

Zurmühle, Jürg

Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik

Wrana, Daniel [Hrsg.]; Maier Reinhard, Christiane [Hrsg.]: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen. Opladen u.a. : Budrich 2012, S. 215-247. - (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung; 3)

urn:nbn:de:0111-opus-85666



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.



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

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von

Erwin Beck

Hermann J. Forneck

Band 3

Daniel Wrana
Christiane Maier Reinhard (Hrsg.)

Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen

Theoretische Grundlagen
und empirische Untersuchungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649486>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-486-2
DOI 10.3224/86649486

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhalt

Einleitung: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen – die Beiträge in diesem Band	
Daniel Wrana, Christiane Maier Reinhard	7
Lernberatung als pädagogische Handlungsform und empirischer Gegenstand	
Daniel Wrana	17
Lesarten im Professionalisierungsprozess	
<i>Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	69
Spielzüge des Lernberatungshandelns	
<i>Eine empirische Analyse von Lernberatungsinteraktionen</i>	
Christiane Maier Reinhard, Barbara Ryter Krebs, Daniel Wrana	161
Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken	
Daniel Wrana	195
Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik	
Jürg Zurmühle	215

Gesprächsinterventionen in der Lernberatung <i>Eine Untersuchung des kommunikativen Handelns in der Lernberatung</i> Thomas Huber	249
Vom Anfangen: Thematisierung zeitlicher Herausforderungen in Selbstlernarchitekturen Katrin Berdelmann	275
Pädagogische Professionalität als Entwicklungsaufgabe <i>Eine empirische Analyse von Transformationsprozessen in einer Selbstlernarchitektur</i> Alexandra Schmidt-Wenzel	287
Lernberatung in der Selbstlernarchitektur <i>Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht</i> Joachim Ludwig	301
Rhizomatische Lernentwicklungskommunikation in Selbstlernarchitekturen Peter Kossack	321
Kontexte – die Selbstlernarchitektur @rs Christiane Maier Reinhard, Daniel Wrana	345
Autorinnen und Autoren	353

Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik

Jürg Zurmühle

1 Einführung und Übersicht

Hören von Musik ist für die meisten Menschen mit dem Erleben von Gefühlen verbunden, die Musik drückt etwas aus und bewegt (siehe beispielsweise Fidor/Röbke 2008). Die Zusammenhänge zwischen Musik und erlebtem Gefühl, die in alltagstheoretischen Kontexten mit einer gewissen vereinfachenden Selbstverständlichkeit angenommen und im Unterricht zu Erläuterungen von musikalischen Phänomenen oft nicht hinterfragt werden (man denke da beispielsweise an die Zuordnung der Tongeschlechter zu bestimmten Gefühlen von „Fröhlichkeit“ resp. „Traurigkeit“), werden erst allmählich vermehrt wissenschaftlich untersucht (vgl. Kreuz, zit. n. Bruhn u.a. 2009: 548ff.). Deutlich zeigt sich dabei eine hohe Komplexität der scheinbar selbstverständlichen, natürlichen und offenbaren Bezüge zwischen erklingender und erlebter Musik.

In diesem Artikel wird auf die Thematik von „Musik und Emotionen“ auf eine spezifische Weise eingegangen. Der Schwerpunkt liegt auf einer empirischen Untersuchung von Emotionen, die beim Arbeiten mit musikalischen Aufgabenstellungen in einer Sequenz des Selbststudiums in einer Selbstlernarchitektur zum Fach Instrumentalunterricht erlebt und in Lernberatungen benannt wurden. Es wird untersucht, in welcher Weise die Thematisierung von Emotionen in Lernberatungen für den Lern- und Professionalisierungsprozess von Studierenden förderlich war. Nach der Formulierung der Fragestellung (2) wird das Begriffsfeld „Emotion“ kurz umrissen (3), um danach auf die Rolle der Emotionen beim Lernen von Erwachsenen einzugehen (4). Das Lernen von Erwachsenen und im Speziellen das selbstgesteuerte Lernen im Bereich Musik wird danach thematisiert (5 und 6). Das Konzept des thematischen Strangs „Instrumentalunterricht“ in der Selbstlernarchitektur @rs¹ wird im Abschnitt 7 beschrieben. Nach der Darlegung des methodischen Vorgehens (8) wird anhand von drei Lernberatungsgesprächen mit drei Studierenden ausführlicher und konkret dargestellt, wie in den Beratungen Emotionen explizit thematisiert wurden (9). Daran anschließend werden die Fragestellungen beant-

1 Das hochschuldidaktische Setting der Selbstlernarchitektur @rs ist ausführlich beschrieben in dem Beitrag „Kontexte“ am Ende dieses Bandes. Der thematische Strang zum Instrumentalunterricht in Zurmühle (2006).

wortet und Schlüsse für die Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen aus der Untersuchung gezogen (10).

2 Fragestellung und Begründungen

Anlass der Untersuchung waren persönliche Erfahrungen des Autors während Lernberatungen im Fach Instrumentalunterricht. Bei Studierenden beeinflussten Emotionen und Gefühle aus unterschiedlichen Gründen und Zusammenhängen die Lern- und Arbeitsprozesse. Es schien lohnenswert, genauer nachzuforschen, welche Emotionen wie zur Sprache kämen und wie die Thematisierung und Bearbeitung dieser Emotionen in den Lernberatungen das Lernen der Studierenden erfolgreich unterstützen könnte.

Die Aufgabenstellungen der Lernaktivitäten in der Selbstlernarchitektur waren so angelegt, dass die Studierenden experimentieren und ausprobieren mussten, um auf klangliche Lösungen zu kommen. Dabei spielten körperliche Zustände, wie Lockerheit, Gespanntheit, Verkrampfungen eine wesentliche Rolle. Die Wahrnehmung der körperlichen Verfassung wurde durch bestimmte Lernpraktiken, welche die Aufmerksamkeit auf den Körper und seine Teile lenken, verstärkt. Die wahrgenommenen Zustände wurden nun von den Studierenden während des Arbeitens erlebt und bewertet sowie als Gefühle oder Emotionen in schriftlichen Dokumenten und in der Lernberatung benannt.

Die Studierenden interpretierten die Aufgabenstellungen komplexer und anspruchsvoller als sie vom Dozierenden konzeptionell angelegt wurden. Dies führte zum Teil zu Überforderung, Unzufriedenheit und Anspannung, was das beabsichtigte spielerische Ausprobieren erschwerte und die Studierenden unter emotionalen Druck setzte. Die Studierenden wollten objektiv richtige Lösungen finden und ärgerten sich darüber, dass ihnen das nicht gelang. Den eigenen improvisierenden und spielerischen Lösungswegen gaben sie einen geringen Wert. Sie vertrauten den eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen von klanglichen Phänomenen nicht und fühlten sich daher verunsichert.

Die Studierenden konstruierten Selbstkonzepte in Bezug auf Musik, die es ihnen erschwerten, ungewohnte Wege des Lernens auszuprobieren, oder sie hatten den Eindruck, dass sie die Kontrolle über ihr Handeln verlieren würden. Aus dieser Beobachtung ergeben sich zwei prinzipielle Fragestellungen, die für die Entwicklung von emotionaler und musikalischer Kompetenz und Professionalität von Interesse sind. Die erste zielt auf die Reflexion der Lernstrategien und Einstellungen, die zweite auf eine inhaltliche Erweiterung des Fachverständnisses der Lernenden.

- Führen die Thematisierung und die Reflexion von Emotionen, die beim erwachsenen Lernen im musikalischen Handeln auftauchen, zu positiven Veränderungen im Lernen der Studierenden?
- Können in der Lernberatung durch die Reflexion über die auftauchenden Emotionen Perspektiven für das Verständnis des Fachs Musik und für musikalische Lernprozesse eröffnet werden?

Diese Fragen sollen aus zwei Perspektiven betrachtet werden:

- Der Blick auf die Studierenden und ihre Lernprozesse: Die Lernberatungen sind Teil einer reflexiven Praxis, die es ermöglicht, neue Wege aus dem gewohnten alltäglichen Umgang mit musikalischen Aufgabenstellungen zu entwickeln und zu fördern. Den damit einhergehenden emotionalen Befindlichkeiten wird ein bedeutender Einfluss auf das Lernen zugeschrieben (Siecke 2007; Holzapfel 2008; Bundschuh 2003).
- Der Blick auf den Dozierenden und sein Handeln in der Beratung: Die Lernberatung bietet durch die Einzelbegegnung die Möglichkeit, die emotionalen Aspekte des musikalischen Lernens zu thematisieren. Die Frage stellt sich, ob und wie dies von Dozierenden im Kontext einer pädagogischen Ausbildung professionell durchzuführen ist. Einerseits können die Impulse und möglichen Anknüpfungspunkte, um Emotionen beim Lernen zu reflektieren, nicht übergangen und ignoriert werden, andererseits müssen die Interventionen und Reflexionen deutlich gegen „quasitherapeutische Anmaßungen“ (Arnold 2008: 93) und psychologisierende Deutungen abgegrenzt werden. In den fachlich orientierten Lernberatungen, die hier untersucht wurden, stand die Thematisierung von Emotionen in einem fachspezifischen Kontext. Dabei interessiert die Frage, wie die Thematisierung von Emotionen und Gefühlen zum Fachverständnis in Bezug gesetzt werden könnte.

3 Umkreisung des Begriffs „Emotionen“

Der Begriff „Emotion“ wird für die vorliegende Untersuchung umkreist und damit eingegrenzt. Emotionen und Gefühle, verstanden als „subjektive Tatsachen“ (Schmitz 1995: 50) des Innenlebens sind für Untersuchungen nicht unmittelbar zugänglich, zeigen sich aber im „Außen“ beispielsweise als körperliche Veränderungen auf neurophysiologischer und neurovegetativer Ebene wie auch als „motorisch expressives Verhalten“ und als „verbale Gefühlsmitteilungen“ (Hamm 1995: 83). Die Untersuchung beschränkt sich auf die in den Lernberatungen geäußerten „verbalen Gefühlsmitteilungen“.

Eine endgültige, allgemein akzeptierte Definition des Begriffs „Emotion“ lässt sich nicht formulieren (Arnold 2008: 109ff.). Die Definition ist abhängig von der Bezugswissenschaft und dem Kontext, in dem sie verwendet wird.² Für die vorliegende Untersuchung wird auf die vom Philosophen Hastedt vorgeschlagenen acht Kategorien von Gefühlen Bezug genommen: Leidenschaften, Emotionen, Stimmungen, Empfindungen, sinnliche Wahrnehmungen, Wünsche, erkennende Gefühle und Gefühlstugenden (Hastedt 2005: 12). So werden sprachlich auch in den Lernberatungen Gefühle angesprochen, die nicht als Emotionen, sondern als „erkennende Gefühle“ bezeichnet werden können: „ein Gefühl für den Rhythmus haben“ (eine Fähigkeit, eine Kompetenz erfahren); „Ich habe das Gefühl, es ist richtig.“ (eine vage Ahnung von etwas haben) (Wahrig 1987: 331).

So kann in diesem Verständnis das Gefühl einzelne Wahrnehmungselemente zu einem erlebten, schwierig zu konkretisierenden Ganzen integrieren, das sich in der Innenperspektive etabliert. Die Gefühle als „Agenten der Wirklichkeitsbesetzung“ (Hastedt 2005: 20) färben oder „tönen die Welterschließung und die Wahrnehmung von uns und anderen“ (Hastedt 2005: 21). Zusammenfassend formuliert Hastedt dazu: „Der Begriff des Gefühls steht für vielfältige Formen des leiblich-seelischen Involviertseins, das Besonderheit qualitativ erfahrbar macht und so Wichtigkeitsbesetzung ermöglicht.“ (Hastedt 2005: 21) In den Lernberatungen wurde dieser Punkt mehrmals thematisiert. Die Studierenden erlebten beispielsweise individuelle innere Gefühle und Erfahrungen von qualitativer Stimmigkeit, die nicht auf einzelne Wahrnehmungselemente reduzierbar und daher auch schwer zu verbalisieren waren.

Eine weitere für die musikalische Ausbildung wirksame Bedeutung spricht Liessmann an, wenn er zum Begriff der Empfindung und im Speziellen zur ästhetischen Empfindung vorschlägt: „Das, was sich angesichts des Ästhetischen in und an einem Menschen ereignet, und zwar sowohl bei alltäglichen Begegnungen als auch in der Konfrontation mit Kunst aller Art, scheint erst einmal eine Palette von Empfindungen hervorzurufen, die als Basis für eine weitere, wenn auch nicht unbedingt notwendige emotionale Intensivierung und reflexive Überbietung fungieren muss.“ (Liessmann 2009: 20) Diese Bedeutung spielt in der Musikpädagogik eine wesentliche Rolle, indem als Grundlage für die Entwicklung von ästhetischem Empfinden und Urteilsvermögen eine Offenheit und Sensibilität für die „Palette von Empfindungen“ herausgebildet werden muss.

