

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]

Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen

Essen : Die Blaue Eule 2012, 358 S. - (Musikpädagogische Forschung; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, 358 S. - (Musikpädagogische Forschung; 33) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-85762 - DOI: 10.25656/01:8576

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-85762>

<https://doi.org/10.25656/01:8576>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
 Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
 Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
 Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
 Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
 Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
 A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
 Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
 institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
 zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
 ein Instrument“
 Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
 Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
 Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
 zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
 methodischer und didaktischer Fragen
 Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
 Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
 Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
 zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
 zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
 in der Grundschule
 Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
 Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
 Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

<i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i>	
„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“	195
Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program	
Freie Beiträge	
<i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i>	
JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen	213
JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia	
<i>Lina Hammel</i>	
Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie	237
Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study	
<i>Franziska Olbertz</i>	
Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen	256
Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire	
<i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i>	
Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign	275
Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design	

<i>Verena Weidner</i>	
„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen	300
‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective	
<i>Alexander Borst, Jens Knigge</i>	
Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie	316
Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education	
<i>Christian Rolle</i>	
Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung	337
How to Theorize in Educational Research	
<i>Jürgen Vogt</i>	
Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige	345
What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report	

Vorwort

Im Zentrum der Jahrestagung 2011 des *Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung* (AMPF) stand der Begriff des „musikpädagogischen Handelns“. Damit war die Wahl auf einen schillernden Terminus gefallen; die drei Stichworte im zweiten Teil des Tagungsthemas – „Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen“ – deuten diesen Umstand schon an. Der Begriff spielt in verschiedenen humanwissenschaftlichen Disziplinen vor allem seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine prominente Rolle. Vergleicht man ihn mit dem Verhaltensbegriff des behavioristischen Paradigmas, erweist er sich als umfassender vor allem im Einschluss auch gedanklichen Tuns und in der Berücksichtigung der Intentionalität und Zielgerichtetheit menschlicher Tätigkeit (Lorenz, 1995, S. 33).¹ In Philosophie und Pädagogik existiert eine breite Diskussion um verschiedene Handlungstheorien, die auch in der Musikpädagogik ihre Spuren hinterließ.

Was also kann oder soll unter musikpädagogischem Handeln verstanden werden? Jürgen Vogt und Christian Rolle stellen nach einer Auseinandersetzung mit den Fragen einer musikpädagogischen Handlungstheorie fest: „Mit dem zusammenfassenden Begriff ‚musikpädagogisches Handeln‘ kann also nichts anderes gemeint sein als eine einheitliche Handlungsbeschreibung, hinter der sich eine Vielzahl von sehr unterschiedlichen Handlungsgeschichten verbirgt“ (Vogt & Rolle, 1999, S. 17). Pädagogisches, auch musikpädagogisches Handeln lässt sich nicht in wiederholbaren Schemata erfassen. Was also bildet den Kern des Begriffs? Vogt und Rolle identifizieren neben den Merkmalen der Intentionalität und Zielgerichtetheit die Kategorie der Normativität, die pädagogischem Handeln wesentlich ist: „Was musikpädagogisches Handeln ist, kann nicht geklärt werden ohne die gleichzeitige Beantwortung der Frage, was ‚richtiges‘ musikpädagogisches Handeln sein soll“ (Vogt & Rolle, 1999, S. 17).

Für die Pädagogik besonders bedeutsam ist der handlungstheoretische Ansatz von Jürgen Habermas. Er betrachtet nicht Intentionalität und Zielgerichtetheit als die zentralen Kriterien für Handeln, sondern unterscheidet den Begriff der Arbeit von dem der Interaktion und entwirft mit Bezug auf Letztere eine „Theorie des kommunikativen Handelns“ (Habermas, 1981). In dieser Theorie beschreibt er Kommunikation als das Bestreben nach Verständigung im Gespräch und den Versuch einer Aushandlung von

¹ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Rauhe, Reinecke und Ribke (1975) zum „handlungsorientierten Musikunterricht“.

Handlungsdefinitionen und -plänen. In der Pädagogik wurde diese Theorie samt ihren normativen Implikationen aufgegriffen. Gerade vonseiten der sogenannten „schülerorientierten Didaktik“ wurde der sprachlichen Aushandlung der an pädagogischen Prozessen Beteiligten ein besonderer Stellenwert beigemessen.²

Allerdings wurden bald Zweifel an der Anwendbarkeit dieser Handlungstheorie auf Erziehungs- und Unterrichtszusammenhänge laut: Das Wissens- und Machtgefälle zwischen Schülerinnen und Schülern auf der einen und den Lehrkräften auf der anderen Seite lasse eine symmetrische Kommunikation gar nicht zu (Vogt & Rolle, 1999, S. 19). Darüber hinaus gibt es noch ein spezifisch musikpädagogisches Problem, das mit der ästhetischen Verfasstheit der Phänomene zu tun hat, über die kommuniziert wird: „Musikpädagogisches Handeln, das sich auf die (vermeintlich irrationale) Welt des Ästhetischen einlässt, könnte gar nicht als kommunikatives Handeln gedacht werden, weil es hoffnungslos hinter den Habermasschen Anforderungen an kommunikative Rationalität zurückbleiben muss“ (Vogt & Rolle, 1999, S. 20). Mit dem Verweis auf die Kategorie des „ästhetischen Zeigens“ reagieren die Autoren auf dieses Problem, letztendlich gelöst ist es damit jedoch noch nicht.

Mit musikpädagogischem Handeln war lange Zeit das Handeln der musikpädagogisch Tätigen gemeint, also in der Regel der Lehrkräfte. Sicherlich nicht zufällig ist gerade in den letzten Jahren mit dem Erstarken konstruktivistischer Ansätze in der wissenschaftlichen Pädagogik, aber auch in der pädagogischen Praxis das Handeln der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht verstärkt in den Blick geraten. Zwei Beispiele seien an dieser Stelle angeführt:

- Für die wissenschaftliche Diskussion musikpädagogischen Handelns ist die Begrifflichkeit prägend geworden, die Hermann Josef Kaiser verwendet: Er bezieht sich in seinem Terminus der „verständigen Musikpraxis“ auf Aristoteles und dessen Begriffe der Praxis, der Poiesis und der Phronesis. Im Mittelpunkt steht bei ihm die Frage, wie in der Schule die usuelle Gebrauchspraxis der Schülerinnen und Schüler in eine verständige transformiert werden kann (u. a. Kaiser, 2002).

² Das spiegelt sich in verschiedenen musikdidaktischen Konzeptionen wieder, am deutlichsten im sogenannten „schülerorientierten Unterricht“ (Günther, Ott & Ritzel, 1982, 1983) und in der „kommunikativen Musikdidaktik“ (Orgass, 1996).

- In Bezug auf das Klassenmusizieren, das in den unterschiedlichsten Ausprägungen im Alltag des Schulfaches Musik stattfindet, wird häufig in einem umgangssprachlichen Verständnis des Begriffs das Schülerhandeln geradezu für die Rechtfertigung didaktischer Entscheidungen verwandt: Musikalisches Handeln im Sinne eigenen Musizierens wird an sich als pädagogisch besonders wertvoll erachtet.³ Hier wird die Verbindung des Handlungsbegriffs mit einer normativen Dimension besonders sichtbar – allerdings in einer besorgniserregenden Verkürzung: Auf die Problematik der Tatsache, dass die Intentionalität und Zielgerichtetheit des Handelns dabei kaum reflektiert wird, sei hier nur verwiesen.⁴

Neben den inzwischen etablierten Bläser- und Streicherklassen in den weiterführenden Schulen entstehen seit einigen Jahren an verschiedenen Orten musikpädagogische Programme und Maßnahmen, die gerade Kindern im Grundschulalter unabhängig von ihrer soziokulturellen Herkunft die Möglichkeit eröffnen sollen, ein Instrument ihrer Wahl zu erlernen. Die beiden „JeKi“-Programme⁵ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg sind nur die bekanntesten Beispiele dafür. Das Bestreben, Bildungsungerechtigkeit mithilfe eines musikpädagogischen Angebots für alle auszugleichen, wird als so wichtig erachtet, dass JeKi im Rahmen eines Forschungsschwerpunkts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wissenschaftlich begleitet wird. Hier gewinnt musikpädagogisches Handeln eine deutlich politische Dimension.

Bei der Beschäftigung mit dem Handlungsbegriff ist noch eine weitere Besonderheit zu beachten: Handeln ist nicht nur ein Gegenstand der Beobachtung, der in verschiedenen Erscheinungsformen beschrieben werden kann. Vielmehr ist auch die Reflexion über das Handeln eine Form des Handelns, so dass man beim Nachdenken darüber immer „zugleich über sein eigenes Tun“ spricht. In dieser Selbstreflexivität spiegelt sich das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ der Pädagogik „als zweite Seite desselben Problems“ (Langewand, 1989, S. 701-702). In diesem Sinne ist auch das Schreiben über (musik-)pädagogisches Handeln eine seiner Erscheinungsformen. Die Beiträge des vorliegenden Bandes beschäftigen sich nur teil-

³ Theoretisch fällt diese Verwendung des Begriffs weit zurück hinter das Verständnis der Autoren des „Handlungsorientierten Musikunterrichts“ (Rauhe, Reinicke & Ribke, 1975).

⁴ Zu weiteren Begründungsmustern des Klassenmusizierens vgl. Vogt, 2004.

⁵ JeKi = Jedem Kind ein Instrument

weise ausdrücklich mit dem Handlungsbegriff, alle aber können als Ausdruck musikpädagogischen Handelns verstanden werden.

„Handeln“ ist für Hermann J. Kaiser eine der drei zentralen Kategorien, die – gemeinsam mit „Arbeiten“ und „Herstellen“ – den Begriff der „Praxis“ konstituieren. In seinem Beitrag wendet er den Begriff der „Arbeit“ als pädagogischen Begriff auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler in der Schule an, also auch auf ihr Lernen im Musikunterricht. Entsprechend fokussiert der Hauptteil des Beitrags den Begriff der „LernArbeit“ und zwar in problemgeschichtlicher, historischer und klassifikatorischer Hinsicht. Die Begriffsbestimmung der „LernArbeit“ trägt zu einer weiteren Entfaltung des Konstrukts einer „Verständigen Musikpraxis“ bei und ist eingebunden in die Diskussion musikalischer Praxis in der Schule.

Mit einem ebenfalls grundlagentheoretischen Ansatz schließt der Beitrag von Adrian Niegot an, der den „Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive“ in den Blick nimmt. Niegot stellt in diesem Zusammenhang eine mangelnde Reflexion des Geschichtsbegriffs in der Musikpädagogik fest. In einem hermeneutischen Zugriff setzt er Erkenntnisse verschiedener Disziplinen (Geschichtswissenschaft, Soziologie, Linguistik) in Beziehung zueinander und verweist auf die wichtige Rolle, die das kulturelle Gedächtnis für seinen eigentlichen Bezugspunkt, die Zukunft, spielt.

In vier empirischen Beiträgen zum Tagungsthema werden anschließend verschiedene Facetten des Handlungsbegriffs beleuchtet: Christian Harnischmacher stellt mit Ulrike Hörtzsch eine Studie zu „Motivation und Musikunterricht“ vor. Auf Basis eines „Motivationsmodells Musikalischen Handelns“ entwickeln die Autoren ein Messinstrument und stellen dessen psychometrische Qualität dar. Harnischmacher und Hörtzsch können außerdem zeigen, dass das Motivationsmodell einen hohen Vorhersagewert in Bezug auf die Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zum Musikunterricht hat.

Der Zusammenhang zwischen musikpädagogischem Handeln und Vorurteil wird im Beitrag von Christian Harnischmacher und Viola Hofbauer thematisiert. Konkret geht es um die Frage, inwieweit Vorurteile die Wahrnehmung und Bewertung von Musikunterricht beeinflussen. Auf Basis eines experimentellen Designs überprüfen die Autoren die Hypothese, dass die Variablen „Status“ und „Schulform“ die Bewertung von Unterrichtsmit schnitten bei Musiklehramtsstudenten und Schülern⁶ beeinflussen.

⁶ Mit der männlichen grammatikalischen Form ist die weibliche stets mit gemeint.

Lehramtsstudierende stehen auch im Mittelpunkt der Untersuchung von Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen und Richard von Georgi. Im Rahmen des konstrukttheoretisch ausgerichteten Beitrags wird der Versuch unternommen, empirisch-quantitativ die subjektiven Handlungskompetenzen von Musikstudierenden zu erfassen. Entsprechend liegt der Schwerpunkt der Studie auf der Testkonstruktion bzw. der statistischen Überprüfung der entwickelten Skalen.

Bernd Clausen und Sebanti Chatterjee schließlich evaluieren ein internationales Fortbildungsprogramm für indische Musikschullehrende und reflektieren dabei intensiv den interkulturellen Kontext ihrer Studie. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag auf dem Gebiet der Vergleichenden Musikpädagogik, insbesondere zu deren theoretischer und methodologischer Fundierung.

Der Aspekt des musikpädagogischen Handelns in den JeKi-Programmen in NRW und Hamburg stand auf der Tagung im Mittelpunkt eines Symposiums, in dem fünf Projekte des BMBF-Forschungsschwerpunkts erste Ergebnisse präsentierten (Melanie Franz-Özdemir; Monika Cloppenburg und Martin Bosen; Katharina Lehmann, Lina Hammel und Anne Niessen sowie Sabrina Kulin und Knut Schwippert). In den entsprechenden Beiträgen wird das gemeinsame Unterrichten im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres mithilfe qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden rekonstruiert; dabei treten die Chancen und Probleme der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung im Lehrendentandem deutlich hervor.

Als erster freier Beitrag schließt der Text von Thomas Busch, Jelena Dücker und Ulrike Kranefeld an diesen Forschungsgegenstand an und stellt Ergebnisse einer empirisch-quantitativen Analyse der Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme am JeKi-Programm vor. Im Zentrum dieser „Drop-Out“-Studie steht die Suche nach Prädiktoren für die entsprechenden Entscheidungen. Busch, Dücker und Kranefeld können ältere Forschungsbefunde, die von einem großen Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Kinder ausgehen, für den JeKi-Kontext nicht bestätigen. Hingegen zeigt sich in ihrer Studie, dass die elterliche Wahrnehmung der Relevanz des JeKi-Programms starken Einfluss ausübt.

Lina Hammel rekonstruiert mithilfe einer qualitativen Interviewstudie Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Sie identifiziert im Analyseprozess „übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibung“ als Kernkategorie. Da die Lehrenden die von ihnen selbst beschriebenen Attribute eines „guten Grundschulmusiklehrers“

erfüllen, rekonstruiert Hammel schließlich „überhöhte Selbstbewertungsmaßstäbe“, die die Lehrerinnen und Lehrer an die eigene Person anlegen.

Die beiden folgenden Beiträge haben einen musikpsychologischen Fokus: Franziska Olbertz erforscht, wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Die Autorin nutzt hierfür einen offenen Fragebogen, der die Erinnerungen von Musikstudierenden an musikbezogene Beeinflussung durch ihre Geschwister erfassen soll. Die anschließende qualitative Inhaltsanalyse des Datenmaterials ergibt vier übergeordnete Kategorien und zeigt, dass von einem vielschichtigen Einfluss von Geschwistern auszugehen ist.

Christoph Louven und Aileen Ritter präsentieren ein neues, softwarebasiertes Untersuchungsdesign, das sie zur Untersuchung der viel diskutierten „Offenohrigkeitshypothese“ von David J. Hargreaves vorschlagen. Während bislang die Operationalisierung der Offenohrigkeit meist über Präferenzurteile erfolgte, verwenden Louven und Ritter einen „Offenohrigkeitsindex“ (OOI): Dieser setzt die Hördauer von Stücken, die eine Testperson nicht mag, in ein Verhältnis zur Hördauer von Stücken, die der Person gefallen. Entgegen der präferenzbasierten Studien kommen Louven und Ritter zu dem Ergebnis, dass die Offenohrigkeit (gemessen mit dem OOI) nicht mit dem Alter abnimmt.

Aus einer systemtheoretischen Perspektive beleuchtet Verena Weidner das Verhältnis von Musiktheorie und Musikpädagogik. Das in sich eher diffuse und zugleich pauschalisierte Bild von Musiktheorie, welches sich in der Musikpädagogik etabliert zu haben scheint, deckt die Autorin unter Bezugnahme auf Luhmanns Systemtheorie auf und analysiert dabei die Ursachen seiner Entstehung.

In den letzten Jahren nimmt auch in der Musikpädagogik die Anzahl an Evaluationsstudien stetig zu, ohne dass hiermit jedoch eine korrespondierende Zunahme an wissenschaftstheoretischer Reflexion verbunden wäre. Alexander Borst und Jens Knigge diskutieren diese – ihrer Ansicht nach besondere – Art von Forschung mit einem theoretischen und methodologischen Fokus. Die Autoren identifizieren insbesondere für formative Evaluationsforschung verschiedene Probleme, die sie anhand einer musikpädagogischen Studie illustrieren.

Die beiden letzten Texte greifen zentrale Aspekte eines „musikpädagogischen Forums“ der AMPF-Tagung auf, das von Christian Rolle und Jürgen Vogt zum Thema „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ durchgeführt wurde: Rolle stellt ein Grundsatzpapier der Gesellschaft für

Fachdidaktik (GFD) zu typischen Formaten fachdidaktischer Forschung vor. Der Autor betont dabei die Notwendigkeit von klaren Aufgabenbestimmungen und forschungsmethodischen Reflexionen für die Emanzipation der Fachdidaktiken und ihre Anerkennung im Kreise der Fachwissenschaften.

Vogt konstatiert in seinem Beitrag, dass die musikpädagogische Forschung aktuell hauptsächlich von einem „technischen Erkenntnisinteresse“ geprägt sei und problematisiert die dadurch entstehende Engführung von Theoriebildung sowie den Verlust ihrer kritischen Dimension. Kritische Theoriebildung sei weder irrelevant noch überflüssig, ihr weitgehendes Verschwinden aus der Musikpädagogik problematisch.

