

Niessen, Anne

Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm "Jedem Kind ein Instrument"

Knigge, Jens [Hrsg.]; Mautner-Obst, Hendrikje [Hrsg.]: Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2013, S. 171-194

urn:nbn:de:0111-opus-82033



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jens Knigge/
Hendrikje Mautner-Obst (Hg.)

Responses to Diversity

Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld
globaler und lokaler Veränderungen



Impressum

1. Auflage

Copyright © 2013 by Staatliche Hochschule
für Musik und Darstellende Kunst
Urbanstr. 25, 70182 Stuttgart

Umschlaggestaltung BÜRO PETIT, Cathrin Rapp

Inhalt

<i>Jens Knigge & Hendrikje Mautner-Obst</i> Vorwort	5
<i>Bernd Clausen</i> Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen	8
<i>Jens Knigge</i> Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde	41
<i>Martina Krause-Benz</i> (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive	72
<i>Peter Graf</i> Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit dem Fremden	85
<i>Sointu Scharenberg</i> Das Unbekannte als Maske – mit burmanischen Marionetten gegen teutonische Heiligtümer?	103

<i>Hsin-Yi Li</i>	
„Musik ist meine Sprache“– Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesishe Musikstudierende in Deutschland	123
<i>Joachim Kremer</i>	
Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium	133
<i>Jens Knigge</i>	
„Vielfalt oder Chaos? ‚Musikalische Bildung‘ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium“ – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer	147
<i>Hendrikje Mautner-Obst</i>	
Mozart populär. (Intra-)Kulturelle Grenzüberschreitungen in Marge Simpsons Geschichtsstunde	158
<i>Anne Niessen</i>	
Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“	171
<i>Kati Hannken-Illjes</i>	
Einfluss nehmen. Zum rhetorischen Handeln von Kinder	195
<i>Anhang</i>	
Autorinnen und Autoren	204
Programm Veranstaltungsreihe „Responses to Diversity“	208
Programm Symposium „Integration durch Musik“	209

Anne Niessen

Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“

Mit dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Nordrhein-Westfalen war und ist die Intention verbunden, Grundschülerinnen und -schülern¹ das Erlernen eines Musikinstruments zu ermöglichen. In den Programmstandards ist festgeschrieben, dass sich die Aufmerksamkeit dabei besonders auf Kinder richtet, die „aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien“ stammen. Sie sollen „durch gezielte Ansprache und entsprechende Fördermöglichkeiten für eine Teilnahme“ gewonnen werden; aus diesem Grund befreit die Stiftung „Empfänger von staatlichen Transferleistungen“ von den Teilnahmegebühren und vermittelt bei Bedarf weitere Fördermöglichkeiten.² Damit bekennt sich die JeKi-Stiftung zum Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit³: Angestrebt wird nicht eine formelle Gleichbehandlung aller, sondern eine besondere Unterstützung derjenigen Familien, deren Kinder sonst möglicherweise von der Teilnahme am Programm und damit von dieser Form der kulturellen Teilhabe⁴ ausgeschlossen wären. Dahinter steckt die Annahme, dass zusätzliche Förderung nötig ist, weil sich die Chancen von Grundschulern auf das Erlernen eines Musikinstruments unterschiedlich gestalten. Wie viele Familien diese besondere Unterstützung nutzen, zeigen quantitative Studien (u. a. Busch, Dücker & Kranefeld 2012); ergänzend scheint es aber lohnend, die subjektiven Theorien⁵ der JeKi-Lehrenden zu diesem Thema erforschen, weil die Lehrkräfte an der Schnittstelle zwischen dem Programm und den Kindern tätig sind und die Chancen der Schüler auf Teilnahme direkt beeinflussen können. Mit Hilfe qualitativer Daten lassen sich die Wahrnehmungen und Einstellungen der Lehrenden erschließen: Wie nehmen JeKi-Lehrende die Heterogenität ihrer Schüler im JeKi-1-Unterricht wahr? Welche Unterschiede beobachten sie, welche „Konzepte von Ungleichheit“ (Vogt 2009, S. 45) haben sie entwickelt, welche Zusammenhangsvermutungen stellen sie an? Haben ihre Einschätzungen Folgen für die Unterrichtsgestaltung, evtl. sogar für die weitere Teilnahme von Schülern am Programm?

¹ Zur einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden wenn möglich ein geschlechtsneutrale Form verwendet; ansonsten gilt die männliche grammatikalische Form für beide Geschlechter.

² Programmstandards des Programms „Jedem Kind ein Instrument“ (gültig ab Schuljahr 2011/2012): <http://www.jedemkind.de/programm/mediathek/programminformationen.php> (17.3.2013).

³ Der Begriff wird hier verstanden im Sinne der ersten der beiden „alltagsweltlichen Vorstellung[en] von Gerechtigkeit“ in der „post-PISA Diskussion“, die Stojanow anführt: „als Ausgleich primärsozialisatorischer Ungleichheiten“ (Stojanow 2007, S. 30). Jürgen Vogt verweist auf die Implikationen des Begriffs, die hier letztlich die Zielbestimmung des JeKi-Programms betreffen: „Wer also Verteilungsgerechtigkeit auch für den Musikunterricht einfordert, muss immer schon über ein Konzept von Ungleichheit und damit verbundener Ungerechtigkeit auf der Basis eines oder mehrerer konsensfähiger musikspezifischer Bildungsziele verfügen“ (Vogt 2009, S. 45). Zu Konstrukten wie Bildungs-, Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, die hier nicht entfaltet werden können, vgl. u. a. Stojanov 2007 und Vogt 2013.

⁴ Zur Klärung dieses Begriffs vgl. Vogt 2013.

⁵ Im Sinne des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988; vgl. Niessen 2006).

1. Forschungsprojekt und -methoden

Das im Rahmen der JeKi-Begleitforschung an den Universitäten Münster und Bielefeld sowie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln angesiedelte interdisziplinäre Verbundvorhaben GeiGe („Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr“) nimmt das Anliegen der individuellen Förderung von Schülern auf verschiedenen Ebenen in den Blick. Im Kölner Teilprojekt, das im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht, wird mit Hilfe qualitativer Methoden erforscht, über welches Konstrukt individueller Förderung die beteiligten Grundschul- und Musikschullehrenden verfügen und wie es sich in der Teilnahme an JeKi konkretisiert. Zwölf Probanden wurden in narrativen, leitfadengestützten Interviews nach ihrem Verständnis von individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres und nach ihren Erwartungen an und ersten Erfahrungen mit JeKi befragt. Die Studie folgt im Design wie auch in der Auswertung der Grounded-Theory-Methodologie in dem Verständnis, wie es Anselm Strauss und Juliet Corbin entfaltet haben (Strauss & Corbin 2003).

Im Laufe des Kodierprozesses kristallisierten sich mehrere große Themenbereiche heraus: der Kontext des JeKi-Unterrichts, der den Rahmen für die Arbeit der Grund- und Musikschullehrenden darstellt, das Lehrentandem im ersten Schuljahr und das Unterrichten selbst. In Bezug auf das Unterrichten wiederum ließen sich die wichtigen Themen ‚Umgang mit großen Lerngruppen‘, ‚Umgang mit Heterogenität‘ und ‚Individuelle Förderung‘ identifizieren. Der Themenschwerpunkt ‚Umgang mit Heterogenität‘ ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Die Reichweite der im Folgenden referierten Ergebnisse geht über die bloße Zahl der zwölf befragten Probanden hinaus. Die Ergebnisse, die in der Analyse der Interviews erzielt wurden, gewinnen ihre Bedeutung über die Intensität und methodische Kontrolliertheit der Auswertung: Was im Folgenden vorgestellt wird, beruht auf der Kodierung der Daten in dreifacher Weise, auf der Kategorienbildung und auf der permanenten Rückbindung der erzielten theoretischen Erkenntnisse an die Daten (vgl. u. a. Glaser & Strauss 1998; Strauss 1994). Die im Text verwendeten Zitate sollen zumindest exemplarisch die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse gewährleisten: Es werden nicht etwa einzelne Lehrendenäußerungen zur Meinung aller erklärt, sondern in den Zitaten offenbaren sich Aspekte, die dazu dienen, wichtige Kategorien bzw. deren Dimensionen zu illustrieren und deren ‚Gegründetheit‘ in den Daten zumindest punktuell offenzulegen. Die meisten Schlüsselkategorien dieses Themenbereichs werden im Text nicht wörtlich genannt: Sie fungieren in erster Linie als Arbeitshilfe und komprimieren wichtige Erkenntnisse in der Regel so stark, dass ihre verkürzte Begrifflichkeit missverständlich sein könnte und eine ausführliche Erläuterung erforderlich würde. Stattdessen werden im Folgenden die *Bedeutungen* der jeweiligen Schlüsselkategorien ausführlich entfaltet.⁶

⁶ Weitere Hinweise zum Vorgehen finden sich in diesen Texten: Lehmann, Hammel & Niessen 2012; Niessen 2013a, Niessen 2013b.

2. Aspekte des Forschungsstandes⁷

Heterogenität in der Schule, so der Duktus zahlreicher Veröffentlichungen, ist ein Umstand, der unbedingt als positiv wahrzunehmen und zu nutzen ist. Es gibt gleich mehrere Veröffentlichungen, die den Titel „Heterogenität als Chance“ tragen. Das erhärtet den Eindruck, den Jürgen Budde folgendermaßen formuliert: „Heterogenität erscheint als sakrosankte Heilsbotschaft zur Bekämpfung zahlreicher gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Probleme“ (Budde, 2012a, Abschnitt 60). Heterogenität ist hochaktuell und viel diskutiert, aber gleichzeitig steckt der Begriff voller Widersprüche und Unklarheiten.⁸ Deswegen muss er im Folgenden näher betrachtet werden, bevor er als Instrumentarium für die Darstellung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung genutzt werden kann. Zusätzlich werden Ergebnisse empirischer Forschungen und musikpädagogische Literatur herangezogen, um einige untersuchungs- und fachspezifisch wichtige Aspekte des Forschungsstandes zu ergänzen.⁹ Damit folgt der Text im Wesentlichen dem klassischen Aufbau eines Forschungsberichts: Forschungsstand, Ergebnisdarstellung, Diskussion, auch wenn sich so der zyklische Prozess qualitativen Forschens in der Struktur der Darstellung nicht widerspiegelt (Sudaby 2006, S. 637).