2 So wurden in der Arbeit von Kleinginna und Kleinginna in einer Übersichtsarbeit 101 Definitionen und Abgrenzungen gefunden (Arnold 2008: 110).

4 Die Rolle von Emotionen beim Lernen von Erwachsenen

Die Diskussion über die Rolle von Emotionen in der Erwachsenenbildung wurde in den letzten Jahren verstärkt geführt (Arnold 2008; Arnold/Holzzapfel u.a. 2008; Gieseke 2007; Siecke 2007; Moser 2008; Rüedi 2008). So argumentiert Siecke, „dass Emotionen in der Weiterbildung nicht nur Beachtung verdienen dadurch, weil sie Lernprozesse unterstützen und weil ihre destruktiven und fördernden Momente identifiziert werden sollen, sondern weil die Regulierung von Emotionen selbst zum Inhalt von Lernprozessen wird.“ (Siecke 2007: 15) Die Emotionen, welche das Lernen nichtignorerbar begleiten, sollen demnach einerseits in ihrer Auswirkung auf das Lernen und andererseits als eigener Fokus in den Ausbildungen thematisiert werden können. „Für Lehrende und Auszubildende bestehen neue Anforderungen dahin gehend, im Rahmen der modernen Lernformen eine Sensibilität in Bezug auf emotionale Fähigkeiten und ihre Förderung bei Auszubildenden zu entwickeln und diese bei der didaktischen Gestaltung von Lern- und Arbeitsaufgaben zu berücksichtigen.“ (Siecke 2007: 279)

Aus konstruktivistischer Perspektive plädiert Arnold für einen Einbezug des Emotionalen in die pädagogische Theoriebildung mit der Grundthese, dass „wir uns die Wirklichkeit [...] auch so [konstruieren, J.Z.], wie wir sie ‚auszuhalten‘ vermögen“ (Arnold 2008: 2). Und führt weiter aus: „Emotionale Komponenten durchwirken beständig Wahrnehmung, Denken und Handeln, weshalb sie nicht weiterhin ausgeblendet bleiben dürfen. Die faktische Verengung des pädagogischen und erwachsenenpädagogischen Denkens auf die Kognition muss überwunden werden, indem die Muster des Zusammenwirkens von Kognition und Emotion in Lern- und Bildungssituationen systematischer in den Blick genommen werden.“ (Arnold 2008: 3)

Die neurobiologische Forschung veränderte nachhaltig die Einschätzung des Stellenwerts von Emotionen (Gieseke 2007: 48). Autoren wie Roth (2003), Damasio (1997), LeDoux (2006), zeigten an Themen wie Denken, Entscheiden, Willensfreiheit, Gedächtnis, Intelligenz, Persönlichkeit u.a. auf, dass die älteren Teile (Hirnstamm, limbisches System, Kleinhirn usw.) wesentlich mit den neueren Teilen (Neocortex) des Gehirns interagieren. Gieseke überträgt zusammenfassend die Erkenntnisse aus der Neurobiologie auf das Lernen: „Es gibt [...] keine rationale Entscheidung die, wenn sie umgesetzt wird, nicht eingebunden ist in die individuellen emotionalen Muster.“ (Gieseke 2007: 78) Weiter führt sie aus: „Besonders handlungsorientiertes Wissen, [...] kann sich nur herausbilden, wenn es neben dem Wissen die Handlungsoptionen mitbearbeitet, die Kontextbedingungen reflektiert und individuelle Umsetzungsinteressen mit einbezieht. Vor diesem Hintergrund neurobiologischen Wissens muss es nicht mehr verwundern, dass Wissen und Handeln, [...] nicht wechselseitig aufeinander verweisen. Erst der Bewertungs- und Interpretationsvorgang in einer bestimmten Situation führt zu spezifischen Handlungskonsequenzen.“

(Gieseke 2007: 88). In den Lernberatungen zu den handlungsorientierten Praktiken der Selbstlernarchitektur Instrumentalunterricht wird dieser „Bewertungs- und Interpretationsvorgang“ thematisiert und bearbeitet.

Die Konsequenzen für die Dozierenden müssen berücksichtigt werden: „Die gestiegenen Anforderungen zeigen sich in gleicher Weise auch bei den Auszubildenden, die in unterschiedlichen Bereichen differenzierte emotionale Kompetenzen zu entwickeln haben.“ (Siecke 2007: 279)

Aus psychologischer Sicht setzt Ciompi folgende grundlegende Bezüge zwischen Affekten³ und Denken, die für unsere Diskussion von Bedeutung sind: (1) Affekte sind die entscheidenden Energielieferanten oder „Motoren“ und „Motivatoren“ aller kognitiven Dynamik. (2) Affekte bestimmen andauernd den Fokus der Aufmerksamkeit. (3) Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen. (4) Affekte schaffen Kontinuität; sie wirken auf kognitive Elemente wie ein „Leim“ oder Bindegewebe. (5) Affekte bestimmen die Hierarchie unserer Denkinhalte. (6) Affekte sind eminent wichtige Komplexitätsreduktoren (Ciompi 1999: 95ff.).

Das didaktische Setting einer Selbstlernumgebung, die handlungsorientierte, experimentierende Elemente, den Austausch mit anderen Studierenden und Lernberatungen mit den Dozierenden integriert, bietet die Möglichkeit, Emotionen reflexiv zugänglich zu machen, zu thematisieren und zu bearbeiten.

5 Lernen von Musik bei Erwachsenen

Erwachsene Lernende haben durch ihre längere Geschichte andere Voraussetzungen für das Lernen von Musik als Kinder. So lässt sich, den Aussagen von Heiner Gembris folgend, feststellen „dass die Schere der Entwicklungsdifferenzen sich im Laufe der Zeit immer mehr öffnet“ (Gembris 2009: 365). Aus diesen unterschiedlichen Voraussetzungen leitet er folgende weiterführende Aussage ab: „Musikalische Entwicklung und ihre Bedingungen lassen sich [...] für das Erwachsenenalter kaum allgemeingültig beschreiben, sondern sie bedürfen in hohem Maße der differenziellen Betrachtung.“ (Gembris 2009: 367). Das Lernen musikalischer Tätigkeiten von Erwachsenen in der Lehrerausbildung muss daher auf den individuellen Voraussetzungen aufbauen, individuelle Wege ermöglichen und individuelle Zielsetzungen verfolgen, ohne dabei die curricular festgelegten Kompetenzziele und die normativen Standards aus dem Auge zu verlieren.

3 „Ein Affekt ist eine von inneren oder äußeren Reizen ausgelöste, ganzheitliche psycho-physische Gestimmtheit von unterschiedlicher Qualität, Dauer und Bewusstseinsnähe.“ (Ciompi 1999: 67)

Die Studierenden der vorliegenden Untersuchung, Absolventinnen und Absolventen der „Flexiblen Ausbildung“ (vgl. Maier Reinhard 2003), unterschieden sich gegenüber den Studierenden in den Regelstudiengängen durch ihr durchschnittlich höheres Alter und ihr unterschiedlichen Biografien. Bei Beginn des Studiums waren die meisten Studierenden über 30 und waren entweder in einem Beruf tätig oder hatten sich in der Familie engagiert (Küng 2007). Die Unterschiede zwischen den Studierenden in den musikalischen Fähigkeiten und Kompetenzen waren noch deutlicher ausgeprägt als bei jüngeren Studierenden. Teilweise hatten die Studierenden seit der eigenen Schulzeit keine musikalische Praxis mehr, andere hatten Musik studiert, die meisten waren vorwiegend hörend musikalisch aktiv.

Die Studierenden schätzten ihre eigenen musikalischen Fähigkeiten meist auf einem biografisch begründeten und gefestigten Selbstkonzept ein. So kann erschwerend sein, dass Studierende, die sich selbst als unmusikalisch bezeichnen, größere Widerstände zu überwinden hatten, sich mit musikalischen praktischen Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen: „Studierende berichten von ihrem Vorwissen in verschiedenen Fachgebieten und dass [...] mangelnde Vorkenntnisse den Lernprozess beeinflussen.“ (Küng 2007: 153

In der Selbstlernarchitektur Instrumentalunterricht wurde durch die inhaltliche Ausrichtung der Lernaktivitäten der allgemeinen inhaltlichen Verbindlichkeit des Studienplanes Rechnung getragen (eigene passende Liedbegleitungen erfinden und gestalten; das eigene Üben optimieren). Die individuellen Voraussetzungen und die Möglichkeit individueller Lösungswege wurden durch die Form der Aufgabenstellungen berücksichtigt, die sowohl mit allen Instrumenten und der Stimme wie auch für jedes Niveau des Könnens zielgerichtet erarbeitet werden konnten. Die Lernpraktiken wurden so angelegt, dass die Bearbeitung der Aufgaben nur durch eigenes experimentierendes und reflektierendes Handeln möglich wurde (vgl. Zurmühle 2006: 269 f.).

Mit dem Verfassen einer musikalischen Biografie im ersten Semester des Studiums wurden die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen, die erwarteten Ziele und Spuren von Selbstkonzepten formuliert und dokumentiert.

6 Selbstgesteuertes Lernen von Erwachsenen in der Musik

Das Lernen von Musik findet nicht nur in eigens dafür vorgesehenen Institutionen wie Musikschulen, Konservatorien und Musikhochschulen statt, sondern von Kindheit an auch im täglichen Kontakt mit erklingender Musik. Die Allgegenwärtigkeit von Musik macht es äußerst unwahrscheinlich, dass heute jemand keine Erfahrungen mit Musik während des eigenen Lebens gemacht hat.

Die Anknüpfung an diese individuellen Erfahrungen und an die sich daraus entwickelnden musikalischen und didaktischen Kompetenzen sind zentrale Herausforderungen für die Musikpädagogik (vgl. Levitin 2009).

Darauf reagiert beispielsweise Hametner mit dem Konzept der „Musik als Anstiftung“ (Hametner 2006). Die vorgeschlagenen Prinzipien für einen möglichen Entwicklungsweg von den traditionellen Unterrichtsmethoden zu einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik der Musik eröffnen Chancen, individuelle Lernprozesse in der Ausbildung von Lehrer/innen und Lehrern zu fördern und reflexiv zugänglich zu machen. Die Lerner werden aufgefordert, „sich Inhalte und künstlerische Produkte der Musik selbst zu erarbeiten“ (Hametner 2006: 160). Das bedingt eine biografisch orientierte Selbstreflexion der Lernenden, um deutlich zu machen, von welchen individuellen Voraussetzungen die Erarbeitung ausgehen kann.

Die Entwicklung komplexer, praxisnaher, individualisierender und von den Ressourcen der Studierenden ausgehenden musikalischen Problemstellungen, die Förderung reflexiver Kompetenzen bei den Studierenden, die Begleitung und Reflexion der Lernprozesse mit den Dozierenden sowie sinnvolle und den Konzepten angemessene Leistungsnachweise (Hametner 2006: 160) sind Orientierung für die Konzipierung und Durchführung der Selbstlernarchitektur Instrumentalunterricht. Die Studierenden wurden angeregt, eigenes Handeln und individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln und zu reflektieren.

Das Lernen von Musikinstrumenten und Gesang bedingt durch das notwendige individuelle Üben immer schon einen sehr hohen Selbststudienanteil, einen hohen Anteil von „Eigentätigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Eigenerfahrung“ (Hametner 2006: 160). Die Optimierung des Übens ist ein Anliegen aller Lernenden und Lehrenden in Sachen Musik (vgl. Mahler 2006). Das Üben eines Instrumentes ist genau genommen immer ein Üben von sich selbst mit dem Instrument. Die Lernberatung bot Chancen, die persönlichen emotionalen Prozesse, die die Arbeit mit und an der eigenen Person begleiten, zu thematisieren und damit bearbeitbar zu machen.

In den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz wird das selbstgesteuerte Lernen in der Musikpädagogik auch aus anderen Gründen diskutiert. Die quantitative Reduktion von Präsenzzeiten und die Bologna-konformen Deklarationen eines Selbststudienanteils für den Erwerb von Kreditpunkten erfordern effiziente, das heißt, optimal auf die individuellen Möglichkeiten von Studierenden abgestimmte Ausbildungsformen, um innerhalb einer kurzen Zeit einen Lerngewinn zu ermöglichen. Die Diskussion um den Einbezug von Konzepten wie „blended learning“, „problem based learning“ und Formen des selbstgesteuerten Lernens in die musikalische Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist aktuell.⁴ Der hohen Individualisierung der musikalischen Studien stehen die Anforderungen nach einem Kanon musikalischen

4 Vgl. dazu z.B. die Jahrestagung der Arbeitsgruppe Musikdidaktik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerbildung (SGL) am 22. Januar 2011 in Goldau.

