

# **FREIE UNIVERSITÄT BOZEN**

## **FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN**

### **Doktoratsstudium in Allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeiner Didaktik**

#### **Musik leben (lernen) Musik (leben) lernen**

#### **Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche**

**Betreuer/Betreuerin**

*Prof. Franz Comploi  
Prof. Dr. habil. Susanne Elsen*

**eingereicht von**

*dott.ssa mag. Sarah Schrott*

**32. Zyklus**



*Abbildung 1: Zeichnung eines Schülers (9 Jahre) des Klassenmusizierprojektes "KiMu"*

## **ABSTRACTS IN ENGLISH, ITALIANO, DEUTSCH**

### **Learning music to live – living music to learn. String music classes in light of divergent educational demands**

Education policy and social developments have led to divergent demands on music as a subject. Accordingly, discourses about the legitimation of music as a subject in schools are conducted in very diverse ways. The complexity of late modern societies presents our educational system with a variety of major challenges. This thesis takes up the 'Sociology of world relations' (Rosa, 2016) as a socio-critical approach and tries to point out its effects on the (musical) educational landscape.

The purpose of this research project is to make a contribution to the discussion about concepts of 'music making' as a form of music education in public schools, which are currently more and more implemented in different educational programs in Europe. Examining the perception on the practice of a music class project with string instruments in South Tyrol, a qualitative empirical study was conducted. The sample of this investigation consists of three music teachers and pupils from one Italian-speaking and two German-speaking classes in South Tyrol. The study is based on the procedural principles of the Grounded Theory Methodology in connection with an ethnographic approach. In order to explore educational objectives and legitimation structures, interviews were conducted with the music teachers. In addition, pupils participating in the music class project were interviewed about their experiences during the music lessons, the importance of music in their lives, and as a school subject. The complexity and divergence of perspectives are reflected in the face of growing social, political and educational changes. The results illustrate not only the potential and the challenges of music teaching and learning in the perception of teachers and pupils, but also the role and significance of music education in late modern societies.

The core category *learning music to live – living music to learn* encapsulates the tension between an analytical-systematic approach to music that focuses on the instrumental-technical and music-theoretical aspects of music teaching and an

emotional-intuitive approach to music, centered on aesthetic-sensorial aspects. The formation of musical world relations (*musikalische Weltbeziehungsbildung*) is based on the relationship and tension between these two modes and therefore suggests a vision of musical education in which learning and living music are not opposing concepts but related to each other.

### **Vivere la musica imparando – imparare la musica vivendo. Classi di musica con strumenti ad arco alla luce di prospettive educative divergenti**

La politica dell'istruzione e gli sviluppi sociali hanno portato a concettualizzazioni divergenti sulla musica come materia. Allo stesso modo i discorsi a proposito della legittimazione della musica come materia scolastica sono condotti in modo molto vario. La complessità delle società tardo-moderne presenta al nostro sistema educativo una varietà di sfide importanti. Questa tesi riprende la teoria della Sociologia delle relazioni mondiali (Rosa, 2016) come approccio socio-critico e cerca di evidenziarne gli effetti sul panorama educativo (musicale).

Lo scopo di questo progetto di ricerca è quello di dare un contributo alla discussione a proposito del "fare musica" in classe all'interno delle scuole pubbliche, attualmente sempre più utilizzato in diversi programmi educativi. Esaminando la pratica di un progetto di musica di classe con strumenti ad arco in Alto Adige, è stato condotto uno studio empirico qualitativo. Il campione di questa ricerca è costituito da tre insegnanti di musica e dagli alunni di una classe di lingua italiana e di due classi di lingua tedesca in Alto Adige. Interviste sono state condotte sia con i tre insegnanti di musica del progetto sia con gli alunni che hanno partecipato. Nel primo caso le interviste hanno riguardato gli obiettivi educativi e le strutture di legittimazione della musica, mentre nel secondo caso le esperienze durante le lezioni di musica e l'importanza della musica nella loro vita e come materia scolastica. Lo studio si basa sui principi procedurali della Grounded Theory Methodology in connessione con un approccio etnografico. La complessità e la divergenza delle prospettive si rispecchiano nei risultati di questa ricerca, che evidenzia non solo

potenzialità e sfide dell'educazione musicale nel percepito degli insegnanti, ma anche lo sguardo di docenti e alunni a proposito del ruolo e del significato della musica come materia nelle scuole elementari.

La categoria centrale *vivere la musica imparando – imparare la musica vivendo* incarna perfettamente la tensione tra un approccio analitico-sistematico alla musica che si focalizza sulle componenti strumentali-tecniche e musico-teoriche dell'insegnamento musicale e un approccio emotivo-intuitivo alla musica, centrato sulle componenti estetico-sensoriali. Lo sviluppo di relazioni musicali mondiali (*musikalische Weltbeziehungen*) si basa sulla relazione fra questi due approcci e propone una visione dell'educazione musicale in cui vivere ed imparare la musica non costituiscano concetti contrapposti, ma in relazione fra loro.

### **Musik leben (lernen) – Musik (leben) lernen. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche**

Bildungswissenschaftliche und -politische Legitimationsdiskurse nach außen sowie fachinterne Diskussionen werden angesichts wachsender sozialer, politischer und pädagogischer Veränderungen vielfältig und manchmal sogar widersprüchlich geführt. Die Komplexität spätmoderner Gesellschaften stellt unser Bildungssystem vor vielfältige und große Herausforderungen. Die vorliegende Arbeit greift die Soziologie der Weltbeziehungen (Rosa, 2016) als sozialkritische Theorie auf und versucht entlang ihrer gesellschaftstheoretischen Reflexionen soziologische Signaturen aufzuzeigen und ihre Auswirkungen auf die (musikalische) Bildungslandschaft sichtbar zu machen.

Die Relevanz eines soziologisch formulierten Problems soll an einem empirischen Beispiel für den Musikunterricht veranschaulicht werden. Mit Blick auf die unterschiedliche Wahrnehmung auf die Praxis eines Klassenmusizierprojektes mit Streichinstrumenten in Südtirol wird eine qualitativ empirische Untersuchung vor dem Hintergrund der spannungsreichen Ansprüche an musikalische Bildung durchgeführt. Die empirische Studie basiert auf der von Strauss und Corbin weiterentwickelten Lesart der Grounded Theory Methodologie in Kombination mit einem

ethnographischen Zugang zu einem Klassenmusiziersetting. Anhand der Studie sollen Wahrnehmungen auf Bildungsansprüche aus der Perspektive dreier Musiklehrpersonen untersucht werden und dadurch dahinterstehende Zielvorstellungen des Musikunterrichts dargelegt werden. Darüber hinaus findet auch die Stimme der Schülerinnen und Schüler auf den Klassenmusizierunterricht Gehör, wobei nach der Rolle und der Bedeutung von Musik an sich und als Schulfach im Leben der Kinder gefragt wird.

Die Kernkategorie Musik (leben) lernen – Musik leben (lernen) unterstreicht mit ihrer unterschiedlichen Akzentuierung Spannungsverhältnisse zwischen einerseits einem systematisch-lernendem Zugang zur Musik, der instrumentaltechnische und musiktheoretische Aspekte fokussiert und andererseits einem emotional-intuitiven Zugang zur Musik, der sich auf ästhetisch-sinnliche Aspekte konzentriert. Musikalische Weltbeziehungsbildung setzt an diesem Passungs- bzw. Spannungsverhältnis an und bringt dadurch den Anspruch eines Musikunterrichtes zum Ausdruck, in dem Musik leben und Musik lernen nicht gegensätzliche Konzepte sind, sondern in Beziehung zueinander gedacht werden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>DANKSAGUNG .....</b>	<b>11</b>
<b>VORBEMERKUNGEN .....</b>	<b>12</b>
<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>15</b>
Empirische Ausgangslage .....	17
Empirische Fragestellungen .....	18
<b>BEGRÜNDUNG DES FORSCHUNGSVORHABENS.....</b>	<b>21</b>
Zur Notwendigkeit interdisziplinärer Forschung .....	21
Stärken und Grenzen interdisziplinären Denkens .....	23
Interdisziplinarität in der Musikpädagogik .....	24
Sociology of Music Education .....	26
Interdisziplinäre Verortung und Aufbau der vorliegenden Untersuchung .....	29
Eine Metapher .....	31
<b>THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>33</b>
<b>I Soziologische Ausgangslage .....</b>	<b>33</b>
A. Soziologie als Gesellschaftskritik.....	33
Exkurs: Moderne – Spätmoderne – Postmoderne .....	35
B. Eine Soziologie der Weltbeziehung .....	37
(1) Analyse des Weltverhältnisses der Moderne: Beschleunigung.....	39
(2) Soziologische Krisendiagnose: Weltverlust .....	41
(3) Vision: Soziologie der Weltbeziehungen.....	42
C. Überleitende Überlegungen .....	44
<b>II Musikalische Bildung .....</b>	<b>46</b>
A. Ein historisches Streiflicht .....	47
B. Ein Streiflicht auf musikdidaktische Diskurse in der Musikpädagogik .....	50
(1) Aufbauender und kulturerschließender Musikunterricht.....	51
(2) Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume .....	52
(3) Ein internationales Streiflicht .....	53
C. Perspektiven auf (musikalische) Bildung im Lichte soziologischer Signaturen der Moderne .....	55

(1) Ökonomisierung von Bildung .....	55
(2) Instrumentalisierung musikalischer Bildung .....	57
(3) Musikalische Bildung und Bildungspolitik: Ein spannungsreiches Verhältnis.....	60
<b>III Klassenmusizieren .....</b>	<b>63</b>
A. Begriffliche Klärung .....	63
B. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument .....	64
C. Fachinterne Legitimationsdiskurse zur Gestalt des Musikunterrichts.....	65
D. Historische Entwicklungslinien.....	66
<b>IV Zusammenfassung und Ausblick auf die empirische Studie .....</b>	<b>68</b>
<b>EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>70</b>
<b>I Untersuchungsrahmen.....</b>	<b>70</b>
A. Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“ .....	70
B. Pilotprojekt „Musik für alle Kinder“ Schuljahr 2015/2016.....	72
Exkurs: Bildungssystem Italien.....	73
<b>II Methodisches .....</b>	<b>76</b>
A. Wissenschaftstheoretische Positionierung .....	76
(1) Ethnographie .....	76
(2) Grounded Theory Methodologie .....	80
Entstehungshintergrund .....	80
Erkenntnislogische Grundannahmen.....	82
(3) Kombination von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie .....	84
B. Der qualitative Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen .....	87
C. Entwicklung der Untersuchungsstrategie .....	88
(1) Zugang zum Feld und Rollendefinition .....	90
(2) Das Verhältnis von Theorie und Gegenstand, Strukturierung und Authentizität .....	92
(3) Zur Konkretisierung der Fragestellung & zur theoretischen Sensibilität .....	93
(4) Datenerhebung.....	95
(5) Theoretisches Sampling.....	98
(6) Kodierprozess .....	100
(7) Gegenstandsnahe Theoriebildung & Reichweite der Ergebnisse .....	104
(8) Zum Verhältnis von Kreativität und Wissenschaft .....	107
<b>III Untersuchungsergebnisse.....</b>	<b>110</b>



A.	Umgang mit Normativität und Ideologie .....	110
B.	Fallbeschreibungen zur Illustration von Phänomenen .....	114
(1)	Fallbeschreibungen Musiklehrende .....	114
Frau Mair.....		114
Herr Huber und Herr Gruber .....		130
(2)	Fallbeschreibungen Musiklernende .....	137
Exkurs: Herausforderungen bei der Erfassung der kindlichen Perspektive		137
Chiara - „Das ist einfach nur wie ein Zauber“ .....		139
Lea – „Wenn ich beim Spielen mitsinge, spüre ich meine Fehler“ .....		143
Pia – „Noten, die etwas erzählen machen mich glücklich“ .....		148
Luca – „Das Wichtigste ist es Musik mit dem Herzen zu machen“ .....		150
Tim – „Ich spüre die Musik im Bauch“ .....		152
Miriam – „Wenn ich Noten lese, dann fühle ich mich als gute Geigerin“ &		
Manuel: „Mir fällt es leichter mit Zahlen und Notennamen zu spielen“ .....		154
C.	Fallgruppenübergreifende Kontrastierung .....	157
(1)	Enthusiasmus und Begeisterung .....	158
(2)	Zwischen Ratio und Emotio .....	164
(3)	Musikalischer Ausdruck.....	170
D.	Entfaltung der Kernkategorie .....	173
(1)	Im Spannungsfeld zwischen musikbezogenem Lernen und ästhetischer	
Erfahrung .....		175
Exkurs: Musikalisches Lernen oder Kompetenz und Leistung.....		175
Exkurs: Ästhetisch-sinnlicher Zugang oder die Kunst der Schönheit und		
Harmonie?.....		176
(2)	Musikbezogene Bedeutungszuweisungen.....	181
Exkurs: Bedeutungszuweisungen .....		181
(3)	Gegenstandsverankerte Theorie.....	184
Musik leben lernen.....		184
Musikalische Weltbeziehungsbildung .....		186

<b>DISKUSSION .....</b>	<b>188</b>
<b>I Einordnung der Untersuchungsergebnisse .....</b>	<b>188</b>
A. Theoretische Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse .....	188
B. Überlegungen zum Auftrag der Musikerziehung in spätmodernen Gesellschaften.....	191
C. Auf der Suche nach Resonanz - musikalische Weltbeziehungsbildung .....	195
(1) Dynamik zwischen Resonanz und Entfremdung.....	197
(2) Kompetenz und Resonanz .....	199
(3) Mensch – Musik – Welt. Weltbeziehungen durch Musik.....	200
<b>II Forschungswissenschaftliche Überlegungen .....</b>	<b>203</b>
A. Kritische Reflexion des Forschungszuganges.....	203
B. Überlegungen zur Bedeutung eines interdisziplinären Wissenschaftssystems mit gesellschaftlicher Relevanz .....	205
 <b>ANHANG .....</b>	 <b>208</b>
 <b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	 <b>218</b>
 <b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	 <b>219</b>

## **Danksagung**

Mein Dank gilt allen voran Herrn Prof. Franz Comploi und Frau Prof. Susanne Elsen, die mein Promotionsprojekt von Anfang an mit viel Resonanz und Wohlwollen betreut haben. Herr Comploi verdanke ich durch seinen Zuspruch nicht nur den nötigen Anstoß, mich für ein Doktoratsstudium zu bewerben; unsere motivierenden Gespräche und seine Unterstützung habe ich in den drei Jahren nicht nur fachlich, sondern auch menschlich als sehr bereichernd erlebt. Frau Elsen vermochte mein Interesse für Sozialwissenschaften und interdisziplinäres Arbeiten zu wecken. Ihr soziales und politisches Engagement und ihr transformativer Wissenschaftsansatz haben mir gezeigt, wie lebendig und relevant Wissenschaft sein kann.

Meine Forschungsaufenthalte im Ausland haben mir neue internationale musikpädagogische sowie sozialwissenschaftliche Perspektiven eröffnet. Von jedem dieser Forschungsaufenthalte bin ich mit gestärktem Rücken, wertvollen Anregungen und mit viel Inspiration und Motivation zum Weiterdenken und -machen zurückgekehrt. Für die Ermöglichung dieser wertvollen Erfahrungen im Ausland danke ich von Herzen Dr. Jens Beljan und Prof. Hartmut Rosa (Friedrich-Schiller-Universität Jena), Prof. Anne Niessen (Hochschule für Musik und Tanz Köln), Prof. Christian Rolle (Universität zu Köln), Prof. Andreas Lehmann-Wermser (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover), Prof. Patricia Shehan Campbell (University of Washington) und Prof. Ruth Wright (University of Western Ontario).

Ein besonderer Dank gilt den am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen und Kindern für ihr Vertrauen, ihre Offenheit und dafür, dass sie mich in ihre musikalischen Welten haben eintauchen und daraus lernen lassen.

Für die Geduld und das Vertrauen in meine Fähigkeiten danke ich meiner Familie Elisabeth, Josef und Simon. Ein besonderer Dank richtet sich an Jada, die immer das Beste in mir sieht und mich dadurch glauben lässt, etwas bewirken zu können. Durch meine Familie und Freunde erlebe ich tagtäglich, was es heißt, Resonanzbeziehungen zu leben.

## Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit wurde von dem Bedürfnis geführt, einen soziologisch geleiteten Blick auf musikpädagogische Bildungsprozesse zu werfen und wesentliche Aspekte der Rolle und der Bedeutung von Musikunterricht (insbesondere von Klassenmusizieren) vor dem Hintergrund einer Analyse komplexer Bedingungen spätmoderner Gesellschaften zu diskutieren. Im Laufe dieser Auseinandersetzung stieß ich immer wieder auf Probleme und Herausforderungen, die mit einer solchen interdisziplinären Vorgehensweise wohl zwangsläufig einhergehen.

Zunächst war der Anspruch, die Diskussion um die Bedeutung musikalischer Bildungsprozesse in der Spätmoderne in einem einheitlichen Vokabular zu führen, höher, als es mir letztendlich möglich gewesen ist. Dies mag vordergründig dem Umstand geschuldet sein, dass die Thematik nicht nach einem stringenten und systematischen Argumentationsmuster behandelt werden kann, da verschiedene Ebenen ineinandergreifen: Fachinterne musikpädagogische Diskussionen zu Begründungen, Zielen und Inhalten von Musikunterricht werden alles andere als einheitlich geführt; dazu kommen bildungswissenschaftliche Legitimationsmuster nach außen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie ausbreiten. Eine dritte Ebene bilden gesellschaftskritische Analysen der Spätmoderne, die Problemfelder einer zunehmenden Ökonomisierung gesellschaftlicher Lebensbereiche und damit auch des Bildungswesens aufwerfen. Alle drei Ebenen weisen nicht kategorial trennscharfe anthropologische, ethische, politische, soziologische, erziehungs- und bildungstheoretische Komponenten auf und sind miteinander verflochten. Die an diversen Stellen auftauchenden Exkurse der Dissertationsschrift können mitunter zunächst irritieren, wenngleich sie mit dem Ziel eingebaut wurden, fachfremde Argumentationsmuster kurz zu skizzieren, ohne dabei den Gang der Untersuchung zu unterbrechen. Der Befürchtung einer uneinheitlichen und unsystematischen Auseinandersetzung mit der Thematik soll an dieser Stelle die Hoffnung entgegengesetzt werden, dass in folgender Dissertationsschrift zumindest annäherungsweise ein Ineinandergreifen der Ebenen sichtbar wird, was Wittgenstein in seinen Philosophischen Untersuchungen (1984, § 67) folgendermaßen beschrieben hat: „*Die Stärke des Fadens*

*liegt nicht darin, daß [sic!] irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, daß [sic!] viele Fasern einander übergreifen."*

Ein Grund dafür, warum diese wissenschaftliche Arbeit neben theoretisch-hermeneutischen und empirischen Anteilen an vielen Stellen nicht ohne eine normative Note auskommt und ideologie- und gesellschaftskritische Perspektiven aufgreift, liegt zum einen im Begriff der Bildung, der schon im Titel der Arbeit auftaucht und zum anderen in der methodischen Struktur kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft (Klafki, 1992). *Bildung* ist kein empirischer Begriff, sondern ein zentraler Norm-Begriff der Pädagogik, der gewisse Zielvorstellungen und Sinnhorizonte für pädagogische Praxis bereits impliziert. Das Anliegen der Verbindung einer kritischen gesellschaftlichen Analyse und einer qualitativen empirischen Untersuchung erfordert ein mehrstufiges und aufeinander abgestimmtes Vorgehen. Das Beziehungs- und Ergänzungsverhältnis zwischen hermeneutischen, empirischen und gesellschaftskritischen Ansätzen erscheint zunächst vielleicht forschungslogisch fragwürdig und herausfordernd, wird von Seiten der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft (in Abgrenzung zu einem Methodenmonismus sowie einem beziehungslos nebeneinander stehenden Methodenpluralismus) jedoch als fruchtbarer Weg zu wissenschaftlicher Erkenntnis gesehen (Klafki, 1992).

Der *historisch-hermeneutische Ansatz* soll demnach erziehungswissenschaftliche Kontexte in einen geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang bringen, um somit den Blick für neuartige gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen der Erziehungswissenschaft freizumachen. Nur ein vom jeweiligen Kontext ausgehender Prozess der Interpretation kann erhellende und problematisierende Fragen stellen und so zu einer empirischen Adäquatheit hinführen. Bisweilen wird dem Nutzen einer Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie auf empirischer Ebene nur sehr sporadisch nachgegangen. Hier betont Klafki (1992) mit Nachdruck: *„Eine konsequente Reflexion auf die Leistungsfähigkeit, die Grenzen und die Implikationen der in der historisch-hermeneutischen Perspektive zu gewinnenden erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse führt unausweichlich auf die Notwendigkeit der Ergänzung durch empirische Forschung“* (S. 40). Zur Bedeutung eines gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatzes bemerkt Klafki, dass Probleme in den

Erziehungswissenschaften in vielfältiger Weise mit umgreifenden ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Verhältnissen und Prozessen verbunden sind: *„Der heutige Stand des Problembewußtseins [sic!], an dessen Entwicklung die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft beteiligt war, ist zweifellos nur durch die Auseinandersetzung mit jüngeren politisch-ökonomischen bzw. kritisch-gesellschaftswissenschaftlichen Analysen erziehungswissenschaftlich relevanter Fragen seit der Mitte der 60er Jahre möglich geworden“ (S. 51).* Ein solcher Ansatz verfolgt eine Analyse ökonomisch-gesellschaftlich-politischer Bedingungen von pädagogischen Praktiken und Prozessen in Zusammenhang mit einer Reflexion und Ideologiekritik des pädagogischen Bewusstseins.

Auf dieser Grundlage einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft scheint mir der Versuch gerechtfertigt, die Problemsicht einer Kritischen Theorie spätmoderner Gesellschaften für die empirische Musikpädagogik fruchtbar zu machen und kritische Reflexionen zu erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen zu fördern. Den Anspruch, die beschriebenen Ansätze in einer fairen Spannung zu halten und nicht eine Seite zugunsten einer anderen zu unterdrücken, möchte ich beherzigen. Somit bleibt zu hoffen, dass die hervorgebrachten Aspekte, Überlegungen und daraus folgenden Implikationen einen Beitrag im musikpädagogischen Diskurs leisten können und dadurch die Vorgehensweise als angemessen erscheinen lassen.

## Einleitung

Bildungskontexte sind in vielfältige Weise eingebettet in gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische Diskurse. Die Komplexität spätmoderner Gesellschaften stellt unser Bildungssystem vor vielfältige und große Herausforderungen. Auch Musikunterricht steht in einem Spannungsfeld zwischen Anforderungen eines Bildungssystems, das nicht zuletzt von den Vorstellungen und Zwängen einer ökonomisch orientierten Gesellschaft geprägt ist. Die vorliegende Arbeit greift die Soziologie der Weltbeziehungen (Rosa, 2016) als sozialkritische Theorie auf und versucht entlang ihrer gesellschaftstheoretischen Reflexionen soziologische Signaturen aufzuzeigen und ihre Auswirkungen auf die (musikalische) Bildungslandschaft sichtbar zu machen. Die Steigerungslogik wird als Grundprinzip der Moderne beschrieben und damit die Vorstellung verbunden, dass Wachstum, Beschleunigung und Innovationssteigerung spätmoderne Weltverhältnisse grundlegend prägen (Rosa, 2005, 2013). Die offensive Steigerungslogik ist nicht nur ökonomischer Natur, sondern dringt auch in gesellschaftliche und individuelle Sphären ein, und spiegelt sich somit auch im Bereich Schule und Bildung wider. Das sich daraus ergebene Problemfeld verdichtet sich in der Annahme, dass Erwartungen an Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sich vermehrt auf die Vergrößerung und das Verfügbarmachen des ökonomischen, sozialen, humanen und kulturellen Kapitals richten. Der Bildungsbegriff hat eine zunehmende Sinnentfremdung mit unzulässigen Gleichsetzungen anverwandter Begrifflichkeiten erfahren, deren Gründe in vielfältigen philosophischen, wissenschaftlichen, sozio-kulturellen und politischen Entwicklungen und Krisen der letzten 150 Jahre liegen. Hörster spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „*Profanisierung des Bildungsproblems zu Beginn des 20. Jahrhunderts*“ (Hörster, 1995, S. 44). Orientiert man sich an einem humanistisch geprägten Bildungsverständnis, so wird klar, dass Bildung nicht einseitig der Erfüllung von gesellschaftlichen oder arbeitsmarktorientierten Forderungen dienen soll bzw. kann. Aus bildungstheoretischer Sicht werden somit vor allem Aspekte eines historisch aktualisierten und kritischen Bildungsverständnisses als Gegenentwurf zur um sich greifenden Ökonomisierung und quantifizierenden Evaluations-

kultur angesprochen und vertieft. Vor dem Hintergrund kritischer Gesellschaftstheorie werden Diskussionen um Dimensionen musikalischer Bildung und damit zusammenhängende divergierende Ansprüche an Musikunterricht in den Mittelpunkt gestellt.

Musik ist in allgemeinbildenden Schulen in Italien von Jahrgangsstufe 1 – 8 ordentliches Schulfach und trägt somit zum umfassenden Bildungsauftrag bei. Was beinhaltet ein solcher Bildungsauftrag jedoch – gerade in Hinblick auf eine von sozialen, kulturellen, institutionellen Modernisierungsentwicklungen geprägten Gesellschaft? Der Bildungsauftrag der Schulen ist auf Makroebene meist additiv, umfassend und sehr allgemein formuliert, was zu einer Vagheit der Ziele führen kann. Für einzelne Schulen und Lehrpersonen bedeutet das, dass sie selbst Prioritäten setzen und den Bildungsauftrag konkretisieren müssen. Unklare (und ungeklärte) Ziele können zu Schwierigkeiten bei der Planung des Unterrichts und zu Beliebigkeit in der Unterrichtsgestaltung führen. Eine Orientierung an Idealen statt an konkreten Zielen kann zu Überforderung von Lehrpersonen führen. Kann man einen Auftrag erfüllen, wenn nicht klar ist, was der Auftrag alles umfasst, und wenn Teile des Auftrags in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen? Gerade diese Spannungsverhältnisse bilden den Anlass dafür, nach der Legitimation gesetzter Bildungsansprüche zu fragen und Überlegungen zum Bildungsauftrag des Faches Musik anzustellen. Dieser Frage soll im Rahmen dieser Arbeit auf theoretischer sowie empirischer Ebene nachgegangen werden.

Die Gestaltung des Musikunterrichts steht unmittelbar in Zusammenhang zu bildungs- und fachpolitischen Kontexten. So befinden sich musikpädagogische Zielformulierungen in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen und kulturgeschichtlichen Rahmenbedingungen, wissenschaftlichen und pädagogischen Strömungen. Rolle (2008) stellt diesbezüglich fest, es sei *„eine Eigenart des Schulfaches Musik, dass die Vorstellungen im Hinblick auf Unterrichtsziele sehr unterschiedlich sein können“* (S. 51). Vor diesem Hintergrund kommt die Bedeutsamkeit des Strebens nach konsistenten Begründungen und Zielsetzungen des Musikunterrichts (insbesondere des Klassenmusizierens) noch stärker zum Vorschein. In Hinblick auf die Legitimationskrise des Unterrichtsfaches Musik ist wiederum eine Auseinandersetzung mit



kultur- und bildungspolitischen Aspekten fruchtbar. Bildungswissenschaftliche, aber auch fachdidaktische Entwicklungen lassen sich unter Berücksichtigung spätmoderner soziologischer Signaturen nachzeichnen. Diese Arbeit untersucht dabei konkret die Rolle des Faches Musik in Hinblick auf (a) veränderte Lebensbedingungen im Zuge spätmoderner Modernisierungsprozesse, (b) die realistische Wende hin zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden in der Bildungsforschung, (c) eine zunehmende ökonomische Besetzung und Instrumentalisierung von Bildung und (d) das spannungsreiche Verhältnis musikalischer Bildung und Bildungspolitik.

Ein Bildungsbegriff, der sich nicht anhand eines klar benennbaren Outputs an Kompetenzen darstellen lässt, kann sich in einem solchen Zusammenhang schwer durchsetzen. Musikpädagogik reagiert darauf, indem sie versucht, Kompetenzen im Sinne operationalisierbarer Ziele zu formulieren. Auf der anderen Seite ist es für die Entwicklung des Individuums und im Kontext des Bildungsziels, zu einem gelingenden Leben beizutragen, wichtig, in Resonanz mit der Welt zu sein. Musikpädagogische Bildungsziele und Konzeptionen von Musikunterricht sind von diesen widersprüchlichen Anforderungen bestimmt und reagieren unterschiedlich auf diese. Ein empirisches Beispiel veranschaulicht dieses Spannungsfeld in Äußerungen von Lehrpersonen- sowie Schüler- und Schülerinnen-Seite. Entsprechend versteht sich diese Arbeit als kleiner Beitrag zur Konkretisierung der Frage, welche Bedeutung das Fach Musik innerhalb solcher Diskussionen einnimmt, sowie zur Verständigung über Ansprüche und Ziele des Klassenmusizierens mit einem Streichinstrument.

### *Empirische Ausgangslage*

Klassenmusizierprojekte verzeichnen seit Beginn der 1990er Jahre eine zunehmend stärkere Verbreitung (Jank, 2013). In unterschiedlichen Organisationsformen und Besetzungen nimmt das gemeinsame aktive Musizieren im Musikunterricht einen immer größeren Stellenwert ein. Die Relevanz des soziologisch formulierten Problems soll für den Musikunterricht an einem empirischen Beispiel veranschaulicht werden: Mit Blick auf die Praxis eines Klassenmusizierprojektes in Süd-

tirol wird eine qualitativ empirische Untersuchung vor dem Hintergrund der spannungsreichen Ansprüche an musikalische Bildung durchgeführt. Die Akteure des Untersuchungsfeldes bewegen sich in solchen Spannungsverhältnissen, positionieren sich sehr unterschiedlich und begründen ihre Haltungen und Vorstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Als interessant erweist sich das Untersuchungssetting vor allem deshalb, da die Bildungsvorstellungen der leitenden Lehrperson von einer starken Abwehrhaltung gegenüber jeglichem zweckorientierten Unterricht geprägt sind. Ihre kritische Einstellung richtet sich gegen eine in ihren Augen verzerrte Bildungsvorstellung heutiger Gesellschaften, die mit einer reinen Leistungsorientierung und Vernachlässigung ganzheitlicher, persönlichkeitsbezogener Ansprüche einhergeht.

Im empirischen Teil der Arbeit geht es darum, die Wahrnehmung auf das Klassenmusizierprojekt aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen, seine Facetten aufzuzeigen und dadurch wesentliche Aspekte musikpädagogischer Arbeit im Spannungsfeld musikalischer Bildungsansprüche zu identifizieren. In diesem Rahmen werden drei Lehrpersonen (die leitende Lehrperson und zwei Instrumentallehrpersonen) befragt; zudem findet auch die Stimme der Schülerinnen und Schüler Gehör. Darüber hinaus geht es aber nicht zuletzt auch darum, einen Blick auf gegenwärtige und zukünftige musikpädagogische An- und Herausforderungen zu werfen und diese hinsichtlich unterschiedlicher Bildungsansprüche herauszustellen.

### *Empirische Fragestellungen*

An dieser Stelle erscheint es mir wesentlich, vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung auf die Bedeutsamkeit der offenen Herangehensweise der empirischen Untersuchung hinzuweisen. Das theoretische Fundament der Arbeit umreißt gegenwärtige Diskussionen eines kritischen Bildungsverständnisses, inspiriert von Arbeiten im Bereich der Soziologie und der kritischen Erziehungswissenschaft bzw. kritischen Musikpädagogik. Im Fokus der empirischen Grounded-Theory-Methodologie-Untersuchung stehen zunächst offene Fragestellungen:

- Wie fassen die Lehrpersonen des Klassenmusizierprojekts ihre musikpädagogischen Tätigkeiten auf, welche Ansprüche setzen sie sich und wie gestalten sie den Unterricht?
- Wie erleben Schüler und Schülerinnen der deutschsprachigen und italienischsprachigen Grundschule den Unterricht?

Anhand der Studie sollen Wahrnehmungen des Bildungsauftrages aus Perspektive dreier Musiklehrpersonen untersucht werden und dadurch dahinterstehende Zielvorstellungen des Klassenmusizierens sichtbar gemacht werden. Die Sichtweise der Schüler und Schülerinnen auf ihr musikalisches Lernen bildet ein weiteres wesentliches Element der Untersuchungen. Ausgehend von dieser Untersuchung soll das Bild von Klassenmusizieren geschärft werden und damit ein Beitrag zur Erforschung der Rolle und der Bedeutung des Musikunterrichts in spätmodernen Gesellschaften geleistet werden. Sicherlich nicht angestrebt wird ein Urteil im Sinne von richtig oder falsch, sondern vielmehr ein vertiefter Blick in einen ausgewählten Bereich der Wirklichkeit, zur Verständigung über Bildungsziele und einer differenzierten Darstellung unterschiedlicher Bildungsansprüche und deren Begründungsmuster.

Um die empirischen Ergebnisse zu verorten und abschließend nochmals einen Bogen zum herangezogenen soziologischen Deutungshorizont spätmoderner Gesellschaften zu spannen, werden in der Diskussion Überlegungen zu den Ansprüchen an die Klassenmusizierpraxis angestellt und pädagogische Implikationen angeführt. Hier steht auch die Frage im Vordergrund, wie musikalische Bildung und vor allem die Ergebnisse der empirischen Studie in Hinblick auf Charakteristiken spätmoderner Entwicklungen gedeutet werden können. Ideen der Resonanzpädagogik als neuerer pädagogischer Ansatz werden in Bezug zu den Ergebnissen der Studie gesetzt. Die Arbeit schließt mit einer kritischen Betrachtung des gewählten Forschungszuganges und Überlegungen zur Rolle des Wissenschaftssystems in heutigen Gesellschaften. Die Verbindung zwischen dem Weitwinkel einer soziologischen Theorie und der Nahperspektive auf ein konkretes unterrichtliches Settings zeigt, dass eine Untersuchung von Unterricht anhand der Reflexion von Unterrichtenden

und Schülerinnen und Schülern weit über evaluative Fragen hinausreichen kann und sollte.

## **Begründung des Forschungsvorhabens**

### **Zur Notwendigkeit interdisziplinärer Forschung**

*„Wissenschaft existiert (heute nahezu) ausschließlich in der Form thematisch (bisweilen auch methodisch) reduzierter und separierter Einzel- oder Spezialdisziplinen“ (Heid, 1983, S. 178).* Diese Entwicklung lässt sich auf das 18. und 19. Jahrhundert zurückführen, als es zu einer zunehmenden Institutionalisierung und Aufspaltung der Wissenschaft kam. Die Diskussion um Einheit und Spezialisierung der Wissenschaften und um Konsequenzen für die Qualität des wissenschaftlichen Diskurses ist vielfältig und zum Teil zwiespältig und soll im Folgenden historisch skizziert werden:

- Einzelwissenschaftliche Spezialisierung

Auf der einen Seite war die Differenzierung von Disziplinen ein Resultat der zunehmenden Heterogenität wissenschaftlicher Information, die nicht mehr vollständig und unbegrenzt zu erfassen war. Mit einer stärkeren Spezialisierung erhoffte man sich eine Steigerung der Kompetenz und Effektivität in separierten Einzeldisziplinen, was zur Gewährleistung wissenschaftlicher Kontinuität und Intensität führen sollte (Weber, 1988). Damit einher geht die Differenzierung von Verfahren und Mitteln der Informationsgewinnung und die Entfaltung einer Forschungstradition: Mit der Spezialisierung der Wissenschaften kam es auch vermehrt zu einer methodischen Abgrenzung zwischen den Disziplinen (Kocka, 1991). In diesem Rahmen wird die Überschreitung fachwissenschaftlicher Grenzen oft mit Unwissenschaftlichkeit oder wissenschaftlicher Unseriosität degradiert: So wird in quantitativer Hinsicht kritisch von enzyklopädischem Dilettantismus gesprochen, während in qualitativer Hinsicht von fachlicher Inkompetenz, Scharlatanerie und Außenseitertum die Rede ist (v.Hentig, 1971; Heid, 1983). Eine starke Abschottung und Monopolisierung wissenschaftlicher Tätigkeit birgt auch die Gefahr, dass die Entwicklung einer nicht mehr allgemeinverständ-

lichen Fachsprache, der wissenschaftliche Kommunikation und Kritik ausschließt, wenn sie leicht als „fachfremd“ oder „inkompetent“ abgetan werden kann.

- Die Forderung interdisziplinärer Orientierung  
Auf der anderen Seite stehen Vorwürfe der fachlichen Borniertheit, der Scheuklappenbeschränktheit oder gar des Fachidiotentums (Lenk, 1980). Die drohende Gefahr solch starrer fachlicher Disziplinen besteht darin, dass Grenzen der Fachrichtungen zu Erkenntnisgrenzen werden. Es wird argumentiert, dass die Wirklichkeit sich nicht nach Kategorien oder nach Kriterien von Einzeldisziplinen sortieren lasse und sich die Komplexität der Welt jeglicher Grenzziehung widersetze (Fink, 1956). Die Isolierung einzelner Disziplinen blende schließlich innere Zusammenhänge von zu untersuchenden Phänomenen aus, vor allem wenn es darum geht, Bedingungen und Konsequenzen, Funktions- und Handlungszusammenhänge und Implikationen zu verstehen (Roth, 1966; v.Hentig, 1971). Für eine interdisziplinäre Orientierung spricht also, dass eine adäquate Erfassung und Erklärung realer Wirklichkeit und Praxis nicht disziplinär beschränkt ist und somit nach außerfachlichen Verbindungen, Implikationen und Konsequenzen der fachspezifischen Forschung fragen muss (v.Hentig, 1971).

Vor diesem Hintergrund ist die Forderung nach Interdisziplinarität nicht zuletzt Ausdruck der skizzierten Widersprüche: Wer Interdisziplinarität fordert, hält die disziplinäre Organisation wissenschaftlicher Aktivitäten grundsätzlich für ergänzungsbedürftig, aber nicht für prinzipiell falsch oder aufhebbar<sup>1</sup>. (Jungert, Romfeld, Sukopp & Voigt, 2010; Kocka, 2008; Schwarz, 1974). Interdisziplinarität hält an den konventionellen Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen fest, möchte jedoch darüber hinausgehen und fragt nach fächerübergreifenden (interdisziplinären) Zusammenhängen. Diese Aspekte betont auch Mainzer (1993), wenn er den Versuch

---

<sup>1</sup> Eine solche wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Positionierung wird mit dem Begriff der Transdisziplinarität betont. In transdisziplinärer Forschung werden konventionelle Grenzen zwischen den Disziplinen aufgehoben, während interdisziplinäre Praxis zwischen den Disziplinen stattfindet und Grenzen überschreitet. Siehe dazu Brand, Schaller & Völker (Hrsg.) (2004). *Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.

einer allgemeinen Begriffsbestimmung von Interdisziplinarität vornimmt und schreibt: „*Von Interdisziplinarität sprechen wir dann, wenn die Kooperation zwischen (>inter<) den Disziplinen auf Einzelprobleme und auf einen bestimmten Zeitraum beschränkt bleibt, ohne dass die beteiligten Disziplinen ihre Methoden und Ziele ändern*“ (S. 18).

## **Stärken und Grenzen interdisziplinären Denkens**

Die Forderung nach Interdisziplinarität geht mit dem Wunsch einher, durch eine zunehmende Verschränkung von Erkenntnissen und Zugriffen unterschiedlicher Disziplinen einen Beitrag zur Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Probleme zu leisten. Dies gilt insbesondere für Fachbereiche von gesellschaftlicher Relevanz. Was steht jedoch konkret hinter diesen Erwartungen von Interdisziplinarität und welche Überlegungen knüpfen an den intensiv geführten Diskurs an? Aber auch: Welche spezifischen Schwierigkeiten und Grenzen interdisziplinären Denkens müssen bedacht werden?

„*Interdisziplinäre Arbeit kann den disziplinären Fortschritt fördern*“ (Kocka, 1991, S. 137). Die Erwartungen einer interdisziplinären Arbeitsweise liegen darin, komplexen Problemlagen durch das Aufbrechen starrer Strukturen flexibel entgegenzutreten und so auch einen Beitrag für die disziplinäre Entwicklung zu leisten. Ein Blick über den Tellerrand kann neue Erkenntnisse zur Bearbeitung bestimmter Fragestellungen hervorbringen. Auf diese Weise sollen adäquatere Arbeitsweisen zur Wissenserzeugung und zum Verständnis gesellschaftlicher Fragestellungen entwickelt werden. Die im Zentrum wissenschaftlicher Reflexion stehenden Fragestellungen sind in aller Regel vielschichtig und komplex und die zu untersuchenden Probleme sind meist nicht auf die entsprechenden Grenzen zugeschnitten. Daher erhofft man sich durch die Nutzung von Ansätzen, Denkweisen oder Methoden verschiedener Fachrichtungen eine Schärfung der Sensibilität und des Wahrnehmungsvermögens, um flexible Lösungsansätze zu verfolgen (Jungert u.a., 2010).

Wissenschaften sind primär disziplinär organisiert. Aufgrund dieser Tatsache müssen sich interdisziplinäre Arbeiten oftmals einigen Herausforderungen stellen:

Diese reichen von Legitimationsschwierigkeiten innerhalb des eigenen Fachbereiches bis hin zu Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten und der Anschlussfähigkeit unterschiedlicher theoretischer Konzepte. Eine stringente und überzeugende Vermittlung von Ergebnissen interdisziplinärer Arbeit ist eine Herausforderung. Daher ist es für interdisziplinäre Arbeiten unerlässlich, den Brückenschlag zwischen den Disziplinen, die sich oftmals in ihrer Fachsprache, ihren Wissenschaftstraditionen und Vorverständnissen unterscheiden, sehr transparent und reflektiert zu gestalten und Verknüpfungsüberlegungen sichtbar zu machen (Kocka, 1991).

### **Interdisziplinarität in der Musikpädagogik**

Das Fach Musikpädagogik ist prinzipiell interdisziplinär ausgerichtet. Diese Feststellung begründet sich darin, dass sich musikpädagogisches Denken in einem offenen und gleichzeitig komplexen Beziehungsgeflecht von Mensch und Musik bewegt. Die in diesem Zusammenhang angestellten Überlegungen können sich dabei in beinahe jede Richtung entfalten. Wenn es darum geht, das Zusammenspiel von Musik und Pädagogik zu untersuchen, sind die Grenzen zwischen den Disziplinen unscharf. Erkenntnisse in diesem Feld bedienen sich dabei nicht nur der Musikwissenschaft und der Pädagogik, sondern lehnen sich auch an unterschiedliche Nachbarwissenschaften an, d.h. je nach forschungsrelevantem Gesichtspunkt werden unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen berücksichtigt. So etablieren sich immer wieder neue und relevante Mischungsverhältnisse, die sich in dynamischen und mannigfaltigen Konstellationen wissenschaftlicher Auseinandersetzung zeigen. Aus diesem Grunde ist musikpädagogisches Nachdenken und Forschen schon immer stark von einem Bewusstsein für fächerübergreifendes Denken geprägt. Die Vielfalt der Vernetzung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen führt in Folge dessen auch zu einem Pluralismus an Forschungsansätzen. Dies bedeutet auch, dass die Anschlussmöglichkeiten und Untersuchungsmöglichkeiten immer neu ausgelotet werden müssen (Schläbitz, 2009).



Sigrid Abel-Struth und Peter W. Schatt sehen die Grenze zu anderen Wissenschaften und das spezifisch Musikpädagogische darin, „*dass immer von der pädagogischen Aufgabenstellung her nach den Faktoren der Bereiche Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musikunterricht gefragt wird*“ (Schatt, 2007, S. 27). Eben diese Bestimmung befähigt das Fach Musikpädagogik dazu, im Schutze von Grenzen systemeigene Komplexität aufzubauen. Aber wie zeigt sich diese systemeigene Komplexität innerhalb des Faches? Das vielfältige Zusammenspiel von Musik und Pädagogik lässt sich an dieser Stelle mit einem Blick auf Rudolf-Dieter Kraemers Auseinandersetzung mit dem nachbarwissenschaftlichen Umfeld in der Musikpädagogik konkretisieren. Er kommt zum Schluss, dass die Lösung musikpädagogischer Probleme unterschiedlicher Zugriffe bedarf. Dazu gehören musikwissenschaftliche, philosophisch-anthropologische, historische, psychologische, pädagogisch-didaktische, politikwissenschaftliche, soziologische, sowie kunst- und sportpädagogische Aspekte. Die lange Liste dieser Referenzdisziplinen kann noch durch weitere Bezugswissenschaften ergänzt werden, wenn beispielsweise medizinische, neurobiologische, juristische, religionspädagogische, ökologische und ökonomische Fragestellungen aufgegriffen werden (Kraemer, 2004).

Trotz der Feststellung, dass „*Interdisziplinarität [...] für die Musikpädagogik ein unverkennbares Qualitätsmerkmal [ist], wo komplexe Phänomene einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft forschungsrelevant beleuchtet werden sollen*“ (Schläbitz, 2009, S. 12) wird die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit einem Thema nicht immer als solche hervorgehoben. Im Bereich der Musikpädagogik finden sich bislang wenig konzeptionelle Verankerungen zur konkreten Umsetzung von Interdisziplinarität in die Wissenschaftspraxis.<sup>2</sup> Damit einhergehend wird der Begriff häufig oberflächlich und inflationär verwendet und bleibt auf seine konkreten Zielsetzungen hin ungeklärt.

---

<sup>2</sup> Im Jahre 2008 wurde das Thema „Interdisziplinarität“ bei der Tagung des Arbeitskreises musikpädagogischer Forschung in Paderborn konkret aufgegriffen. Der in diesem Rahmen veröffentlichte 30. Tagungsband „Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung“ nimmt sich des Themas auf reflexionstheoretischer Ebene an und zeigt anhand von konkreten Forschungsprojekten die methodische und thematische Bandbreite interdisziplinären Arbeitens. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12038/pdf/AMPF\\_2009\\_Band\\_30.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12038/pdf/AMPF_2009_Band_30.pdf) [10.03.2019]

Wie man an diesen Ausführungen erkennen kann, zählt die Musikpädagogik nicht zu den besonders scharf profilierten und gefestigten Wissenschaften; sie zeichnet sich vielmehr durch eine offene, alltagsnahe und eklektische Herangehensweise aus, was sie für interdisziplinäre Vernetzungen geradezu prädestiniert. Dennoch sollte man das Desiderat interdisziplinären Arbeitens nicht mit Erwartungen überfrachten, sondern stets vor der Voraussetzung einer gut reflektierten und transparenten Auseinandersetzung mit einem Themenbereich sehen.

### **Sociology of Music Education**

Vor dem eben genannten Anspruch interdisziplinären Forschens und Denkens ist es besonders wichtig, das vergleichsweise junge Forschungsfeld näher zu beschreiben, in dem sich meine Untersuchung verortet. Von Sociology of Music Education ist die Rede, wenn Zusammenhänge zwischen Musik, Gesellschaft und Pädagogik untersucht und reflektiert werden. Sich in diesem Fachbereich verortende Arbeiten stützen sich dabei auf soziologische Theorien, um Fragen der Musikpädagogik in Bezug zu sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen zu erörtern oder kontextualisieren musikpädagogische Erkenntnisse anhand soziologischer Kategorien, um dadurch ein besseres Verständnis der sozialen Bedingungen und Zusammenhänge zu erlangen (Wright, 2010). Die soziologische Betrachtung von Musik und musikpädagogischen Situationen kann somit verschiedene Formen annehmen:

- Musikpädagogisches Denken und musikpädagogische Forschung unter Berücksichtigung soziologischer Kategorien untersucht Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Religion, Nation oder Kultur und musikalischem Lehren und Lernen und kontextualisiert sie dementsprechend. Solche Arbeiten können zu einem besseren Verständnis von sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen in Bezug auf musikalisches Lernen beitragen. Dabei wird häufig auch die Frage nach sozialer Gerechtigkeit in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt (Wright, 2010).
- „[...] *One can begin from a particular theoretical sociological perspective and look through this lens to understand matters of music education*“ (Wright, 2017, S. 10). Ausgehend von bestimmten soziologischen Theorien

und Ansätzen bei der Analyse vergangener und gegenwärtiger musikpädagogischer Praktiken kann Sociology of Music Education neue Verstehenshorizonte und Perspektiven eröffnen. Überlegungen zwischen den Schnittstellen von Musik, Gesellschaft und Pädagogik schaffen Bezüge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, Problemfeldern und (musik-)pädagogischer Praxis. In einem solchen Verständnis werden beispielsweise kritische Theorien aus der Soziologie (Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas) oder aber auch aktuellere Theorien spätmoderner Gesellschaften (Beck, Giddens, Rosa) herangezogen, um Problemfelder der Musikpädagogik zu beleuchten. Hier verortet sich auch die vorliegende Arbeit, wenn die gesellschaftskritische Theorie Hartmut Rosas aufgegriffen wird und in einen musikpädagogischen Zusammenhang gestellt wird. Solche interdisziplinären Untersuchungen bieten uns einen Rahmen dafür, aktuellen Fragen der Musikpädagogik unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Implikationen nachzugehen.

Seit dem Jahre 1995 wird in einem zweijährigen Rhythmus das „International Symposium on the Sociology of Music Education“ organisiert und durchgeführt. Musikpädagogen und Musikpädagoginnen tauschen sich in diesem Rahmen zu Themen an der Schnittstelle von Soziologie, Musik und Pädagogik aus. Der Anspruch dieser internationalen Symposien wird folgendermaßen formuliert:

*The International Sociology of Music Education Symposia are dedicated to the exclusive and explicit application of sociological constructs and theories to music teaching and learning in social contexts that range from the formality of compulsory schooling to efforts by individuals of all ages to engage in music making and listening (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014, S. 1).*

Seit 1995 wurde mit jedem weiteren durchgeführten Symposium eine zunehmende Klarheit bei der Definition des Feldes und der forschungswissenschaftlichen Anwendung soziologischer Konzepte in breitgefächerten Kontexten angestrebt und

festgestellt (Wright, 2017). Bereits bei den letzten beiden internationalen Symposien (2017, 2015) zur Sociology of Music Education wurde zunehmend, wenngleich zunächst auf informeller Ebene, die Möglichkeit einer stärkeren Profilierung und Weiterentwicklung der Organisation „Sociology of Music Education“ anvisiert. Dieses Unterfangen wurde bei der ISSME 2019 nun anhand strukturierter Diskussionen zur Zukunft der Fachrichtung in den Mittelpunkt gestellt. Mit der Gründung einer Arbeitsgruppe soll der konkrete Versuch unternommen werden, „Sociology of Music Education“ als eigenständige Fachdisziplin zunehmend zu definieren und abzugrenzen.

In der von der Zeitschrift „Action, Criticism & Theory for Music Education“ herausgegebenen Sonderausgabe „Sociology of Music Education - Special Issue“ wurden Themen rund um dieses Forschungsfeld aufgegriffen und ein Blick in dessen Vergangenheit und Zukunft gewagt. Petter Dyndahl, Sidsel Karlsen und Ruth Wright (2014) stellen in ihrem einleitenden Kapitel fest, dass das Feld Sociology of Music Education seit 1995 eine rasante und globale Entwicklung erlebt hat und auch gegenwärtig erlebt, nicht zuletzt als Antwort auf komplexer werdende Gesellschaften. Geir Johansen (2014) konstatiert in seinem Beitrag ein wachsendes Interesse innerhalb der Musikpädagogik an sozialem Wandel und weist auf die Bedeutsamkeit und den wechselseitigen Charakter solcher Prozesse hin: (Musikalische) Bildung beeinflusst sozialen Wandel und ist zugleich vom sozialen Wandel betroffen. Ein zentrales Forschungsanliegen der Disziplin ist daher der Fokus auf social change und auf das Potential der Musikpädagogik, soziale Veränderungen zu reflektieren, zu verstehen und anzutreiben: *„A related research concern is with the potential of music education to effect social change, whether positive or negative, and the need to map the field effectively to locate and understand such changes“* (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014, S. 8). Damit verbunden ist ein starkes Interesse an der Frage: „What is music education for?“ Wozu Musik, wozu Musikunterricht, wozu musikbezogenes Lehren und Lernen, wozu Musikpädagogik? Dieser Frage soll nachgegangen werden und zwar nicht als abstrakte, philosophische Frage, wie die Herausgeber betonen, *„but in very practical terms of its role in the formation, maintenance and functioning of human societies“* (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014, S.9). Diese grundlegenden Fragen immer wieder zu stellen und in komplexer

werdenden Gesellschaften zu untersuchen, dies ist ein Hauptanliegen von Forschenden im Feld Sociology of Music Education. „*The efforts of scholars engaged in exploring the sociology of music education to draw attention back to fundamental questions are, therefore, vital*“ (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014, S. 9). Dieser Bemühung möchte ich in der vorliegenden Arbeit nachgehen.

## **Interdisziplinäre Verortung und Aufbau der vorliegenden Untersuchung**

Dieses Kapitel stellt Überlegungen zur konkreten interdisziplinären Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenmusizieren im Lichte divergierender Bildungsansprüche im Rahmen dieser Arbeit an und fokussiert Fragen nach Art, Gegenstand und Motiven der Forschungsweise. Dadurch soll ein Rahmen für die vorliegende Arbeit geschaffen werden, welcher eine Einordnung und notwendige Abgrenzung des Forschungsbereiches anvisiert. Die Ausformulierung der konkreten Zielverfolgungen soll schließlich die Begründung des Forschungsprojektes präzisieren.

Im Interesse einer adäquaten Erklärung und des Verstehens musikpädagogischer Praxis erfolgt der Zugriff auf die Problemstellungen in dieser Arbeit unter Berücksichtigung verschiedener Blickwinkel. Es spielen vor allem bildungswissenschaftliche und soziologische Überlegungen eine Rolle, mit deren Verknüpfung versucht wird die musikpädagogische Fragestellung zu bearbeiten. Ich bin der Überzeugung, dass gerade Fragestellungen mit bildungswissenschaftlichem Schwerpunkt darauf angewiesen sind, einen Blick nach links und nach rechts zu werfen, da sich pädagogische Praxis und Reflexion nie in einem Vakuum verwirklicht, sondern vielmehr als „*gesellschaftlich situierte und strukturierte Praxis*“ (Bauer, Bittlingmayer & Scherr, 2012, S. 13) verstanden werden muss. (Musik-)pädagogische Forschung in einem solchen Verständnis muss sich zwangsläufig damit beschäftigen, wie sie auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen antworten kann und muss.

*Das soziologische Interesse an Bildung und Erziehung richtet sich deshalb auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung, den Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken auf pädagogische Institutionen, Theorien und Praktiken sowie auf die*

*sozialen Folgen dessen, was im Bildungs- und Erziehungssystem der Gesellschaft geschieht* (Bauer, Bittlingmayer & Scherr, 2012, S. 13).

Diese Überlegungen unterstreichen den primären Anspruch meiner Arbeit: Musikpädagogisches Denken und Forschen soll Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen, Dynamiken und bildungspolitischen Entwicklungen schaffen und die musikpädagogische Praxis eines Klassenmusizierprojektes soll vor dem Hintergrund dieser Aspekte untersucht werden. Im theoretischen Teil der Arbeit wird ausgehend von einer soziologisch profundierte Analyse dieser Entwicklungen und einer Beschreibung spätmoderner Strukturen und damit zusammenhängenden Problemen und Herausforderungen für die Gesellschaft (Teil I) der Bogen zu musikpädagogischen Fragestellungen (Teil II) gespannt. Im Mittelpunkt der theoretischen Ausführung stehen musikpädagogische und -didaktische Reflexionen zum Begriff und der Bedeutung musikalischer Bildung und zum Verhältnis des Erwerbs musikalischen Bildungswissens und musikbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten und ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht. In Teil IV und somit dem letzten Teil der theoretischen Auseinandersetzung wird zum empirischen Teil der Arbeit hingeführt, indem das Konzept des Klassenmusizieren als eine Form des schulischen Musikunterrichts vorgestellt wird. Anhand eines historischen Abrisses des Musizierens im Musikunterricht werden verschiedene fachinterne Argumente für und gegen eine solche Ausrichtung des Musikunterrichts dargestellt und damit die Diskussion divergierender Ansprüche an Musikunterricht eröffnet.

Der empirische Teil der Arbeit setzt sich zum Ziel, eine besonders praxis- und gegenstandsnahe Untersuchung eines Klassenmusiziersettings mit Streichinstrumenten vorzunehmen. Nach der Beschreibung des Untersuchungsrahmens (Teil I) und der methodischen Einführung und Begründung (Teil II) stehen in Teil III die Untersuchungsergebnisse, d.h. die Darstellung konzeptioneller Beschreibungen und die Ausarbeitung gegenstandsbezogenen Kategorien im Zentrum. Auch in diesem empirischen Prozess ist interdisziplinäres Denken erforderlich. Dies macht einmal mehr die Begründung der methodologischen Arbeitsweise deutlich. Die Arbeit verbindet einen ethnographischen Forschungszugang mit der Grounded Theory Me-

thodologie. Forschenden wird hier eine grundsätzliche Offenheit hinsichtlich relevanter Theorien, Perspektiven und Fokussierungen im Forschungsprozess abverlangt.

## **Eine Metapher**

Harald Weinrich vergleicht interdisziplinäres Forschen mit einem bekannten Gedicht von Erich Kästner, mit dem Titel „*Lied zwischen den Stühlen zu singen*“:

*Wenn das schon ein unangenehmer Platz zum Singen ist, wieviel mehr gilt das dann für jene interdisziplinären Lieder, die zwischen den Lehrstühlen zu singen sind. Aber sie müssen dennoch gesungen werden, denn auf den Lehrstühlen sitzt man zwar einigermaßen bequem, aber es besteht die Gefahr, dass man immer das gleiche Lied singt* (Kocka, 1991, S. 141).

In diesem Sinne ist meine Arbeit der Versuch einer Komposition eines interdisziplinären Liedes. Die Struktur dieses interdisziplinären Liedes gliedert sich in einer ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung und einer empirischen Untersuchung. So wie das Komponieren eines Liedes begann auch meine Arbeit mit einer Idee und mit der nötigen Inspiration. Diese Quelle der Inspiration fand ich in den Sozialwissenschaften. Die Fragen danach, was *gutes Leben* ausmacht und wie die Schule auf die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderung einer spätmodernen Gesellschaft antworten kann, stehen zwischen den Notenzeilen. Die Melodie ist das Herzstück des Liedes. Das Notenspektrum dieses Liedes ist sehr breit gefächert und verknüpft Gedanken aus der Soziologie, der Musikpädagogik und den Bildungswissenschaften. Das Fundament eines jeden Liedes sind die Harmonien. Sie unterstützen die Melodie und sorgen für Bewegung, Veränderung und Spannung. Die interdisziplinäre Verknüpfung kann nur dann gelingen, wenn verschiedene Perspektiven harmonisch aufeinander abgestimmt sind und Theorie und Empirie stringent zusammenklingen. Die Arbeit an dem Lied erfordert es, immer wieder Töne neu zusammzusetzen und Melodien umzustrukturieren, aber auch Disharmonien und Spannungen auszuhalten. Die Suche nach harmonischer Mehrstimmigkeit begleitet den Prozess der Komposition. Schließlich nutzen Melodie und

Harmonie Rhythmus, und Rhythmus erzeugt Bewegung. So hoffe ich, dass ich mit meiner Arbeit etwas in Bewegung setzen und eine Botschaft vermitteln kann: seien es kritische Gedanken und das Hinterfragen gesellschaftlicher und schulpolitischer Entwicklungen oder aber auch ein Weiterdenken in diese Richtung und das Vermitteln von Perspektiven und Visionen für die musikpädagogische Arbeit.

Den Ansprüchen interdisziplinärer Arbeit gerecht zu werden ist bestimmt nicht immer einfach und der Prozess sollte, bei all den Erwartungen an eine stringente Integration der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, nicht unterschätzt werden. Umso elementarer ist es, sich beim Überschreiten disziplinärer Grenzen immer wieder die Frage zu stellen, in welche Richtung man sich bewegt. Tut man das nicht, läuft man womöglich Gefahr, eine Auffassung von Interdisziplinarität zu verfolgen, die auf alles zu passen scheint und doch nur wenig aussagt, so dass am Ende Orientierungslosigkeit das Ergebnis ist. Aus diesem Grunde verlangen interdisziplinäre Prozesse eine Offenheit gegenüber verschiedener Perspektiven sowie eine reflektierte Denk- und Forschungshaltung.



# THEORETISCHER TEIL

## I Soziologische Ausgangslage

### A. Soziologie als Gesellschaftskritik

Die Soziologie ist eine recht junge Disziplin, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand. Die Gesellschaft verändert sich in dieser Zeit in ihren materiellen, sozialen, kulturellen und institutionellen Beständen und wirft damit neue Problemfelder auf (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007). Somit ist die soziologische Theorie eine Reaktion auf neuartige Modernisierungsentwicklungen, sozusagen eine Wissenschaft, die aus dem Reflexivwerden der Moderne hervorging (Zima, 2016). Die geisteswissenschaftlichen Wurzeln der Soziologie liegen bereits in der Reformation und der Aufklärung, doch waren es vor allem „*die Industrialisierungsschübe im 19. Jahrhundert und die Wellen der Urbanisierung und Individualisierung sowie der städtischen und marktwirtschaftlichen Anonymisierung*“ (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007, S. 15) welche neue Entwicklungen hervorbrachten. Dieser kurze Blick auf die historischen Entwicklungslinien der Soziologie verdeutlicht, dass das Nachdenken über die Gesellschaft von neuartigen Modernisierungserfahrungen angetrieben wurde und sich auch heute noch als „*Reflexion auf wahrgenommene Modernisierung verstehen lässt*“ (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007, S. 16). Die Art der Modernisierungserfahrungen verändern sich im historischen Prozess natürlich immer wieder spürbar. Indessen werden soziologische Analysen meist auch von einer Besorgnis über die Veränderungsprozesse und von einer kritischen Reflexion derselben begleitet. Die Veränderungen scheinen nicht immer nur Wohlstands- und Freiheitsgewinne zu versprechen, sondern bergen auch Momente der Besorgnis, der Beunruhigung und des Unbehagens, so Rosa (2012a, S. 89):

*Die Analysen der soziologischen Klassiker von Marx bis Durkheim und von Weber zu Simmel oder Tönnies laufen darin zusammen, dass sie ihren Ausgang in der Beobachtung einer massiven Veränderung der Lebensbedingungen nehmen – was zu nennender Gegenüberstellung „archaischer“ und „modernen“ Gesellschaften geführt hat, die sich bei*

*allen Gründervätern der Soziologie finden – und dass sie sich zutiefst beunruhigt zeigen über die Konsequenzen, welche die Veränderung für die menschliche Lebensführung haben können: Entfremdung und Entzauberung bei Marx und Weber, Anomie, Gemeinschaftsverlust und das Verschwinden genuiner Individualität bei Durkheim, Simmel und Tönnies. Im Hintergrund dieser gesellschaftskritischen Dimension der soziologischen Klassiker steht dabei stets die Furcht vor einem nahezu „unsichtbaren“ Freiheitsverlust, der sich hinter dem manifesten Liberalismus der Modernen, unter ihrem „stahlharten Gehäuse“ verbirgt, und vor einem schleichenden Sinnverlust als Kehrseite der Möglichkeit individueller Selbstbestimmung.*

Ausgangspunkt der Überlegungen bilden, wie bereits angedeutet, Impulse, die ihren Ursprung in der Kritischen Theorie haben. Die Kritische Theorie entwickelte sich Anfang der 20er Jahre in Frankfurt mit der Gründung des Instituts für Sozialforschung. Aus diesem Institut ging auch die Frankfurter Schule als eine Gruppe von Philosophen und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen und Vertretern der Kritischen Theorie hervor. Ziel dieses Instituts war eine Neuinterpretation der Theorie von Karl Marx, die den historischen Entwicklungen gerecht werden sollte (Winter, 2007). Als Maßstäbe ideologiekritischer Auseinandersetzung gelten dabei die Idee der Emanzipation und der Mündigkeit der Menschheit sowie der Verwirklichung der Leitideale der Freiheit, Gleichheit und Vernunft, wie sie von den Philosophen der Aufklärung erstmals postuliert wurden (Richter, 1997, S. 81). Eine Kritische Theorie bemüht sich um die Reflexion gesellschaftlicher und historischer Prozesse und Lebensverhältnisse, um in einem weiteren Schritt von gesellschaftlichen Selbsttäuschungen, Zwängen und Repressionen zu befreien und so Emanzipation und Aufklärung zu bewirken (Winter, 2007). In aktuelleren Arbeiten der Kritischen Theorie werden das Unbehagen in und die Pathologien der modernen Gesellschaft problematisiert. Die Relevanz einer kritischen Sichtweise auf Ökonomie, Gesellschaft und Kultur, die ihre Wurzeln in der Denktradition der Kritischen Theorie hat, zeigt sich auch heute vermehrt im Kontext der Kritik an der neoliberalen Globalisierung entstandenen Bewegungen der Spätmoderne. Vor diesem Hin-

tergrund bietet diese Strömung für die unterschiedlichsten Fragestellungen lohnende Bezugspunkte, deren Kern konkrete gesellschaftliche Verhältnisse der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sind.

