149)

Im Modus der Freizeitgestaltung wird deutlich, dass bei diesem Typ Leistungs- und Anerkennungsorientierung dicht beieinander liegen. So wählen die Schüler ihre Freizeitaktivitäten, weil deren Bedeutung in der Familie hoch ist, was sie auf sich selbst, als Teil der Familie, übertragen. Gleichzeitig wollen sie darin aber auch gut sein, damit sie von der Familie Anerkennung erfahren:

„Mein Vater spielt Schach (.) sogar in eim Verein, der ziemlich gut is, also der mein Vater spielt leidenschaftlich Schach und meine Familie väterlicherseits spielen alle Schach, meine ganzen Cousinen, Cousins spielen Alle Schach, ich spiel auch Scha, ich spiel nich so intensiv, ich bin der schlechteste und meine sechsjährige Cousine zieht mich im Schach ab @(.)@. Also ja, aber ich find's cool, Schach-AG und ja (.), n bisschen möcht ich dann auch dazugehörn. Nur meine eine Cousine, die spielt auch kein Schach und @mit der versteh ich mich ziemlich gut@.“ (Tim, Z. 232–240)

Durch die Art der Aufzählung von Familienmitgliedern, die „alle“ Schach spielen, wird in diesem Abschnitt, der als Fokussierungsmetapher gesehen werden kann, deutlich, dass Tim sich und seine Cousine vom Rest der Familie abgrenzt. Sie verbindet die fehlende Leidenschaft für das Schachspiel, die den Rest der Familie prägt. Der Teilsatz: „n bisschen möchte ich dann auch dazugehörn“ (Z. 239) verdeutlicht jedoch Tims Bedürfnis nach familiärer Anerkennung, wobei die Einschränkung „n bisschen“ darauf hindeutet, dass Tim diese Anerkennung nur im Zusammenhang mit Leistung wahrnimmt. Vergleichbare Textstellen finden sich auch in den anderen Interviews:

„Also ja manchmal äh (.) spielen halt Mama und Papa so und dann fragen die, ob wir mitspielen wollen. Und dann äh spielt mein größerer Bruder noch irgendwie Geige dazu und mein ähm auch großer Bruder spielt noch Gitarre dazu. Und ja ähm ich

6 Richtlinien der Transkription angelehnt an TiQ (Bohnsack, 2021, S. 255). Bsp: (.) Pause bis zu einer Sekunde, @(.)@ kurzes Auflachen.

spiel dann oder versuch dann entweder mit Gitarre zu begleiten oder am Klavier dann manchmal. [...] Ja also die Eltern improvisieren dann irgendwie und dann versucht man halt irgendwie ein paar Akkorde dazu zu spielen.“ (Max, Z. 100–115)

Bei Max sind es die Eltern, die das gemeinsame Musizieren inszenieren, während die Kinder „mitspielen“ (Z. 101). Max unterscheidet hier sprachlich zwischen seinen älteren Brüdern, die „dazu spielen“ (Z. 102) und ihm selbst, dem jüngsten, der „(irgendwie) versucht dazu zu spielen“ (Z. 103 & 114). Auch dieser Abschnitt stellt das Bedürfnis nach familiärer Anerkennung im vermeintlichen Zusammenhang mit Leistung dar. Dadurch, dass Max nur von seinem „Versuch“, dazu zu spielen, spricht, wertet er sein eigenes Spiel im Vergleich zu seinen Eltern und seinen älteren Brüdern ab. Das professionelle Spiel seiner Eltern scheint seinen Normbegriff beim Musizieren zu prägen.

In mehreren Abschnitten der Interviews wird das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Freizeitgestaltung deutlich. Tims Motivation für das Schachspielen beispielsweise ist durch seine Familie und den Wunsch nach Anerkennung durch diese fremdbestimmt, während seine Freizeitgestaltung mit Freunden selbstbestimmt geschieht. Die (formalen) Hobbys bilden einen Gegenhorizont zu der Freizeit, die Tim allein oder mit Freunden verbringt, wobei hier durchaus beide Szenarien als positiv bewertet werden können. Bei Fabian zeigt sich ein vergleichbarer Gegensatz:

„(2) Ich spiele sehr gerne Handball. (.) Deswegen war ich dann auch dreimal die Woche im Handballtraining. Und auch am Wochenende hatte ich dann ein bis zwei Handball-Spiele. (.) Und ich ging noch äh einmal die Woche hobbymäßig schwimmen. Aber ich hab' da nicht an Wettkämpfen teilgenommen, sondern hab' das einfach nur so nebenbei gemacht.“ (Fabian, Z. 6–10)

Durch die Abgrenzung des Schwimmens: „einfach nur so nebenbei“ (Z. 10) und „ich hab da nicht an Wettkämpfen teilgenommen“ (Z. 9) wird Fabians Unterscheidung in ernsthafte bzw. leistungsbezogene und ausgleichende Hobbys deutlich. Im Zusammenhang mit Handball spricht Fabian von einer Leidenschaft, die er dafür hat und die er mit seinen Eltern teilt. Eben diese Leidenschaft wird bei Max im Zusammenhang mit dem Musizieren und bei Tims Familie beim Schachspielen genannt.

In der Vergleichsdimension der sozialen Beziehungen lässt sich bei diesem Typ der starke Einfluss der Familie auf die Freizeitgestaltung beobachten, dagegen nur wenig Einfluss von den Freund*innen, was für die Schüler eine Selbstverständlichkeit darzustellen scheint. Sie übernehmen den familiären Habitus und bevorzugen zwar gemeinschaftliche Aktivitäten mit Peers, machen ihre Wahl aber nicht von ihnen abhängig, wie beispielsweise die Jugendlichen des Typs IV. Ebenso wird in Abgrenzung zu Typ IV die Bedeutung, die die Freizeitaktivitäten für die drei Schüler haben, deutlich: Spaß, das Empfinden von Leidenschaft für etwas oder als Ausgleich zu leistungsfordernden Aktivitäten:

„Ja keine Ahnung. Das war halt erstens ein guter Lehrer irgendwie und mein Bruder war auch schon im Chor und ja dann bin ich da halt mal rein und es hat mir irgendwie gefallen. Und ja (.) dann hab ich's halt noch weiter gemacht. [...] Man singt halt und / dann also nach dem stressigen Schultag und dann kommt man irgendwie nach Hause mit 'ner guten Laune von der Musik und ähm ja (.) Manchmal hat man dazwischen dann noch 'ne Freistunde, wo man schon die Hausaufgaben machen kann. Und dann hat man halt den Tag frei. [...] Und da [in Pandemie-Zeiten] vermisste ich das dann einfach so, diesen Kick quasi, den der Chor nochmal (.) gibt.“ (Max, Z. 185–192 & 227–228)

Bei allen drei Schülern dieses Typs zeigt sich eine hohe Beständigkeit aller Freizeitaktivitäten und wenig bis keine Exploration neuer Aktivitäten. Musik hat für sie eben dann eine Bedeutung, wenn sie auch für die Familie wichtig ist, was bei Max und Tim der Fall ist. Bei beiden spielt im Alltag die Musikrezeption oder -produktion eine große Rolle. Fabian hingegen besucht zwar das Musical-Angebot, fokussiert sich dabei jedoch auf das Schauspielen. Seine Eltern sind der Meinung, dass musikalische Bildung in der Jugend dazugehört, während Musik in ihrem eigenen Leben keine Rolle mehr spielt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bei der Ausübung der formalen Hobbys eine Spannung zwischen Fremdbestimmung durch die Familie und Selbstbestimmung feststellen lässt, die mit einer Orientierung an Anerkennung und Leistung bei den Schülern einhergeht. Durch die teilweise empfundene Leidenschaft bei der Ausübung der Hobbys ist die Fremdbestimmung jedoch nicht zwingend negativ besetzt. Die Schüler übernehmen in ihrer Freizeitgestaltung eher unreflektiert die Normen und Praxen ihrer Eltern, finden in anderen Hobbies oder im Treffen mit Freunden aber auch einen Ausgleich dazu.

5.5 Typ IV: Angepasst

Schüler*innen des Typs *Angepasst* streben bei der Wahl und Ausübung ihrer Freizeitaktivitäten nach Anerkennung von Freund*innen und Familie und haben dabei Angst vor Ablehnung oder Einsamkeit. Im Modus der Freizeitgestaltung folgen sie ihrem sozialen Umfeld. Luisa beschreibt im Verlauf des Interviews viele Hobbys, die sie ausprobiert oder über die sie nachgedacht hat:

„Eine Zeit lang wollte ich glaube ich auch noch mal Geige spielen. Zwar nur ganz kurz und mein Opi spielt es. Aber ich weiß nicht, ob der es immer noch spielt. Weiß ich nicht so genau. Da waren wir früher auch mal teilweise bei Konzerten abends. Der hatte da in dem Orchester gespielt. Aber, ja. (.)“ (Luisa, Z. 102–105)

Formulierungen wie „wollte ich glaube ich auch noch mal“ oder „Weiß ich nicht so genau“ sind typisch für diese Passagen und hinterlassen den Eindruck einer gewissen Orientierungslosigkeit. Luisa reflektiert ihre Freizeitgestaltung kaum,

der Begriff „Spaß“, der häufig auftaucht, bleibt bedeutungsleer. Für sie bildet die Gemeinschaft mit den Freund*innen einen positiven Horizont in der Freizeitgestaltung, während das Fehlen dieser einen negativen Gegenhorizont beschreibt:

„Auf jeden Fall hat mir das auch sehr gut gefallen. [...] Aber ich hatte halt auch aufgehört, [...] weil nur noch sau wenige da waren und mit denen fand ich es halt irgendwie nicht so toll. Und ich hatte ja auch nur eine Freundin da und dann habe ich aufgehört.“ (Luisa, Z. 248–256)

Es entsteht der Eindruck, dass Luisa gar nicht weiß, wofür sie Leidenschaft empfindet. Somit ist sie kaum in der Lage, selbstbestimmte Entscheidungen bezüglich ihrer Freizeitaktivitäten zu treffen und orientiert sich stattdessen stark an ihrem sozialen Umfeld, was einer gewissen Fremdbestimmung gleichkommt. Tarik besucht keine formalen Hobbies und hat bisher nur wenige Dinge ausprobiert, orientiert sich bei seinen informellen Aktivitäten aber auch an seinen Freund*innen:

„ähm also meine Freunde haben angefangen zu zeichnen und dann dachte ich mir ‚warum mache ich das nicht auch mal‘ und dann hab ich einfach gesehen, dass mir das Spaß macht und dann dacht ich mir ok, dann mach ich halt weiter damit, quasi.“ (Tarik, Z. 144–146)

Tarik ist wie Luisa ebenfalls auf der Suche nach seiner Leidenschaft, Phrasen, wie „dachte ich mir“, die im Verlauf des Interviews häufig auftauchen, zeigen jedoch, dass bei ihm diese Suche eher im Nachdenken darüber stattfindet, statt im aktiven Ausprobieren von Freizeitaktivitäten:

„ähm also, ich hab’ mal darüber überlegt Klavier zu lernen und ich hab auch darüber überlegt die Violine zu spielen, weil das einfach sehr schön ist für mich und mich das einfach / also ich finde den (.) Klang der Violine sehr schön. (.)

I: hm (bejahend) ähm (.) was müsstest anders sein, damit du (.) tatsächlich damit anfangen könntest?

Also, ich weiß nicht. Es ist halt einfach so, dass ich oft nicht so der Typ Mensch bin, der an etwas (.) sehr lange anhält, nur wenn er es wirklich mit Leidenschaft macht und das Ding ist halt, ich bin mir nicht wirklich sicher, ob diese Leidenschaft bei diesem Instrumentenspielen vorhanden ist. Und ich möchte es halt nicht einfach so nach zwei Wochen aufgeben, verstehen Sie?“ (Tarik, Z. 125–134)

Bevor Tarik „aufgibt“, probiert er es lieber erst gar nicht, was in eine gewisse Passivität mündet. Seine Vorstellung, eine einmal getroffene Entscheidung nicht rückgängig machen zu können, dürfen oder wollen, zieht sich als individuelle Norm durch das gesamte Interview. Ein unverbindliches Schnupperangebot würde er allerdings gerne wahrnehmen.

Im Gegensatz zu Tarik und Luisa, die verschiedene Freizeitangebote (mental oder real) explorieren, ist Sara passiv fremdbestimmt. Sie geht Entscheidungen

aus dem Weg und nimmt sich selbst zurück, da ihr Bruder zu Hause viel Aufmerksamkeit braucht. Dabei wartet sie darauf, dass Angebote von außen an sie herangetragen werden:

„ähm da würde ich eher Richtung Band gehen, aber ich glaube nicht, dass ich wirklich so 'ne Band machen würde, sondern halt (.) einfach auf irgendeine Gelegenheit warten.“ (Sara, Z. 394–396)

Auch für Sara bildet die Orientierung an der Gemeinschaft einen starken positiven Horizont. Sie würde eigentlich gerne musizieren und hat auch schon überlegt eine Musikprofilklasse zu besuchen, hat ihre Entscheidung aber von ihren Eltern und Freund*innen abhängig gemacht:

„Also (.) schon / ich wollte das umsetzen, aber ich war dann einfach zu faul und meine Eltern haben dann auch immer gesagt: „Ne [Sara] mach das nicht.“ Und ich wollte auch in die Bläserklasse vielleicht, aber meine beste Freundin hat dann immer gesagt: „Ja [Sara], ich möchte aber mit dir in dieselbe Klasse und ich werd nicht in die Bläserklasse gehen.“ [...] Und dann wäre ich da komplett alleine in der Bläserklasse gewesen und (2) das hat mich dann ein bisschen verunsichert.“ (Sara, Z. 80–84; 96–97)

Bei Sara zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Selbstbestimmung besonders deutlich. Sie hat Vorstellungen, was sie gerne machen würde: „schon / ich wollte das umsetzen“, ihre Unsicherheit und Angst, allein zu sein, sind jedoch stärker, so dass sie letztlich in ihrer formalen Freizeitgestaltung fremdbestimmt agiert und ihre Leidenschaft unterdrückt bzw. nur im informellen Bereich verfolgt.

Die deutliche Orientierung an den Eltern und Freund*innen ist bei allen drei Fällen markant, sie weisen diesbezüglich einen minimalen Kontrast zueinander auf. Bezogen auf die musikalische Praxis findet sich bei Sara und Tarik der Wunsch, ein Instrument zu lernen und auch mit anderen gemeinsam zu musizieren. Dabei warten sie aber auf eine passende Gelegenheit in Form eines Angebots, das an sie herangetragen wird. Für Luisa hingegen spielt Musik sowohl aktiv als auch rezeptiv eine untergeordnete Rolle, sie würde allerdings Angebote ausprobieren, wenn sie von Freund*innen angesprochen würde.

Die Schüler*innen dieses Typs haben einen überwiegend familiär oder sozial bestimmten Habitus, was mit einer fremdbestimmten, angepassten Freizeitgestaltung einhergeht. Dabei ist zu unterscheiden, dass diese Anpassung bei Luisa und Tarik eher unbewusst geschieht, während sie von Sara reflektiert wird und aus emotionalen sowie familiären Gründen dennoch aufrechterhalten wird.

6. Diskussion und Fazit

Mit Blick auf die Realisierung der eigenen Teilhabeziele kann festgehalten werden, dass *freedom* und *agency* bei allen Typen eine entscheidende Rolle spielen. Der Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung ist jedoch je nach Typ verschieden. Je höher die Freiheit, selbstbestimmt zu handeln, und die *agency*, die eigenen Wünsche und Ziele auch umzusetzen, desto eher besuchen die Schüler*innen Freizeitaktivitäten, die ihrer Leidenschaft entsprechen. Dabei entspricht der Typ I: *Selbstmanagend* einer Art Idealbild: Die Schüler*innen dieses Typs wählen ihre Freizeitaktivitäten im Bereich Musik (wie auch in anderen Freizeitbereichen) entsprechend ihrer individuellen Ziele und Wünsche, wobei sie ein hohes Maß an *agency* und *freedom* aufweisen. Bei diesem Typ lässt sich eine Habitustransformation rekonstruieren, die sich in der individuellen Handlungspraxis der Schüler*innen manifestiert. Die Schülerinnen des Typs II: *Aneignend* orientieren sich zwar stark an ihrem Umfeld, wählen anschließend aber genau die (musikalischen) Freizeitangebote aus, die ihnen Spaß machen und in denen sie erfolgreich sind, ohne dabei Eigeninitiative zu zeigen, um ihre individuellen Ziele zu verfolgen. Ihr Maß an *agency* ist deutlich geringer als bei Typ I, das an *freedom* ist vergleichbar, da sie die Freiheit wahrnehmen, verschiedenste Freizeitaktivitäten zu verfolgen. Ihr Habitus orientiert sich an ihrem sozialen Umfeld, sie erweitern ihn aber sukzessive. Die Schüler des Typs III: *Reproduzierend* gestalten ihre Freizeit hingegen entsprechend den Normen und Praxen der Eltern und anderer Familienmitglieder. Bei ihnen ist *freedom* nur schwach ausgeprägt, da sie keine „fremden“ Angebote ausprobieren, während sie allerdings ein hohes Maß an *agency* aufweisen, da sie bei ihren Freizeitaktivitäten neben einer Anerkennungs- auch eine Leistungsorientierung verfolgen und individuelle Ziele umsetzen. Ihr Habitus ist deutlich familiär geprägt. Typ IV: *Angepasst* ist der Typ, der die eigenen Teilhabeziele größtenteils nicht erreichen kann, da diese Ziele entweder erst gar nicht verbalisiert werden können oder die Abhängigkeit der Schüler*innen von ihren Eltern und Freund*innen ihnen nicht erlaubt, diese zu verfolgen. Hierbei spielen adaptive Präferenzen eine große Rolle (Teschl & Comim, 2005, S. 230). Ob diese Abhängigkeit selbstgewählt ist oder von außen kommt, ist hier jedoch nur schwer zu beurteilen. Deutlich wird, dass bei diesem Typ keinerlei *agency* vorhanden ist und auch wenig *freedom*, um die möglichen eigenen Interessen zu verfolgen. Die Schüler*innen passen ihren Habitus ganz ihrem sozialen Umfeld an, auch wenn bei dem Untertyp passiv-angepasst (Sara) eine kritische Haltung gegenüber dieser Fremdbestimmung bei gleichzeitiger Anpassung zu beobachten ist.

Mit Blick auf Teilhabegerechtigkeit lässt sich feststellen, dass vor allem für Typ IV Barrieren zu schulischen Musikangeboten bestehen: Auf Grund von fehlender Eigeninitiative und teilweise mangelndem Selbstvertrauen würden diese Schüler*innen niemals eine Musik-AG anwählen, wenn das Angebot nicht von sozialen Bezugspersonen an sie herangetragen würde. Selbstwirksame Erfahrun-

gen im Musikunterricht oder Schnupperangebote für ganze Klassen könnten hier Möglichkeiten darstellen, diese Schüler*innen zu erreichen und ihnen den Zugang zu musikalischen AG-Angeboten zu erleichtern, denn „ein höheres Maß an capability ermöglicht einen höheren Grad an Freiheiten und an agency (Handlungsfähigkeit)“ (Krupp-Schleußner, 2017, S. 89). Dafür wäre es wichtig, dass dabei Angebote im Vordergrund stehen, für die keine oder kaum Instrumentalkenntnisse vorausgesetzt werden, da durch die häufig fehlenden Instrumentalkenntnisse und die geringe Unterstützung durch Freund*innen und Eltern auch im Bereich der individuellen UWF Barrieren bestehen. Die Schüler*innen des Typ III sind dagegen schwieriger zu erreichen, da für sie musikalische Angebote keine Relevanz haben, wenn sie nicht bereits in der Familie eine Rolle spielen. Auch hier könnten der Musikunterricht oder Schnupperangebote den Horizont der Schüler*innen erweitern, um ein mögliches Interesse an musikbezogenen Handlungen zu wecken (Liebau, 2015, S. 6). Die Familientradition bildet Zugang und Barriere zugleich: je nachdem, welche Praxen in der Familie vertreten oder gern gesehen sind und auch welche Angebote an den Schulen zur Verfügung stehen, können Passungsprobleme entstehen. Die Typen I und II hingegen wählen ihre Angebote frei nach ihren Interessen, wobei sich Typ II stärker von seinem sozialen Umfeld beeinflussen lässt und dabei weniger Eigeninitiative zeigt. Hier wäre die Ermöglichung von offenen Angeboten denkbar, so dass sich eigene Schüler*innengruppen bilden können, um gemeinsam zu musizieren oder auch verschiedene Instrumente auszuprobieren. Bei allen Typen spielen außerdem weitere externe Faktoren, wie die Konkurrenz zwischen innerschulischen sowie inner- und außerschulischen Angeboten oder Passungsprobleme der Angebote mit den Interessen der Schüler*innen eine Rolle. Ebenso fallen infrastrukturelle Faktoren wie etwa die Abfahrtszeiten des Schulbusses oder die Möglichkeit der Eltern, die Schüler*innen abzuholen, bei der Angebotswahl ins Gewicht.

Ergänzend zu der dargelegten Interpretation stellt sich die Frage, wie diese Typen zustande kommen. Einerseits ist aus verschiedenen Studien bekannt, dass bei der Entwicklung von Autonomie der Schüler*innen der Erziehungsstil ihrer Eltern eine entscheidende Rolle spielt (u. a. Wieser, 2018, S. 114) neben anderen wichtigen Bezugspersonen, die die „Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 236). Andererseits dürfte die *agency* der Schüler*innen auch entsprechend ihrer Persönlichkeit und deren Entwicklung stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Schon Kröner stellt fest, dass Gymnasiast*innen bei ihrer Freizeitgestaltung „Umwelten [aufsuchen], die ihrer Persönlichkeit entsprechen“ (Kröner et al., 2008, S. 108).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass *agency* und *freedom* neben den individuellen und gesellschaftlichen UWF in dem Kontext musikalischer AG-Angebote an Schulen wichtige Voraussetzungen für die Realisierung eigener Teilhabeziele der Schüler*innen darstellen. „Schule sollte die Voraussetzungen schaffen, sich in neuen Zugängen zur Welt zu erfahren, zu erproben und sich dabei

auch selbst neu kennenzulernen“ (Barth & Bubinger, 2020, S. 37). Barrieren im Bereich der gesellschaftlichen UWF oder auch Passungsprobleme können durch die Angebotsstruktur abgebaut werden, Barrieren im Bereich der individuellen UWF und im Falle geringer *agency* dürfen dabei aber nicht aus dem Blick verloren werden. Den Schüler*innen muss im Sinne einer umfassenden Bildungspolitik „die reale Freiheit [gegeben werden], entscheiden zu können, welche Vermögen sie ausbilden wollen, um ihr Wohlergehen zu realisieren“ (Schrödter, 2012, S. 268).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bertelsmann. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf>
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe: Ein soziologischer Beipackzettel*. Friedrich Ebert Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf>
- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik* (85), 30–40.
- Beisiegel, J. & Krupp, V. (2021). Barrieren der Teilhabe: Was Schüler*innen davon abhält, außerunterrichtliche musikalische Bildungsangebote an Schulen wahrzunehmen. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung: Ways and Perspectives in Music Education Research* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 42, S. 97–115). Waxmann.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik [The theory of self-determination of motivation and its relevance to pedagogics]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deppe, U. (2015). *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule: Zur Entstehung von Bildungsungleichheit an außerschulischen Bildungsorten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06043-5>
- Fleige, M. & Sprick, J. P. (2014). Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung*, (4), 25–28. <https://doi.org/10.3278/FEB1404W025>
- Keuchel, S. & Larue D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer: „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“*. ARcult Media.
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>

- 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., 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 Ganztagschulen Juventa 2010: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Busch, V. (2019). Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs. In K. Schwippert, A. Lehmann-Wermser & V. Busch (Hrsg.), *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi – Jedem Kind ein Instrument* (S. 9–16). Waxmann.
- Liebau, E. (2015). Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung>
- 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. <https://doi.org/10.25656/01:9685>
- Naacke, S. (2013). Chancen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne: kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (S. 29–45). Schneider Verlag Hohengehren.
- Nohl, A.M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- 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.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarb. und erw. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>

- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Sauter, S. (2017). Gerechtigkeit in der Kulturellen Bildung? Gerechtigkeit durch Kulturelle Bildung! Der Capability Approach als Rahmenkonzept für eine inklusive Kulturpraxis. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/gerechtigkeit-kulturellen-bildung-gerechtigkeit-durch-kulturelle-bildung-capability>
- Schrödter, M. (2012). Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capability-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In H. Bockhorst (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 262–269). <https://doi.org/10.25529/92552.187>
- 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. (Originalwerk veröffentlicht 1971)
- Sotzek, J. (2020). Die generative Funktion des Erlebens und Bearbeitens von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommener Norm. In S. Amling (Hrsg.). *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 2–3, (S. 153–180). Centrum für qualitative evaluatino- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70905>
- Teschl, M. & Comim, F. (2005). Adaptive Preferences and Capabilities: Some Preliminary Conceptual Explorations. *Review of Social Economy*, 63(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/00346760500130374>
- Wäckerle, M. (2018). Auf der Suche nach dem Tertium Comparationis. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 329–344). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf047g.21>
- Wieser, M. (2018). *Lust auf ein Musikinstrument? Was Kinder und Jugendliche motiviert, ein Musikinstrument zu spielen*. Waxmann.

Jacqueline Beisiegel
Hochschule für Musik Mainz
Jakob-Welder-Weg 28
55128 Mainz
beisiegel@uni-mainz.de

Andreas Förster

Digitale Musikinstrumente im sonderpädagogischen Kontext

Eine explorative Erhebung mit Musiklehrer*innen an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt

Digital Musical Instruments in a Special Education Context. An Exploratory Survey With Music Teachers From Special Educational Needs Schools

As part of a sequential mixed-method design, 16 qualitative interviews with music teachers from special educational needs schools in Germany were conducted and evaluated regarding criteria for using digital musical instruments (DMIs). Overall, DMIs are rarely used, and accessible DMIs are hardly known. However, most of the interviewees showed their interest in further information and were generally open to DMI utilization, especially regarding the possibilities of accessible music education. Furthermore, numerous positive and negative aspects from the teachers' viewpoints were identified. From the results, several implications for practice were elaborated. In the future, the aim will be to obtain a comprehensive quantitative overview across Germany so that differences in the attitudes toward DMI use can be analyzed more precisely.

1. Einführung

Digitale Musikinstrumente (DMIs) bieten ein besonderes Potenzial für den Einsatz in sonderpädagogischen und inklusiven Settings, da sie unter anderem eine gute Zugänglichkeit und hohe Anpassbarkeit ermöglichen. Dadurch können sie einen Beitrag zu einem barrierefreien Musikunterricht leisten (vgl. Huhn, 2019, S. 193–194). So können sie prinzipiell im Rahmen von inklusivem Klassenmusizieren und den damit verbundenen Aushandlungsprozessen einen Beitrag zu gelingender Inklusion leisten (vgl. Herzog, 2018, S. 84) sowie kulturelle Teilhabe (vgl. Lehmann-Wermser & Krupp, 2014) ermöglichen. Da DMIs Zugang zu unterschiedlichen Klangästhetiken bieten, ermöglichen sie Anknüpfungspunkte zu

zeitgenössischen künstlerischen Praxen sowie zur Lebenswelt der Schüler*innen.

Über den Einsatz digitaler Musikinstrumente im sonderpädagogischen Kontext ist bislang wenig bekannt. Höfer (2016, S. 132) und Ahlers (2009, S. 179) weisen im Kontext von Software-Entwicklung für den Einsatz im Musikunterricht auf die Notwendigkeit einer Kooperation aller Beteiligten hin. Diese Forderung soll hier auf die Entwicklung von DMIs ausgeweitet werden. Ziel des vorgestellten Forschungsvorhabens ist, den Fragen nachzugehen, welche DMIs an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (sFSP) in Deutschland genutzt werden (FI) und welche Beweggründe dem Einsatz oder auch Nicht-Einsatz von DMIs aus der Perspektive von Musiklehrer*innen zugrunde liegen (FII)¹. Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes zielt darauf ab, die schulische Praxis und die Entwicklung von DMIs besser zu verknüpfen. Dabei gliedert sich das Forschungsvorhaben in mehrere Teile (s. Abschnitt 3.1). Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der qualitativen Vorerhebung vorgestellt.

2. Hintergrund und Forschungsstand

Digitale Musikinstrumente können als Systeme verstanden werden, in denen digitale Klänge sowie ggf. weiteres Feedback durch Daten von einem Input Device (Sensor/Controller) mithilfe eines Mappings² produziert werden (Abb. 1). Durch diese Entkopplung von Klangauslösung und Klangerzeugung können DMIs beliebig gestaltet werden, sodass individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten auf allen Ebenen berücksichtigt werden können (z. B. in Bezug auf Input oder Mapping). Zugleich kann diese Entkopplung zu einem Verlust von direktem und multimodalem Feedback führen, was in der Praxis häufig als fehlende Körperlichkeit bzw. „Körperresonanz“ (Merckling-Mihok, 2018, S. 18) kritisiert wird. Beispielsweise wird ein Mangel an Körperlichkeit häufig im Kontext von Musik-Apps genannt, u. a. da „die Haptik bei jeglicher App-Nutzung letztlich auf das Berühren einer Glasscheibe beschränkt bleibt“ (Eberhard, 2020, S. 60–61).

1 Zusätzlich wurden als dritte Forschungsfrage (FIII) Entwicklungskriterien für (z) DMIs erhoben. Dieser Aspekt ist insbesondere relevant im Kontext der Forschung zur Human-Computer-Interaction und wird dargestellt in Förster (2022). Dabei gibt es inhaltliche Überschneidungen mit dem hier vorliegenden Artikel (insb. in Kap. 4.1 & 5) – bei Aspekten, die für beide Bereiche bedeutsam sind.

2 Mit Mapping ist die (technische) Zuordnung von Daten und Klangproduktion gemeint.

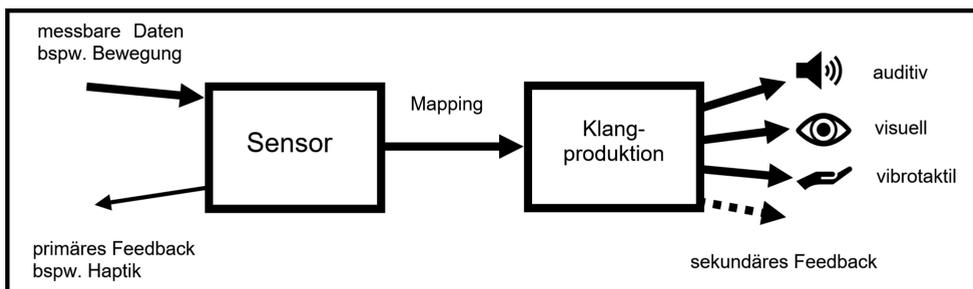


Abbildung 1: Schematische Darstellung digitaler Musikinstrumente – eigene Darstellung angelehnt an Miranda und Wanderley (2006, S. 3)

Neben ‚regulären‘ DMIs (bspw. Keyboards oder Musik-Apps) sind für den sonderpädagogischen Bereich besonders sogenannte alternative Controller von Bedeutung (vgl. Ward et al., 2019, S. 154–156). Diese umfassen sowohl kommerzielle Produkte (bspw. Soundbeam³) als auch die Möglichkeit, maßgeschneiderte Instrumente zu entwickeln – durch die Nutzung von Technologien aus dem Maker-Bereich⁴. Ein Beispiel für Letzteres ist das Globophon der LVR-Anna-Freud-Schule (vgl. Kurley & Dehler, 2018). Digitale Musikinstrumente, welche die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen berücksichtigen, werden im weiteren Verlauf in Anlehnung an den englischen Begriff Accessible Digital Musical Instruments⁵ als zugängliche digitale Musikinstrumente (zDMIs) bezeichnet.

Im deutschen Sprachraum liegen zum Einsatz von DMIs im sonderpädagogischen Kontext nur vereinzelt Veröffentlichungen vor (vgl. Förster, 2021). Zudem fällt auf, dass es bislang (nur) ein Forschungsprojekt (be_smart) gibt, welches sich mit Musik-Apps und (komplexer) Behinderung befasst (vgl. Niediek et al., 2019). Zum Einsatz digitaler Medien im Allgemeinen beschreibt Ahlers (2017) in Bezug auf Lehrkräfte eine „defizitäre Situation des akademischen Wissens um die digitalen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen“ (S. 8). Im Rahmen allgemeiner Nutzung digitaler Medien an Schulen liegt Deutschland bei der internationalen Vergleichsstudie ICILS⁶ in nahezu allen Bereichen unter dem jeweiligen Mittelwert. Auffällig ist außerdem, dass die Nutzungshäufigkeit offenbar vom Geschlecht und Alter abhängt – männliche sowie jüngere Lehrkräfte geben eine höhere Nutzungshäufigkeit an (vgl. Drossel et al., 2019, S. 216).

Im internationalen Kontext bieten Farrimond et al. (2011) ein umfassendes Review von Studien und Berichten zum Einsatz von DMIs im sonderpädagogischen Kontext. Die Autoren stellten bereits vor 10 Jahren fest, dass ein „dearth

3 Ein DMI, das berührungslos durch Ultraschallsensoren gespielt wird.

4 Als Maker wird eine Bewegung bezeichnet, in der Personen Dinge selbst herstellen bzw. technische Lösungen selbst entwickeln („Do-it-yourself“).

5 Für eine zusammengefasste Darstellung der Diskussion zur Terminologie sei auf Frid (2019, S. 4) verwiesen.

6 International Computer and Information Literacy Study.

of research relating to this research area“ (ebd., S. 11) bestehe und identifizierten als Hauptbarrieren zum Einsatz von (z)DMIs fehlendes Wissen, hohe Kosten und eine generelle Angst vor dem Einsatz von Technologie oder gar deren grundsätzliche Ablehnung. Umfassende Darstellungen zu existierenden zDMIs bieten Frid (2019) sowie Ward et al. (2019). Im Bereich der Musiktherapie wurde ebenfalls eine höhere Nutzungshäufigkeit digitaler Musiktechnologie bei männlichen und jüngeren Musiktherapeuten festgestellt (vgl. Hadley et al., 2014, S. 32–33).

3. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign beinhaltet neben einem narrativen Review⁷ deutschsprachiger Publikationen zu DMIs im sonderpädagogischen Kontext (vgl. Förster, 2021) einen sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz, der sich in eine explorative qualitative Vorerhebung (hier vorgestellt) und eine quantitative Vollerhebung gliedert.

3.1 Datenerhebung und -auswertung

Im Rahmen der Vorerhebung wurden telefonisch problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel, 1982) durchgeführt. Dabei wurde ein Leitfaden⁸ als Orientierung genutzt. Die Interviews wurden am Computer aufgezeichnet und in einer vollständigen, aber geglätteten Form in Anlehnung an Kuckartz (2018, S. 167) transkribiert. Die Transkriptionen wurden durch eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (ebd., S. 97–121) in der Software MaxQDA ausgewertet. Dabei wurden die thematischen Hauptkategorien (Analysedimensionen) deduktiv⁹ aus den Forschungsfragen gebildet. Die Subkategorien für FI wurden ebenfalls deduktiv in Anlehnung an Frid (2019) und Ward et al. (2019), für FII dagegen induktiv aus den Transkriptionen (Analyseeinheiten) gebildet. Als Hauptkategorien entstanden *Erfahrung mit digitalen Musikinstrumenten* (FI) sowie *Beweggründe für* und *Beweggründe gegen den Einsatz digitaler Musikinstrumente* (FII). Die zugehörigen Subkategorien werden in den folgenden beiden Teilkapiteln (4.1 & 4.2) vorgestellt. Die Auswertung beschränkt sich überwiegend auf die deskriptive „kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien“ (Kuckartz, 2018, S. 118).

7 In Anlehnung an Fink (2014, S. 3–5).

8 Die Fragen wurden direkt aus den Forschungsfragen sowie der theoretischen Annahme abgeleitet, dass DMIs Zugänglichkeit ermöglichen können.

9 Nach Kuckartz (2018, S. 64–65) auch als A-priori-Kategorienbildung bezeichnet.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobenauswahl (Tab. 1) erfolgte orientiert am Erkenntnisinteresse und so, dass ein möglichst „maximaler theoretischer Erkenntniswert resultiert“ (Döring & Bortz, 2016, S. 302). Berücksichtigt wurden einerseits Vorerfahrung im Einsatz von DMIs sowie andererseits der jeweilige Förderschwerpunkt, welcher sowohl Einfluss auf die Zusammensetzung der Schüler*innen als auch die Ausbildung der Lehrkraft hat. Zunächst wurden Interviewpartner*innen mit Vorerfahrungen im Bereich DMIs angefragt, was sich nur in den Bereichen geistige Entwicklung (GG) sowie körperliche und motorische Entwicklung (KM) als möglich erwies. Zusätzlich wurden Schulen aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte per E-Mail kontaktiert. Insgesamt wurden 164 E-Mails verschickt, bis mindestens zwei Interviewpartner*innen aus allen Förderschwerpunkten gefunden worden waren, was einer Rücklaufquote von ca. 10 Prozent entspricht. Insbesondere in den Bereichen Schule für Kranke (SK), Sprache (SQ), Lernen (LE) sowie emotionale und soziale Entwicklung (ESE) war es schwierig, Interviewpartner*innen zu finden. Als Gründe für eine Absage wurde vor allem genannt, dass entweder kein*e Musiklehrer*in an der Schule arbeite oder allgemein kein Musikunterricht angeboten werde. Der Großteil der kontaktierten Schulen ist in NRW angesiedelt.¹⁰

Tabelle 1: Übersicht der Stichprobe

Nummer	sFSP*	Geschlecht	Alter	Auswahl Vorerfahrung	Datum
1	KM	m	31	-	27.08.2020
2	GG	m	40	-	29.08.2020
3	LE	m	51	-	10.09.2020
4	KM	m	44	ja	14.09.2020
5	KM & GG	m	61	ja	15.09.2020
6	HK	w	28	-	24.09.2020
7	SQ	w	58	-	28.09.2020
8	SE	m	48	-	07.10.2020
9	KM & GG	w	45	ja	28.10.2020
10	SK	m	64	-	04.11.2020
11	SQ	w	54	-	06.11.2020
12	ESE	m	63	-	18.11.2020
13	HK	m	48	-	20.11.2020
14	ESE & LE & SQ	w	44	-	23.11.2020
15	SK	m	63	-	08.12.2020
16	GG & SE	m	41	-	18.12.2020

* ESE = emotionale und soziale Entwicklung; GG = geistige Entwicklung; HK = Hören und Kommunikation; KM = körperliche und motorische Entwicklung; LE = Lernen; SE = Sehen; SK = Schule für Kranke; SQ = Sprache (Abkürzungen angelehnt an <https://www.schulministerium.nrw/lexikon-der-inklusion>)

10 Die genaue Zuteilung der Interviewten zu Bundesländern wird hier nicht angegeben, da dies die Anonymität der Interviewten gefährden könnte.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Kategorien beschrieben. Bei der Auswertung liegen teilweise Überschneidungen zwischen mehreren Kategorien vor.¹¹

4.1 Forschungsfrage I (Welche DMIs?)

Tabelle 2 zeigt, in welchen Interviews Erfahrungen zum Einsatz mit Instrumenten aus den jeweiligen Kategorien im schulischen Kontext genannt wurden. Die unteren Kategorien zeichnen sich durch ein tendenziell höheres Maß an Flexibilität und Anpassbarkeit aus. Sie umfassen also eher zDMIs.

Die erste Kategorie (1) umfasst *digitale Versionen von akustischen Musikinstrumenten* wie Keyboards. Instrumente aus dieser Kategorie wurden von allen Interviewten außer I6 genannt. Die zweite Kategorie ist in *Touchscreen-basierte Musik-Apps* (ohne Garageband für iOS) (2.1) und *Garageband für iOS* (2.2) aufgeteilt¹². Die dritte Kategorie (3) umfasst Software, die auf einem Computer¹³ genutzt wird. Sie beinhaltet also insbesondere Digital Audio Workstations (DAW) wie Cubase oder Ableton Live. Die in den Kategorien vier bis acht erfassten Instrumente werden in deutlich weniger Interviews genannt und insbesondere von Interviewten, die aufgrund entsprechender Vorerfahrung ausgewählt wurden. Kategorie vier (4) umfasst *haptische Controller* wie Loopstations oder Turntables. Haptische Controller, die speziell für Menschen mit Behinderungen entwickelt wurden (wie Skoog), wurden in keinem Interview genannt. Kategorie fünf (5) umfasst *berührungslose Controller* wie Motion-Composer oder Soundbeam. Kategorie sechs (6 – *assistive Technologie* – Taster, Talker, Augensteuerungs-Systeme), Kategorie sieben (7 – *do-it-yourself* – Maker-Technologie, Makey-Makey) und Kategorie acht (8 – *Blascontroller* – Magic-Flute) sind nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden.

11 Da es um eine umfassende Ergründung aller relevanten Aspekte ging und keine Quantifizierung erfolgte, wurde auf eine trennscharfe Definition der Kategorien teilweise verzichtet, um einen Informationsverlust zu vermeiden.

12 Die Aufteilung erfolgte aufgrund der Feststellung Godaus (2018), dass es „keineswegs zu gewagt [ist] zu behaupten, dass die Mehrzahl aller pädagogisch motivierten Appmusik-Projekte sich auf diese eine App beschränken“ (S. 112).

13 Damit ist gemeint, dass keine externen Controller, abgesehen von Maus und Tastatur, zur Steuerung der Software verwendet werden.

Tabelle 2: Kategorienzuordnung – Forschungsfrage I

#	Kategorie*	Interviews**																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	digitale Versionen	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
2.1	Tochscreen-basiert				x	x			x	x			x				x	
2.2	Garageband für iOS	x			x	x	x	x	x	x	x			x			x	
3	Computersoftware				x	x		x	x			x					x	x
4	haptische Controller	x		x	x	x						x						
5	berührungslose Ctrl.	x			x	x					x	x						
6	assistive Tech.					x	x				x							x
7	do-it-yourself	x			x	x												x
8	Blascontroller					x												x

* Hier wird teilweise eine Kurzbezeichnung verwendet – vollständige Bezeichnungen im Fließtext. ** Bei den Interviews 4, 5 und 9 wurden die Interviewten aufgrund von Vorerfahrung ausgewählt. Dies wird durch eine Hervorhebung (Fettdruck) verdeutlicht.

4.2 Forschungsfrage II (Welche Beweggründe?)

In den Tabellen 3 und 4 werden die Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse und ihr Verhältnis zu den jeweiligen Förderschwerpunkten dargestellt. Zu den fettgedruckten Kategorien wurden sowohl positive als auch negative Aspekte genannt. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte ausführlicher dargestellt.

Tabelle 3: Übersicht von Beweggründen für den Einsatz digitaler Musikinstrumente mit Angaben zur Nennung nach sFSP**

Kategorie +	sFSPs*							
	ESE	GG	HK	KM	LE	SE	SK	SQ
Differenzierung	x	x	x	x	x	x		x
Ersatzfunktion	x	x	x	x	x		x	x
Klangqualität	x	x	x	x	x		x	x
Kosten	x	x		x	x		x	x
Lautstärke	x			x	x	x	x	x
Motivation	x	x	x	x	x	x	x	x
Selbstbestimmung		x					x	
Selbstwirksamkeit		x		x	x		x	
Verfügbarkeit	x	x		x	x	x		x
Vielseitigkeit	x	x	x	x	x		x	x
Vorbereitungsfunktion	x				x		x	x
Wert-an-sich					x	x		x
Zeitfaktor			x		x		x	
Zugänglichkeit	x	x	x	x		x	x	x

* ESE = emotionale und soziale Entwicklung; GG = geistige Entwicklung; HK = Hören und Kommunikation; KM = körperliche und motorische Entwicklung; LE = Lernen; SE = Sehen; SK = Schule für Kranke; SQ = Sprache (Abkürzungen angelehnt an <https://www.schulministerium.nrw/lexikon-der-inklusion>)

**Interviewpartner*innen mit mehreren sFSPs wurden mehrfach zugeordnet.

Tabelle 4: Übersicht von Beweggründen gegen Einsatz digitaler Musikinstrumente mit Angaben zur Nennung nach sFSP**

Kategorie	sFSPs*							
	ESE	GG	HK	KM	LE	SE	SK	SQ
-								
Aufwand	x	x	x	x	x	x		x
Barrieren	x	x	x	x	x	x	x	x
Disziplinprobleme	x							x
Ersatzfunktion	x	x	x	x	x		x	x
Fehlendes Erleben	x	x	x	x	x	x		x
Information		x					x	
Klangqualität			x				x	
Kosten		x		x			x	x
Motivation	x	x		x				
Platz/Raum				x				x
Verfügbarkeit	x	x	x	x		x		
Wissen/Erfahrung	x	x		x	x		x	x
Zeitfaktor		x						x

*siehe Tab. 3; **siehe Tab. 3

Mit *Ersatzfunktion* ist grundsätzlich gemeint, dass DMIs genutzt werden, um akustische Instrumente zu ersetzen. In diesem Kontext wurden unterschiedliche Aspekte genannt, die dabei eine Rolle spielen, wie der Aspekt der besseren *Zugänglichkeit*. I5 nutzt beispielsweise DMIs mit Schüler*innen, „die aufgrund ihrer Körperbehinderung oder ihrer geistigen Behinderung einfach keine Gitarre oder sowas lernen können, aber doch in der Band mit dabei sein wollen“ (I5, Pos. 28). Ein anderer Aspekt der Kategorie *Ersatzfunktion* ist, dass DMIs genutzt werden, wenn einzelne akustische Instrumente in der Schule nicht verfügbar sind und bspw. iPads genutzt werden, um sie zu ersetzen. (I6, pos. 67) Hier werden zugleich die Aspekte *Vielseitigkeit* und *Kosten* angesprochen, da DMIs unterschiedliche musikalische Funktionen übernehmen können und dabei verhältnismäßig günstig sind (es müssen nicht alle Instrumente angeschafft werden). Insbesondere spezielle kommerzielle zDMIs (wie Soundbeam) werden hingegen als nicht finanzierbar beschrieben. Aber auch mit Blick auf reguläre DMIs wird das Ersetzen von akustischen Musikinstrumenten kritisch gesehen.

„Ich glaube grundsätzlich ist es so, das geht auch glaube ich den Schülern so, dass, wenn man in Anführungszeichen ein richtiges Instrument hat, dann ist das immer noch was Schöneres.“ (I4, pos. 39)

In diesem Zusammenhang ist besonders die Definition eines ‚richtigen Instrumentes‘ aus Sicht des Interviewten interessant. Das „wäre für mich tatsächlich

ein Instrument, was konstruiert worden ist, um Musik zu machen“ (I4, pos. 41). Dabei erläutert der Interviewte, dass Universalgeräte wie das iPad, die ursprünglich für andere Zwecke entwickelt wurden, für ihn keine ‚richtigen Instrumente‘ sind, wohingegen DMIs wie das Soundbeam, aber auch Instrumente aus dem *Do-it-yourself*-Bereich, als ‚richtige Instrumente‘ zählen. Hierbei spielt also der Design-Aspekt eine entscheidende Rolle, was im folgenden Zitat auch nochmal aus Schüler*innensicht Bestätigung findet.

„Das Problem von dem iPad ist, bei den ganzen besonderen Instrumenten ist es einfach die Erfahrung, dass ich Schwierigkeiten habe, Schüler, die an sich den Willen hätten in der Band mitzuspielen und für die diese iPads oder diese besonderen Instrumente echt genial wären, die wollen es nicht, das schaut so behindert aus.“ (I5, pos. 34)

In dieser Äußerung wird zudem die Bedeutung gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen für die Akzeptanz von zDMIs deutlich. Sowohl *assistive Technologien* als auch Musik-Apps oder speziell angefertigte Instrumente werden von einigen Schüler*innen abgelehnt, da sie nicht ihren musikalischen Normalitätsvorstellungen entsprechen. Einen Erklärungsansatz bietet I5 mit dem Hinweis auf die mangelnde mediale Repräsentanz ebensolcher Instrumente. I16 hat hingegen mit dem Einsatz *assistiver Technologie* zum Musikmachen in einer Klasse mit Schüler*innen mit komplexen Behinderungen positive Erfahrungen gemacht. Er nutzt einen Tastaturadapter, der es ihm ermöglicht, unterschiedliche Switche¹⁴ mit der Software Ableton Live zu verbinden und somit unterschiedliche musikalische Funktionen zu steuern.

Als weiterer wichtiger Aspekt wurde genannt,

„dass beim Ersatz akustischer Instrumente durch DMIs „manche Fähigkeiten [...] dann vielleicht auch verloren [gehen], motorische Fähigkeiten jetzt oder Koordinierungssachen [...] wenn man dann nur den Daumen benutzen muss bei der App“ (I14, pos. 57).

Dieses Problem ist eng verknüpft mit dem Aspekt *fehlendes Erleben*, der mit folgendem Zitat gut umschrieben wird.

„Aber so dieses unmittelbare Erlebnis, ich drücke jetzt am Klavier eine Taste oder schlage auf dieses Instrument oder haue mit den Boomwhackers und habe sofort eine Auswirkung, die man hören oder auch fühlen kann.“ (I3, pos. 17)

In dieser Äußerung spielt auch der Aspekt der *Klangqualität* eine Rolle, da bei DMIs, die mit gesampelten Klängen arbeiten, „wo man draufdrückt, und da ist

14 Damit sind spezielle binäre Sensoren (Taster, Schalter) aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation gemeint.

der Klang schon drauf und wird nur abgerufen“ (I3, 35), das akustische Erlebnis als eingeschränkt beschrieben wird.

Auf einer übergeordneten Ebene wird der Einfluss unterschiedlicher Zielsetzungen auf die Einschätzung der DMIs erkennbar. So kann es Lehrenden eher um die bewusste Gestaltung von Klängen bzw. um das ästhetische Erfahren bestimmter Klänge gehen (eher musikpädagogisch orientierte Zielsetzung) oder um die Ermöglichung von *Selbstwirksamkeit*serfahrungen oder die Förderung motorischer Fähigkeiten (eher therapeutisch orientierte Zielsetzung).¹⁵ Dabei wird das Erleben von haptischem und vibrotaktilen Feedback von I5 als eine Bedingung für die Ermöglichung von *Selbstwirksamkeit*serfahrungen beschrieben, da es ihm zufolge ohne ein solches Feedback „eine relativ hohe kognitive Leistung [erfordert], dass ich mich als Klangerzeuger erfahre“ (I5, pos. 14).

Das körperliche Erleben wird aber auch grundsätzlich als wichtiger Bestandteil einer „ganzheitlichen“ (I6, pos. 65) musikalischen Erfahrung aufgefasst. Insbesondere im Bereich HK (Hören und Kommunikation) wird die Einschränkung des vibrotaktilen Feedbacks als *Barriere* beschrieben, da dieses für Schüler*innen mit eingeschränkter Hörfähigkeit einen besonders wichtigen Zugang zum Klangerlebnis darstellt. Andererseits werden im Rahmen der Arbeit mit Schüler*innen mit komplexen Behinderungen die klanglichen Möglichkeiten, die DMIs bieten, als Vorteil gesehen, da es den Schüler*innen aufgrund körperlicher *Barrieren* teilweise nicht möglich ist, ein akustisches Instrument in Schwingung zu versetzen. Ebenso wird die Möglichkeit, Klänge von Instrumenten zu erfahren, die in der Schule nicht verfügbar sind, allgemein als positiver Aspekt genannt:

„Oder das Gefühl mal in einer Orgel zu sitzen, [...] also ich kann die virtuelle Anmutung [...] oder virtuelle musische Realität, die ich dahinbringen kann, die ist ja schon beeindruckend.“ (I15, pos. 87)

Entsprechend sieht I16 seine Aufgabe als Musiklehrer grundsätzlich nicht darin, den Schüler*innen einzelne Musikinstrumente beizubringen, sondern musikalisches Erleben zu ermöglichen. DMIs bieten ihm zufolge die Möglichkeit, eine hohe klangliche Gesamtqualität zu erreichen,

„weil das Ergebnis nett klingt und wirklich vorspielreif ist und ja auch für den Zuschauer nicht nur [...], weil es nett ist, dass sie was vorgetragen haben, wohlwollend ist, sondern weil es einfach auch nett klingt.“ (I16, pos. 59)

Diese Möglichkeit, ein befriedigendes Klangergebnis sowohl für Schüler*innen als auch für ein Publikum zu erreichen, ist ebenfalls ein Grund dafür, dass dem Einsatz von DMIs eine hohe *Motivation* der Schüler*innen zugeschrieben wird. Zudem steht hierbei der Lebensweltbezug im Fokus, da Musik gemacht werden

15 Die Zielsetzungen sind dabei nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden.

kann, die „einige auf jeden Fall hören zu Hause, auch die ganzen Hip-Hop- und Rap-Geschichten“ (I3, pos. 13).

Insgesamt fällt auf, dass die hohe *Motivation* von Lehrenden in allen Förder-schwerpunkten genannt wird. Ein Beispiel dafür ist etwa die folgende Beschreibung zum Einsatz des Soundbeam:

„Ja, da war eine große Begeisterung. Da gingen Stunden drauf, nur um damit zu spielen und das auszuprobieren und das eigentliche Musizieren im Ensemble und so, das kam erst ganz zum Schluss, [...] der Aufforderungscharakter, der war einfach sehr hoch.“ (I10, pos. 25)

Drei Interviewte sprachen allerdings auch das Phänomen fehlender *Motivation* an, insbesondere in dem Sinne, dass Schüler*innen grundsätzlich kein Interesse am Musizieren bzw. Musikunterricht zeigen. I9 nennt als Beispiel Schüler*innen mit ‚schwerem‘ Autismus, die kaum für musikalische Aktivitäten zu begeistern seien. I12 beschreibt, dass viele Schüler*innen Musik als „unwilliges Nebenfach“ (I12, pos. 21) empfinden, was er aber auch damit erklärt, dass sie generell kaum Interesse an Schule zeigen. Der Umgang mit *Disziplinproblemen* spielt für ihn daher generell eine große Rolle, nicht nur beim Einsatz digitaler Endgeräte. *Disziplinprobleme* nennt auch I11, aber in einem anderen Kontext, da für sie Musikunterricht eine Stunde darstellt, in der es schwierig ist, für Ruhe zu sorgen.

Das Thema *Motivation* zeigt sich auch im Zusammenhang mit dem Bemühen um die Ermöglichung von *Selbstwirksamkeit*serfahrungen, von dem bereits die Rede war. Besonders markant hervor trat dies im Bereich GG (geistige Entwicklung), was mit einem exemplarischen Zitat illustriert werden soll:

„Die war da als erstes total erstaunt, dass sie durch diese stereotype Bewegung etwas auslöst, weil sonst hat sie dadurch eher immer negative Impulse von außen bekommen, ne, du darfst jetzt nicht klopfen, auf den Rollstuhl, das habe ich dann einmal bewusst einfach zugelassen, um dann einfach mal so eine andere Szene für sie zu schaffen. Das hat sich bei ihr so ausgedrückt, dass sie das total toll fand und gelacht hat [...]. Also das ist diese Einzelförderung [...] wo es um Spaß und Freude an Musik ging, um Selbstwirksamkeit.“ (I1, pos. 26)

An diesem Beispiel wird auch nochmal der Aspekt der *Zugänglichkeit* verdeutlicht, die hier durch die individuelle Anpassung an die Fähigkeiten der Schülerin erreicht wird.

Im Bereich SK (Schule für Kranke) beschreibt I10 einen weiteren wichtigen Aspekt der *Zugänglichkeit*, die DMIs ermöglichen können.

„Ich würde eher sagen so eine psychologische Barrierefreiheit, weil sozusagen der Versuch mit digitalen Instrumenten zu spielen ist eher von Erfolg gekrönt, als wenn sie ein klassisches Instrument nehmen.“ (I10, pos. 33)

Dies könnte man auch als Voraussetzungsreduzierung bezeichnen: DMIs bieten grundsätzlich die Möglichkeit zu musizieren, ohne eine bestimmte Technik zu beherrschen oder bestimmte Vorkenntnisse vorauszusetzen. Genannt wurden hier u.a. die Strategien, bestimmte musikalische Skalen vorzugeben, Rhythmen zu automatisieren/quantisieren und unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten zu nutzen.

Als wesentliche Aspekte, die einer geringen Nutzung von DMIs zugrunde liegen, zeigten sich das fehlende *Wissen* bzw. die fehlende *Erfahrung* hinsichtlich der Nutzung von DMIs – beispielsweise fehlende Computerkenntnisse, fehlende Programmierkenntnisse, aber auch mangelndes Wissen darüber, dass solche Instrumente (zDMIs) überhaupt existieren. Genannt werden in diesem Zusammenhang auch die Nicht-Verfügbarkeit von *Information* bzw. das Fehlen einer Möglichkeit, zDMIs ausprobieren zu können.

„Also da sind sehr viele Möglichkeiten drin, aber es ist noch so unbekannt und so wenig einfach nutzbar [...]. Ich glaube ich habe selten [...] bei irgendeinem normalen Musikladen solche Sachen mal gesehen [...], um [...] sowas mal ausprobieren zu können.“ (I16, pos. 71)

5. Diskussion

Die höhere Teilnahmequote von männlichen Interviewten (11 von 16) entspricht den eingangs beschriebenen Befunden der ICILS-Erhebung sowie dem im musiktherapeutischen Bereich konstatierten Geschlechtseinfluss auf die Nutzung digitaler Medien (vgl. Drossel et al., 2019; Hadley et al., 2014). Diese Geschlechterverteilung ist insofern bemerkenswert, als das Verhältnis an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt statistisch genau entgegengesetzt verläuft.¹⁶

In Verbindung mit der geringen Rücklaufquote auf die Interviewanfragen, der Freiwilligkeit der Teilnahme und der verhältnismäßig hohen Hürde der Teilnahme an einem aufgezeichneten Interview ist davon auszugehen, dass die Interviewten tendenziell eine positive oder zumindest interessierte Einstellung gegenüber DMIs haben (non-response-bias). Andererseits ist die niedrige Rücklaufquote zu Teilen auch darauf zurückzuführen, dass an vielen Schulen ein Mangel an Musiklehrkräften besteht,¹⁷ bzw. kein Musikunterricht stattfindet und darauf, dass die Schulen im Rahmen der aktuellen Pandemie ein erhöhtes Arbeitspensum haben. Außerdem konnten ausschließlich Personen mit Vorerfahrungen aus den Bereichen KM (körperliche und motorische Entwicklung) und

16 Eigene Einschätzung auf Basis von DESTATIS (2020, S. 733) und Anfragen bei den Ministerien.

17 Eigene Einschätzung auf Basis von Lehmann-Wermser et al. (2020, S. 10) und den Rückmeldungen der angefragten Schulen.

GG (geistige Entwicklung) identifiziert werden und somit an der Erhebung teilnehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die aktuell verfügbaren Entwicklungen im Bereich von zDMIs überwiegend an diesen Bereich richten (vgl. Frid, 2019). Durch die Einschränkungen ist nicht auszuschließen, dass einzelne Aspekte (insbesondere *Beweggründe gegen den Einsatz von DMIs*) nicht entdeckt wurden. Im quantitativen Fragebogen wird daher ein offenes Feld für etwaige Ergänzungen vorgesehen. Die Folgerungen des nächsten Kapitels sind mit einer entsprechenden Zurückhaltung zu interpretieren.

5.1 Zusammenfassung und praktische Konsequenzen

Alle Interviewten haben bereits DMIs im schulischen Kontext genutzt. Der Großteil der verwendeten DMIs stammt jedoch aus den Kategorien (1) *digitale Versionen von akustischen Musikinstrumenten*, (2.1) *Touchscreen-basierte Musik-Apps* und (2.2) *Garageband für iOS*. Insbesondere zDMIs wurden überwiegend von den Interviewten genannt, die aufgrund entsprechender Vorerfahrung ausgewählt wurden. Da der Großteil der Interviewten Erfahrungen mit Musik-Apps gemacht hat, beziehen sich viele kritische oder positive Aspekte auch in erster Linie auf dieses Medium – wie beispielsweise die fehlende Körperlichkeit. Auffallend dabei ist, dass die von Godau (2018, S. 112) festgestellte Monopolisierungstendenz in Bezug auf iOS-Anwendungen von den Interviewten nicht angesprochen wurde. Sie spiegelte sich aber insofern im Datenmaterial wider, als der Großteil der Interviewten Erfahrungen mit der Musik-App *Garageband* für iOS schilderte.

Einige der von Farrimond et al. (2011) identifizierten Barrieren zum Einsatz digitaler Technologien in sonderpädagogischen Kontexten wurden auch im Interviewmaterial erkennbar. Insbesondere fehlendes *Wissen* über DMIs sowie mangelnde *Erfahrungen* im Umgang damit wurden als Gründe genannt, warum DMIs nicht eingesetzt werden. Auch (zu hohe) *Kosten* wurden als Barriere bestätigt. Im Gegensatz dazu wurden niedrige *Kosten* als Vorteil von DMIs genannt, insbesondere in Bezug auf Musik-Apps, da diese teilweise kostenlos bzw. verhältnismäßig günstig sind und Tablets an den meisten Schulen heutzutage zur Ausstattung gehören. Die dritte Barriere dagegen – die generelle Ablehnung von Technologie – zeigte sich im Datenmaterial nicht. Der Großteil der Interviewten stand dem Einsatz von DMIs vielmehr positiv gegenüber und wünscht sich mehr Informationen bzw. Fortbildungen. Lediglich zwei Interviewte sagten, sie würden DMIs auch dann nicht nutzen, wenn sie diese zur Verfügung hätten. Die genannten Gründe dafür sind aber eher organisatorischer Natur und förderschwerpunktspezifisch: So werden die Klassen teilweise als zu groß beschrieben und es wird als Problem genannt, allein in der Klasse zu unterrichten oder Angst vor Disziplinproblemen zu haben. In anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (bspw. GG) dagegen fällt die Klassengröße in der Regel eher klein aus. Zudem sind dort die Klassen oftmals mit zwei Lehrkräften besetzt, welche teil-

weise durch Schulbegleiter*innen unterstützt werden. Diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen könnten dazu beitragen, dass Lehrer*innen mehr Möglichkeiten haben, auch ‚neue‘ Technologien im Unterricht zu erproben. Zudem scheinen in den Bereichen ESE (emotionale und soziale Entwicklung) und SQ (Sprache) eher pädagogische und didaktische Unsicherheiten (sowohl im Allgemeinen als auch beim Einsatz von DMIs) im Vordergrund zu stehen, während in anderen Förderschwerpunkten zunächst die grundsätzliche Ermöglichung eines individuellen Zugangs zum Musizieren bedeutsamer zu sein scheint. Letzteres könnte damit zusammenhängen, dass bspw. im Förderschwerpunkt GG (geistige Entwicklung) therapeutisch orientierte Förderziele einen höheren Stellenwert im Musikunterricht haben.

Die unterschiedlichen Einschätzungen von digitalen Musikinstrumenten und ihre Verwendung im Sinne eines *Ersatzes* oder in *Vorbereitungsfunktion* decken sich mit den Forschungsergebnissen des in Kapitel 2 erwähnten Forschungsprojekts *be_smart* – ebenso wie die unterschiedlichen Einschätzungen digitaler Musikinstrumente als nicht richtige Musikinstrumente und als Instrumente mit einem *Wert an sich*: „digitale Musikinstrumente als (schlechterer) Ersatz oder Substitut [und seltener] als eigene Klasse von Musikinstrumenten“ (Gerland et al., 2022, S. 95–96) mit eigener musikalischer Gattung. Gerland und Niediek (2019) nennen als mögliche Einflussfaktoren ein „stark analog geprägte[s] Vorverständnis“ (ebd., S. 252) sowie das „berufliche Selbstverständnis der Musikpädagoginnen und Musikpädagogen“ (ebd., S. 253). Zudem stellen sie eine Dominanz therapeutischer Zielsetzungen im Bereich musikalischer Praxis im „Kontext komplexer Behinderung“ (ebd., S. 251) fest. Diese Aspekte wurden einerseits ebenfalls im Rahmen der Interviews festgestellt. Andererseits beschreibt ein Interviewpartner, der mit Schüler*innen aus der sog. Gruppe von Menschen mit komplexen Behinderungen arbeitet, den musikalischen Kompositionsprozess sowie das musikalische Ergebnis als zentrale Ziele seines Musikunterrichts mit DMIs. Die Art des Einsatzes von DMIs könnte also, in Bezug auf die in der Studie *be_smart* ermittelten Aspekte, mit der (privaten und nicht musikpädagogischen) musikalischen Ausbildung im Bereich elektronische/Populärmusik des Interviewten zusammenhängen. Berücksichtigt werden muss zudem, dass *be_smart* in erster Linie Musik-Apps fokussiert. Der Interviewpartner, von dem hier die Rede ist, nutzt ein selbstgebautes System aus *assistiver Technologie* und Ableton Live.