Wissens, Könnens und Verstehens gegenüber. Interessant ist, wie unten ausgeführt wird, dass die Spannung zwischen der individuellen optimalen Förderung und dem Konventionellen und Normativen, nicht nur eine Problematik bei der Festlegung von Kompetenzziele und Leistungsnormen darstellt, sondern sich auch bei den einzelnen Studierenden zeigt.

7 Das Konzept des Fachs Musik in der Selbstlernarchitektur

Die Selbstlernarchitektur „Instrumentalensemble“ ist eine Ergänzung zum fachdidaktischen Musikunterricht⁵ und bildet den Rahmen der untersuchten Lernberatungen. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung praktischer Anwendungen von Instrumenten in der Praxis. Es wird nicht explizit auf ein bestimmtes Instrument und seine Spieltechnik eingegangen, es werden vielmehr allgemeine Anregungen für das Arbeiten und Üben mit dem Instrument erarbeitet. Die Förderung auf dem eigenen Instrument geschieht mitlaufend, indem das Instrument für die zu bearbeitenden Aufträge und Anwendungen benutzt werden muss.

Das didaktische Konzept des Fachs Musik in der Selbstlernarchitektur folgt dem Grundsatz, dass es für alle Studierenden möglich ist oder werden soll, ihr eigenes Instrument für den Unterricht in der Primarschule förderlich einzusetzen. Das bedingt hochschuldidaktisch die Entwicklung eines individuellen, möglichst stimmigen und authentischen Weges für jeden Studierenden, der durch die Anlage der Selbstlernarchitektur „Instrumentalunterricht“ unterstützt werden soll. Die Lernaktivitäten sind so angelegt, dass sie für alle Studierenden ausführbar, in der Schule anwendbar, auf die Schüler übertragbar sind und Erfahrungen mit musikalischen Grundlagen ermöglichen. Sie bieten Möglichkeiten des selbstständigen Lernens und Arbeitens mit Instrumenten an, die für alle Instrumentenarten (Blasinstrumente, Streichinstrumente, Zupfinstrumente, Klavier, Perkussion), für alle Stufen des instrumentellen Könnens und Wissens und für alle Stufen der musikalischen individuellen Entwicklung anwendbar und hilfreich sind.

In einer ersten Phase der Selbstlernarchitektur mit dem Thema „Individualisierung“ realisierten die Studierenden Begleitungen zu Musikstücken und Liedern, welche ihnen in Form von mp3-Dateien als Download zur Verfügung standen. In der zweiten Phase mit dem Thema „Neue Lernkultur“ wurde die Videoaufnahme einer improvisierenden Primarschulklassen vorgestellt. Mit diesem Beispiel aus der Schulpraxis sollten durch verschiedene Stufen der Re-

5 Eine ausführliche Darstellung des Fachs Musikpädagogik und Instrumentalunterricht der Selbstlernarchitektur @rs findet sich bei Zurmühle (2006)

flexion eigene Möglichkeiten entwickelt werden, um Schüler zu instrumentalen Improvisationen anzuregen.

Nachfolgend wurden grundlegende Arbeits- und Übertechniken angewandt, die für musikalisch-praktisches Lernen von Instrumenten zentral sind. Eigene Experimente und Reflexionen machten das eigene Arbeiten mit dem Instrument bewusst und unterstützen erfolgreiches Üben.

Die Studierenden hatten alle einen anderen musikalischen Hintergrund, spielten verschiedene Instrumente und hatten sehr unterschiedliche instrumentale Fertigkeiten. Die Lerngruppe war sehr heterogen und bestand sowohl aus Anfängerinnen als auch aus Berufsmusikerinnen.

Die obligatorischen fachlichen Lernberatungen wurden während der ersten Phase mit allen Studierenden durchgeführt und ergänzten das selbstständige Arbeiten mit den Lernpraktiken und Materialien (dazu die Darstellungen in Forneck/Gyger/Maier Reinhard 2006 und Maier Reinhard/Wrana 2008). Diese Lernberatungen wurden aufgezeichnet, transkribiert und bilden das Basismaterial dieser Untersuchung.

8 Die Untersuchung

Dieser Bericht gibt einen ersten Einblick in die Untersuchung, der weder vollständig noch abgeschlossen ist und auch noch nicht methodisch systematisch an gesicherte Erkenntnisse heranführt. Dennoch zeigen sich für die oben erwähnten Fragestellungen einige Beobachtungen, die es lohnend erscheinen lassen, weitere Untersuchungen anzuschließen.

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an qualitativen Forschungsmethoden, da diese Möglichkeiten bieten „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht des handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2007: 14) und daher den individuellen, subjektiven Aussagen in den Lernberatungen nahe sind. Andererseits wird eine gewisse Nähe der qualitativen Forschung zur künstlerischen Arbeit postuliert: „[...] und zwar in der Hinsicht, wie Künstler bzw. Wissenschaftler mit ihrem Material [...] umgehen. Es besteht eine intensive Wechselbeziehung in der Auseinandersetzung mit dem Thema, die beide Beteiligten verändert. Es entsteht eine Ordnung und eine Form, die beide vorher nicht besaßen. Dem liegt die Auffassung des Pragmatismus [...] zugrunde, eine Spaltung zwischen Erkennendem und Erkanntem, Subjekt und Objekt, nicht anzunehmen, sondern eine Interaktion zwischen beiden.“ (Hildenbrand 2007: 33)

Die vorliegenden Lernberatungen wurden vom Autor selbst durchgeführt, bevor die Absicht bestand, diese aus einer musikpädagogischen Perspektive genauer zu erforschen. Die untersuchten Dokumente entstanden in alltäglichen Beratungssituationen, die nicht für Forschungszwecke vorstrukturiert oder als

Forschungsanlage gestaltet wurden, die beobachteten und dokumentierten Aktionen und Interaktionen sind daher hoch komplex und nicht standardisiert.

8.1 Die Datengrundlage

Aus den ersten beiden Semestern des Studienjahrgangs 2007 liegen für die Untersuchung folgende Daten vor:

- Lernberatungen (abgekürzt LB): Die während der Selbstlernarchitektur im zweiten Semester durchgeführten Lernberatungen wurden aufgezeichnet. Pro Studierendem fanden zwei bis vier Lernberatungen statt. Die Lernberatungen sind in den Belegen durchnummeriert (LB1, LB2 usw.) Jede Lernberatung wurde in einem Kurzprotokoll dokumentiert und enthielt den Verlauf des Gesprächs, der vom Dozierenden mit Fragen strukturiert wurde (Was haben Sie gelernt? Wie haben Sie gelernt? Haben Sie Fragen?), wichtige angesprochene Punkte und Anmerkungen zur Weiterarbeit. Die Protokolle ermöglichten es, einzelne Lernberatungen auszuwählen, in denen Emotionen thematisiert wurden. Die Aufnahmen wurden danach noch einmal gehört und prägnante Stellen ausgesucht und transkribiert.
- Forumsbeiträge (abgekürzt FO): Während des ganzen Semesters wurde ein Forum geführt, in dem die Studierenden aufgefordert wurden, sich über die Erfahrungen bei den Arbeiten auszutauschen. Impulse dazu waren: Mit welchen musikalischen Vorerfahrungen gehen Sie an die Lernaktivitäten? Wie sind Sie die Problemstellungen angegangen? Welche Probleme tauchten auf und wie haben Sie diese bearbeitet? Wie können Sie die Schilderungen von anderen Studierenden nutzen?
- Musikalische Biografien (abgekürzt MB): Im ersten Semester schrieben die Studierenden eine auf die musikalische Erfahrung bezogene Kurzbiografie. Der Impuls dazu war: Bitte beschreiben Sie Ihre musikalischen Erfahrungen, welche für die heutige Beschäftigung mit dem aktiven Musizieren (Instrumentalspiel, Singen, u.a.) von Bedeutung sind und formulieren Sie zwei bis drei für Sie relevante Punkte, die Sie während der Ausbildung bezüglich des praktischen Musizierens verfolgen wollen.
- Lernjournale von Studierenden (abgekürzt LJ): Das individuelle Lernjournal wurde von allen Studierenden als Arbeits- und Reflexionsinstrument in allen Fachbereichen genutzt.

8.2 Auswahl der Daten

Um prägnante Aussagen zu bekommen, wurden die Daten selektiert. Die vorliegenden Dokumente wurden daraufhin untersucht, ob und wie explizit über

Emotionen gesprochen wurde. Dazu wurden Worte, die dem Bedeutungsfeld von Emotionen zugehörig sind, als Anker- und Ausgangspunkte genommen und davon ausgehend der weitere Gesprächsverlauf in der Beratung auf Anknüpfungen hin betrachtet.

In den meisten Lernberatungen wurden Emotionen erwähnt, die während der Arbeit wahrgenommen wurden. Bei drei Studierenden ließen sich längere Abschnitte finden, in denen die erlebten Emotionen explizit im Gespräch thematisiert wurden.

Um ein umfassenderes Bild dieser drei Studierenden zu erhalten, wurden weitere Daten (Forumsbeiträge, Lernjournale von Studierenden, musikalische Biografien) hinzu gezogen und ausgewertet. Das vorliegende Material ermöglichte eine Untersuchung über den Zeitraum von der ersten Veranstaltung im ersten (Lernbiografie) bis zum Ende des zweiten Semesters

9 Vignetten

Die vorliegende Untersuchung arbeitet mit den genannten Dokumenten von drei Studierenden, aus denen Vignetten konstruiert wurden, die verschiedene Formen der Thematisierung von Emotionen konkret verdeutlichen. Die Namen der Studierenden sind geändert und folgen mit ihren Anfangsbuchstaben dem Alphabet: Andrea, Bea, Claudia. Die Zitate sind den musikalischen Lernbiografien (MB), den Transkriptionen der Lernberatung (LB), den Forumsbeiträgen (FO) und den Lernjournalen (LJ) entnommen.

9.1 *Vignette 1: Andrea*

Die Studentin Andrea erinnerte sich in ihrer Lernbiografie (MB, 19.9.2007) an den Musikunterricht in der Primar- und Sekundarschulzeit, in der oft in der Kirche gesungen wurde: „Vor allem in der Kirche hatte ich beim Singen – für mich damals ein unerklärliches – Gefühl von Fülle und weitem Raum.“ – Sie mochte den gemeinschaftlichen Aspekt, „sich in einem Chor aufeinander abzustimmen“. Sie hatte dann später im autodidaktischen Erlernen eines Instrumentes „hohe Ansprüche“, denen sie nicht genügen konnte. Zur Zeit des Studienbeginns war der bevorzugte Zugang das Hören von Musik, auf das sie sich „voll einlassen kann“. Das musikalische Erleben wurde durch auftauchende Bilder und Bildsequenzen, Farben und Farbkompositionen, Textverständnis der Lieder und Faktenwissen über die Komponisten erweitert. Andrea hat vor dem Studium im Sportunterricht und im bildnerischen Gestalten Musik eingesetzt, was sie nicht genauer ausführte, und war erstaunt „wie gut sich die Kinder auf die Musik einlassen konnten“.

In den ersten Übungen im Studium, in denen es um Improvisationen mit einem Ton zu einem Borduntun ging, die die Studierenden in einem Forum (FO) reflektierten, äußerte Andrea: „Bei mir war das wohl mehr ein schweres Stück Arbeit [...]. Ich begann letzte Woche schön ordentlich vorne und war [...] mit großer Aufmerksamkeit und Freude dabei. Je länger das Stück aber dauerte, desto unsicherer wurde ich, ob ich auch wirklich meiner Gitarre den richtigen Ton rauskitzelte. Ich brach ab und holte – in einem Wahn nach Perfektion – das Stimmgerät, bestimmte damit den Grundton des ersten Stücks auf der CD und erschrak, denn der war tiefer als meiner. Ich war frustriert und zweifelte an meinem Hörvermögen.“ (FO, 08.10.2007)

Weiter berichtet sie dann, bei einer fortsetzenden Übung mit drei und fünf Tönen: „Ich würde noch die Rolle der Emotionen beim Lernen ansprechen. Da ich meinem Hörvermögen immer noch nicht ganz traue, steht mein Wissen auf sehr wackeligen Beinen und meine Wahrnehmung ist nicht mehr bzw. noch nicht wieder so ‚naiv‘, wie ich sie gerne hätte.“ (FO, 8.10.2007)

Die eigene Sicherheit resp. Unsicherheit

Die Lernberatung (LB1, 11.3.2008) fand während der Arbeit an Begleitungen statt. Im Experimentieren und nach Gehör sollten unterschiedliche Begleitungen zu Aufnahmen von Kinderliedern gefunden werden. Diese sollten „passend“ sein und damit ästhetisch beurteilt werden.