Von philosophischen Reflexionen über den Handlungsbegriff bis hin zu empirischen Vorhaben spannt sich ein weiter Bogen und beweist, dass der *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung* auch im vierzigsten Jahr seiner Gründung ein Forum für sehr unterschiedlich Forschende bietet. Am 23. Oktober 1971 wurde der erste Vorstand des AMPF gewählt. Fragt man Zeitzeugen nach diesen ersten Jahren, scheint es vor allem ein starkes gemeinsames Interesse gegeben zu haben: die Musikpädagogik endlich auf ein solides wissenschaftliches Fundament zu stellen. Günther Noll beschreibt als weiteres Motiv für die Gründung des AMPF, man habe damals mehr erfahren wollen über wichtige Themen der Musikpädagogik, z. B. über das Musikhören, über das Verhältnis von Erfahrung und Erkenntnis und über spezifische musikpädagogische Forschungsmethoden (Noll, 1986, S. 312). Diese Fragestellungen sind nach wie vor aktuell, wie sich an den Beiträgen dieses Bandes deutlich ablesen lässt. Außerdem nennt Günther Noll als Intention der gemeinsamen Arbeit die Vernetzung der an verschiedenen Orten arbeitenden Musikpädagoginnen und Musikpädagogen und die gemeinsame Suche nach dem Spezifischen der Disziplin (Noll, 1986, S. 313). Diese Zielbestimmungen durchziehen in verschiedenen Ausprägungen immer noch die Arbeit des AMPF und werden es aller Voraussicht nach auch in Zukunft tun.

Ein herzlicher Dank gilt allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes. Besonders erwähnt werden sollen die zahlreichen Gutachterinnen und Gutachter, die viel Zeit und Mühe in die Durchsicht der ihnen anvertrauten Texte im Rahmen des Review-Verfahrens investiert haben. Ein weiterer Dank geht an die Vorstandsmitglieder des AMPF für die beratende Begleitung des Bandes. Nicht zuletzt sei Michael Göllner für das abschließende Formatieren und Korrekturlesen des Bandes und James Branson für die Lektorierung der Summaries gedankt. Auch die Herausgabe eines

Vorwort

AMPF-Bandes ist eine Form musikpädagogischen Handelns; in der Kommunikation mit den zahlreichen Beteiligten ist sie zu einer intensiven und lohnenden Erfahrung geworden.

Oslo und Köln, im April 2012

Jens Knigge & Anne Niessen

Literatur

- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-12. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> [19.03.2012].
- Langewand, A. (1989). Handeln. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe: Band 1* (S. 699-705). Reinbek: Rowohlt.
- Lorenz, K. (1995). Handlung. In J. Mittelstraß (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Band 2 (S. 33-39). Stuttgart: Metzler.
- Noll, G. (1986). Zwanzig Jahre musikpädagogischer Forschungskreis. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 309-328). Musikpädagogische Forschung: Bd. 7. Laaber: Laaber.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik: Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Augsburg: Wißner.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975): *Theorie und Praxis handlungs-orientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Vogt, J. & Rolle, C. (1999): „Ja, mach nur einen Plan ...“. Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. *Musik und Bildung*, (3), 16-23.
- Vogt, J. (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-17. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf>, [4.5.2012].

HERMANN J. KAISER

LernArbeit

Learning : Labour

Summary

This essay deals with an idea which was very common in the “Reformpädagogik” during the first 30 years of the last century: Musical learning, as well as learning at school in general, conceived as labour. Thinking of school as an “insula pacis”, the idea of learning at school as labour was forgotten or suppressed. The resumption of this idea marks a central point in the concept of “Verständige Musikpraxis”. The historical reconstruction of this concept leads to a classification matrix, which serves as a set of criteria for music related learning actions to be identified and understood as labour (LernArbeit). At the end of this paper a closer look at the term labour reveals important historical implications which are shown to be relevant for today’s concept of “LernArbeit”.

Die folgenden Überlegungen sind Teil eines Work-in-progress, all das, was im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule an musikbezogenen Tätigkeiten vonstattengeht, unter einem spezifischen Begriff von Praxis, unter dem Begriff „Verständige Musikpraxis“ zu begreifen. Dieser Begriff hat einerseits konstitutive, zum anderen regulative Funktion. Konstitutiv in der Weise, dass er musikbezogenes Tun im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule kategorial zu ordnen vermag, regulativ insofern, als er im Hinblick auf musikbezogenes Tun im Unterricht eine kritische Instanz bildet bzw. bilden kann. Insgesamt geht es um die Entwicklung und Darstellung der konstitutiven und operativen Grundlagen eines spezifischen Begriffs musikunterrichtlicher Praxis.

Dieser soll

- in seiner Argumentation und Darstellung nachvollziehbar sowie
- problemgeschichtlich abgesichert sein;
- den gegenwärtigen Stand der Diskussion einholen;
- wenn möglich: diesem Stand etwas Neues hinzufügen oder bisher Übersehenes zur Geltung bringen;

- für empirische Forschung aussichtsreiche Perspektiven aufzeigen;
- im Hinblick auf musikbezogene educative Prozesse in der Schule eine kritische Instanz bilden.

Den Ausgangspunkt bildete ursprünglich die seit Jahren nicht nur im deutschen Sprachraum (vgl. z. B. Elliotts praxeologische Musikpädagogik) zum Teil recht kontrovers geführte Diskussion um Ort, Ausmaß und Funktion des gemeinsamen Musizierens im Schulunterricht.

Diese Diskussion gewinnt ihr besonderes Gewicht, wenn man sich ihre implizite Grundannahme vor Augen führt, 1. dass all das, was im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule abläuft, auf das Ziel einer (je individuellen) Musikalisierung¹ der Schülerinnen und Schüler hinausläuft, hinauslaufen muss, weil 2. erst aus der eigenen – auch noch so rudimentären – Musikpraxis (im engeren Sinne hier) jene Fragen entstehen können, die im Nachdenken und Sprechen über Musik im Musikunterricht Antworten finden können. Dass in der Vergangenheit sehr oft die Schülerinnen und Schüler keine Fragen hatten, beruht letztlich darauf, dass im Musikunterricht auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sich keine verständige Musikpraxis hat entwickeln können, aus der heraus derartige Fragen hätten entstehen können.

Die folgenden Darlegungen wollen jenes Moment (wieder) zur Geltung bringen, dessen Vernachlässigung in musikpädagogischer Theoriebildung und musikunterrichtlicher Praxis für das zuvor Behauptete wesentlich mitverantwortlich zeichnet: Schulisches Lernen der Kinder und Jugendlichen ist *Arbeit* in des Wortes ursprünglicher Bedeutung. Daraus folgend, dass – da Musikunterricht in diesen Kontext existentiell eingebunden ist – auch *musikbezogenes* Lernen in der Schule *arbeiten* heißt. Dieses im Bewusstsein dürfte einsichtig machen, dass es hier im Hinblick auf musikbezogenes Lernen in der Schule um einen umfassenden Begriff von *Praxis* geht, der ein konstitutives Moment gesellschaftlicher Praxis, Arbeit, *nicht* außer Acht lässt. Für diesen Begriff von Praxis wird geltend gemacht, dass er durch die Kategorien *Arbeiten*, *Herstellen* und *Handeln* notwendig und hinreichend bestimmt ist.

Um die zuvor aufgestellten Behauptungen zu begründen und um eine Einsicht in deren Rechtmäßigkeit zu ermöglichen, werde ich wie folgt vorgehen:

¹ Musikalisierung meint hier keineswegs nur die Fähigkeit zum praktischen Musizieren. Der Begriff umfasst hier auch alle musikbezogenen Verstehensprozesse.

1. Zunächst soll über einen problemgeschichtlichen Rekurs deutlich werden, dass die Vorstellung von musikbezogenem Lernen in der Schule *als Arbeit* keineswegs dem Gehirn eines eigenwilligen Musikpädagogen entspringt, sondern historische Wurzeln hat, die zunehmend in Vergessenheit geraten sind.
2. Es folgt ein methodologischer Einschub, der die Arbeitsweise in den folgenden Darlegungen skizziert.
3. Sodann wird ein Kriterienset erarbeitet, das musikbezogenes Tätigsein im Schulunterricht als *Arbeiten* zu identifizieren in der Lage ist.
4. Den Abschluss bildet ein historischer Rekurs, der jene systematisch entscheidenden Vorstellungen heraushebt, die sich bis heute – den Begriff einer musikbezogenen LernArbeit inhaltlich bestimmend – durchgehalten haben.

1. Problemgeschichtlicher Rekurs

Wie zuvor angedeutet, ist der Gedanke, dass Lernen in der allgemeinbildenden Schule Arbeit ist, keineswegs neu, wenngleich häufig vergessen oder auch verdrängt. In Abänderung eines bon mot des amerikanischen Soziologen George C. Homans – in dem dieser darauf hinwies, dass in der offiziellen Soziologie die Sicht auf das soziale Verhalten als eine „economy“ die am meisten übersehene sei, wir in unserem alltäglichen Leben jedoch fortwährend diese Perspektive einnehmen – lässt sich sagen: „Of all our many ‚approaches‘ to musical learning at school, the one that sees it as labour is the most neglected, and yet it is the one we use every moment of our lives – except when we write ‚Musikpädagogik‘“ (vgl. dazu Homans, 1958, S. 606).

Vor gut hundert Jahren, im Kontext reformpädagogischer Bemühungen, bildete dieser Gedanke, dass schulisches Lernen Arbeit bedeute, Motiv und Anlass, über Schule, schulisches Lernen, auch musikbezogenes Lernen, intensiver nachzudenken. Er bildete jene Perspektive, die unter dem Namen *Arbeitsschule* bzw. *Arbeitsschulbewegung* bekannt geworden ist.

Wie sehr die Perspektive von Lernen als Arbeit – gewissermaßen subkutan – den Schulalltag auch gegenwärtig durchdringt, wird ersichtlich, wenn man auf Begriffe wie Liederarbeitung, gemeinsame Erarbeitung eines Musikstückes für eine Schulaufführung, Erarbeitung eines musikgeschichtlichen Textes, Schularbeit, Klassenarbeit usw. stößt. Macht man jedoch im Gespräch (gerade auch mit Kollegen der Zunft) von dieser Einsicht des

musikbezogenen Lernens als Arbeit Gebrauch, stößt man nicht selten auf Abwehr. Die negative Konnotation, die zumeist mit dem Begriff Arbeit verbunden ist, schlägt hier durch und führt zur Abwehr dieses Gedankens. Dass dieses aber keineswegs neu ist, zeigt ein dezenter Hinweis in der Diskussion um Arbeit in der Schule zur Zeit der Weimarer Republik: „Das Bestreben eines jeden echten Pädagogen, die Schule als eine ‚insula pacis‘, eine Friedensinsel zu erhalten inmitten der Geisteskämpfe einer Zeit, so berechtigt es ist, findet sich doch durchkreuzt von den Ansprüchen, mit denen das Leben *außerhalb* der engen Schulräume sich Geltung zu verschaffen sucht.“ (Clostermann, 1929, S. 10) Diese am Beginn einer frühen Aufarbeitung der Arbeitsschulbewegung formulierten Sätze bleiben noch recht unbestimmt im Hinblick auf die unterschiedlichen Facetten, in denen sich die Arbeitsschulbewegung im Laufe ihrer Entwicklung artikuliert. Nicht unwesentlich wird die gesamte Diskussion durch die je spezifische Fassung dessen bestimmt, was unter *Arbeit in der Schule* begriffen wird bzw. begriffen werden soll. Keineswegs uninteressant ist es, die „Entmaterialisierung“ des Arbeitsbegriffes im Laufe der zeitlichen Entwicklung der Arbeitsschulbewegung zu verfolgen:

„Es ist daher von Interesse, den Grundstock philosophischer Überzeugungen festzulegen, aus denen heraus die namhaften Vertreter dieser Bestrebungen sich für *ihre* Arbeitsschule eingesetzt haben, und dabei die Entwicklung zu verfolgen, die der Arbeitsschulgedanke durchgemacht, indem die Auffassung der *Arbeit* als Herstellung einer im Wirtschaftsleben veräußerbaren *Sache* zu jener Auffassung sich hinbewegte, die in der *Arbeit* die *geistige* Tätigkeit des Schülers am Stoffe des *Unterrichts* erblickt; bis endlich die Arbeit als die *sittliche* Tat bezeichnet wurde, die in den Vordergrund der *gesamten* Erziehung zu stellen sei.“ (Clostermann, 1929, S. 10-11)

Charakteristisch nicht nur für die historische Entwicklung, sondern auch für die heterogenen Vorstellungen unter den Autoren jener Zeit ist beispielhaft die Auseinandersetzung zwischen Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner auf der Reichschulkonferenz 1920, vereinfacht auf einen Nenner gebracht: „freie geistige Tätigkeit“ hier, „Handarbeit“ dort (vgl. dazu Gaudig, 1922, und Kerschensteiner, 1912/⁵1922).

Dass musikpädagogisches Denken von dieser Bewegung nicht unberührt geblieben ist, zeigt die Forderung eines renommierten Musikpädagogen jener Zeit²:

„Dazu tritt eine hier neu aufgestellte Forderung, die aber für die zukünftige Schule von wesentlicher Bedeutung ist. Die Schule soll in Zukunft mehr zur Arbeitsschule werden, das heißt für die Unterstufe: Heranziehen von Hand- und überhaupt körperlicher Betätigung im weitesten Umfange.“ (Kühn, 1923/1981, S. 182)

Die in der allgemeinen Pädagogik sich zu dieser Zeit durchsetzende Arbeitsschulbewegung wird von Kühn auch für die Musikpädagogik geltend gemacht. Allerdings muss man sehen, dass der Arbeitsgedanke gewissermaßen für Tätigkeiten *innerhalb* des Unterrichts geltend gemacht wird, keineswegs jedoch für musikbezogenes Lernen *als Ganzes*. Wenn gesagt wird, „Arbeitsgesang *begleitet* den Arbeitsvorgang“ (Kühn, 1923/ 1981, S. 183), dann erscheint Arbeit darin nur als *Mittel* des Unterrichts. Die nicht zu übersehende Differenz lautet folglich: Arbeit *in* der Schule versus Schule *als* Arbeit. Dieses, die Würdigung des Lernens in der Schule in seiner Gesamtheit als Arbeit, dürfte wohl kaum von Kühn gemeint sein.

In kaum zu überbietender Deutlichkeit jedoch wird zu ungefähr derselben Zeit dieser Gedanke folgendermaßen explizit:

„... wenden wir uns jener Arbeitsleistung zu, die eine ganz allgemeine, besonders den *Kindern* zufallende Arbeit ist. Diese eine, wenn auch nicht augenscheinlich und augenblicklich produktive, so doch gesellschaftlich notwendige Arbeit leisten in der Gegenwart *alle* Kinder: *Sie produzieren ihre Arbeitskraft*. Sie *lernen*, um dereinst *arbeiten* zu können. Diese Lernarbeit, die meist in der Schule geleistet wird, ist durchaus als gesellschaftlich notwendige Arbeit zu werten.“ (Kanitz, 1925, S. 13)

Was also meinen wir damit, wenn von LernArbeit im Musikunterricht gesprochen wird? Welche Momente beinhaltet der Begriff Arbeit? Führen wir uns beispielsweise die Struktur der Erarbeitung eines Musicals in einer 8. Klasse der Schule Z vor Augen. Ein Produkt wird von einzelnen Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Mitschülerinnen, Mitschülern und einer Lehrerin bzw. einem Lehrer erarbeitet (hergestellt). Schließlich wird es auf einem Elternabend aufgeführt.

² Man vergleiche dazu z. B. ähnlich lautende Veröffentlichungen von Dahlke (1930), Kühn (1922, 1981), Wicke (1928).

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass der Begriff Arbeit ein Ensemble von Tätigkeiten umfasst. Wenn wir sagen, die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8a erarbeiten ein Stück für eine Schulaufführung, dann geht es 1. darum, ein Produkt zu erstellen. Die Herstellung dessen geschieht dadurch, dass 2. die Schülerinnen und Schüler untereinander (natürlich auch mit der Lehrerin) in einem Interaktionszusammenhang stehen, das heißt, gemeinsam handeln, und 3. geschieht das alles unter der nicht explizit thematisierten Voraussetzung, dass diese konkrete Arbeit eingebunden ist in den Zusammenhang schulischen Lernens, das seinerseits eingebunden ist in den größeren Zusammenhang der Reproduktion des Lebens der Schülerinnen und Schüler.

2. Methodologischer Hinweis

„Nicht was die Dinge sind, sondern wie sie erscheinen, ist das antimetaphysische Prinzip, aus dem ... die Welt erklärt [wird]. Die Bedingungen politischer Entscheidungen und selbst alltäglicher Handlungen lassen sich nicht als Wahrheitswissen bestimmen. Das Wahrscheinliche, von dem angenommen werden kann, dass es richtig und gut ist, ist das Medium praktischer Vernünftigkeit.“ (Ueding, 2005, S. V)

Diese Sätze können mutatis mutandis – in methodologischer Hinsicht – für die folgenden Darlegungen gelten: Es kann nicht um ontologische Bestimmungen von Herstellen, Handeln und Arbeiten gehen, sondern um Beschreibungen jener notwendigen und hinreichenden Bedingungen, unter denen wir von Verständiger Musikpraxis und den sie konstituierenden Momenten sprechen (können). Damit bewegen sich diese Überlegungen im Horizont von Überlegungen und Theorien der „normalen Sprache“. In einem ähnlichen Versuch charakterisiert Nicholas Rescher diesen methodischen Zugriff in der folgenden Weise:

„In diesem kurzen Aufriß werde ich die Frage *Was ist eine Handlung?* indirekt zu beantworten suchen, indem ich von der Frage ausgehe *Wie ist eine Handlung zu beschreiben?* Ich möchte das Instrumentarium für das entwickeln, was man die kanonische Beschreibung einer Handlung nennen könnte. Ziel ist ein im Wesentlichen erschöpfender Katalog der zentralen generischen (allgemein gültigen; HJK) Elemente von Handlungen, der uns mit einer klassifikatorischen Matrix von Rubriken versieht,

unter die die wesentlichen Merkmale von Handlungen klassifiziert werden können.“ (Rescher, 1967/1985, S. 1)

Um es noch einmal ganz deutlich zu sagen: Hier wird keine ontologische Bestimmung von arbeiten bzw. Verständiger Musikpraxis beabsichtigt, stattdessen jedoch der Versuch einer Beschreibung jener notwendigen und hinreichenden Bedingungen gemacht, die uns mit Recht von Verständiger Musikpraxis sprechen lassen.³

3. Dimensionen der Beschreibung – Momente des Praxisbegriffes

Begriffsgeschichtlicher Rekurs

Jede Diskussion des Praxisbegriffes kann dessen Herkunft aus der aristotelischen Philosophie nicht übergehen. Er ist durch das Mittelalter hindurch bis in die Gegenwart hinein Bezugspunkt handlungstheoretischer Überlegungen geblieben; das gilt selbst für alle Versuche, sich von ihm abzusetzen; denn auch für diese bleibt er Orientierungspunkt für weitergehende Überlegungen.