Im Einzelnen sieht die Struktur der nachfolgenden Kapitel wie folgt aus: Nach einem einleitenden kurzen Exkurs hinsichtlich der Verwendung der Begriffe Moderne – Spätmoderne – Postmoderne, der auf eine zeitdiagnostische Einordnung der gesellschaftskritischer Theorie abzielt, wird mit Blick auf die Theorie Hartmut Rosas als Vertreter der neueren Kritischen Theorie 3. Generation ein gesellschaftsanalytischer Diskurs aufgegriffen, der ausgehend von einer kritischen Zeitdiagnose und Modernanalyse in einer Soziologie der Weltbeziehung mündet. Diese gesellschaftskritische Auseinandersetzung bildet die Grundlage für bildungswissenschaftliche Überlegungen des darauffolgenden Kapitels. Der Gang der theoretischen Untersuchung mündet schließlich in der Erkundung der Rolle und der Bedeutung des Faches Musik, das, wie gezeigt werden soll, solch gesellschaftlichen und damit zusammenhängenden bildungspolitischen Entwicklungen unterliegt.

### ***Exkurs: Moderne – Spätmoderne – Postmoderne***

Bevor nun eine kritische Gesellschaftsanalyse skizziert werden kann, seien Überlegungen zu den begrifflichen Unterscheidungen zwischen Moderne, Spätmoderne und Postmoderne wiedergegeben. Im Laufe der Zeit verändert sich der Charakter der Modernisierungserfahrungen immer wieder grundlegend, was sich entsprechend auch in der soziologische Theorieentwicklung niederschlägt. Um sich im Begriffsdschungel zu orientieren, bedarf es daher zunächst einer Klärung dessen, was unter der Moderne selbst zu fassen ist und welche Entwicklungstendenzen ihren Charakter bestimmen.

Der Begriff *Moderne* oder *Modernität* kann „sowohl Epochen, wie Richtungen, Generationenwandlungen wie Bewußtseinsveränderungen [sic!]“ bezeichnen (Uhle, 1993, S. 19). So gilt die Moderne sowohl als „Projekt der Aufklärung“ seit dem 18. Jahrhundert, als Ästhetik des 19. oder 20. Jahrhunderts, als Avantgarde-Bewegung des 20. Jahrhunderts, als politische Bewegung des 18. Jahrhunderts oder auch als ökonomische Betrachtungsweise und Situation des 19. Jahrhunderts. Als Epoche stellt die Moderne

einen Gegenbegriff zur Antike dar und bezeichnet historisch einen Wandel in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen, eingeleitet durch die *Phase der Industrialisierung*, durch die *Auflösung von überlieferten Traditionen und Konventionen*, durch den *Prozess der Säkularisierung und durch rationalistisches Denken* (Rosa, Strecker & Kottmann, 2007 S. 25). In der Philosophie und den Sozialwissenschaften fungieren Theorien der Moderne als „*Deutungsmuster zum Begreifen der Gegenwart*“ (Uhle, 1993, S. 19), in denen Grunddynamiken moderner Gesellschaften erläutert werden. Ironischerweise stützt sich die Hoffnung auf ein selbstbestimmtes und freies Leben der Moderne primär auf den Rationalismus der Aufklärung – gleichzeitig offenbart sich aber auch das Gegenteil: die „*Entzauberung der Welt*“ (Weber, 1946) als Einsicht in die objektive Gleichgültigkeit der Welt und das Aufgeben von Selbstverständlichkeit. „*Für die Moderne steht somit sowohl der Traum und die Hoffnung der Vernunft als auch ihre radikale Kritik und bittere Skepsis*“ (Reichenbach, 2001, S. 39). Nach Weidenhaus (2015) zählen zu den prägenden Merkmalen einer modernen Gesellschaft des Fortschrittsglaubens, die Individualisierung als Folge der Herauslösung aus ständischen Zwängen und die Steigerungslogik. Rosa unternimmt den Versuch einer Definition moderner Gesellschaften, die im Zeichen der Beschleunigung stehen, folgendermaßen: „*Eine moderne Gesellschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nur dynamisch zu stabilisieren vermag, was bedeutet, dass sie strukturell auf Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung angewiesen ist, um sich zu erhalten und zu reproduzieren*“ (Rosa, 2005, S. 16). Die Fortschrittshoffnungen wurden zu Beginn der Moderne tendenziell als Elemente für eine Steigerung von Autonomie- und Authentizitätschancen wahrgenommen. Wie Rosa (2012b) mit seiner Beschleunigungstheorie aufzeigt, haben die einhergehende fortwährende Beschleunigung und Innovationsverdichtung jedoch weitreichende Folgen für die Lebensweise und die Lebensorientierung moderner Subjekte. Modernekritische Autoren, wie beispielsweise Benjamin, Adorno, Horkheimer, aber auch Foucault, Lyotard und Deleuze entlarven laut Zima (2016, S. 126) das Vernunftprinzip der Aufklärung und den (Zwecks-)Rationalismus als Instrument der Machtausübung und Unterwerfung.

Im Zeitalter der Globalisierung (also vor allem in der Spätmoderne) vollziehen sich politische, ökonomische, rechtliche und kulturelle Entwicklungen nicht mehr in einem geregelten Rahmen, sondern sind von Komplexität und Unberechenbarkeit geprägt (Rosa, 2005). Dies beschreibt Welsch (1988) als „*Zustand radikaler Pluralität*“.

Die Diskussion darüber, ob die sozialen Entwicklungen wirklich als Symptome einer Zeitwende gelten und somit die Bezeichnung „Postmoderne“ rechtfertigen, wird sehr kontrovers geführt.<sup>3</sup> Seit den 80er Jahren treten solche Diskussionen über eine zeitliche und inhaltliche Bestimmung des Begriffes der Postmoderne in den Vordergrund. Während einige Theoretiker dem Begriff der Postmoderne skeptisch gegenüberstehen und ihn als leere Worthülse und „trügerische Perspektive“ (Beck, 1993) abtun, meinen Vertreter der Postmoderne in der nachmodernen sozialen Entwicklung einen Wandel zu erkennen, der den Begriff rechtfertigt. Das Präfix „post“ suggeriert ja die Vorstellung einer Zeit, die der Moderne folgt und trotz aller Affinitäten von dieser abweicht und sie zu überwinden versucht. Diese konzeptionelle Unschärfe offenbart sich auch im Begriffsdschungel, in dem wir uns in diesem Diskurs bewegen, wenn neben „postmodern“ (Welsch, 1988) oder „flüchtiger Moderne“ (Bauman, 2003) beispielsweise auch von der „anderen“ oder „zweiten“ Moderne bzw. einer „Dissens-Moderne“ (Beck, 1997) die Rede ist, aber auch Begriffe wie „radikal“, „reflexiv“, „spät“ oder „hoch“ (Giddens, 1991, 1995) für die Zeitdiagnose herangezogen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass die Anfänge der Postmoderne-Rezeption insbesondere in der deutschsprachigen Pädagogik entweder auf der einen Seite von einseitigen Verurteilungen geprägt waren oder auf der anderen Seite gleichermaßen einseitige überschnelle Akzeptanz erlebt haben<sup>4</sup>, entziehe ich mich dieser verworrenen und von Missverständnissen geprägten Diskussion durch Verwendung des Kompromissbegriffes der Spätmoderne. Zudem geht aus den von Hartmut Rosa formulierten kritischen Analysen hervor, dass wir uns immer noch in der Logik der modernen Gesellschaft bewegen, die primär durch das Grundprinzip der Steigerung definiert wird.

## **B. Eine Soziologie der Weltbeziehung**

Die Arbeiten des deutschen Soziologen Hartmut Rosa stehen im Kontext der neueren Kritischen Theorie.<sup>5</sup> Seine wissenschaftlichen Ausführungen reichen von einer

---

<sup>3</sup> Eine vertiefte Auseinandersetzung des Streites um das angemessene Deutungsmuster ist an dieser Stelle aufgrund der Vielzahl und Divergenz derselben nicht zu leisten und wird hier nur kurz angerissen.

<sup>4</sup> Dabei lehne ich mich an die Reflexionen Giddens (1995) an, der auf gravierende Schwierigkeiten des Postmodernbegriffes hinweist.

<sup>5</sup> In seinen Ausführungen bezieht sich Hartmut Rosa auf Konzepte der Kritischen Theorie. Dazu gehören unter anderem: Jaeggi (2005) Beziehung der Beziehungslosigkeit, Marx

gesellschaftskritischen Analyse hin zu einer Diagnose und schließlich dem Entwurf einer systematischen Soziologie der Weltbeziehung „*welche die kulturellen, strukturellen und institutionellen Voraussetzungen, Bedingungen und Kontexte untersucht und bestimmt, unter denen Subjekte individuell und kollektiv die Welt als resonant oder aber als feindlich, gleichgültig oder stumm erfahren*“ (Rosa, 2011, S. 43). Die Soziologie der Weltbeziehung kann als Gegenentwurf seiner kritischen Analyse spätmoderner Zeitlichkeit verstanden werden, indem sie eine Antwort auf Beschleunigung, Entfremdung und Verdinglichung sein soll. Klassische kritische Theorien, so Rosa (2016), verweilen lediglich in der Negation des Bestehenden und setzen keine weiteren Visionen für ein gutes und gelingendes Leben. Diesem Anspruch solle hingegen eine Soziologie der Weltbeziehung gerecht werden. Als eine Soziologie des guten Lebens werden nicht nur kritische Analysen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen unternommen, sondern mithilfe des deskriptiven und normativen Begriffs der Resonanz auch Auswege aus Krisen- und Entfremdungserscheinungen aufgezeigt. An dieser Stelle lohnt es sich Hartmut Rosas kritische Gesellschaftsanalyse grob zu skizzieren.

Anhand der von mir unten konzipierten Illustration lässt sich die Argumentationslinie seiner Ausführungen grafisch darstellen. Hartmut Rosa verbindet in seiner umfassenden kritischen Formationsanalyse die strukturelle Perspektive mit der hermeneutischen Perspektive in einem dualen Ansatz: Die strukturelle Perspektive (Perspektive der 3. Person) konzentriert sich auf die Logik institutioneller und gesellschaftlicher Makroprozesse. Solche Prozesse sind eng an die hermeneutische Perspektive (Perspektive der 1. Person) gebunden, das heißt subjektive und motivationale Faktoren fungieren als Triebmittel und Energie für institutionelle Veränderungen und Formationen. In der Mitte des Schaubildes lässt sich der Aufbau seiner kritischen Theorie anhand dreier Ebenen nachverfolgen, die jeweils Bezug

---

(1844) Entfremdung, Weber (1946) Entzauberung, Durkheim (1893) Anomie, Camus (1942) Absurdität – feindliche Welt, Adorno & Horkheimer (1947) instrumentelle Vernunft und bürgerliche Kälte, Fromm (1941) Angst vor Isolation, Unverbundenheit, Marcuse (1977) Prometheisches Weltverhältnis.

zur hermeneutischen als auch zur strukturellen Perspektive nehmen und im Folgenden ausgeführt werden.

- (1) „Analyse“: Eine Analyse der institutionell-gesellschaftlichen Wirklichkeit und subjektiven Verfassung.
- (2) „Kritik“: Kritik aus institutioneller Perspektive sowie aus Perspektive des Erlebens und der Lebensführung der Subjekte.
- (3) „Vision“: Worin liegt das Potential für eine Verbesserung der institutionellen Verfassung und des subjektiven Selbstverständnisses.

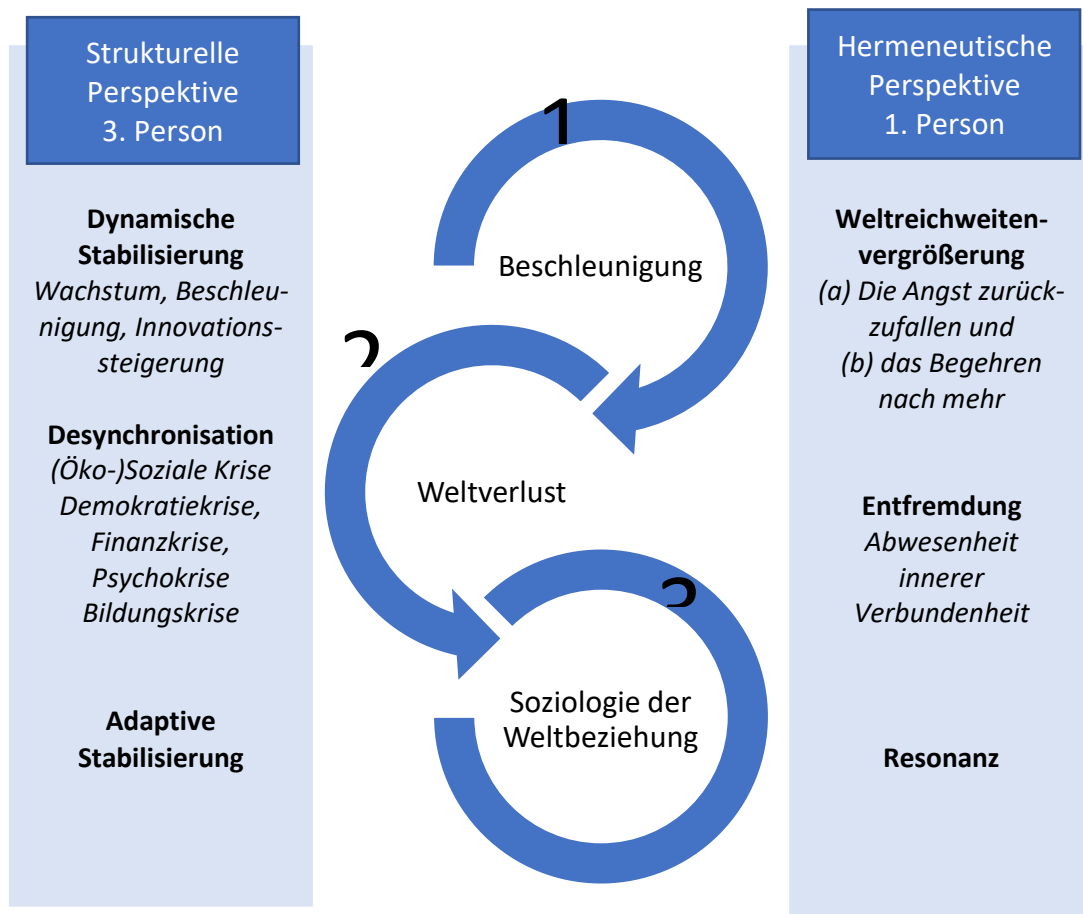


Abbildung 2: Hartmut Rosas theoretische Bausteine (eigene Visualisierung)

Gesellschaftstheoretische Reflexionen legitimieren sich meist in der Wahrnehmung, dass das Weltverhältnis der Subjekte und die Möglichkeiten einer gelingenden Lebensführung durch soziale Entwicklungen berührt oder sogar bedroht sind.

Soziologie als wissenschaftliche Disziplin entsteht damit genau dort, wo „*Modernisierungsprozesse sicht- und spürbar die unmittelbaren Lebensbedingungen der Menschen ergreifen*“ (Rosa, 2009, S. 88): am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als im Zuge der Industrialisierung und Urbanisierung die modernen Grundtendenzen der Rationalisierung, Differenzierung, Domestizierung und Individualisierung – oder kurz: der sozialen „Beschleunigung“ – über die Diskursebene hinausgriffen und die moderne Lebensform als Ganzes veränderten (Rosa, 2009, S. 88-89)

Modernisierung ist nach Rosa ein Prozess, der im 18. Jahrhundert beginnt und die Welt systematisch in Bewegung setzt. In diesem Zusammenhang spricht Rosa vom Prinzip der Dynamisierung als eine Bewegung, die auf Steigerung ausgerichtet ist. Es kommt zielstrebig zu einem gesteigerten Entwicklungstempo, das sich auf drei Hauptebenen zeigt: (1) technische Beschleunigung, (2) Beschleunigung des sozialen Wandels, (3) Beschleunigung des Lebenstempos (Rosa, 2005; Rosa, 2009). Die diagnostizierten Beschleunigungsprozesse werden von Hartmut Rosa als Grundprinzip der Moderne beschreiben und sind zurückzuführen auf Beschleunigung der Entwicklungsrate in beispielsweise Transport und Produktion, aber auch auf immaterieller Ebene in der Zunahme von Gelds-, Ideen-, Kommunikation- und Informationsströmen. Vorangetrieben wird der soziale Wandel vor allem durch die kapitalistische Logik des Wirtschaftssystems: Ökonomische Aktivität orientiert sich primär an dessen Steigerungsversprechen. Diese Steigerungslogik ist nicht nur eine ökonomische, sondern dringt auch in andere gesellschaftliche Lebensbereiche wie beispielsweise in Wissenschaft und Bildung sowie in individuelle Sphären ein. Solche Transformationen verändern die Lebenswelt und die Alltagskultur der Subjekte und ihre Empfindungen bezüglich des „*in-der-Welt-Seins und in-der-Zeit-Seins*“ (Rosa, 2005, S. 79).

Die Eskalationslogik der Moderne ist mit einem Fortschrittsgedanken und dem Versprechen der Überwindung von Knappheit und Zeitnot sowie des Erlangens von Selbstbestimmtheit durch Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung verbunden. Rosa identifiziert in spätmodernen Gesellschaften jedoch eine gegen-  
teilige Entwicklung: Subjekte erleben eine Beschleunigung des sozialen Wandels,



die mit der Wahrnehmung einhergeht, dass die Erwartungssicherheit hinsichtlich der Stabilität von Handlungsbedingungen generell abnimmt. Was treibt die Subjekte auf individueller Ebene dazu dieser strukturellen Steigerungslogik zu unterliegen? Den subjektiven Antrieb sieht Hartmut Rosa in (a) der Angst zurückzufallen und durch die Logik des Wettbewerbs und des Optimierungsdruckes abgehängt zu werden und (b) in den Begehrungsenergien der Subjekte, mehr Welt in Reichweite zu bringen und sein ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital ständig zu vergrößern.

Mit der Dynamisierung ist ein Versprechen verbunden, und zwar dass unsere Vorstellung von einem guten und gelingenden Leben mit dem Begriff der Weltreichweitenvergrößerung gefasst werden kann: Das Verfügbarmachen von Welt und zwar in ökonomischer Hinsicht aber auch in technischer und kultureller Hinsicht (Rosa, 2005).

## **(2) Soziologische Krisendiagnose: Weltverlust**

In einem zweiten Schritt steht die Befürchtung im Vordergrund, dass diese Art von Bezugnahme zur Welt hinderlich für ein gelingendes und gutes Leben ist und pathologische Konsequenzen auf struktureller und hermeneutischer Ebene mit sich bringt. Auf struktureller Ebene führen die Beschleunigungsentwicklungen in der Spätmoderne demnach zu Desynchronisationskrisen, auf hermeneutischer Ebene zu Entfremdungserfahrungen (Rosa, 2013). Nicht alle Lebensbereiche und -sphären lassen sich gleichermaßen dynamisieren und sind somit krisenanfällig für Desynchronisationsphänomene. Wenn Prozesse unterschiedlicher Lebenssphären oder Gruppen, die zeitlich aufeinander abgestimmt sind nicht mehr im gleichen Tempo laufen, dann kommt es an den Schnittstellen zur Desynchronisation.

Für die vorliegende Arbeit sind gerade jene Schnittstellen interessant, die mit Bildungsprozessen interagieren und aufgrund spätmoderner Entwicklungstendenzen zu Desynchronisation führen. Ökonomie oder Arbeitsprozesse sowie Bildungspolitik stehen beispielsweise eng mit dem Feld Bildung in Zusammenhang. Wenn einer von beiden beschleunigt, kommt es an den Schnittstellen zur Desynchronisation. Hartmut Rosa beschreibt die großen Krisen der Gegenwart auf struktureller Ebene

als Desynchronisationskrisen (Rosa, 2013).<sup>6</sup> Die Kehrseite der Weltreichweitenvergrößerung identifiziert Hartmut Rosa in der fehlenden Weltanverwandlung, durch eine verzerrte und instrumentelle Beziehung zwischen Selbst und Welt und der Angst, dass wir uns mit der verfügbar gemachten Welt nicht mehr verbunden führen. *„Entfremdung bezeichnet einen Modus der Weltbeziehung der durch die Abwesenheit innerer Verbundenheit gekennzeichnet ist. Die Welt erscheint (auch und gerade bei großer Weltreichweite) als stumm, kalt, grau, abweisend, feindlich und gleichgültig“* (Rosa, 2016, S. 316).

### **(3) Vision: Soziologie der Weltbeziehungen<sup>7</sup>**

Die bisherige soziologische Krisendiagnose verdeutlicht, dass die beschriebenen Dynamisierungstendenzen pathologische Konsequenzen haben können. Auf 800 Seiten formuliert Hartmut Rosa ein Gegenkonzept zur von ihm identifizierten Entfremdung, in dem er argumentiert, dass spätmoderne Gesellschaften eine andere Form der strukturellen Stabilisierung und eine andere Form der Weltorientierung benötigt, die er mit dem Konzept der Resonanz zu beschreiben versucht. Resonanz ist als ein Antwortverhältnis zwischen Subjekt und Welt zu verstehen, *„bei dem die Subjekte sich nicht nur berühren lassen, sondern ihrerseits zugleich [...] berühren, das heißt handelnd Welt zu erreichen vermögen“* (Rosa, 2016, S. 270). Mit dieser

---

<sup>6</sup> Hartmut Rosa beschreibt in seinen Publikationen Krisen in allen möglichen Lebensbereichen, darunter eine demokratische Krise, eine öko-soziale Krise, eine Finanzkrise und eine Psychokrise (Rosa, 2013). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Bereichen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, daher wird an dieser Stelle nur darauf hingewiesen. Die *öko-soziale Krise* besteht in der Desynchronisation zwischen der Natur und der Atmosphäre und deren Eigenzeitlichkeit und dem Verbrauch von Rohstoffen und der Produktion von Schadstoffen. Damit einhergehende Probleme zeigen sich in Nachhaltigkeitsdiskussionen oder im Klimawandel. Die *demokratische Krise* besteht in der Desynchronisation zwischen zeitbedürftigen demokratischen Entscheidungen und Aushandlungsprozessen in öffentlichen Sphären, die besonders aufgrund komplexer werdender Gesellschaften und Probleme in Konflikt mit sinkenden Zeitressourcen stehen, wenn pluralistische Gesellschaften immer mehr und schneller politische Entscheidungen fällen müssen. Die *Finanzkrise* zeigt sich in der Desynchronisation zwischen Realwirtschaft und Finanzmärkten. Die *Psychokrise* bildet den Übergang zur Subjektseite. Psychische Prozesse haben ihre Eigenzeitlichkeit und können bei ständigem Steigerungs-, Zeit- und Konkurrenzdruck zu temporaler Überforderung der Subjekte führen, die radikal gesehen in Depression und Burn-out münden.

<sup>7</sup> In diesem Kapitel sollen wesentliche Theoriebausteine der Theorie Hartmut Rosas grob dargelegt werden. Resonanzpädagogische Reflexionen werden im abschließenden Diskussionsteil angeführt und mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung verknüpft.

Aussage sind bereits zwei wesentliche Aspekte eines resonanten Weltverhältnisses genannt: Affizierung als ein Gefühl des Angesprochen-seins und des inneren Bewegt-seins, verbunden mit Selbstwirksamkeitserwartungen als eine Überzeugung, dass man in der Interaktion mit Weltausschnitten einen Einfluss erlangt und Welt zu „erreichen“ vermag. Um in ein Resonanzverhältnis zu treten, bedarf es gewissermaßen einer Offenheit, um sich affizieren zu lassen und um sich auf eine Interaktion einzulassen; gleichzeitig aber auch einer Geschlossenheit im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Stimme und Selbstwirksamkeitserwartungen als Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten. Die Interaktion erfolgt in einem wechselseitigen Modus des Hörens und Antwortens, nicht jedoch des Konkurrierens oder Beherrschens.

*„Eine komplett verfügbar gemachte Welt wäre nicht nur reizlos, sie wäre auch resonanzlos: Es gäbe in ihr nichts mehr zu begehren.“ (Rosa, 2018, S. 121)*

### *Unverfügbarkeit*

Spätmoderne Gesellschaften zeichnen sich durch Bestrebungen des Verfügbarmachens aus. Speziell durch die im 21. Jahrhundert verstärkten *„technischen Möglichkeiten der Digitalisierung und durch die polit-ökonomischen Steigerungs- und Qualitätszwänge des Finanzmarktkapitals und des entfesselten Wettbewerbs“* (Rosa, 2018, S.12) glauben wir zunehmend alles verfügbar machen zu können. Doch das Konzept der Unverfügbarkeit nimmt in Hartmut Rosas Ausführungen einen zentralen Stellenwert ein. *„Resonanz ist konstitutiv unverfügbar“* (ebd., S. 44) und gerade in dieser Kernaussage liegt die Brücke zur Kritik spätmoderner Gesellschaften und dem Konzept der Resonanz, wenn Rosa feststellt, dass dieses Weltverhältnis tendenziell von Kontrollierbarkeit, Aneignung und Weltreichweitenvergrößerung geprägt ist.

### *Entfremdung, Indifferenz und Repulsion*

Gelingt die Beziehung nicht, so manifestiert sich ein indifferentes oder repulsives Weltverhältnis. Mit dem Phänomen der Entfremdung wird also zunächst ein Gegenkonzept von Resonanz definiert, mit dem eine innere Beziehungslosigkeit oder Abwehrhaltung beschrieben wird, in der sich Welt und Selbst voreinander verschließen. *„Entfremdung definiert damit einen Zustand, in dem die Weltverwandlung misslingt, so dass die Welt stets kalt, starr, abweisend und nicht-responsiv erscheint“* (Rosa, 2016 S. 316). Gleichzeitig weist Rosa (2016) auf die Dialektik von Resonanz und Entfremdung hin, denn Momente des Fremden, des Widerspruches, der Reibung und der Irritation gehören konstitutiv zur Resonanz *„und sind geradezu eine Voraussetzung für Resonanzbeziehungen. Erst sie ermöglichen es dem Subjekt, einen Widerhall in der Welt zu finden, der mehr ist als ein Echo“* (Rosa, 2016, S. 185). Problematisch ist es hingegen, wenn Widerstand und Autonomie verhallen und das Selbst-Weltverhältnis durch den Verlust der Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten und Affektion dauerhaft gestört werden.

### **C. Überleitende Überlegungen**

Nimmt man die in Teil I dargestellte kritische Auseinandersetzung mit spätmodernen Desynchronisationstendenzen ernst, muss man sich in einem zweiten Schritt die Frage stellen, in welchem Ausmaß Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen solchen Entwicklungen unterliegen. Die Qualität der Weltbeziehung kann nicht individuell bestimmt werden, sondern ist zwingend auch immer sozioökonomisch und soziokulturell vermittelt. Auch auf Grundlage dieser Feststellung bitte ich meine Arbeit in einen theoretischen sozialwissenschaftlichen Kontext ein. In den folgenden Kapiteln werden die gerade dargestellten soziologischen Erkenntnisse auf musikpädagogische Kontexte bezogen. Dadurch stellt sich meines Erachtens auch der Mehrwert und die Notwendigkeit einer Bezugnahme zwischen soziologischen und bildungswissenschaftlichen Überlegungen heraus: Institutionen, darunter auch Bildungsinstitutionen, beruhen zwangsläufig immer auf spezifische Wertvorstellungen eines guten oder gelingenden Lebens, denn erst durch die Bezugnahme zu solchen Konzeptionen können sie ihre legitimatorischen Kräfte entfalten. In der Pädagogik spricht man auch vom Prinzip der Normativität, dem sich pädagogische Theorie und Praxis – auch Empirie – nicht entziehen kann (siehe u.a.

Brezinka, 1972; Terhart, 2006; Oelkers, 2014). Wenn Bildungsinstitutionen nun solchen normativen Leitvorstellungen implizit (und in Form von Curricula, Lehrplänen und Bildungsstandards explizit) unterliegen, umso relevanter scheint dann die Aufgabe der Gesellschaftskritik normative Konzeptionen gelingenden Lebens zu rekonstruieren, zu analysieren, zu hinterfragen und „strukturelle Ursachen für das [...] Verfehlen eines guten Lebens“ (Rosa, 2009) zu identifizieren.

Rosa spezifiziert vier Dimensionen des Verfügbarmachens: das Sichtbarmachen und das Streben nach Erkenntniszunahme, das Erreichbar- und Zugänglichmachen, das Beherrschen- und Kontrollieren-Wollen und das Nutzbarmachen und Instrumentalisieren (Rosa, 2018, S. 21-24). Alle Dimensionen haben das Ziel der Reichweitenvergrößerung, das in der spätmodernen Gesellschaft mit dem Versprechen und der Hoffnung eines besseren Lebens einhergeht. Diese distanzierende Art der Weltbeziehung ist anthropologisch verwurzelt und kann historisch als Grundlage für Fortschritt und Entwicklungen der Moderne angesehen werden. Dominiert diese Haltung jedoch unser in-Beziehung-Treten mit der Welt, erschließen sich sowohl auf struktureller als auch auf hermeneutischer Ebene neue Problemfelder (Rosa, 2018). Mit solchen Tendenzen des Verfügbarmachens sieht sich auch das Bildungswesen konfrontiert. Eine Darstellung und Reflexion solcher Entwicklungen und Zusammenhänge soll in den nächsten Kapiteln bildungstheoretisch vorgenommen und dann mit Blick auf das Fach Musik spezifiziert werden.

Wenn Bildungssysteme Schüler und Schülerinnen auf ein gutes Leben vorbereiten sollen, deren Leitvorstellungen sich jedoch immer stärker von einer lebensbereichübergreifenden Steigerungslogik lenken lassen und damit einhergehende Desynchronisationen neue Problemfelder aufwerfen, ist es umso wichtiger schulpolitische Entwicklungen und nicht zuletzt die Gestalt und die Funktion des Musikunterrichts neu zu diskutieren und zu reflektieren.

## II Musikalische Bildung<sup>8</sup>

Eine nähere Bestimmung „musikalischer Bildung“ umfasst sowohl pädagogische als auch musikbezogene Überlegungen. Diese Überlegungen kreisen vor allem um die Frage, welchen Beitrag der Umgang und die Beschäftigung mit Musik zur Persönlichkeitsentwicklung und für die gesellschaftliche Entwicklung leisten soll. Ansprüche an musikalische Bildung stehen in einem Spannungsfeld zwischen Prozess und Resultat, zwischen formaler und materialer Bestimmung<sup>9</sup>, sowie zwischen Zweckfreiheit und ökonomisch berufsbezogener Qualifikationsfunktion<sup>10</sup>. Daher wird die Frage nach dem Kern musikalischer Bildung in der Musikpädagogik immer wieder aufgeworfen und diskutiert.

- (A) In der Absicht den Bedeutungskern des (musikalischen) Bildungsbegriffes unter Berücksichtigung soziologischer Signaturen der Moderne herauszustellen, wird der Begriff historisch nachgezeichnet und hinsichtlich seiner Konnotationsverschiebungen beschrieben. Der Begriff unterlag historischen und kulturellen Umbrüchen und seine Bedeutung erfährt auch gegenwärtig durch soziale Entwicklungen und Modernisierungsprozesse einen Wandel. Diese kritische Diagnose wird anknüpfend an die im vorangehenden Kapitel geleistete Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen unternommen.
- (B) Zudem können Überlegungen zum Kern musikalischer Bildung in unterschiedliche didaktische Begründungsdiskurse eingebettet sein, wie mit einem Streiflicht auf musikdidaktische Diskurse aufgezeigt werden soll: einerseits können musikalisch-ästhetische Argumente herangezogen werden, wenn Empfindungen, Emotionen und ästhetische Gehalte von Musik

---

<sup>8</sup> Detaillierte Überlegungen zum Verhältnis von Resonanz und musikalischer Bildung werden im Diskussionsteil der Arbeit angeführt, da sie sich auf die Ergebnisse der empirischen Studie stützen. In diesem Kapitel werden für die spätere Untersuchung wesentliche theoretische Aspekte aus musikpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive skizziert.

<sup>9</sup> Zur Präzisierung des Bildungsbegriffes differenziert Klafki (1957, 1963) in seiner Analyse der bildungstheoretischen Klassiker zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Typen von Bildungstheorien: materiale Bildungstheorien fokussieren die objektive Seite von Bildungsprozessen und beschreiben sie ausgehend von den Inhalten und der Sache. Bezugspunkt formaler Bildungstheorien hingegen ist das Subjekt.

<sup>10</sup> Eine problemgeschichtliche Untersuchung zu Berufsbildung und Utilitarismus unternimmt beispielsweise Blankertz (1963).

ins Zentrum gestellt werden, andererseits können auch Argumente hinsichtlich der Bedeutung musikbezogenen Lernens oder musikbezogener Praxis angeführt werden.<sup>11</sup>

(C) In diesem Teil der Arbeit wird eine kritische Perspektive auf musikalische Bildung im Lichte soziologischer Signaturen der Moderne geworfen. Kritisch-musikpädagogische Perspektiven werden in einer Analyse der instrumentellen und zweckfunktionalen Orientierung moderner Gesellschaften aufgezeigt, die sich in der Befürchtung einer ökonomischen Engführung des Bildungsbegriffes widerspiegeln. Thematisiert wird an dieser Stelle auch das spannungsreiche Verhältnis von musikalischer Bildung und Bildungspolitik.

## **A. Ein historisches Streiflicht**

Der Begriff der Bildung ist ein „*deutscher Sonderbegriff*“ (Tenorth, 1986) und hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition. Er unterliegt historisch gesehen einem mehrmaligen Bedeutungswandel: Diese betreffen ursprünglich religiöse Zusammenhänge und erstrecken sich bis hin zu aufklärerischen sowie stark subjektbetonten Einfärbungen.<sup>12</sup>

Jürgen Vogt (2012) untersucht in seinem Artikel „Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch“ die Wort- und Bedeutungsgeschichte des musikalischen Bildungsbegriffes und stellt zunächst fest, dass sich die Verwendung des Begriffes über lange Zeit auf Bildung bzw. Bildsamkeit als passive Formung des Individuums *durch* Musik beschränkt hat. In einem solchen Verständnis wird Musik ein „veredelnder“ Charakter zugesprochen und mit religiösen, gemeinschaftlichen und ästhetischen Werten verknüpft. Schulz (1790, S. 3) spricht beispielsweise von der

---

<sup>11</sup> Die fachdidaktische Auseinandersetzung wird an dieser Stelle nicht in Bezug zur Resonanzpädagogik gesetzt, um der Untersuchungslogik der Grounded Theory Methodologie Rechnung zu tragen und Ergebnisse der Studie nicht vorwegzunehmen. Resonanzpädagogische Überlegungen hinsichtlich didaktische Begründungsdiskurse werden anhand des empirischen Beispiels veranschaulicht und erst im Diskussionsteil der Arbeit aufgegriffen.

<sup>12</sup> Eine detaillierte geisteswissenschaftliche Darstellung des Bildungsbegriffes soll an dieser Stelle nicht geleistet werden. Einen Überblick geben beispielsweise Lichtenstein (1966), Vierhaus (1979) oder Schwenk (1996). Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich hingegen primär auf den musikalischen Bildungsbegriff.

„*Bildung des moralischen Charakters*“ und der „*Bildung eines Volkes*“ durch Musik. Vogt (2012) stellt außerdem fest, dass sich der Bildungsbegriff der Musikpädagogik mit dem Erziehungsbegriff im späten 18. und 19. Jahrhundert überlagert und kaum Anschluss an klassische Bildungstheorien findet. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war der musikalische Bildungsbegriff überwiegend gefühlsästhetisch grundiert. Daraus erklärt sich auch die untergeordnete Rolle der Relevanz der Kunstmusik für den musikalischen Bildungsbegriff zu dieser Zeit. Bis ins 20. Jahrhundert zeigte sich das Bildungsbürgertum *resistent* gegen musikalisches Bildungswissen. Dies änderte sich auch nicht im Zuge der spezifischen Institutionalisierung der Bildungsidee in Gymnasien und Universitäten im 19. Jahrhundert; im Gegenteil – die Tatsache, dass musikalisches Bildungswissen keinen besonderen Stellenwert einnimmt, deutet vielmehr auf eine Marginalisierung der Musik für die höhere Schulbildung hin. Musiktheoretisches und -analytisches Bildungswissen geht hingegen im hochspezialisierten Kunstbetrieb auf. Damit wird die Kluft zwischen religiös geprägter „Volksbildung“, gymnasiale Bildung in einem elitären Verständnis und humanistisch individualisierte Bildung im 19. Jahrhundert immer tiefer (Vogt, 2012). Als Gegensatz zum hochspezialisierten Kunstbetrieb wurde „*musische Bildung*“ von ungefähr 1920 bis in die 1960er Jahre akzentuiert. Die grundsätzlichen Anliegen waren die Überwindung der Fachschranken, einer körperbetonten und individuellen Musikpraxis und voraussetzungslose, gemeinschaftliche Teilnahme an musikalischer Praxis. Der Gedanke der musischen Bildung war aufgrund seiner Vieldeutigkeit jedoch für katastrophale ideologische Fehlentwicklungen anfällig. So werden historische Konnotationen bei der heutigen Verwendung der Begriffe *musisch, ganzheitlich, gemeinschaftsbildend* immer noch mitgedacht. Dies hängt vor allem mit der Verbindung der Jugendmusikbewegung mit der Musikideologie der NS-Zeit zusammen, in der „Gemeinschaft und Gesinnung“ betont wurden. Es lässt sich also eine Trennung zwischen musischer und musikalischer-bildungsbürgerlicher Bildung feststellen (Vogt, 2012); beide geraten in den 1960er Jahren unter Kritik: auf der einen Seite fehlt es musischer Bildung an einer nähren Bestimmung und richtet sich eindimensional gegen alles Rationale und Wissenschaftliche; auf der anderen Seite steht musikalische Bildung als elitäres, erstarrtes und angehäuftes bürgerliches Bildungsgut und seine Koppelung an sozialen Privilegien.



Die wissenschaftliche Ernüchterung der Erziehungswissenschaften und die damit zusammenhängende Soziologisierung des Bildungsbegriffes sowie die Etablierung einer eigenen Fachdidaktik Musik hatte zur Folge, dass der musikalische Bildungsbegriff seit den 1970er Jahren zunächst beinahe vollständig aus der musikpädagogischen Landschaft verdrängt worden war. Erst durch die Wiederbelebung des Bildungsbegriffes in den Erziehungswissenschaften, die mit der Einsicht einhergeht, dass jeglicher Versuch den Bildungsbegriff mit Äquivalenten (wie Erziehung, Sozialisation, Identität, Lernen, Qualifikation) zu ersetzen fehlgeschlagen wurde, nähert man sich um 1980 auch in der Musikpädagogik erneut dem Begriff musikalischer Bildung. Man erkennt, *„dass die rein sozialwissenschaftliche Wende der Pädagogik Fragen der ästhetischen Bildung, die bei Kant, Humboldt, Schiller, Herbart u.a. einen durchaus prominenten Stellenwert einnahmen, zu ihrem eigenen Schaden vernachlässigt hatte“* (Vogt, 2012, S. 15).

Diese neuerliche Annäherung in Hinblick auf musikalische Bildung zeichnet sich durch eine Pluralität von musikpädagogischen Konzeptionen und Leitbegriffen aus. Abschließend führt Jürgen Vogt exemplarisch drei Beispiele gegenwärtiger terminologischer Kontexte musikalischer Bildung in der Musikpädagogik an:

- Hermann J. Kaisers (1998) Ausführungen zu musikalischer Bildung als menschliche musikbezogene Tätigkeit, die dadurch bildungsrelevant wird, dass sie zur eigenen Lebenspraxis in eine gehaltvolle Beziehung gesetzt wird.
- Christian Rolles (1999) Vorstellung einer musikalisch-ästhetischen Bildung „als ein Modus von Musik-Erfahrung, der durch seinen spezifisch ästhetischen Charakter gekennzeichnet ist.
- Stefan Orgass (2007) interaktionistisch geprägte Perspektive, nach der musikalische Bildung auf soziale und intersubjektive Interaktion bzw. Kommunikation basiert.

Gemeinsamkeiten in solchen Auffassungen von musikalischer Bildung sieht Vogt unter anderem in der Vorstellung der Prozesshaftigkeit von Bildungsprozessen, der

Loslösung eines klar erkennbaren Telos (wie religiöse oder humane Vervollkommung) und der Betonung diverser Möglichkeiten musikbezogene Erfahrungen durch vielfältige Musiken, über sie zu kommunizieren und in musikalischer Praxis miteinander zu interagieren.

Dennoch bemerkt Vogt (2012) abschließend:

*Trotz dieser (und anderer) Gemeinsamkeiten muss man insgesamt von einer Pluralisierung des musikalischen Bildungsbegriffes sprechen. Musikalische Bildung bleibt offen für ganz unterschiedliche Besetzungen, abhängig von der jeweiligen pädagogischen, philosophischen, wissenschaftlichen etc. Perspektive von der aus der Begriff formuliert wird.*  
(S. 18)

## **B. Ein Streiflicht auf musikdidaktische Diskurse in der Musikpädagogik**

Vor der Feststellung Vogts hinsichtlich der Pluralisierung des musikalischen Bildungsbegriffes ist für meine Arbeit vor allem die Frage von primärem Interesse, welche Positionen innerhalb der Musikpädagogik hinsichtlich einer Verhältnisbestimmung von musikalischer Bildung zwischen musikalisch-ästhetischer Erfahrungen und systematisch-aufbauendem Musiklernen und Musikpraxis zu finden sind und welche Begründungsmuster diese heranziehen. Im Folgenden sollen einige unterschiedliche fachdidaktische Perspektiven dargestellt werden, mit dem Ziel einer ersten fachdidaktischen Orientierung in meiner Untersuchung, innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Die Darstellung intendiert keine umfassende Rekonstruktion solcher Konzeptionen, sondern stellt vielmehr ein Streiflicht auf relevante Konzeptionen dar. Näher betrachtet wird daher der Ansatz des aufbauenden und kulturerschließenden Musikunterrichts (siehe Gies, Jank & Nimczik, 2001 sowie Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2003), sowie die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (siehe Rolle, 1999; Wallbaum, 2010)<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Während Rolle sich auf einen ästhetischen Praxisbegriff bezieht, stellt Wallbaum Überlegungen zu ästhetischen Erfahrungssituationen unter einen produktionsdidaktischen Fokus.

## **(1) Aufbauender und kulturerschließender Musikunterricht**

Johannes Bähr, Stefan Gies, Werner Jank und Ortwin Nimczik konzipierten den Ansatz des aufbauenden Musikunterrichts, welcher drei Praxisfelder „Musikalisches Gestalten“, „Kulturen erschließen“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ umfasst (Bähr u.a., 2003). Im Zentrum eines solchen Musikunterrichts steht die Vorstellung musikbezogene Fähigkeiten primär durch musikalische Praxis, also durch persönliche Handlungserfahrungen, systematisch aufzubauen. Die Autoren beziehen sich in ihrer Begründung einerseits auf ästhetische Erfahrungen in enger Anlehnung an den Handlungsbegriff, andererseits aber auch auf den schrittweisen Aufbau musikalischer Teilkompetenzen. Das eigene, gemeinsame musikalische Gestalten der Schülerinnen und Schüler in all seinen möglichen Umgangsweisen (Singen, Bewegungsspiele, Body Percussion, Tanz sowie verschiedene Formen des Instrumentalspiels) erhält im aufbauendem Musikunterricht einen zentralen Stellenwert. Verschiedene musikalische Fähigkeiten werden schrittweise und gezielt gefördert und kognitiv erschlossen. Dieser Aspekt betont systematische, aufbauende und lehrgangsartige Anteile des Musikunterrichts in Wechselbeziehung zu den anderen beiden Praxisfeldern. Es werden acht Teildimensionen musikalischer Kompetenz benannt: Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Hören und Beschreiben, Kontexte herstellen, Bewegen, das Musizieren anleiten (Bähr u.a., 2003). Musikalisches Lernen erfordert nach dieser Konzeption die Festigung einzelner Dimensionen, die Anteile dürfen sich jedoch nicht zu einem Selbstzweck verselbstständigen. Folgende Probleme heutigen Musikunterrichts werden von den Musikpädagogen identifiziert und kritisiert: einerseits zu viel isolierte theoretische Musikwissensvermittlung und andererseits zu wenig Musikpraxis. Nur in Verbindung mit einer lebendigen Musizierpraxis kann sich in den Augen der Autoren musikalisch-ästhetische Erfahrung entfalten und der Prozess der Kulturerschließung vollziehen. Diese musikpädagogische Konzeption betont den kontinuierlichen Aufbau musikalischer Kompetenzen, um letztlich musikalische Gebrauchspraxen verständlich zu machen. Der Fokus liegt somit auf einer strukturellen Vermittlung, dem Aufbau musikalischer Grundkompetenzen durch vielfältiges Musizieren und schließlich dem Ziel der Kulturerschließung (Jank, 2013).

## **(2) Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume**

Einen anderen Schwerpunkt setzen Konzepte, die den musikalisch-ästhetischen Wert von Musik in den Mittelpunkt musikalischer Bildungsprozesse stellen. Christian Rolle stellt immer wieder Überlegungen zum Verhältnis von musikalischer Bildung und ästhetischer Erfahrung an und kommt dabei zum Schluss: *„Musikalische Bildung [...] kann stattfinden, wenn Menschen im Umgang mit Musik ästhetische Erfahrungen machen. Musikpädagogisches Handeln sollte deshalb vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen solche ästhetischen Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“* (Rolle, 2010, S. 199). Damit verbindet Rolle die Bildungsrelevanz der Musik klar mit Konzepten des Ästhetischen, wobei der subjektive Prozess ästhetischen Erfahrens im Vordergrund steht (Rolle, 2010). Mehrfach verweist er außerdem auf die Vollzugsorientierung, den interesselosen Selbstgenuss und den Selbstbezug ästhetischer Erfahrungen.

Die prinzipielle Offenheit und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen hat weitreichende unterrichtsdidaktische Konsequenzen: Ästhetische Bildung ist nicht im Rahmen methodischer Unterrichtsarrangements kalkulierbar, sie ist nicht „didaktisierbar“, nicht fassbar und nur schwer planbar und vermittelbar. Mollenhauer (1990) wagt sogar die skeptische Behauptung, dass Künste ganz und gar nicht *„in die pädagogische Kiste“* (S. 484) passen und jeder dahingehende institutionelle Versuch eine Zerstückelung der ästhetischen Erfahrung zur Folge habe und dadurch ihre subjektive Bildungsrelevanz und ästhetische Wirkung verliere. Muss sich Musikunterricht also damit begnügen bedeutsame ästhetische Erfahrungen als unfassbare Bildungsziele dem Zufall zu überlassen? Rolle verneint diese Frage entschieden: *„Dass auch bedeutsame ästhetische Erfahrungen das Ergebnis erfolgreicher und zwar: absichtsvoller unterrichtlicher Inszenierungen sein können, muss nicht notwendig im Gegensatz zu ihrer ‚Offenheit‘ oder ‚Unplanbarkeit‘ stehen“* (Rolle, 1999, S. 87).

So schlägt er mit Blick in die Unterrichtspraxis die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume vor und macht sich auf die Suche nach geeigneten methodischen Ar-

rangements, die solche Erfahrungen ermöglichen, anregen oder unterstützen können. Dabei muss der Prozess des Lernens im Zentrum stehen und bewusst unverplante Zeit und zweckfreie Räume geschaffen werden (Rolle, 1999). Die Projektarbeit (Rolle, 2004) nennt er dabei beispielsweise als geeignete Unterrichtsmethode, gleichzeitig kritisiert er eine schrittweise aufbereitete Präsentation von Lernstoffen. Besondere Aufmerksamkeit kommt außerdem dem ästhetisch argumentierenden Reden über Musik zu (Rolle & Wallbaum, 2011), das die Selbstreflexion und die Vergewisserung über die eigenen Erfahrungen anzutreiben vermag. Der ästhetische Streit als wichtiges Moment ästhetischer Praxis betont den reflexiven Charakter ästhetischer Erfahrungen. Im argumentativen Austausch und der Verständigung mit anderen, sehen Rolle und Wallbaum (2011) das Potential die subjektive Bedeutungskonstitution voranzutreiben und anzuleiten.

Christopher Wallbaum (2010) stellt das Konzept musikalisch-ästhetischer Erfahrungen in einen produktionsdidaktischen Kontext. Wallbaum erachtet die Produktion von Musik im Unterricht als besonders geeignet, um Schülerinnen und Schülern musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Im Rahmen der Prozess-Produkt-Didaktik entwickelt Wallbaum (2000) einen Ansatz, der Schülerinnen und Schülern durch die Anwendung vielfältiger Produktionstechniken (Kompositionstechniken, Musikinstrumente, Tonbandgeräte, Computerprogramme usw.) dazu befähigen soll musikalisch-ästhetische Produkte herzustellen. Diese müssen sich an der ästhetischen Attraktivität bzw. Gelungenheit eines herzustellenden Produktes orientieren, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Eine herausragende Bedeutung lässt Wallbaum auch in der Prozess-Produkt-Didaktik der Verständigung über unterschiedliche Wahrnehmungsweisen zukommen, in denen die Produzierenden in pädagogischen Situationen über die wahrgenommene Gelungenheit des Produktes verhandeln (Wallbaum, 2000).

### **(3) Ein internationales Streiflicht**

Die Diskussion um die Gestaltung und Ausrichtung des Musikunterrichtes wird in verschiedenen (historischen, wissenschaftlichen sowie geographischen) Kontexten

unterschiedlich geführt. Um nicht nur auf Stimmen aus der deutschsprachigen Musikpädagogik aufzugreifen, soll abschließend noch mit Blick auf „Philosophy of Music Education“ eine internationale Perspektive aufgezeigt werden. Im englischsprachigen Raum und im Kontext der „Philosophy of Music Education“<sup>14</sup> treten zwei konträre Positionen hervor, wenn die Ausrichtung des Musikunterrichts diskutiert wird: *Music Education Aesthetic Education* und *Praxial Philosophy of Music Education*.

Die Vorstellung einer *aesthetic education* im Musikunterricht wurde 1970 von Bennett Reimer mit dem Ziel der Vermeidung außermusikalischer Begründungsmuster formuliert. Dabei geht es primär um die Erfahrung ästhetischer Qualitäten von musikalischen Werken. Für 25 Jahre dominierte dieser Ansatz den musikdidaktischen Diskurs in Nordamerika. Ausgehend vom Hören stand die ästhetische Sensibilisierung und Wahrnehmung im Vordergrund (Reimer, 1970; Kertz-Welzel, 2003). Neben der ästhetischen Selbst-Welterfahrung war das vordergründige Ziel das Verstehen des Musikwerkes auch mittels musikalischer Analyse (Gruhn, 2005). Kritisiert wird im Kontext von Aesthetic Education die Verengung des Blickes auf den inhärenten ästhetischen Wert von Musik, was sie mit Konzepten der „progressive education“ (in Anlehnung an John Dewey) inkompatibel macht. Dabei werden andere wichtige Funktionen und Werte von Musik, wie beispielsweise die Bezugnahme von Musik zu sozialen, politischen und moralischen Problemen, vernachlässigt (Woodford, 2015).

Auch David J. Elliott übte verstärkt Kritik gegen die Betrachtung von Musik als „ein Objekt, das man wahrnimmt, versteht und aufgrund seiner ästhetischen Qualitäten wertschätzt“ (Jank, 2013, S. 56). Begründet durch die Sichtweise des amerikanischen Pragmatismus plädiert er für ein umfassendes „praxiales“ Verständnis von Musik und Musikunterricht, bei dem Musizieren und Hören als grundlegende Formen der Auseinandersetzung mit Musik im Zentrum stehen. Elliott betont auch die

---

<sup>14</sup> Philosophy of Music Education kann nicht mit „Philosophie“ im europäischen Kontext gleichgesetzt werden, sondern bezeichnet vielmehr eine umfassendere theoretische Begründung für eine Praxis, d.h. sie liefert die reflektierte (philosophia) Anschauung der Grundlagen und Voraussetzungen für musikalisches Lernen im Unterricht (Gruhn, 2005, S. 201).

Bedeutsamkeit musikalischer Wissensformen und Kompetenzen für die musikalische Praxis, wenn er darauf verweist, dass ein „*musikalisch sinnvoller Umgang mit Musik im Hören, Spielen, Komponieren, Dirigieren etc. musikalisches Wissen voraus[setzt], das sich nicht in musiktheoretischen Begriffen, sondern in der Qualität des Tuns ausdrückt*“ (Gruhn, 2005, S. 203).

Auch wenn es immer wieder Versuche gab diese beiden gegensätzlichen Ausrichtungen zusammenzuführen, existieren sie bis heute (unterrichtspraktisch wie auch wissenschaftlich) vielmehr nebeneinander. Zu dieser Schlussfolgerung kommen auch Mark & Gary (2007) in ihren Untersuchungen zur Geschichte der amerikanischen Musikpädagogik: „*The dichotomy of Aesthetic Education/Praxialism remains unresolved*“ (S. 422).

## **C. Perspektiven auf (musikalische) Bildung im Lichte soziologischer Signaturen der Moderne**

### **(1) Ökonomisierung von Bildung**

Im neoliberalen Diskursgefüge zeichnet sich in jüngster Zeit eine immer stärkere Kritik um die Ökonomisierung gesellschaftlicher Teilbereiche ab. Das heißt die spezifische Handlungslogik des Systems Wirtschaft dringt in andere Bereiche vor und bestimmt sie mit. Dieser Diskurs durchdringt in weiten Teilen die Geistes- und Sozialwissenschaften, und damit auch die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften (Höhne, 2012; Lederer, 2014; Beljan, 2017, 2019). Diese Feststellung wird insbesondere mit Bezug auf die von Hartmut Rosa in seiner kritischen Theorie konstatierten Kernaussage relevant, dass sich Probleme dann ergeben, wenn die Eigenzeitlichkeit einzelner Lebensbereiche in Reibung mit solchen gerät, die durch die Steigerungslogik spätmoderner Gesellschaften charakterisiert sind. Bildung und Bildungsprozesse haben ihre ganz spezielle Eigenzeitlichkeit und können Steigerungstendenzen nicht ohne weitreichende Auswirkungen standhalten. Daher hat die voranschreitende Ökonomisierung aller Lebensbereiche in Zusammenhang mit deren Steigerungstendenzen meines Erachtens besonders schwerwiegende Folgen für Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse. Gerade künstlerisch-ästhetische Fächer sehen sich dabei vermehrt mit Legitimationsdrängen konfrontiert, wenn sie

sich primär anhand eines ökonomischen Maßstabs innerhalb eines vermessenen Schulsystems positionieren und rechtfertigen müssen. Debatten um die Ökonomisierung von Bildung und die Legitimation des Bildungsauftrages der Schule verschärften sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts durch das Einführen nationaler und länderübergreifender Leistungsstudien. Im selben Zuge wird vermehrt der Versuch vorgenommen durch das Entwickeln nationaler Bildungsstandards in Form von Kompetenzanforderung den Bildungsauftrag der Schulen zu konkretisieren und so greifbar, kontrollierbar und messbar zu machen. Dabei gehört laut Rosa (2018) gerade das „Unverfügbare“ wesentlich zu gelingenden Resonanz Erfahrungen. In Bezug auf die „Unverfügbarkeit“ als den zentralen Baustein der Resonanztheorie Hartmut Rosas warnen auch Comploi und Schrott (2018, S. 23):

*Die Tendenz, die Reichweite musikalischer Welten ständig steigern zu wollen, sie pädagogisch kontrollierbar und technisch beherrschbar, wissenschaftlich erkennbar und politisch steuerbar zu machen, enthält die Gefahr, dass unser Verständnis von Bildung von den genannten Bestrebungen dominiert wird. Schöpferische, phantasievolle, resonante und dynamische Lernbeziehungen sind jedoch darauf angewiesen, dass auch Begegnungen mit nicht-kontrollierbaren, fremden und irritierenden Weltausschnitten zugelassen und gefördert werden. Dadurch werden auch musikalische Bildungsprozesse begünstigt, die auf ein hermeneutisches Verstehen zielen und nicht auf die instrumentelle Beherrschung von Lerngegenständen in verfügbaren und kontrollierbaren Lernbeziehungen.*

Gleichzeitig zeigen solche aktuell beobachtbare und kontrovers diskutierte bildungspolitische Tendenzen einmal mehr wie (neuhumanistische) Konzeptionen von Bildung auch mit dem heute anzutreffenden Verständnis von Bildung in Diskrepanz stehen und einer ökonomisierenden Semantik unterworfen werden.



## **(2) Instrumentalisierung musikalischer Bildung**

Der Bildungsbegriff unterliegt insbesondere seit Mitte des 20. Jahrhunderts kontroversen Diskussionen. In Folge der „realistischen Wende“ in den Erziehungswissenschaften wurde bzw. wird der Bildungsbegriff in Frage gestellt, da er „zu ungenau, nicht operationalisierbar und der empirischen Untersuchung nicht zugänglich“ (Böhm, 1994, S. 100) sei. Er sei zu idealisierend-überhöht, weltfremd und ideologieverdächtig. Durch den Paradigmenwechsel im Laufe der 60er Jahre hin zur empirisch-quantitativen Ausrichtung der Erziehungswissenschaften wurden vermehrt empirisch-sozialwissenschaftliche Perspektiven und Methoden betont, mit dem Ziel verlässliche Daten für Praxis, Bildungspolitik und -planung zu liefern (Sommerkorn, 1993). Der Vorwurf mangelnder Operationalisierbarkeit führte in der im Bildungs- und Wissenschaftssystem um sich greifenden Evaluations- und Rankingkultur schließlich dazu, dass das Konstrukt Bildung ab Mitte der 70er Jahre durch den Schlüsselqualifikationsbegriff und später, ab Anfang der 90er Jahre, durch den Kompetenzbegriff ergänzt (oder teilweise gar ersetzt) wurde. Während Dimensionen der Bildung sich einer sinnvollen Messung zum Zwecke des Vergleichs entziehen und dies in einem humanistischem und kritisch-emanzipatorischem Verständnis auch nicht beanspruchen (können), erhebt das Kompetenzkonzept diesen Anspruch der Messbarkeit und Operationalisierung (Langewand, 1994). Dadurch ist der Kompetenzansatz weitaus funktionaler ausgerichtet als der Bildungsansatz. Die Diskussion um Bildung als messbares und ökonomisches Gut tritt mit der Bürokratisierung und der Entwicklung von Lehrplänen sowie der Formulierung von Curricula und Bildungsstandards, die mit Überlegungen zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen in den Vordergrund. Im Dienste einer besseren Vergleichbarkeit, Bewertung und Qualitätssicherung erlebt der Kompetenzansatz einen regelrechten Boom. Im Rahmen solcher Qualitätsdiskurse in den Erziehungswissenschaften wird das Feld der Bildung einer ökonomisierenden Semantik ausgesetzt, in die Qualität des Bildungssystems vorwiegend an Kriterien wie Effizienz und Effektivität gemessen wird (Terhart, 2000; Krönig, 2007; Höhne, 2012). Der klassisch, humanistische Bedeutungsgehalt von Bildung geht in einem technisch-instrumentellem Begriffsverständnis jedoch unter, so die viel geäußerte Befürchtung.

Mit solchen Entwicklungen hat sich auch (und vielleicht sogar besonders) das Fach Musik auseinanderzusetzen. Die Bedeutung des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen wird bereits seit geraumer Zeit als krisenhaft beschrieben. Vogt konstatiert eine „*äußere Bedrohung*“ (Vogt, 2004, S. 2) hinsichtlich einer beobachtbaren Tendenz zur curricularen Zurückdrängung des Faches Musik. Solche Diskussionen um die Legitimation des Faches werden vielfältig geführt und stehen auch im Zusammenhang mit bildungspolitischen Entwicklungen, wenn sich das Fach Musik in Folge zunehmender Output-Orientierung nach außen hin legitimieren muss (Geuen & Orgass, 2007; Jank, 2005). Im Nachhall der PISA sowie der Bastian-Studie (Bastian, 2000, 2001) knüpfen diese Diskussionen an Argumente der kognitiven oder sozialen Transfereffekte von Musik an. Nachdem internationale Schulleistungsuntersuchungen, wie PISA und TIMSS Defizite in den Kernfächern diagnostizierten, wurden breite Diskussionen über die Qualität sowie die Stärken und Schwächen nationaler Bildungssysteme geführt. Auch wenn im Mittelpunkt des bildungspolitischen Interesses zunächst jene Kernbereiche standen, welche in solchen Schulleistungsuntersuchungen abgeprüft wurden (Mathematik, Lesekompetenz, Naturwissenschaften) wurde die Diskussion inzwischen auch gegenüber „Nebenfächern“ wie Musik, Kunst, Theater und Sport geöffnet. Dabei geht es jedoch häufig nicht um eigentliche fachspezifische Diskurse, sondern oft um die funktionale Dimension dieser Fächer, um Nützlichkeitsabwägungen und um die positiven Auswirkungen der Beschäftigung mit Musik auf andere Lebensbereiche und Kompetenzen (Knigge, 2014). Das Heranziehen solcher Legitimationsweisen birgt die Gefahr der „*Instrumentalisierung musikalischer Bildung*“ (Rolle, 2011, S. 46). Rolle (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Argumentationsfalle“ in die man zu tappen droht, in der Bildung ökonomisiert wird und somit Kernfächer gestärkt werden müssen – und sei es auf Kosten der künstlerischen Fächer (wenn diese sich nicht als nützlich erweisen und in Bezug auf ökonomische Aspekte legitimieren können).

Øivind Varkøy (2007) untersucht das Phänomen der Instrumentalisierung mit Blick auf den Trend standardisierter Testverfahren im Feld der Musikpädagogik. Musikalische Bildung kann nicht ganzheitlich mittels solcher Verfahren erfasst werden; musikalische Erfahrungen, Freude am Musizieren und der persönliche Ausdruck

sind einer standardisierten Erfassung beispielsweise nicht zugänglich. Daher gibt Varkøy (2007) zu bedenken:

*The discussion of standardized test-procedures in teaching of music can be seen as a genuflection to end-means thinking. An uncritical attitude to the concept of standardized test accepts the situation of those societies today in which it is the economists who decide the agenda of educationalists (S. 39).*

Laut Varkøy steht ein instrumentalistischer Ansatz im Kontext naturalistisch-positivistisch-pragmatischer Denktraditionen; humanistische Ansätze musikalische Bildung können hingegen nur im Kontext phänomenologisch-existentialistischer Denktraditionen ganzheitlich und umfassend betrachtet werden. Weiters argumentiert er, dass die standardisierte Erfassung von Bildungsqualität leicht dazu führen kann, dass menschliche Subjekte zum Gegenstand einer zweckfunktionalen Agenda werden, und eben nicht im humanistischen Sinne als reflektierende, einzigartige, bewusste und selbstverantwortliche Subjekte wahrgenommen werden. Auch die vielfach hervorgebrachte Argumentationslinie des Wertes standardisierter Tests für die Legitimation des Musikunterrichts ist weit entfernt von einer humanistischen Pädagogik, solange sie nicht alle Aspekte des musikalischen Lernens zu erfassen vermag. Daher fällt die Antwort auf die von Varkøy (2007) anfangs gestellte Frage: *Is it possible for a music educator to accept the idea of measuring musical knowledge by means of standardized tests without having some problems sailing under the flag of pedagogical humanism?* höchst kritisch aus:

*You cannot call yourself a pedagogical humanist and simultaneously remain uncritical of educational politics and thinking and pedagogical activities that are openly related to reductionist points of view, such as treating the act of learning as production and the learner as a product. (S. 49)*

### **(3) Musikalische Bildung und Bildungspolitik: Ein spannungsreiches Verhältnis**

Wie die vorangehenden Ausführungen und fachdidaktischen Positionen gezeigt haben, hat musikalische Bildung sowohl eine ästhetische Komponente als auch eine Kompetenzkomponente. Kompetenz und Ästhetik stehen sich in Praxis und Wissenschaft oft unvermittelt und spannungsreich gegenüber. Bildung ist – ausgehend vom klassischen Bildungsverständnis – ohne eine ästhetische Komponente nicht vorstellbar und so wird die Relevanz und der Bedeutungsraum, den ästhetische Dimensionen im Bildungskern einnehmen, immer wieder ausgelotet (Mollenhauer, 1996, Schulz, 1997, Dietrich et al. 2013). Gerade im Fach Musik wird dem Ästhetikbegriff ein zentraler Platz zugewiesen, der in Diskussionen um die Bildungsrelevanz großen Zuspruch erfährt. Ästhetische Dimensionen von Musik erheben oftmals den Anspruch auf einen Platz im Zentrum des Fächerkanons und so wird auf den ästhetisch-expressiven Modus der Welterfahrung als unverzichtbaren Kernbestand im Musikunterricht verwiesen (Rolle, 2011; Wallbaum 2010).

Dennoch: Ästhetische Bildung ist in ihrer Qualität nicht bestimmbar, sie ist nicht messbar und in ihrer Prozesshaftigkeit nicht erfassbar. Daher geraten Konzepte musikalisch-ästhetischer Bildung an ihre Grenzen, wenn Fragen nach der (a) pädagogischen Mittelbarkeit und (b) empirischen Greifbarkeit in den Vordergrund treten:

- (a) Ästhetische Erfahrungen entziehen sich ein Stück weit einer „Didaktisierung“ in Lehr-Lern-Prozessen. Das Konzept ästhetischer Bildung steht der Frage gegenüber, inwieweit ästhetisches Erleben überhaupt pädagogisch zugänglich und vermittelbar ist (Mollenhauer, 1996; Rittelmeyer, 2010, 2016). Sie kann daher nicht zu einem konkret benennbaren Inhalt des Unterrichts werden. Aus ästhetischen Erfahrungen kann sich im Unterricht auch kein roter Faden ergeben, der den Unterricht strukturiert.
- (b) Der wissenschaftlichen Erfassung und Operationalisierung gegenüber verhalten sich ästhetische Erfahrungen sperrig (Knigge, 2014).