Andrea äußerte sich über ihre Befindlichkeit beim Beginn der Arbeit („das macht jetzt Spaß“, „habe ein gutes Gefühl dabei“), die sich veränderte (Enttäuschung, Unsicherheit, Zweifel), weil Andrea wissen wollte, ob das, was sie experimentierend herausgefunden hatte, „objektiv stimmt“. Sie schilderte in der Lernberatung diesen Prozess der Verunsicherung ausführlich und nahm dabei Bezug zu ihrer „knappen oder schlechten Hörkompetenz“, die sie in dem oben zitierten Forumsbeitrag des ersten Semesters schon thematisierte. Andrea wollte sich durch den Einsatz eines Stimmgeräts „objektiv“ versichern, ob sie die passenden Borduntöne als Begleitung zu einer gegebenen Melodie gefunden hatte. Das Stimmgerät gab eine nicht erwartete Auskunft, was Andrea sehr verunsicherte: „Dieses Vertrauen in sich selbst ist nicht da. Weil ich vertraue dann diesem Stimmgerät dann mehr als mir selbst.“ (LB1, 11.3.2008) In der nachfolgenden Diskussion stellte sich dann heraus, dass Andrea verschiedene Varianten ausprobiert hatte, um den für ihre Empfindung richtigen Ton zu finden [was die eigentliche Aufgabenstellung war, J.Z.], sich aber immer wieder verunsichern ließ, da sie nicht wusste, ob ihre Empfindung „richtig“ war. Die Bestätigung des Dozierenden stärkte sie: „Weil, wenn ich im Subjektiven bleibe, dann kann ich das nie – also diese Bestätigung jetzt, A ist der Grundton, das bringt mir was, dass ich weiß, das ist wirklich was, da gibt es einen Weg dazu. Wenn ich nur im Subjektiven bleibe, ohne dass ich Bestätigung habe, dann ist da immer so die Unsicherheit, [...] ist das jetzt nur su[bjektiv] oder schon über das Subjektive hinaus.“ (LB1, 11.3.2008)

Das Gespräch führte über die empfundene individuelle Unsicherheit in Bezug auf die eigene „richtige“ musikalische Wahrnehmung zu einer Diskussion darüber, was musikalische Kompetenz im Kontext der Aufgabenstellung, einen Grundton zu finden, bedeuten kann. Andrea konnte durch Ausprobieren, Zuhören und Vergleichen Differenzierungen der Wahrnehmungen bezüglich Zusammenklängen machen: „Ich hatte drei Varianten und hatte dann wirklich das Gefühl, am Anfang stimmten alle für sich [...]. Und dann im Vergleich dann, [...] auch Dank der Audioaufnahme, [habe ich sie] wirklich nacheinander gehört und so das Gefühl gehabt, na, eigentlich gibt es [ei]ne klare Differenz.“ (LB1, 11.3.2008) An diesem Punkt der Lernberatung eröffnete sich die Chance, darauf hinzuweisen, dass diese Wahrnehmungsfähigkeit der „klaren Differenz“ die Basis für die eigene musikalische Kompetenz des Hörens bildet. Das Vertrauen in diese Fähigkeit, das Andrea noch fehlte, ließ sich nur mit Zeit und Übung vertiefen. Die Bedeutung dieses Moments wurde von Andrea noch nicht gesehen und gewürdigt. Die Erläuterung des Dozierenden, dass das Finden eines Grundtons zu einer gehörten Melodie auf Erfahrung beruht, ermutigte Andrea, weiter zu üben. Die Unsicherheit war nicht behoben, aber ein Weg zur erhöhten Sicherheit gebahnt.

Die Spannung zwischen individuellem subjektiven Empfinden und dem überindividuellen und objektiven Richtigen

Die Lernberatung thematisierte mehrmals die Spannung zwischen „individuelle[m] Empfinden und [dem] objektiv Richtig[en]“ – die sich in einer Aussage von Andrea kondensierte: „Und wie komm ich dann da hin, und wie weiß ich, dass ich jetzt trotz meiner subjektiven Empfindung da irgendwo noch in einem Konsens vielleicht bin?“ (LB1, 11.3.2008)

Das Gespräch umkreiste die inhaltliche Frage, wie in einem Musikstück der passende Grundton hörend erfasst werden kann, und führte zu der Feststellung, dass dies in erster Linie wahrnehmend, hörend geschieht: „Aber ich muss es wirklich hören.“ Es folgte dann die spannende Frage: „Und jetzt frage ich mich natürlich als kognitiver Mensch: Was gibt mir die Sicherheit, dass ich weiß, dass es [das Stück, das mit dem Grundton abschließt, J.Z.] abgeschlossen ist?“ (LB1, 11.3.2008)

In der folgenden Diskussion führte der Dozierende aus, dass die Erfahrung von Musik und das Sprechen darüber zwei verschiedene Dinge sind: „Du hast vorher gesagt, Hörsensibilisierung, Wahrnehmungssensibilisierung [...], da findet eigentlich Musik statt. Und das Kognitive ist schon einen Schritt weg von der Erfahrung.“ Worauf Andrea sagte: „Es ist auch eine Sprache darüber eben [...], und wenn wir dann sprechen von Abgeschlossenheit, muss doch auch ein Inhalt dabei sein. Es ist aber nicht nur das Gefühl von Abgeschlossenheit, sondern das, was man nicht mehr mit Kognitionen fassen kann, weil die Sprache darüber schon ein Umformulieren, ein kognitiver Prozess [ist].“ (LB1, 11.3.2008)

Die emotionalen Aspekte

Im Gespräch wurden am deutlichsten Emotionen benannt, die sich auf die Stimmung während des Arbeitens beziehen.

Die positiven Emotionen („es machte Spaß“, „ich bin zufrieden“, „eigentlich ein gutes Gefühl“, „stolz sein“, „das war das Positive daran“ u.a.) wurden mehrheitlich im Zusammenhang mit der eigenen Tätigkeit des Experimentierens genannt.

Negative Emotionen standen im Zusammenhang mit:

- der Überprüfung der selbst gefundenen Lösungen durch das „objektive“ Stimmgerät (Enttäuschung),
- dem Bewusstsein, dass die Nachbarschaft durch das Musizieren gestört werden könnte (Beklemmung),
- der Unklarheit, ob das Herausgefundene objektiv stimmt (Unsicherheit).

Der Begriff „Gefühl“ wurde häufig im Zusammenhang mit „stimmig, passend“ verwendet: „Es ist jetzt nur mein subjektives Gefühl, dass dieser [Klang]teppich so stimmt.“ Oder später: „Ich habe nicht wirklich das Gefühl, dass ich [die Melodie] wirklich reproduziere.“ Der Begriff bedeutete hier „eine schwierig zu beschreibende, aber dennoch irgendwie fassbare Erfahrungsqualität im Sinne einer Ahnung, von der man selbst betroffen ist“ (Petzold 1995: 11) und zeigte einen Sachverhalt auf „ohne große Begrifflichkeiten“ (Hastedt 2005: 17).

An einer Stelle des Gesprächs wurde vom Lernberater explizit nach den Emotionen gefragt: „Wie war das für dich emotional?“ (LB1, 11.3.2008) Danach wurde von der Studierenden der Prozess von der anfänglichen Zufriedenheit mit ihren eigenen Lösungen, über das Bedürfnis nach objektiver Richtigkeit und der Kontrolle durch das Stimmgerät zusammenfassend geschildert. Das führte zu einem Umkippen: „Jetzt ist die Unsicherheit da, das ist jetzt einfach das Fazit.“ Danach wurden die Lösungen von Dozent und Studierender gemeinsam angeschaut und diskutiert. Die Aufgabenstellung war so angelegt, dass es mehrere Lösungen geben kann (zum Beispiel zu einer bestehenden Melodie eine eigene Melodie erfinden). So stellte sich heraus, dass Andrea bemerkt hatte, dass es unterschiedlich passende Melodien oder Borduntöne in ihren Lösungen gab, dass sie dieser vorhandenen Differenzierungsfähigkeit und damit ihrer musikalischen Kompetenz aber nicht vertraute.

Andrea äußerte gegen Ende: „Also ich werde mal so weiter versuchen [...], ich hab schon das Gefühl, dass ich mit dieser Unsicherheit leben muss [...] und dass ich mehr – vielleicht – dem Subjektiven mehr Gewicht gebe [...]. Ja, ich muss dem Subjektiven mehr Gewicht geben. Auch irgendwo das zulassen und nicht immer sofort [...] mit dem Stimmgerät oder mit der Kognition dahinter sein. Sondern auch mal das wirklich auch zulassen und das halt auch so in diesem Gefühl sein lassen. Und wenn ich zufrieden bin damit, ist es gut so.“ (LB1, 11.3.2008)

Zusammenfassung

Für Andrea war es wichtig, dass die eigenen Erfahrungen mit Experimentieren, Ausprobieren und Vergleichen einen eigenständigen Wert von subjektiver Stimmigkeit bekommen und dass die objektive Richtigkeit, repräsentiert durch Musiktheorie oder Fachpersonen, nicht alleine maßgebend ist.

Das fachliche Verständnis für Musik wurde durch die Thematisierung grundlegender Differenzierungsprozesse in der subjektiven Wahrnehmung musikalischer Phänomene erweitert. Die Bedeutung der musikalischen Erfahrungen und Empfindungen, die damit verbundene Reflexion und Begriffsbildung wurde herausgearbeitet. Das stärkte einerseits die Studierende selbst in ihrem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und eröffnete andererseits die Perspektive auf die musikpädagogische Arbeit mit Kindern, sodass die individuellen subjektiven Erfahrungen mit Musik ihren Wert und damit ihren angemessenen Raum erhielten.

Die Studierende war nach dem Gespräch motivierter und gelassener, sich mehr Zeit zu nehmen, um sich auf musikalisches Handeln einzulassen und Unsicherheiten anzunehmen.

Die Lernberatung ermöglichte durch die hohe Reflexionsfähigkeit und die sprachliche Genauigkeit der Studierenden grundsätzliche philosophische Diskussionen über Subjektivität, Konsensbildung, objektive oder übersubjektive Wertungen und erweiterte das Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in der Musik.

9.2 *Vignette 2: Bea*

Für die Studentin Bea waren die Gutenachtlieder der Eltern die „allerersten Erinnerungen“ (MB 11.9.2007). Die Mutter begleitete das Singen der Kinder auf dem Klavier, was Bea als „sehr schön in Erinnerung“ hatte. Das hatte sie selbst auch motiviert, das Klavier der Mutter zu übernehmen, um mit ihrer eigenen Tochter zu singen und zu musizieren. Das gemeinsame „Musikmachen“ bedeutete ihr sehr viel. In der Musik „begegnet (man) sich auf einer anderen Ebene, als wenn man miteinander spricht“ (MB, 11.9.2007). Im Verlauf der Schulzeit hatte sie Blockflöte, Kornett und Altflöte gespielt

Die Musik, die sie hörte, wählte sie „je nach Stimmung“ aus. Die Musik wirkte auf die Stimmung verstärkend. Umgekehrt beeinflusste die Musik auch ihre Stimmung. Sie glaubte, dass ihre Stimmung sich ändert, weil sie an gewisse Lieder eine Erinnerung hatte, die sich in ihr Bewusstsein drängte, sobald sie das Lied wieder hörte. Musik konnte auch „konkrete Bilder heraufbeschwören“ und eigene Aktivitäten unterstützen (MB, 11.9.2007).

Die Begleitungsaufgaben wurden von Bea zuerst „gar nicht bewusst angegangen“ (FO). Sie hatte sich die Melodien zu anderen Tätigkeiten angehört, und angefangen „mit dem Rhythmus hin und her zu wechseln“. Einen eigenen

Rhythmus zum Lied zu klatschen, war unproblematisch, „aber sobald ich anfangen zu denken oder versuche den Puls dazu zu machen, falle ich aus dem Takt und verhasple mich“ (FO, 25.2.2008).

Die Lernberatung startete direkt mit der Feststellung, dass das bewusste Arbeiten „eigentlich nicht gut geht“. Als Gegensatz dazu wurden Erfahrungen beim Singen während des Haushaltens geschildert. In dem Gespräch wurden diese beiden Ausgangssituationen genauer beleuchtet (LB, 25.3.2008).