Praxis meint bei Aristoteles das kommunikativ-politische Handeln in der Polis.⁴ Der Begriff steht für ein *Handeln*, das seinen Zweck in sich selbst hat. Es ist Erscheinungsform eines sittlichen Charakters und jene Tätigkeitsform, die vom athenischen Vollbürger, dem Polites, erwartet wurde. Praxis ist eine auf das Gute, auf das gelingende Leben zielende und vor diesem Ziel sich rechtfertigende verantwortete Lebensform. Als Form des kommunikativ-politischen Handelns ist sie gegenüber dem herstellenden Tätigsein in spezifischer Weise ausgezeichnet: Sie hat Selbstzweckcharakter, d. h. sie rechtfertigt sich vor und in sich selbst.

³ Dass mit einem solchen Ansatz bestimmte erkenntnistheoretische Fragen und Probleme verbunden sind, wird nicht geleugnet. Sie können an dieser Stelle jedoch nicht entfaltet und diskutiert werden. Ausreichend ist hier, wenn damit eine verbindliche Grundlage für einen weiterführenden Diskurs vermittelt werden könnte. Für die eingehende Auseinandersetzung mit Handlungstheorien in der Tradition der Philosophie der normalen Sprache sei auf die nach wie vor grundlegenden Arbeiten von Gertrude E. Margaret Anscombe (1957/2011) und Donald Davidson (1980/1985) verwiesen; sie bilden auch den Horizont, in dem die hier getätigten Überlegungen angesiedelt sind.

⁴ Aristoteles (NE 1139 a und 1140 b); vgl. zum Folgenden die ausführlichen Darlegungen in Kaiser (2010).

Von Praxis abgesetzt wird eine Form menschlicher Betätigung, die als Poiesis, als Herstellen begriffen wird. Wie auch immer dieses herstellende Tun konkret aussehen mag, immer schafft es etwas von sich Verschiedenes. Herstellen hat folglich Mittelcharakter, etwas tun, um damit etwas anderes zu erreichen, zu bewirken. Es ist bevorzugte Tätigkeit des Handwerkers. Damit ist herstellen bei Aristoteles aber aus dem Praxisbegriff ausgeschlossen. So ist z. B. das Üben eines Musikstückes mit dem Ziel seiner (möglichst) angemessenen Reproduktion ein Prozess des Herstellens, an dessen Ende die Darbietung des Musikstückes, die Aufführung, steht.⁵

Ein erweiterter Begriff von Praxis

An dieser Stelle wird eine Erweiterung im Hinblick auf einen modernen Praxisbegriff, der einerseits die bis heute nachwirkenden antiken und jüdisch-christlichen Wurzeln nicht außer Acht lässt, gleichzeitig aber die industriellen bzw. postindustriellen Entwicklungen der Moderne aufnimmt, unabdingbar. Die aristotelische Auskopplung des Herstellens aus dem Praxisbegriff wird zurückgenommen, und Handeln wird – ohne Aufgabe des Sittlichkeitsanspruches – um den Begriff der herstellenden bzw. hervorbringenden Tätigkeit erweitert. Das heißt, man muss einen Praxisbegriff gewinnen, der u. a. beide Momente, *Herstellen* und *Handeln*, in sich vereinigt.

Aber auch dann noch wäre der Begriff Praxis unvollständig bestimmt. Zu Beginn dieser Überlegungen wurde an eine zumeist übersehene, wenn nicht gar verdrängte Dimension des Nachdenkens über Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule erinnert. Musikbezogenes Lernen in der Schule heißt für Schülerinnen und Schüler *Schaffung von Arbeitskraft*; Arbeitskraft wird ihrerseits gewonnen über *Arbeit(en)* (Marx, 1972, S. 185). Es geht folglich um einen Begriff von Praxis, der Arbeit als konstitutives Moment gesamtgesellschaftlicher Praxis enthält, bereichsspezifisch d. h. für musikbezogenes Lernen in der Schule artikuliert und damit grundlegend (d. i. konstitutiv für den Begriff) in sich zur Geltung bringt.

Problemgeschichtlich gesehen birgt der Arbeitsbegriff zwei historisch vorgezeichnete Momente, die ihn mehr oder weniger explizit auch heute noch (mit)bestimmen. Eines stammt aus der alttestamentarischen Überlieferung in der Genesis (Kap. 3, S. 17-19) das andere aus der Antike – auch hier wieder wesentlich durch Aristoteles formuliert.

⁵ Vgl. dazu Kaiser (2001) sowie Vogt (2002, 2004).

Alttestamentarisch erscheint Arbeit in dem Augenblick, als die Menschen aus dem Paradies vertrieben werden. Was geht voraus? Jahwe Gott schuf den Menschen nach seinem Ebenbilde, ihm ähnlich. Mitgegeben war dem Menschen die Herrschaft über die belebte und unbelebte Natur. (Gen. 1, 26) Das heißt: Die Lebensgrundlage für den Menschen war ihm – ohne mühevollenes Zutun (Gen. 1, 28) – dauerhaft geschenkt. Das ändert sich grundlegend nach dem Sündenfall: Der Erdboden wird verflucht: Die selbstverständliche und gebende Üppigkeit des Bodens (und damit der Lebensgrundlage) wird zurückgenommen: Unter körperlicher Mühsal sollst du, Mensch, dich nun von diesem – um seines gebenden Reichtums beraubt: Dornen und Disteln bringt er nun hervor – ernähren. Arbeit wird zu einem Resultat des Übergangs von der Herrschaft *über* die Natur zur Beherrschung *durch* die Natur. Die Folge dessen, die Reproduktion des Lebens wird allein durch Arbeit möglich.

Im handlungstheoretischen Diskurs der Nikomachischen Ethik wird Arbeit nicht explizit zur Sprache gebracht. Dieses erfolgt in der Politik, und zwar erscheint dort Arbeit als Sklavenarbeit (Aristoteles, Politik 1254 b 15 sowie 1260 a 30). Sie wird gezeichnet als Gegenbild zu dem für das politische Geschäft notwendigen Handeln des freien Bürgers der Polis. Arbeit, so Aristoteles, diene der materiellen Reproduktion des Lebens. Sie bedeute Mühsal, entstehe aus Notwendigkeit und nicht aus Freiheit. Im Gegensatz zum Herstellen und Handeln kenne sie kein Resultat; denn das, was sie produziere, die Lebens-Mittel, verschwinde in ihrer Konsumtion durch die die Sklaven besitzende Klasse. Arbeit ist folglich Merkmal einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse. Rudimente dieser Vorstellung, dass Arbeit Angelegenheit einer bestimmten Gruppe von Personen sei, finden sich im auch heute noch gebräuchlichen Begriff der *Arbeiterklasse*. (Dieser Begriff stellt also nicht nur die qualitative Bestimmung einer Form der menschlichen Tätigkeit dar, sondern fungiert zugleich als gesellschaftliches Abgrenzungskriterium.)

Es dürfte nicht schwer sein, die beiden zuvor angesprochenen Momente in gegenwärtigen – und nicht nur marxistisch beeinflussten – Arbeitstheorien wiederzufinden.

Konstitutive Momente des Begriffs „Verständige Musikpraxis“

Ohne Zweifel ist die Schule in ihrer Funktion als Ort des Lernens eine Institution zur Schaffung von Arbeitskraft.⁶ Kaum eine Bestimmung von Aufgabe und Ziel der allgemeinbildenden Schule negiert diese Tatsache.⁷ Dabei nennen wir hier Schaffung von Arbeitskraft jene Prozesse, in denen die weitgehend gesellschaftlich bedingten psycho-physischen Voraussetzungen geschaffen werden, welche die Herstellung eigener und die Anfertigung fremder musikbezogener Produkte sowie deren Darstellung in einem je spezifischen gesellschaftlichen Umfeld – für die gegenwärtige Diskussion: in der allgemeinbildenden Schule – ermöglichen.

Gefordert ist folglich ein Kriterienset, das die notwendigen und hinreichenden Bedingungen enthält, um musikbezogenes Tun im Schulunterricht als Arbeiten beschreiben, und das heißt auch: identifizieren zu können.⁸

⁶ Man kann den Zusammenhang von Lernen und Schaffung von Arbeitskraft kaum prägnanter formulieren als Marx dieses im „Kapital“ vollzieht: „Um die allgemein menschliche Natur so zu modifizieren, dass sie Geschick und Fertigkeit in einem bestimmten Arbeitszweig erlangt, entwickelte und spezifische Arbeitskraft wird, bedarf es einer bestimmten Bildung und Erziehung, welche ihrerseits eine größere oder geringere Summe von Warenäquivalenten kostet. Je nach dem mehr oder minder vermittelten Charakter der Arbeitskraft sind ihre Bildungskosten verschieden“ (MEW 1972, S. 186).

⁷ S. o. die Ausführungen zu Kanitz sowie u. a. die Studie von Klieme et. al. 2003.

⁸ Es dürfte einsichtig sein, dass die notwendigen und hinreichen Bestimmungen zur Beschreibung von Arbeit, Arbeitskraft usf. durch die Auseinandersetzung mit Hegel und Marx gewonnen wurden; vgl. dazu insbesondere Hegel 1969, S. 259; 1973, S. 36f. sowie Marx 1857/58; 1867/1972 und 1968.

Tabelle 1: Arbeiten: eine klassifikatorische Matrix

Kriterium	Kriteriumsfrage
(1.) Erstellung eines Produkts (das kann auch ein nicht-materielles Lernresultat sein.) Führt zur Frage in der Form von →	Wurde ein Produkt erstellt?
(2.) Die Tätigkeit des Erstellens ist an eine für einen bestimmten Arbeitszweig spezifische Arbeitskraft gebunden. Führt zur Frage in der Form von →	Ist für das erstellte Produkt eine spezifische Arbeitskraft vonnöten?
(3.) Das Produkt des Tätigkeitsprozesses ist für den Tausch bestimmt, damit die Produktion des Lebens – über das im Tausch erworbene/zu erwerbende Produkt gesichert werden kann. Führt zur Frage in der Form von →	Ist das erstellte Produkt für den Austausch, d.h. zum Erwerb eines als (lebens)wichtig erachteten Äquivalents bestimmt?
(4.) Führt der Tätigkeitsprozess zu erhöhter Lernfähigkeit, d. h. erweiterter Arbeitskraft und damit zur Erweiterung der Sicherung einer Produktion des Lebens? (Vorrangiges Ziel von schulischem, auch musikbezogenem Lernen) Führt zur Frage in der Form von →	Führt der Tätigkeitsprozess zu erweiterter Arbeitskraft? (hier: verbesserte musikbezogene Lernfähigkeit)

Um diese Matrix und deren Funktion ein wenig zu verdeutlichen, wird auf das zuvor schon einmal verwendete Beispiel der Produktion eines Musicals durch die Klasse 8 der Schule Z zurückgegriffen. Aus Gründen der Komplexitätsreduktion wenden wir uns nur einer Schülerin, der Schülerin Y zu, die in diesem Rahmen das Instrument A spielt. Damit sie dieses spielen kann, muss sie eine Vielzahl von zuvor erworbenen Fähigkeiten mitbringen; sie muss entsprechende spieltechnische Fähigkeiten besitzen; sie muss das Musizieren in einer Gruppe, einem (Schul)Orchester erlernt haben und über viele weitere Kompetenzen verfügen.

Es ist nun möglich, die oben aufgeführten Kriteriumsfragen konkret zu stellen und zu beantworten:

1. Die Schülerin Y hat sich an Proben und Aufführung des Musicals beteiligt. Das heißt, sie hat ihr Produkt erstellt (und natürlich auch ihren Teil zum Gesamtprodukt der Musical-Produktion beigetragen).
2. Damit sie aber ihr Produkt erstellen konnte, war eine beträchtliche Reihe von Kompetenzen (= Arbeitskraft) gefragt. Diese hatte sie während der Proben und bei der Aufführung eingebracht.
3. Die Schülerin Y hat ihre Leistung im Rahmen von Schulunterricht, ihrer Arbeitsstätte, erbracht. Die *subjektiv* entstehende Freude über die Beteiligung an der Produktion des Musicals und dessen Gelingen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass *objektiv* Arbeit geleistet wurde. Sie hat damit u. a. ihre Chancen auf das Äquivalent ihrer Beteiligung, „eine gute Note in Musik“ auf dem Zeugnis, gewahrt und gesichert. Dieses ist – insgesamt gesehen – keineswegs unwichtig im Hinblick auf den Schulerfolg, der für das Ausmaß an zukünftigen Berufs- und Lebenschancen, allgemein: für gesellschaftliche Gratifikationen, ausschlaggebend ist.
4. Durch ihre Beteiligung an der Produktion des Musicals hat sie zweifellos ihre Arbeitskraft, sprich: ihre spielerischen, interpretatorischen usw. Fähigkeiten erweitert.

Dieses fiktive Beispiel macht implizit darauf aufmerksam, dass der den Hintergrund dieser Darlegungen bildende Begriff von Praxis über den Begriff *Arbeiten* sowohl das Moment *Herstellen* als auch das Moment *Handeln* beinhaltet. Die Anschlussstellen dafür bilden in der Matrix die Punkte 1 und 3.

Dabei gilt für die Analyse und Bestimmung sowohl von *Herstellen* als auch von *Handeln* dieselbe methodische Grundorientierung wie sie zuvor für *Arbeiten* geltend gemacht wurde. Es geht nicht um eine ontologische Fixierung der Begriffe, sondern um notwendige und hinreichende Bestimmungen zur Beschreibung von Herstellen und Handeln. Die Grundfrage lautet folglich nicht: Was *ist* Herstellen und Handeln? sondern: Welche *hinreichenden* und *notwendigen Bedingungen* müssen gegeben sein, dass wir von Herstellen und Handeln *sprechen* können/dürfen? Antworten auf diese Fragen formulieren wir jeweils wieder über eine klassifikatorische

Matrix. Für das Herstellen nutzen wir eine Modifikation der aristotelischen Vorgaben.⁹

Tabelle 2: Herstellen

Kriterium	Beispiel
(1.) Herstellen geht auf die Verwirklichung einer(s) – vorliegenden – Vorstellung (Planes o. ä.) von einem Produkt, einem Sachverhalt, einem Prozess usf.	Vorliegender Notentext/ Kompositorische Absicht
(2.) Die Verwirklichung ist gebunden an „instrumentelles/zweckrationales Wissen“ und „handwerkliches Können“	Wissen, wie Notentexte umzusetzen sind, sowie entsprechende musikpraktische Fähigkeit(en).
(3.) Dieses wurde in vielen vorausgehenden „Lern“-Situationen gewonnen und hat sich als erfolgreich erwiesen. (Es hat sich „Erfahrung“ gebildet.)	Vorgängig erworbene Erfahrung, wie die im Notentext niedergelegte Musik bzw. die eigene kompositorische Vorstellung zu interpretieren bzw. zu realisieren ist.
(4.) Erfahrungsgesättigtes Herstellen mündet im gelingenden/gelungenen „Produkt“	Das musikbezogene Herstellen mündet in der „Beherrschung“, der Realisation des Stückes

Für den Begriff Handeln wird auf das Modell einer klassifizierenden Matrix zurückgegriffen, wie es ähnlich der amerikanische Philosoph David Rayfield 1968 vorgelegt hat.

⁹ Der für diese Überlegungen vorgegebene Rahmen erlaubt keine detaillierte Deduktion und Begründung der folgenden Matrizes und der sie konstituierenden Kategorien. Dafür sei verwiesen auf Kaiser (2010).

Tabelle 3: Handeln

Kriterium	Kriteriumsfrage
(1.) Gegebensein eines Tuns und dessen inhaltliche Bestimmung. Führt zur Frage in der Form von →	Was tut die Person A? bzw. Was hat A getan?
(2.) Freiheit, eine bestimmte Tätigkeit V vollziehen zu können. Führt zur Frage in der Form von →	Könnte man sich in irgendeiner Situation zur Tätigkeit V entscheiden?
(3.) Verantwortlichkeit für V. Führt zur Frage in der Form von →	Kann die Person A begründen, warum sie V tut bzw. getan hat?
(4.) Rückbezug von A auf die Tätigkeit V. Führt zur Frage in der Form von →	Kann die Person A bejahen, dass sie V tut bzw. V getan hat?

Die folgende Situation mag das gerade Dargelegte veranschaulichen. Es geht um Alexander, einen hervorragenden Pianisten der 10. Klasse, der auf einem Schulkonzert „Vogel als Prophet“ aus den Waldszenen von Robert Schumann gespielt hat. Die Frage lautet: Handelt es sich einfach nur um ein *Tun* oder hat Alexander *gehandelt*?

(1) Was tut Alexander? bzw. Was hat Alexander getan? – Er hat „Vogel als Prophet“ gespielt. (2) Kann man sich überhaupt dazu entscheiden (es muss keineswegs Alexander sein), „Vogel als Prophet“ zu spielen? – Sicherlich, ein versierter Klavierspieler kann sich dazu entscheiden. (3) Ist Alexander für sein Spiel verantwortlich? – Ja, er ist dafür verantwortlich. Er wurde weder von seinen Eltern noch von sonst einer Instanz dazu gezwungen (wenigstens hier im Beispiel), „Vogel als Prophet“ zu spielen. (4) Alexander antwortet auf die Frage, ob er „Vogel als Prophet“ gespielt habe: Ja, ich habe „Vogel als Prophet“ gespielt.

Es ist wichtig, sich bewusst zu machen, dass erst die *Zustimmung zu allen 4 Fragen* es erlaubt, Alexanders Musizieren als *Handeln* zu qualifizieren.

Dieses Beispiel gibt zugleich eine Sicht auf Zusammenhänge, hier auf das *Herstellen*, frei, wenn man nämlich die klassifizierende Matrix zum *Herstellen* auf das Musizieren von Alexander anlegt: (1) Alexanders Ab-

sicht besteht darin, „Vogel als Prophet“ zu spielen. (2) Er weiß, wie die Noten des Stückes von Schumann zu lesen sind, er hat auch durch seine Ausbildung die notwendigen spieltechnischen Voraussetzungen erworben. (3) Die Erfahrung seiner bisherigen pianistischen Ausbildung „sagt“ ihm, was er zu tun hat, um dieses Musikstück von Schumann angemessen interpretieren zu können. (4) Indem er es im Schulkonzert vorspielt, zeigt er, dass er das Stück „beherrscht“, das heißt: seiner Absicht gemäß realisieren kann.