Den Anschluss an bildungspolitische Maßnahmen zur Etablierung von Bildungsstandards und Kompetenzen zu finden, gelingt ästhetischer Bildung somit weitgehend nicht und daher wird sie oftmals an den Rand des übervollen Curriculums öffentlicher Bildungseinrichtungen gedrängt. In diesem Zusammenhang werden ästhetische Lernfelder oft marginalisiert und dadurch werden Begründungs- und Legitimationszusammenhänge von einerseits operationalisierbaren Unterrichtszielen und andererseits unfassbaren Bildungszielen unübersichtlicher (Dietrich, u.a., 2013; Mollenhauer, 1996).

So versucht man auch im Fach Musik einen Anschluss an bildungspolitische Entwicklungen zu finden, in denen Bildungsprozesse anhand der Messung von Kompetenzen untersucht werden, Unterrichtsziele operationalisierbar gemacht und Bildungsstandards definiert werden (Klieme, 2004; Klieme & Hartig, 2007). In Zusammenhang mit der Pisa-Debatte hat sich der Kompetenzbegriff als Referenzbegriff für die Charakterisierung der Ergebnisse von Bildungsprozessen durchgesetzt (Jung, 2010). Es werden empirische Versuche unternommen Kompetenzmodelle als Grundlage für die Erstellung von Bildungsstandards zu entwickeln (siehe dazu Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Diese Orientierung zielt auf eine Qualitätssicherung anhand von Outcomes ab, welche durch das Niveau erworbener Kompetenzen im Unterricht gemessen werden. Aber auch hierbei wird argumentiert, dass musikalische Bildung im bildungstheoretischen Verständnis nicht im Erwerb oder Besitz von Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten aufgehen kann. Auch werden Stimmen laut, die nach der Sinnhaftigkeit eines Bildungssystems fragen, das sich konsequent auf Outputsteuerung anhand Kompetenzmessung fokussiert (Rumpf, 2005a).

Um dieses spannungsreiche Verhältnis zwischen Kompetenz und Ästhetik abschließend zu reflektieren, möchte ich folgenden Denkanstoß in den Raum stellen: Wenn musikalische Bildung sich nicht nur in der Aneignung von Kompetenzen und operationalisierbaren Unterrichtszielen erschöpft, wo finden schwer fassbare Bildungsziele dann ihren Platz in diesem Diskurs und wie kann man dem ästhetisch-expressiven Modus der Wahrnehmung als unverzichtbaren Kernbestand moderner Allgemeinbildung gerecht werden?

Diese Frage wird umso relevanter, wenn das Verständnis von Bildung immer mehr von Bestrebungen einer Weltreichweitenvergrößerung dominiert wird, musikalische Lernbeziehungen kontrollierbar, beherrschbar, wissenschaftlich erkennbar und steuerbar gemacht werden sollen (Rosa, 2018). Tatsächlich lässt sich die von Hartmut Rosa konstatierte Beobachtung der unablässigen Weltreichweitenvergrößerung spätmoderner Gesellschaften und der damit einhergehende kontrollierende, optimierende und effizient- und output-gesteuerte Modus der Bezugnahme zur Welt auch mit Blick auf Entwicklungen in der Musikpädagogik bestätigen. Wenn Kompetenzerfassung zu dem dominierenden Modus politischer und gesellschaftlicher Reformscheidungen im Bildungssystem führt und der Kompetenzbegriff die Vorstellung und Praxis des Gelingens von Unterricht und Schule in immer größerem Ausmaß prägt, werden gerade Fächer wie Musik, die diesem Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Ästhetik sehr stark ausgesetzt sind, in eine missliche Lage versetzt.

### III Klassenmusizieren

#### A. Begriffliche Klärung

Bevor es in diesem Kapitel primär darum geht, fachinterne Legitimationsdiskurse des Klassenmusizierens auszubreiten, muss zunächst eine Klärung zwischen in musikpädagogischen Publikationen unterschiedlich verwendeten Begriffen vorgenommen werden: Klassenmusizieren, Musikklasse und Musizierklasse.

Johannes Bähr beschreibt Klassenmusizieren als „[...] eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe“ (Bähr, 2013, S. 160). Der Begriff Klassenmusizieren subsummiert Aktionsformen und Tätigkeiten unterschiedlicher Art und bezieht sich auf Musizieren im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen. Somit fungiert er als eine Art „Oberbegriff“ (Pabst-Krueger, 2013, S. 160). Anlehnend an die Definition von Bähr formuliert Pabst-Krueger eine erweiterte begriffliche Bestimmung von Klassenmusizieren, die neben aktivem Musizieren auch weitere musikbezogene Aktionsformen des Musikunterrichts berücksichtigt:

*Klassenmusizieren" (bzw. „Musizieren mit Schulklassen“) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler musikbezogenen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten der Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z.B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden (Pabst-Krueger, 2013, S. 160).*

Klassenmusizieren verwirklicht sich in verschiedenen praktizierten Organisationsformen. So bildet die sogenannte Musikklasse eine Form des Musikunterrichts, in dem alle Schülerinnen und Schülern gemeinsam im Klassenverband ein Instrument erlernen oder vokale Expertise erlangen (Bähr, 2013). Solche Angebote können unterschiedlich besetzt sein. Pabst-Krueger (2013, S. 159-160) unterscheidet darüber hinaus zwischen Musikklassen und Musizierklassen. Musikklassen werden demnach „aus musikalisch besonders interessierten Schülern“ gebildet, während Musizier-

klassen nicht zugangsbeschränkt seien und das „*aktive gemeinschaftliche Musizieren*“ im Vordergrund stünde. In Musikklassen hingegen werde neben dem praktischen Musizieren auch andere musikbezogene Aktionsformen ausgeübt. Nach Pabst-Krueger wäre das Klassenmusizierprojekt pauschal der Kategorie Musizierklasse zuzuordnen, da es im Pflichtbereich des Schulunterrichts angesiedelt ist. Diese Trennung wird nicht übernommen, weil eine sinnvolle trennscharfe Einordnung des Klassenmusizierprojektes in dieses vorgegebene Muster aus zwei Gründen nicht möglich wäre. (1) Wie die empirische Untersuchung zeigt, stehen im Mittelpunkt des Klassenmusizierens nicht nur aktives gemeinschaftliches Musizieren, sondern darüber hinaus auch vielfältige andere musikbezogene Aktionsformen, welche Papst-Krueger in seiner Unterscheidung den Musikklassen zuschreibt. (2) Das Kriterium „*musikalisch besonders interessierte Schüler*“ scheint aufgrund der wertenden Implikationen nicht als Trennungsmaßstab geeignet zu sein.

## **B. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument**

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich der auf den Begriff Klassenmusizieren zurückgegriffen. Was genau damit gemeint ist, wird an dieser Stelle nur kurz angesprochen, bevor im nächsten Kapitel eine genauere Charakterisierung des Klassenmusizierprojektes vorgenommen wird. Das zu untersuchende Klassenmusizierprojekt ist ein in den regulären Musikunterricht der Grundschule integriertes Angebot, welches für drei Jahre von der Freien Universität Bozen gefördert wurde. Im Rahmen des allgemeinbildenden Musikunterrichts erlernen alle teilnehmenden Kinder ein Streichinstrument (Geige oder Cello) im Klassenverband mit einer professionellen Musikerin und zwei Instrumentalpädagogen für Cello und Geige. An dieser Stelle wirft sich bereits die Frage auf, warum man nicht von Streicherklassen oder Musikklassen spricht. Zunächst ist eine Gegenüberstellung beider Begriffe irreführend, da der Begriff des Klassenmusizieren auch die Musikklasse als spezifische Ausprägung derselben umfasst. Streicherklassen - als eine besondere Ausformung von Musikklassen oder Musizierklassen - zeichnen sich jedoch meist dadurch aus, dass sie eine Form des erweiterten Musikunterrichts darstellen (Bähr, 2013). Dieser Begriff impliziert zunächst auch eine quantitative Aussage, nämlich,



dass gegenüber dem normalen Musikangebot der Studentafel eine stundenmäßige Ausdehnung des regulären musikbezogenen Angebots vorgenommen wird. Das Klassenmusizierprojekt hingegen ist in den Regelunterricht integriert. Auch in den Zielsetzungen versteht sich das Projekt, wie die nachgehende Untersuchung hervorbringt, nicht primär als grundlegender Lehrgang, in dessen Mittelpunkt das Erlernen eines Streichinstrumentes steht, sondern vielmehr als vielseitiger und ganzheitlicher allgemeinbildender Musikunterricht, in dem gemeinsam, aktiv (mit einem Streichinstrument) musiziert wird, aber auch andere vielfältige musikbezogene Aktionsformen und Zielsetzungen verfolgt werden.

Wallbaum (2012) bringt mit Blick auf die Zielsetzungen der Unterrichtseinheiten des Klassenmusizierens eine Differenzierung dreier Formen hervor und argumentiert, dass man das Klassenmusizieren in Bezug zu bestimmten Zielsetzungen bestimmen sollte. Er unterscheidet zwischen (1) einer instrumentalpraktischen Ausrichtung des Klassenmusizierens, d.h. dem Aufbau musikalischer Fähigkeiten, (2) dem Klassenmusizieren als Ermöglichung eines Erfahrungsraumes ästhetischer Praxis und (3) dem Klassenmusizieren zur Illustration musikalischer oder musikbezogener Sachverhalte. Diese Unterscheidung erscheint fruchtbar, da sie eine Ergänzung der von Bähr und Pabst-Krueger vorgenommenen Ausgangsdefinitionen darstellen und das Bild des Klassenmusizierens schärfen. Dennoch soll nun keine genauere Beschäftigung mit den Zielsetzungen des Klassenmusizierprojektes vorgenommen werden, da die Wahrnehmung der Begründungen ein zentraler Gegenstand der empirischen Arbeit sind und daher an späterer Stelle noch ausgiebig behandelt werden.

### **C. Fachinterne Legitimationsdiskurse zur Gestalt des Musikunterrichts**

Fragen nach Begründungen, Zielen und Inhalten von Musikunterricht werden insbesondere innerhalb des Fachdiskurses immer wieder neu aufgeworfen und diskutiert. Musikpädagogische Positionen (und damit auch musikdidaktische Konzepte und Konzeptionen) bewegen sich hinsichtlich der Frage nach Inhalten und Zielen des Musikunterrichts allgemeinbildender Schulen in einem Spannungsfeld zwischen

einer musikpraktischen Ausrichtung und einer Theorie- bzw. Kunstorientierung (siehe dazu Gruhn, 2003; Bähr, 2013; Schatt, 2007). In Zusammenhang mit der Forderung einer musikpraktischen Ausrichtung des Musikunterrichts und der zunehmenden Ausbreitung von Musikklassen stand vor allem die Kritik der Theoriebelastigkeit des Musikunterrichts und des Mangels an Musikpraxis (Vogt, 2004).

*Der schulische Musikunterricht steht unter immer stärker werdendem Legitimationsdruck. [...] Das Fach muss sich Anerkennung neu verdienen – denn geschenkt erhält es sie nicht. [...] Deshalb ist es notwendig, überzeugende Unterrichtsangebote zu entwickeln, die sich an der zentralen Aufgabe des Faches orientieren, grundlegende Kulturtechniken zu vermitteln. Ein Musikunterricht in dem nicht musiziert wird, in dem Musik nur im Sinne eines Bildungsgutes ‚museal‘ vorgestellt wird, ohne dass den Schülern lebendige musikalische Erfahrungen vermittelt werden, kann dies nicht leisten (Schwarz, 1999, S. 6).*

#### **D. Historische Entwicklungslinien**

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts prägte eine inhaltlich enge Fixierung auf das Singen den Gesangunterricht.<sup>15</sup> Daher kann in der Historie eine musikpraktische Ausrichtung überwiegend mit Singen gleichgesetzt werden. Bis zur Kestenbergreform<sup>16</sup> in den 1920er Jahren bleibt diese Vorrangstellung des vokalen gegenüber dem instrumentalen Musizieren bestehen. Mit Leo Kestenberg wurde das instrumentale Musizieren im Klassenverband erstmals im Lehrplan festgelegt und somit eine Erweiterung des Gesangunterrichts zum umfassenderen Musikunterricht angestoßen (Erwe, 1994). Insgesamt lässt sich bereits gegen Ende der 20er Jahre eine Schwerpunktverschiebung hin auf das Emotionale und das Erlebnis in der musischen Gemeinschaft (auch als Gegenreaktion auf die Aufklärung) beobachten.

---

<sup>15</sup> Damals gab es noch keinen Musikunterricht in unserem heutigen Verständnis, sondern Gesangunterricht bzw. Schulgesang.

<sup>16</sup> Die Kestenbergreform ist eine bildungspolitische Reform des Schul- und Musikschulwesens. Leo Kestenberg reformierte den schulischen Musikunterricht, die Ausbildung der Lehrpersonen und initiierte die Zweiteilung zwischen Schule und Musikschule. Die Vorstellung einer „musischen Menschen“ kommt von dieser Zeit. (Siehe dazu z.B. Gruhn, 2003, S.239–252)

Die ursprüngliche konsequente Kunstwerkorientierung und der analytisch-theoretische Umgang mit Musik wurde zugunsten der Vorstellung eines „musischen Menschen“ verdrängt. Das gemeinsame Musizieren wurde *als gemeinschaftsbildende* (Adorno, 1972) und *charakterformende* Kraft propagiert (Ehrenforth, 2010). Dieses Gedankengut, das sich in der Jugendmusikbewegung des Nationalsozialismus verselbstständigte und ideologisch besetzt wurde, hatte weitreichende Folgen für die Musikpädagogik. Mysische Erziehung wurde zum Nährboden für ideologische und politische Botschaften. Adorno kritisierte in seiner „Kritik des Musikanten (1956, S. 72): *„Der Kurzschluss der Jugendmusikbewegung ist es, dass Musik ihr humanes Ziel nicht in sich selbst habe, sondern in ihrer pädagogischen, kultischen, kollektiven Verwendbarkeit“*. Zugleich forderte er eine Betrachtung von Musik als Kunstwerk, also einer Kunstwerkorientierung und damit tendenziell auch die Abkehr von einem (unreflektierten) Primat des Tuns, des aktiven Musizierens im Schulunterricht (Schönherr, 2005). Im Zuge dieser Entwicklungen lag der Fokus wieder stärker auf der Rezeption und Interpretation musikalischer Kunstwerke und das gemeinsame Singen und Musizieren wurde stärker sachbezogen und funktional ausgerichtet und die Reproduktion und Annäherung an das Kunstwerk wieder an den Rand des Musikunterrichts gestellt.

Diese stark objektbetonte, emanzipatorische Ausrichtung des Musikunterrichts hielt nicht stand und so erlangte seit den 1980er Jahren das aktive Musizieren und damit verschiedene Formen des Klassenmusizierens wieder zunehmend an Bedeutung. Die erneute Hinwendung zur musikpraktischen Ausrichtung kann als *„Reaktion auf den überwiegend reflexiv-analytischen Umgang mit Musik im Zuge der Wissenschaftsorientierung“* (Gruhn, 2003, S. 357) gesehen werden und geht also auch auf einen Wandel des Zeitgeists und der (musik-)pädagogischen Ideale zurück. Während in den 70er Jahren dazu vor allem Orffinstrumente und Blockflöten eingesetzt wurden, lässt sich aktuell eine große Vielfalt des Klassenmusizierens erkennen. Das aktive Musizieren im Klassenverband kann als punktueller und flexibler Bestandteil in den regulären Musikunterricht eingebaut werden oder umfassend-aufbauend in Form von Musikklassen in sehr unterschiedlichen Besetzungen realisiert werden (Streicher-, Vokal-, Gitarren-, Bläser-, Band-, Perkussionsklassen usw.) (Pabst-Krueger, 2013).

## **IV Zusammenfassung und Ausblick auf die empirische Studie**

Die theoretische Rahmung der Studie sensibilisiert bereits dahingehend, dass sich die Gestalt des Musikunterrichts in unterschiedlichen Spannungsfeldern bewegt und dabei nach einer Orientierung zwischen instrumentellem Nutzen und humanen Werten fragt sowie divergenten fachdidaktischen Zielvorstellungen unterliegt. Im theoretischen Teil der Arbeit wurden grundlegende soziologische Deutungslinien nachgezeichnet und in Bezug zur Rolle des Musikunterrichts gesetzt:

- Die veränderten Lebensbedingungen, gekennzeichnet durch die konstitutive Steigerungslogik spätmoderner Gesellschaften und daraus resultierende Problemfelder (Desynchronisationsphänomene) auf struktureller und hermeneutischer Ebene.
- Dimensionen des Verfügbarmachens, die sich beispielsweise anhand der realistischen Wende hin zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden in der Bildungsforschung offenbaren und sich in einer zunehmenden ökonomischen und funktionalistischen Besetzung und Instrumentalisierung von (musikalischer) Bildung äußern.
- Damit einhergehend wurde aufgezeigt, wie der Bildungsbegriff vor allen in seiner ideologischen Dimension sowie gesellschaftspolitischen Funktion eine Konnotationsverschiebung erfährt.

Musikalische Bildung bleibt offen für eine Pluralität an Semantiken und Deutungen, die an verschiedene pädagogische, wissenschaftliche und soziologische Perspektiven geknüpft sind. Musikpädagogische Ideen, Orientierungen und Entwicklungen drücken *„immer auch die politisch-geistige Situation der jeweiligen Epoche“* (Günther & Ott, 1984, S. 21) aus. Fachpolitische und soziologische Entwicklungen sind für musikpädagogische Kontexte deshalb relevant, weil sich die Bedingungen für den Musikunterricht dadurch verändern. Die Struktur und die Qualität des Bildungssystems und die Rolle des Musikunterrichts innerhalb dieses Systems werden in Frage gestellt und neu diskutiert. Infolge der teils stark divergierenden Ansprüche an die Ausrichtung des Faches Musik ergibt sich eine Unschärfe, die noch im

heutigen Diskurs durchscheint. Das wiederkehrende Umschlagen von kunstwerkorientierten und theoriebetonten Ansätzen auf der einen Seite und erlebnis- und handlungsorientierten auf der anderen Seite lässt sich anhand eines geschichtlichen Rückblicks rekonstruieren.

Im empirischen Teil der Arbeit wird ein Klassenmusiziersetting in den Mittelpunkt der Untersuchungen gestellt. Das Klassenmusizieren stellt ein komplexes, didaktisch-methodisch herausforderndes Unterrichtsmodell dar. Die Entscheidung für das Klassenmusizieren impliziert zunächst eine sehr dezidierte musikpraktische Ausrichtung und somit auch eine Spezialisierung bezüglich der möglichen Inhalte, Methoden und Ziele des Musikunterrichts. Dennoch unterliegt das Unterrichtsmodell breitgefächerten und teils gar widersprüchlichen Ansprüchen und erfordert von den Lehrenden planvolles, zielgerichtetes und kompetentes musikpädagogisches Handeln. Vor diesem Hintergrund tritt die Bedeutsamkeit des Strebens nach konsistenten Begründungen und Zielsetzungen der Klassenmusizierthematik noch stärker zum Vorschein. Eine Verständigung über Bildungsziele, den musikalischen Bildungsauftrag und den zukünftigen Anforderungen an das Fach Musik ist daher wesentlicher Bestandteil einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zur Bestimmung der zukünftigen Gestalt des Musikunterrichts. Dieser Verständigung möchte die empirische Arbeit beitragen, mit dem Ziel die Bedeutung und den Stellenwert von Klassenmusizieren zu kontextualisieren und mit Blick auf ein Klassenmusiziersetting eigenständig zu interpretieren.

Im nun folgenden empirischen Teil der Arbeit soll die Wahrnehmung auf zugrunde liegende Zielprofile und Begründungsstrukturen aus Perspektive der Lehrpersonen sowie die Wahrnehmung des eigenen musikalischen Lernens der Schülerinnen und Schüler in einem solchen Klassenmusiziersetting freigelegt werden. Die Haltung der leitenden Lehrperson zeichnet sich dadurch aus, dass sie mit ihrem Unterricht einen bewussten Gegenpol zu zweckfunktionalem, persönlichkeitsfernem Musikunterricht setzen möchte. Ihre kritische Haltung zu konventionellem Unterricht schafft interessante Dynamiken, die sich in ihren Bildungsvorstellungen, der Zusammenarbeit mit den assistierenden Instrumentallehrkräften, der Unterrichtspraxis und der pädagogischen Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern zeigen.

# EMPIRISCHER TEIL

## I Untersuchungsrahmen

### A. Projekt „KiMu – Kinder als Musiker“<sup>17</sup>

Das Projekt „KiMu“ wurde an einer deutschsprachigen und italienischsprachigen Grundschule in Südtirol umgesetzt. Die Freie Universität Bozen finanzierte das Projekt für drei Jahre (zusätzlich zur vorangehenden einjährigen Pilotphase) und forschte in diesem Zusammenhang zum Thema Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument. Durch die Zusammenarbeit der Kooperationspartner Schulen und Universität sollte das Projekt den Studierenden der Fakultät im Rahmen von Hospitationen, Praktika und Musikpädagogikseminaren Möglichkeiten eröffnen, sich didaktisch-methodisch einzubringen und im musikpädagogischen Bereich weiterzuentwickeln, sowie Forschungsmöglichkeiten im Rahmen von Masterarbeiten<sup>18</sup> und dem vorliegenden Promotionsprojekt bieten. Dabei sollten Inhalte, Methoden und Ergebnisse an Schnittstellen der Musikpädagogik, Musikvermittlung, Konzertpädagogik und Instrumentalpädagogik wissenschaftlich vertieft werden. Die Projektziele verorten sich sowohl auf musikpraktischer als auch auf wissenschaftlicher Ebene und wurden im Projektantrag unter Leitung von Prof. Franz Comploi folgendermaßen ausgewiesen:

*Durch die Zusammenarbeit der Kooperationspartner Schulen und Universität werden flexible Formen der Unterrichtsgestaltung und neue Lernorientierungen ermöglicht. „Musizieren von Anfang an“ ermöglicht eine Überwindung und Ergänzung des etablierten Lernbegriffes, gemeinhin als „Leistungslernen“ o-*

---

<sup>17</sup> Auf eine detaillierte konzeptionelle Darstellung des Klassenmusiziersettings wird verzichtet, da die Konzeption des Unterrichts in der empirischen Ergebnisdarstellung hervorgeht. Eine zusätzliche Beschreibung an dieser Stelle hätte einen redundanten Charakter.

<sup>18</sup> Folgende Masterarbeiten (unibz) beschäftigten sich mit Teilaspekten KiMu-Projektes: Leitner, H. (2018). „Der Wecker im Bauch“. *Eine Untersuchung über die Bedeutung von Metaphern und das Malen von Sprachbildern beim Erlernen eines Streichinstrumentes*, unibz.

Mair, A. (2018). *Kinder als Musiker: Der innovative Musikunterricht? Eine Befragung von Südtiroler Lehrpersonen über neue Konzepte im Musikunterricht der Grundschule*, unibz.

*der als das Erledigen und Beherrschen von Lehrstoffen bezeichnet. Diese ergänzende Lernorientierung ermöglicht den Kindern ein sich Einlassen auf fremde Welten, auf die Welt der Fantasie und des Staunens. Horst Rumpf unterscheidet bei diesen beiden Lernorientierungen zwischen „Weltbeherrschung“ und „Betreffbarkeit“. (Rumpf, 2010). Ein Ziel des Projekts besteht auch im sozialen Potential, welches dem gemeinsamen Musizieren der Kinder erwächst. Das Projekt setzt sich den gemeinsamen Einsatz für einen umfassenden musikalischen Bildungsauftrag für alle Kinder zum Ziel und kommt somit dem Anspruch nach Chancengerechtigkeit sehr nahe. Im gemeinsamen Musizieren mit Streichinstrumenten wird auf die individuelle Förderung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes Wert gelegt, um einen „gemeinsamen Klang“ zu entwickeln. Unter dem Motto: „individuell – gemeinsam – ganzheitlich“ wird gespielt, gesungen, getanzt und gemalt. Ein Mehrwert für das Territorium liegt in der Verwendung von Liedern und Tänzen aus der deutschen, italienischen, ladinischen und englischen Kultur, wobei den Kindern eine Öffnung und ein emotionaler Zugang zu den verschiedenen Sprachen ermöglicht wird. Das Projekt leistet somit einen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion, welche Rolle schulischer Musikunterricht und Instrumentalunterricht im Zusammenhang von Musikvermittlung, Musikpädagogik, Konzertpädagogik und Musizieren für Kinder im Grundschulalter spielen kann und soll (Projektantrag KiMu, 2016).*

Der Projektantrag fokussierte vor allem Zielsetzungen der konkreten musikpraktischen Arbeit im Klassenmusizierprojekt. Die Orchesterviolinistin Eva Mair<sup>19</sup> versucht in Südtirol seit vielen Jahren auf eigene Faust im Rahmen von Kinder- und Jugendorchestern junge Menschen zu lebendigem und freudvollem Musizieren zu führen. Vielfach arbeitet sie auch mit Personen, die sich in einer Krise im institutionellen Unterricht befinden, die die Freude am Musizieren mit der Geige verloren haben und nicht mehr weitermachen wollen oder können, die in der technischen Instrumentalpraxis keinen Sinn mehr finden. Ihr Engagement entspringt ihrem eigenen musikalischen Werdegang, denn nach Abschluss ihrer musikalischen Ausbil-

---

<sup>19</sup> Die Namen aller am Projekt beteiligten Lehrpersonen und Kinder wurden im Sinne einer Anonymisierung verändert.

derung am Konservatorium Claudio Monteverdi in Bozen und an der Wiener Musikhochschule im Konzertfach Violine, hatte sie regelrecht Panik vor öffentlichen Auftritten und der Druck instrumentaltechnischer Perfektion blockierte sie. Ihre Freude am ausdrucksvollen und lebendigen Instrumentalspiel kam durch ihre Erfahrungen im Orchester Concentus Musicus in Wien unter Leitung von Nikolaus Harnoncourt zurück. Er war ihr musikalischer Mentor und wurde nicht müde zu kritisieren: *„Auf unseren Musikschulen wird nicht die Musik als Sprache gelernt, sondern nur die Technik des Musikmachens; das Skelett der Technokratie, ohne Leben“* (Harnoncourt, 2010, S. 12). An seinem kritischen Musik- und Bildungsverständnis orientiert sich die Lehrperson und setzt sich in ihrer Arbeit das Ziel eine lebendige Musizierpraxis zu vermitteln.

Die wissenschaftlichen Zielsetzungen der Begleitstudie waren nicht von Anfang an klar definiert und fest vorgegeben. Diese Tatsache schaffte den nötigen Freiraum für die Ausarbeitung und allmähliche Präzisierung eines qualitativen Forschungsdesigns in Abstimmung mit den Anforderungen und Besonderheiten des konkreten Untersuchungssettings<sup>20</sup>.

## **B. Pilotprojekt „Musik für alle Kinder“ Schuljahr 2015/2016**

Die anfängliche Projektidee entstand in Zusammenarbeit zwischen dem Präsidenten der Freien Universität Bozen, Prof. Konrad Bergmeistern, dem Universitätsprofessor der Fakultät für Bildungswissenschaften Prof. Franz Comploi, der Orchester violinistin und Pädagogin Eva Mair und der Schuldirektorin des Schuldirektorin des Grundschulsprengels Brixen-Milland. In Südtirol war bis zu diesem Zeitpunkt kein Projekt dergleichen bekannt.

Das Konzept des Klassenmusizierens, welches seit Anfang der 90er einen immer größeren Stellenwert in der musikdidaktischen Landschaft einnimmt (Pabst-Krueger, 2013), inspirierte die Verantwortlichen durch die Verwirklichung des Projektes

---

<sup>20</sup> Siehe empirischer Teil, II Methodisches, C. Entwicklung der Untersuchungsstrategie



eine aktive musikalische Praxis im Grundschulalter zu fördern. In solchen musikdidaktischen Konzepten schwingen große Visionen mit<sup>21</sup>, und so wurde das Projekt mit dem Ziel implementiert, einen Beitrag zur vielschichtigen Diskussion zu leisten, welche Berechtigung diese besondere Form des Musikunterrichts hat, welche Ansprüche sie in sich trägt und ob sie es schafft, den Visionen gerecht zu werden. Vielfältige Ambitionen gehen mit der Verwirklichung instrumentalen Klassenunterrichts einher, dabei ist jedoch anzumerken, dass entsprechende musikpädagogische Ansprüche an diese Form des Musikunterrichts zwar oft gestreift werden und in intuitiven Meinungen verankert, jedoch bisweilen wenig wissenschaftlich fassbar sind.

Vor diesem Hintergrund startete im Schuljahr 2015/2016 das Pilotprojekt „Musik für alle Kinder“, welches im Rahmen einer Masterarbeit von Katalin Schmidhammer genauer untersucht wurde. In zwei ersten Klassen einer deutschsprachigen Grundschule in Südtirol ersetzte das Klassenmusizierprojekt den regulären Musikunterricht im Umfang von einer Wochenstunde und 24 Schüler und Schülerinnen erhielten in diesem Schuljahr instrumentalen Klassenmusikunterricht mit einem Streichinstrument von einer professionellen Violinistin, die von einer diplomierten Cellistin und Studentin der Fakultät für Bildungswissenschaften unterstützt wurde. Der Aspekt „Musik für alle Kinder“ äußert sich in der Tatsache, dass alle Kinder der beiden ersten Klassen der Grundschule Milland *zufällig*, das heißt ungeachtet ihrer musikalischen Vorerfahrungen, ihrer sozialen Herkunft und ihrer Biografie am Projekt teilnehmen konnten. So entsteht eine heterogene Gruppe von 24 sechs- bis siebenjährigen Kindern, welche eine kostenlose musikalische Förderung in ihrem sowohl räumlich als auch sozial vertrauten Umfeld erhält.

### ***Exkurs: Bildungssystem Italien***

In Italien werden bildungspolitisch notwendigen Voraussetzung für eine inklusive Unterrichtspraxis „für alle Kinder“ durch gesetzliche Vorgaben und somit auf struktureller Makroebene geschaffen. Es existieren keine Sonderschulen, sodass alle Kinder in Südtirol gemeinsam bis zum 14. Lebensjahr in einheitlichen Bildungseinrichtungen beschult werden.

---

<sup>21</sup> Siehe theoretischer Teil, III Klassenmusizieren

Dieses gesetzlich verankerte Recht hat seinen Ursprung im Jahre 1977, als alle sonderpädagogischen Einrichtungen Italiens endgültig abgeschafft wurden und die Integration der Kinder und Jugendlichen in Regelklassen zur Norm deklariert wurde. Die Umsetzung dieser Vorgaben garantierte ein Unterstützungsplan, der das Berufsbild von spezialisierten Integrationslehrpersonen hervorbrachte und auf unterrichtspraktischer Ebene unterstützende Planungsinstrumente vorsah. Das 1992 erlassene Rahmengesetz enthielt grundlegende Neuerungen, um die schulische Integration umfassender zu regeln. Neben der Diagnostik war fortan die Informationsweitergabe mittels eines Funktionellen Entwicklungsprofils (FEP) bei Übertritten von einer Schulstufe in die nächste geregelt und der Individuelle Erziehungsplan (IEP) als stärken- und ICF-orientiertes Planungsinstrument vorgesehen. Erklärtes Ziel der pädagogisch-didaktischen Tätigkeit war es, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit Behinderung zu fördern. Als Folge dieses Rahmengesetzes wurde in Südtirol 1996 ein erstes Abkommen zwischen Schulen, Kindergärten und Kinderhorten, den öffentlich psychosozialen Diensten, den Gemeinden und der öffentlichen Verwaltung getroffen. Diese Vereinbarung soll die Vorgangsweisen und Aufgaben der lokalen Partner regeln und die interdisziplinäre Umsetzungspraxis und Kooperation fördern. Das Abkommen wird alle 5 bis 8 Jahre überarbeitet, um der sich ändernden rechtlichen und schulischen Situation gerecht zu werden (Karlegger & Meraner, 2013). Das Jahr 2000 sei als weiterer Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Schule zu nennen, denn mit dem Landesgesetz Nr. 12/2000 zur Autonomie der Schulen wurde die Integration ausgedehnt auf alle Kinder der jeweiligen Klasse im Sinne des Inklusionsgedanken und der Blick auf Individualisierung und Personalisierung der Lernwege für *alle* Schüler\*innen geschärft (Ferdigg, 2010).

In einer qualitativen Evaluationsstudie untersuchte die Masterstudentin Katalin Schmidhammer das Pilotprojekt anhand von Interviews und Fragebogenerhebungen mit Kindern, Lehrkräften und Eltern. Dabei wurden vorwiegend persönliche Einschätzungen und Eindrücke der beteiligten Personen zur sozialen und musikalischen Entwicklung der Kinder betrachtet. Diese fielen durchwegs positiv aus, wobei keine genauen Aussagen zum Grad dieser Entwicklungen getroffen werden konnten und somit nicht von einer Unersetzbarkeit des Projektes durch andere zusätzlich zu den Inhalten des regulären Musikunterrichts stattfindende Projekte gesprochen werden kann. Diese Pilotphase verlief erfolgreich und alle Beteiligten des Projektes zeigten sehr positive Reaktionen und schienen von dessen Gelingen und hohem Wert überzeugt (Schmidhammer, 2016). Auf dieser Grundlage beschloss

die Freie Universität Bozen das Projekt unter dem Namen „KiMu – Kinder als Musiker“ für einen weiteren Zeitraum von drei Jahren zu fördern, die Instrumente anzukaufen und zusätzlich zur professionellen Orchesterviolinistin, welche die pädagogische und musikalische Leitung des Projektes übernahm, noch eine Assistentenstelle für einen Cellisten auszuschreiben. Diese Stelle wurde im dritten Projektjahr in zwei Stellen aufgeteilt. Zusätzlich zu den bereits im Pilotprojekt teilnehmenden Grundschulklassen wurden mit dem Schuljahr 2016/2017 zwei weitere ersten Klassen der deutschsprachigen Grundschule sowie die erste Klasse der italienischsprachigen Grundschule in das Projekt inkludiert.

## **II Methodisches**

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an den Verfahrensgrundsätzen der Grounded Theory Methodologie in Verbindung mit einem ethnographischen Zugang zum Klassenmusizierprojekt. Eine erkenntnislogisch informierte Darstellung der empirischen Herangehensweise und die wissenschaftstheoretische Positionierung sind notwendige Voraussetzungen für die Präsentation und Legitimation der geleisteten Forschungsarbeit. Darin liegt auch der Grund für die Ausführlichkeit dieser Kapitel, die sich mit der sozialwissenschaftstheoretischen Verortung auseinandersetzen. Daran anschließend zeige ich überblicksartig die konkreten methodologischen Verfahrensschritte und die in diesem Prozess getroffenen Entscheidungen auf, auf Grundlage derer das Untersuchungsdesign begründet werden soll.

### **A. Wissenschaftstheoretische Positionierung**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der wissenschaftstheoretischen Einbettung der Arbeit innerhalb zweier methodologischer Denktraditionen, die in der vorliegenden Untersuchung kombiniert werden. Die Kombination unterschiedlicher Ansätze muss in empirischen Arbeiten gut durchdacht und begründet werden und ist nicht immer unproblematisch, da unterschiedliche Methoden, empirische Herangehensweisen, Forschungshaltungen, Auswertungsmöglichkeiten und sozialwissenschaftliche Sozialisierungen zusammentreffen und aufeinander abgestimmt werden müssen. In einem ersten Schritt sollen jeweils das Wissenschaftsverständnis der Ethnographie und der Grounded Theory Methodologie (GTM)<sup>22</sup> umrissen werden, um schließlich Potentiale und Herausforderungen einer Kombination beider Ansätze aufzuzeigen.

#### **(1) Ethnographie**

---

<sup>22</sup> In Anlehnung an Mey & Mrucks (2011, S. 12) Vorschlag wird im Folgenden unterschieden zwischen Grounded Theory Methodologie (GTM), wenn es um die Methodologie geht, und Grounded Theory, wenn die empirisch hervorgebrachten Ergebnisse im Rahmen des Theorieentwurfes gemeint sind.

In ihrem ursprünglichen Verständnis konzentrierte sich ethnographische Feldforschung im Rahmen kulturanthropologischer Forschungen auf die Untersuchung fremder Kulturen in ihrer natürlichen Umgebung. Unabhängig von der Ethnologie hat auch die Soziologie Ansätze entwickelt, die den Schwerpunkt ethnographischer Feldforschung von der Beschreibung fremder Kulturen hin zur Selbstbeschreibung der eigenen Kultur verlagern. Die Wende hin zur Erforschung von Phänomenen eigener Gesellschaft kennzeichnen die klassischen ethnographischen Feldstudien der Chicagoer Schule aus den 20er und 30er Jahren zur Lebenswelt von Migranten oder von jugendlichen Kriminellen (Friebertshäuser, 2003). Anknüpfend an diese amerikanischen Studien gewinnt ethnographische Forschung im deutschsprachigen Raum vor allem seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in pädagogischen und sozialen Handlungsfeldern an Bedeutung<sup>23</sup> (vgl. Walford, Troman & Jeffrey, 2005; Cloos & Thole, 2006, Hünersdorf, Maeder & Müller, 2008).

Vordergründiges Ziel ethnographischer Untersuchungen ist es, Einblicke in die sozialen Welten der Erforschten zu gewinnen und sich deren Weltsicht zu erschließen, um so das Verstehen zu fördern (Girtler, 2001). Ethnographische Ansätze werden in der Literatur nicht einheitlich beschrieben, dennoch tauchen ziemlich konsistent folgende vier grundlegende Aspekte ethnographischer Forschung auf (Bloomberg, Mosher & Swenton-Hall, 1993; Friebertshäuser, 2003, S. 510):

- (1) Alltagsleben: Soziale Phänomene werden in ihrer natürlichen Umgebung erforscht.
- (2) Ganzheitlichkeit: Ethnographische Forschung versucht zu untersuchende Phänomene und Akteure eines Feldes in einem ganzheitlichen Kontext zu verstehen.
- (3) Beschreibend: Der Kerngedanke ethnographischer Forschung verwirklicht sich in der reichhaltigen und konkreten Deskription und Analyse eines Einzelfalles (Person, Personengruppe, Institution, Ort).

---

<sup>23</sup> Grundsätzlich unterscheidet man innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften zwischen *ethnologischer* und *soziologischer* Ethnographie, wobei sich dieser Zugang der soziologischen Ethnographie zuordnen lässt.

- (4) Teilnehmende Beobachtung: Die teilnehmende Beobachtung ist die Kernmethode ethnographischer Studien. Durch die Etablierung eines geeigneten Feldzuganges und der alltagsweltlichen teilnehmende Beobachtung soll ein vertieftes Verständnis der Situation ermöglicht werden.

Zu einem besseren Verständnis der Rolle der Ethnographie in erziehungswissenschaftlichen Kontexten<sup>24</sup>, wird zunächst der Frage nachgegangen, was pädagogische Ethnographie charakterisiert, um daraufhin den Mehrwert eines solchen Ansatzes für das vorliegende Forschungsvorhaben zu konkretisieren. Pädagogische Ethnographien sind nach Zinnecker (2000, S. 383): „[...] alle Studien, die sich gemäß der skizzierten Methodik von Feldforschung auf pädagogische Handlungsfelder beziehen.“ Die Stärke ethnographischer Forschung besteht darin, dass sie ein methodisches Instrumentarium dafür liefert, Menschen und ihre spezifischen Lebenswelten und Alltagskulturen analytisch zugänglich und verstehbar zu machen. Dadurch sollen alltägliche Handlungspraktiken, Einstellungen und Sichtweisen erfasst werden, die ansonsten nicht thematisiert werden, da sie den Beteiligten vielleicht nicht bewusst sind oder einer Erzählung nicht würdig erscheinen. Dadurch kann Ethnographie auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten dazu beitragen pädagogische Praxis und die Kultur ihrer Adressaten forschend zu erkunden. Ziel ist dabei eine komplexe und prozesshafte Erfassung der Perspektive der Erforschten (Zinnecker, 1995; Friebertshäuser, 2008).

Die Herausforderung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie liegt darin auch im scheinbar Vertrauten Differentes zu entdecken, ohne dabei vorschnell eigene Erfahrungen, Deutungen und Bilder zu übertragen. Hierbei ist es wichtig das Phänomen des „Fremden“, genauso für die eigene Gesellschaft zu berücksichtigen. Eine unvoreingenommene und offene Haltung des Forschenden zusammen mit intensivem Kontakt zu den betreffenden Menschen ist dafür unerlässlich (Girtler, 2001).

---

<sup>24</sup> Ethnographie wird im Rahmen dieser Arbeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Diese Eingrenzung ist aufgrund der Breite unterschiedlicher Traditionen und Subdisziplinen, die bis ins 18. Jhd. zurückgehen, notwendig und erleichtert die für diese Arbeit relevante Darstellung des Forschungsansatzes.

Als zentral für mein Forschungsvorhaben hat sich vor allem die ethnographische These bewiesen, normative Konzepte (von Pädagogik) in Klammer zu setzen und stattdessen die Praktiken der Akteure aus deren eignen Sicht zu beschreiben und zu verstehen:

*Erziehungswissenschaftliche Ethnographieforschung [...] geht auf Distanz zu den Zielen der Institutionen des Erziehungssystems. Sie versucht das pädagogische Feld auf eine Art und Weise empirisch zu erschließen, welche [...] auf einem nicht-normativen Begriff der Pädagogik basiert. Entsprechend geht es ihr nicht um die Fragen nach der Kritik oder der Geltung von Maßstäben, sondern um die „soziale Hervorbringung von Maßstäben, welche als Herstellung von pädagogischer Ordnung rekonstruiert werden (Hünersdorf u.a. 2008, S. 13-14).*

Diese Annahme schafft ein empirisches Fundament für den Umgang mit Normativität: Als Forschende möchte ich aus der Perspektive der Teilnehmenden auf das Klassenmusizierprojekt blicken, ohne mich von vornherein von pädagogischen Intentionen vereinnahmen zu lassen. Das pädagogische Feld (das Klassenmusizierprojekt) wird in diesem Sinne nicht einfach zum Gegenstand genommen, und auf seine normativen didaktischen und pädagogischen Zielsetzungen hin untersucht. Vielmehr wird der Fokus auf „offene Möglichkeitsräume“ gelegt und die Frage, wie diese zustande kommen (Hünersdorf u.a. 2008, S. 15). Dieser ethnographische Grundsatz erleichterte mir die Distanzierung zu normativen Setzungen innerhalb des Musizierprojektes. Ziel der ethnographischen Zugangsweise ist es nicht die Umsetzung pädagogischer und didaktischer Ziele, sondern vielmehr Praktiken im pädagogischen Feld zu beobachten (Breidenstein, 2008) und dadurch ein vertieftes Verständnis pädagogischen Handelns zu erlangen.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Eine umfassendere Reflexion zum Umgang mit Normativität und Ideologie bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse wird im *empirischen Teil, III Untersuchungsergebnisse, A. Umgang mit Normativität und Ideologie* geleistet.

Als sehr gewinnbringend für meine empirische Arbeit empfand ich zudem die offene und reflexive Gestaltung des Forschungsprozesses ethnographischer Herangehensweisen und die intensive Integration in das Forschungssetting, durch die der Blick auf die Daten geschärft wird. Anfangs unterstützte der ethnographische Zugang zum Feld die zunehmende Spezifizierung der Fragestellung. Die intensive Erkundung des Feldes schaffte ein Bewusstsein für wesentliche Aspekte, die durch Befragungsverfahren eventuell übersehen werden können und denen im iterativen Prozess der rekonstruktiven Datenerhebung und -auswertung nochmals nachgegangen werden konnte. Außerdem konnten im Auswertungsprozess manche Aussagen aus Interviews oder Gespräche besser eingeordnet und kontextualisiert und durch das erlangte Hintergrundwissen umfassender verstanden werden.

## **(2) Grounded Theory Methodologie**

### *Entstehungshintergrund*

Die Grounded Theory Methodologie ist historisch eng mit ethnographischen Forschungsstrategien verknüpft. Der programmatische Beginn der Grounded Theorie Methodologie liegt in der Feldstudie von Anselm Strauss und Barney Glaser, welche 1965 unter den Namen „The Awareness of Dying“ erschien. Aus dieser im Feld praktizierten Forschungserfahrung heraus entstand die gemeinsame Exemplifikation einer neuen qualitativen Methode der Theoriebildung „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1967). Die Ursprünge der Grounded Theory Methodologie liegen somit also in einer ethnographisch angelegten Forschungspraxis (Mey & Mruck, 2007). Im Laufe der Spezifizierung der Methodik und der damit verbundenen Abgrenzungsdiskurse des ursprünglichen Verfahrensmodells zwischen Glaser und Strauss, sowie der Weiterentwicklung neuer Varianten und Neuinterpretationen<sup>26</sup> wurden diese ethnographischen Wurzeln kaum thematisiert.

---

<sup>26</sup> Neben der positivistischen Variante Glasers und der systematischen Variante Strauss' und Corbins gibt es eine Vielzahl an Auslegungsversuchen und Weiterentwicklungen der GTM „zweiter Generation“: Dazu gehören unter anderen eine konstruktivistische Variante von Charmaz (2006), ein situationsanalytischer Ansatz von Clarke (2005), und die Reflexive Grounded Theory von Breuer (2010).



Die ursprüngliche Intention der Gründerväter Glaser und Strauss war die Begründung einer qualitativen Forschungsmethodologie in klarer Abgrenzung von einem positivistisch-funktionalistischen Wissenschaftsverständnis (Glaser & Strauss, 1967). Dieser kleinste gemeinsame Nenner beider Autoren tritt im gemeinsamen „Discovery“-Buch hervor und äußert sich in der Kritik deduktiver Verfahren in qualitativer Sozialforschung und der Orientierung an Kriterien „objektiver“ Wissenschaften. Abgesehen davon setzen Glaser und Strass in ihren Weiterentwicklungen nicht nur unterschiedliche Akzentuierungen in der Ausformulierung der GTM, sondern basieren ihre Arbeiten auch auf unterschiedliche (sozial-)theoretische und erkenntnistheoretische Vorannahmen. Das Verständnis der GTM von Glaser beruht auf einer starken Induktivitäts-Rhetorik und ein Vertrauen in die Emergenz von Theorien aus Daten (Strübing, 2007). Das heißt neue Erkenntnisse müssen sich aus den Daten emergieren, ohne dass sich Forschende von bereits bekanntem Wissen beeinflussen lassen. Andernfalls käme es nach Glaser dazu, dass die in den Daten zugrunde liegenden Muster nicht mehr erkannt werden. Nach Glaser bestimmen latente Strukturen die Wirklichkeit und müssen von Forschenden aufgedeckt werden. Die Rolle des Forschenden ist dabei passiv. Diese von Glaser hervorgebrachte Argumentation und Positionierung ist aus pragmatisch-interaktionistischer Perspektive nicht schlüssig und haltbar: Sie widerspricht einer pragmatischen Auffassung von Realität, nach der es keine allgemeingültige, bereits existierende Wirklichkeit gibt, die aus den Daten emergiert und in Theorien ausformuliert wird. Wahrheit entstehe vielmehr im Handeln und Theorien sind nach diesem Verständnis aktivistisch hervorgebrachte Interpretationen, die von gegebenen Perspektiven auch gemacht werden (Strübing, 2007; Equit & Hohage, 2016).

In meiner Arbeit stütze ich mich auf die von Strauss und Corbin weiterentwickelte Leseart der GTM, die in Bezug auf den Pragmatismus und den Symbolischen Interaktionismus forschungslogisch nicht nur differenzierter ausgearbeitet ist (siehe Strübing, 2007, 2011), sondern auch im Hinblick auf die Theorieentwicklung mit dem pragmatischen Konzept der Abduktion (Strauss, 1998, S. 38) ein dialektisches Verhältnis von Theorie und Empirie eingesteht und den notwendigen Gebrauch von theoretischem Vorwissen schlüssig integriert (Strübing, 2007; Kelle, 1996). Die

epistemologischen Grundlagen werden in folgenden Kapiteln in Bezug auf den Pragmatismus und den Symbolischen Interaktionismus diskutiert.

### *Erkenntnislogische Grundannahmen*

Die Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin ist stark vom amerikanischen Pragmatismus und vom Symbolischen Interaktionismus beeinflusst und in die Denktradition der Chicagoer School eingebettet. Drei wesentliche erkenntnistheoretische Aspekte werden im Folgenden aufgegriffen, um zu verstehen auf welchen Wirklichkeitsbegriff und auf welche Forschungslogik die GTM beruht. Sie resultieren in Implikationen für die konkrete empirische Arbeit im Rahmen der Grounded Theory Studie:

- Prozessuale, pragmatistische Realitätsauffassung: Realität und soziale Phänomene werden in einem kontinuierlichen Wandel gesehen und entstehen in der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt. Die Vorstellung, dass soziale Akteure ihre „empirische Welt“ (Blumer, 2004) aus Interaktionen schöpfen, impliziert die Auffassung von Realität als Prozess. Damit einher geht auch die Annahme der Unabgeschlossenheit von Theorien durch ständige Veränderungen sozialer Wirklichkeiten, da Daten immer nur Aspekte einer Realität zu einem bestimmten Zeitpunkt repräsentieren (Strübing, 2004). Diese pragmatische Auffassung kommt in meinem Forschungsvorhaben am deutlichsten in der Offenheit gegenüber verschiedener und sich ständig ändernder Perspektiven, Schwerpunkte und Interessen zum Ausdruck. Auf institutioneller Ebene gab es im Laufe der drei Jahre Veränderungen durch Schulwechsel sowie den Quereinstieg von Kindern während des Projektes, oder dem Wechsel der Instrumentallehrpersonen. Aber nicht nur strukturelle und organisatorische Veränderungen auf Schul- und Projektebene haben einen Einfluss auf die Dynamiken des Musikunterrichtes; auch soziale und persönliche Faktoren, wie beispielsweise die persönliche Motivation, die Qualität sozialer Beziehungen unter den Gleichaltrigen, zur Familie und zu den Lehrpersonen sind alles andere als statisch und bestimmen den Verlauf des Projektes entscheidend mit. So traten immer

wieder neue Fragestellungen in den Vordergrund und ich gewann Einsichten für mein Forschungsvorhaben, die mir klar machten, dass die gewonnenen Erkenntnisse keinen statischen, sondern vielmehr dynamischen Charakter haben. In diesem Sinne weist eine Grounded Theory nach Glaser und Strauss eine diskursive Form auf. Die Autoren betonen ferner: *„Eine Theorie diskursiv zu präsentieren, heißt, ihre Offenheit, ihren Reichtum, ihre Komplexität und Dichte zu unterstreichen sowie ihre Angemessenheit und Relevanz zu verdeutlichen“* (Glaser & Strauss, 1998, S. 41).

- Mehrperspektivische, pragmatistische Realitätsauffassung: Die pragmatische Handlungstheorie John Deweys und George Herbert Meads betont, dass Menschen den gesellschaftlichen Strukturen nicht passiv ausgesetzt sind, sondern diese durch ihr Handeln aktiv gestalten und verändern können. Handeln erfolgt immer in zeitlich-räumlichen und sozialen Kontexten, in denen folglich auch unterschiedliche Bedeutungen emergieren. Dies führt zu einer Vielzahl an möglicher Perspektiven (Mead, 1987). In diesem Sinne sind Theorien auch keine Entdeckungen einer universellen Realität, sondern beobachtergebundene Rekonstruktionen (Strübing, 2004). Die im Rahmen dieser Studie entwickelte Grounded Theory möchte daher die Sichtweisen und Perspektiven der beteiligten Akteure verstehbar machen und in einem Kontext von Diskussion und Deskription einbetten. Durch die konzeptionelle Abstraktion soll eine Theorie in enger Anbindung an die Daten formuliert werden.
- Untersuchungslogik: In Rückgriff auf das Modell des Pragmatismus setzt Strauss auf den Dreiklang von Induktion, Deduktion und Verifikation, wobei er unter Verifikation die Überprüfung der an den Daten entwickelten Theorien und Teil des Theoriebildungsprozesses versteht (Strauss, 1998). Auch verweist er auf das pragmatische Konzept von Abduktion, als ein Verfahren, das durch innovatives in-Beziehung-Setzen von Bekanntem mit problematischen und überraschenden Sachverhalten, neue Erkenntnisse hervorbringt (Kelle, 2011)<sup>27</sup>. Problemlösen wird aus pragmatischer Perspektive als

---

<sup>27</sup> Siehe empirischer Teil, II Methodisches, C. (8) Zum Verhältnis von Kreativität und Wissenschaft.

kreativer Prozess verstanden und kann nicht einfach als systematisches Re-Kombinieren bekannter Zusammenhänge verstanden werden. Der kreative Prozess beginnt mit spontanen Eingebungen und Ideen, die Dewey (2002) als „Suggestionen“ bezeichnet und Peirce (1991) mit der Metapher „abduktiver Blitze“ verdeutlicht, durch die neue Zusammenhänge ersichtlich werden. Charles Peirce begründet dieses Konzept und kritisiert, dass Induktion und Deduktion immer nur bislang Ungeklärtes aus bekannten Tatsachen zu erklären vermögen. Um neues Wissen zu generieren, bedürfe es seiner Meinung nach abduktiver oder hypothetischer Schlüsse. Zu betonen ist allerdings, dass Abduktionen für sich genommen keine Ergebnisse legitimieren können. Abduktive Hypothesen sind immer als vorläufig (ad hoc) zu verstehen. Erst im zirkulär-iterativen Prozess der Grounded Theory Methodologie können aus den Daten induktiv und abduktiv abgeleitete ad hoc-Hypothesen gebildet werden, die im nächsten Prozessschritt in einer deduktiven Bewegung wiederum auf die Daten bezogen werden (Reichert, 2000; Strübing, 2014). An diese Logik angelehnt, strukturiere ich auch meinen Forschungsprozess. Die Einnahme einer abduktiven Haltung schafft die notwendige Offenheit im kreativen Umgang mit Datenmaterial, aus dem bekannte Strukturen identifiziert werden. Gleichzeitig werden die abduktiv gewonnenen Hypothesen in einem zirkulären Prozess am Datenmaterial geprüft. Die Arbeit im Rahmen meiner Studie lässt sich also als Kombination (qualitativer) Induktion, Deduktion und Abduktion beschreiben.

### **(3) Kombination von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie**

Um die Perspektiven der Beteiligten des Klassenmusizierprojektes vor dem Hintergrund eines kritischen Bildungsverständnisses zu untersuchen, erwies sich die Grounded Theory Methodologie als besonders geeignet. Die Vereinbarkeit dieses Forschungsstils mit einem ethnographischen Zugang zum Feld kann sowohl aus historischer Sicht als auch aus forschungsmethodologischer Sicht hergeleitet werden. Wie im vorangehenden Kapitel bereits erwähnt, gilt die Chicago School als gemeinsame Wiege von GTM und ethnographischen Ansätzen (Charmaz & Mitchel,

2001; Timmermans & Tavory, 2007). Die früheren Studien von Strauss und Glaser basieren auf Feldforschung. In den gemeinsamen Werken „Awareness of Dying“ und „The Discovery of Grounded Theory“ werden die Feldforschung bzw. Ethnographie und deren Methoden (Beobachtung, Feldgespräche und Interviews) als zentrale Grundlage der Datenproduktion benannt, darüberhinausgehend wird jedoch dazu ermutigt, weitere Datenarten aufzuspüren und nach dem Motto „all is data“ zu arbeiten. Unterkofler (2016) sieht Feldforschung als Grundlage für den Grundsatz „all is data“, nachdem sie feststellt, dass die Datenproduktion in der GTM im Vergleich zu anderen Methodologien so gut wie gar nicht thematisiert wird: *„Vor dem Hintergrund der [...] pragmatistisch-interaktionistischer Grundlegung der GTM sowie der resultierenden methodologischen Anforderungen an gehaltvolles Material kann diese Haltung nur im Kontext einer ethnografischen Herangehensweise verstanden werden“* (S. 295). Diese Feststellung begründete sie weiters in der Anforderung an Sensibilität für relevante Daten im Forschungsprozess, die im Rahmen von Feldforschung erlangt werden kann.

Doch nicht nur die gemeinsamen historischen Wurzeln legen eine Kombination beider Ansätze nahe, sondern auch ihre methodologischen Gemeinsamkeiten. Hierzu zählen unter anderen die handlungstheoretische Ausrichtung, die zentrale Annahme der Subjektivität der Forschenden und der anfangs offen und zunehmend fokussierter gestaltete Forschungsprozess (Unterkofler, 2016). Während ethnographische Ansätze sich auf das Verstehen subjektiver Sichtweisen innerhalb einer Kultur konzentrieren versuchen Forschende der Grounded Theory eine Theorie zu generieren, die durch das Prinzip ständigen Vergleichens und die Miteinbeziehung des Kontextes ein spezielles Phänomen aus verschiedene Perspektiven erklären soll. Durch die Verbindung beider Forschungsrichtungen bietet sich die Chance eines Wechselspiels zwischen Innensicht und verschiedenen Standpunkten.

GTM und Ethnographie sind jedoch nicht aufgrund ihrer historischen Wurzeln und ähnlichen Forschungslogiken ohne weiteres kombinierbar. Neben der Frage nach der Praktikabilität eines ethnographischen Zugangs zum Feld und der Frage nach der Vereinbarkeit mit dem Prinzip der Zirkularität zwischen Datenerhebung und

Datenauswertung, muss danach gefragt werden, durch welche Arten der Datenerhebung das Forschungsfeld angemessen in den Blick genommen werden kann. Anders ausgedrückt: Die Frage nach der Sinnhaftigkeit ethnographischer Zugänge in GTM Studien, hängt eng mit der Frage zusammen, welche Erhebungsmethoden sich für die Erfassung von Daten und der Beantwortung der Forschungsfrage eignen: Gibt es implizite Deutungs- und Handlungswissensbestände, die für die Forschenden durch ethnographische Ansätze zugänglicher werden? Für meine Untersuchung erwies sich der ethnographische Zugang zum Feld aus mehreren Gründen fruchtbar:

- Der thematische Kontext legt es nahe, dass die Aussagen der Lehrpersonen und Beteiligten im Feld oftmals stark von normativen Vorstellungen geleitet werden. Der Blick auf das professionelle Handeln und routinierte Abläufe im Unterricht provoziert ein tieferes Verständnis zugrundeliegender Vorstellungen, impliziter und relationaler Kontexte, d.h. auf Informationsanteile, die nicht nur „gesagt“, sondern „getan“ werden und somit als Erkenntnisse für die Bearbeitung der Fragestellung dienen.
- Wer pädagogisches Handeln unter natürlichen Bedingungen verstehen möchte, muss sich ins Feld begeben (Fernandez, 2016). Durch den Rückgriff auf registrierende Daten zusätzlich zu rekonstruktiven Daten wird die Konstruktion sozialer Wirklichkeit durch konkretes, in sozialen Situationen verankertes Handeln erforscht.
- Durch die Etablierung eines angemessenen Feldzugangs werden in den Datenerhebungsphasen durch Interviews, die Sichtweisen der Akteure leichter zugänglich. Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern, aber auch zur leitenden Lehrperson und den Assistenten erleichtert das Sprechen über subjektive Eindrücke und Gedanken.
- Zudem erleichtert der ethnographische Zugang auch die fortwährende Selektion im Rahmen des theoretischen Samplings, indem der Blick für eventuell bedeutsame Daten im Feld geschärft wird.
- Im Prozess der Auswertung lassen sich Daten aus Interviews und Gesprächen sich oftmals durch das ethnographischem Hintergrundwissen besser einordnen und verstehen.

Doch nicht nur die Ethnographie bietet methodisch gehaltvolle Verknüpfungsmöglichkeiten für die GTM - sondern auch umgekehrt - erweisen sich die Verfahrensgrundsätze der GTM für den ethnographischen Feldzugang als vorteilhaft:

- Als wesentlichster Punkt wird in der Fachliteratur die analytische Fokussierung hervorgehoben (Fernandez, 2016). Der ethnographische Zugang zum Feld gewinnt durch den Rückgriff auf die Forschungslogik der GTM an Struktur und hilft diesen Prozess analytisch zu formen und zu verhindern, dass ich mich als Forscherin im Feld und den Daten verliere. Der iterative Prozess der GTM legt eine Fokussierung im Laufe der Feldarbeit nahe und das theoretische Sampling strukturiert den Prozess der Datenerhebung.
- Der Balanceakt zwischen Annäherung an das Feld und analytischer Distanz wird durch den Wechsel von Datenerhebung und -analyse erleichtert. Durch den Einsatz von Methoden der GTM wird die Distanzierung im Feld angetrieben, da der beständige analytische Blick Forschende mich dabei unterstützt, einen Schritt aus dem Forschungsfeld zurückzutreten (Fernandez, 2016). Auch wird eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Feldrolle in den Analysephasen angeregt.
- Charmaz und Mitchell (2001) weisen außerdem kritisch drauf hin, dass in ethnographischen Analysen unfokussierter Daten oft auf bereits bekannte und bewährte Konzepte aus der Fachliteratur zurückgegriffen wird. Die Forschungslogik der GTM hingegen kann durch das Zusammenspiel aus Abduktion, Induktion und Deduktion<sup>28</sup> neue Blickwinkel auf Phänomene ermöglichen.

## **B. Der qualitative Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen**

Die wissenschaftlichen Fragestellungen des Forschungsvorhabens standen nicht schon a priori fest, sondern wurden erst im Laufe des Prozesses entwickelt, modi-

---

<sup>28</sup> Siehe empirischer Teil, II Methodisches, C. (8) Zum Verhältnis von Kreativität und Wissenschaft.

fiziert und angepasst. Das Musizierprojekt eröffnete zahlreiche und ebenso divergente Möglichkeiten der theoretischen und empirischen Entfaltung des Forschungsvorhabens. Das Forschungsinteresse definierte sich nach und nach und führte über eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen, bis letztlich immer mehr Klarheit über den Entwurf der Problem- und Fragestellungen und die Forschungsziele herrschte und das theoretische und methodische Vorgehen damit abgestimmt wurden. Die Entscheidung darüber, welche Phänomene in den Mittelpunkt der Untersuchungen gestellt werden und welche Daten wann und wie erhoben werden, wurden im Forschungsprozess sukzessiv getroffen. Dieser Prozess soll in diesem Kapitel näher reflektiert werden. Dabei greife ich am Beispiel dieses Forschungsprojektes immer wieder verschiedene Zugangsmöglichkeiten auf, um schließlich zu verdeutlichen, warum sich die Kombination aus Ethnographie und Grounded Theory Methodologie in diesem Zusammenhang als besonders passend herausgestellt hat.

### **C. Entwicklung der Untersuchungsstrategie**



Sehr früh erschloss sich die Sinnhaftigkeit einer qualitativen Zugangsweise zum Forschungsgegenstand. Die Entscheidung gegen eine quantitative Forschungsorientierung lässt sich kurz gefasst begründen durch (1) die relativ kleine Fallzahl am Projekt teilnehmender Probanden, (2) die Schwierigkeit des Rückgriffes auf geeignete Kontrollgruppen, da beide Parallelklassen am Projekt teilnahmen und (3) die Vielzahl an kaum kontrollierbaren, potentiellen Einflüssen auf das zu untersuchende Phänomen. Vor der Erklärung kausaler Zusammenhänge und der standardisierten Überprüfung festgelegter Hypothesen steht daher die Erforschung und das Verstehen von Perspektiven, Lebenswelten und Interaktionen

und die gegenstandsnahe Entdeckung und Entwicklung von Theorien aus dem Material (Atteslander, 2010). Schließlich legten die starke Orientierung am Subjekt, die persönliche Involviertheit der Forscherin, sowie die nicht festgelegte Fragestellung und Offenheit gegenüber den Untersuchungsgegenstand eine qualitative Ausrichtung nahe.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung gibt es ein breites Spektrum an unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ansätzen sowie Erhebungs- und Auswertungsverfahren (siehe beispielsweise Flick, Kardorff & Steinke, 2015; Lamnek, 2005). In den folgenden Abschnitten immer wieder unterschiedliche qualitativ

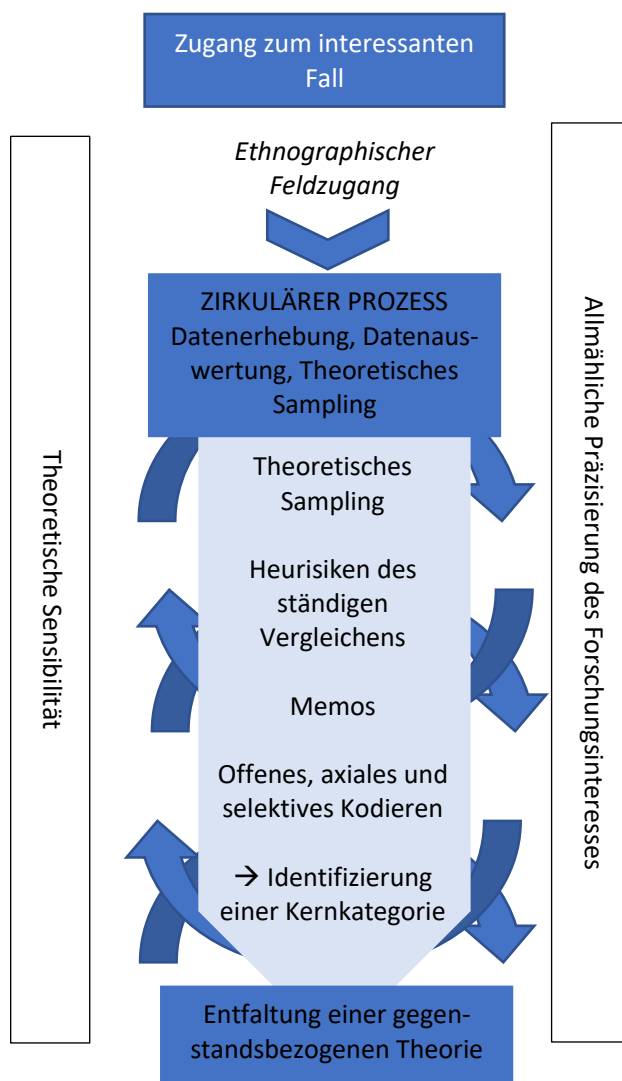


Abbildung 3: Untersuchungsstrategie

orientierte, methodologische Entscheidungsmöglichkeiten aufgegriffen und in Hinblick auf mein Forschungsprojekt hypothetisiert – um schließlich in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie und die Ethnographie nachzuvollziehen wie die methodischen Forschungsschritte in der vorliegenden Studie umgesetzt wurden und wie sich das Vorgehen innerhalb qualitativer Forschungsparadigma verortet. Im engeren Sinne erwies sich die methodologische Vorgehensweise als geeignet, da subjektive Sinnstrukturen freigelegt werden können.<sup>29</sup>

### **(1) Zugang zum Feld und Rollendefinition**

Die Frage nach dem ersten Zugang und der anfänglichen Erkundung des Forschungsfeldes ist gerade bei qualitativen Forschungsvorhaben von Bedeutung, da diese in besonderer Weise von einer großen Offenheit in ihren Zugangsweisen zum untersuchten Phänomen geprägt sind. Der Weg ins Feld öffnet erste Einblicke in Strukturen und Abläufe und schärft den Blick auf den interessanten Untersuchungsgegenstand (Girtler, 2001) und dient somit vor allem einer anfänglichen Orientierung. Die Erkundung des Forschungsfeldes ging mit der Entwicklung und Präzisierung der wissenschaftlichen Fragestellungen einher und wies schrittweise den theoretischen sowie methodischen Weg der Forschungsarbeit.