Die Spannung zwischen „bewusst“ und „einfach so machen“

Die erste Lernberatung begann Bea mit der Feststellung, dass sie über sich gelernt hat, „dass ich, wenn ich bewusst arbeiten will, geht es eigentlich nicht gut. Weil ich dann irgendwie zu verkrampft bin“ (alle Zitate aus LB, 25.3.2008). Das wurde dann im Gespräch ausgeführt und mehrere Male in kurzer Zeit verstärkend formuliert: „Also wenn ich das Gefühl habe: So, und jetzt muss ich [...] je mehr ich dann versucht habe, das richtig zu machen, desto weniger ging es [...] wenn ich es bewusst machen möchte.“ Ähnliche Erfahrungen kannte sie aus dem Sport und anderen Tätigkeiten: „Ja, bei verschiedensten Sachen gibt's einfach so eine Blockade, dann geht nichts mehr [...] es wird immer schlimmer, je mehr ich mich darauf konzentriere. Dann geht gar nichts mehr [...] und je mehr ich es dann will, dann geht's erst recht nicht.“ Dieser Zusammenhang, den sie zwischen Konzentration, Bewusstheit, Wollen und dem Misserfolg sah, führte auch dann zu einem „Durchhänger“. Im späteren Gesprächsverlauf wurde eine Erfahrung im Zusammenhang mit einem Tanzkurs ähnlich beschrieben: „Für mich selber kann ich tanzen [...] aber sobald ich einen Tanzkurs mache, da geht einfach nichts mehr. Es geht wirklich einfach nicht. Sobald ich etwas nachmachen muss. Und eben, es wird auch immer schlimmer, je mehr ich es versuche.“

Auf der anderen Seite beschrieb sie die für sie positive Erfahrung, dass sie die Lieder, zu denen sie Begleitungen improvisierend herausfinden sollte, sich nebenher beim Haushalten angehört hatte: „Und immer weiter dann mit dem Rhythmus und gemacht und getan. Und dann irgendwann hab ich gemerkt, dass ich ja eigentlich mitten schon da im Improvisieren drin [bin]. Und dann – ja, das hab ich eigentlich gemerkt, dass das dann mir arg Spaß gemacht hat [...] es ist eigentlich von alleine gekommen.“ Diese Erfahrungen wurden in der Lernberatung später noch einmal aufgenommen: „Ich habe gemerkt, dass ich das oft mache mit Liedern. Und, ähm, aber bis jetzt immer das Gefühl gehabt habe, in verhunze das Lied.“ Im Lernjournal formulierte Bea: „Dass das Improvisieren sein könnte, hätte ich gar nicht gedacht. Ich war immer der Meinung, ich würde ein Lied kaputt machen, wenn ich eigene Sachen daraus mache. Ein interessanter Wendepunkt.“ (LJ, 25.2.2008)

Polarisierend dargestellt gab es auf der einen Seite Erfahrungen des bewussten Arbeitens, die mit Begriffen wie „müssen“, „verkrampft“, „versuchen, es richtig zu machen“, „Blockaden“, „wollen“ u.a. verknüpft wurden und an-

dererseits das „Loslassen“, welches mit „Spaß“, „einfach so“, „unbewusst“, „unabsichtlich“, „nebenher machen“, „Improvisieren“ verbunden wurde.

Damit verknüpft war eine Bewertung, sodass das, was Spaß macht, weniger richtig und wertvoll ist als das, was man machen muss. Diese negative Bewertung wurde dadurch noch verstärkt, dass sich Bea von ihrem Freund, den sie als musikalisch kompetent einschätzte, ihre Produkte theoretisierend korrigieren und beurteilen ließ.

Die emotionalen Aspekte

In der Biografie wurde Musik als „etwas Schönes und Positives“ beschrieben, „besonders Spaß“ machten Lieder mit verständlichen Texten. Das Hören von unterschiedlicher Musik unterstützte oder veränderte die eigene Stimmung. Beim „Musikmachen“ stand der Spaß im Vordergrund, „nicht der perfekte Klang und die Richtigkeit des Rhythmus“, beim Musikhören hingegen störte es, „wenn etwas nicht richtig tönt“.

In den Lernberatungen kam hingegen ein Ärger zum Ausdruck: „Ich bin halt nicht so zufrieden. Also, es ärgert mich einfach extrem, [diese] Blockade, die sich immer mehr aufbaut.“ (LB 25.3.2008) Der Spaß, der auch vorhanden wäre, wurde durch negative Bewertungen der eigenen Leistungen (das Lied kaputt machen) und dem Anspruch, es richtig zu machen, abgewertet: „Ich will es richtig machen [...] Und dann, ja, geht's vielleicht schon, oder nicht – es macht wieder dann kein Spaß mehr und ich bin verkrampft und habe das Gefühl, jetzt mach ich's falsch“ (LB, 25.3.2008).

Der von Bea genannte „interessante Wendepunkt“ (LJ, 25.2.2008) wurde durch eine Umdeutung und Neubewertung des eigenen spielerischen, unbeabsichtigten Experimentierens mit Liedern erreicht. Das Verhunzen und Kaputtmachen des Liedes wurde zum Improvisieren: „Einfach machen, bringt mehr.“ (LJ, 25.2.2008) Diese positive Einschätzung und Bewertung war noch nicht gefestigt, sodass der Ärger immer noch dominierte.

Zusammenfassung

Die Beratung hat die erwähnten Spannungen und Blockaden thematisiert. Die Aufträge waren so formuliert, dass ein Experimentieren und Ausprobieren eröffnet werden konnte. Das Gespräch ermöglichte eine Unterstützung dieser offenen Haltung gegenüber dem Experimentieren und Entdecken in der Umdeutung des Begriffs „verhunzen“ zu „experimentieren“ durch die Studierende und damit auch eine andere, positivere Bewertung ihres eigenen Tuns (Wendepunkt).

Die genauere Betrachtung, was mit „etwas bewusst machen“ eigentlich gemeint ist, führte zu der Differenzierung, dass Bea damit meinte, es „richtig machen zu wollen“. Das weitere Gespräch hat dann zu der „Erleichterung“ geführt, dass ihre individuellen Lösungsansätze „nicht falsch“ waren.

Damit einhergehend kam die schon in der Vignette von Andrea formulierte Spannung zwischen dem subjektiven individuellen Empfinden von Stimmigkeit und dem objektiven überindividuellen Richtigen zur Sprache. In der Lernberatung wurde diese Spannung zwischen individuellen Erfahrungen auf dem Weg des Lernens und normativen Standards, die als Zielsetzung gesehen wurden, exemplarisch bearbeitet. Die Studierende erlebte die damit einhergehende Unsicherheit als Ärger und Verkrampfung.

9.3 Vignette 3: Claudia

Musik war für die Studentin Claudia „ein Dauerbegleiter“ in ihrem Alltag. Sie hatte 10 Jahre Klavierunterricht und danach aber wenig geübt, sodass sie das Spielen aufgegeben hatte. Die Wahl der Musik war stimmungsabhängig: „Wenn ich glücklich und zufrieden bin, höre ich lieber ruhige, stimmungsvolle Musik. Bin ich eher geärgert oder wütend, beruhigt mich Rockmusik. Melodien, Rhythmen etc. sind Einflüsse, die entspannend wirken.“ (MB 24.2.2007)

In der Lernberatung war ihr erstens aufgefallen, dass sie bei der Musik viel zu viel dachte und nur selten loslassen konnte, zweitens hatte sie beim Üben der Koordination von rhythmischen Körperbewegungen immer wieder Schwierigkeiten und drittens hatte sie zu Hause keinen Zugang mehr zu einem Klavier, das sie gerne wieder nutzen würde. Der dritte Aspekt wurde mit dem Vorschlag, ein Keyboard zu mieten, gelöst. Das Üben von rhythmischer Koordination und der Aspekt des Loslassens wurden im Verlauf des Gesprächs aufeinander bezogen. Das Spüren eines Pulses und der Rhythmik eines Musikstückes bedingt ein „Einlassen“ auf die Musik und die eigenen körperlichen Empfindungen. Gegen Ende des Gesprächs wurden individuellen Lösungen für die Aufgabenstellung diskutiert. Das Finden eines passenden Klanges zum Lied war für Claudia schwierig. Hatte sie einen Klang gefunden, fragte sich dann, ob dieser stimmte: „Also, für mich ist noch schwierig zu sagen, denn ich denke, jeder Mensch sieht das ein wenig anders, ob das passt oder nicht.“ (LB, 26.2.2008). Das führte sie dann aus: „Jeder empfindet es ja anders und einer denkt, ja bei mir löst das ein Gefühl aus, das passt nicht. Und der andere sagt, ja doch, ganz toll, das bietet Spannung. Also je nachdem, wie man das auch anschaut.“ (LB, 26.2.2008). An dieser Stelle wurde das Gefühl für passende Klänge angesprochen, das Claudia von Person zu Person unterschiedlich einschätzte.

Nach längeren Versuchen fand sie ein einfaches Ergebnis für die rhythmische Begleitung eines Liedes. Es war für sie wichtig, „dies einfach zu halten, aber dass ich ein positives Gefühl habe: Ja, ich habe etwas, ich kann es irgendwie“ (LB, 26.2.2008).

Am Schluss des Gesprächs wurde darüber gesprochen, dass die Reflexion nicht nur während des eigentlichen Tuns geschehen kann, sondern auch erst im Nachhinein: „Im Moment habe ich die Erlaubnis, zu spielen. Und was ich da

draus nehme, das mach ich nachher.“(LB1 26.2.2008 Doz). Es wurde somit ein Lernprozess ermöglicht, in dem „nicht Distanz gesucht [wird, J.Z.], sondern Nähe, Betroffenheit und Intensität“ (Rumpf 2009, S11).

Spannung zwischen Loslassen und Kontrolle

Claudia formulierte am Anfang der Lernberatung: „Mir [ist] auch aufgefallen, dass ich bei der Musik viel zu viel denke und wenig einfach loslassen kann. Ich will immer alles unter Kontrolle halten und das macht das Improvisieren eigentlich für mich sehr schwierig [...] das merk ich halt automatisch, wenn es heißt, improvisieren, etwas dazu spielen, dann klebt das bei mir sofort im Kopf, und dann erscheint so bei mir wirklich so eine Notenlinie, und dann die Takte, Taktstriche, und wie kann ich jetzt das aufteilen mit den Noten? Wie geht das? Und ich lasse mich nicht treiben. Und ich habe da noch kein Mittel gefunden, wie ich das ändern könnte. Für mich jetzt.“ (LB, 26.2.2008)

Sie schilderte die Suche nach einem Mittel, sodass sie sich bei den improvisierenden Aufgaben „mehr treiben“ lassen könnte. Gehindert wurde sie dadurch, dass durch die Aufforderung, zu improvisieren ein inneres Bild von Notenlinien und Takten auftauchte, das Strukturfragen aufgab. Im Gespräch verdeutlichte sie, was sie mit dem „Loslassen“ meinte: „Aber das mit dem Improvisieren, mit dem Loslassen – ich bin so ein Mensch, das ist auch meine Persönlichkeit. Ich will alles unter Kontrolle haben, und auch meine Gefühle irgendwie preiszugeben, das fällt mir auch sehr schwer.“ (LB, 26.2.2008)

Die emotionalen Aspekte

Die Thematik der Kontrolle und des Loslassens war ähnlich wie bei Andrea; die Aussage von Claudia brachte zusätzlich einen Aspekt hinein, den sie mit „meine Gefühle preisgeben“ umschrieb. An dieser Stelle kam die Thematik des Expressiven, des sich Zeigens zur Sprache, die im Musikmachen immer mitschwingt. Ein vom Menschen erzeugter Klang ist eine Äußerung, die von anderen wahrgenommen und interpretiert werden kann. Claudia wollte diesen Ausdruck unter Kontrolle haben und bemerkte, dass beim improvisierenden Ausprobieren diese Kontrolle gerade nicht im Vordergrund steht: „Durch das Fühlen und Hören merkte ich gleich, ob mein Rhythmus noch stimmte. Auch die Melodie gibt ein Gefühl dafür, ob die Bewegung eher rund verlaufen müsste oder ob sie eher eckig, kantig und zackig sein sollte.“ (LJ, 20.2.2008) Sie reflektierte dies auch in ihrem Lernjournal zur rhythmischen Aufgabenstellung: „Ich will immer alles durch und mit Hilfe des Kopfes lösen. Ich bin zu wenig locker [...]. Es ist mir nicht wohl, wenn ich meine Gefühle vor anderen öffentlich ‚präsentieren‘ muss. Die Gefühlsebene ist nicht meine Welt [...] Ich versuche daran zu arbeiten.“ (LJ, 20.2.2008). Beim Finden eines passenden Bordunklangles formulierte sie dann: „[Ich] versuchte, [...] mich darauf einzulassen und wollte nicht zu viel ‚denken‘. Es war mir wichtig, mich von meinen

Gefühlen und Empfindungen leiten zu lassen.“ Es wurde deutlich, dass Claudia sich in der von ihr empfundenen Spannung zwischen Denken, Kontrolle und Empfindungen, Gefühl bewegte. Sie fasste dies auch in einer weiteren Aussage im Lernjournal deutlich zusammen: „Für mich gibt es nichts Angenehmeres (!), als wenn ich weiß, was am Schluss herauskommen muss und ich weiß, wie das Vorgehen ist. Das ist hier anders. Ich bin so frei, dass ich mich verloren fühle, was mir wiederum ein erdrückendes Gefühl beschert. Ich habe Mühe, solche Freiheiten auszuleben [...] Ich traute mich nicht, ‚aus meiner Haut zu fahren‘.“ (LJ, 7.3.2008)

Das korrespondierte mit der Befürchtung, dass das, was sie ausprobierte, nicht gelingen könnte: „Irgendwie habe ich auch Angst davor, dass ich das versuche, aber dass das mir nicht gelingt. Und dass ich das halt einfach von vornherein abblocke.“ (LB, 26.2.2008)

Daran knüpfte das weitere Gespräch an, und der Dozent thematisierte die Erwartungen von Claudia an sich selbst: „‚Ich denke zu viel‘, kann es auch sein, dass da dahinter steckt, ‚ich erwarte von mir zu viel‘?“ (LB, 26.2.2008, Doz). Claudia bestätigte: „Ich möchte eigentlich immer besser sein als die anderen, das ist so ein bisschen meine Motivation und das hindert mich dann auch sehr stark daran.“ (LB, 26.2.2008) Aus dem Kontext ist zu vermuten, dass sie meinte, diese Motivation, besser sein zu wollen, hindere sie daran, sich beispielsweise auf einfache Lösungen zu beschränken und sich darauf einzulassen.