Dem fehlenden *Wissen* über DMIs und über die Möglichkeiten von zDMIs kann nachhaltig vermutlich nur durch eine Einbindung der Thematik innerhalb der Lehramtsausbildung entgegnet werden. Zusätzlich bieten sich Fortbildungen in diesem Bereich an, die derzeit überwiegend für Musik-Apps angeboten werden. Dabei sollten die Möglichkeiten von DMIs nicht nur unter dem Aspekt einer ‚leichteren *Zugänglichkeit*‘ beleuchtet werden, da damit die Gefahr einer defizitorientierten Sicht auf „Behinderung als vermindertes musikalisches Potenzial“ (Gerland et al., 2022, S. 96) einhergeht. Sinnvoller wäre vielmehr, die be-

sonderen, digitaler Musik inhärenten Qualitäten herauszustellen. Beachtenswert wirkt zudem der in zwei Interviews geäußerte Wunsch nach einem Ort, an dem sich zDMIs ausprobieren lassen: In regulären Musikgeschäften sind diese in der Regel nicht verfügbar und spezielle Entwicklungen wie das Soundbeam sind in Deutschland nicht ohne Weiteres erhältlich. In Verbindung mit den hohen *Kosten* stellt ein Import aus dem Ausland eine große Hürde da. Spezielle Entwicklungen werden zudem oftmals gar nicht kommerziell vermarktet (bspw. Motion Soundbox¹⁸). Eine Möglichkeit, diesem Problem zu begegnen, wäre es, eine öffentlich zugängliche Sammlung von zDMIs zu schaffen. Ein ähnliches Projekt gibt es bereits in London, wo der gemeinnützige Verein *Drake Music Project* im Rahmen seiner *Accessible Musical Instrument Collection* ebendieses Ziel verfolgt. Bei einem solchen Vorhaben könnte eine Kooperation mit den kürzlich geschaffenen Lehrstühlen für assistive Technologie – bspw. an der Universität zu Köln – eine Möglichkeit für Synergieeffekte bieten und zugleich eine Anbindung an die Lehre ermöglichen.

Es konnten aber auch Nutzungsweisen identifiziert werden, die prinzipiell in vielen Schulen mit Schwerpunkt GG (geistige Entwicklung) bereits heute ohne Weiteres umsetzbar wären. Der Einsatz von *assistiver Technologie* aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation wurde als Möglichkeit beschrieben, Schüler*innen mit komplexen Behinderungen Teilhabe am gemeinsamen aktiven Musizieren zu ermöglichen. Solche Geräte sind zwar ebenfalls teuer, aber bereits in vielen Schulen verfügbar.

Darüber hinaus bietet Open-Source-Technologie im Allgemeinen ein großes Potenzial, um digitale Musikinstrumente selbst herzustellen und individuell an unterschiedliche Fähigkeiten und Bedürfnisse anzupassen. Damit könnte man das Problem der hohen *Kosten* spezieller Instrumente lösen – was auf der anderen Seite aber die Erhöhung von Hürden im technischen Bereich nach sich zöge, da grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Elektronik und Programmierung vonnöten sind. Durch die zunehmende Verbreitung sogenannter FabLabs bzw. offener Werkstätten besteht auch in diesem Bereich die Möglichkeit von Synergieeffekten. Auch dabei kann die Arbeit des oben genannten *Drake Music Projects* ein Vorbild sein, da dort seit längerem individuelle zDMIs entwickelt werden.

Solche speziellen Anfertigungen könnten auch das Problem der Ablehnung ‚besonderer‘ Musikinstrumente durch Schüler*innen abfedern: Wenn Schüler*innen partizipativ am Entwicklungsprozess beteiligt werden, könnten ihre ästhetischen Präferenzen im Entwicklungsprozess berücksichtigt werden. Ein solches Vorgehen entspricht auch den eingangs vorgestellten und auf die DMI-Entwicklung erweiterten Forderungen Ahlers (2009) und Höfers (2016), alle Beteiligten bei der Entwicklung von DMIs für den schulischen Kontext einzubeziehen. Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ergebnisse scheint dies nicht nur aus praktischen bzw. didaktischen Gründen sinnvoll, sondern mindestens ebenso

18 <https://www.eucree.de/soundform-barrierearme-instrumente>

aus ästhetischen bzw. Akzeptanz-Gründen. Auch Lehmann-Wermser und Krupp (2014) folgend kann kulturelle Teilhabe insbesondere dann als erreicht angesehen werden, „wenn Menschen diejenigen Teilhabeformen realisieren können, die ihnen als wertvoll und erstrebenswert für die eigene Lebensführung erscheinen“ (S. 29). Daher wäre die Partizipation der Nutzer*innen bereits im Entwicklungsprozess von zDMIs auch im Hinblick auf die Ermöglichung von Teilhabe besonders bedeutsam.

5.2 Ausblick

Es konnten Einflussfaktoren, die aus Sicht der Befragten für und gegen die Nutzung von DMIs im sonderpädagogischen Kontext sprechen, identifiziert werden sowie erste Implikationen für die Praxis formuliert werden. Dabei zeichneten sich bereits Unterschiede zwischen verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ab. Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses sollen die Forschungsergebnisse im Rahmen einer Vollerhebung in Deutschland quantifiziert werden, sodass ein belastbarer Vergleich unterschiedlicher Schwerpunkte möglich wird. Durch die Niedrigschwelligkeit eines Online-Fragebogens besteht zudem die Hoffnung, dass auch Lehrkräfte erreicht werden, die eine ablehnende Einstellung gegenüber der Nutzung digitaler Medien vertreten, sodass eine repräsentative(re) Einschätzung erfolgen kann.

Literatur

- Ahlers, M. (2009). *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzer-Programmen*. Wißner.
- Ahlers, M. (2017). *Digitale Medien im Musikunterricht*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Expertise_Digitale_Medien_im_Musikunterricht_Ahlers_01.pdf
- DESTATIS (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. Statistisches Bundesamt. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DE-Heft_derivate_00055458/2110100197004_Korr05032020.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhild (Hrsg.), *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking – ICILS 2018 #Deutschland* (S. 205–240). Waxmann.

- Eberhard, D. M. (2020). Soundwhackers. Eine digitale Weiterentwicklung der Boomwhackers. *Praxis des Musikunterrichts*, 141, 60–63.
- Farrimond, B., Gillard, D., Bott, D. & Lonie, D. (2011). *Engaging With Technology in Special Educational & Disabled Music Settings*. Youth Music. <https://network.youthmusic.org.uk/file/5694/download?token=I-1KoqhQ>
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: from the internet to paper* (4. Aufl.). Sage.
- Förster, A. (2021). Teilhabe durch digitale Musikinstrumente? Eine narrative Übersichtsarbeit zu Chancen und Problemen digitaler Musikinstrumente im sonderpädagogischen Kontext in Deutschland. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 66(4), 435–449. <https://doi.org/10.3262/SZ2104435>
- Förster, A. (2022). Accessible Digital Musical Instruments in Special Educational Needs Schools – Design Considerations Based on 16 Qualitative Interviews With Music Teachers. *International Journal of Human Computer Interaction*. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049141>
- Frid, E. (2019). Accessible Digital Musical Instruments. A Review of Musical Interfaces in Inclusive Music Practice. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/mti3030057>
- Gerland, J. & Niediek, I. (2019). Echte Musik-Instrumente, echte Inklusion? In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Julius Klinkhardt.
- Gerland, J., Niediek, I., Hülsken, J. & Sieger, M. (2022). Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs mit digitalen Musizier-Medien. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 92–99). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5924-08>
- Godau, M. (2018). Inklusion und Appmusik – Wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration. Projektberichte und Studienmaterial* (Bd. 6, S. 97–120). Universitätsverlag Potsdam.
- Hadley, S., Hahna, N., Miller, V. & Bonaventura, M. (2014). Setting the Scene. An Overview of the Use of Music Technology in Practice. In W. L. Magee (Hrsg.), *Music Technology in Therapeutic and Health Settings* (S. 25–43). Jessica Kingsley Publishers.
- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren. In C. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 77–89). Waxmann.
- Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Wißner.
- Huhn, M. (2019). Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht. Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 192–198). Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kurley, R. & Dehler, T. (2018). Globophone und „Blob“. Im Projekt „Hands Off Music!“ werden barrierefreie Musikinstrumente entwickelt. *üben & musizieren*, (4), 28–30.

- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme (Musikpädagogische Forschung 35). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 21–39). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.11586/2020007>
- Merckling-Mihok, E. (2018). Einsatz der Computermusik in der Musiktherapie – Love Bytes. *Musik und Gesundheit*, (34), 16–19.
- Miranda, E. R. & Wanderley, M. M. (2006). *New Digital Musical Instruments: Control and Interaction Beyond the Keyboard*. A-R Editions.
- Niediek, I., Gerland, J., Hülsken, J. & Sieger, M. (2019). Be smart: Zur Bedeutung von Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an Kultureller Bildung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung #1* (S. 37–48). Kopaed.
- Ward, A., Davis, T. & Bevan, A. (2019). Music Technology and Alternate Controllers for Clients with Complex Needs. *Music Therapy Perspectives*, 37(2), 151–168. <https://doi.org/10.1093/mtp/miz006>
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus Verlag.

Andreas Förster
Technische Universität Berlin
Hochschule Furtwangen
imui e. V.
Schwalbacher Str. 8
50969 Köln
andreas@imui.org

Benedikt Ruf

Eine Typologie des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrer*innen am
Gymnasium

A Typology of Thinking About (Teaching) Music Theory

Based on qualitative research, this paper investigates teachers' conceptions of music theory, how they think about teaching the subject, and whether certain types can be distinguished in this regard.

Three ideal types were identified. They differ, among other things, in which aspects of music theory they consider central: propositional knowledge about music theory or the connection to pieces of music, the connection to listening, and the connection to practice. If the first aspect is strongly emphasized, music theory tends to be decontextualized and thought of as an end in itself. If the latter aspects are emphasized, especially teachers at schools with a focus on music strongly relate the individual aspects of music theory to each other. Other teachers typically problematize the teaching of music theory.

1. Hintergrund und Forschungsstand

In diesem Beitrag untersuche ich, wie Musiklehrer*innen an bayerischen Gymnasien über das Unterrichten von Musiktheorie denken. Wie Musiktheorie im Unterricht thematisiert wird, wird häufig problematisiert. Notenschrift werde „losgelöst von ihrem jeweils transportierten Inhalt“ behandelt (Schütz, 1996, S. 97) und überbetont (Bäßler & Nimczik, 2002, S. 6), ein „reduktionistischer Begriff von Musiktheorie im Musikunterricht“ wird mit ihrer Funktion „als Dienstleisterin für ein abprüfbares Wissen“ in Verbindung gebracht und kritisiert (Krause, 2011, S. 24). Gies, Jank und Nimczik (2001, S. 6) beschreiben „[z]u viel theoretisches Wissen über Musik“ als einen von drei „entscheidenden Mängeln“ schulischen Musikunterrichts und Barth und Bubinger (2020, S. 30) stellen die Frage nach der „ethischen Rechtfertigung eines auf ‚sicherer Notenkenntnis‘ gründenden Musikunterrichts“.

Zugleich existieren wenig systematisch und empirisch gewonnene Erkenntnisse dazu, wie Musiktheorie in der Schule tatsächlich behandelt wird.¹ Insbesondere ist kaum erforscht, wie Lehrer*innen über den Gegenstand Musiktheorie und sein Unterrichten denken. Weidner (2012) arbeitet heraus, dass „innerhalb des [akademischen, B. R.] musikpädagogischen Diskurses“ (S. 301) ein Begriff von Musiktheorie existiert, der in ihr „ein bloßes und in weiten Teilen veraltetes Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung sieht“ (S. 311). Sind auch bei Musiklehrer*innen ähnliche Begriffe in Gebrauch?

Bieneck-Hempel (2009) untersucht in ihrer Studie zu Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien² unter anderem die „Auffassung der Befragten von Musiktheorie“ (S. 289). Sie bestimmt diese auf der Basis von Antworten zur „Aufgabe von Musiktheorie“ (Bd. II Anh. 1, S. 8). Durch diese Beschränkung blendet sie mögliche Bestimmungen von Musiktheorie aus. Beispielsweise könnte sie einen „ontologisch gefassten Begriff von Musiktheorie“, in dem musiktheoretisches Wissen einfach als gegeben gedacht wird (Krause, 2011, S. 23), nicht identifizieren.

In Ruf (2014a)³ wird untersucht, welche Begriffe von Musiktheorie Musiklehrer*innen gebrauchen. Dabei stellt sich heraus, dass die jeweils verwendeten Begriffe mit angestrebten Zielen und Annahmen über die Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen. Auf Grundlage einer ausführlicheren Analyse wird in diesem Beitrag die Theorieentwicklung fortgeführt.

2. Fragestellungen und Methode

Im Folgenden untersuche ich drei Fragen:

1. Welche Begriffe von Musiktheorie gebrauchen die Lehrer*innen?
2. Wie denken die Lehrer*innen über das Unterrichten von Musiktheorie?
3. Lassen sich bezüglich dieser Fragen Typen unterscheiden?

Die ersten beiden Fragen verweisen aufeinander: Wenn Lehrer*innen einen Gegenstand unterrichten, hängt die Art und Weise ihres Unterrichtens davon

1 Nach Fertigstellung dieses Beitrags erschienen sind erste Ergebnisse der empirischen Studie MuTheUS (Ickstadt et al., 2022). Untersucht wird unter anderem, wie Musiktheorie in der Sekundarstufe I aller Schultypen der Bundesländer Baden-Württemberg und Berlin unterrichtet wird und wie Musiklehrer*innen und Schüler*innen diesen Unterricht beurteilen.

2 Vgl. für eine ausführliche Besprechung Ruf (2012).

3 Der vorliegende Text ist Teil desselben Forschungsvorhaben und bezieht sich auf dieselben Interviews. Das zugrundeliegende Dissertationsprojekt (Ruf, i. V.) wurde von der Hanns-Seidel-Stiftung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

ab, wie sie diesen Gegenstand begreifen.⁴ Begriffe verstehe ich als Teil des Deutungswissens von Lehrer*innen. Dieses „beinhaltet die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (Bogner et al., 2014, S. 18–19). Begriffe bilden in diesen Deutungsmustern strukturierende Elemente. So lässt sich beispielsweise fragen, was „für einen Krankheitsbegriff [...] Ärzte in ihrer professionellen Praxis implizit zugrunde[legen]“ (Bogner et al., 2014, S. 19). Als Teil des Deutungswissens sind Begriffe teils reflexiv verfügbar, teils implizit (Bogner et al., 2014, S. 25). Wenn ich vom „Denken“ schreibe, geht es mir ebenfalls um das Deutungswissen, dessen Prozessualität ich dann betone.

Ich führte leitfadengestützte, halboffene Interviews mit elf Lehrer*innen (im Folgenden: B1–B11) an bayerischen Gymnasien. Forschungsprozess und Auswertung orientierten sich insgesamt an der *Grounded Theory Methodology* (GTM) nach Corbin und Strauss (2015). Theoretisches Sampling war allerdings nur eingeschränkt möglich: Die meisten gezielt variierten Kriterien stellten sich als nicht (Geschlecht, Ausbildungsort, Dienstort) oder kaum bedeutsam (Dienstalter) heraus; eine Ausnahme bildet der Umstand, ob Lehrende an einem musischen Gymnasium unterrichten (s. 4.4). Daher kombinierte ich für die Auswahl der Befragten gezieltes, systematisches und zufälliges Sampling (Truschkat et al., 2011).

Für die Rekonstruktion der Musiktheorie-Begriffe codierte ich in MAXQDA alle Textstellen, in denen Musiktheorie explizit oder implizit bestimmt wurde. Die über 600 resultierenden Codings (mit einem Code versehene Textstellen) systematisierte ich mit Blick darauf, *wie* Musiktheorie in ihnen bestimmt wird. Davon ausgehend identifizierte ich vier verschiedene Aspekte, die für die Befragten im Zusammenhang mit Musiktheorie relevant sind (s. 3.3). Diese Aspekte sind nicht disjunkt, eine Textstelle kann also auf mehrere Aspekte von Musiktheorie verweisen. Ausgehend davon ließen sich drei Begriffe von Musiktheorie rekonstruieren. Sie unterscheiden sich darin, welche Aspekte eher im Vordergrund oder weiter im Hintergrund stehen und darin, wie diese Aspekte bei den Befragten ausgeprägt sind.

Die unterschiedlichen Begriffe korrespondieren mit Vorstellungen über das Unterrichten und angestrebten Lehrzielen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 81). Je nachdem, welchen Begriff von Musiktheorie die Befragten gebrauchen, lassen sich auch unterschiedliche Vorstellungen davon zeigen, wie und wozu sie unterrichtet wird. Auf dieser Grundlage identifizierte ich drei Typen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie (s. 4).

4 Mehrfach untersucht und nachgewiesen wurde dieser Zusammenhang für pädagogisches Inhaltswissen im Fach Mathematik, vgl. Peterson, Fennema, Carpenter und Loef (1989) sowie Staub und Stern (2002).

3. Aspekte von Musiktheorie und unterrichtlicher Umgang mit ihnen

Ich konnte vier zentrale Aspekte identifizieren, unter denen Musiktheorie⁵ – je nach Zusammenhang – thematisiert wird. Mit ihnen korrespondierend lassen sich vier Strategien beim Unterrichten beobachten (Tabelle 1).

Tabelle 1: Zentrale Aspekte von Musiktheorie und korrespondierende unterrichtliche Strategien.

Aspekte von Musiktheorie	Korrespondierende unterrichtliche Strategie
Grundlagen (material-logischer Aspekt)	Alphabetisierung
Zusammenhang mit Musikstücken	Behandlung von Musikstücken
Verbindung zum Hören	Einsatz von Erklingendem
Bezug auf Praxis	Bemühen um Praxis

In den folgenden Abschnitten werde ich diese vier Aspekte vorstellen und dabei auch auf die jeweils korrespondierende unterrichtliche Strategie eingehen.

3.1 Grundlagen

Musiktheorie kann als Menge bestimmter Inhalte gesehen werden. Diese Thematisierung nenne ich den materialen Aspekt (vgl. Ruf, 2014a, S. 136). Ein Beispiel für diesen Aspekt bildet B6' (775–777) Aufzählung der „wichtigen Dinge, Kadenz, erweiterte Kadenz, Septakkorde, Umkehrungen und so weiter“.

Wird Musiktheorie als etwas konzipiert, das logisch-intellektuell verstanden werden kann, beschreibe ich das als logischen Aspekt. Betont wird er beispielsweise von B1: (508–513) „[...] das sind ja Strukturen, das sind ja Systeme [...] ohne die ja Musik nicht funktioniert. Das sind Regeln, dass sie einfach lernen mit Regeln umzugehen. Oder auch mal, wenn wir Tonleitern machen mit äh abstrakten Vorgängen [...]“.

Materialer und logischer Aspekt können als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden. Entsprechend lassen sich in der Analyse viele Doppelcodierun-

5 Die Befragten unterscheiden oft implizit zwischen Musiktheorie in der Schule und in anderen Kontexten. Hier und im Folgenden beziehe ich mich – wenn nicht anders geschrieben, s. 3.2 – immer auf Musiktheorie im Kontext des Musikunterrichts. Mit „Strategien“, „Gestaltung des Unterrichts“ etc. meine ich das aus den Interviews rekonstruierte Denken der Befragten über ihr unterrichtliches Handeln.

gen finden.⁶ Viele als musiktheoretisch verstandene Inhalte werden sowohl unter dem logischen als auch unter dem materialen Aspekt thematisiert. So betont B1 (825–826), dass die Schüler*innen wissen sollten, „dass es so was gibt wie eine Tonleiter und dass das ein System ist“, was ich als logische Thematisierung verstehe. An anderer Stelle stellt B1 (564–566) fest: „Was sie halt auswendig lernen müssen [ist] Ganzton Ganzton Halbton, Ganzton Ganzton Ganzton Halbton“.

Wegen dieser engen Verbindung fasse ich die beiden Unter Aspekte als material-logischen Aspekt zusammen. In den Gesprächen wird für Musiktheorie unter diesem Aspekt oft die Formulierung „Grundlagen“ (B2: 65, 67, 72, 197; B3: 332; B4: 244, 260, 266; B8: 47, 979; B10: 241, 783; B11: 192, 231, 1004), aber auch „Handwerkszeug“ (B3: 278, 285; B6: 91; B11: 90, 178, 1279, 1405) und „eigentlich“ (B10: 775) Musiktheorie (vgl. Ruf, 2014a, S. 139) verwendet. Die In-vivo-Begriffe Grundlagen und Handwerkszeug verwende ich im Folgenden ohne Anführungszeichen für den material-logischen Aspekt. Grundlagen umfassen vor allem Inhalte der elementaren Musiklehre, insbesondere auch das Beherrschen der Notenschrift. Insgesamt lassen sie sich als deklaratives oder propositional fassbares Wissen (vgl. Wieland, 1999, S. 224–236) über Musiktheorie beschreiben, also Wissen, das in Aussagen gefasst werden kann.⁷

Verbunden mit den Grundlagen nehmen die Befragten typischerweise zwei Probleme wahr: Zum einen kennen die Schüler*innen die Inhalte nicht oder vergessen sie wieder. Zum anderen verstehen sie die Inhalte nicht oder begreifen nicht, in welchem Zusammenhang sie stehen. Die Lehrer*innen reagieren darauf mit zwei Vorgehensweisen. Die erste lässt sich mit Formulierungen der Befragten als „beibringen“ (B3: 437, 451, 793, 185, 784, 537, 792) und „am-Leben-Halten“ (vgl. B5: 406) beschreiben: Inhalte werden mit den Schüler*innen eingeübt, häufig wiederholt und abgefragt. Die zweite Vorgehensweise zielt auf ein Verstehen der Struktur und der Logik musiktheoretischer Inhalte. Sie ist typischerweise visuell vermittelt. So werden beispielsweise Klaviaturen gezeigt, um die Lage der „natürlichen“ (B1: 620; B11: 443) Halbtonschritte zu veranschaulichen (B4: 36–41; B5: 111–117; B11: 754–755), „eine zwölfstufige Treppe“ wird genutzt, um Intervalle zu klären (B9: 356–360), oder „so dreidimensionale Kistenzeichnungen“ visualisieren unterschiedliche Dreiklänge (B9: 361–366).

Beiden Vorgehensweisen ist gemein, dass sie auf Musiktheorie im Sinne der Grundlagen gerichtet sind, wobei mit ersterer eher auf den materialen, mit zweiterer eher auf den logischen Aspekt gezielt wird. Sie sind außerdem nicht an klangliches Hören oder an den Erwerb einer Hörvorstellung geknüpft, Mu-

6 176 Codings zum materialen und 49 Codings zum logischen Aspekt überschneiden sich 36-mal.

7 „Wer über propositionales Wissen verfügt, weiß etwas über etwas. Er weiß im Hinblick auf einen Gegenstand, daß etwas Bestimmtes der Fall ist. Propositionales Wissen bezieht sich immer auf ein identifizierbares Wissensobjekt“ (Wieland, 1999, S. 231).

siktheorie erscheint in ihnen meist schriftlich⁸ und oft dekontextualisiert und abstrahiert. Musiktheorie wird dann thematisiert, ohne dass auf konkrete Erscheinungsweisen von Musik (z. B. Genres, Stilistiken) eingegangen wird. Ich fasse diese Vorgehensweisen als Alphabetisierung zusammen. Der Begriff verweist auch darauf, dass die entsprechenden Vorgehensweisen vorbereitenden Charakter haben: Sie zielen darauf ab, Kenntnis und Verstehen der Grundlagen aufzubauen, die als Voraussetzung für eine weitere Befassung mit Musik verstanden werden. Alle Befragten verweisen auf eine solche Auseinandersetzung mit Musik zu einem späteren Zeitpunkt. Allerdings gehen manche von ihnen nicht davon aus, dass Schüler*innen die Grundlagen später tatsächlich einsetzen können. Ich beobachte für diese Befragten einen Widerspruch: Einerseits begründen sie die Erarbeitung von Grundlagen mit deren späteren Anwendung, andererseits erwarten sie nicht, dass eine solche Anwendung verlässlich stattfindet. Ein Beispiel dafür findet sich im Gespräch mit B11 (188–194):

„Ich glaub, wann sie wirklich erst merken, dass sie es brauchen können ist halt, wenn man dann in der zehnten oder elften Klasse halt anfängt, wirklich Stücke zu analysieren, oder auch in der Neunten vielleicht schon, wobei man sagen muss, leider in der Neunten sind die ganzen Grundlagen irgendwie einfach weg, [...] dann muss man halt wieder alles von vorne aufrollen [...]“

Ein vergleichbarer Widerspruch lässt sich beobachten, wenn Befragte einerseits die Behandlung der Grundlagen mit Gebrauchspraxen der Schüler*innen (zum Beispiel Musikhören) begründen, andererseits aber einräumen, dass die Lernenden für diese Praxen nicht von den Inhalten profitieren.

3.2 Zusammenhang mit Musikstücken

Als weiterer Aspekt von Musiktheorie lässt sich identifizieren, dass sie im Zusammenhang mit konkreten Musikstücken steht. Jenseits des Musikunterrichts scheint das für die Befragten selbstverständlich zu sein. So berichtet B1 (369–373), wie er „als 15-Jähriger [...] alle Mozart- und Beethoven-Sonaten [...] mal zerlegt“ habe; „hab die halt alle analysiert, wie die funktionieren“. Mehrere der Befragten betonen, dass ein solcher Zusammenhang in ihrer Biografie wichtig war.

Auch im Musikunterricht korrespondiert dieser Aspekt mit der Behandlung von Musikstücken. Dabei lassen sich anhand der Relation von Zweck und Mittel zwei Ausprägungen dieser Strategie unterscheiden: Entweder dient die Kenntnis der Grundlagen dazu, Musikstücke besser zu verstehen und zu erinnern, sie anders oder neu zu hören, ihnen besser zu folgen, das Hören mehr zu genießen etc. Oder es werden konkrete Stücke behandelt, damit die Schüler*innen etwas über

8 Im Sinne der Notenschrift, oft auch als Hefteintrag oder als Gegenstand schriftlicher Prüfungen.

die Grundlagen lernen. In einem Fall sollen die Grundlagen also helfen, Musikstücke zu erschließen, im anderen Fall exemplifizieren Musikstücke die Grundlagen. In beiden Ausprägungen wird der material-logische Aspekt in einen Zusammenhang mit Musikstücken gebracht, teilweise wird auch eine Verbindung zum Hören hergestellt (s. 3.3).

3.3 Verbindung zum Hören

Musiktheorie hat für alle Befragten mit Hören zu tun. Damit korrespondiert, dass sie bei der Gestaltung des Unterrichts Erklingendes einsetzen. Diesbezüglich lässt sich unterscheiden, ob Musikstücke oder Grundlagen erklingen. Ein Beispiel für letzteres wäre, wenn eine Tonleiter vorgespielt wird; auch der von B1 (593–595) beschriebene Einsatz von Boomwhackers ließe sich hier einordnen: „Ja dann wieder ein Dur-Akkord und Moll-Akkord und so hat man Dur und Moll denen untergejubelt und man muss ja nichts mit großer Terz und kleiner Terz das ist wurscht, die hören's halt dann“. Neben der Frage, *was* erklingt, lässt sich auch beschreiben, *wozu* es erklingen soll, also welche didaktischen Überlegungen damit einhergehen. Eine Möglichkeit ist, dass etwas zum Erklingen gebracht wird, um damit einer musikpädagogischen Konvention nachzukommen. Darunter verstehe ich (in Anlehnung an Radtke, 1996, S. 102; Wieser, 2008, S. 102; Scherf, 2013, S. 387) kollektiv geteilte Wissensbestände zur Gestaltung des Musikunterrichts, die ein Moment von Selbstverständlichkeit und eine normative Dimension aufweisen und als Moment von Professionalisierung betrachtet werden können.⁹ Ein Beispiel dafür bildet B11s (476–477) Aussage, „es sollte immer irgendetwas klingen in einer Musikstunde“, die eine allgemeine Regel für die Gestaltung des Musikunterrichts aufstellt. Jenseits solch konventionell verortbarer Motivationen lassen sich drei Stufen des Einsatzes von Erklingendem beobachten:

1. Es wird angestrebt, dass Grundlagen anschaulich¹⁰ oder „anhörlich“ (B9: 212–214) werden. Dabei erklingen beispielsweise Tonleitern, Intervalle oder Akkorde, wodurch die Schüler*innen eine Hörvorstellung von ihnen erwerben sollen. Beteiligt ist dann neben den Grundlagen nur der Aspekt einer Verbindung zum Hören (s. Abb. 1).
2. Die Grundlagen sollen in konkreten Stücken hörbar werden. So beschreibt beispielsweise B2, wie er in einer Klasse immer wieder darauf hinweist, wenn in einem Musikstück eine Kadenz zu hören ist. Dadurch sollen die Schüler*innen einen Höreindruck mit dem Begriff der Kadenz verbinden und „dieses Schließende der Kadenz [...] fast ein bisschen emotional auch wahrnehmen“

9 Professionalisierung verstehe ich dabei in einem weiten Sinne, nämlich als Beitrag zur Handlungsbefähigung (vgl. Scherf, 2013, S. 387; Messmer, 2011, S. 24).

10 Siehe das Unterrichtsprinzip der „Veranschaulichung“ (Wiater, 2008, S. 25).

(B2: 109–111). Auch hier geht es um Anhörlichkeit, wobei diese sich im Zusammenhang mit Musikstücken einstellen soll.

3. Ein solches hörendes Erkennen soll Anlass für (ästhetische) Erfahrungen schaffen. Auch wenn an keiner der wenigen entsprechenden Stellen explizit von ästhetischer Erfahrung (s. Ruf 2014b) gesprochen wird, scheint teils schlüssig, dass eine solche angestrebt wird. Ein Beispiel findet sich bei B6 (408–413):

„[...] wir können ja nicht sagen, wir sind gewöhnt an eine Alpensinfonie, also wird uns die Lautstärke eines mittelalterlichen Stücks nicht besonders beunruhigen, die Leute waren aber sehr beunruhigt und wir wissen nicht mehr was und warum. Und wenn wir's hören können, dann geht's plötzlich auf, ansonsten ist es ein Museumsstück.“

Mit Blick auf Aspekte von Musiktheorie lässt sich feststellen, dass auf der ersten Stufe nur Grundlagen in Verbindung zum Hören gebracht werden. Auf der zweiten und dritten Stufe wird auch ein Zusammenhang mit Musikstücken hergestellt. Nicht alle Befragten greifen auf Strategien aller Stufen zurück. Das beobachte ich als verschiedene Ausprägungen des Einsatzes von Er klingendem.

3.4 Bezug auf Praxis

Musiktheorie wird oft auf „Praxis“ bezogen; unter dem Begriff wird allerdings Unterschiedliches verstanden. Häufig ist Musikpraxis gemeint. Das lässt sich beispielhaft an B1 zeigen, der seine Fertigkeiten als Korrepetitor betont und sie auf Musiktheoriekenntnisse zurückführt. Er habe über hundert Opern und Operetten begleitet „und das geht nur mit extremen [...] Harmonielehrenekenntnissen“, die helfen, „Klavierauszüge (.) dann spielen“ zu können (B1: 19–26).

Auch mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts werden praktische Vorgehensweisen betont. Ähnlich wie in Bezug auf den Einsatz von Er klingendem scheint diesbezüglich eine musikpädagogische Konvention vorzuliegen, die in der folgenden Aussage von B4 über das Unterrichten der Kadenz in Bezug auf den Lehrplan zum Ausdruck kommt, insbesondere im Wörtchen „man“: „Es gibt auch Lehrer, die können ihre Schüler damit quälen, aber es steht ja heute im Lehrplan drin: Man macht sowieso die Theorie immer in Verbindung mit einer Praxis“ (B4: 224–226).¹¹ Dass unter Praxis Unterschiedliches verstanden

11 Die von mir beobachteten musikpädagogischen Konventionen der Verbindung mit Er klingendem und des Bezugs auf Praxis überlappen und vermischen sich teilweise auch: „Man versucht ja, die Musiktheorie immer auch mit (.) mit entweder mit praktischen Dingen zu verbinden, das heißt (.) mit Singen, mit dem Instrument, dass zum Beispiel die Tonleitern alle auf dem (.) Xylophon auch gespielt werden, weil's da auch relativ anschaulich ist und () es auch die können, die kein Instrument haben. Dass sie mal das, *das Hören mit dem Tun auch verbinden*“ (B5 : 222–228, Kursivierung durch mich).

wird, lässt sich zum einen daran zeigen, wie sie auf Theorie bezogen wird: Einige Befragte stellen Theorie und Praxis in einen funktionalen Zusammenhang, Theorie wird also als Voraussetzung von Praxis gesehen. Andere betonen die Unterscheidung, Praxis bildet dann einen Gegenbegriff zu Theorie. Ersteres, ein funktionaler Zusammenhang von Praxis und Theorie, findet sich nur bei einigen Befragten: Diese streben beispielsweise an, dass Schüler*innen auf Grundlage ihrer musiktheoretischen Kenntnisse gestalterisch tätig werden und bewusste Entscheidungen treffen. In einer zweiten, größeren Gruppe von Interviewten wird Praxis als Gegenbegriff zu Theorie gedacht, meint also Umgangsweisen mit Musik, die als ‚nicht theoretisch‘ begriffen werden (Ruf, 2014a, S. 135–136).¹² Die Verbindung von Theorie und Praxis wird auch in dieser Gruppe betont, hat allerdings eher additiven Charakter.¹³ Damit meine ich, dass in der Unterrichtsgestaltung die Auseinandersetzung mit Musiktheorie um Momente von Praxis ergänzt wird. Ein Beispiel dafür findet sich bei B4 (33–37): „Und ich versuch die Musiktheorie natürlich immer mit der Praxis zu verbinden (.) Also ich arbeite auch viel mit [...] Glockenspielen als Instrumenten, die die Schüler (.) spielen sollen und (.) die müssen bei mir eine Tastatur basteln [...]“. In diesem Zitat wird mit Praxis sowohl das Spielen von Glockenspielen als auch das Basteln einer Tastatur beschrieben. Das zeigt beispielhaft, dass Praxis sehr Unterschiedliches bedeuten kann, wenn sie als Gegenbegriff zu Theorie verstanden wird.¹⁴ Was ist das Gemeinsame solcher Momente, also woran machen die Befragten fest, dass es sich um Praxis in diesem Sinne handelt? Meine Vermutung ist, dass das entscheidende Kriterium für die Lehrer*innen ist, dass Schüler*innen in solchen Momenten beobachtbar tätig sind: Sie tanzen, spielen ein Instrument, bewegen sich im Raum oder Ähnliches, sind also tätig – auf nicht mit Theorie assoziierte Weise (wie schreiben oder sprechen).

Insgesamt ist der Bezug auf Praxis für alle Befragten ein wesentlicher Aspekt von Musiktheorie. Mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts wird Musiktheorie unterschiedlich auf Praxis bezogen: Sie wird entweder insofern praktisch, als

12 Typischerweise wird Musiktheorie nicht Musikpraxis gegenübergestellt. Stattdessen scheint sie als Teil von „Theorie“ gesehen zu werden, insofern als Gegenbegriff meist „Praxis“ zu beobachten ist. Den Begriff „Musikpraxis“ gebrauchen die Befragten insgesamt nur selten. Auch wenn es oft (s. o.) um solche geht, wird sie konzeptionell eher unter „Praxis“ subsumiert. Ich interpretiere das als Hinweis darauf, dass für die entsprechenden Befragten Musiktheorie und Theorie konzeptuell enger verbunden sind als Musiktheorie und Musikpraxis.

13 In einer Formulierung Weidners (2015, S. 92) ließe sich in vielen Fällen von einem „Zusammenspiel aus forciertem Praxisbezug und unterkomplexer Theorie“ sprechen, wenn praktische Momente der Unterrichtsgestaltung nur darauf ausgerichtet sind, bestimmte Grundlagen zu transportieren.

14 Auch im (musik-)pädagogischen Diskurs werden mit „Praxis“ im Kontext der Behandlung von Musiktheorie verschiedene Vorstellungen verbunden: Dazu gehört, dass ein Instrument gespielt wird, eine Hörvorstellung behandelter Musik vorliegt oder gemeinsam im Klassenzimmer musiziert wird (s. Ruf, 2022).

sie in Anwendung gebracht wird (wenn sie als Voraussetzung von Praxis gesehen wird), oder sie wird mit Momenten der Unterrichtsgestaltung kombiniert, die als praktisch eingeordnet werden und in denen Schüler*innen typischerweise beobachtbar tätig sind (wenn Praxis als Gegenbegriff von Theorie gesehen wird).

3.5 Zusammenfassung der Aspekte und Strategien

Die Erkenntnisse lassen sich in einem Modell des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie zusammenfassen. Musiktheorie wird unter vier zentralen Aspekten thematisiert: Den Grundlagen, die propositional fassbares Wissen über Musiktheorie beinhalten, dem Zusammenhang mit Musikstücken, der Verbindung zum Hören und dem Bezug zu Praxis. Mit dem Aspekt der Grundlagen korrespondiert Alphabetisierung als unterrichtliche Strategie. Die anderen Vorgehensweisen stellen typischerweise eine Verbindung zu dem jeweils korrespondierenden Aspekt und den Grundlagen her. Ihre unterschiedlichen Ausprägungen machen die Qualität dieser Verbindungen aus: Die Behandlung von Musikstücken kann darauf abzielen, Stücke zu erschließen oder Grundlagen zu exemplifizieren. Der Einsatz von Er klingendem kann sich auf Grundlagen beschränken oder auch Musik beinhalten, nur teilweise stellt er auf Erfahrungen ab. Praxis wird entweder als Anwendung von Musiktheorie verstanden (wenn diese als Voraussetzung gedacht wird) oder als Tätigsein im Zusammenhang mit der Thematisierung von Musiktheorie (wenn sie einen Gegenbegriff zu ihr darstellt). In Abbildung 1 stelle ich das Modell grafisch dar.

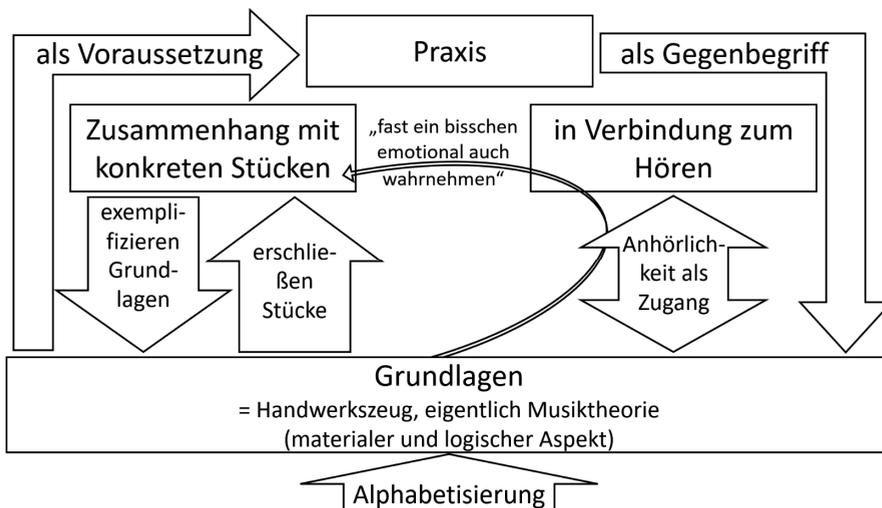


Abbildung 1: Aspekte (in Kästen) werden durch unterrichtliche Strategien (Pfeile) thematisiert und miteinander in Beziehung gebracht.

In der Grafik nur angedeutet habe ich, dass durch unterrichtliche Strategien auch mehr als zwei Aspekte verbunden werden können. Beispielhaft dafür steht B2s angeführtes Vorgehen, für das Hören von Kadenzen in Musikstücken zu sensibilisieren (s. 3.3).

Anhand der Grafik lässt sich nachvollziehen, warum ich zwischen dem Zusammenhang mit konkreten Stücken und der Verbindung zum Hören getrennt habe: Zum einen steht Musiktheorie nicht nur im Zusammenhang mit Musikstücken, wenn dabei etwas gehört wird, sondern beispielsweise auch, wenn eine Partitur studiert wird. Zum anderen können bei der Behandlung von Musiktheorie nicht nur Musikstücke, sondern auch Grundlagen gehört werden. Es ist also als ein Ergebnis der Arbeit zu verstehen, dass diese Differenzierung nötig ist für eine adäquate Beschreibung des Deutungswissens von Musiklehrer*innen. Dasselbe gilt für unterschiedliche Begriffe von Praxis. Je nachdem, ob diese als Voraussetzung von Musiktheorie oder als Gegenbegriff konzipiert werden, fällt das Bemühen um Praxis anders aus: In ersterem Fall wird nach Anwendungsmöglichkeiten von Musiktheorie gesucht, in letzterem Fall wird angestrebt, die Thematisierung von Musiktheorie mit Momenten der Unterrichtsgestaltung zu verbinden, in denen Schüler*innen beobachtbar tätig sind.

4. Drei Idealtypen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie

Die beschriebenen Ausprägungen sind typischerweise in bestimmten Kombinationen zu beobachten. Davon ausgehend habe ich drei Idealtypen – in heuristischer Absicht idealisiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 106) – des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie identifiziert. Es handelt sich dabei um den grammatikalistischen, den relationierenden und problematisierenden Typ. Wenn ich diese im Folgenden vorstelle, fasse ich zuerst jeweils in einem kurzen Absatz den entsprechenden Begriff von Musiktheorie zusammen. Dann gehe ich darauf ein, wie die oben dargestellten Herangehensweisen ausgeprägt sind. In einem dritten Absatz beschreibe ich jeweils kurz die angestrebten Lehrziele, wobei ich insgesamt drei Gruppen von Zielen identifiziert habe: Zum einen affektive Ziele (Interesse an und Freude durch Musik), zum anderen kognitive Ziele, wobei darunter einerseits Verstehen von Musik, andererseits Kenntnis und Verstehen der Grundlagen fallen.

4.1 Grammatikalistischer Typ

Der grammatikalistische Typ¹⁵ identifiziert Musiktheorie vor allem mit den Grundlagen. Teils werden dabei der materiale oder der logische Aspekt stärker betont. Andere Aspekte von Musiktheorie sind eher schwach ausgeprägt und werden typischerweise nur unter Bezug auf die Grundlagen angeführt.

Musikstücke behandelt dieser Typ in der Absicht, Grundlagen zu exemplifizieren oder zu erschließen. Die Verbindung zum Hören ist schwach ausgeprägt und nur selten auf konkrete Stücke bezogen. Wird Erklingendes eingesetzt, geht es Musiklehrer*innen dieses Typs weder um hörendes Verstehen von Musik noch um (ästhetische) Erfahrung. Praxis wird als Gegenbegriff zu Musiktheorie gedacht.

Aus Sicht des grammatikalistischen Typs steht Musiktheorie dem Erreichen affektiv-sozialer Zielen wie Freude an Musik entgegen. Wenn angestrebt wird, dass die Schüler*innen Hörfähigkeiten entwickeln, ist das beschränkt auf die Grundlagen, deren Kenntnis und Verstehen für ihn das wichtigste Lehrziel darstellen. Die Möglichkeit eines Verstehens von Musik wird nicht angesprochen oder deutlich relativiert. Insgesamt wird nicht erwartet, dass Grundlagen später verlässlich angewandt werden oder anderweitig Bedeutung entfalten können. Stattdessen wird mit Legitimationsfiguren wie „Allgemeinbildung“ und „Ahnung“ argumentiert.

4.2 Relationierender Typ

Der relationierende Typ setzt die Grundlagen ebenfalls voraus, ohne jedoch den materialen oder den logischen Aspekt besonders zu betonen. Er relationiert sie nicht nur zueinander, sondern auch zu den anderen Aspekten von Musiktheorie.

Kennzeichnend für ihn ist, dass er nicht nur anstrebt, die Grundlagen als Handwerkszeug einzusetzen, sondern dass er das auch für erreichbar hält. Ihre Kenntnis soll helfen, Stücke – auch hörend – zu erschließen und zu Praxis befähigen, wobei unter dieser sowohl Musikpraxis als auch Analyse verstanden wird.¹⁶

Der relationierende Typ strebt an, dass die Schüler*innen Musik – insbesondere auch hörend – besser verstehen lernen, was auch ihren Musikgenuss steigern soll. Dieser Typ arbeitet also darauf hin, dass Schüler*innen durch den

15 Den Namen leite ich vom Konzept des „Grammatikalismus“ (Schäfer-Lembeck, 2003, S. 206) ab.

16 Analyse wird von Befragten des relationierenden Typs als Praxis *und* als Musiktheorie verstanden. Dieser Typ geht nicht von einer unüberwindbaren Theorie-Praxis-Dichotomie aus (vgl. ausführlich Ruf, 2022).

Umgang mit Musiktheorie Kompetenzen entwickeln, die über eine Reproduktion und Anwendung von Grundlagen hinausgehen.

4.3 Problematisierender Typ

Der problematisierende Typ¹⁷ identifiziert Musiktheorie, wie der grammatikalistische Typ, selbstverständlich mit den Grundlagen. Auch bei ihm ist es möglich, dass entweder der materiale oder der logische Aspekt besonders betont werden. Die anderen Aspekte spielen im Musiktheorie-Begriff des problematisierenden Typs ebenfalls eine Rolle. Sie werden allerdings vor allem auf die Grundlagen bezogen, die „eigentlich“ als Musiktheorie verstanden werden.

Hinsichtlich der Behandlung von Musikstücken geht es teils darum, dass mit Hilfe des Handwerkszeugs Musikstücke erschlossen werden, teils darum, dass anhand von Musikstücken die Grundlagen begriffen werden sollen. Der Einsatz von Erklingendem wird betont, gleichzeitig herrscht aber Skepsis bezüglich der Möglichkeiten vor, im Musikunterricht Hörverständnis zu fördern. Der problematisierende Typ betont den Bezug zu Praxis, wobei er sie, wie der grammatikalistische Typ, als Gegenbegriff von Theorie denkt.

Mit Blick auf affektiv-soziale Ziele ist der problematisierende Typ unbestimmt; es kann sein, dass Musiktheorie als solchen Zielen entgegenstehend gesehen wird, aber auch, dass angestrebt wird, dass die Schüler*innen ein Interesse für Musik oder Musiktheorie entwickeln. Einerseits wird argumentiert, Schüler*innen sollten durch Musiktheorie lernen, Musik besser zu verstehen. Andererseits wird diese Möglichkeit deutlich relativiert: Nur eingeschränkt wird erwartet, dass Grundlagen später verlässlich angewandt werden oder anderweitig Bedeutung entfalten können. Teils wird mit dem Erwerb von „Allgemeinbildung“ und „Ahnung“ argumentiert.

4.4 Zuordnung der Befragten und Besprechung der Typologie

Insgesamt lassen sich die drei Typen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie auf einem Kontinuum verorten. Während der grammatikalistische und der relationierende Typ dessen Pole markieren, liegt der problematisierende Typ in einem Übergangsbereich: Weder zielt er beim Denken über Musiktheorie bloß auf eine selbstzweckhafte Kenntnis der Grundlagen (wie der grammatikalistische Typ) noch sieht er sich in der Lage, ein Verstehen von Musik durch das Unterrichten von Musiktheorie (verlässlich) zu befördern, wie das der relationierende Typ tut. Damit ist das Unterrichten von Musiktheorie für ihn mit

17 Befragte dieses Typs problematisieren oft das Unterrichten von Musiktheorie. Mögliche Ursachen dafür werden in Kapitel 4.4 untersucht.

einem didaktischen Problem verbunden: Einerseits ist die Kenntnis der Grundlagen für ihn, anders als für den grammatikalistischen Typ, kein hinreichendes Ziel. Andererseits scheint ihm das Ziel eines verbesserten (hörenden) Verstehens von Musik durch die Behandlung von Musiktheorie im Unterricht nicht oder nur eingeschränkt erreichbar zu sein. Daher liegt nahe, dass er Musiktheorie als Gegenstand des Musikunterrichts problematisiert.

Im Musiktheorie-Begriff des problematisierenden Typs werden die Grundlagen stark betont, wobei im Gegensatz zum grammatikalistischen Typ auch die anderen Aspekte von Musiktheorie für wichtig gehalten werden. Ich vermute, dass ein problematisierendes Denken über das Unterrichten von Musiktheorie daraus resultiert, dass ein Einbezug der anderen Aspekte oft scheitert. Weil Ziele, die sich als „Verstehen von Musik“ zusammenfassen lassen, häufig als nicht erreichbar gesehen werden, findet auch in diesem Typ eine weitgehende Beschränkung auf die Grundlagen statt. Anders als der grammatikalistische Typ nimmt der problematisierende Typ im Zusammenhang aber Probleme wahr. Die Dienstälteren dieses Typs sehen diese Probleme meist als gelöst an: Musiktheorie erscheine in ihrem Unterricht ja nicht bloß alphabetisierend, sondern auch im Zusammenhang mit Musikstücken, in Verbindung zum Hören und unter Bezug auf Praxis. Aufgrund der oben beschriebenen Ausprägungen dieser Aspekte vermute ich aber, dass sie im Wesentlichen die Grundlagen unterrichten. Die tendenziell geringere Problemwahrnehmung schreibe ich einer größeren Routine zu: Der Unterricht läuft sozusagen rund, auch wenn er sich mit Blick auf Musiktheorie im Wesentlichen an den Grundlagen orientiert.

Wie prägen sich die unterschiedlichen Typen biografisch aus? Unter anderem scheint der selbst erlebte Schulunterricht eine wichtige Rolle zu spielen. So betonen beispielsweise B8 und B6, deren Vorstellungen über das Unterrichten von Musiktheorie weit auseinanderklaffen, den Vorbildcharakter selbst erlebten Unterrichts. Auch bei den meisten anderen Befragten lässt sich beobachten, dass ihr Begriff schulischer Musiktheorie stärker durch ihre eigene Schulzeit geprägt ist als durch ihr Studium.¹⁸ B3 (415–424) führt beispielsweise als „das Paradebeispiel für (...) harmonische Analyse“ eine Episode aus seinem eigenen Schulunterricht an. Ich vermute vor diesem Hintergrund, dass es in biografisch früh erworbenen Selbstverständlichkeiten gründen kann, wenn Musiktheorie im Wesentlichen mit Grundlagen identifiziert wird. Daraus könnte grammatikalistisches Denken über das Unterrichten von Musiktheorie resultieren. Für die Frage, warum Lehrer*innen eher relationierend oder problematisierend über das Unterrichten von Musiktheorie denken, scheint mir darüber hinaus auch ihre Arbeitsumgebung wichtig, worauf ich im folgenden Absatz eingehen werde.

18 Das erinnert an die schon 1908 von Klein (1908/1967, S. 1) beschriebene „doppelte Diskontinuität“. Auch Helsper (2018, S. 132) weist darauf hin, „dass die Lehrerbildung bezüglich der impliziten, früh erworbenen Überzeugungen nur wenig transformatorisches Potenzial entfaltet“.

Ordnet man außerdem die Befragten den jeweiligen Typen danach zu, inwiefern sie spezifische Ausprägungen und Eigenschaften aufweisen, also wie weit sie mit den Idealtypen übereinstimmen, lässt sich das mit Tabelle 2 veranschaulichen:

Tabelle 2: Zuordnung der Befragten zu den Typen. Lehrende am musischen Gymnasium sind unterstrichen dargestellt.

Grammatikalistischer Typ			Problematisierender Typ				Relationierender Typ			
B5	<u>B8</u>	B3	B1	B4	B9	B11	B2	<u>B10</u>	<u>B7</u>	<u>B6</u>

Keine der vier an einem musischen Gymnasium tätigen Lehrkräfte kann dem problematisierenden Typ zugeordnet werden. Es finden sich Hinweise dafür, dass das kein Zufall ist. Das Unterrichten an einem Gymnasium mit Musikschwerpunkt (dort erhalten alle Schüler*innen unter anderem Instrumental- oder Gesangsunterricht), bietet förderliche Rahmenbedingungen. Gehen Lehrende an einem musischen Gymnasium nicht (wie das beim grammatikalistischen Typ der Fall ist) von einem Begriff schulischer Musiktheorie aus, der im Wesentlichen auf Grundlagen verweist, fällt es ihnen ungleich leichter, auch die anderen Aspekte zu thematisieren. Darin könnte der Grund dafür liegen, dass ein Verstehen von Musik dort nicht nur angestrebt, sondern auch tatsächlich für erreichbar gehalten wird. B2 lässt sich als einziger der Befragten, die nicht an einem musischen Gymnasium unterrichten, dem relationierenden Typ zuordnen. Auffällig ist, dass er schon mit der ersten längeren Ausführung im Interview seinen Begriff von Musiktheorie beschreibt. Dabei lässt sich eine Verbindung zum Hören beobachten, die im Zusammenhang mit Musikstücken steht, eine Behandlung von Stücken, bei denen es um diese geht, und als praktisch verstandene Umgangsweisen, in denen Musiktheorie angewandt wird. Ich vermute, dass sein Begriff von Musiktheorie, bei dem die unterschiedlichen Aspekte klar aufeinander bezogen sind und der auf Umgangsweisen mit Musik ausgerichtet ist, ihm ein relationierendes Denken über das Unterrichten von Musiktheorie ermöglicht. Es kann also vorkommen, dass eine Lehrkraft an einem nicht musischen Gymnasium dem relationierenden Typ zuzuordnen ist. Umgekehrt ist es auch möglich, dass Lehrer*innen an einem musischen Gymnasium – wie B8 – unter Musiktheorie vor allem Grundlagen verstehen. Sowohl Biografie als auch Rahmenbedingungen können beeinflussen, wie Lehrer*innen über das Unterrichten von Musiktheorie denken.¹⁹

¹⁹ Diese Beobachtung hatte schon Ruf (2014a, S. 140–141) gemacht. In diesem Aufsatz blieb allerdings die Analyse der Begriffe von Musiktheorie rudimentär: Neben einer formalen Unterscheidung in enge und weite Begriffe identifizierte ich einen „materialen Begriff“, in welchem „Musiktheorie als Menge von Inhalten“ (Ruf, 2014a, S. 136) bestimmt wird. Diesen unterschied ich von einem „funktionalen Begriff“, durch den

5. Diskussion und Ausblick

In meiner Interviewstudie mit Gymnasiallehrkräften habe ich drei Idealtypen des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie identifiziert. Allen gemeinsam ist, dass Musiktheorie unter vier zentralen Aspekten thematisiert wird: Unter dem Aspekt der Grundlagen geht es um Musiktheorie als in Aussagen fassbares Wissen. Drei weitere Aspekte von Musiktheorie sind, dass sie in einem Zusammenhang mit Musikstücken steht, eine Verbindung zum Hören aufweist und sich auf Praxis bezieht. Je nachdem, welcher dieser Aspekte im Vordergrund steht, liegen verschiedene unterrichtliche Umgangsweisen mit dem Gegenstand nahe. Die drei identifizierten Typen unterscheiden sich zum einen darin, wie diese Aspekte betont werden. So sind beispielsweise beim grammatikalistischen Typ vor allem die Grundlagen zentral. Zum anderen unterscheiden sich die Typen darin, wie die Aspekte ausgeprägt sind. Der relationierende Typ versteht unter Praxis beispielsweise eher eine Anwendung musiktheoretischer Kenntnisse (z. B. als Grundlage fürs Musizieren); die beiden anderen Typen verstehen Praxis eher als ein zu Theorie komplementäres Element der Unterrichtsgestaltung und beschreiben damit Momente, in denen die Schüler*innen beobachtbar tätig sind. Befragte aller Typen betonen also die Bedeutung von Praxis, meinen damit aber Unterschiedliches. Analoges gilt für die Aspekte des Zusammenhangs mit Musikstücken und der Verbindung zum Hören. Solche Konfigurationen von Betonungen und Ausprägungen der Aspekte fasse ich jeweils als Begriff von Musiktheorie zusammen. Jedem Typ lässt sich ein solcher Begriff zuordnen, also ein Verständnis davon, was Musiktheorie im Musikunterricht ausmacht.

Vor diesem Hintergrund können Problematisierungen des Unterrichtens von Musiktheorie rekontextualisiert werden. Beispielsweise lassen sich für den problematisierenden und, noch ausgeprägter, für den grammatikalistischen Typ reduktionistische Begriffe von Musiktheorie (vgl. Krause, 2011, S. 24) zeigen, wenn diese vor allem mit den Grundlagen identifiziert wird. Dass Notenschrift losgelöst thematisiert wird (vgl. Schütz, 1996, S. 97), lässt sich bei diesen Typen ebenfalls zeigen: Die entsprechenden Befragten beschreiben ausgedehnte Momente von Alphabetisierung.

Musiklehrer*innen sehen Musiktheorie nicht allgemein als „bloßes [...] Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung“, wie Weidner (2012, S. 311) das für den akademischen musikpädagogischen Diskurs herausarbeitet. Zwar spielen diese Punkte, die ich als Grundlagen zusammenfasse, auch für Lehrer*innen eine wichtige Rolle. Allerdings bleibt nur der grammatikalistische Typ bei ihnen stehen. Der problematisierende Typ verweist immer wieder auch auf weitere

„Musiktheorie [...] von ihrer Funktion her bestimmt wird“ (Ruf, 2014a, S. 137). Letzterer Begriff ist nur schwach konturiert, da ‚Funktionen‘ auf unterschiedlichen Ebenen verortet sein und beispielsweise auch Klassenführung oder Zensurenvergabe umfassen können.

Aspekte, dennoch spielen die Grundlagen in seinem Denken über Musiktheorie eine hegemoniale Rolle. Der relationierende Typ versteht Musiktheorie als Mittel, mit dem tatsächlich ein Verstehen von Musik gefördert werden kann, typischerweise als hörendes Verstehen konzipiert.

Ich gehe davon aus, dass Musiklehrer*innen ihren Unterricht ausgehend von ihrem Deutungswissen strukturieren (Bogner et al., 2014, S. 76; Meuser & Nagel, 2002, S. 259). Insofern sind die hier vorgestellten Ergebnisse bedeutsam für die Frage danach, wie Musiktheorie an Schulen unterrichtet wird. Dabei wäre zu untersuchen, ob sie quantitativ zu bestätigen und inwiefern sie auf Musiklehrer*innen anderer Schularten und in anderen Bundesländern übertragbar sind. Eine weitere interessante Anschlussfrage wäre auch, wie die unterschiedlichen Typen aus der Perspektive der Lernenden eingeordnet werden.

Literatur

- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben. Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, (85), 30–40.
- Bäßler, H. & Nimczik, O. (2002). Elementarlehre – ein elementares Missverständnis? *Musik & Bildung*, (2), 4–7.
- Bieneck-Hempel, M. (2009). *Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung* (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule). Die Blaue Eule.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Qualitative Sozialforschung). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Sage Publications.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, (9), 6–24.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Ickstadt, A., Imort-Viertel, C. & Lang, R. (2022). Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird: Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg. In T. Fesefeldt, A. Ickstadt, A. Jeßulat, K. Sprau, K. Steinhäuser, B. Tuercke, ... E. Vlitakis (Hrsg.), *Kombinatorik und Spiel. Wege musikalischen Denkens: Festschrift für Stefan Prey*. Universität der Künste Berlin.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, F. (1908/1967). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus, I. Arithmetik. Algebra. Analysis* (Die Grundlehren der mathematischen Wissenschaften in Einzeldarstellungen, Bd. 14, 4. Aufl.). Springer.

- Krause, M. (2011). »Wozu brauche ich das?«. Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule. *ZGMTH*, 8(1), 23–25. <https://doi.org/10.31751/613>
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung: Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Habil.-Schr., 2010. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 2570–272). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_13
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1–40. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0601_1
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Bd. 8. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruf, B. (2012). Rezension: „Melanie Bieneck-Hempel (2009). Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung“. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/68>
- Ruf, B. (2014a). Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 35, S. 131–143). Waxmann.
- Ruf, B. (2014b). Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. In O. Jahraus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 13, S. 106–120). Waxmann.
- Ruf, B. (2022). Doing Music Theory? Teachers' Notions about Practice When Teaching Music Theory. In T. Buchborn, T. de Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People do* (European Perspectives on Music Education, Bd. 11, S. 261–272). Helbling.
- Ruf, B. (i. V.) *Musiktheorie im Musikunterricht. Eine qualitative Studie zum Deutungswissen von Lehrenden* (Arbeitstitel).
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2003). Begriff und Praxis – Einblicke in eine Fortbildungsveranstaltung. In Verband Bayerischer Schulmusiker e. V. (Hrsg.), *Zwischen Nützlichkeitsdenken und kulturellem Auftrag. Musikunterricht für die Schule des 21. Jahrhunderts* (Akademiebericht, Bd. 384, S. 205–214).
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS.
- Schütz, V. (1996). Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft. In T. Ott & H. v. Loesch (Hrsg.), *Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhüller zum 60. Geburtstag* (S. 91–105). Wissner.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains. Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *The Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>

- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. und erw. Aufl., S. 353–379). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_16
- Weidner, V. (2012). ‚Die‘ Musiktheorie ‚der‘ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 300–315). Die Blaue Eule.
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie: Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 3. Waxmann.
- Wiater, W. (2008). *Unterrichtsprinzipien* (Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, 3., überarb. Aufl.). Auer.
- Wieland, W. (1999). *Platon und die Formen des Wissens* (2., durchgesehene und um einen Anhang und ein Nachwort erw. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Heidi Rösch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benedikt Ruf
Senftenauerstr. 110
80689 München
benedikt.ruf@posteo.de

Lina Oravec, Stefanie Köb & Diana Boer

Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion

Eine Fragebogen-Studie

Preservice General Music Teachers' Attitudes Toward Inclusion

This study examines the attitudes of preservice general music teachers (N = 205) toward school inclusion, as measured by the EFI-L (Seifried, 2015). Results show associations of the particularly relevant 'personal readiness for inclusion' with (1) teacher self-efficacy, (2) school form affiliation, (3) extent of contact with the topic of inclusion at university, and (4) school/professional experiences with people with disabilities. Given that nearly one-third of the music students surveyed indicated that they had no personal experience with people with disabilities, opportunities should be provided at university. Qualitative analyses of free mentions suggest that making music together in particular would be suitable for gaining positive experiences with people with disabilities.

1. Einleitung

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 haben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Recht auf inklusive Beschulung in wohnortnahen Regelschulen. Daher wird Unterricht in inklusiven Settings – auch im Sinne eines ‚engen‘ Inklusionsbegriffs, auf den wir uns beziehen – zur Aufgabe für alle Lehrkräfte. Da oftmals Schulfächern wie Sport, Kunst und Musik ein besonders hohes Inklusionspotenzial zugeschrieben wird (Herzog, 2018; Tischler, 2016; BMU, 2019; Vogel, 2016; Odipo & Abel, 2018; Gerland, 2020; Schrott & Leinen-Peters, 2021), zeigt sich die Anforderung, in inklusiven Klassen zu unterrichten, als besonders relevant für Musiklehrkräfte. Darauf sollte bereits das Studium vorbereiten. Der Monitor Lehrerbildung (2015, S. 9) konstatierte allerdings 2015, dass in den Fachdidaktiken noch starker Entwicklungsbedarf bezüglich Inklusion als neuer Querschnittsaufgabe bestehe. Ein entsprechendes Bild zeichnete auch der Bundesverband Musikunterricht (BMU) 2019 für die Musikpädagogik. Gleichzeitig dokumentieren mehrere Publikationen aus dieser Zeit, dass durchaus bereits an unterschiedlichen Hochschulen inklusionsbezogene musik-

pädagogische Formate entwickelt und erprobt wurden (vgl. Papst-Krüger, 2018; Friedmann & Busch, 2018; Heberle, 2018; Oravec, 2019).

Dass die Auseinandersetzung mit Inklusion in Lehrveranstaltungen die Einstellungen von Studierenden gegenüber Inklusion positiv beeinflusst, ist gut belegt (z.B. Abegglen et al., 2015; Kopp, 2009). Zudem gelten inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften als eine zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion (vgl. Boyle et al., 2013; Sharma et al., 2006). Zwar haben sich entsprechend bereits zahlreiche Studien mit den Einstellungen von Lehrkräften (Boyle et al., 2013; Boer et al., 2011) und Lehramtsstudierenden (Bosse & Spörer, 2014; Loreman et al., 2013) gegenüber Inklusion beschäftigt, fachbezogene Studien stellen dabei allerdings ein Desiderat dar (vgl. Ruberg & Porsch, 2017). In der deutschsprachigen Musikpädagogik liegen bisher nur deskriptive Analysen einer Lehrkräftebefragung zum Thema Inklusion vor (Klingmann, 2018). Mit unserer Fragebogenstudie zu den Einstellungen von Musiklehramtsstudierenden gegenüber Inklusion (EMuSI)¹ tragen wir zum Schließen dieser Forschungslücke bei. Während sich ein Großteil der musikspezifischen Fragen in diesem Fragebogen auf Inklusion im – schulischen und außerschulischen – Ensemblespiel bezieht, fokussiert der vorliegende Beitrag in einem ersten Schritt darauf, Einflussfaktoren für die Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion zu bestimmen, wobei wir einen Schwerpunkt auf die Bedeutung ihrer Erfahrungen mit den Themen Inklusion und Behinderung legen. Die Ergebnisse werden aus hochschuldidaktischer Perspektive diskutiert.