Das zu untersuchende Projekt „KiMu- Kinder als Musiker“ ist ein von der Freien Universität Bozen finanziertes Forschungsprojekt, welches mit dem expliziten Ziel einer wissenschaftlichen Begleitforschung initiiert wurde. Diese Tatsache schaffte bei den Beteiligten des Projektes ein entsprechendes Bewusstsein und Verständnis für die forschungsbezogene und -relevante Arbeit und erleichterte dementsprechend den Zugang zum Feld. Die Erziehungsberechtigten wurden zu Beginn des Projektes über die wissenschaftliche Begleitforschung informiert und erteilten ihr Einverständnis für die Befragung der Schüler und Schülerinnen und die videogra-

---

<sup>29</sup> Das Verfahren der Objektiven Hermeneutik nach Ulrich Oevermann (2002) orientiert sich hingegen an latenten Sinnstrukturen von Texten und anderen Produkten menschlichen Handelns. Explizit „objektive Bedeutungsstrukturen“ sollen freigelegt werden, während subjektive Intentionen Wünschen oder Hoffnungen der Probanden nicht im Fokus der Auswertung stehen.

phische Aufzeichnung von Unterrichtsstunden. Die verantwortliche Musiklehrperson sowie die assistierenden Instrumentallehrkräfte des Projektes sind als Forschungsbeauftragte der Freien Universität Bozen beschäftigt. Primäre Intention des ersten Projektjahres war es durch eine konstante und persönliche Anwesenheit einen grundlegenden Einblick in die Unterrichtspraxis zu erlangen und das Erkenntnisinteresse zu definieren. Außerdem kann durch ein solches ethnographisches Vorgehen eine vertrauensvolle Beziehung zu den Akteuren des Forschungssettings aufgebaut werden, welche es ermöglicht die unterschiedlichen Sichtweisen besser nachzuvollziehen und mit Kindern und Lehrpersonen ihnen über ihre persönlichen Erfahrungen und Denk- und Handlungsmuster zu sprechen. Das Herstellen von Vertrauen und einer persönlichen Beziehung ist unerlässlich, wenn es darum geht über persönliche Erfahrungen zu sprechen. Dies ist umso mehr zu beachten, wenn man mit Kindern im Alter zwischen 6 - 9 Jahren arbeitet.

Die *Rolle der Forscherin* gegenüber der Untersuchungsgruppe strebt eine Vertrautheit an, die für das Interesse des Verstehens der jeweiligen Denk- und Handlungsweisen der Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen im Klassenmusiziersetting von Bedeutung ist. Der detaillierte Einblick in das Setting wird durch die Einnahme einer Innenperspektive zum Erkenntnispotential. Dennoch ist die Aushandlung von Nähe und Distanz im Forschungsfeld und das Festhalten an einer Außenperspektive, die mit der „*Einstellung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten*“ (Hitzler, 1988, S. 19) einhergeht, ein dynamischer Vorgang bei der Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes. Um Einblicke in Routinen und Selbstverständlichkeiten zu erlangen und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Personen im Feld aufzubauen, war es mir wichtig aus der Nähe hinzusehen. Im ersten Jahr war ich konstant bei den Unterrichtseinheiten dabei und integrierte mich in die Gruppe, indem ich selbst am Unterricht partizipierte und mit den Kindern zusammen ein Streichinstrument erlernte. Ich reflektierte den Unterricht mit der leitenden Lehrperson und nahm an den Planungs- und Reflexionsstunden der Lehrperson und der Assistentin teil. Dieses Vorgehen ist stark ethnographisch geprägt und half mir vor allem dabei die Perspektive der Untersuchungsteilnehmer zu übernehmen („going native“) und zu verstehen. (Heinzel, Thole & Closs, 2010). Da die Zielsetzungen im Untersuchungssetting aber auch stark normativ verankert und geprägt

sind, war das Einnehmen einer distanzierten Forschungshaltung unerlässlich für eine sachliche und angemessene Reflexion. Aus diesem Grund war meine persönliche Anwesenheit im Projekt im zweiten und dritten Jahr unregelmäßiger. Im Prozess der Auswertung der Daten und Interviews distanzierte ich mich stärker vom Feld, um meinen analytischen Blick zu stärken. Der zirkuläre Wechsel von Datenerhebung und -analyse erleichterte diese Vorgehensweise.

## **(2) Das Verhältnis von Theorie und Gegenstand, Strukturierung und Authentizität**

Eine der ersten grundlegenden Entscheidungen im Forschungsprozess besteht darin, inwieweit theoretische Vorannahmen die empirische Untersuchung strukturieren sollen. Eine Möglichkeit des empirischen Arbeitens im Rahmen des Forschungsprojektes wäre eine theoriegeleitete Untersuchung. Theoretische Erkenntnisse können dabei von Anfang an als Basis der empirischen Arbeit miteinbezogen werden. Dadurch kann der Zugang zur Wirklichkeit organisiert werden und durch Theorien, aufbauend auf das Prinzip der Nachvollziehbarkeit, strukturiert werden (Löblich, 2010). In meinem Fall wäre es also denkbar gewesen, die Interviewaussagen der Kinder und Lehrpersonen darzustellen, sowie Feldbeobachtungen entlang eines theoretisch ausdifferenzierten Clusters auszuwerten und mit induktiven Beobachtungen zu modifizieren und zu erweitern. Die Anlehnung an theoretische Erkenntnisse der Resonanztheorie und das Aufgreifen von Indikatoren aus der Fachliteratur könnten dabei helfen ein differenziertes Gesamtbild darzustellen. Im besten Fall hilft die Theorie dabei den Blick auf das empirische Feld zu schärfen, die gesammelten Daten zu interpretieren und vielleicht sogar zu erklären. Möglicherweise wäre es sogar möglich, Daten und die Theorie so miteinander in Bezug zu setzen, dass die empirischen Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Resonanzpädagogik beitragen, indem die gesammelten Daten auf neue theoretische Aspekte verweisen. Eine solche Vorgehensweise birgt jedoch mehrere Nachteile und Gefahren: Die größte Gefahr liegt darin, dass der Blick der Forscherin aufgrund des bereits festgelegten theoretischen Modelles dermaßen verengt ist, dass alle gesammelten Daten in den jeweiligen Theorierahmen hineininterpretiert werden, ob sie dem untersuchten Gegenstand gerecht werden, oder eben auch nicht. Eine

einseitige theoretische Orientierung widerspricht dem Prinzip der Offenheit und vernachlässigt so möglicherweise das in den Daten verborgene Potential, der Entdeckung des tatsächlich „Neuen“ (Flick u.a., 2015).

Um die Authentizität im Zugang zum Untersuchungsgegenstand zu bewahren wird in meiner Forschung den gesammelten Daten und dem Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen eingeräumt. Aufbauend auf das Prinzip der Offenheit wird die theoretische Strukturierung zurückgestellt, um so Platz für die darin verborgene Empirie zu schaffen, die in Auseinandersetzung mit dem Feld „entdeckt“ und gegenstandsnahe Theorie formuliert werden soll. Authentizität meint, dass die Forscherin den Forschungsgegenstand möglichst weitgehend *„in dessen eigenen Strukturen, in dessen Einzigartigkeit und Besonderheit versteht und erfaßt [sic!]“* (Strauss & Corbin, 1996, S. 26). Dennoch muss man im Rahmen einer Grounded Theory Studie auch den Gegenstandsbereich eingrenzen, um in der Datenmasse nicht die Orientierung zu verlieren. Die Formulierung einer offenen Fragestellung, welche die notwendige Flexibilität und Freiheit zulässt, um das Phänomen in seiner Tiefe zu erforschen, kann den Prozess daher grob strukturieren.

*„Freilich nur wenn ich weiss [sic!], was ich erforschen will, kann ich mich von dem überraschen lassen, woran ich nicht im Traum gedacht hatte“* (Alheit, 1999, S. 10).

### **(3) Zur Konkretisierung der Fragestellung & zur theoretischen Sensibilität**

Die Entwicklung des konkreten Forschungsinteresses ergab sich im Rahmen dieser Forschung durch den Zugang zum Klassenmusizierprojekt und präzierte sich innerhalb des ersten Jahres durch konstante Feldaufenthalte und der Auseinandersetzung mit Fachliteratur. Die theoretische Sensibilität wurde zunächst durch Gespräche und Beobachtungen im Feld angeregt und zunehmend definiert. Bei diesen Feldaufenthalten wurden immer wieder Aspekte von den Beteiligten angesprochen, deren Grundgedanken sich in der Auseinandersetzung mit Literatur in der

kritischen Erziehungswissenschaft und Musikpädagogik, der Soziologie der Weltbeziehungen und der Resonanzpädagogik wiederfinden lassen. Prägend war dabei vor allem die Haltung der leitenden Lehrperson, welche deutliche Kritik an einer rein funktional ausgerichteten Instrumentalpraxis anklingen ließ und stattdessen mit Nachdruck auf einen Musikunterricht bestand, der den Kindern einen emotionalen, persönlichkeitsbezogenen und phantasievollen Zugang zu Musik ermöglichen sollte.

Die Spezifizierung des übergreifenden Forschungsinteresses und des Rahmens der Grounded Theory Untersuchung entsprang einer Reihe von Überlegungen und Fragestellungen nach dem Sinn und Zielen musikpädagogischen Handelns und nach Gütekriterien erfolgreicher musikalischer Bildung und der Rolle schulischen Musik- und Instrumentalunterrichts in diesem Zusammenhang. Die Spitze dieser Fragepyramide in Hinblick auf das Forschungsprojekt bildete schließlich die Frage danach, wie sich das Klassenmusizierprojekt in derzeitigen Diskussionen um ein kritisches Bildungsverständnis als Gegenentwurf zur um sich greifenden Ökonomisierung und quantifizierenden Evaluationskultur verorten lässt und welche Aufschlüsse sich aus den Perspektiven der Kinder, der Lehrperson und den assistierenden Instrumentallehrkräften des Projektes schließen lassen.

Die Fragestellung definiert den schwerpunktmäßig Untersuchungsrahmen und den empirischen Fokus. Das Bewusstsein für die Entwicklung dieser grundlegenden Fragestellung entsprang also den Gesprächen und Feldbeobachtungen. Sie waren der Ausgangspunkt für sensibilisierende Konzepte. Die Auseinandersetzung mit soziologischer und bildungswissenschaftlicher Literatur schärfte schließlich die theoretische Sensibilität der Forscherin, definierte die Forschungsperspektive, und umgrenzte den als wesentlich erachteten und besonders interessierenden Ausschnitt des Forschungsfeldes. Nach Strauss und Corbin (1996) bezieht sich die theoretische Sensibilität „auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein [sic!] für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten.“ (Strauss & Corbin,

1996, S. 25.) Damit aus Daten Konzepte und Theorien werden können, bedarf es einem sachangemessenen und dosierten Umgang mit Wissen.<sup>30</sup>

Meine theoretische Sensibilität wurde von der soziologischen Analyse gesellschaftlicher, spätmoderner Entwicklungen angeregt und reichte bis hin zu bildungswissenschaftlichen Diskursen darüber, was gute Schule, guten Unterricht, und sinnvolles Lehren und Lernen ausmache. Für den Beginn des Forschungsprozesses ist es hilfreich, aus der theoretischen Sensibilisierung erste ad-hoc Hypothesen abzuleiten, die helfen, die Forschungsfrage zu präzisieren und das empirische Feld zu erschließen; wichtig ist dabei jedoch, dass sensibilisierende Konzepte niemals den Charakter festgefüger Hypothesen haben und die Emergenz der Daten gewahrt bleiben muss. (Alheit, 1999). Diese theoretische Sensibilität der Forschenden führte schließlich zur Entscheidung, die Relevanz des soziologisch formulierten Problems an einem Beispiel für den Musikunterricht zu veranschaulichen und in Beziehung dazu zu setzen.

#### **(4) Datenerhebung**

Zu Beginn der Arbeit mit der Grounded Theory Methodologie steht die Entscheidung über die Art der verwendeten Daten. Da sich das vordergründige Forschungsinteresse zunächst darin spezifizieren lässt, wie die Beteiligten den Klassenmusikerunterricht erleben und beschreiben und darin mündet, welche Aufschlüsse und Implikationen sich daraus ableiten lassen wurden Interviews und Gespräche mit den am Projekt beteiligten Personen (Lehrperson, Kinder und Instrumentallehrkräfte) durchgeführt, um deren Perspektiven zu erfassen.

Aus dem Repertoire der qualitativ-partizipativen Forschung werden die teilnehmende Beobachtung, Gruppen- und Einzelinterviews mit den Kindern, Interview mit den drei Lehrkräften und das Unterrichtstagebuch der Lehrperson zur Erhebung der Daten herangezogen, welche dann mit Hilfe von MAXQDA aufbereitet und ausgewertet werden. Die anfänglichen teilnehmenden Beobachtungen und

---

<sup>30</sup> Vor allem Strauss (1991) betont in seinen Ausführungen zur Grounded Theory Methodologie neben der theoretischen Sensitivität auch die aktive Rolle des Forschenden, die für die Entwicklung von Theorien erforderlich ist.

Feldaufenthalte dienen vor allem dazu Daten aus Interviews und Unterrichtstagebüchern besser einzuordnen. Eine zusätzliche Erfassung des musikalischen Hintergrundes der am Projekt teilnehmenden Kinder durch Elternfragebögen können zusätzlich Aufschluss darüber geben, wie die in Interviews gewonnen Erkenntnisse zu verstehen bzw. angemessen zu rekonstruieren sind. Die folgende Tabelle enthält eine Übersicht über die erhobenen Daten<sup>31</sup>:

	Datum	Person	Art der Daten	Interesse	⊙r
Projektjahr 1-3	<p>Im ersten Projektjahr konstante Anwesenheit im Feld. Dadurch wurde das Forschungsinteresse spezialisiert. Datenerhebung durch Teilnehmende Beobachtung und Feldnotizen. Im zweiten und dritten Jahr wurde hingegen eine größere Distanz zum Feld aufgebaut und der zirkuläre Prozess der Datenerhebung vorwiegend durch Interviews in einem größeren Abstand berücksichtigt.</p> <p>Als weitere Datenquellen dienen zudem Unterrichtsmaterialien, Planungsnotizen, Unterrichtstagebücher der Lehrperson in denen didaktische Überlegungen und persönliche Beobachtungen und Reflexionen des Unterrichts festgehalten wurden.</p> <p>Im Folgenden soll eine Übersicht, über die in einem formalen Rahmen durchgeführten Interviews mit den Akteuren des Feldes gegeben werden.</p>				
1. Projektjahr	8.11.2016	Eva Mair, leitende Lehrperson	Interview	Unterrichtsprinzipien methodisch-didaktische Orientierung, persönliche Ansichten	50 min
	März 2017	Eltern	Fragebogen	Musikalischer Hintergrund Familie Musikalische Förderung der Kinder Bedeutung der Musik in der Familie Eindrücke zum Projekt	
	Juni 2017	Alle am Projekt teilnehmenden Kinder der deutsch- und italienischsprachigen Schule	Einzelinterviews	Wie erleben die Kinder den Musikunterricht? Allgemeiner Eindruck zum Projekt Stellenwert der Musik Interesse und Motivation	⊙ 10-20 min

<sup>31</sup> Die Interviewleitfäden der Datenerhebungen und der Fragebogen an die Eltern werden im Anhang eingefügt.



2. Projektjahr	November 2017	Kinder	Gruppeninterviews Klasseninterviews Einzelinterviews	Meinung zum Projekt Bildersprache Beschreibung der gemalten Bilder der Malhefte des Musikunterrichts	
3. Projektjahr	12. Dezember 2018	Assistent Geige	Interview	Musikalischer und pädagogischer Hintergrund Eindrücke und persönliche Einschätzungen zum Projekt & Projektentwicklung	28:58 min
	18. Dezember 2018	Assistent Cello	Interview	Leitende Unterrichtsziele und Bildungsvisionen Eigene Rolle im Projekt Spannungsfeld musikalische und pädagogische Kompetenz Spannungsfeld künstlerischer Ausdruck und instrumental-technischen Fertigkeiten Probleme und Herausforderungen	48:34 min
	19. Dezember 2019	Leitende Lehrperson	Interview	Projektentwicklung Einführung von Noten Persönliche Beobachtungen und Eindrücke Herausforderungen Verhältnis zwischen instrumental-technischen Fähigkeiten und künstlerischem Ausdruck	49:14 min
	Februar 2019	Kinder	Feldaufenthalte Interviews	Wie reagieren die Kinder auf die Einführung von Noten? Persönliche Erzählungen	

	April 2019	Kinder, Lehrperson und Assistenten	Gespräche bei Feldaufenthalten	Überprüfung des roten Fadens, Differenzierung spärlich entwickelter Kategorien und Maximierung der Beziehungen zwischen den Kategorien	
--	------------	------------------------------------	--------------------------------	--	--

Das Prinzip der Emergenz der Daten gilt besonders für die Erhebung der Daten. Um neue Theorien aus dem Datenmaterial zu generieren, dürfen im Prozess der Datenerhebung nicht zu viele theoretischen Vorannahmen durch die Forschenden eingebracht werden. Im ersten Durchlauf der Einzelinterviews mit den Kindern am Ende des ersten Projektjahres und den Lehrpersonen zu Beginn des Projektes wurde versucht dieser Forderung durch eine größtmögliche Offenheit zu begegnen. Die Kinder wurden dazu aufgefordert frei vom Musikprojekt zu erzählen und allgemein darüber zu sprechen. Fragen wie „Was möchtest du mir vom Projekt erzählen?“ „Was gefällt dir denn am Projekt?“ „Was gefällt dir nicht am Projekt?“ und das Sprechen über gemalte Bilder und in Erinnerung gebliebene Erlebnisse standen im Vordergrund. Im Laufe der Datenerhebung wurden die Fragen immer gezielter, um zuvor identifizierte Phänomene und Konzepte weiters auszudifferenzieren und aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

### **(5) Theoretisches Sampling**

Die Auswahl der Stichprobe für die Interviews richtet sich nach gezielten und systematischen, theoretischen Überlegungen. Insgesamt nehmen 42 Schüler und Schülerinnen (m=26, w=16) der Primarstufe am Musikprojekt teil, wobei 17 Kinder die italienische Grundschule und 25 Kinder die deutsche Grundschule besuchen. Relevant ist außerdem die Perspektive der leitenden Lehrperson und der beiden Instrumentallehrkräfte. Im Sinne der Grounded Theory Methodologie werden kontrastierende Fälle vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen herangezogen. Die Auswahl hängt davon ab, welche Fälle gewinnbringend für die Spezifizierung und Weiterentwicklung der Theorien und Konzepte sind. Das ethnographische Hintergrundwissen schärft die Sensibilität für die Auswahl der Fälle (Unterkofler, 2016). Im zirkulären Wechsel zwischen Datenerhebung und – analyse wird dieses Sampling bis zur theoretischen Sättigung fortgesetzt (Glaser & Strauss, 1998). Zu

Beginn des Unterrichtsjahres wurde ein Interview mit der leitenden Lehrperson durchgeführt. Am Ende des ersten Schuljahres wurde ein Gespräch mit allen am Projekt teilnehmenden Kindern geführt und videographisch aufgezeichnet. Dieser erste Durchlauf war sehr offengehalten (tatsächlich wurden alle Kinder befragt), da möglichst viele Kategorien und Dimensionen entdeckt werden sollten. Die gezielte Auswahl von den durchgeführten Interviews wurde daraufhin mit Fokus auf die leitende Fragestellung getroffen. Somit wurden nicht alle Interviews berücksichtigt, sondern nur solche, die eine theoretische Relevanz für die entstehende Theorie besitzen könnten. Relevant waren auch Überlegungen in Hinblick auf eine möglichst divergente Auswahl von Kindern (bezogen auf die das Geschlecht, die Sprachgruppe und das Streichinstrument – Geige oder Cello). Bereits aus der Analyse der ersten Daten werden Konzepte extrahiert, welche die Basis für weiterführende Vergleiche bilden.

Die Ausführung und die Zielsetzung des theoretischen Samplings ändert sich im Laufe des Kodierprozesses, da im Wechsel von Datenerhebung und -auswertung immer wieder neue Fragen entstehen. Das theoretische Sampling spiegelt die Verflochtenheit von Denken und Handeln wider und ermöglicht eine größere Flexibilität im Forschungsprozess. In meinem Forschungsvorhaben hat sich die zirkuläre Vorgehensweise vor allem dahingehend als fruchtbar erwiesen, als dass ich jederzeit flexibel auf den Verlauf des Musizierprojektes reagieren konnte und meine Vorgehensweise darauf abstimmen konnte. So wurden beispielsweise im dritten Projektjahr die Noten eingeführt. Bei einem Feldaufenthalt wurde diese Unterrichtsentwicklung als gehaltvoll identifiziert und daher beschlossen in diesem Zusammenhang nochmal gezielt Daten zu erheben. Einige Kinder der italienischen- und deutschsprachigen Kinder wurden dazu befragt und drei Interviews mit den Assistenten und der Lehrperson zur didaktischen und methodischen Umsetzung der Unterrichtspraxis durchgeführt. Von der Integration der Sichtweise der Assistenten im dritten Projektjahr erhoffte ich mir ausgehend vom Kriterium der maximalen Perspektivenvariation, die Forschungsfrage von einer anderen Perspektive zu beleuchten und so die sich entwickelnde Theorie um neue Einsichten und Ideen zu bereichern. Der erneute Datenerhebungsdurchgang brachte tatsächlich neue

aufschlussreiche und gehaltvolle Aspekte zur Entwicklung der angestrebten Theorie hervor und spezifizierte bereits gewonnenen Kategorien. Schließlich sprechen Strauß und Corbin (1996) im Zusammenhang mit dem selektiven Kodieren von einem „diskriminierenden Sampling“. Es zielt ganz spezifisch darauf ab, den roten Faden der Geschichte zu überprüfen und noch unzureichend ausgearbeitete Kategorien zu verdichten. An diesem Grundsatz orientierten sich die Feldaufenthalte und gezielten Gespräche mit Kindern, Lehrperson und Assistenten am Ende des dritten Projektjahres. Nach der Auswertung eines Großteils des Datenmaterials sollte das entwickelte Kategoriensystem durch den Ansatz des diskriminierenden Samplings nochmals verifiziert und kritisch geprüft werden, die Beziehungen zwischen den Kategorien maximiert und spärlich entwickelte Kategorien gefüllt werden (Strauss & Corbin, 1996).

## (6) Kodierprozess

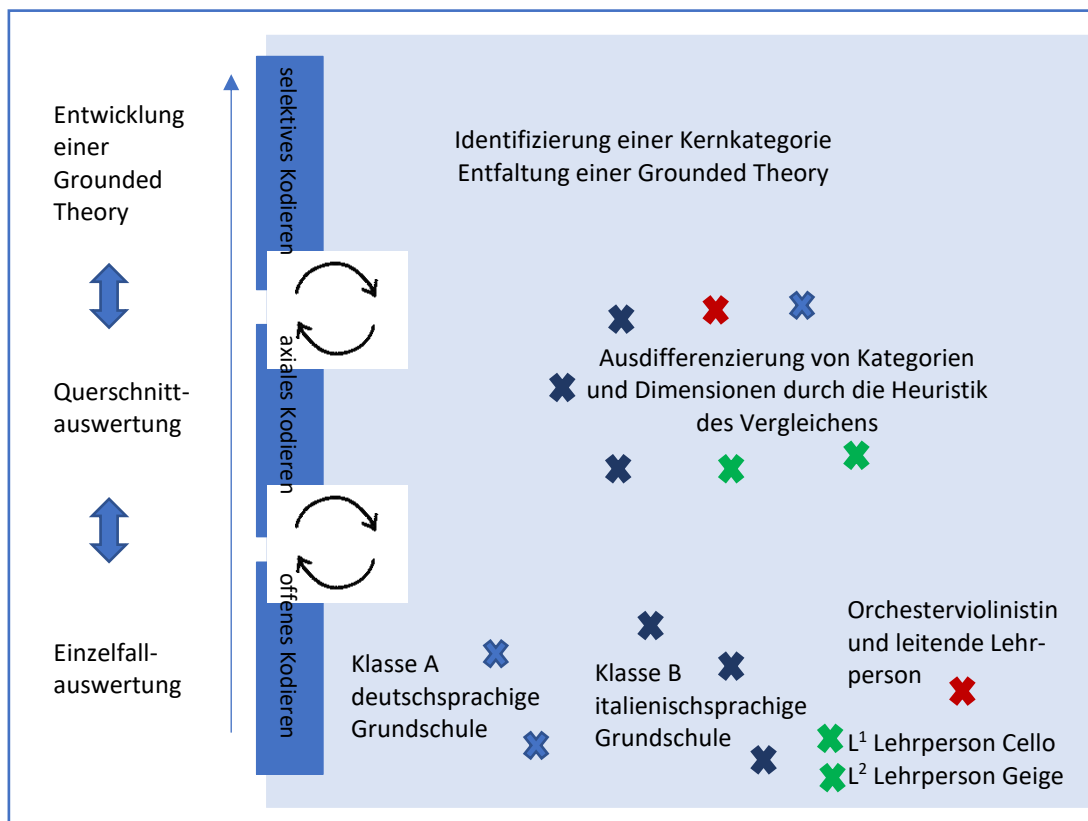


Abbildung 4: Auswertungs- und Kodierprozess

Der Forschungsprozess im Rahmen einer Grounded Theory Untersuchung ist zirkulär strukturiert und entgeht der strikten Trennung von Datenerhebung- und Datenauswertung. Das heißt, Phasen der Datenerhebung und Auswertung sind beständig miteinander verknüpft, wechseln sich ab und steuern sich gegenseitig. Die Arbeit des Interpretierens und Analysierens wird als „Kodieren“ bezeichnet. Corbin und Strauss (1996) unterschieden drei verschiedene Kodiermodi, die sich jedoch aufgrund der Zirkularität des Prozesses nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen: das offene, das axiale und das selektive Kodieren.

Die erste Phase des Auswertungsprozesses bildet das *offene Kodieren* (Strauss & Corbin, 1996, S. 57-62). Damit ist das „Aufbrechen“ der Daten gemeint, wobei Daten nicht nur deskriptiv beschrieben werden, sondern Codes generiert werden, indem Daten kleinschrittig bearbeitet und untersucht werden und dahinterliegende Konzeptualisierungen aufgedeckt werden. Konkret sind mit Codes also konzeptuelle Bezeichnungen<sup>32</sup> oder Etiketten gemeint, die einzelnen Ereignisse, Vorkommnisse oder anderen Beispiele im Material identifizieren und spezifische Phänomene benennen. Dabei wird auf sensibilisierende Konzepte zurückgegriffen, die fortschreitende Analyse bewegt sich dabei jedoch immer sehr nah an den erhobenen Daten (Alheit, 1999). Der erste Schritt des Kodierprozesses intendiert also das Herausgreifen verschiedener Beobachtungen, Sätze und Abschnitte und das Vergabe von Codes für etwas, das für ein Phänomen stehen könnte. Zu erwähnen ist, dass sich nicht alle anfänglichen Codes als relevant für die Beschreibung des interessierenden Phänomens erweisen werden. Der Prozess des Kodierens hat einen offenen Charakter und bleibt bis zum Abschluss der Theorieentwicklung (und darüber hinaus) offen für Veränderungen (Muckel, 2011). Nach der anfänglichen Identifikation und Benennung von Phänomenen versucht man die Codes, die zu ein und demselben Phänomen gehören zu gruppieren. Dieser Vorgang wird Kategorisierung genannt. Dem Phänomen wird also ein konzeptueller Namen zugewiesen. Nach und

---

<sup>32</sup> Der Umstand, dass die Begriffe Kategorien und Konzepte teils unterschiedlich, teils synonym verwendet werden, führt immer wieder zu Missverständnissen. Corbin und Strauss (1996) spezifizieren: „Konzepte, die sich als dem gleichen Phänomen zugehörig erweisen, werden so gruppiert, dass sie Kategorien bilden. Nicht alle Konzepte werden Kategorien.“ Auf dieses Verständnis, dass Codes Konzepte benennen und Kategorien Verdichtungen von Konzepten/Kodes sind beziehe ich mich.

nach werden Konzepte aufgedeckt und durch Codes benannt, Kategorien entwickelt und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen differenziert. Dieses fortschreitende Vorgehen markiert bereits den Übergang zum sogenannten axialen Kodieren.

Das *axialen Kodierens* zielt darauf ab, Daten in Beziehung zueinander zu setzen, um Verbindungen zwischen Kategorien und Subkategorien aufzudecken, zu validieren und zu verdeutlichen. In diesem Modus fokussiert man erklärende Bedeutungsmuster, die in der Lage sind, die fokussierte Kategorie möglichst umfassend zu erklären (Strübing, 2013). Strauss und Corbin (1996, S. 85-93) schreiben diesem Forschungsschritt mehrere Aufgaben zu: (1) das Verknüpfen und Entwickeln von Kategorien, (2) das In-Beziehung-Setzen von Subkategorien zu einer Kategorie, (3) das Verifizieren von Aussagen anhand der Daten, (4) die weitere Entwicklung von Kategorien und Subkategorien in Bezug auf ihre Eigenschaften und dimensional Ausprägungen, (5) das Verknüpfen von Kategorien auf der dimensional Ebene. Codes und Kategorien werden mit- und untereinander in Beziehung gesetzt, so dass häufig zwischen offenem und axialem Kodieren gependelt wird.

Eine zentrale Arbeitstechnik der Grounded Theory Methodologie stellt die „Methode des ständigen Vergleichens dar“ (vgl. Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1996). In der analytischen Arbeit kommen Heuristiken des Vergleichens auf unterschiedlichen Ebenen zum Tragen: *„Das Kontrastieren von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potentiell interessanter Eigenschaften ist eine zentrale Quelle von Erkenntnis“* (Breuer, 2010, S. 82). In der minimalen Kontrastierung wird der Kern eines theoretischen Konzeptes erarbeitet. Dabei sollen stabile Eigenschaften und Dimensionen ausfindig gemacht werden, die den Kern des theoretischen Konzeptes bilden. Durch das Heranziehen und Vergleichen homogener Fälle verdichtet und festigt sich der stabile Kern der Konzepte. Zeigen sich Variationen, bilden sich diese in Subkonzepten ab. Durch die gezielte maximale Kontrastierung sollen hingegen neue Aspekte gesucht und eingebracht werden, um zu überprüfen was sich dabei ändert und was stabil bleibt. Dadurch wird die konzeptuelle Repräsentativität eines Konzepts getestet. Diese gibt Auskunft über die Reichweite des Konzeptes und

Hinweise auf valide alternative Konzepte (Strübing, 2013). Nach und nach Untersuchung soll durch die fortlaufende Analyse eine Art „Sättigungseffekt“ erreicht werden, der sich darin zeigt, dass keine neuen Fallkonstellationen mehr auftreten und sich die Konzepte durch das Prinzip des ständigen Vergleichs ausreichend dimensioniert haben (Strübing, 2013).

Beim *selektiven Kodieren* dreht sich alles um die systematische Entwicklung einer „Kernkategorie“<sup>33</sup>, welche die Kategorien zu einer Grounded Theory integriert. Damit wird das Hauptanliegen der Leute im Untersuchungsfeld aufgegriffen und aufgearbeitet werden. Die Vorgehensweise unterscheidet sich dabei nicht sehr vom axialen Kodieren, ist aber auf einer höheren, abstrakteren Ebene angesiedelt. Entlang dieser Kernkategorie werden die erarbeiteten Codes und Kategorisierungen systematisch aufeinander bezogen. Strauss (1998) führt eine Reihe von Anforderungskriterien, um die Eignung einer Kategorie als Kernkategorie zu überprüfen:

- Die zentrale Position der Kategorie gegenüber anderen
- Die Häufigkeit des Auftauchens von Indikatoren im Datenmaterial, die auf diese Kategorie hinweisen
- Die Eigenschaft, sie mühelose in Bezug zu anderen zu setzen
- Den Nutzen, den sie für die entstehende Theorie hat.

Abschließend sei noch zu erwähnen, dass das Verfassen von Memos den gesamten Forschungsprozess begleitet hat. Memos beinhalten Fragen und Überlegungen und schaffen bei großen Forschungsvorhaben einen Überblick über einzelne Schritte der Theorieentwicklung. Einfälle und Beobachtungen können bei der späteren Auswertung nützlich sein, wenn es darum geht Konzepte miteinander in Beziehung zu setzen (Alheit, 1999).

---

<sup>33</sup> Strauss bezeichnet die im Rahmen des selektiven Kodierens identifizierte zentrale Kategorie als „Kernkategorie“ (Strauss, 1998), während Strauss und Corbin (1996) sie als „Schlüsselkategorie“ betiteln.

*„Qualitative Forschung bewegt sich immer im Spannungsfeld zwischen (im Extremen): einem untersuchten Fall auf der einen Seite und andererseits allgemeinen Zusammenhängen, die untersucht werden sollen, sowie allgemeine Aussagen, die angestrebt werden“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2015).*

## **(7) Gegenstandsnahe Theoriebildung & Reichweite der Ergebnisse**

Die Entscheidung darüber, wie mit den erhobenen Daten im Forschungsprozess umgegangen wird hängt eng damit zusammen, welche Reichweite der Ergebnisse beabsichtigt wird. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung stehen in qualitativen Forschungsvorhaben bei der Absteckung des Geltungsbereiches nicht statistische Repräsentativitätskriterien im Vordergrund, sondern vielmehr „theoretische Relevanz“ bzw. „theoretische Repräsentanz (Steineke, 2010; Flick, 2014).

Unterschiedliche Ansätze qualitativer Forschung positionieren sich in je eigener Weise zu Möglichkeiten der Generalisierung. In groben Zügen können diese Ansätze in einem Spannungsfeld zwischen Beschreibung und Interpretation verortet werden. Die methodische Spannweite reicht dabei von „dichten Beschreibungen“ (Geertz, 1983), verschiedenen Varianten von Typen- oder Musterbildung (Kelle & Kluge, 1999) über Ethno-Methode (Bergmann, 2000; Wolff & Meier, 1995) bis hin zur Formulierung materialer oder formaler Theorien (Glaser & Strauss, 1998). Während deskriptiv-orientierte Ansätze kaum auf interpretative Verfahren zurückgreifen und nicht den Versuch unternehmen Themen miteinander in Beziehung zu setzen, um ein konzeptuelles Schema zu erstellen, greifen theoriegenerierende Ansätze auf Konzepte zurück: Das heißt, ähnliche Daten werden zusammengefasst und mit konzeptuellen Bezeichnungen versehen, und so einer Interpretation unterzogen. Mehr noch werden die Konzepte durch Aussagen über ihre Beziehungen



miteinander verknüpft (Strauss & Corbin, 1996). Der Anspruch deskriptiver Ansätze<sup>34</sup> besteht darin, die Beteiligten aus dem Feld selbst sprechen zu lassen, um das Ergebnis der Forschung nicht durch zu viel Interpretation der Forscherin zu „verfälschen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7). Eine solche Herangehensweise kann Ergebnisse in Form von „Ist-Aussagen“ hervorbringen, indem subjektive Sichtweisen zugänglich gemacht werden. Forschungserkenntnisse werden durch die sorgfältige Betrachtung und Beschreibung von Einzelfällen generiert (Hünersdorf, Mader & Müller, 2008). Die zugrundeliegende Intention einer solchen Vorgehensweise, wäre in meiner Untersuchung eine möglichst differenzierte und präzise Beschreibung der Wahrnehmungen auf musikpädagogische Praxis und der Perspektiven der Lehrpersonen und Kinder des Klassenmusiziersettings. Kritisch anzumerken sei jedoch, dass diese Erklärungsmodelle sehr stark auf das Forschungsfeld bezogen sind und keinerlei Anspruch auf Repräsentativität beanspruchen können, auch wenn sie eine noch so differenzierte Beschreibung komplexer Phänomene hervorbringen. Damit ist es schwierig übergreifende Aussagen abzuleiten, die über den Kontext der Untersuchung hinausgehen.

Die Forschungsperspektive der Grounded Theory setzt einen anderen Anspruch: Die soziale Wirklichkeit oder Ausschnitte davon sollen nicht beschrieben oder zusammengefasst werden, sondern darüberhinausgehend in einer Theorieentwicklung münden. Das Verhältnis zwischen Theorie und sozialer Wirklichkeit muss kontinuierlich überprüft werden und wird als prinzipiell nicht abschließbarer Prozess aufgefasst. In diesem Zusammenhang formulieren Strauss und Corbin (1994, S. 279, zit. nach Strübing, 2014, S. 38):

*Unser Standpunkt ist, dass Wahrheit im Handeln entsteht [...] Theorien sind Interpretationen, die von gegebenen Perspektiven aus gemacht werden, wie sie von den Forschenden übernommen und erforscht werden. Zu sagen, dass eine gegebene Theorie eine Interpretation ist – und damit fehlbar – bedeutet nicht zu bestreiten, dass Urteile über ihre*

---

<sup>34</sup> Ein solcher Ansatz ist einer der ursprünglichsten qualitativer Forschung. Er wurde in deutlicher Abgrenzung von quantitativen Methoden und von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis entwickelt. (vgl. Glaser & Strauss, 1998, S. 24).

*Stimmigkeit und ihren voraussichtlichen Nutzen getroffen werden können.*

Im Rahmen dieser Untersuchung soll eine materiale Theorie entwickelt werden, die Gültigkeit für einen bestimmten, eng umgrenzten Bereich beansprucht: Das Erleben von Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument durch die beteiligten Instrumentallehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler. Die resultierende Theorie ist nach Strauss (1991, S. 25): *„eine konzeptuell dichte Theorie [...], die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt“*. Um die Reichweite der einzelnen Ergebnisdarstellungen zu spezifizieren, scheint es sinnvoll das unterschiedlich konzeptuelle Niveau der Ergebnisse zu berücksichtigen:<sup>35</sup>

- Die Einzelfallanalysen sind sehr „nah“ am Datenmaterial konzipiert, d.h. sie enthalten viele deskriptive Elemente, mit der Intention die daraus abgeleiteten konzeptionellen Schemata nachvollziehbarer zu gestalten. Die Ergebnisdarstellung enthält zwar theoretische Bausteine, ermöglichen aber auch sehr detaillierte Einblicke in die Binnenstruktur des Klassenmusizierprojektes.
- Die Ergebnisse der Querschnittauswertung ist auf einer abstrakteren und erweiterten Ebene angesiedelt. Die Kategorien und theoretischen Bausteine der Einzelfallanalyse werden aufgegriffen und zusammengesetzt. Die Reichweite dieser Ebene ist höher einzuschätzen, da fallgruppenübergreifende Kontrastierungen höhere konzeptuelle Aussagen zulassen. Die Aussagen sind zwar immer noch gegenstandsnahe, dennoch fließen sensibilisierende übergreifende Konzepte in die Analyse mit ein. Durch die Dimensionierung von Ausprägungen und Eigenschaften der entwickelten Kategorien unter Berücksichtigung des Prinzips des ständigen Vergleiches werden Daten konzeptualisiert und in Beziehung zueinander gesetzt (Strauss & Corbin, 1996).

---

<sup>35</sup> Diesen Hinweis übernehme ich von Michael Göllner (2018), der bei der Darstellung der Reichweite seiner Grounded Theory Studie zum Thema „Perspektiven von Lehrenden und Schülerinnen auf Bläserklassenunterricht“ diese Unterscheidung getroffen hat.

Die Grounded Theory Methodologie strebt eine Theorie mittlerer Reichweite („*middle range theory*“) bezogen auf einen überschaubaren Gegenstandsbereich an und setzt sich dabei den Anspruch, praktisch nützlich zu sein sowie den untersuchten Gegenstandsbereich gerecht zu werden und ihn zu erhellen (Strauß & Corbin, 1994).

*„Das Wesen spezifischer Entdeckungen besteht nicht darin, etwas als erster zu sehen, sondern tragfähige Verbindungen zwischen zuvor Bekanntem und dem bisher Unbekannten zu knüpfen.“ (Selye, 1956, S. 6)*

### **(8) Zum Verhältnis von Kreativität und Wissenschaft**

Bei der Entfaltung einer Grounded Theory Theorie ist es wichtig die gesammelten Daten auf neue Weise zu erkunden und das Potential der Daten für die Theorieentwicklung zu erforschen und auszuschöpfen. Dafür müssen Ansprüche der Wissenschaftlichkeit und Kreativität gut zusammenspielen. Als größte Herausforderung im Rahmen der empirischen Untersuchung empfand ich es an der Wirklichkeit des Phänomens festzuhalten und gleichzeitig theoretische Sensibilität und Kreativität in den Forschungsprozess einfließen zu lassen. Dabei half es jedoch mich immer wieder etwas vom Untersuchungsgegenstand zu distanzieren und mich zu fragen: Trifft das, was ich zu sehen glaube, die Wirklichkeit der Daten? Werde ich dem Untersuchungsgegenstand in meinen Aussagen gerecht? Bin ich sensibel genug für unterschiedliche Auslegungen, Wahrnehmungen und Perspektiven? Ist meine Haltung skeptisch gegenüber allen Kategorien die in die Forschung eingebracht und entwickelt werden und werden sie anhand der Daten immer wieder überprüft? Als hilfreich erwies sich hierbei die Annahme der Grounded Theory, dass Theoriebildung als prinzipiell nicht abschließbar aufgefasst wird. Damit einher geht die pragmatische Auffassung der Unabgeschlossenheit des Verhältnisses zwischen der sozialen Wirklichkeit in ihrer ständigen Veränderung, Komplexität, Offenheit und ihrem Reichtum und der zu entwickelnden Theorie.

Eine Grounded Theory verlässt die Ebene der Deskription und stellt theoretische Konzepte als Elemente von einer gegenstandsbezogenen Theorie vor. Die dafür erforderliche Balance zwischen Wissenschaftlichkeit und Kreativität kommt in einer abduktiven<sup>36</sup> Forscherhaltung zum Ausdruck. Der Logiker der Pragmatisten, Charles Sanders Peirce begründete und entwickelte das logische Schlussverfahren der Abduktion zu Beginn des 20. Jahrhunderts:

*Die abduktive Vermutung [...] kommt uns wie ein Blitz. Sie ist ein Akt der Einsicht [...], obwohl extrem fehlbarer Einsicht. Zwar waren die verschiedenen Elemente der Hypothese schon vorher in unserem Verstande; aber erst die Idee, das zusammenzubringen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen, lässt die neu eingegebene Vermutung vor unserer Betrachtung aufblitzen (Peirce, 2004, S. 2010).*

Forschen in einem solchen Verständnis ist auf die Fähigkeit des Forschenden angewiesen, etwas in Beziehung zu bringen und setzt daher ein gewisses Maß an Kreativität voraus. Allerdings müssen die abduktive Schlüsse am Datenmaterial überprüft werden, was sowohl deduktiv als auch induktiv geschieht. Damit entspricht das Verfahren nach der Grounded Theory Methodologie einer „dreistufigen Erkenntnislogik von Abduktion, Deduktion und Induktion“ (Reichert, 2003, S. 13). Im Prozess der Theorieentwicklung werden induktiv entlang des Datenmaterials

---

<sup>36</sup> Von den beiden Gründern der Grounded Theory vertritt Glaser einen naiven Induktivismus. Auf seine erkenntnistheoretische Position wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen (siehe dazu Strübing, 2011). Mehrere kritische Betrachtungen (u.a. Strübing, 2004; Reichert, 2000) der Grounded Theory Methodologie demonstrieren, dass die Charakterisierung der Grounded Theory Methodologie als induktive Methode irreführend sei, vielmehr gingen Grounded Theory Forschende abduktiv vor. Nur so könne „neues“ Wissen entstehen. Strauss (1998) verweist in seinen Arbeiten auf das Prinzip der Induktion – Deduktion – Verifikation, und merkt an, dass diese wohl kaum in einer „simplen sequentiellen Beziehung zueinanderstehen“ (Strauss, 1998, S. 37). Explizit verweist er jedoch nur nebenbei in einer Fußzeile auf das pragmatische Konzept der Abduktion, mit dem eine Erklärung geboten wird „[...] wie wir aus Konstellationen und Fakten, die uns zuvor unbekannt waren, einen Sinn gewinnen [...]“ (Strübing & Schnettler, 2004, S. 201). Entgegen der ursprünglich induktiven Konzeption der GTM wird durch die Überleitung zu abduktiven Ansätzen Platz für Kreativität und Ideenentwicklung im Forschungsprozess eingeräumt.

Hypothesen gebildet, welche fortlaufend deduktiv am Material verifiziert und modifiziert werden und durch eine abduktive Forschungshaltung zunehmend gefasst und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Hierfür bedarf es einer sehr genauen Betrachtung der einzelnen Interviews und Daten, die bei der vorliegenden Studie durch interpretative Analyse geschieht, in dem die Theorie aus der Interaktion der Analysierenden mit dem Datenmaterial entsteht. Diese Analyse ist somit ein kreativer Prozess – allerdings nicht im Sinne der Datenerzeugung. Die Kreativität liegt in der Fähigkeit der Forschenden, Datenmaterial zu benennen oder ihm konzeptuelle Etiketten zu geben, und dann die entstehenden Konzepte in innovative und plausible Erklärungen lebendiger Erfahrung zu integrieren (Kelle, 1994).

Die Kreativität im Umgang mit dem Datenmaterial spielte besonders bei der Modellierung der Kernkategorie eine wichtige Rolle, da dem Forschenden beim In-Beziehung-Setzen und Entfalten der Kernkategorie ein besonderes Maß an Kreativität und innovativen Denkens abverlangt wird. Die abduktiv gewonnenen Erkenntnisse müssen am Datenmaterial überprüft und bei Bedarf modifiziert werden. Wichtig für eine abduktive Hypothesenbildung und Forschungshaltung ist bei aller Kreativität auch ein offener und skeptischer Blick, der es ermöglicht das eigene Vorwissen und die entwickelten Ergebnisse zu hinterfragen und zu Hypothesen zu modifizieren. Das Verfahren der Grounded Theory wird diesem Anspruch unter anderem auch dadurch gerecht, dass die unterschiedlichen Auswertungsebenen zirkulär durchlaufen werden.

### **III Untersuchungsergebnisse**

#### **A. Umgang mit Normativität und Ideologie**

Das zugrundeliegende Forschungsprojekt interessiert sich für die Wahrnehmung auf ein Klassenmusiziersetting, in dem sich Normativität in Hinblick auf musikpädagogische Bildungsvorstellungen, Zieldimensionen sowie der Gestaltung des Unterrichts unabdingbar niederschlägt. Das Aufeinanderprallen verschiedener Perspektiven auf ein und dasselbe Unterrichtssetting erlebte ich durchgehend in allen Phasen des Forschungsprozesses als sensible Angelegenheit. Aufgrund der prägenden Relevanz dieses Themas für dieses Forschungsvorhaben bedarf es aus forschungswissenschaftlicher Perspektive einer Reflexion.

Wenngleich der Forschungszugang als kritisch-konstruktiv zu verorten ist und damit ideologische Elemente beinhaltet, wird keineswegs eine Bewertung oder Beurteilung von Individuen, ihrer Arbeit und ihren ideologischen Ansichten intendiert. Vielmehr soll im Sinne eines gesellschaftskritischen Zugangs aufgezeigt werden, wie Musiklehrende und -lernende als Teil eines breiteren gesellschaftlichen Systems agieren und in ihrem Handeln und Denken durch ebensolche Bedingungen beeinflusst und gelenkt werden. Damit wird der Blick auf eine von vielen möglichen Interpretationen gelenkt, wenn es darum geht, wie Akteure eines musikalischen Unterrichtssettings über Musikunterricht nachdenken, welche Rolle der Musik zugeschrieben wird und welche Legitimationen daraus abgeleitet werden. Dabei spielen künstlerische, pädagogische sowie utilitaristische Funktionen und Werte eine wesentliche Rolle. In erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern kommt der Normativität eine konstitutive Funktion zu. Jeder Erziehungs- oder Sozialisationsprozess beinhaltet Vorstellungen über Gelingen und Misslingen und kommt ohne normative Setzungen nicht aus (Friebertshäuser, Langer & Prengel, 2010). Diese Normativität spiegelt sich in den Aussagen der Akteure des Feldes wider und ist somit selbst Teil des Forschungsgegenstandes und muss dementsprechend berücksichtigt werden. In meinem Forschungsvorhaben sah ich mich mit dem Problem der Normativität besonders konfrontiert, wenn (voneinander abweichende)

subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster eines gelingenden oder misslingenden Musikunterrichts getroffen und ideologisch untermauert wurden. Green (2003) schreibt dem Konzept der „Ideologie“ eine hohe Relevanz für die kritische Musikpädagogik zu. *„Ideology is put about through all social institutions. [...] The education system, amongst other structures and institutions, is a channel in which ideologies and skills are transmitted, through which they are divided, and by virtue of which they legitimate their divisions.“* (Green, 2008, S. 3 & S. 71). Wenngleich Ideologien im wissenschaftlichen Kontext gewissermaßen oft als starres und eindimensionales System von Normenvorstellungen, Ideen und nicht empirischen begründeten Erkenntnissen kritisiert werden, kommt ihnen eine wesentliche Rolle zu, da sie allgemein akzeptierte Normen und Werte widerspiegeln und dadurch jene soziokulturelle Strukturen und Verhältnisse offenbaren und legitimieren, die sie hervorbringen (Green, 2003). So argumentiert Green (2003, S. 4): *„In short, rather than a crude concept of ideology as a set of imposed falsehoods inducing a straightforwardly ‘false’ consciousness, it is more helpful to understand ideology as a set of common-sense assumptions which contribute towards making our social relations seem natural and justifiable: ideology helps to explain our world to us, it grows out of human experience and is shared, in various ways and with various consequences, by large numbers of people from different social groups making up a society.“* Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass ideologische Annahmen ein einheitliches Glaubenssystem darstellen: *„These ideas, values and assumptions are not innocent, straightforward truths, nor are they deceitful, cynical falsehoods, but they grow out of social relations in such a way as to appear helpful and explanatory to people from various perspectives“* (Green, 2003, S. 6). In meiner Arbeit stellen Lucy Greens Überlegungen zu „Ideology“ dahingehend einen wichtigen Impuls dar, als dass normative Behauptungen und ideologische Positionierungen als relevant für musikpädagogische Diskussionen identifiziert werden. Sie schaffen ein erhöhtes Bewusstsein für verschiedene musikalische und gesellschaftliche Wertvorstellungen, die ihrerseits eine Auswirkung auf musikpädagogische Praxis haben – und umgekehrt. Gleichzeitig sei vor einer ziellosen Relativisierung gewarnt: *„What the concept of musical ideology cannot and should not do, is allow us to slip into a position of total relativism“* (Green, 2003, S. 22). Die unterschiedlichen und oft

auch gegensätzlichen Perspektiven und Vorstellungen der Beteiligten spiegeln in meiner Untersuchung die Komplexität des Feldes aber auch fachimmanenter divergenter Bildungsansprüche wider. Für den Forschungsprozess erwiesen sich kontrastierende Meinungen als wertvoll und notwendig, sodass ich mich im Sinne eines differenzierten Verständnisses auch bewusst divergierenden Betrachtungsweisen annäherte. Der oftmals hohe normative Gehalt in den Aussagen der Beteiligten erschwerte mitweilen aber auch die Interpretation und verlangte nach einer sensiblen Behandlung der zur Sprache kommenden Inhalte. Aus Respekt vor den persönlichen Überzeugungen meiner Gesprächspartnerinnen und -partnern war es mir stets ein Anliegen eine unvoreingenommene und offene Forschungshaltung einzunehmen. In den Gesprächen versuchte ich mich von eigenen normativen Annahmen und Maßstäben zu distanzieren und keine Wertung dessen, was die Probanden mir erzählten, vorzunehmen. Aufgrund der persönlichen Angreifbarkeit, der sich die Lehrkräfte aussetzen, wenn sie über gelingende oder misslingende Aspekte des Projektes berichteten, war eine besondere Sensibilität im Umgang mit den Beteiligten gefordert. Ich wollte es vermeiden Lehrkräfte in Legitimierungsdiskurse zu verwickeln oder durch die Art der Frageformulierungen den Eindruck zu erwecken, dass sie die Gestaltung des Unterrichts vor mir rechtfertigen müssten. Auch wenn ich den Eindruck von Wertungen meinerseits stets vermeiden wollte, nahm ich vor allem von der leitenden Lehrperson des Öfteren den Drang wahr, ihre musikpädagogischen Ansätze, Haltungen und Einstellungen in Gesprächen zu rechtfertigen und gar in Schutz zu nehmen. Ein Grund für dieses Bedürfnis nach Rechtfertigung kann einerseits in der hohen Intensität und persönlichen Engagement gesehen werden, mit der sie ihrer Arbeit nachkommt; dies wird zum Beispiel deutlich, wenn sie das Unterrichten „*nicht nur als Arbeit, sondern schon [als] eine zutiefst emotionale Begegnung*“ beschreibt. Andererseits kann ein weiterer Grund in ihrer leitenden Rolle gesehen werden, in der sie möglicherweise eine persönliche Verantwortlichkeit für das Gelingen oder Misslingen des Projektes sieht, wenn sie betont: „Ich muss das Projekt leiten, ich muss es führen. [...] Wir (Lehrkräfte) sind alle drei grundverschieden. Aber mir ist es wichtig, dass wir uns alle nach den gleichen Grundsätzen richten. Ansonsten ist das Projekt tot.“



Es ist mir bewusst, dass ich in manchen Situationen nicht näher nachhakte, um den Beteiligten nicht zu nahe zu treten und um keinen Eindruck impliziter Wertungen hervorzurufen. Dies wäre möglicherweise nötig gewesen, um tiefere Einblicke in Deutungshorizonte zu gewinnen. Zugunsten einer taktvollen Gesprächsführung und des Wohlwollens entschloss ich mich jedoch an manchen Stellen bewusst dazu die Aussagen der Lehrkräfte und Kinder stehen zu lassen. Ich kann nicht ausschließen, dass ich in der Interaktion oft auch unbewusst ähnliche Strategien anwandte.

Bei der Verschriftlichung kam der Kontrolle wertender Aussagen eine wichtige Funktion zu, da eine Wertung keineswegs meine Absicht darstellt. Daher versuchte ich den einzelnen Perspektiven durch eine möglichst differenzierte Beschreibung gerecht zu werden. In der nun anschließenden Ergebnisdarstellung wird der Umgang mit Normativität in Hinblick auf die Gegenstandsbezogenheit thematisiert. Als wesentlich erwies sich die Logik der Rückbindung normativer Setzungen auf zugrunde liegende Interessen und Ziele der im Untersuchungsfeld Handelnden. Normative Implikationen werden als Teil des Forschungsgegenstandes aufgegriffen, analysiert und im Sinne einer „reflektierten Subjektivität“ (Steinke, 1999, S. 232), der „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2012, S. 324) und der Analyse von subjektiven Deutungen durch Rückschluss an die Eigenrationalität der Forschungsgegenstände nutzbar gemacht.

Ebenfalls zu reflektieren galten die normativen Einflüsse denen ich als Forschende aufgrund der ethnographisch angelegten Forschungsstrategie ausgesetzt war. Dem versuchte ich, wie bereits beschreiben, durch das kombinierte Forschungsdesign entgegenzuwirken.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Siehe empirischer Teil, II Methodisches, A. (3) Kombination von Ethnographie und Grounded Theory Methodologie

## B. Fallbeschreibungen zur Illustration von Phänomenen

### (1) Fallbeschreibungen Musiklehrende

#### *Frau Mair*

Frau Mair nimmt die leitende Rolle im zu untersuchenden Klassenmusizierprojekt ein. Ihre Wahrnehmung auf Musikunterricht im Rahmen des Klassenmusizierprojektes geht maßgebend in der Schlüsselkategorie des *Affizierens* auf. Ihre Ausführungen kreisen um die Emotionalität des Gegenstandes Musik und die damit zusammenhängenden Potentiale eines persönlichkeitsorientierten, phantasievollen und freudvollen Musizierens. Musikunterricht beschreibt sie als *„zutiefst emotionale Begegnung mit Kindern“*, und führt weiter aus: *„Ich sehe alle Kinder als wunderbare Menschen. Vom ersten Tag bis zum letzten (Ann.: Projekttag). Und ich möchte denen zeigen, wie gut es einem tun kann, wenn man positiv und aufbauend musizieren lernt. Und dadurch die Musik versteht – durch das Spielen eines so schweren Instruments, wie der Geige und des Cellos.“* Ihren Anschauungen liegen bestimmte **Werte und Einstellungen** zugrunde, aus denen musikpädagogische Bildungsansprüche und normative Erwartungen abgeleitet werden. Im Wesentlichen eröffnen ihre Schilderungen ein humanistisches Menschenbild, mit einer starken Gewichtung auf Wertschätzung, Gleichwertigkeit, und Selbstaktivität. Wie ich im Folgenden herausarbeiten möchte finden sich Bekenntnisse dazu in den meisten der angeführten Interviewausschnitte. Zunächst bezieht sich Frau Mair immer wieder mit großem Nachdruck auf ihre Überzeugung der Einzigartigkeit und Gleichwertigkeit der Kinder: *„Sie sind alle wunderbar, weil wirklich jeder das versucht hat, in seinem/i ihrem Rahmen. Egal wie schnell oder langsam es lernt. Jedes Kind ist anders, aber einzigartig und wunderbar.“* Im gleichen Atemzug leitet sie daraus ihre pädagogische Überzeugung der Bedeutsamkeit einer wertschätzenden Schüler-Lehrer-Beziehung ab, in der die Persönlichkeit und Verschiedenartigkeit eines jeden Kindes respektiert werden soll: *„Aber wirklich dieses Wertschätzende ist die Basis. Du bist wertvoll für mich. [...] Wie kann ich jedem Kind das Gefühl geben, du bist sowas von toll und du bist da und ich spüre dich und, und es passt, es ist schon wunderbar so, ja? Das (3), das muss/ hoffe ich, dass ich das rüberbringen*

kann.“ Solche und ähnliche Aussagen offenbaren sich an zahlreichen Stellen in den Interviews. An dieser Stelle möchte ich zur Verdeutlichung des Gesagten auf Ebene der Unterrichtspraxis eine Feldbeobachtung der ersten Musikstunde in die Darstellung miteinbeziehen. Der erste Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen wurde mit den Worten eingeleitet: *„Etwas muss ich euch gleich zu Beginn sagen. Und das müsst ihr euch merken. Um Musik zu machen seid ihr - ist jeder einzelne von euch – als Person wahnsinnig wichtig.“* Die Schülerinnen und Schüler sitzen auf Stühlen in einem Sitzkreis und Frau Mair erhebt sich, begibt sich auf Augenhöhe der Kinder, indem sie sich hinkniet oder leicht bückt und fragt nach den Namen der Kinder. Dann wiederholt sie den Namen eines jeden Kindes und fügt hinzu *„du bist wichtig für deine Musik“* oder *„du bist wichtig für deine Geige/deinen Bogen“*. In meinen Feldnotizen findet sich zu dieser Situation folgender Eintrag: *Die Lehrperson thematisiert in der ersten Unterrichtsstunde explizit ihre Wertschätzung für jedes Kind und nimmt sich die Zeit durch die einzelne Begrüßung, jedes Kind persönlich anzusprechen. Die Kontaktaufnahme der Lehrperson ist von einem freundschaftlichen, liebevollen, fast schon familialen Umgang geprägt und weist auf eine besondere Art der pädagogischen Bezugnahme hin. Dabei tritt die Lehrperson auch in Körperkontakt mit den Kindern, indem sie sie an die Schulter fasst oder an den Wangen streichelt. Die Kinder reagieren sehr unterschiedlich auf diese Situation: einige Kinder schauen die Lehrperson erstaunt an, lächeln oder amüsieren sich über die offene Art der Lehrperson. Andere wiederum scheinen von dieser Art der pädagogischen Kontaktaufnahme etwas irritiert zu sein, sie weichen den Blicken der Lehrperson aus oder drehen sich leicht zur Seite. Ich vermute, dass diese Art des pädagogischen Bezugs für einige etwas befremdlich und für die meisten ungewohnt sein mag. Die offene und präzente Art der Lehrperson löst bei vielen Kindern zunächst Erstaunen und Faszination aus.*

Als wesentlich für erfolgreiches Lernen in einem Klassenmusizierprojekt erachtet Frau Mair die eben schon genannte **Selbstaktivität**, die mit dem In-vivo-Kode „Jeder ist sein eigener Lehrer“ erfasst wurde. Hier treten Aspekte der Selbstverantwortung für das eigene Lernen und die Vorstellung einer grundsätzlichen schöpferischen Kraft in den Fokus, die Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Musikunterrichts entfalten können. Ihre eigene Rolle beschreibt Frau Mair dabei als

jemanden, der die Türen für eine solche Entfaltung öffnet und Kinder mit Freude und Begeisterung an das Fach heranführt und sie dazu motiviert musikalisch tätig zu werden. *„Naja, es ist so, dass für mich jedes Kind sein/ihr absolut bester Lehrer/beste Lehrerin ist. Absolut. [...] Ich kann ihnen nur zeigen, wie ich es mit meiner Geige und meinem Bogen mache, und dann müssen sie es ihrem Instrument und ihrem Bogen selbst beibringen. Dieses: Ich bin für mich, für meine Geige, für meinen Bogen selbst verantwortlich. Wir Lehrer können es nicht jedem „reinlöf-feln“. Ich kann als Lehrer nichts hineinprojizieren, ich kann nur versuchen schlum-mernde Eigenschaften zu wecken.“* Die hier durch die Verwendung der Wörter wie „reinlöffen“ und „hineinprojizieren“ bereits anklingende dualistische Betrachtung von Bildungsprozessen zwischen Innen und Außen erscheint lohnenswert, da sie meines Erachtens nicht nur Einblicke in persönliche Einstellungen, sondern auch bereits erste Hinweise auf die pädagogisch-methodische Orientierung des **Musik-verständnisses** von Frau Mair gibt. Das innere Wesen der Kinder in den ersten Grundschuljahren beschreibt Frau Mair mit Adjektiven wie mutig, experimentierfreudig, motiviert, kreativ, phantasievoll und begeisterungsfähig. Im Musikunter-richt gelte es daran anzuknüpfen und Kinder auf eine stets positive, unterstützende und motivierende Art innerlich zu stärken. An dieser Stelle expliziert sie: *„durch die Musik. Durch die Musik geht das nämlich gut, weil die von mir aus innen startet und nicht draußen.“* Hier klingt ein anthropologisch ausgeweitetes Musikverständ-nis an, welches von der Einsicht geprägt ist, dass die Musik im Wesentlichen im Menschen verankert ist und musikalische Praxis sich im Menschen konstituiert, aus ihm hervorgeht und ein Teil von ihm ist: *„Das Wunderbare daran ist, dass jedes Kind Musik ja ganz individuell erlebt. Kinder können sich alles vorstellen und sehen ihr eigenes Bild, wenn sie Musik machen.“* Der Lehrperson komme dabei die Auf-gabe zu, mit viel Phantasie Lernwege anzubahnen, die Kinder für eine persönlich bedeutsame Auseinandersetzung mit Musik sensibilisieren. Dementsprechend äu-ßert Frau Mair den Anspruch Kinder *„nicht von außen zu erziehen, sondern im tiefsten Inneren zu erreichen“*. Ihren Vorstellungen liegt ein anthropologisch ge-prägter Musikbegriff zugrunde, der emotionale, persönlichkeitsbildende und ästhe-tische Wirkungsweisen der Musik akzentuiert: *„Musik kann das Kind in sehr vielen Bereichen stärken, da sie bis in die tiefste Seele fließt“*.