Bei einer genaueren Betrachtung des Terminus 'Heterogenität' drängen sich eine Reihe von Implikationen auf, die häufig nicht hinreichend reflektiert werden. Genau dieser Umstand macht aber einen Teil der Problematik aus und führt letztlich dazu, dass der Begriff zum „Containerbegriff“ wird (Budde 2012b, S. 526). Er meint alles und nichts und immer das andere: „Der Diskurs schweigt von seinem eigenen Gegenstand“ (Budde, 2012a, Absatz 63). Einen Teil des Problems stellt dar, dass der Begriff nicht greifbar ist, weil er an sich nicht gefüllt ist: „Was heterogen ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Wo wäre auch eine Grenze gegenüber ‚Nicht-Heterogenität‘ zu ziehen, ist doch praktisch alles immer heterogen und different zu etwas anderem“ (Budde 2012b, S. 526). Es stellt sich die Frage, warum der Begriff der Heterogenität trotz seiner Unschärfen und normativen Aufladungen in einem empirischen Vorhaben überhaupt verwendet werden sollte. Drei Argumente sprechen dafür:

1. Der Begriff ist in Schulen alltäglich bedeutsam: Er findet sich in Schulprogrammen und Handreichungen, in Lehrplänen und Schulbüchern. Umso wichtiger scheint es, ihn von Seiten der Wissenschaft nicht zu ignorieren, sondern sich ihm – auch empirisch – zu nähern.
2. Er beleuchtet ein Feld, das für Lehrende in vielerlei Hinsicht eine besondere Herausforderung darstellt. Heterogenität wird verherrlicht und verabsolutiert, aber von Lehrenden auch als Bedrohung aufgefasst (Budde 2012b, S. 525). Dieser Spur gilt es gerade in Studien der Lehrerforschung zu folgen.
3. Betrachtet man den Begriff genauer, liefert er interessante Möglichkeiten der theoretischen Anbindung der empirischen Daten.

⁷ Der Forschungsstand zum Thema Heterogenität kann hier nicht in Gänze entfaltet werden; im Folgenden werden deshalb nur einige Aspekte beleuchtet.

⁸ Vgl. zu den Dimensionen des Begriffs im schulischen Kontext Trautmann & Wischer 2011.

⁹ In diesem Kontext kann aber keine umfassende Aufarbeitung der relevanten Literatur zum Thema geleistet werden; stattdessen werden einige Aspekte herausgegriffen, die sich für die Diskussion der Forschungsergebnisse als fruchtbar erwiesen haben.

2.1 Implikationen des Begriffs Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität wird häufig als positives Leitbild verwendet, aber auch in Formen von Opposition bearbeitet und als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Anderen‘ konzipiert. ‚Die leistungsschwachen Schüler‘ beispielsweise oder ‚die Schüler mit Migrationshintergrund‘ stellen Gruppen dar, die zwar als Teil schulischer Heterogenität gesehen, aber vor allem als ‚anders‘ etikettiert werden (Budde 2012b, S. 527). Hier offenbart sich schon, dass Heterogenitäten immer im Hinblick auf bestimmte Themen konstruiert werden. Wer diese Unterschiede festschreibt, ist u. a. eine Frage der (Deutungs-)Macht: „Das heißt, dass in sozialen Praktiken – sozusagen ‚vor Ort‘ – vor dem handlungskonstitutiven Hintergrund symbolischer Ordnungen entschieden wird, was als Differenz wahrgenommen und entsprechend bewertet wird“ (Budde 2012b, S. 534f.). Marita Kampshoff formuliert diesen Umstand noch schärfer: „Ausgehend von Differenzen werden regelmäßig gesellschaftliche Hierarchien gebildet“ (Kampshoff 2009, S. 38f.).

Heterogenität wird in Bezug auf Schule sehr häufig auf zwei Ebenen bezogen: die soziokulturelle und die schulleistungsbezogene (Budde 2012b, S. 533). Während die eine Ebene als unveränderliche Bedingung der schulischen Arbeit verstanden wird, verweist die andere Ebene auf deren Ergebnisse. Auftrag von Schule ist es, soziokulturelle Unterschiede in ihren Auswirkungen für den Bildungserfolg zu minimieren. Auf der anderen Seite erfüllt das mehrgliedrige Schulsystem aber die Funktion einer leistungsbezogenen Selektion. Als Drama des deutschen Schulsystems wird wahrgenommen, dass gerade dieser Ausgleich nicht gut gelingt (u. a. Stojanov 2007, S. 29): Über den Schulerfolg entscheidet in der BRD immer noch in erster Linie die Herkunft der Schüler (Tillmann 2007). Budde bezeichnet den Umstand, dass Schule Unterschiede auf der soziokulturellen Ebene minimieren soll, aber gleichzeitig leistungsbezogene Unterschiede zur Rückmeldung und Selektion permanent herstellt, etabliert und nutzt, als eine folgenreiche, „grundlegend antinomische Struktur“ von Schule, die „nicht durch pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgelöst werden kann“ (Budde 2012b, S. 534). Lehrende agieren permanent in dieser Spannung.

2.2 Forschungsergebnisse zu Heterogenität in der Schule

Wie nehmen Lehrende das Thema im Alltag wahr? Kampshoff (2009) macht bei Lehrenden vier verschiedene Einstellungsmuster aus:

- a. Das Arbeiten mit heterogenen Klassen wird als Abweichung von der Norm und Belastung angesehen.
- b. Auch wenn Heterogenität grundsätzlich als Normalfall angenommen wird, wird sie als belastend empfunden.
- c. Heterogenität wird als Chance und Bereicherung erlebt.
- d. Heterogenität wird teilweise als Chance, teilweise als Belastung dargestellt.

In diesen Einstellungsmustern stecken zwei Gegensatzpaare: zum einen der Gegensatz zwischen einer normorientierten Haltung, in der bestimmte Gruppen als ‚andersartig‘ bzw. abweichend konstruiert werden (Budde 2012b, S. 527), und einem Heterogenitätsverständnis, das Unterschiedlichkeit als Normalfall annimmt. Das zweite Gegen-

satzpaar besteht aus dem Erleben von Heterogenität als Belastung auf der einen und als Bereicherung auf der anderen Seite (Kampshoff 2009, S. 44–48). Lehrer, so ist festzustellen, sind in ihrer Haltung diesem Thema gegenüber mindestens ebenso heterogen, wie sie selbst in der Regel ihre Schülerschaft erleben. In drei der vier Einstellungsmuster, die Kampshoff identifiziert, spielt Belastung eine wesentliche Rolle, was an anderer Stelle bestätigt wird: „Auch und gerade da, wo sich Lehrerinnen und Lehrer finden, die sich bewusst dem Phänomen der Heterogenität stellen ... wird diese als große Herausforderung und teilweise als Belastung empfunden“ (Reh 2005, S. 81). Ein Grund für dieses immer wieder berichtete Phänomen könnte darin liegen, dass durch eine sensibilisierte Wahrnehmung für Heterogenität in der Klasse der pädagogische Anspruch, nämlich möglichst allen Schülern gerecht zu werden, ad absurdum geführt wird, denn die Heterogenität der Schüler führt dazu, dass nun eigentlich für jede Person unterschiedliche Lernvoraussetzungen, -wege und -ziele bedacht und bei didaktisch-methodischen Entscheidungen berücksichtigt werden müssten (Reh 2005, S. 80).

In der Literatur stößt man an verschiedenen Stellen auf eine eher negative Einschätzung des Lehrerhandelns in diesem Punkt: „Deutsche Lehrer und Lehrerinnen können anscheinend nicht besonders gut mit heterogenen Lernvoraussetzungen in den Gruppen umgehen“ (Reh 2005, S. 76). Klaus-Jürgen Tillmann macht sogar eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ in der bundesdeutschen Lehrerschaft aus (Tillmann 2007, S. 25). Darüber, dass die Herstellung differenzierter Lernsettings aufwändiger ist als die Planung von Unterricht für eine homogene Gruppe oder imaginäre „Mittelköpfe“¹⁰, besteht kein Zweifel. Häufig wird dieser Umstand als Grund dafür angeführt, dass kaum binnendifferenziert wird: „Dieses Argumentationsmuster – etwas wäre gut, wenn es denn ginge, aber es gehe in der Schule aufgrund verschiedener Rahmenbedingungen leider nicht – ist ein in Schulen immer wieder anzutreffendes Rechtfertigungsmuster“ (Reh 2005, S. 79). Neben problematischen Rahmenbedingungen macht Sabine Reh die „strukturellen Gegebenheiten des Schulwesens und seiner spezifischen Geschichte“ (Reh 2005, S. 84) als Gründe dafür aus, dass Phänomene langer Dauer als „gleichzeitig mit institutionellen Strukturen entstandene kollektivpsychische Disposition“ entstehen (Reh 2005, S. 76). Reh fasst ihre Vermutung in folgender These: „Wir haben es bei dem Phänomen einer vielleicht typischen Haltung deutscher Lehrer gegenüber der in den Lernvoraussetzungen heterogen zusammengesetzten Lerngruppe tatsächlich nicht nur oder nicht einfach mit einem bei den Lehrern und Lehrerinnen fehlenden Ethos zu tun, sondern mit einer Mentalität im Sinne eines sowohl strukturierten wie auch strukturbildenden Raumes für Wahrnehmungsprozesse der Akteure, die mit der Ausprägung der modernen Schule in Deutschland und dem historischen Prozess der Professionalisierung dieser Berufsgruppe entstanden ist“ (Reh 2005, S. 77). Reh be- und entlastet die Lehrenden damit in gleicher Weise: Sie identifiziert zwar historisch-institutionelle Gründe als bedeutsam, aber letztlich bleiben doch die Lehrenden dafür verantwortlich, ob und wie ihr Umgang mit Heterogenität gelingt. Wenn der Begriff der Heterogenität derart positiv aufgeladen bleibt, wie er es in der schulpädagogischen Debatte zurzeit ist, führt die Suche nach Gründen für das vermeintliche Misslingen eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität zu einer Suche nach dem oder den ‚Schuldigen‘.¹¹ In den meisten Fällen werden die Lehrenden

¹⁰ Dieser Begriff stammt von dem ersten deutschen Pädagogikprofessor Ernst Christian Trapp (Tillmann 2007, S. 25).

¹¹ Vgl. dazu kritisch Wischer 2007, S. 32.

umstandslos dazu erklärt. Natürlich kann die Frage nach den Gründen nicht einfach verabschiedet werden, aber im Rahmen empirischer Untersuchungen muss sie in ihrer normativen Dimension sorgfältig reflektiert werden. Dabei spielt eine wichtige Rolle, welche Gründe die Lehrenden als Akteure im schulischen Feld selbst ausmachen.