2. Theoretische Grundlagen

Positive Einstellungen gegenüber Inklusion gelten als bedeutsamer Gelingensfaktor zur Implementation inklusiver Schulen. Das aus der Sozialpsychologie stammende Konzept der Einstellung spielt daher auch in gängigen pädagogischen Kompetenzmodellen (Baumert & Kunter, 2013) eine zentrale Rolle. Hierbei werden unter Einstellungen professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele verstanden, die die spezifische Handlungskompetenz von Lehrkräften entscheidend mitbestimmen. Einstellungen von Lehrkräften können demnach als pädagogisch relevante, implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen definiert werden, die die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln in der Interaktion mit Schüler*innen grundlegend beeinflussen (Op't Eynde et al., 2002).

Nach dem Dreikomponentenmodell konstituieren sich Einstellungen aus affektiven (z.B. Gefühle wie Freude oder Angst), behavioralen (mit dem Ein-

1 EMuSI wurde ursprünglich als Begleitstudie zum vom Stifterverband geförderten Projekt All-In-Band konzipiert, einem inklusiven Bandprojekt auf dem Campus der Universität in Koblenz.

stellungsobjekt verbundene Verhaltensweisen) und kognitiven (Meinungen, Überzeugungen) Dimensionen (Ajzen, 2005; Eagly & Chaiken, 1993). Neben der kognitiven Komponente ist insbesondere der prospektive behaviorale Aspekt, die konkrete Bereitschaft der Lehrkraft zur Umsetzung von Inklusion, von Bedeutung (Seifried & Heyl, 2016; Urton et al., 2014). Während die kognitive Bewertung von Inklusion oft positiv ist, ist die konkrete, persönliche Bereitschaft zur Umsetzung meist deutlich zurückhaltender (Avramidis & Norwich, 2002).

3. Forschungsstand

Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion werden bislang häufig ohne die Fokussierung auf bestimmte Fächerzugehörigkeiten untersucht. So werden Studierende meist nach Art des studierten Lehramts (z. B. Greiner et al., 2020; Menge et al., 2021) gruppiert. Hierbei zeigen Studierende des Förderschullehramts häufig positivere Einstellungen als Studierende anderer Lehrämter (z. B. Moser et al., 2014). Zudem zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu Inklusion, der Selbstwirksamkeit und dem Besuch spezifischer, inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen (z. B. Scharenberg & Opalinski, 2019; Junker et al., 2020; Menge et al., 2021).

3.1 Inklusionseinstellungen von Musiklehrkräften in Deutschland

Eine Fragebogenstudie mit etwa tausend Musiklehrkräften (Klingmann, 2018) brachte erste empirische Erkenntnisse zu den Inklusionseinstellungen praktizierender Musiklehrkräfte in Deutschland: 64,6% der Befragten hatten bereits Erfahrungen mit inklusivem Musikunterricht (S. 17), i. d. R. ohne darauf durch Fortbildung vorbereitet worden zu sein (87,44%, S. 50). Insgesamt zeigten sich viele der Befragten eher kritisch gegenüber schulischer Inklusion: 59,7% gaben an, Inklusion als „persönliche Überforderung“ zu erleben (S. 29). Während nur 35,9% der Befragten schulische Inklusion als „Umsetzung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ betrachteten, empfanden 75,6% sie als „politisches Sparmodell“ (ebd.). Nur gut die Hälfte der Befragten (57,3%) hielt „gemeinsamen Musikunterricht von Kindern ohne und mit festgestelltem Förderbedarf grundsätzlich für sinnvoll“ (S. 20), wobei sich hier große Unterschiede zwischen der Zustimmung der Grundschullehrkräfte (77%, S. 22) und der Gymnasiallehrkräfte (35%, S. 23) zeigten.

Zu Musikstudierenden liegen keine systematischen Erhebungen vor. Berichte über hochschulische Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion erwecken den Eindruck, dass sich viele Musikstudierende angesprochen fühlen, die gesellschaftliche Herausforderung Inklusion in Schule und Hochschule umzusetzen,

weil es „halt gemacht werden“ muss (Friedmann & Busch, 2018, S. 7), aber auch, weil es „einem der gesunde Menschenverstand“ gebiete (ebd.) oder weil gemeinsame Musiziererfahrungen mit Förderschüler*innen sie „sehr positiv überrascht“ haben, so dass sie „Inklusion jetzt eher als eine Art Lebensweise und weniger als Anstrengung“ betrachten (Oravec, 2019, S. 25). Mehrfach wird aber auch deutlich, dass im Vorfeld der aktiven Auseinandersetzung mit Inklusion stärkere Vorbehalte bestanden: „Wenn man mich vor zwei Tagen gefragt hätte: ‚Kannst du dir das vorstellen?‘, ich hätte alle Rollläden runtergeschossen, hätte gesagt: ‚Niemand. Das ist keine Welt für mich.‘“ (ebd., S. 20).

3.2 Internationaler Forschungsstand

Weitere Studien liegen aus den USA vor (White, 1981/1982; Gfeller et al., 1988; Sideridis & Chandler, 1995, 1996; Darrow, 1999; Scott et al., 2007; Davila, 2013; Colwell, 2012; VanWeelden & Whipple, 2005, 2007, 2014), wo Kinder mit Beeinträchtigung schon seit 1975, somit über drei Jahrzehnte früher als in Deutschland, ein Recht auf integrative Beschulung erhalten, und wo seit 1990 vorgeschrieben ist, dass die Regelbeschulung zum maximal möglichen Ausmaß umgesetzt wird (Hoffman, 2011). Da dort mittlerweile nahezu alle Musiklehrkräfte Erfahrung mit inklusivem Musikunterricht haben, erlauben die Studien ggf. auch Ausblicke in eine mögliche hiesige Zukunft. Besonders interessant ist eine Studie von VanWeelden und Whipple (2014) mit 1.194 schulischen Musiklehrkräften, die sich eines Fragebogens bedient, der 20 Jahre zuvor schon einmal angewandt wurde (Gfeller et al., 1988). Damals war die Skepsis gegenüber der Effektivität eines gemeinsamen Musikunterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf noch relativ hoch, 20 Jahre später deutlich niedriger. Vor allem bezüglich der Fragen, ob die betreffenden Kinder in der Sonderbeschulung besser aufgehoben wären (damals 50% vs. später 33% Zustimmung) und ob andere Schüler*innen in ihren Fortschritten im Musikunterricht gehindert würden (61% vs. 29%), verringerten sich die Vorbehalte. Spannend ist auch, dass die Lehrkräfte damals noch zu 67% angaben, im Musikunterricht v. a. an außermusikalischen Zielen mit den Schüler*innen mit Beeinträchtigung zu arbeiten, während dies später nur noch für 36% der Befragten galt. Als Gründe für die positivere spätere Bewertung vermuten die Autorinnen eine verbesserte Vorbereitung in Aus- und Weiterbildung sowie die schlichte Gewöhnung an die Normalität inklusiven Unterrichts.

Eher positive Einstellungen gegenüber Inklusion zeigten sich auch bei weiteren (teils künftigen) Musiklehrkräften, die bereits Erfahrung mit Musikunterricht in inklusiven oder sonderpädagogischen Settings haben (Scott et al., 2007; VanWeelden & Whipple, 2005; VanWeelden & Whipple, 2007; vgl. auch Oravec, 2019). Was die Vorbereitung auf das inklusive Musikunterrichten angeht, halten VanWeelden und Whipple auf Basis ihrer Studienergebnisse generelle und musik-

pädagogische Praxiserfahrungen mit Schüler*innen mit Förderbedarf für sinnvoll sowie das Kennenlernen alternativer Bewertungsformate. Eine generelle Vorbereitung auf verschiedene Behinderungen wird für weniger effektiv gehalten als gezieltes Wissen über die einzelnen Kinder mit Beeinträchtigung in den eigenen Klassen (Scott et al., 2007). Entsprechend fordern Musiklehrkräfte auch für den Musikunterricht eine Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen (Klingmann, 2018; Darrow, 1999).

Insgesamt reihen sich diese Ergebnisse in den generellen Forschungsstand zu Inklusionseinstellungen von Lehrkräften und Studierenden ein, während nur selten für den Musikunterricht spezifische Ergebnisse generiert werden. In einer Vergleichsstudie mit Grundschullehrkräften stellte sich heraus, dass Musiklehrkräfte der Inklusion von Kindern mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung kritischer gegenüberstanden als Sportlehrkräfte, welche wiederum körperliche Beeinträchtigungen kritischer sahen (Sideridis & Chandler, 1996).

4. Fragestellungen und Hypothesen

In diesem Beitrag steht die Frage nach den generellen Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion und ihrer Einflussfaktoren im Vordergrund, während die – v. a. auf das schulische und außerschulische Ensemblespiel gerichteten – musikbezogenen Inklusionseinstellungen des EMuSI-Fragebogens Gegenstand einer weiteren Publikation (Oravec et al., 2022) sind.

Um die Frage nach den Einflussfaktoren der Einstellungen Musiklehramtsstudierender gegenüber schulischer Inklusion zu erschließen, sollen zum einen Zusammenhänge der Einstellungen mit dem Lehramt, dem Geschlecht, der Lehrerselbstwirksamkeit, mit inklusionsbezogenen Veranstaltungen im Studium sowie mit den Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten und beruflichen Umfeld untersucht werden. Zum anderen wird der Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber inklusivem Musikunterricht untersucht, die mit einer 1-Item-Messung abgefragt wurde.

Abgeleitet aus Lehrkräftebefragungen erwarten wir bei Studierenden des Förderschullehramts sowie des Primarstufenlehramts insgesamt positivere Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion als bei Studierenden des Realschul- und v. a. des Gymnasiallehramts (Abegglen et al., 2015; Klingmann, 2018; Seifried, 2015; Trumpa et al., 2014).

Hypothese 1: Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion variieren zwischen den verschiedenen Lehramtstypen.

Vorherige Forschungen zeigten leichte Geschlechtereffekte im Sinne positiverer Einstellungen bei Frauen (de Boer et al., 2011; Feyerer, 2014). Dementsprechend formulieren wir die folgende Hypothese:

Hypothese 2: Weibliche Lehramtsstudierende haben eine positivere Einstellung gegenüber schulischer Inklusion als männliche.

Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtskontext ist die Überzeugung von (angehenden) Lehrkräften, aufgrund eigener Kompetenzen Herausforderungen im Lehrberuf erfolgreich meistern zu können (Schwarzer & Schmitz, 1999). Vorherige Forschung zu Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion identifizierte Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen als einen der Hauptprädiktoren für positivere Einstellungen (Seifried, 2015; Seifried & Heyl, 2016; Knigge & Rotter, 2015).

Hypothese 3: Positivere Einstellungen gegenüber Inklusion korrelieren mit höheren Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen.

Objektives Wissen spielt eine bedeutsame Rolle bei der Ausprägung von Einstellungen, da fachliche Fähigkeiten Handlungskompetenzen erweitern und Berührungspunkte reduzieren können (Anderson, 1981). Früheren Studienergebnissen entsprechend gehen wir davon aus, dass die Thematisierung von Inklusion in Lehrveranstaltungen einen positiven Einfluss auf die Einstellungen gegenüber Inklusion haben wird (Abegglen et al., 2015; Kopp, 2009; Kraska & Boyle, 2014).

Hypothese 4: Je größer das Ausmaß der Beschäftigung mit Inklusion in Lehrveranstaltungen, umso positiver ist die Einstellung gegenüber Inklusion.

Die sozialpsychologische Kontakthypothese (Allport, 1954) besagt, dass Kontakt zu Mitgliedern einer Gruppe eine Grundvoraussetzung für positive Einstellungen gegenüber dieser Gruppe ist. Während zahlreiche Studien belegen, dass Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung positivere Einstellungen gegenüber Inklusion begünstigen (Seifried & Heyl, 2016; Hintermair et al., 2013; Seifried, 2015), liefern sie selten Informationen darüber, wie solche als prägend empfundenen Erfahrungen aussehen. Wir unterscheiden für die quantitativen Analysen zum einen zwischen privaten und beruflichen Erfahrungen und zum anderen zwischen positiven und negativen Erfahrungen.

Hypothese 5a: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten Kontext begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Hypothese 5b: Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im beruflichen Kontext begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Eine Studie von Praisner (2003) legt nahe, dass Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung möglichst positiv sein müssen, um die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion besonders stark zu begünstigen.

Hypothese 5c: Positive Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung begünstigen positive Einstellungen gegenüber Inklusion.

Um noch mehr über die prägenden Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zu erfahren, bitten wir die befragten Musikstudierenden um die Beschreibung von Beispielen positiver und negativer Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, die wir offen qualitativ auswerten.

Musikunterricht wird eine besondere Eignung zur Inklusion zugeschrieben (Vogel, 2016; Herzog, 2018; BMU, 2019). Wenn die Befragten diese Einschätzung teilen, wäre es naheliegend, dass sie als künftige Musiklehrkräfte eine entsprechend hohe Bereitschaft mitbringen, selbst inklusiv zu unterrichten.

Hypothese 6: Je überzeugter sich die Studierenden zeigen, dass der Musikunterricht besonders gut zur Umsetzung von Inklusion geeignet sei, umso höher ist ihre persönliche Bereitschaft, Inklusion umzusetzen.

5. Studiendesign

5.1 Stichprobe

Die vorliegende Studie richtete sich an Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik an verschiedenen westdeutschen Hochschulen.² Unsere Stichprobe besteht aus 205 Studierenden (158 Frauen, 46 Männer, 1 divers), die mindestens 70% des Fragebogens ausgefüllt haben. Durch fehlende Werte in einigen Variablen kommt es zu variierenden analysespezifischen Stichprobengrößen (z. B. EFI-L, $n = 190$). Im Lehramt für Grundschule studieren 104 der Befragten (50,7%), im Lehramt für die Sekundarstufe I 41 (20,0%), im Lehramt für Förder-/Sonderpädagogik 32 (15,6%), und im Lehramt für das Gymnasium/Gesamtschule 28 (13,7%). 148 der Befragten (72%) studieren das Fach Musik grundständig, also mit vorab abgelegter Eignungsprüfung und entsprechend hohen Studienanteilen, während 53 Grundschullehramtsstudierende und vier Förderschullehramtsstudierende nur einige Veranstaltungen mit dem Fach Musik belegen und dafür keine Eignungsprüfung abgelegt haben. Für unsere Analysen teilen wir die Gruppe der Grundschulstudierenden in 51 mit Eignungsprüfung und 53 ohne. Über die Hälfte (64,4%) der Teilnehmenden befindet sich im Bachelor und 31,2% im Master (4,4% in sonstigen Studienabschnitten).

2 Studierende der Universitäten in Koblenz, Mainz, Eichstätt und Köln, der Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Freiburg sowie der Musikhochschulen in Köln und Lübeck wurden durch einzelne Lehrende in ihren Seminaren per Link um freiwillige Teilnahme gebeten.

5.2 Erhebungsinstrumente

Die Erhebung erfolgte mittels eines digitalen Fragebogens, dessen Bearbeitung ca. 30 Minuten dauerte. Er umfasste Angaben zu a) soziodemographischen Daten und Erfahrungen, b) Einstellungen zu schulischer Inklusion, c) Einstellungen zu musikbezogener Inklusion und d) Lehrerselbstwirksamkeit. Für den vorliegenden Beitrag analysieren wir nur ausgewählte Aspekte.

5.2.1 Soziodemografische Daten und Erfahrungen

Im ersten Teil wurden soziodemografische Daten (Geschlecht, Studienort, Angaben zum Studium) und Erfahrungen mit Inklusion im Studium sowie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (u.a. schulisch, privat, beruflich; positive und negative Erfahrungen) erhoben. Sowohl für die positiven als auch die negativen Erfahrungen wurde die Nennung von Beispielen in zwei separaten Freitextfeldern erbeten.

5.2.2 Einstellungen zu schulischer Inklusion

Um gemäß des Dreikomponentenmodells von Einstellungen eine differenzierte Sicht auf die Einstellungen Lehramtsstudierender werfen zu können, wurde für die vorliegende Studie der *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (EFI-L; Seifried & Heyl, 2016) genutzt. Das Instrument beinhaltet kognitive und behaviorale Elemente der Einstellung zu Inklusion und besteht aus 15 Items (6-stufige Likert-Skala, 1 = „stimme ganz und gar nicht zu“, 6 = „stimme voll und ganz zu“). Der EFI-L bildet drei Faktoren ab: „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ (6 Items, $\alpha = .77$), „Soziale Inklusion im Unterricht“ (4 Items, $\alpha = .78$) und „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ (5 Items, $\alpha = .83$).³

5.2.3 Einstellungen zu musikbezogener Inklusion

Von den erfragten Einstellungen zu musikbezogener Inklusion wird in die vorliegenden Analysen nur ein Item einbezogen, das sich auf schulischen Musikunterricht (nicht auf Ensemblespiel allgemein) bezieht: „Das Fach Musik ist besonders geeignet, um Inklusion umzusetzen“ (1 = „stimme nicht zu“, 4 = „stimme zu“).

3 Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (MPlus 8.3) konnte die dreifaktorielle Struktur, nach Einbezug einer Kovariation, bestätigen (CFI = 0.90; RMSEA = 0.076; $\chi^2 / df = 2.09$; Jackson, Gillaspay Jr & Purc-Stephenson, 2009).

5.2.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Zudem wurde die Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrer*in (Schwarzer & Schmitz, 1999) erhoben. Für die vorliegende Studie mit Lehramtsstudierenden haben wir die Instruktion der Skala angepasst: „Stellen Sie sich dabei vor, wie Sie als zukünftige Lehrkraft antworten würden“. Das Instrument umfasst 10 Items, die auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = „stimmt nicht“, 4 = „stimmt genau“) evaluiert werden. Ein Item wurde für Studierende als unpassend bewertet und ausgeschlossen: „Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler*innen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann“. Die Reliabilität der nun 9 Items umfassenden Skala war zufriedenstellend mit $\alpha = .70$.⁴

5.3 Auswertung

Für die Testung der Hypothesen nutzten wir *t*-tests, ANOVAs und Chi-Quadrat-Tests sowie Korrelationen. Zusätzlich führten wir Regressionsanalysen durch. Die freien Nennungen wurden in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (Glaser & Strauss, 2005) mittels induktiver Kategorienbildung offen analysiert.

6. Ergebnisse

Deskriptive Analysen

Während die Einstellung der befragten Studierenden bei den EFI-Faktoren 1 „Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht“ ($M = 3.66$, $SD = 0.76$) und 2 „Persönliche Bereitschaft zu inklusivem Unterricht“ ($M = 3.47$, $SD = 1.00$) insgesamt als neutral zu bezeichnen sind, liegt der Mittelwert des Faktors 3 „Soziale Inklusion im Unterricht“ ($M = 4.46$, $SD = 0.68$) im deutlich positiven Bereich.

89,3% der Befragten sind bereits während ihres Studiums mit dem Thema Inklusion in Kontakt gekommen, und zwar vor allem in Lehrveranstaltungen (88,3%), darüber hinaus in Praktika (63,4%) und informellen Situationen (61,5%). Bei 37,6% der Studierenden wurde Inklusion auch innerhalb einer Lehrveranstaltung mit Musikbezug thematisiert. In knapp der Hälfte der Fälle aller Lehrveranstaltungen mit Inklusionsbezug stellte Inklusion das Schwerpunktthema wenigstens einer Sitzung dar (45,9%), während es in 29,8% der Fälle

4 Die einfaktorielle Struktur (unter Einbezug einer Kovariation) konnte mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse (MPlus-Version 8.3) bestätigt werden (CFI = 0.91; RMSEA = 0.064; $\chi^2 / df = 1.75$; Jackson, Gillaspay Jr & Purc-Stephenson, 2009).

Schwerpunktthema der gesamten Veranstaltung war und in 13,7% der Fälle nur ein nachgeordnetes Thema.

Knapp ein Drittel der Studierenden (29,3%) gibt an, bisher keinerlei Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht zu haben. Die entsprechenden Erfahrungen der anderen Proband*innen verteilen sich gleichmäßig (je ca. 50%) auf das private (z. B. „Familie, Freunde, Bekannte, Nachbarschaft“) und das berufliche Umfeld (z. B. „Ausbildung, Studium, Schule, Unterricht“). 62,4% der Befragten bringen selbst schulische Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung mit, 18,0% aus ihrer eigenen Schulzeit.

Die Zustimmung gegenüber der These, dass das Fach Musik besonders geeignet sei, um Inklusion umzusetzen, ist sehr hoch ($M = 3,64, SD = 0,51, N = 186$). Keine*r der Proband*innen stimmte dieser Aussage explizit nicht zu.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik und Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Lehrerselbstwirksamkeit

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skala	<i>N</i>	1	2	3	4	5
1 EFI Fachliche Förderung	3,66	0,77	1–6	190	.77				
2 EFI Pers. Bereitschaft	3,47	1,00	1–6	190	.37**	.83			
3 EFI Soziale Inklusion	4,46	0,68	1–6	190	.34**	.15*	.78		
4 Eignung Musik für Inklusion	3,64	0,51	1–4	186	.01	.12†	.13†	--	
5 Lehrerselbstwirksamkeit	3,18	0,32	1–4	186	.20**	.34**	.29**	.19**	.70

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$; Cronbachs Alpha kursiv in der Diagonale

Hypothese 1

Bezüglich des Lehramtstyps unterscheiden wir fünf Gruppen (Grundschule mit Eignungsprüfung, Grundschule ohne Eignungsprüfung, Sekundarstufe, Gymnasium, Förderschule). Die Lehramtstypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung zu fachlichen Aspekten von Inklusion ($F(4,186) = 3.75, p = .006, \eta^2 = .075$) in dem Sinne, dass Studierende des Gymnasiallehramts eine kritischere Einstellung haben als die anderen Lehramtstypen (s. Abb. 1). Außerdem unterscheiden sich die Einstellungen hinsichtlich der persönlichen Bereitschaft zur Inklusion ($F(4,186) = 5.72, p < .001, \eta^2 = .110$) insofern, als Studierende des Förderschullehramts eine höhere Bereitschaft angaben (s. Abb. 2). Bezüglich sozialer Aspekte von Inklusion gab es keine Unterschiede zwischen den Lehramtstypen ($F(4,186) = .30, p = .63, \eta^2 = .014$). Hypothese 1 konnte somit teilweise bestätigt werden.

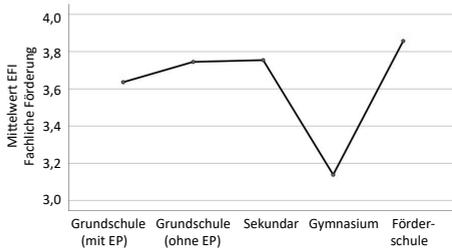


Abbildung 1: Inklusionseinstellungen bzgl. fachlicher Förderung nach Lehramt

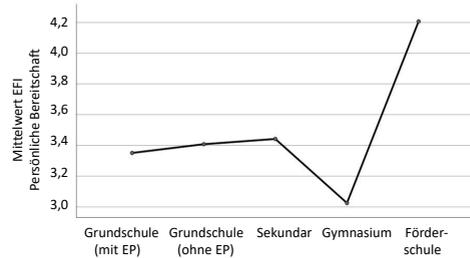


Abbildung 2: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Lehramt

Hypothese 2

Männer und Frauen unterschieden sich nicht in ihren Einstellungen bzgl. schulbezogener Inklusion (EFI fachlich: $t(187) = -.62, p = .54$; EFI persönlich: $t(187) = -.21, p = .84$; EFI sozial: $t(187) = -.023, p = .98$). Hypothese 2 wurde somit nicht bestätigt.

Hypothese 3

Die Inklusionseinstellungen hängen signifikant mit der Lehrerselbstwirksamkeit zusammen: Eine höhere Lehrerselbstwirksamkeit geht mit einer positiveren Einstellung gegenüber Inklusion bzgl. sämtlicher EFI-Faktoren einher (persönliche Bereitschaft: $r = .34$, soziale Aspekte: $r = .29$, fachliche Aspekte: $r = .20$; s. Tab. 1). Hypothese 3 wird bestätigt.

Hypothese 4

Der Grad der Schwerpunktsetzung inklusiver Themen in Lehrveranstaltungen hatte einen signifikanten Effekt auf die Einstellungen bzgl. fachlicher Aspekte von Inklusion ($F(3,187) = 2.69, p = .048, \eta^2 = .04$) (Abb. 3) sowie auf die persönliche Bereitschaft zu Inklusion ($F(3,187) = 3.80, p = .011, \eta^2 = .06$) (Abb. 4). Lediglich bzgl. sozialer Aspekte inklusiven Unterrichts gab es keine signifikanten Effekte (EFI sozial: $F(3,187) = 1.43, p = .237, \eta^2 = .02$), wobei auch hier die Unterschiede tendenziell in eine ähnliche Richtung gehen. Die Abbildungen 3 und 4 weisen auf eine gewisse Linearität hin: Je intensiver das Thema Inklusion in der Lehrveranstaltung behandelt wurde, desto positiver sind die Einstellungen bezüglich fachlicher Förderung (Abb. 3) und persönlicher Bereitschaft (Abb. 4). Hypothese 4 wird teilweise bestätigt.

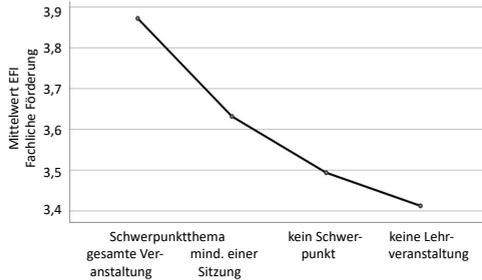


Abbildung 3: Inklusionseinstellungen bzgl. fachlicher Förderung nach Schwerpunktsetzung von Inklusion in Lehrveranstaltungen

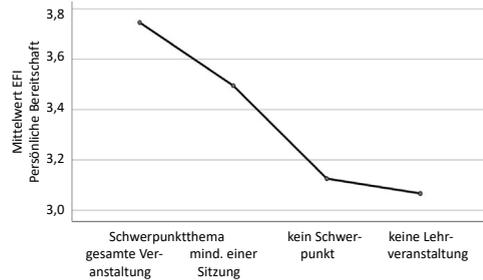


Abbildung 4: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Schwerpunktsetzung von Inklusion in Lehrveranstaltungen

Hypothese 5

Hypothesen 5a und 5b

Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Privatleben hängen nur mit einer leicht erhöhten persönlichen Bereitschaft zur Inklusion zusammen, die nur marginal signifikant ist ($t(188) = -1.86, p = .065, d = .27$; mit Erfahrungen $M = 3.61$ vs. ohne Erfahrungen $M = 3.33$), während Erfahrungen mit behinderten Menschen im Berufsleben mit einer deutlich erhöhten persönlichen Bereitschaft zur Inklusion zusammenhängen ($t(188) = -4.97, p < .001, d = .72$; mit Erfahrungen $M = 3.82$ vs. ohne Erfahrungen $M = 3.14$). Für die Faktoren fachlich und sozial ergeben sich keine signifikanten Effekte. Die Hypothesen 5a und 5b werden nur für die persönliche Bereitschaft zur Inklusion bestätigt.

Hypothese 5c

Auf die Frage, ob persönliche positive und/oder negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung vorliegen, gaben 177 (86,3%) Proband*innen positive Erfahrungen an. Von diesen hatten 63 (30,7%) auch negative Erfahrungen gemacht, womit 114 Personen mit nur positiven Erfahrungen einer einzigen Person mit nur negativen Erfahrungen gegenüberstehen. Für die weiteren Analysen vergleichen wir somit drei Gruppen, Proband*innen mit nur positiven (55%), positiven und negativen (29%) und ohne Erfahrungen (14%). Diese Differenzierung beeinflusste die Einstellungen bzgl. der Inklusion signifikant, wobei die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion bei denjenigen am höchsten war, die sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht hatten ($F(2,186) = 6.40, p = .002, \eta^2 = .064$; Abb. 5), während der soziale Aspekt von dieser Gruppe am geringsten und von der Gruppe mit nur positiven Erfahrungen am höchsten eingeschätzt wurde ($F(2,186) = 3.28, p = .04, \eta^2 = .034$; Abb. 6). Auf fachliche Aspekte inklusiven Unterrichts hatte die Gruppenzugehörigkeit keinen Einfluss ($F(2,186) = 0.42, p = .66, \eta^2 = .005$). Insgesamt kann Hypothese 5c teilweise bestätigt werden.

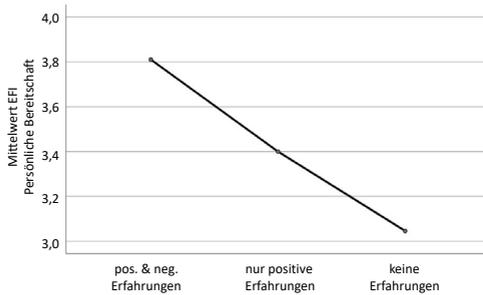


Abbildung 5: Inklusionseinstellungen bzgl. persönlicher Bereitschaft zu Inklusion nach Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung

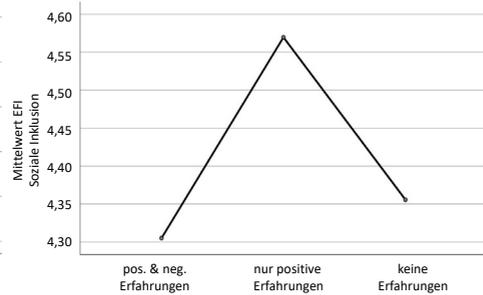


Abbildung 6: Einstellungen bzgl. sozialer Inklusion nach Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung

Hypothese 6

Die starke Zustimmung gegenüber der These, dass das Fach Musik besonders geeignet sei, um Inklusion umzusetzen, führt zu statistischen Deckeneffekten, die Einfluss auf die Größe und Aussagekraft von Korrelationen haben können. So korrelierte die Zustimmung zu der These, dass das Fach Musik für Inklusion besonders geeignet sei, nur schwach positiv mit der persönlichen Bereitschaft zur Inklusion ($r = .12$) und mit der Einstellung gegenüber sozialer Inklusion ($r = .13$). Mit Aspekten fachlicher Förderung zeigten sich keine Zusammenhänge. Hypothese 6 kann daher nur unter Vorbehalt angenommen werden.

Regressionsanalyse zu Einflussfaktoren

Es ist davon auszugehen, dass einige der berichteten Einflussfaktoren miteinander einhergehen. So haben Studierende des Lehramts Förderschule vermutlich mehr Lehrveranstaltungen mit dem Schwerpunktthema Inklusion und zugleich mehr Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung. Daher überprüfen wir in einer Regressionsanalyse, inwieweit die Zusammenhänge der Inklusionseinstellungen mit Inklusion in Lehrveranstaltungen sowie mit Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung bestehen bleiben, wenn der Einflussfaktor Lehramt Förderschule kontrolliert wird. Die Regressionsanalyse wird daher in zwei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt gehen die Einflussgrößen a) Inklusion in Lehrveranstaltungen, b) Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im privaten und c) im beruflichen Umfeld als Prädiktoren von Einstellungen ein. Im zweiten Schritt kommt das Lehramt Förderschule als Prädiktor hinzu. Da in eine Regressionsanalyse nur kontinuierliche oder Dummy-kodierte (0, 1) Variablen aufgenommen werden können, wurden die Konzepte wie folgt operationalisiert:

- a) Lehramt Förderschule: Studierende im Lehramt Förderschule wurden mit (1) kodiert; Studierende aller anderen Schultypen mit (0).
- b) Inklusion in Lehrveranstaltungen: Studierende, die das Thema Inklusion als Schwerpunktthema mindestens in einer Lehrveranstaltungssitzung hatten, wurden mit (1) kodiert; alle anderen mit (0).
- c) Personen, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Privatleben gemacht haben, wurden mit (1) kodiert; Personen ohne entsprechende Erfahrungen im Privatleben mit (0).
- d) Personen, die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Berufsleben gemacht haben, wurden mit (1) kodiert; Personen ohne entsprechende Erfahrungen im Berufsleben mit (0).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Thema Inklusion in Lehrveranstaltungen auch unabhängig vom Förderschullehramt einen konsistenten (wenn auch kleinen) Effekt auf positivere Einstellungen gegenüber Inklusion auf allen drei EFI-Dimensionen hat (s. Tab. 2). Die persönliche Bereitschaft zur Inklusion (s. Tab. 2, mittlere Spalte) wurde außerdem positiv durch Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im Berufsleben beeinflusst. Das Studium des Förderschullehramts hatte einen zusätzlichen positiven Einfluss auf die persönliche Bereitschaft zur Inklusion.

Tabelle 2: Regressionsanalysen (N = 190)

Prädiktoren	Kriteriumsvariable					
	EFI Fachliche Förderung		EFI Pers. Bereitschaft		EFI Soziale Inklusion	
	β	β	β	β	β	β
Inklusion in Lehrveranstaltung	.14†	.15*	.13†	.14*	.14†	.14†
Erfahrungen mMmB privat	-.09	-.11	.07	.04	-.09	-.08
Erfahrungen mMmB beruflich	.08	.04	.30**	.22**	.10	.12
Lehramt Förderschule		.10		.20**		-.06
R ²	.04	.05	.14	.17	.04	.04
F(3/4)	2.30†	2.16†	9.96**	9.60**	2.40†	1.95

†p < .10, * p < .05, ** p < .01; standardisierte Regressionskoeffizienten

Qualitative Analysen

Um mehr über die Erfahrungen Lehramtsstudierender des Fachs Musik mit Menschen mit Behinderung zu erfahren, analysierten wir 69 Freitexte zu positiven und 42 zu negativen Erfahrungen in Anlehnung an das hypothesengenerierende Verfahren der *Grounded Theory*. Auf Basis dieses Datenmaterials konnten die beiden Schlüsselkategorien ‚Freizeiterfahrungen mit besonderen Menschen‘ (für die positiven Erfahrungen) und ‚Distanzprobleme‘ (für die negativen Erfahrungen) formuliert werden. Zugrunde liegt ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem mit einigen übergreifenden Kategorien (Setting, Behinderungsart, Beziehungsgrad, ‚Irrelevanz von Behinderung‘), vor allem aber mit für die positiven bzw. negativen Erfahrungen spezifischen Kategorien (z.B. besonderer Mensch, Gewinn; Distanzlosigkeit, Probleme). Es werden hier nur zentrale Ergebnisse kategoriengeleitet vorgestellt:

Setting: Auffallend war, dass positive Erfahrungen zum einen oft im Beruf oder im Praktikum ($n = 13$), vor allem aber auch im Freizeitbereich gemacht wurden ($n = 17$), während bei den negativen Erfahrungen deutlich seltener überhaupt ein Setting benannt wurde, wobei zufällige Begegnungen mit drei Nennungen noch am häufigsten waren, während z.B. das Praktikum, die eigene Schulzeit, die Familie oder die WG jeweils nur zweimal erwähnt werden. Negative Erfahrungen werden kein einziges Mal explizit im Freizeitsetting verortet, während positive Erfahrungen mit je einfachen oder doppelten Nennungen im Zusammenhang mit Konzertbesuchen, Theater, Pfadfindern, Gottesdiensten und Sport berichtet werden, mit je dreifachen Nennungen bei Spielen und Unterhaltungen und mit Abstand am häufigsten beim gemeinsamen Musizieren ($n = 12$).

Gewinn: Bemerkenswerterweise wird bei den Positivbeispielen zehn Mal nicht erklärt, worin genau der Gewinn lag, sondern eine Aktivität an sich als einzige Antwort auf die Frage nach positiven Beispielen gegeben (z.B. „gemeinsam musiziert“, „Arbeit mit einem Autisten“, „Jugendfreizeiten“, „ein Seminar“). Wenn doch Erläuterungen gegeben wurden, konnten sie häufig unter der Kategorie ‚besonderer Mensch‘ kodiert werden. Die betreffenden Personen seien besonders „herzlich“ oder „lebensfroh“ (22 Nennungen), offen und unvoreingenommen ($n = 11$), eröffnen neue Perspektiven und Erfahrungen ($n = 10$) oder bringen besonderes Lernpotenzial mit ($n = 3$).

Probleme: Einige der Negativerfahrungen können als Kehrseite mancher „besonderer“ Eigenschaften einiger Menschen mit Beeinträchtigung interpretiert werden. So konnte der Kode ‚Distanzlosigkeit‘ sechs Mal vergeben werden, ‚Grenzüberschreitungen‘ (z.B. körperlich, sexuell, verbal) neun Mal und ‚Aggressionen und Körperverletzungen‘ sieben Mal. In einigen Nennungen liegt der Schwerpunkt nicht auf dem Verhalten der anderen Person, sondern auf den davon teilweise unabhängigen eigenen unangenehmen Gefühlen wie Unsicherheit, Mitleid oder Unverständnis ($n = 5$).

Probleme überwinden: Auch wenn nicht danach gefragt wurde, ergänzten einige Befragte, dass manche der Schwierigkeiten, von denen wir viele als ‚Dis-

tanz-Probleme' kodieren konnten, mit der Zeit überwunden werden können, etwa indem man lernt „offener [zu] kommunizieren, als man es gewöhnt ist“ und so „die nötige Distanz halten und damit gut umgehen“ kann („Distanz finden“) oder indem man anfängliches Fremdeln überwindet („Distanz überwinden“).

Um zu einer *Grounded Theory* ausgearbeitet werden zu können, müssten die hier vorgestellten Kategorien und qualitativen Ergebnisse durch die Analyse weiterer gezielt erhobener Daten gesättigt werden.

7. Diskussion

Durch die deskriptiven Analysen haben wir über die befragten Musiklehramtsstudierenden erfahren, dass sie schulischer Inklusion derzeit insgesamt neutral (bezüglich der fachlichen Aspekte und der eigenen Bereitschaft) bis positiv (bezüglich der sozialen Aspekte) gegenüberstehen. Gänzlich überzeugt zeigen sie sich hingegen von der Annahme, dass Musikunterricht besonders gut zur Umsetzung von Inklusion geeignet sei. Dies kann als gute Voraussetzung gewertet werden, um gerade in musikbezogenen Lehrveranstaltungen Inklusion zu thematisieren. Bisher hatten aber nur 37,6 % der Befragten in musikbezogenen Lehrveranstaltungen Kontakt mit diesem Thema, weitere 50,7 % in nicht musikbezogenen Lehrveranstaltungen und 11,7 % sind noch gar nicht in der universitären Lehre mit Inklusion konfrontiert worden.

Die Thematisierung von Inklusion in Lehrveranstaltungen (als Schwerpunkt wenigstens einer Sitzung) erwies sich neben der Lehrer selbstwirksamkeit als einziger Faktor als relevant für alle drei EFI-Dimensionen und stellt somit vermutlich eine wichtige Stellschraube dar, um die Inklusionseinstellungen der Studierenden positiv zu beeinflussen. Hierzu legt der Forschungsstand nahe, dass unterschiedlichste Wege des Kontakts mit den Themen Inklusion, Behinderung oder Sonderpädagogik im Studium allesamt eine Verbesserung der Einstellungen gegenüber Inklusion herbeiführen können (Killoran et al., 2014; Ajuwon et al., 2012; Opalinski & Scharenberg, 2018; VanWeelden & Whipple, 2005), wobei insbesondere Praxiserfahrungen in Kombination mit theoretischen Auseinandersetzungen ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Opalinski & Scharenberg, 2018).

Praxiserfahrungen in der Inklusion oder in sonderpädagogischen Settings würden auch Begegnungen mit Menschen mit Behinderung im Studium ermöglichen. Die Erfahrung mit Menschen mit Behinderung im beruflichen Kontext zeigte in unserer Studie im Einklang mit anderen Forschungen (z. B. Seifried & Heyl, 2016) einen deutlich positiven Zusammenhang mit der äußerst bedeutsamen persönlichen Bereitschaft der künftigen Musiklehrkräfte zur Inklusion. Angesichts der vielen befragten Studierenden, die keinerlei persönliche Vorerfahrungen mit Menschen mit Behinderung angaben (29,3%), scheint es sinnvoll, eine

solche Begegnung im Studium zu ermöglichen, um die persönliche Bereitschaft zur Inklusion zu steigern.

Neben Schulbesuchen oder Einladungen von Gastreferent*innen mit Behinderung in Lehrveranstaltungen könnten inklusive Musizierworkshops von Studierenden und Förderschüler*innen ein besonders geeignetes Setting darstellen, um den Musikstudierenden positive Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zu ermöglichen (vgl. auch Oravec, 2019). Dies legen unsere qualitativen Analysen nahe, denn bei den freien Nennungen von Beispielen positiver Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung wurden diese besonders häufig im Freizeit- oder Praktikumssetting verortet und wurde gemeinsames Musizieren vielfach als Inbegriff positiver gemeinsamer Erfahrungen benannt. Es gilt allerdings zu erwähnen, dass negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung zwar die Einstellung gegenüber Inklusion hinsichtlich sozialer Aspekte deutlich beeinträchtigten, nicht aber die so entscheidende persönliche Bereitschaft zur Inklusion, die sie – ganz im Gegenteil – sogar erhöhten. Dieser, auf den ersten Blick widersprüchliche Zusammenhang könnte über die Kontakthypothese (Allport, 1954; Woll, 2017) erklärt werden: Je mehr Kontakt man zu bisher Unbekanntem hat, umso weniger zurückhaltend tritt man ihm gegenüber. Die Studierenden, die über negative Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung verfügten, hatten mit einer einzigen Ausnahme allesamt auch positive Erfahrungen und somit in der Vergangenheit wahrscheinlich mehr Kontakt zu Personen mit Behinderung als Studierende mit nur positiven Erfahrungen.

Die aus den freien Nennungen zu den Negativ-Erfahrungen herausgearbeiteten Herausforderungen im Kontakt mit Menschen mit Behinderung zeigen sich v. a. darin, eine durch Fremdheit und Unsicherheit bestimmte Distanz zu überwinden und gleichzeitig eine gesunde Distanz zu finden und zu halten. Auch diese Antinomien gilt es hochschuldidaktisch zu berücksichtigen, zum einem etwa indem der Kontakt mit Menschen mit Behinderung nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum stattfindet, um Zeit für solche Entwicklungen zu geben – wie etwa in den inklusiven Hochschulensembles in Freiburg und Koblenz. Zum anderen sollten solche Distanzprobleme im Seminkontext reflektiert werden.

Gerade mit Studierenden des Gymnasiallehramts, die sich bezüglich fachlicher Aspekte der schulischen Inklusion signifikant kritischer zeigten als die Studierenden anderer Lehrämter, böte es sich im Kontext eines inklusiven Ensembles, Musizierworkshops oder bei Musikunterrichtshospitationen an, die Aufmerksamkeit besonders auf Aspekte des fachlichen Lernens sowohl der Beteiligten mit als auch der Beteiligten ohne Förderbedarf zu lenken. In einer stärker theoretisch ausgerichteten musikdidaktischen Veranstaltung könnten die Studierenden kritisch reflektieren, inwiefern mit Blick auf das Fach Musik die fachlichen Anforderungen des Gymnasiums möglicherweise tatsächlich stärker der Inklusion entgegenstehen als in anderen Schulformen. Die Auswahl an musikpädagogischen Artikeln und Büchern mit theoretischen Überlegungen und di-

daktischen Anregungen für den inklusiven Musikunterricht, die Studierenden in musikpädagogischen Veranstaltungen an die Hand gegeben werden können, ist mittlerweile groß und kann die Fachkompetenz der Studierenden erhöhen (z. B. Tischler, 2016; Hüttmann, 2018; Eberhard & Höfer, 2016; Wagner, 2016; Hammel & Hourigan, 2017; Lutz, 2020).

Unsere Daten deuten darauf hin, dass das Ausmaß der Beschäftigung mit dem Thema Inklusion in Lehrveranstaltungen sehr relevant ist und in linearem Zusammenhang mit sowohl der eigenen Inklusionsbereitschaft als auch mit der Einstellung bezüglich fachlicher Inklusionsaspekte steht. Dies würde nicht nur bedeuten, dass ganzsemestrige Lehrveranstaltungen mit Bezug zum Thema Inklusion einen stärkeren Effekt hätten als nur einmalige Sitzungen oder eine gelegentliche kurze Thematisierung, sondern auch, dass schon kleine Maßnahmen einen Effekt haben können, worauf auch dieses Zitat aus dem Fragebogen hinweist:

„Die Umfrage war sehr interessant und ich habe gemerkt, dass ich mich leider noch nicht so gut in der Thematik Inklusion auskenne. Das möchte ich in Zukunft ändern und diese Umfrage hat schon einen kleinen Teil dazu beigetragen. Die Idee eines inklusiven Ensembles ist eine tolle Idee und sollte unbedingt umgesetzt werden! :)“

Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellung zur Integration: Ergebnisse aus einer Schweizer Onlinestudie mit Lehrkräften und Studierenden. *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 41(4), 184–193.
- Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L. & Mullins, F. E. (2012). General Education Pre-Service Teachers Perceptions of Including Students With Disabilities in Their Classrooms. *International Journal of Special Education*, 27(3), 100–107. <https://eric.ed.gov/?id=ej1001063>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Open University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Anderson, J. R. (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- BMU. (2019). *Inklusion: BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht* (BMU-Positionen 2/2019), 1–4. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/Positionen/00_BMU_Positionen_Inklusio_13-5-2019_4.pdf

- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 279–299. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/10019/pdf/ESP_2014_4_Bosse_Spoerer_Erfassung_der_Einstellung_und_der_Selbstwirksamkeit.pdf
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' Attitudes Towards Inclusion in High Schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Colwell, C. M. (2012). Simulating Disabilities as a Tool for Altering Individual Perceptions of Working With Children With Special Needs. *International Journal of Music Education*, 31(1), 68–77. <https://doi.org/10.1177/0255761411433725>
- Darrow, A.-A. (1999). Music Educators' Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Severe Disabilities in Music Classrooms. *Journal of Music Therapy*, 36(4), 254–273. <https://doi.org/10.1093/jmt/36.4.254>
- Davila, G. A. (2013). *A Graduate Course on Inclusion: Four Elementary/General Music Educators' Perceived Attitudes and Applications in the Classroom* [Dissertation, University of Iowa, Iowa]. WorldCat.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (2016). *Inklusions-Material Musik Klasse 5-10*. Sekundarstufe 1. Cornelsen.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164(3/4), 219–227.
- Friedmann, S. & Busch, M. (2018). Inklusion – notwendige Performanzen an Musikhochschulen: Einsprüche aus Studierenden-Perspektiven der Musikhochschule Lübeck. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 4–7.
- Gerland, J. (2020). Zeit für Inklusion? Überlegungen zur Relevanz von Zeit, Inklusion und Musik für ein gelingendes Leben. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 12(1), 1–12. https://www.researchgate.net/publication/344412906_Zeit_fur_Inklusion_Uberlegungen_zur_Relevanz_von_Zeit_Inklusion_und_Musik_fur_ein_gelingendes_Leben
- Gfeller, K., Darrow, A.-A. & Hedden, S. K. (1988). Perceived Effectiveness of Mainstreaming in Iowa and Kansas Schools. *JRME*, 38(2), 90–101. <https://doi.org/10.2307/3344929>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (2., korrigierte Aufl.). Huber.
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48(2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Hammel, A. M. & Hourigan, R. M. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach* (2. Aufl.). Oxford University Press.
- Heberle, K. (2018). „Und das ist eben das, was sie konstruiert...“: Fallarbeit mit Studierenden zu Differenzkonstrukten im inklusiven Musikunterricht im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisi-*

- sierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (S. 165–182). Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusivem Klassenmusizieren. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 77-89). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20726>
- Hintermair, M., Pähler, J. & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(4), 297–410. <https://doi.org/10.3262/SOF1304397>
- Hoffman, E. C. (2011). *The Status of Students with Special Needs in the Instrumental Musical Ensemble and the Effect of Selected Educator and Institutional Variables on Rates of Inclusion* [Dissertation, The University of Nebraska-Lincoln]. RIS. <https://digitalcommons.unl.edu/musicstudent/45/>
- Hüttmann, R. (2018). Ich. Du. Musik. Inklusion: Über die Herausforderungen einer inklusiven Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 31–36.
- Jackson, D. L., Gillaspay Jr, J. A. & Purc-Stephenson, R. (2009). *Reporting Practices in Confirmatory Factor Analysis: An Overview and Some Recommendations*. *Psychological Methods*, 14(1), 6–23. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring Preservice Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427–442. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.784367>
- Klingmann, H. (2018). *I_MAP. Inklusiver Musikunterricht. Auswirkungen und Perspektiven: Eine Online-Befragung der Arbeitsgruppe inklusiver Musikunterricht (AiM) der Universität Paderborn* [in Kooperation mit dem Bundesverband Musikunterricht (BMU)]. Universität Paderborn. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/musik/images/AG_Klingmann/AiM/I_MAP_Klingmann_BMU_2018_Endfassung_online.pdf
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 223–240.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität.: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25.
- Kraska, J. & Boyle, C. (2014). Attitudes of Pre-School and Primary School Pre-Service Teachers Towards Inclusive Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013). Pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen: Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. *Grundschule Musik*. Klett.

- Menge, C., Euler, T. & Schaeper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: Der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Monitor Lehrerbildung (Hrsg.). (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung: vom Schlagwort zur Realität?!* https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Odipo, T. & Abel, T. (2018). Bereit für einen inklusiven Sportunterricht? Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden im Fach Sport zu inklusivem Schulsport. In E. Balz & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. 269. *Sportwissenschaft in pädagogischem Interesse*. 30. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 15.-17. Juni 2017 in Hannover (S. 183–187). Feldhaus, Edition Czwalina.
- Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 449–464. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.449>
- Op't Eynde, P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' Mathematics Related Beliefs: A Quest for Conceptual Clarity and a Comprehensive Categorization. In G. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs – A Hidden Variable in Mathematics Education?* (S. 13–38). https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_2
- Oravec, L. (2019). Inklusion erleben: Ein für Koblenzer Studierende „bewusstseins- und lebensveränderndes“ Workshopwochenende. *Newsletter des BMU-Landesverbandes Rheinland-Pfalz*, 20–25. https://rp.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/LV-RP/J%C3%B6rg_Safferling/BMU-NL-5-2019.pdf
- Oravec, L., Park, Y.-J., Boer, D., & Köb, S. (2022). „Man findet immer einen Weg, wie man Kinder in die musikalische Aktivität miteinbeziehen kann.“ *Einstellungen Lehramtsstudierender zu den Voraussetzungen für die Teilnahme an einem inklusiven Ensemble*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Koblenz-Landau.
- Papst-Krüger, M. (2018). Inklusion – für Musikhochschulen eine besondere Herausforderung: Problemaufriss und Fallbeispiel Musikhochschule Lübeck. *Diskussion Musikpädagogik*, (79), 24–31.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415.
- Scharenberg, K. & Opalinski, S. (2019). (Wie) wirken inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Praxisanteile auf inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Lehrkräfte? In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 44–56). Beltz Juventa.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Eine Längsschnittstudie in zehn Bundesländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(4), 262–274. <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.4.262>

- Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. & Standridge, A. A. (2007). Talking With Music Teachers About Inclusion: Perceptions, Opinions and Experiences. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 38–56. <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.38>
- Schrott, S. & Leinen-Peters, N. E. (2021). *Inklusiver Musikunterricht aus resonanzpädagogischer Perspektive*. Bozen: bu press.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess: Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L* [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*(1), 22–35.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments About Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93.
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1995). Attitudes and Characteristics of General Music Teachers Toward Integrating Children With Developmental Disabilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 14(1), 11–15. <https://doi.org/10.1177/875512339501400103>
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. P. (1996). Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education Toward Inclusion of Children With Disabilities. *Psychological Reports*, 78(3), 768–770. <https://doi.org/10.2466/pro.1996.78.3.768>
- Tischler, B. (2016). Inklusion und ihre möglichen Folgen für den Musikunterricht. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Inklusionsdiskussion. *Diskussion Musikpädagogik*, 70(2), 10–19.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern: Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers in German Primary Schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151–168.
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2005). Preservice Teachers' Predictions, Perceptions, and Actual Assessment of Students With Special Needs in Secondary General Music. *Journal of Music Therapy*, (3), 200–215. <https://doi.org/10.1093/jmt/42.3.200>
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2007). An Exploratory Study of the Impact of Field Experiences on Music Education Majors' Attitudes and Perceptions of Music for Secondary Students With Special Needs. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 34–44. <https://doi.org/10.1177/10570837070160020105>
- VanWeelden, K. & Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 148–160. <https://doi.org/10.1177/0022429414530563>
- Vogel, C. (2016). Inklusion und Partizipation: Ansprüche an eine zeitgemäße Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (70), 4–9.
- Wagner, R. (2016). *Max Einfach: Musik Gemeinsam von Anfang an*. ConBrio.
- White, L. D. (1981/1982). Study of the Attitudes of Selected Public School Music Educators Toward the Integration of Handicapped Students in Music Classes. *Contributions to Music Education*, (9), 36–47.

Woll, A. (2017). *Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion*. Hochschule Heidelberg.

Lina Oravec
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
linaoravec@uni-koblenz.de

Diana Hanke-Boer
Institut für Psychologie
Universität Koblenz-Landau
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz
boer@uni-koblenz.de

Stefanie Köb
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
koeb@ph-heidelberg.de

Johannes Treß, Jonas Völker & Thade Buchborn

Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache

Music Lessons Between Performative Constructions of Meaning and Teaching Demands

Performative acts in music classrooms are mainly produced on the basis of implicit or tacit knowledge embedded in musical practice. Findings from two reconstructive Design-Based Research studies on improvising in groups and on intercultural learning show homologously that precisely this dimension of knowledge forms the starting point of interactive constructions of meaning. Against the background of the respective tasks or intended goals, our reconstructions reveal tensions between the actual practice and the required subject matter of the lesson. Finally, we discuss how the inherent logic of students' practice can be taken into account in designing lessons and be related / connected with general and subject-specific educational aims.

1. Einleitung

Das Performative erfährt in der musikpädagogischen Diskussion zunehmende Aufmerksamkeit – sowohl durch unterschiedliche theoretische Verortungen als auch durch empirische Auseinandersetzungen mit dem Aufführungscharakter von Musik und musikbezogenen Handlungen im Musikunterricht (vgl. Krause-Benz, 2014; Völker, 2022). Da musikunterrichtliche Praxis wesentlich auf Basis eines inkorporierten Handlungswissens hervorgebracht wird (Treß, 2020; Theisohn & Buchborn, i.Dr.), das den Schüler*innen nur sehr begrenzt reflexiv zugänglich ist (vgl. Budde et al., 2017), spielt das sogenannte „schweigende“ bzw. „implizite“ Wissen (Kraus et al., 2017) eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Performativen. So zeigen Erkenntnisse aus unseren empirisch-rekonstruktiven Studien zum Improvisieren in Gruppen (vgl. Treß, 2021) sowie zum interkulturell orientierten Lernen (vgl. Völker, 2021), dass gerade musikalisch-performative Akte und das dabei aufgeführte implizite Wissen eine entscheidende Bedeutung in Prozessen interaktiver Sinn- und Bedeutungskonstruk-

tionen im Musikunterricht einnehmen, indem sie das musikalische Handeln der Schüler*innen maßgeblich mitbestimmen.

Die „Grammatik der Schule“ (Herzog, 2017, S. 358) zielt hingegen auf ein vorwiegend explizites, schriftlich fixierbares Wissen ab. Es ist zu fragen, ob durch diese institutionelle Logik der Schule die performative Dimension des (Musik-) Unterrichts aus dem Blick zu geraten droht oder die geforderte Sache des Unterrichts – der allgemeine und fachspezifische Bildungs- und Erziehungsauftrag des Musikunterrichts – zumindest in einem Spannungsverhältnis zur Performativität der Schüler*innen steht.

Am Beispiel von zwei Sequenzanalysen möchten wir deshalb diskutieren, wie in der Gestaltung des Unterrichts der Eigenlogik der Praxis von Schüler*innen verstärkt Raum gegeben werden kann bzw. diese überhaupt erst berücksichtigt und mit dem allgemeinen und fachspezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Musikunterrichts in Beziehung gesetzt werden können. Auf diese Weise können im Unterricht fachliche Lernprozesse initiiert werden, in denen Schüler*innen konstruktiv an bestehende handlungsleitende Wissensbestände anschließen.

2. Fragestellung

Im Rahmen unseres Beitrages wollen wir aufzeigen, welche unterschiedlichen impliziten Wissensbestände das Handeln der Schüler*innen in Unterrichtssituationen leiten, um im Anschluss daran die fachdidaktischen und musikpädagogischen Perspektiven, die sich aus der Vielgestaltigkeit der rekonstruierten Wissensbestände ergeben, zu diskutieren. Folgende Fragen sind bei den nachfolgenden Sequenzanalysen sowie der daran anschließenden Diskussion leitend:

- Welche Formen musikalisch-performativer Akte konstituieren sich in der Praxis und welche darin eingelagerten impliziten Wissensbestände können rekonstruiert werden?
- In welchem Verhältnis steht der rekonstruierte *modus operandi* des Schüler*innenhandelns zu unterrichtlichen Aufgabenstellungen bzw. intendierten Zielvorstellungen?
- Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich schließlich die Frage, wie mit dieser Diskrepanz zwischen der geforderten Sache des Unterrichts und den Eigenlogiken der Praxis der Schüler*innen umgegangen werden kann.

3. Methodische und theoretische Verortung

Die zwei für diesen Beitrag ausgewählten Videosequenzen stammen aus dem Datenkorpus von Studien zum interkulturell orientierten Lernen (Völker, 2021) und zur Gruppenimprovisation (Treß, 2021). In unserer rekonstruktiven Arbeit be-

ziehen wir uns methodologisch auf die von Ralf Bohnsack im Anschluss an Karl Mannheim ausgearbeitete Praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) und nutzen ein von uns für die Rekonstruktion musikunterrichtlicher Praxis adaptiertes Verfahren der dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack et al., 2015; Buchborn et al., 2019; Fritzsche & Wagner-Willi, 2015). Die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode eröffnen durch ein mehrschrittiges Analyseverfahren Einblicke in die Handlungspraxis der beteiligten Schüler*innen. Wir rekonstruieren dabei die verbale, die inkorporierte und die musikalisch-inkorporierte Ebene videografierteter Interaktionen und differenzieren in der formulierenden und reflektierenden Interpretation zwischen der inhaltlichen Ebene des Unterrichtsgeschehens (*Was wird gemacht?*) und den dieser Praxis zugrunde liegenden Logiken (*Wie vollzieht sich die Praxis?*). Dadurch gelingt die Rekonstruktion expliziter und handlungsleitender impliziter bzw. kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände.

In der Rekonstruktion „interaktiver Erfahrungsräume“ (Bohnsack, 2017, S. 104) bzw. des gemeinsamen musikunterrichtlichen Erlebens der Akteur*innen werden fachlogische Bezüge und Unterrichtsordnungen analytisch zugänglich (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 136). Ergebnisse aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung weisen in diesem Kontext auf eine komplexe Überlagerung simultan wirkender Erfahrungsschichten hin, die in einem permanenten Spannungsverhältnis zwischen „normativ geforderten Sachbezügen einerseits und [der] in der Praxis mit der Klientel performativ hergestellten (...) ‚Sache‘, andererseits“ (Bohnsack, 2020, S. 93) emergieren. Besonders häufig wird dabei auf das Phänomen der schulischen Verhaltenserwartung im Sinne Breidensteins „[e]thnographische[r] Studien zum Schülerjob“ (2006, bereits im Titel) sowie auf die von Barbara Asbrand und Matthias Martens im Kontext der dokumentarischen Unterrichtsforschung rekonstruierten „Orientierung an [der] Aufgabenerledigung“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 20) hingewiesen. Letztere betonen zudem die konstitutive Bedeutung kollektiver „peerbezogene[r] Aktivitäten“ (2018, S. 87) für unterrichtliche Interaktionen von Schüler*innen, bei denen die interaktive Aushandlung von Zugehörigkeit, Abgrenzung und Vergemeinschaftung im Zentrum steht (vgl. Zschach & Pfaff, 2014, S. 441). Peers werden dabei als Gruppe verstanden, die u. a. „gemeinschaftliche Praxen habitualisieren, in der Regel freundschaftlich verbunden sind und zusammen die Schule besuchen“ (ebd., S. 444). Auch Ralf Bohnsack und Nora Friederike Hoffmann beleuchten die Tragweite der Peergroup in ihrer Funktion für schulische Bildungsprozesse und legen dar, dass „[d]as Überschreiten und Provozieren der institutionalisierten Norm im adoleszenten Entwicklungsprozess [...] zur gesellschaftlich unabdingbaren Funktion der Peer Group“ (2016, S. 283) gehört. Diese charakterisieren sie als gesellschaftliche Institution, die Ähnlichkeit zu den wirksamen Logiken der Institution Schule aufweise (vgl. ebd., S. 275). Gleichzeitig sei die Peergroup aufgrund ihrer Antistruktur, die eine „Kritik an den dominanten schulischen Verhaltensanforderungen und Lerninhalten impliziert“ (ebd., S. 286), immer auch Gegeninstitution.

In unserem Beitrag fokussieren wir besonders jene Ebene der Handlungspraxis, die durch ihren impliziten, inkorporierten und damit nicht intentionalen Charakter gekennzeichnet ist. Dieses „Wissen im handlungspraktischen, im performativen Vollzug des Handelns“ (Bohnsack, 2017, S. 143), das Bohnsack auch als „[p]erformative Performanz“ (ebd.) bezeichnet, entzieht sich zwar einer Explikation durch die Akteur*innen selbst, kann aber auf rekonstruktivem Weg – in unserem Fall anhand von videografischem Datenmaterial – offengelegt werden. Hierin unterscheidet sich unser Verständnis von Performativität von bisherigen musikpädagogischen Positionen, die in der Regel an sozialphänomenologische Handlungstheorien anschließen, denen zu Folge Handeln vor allem als intentionaler Akt zu betrachten ist (vgl. Krause-Benz, 2016, S. 87). Zudem wird Performativität dort grundsätzlich an eine ästhetisch-normative „Ereignishaftigkeit“ (Krause-Benz, 2018, S. 35) gekoppelt.

4. Sequenz 1: „Ich mag die Musik auch nicht, aber ich hab’s trotzdem geschrieben“

Die Sequenz ereignet sich in der ersten Doppelstunde einer in insgesamt vier Doppelstunden durchgeführten Unterrichtseinheit zum interkulturell orientierten Lernen im Musikunterricht in einer siebten Klasse an einem baden-württembergischen Gymnasium. Zu Beginn der Einheit hören die Schüler*innen eine Interpretation des arabischen Liebesliedes *Bint el Shalabiya* vom Ensemble *Ara-bandi*.¹ Sie sollen zunächst in Einzelarbeit (1) ihren ersten Höreindruck notieren, (2) Situationen und Erlebnisse benennen, an die sie die Musik erinnert, sowie (3) ein Geschmacksurteil fällen. Im Anschluss an die Stillarbeitsphase diskutieren die Schüler*innen ihre Ergebnisse in den Tischgruppen.

Die nachfolgende Sequenzanalyse fokussiert die Interaktion der Schüler*innen an Gruppentisch B. Sie diskutieren Frage 3 des Arbeitsauftrages: „Gefällt dir die Musik?“. Das Transkript bildet sowohl die verbale als auch die inkorporierte Ebene des Schüler*innenhandelns ab. Zudem veranschaulichen die exemplarisch ausgewählten Fotogramme das Unterrichtssetting sowie die Positionen der Akteurinnen im Raum.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=6YUv56Cl4UE>

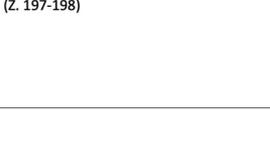
Transkript mit integrierter vor-ikonographischer Beschreibung		Fotogramme
169 Sw2:	ok was habt ihr bei der dritten Aufgabe? [...] und was habt	
170	ihr dazugeschrieben ich hab geschrieben verstellt ihre Stimme ich	
171	@mag die Musik@ wippt auf dem Stuhl auf und ab und das sie	
172	irgendwie leicht klingt (.) hab ich immernoch	
173 Sw1:	↳also ich hab geschreibt es is jetzt nicht	
174	so mein Geschmack hab ich geschrieben	
175 Sw3:	↳nöö	
176 Sw5:	@(.)@	
177 Sw1:	weil ich solche orientalische	
178	Stücke irgendwie so mit so oahh: dreht den Kopf nach links, blickt	
179	schräg nach unten, öffnet den Mund weit und schiebt die rechte Schulter nach	
180	vorne nicht so mag [...]	
181 Sw5:	↳ich ich hab geschrieben mir gefällt die Musik nicht	
182	so sehr weil sie irgendwie komisch klingt	
183 Sw1:	↳mir au nich	
184 Sw2:	ja ich mag die Musik au nich aber ich habs trotzdem	
185	geschrieben	
186 Sw3:	↳ja @(.)@	
187 Sw3:	in unnatürlich hoher Stimmlage ↳@(.)@ @weil sie irgendwie komisch	
188	klingt@	
189 Sw1:	den Blick gen Tisch gerichtet ↳was hast du gesagt die Musik ist	
190	gut [!] weil sie was klingt? setzt sich aufrecht auf und blickt nach schräg	
191	rechts unten in Richtung Sw2	
192 Sw2:	leicht klingt(3) ich hasse auch- also ich mag so Musik	
193	nich irgendwie schlaf ich da immer @halb ein@ @(.)@	
194 Sw3:	@(.)@	
195 Sw5:	ich find des irgendwie so:: runzelt die Stirn, schaut schräg nach oben	
196	und schüttelt leicht den Kopf	
197 Sw1:	blickt auf und dreht sich nach links in Richtung Sw5 ich find di=voll	
198	scheiße	

Abbildung 1: Transkriptausschnitt Sequenzanalyse 1

Sw2 initiiert das Thema, indem sie zunächst ihre Klassenkameradinnen (rhetorisch) fragt, was diese zu Aufgabe 3 geschrieben haben, um dann unmittelbar ihren eigenen Aufschrieb mit der Gruppe zu teilen. Dieser lautet wie folgt:

„Ich mag die Musik, da sie etwas anders ist. Anfangs ist sie sehr ‚leicht‘. Am Ende etwas ‚hart‘. Ich mag ‚leichte‘ Musik. Ich mag aber ‚harte‘ mehr“.