Als ausschlaggebende Voraussetzung für einen solchen Musikunterricht identifiziert sie ein „sich-Öffnen“ von Seiten der Schülerinnen und Schülern: *„Ich glaube zutiefst daran, dass sich jedes Kind öffnet, wenn man jedes Kind, dann auch jeden größeren Menschen, zutiefst respektiert, so wie es ist und es ehrt. Dann öffnen die sich. Und das ist ein wesentlicher Teil meines Unterrichts.“*

Die **Intentionen und Bildungsvorstellungen** für den Unterricht der Lehrperson sind eng an ihre Werte und Einstellungen und ihr Musikverständnis gekoppelt. Frau Mair will Kinder im Musikunterricht als Mensch stärken und Musik als Mittel dafür einsetzen, einen positiven Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler zu leisten: *„Sie müssen sich öffnen, aber Musik öffnet.“* Frau Mair setzt einen eindeutigen Schwerpunkt auf folgende Zieldimensionen des Unterrichts: ein phantasievoller Zugang zu Musik, Freude und Spaß am Musizieren und im engeren Sinne auf das **Individuum bzw. die Persönlichkeitsbildung bezogene Ziele**. Hierbei benennt sie emotionale, humane und soziale Aspekte, wie ich mit einigen Textausschnitten aufzeigen möchte. Der soziale Bezug kommt zunächst natürlich dadurch zum Tragen, dass das Projekt als Klassenmusizierprojekt angelegt ist und in den regulären Musikunterricht implementiert ist. Alle Schülerinnen und Schüler der betreffenden Jahrgangsstufe, unabhängig von sozialem Status, individuellen Förderbedarf oder musikalischem Hintergrund nehmen am Projekt teil. *„Musik für alle. Dieses für jede und jeden, dass jeder in den Genuss von Musik kommt und die Gelegenheit hat zu experimentieren – Musik für alle. Das ist das Wunderbare an dem Projekt.“* In diesem Zusammenhang führt Frau Mair weiters aus, dass der Zusammenhalt der Kinder untereinander in einer Gruppe und die Wahrnehmung der Gemeinschaft und der sozialen Erfahrung eines Orchesters besonders gefördert werden soll. Dabei soll Konkurrenzdenken bewusst ausgeklammert werden. Alle am Projekt teilnehmenden Kinder sind Teil des Orchesters mit dem Namen „Chillies“. Am Ende jedes Schuljahres treten die Kinder gemeinsam – der italienischsprachigen sowie der deutschsprachigen Grundschule - an der Universität bei einem Konzert auf.

Auf die Frage nach den im Unterricht vordergründig verfolgten Zielen antwortet Frau Tori bestimmt: *„Es ist mein großer Wunsch und mein Ziel, dass jedes Kind in*

*jeder Stunde bereichert wird. Das heißt, dass es mehr an sich glaubt, dass es einfach/. Das ist für mich das wichtigste Ziel überhaupt dieses Projektes hier. Dass das Kind am Musizieren mit der ganzen Person bereichert wird, sein Selbstwert verbessert wird, seine Kreativität, seine Phantasie, die es eh schon hat."*

Auf der Ebene **musikbezogener Lerninhalte und Zielvorstellungen** kreisen die Schilderungen von Frau Mair vor allem um die Entwicklung einer inneren Tonvorstellung. Im Kern soll der Instrumentalunterricht also dem Erwerb musikalischer Audiationsfähigkeit dienen. Dabei ist festzuhalten, dass Edwin E. Gordon den Begriff der Audiation in den 1970er Jahren prägte und mit seiner Music Learning Theory ein relevantes Konzept in der Musikpädagogik entwickelte. Unter Audiation versteht er das *„Hören und Verstehen von Musik, die nicht physikalisch erklingt“* (Gordon, 1980, S. 7) wobei mit Verstehen die Fähigkeit gemeint ist, in Musik zu denken und musikalische Phänomene in einen musikalisch-syntaktischen Gesamtzusammenhang einordnen zu können. Audiation beschreibt also komplexe Prozesse: *„Audiation involves both hearing music and the comprehension or understanding of music in the mind. The comprehension and understanding of music, according to Gordon, must include the audiation of musical syntax: tonality, meter, form, style, and musical expression.“* (Gerhardstein, 2002, S. 102). Davon abzugrenzen seien ähnliche mentale Prozesse, die das musikalische Verstehen nicht notwendigerweise miteinschließen, wie beispielsweise Imitation, Auswendiglernen (Memorieren), inneres Hören oder auditive Wahrnehmung (Süberkrüb, 2005). Ein weiterer Autor ist in diesem Zusammenhang relevant: Wilfried Gruhn betrachtet Musik und musikalisches Lernen aus neuropsychologischer, neurobiologischer Perspektive und erkundet somit Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens, kurz: des menschlichen Musikverständes. Auch Gruhn (1998) besteht im musikalischen Anfangsunterricht auf die Förderung eines genuin musikalischen Denkens auf vorbegrifflicher Ebene durch die aktive Beschäftigung mit Musik und distanziert sich von einer rein musiktheoretischen Vermittlung von Lerninhalten – nur so könne ein umfassendes musikalisches Verstehen entwickelt werden.

Das musikalische Lernen im Rahmen des Klassenmusizierprojektes ist von Beginn an zunächst ein Lernen über Gehör und nicht über Noten. An mehreren Stellen

betont Frau Mair: *„Mein Musikunterricht geht vom Hören und vom Singen aus.“* Das ausschließliche Lernen über Noten trainiere nämlich hauptsächlich die technische Fähigkeit ein Zeichen in eine Bewegung am Instrument umzusetzen, und sei im Verständnis von Frau Mair *„tote Musik“*. Eine solche Tätigkeit fordert aber nicht Audiation heraus, setze also nicht *„innen“* an, sondern vermittele Musik *„von außen“*. Nach Gruhn (2004) störe eine solche Ausrichtung sogar die Ausbildung einer inneren Tonvorstellung und auch Gordon (1980) stellt die Auseinandersetzung mit Notentext und musiktheoretischem Wissen an das Ende.

Dieses Ziel zur Verankerung von Musik in der inneren Vorstellung zeigt sich nicht nur an den methodischen Entscheidungen, wenn von Beginn an keine Sticker als Hilfsmittel am Griffbrett der Geige oder des Cellos befestigt werden, um die Kinder zu einem bewussteren Hören hinzuführen, sondern auch an der didaktischen Vermittlung und an den Aussagen der Lehrperson. Eine längere narrative Passage beschreibt ihre musikdidaktischen Vorstellungen: *„Alle Kinder haben einen persönlichen Namen für Geige, Cello und Bogen. Die Musik entsteht im Inneren des Kindes, wir stellen uns ein Musikzimmer im Bauch vor. Von dort strömt mit Hilfe der Ohren und der Stimme die Musik vom Körper durch das Instrument in die Außenwelt. Wir benutzen als Kommunikation eine sehr phantasievolle Bildersprache, inner hearing und inner vision sind Werkzeuge zur Musikvermittlung. [...] Die Geige das Cello sind ein Theater, Schwimmbad, Länder. Die Kinder können sich alles vorstellen. Der Bogen ist ein Tänzer, Maler, Schauspieler. Der Phantasie und Kreativität des Kindes sind da keine Grenzen gesetzt. Ich gebe die Anregungen und die Kinder erfinden mit der Zeit immer mehr selbst die Bilder und Geschichten. Da der Bogen die Sing- oder Sprechstimme ausdrückt, wird immer mitgesungen, es werden verschiedenste Tänze (Rhythmen) ausprobiert. Durch das Singen sollen die Kinder den Bogen schwungvoll führen; wir haben durch Bildervorstellungen gelernt, die Stimme richtig zu führen. Davon geht alles aus. Das geht vom Hören aus und vom Singen aus. Dafür müssen sie wirklich ihre Ohren einsetzen.“*

Wie anhand des Interviewausschnittes und generell in der Sprachverwendung von Frau Mair (bei den Gesprächen und in der Unterrichtspraxis) durchscheint, ist die Musikvermittlung eng an eine **Bildersprache** gekoppelt. Tatsächlich trat auch bei

den Feldaufenthalt die Verwendung einer metaphorischen Sprache als eines der augenscheinlichsten Merkmale der Gestaltung der Unterrichtspraxis hervor. Frau Mair vermied im ersten Schuljahr fast vollständig die Verwendung technischer oder theoretischer musikalischer Ausdrücke. Vielmehr sollten die Kinder durch eine metaphorische Sprache zu einem musikalischen Verstehen hingeführt werden. Das Herausbilden von Metaphern im musikpädagogischen Kontext beruht nach Brandstätter (2004, S. 175): „[...] auf der Fähigkeit des Menschen, Wahrnehmungen nach allgemeinen Gesichtspunkten zu strukturieren, zu vergleichen und Ähnlichkeiten festzustellen. Wahrnehmungen, für die ein gemeinsamer Vergleichspunkt gefunden wird, die also unter einem bestimmten Gesichtspunkt für ähnlich befunden werden [...], werden unter einen Begriff subsumiert“. Metaphorische Konzepte dienen somit als Bindeglied zwischen Wahrnehmung und der gesprochenen Sprache (Hesselmann, 2015). Eine genauere Betrachtung dieses Phänomens im konkreten Unterrichtsetting und in den Aussagen der Akteure macht deutlich, dass die Verwendung von Sprachbildern im Unterricht auf mehreren differenzierbaren Ebenen passiert, die sich hinsichtlich ihrer didaktischen Intention unterscheiden:

- Eine metaphorische Sprache als Medium zur musiktechnischen sowie -praktischen Vermittlung. Sprache ist das wichtigste Transportmedium für Lehr-Lernprozesse im Unterricht, begleitet Lernprozesse, dient als Medium der Inhaltsvermittlung und ist somit ein wesentliches Medium des Musikverstehens. Hier lassen sich verschiedene kurze Beispiele für in Metaphern und Sprachbildern verpackte musikdidaktische Ausführungen anführen: Um die Spielbogentechnik eines springenden Spiccato zu vermitteln wurde beispielsweise das Sprachbild einer Heuschrecke herangezogen, die auf den Saiten auf und ab springt, während eine lang gezogene Strichart mit der Vorstellung vermittelt wurde, man würde mit dem Bogen Schokoladencreme auf die Saiten streichen. Auch beim Singen wurden didaktische Hinweise hauptsächlich durch Sprachbilder vermittelt; so sollen sich Kinder für das intonierte Nachsingen einzelner Töne vorstellen von einem Flugzeug mit dem Kopf voraus in die Mitte eines Sees dieser Tonhöhe zu hüpfen. Um Phrasen richtig zu intonieren wurde beispielsweise das Sprachbild einer Sprossenwand mit verschiedenen Stufen herangezogen und ein Glissando



wurde durch das Bild eines von der Rutschbahn hinunterrutschenden Pferdes beschrieben. Frau Mair äußert sich dazu in einem Interview folgendermaßen: *„Ich bin einfach der Meinung, dass man es schafft ein solch schweres Instrument zu spielen/ also, dass man es leichter schafft, durch Phantasie-Denken und nicht durch logisch – theoretisches Denken.“*

- Sprachbilder werden als Mittel zur Inszenierung phantasievoller und persönlich bedeutsamer Erfahrungsräume für die Kinder eingesetzt. So griff Frau Mair immer wieder auf die Vorstellung eines eigenen Musikzimmers zurück, das sich im Bauch eines jeden Kindes befinde. Darin sei alles, was man zum Musizieren brauche. Die eigene Musik sei im Bauch und komme wie ein Regenbogen durch die Hand und das Instrument in die Außenwelt. Der Anspruch persönlicher und phantasievoller Erfahrungsräume zeigt sich in folgender Aussage von Frau Mair, als sie in einem Gespräch von der Planung der nächsten Musikstunde berichtet: *„Wir werden morgen Lieder singen, wir werden uns Bilder vorstellen und jedes Wort der Lieder sehen. Die Kinder sollen die Bilder sehen und verinnerlichen. Irgendwann ist das Ziel, dass sie zwar Noten als Vorlagen sehen, aber dass sie wissen: Ich muss was aus dem machen. Ich kann was dazu schreiben, kann etwas malen. Ganz egal. Aber um diese Emotionen wahrzunehmen, kann ich mir Geschichten ausdenken.“* Auch Oberschmidt (2011, S. 199) beschreibt den Gebrauch von Metaphern als eine Möglichkeit der Inszenierung gehaltvoller Erfahrungsräume: *„Die Metapher als sprachlicher Reflex des Erkennens bildet den Anschauungsraum für den musikalischen Sinn, der sich als eine individuelle Reaktion aus der ästhetischen Erfahrung manifestiert und sich damit aus dem Bereich des erlernten schematischen Identifizierens löst. Sie erlaubt Rückschlüsse auf den musikalischen Gehalt, den sie direkt und unvermittelt (also nicht erst über die Versprachlichung des musikalischen Sinns) anspricht. Gleichzeitig bringt sie das hörende Subjekt mit all seiner Subjektivität und Vorerfahrungen ins Spiel [...]“*.
- *„Durch die Bildersprache entsteht nie Langeweile, die Kinder erfinden selbst auch ständig neue Bilder und der Unterricht bleibt immer spannend und lebendig.“* Die Lehrperson nutzt erzählende, metaphorische Geschichten

nicht zuletzt zur Stärkung des Interesses und der Neugierde, zur Fokussierung der Aufmerksamkeit und zu einem freudvollen Umgang mit Musik. Dieser phantasievolle Zugang zu Musik ist für Frau Mair die wichtigste Voraussetzung, um die Motivation der Kinder zu stärken: *„Dieses Notenbild, dass sie vor sich haben ist ohne jegliche Phantasie für mich. Und meine Aufgabe ist es, das in phantastisches Denken zu verwandeln. Ich glaube nur so schaffe ich es, dass Kinder Freude an der Musik haben.“*

Auf eine bewusstere Steigerung der Aufmerksamkeit auf die metaphorischen Sprachbilder wurde auch durch das Malen von Bildern als Teil des Unterrichtes gezielt. Solche verwendeten Sprachbilder im Musikunterricht zur Vermittlung von musikalischen Inhalten oder Wahrnehmungen oder auch Vorstellungen und persönliche Assoziationen zu bestimmten Liedern wurden von den Kindern in ihren Malheften visualisiert.<sup>38</sup> Schließlich zeigte sich dieser didaktische Zugang auch in den Unterrichtsmaterialien. An dieser Stelle möchte ich noch zwei exemplarische Beispiele anhand der verwendeten Unterrichtsmaterialien anführen, um einen Einblick in die Art der Musikvermittlung zu geben. Die Saiten der Geige und des Cellos wurden nicht durch die tatsächlichen Notennamen C, G, D, A, E eingeführt, sondern metaphorisch als **C**hamäleonsaite, **G**iraffensaite, **D**ackelsaite, **A**ffensaite und **E**selsaite bezeichnet. Das Instrument wird als Theater mit vier Bühnen (Saiten) beschrieben und auf diesen Bühnen tanzen vier Tänzer (Finger), welche den Mitgliedern des englischen Königshauses entsprechen: Charles, Kate, William und Harry. Dies rege nach Aussagen von Frau Mair nicht nur ein phantasievolles Musizieren an, sondern erleichtere auch das gleichzeitige Unterrichten von Cellisten und Violinisten, da man dadurch als Lehrperson nicht immer sprachlich differenzieren müsse, dass mit der Bezeichnung „Kate“ bei den Cellisten der 3. Finger, bei den Violinisten jedoch der 2. Finger gemeint sei. Vielmehr habe man durch die Bildersprache eine gemeinsame Basis, die nach keiner genaueren technischen Explika-

---

<sup>38</sup> Die Malhefte und gezeichneten Bilder kommen als ergänzende Datenquelle nochmals bei der Auswertung der Perspektive der Kinder zum Einsatz.

tion verlange. Das nun angeführte erste Beispiel zeigt in Tabellenform diese verwendeten Metaphern zur Benennung der leeren Saiten und Fingersätze der 1. Lage für die Geige und das Cello.










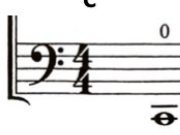
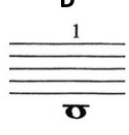

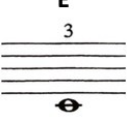
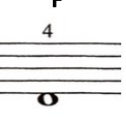



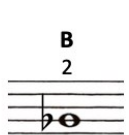
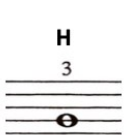
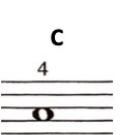


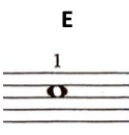


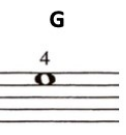

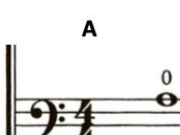
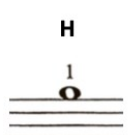
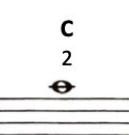
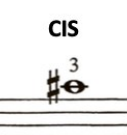
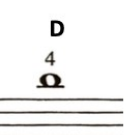
<b>CELLO</b>		 1	 2	 3	 4
					
	C 	D 	ES 	E 	F 
	G 	A 	B 	H 	C 
	D 	E 	F 	FIS 	G 
	A 	H 	C 	CIS 	D 

Abbildung 5: Metaphorischer Sprachgebrauch Cello











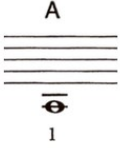
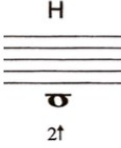
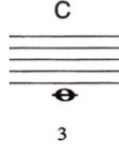
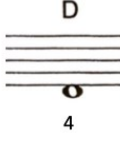



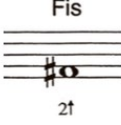
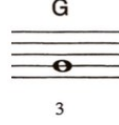
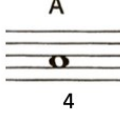



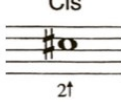
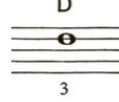




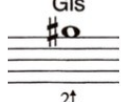
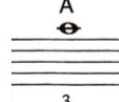
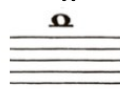
<b>GEIGE</b> <b>VIOLINO</b> <b>VIOLIN</b>		 <div style="text-align: center;">1</div>	 <div style="text-align: center;">2</div>	 <div style="text-align: center;">3</div>	 <div style="text-align: center;">4</div>
					
		<div style="text-align: center;">A</div> 	<div style="text-align: center;">H</div> 	<div style="text-align: center;">C</div> 	<div style="text-align: center;">D</div> 
	<div style="text-align: center;">D</div> 	<div style="text-align: center;">E</div> 	<div style="text-align: center;">Fis</div> 	<div style="text-align: center;">G</div> 	<div style="text-align: center;">A</div> 
	<div style="text-align: center;">A</div> 	<div style="text-align: center;">H</div> 	<div style="text-align: center;">Cis</div> 	<div style="text-align: center;">D</div> 	<div style="text-align: center;">E</div> 
	<div style="text-align: center;">E</div> 	<div style="text-align: center;">Fis</div> 	<div style="text-align: center;">Gis</div> 	<div style="text-align: center;">A</div> 	<div style="text-align: center;">H</div> 

Abbildung 6: Metaphorischer Sprachgebrauch Geige

Das zweite Beispiel gibt einen Einblick in die Noteneinführung und -darstellung. Die Schülerinnen und Schülern spielten in den ersten beiden Schuljahren ausschließlich ohne Noten und Notenblätter. Vordergründig beim Musizieren sei nicht das, was in den Noten steht, nicht das Erwerben einer perfekten Technik, eines

genauen Rhythmus, sondern vielmehr phantasievolles Tun. Bei einer übermäßigen Fokussierung auf Noten und Technik gerate diese phantasievolle Musizierpraxis in den Hintergrund und damit auch die innere Tonvorstellung und die Konzentration auf den Klang und den Ausdruck. Daher strebt Frau Mair danach, die Kinder dahin zu führen „[...] nie nur Noten zu spielen. Noten gibt es überhaupt nicht, sondern jede Note hat eine Darstellung, hinter jeder Note verbirgt sich eine Geschichte oder eine Fabel oder ein Bild eben.“ Aus diesem Grund wurden „Notenbilder“ folgendermaßen konzipiert und dargestellt:

**Alle meine Entchen**

The image shows three staves of music for the song "Alle meine Entchen". Each staff has a box labeled "Bühne" (Stage) above it, containing various illustrations. The first staff has a dog and two monkeys. The second staff has four portraits of people and two monkeys. The third staff has four portraits of people and a dog. The lyrics are written below the notes.

1. Al - le mei - ne Ent - chen schwim - men auf dem See,  
 schwim - men auf dem See, Köpf - chen in das Was - ser,  
 Schwänz - chen in die Höh

Abbildung 7: Beispiel eines bildhaften Notenbildes

Frau Mair besteht mit viel Nachdruck und hoher Intensität auf die von ihr formulierten Bildungsvorstellungen. Gleichzeitig kommt in den Gesprächen auch eine **Abwehrhaltung** gegenüber einem vorrangig instrumentaltechnisch orientierten Musikunterricht zum Vorschein, wenn er einem solchen Bildungs- und Musikverständnis nicht nachkommt. Diese kritischen Äußerungen richten sich gegen eine in ihren Augen verzerrte Bildungsvorstellung heutiger Gesellschaften, die einhergeht mit einer **zweckfunktionalen Ausrichtung des Bildungssystems** und der

Schulen im Allgemeinen, des Musikbetriebes und spezifischer gegen bestimmte Formen und Ausrichtungen institutionalisierten Musikunterrichts. Eine solche Kritik scheint an zahlreichen Stellen in den Interviews durch. Die anfängliche Neugierde der Kinder, die Begeisterungsfähigkeit und die Freude am Lernen gehe zunehmend verloren, wenn Schülerinnen und Schülern „von außen zubetoniert“ werden und die Qualität des Bildungssystems primär anhand seiner Leistungsfähigkeit und Effektivität gemessen würde und sich folglich auch danach richten müsse. *„Kinder der ersten Grundschuljahre sind noch mutig, trauen sich, wollen ausprobieren, regen sich nicht so schnell auf, wenn ein Fehler passiert, sind motiviert und kreativ.*

*Das alles nimmt mit der Zeit gravierend ab, wenn sie in ein Schema gedrückt werden und nicht die Zeit haben, sich selbst zu entfalten und auch nicht ständig das Gefühl vermittelt bekommen, sie wären mit ihrer Individualität unglaublich wichtig für die Klassengemeinschaft.“* Der Maßstab der Effektivität und Leistung sei in heutigen Schulsystemen dominierend und habe dementsprechend weitgehende Folgen auf die Unterrichtspraxis, die immer mehr von Zeitdruck, Konkurrenzdenken und Leistungsdruck geprägt ist. Insgesamt wird beklagt, dass dadurch auf das Individuum bzw. die Persönlichkeitsbildung bezogene Ziele, sowie soziale und emotionale Aspekte zunehmend vernachlässigt werden. Viel zu oft werde auch das Miteinander zugunsten des Gegeneinanders übergangen. Auch ihre Einschätzung hinsichtlich der Situation der Musik(lehrer)-ausbildung fällt sehr negativ aus: *„Wir (Musiklehrer) wurden alle anders trainiert. Das ist das was ich meine. Unsere Schulen, unsere Universitäten trainieren dich alle auf makellose Technik, genauen Rhythmus und dann vor allem auf Wettbewerb. Besser sein als die anderen – bum, zack! Immer alles mit Druck, mit Stress. Das ist wirklich so. Und ich glaube, wenn man das dann eins zu eins auf die Kinder überträgt, dann ist das nicht gut!“*

In Frau Mairs Ausführungen kommt eine Kritik instrumenteller Formen des Stoffbeherrschens zum Ausdruck. In einem musikalischen Kontext ist damit eine eindimensionale Ausrichtung auf Musiktheorie und Instrumentaltechnik gemeint. Werden solche Lernwege präferiert ist die Auseinandersetzung mit Musik instrumentell – eben nicht nur in einem musikalischen Verständnis ‚mit Musikinstrumenten‘, son-

dern vor allem im Sinne einer zweckfunktionalen, ökonomisch verwertbaren Bildung: „Dieses Projekt halte ich besonders heute, wo Kunst oft vor dem vordergründig Praktischen zurücktreten muss, für enorm wichtig. Musikunterricht ist unbedingt notwendig für eine komplette Erziehung, und zwar für jede und jeden.“

In Hinblick auf die Gewichtung von Instrumentaltechnik und künstlerischem, persönlichem und lebendigem Musizieren setzt Frau Mair einen eindeutigen Schwerpunkt auf Letzteres und äußert sich dazu folgendermaßen: „Wenn du etwas spielst mit der Geige, mit einem wunderschönen Klang, mit toller Intonation, gutem Rhythmus aber ohne Intuition, dann machst du keine Musik. Dann bist du ein toller Roboter, aber dann solltest du nicht Musiker sein. Verstehst du? Und ich habe schon versucht mit den Kindern Musik zu machen, ab den ersten Ton. Da habe ich mich auch immer geweigert, wenn es darum ging machen wir mal nur diesen Finger, Tatatatata (eintöniger, gelangweilter Tonfall). Da habe ich gesagt, okay zehnmal und dann lassen wir das. Aber dann müssen wir denen was erzählen, warum der Finger das macht und wir müssen sofort in die Fantasiewelt rein. Weil ich das einfach glaube. Ich sehe das auch bei den Kindern, die haben dann so eine Freude, die vergessen eigentlich, dass die Geige und Cello spielen. In dem Moment die sind einfach in ihrer Phantasiewelt, und das müssen wir fördern. Diese Phantasiewelt.“ Ganz bewusst versucht Frau Mair den genannten Kritikpunkten entgegenzuwirken, indem sie in ihrem Unterricht andere Schwerpunkte setzt. Entschieden stellt sie sich damit gegen musiktheoretisches und -technisches Wissen als Selbstzweck. Dieser Kritik stellt sie ebendiese Vorstellung einer „völlig anderen Musikwelt“ gegenüber, ein „fantasievolles und irrsinnig bereicherndes Geigen und Musizieren“, in der die persönliche Bedeutsamkeit von Musik, und der emotionale, persönliche und freudvolle Umgang mit Musik im Vordergrund stehen.

An den nun folgenden Ausführungen möchte ich den engen Zusammenhang zwischen **persönlichen, biographischen Erfahrungen**, den pädagogischen Überzeugungen und den zentralen Zielen des eigenen Unterrichts demonstrieren, indem ich folgender Frage nachspüre: „Wie kommt die Lehrperson zu solchen Aussagen und welche Aspekte prägen ihre musikpädagogische Haltung?“ Zunächst prägten tiefgreifende persönliche Krisen- und Diskrepanzerfahrungen Frau Mairs

musikalischen Ausbildungsweg, die die enge Verbindung zur Schlüsselkategorie der persönlichen Erfahrungen sichtbar macht: *„Ich habe als Kind so viel gelitten, war unter Leistungsdruck und musste beweisen, dass ich gut bin und war dabei bis nach meiner Diplomprüfung sehr unglücklich [...] Da wurde ich, wie gesagt sehr theoretisch und technisch unterrichtet. Alles war immer nur auf Leistung und Noten aufgebaut“*. Diese Erfahrungen haben Frau Mair so nachhaltig geprägt, dass sie es sich zum Ziel setzte, ihren eigenen Unterricht anders zu gestalten. Dabei spielten noch zwei weitere persönliche Begegnungen eine wichtige Rolle. Kurz nach ihrem Abschluss nahm sie an einem Kurs in London teil, bei dem sie laut eigenen Aussagen zum ersten Mal in ihrem Leben zu hören bekam: *„You are important! You are important! You are the musician, not the violin or the bow!“* Die zweite wichtige Begegnung, die sie nachhaltig prägte, war außerdem ihr Kontakt zum österreichischen Dirigenten Nikolaus Harnoncourt, den sie als ihren Mentor bezeichnet und bei dem sie 26 Jahre lang im Orchester Concentus Musicus in Wien spielte.<sup>39</sup> *„[...] der einfach mit uns in einer wunderbaren Bildersprache [gesprochen hat] und mit einem inneren Singen und jeder im Orchester ist gleich wichtig, und also einfach auf diesem Weg, gearbeitet hat, musiziert hat. Und das hat mein Musizierleben so von so auf komplett umgekehrt gedreht und ich hab so viel Freude beim Spielen selbst, dass ich das einfach weitergeben möchte“*.

Neben der Beschreibung ihrer biographischen Erfahrungen spielt aber auch ihr professionelles Tun eine Rolle. Frau Mair ist neben dem Unterrichten im Streicherklassenprojekt mit großer Intensität als Leiterin verschiedener Jugend- und Kinderorchester tätig. Sie schildert mehrmals ihre Tätigkeit im Rahmen dieser Orchester. Dabei arbeitet sie vermehrt mit Kindern, Jugendlichen aber auch Erwachsenen, die sich in einer Krise mit institutionellem Musikunterricht befinden. Ihre Arbeit beschreibt sie folgendermaßen: *„Ich kenne viele Menschen, die zu mir kommen, weil sie unglücklich sind. Die lernen dann neu auf ihre Ohren zu hören, den Körper*

---

<sup>39</sup> In seiner Arbeit mit Orchestern nutzte Nikolaus Harnoncourt stets eine sehr metaphorische Sprache und besaß die Fähigkeit *„musikalische Bilder in eine elementare, humorvolle, präzise Wort-Bilder zu übersetzen“* (Gruber, 2010). Einen Einblick geben beispielsweise die Bücher *„Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt des Nikolaus Harnoncourt“* und *„Mit einem Fuß in der Frühlingswiese. Ein Spaziergang durch Haydns Jahreszeiten mit Sprachbildern von Nikolaus Harnoncourt“*.



*einzusetzen und zu verstehen, dass sie selbst wichtig zum Musizieren sind.*" Durch ihre Erfahrungen und in ihrem professionellen sowie persönlichen Werdegang lassen sich auch wieder wesentliche Aspekte ihrer kritischen Haltung gegenüber institutionalisiertem Musikunterricht aufzeigen, und zwar ein primär von Leistungsdruck dominierter Musikunterricht, welchen sie in Zusammenhang mit theorieelastischem und rein technisch ausgerichtetem Musikunterricht bringt. Auf solch tiefgreifende Weise sensibilisiert, beschreibt Frau Mair jegliche eindimensionale Fokussierung auf angeleiteten, instrumentaltechnischen und theoriebetonten Unterricht als problematisch und dekonstruktiv.

### ***Herr Huber und Herr Gruber***

Herr Huber und Herr Gruber begleiteten das Klassenmusizierprojekt als zusätzliche Instrumentallehrkräfte, wobei Herr Huber als Instrumentallehrperson für die Geige und Herr Gruber als Instrumentallehrperson für das Cello eingesetzt wurde. Ihnen kam dabei eine assistierende Rolle zu, aber auch eine Rolle als Pianist / Korrepetitor, wenn das Instrumentalspiel oder das Singen der Kinder und mit dem Klavier begleitet wurde. Die Lehrpersonen waren unterstützend beim Unterricht mit der ganzen Klasse dabei oder übernahmen kleinere Gruppen, wenn die Klasse geteilt wurde. Beide Lehrpersonen absolvierten eine musikpädagogische Ausbildung und sammelten bereits Erfahrungen mit Streicherklassen und Klassenorchestern. Herr Huber und Herr Gruber arbeiten neben ihrer Arbeit am KiMu-Projekt auch noch als Instrumentallehrer an Musikschulen in Südtirol. Die Gespräche mit den beiden Instrumentallehrpersonen waren sehr aufschlussreich, da sich dadurch nochmals neue Perspektiven und Wahrnehmungen auf das Projekt und die Unterrichtspraxis eröffneten. Ihnen verdanke ich nicht nur neue Einblicke in didaktische und methodische Ansätze, sondern auch entscheidende Hinweise und Schilderungen zu einer detaillierten und ausgearbeiteten Ausformulierung des Spannungsfeldes zwischen musikalischem Lernen und ästhetischer Erfahrung aus Perspektive der Musiklehrenden. Durch ihre Ausführungen traten die Konzepte der Anleitung, der Instrumentaltechnik, des Übens und des Wiederholens und einer aufbauenden und systematischen Musikvermittlung hervor und wurden in einem iterativen Prozess zunehmend ausdifferenziert. Diesen wesentlichen Konzepten wurde zuvor von Frau Mair mit einer gewissen Abwehrhaltung begegnet. Deren Ausdifferenzierung erschien mir auch deshalb von hoher Bedeutung, da sie von Frau Mair zwar öfters angesprochen wurde, durch ihre biographisch gefärbte, defensive Haltung dazu jedoch kaum konzeptionelle und abstraktere Überlegungen möglich waren. Gerade aus diesem Grund boten die Aussagen der Instrumentallehrkräfte diesbezüglich nochmal neue und wesentliche Erkenntnisse.

Bewusst formulierte ich eine sehr offene Einstiegsfrage für die Interviews mit der Bitte der Beschreibung ihrer persönlichen Wahrnehmungen auf das Klassenmusizierprojekt. Gleichzeitig hob ich mein Anliegen hervor aus möglichst verschiedenen

Blickwinkeln auf das Projekt zu schauen, um somit ein differenziertes und tiefgehendes Verständnis von wesentlichen Entwicklungen und relevanten Phänomenen der Unterrichtspraxis zu bekommen. Aufgrund der Tatsache, dass Frau Mair die leitende Rolle im Projekt trug und beide Assistenten sich bereits im Vorfeld zurückhaltend hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer persönlichen Handlungs- und Gestaltungsspielräume im KiMu-Projekt zeigten, erschien es mir besonders wichtig eingangs zu betonen, dass ihre Beobachtungen und Schilderungen als instrumentalpädagogische Fachkräfte für die wissenschaftlichen Begleitforschung von wesentlichem Interesse seien. Für die folgende Darstellung der Perspektiven der Assistenten möchte ich zunächst Aspekte der Gestaltung des Musikunterrichts aufgreifen, bei denen grundlegender Konsens unter den Musiklehrenden zu herrschen scheint, um daraufhin Gegenperspektiven aufzuzeigen und Beobachtungen einfließen zu lassen, die nochmals neue Aspekte des Musikunterrichts aufgreifen.

Beide Lehrkräfte äußern eine generelle Zustimmung für die Bedeutsamkeit eines **phantasievollen und freudvollen Zugangs zu Musik**, den sie als charakteristisches Merkmal bei der Beschreibung der Ausrichtung des Projektes ansehen: *„Als aller erstes steht bei uns allen glaube ich mit und durch Musik Spaß zu haben und vor allem eben durch gemeinsames Singen und das Spielen eines Streichinstruments, das ist ja klar in diesem Umfeld. Das ist nicht nur ein besonderes Anliegen von Frau Mair, sondern auch von uns beiden, von Herrn Huber und mir.“* (Herr Gruber). Als bemerkenswert hervorgehoben wurde auch die energetische und begeisterungsfähige Art der leitenden Lehrperson. *„Das was Frau Mair so toll und fantastisch macht, ist dass sie das so kreativ und energetisch, auf energische Art und Weise im Unterricht umsetzt und somit die Kinder begeistert“* (Herr Gruber).<sup>40</sup> Sie äußern sich positiv über die Verwendung einer abstrakteren, phantasievollen Bildersprache bei der Vermittlung von Griffarten und musikbezogenen Inhalten und sehen in der Entwicklung einer inneren Tonvorstellung das vordergründige musikalische Lernziel. Dabei kommt dem Singen ein besonderer Stellenwert zu: *„Das Singen ist das A und O. Ich glaube, das funktioniert schon ganz gut. Also, wer*

---

<sup>40</sup> Dieser Enthusiasmus ist besonders hervorstechend. Daher wird dem Phänomen im Rahmen der C. fallgruppenübergreifenden Kontrastierung nochmals eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

*singen kann, kann das auch ganz gut auf dem Instrument hören" (Herr Huber).* Das Singen unterstütze aber nicht nur die Entwicklung der Audiation, sondern sei auch für die **Bogenführung** zentral. Musikalische Parameter wie Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke und Klangfarbe werden durch das Singen und durch die Sprache zugänglich gemacht: *„Dadurch, dass sie sich nach der Sprache und dem Singen richten, sollen sie (die Kinder) einfach ein Gefühl für die Tongestaltung, die verschiedenen Tonlängen und Rhythmen kriegen. Beispielsweise etwas schwer oder leicht spielen. Und dass man diesen Ansatz verfolgt mit und durch die Sprache den Bogen zu führen, ist glaube ich auch für das künstlerische Erleben von Bedeutung.“* (Herr Huber). Frau Mair legt großen Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler den Bogen aktiv einsetzen müssen, um die Musik lebendig zu gestalten. Herr Gruber bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Tongestaltung mittels Sprungbogen für ihn etwas Neues im Anfangsunterricht mit Streichern war und weist auf den Schwierigkeitsgrad einer solchen Bogenhaltung hin: *„Ein Sprungbogen bedeutet auch relativ eine fortgeschrittene Bogenhaltung und deswegen finde ich das in diesem Alter ein bisschen herausfordernd“* (Herr Gruber).

Interessanterweise lenkten beide Lehrkräfte das Gesprächsthema nach der anfänglichen Beschreibung der Gestaltung und des Aufbaus des Unterrichts auf die Bedeutung von **instrumentaltechnischen Grundlagen und einer aufbauenden Vermittlung**. Momente des Vermittels, des Übens und der Wiederholung und der Anleitung des Instrumentalunterrichts werden von den beiden Instrumentallehrpersonen stärker in den Mittelpunkt gestellt. Herr Gruber nimmt dabei eine sehr diplomatische Rolle ein und beschreibt den Spagat zwischen einer Vermittlung von instrumentaltheoretischem Wissen und instrumentaltechnischen Fertigkeiten auf der einen Seite und einem freudvollen und persönlich bedeutsamen Zugang zu Musik auf der anderen Seite mit folgenden Worten: *„Es ist glaube ich wie auf einem Seil. Man läuft auf einem Seil. Auf der linken Seite ist diese Freude am Musizieren, was immer dazugehören sollte und gleichzeitig muss man eine Balance finden zwischen dem und ein bisschen Technischem. Denn Freude am Musizieren, man kann viel Freude aufbauen. Aber wenn man selber nicht viel gelernt hat, dann fehlen die Fortschritte. Denn Kinder wollen ja irgendwann mal etwas Schwieriges spielen. Und da ist ein Spannungsfeld. Da ist ein Spannungsfeld zwischen diesen beiden:*

*Manchmal muss man sich auf eine Richtung spezialisieren und manchmal auf die andere Richtung.*" In der Erfahrung von Herrn Gruber bedingen sich beide Pole gegenseitig. So sei erfolgreicher Instrumentalunterricht wesentlich von der Motivation der Schülerinnen und Schüler abhängig und um diese Motivation aufrecht zu erhalten müssen Kinder Freude an der Musik und am Unterricht haben. Diese Freude bedarf jedoch auch gewisser Erfolgserlebnisse hinsichtlich der **Steigerung des Anforderungsniveaus** auf instrumentaltechnischer Ebene. Ist das Aspirationsniveau zu tief, hat dies zur Folge, dass Kinder die Motivation verlieren, da keine positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht werden. Ist demgegenüber das Aspirationsniveau zu hoch und das Misserfolgsrisiko zu hoch, kann dies gleichermaßen frustrierend wirken. In diesem Balanceakt sieht Herr Gruber die größte Herausforderung für Instrumentallehrkräfte. Dies sei im Einzelinstrumentaunterricht bereits eine Herausforderung, bei Gruppen- oder Klassenunterricht sei es noch schwieriger für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin geeignete Lernsituationen zu schaffen, die dem jeweiligen Anforderungsniveau entsprechen. Die beiden Pole dieses Spannungsfeldes stehen also in einem gewissen Verhältnis zueinander. Auf meine Nachfrage, wie er genau dieses Verhältnis beschreiben würde und wie sich dieses Spannungsfeld in seinen persönlichen Zielsetzungen für den Instrumentalunterricht niederschlägt, antwortet Herr Gruber: *„Mein Anliegen ist es ja, Kindern schrittweise etwas zu lernen. Also, dass die Kinder etwas lernen, dann wiederholen und durch diese Wiederholung dann etwas Neues können. Ich befähige sie dazu, aber das Lernen machen sie ja selber. Und das ist ein gewisser Stolz, den sie dann aufbauen können. ‚Ich habe das gelernt, ich kann es wiederholen, ich kann es mehrmals machen und üben und auch zu Hause zeigen. Mama schau mal ich habe das gelernt auf dem Cello‘ und so weiter. Und das ist dieses Erlebnis, dieses Erfolgserlebnis beim Lernen, das ist ein besonderes Anliegen meinerseits. Das ist wirklich befähigend und motivierend für Schüler. Egal in welchem Alter.“* Auch Herr Huber identifiziert einen hohen Zusammenhang zwischen der Steigerung des Anforderungsniveaus bzw. der Ermöglichung von Erfolgserfahrungen und der Motivation der Schülerinnen und Schüler: *„Wenn Kinder mal verstanden haben, wie effizient Lernen geht und wenn sie ihre Fortschritte sehen, dann tun sie es auch lieber, weil das motiviert auch und das hat natürlich eine positive*

*Auswirkung auf den Zugang zu Musik.* "Herr Huber reflektiert die Gefahr einer Negation des Aspirationsniveaus der Schüler und Schülerinnen im Musikunterricht. In seiner Beobachtung erweist sich eine zu starke Vernachlässigung instrumentalpraktischer und -theoretischer Aspekte als problematisch. Er weist darauf hin, dass der Erwerb des instrumentalen Könnens nicht wie von selbst aus der Entfaltung von Ausdrucksvermögen und Spielfreude resultiert, wobei dies umso gravierend für leistungsschwächere Kinder sei: „*Es ist wichtig, dass sie (die Kinder) wirklich auch das Handwerkszeug kriegen, dass sie praktisch dann auch Fortschritte machen und auch mal Noten lesen können. Das können zurzeit nur die besten, die das sowieso schon irgendwie instinktiv machen. Also, dass das zum Beispiel eine halbe Note ist. ‚Aha - die wird also länger gespielt.‘ Das wissen aber nur die, die sozusagen sowieso selber um die Ecke denken können.*“ In seinem Verständnis ist Instrumentallogik für erfolgreichen Musikunterricht grundlegend, um Lernschritte klar zu vermitteln und begreifbar zu machen. Geschieht eine solche aufbauende Vermittlung nicht, kann es passieren, dass Kinder zu sehr auf sich alleine gestellt sind und nicht wissen, wie sie musikalische Fortschritte auf ihrem Instrument erzielen können oder wie sie konkret zu Hause üben können. In diesem Zusammenhang spricht Herr Huber von spieltechnischen Grundlagen, die im Instrumentalunterricht einen berechtigten Stellenwert haben müssen. Auf meine konkrete Nachfrage, ob er einen solchen Fokus auf Spieltechnik als hinderlich für einen ästhetisch-expressiven Zugang zur Musik empfinde, antwortet er: „*Wenn man es geschickt anstellt, dann nicht. Es kommt natürlich auf die Art der Vermittlung an. Aber generell glaube ich, dass man öfters Wiederholen und immer wieder Gewohntes reinbringen müsste. Die Grundlagen lernen sich nicht von selbst*“ Herr Huber unterstreicht, dass er den im Projekt verfolgten Ansatz generell für gut empfindet, gibt jedoch auch zu bedenken: „*Ich sehe das auch so, dass die Kinder zu wenig Technik dafür haben was von ihnen gefordert wird. Die Wiederholung und das Üben müssten mehr im Vordergrund stehen.*“

Als Grund für die Schwerpunktsetzung dessen, was ich mit der Kategorie „Affizieren“ zusammengefasst habe und die skeptische Haltung gegenüber auf Spieltechnik ausgerichtete Lernwege im zu untersuchenden Klassenmusizierprojekt thematisieren beide assistierenden Lehrpersonen die Diskrepanzerfahrungen von Frau

Mair. So erzählt Herr Gruber, dass die energetische Art von Frau Mair und ihr Engagement für eine lebendige, freund- und phantasievolle Musikvermittlung bemerkenswert sei und es ihr dadurch gelinge die Kinder „in den Bann zu ziehen“ und für das Fach Musik zu begeistern. Durch ihren persönlich-biographischen Hintergrund tiefgehend geprägt, versucht Frau Mair in ihrem Unterricht solchen negativen Erfahrungen mit Musik entgegenzusteuern. Herr Huber gibt zu bedenken: *„Es spielen schon auch viele persönliche Schreckenserfahrungen mit eine Rolle. Viele persönliche negative Eindrücke von Frau Mair werden auf die Kinder und ihr musikalisches Lernen übertragen. Obwohl, ich weiß nicht, vielleicht machen die Kinder die Erfahrungen ja auch ganz anders. Und dass man ihnen praktisch schon die gleichen, ja ich will's nicht nennen „Feindbilder“ oder sowas gibt.“* Dadurch bestehe die Gefahr, dass eigene Diskrepanzerfahrungen auf die Kinder übertragen werden, wenngleich solche für die Lehrperson negativ behafteten Vorstellungen für die Kinder mit großer Wahrscheinlichkeit noch keinen negativen Beigeschmack haben. Als Beispiele sei hier folgende Situation angeführt: Die Lehrperson betonte im Unterricht immer wieder mit großem Nachdruck, dass die Kinder keinesfalls auf dem Instrument „üben“ sollen, sondern „spielen“ oder „musizieren“. Hierzu eine Feldbeobachtung im zweiten Projektjahr: Die Schülerinnen und Schüler spielen abwechselnd die D und die A Saite und die Lehrperson kommentiert dies im Unterricht folgendermaßen: *„Wunderbar, sehr schön! Und jetzt müsst ihr euch vorstellen, dass die Geige ein Fußballfeld ist. Wir üben jetzt auf dem Fußballfeld. Oh, üben darf ich nicht sagen. Üben mag ich überhaupt nicht. Schaut was ich mache, wir spielen da drauf jetzt.“* An solchen Situationen zeigt sich, dass verschiedene Begrifflichkeiten eine unterschiedliche Bedeutung in der Wahrnehmung der Lehrperson transportieren. Das Wort „üben“ ist negativ besetzt, während „spielen“ oder „musizieren“ positiv besetzt werden. Die Begrifflichkeiten beziehen sich eigentlich jedoch auf ähnliche Konzepte. Eine ähnliche Abneigung brachte Frau Mair auch gegen jegliche anderen instrumentaltechnischen Begrifflichkeiten zum Ausdruck. Die Finger sollten in den ersten 2 Unterrichtsjahren nie mit Nummern oder musiktechnischen Termini versehen werden, sondern immer durch metaphorische Bilder der englischen Königsfamilie benannt werden, um so eine phantasievolle Vermittlung zu garantieren.

Insgesamt ist festzustellen, dass beide Lehrkräfte einen stärkeren Fokus auf instrumentaltechnische Aspekte des Musikunterrichts legen. Diese Gewichtung lässt sich auch mit Blick auf die dahinterliegende **Zieldimensionen** nachvollziehen und nochmals besser verstehen. Die Vorstellungen eines gelingenden Musikunterrichts orientieren sich in der Wahrnehmung von Herrn Huber viel stärker an Output-orientierten Idealen: *„Naja ich finde einfach für das, was man da reinsteckt, kommt glaube ich/ könnte man einen viel größeren Output haben. Und viel besseren Output haben.“* Der musiktechnische Fortschritt wird von Herrn Huber als ein wesentlicher Aspekt gelingenden Musikunterrichts gesehen. Er legt sehr viel mehr Wert auf eine aufbauende Vermittlung von Instrumentaltechnik und Momente des Übens und Wiederholens: *„Die (Schüler und Schülerinnen) müsste man irgendwie besser erwischen, oder ihnen noch mehr Wiederholungen geben oder noch mehr Gewohntes immer wieder reinbringen. Die Wiederholung müsste mehr im Vordergrund stehen“.* Auf dieser Grundlage beschreibt er seine Zielsetzungen auf meine Nachfrage folgendermaßen: *„Musikalisch und pädagogisch ich mein da braucht man gar nicht drüber zu reden, weil eigentlich was sie lernen sollen was du in denen beibringen sollst ist halbwegs ein Instrument zu bedienen und halbwegs ihre Ohren einzusetzen.“* Diese Zieldimensionen liegen also eher auf Ebene spieltechnischer Aspekte, wenngleich emotionale, persönliche und soziale Dimensionen als wesentlich für gelingenden Musikunterricht und zur Erreichung ersterer Zielformulierungen gesehen werden: *„Ich könnte mir vorstellen, dass es andere Methoden, ja nicht Methoden, aber einfach Techniken gibt, wo es schneller funktioniert, wo sie's schneller und effizienter lernen. Und wenn Kinder mal gecheckt haben wie effizienter lernen geht, dann tun sie es auch lieber, weil das motiviert auch und das hat natürlich auch eine positive Auswirkung auf den Zugang zu Musik.“*



## (2) Fallbeschreibungen Musicklernende

*„Viele Fragen [...] können nur beantwortet werden, wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt.“ (Heinzel, 2000. S. 17)*

In der Musikpädagogik lässt sich in jüngster Zeit vermehrt ein Perspektivenwechsel beobachten, in dem Musicklernende stärker wahrgenommen werden (Meyer & Steinbach, 2018). Die Subjektperspektive der Schülerinnen und Schüler als Gestaltende ihres Umgangs mit Musik und ihres eigenen musikbezogenen Lernens rückt in den Vordergrund. Damit wird dem Anliegen nachgekommen nicht Forschung *an* oder *über* Kinder zu betreiben, sondern vielmehr *mit* Kindern. Nachdem im vorangehenden Teil der Ergebnisauswertung die Wahrnehmung der Musiklehrenden auf das Musicklernsetting im Fokus stand und pädagogische Überzeugungen, Bildungsziele und didaktisch-methodische Aspekte diskutiert wurden, sollen nun die Schüler und Schülerinnen als „*Experten ihrer selbst*“ (Weber-Krüger, 2018, S. 44) Gehör finden.

### ***Exkurs: Herausforderungen bei der Erfassung der kindlichen Perspektive***

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden Gespräche und Interviews mit allen beteiligten Kindern geführt. Ich erfuhr die Kinder als ausgesprochen motiviert von ihren Erfahrungen im Musikunterricht erzählen zu dürfen. Es schien ein positiver Anreiz zu sein, ernsthaft interessierten Erwachsenen etwas über die eigene Lebenswelt mitteilen zu können. Die Kinder fühlten sich geehrt und es gab ein Gerangel darum, wer mitmachen dürfe. Schon alleine aus diesem Grund war es mir ein Anliegen mit allen Kindern zumindest einmal zu sprechen und sie so in den Forschungsprozess zu inkludieren. Die weiteren Interviews wurden nach dem Prinzip des theoretischen Samplings ausgewählt. Den kognitiven, kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten der spezifischen Altersgruppe muss bei der Anwendung interviewbasierter Erhebungstechniken mit Kindern Rechnung getragen werden. Bei einigen Interviews bestanden altersbedingte Herausforderungen hinsichtlich des Sprachverständnisses und des Sprachgebrauches. So kam es des Öfters vor, dass Kinder keine tatsächliche Meinung zu einem bestimmten Thema äußern konnten oder wollten.

Aufgrund der Wortkargheit und Schüchternheit einiger Kinder brachten nicht alle Interviews und Gespräche für die Forschung relevante Erkenntnisse zu Tage und wurden im Laufe des Forschungsprozesses im Sinne eines theoretischen Samplings nicht mehr berücksichtigt. Auf die Gefahr einsilbiger Antworten weist auch Susanne Vogl in ihrer praxisorientierten Einführung zur Interviewführung mit Kindern in diesem Alter hin (Vogl, 2015). Dem Erzählanreiz und den Mitteln zur Aufrechterhaltung des Erzählflusses kam bei der Forschungsarbeit mit Kindern daher eine besondere Bedeutung zu. Als Erzählanreiz wurden Unterrichtsmaterialien, die Malhefte der Kinder und Beobachtungen genutzt. Die Interviews mit den italienischsprachigen Kindern wurden auf italienisch und jene mit deutschsprachigen Kindern im Südtiroler Dialekt geführt. Dies erwies sich als sinnvoll, um einen authentischen Sprachfluss zu unterstützen. Gerade für Kinder dieses Alters vermittelt die Mundart auch Nähe und Vertrauen und drückt Emotionalität aus. Die Kommunikation im Dialekt lässt das Gespräch persönlicher und wärmer wirken, während das Hochdeutsche eher Distanz schafft. Dies ist besonders zu berücksichtigen, wenn Kinder von persönlichen Erfahrungen und Gefühlen erzählen sollen. Beim Transkribieren wurden alle Interviews in die deutsche Standardsprache übersetzt, wobei umgangssprachliche Sprachfärbungen überwiegend beibehalten wurden. Zu einem besseren Verständnis wurden lediglich grammatikalische Fehler korrigiert, der für das Sprechen typische Satzbau wurde hingegen beibehalten. Non-verbale Äußerungen, wie Pausen, Lachen, Füllwörter, auffallende Betonungen und mimische und gestische Besonderheiten wurden dann inkludiert, wenn sie interessante Einsichten lieferten.

Gerade aufgrund der auffallend ausgeprägten Bewunderung und teilweise sogar der Verklärung der Lehrperson durch einige Schülerinnen und Schüler galt es von einem forschungswissenschaftlichen Standpunkt die Frage nach der Verlässlichkeit und dem Wahrheitsgehalt kindlicher Aussagen zu stellen. Vorbehalte könnten diesbezüglich zum Beispiel sein, dass Kinder besonders anfällig für Suggestion und soziale Erwünschtheit seien (verstärkt auch durch das Autoritätsgefälle zwischen Interviewer und Befragten) und dass kindliche Deutungen nicht authentisch, sondern von den Erwachsenen auf sie zugeschnitten und kritiklos übernommen werden. Letzterem lässt sich entgegenhalten, dass kindliche Deutungen und Welterklärungen ohne jegliche Beeinflussung durch Erwachsene in der Realität nie existieren. Ziel und Zweck kann es im Sinne der zu erforschenden Perspektive auch nicht sein Erwachsenenmaßstäbe an die Güte von Aussagen von Kindern anzulegen. Die Psychologin Martine Delfos weist mit Bezug auf Studien zur Suggestibilität darauf hin, dass Gefälligkeitsantworten bei Kindern unter neun Jahren weniger ausgeprägt seien als

bei Jugendlichen oder Erwachsenen. Anstelle sozialer Erwünschtheit zeigen sich eher Hinweise auf „Nachreden“ dessen, was Erwachsene an Einstellung beizubringen versuchen. Solche Passagen sind durch einen untypischen Wortschatz und eine veränderte Art der Darstellung erkenntlich (Delfos, 2004). Dies wird auch bei der Analyse der Kinderinterviews berücksichtigt und in der Ergebnisdarstellung entsprechend aufgezeigt. Suggestivfragen wurden in den Interviews mit den Kindern vermieden, um Gefälligkeitsantworten entgegenzuwirken und eigene Deutungen nicht aufzudrängen.

Im Folgenden werden einige beispielhafte und kontrastierende Fallbeschreibungen angeführt, in denen wesentliche Phänomene detailliert aus Schülerinnen und Schülerperspektive beschreiben werden.

### ***Chiara - „Das ist einfach nur wie ein Zauber“***

Die Schülerin Chiara fiel bei den teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen und bei den Gesprächen von Anfang durch ihre außerordentliche Begeisterung für das Fach Musik und ihre hohe affektive Involviertheit im Unterricht auf. Ihre Freude am Musizieren und die besondere Bedeutung die Musik in ihrem Leben zu haben scheint, bringt die Schülerin sehr deutlich zum Ausdruck, wenn sie beispielsweise sagt: *„Aber jetzt bin ich da und jaa (2) mein Leben ist verändert. Also, seit ich die Violine in der Hand hab, das ist einfach nur wie ein Zauber.“* Diese Worte wirken zunächst sehr überwältigend und zeugen von einer Fasziniertheit für das Instrument und einer Leidenschaft für die Musik. Dieser Eindruck bestätigte sich auch bei Unterrichtsbeobachtungen, in denen Chiara dem Musikunterricht sehr interessiert folgte, stetig bemüht war und der Lehrperson mit einem sehr aufmerksamen Blick folgte. In Situationen, in denen die Lehrperson die Kinder aufforderte, die Augen zu schließen und sich der Musik hinzugeben oder sich zur Musik zu bewegen war der sinnliche Genuss und die emotionale Hingabe der Schülerin oft regelrecht greif- und fühlbar. Das ästhetisch-sinnliche Erleben identifiziert Chiara selbst als wesentlich für das Instrumentalspiel und das Singen: *„Das Wichtigste beim Musizieren ist, ähm. Einfach spüren, was du fühlst. Ähm, ja was du fühlst (schüttelt den Kopf). Was du spielst und was du singst. Ja, nicht einfach nur so lossingen, so uauauaua (wirbelt mit den Händen), nichts verstehen. Einfach (3), es ist einfach*

*nur schön.*“ Chiara erlebt den Umgang mit Musik wie selbstverständlich im Zusammenspiel von Klang und Emotion. Gerade in diesem Alter fällt es oft schwer, das ästhetische Erleben in Worte zu fassen. An vielen Stellen in den Interviews sucht die Schülerin nach passenden Worten um die eine Emotionalität zum Ausdruck zu bringen und unterstreicht das Gesagte durch performative Gesten, indem sie sich beispielsweise ans Herz fasst, die Hände in die Luft wirft oder die Augen schließt. Mit großer Überzeugung unterscheidet Chiara zwischen emotional bedeutsamem Musizieren und einem rein funktionalen Musizieren: *„Ahm, einfach nur so spielen geht nicht, weil du musst die Musik hören, deswegen kannst du oft stampfen, tanzen, Geräusche machen, das ist so. Weißt du, man kann nicht einfach so die Geige spielen, das ist nicht Musik, also für mich* (hält die Hände in einer Abwehrhaltung vor den Körper).“ Diese Vorstellung von einem persönlich bedeutsamen und ästhetisch gehaltvollen Musizieren scheint eng an die Vermittlung der Lehrperson Frau Mair gekoppelt zu sein. Für Chiara scheint der Enthusiasmus für Musik von Frau Mair ansteckend zu sein. Sie nimmt die emotionale Involviertheit und das persönliche Engagement als solche wahr und übernimmt ihre normativen Vorstellungen: *„Am Anfang dachte ich Musik ist nichts. Aber dann habe ich verstanden was Musik alles sein kann. Zum Beispiel einen Regenbogen zu spielen. Und wenn ich ein trauriges Lied spiele, dann fühle ich mich traurig. Für die Lehrerin Eva kann Musik vieles sein. Also, jetzt ist Musik für mich Vieles.“* Die zentrale Rolle der Lehrperson für das musikalische Lernen der Schülerin lässt sich zunächst dadurch vermuten, dass sich ihre Begeisterung auch in der Bewunderung für die Musiklehrperson zeigt. Bei ihren Beschreibungen der Bedeutung von Musik und Musikunterricht ist zudem auffallend, dass sie häufig die von der Lehrperson im Unterricht vermittelten Begründungsmuster heranzieht. In ihren Aussagen bewegt sie sich nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich sehr nahe an den Formulierungen der leitenden Lehrperson Frau Mair und übernimmt diese oft sogar wortwörtlich. In den Interviews mit Chiara trat dieser Aspekt noch deutlicher zum Vorschein, da das Mädchen die italienischsprachige Grundschule besucht, ihre Muttersprache jedoch Deutsch ist. Beispielhaft dazu folgende Interviewsituation gegen Ende des Gespräches:

<i>I: Möchtest du mir noch etwas sagen? Oder hast du mir jetzt alles erzählt?</i>
---

*E: Ich freue mich die Geige mit nach Hause zu nehmen. Und dann noch etwas. (2) Darf ich den Bogen nehmen?*

*I: Ja natürlich.*

*E: Du siehst ja, der ist ja nur aus Holz gemacht. Aber die Eva sagt, dass in dem Bogen mille von mille von mille (mille=tausend)/ Oh Entschuldigung, Entschuldigung. [hat einen Geigenbogen in der Hand und spricht den Bogen direkt an]. Oh, wie heißt denn der Bogen?*

*I: Ich weiß nicht wie der heißt, der gehört jemanden von deiner Klasse [Jedes Kind gibt dem Bogen einen eigenen Namen]*

*E: Mario?*

*I: Moment, schauen wir mal nach. (Erhebt sich und geht zum Geigenkasten, um den Namen abzulesen) Der Bogen gehört Antonio.*

*E: Achso (3). Dann heißt er „fulmine“. (spricht zum Bogen): Fulmine, caro fulmine, scusa se ti uso, io sono una piccola vecchietta, scusa. Però adesso mi serve solo per un momento, ok? (Spricht zu mir): Also in dem Bogen sind wie ich schon gesagt habe millemillemilleno-vantacinquecento Farben. Da, da, da, da (zeigt auf verschiedene Stellen am Bogen) und mit diesen Farben kannst du volle gut spielen. Zum Beispiel Bruder Jakob oder The-rainbow-song. Da sind alles Farben und ja, hmhhh.*

Interessant an diesem Interviewausschnitt ist der Wechsel von der Interviewsprache Deutsch zu Italienisch. Dies geschieht an jenen Stellen im Interview, in denen Chiara die Lehrperson imitiert. Wie auch Frau Mair personifiziert sie das Instrument bzw. den Bogen und spricht ihn direkt an. Dabei nennt sie sich selbst auch eine „piccola vecchietta“ (kleines, altes Weiblein), obwohl dies in einem eigentlichen Widerspruch zu ihrem jungen Alter steht. Diese Formulierung verwendete Frau Mair des Öfteren im Unterricht, wenn sie beispielsweise betonte, dass der Bogen der Schülerinnen und Schülern nicht auf eine „vecchietta“ hören würde, sondern die Kinder selbst aktiv mit dem Bogen umgehen müssten. In den Interviews lenkt sie das Gespräch immer wieder auf die Persönlichkeit und die Perspektiven der Lehrkraft. Frau Mair nimmt eine bedeutende Vorbildfunktion für die Schülerin ein. Dieser Bewunderung verleiht sie offen Ausdruck: „Sie (Frau Mair) hat den richtigen

*Job gefunden, weil sie genau weiß wie man das machen kann und wie man mit den Kindern umgehen muss.“* Auch begründet sie ihre Aussagen des Öfteren unter Rückbeziehung auf im Unterricht von Frau Mair vermittelten Ideen und bringt in den Gesprächen solche Zielvorstellungen der Lehrperson auf Metaebene zum Ausdruck, wenn sie beispielsweise schildert was Frau Mair in ihrem Unterricht vermitteln möchte. Als Beispiel kann eine Passage zur Verwendung einer metaphorischen Bildersprache herangezogen werden. Hier erzählt Chiara nach der Beschreibung eines ihrer im Malheft gezeichneten Bilder *„Und die Bilder sind so weil, (3) sie lässt uns einfach die Bilder machen, damit wir kapieren, dass es nicht nur Noten gibt, sondern auch Bilder und mit diesen Bildern lernt sie uns das.“* In den Gesprächen mit Chiara war ich nicht nur über ihr reflektiertes Verständnis von Musik erstaunt (gerade im Alter von sechs Jahren), sondern auch über die Art und Weise, wie sie die Bildungsvorstellungen der leitenden Lehrperson selbst internalisierte. Ihre Vorstellungen von Musik sind durchwegs positiv besetzt und lassen auf die Wahrnehmung eines emotional bedeutsamen Erfahrungsraumes beim Musizieren schließen. Chiara weist darauf hin, wie wichtig es sei beim Musik machen die *„Musik zu spüren“*. Dabei sei eine große innere Vorstellungskraft gefragt: *„Wir müssen nicht denken, dass unsere Geige eine Geige ist. Manchmal kann es eine Kuh sein, ein Vogel, alles, ein Regenbogen. (2) Weil, dann habe ich noch gelernt, dass (3) ahm, dass (2) wenn wir singen z.B. „The rainbow song“ können wir die Augen zu machen und dann kann man im Bauch die Farben spüren.“*



Abbildung 8: Zeichnung Note

Auf die Bitte im Malheft ein Bild zu suchen, welches ihr besonders gut gefällt, lacht Chiara und sagt, dass ihr eigentlich alle Bilder gefallen würden, zeigt dann aber auf das folgende Bild.

Chiara erzählt: *„Ich habe hier so eine Note gezeichnet und in der Note ist Wasser. Da ist zum Beispiel Indien und da Italien. Ja da habe ich einfach das Land gezeichnet. Und diese Note ist, wie du ja siehst ganz bunt. Eigentlich sind richtige Noten ja nur schwarz. Aber die Eva hat uns gesagt, dass wenn die Noten nur schwarz sind, ist „wätscha“. Also es ist nicht schön, weil (5)/ Also, jetzt spielen wir ja noch nicht Noten, aber später werden wir Noten spielen, aber keine schwarzen. Deswegen*

*zeigt sie uns etwas mit Regenbogen und alles was es auf der Welt gibt. Mir ist die Idee gekommen, dass ich hier ein Land zeichnen könnte.“* Am Ende des Projektes formuliert Chiara in einem Brief an die Lehrkraft, welchen Zugang zu Musik sie in diesen Jahren erfahren hat: *„Musik bedeutet für mich die Augen zu schließen und ins Land der Fantasie zu tauchen. Der Unterricht mit Eva hat mich die wahre Bedeutung der Musik erkennen lassen.“*

### **Lea – „Wenn ich beim Spielen mitsinge, spüre ich meine Fehler“**

Nachdem die erste Fallbeschreibung die Perspektive einer Schülerin darstellt, die sich durchwegs positiv und begeistert zum Musikunterricht äußert, sollte im Sinne der Forschungslogik der Grounded Theory Methodologie ein möglichst kontrastierender Fall aufgespürt werden. Bei dieser Samplingstechnik macht man sich gezielt auf die Suche nach Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld.