2.3 Doing difference in der Schule

Es gibt aber noch eine weitere, weniger normativ aufgeladene Perspektive auf den Umgang von Lehrenden mit Heterogenität. Budde weist darauf hin, dass Lehrer selbst beteiligt sind an der Herstellung von Heterogenität, am „doing difference“ in der Schule: Er „plädiert für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als ‚Tatsache‘ begreift, sondern als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012b, S. 522). Dabei gerät nicht nur Heterogenität in den Blick, sondern „Konzeptionen über Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was als heterogen gilt)“ (Budde 2012b, S. 531). Dieser Gedanke knüpft an den Ansatz von Candace West und Sarah Fenstermaker an, die das alltägliche „doing difference“ in ethnomethodologischer Perspektive beschreiben. Sie betrachten „difference“ als „an ongoing interactional accomplishment“ (West & Fenstermaker 1995, S. 9). Als wichtigstes Ergebnis ihrer Untersuchung verschiedener sozialer Kategorien bezeichnen sie: „First, and perhaps most important, conceiving of these as ongoing accomplishments means that we cannot determine their relevance to social action apart from the context in which they are accomplished“ (West & Fenstermaker 1995, S. 30). Neben der Erkenntnis, dass Unterschiede stets verhandelt werden und stark von dem jeweiligen sozialen Kontext abhängen, ist zusätzlich der Zusammenhang verschiedener Differenzierungen zu berücksichtigen, der sich mit dem Begriff der „Intersektionalität“ fassen lässt. Gemeint ist „das Zusammenspiel der Differenzlinien aus der Perspektive des Subjekts. Hier ist gesellschaftliche Hierarchie und die Vielfalt von Positionen, die das Subjekt jeweils einnehmen kann, mitbedacht“ (Kampshoff 2009, S. 39). Kampshoff formuliert als Wunsch die selbstverständliche Akzeptanz des Umstands, „dass ein tragfähiges Verständnis von Heterogenität das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz mit einschließt, dass gesellschaftlich bestehende Hierarchien ebenfalls berücksichtigt werden und dass es als Normalität gilt, dass Menschen in mancher Hinsicht verschieden und sich in anderer Hinsicht ähnlich sind“ (Kampshoff 2009, S. 39).

2.4 Anregungen aus der Musikpädagogik

Nun stellt sich abschließend noch die Frage, welche Rolle Heterogenität in musikpädagogischem Nachdenken spielt. Zunächst einmal verwundert es kaum, dass sich in der Musikpädagogik ähnliche Phänomene beobachten lassen wie in der allgemeinen Pädagogik: Dass Heterogenität – bzw. das Gegenbild der Homogenität – in der Musikpädagogik eine wichtige Rolle spielt, lässt sich an Handreichungen zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht (z. B. Hoene & Thurmann 2011) ebenso ablesen wie an den „Homogenisierungstendenzen“ in bestimmten musikpädagogischen Konzeptionen wie der Auditiven Wahrnehmungserziehung und dem Aufbauenden Musikunter-

richt: Propagiert wird dort die Möglichkeit eines voraussetzungslosen und letztlich homogenen Lernbeginns (Vogt 2012, S. 9).

Jürgen Vogt erwähnt in seinen Ausführungen zur Heterogenität im Musikunterricht die Theorie der Anerkennung¹² von Axel Honneth (1994), die in der Pädagogik aufgegriffen und intensiv diskutiert wurde – was hier nur erwähnt, jedoch nicht entfaltet werden kann (siehe hierzu u. a. Balzer 2007; Balzer & Ricken 2010; Mecheril 2010; vgl. für die Musikpädagogik u. a. Arenhövel 2012). Da laut Vogt Anerkennung im Sinne Axel Honneths immer nur als Zielperspektive pädagogischen Handelns fungieren und im Alltag nicht ohne weiteres verwirklicht werden kann, ergibt es sich, dass Formen der Missachtung „nicht als Abweichung von einer vorgegebenen positiven Norm einzuschätzen wären, sondern als trauriger Regelfall“ (Vogt 2009, S. 47). Wenn aber Anerkennung immer nur näherungsweise erreicht werden kann, ist laut Vogt vor dem Hintergrund der Theorie der Anerkennung im Musikunterricht zu achten auf „Unterdrückung und Herrschaft im Bereich der Kultur“ im Sinne eines weit verstandenen „Kulturimperialismus“¹³. Gemeint sind damit vor allem drei Aspekte: „(a) Das Unsichtbar-Machen besonderer Perspektiven, (b) Stereotypisierung und (c) die Stilisierung als ‚das Andere‘. In allen Fällen erscheint der Kulturimperialismus gar nicht als offensichtliche Ungerechtigkeit, da die Perspektive der je eigenen Gruppe (a) überhaupt nicht thematisiert wird, (b) durch eine besondere Form der Außenperspektive überdeckt oder (c) sogar als etwas ‚Besonderes‘ herausgestellt wird“ (Vogt 2012, S. 48). Illustrierend führt Vogt einige Klischees in Bezug auf Musik an und verweist abschließend darauf, dass sie im Alltag gar nicht als abwertend erscheinen mögen, sondern durchaus in wertschätzender Absicht formuliert sein können (Vogt 2012, S. 48).

Von anderen Rezeptionsansätzen der Theorie der Anerkennung in der Pädagogik und der Ambivalenz des Konstrukts wird später noch einmal ausführlicher die Rede sein (s. Absatz 3.3). Für den vorliegenden Kontext ist zunächst einmal festzuhalten: Der Begriff der Heterogenität ist vor allem in bildungspolitischen Zusammenhängen stark positiv besetzt. Von Seiten der Erziehungswissenschaften wird der Umgang von Lehrenden mit der Heterogenität ihrer Schüler häufig skeptisch betrachtet. Der Begriff ist also in beiden Kontexten stark normativ aufgeladen. Für ein empirisches Vorhaben sinnvoller erscheint deshalb das Thematisieren von Heterogenität als ein „doing difference“: Mit Hilfe dieses Konstrukts lässt sich der Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler beschreiben und genauer analysieren. Als sensibilisierender Theoriehintergrund dienen dabei zusätzlich die Aspekte, auf die Vogt bei der Beschäftigung mit der Theorie der Anerkennung von Honneth hingewiesen hat: In der Auswertung der Daten werden also auch die Implikationen beachtet, die im Sprechen der JeKi-Lehrenden über die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler aufscheinen.

¹² Vogt stellt die Anbindung dieser Theorie an den eingangs erwähnten Diskurs um Verteilungsgerechtigkeit dar: „Gerechtigkeit unter Ungleichen, so die These, kann sich überhaupt nur einstellen, wenn zuvor schon der jeweils Andere als Anderer in Form wechselseitiger Wertschätzung anerkannt worden ist“ (Vogt 2009, S. 45).

¹³ So bezeichnet Iris Marion Young diese Form der Missachtung; zitiert nach Vogt 2009, S. 47.

3. Ergebnisse

Das Ergebniskapitel weist eine dreigeteilte Struktur auf: Zunächst wird dargestellt, wie Lehrende ihre Schüler im ersten JeKi-Jahr überhaupt wahrnehmen (3.1); im nächsten Abschnitt werden Differenzlinien thematisiert, die die Lehrenden interessanterweise stärker im Hinblick auf die Elternhäuser als auf die Kinder konstruieren (3.2); im dritten Abschnitt schließlich wird unter der Überschrift „Ambivalenz der Anerkennung“ (Vogt 2009, S. 49) eine wichtige Kategorie in diesem Kontext schlaglichtartig beleuchtet, weil sie für den Umgang mit Musik in der Schule besonders bedeutsam zu sein scheint (3.3).

3.1 Wahrnehmung der Heterogenität von Schülern im ersten JeKi-Jahr

Am Beginn dieses Kapitels steht das Statement einer Grundschullehrerin, die damit den Tenor der anderen befragten Lehrenden trifft: „*Die Bandbreite zwischen den Schülern ist so groß, also gerade im ersten Schuljahr*“¹⁴ (GL 6). Sie führt weiter aus, dass die Unterschiede sich in den Fähigkeiten im Lesen und Schreiben manifestieren können, aber auch in anderen Bereich, die sie nicht näher spezifiziert. Hier wird schon deutlich, dass Differenzlinien nicht nur zwischen den Schülern gezogen werden, sondern dass auch einzelne Schüler in verschiedenen Hinsichten unterschiedlich ‚weit‘ sein und damit unterschiedlichen Förderbedarf haben können. Es können sich in derselben Klasse Schüler befinden, die sonderpädagogischen Förderbedarf in Bezug auf ihr Lernen haben, und solche, die schon bei Schuleintritt lesen und schreiben konnten.

Die Wahrnehmung von Heterogenität der Schüler durch die befragten Musik- und die Grundschullehrenden wird im Folgenden gesondert dargestellt: Die beiden Lehrendengruppen haben grundsätzlich unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Beobachtung, weil die Musikschullehrenden über mehr instrumentalpädagogisches Fachwissen und diagnostische Kompetenz im musikalischen Bereich verfügen, während die Grundschullehrenden über die Fähigkeiten und das Potential der Kinder in der Regel in verschiedenen Hinsichten Bescheid wissen.

3.1.1 Wahrnehmung von Heterogenität durch Musikschullehrende

Die Musikschullehrenden lernen die Kinder im JeKi-Unterricht häufig gar nicht so gut kennen, dass sie Namen Gesichtern bzw. umgekehrt zuordnen könnten; eine Lehrerin berichtet von 170 Kindern, die sie jeweils nur eine Stunde in der Woche sieht. Die Musikschullehrenden bekunden Unzufriedenheit mit diesem Zustand, weil sie damit hinter ihren eigenen Ansprüchen zurückbleiben und dem vereinzelt Wunsch von Eltern nach individualisierter Beratung im Hinblick auf die Instrumentenwahl nicht nachkommen können. Insgesamt äußern sie eher allgemeine Beobachtungen zu den Kindern, die sich auf deren Alter und Entwicklungsstand beziehen: Sie bewundern, dass die Kinder unbefangen auch an Instrumente herangehen, die sie selbst als kompliziert empfinden; sie schätzen, dass die Grundschulkinder im Vergleich zu den jüngeren Kindern der musikalischen Früherziehung schneller lernen, eine größere Offenheit und besser entwickelte „*feinmotorische Fähigkeiten*“ besitzen. Gerade in den sehr

¹⁴ Kursiv gedruckte Zitate stammen aus den Interviews mit den Probanden.