Sie liest den ersten Halbsatz vor („ich mag die Musik“) vor und verstellt dabei merklich ihre Stimme. Darüber hinaus wird ihre Aussage von einem Lachen sowie ausladenden Bewegungen begleitet. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Schülerin an dieser Stelle von ihrem schriftlich geäußerten Geschmacksurteil distanziert. Sw1 unterbricht ihre Mitschülerin, um ihren eigenen Aufschrieb vorzutragen. Dieser offenbart eine gegensätzliche Position bei der schriftlichen Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Die unmittelbaren Reaktionen der Mitschülerinnen Sw3 und Sw5 signalisieren einerseits Zustimmung zum negativen Geschmacksurteil von Sw1, andererseits lässt das spontane Gelächter auf einen Bruch mit den Verhaltenserwartungen der Schülerinnen vor dem Hintergrund der etablierten Unterrichtsordnungen schließen (s.u.).

Sw1 begründet ihre negative Bewertung daraufhin mit einer pauschalen Abneigung gegenüber „orientalische(n) Stücke(n)“. Von zentraler Bedeutung für die Interaktionsbewegung ist der performative Akt, der die sprachliche Äußerung begleitet: Die Schülerin nutzt eine Gebärde sowie eine stimmliche Repräsentation für die Vorführung und Ausarbeitung ihrer Vorstellung. Verglichen mit der

Sprechstimme von Sw1 kennzeichnet die Darbietung des Diphthongs „oa“ einen musikalischen Akt. Die Schülerin nimmt eine sängerische Haltung an, produziert den Ton in mittlerer Lage sowie leichtem Vibrato und kennzeichnet damit ein mit der Musik assoziiertes Klangbild. Zudem deutet die Pose der Schülerin auf einen impliziten, mimetisch gespeicherten Bestand an kulturellen Assoziationen (z. B. die angenommene Körperhaltung einer Sängerin aus dem orientalischen Kulturraum) hin,² denn der Bewegungsakt sowie die klangliche Aufführung finden keine sprachlich explizite Entsprechung. Stattdessen verbleibt die Darstellung auf der Ebene der performativen Performanz, ist inkorporiert gespeichert, trägt jedoch keinen propositionalen Gehalt. Es dokumentiert sich ein inkorporiertes musikalisches Erfahrungswissen, das über die explizite Repräsentation in der schriftlichen und verbalen Äußerung hinausgeht (vgl. Völker, 2021, S. 188).

Nachdem unmittelbar folgend Sw5 ebenfalls eine negative Wertung abgibt, revidiert Sw2 ihr ursprüngliches Urteil nun auch explizit auf verbaler Ebene. An der Aussage „ich mag die Musik au nich aber ich habs trotzdem geschrieben“ dokumentiert sich ein Widerstreit zwischen gleichzeitig wirksamen konkurrierenden Bezugssystemen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht (vgl. Abb. 2). Einerseits handelt die Schülerin entsprechend der angenommenen Verhaltenserwartungen, welche die Institution Schule an sie richtet (s. o.). Andererseits passt sich Sw2 der peerkulturell ausgehandelten Gruppenmeinung sowie der gruppenarbeitsspezifischen Orientierung an der Herstellung eines Konsenses an. Der Schutz der Hinterbühne, d.h. das Agieren unter Ausschluss der Unterrichtsöffentlichkeit erlaubt es der Schülerin, die vermeintliche Widersprüchlichkeit zwischen schriftlicher und verbaler Äußerung aufrecht zu erhalten. Im Spannungsfeld dieser wirkmächtigen und konkurrierenden Bezugssysteme innerhalb des Interaktionssystems Unterricht – d.h. der normativen Dimensionen der Institutionen *Schule* und *Peergroup* – ist die Frage nach dem individuellen Geschmacksurteil der Schülerin nicht zu beantworten.

2 Nach Christoph Wulf (2017) bedeutet *Mimesis*, „sich einer Sache oder einem Menschen ‚ähnlich machen‘, ihr oder ihm nacheifern, aber auch etwas ‚zur Darstellung bringen‘, etwas ‚ausdrücken‘“ (S. 146).

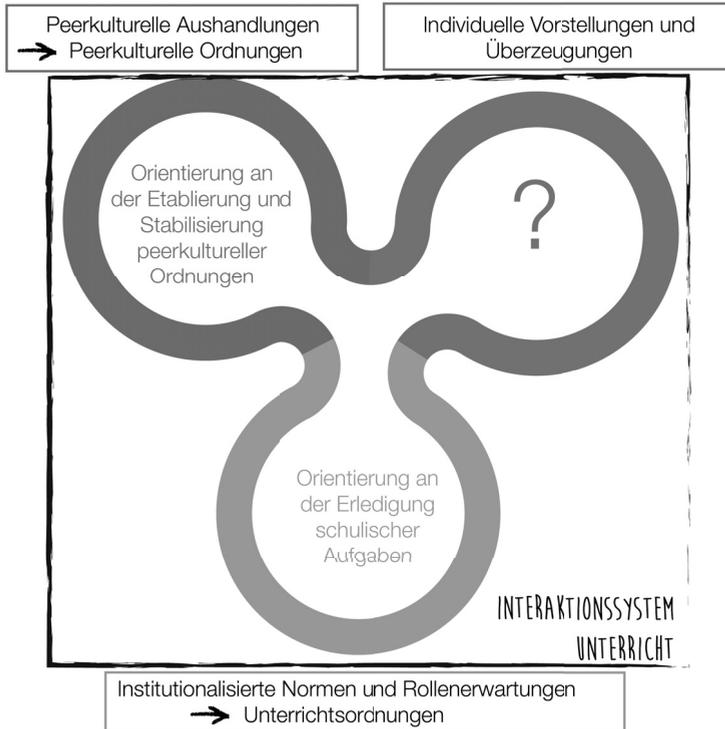


Abbildung 2: Konkurrierende Bezugssysteme und Orientierungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht

Im weiteren Interaktionsverlauf erfolgt eine aktionistisch gesteigerte Ablehnung der Musik („ich hasse“; „ich schlaf da immer halb ein“), die als Bekundung der Zugehörigkeit zur Peergroup interpretiert werden kann. Zumindest wird deutlich, dass sich die Schülerin nun klarer am Common-Sense der Peergroup orientiert. Der durch die sprachlichen Grenzüberschreitungen vollzogene Bruch mit der kommunikativ vermittelten Norm schulischen Unterrichts, sich respektvoll und wertschätzend gegenüber verschiedenen Musiktraditionen zu äußern (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 4), stärkt die peerkulturelle Gemeinschaft und ermöglicht schließlich auch die finale abschätzige Äußerung von Sw1 („ich find die [Musik] voll scheiße“). Während sich Sw1 und Sw2 mit abfälligen Aussagen geradezu überbieten, scheint Sw5 auf der Suche nach einer Begründung für ihr Geschmacksurteil zu sein („mir gefällt die Musik nicht so sehr weil sie irgendwie komisch klingt“). Dies zeigt sich abermals auf der körperlich-performativen Ebene: Das Stirnrunzeln sowie der Blick in die Luft sind Ausdruck einer nachdenkenden Haltung. Das folgende, resignierte Kopfschütteln steht am Ende eines performativ aufgeführten Ringens nach einer Erklärung und gibt Aufschluss über die Schwierigkeiten, den Sinneseindruck sprachlich zu fassen.

Insgesamt verbleiben die Schülerinnen bei der Beschreibung der Musik auf der Ebene subjektiver Werturteile. Es fällt auf, dass die Protagonistinnen in dieser Sequenz (und darüber hinaus) kein fachspezifisch-musikalisches Vokabular nutzen, um ihre (größtenteils ablehnende) Haltung gegenüber der Musik zu begründen. Umso mehr ist es von zentraler Bedeutung, auch performative Aspekte in die Interpretation des empirischen Materials einzubeziehen. So ist etwa der musikalische Akt von Sw1 (Z. 178–180) Ausdruck eines impliziten bzw. inkorporierten Körperwissens, das die Schülerin performativ aufführt (s.a. Abschnitt 8). Mimik und Gestik von Sw5 geben Aufschluss über ihr vergebliches Ringen nach verbalen Ausdrucksmitteln. Zwischen den Äußerungen und performativen Akten von Sw2 im Verlauf der Sequenz offenbaren sich mehrere Diskrepanzen. So steht der explizite Sinngehalt ihrer ersten Aussage („ich mag die Musik, ...“) im Widerspruch mit den begleitenden parasprachlichen sowie performativen Bedeutungskonstruktionen. Des Weiteren dokumentiert sich in der schrittweisen Distanzierung vom schriftlichen Geschmacksurteil ein Widerstreit zwischen den institutionellen Erwartungserwartungen bzw. der geforderten Sache des Unterrichts, der spezifischen Logik der Gruppenarbeit und dem Streben nach Konsens innerhalb der Peergroup.

5. Sequenz 2: Herstellung musikalischer Koordination ausgehend von einer Popsong-Referenz

Die konstitutive Bedeutung performativer Akte und darin eingelagerter Wissensbestände für musikalisches Handeln, die am Beispiel der vorangegangenen Sequenz sichtbar wurden, zeigt sich in der folgenden Sequenz noch einmal in anderer Weise. Der gewählte Ausschnitt stammt aus einem Workshop zu freier musikalischer Gruppenimprovisation, der an einem baden-württembergischen Gymnasium über den Zeitraum von vier wöchentlich stattfindenden Doppelstunden im Regelmusikunterricht einer siebten Klasse durchgeführt wurde. Die Sequenz zeigt einen Ausschnitt aus einer nicht angeleiteten Gruppenarbeitsphase, in der die Schüler*innen dazu aufgefordert wurden, unterschiedliche Felder auf dem Boden auszulegen und diesen selbstgewählte musikalische Materialien (z. B. Vokale, Konsonanten, rhythmische Motive) zuzuordnen, um darin anschließend möglichst spontan und voraussetzungslos zu musizieren.

Zu Beginn der Sequenz erfolgt durch Jan ein propositionaler verbaler Akt des Herunterzählens (00:29:32). Dieses verbale Startsignal dient – wie mehrfach homolog in der gesamten Gruppenarbeit – der Abstimmung eines gemeinsamen Starts der musikalischen Interaktion. Die gesamte Gruppe folgt Jans Signal und alle Beteiligten beginnen, zielstrebig in Richtung der vier am Boden ausgelegten Felder zu laufen. Der Beginn der Sequenz ist in mehreren Hinsichten bemerkenswert. Zunächst fällt auf, dass sich sämtliche Schüler*innen an Jans Startsignal



00:29:33 Melodie

Jan musik. korp. Ebene

Drei, Zwei, Eins. °Wie geht des Lied @(.)@ here___ in. a nochmal?°

Jan korp. Ebene

Blickt nach vorne Richtung, Wendet sich nach rechts in läuft als erster in das Feld. Richtung Amelie.

Amelie musik. korp. Ebene

Groove r. Schr

I'm sit-ting_ here___ in. r. Fuß

Amelie korp. Ebene

Betritt das Groove-Feld und wendet sich dann Jan zu.

Volker musik. korp. Ebene

Stimmlos

Cut

Volker korp. Ebene

Schlägt mit der linken Handkante in die rechte offene Handfläche.

Abbildung 3: Ausschnitt Partiturtranskript Sequenz 2 (integrierte formulierende Interpretation & Fotogramm)

halten, ohne dass dies explizit besprochen wurde. Zudem stellt niemand Jans anleitende Rolle in Frage. In seiner Anleitungsgeste deutet sich eine bereits etablierte hierarchische Ordnung innerhalb des interaktiven Gruppenmusizierprozesses an.

Jan wendet sich – angekommen im Melodiefeld – direkt in Richtung Amelie mit der Frage „wie geht das Lied nochmal“ (00:29:38). Amelie beginnt daraufhin unmittelbar die ersten gesungenen Takte des Songs *Lemon Tree* zu intonieren und auch Jan setzt nun sofort mit seiner Singstimme ein. Alle anderen Musizierenden agieren anschließend in Übereinstimmung mit den jeweiligen Feldbezeichnungen und produzieren unterschiedliche musikalische Akte (z. B. ergänzende Zischlaute, Stampfen & Schnipsen, Mitsummen des Melodieverlaufs).

Gleichzeitig macht Volkers Ausruf direkt im Anschluss an Jans Nachfrage zu Beginn der Sequenz deutlich, dass hier die Aufführung einer weitgehend deter-

minierten Praxis im Zentrum steht, da das von ihm gerufene „Cut“ (00:29:40) in Verbindung mit der typischen Klappgeste im Kontext von Filmproduktionen häufig dann zum Einsatz kommt, wenn Spielfehler und Abweichungen vom Skript vor laufender Kamera aufgezeichnet wurden (vgl. NDL Uni Kiel, 2001).

Mit Beginn der musikalischen Interaktion innerhalb der ausgelegten Felder wird deutlich, dass alle Beteiligten ihre musikalische Praxis – ohne dass dies vorab explizit vereinbart wurde – an einer imaginierten (Song-)Referenz ausrichten. Dieses implizite Handlungsmuster wird in Gestalt der erinnerten Songstruktur, im auswendigen Vortrag des Songtextes und im Wissen um die Hervorbringung der Körper- und Stimmklänge erkennbar. Die gemeinsame Ausrichtung der musikalischen Handlungspraxis an einer geteilten Referenz dient der handlungspraktischen Komplexitätsreduktion, da bestimmte musikalische Parameter (wie z.B. Tonhöhe, Text, gemeinsamer Puls, musikalische Struktur) auf diese Weise zumindest in elementarer Form determiniert und damit antizipierbar werden. Die Schüler*innen begegnen dem hohen Maß an Kontingenz, das mit den relativ offenen Feldbezeichnungen und der Aufgabenstellung allgemein einhergeht, folglich mit einer impliziten Reduktion von Kontextvariablen. Es dokumentiert sich in der musikalischen Handlungspraxis damit grundsätzlich eine Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen.³

Die auf diese Weise kollektiv etablierte, pulsbezogene und tonale musikalische Koordination (vgl. Hellberg, 2019; Spychiger, 2008) wird allerdings nur wenige Sekunden aufrechterhalten. Nach kurzer Zeit unterbricht Amelie Jan mit einer Zeigegeste der linken Hand und sagt „Du singst das total falsch“ (vgl. Fotogramm Abb. 4). Die Gruppe stoppt daraufhin die gemeinsame musikalische Praxis und Jan geht einige Schritte auf Amelie zu. Beide halten Blickkontakt und singen im Wechsel unterschiedliche Melodieverläufe und Textversatzstücke. Auch andere Schüler*innen bringen kurze Zeit später zusätzliche Textvorschläge ein. Nachdem sich die Gruppe auf eine Version geeinigt hat, beginnt eine erneute Aufführung des Songs, die jedoch wieder nur wenige Sekunden aufrechtgehalten wird.

Die mehrfachen Unterbrechungen und die explizite (Be-)Wertung der Handlungspraxis durch Amelie verweisen darauf, dass das musikalische Handeln einem permanenten Vergleich mit der imaginierten Songreferenz unterliegt. Weicht die Praxis zu sehr von der ‚Idealvorstellung‘ ab, resultiert dies in handlungspraktischer Verunsicherung oder gar – wie ausgehend von Amelies Ausruf – im gänzlichen Abbruch der musikalischen Interaktion. Abweichungen von der imaginierten Referenz führen daher in der gesamten Gruppenarbeit zu verbalen und propositional gelagerten Aushandlungen über die Korrektheit der Aus-

3 Aufgrund homologer Rekonstruktionsergebnisse im gesamten Datenmaterial der Studie wird die Orientierung an der Entfaltung und Sicherung kollektiver Beziehungen auch als „primärer Orientierungsrahmen“ (Bohnsack, 2017, S. 240) der Schüler*innen bezeichnet.



Jan musik. korp. Ebene	
Jan korp. Ebene	
Amelie musik. korp. Ebene	
Amelie korp. Ebene	

Blickt zu Jan, hebt schnell die linke Hand
und lässt sie wieder sinken.

Abbildung 4: Sequenz 2, Ausschnitt 2

führungen vor dem imaginierten Vergleichshorizont der Originalversion des Referenzsongs. Gleichzeitig offenbart die lebendige verbale Auseinandersetzung ein hohes Maß an Diskursivität und Dichte der Interaktionsdynamik. Der weitere Verlauf der Sequenz unterstreicht das hierarchisierende Moment, das mit der kollektiven Orientierung an einer Songreferenz Einzug in die musikalische Praxis hält, wobei die hierarchische Ordnung sich als eine durchaus dynamische erweist (Jan zählt zwar ein, Amelie korrigiert ihn jedoch später). Nicht nur das implizite Wissen um die Hervorbringung musikalischer Akte, das bspw. zur Intonation und auch zur Herstellung pulsbezogener Koordination notwendig ist, sondern auch das möglichst detaillierte Erinnern des Songtextes, der Melodie, bestimmter Songstrukturen usw. entscheidet über den individuellen Grad des handlungspraktischen Spielraums. Wer über ein höheres Maß an genrespezifischem, inkorporiertem (Koordination, Intonation etc.) und explizitem Wissen (korrekter Songtext) verfügt, agiert tendenziell sicherer und zudem häufig in anleitender Funktion gegenüber Schüler*innen mit weniger musikpraktischer Expertise.

6. Stellenwert performativer Bedeutungskonstruktionen im Musikunterricht

Grundsätzlich offenbaren beide Beispiele ein hohes Maß an interaktiver Bedeutungskonstruktion auf der Ebene der Performanz. Besonders deutlich machen die Sequenzen, dass für musikalisches Handeln gerade solche Praktiken und Wissensbestände konstitutiv sind, die sich einer expliziten Versprachlichung entziehen. Daher kommt dem impliziten und performativ in die Handlungspraxis eingelagerten Wissen für den Musikunterricht eine konstitutive Bedeutung zu. Die erste Sequenz offenbart dabei besondere Diskrepanzen zwischen expliziten und impliziten Bedeutungskonstruktionen sowie zwischen unterrichtlichen Verhaltenserwartungen und peerspezifischer Logik (vgl. Abschnitt 7). In der zweiten Sequenz schwankt die Gruppe zwischen dem Versuch der Herstellung und Aufrechterhaltung musikalischer Koordination (auf Basis einer kollektiven Songreferenz) und der interaktiven Aushandlung einer hierarchischen Ordnung. In beiden Sequenzen wird deutlich, dass (musik-)unterrichtliches Handeln stets auf mehreren Interaktionsebenen zugleich und im Spannungsverhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik zu verorten ist. Erst die analytische Trennung der verbalen, inkorporierten und musikalisch-inkorporierten Interaktionsebenen ermöglicht die Rekonstruktion simultan erfolgreicher, aber gegenläufiger oder sich ergänzender Interaktionsbewegungen (vgl. Bohnsack et al., 2015, S. 27). Im Datenmaterial zeigt sich dies bspw. dann, wenn die Schüler*innen simultan zur musikalischen Interaktion auf nonverbaler Ebene in gestische und mimische Aushandlungsprozesse verwickelt sind (sich zu-/abwenden, Blickkontakt suchen/meiden, anstupsen etc.) oder auch wenn verbale Ausführungen durch begleitende Gesten und Gebärden eine Bedeutungserweiterung (bis hin zur Bedeutungsumkehr) erfahren.

Daher weisen unsere Ergebnisse übereinstimmend mit Martina Krause-Benz darauf hin, dass performative Akte eine inhaltskonstituierende Funktion im Musikunterricht einnehmen (Krause, 2010). Indem Schüler*innen „ihre Sichtweisen von Welt musikalisch auf[führen]“ (Krause-Benz, 2016, S. 93), werde musikalische Wirklichkeit „in Interaktion mit anderen Subjekten“ (ebd., S. 96) hergestellt. Sinn bzw. Bedeutung wird in beiden von uns vorgestellten Sequenzen auf unterschiedlichen Ebenen konstruiert. Während im ersten Beispiel mehr oder weniger geteilte ästhetische Sinneseindrücke und darauf basierende Werturteile ausgehandelt werden, liegt der Sinn der Herstellung musikalischer Koordination und Abstimmung auf Basis einer geteilten Songreferenz im zweiten Beispiel in der Entfaltung und Sicherung von kollektiven Beziehungen. Beide Beispiele zeugen zudem durch die peerspezifische Prägung auch vom Versuch der Herstellung habitueller Übereinstimmung (Höreindrücke bzw. gemeinsame Musizierpraxis betreffend).

Unsere Ergebnisse zeigen auch, dass die von Krause-Benz mehrfach beschriebenen Differenz zwischen aktionistischem und musikalischem Handeln (vgl. 2018, S. 44) einer vorab gesetzten normativen Positionierung entspricht, die den Blick auf die performative Dimension musikunterrichtlicher Praxis stark verengt: Musikimmanente Aktionismen und musikbezogenes aktionistisches Handeln, wie wir sie in beiden Beispielsequenzen rekonstruieren können, sollten als kreative Dimension musikunterrichtlicher Praxis und als „Initialmomente sich eröffnender fachlicher Lernprozesse“ (vgl. Theisoehn & Treß, 2022) Anerkennung finden, statt sie vorab einer (Ab-)Wertung zu unterziehen. Während Krause-Benz auf theoretischem Weg zu klären versucht, „wo die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen [ist]“ (Krause-Benz, 2018, S. 37), verweist die Praxeologische Wissenssoziologie basierend auf empirischer Rekonstruktion darauf, dass es diese Grenze nicht gibt, sondern dass beide Begriffe als Pole eines konstitutiven Spannungsfeldes zu betrachten sind, das sämtliche Praxis menschlichen Handelns kennzeichnet (vgl. Bohnsack, 2017, S. 56). Wie wir mit unseren Interpretationsbeispielen zeigen konnten, lässt sich dieses „notorische“ (ebd.) Spannungsfeld mit den jeweiligen Handlungslogiken, Orientierungen und Wissensbeständen der Akteur*innen einer nachträglichen Rekonstruktion zugänglich machen.

7. Peerspezifische Performanz im Musikunterricht

Ähnlich wie bei Bohnsack und Hoffmann (vgl. Abschnitt 3) kommt der Peergroup auch in unseren Beispielen die Doppelfunktion von Institution und Gegeninstitution zu.

Im Falle der Improvisationssequenz zeigt sich dies besonders pointiert darin, dass der unterrichtliche Gruppenarbeitsauftrag auf freies und voraussetzungsloses musikalisches Improvisieren abzielt, die Gruppe aber durch den Rückgriff auf etabliertes Wissensrepertoire die Offenheit der Aufgabenstellung umgeht. Im Rahmen der Gruppenarbeit entfaltet sich dadurch ein interaktiver Erfahrungsraum entlang der Herstellung musikalischer Koordination und einer dynamisch verlaufenden Aushandlung und Hierarchisierung der Anleitungsrolle. Im Falle der Sequenz aus dem interkulturell orientierten Musikunterricht wird deutlich, dass die schriftliche Äußerung der Schülerin Sw2 („ich mag die Musik“) mit der Gruppenmeinung bzw. einer Orientierung am Konsens („es ist jetzt nicht so mein Geschmack“) innerhalb der Peergroup kollidiert. Insofern konstituieren die Peers in unseren Beispielen auch eine Gegeninstitution gegenüber unterrichtlichen und fachspezifischen Normen, deren Handlungslogiken „potenziell quer zur dominanten Wertestruktur liegen“ (ebd., S. 277).

In beiden Sequenzen kommt zudem der didaktisch bedingten Sozialform des Unterrichts als Gruppenarbeit eine besondere Bedeutung zu. In der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabenstellung dokumentiert die unterrichtli-

che Praxis der Schüler*innen sowohl das bereits dargelegte Spannungsverhältnis zwischen unterrichtlichen Anforderungen und der situativ emergierenden Interaktionspraxis als auch das Spannungsverhältnis zwischen individuellem Ausdruckswunsch bzw. Hörwahrnehmung und gruppenöffentlicher und damit kollektiver Aushandlung über die Sache des Unterrichts.

8. Fachdidaktische Konsequenzen

In unseren Ausführungen wurde deutlich, dass die gelebte Unterrichtspraxis in einem komplexen Spannungsverhältnis zwischen institutionalisierten Normen, unterrichtlichen und fachspezifischen Anforderungen sowie peerspezifischen Handlungslogiken steht. Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich deshalb die Frage, wie mit dieser Diskrepanz im (Musik-)Unterricht umgegangen werden kann.

Im Hinblick auf Bedeutungskonstruktionen im interkulturell orientierten Musikunterricht hat sich gezeigt, dass diese auch und besonders auf performativer Ebene stattfinden. Weitere Sequenzen aus dem empirischen Material des Forschungsprojektes bestärken diese Erkenntnis. So reagieren die Schüler*innen auf die Musik vielfach in Form von spontanen körperlich-performativen Akten (z.B. Aufführung eines Kleopatratanzes, das Reiten eines Kamels oder die Darstellung einer Schlangenbeschwörung; vgl. Völker, 2022). Sie sind Ausdruck eines für die Kinder und Jugendlichen nur schwer in Worte zu fassenden impliziten Körperwissens, das häufig außerunterrichtlich und von medialen Bildhaushalten geprägt ist. Entsprechend zeigt sich auch in der hier ausgeführten Sequenz, dass die Schülerinnen kaum musikspezifisches Vokabular nutzen, um den Hörindruck einer bis dato (größtenteils) unvertrauten Musik zu beschreiben. Es könnte also fachdidaktisches Potenzial darin liegen, die inkorporiert-intuitive Interaktionsebene im Musikunterricht stärker zu berücksichtigen. Unsere Studien zeigen aber, dass es nicht zielführend ist, die performativen Ausdrucksformen unterrichtsöffentlich zu machen und die Schüler*innen somit mit den normativen Zielvorstellungen zu konfrontieren. Es hat sich hingegen bewährt, den atheoretischen und vorreflexiven Charakter dieser Äußerungen stärker in den analytischen Fokus zu rücken, um das Wissen über die Bildhaushalte der Schüler*innen in der Planung und (Weiter-)Entwicklung des entsprechenden (interkulturell orientierten) Musikunterrichts berücksichtigen zu können. Im konkreten Fall hat sich u.a. das didaktische Vorgehen als erfolgreich erwiesen, die thematisierte Musik gezielt im kulturellen Nahraum der Schüler*innen zu verorten⁴ und somit einen stärkeren Fokus auf die unterrichtliche Präsentation

4 Die Schüler*innen lernten im Verlauf der Einheit mit Samir Mansour einen Interpret des im Unterricht behandelten Liedes aus ihrem direkten geographischen Umfeld kennen. Dadurch, dass Mansour verschiedene musikkulturelle Einflüsse vereint, er-

und Thematisierung von Mehrfachzugehörigkeiten zu legen. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen dem vormals unvertrauten Unterrichtsgegenstand zunehmend Bedeutung zuweisen sowie Interesse und Neugier an der Musik entwickeln (vgl. Völker, 2021).

Die zweite hier vorgestellte Unterrichtssequenz stellt einen Sonderfall gegenüber den weiteren Fällen der Studie zur Gruppenimprovisation im Musikunterricht dar, da die andauernde Herstellung musikalischer Koordination auf Basis einer kommunikativ-generalisierten Songreferenz lediglich in der vorliegenden Gruppe zu beobachten ist (vgl. Treß, 2021). Gleichzeitig offenbaren sich in allen untersuchten Improvisationssequenzen vielfältige aktionistisch geprägte peer- und jugendkulturelle Stilisierungen und Praktiken (vgl. Treß, 2020; Theisohn & Treß, 2022; Buchborn et al., 2019). Darin wird ein ausgeprägtes implizites Wissensrepertoire erkennbar, das den Schüler*innen als Ausgangspunkt zur Herstellung habitueller Übereinstimmung und musikalischer Koordination dient. Eine pauschale Ablehnung der Verwendung von „Klischees“ (vgl. Fähndrich, 2011) wie sie in der Literatur zur freien Improvisation mitunter zu finden ist, erscheint daher nicht zielführend (vgl. auch Buchborn, 2021). Um aber der mit den unterschiedlichen Graden an Inkorporierung einhergehenden Hierarchisierung der Musizierpraxis zu begegnen, können Impulse, Spielregeln und Übungen eingeplant werden, die allen Schüler*innen die zunehmende „Formbarkeit“ (Figueroa-Dreher, 2016, S. 199) des musikalischen Materials beim Improvisieren ermöglichen. Auf einen offenen Spielimpuls, wie wir ihn oben gesehen haben, könnte daher eine angeleitete Phase mit Übungen zur Variation, Kontrastierung und Verarbeitung der von den Schüler*innen eingebrachten musikalischen Materialien erfolgen. Hier wird zudem deutlich, dass die Grenze zwischen idiomatischer und freier Improvisation fließend verläuft und damit auch aus fachdidaktischer Sicht eine engere Verknüpfung von stilbezogenen und freien Formen des musikalischen Improvisierens angestrebt werden sollte (vgl. Siedenburger, 2020).

9. Fazit

Trotz der dargelegten gegenstandsspezifischen fachdidaktischen Konsequenzen plädieren wir für die generelle Anerkennung des ‚notorischen‘ und damit unhintergehbaren Spannungsverhältnisses zwischen geforderter Sache und Handlungspraxis. Diese ist und bleibt – trotz aller Planung, Vorbereitung und Formulierung von didaktischen Leitprinzipien und Gestaltung von Aufgabenimpulsen – hochgradig unverfügbar, kontingent und damit als interaktiver und kollektiver Aushandlungsprozess aller beteiligten Akteur*innen zu verstehen. Gerade aus

kannten die Schüler*innen an seinem künstlerischen Werdegang die individuellen Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche musikalische Bezugssysteme (vgl. Völker, 2021).

diesem Grund sollten in der Unterrichtsgestaltung ganz bewusst Räume und Inseln für in peerkulturellen Kontexten erworbene Wissensbestände eingeplant werden. Dazu könnte in der Gestaltung des Unterrichts stärker an implizite Wissensbestände der Schüler*innen angeknüpft werden, sodass diese die unterrichtlichen Anforderungssituationen mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Handlungswissen besser bewältigen können.

Der von uns dargelegte forschungsmethodische Zugang ermöglicht – neben der Fokussierung auf die jeweiligen *modi operandi* des Schüler*innenhandelns – auch die Rekonstruktion der (impliziten) fach- und gegenstandsspezifischen Logiken, die im Unterricht selbst sowie in der Vor-/Nachbereitung handlungsleitend wirken. Dadurch wird ein kritischer Umgang mit der eigenen „Standortgebundenheit“ (Bohnsack, 2017, S. 336) möglich, was nicht nur, aber besonders im Kontext entwicklungsorientierter Forschung von besonderem Wert ist (vgl. Buchborn, 2022; Treß et al., 2022). Im Musikunterricht – so zeigen unsere empirischen Erkenntnisse exemplarisch – greifen die geforderte Sache des Unterrichts und peerkulturelle Logiken wie in kaum einem anderen Fach ineinander. Dadurch öffnen sich facettenreiche und nachhaltige Erfahrungs- und Lernräume, an die die Schüler*innen direkt mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen anzuschließen vermögen.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. VS-Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2015). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.3>
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 11–41). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.3>
- Bohnsack, R. & Hoffmann, N. F. (2016): Die Peergroup als Institution und als Gegeninstitution. In C. Grunert, N. Pfaff & A. Schippling (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder* (S. 275–288). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf014p.20>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>

- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 945–964). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_39
- Buchborn, T. (2021). Wie Schüler*innen in Unterrichtspausen mit musikalischen Versatzstücken musizieren und Musik erfinden: Rekonstruktion eines informell geprägten musikalischen Interaktionsprozesses mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Bd. 42, S. 168–179). Waxmann.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- 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.), *Musikpädagogische Forschung: Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Bd. 40, S. 69–85). Waxmann.
- Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, C. (2017). ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11–15). Beltz Juventa.
- Fähndrich, W. (2011). Zur Frage des Klischees in der Freien Improvisation. In D. A. Nanz (Hrsg.), *Aspekte der freien Improvisation in der Musik* (S. 70–77). Wolke Verlag.
- Figueroa-Dreher, S. K. (2016). *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft*. Springer VS.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03gd.8>
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht. Perspektiven musikpädagogischer Forschung* (Bd. 11). Waxmann.
- Herzog, W. (2017). Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 355–365). Beltz Juventa.
- Kraus, A., Budde, J., Hietzge, M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Beltz Juventa.
- Krause, M. (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 78–100). LIT-Verlag.
- Krause-Benz, M. (2014). Alles nur Theater? Perspektiven einer „Musikpädagogik des Performativen“. In T. Erlach & B. Sauerwald (Hrsg.), *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft* (S. 297–308). P. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04293-1/28>

- Krause-Benz, M. (2016). Handlungsorientierung. Zwischen Praktizismus und Performativität. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 83–95). Wißner.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik: Bd. 2017. Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive* (S. 31–48). LIT.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016. Musik*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/MUS>
- NDL Uni Kiel. (2021). *Schnitt! [Das Lexikon der Filmbegriffe]*. Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien. <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:schnitt-5398> [23.12.2021].
- Siedenburg, I. (2020). *Improvisieren: Praktisch ohne Noten*. EinFach Musik.
- 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*, 9(40), 4–12.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (i.Dr.) Zur Rolle impliziten Wissens beim gemeinsamen Komponieren. Rekonstruktionen musikbezogener Handlungs- und Lernprozesse mithilfe der Dokumentarischen Methode. In D. Matthes & J.-H. Hinzke (Hrsg.) *Implizites Wissen in schulischen Kontexten. Diskursive Einordnungen, forschungspraktische Bearbeitungen und empirische Perspektiven*. (Themenheft: Empirische Pädagogik 03/2022).
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht: Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- Treß, J. (2020). What do Improvising Students Know? The Significance of (Implicit) Knowledge in Musical Group Improvisations of Secondary School Students. In A. Sangiorgio & W. Mastnak (Hrsg.), *Creative Interactions: Dynamic Processes in Group Music Activities* (S. 116–134). University of Music and Performing Arts Munich. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:m29-0000007200>
- Treß, J. (2021). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung – Improvisieren in Gruppen mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1. Eine rekonstruktive und entwicklungsorientierte Studie zur improvisatorischen Handlungs- und Interaktionspraxis im Musikunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Treß, J., Theisohn, E. & Buchborn, T. (2022). Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozesse initiieren und fördern: Entwicklungsorientierte Forschung zu kreativem Handeln im Musikunterricht. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte des Institutes für Musikpädagogische Forschung der hmtm Hannover. Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 191–204). HMTM Hannover.

- Völker, J. (2021). *Als ob ein Deutscher sowas hört?! Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht und die fachdidaktischen Konsequenzen für die (Weiter-)Entwicklung eines Unterrichtsdesigns. Eine rekonstruktive Design-Based Research Studie*. Unveröffentlichte Dissertation. Hochschule für Musik Freiburg.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer.
- Wulf, C. (2017). Mimesis. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 144–154). Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_12
- Zschach, M. & Pfaff, N. (2014). Peerkultur und Schule: Zur Aneignung der Institution Schule durch jugendliche Peergroups. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 441–457). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_25

Johannes Treß
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
tress@mh-freiburg.de

Jonas Völker
Lennéstraße 26
40477 Düsseldorf
joners.voelker@gmail.com

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de

Miriam Meisterernst

„Manchmal hat man ja einfach so Melodien im Kopf“

Sprachbildliche Rekonstruktion von Schüler*innenvorstellungen
zu Komposition

“Sometimes you simply have melodies in your head”.

*Metaphorical Reconstruction of Pupils’ Conceptions About
Composition*

In the German music educational discourse, the increase of publications on composition in music lessons has produced a variety of terms which are used to circumscribe the concept of composition or attempt to define it more broadly. These substitute terms are employed mainly to avoid connotations of composition as the product of an ingenious mind, which in turn might lead to certain narrow conceptions of the term. With regard to composing in school, the question arises whether the term ‘composition’ evokes similar connotations in pupils as are implied in music education research. This article presents selected results from a broader study by focusing on reconstructing pupils’ conceptions about composition and interpreting them regarding the implied genius connotation. This is achieved using the theory of experience-based understanding and systematic metaphor analysis as a method of qualitative research, both of which are employed in music education research for the first time.

1. Einleitung

In der musikpädagogischen Forschungslandschaft erfährt das Komponieren mit Schüler*innen seit einigen Jahren zunehmende Beachtung. Dabei fällt auf, dass der Begriff ‚Komposition‘ häufig umgangen und stattdessen auf „eine Fülle von Ersatzbezeichnungen“ (Wieneke, 2016, S. 78) zurückgegriffen wird, wie etwa „Musik-Erfinden“ (Kranefeld & Voit, 2020; Reitinger, 2008), „Gestaltungsarbeit“ (Nimczik, 1991), „Produzieren von Musik“ (Wallbaum, 2009) oder „musikalische Gestaltungen“ (Schneider, 2012). Die Verwendung solcher Alternativen dürfte in erster Linie auf inhaltliche, zum Teil implizite Engführungen zurückzuführen sein, die mit dem Begriff ‚Komposition‘ verbunden werden (Aigner, 2017, S. 44). So begründet Zill (2016) beispielsweise die Entscheidung für die Wahl des

Produktionsbegriffs damit, dass sich auf diesem Wege „problematische Grenzziehungen zwischen Komponieren, Improvisieren und Arrangieren“ vermeiden ließen (S. 22), da der „eng gefasste“ (S. 21) Begriff ‚Komponieren‘ in seinen Augen an „Produktionsformen der europäischen Kunstmusik geknüpft ist“ (ebd.). Auch Aigner (2017) stellt einen solchen Zusammenhang fest, wenn er den Begriff „mit einer jahrhundertlang gewachsenen Kunst- und Handwerkstradition“ (S. 44) verbunden sieht, geprägt vor allem durch die Genieästhetik des 19. Jahrhunderts (ebd.). Diese Konnotation scheint zu gewissen „Berührungsgängste[n]“ (Wieneke, 2016, S. 81) beizutragen und in schulischen Kontexten davor zurückschrecken zu lassen, „die Werke der musikalischen ‚Genies‘ und die der unerfahrenen Laien mit dem gleichen Wort zu erfassen“ (ebd.). Eine solche Vermeidungsstrategie wird jedoch durchaus kritisch als „weder notwendig noch sinnvoll“ (Schlothfeldt, 2018, S. 329) beschrieben, da so der Arbeit von Schüler*innen „von vornherein der Status des Komponierens [...] abgesprochen“ (Schlothfeldt, 2015, S. 35) werde.

Das offensichtliche Ringen mit dem Begriff ‚Komposition‘ im musikpädagogischen Diskurs, das sich auch in den Überzeugungen von Unterrichtenden (Weber, 2021, S. 83–90) widerspiegelt, wirft mit Blick auf schulische Kompositionsprozesse die Frage auf, was Schüler*innen eigentlich unter Komposition verstehen, wie sie über dieses vielfältige Handlungsfeld denken und inwieweit dieser Begriff für sie gegebenenfalls ähnlich konnotiert sein könnte. Dies stand bislang jedoch noch nicht im Zentrum der Forschung, weshalb sich mein Dissertationsprojekt an der musikpädagogischen Forschungsstelle der TU Dortmund diesem Desiderat widmet.

Zur Erforschung dieser Fragestellung erscheint das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen in besonderer Weise geeignet, da die Vorstellungsforschung darauf abzielt, zu ergründen, mit welchen Vorverständnissen und Denkmustern Schüler*innen den im Unterricht behandelten Phänomenen begegnen. In zahlreichen anderen Fachdidaktiken haben dazu bereits umfangreiche Studien zu einer Vielzahl curricularer Inhalte stattgefunden, und insbesondere in der Naturwissenschaftsdidaktik wird die Erforschung von Schüler*innenvorstellungen inzwischen als „wichtigste[r] Zweig“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) der Unterrichtsforschung betrachtet. In der Musikpädagogik sind hingegen – abgesehen von vereinzelt Untersuchungen, etwa der Studie von Burnard (2004) zu den Vorstellungen von Schüler*innen zum Lernen im Musikunterricht oder der Untersuchung von Jackson (2005) zur Bedeutung von Musik für Schüler*innen – große Themenbereiche des Faches in Bezug auf Schüler*innenvorstellungen auch international bislang unbeforscht.

Im vorliegenden Beitrag wird daher zum einen dargestellt, wie das Konstrukt der Schüler*innenvorstellungen für musikpädagogische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden kann. Zum anderen wird – als ein exemplarischer Einblick in die Befunde – gezeigt, inwieweit Aspekte von Genieästhetik auch in den Schüler*innenvorstellungen zu Komposition eine Rolle spielen.

2. Theoretischer Hintergrund

Gemäß der moderat konstruktivistischen Lerntheorie, deren Nutzen seit einiger Zeit auch für die Musikpädagogik aufgezeigt wird (z. B. Krause, 2014; Spychinger, 2008; Scharf, 2007), wird Lernen nicht als passiver Aufnahmeprozess, sondern als aktives Konstruieren seitens der Schüler*innen verstanden. Den Ausgangspunkt dieser Konstruktionsleistungen bilden mitgebrachte „Erfahrungen, Wahrnehmungen, Kenntnisse[n], Einstellungen, Interessen [und] Wertungen“ (Adamia, 2008, S. 19), weshalb ihnen eine zentrale Bedeutung für gelingenden Unterricht zukommt. Solche Vorverständnisse im Sinne „subjektive[r] gedankliche[r] Konstruktionen“ (Gropengießer & Marohn, 2018, S. 51) werden unter dem Begriff ‚Schüler*innenvorstellungen‘ zusammengefasst. Aufgrund der vielfältigen lebensweltlichen Erfahrungen von Schüler*innen mit dem Sujet Musik dürfte die Kenntnis von Vorstellungen auch für dieses Fach eine bedeutsame Rolle spielen.

Da es sich bei Vorstellungen um individuelle gedankliche Konstruktionen handelt, können sie empirisch nicht unmittelbar erfasst, sondern ausschließlich anhand der Äußerungen einer Person interpretativ erschlossen werden (Gropengießer, 2020, S. 9). Um dieses Vorgehen theoretisch zu fundieren, haben sich insbesondere in der deutschsprachigen Biologiedidaktik verschiedene und mit dem Vorstellungsbegriff eng verbundene Grundlagentheorien etabliert (Zabel, 2020, S. 29). Im Zuge meiner Forschung hat sich jedoch herausgestellt, dass nicht jede dieser Theorien als sinnvoller Rahmen für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung dienen kann. So zielt beispielsweise die durch die entwicklungspsychologischen Studien von Jean Piaget angeregte und weit verbreitete Conceptual-Change-Theorie (z. B. Krüger 2007; Gropengießer & Marohn, 2018) auf eine Vorstellungsveränderung bei den Lernenden ab. Da das Anstreben eines solchen Konzeptwechsels jedoch voraussetzt, dass es fehlerhafte Alltagsvorstellungen gibt (z. B. in der Physik: *Die Sonne geht unter*), die es durch im Unterricht vermittelte und fachwissenschaftlich begründete Vorstellungen zu verändern gilt (*Die Erde dreht sich in ihren Erdschatten*), kann die Conceptual-Change-Theorie für viele Bereiche der Musikpädagogik als nur bedingt anschlussfähig betrachtet werden. Dies liegt in den grundsätzlichen Besonderheiten des künstlerischen Faches ‚Musik‘ begründet, das laut Gebauer (2016) „in erster Linie nicht eine Wissenschaftsdisziplin vertritt, sondern aus einer kulturell tradierten Fachpraxis entstammt“ (S. 117). Daraus ergeben sich eigene didaktische Perspektiven, weshalb „nicht sämtliche Prinzipien, die für ein logisches Aufgabenfach gelten, auf Lehr- und Lernprozesse in Musik übertragbar“ (S. 116) sein können.

Aufgrund dieser Voraussetzungen hat sich die sogenannte Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens (Gropengießer, 2007) hingegen als eine für mein Erkenntnisinteresse besonders geeignete Grundlagentheorie der Vorstellungsforschung erwiesen, da sie im Gegensatz zum *Conceptual Change* auf ein wertungsfreies Verstehen von Schüler*innenvorstellungen im Sinne subjektiv-gedanklicher, auf individuellen Erfahrungen basierender Konstrukte abzielt. Bei

der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens handelt es sich um eine von Gropengießer (2007) für didaktische Zusammenhänge vorgenommene Adaption der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff und Johnson (1980), die den Zusammenhang von Erfahrung, Denken und Sprache erklärt und dadurch „ein erfolgreiches Instrumentarium darstellt, um ein tieferes Verständnis von Lerner-vorstellungen zu erhalten“ (Groß, 2007, S. 25).

Die kognitive Metapherntheorie zählt zu den so genannten Embodied-Cognition-Ansätzen, die in der Kognitionswissenschaft beheimatet sind und deren gemeinsamer Ausgangspunkt die Grundannahme ist, „dass das sensorische und das motorische System relevant für kognitive Prozesse sind und Denken in gewisser Weise einen wahrnehmenden und sich bewegenden Körper voraussetzt“ (Weber, 2017, S. 58). Der spezifische Fokus der kognitiven Metapherntheorie liegt dabei auf einem konstatierten Zusammenhang von Körper und Kognition, der nach Lakoff und Johnson darin besteht, dass sich das kognitive System fundamental und von frühester Kindheit an „in Erfahrungen mit der Wahrnehmung, der Körperbewegung im Raum, der Manipulation von Objekten und unserer physischen und sozialen Umwelt“ gründet (Groß, 2007, S. 18). Da die konzeptuellen Strukturen des Denkens somit aus physischen Erfahrungen erwachsen, werden sie auch als verkörpert (*embodied*) bezeichnet.

Grundsätzlich werden dabei zwei Formen vorgedanklicher körperlicher Erfahrungen unterschieden, auf denen das Denken strukturell beruht und die universell sind. *Kinästhetische Schemata* erwachsen aus der Bezugnahme des Individuums zur Umwelt bzw. zum eigenen Körper. Zu diesen Schemata zählen zum Beispiel das Ursprung-Pfad-Ziel-Schema, das sich darauf zurückführen lässt, „schon als Kleinstkind den Weg von einem Ort zu einem anderen gesucht zu haben“ (Schmitt et al., 2018, S. 22), oder das Teil-Ganzes-Schema, das an die Körpererfahrung anschließt, „aus Gliedern zu bestehen, die wir einzeln und unabhängig voneinander bewegen können und [die] dennoch ein Ganzes“ bilden (ebd.). Die zweite Kategorie verkörperter Erfahrungen bilden *Basisbegriffe*, die eine unmittelbare bildliche Vorstellung bei uns auslösen, weil es sich dabei entweder um sensomotorische Tätigkeiten handelt (z. B. *greifen*, *bauen* oder *gehen*) oder um Begriffe, mit denen konkrete, körperlich erfahrbare Objekte bezeichnet werden (z. B. *Haus* oder *Baum*) (Groß, 2007, S. 19).

Im Gegensatz zu verkörperten Schemata und Basisbegriffen sind abstrakte Phänomene und Vorgänge nicht erfahrungsbasiert und damit auch nicht unmittelbar verständlich. Um ein abstraktes Phänomen wie beispielsweise das *Lehren* und *Lernen* erfassen zu können, wird daher stets auf verkörperte Basisbegriffe und Schemata zurückgegriffen, in diesem Fall zum Beispiel aus dem Bereich des Bauens. Dies zeigt sich, wenn etwa von der *Konstruktion* von Wissen, dem Erwerb fachlicher *Grundlagen* oder dem *Fundament* gesprochen wird, das schon früh *gelegt* wird und auf dem der weitere *Stoff aufbaut* (Marsch, 2009, S. 86–89). Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie wird in Beispielen wie diesen ein Ausdruck aus einem direkt verständlichen, erfahrungsbasierten Quellbereich

(hier: ‚Bauen‘) in einen neuen, abstrakten Zielbereich (‚Lehren und Lernen‘) übertragen. Diese ‚Über-Tragungen‘ werden entsprechend der griechischen Bedeutung des Begriffs als Metaphern bezeichnet.¹ Basisbegriffe und Schemata sind dabei insofern ‚metapherngenerierend‘, als dass sie den Ausgangspunkt für Metaphern bilden. Wenn mehrere Metaphern denselben Quell- und Zielbereich haben, werden sie als *metaphorisches Konzept* zusammengefasst. Die oben genannten Beispiele gehören demnach zu dem metaphorischen Konzept LEHREN UND LERNEN IST BAUEN², für das Guski (2007) eine „ubiquitäre Präsenz [...] in pädagogischen Texten aller Zeiten“ belegen konnte (S. 156) und das Oberschmidt (2017) in ähnlicher Weise auch in Konzepten vom musikalischen Lernen wiedergefunden hat.

Wie aus diesen Ausführungen ebenfalls deutlich wird, ist nicht nur das abstrakte Denken, sondern als Folge davon auch die Sprache ‚metaphorisch‘, d.h. bildlich, strukturiert, da mit ihrer Hilfe abstrakte Ideen ausgedrückt werden, die auf aus der körperlichen Erfahrung entstandene Bilder rekurren. Auf Grund dieser Homologie von Sprache und Kognitionssystem (Kruse et al., 2011, S. 8) lassen sich anhand der Sprache somit Rückschlüsse auf das Denken ziehen. Die Sprache ist daher „eine wichtige Erkenntnisquelle“ (Lakoff & Johnson, 2011, S. 12) und „die Untersuchung der verwendeten Metaphern kann tiefe Einsicht in Verstehensprozesse“ (Gropengießer, 2020, S. 17) in Bezug auf komplexe Phänomene wie das Komponieren liefern. Metaphern im kognitionslinguistischen Sinne sind jedoch zunächst „heimatlos“ (Schmitt, 2017, S. 166) und benötigen neben einer „disziplinären Einbindung“ (ebd.) auch kompatible theoretische Bezüge. In der vorliegenden Studie erfolgt diese Inbezugsetzung anhand der Erforschung von Schüler*innenvorstellungen auf der Grundlage der Theorie des erfahrungsbaasierten Verstehens. Dabei werden Metaphern als das zentrale Element verstanden, durch das sich Rückschlüsse auf Vorstellungen ziehen lassen.

Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen meiner Studie der Frage nachgegangen, welche Schüler*innenvorstellungen von Komposition sich anhand der geäußerten Sprachbilder interpretativ erschließen lassen und auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über den Begriff ‚Komposition‘ sprechen.

1 Anders als im Alltag oder in der Literatur verbreitet sind Metaphern also im Verständnis der Kognitiven Linguistik kein rhetorisches Stilmittel im aristotelischen Sinne und dienen somit nicht der Ausschmückung der Sprache, sondern werden vielmehr als ein konzeptuelles Instrument gesehen, das vollkommen unbewusst im täglichen Sprachgebrauch benutzt wird und darauf zurückzuführen ist, dass sich Denkprozesse weitgehend bildlich vollziehen (Lakoff & Johnson, 2011, S. 11).

2 Um metaphorische Konzepte zu kennzeichnen, wird im vorliegenden Artikel die KAPITÄLCHEN-Schreibweise von Lakoff und Johnson (2011) übernommen.

3. Forschungsdesign

Zur Erhebung von Äußerungen, anhand derer Sprachbilder interpretativ erschlossen werden können, haben sich insbesondere Methoden bewährt, bei denen die „forschungsrelevanten Daten im Prozess der mündlichen Kommunikation“ (Misoch, 2019, S. 13) gewonnen werden können. Gropengießer (2020) spricht in diesem Zusammenhang auch von leitfadengestützten, offenen Interviewformen als dem „Königsweg zur interpretativen Erschließung von Vorstellungen“ (S. 12). Aus der Vielzahl der zu dieser Form zählenden Interviewtechniken erweist sich wiederum die Form des episodischen Interviews (Flick, 2011a) für die vorliegende Studie als besonders gegenstandsangemessen, da sie auf die Erhebung semantischen und episodischen Wissens abzielt. Diese beiden Wissensformen bilden das deklarative Gedächtnis (Gruber, 2018, S. 40), also „das ‚Weltwissen‘ über einen bestimmten thematischen Bereich“ (Flick, 2011b, S. 30), und beheimaten damit auch Vorstellungen.

Die Auswahl der elf 16- bis 18-jährigen Proband*innen erfolgte auf der Grundlage eines Diversitätssamplings (Flick, 2017, S. 155–156), wobei Diversität in Bezug auf allgemeine musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen mit Komposition im Besonderen angestrebt wurde.

Die auf der Basis des Interviewmaterials erstellten Transkripte wurden mit der systematischen Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) ausgewertet, einem Verfahren, das sich deshalb zur interpretativen Erschließung von Sprachbildern eignet, weil es die oben beschriebene kognitive Metaphertheorie nach Lakoff und Johnson (1980) und damit auch die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens um ein methodisches Vorgehen ergänzt, das als spezifische Hermeneutik auf das „Verstehen bildlich organisierter Sprache“ abzielt (Schmitt, 2017, S. 107) und mit dessen Hilfe die den verwendeten Sprachbildern zugrunde liegenden Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition rekonstruiert werden können. Im Verlauf einer solchen Rekonstruktion kommt neben der Erschließung metaphorischer Konzepte vor allem ihrer reflektierten Interpretation eine zentrale Bedeutung zu. Im Sinne dieser Interpretation sind insbesondere so genannte „Verschattungen“ (ebd., S. 501) zu berücksichtigen, die jede bildhafte Versprachlichung dadurch nach sich zieht, dass sie „die Eigenschaften des Zielgegenstandes auf die Eigenschaften des bildgebenden Gegenstandes“ (Kruse et al., 2011, S. 65) reduziert. So unterstreicht zum Beispiel das metaphorische Konzept LEHREN UND LERNEN IST EINTRICHTERN UND VERINNERLICHEN die Bedeutung der Lehrer*innen, die den Schüler*innen etwas *eintrichtern* und sie mit Wissen *füllen* (Marsch, 2009, S. 80–85). Damit wird die Rolle der Schüler*innen im Sinne des Nürnberger Trichters als passiv Aufnehmende fokussiert, weshalb dieses Sprachbild als stark instruktional aufgefasst werden kann. Annahmen eines konstruktivistisch geprägten Lernverständnisses, welches dagegen besagt, dass Schüler*innen aktiv ihr eigenes Wissen *konstruieren*, finden in diesem metaphorischen Konzept keine Berücksichtigung und sind daher ‚verschattet‘. Der „Suche nach [solchen]

ausdrucksverkürzenden Konsequenzen einer metaphorischen Konstruktion“ (Schmitt, 2017, S. 501) kommt auch deshalb eine wichtige Bedeutung zu, da Metaphern wie die oben beschriebene nicht nur das Denken prägen, sondern letztlich auch „Erfahrungen, Wissensbestände und Einstellungen des bildspendenden Bereichs auf [...] Handlungsziele übertragen“ (Kruse et al., 2011, S. 68).³

Im Folgenden werden exemplarisch einige ausgewählte metaphorische Konzepte dargestellt und unter Berücksichtigung der Frage interpretiert, welche Aspekte des Phänomens ‚Komposition‘ von den Implikationen der entsprechenden Sprachbilder erfasst bzw. nicht erfasst werden können.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie ist Bildhaftigkeit notwendig, um Komponieren als weitgehend nicht gegenständliches Phänomen sprachlich zu erfassen. Dabei speisen, wie bereits beschrieben, konkret erfahrungsbasierte, verkörperte Schemata und Basisbegriffe die so genannten Quellbereiche und fungieren somit als Ausgangspunkt für metaphorische Projektionen auf den Zielbereich ‚Komposition‘. Um zu verdeutlichen, auf welche Weise frühkindliche Erfahrungen im Sinne der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens zur Genese von Schüler*innenvorstellungen zu Komposition beitragen und diese prägen können, wird für den vorliegenden Beitrag eines der kinästhetischen Schemata, die sich im Material fallübergreifend als besonders relevant gezeigt haben, exemplarisch vorgestellt. Hierbei handelt es sich um das so genannte Behälter-Schema, das in den ausgewählten Sprachbildern auf unterschiedliche Art und Weise ausdifferenziert wird und Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Schüler*innen zu Komposition ermöglicht.

4.1 Behälter-Schema

Kognitionsbiografisch entsteht das Behälter-Schema aus der im frühkindlichen Umgang mit Gefäßen wie Tassen, Töpfen oder Kisten angesiedelten haptischen und motorischen Erfahrung, dass Behälter aller Art ein Innen, ein Außen und eine sich dazwischen befindende Grenze besitzen. Im Laufe der kognitiven Entwicklung wird dieses elementare Muster nicht nur auf größere physische Objekte wie Zimmer oder Verkehrsmittel erweitert, die durch Oberflächen begrenzt

3 Neben der Möglichkeit, nach beleuchteten und verschatteten Gehalten zu suchen, die sich im vorliegenden Zusammenhang als besonders fruchtbar erwiesen hat, schlägt Schmitt (2017) für die Interpretation weitere heuristische Strategien vor, wie z.B. den Vergleich metaphorischer Konzepte oder die Prognose zukünftiger Handlungen (S. 498–518).

sind, sondern auch auf abstrakte Ideen und Vorgänge übertragen. So kann man beispielsweise in ein Auto einerseits im physischen Sinne Dinge hineinlegen, wenn jedoch Tüftler*innen *viel Zeit in ihr Auto stecken*, liegt eine Metaphorisierung des physischen Behälters vor. In einer noch abstrakteren Dimension wird das Schema auch auf nicht physische Behälter projiziert, etwa wenn davon gesprochen wird, dass *in einer Situation mehr drin gewesen sei* oder man bei einer Handlung *aus dem Vollen schöpfen* könne. Dieses Prinzip gilt auch für den menschlichen Körper, der aufgrund seines *Inneren* und einer durch die Hautoberfläche erfahrbaren *Grenze* zur restlichen Welt, also dem *Äußeren*, als Behälter erfahren und entsprechend nicht nur zur Beschreibung physischer, sondern auch abstrakter Vorgänge metaphorisiert wird (Lakoff & Johnson, 2011, S. 39). Dies zeigt sich beispielsweise an Formulierungen aus der Alltagssprache wie *dicht machen*, *verschlossen* oder *offen sein*, *aus sich herauskommen* und sich *leer* oder *erfüllt* fühlen (Schmitt, 2017, S. 60–61). Typische Indikatoren der Behälter-Metaphorik sind daher die Präpositionen ‚in‘, ‚hinein‘ oder ‚heraus‘.

Der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend können Behälter offen oder geschlossen sowie mit Substanzen gefüllt oder leer sein. Im vorliegenden Zusammenhang erweisen sich dabei die Prozesse des Füllens sowie des Entnehmens von Substanzen aus Behältern als wichtige Quellbereiche der interpretativ erschlossenen und im Folgenden exemplarisch dargestellten metaphorischen Konzepte KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN und KOMPONIST*IN ALS BEHÄLTER. Dieses Phänomen zeigt sich unabhängig davon, ob die Schüler*innen über ihre eigenen Kompositionserfahrungen oder über professionell arbeitende Komponist*innen sprechen.

4.2 Komposition als Entnehmen von Substanzen

Gemäß der soeben beschriebenen Annahme, dass die abstrakten Eigenschaften eines Behälters sowohl auf Gegenstände als auch auf nicht gegenständliche Phänomene projiziert werden, zeigen sich in meinem Interviewmaterial unterschiedliche Dimensionen der Abstraktion in Bezug auf die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition. So können zum einen Gegenstände wie Musikinstrumente als Behälter verstanden werden. Entsprechend besteht die Tätigkeit der Komponist*innen darin, Substanzen aus einem gefüllten Instrumenten-Behälter zu entnehmen, wie die folgende Aussage einer Schüler*in über das Schaffen von Johann Sebastian Bach verdeutlicht:

„von Bach habe ich irgendwie immer das Bild, wie er in irgendeiner Kammer an einem Cembalo oder so sitzt und vor sich hin schreibt und komplett fokussiert da bei Kerzenlicht irgendwie versucht, irgendetwas **aus diesem Cembalo herauszuholen**, was noch keiner vorher gemacht hat.“ (L_405–409)

Im Rahmen dieses metaphorischen Konzeptes zeigt sich zudem, dass beim Sprechen über Komposition auch abstrakte Phänomene als Behälter konzeptualisiert werden, zum Beispiel die Fantasie: „selber **aus seiner Fantasie** ein neues Stück [...] dann halt notieren“ (D_152–154). Auch besteht die Möglichkeit, aus dem ‚Nichts‘ heraus Kompositionen zu schöpfen: „also vor allen Dingen auch so ausgeklügelte Melodien da so **aus dem Nichts** zu erschaffen im Prinzip, ich glaube dafür muss man sehr begabt sein“ (L_369–371) oder „also zum selber **aus dem Nichts heraus** Komponieren sind wir nicht gekommen“ (K_375–376).

In Bezug auf die zuvor aufgeworfene Frage nach den mit diesen Formulierungen einhergehenden funktionalen und ausblendenden Funktionen der Behälter-Metaphorik ist festzustellen, dass Komposition in diesen Aussagen zum einen als ein schöpferischer Akt beleuchtet wird. Die Schöpfung entstammt dabei der *Fantasie* oder gar dem *Nichts*, aus dem *ausgeklügelte Melodien erschaffen* werden. Insbesondere letzteres Sprachbild erinnert an die biblische Schöpfungsgeschichte, die beschreibt, wie Gott die Welt *erschuf*. Auch mit Blick auf die Etymologie des Worts ‚erschaffen‘ lässt sich dieser Zusammenhang herstellen, da eine enge Verbindung dieses Begriffs zu den Begriffen ‚schöpfen‘, ‚Schöpfer‘ und ‚Schöpfung‘ besteht (Pfeifer, 1993). Während allerdings in der Fachliteratur religiöse Bezüge zum Komponieren häufig im Hinblick darauf beschrieben werden, dass „Gott selbst [...] sich des Menschen als eines Sprachrohrs bedient, um sich im Medium der Kunst zu offenbaren“ (Danuser, 1993, S. 12), legen die Aussagen der Schüler*innen nahe, dass Komponist*innen als autonome Schöpfer*innen ihrer eigenen Werke verstanden werden. Dabei spiegelt sich in den Äußerungen, dass Melodien *aus dem Nichts* heraus komponiert werden, in gewisser Weise auch die Mystifizierung wider, die sowohl der Vorgang des Komponierens als auch die Person der Komponist*in im 19. Jahrhundert erfahren haben (Bullerjahn, 2004, S. 125). Der damit einhergehende Gedanke, der das Komponieren als Begabung einiger weniger Auserwählter versteht und der die Fachkultur bis heute ideologisch prägt (Wienecke, 2016, S. 80), deutet sich auch bei einem Blick auf die beim Komponieren zu entnehmende Substanz an, die nicht nur mit dem Attribut *ausgeklügelt* gekennzeichnet, sondern auch an eine *große Begabung* geknüpft wird. Trotz dieser Anklänge an eine Genieästhetik lassen die Aussagen jedoch keine Berührungängste mit der Idee des *aus dem Nichts heraus Komponierens* erkennen; letztlich sind die Schüler*innen (im Unterricht) lediglich *nicht dazu gekommen*.

In Bezug auf die Beschaffenheit der in den Beispielen genannten Kompositionssubstanzen fällt zudem auf, dass offenbar der Aspekt der Neuheit im Sinne von Originalität relevant zu sein scheint. Dies zeigt sich zum einen, wenn es darum geht, dem Cembalo etwas zu entnehmen, „was noch keiner vorher gemacht hat“ (L_409), und zum anderen, wenn das aus der Fantasie notierte Stück als *neu* charakterisiert wird. Diese Attribuierung deutet dabei möglicherweise auf eine Vorstellung von Komposition als „die Suche nach ‚dem Neuen‘“ (Günther, 2010,

S 11) hin, die ebenfalls dem Geniedenken des 19. Jahrhunderts entspringt und für die Musikgeschichte prägend gewesen ist (ebd.).⁴

Gemeinsamkeiten zeigen sich auch in den Aspekten, die von den dargestellten Sprachbildern verschattet werden. So bleibt innerhalb dieser Metaphorik das tatsächliche Vorgehen im Sinne eines Kompositionsprozesses im Verborgenen, denn im Material wird zwar das Entnehmen von Substanzen beschrieben, allerdings nicht expliziert, wie das *Herausholen von Irgendetwas* oder das *Erschaffen von Melodien* konkret vor sich gehen könnte. Zudem gibt das dargestellte metaphorische Konzept keinen Aufschluss darüber, wie die genannten Substanzen, die im Zuge des Komponierens den entsprechenden Behältern entnommen werden, zuvor in die Behälter gelangt sind bzw. wie mögliche Prozesse, also z. B. das *Ausklügeln*, im Behälter vonstatten gehen, bevor diese Substanzen überhaupt entnommen werden können. Dies liegt darin begründet, dass die Behälter-Metaphorik zeitliche Verläufe, also in diesem Fall Prozesse kreativer Geistestätigkeit, weitgehend ausblendet, da Substanzen lediglich anhand ihrer Position entweder innerhalb oder außerhalb der Grenzen des Behälters dargestellt werden können. Die Darstellung des Entnehmens einer musikalischen Substanz als Einheit scheint somit eine in ihrer Komplexität stark reduzierte Vorstellung dieser Prozesse widerzuspiegeln.