In ähnlicher Weise könnte man jetzt auch mit der klassifizierenden Matrix zum Arbeiten verfahren. Da das Verfahren einsichtig sein dürfte, wird hier darauf verzichtet (vgl. das zuvor gegebene Beispiel der Schülerin Y). Wichtiger ist folgendes: Es gibt eine systematische Stufung vom Herstellen über das Handeln zum Arbeiten. 1. Herstellen kann man etwas, ohne dabei handeln oder arbeiten zu müssen. 2. Handeln ist ohne das Herstellen (s. o.) nicht möglich. Aber handeln kann man, ohne dabei zugleich arbeiten zu müssen. 3. Arbeiten wäre jene Form der Tätigkeit, für die sowohl das Herstellen als auch das Handeln konstitutiv sind.

Die drei klassifizierenden Matrizes und die soeben gezeigte systematische Stufung geben die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für die Identifizierung und Beschreibung eines musikbezogenen Tuns in der Schule als Verständige Musikpraxis.

4. NachDenken

Bisher war in Verfolgung eines transzendental-pragmatischen Zugriffs nach den notwendigen und hinreichenden Bestimmungen dafür gesucht worden, dass eine bestimmte menschliche Tätigkeitsform als Arbeit bezeichnet werden darf. Als diese Tätigkeit war das musikbezogene Lernen in der Schule zum Gegenstand gegeben. Es hat sich gezeigt, dass im Begriff des Arbeitens (der *LernArbeit*) zwei weitere Tätigkeiten eingeschlossen sind, das auf eine – nicht nur materielle, sondern auch ideelle – Gegenständlichkeit bezogene *Hervorbringen* oder *Herstellen* und das auf den sozialen Kontext bezogene *Handeln*. Problemgeschichtliche Bezugnahmen hatten zur Entwicklung und Formulierung der o. g. kategorialen Bestimmungen entscheidend beigetragen. Zwei keineswegs unerhebliche Gesichtspunkte sind bisher noch nicht zur Sprache gekommen:

1. Wird das, was – objektiv – mit Recht als LernArbeit zu bezeichnen ist, auch subjektiv, das heißt aus der Sicht der Schülerinnen und

Schüler, als Arbeit wahrgenommen und empfunden? Auf diese Frage kann allerdings hier keine Antwort gegeben werden; sie ist nur über einen empirischen Zugriff zu gewinnen.

2. Welche historisch wirkmächtigen Vorstellungen halten sich bis in den modernen Begriff von Arbeit durch und bestimmen damit auch den Begriff der musikbezogenen LernArbeit in der Schule? Eine Antwort auf diese Frage ist möglich, da sie aus dem begriffs- und problemgeschichtlichen Kontext von Arbeit und deren historisch-gesellschaftlicher Würdigung zu gewinnen ist.

Erinnern wir uns zunächst an die durch die antike und die christlich-alttestamentarische Denktradition vollzogene Würdigung von Arbeit als Last, die einerseits der klassenspezifischen Differenzierung der antiken Polis, andererseits der Nachwirkung der Schöpfungsgeschichte der Genesis zu verdanken ist. Fasst man damit die *Wurzeln* der bis heute substantiell (mit)wirkenden Denktradition, so hat sich in dieses Denken jene Entwicklung moderner Gesellschaften eingearbeitet, in denen Arbeit keineswegs mehr ausschließlich negativ konnotiert ist, sondern als Möglichkeitsbedingung der Reproduktion des Lebens verstanden wird. Entzug von Arbeit oder Ausschluss von ihr bedeutet demzufolge Verunmöglichung eines humanen Lebens. 1948 hat die UN aus diesem Bewusstsein heraus die Konsequenz gezogen. Im Artikel 23, Absatz 1 der „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ wird für jeden Menschen das Recht auf Arbeit festgeschrieben:

Jede Person hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und günstige Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.

Man fragt sich zu Recht: Gibt es – historisch gesehen – entscheidende „Bruchstellen“, die zu dieser gegenüber ihren Ursprüngen gewandelten Würdigung von Arbeit und damit zu einem anderen Begriff von Arbeit geführt haben, einem Begriff, der in der *Würde des Menschen* verankert ist.

Von der Arbeit als Last zur Arbeit als Dienst am Mitmenschen

Als eine historisch und systematisch kaum zu überschätzende Wendemarke im Verständnis von Arbeit gilt die Zeit der Reformation.¹⁰ Luthers

¹⁰ Vgl. dazu z. B. Negt 2001, S. 296.

Verständnis von Arbeit zeigt drei Dimensionen: eine theologische, eine anthropologische und eine soziale.¹¹ Grundlage dieser dreifachen Funktionsbestimmung bildet die Auffassung von den zweierlei Naturen des Menschen

„Nach der seelen wirt er eyn geystlich, new, ynnerlich mensch genannt, nach dem fleysch und blut wirt er eyn leyplich, allt und eußerlich mensch genannt.“ (Luther, 1520/2011, S. 20)

Dem Lutherischen Glaubensverständnis zufolge trägt Arbeiten und sein Resultat, das „werck“, nicht zur Befreiung des „innerlichen Menschen“ bei:

„Die werck aber seyn todte ding, kunden nit ehren noch loben gott, wie wol sie mugen geschehen und lassen sich thun gott zu ehren und lob.“ (Luther, 1520/2011, S. 27)

Hier wird die spezifische Doppelsicht auf Arbeit besonders deutlich. Einerseits dient das Resultat des Arbeitens, „die werck“, unter dem Gesichtspunkt von Frömmigkeit und Erwerb des ewigen Lebens zu nichts; andererseits aber arbeitet der Mensch zu Ehren und zum Lobe Gottes, ohne sich damit einen Gewinn im Hinblick auf die ewige Seligkeit zu verschaffen. Arbeiten geschieht in der Funktion als Zucht des Leibes. In diesem Gedanken erfolgt der Übergang von der theologischen „Abwertung“ des Arbeitens und seines Resultats, des „werck“, hin zur anthropologischen Begründung von Arbeit:

„Aber die selben werck müssen nit geschehn ynn der meynung, das da durch der mensch frumm werd fur gott, ... , sondern nur yn der meynung, das der leyp gehorsam werde und gereynigt von seinen bosen lüsten, ..., denn der Mensch „findt (...) ynn seynem fleysch eynen widerspenstigen willen, der will der welt dienen und suchen was yhn lustet.“ (Luther, 1520/2011, S. 33)

Halten wir kurz inne: Es gibt die zwei Naturen des Menschen. Im Hinblick auf die erste, die innere, ist Arbeit *unerheblich*, was die je individuelle Rechtfertigung des Menschen vor Gott betrifft. *Bedeutsam* wird Arbeit (und ihr Resultat des „werck“) unter dem Gesichtspunkt a) des Lobes Gottes und b) zum Zwecke der „Casteyung“ des Leibes, damit der Mensch keinem Müßiggang anheimfalle (Luther, 1520/2011, S. 33-34.) Luthers

¹¹ Zu einer kapitalismustheoretischen Aufarbeitung dieses Arbeitsverständnisses vgl. Weber 1920/2006, spezifisch hier: S. 96-106 und S. 132, Anm. 59.

Sicht auf Arbeit reicht letzten Endes bis ins Paradies zurück, d. h. vom Beginn der Welt an, also noch *vor* dem Sündenfall:

„Das gott den geschaffenen menschen setzt ynß paradiß, das er daselb erbeytten und hutten solt.“ (Luther, 1520/2011, S. 34)

Arbeit hatte daher zunächst keineswegs den später so dominanten Last- und Mühe-Charakter. Arbeit, so lässt sich sagen, eignet von Anfang des Menschengeschlechtes an eine humane Qualität. Sie definiert den Menschen als „animal laborans“.

In der Verankerung von Arbeit im „eußerlichen menschen“ gründet zugleich die soziale Fundierung von Arbeit:

„Nu wollen wir von mehr wercken sagen, die er gegen andere menschen thut. Denn der Mensch lebt nit allein ynn seynem leybe, sondern auch unter andernn menschen auff erden. Darumb kann er nit on werck sein gegen die selbenn, er muss yhe mit yhn zu reden und zu schaffen habenn, wie wol yhm der selben Werck keyns nodt ist zur frumkeit und seligkeyt. Drumb soll seyne meynung ynn allen wercken frey und nur dahynn gericht sey, das er andernn leutten damit diene und nütz sey.“ (Luther, 1520/2012, S. 38)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Arbeit zum Lobe Gottes, Arbeit zur Kasteiung des eigenen Körpers, d. h. zum Zwecke der Anpassung des *eußerlichen* an den *ynnern* Menschen und schließlich Arbeit als Dienst am Nächsten, das sind – historisch und systematisch gesehen – die entscheidenden Schritte im Hinblick auf die Überschreitung der ausschließlich negativen Konnotation von Arbeit, wie sie vor Luther gang und gäbe war. Diese Umwertung des Arbeitens und seines Resultats, des „werck“, hat grundlegende Folgen für das Verständnis von Arbeit bis heute. Allerdings muss ergänzend hinzugefügt werden, diese Veränderung im Verständnis von Arbeit ist nicht allein Luthers Werk.

Arbeit und das Recht auf ihr Resultat

Von der Seite politischer Theorie, mehr als anderthalb Jahrhunderte später, kommt ein Verständnis von Arbeit, das in bestimmten Passagen Hegelsche und Marxsche Gedanken vorwegnimmt. Formuliert wird es in den 1690 erscheinenden *Two Treatises of Government* von John Locke. In der 2. Abhandlung, *Essay Concerning the True Original, Extent, and End of Civil*

Government, bildet das spezifische Verständnis von Arbeit die legitimatorische Grundlage einer Theorie des Eigentums.

„Whether we consider natural reason, which tells us, that men, being once born, have a right to their preservation, and consequently to eat and drink, and such other things as nature affords for their subsistence: or revelation, which gives us an account of those grants God made of the world to Adam, and to Noah, and his sons, it is very clear, that God, as king David says, Psal. cxv. 16. has given the earth to the children of men; given it to mankind in common.” (Locke, 1690, § 25)

Diese verblüffend einfach erscheinende Verknüpfung von naturrechtlichem und religiösem Denken, demzufolge das Geschenk der mundanen Ressourcen allen Menschen gemeinsam gemacht worden ist, birgt allerdings ein Problem. Aus seiner Lösung entwickelt sich die spezifische Vorform des *modernen* Arbeitsbegriffes:

„Though the earth, and all inferior creatures, be common to all men, yet every man has a property in his own person: this nobody has any right to but himself. The labour of his body, and the work of his hands, we may say, are properly his. Whatsoever then he removes out of the state that nature hath provided, and left it in, he hath mixed his labour with, and joined to it something that is his own, and thereby makes it his property.” (Locke, 1690, § 27)

Locke geht sogar so weit, in einer Verknüpfung von Naturrecht und göttlicher Fügung, aus geleisteter Arbeit einen individuellen *Rechtsanspruch* auf das durch Arbeit Bewirkte abzuleiten, denn Gott gab die Welt dem Fleißigen und Verständigen zum Gebrauch:

„He gave it to the use of the industrious and rational, (and labour was to be his title to it).” (Locke, 1690, § 34);

und Arbeit ist das, was den Dingen (jeweils unterschiedlichen) Wert verleiht:

„for it is labour indeed that puts the difference of value on every thing.” (Locke, 1690, § 40)

Arbeit als konstitutives Moment eines humanen Lebens

Wiederum wenig mehr als 150 Jahre später entfaltet ein neues Verständnis von Arbeit seine bis heute andauernde Wirkung:

„Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur.“ (Marx, 1867/1972, S. 192)

Es ist keinesfalls die hinter der Argumentation von Locke stehende eigentumstheoretische Perspektive, die hier interessiert. Es ist vielmehr die Positionierung von Arbeit und deren Funktion in der Aneignung von Welt, die sowohl Locke als auch Marx miteinander verbindet. Nicht zu übersehen dabei ist jedoch die unterschiedliche Würdigung der Arbeit, als eine nicht nur den Gegenstand, sondern zugleich das arbeitende Individuum verändernde Kraft, bei Marx. Dass der Mensch durch seine Aneignung der Natur in der Arbeit nicht nur den „Stoff“ der Bearbeitung verändert, sondern auch sich selbst, ist eine der zentralen Einsichten der Marxschen Arbeitstheorie. Hier fassen wir überdies den Einfluss Hegels auf Marx. Marx schätzt (u. a.) an Hegel, dass dieser die Selbsterzeugung des Menschen als Prozess fasst, die Vergegenständlichung als Entgegenständlichung, als Entäußerung und als Aufhebung dieser Entäußerung. Hegel, so Marx, fasst das Wesen der Arbeit und kann den „wirklichen Menschen“ als Resultat seiner eigenen Arbeit begreifen (Marx, 1968a, S. 574). In der Vorstellung der Selbstkonstitution des Menschen durch Arbeit überschreitet Marx, bei aller unterschiedlichen Affinität, nicht unbeträchtlich Lockes Konzeption von Arbeit.

Aber es gibt einen weiteren Punkt, in dem Marx über Locke hinausgeht. Er hängt mit dem gerade Gesagten eng zusammen. In der Auseinandersetzung mit dem Begründer der Nationalökonomie, Adam Smith, weist er dessen enges Verständnis von Arbeit als biblischen Fluch ab. Die „Ruhe“ erscheine Smith als der mit Freiheit und Glück identische Zustand. Demgegenüber bilde das Bedürfnis nach Arbeit ein Bestimmungsmerkmal des Menschen. Arbeit erfährt auf diese Weise eine anthropologische Fundierung:

„Daß das Individuum ,in seinem normalen Zustand von Gesundheit, Kraft, Tätigkeit, Geschicklichkeit, Gewandtheit‘ auch das Bedürfnis einer normalen Portion Arbeit hat und von Aufhebung der Ruhe, scheint A. Smith fernzuliegen.“
(Marx, 1857/58, S. 505)

In der Setzung von Zwecken durch das Individuum, die damit nicht länger den Charakter von Naturnotwendigkeit an sich haben, artikuliert sich die Selbstverwirklichung des Subjekts; denn in der Überwindung von Hindernissen, derartige Zwecke *durch Arbeit* zu erreichen, betätigt sich menschliche Freiheit.

Resümee

Geht man die bisher zur Sprache gekommenen Begriffe von Arbeit (und deren Funktionsbestimmung) durch, dann zeigt sich:

1. Arbeit ist als mühevollere Tätigkeit Folge eines Vergehens gegen Gott. Sie ist dadurch zur notwendigen Bedingung der Erhaltung des materiellen und ideellen menschlichen Lebens geworden.
2. Arbeit ist zwar nach wie vor eine mühevollere Angelegenheit; sie erhält aber über ihre Bestimmung als Last hinausgehend eine dreifach andere funktionale Gewichtung. Sie dient dem Gotteslob, der Selbstdisziplinierung sowie der Hilfeleistung gegenüber anderen Menschen
3. Arbeit ist das Mittel zur Reproduktion des Lebens.
4. Wenn sie sich als freie, nicht entfremdete Arbeit zeigen kann, ist sie *specimen humanitatis*, Moment einer beglückenden Selbstdefinition des Menschen.

Alle vier Bestimmungen bringen sich auch gegenwärtig in der musikbezogenen LernArbeit in der Schule zur Geltung. Damit wird die Qualität von Arbeit subjektiv davon abhängig, ob sie selbstbestimmt übernommen oder fremdbestimmt oktroyiert wird. Festhalten lässt sich: LernArbeit ist nicht prinzipiell aus dem Musikunterricht der Schule zu eliminieren. Ihr qualitativer Status aber hängt davon ab, in welchem Maße die Fremdbestimmung oder die Empfindung des Fremdbestimmtseins minimiert werden kann. Der Begriff Arbeit ist eine gesellschaftliche Schlüsselkategorie. Verändert sie sich, so verändert sich damit zugleich auch die durch (musikbezogene) LernArbeit definierte Institution Schule samt ihren Organisationsprinzipien, Beziehungsstrukturen und Wertorientierungen. Der

erste Teil der hier vorliegenden Darlegungen war von der Bezugnahme auf die Arbeitsschulbewegung bestimmt. In zweifacher Hinsicht bildet sie, genauer der darin wirksame Begriff von Arbeit, ein aufschlussreiches Beispiel für das gerade Gesagte:

1. Die Orientierung am Begriff *Arbeit* in und für die allgemeinbildende Schule hatte grundlegende Veränderungen der Institution Schule, der Form des Lernens, der Organisation der sozialen Beziehungen usf. gegenüber der bis dahin existierenden Schule zur Folge.
2. Die Veränderung des Arbeitsbegriffes *im Laufe der Entwicklung der Arbeitsschulbewegung*, von der Betonung der manuellen Arbeit im Unterricht hin zum Verständnis der Arbeit als geistige Arbeit, hatte entscheidende Folgen für die Inhalte, die Formen der Unterrichtsorganisation und natürlich für die pädagogisch orientierte Diskussion jener Zeit.

Literatur

- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Oxford: Oxford University Press; dt. (2011). *Absicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik* (4. Auflage). Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (1981). *Politik* (4. Auflage). München: dtv.
- Clostermann, G. (1929). *Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule*. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Dahlke, E. (1930). *Das Arbeitsprinzip im Schul-Musikunterricht* (2. Auflage). Essen: Baedeker.
- Davidson, D. (1980). *Essays on Action and Events*. Oxford: Oxford University Press; dt. (1990). *Handlung und Ereignis*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gaudig, H. (1928). *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis* (5. Auflage) Breslau: Hirt.
- Hegel, G. W. F. (1969). *Vorlesungen über die Philosophie der Religion*, Bd. II. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, (63), 597-606.

- Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere* (S. 85-97). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: www.zfkm.org/10-kaiser.pdf [03.03.2012].
- Kanitz, O. F. (1925). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Jena: Urania.
- Kerschensteiner, G. (1912). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kühn, W. (1922). Das Prinzip der Arbeitsschule im Musikunterricht. In Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musik und Schule* (S. 66-74). Berlin: Quelle und Meyer.
- Kühn, W. (1981). Schulmusik – Anregungen für die Unterrichtspraxis auf der Grundlage des Arbeitsprinzips, der Produktivität und der Hermeneutik. In W. Kramer (Hrsg.), *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen* (S. 182-185). Regensburg: Bosse.
- Locke, J. (1690/1998). *Zwei Abhandlungen über die Regierung* (7. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luther, M. (1520/2011). *Von der Freyheit eynisz Christen menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Marx, K. (1857/58). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Fotomechanischer Nachdruck der Moskauer Ausgabe von 1939 und 1941. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Marx, K. (1867/1972). *Das Kapital – Kritik der politischen Ökonomie, Bd. 1* (MEW Bd. 23). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968a). Kritik der Hegelschen Dialektik und Philosophie überhaupt. In *Ökonomisch-philosophische Manuskripte 1844*. In MEW, Ergänzungsband 1. Teil, Schriften – Manuskripte – Briefe bis 1844 (S. 568-588). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1968b). Die entfremdete Arbeit. In: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte 1844*. In: MEW, Ergänzungsband 1. Teil, Schriften – Manuskripte – Briefe bis 1844 (S. 510-522). Berlin: Dietz.