Lea zeigte sich immer sehr kommunikationsfreudig und offen und war die einzige Schülerin, die bei der ersten Interviewrunde kritische Aspekte des Klassenmusikprojektes ansprach. Die Schülerin bekennt eine generelle Freude zur Musik,

präferiert jedoch ganz klar das Singen gegenüber dem Instrumentalspiel. Bei der Beschreibung der Perspektive von Lea spielen drei Aspekte eine zentrale Rolle:

- Die Aussagen der Schülerin zeugen von niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer musikalischen Fähigkeiten, besonders aber hinsichtlich des Erlernens des Streichinstrumentes.
- Es kommt eine ambivalente Beziehung der Schülerin zum Fach Musik zum Ausdruck, welche sich zwischen Freude am Musizieren und Ablehnung äußert.
- Die Schülerin äußert den Wunsch nach einem strukturierteren, aufbauenden und ernsthafteren Musikunterricht und der Vermittlung klarer Lernschritte.

Gerade in ihrer Verbindung gewinnen die Phänomene Bedeutung. Auffallend ist, dass an Stellen der Interviews, in denen sie ihr eigenes Kompetenzerleben reflektiert ihre Affektivität zur Musik, zum Instrument und zur Lehrperson und ihre eigene Motivation beeinflusst scheint. Damit wird ein Muster erkennbar, dass einen Zusammenhang zwischen motivationale Aspekte und Selbstwirksamkeitserwartungen offenbart. Eine differenzierte Beschreibung für dieses Phänomen interessanter Aspekte ist das Ziel der folgenden Fallbeschreibung. Bei den Gesprächen mit Lea nehme ich eine gewisse Hin- und Hergerissenheit der Schülerin wahr. Ihre anfänglich vorsichtig formulierten Bedenken, dass ihr das Geigenspiel nicht so viel Spaß bereite wie das Singen werden gegen Ende des Projektes heftiger und klarer. Diese Entwicklung soll anhand einer chronologisch dargestellten Ergebnispräsentation nachgezeichnet werden.

Im ersten Interview erwähnt Lea immer wieder, dass ihr das Singen eine große Freude bereite. Beim Geigenspiel hingegen fühle sie sich etwas „verrückt“. Auf meine Frage, was sie denn damit genau meine, antwortet sie: *„Ich weiß nicht. Ich bin nicht so gut beim Geige spielen. [...] Wenn ich beim Spielen mitsinge spüre ich meine Fehler“*. Diese unzureichende Selbsteinschätzung geht gleichzeitig mit dem starken Wunsch einher musikalische Fortschritte zu erzielen und ihre Kompetenz beim Instrumentalspiel zu steigern: *„Mir gefällt die Musik seeeehr. Und ich möchte*



*unbedingt ganz gut Geige spielen.*" In diesen Aussagen klingt bereits eine leise Ambivalenz an. Einerseits demonstriert Lea eine positive Haltung zum Fach Musik, auf der anderen Seite beurteilt sie ihre Leistungen als unzureichend. In ihren Aussagen und ihren Vorstellungen zu gelingenden bzw. misslingenden Musikunterricht bezieht die Schülerin sich auch auf die Persönlichkeit der Lehrperson. Im ersten Gespräch mit Lea bekundet sie eine Bewunderung für die charismatische Art der Lehrperson und beschreibt einen emotionsvollen und phantasievollen Zugang zur Musik, den sie durch die Lehrperson erfährt. Gleichzeitig bemängelt sie, dass Frau Mair manchmal „grob“ auftritt. Auf mein Nachhaken hin, das Wort etwas genauer zu erklären, antwortet sie: *„Also zum Beispiel, wenn sie meinen Arm nimmt und ihn ein bisschen zudrückt und an mir zieht. Das tut manchmal weh.“* Bei meinen nächsten Unterrichtsbesuchen achtete ich besonders auf solche Situationen. Dabei gewinne ich den Eindruck, dass viele Kinder von der präsenten und einnehmenden Persönlichkeit der Lehrperson fasziniert zu sein scheinen. Ihre intensive Mimik und starke Gestik führen zu einer hohen Präsenz im Raum. Das dynamische Verhalten der Lehrperson und der aktive Körpereinsatz vermitteln viel Energie und Engagement. Durch Körperkontakt und durch eine familiäre Art der Begegnung begibt sie sich auf eine auf eine sehr persönliche Beziehungsebene mit den Kindern. Ihr Umgang ist dabei wertschätzend, aber auch sehr bestimmend und dominant. Für die meisten Kinder und in den meisten Situationen scheint ihr Auftreten amüsant, anspornend und eine Quelle der Begeisterung zu sein. Dennoch birgt diese starke Präsenz potentielle Gefahren in sich. Ich erlebte auch Situationen, in denen die überschwänglich-impulsive Art einem oftmals erforderlichen zurückhaltend-feinfühligem Umgang entgegensteht. Kinder erleben persönliche Grenzen unterschiedlich und dies erfordert eine hohe Sensibilität und ein Feingefühl der Lehrperson. Die Schilderungen von Lea lassen darauf schließen, dass ihre persönlichen Grenzen in ihrer Wahrnehmung manchmal überschritten wurden.

Die im ersten Projektjahr bereits geäußerten Zweifel an ihren eigenen musikalischen Fähigkeiten scheinen sich im dritten Projektjahr verfestigt zu haben. Lea kommt endgültig zum Schluss, dass die Geige das falsche Instrument für sie sei, da es zu schwierig sei und sie keine persönlichen Fortschritte erzielt habe. Unsicher zeigt sie sich nicht mehr nur hinsichtlich ihrer instrumentaltechnischen Fähigkeiten,

sondern nun auch hinsichtlich des Singens: „E: Also jetzt erkläre ich es dir. Allora. Singen gefällt mir nicht so/ also eigentlich gefällt es mir sehr gut, aber ich habe die Stimme nicht. I: Glaubst du, du hast nicht die Stimme dazu? E: Nein, weil meine Mutter sagt mir, dass ich nicht so gut und intoniert singe, und deshalb.“ Der im ersten Gespräch formulierte Anspruch der Schülerin ihre musikalischen Fähigkeiten zu verbessern scheint im dritten Projektjahr aufgrund mangelnder Motivation und niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen verfallen zu sein. Dazu beigetragen hat wahrscheinlich auch die negative Rückmeldung aus dem familiären Umfeld. Die Schülerin beginnt damit sich mit anderen Mitschülerinnen zu vergleichen und stellt für sich fest, dass ihre musikalischen Fortschritte unzulänglich sind. Diese Einschätzung kommt auch an mehreren Stellen in einer frustrierten Haltung zum Ausdruck: „Mir gefällt Musik überhaupt nicht (unterstreicht diese Aussage stark gestisch).“

E: „Es gefällt mir einfach nicht. In Wirklichkeit kann ich es kaum erwarten, dass die Stunde um ist.“

I: Kannst du mir erklären warum das so ist?

E: Ich bin einfach nicht fähig dazu Geige zu spielen. Einfach niiiiicht fähig!

I: Hast du denn keine Fortschritte gemacht?

E: Nein. Also, es nützt auch nichts darauf zu beharren. Wenn ich nicht dazu fähig bin, bin ich nicht dazu fähig. Da braucht man nicht darauf zu bestehen. Also ich beziehe mich auf die Lehrerin Eva, die nicht darauf bestehen muss. Wenn ich es nicht kann, ist es nicht so, dass sie immer weiter machen muss. Wir können es nicht. Wir langweilen uns da. Weil wir nichts wissen. Zum Beispiel Chiara und Pia wissen alles. Pia singt auch sehr schön.“

Den Grund für ihren mangelnden Fortschritt identifiziert die Schülerin nicht zuletzt in einer mangelnden klaren Vermittlung spieltechnischer Aspekte. Lea äußert den Wunsch einer größeren Ernsthaftigkeit, mehr Struktur und klar vermittelten Lernschritten. Hier gibt ein Vergleich zwischen der Lehrperson Frau Mair und dem Instrumentallehrer Herrn Huber interessante Einblicke in ihre Vorstellung eines an-

gemessenen Musikunterrichts und Qualitäten der Musiklehrenden. Die Unterrichtsweise von Frau Mair erlebt die Schülerin oftmals als unorganisiert und unstrukturiert: „*Mir hat Musik nicht so gefallen, weil die Lehrerin Eva ist ein bisschen vergesslich. Zum Beispiel, wenn sie uns sagt, dass wir ein Lied für ein Konzert spielen, dann üben wir das nur einmal und dann machen wir andere Lieder. Dann sind wir nicht vorbereitet.*“ Herrn Huber beschreibt sie dagegen als ernsthafter und fügt hinzu: „*Das geht gut für mich – das muss er sein. Und es gefällt mir, weil er zeigt uns wie man spielt und ich weiß, mit ihm mache ich schnellere Fortschritte. [...] Er ist viel organisierter und das hilft mir sehr. Eben, weil/ Er bleibt bei einem Lied und wir machen es wirklich so lange, bis wir es können. Es ist nicht so, dass wir etwas noch nicht können und dann machen wir etwas anderes. So wie es die Eva macht.*“ Lea beschreibt ihre Idealvorstellung einer Mischung aus den besten Qualitäten beider Lehrpersonen: „*Aber wie denn auch sei – ich bin froh um beide!*“

*E: „Weißt du ich möchte, dass die Lehrerin Eva ein bisschen mehr so ist wie Herr Huber und der Herr Huber so ein bisschen mehr wie die Eva. Dann sind sie gleich.*

*I: Das habe ich jetzt nicht ganz verstanden. Wie meinst du das, sie sind gleich?*

*E: Also Herr Huber gibt Eva ein bisschen Ernsthaftigkeit und Eva gibt ein bisschen (5) Fröhlichkeit an Herrn Huber. So wie die Lehrerin Steffi<sup>41</sup>. Sie ist ernsthaft, sie ist fröhlich. Nicht zu viel von beiden. So würde es mir gefallen. Aber wie dem auch sei, trotzdem gefällt es mir. Aber ich will nicht weitermachen, weil du weißt wieso.“*

Leas Schilderungen beschreiben ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch einer klaren nach Vermittlung instrumentalpraktischen Grundlagen und musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und einem affektiven Zugang zu Musik sehr detailliert. Sie erlebt eine große Spannung und beschreibt die Vermittlung der Instrumentaltechnik als häufig unstrukturiert und zu wenig ernsthaft. Das Mädchen hat niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen und das Gefühl, sie mache nicht ausreichend musikalische Fortschritte. Dabei bemängelt sie die Vermittlung klarer Lernschritte. Lea bekundet das Gefühl, dass sie häufig nicht gut vorbereitet fühle. Auf meine Nachfrage hin, wie sie denn das Noten lernen im dritten Jahr empfinde, entgegnet sie:

---

<sup>41</sup> Lehrerin Steffi ist Leas Klassenlehrperson.

*„Ja, das ist es was mir gefällt. Die Noten zu lernen. Das Problem ist, dass wir das viel zu selten mit der Lehrerin Eva machen. Weil, drei Jahre, und wir haben es sehr wenig gemacht. Weißt du mir würde es gefallen - vielleicht auch drei Jahre, aber, dass wir uns ein bisschen öfter sehen und vielleicht, dass sie ein bisschen ernster ist. Verstehst du. Es ist nicht so, dass sie immer so ernst sein muss, aber ein bisschen mehr organisiert. Das hilft mir zu lernen. Auch, dass wir etwas so lange machen, bis wir es können.“* Ihre ambivalente Haltung offenbart sich auch hier wieder, wenn sie im nächsten Satz sagt: *„Aber ich darf nicht polemisch sein. Die Lehrerin Eva ist schon in Ordnung. Weil sie (2) Allora. Wenn wir die Melodie hören (2) dann schließe ich die Augen und stelle mir das kleine Mädchen vor, mit der Ballerina und die tanzt dann. Also stelle ich mir so die Melodie vor. Und durch die Bilder von der Lehrerin Eva fühle ich mich gut.“* Hier spricht Lea davon, dass ihr die phantasievollen Lernwege Freude und Wohlbefinden bereiten. Auffallend ist, dass dies Affektivität und die eigene Motivation jedoch vor allem in jenen Momenten beeinträchtigt zu sein scheint, in denen sie ihr eigenes Kompetenzerleben reflektiert.

### ***Pia – „Noten, die etwas erzählen machen mich glücklich“***

Diese Fallbeschreibung der Schülerin Pia möchte ich mit einem Ausschnitt aus unserem ersten Gespräch einleiten:

*S: Allora. Mir gefallen nicht die schwarzen Noten, die uns die Lehrerin Eva einmal gezeigt hat.*

*I: Die schwarzen Noten gefallen dir nicht? Warum nicht?*

*S: Weil sie so dunkel sind, so schwarze Punkte und sie sind nur vorübergehend und sie machen auch nicht glücklich.*

*I: Sie machen nicht glücklich? Und die Musik die du machst, du persönlich, macht die dich glücklich?*

*S: Ja*

*I: Ist die anders?*

*S: Ja, sehr.*

*I: Und in welcher Hinsicht ist diese Musik, die du machst anders, im Gegensatz zu der Musik mit den schwarzen Noten?*

*S: Allora. Die Musik die ich mache gefällt mir, weil es sind Noten die etwas erzählen, wie zum Beispiel von Pferden, Wasserfällen, Tieren, Bäumen. Also eigentlich die ganze Welt. Und die schwarzen Noten gefallen mir nicht, weil/ (2) wenn ich Flöte spiele, dann sehe ich ja die dunkeln Noten. Aber trotzdem stelle ich mir die Noten immer schön vor. Also zum Beispiel gibt es ein Lied, in dem es um einen Clown geht. Also sehe ich alle dunklen Noten und stelle mir vor sie wären Clowns.*

Pia räumt der Musik einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Leben ein und zeigt viel Freude für musikalische Praxis. Das auffallendste Phänomen ihrer Geschichte ist der musikalische Ausdruck.<sup>42</sup> Die verwendeten zentralen Kodebezeichnungen zur Beschreibung dieses Phänomens waren „Musik spüren“, „Singen“, „Bildersprache“, „Audiation“, „Bogenhaltung“.



Abbildung 9: Sprachbild "Musik im Bauch"

Pia berichtet sehr phantasievoll und metaphorisch davon, dass ihre Musik in ihrem Bauch sei und dann durch den Arm in ihre Finger fließt und durch das Instrument oder die Stimme zum Ausdruck gebracht wird. Passend dazu zeigt sie mir auch ein gemaltes Bild aus ihrem Musikmalheft. Als Antwort auf die Frage danach, was denn ihrer Meinung nach das Wichtigste beim Musizieren sei, spricht die Schülerin zwei Aspekte an: das Hören und vor allem das Singen. Sie erklärt: „Wenn man nicht singt, dann bleibt alles starr und fixiert (zeigt auf dem Arm), alles so hässlich und dann kommt die Musik gar nicht bis zum Bogen.“ Ihre Aussagen unterstreicht sie

mit performativen Gesten, indem sie starre und abgehakte Bewegungen imitiert und ihr Gesicht anspannt. Beim Singen hingegen sei es viel einfacher und freier –

<sup>42</sup> Das Phänomen des musikalischen Ausdrucks wird fallübergreifend in Kapitel (3) untersucht.

zum Ausdruck bringt sie dies mit schwingenden Körperbewegungen und einem besonnenen, entspannten Gesichtsausdruck. Susanne erzählt mir, dass es ihr besonderen Spaß bereite beim Spielen des Liedes „Bruder Jakob“ unterschiedliche Stimmungen durch das Instrument zum Ausdruck zu bringen und es fröhlich, wütend, freundlich oder traurig zu spielen. Auf meine Frage hin mir näher zu erklären wie sie das denn genau mache, antwortet Pia: *„Es sind immer die gleichen Noten. Aber ich spiele auch mit etwas Ausdruck.“* Der Schülerin fällt es schwer explizit musikalische Parameter zu benennen, durch die sich der Spielcharakter ändert, sie reflektiert ihre interpretatorische Gestaltung auf der Geige nicht bewusst. Als Erklärung nimmt sie das Instrument in die Hand und führt den Unterschied zwischen einem traurigen Spielcharakter und einem fröhlichen Spielcharakter vor. Automatisch ändert sich auch das Spieltempo und die Spielweise. Die Bogenführung bei der glücklichen Version des Liedes ist sprunghaft und die Strichart kurz, bei der traurigen Variante wird hingegen eine lange Strichart verwendet. Erklärend fügt sie hinzu: *„Auch der Ton meiner Stimme ist anders. Hörst du das? Dann klingt es auch ganz anders auf der Geige.“* Beim Vorführen der unterschiedlichen Ausdrucksweise versetzt sich Pia leiblich und emotional in die Stimmung und singt das Stück demensprechend. Susanne wiederholt fast gleichlautend an vier Stellen des Interviews, dass sie sich beim Spielen des Instrumentes und beim Singen sehr glücklich fühlt. Die Musik beschreibt die Schülerin als eine Quelle, aus der sie Kraft und Frohsinn schöpft. Auch wenn sie traurig sei oder Bauch weh habe, helfe ihr die Musik dabei sich besser zu fühlen. Beim letzten Interview beteuert Susanne: *„Die Lehrerin Eva hat mir gezeigt, wie man Traurigkeit in Fröhlichkeit verwandeln kann und eine schwarze Note in einen Regenbogen.“*

### **Luca – „Das Wichtigste ist es Musik mit dem Herzen zu machen“**

Luca wird von seiner Klassenlehrperson als sehr sensibler Junge beschrieben, der häufig unter negativen Verstimmungen leidet und empfindlich auf Stresssituationen reagiert. Es fällt ihm schwer sich im Unterricht zu konzentrieren, häufig zieht er sich zurück und schottet sich von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen ab. Sein Verhalten ist oft von Schwermütigkeit und Niedergeschlagenheit geprägt. Beson-

ders reflektiert spricht der Schüler in den Interviews von einer emotionalen Verbindung zu Musik und darüber, dass Musik starke Gefühle wecken kann. Der Emotionalität und Sensibilität werden in seinen Schilderungen eine hohe Bedeutung beigemessen. Luca beschreibt das Musizieren in den Musikstunden als eine Entdeckungsreise: *„Es bedeutet dem Leben etwas anderes zu geben, das wir noch nie gefühlt haben. Wir waren noch nie auf einem Schiff, wir haben noch nie ein Aquarium gesehen. Wir können neue Gefühle entdecken.“* Die Bedeutsamkeit von Musik kommt in den Gesprächen öfters zum Ausdruck, wenn der Junge erzählt, dass die Musik für ihn besonders ist, weil sie sehr schön ist und weil sie viel Freude vermittelt. Dies zeigt auch folgender Interviewausschnitt:

*I: Glaubst du, dass die Musik wichtig ist?*

*J: Ja.*

*I: Und was ist denn das Wichtigste?*

*J: Eh, das Wichtigste ist ganz gut zu fühlen (3) und, wenn du anfängst und aufhörst dann muss man es nur mit dem Herzen machen.*

*I: Achso ist das. Und machst du es mit dem Herzen?*

*J: Ja. Auch wenn ich tanze.*

*I: Und wie fühlst du dich, wenn du spielst und wenn du Musik machst?*

*J: Glücklich.*

*I: Glücklich. Das ist ein schönes Gefühl!*

*J: Ja*

Im ersten Projektjahr gibt Luca an, Musik sei sein Lieblingsfach und singen und tanzen sein Talent. Gegen Ende des dritten Jahres merkt er kritisch an, dass die Musikstunden zwar schön seien, aber die Sachen würden sich ein bisschen wiederholen und er wisse nicht, wie man Noten spielen würde. Seinen Unmut kann er nicht näher beschreiben: *„Mmmh, (3) komisch und schwierig zu sagen. Es ist etwas, das ich fühle. Aber es kommt mir auf einer Seite langweilig vor, auf der anderen Seite ist es auch schön. Ich weiß nicht, (4). Manchmal fühle ich das Eine, manchmal das Andere.“* Er findet den Musikunterricht lustig und hat viel Spaß,

äußert aber auch das Bedürfnis, Neues dazuzulernen. *„Wir machen viele Sachen, die wir schon können. Und vielleicht, ich weiß nicht. Die Lehrerin Eva gibt uns Blätter mit Noten. Nur, dass es vielleicht Noten sind, die wir nicht verstehen, die wir nicht kennen. Und das kann schwierig sein.“*

### **Tim – „Ich spüre die Musik im Bauch“**

Tim, der im Klassenmusizierunterricht das Cello erlernt, bedient sich in seinen sprachlichen Ausführungen einer sehr bildhaften Sprache. Außerdem ist die starke Personifikation seines Instrumentes, des Cellos, bei den Interviews auffallend. Dieses Phänomen ist durch die Reihen bei allen Schülerinnen und Schülern, mehr oder weniger ausgeprägt zu beobachten. Stellvertretend wird bei dieser Fallbeschreibung also ein Phänomen aufgegriffen, das bei allen Interviews sichtbar wurde. Beim gemeinsamen Durchblättern des Malheftes greift der Schüler immer wieder Geschichten und Metaphern auf, die sachlich-musikalische, ästhetische, aber auch unterrichtspraktische Botschaften vermitteln. Mehrere Beispiele sollen nun diese unterschiedlichen Kontexte, in denen Sprachbilder von den Kindern bei den Interviews herangezogen werden, verdeutlichen.

Auf sachlicher Ebene kommt dem Gebrauch von Sprachbildern beim Erklären konkreter musikbezogener Inhalte und spieltechnischer Aspekte eine bedeutende Rolle zu. So deutet Tim auf das Bild eines von einer Rutschbahn hinuntergleitendes Pferd und erklärt lachend: *„Das ist wie bei der Stimme „aaaaaaa“ [Glissando nach unten]. Das Pferd rutscht von der Plose [der Berg bei Brixen] hinunter.“* Tim kann zwar nicht genau fachgerecht beschreiben, welche Bedeutung das Sprachbild genau transportiert, stellt in diesem Beispiel jedoch die wohl beabsichtigte Assoziation dazu her. Nicht immer werden die mit den Sprachbildern intendierten Botschaften richtig interpretiert oder verstanden. So berichtet er zwar davon, dass er einen Wecker im Bauch habe, und beteuerte auch, dass ihm dieser Wecker beim Cellospielen helfe, konnte auf meine Nachfrage wofür der Wecker hilfreich sei jedoch nicht die richtigen Worte finden *„Der Wecker im Bauch ist im Musikzimmer und ahm (2), dass der Wecker die Melodie, wie soll ich das jetzt sagen, die Melodie gibt.“* In diesem Beispiel ist nicht ganz klar, ob der Schüler die Bedeutung des



verwendeten Sprachbildes nicht versprachlichen konnte, oder ob der musikalische Sinn nicht richtig verstanden wurde. Möglich ist auch, dass Tim lediglich die Worte Rhythmus und Melodie verwechselt oder deren Bedeutung noch nicht richtig bestimmen kann. Kindern kann es schwer fallen komplexe Themenbereiche sprachlich zu fassen und Fachausdrücke richtig zu verwenden (Oberschmidt, 2011). Die von der Lehrperson verwendeten Metaphern müssen von den Kindern erst interpretiert und mit einer Bedeutung besetzt werden. Oberschmidt schreibt Metaphern für musikalische Bildungsprozesse eine relevante Rolle zu: *„Die Metapher als sprachlicher Reflex des Erkennens bildet den Anschauungsraum für den musikalischen Sinn, der sich als eine individuelle Reaktion aus der ästhetischen Erfahrung manifestiert und sich damit aus dem Bereich des erlernten schematischen Identifizierens löst. Sie erlaubt Rückschlüsse auf den musikalischen Gehalt, den sie direkt und unvermittelt (also nicht erst über die Versprachlichung des musikalischen Sinns) anspricht. Gleichzeitig bringt sie das hörende Subjekt mit all seiner Subjektivität und Vorerfahrungen ins Spiel [...]“* (Oberschmidt, 2011, S. 199).



Abbildung 10: Sprachbild "Elefantenoehren"

In einem weiteren Beispiel aus Tims Malheft stellt er seine Ohren übertrieben groß dar. Tim schlussfolgert: *„Meine Ohren sind das Wichtigste beim Musizieren. Ich muss ganz fest hinhören. Aber wenn ich nicht singe, dann sind die Ohren beleidigt und gehen nach Hause.“* Mit dem Sprachbild wird ein konkreter unterrichtspraktischer Hinweis vermittelt und scheint dem Kind auch auf phantasievolle Art und Weise in Erinnerung zu bleiben. Tim erfasst die Wichtigkeit des Singens und des Hinhörens und kann sie dementsprechend beschreiben.

Das Zurückgreifen auf metaphorische Sprachbilder scheint für den Schüler auch eine Art der Kommunikation über Musik zu sein, durch die ästhetischen Dimensionen von Musik einerseits durch die Lehrperson vermittelbar und andererseits selbst in Sprache gefasst werden. Tim reflektiert: *„Die Eva erzählt uns auch Geschichten beim Cello spielen. Damit wir verstehen was Musik ist.“* In den Erzählungen des Schülers wird durch die Personifikation des Instrumentes eine Lebendigkeit vermittelt, die den Eindruck erweckt, dass Musik in seiner Wahrnehmung etwas sehr Persönliches und Lebhaftes ist: *„Die Musik ist in meinem Bauch, sie sitzt in meinem Musikzimmer. Ich spüre die Musik im Bauch. Und wenn ich singe und wenn ich spiele, dann kommt sie von meinem Bauch in den Arm, so „brrrrrr“ und dann in mein Cello und ins Herz von den Menschen.“*

Tims Aussagen spiegeln auch die Art der Rückmeldung der Lehrperson wider, die häufig indirekt und über das personifizierte Instrument, den Bogen oder der Stimme geschieht. Des Öfters habe ich solche Situationen im Unterricht beobachtet, in denen das Feedback nicht direkt an das Kind gerichtet wurde, sondern über bildhafte Personifikationen der zu regulierenden Fähigkeit. So wurde beispielsweise die Aufmerksamkeit auf die richtige Intonation mit den Worten *„Deine Stimme hat Angst, schmeiß sie mal richtig in die Luft“* gelenkt. Diese Art der Rückmeldung ist nicht nur sehr bildhaft, sondern verleiht der eigentlichen abstrakten Stimme menschliche Züge und macht sie so in der Vorstellung greifbarer. Tim identifiziert darin auch eine Art Selbstverantwortung für das Instrument bzw. dem Bogen, die er selbst so schildert: *„Ich muss mit dem Bogen streng sein, weil ansonsten macht er einen Blödsinn. [...] Mein Bogen hört nicht auf die Eva. Er hört nur auf die Lehrerinnen oder Lehrer, also auf uns selber. Das bin ich für meinen Bogen! Ich bin von meinem Cello der Lehrer [...] Der Bogen hört nur auf mich. Und er macht was ich will. Aber wenn ich nicht aufpasse, dann weiß mein Cello nicht, was es machen muss.“*

**Miriam – „Wenn ich Noten lese, dann fühle ich mich als gute Geigerin“ & Manuel: „Mir fällt es leichter mit Zahlen und Notennamen zu spielen“**

Ich möchte Fallbeispiele der beiden Kinder Miriam und Manuel deshalb im gleichen Kapitel ausführen, da beide durch ihre Aussagen im dritten Projektjahr neue Verstehenshorizonte eröffneten und einen Einblick in den Prozess der Noteneinführung aus Sicht der Musiklernenden gaben. Als ich mich bei einem Gruppeninterview kurz vor Projektende allgemein danach erkundigte, wie sich das Musikprojekt aus ihrer Sicht im letzten Jahr entwickelte, wurde das Thema von den Schülerinnen und Schülern ziemlich schnell auf die Noteneinführung gelenkt. In den Erzählungen der Kinder klang ein gewisser Stolz mit, der beispielsweise in Miriams Äußerung folgendermaßen zum Ausdruck kommt: *„Wenn ich Musik mache, hat sich verändert, dass (4). Zuerst habe ich (2) wie kann ich das sagen? Da war ich viel kleiner. Jetzt fühle ich mich viel besser beim Spielen, weil zuerst habe ich mich viel zu klein dafür gefühlt. Ahm, also (3). Jetzt fühle ich mich wohler beim Spielen.“* Das von ihr subjektiv wahrgenommene Kompetenzerfinden geht also gleichzeitig mit einer Steigerung des Wohlempfindens und einer positiven Einstellung zum Musizieren einher. Weiters fügt sie hinzu: *„Es ist jetzt sehr viel einfacher für mich die Finger zu verwenden. Weil in der ersten (Klasse) haben wir die Hand nur dort bei der Geige gehalten, wo das Holz ist. Und jetzt, da ich auch die Finger verwende, fühle ich mich mehr als echte Geigerin. Und die Noten helfen mir dabei die Geige zu lernen. Wenn ich Noten lese, dann fühle ich mich als gute Geigerin“* Miriams Auffassung darüber was eine Musikerin ausmacht, ist eng an musikalisches Können und die Beherrschung instrumentalpraktischer Fertigkeiten geknüpft. Auf die Aussage, dass Noten den Kindern dabei „helfen“ das Instrument zu spielen, bin ich des Öfteren gestoßen. Auch Manuel spricht davon, dass die Notation sein musikalisches Lernen unterstützt: *„Für mich ist neu, dass wir mit den Fingern Musik musizieren und mir fällt es leichter, wenn wir mit den Zahlen und mit den Notennamen spielen.“* Ich habe nach, warum es denn leichter sei und Manuel erklärt: *„Weil dann kann man besser verstehen, welche Finger man einsetzen sollte.“* Die Notation als musikalisches Darstellungsmittel nimmt die Funktion einer Gedächtnisstütze ein und schafft eine präzise Assoziation zwischen Fingerposition und Spielanweisung. In diesem Sinne ist die notierte Notenschrift eine Anschauungshilfe beim Erarbeiten und Üben von Liedern. Besonders der Einsatz von Zahlen für die Darstellung

von Fingersätzen scheint eine für die Kinder simple und verständliche Zuordnung darzustellen.

Beide Kinder zeigen eine positive Haltung zum Musikunterricht, wobei sich ihr musikalisches Interesse nicht nur auf das Instrument an sich richtet, sondern breiter gefächert zum Ausdruck kommt. So zeigen beide mit Blick in die Zukunft Interesse daran nach Abschluss des Musikprojektes andere Musikinstrumente zu erlernen. Diese Offenheit artikuliert Tim unmittelbar: *„Musik gefällt mir gut. Ich stelle mir meine musikalische Zukunft so vor, dass wenn ich groß bin, dann/ also die Geige gefällt mir, nur dass ich vielleicht gerne mit etwas anderem weiter machen möchte. Wie heißt es? Flöte. Aber ich hoffe, dass die Musik mich weiterbringt und mich neue Instrumente entdecken lässt, denn es gefällt mir sehr zu musizieren.“* Bei Miriam offenbart sich eine starke affektive Bezogenheit zur Musik: *„Jetzt bin ich sehr glücklich darüber Geige zu spielen. Weil es ist schön Musik zu machen und sie anderen zu schenken. Das gefällt mir, denn das gibt den anderen sehr viel Liebe. Und so kann man anderen zeigen, dass man sie mag.“* Der Musik wird in diesem Zitat ein humaner Wert zugesprochen und somit in einen anthropologisch-sozialen Sinnzusammenhang gestellt. Miriam beendet das Interview mit den Worten: *„Etwas möchte ich dir noch erzählen. Wenn ich mit der Geige spiele, die erste Sache, die ich immer mache und die ich nie vergesse, ist in mein Musikzimmer zu gehen und wenn ich dann mit der Geige spiele, dann fühle ich mich zu Hause.“* Auf meine Frage, was das denn für ein Gefühl sei, entgegnet sie: *„Ich fühle mich ganz ruhig und unbeschwert. Weil ich diese Musik spüre, die in mir drinnen ist und die ich dann meinen Eltern oder meiner Familie schenken kann. Dabei fühle ich mich sehr gut. Ganz gut. Das gefällt mir.“*

### C. Fallgruppenübergreifende Kontrastierung

Nachdem einzelne Fälle detailliert in den Blick genommen und nahe am Datenmaterial beschrieben wurden, möchte ich im Rahmen einer Querschnittsauswertung zentrale Aussagen zusammentragen und fallübergreifend beleuchten. Diese Ergebnisse haben im Gegenzug zu den Einzelfallauswertungen einen abstrakteren Charakter. Während die Fallbeschreibungen selbst noch auf einer Ebene unsystematischer Komplexität angesiedelt sind, erlaubt die fallgruppenübergreifende Kontrastierung eine erste Strukturierung, Verdichtung und Schwerpunktsetzung in der Interpretation und Diskussion der Daten. Ausgewählt habe ich zu diesem Zwecke drei Schlüsselthemen durch deren fallgruppenübergreifende Kontrastierung Verbindungen zwischen den Perspektiven und den Kategorien hergestellt werden sollen. **(1)** Dem Phänomen der Begeisterung und des Enthusiasmus wird im Rahmen der Querschnittsauswertung nochmals eine besondere Beachtung geschenkt. Dieses Untersuchungsphänomen trat als besonders hervorstechend hervor und soll daher in seinen Ausprägungen erfasst werden. **(2)** Die Betrachtung musikalischen Lernens und musikbezogener Praxis zwischen Ratio und Emotio trägt unterschiedliche Forderungen an den Musikunterricht zusammen und nimmt dabei das Verhältnis zwischen dem Erwerb musikalisch-praktischer Fähigkeiten und der Ermöglichung ästhetischer Erfahrung und einem systematisch-theoretischen und emotional-intuitiven Zuganges zur Musik in den Blick. **(3)** Das Phänomen des musikalischen Ausdrucks scheint dahingehend eine zentrale Bedeutung zu haben, da sich diese Kategorie mit fast allen übrigen Kategorien inhaltlich-theoretisch verknüpfen lässt. Derartige Zusammenhänge interessieren besonders und werden somit im letzten Teil der fallgruppenübergreifenden Kontrastierung aufgegriffen.

## (1) Enthusiasmus und Begeisterung

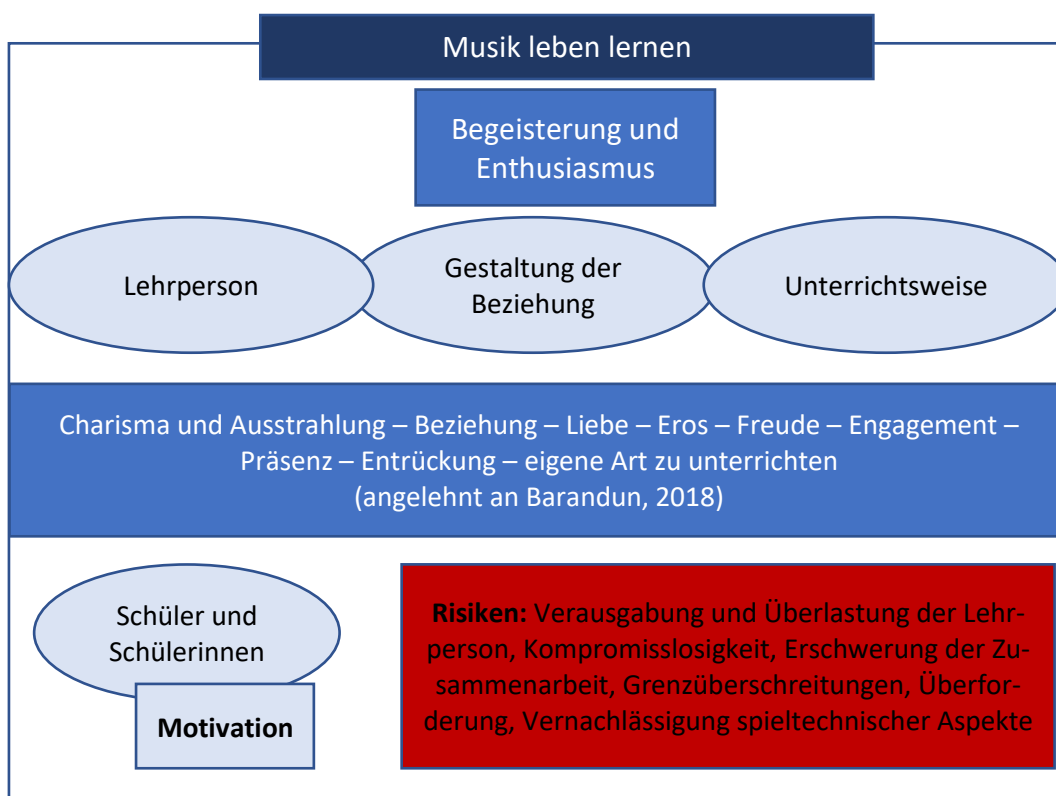


Abbildung 11: Visualisierung - Enthusiasmus und Begeisterung

Ein besonders hervorstechendes Phänomen des untersuchten Unterrichts war die Begeisterung und der Enthusiasmus der leitenden Lehrperson. Dieser Aspekt wurde nicht nur von den am Projekt beteiligten Lehrenden und Lernenden immer wieder angesprochen, sondern stach auch bei meinen Feldbesuchen umgehend ins Auge und wurde von Studierenden und anderen Hospitierenden stets als erstes thematisiert. Um das Phänomen genauer zu betrachten, lohnt sich ein Blick auf die von Brigitta Barandun (2018) publizierte Arbeit: *„Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht.“* In dieser Grounded Theory Studie identifiziert sie neun Hauptaspekte, anhand welcher die Unterrichtsweise, die Charakteristik und die Wirkung einer enthusiastischen Instrumentallehrkraft theoretisch differenziert beschrieben werden. Dazu zählen: Charisma und Ausstrahlung, Beziehung, Liebe, Eros, Freude, Engagement, Präsenz, Entrückung und eine eigene Art zu unterrichten. Diese Aspekte beziehen sich sowohl auf die Persönlichkeit der Lehrkraft als auch auf die Art und

Weise, wie die Beziehung zwischen Lernenden, Musik und Unterricht von der Lehrperson gestaltet wird. Die Begeisterung, mit der sich Frau Mair der musikpädagogischen Arbeit widmet, kommt in den Gesprächen zum Ausdruck, wenn sie ganz bewusst den Anspruch formuliert: *„Diese Begeisterung, die ich selbst habe, möchte ich weitergeben, denn sie gibt uns sehr viel. Jeder Mensch, egal welches Alter, ist fähig diese Begeisterung zu erfahren.“* Ihre musikpädagogische Arbeit beschreibt die Lehrkraft als Tätigkeit, in der die Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit verwischen. Der Beruf wird von ihr geradezu als Berufung aufgefasst und dementsprechend mit viel Engagement und Einsatz ausgeübt. Diese Hingabe zeigt sich in einer starken und bewussten Identifizierung mit ihrem Beruf und der Musik. Mehr noch wird die Begeisterung aber im Unterricht regelrecht erfahrbar: Frau Mair besticht durch eine starke Präsenz und einem leidenschaftlichen Auftreten. Von den Beteiligten des Projektes und von Hospitierenden wurde ihre Persönlichkeit und ihre Wirkung im Klassenzimmer oft als etwas undefinierbares aufgefasst, als etwas, das nicht wirklich beschreibbar oder in Worte zu fassen scheint, aber im Unterricht spürbar ist. Ihre charismatische Art zeichnet sich auch durch ein selbstbewusstes und dominantes Auftreten und einen starken Willen aus. Mit voller Überzeugung und Beharrlichkeit insistiert die Lehrperson darauf ihre Vorstellungen eines gelingenden Musikunterrichts zu realisieren und durchzusetzen. In ihrem Einsatz und in ihrer Energie zeigt sich auch die eigene Begeisterung für die Musik und die Wichtigkeit, die sie ihr beimisst. Die Beharrlichkeit, mit der Frau Mair den Unterricht plant und gestaltet, kann auch als dogmatisch empfunden werden, wenn Widerspruch und andere Überzeugungen oder didaktische Ansätze kaum geduldet werden. Dementsprechend nahmen die assistierenden Lehrkräfte ihre eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume als begrenzt wahr. *„Meine Rolle ist glaube ich ein bisschen limitiert. [...] An der Unterrichtsgestaltung habe ich bisher wenig teilnehmen können, weil wie Eva mir das am Anfang gesagt hat, geht es ja um sie und ihre Methoden. Sie war damals ganz klar, dass ich nicht irgendwie andere Methoden versuchen soll. Deswegen muss ich da ein bisschen vorsichtig sein.“* (Herr Gruber). Mit Bewunderung schildert Herr Gruber aber auch die energetische und einnehmende Ausstrahlung von Frau Mair: *„Und wirklich, man kann sehen,*

wenn sie unterrichtet, dass sie die Aufmerksamkeit der Kinder hat und sie so fesseln kann."

Aus Perspektive der Kinder manifestiert sich eine maßgebliche Anbindung ihrer Wahrnehmung des Musikunterrichts an die Persönlichkeit der leitenden Lehrkraft. Auffallend häufig wurden in den Gesprächen mit den Kindern meine zunächst offenen Fragen zum Klassenmusizierprojekt umgehend mit Bezügen zur leitenden Lehrperson beantwortet. Dabei wurden persönliche Eigenschaften der Lehrkraft, ihr Humor oder die als besonders wahrgenommene Art zu unterrichten geschildert, wie in folgenden Interviewpassagen ersichtlich wird:

### **Beispiel 1**

*I: Was möchtest du mir denn so erzählen vom Musikunterricht?*

*S: (5). Es ist toll mit der Eva zu spielen. Weil, weil, ahm, (2) weil sie uns lustige Sachen lernt (2), oder tolle oder traurige.*

### **Beispiel 2**

*I: Wie fühlst du dich, wenn du Musik machst?*

*E: Also ich fühle mich fröhlich. Weil die Eva macht halt (3). Ahm, sie macht es immer (2). Wie soll ich das erklären, mit Regenbögen, alles was es auf der Welt gibt. Es ist einfach nur so schön, dass sie das macht.*

### **Beispiel 3**

*I: Was gefällt dir denn am besten am Musikunterricht?*

*L: Mir gefällt es, wenn die Eva Blödsinn macht und zum Beispiel mit dem Fuß auf den Boden stampft. Das ist lustig.*

Den Stellenwert, den die leitende Lehrperson in den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schülern einnimmt, ist beachtlich. Aus diesem Grund lohnt sich ein genauerer Blick auf die pädagogische Beziehung im Unterrichtsetting. Die leitende Lehrperson Frau Mair pflegt einen persönlichen und herzlichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, der von Wertschätzung, Liebe und stetiger Bemühung



geprägt ist. Der Art, wie die enthusiastische Lehrperson ihre Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen gestaltet, „*wohnt eine Tendenz zur Grenzüberschreitung inne.*“ (Barandun, 2018). Tatsächlich habe ich die Art der Kontaktgestaltung zwischen Frau Mair und den Schülerinnen und Schülern als über eine übliche Lehrer-Schüler-Beziehung hinausgehende Beziehung wahrgenommen. Die Lehrperson tritt den Kindern mit viel Fürsorge und Wärme entgegen und drückt ein große persönliche Anteilnahme an den Kindern und am Weiterkommen der Lernenden aus. Ihr Umgang ist von großer Wertschätzung für die Schülerinnen und Schüler geprägt. Frau Mair tritt mit den Kindern auch häufig in Körperkontakt, sei es, um musikbezogene Erklärungen leiblich zu demonstrieren vor allem aber auch um Gefühle wie Zuneigung, Ermutigung oder Wertschätzung zu vermitteln. Als Beispiel für Ersteres kann ich eine Situation im Klassenmusizierprojekt anführen, als die Lehrperson einen besonders großen Tonsprung mit den Worten vermittelte: „*Eure Stimme müsst ihr da richtig hinaufwerfen, könnt ihr das machen?*“ Um dieses musikbezogene Sprachbild leiblich erfahrbar zu machen, sang sie die Stelle im Lied vor griff einem Kind unter die Arme und warf es beim Tonsprung demonstrativ in die Höhe. Die Lehrperson vermittelt ihre Zuneigung durch ihre innige, offene und spontane Herzlichkeit. Die Liebe der Lehrkraft kommt in ihrer Spontaneität, in fröhlichen Umarmungen und der Verwendung von Kosenamen wie „Schatzi“, „Liebes“, „Amore“, „meine Lieben“ zum Ausdruck. Die Frage nach der Angemessenheit und Zulässigkeit körperlicher Kontakte zwischen Kindern und pädagogischer Fachkraft ist eine sensible Angelegenheit. Einerseits bestärkt Körperkontakt die Beziehung, und vermittelt als Form der Kommunikation Wertschätzung und Beteiligung. Körperkontakt fungiert sozusagen ein wichtiger emotionaler Kommunikationskanal. Andererseits muss die Intimsphäre der Kinder gewahrt werden und ihre Grenzen respektiert werden. Die Interaktion mit den Kindern wird aus einem Gefühl heraus gestaltet, die Konsequenzen oder Wirkung ihres Handelns wird kaum reflektiert. Damit ist auch die Gefahr verbunden, dass die Lehrkraft nicht immer wahrnimmt, wo ihr Eingreifen für die Lernenden zu weit geht könnte und gerade schüchterne Kinder Berührungen als unangenehm empfinden können. Durch die von der Lehrperson vermittelte Geborgenheit und Wärme wird gewissermaßen ein Rahmen für

einen sehr persönlichen Kontakt zu den Kindern geschaffen. Dieser Vertrauensraum in den sich Lernende und Lehrende bewegen, ermöglicht eine sehr persönliche Gestaltung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und schafft pädagogische sowie menschliche Verbundenheit. Immer ist jedoch Feingefühl und Sensibilität im Umgang mit den Kindern gefragt.

Die Lehrperson überträgt über die Begegnungsebene viel Begeisterung auf die Lernenden. Der Enthusiasmus wird über die Beziehungsebene kommuniziert und für die Kinder erfahrbar. Die Beziehung ist bildlich gesprochen der „Humus“, auf dem die Begeisterung fruchtbar werden kann. In der Begegnung mit der Lehrkraft können die Kinder sich anstecken und mitreißen lassen. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler lässt sich Frau Mair als umschwärmte und geschätzte Lehrperson beschreiben. Gerade in den ersten beiden Jahren bewundern und folgen die Kinder der Lehrperson fast bedingungslos; erst im letzten, dritten Projektjahr werden von einigen Kindern kritischerer Äußerungen hervorgebracht und die Lehrperson in ein etwas differenzierteres Licht gestellt, wenngleich ihre Einzigartigkeit und ihre Rolle für einen lebendigen, phantasievollen Zugang zur Musik stets als solche anerkannt wird. In den Interviews mit den Kindern wurden die Persönlichkeit, der Humor, die Freude der Lehrperson an der Musik und die eigene Art zu unterrichten reflektiert.<sup>43</sup> So wurde der Humor der Lehrperson von fast allen Kindern als besonders bemerkenswert hervorgehoben und die Lehrerpersönlichkeit mit Adjektiven wie „sehr lustig“, „spaßig“ und „fröhlich“ und „witzig“ beschrieben. Dieser Humor wird sowohl hinsichtlich der Verwendung einer phantasievollen, bildhaften Sprache und einem spielerischen Zugang zur Musik beschrieben, als auch hinsichtlich eines theatralischen Auftretens der Lehrperson. Die Sprache in Bildern kann die Aufmerksamkeit der Lernenden fesseln und erzeugt Gefühle, Stimmungen und Klangvorstellungen. Die Bildsprache wird mit intensiver Mimik und großen Gesten unterstützt, was die emotionale Beteiligung der Lehrperson zusätzlich unterstreicht. Die Übertreibung wirkt auch auf sprachlicher Ebene und kann den Aufmerksamkeitsgrad der Schülerinnen und Schüler steigern und als humorvoll aufgefasst werden. So lacht Lena

---

<sup>43</sup> Der Aspekt „die eigene Art zu unterrichten“ richtet den Blick mehr auf das Lehrerhandeln als auf die Eigenschaften der begeisterten Lehrperson.

als sie in einem Interview erzählt: *„Die Lehrerin Eva ist so lustig. Ahm (2) zum Beispiel (5) Sie sagt, dass sie uns braucht, weil sonst, stirbt sie.“* Insgesamt wird ihre vitale und überschwängliche Art als charismatisch und ansteckend empfunden. Die Freude und Begeisterung der Lehrperson für die Musik wird von den Kindern als solche erkannt und beschreiben: *„Die Eva erzählt und diese Sachen mit Freude. Ich fühle mich sehr glücklich, wenn ich Musik mache.“* (Lea). Durch ihre Art des Unterrichtens eröffnet Frau Mair einen emotionalen Zugang zur Musik, in dem Aspekte der Tongestaltung, des emotionalen Berührens, des sinnlichen Genießens und der Musizierfreude eine große Bedeutung geschenkt werden. Viele Kinder schöpfen Motivation und Energie aus dieser Begeisterung der Lehrkraft.

Neben den beschriebenen positiven Seiten birgt enthusiastisches Vorgehen im Unterricht auch einige Risiken und Gefahren für die Lehrperson selbst und die Schülerinnen und Schüler. Für die Lehrperson selbst kann die Begeisterung zu einer übermäßigen Verausgabung und Überlastung führen. Die Begeisterung geht oft mit einer Kompromisslosigkeit einher, mit der die Lehrkraft ihre eigenen Vorstellungen vermitteln will. Einerseits erschwert dies die Zusammenarbeit mit anderen Instrumentallehrpersonen, andererseits können auch individuelle Bedürfnisse der Kinder aus dem Blick geraten. Generell kann der Unterricht als lehrerzentriert beschrieben werden. Die Anteile, in denen sich Kinder aktiv einbringen sind gering. Die Schülerinnen und Schüler sind vielmehr fasziniert von der Ausstrahlung der Lehrperson und schöpfen Energie aus ihrer Darbietung und ihrem Auftreten. Problematisch wird es dann, wenn die Vorstellungen der Kinder, von denen der Lehrperson abweichen. Darauf macht Chiara aufmerksam, wenn sie die hartnäckige Insistenz der Lehrperson in manchen Situationen als unangenehm beschreibt: *„Wenn wir spielen, dann sagt sie, dass die Musik vom Kopf bis zum Fuß geht. Die Musik ist in dir drinnen. Aber zum Beispiel Marco. Der hat die Musik nicht. Und du kannst ihn nicht zwingen, die Musik zu haben. Wenn er es nicht spürt, wenn er sie nicht hat, dann kannst du ihn nicht zwingen. Das stört mich an der Eva - dass sie Personen dazu zwingt.“* Diese Insistenz der Lehrperson kann sich bei den Lernenden auch in Überforderung niederschlagen und folglich hemmend auf die Motivation und die Lust am Spielen auswirken. Ein letzter aus den Daten emergierender Gefahrenpunkt ist die Vernachlässigung spieltechnische Grundlagen zugunsten der

Förderung emotionaler Seiten des Musizierens. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel bei der Betrachtung musikalischer Praxis zwischen Ratio und Emotio nochmals aufgegriffen.

## (2) Zwischen Ratio und Emotio

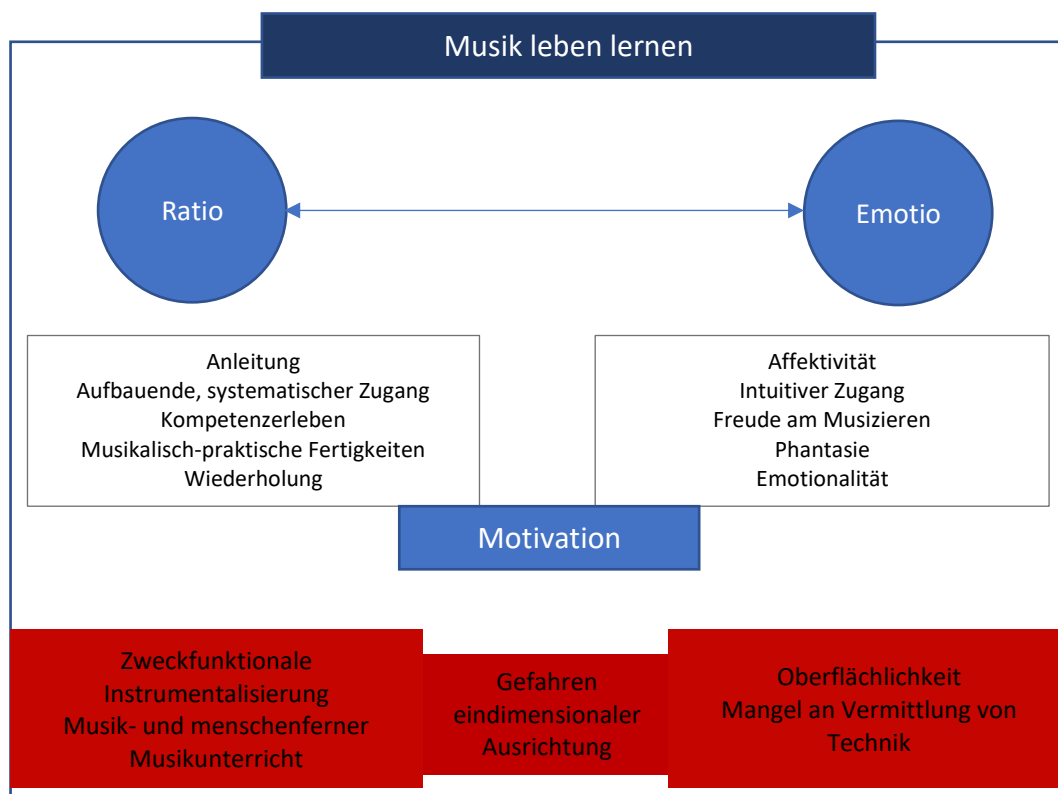


Abbildung 12: Visualisierung - Zwischen Ratio und Emotio

Ein strukturierender, auf Musiklehre, Systematik und Theorie abzielender Zugang zur Musik stand im Klassenmusizierprojekt zugunsten eines phantasievollen, emotionalen, intuitiven Zugangs zur Musik im Hintergrund. Aus diesem Grund wurde beispielsweise auf das Einführen der Notennamen und des Notenbildes bis zum dritten Projektjahr verzichtet. Bei einem Feldaufenthalt im letzten Jahr wurde ich darauf aufmerksam, dass nun doch auf spielerische Art und Weise versucht wurde, auch mit Noten und Notennamen zu arbeiten. Als interessant habe ich diese Situation im Unterricht vor allem deshalb erlebt, weil damit ein Thema gestreift wird, das nicht nur im Klassenmusiziersetting eine anhaltende hohe Brisanz hatte, sondern auch in der Musikpädagogik heftig diskutiert wird: Das Verhältnis von ratio und emotio, das Verhältnis eines analytisch-erklärenden und intuitiv-emotionalem

Zugang zur Musik. Dieses Kapitel geht der Frage nach, welches Gewicht den einzelnen Forderungen zukommt, und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang tritt das Phänomen der Motivation deutlich hervor und daher wird das Zusammenspiel von Ratio, Emotio und Motivation anhand konkreter Beispiele untersucht. Das Phänomen des Übens wird näher betrachtet und eignet sich im besonderen Maße dazu aufzuzeigen, wie kognitive und affektive Dimensionen in musikalischen Lernprozessen ineinandergreifen und keineswegs getrennt voneinander zu betrachten sind. Als Ausgangspunkt einer gründlicheren Untersuchung wird der Blick zunächst auf einen bestimmten Zeitpunkt im musikalischen Lernprozess gerichtet – der Einführung der Noten. Diese Betrachtung evoziert nicht nur interessante Fragen, sondern gibt auch wertvolle Einsichten aus Perspektive der Lehrenden sowie Lernenden über den Widerstreit und das Verhältnis beider Zielvorstellungen.

Da ich im letzten Jahr nicht regelmäßig im Unterricht dabei war, frage ich bei den Gesprächen mit den Lehrkräften nach, wie genau die Einführung der Notennamen gestaltet wurde. Frau Mair erzählt, dass die Noteneinführung in Form eines Spiels vermittelt wurde. Die Noten wurden an die Tafel geschrieben und in vier verschiedenen „Sprachen“ abgefragt: „Chillienisch“ wurde die metaphorische Sprache der königlichen Familie bezeichnet, die von Beginn an verwendet wurden, die Notennamen auf Deutsch, die Notennamen auf Italienisch und die Zahlensprache, bei der leere Saiten mit 0 und die Finger mit 1,2,3 oder 4 bezeichnet werden. Frau Mair war es wichtig, dass sich die Kinder nicht zu sehr auf Zeichen konzentrieren, sondern darauf, was die Zeichen repräsentieren: eine Note, die etwas ausdrückt. *„Das ist meine große Aufgabe, wie kann ich das, was ich technisch will von denen in ein Spiel verwandeln. In etwas, wo sie dann eine Freude haben“*. Das Spiel war dann so konzipiert, dass die Lehrperson auf eine Note zeigt, und die Kinder fragt, was dieses Notenbild in einer der anderen „Sprachen“ bedeutet. Herr Gruber ergänzt, dass das Notenlesen nebenbei eingeführt wurde: *„Sie hat das sozusagen als Test eingeführt, weil sie ja eine gewisse Abneigung gegen die technische Sprache hat. D.h. sie hat glaube ich den Kindern ein Notenblatt mitgegeben und hat sehr flüchtig gesagt, wie schreibt man Noten, wie komponiert man etwas und wollte mal sehen, wie die Kinder reagieren. Einige Kinder haben daraufhin selber*

*Noten geschrieben und „komponiert“, da haben wir ein paar Stücke zurückbekommen und die haben wir vorgespielt und das fanden die Kinder toll. Das war der erste Kontakt mit Noten. Ein bisschen später, da haben sich die Kinder ein Notenheft gekauft und da haben wir den Kindern flüchtig gezeigt wie man einen Violin-  
schlüssel zeichnet und einen Bassschlüssel und da haben wir ein paar Noten geschrieben. Aber wie gesagt, das war auch nur ganz flüchtig. Ich habe dann glaube ich letzte Woche gemerkt, dass viele Schüler gekommen sind und eigentlich Noten schreiben wollten in der Stunde. Aber dafür war keine Zeit. Die Idee von Noten lesen besteht ja darin Noten zu sehen, die auf den Linien sind und zwischen den Linien. Und ich glaube, dass das viele Schüler noch nicht verstanden haben. Und das müssen wir glaube ich als Ziel für uns setzen, dass wir dann bei den Noten lesen ein bisschen weiterkommen.“* Der größte Vorteil daran die Notensprache zu vermitteln besteht in den Augen von Herrn Gruber darin, dass man eine gemeinsame Sprache hat, auf die man aufbauen kann. Die Notenschrift kann den logischen und systematischen Zugang zur Musik unterstützen und als Merkhilfe für das Üben zu Hause dienen. Der leitenden Lehrperson, war es sehr wichtig, dass das Tonerzeugen getrennt von Notenlesen gelernt wurde. Damit soll der Entwicklung musikalischer Sensibilität, Spielfähigkeit und des Gedächtnisses zunächst Vorrang gewährt werden. Die Kinder sollen dazu befähigt werden einen schönen Klang und sinnvollen musikalischen Ausdruck hervorzubringen und das musikalische Gehör zu stärken. Dabei werden ganz eindeutig phantasievolle und emotionale Lernwege präferiert und eine logisch-technische Ausrichtung des Musikunterrichts kritisiert: *„Ich bin einfach der Meinung, dass man es schafft solch schwere Instrumente zu spielen/ also, dass man es leichter schafft, durch Phantasie-Denken und nicht durch logisches Denken, durch logisch-theoretisches Denken.“*

Zur Unterstützung dieses Desiderates eines sinnlichen und phantasievollen Musikunterrichts bedient sich die leitende Lehrperson bei der Musikvermittlung einer metaphorischen Sprache, dem Erzählen von Geschichten und spielerischen Zugängen: *„Aber dann müssen wir denen was erzählen, warum der zweite und der dritte Finger so eng zusammen sind [bezieht sich auf die erste Griffart der Geige, bei der zwischen dem zweiten und dritten Finger kein Abstand ist] – weil sie eben verliebt sind - und wir müssen sofort in die Fantasiewelt rein. Weil ich das einfach*

*glauben. Ich sehe das auch bei den Kindern, die haben dann so eine Freude, die vergessen eigentlich, dass sie Geige und Cello spielen. In dem Moment die sind einfach in ihrer Fantasiewelt, und das müssen wir fördern. Diese Fantasiewelt."*

Die Äußerungen der Kinder lassen darauf schließen, dass die bildhafte Sprache und der phantasievoll-erzählerische Ansatz tatsächlich einen lebendigen Zugang zur Musik anbahnen. Von der Lehrperson Frau Mair vermittelte Sprachbilder werden von den Schülerinnen und Schülern häufig aufgegriffen und lebhaft artikuliert. Ihre Schilderungen zeugen von einer Lebendigkeit und einer Affektivität zur Musik, die unterschiedlich stark ausgeprägt ist und Veränderungen unterliegt. Interessante Entwicklungen lassen sich bei der Betrachtung der Affektivität der Kinder im Projektverlauf erfassen. Während gerade zu Beginn des Projektes alle Kinder Faszination oder zumindest Neugierde für den Musikunterricht zum Ausdruck brachten, änderte sich das Maß an Affektivität für Musik, das Instrument und das Fach an sich vor allem gegen Ende des Projektes. Ein Erklärungsversuch lässt sich mit Blick auf die geäußerten Selbstwirksamkeitserwartungen und das Kompetenzerleben der Kinder unternehmen. In den persönlichen Sichtweisen von Kindern lässt sich eine starke Verbindung zwischen der eigenen Kompetenzerfahrung und musiktheoretisch-logischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen. Ein/e kompetente/r Musiker/in kann in ihrer Vorstellung das Notenbild lesen, kennt Notenbezeichnungen, musikalische Symbole bzw. Begriffe und besitzt ein logisch-rationales Musikverständnis. Vor allem Kinder, die ihr eigenes Kompetenzerleben hinsichtlich ihrer musikalisch-praktischen Fähigkeiten als gering einschätzen, zeigen im Projektverlauf einen Rückgang der Lernmotivation und der Spielfreude. Während sich am Ende des ersten Jahres noch ausnahmslos alle Kinder zuversichtlich hinsichtlich ihres Kompetenzerlebens äußerten und optimistisch in die Zukunft blickten, ließ sich am Ende des dritten Jahres ein Rückgang in der Selbstwirksamkeitserfahrung bei einem Teil der Kinder feststellen. Aufschlussreich scheint dabei vor allem die Tatsache zu sein, dass jene Kinder, die Zweifel an ihren musikalischen Fähigkeiten zum Ausdruck bringen, nach Projektende nicht mehr die Möglichkeit in Betracht ziehen mit dem Erlernen des Streichinstrumentes fortzufahren. Im Gegensatz dazu gaben jene Kinder mit hoher Selbsteinschätzung an, auch weiterhin In-

strumentalunterricht in Anspruch zu nehmen – sei es in der öffentlichen Musikschule oder mit einer privaten Instrumentallehrperson. Die metaphorische und phantasievolle Musikvermittlung scheint zwar zunächst unabhängig von der Auffassungsfähigkeit der Kinder einen emotionalen Zugang zu Musik anzuregen, kann bei leistungsschwachen Kindern jedoch für das rational-logische Musikverständnis hinderlich sein – was sich letztlich wieder in der Affektivität zur Musik niederschlägt. Dies lässt sich unter anderem wohl auch dadurch erklären, dass es leistungsstarken Kindern leichter zu fallen scheint, metaphorische Beschreibungen und Anleitungen zu erfassen, zu strukturieren, zu vergleichen und mit der intendierten musikalischen Anforderung in Zusammenhang zu bringen und dadurch sozusagen spieltechnisch zu übersetzen. Eine höhere Auffassungsgabe hilft dabei das Wesentliche von Sachzusammenhängen schnell aufzunehmen und zu verwerten. Kinder mit einer niedrigeren Auffassungsgabe bekunden hingegen häufiger den Wunsch nach einer klareren Strukturierung und der schrittweisen und systematischen Vermittlung spieltechnischer Anforderungen. Darauf, dass lernschwache Kinder stärker auf einen aufbauenden, klaren und systematischen Musikunterricht angewiesen sind, weist auch Herr Huber. Mit Blick auf den Leistungsstand der Kinder im dritten Projektjahr kommt er zum Schluss: *„Ich finde, sie sind jetzt an einem Punkt wo sie, die guten [Schülerinnen und Schüler] einfach besser werden und die nicht so guten einfach auf diesem Stand bleiben. [...] Es gibt, wie gesagt, ein paar, die das instinktiv richtig machen, die haben dann auch sonst keine Probleme glaube ich in der Schule. Und die haben sich irgendwie so zurechtgefunden und machen das instinktiv richtig. Den anderen müsste man irgendwie noch mehr Wiederholungen geben, noch mehr Gewohntes reinbringen, damit sie das verinnerlichen und schaffen. Ansonsten sind sie eben viel auf sich alleine gestellt, und wissen nicht wie sie das umsetzen sollen, was von ihnen verlangt wird.“*

Herr Huber beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen affektiven Zugang zur Musik und dem Aufbau technischer Fähigkeiten als ein Hin- und Herpendeln zwischen den beiden Polen und macht auf deren gegenseitige Bedingtheit aufmerksam: Um sich musikalisch auszudrücken und selber aktiv Musizieren zu können bedarf es musiktechnischer Grundlagen. Bei einer Vernachlässigung dieser können



sich Schülerinnen und Schüler auch schnell „allein gelassen fühlen“. Sie seien dahingehend auf sich alleine gestellt, als dass sie das, was an musikalischer Ausdrucksfähigkeit am Instrument von ihnen verlangt wird nicht systematisch und klar vermittelt bekämen.