4.3 Komponist*in als Behälter

Analog zu der Grundannahme der kognitiven Metapherntheorie, dass der menschliche Körper als Behälter verstanden und versprachlicht wird, zeigt sich auch im Interviewmaterial sehr übergreifend, dass Komponist*innen ebenfalls als Behälter gedacht und versprachlicht werden. Ein solcher Komponist*innen-Behälter hat der inneren Logik dieses kinästhetischen Schemas folgend ebenfalls ein Innen und Außen und kann sowohl offen oder geschlossen als auch voll oder leer sein, wobei sich gezeigt hat, dass im vorliegenden Zusammenhang vor allem relevant ist, wie Substanzen in den Behälter gelangen, welche sich schon darin befinden und wie sie den Behälter verlassen.

Zunächst scheint bei einem leeren Komponist*innen-Behälter die Notwendigkeit zu bestehen, dass er zum Zwecke des Komponierens mit Substanzen befüllt wird. Dies kann zum einen aktiv geschehen: „ja er wird ja irgendwo gesessen haben mit Papier und Stift und wahrscheinlich einem Instrument und **sich Sachen reingespielt haben** und dann überlegt haben, klingt es gut, klingt es schlecht“ (K_89–91), zum anderen aber auch eher ungeplant erfolgen: „wenn man das be-

4 Auch in den Überzeugungen heutiger Komponist*innen spiegelt sich „Neuheit als ästhetisches Qualitätskriterium“ wider, wie Weidner, Weber und Rolle (2019, S. 73) in ihrer Interviewstudie belegen konnten.

ruflich macht, dann ist man ja quasi dazu gezwungen, dass einem **die Ideen in den Kopf kommen**“ (L_383–385).

Während in diesen Beispielen Substanzen erst in den Kopf gelangen müssen, können sie sich jedoch auch in einem bereits gefüllten Komponist*innen-Behälter befinden, ohne dass der Prozess des Füllens genauer thematisiert wird: „also ich würde sagen, man muss eine **musikalische Idee in seinem Kopf schon haben**“ (L_186–187) oder „manchmal hat man ja einfach so **Melodien im Kopf**“ (K_350). Vorhandene Substanzen können sich auch im Kopf bewegen: „irgend-etwas was mir **im Kopf herumgeschwirrt** ist“ (J_426–427) oder innerhalb des Behälters entwickelt werden: „dann muss man das halt umsetzen, indem man irgendwie **eine musikalische Idee in seinem Kopf** entwickelt“ (L_191–192).

Zugleich wirft das Vorhandensein oder Entwickeln solcher Ideen die Frage auf, wie entsprechende Substanzen den Behälter verlassen können, um im Außen zum Klingen gebracht zu werden. Neben der Möglichkeit, dass ähnlich wie beim zufälligen Hineinkommen „so etwas einfach **frei aus dem Kopf gekommen ist**“ (G_206), scheint der Output zudem auch als ein kontrollierter Transport verwirklicht werden zu können: „etwas Neues halt **herausbringen**“ (D_139).

Beleuchtet wird in diesem metaphorischen Konzept die Rolle der Komponist*innen als aktiv Handelnde, der*die *sich Sachen reinspielt*, eine *musikalische Idee im Kopf entwickelt* und auf Basis dessen *etwas Neues herausbringt*. Dabei verweist die Attribuierung des Transportgutes als *etwas Neues* auch hier auf den im vorigen Kapitel beschriebenen Originalitätsanspruch. Zum anderen scheint es sich beim Komponieren um einen passiven Vorgang handeln zu können, wenn von einem ungeplanten *Hinein-* bzw. *Hinauskommen* oder dem *Herumschwirren* von Substanzen gesprochen wird. Schüler*innenäußerungen über *Ideen*, die *in den Kopf kommen*, oder *Melodien*, die sich *einfach so* dort befinden, könnten dabei als Hinweise darauf verstanden werden, dass das Komponieren mit unerklär-baren Eingebungsprozessen in Verbindung gebracht wird.

Analog zum zuvor dargestellten Sprachbild KOMPOSITION ALS ENTNEHMEN VON SUBSTANZEN sind auch im Rahmen dieses Konzeptes prozessbezogene Verschattungen festzustellen. Demnach erweist sich der Komponist*innen-Behälter in den Vorstellungen der Schüler*innen als eine Art Blackbox, deren In- und Output sich zwar zum Teil beschreiben lassen, deren innere Funktionsweise aber unbekannt ist. Die Verwendung des Behälter-Schemas durch die Schüler*innen lässt bis auf die kurzzeitigen Dynamiken des Öffnens und Schließens bzw. des Füllens und Entleerens kaum konkrete Einblicke in mögliche inspiratorische und rationale Prozesse zu, die ein*e Komponist*in durchlaufen mag, etwa in Bezug auf Ideenfindung, -umsetzung und -modifizierung oder schrittweise Verfahren. Eine mögliche Ursache könnte in der eigenen Unerfahrenheit der Schüler*innen begründet liegen, die sie auf Sprachbilder zurückgreifen lässt, welche das Kompositionsgeschehen stark vereinfachend auf Substanz und Behälter reduzieren.

5. Diskussion und Fazit

Im Hinblick auf die Fragestellung, auf welche sinnlichen bzw. körperlichen Erfahrungen Schüler*innen zurückgreifen, wenn sie über Komposition sprechen, hat sich gezeigt, dass das Behälter-Schema einen wichtigen Ursprungsbereich für metaphorische Projektionen darstellt. Auf Grund seiner inneren Logik forcieren die auf diesem Schema basierenden Metaphern die Vorstellung von klar abgegrenzten äußeren Formen und ermöglichen so eine substanzorientierte Veranschaulichung. Dadurch werden zumeist nicht physische Aspekte von Komposition auf klar umrissene Bilder reduziert und greifbar gemacht. Indem Schüler*innen, wenn sie die Tätigkeit von Komponist*innen beschreiben, auf erfahrungsbasierte und dem Behälter-Schema zugehörige Begrifflichkeiten wie ‚herausholen‘, ‚reinbringen‘ oder ‚herausbringen‘ zurückgreifen, reduzieren sie also die Komplexität von Kompositionsprozessen, was zu bestätigen scheint, dass sie oft nur eine sehr vage Vorstellung von der Arbeits- und Vorgehensweise von Komponist*innen haben (Günther, 2010, S. 13).

Der damit einhergehende Black-Box-Charakter, der als wichtige Eigenschaft des Komponist*innen-Behälters rekonstruiert werden konnte, unterstreicht in diesem Zusammenhang eine Unerklärbarkeit der eigentlichen kreativen Geistestätigkeit, ähnlich wie sie beispielsweise auch von Zembylas und Niederauer (2016) konstatiert wird. Die Verschattung dieser meist unsichtbaren Prozesse könnte demnach auch darin begründet liegen, dass Komponieren grundsätzlich „durch nicht-explizierbare und nicht vollständig fassbare Aspekte charakterisiert ist“ (Zembylas & Niederauer, 2016, S. 14), da sich „das ‚Wie‘, also das kunstvolle Können, [als] undarstellbar“ (ebd.) erweist, was auch ein Grund für die im Interviewmaterial festgestellten mystischen Konnotationen in den Beschreibungen der Kompositionsprozesse sein könnte. Leichter scheint den Schüler*innen hingegen das Erfassen sichtbarer Tätigkeiten beim Komponieren zu fallen, was sich etwa in der Vorstellung widerspiegelt, dass Bach „an einem Cembalo sitzt und vor sich hin schreibt“ [L_403–404]. Gemäß der dargestellten Charakteristik des Schemas können solch praktisch-handwerkliche Aspekte des Komponierens zwar im Rahmen der Behälter-Metaphorik keinen Ausdruck finden, zeigen sich jedoch sehr umfassend in einer Vielzahl weiterer und im Rahmen dieses Beitrags nicht in den Blick genommener Metaphern aus meiner Studie, die beispielsweise zu Konzepten wie KOMPOSITION ALS BAUEN UND KONSTRUIEREN oder KOMPOSITION ALS WEG gehören.

In Bezug auf die angewendete Methodik legen die im vorliegenden Beitrag dargestellten Erkenntnisse den Schluss nahe, dass die Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens auch für eine musikpädagogische Schüler*innenvorstellungsforschung als sehr anschlussfähig betrachtet werden kann. Auch hat sich die auf den Annahmen dieser Theorie basierende systematische Metaphernanalyse nach Schmitt (2017) als produktive Auswertungsmethode erwiesen, die insbesondere mit Hilfe der reflektierenden Interpretation von Aspekten, die von den Implika-

tionen der Metaphern beleuchtet bzw. verschattet werden, zu wichtigen Einblicken in die Schüler*innenvorstellungen zu Komposition führt.

Durch die bewusste Anknüpfung an die für andere Fächer bereits existierende Schüler*innenvorstellungsforschung unterscheidet sich dieser Ansatz deutlich von musikpädagogischen Studien, die sich mit dem metaphorischen Sprechen als Ausdruck ästhetischen Empfindens bzw. als sprachlicher Mittlung musikalischer Eindrücke, Zugänge und Interpretationen beschäftigen und die sich zum Teil ebenfalls explizit auf die kognitive Metapherntheorie beziehen (etwa Kleinen, 1999; Oberschmidt, 2009 oder Hesselmann, 2015). Vielmehr liefert die diesem Artikel zugrunde liegende Studie unter Berücksichtigung verschiedener, interpretativ erschlossener metaphorischer Konzepte Erkenntnisse darüber, mit welchen konzeptuellen Voraussetzungen Schüler*innen an ein komplexes, abstraktes Phänomen musikalischen Handelns herantreten. Ein Ergebnis im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage besteht beispielsweise darin, dass sich Hinweise auf „Berührungängste“ (Wieneke, 2016, S. 81) oder Hemmschwellen, wie sie im musikpädagogischen Diskurs in Bezug auf die Vermeidung des Begriffs ‚Komposition‘ festgestellt werden können, seitens der Schüler*innen trotz der Anklänge an ein Geniedenken nicht gezeigt haben.

Daran anknüpfend ergeben sich auch potenzielle Veränderungen bei der didaktischen Konzeption, Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zur kompositorischen Praxis. Mit Blick auf das hier vorgestellte Material sei exemplarisch die Möglichkeit genannt, zu Beginn eines Arbeitsprozesses mit den Schüler*innen gemeinsam ein Bewusstmachen, Hinterfragen oder gar Dekonstruieren der eigenen kreativen Grenzen und Vorstellungen vorzunehmen, etwa in Bezug auf die Frage, inwieweit eine Komposition dem Anspruch an Originalität, Regelmäßigkeit oder Wohlklang genügen muss. So könnten Hemmnisse oder Missverständnisse vermieden werden, die sich aus den mitgebrachten, ggf. limitierenden oder handlungsleitenden Vorstellungen der Schüler*innen ergeben, um so eine bewusstere Einordnung des konkreten Unterrichtsziels in das Spektrum kompositorischer Möglichkeiten zu erreichen. Auch auf Arbeitsaufträge, Vorgaben und methodische Ansätze könnten sich die hier dargestellten Erkenntnisse auswirken, da sie darauf hinweisen, dass es sinnvoll ist, noch stärker die Diskrepanz zwischen nicht explizierbaren, im eigentlichen Sinne kreativen Prozessen und praktisch-handwerklichen, leichter kommunizier- und verstehbaren Tätigkeiten zu berücksichtigen.

Anknüpfungspunkte dieser Art unterstreichen die hohe Relevanz der Vorstellungsforschung, welche die Möglichkeit eröffnet, die empirische Basis für den Musikunterricht zu verbreitern, etwa wenn es darum geht, informelles Wissen einzubinden, veränderte ästhetische Wirklichkeiten im Zuge der Digitalisierung zu berücksichtigen, an Vorerfahrungen anzuknüpfen oder Arbeitsprozesse zu begleiten. Dabei spielen nicht nur die Vorstellungen von Schüler*innen, sondern – wie Weber (2021) exemplarisch aufzeigt – auch die Überzeugungen von Anleitenden eine entscheidende Rolle für gelingende Prozesse im Musikunterricht.

Die Erweiterung der Kenntnisse über Vorstellungen sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen zu unterschiedlichen Aspekten musikunterrichtlicher Praxis stellt somit weiterhin eine zentrale musikpädagogische Aufgabe dar.

Literatur

- Adamia, M. (2008). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen. Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://d-nb.info/989758885/34>
- Aigner, W. (2017). Komponieren zwischen Schule und Social Web: Eine entwicklungsorientierte Studie. *Forum Musikpädagogik*; Bd. 144. Wissner.
- Bullerjahn, C. (2004). *Der Mythos um das kreative Genie: Einfall und schöpferischer Drang*. In C. Bullerjahn & W. Löffler (Hrsg.), *Musikermymen – Alltagstheorien, Legenden* (S. 125–161). Olms.
- Burnard, P. (2004). *Pupil Teacher Conceptions an the Challenge of Learning: Lessons From a Year 8 Music Classroom*, 7(1), 23–34. <https://doi.org/10.1177/1365480204042111>
- Danuser, H. (1993). *Vom Einfall zum Kunstwerk. Der Kompositionsprozess in der Musik des 20. Jahrhunderts*. Laaber-Verlag.
- Flick, U. (2011a). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Flick, U. (2011b). *Triangulation. Eine Einführung* (aktualisierte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT Verlag.
- Gropengießer, H. (2007). Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 105–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_10
- Gropengießer, H. (2020). Vorstellungen im Fokus. Forschung für verstehendes Lernen und Lehren. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biogiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 9–25). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_2
- Gropengießer, H. & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 49–67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5_4
- Groß, J. (2007). *Biologie verstehen: Wirkungen außerschulischer Lernangebote*. Didaktisches Zentrum Oldenburg. <https://d-nb.info/98411081X>
- Gruber, T. (2018). *Gedächtnis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56362-5>
- Günther, F. (2010). Happy birthday, Chopin! Von Notensetzern, Songwritern, komponierenden Damen und Genies. *Musik & Bildung*, 41(4), 11–14.

- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart*. Peter-Lang.
- Hesselmann, D. (2015). In *Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Verlag Christoph Dohr.
- Jackson, P. L. (2005). *Secondary School Pupils' Conceptions of Music in and out of School. Conforming or Conflicting Meanings*. Institute of Education, University of London. <http://eprints.ioe.ac.uk/19259/1/420095.pdf>
- Kleinen, G. (1999). Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In K.-E. Behne (Hrsg.), *Wahrnehmung und Rezeption* (S. 52-68). Hogrefe.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Krause, M. (2014). „Musik hat für mich Bedeutung“ – Bedeutungskonstruktion im Musikunterricht als Dimension musikbezogener Bildung. *Art Education Research*, 9. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Martina-Krause-Benz-Text_n°9.pdf.
- Krüger, D. (2007). Conceptual Change Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-68166-3_8.
- Kruse, J., Biesel, K. & Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92863-0>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we Live by*. Univ. of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2011). *Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer Verlag.
- Marsch, S. (2009). *Metaphern des Lehrens und Lernens. Vom Denken, Reden und Handeln bei Biologielehrern*. Refubium der FU Berlin. <https://d-nb.info/1023782480/34>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nimczik, O. (1991). *Spielräume im Musikunterricht*. Peter Lang.
- Oberschmidt, J. (2009). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Wißner-Verlag.
- Oberschmidt, J. (2017). Musik und Metapher. Zur Bedeutung metaphorischer Denkmuster für das Reden und Nachdenken über Musik und Musikunterricht. In B. Gritsch & V. Gölls (Hrsg.), *Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung* (S. 75-109). Helbling.
- Pfeifer, W. (1993). Art. „erschaffen“. In W. Pfeifer (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (digitalisierte und überarbeitete Version). <https://www.dwds.de/wb/etymwb/erschaffen>.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Shaker.
- Schlothfeldt, M. (2015). *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien: Bd. 9. Olms.
- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 326–333). Waxmann.

- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13464-8>
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>
- Schneider, H. (Hrsg.) (2012). *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*. Olms.
- Spychinger, M. B. (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik* 40, 4–12.
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. Aufl.). Quecosa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-24736>
- Weber, A. M. (2017). *Die körperliche Konstitution von Kognition*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17219-0>
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen 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.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende*. Band 2 Forschung (S. 73–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8_4
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Olms.
- Zabel, J. (2020). Vorstellung und Theorie. In B. Reinisch, K. Helbig & D. Krüger (Hrsg.), *Biologiedidaktische Vorstellungsforschung. Zukunftsweisende Praxis* (S. 24–42). Springer Spectrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61342-9_3
- Zembylas, T. & Niederauer, M. (2016). *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenschaftliche und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13508-9>
- Zill, E. (2016). *Den eigenen Ohren folgen: Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. LIT Verlag.

Miriam Meisterernst
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
miriam.meisterernst@tu-dortmund.de

Johannes Hasselhorn

Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung

Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik

*Creativity in Music Lessons in Times of Competence Orientation.
Development of a Model of Creative Competence in Music*

Creativity is an important goal dimension of learning in school in general and of music education in particular. Despite a multitude of theoretical considerations, no valid and reliable measurement instrument for music-related creativity is available until today. Against the background of competence orientation, this paper therefore attempts to create a model of creative competence in music. For this purpose, considerations of Amabile and Webster are combined to a competence model with three dimensions and six subdimensions. The model differentiates between creative thinking processes, music-specific knowledge and expertise, and motivational prerequisites. Implications of this proposed model are discussed.

1. Einleitung

Kreativität gilt als ein Leitbegriff der Musikpädagogik und des Musikunterrichts (Stöger, 2018). Dies zeigt sich auch in seiner curricularen Verankerung. So steht z. B. in den niedersächsischen Curricula für das Gymnasium: „auf der Grundlage des Musizierens und des musikbezogenen Handelns werden kreative Fähigkeiten entwickelt“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 11). Und im Bildungsplan von Baden-Württemberg heißt es, der Musikunterricht „fördert die Entwicklung emotionaler, kreativer, psychomotorischer, sozialer und kognitiver Kompetenzen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 3). Dabei zeichnet sich die musikbezogene Kreativitätsforschung (ebenso wie die nicht musikbezogene Kreativitätsforschung) durch eine große Heterogenität theoretischer Ansätze aus (vgl. Lothwesen, 2014). Einen jüngsten Aufschwung hat die wissenschaftlich-pädagogische Auseinandersetzung mit Kreativität im Zuge der Diskussion um die 21st Century Skills erfahren, in deren Kontext Kreativität eine wichtige Rolle spielt (Gilbert, 2016).

Um als Zieldimension für den schulischen Musikunterricht (vgl. Dartsch et al., 2018, Kap. 4.3) von Lehrkräften verwendet werden zu können, muss Kreativität bei Schülerinnen und Schülern auch beobachtbar sein, andernfalls kann lediglich ein Lehrangebot gemacht werden, ohne dass eine Erfolgskontrolle möglich wäre. Unter anderem zu diesem Zweck wurden zahlreiche Testverfahren zur Erfassung musikbezogener Kreativität entwickelt. Hierzu zählen u. a. der *Measure of Creativity in Sound and Music* (MCSM, Wang, 1985; Baltzer, 1988), der *Measure of Musical Problem Solving* (MMPS, Vold, 1986), der *Measure of Creative Thinking in Music – Version II* (MCTM-II, Webster, 1987) oder der *Musical Expression Test* (MET, Barbot & Lubart, 2012). Aufgrund von Nachteilen in Hinsicht auf Validität oder Reliabilität werden diese Testverfahren allerdings nur selten, teilweise gar nicht mehr eingesetzt (vgl. Ryan & Brown, 2012). Weitere Versuche der Messung musikalischer Kreativität stützen sich auf nicht standardisierte Verfahren mit offenen Aufgabenformaten in eingegrenzten Inhaltsbereichen wie beispielsweise der Komposition (z. B. Hickey, 2001) oder zu spontanen Verhaltensweisen bei nicht angeleiteten Erstbegegnungen mit Musikinstrumenten (z. B. Young, 2003). Diese Verfahren sind kaum ökonomisch einsetzbar und wurden daher nach ihrer Publikation kein zweites Mal eingesetzt. Gerade für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe gibt es aktuell kein etabliertes Verfahren, das zur Messung musikalischer Kreativität bzw. kreativer Kompetenzen in Musik geeignet ist. Um auch in diesem für den Musikunterricht wichtigen Bereich evaluative Messungen in Zeiten von Kompetenzorientierung durchführen zu können, soll daher in diesem Beitrag die theoretische Grundlage in Form eines Kompetenzmodells zu musikbezogener Kreativität gelegt werden.

2. Kreativität

Vorstellungen von Kreativität existieren bereits mindestens seit der Antike (Männlein-Robert, 2013). Aktuelle Vorstellungen von Kreativität sind trotz berechtigter Kritik spätestens seit den 1980er Jahren (Weisberg, 1989) vor allem durch das aus der Romantik stammende Genie-Konzept geprägt, das bereits im 18. Jahrhundert in zwei Perspektiven differenzierte: die Person sowie den schöpferischen Prozess (Groeben, 2021). Diese beiden Schwerpunkte griff 1950 Guilford auf, als er in seiner Funktion als Präsident der *American Psychological Association* Kreativität zum Fokusbegriff der psychologischen Forschung erklärte (Guilford, 1950). Er begründete damit einen Forschungstrend, der nahezu ununterbrochen bis heute anhält. Dabei gingen Forscherinnen und Forscher in der Regel von zwei Grundkriterien für kreative Produkte aus, wobei hier in einem weiten Produktverständnis auch reine Ideen (z. B. Lösungswege für Denksportaufgaben) kreative Produkte sein können. Ein kreatives Produkt muss demnach einerseits neu bzw. originell sein, andererseits nützlich bzw. angemessen (vgl. Barron, 1955; Groeben, 2021; Stein, 1953). In der Diskussion darum, als wie weit-

reichend insbesondere das Kriterium der Neuheit/Originalität gelten muss, wurde auch die Rolle des Expert*innenfeldes beleuchtet. In einigen Kreativitätsmodellen wird daher erst dann von Kreativität gesprochen, wenn das passende Expert*innenfeld dies auch anerkennt (vgl. Csikszentmihalyi, 2014). Da sich dieses zusätzliche Kriterium der Bestätigung durch ein Expert*innenfeld insbesondere für pädagogische Kontexte als eher unbrauchbar erwies, wurden in der Folge der Arbeit an der sog. *Everyday Creativity* (vgl. Richards et al., 1988) verschiedene *Klassen* von Kreativität eingeführt. Üblicherweise wird hier zwischen einer gesellschaftlich relevanten, gewichtigen Kreativität (*Big-C*) und einer Alltagskreativität (*little-c*) unterschieden. Kaufmann und Beghetto (2009) plädieren für eine noch stärkere Ausdifferenzierung und erweitern die Unterteilung noch um die beiden Faktoren *Pro-C* – als Übergangsbereich zwischen alltäglicher und gesellschaftsrelevanter Kreativität im professionellen Bereich – und *mini-c* – als eine individuell bedeutsame, neuartige Interpretation von persönlichen Erfahrungen. In Übereinstimmung mit Kaufmann und Beghetto (2009) ist für pädagogische Kontexte insbesondere der Bereich des *little-c* relevant, da hier u. a. kreative Denkstrukturen entwickelt und trainiert werden können, die im weiteren Lebensverlauf dann zu kreativen Ergebnissen in den Bereichen *Pro-c* oder *Big-C* führen können. Diese Vorstellungen decken sich auch mit der Feststellung von Weisberg (1989), dass insbesondere künstlerische Kreativität eine Fertigkeit sei, die erlernt werden müsse (S. 176).

In den ersten Jahrzehnten der Kreativitätsforschung im Anschluss an Guilford (1950) entwickelten sich vier Hauptbereiche der Theoriemodellierung: Produkt, Person/Persönlichkeit, Prozess und Umgebung (vgl. Groeben, 2021). Während sich produktzentrierte Modellierungen vorwiegend mit der Ausdifferenzierung geeigneter Kriterien für kreative Endprodukte (in der Regel losgelöst von den entwickelnden Personen) beschäftigen (vgl. Groeben, 2013; Schuler & Görlich, 2007), stellen die personen bzw. persönlichkeitsorientierten Ansätze gerade die Person ins Zentrum. So sah bereits Guilford (1967; 1988) in seinem *Structure of Intellect (SOI)*-Modell Kreativität als eine Facette von Intelligenz an. Das Modell war ein Gegenentwurf zum G-Faktor-Intelligenzmodell und bestand zunächst aus 120, später aus bis zu 180 theoretisch unterscheidbaren Intelligenzfacetten. Guilford betrachtete vor allem die Bereiche des divergenten Denkens als maßgeblich für Kreativitätszuschreibungen. Aus der Kreativitätstestung bekannte Faktoren wie Ideenflüssigkeit (*fluency*), Ideenflexibilität (*flexibility*) oder Ideenoriginalität (*originality*) stammen aus den Überlegungen zu diesem Modell. Neuere Ansätze in diesem Bereich basieren häufig auf dem SOI-Modell, unterscheiden sich inhaltlich aber teilweise erheblich von diesem. Dies trifft beispielsweise auf das Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, 1984) zu, in dem zwischen 12 Intelligenzfacetten unterschieden wird, die einem allgemeinen G-Faktor untergeordnet sind. Hier wird Einfallsreichtum besonders mit Kreativität assoziiert.

Prozessmodelle von Kreativität versuchen in der Regel, den Arbeitsprozess der Schaffung kreativer Produkte zu beschreiben. Als eine Art *Grundmodell* krea-

tiver Prozesse wird häufig das 4-Stufen-Modell von Wallas (1926) angeführt (z. B. Stöger, 2018), das einen linearen Verlauf mit den vier Phasen *preparation*, *incubation*, *illumination* und *verification* vorschlägt. Das Modell konnte empirischen Überprüfungen allerdings nicht standhalten, so geht man heute davon aus, dass insbesondere die angenommene Linearität im kreativen Prozess nicht existiert. Neuere Modelle, wie beispielsweise das Verlaufsmodell musikalisch kreativer Handlungen (Lothwesen & Lehmann, 2018), das in die Hauptphasen *imaginieren*, *generieren*, *ausführen*, *wahrnehmen* und *bewerten* unterteilt, berücksichtigen daher einen dynamischen und rekursiven Verlauf des kreativen Prozesses. Die Komplexität solcher dynamischen Modelle reduziert leider häufig die Verwendbarkeit in pädagogischen Kontexten, obwohl zwar eine Post-hoc-Beschreibung eines kreativen Prozesses problemlos und detailliert möglich ist, die Anzahl an möglichen Wegen aber eine Regelableitung für Schülerinnen und Schüler nahezu unmöglich macht.

Die Identifikation und Beschreibung von Bedingungen, unter denen Kreativität entstehen und sich entfalten kann, ist der Fokus von Umgebungsmodellen von Kreativität. Dabei werden häufig eine Mikroebene (*kreatives Klima*) und eine Makroebene (*kreatives Milieu*) unterschieden (vgl. Urban, 2004). Das Klima beschreibt dabei vorwiegend die aktuelle Umgebungssituation, wohingegen das Milieu mindestens mittelfristig anhaltende strukturelle, soziokulturelle, politische und gesellschaftliche Bedingungen umfasst. In einer Metaanalyse wurden 14 bereits mehrfach empirisch beforschte Umgebungsfaktoren auf ihren Effekt auf Kreativität hin untersucht (Hunter et al., 2007). Die Punktschätzer (Cohens *d*) erreichten Werte zwischen .48 (Autonomie) und .91 (positiver zwischenmenschlicher Austausch), die Bereichsschätzung (90% CI) umfasste nur in wenigen Fällen einen größeren Bereich als +/- .15. Neben dem positiven zwischenmenschlichen Austausch scheinen insbesondere der Herausforderungscharakter einer Aufgabe sowie die intellektuelle Stimulation besonders positive Effekte auf Kreativität zu haben.

Kreativitätsmodelle der letzten Jahrzehnte versuchen häufig, alle vier Hauptrichtungen der Kreativitätsmodellierung zu integrieren, wie z. B. das 4P-U-Modell (Urban, 2004, S. 33) oder die *Investment Theory of Creativity* (Sternberg, 2006). Dies gilt auch für Modellierungen, auf die in der Musikpädagogik häufig zurückgegriffen wird, insbesondere für das *Componential Model of Creativity* (Amabile, 1983; 1996) und das *Model of Creative Thinking Process in Music* (Webster, 2002), die im Folgenden näher beschrieben werden sollen.

Amabiles Komponentenmodell (vgl. Abb. 1) geht davon aus, dass Kreativität im Zusammenspiel von drei Komponenten entsteht (Amabile & Pillemer, 2012): (a) *domänenspezifische Fähigkeiten* (Amabile spricht hier regelmäßig von fachbezogener Expertise, technischen Fähigkeiten etc.), (b) *kreativitätsrelevante Fähigkeiten bzw. Prozesse* (damit meint Amabile flexible Denkstrukturen, individuelle Offenheit für Neues, aber auch das Nutzen von kreativ-denkenden Heuristiken) und (c) *intrinsische Aufgabenmotivation*. Diese drei Komponenten stellen die in-

dividuelle, also die Personenebene des Komponentenmodells dar und sind aus Sicht der Autorin der Kern des Modells. Auch die Umgebung wird im Modell berücksichtigt und als *Social Environment* insbesondere als Einflussfaktor auf die intrinsische Aufgabenmotivation angesehen. Amabile stellt darüber hinaus vier Prozessstufen in ihrem Modell vor: (i) *Aufgabenidentifikation*, (ii) *Vorbereitung*, (iii) *Lösungserarbeitung* und (iv) *Lösungvalidierung*. Am Ende des Prozesses steht dann ein kreatives Produkt, das Erfolg, Fehlschlag oder Überarbeitungsbedarf bedeuten kann und direkten Einfluss auf die Aufgabenmotivation hat. Die Zusammenhänge zwischen den drei Komponenten und den vier Prozessstufen werden ebenfalls detailliert dargestellt, so ist die Aufgabenmotivation vor allem in den Stufen (i) und (iii) wichtig, die domänenspezifischen Fähigkeiten in den Schritten (ii) und (iv) und die kreativitätsrelevanten Fähigkeiten und Prozesse in Schritt (iii).

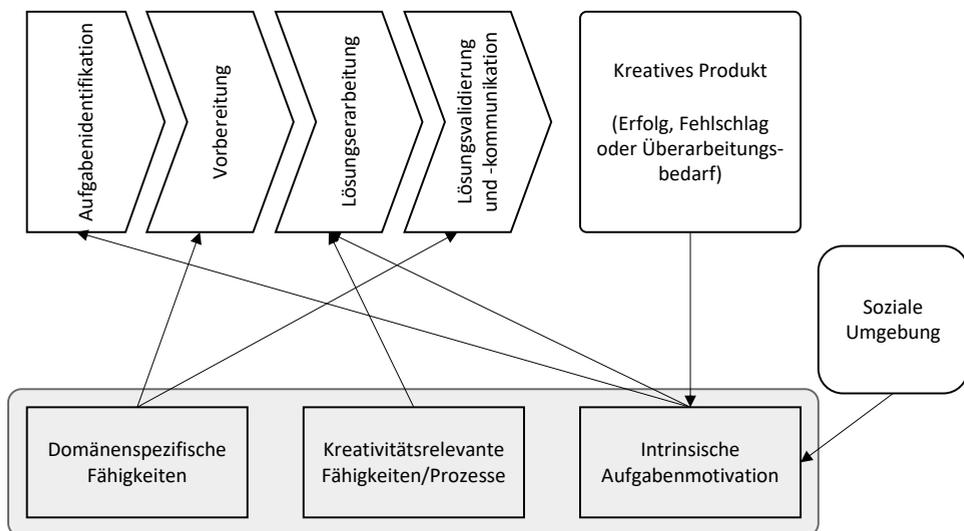


Abbildung 1: Schematische Darstellung des *Componential Model of Creativity* (Amabile, 1983; 1996)

Auch im *Model of Creative Thinking Process in Music* (vgl. Abb. 2) lassen sich alle vier Hauptrichtungen von Kreativitätsmodellierungen wiederfinden (Webster, 2002). Das Modell legt schon dem Namen nach einen Schwerpunkt auf kognitive Anteile des kreativen Prozesses, nämlich das kreative Denken. Webster wählt dafür einen Dreischritt: Zunächst bedarf es einer Produktintention, bei Webster handelt es sich dabei um ein musikalisches Produkt, das angestrebt wird und zu dessen Realisation noch künstlerische Arbeit notwendig ist. Es schließt sich ein auf die Produktintention bezogener Denkprozess an, nach dessen Abschluss das fertige, kreative Produkt vorhanden ist. Der Denkprozess besteht aus einem dynamischen Kreislauf aus divergenten (ideengenerierenden) und konvergenten

(ideenvalidierenden) Denkschritten, der sowohl inter als auch intraindividuell sehr verschieden ablaufen kann. Das Denken ist dabei dauerhaft beeinflusst durch persönliche Fähigkeiten und Kontextbedingungen. Unter persönlichen Fähigkeiten fasst Webster domänenbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten, konzeptuelles Wissen, handwerkliche Begabung oder ästhetisches Empfinden. Die Kontextbedingungen unterteilt er in personenbezogene Kontextbedingungen wie Motivation oder Persönlichkeitsstruktur und soziokulturelle Kontextbedingungen wie die aktuelle Umgebung, den Einfluss von Peers etc.

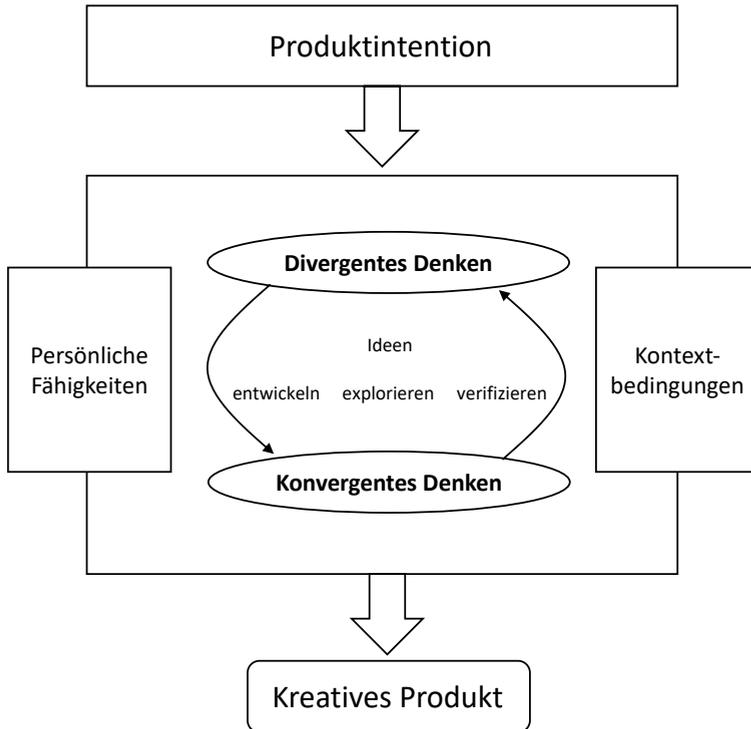


Abbildung 2: Schematische Darstellung des Model of Creative Thinking Process in Music (in Anlehnung an Webster, 2002, S. 27)

Beide Modelle enthalten Elemente aller vier Hauptrichtungen der Kreativitätsmodellierung. Dennoch legen beide Modelle einen Schwerpunkt auf das kreative Individuum. Kreativität wird hier verstanden als eine Personeneigenschaft, die sich interindividuell unterscheiden kann. Obwohl diese Einsicht aus pädagogischer Sicht trivial erscheint, ist dies eine Annahme, die nicht allen Kreativitätsmodellen zugrunde liegt. Da sich in pädagogischen Kontexten zwangsweise die Frage ergibt, ob Kreativität gezielt entwickelt, also ein zielgerichtetes Unterrichtsangebot gemacht werden kann, liegt diese Annahme auch diesem Beitrag und dem entwickelten Modell zugrunde. Für beide Modelle kann zudem festge-

halten werden, dass sie sich sowohl fachspezifisch musikbezogen verstehen lassen als auch verallgemeinern lassen. Websters Modell ist bereits für Musik spezifiziert, ist also fachspezifisch angelegt, das Modell funktioniert aber auch mit einer nicht musikalischen Produktintention, kann also verallgemeinert werden. Amabiles Modell ist bereits sehr allgemein gehalten, es wird eine domänenspezifische Komponente genannt, die Domäne ist austauschbar, sie kann also auch für Musik spezifiziert werden.

3. Kompetenz

Grundlage des heute in weiten Teilen der Bildungslandschaft (sowohl in der Forschung als über Curricula auch in der Praxis) verwendeten Kompetenzbegriffs sind die grundlegende Arbeit von Weinert (2001a) sowie die Spezifizierung dieser Arbeit in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme et al., 2003). Kompetenz wird demnach aufgefasst als *domänenbezogene, kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition* (Klieme & Leutner, 2006). Dabei ergibt sich eine aktuelle, individuelle Kompetenzausprägung durch das gleichzeitige Zusammenwirken kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits und motivationaler, sozialer und volitionaler Bereitschaften andererseits in fachspezifischen Anforderungssituationen (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018, S. 198). Im Rahmen von Bildungsstandards, die die zur erfolgreichen Teilnahme am nächsten Schuljahr notwendigen und damit zur Versetzung erforderlichen zu erreichenden Mindestkompetenzausprägungen am Ende von Schuljahren angeben sollen, sollen sich diese Zielkompetenzen auf Bildungsziele beziehen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 19).

Eine allgemein akzeptierte Liste von Bildungs- oder Unterrichtszielen für das Fach Musik liegt bislang allerdings nicht vor (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018; Puffer, 2021), sodass bisher existierende und validierte Kompetenzmodelle für das Fach Musik anhand curricularer Anforderungen vermutete Ziele ableiten (Ehninger et al., 2021; Hasselhorn, 2015; Jordan, 2014; Wolf, 2016). Solche Kompetenzmodelle sollen im Idealfall sowohl die kognitive Struktur der zu erfassenden Kompetenz (Kompetenzstrukturmodell) als auch erwartbare bzw. angestrebte Niveaustufen (Kompetenzniveaumodell) beschreiben (Fleischer et al., 2013). Insbesondere die A-priori-Beschreibung von Niveaustufen war in der Mehrheit der musikpädagogischen Kompetenzmodellierungen aufgrund zu vager Zielbeschreibungen in curricularen Dokumenten nicht leistbar (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018), daher werden häufig zunächst Strukturmodelle theoriebasiert konstruiert und im Rahmen der Validierung Niveaustufen anhand der empirisch gefundenen Verteilungen erstellt. In einem Kompetenzstrukturmodell werden dann sowohl Dimensionierungen vorgenommen als auch Hierarchien angelegt. Hierarchien ergeben sich, wenn sich verschiedene Dimensionen einer Kompetenz zu einem höheren Faktor zusammenfassen lassen bzw. wenn eine (übergeordnete) Kom-

petenz aus mehreren voneinander unterscheidbaren (untergeordneten) Dimensionen besteht. Ein Beispiel hierfür ist das Modell musikpraktischer Kompetenzen (KOPRA-M), dessen übergeordnete *musikpraktische Kompetenz* aus den drei untergeordneten Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* besteht (Hasselhorn, 2015, S. 136–139). Dimensionierungen beziehen sich auf Unterscheidbarkeiten auf jeweils einer Hierarchieebene. Verschiedene Dimensionen auf einer Ebene sollten dann angenommen (überprüft und bestätigt) werden, wenn voneinander unabhängige Prozesse bei der Bewältigung (musikbezogener) Situationen angewendet werden. Wenn diese Prozesse unabhängig voneinander eingesetzt werden können, dann können sie in der Regel auch unabhängig voneinander trainiert und entwickelt werden (vgl. Hasselhorn, 2017).

4. Zusammenführung zu einem Modell kreativer Kompetenz in Musik

Um die bisherigen Überlegungen zu Kreativität und zum Kompetenzverständnis zusammenzubringen, sollen insbesondere die beiden vorgestellten Kreativitätsmodelle zu einem Kompetenzstrukturmodell zusammengeführt werden. Da es sich bei Kompetenzen um individuelle Personenmerkmale handelt, bietet es sich hier an, die von Amabile (1983) vorgeschlagenen individuellen Komponenten zu übernehmen. Alle drei lassen sich auch in Websters Modell (2002) lokalisieren. Die domänenspezifischen Fähigkeiten des Komponentenmodells können in Websters Modell des kreativen Denkens in den persönlichen Fähigkeiten verortet werden, die die Qualität des divergenten und konvergenten Denkens beeinflussen, die wiederum mit den kreativitätsrelevanten Prozessen des Komponentenmodells in Beziehung gesetzt werden können. Amabile sieht zwar die domänenspezifischen und die kreativitätsrelevanten Fähigkeiten als unabhängige Komponenten bzw. Faktoren an, dies widerspricht Websters Ansichten allerdings nicht zwingend. Aufgrund des Prozesscharakters des Modells des kreativen Denkens kann argumentiert werden, dass der von Webster angenommene Einfluss der persönlichen Fähigkeiten auf die Denkprozesse sowohl fachbezogen als auch produktorientiert gedacht ist. Natürlich können höhere musikbezogene Fähigkeiten und vertiefte Konzeptualisierungen die Qualität von Denkprozessen bei der Erarbeitung eines kreativen musikalischen Produkts optimieren. Dieser Aussage widerspricht auch das Komponentenmodell nicht, da hier höhere musikspezifische Fähigkeiten vermutlich zu besseren Ergebnissen in der Vorbereitungsphase führen, wodurch die Produkterarbeitungsphase, in der dann die kreativitätsrelevanten Prozesse zum Tragen kommen, umfangreicher, tiefgehender, zielgerichteter etc. ablaufen kann. An dieser Stelle unterscheiden sich nur die Perspektiven der beiden Modelle auf Kreativität. Die letzte Komponente, nämlich

die intrinsische Aufgabenmotivation aus dem Komponentenmodell ist im Modell des kreativen Denkens in den Kontextbedingungen zu verorten. Auch bezüglich motivationaler Aspekte geht Webster von einem direkten Einfluss auf die Denkprozesse aus, Amabile von getrennten Komponenten. Es kann angenommen werden, dass auch im Komponentenmodell eine höhere Motivation die Bereitschaft, sich länger mit der Aufgabe auseinanderzusetzen, steigert und so kreativitätsrelevante Prozesse über einen längeren Zeitraum angewendet werden können, was die Wahrscheinlichkeit eines ‚besseren‘ kreativen Produktergebnisses erhöht.

In Übereinstimmung mit Webster (2002) und Amabile (1983; 1996) können also drei Kompetenzdimensionen kreativer Kompetenz in Musik vermutet werden: *kreative Prozesse*, *fachspezifische Komponenten* sowie *Motivation*. Kreative Kompetenz kann dabei in Anlehnung an Weinert (2001a; 2001b, S. 27f.) als die individuell verfügbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften verstanden werden, die notwendig sind, um musikbezogene Anforderungssituationen, die kreative Lösungen (im Sinne der Produktkriterien Originalität/Neuheit und Angemessenheit/Nützlichkeit) erfordern, erfolgreich bewältigen zu können. Die Differenzierung zwischen domänenunabhängigen kreativen Prozessen und domänenspezifischen Komponenten, die unabhängig voneinander bestehen, steht dabei in Einklang mit aktueller Kreativitätsforschung (vgl. Barbot et al., 2016). Die Berücksichtigung einer Motivationsdimension ist in diesem Fall nicht nur theoretisch sinnvoll, sondern berücksichtigt darüber hinaus eine in der Musikpädagogik häufig geäußerte Forderung (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018).

Die *kreativen Prozesse* können nach den Überlegungen von Webster (2002) unterteilt werden in divergente und konvergente Denkprozesse. Divergentes Denken meint dabei ein eher Ideen generierendes Verhalten, wohingegen konvergentes Denken ein Ideen evaluierendes Verhalten beschreibt. Die Vorstellung, dass im kreativen Prozess zunächst im Sinne divergierenden Denkens zahlreiche Ideen generiert werden und bei einer ausreichenden Anzahl dann in einen konvergenten Modus umgeschaltet wird, in dem aus den generierten Ideen die beste herausgefiltert wird, ist allerdings nach den o. g. Erkenntnissen der Prozessforschung zu stark vereinfachend. Entsprechend geht auch Webster von einem interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Verlauf aus, in dem immer wieder Ideen generiert, evaluiert, verworfen und überarbeitet werden. All dies lässt sich allerdings gut mit diesen beiden unterschiedlichen Denkprozessen beschreiben, die bereits in Guilfords SOI-Modell enthalten waren (Guilford, 1967). Es erscheint daher sinnvoll, die Dimension der kreativen Prozesse um die beiden Subdimensionen *divergentes Denken* und *konvergentes Denken* zu ergänzen, die gemeinsam dann die kreativen Prozesse beschreiben. Es handelt sich dabei um allgemeine, domänenunabhängige kognitive Kapazitäten. Man könnte annehmen, dass allein diese Dimension eine allgemeine Kreativität beschreibt. Aus kompetenztheoretischer wie auch aus pädagogischer Perspektive ist aber nicht nur interessant, wie genau eine allgemeine, inhaltslose Kreativität ausgeprägt ist,

sondern wie gut sie sich in Inhaltsbereichen auch manifestiert, wie kreativ eine Person also z. B. in Musik agieren kann. Dazu sind die beiden anderen Dimensionen zwingend notwendig.

Die *fachspezifische Komponente* beschreibt daher die verfügbaren Wissensbestände und die Expertise in dem Inhaltsbereich, in dem Personen kreativ aktiv sein sollen. Dass dieser Bereich unerlässlich ist, um im Sinne gängiger wissenschaftlicher Kreativitätsverständnisse kreativ tätig zu werden, lässt sich sowohl im Komponentenmodell als auch im Modell des kreativen Denkens nachvollziehen. Webster stellt heraus, dass im kreativen Denkprozess, der auf eine musikalische Produktintention bezogen ist, gerade diese musikspezifischen Fähigkeiten und Konzepte die Qualität des Denkprozesses verbessern. Amabile sieht eine direkte Beeinflussung der fachspezifischen Komponente auf die Vorbereitungsphase, die ohne ausreichende fachliche Expertise nur unzureichend stattfinden kann, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns erhöht. Nicht direkt aus den Modellen hervorgehend, aber logisch nachvollziehbar ist die Argumentation, dass ohne ausreichende fachliche Expertise mitunter die Natur der Anforderungssituation gar nicht kontextualisiert und verstanden werden kann. Die fachspezifische Komponente muss demnach sowohl aus (konzeptuellem) *Fachwissen* als auch aus *fachlicher Expertise bzw. fachlicher Kompetenz* bestehen, daher werden diese beiden Subdimensionen in das Strukturmodell aufgenommen.

Der Bereich der *Motivation* wird in den beiden zugrundeliegenden Modellen unterschiedlich betont. Im Komponentenmodell wird explizit von intrinsischer Aufgabenmotivation gesprochen, also der Qualität der Motivation zur Bearbeitung der konkreten Kreativaufgabe. Diese Einengung ist u. a. darin begründet, dass Amabiles Modell ursprünglich vor allem für (zeitlich) umfangreichere Kreativaufgaben entwickelt wurde (z. B. das Komponieren eines längeren musikalischen Werks) und erst später auch auf pädagogische Kontexte angewendet wurde. Dennoch wird deutlich, dass eine auf die konkrete Aufgabe oder mindestens auf den fachlichen Inhalt des Aufgabenkontextes bezogene Motivation für die Qualität des kreativen Prozesses und damit des Produkts eine wichtige Rolle spielt. Als eine Subdimension von Motivation im Rahmen des zu erstellenden Kompetenzmodells wird deshalb eine *fachbezogene Aufgabenmotivation* vorgeschlagen. In Websters Modell des kreativen Denkens in Musik wird Motivation allgemeiner behandelt. Sie ist hier lediglich ein Faktor im Bereich der personellen Kontextbedingungen und steht auf einer Ebene mit Persönlichkeitsmerkmalen. Da dieses Modell bereits von Anfang an auf pädagogische Kontexte bezogen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Webster hier zusätzlich zu einer spezifischen Motivation zu kreativen Tätigkeiten in Musik auch etwas wie eine allgemeine Leistungsmotivation vorschwebte, die immer wieder in vielen verschiedenen Bereichen als guter Prädiktor für schulische Leistung gefunden wird (z. B. Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 60). Daher sollte eine *allgemeine Leistungsmotivation* als zusätzliche Subdimension in das Kompetenzstrukturmodell aufgenommen werden.

Das resultierende Strukturmodell kreativer Kompetenz (in Musik) (s. Abb. 3) geht also davon aus, dass die gesuchte Kompetenz aus drei Dimensionen und sechs Subdimensionen besteht. Um in Musik erfolgreich kreativ tätig zu sein, werden demnach im Bereich einer allgemeinen Kreativität divergente und konvergente Denkprozesse benötigt. Damit diese in Musik auch zum Tragen kommen, sind zudem in der musikspezifischen Komponente musikalisches Fachwissen sowie Expertise in Musik notwendig. Mit einer höheren Ausprägung dieser Dimension geht theoretisch eine bessere Vorstrukturierung der Anforderungssituation und eine zielgerichtetere Lösungserarbeitung einher. Zudem bedarf es einer ausreichenden Motivation, sowohl einer allgemeinen Leistungsmotivation als auch einer aufgabenbezogenen Motivation, um lang genug an Kreativaufgaben zu arbeiten, sodass der Erarbeitungsprozess abgeschlossen werden kann.

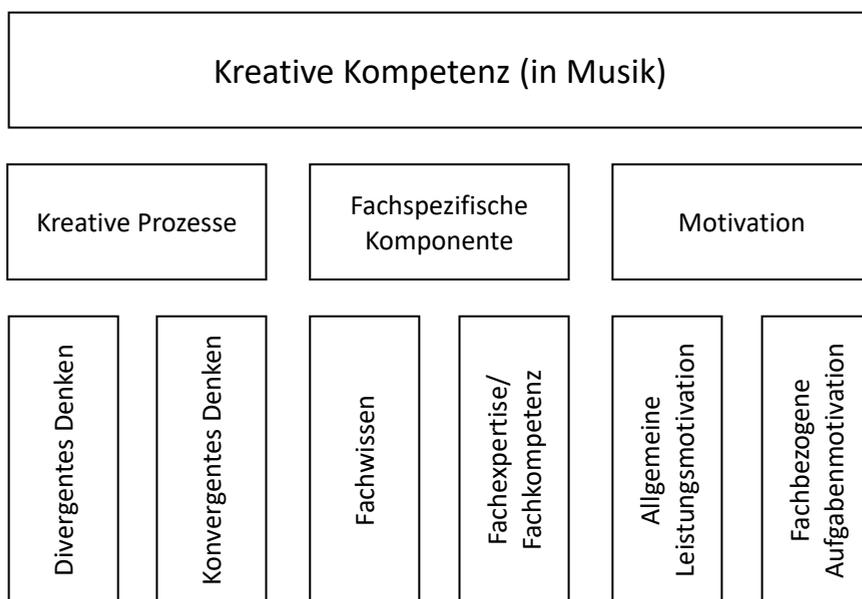


Abbildung 3: Strukturmodell kreativer Kompetenz in Musik mit drei Dimensionen und je zwei Subdimensionen

5. Fazit und Ausblick

Das vorgeschlagene Strukturmodell kreativer Kompetenz (in Musik) vereint allgemeine und musikpädagogische Vorstellungen von Kreativität vor dem Hintergrund einer auf individuelle Personeneigenschaften ausgerichteten Kompetenztheorie und ermöglicht damit in Zeiten von Kompetenzorientierung eine zeitgemäße Betrachtung des Konstrukts Kreativität. Das Modell bietet vorbehaltlich

seiner empirischen Validierung einen pädagogischen Mehrwert. So könnte nicht nur der Erfolg des Musikunterrichts in diesem Bereich mit Hilfe eines zugehörigen Testverfahrens sowohl im Großen (im Sinne von Large-Scale-Assessment) als auch im Kleinen (Unterrichtsevaluation) evaluiert werden, sondern die vorgeschlagene Strukturierung bietet zudem eine Hilfe in Bezug auf pädagogische Diagnostik. So kann ein Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, um Kreativitätszuschreibungen sicher jenseits der Genie-Vorstellungen des 19. Jahrhunderts zu ermöglichen. Gleichzeitig zeigt das Modell auf, dass voneinander getrennt erlern- und entwickelbare Dimensionen und Subdimensionen existieren. Sollten Schülerinnen und Schüler im Unterricht in Kreativaufgaben regelmäßig keine zufriedenstellenden Ergebnisse erzielen, kann auf Basis des Strukturmodells gezielt nach dafür ursächlichen Subdimensionen gesucht und ein individuell passendes Lehrangebot im Sinne adaptiven Unterrichts angeboten werden.

Das Modell hat darüber hinaus das Potenzial – wie auch die beiden zugrunde liegenden Modelle – ein allgemeines und ein fachspezifisches Verständnis von Kreativität miteinander zu vereinen. Das Strukturmodell selbst ist nur dann für das Schulfach Musik geeignet, wenn sich die Subdimensionen der Dimension *fachspezifische Komponente* auf das Schulfach Musik beziehen; außerdem muss die fachbezogene Aufgabenmotivation auf Musik bezogen sein. Hier können nun aber in zwei Richtungen Änderungen vorgenommen werden: Einerseits können auch Teilbereiche des Schulfachs Musik gezielt untersucht werden. Ist beispielsweise keine allgemeine Aussage über den Musikunterricht von Interesse, sondern die Ausprägungen kreativer Kompetenz im Hören oder im Musizieren, so können die entsprechenden Subdimensionen zielgenau an die interessierenden Inhaltsbereiche angepasst werden. Andererseits können die drei Subdimensionen auch für Inhalte anderer Schulfächer (und auch für Inhaltsbereiche außerhalb konkreter Schulfächer) spezifiziert werden, da insbesondere die *kreativen Prozesse* domänenunabhängig verstanden werden, sodass dieses Modell auch eine Folie für ein fächerübergreifendes Verständnis von Kreativität sein kann, wie es beispielsweise auch in einem bereits abgeschlossenen OECD-Projekt versucht worden ist (vgl. Vincent-Lancrin et al., 2019). Gerade für fächerübergreifenden Unterricht bietet die Möglichkeit, gemeinsame Modelle nutzen zu können, ein großes Potenzial für die Zusammenarbeit.

Die bereits erwähnte Flexibilität des Modells hinsichtlich des konkreten Anwendungsbereichs auch innerhalb der Domäne Musik kann ebenfalls dazu beitragen, durch sinnvolle Anpassung der *fachspezifischen Komponente* die naturgemäß große Diversität möglicher musikalisch-künstlerischer Kreativität berücksichtigen zu können. In dem Wissen, dass Kreativität ebenso wie Musik an sich stark kulturell abhängig ist (vgl. Burnard, 2012), kann das vorgeschlagene Modell dazu eingesetzt werden, das individuelle Potenzial kreativer Handlungsfähigkeit in verschiedenen musikalisch und sozial kulturellen Umgebungen einzuschätzen. Die Dimension der *kreativen Prozesse* bleibt dabei weitgehend frei von kulturellen Einflüssen, da hier konkrete Inhalte, die durch kulturell geprägte

Erfahrungen bereits eine kulturelle Richtung vorgeben könnten, keine Rolle spielen sollen. Inwiefern dies im Rahmen eines Testverfahrens umsetzbar ist, wird sich zeigen.

Um diese Vorteile nutzen zu können, muss das Modell selbstverständlich noch empirisch validiert werden. Es muss also ein geeignetes Testverfahren erarbeitet oder zusammengestellt werden. In einigen Subdimensionen wie z. B. dem divergenten Denken oder der allgemeinen Leistungsmotivation kann sicher auf etablierte Verfahren zurückgegriffen werden, in anderen Bereichen werden hingegen nicht triviale Entscheidungen getroffen werden müssen. Die Existenz eines solchen Testverfahrens hätte unter der Voraussetzung, dass sowohl die Validität als auch die Reliabilität zufriedenstellend sind, dann auch das Potenzial, die individualisierenden Vorstellungen schulischer Bildung mit den kollaborativen Vorstellungen der Kreativitätsforschung zu vereinen (vgl. Webster, 2009), indem beispielsweise in sozialen Netzwerkanalysen auch die individuellen Kompetenzwerte berücksichtigt werden und auf diese Weise die Gruppenzusammensetzungen und dynamiken differenzierter analysiert werden können.

Literatur

- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Amabile, T. M. & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.001>
- Baltzer, S. (1988). A Validation Study of a Measure of Musical Creativity. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 232–249. <https://doi.org/10.2307/3344876>
- Barbot, B., Besancon, M. & Lubart, T. (2016). The Generality-Specificity of Creativity: Exploring the Structure of Creative Potential With EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178–187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Barbot, B. & Lubart, T. (2012). Creative Thinking in Music: Its Nature and Assessment Through Musical Exploratory Behaviors. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(3), 231–242. <https://doi.org/10.1037/a0027307>
- Barron, F. (1955). The Disposition Towards Originality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478–485. <https://doi.org/10.1037/h0048073>
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Csikszentmihalyi, M. (2014). The Systems Model of Creativity and Its Applications. In D. K. Simonton (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Genius* (S. 533–545). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118367377.ch25>
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>

- Ehninger, J., Knigge, J., Schurig, M. & Rolle, C. (2021). A New Measurement Instrument for Music-Related Argumentative Competence: The MARKO Competency Test and Competency Model. *Frontiers in Education*, 6(191). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.668538>
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 5–22. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0379-z>
- Gilbert, A. D. (2016). The Framework for 21st Century Learning: A First-rate Foundation for Music Education Assessment and Teacher Evaluation. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 13–18. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966285>
- Groeben, N. (2013). *Kreativität – Originalität diesseits des Genialen*. wbg.
- Groeben, N. (2021). Kreativität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kreativitaet>.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1988). Some Changes in the Structure of Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 1–4. <https://doi.org/10.1177/001316448804800102>
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Waxmann.
- Hasselhorn, J. (2017). Musikpraktische Kompetenzen – Theoretische Grundlagen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis. In B. Hofmann (Hrsg.), *Plan/mäßig. Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung* (S. 27–44). Helbling.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–207). Waxmann.
- Hickey, M. (2001). An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 234–244. <https://doi.org/10.2307/3345709>
- Hunter, S. T., Bedell, K. E. & Mumford, M. D. (2007). Climate for Creativity: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69–90. <https://doi.org/10.1080/10400410709336883>
- Jäger, A. O. (1984). Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 35, 21–35.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Waxmann.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903. <https://doi.org/10.25656/01:4493>

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. BMBF.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens* (S. 183–212). Lit.
- Lothwesen, K. S. & Lehmann, A. C. (2018). Komposition und Improvisation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 341–366). Hogrefe.
- Männlein-Robert, I. (2013). Zum Bild des Phidias in der Antike. Konzepte zur Kreativität des bildenden Künstlers. In T. Dewender & T. Welt (Hrsg.), *Imagination – Fiktion – Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie* (S. 45–68). Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110957594.45>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Musik*. Neckar-Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Musik*. Unidruck.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Richards, R., Kinney, D. K., Benet, M. & Merzel, A. P. C. (1988). Assessing Everyday Creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales and Validation With Three Large Samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 476–485. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.476>
- Ryan, T. G. & Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Learning*, 22(2), 105–120.
- Schuler, H. & Görlich, Y. (2007). *Kreativität – Ursachen, Messung, Förderung und Umsetzung in Innovation*. Hogrefe.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and Culture. *Journal of Psychology*, 36, 31–322. <https://doi.org/10.1080/00223980.1953.9712897>
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Waxmann.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Lit.
- Vincent-Lancrin, S., Gonzáles-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G, Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*. OECD. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vold, J. N. (1986). A Study of Musical Problem Solving Behavior in Kindergarten Children and a Comparison With Other Aspects of Creative Behaviour. Unveröffentlichte Dissertation: University of Alabama – Tuscaloosa.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Jonathan Cape.
- Wang, C. (1985). *Measure of Creativity in Sounds and Music*. Unveröffentlichtes Manuskript: Shorter College, Rome, Georgia.

- Webster, P. R. (1987). Refinement of a Measure of Creative Thinking in Music. In C. Madsen & C. Prickett (Hrsg.), *Applications of Research in Music Behavior* (S. 257–271). University of Alabama Press.
- Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In T. Sullivan & L. Willingham (Hrsg.), *Creativity and Music Education* (S. 16–34). Britannia Printers.
- Webster, P. R. (2009). Children as Creative Thinkers in Music. Focus on Composition. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 421–428). Oxford University Press.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Weisberg, R. W. (1989). *Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben*. Spektrum.
- Wolf, A. (2016). „Es hört doch jeder nur, was er versteht.“ *Konstruktion eines kompetenzbasierten Assessments für Gehörbildung*. Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Young, S. (2003). Time-Space Structuring in Spontaneous Play on Educational Percussion Instrument Among Three- and Four-Year Olds. *British Journal in Music Education*, 20, 45–59. <https://doi.org/10.1017/S0265051702005284>

Johannes Hasselhorn
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main
Fachbereich 2 Musikpädagogik
Eschersheimer Landstraße 29–39
60322 Frankfurt am Main
johannes.hasselhorn@hfmdk-frankfurt.de

Gabriele Puffer

Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen

Singing in the General Music Classroom: Professional Knowledge as a Basis for Decision-Making

The present study explores the cognitive foundations of expert music teachers' decision-making in the general music classroom. The focus is on singing and voice training in grades 1–6. The investigation is theoretically framed by concepts from expertise and competence research. Seven expert music teachers and two teaching students volunteered to be videotaped while teaching a singing lesson. Shortly afterwards, they completed a video-stimulated recall interview. Qualitative content analysis is used to examine the data. The initial findings suggest an extensive and differentiated knowledge base that is intimately linked to the participants' musical skills, professional beliefs, and professional experience, as well as to motivational and emotional factors.

1. Einleitung

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen erste Ergebnisse des Projekts *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften*. Dabei geht es um die Frage, auf welchen kognitiven Grundlagen berufserfahrene und gut qualifizierte Musiklehrkräfte beim Unterrichten Handlungsentscheidungen treffen, wenn sie im Klassenverband der Jahrgangsstufen 1 bis 6 mit Kindern singen. Damit ist das Forschungsprojekt an der Schnittstelle zwischen Kompetenz- und Expertiseforschung anzusiedeln. (Musik-)Unterrichten wird dabei im Anschluss an kognitionspsychologische Konzepte als Sequenz von Handlungssituationen aufgefasst, mit denen sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen und in deren Rahmen sie Handlungsprobleme lösen (vgl. Bromme, 1997; Dann & Haag, 2017). Als heuristischer Orientierungsrahmen dient das Modell professioneller Kompetenz von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015; zur Begründung: siehe Puffer, 2021, S. 4–5):

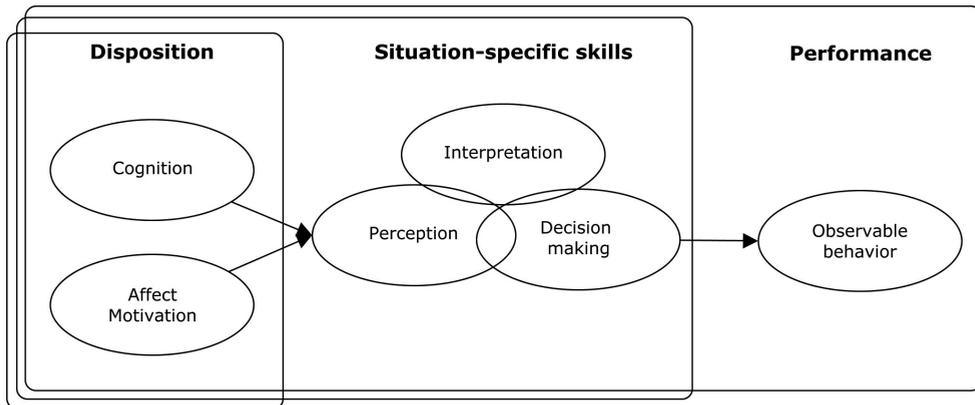


Abbildung 1: Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (nach Blömeke et al., 2015, S. 7)

Entscheidend für die unterrichtliche Performanz einer Lehrkraft ist demnach das Zusammenspiel der links dargestellten Dispositionen mit den in der Mitte abgebildeten situationsspezifischen Fähigkeiten: professionelle Wahrnehmung und Entscheidungs- bzw. Problemlösestrategien. Diese Modellierung ist gut vereinbar mit Annahmen der Expertiseforschung: Die Performanz einer Lehrkraft mit hoher Expertise erfordert das Zusammenspiel einer umfangreichen Wissens- und Könnensbasis, eines reichhaltigen Erfahrungsschatzes und effizienter Problemlösestrategien (Gruber & Stöger, 2011).