detaillierten Schilderungen der Unterschiede zwischen den Kindern der musikalischen Früherziehung und den Erstklässlern offenbart sich die sensible Aufmerksamkeit, die in der Zuwendung der befragten Musikschullehrenden zu den JeKi-Kindern beobachtet werden kann. Das lässt sich anhand einer Äußerung illustrieren, in der eine Musikschullehrende beschreibt, wie ihrer Wahrnehmung nach die Kinder sich in den ersten Schulwochen verändern: *„Ich bin kein Kindergartenkind mehr, ich bin jetzt schon groß!“ Und ich denke mal, das gibt ja auch dieses Selbstbewusst[sein], also: „Ok, ich muss das und das machen, und man kann das von mir erwarten, weil ich jetzt schon groß bin!“ (...) Die ersten acht Wochen, wenn die Kinder in die erste Schulklasse kommen und nach den ersten Herbstferien: Das ist ein enormer Sprung, ... sozial und mental ...“* (ML 11). Diese Musikschullehrende ist aber auch in der Lage, feine Unterschiede zwischen einzelnen Kindern und auch die Diskontinuität von Entwicklungsverläufen wahrzunehmen – wie es sich in der folgenden Antwort auf die Frage spiegelt, ob Absprachen zwischen den Lehrenden des ersten und des zweiten JeKi-Jahres sinnvoll wären: *„Das Kind bleibt nicht immer gleich, hat verschiedene Phasen und da muss man einfach individuell gucken: Wie soll ich jetzt mit dem Kind arbeiten in diesem Moment, dass ich das erreichen kann, was mir wichtig ist?“* (ML 11). Diese Haltung findet sich in vielen Interviews: Die Musikschullehrenden gehen auf der einen Seite mit großer Gelassenheit davon aus, dass Schüler individuell große Unterschiede aufweisen; auf der anderen Seite müssen sie zugeben, die einzelnen Kinder kaum zu kennen. Als Problem beschreiben sie also weniger die Heterogenität der Lerngruppen, die vielmehr als Selbstverständlichkeit betrachtet wird, sondern deren Größe, die eine gute Diagnostik und ein angemessenes Eingehen auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Schüler verhindert. Es wäre also verkürzt, ein Problem der Musikschullehrenden mit der Heterogenität von Lerngruppen zu konstatieren; vielmehr finden sie problematisch, auf die Heterogenität der Schüler ihrer eigenen Einschätzung nach nicht angemessen reagieren zu können.

Um dieses Problem zu umgehen, wenden sich einzelne Musikschullehrende mit Fragen zu den Kindern an die Grundschullehrenden, die häufig besser über besondere Voraussetzungen der Kinder Bescheid wissen. Dabei fragen diese Musikschullehrenden offenbar nicht nach musikbezogenen Besonderheiten: Für ihren Umgang mit den Klassen ist es zunächst einmal viel wichtiger, über Umstände Bescheid zu wissen, die das Verhalten der Kinder spürbar beeinflussen: *„Also notwendig ist, dass ich vorher besondere Vorkommnisse einfach weiß. Die Oma ist gestorben oder die Katze hat acht Junge und ..., also freudige und traurige Ereignisse, aber auch Konflikte untereinander“* (ML 8). Für die Musikschullehrenden besitzen diese Informationen einen hohen Wert, weil sie einen Teil ihrer fehlenden Kenntnis der Kinder ausgleichen können. Angesichts der Tatsache, dass die Musikschullehrenden die Kinder nur wenige Stunden sehen, differenzieren sie deutlich zwischen beobachtbaren Hinweisen auf die Unterschiedlichkeit der Kinder und Informationen, die für den Umgang mit den Schülern wichtig, aber nicht sichtbar sind und für die sie sich an die Grundschullehrenden wenden müssen. Bedeutsam für das Gelingen des JeKi-1-Unterrichts ist in den Augen der Musikschullehrenden deshalb die Anwesenheit einer Lehrkraft, die die Kinder gut kennt.

3.1.2 Wahrnehmung von Heterogenität durch Grundschullehrende

Die Beobachtung der Grundschullehrenden profitiert im Vergleich zu der der Musikschullehrenden von drei Umständen:

1. Sie haben mehr Zeit zur Beobachtung, weil sie in der Regel nicht so intensiv an der Durchführung des JeKi-Unterrichts beteiligt sind (Kulin & Özdemir 2011; Lehmann, Hammel & Niessen 2012).
2. Wenn sie die Kinder besser kennen, können sie ihre Beobachtungen im JeKi-Unterricht zur Ergänzung ihrer bereits vorhandenen Kenntnisse über die Kinder nutzen.
3. Sie beobachten die Kinder in einem Handlungsfeld, in dem sie sie sonst nicht oder kaum kennenlernen können. So entdecken sie an den Kindern neue Seiten und erleben, dass auch diejenigen besondere Stärken und Begabungen demonstrieren, die im sonstigen Unterricht nicht unbedingt durch gute Leistungen auffallen.

Eine Musikschullehrerin beschreibt die Rückmeldung der Tandempartner aus der Grundschule: *„Und dann erlebe ich doch immer wieder, dass sie dann sagen: ‚Mensch, wir erleben bei Ihnen die Kinder teilweise ganz anders! Die werden ganz anders angesprochen und das hat nicht nur mit Mathe und Deutsch oder Sachkunde zu tun, sondern es ist eine ganz andere Ebene auch im Kopf, die angesprochen wird. Und da sind auf einmal oft auch Kinder stark, die sonst schwach sind‘“* (ML 8). Die Grundschullehrenden sehen diesen Zuwachs an ‚erkannter Heterogenität‘ positiv. Von einer Abwehr, wie sie in der Literatur beschrieben wird, ist hier nichts zu spüren. Musikfachlehrende berichten davon, dass sie erst im JeKi-Unterricht feststellen, welche ihrer Schüler musikbezogene Vorerfahrungen oder besondere musikalische Fähigkeiten mitbringen.

3.1.3 Wahrnehmung von Heterogenität im Hinblick auf die Instrumentenwahl

Im Hinblick auf die Instrumentenwahl für den JeKi-2-Unterricht rückt gegen Ende des ersten Schuljahres immer stärker die Frage in den Vordergrund, inwiefern die Entscheidung der Schüler für ein Instrument durch diagnostische Erkenntnisse der Lehrenden begleitet werden kann. Offenbar gibt es immer wieder Kinder, die einen besonderen Zugang zu einem bestimmten Instrument mitbringen, sodass Musikschullehrende staunen, welche Töne sie einem Instrument auf Anhieb entlocken können: *„Und es gibt StreicherKinder, es gibt BläserKinder: Man sieht bei manchen richtig, die haben sofort da den richtigen Griff und den richtigen Ansatz [auf] dem Instrument“* (ML 8). Vereinzelt machen sich die Musikschullehrenden Notizen dazu; es wird aber immer wieder von der Schwierigkeit berichtet, diese Beobachtungen zu protokollieren: *„Das geht ja Schlag auf Schlag mit den Kindern. ... 30 Kinder, 45 Minuten, jeder ein Instrument, [ist] dann eine Minute“* (ML 3). Auch hier ist wieder die Zahl der Kinder im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit das Problem, das eine weitergehende Begleitung und Beratung unmöglich erscheinen lässt. Auch die Grundschullehrenden nehmen wahr, wenn Kinder besonders geschickt mit einem Instrument umgehen. Beide Lehrendengruppen stellen allerdings zu ihrer Verwunderung fest, dass die Kinder sich nicht mehrheitlich für die Instrumente entscheiden, in deren Umgang sie das

meiste Geschick bewiesen haben. Bedeutsamer scheinen die Vorlieben der Kinder zu sein. Häufig gewählt würden u. a. Klavier und Gitarre. Als Gründe dafür vermuten die Befragten den hohen Bekanntheitsgrad und die vergleichsweise einfache Tonerzeugung, die rasch das Erzielen eines akzeptablen Klangs ermöglicht. Aber auch andere Instrumente werden gewünscht – oft mit einer hohen Intensität: *„Ich hatte heute ein Mädchen und die hat eine Geige gemalt. Da hat sie mich noch aufmerksam gemacht: Ich sollte auch sagen, dass das Violine ist, nicht dass die [Verantwortlichen für die Unterrichtsuteilung; AN] dann in dem [Bild; AN] gar keine Geige sehen ... und die nicht wissen, was das ist. Ich habe [den Schülern; AN] gesagt, die sollen wenigstens zwei Instrumente ausmalen. Sie möchte gar kein anderes; sie möchte nur Geige. Wie kann man dem Kind sagen: ‚Du darfst nicht Geige spielen!‘? Das geht nicht“* (ML 11). Grundschul- und Musikschullehrende bezeugen den Wünschen der Kinder gegenüber großen Respekt.

Unter anderem dieser Respekt ist dafür verantwortlich, dass die Interviewpartner die Eltern am Übergang vom ersten zum zweiten JeKi-Jahr nicht beraten. Beide Lehrendengruppen halten es geradezu für problematisch, den Eltern ein bestimmtes Instrument für ihr Kind zu empfehlen. Mehrere Gründe werden für diese zögerliche Haltung angeführt:

1. Die Lehrenden sehen sich nicht zu einer fundierten Beratung in der Lage: die Musikschullehrenden, weil ihre Eindrücke von den einzelnen Kindern zu flüchtig sind, die Grundschullehrenden, weil sie sich fachlich nicht kompetent genug fühlen.
2. Die Musikschullehrenden berichten auch davon, dass es erst gar nicht zu den passenden Gelegenheiten kommt, weil sie in der Regel nicht an Elternabenden bzw. -gesprächen teilnehmen.
3. Beide Lehrendengruppen finden es nicht so entscheidend, dass ein Kind besonderes Geschick im Umgang mit einem Instrument beweist, sondern dass es das Instrument auch tatsächlich lernen möchte. Eine Musikschullehrerin formuliert sehr deutlich, dass in diesem Fall Lernschwierigkeiten ganz leicht überwunden werden können: *„Ich gehe überhaupt davon aus, dass jedes Kind ein Instrument erlernen kann. Klar: Für manche ist es einfacher, für manche ein bisschen schwieriger. Aber es ist möglich, jedem Kind!“* (ML 11)

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die befragten Lehrenden beider Professionen zwar die Heterogenität ihrer Schüler im JeKi-1-Unterricht wahrnehmen, dass diese Wahrnehmung aber aus den oben ausführlich erläuterten Gründen vage und unvollständig bleibt. Sie schlägt sich auch nicht in gezielter Beratung beispielsweise anlässlich der Instrumentenwahl nieder.