Mit Blick auf das Zusammenspiel von Motivation, Emotio und Ratio lässt sich also resümieren, dass sowohl eine emotionale Beteiligung als auch die kognitiv-rationale Erschließung von Musik als wichtige Voraussetzung für gelingende musikalische Lernprozesse betrachtet werden müssen. Einseitige Erklärungsansätze greifen zu kurz, um das Motivationsgeschehen angemessen zu beschreiben. Kinder beziehen sich bei der Beschreibung der Motivation sowohl auf die kognitive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben. All diese Aspekte spielen eine bedeutende Rolle, um die Lernmotivation zu erfassen. Dabei gilt es eine Kluft zwischen emotional und rational ausgerichteten Lernzugängen zu vermeiden. Aktives Musizieren ohne spieltechnische Grundkenntnisse stößt schnell an ihre Grenzen. Ästhetische Erfahrung alleine kann nicht zu einem benennbaren Inhalt des Unterrichts werden; aus ihr ergibt sich kein roter Faden, der dem Musikunterricht Struktur und Logik verleiht. Die Gefahr einer solch eindimensionalen Ausrichtung des Musikunterrichts auf „Emotio“ liegt in der oberflächlichen oder mangelnden Vermittlung spieltechnischer Grundlagen. Dies kann sich leicht in Frustration niederschlagen kann, wenn Kinder keine persönlichen Fortschritte in Instrumentalspiel feststellen. Andererseits darf die spieltechnische Seite jedoch nicht zum Selbstzweck werden. Eine solche Musikvermittlung wäre musik- und menschenfern und käme einer Instrumentalisierung musikalischer Bildung ohne persönlichen Charakter gleich, was sich wiederum in einem Rückgang motivationaler Lernvoraussetzungen vollziehen kann. In diesem Sinne sind ästhetische Erfahrungen und musikalisch-praktische Fähigkeiten, Emotio und Ratio, kognitiv-rationale und emotional-intuitive Lernzugänge als aufeinander bezogen zu denken.

### (3) Musikalischer Ausdruck

*„Eine Melodie oder ein Rhythmus ist nicht nur eine Folge von Zeichen – schwarze oder weiße Kugeln –, sondern zwischen diesen Punkten geht etwas vor sich, was wir Musik nennen.“ (Comploi, 2005, S. 24).*

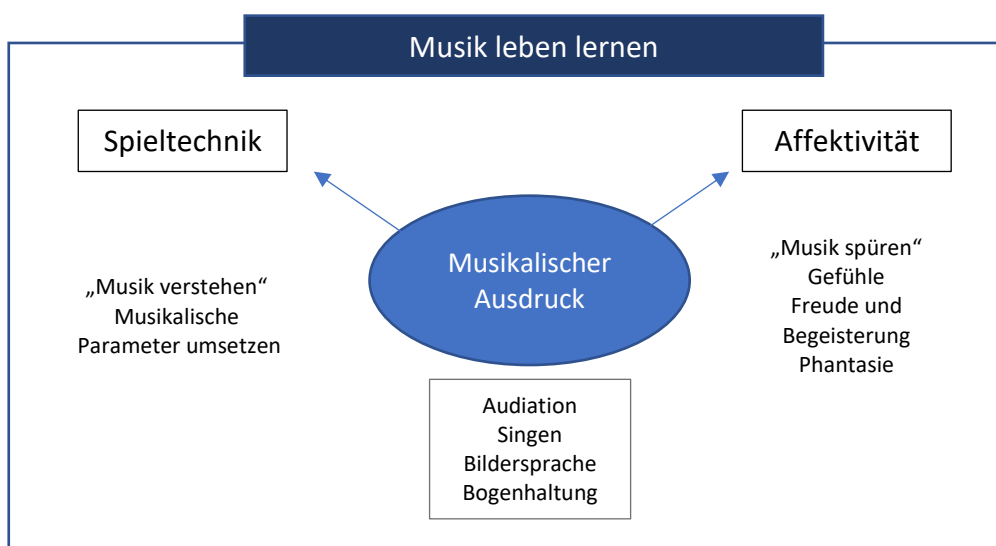


Abbildung 13: Visualisierung - musikalischer Ausdruck

Dem Phänomen des musikalischen Ausdrucks kommt eine gebündelte Erklärungsrelevanz zu, da in dieser Kategorie Auswertungsergebnisse verdichtet und verknüpft werden. Betrachtet man musikalischen Ausdruck im Spannungsfeld zwischen Spieltechnik und Affektivität, so fällt die wechselhafte Bedingtheit beider Komponenten ins Auge. Im musikalischen Ausdruck bündeln sich die Fähigkeit Musik affektiv wahrzunehmen und zu spüren, sowie spieltechnische Fertigkeiten. Die Schulung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit ist im Klassenmusiziersetting ein zentrales Unterrichtsziel. Von der ersten Stunde an soll den Kindern nicht nur die rein technische Tonerzeugung gelehrt werden, sondern vielmehr musikalisches Verstehen angebahnt werden. Durch Audiation kann Musik verstanden, ausdrucksvoll und fließend gesungen und musiziert werden (Gordon, 1980). Das Spielen nach Gehör fördert die Wahrnehmung von Tonhöhen und Tonhöhenbeziehungen und ist dazu geeignet die Ausbildung des inneren Gehörs zu fördern. Ein solcher Unterricht setzt in besonderem Maße eine innere Klangvorstellung bzw. eine audi-

tive Vorstellung voraus. Die Funktion der Notation erschließt sich erst in Zusammenhang mit der Fähigkeit zu musikalischer Wahrnehmung und Vorstellung. Dies unterstreicht auch Comploi, wenn er betont: *„Das Bild, die Grafik der Notation allein ist abstrakt. Erst im Zusammenhang mit der durch sie dargestellten Musik, in der inneren Vorstellung oder im konkreten Klang, bekommt sie einen Sinn“* (Comploi, 2005, S. 29). Darüber, dass das Singen das Fundament aller musikalischen Dinge sei, sind sich die Musiklehrenden einig. Der Nutzen des Singens wird in der Entwicklung einer inneren Tonvorstellung und dem Erfassen von Tonbeziehungen sowie der Ton- und Affektgestaltung durch die stimmliche Umsetzung des Klangcharakters gesehen. Die Singstimme offenbart in ihrer Farbe und dem Tonfall ein ganzes Spektrum an Emotionalität und Gefühlslagen. In spieltechnischer Hinsicht kann der Gesang eine lebendige Bogenführung erleichtern, indem sie die natürlichen Bewegungen der rechten Hand unterstützen. Die lebendige und ausdrucksvolle Gestaltung der Töne ist dabei in hohem Maße von der Artikulation und Phrasierung abhängig. Die Stimme hilft bei der Synchronisation von Strichart und natürlichem Akzent der Musik. Die Tongestaltung einer musikalischen Phrase kann dadurch hinsichtlich Lautstärke, Rhythmik, Artikulation und Pausensetzung besser gelenkt werden. Das Singen kann außerdem auch das Spielen nach Gehör fördern: Es kann hilfreich sein, einen Ton vorher zu singen und dann mit dem Streichinstrument zu spielen. Neben „Musik zu verstehen“ geht es im musikalischen Ausdruck auch darum „Musik zu spüren“, also um das Wahrnehmen und Empfinden von Emotionen, von Stimmungen und Charakteren in der Musik und deren Ausdruck. Didaktisch-methodisch fördert die Verwendung einer metaphorischen Sprache die Imaginationsfähigkeit und affektive Wahrnehmung der Kinder.

Eine Unterrichtsaktivität bestand darin Musikstücke in unterschiedlichen Ausdrucksformen zu spielen. Im Rahmen der Interviews bat ich die Kinder sprachlich genauer auszuführen und zu erklären, wie die Umsetzung verschiedener Gefühlslagen auf dem Instrument gelingen mag. Nur wenige Kinder benannten konkrete musikalische Parameter, die sie je nach intendierter Gefühlsordnung umzusetzen versuchten: *„Ääh, glücklich ist, wenn du mit mittlerer Geschwindigkeit spielst und hingegen wenn du zornig bist, dann spielst du schnell. Und wenn du traurig bist, dann spielst du langsam, langsam.“* (Theo). Die beschriebenen Parameter wurden

außerdem nicht immer in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht, wenn ein Kind beispielsweise erklärt, dass er für einen traurigen Spielcharakter stets die D-Saite und für einen fröhlichen Spielcharakter die A-Saite verwende. Anstelle eines analytischen Erklärungsversuches kam es viel häufiger vor, dass Kinder auf Geschichten oder Bilder zurückgriffen, um die Ausdrucksformen bestimmter Empfindungen wie Freude, Traurigkeit oder Zorn zu verdeutlichen: *„Ja ich sage dann, ahm (4). Ich sage nichts, aber ich stelle mir vor, dass mir jemand eine Schokolade aus der Hand reißt. Also bin ich dann wütend. Und dann spiele ich das Lied wütend.“* Einige Kinder waren auch von der Frage irritiert und wiesen auf den selbst-erklärenden Charakter der jeweiligen Spielart hin: *„Ja, das ist ja logisch. Wenn ich traurig spielen will, dann fühle ich mich einfach traurig und sage meiner Geige und dem Bogen, dass er traurig spielen soll.“* Auch die Schülerinnen und Schüler erkennen den Nutzen des Singens für die Klangvorstellung und das Erklingen der Musik: *„Wenn man, ahm, mit der Geige spielt und nicht singt dann kann man sie nicht so gut verstehen. (2) Und wenn wir die Augen zu haben, (3) wenn die Eva sagt man soll die Augen zu machen, dann versteht man das auch schon ein bisschen. Ja, ich spüre die Musik im Bauch, und dann spüre ich auch ob's lustig oder traurig ist. Weil, wenn man nicht singt, dann weiß man auch nicht welche Musik das ist und dann kann man sie nicht so gut verstehen.“* (Nils). Das Singen kann als kontrollierende Instanz für das Spielen nach Gehör angesehen werden: *„Weil wenn die Geige oder das Instrument alleine spielt, ohne meine Stimme, dann klingt es auch ganz komisch, ganz hässlich. Dann weiß meine Geige nicht, was sie machen muss.“* (Nils)

Der musikalische Ausdruck wird aus Sicht der Kinder seltener rational erfasst, sondern wird stärker mit dem subjektiven Musik-Erleben in Zusammenhang gebracht. Dabei wird das unmittelbare Verhältnis von Musik und Gefühlen erkannt und bildhaft beschrieben. Musikerfahrung und Gefühlserlebnis sind dabei nicht nur Quelle der Spielfreude und Motivation, sondern unterstützen das Erleben eines persönlich bedeutsamen musikalischen Erfahrungsraumes.

## D. Entfaltung der Kernkategorie

*„Jeder Kode ist ein Atom, das seine ‚Ärmchen‘ ausstreckt und bereit ist, möglicherweise, also sofern Daten und Konzepte dies gestatten, eine Verbindung mit anderen Kodes einzugehen. Je mehr Verbindungen ein solcher Kode (ein solches Atom) eingeht, umso dichter und komplexer wird die Kategorie (das Molekül)“ (Muckel, 2007, S. 226).*

Die Kernkategorie „**Musik leben (lernen) – Musik (leben) lernen**“ soll den Spannungsfeldern und unterschiedlichen Perspektiven Rechnung tragen. Der Anspruch an die entwickelte Kernkategorie ist einerseits, die unterschiedlichen Perspektiven zu vereinen und gleichzeitig in ihrer Komplexität darzustellen. Sie muss also so formuliert sein, dass die wesentlichen Aspekte und Kategorien abgedeckt sind. Gleichzeitig darf sie jedoch nicht in einem solchem Maße vereinheitlichen, dass die identifizierten Spannungsfelder und differenzierten Perspektiven aufgelöst und pauschalisiert werden. Auf der Grundlage dieser Überlegungen und unter Einbeziehung der schrittweise erfolgten Einzelfalldarstellung und fallübergreifenden Auswertung habe ich folgendes Modell erstellt, welches auf eine Zusammenführung der Perspektiven abzielt. Diese Visualisierung soll überblickshaft den Kern der Auswertung graphisch darstellen und damit akzentuieren, was mir das Zentrum der Auswertung zu sein scheint: Die unterschiedlichen Perspektiven bündeln sich in der Kernkategorie Musik leben (lernen) – Musik (leben) lernen und beschreiben damit ein Spannungsfeld der an den Musikunterricht herangetragene Forderungen.

Im Außenbereich der Visualisierung sind die hervorgetretenen Phänomene, die das Spannungsfeld beeinflussen, in einem Kreis dargestellt.<sup>44</sup> Am unteren Rand der Darstellungen werden Gefahren und Risiken skizziert, die sich aus einer eindimensionalen Ausrichtung des Unterrichts ergeben können.

---

<sup>44</sup> Diese Phänomene wurden im vorangegangenen Kapitel fallübergreifend betrachtet.

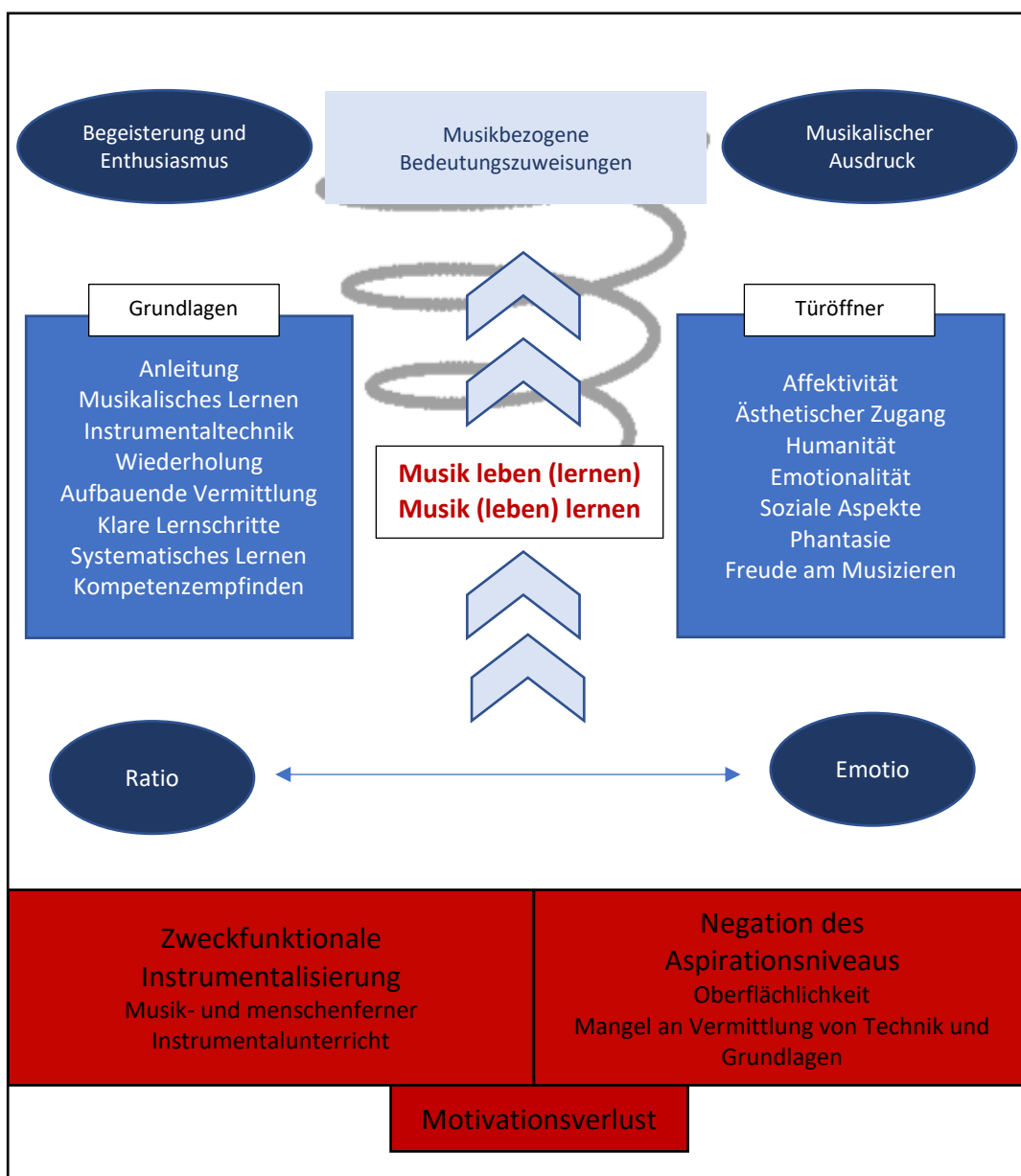


Abbildung 14: Visualisierung - Musik leben lernen

Die von den Lernenden und Lehrenden formulierten Ansprüche und Forderungen an den Musikunterricht sind eng an die jeweiligen musikalischen Bedeutungszuweisungen geknüpft, das heißt an die musik- und unterrichtsbezogenen Aktivitäten und Umgangsweisen, Wünsche, Bedürfnisse, Erwartungen und Bildungsvorstellungen. Die Kernkategorie „Musik leben lernen“ wird daher nun auf höherer Abstraktionsebene in einer dreigliedrigen Vorgehensweise entfaltet: Zunächst wird ein spektivenübergreifender Blick auf das Spannungsfeld zwischen musikbezogenen

Lernen und ästhetischer Erfahrung geworfen, daraufhin ein Rückschluss auf musikbezogenen Bedeutungszuweisungen gezogen und die Ergebnisse schließlich auf höherer Abstraktionsebene in der Kernkategorie „Musik leben lernen“ konzeptualisiert.

### **(1) Im Spannungsfeld zwischen musikbezogenem Lernen und ästhetischer Erfahrung**

Aus Perspektive der Lehrpersonen ergibt sich das Spannungsfeld aus der unterschiedlichen Rückbeziehung der unterrichtlichen Ziele. Die im Feld tätigen Lehrpersonen äußern unterschiedliche Vorstellungen auf die Fragen: Was möchte ich im Musikunterricht erreichen? Was ist mir wichtig? Was steht meiner Meinung nach im Musikunterricht im Fokus? Auch die Kinder beschreiben in ihrer Wahrnehmung unterschiedliche Erwartungen an und Funktionen von Musik und Musikunterricht. Im Zuge der fallgruppenübergreifenden Kontrastierung und des Vergleiches der Perspektiven der drei Lehrpersonen sind die beiden zentralen Kategorien musikbezogenes Lernen und ästhetische Erfahrung noch einmal klarer hervorgetreten. Gerade dort, wo sie aufeinanderprallen und polarisierend zueinander treten, erzeugen sie interessante Dynamiken.

#### ***Exkurs: Musikalisches Lernen oder Kompetenz und Leistung***

Im Verständnis der hervorgebrachten Kernkategorie „Musik leben lernen“ beinhaltet der Aspekt des Lernens einen erkundenden und entdeckenden Zugang. Wesentliche Aspekte hierbei sind Punkte wie Üben und Wiederholen, Anwenden, klare Lernschritte und ein aufbauendes, systematisches Lernen. Von den Kindern angesprochen wurde außerdem die motivierende Wirkung der Wahrnehmung des eigenen musikalischen und instrumentaltechnischen Fortschrittes und das subjektive Kompetenzerfinden. Es scheint mir an dieser Stelle sinnvoll den Lernbegriff von anderen Konstrukten abzugrenzen.

Maria Spychiger (2003, S. 4) verweist auf den Zusammenhang zwischen musikalischem Lernen und dem Erwerb musikalischer Kompetenz: *„Musikalisches Lernen hat mit dem Erwerb musikalischer Fähigkeiten, mit dem Aufbau musikalischen Wissens und Könnens zu tun“*. In Anknüpfung an Bähr et. Al (2003) differenziert sie jedoch den Begriff der *musika-*

*lischen Performanz*, wenn es um die Identifikation musikbezogener Outcomes musikalischen Lernens geht. Musikalische Performanz manifestiert sich in der direkt beobachtbaren musikalischen Leistung, während musikalische Kompetenzen als kontext-spezifische Leistungsdispositionen zu betrachten sind. Auch Franz Weinert (1999) weist auf die unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten von Lernen und anderen Konstrukten wie Leisten und Kompetenzen hin, auch wenn Leistung und Kompetenz in der Regel vom vorhergegangenen Lernen abhängig seien. Während Leistungssituationen produktorientiert sind und auch Kompetenz als überprüfbares Konstrukt sehr Outcome-orientiert ist, ist Lernen durch eine Offenheit und Prozessorientierung gekennzeichnet. Lernen bezeichnet den Prozess, in dem es um den Erwerb neuen Wissens, Könnens und neuer Überzeugungen geht (Bednorz & Schuster, 2002). Lernsituationen sollten daher von Leistungssituationen getrennt werden. Das Etablieren einer sinnvollen Lern- und Aufgabenkultur ist wesentlich für erfolgreiche musikalische Bildungsprozesse.

### ***Exkurs: Ästhetisch-sinnlicher Zugang oder die Kunst der Schönheit und Harmonie?***

Die Komplexität und Vielgestaltigkeit des Phänomens *Ästhetik* führt oftmals zu einem sehr unklaren Definitionsverständnis. Das Wort *Ästhetik* stammt vom altgriechischen Wort *aisthesis* ab und bedeutet übersetzt sinnliche Wahrnehmung, aber auch innwerden, bemerken und empfinden (Mollenhauer, 1998). Bis zum 19. Jahrhundert bezeichnet die *Ästhetik* die Lehre von der wahrnehmbaren Schönheit, von Gesetzmäßigkeiten und Harmonie in der Natur und Kunst und umgangssprachlich wird das Wort *ästhetisch* immer noch als Synonym für schön, geschmackvoll und ansprechend verwendet (Staudte, 1977).

Die Forderung Rittelmeyers (2016) in Hinblick auf das *Ästhetische* trennscharfe Begrifflichkeiten zu entwickeln hängt unmittelbar damit zusammen, dass mit *ästhetischen* Erfahrungen auch immer spezifische Bildungsoptionen einhergehen. Je nachdem wie man sich auf den Begriff des *Ästhetischen* bezieht nimmt man unterschiedliche Bildungsformen in den Blick, hebt bestimmte Bildungserfahrungen hervor und verdeckt oder missachtet andere. Rittelmeyer identifiziert und beschreibt „*ästhetische Erlebnisse als spezifische und nicht durch andere Erfahrungsformen ersetzbare Bildungsmöglichkeiten*“ (Rittelmeyer, 2016, S. 265). *Ästhetische* Erfahrung ist in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, und durch Anteilnahme einen emotionalen und affektiven Zugang zur Welt gekennzeichnet. Zudem ist sie frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Zielen, also



frei von einem handlungsorientierten Zweck. Der Sinn liegt in der Erfahrung selbst begründet. Auch Seel (1993) spricht von der selbstbezüglichen Sinnlichkeit und vollzugsorientierten Zeitlichkeit ästhetischer Erfahrungen. Diese Selbstbezüglichkeit der ästhetischen Wahrnehmung führt zu einer intensiven Selbsterfahrung und Erleben der eigenen Person, ebenso wesentlich ist aber der Bezug zur äußerlich erfahrenen Wirklichkeit (Brandstätter, 2008). Diesen Aspekt spezifiziert Rittelmeyer, wenn er mit Verweis auf Schiller schreibt, dass ästhetische Erfahrungen dadurch gekennzeichnet sind, dass Sinnlichkeit und Verstand gleichermaßen tätig sind. *„In der ästhetischen Wahrnehmung erfolgt weder eine begriffliche Inbesitznahme des Objektes durch das Subjekt noch eine Inbesitznahme des Subjektes durch das betrachtete Objekt.“* (Rittelmeyer, 2016, S. 304).

Auf Grundlage der Annäherung an das Konstrukt der Ästhetik im Kontext von Musik leben lernen muss daher betont werden, dass das Desiderat eines ästhetisch-sinnlichen Zugangs zur Musik keineswegs gleichzusetzen ist mit einem passiven „Konsumieren“ von Musik und einem „sich-Berieseln-Lassen“ zu Unterhaltungszwecken oder der bloßen Wahrnehmung von Schönheit und Harmonie. Das Ästhetische impliziert immer die Aisthesis (=Wahrnehmung) womit der Mensch als sinnliches Wesen aufgefasst wird. Die Spezifik ästhetischen responsiven musikalischen Erlebens und Erfahrens liegt im Ineinandergreifen sowohl affektiver als auch kognitiver Dimensionen. In Prozessen ästhetischer Bildung stellt das Subjekt die eigene Wahrnehmung und daraus resultierende Konstrukte von Welt in den Mittelpunkt und gewinnt dabei ihren Bildungswert aus sich selbst heraus (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013). Dabei kann als Desiderat im Musikunterricht ein sinnlicher, selbstbezogener, reflektierter, aktiver und musikalisch produktiver Zugang zu Musik formuliert werden.

Für Frau Mair stehen von Anfang an die Vorstellung von Klang und Bewegung und verschiedene Möglichkeiten der expressiven Notengestaltung im Vordergrund. Zugunsten einer solchen interpretatorischen Ausrichtung des Instrumentalunterrichts tritt die spieltechnische Seite des Musizierens zunächst in den Hintergrund. Diese Entscheidung wird von der Lehrperson ganz bewusst mit der Begründung getroffen, dass die Schülerinnen und Schüler bei einer zu starken Konzentration auf Spieltechnik die expressiven Wurzeln ihres Tuns vergessen. Außerdem nehme bei ständiger Beurteilung und Kommentierung der Spieltechnik von Seiten der Lehrpersonen die Eigenwahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Stattdessen werden Zieldimensionen wie die Ausbildung des inneren Hörens, der

Entwicklung gestischer wie klanglicher Vorstellung und eines als persönlich bedeutsam empfundenen Musizierens relevant. Durch die persönlichen Erzählungen ihres eigenen musikalischen Werdeganges offenbart sich der prägende Einfluss ihrer Biographie auf ihre eigenen Unterrichtsziele. In allen mit ihr geführten Gesprächen klingt eine Kritik der herkömmlichen Musikausbildung an. Ihrer Wahrnehmung, dass es im Unterricht vermehrt um Leistung, Gleichschaltung und Zweckfunktionalität geht, will sie einen lebendigen Unterricht entgegensetzen, der das Kind als eigenständiges Individuum mit seinen Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt setzt und der Welt der Phantasie genügend Raum lässt. Damit will Frau Mair auch einen bewussten Gegenpol zu einem Schulsystem bilden, in dem das nicht Fassbare, das Unverfügbare und die Welt der Phantasie kaum mehr Platz finden. Auf der anderen Seite muss man berücksichtigen, dass der Erwerb des instrumentalen Könnens nicht wie von selbst aus der Entfaltung von Ausdrucksvermögen und Spielfreude resultiert: Daher ist die wechselseitige Ergänzung von Spielen und Lernen für das Spannungsfeld von besonderer Relevanz, da es genau um diese Spannung zwischen Natürlichkeit und notwendiger Automatisierung von Bewegungsabläufen geht. Aus Sicht der assistierenden Instrumentallehrpersonen nehmen solche spieltechnischen Aspekte einen bedeutenderen Raum ein. Ein Mangel an Vermittlung von spieltechnischem Können und musiktheoretischem Wissen negiert das Aspirationsniveau der Schülerinnen und Schüler und ihr Bedürfnis nach Kompetenzerleben und schlägt sich letztlich in einem Verlust an Motivation nieder. Das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach größerer Sachlichkeit ist nicht eindimensional mit dem Wunsch nach Leistungssteigerung gleichzusetzen, sondern umfasst auch affektive Komponenten. Dies tritt besonders dann zum Vorschein, wenn Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis äußern, im Musikunterricht zu einem kompetenten Umgang mit Musik befähigt zu werden, um sich damit eine größere Spannweite an musikalischen Erfahrungsräumen zu erschließen. Durch die Steigerung des Aspirationsniveaus kann den Schülerinnen und Schülern somit eine tiefere ästhetische Begegnung mit Musik ermöglicht werden.

Die Haltungen der drei Lehrpersonen unterscheiden sich grundlegend mit Blick auf die Wahrnehmung, welche Rolle Musikunterricht im Rahmen des Projektes spielt.

Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die drei Instrumentallehrkräfte unterschiedliche sozialisiert sind. Während Frau Mair vor allem als Musikerin und professionelle Violinistin tätig ist genossen die anderen beiden Lehrpersonen eine eher klassischere Ausbildung und sind als Musikschullehrer tätig. Die Lehrpersonen gewichten vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen, ihrer pädagogischen Überzeugungen, Werte und ihrer Bildungsvorstellungen und fachlichen Ansprüche unterschiedlich. Spitzt man die Betrachtung zu, tut sich in diesem Sinne eine Polarisierung auf, die meines Erachtens im Zentrum der konzeptionellen Auswertung steht: das Spannungsfeld zwischen musikbezogenem Lernen und der Vermittlung von instrumentaltechnischen und -theoretischen Grundlagen, aufbauenden, klaren und systematischen Lernwegen, Momenten des Übens und der Wiederholung und einem ästhetischen Zugang Musik, seinen affektiven, emotionalen und sozialen und humanen Wert, phantasievolle Lernwege, in denen künstlerische Interpretationsfähigkeit und Freude am Musizieren im Vordergrund stehen. Neben dieser nun etwas polarisierend und modellhaften Darstellung, geht es in erster Linie darum, den grundsätzlichen Anspruch und die damit verbundene Herausforderung einer angemessenen Gewichtung und Integration beider Pole dieses Spannungsfeldes zu betonen.

Die Einbindung der Wahrnehmung auf den Musikunterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler gibt Auskunft darüber, welche Qualitäten die Kinder dem Musikunterricht, aber auch den Musiklehrenden zuschreiben und welche Ziele, Erwartungen und Wünsche sie mit dem Musikunterricht verbinden. Interessante Erkenntnisse ergeben sich aus dem Vergleich der von den Lehrpersonen formulierten Zieldimensionen und den Erwartungen und Wünschen aus Schülerinnensicht. Dabei lässt sich festhalten: Bei allen geführten Interviews mit den Kindern kam eine hohe Affektivität zur Musik und zur leitenden Lehrperson zum Ausdruck, die sich in den Kodes Musik spüren, Gefühlen, Freude und Begeisterung an der Musik, Humor und Phantasie zeigt. Es äußerte sich ein Zusammenhang zwischen persönlichen Kompetenzerleben und Motivation. Zudem formulierten Kinder mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen häufiger den Wunsch nach strukturiertem Unterricht, aufbauenden und klaren Lernschritten und mehr Ernsthaftigkeit im Unterricht, während bei lernstarken Kindern solche Lernschritte oft intuitiv zu passieren

scheinen. Diese Kinder brauchen weniger direkte Anleitung und Input von Seiten der Lehrperson. In der Kategorie „musikalischer Ausdruck“ bündeln sich Affektivität und Kompetenzerfinden: um sich musikalisch auszudrücken, müssen Kinder sowohl die Musik emotional wahrnehmen und auf der anderen Seite auch durch das Instrument oder durch die Stimme musikaltechnisch zum Ausdruck bringen.

## (2) Musikbezogene Bedeutungszuweisungen

### ***Exkurs: Bedeutungszuweisungen***

Dem Begriff der Bedeutungszuweisung erfuh in der deutschsprachigen Musikpädagogik in den letzten Jahren durch Veröffentlichungen von Stefan Orgass (2011), Martina Krause (2008) und Anne Weber-Krüger (2018) vermehrt Aufmerksamkeit. Martina Krause verfolgt einen konstruktivistischen Ansatz von Bedeutungszuweisung, indem sie von Bedeutungskonstruktion und Bedeutungsgenerierung spricht. In diesen Begrifflichkeiten schwingen die tragenden Aspekte der Aktivität und Subjektabhängigkeit mit. Bedeutung ist demnach nichts selbstverständlich Vorhandenes, sondern muss erst im Umgang mit Musik und in Interaktionszusammenhängen hervorgebracht werden (Krause, 2008). Stefan Orgass fokussiert sich im Wesentlichen auf die unterrichtsbezogene Interpretation von Musik, das heißt auf musikalische Bedeutungszuweisungen, während Anne Weber-Krüger ein weiteres Begriffsverständnis verfolgt. Neben der musikalischen Interpretation und Bedeutungszuweisung schließt sie auch „s – also den Kontext mit ein. Im englischsprachigen Raum ist in diesem Zusammenhang von „musical meaning“ die Rede (Green, 2008; Campbell, 2010). Lucy Green (2008) unterscheidet in ihrer Monographie „*Music on deaf ears*“ zwischen „*inherent*“<sup>45</sup> und „*delineated musical meaning*“ und weist auf den dialektischen Charakter beider Aspekte hin. Mit ersterem sind der Musik inhärente Aspekte gemeint, die sich aus den Klängen und Mustern der Musik selbst ergeben, während letzteres außermusikalische Faktoren, wie beispielsweise individuelle Erfahrung sowie kulturelle und soziale Aspekte akzentuiert. Mit Blick auf die von allen Autoren vorgenommene Trennung zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit - wobei Bedeutung den thematischen Bezug hervorhebt, während Bedeutsamkeit zugleich den nicht-thematischen Kontext und subjektive Erfahrungsgehalte miteinbezieht - umfasst das weite Begriffsverständnis von Weber-Krüger beide Komponenten. Ich schließe mich in meiner Arbeit diesem Verständnis an. Mit musikbezogenen Bedeutungszuweisungen sind in folgenden Ausführungen also sowohl Aspekte der musikalischen Interpretation (Musikbezug als Thema) als auch außermusikalische – wenngleich musikbezogene – Faktoren (Musikbezug als Kontext) gemeint.

In den Interviews mit den Beteiligten des Klassenmusiziersettings tritt hervor *was* den Lehrpersonen und Kindern wichtig ist und welche Bedeutungen sie dem Fach

---

<sup>45</sup> Lucy Green tauscht den Begriff in späteren Veröffentlichungen mit ‚inter-sonic‘ aus.

und der Musik an sich zuschreiben. Ihre Aussagen münden in der Schlüsselkategorie „musikbezogene Bedeutungszuweisungen“. Zunächst lässt sich festhalten, dass sich die Bedeutungszuweisungen der Kinder sehr stark an den von den Lehrpersonen (vor allem der leitenden Lehrperson) implizit oder auch explizit vermittelten Haltungen orientieren. Dies wird zum einen an der sprachlich engen Anlehnung und (häufig wortwörtlichen) Übernahme der von der Lehrperson im Musikunterricht verwendeten Sprache ersichtlich, andererseits aber auch an den inhaltlichen Ausführungen der Kinder. Es ist kaum verwunderlich, dass sich die Einstellungen und Haltungen der erwachsenen Bezugspersonen in den kindlichen Ansichten niederschlagen. Die Erfahrungen, welche die Kinder in der Schule im Umgang mit Musik machen, prägen ihre persönliche Sichtweise. Der Kode „lebendige Noten“ beschreibt die interpretatorischen Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit Musik. Viele Kinder differenzierten in ihren Ausführungen zwischen „toten, schwarzen Noten“ und „lebendigen Noten“ und schildern auf metaphorische Art und Weise davon, wie wichtig es beim Musizieren sei, Noten mit Leben zu füllen. In diesem Sinne sind Bedeutungszuschreibung eng an die Ausdrucksfähigkeit und die interpretatorische Umsetzung von Musik geknüpft. Deutlich tritt dies beispielsweise in den Gesprächen mit Pia hervor, die eindrucksvoll erzählt, wie musikalische Noten mit lebendigen Ausschnitten der Welt gefüllt werden können (Pferde, Wasserfälle, Tiere, etc.) Für die Ausschöpfung solcher interpretatorischen Spielräume im Unterricht spielen nicht nur musikinhärente Faktoren eine Rolle, sondern eben auch unterrichtliche Interaktions- und Kommunikationszusammenhänge. Die unterschiedlichen Einschätzungen der Bedeutung von Musik im Leben der Kinder stützen sich an den vermittelten Ansichten darüber, was Musik ausmacht und welche emotionale und persönliche Wirkung sie haben kann, wie dieses Zitat der Schülerin Chiara nochmals verdeutlicht: *„Am Anfang dachte ich Musik ist nichts. Aber dann habe ich verstanden was Musik alles sein kann. Zum Beispiel einen Regenbogen zu spielen. Und wenn ich ein trauriges Lied spiele, dann fühle ich mich traurig. Für die Eva kann Musik vieles sein. Also, jetzt ist Musik für mich Vieles.“* Die emotionsrelevante Wirkung von Musik spielt in den Gesprächen mit den Kindern eine zentrale Rolle. In den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler schwingen sehr oft Gefühlsäu-

berungen mit. Die Gefühle werden entweder situationsbezogen beschrieben, häufiger jedoch wird die Bedeutung eines generellen emotionalen Bezugs zur Musik bekundet: *„Es bedeutet dem Leben etwas anderes zu geben, das wir noch nie gefühlt haben. [...] Wir können neue Gefühle entdecken.“* (Luca) Emotionen sind durch Intentionalität charakterisiert. Gefühle sind Formen der Wahrnehmung, nämlich der Betrachtung qualitativer Merkmale einer Situation, die ihnen eine Bedeutsamkeit und Wichtigkeit gibt, die sie ohne die Emotion nicht hätten. Die Bedeutungszuschreibung schließt also eine evaluative Komponente ein, die nicht nur rein kognitiv zu fassen ist. Bestätigt wird diese Feststellung durch die auffallend häufige Koppelung des emotionalen Gehaltes der Musik an Bedeutungsgehalte in den Aussagen der Kinder, wie beispielsweise im Interview mit Luca: *„Eh, das Wichtigste ist ganz gut zu fühlen (3) und, wenn du anfängst und aufhörst dann muss man es nur mit dem Herzen machen.“*

### **(3) Gegenstandsverankerte Theorie**

Das Zusammenbringen unterschiedlicher Wahrnehmungen auf das Klassenmusizieren eröffnet vielfältige und teils divergente Vorstellungen im Hinblick auf musik- und unterrichtsbezogene Zieldimensionen, Erwartungen, Bildungsansprüche und Forderungen. Lehrende und Lernende bewegen sich in Spannungsverhältnissen und positionieren sich darin unterschiedlich, sie begründen ihre Wahrnehmungen, Haltungen und Vorstellungen aus verschiedenen Perspektiven. Die Lehrpersonenmerkmale, darunter ihre professionelle Expertise, ihr Musikverständnis, ihre Werte und Einstellungen, das Engagement und die persönliche Biographie haben einen prägenden Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und die Gewichtung der unterschiedlichen Zieldimensionen des Musikunterrichts. Auch Schüler und Schülerinnen sind mit ihren kognitiven, motivationalen, sozialen und affektiven Dispositionen diesen Spannungsfeldern ausgesetzt. Die Kernkategorie Musik (leben) lernen – Musik leben (lernen) unterstreicht mit ihrer unterschiedlichen Akzentuierung diese Spannungsverhältnisse zwischen einerseits lernenden Komponenten des Musikunterrichts und einem analytisch-systematischen Zugang zur Musik und andererseits ästhetisch-sinnlichen Komponenten des Musikunterrichts und einem emotional-intuitiven Zugang zur Musik.

#### ***Musik leben lernen***

Der Blick auf musikalische Bildungsansprüche sollte stets mehrdimensional geführt werden – eindimensionale Legitimationsversuche greifen zu kurz, um die komplexen Spannungsverhältnisse zu beschreiben. Eine starre und einseitige Ausrichtung beinhaltet auf beiden Seiten Gefahren, die musikalische Bildungsprozesse zum Scheitern bringen können: einerseits in einer zweckfunktionalen Instrumentalisierung, wenn Musiktheorie und Spieltechnik sich verselbstständigen und in musik- und menschenfernen Instrumentalunterricht münden – andererseits in einer Negation des Aspirationsniveaus, die sich in Oberflächlichkeit und dem Mangel an Vermittlung von Technik und Grundlagen zeigt. Sowohl eine affektive Beteiligung als auch die kognitive Erschließung von Musik gelten als Gelingensvoraussetzungen



eines erfolgreichen Musikunterrichts. Musik leben und Musik lernen sollte stets als aufeinander bezogen gedacht werden.

Die Akzentuierung von musikalischem Lernen erweist sich in mehrfacher Hinsicht als relevant. Die Vermittlung von musiktheoretischen und spieltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann dabei helfen den Musikunterricht zu strukturieren und Lernschritte für Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen. Übung und Wiederholung sind außerdem für die notwendige Automatisierung von Bewegungsabläufen und das Verinnerlichen von musikalischen Inhalten von Bedeutung. Diese Komponente erweist sich auch für das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler als relevant und geht mit der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeitserwartungen einher, was wiederum in Zusammenhang mit motivationalen Aspekten steht. Kinder suchen Herausforderungen und wollen Fortschritte in ihrem musikalischen Lernen erkennen. „Musik lernen“ darf jedoch nicht zum Selbstzweck werden. Dadurch ginge der persönliche und lebendige Charakter verloren. Technik um der Technik willen, Noten um der Notation willen, stehen der Ermöglichung persönlicher musikalischer Erfahrungsräume entgegen. Auch die Gleichsetzung mit anderen Konstrukten, wie beispielsweise Leistung oder Kompetenz ist zu vermeiden<sup>46</sup>. Gleichzeitig beinhaltet musikalisches Lernen aber auch affektive Dimensionen, denn ein erkundender, lernender Zugang zu Musik öffnet die Tore zu einer tieferen, ästhetischen Begegnung mit Musik. Dabei spielen phantasievolle und sinnliche Zugänge eine wichtige Rolle, um in die lebendige Welt der Musik einzutauchen. Eine bildhafte Sprache und ein phantasievoll-erzählerischer Ansatz unterstützen die Anbahnung einer lebendigen Musikvermittlung und die Imaginationsfähigkeit und affektive Wahrnehmung der Kinder. Indessen können sie auch die kognitive Musikerschließung unterstützen. Dem Phänomen des Enthusiasmus kommt dahingehend eine wichtige Rolle zu, als dass durch die Persönlichkeit der Lehrperson, die Beziehungsgestaltung und die Unterrichtsweise viel Begeisterung, Vitalität und Freude auf die Lernenden übertragen werden kann. Diese Freude zeigt sich in einer hohen Affektivität zur Musik und prägt die musikbezogenen Bedeutungszuweisungen der Schülerinnen und Schüler. Die Bedeutungen, welche die

---

<sup>46</sup> Siehe Exkurs: Musikalisches Lernen oder Kompetenz und Leistung

Kinder dem Fach Musik und der Musik an sich zuweisen, schließen eine evaluative Komponente ein und sind eng an die emotionale Wirkung von Musik geknüpft. Außerdem äußern sie sich in der Ausdrucksfähigkeit und der interpretatorischen Umsetzung von Musik. Im musikalischen Ausdruck bündeln sich die Fähigkeit Musik affektiv wahrzunehmen und spieltechnisch umzusetzen. Das Singen kann dabei nicht nur dazu eingesetzt werden ein Spektrum an Emotionalität und Gefühlslagen stimmlich umzusetzen, sondern ist auch bei der Entwicklung einer inneren Tonvorstellung (Audiation, Gordon, 1980) und dem Erfassen von Tonbeziehung von Nutzen. Die Musikerfahrung und das emotionale Musik-Erleben ist eine Quelle der Spielfreude und Motivation und fördert das Erleben eines persönlich bedeutsamen, musikalischen Erfahrungsraumes, welcher wiederum in Wechselwirkung zu kognitiven Dimensionen steht.

### ***Musikalische Weltziehungsbildung***

An dieser Stelle möchte ich abschließend den Begriff „musikalische Weltziehungsbildung“ einführen.<sup>47</sup> In meinem Verständnis geht es im Sinne von Musik leben lernen um musikalische Weltziehungsbildung als Passungs- und Spannungsverhältnis. Musikalische Weltziehungsbildung fokussiert den Blick auf die Beziehung zwischen ästhetischen und kognitiven, emotionalen und rationalen musikalischen Zugängen. Der Ansatz beschreibt daher das Ringen zwischen den Polen. Musikalische Weltziehungsbildung versteht diese Spannungen als etwas untrennbar Verbundenes, das in ständiger Wechselwirkung zueinander besteht und wesentlich zum Gelingen oder Misslingen musikalischer Bildungsprozesse beiträgt. In Momenten der Resonanz kommt es zu einem lebendigen Antwortgeschehen zwischen den Interaktionspolen. Die Pole öffnen sich füreinander für die Impulse des Gegenübers und etablieren so eine spezifische Wechselwirkung: die der Resonanz. In solchen Momenten ist ein aufeinander bezogener lernender und lebendi-

---

<sup>47</sup> Das Konzept musikalischer Weltziehungsbildung wird im *Diskussionsteil, I Einordnung der Untersuchungsergebnisse, C. Auf der Suche nach Resonanz – musikalische Weltziehungsbildung* nochmal umfassender aufgegriffen und an dieser Stelle nur einführend erläutert.

ger Umgang mit Musik denk- und machbar. In indifferenten und repulsiven Weltbeziehungsmodi gelingen solche Interaktionen nicht, es kommt zu einem Kontaktverlust und die Pole verschließen sich voreinander, was zu einer eindimensionalen Ausrichtung des Musikunterrichtes führen und sich in misslingenden Unterricht äußern kann. Musikalische Weltbeziehungen könnten unter solchen Bedingungen nicht lebendig werden und stabilen Resonanzachsen im Unterricht erschweren.

# **DISKUSSION**

## **I Einordnung der Untersuchungsergebnisse**

### **A. Theoretische Kontextualisierung der empirischen Ergebnisse**

Die im soziologischen Teil der Arbeit diskutierten Modernediagnosen unterstützen das gemeinhin bekannte Bild moderner Pluralität, Ambivalenz und Steigerung. Der damit gewissermaßen nicht zu verleugnende moderne Freiheitsgewinn scheint auch mit Problemen in Form sozialer, ökonomischer und persönlicher Herausforderungen, als Sinnverunsicherung, Orientierungslosigkeit und eines erhöhten Leistungs- und Steigerungsdruckes verbunden zu sein. Solche gesellschaftlichen Entwicklungen wirken maßgeblich auf die Bildungslandschaft ein und stellen neuartige Herausforderungen an Schule und Unterricht. Das bildungspolitische Klima wird schärfer und orientiert sich vermehrt an einer utilitaristischen Denkhaltung, was mit einer ökonomischen Rationalisierung des Erziehungswesens und einer stärkeren Evaluationskultur an Schulen einhergeht. Das Fach Musik ist in dieser Hinsicht mit neuen Problemfeldern konfrontiert, die sowohl strukturell, institutionell, bildungspolitisch, aber auch auf individueller Ebene der Akteure der Unterrichtspraxis zu fassen sind. Im empirischen Teil der Untersuchung wurde der Blick auf letztere Ebene geworfen und die Spannungsfelder anhand eines empirischen Beispiels in den Äußerungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern veranschaulicht. Die vielseitigen Ansprüche, denen musikpädagogische Praxis ausgesetzt ist, zeigen sich auch in den spannungsreichen Wahrnehmungen der Musiklehrenden und -lernenden auf das Klassenmusizierprojekt. Die Ergebnisse der empirischen Studie demonstrieren, dass die jeweilige Positionierung der Musiklehrenden innerhalb der beschriebenen Spannungsfelder ihre Zielvorstellungen und die konkrete Unterrichtspraxis prägen und einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Rolle des Musikunterrichts der Schülerinnen und Schüler haben.

Die von der leitenden Lehrperson des Unterrichtsettings beschriebenen persönlichen Diskrepanzerfahrungen können hinsichtlich Desynchronisationsphänomenen spätmoderner Entwicklungen gedeutet werden. In ihrer Wahrnehmung wird die

Eigenzeitlichkeit musikalischer Bildungsprozesse durch die moderne Steigerungslogik gestört: Konkurrenzdenken, Zeitdruck und Leistungsdruck sind Störfaktoren für einen affektiven und persönlichen Zugang zu Musik. Performativitäts- und Evaluationsagenden im Namen der Qualitätssicherung untergraben in ihren Augen nicht nur die Professionalität der Lehrpersonen, sondern auch den persönlichen Zugang zur Musik der Schülerinnen und Schüler. Ihrer Kritik einer funktionalistischen Besetzung und Instrumentalisierung musikalischer Bildung stellt sie die Vorstellung eines ästhetischen und persönlich bedeutsamen musikalischen Erfahrungsraumes entgegen. Sie distanziert sich klar von Unterrichtszielen, die sich alleine an quantifizierbaren Leistungskriterien messen lassen und übt deutliche Kritik an einer Zweckrationalität im Instrumentalspiel und an einer übermäßigen Fixierung auf die Optimierung einer Spieltechnik. Ihre Ansprüche an musikalische Bildung lassen sich nicht anhand von messbaren *Outcomes* fassen. Dementsprechend definiert sie auch ihre Ansprüche an erfolgreichen Musikunterricht: ein intuitiver, persönlicher, emotionaler, freudvoller, kreativer, phantasievoller und humaner Zugang zu Musik. Ein solcher Zugang braucht Zeit. Er lässt sich weder anhand messbarer Bildungsstandards bestimmen noch in Kompetenzformulierungen fassen. Er entzieht sich einem kontrollierenden Zugriff und enthält ein Moment der Unverfügbarkeit. Er verlangt eine Offenheit von Lehrenden und Lernenden, denn nur wer sich öffnet, kann von einem Bildungsstoff oder einer Person emotional erreicht werden, sich berühren und begeistern lassen. Begeisterung für das Fach wird über die Begegnungs- und Beziehungsebene übertragen und für die Kinder erfahrbar.

Die Aussagen der Kinder gewähren Einblick in persönliche Empfindungen und musikbezogene Bedeutungszuweisungen. Viele Ausführungen zeugen davon, dass Erleben, Gefühle, Intuition und musikalischer Ausdruck einen großen Raum in ihren musikalischen Bildungsprozessen einnehmen. Der persönliche Bedeutungsgehalt von Musik ist in den Schilderungen der Kinder eng an die emotionale Wirkung gebunden. Die Aufmerksamkeit wird häufig auf die Persönlichkeit der Musiklehrperson und ihre emotionale Einstellung zur Musik und zum Vermitteln von Musik gelenkt. Es wird gleichsam der Wunsch nach Struktur und Offenheit, Anleitung und schöpferischer Gestaltung geäußert.

Allzu deutlich wird außerdem, wie persönliche Diskrepanzerfahrungen die musikpädagogische Praxis mitbestimmen und in manchen Situationen einer reflexiven Bestimmung „guten Musikunterrichts“ geradezu im Wege stehen. Die negativen Erfahrungen, die die leitende Lehrperson in ihrer eigenen musikalischen Ausbildung erfahren hat, prägen ihre Bildungsvorstellungen maßgeblich. Sie führen sogar soweit, dass sie sich hinsichtlich aller mutmaßlich technisch orientierten Lernwege verschließt und kompromisslos und hartnäckig ihre eigenen Vorstellungen vermitteln will. Damit geht das Risiko einher, dass eigene negative Erfahrungen auf die Kinder übertragen werden, für die Konzepte wie ‚üben‘ oder ‚Noten lernen‘ möglicherweise nicht negativ konnotiert sind. Die Aussagen der leitenden Lehrperson vermitteln stark polarisierende Vorstellungen von (in ihrer Wahrnehmung) guten und schlechten Musikunterricht. Dabei werden emotionales Lernen dem kognitiven Lernen oder musikalische Interpretation der Spieltechnik häufig unvermittelt gegenübergestellt. Eine umfassendere Betrachtung des Unterrichtssettings und die Zusammenfassung unterschiedlicher Perspektiven zeigt jedoch, dass die Linien differenzierter zu zeichnen sind.

Momente des Übens und des Wiederholens sowie eine aufbauende Vermittlung von Instrumentaltechnik finden in den Aussagen der Lehrenden und Lernenden auch ihre Wichtigkeit und werden immer wieder als Zieldimensionen des Musikunterrichts benannt. Ein analysierender-rationaler Zugang zur Musik kann im musikalischen Bildungsprozess das sachliche Verstehen unterstützen und dabei helfen Lernschritte klar zu vermitteln. Außerdem ist die Automatisierung von Bewegungsabläufen und der Aufbau instrumentaltechnischer Grundlagen wesentlich, um musikalische Fortschritte zu fördern und die kindliche Wahrnehmung individueller Lernentwicklungen zu ermöglichen. Kinder beschäftigen sich gerne mit Lerngegenständen, bei denen sie sich kompetent fühlen und deren Aufgabenanforderung sie sich gewachsen fühlen. Das Kompetenzerleben der Kinder hat einen bedeutenden Einfluss auf das Motivationsgeschehen im Klassenraum. Gleichzeitig kann beispielsweise das Üben in seiner rationalen Dimension als ein vielschichtiger ästhetischer Prozess gesehen werden, dessen tieferer Zweck in der Begegnung mit der Musik liegt. Das Bedürfnis nach größerer Sachlichkeit oder der Erweiterung der Spieltech-

nik kann auch dem Wunsch entspringen, seine eignen ästhetischen Erfahrungsräume auszubauen, um somit befähigt zu einem selbstwirksamen und aktiven Umgang mit Musik befähigt zu werden.

Dennoch sollte man sich der Grenzen eines solchen Zuganges bewusst sein. Problematisch wird die starke Konzentration auf rational-technische Aspekte des Unterrichts vor allem, wenn sie zum Selbstzweck wird. Instrumentaltechnik um der Instrumentaltechnik willen und Musiktheorie um der Musiktheorie willen nehmen der Musik die Lebendigkeit und die Vitalität und verschütten die Quelle, aus der sie lebt; vor allem stehen sie aber auch der Begeisterung der Musiklehrenden und -lernenden entgegen, die ihren Enthusiasmus aus der Lebendigkeit des Unterrichtsgegenstandes schöpfen. Instrumentalunterricht kann hier in musik- und menschenfernen Musikunterricht enden, in dem es zu einer zweckfunktionalen Instrumentalisierung und einem eng geführten Verständnis musikalischer Bildung kommt. Vielmehr sollte Musiktechnik und -wissen immer in den musikbezogenen Bedeutungsfindungsprozess mit eingebunden sein. Der lernende Zugang ist wesentlich für das Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz im Umgang mit Musik. Der persönliche Bedeutungsgehalt von Musik wird gleichermaßen aus der Wahrnehmung eines lebendigen Lern- und Lebensgegenstandes gewonnen. Der lebendige Zugang dient als Türöffner für eine affektive Auseinandersetzung mit Musik und zur Stärkung der Motivation und des Interesses der Kinder.

## **B. Überlegungen zum Auftrag der Musikerziehung in spätmodernen Gesellschaften**

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, den Weg zu einem klareren Selbstverständnis der Musikerziehung heute zu ebnen. Vor dem theoretischen Hintergrund und den Ergebnissen der empirischen Studie scheint mir die Aussage berechtigt zu sein, dass Musikunterricht vor der Aufgabe steht sich neu zu orientieren und zu positionieren. Komplexe gesellschaftliche Entwicklungen, aber auch bildungswissenschaftliche Kontexte tragen ihre Anteile daran. Das Fach Musik sieht sich dementsprechend mit mehreren Problemfeldern konfrontiert:

Schulischer Musikunterricht ist in vielfältige Begründungsdiskurse verstrickt und scheinbar in eine *Legitimationskrise* geraten. Für das Fach Musik kann man nur unzureichend konkrete und messbare Kompetenzen formulieren, welche die Schülerin und der Schüler erwerben soll (siehe auch Rolle, 2008). Neben musikalischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen, werden Ziele wie die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen, Toleranz, Mündigkeit, emotionale Entwicklung, Humanität, eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, soziales Bewusstsein und kulturelle Sensibilität als grundlegende Ziele gesehen. Solche Zieldimensionen sind sehr vage und unscharf; sie sind empirisch schwer fassbar und nicht operationalisierbar. In einem vermessenen Schulsystem lässt sich das Fach also schwer mit solchen Argumenten halten. Den Anschluss an bildungspolitische Maßnahmen zur Etablierung von Bildungsstandards und Kompetenzen zu finden, gelingt musikalisch-ästhetischen Lernfeldern in diesem Zusammenhang weitgehend nicht und daher wird Musik oftmals an den Rand des übervollen Curriculums öffentlicher Bildungseinrichtungen gedrängt. Auf der anderen Seite stehen musikalisch-ästhetische Begründungsdiskurse, d.h. Empfindungen, Emotionen und ästhetische Gehalte von Musik. Dennoch gilt auch hier: Die Annahme, dass sich ästhetische Bildungsdimensionen von selbst legitimieren wäre einer Beliebigkeit ausgesetzt. Auf konkret unterrichtspraktischer Ebene steht die Frage nach der pädagogischen Vermittlung und der „Didaktisierung“ ästhetischer Lernbereiche im Fokus. Der ästhetisch-expressive Modus der Wahrnehmung wird als „*unverzichtbarer Kernbestand musikalischer Bildung*“ (Rolle, 2011, S. 2) gesehen, ist als Bildungsziel jedoch didaktisch schwer mittelbar und fassbar. Ästhetische Bildung ist in ihrer Qualität nicht bestimmbar, sie ist nicht messbar und in ihrer Prozesshaftigkeit nicht erfassbar. Sie kann daher auch nicht zu einem konkret benennbaren Inhalt des Unterrichts werden. Aus ästhetischen Erfahrungen ergibt sich im Unterricht auch kein roter Faden, der den Unterricht strukturiert.

Die empirische Bildungsforschung reagiert auf die Herausforderungen im Bildungswesen dahingehend, als dass sie den durchaus legitimen, aber dennoch begrenzten Ansatz einer standardisierten Messung von Merkmalen der Bildungsqualität



verfolgt. Der Begriff „Kompetenz“ ist zum Schlüsselbegriff einer Output-orientierten Betrachtung von Lehr-Lernprozessen in der empirischen Bildungsforschung und allen jüngeren Curriculumsreformen geworden. Er trägt deutlich die Handschrift einer analytisch-rationalen Betrachtung von Lernprozessen und ist für die Beschreibung messbarer Zieldimensionen von Musikunterricht nützlich und nutzbar. Wird dieser Bildungsansatz jedoch eindimensional geführt, taucht schnell die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Vorgehensweise auf. Wenn Kompetenzerfassung zu dem dominierenden Modus politischer und gesellschaftlicher Reformentscheidungen im Bildungssystem führt und der Kompetenzbegriff die Vorstellung und Praxis des Gelingens von Unterricht und Schule in immer größerem Ausmaß prägt, was passiert dann mit dem unsichtbaren Bildungsrest? Dieser *unsichtbare Bildungsrest* charakterisiert vor allem künstlerisch-ästhetisch profilierte Fächer wie Musik. Deshalb gelangt der Zugang evidenzbasierter Bildungspolitik dann an seine Grenzen, wenn auf die ästhetisch-expressive Dimension als unverzichtbarer Kernbestand von musikalischen Bildungsprozessen verwiesen wird: Die unmittelbare Freude am Musizieren, ästhetisches Erleben und sinnliche Erfahrung von Musik und das Aufbauen einer persönlichen, resonanten Beziehung zur Musik.

Angesichts dieser spannungsreichen Verhältnisse im musikpädagogischen Fachdiskurs, in Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungspolitik muss die Aufmerksamkeit immer wieder auf das große Ganze gelenkt werden:

*We therefore need to keep at the forefront of our minds the fundamental question what is this for? Big picture thinking such as this can be endangered when governments focus increasingly on evidence based practice to improve educational effectiveness scores in global rankings, requiring researchers to produce the evidence on which to base practice (Dyndahl, Karlsen & Wright, 2014, S. 9).*

*What is this for?* Wozu Musikunterricht? Was bleibt am Ende einer achtjährigen schulischen musikalischen Ausbildung von einer Unterrichtsstunde pro Woche, wie es derzeit beispielsweise in Italien gesetzlich geregelt ist? Wird Musik als schönes „Ausgleichsfach“ gegenüber anderen stressigen, stärker kognitiv ausgerichteten

Unterrichtsfächern verstanden? Oder sollte es eher den Platz eines Wissensfaches einnehmen, um so in einer Linie mit anderen technisch-wissenschaftlichen Fächern zu sein und damit einen konkreten zweckfunktionalen Beitrag in der schulischen Ausbildung zu leisten? Auch hier bewegen wir uns wieder in einem Spannungsfeld. Ich möchte dafür plädieren das Fach Musik nicht zu degradieren, zu isolieren und einer Beliebigkeit auszusetzen, indem es als undefinierbarer Gegenpol einer Leistungs- und Steigerungsgesellschaft abgetan wird. Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, dass das Fach Musik nicht zu einem weiteren Zahnrad spätmoderner Gesellschaften wird: Als Unterrichtsgegenstand der kontrollierbar, funktional und utilitaristisch ausgerichtet ist und den spätmodernen Dynamiken und Mechanismen entspricht. Die Rolle von Musikunterricht durch die Linse neoliberaler Bildungspolitik zu betrachten, könnte mehrere Formen annehmen: Eine mögliche Rolle von Musikunterricht wäre der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten in Zusammenhang mit Kreativität, Innovation, Problemlösung und effektiver Teamarbeit – als eine utilitaristische Konstruktion im Dienste ökonomischer Praktiken. Darüber hinaus kann Musikunterricht auch als zweckfunktionale Berufsausbildung für zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in der Musik- und Unterhaltungsindustrie oder als Mittel zur Formung von Musikkonsumenten konzipiert werden. Damit würde musikalische Ausbildung dazu beitragen können, eine vom Massenkonsum abhängige Wirtschaft zu erhalten.

Weder Musikunterricht als Ablenkungs- und Dekorationsfach, noch Musik als Werkzeug einer kapitalistisch-ökonomisch ausgerichteten Bildungsagenda erscheint mir wünschenswert. Stattdessen gilt es vielmehr zu fragen: Welche Bedeutung kann und soll Musik und Musikunterricht für Schülerinnen und Schüler in unserer Gesellschaft haben? Die Antwort meiner theoretischen und empirischen Auseinandersetzung auf diese Frage ist: Musik soll im Musikunterricht lebendig gelernt und lernend gelebt werden. Musikalische Weltbeziehungsbildung nimmt diese Spannungsverhältnisse in den Blick und wird als Ringen zwischen emotional-sensuellem bewegtsein und musikalischem Lernen verstanden. Damit setzt musikalische Weltbeziehungsbildung an dem Passungs- bzw. Spannungsverhältnis, an der Beziehung an. Die Forderung nach einem Musikunterricht, in dem Musik *gelebt* wird, in dem Erleben, Gefühle und Intuition, Individualität und Phantasie einen Raum einnehmen,

geht Hand in Hand mit der Forderung nach einem Musikunterricht, in dem Musik gelernt und aktiv-handelnd erfahrbar wird. Ziel ist vor allem ein bedeutungsermöglichender Zugang zur Musik. Die Aussagen der Kinder zeigen sehr konkret, dass solche Bedeutungszuweisungen sowohl im intuitiv-emotionalen Erleben von Musik als auch in musikalischen Lernprozessen gefunden werden können.

***Musik leben lernen.*** Ich möchte daher abschließend argumentieren, dass musikalische Bildungsprozesse, bei denen Anteile des „Lebens“ keine angemessene Berücksichtigung finden, Musik einer ihrer wesentlichen Qualitäten berauben. Musikalisches Wahrnehmen erlangt persönliche Bedeutsamkeit, wo es von Lernenden im Sinne eines „Lebensmittels“ zur Bereicherung und zur Bewältigung des persönlichen Lebens beiträgt. Diese Dimension musikalischer Bildungsprozesse stiftet Beziehungen zwischen Musikhernenden und Musik, als einem sinnlich wahrnehmbaren Objekt. Musik ist in einem solchen Sinne ein Medium zur Kultivierung der affektiven Seite des Menschen. Auch müssen Anteile des „Lernens“ aufgegriffen werden, um eine sachorientierte Auseinandersetzung mit Musik zu garantieren, in denen Kinder musikalische Fortschritte erleben und sich dabei selbst als kompetente Musikerinnen und Musiker erfahren. Die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen stellt eine grundlegende Voraussetzung für und Teil der Auseinandersetzung mit der Welt dar. Um sich aktiv-handelnd mit Musik auseinanderzusetzen, sich Welt zu erschließen, Probleme zu lösen und Anforderungssituationen zu bewältigen, ist musikalisches Lernen zentral. Wenn lernendes sich-Auseinandersetzen mit Musik, als auch lebendiges sich-Einlassen in musikalische Welten in komplementärer Ergänzung möglich sind, und sich zwischen diesen beiden Modi eine resonante Beziehung einstellt, erschließt sich Musik an sich und als Fach in ihrer/seiner vollen Bedeutung für den Menschen.

### **C. Auf der Suche nach Resonanz - musikalische Weltbeziehungs- bildung<sup>48</sup>**

---

<sup>48</sup> Viele der hier angeführten Gedanken gehen aus der Zusammenarbeit mit Dr. Jens Beljan im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes an der Universität Jena hervor. In zahlreichen Gesprächen und dem Versuch eine Verhältnisbestimmung von Resonanz, Kompetenz und

Der Mehrwert der Resonanztheorie Hartmut Rosas liegt meines Erachtens in einer profundierten Beschreibung spätmoderner Probleme und Herausforderungen, die sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen zeigen. Ausgehend von der Frage „Was macht ein gutes Leben aus?“ identifiziert Hartmut Rosa in seiner Resonanztheorie die Qualität eines guten Lebens mit dem Blick auf die Beziehung zur Welt. Auch die Schule muss sich die Frage stellen, was erfolgreiche Bildung ausmacht und woran sie sich orientieren soll. Die Pädagogik kann aus dem Potential dieser soziologischen Ausführungen schöpfen. Dennoch ist der Ansatz der Resonanzpädagogik noch relativ jung und bildungstheoretisch nicht ausreichend verankert. Jens Beljan hat in dieser Hinsicht mit seiner Dissertation *„Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung“* einen ersten Beitrag zur fachlichen Vertiefung geleistet. Er argumentiert, dass die Qualität des Bildungssystems nicht an Maßstäben der Effektivität und Effizienz zu messen sei, sondern vielmehr an gelingenden bzw. resonanten Selbst-Weltbeziehungen. Bildungsoperationalisierungstendenzen stellen Lehren und Lernen in einen tendenziell instrumentellen Kontext und reduzieren Bildung auf eine Ressource im sozioökonomischen Wettbewerb (Rumpf, 2005b; Gruschka, 2007; Beljan, 2017). Daher gilt es Perspektiven für ein anderes Lernverständnis zu entwickeln und Bildungsprozesse als „Resonanzgeschehen“ zu re-konzeptualisieren.