Expertise als Voraussetzung erfolgreichen Handelns ist in hohem Maße domänenspezifisch und kontextgebunden (Seifried & Ziegler, 2009). Für den Bereich des Klassenmusizierens zeigte sich dies beispielsweise im Rahmen der Begleitforschung zur Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi): Der Lernort Grundschule und der musikpädagogische Umgang mit Schulklassen erfordern professionelle Kompetenzen, über die ein großer Teil der an JeKi beteiligten Musikschullehrkräfte offenbar nicht in ausreichendem Ausmaß verfügte – trotz langjähriger und erfolgreicher Berufspraxis im Bereich der Instrumentalpädagogik und entsprechender Expertise in der Begleitung individueller musikalischer Bildungsverläufe (Kranefeld et al., 2015). Angesichts der Breite von Handlungsfeldern, die im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule abzudecken sind (vgl. Dartsch et al., 2018, S. 294–384), liegt es nahe, Expertise und professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften jeweils für präzise definierte Ausschnitte des Spektrums zu untersuchen. So erklärt sich auch die Entscheidung, im Projekt *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften* ein klar umrissenes und bedeutsames Handlungsfeld schulischen Musikunterrichts in den Blick zu nehmen.

Über unterrichtliches Handeln von Musik Unterrichtenden und dessen kognitive und motivationale Grundlagen ist mittlerweile deutlich mehr bekannt als

noch vor einigen Jahren – insbesondere dank einer Reihe qualitativer Video- und Interviewstudien. In den Blick genommen wurden beispielsweise das Verhältnis von Musiklehrkräften zu selbstgesteuerten schulischen Lernprozessen (Babbe & Bagge, 2013; Godau, 2016), die Sicht von Studierenden und Lehrkräften auf Unterrichtsgespräche im Musikunterricht (Weidner, 2018), Inszenierungsmuster und Expertise von Lehrenden beim Singen oder Musizieren mit Klassen sowie in der Kompositionspädagogik (z. B. Brunner, 2014; Kranefeld & Heberle, 2016; Weber, 2021), Individualkonzepte und professionelle Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen (z. B. Göllner & Niessen, 2016; Heberle, 2019; Linn, 2017; Weber & Rolle, 2020) und der Einfluss von Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung von Musiklehrkräften (Hofbauer, 2017).

Die Frage, vor welche konkreten Handlungsentscheidungen sich Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern im Klassenverband gestellt sehen und welche Ressourcen sie zu deren Bewältigung nutzen, ist dagegen bisher noch kaum untersucht. Dies verwundert, da es sich dabei um ein zentrales Handlungsfeld im Klassenmusikunterricht aller Schularten und Jahrgangsstufen handelt, dem im Fachdiskurs hohe Bedeutsamkeit für musikbezogene Lernprozesse zugeschrieben wird (zusammenfassend: Pezenburg & Dyllick, 2018, S. 299–301). Ausbildungsrichtlinien und Prüfungsordnungen fordern von angehenden Musiklehrkräften ein umfangreiches Spektrum professioneller Kompetenzen in diesem Bereich (vgl. z. B. KMK, 2019, S. 41–42), empirisch validierte Kompetenzmodelle liegen dafür aber bislang nicht vor. Die Studie *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften* möchte hierzu einen Beitrag leisten. Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften für die Domäne ‚Singen mit Kindern‘ werden im Bottom-up-Verfahren aus möglichst handlungsnaher Perspektive exploriert und in Beziehung zur oben skizzierten generischen Modellierung professioneller Lehrkompetenz gesetzt.

Der vorliegende Beitrag beschreibt das methodische Vorgehen und berichtet erste Ergebnisse. In den Blick genommen wird dabei das Professionswissen als ein Ausschnitt des untersuchten Kompetenzspektrums, dem in der Bildungsforschung besonders starker Einfluss auf Unterrichtsqualität und Lernergebnisse zugeschrieben wird (vgl. z. B. Blömeke, 2011; Krauss et al., 2017; Kunter et al., 2011) und der auch in musikpädagogischer Forschung bereits einige Aufmerksamkeit erfahren hat (z. B. Georgii-Hemming et al., 2013; Godau & Fiedler, 2018; Puffer & Hofmann, 2017). Professionswissen wird im Folgenden verstanden als Teilbereich der Disposition *Cognition* und im Anschluss an Shulman (1986) und die Arbeit der Forschungsgruppe *FALKO* (Krauss et al., 2017) als Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeinpädagogisches Wissen konzeptualisiert. Der explorative Ansatz schließt das Anliegen ein, über diese Wissensfacetten hinaus möglicherweise noch weitere zu identifizieren, die für Handlungsentscheidungen in schulischen Singe-Situationen relevant sein könnten. Darüber hinaus interessieren auch Zusammenhänge mit weiteren Komponenten professioneller Kompetenz aus dem oben abgebildeten generischen Modell.

2. Methode

2.1 Stimulated Recall und „nachträgliches lautes Denken“

Als forschungsmethodischer Zugriff wurde „nachträgliches lautes Denken“ im Rahmen von Stimulated-Recall-Interviews gewählt (Sandmann, 2014; Messmer, 2015; vgl. auch Powell, 2014; Schneider-Binkl, 2018). Insgesamt sieben Lehrkräfte wurden gebeten, mit einer ihrer Klassen ein neues Lied einzuüben und den Unterricht filmen zu lassen.¹ Unmittelbar im Anschluss sahen sie sich gemeinsam mit einer Interviewerin² die Videoaufzeichnung an und waren aufgefordert, ihre Gedankengänge zum Unterrichtsgeschehen zu verbalisieren. Dieser Zugriff basiert auf der Annahme, dass Denkvorgänge sich zumindest teilweise über sprachliche Äußerungen abbilden lassen (Huber & Mandl, 1994; Ericsson & Simon, 1999) und dass dies auch für Kognitionen von Unterrichtenden gilt (Konrad, 2010). Eine Analyse von ‚Versprachlichungen‘ dessen, was Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen durch den Kopf geht, müsste demnach Aufschluss geben über Wahrnehmungen, kognitive Entscheidungsprozesse, Subroutinen und Strategien, die der Unterrichtsgestaltung zugrunde liegen – und im Idealfall auch über Wissensbestände und weitere Ressourcen, die dabei herangezogen werden (Weidle & Wagner, 1994; Funke & Spering, 2006).

Die im Stimulated-Recall-Verfahren gewonnenen Daten wurden durch einen Nachfrageteil ergänzt. Das Datenmaterial ist damit räumlich und zeitlich so „handlungsnah“ erhoben, dass mit der gebotenen Vorsicht auch Rückschlüsse auf handlungssteuernde und handlungsbegleitende Kognitionen gezogen werden können (Konrad, 2010), enthält aber auch umfangreiche reflexive Anteile.

Mit Blick auf dieses Datenmaterial sowie auf das generische Rahmenmodell lässt sich die Forschungsfrage „Auf welchen (kognitiven) Grundlagen treffen berufserfahrene Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern im Klassenverband Handlungsentscheidungen?“ folgendermaßen modifizieren und konkretisieren:

1. Teilfragen mit Bezug auf situationsspezifische Fähigkeiten:
 - Welche Entscheidungssituationen lassen sich in den Äußerungen identifizieren?

1 Die Möglichkeit, Unterrichtsstunden zu videografieren und im Anschluss Interviews mit den Lehrkräften zu führen, ergab sich im Kontext des Projekts *LeHet Musik*, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1509 gefördert wurde. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Details zum Projekt unter <https://www.mupaed.de/forschung/handlungsnah-kognitionen/>

2 Die Interviews wurden entweder von einer Projektmitarbeiterin (3 Interviews) oder von der Verfasserin (alle anderen Interviews) geführt.

- Professionelle Wahrnehmung: Welche Aspekte des Unterrichtsgeschehens sprechen die Lehrpersonen im Stimulated-Recall-Interview an? Von welchen Wahrnehmungen berichten sie, welche Bedeutung messen sie ihnen jeweils zu?
 - Welche Handlungsmittel³ thematisieren die Lehrkräfte? Welche Handlungsfolgen beschreiben sie, welche möglichen Folgen antizipieren sie? Von welchen möglichen Handlungsalternativen sprechen sie? Lassen sich Vorstellungen von zwingend einzuhaltenden Handlungslogiken identifizieren?
 - Welche Entscheidungskriterien lassen sich rekonstruieren?
2. Teilfragen mit Bezug auf Dispositionen:
- Auf welche Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten greifen die Interviewpartner*innen nach eigener Aussage im Unterrichtsgeschehen zurück?
 - Welche Überzeugungen⁴ zum Musik-Unterrichten und welche Motive für Handlungsentscheidungen lassen sich aus den Äußerungen rekonstruieren?
 - Welche Gefühle bringen die Lehrkräfte in Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck?
3. Explorative Erweiterung:
- Welche weiteren Ressourcen des Problemlösens in der Domäne ‚Musik unterrichten‘ lassen sich in den Äußerungen der Lehrkräfte ausmachen?

3 Der Begriff ‚Handlungsmittel‘ wird im Anschluss an handlungstheoretische Konzepte aus der pädagogischen Psychologie verwendet. Handlungsmittel sind im vorliegenden Kontext alle Verhaltensweisen, mit deren Hilfe die Lehrkräfte Ziele (Handlungszwecke) verfolgen (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 90–91). Beim Singen im Klassenverband könnte dies zum Beispiel der Einsatz einer Klassenführungsmaßnahme sein, mit der man die Klasse einerseits „wieder ruhig bekommt“, andererseits ein positives Arbeitsklima aufrechterhält.

4 Im Unterschied zu anderen Modellierungen (z.B. Blömeke, 2011) werden professionelle Überzeugungen im Folgenden zwar vom Professionswissen analytisch getrennt, aber dennoch als Teil der Komponente *cognition* betrachtet. Diese Zuordnung schließt an entsprechende Konzeptualisierungen aus empirischer Bildungsforschung an (z.B. Baumert & Kunter, 2011) und trägt dem Umstand Rechnung, dass die Übergänge zwischen Wissen und Überzeugungen konzeptuell wie empirisch fließend sein können (Baumert & Kunter, 2011, S. 41–42). Dies spricht dafür, beides in der gemeinsamen Kategorie *cognition* zu subsumieren (siehe dazu auch Puffer, 2021, S. 4–6).

2.2 Sampling

Das Vorgehen bei der Auswahl der Interviewpartner*innen orientierte sich am Vorbild des *theoretical sampling* als einer Strategie, die sich auch für qualitative Studien jenseits der *Grounded Theory* empfiehlt (Merkens, 2009, S. 295–297): Sorgfältige Fallauswahl nach dem Prinzip minimaler und maximaler Kontraste soll es ermöglichen, trotz einer kleinen Zahl möglicher Interviewpartner*innen theoretische Sättigung zu erreichen und zu verallgemeinerbaren Ergebnissen zu gelangen. Das Sample für die Stimulated-Recall-Interviews sollte einerseits aus Angehörigen einer homogenen Grundgesamtheit bestehen (Lehrkräfte, die Musik als vertieftes oder nicht vertieftes Unterrichtsfach studiert haben), andererseits eine gewisse Bandbreite an Expertise im Singen mit Kindern repräsentieren. Angefragt wurden zunächst Lehrkräfte mit mindestens 5 Jahren Berufserfahrung im Lehramt Grundschule, Mittelschule,⁵ Realschule oder Gymnasium, die mindestens ein Kriterium aufwiesen, das besondere Expertise für schulisches Singen mit Kindern erwarten ließ (z.B. Zusatzausbildung im Bereich Gesang bzw. Gesangspädagogik oder Chorklassenleitung; einschlägige Veröffentlichungen; Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften). Im weiteren Verlauf der Erhebungen wurden dann auch zwei Lehrkräfte hinzugezogen, die angaben, keinen expliziten Schwerpunkt im Bereich des Singens mit Kindern zu haben. Als weitere Kontrastfälle, die in die systematische Auswertung eingingen, konnten zudem noch zwei Noviz*innen gewonnen werden: fortgeschrittene Studierende, die im Rahmen eines Praktikums beim Singen mit Realschulklassen gefilmt wurden und sich im Rahmen der Pilotierung des Interviewverfahrens zur Teilnahme bereit erklärt hatten.

Im Zuge der jeweils zeitnah nach der Erhebung vorgenommenen ersten Auswertungsschritte zeigte sich, dass die so gesammelten „Fälle“ eine beachtliche Bandbreite repräsentieren – von Expertinnen mit langjähriger Berufserfahrung und hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung bis hin zu jüngeren Kollegen, die zwar regelmäßig mit Kindern singen und musizieren, im Interview aber durchaus Unsicherheiten artikulierten. Vor diesem Hintergrund wurde nach dem siebten Lehrkräfte-Interview darauf verzichtet, weitere Daten zu erheben. Die Interviews wurden in Anlehnung an die von Langer (2010) vorgeschlagenen Regeln transkribiert. Der so gewonnene Datenkorpus umfasst etwa 51.500 Wörter.

2.3 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Daten werden mit dem Anspruch ausgewertet, explorativ vorzugehen und ein möglichst „dichtes“ deskriptives Ergebnis von Fällen und Themen zu erhalten, das sich in Beziehung zum oben skizzierten theoretischen Rahmen setzen

5 „Mittelschulen“ werden in Bayern seit 2011 die früheren Hauptschulen genannt.

lässt. Dafür bot sich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) an:

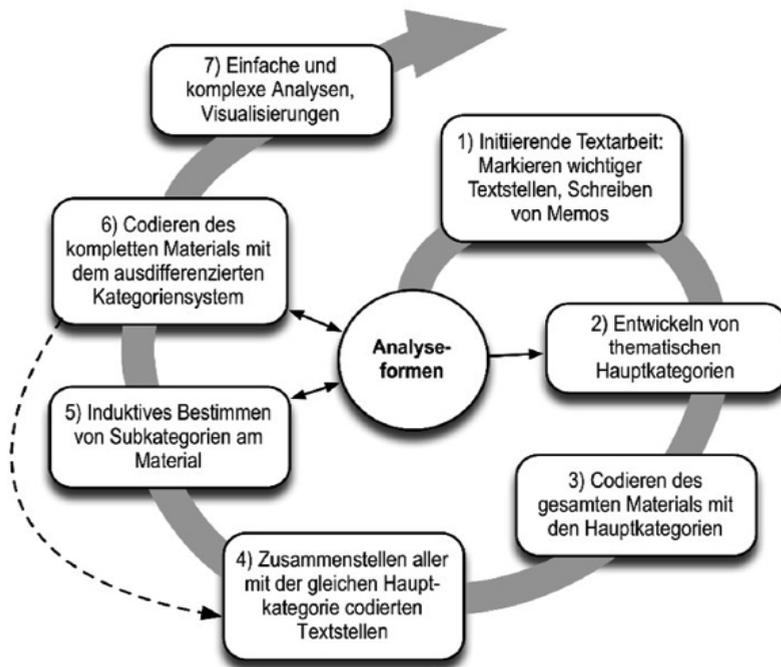


Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

Im Unterschied zur Inhaltsanalyse nach Mayring ist Kuckartz' Verfahren stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert. Das Forschungsinteresse liegt sowohl auf dem Identifizieren von Gemeinsamkeiten und fallübergreifenden Strukturen als auch auf einer fallorientierten Perspektive (Kuckartz, 2016, S. 6). Mit Ausnahme kurzer Fallzusammenfassungen, die im Zuge des ersten Arbeitsschritts (*initiierende Textarbeit*) entstehen und später sukzessive überarbeitet werden, bleibt man sehr lang an den originalen Daten. Das gesamte Material muss in die Auswertung einbezogen werden, es wird im Laufe des Analyseprozesses mehrfach durchgearbeitet. Paraphrasen oder Zusammenfassungen kommen erst vergleichsweise spät ins Spiel.

Zentrale Bedeutung hat die Entwicklung eines Systems von Haupt- und Subkategorien, mit deren Hilfe das Datenmaterial erschlossen wird. Dabei können deduktives und induktives Vorgehen kombiniert werden. Im Fall der vorliegenden Studie wurden A-priori-Hauptkategorien auf Basis des generischen Kompetenzmodells nach Blömeke et al. (2015) gebildet und beim ersten Durchgang durch das Material durch weitere, induktiv gebildete Kategorien ergänzt (siehe Abb. 3). Für das Kategoriensystem gelten klare Qualitätsanforderungen: Die ge-

bildeten Kategorien müssen disjunkt (trennscharf) und erschöpfend sein, d.h., das gesamte Datenmaterial muss sich damit „restefrei“ codieren lassen. Zudem muss das Kategoriensystem in sich konsistent und für die angestrebte Zielgruppe inhaltlich plausibel sein. Dies sollte im vorliegenden Fall durch das regelmäßige Hinzuziehen „fremder Blicke“ beim Entwickeln der Haupt- und Subkategorien erreicht werden.⁶

Verlangt sind zudem gut ausgearbeitete, präzise und ausführlich definierte Kategorienbeschreibungen, die auch konkrete Ankerbeispiele (Zitate) als Illustrationen enthalten (Kuckartz, 2016, S. 63–96). Diese sollen eine möglichst hohe Übereinstimmung von zwei (oder mehr) Codierenden bei der Anwendung des Kategoriensystems ermöglichen (Intercoder-Übereinstimmung; Kuckartz, 2016, S. 211–217). In der vorliegenden Studie (Arbeitsschritte 3 und 6) fungierte jeweils eine entsprechend geschulte Hilfskraft als Zweitkodiererin, die parallel zur Verfasserin das gesamte Material (Hauptkategorien) bzw. Teile daraus (Subkategorien) kodierte.

3. Erste Ergebnisse: Professionswissen im Fokus

3.1 Professionswissen im Kontext

Die Verbaldaten aus den Stimulated-Recall-Interviews erlauben die Rekonstruktion von Entscheidungssituationen und von Grundlagen, auf denen die interviewten Lehrkräfte nach eigener Aussage Handlungsentscheidungen trafen. Bereits a priori festgelegt waren Auswertungskategorien, die sich aus dem theoretischen Rahmenmodell und der Forschungsfrage ergaben (in Abb. 3 grau hinterlegt): Kodiert werden sollten Äußerungen, die Rückschlüsse auf die Beschaffenheit von Entscheidungssituationen sowie auf Entscheidungskriterien zulassen; weitere deduktive Kategorien betreffen Dispositionen wie kognitive, motivationale und affektive Grundlagen der getroffenen Entscheidungen sowie situationspezifische Fähigkeiten (professionelle Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen).

Um nicht nur Konzepte zu reproduzieren, mit denen man bereits ins Forschungsprojekt hineinging, stellt das induktive Bilden von Kategorien einen wesentlichen Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz dar (2016, S. 72–86). Beim ersten Durchgang durch das Datenmaterial werden die A-priori-Kategorien durch weitere, ursprünglich nicht erwartete „Themen“ induktiv ergänzt und modifiziert. Abbildung 3 vermittelt einen Überblick über die resultierenden Hauptkategorien:

6 Mit dieser Zielsetzung wurde das Material u.a. beim Magdeburger Methodenworkshop 2018 und in den Forschungskolloquien an der Universität Augsburg und der Hochschule für Musik und Tanz Köln diskutiert.

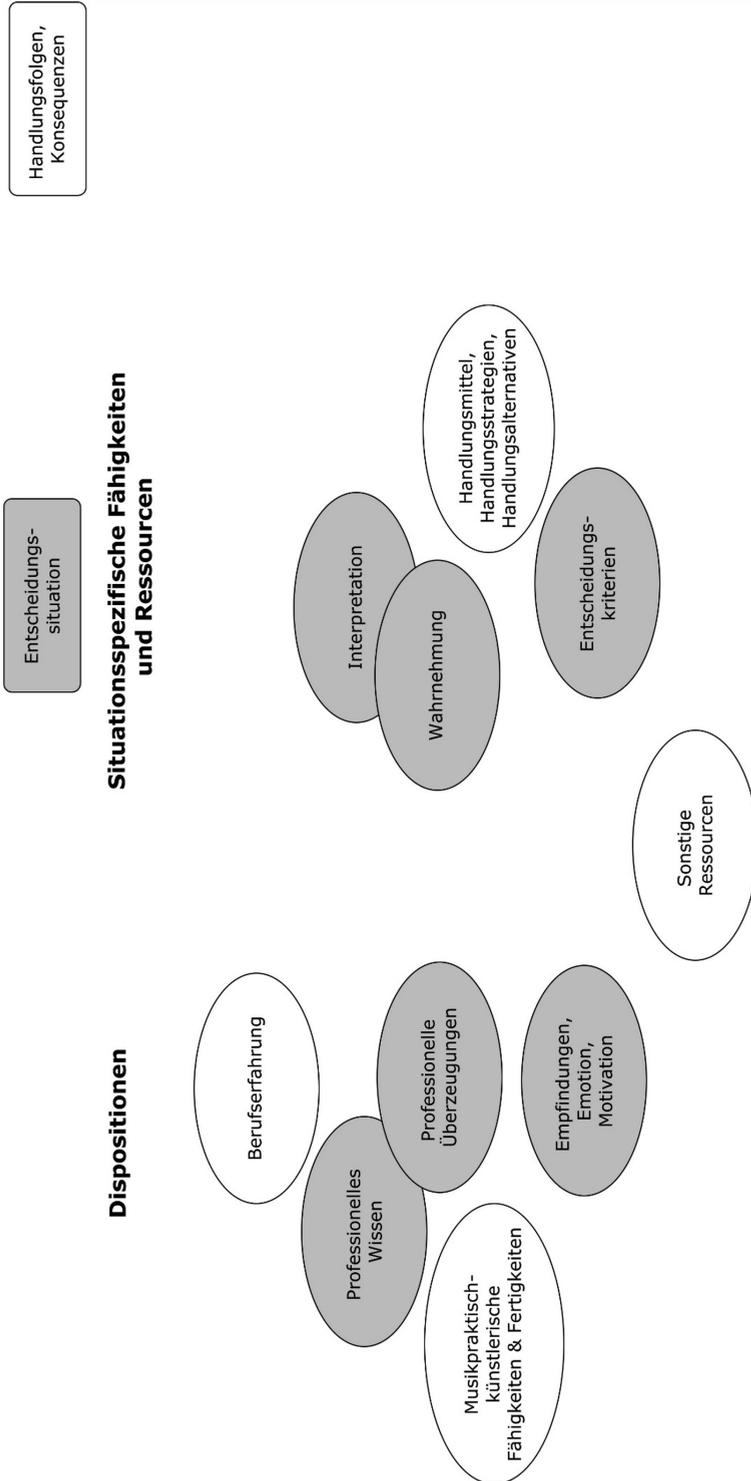


Abbildung 3: Hauptkategorien (grau unterlegt: A-priori-Kategorien, weiß: induktiv gewonnene Kategorien). Die Anordnung orientiert sich am theoretischen Rahmenmodell (Blömeke et al., 2015)

In der Grafik bleiben Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Kategorien bewusst ausgeblendet. Sichtbar gemacht werden soll aber bereits, dass professionelles Wissen in den Äußerungen der Interviewpartner*innen meist eng verschränkt mit professionellen Überzeugungen erscheint. Das überrascht nicht weiter und passt zu theoretischen Annahmen und empirischen Befunden aus Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken (z. B. Borg, 2003; Kunter & Pohlmann, 2015; Leuchter et al., 2008). Als fachspezifische Besonderheit darf hingegen die Existenz der (induktiv gewonnenen) Kategorie „musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ angenommen werden. Diese hängen in den Interviewdaten auf vielfältige Weise mit Professionswissen zusammen.

Exemplarisch illustrieren lässt sich dies mit der Äußerung einer Grundschullehrerin mit etwa 15 Jahren Berufserfahrung. Sie kommentiert eine Situation, in der sie den Kindern ihrer vierten Klasse etwas vorsingt:

„Also, das war auch ein großer Bereich in dieser Chorklassenausbildung. Denn es ging ja darum – Gerade für jemanden, der selbst eine klassische Gesangsausbildung hat – Es ist nicht unbedingt so, dass den Kindern das gefällt, ja! Wie sing’ ich jetzt als ausgebildete Sängerin, in Anführungszeichen, mit Kindern? Das hat ganz viele Facetten, die man halt versucht, zusammenzufinden, und die Kinder sind auch überrascht, wenn ich vorsinge, im ersten Moment.“ (L2wGS, 075)⁷

Die Lehrerin spricht von einer Herausforderung, die für sie darin besteht, als klassisch ausgebildete Sängerin ihre Stimme beim Singen mit Kindern so einzusetzen, dass diese nicht mit Ablehnung reagieren. Dies verweist einerseits auf Wissensbestände, konkret: auf fachdidaktisches Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien, zu denen auch musikpraktisches Vormachen gehört (Puffer & Hofmann, 2017). Andererseits wird deutlich, dass es hier um einen berufsfeldspezifischen Aspekt musikpraktischen Könnens geht. Die Lehrerin muss in ihrer Grundschulklasse offenbar anders singen, als sie es im Gesangstudium gelernt hat und als sie es wohl auf der Bühne täte. Die Äußerung lässt auch erkennen, dass offenbar eine aktive Konstruktionsleistung gefragt ist, um einander widersprechende, *facettenreiche* Anforderungen immer wieder neu auszubalancieren. Dass die Frage, wie die eigene Singstimme beim Vorsingen in Grundschulklassen am besten zu verwenden ist, anscheinend auch überindividuell eine Rolle spielt, lässt sich der einleitenden Äußerung entnehmen, dass dies in der Ausbildung zur Chorklassenleiterin „ein großer Bereich“ gewesen sei.

Aus Forschungsperspektive interessant erscheint die offenbar enge Wechselbeziehung zwischen Professionswissen, künstlerischen Fähigkeiten und im Be-

7 Anmerkung zur Zitation: Die Transkripte der Stimulated-Recall-Interviews sind mit Pseudonymen bezeichnet, die jeweils die Nummer des Interviews, beruflichen Status, Geschlecht und studierte Schulart einschließen. Die Angabe „L2wGS, 075“ bedeutet demnach: „Äußerung der (weiblichen) Grundschullehrkraft in Interviewtranskript Nr. 2, Absatz 075.“

ruf gewonnenen Erfahrungen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews spricht die Lehrerin ihr Studium mit dem Hauptfach Gesang und ihre seit Jahrzehnten gepflegte Musikpraxis als Chor- und Ensemblesängerin mehrfach im Kontext konkreter unterrichtlicher Entscheidungssituationen an. Dazu kommen Informationen zu einer Wissensquelle über Stimmbildung und Kinderchorleitung. Die Interviewpartnerin schildert anschaulich, wie sie sich aus diesen und weiteren Quellen über Jahre hinweg eine Basis an Wissen, Können und Erfahrung konstruiert hat, die ihrem Unterrichten zugrunde liegt. Ähnliche Hinweise auf eine enge Verknüpfung von Professionswissen, künstlerischen Fähigkeiten, Berufserfahrung und weiteren Aspekten professioneller Kompetenz sowie auf dazu notwendige aktive Konstruktionsleistungen finden sich über den gesamten Datenkorpus hinweg, bei den Noviz*innen ebenso wie bei den berufserfahrenen Interviewpartner*innen.

3.2 Facetten von Professionswissen

An fünfter Stelle im Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz steht das Entwickeln von Subkategorien (vgl. Abb. 2). Diese dienen der inneren Ausdifferenzierung der zunächst noch allgemein gefassten Hauptkategorien. Für die Hauptkategorie *Professionelles Wissen* existierten bereits A-priori-Subkategorien aus der Studie *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017), bei denen zunächst zu prüfen war, ob und inwieweit sie in den Interviewdaten eine Rolle spielen (Abb. 4).

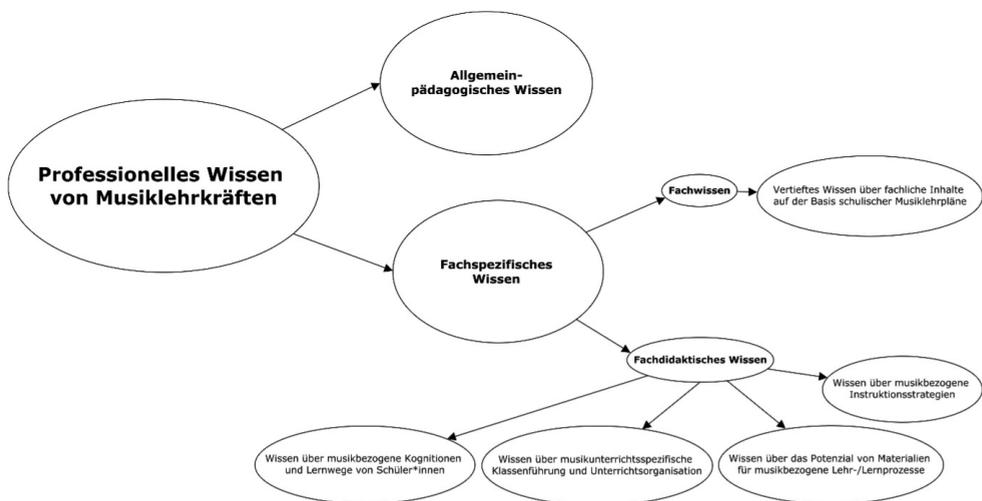


Abbildung 4: A-priori-Subkategorien zur Hauptkategorie „Professionelles Wissen von Musiklehrkräften“, systematisiert im Anschluss an Shulman (1986) und Baumert & Kunter (2011; vgl. dazu Puffer & Hofmann, 2017).

Tatsächlich ließen sich in den insgesamt gut 300 Interviewstellen zur Hauptkategorie *Professionelles Wissen* alle hier theoretisch postulierten Subkategorien identifizieren.

3.2.1 Fachwissen

Aus den Äußerungen der Interviewpartner*innen lassen sich diverse Fachwissensbestände rekonstruieren, beispielsweise Grundkenntnisse über die Musik und Kultur Kameruns oder Wissen über physiologische Besonderheiten von Kinderstimmen. Da in der Studie explizit nach Grundlagen unterrichtlicher Entscheidungen und mithin nach sehr handlungsnahem Wissen gefragt wird, überrascht es nicht, dass Fachwissen in den Interviewdaten praktisch ausschließlich in Verbindung mit fachdidaktischem Wissen auftritt.⁸

3.2.2 Fachdidaktisches Wissen

Auch alle bereits im Projekt *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017) theoretisch postulierten und empirisch validierten Subfacetten fachdidaktischen Wissens lassen sich aus den Daten rekonstruieren. Besonderes Gewicht kommt dabei fachdidaktischem Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien zu, verstanden als Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten, einschließlich musikpraktischen „Vormachens“; Wissen um anschauliche Illustrationen und „anhörliche“ Beispiele; Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten. Ein Drittel der Äußerungen, die sich dem Thema ‚Professionswissen‘ zuordnen lassen, verweisen auf diese Wissensfacette. Das erlaubt den Schluss, dass das Wissensrepertoire zu musikbezogenen Instruktionsstrategien bei Handlungsentscheidungen im Unterrichtsgeschehen eine besonders einflussreiche Rolle spielen könnte.

Interessant ist, dass ‚Lehrbuchwissen‘ auf abstrakterem Niveau, etwa Wissen über musikdidaktische Konzeptionen, in den Interviews nur ein einziges Mal explizit erwähnt wird, und dort ex negativo. Ein junger Realschullehrer formuliert:

„Es ist halt nicht so, wie’s in den lustigen Lehrbüchern steht. Ich hab’, muss ich gestehen, nicht einmal so ein didaktisches Werk gelesen, was große Schande über mich bringt, aber () ich hab’ immer noch eine Zwei im Examen, und () das Referendariat hat ja ganz gut funktioniert.“ (L7mRS, 424)

8 Zur Relation zwischen unterrichtsnahem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen siehe z. B. Shulman, 1986; Lindl & Krauss, 2017; für das Fach Musik: Puffer & Hofmann, 2017.

Das Fehlen expliziter Bezugnahmen auf nicht unmittelbar handlungsnahes universitäres Theoriewissen legt nahe, dass dieses für die interviewten Lehrkräfte und Studierenden tatsächlich keine (oder nur sehr geringe) handlungsleitende Funktion hat. Der Befund passt auch zu Ergebnissen aus Anne Niessens Studie zu Individualkonzepten von Musiklehrkräften: *Von musikdidaktischen Konzeptionen werden möglicherweise nur Bruchstücke in Form einzelner Ideen oder Reflexionshinsichten in das Individualkonzept dauerhaft aufgenommen* (Niessen, 2016, S. 154). Nimmt man an, dass unterrichtliche Handlungsentscheidungen stark von Individualkonzepten, subjektiven Theorien oder persönlichen Überzeugungen der Lehrkräfte beeinflusst werden (vgl. z.B. Kunter & Pohlmann, 2015), dann erscheint das ‚Fehlen‘ von Bezugnahmen auf abstrakteres akademisches Wissen in den Äußerungen der Interviewpartner*innen durchaus schlüssig.

Die Interviewdaten stützen zudem die schon 2015 im Kontext der Studie *FALKO-M* geäußerte Vermutung, dass ‚Wissen über musikunterrichtsspezifische Klassenführung und Unterrichtsorganisation‘ eine weitere wichtige Ressource beim Unterrichten darstellt.⁹ Eine große Zahl von Äußerungen befasst sich beispielsweise mit Situationen, in denen es schwierig ist, die Klasse fokussiert zu halten, und mit Techniken, die die jeweilige Lehrkraft einsetzt, um dies dennoch zu erreichen. Eine Grundschullehrerin spricht Herausforderungen im Bereich Klassenführung und Unterrichtsorganisation an, die sich beim Einbeziehen von Instrumenten stellen:

„Also ich denk‘, als Musiklehrkraft– Das ist das A und O, dass das irgendwie einigermaßen diszipliniert abläuft, weil- sonst sind die Stunden so wahnsinnig anstrengend (.) Und da muss man sie von Anfang an dran gewöhnen. Und die wissen auch genau, wenn sie sich da nicht dran halten, bekommen sie auch kein Instrument. (.) Also, da muss man einfach von Anfang an streng sein und das irgendwie entsprechend auch (.) den Kindern von Anfang an schon vermitteln, und dann geht das eigentlich ganz gut.“ (L1wGS, 130)

Dieses Zitat kann in mehrfacher Hinsicht exemplarischen Charakter beanspruchen: Zum einen handelt es von einer fachspezifischen Thematik, die fast alle Interviewpartner*innen ansprechen. Zum anderen begegnet auch hier wieder die enge Verknüpfung von Professionswissen (hier: Wissen über eine fach- und situationsspezifische Klassenführungstechnik) mit weiteren Aspekten wie professionellen Überzeugungen und Beanspruchungserleben (als Subkategorie zu

9 Auch dieser Befund passt zu bereits vorhandenen Erkenntnissen: So reklamieren beispielsweise Sportdidaktik und Naturwissenschaftsdidaktiken fachspezifisches Wissen über Klassenführung, Raum- und Materialmanagement als wesentliche Komponente von Lehrprofessionalität, die sich über allgemeinpädagogisches Wissen nicht zufriedenstellend abbilden lässt (Praetorius et al., 2020).

„Empfindungen, Motivation, Emotion)¹⁰, die typisch ist für den gesamten Datenkorpus.

3.2.3 Weitere Wissensarten

Auch auf Ebene der Subkategorien kann in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse induktiv vorgegangen werden (Kuckartz, 2016, S. 106–110). Beim Durchgang durch das mit der Hauptkategorie „Professionswissen“ kodierte Datenmaterial ergaben sich einige überraschende Funde. Als eine wesentliche Wissensressource, auf die alle interviewten Lehrkräfte Unterrichtsentscheidungen stützten, erweist sich über den gesamten Korpus hinweg das Wissen über individuelle musikbezogene Lernvoraussetzungen derjenigen Kinder, die man gerade vor sich hat. Angesprochen sind beispielsweise allgemeine musikbezogene Lernvoraussetzungen und bisherige Lernerträge einzelner Kinder, von Gruppen oder der gesamten Klasse.¹¹ Der folgende Ausschnitt aus dem Laut-Denken-Interview eines Gymnasiallehrers lässt erkennen, in welchem starkem Ausmaß Wissen und Überzeugungen über einzelne Schüler*innen beim Unterrichten handlungsleitend sein können:

„[L4mGY ruft einen Schüler auf und lässt ihn als Ersten den geübten Begleitrhythmus auf der Cajon spielen.] Und der Vincent ist auch ein Schüler, der (...) da immer sehr, sehr motiviert ist, und den wollte ich dann auch (...) mit einbinden, der hat sich sehr früh gemeldet

I2: //mhm// Auch vorher schon immer.

L4mGY: Genau. Genau, unbedingt, und der ist immer so gut dabei. Und dann hab' ich mir gedacht, ich will dem jetzt irgendwas geben, das er wirklich auch zu hundert Prozent leisten kann, und nicht dann irgendwie Frustration hat am Ende. (..) Und deswegen jetzt in dem Moment der Wechsel auf die (..) einfache Version, die im Endeffekt auch schwer genug ist, nicht.“ (L4mGY, 126–130)

Gemessen an ihrer Funktion ist die hier angesprochene Wissensfacette offensichtlich denjenigen Wissensbeständen zuzuordnen, die für eine Musiklehrkraft im Berufsalltag unverzichtbar erscheinen. Noch deutlicher wird dies in der Äußerung eines Studierenden, der für eine ähnliche Situation in seinem Unterricht das Fehlen solchen Wissens thematisiert:

¹⁰ In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz wird nach Sinneinheiten kodiert. Die kodierten Segmente müssen so bemessen sein, dass sie auch verständlich bleiben, wenn sie aus ihrem Kontext gelöst werden. Daraus ergibt sich, dass sich codierte Segmente überlappen oder ineinander verschachtelt sein können bzw. dass ein codiertes Segment auch mehreren Kategorien zugeordnet werden kann (Kuckartz, 2016, S. 43).

¹¹ Diese Wissensfacette korrespondiert möglicherweise mit Shulmans unklar umrissenen *knowledge of learners and their characteristics* (1987, S. 8).

„Da war’s dann (..) schon ein Schritt zu weit, glaub’ ich, da wären gleich erst mal nur die Viertel auf dem Arm sinnvoller gewesen (..) Wobei ich das da erstmal bewusst gemacht habe, weil ich erstmal austesten wollte: Wie weit geht’s natürlich schon. Oder: Haben sie Vorkenntnisse. Wusste ich ja alles nicht. Haben sie schon mal Schlagzeug gespielt, oder nicht. (..) Hat sich aber dann recht schnell gezeigt, dass es zu viel war.“ (Sm2RS, 019)

Um *fachdidaktisches* Wissen handelt es sich bei der hier angesprochenen Professionswissensfacette allerdings nicht: Der Rahmen eines auf allgemeiner Ebene anzusiedelnden „Wissens über die didaktische Aufbereitung des Fachinhalts“ (Bromme, 1995) wird hier verlassen zugunsten eines kontextgebundenen Wissens, das fortwährender Aktualisierung bedarf und das vermutlich schwer von Überzeugungen über das musikalische Potenzial der Schüler*innen zu trennen ist.

Es scheint jedoch grundsätzlich Nähe zu einer weiteren Wissensform zu bestehen, die sich im Datenmaterial ebenfalls als sehr relevant erwies und sich möglicherweise mit Hilfe des Konzepts *praktisches Wissen* fassen lässt. Gemeint ist damit eine erfahrungsbasierte, kontextuell gebundene, subjektiv bedeutungsvolle Rekonstruktion von Domänenwissen, die über einen längeren Zeitraum hinweg beim praktischen Problemlösen in realen Arbeitskontexten entsteht (Gruber, 2004) und große Nähe aufweist zu den Konzepten eines *knowledge in action* (Baumert & Kunter, 2006, S. 483) bzw. eines *subjektiven Wissens* (Wissen 2; Neuweg, 2014, S. 584). Im Datenmaterial sind Äußerungen wie die folgende recht häufig:

„Grundsätzlich war die ganze Stunde sehr lehrerzentriert (..) Das ist was, was ich noch nicht für mich so ‚rausgefunden hab’, wie ich Liedereinführungen kompetenzorientiert oder mit mehr Schülerbeteiligung- Es ist ganz viel eben (..) dass man ihnen ganz vormacht: Wie ist der Rhythmus? Wie ist die Bewegung? (..) Und dann haben sie’s auch einfach gleich drin.“ (L1wGS, 032)

Die hier zitierte Grundschullehrerin bezieht sich hier auf Kriterien ‚guten Unterrichtens‘: zum einen auf die Lehrplanvorgabe, Musik kompetenzorientiert zu unterrichten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 113–115), zum anderen auf die Vorstellung, Kinder sollten möglichst selbstgesteuert lernen. Ob es sich bei Letzterer tatsächlich um Wissen handelt, das die Lehrkraft aus allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik übernommen hat (z. B. Helmke, 2014; Meyer, 2014), oder ob sich hier eher eine allgemeine Überzeugung widerspiegelt, die nicht an entsprechendes Wissen angebunden ist, lässt sich der Äußerung nicht eindeutig entnehmen. Die Lehrerin stellt jedenfalls fest, dass sie bisher noch nicht so recht herausgefunden habe, wie sich diese Prinzipien im Kontext ‚Singen und Instrumentalspiel im Klassenverband‘ umsetzen lassen könnten. Zugleich verweist sie darauf, dass Lernen über Imitation beim Einüben von Sing- oder Instrumentalstimmen ein effizientes

Verfahren darstelle. Auch hier bleibt offen, ob diese Erkenntnis auf „Erfahrungswerte“ aus langjähriger Berufspraxis zurückgeht oder auf die Lektüre einschlägiger Fachliteratur (z.B. Spychiger, 2015). In der Videoaufzeichnung ist aber zu beobachten, dass die Lehrerin an der Stelle ihrer Stunde, aus der die Äußerung stammt, sowie insgesamt beim Erarbeiten des Lieds vorwiegend lehrerinnenzentriert vorgeht und mit Vor- und Nachmachen arbeitet.

An diesem Zitat wird anschaulich deutlich, dass die Grenzen zwischen Professionswissen im Sinne von „Lehrbuchwissen“, praktischem Expert*innenwissen und Überzeugungen nicht immer trennscharf zu ziehen sind. Wie die Komponenten gegeneinander abzugrenzen sind und wie sie sich zueinander verhalten, zählt zu den nach wie vor offenen Fragen der Kognitionsforschung an Lehrkräften (Neuweg, 2014, S. 584–586). Angesichts der offenbar großen Bedeutung praktischen Wissens für die Handlungsentscheidungen der Interviewpartner*innen und vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Erwerb solchen Wissens zu einem gelingenden Professionalisierungsprozess gehört (Gruber & Rehrl, 2005), wird „praktisches Wissen“ (bzw. „Erfahrungswissen“/ „Wissen 2“) im Kategoriensystem dem Professionswissen zugeordnet, aber von Lehrbuchwissen („Wissen 1“ nach Neuweg, 2014) analytisch getrennt.

Äußerungen wie die eben zitierten lassen auch grobe Rückschlüsse darauf zu, wie die jeweilige Lehrperson mit „Lehrbuchwissen“ umgeht, wie sie es weiterverarbeitet, in ihr bestehendes Wissensnetz integriert oder verworfen hat. Das legt die Vermutung nahe, dass sich das Konzept *praktisches Wissen* auch gut eignen könnte, um nicht nur Grundlagen unterrichtlicher Handlungsentscheidungen, sondern auch Professionalisierungsprozesse beschreiben und theoretisch fassen zu können.

4. Fazit und Ausblick

Aus dem Datenkorpus der neun Stimulated-Recall-Interviews können umfangreiche und differenzierte Wissensbestände als eine Grundlage unterrichtlicher Handlungsentscheidungen beim Singen mit Kindern im Klassenverband rekonstruiert werden. Es fällt auf, dass akademisches Wissen auf einem höheren Abstraktionsniveau, etwa über musikdidaktische Konzeptionen, offenbar nicht zu den Ressourcen zählt, auf die die Interviewpartner*innen unmittelbar zurückgreifen.

Die Wahl einer bestimmten Handlungsalternative im Unterrichtsgeschehen kommentieren die Unterrichtenden meist mit einer Mischung aus Professionswissen, praktischem Wissen und Überzeugungen sowie mit motivationalen und emotionalen Aspekten, was sich gut mit theoretischen Annahmen und empirischen Befunden aus den Bildungswissenschaften vereinbaren lässt. Als bedeutsames fachliches Spezifikum erwiesen sich musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte, die offenbar sowohl ermöglichend

als auch limitierend auf das Handeln in Unterrichtssituationen wirken können und in den Interviewdaten überraschend eng mit professionellem Wissen verstränkt erscheinen.

Über die a priori postulierten Professionswissensfacetten hinaus ließen sich weitere Formen professionellen Wissens identifizieren, die von den Interviewpartner*innen anscheinend als wichtige Ressourcen beim Treffen unterrichtlicher Handlungsentscheidungen genutzt werden und die sich möglicherweise mit Hilfe des Konzepts *Praktisches Wissen* theoretisch fassen lassen. Solches Wissen baut auf Professionswissen auf, ist aber in hohem Maße erfahrungsbasiert und kontextgebunden und lässt sich deshalb nicht als weitere Facette fachdidaktischen Wissens verorten. Wegen ihrer offenbar bedeutenden Rolle für Handlungsentscheidungen wird diese Wissensform im Kategoriensystem zum Professionswissen gezählt, wegen ihrer Kontextabhängigkeit aber vom professionellen ‚Lehrbuchwissen‘ analytisch unterschieden. Eine Analyse der Relationen und Wechselwirkungen, in denen die einzelnen Wissensfacetten zueinander und zu den anderen entscheidungsrelevanten Komponenten professioneller Kompetenz stehen, wird den nächsten Arbeitsschritt im Forschungsprojekt bilden.

Abschließend ist noch auf einige Limitationen der Studie hinzuweisen: Die hier vorgestellten Teilergebnisse liefern erste Anhaltspunkte in der Frage, auf welchen Grundlagen Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern in den Klassenstufen 1–6 Handlungsentscheidungen fällen. Es wird also nur ein sehr begrenzter Ausschnitt des umfangreichen Felds ‚schulischer Musikunterricht‘ in den Blick genommen. Die Anlage als qualitative Interviewstudie beschränkt die Reichweite der Ergebnisse zudem auf die neun Interviewpartner*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Es ist zu vermuten, dass die Befunde generalisierbar sind; dennoch wären weitere Erhebungen wünschenswert, beispielsweise mit Musiklehrkräften verschiedener Expertisegrade. Methodisch ähnlich angelegte Anschlussstudien könnten zudem Aufschluss über kognitive Entscheidungsgrundlagen in anderen Handlungsfeldern schulischen Musikunterrichts geben.

Literatur

- Babbe, A. & Bagge, M. (2013). „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“: Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45–59). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9572>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kom-*

- petenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann, K. Riquarts, W. Klafki & A. Krapp (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 33. Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 105–113). Beltz.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D; Ser. 1; Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik: Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231–269). Helbling.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 89–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1999). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (3. Aufl.). MIT Press.
- Funke, J. & Spering, M. (2006). Methoden der Denk- und Problemlöseforschung. In J. Funke & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 2, Kognition: Band 8. Denken und Problemlösen* (S. 647–726). Hogrefe.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Hølgersen, S.-E. (Hrsg.). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Ashgate.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“: Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunter-

- richt. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Waxmann.
- Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften: Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 185–205). Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 121–135). Waxmann.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (S. 21–34). Klinkhardt.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz*. Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung und Medienpädagogik. Forschungsbericht 15. https://amsforschungszentrum.at/downloadpub/fb15_2005_regensburg_uni_paed.pdf
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Bd. 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247–264). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830990307>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Huber, G. L. & Mandl, H. (1994). Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Aufl., S. 11–42). Beltz PVU.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.3.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016). „Dankeschön! Was war das Problem?“. Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 137–155). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15249>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Bildungsforschung:*

- Bd. 41. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument.* (S. 148–166). BMBF.
- Krauss, S., Lindl, A. & Schilcher, A. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik.* Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV.* Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–525). Juventa.
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165–186). Waxmann.
- Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen: Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 381–434). Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht* [Dissertation, Universitätsbibliothek der Universität Siegen, Siegen]. Deutsche Nationalbibliothek. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-12771>
- Merkens, H. (2009). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 286–299). Rowohlt.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 16(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Niessen, A. (2016). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (S. 145–156). Wißner.
- Pezenburg, M. & Dyllick, N. (2018). Singen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 294–302). Waxmann (utb).

- Powell, S. R. (2014). Examining Preservice Music Teacher Concerns in Peer- and Field-Teaching Settings. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 361–378. <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)* (12), 1–71. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021042762>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Sandmann, A. (2014). Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 179–189). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_15
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, (9), 1–20. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150>
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Beltz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Helbling.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz: Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994312>
- Weber, J. & Rolle, C. (2020). Überzeugungen von Lehrkräften zu Musik und Technologie. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 109–114). Waxmann.
- Weidle, R. & Wagner, A. C. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Aufl., S. 81–103). Beltz PVU.
- Weidner, V. (2018). Unterrichtsgespräche im Fach Musik aus der Sicht von Student*innen und Lehrer*innen. In C. G. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K.-S. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 227–241). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

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

Mario Frei, Gabriele Puffer, Sven Hilbert & Bernhard Hofmann

Zwischen Generik und Spezifik – zur Konzeptualisierung von „gutem Erklären“ im schulischen Musikunterricht

Between Generics and Specifics – Towards the Conceptualization of “Good Explaining” in Music Lessons

In teaching research, explaining is considered a central activity of a teacher. However, music education has hardly participated in the discourse about such core practices. Neither theoretical conceptualizations nor empirical findings are available on the question of what constitutes good explaining in music lessons. The following article presents a first model of good explaining and instructing in music education, which on the one hand is designed for interdisciplinary connectivity and on the other takes subject specifics into account.

1. Einleitung

Erklären gilt in der Unterrichtsforschung als Kerntätigkeit einer Lehrkraft (z. B. Charambolous et al., 2011; Leinhardt, 2001; Pauli, 2015). Im Kontext der Erforschung von Lehrer*innenprofessionalität wird Erklären zu den Praktiken einer Lehrkraft gezählt, die häufig vorkommen, grundsätzlich erlernbar sind und fachübergreifend große Bedeutung haben (Fraefel & Scheidig, 2018; Grossman et al., 2009). Die Suche nach einschlägiger musikpädagogischer beziehungsweise musikdidaktischer Forschungsliteratur zum Thema ergibt hingegen kaum Treffer: Unser Fach hat sich am Diskurs um *Core Practices* bisher kaum beteiligt. Zur Frage, was gutes Erklären im Musikunterricht bedeutet, liegen weder theoretische Konzeptualisierungen noch empirische Erkenntnisse vor (Frei, 2019). In verbreiteten Lehrwerken zur Didaktik und Methodik schulischen Musikunterrichts findet sich die Vokabel „Erklären“ – als Ausschnitt des Unterrichtshandelns einer Musiklehrkraft – nur vereinzelt (z. B. Fuchs, 2015; Jank, 2005). Die fachspezifische Konkretisierung und Erweiterung der generischen Professionswissensfacette „Erklären und Darstellen“ zu einem „Wissen um musikbezogene Instruktionsstrategien“ im Rahmen des Projekts FALKO-M (Puffer & Hofmann, 2016; 2017) versuchte eine erste Annäherung, eine detaillierte und ausgeschärfte Konzeptualisierung wurde damit jedoch noch nicht geleistet.

Dieser Beitrag stellt eine erste Modellierung guten Erklärens im Musikunterricht vor, die sowohl auf fachübergreifende Anschlussfähigkeit angelegt ist als auch fachliche Spezifika berücksichtigt. Dabei soll Postulaten Rechnung getragen werden, die in der Unterrichtsforschung und der Lehrer*innenprofessionsforschung bereits mehrfach erhoben wurden: Bisher meist unverbundene Diskurse einzelner Fachdidaktiken sollen auf Basis einer generischen Rahmung konzeptuell zusammengeführt werden (Praetorius et al., 2020), ohne dabei fachspezifische Logik und Charakteristik aus dem Blick zu verlieren (Klieme, 2006). Der Beitrag rekurriert auf das Forschungsprojekt FALKE-q¹ (Schilcher et al., 2021), in dem 14 Disziplinen kooperieren.² Unterrichtliches Erklären und dessen Qualität sind ohne Bezug zu Fachinhalten nicht sinnvoll verhandelbar (Leinhardt, 2001). Ziel des Projekts ist es deshalb, unterrichtliches Erklären einerseits fachbeziehungsweise disziplinübergreifend zu untersuchen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede guten Erklärens über die Fächer hinweg systematisch zu identifizieren. Andererseits geht es darum, fachübergreifende Merkmale unterrichtlichen Erklärens fachspezifisch auszuschärfen und das daraus resultierende Verhältnis von Generik und Spezifik in den Blick zu nehmen.

2. Generische Konzeptualisierung

Die Definition unterrichtlichen Erklärens, auf die sich die an FALKE-q beteiligten Fächer verständigten, gründet auf der Auswertung vorliegender Konzepte aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung (z. B. Kiel, 1999; Leinhardt, 2001; Prediger & Erath, 2014; Wagner & Wörn, 2011):

-
- 1 FALKE-q-Mu ist in der Maßnahme FALKE-q Teil des Projekts KOLEG. KOLEG wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1512 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.
 - 2 In alphabetischer Reihenfolge: Bildende Kunst und Ästhetische Erziehung (Matthias Weich, Birgit Eiglsperger), Biologie (Christina Ehras, Arne Dittmer), Chemie (Michael Elmer, Oliver Tepner), Deutsch (Lisa Gaier, Anita Schilcher), Englisch (Maria Gastl-Pischetsrieder, Petra Kirchhoff; Universität Erfurt), Evangelische Religion (Renate Murmann, Michael Fricke), Geschichte (Anna-Maria Ruck, Josef Memminger), Grundschulpädagogik (Katharina Asen-Molz, Astrid Rank), Mathematik (Simone Röhl, Stefan Krauss), Musik (Mario Frei, Gabriele Puffer, Bernhard Hofmann; beide Universität Augsburg) und Physik (Jana Heinze, Karsten Rincke).

„Unterrichtliches Erklären einer Lehrkraft ist ein komplexer, vorbereiteter oder sich situativ ergebender sowie interaktiver Kommunikationsprozess, der auf eine Fähigkeitsentwicklung sowie die Initiierung eines Verstehensprozesses bei Adressatinnen und Adressaten abzielt.“ (Lindl et al., 2019)

Im bildungswissenschaftlichen Kontext wird unterrichtliches Erklären in Anlehnung an ein linguistisches Verständnis als primär sprachliche Handlung aufgefasst (z. B. Kiel, 1999; Neumeister, 2011). Allerdings werden diesen sprachlichen auch nichtsprachliche Formen der Repräsentation³ wie grafische Darstellungen zur Seite gestellt, die beim Erklären zum Einsatz kommen können und zur Veranschaulichung des Erklärgegenstands beitragen sollen (Findeisen, 2017, S. 66; siehe auch Leinhardt, 2001; Pauli, 2015; Wagner & Wörn, 2011).

Einen begrifflichen und konzeptionellen Ausgangspunkt für die fachspezifische „Füllung“ dieses Rahmens bildet die Klassifikation von Unterrichtsqualität von Berliner (2005), die in der empirischen Bildungsforschung breit rezipiert wird (z. B. Kunter & Trautwein, 2013; McElvany et al., 2016). Der Autor unterscheidet *gutes*, *effektives* und *qualitätvolles* Unterrichten: Demnach liegt *gutes* Unterrichten (*good teaching*) vor, wenn es normativen pädagogischen Qualitätskriterien entspricht; *effektives* Unterrichten (*effective teaching*), wenn mit seiner Hilfe die angestrebten Ziele erreicht werden, und von *qualitätvollem* Unterrichten (*quality teaching*) ist die Rede, wenn beide Aspekte berücksichtigt sind (Berliner, 2005, S. 207). Orientiert man sich an diesem Begriffsverständnis und fokussiert sich auf den Aspekt guten Unterrichtens, so richtet sich der Blick weitgehend auf die „Angebotsseite“ gängiger Angebots-Nutzungs-Modelle (z. B. Helmke, 2017; Vieluf et al., 2020).

In fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Publikationen werden Merkmale guten unterrichtlichen Erklärens vorrangig auf normativer Ebene diskutiert (z. B. Findeisen, 2017; Kiel, 1999; Kulgemeyer & Schecker, 2013; Leinhardt, 2001; Schopf & Zwischenbrugger, 2015). Empirisch gestützte Erkenntnisse zur Wirksamkeit einzelner Merkmale auf Unterrichtsqualität oder Lernerträge liegen erst vereinzelt vor. Nückles, Wittwer und Renkl (2005) konnten zeigen, dass Erklärungen offenbar dann besonders wirksam für Verstehensleistungen der Adressat*innen sind, wenn sie sich an deren Vorwissen orientieren; allerdings hatte die Studie nicht Erklärungen im schulischen Unterricht zum Gegenstand, sondern Erklärhandlungen im Rahmen von IT-Online-Schulungen.

Vor diesem Hintergrund erfolgte die theoriegeleitete Modellierung von Merkmalen guten Erklärens in FALKE-q zunächst auf der Basis einer systematischen Zusammenschau didaktischer Literatur. Dabei konnten vier Aspekte identifiziert werden, die in generischen (z. B. Kiel, 1999; Leinhardt, 2001) und fachbezogenen Kontexten (z. B. Findeisen, 2017; Kulgemeyer & Tomczyszyn, 2015) gleicherma-

3 Eine (externe) Repräsentation ist nach Schnotz und Bannert (1999) als „ein Objekt oder ein Ereignis“ zu verstehen, „das für etwas anderes steht, es re-präsentiert“ (S. 5).

ßen als relevant für eine gute Erklärung angesehen sowie dort auf Basis erster empirischer Erkenntnisse als Qualitätsaspekte eingeordnet werden. In FALKE-q geben sie die Eckpunkte einer fachübergreifenden Konzeptualisierung ab: Strukturiertheit, Adressatenorientierung, sprachliche Verständlichkeit sowie ein förderlicher Sprech- und Körperausdruck.

Im Kontext schulischer Vermittlungsprozesse ist „Adressatenorientierung“ zweifach dimensioniert. Sie wird im Diskurs als übergeordnetes Merkmal, als eine Art Leitprinzip, verstanden (Wittwer & Renkl, 2008), das auf alle anderen Merkmale ausstrahlt: Eine Erklärung ist nur dann gut, wenn sie auf ihre Adressat*innen abgestimmt ist und ihr Ziel erreicht (Kiel, 1999). Adressatenorientierung an sich wird mit Prinzipien adaptiven Unterrichtens und didaktischer Reduktion verknüpft (Schopf & Zwischenbrugger, 2015) und konkretisiert mit Postulaten nach Orientierung an Wissens- und Fähigkeitsstand der Lernenden, Herstellung von Lebensweltbezügen sowie Verwendung adressat*innengerechter Beispiele (z. B. Renkl et al., 2006; Wagner & Wörn, 2011; Wellenreuther, 2013).

Das Merkmal „Strukturiertheit“ kann sich beim guten Erklären beispielsweise dadurch äußern, dass am Beginn einer Erklärung eine kurze Übersicht über die zu erwartenden Inhalte steht und an deren Ende eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte gegeben wird (Wagner & Wörn, 2011). Außerdem sollte eine solche Erklärung schrittweise aufgebaut sein, die einzelnen Aspekte müssen kohärent miteinander verknüpft sein (Pauli, 2015). Die Struktur kann dabei unter anderem einer Fachlogik des Inhalts oder der Logik des Lernprozesses von Schüler*innen folgen (Schopf & Zwischenbrugger, 2015).

Die Relevanz sprachlicher Verständlichkeit einer Erklärung leitet sich unter anderem daraus ab, dass die Linguistik – wenig überraschend – Erklären primär als eine sprachliche Handlung ansieht (Neumeister, 2011). Die Mündlichkeits- und Verständlichkeitsforschung legt nahe, sprachliche Aspekte des Erklärens auf Wort-, Satz- und Textebene⁴ zu unterscheiden (Thim-Mabrey & Lindl, i. Vorb.). Hinsichtlich der Qualität von Erklären kann dies aus inhaltlicher Perspektive beispielsweise bedeuten, Fachbegriffe zu erläutern (Papst-Weinschenk, 2016) oder bei der Verwendung mögliche Fehlvorstellungen der Schüler*innen zu berücksichtigen (Schopf & Zwischenbrugger, 2015). Kiel (1999) schlägt vor, die Verständlichkeit von Sätzen durch geeignete Konjunktionen zu erhöhen.

Das Merkmal „Sprech- und Körperausdruck“ der Lehrkraft ist dem Bereich der Performanz zuzuordnen. Im Kontext unterrichtlichen Erklärens wird es häufig gemeinsam mit sprachlicher Verständlichkeit betrachtet, erhoben und analysiert (z. B. Findeisen, 2017; Wagner & Wörn, 2011). FALKE-q trennt diese beiden Merkmale analytisch, denn mit Blick auf unterrichtliches Erklären gewinnen sprecherische Merkmale spezifische Tönung und Bedeutung (siehe auch Schopf & Zwischenbrugger, 2015). So zeigt Voigt-Zimmermann (2011) einen Zusammenhang zwischen Sprechweisen bei Lehrer*innen und Behaltensleistungen sowie

4 Die gesamte Erklärung wird dabei als „Text“ verstanden.

Aufmerksamkeit bei Schüler*innen. Schopf und Zwischenbrugger (2015) betonen die Relevanz, sich beim Erklären den Schüler*innen zuzuwenden und Blickkontakt zu halten.

Über die bisher skizzierten Qualitätsmerkmale hinaus gilt in bildungswissenschaftlicher Forschungsliteratur der angemessene Einsatz von Visualisierungen als Merkmal guten Erklärens (z.B. Findeisen, 2017; Kulgemeyer & Tomczyszyn, 2015; Pauli, 2015). Dieser Aspekt ist nur mit konkreten (und damit fachspezifischen) inhaltlichen Füllungen sinnvoll zu konzeptualisieren (Leinhardt, 2001).

3. Fachspezifische Konzeptualisierung

3.1 Erklären und Instruieren

Im musikdidaktischen Diskurs begegnen die Begriffe „Darstellen, Erklären und Verständlichmachen“, die sich auch als „musikbezogene Instruktionsstrategien“ zusammenfassen lassen (Puffer & Hofmann, 2017, S. 254). „Instruktion“ begegnet hier im Sinne eines Sammelbegriffs, analog zur Verwendung des Wortes „instruction“ im angloamerikanischen Diskurs (z.B. Dorfman, 2013; Kunter et al., 2013). Das Begriffsfeld ist allerdings weit und unscharf; ungeklärt ist auch das Verhältnis der einzelnen Termini zueinander.

Im Gegensatz dazu trennen linguistische Ansätze klar zwischen *Erklären*, das auf den Ausbau von Wissen und dessen Einordnung in einen Gesamtzusammenhang ausgeht, und *Instruieren*, das Adressat*innen zu Handlungsvollzügen befähigen soll (Hohenstein, 2009; siehe auch Becker-Mrotzek, 2004). In dieser Fassung zielt *Erklären* auf Verstehen. Dieser Zusammenhang wird beispielsweise auch bei Kiel (1999) deutlich, der als „die zentrale und notwendige Funktion des Erklärens“ (S. 83) das Verstehen auf Seiten der Schüler*innen sieht sowie bei fachdidaktischen Autor*innen, die sich auf Kiels (1999) Ausführungen berufen (z.B. Findeisen, 2017; Neumeister, 2011; Wörn, 2014). Erklären und Verstehen stehen somit in korrespondierender, komplementärer Beziehung zueinander (Barthelborth, 2007). Die hier skizzierte Auffassung erscheint als Arbeitsgrundlage einer musikunterrichtsspezifischen Konzeptualisierung sinnvoll, weil sie einerseits eine präzise Strukturierung eines bislang unscharfen begrifflichen Felds erlaubt und andererseits mit einem kognitionspsychologischen Verstehensbegriff vereinbar ist, der in den Bildungswissenschaften als Zielkriterium unterrichtlichen Erklärens gilt.⁵

5 Die damit verbundene Setzung geschieht im Bewusstsein eines umfangreichen Diskurses zu „Verstehen“ bzw. zu „Verstehen von Musik“. Die im einschlägigen Diskurs vorgestellten Konstrukte von „Verstehen“ beziehen andere als kognitive Aspekte ein und ergeben – analog zur Pluralität musikdidaktischer Konzepte und Modelle – ein höchst divergentes und heterogenes Mosaik: Die Palette reicht vom intuitiven Er-

Vokal- und instrumentalpädagogische sowie musikpsychologische Literatur legen nahe, dass beim Erarbeiten von Liedern, Musikstücken oder Tänzen im Fach Musik die Prinzipien des Modelllernens eine große Rolle spielen. Die Musiklehrkraft singt oder spielt etwas vor, die Schüler*innen sollen möglichst präzise nachahmen. Beabsichtigt ist also Imitation (z. B. Kopiez & Wöllner, 2018; Spychiger, 2015). Diese Klasse von Unterrichtshandlungen einer Lehrkraft soll im Folgenden als *Instruieren*⁶ bezeichnet werden.