LernArbeit

- Negt, O. (1984). *Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit*. Frankfurt: Campus.
- Negt, O. (2001). *Arbeit und menschliche Würde*. Göttingen: Steidl.
- Rayfield, D. (1968). Action. *Nous*, 2, 131-145; dt. Handlung. In G. Meggle (Hrsg.) (1985). *Analytische Handlungstheorie, Bd. 1 Handlungsbeschreibungen* (S. 69-88). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rescher, N. (1967). Aspects of Action. In N. Rescher (Ed.) *The Logic of Decision and Action* (S. 215-219). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press; dt. (1985): Handlungsaspekte. In G. Meggle (Hrsg.) (1985). *Analytische Handlungstheorie, Bd. 1 Handlungsbeschreibungen* (S. 1-7). Frankfurt: Suhrkamp.
- Ueding, G. (Hrsg.) (2005). *Rhetorik. Begriff – Geschichte – Internationalität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2002). Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-14. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt3.pdf> [7.1.2012].
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-17. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf> [7.1.2012].
- Weber, M. (1920/2006). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. München: Beck.
- Wicke, R. (1928). Erlebnis und Arbeit im Musikunterricht. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen* (S. 13-45). Leipzig: Quelle und Meyer.

Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118 A
D-22589 Hamburg
Email: hajoka@t-online.de

ADRIAN NIEGOT

**„Die Zukunft war früher auch besser“:
Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs-
und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und
erinnerungstheoretischer Perspektive**

**The Future Looked Brighter in the Past:
Remarks on the Perception of Activity and History in Musical
Education from the Perspective of Memory Research Theory**

Summary

There is no decision without remembrance; the function of remembrance is rather directed to the future than the past, because, as Welzer (2010) points out, memories serve as a means of orientation for future actions. This is the initial point of educational concepts which lead us to rethink the interior and exterior focus on action in class, especially concerning the definition of history within the theory of music education. A close reflection of a concept related to music cognition must be seen as a goal to master the future systematically. The aim is to emancipate the present and the future from the regulating predominance of the past, as well as to cope with the preference of remembering to forgetting. In this context science, art, philosophy and music education, as well as musical lessons, are means of observation of culture mirroring itself in it.

„Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt“: Mit dieser Formulierung ist einer der vier Bereiche des Faches im Lehrplan Musik für die Sekundarstufe II des Landes Nordrhein-Westfalen überschrieben (Lehrplan Musik NRW, 1999, S. 12). Dies suggeriert meines Erachtens zweierlei: dass Musik einen Gehalt im Sinne eines eher statischen Besitzens habe und dass dieser Gehalt „sich“ (wie von selbst) ändern könne. Dem aber ist entgegenzuhalten, dass nicht der Gehalt „sich“ ändert, sondern dass die Änderungen des Gehalts einer Musik auf den Handlungen der Menschen beruhen, die mit ihr umgehen. Dies hat zur Konsequenz, dass die geschichtlichen Gehalte von Musik stets in Bewegung sind, da sie immer neuem Handeln und kommunikativen Verhandlungen ausgesetzt sind. Musikunterricht

„Die Zukunft war früher auch besser“

soll solchen Handlungen Orientierung geben, um die individuelle und gesellschaftliche Zukunft besser, anders und wenn möglich verantworteter zu gestalten. Fragt man nun nach den Inhalten dieser Handlungen, so gerät der Begriff der Erinnerung in den Blick: diejenige des Subjekts und dasjenige, worauf diese sich bezieht, also dasjenige, was in der kollektiven, intersubjektiven Erinnerung als (mit Klafki) repräsentativ, typisch usw. erhalten bleibt, anders gesagt: als das kulturelle Gedächtnis. Was aber kann und soll in diesem Gedächtnis in der Gegenwart – im Musikunterricht – aus welchen Gründen, in welcher Hinsicht und in welcher Weise erschlossen bzw. generiert werden? Um diese Frage zu beantworten, wird hier darüber nachgedacht, wie relevante Geschichte entsteht, warum es sie gibt und wie sie den jungen Menschen wozu dienen soll. Dabei wird die Aufgabe des Musikunterrichts als eine verstanden, die musikalische und musikbezogene Bildung fördern und dabei helfen soll, zu diesem Zwecke Kultur zu erschließen und sie gestalten zu lernen – und zwar so, dass der Gestaltungsprozess (also der Unterricht) schon selbst die Kultur, die kommen soll, beinhaltet.

Die dazu angestellten folgenden Überlegungen sind heuristisch in Bezug auf die musikpädagogische Theoriebildung; sie konstatieren eine mangelnde Reflexion des Geschichtsbegriffs in der Musikpädagogik und verarbeiten dazu in einem hermeneutischen Zugang Erkenntnisse verschiedener Bezugswissenschaften (Geschichtswissenschaft, Soziologie, Linguistik) und ihrer jeweiligen Theoriebildung (Systemtheorie, Erinnerungstheorie, Inferentialismus), um späteren schulpraktischen Zugängen zu diesem Problemfeld eine erweiterte theoretische Grundlage bieten zu können.

1. Prospektivität versus Retrospektivität des Musikunterrichts

In der einschlägigen Literatur zur Gedächtnis- und Erinnerungsforschung kommt die Musik nicht oder kaum vor. Auch in dem 2010 von Christian Gudehus, Ariane Eichenberg und Harald Welzer herausgegebenen interdisziplinären Handbuch „Gedächtnis und Erinnerung“ – der jüngsten Zusammenfassung in diesem Bereich, die versucht einen umfassenderen Überblick über Grundlagen und Forschungsgebiete zu geben – sucht man Ausführungen zur Musik als Medium des Erinnerns vergebens. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis listet diesbezüglich auf: Schrift, Gedächtniskünste, Rituale, Produkte, Architektur, Archive und Bibliotheken, Museen, Denkmale und Gedenkstätten, Erinnerungsorte, Literatur, Printmedien und Radio, Bilder, Film und Fernsehen, Fotografie, Internet, Körper. Das Fehlen der

Musik als Erinnerungsmedium bzw. musikbezogener Erinnerungsmedien in dieser Auflistung ist meines Erachtens auffällig bis irritierend (jedenfalls aus der Perspektive des Musikers) und mag darauf verweisen, dass sowohl in der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung als auch in der Musikpädagogik bislang kaum interdisziplinäre Überlegungen in dieser Richtung angestellt worden sind.

Denn würde in Bezug auf die Musik selbst und den Umgang mit ihr „nicht nach Lesarten von Vergangenheit gefragt [...], sondern etwa [nach] kulturell und generationell differente[n] Zukunftsvorstellungen und -horizonte[n] in Kommunikationen“ (Welzer, 2008, S. 8) und in den Ausformungen des kulturellen Gedächtnisses, dann würden „Akteure mit der Relevanz von Zukunftshorizonten [konfrontiert]“ (Welzer, 2008, S. 8), die bislang bei der musikpädagogischen Reflexion des Zusammenhangs zwischen Erinnerung und Gedächtnis auf der einen und Handlung und Geschichte auf der anderen Seite wohl nicht hinreichend bedacht worden sind. Meines Erachtens gilt für die Musikpädagogik dieselbe Diagnose, wie sie Harald Welzer für andere Disziplinen stellt:

„Die gegenwärtige Erinnerungs- und Gedächtnisforschung hat eine sehr starke Verzerrung hin zu retrospektiven Gedächtnisformen und -praktiken; in Zukunft dürfte es darauf ankommen, die prospektiven Aspekte des Gedächtnisses stärker zu beachten, mithin Zukunft in die Gedächtnisforschung zu bringen“ (Welzer, 2008, S. 8).

Oder anders ausgedrückt: „Der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses [ist] die Zukunft und nicht, wie gewöhnlich angenommen, die Vergangenheit“ (Welzer, 2008, S. 8).

Musikunterricht geht nicht nur mit Erinnerungsmedien um, sondern ist selbst ein Erinnerungsmedium, das „funktional nichts mit der Vergangenheit zu tun“ hat (Welzer, 2008, S. 8), denn die Funktion von Unterricht und Bildung liegt in der Zukunft einer Gesellschaft und nicht in ihrer Vergangenheit begründet. In Anlehnung an Aleida Assmann kann man daher sagen, dass der Musikunterricht kein Gedächtnis ‚hat‘, mit dem er umgeht, sondern sich eines ‚macht‘ und dabei Musik als ein Erinnerungsmedium in den Blick nimmt, das „Geschichte transportier[t] und im sozialen Gebrauch Vergangenheit bilde[t]“ (Welzer, 2001, 16).

Musik dient in diesem Sinne „als eine Ressource bzw. Quelle für die Gruppenidentität, die auf Erinnerung vertraut, die in unterschiedlichen archivarischen Medien, symbolischen Formen und Praktiken externalisiert

„Die Zukunft war früher auch besser“

sind und so selbst objektivierete Formen von Kultur werden“ (Levy, 2010, S. 93).

Daraus folgt, dass das archivarische Gedächtnis sich ständig verändert, „indem einige Objekte aktiv zirkuliert werden, so dass ein Kanon hergestellt wird, im Gegensatz zu denjenigen Erinnerungen, die im Archiv abgespeichert werden“ (Levy, 2010, S. 94). In Bezug auf die Musik sei hier beispielsweise verwiesen auf diejenigen Inhalte, die in Schulbücher Einzug halten, um in einem nächsten Schulbuch wieder nicht aufzutauchen, oder auch auf die Spielpläne von Sinfonieorchestern, in denen eine durchaus kanonbildende Auswahl stattfindet: Hier verändert sich das archivarische Gedächtnis. Das aber, was hier erinnert wird, etwa Beethovens Neunte Sinfonie, verändert sich nicht. Anders gesagt: Das Abgespeicherte verändert sich nicht, der Abspeichervorgang – als kulturelle Praxis – oszilliert. An diesem Punkt wird zudem deutlich, dass das Vergessen für die Strukturen des Erinnerten und Erinnerbaren unabdingbar ist und dass es im Musikunterricht um die Untersuchung der sich bildenden Erinnerungs- und Vergessens-Strukturen gehen müsste.

Solche didaktischen Ermöglichungsräume aber sind angewiesen auf didaktisches Handeln, dessen Reflexion seines Handlungsbegriffes dazu dient, „Kultur nicht als Objektivität gleichsam ‚geronnener‘ Strukturen zu verstehen, sondern als fortwährendes Geschehen zu rekonstruieren und auf diesem Wege innerhalb der Topographie der menschlichen Lebenswelt genauer zu verorten. Darüber hinaus geht es um die geschichtlich handelnden und leidenden Menschen; um die kulturelle Bedeutung menschlicher Subjektivität im Prozess des geschichtlichen Wandels“ (Jäger & Liebsch, 2004, S. XI) sowie um die intersubjektiven Dimensionen und Vermittlungsstrukturen kultureller Handlungsaspekte. Handlungs- und Geschichtsbegriff stehen also aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive in einem untrennbaren Verhältnis zueinander, das sowohl wissenschaftlich (vor allem empirisch) als auch didaktisch-methodisch neuer Überlegungen bedarf.

Die vermeintlichen „Wege in die Vergangenheit“ (Maas, 2006, S. 152) – um einen Aufsatz von Georg Maas zu zitieren – sind also gar keine Wege zurück, sondern allenfalls Wege zurück aus der Zukunft bzw. zunächst Wege in eine Zukunft, aus der die Handlungsziele der Akteure resultieren und die didaktisch so oft intendierten „Bezüge zur Gegenwart“ (Maas, 2006, S. 161) aus dieser Perspektive prospektiv und nicht retrospektiv begründen: Die individuell-biographischen ebenso wie die kollektiven Bezüge einer Vergangenheit zur Gegenwart sind überhaupt erst als solche existent, weil sie sich aus den je gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen

handelnder Individuen ergeben haben und immer wieder neu ergeben, sie sind Teil des kommunikativen wie des kulturellen Gedächtnisses. Ein am Handeln orientierter Musikunterricht wird seinen Ansprüchen nicht gerecht, wenn ihm größtenteils retrospektive Gedächtnisformen und -praktiken zu Grunde liegen. Diesen Anspruch benennt zwar auch Hartmut Möller in seinem Eröffnungsvortrag zur Bundesschulmusikwoche 2002 in Halle, wenn er sagt:

„Es geht um die Einsicht, dass die gegenwärtige Situation Resultat von vielfältigen menschlichen Entscheidungen, die auch anders hätten gefällt werden können, ist und durch erneutes menschliches Handeln verändert werden kann. Die Aufgabe der Historiker und auch der Musikhistoriker ist, die Menschen von der Last der bloß rückwärtsgewandten Geschichten zu befreien.“
(Möller, 2002, S. 7)

Allerdings fehlt auch bei ihm ein Hinweis darauf, dass es notwendig ist, die Zielbestimmtheit menschlichen Handelns zu reflektieren, wenn Aussagen über die Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit getroffen werden sollen. Die Musikpädagogik tut gut daran, so lautet also die hier vertretene These, ihr Selbstverständnis von den Handlungszielkompatibilitäten der historischen Sinnbildungen her zu reflektieren.

2. Reflexivität des Gedächtnisses

Menschen deuten Zeit, um ihr Handeln zu orientieren. Darin verbinden sich menschlicher Zeitsinn und die Zielbestimmtheit jeglichen Handelns. Wenn sich also historische Sinnbildung konstitutiv auf die Sinnbestimmtheit des Handelns bezieht (und umgekehrt), entsteht nicht (die) ‚eine‘ Musikgeschichte, sondern eine Vielzahl von Musikgeschichten. Solche Musikgeschichten sind auch als Ergebnis dieses Prozesses zu deuten: Erst „als gedeutete gewinnt die Vergangenheit den Status einer Geschichte für die Gegenwart“ und erst „mit dieser Bedeutung wird sie fähig, menschliches Handeln [...] im jeweils aktuellen zeitlichen Wandel der Lebensverhältnisse zu orientieren“ (Rüsen, 2003, S. 26).

Anders ausgedrückt: Nimmt man Geschichten als gedeutete Zeit in den Blick (also auch Musikgeschichten als musikbezogene historische Sinnbildungen), scheinen in ihnen immer auch implizit die Bedingungen der Möglichkeiten vormaligen menschlichen Handelns auf; nimmt man umgekehrt menschliches Handeln in den Blick, so ist diesem immer ein Akt ge-

„Die Zukunft war früher auch besser“

deuteter Zeit inhärent. In diesem Sinne ist Musikgeschichte „Kultur als Praxis“ (Hörning & Reuter, 2004, S. 10) und lässt sich aus zwei Richtungen handlungstheoretisch fundieren: erstens mit Hilfe einer inferentialistischen (und damit pragmatischen) Theorie sprachlichen Handelns – ich beziehe mich hier vornehmlich auf die inferentialistische Theorie sprachlichen Handelns des amerikanischen Linguisten und Philosophen Robert Brandom¹ – und zweitens im Kontext einer ‚Pragmatik der Kultur‘, die sich in folgende Fragebereiche einteilen lässt:

1. Zu was führt die schulische Praxis in der musikgezogenen historischen Sinnbildung, welche (Rück-)wirkungen hat die schulische Praxis auf die Sinn- und Bedeutungsqualität der Symbol- und Zeichenschemata und „welchem ständigen Veränderungsprozess werden die symbolischen Codierungen durch den ‚Strom‘ an praktischen Rückgriffen auf sie unterworfen?“ (Hörning, 2004a, S. 139)
2. „Wer oder was vermittelt relativ dauerhaft zwischen kultureller Symbolik und Repräsentation und einer Ordnung der Praxis [...]?“ (Hörning, 2004a, S. 139)

Nach Hörning begründen soziale Praktiken eine bestimmte „Handlungsnormalität im Alltag. Unter ‚sozialer Praxis‘ wird üblicherweise das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen verstanden, die in relativ routinierten Formen ablaufen“ (Hörning, 2004, S. 141). Das, was Tun und Handeln im Allgemeinen von sozialer Praxis unterscheidet, sind „gemeinsame Handlungsgepflogenheiten [...], die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar werden lassen“.

¹ Das Ziel verfolgend, eine einheitliche Sicht der Sprache und des Geistes zu entwickeln, stellt Brandom die genauere Beziehung zwischen Explizitem und Implizitem in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen. Ziel ist „das Hervorheben jener Möglichkeiten, die sich durch die Teilhabe an sozialen Praktiken des Gebens und Nehmens von Gründen eröffnen [...]“ (Brandom, 2001, S. 54). Sprachliche Regeln, so Brandom in der Tradition Wittgensteins, müssen gekannt bzw. beherrscht werden, bevor sie gewusst werden können. Die Leistungen der Sprache sind dabei in einem impliziten Wissen-Wie verankert, das durch ein explizites Sagen-Dass artikuliert werden kann. Das Explizite, d. h. die Formen des ‚Making it explicit‘, kann dabei Aufschluss über die Verfasstheit des Impliziten, d. h. über ihre unausdrücklichen Vollzüge, geben. Implizit bleibende Behauptungen können sich Anfechtungen und Rechtfertigungsforderungen nicht stellen; sie müssen als Praxis reflektierender Vernunft erst Äußerung werden, Explizites, Aufgeklärtes.

Das sich in kulturkonstituierenden sozialen Praktiken ausbildende doppelseitige Repertoire von kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen (in vielfältigen Formen: Symbole, Rituale, Texte, Artefakte, Regelwerke, Technologien) einerseits und praktischem Wissen und interpretativem Können andererseits existiert als solches nur in den Praktiken und findet dort seinen spezifischen Ausdruck.

Historische Sinnbildung und Geschichtsbewusstsein meint in diesem Zusammenhang, „dass Gegenwart verstanden und Zukunft normengesättigt entworfen und erfahrungsgesättigt erwartet werden kann“ (Rüsen, 2006, S. 136). Die mentalen Tätigkeiten, die das Geschichtsbewusstsein ausmachen, sind dabei nach Rüsen das Erfahren, das Deuten, das Orientieren und das Motivieren.