Im Lernjournal (LJ, 19.2.2008) formulierte sie: „Durch die Improvisation lerne ich das Instrument auf eine andere Weise kennen. Das Verhältnis ist dadurch entspannter [...] Durch dieses Vorgehen habe ich die Freude am Instrument wieder entdeckt. Der Bezug ist viel intensiver. Ich beginne, das Instrument zu spüren.“

Prinzipiell wurden auch die Aufträge mit Freude begonnen: „Ich freue mich eigentlich immer auf die Aufträge von IU [Instrumentalunterricht, JZ]. Sie bieten eine gute Abwechslung.“ (LJ, 20.2.2008) Sie beschrieb unmittelbar daran anschließend, dass sie „oft blockiert“ [...] „zu wenig locker“ sei, was dann mit der Zeit besser wurde.

Zusammenfassung

Die Lernberatung wurde von Claudia im Lernjournal als hilfreich und motivierend geschildert. Sie nahm konkrete Vorschläge mit und wollte sie umsetzen: „Es tat gut, meine Probleme mit jemandem zu bereden. Auch seine [des Lernberaters, JZ] Tipps werden mir in Zukunft helfen: [...] einen Song raussuchen, der bei mir Emotionen auslöst und versuchen, diesen aktiv zu hören.“ (LJ, 26.2.2008) Sie bezog sich auf die Lernberatung, in der sie äußerte, „dass ich wirklich an diesen Dingen schaffe, zum Beispiel mir eine Musik (oder einen Song) aussuche, der etwas Rhythmisches oder bei dem ich starke Gefühle jetzt habe, dass ich wirklich an diesen Dingen jetzt auch arbeite.“ (LB, 26.2.2008)

9.4 Gemeinsamkeiten der drei Vignetten

Alle drei Studierenden äußerten sich in den Lernberatungen ausführlicher über ihre Gefühle und Emotionen. Bezogen auf Hastedt (2005: 17ff.) können die Aussagen der drei Studierenden in den Lernberatungen grob in folgende drei Kategorien eingeordnet werden (siehe Tabelle 1)

Erkennende Gefühle*	Empfindungen (Körpergefühle)	Emotionen
<p>Das Gefühl haben...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ich muss (B) • das Lied zu verhunzen (B) • jetzt mache ich es falsch (B) • jetzt geht nichts mehr (B) • es setzt sich etwas Falsches fest (B) • ich muss es doch irgendwann können (A) • mit der Unsicherheit leben zu müssen (A) • ich komme nicht weiter (B) • es hat sich ein bisschen gebessert (B) • die Melodie nicht richtig zu reproduzieren (A) • klare Differenzen (A) • große (musikalische) Spannungen herrschen (A) <p>Das Gefühl bekommen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • für die Melodie (A) • für die Abgeschlossenheit (A) • subjektives Gefühl, dass es so stimmt (A) • das musikalische Gefühl nicht haben (B) • rhythmisches Gefühl (B) • passende Bewegungen fühlen (C) • stimmige Lösung fühlen (A) • Gefühle Preis geben (C) • starke Gefühle (C) 	<ul style="list-style-type: none"> • angenehm (C) • beklemmend (A, C) • Blockade (B, C) • das Instrument spüren (C) • Desaster (B) • entspannend (A, C) • erdrückend (C) • Erleichterung (B) • es tönt absolut schrecklich (B) • es tönt schön (B) • frei (B, C) • intensiv (C) • locker (B, C) • Spannung(B, C) • steif (C) • Stress (B) • subjektive Empfindung (A) • Überforderung (B) • Verkrampfung (B) 	<ul style="list-style-type: none"> • Angst (C) • Ärger (B) • Bedauern (A) • befriedigend (A, C) • Enttäuschung (A) • etwas gerne tun (A, B) • etwas nicht gerne tun (A, B) • Freude (B, C) • froh (C) • Frust, Frustrationen (B, C) • genervt sein (B, C) • gutes Gefühl (A) • loslassen (C) • Lust (B) • Mühe haben (B, C) • müssen (B) • mutig (B, C) • nicht angenehm sein (B) • positives Gefühl haben, etwas zu können (C) • Sicherheit (A) • Spaß (A, B) • Überraschung • Unsicherheit (A) • unzufrieden (A, B) • verloren (C) • Vertrauen (A) • Verunsicherung (A, B) • wohl sein (B) • Zufriedenheit (A, B) • Zweifel (A)

* Sie zeigen ohne große Begrifflichkeit Sachverhalte auf, führen zu Erkenntnissen, wo der Verstand noch ohne Ergebnisse bliebe. Dazu gehören die Aussagen zur empfundenen Stimmigkeit, die auch mit dem Begriff „Gefühl“ benannt werden.

Tabelle 1: A: Andrea; B: Bea; C: Claudia

Claudia war sehr motiviert, an ihren musikalischen Fähigkeiten zu arbeiten und hatte sich dafür konkrete Handlungen vorgenommen, die sie umsetzen möchte. Ein Keyboard zu mieten, um das fehlende Klavier zu ersetzen, regelmäßig rhythmische Übungen zu machen, um die Koordination zu verbessern und sich auf Musik und ihre Wirkungen einzulassen. Im Lernjournal dokumentierte sie, dass sie unterschiedliche Musik in ihrer Wirkung genau unterscheiden konnte. Sie hatte „ein Gefühl dafür“ (s.o.), die passende Bewegung zu einer Melodie zu finden

Die Herausforderung sah sie darin, beim Musizieren und Experimenten, „lockerer und entspannter“ zu werden und zu „versuchen, nichts mehr zu denken. Ich bin immer noch zu fest mit dem Kopf dabei“ (LJ, 20.2.2008).

Sehr aufschlussreich ist die Beobachtung, dass Aussagen, die explizit den Begriff „Gefühl“ oder „fühlen“ beinhalten, den „erkennenden Gefühlen“ zugeordnet werden können, also keine Emotionen beschreiben, sondern in Beziehung zum ästhetischen Urteilsvermögen stehen. Dessen Bildung beginnt mit individuell erfahrenen Gefühlen von „passend“, „stimmig“ oder mit unschärferen „musikalischen“ oder „rhythmischen Gefühlen“. Die individuellen ästhetischen Empfindungen bekommen eine kollektive Bedeutung durch den Austausch und den Vergleich mit Erfahrungen anderer Personen. In den Lernberatungen konnten diese von den Studierenden noch nicht in ihrer Bedeutung erkannten eigenen Erfahrungen und Differenzierungen eingeordnet und als Grundlage für ästhetische Empfindungen wertgeschätzt werden.

Die Begriffe in der Kategorie „Empfindungen“ weisen darauf hin, dass die körperlichen Zustände, die mit musikalischem Handeln notwendigerweise einhergehen, bei allen drei Studierenden als förderlich oder hinderlich erlebt und in den Lernberatungen thematisiert wurden.

Bei den „Emotionen“ finden sich vorwiegend Aussagen, die eine bewertende Komponente über sich selbst enthalten. Die Begriffe dieser Kategorie beschreiben gefühlte Zustände der Studierenden während des Arbeitens und Lernens, die förderlich oder hinderlich wirksam waren.

Die Zuordnungen lassen sich nicht exakt voneinander abgrenzen, da die Bezeichnungen meist mehrere Aspekte von Gefühlen beinhalten. Die gesammelten Begriffe betreffen vorwiegend die subjektiven Zustände der Studierenden (kognitiv, körperlich oder emotional) selbst und nicht die Musik oder die Aufgabenstellungen als Objekte der Wahrnehmung.

Das Herangehen an die musikalischen Aufgaben durch Ausprobieren und spielerisches Versuchen war für alle drei Studierenden eine Herausforderung. Die individuellen musikalischen Lösungen für die gestellten Aufgaben warf die Frage auf, ob diese dann auch richtig seien. Die Aufgaben selbst gaben keine objektiven Kriterien an, ob ein Rhythmus zu einer Melodie passte, eine Begleitung stimmig oder ein Bordunton korrekt war, sondern verwiesen die Studierenden auf ihre eigene musikalische Empfindung. Die Differenzierungsfähigkeit der musikalischen Empfindung ist eine grundlegende Kompetenz,

die bei den beschriebenen Studierenden vermutlich noch nicht gesichert war, und daher bei ihnen Unsicherheit und die Suche nach dem objektiv Richtigen auslöste. Dieses Gefühl der Unsicherheit galt es zu thematisieren, indem die Studierenden unterstützt wurden, ihre musikalischen Erfahrungen durch Wiederholungen zu vertiefen und allmählich in eine Differenzierung der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Empfindungen zu kommen. Erst so wurde es möglich, dass beispielsweise unterschiedliche Borduntöne zu einer Melodie unterschiedlich passend erfahren werden konnten. Diese Erfahrungen benötigten Zeit und Vertrauen in den Lernprozess, der sich anfänglich langsam gestaltete. Wenn diese Differenzierungsarbeit gelingt, so kann eine Sicherheit entstehen, musikalische Problemstellungen mit den eigenen wachsenden Fähigkeiten zu lösen und nachvollziehbare Anknüpfungen an die Musiktheorie herzustellen.

Die Einschätzung der eigenen musikalischen Kompetenzen beeinflusste einerseits, mit welcher Erwartung an die Aufgaben herangegangen wurde, und andererseits, wie die Prozesse und Produkte beurteilt wurden. Die Thematisierung der Selbsteinschätzung und die Anknüpfungen an Erfahrungen, die in den Lernaktivitäten gemacht wurden, führten in den Lernberatungen dazu, dass die Studierenden zuversichtlicher und motivierter weiter arbeiten konnten und das eigene Bild bezüglich ihrer musikalischen Fähigkeiten erweitern konnten.

Die Interventionen des Dozierenden zielten auf eine Vermittlung zwischen Polen, die von den Studierenden konstruiert und als Spannung erlebt wurden. So wurde die Spannung zwischen improvisierendem, spielerischem und offenem Ausprobieren und zielgerichtetem, objektivem und richtigem Lösen von Aufgaben von allen drei als unangenehm erlebt. Im Beratungsverlauf wurde es möglich, Verbindungen zwischen den beiden unterschiedlichen Zugangsweisen zu musikalischen Problemstellungen herzustellen und ihnen ihren je eigenen Wert zu geben. Eine zweite wichtige Intervention bestand in Umdeutungen der von den Studierenden verwendeten Begriffe, um die dahinter stehenden Erfahrungen neu einordnen und bewerten zu können (Reframing).

Alle drei geschilderten Personen bezeichneten sich im musikalischen Handeln als unsicher und vertrauten ihren musikalischen Empfindungen noch nicht. Es ist zu vermuten, dass hinderlich erlebte Emotionen im Zusammenhang mit musikalischem Lernen eher zur Sprache kommen. In anderen Lernberatungen, die nicht als Vignetten dargestellt wurden, wurden die Emotionen deutlich weniger thematisiert, die positiven Erfahrungen häufig mit „es hat Spaß gemacht“ verallgemeinernd beschrieben.

9.5 Unterschiedlichkeiten der drei Vignetten

Für Andrea war die Spannung zwischen der subjektiven Wahrnehmung von Stimmigkeit und dem objektiven Beweis der Korrektheit eine wichtige Thematik. Andrea suchte Sicherheit, die sie vorwiegend dadurch gewann, dass sie die von ihr gefundenen Lösungen möglichst objektiv und allgemeingültig

überprüfen wollte (Stimmgerät). Da dies nicht immer gelang, löste dies bei ihr Unsicherheit aus, die sich emotional in Zweifel und Enttäuschung ausdrückte. Die hohe Reflexionsfähigkeit von Andrea führte in der Lernberatung zu grundlegenden Diskussionen über Zusammenhänge zwischen musikalischen Kompetenzen des Hörens und dessen Differenzierungen sowie den kognitiven Aspekten des Verstehens musikalischer Phänomene. Das Wesentliche und Spezifische der Musik, so eine Schlussfolgerung, ist nicht auf der kognitiv-sprachlichen Ebene, sondern auf der Ebene von klanglicher Erfahrung zu finden. Die Stärkung des Vertrauens in die eigene Wahrnehmung und die Herausarbeitung der Anschlussfähigkeit dieser subjektiven individuellen Erfahrungen an das „über das Subjektive“ (LB1, 11.3.2008) hinausgehende Allgemeine war ein wichtiger Schritt. Bei Andrea wurde in der Lernberatung die Bedeutung von subjektiv und objektiv als erlebte Spannung im Zusammenhang mit musikalisch-ästhetischen Fragen thematisiert.