Für die Bezeichnung einer Handlung als *Erklären* oder *Instruieren* ist also nicht die Handlung an sich maßgeblich, sondern deren Zweck. Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen: Von *Instruieren* ist die Rede, wenn eine Musiklehrkraft im Unterricht mustergültig vorsingt, um damit ihre Schülerinnen und Schüler zum gleichermaßen wohltonenden (Nach-)Singen anzuleiten. Wenn die Lehrkraft dagegen mustergültig vorsingt, um damit Grundlagen einer physiologisch geführten Stimme, bestimmte Vokaltechniken oder Stimmideale akustisch darzustellen, zu veranschaulichen sowie „anhörlich“ und verständlich zu machen, dann fielen das unter die Rubrik *Erklären*. Im Unterricht können Erklärung und Instruktion mehrfach abwechseln und ineinanderspielen.⁷ Anders gesagt: Auch wenn man *Erklären*, d. h. Unterrichtshandlungen, die auf Verstehen im oben genannten Sinn zielen, vorwiegend bei der Vermittlung musiktheoretischer, musikhistorischer Inhalte vermuten mag, *Instruieren* hingegen eher bei musikpraktischen Unterrichtsphasen, so bliebe eine Differenzierung von *Erklären* und *Instruieren*, die bloß auf der Grundlage von Lernbereichen beziehungsweise „didaktischen Handlungsfeldern“ (Dartsch et al., 2018, Kap. 4.6.2) im Musikunterricht erfolgt, unterkomplex.

3.2 Fachspezifische Merkmale

Der musikdidaktische Diskurs um Unterrichtsqualität bewegt sich fast ausschließlich auf normativer Ebene (Kranefeld, 2021; Puffer, 2021). Empirische Forschung zu *effektivem* oder *qualitätvollem* Musik-Unterrichten im Sinne Berliners (2005), die beispielsweise Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen von Musikunterricht und messbaren Lernerträgen von Schüler*innen verdeutlicht, steht bislang noch aus. Wenn im Folgenden von „Erklärqualität“, „Instruktionsqualität“ und „Unterrichtsqualität“ die Rede ist, sind daher stets *gutes Erklären*,

fassen struktureller Zusammenhänge beim Musikhören über die hermeneutische Auslegung musikalischer Kunstwerke bis hin zur musikpraktisch-interpretatorischen Leistung (zusammenfassend Kraemer, 2007, S. 99–106).

6 Diese Auffassung deckt sich nicht mit einem Verständnis von Begriffen wie „instruction“ oder „instructional explanation“, die sich in englischsprachigen Fachtexten auf „Unterrichten“ beziehungsweise „Erklären in Lehr-Lernkontexten“ beziehen (z. B. Kunter et al., 2013; Leinhardt, 2001).

7 Zu einem solchen Geschehen siehe z. B. Brandstätter, 2010, S. 38–39.

gutes Instruieren und *gutes* (Musik-)Unterrichten im Sinne Berliners gemeint (siehe Abschnitt 2).

Kranefeld (2021) stellt fest, dass die Musikdidaktik „nicht ohne Weiteres ein konsensuales Modell zur Unterrichtsqualität vorlegen“ könne. Der Diskurs werde nicht systematisch geführt, das Thema allerdings sowohl in theoretischen Beiträgen als auch in einzelnen empirischen Studien mitverhandelt (S. 223). In Diskussionsbeiträgen, die sich mit Spezifika des Schulfachs Musik und daraus resultierenden Überlegungen zu Unterrichtsqualität befassen – etwa mit dem Leitziel, im Unterricht musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen –, wird unterrichtliches Erklären allerdings bislang nicht explizit thematisiert.

Beim Musik-Unterrichten rücken Merkmale von Unterrichtsqualität in den Blick, die der Eigenart von Musik als klingendem Phänomen⁸ Rechnung tragen. Daher war zu überlegen, an welchen Stellen und in welcher Weise solche fachspezifischen Merkmale in Zusammenhang mit generischen Konzeptualisierungen gebracht werden können, etwa als Modifikation oder Erweiterung. In einschlägigen Publikationen wird es Lehrkräften nahegelegt, musikbezogenes Handeln und musikalisch-ästhetische Erfahrungen der Lernenden ins Zentrum von Vermittlungsprozessen zu stellen (z.B. Fuchs & Brunner, 2015; Jank et al., 2020; Kaiser, 2002). So präzisiert beispielsweise Fuchs (2015), dass „theoretische Erklärungen sinnvoll und notwendig“ sein können, wenn Schüler*innen „über ausreichende musikalische Erfahrungen verfügen“ (S. 102). Musikalische Erfahrungen erscheinen damit zum einen als zwingende Voraussetzung gelingender Erklärungs- und Verstehensprozesse (musik-)theoretischer Unterrichtsinhalte; zum anderen werden damit Erklärhandlungen im Unterricht praktischen Vollzügen stets nachgeordnet. Mit Blick auf Erklären im Musikunterricht hat dies zwei Konsequenzen: Das Postulat „Handlung vor Wissen – Klang vor Zeichen“ (Fuchs, 2015, S. 102) setzt einerseits einen Qualitätsmaßstab für die Strukturiertheit von Erklärhandlungen im Musikunterricht. Andererseits wird damit das Kriterium „Adressatenorientierung“ zur besonderen Herausforderung: Musikalische Angebote außerhalb der Schule (z.B. Instrumental- oder Gesangsunterricht, Spielen in Bands und Orchestern, Singen in Chören) führen bei Schüler*innen zu unterschiedlichen musikalischen Vorerfahrungen, messbar beispielsweise in Form heterogener „musikalischer Erfahrungheit“⁹ (Fiedler & Müllensiefen, 2015, S. 199). Entsprechende Unterschiede spielen vermutlich über die gesamte Schulzeit hinweg eine Rolle (Ardilla-Mantilla, 2018; Fiedler & Müllensiefen, 2016; Hasselhorn & Lehmann, 2015; Linn, 2017). Im Musikunterricht können also Erklärungen beziehungsweise Instruktionen, die sich an Adressat*innen mit breitem musikalischem Vorwissen und größerer musikalischer Erfahrungheit orientieren, für Schü-

8 Zu verschiedenen Musikbegriffen und ihren Implikationen siehe Geuen, 2018.

9 „Erfahrungheit“ nennen die Autoren ein Konstrukt, das musikalische Fähigkeiten, Leistungen und Expertise sowie die dazugehörigen Verhaltensmuster in unterschiedlichen Facetten erfasst (Fiedler & Müllensiefen, 2015).

ler*innen ohne solches Vorwissen und mit geringer Erfahrungheit unverständlich bleiben – wie umgekehrt auch Erklärungen und Instruktionen, die für Lernende mit geringer Erfahrungheit passend sind, bei Lernenden mit mehr Vorwissen und höherer musikalischer Erfahrungheit ihre Effektivität verlieren oder sogar negative Auswirkungen entfalten können (Findeisen, 2017, S. 37).

Die Verwendung dessen, was im bildungswissenschaftlichen Diskurs „Visualisierung“ heißt, durchzieht die Fachgeschichte musikalischer Unterweisung wie ein roter Faden und lässt sich bis in antike Kulturen zurückverfolgen (Nolte & Weyer, 2011). In Lehrwerken für den (schulischen) Musikunterricht (z.B. Kemmelmeier & Nykrin, 2004; Schmid, 2010) findet sich eine breite und bunte Palette einschlägiger Beispiele. Abbildungen, Symbole, Grafiken, Schaubilder und Cartoons können zum Beispiel dazu dienen, musiktheoretische Inhalte verständlich zu machen (z.B. für musikalische Formen, Skalen, Tonhöhen und -dauern usw.). Weiterhin sind insbesondere unterschiedliche Notationsformen relevant, etwa grafische Notation, 5-Linien-Notation und Tabulatur.¹⁰ Angesichts der unterschiedlichen Formate grafischer Kodierung von Musik einerseits und musikbezogenen Erklärens und Instruierens andererseits erscheint uns der Begriff *optische Repräsentation* angemessen zu sein. Diesem Bereich gehören auch Formen von Erklärungen beziehungsweise Instruktionen an, die sich des Zeigens im Sinne sichtbarer Demonstration bedienen. Das begegnet im Musikunterricht etwa beim Vormachen von Sing- bzw. Artikulationstechniken, Instrumentalspielbewegungen oder Tanzschritten (Stibi, 2018). Schließlich sind dem Bereich optischer Repräsentation auch gestische bzw. mimische Embleme (Ellgring, 1986) zuzuordnen. Gemeint sind Gebärden, etwa „Schlagfiguren“ und „musikalische Gesten“, oder Mienenspiel beim Dirigieren und Ensembleleiten (Rucha, 2016; Schäfer, 2021).

Die Eigenart von Musik als klingendes Phänomen rückt *akustische Repräsentationen* als Komponenten von Erklären in den Blick (Puffer & Hofmann, 2017). Unter diese Rubrik fallen – aus der Perspektive von Erklären und Instruieren – live oder medial präsentierte Hörbeispiele, Lied- oder Instrumentalvortrag, Vorsingen oder Vorspielen. Evident ist, dass diese Repräsentationsform im Musikunterricht eine zentrale Rolle spielt. Vermutlich ist sie auch im Unterricht anderer Schulfächer relevant, etwa im Fremdsprachenunterricht (z.B. Lazaraton, 2004). Mutatis mutandis verhält es sich mit einer dritten Repräsentationsform: Singen, sich zur Musik Bewegen oder Musizieren mit Instrumenten basieren auf sensorischen Prozessen. Um Lernvorgänge in diesem Sektor zu unterstützen, kann die Lehrperson auf *taktile Repräsentationen* zurückgreifen, um beispielsweise durch gezieltes Berühren somatosensorische, kinästhetische oder haptische Wahrnehmung zu adressieren (z.B. Schröter, 2021; Steffen-Wittek, 2021). Hier ergeben sich Parallelen zum Sportunterricht (Herrmann & Gerlach, 2020).

¹⁰ Nicht gemeint sind hier bloße Illustrationen ohne Erklärungsfunktion, z.B. Maskottchen und dergleichen.

Solche nonverbalen Repräsentationsformen können mit einer verbalen Form der Repräsentation einhergehen, was wechselseitige und komplementäre Ergänzung, Modifikation, Substitution oder Kontradiktion ermöglicht (Scherer, 1979). Musiklehrkräfte greifen, etwa bei Instruktionshandlungen im Singeunterricht, häufig auf Vorstellungshilfen zurück (z. B. „Kopfstimme“). Bei Erklärungen musiktheoretischer Inhalte begegnen zahlreiche Metaphern (z. B. „Tonleiter“) und Analogien (z. B. „Sequenz“). Zur Erläuterung werden Musikstücken häufig Geschichten (z. B. Cvetko, 2015), Bildprogramme (z. B. Ditzig-Engelhardt, 2004) oder Filmhandlungen unterlegt (z. B. Oyen, 2019). Dies könnten Indizien für das Bemühen sein, das abstrakte Spiel „tönend bewegte[r] Formen“ (Hanslick, 1876, S. 45) als „begriffliches Korrelat einer inneren Vorstellung“ aufzufassen, „die präsent ist, bevor sie in Sprache gefasst ist“ (Oberschmidt, 2010, S. 151).

3.3 Modellierung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen schlagen wir folgendes Modell vor:

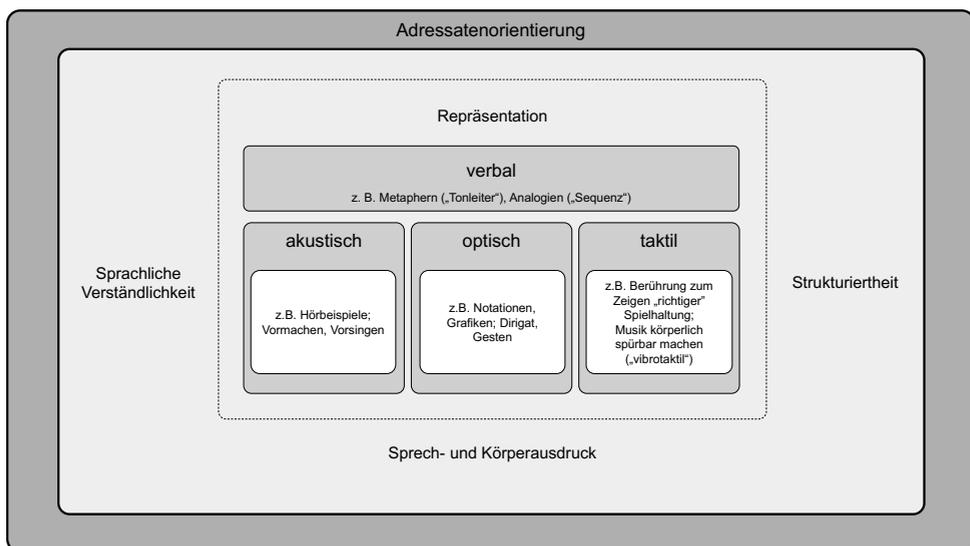


Abbildung 1: Modell guten Erklärens bzw. guten Instruierens im Musikunterricht

Das Modell (vgl. Abb. 1) integriert fachübergreifend konzeptualisierte und fachspezifisch konkretisierte Merkmale guten Erklärens beziehungsweise Instruierens. Seinen Hintergrund bildet Adressatenorientierung, die als Leitprinzip verstanden wird (vgl. Abschnitt 2). Gleichsam auf einer anderen Ebene der Konkretisierung und Differenzierung liegen vier Merkmale. Zwei betreffen die „Architektur“ einer Erklärung beziehungsweise Instruktion (Strukturiertheit; sprachliche Verständlichkeit), die beiden anderen beziehen sich auf die Umset-

zung durch die Lehrkraft (Sprech- und Körperausdruck; Einsatz von Repräsentationen). Wir trennen diese vier Merkmale analytisch, gehen aber davon aus, dass sie beim Erklären beziehungsweise Instruieren im Unterricht zusammenspielen können.

Im Fach Musik kommt nonverbalen Repräsentationsformen besondere Bedeutung zu. Um dies zu unterstreichen, unterscheidet die Grafik zunächst zwischen verbalen und nonverbalen Repräsentationen. Nonverbale Repräsentationsformen gliedern sich nach den Kanälen sinnlicher Wahrnehmung, an die sie sich richten (Ohr, Auge, körperliche Wahrnehmung). Auf dieser Konkretisierungs Ebene werden fach- beziehungsweise domänenspezifische Inhalte relevant.

Das Modell soll eine erste theoretische Grundlage für weitere Forschungsarbeiten bieten. In diesem Feld stellt sich eine Reihe offener und spannender Fragen: So gibt es zwischen den einzelnen Komponenten sehr wahrscheinlich komplexe Wechselbeziehungen; dies ist bislang weder theoretisch entfaltet noch empirisch geprüft. Zu klären wäre beispielsweise, wie die unterschiedlichen Repräsentationsformen beim Erklären oder Instruieren im Musikunterricht möglichst gut zusammenwirken können.

4. Diskussion und Ausblick

Das vorliegende Modell „guten Erklärens“ beziehungsweise „guten Instruierens“ im Musikunterricht basiert auf einer Rahmung, die fachübergreifend entwickelt und fachspezifisch gefüllt wurde. Für Forschungszwecke mag es als heuristischer Rahmen fungieren zur Konkretisierung und Operationalisierung guten Erklärens (beziehungsweise Instruierens) in verschiedenen Handlungsfeldern von Musikunterricht (z.B. Frei, i. Vorb.; Frei et al., i. Vorb.). Weiterhin stellt es ein Analyseraster für Erklär- und Instruierhandlungen bereit. Schließlich kann es bei der Reflexion und Planung von Erklärhandlungen in schulischem wie außerschulischem Musikunterricht dienlich sein.

Zu berücksichtigen sind dabei allerdings einige Limitierungen: Die Konzeptualisierung basiert auf theoretischer Herleitung. Die parallellaufende Studie FALKE-q-Mu (Frei, i. Vorb.) lässt jedoch Aufschlüsse zur Frage erwarten, ob und inwieweit sich das hier vorgestellte Konstrukt an einem inhaltlichen Ausschnitt von schulischem Musikunterricht (Erklären im Bereich elementarer Musiklehre) operationalisieren und empirisch validieren lässt. So wäre beispielsweise die Struktur des Modells mit Adressatenorientierung als „Leitprinzip“ zu überprüfen. Ferner wäre das Verhältnis von Oberflächen- (z.B. Einsatz von Repräsentationen, Sprech- und Körperausdruck) und Tiefenmerkmalen (Adressatenorientierung, Strukturiertheit) zu untersuchen. Der Fokus des Modells liegt, wie dargelegt, auf Erklär- beziehungsweise Instruktionshandlungen der Lehrkraft und damit auf der „Angebotsseite“ von Musikunterricht. Dies birgt die Gefahr, das komplexe Gesamtgefüge aus Lernangeboten, Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Ler-

nenden sowie Nutzung von Lerngelegenheiten aus dem Blick zu verlieren und ein schematisch-defizitäres Bild von Musikunterricht zu zeichnen.

Literatur

- Ardilla-Mantilla, N. (2018). Außerinstitutionelle Lernräume. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 397–405). Münster (utb).
- Bartelborth, T. (2007). *Erklären*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110916867>
- Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Brandstätter, U. (2010). Auf der Suche nach dem Licht didaktischer Theorien: Die Musikstunden im Vergleich. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (29–46). Olms.
- Charalambous, C. Y., Hill, H. C. & Ball, D. L. (2011). Prospective Teachers' Learning to Provide Instructional Explanations: How Does it Look and What Might It Take? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(6), 441–463. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9182-z>
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*. LIT.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ditzig-Engelhardt, U. (2004). *Durch Bilder Musik verstehen*. LIT.
- Dorfman, J. (2013). *Theory and Practice of Technology-Based Music Instruction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199795581.001.0001>
- Ellring, J. H. (1986). Nonverbale Kommunikation. In H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. (S. 7–48). Schneider Verlag Hohengehren.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–219). Waxmann.
- Fiedler, D., & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 209–230). Waxmann.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>

- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(3), 344–364.
- Frei, M. (2019). Probing als unterstützende Methode bei der Entwicklung eines Fragebogens. Ein Anwendungsbericht aus dem Forschungsprojekt FALKE-Musik. In G. Puffer, A. Becker, F. Körndle & K. Sprau (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Professionalität. Festschrift für Bernhard Hofmann zum 60. Geburtstag* (S. 121–136). Helbling.
- Frei, M. (i. Vorb.). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. (Dissertation).
- Frei, M., Puffer, G. & Hofmann, B. (i. Vorb.). Allgemeine Musiklehre – „gut“ erklärt. In A. Schilcher, S. Krauss, A. Lindl & S. Hilbert (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären*. Beltz.
- Fuchs, M. (2015). Ziele des Musikunterrichts. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 88–103). Helbling.
- Fuchs, M. & Brunner, G. (2015). Handeln und begreifen: Aufbau musikalischer Fähigkeiten. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 218–252). Helbling.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 18–24). Waxmann (utb).
- Grossman, P. L., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hanslick, Eduard (1876): *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Barth.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2015). Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 199–219). Waxmann.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport. Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Hohenstein, C. (2009). Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl., S. 37–56). Stauffenberg.
- Jank, W. (Hrsg.) (2005). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., Knigge, J. & Niessen, A. (2020): Musikdidaktik – Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 262–288). Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. (Sonderedition 1). <https://www.zfkm.org/sonder02-kaiser.pdf>

- Kemmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R. (2004). *Spielpläne Musik 5/6 (Neue Ausgabe C Bayern) – Schülerbuch*. Klett.
- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Ergon.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- Kopiez, R. & Wöllner, C. (2018). Musikalische Interpretation und Reproduktion. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 311–340). Hogrefe.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (2., verb. Aufl.). Wißner.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kulgemeyer, C. & Schecker, H. (2013). Students Explaining Science – Assessment of Science Communication Competence. *Research in Science Education*, 43(6), 2235–2256. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9354-1>
- Kulgemeyer, C. & Tomczyszyn, E. (2015). Physik erklären – Messung der Erklärfähigkeit angehender Physiklehrkräfte in einer simulierten Unterrichtssituation. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21, 111–126. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0029-5>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Brill, Schöningh (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and Speech in the Vocabulary Explanations of One ESL Teacher: A Microanalytic Inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00249.x>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional Explanations: A Commonplace for Teaching and Location for Contrast. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 333–357). American Educational Research Association.
- Lindl, A., Gaier, L., Weich, M., Frei, M., Ehras, C., Gastl-Pischetsrieder, M., Elmer, M., Asen-Molz, K., Ruck, A.-M. & Heinze, J. (2019). Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – Erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In M. Pietsch, T. Ehmke & P. Kuhl (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten*. (S. 128–141). Beltz.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. universi – Universitätsverlag Siegen.
- McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer M. M. & Schwabe, F. (2016). *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung 1*. Waxmann.
- Neumeister, N. (2011). *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? – Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/32>

- Nolte, E. & Weyer, R. (2011). Musikalische Unterweisung im Altertum. *Mesopotamien – China – Griechenland* (Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik: Bd. 19). Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Nückles, M., Wittwer, J. & Renkl, A. (2005). Information About a Layperson's Knowledge Supports Experts in Giving Effective and Efficient Online Advice to Laypersons. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11, 219–236. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.11.4.219>
- Oberschmidt, J. (2010). Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht. Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 131–154). Die Blaue Eule.
- Oyen, M. (2019). Filmsequenzen und Musik einander zuordnen: Grundschule. In G. Biegholdt (Hrsg.), *Aktives Musikhören: Praxisbuch zur Rezeptionsdidaktik im Musikunterricht* (S. 178–180). Helbling.
- Papst-Weinschenk, M. (2016). *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pauli, C. (2015). Einen Sachverhalt erklären. *Pädagogik*, 3, 44–47.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Prediger, S. & Erath, K. (2014). Content, Interaction, or Both? Synthesizing Two German Traditions in a Video Study on Learning to Explain in Mathematics Classroom Microcultures. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(4), 313–327. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1085a>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/207>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher et al. (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Renkl, A., Wittwer, J., Große, C., Hauser, S., Hilbert, T., Nückles, M. & Schworm, S. (2006). Instruktionale Erklärungen beim Erwerb kognitiver Fertigkeiten: sechs Thesen zu einer oft vergeblichen Bemühung. In I. Hosenfeld & F.W. Schrader (Hrsg.). *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 205–223). Waxmann.
- Rucha, B. (2016). *Crashkurs Dirigieren. Schlagtechnik – Probenarbeit – Repertoire – Führungspersönlichkeit*. Schott.
- Schäfer, Christoph (2021). *Dirigieren Plus. Dirigiertechnik – Persönlichkeitsentwicklung – (Selbst-)Organisation*. Bärenreiter.
- Scherer, K. R. (1979). Nonlinguistic Vocal Indicators of Emotion and Psychopathology. *Emotions in Personality and Psychopathology*, 493–529. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2892-6_18

- Schilcher, A., Krauss, S., Kirchhoff, P., Lindl, A., Hilbert, S., Asen-Molz, K., Ehras, C., Elmer, M., Frei, M., Gaier, L., Gastl-Pischetsrieder, M., Gunga, E., Murmann, R., Röhl, S., Ruck, A.-M., Weich, M., Dittmer, A., Fricke, M., Hofmann, B., Memminger, J., Rank, A., Tepner, O. & Thim-Mabrey, C. (2021). FALKE: Experiences from Transdisciplinary Educational Research by Fourteen Disciplines. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/fed-uc.2020.579982>
- Schmid, W. (2010). *Tonart. Lehrerband (Regionalausgabe B)*. Helbling.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (1999). Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen. *Experimental Psychology*, 46(3), 217–236. <https://doi.org/10.1026//0949-3964.46.3.217>
- Schopf, C. & Zwischenbrugger, A. (2015). Verständliche Erklärungen im Wirtschaftsunterricht: Eine Heuristik basierend auf dem Verständnis der Fachdidaktiker/innen des Wiener Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung* 3, 1–31.
- Schröter, G. (2021). Spielbewegungen im Instrumentalunterricht mit Hilfe somatischer Verfahren erlernen. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (2. Aufl., S. 63–74). Breitkopf & Härtel.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Helbling.
- Steffen-Wittek, M. (2021). Musik – Bewegung – Tanz. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik* (S. 246–254). Cornelsen Scriptor.
- Stibi, S. (2018). *Tanzimprovisation anleiten. Eine beschreibende Systematik multimodaler Instruktionsformen*. Dissertation Universität Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/38577>
- Thim-Mabrey, C. & Lindl, A. (i. Vorb.). Erklärqualität aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Die Wahrnehmung der sprachlichen Verständlichkeit von Erklärvideos aus elf verschiedenen Fächern. In A. Schilcher, S. Krauss, A. Lindl & S. Hilbert (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Erklären*. Beltz Juventa.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungsmodelle der Wirkweise des Unterrichts: eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer theoretischen Konzeption. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(Beiheft 1/20), 63–80.
- Wagner, A. & Wörn, C. (2011). *Erklären lernen – Mathematik verstehen. Ein Praxisbuch mit Lernangeboten*. Klett.
- Wellenreuther, M. (2013). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (8., korr. u. überarb. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wittwer, J. & Renkl, A. (2008). Why Instructional Explanations Often do not Work: A Framework for Understanding the Effectiveness of Instructional Explanations. *Educational Psychologist*, 43(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/00461520701756420>
- Wörn, C. (2014). *Unterrichtliche Erklärsituationen. Eine empirische Studie zum Lehrerhandeln und zur Kommunikation im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I* (Didaktik in Forschung und Praxis, 74). Verlag Dr. Kovač.

Mario Frei
Universität Regensburg
Institut für Humanwissenschaft
Methoden der empirischen Bildungsforschung
Sedanstr. 1
93055 Regensburg
mario.frei@ur.de

Gabriele Puffer
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstraße 26
86159 Augsburg
gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de

Sven Hilbert
Universität Regensburg
Institut für Humanwissenschaft
Methoden der empirischen Bildungsforschung
Sedanstr. 1
93055 Regensburg
sven.hilbert@ur.de

Bernhard Hofmann
Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstraße 26
86159 Augsburg
bernhard.hofmann@phil.uni-augsburg.de

Lukas Bugiel

Damit wir uns richtig verstehen

Zur Analyse des Begriffs von ‚Musikkultur‘

Let us be Clear. On the Analysis of the Concept of ‘Music Culture’

In this paper, I will explain how analytic philosophy can contribute to answering the question of what we mean by ‘music culture’. I am going to outline the basic features of analytic philosophy and analyze a concept of ‘music culture’. Finally, I’ll discuss the resulting definition in the context of different definitions of ‘culture’.

Eine bekanntere, jüngere fachwissenschaftliche musikpädagogische Diskussion dreht sich um angemessene Begriffe des Ausdrucks ‚Kultur(en)‘. Sie dreht sich genauer um die Frage, ob dem (nach Reckwitz, 2000) sogenannten *bedeutungsorientierten* oder einem *praxeologischen* Verständnis des Ausdrucks der Vorzug zu geben ist: Sollen unter ‚Kulturen‘ „Prozesse der Bedeutungsgenerierung und -zuweisung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkreten Handlungen“ (Barth, 2008, S. 16¹) oder aber „handlungskonstitutive kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen (...), welche in den sozialen Praktiken verortet sind“ (Blanchard, 2019, S. 303) verstanden werden? Wie aber ließe sich diese Frage entscheiden und beantworten?

In meinem Beitrag² möchte ich für die Überzeugung argumentieren, dass sich diese Frage sozusagen ‚aus dem Lehnstuhl‘ beantworten ließe. Ich behaupte, durch eine Art und Weise des Philosophierens, nämlich des Philosophierens in analytischer Einstellung. Die Frage, ob diese Art und Weise des Philosophierens die einzige Möglichkeit ist oder sein kann, die Frage nach einem angemessenen Begriff von ‚Kultur‘ zu beantworten, lasse ich offen. Mir geht es nur darum, zu demonstrieren, inwiefern sie einen Beitrag zur Entscheidung in (dieser) begrifflichen Frage(n) darstellen kann.

-
- 1 Barth definiert ‚Kultur‘ in verschiedenen Texten wie zuletzt im *Handbuch Musikpädagogik* (vgl. Barth, 2018, S. 19) unterschiedlich. Ich bin mir nicht sicher, wie sich diese Definitionen zueinander verhalten und beziehe mich auf die wohl bekannteste aus ihrer Dissertation.
 - 2 Ich danke Matthias Vogel und Verena Weidner für ihre hilfreichen Kommentare zu jeweils verschiedenen Versionen dieses Textes.

Dazu möchte ich (1.) einführend erläutern, was ein Philosophieren in analytischer Einstellung kennzeichnet. Anschließend werde ich (2.) dieses Philosophieren *en miniature* demonstrieren, indem ich einen Begriff von ‚Musikkultur‘ analysiere. Zum Schluss versuche ich (3.) zu klären, welche Rolle die daraus resultierende Analyse bzw. Definition und die sie ermöglichende Analyse-/Definitionspraxis in der Lösung des Problems nach einem angemessenen Begriff von ‚(Musik-)Kulturen‘ spielen kann.

1. Wörter in Anführungszeichen: Philosophieren in analytischer Einstellung

Die Praxis des Philosophierens in analytischer Einstellung ist im Kontext akademischer Philosophie nicht unbekannt. Sie ist derzeit vielmehr die dominante Strömung des Philosophierens an deutsch- und englischsprachigen Universitäten. Auch im Kontext musikpädagogischer Forschung kann man von ihr gehört haben, vor allem durch Matthias Flämig, der in seiner Dissertation (1998) und vielen Aufsätzen (z. B. 2003a, b) vorgeführt hat, wie ein Philosophieren in analytischer Einstellung zur Lösung musikpädagogisch relevanter Fragen beitragen kann. Im Anschluss an Flämig, der m. E. zahlreiche instruktive Beispiele dafür geliefert hat, wie man analytisch gut philosophiert, sollen meine einführenden Erläuterungen dazu dienen, das Vorgehen bei der Analyse von ‚Musikkultur‘ zu klären.

Ansgar Beckermann zufolge zeichnet sich ein Philosophieren in analytischer Einstellung dadurch aus, „begriffliche Implikationen und argumentative Zusammenhänge so klar wie möglich herauszuarbeiten“ (Beckermann, 2004, S. 7). Wie in vielen Formen des Philosophierens sind Begriffe und Argumente die Gegenstände des Erkenntnisinteresses.

Geht es dabei um Begriffe, geht es in erster Näherung um etwas, über das man sprechen kann, wenn man Wörter in Anführungszeichen setzt. Anführungszeichen können dazu dienen, kenntlich zu machen, dass sprachliche Ausdrücke nicht einfach verwendet werden, sondern über sie gesprochen wird. Daher kommt es in meinem Beitrag auf den Unterschied an, den es macht, wenn man z. B. schreibt, Tim ist einsilbig oder ‚Tim‘ ist einsilbig oder ‚Tim‘ ist ein männlicher Vorname: Man spricht dann entweder darüber, wie irgendein Tim (seinem Wesen nach) sein soll, darüber, aus wie vielen Lauteinheiten ein Lautzeichen besteht oder aber darüber, was ein Wort bedeutet und wofür man es kraft seiner Bedeutung gebraucht. Um Letzteres dreht es sich beim sprachanalytischen Philosophieren, wenn es um Begriffe geht, nämlich um die Bedeutung und den Gebrauch von Wörtern. Es sind dann gedankliche und nicht linguistische, zumindest nicht phonetische oder graphematische Einheiten, die interessieren.

Um die Untersuchung von Begriffen als gedanklichen Einheiten geht es beim Philosophieren in analytischer Einstellung, weil sie Mittel des Nachdenkens und z.B. die kleinsten Bestandteile von Argumenten sind. Es ist eine Grundüberzeugung analytisch Philosophierender, dass sich über Begriffe Klarheit zu verschaffen, helfen kann, philosophische Probleme besser zu verstehen oder lösen zu können: z.B., indem sich zeigen lässt, dass manche Probleme nur deshalb als Probleme erscheinen, weil sie von verworrenen Begriffen abhängen. Entsprechend war Philosophie für jemanden wie Ludwig Wittgenstein, der ein Philosophieren in analytischer Einstellung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts programmatisch vertreten hat, vor allem „ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache“ (Wittgenstein, 2003, § 109).

Das Ideal der Klarheit soll durch Untersuchungen des Sprachgebrauchs zur Geltung kommen. Deshalb wird analytische Philosophie zumeist einfach Sprachphilosophie genannt – wobei nicht alle Sprachphilosophie automatisch analytische Philosophie ist.³

Hinsichtlich der Frage, wie und auf Grundlage welcher Sprache dieses Philosophieren zur Klärung von Begriffen betrieben werden kann, gehen die Meinungen auseinander: Während Vertreter*innen der sog. *ordinary language philosophy*⁴ dies nur aufgrund und mittels der Alltagssprache für möglich halten, setzen Vertreter*innen der sog. *ideal language philosophy*⁵ Sprachen formaler Logiken als notwendige Mittel voraus. Der Großteil der Philosoph*innen, die gegenwärtig in analytischer Einstellung philosophieren, scheinen ein Philosophieren irgendwo zwischen den Polen einer *ordinary* und *ideal language philosophy* zu praktizieren.

Ich werde mich im Folgenden vor allem an einem Philosophieren aufgrund und mittels der gewöhnlichen Alltagssprache orientieren. Dies hat einerseits den Grund, dass die folgenden Analysen relativ voraussetzungslos verständlich sein sollen. Andererseits sind gerade Verständnisse alltagssprachlicher Wörter eine Voraussetzung musikpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Fachbegriffe: Auf diese verlassen wir uns, wenn wir Fachbegriffe erläutern. Wir verlassen uns darauf, dass die Wörter der Erläuterungen nicht ihrerseits wieder erklärungsbedürftig sind. ‚Wir‘ sind hier diejenigen, die selbst kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltags- und/oder ihrer Muttersprache sind und aufgrund dessen eine Ahnung davon haben, wie andere Sprachbenutzende bestimmte Wörter verstehen.

3 Zu alternativen Formen der (phänomenologischen oder (post-)strukturalistischen) Sprachphilosophie siehe Bertram (2021).

4 Bekannte Autoren dieser Art analytischen Philosophierens sind z.B. der späte Wittgenstein, Anscombe, Ryle, Grice, Strawson, Searle und viele andere. Einen Ein- und Überblick zur *ordinary language philosophy* gibt von Savign (1969).

5 Bekannte Autoren, die üblicherweise mit dieser Form analytischen Philosophierens in Verbindung gebracht werden, sind Frege, Russell, Carnap und der frühe Wittgenstein.

Insofern eine solche Abhängigkeit zwischen der Fach- und Alltagssprache besteht, scheint es naheliegend, sich über Begriffe in der Alltagssprache Klarheit zu verschaffen – alleine, um sich nicht lediglich von Ahnungen bezüglich ihres Verständnisses abhängig zu machen. Das stellt in Aussicht, besser einschätzen zu können, ob und wie sich der Fachgebrauch der Wörter auf dieses Alltagsverständnis bezieht und inwieweit er von diesem abhängen oder abweichen kann.

Begriffe und ihre Analyse sind neben Argumenten ein Gegenstand des analytischen Philosophierens. Ziel ist es, so klar wie möglich zu machen, was die gedankliche Einheit beim Gebrauch bestimmter Wörter in Anführungszeichen ist. Der Blick in ein Wörterbuch würde das Ideal der Klarheit, das analytischen Philosoph*innen vorschwebt, noch nicht erfüllen. Idealerweise führt nämlich eine Analyse eines Begriffs dazu, dass man im Ergebnis die Bestandteile kennt, die notwendig und bestenfalls hinreichend für den erfolgreichen Gebrauch sind. Wörterbücher hingegen geben zwar übliche Bedeutungen für Wörter an. Sie *argumentieren* aber nicht dafür, ob und warum es sich bei diesen Angaben der Bedeutung von Wörtern um Bedingungen für ihr Verständnis handelt.

Ob Begriffsanalysen das Ideal erfüllen, hinreichende Bedingungen für das Verständnis von Ausdrücken zu liefern, darüber herrschen in der Regel lebhaft Diskussionen. Mitunter ist diese Diskussionskultur, die zur Verfeinerung und Korrektur von Analysen beigetragen hat und beiträgt, ein Kennzeichen der Community analytischer Philosophie. Sie zeigt, weshalb analytisches Philosophieren zwar ‚im Lehnstuhl‘ möglich ist, im Elfenbeinturm aber nicht gelingen kann.

Beurteilen kann man die Angemessenheit und Klarheit solcher Analysen, wenn und weil man eine Alltags-, Umgangs- und/oder Muttersprache spricht und daher mit dem Gebrauch von Wörtern vertraut ist. Infolgedessen können kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltagssprache relativ schnell einsehen, warum eine Analyse des Begriffs von ‚Gitarre‘ als *Gitarre* oder *Xylophon* nicht angemessen, weil uninformativ oder falsch ist, während eine Analyse von ‚Gitarre‘ als *Musikinstrument mit Saiten* besser, aber noch nicht hinreichend ist. Letzterem kann zustimmen, wer aufgrund seiner Kompetenz, die deutsche Alltagssprache zu gebrauchen, weiß, dass diese Analyse durch ihren *Inhalt* (der sog. Intension) auf einen größeren *Umfang* an etwas in der Welt (der sog. Extension) zutrifft, als mit dem Ausdruck ‚Gitarre‘ für gewöhnlich gemeint ist. Denn auch Mandolinen, Zithern, Hackbretter etc. sind *Musikinstrumente mit Saiten*. Die Analyse ist also bezüglich der Extension des Begriffs von ‚Gitarre‘ zu weit, während eine Angabe der Intension durch z.B. *Musikinstrument mit Stahlsaiten und totenkopfförmigen Intarsien* (viel) zu eng wäre und man sich bei einigen dieser Merkmalsangaben fragen wird, warum sie für ein allgemeines Verständnis von ‚Gitarre‘ überhaupt notwendig sein sollten.

Damit ist möglicherweise schon ein wesentliches Gütekriterium von Begriffsanalysen angedeutet: intensionale und extensionale *Adäquatheit*. Wann das der Fall ist, lässt sich klar bestimmen: Eine Begriffsanalyse ist genau dann adäquat, wenn das Analysans (das Ergebnis der Analyse) dieselbe Intension und

Extension wie das Analysandum (der zu analysierende sprachliche Ausdruck) im Kontext seines gewöhnlichen Gebrauchs besitzt. Ist dies der Fall, lässt sich das Analysans in konkreten Sätzen anstelle des Analysandums einsetzen, ohne dass sich die Bedeutungen bzw. Wahrheitsbedingungen der Sätze ändern. Intensionale und extensionale Adäquatheit ist schließlich das, was analytisch Philosophierende mit begrifflicher *Klarheit* beanspruchen. Es ist das, was kompetente Benutzende einer Alltagssprache bestimmten Ausdrücken an Bedeutung eines Ausdrucks unterstellen müssen, um ihn verstehen zu können.

Indem Begriffsanalysen darauf zielen, die für einen Ausdruck notwendigen, zusammengenommen hinreichenden und schließlich adäquaten Bedeutungskomponenten zu ermitteln, stellen sie eine bestimmte Definitionspraxis dar, aus der eine bestimmte Form von Definitionen resultiert. Es handelt sich um eine Praxis des Definierens entlang unserer intuitiven Verständnisse von alltäglich gebrauchten Wörtern. *Deskriptive Definitionen* sind von Definitionen zu unterscheiden, die ebenfalls übliche wissenschaftliche Praxis sind und den Inhalt eines sprachlichen Ausdrucks dadurch angeben, dass sie ihn einfach festlegen. Im Unterschied zu deskriptiven Definitionen lassen sich solche *stipulativen Definitionen* daher nicht hinsichtlich ihrer Beschreibung alltagssprachlichen Gebrauchs beurteilen, wobei allerdings nicht immer klar ist, mit welchem Ziel Autor*innen definieren.

Zur Ermittlung begrifflicher Merkmale im Kontext analytischen Philosophierens gibt es nicht so etwas wie *eine* Methode im Sinne eines schrittweisen Verfahrens, sondern viele Wege und Werkzeuge.⁶ Ein konkretes Vorgehen und Beispiel, wie man es machen kann, möchte ich im Folgenden vorstellen, indem ich eine Definition von ‚Musikkultur‘ entwickle. Dabei werde ich die Leser*innen dieses Textes häufig mit dem Pronomen ‚wir‘ adressieren. Das soll vor allem dazu auffordern, die Analysen aufgrund der eigenen Kompetenz, die deutsche Alltagssprache zu sprechen, zu beurteilen.

6 Siehe dazu die Einführungen von Rosenberg (2009), Tugendhat und Wolf (1986), Tetens (2004), Pfister (2013) aber auch Damschen und Schönecker (2013) und am Beispiel musikpädagogischer Fragestellungen und Texte Bugiel (2021a).

2. Von Analysen von ‚Kultur‘, und ‚Musik‘ zur Definition von ‚Musikkultur‘

„Culture“ schreibt der Literaturwissenschaftler Terry Eagleton in seiner gleichnamigen Einführung „is an exceptionally complex word“⁷ (Eagleton, 2016, S. 1). Das lässt sich auch für das deutsche Wort ‚Kultur‘ bestätigen. Zwar scheinen wir in alltäglicher Kommunikation mühelos mit ihm umgehen zu können. Die Aufforderung, die Bedeutung des Wortes anzugeben, würde aber einige u. a. aufgrund der Mehrdeutigkeit des Ausdrucks in Verlegenheit bringen.

Um ein erstes Licht in das Dunkel der Bedeutungen des Wortes ‚Kultur‘ zu bringen, möchte ich zuerst Gebrauchstypen des Wortes unterscheiden. Zu dieser Unterscheidung sollen einige Beispielsätze dienen, in denen das Wort in jeweils typischer Art Verwendung findet:

(S1) In meiner Klasse herrscht eine absolute Unkultur!

(S2) Kultur ist nicht systemrelevant.

(S3) Digitaltechnologien haben die Kultur der Kommunikation verändert.

Im Kontext dieser Sätze sind für kompetente Sprecher*innen der deutschen Alltagssprache die Bedeutungen und ihre Unterschiede wahrscheinlich auf den ersten Blick geläufig. In S1 wird ‚Kultur‘ als *eine Verhaltensnorm*, in S2 als *eine Gesamtheit von Veranstaltungen, die der Befriedigung ästhetischer und anderer Gelüste dienen*, und mit dem Ausdruck in S3 werden *Typen einer Reihe von Tätigkeiten*, hier der Kommunikation, angesprochen.

Ich werde mich im Weiteren auf einen Gebrauchstyp, nämlich den in S3, konzentrieren. Dies hat vor allem den Grund, dass es in fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen über ‚Kultur‘ in der Regel um *Typen einer Reihe von Tätigkeiten* und in diesem Sinne von *Praktiken* geht. Zumindest sind mir Diskussionen über ‚Kulturen‘ als Verhaltensnormen oder die damit angesprochene Gesamtheit von Veranstaltungen im Kontext wissenschaftlicher Musikpädagogik nicht bekannt.

Wenn ich mich in meiner Analyse auf diesen Ausdrucksgebrauch beziehe, geht es mir darum, die Bedingungen unseres intuitiven Verständnisses des Wortes in präzisierender Absicht zu ermitteln.

Dabei werde ich auf Ergebnisse einer Analyse von ‚Kultur‘ von Matthias Vogel (vgl. 2007) zurückgreifen, die ich in den Definitionen nahezu wortgleich⁸ übernehme. Was mir diese Analyse nur bedingt erspart, ist, die Bestandteile der

7 Eagletons Einführung bietet Analyseansätze von ‚culture‘.

8 Vogel nutzt für seine Analyse eine Peirce'sche Unterscheidung von Typen (Types) und Vorkommnissen, (Tokens), die ich nicht als bekannt voraussetze und daher umschreibe (vgl. dazu Vogel, 2007 und weiterführend Künne, 2007, S. 16–17). Seine Analyse von ‚Kultur‘ ist umfangreicher in der Angabe von Bedingungen und also differenzierter als die hier entwickelte.

folgenden Definitionen zu erläutern und für sie zu argumentieren. Das wird ein zentraler Bestandteil des weiteren analytischen Vorgehens bleiben, insofern die analytischen Einsichten auf den kritischen und mitdenkenden Nachvollzug meiner Erläuterungen angewiesen sind und nicht der Eindruck entstehen soll, etwas sei so oder anders, weil ein philosophischer Autor davon geschrieben hat.

Wenn wir den Gebrauch von ‚Kultur‘ als Ausdruck für *Typen* von gewohnheitsmäßig vollzogenen *Reihen von Tätigkeiten* und in diesem Sinne von *Praktiken* analysieren wollen – Praktiken, von denen wir nur einzelne Realisierungen erfahren, wie den alltäglichen Chat per Messenger, – dann fragt sich, welche *spezifischen* Praktiken damit gemeint sind. Denn mit den Praktiken ist ja nur ein Oberbegriff für ‚Kultur‘ gefunden. Und nicht alle Typen von Tätigkeitsreihen würden wir als ‚Kulturen‘ verstehen: so z.B. nicht eine typische Reihe von Darmtätigkeiten bzw. von biologischen Vorgängen. Hingegen fallen Reihen von Tätigkeiten z.B. des Essens oder Kochens unter den Begriff der ‚Kultur‘, weil sie Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Art und Weise der Verkostung oder der Art und Weise der Zubereitung von Gerichten aufweisen. Dass eine Reihe von Tätigkeiten hinsichtlich bestimmter Eigenschaften Gemeinsamkeiten aufweist oder sich ähnelt, war eine bisher implizite Voraussetzung, von Kulturen als *Typen* von Reihen von Tätigkeiten, von *Praktiken* sprechen zu können.

Dass sie diese Gemeinsamkeiten aufweisen, liegt daran, dass wir mit kulturellen Praktiken, wie z.B. denen bestimmten Essens, Kochens oder Kommunizierens solche Typen von Tätigkeitsreihen zu meinen scheinen, die durch *Tradierung* voneinander abhängen. Kulturelle Praktiken zeichnen sich für uns insbesondere dadurch aus, dass eine Reihe konkreter Tätigkeiten typischerweise so und nicht anders getan werden, und zwar nicht, weil es nicht anders möglich wäre, sondern weil sie durch ihre Vermittlung so und nicht anders getan werden. Dabei kann für uns völlig undurchsichtig sein, mit wem das für eine kulturelle Praktik spezifisch vermittelte So–und–nicht–anders–Tun einmal begonnen hat. Soweit lässt sich festhalten, dass das, was eine kulturelle Praktik als ‚Typ‘ einer Reihe konkreter Tätigkeiten qualifiziert, darin besteht, dass jede dieser konkreten Tätigkeiten (außer die erste) über eine *Tradierungsbeziehung* von vorangehenden Tätigkeiten abstammt (vgl. Vogel, 2007, 52).

Kulturen als tradierte Typen von Tätigkeitsreihen *können* eine geographische Nähe aufweisen, sie *können* einer Nation oder Ethnie oder auch Religion zugehören. Weder eine geographische Nähe noch eine nationale oder ethnische Zugehörigkeit sind für das Verständnis von Praktiken als Kulturen aber notwendig. Kulturen sind außerdem nicht notwendigerweise nur um *eine* Praktik zentriert, denn wir wissen als kompetente Gebrauchende des Ausdrucks ‚Kultur‘, dass z.B. Sushi-Essen, langsames Kochen oder Karatelerlernen eine heterogene Vielzahl von Typen von Einzeltätigkeiten ansprechen, die durch die jeweilige Tradierung zumindest mittelbar und/oder wie ein *Gewebe* z.B. in lokaler und/oder historischer Hinsicht miteinander verknüpft sein können. Im Fall, in dem die (komplexe) gewebeartige Verknüpfung *von Praktiken* im Vordergrund steht (z.B. in

der Rede von ‚Nationalkulturen‘ oder ‚politischen Kulturen‘), sprechen wir von ‚Kultur(en)‘ in einem weiten Sinne (vgl. dazu den ‚Holismus des Kulturellen‘ bei Vogel, 2007, S. 52–54). Ich werde mich weiter auf ‚Kultur(en)‘ im engen Sinne und damit auf Typen von Tätigkeitsreihen konzentrieren.

Was in diesem Zusammenhang ‚Tradierungsrelation‘ bedeutet, lässt sich noch etwas genauer erläutern und damit die bisherige Analyse noch verfeinern: Kulturen als tradierte Praktiken hängen wiederum von *Praktiken des Tradierens* und damit des *Lehrens* und *Lernens* ab (vgl. Vogel, 2007, S. 55). Bezieht man ein Lernen bereits im Kleinkindalter ein, komme ich zu folgendem vorläufigen Abschluss der Analyse von ‚Kultur‘:

Ein Typ einer Reihe konkreter Tätigkeiten oder eine Praktik ist eine ‚Kultur‘ genau dann,

„wenn die Fähigkeit von Individuen, die Praktik zu instantiieren (d.h. eine Reihe von Einzeltätigkeiten zu realisieren, L.B.), von anderen Individuen, welche die Praktik beherrschen und lehren, *imitativ* erlernt wird“ (Vogel, 2007, S. 59).

Angehörige einer Kultur sind in diesem Verständnis all diejenigen, die eine Praktik *mindestens* imitativ erlernt haben, und weil man durchaus mehrere Praktiken imitativ erlernt haben kann, kann und wird ein Individuum Angehöriger mehrerer Kulturen (im engen Sinne) sein. Im Falle von Musik lernen Kleinkinder z. B. dadurch, dass jemand vorsingt oder vorspielt, und die Kinder dies versuchen zu imitieren. Darauf, wie und was gelernt wird, nehmen die Erwachsenen oder älteren Kinder Einfluss, indem sie gelingende Imitationsversuche belohnen, misslingende Versuche sanktionieren.

Es ist schließlich dieses Imitationslernen, das schon Kinder mit Erfolgskriterien von Tätigkeiten und Tätigkeitsreihen mit *Standards* ausstattet. Über solche Standards verfügt bereits, wer ein Gefühl dafür hat, wann etwas, das wir als Musik spielen oder hören, falsch oder richtig klingt, selbst wenn man nicht in der Lage sein sollte, dies zu begründen.⁹ An dieser Stelle zeigt sich zumindest auch eine begriffliche Nähe zum Gebrauchstyp der ‚Kultur‘ als Verhaltensnorm (siehe S1), insofern die Rede von der ‚Unkultur‘ einen Verstoß gegen explizit sprachlich artikulierte, begründete Tätigkeitsstandards („Normen“) zu implizieren scheint.

Analysiert man im nächsten Schritt den Ausdruck ‚Musik‘, so kann man feststellen, dass sich in Hinblick auf Sätze wie „Der Ton macht die Musik!“, „Ich habe mir gestern eine Kiste neuer Musik gekauft“¹⁰ oder „Im Unterricht haben wir in die Musik die Zeichen für die Dynamik eingetragen“ zunächst wieder Gebrauchstypen des Ausdrucks ‚Musik‘ unterscheiden lassen: ‚Musik‘ bedeutet in diesen Sätzen entweder eine *Weise des Kommunizierens*, *Tonträger*, *Partituren* oder den

9 Vgl. weiterführend dazu den Zusammenhang von Tradierung und Macht bei Vogel (2007, S. 76–79).

10 Dieser Gebrauch von ‚Musik‘ scheint durch Sammler*innen von Vinylplatten und Kassetten noch nicht aus der Mode gekommen.

Vollzug einer Tätigkeit mit bestimmtem wahrnehmbarem Ergebnis. Letzteren Typ von ‚Musik machen/hören‘ als Vollzug einer Tätigkeit mit bestimmtem wahrnehmbarem Ergebnis (auch ‚Musizieren‘ oder ‚musikalische Tätigkeit‘) werde ich fokussieren. Ich habe mich für diesen Fokus entschieden, weil mir in vielen fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen über ‚Musik‘ das Interesse an Tätigkeiten, die für Schüler*innen und Lehrer*innen zu wahrnehmbaren Ergebnissen führen, im Vordergrund zu stehen scheint.

Wie in Bezug auf ‚Kultur‘ versuche ich auch im Folgenden die für das Verständnis solchen Redens über ‚Musik‘ notwendigen, im besten Fall hinreichenden Bedingungen erläuternd oder argumentativ zu entwickeln. Im Falle von ‚Musik‘ im Sinne einer Tätigkeit orientiere ich mich an Analysevorschlägen Andrew Kanas (2011).

Eine erste notwendige Bedingung, davon zu sprechen, ‚Musik zu machen‘ oder zu ‚musizieren‘, besteht darin, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, gehört zu werden (vgl. Kania, 2011, S. 8). Jemand, der uns erzählt, er*sie habe gestern seine Garage angestarrt und dann behauptet, er habe ‚Musik gemacht‘, würden wir schwerlich verstehen können, wahrscheinlich für einen komischen Kauz halten.

Wer uns allerdings erzählt, er*sie habe Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert, um gehört zu werden, könnte auch meinen, dass er eben eine Geschichte improvisiert oder vorgelesen, Tiergeräusche imitiert oder ihnen als solche gelauscht habe. Eine präzisierende zweite notwendige Bedingung für den erfolgreichen, weniger für Missverständnisse anfälligen Gebrauch des Ausdrucks ‚Musik machen‘ sehe ich darin, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, um bezüglich tonaler und/oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden (vgl. Kania, 2011¹¹). Die klanglichen Ereignisse sollen also nur bezüglich tonaler Eigenschaften oder nur bezüglich rhythmischer Eigenschaften oder bezüglich tonaler und rhythmischer Eigenschaften gehört werden, wenn es darum geht ‚Musik zu machen‘. Was aber durch die Definition ausgeschlossen wird, ist, dass klangliche Ereignisse mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, um *nur* als klangliche Ereignisse zu interessieren. Das mag ausreichen, wenn es darum ginge, zu klären, was es heißt ‚Geräuschkunst‘ oder ‚Klangkunst zu machen‘, aber nicht, wenn der Begriff ‚*musikalischer* Tätigkeit‘ differenziert analysiert werden soll.

Die bisherige Definition musikalischer Tätigkeit reicht auf den ersten Blick hin, zu erläutern, was es für uns bedeutet, musikalisch tätig zu sein. In dem Fall z. B., in welchem uns jemand mitteilt, er*sie würde beruflich klangliche Ereignisse mit der Absicht produzieren, bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaf-

11 Kanas Definition ist enger als die hier eingeführte: „Music is (1) sounds, (2) intentionally produced or organized, (3) to have at least one basic musical feature, such as pitch or rhythm“ (Kania, 2011, S. 10). Eine anspruchsvolle Alternative bietet Vogel (2021).

ten gehört zu werden, hielten wir diese Berufsbeschreibung vielleicht für etwas gestelzt, hätten aber keine Probleme zu verstehen, dass er*sie ‚Musik macht‘.

Bevor ich beide Analysen zu einer Definition von ‚Musikkultur‘ zusammenführe, will ich noch auf drei mögliche Einwände zu sprechen kommen: *Ein Einwand* könnte sein, dass die Notwendigkeit des Hörens in dieser Definition ‚Musik‘ als sinnesüberschreitendes Phänomen verkenne, das nie nur gehört wird (vgl. Bugiel, 2021b, S. 65). Dem würde ich entgegenen, dass diese Definition zunächst nur den Anspruch erfüllen will, ein rudimentäres oder minimales Verständnis des alltagssprachlichen Gebrauchstyps musikalischer Tätigkeit zu entwickeln. Das erfordert nicht, die umfangreichen phänomenalen Qualitäten von Musik aufzuzählen. Meine Definition schließt sie deshalb als sinnvolle musikbezogene Aussagen nicht aus. Wo es aber nicht darum geht, dass klangliche Ereignisse produziert oder strukturiert werden, um bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden, haben wir größere Schwierigkeiten, diese als ‚Musik‘ verständlich zu machen. Deshalb ist eine Aufführung von Cages stillem Stück 4'33" nach wie vor nicht der paradigmatische Fall ‚musikalischer Tätigkeit‘ – eher der zu einer Performance geronnene Kommentar zu Bedingungen dessen, was wir aufgrund einer (westlichen?) Rezeptionsgeschichte als ‚Musik‘ verstehen.¹²

Ein *zweiter Einwand* kann sich darauf richten, dass es *tonale* und *rhythmische* Eigenschaften sein sollen, derentwillen klangliche Ereignisse gehört werden. Man könnte nämlich insofern Eurozentrismus unterstellen, als die Extension bzw. die Menge der Praktiken, auf die diese Definition durch die Bestimmung ihrer Bedeutungsmerkmale, ihrer Intension, zutrifft, *nur* mit der Menge sogenannter abendländischer Musik zusammenfällt. Inwieweit man diesen Einwand in Hinblick auf z.B. K-Pop, Kehlkopfgesang der Inuit oder Noise-Musik verteidigen kann, wird vor allem davon abhängen, wie man ‚Tonalität‘ und/oder ‚Rhythmus‘ definiert. Das überlasse ich aus Platzgründen der weiteren Diskussion.

Ein *dritter Einwand* könnte die Weite der Definition betreffen. Auch das Produzieren von Morse-Codes oder Formen experimenteller Sprachverwendung fallen darunter, insofern in beiden Fällen klangliche Ereignisse mit der Absicht (sprechend) produziert oder (wahrnehmend) strukturiert werden, um bezüglich rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden. Die Definition wird dem Versuch einer Explikation unseres intuitiven Verständnisses von ‚Musik‘ als Tätigkeit also noch nicht vollends gerecht.¹³

Dennoch möchte ich an dieser Stelle ein Zwischenfazit ziehen und die beiden Analysen zu einer noch etwas spröde klingenden Definition von ‚Musikkultur‘ zusammenführen:

12 Vgl. dazu die Diskussion des ontologischen Status von 4'33" als Musikwerk bei Davies (1997), Kania (2010) und Dodd (2018).

13 Einen Vorschlag habe ich dazu an anderer Stelle gemacht (vgl. Bugiel, 2021b, S. 13). Zur Kritik dieser und vergleichbarer ‚Musik‘-Definitionen siehe Davies (2012).

‚Musikkultur‘ bezeichnet Typen einer Reihe konkreter Tätigkeiten oder Praktiken P genau dann, wenn (1) gilt, dass P mit der Absicht produziert oder strukturiert werden, bezüglich tonaler oder rhythmischer Eigenschaften gehört zu werden und wenn (2) gilt, dass Individuen die Fähigkeit, P zu realisieren, von anderen Individuen, welche P beherrschen und lehren, mindestens *imitativ* erlernen.

3. Welcher Begriff von ‚(Musik-)Kultur(en)‘ ist angemessen?

Wie versprochen möchte ich erläutern, wie diese Definition und die sie ermöglichende Analyse zur Beantwortung der Ausgangsfrage nach einem angemessenen Begriff von ‚(Musik-)Kultur‘ beitragen kann. Dazu diskutiere ich zunächst den bedeutungsorientierten und den praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘.

Beide Begriffe stehen im Kontext einer Diskussion interkultureller Musikpädagogik über die Frage, wie mit vermeintlich fremden und eigenen Kulturen im Musikunterricht umzugehen sei bzw. inwiefern die Gegenüberstellung von fremder und eigener Kultur problematische eurozentristische, mitunter rassistische Sichtweisen auf bestimmte Kollektive (z. B. „Andere“, „Migrant*innen“, „Ausländer“) nahelegt, was wiederum reale Konsequenzen in der (ungleichen) Behandlung von Schüler*innen im Musikunterricht zeitigen kann. Vor diesem Hintergrund problematisieren Barth und Blanchard aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlicher Vehemenz einerseits *essentialistische* oder *ethnisch-holistische* und andererseits *normative* Begriffe von ‚Kultur‘. Damit würden Gruppen von Menschen auf ahistorische, invariante oder natürliche Eigenschaften, in diesem Sinne auf ‚Essenzen‘ festgelegt und dadurch ein Eigensinn von Individuen verkannt oder aber bestimmte Hierarchien in der Beurteilung von Praktiken und ihren Erzeugnissen legitimiert und zu ihrer generellen Abwertung oder Geringschätzung beigetragen (vgl. dazu die Problemstellungen in Barth, 2008, Blanchard, 2019). Beide Autor*innen betrachten *alternative* Begriffe von ‚Kultur‘ als Lösungen dieser Probleme.

Was in dieser Debatte bisher offenbar übersehen wurde, ist, dass aus der begründeten Ablehnung bestimmter Begriffe nicht schon die Gründe für den Gebrauch anderer Begriffe folgen. So erklären Barth und Blanchard nicht, inwiefern die jeweiligen und als Lösungen befundenen *bedeutungsorientierten* oder *praxeologischen* Begriffe von ‚Kultur‘ für sich genommen Angemessenheit beanspruchen könnten.

Rekurrieren könnte man hier auf die intensionale und extensionale Adäquatheit als einem Gütekriterium von Begriffsanalysen. Dieses Kriterium ist allerdings nur dann sinnvoller Maßstab, wenn die Definitionspraxis auf eine Beschreibung eines Sprachgebrauchs abzielt. Ob das so ist, wird weder bei Barth noch bei Blanchard klar.

Über die Adäquatheit hinaus gibt es weitere allgemeinere und übliche Gütekriterien von Definitionen wie *Klarheit* (im Sinne von Verständlichkeit), *Kürze*

und *Redundanz-* oder *Zirkelfreiheit*. Diese Kriterien sind Voraussetzungen gelingender Verständigung, insofern Begriffe zu weiten oder zu engen Umfangs, unklaren, mehrdeutigen, redundanten, zirkulären oder unnötig zu langen Inhalts zu Missverständnissen führen und/oder den Informationsfluss unterbrechen können.¹⁴

Im Fall des *bedeutungsorientierten* und *praxeologischen* Kulturbegriffs lässt sich zeigen, dass sie eine gelingende musikpädagogische Wissenschaftskommunikation auf die Probe stellen, weil sie mindestens vage oder unklar oder mehrdeutig oder redundant sind: Wenn, wie im einen Fall, ‚Kulturen‘ als „*Prozesse der Bedeutungszuweisung und -generierung in Bezug auf den gegenständlichen Inhalt von Urteilen oder konkreten Handlungen*“ (Barth, 2008, S. 16) verstanden werden, trifft der Ausdruck auch auf das zu, was ‚Semiose/Semiotisierung‘ oder auch ‚Kommunikation‘ genannt wird. Auch diese Ausdrücke stehen für Prozesse der Bedeutungszuweisung und -generierung, die sich auf Urteilsinhalte und konkrete Handlungen beziehen. Zur Frage, was ‚Kultur‘ von diesen Prozessen unterscheiden soll, macht Barth keine Angaben. Vage ist dieser Kulturbegriff, weil nicht deutlich wird, was unter ihn fällt und was nicht: Ist auch das Erfinden einer privaten Geheimsprache eine ‚Kultur‘, weil es sich dabei um einen Prozess der Bedeutungszuweisung und -generierung handelt? Und ist jeder (einzelne) Prozess der Bedeutungszuweisung und -generierung eine Kultur? Gibt es in diesem Sinne also so viele ‚Kulturen‘ wie es Menschen gibt, die solche Prozesse vollziehen können?

Im anderen Fall des Verständnisses von ‚Kulturen‘ als „*handlungskonstitutive kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen (...), welche in den sozialen Praktiken verortet sind*“ (Blanchard, 2019, S. 303), ist zwar eindeutiger, dass ‚Kulturen‘ Gruppen von Menschen betreffen sollen. Darüber hinaus ist von diesem Begriff nicht stärkere Klarheit (im Sinne von Verständlichkeit) zu erwarten. Zusätzlich irritiert dieser Begriff durch Redundanz und Mehrdeutigkeit. Dies liegt erstens daran, dass Blanchard nicht erläutert, wie wesentliche Bestandteile des Begriffs, etwa ‚*Wissensordnungen*‘ oder ‚*Sinnsysteme*‘, zu verstehen sind, er diese Ausdrücke zweitens synonym gebraucht und sich drittens einer metaphorischen oder uneigentlichen Redeweise bedient: ‚Kultur‘ im Sinne des praxeologischen Begriffs fasst Blanchard am Beispiel der ‚Kultur des klassischen Konzerts‘ als ein „*Wissen*“ zusammen, „*das mir anzeigt, was als Konzert zu verstehen ist, was ich in diesem wie tun kann und welches Handeln und Verhalten hier undenkbar ist*“ (Blanchard, 2019, S. 66). Im nächsten Satz spricht er plötzlich von diesem Wissen als einer ‚*Wissensordnung*‘ und wieder im nächsten von der Wissensordnung als ‚*Sinnsystem*‘:

14 Siehe dazu die Konversationsmaximen nach Grice (1993).

„Umgekehrt existiert diese Wissensordnung erst in meiner Handlung selbst. Indem ich mich also im Konzert auf eine bestimmte Weise verhalte, trage ich dazu bei, das Sinnsystem erst zu erstellen und zu konsolidieren. Jedes Handeln ist aus dieser Perspektive nur vor dem Hintergrund eines Sinnsystems möglich, das es allerdings selbst (mit-)erzeugt.“ (ebd.)

Was aber dieses komplexe Wissen als geordnetes oder als ein System qualifiziert, geht aus Blanchards Text nicht hervor, auch nicht warum er von „Wissensordnungen“ und „Sinnsystemen“ spricht, obwohl sie dasselbe bedeuteten und also keine unterschiedlichen Informationen zu liefern beanspruchen. Rätselhaft erscheint schließlich, wie zu verstehen ist, dass diese Wissensordnungen in Praktiken „verortet“ seien und sie „in subjektiven Handlungen existieren“. Wörtlich genommen hat ‚Wissen‘ keinen Ort, es ist eben kein konkreter, sondern ein abstrakter Gegenstand, von dem sich nicht sinnvoll sagen lässt, dass er ‚irgendwo‘ oder ‚in etwas existiert‘. Meint Blanchard mit der Rede von der Verortung der Wissensordnungen oder ihrer Existenz ‚in‘ den Handlungen so etwas wie ein (nicht notwendigerweise verbalisierbares) *praktisches Wissen* oder eine Kombination von Wissensformen als Resultat der Reflexion von Handlungsergebnissen, vielleicht ein *Erfahrungswissen*? Das sind spannende Fragen, aber dass sie sich in dieser grundlegenden Weise stellen, zeigt zunächst eine durch dieses Sprechen hervorgerufene Mehrdeutigkeit, die der grundsätzlichen Klarheit bzw. Verständlichkeit dieses Begriffs von ‚Kultur‘ im Wege steht.