Diesen Operatoren der Sinnbildung entsprechen Kompetenzen, die für diesen Sinnbildungsprozess erworben werden müssen: Erfahrungskompetenz, Deutungskompetenz, Orientierungskompetenz, Motivationskompetenz.

Ist Erfahrung das Einfallstor der äußeren Welt, durch das für das Individuum bedeutsame Veränderungen und Wandel erfahrbar werden, so ist Erfahrungskompetenz die Fähigkeit, fundamentalen Zeitdifferenzerfahrungen verschiedene Sinnqualitäten und Sinnhaftigkeiten zuordnen zu können.

Ist Deuten die Antwort auf die herausfordernden Fragen der Kontingenz der Welt, so ist im historischen Lernen der Erwerb von Deutungskompetenz „das Wissen um und die Fähigkeit zum reflexiven Gebrauch von Deutungsmustern, die Zeitdifferenz überbrücken und vermitteln“ (Rüsen, 2006, S. 140), d. h. das „Erlernen von Zeitverlaufsvorstellungen und deren Konkretisierung und Differenzierung an unterschiedlichen historischen Erfahrungsbeständen“ (Rüsen, 2006, S. 140).

In Orientierungen werden diese Zeitverlaufsvorstellungen praktisch genutzt, werden „Erfahrungen explizit handlungsrelevant“ (Rüsen, 2006, S. 138). Orientierungskompetenz bedeutet hier das Anwendenkönnen von Deutungsmustern auf aktuelle Problemlagen, „Handlungsprobleme und Selbstverständigungsvorgänge der Gegenwart“ (Rüsen, 2006, S. 141).

„Motivieren schließlich heißt, gedeutete Zeit an den menschlichen Willen zu adressieren“ (Rüsen, 2006, S. 139). Motivationskompetenz vermitteln meint in diesem Zusammenhang, „den Kindern ein Bewusstsein davon zu vermitteln, dass und wie historische Orientierungen handlungsmotivierend wirken“ (Rüsen, 2006, S. 142).

„Die Zukunft war früher auch besser“

Der Historiker Jörn Rüsen drückt dies – auf Charlie Brown rekurrierend – pointiert wie folgt aus: Gestern kann „besser“ werden (Rüsen, 2003, S. 35).

Geschichtliche Gehalte sind Zur-Geltung-Gebrachtes und damit Zur-Diskussion-Stehendes. Wir sind in sie „verstrickt“ (Schapp 1953/2004, S. 1) und untersuchen unterrichtlich handelnd ihr funktionales Gefüge – und eben nicht die Musikgeschichte als solche, ihre Substanz oder ihr Wesen. Musik und Musikgeschichten „als Ausdruck menschlicher Deutungsakte erschein[en] in dieser Perspektive als Folge von Sinngabungsprozessen, [...] die in einem bestimmten geschichtlichen Moment das Denken und Handeln von Individuen leiteten“ (Tschopp & Weber, 2007, S. 42). Musikunterricht als Kulturforschung reflektiert dabei in normativer und ästhetischer Hinsicht auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen die Relevanz „wandelbarer Wertmaßstäbe und Wertvorstellungen“ (Tschopp & Weber, 2007, S. 42).

Festzustellen ist hier ein Gefüge aus Handlung, Anwendung und Bewältigung: Geschieht Kulturreflexion im beschriebenen Sinne, so werden wir uns bewusst über die Handlungsmöglichkeiten, über die Akteure in Anwendungskontexten verfügen, und über die Strategien, mit denen sie als soziale Wesen versuchen ihr Dasein zu bewältigen. Dies gilt sowohl für die leibhaftigen Akteure als auch für die geschichtlichen Objekte, mit denen sie umgehen: Diese werden erst zu geschichtlichen Objekten durch den Umgang der Akteure mit ihnen, sie sind aber selbst Produkt des beschriebenen Gefüges; auch Musikgeschichten stellen durch ihr So-Sein und ihr Geworden-Sein (Schreibergebnis und Schreibprozess) Handlungsmöglichkeiten in Anwendungskontexten zur Disposition, um Dasein (in seinen verschiedenen Ausprägungen) zu bewältigen.

Musikgeschichte und auch die Musik selbst sind dabei Beobachtungsformen von Kultur, „in denen diese reflexiv“ (Rustemeyer, 2009, S. 15) und „wegen ihrer ständigen Auseinandersetzung mit den begrifflichen und argumentativen Mitteln ihrer Tradition“ (Rustemeyer, 2009, S. 15) systematisch und pädagogisch verhandelbar wird. Musikunterricht ist als reflexives institutionalisiertes Medium demokratischer kultureller Praxis Ort der Betrachtung seiner selbst und der Welt: Musikunterricht als philosophische Kulturreflexion „beobachtet die Welt, indem [er] sich selbst beobachtet, und [er] beobachtet sich selbst, indem [er] die Welt beobachtet“ (Rustemeyer, 2009, S. 15). Schon daher ist es notwendig, einen Diskurs „in Kraft zu setzen [...], der Geschichte nach Maßgabe der Begründung und Legitimation der Standpunkte aufarbeitet und deren Tragfähigkeit bei [im-

mer wieder neu!; A.N.] gewandelten erkenntnis- und wissenstheoretischen Einsichten erörtert“ (Schatt, 2008, S. 216). Dass die dabei zu entwerfenden Erörterungs- und Darstellungsformen auf Vorstellungen von Totalität verzichten müssen, versteht sich von selbst, denn „als Raum aller Bestimmungen ist Gesellschaft auf leibliche Erfahrungen, symbolische Ordnungen, Arbeits-, Sprech- und Handlungszusammenhänge gegründet, die sich in ihrer Differentialität zu keiner Gesamtordnung fügen. Gleichwohl zeigt sich in der Vielfalt der Erfahrung eine Typik, die sich empirischen Rekonstruktionen erschließt und jeden Sinn als vermittelten erweist“ (Rustemeyer, 2002, S. 189).

Nach Elena Esposito hält „das Gedächtnis einen Vorrat an Formen [bereit], mit deren Hilfe die Gegenwart bewältigt und strukturiert werden kann. [...] Die Zukunftsorientierung führt [...] zu einer Konfrontation mit der Gegenwart, und die Strukturen der Gegenwart werden vom Gedächtnis bereitgestellt“ (Esposito, 2002, S. 8). Dabei fokussiert Esposito „außerindividuelle Formen von Gedächtnis“ (Esposito, 2002, S. 9) und legt einen an Niklas Luhmanns Systemtheorie orientierten Gesellschaftsbegriff zu Grunde, in dem Gesellschaften nicht aus Individuen (psychischen Systemen), sondern aus Kommunikationen (soziale Systeme) bestehen. Die zentrale These Espositos besagt daher,

„dass ein zirkulärer Zusammenhang gegenseitiger Beeinflussung zwischen Gedächtnis und Kommunikationsmedien besteht, und dass man diesen Zusammenhang erkennen kann, wenn man den Zeitbezug, den Grad begrifflicher Abstraktion, die Art der Umweltauseinandersetzung und vor allem die Selbstreflexivität von Kommunikation analysiert. [...] Im Fall des Gedächtnisses beinhaltet dies, dass man die Funktionsweise des Gedächtnisses untersucht – wie es erinnert, vergisst und eigene Strukturen ausbildet. Indem man die Mechanismen des Gedächtnisses darlegt, findet man indirekt zugleich eine Erklärung für Reflexivität und deren Bedingungen.“ (Esposito, 2002, S. 10-11)

3. Reflexivität des musikpädagogischen Handelns

Geht man von einer Vorstellung von Gedächtnis und Erinnerung aus, in dem Gedächtnis „das System zur Aufnahme, zur Aufbewahrung und zum Abruf jeder Art von Informationen (z. B. Daten, Fähigkeiten, Emotionen)“ und Erinnerung „der Abrufvorgang dieser Informationen“ ist (Gudehus et al., 2010, S. VII), dann sind in einer musikpädagogisch geleiteten Theorie

„Die Zukunft war früher auch besser“

musikgeschichtlicher Gehalte als – wie ich es nenne – dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen Gehalte synonym mit den Funktionsweisen des Gedächtnisses.

Musikunterricht reflektiert diese Funktionsweisen als Geltungsbewegungen und ist, wie auch die Musikgeschichten selbst, selbstreferentiell. Unterricht in Musik, der den Gedächtnisbegriff für sich in Anspruch nimmt, geht mit einem Gegenstand um, „an dem sich zeigen lässt, wie Reflexivität operiert“ (Esposito, 2002, S. 11).

Was aber wird in Bezug auf Musik wann, von wem und wie erinnert? Erinnerung als Abrufvorgang von Gedächtnisinformationen aus dem autobiographischen Gedächtnis ist konstitutiv für jegliches Musizieren, da dabei stets musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten abgerufen werden; sie ist ebenso konstitutiv für das Hören von Musik, da Hören nicht nur sinnlich ist, sondern Sinn generiert, und zwar „ausschließlich als Sinn der ihn benutzenden Operationen, also auch nur in dem Moment, in dem er durch Operationen bestimmt wird, weder vorher noch nachher“ (Luhmann, 1997, S. 44). Als eine den Hörer orientierende Konstruktion ist Hören „von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“ (Luhmann, 1997, S. 44).

Auch das Sprechen und Schreiben über Musik – letztlich auch das (Auf-)Schreiben von Musik selbst – ist eine erinnernde Tätigkeit des kommunikativen und sozialen wie auch des kulturellen Gedächtnisses, indem wir uns, um mit Deleuze zu sprechen, „auf Anhieb“ im Sinn niederlassen, der „immer vorausgesetzt ist, sobald ich zu reden beginne; ohne diese Voraussetzung könnte ich gar nicht beginnen“ bzw. erinnern (Deleuze, 1969/1993, S. 48).

Erinnert werden kann das, was zur Geltung gekommen ist und durch das Erinnern selbst stets aufs Neue, das heißt als ein Neues, ein Anderes, zur Geltung kommt. Insofern ist Musik zwar tatsächlich „einzig im Erleben“ (Fellsches, 1997, S. 4), also nur im Hören als Musik existent, findet aber in den verschiedenen Formen des Gedächtnisses in und als Gesellschaft statt. Musik ist daher im sozialen Gedächtnis als Kommunikation existent, da ja Gesellschaft im Luhmannschen Sinne als autonomes System aus Kommunikationen und nicht aus Individuen besteht. In diesem Sinne ist Musik, die nur im Erleben „ist“, kein Teil von Gesellschaft:

„Die Gedanken der Individuen stimmen mit dem, was gesagt, und mit dem, was verstanden wird, nicht überein und sie können es auch nicht. Sie befinden sich außerhalb von Kommunikation (und außerhalb der Gesellschaft). Sie gehören der Umwelt von

Kommunikationen an – und dies heißt auch, dass Gedanken als unerreichbarer Erkundungshorizont immer neue Anlässe für Kommunikationen bieten.“ (Esposito, 2002, S. 16)

In diesen Anlässen werden den Erscheinungen „Bewertungen angeheftet [...], als seien es ihre eigenen Qualitäten“ (Schatt, 1997, S. 10), allerdings nur für eine begrenzte Zeit, da erkennendes und ästhetisches Verstehen im Sinne Hans Heinrich Eggebrechts auf der Basis von Erleben und Erfahren das jeweils Erkannte verändern: Was so zur Geltung kommt, hat das, was galt, schon verändert; die Gestalt der Gehalte ist das, was erinnert und vergessen wird und dadurch eigene Strukturen ausbildet (Esposito, 2002, S. 11). In diesem Sinne ist In-Geltung-Seiendes Wirklichkeit im Augenblick.

„Das Gedächtnis operiert zwangsläufig immer nur in der Gegenwart“ (Esposito, 2002, S. 31), daher hat Erinnern „funktional nicht mit Vergangenheit zu tun. Sie dient der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken künftigen Handelns. [...] Der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses [ist] die Zukunft und keineswegs [...] die Vergangenheit“ (Gudehus et al., 2010, S. 8-9). Zur Geltung kommt für psychische Systeme also nur das, was relevant ist, um Zukunft bewältigen zu können. In diesem Sinne „dient“ Musikgeschichte als erinnerte Kultur einer Orientierung in der oben beschriebenen Weise; „die Projektionen in Vergangenheit und Zukunft sind lediglich ‚Modi‘ des Umgangs mit Daten aus der Gegenwart“ (Esposito, 2002, S. 31).

Kunstwerke beanspruchen Geltung und sorgen als Geformtheit des kulturellen Gedächtnisses – indem sie durch Kohärenz oder Inkohärenz perturbieren und „Welt in der Welt erscheinen lassen“ (Luhmann, 1997, S. 352) – für die selbsterzeugende Reproduktion des Systems Kunst.

Das Auffinden kohärenter oder inkohärenter ‚Welten‘ „bringt in einem unablässigen Bemühen“ (Barthes, 1980, S. 33) Kunst hervor. Ganz gleich, ob wir durch das ganz Andere als Ganzheit oder das ganz Andere als Fragment verstört werden, es erscheint „Welt in der Welt“ (Luhmann, 1997, S. 352). „Sinnkonstitutive Sichtweisen“ werden exponiert und sorgen als „Horizonte möglichen Sinns“ (Seel, 1996, S.137) dafür, dass die Systemprogrammierung des Kunstsystems in Gang gehalten wird und das aus Kommunikationen bestehende Gedächtnis der Gesellschaft sich ständig (re-)aktualisiert. Wird untersucht, wie Kunstwerke im Gedächtnis der Gesellschaft erinnert werden, so muss eben beachtet werden, dass Erinnern „funktional nicht[s] mit Vergangenheit zu tun“ hat (Welzer, 2008, S. 8). In

„Die Zukunft war früher auch besser“

einer systemtheoretisch fundierten Theorie des Gedächtnisses der Gesellschaft, wie sie Elena Esposito entwickelt hat, sorgt eine Theorie des Kunstwerks „als einer imaginativen Artikulation weltbildender Sichtweisen“, wie sie Martin Seel ausgearbeitet hat, dafür, dass die Musik selbst als Medium des Erinnerns – und nicht nur als Sprache gewordene Musikgeschichten – zugleich „ästhetisches Rätsel“ (Seel, 1996, S. 139) und reflektierbarer Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses sein kann.

Kultur versorgt dabei, um mit Dirk Rustemeyer zu sprechen, „die Wirklichkeit mit Möglichkeiten“ (Rustemeyer, 2009, S. 234). Künste, Wissenschaften und Philosophie liefern dafür Zeichenordnungen und reflexive Darstellungsformen. Dabei ist die Reflexion selbst Praxis und nicht bloße Repräsentation: Reflexion realisiert sich im Vollzug ihrer symbolischen Formen und Möglichkeiten und ihr Ziel liegt dabei nicht primär im Verstehen, sondern „vielmehr in der Stimulation von Verweisungen“ (Rustemeyer, 2009, S. 234).

Musik hat daher „geschichtlich sich verändernden Gehalt“, weil sie im Strom der Wirklichkeit „von Moment zu Moment reaktualisierte Unterscheidung“ (Luhmann) ist, weil sie, wenn sie erinnert wird, unausweichlich zu einer „Konfrontation mit der Gegenwart“ (Esposito) führt. Sinn und Sinnlichkeit werden als kohärent oder inkohärent erfahren und erzeugen dadurch Weltkontingenz: „Musik versöhnt nur, indem sie entzweit“ (Seel, 2007, S. 185). In dieser Entzweiung stiftet sie Einheit, ist sie die Einheit von Identität und Unterschied. Historische Sinnbildung realisiert in diesem Sinne dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen, die wir als musikgeschichtliche Gehalte interpretieren.

Wahrnehmen, deuten, (sich und andere) orientieren und motivieren als Tätigkeiten historischer Sinnbildung (Rüsen) bringt im Umgang mit Musik unablässig, von Moment zu Moment aktualisiert, Musikgeschichte, das heißt neue Gedächtnisinhalte hervor. Die Destruktion, Konstruktion und Rekonstruktion von musikgeschichtlichen Gehalten als Geltungsbewegungen kultureller Gedächtnis-Praxen (das heißt Musik mit ihren inhärenten, zum Teil intertextuellen Materialbeziehungen zu komponieren und aufzuschreiben, Musik zu improvisieren, Musik aufzuführen, über Musik zu sprechen und in jeglicher Form zu schreiben, Bilder zu oder über Musik zu malen, Musik in Bewegung umzusetzen, ...) ist ein offener Prozess mit ungewissem Ausgang, ja, auch mit ungewissem Anfang, der erst einmal als ein solcher gefunden werden muss.

Von hier aus ergeben sich musikpädagogische Anlässe, innere und äußere Handlungsorientierungen von am Unterricht Beteiligten zu überdenken und Konzepte zu entwickeln, „die den Gedächtnistätigkeiten immanenten Zukunftsbewältigungszielen systematisch Rechnung tragen“ (Welzer, 2010, S. 9). Zwar stimmt es zuweilen, was Karl Valentin anmerkte: „Die Zukunft war früher auch besser“ – hier handelt es sich im Sinne von Alfred Schütz um eine ehemalige „retrospektive Antizipation“ (Schütz, 1972, S. 261), also den Rückblick auf eine Zukunft, die noch nicht Wirklichkeit geworden ist² –; aber dem ließe sich mit Charlie Brown antworten: Gestern kann besser werden.

Literatur

- Barthes, R. (1980). *Leçon/Lektion*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Brandom, R. B. (2001). *Begründen und Begreifen: Eine Einführung in den Inferentialismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1993). *Logik des Sinns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Esposito, E. (2002). *Soziales Vergessen: Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fellsches, J. (1997). Musik ist einzig im Erleben. Bemerkungen zum Musik-Erleben aus der Sicht einer Pädagogik der Sinne. *Musik & Bildung*, (3), 4-7.
- Geuen, H. & Orgass, St. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musik-didaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gudehus, Chr., Eichenberg, A. & Welzer, H. (2010). Vorwort. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. VII-IX). Stuttgart: Metzler.

² Hier sei ein musikbezogenes Beispiel zur Verdeutlichung angeführt: In Richard Wagners „Rheingold“ etwa nimmt Erda die Zukunft voraus, indem sie Wotan auf die bevorstehende „Dämmerung“ der Götter hinweist. Alles, was Wotan künftig tut, bezieht sich auf diesen Vorgriff und beruht auf der Erinnerung daran – er handelt hier also im Modus retrospektiver Antizipation. Die in diesem Zusammenhang von Wagner angewendete Leitmotivtechnik verschränkt das prospektive Gedächtnis (in Bezug auf die Musik) mit den zurückschauenden Vorwegnahmen (in Bezug auf die Handlungsebene): Der Hörer erinnert die Leitmotive, weil sie eine Funktion für den zukünftigen Handlungsverlauf bzw. für potentielle Handlungsentwürfe seitens der Rezipienten haben.