3.2 Konstruktion von Differenzlinien

Folgende Differenzlinien werden in den Interviews explizit im Hinblick auf die Schüler genannt: In den Augen der befragten Lehrenden sind JeKi-Kinder u. a. unterschiedlich in Bezug auf Konzentrationsvermögen, Lernfähigkeit und -tempo, Leistungsvermögen, kognitive Fähigkeiten, Gedächtnisleistungen, spezifisch musikalische Kompetenzen (z. B. rhythmische, gesangliche), (fein-)motorische Fähigkeiten, u. a. Geschick in der Handhabung der Instrumente, Sensibilität und Sozialkompetenzen. Je nachdem, wie

übergreifend oder spezifisch diese Differenzlinien gemeint sind (sie sind zweifelsohne alle erläuterungsbedürftig und in dieser Aufzählung nicht konsistent), könnten noch weitere genannt werden. Wie oben bereits ausgeführt wurde, ziehen die befragten Lehrenden die Differenzlinien aber nicht zur Abwertung oder Hierarchisierung der Schüler. Von dieser generellen Feststellung gibt es allerdings Ausnahmen, nämlich Differenzlinien, die sich auf Merkmale des Elternhauses der Kinder beziehen. Hier konstruieren die Lehrenden sehr wohl Hierarchien – zumindest im Hinblick auf die Frage, ob die Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, für die Teilnahme an JeKi förderlich sind. Weil die Probanden in den Interviews häufig auf die Differenzlinien in Bezug auf die Herkunft verweisen und diese für ihre Wahrnehmung der Kinder im JeKi-Programm offensichtlich präsenter sind als die oben aufgezählten Aspekte, werden nur sie im Folgenden ausführlicher beleuchtet.

3.2.1 Differenzlinien in Bezug auf die Elternhäuser

Die Bedingungen, unter denen Kinder zu Hause aufwachsen, werden in verschiedenen Schulleistungsstudien als entscheidend für ihren Bildungserfolg identifiziert (Bauert, Schümer 2001, S. 354); den Lehrenden ist dieser Umstand sicherlich bekannt, weil er in den Medien vielfach dargestellt und öffentlich diskutiert wurde, aber in der Regel verfügen die Musikschullehrenden über nur sehr wenige und auch die Grundschullehrenden zumindest nicht über systematische Informationen zum sozioökonomischen Status oder zum Bildungsstand der Eltern. Der Eindruck der Grundschullehrenden setzt sich – falls sie die Klassenleitung innehaben – aus der Beobachtung des Kindes auch in anderen Schulfächern und den Erfahrungen aus Elternkontakten zusammen, die es im ersten Schuljahr gab. Die Musikschullehrenden sind ausschließlich auf ihre Beobachtung der Kinder und ggf. ergänzende Informationen durch die Grundschullehrenden angewiesen. Es muss also festgehalten werden, dass die Lehrenden, vor allem aber die Musikschullehrenden, in der Regel stark ausschnittshafte und subjektiv geprägte Eindrücke von bzw. bloße Vermutungen zu den häuslichen Verhältnissen der Kinder äußern. Folgende Begriffe verwenden die Lehrenden in Bezug auf die Elternhäuser: „*Sozialschichten*“ (ML 11), „*sozialer*“ bzw. „*finanzieller Hintergrund*“ (GL 4), „*Bildungsferne*“ (GL 12), „*Ausländer-*“ (ML 5) bzw. „*Migrantenanteil*“ (ML 7), „*Nationalität*“ (ML 11) und „*Religion*“ (ML 11). Jeder einzelne dieser Begriffe wäre natürlich in einem wissenschaftlichem Kontext ausführlich zu problematisieren und zu diskutieren, aber eine differenzierte Begriffsklärung wird im Folgenden nicht angestrebt: Es geht hier nicht um die Bestimmung der dahinter liegenden Phänomene, sondern um die ‚subjektiven Theorien‘, die die Lehrenden äußern und die deshalb wichtig sind, weil sie ihre Einschätzungen und auch ihr Handeln beeinflussen (Groeben & Scheele 2000). Darum wurde entschieden, zur Kennzeichnung der Differenzlinien die Begriffe der Lehrenden zu verwenden, sie aber als Zitate zu kennzeichnen. Außerdem werden im Folgenden eine größere Zahl von Lehrendenäußerungen angeführt – auch dies, um die Diktion der Lehrenden zu verdeutlichen und ihre Perspektive zu illustrieren. Insgesamt ist festzuhalten, dass die JeKi-Lehrenden eine große Heterogenität der Elternhäuser wahrnehmen und diesen Umstand im Kontext von JeKi für eine Herausforderung halten – wie es sich exemplarisch in dieser Äußerung spiegelt: „*Verschiedene Kinder und verschiedene Eltern, verschiedene Sozialschichten – wo man es da vielleicht schwieriger hat, die anzusprechen – mit verschiedenen Religionen: die alle auch unter einen Hut zu bringen!*“ (ML 11).

An vielen Aussagen der befragten Lehrenden lässt sich ein vorsichtiges ‚doing difference‘ ablesen. Hier einige Beispiele: Einen problematischen Umstand für die Teilnahme am Instrumentalunterricht im Rahmen von JeKi identifizieren einige der Befragten in Verständigungsproblemen, die ihrer Meinung nach an Sprachschwierigkeiten aufgrund eines Migrationshintergrunds gebunden sein können, aber nicht müssen: *„An beiden Schulen, wo ich jetzt bin, [gibt] es eine Vielzahl von Eltern, die sind nicht in der Lage, so einen Fragebogen auszufüllen. Sie können ihn teilweise auch nicht lesen. Sie könnten ihn auch nicht lesen, wenn wir ihn in Arabisch, Türkisch oder sonst was machen würden. Sie sind nicht in der Lage, ein kompaktes Papier über zwei Seiten umzusetzen, geschweige denn dann auszufüllen“* (ML 8).

Andere Differenzlinien existieren in der Wahrnehmung der Lehrenden zwar, spielen aber in ihrem Erzählen keine große Rolle: Weder wird der „finanzielle Hintergrund“ im Zusammenhang mit der weiteren Teilnahme der Kinder an JeKi ausführlicher thematisiert – dessen Bedeutung ja de facto durch die Möglichkeit der Gebührensbe freiung gemindert wird – noch der „Migrationshintergrund“. Einen Zusammenhang zwischen Differenzlinien konstruieren die JeKi-Lehrenden am ehesten noch zwischen „Bildungsnähe“ der Eltern und dem Vertrautsein mit dem Erlernen eines Instruments – aber auch diese Annahme von Intersektionalität bleibt nicht ohne Widerspruch: Zum Beispiel beobachtet eine Grundschullehrende, dass auch in vielen von den Musikschullehrenden als „bürgerlich“ bezeichneten Elternhäusern das Erlernen eines Instruments nicht mehr selbstverständlich ist, was sie als typisches Phänomen der Gegenwart deutet (GL 2). Einige Lehrende stellen explizit keinen klaren Zusammenhang her zwischen Bildungsnähe des Elternhauses und der weiteren Teilnahme der Kinder am Programm: *„Und in den bildungsfernen – in Führungsstrichen – Schichten, ist das ganz unterschiedlich: Manche finden das wirklich auch toll und strengen sich dann auch an. Und manche sagen dann aber auch: ‚Nee, das stört, das macht ja Lärm und Krach!‘; ... soll [das Kind; AN] doch im Unterricht das Instrument lernen!“* (ML 3). In der geringen Vertrautheit einiger Eltern mit dem Instrumentallernen liegt eine der Besonderheiten des JeKi-Programms, in der dieser Musikschullehrer unter anderem Chancen erblickt: *„Die große Herausforderung ist, dass man im Gegensatz zum Musikschulbereich mit allen Kindern zu tun hat, somit auch mit Kindern zu tun hat, die aus einem Umfeld kommen, bei dem auch Eltern und Angehörige überhaupt keine Erfahrungen mit aktiven Musikmachen oder – was ich auch wichtig finde – negative Erfahrungen mit aktivem Musikmachen gemacht haben“* (ML 8).

Am bedeutsamsten für die weitere Teilnahme der Kinder an JeKi scheint den befragten Lehrenden insgesamt zu sein, inwieweit die Eltern daran interessiert sind, dass ihre Kinder Instrumentalunterricht erhalten, *„... dass Eltern sich dafür ... erwärmen können“* (ML 5). Dieser Eindruck deckt sich mit den Ergebnissen einer quantitativ angelegten Elternbefragung, in der festgestellt werden konnte: *„In vier der fünf konstruierten Sozialindexgruppen erscheint demnach die Relevanz des JeKi-Unterrichts für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung wesentlich für die Teilnahmeentscheidung am Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ in JeKi 2 zu sein.“* (Busch, Dücker, Kranefeld 2012, S. 227)

3.2.2 Die Wirkmächtigkeit des ‚doing difference‘

Ein Teil der Befragten stellt allerdings eine ganz bestimmte Intersektionalität sehr deutlich her; sie wird im Folgenden genauer beschrieben, weil sich an ihrem Beispiel mögliche Auswirkungen von ‚doing difference‘ zeigen lassen: Konstruiert wird in einigen Interviews nämlich ein kausaler Zusammenhang zwischen Bildungsnähe des Elternhauses und der weiteren Teilnahme der Kinder an JeKi. Es geht bei der nun folgenden Darstellung nicht darum, die Lehrenden zu kritisieren, die diese Ansicht vertreten; es soll lediglich verdeutlicht werden, welche problematische Folgen ‚doing difference‘ von Seiten der Lehrenden für Schüler haben kann.

Welches Bild von „Bildungsferne“ entwerfen einige der Lehrenden in den Interviews? Wenn die Eltern die Teilnahme ihres Kindes an JeKi nicht unterstützen, so die Ansicht einiger Befragter, stecke dahinter möglicherweise nicht nur eine bestimmte Haltung gegenüber JeKi, sondern *„allgemein Interesse oder Desinteresse der Eltern“* (ML 11). Wie groß das Desinteresse sein kann, illustriert ein Musikschullehrer mit Hilfe folgender Wiedergabe von Elternäußerungen: *„Die sehen bis heute gar nicht ein, dass die Kinder pünktlich sein sollen, die auch wirklich sagen: ‚Wir schlafen noch um die Zeit! Was soll das hier eigentlich! Warum müssen unsere Kinder hier so früh hin? Wir haben eh keine Arbeit; wir haben noch nie gearbeitet.‘ Das sind keine Einzelfälle. ‚Also warum beginnt dieser Laden hier um 8? Kann um 10 beginnen, da sind wir langsam wach‘“* (ML 8). Der Musikschullehrende fragt die Kinder auch nach musikbezogenen Aspekten ihrer häuslichen Situation. Sie erzählen ihm, dass häufig Fernsehen und Radio oder mehrere Fernsehgeräte gleichzeitig laufen. An seiner wertenden Beschreibung wird deutlich, als wie problematisch er ein solches Umfeld einschätzt: *„Die meisten Kinder kommen aus einem Umfeld, in dem sie Stille nicht kennen, weil zu Hause von morgens bis abends eine Beschallung stattfindet ... Und dazu kommen noch Gespräche, die völlig unreflektiert dazu geführt werden. Es wird Musik gehört, aber es wird zu der Musik dauernd gesprochen“* (ML 8).