Die benannten Mängel liefern Gründe, weshalb ich weder den bedeutungsorientierten noch den praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘ für den Gebrauch in fachwissenschaftlichen musikpädagogischen Diskussionen empfehlen würde. Dadurch, dass sie nicht irgendwie spezifisch auf Musik oder auf so etwas wie Bildung, Lehren oder Lernen bezogen sind, könnte man außerdem fragen, warum sie gerade in dieser Diskussion eine Rolle spielen sollten.

Was schließlich aber einen Vergleich der Begriffe verunmöglicht, ist, dass sie nicht nur über Unterschiedliches (*Prozesse der Bedeutungszuweisung/-generierung* auf der einen, *Wissensordnungen* auf der anderen Seite) sprechen, sondern auf Unterschiedliches in der Welt zutreffen. Anders gesagt unterscheiden sie sich in ihrer Intension (in ihrem Inhalt) und damit auch in ihrer Extension (ihrem Umfang dessen, worauf sie sich beziehen). Das scheint mir in der bisherigen Diskussion interkultureller Musikpädagogik unterschlagen zu werden. Denn auch schon der erwähnte ethnisch-holistische und normative Begriff von ‚Kultur‘ nimmt nicht auf dasselbe, sondern in einem Fall auf menschliche Kollektive, in anderem Fall auf Wertvorstellungen (menschlicher Kollektive) Bezug. Es sind daher unterschiedliche Begriffe, die durch das gleiche Wort, nämlich ‚Kultur‘ ausgedrückt werden. Für diese Fälle von Begriffen von ‚Kultur‘ gilt wie für den bedeutungsorientierten und praxeologischen Begriff von ‚Kultur‘: Weil sie von Unterschiedlichem sprechen und auf Unterschiedliches in der Welt zutreffen,

lassen sie sich auch nicht gegeneinander tauschen bzw. der eine dem anderen vorziehen.

Um sich begriffliche Unterschiede klar vor Augen zu führen, ist es entscheidend, auf den Gebrauch von Wörtern in der (Fach oder Alltags-)Sprache zu achten. Hier kommt nun ein Vorteil der obigen Definition und der vorgestellten Definitionspraxis zum Tragen. Begriffsanalysen machen wie im Fall der gezeigten Analyse klar, um welchen Gebrauchstyp eines sprachlichen Ausdrucks es geht, um zunächst grundsätzliche Verwechslungen in *begrifflichen* Fragen zu vermeiden und nicht begriffliche Fragen mit Fragen sprachlichen Ausdrucks zu vermischen. Im Fall der vorläufigen Definition von ‚Musikkultur‘ ist schließlich auch zu erkennen, *wer* sie *wodurch* beurteilen und infolgedessen diskutieren und kritisieren kann: Es setzt (idealerweise) nicht mehr als die Vertrautheit mit dem Gebrauch der deutschen Alltagssprache voraus. Auf diese Weise kann diese Definition von ‚Musikkultur‘ dem Prinzip nach von jedem kompetenten Sprechenden der deutschen Alltagssprache hinsichtlich ihrer Adäquatheit beurteilt werden.

Im besten Fall führt die bisherige Definition Teilnehmer*innen der musikpädagogischen Diskussion von ‚Kultur‘ vor Augen, warum (Musik-)Kulturen überhaupt ein sinnvoller Gegenstand wissenschaftlicher musikpädagogischer Forschung sind: mindestens weil die Tradierung musikalischer Praktiken von Formen des schulischen und nicht schulischen, formellen und informellen Lehrens und Lernens abhängig sind und deren Untersuchung aus unterschiedlichsten Perspektiven als lohnenswert, weil auch für die Angehörigen der jeweiligen Musikkultur als erkenntnisförderlich erachtet werden kann.

Wenn es der Fall ist, dass die obige Definition vor Augen führt, was irgendwie bereits intuitiv klar war, wird sie und damit die Praxis des Philosophierens analytischer Einstellung der Aufgabe gerecht, eine erste Grundlage für ein, wenn nicht schon richtiges, zumindest besseres Verstehen geschaffen zu haben. Wieviel besser diese Grundlage noch sein könnte, hängt wiederum von weiteren Diskussionen ab. Zu diesen bieten die hier vor- und angestellten Überlegungen hoffentlich einige Anreize.

Was solche Analysen nicht zu leisten in der Lage sind, ist den Gebrauch eines Wortes in allen Kontexten zu allen Zeiten aufzufassen. Ein solcher Anspruch sei „töricht“, wie Sally Haslanger am Ende ihrer lesenswerten Analyse eines manchen Begriffen der ‚Kultur‘ nahestehenden Begriffs von ‚race‘ bemerkt (vgl. Haslanger, 2021, S. 125/126). Begriffsanalysen klären allenfalls einen bestimmten synchronen und kontextuellen Gebrauch von Wörtern, wobei die tatsächliche Reichweite des Gebrauchskontextes über empirische Untersuchungen zu ermitteln wäre.

Genauso töricht wie ein überzogener Anspruch der Leistung¹⁵ von Begriffsanalysen wäre aber auch, aufgrund der Schwierigkeiten, die eine Analyse eines Begriffs wie ‚Musikkultur‘ aufwirft, auf den grundsätzlichen Anspruch, möglichst

15 Zur Leistung von Begriffsanalysen vgl. Gottfried et al., 2017 und Nimtz, 2012.

klare Begriffe zu entwickeln, zu verzichten. Das würde es einer kritischen Diskussion schwerer machen, denn wie sollte man sinnvoll streiten, wenn nicht klar ist, worüber? Es kann nicht im Interesse einer wissenschaftlichen Diskussion sein, sich in vagen, impliziten oder unklaren Begriffen einzurichten. Zumindest wenn sie sich nicht im Kreise drehen oder gegen Kritik immunisieren möchte. Dann wäre es besser, dafür Sorge zu tragen, sich richtig zu verstehen. Das Philosophieren in analytischer Einstellung kann dafür eine Hilfe bieten.

Literatur

- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Waxmann (utb).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wissner.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Beckermann, A. (2004). Einleitung. In P. Prechtel (Hrsg.). *Grundbegriffe der analytischen Philosophie* (S. 1–12). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05070-0_1
- Bertram, G.W. (2021). *Sprachphilosophie zur Einführung*. Junius.
- Bugiel, L. (2021a). Einführung in philosophische musikpädagogische Forschung. In Erinnerung an Hermann-Josef Kaiser. *Diskussion Musikpädagogik* 91, 8–15.
- Bugiel, L. (2021b). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454497>
- Damschen, G. & Schönecker, D. (2013). *Selbst philosophieren. Ein Methodenbuch*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110315691>
- Davis, S. (1997). John Cage's 4'33": Is it Music? *Australasian Journal of Philosophy*, 75 (4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/00048409712348031>
- Davis, S. (2012). On Defining Music. *The Monist* 95/4, 535–555. <https://doi.org/10.5840/monist201295427>
- Dodd, J. (2018). What 4'33" Is. *Australasian Journal of Philosophy*, 96(4), 629–641. <https://doi.org/10.1080/00048402.2017.1408664>
- Eagleton, T. (2016) *Culture*. Yale University Press.
- Flämig, M. (1998). *Verstehen – Hören – Handeln. Dekonstruktion und Rekonstruktion der Begriffe*. Wißner.
- Flämig, M. (2003a). „Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprachanalyticum“. Vier grammatische Etüden. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–16. http://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf
- Flämig, M. (2003b). Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–16. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf
- Grice, P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243–265). Suhrkamp.
- Gottfried, G., Horvath, J., Schamberger, C. & Vogelmann, F. (2017). Was leistet die Begriffsanalyse? *Information Philosophie*, 2, 36–44.

- Haslanger, S. (2021). Eine sozialkonstruktivistische Analyse von race. In K. Lepold & M. M. Mateo (Hrsg.), *Critical Philosophy of Race. Ein Reader* (S. 107–128). Suhrkamp.
- Kania, A. (2011). Definition. In G. Theodore & A. Kania (Hrsg.), *The Routledge Companion to Philosophy and Music* (S. 3–13). Routledge.
- Künne, W. (2007). *Abstrakte Gegenstände. Semantik und Ontologie* (2. Aufl.). Klostermann.
- Nimtz, C. (2012). Begriffsanalyse heute. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 66(2), 218–247. <https://doi.org/10.3196/004433012800847736>
- Pfister, J. (2013). *Werkzeuge des Philosophierens*. Reclam.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück Wissenschaft.
- Rosenberg, J. (2009). *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Klostermann. <https://doi.org/10.5771/9783465140696>
- Tetens, H. (2004). *Philosophisches Argumentieren: eine Einführung*. C. H. Beck.
- Tugendhat, E. & Wolf, U. (1986). *Logisch-semantische Propädeutik*. Reclam.
- Vogel, M. (2007). Geist, Kultur, Medien – Überlegungen zu einem nicht-essentialistischen Kulturbegriff. In S. Dietz & T. Skrandies (Hrsg.), *Mediale Markierungen. Studien zur Anatomie medienkultureller Praktiken* (S. 45–82). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839404829-002>
- Vogel, M. (2021). Musikverstehen verstehen. Überlegungen zur Musikphilosophie. In W. Fuhrmann & C. S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 105–119). Suhrkamp.
- Von Savigny, E. (1969). *Philosophie der normalen Sprache. Eine kritische Einführung in die ordinary language philosophy*. Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (2003) *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Lukas Bugiel
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Kunst und Musik / Fach Musik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
lbugiel@uni-koeln.de

Eva Fink

„Musik gehört natürlich dazu.“

Musikermuseen als außerschulische Lernorte im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik

“Of Course Music is Part of it.”

Composer House Museums as Extracurricular Learning Locations in the Interdisciplinary Field Between Museum Education and Music Education

Composer house museums in Germany offer a variety of pedagogical activities for primary and secondary school classes. Therefore, the author explored the educational goals of these activities by combining a historical-philological research approach with a qualitative study. Focusing on the goal of cultural participation, this paper shows that the pedagogical activities of composer house museums are located in the interdisciplinary field between museum education and music education.

1. Musikermuseen als außerschulische Lernorte

Musikermuseen¹ sind Einrichtungen, „die sich dem Leben und Wirken bedeutender Musikerpersönlichkeiten widmen und der Öffentlichkeit zugänglich sind“ (MIZ, 2016/2019).² Angesichts des offenkundigen Musikbezuges könnte man meinen, Musikermuseen seien Gegenstand des musikpädagogischen Fachdiskurses, zumal „Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ (Venus, 1969, S. 21) integrierter

1 Eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Musikermuseum‘ und dessen nicht unproblematischer definitorisch-terminologischer Bestimmung erfolgte in der dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegenden Dissertationsschrift „... dafür muss man nicht ins Musikermuseum kommen ...“ – Wofür dann? Ziele der museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen von Eva Fink (siehe Fink, 2021, Kapitel A. III. 2 und A. III. 3). Insgesamt konnten 66 museale Einrichtungen in Deutschland ausfindig gemacht werden, die gemäß MIZ (2016 und/oder 2019) sowie AG Musikermuseen (2016 und/oder 2019) als Musikermuseen gelten (Stand: 28.02.2019) (Näheres siehe Fink, 2021, Kapitel A. III. 3).

2 Die zitierte Textpassage ist sowohl MIZ (2016) als auch MIZ (2019) zu entnehmen.

Bestandteil einer Vielzahl pädagogischer Angebote für Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen in Musikermuseen in Deutschland sind. Zuvor-derst sei hier das Reflektieren über Musik zu nennen. Aber auch das Hören, vo-kales und instrumentales Musizieren sowie das Improvisieren und Tanzen sind in der personalen Bildungsarbeit³ in Musikermuseen vielfach anzutreffen.⁴

Die systematische Durchsicht musikpädagogischer Fachpublikationen jedoch ergibt ein anderes Bild: Einschlägige musikpädagogische Fachlexika und Hand-bücher weisen keine Einträge zum Stichwort ‚Musikermuseum‘ auf (u. a. Dartsch et al., 2018; Helms et al., 2005). In musikpädagogischen Fachzeitschriften, Sam-melbänden sowie Monografien beleuchten nur vereinzelte Beiträge das The-mengebiet ‚Musikermuseum‘ (bspw. Fischer, 2018; Kaiser, 2008; Eckhardt, 2004; Bachhaus Eisenach, 2002). Eine Ausnahme stellen lediglich die Sammelbände *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium* (Meyer, 2018) und *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzep-te und Impulse* (Hoyer & Wimmer, 2016) dar. Andreas Meyer et al. untersuchen musikbezogene „Museen unter verschiedenen Gesichtspunkten systematisch als musikkulturelle Institutionen mit spezifischen Intentionen, Darstellungsformen und Rezeptionsweisen“ (Meyer, 2018, S. 7). Hoyer und Wimmer leisten erstmalig eine wissenschaftliche Betrachtung der Bildungs- und Vermittlungsarbeit musik-bezogener Museen und Ausstellungen. Die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen jedoch wird in beiden Publikationen nur punktuell in den Blick genommen. Demnach erweisen sich Musikermuseen als außerschulische Lernorte als bislang weitgehend unerforschtes Neuland.⁵

In allgemeinpädagogischen Fachpublikationen über außerschulische Lern-orte, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts einen deutlichen Zuwachs erfahren haben (z. B. Baar & Schönknecht, 2018), sind Museen im Allgemeinen dahin-gegen fest verankert. Dies hängt sicherlich eng damit zusammen, dass Museen zu denjenigen außerschulischen Lernorten zählen, die von Schulklassen am stärksten frequentiert werden (vgl. Burk et al., 2008, S. 11). Ebenso sind Museen als außerschulische Lernorte in diversen fachbezogenen pädagogischen und di-daktischen Disziplinen äußerst präsent: Die Thematisierung von Kunstmuseen als außerschulischen Lernorten ist seit Alfred Lichtwark selbstverständlicher

3 Die Formulierungen ‚personale Bildungs- und Vermittlungsarbeit‘ sowie ‚(museums-) pädagogische Arbeit‘ werden im vorliegenden Artikel in Anlehnung an DMB/BVMP (2008) synonym verwendet.

4 Welche Verhaltensweisen gegenüber der Musik in Angeboten für Schulklassen in Mu-sikermuseen konkret berücksichtigt werden, ist in der oben genannten Dissertations-schrift umfassend dokumentiert (siehe Fink, 2021, insb. Kapitel C. I. 3 und C. II. 7).

5 Ausführlicheres zu musikpädagogischen Fachpublikationen, in denen die pädagogi-sche Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen (zumindest marginal) Berücksichti-gung findet, siehe in Fink (2021), Kapitel A. IV. 1. Dass auch die Sichtung museums-pädagogischer Fachliteratur hinsichtlich der personalen Bildungsarbeit in Musiker-museen wenig ertragreich ist, wird ebenfalls in Fink (2021) offengelegt.

Bestandteil der Kunstpädagogik (vgl. Lichtwark, 1918; Lichtwark, 1904). Auch in der Geschichtsdidaktik sind zahlreiche Publikationen zu Heimatkunde- und Geschichtsmuseen, insbesondere seit den 1970er Jahren, ausfindig zu machen (bspw. Hilgers, 1978).

Obzwar Musikermuseen in Deutschland ausdrücklich über eine Vielfalt musikbezogener pädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler verfügen und Schulklassen als gewichtige Zielgruppe gelten (s. bspw. Fischer, 2018, S. 223–224), sind musikpädagogische Fachpublikationen über Musikermuseen als außerschulische Orte des Musiklehrens und -lernens rar. Daher erscheint es dringend geboten, sich dem Forschungs- und Aufgabenfeld ‚Musikermuseen‘ und deren personaler Bildungs- und Vermittlungsarbeit anzunehmen. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, dessen Forschungsinteresse in der Frage nach den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen liegt, die seitens der in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen⁶ verfolgt werden. Diese Schwerpunktsetzung erweist sich auch insofern als höchst lohnenswert, da die Ziele bis in die aktuelle museumspädagogische Fachliteratur hinein nicht hinlänglich bekannt sind, obwohl deren Offenlegung seit den 1970er Jahren mannigfach eingefordert wird: So sieht Wulf Schadendorf die Formulierung von Zielen der Museumspädagogik als notwendig an (vgl. Schadendorf, 1973, S. 92), erachtet Hannelore Kunz-Ott das Benennen von Zielen als hilfreich für die Erarbeitung museumspädagogischer Programme für Schulklassen (siehe Kunz-Ott, 2010, S. 80) und identifiziert Peter Kolb die Zielorientierung als Grundprinzip des pädagogischen Handelns mit Schülerinnen und Schülern in Museen (siehe Kolb, 2014, S. 114).

2. Forschungsdesign

Die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Musikermuseen ist gemäß Beate Kaiser im „Spannungsfeld zwischen Musik- und Museumspädagogik“ (Kaiser, 2008, S. 47) zu verorten. Hieraus resultiert die Forschungsannahme, die Ziele von in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen speisen sich nicht ausschließlich aus der Museumspädagogik, sondern weisen auch einen musikpädagogischen Impetus auf. Zur Überprüfung dieser Vermutung wurde ein tendenziell nomothetisch-strukturgeschichtlicher Ansatz gewählt, bei dem es darum geht, das Wissen der Welt im Sinne subsumptionslogischer Verfahren kategoriengeleitet zu erschließen und zu systematisieren (vgl. Cvetko, 2020, S. 440).

6 Die Berufsbilder von in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen sind äußerst heterogen. Aus diesem Grunde werden hier in Anlehnung an Nettke (2010, S. 2) unter dem Begriff ‚Museumspädagogin‘ bzw. ‚Museumspädagoge‘ alle Personen gefasst, die im Bereich der Museumspädagogik tätig sind, unabhängig von ihrer jeweiligen beruflichen Qualifikation.

Konkret wurde ein dreischrittiges Auswertungsverfahren angewandt, das nachfolgend erläutert wird.

Erstens: Wenngleich die Fragen, „[w]elches Museum, in welchem Umfeld, mit welcher Sammlung [...] was zeigen [möchte], für wen, wie und warum“ (Noschka-Roos, 2016, S. 5051) individuell unterschiedlich beantwortet werden mögen, sind in der museumspädagogischen Fachliteratur homologe Denk- und Handlungsmuster erkennbar, die unabhängig von den jeweiligen Museumstypen und den konkreten pädagogischen Angeboten gelten. Vor diesem Hintergrund liegt das Forschungsinteresse zunächst auf den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen. Zu diesem Zwecke wird ein historisch-philologischer Ansatz gewählt, indem Fachpublikationen zentraler historischer Etappen der Zusammenarbeit von Museum und Schule herangezogen werden,⁷ die in Anlehnung an das Prozessmodell induktiver Kategoriensystembildung nach Mayring (2015, S. 86) auf den Aspekt ‚Ziele‘ hin systematisch gesichtet und ausgewertet wurden. Warum wurde gerade ein historischer Zugang gewählt? Diese Entscheidung liegt darin begründet, die historische Reichweite gegenwärtiger Ziele der Museumspädagogik aufzeigen zu wollen sowie deren Kontinuität und zuweilen auch deren Wandel zu verdeutlichen. Das aus der Literaturarbeit resultierende, induktiv gewonnene Kategoriensystem 1 umfasst fünfzehn Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen. Die so eruierten Ziele lassen sich sechs Zielbereichen zuordnen. Sämtliche Kategorienbezeichnungen sind den Begriffsinventaren der Museumspädagogik, Musikpädagogik, Erziehungswissenschaft und Ökonomie entnommen.

Zweitens: Im Weiteren liegt der Fokus ausdrücklich auf der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen im Speziellen. Um die Anschlussfähigkeit an das historische Material zu gewährleisten, erfolgt eine Verzahnung der quellenbasierten Herangehensweise mit einem empirisch-qualitativen Forschungsansatz. Hierzu wurden einstündige qualitative Leitfadeninterviews mit vier Museumspädagoginnen (MP2, MP3, MP5, MP6) sowie zwei Museumspädagogen (MP1, MP4) geführt. Der Leitfaden ist wie folgt aufgebaut: Nach einleitenden Warming-up-Fragen (gemäß Kruse, 2015, S. 219) folgen Fragen bezüglich der Rolle und des Stellenwerts der Musik innerhalb der pädagogischen Arbeit in Musikermuseen. Daran anknüpfend stehen die Ziele der Interviewten in ihrer Tätigkeit als Museumspädagoginnen und -pädagogen im Zentrum. Den Abschluss bildet eine offene Ausstiegsfrage (gemäß Kruse, 2015, S. 220). Sämtliche Fragen sind „offen, erzählgenerierend – bzw. allgemeiner gesprochen: explikationsförderlich – und hörer/innenorientiert formuliert“ (Kruse, 2015, S. 204). Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner war das Kriterium maßgebend, dass die betreffenden Personen in Musikermuseen in Deutschland tätig sind, welche explizit über Angebote für Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen verfügen. Die Auswertung des Interviewmaterials erfolgte

7 Zur Auswahl des berücksichtigten Materialpools, siehe Fink (2021), Abschnitt B.

in Anlehnung an das Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach Mayring (2015, S. 104), indem das induktiv gewonnene Kategoriensystem 1 als deduktive Anlage für das Herausarbeiten der in den Interviews zutage tretenden Ziele fungierte. Hieraus ergab sich das Kategoriensystem 2, welches siebzehn Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen im Speziellen umfasst, die insgesamt sieben Zielbereichen entstammen. Angesichts der erstmaligen Untersuchung der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen liegt das Forschungsinteresse darin, die Breite des behandelten Themas abzudecken, weniger jedoch dessen Tiefe (siehe Umlauf, 2005, S. 65). Um Orientierung über das bislang nahezu unerforschte Themengebiet ‚Musikermuseum und Schule‘ zu bieten, wurde sich für eine abstrahierende Beschreibung und Auswertung der grundlegenden, überindividuellen Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen entschieden. Auf eine niedrig-inferente Analyse ausgewählter Detailspekte dahingegen wurde bewusst verzichtet. Hierin ist allerdings eine lohnenswerte Aufgabe weiterführender Studien zu sehen. Als alternativer Forschungsansatz wäre sicherlich denkbar gewesen, rekonstruktive (hermeneutische) Verfahren hinzuzuziehen, um dahinterliegende, zunächst verborgene handlungsleitende Gründe herausfiltern zu können (vgl. Cvetko, 2020, S. 452–453). Auch wenn in der Dissertationsschrift (Fink, 2021) vereinzelt rekonstruktive Momente zum Tragen kommen, wurde von einer schwerpunktmäßig idiografisch gelagerten Herangehensweise bewusst Abstand genommen, da eine verstärkte Konzentration auf die Interviewten als Einzelfälle die Wahrung ihrer Anonymität konterkariert hätte. Diese wiederum erschien mit Blick auf den kleinen Personenkreis derer, die als Museumspädagoginnen und -pädagogen in Musikermuseen agieren, aus forschungsethischen Gründen unabdingbar.

Drittens: Abschließend wurde zwecks Ermittlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Zielen der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen (Kategorien 1) und in Musikermuseen im Speziellen (Kategorien 2) ein systematischer Vergleich der Kategoriensysteme 1 und 2 vorgenommen. Auf diese Weise konnte die Forschungsannahme überprüft werden, ob und inwiefern Ziele der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen einen musikpädagogischen Impetus aufweisen und insofern für den musikpädagogischen Fachdiskurs von Relevanz sind.

3. Ergebnisse

3.1 Personale Bildungsarbeit in Musikermuseen im interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik

Aus dem systematischen Vergleich der Kategoriensysteme 1 und 2 ergeben sich drei Gruppen an Zielen:

Gruppe I (*gemeinsame Ziele*): Fünf Ziele sind in den Kategoriensystemen 1 und 2 deckungsgleich. Hierbei handelt es sich um Ziele, die sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen als auch in Musikermuseen im Speziellen anvisiert werden.

Gruppe II (*ausdifferenzierte Ziele*): Zehn Ziele weisen einen musikbezogenen Informationsüberschuss auf. Während sie im Kategoriensystem 1 ausschließlich auf den Aspekt ‚Museum‘ bezogen sind, richten sie sich im Kategoriensystem 2 zusätzlich bzw. alleinig auf den Aspekt ‚(klassische) Musik‘. Hier kommt das interdisziplinäre Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik besonders zum Tragen.

Gruppe III (*musikermuseumsspezifische Ziele*): Zwei Ziele treten ausschließlich im Kategoriensystem 2 auf. Mit ihrer musikrezeptiven und -produktiven Ausrichtung tragen sie dem Wesensmerkmal von Musikermuseen Rechnung, sich der Biografie sowie dem musikalischen Werk von Musikerinnen und Musikern zu widmen. Aufgrund ihres ausdrücklichen Musikbezuges zählen sie nachvollziehbarerweise nicht zu den Zielen pädagogischer Arbeit in Museen im Allgemeinen (Kategoriensystem 1) und sind, ebenso wie die Ziele der Gruppe II, für die Musikpädagogik von besonderem Interesse.⁸

Ein Blick auf die Ziele insgesamt offenbart: Die personale Bildungsarbeit in Musikermuseen zeichnet sich sowohl durch einen museums- als auch durch einen musikpädagogischen Impetus aus. Dies sei im Nachfolgenden entlang des Ziels ‚Kulturelle Teilhabe‘ näher aufgezeigt, welches zu den ausdifferenzierten Zielen (Gruppe II) zählt.

⁸ Ausführlichere Erläuterungen zu den Zielen der Gruppen I, II und III, siehe Fink (2021), Kapitel D. I. 1.

3.2 Kulturelle Teilhabe als Ziel der personalen Bildungsarbeit in Museen

Dank der historisch-philologischen Analyse von Fachpublikationen der Museumspädagogik kann offengelegt werden, dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ museumstypenübergreifend seit mehr als einem Jahrhundert in der personalen Bildungsarbeit mit Schulklassen verfolgt wird. Bereits Alfred Lichtwark (1852–1914), der als einer der Begründer der Museumspädagogik gilt, plädiert dafür, dass sich Museen „an das ganze Volk wenden“ (Lichtwark, 1904, S. 12). Maßgeblich geprägt von der Volksbildungsbewegung ist er der Ansicht, Museen seien als Bildungsstätten für die Bildung des deutschen Volkes bedeutsam, zeichne sich dieses doch durch eine gleichgültige Haltung gegenüber Museen aus und verfüge über ein unzureichendes ästhetisches Verständnis. Vor diesem Hintergrund stellt er die Forderung nach „der erweiterten Nutzbarmachung [der Museen] und des erweiterten, möglichst unmittelbaren Einflusses auf die Erziehung breiterer Schichten“ (Lichtwark, 1904, S. 8). Von maßgeblicher Bedeutung für Museen sei aus Sicht von Lichtwark in diesem Zusammenhang, „sich in der Jugend die Besucher zu erziehen, die sie sich künftig wünschen“ (Lichtwark, 1904, S. 9). Hierzu sei es wichtig, wie es mancherorts bereits erfolge, Lehrerinnen und Lehrer als „Stamm treuer Freunde und Förderer“ (Lichtwark, 1904, S. 9), also als Multiplikatoren, zu gewinnen. Bemerkenswert ist, wie prägnant Alfred Lichtwark das bis heute verfolgte Ziel des Erreichens und Gewinnens von Besucherinnen und Besuchern aller Bevölkerungsschichten formuliert und welch gewichtigen Stellenwert er der Jugend als zukünftige Museumsbesucherinnen und -besucher beimisst. Konsequenterweise bot Lichtwark seit dem Jahre 1887 Vorlesungen für Lehrkräfte in der Hamburger Kunsthalle an und führte ergänzend dazu praktische Übungen zur Kunstbetrachtung von Originalen mit Schulklassen durch (vgl. Junge-Gent, 2012, S. 379).⁹

Der Anspruch, breite Bevölkerungsschichten als Museumsbesucherinnen und -besucher zu akquirieren, wird im museumspädagogischen Fachdiskurs der 1970er Jahre vor dem Hintergrund der soziopolitischen Veränderungen offensiv aufgegriffen. So wird mannigfach gefordert, Hemmschwellen gegenüber der Institution Museum abzubauen, bestehende Berührungängste zu überwinden sowie Zugangsbarrieren zu reduzieren und idealiter zu eliminieren (s. bspw. DFG, 1971, S. 187). Pointiert formuliert dies der Kulturpolitiker Hilmar Hoffmann mit seinem Schlagwort „Kultur für alle“ (Hoffmann, 1981, Buchtitel). Mit Verweis auf die im Grundgesetz verbürgte Chancengleichheit hält es Hoffmann für unabdingbar, „das Museum für andere als die üblichen Bevölkerungskreise zu öffnen“ (Hoffmann, 1981, S. 122) und durch didaktische Vermittlung den „oft

9 Die von Alfred Lichtwark in den Jahren 1896/97 durchgeführten Besprechungen von Kunstwerken mit einer Oberklasse des Paulsen-Stiftes Hamburg sind in der Publikation *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken* (Lichtwark, 1918) dokumentiert (vgl. Kiyonaga, 2009, S. 124–125).

abweisende[n] Charakter der kulturellen Institutionen zu [mildern]“ (Hoffmann, 1981, S. 123). So sei es vonnöten, dass Museen „nicht zuletzt an den Bedürfnissen jener Schichten orientiert werden, die für eine Teilhabe an der Kunst erst noch gewonnen werden sollen“ (Hoffmann, 1981, S. 123). Dies sei von Relevanz, um „... jenen Teil der Gesellschaft zur Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Interessen zu befähigen und anzuregen, der bisher aufgrund seiner sozialen Verhältnisse benachteiligt war und sich daher auch gegenüber dem Museum abstinente verhielt“ (Hoffmann, 1981, S. 129).

Hoffmann zielt darauf, kulturelle Angebote der Gesamtbevölkerung zugänglich zu machen sowie einen Beitrag „zu größerer sozialer Gerechtigkeit“ (Hoffmann, 1981, S. 129) zu leisten. Folgerichtig ist sein kulturpolitisches Bestreben integraler Bestandteil der einschlägigen museumspädagogischen Fachliteratur geworden (s. bspw. Commandeur et al., 2016).

Im Zuge der Forderung nach Kultureller Bildung, die für den museumspädagogischen Diskurs seit Beginn des 21. Jahrhunderts prägend ist, entstehen in Museen zahlreiche vielfältige Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler aller Schularten. Ein zentrales Anliegen besteht darin, „das Interesse verschiedenster Bevölkerungsgruppen, besonders junger, wenig privilegierter Menschen, für Museen und Ausstellungen als zugängliche und attraktive Lernorte“ (Staupe, 2012, S. 12) zu wecken und zu stärken. Der Zusammenarbeit von Museum und Schule komme, so Gisela Staupe, die maßgebliche Aufgabe zu, unabhängig vom Elternhaus den Erstkontakt mit Museen zu gewährleisten und soziale Ungleichheiten zu überwinden (vgl. Staupe, 2012, S. 8). In Folge dessen avancieren Kinder und Jugendliche „zu einer der wichtigsten Zielgruppen der Museen“ (Staupe, 2012, S. 8).

Der historische Abriss über das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ innerhalb des museumspädagogischen Fachdiskurses verdeutlicht, dass sich das Bestreben, Schülerinnen und Schüler aller sozialen Schichten zu erreichen, wie ein roter Faden durch die Geschichte der Museumspädagogik zieht und bis in die jüngste Zeit Bestand hat. Folglich findet das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ Eingang in das Kategoriensystem 1. Wie aktuell dieses Ziel ist, zeigt sich nicht zuletzt in der nachfolgenden Aussage des Museologen Guido Fackler im Interview mit Daniel Staffen-Quandt vom 2. März 2021. Auf die Frage nach den langfristigen Auswirkungen der coronabedingten Schließungen von Museen antwortet er:

„... [W]er als Kind oder Jugendlicher nicht lernt, ein Museum zu schätzen, hat es als Erwachsener ohne entsprechenden Hintergrund schwerer, die Hürde zu überwinden, ins Museum zu gehen. Die jetzt fast zwölf Monate der Pandemie fehlen für die langfristig wichtige Gewinnung junger Besucher. Denn es kann ja im Moment und künftig nicht einfach alles nachgeholt werden, was man seit März 2020 hat ausfallen lassen.“ (Staffen-Quandt & Fackler, 2021)

Welche Auswirkungen die Corona-Pandemie auf die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Museen im Allgemeinen, aber auch in Musikermuseen im Speziellen haben wird, ist noch nicht absehbar. In diesem Kontext bieten sich sicherlich zukünftig Anknüpfungspunkte für diverse Studien.

3.3 Kulturelle Teilhabe als Ziel der personalen Bildungsarbeit in Musikermuseen

Dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ nicht nur in der museumspädagogischen Fachliteratur seit ihren Anfängen virulent ist, sondern auch in den Interviews mit in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen auszumachen ist, wird anhand der nachfolgenden Interviewaussage der Museumspädagogin MP3 exemplarisch deutlich.

„Von Museen ist es natürlich irgendwie immer so eine ganz ganz wichtige Zielgruppe, Schüler zu erreichen. [...] Also, was aus meiner Sicht [...] fürs Museum an der Schule wichtig ist, dass man darüber Schüler erreicht, die man sonst nicht erreicht, deren Eltern die halt nicht zu 'nem Workshop anmelden im [Musikermuseum 3], die keinen Kindergeburtstag im [Musikermuseum 3] oder überhaupt in irgendeinem Museum feiern, die auch mit ihren Kindern da nicht hingehen, aus welchen Gründen auch immer. [...] Aber die sind alle in der Schule und das ist für uns dann eigentlich die Möglichkeit, die zu erreichen. Und deswegen finde ich ist Schule fürs Museum ganz ganz wichtig.“ (MP3)

Auch MP2 ist es ein zentrales Anliegen, in ihrer museumspädagogischen Tätigkeit mit Schulklassen Kulturelle Teilhabe zu ermöglichen und so insbesondere diejenigen zu erreichen, die – mit Bourdieu gesprochen – über ein geringes kulturelles Kapital verfügen:

„Die Chance, die wir als Musikermuseen haben, dass wir [...] Schülerinnen und Schüler und damit Familien erreichen, die freiwillig nicht kommen und über diese Arbeit die Schwelle abbauen, warum sie bislang nicht da waren. Ne, denn wenn die Kinder reingehen und daheim erzählen: ‚Oh toll, das war toll, das hat Spaß gemacht!‘ Ja, dann sind vielleicht auch die Eltern bereit das nächste Mal, wenn jetzt Tag der offenen Tür ist: ‚Ach, komm hier heut kost's nichts. Ne, geh'n wir mal hin, das war doch so schön auf eurem Ausflug.‘ Das ist der Plan und oft gelingt er auch.“ (MP2)

Weiterführend berichtet MP2, dass Zehntklässler, die an einer Projektwoche teilgenommen haben, oftmals noch anderthalb Jahre nach ihrem Erstbesuch des Musikermuseums zu Veranstaltungen wie dem Tag der offenen Tür oder der Museumsnacht kommen und somit „dieses Museum als Ort für sich gefunden“ (MP2) haben. Dieser Bericht ist als Beispiel für ein hinsichtlich seiner Nachhaltigkeit gelungenes Kooperationsprojekt zwischen Musikermuseum und Schule

zu werten: Schülerinnen und Schüler haben nicht nur das Musikermuseum kennengelernt, sondern auch Interesse daran gewonnen und Museumsbesuche als sinnvolle, bedeutsame und wertzuschätzende Freizeitaktivität für sich entdeckt. Somit haben sie ihre *capability* erhöht und ihren eigenen Horizont bereichert (in Anlehnung an Krupp-Schleußner, 2016, S. 4–7). Einmalige Museumsbesuche dahingegen seien erfahrungsgemäß von geringerer Nachhaltigkeit.¹⁰ Dies schmälere allerdings nicht deren Bedeutung.

„Ja, also wenn man was nicht kennt und selbst nicht macht, weil man denkt, man kann's nicht oder weil's einen innerlich nichts angeht, wenn man dann aber merkt, hier hab ich [mich] wohlgefühlt, dann ist man in der Regel offener und nicht mehr so ablehnend, ja. Das ist auch 'ne Chance für Musikermuseen über die Arbeit mit Schulklassen.“ (MP2)

Es ist nicht in Abrede zu stellen, dass positive Erfahrungen den Weg zu einem erneuten Museumsbesuch zu ebnen vermögen. Ob eine veränderte Wahrnehmung des Musikermuseums aber automatisch zu einem nochmaligen Besuch führt, ist in Frage zu stellen. So erscheint es als pädagogische Wunschvorstellung, sämtliche Schülerinnen und Schüler durch einen Schulklassenbesuch als zukünftige Museumsbesucherinnen und -besucher gewinnen zu wollen. Eine Untersuchung der Gelingensbedingungen von Schulklassenbesuchen in Musikermuseen würde hier für Klarheit sorgen.

Interessanterweise ist das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ in den Interviews mit in Musikermuseen tätigen Museumspädagoginnen und -pädagogen nicht – wie in der museumspädagogischen Fachliteratur üblich – ausschließlich auf den Aspekt ‚Museum‘ gerichtet. Darüber hinausgehend wird das Ziel auf den Aspekt ‚(klassische) Musik‘ bezogen, was angesichts der inhaltlichen Ausrichtung von Musikermuseen wenig überrascht. Die in den Interviews zutage tretende Ausdifferenzierung des Ziels ‚Kulturelle Teilhabe‘ spiegelt sich eindrücklich in nachfolgender Aussage von MP2 wider: Es gelte,

„... Kinder und Jugendliche in dieses Museum hereinzuholen. [...] Die große Menge war in der Regel noch nicht da und sie würden auch mit ihren Eltern nicht kommen. Und wenn diese große Menge dann merkt: ‚O.k. ich mach zwar nicht Musik, aber irgendwie [Musiker 2], das war schon ein cooler Kerl, 'ne so, und das Museum, das ist nett, da hat man Spaß, hier ist es gemütlich, hier ist es schön, ich fühl mich wohl.‘ Dann kommen die in der Regel wieder.“ (MP2)

10 Eine Evaluationsstudie über die kurz-, mittel- und langfristige Wirksamkeit von Schulklassenbesuchen in Musikermuseen mit Teilnahme an pädagogischen Programmen in Gegenüberstellung zu Schulklassenbesuchen ohne Teilnahme an entsprechenden Angeboten steht allerdings aus.

Neben dem Abbau von Berührungängsten gegenüber Museen zielt MP2 demnach darauf, einer distanzierten bzw. gar abweisenden Haltung gegenüber klassischer Musik entgegenzuwirken und diesbezüglich bestehende Hemmschwellen zu reduzieren sowie im Idealfall zu beseitigen. Ihr besonderes Augenmerk richtet MP2 auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrem sozialen Umfeld weder mit Museen noch mit klassischer Musik in Berührung kommen. Dass das Heranführen an klassische Musik in der pädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen eine Rolle spielt, kommt ebenfalls im Interview mit MP5 zum Ausdruck. Die Interviewte unterstreicht, es sei wichtig, „dass man im Grunde genommen einfach die Hemmschwelle sich überhaupt mit dem Thema Musik zu beschäftigen ein bisschen beseitigt“ (MP5). Mit dieser und vergleichbaren Zielformulierungen rückt die pädagogische Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen deutlich in die Nähe der Musikpädagogik, stellt doch „[d]ie Ermöglichung selbstbestimmter musikalisch-kultureller Teilhabe [...] für einige Bereiche der musikpädagogischen Arbeit [...] eine wichtige und übergreifende Zieldimension dar“ (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, S. 216). Bezugnehmend auf den Instrumentalklassenunterricht konstatiert Katharina Bradler, dass allgemeine, auf die Gesellschaft bezogene Ziele des Streicherklassenunterrichts wie folgt lauten: „kulturelle Teilhabe, Zugang zu (klassischer) Musik; [...] Ermöglichung des Instrumentalspiels für möglichst viele Menschen, Aufwertung klassischer Musik, Abbau von Berührungängsten“ (Bradler, 2014, S. 216). Mit Blick auf die Musikvermittlung identifiziert Johannes Voit die „Ermöglichung kultureller Teilhabe“ (Voit, 2018, S. 8) als eines der wiederkehrenden Argumente innerhalb des Begründungsdiskurses zur Musikvermittlung. Ganz in diesem Sinne ist beispielsweise bei Hans Christian Schmidt-Banse zu entnehmen, dass Musikvermittlung „[...] Anbahnung, Kennenlernen, Erstbegegnung, Schwellenabbau, primäre und oft rudimentäre Erfahrungen machen [heißt]. Das Ziel ist anfängliche Begegnung, dann vertiefendes Kennenlernen“ (Schmidt-Banse, 2015, S. 89).

Warum nimmt gerade das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ einen zentralen Stellenwert in musik- sowie museumspädagogischen Kontexten ein? Eine einfache, alles erschöpfende Antwort kann an dieser Stelle nicht geliefert werden. Hinweise auf mögliche dahinterliegende Ziele bietet allerdings das nachfolgende Zitat. Tobias Emanuel Mayer zufolge seien in Museen mit Musikbezug

„... den Besuchern ästhetische Erfahrungen mit Musik und Kunst zu ermöglichen und dabei insbesondere diejenigen im Blick zu haben, die sonst nur schwer in Kontakt mit klassischer Musik, dem Musizieren und Kunst kommen. Die verstärkten Bemühungen um neue, vor allem junge Besucher sind darüber hinaus wirtschaftlich begründet, sodass nach neuen Wegen gesucht wird, um den Trend von steigendem Durchschnittsalter und rückläufigen Besucherzahlen umzukehren oder zumindest zu stoppen [...] und] der möglichen Schließung von [...] Museen entgegenzuwirken“ (Mayer, 2016, S. 108–109).

Neben dem Anliegen, eine breitere Verankerung von Museen innerhalb der Gesellschaft zu erreichen und so Museen als „Institutionen unseres kollektiven gesellschaftlichen Gedächtnisses“ (Friedrich, 2020) zu bewahren, führt Mayer ausdrücklich wirtschaftliche Beweggründe an. Aus der Befürchtung heraus, die Zukunft des klassischen Konzertwesens ebenso wie der Institution Museum sei nicht gesichert, erscheine es dringend geboten, Kinder und Jugendliche als Publikum von morgen zu gewinnen sowie die Besucherzahlen zu steigern. Hieran wird offensichtlich, dass das Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ nicht ausschließlich sozial-gesellschaftlich gelagert ist, sondern durchaus auch ökonomische Züge aufweist und folglich in engem Zusammenhang mit dem Ziel ‚Existenzsicherung‘ steht.¹¹ Vor diesem Hintergrund sind die Ziele ‚Kulturelle Teilhabe‘ und ‚Existenzsicherung‘ als zwei Seiten einer Medaille anzusehen: Unter dem Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ wird die Besuchergewinnung aus sozial-gesellschaftlicher Perspektive angestrebt. Das Ziel ‚Existenzsicherung‘ demgegenüber ist als Betrachtung des Aspekts ‚Besuchergewinnung‘ aus ökonomischer Sicht zu werten.

So ist wenig verwunderlich, dass in Zielformulierungen von Museumspädagoginnen und -pädagogen oftmals ein ökonomischer Impetus mitschwingt. Eine Reduktion auf ausschließlich ökonomische Belange würde allerdings deutlich zu kurz greifen. Dies wird beispielhaft daran deutlich, dass die drei Begriffe Inklusion, Diversität und Partizipation ins Blickfeld der Museumspädagogik rücken (vgl. Hoffmann, 2018, S. 8). Auch in Musikermuseen sind diese Determinanten zunehmend von Relevanz und führen zur Ausweitung der traditionellen Palette museumspädagogischer Angebote. Das Bach-Museum Leipzig beispielsweise verfügt ausdrücklich über Angebote unter dem Motto Barrierefreiheit, die sich u. a. an Sehbehinderte, Hörgeschädigte sowie Autistinnen und Autisten richten (siehe Bach-Museum Leipzig, 2021). Über die Durchführung von Angeboten in leichter Sprache für Geflüchtete sowie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund berichtet MP2. Partizipative Angebote sind in den musealen Aufgabenbereichen Mitausstellen, Mitvermitteln und Mitforschen (vgl. Piontek, 2017, S. 191–193) ausfindig zu machen. Stellvertretend sei hier das Kooperationsprojekt *Schumanns Hausgeister. Ein Audioguide für Kinder* der Freien Grundschule Clara Schumann mit dem Schumann-Haus Leipzig genannt, das beim Mixed-up-Wettbewerb 2016 der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in der Kategorie Partizipation gewonnen hat (siehe Schumann-Haus Leipzig, 2019).

4. Fazit

Die pädagogische Arbeit mit Schulklassen der Grund- und weiterführenden Schulen in Musikermuseen in Deutschland bewegt sich, wie die vorangegangenen Ausführungen zum Ziel ‚Kulturelle Teilhabe‘ gezeigt haben, im interdisziplinären

¹¹ Weiteres zum Ziel ‚Existenzsicherung‘, siehe Fink (2021), Kapitel C. II. 6.3.

nären Spannungsfeld zwischen Museums- und Musikpädagogik. Dies bestätigt nicht zuletzt die Aussage der Interviewpartnerin MP6: „Musik gehört natürlich dazu“ (MP6) und zeigt sich in den vielfältigen musikbezogenen Formaten der personalen Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern in Musikermuseen, die von Museumsführungen mit Instrumentenvorführung, Museumsführungen mit Musizierphasen, Musik-Workshops mit vokalem und/oder instrumentalem Musizieren bis hin zu Tanz-Workshops reichen. Hierin wird das Potenzial von Musikermuseen unterstrichen, als außerschulische Orte des Musiklehrens und -lernens zu fungieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten: Musikermuseen und deren personale Bildungsarbeit mit Schulklassen stellen ein lohnenswertes Forschungsterrain weiterführender Studien der Musikpädagogik dar.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Musikermuseen in Deutschland. (2019). *Musikermuseen in Deutschland*. <https://www.musikermuseen.de/home>
- Arbeitsgemeinschaft Musikermuseen in Deutschland. (2016). *Musikermuseen in Deutschland*. <https://www.musikermuseen.de/home>
- Baar, R. & Schönknecht, G. (Hrsg.). (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz.
- Bachhaus Eisenach. (2002). [Informationen zum museumspädagogischen Programm für Kinder und Jugendliche im Eisenacher Bachhaus]. *Musik & Bildung*, 93(1), 69.
- Bach-Museum Leipzig. (2021). *Barrierefreiheit*. <https://www.bachmuseumleipzig.de/de/bach-museum/barrierefreiheit>
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven*. Diss. Wißner.
- Burk, K. Rauterberg, M. & Schönknecht, G. (2008). Einführung: Orte des Lehrens und Lernens außerhalb der Schule. In K. Burk, M. Rauterberg & G. Schönknecht (Hrsg.), *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten* (S. 11–19). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Commandeur, B., Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. kopaed.
- Cvetko, A. J. (2020). Grenzen des Verstehens. Hermeneutik in der Geschichtswissenschaft aus dem Blickwinkel der (Historischen) Musikpädagogik. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*. (S. 393–472). Waxmann.
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (DFG). (1971). Die Notlage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland. Appell zur Soforthilfe. In DFG (Hrsg.) (1974), *Denkschrift Museen. Zur Lage der Museen in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West)*. (S. 185–190). Boldt.

- Deutscher Museumsbund (DMB) / Bundesverband Museumspädagogik (BVMP). (Hrsg.). (2008). *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*. <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/qualitaets-kriterien-museen-2008.pdf> (03.05.2022).
- Deutsches Musikinformationszentrum. (MIZ). (2016). *Musikmuseen und ausstellungen*. <http://www.MIZ.org/institutionen/musikmuseen-und-ausstellungen-s32-p150>
- Deutsches Musikinformationszentrum. (MIZ). (2019). *Musikmuseen und ausstellungen*. <http://www.MIZ.org/institutionen/musikmuseen-und-ausstellungen-s32-p150>
- Eckhardt, A. (2004). Musik-Museen und Museumspädagogik. Beispiel: Beethoven-Haus Bonn. In G. Kreutz & J. Bähr (Hrsg.), *Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag*. (S. 223–234). Wißner.
- Fischer, U. (2018). Bach – Musik von Anfang bis Ende. In A. Meyer (Hrsg.), *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium*. (S. 219–234). Georg Olms.
- Fink, E. (2021). „... dafür muss man nicht ins Musikermuseum kommen ...“ – Wofür dann? Ziele der museumspädagogischen Arbeit mit Schulklassen in Musikermuseen. LIT.
- Friedrich, S. (2020). *Coronamuseum-Podcast Teil 33: Sind Museen „systemrelevant“? 15. Mai 2020*. <https://www.wagnermuseum.de/2020/05/coronamuseum-podcast-teil-33-sind-museen-systemrelevant/> (3.2.2021)
- Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsg.). (2005). *Lexikon der Musikpädagogik*. Bosse.
- Hilgers, W. (1978). Schüler und Lehrer im Museum – Gedanken und Erfahrungen aus der Praxis. In W. Hug (Hrsg.), *Das historische Museum im Geschichtsunterricht. Eine didaktische Anleitung mit Unterrichtsbeispielen* (S. 24–35). Ploetz.
- Hoffmann, H. (1981). *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hoffmann, A. (2018). Zum Geleit. *Standbein Spielbein – Museumspädagogik aktuell*, 109(1), 8–9.
- Hoyer, J. & Wimmer, C. (Hrsg.). (2016). *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse*. Helbling.
- Junge-Gent, H. (2012). *Alfred Lichtwark. Zwischen den Zeiten*. Deutscher Kunstverlag.
- Kaiser, B. (2008). „Bach und Brimborium.“ Bildungsarbeit im Spannungsfeld von Musik- und Museumspädagogik im Bach-Museum Leipzig. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, 44–49.
- Kiyonaga, N. (2009). Alfred Lichtwarks Kunstbetrachtungsunterricht. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. (S. 123–136). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839410585-008>
- Kolb, P. (2014). Museum und Schule. In A. Czech, Kirmeier, J. & Sgoff, B. (Hrsg.), *Museumspädagogik. Ein Handbuch. Grundlagen und Hilfen für die Praxis* (S. 110/123). Wochenschau-Verlag.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Der *Capability Approach* in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. *b-em*, 7(1), 1–28.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Mit Gastkapiteln von Christian Schmieder, Kristina Maria Weber sowie Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2. Aufl.). Beltz Juventa.

- Kunz-Ott, H. (2010). Voneinander lernen – Partnerschaften fördern. Museumspädagogik in der Praxis. In B. Christoph & G. Dippold (Hrsg.), *Museum und Schule – Erfolgreiche Partner? Vorträge einer Tagung des Bezirks Oberfranken und der Hanns-Seidel-Stiftung* (S. 77–88). Bezirk Oberfranken.
- Lichtwark, A. (1904). Museen als Bildungsstätten. In Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (Hrsg.), *Die Museen als Volksbildungsstätten: Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen* (S. 612). Carl Heymanns Verlag.
- Lichtwark, A. (1918). *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse*. Hgg. v. der Lehrervereinigung zur Pflege der Künstlerischen Bildung (14. Aufl.). Cassirer.
- Mayer, T. E. (2016). Musikvermittlung im Kontext von Ausstellungen unter besonderer Berücksichtigung des Projekts „Eine merkwürdige Reise – Familie Mozart auf Tour 1763/2013.“ In J. Hoyer & C. Wimmer (Hrsg.), *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse* (S. 107–216). Helbling.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Meyer, A. (Hrsg.). (2018). *Musikausstellungen. Intention, Realisierung, Interpretation. Ein interdisziplinäres Symposium*. Georg Olms.
- Nettke, T. (2010). *Handlungsmuster museumspädagogischer Führungen – eine interaktionsanalytisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchung in Naturkundemuseen*. Diss. Frankfurt a. M.
- Noschka-Roos, A. (2016). Theorien zur Bildung im Museum. In B. Commandeur, Kunz-Ott, H. & Schad, K. (Hrsg.), *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. (S. 43–55). kopaed.
- Piontek, A. (2017). *Museum und Partizipation. Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote*. Diss. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839439616-005>
- Schadendorf, W. (1973). Die Bildungsaufgaben des Schaumuseums – Museumspädagogik. In International Council of Museums / Deutsches Nationalkomitee (Hrsg.), *Museologie. Bericht über ein internationales Symposium vom 8. Bis 13. März 1971 in München* (S. 89–98). Deutsche UNESCO Kommission, Verlag Dokumentation. <https://doi.org/10.1515/9783111557182.89>
- Schmidt-Banse, H. C. (2015). Konzertpädagogik – Warum? Wie? In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 82–94). Shaker Verlag.
- Schumann-Haus Leipzig. (2019). *Schumann für die Jugend – Museumsführung und ...?* <http://www.schumann-verein.de/fuehrungen-fuer-schulklassen.html> (28.02.2019).
- Staffen-Quandt, D. & Fackler, G. (2021). Museen sehen schwarz. Ein Museumsforscher erklärt, was jetzt zu tun ist. [Interview von Daniel Staffen-Quandt mit Guido Fackler]. *Rhein-Zeitung*, Nr. 51, Dienstag, 02.03.2021.
- Staupe, G. (2012). Einführung: Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Musse und der Bildung. In G. Staupe (Hrsg.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. (S. 7–15). Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boeh-lau.9783412215828.intro>
- Umlauf, K. (2005). *Moderne Buchkunde. Bücher in Bibliotheken und im Buchhandel heute*. (2. Aufl.). Harrassowitz Verlag.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. A. Henn Verlag.

Voit, J. (2018). Schule und Konzertbetrieb als „Blackbox.“ Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, Sonderheft S9/18, 717.

Eva Fink
fink.e@gmx.de

Lina Oravec & Anne Bubinger

Situationsanalyse und ihre Mappingverfahren in musikpädagogischer Forschung: What's new, what's familiar?

Bericht zum QFM-Forum auf dem AMPF 2021

Situational Analysis in Music Educational Research: What's New, What's Familiar?

Workshop of the Research Group on Qualitative Empirical Research in Music Education

Der Arbeitskreis Qualitative Forschung in der Musikpädagogik (QFM) versteht sich als offener Zusammenschluss qualitativ forschender Musikpädagog*innen. Seit 2010 führt er im Rahmen der AMPF-Jahrestagungen Foren zu verschiedenen methodologischen Ansätzen und Fragestellungen durch, bei denen der Einblick in musikpädagogische Forschungsprojekte sowie der aktive Austausch der Anwesenden im Vordergrund stehen. Ein Beitritt zu diesem informellen Kreis steht allen qualitativ Forschenden offen.

Nachdem in den letzten Jahren etwa zur Dokumentarischen Methode (2019) und zur Ethnographie (2020) gearbeitet wurde, widmete sich das QFM-Forum 2021 der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012), einer postmodernen Weiterentwicklung des in der musikpädagogischen Forschung verbreiteten Forschungsstils der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Bereits im Vorfeld hatten sich die Teilnehmenden mit einem Text von Strübing (2018) in das „Theorie-Methoden-Paket“ Situationsanalyse eingelezen, dessen Grundzüge und Neuerungen Michael Göllner und Anne Niessen in ihrem Impulsreferat noch einmal aufgriffen: Clarkes Ansatz zielt darauf ab, die Wirklichkeit in ihrer Komplexität empirisch zu erforschen und zu verstehen (vgl. Strübing, 2018, S. 682). Die Situation selbst wird dabei zum zentralen empirischen Zugriffspunkt (vgl. Clarke, 2012, S. 66). Indem Clarke die GTM mit Foucaults Diskursanalyse in Verbindung bringt, greift sie insbesondere Fragen von Macht und Herrschaft auf, die bislang in der GTM eine eher untergeordnete Rolle spielten. Im Sinne Foucaults sind in der Analyse vorherrschende Diskurse und Machtkonstellationen zu ermitteln, die das Denken und Handeln der Beteiligten prägen. Auch nichtmenschlichen sowie

impliziten Akteur*innen wird Handlungsmacht zugesprochen. Mit der stärkeren Berücksichtigung der Forschenden als Konstruierende und Intervenierende im Forschungsprozess sucht Clarke außerdem einen „Mangel an Reflexivität“ zu überwinden, der ihr in der traditionellen, im Positivismus verankerten GTM als widerspenstig gegenüber dem „postmodern turn“ erscheint (Clarke, 2012, S. 54). Neu sind auf methodischer Ebene auch die drei Mappingverfahren, die Clarke als heuristische Tools für Datenanalyse und Dokumentation des Forschungsprozesses vorschlägt, denen im Forum ein Großteil der Arbeitszeit gewidmet wurde. Göllner und Niessen betonten die enge Verwobenheit der Mappingverfahren mit dem umrissenen theoretischen und epistemologischen Hintergrund des „Theorie-Methoden-Pakets“ Situationsanalyse (Clarke, 2012, S.46).

Die meisten Arbeitsgruppen gewährten Einblicke in laufende situationsanalytische Forschungsprojekte: Camille Savage-Kroll stellte ihre Arbeit mit Situationsmaps vor, Anne Niessen legte einen Fokus auf Positionsmaps und sowohl bei Anne Bubinger als auch bei Michael Göllner stand die Arbeit mit den Maps Sozialer Welten im Vordergrund. Lina Oravec legte einen Schwerpunkt auf die Frage, welche Aspekte der Situationsanalyse auch gegenüber anderen in der Musikpädagogik genutzten Fortentwicklungen der ursprünglichen *Grounded Theory* neu sind.

In den anschließenden Kurzberichten aus den Arbeitsgruppen zeichnete sich der Wunsch ab, den Austausch zur Situationsanalyse noch zu vertiefen, etwa zu den Fragen, für welche Arten von qualitativen Forschungsprojekten sich die Situationsanalyse eigne oder wie Diskurse in der Datenanalyse identifiziert werden können.

Auf Basis vor allem der letzten Frage wurde angeregt, dass sich das QFM-Forum 2022 den Beziehungen und Schnittmengen zwischen qualitativer Forschung und Diskursanalyse widmen solle. Der weitere Austausch zur Situationsanalyse findet dezentral statt und wird über das neu eingerichtete Slack-Portal des QFM online organisiert. An Vernetzung interessierte qualitativ Forschende können sich an das Leitungsteam (Göllner, Niessen, Steinbach, Oravec, Kranefeld, Heberle) wenden, um diesem virtuellen Arbeitsforum beizutreten.

Literatur

- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse: Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.

Lina Oravec und Anne Bubinger
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
linaoravec@uni-koblenz.de
abubinger@uni-koblenz.de

*Georg Brunner, Ilona Weyrauch, Oliver Krämer, Helen Hammerich,
Gabriele Schellberg, Andreas Bernhofer & Sabine Mommartz*

Zukunftswerkstatt zur digitalen Hochschullehre

Workshop for Digital University Teaching

Im Sommersemester 2020 mussten die Hochschulen wegen der Corona-Pandemie ihr Lehrangebot binnen kürzester Zeit auf digitale Lehr und Lernformate umstellen. Diese Umstellung wurde von vielen Hochschulen evaluiert. Um einen Einblick in die besondere Situation von Hochschullehrenden in musikbezogenen Studiengängen zu erhalten, führten zwei musikpädagogische Forschungsteams aus Deutschland, Österreich und der Schweiz Fragebogenerhebungen mit Hochschullehrenden über ihre Erfahrungen mit Online-Lehre durch. In beiden Studien gaben Lehrende mehrheitlich an, auch im künftigen Präsenzunterricht digitale Formate beibehalten bzw. diese sogar verstärkt einsetzen zu wollen. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass es im Musikbereich deutliche Unterschiede zwischen künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden im Umgang mit digitalen Lehrformaten gibt (vgl. Hammerich & Krämer, 2021; Brunner et al., 2021).

Aus den Ergebnissen beider Studien wurden für die Jahrestagung des Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung im September 2021 vier Themenfelder generiert und im Rahmen einer Zukunftswerkstatt mit den Teilnehmenden diskutiert: 1. Kombination von Präsenzlehre mit digitalen Lehrformaten, 2. digitaler Unterricht aus Lehrendensicht, 3. soziale Gerechtigkeit und institutionelle Bindung und 4. Atmosphäre, Aura, Körperlichkeit und Beziehung in digitalen und realen Lernsettings/Räumen. Für die Zukunftswerkstatt wurde ein methodisches Vorgehen in vier Phasen gewählt:

- Phase 1: Präsentation von Videos mit ausgewählten Ergebnissen und theoretischen Grundlagen der Studien. Bildung von Arbeitsgruppen für die Weiterarbeit in den vier Themenfeldern.
- Phase 2: Entwicklung von Utopien, wie Hochschullehre unter optimalen Bedingungen in dem jeweiligen Themenfeld künftig aussehen könnte.
- Phase 3: kritisches Beleuchten der Utopien, Sortieren, Auswählen einzelner Ideen und gemeinsames Nachdenken über konkrete Realisierungsschritte.

- Phase 4: Vorstellung der Arbeitsergebnisse im Plenum.¹

Im abschließenden Plenum wurden folgende Aspekte im Zusammenhang mit digitaler Hochschullehre vertieft:

- In den Zeiten des Lockdowns haben sich die pädagogischen Arbeitsfelder Hochschule, Schule und Musikschule eigenständig weiterentwickelt. Ein Erfahrungsaustausch über institutionelle Grenzen hinweg könnte Einblicke in neu entstandene Lehr- und Lernformate ermöglichen, die im Hinblick auf Lernerfolge, Selbstständigkeit von Lernenden und Zugänglichkeit der Lernangebote positiv eingeschätzt werden.
- Da von den künstlerisch Lehrenden ein massiver Druck zur vollständigen Rückkehr in die Präsenzlehre zu erwarten ist, sollte es Aufgabe der pädagogischen und didaktischen Fächer sein, differenzierter auf die Erfahrungen mit der Online-Lehre einzugehen, auch künftig deren Chancen auszuloten und damit die Qualität und Eigenwertigkeit der Online-Lehre hochzuhalten.
- Damit Studierenden der schnelle Wechsel zwischen den Formaten, den präsenten und digital synchronen Lehrveranstaltungen gelingt, ist es dringend notwendig, digitale Arbeitsecken in den Hochschulen einzurichten. Lehrende hingegen sollten bei der Entwicklung und Implementierung von neuen Lehrformaten unterstützt und der dabei anfallende Mehraufwand honoriert werden.
- Die Standardausrüstung zur generellen Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen reicht für das gemeinsame Musizieren im künstlerischen Bereich nicht aus. Die Anschaffungskosten für die zusätzliche technische Ausstattung stellt für viele Studierende und Lehrende eine echte finanzielle Mehrbelastung dar. Hier müssen die Hochschulen sozialverträgliche Lösungen finden und ähnliche Verfahrensweisen etablieren wie bei der Ausleihe und Versorgung der Studierenden mit hochwertigen Musikinstrumenten.

Das Nachdenken in den Arbeitsgruppen und der Austausch wurden von den Teilnehmenden als sehr konstruktiv empfunden. Teilweise entwickelten sich auch Ideen für weiterführende Forschungsfragen und -vorhaben. In diesem Sinne könnte die Methode der Zukunftswerkstatt als Tagungsformat auch im Hinblick auf andere Themen die Chance bieten, gemeinsam über Forschungsdesiderate nachzudenken, neue Forschungsprojekte anzustoßen, Realisierungsschritte auszuloten und eine Vernetzung von Forschenden über die Hochschulgrenzen hinweg zu fördern.

Aus Pandemiegründen erfolgte die Vor- und Nachbereitung dieser Zukunftswerkstatt ausschließlich auf digitaler Ebene. Die neuen Formate überwinden

1 Die Zukunftswerkstatt der AMPF-Tagung mit ihren Themen und Ergebnissen ist ausführlich dargestellt in Bernhofer et al., 2021.

problemlos räumliche Distanzen und unterstützen die internationale Zusammenarbeit und zukünftige Forschungsprojekte.

Literatur

- Bernhofer, A., Brunner, G., Hammerich, H., Krämer, O., Mommartz, S., Schellberg, G. & Weyrauch, I. (2021). Musik-Hochschullehre neu denken zwischen Digitalität und Präsenz. Ergebnisse einer Zukunftswerkstatt. *Diskussion Musikpädagogik*, (92), 37–45.
- Brunner, G., Schellberg, G., Weyrauch, I., Bernhofer, A. & Mommartz, S. (2021). Musik(pädagogik) digital unterrichten an Universitäten. Eine Studie zur Akzeptanz digitaler Hochschullehre während der Pandemie im Vergleich zur Vor- und Nach-Corona-Zeit. *Diskussion Musikpädagogik*, (92). <https://www.junker-verlag.de/media/content/DMP-Heft-92-Studie-zur-Akzeptanz-digitaler-Hochschullehre-waehrend-der-Pandemie.pdf>
- Hammerich, H. & Krämer, O. (2021). „Es sollte keine neue Normalität werden, alleine zu musizieren“. Hochschullehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise. *Diskussion Musikpädagogik*, (89). <http://www.junker-verlag.de/media/content/DMP-Heft-89-Hammerich-Kraemer-Alleine-Musizieren.pdf>

Oliver Krämer
Hochschule für Musik und Theater Rostock
Beim St-Katharinenstift 8
18055 Rostock
oliver.kraemer@hmt-rostock.de