Bea bezeichnete ihre Spannungserfahrungen mit den Begriffen „bewusst“ und „unbewusst“. Mit unterschiedlichen Bezeichnungen (s.o.) schilderte sie die Erfahrung dieser für sie sehr verschiedenen Qualitäten des Arbeitens. Emotional standen Freude und Spaß dem Ärger gegenüber. Körperliche Spannungen und Verkrampfungen wurden hinderlich erlebt und ärgerten sie. Der Wendepunkt wurde durch eine Aufwertung der spielerischen und nebenherlaufenden stimmlichen Improvisationen möglich. Die Umdeutung der eigenen Bewertung ihres Tuns im Gespräch ermöglichte eine Wende zu einer positiveren Grundhaltung dem experimentierenden und spielenden Versuchen gegenüber. Bei Bea ging es in der Lernberatung zentral um die Aufwertung des eigenen Handelns und die Ermutigung, weiterhin spielerisch und improvisierend zu musizieren.

Ähnliche Erfahrungen wurden bei Claudia mit den Begriffen „Loslassen“ und „Kontrolle“ beschrieben. Sie machte explizit deutlich, dass es ihr unangenehm war, etwas von sich preiszugeben. Eine Deutung dieser Aussage ist, dass sie befürchtete, ihre musikalischen Äußerungen nicht kontrollieren zu können und daher etwas möglicherweise Ungewolltes zum Ausdruck kommt. Den Begriff „Gefühl“ verwendete sie vorwiegend in der Bedeutung von „erkennendem Gefühl“ (Hastedt, ebd.). Sie selbst gab dem Begriff die Bedeutung von „Loslassen von Kontrolle“ oder „Einlassen“, was mit Unsicherheit verbunden war. Schwerpunkt in der Lernberatung von Claudia war die Ermutigung, in die Praxis des Versuchs und Experimentierens zu gehen und es aushalten zu können, wenn etwas Unerwartetes, Unkontrolliertes sich zeigt.

Bei allen drei Studierenden ging es um die Beziehung und die Übergänge zwischen zwei unterschiedlichen Verstehensformen, die im Lernen von Musik zusammenspielen: „Das ästhetische Verstehen ist [...] das rein sinnliche begriffslose Verstehen der in begriffsloser Sinnlichkeit sich den Sinnen mitteilenden Musik. Und das erkennende Verstehen ist [...] das reflektive Verhalten, das die Begriffslosigkeit der Musik in die Sprache, ins begrifflich erkennende Verstehen überführt.“ (Eggebrecht 1999: 13) Das ästhetische Verstehen ist nicht

mit den Mitteln der Sprache zu fassen, erschließt sich nur durch die direkte Erfahrung in der Begegnung mit Musik, ist vieldeutig und offen. Das Lernen und Verstehen von Musik gelingt nur im Zusammenspiel von musikalischen Erfahrungen und Empfindungen (ästhetisches Verstehen) und dem reflektierenden Sprechen über Musik (erkennendes Verstehen). Die Unterschiede bei den drei Studierenden zeigten sich in der Art, wie sie diese grundlegende ästhetische Verstehensweise in ihren musikalischen Lernprozess integrieren konnten.

Andrea hatte noch wenig Erfahrungen und Vertrauen in ihr eigenes musikalisches Handeln und Hörvermögen und ließ sich irritieren, wenn die Verbindung zwischen der ästhetischen Erfahrung und dem erkennenden Verstehen noch nicht gelang. Ihre Zielsetzung lag darin, der ästhetischen Erfahrung mehr Raum und Zeit zu geben. Bea beurteilte die eigene spielerische ästhetische Erfahrung als weniger wertvoll. Die Weiterführung ihrer Arbeit wurde durch die Aufwertung der eigenen Erfahrungen im Spiel und Improvisieren ermöglicht. Claudia begegnete den sinnlich-ästhetischen Erfahrungen mit der Befürchtung, etwas von sich selbst preis zu geben. Bei ihr ging es darum, sie zu ermutigen, sich in dem begriffslosen und nicht vollständig kontrollierbaren Spielraum der musikalischen Erfahrung zu versuchen.

Die drei Beispiele zeigen auf, wie unterschiedlich für einzelne Lernende die notwendige Pendelbewegung zwischen spielerischem, häufig unbeabsichtigtem sinnlichen Erfahren und reflektierendem, bewusstem Erkennen emotional erlebt werden.

10 Schlussfolgerungen

Für den Aufbau von Kompetenzen Studierender im Gebrauch des eigenen Instruments für die didaktische Gestaltung von Lernaktivitäten im Instrumentalunterricht und für das Lernberatungshandeln von Dozierenden in der Lernberatung des Instrumentalunterrichts lassen sich folgende Konsequenzen ableiten.

10.1 Kompetenzaufbau und Reflexivität

Die Analyse der Vignetten hat gezeigt, dass wesentliche Erkenntnisprozesse gefördert werden, wenn Emotionen der Lernenden in der Lernberatung angesprochen und bearbeitet wurden. Die Auseinandersetzung mit der Bearbeitung von musikalischen Aufgabenstellungen, die ein Handeln und Involviertsein bedingten, brachten die Lernenden mit ihrem Körper, ihren Empfindungen, Gefühlen und Emotionen, mit ihren Selbstkonzepten, Wertesystemen und ge-

danklichen Konzepten in Kontakt. Das konnte konstruktive Spannungen ergeben, die ein Lernen anregen. Das Thematisieren von Gefühlen in ihrer dargestellten Vielfalt in fachlich orientierten Lernberatungen und möglicherweise auch im Einzelunterricht eröffnete wichtige Wege des musikalischen Lernens. Ästhetische Empfindungen, körperliche Wahrnehmungsdifferenzierung und Bewertungen des eigenen Handelns konnten reflektierend bearbeitet werden. In der Anlage der Selbstlernarchitektur war beabsichtigt, dass sich die Studierenden mit diesen Themenfeldern beschäftigen, um ihre musikalischen Fähigkeiten bewusst zu erweitern.

Die Lernberatungen ermöglichten es, sich sprachlich über die vage und undeutlich wahrgenommenen Empfindungen und Gefühle zu äußern und diese im Gespräch deutlicher zu fassen und unterscheiden zu lernen. Damit wurde einerseits die emotionale Selbstkompetenz gefördert und andererseits die Bedeutung ästhetischer Empfindungen für das musikalische Lernen betont

10.2 Die Lernaktivitäten

In den Lernaktivitäten (Lernwegempfehlungen, Materialien und Lernpraktiken) wurde explizit beschrieben, dass es um die experimentierende Suche nach individuellen Lösungen geht, die sich an der eigenen Empfindung von Stimmigkeit orientieren. Die Bearbeitung führte einzelne Studierende durch die offenen, individuellen und handlungsorientierten Aufgabenstellungen an Grenzen ihrer bisher vorhandenen Fähigkeiten. An diesen Grenzen konnte etwas Neues entstehen, Lernen stattfinden. Diese Grenzen wurden vor allem für die Studierenden unangenehm spürbar, die noch wenige Erfahrungen und große Unsicherheiten mit musikalischen Aufgabenstellungen hatten.

Improvisierende und experimentelle Aufgabenstellungen, die den Studierenden unterschiedliche Lösungen eröffnen, waren eine Quelle von Unsicherheit. Es gab nicht *eine* richtige Lösung, sondern viele, und diese konnten nicht mit einfachen, objektiven Kriterien überprüft werden. Die Erfahrungen in den Lernberatungen weisen darauf hin, dass die Studierenden die Aufgabenstellungen in verschiedenen Arbeitsphasen unterschiedlich angegangen sind: Auf der einen Seite in einem offenen, nicht bewertenden improvisierenden Spiel und andererseits in einer zielgerichteten, bewertenden reflektierenden Strategie. Beides sind gleichwertige Wege zum musikalischen Lernen, die sich aufeinander beziehen. „Die Vertrautheit mit dem musikalischen Vokabular ist die Voraussetzung für jede reflektierte Auseinandersetzung mit Musik, wenn sie sich nicht allein auf das affektive Mitgenommensein stützt. Umgekehrt kann die affektive Begleitung des Gehörten umso intensiver sein, je mehr Elemente und Grundstrukturen der Musik dem Hörer bereits vertraut sind.“ (Gruhn 2004: 36) „Affektives Mitgenommensein“ und „reflektierte Auseinandersetzung“ sind beide notwendige und gleichwertige Grundlagen des musikalischen Verstehens.

Die Studierenden waren sich nicht sicher, ob ihre Lösungsmöglichkeiten den Konventionen entsprechend richtig waren. Sie suchten nach Bestätigung für ihre Lösungen, die sie in den Lernaktivitäten selbst nicht finden konnten

Auch der die Lernaktivitäten begleitende Austausch im Forum, konnte den unsicheren Studierenden keine umfassende Hilfe bieten. Die Möglichkeit, sich über unterschiedliche Lösungswege auszutauschen, war für die Optimierung des Arbeitsprozesses hilfreich, nicht aber für die Erhöhung der Gewissheit, auf dem richtigen Weg zu sein.

Die Lernaktivitäten ermöglichten durch ihre Anlage eine konstruktive Verunsicherung, die in den Lernberatungen differenziert reflektiert wurde, um die eigenen Lernstrategien zu optimieren. Fachliche Fragestellungen, wie das Finden einer passenden Begleitung nach Gehör, führten zu einer weiteren Unsicherheit, deren Bearbeitung ein tieferes Verständnis von musikalischen und ästhetischen Grundlagen ermöglichte.

10.3 Die Lernberatung

Die Lernberatungen sind hier das zentral untersuchte und beobachtete Element der Selbstlernumgebung. Dabei wurde deutlich, was Arnold „Lernen als die Veränderung von Deutungs- und Emotionsmustern“ nennt: „Menschen [...] eignen sich [...] ihre Kompetenzen nur zu ihren eigenen Bedingungen an [...] Die Muster dieses Lernens können nicht außer Acht gelassen werden, zumal sich aus diesen eigenen Bedingungen des Lernens nicht selten genau diejenigen Widerstände ergeben, die dem Lernen und der Veränderung entgegenstehen.“ (Arnold 2008: 228). Die Lernberatung ermöglichte es, diese „eigenen Bedingungen des Lernens“ den Studierenden bewusst und damit erst veränderbar zu machen.

Die Lernberatung als eine Interaktion von Person zu Person bot Möglichkeiten, individuelle Reflexionen anzuregen, wie sie durch die Lernpraktiken initiierten erlebten Spannungen und Differenzen zwischen den momentan verfügbaren und den noch zu entwickelnden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen konstruktiv genutzt werden konnten. Die vorliegende Untersuchung lässt vermuten, dass insbesondere dort, wo sich ein höheres Potenzial (und daher auch eine höhere Spannung) an Lernmöglichkeiten zeigt, emotionale Themen vermehrt in den Lernberatungen auftauchen.

Das Durchführen der Lernberatungen (als eine sehr offene Gesprächsanlage) verlangte von den Dozierenden eine Art improvisatorische Gesprächsführung und damit eine sehr rasche Auffassungsfähigkeit und sprachliche Gewandtheit. Die vorliegende Untersuchung ermöglichte einen distanzierten Blick auf den Verlauf der Gespräche und die Impulse, die vom Dozierenden erfolgten. Durch steuernde Gesprächselemente wie Nachfragen, Anbieten von anderen Perspektiven, zusammenfassende Thesenbildung etc. war es möglich, die Reflexion der Studierenden zu öffnen, zu weiten und zu vertiefen und da-

mit Themen in das Gespräch einzuführen, die für die Studierenden nicht von selbst angesprochen wurden. Es ist auch erhellend, in der Analyse der Protokolle zu beobachten, wie viele Möglichkeiten vom Dozierenden „verpasst“ wurden, thematisch vertiefend in das Gespräch zu kommen und damit das Nachdenken und Reflektieren weiter anzuregen. Durch die hier gezeigte Beobachtung des eigenen Beratungshandelns wurden Reflexionsprozesse für die Dozierenden eröffnet, die zu einer Verbesserung der Lernberatungen führten, da bewusster wurde, welche Anknüpfungspunkte sich für die Diskussion anbieten und wie Phasen, welche Lern- und Reflexionsprozesse der Studierenden gelingen konnten. Dabei ist es im Kontext einer Ausbildung notwendig, die persönlichen Grenzen der Studierenden unbedingt zu respektieren und sich im Gespräch auf die Aspekte der Emotionen zu beschränken, die sich auf die Arbeit und die dabei stattfindenden Lernprozesse beziehen

In den Lernberatungen war die Betonung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Zugangsweisen zur Musik ein zentraler Hinweis aus der Fachperspektive. Die von den Studierenden konstruierte Abwertung von eigenen Erfahrungen, spielerischen Experimenten, involviertem Spiel konnte reflektiert und revidiert werden. Damit wurde es möglich, in der erlebten Polarität, die zu Verkrampfungen und Blockaden führte, erleichternde Bewegung zu initiieren.