„Die Zukunft war früher auch besser“

- Hörning, K. H. (2004). Kultur als Praxis. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 139-151). Stuttgart: Metzler.
- Hörning, K. H. (2004). Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19-39). Bielefeld: Transcript.
- Hörning, K. H. & Reuter, J. (2004). Doing Culture: Kultur als Praxis. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 9-15). Bielefeld: Transcript.
- Levy, D. (2010). Das kulturelle Gedächtnis. In Chr. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 93-101). Stuttgart: Metzler.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Maas, G. (2006). Wege in die Vergangenheit: Anregungen zum Umgang mit der Musikgeschichte. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (S. 152-163). Oldershausen: Lugert.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999). *Lehrplan Musik für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ritterbach.
- Möller, H. (2002). Interesse an Geschichte – Interesse an Musikgeschichte(n). Vortrag bei der Eröffnungsfeier am 03.04.2002 in der Händel-Halle in Halle/Saale. In H. Bäßler (Hrsg.), *Musikgeschichte(n): Musikpädagogik im Spannungsfeld zwischen Gestern und Heute*. 24. Bundesschulmusikwoche des vds in Halle/Saale 2002. Kongressbericht (CD-ROM). Mainz: Schott.
- Rüsen, J. (2003). *Kann gestern besser werden? Zum Bedenken der Geschichte*. Berlin: Kadmos.
- Rüsen, J. (2006). *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau.
- Rustemeyer, D. (2002). Philosophisches Sprechen. In D. Rustemeyer (Hrsg.), *Symbolische Welten: Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 175-197). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik und Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schapp, W. (2004). *In Geschichten verstrickt: Zum Sein von Mensch und Ding*. Frankfurt: Klostermann.
- Schatt, P. W. (1997). Musik hören: Erlebendes Verstehen und Verstehen des Erlebens. *Musik & Bildung*, (3), 8-12.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schütz, A. (1972). Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen. In A. Schütz: *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2*. Den Haag: Nijhoff.
- Tschopp, S. S. & Weber, W. E. J. (2007). *Grundfragen der Kulturgeschichte*. Darmstadt: WBG.
- Welzer, H. (2001). Das Soziale Gedächtnis. In H. Welzer (Hrsg.), *Das soziale Gedächtnis: Geschichte, Erinnerung, Tradierung* (S. 9-21). Hamburg: Hamburger Edition.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In Chr. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1-10). Stuttgart: Metzler.

Adrian Niegot
Am Mühlenbach 128
D-45147 Essen
Email: niegot@sinnenpunkte.de

**Motivation und Musikunterricht.
Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des
Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die
Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht**

**Motivation and Music Lessons.
An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of
Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards
Music Lessons from Students' Point of View**

Summary

There is no measuring instrument in music education that captures a complete model of motivation regarding music lessons in school. This study aims at the development of reliable short scales for motivation of music-related action in music lessons. Its predictive value should be checked first; the Motivation in Music education Inventory shows a Cronbach's alpha between .82 and .91 in a sample of students in lower secondary education ($N = 302$). Motivation explains 52% of the attitude towards music lessons in a linear structural equation model. The predictive value of the motivation model of musical action on the attitude towards music lessons is confirmed. As a follow-up study, a model evaluation is planned in an experimental setting.

1. Einleitung

Motivation zählt sicher zu den gängigsten Begriffen im Vokabular von Lehrenden. Einen großen Teil ihrer Popularität insbesondere in der Pädagogik verdanken Motivationstheorien dem impliziten Versprechen, dass durch Anreiz beladene Lernumgebungen ein erwünschtes Schülerhandeln evoziert werden kann. Moderne Motivationstheorien haben jedoch nicht mehr allzu viel gemein mit den Ansätzen der ersten Stunde, die in vielem noch daran erinnern, was Kelly (1955) seinerzeit als „Mistgabel-“ und „Kartotten-Theorien“ bezeichnet hat. Neuere Entwicklungen in der Motivati-

onspsychologie tragen dem Umstand Rechnung, dass umfassende Motivationskonstrukte zur Vorhersage spezifischer Lernbereiche oft zu weit gefasst sind. Erfolgversprechender scheinen solche Ansätze zu sein, die eine bereichsspezifische Motivation erfassen. Mittlerweile gehen Motivationstheorien zur Handlungsvorhersage in konkreten Situationen davon aus, dass neben der Motivation außerdem das Wirken einer Realisierungsmotivation (Volition) berücksichtigt werden muss.

Die vorliegende Studie überprüft erstmals den empirischen Vorhersagewert eines Motivationsmodells musikalischen Handelns. Motivation wird als integraler Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik begriffen (vgl. Harnischmacher, 2008). Das Hauptaugenmerk der Studie ist auf die Entwicklung möglichst reliabler Messinstrumente gerichtet, mit denen sich die Komponenten des Modells empirisch beobachten lassen. Es wird erwartet, dass die Entwicklung solcher Skalen nicht nur Motivationsstudien befördert, sondern im besten Fall auch die Theorien des Musiklernens und -lehrens. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch, inwieweit das Motivationsmodell zur Vorhersage in schulrelevanten Kontexten beitragen kann. Ein geeigneter Kandidat scheint hier die Einstellung zum Musikunterricht zu sein. Einstellungsänderungen sind auch eine Frage der Motivation. Dies wurde in der Musikpädagogik bislang noch nicht untersucht.

2. Theorie

Motivation wird in der empirischen Musikforschung unter verschiedenen Aspekten untersucht. Mit den Nine Affective Dimensions (9-AD) hat Edward P. Asmus (1986) faktorenanalytische Skalen zur Messung der Motivation von Musikhörern vorgelegt. Motivationsnahe Konstrukte wurden zumeist im Zusammenhang mit dem Instrumentalspiel und dem Üben untersucht. Die Entwicklung eines bereichsspezifischen Motivationsmodells basiert auf einer Reihe vorangegangener Studien zum Erklärungswert einzelner Konstrukte (Harnischmacher, 1993, 1997, 1998; Mc Pherson & McCormick, 1999; O'Neill, 1999; Roth, 2011). Martin (2006) hat gezeigt, dass für Motivationsstudien im schulischen Kontext domänenspezifische Konstrukte notwendig sind. Aussagekräftige Effekte sind eher von solchen Konstrukten zu erwarten, die sich auf den interessierenden Bereich im engeren Sinne beziehen (Herber, Astleitner & Faulhammer, 1999; Krampen, 1980).

Den aktuellen Forschungsstand zur Motivation in der Musikpädagogik markiert die Studie von McPherson und O'Neill (2010). Die Autoren unter-

suchen die Unterschiede der Motivation im Fach Musik im Vergleich zu anderen Schulfächern. Motivation wird erfasst mit den Konstrukten *competence beliefs* und *task value*. Unschwer zu erkennen ist, dass die theoretische Fundierung des Motivationskonstrukts dabei auf Erwartungs-mal-Wert-Modellen rekurriert. Erwartungs- und wertbezogene Konstrukte sind nach Krampen (1987) häufig inhaltlich und empirisch konfundiert, was den Nachweis einer diskriminanten Konstruktvalidität erschwert. Moderne Motivationstheorien gehen daher von generalisierten Erwartungen aus (vgl. Heckhausen, 2010). Neben theoretischen Überlegungen muss auch die methodische Umsetzung hinterfragt werden. McPherson und O'Neill (2010) verwenden in ihrem Fragebogen zur Erfassung der Fähigkeitseinschätzung Items wie das folgende: „Compared to other students in your class, how well do you expect to do this year in each of the following subjects: Mathematics, Science, Mother tongue, Art und Physical Education“ (S. 107). Die Versuchspersonen wurden aufgefordert, ihre Einschätzungen auf einer fünfstufigen Antwortskala pro Unterrichtsfach anzugeben. Dieses Vorgehen ist in zweierlei Hinsicht problematisch. Durch den direkten Vergleich mit den Fächern wird ein hypothesengeleitetes Antwortverhalten evoziert. Zudem lassen sich über den ganzen Fragebogen verteilte Antwortvorgaben nicht als separates Konstrukt für weitere Studien verwenden.

Die aktuelle Forschungslage zur Motivation im Musikunterricht charakterisiert eine eher lose Sammlung verschiedener und singulärer Motivationskonstrukte, deren Verwendung auf den jeweiligen Forschungskontext begrenzt bleibt. Daraus ergibt sich ein Bedarf an der reliablen Erfassung von geeigneten Motivationskonstrukten mit entsprechenden Skalen. Besonders geeignet erscheinen uns solche Motivationskonstrukte, welche den Situation-Person-Bezug berücksichtigen und sich somit auch für experimentelle Studien nutzen lassen (vgl. Krampen, 1987). Mit der Maßgabe, Motivation im Kontext von Musikunterricht zu beschreiben, bedarf es außerdem eines Motivationsmodells, was die Motivation als integrativen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik erfasst. In der theoretischen Fundierung eines Subjektorientierten Musikunterrichts wird ein solches Motivationsmodell vorgestellt (vgl. Harnischmacher, 2008). Die vorliegende Studie unternimmt erstmals den Versuch einer empirischen Überprüfung dieses Modells.

Handeln lässt sich als ein intentionales Verhalten auffassen, genauer gesagt, als ein Verhalten, dem eine Zielgerichtetheit, also Motive bzw. Absichten zugeschrieben werden. Der Prozess des Wünschens bzw. Wählens

von Handlungstendenzen wird als Motivation verstanden. Zu den bekanntesten Motivationstheorien zählt die Unterscheidung extrinsischer versus intrinsischer Motivation. Der Korrumpiereffekt der Motivation besagt ein Nachlassen des intrinsisch motivierten Handlungsantriebs, wenn zusätzlich noch ein erhöhtes Maß an äußeren Anreizen einer extrinsischen Motivation angeboten wird. Kuhl (1983) beobachtete erstmals, dass dieser Effekt nicht generell beobachtet werden kann, sondern auf interindividuelle Unterschiede verweist. Nachgewiesen wurde, dass eine hohe Motivationsstärke nicht immer ein Garant für eine darauf folgende Handlung ist. Moderne Motivationstheorien gehen eher davon aus, dass zur Handlungsausführung neben dem Prozess der motivationalen Handlungswahl noch eine Entschlussbildung, also ein volitionaler Prozess der Absichtsbildung notwendig ist (vgl. Heckhausen, 2003). Forschungsmethodisch hat sich die Vorhersage von beobachtbaren Aktivitäten durch Motivation und Volition vor allem in Experimenten bewährt (vgl. Kuhl & Beckmann, 1994).

Die vorliegende Fragestellung prüft dagegen den prognostischen Wert eines Motivationsmodells zur Vorhersage von Einstellungen, wobei tatsächlich beobachtbare Handlungen derzeit nicht berücksichtigt werden. Die Entwicklung eines bereichsspezifischen Motivationsmodells basiert auf einer Reihe vorangegangener Studien zum Erklärungswert einzelner Konstrukte (Harnischmacher, 1993, 1997, 1998). Dabei wird die Motivation musikalischen Handelns mittlerweile als integraler Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens aufgefasst (Harnischmacher, 2008). Das musikbezogene Motivationsmodell basiert auf einem differenzierten Erwartungsmodell (vgl. Heckhausen, 2003).

Der Motivationsprozess resultiert dabei aus einem Zusammenspiel situativer und personengebundener Faktoren. Letztere entwickeln sich über Generalisierungslernen und lassen sich als Erwartungen an die Situation, die Handlung, das Ergebnis und die Folgen beschreiben (vgl. Heckhausen, 2003).

Das Konstrukt der *Selbstwirksamkeit* beschreibt in der vorliegenden Studie Situations-Handlungs-Erwartungen darüber, inwieweit Schüler im Musikunterricht über ein Repertoire an Handlungen verfügen („Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht weiß ich, was ich machen soll.“). Die *Kontrollüberzeugung* bündelt generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz („Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.“). Situations-Ergebnis-Erwartungen im Musikunterricht subsumiert in generalisierter Form die *Externale Handlungshemmung*. Dabei werden die (zumeist negativen)

Handlungsergebnisse äußeren Umständen zugeschrieben („Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“). *Zielorientierung* im Musikunterricht meint generalisierte Ergebnis-Folge-Erwartungen langfristiger Art wie etwa gemeinsames Musizieren oder ein anstehendes Konzert („Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“). Die personengebundenen Konstrukte der Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externalen Handlungshemmung und Zielorientierung beschreiben Motivation im engeren Sinne. Es wird davon ausgegangen, dass Situationen aufgrund günstiger Umstände (z. B. durch das Handeln der Lehrperson) im genannten Sinne die Motivation befördern. Sollte die Situation keine handlungsfördernden Momente bereitstellen, muss der Akteur auf seine gelernten Erwartungen zurückgreifen. Im folgenden Modell von Harnischmacher (2008) wird das Verhältnis von Situation- und Personbezug dargestellt.

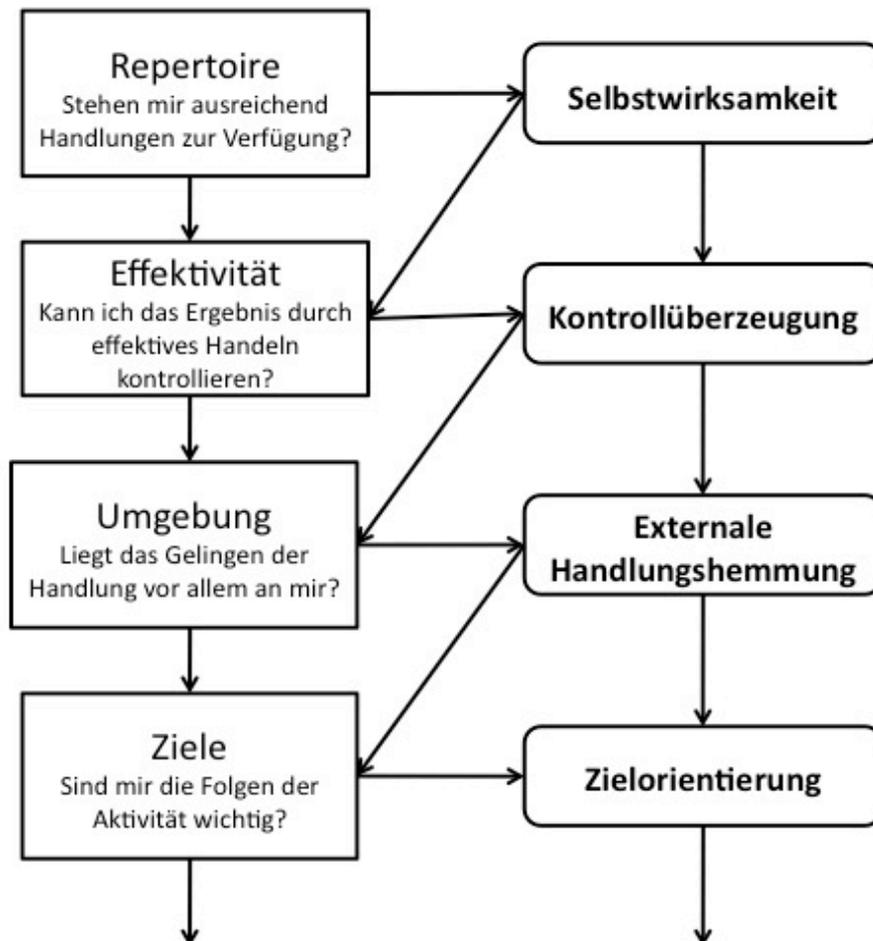


Abbildung 1: Modell des Situation-Person-Bezugs (Harnischmacher, 2008)

Angenommen wird, dass zur Handlungsinitiierung alle situativen oder personbezogenen Komponenten beteiligt sein müssen. In dem Modell bedeutet die Verneinung nicht den Abbruch einer Handlung, sondern lediglich eine geringere Vorhersagewahrscheinlichkeit der Handlungsdurchführung. Gleiches gilt zu bedenken bei der Überprüfung des Vorhersagewertes des Motivationsmodells musikbezogenen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht.

Heß (2011) untersuchte die Einstellung von Jugendlichen zum Musikunterricht. Dabei stand die Frage im Vordergrund, welche Unterrichtsinhalte aus Schülersicht für den Musikunterricht präferiert werden. Mit Hilfe einer Online-Umfrage und narrativen Interviews wurden 735 Gymnasiasten befragt. Es wurde ermittelt, inwiefern Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Unterrichtsinhalten sowie außerunterrichtlichen Merkmalen bestehen. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Musikunterricht polarisiert. Schüler, welche ein Instrument erlernen, haben eine positive Einstellung gegenüber dem Musikunterricht. Auch Mädchen fühlen sich vom Musikunterricht mehr angesprochen als Jungen. Wird „Klassische Musik“ präferiert, hat dies ebenfalls einen Einfluss auf eine positive Einstellung.

Die Studien von Adam (2011) und Hörtzsch (2011) können keine Zusammenhänge zwischen der instrumentalen Vorbildung und der Unterrichtseinstellung bestätigen. Aufschlussreicher erscheinen mögliche Zusammenhänge zwischen der Motivation und der Einstellung. In der Sozialpsychologie wird die Motivation insbesondere bei der Einstellungsänderung als vorauslaufende Bedingung beschrieben (vgl. Petty & Cacioppo, 1986). Mit der motivationsnahen Skala zur (allgemeinen) schulischen Selbstwirksamkeit beobachtete Adam (2011) nur einen geringen Zusammenhang mit dem Stresserleben und der Einstellung zum Musikunterricht. Die Pilotstudie von Hörtzsch (2011) stellt Skalen zur empirischen Überprüfung des Motivationsmodells von Harnischmacher (2008) vor. Beobachtet werden außerdem Zusammenhänge zwischen den Motivationskonstrukten und der Einstellung zum Musikunterricht. Die vorliegende Studie entwickelt in einem weiteren Schritt reliable Kurzskalen zur Motivation Musikalischen Handelns und überprüft die Hypothese, dass eine hohe Motivation eine positive Einstellung zum Musikunterricht vorhersagt.