Eine Grundschullehrende beschreibt in einer kurzen Stellungnahme ein ganzes Bündel widriger Faktoren, die die Chancen vieler Schüler, *„die vielleicht nicht so einen starken sozialen ... oder auch finanziellen Hintergrund haben“* auf das Erlernen eines Instruments mindern könnten: Neben hohen Kosten nennt sie fehlendes Interesse der Eltern und die Tatsache, dass sie gar nicht erst auf den Gedanken kämen, ihr Kind an der Musikschule anzumelden. Auf Seiten der Kinder vermutet sie ebenfalls mangelndes Interesse und einfach Unkenntnis, weil sie *„keinen Kontakt zu Musikinstrumenten haben“*. Sie hofft, dass die Kinder mit Hilfe von JeKi *„Lust“* bekämen, ein Instrument zu erlernen (GL 4). Eine andere Lehrerin beschreibt *„Schwellenängste“* einiger Eltern gegenüber dem Instrumentalspiel ihrer Kinder. Selbst wenn deren Kind den Wunsch äußern würde, ein Instrument zu lernen, würde die dafür nötige Organisation eine Überforderung bedeuten: *„... dass das alleine ein Problem wäre zu gucken: Wo kann ich für mein Kind Gitarrenunterricht herbekommen? Dann muss ich dahin gehen, da muss ich mich erkundigen, da muss ich mich da anmelden. Dann muss mein Kind dahin. Und der ganze Ablauf, der wäre für einige Familien sicherlich sehr schwer“* (GL 6). Angesichts dieser widrigen Umstände, die die Lehrenden wahrnehmen, ist ihre Hoffnung groß, dass JeKi gerade Kindern aus Familien, die mit der Anbahnung von Instrumentalunterricht überfordert sind, das Erlernen eines Instruments ermöglicht.

Gerade dann allerdings stellt sich die Frage, ob und wie die Lehrenden selbst die Herkunft aus einem bestimmten Elternhaus mit den Chancen der Kinder auf eine er-

folgreiche Teilnahme am Instrumentalunterricht ab dem zweiten JeKi-Jahr in Verbindung bringen: In einigen Fällen beobachten Grundschullehrende, dass die Schüler ihrer Schule, die ihrer Ansicht nach aus „bildungsfernen“ Elternhäusern stammen, sich aus JeKi „eher recht schnell rausziehen. (...) Die sind größtenteils bei JeKi erst gar nicht angemeldet worden, wobei die Kinder auch sagten: ‚Nö, habe ich keine Lust drauf. Nö, will ich lieber Fußballspielen!‘ ... Oder auch, wenn sie denn angemeldet wurden, was wirklich nur ganz vereinzelt war, dass sie recht schnell wieder aufgehört haben“ (GL 12). Ein Musikschullehrer formuliert seinen grundsätzlichen Eindruck, dass JeKi gerade an denjenigen Familien vorbeiläuft, die die Unterstützung durch ein solches Programm besonders nötig hätten: „Man erreicht immer nur einen ganz geringen Teil und ich weiß nicht, also es sind schon die, [die] vielleicht auch den Weg zur Musikschule gefunden hätten“ (ML 5). Aus einem „bildungsfernen“ Elternhaus ergibt sich in den Augen einiger Lehrender eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein Ausscheiden der Kinder aus dem JeKi-Programm ab dem zweiten Schuljahr, so wie es sich in diesem Staunen über die Anmeldung eines Kindes spiegelt: „Oh, das Kind macht Geige? Das hätten wir niemals von der Familie gedacht!“, so, ne? Da waren wenige, wo wir gesagt hätten, die hätten nicht ihr Kind sowieso ein Instrument erlernen lassen“ (GL 6). Die Äußerung einer anderen Grundschullehrerin belegt ebenfalls, wie stark die Kinder auf der Grundlage der Elterneinschätzung wahrgenommen werden können. Diese Lehrerin antwortet auf die Frage, ob ein bestimmtes Kind weiter an JeKi teilgenommen hat: „Wenn ich das wüsste! Also vom Elternhaus her würde ich sagen, der hat sehr wahrscheinlich weitergemacht“ (GL 9). Statistisch gesehen ist diese Einschätzung allerdings gar nicht zutreffend. In der Bielefelder Studie BEGiN konnte festgestellt werden: „Der Sozialindex beeinflusst die Teilnahme am JeKi-Programm nur in geringem Maße“ (Busch, Dücker & Kranefeld 2012, S. 222). Hier geht es natürlich nicht um den ‚Wahrheitsgehalt‘ der Lehrendenaussage, sondern um die dahinter stehende Überzeugung und deren Wirkmächtigkeit.

Die Bilder der Elternhäuser in den Köpfen der Lehrenden können nämlich im Einzelfall sogar dazu beitragen, die Chancen von Schülern auf eine weitere Teilnahme am Instrumentalunterricht im zweiten JeKi-Jahr nicht zu erweitern, sondern zu beschneiden: Gerade einige der befragten Grundschullehrenden äußern auf Basis ihrer Kenntnisse über die Elternhäuser Vermutungen über das zu erwartende Verhalten und die Einstellung der Eltern – und gleichzeitig über die Chancen der Kinder. Eine Musikschullehrerin berichtet von einem solchen Fall: „Ich hatte ein Kind, das Gitarre ausprobiert hat, und, fand ich, das war super! Er hat gleich die Hände gut gehalten und da auch sorgfältig ... ganz genau geguckt, ... sensibel so. Und die Lehrerin sagte: ‚Nee, also bei dem wird das irgendwie keinen Sinn machen.‘ Oder: ‚Die Eltern melden ihn sowieso nicht an.‘ Aber bei dem war das ganz toll! Da würde das klappen!“ (ML 3). Die Musikschullehrerin mit ihrem (fast) kontextfreien Blick diagnostiziert Chancen für diesen Jungen, die nicht in das Bild passen, das die Grundschullehrerin auf Basis ihrer Erfahrungen mit dessen Eltern konstruiert hat. In diesem Fall von ‚doing difference‘ werden Differenzen im Rahmen von Schule festgeschrieben statt aufgebrochen; die Sorge der Lehrenden, dass gerade ein Kind ‚bildungsferner‘ Herkunft zu Hause nicht ausreichend unterstützt wird, wandelt sich zur ‚self-fulfilling prophecy‘.

3.3 Die „Ambivalenz der Anerkennung“

Eng mit der oben beschriebenen Problematik verwandt ist die im Auswertungsprozess wichtige Kategorie „Ambivalenz der Anerkennung“. Anerkennung stellt immer zugleich auch Zuschreibung und Festlegung und damit einen Akt von Deutungsmacht dar (vgl. Balzer & Ricken 2010). Nicht nur aus forschungsethischen Gründen muss vorab allerdings betont werden, dass nicht die Absicht besteht, die Lehrenden, deren Äußerungen in diesem Kontext dargestellt und ausgewertet werden, bloßzustellen. Vielmehr sind ihnen – wie den anderen befragten Lehrenden des Samples auch – eine große Zugewandtheit gegenüber den Kindern ebenso zu bescheinigen wie zutiefst (musik-)pädagogische Intentionen. Es geht nicht um eine Kritik ihres Denkens und Handelns, sondern um das Aufzeigen von Mechanismen, die in Schule ablaufen können, auch wenn dort nach bestem pädagogischem Wissen und Gewissen gehandelt wird. Die Lehrenden agieren vollkommen nachvollziehbar und bezogen auf die Mechanismen des Systems Schule ‚folgerichtig‘.

Um zu verstehen, was „Ambivalenz der Anerkennung“ genau bedeutet, ist es sinnvoll, den Begriff ‚Anerkennung‘ an dieser Stelle weiter zu fassen als bisher angedeutet, so wie die Pädagogen Nicole Balzer und Norbert Ricken es tun: Sie betonen, dass ein Verständnis von Anerkennung als einem moralischen Appell im Sinne Honneths nicht ausreicht, um die Bedeutsamkeit des Begriffs in pädagogischen Zusammenhängen angemessen zu erfassen. Sie sind überzeugt von der Notwendigkeit, „das pädagogische Handeln selbst – mit Verweis auf die ambivalente Logik der Anerkennung – als ein zwar insgesamt fürsorgliches, aber deswegen notwendigerweise auch ambivalentes, d. h. sowohl bestätigendes als auch negierendes, ermöglichendes als auch einschränkendes und sowohl unterstützendes als auch disziplinierendes Handeln zu begreifen“ (Balzer & Ricken 2010, S. 70) – und das grundsätzlich und wesentlich. In politikphilosophischer Hinsicht reflektieren sie, was Anerkennung für die Auseinandersetzung mit ‚Differenz‘ bedeutet, nämlich „dass Anerkennung selbst immer auch das herstellt und einsetzt, was sie anerkennt, und insofern den Anderen oder die Andere allererst auch dazu macht, als wen sie ihn oder sie anerkennt“ (Balzer & Ricken 2010, S. 70). Beispiele dafür bieten die eben angeführten Lehrendenäußerungen samt ihrer dilemmatischen Struktur – was die Frage aufwirft, was sich mit diesem Begriff für die Pädagogik überhaupt konstruktiv anfangen lässt. Ihre Antwort: „Angesichts dieses Dilemmas liegt es gerade nicht nahe, den Anerkennungsgedanken unter Verweis auf die Gefahren der Anerkennung des ‚Anderen‘ als für die Pädagogik ‚untauglich‘ anzunehmen und ihn zu verabschieden, sondern vielmehr wird es notwendig, Anerkennung als eine Konstitutions- und Machtproblematik systematisch so zu formulieren und zu reformulieren, dass ihre Paradoxalität auch analytisch eingeholt werden kann“ (Balzer & Ricken 2010, S. 63). Dieser Gedanke wird hier aufgegriffen, indem der Anerkennungsbe-griff analytisch gewendet wird, denn „mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (Balzer & Ricken 2010, S. 73).