Wie Beljan (2017) in seiner Dissertation mit Verweis auf Bildungsphilosophen wie Herder, Humboldt, Schleiermacher, Bollnow, Dewey und Gruschka aufzeigt, ist und war Bildung immer schon die Antwort auf das Verstummen von Selbst und Welt und von der Sorge getrieben, die Welt könne in der Moderne verstummen, verdinglicht, kalt oder mechanisch werden. Erleben, Erzeugen und Erfahren als Umgangsweisen mit Musik sind eine besondere Art und Weise der Kommunikation zwischen Welt und Selbst, die in einer spätmodernen Gesellschaft durch wachsende Verfügbarmachung zunehmend zu verstummen drohen (Comploi & Schrott, 2018). Musikunterricht ist eine institutionell gesicherte Resonanzachse, in welcher

---

Ästhetik zu unternehmen habe ich mich zusammen mit Jens Beljan bildungstheoretisch mit der Materie verfasst. Seinen kritischen Inputs bin ich sehr dankbar.

sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler zu positionieren lernen. Im Umgang mit Musik können Subjekte ein lebendiges, interaktives Resonanzverhältnis mit Musik im Spannungsfeld zwischen Offenheit für Affizierung und Transformation und der notwendigen Geschlossenheit im Sinne autonomer Handlungsspielräume etablieren. Resonanz ist weder planvoll ansteuerbar noch bis ins Detail ergründbar – sie enthält ein Moment der Unverfügbarkeit. Die kategorial unterschiedliche Wahrnehmung von Weltbeziehungen hängt maßgeblich von der eigenen Haltung, Einstellung und subjektiven Bewertung in Form von musikalischen Bedeutungszuweisungen ab. Dennoch ist es möglich, eine sensible und reflektierte Haltung zu entwickeln und im Musikunterricht zu kultivieren. Die Betrachtung von Lehren und Lernen durch die Linse der Resonanzpädagogik kann eine Sensibilität für solche Kontexte und Unterrichtspraktiken schaffen.

### **(1) Dynamik zwischen Resonanz und Entfremdung**

Die Art und Weise, wie wir Musik erfahren, welche Beziehung wir zu Musik aufbauen wird nicht zuletzt maßgebend im Musikunterricht geprägt. Nicht nur Resonanz ist ein wichtiger Erfahrungsmodus in Bildungsprozessen. Erfahrungen der Indifferenz oder der Repulsion sind auch ein wichtiger Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen. Solche momenthaften Phasen der Entfremdung gehören zum Bildungsprozess dazu und sind sogar die Voraussetzung für Resonanzbeziehungen. Gerade im Kontext Schule werden Kinder im Unterricht mit Sachbereichen konfrontiert, die noch nicht bekannt sind, die zunächst abschrecken oder nichts-sagend sind. Die Auseinandersetzung mit Bildungsstoffen bedarf oftmals einem lernenden Zugriff, um sie verstehen und aktiv mit ihnen umgehen zu können. Solange Indifferenz und Repulsion nicht Dauerzustände sind und die Schule somit zur Entfremdungszone wird, ist das nicht weiter problematisch und mit einem Gespür für Resonanz- und Entfremdungsverhältnissen im Klassenraum können aus Entfremdungsmomenten, Resonanzen entstehen. Dies kann als *Anverwandlung* bezeichnet werden. Ein weiterer Grund, warum Entfremdung als ein wichtiger Bestandteil von Bildung anzusehen ist, besteht darin, dass ohne Entfremdung das resonant-Machen von Welt totalitäre Züge annehmen kann. Entfremdung durch Resonanzverweigerung, etwa in Form von Widerstand und Kritik sind wichtige Bestandteile für

neuerliche Anverwandlungsprozesse. Der Ausschluss von Entfremdung würde deshalb die Resonanzfähigkeit schließlich untergraben (Beljan & Winkler, 2019). Schule und insbesondere Lehrende benötigen deshalb ein Gefühl für Resonanzen, müssen gleichzeitig aber auch über Entfremdungstoleranz verfügen. Erst wo Anverwandlung, die Dynamik von Resonanz und Entfremdung zum Erliegen kommt, entstehen pathologische Resonanzstörungen und Entfremdungszonen in der Schule. Werden die Bildungsvorstellungen der Lehrperson eindimensional auf die Kinder übertragen und findet kein dynamischer Prozess zwischen Entfremdung und Resonanz statt, beinhaltet dies zweierlei Gefahren:

- Die erstere Gefahr liegt darin, dass musikalische Lernprozesse in einem „Echo“ münden. In einem solchen Szenario wird das Subjekt passiv mit den Vorstellungen der Lehrperson überflutet und verliert seine eigene Stimme, bzw. kann seine eigene Stimme nicht zum Ausdruck bringen. Dabei erlebt sich das Subjekt zwar als affiziert, jedoch nicht als selbstwirksam und aktiv gestaltend.
- Tritt kein Antwortverhältnis zwischen den Beteiligten ein, kann es passieren, dass Lernende sich ganz vor einem solchen Ansatz verschließen und indifferent oder repulsiv reagieren. Dies passiert vor allem dann, wenn sich Lernende nicht mit den von den Lehrenden gesetzten Bildungsvorstellungen identifizieren können, sich nicht darin wiederfinden und demnach in kein Resonanzverhältnis treten können oder wollen.

Der Verlust der Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten und der Affektion können den Unterricht dauerhaft stören. Bildungsprozesse manifestieren sich in der Dialektik von Entfremdung und Resonanz. Unterricht mit der Zieldimension der Eröffnung musikalischer Weltbeziehungen verlangt nach einem dialektischen Aushandlungsprozess zwischen Musiklehrenden und -lernenden. In einem solchen Verständnis werden Schülerinnen und Schüler als „eigene Stimme“ wahr- und ernstgenommen. Weltbeziehungsbildung generiert musikalische Bedeutungen in einem interaktiven, resonanten Prozess zwischen allen Beteiligten und dem Weltausschnitt. Für Lehrpersonen ist es daher wichtig einen reflektierten Umgang hinsichtlich der eigenen Bildungsvorstellungen zu pflegen und offen zu sein für das

interaktive in-Beziehung-Treten mit den Schülerinnen und Schülern. Dabei ist es die Art und Weise dieser dialektischen Beziehung, die ihre Qualität bestimmt. Zu dieser Erkenntnis gelangt auch Øivind Varkøy (2007), wenn er philosophische Überlegungen zur dialektischen Natur von Bildungsprozessen anführt. Die Dialektik zwischen wachsen-Lassen und Formen, zwischen eigenen Bildungszielen und dem Respektieren der Ansprüche der Lernenden charakterisiert er als Kernelement einer humanistischen „philosophy of education“. Ein solcher Zugang steht im Lichte eines kritischen, demokratischen und emanzipatorischen Bildungsverständnisses.

## **(2) Kompetenz und Resonanz**

Hartmut Rosas provokativer Gegenüberstellung von Resonanz und Kompetenz möchte ich kritisch gegenüberreten. „Kompetenz und Resonanz in Dissonanz“ so lautet ein Kapitel des Buches Resonanzpädagogik von Hartmut Rosa und Wolfgang Endres (2016). Damit stellt der Soziologe den Kompetenzbegriff vordergründig in den Kontext operationalisierbarer Kompetenzmodellierung. Hartmut Rosa kritisiert vielmehr den bildungspolitischen Kontext, in dem der Begriff ‚Kompetenz‘ gebraucht wird, als das Konstrukt Kompetenz an sich. Eine solche Generalisierung halte ich für unzureichend differenziert und bildungswissenschaftlich kontextualisiert. Die Begriffsdefinition von Kompetenz nach Franz E. Weinert, die sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat, beschreibt Kompetenz als *„...die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen [durch sie] erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, [um] bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, [um] die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert, 2001, S. 27). In einem solchen Verständnis sind Kompetenzen grundlegend für musikalische Lernprozesse. Ich möchte behaupten, dass Bildung der Kompetenzen genauso bedarf, wie sie auf Resonanzen angewiesen ist. Sicherlich reicht die Standardisierung von Basiskompetenz für die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrages nicht aus – im Gegenteil: Auch wenn sich Kompetenzen in ihrer theoretischen Modellierung umfassend beschreiben lassen und motivationale, volitionale und soziale Faktoren miteinbeziehen, liegt der

Fokus bei der *Kompetenzerfassung* auf objektive und positivistisch erfassbare Tatsachen (Knigge, 2014) . Kompetenzen kommen erst durch die Performanz als Outcome und direkt beobachtbares und mit Aufgaben messbares Konstrukt an die Oberfläche (Spychinger, 2003). Eine solche Verengung des Blickes auf den Output von Bildungsprozessen im Zuge instrumenteller Bildungskonnotationen erweist sich als problematisch. Eben die Tatsache, dass „Kompetenz“ zu einem Schlüsselwort des Bildungsmonitoring geworden ist, bildet die Angriffsfläche für Kritik. Betrachtet man Kompetenz jedoch außerhalb eines solch bildungspolitisch gefärbten Kontextes, ist der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten ein wesentlicher Bestandteil von Bildungsprozessen – als eine Komponente musikalischen Lernens.

### **(3) Mensch – Musik – Welt. Weltbeziehungen durch Musik**

*„Bildung bedeutet nicht die Welt zu beherrschen, sondern die Beziehung zur Welt zu verändern.“ (Rosa & Endres, 2016, S. 44)*

Die Resonanzpädagogik stellt Beziehungsqualitäten des Welt-Selbstverhältnisses in den Mittelpunkt und identifiziert entscheidende Momente in Bildungsprozessen in der Begegnung zwischen Selbst und Welt und deren kategorialer Beschreibung zwischen Resonanz, Indifferenz und Repulsion. Bildung wird also als Beziehungsgeschehen wahrgenommen, als spannungsreiches Verhältnis einer Subjekt-Weltbeziehung.

Anknüpfend an die Inhalte und Ergebnisse der vorliegenden Dissertation erachte ich die Resonanzpädagogik als vielversprechenden Ansatz für die Betrachtung der identifizierten Spannungsfelder. Ansprüche an Musikunterricht lassen sich im Spannungsfeld zwischen musikalischem Lernen und der Ermöglichung emotionaler, expressiver und persönlicher Erfahrungsräume (Leben) verorten. Beide Perspektiven haben von ihren Begründungen her ihre Berechtigung und sind nachvollziehbar – beide Perspektiven sind mit Herausforderungen und Risiken konfrontiert. Der Ansatz der Resonanzpädagogik vermag es, dieses Spannungsfeld in ein Verhältnis zueinander zu setzen und anhand seiner inneren Logik zu beschreiben. Musikali-



sche Weltbeziehungsbildung spielt auf das gegenseitige und dynamische Passungs- und Spannungsverhältnis zwischen Objekt- und Subjektseite von Bildungsprozessen an. Resonante Weltverhältnisse gehen weder primär von der Subjektseite noch von der Objektseite aus, sondern beziehen sich auf ein wechselseitiges Antwortverhältnis. Die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Welt und Weltausschnitten dar. Um sich aktiv-handelnd mit der Welt auseinanderzusetzen, sich Welt zu erschließen, Probleme zu lösen und Anforderungssituationen zu bewältigen, ist musikalisches Lernen zentral. Gleichzeitig stiftet die emotional-sinnliche Dimension von Bildungsprozessen Beziehung zwischen dem Einzelnen und dem Weltausschnitt als einem sinnlich wahrnehmbaren Objekt. Durch eine solche Art der Auseinandersetzung bekommen Lerninhalte eine persönliche Bedeutung für den Einzelnen. Erfahrungsräume für ein sinnliches Erschließen von Welt sollen etabliert werden und Räume für eine ästhetische, inspirative, rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Objekten geschaffen werden. Lernen ist auf eine erfahrungsmäßige Substanz angewiesen. Umgekehrt gilt auch: Lernprozesse eröffnen eine größere Bandbreite an (ästhetischen) Erfahrungsmöglichkeiten. Für die Qualität erfolgreicher Bildungsprozesse ist es entscheidend, dass Subjekte sich zutrauen, Herausforderungen zu meistern, aktiv auf die Umwelt Einfluss zu nehmen und damit planvoll etwas bewirken zu können. Art und Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartungen sind von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung von Selbst-Weltbeziehungen. Sie sind auch wesentlich für die Frage, ob ein Subjekt sich zutraut aktiv in die Welt hineinzugehen, Herausforderungen wahrzunehmen und die eigene Position in der Welt gestalten zu können - sich also als kompetent erlebt.

Resonante Weltbeziehungsbildung beinhaltet zusammenfassend zwei wesentliche Indikatoren: Selbstwirksamkeitserwartungen und Affizierung. In Resonanzbeziehungen erreicht oder berührt man den oder das Andere, erfährt sich aber gleichzeitig auch als erreicht und berührt. Selbstwirksamkeitserwartungen und Affizierung sind somit zwei wichtige Komponenten in Bezug zur Kernkategorie Musik leben lernen. Um Musik lebendig zu lernen und lernend zu leben, bedarf es einem

Gefühl der Affizierung, des inneren angesprochen-Seins, verbunden mit Selbstwirksamkeitserwartungen als Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten. Somit ist Resonanz selbst- und weltgenerierend und manifestiert sich in der Beziehung zwischen Selbst und Welt. In dieser Beziehung vollzieht sich musikalische Bedeutungsgenerierung in Momenten der Resonanz. Musikalische Weltbeziehungsbildung als Zieldimension für Musikunterricht kann dem Unterricht und dem Fach Musik ein wenig mehr Lebendigkeit verleihen und somit dazu beitragen, dass die Welt und die Menschen, und somit unsere (musikalischen) Weltverhältnisse lebendig werden.

## II Forschungswissenschaftliche Überlegungen

### A. Kritische Reflexion des Forschungszuganges

Jürgen Vogt gibt 2012 eine Art Vermisstenanzeige auf: *Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?* In seinem Aufsatz konstatiert er bei der Sichtung wissenschaftlicher Arbeiten der Musikpädagogik ein vordergründig technisches und praktisches Erkenntnisinteresse, vor einem emanzipatorischen Interesse. Dabei bemängelt er mit Verweis auf Habermas (1969), dass sowohl empirisch-analytische als auch historisch-hermeneutische Wissenschaften latent ideologiegefährdet sind. Beide Wissenschaftsformen beziehen sich notwendigerweise allein darauf, was sich in Form von Daten zeigt. Kritische Wissenschaft hingegen habe ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und bildet durch seinen selbstreflexiven Charakter eine „*notwendiges Korrektiv für Fehleinschätzungen und Fehlentwicklungen*“ (S.349). Die vorliegende Arbeit steht im Lichte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaften und orientiert sich daher nicht nur an einer deskriptiven oder analytischen Erkenntnisintention. Die Bezugnahme zur kritischen Erziehungswissenschaft resultiert in der kritischen Reflexion der gesellschaftlich-politischen Bedingtheit der Erziehungspraxis. Die Kennzeichnung „konstruktiv“ verweist auf die Orientierung an den Leitlinien einer humanen und demokratischen Erziehung. Ein vordergründiges Anliegen ist die Reflexion hinsichtlich gesellschaftspolitischer Hemmnisse, die eine solche Unterrichtspraxis behindern (Klafki, 1992).

Im Sinne eines demokratischen Gesellschaftsverständnisses ist es aus forschungspraktischer Sicht ein Anliegen, die Perspektive von Schülerinnen und Schülern in den Forschungsprozess einzubinden. Damit wird auch der Forderung von Nowotny u.a. (2010) nachgekommen, „*research for and with society*“ zu betreiben und die Akteure der betreffenden Handlungsfelder in die Wissensproduktion mit einzubeziehen. Wahrnehmungen, Wünsche, Interessen sowie Vorstellungen und Bewertungen der Schülerinnen und Schülern spielen hier eine bedeutende Rolle. Auch wenn ihre Wünsche nicht unbedingt von allein pädagogisch zu legitimieren sind und ihre Beurteilungen keineswegs endgültige Bewertungsmaßstäbe für die Qualität des Unterrichts darstellen, bietet eine empirisch gesicherte, subjektive Sicht

der Lernenden wichtige Impulse zur Planung und Durchführung von Unterricht und eröffnet Hinweise zur Sinngebung und der Rolle von Musikunterricht.

Die Kombination aus sozialer Ethnographie und Grounded Theory Methodologie bewährte sich im Forschungsprozess weitgehend. Der anfangs offen gestaltete Forschungszugang, der zunehmend fokussierter wurde, ermöglichte es offen für die im Untersuchungssetting auftauchenden Phänomene zu bleiben. Die Feldaufenthalte schafften ethnographisches Hintergrundwissen und ein tiefgehendes Verständnis für die Perspektiven der Akteurinnen und Akteure im Feld. Außerdem begünstigten sie eine vertrauensvolle Beziehung zu den Musiklehrenden und -lernenden, was für das Sprechen über persönliche Sichtweisen und Erfahrungen als unerlässlich scheint. Schließlich ermöglichten es die Verfahrensprinzipien der Grounded Theory Methodologie mit theoretischer Distanz auf das Untersuchungssetting zu blicken – vor allem durch den iterativen Prozess der Datenerhebung und -auswertung, und möglichst nahe an den Daten sukzessive Kategorien auszuarbeiten, miteinander in Beziehung zu setzen und konzeptionell darzustellen.

Nicht zuletzt aufgrund der starken Fallbezogenheit des Unterrichtssettings muss darauf hingewiesen werden, dass die konzeptionelle Theorienbildung im Rahmen der Grounded Theory Methodologie auf einen überschaubaren Gegenstandsbereich bezogen wird. Sie setzt sich den Anspruch dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht zu werden und konzeptionelle Aussagen zu treffen: Aussagen über divergierende Bildungsansprüche an Klassenmusizierunterricht mit einem Streichinstrument. Durch die Methode des ständigen Vergleichs wurden die Daten zueinander in Beziehung gesetzt und auf eine abstraktere Ebene gebracht. Schließlich unterstreicht die Annahme der Unabgeschlossenheit von Theorien den dynamischen und diskursiven Charakter der hervorgebrachten Ergebnisse.

## **B. Überlegungen zur Bedeutung eines interdisziplinären Wissenschaftssystems mit gesellschaftlicher Relevanz**

*„Wissenschaft war in den letzten 200 Jahren in modernen Gesellschaften immer auch Gesellschaftsmotor“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2013, S. 19)*

In dieser Arbeit wurden moderne, gesellschaftliche Umbrüche diskutiert und damit zusammenhängende Herausforderungen für die Musikpädagogik erfasst. Auch das Wissenschaftssystem ist solchen Umbrüchen ausgesetzt und muss sich dementsprechend damit auseinandersetzen. Abschließend ist es mir ein Anliegen einige Gedanken zu aktuellen Herausforderungen an das Wissenschaftssystem zu formulieren – dem System, das als *Gesellschaftsmotor* fungiert und damit eine große Verantwortung für die Art der Wissensproduktion und die Richtung moderner Entwicklungen trägt.

Gesellschaftliche Relevanz ergibt sich nicht per se aus der Tatsache, dass an etwas geforscht wird. Ganz bestimmt ergibt sich Relevanz nicht an der methodisch gefestigten Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand. Wahrscheinlich ist es das, was schon Martin Heidegger meinte, wenn er betont: *„Die Wissenschaft denkt nicht“* (Heidegger, 1984, S. 4). Das empirische Wissenschaftssystem funktioniert nach seinen eigenen Gesetzen, folgt seiner eigenen inneren Strukturlogik. Sofern eine Wissenschaftlerin Wissenschaft betreibt, unterwirft sie sich diesen Regeln. Forschung beginnt jedoch bereits vor der wissenschaftlichen Logik. Die Auswahl empirischer Gegenstände und Problemfelder ist nicht bloß wissenschaftlich zu rechtfertigen, sondern nur außerhalb der wissenschaftlichen Logik bestimmbar – und zwar, wie ich argumentieren möchte, an Maßstäben gesellschaftlicher Relevanz. Um sozialen Anforderungen gerecht zu werden und nicht in gesellschaftlicher Bedeutungslosigkeit zu enden, braucht das Wissenschaftssystem Maßstäbe, an denen es sich orientiert. Es braucht Fragen und es braucht eine Neugierde in Bezug auf das Denken selbst. An einer kritischen Reflexion und einer Ernsthaftigkeit im

Umgang mit wissenschaftlichen Methoden und ihrer inneren Logik, hängt die Wissenschaftlichkeit. In diesem Sinne muss wissenschaftliche Arbeit transparent sein und sich in einen sinnvollen Bezug zu menschlichem Streben und Denken stellen.

Eine weitere tragende These dieser Arbeit lautet, dass komplexe gesellschaftliche Herausforderungen einer interdisziplinären Perspektive benötigen. Meine Supervisorin Prof. Susanne Elsen führte mich als Sozialwissenschaftlerin zu einem solchem interdisziplinären Forschungsansatz hin. Auch war sie es, die mich stets dazu ermutigte Wissenschaft immer im Kontext von Transformation und Relevanz zu denken. Die vorliegende Arbeit bedient sich eines hermeneutischen Ansatzes, wenn gesellschaftliche Zusammenhänge beschrieben werden, sie greift jedoch auch gesellschaftskritisch-ideologische Perspektiven auf und versucht sie mit empirischen Anteilen zu komplementieren<sup>49</sup>. Das Erfolgsmodell der „*expansiven Moderne*“ (Sommer & Welzer, 2014) stößt an seine ökonomischen, sozialen, ökologischen, *bildungswissenschaftlichen* sowie *wissenschaftlichen* Grenzen. Das heißt, dass das Bildungssystem und das Wissenschaftssystem auf solche Entwicklungen angemessen reagieren und sich neu ausrichten müssen. Während sich Wissenschaften noch vor 50 Jahren an Prinzipien wie Produktivität, Fortschritt und Effizienz gerichtet haben und als Motor für wirtschaftliche Entwicklungen galten, hat uns diese Steigerungslogik längst eingeholt (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2013). Daher gilt es den Mut zu entwickeln, sowohl im Bildungswesen als auch in der Wissenschaft diesen neuen, veränderten, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht zu werden.<sup>50</sup> Nur so läuft man der Gefahr entgegen, dass das Wissenschaftssystem gesellschaftlichen, sozialen und bildungspolitischen Herausforderungen hinterherzulaufen droht.

Gegen Ende meines Forschungsdoktorates unterhielt ich mich bei einer Mentoring-Session beim *International Symposium of Sociology of Music Education* mit der Musikpädagogin Ruth Wright, die zuvor eine beeindruckende Keynote zum Thema

---

<sup>49</sup> Zur Verbindung dieser drei Ansätze in einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft siehe Klafki (1992).

<sup>50</sup> Nowotny, Scott & Gibbons (2010) verwenden in diesem Zusammenhang die Formel „Mode-2 Science“. Der Begriff steht für eine Umorientierung des Wissenschaftssystems im Verhältnis zur Gesellschaft.

„*Music Education as Life-hack*“ gehalten hatte. Einen Vortrag, der zugleich emotional berührend war, ohne unwissenschaftlich zu sein; mit einer wissenschaftlichen Ernsthaftigkeit und Klarheit und mit dem Mut sich nicht hinter der Wissenschaft zu verstecken, sondern Position zu beziehen. In unserem Gespräch sagte sie etwas, das mir seither in Erinnerung blieb und ich mir für meinen weiteren beruflichen Werdegang in der Wissenschaft zu Herzen nehmen möchte: *„If you want to achieve something in academia, you must draw your strength and commitment from your values. You have to put yourself into your research. That is how you come up with important questions, that is how your research gains relevance.“* Ich glaube, dass dieser Rat keineswegs bedeutet, dass Prinzipien der Wissenschaftlichkeit vernachlässigt werden sollen – im Gegenteil. Empirische Wissenschaft richtet sich nach ihren eigenen Gesetzen und wissenschaftliche Kriterien; richtet man sich nicht danach, betreibt man keine Wissenschaft mehr. Diese Arbeit und ihre empirischen Methoden nehme ich sehr ernst. Doch die menschliche Neugier der Wissenschaftlerin, ihre Werte und ihr Denken sind unerlässlich für Forschung mit gesellschaftlicher Relevanz. In einem solchen Wissenschaftssystem gilt es den Mut zu haben, relevante Fragen zu stellen, sie zu hinterfragen, sie neu zu entdecken, sie zu verwerfen, sich zu distanzieren und sich auf die Suche nach neuen Fragen zu machen.

## **Anhang**

### **Interviewleitfaden leitende Lehrperson Projekt KiMu**

*Themen, die in den Interviews, aber auch in Tür-und-Angel-Gesprächen (vor und nach dem Unterricht) angesprochen wurden. Zusätzlich hatte die Forschende stets Einblick in das persönliche Unterrichtstagebuch, die Planung und schriftliche Reflexionen der Lehrperson.*

- Eigene musikalische Biographie und musikalischer Werdegang
- Unterrichtsprinzipien des Musikunterrichts
- Beschreibung der eigenen didaktisch-methodischen Orientierung
- Eigene Einstellungen und Haltungen
- Welche Erwartungen werden an die Kinder gestellt?
- Was sind primären Ziele des Musikunterrichts?
- Beurteilung und Beobachtung der musikalischen, persönlichen, sozialen, emotionalen Fortschritte der Kinder.
- Vor- und Nachteile des Lernens in der Gruppe (des Klassenmusizierens) gegenüber dem traditionellen Einzelunterricht an der Geige/am Cello.
- Zusammenarbeit mit den Instrumentallehrpersonen
- Probleme und Herausforderungen, die im Laufe des Projektes auftauchen
- Einführung der Noten
- Verhältnis zwischen instrumental-technischen Fähigkeiten und künstlerischem Ausdruck
- Beschreibung des Projektverlaufes



## **Interviewleitfaden Instrumentallehrpersonen Projekt KiMu**

### *Einführung:*

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst einige Fragen zu beantworten und deine Eindrücke zum Klassenmusizierprojekt zu beantworten! Ich hoffe wir können ganz offen und ehrlich miteinander sprechen. Ich denke, dass meine Rolle als wissenschaftliche Begleiterin des Projektes, die einer neutralen und möglichst unvoreingenommen Beobachterin ist, die mit einer Lupe auf das Projekt schaut. Der Fokus meiner Arbeit ist es aus verschiedenen Blickwinkeln auf den Musikunterricht zu schauen (wie erleben die Kinder das Projekt und wie beschreiben sie ihr Musizieren, welche Ziele setzt sich Frau Troi und wie setzt sie es um, wie erlebt ihr als Assistenten das Projekt, welche Beobachtungen macht ihr) um so ein möglichst vielfältiges und tiefgehendes Verständnis davon zu bekommen, wie sich das Projekt entwickelt.

- Zunächst wäre es interessant, wenn Du mir kurz deinen Hintergrund schilderst. Also Deine eigene musikalische und pädagogische Ausbildung und wie Du zum KiMu Projekt gekommen bist.
- Wie nimmst Du Deiner Rolle in dem Projekt wahr? Was ist Dir persönlich beim Unterrichten wichtig und kannst Du das im Projekt einbringen (auf welche Art und Weise)?
- Wie nimmst Du das Projekt wahr? Was sind Deiner Meinung nach die wichtigsten Unterrichtsprinzipien, und didaktisch-methodischen Orientierungen?
- Was wird von den Kindern erwartet (Leitende Unterrichtsziele und Visionen)?
- Welche musikalischen, persönlichen Fortschritte konntest Du bis jetzt bei den Kindern beobachten?
- Wie erlebst Du das Spannungsfeld zwischen künstlerischem Ausdruck – instrumentaltechnischen Fertigkeiten?
- Spannungsfeld zwischen musikalischer und pädagogischer Kompetenz

- Welche Vor- und Nachteile hat diese Art der pädagogischen und künstlerischen Vermittlung von Musik? Was fällt Dir positiv, was fällt dir negativ auf?
- Welchen Problemen – Herausforderungen müsst ihr Euch in Eurer musikpädagogischen Arbeit stellen?

## Questionario per i genitori

Gentili genitori,

il mio nome è Sarah Schrott, sono una studentessa del corso di dottorato presso La Libera Università di Bolzano, sede di Bressanone. Dall'anno scolastico in corso e per i prossimi due anni seguirò il progetto di musica presso la scuola primaria di Milland.

Vi chiedo gentilmente di esprimere la vostra opinione in merito al ruolo della musica all'interno della vostra vita e quella di vostro figlio/ vostra figlia.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate, la migliore risposta è la più spontanea e onesta.

La compilazione di questo questionario richiede solo pochi minuti. Le vostre risposte resteranno completamente anonime e i dati verranno trattati nel massimo rispetto della privacy e analizzati solo in forma riservata.

Vi ringrazio per la vostra collaborazione,

Sarah Schrott.

### Dati personali

Nome del bambino/della bambina: \_\_\_\_\_

1° classe

Madre		Padre	
	<b>Nazionalità</b>		
	<b>Età</b>		
<input type="checkbox"/> scuola elementare <input type="checkbox"/> scuola media <input type="checkbox"/> scuola professionale <input type="checkbox"/> scuola superiore <input type="checkbox"/> università	<b>Titolo di studio</b> (indicare il titolo di studio più alto)	<input type="checkbox"/> scuola elementare <input type="checkbox"/> scuola media <input type="checkbox"/> scuola professionale <input type="checkbox"/> scuola superiore <input type="checkbox"/> università	
	<b>Professione</b>		
<input type="checkbox"/> lo suono uno strumento musicale In caso affermativo, che strumento e per quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> lo canto <input type="checkbox"/> lo suono in un'orchestra <input type="checkbox"/> lo suono/canto in un gruppo musicale <input type="checkbox"/> lo frequento spettacoli musicali In caso affermativo, di che tipo? _____ <input type="checkbox"/> lo ballo <input type="checkbox"/> lo non faccio attività musicale  <input type="checkbox"/> Altro: _____	<b>La propria attività musicale</b>	<input type="checkbox"/> lo suono uno strumento musicale In caso affermativo, che strumento e per quanto tempo? _____ <input type="checkbox"/> lo canto <input type="checkbox"/> lo suono in un'orchestra <input type="checkbox"/> lo suono/canto in un gruppo musicale <input type="checkbox"/> lo frequento spettacoli musicali In caso affermativo, di che tipo? _____ <input type="checkbox"/> lo ballo <input type="checkbox"/> lo non faccio attività musicale  <input type="checkbox"/> Altro: _____	
Quanti fratelli e sorelle ha suo figlio/sua figlia? _____ (indicare il numero) I fratelli e le sorelle suonano uno strumento? <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <b>In caso affermativo: Si prega di indicare la tipologia dello strumento e per quanto tempo viene suonato dal bambino.</b>			

1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

Vostro figlio/ vostra figlia usufruisce di una educazione musicale al di fuori della scuola?

Sì, e cioè \_\_\_\_\_  no

Vostro figlio/ vostra figlia ha usufruito di una educazione musicale già prima del progetto proposto dalla scuola?

sì  no

In caso affermativo, in che ambito? Dove? Per quanto tempo?

\_\_\_\_\_

### ... La importanza della musica nella famiglia

**Quanto é d'accordo con le seguenti affermazioni?**

*La musica ha un grande significato nella nostra vita familiare*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

*L'educazione musicale di nostro figlio/di nostra figlia é molto importante per noi*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

*Consideriamo la musica una materia importante*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

*Siamo interessati a cosa impara nostro figlio/nostra figlia durante le lezioni di musica*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

*Secondo noi, nostro figlio/ nostra figlia ha una predisposizione musicale.*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

*A nostro figlio/ nostra figlia piace fare musica*

Molto d'accordo  D'accordo  In disaccordo  Per niente d'accordo

### ... il progetto

Vostro figlio/ vostra figlia vi racconta con entusiasmo del progetto di musica?

spesso  occasionalmente  raramente  mai

Annotazioni:

Vostro figlio/ vostra figlia vi riferisce di aspetti negativi o problemi legati al progetto di musica?

spesso  occasionalmente  raramente  mai

Annotazioni:

L'entusiasmo di vostro figlio/ vostra figlia è aumentato in seguito al progetto di musica?

sì  probabilmente sì  probabilmente no  no

Pensate che il progetto sia adatto e significativo per vostro figlio/vostra figlia?

sì  probabilmente sì  probabilmente no  no

**Avete altri annotazioni?**

\_\_\_\_\_

## Elternfragebogen

Liebe Eltern,

mein Name ist Sarah Schrott und ich bin Studentin des Forschungsdoktorates „Allgemeine Pädagogik, Sozialpädagogik und Allgemeine Didaktik“ in Brixen. Ich begleite das Musikprojekt mit Irene Troi an der Grundschule in Milland. Es handelt sich dabei um ein Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen. Im Rahmen dieses Projektes ist auch eine Fragebogenaktion vorgesehen.

Die Fragen beziehen sich allesamt darauf, welche Rolle die Musik in Ihrem Leben und im Leben Ihres Kindes spielt.

Hierbei gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Ich bitte Sie die Fragen ehrlich zu beantworten. Ich versichere Ihnen, dass der Fragebogen und die Daten anonymisiert und absolut vertraulich behandelt werden. Ich möchte Sie bitten, den ausgefüllten Fragebogen wieder über Ihr Kind in der Schule einzureichen.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sarah Schrott

### Persönliche Daten

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Klasse: \_\_\_\_\_

MUTTER		VATER	
	<b>Nationalität</b>		
	<b>Alter</b>		
<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Mittelschule <input type="checkbox"/> Berufsschule <input type="checkbox"/> Oberschule <input type="checkbox"/> Universität	<b>Schulabschluss</b> (bitte höchsten Schulabschluss angeben)	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Mittelschule <input type="checkbox"/> Berufsschule <input type="checkbox"/> Oberschule <input type="checkbox"/> Universität	
	<b>Beruf</b>		
<input type="checkbox"/> Ich spiele ein Instrument Falls ja, welches und wie lange? _____ <input type="checkbox"/> Ich singe <input type="checkbox"/> Ich spiele derzeit in einem Orchester <input type="checkbox"/> Ich spiele/singe in einer Band <input type="checkbox"/> Ich besuche musikalische Veranstaltungen Falls ja, wie oft? _____ <input type="checkbox"/> Ich tanze <input type="checkbox"/> Ich bin nicht musikalisch aktiv  <input type="checkbox"/> Anderes: _____	<b>Eigene musikalische Praxis</b> (Bitte ankreuzen)	<input type="checkbox"/> Ich spiele ein Instrument Falls ja, welches und wie lange? _____ <input type="checkbox"/> Ich singe <input type="checkbox"/> Ich spiele derzeit in einem Orchester <input type="checkbox"/> Ich spiele/singe in einer Band <input type="checkbox"/> Ich besuche musikalische Veranstaltungen Falls ja, wie oft? _____ <input type="checkbox"/> Ich tanze <input type="checkbox"/> Ich bin nicht musikalisch aktiv  <input type="checkbox"/> Anderes: _____	

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? _____ (Bitte Anzahl eintragen)	
Lernen die Geschwister auch ein Instrument? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	
<b>Falls ja: Geben Sie bitte Instrumente an und wie lange die Kinder das Instrument spielen</b>	
1. _____	2. _____
3. _____	4. _____

Erhält Ihr Kind zurzeit außerhalb der Schule musikalische Förderung?

ja, und zwar \_\_\_\_\_  nein

Hat Ihr Kind vor Beginn des Streicherklassenprojektes musikalische Förderung erhalten?

ja  nein

Wenn ja, in welchem Bereich? Wo? Wie lange?

\_\_\_\_\_

### ... Zur Bedeutung der Musik in der Familie

**Bitte schätzen Sie ein, inwiefern folgende Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen!**

*Musik hat in unserem Familienleben eine große Bedeutung*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

*Die musikalische Förderung unseres Kindes ist uns sehr wichtig*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

*Wir betrachten Musik als wichtiges Schulfach*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

*Wir interessieren uns dafür, was unser Kind im Musikunterricht lernt*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

*Unserer Einschätzung nach ist unser Kind musikalisch veranlagt*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

*Unser Kind hat Freude an musikalischen Tätigkeiten*

trifft voll und ganz zu  trifft eher zu  trifft eher nicht zu  trifft überhaupt nicht zu

### ... zum Projekt

*Spricht Ihr Kind zu Hause mit Begeisterung und Freude vom Projekt?*

ja  eher schon  eher nicht  nein

Anmerkungen: \_\_\_\_\_

*Erwähnt Ihr Kind zu Hause Probleme oder negative Seiten des Projektes?*

ja  eher schon  eher nicht  nein

Anmerkungen: \_\_\_\_\_

*Zeigt Ihr Kind durch das Projekt mehr Begeisterung für Musik?*

ja  eher schon  eher nicht  nein

*Finden Sie das Projekt grundsätzlich gelungen und wertvoll für Ihr Kind?*

ja  eher schon  eher nicht  nein

**Haben Sie sonstige Anmerkungen zum Projekt?**

\_\_\_\_\_

## **Interviewleitfaden Kinderbefragung**

### *Erkenntnisinteresse:*

- I. Wie erleben die Kinder den Musikunterricht? Wie ist – ändert sich ihr Verhältnis zur Musik – zum Instrument? (erster Musikunterricht in der Schule)
- II. Wie nehmen die Kinder das Verhältnis zwischen „Technik beherrschen“ – „intrinsischer Bezug zur Musik“ wahr?
- III. Das Interesse, die Einstellung, Motivation der Kinder zum Musikunterricht. Welche Rolle nimmt Musik in ihrem Leben ein?
- IV. Entwicklung des Klassenmusizierprojektes aus Sicht der Kinder

### *Zu beachten<sup>51</sup>:*

- Offen gehaltene Eisbrecherfrage am Anfang
- Keine Suggestivfragen (Pausen ertragen, Gesagtes wiederholen, Aha-Nachfrage, Erzähl mehr)
- Technische Geräte, Absicht erklären, Vertrauen schaffen, sich auf gleiche Ebene mit den Kindern stellen. Die Interviewsituationen sollten einen Zeitrahmen von höchstens 20 Minuten nicht überschreiben.
- Eventuell Malhefte mitbringen: Zeichnungen als Gesprächsgrundlage

### *Fragen:*

- Möchtest du mir etwas in deinem Malheft zeigen? (Allgemein)
- Was fällt dir zum Musikprojekt ein, wenn du daran denkst? (Allgemein)
- Was macht ihr im Musikunterricht so? (Allgemein)
- Wolltest du ein Instrument lernen? (Vorerfahrungen)

---

<sup>51</sup> Vorbereitend auf die Interviewsituation mit den Kindern habe ich die Vorschläge und Hinweise des Buches von Vogl (2015) berücksichtigt. Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Kanntest du das Instrument, wusstest du was eine Geige/Cello ist? (Vorerfahrungen)
- Was sagt deine Familie dazu, dass du Geige/Cello spielst? (Vorerfahrungen)
- Gefällt es dir zu musizieren, hast du Freude daran? (Interesse)
- Was war für dich das schönste Erlebnis im heurigen Musikunterricht? Hat dir etwas nicht so gut gefallen? (Interesse)
- Mochtest du die gespielten Stücke? Warum? (Interesse)
- Spielst du die Stücke gerne? Möchtest du auch in den Ferien spielen? Warum? (Interesse)
- Was machst du im Klassenmusizieren gerne, was weniger gerne? Kannst du mir sagen warum du es gerne / nicht gerne machst? (Interesse)
- Was gefällt dir an deiner Geige / deinem Cello? (Interesse)
- Was sind deine Lieblingsfächer in der Schule? (Stellenwert Musik)
- Ist Musik wichtig für dich? (Einstellung allgemein)
- Was fühlst du/ wie ist das, wenn du Geige oder Cello spielst? (Erleben)
- An was denkst du beim Musizieren? (Erleben)
- Fällt es dir leicht im Musikunterricht mitzumachen, dich zu konzentrieren? (Erleben)
- Was ist für dich das Wichtigste beim Musizieren? (Erleben)
- Glaubst du, dass du die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kannst? (Erfolgswahrscheinlichkeit)
- Waren es schwierig für dich die Aufgaben zu schaffen? (Erfolgswahrscheinlichkeit)
- Musstest du dich anstrengen, um beim Musikunterricht mitzukommen? Waren die Stücke eine Herausforderung? (Herausforderung)
- Warst du stolz, nachdem du die Stücke spielen konntest? (Herausforderung)
- Gefällt es dir auch schwere Stücke zu spielen? (Herausforderung)
- Was ist das schwierigste beim Geige/Cello spielen. Was fällt dir leicht?
- Kannst du auch schwere Aufgaben schaffen, wenn du dich anstrengst? (Selbstwirksamkeit)



- Denkst du, dass du die Musikstücke gut spielen kannst? (Selbstwirksamkeit)
- Hattest du manchmal Angst, dass du Fehler machst? (Misserfolgsbefürchtung)
- Hattest du manchmal Angst, dass du dich blamieren könntest? Ist es dir peinlich schlecht zu spielen? (Misserfolgsbefürchtung)
- Klingt das Instrument immer gleich? Wie ist das/Wie machst du das, dass das Instrument traurig/lustig klingt? (Gefühle im Instrumentalspiel)
- Wie hast du die Einführung der Noten erlebt?

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Zeichnung eines Schülers (9 Jahre) des Klassenmusizierprojektes "KiMu" ...</i>	<i>2</i>
<i>Abbildung 2: Hartmut Rosas theoretische Bausteine (eigene Visualisierung) .....</i>	<i>39</i>
<i>Abbildung 3: Untersuchungsstrategie .....</i>	<i>89</i>
<i>Abbildung 4: Auswertungs- und Kodierprozess.....</i>	<i>100</i>
<i>Abbildung 5: Metaphorischer Sprachgebrauch Cello.....</i>	<i>123</i>
<i>Abbildung 6: Metaphorischer Sprachgebrauch Geige .....</i>	<i>124</i>
<i>Abbildung 7: Beispiel eines bildhaften Notenbildes .....</i>	<i>125</i>
<i>Abbildung 8: Zeichnung Note.....</i>	<i>143</i>
<i>Abbildung 9: Sprachbild "Musik im Bauch" .....</i>	<i>149</i>
<i>Abbildung 10: Sprachbild "Elefantenohren" .....</i>	<i>153</i>
<i>Abbildung 11: Visualisierung - Enthusiasmus und Begeisterung .....</i>	<i>158</i>
<i>Abbildung 12: Visualisierung - Zwischen Ratio und Emotio.....</i>	<i>164</i>
<i>Abbildung 13: Visualisierung - musikalischer Ausdruck .....</i>	<i>170</i>
<i>Abbildung 14: Visualisierung - Musik leben lernen .....</i>	<i>174</i>

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W. (1972). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (5. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, T.W. [1956] (2003). Kritik des Musikanten. In T.W. Adorno (Hrsg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bähr, J. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 159-167). Berlin: Cornelsen.
- Bähr, J.; Gies, S.; Jank, W. & Nimczik, O. (2003). Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen, *Diskussion Musikpädagogik*, 19, 26-39.
- Barandun, B. (2018). *Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Bastian, H.G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott.
- Bastian, H.G. (Hrsg.) (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (1993). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U. (Hrsg.) (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bednorz, P. & Schuster, M. (2002). *Einführung in die Lernpsychologie*. München: UTB.

- Beljan, J. (2017). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beljan, J. & Winkler, M. (2019). *Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zweifel an einem neuen Ansatz*. Weinheim: Beltz.
- Bergmann, J. (2000). Ethnomethodologie. In U. Flick; E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 118–135). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Blankertz, H. [1963] (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. München: Juventa.
- Bloomberg, J.; Mosher, A. & Swenton-Hall, P. (1993). Ethnographic Field Methods and their Relation to Design. In D. Schuler & A. Namioka (Hrsg.), *Participatory Design. Principles and Practices* (S. 123–155). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Böhm, W. (1994). *Wörterbuch der Pädagogik* (14., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Bollnow, O.F. (1977). *Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brand, F.; Schaller, F. & Völker, H. (Hrsg.) (2004). *Transdisziplinarität. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Brandstätter, U. (2004). *Bildende Kunst und Musik im Dialog*. Augsburg: Wissner.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2008). Schulunterricht als Gegenstand ethnographischer Forschung. In B. Hünersdorf; C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 107–121). Weinheim, München. Juventa.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

- Brezinka, W. (1972). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Campbell, P. Sh. (2010). *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Oxford University Press.
- Camus, A. (1942). *Le Mythe de sisyphé*. Paris: Gallimard.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Charmaz, K. & Mitchell, R. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson; A. Coffey; S. Delamont; J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 160-175). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory after the postmodern Turn*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Cloos, P. & Thole, W. (2006). Pädagogische Forschung im Kontext von Ethnographie und Biographie. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 9-18). Wiesbaden: Springer VS.
- Comploi, F. & Schrott, S. (2019). Begegnungen von Welt und Selbst – Begegnungen von Musikpädagogik und Soziologie. Soziologische Perspektiven auf die didaktische Interpretation von Musik, *Diskussion Musikpädagogik*, 81(1), 21-24.
- Delfos, M. R. (2004). „Sag mir mal...“ *Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dewey, J. (2002) [1938]. *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die ästhetische Bildung* (2. Aufl.) Weinheim: Beltz Juventa.

- Durkheim, E. [1893] (1964). *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press.
- Dyndahl, P.; Karlsen, S. & Wright, R. (2014). Exploring the Sociology of Music Education, *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 13(1), 1-11.
- Ehrenforth, K. H. (2010). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott Music.
- Equit, C. & Hohage, C. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9-48). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Erwe, H.-J. (1994). Musizieren im Unterricht. In S. Helms; R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil* (S. 202-203). Kassel: Gustav Bosse.
- Ferdigg, R. A. (2010). Welche Rahmenbedingungen braucht ein inklusives Bildungssystem? Das Beispiel Italien – Südtirol, *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2).
- Fernandez, K. (2016). Grounded Theory und soziologische Ethnografie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 307-325). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fink, E. (1956). Exposition des Problems der Einheit der Wissenschaften. Studium generale, *Zeitschrift für die Einheit der Wissenschaften im Zusammenhang ihrer Begriffsbildungen und Forschungsmethoden*, 9, 434-433.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U.; Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2015). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (11. Auflage). Reinbek: Rowohlt.

- Friebertshäuser, B. (2003). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 503-534). Weinheim, München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. Vorläufige Antworten und offene Fragen. In B. Hünersdorf; C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49-65). Weinheim, München. Juventa.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Holt.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerhardstein, R. C. (2002). The historical roots and development of Audiation. A process for musical understanding. In B. Hanley & T. W. Goolsby (eds.), *Musical understanding. Perspectives in Theory and Practice* (S. 103-118). Victoria: Canadian Music Educators Association.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gies, S.; Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen, *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 4-22.

- Girtler, R. (2001). *Methoden der Feldforschung* (4. Auflage). Wien, Köln, Weimar: UTB.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Göllner, M. (2018). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Band 6). Münster: Waxmann.
- Gordon, E. [1980] (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns* (7<sup>th</sup> edition). Chicago: GIA-Publications.
- Green, L. (2003). Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in Music Education, *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 2(2), 1-24.
- Green, L. (2008). *Music on deaf ears. Musical meaning, Ideology and Education* (2nd edition). Suffolk: Arima publishing.
- Gruber, S. (2009). *Mit einem Fuß in der Frühlingswiese. Ein Spaziergang durch Haydns Jahreszeiten mit Sprachbildern von Nikolaus Harnoncourt*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Gruber, S. (2010). *Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt des Nikolaus Harnoncourt*. Salzburg: Residenz Verlag.
- Gruhn, W. (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Olms.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. Auflage). Hofheim: Wolke.
- Gruhn, W. (2004). Was ist „Audiation“? Zur Rettung eines wissenschaftlichen Begriffs, *Diskussion Musikpädagogik*, 21, 51-52.



- Gruhn, W. (2005). Philosophy of Music Education. In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 201-204). Kassel: Gustav Bosse.
- Gruschka, A. (2007). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In L.A. Pongratz; R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 9-29). Bielefeld: Janus Presse.
- Günther, U. & Ott, T. (1984). *Musikmachen im Klassenunterricht – 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (Schriften zur Musikpädagogik: Band 12). Wolfenbüttel, Zürich: Mösseler.
- Habermas, J. (1969). *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Heid, H. (1983). Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, S. 177-190) Stuttgart: Klett-Cotta. Verfügbar unter: [https://epub.uni-regensburg.de/25604/1/ubr12780\\_ocr.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/25604/1/ubr12780_ocr.pdf) [15.10.2019]
- Heidegger, M. (1984). *Was heißt denken?* Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Heinzel, F. (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, München: Juventa.
- Heinzel, F.; Thole, W. & Cloos, P. (Hrsg.) (2010). *„Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hesselmann, D. (2015). *In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht*. Köln: Dohr.

- Hitzler, R. (1988). *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. In U. Bauer; U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 797-812). Wiesbaden: VS.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Amsterdam: Querido.
- Hörster, R. (1995). Bildung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 43-52). Opladen: Leske und Budrich.
- Hünersdorf, B; Müller, B. & Maeder C. (2008). Ethnographie der Pädagogik. Eine Einführung. In B. Hünersdorf; C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 11-29). Weinheim, München. Juventa.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Jank, W. (2005). Plädoyer für Artenvielfalt. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (Band 1: Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, S. 109-117). München: Allitera.
- Jank, W. (2013). *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen.
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change. The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 70-100.

- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.
- Jungert, M.; Romfeld, E.; Sukopp, T. & Voigt, U. (Hrsg.) (2010). *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kaiser, H. J. (1998). *Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 98-114). Mainz: Schott.
- Karlegger, I. & Meraner, R. (2013). Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen Südtirol. In A. Jantowski (Hrsg.), *Thillm.2013 - Gemeinsam leben, miteinander lernen* (S. 70-859) Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Karnatz, O. (2010). *Die Entzauberung der Welt nach Weber, Adorno und Horkheimer*. München: Grin. Verfügbar unter: <https://www.grin.com/document/175886> [10.09.2019]
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 22-47). Baden-Baden: Nomos.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Springer VS.
- Kertz-Welzel, A. (2003). Towards Europe? Bennet Reimers "Philosophy of Music Education" und der amerikanische Traum vom "allgemeinbildenden" Musikunterricht, *Diskussion Musikpädagogik*, 18, 46-51.
- Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1992). Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In W. Klafki (Hrsg.), *Erziehung, Humanität, Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge* (S. 35-53). Tokyo: Michio Ogasawara.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Zeitschrift Pädagogik*, 56 (6), 10–13.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 8, 11-29.
- Knigge, J. (2014). Transfereffekte, Kompetenzen oder ästhetische Erfahrung? Musikpädagogische Anmerkungen zur Wirkungsforschung in der kulturellen Bildung, *Diskussion Musikpädagogik*, 62, 45-50.
- Kocka, J. (1991). Realität und Ideologie der Interdisziplinarität: Erfahrungen am Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld. In Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.), *Einheit der Wissenschaften: internationales Kolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Bonn* (S. 127-144). Berlin, New York: Econstor. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/112614> [12.06.2019]
- Kocka, J. (2008). Disziplinen und Interdisziplinarität. In J. Reulecke & V. Roelcke (Hrsg.), *Wissenschaften im 20. Jahrhundert. Universitäten in der modernen Wissenschaftsgesellschaft* (S. 107-117). Stuttgart: Franz Steiner.
- Konrad, F.-M. (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Göttingen: UTB.
- Kraemer, R-D. (2004). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (Forum Musikpädagogik: Band 55). Augsburg: Wißner.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung* (FolkwangStudien: Band 7). Hildesheim u.a.: Georg Olms Verlag.

- Krönig, F.-K. (2007). *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Langewand, A. (1994). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbeck: Rowohlt.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Lederer, B. (2015). *Was bedeutet eigentlich „Bildung“? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzweckung*. Hamburg: Tredition.
- Lenk, H. (1980). Interdisziplinarität und die Rolle der Philosophie, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1.
- Lichtenstein, E. (1966). *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel* (Pädagogische Forschungen: Band 34). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Liessmann, K.-P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.
- Mainzer, K. (1993). Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen der inter- und Transdisziplinarität. In W. Arber (Hrsg.), *Inter- und Transdisziplinarität. Warum? Wie?* Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Marcuse, H. (1977). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mark, M.L. & Gary C.L. (2007). *A History of American Music Education* (3rd edition). Lanham: R&L Education.
- Marx, K. [1844] (1964). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. New York City: International Publishers.

- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, *Zeitschrift für Pädagogik* (36), 481-494.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim, München: Juventa.
- Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity* (2nd edition). London, New York: Routledge.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory, *Historical Social Research*, Supplement (19), 211-231.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 333-352). Wiesbaden: VS Verlag.
- Niessen, A.; Lehmann-Wermser, A.; Knigge, J. & Lehmann, A.C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und Kontextualisieren“, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3-33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [25.07.2019]
- Nowotny, H.; Scott, P. & Gibbon, M. (2010). *Re-thinking Science. Knowledge and Public in an Age of Uncertainty* (8<sup>th</sup> edition). Cambridge: Polity.
- Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wissener.
- Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oelkers, J. (2014). Empirie oder Philosophie? Ein internationales Spannungsfeld der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau*, 68, 445-462.

- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter: <http://www.agoh.de/cms/de/downloads/uebersicht/func-startdown/28/> [27.08.2019]
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim: Olms
- Orgass, S. (2011). Musikbezogenes Unterscheiden. Überlegungen zu einer interaktionalen Theorie musikalischer Bedeutung und nicht-musikalischer Bedeutsamkeit, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 8(1), 1–20. Verfügbar unter: <https://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/621.aspx> [24.09.2019].
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158-168). Berlin: Cornelsen.
- Pabst-Krüger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Neuauflage, S. 158-168). Berlin: Cornelsen.
- Peirce, C.S. [1878] (1991). Deduktion, Induktion und Hypothese. In C. S. Peirce (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 229-250). Frankfurt am Main: K.O Apel.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reichert, J. (2000). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E.v. Kardorff und I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276-286). Reinbek: Rowohlt.
- Reichert, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. (Reihe Qualitative Sozialforschung: Band 13). Wiesbaden: VS.
- Reimer, B. (1970). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: NJ.

- Richter, R. (1997). *Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte von Gesellschaft*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Rittelmeyer, C. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeit. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhrig, P. (1988). Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(3), 345-368.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2004). Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der WSMP* (Wissenschaftliche Musikpädagogik: Band 1, S. 123-138). Münster: LIT.
- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?), 42-59. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf> [25.07.2019]
- Rolle, C. (2010). Bilden mit Musik. Zwischen der Inszenierung ästhetischer Erfahrungssituationen und systematisch aufbauendem Musikhören. In Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hrsg.), *Bilden mit Kunst* (S. 197-217). Bielefeld: transcript.
- Rolle, C. (2011). Wann ist Musik bildungsrelevant? In H.U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen an Musikwissenschaft und Musikpädagogik*. (Beiträge der Münchner Tagung 2011, S. 41-55). München: Allitera.



- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann; C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507-535). München: Kopaed.
- Rosa, H; Strecker, D & Kottmann, A. (2007). *Soziologische Theorien*. Konstanz: UVK.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2009). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed-Society. In H. Rosa & W. E. Scheuerman (Hrsg.), *High-Speed-Society. Social Acceleration, power and modernity* (S. 77-113). Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Rosa, H. (2011). Is there anybody out there? Stumme und resonante Weltbeziehungen – Charles Taylors monomanischer Analysefaktor. In M. Kühnlein & M. Lutz-Bachmann (Hrsg.), *Unerfüllte Moderne? Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor* (S. 15 – 43). Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2012a). Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik. In K. Dörre; S. Lessenich & H. Rosa (Hrsg.), *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte* (4. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2012b). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Salzburg: Residenz Verlag.

- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik – Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roth, H. (1966). Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(1), 75-84.
- Rumpf, H. (2005a). Pisa und die Verödung ästhetisch gestimmter Sinnlichkeit. In C.P. Buschenhühle & J. Fehlke (Hrsg.), *Mensch – Bilder – Bildung* (S. 38-47). Oberhausen: Athena.
- Rumpf, H. (2005b). Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens, *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 4-8.
- Rumpf, H. (2010). *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzung des etablierten Lernbegriffs*. Weinheim: Juventa.
- Schatt, W.P. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: wbg Academic.
- Schläbitz, N. (2009). Obligat - Interdisziplinarität. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung* (Band 30: Musikpädagogische Forschung, S. 7-13) Essen: Die Blaue Eule. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-120385 [15.01.2019]
- Schmidhammer, K. (2016). *Streicherklassenunterricht – musikalische Förderung für alle Kinder. Ein Pilotprojekt an der Grundschule Milland*. (Unveröffentlichte Masterarbeit unibz) Verfügbar unter: [https://pro.unibz.it/library/thesis/00010710S\\_29490.pdf](https://pro.unibz.it/library/thesis/00010710S_29490.pdf) [04.03.2019]
- Schönherr, C. (2005). Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? In H. U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (S. 95-108). München: Alitera.

- Schulz, J. A. P. (1790). *Gedanken über den Einfluß der Musik auf die Bildung eines Volkes und über deren Einführung in den Schulen der König*. Kopenhagen: Christian Gottlob Probst.
- Schulz, W. (1997). *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Weinheim: Beltz.
- Schütze F. (1994). Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit. In N. Groddeck und M. Schumann (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion* (S. 189-297). Freiburg: Lambertus.
- Schwarz, F.-J. (1999). *Handbuch Klassenmusizieren. Bläser*. Wiesbaden: Akademie für Musikpädagogik.
- Schwarz, R. (1974). Interdisziplinarität der Wissenschaft als Problem und Aufgabe heute. In R. Schwarz (Hrsg.), *Wissenschaft als interdisziplinäres Problem*. (Internationales Jahrbuch für interdisziplinäre Forschung: Band 1). Berlin, New York: De Gruyter.
- Schwenk, B. (1996). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.). *Pädagogische Grundbegriffe* (5. Auflage, S. 208-221). Reinbeck: Rowohlt.
- Seel, M. (1993). Intensivierung und Distanzierung: Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, *Kunst und Unterricht*, 176, 48-49.
- Sommer, B. & Welzer, H. (Hrsg.) (2014). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom Verlag.
- Sommerkorn, I. N. (1993). Soziologie der Bildung und Erziehung. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in spezielle Soziologien* (S. 29-55). Opladen: Leske + Budrich.
- Spychiger, M. (2003). Lernforschung. Ein Blick in ihre Grundlagen und Anwendungen im Wechsel der psychologischen Paradigmen, *Diskussion Musikpädagogik* (6), 3-26.

- Staudte, A. (1977): *Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An overview. In N.K. Denzin (Hrsg.), *Handbook of qualitative Research* (S. 273-285). London, New York: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research, Supplement*, 19, 157-173. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288636> [10.02.2019]
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 261-277). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.

- Strübing, J. & Schnettler, B. (Hrsg.) (2004). *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK.
- Süberkrüb, A. (2005). *Musiklernen: „Verstehen und Geschehen“*. Didaktische Interpretation von Musik und Music Learning Theory als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen. Saarbrücken: Pfau.
- Tenbruck, F. H. (1990). *Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne* (2. Auflage). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 809-829.
- Terhart, E. (2006). Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 9 -36). Bielefeld: Janus Presse.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2007). Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice. In A. Bryant & A. Charmaz (Hrsg.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (S. 493-513). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Uhle, R. (1993). *Bildung in Moderne-Theorien*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Unterkofler, U. (2016). Wer soziales Handeln erforscht, muss soziales Handeln beobachten. Zum Potenzial der Ethnografie für eine pragmatistisch-handlungstheoretische Grounded Theory Methodologie. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 290-307). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the field of music education. Are we all humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37-52.
- Vierhaus, R. (1979). Bildung. In O. Brunner; W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (A-D: Band 1, S. 508-551). Stuttgart: Klett Cotta.

- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-17. Verfügabr unter:  
[https://www.academia.edu/396343/\\_K\\_eine\\_Kritik\\_des\\_Klassenmusikanten.\\_Zum\\_Stellenwert\\_Instrumentalen\\_Musikmachens\\_in\\_der\\_Allgemeinbildenden\\_Schule\\_in\\_Zeitschrift\\_für\\_Kritische\\_Musikpädagogik\\_2004\\_http\\_home.arcor.de\\_zf\\_zfkm\\_vogt7.pdf](https://www.academia.edu/396343/_K_eine_Kritik_des_Klassenmusikanten._Zum_Stellenwert_Instrumentalen_Musikmachens_in_der_Allgemeinbildenden_Schule_in_Zeitschrift_für_Kritische_Musikpädagogik_2004_http_home.arcor.de_zf_zfkm_vogt7.pdf) [27.03.2019]
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-25. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [25.07.2019]
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen und politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung: Band 33, S. 345-358). Essen: Die Blaue Eule.
- Von Hentig, H. (1971). Interdisziplinarität, Wissenschaftsdidaktik, Wissenschaftspropädeutik, *Merkur*, 25, 855–871.
- Walford, G.; Troman, G. & Jeffrey, B. (2005). *Methodological issues and practices in Ethnography*. Amsterdam: Elsevier.
- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituation*. Kassel: Bosse.
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik – Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83-122). Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Wallbaum, C. (2012). Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und

- musikpädagogischen Zielen. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (Musikunterricht heute: Band 9, S. 64-77). Oldershausen: Lugert.
- Weber-Krüger, A. (2018). *Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse*. Münster, New York: Waxmann.
- Weber, M. (1946). *Science as Vocation*. New York: free press.
- Weber, M. (1988). Wissenschaft als Beruf. In M. Weber (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 524-555). Tübingen: Mohr.
- Weidenhaus, G. (2015). *Lernen vom Rande der Gesellschaft? Zum Sozialtypus einer Postwachstumsgesellschaft*. Working Paper der DFG-KollegforscherInnengruppe Postwachstumsgesellschaften, 3, 1-17.  
Verfügbar unter: [http://www.kolleg-postwachstum.de/sozwgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp3\\_2015.pdf](http://www.kolleg-postwachstum.de/sozwgmedia/dokumente/WorkingPaper/wp3_2015.pdf).
- Weinert, E. (1999). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Welsch, W. (Hrsg.) (1988). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim: VCH.
- Winter, R. (2007). Kritische Theorie jenseits der Frankfurter Schule? Zur aktuellen Diskussion und Bedeutung einer einflussreichen Denktradition. In R. Winter & P.V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute* (Cultural Studies: Band 20). Bielefeld: transcript.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen*. (Werkausgabe in 8 Bänden: Band 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Woodford, P. (2015). On the Education of Bennett Reimer, *Philosophy of Music Education Review*, 23(2), 142-154. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.23.2.142> [23.10.19]
- Wolff, S. & Meier, C. (1995). Das konversationsanalytische Mikroskop. Beobachtungen zu minimalen Redeannahmen und Fokussierungen im Verlauf eines Therapiegesprächs. In M.B. Buchholz (Hrsg.), *Psychotherapeutische Interaktion. Qualitative Studien zu Konversation und Metapher, Geste und Plan* (S. 49–92). Opladen: Springer VS.
- Wright, R. (2017). Music, society and education in times of complexity, *Centre for Educational Research in Music*, 10(1), 9-18.
- Wright, R. (ed.) (2010). *Sociology and music education*. Farnham: Ashgate.
- Zima, P.V. (2016). *Moderne / Postmoderne. Gesellschaft, Philosophie, Literatur* (4., korrigierte Auflage). Tübingen: A. Francke.
- Zinnecker, J. (1995). Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 21-38). Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (2000). Pädagogische Ethnographie, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3(3), 381-400.



<b>Dichiarazione</b>	<b>Erklärung</b>	<b>Declarazion</b>
<p>Il/la sottoscritto/a,</p> <p>dichiara sotto la propria responsabilità ai sensi dell'articolo 47 del D.P.R. 445/2000 di aver elaborato la presente relazione</p> <p>autonomamente. I pensieri e le formulazioni riprese da fonti non proprie sono debitamente evidenziati.</p> <p>Il presente lavoro, in forma uguale o simile, non è stato fino ad ora presentato né dal/la sottoscritto/a né da altri in occasione di altro esame nonché pubblicato.</p> <p>Il/la sottoscritto/a è consapevole delle sanzioni penali (art. 76, DPR Nr. 445/2000), civili e disciplinari che una falsa dichiarazione può comportare.</p> <p>Data _____ Firma dello/a studente</p>	<p>Die/Der unterfertigte</p> <p>erklärt unter persönlicher Verantwortung gemäß Artikel 47 des D.P.R. 445/2000, die gegenständliche Arbeit</p> <p>eigenständig verfasst zu haben. Die aus anderen Quellen übernommenen Inhalte und Formulierungen sind entsprechend gekennzeichnet.</p> <p>Eine gleiche beziehungsweise ähnliche Arbeit wurde bisher weder vom/von der Unterfertigten noch einer/m anderen im Rahmen einer Prüfung vorgelegt noch veröffentlicht.</p> <p>Die/Der Unterfertigte ist sich der strafrechtlichen (Art. 76, DPR Nr. 445/2000), der zivil- und disziplinarrechtlichen Folgen einer Falscherklärung bewusst.</p> <p>Datum <u>Sarah Schrott</u> _____ Unterschrift der/des Studierenden</p>	<p>L/la sotescrit/a</p> <p>declareia sot a sia responsabelté aldò dl articul 47 dl D.P.R. Nr. 445/2000 che al/ala à scrit chesta relazion</p> <p>da soula. I pensiers y les formulazions souran- touc diretament o indiretament fora da fontanes forestes é da conesce.</p> <p>L laour ne ti é fina sen nia vegnù metù dant a n'otra comiscion d'ejam no dal/a sotescrit/a, no da zacai d'autri y ne é gnanca ciamò vegnù publiché, no te chesta medema forma, no te na forma analoga.</p> <p>L/la sotescrit/a sà che na declarazion fauza arà consequenzes legales (articul 76 dl D.P.R. Nr. 445/2000) y disciplinares.</p> <p>Data _____ Sotescrizion dl/dla student/a</p>