Das Einbringen der disziplinären Perspektive durch die Dozierenden setzte die Erfahrungen der Studierenden in der Begegnung mit den musikalischen Aufgabenstellungen in den Kontext des Fachs Musik. Musikalische Phänomene wurden erlebt und empfunden, Klang wurde im Singen, im instrumentalen Spiel und in der rhythmischen Bewegung körperlich koordiniert erzeugt und gestaltet. Die Unsicherheiten, die dabei entstehen konnten, indem der eigenen Wahrnehmung und der Differenzierungsfähigkeit noch nicht vertraut wurden oder die Koordination unterschiedlicher Körperbewegungen noch nicht möglich war, sind Teil des Lernprozesses und nicht zu umgehen. Grundsätzliche ästhetische Fragen wurden von den Studierenden aufgeworfen und konnten diskutiert werden.

Die Thematisierung und Reflexion der Aussagen über die erfahrenen Emotionen während des Arbeitens ermöglichte es den Studierenden in den geschilderten Lernberatungen, erlebte emotionale Zustände zu differenzieren, Begriffen und Erfahrungen in andere Zusammenhänge zu stellen (Reframing)⁶, hinderliche Selbstbilder zu erweitern und aufzulösen, zu hohe Erwartungen an sich selbst zu relativieren, sich für die Weiterarbeit zu motivieren, Hintergründe zu den hinderlichen wertenden Emotionen aufzudecken, körperliche Spannungen anzusprechen und Möglichkeiten zu deren Auflösung zu entdecken und positiv erlebte Phasen in der Arbeit wertzuschätzen.

6 Umdeutung: Begriffe werden in einen anderen Kontext gestellt und bekommen daher eine neue Bedeutung (hier das Beispiel von „das Lied verhunzen“ zu mit „mit dem Lied improvisieren“).

11 Fazit

Blicken wir auf die anfangs gestellten Fragen zurück:

Führen die Thematisierung und die Reflexion von Emotionen, die beim erwachsenen Lernen im musikalischen Handeln auftauchen, zu positiven Veränderungen im Lernen der Studierenden?

Die Lernberatung ermöglichte durch die direkte Begegnung zwischen Dozierenden und Studierenden eine persönliche individuelle Beratung. Die Studierenden sprachen in den untersuchten Lernberatungen von sich aus emotional belegte Themenbereiche an, die vom Dozierenden aufgenommen wurden. Das gemeinsame Gespräch ergab durch Nachfragen und Umdeutungsangebote eine Differenzierung, Neubewertung und Umdeutung der erlebten Emotionen. Die Studierenden konnten in der Folge motivierter, erleichtert, lockerer und dadurch auch mit weniger Druck an den weiteren Aufgaben arbeiten.

In der vorliegenden Untersuchung brachten Studierende emotionale Themen in die Lernberatung ein, wenn spannungsreiche Erfahrungen ihre Lernprozesse erschwerten. Positive und motivierende Emotionen wurden seltener genannt und wenn, dann nur kurz in einer pauschalisierenden Aussage wie „es hat Spaß gemacht.“

Durch die Untersuchung wurde deutlich, dass die Aussagen zu den „Emotionen“ in unterschiedliche Kategorien zu differenzieren und demnach auch unterschiedliche Interventionen angemessen sind.

Wie Musik bei den Studierenden wirkt, ob Lösungen als stimmig und zutreffend beurteilt werden, wurde häufig mit Formulierungen wie „Ich habe das Gefühl, dass...“ beschrieben. Diese Erfahrungen wurden unter dem Begriff der *erkennenden Gefühle* zusammengefasst (siehe Tabelle 1). Die Interventionen thematisierten ästhetische Fragestellungen. Körperliche Spannungszustände und Spannungsveränderungen während des Arbeitens waren selten durch die direkte Arbeit am Instrument (durch falsche Haltung oder Ermüdungserscheinungen) begründet, sondern wurden durch die Spannung zwischen den vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und der an sich selbst gestellten Erwartungen ausgelöst. Diese körperlichen Erfahrungen wurden unter *Empfindungen* aufgelistet. Emotionen als Bewertungsaspekt galt es von den Empfindungen abzugrenzen und dafür neue Deutungen anzubieten.

Können in der Lernberatung durch die Reflexion über die auftauchenden Emotionen Perspektiven für das Verständnis des Fachs Musik und für musikalische Lernprozesse eröffnet werden?

In den individuellen Lernberatungen wurden von den eigenen, subjektiven und individuellen Erfahrungen der Studierenden ausgehend konkrete Bezüge zum Fachverständnis von Musik hergestellt. Im Unterschied zu einer allgemeinen Lernberatung brachte der Lernberater fachliche Impulse und Perspektiven ein.

Die spezifischen Lernstrategien zur Musik wurden abhängig vom Inhalt des zu Lernenden erworben (Forneck 2006: 73).

Es wurde deutlich, dass das ästhetische Urteil von „Stimmigkeit“ nicht einfach da ist, sondern erst durch die bewusste Differenzierung von Wahrnehmungen ausgebildet wird. Die ersten einzelnen improvisierenden Versuche mussten wiederholt werden, um Unterschiede von verschiedenen musikalischen Lösungen miteinander vergleichen zu können. Damit wurde es möglich, zwischen „passend“ und „weniger passend“ hörend zu differenzieren, bevor das Wissen darüber da war, zu begründen, warum es passt.

Die affektive Wahrnehmung ist eine Basis musikalischer Kompetenz. Für die Studierenden war es wichtig, musikalischen Erfahrungen in den eigenen Versuchen gebührend Raum zu geben und zu realisieren, dass Musik verstehen ohne Musik zu erfahren nicht möglich ist und dass Verstehen von Musik die Erfahrung von Musik verändert und vertieft.

Objektiv richtige Lösungen wurden individuellen stimmigen Lösungen gegenübergestellt. Das formulierte Bedürfnis der Studierenden, nicht nur stimmige, sondern auch richtige Begleitungen machen zu können, weist auf eine für die angehenden Lehrpersonen relevante Thematik hin. Ist jede individuelle Lösung eines Kindes einer musikalischen Problemstellung gleich gut oder gleich schön? Sind richtige Lösungen die besseren Lösungen? Gibt es einen Konsens darüber, was richtig oder schön ist? Und wie kommt dieser Konsens zustande? Gibt es objektiv richtige Musik? Die Fragen, die in den Lernberatungen angeregt wurden, weisen auf ästhetische, kulturhistorische und wahrnehmungspsychologische Themen hin, die für die musikpädagogische Arbeit in der Schule Bedeutung haben.

Musikalische Handlungskompetenz ist mit der Fähigkeit zur rhythmischen Bewegungskoordination in vielfacher Weise verbunden. Die damit einhergehenden normalen Unsicherheits- oder Spannungserfahrungen wurden von den Studierenden emotional abgewertet und als hinderlich aufgefasst. Es galt nun einerseits, die Komplexität von Bewegungen, die miteinander koordiniert werden mussten, zu reduzieren und so einfaches und spielerisches Ausprobieren und Experimentieren zulassen zu können und andererseits die Bewertungen zu reflektieren. Damit wurde die Motivation gestärkt, sich weiterhin in das offene Feld des improvisierenden Lernens zu begeben.

Der Einbezug und die Differenzierung unterschiedlicher emotionaler Aspekte des Lernens von Musik ermöglichten eine Reflexion des eigenen Lernverhaltens der Studierenden, die nicht nur mit ihrer eigenen Person in Verbindung steht, sondern auch mit der Eigenheit des Faches Musik. In der Lernberatung konnten diese Aspekte zur Sprache gebracht und damit auch bearbeitbar gemacht werden. Lernen und Verstehen von Musik sind ohne ein Involviertsein nicht möglich. Im Musikhören und Musikmachen, im individuellen und kommunikativen Spiel, im Gestalten und Verstehen von Musik – immer sind emotionale Aspekte beteiligt, die es zu beachten gilt.

Literatur

- Anselm, Ernst (1991): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Mainz: Schott.
- Arnold, Rolf; Holzapfel Günther (2008): *Emotionen und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, Rolf (2008): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.) (2009): *Musikpsychologie*. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Bundschuh, Konrad (2003): *Emotionalität, Lernen und Verhalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ciampi, Luc (1999): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Damasio, Antonio R. (1997): *Descartes Irrtum*. München: dtv.
- Drodowski, Günther (1963) (Hg.): *Etymologie*. Mannheim: Duden.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1999): *Musik verstehen*. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Ernst, Anselm (1991): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Mainz: Schott.
- Figdor, Helmuth; Röbbke, Peter (2008): *Das Musizieren und die Gefühle*. Mainz: Schott.
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke Ines (2007): *Was ist qualitative Forschung?* In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt
- Forneck, Hermann; Gyger Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.) (2006): *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*. Bern: h.e.p.
- Gembris; Heiner (2009): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wiessner.
- Golemann Daniel (1997): *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Gieseke, Wiltrud (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Bielefeld: wbv.
- Gruhn, Wilfried (2004): *Wahrnehmen und Verstehen*. Wilhelmshafen: Heinrichshofen-Bücher.
- Hametner, Stephan (2006): *Musik als Anstiftung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Hamm, Alfons (1995): *Psychophysiologie des Verhaltens*. In: Petzold, Hilariion (Hg.): *Die Wiederentdeckung des Gefühls*. Junfermann: Paderborn.
- Hastedt, Heiner (2005): *Gefühle*. Reclam: Stuttgart.
- Hildenbrand, Bruno (2007): *Anselm Strauss*. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke Ines (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Küng, Marlis (2007): *Lehrer- und Lehrerinnenausbildung: Selbständige, kooperative und softwareunterstützte Lernprozesse und überfachliche Kompetenzen*. Münster: Waxmann.

- Kreutz, Gunter (2009): Musik und Emotion. In: Bruhn, Herbert; Oerter Rolf; Rösing Helmut (Hg.): Musikpsychologie. Reinbek b. H.: Rowohlt.
- LeDoux, Joseph (2001): Das Netz der Gefühle. München: dtv.
- Levitin, Daniel J. (2009): Der Musikinstinkt. Heidelberg: Spektrum.
- Liessmann, Konrad Paul (2009): Ästhetische Empfindungen. Wien: Facultas.
- Mahlert, Ulrich (Hg.) (2006): Handbuch Üben. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Maier Reinhard, Christiane (2003): Die Flexible Ausbildung von Lehrkräften in der Primarschule – ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Liestal. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21.1, S. 68–75.
- Maier Reinhard, Christiane; Wrana Daniel, (Hg.) (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich.
- Meyer, Wulf-Uwe; Reizenzein, Rainer; Schützwohl, Achim (2001): Einführung in die Emotionspsychologie. Bern: Huber.
- Moser, Peter (2008): In Einsamkeit studieren? Affekte und Emotionen in einer Selbstlernarchitektur. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S.147–170.
- Petzold, Hilarion (1995): Das schulenübergreifende Emotionskonzept der „Integrativen Therapie“ und seine Bedeutung für die Praxis „emotionaler Differenzierungsarbeit“. In: Petzold, Hilarion (Hg.): Die Wiederentdeckung des Gefühls. Junfermann: Paderborn, S. 191–272.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rüedi, Jürg (2008): „Bin am Text Lesen und Fragen Beantworten, lasse mich sehr schnell ablenken...“ Lernstrategien im Lichte fallrekonstruktiver Forschung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana Daniel (Hg.): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Opladen: Budrich, S. 271–202.
- Rumpf, Horst (2010): Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Weinheim: Juventa.
- Schmitz, Hermann (1995): Gefühle in philosophischer (neophänomenologischer) Sicht. In: Petzold, Hilarion G. (Hg.): Die Wiederentdeckung des Gefühls. Paderborn: Junfermann, S. 47–81.
- Siecke, Bettina (2007): Emotionen und Lernen. Bielefeld: wbv.
- Wahrig, Gerhard (1978): Wörterbuch der deutschen Sprache. München: dtv.
- Zurmühle, Jürg (2006): Reflektierende Autodidaktik: Die Lernaktivitäten Instrumentalensemble. In: Forneck, Hermann; Gyger Mathilde; Maier Reinhard, Christiane (Hg.): Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung. Bern: h.e.p., S. 269–288.