In einer ganzen Liste von Stereotypen, auf deren gelegentliches Auftreten in der Musikdidaktik Vogt hinweist, nennt er – nicht ohne satirischen Einschlag – auch das folgende: „Afrikaner (egal, woher genau) sind rhythmisch besonders begabt (und trommeln daher besonders gut)“ (Vogt 2009, S. 48). Eine Musikschullehrerin des Samples konstruiert eine Differenzlinie in Bezug auf afrikanischen Migrationshinter-

grund, die diesem Klischee sehr nahe kommt. Die Interviewerin fragt nach „Kindern aus bildungsfernen Familien“ und die Musikschullehrerin antwortet: *„Die sind begeistert und manche können wirklich so super singen, manche ... sind rhythmisch so gut. Ich habe ziemlich viele Kinder, die dann so aus dem afrikanischen Bereich sind und wenn wirklich die trommeln, dann ... Man vergisst: ... das sollen einfache Rhythmen sein, so dass die dann spielen können. Und wenn die ... wirklich sich vergessen und dann etwas zeigen: Das ist ja super! Und dann sage ich: ‚Ok und du kannst jetzt noch dazwischen etwas da trommeln!‘, oder wie auch immer. Ich denke mal, das ist ja auch wichtig, wissen Sie, für jedes Kind: Ich habe etwas, was die anderen nicht haben, und das ist das Besondere an mir“* (ML 11). Welche Aussagen stecken in diesem Zitat? Die Lehrerin deutet eingangs einen Zusammenhang an zwischen ‚Bildungsferne‘ und ‚Migrationshintergrund‘, indem sie auf die Frage nach den „bildungsfernen“ Kindern sehr schnell auf die rhythmisch begabten Schüler zu sprechen kommt. Dann konstruiert sie eine Intersektionalität, die sie zur Legitimation mit realen Erlebnissen in Beziehung setzt: ‚Kinder mit afrikanischem Migrationshintergrund können gut trommeln.‘ Eine weitere Intersektionalität vertritt sie nicht ganz so deutlich: ‚(Manche) Kinder aus bildungsfernen Familien können sehr gut singen.‘ Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass für die Lehrerin diese Beobachtungen deshalb von Bedeutung sind, weil sie sie nutzt, um diesen Schülern besondere Anerkennung zuteilwerden zu lassen. Damit handelt sie situationsangemessen, denn Kinder können in der Schule Anerkennung für gute Leistungen erwarten und sich dadurch motiviert fühlen. Für eine umfassende Einschätzung dieses Falls wäre eine genaue Kenntnis der Unterrichtssituation vonnöten, die hier von der befragten Lehrenden nur zusammenfassend und im Rückblick geschildert wird: So deutlich, wie die Lehrerin den Zusammenhang zwischen afrikanischem Migrationshintergrund und einer besonderen rhythmischen Begabung behauptet, ist allerdings nicht auszuschließen, dass sie damit gerade über die Individualität des einzelnen Schülers hinweggeht, den sie doch eigentlich mit Hilfe ihrer Anerkennung stärken möchte: Was, wenn einzelne Kinder diesem Klischee nicht entsprechen oder auch einfach nicht entsprechen wollen? Trotz ihrer pädagogischen Intention, die außergewöhnlichen Fähigkeiten dieser Schüler hervortreten zu lassen, damit sie die Anerkennung ihrer Mitschüler erlangen, realisiert die Lehrerin mit ihren Zuschreibungen unter Umständen eine Form von „Missachtung“ – auch hier in analytischer Absicht aufgedeckt und nicht moralisch gemeint; dennoch sind die Folgen zu beachten: „Die reale Nicht-Anerkennung kann also subtile und differenzierte Formen annehmen; es gibt sogar Formen der Nicht-Anerkennung, die als Anerkennung firmieren“ (Vogt 2009, S. 48).¹⁵

In der eben genannten Äußerung offenbart sich ein interessantes Verhältnis zwischen der Orientierung an Leistung und der an Anerkennung, die sich an einer anderen Stelle desselben Gesprächs noch einmal zeigen lässt. Hier beschreibt die Lehrerin die Chancen des JeKi-1-Unterrichts gerade für Kinder, die in anderen Fächern schwächere Leistungen erbringen: *„Dass dieses Kind einfach die Möglichkeiten hat, vielleicht gut zu trommeln oder gut zu singen und sich da zu präsentieren und die Selbstbewusstheit zu stärken! ... ‚Ich kann vielleicht nicht gut lesen oder ich habe Schwierigkeiten im Rechnen, aber das kann ich supergut! Ich kann supergut tanzen und dann habe ich auch*

¹⁵ Was daraus resultieren kann, beschreibt Vogt unter Rekurs auf Bourdieu als ein Sich-Abfinden mit der Identität, die einer Person von außen zugeschrieben wird, „eben als Mädchen oder Junge, deutschstämmig oder Migrant, Hetero- oder Homosexueller, bildungsfern oder bildungsnah etc.“ (Vogt 2009, S. 49).

etwas, was ich den anderen zeigen kann ... und das ist etwas Besonderes“ (ML 11). An dieser Äußerung offenbart sich – wiederum bei aller Sympathie für die Absicht der Interviewpartnerin – ein Dilemma von Schule sehr deutlich: Schule schreibt im Rahmen eines Leistungsdiskurses fest, dass für gute Leistungen Anerkennung vergeben wird. Der JeKi-1-Unterricht unterliegt nicht den schulischen Richtlinien und wird nicht benotet; vielmehr verbinden die JeKi-1-Lehrenden mit ihm die Hoffnung, dass er zur individuellen Stärkung der Schüler beiträgt (vgl. Niessen 2013) – und das möglichst unabhängig von den sonstigen Schulleistungen. So soll er die Leistungsorientierung des Systems Schule kompensieren, schreibt aber in Fällen wie dem, den die Lehrende hier andeutet, möglicherweise nur die negativen Zuschreibungen der Kinder in anderen Bereichen fest: ‚Du kannst zwar nicht schreiben, aber gut singen.‘, bzw. noch schärfer formuliert, damit die Problematik noch deutlicher hervortritt: ‚Du kannst gut singen, aber sonst nicht viel.‘ Schließlich ist allen Beteiligten bewusst, dass ‚musikalische Erfolge‘ im System Schule, das Haupt- und Nebenfächer klar voneinander trennt, weniger ‚wert‘ sind als sprachliche oder mathematische Leistungen. In dem Versuch, die von ihnen sensibel wahrgenommene Problematik der Kopplung von Leistung und Anerkennung in einem nicht auf Leistung ausgerichteten Fach auszugleichen, folgen die Lehrenden der Logik des Systems und realisieren de facto auch hier eine Form von „Missachtung“ (Vogt 2009, S. 48; vgl. Niessen 2013). Noch einmal soll betont werden, dass es hier nicht um diesen konkreten Fall geht, der ja in seiner Situativität über einige wenige rückblickende Interviewäußerung gar nicht umfassend erschließbar ist. Schon gar nicht geht es um Schuldzuweisungen; an diesen Lehrendenäußerungen lässt sich vielmehr nachzeichnen, mit welchen Ambivalenzen Anerkennung im schulischen Kontext zu tun hat, selbst wenn sie nur randlich mit einer Orientierung an Leistung in Berührung kommt. In diesem Sinne soll der hier herausgegriffene Fall dazu beitragen, anhand der Analyse empirischer Daten „ein produktives Verständnis der Paradoxien der Anerkennung zu erarbeiten“ (Balzer & Ricken 2010, S. 55).

4. Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lassen sich folgende Befunde festhalten und mit den Ergebnissen bisheriger Forschung zum Thema in Beziehung setzen: Heterogenität akzeptieren die befragten Lehrenden als selbstverständliches Merkmal von JeKi-1-Gruppen. Sowohl die Grundschullehrenden, die in der Regel über Erfahrungen mit den Schülern aus anderen Unterrichtsstunden verfügen, als auch die Musikschullehrenden bezeichnen die Heterogenität ihrer Schüler nicht als grundsätzlich problematischen Umstand. Aspekte dieser Heterogenität werden als ‚anders‘ im Sinne von fremd wahrgenommen (vgl. Budde 2012b, S. 527), aber die Befragten sind dabei vorsichtig mit dem Konstruieren von „Hierarchien“: Ausdrücklich genannt werden in erster Linie Fälle, in denen sich Schüler in einem besonders geschickten Herangehen an ein Instrument positiv in eine Richtung hervorgetan haben, die den Lehrenden vertraut ist. Deshalb kann festgehalten werden: Die Interviewpartner konstruieren „Hierarchien“ nicht in wertender Absicht (Kampshoff 2009, S. 39) beispielsweise zwischen Schülern, die einen leichteren, und solchen, die einen nicht so guten Zugang zu einem Instrument zeigen. Selbst Schüler, die gelegentlich den Unterricht stören, werden mit viel Empathie beschrieben. Es lässt sich also konstatieren, dass die befragten JeKi-Lehrenden, und zwar sowohl Musikschul- als auch Grundschullehrende, keine ausgeprägten Homogenitätssehnsüchte

hegen; die Annahme der Heterogenität ihrer Schülerschaft widerspricht auch nicht ihrer Mentalität – was der Behauptung von Tillmann widerspricht (2007, S. 25).

Empfinden die vorwiegend den JeKi-Unterricht gestaltenden Musikschullehrenden die Heterogenität im JeKi-1-Unterricht als Belastung? Das ist – trotz aller selbstverständlichen Gelassenheit gegenüber der Heterogenität der Schülerschaft – in Kombination mit der Größe der Lerngruppen allerdings der Fall. In Ergänzung zu den Befunden von Reh (2005, S. 80–81) lässt sich also genauer formulieren: Auf die Heterogenität der Schüler angemessen einzugehen, stellt für die Musikschullehrenden dann eine große Belastung dar, wenn ihnen das in (zu) großen Gruppen unmöglich erscheint. Was ihnen an Differenzierung und Eingehen auf individuelle Besonderheiten der einzelnen Schüler in den kleineren Gruppen der musikalischen Früherziehung noch gelingt, erscheint ihnen in Gruppen mit bis zu 30 Schülern unmöglich zu sein. Die Kombination aus dem Wunsch, die Heterogenität ihrer Schüler zu würdigen, und den äußeren Umständen des JeKi-1-Unterrichts führt bei den Musikschullehrenden zu dem Gefühl, dass sie weit unter ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen bleiben. Damit entsprechen sie dem Belastungsmuster b) nach Kampshoff: Auch wenn Heterogenität grundsätzlich als Normalfall angenommen wird, wird sie als belastend empfunden (Kampshoff 2009, S. 46).¹⁶

Was lässt sich festhalten in Bezug auf die Herstellung von Heterogenität als „empirisch zu rekonstruierende[m] Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde 2012b, S. 522)? Beide Lehrendengruppen beziehen sich in den Interviews in erster Linie auf die zugeschriebenen oder feststellbaren Besonderheiten der Elternhäuser. Sie tun das, weil sie von der Bedeutung des elterlichen Unterstützungsverhaltens für den Bildungserfolg der Kinder überzeugt sind – auch in Bezug auf das instrumentale Lernen. Schaut man genauer hin, sind die Unterschiede, die die Lehrenden in Bezug auf die Elternhäuser konstruieren, insgesamt sehr vielfältig, variabel und differenziert; sie lassen sich nicht zu einer eindeutigen Intersektionalität verdichten. Die Interviewpartner beschreiben Unterschiede in Bezug auf die Herkunft bzw. das Elternhaus der Kinder in erster Linie im Hinblick auf die Fragen: Wie groß ist die Chance der Kinder, ein Instrument zu erlernen oder sich in besonderer Weise im Unterricht hervorzutun und Anerkennung der Mitschüler zu erlangen? In einzelnen Fällen ist allerdings deutlich herauszuhören, dass die Vermutungen über die Unterstützung der Eltern Grundlage für das Lehrerhandeln werden kann: Wenn ein Lehrender sein Handeln an der Annahme ausrichtet, dass es gar keinen Sinn hat, ein Kind zum Instrumentalspiel zu ermutigen, weil seine Eltern diese Entscheidung doch nicht langfristig unterstützen würden, wird deutlich, wie wirkmächtig solche Zuschreibungen sein und welche fatalen Auswirkungen sie auf die Kinder haben können. Wenn man nun davon ausgeht, dass Stigmatisierungen dieser Art in der Regel nicht bewusst ablaufen und deshalb auch in den Interviews nicht unbedingt thematisiert werden, lässt sich erah-

¹⁶ Unterschiede zwischen den Musikschul- und den Grundschullehrenden gibt es bezüglich der Annahme einer Normalität von Heterogenität kaum: Was die Grundschullehrenden an Kenntnis der Schüler, an Erfahrung mit der Diagnostik von Gruppen und mit individueller Förderung mitbringen, kompensieren die Musikschullehrenden durch ihr fachliches Wissen, ihre Erfahrung aus dem Instrumentalunterricht und durch einen sehr aufmerksamen Blick auf die einzelnen Schüler, den sie sich in ihrer Tätigkeit in den Gruppen der Musikalischen Früherziehung und im instrumentalen Einzelunterricht angeeignet haben. Die Musikschullehrenden berichten aber deutlicher von der mit der Wahrnehmung der Heterogenität verbundenen Belastung, was allerdings weniger mit einer grundsätzlichen Einstellung, sondern damit zu tun hat, dass die Musikschullehrenden die vorwiegend Unterrichtenden sind und eine Schulklasse als für ihre Arbeit als zu groß empfinden (Niessen 2013b).

nen, dass gerade die Grundschullehrenden mit ihrer breiteren Informationsbasis zu den Elternhäusern auf die Frage des Verbleibs der Kinder im JeKi-Programm Einfluss ausüben können – und das nicht nur in förderlicher Weise. Hier wird besonders deutlich, dass das Konstruieren und Festschreiben von Unterschieden einen Akt der (Deutungs-)Macht darstellt (vgl. Budde 2012b, S. 534–535), der im Hinblick auf weitere Bildungsbiographien folgenreich sein kann. Auch deshalb scheint es im vorliegenden (musik-)pädagogischen Kontext sinnvoll zu sein, den Anerkennungs begriff nicht bloß als moralische Kategorie im Sinne Honneths zu verstehen, sondern ihn in analytischer Absicht anzuwenden: Dann wird deutlich, wie die Lehrenden mit der Konstruktion von Intersektionalität zu dem beitragen, was oben unter der Überschrift ‚Ambivalenz der Anerkennung‘¹⁷ an einem anderen Beispiel herausgearbeitet wurde.

In diesem Kontext spielt das Thema Leistung eine schillernde Rolle: Die Besonderheit der Institution Schule, die die soziokulturelle Heterogenität der Schüler möglichst ausgleichen soll und gleichzeitig Heterogenität im Hinblick auf Schulleistungen herstellt und nutzt (Budde 2012b, S. 533), spielt in Bezug auf den JeKi-Unterricht vordergründig zunächst einmal keine Rolle, weil JeKi sich nicht bruchlos in die Leistungsorientierung der Schule einpasst: Als ‚Ergebnis‘ des JeKi-Unterrichts im ersten Jahr wird nicht ein bestimmter Leistungsstand, sondern eine ‚gute‘ Instrumentenwahl der Schüler angestrebt. Inhaltlich hat die Instrumentenwahl nichts mit Leistung zu tun und auch als Kriterium für eine ‚gute‘ Wahl weisen die Lehrenden eine besonders gute Leistung beim Ausprobieren des Instruments zurück. Damit ‚entkommen‘ sie zunächst weitgehend der „grundlegend antinomischen Struktur“ von Schule (Budde 2012b, S. 534). Viel stärker als der Leistungs- scheint im JeKi-1-Unterricht aber tatsächlich der Anerkennungsdiskurs im Sinne Honneths Bedeutung zu erlangen: Mit Hilfe besonderer Beiträge im JeKi-1-Unterricht können Schüler schlechtere Leistungen in anderen Fächern positiv im Hinblick auf Anerkennung in der Gruppe kompensieren. Zwar wird, gerade in diesem Kontext, auch von Leistungsheterogenität berichtet, aber die wird als problemlos wahrgenommen, weil nicht Leistung (und schon gar nicht ein möglichst homogener Leistungsstand) als Zielvorstellung von JeKi 1 fungiert. Bei genauerem Hinsehen allerdings kommt die eigentlich verabschiedete Bedeutsamkeit der Leistung durch die Hintertür wieder auf die Bühne: Indem Leistung als ‚Mittel‘ zur Erlangung von Anerkennung fungiert, gewinnt sie dann doch wieder Ansehen und Bedeutung in einem Kontext, in dem die Lehrenden gerade die Freiheit von ihr besonders wertschätzen (vgl. Niessen 2013).

Abschließend soll in den Blick genommen werden, ob die Intention des Programms, JeKi gerade für diejenigen Schüler zur Chance werden zu lassen, die schon bei der Anbahnung des Instrumentallernens besondere Unterstützung benötigen, von den befragten Lehrenden aufgegriffen und mitgetragen wird. Vordergründig ist das der Fall: Alle Interviewpartner lassen diesen Wunsch deutlich erkennen und berichten von Bemühungen in diese Richtung. Auf der anderen Seite beobachten sie nur selten

¹⁷ Die Problematik der Balance zwischen analytischer Beschreibung und moralischer Dimension wird deutlich, wenn an dieser Stelle die Begriffe eingesetzt werden, die Vogt in seinem Text verwendet: In (nicht nur) seiner Diktion realisieren die Lehrenden in den beschriebenen Situationen eine Form von „Missachtung“ im Kontext einer subtilen Form des „Kulturimperialismus“ (vgl. Vogt 2009, S. 47). ‚Anerkennung‘, so wird spätestens jetzt deutlich, ist nicht nur als Gegenstand der Beobachtung bedeutsam, sondern spielt auch auf der Metaebene, bei der Beobachtung selbst bzw. bei der Beschreibung der Phänomene eine wichtige Rolle – was hier aus Platzgründen nicht weiter entfaltet werden kann, aber in empirischen Untersuchungen zu reflektieren ist.

Erfolge in dieser Hinsicht und schreiben in Einzelfällen dem Elternhaus eine so große Bedeutung zu, dass sie die Anmeldung bestimmter Schüler zum Instrumentalunterricht von vornherein für sinnlos halten.

Im Sinne eines Ausblicks stellt sich für das JeKi-Programm angesichts dieser Ergebnisse die Frage, ob die Unterstützung der Elternhäuser, die sich bislang auf die finanzielle Seite beschränkt, nicht auf ermutigende Beratung der Eltern sowie eine musikpädagogische Unterstützung der Kinder beispielsweise beim Üben am Instrument ausgeweitet werden müsste, um wirklich einen positiven Effekt zu entfalten. Einerseits verweisen die Grundschul- und Musikschullehrenden, die über eine intime Kenntnis des JeKi-Alltags verfügen, auf diese Notwendigkeit; andererseits sind sie selbst beteiligt an einem *doing difference*, das die Chancen der Schüler nicht in allen Fällen positiv beeinflusst. Um ihr Wissen über wirksame Unterstützung der Kinder zu nutzen und ihnen andererseits die – ggf. folgenreiche – Sorge zu nehmen, dass die Kinder ohne häusliche Unterstützung im zweiten JeKi-Jahr ‚abgehängt‘ werden, würde es sich lohnen, über weitere Formen der Unterstützung der Kinder von Seiten der Schule noch einmal nachzudenken.

Literatur

- Arenhövel, Sophie (2012). Zur Komplexität von Differenz: Notwendige Haltungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Binas-Preisendorfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis* (Musik und Gesellschaft 33, S. 263–284). Frankfurt: Lang.
- Balzer, Nicole (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, Nicole & Ricken, Norbert (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Baumert, Jürgen & Schümer, Gundel (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, Jürgen (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. *FQS* (2), 63 Absätze. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [14.4.2012].
- Budde, Jürgen (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 522–540.
- Busch, Thomas, Dücker, Jelena & Kranefeld, Ulrike (2012). JeKi-Unterricht - Nein danke?: Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33, S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (Übersetzung des Bandes „Discovery of Grounded Theory“ (1967)).
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *FQS* (2), 9 Absätze. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105> [1.8.2013].
- Groeben, Norbert, Wahl, Diethelm, Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658> [1.8.2013].

- Hoene, Sabine & Thurmann, Birgit (2011). *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht: Bd. 1: Grundlagen für alle Schularten*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH).
- Honneth, Axel (1994). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kampshoff, Marita (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 35–52). Weinheim: Juventa.
- Kulin, Sabrina & Özdemir, Melanie (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-27. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161> [1.8.2013].
- Lehmann, Katharina, Hammel, Lina & Niessen, Anne (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33, S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, Anne (2006). *Individuale Konzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Niessen, Anne (2013a). Individuelle Förderung in Musik: Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. *Diskussion Musikpädagogik* (59), 43-55.
- Niessen, Anne (2013b). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 34, S. 78–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen?: Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule* (1), 76-86.
- Ricken, Norbert (2006). Erziehung und Anerkennung: Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (2), 215-230.
- Stojanov, Krassimir (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Strauss, Anselm L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (2003). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Suddaby, Roy (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal* (4), 633-642. Verfügbar unter: <http://www.aom.pace.edu/amj/articles/Suddaby2006.pdf> [1.8.2013].
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007). Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Varela, María d. M. C. & Mecheril, Paul (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitäts skeptische Anmerkungen. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 89–118). Paderborn: Schöningh.
- Vogt, Jürgen (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 39-53. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [1.8.2013].
- Vogt, Jürgen (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik 5, S. 6–19). Münster: LIT.
- Vogt, Jürgen (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-19. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [1.8.2013].
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995). Doing Difference. *Gender and Society* (1), 8-37. Verfügbar unter: <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf> [1.8.2013].
- Wischer, Beate (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Anforderungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32–41). Weinheim: Beltz.