3. Methode

Ausgehend von der Datenerhebung von Hörtzsch (2011) entwickelt die vorliegende Untersuchung in einer weiterführenden Analyse mit einer Teil-

stichprobe ($N = 302$) aus Schülern (Sek I, 14–18 Jahre) ein Inventar von Kurzskalen zur Motivation musikalischen Handelns. Cronbachs Alpha ergab für Selbstwirksamkeit $\alpha = .91$, Kontrollüberzeugung $\alpha = .88$, Externale Handlungshemmung $\alpha = .82$ und Zielorientierung $\alpha = .89$ (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011). Externale Handlungshemmung wurde positiv kodiert. Die Vorhersage von „Einstellung“ durch das Motivationsmodell erfordert einen regressionsanalytischen und strukturprüfenden Ansatz, wobei sich im vorliegenden Fall aufgrund des Konstruktcharakters der meisten Variablen ein lineares Strukturgleichungsmodell anbietet. Um die Stichprobengröße überschaubar zu halten, wurden die Motivationsitems der jeweiligen Konstrukte nach oblim rotierten Hauptachsenfaktorenanalysen paarweise nach den größten Ladungsunterschieden zusammengefasst. Mit dieser Technik des Parcelns verringert sich die Itemanzahl und somit auch der Messfehler (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002).

Die Stichprobe ($N = 302$) setzte sich zusammen aus 49% Schülern und 51% Schülerinnen von Gymnasien (43%) und Gesamtschulen (57%) aus 9. und 10. Klassen. 70% der Versuchspersonen waren deutscher Herkunft. 17% der Mädchen und 11% der Jungen hatten zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich fünf Jahre Instrumentalunterricht.

Die Erhebung fand klassenweise in den Schulstunden unter Aufsicht von Testleitern und Lehrperson statt. Der vorgelegte Fragenbogen enthielt demographische Angaben und das Motivationsinventar (vgl. Anhang). Außerdem wurde die Einstellung zum Musikunterricht mit folgenden Items erhoben:

Item <i>Wichtigkeit</i> :	Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.
Item <i>Existenz</i> :	Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.
Item <i>Ranking</i> :	Ordne die folgenden Fächer nach ihrer Wichtigkeit.

4. Ergebnisse

Die drei Items zur Einstellung zum Musikunterricht konnten in einer Hauptachsenfaktorenanalyse auf einen Faktor gebündelt werden. In einem linearen Strukturgleichungsmodell erklärt Motivation 52% der Einstellung zum Musikunterricht. Der Vorhersagewert des Motivationsmodells musi-

kalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht wird bestätigt (RMSEA .054, CFI .959, TLI .951, NFI .917).

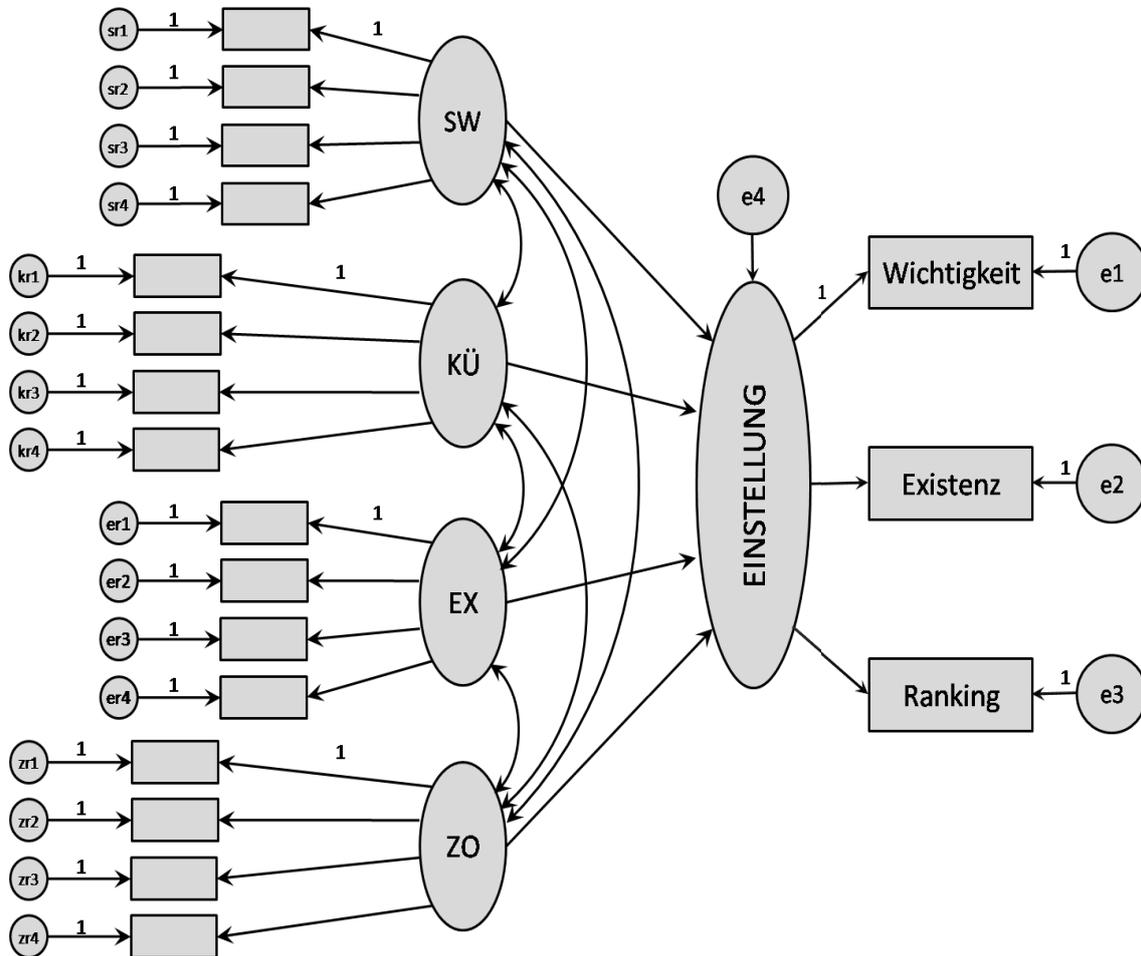


Abbildung 2: Vorhersage der Einstellung zum Musikunterricht durch das Motivationsmodell musikbezogenen Handelns

Nach Fornell und Larcker (1981) ergab sich für die jeweiligen Konstrukte des Motivationsmodells und die abhängige Variable (Einstellung) eine akzeptable konvergente Validität: Selbstwirksamkeit (SW) .55, Kontrollüberzeugung (KÜ) .54, Externale Handlungshemmung (EX) .54, Zielorientierung (ZO) .55 und Einstellung .57. Die Validität entspricht somit auch den positiven Werten für den gesamten Model-Fit.

5. Diskussion

Zu dem theoretischen Entwurf des Motivationsmodells Musikalischen Handelns (Harnischmacher, 2008) lagen bislang nur vereinzelte Befunde vor. Das gesamte Modell wurde in der vorliegenden Studie erstmals im Zusammenspiel aller beteiligten Motivationskonstrukte empirisch überprüft. Die Reliabilität der einzelnen Skalen kann mit .82 bis .91 als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Gleiches gilt für den prognostischen Wert der Einstellung zum Musikunterricht. Mit 52% Varianzaufklärung liefert das Motivationsmodell eine beachtliche Vorhersage der abhängigen Variable.

Offene Fragen betreffen vor allem die Rolle des außerschulischen Instrumentalunterrichts. Die Studien von McPherson und O'Neill (1999) und Heß (2011) werten die außerschulische Instrumentalbildung als positiven Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht. Andererseits konnten die Untersuchungen von Adam (2011) und Hörtzsch (2011) nicht bestätigen, dass Schüler den Musikunterricht positiver beurteilen, wenn sie bereits Erfahrungen im Instrumentalspiel haben. Diese Fragestellung erfordert eine Folgestudie, welche die Komplexität der außerschulischen Instrumentalbildung in Rechnung stellt.

Geplant sind derzeit experimentelle Folgestudien zum Einfluss der Motivation und Vorurteil auf die Bewertung von Musikunterricht aus Schülersicht. Eine weitere Studie beinhaltet die Entwicklung und Überprüfung des Vorhersagewerts einer Skala zur Motivation musikpädagogischen Handelns (Hofbauer & Harnischmacher, 2012).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie berücksichtigen, dass die Schülerbeurteilung oder deren Meinung über den Musikunterricht nicht nur wie bislang angenommen eine Frage außerschulischer Sozialisationsbedingungen darstellt. Vielmehr zeigt unsere Untersuchung, dass eine positive Einstellung der Schüler zum Musikunterricht in hohem Maße davon abhängt, inwieweit Musiklehrer einen motivierenden Musikunterricht gestalten.

Literatur

Adam, F. (2011). *Zum Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Stresswahrnehmung im Musikunterricht. Eine empirische Studie*. Berlin. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [07.12.2011].

- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation in Music Education Inventory (MMI)*. Forschungsstelle empirische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [7.12.2011].
- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Harnischmacher, C. (1995). Spiel oder Arbeit? Eine Pilotstudie zum instrumentalen Übeverhalten von Kindern und Jugendlichen. In H. Gremis, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Forum Musikpädagogik: Bd. 13 (S. 41-56). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition and maturational processes on practise behavior of young instrumentalists. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practise make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (S. 53-70). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 86. Augsburg: Wißner.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Herber, H.-J., Astleitner H. & Faulhammer, E. (1999). *Musikunterricht und Leistungsmotivation*. Verfügbar unter: www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beaetraege/herbst99/heasfa1999_2.htm [07.12.2011].
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=104](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=104) [07.12.2011].
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2012). *Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer (MMI-L)*. Verfügbar unter: <http://www.fem-berlin.de/index.php?site=content&mid=130> [06.3.2012].
- Hörtzsch, U. (2011). *Zum Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht. Eine empirische Studie der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Berlin: Universität der Künste.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Krampen, G. (1980). Generalisiertes versus bereichsspezifisches Selbstkonzept und leistungsbezogene Kausalattributionen von Hauptschülern verschiedener Klassenstufen. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie* (S. 379-381). Berlin: TUB Dokumentation.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (Hrsg.) (1994). *Volition and Personality. Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question and weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151-173.
- Martin, A. (2008). How domain specific are motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive-methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 785-813.
- McPherson, G. E. & Cormick, J. W. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, (141), 98-102.
- McPherson, G.E. & O'Neill, S.A. (2010). Student's motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 101-137.
- O'Neill, S. A. (1999). The role of motivation in the practice and achievement of young musicians. In S. W. Yi (Hrsg.), *Music, mind and science* (S. 420-433). Seoul: Seoul National University Press.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*, 19 (S. 123-205). New York: Academic Press.
- Roth, B. & Sokolowski, K. (2011). Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 32 (S. 113-146). Essen: Die Blaue Eule.

Anhang A: Motivationsinventar

Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtzsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle
Empirische
Musikpädagogik

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, das anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
1	Im Musikunterricht komme ich gut klar.					
2	Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben im Musikunterricht fertig werde.					
3	Die Arbeitsaufträge im Musikunterricht verstehe ich.					
4	Selbst bei neuen Aufgaben im Musikunterricht weiß ich, wie ich diese lösen kann.					
5	Es fällt mir leicht, im Musikunterricht mitzumachen.					
6	Bei Arbeitsaufträgen im Musikunterricht, weiß ich, was ich machen soll.					
7	Es fällt mir leicht neues im Musikunterricht zu lernen.					
8	Ich weiß was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.					
9	Wenn ich mich anstrengte, kann ich schwere Aufgaben im Musikunterricht lösen.					
10	Auch wenn ich einmal längere Zeit gefehlt habe, kann ich gute Leistungen im Musikunterricht erzielen.					
11	Mit etwas Übung werde ich die Arbeitsaufträge im Musikunterricht bewältigen.					
12	Ich bin überzeugt davon, dass ich die Aufgaben im Musikunterricht schaffen kann.					
13	Auch wenn der Musiklehrer / die Musiklehrerin noch mehr fordert, werde ich die Anforderungen bewältigen können.					
14	Im Musikunterricht kann ich schwierige Aufgaben lösen.					
15	Ich weiß, dass ich im Musikunterricht gute Ergebnisse erzielen kann, wenn ich mich anstrenge.					
16	Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.					

Motivation im Musikunterricht Inventar

Motivation in Music education Inventory

Harnischmacher, Hörtsch, (C) 2011 - Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle
Empirische
Musikpädagogik

Kreuze bitte das Kästchen an, das deine eigene Meinung ausdrückt! Achte darauf, keine Frage auszulassen und nur ein Kreuz pro Frage zu machen.

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Musikunterricht in diesem Schuljahr. Denke bitte daran, das anzukreuzen, was du tatsächlich empfindest, nicht was du gerne empfinden würdest.

		immer	häufig	manchmal	selten	nie
17	Wenn ich mit einer Aufgabe im Musikunterricht nicht klar komme, liegt das daran, dass die Aufgabe doof ist.					
18	Oft werden Themen im Musikunterricht behandelt, die mich nicht interessieren.					
19	Ich lasse mich im Musikunterricht schnell von anderen ablenken.					
20	Die Aufgaben im Musikunterricht sind langweilig, deshalb mache ich nicht mit.					
21	Im Musikunterricht arbeiten wir mit Musik, die ich langweilig finde.					
22	Im Musikunterricht mache ich nicht mit, weil es kindisch ist.					
23	Dass der Musikunterricht mir keinen Spaß macht, liegt am Lehrer.					
24	Die Musikauswahl im Musikunterricht ist schlecht.					
25	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um mit anderen gemeinsam Musik zu machen.					
26	Die Aufführungen sind für mich das wichtigste am Musikunterricht.					
27	Ich finde es toll, dass man im Musikunterricht verschiedene Instrumente kennen lernt.					
28	Ich freue mich auf die Musik im Musikunterricht.					
29	Ich habe große Lust im Musikunterricht mit anderen Schülern Musik zu machen.					
30	Ich mache gern im Musikunterricht mit, um etwas vor der Schule / der Klasse aufzuführen.					
31	Es macht mir großen Spaß, im Musikunterricht Musik zu machen.					
32	Musik ist eines meiner Lieblingsfächer.					

Vielen Dank für eure Mitarbeit!

Anhang B: Items „Einstellung“

1. Musikunterricht wird zu Recht als unwichtiges Fach bezeichnet.

Stimmt 1 2 3 4 5 Stimmt nicht

2. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

Stimmt 1 2 3 4 5 Stimmt nicht

**3. Ordne die folgenden Fächer nach ihrer Wichtigkeit.
Benutze die Ziffern von eins bis sechs. 1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten.**

Mathe, Deutsch, Musik, Englisch, Biologie, Sport

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: harnischmacher@fem-berlin.de

Ulrike Hörtzsch
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: hoertzschu-udk@yahoo.de

CHRISTIAN HARNISCHMACHER & VIOLA HOFBAUER

**Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil.
Eine experimentelle Studie
zum Einfluss von Status und Schulform
auf die Bewertung von Musikunterricht
bei Musiklehramtsstudenten und Schülern**

**Music Education – Action and Prejudice:
An Experimental Study about the Influence of Status on the
Evaluation of Music Teaching**

Summary

So far, there have been no studies of music pedagogy which focus on the topic of prejudice influencing the appraisal of music teaching. Our study deals with the question “to what extent can prejudice influence the perception and appraisal of music lessons?” The appraisal of teachers by students may be influenced by many preconceptions. For example, the teacher’s status – whether the music teaching is being performed by a non-specialist teacher or the head of a musical department; or the level of experience of the teacher – a novice, prospective teacher, as opposed to a seasoned expert. The appraisal of music teaching is also likely to depend on the type of school (lower secondary school versus high school/ grammar school).

1. Einleitung

Lehrern wird im Zuge ihrer Professionalisierung eine Vielfalt an Kompetenzen abverlangt. Die Redensart, dass ein guter Lehrer die Augen auch im Hinterkopf haben sollte, markiert ein zentrales Merkmal einer effektiven Klassenführung (vgl. Kounin, 2006). In den komplexeren Unterrichtssituationen und wechselnden Settings von Musikunterricht bedeutet die Fähigkeit des Beobachtens eine besondere Herausforderung für Lehrpersonen. Konstruktivistische Ansätze in Pädagogik und Musikpädagogik haben die Notwendigkeit der Beobachtungskompetenz erkenntnistheoretisch fundiert (vgl. Harnischmacher, 2008; Reich, 2006). Beobachten steht als Lehrkom-

petenz in einem größeren Kontext einer stets selektiven Unterrichtswahrnehmung (vgl. Schwindt, 2008).

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungsprojekts OSIRIS zur Wahrnehmung von Musikunterricht. In diesem Projekt gehen wir von der These aus, dass die Fähigkeit der Unterrichtsbeobachtung ein grundlegender Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrern ist. Langfristig zielen unsere Forschungsvorhaben auf geeignete Interventionsstudien ab. Dabei wird mittels videobasierter Testverfahren untersucht, inwieweit die Fähigkeit der Unterrichtsbeobachtung bei zukünftigen Lehrern bereits im Studium durch gezielte Trainings verbessert werden kann. In der Pilotstudie OSIRIS I wurden grundlegende Wahrnehmungsdimensionen bei der Beobachtung von Musikunterricht untersucht (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2011). Die Analyse der quantitativen und qualitativen Daten zeigt, dass der Wahrnehmungsraum von Musikunterricht in erster Linie durch allgemein-pädagogische Dimensionen geprägt ist. Während Lehrende eher pädagogisch-methodische Anmerkungen machen, spielen in der Wahrnehmung des Musikunterrichts bei Schülern musikbezogene Aspekte eine Rolle. Mittels einer multidimensionalen Skalierung konnten die Dimensionen Aufmerksamkeit, Kooperation und Musizieren in einer dreidimensionalen Beschreibung des Wahrnehmungsraums von Musikunterricht dargestellt werden. Den abschließenden Gedächtnistest bewältigten die Lehrer besser, als die Studenten oder Schüler. Unsere Folgestudie OSIRIS II geht der Frage nach, inwieweit Vorurteile einen Wahrnehmungsfiler bilden.

2. Stand der Forschung

Die wenigen Forschungen zur Beobachtungskompetenz von Musiklehrern konzentrieren sich vor allem auf den Fokus und den Umfang der Wahrnehmung von videografiertem Musikunterricht im Experten-Novizen-Vergleich. Erfahrene Musiklehrer machen vergleichsweise mehr Anmerkungen zu beobachteten Unterrichtssituationen und beziehen nicht nur das Lehrerhandeln, sondern auch weitere Unterrichtsaspekte ein (vgl. Androutsos & Humphreys, 2010; Madsen & Cassidy, 2005). Musikpädagogische Forschung berücksichtigt in diesem Zusammenhang nicht die Erwartungskomponente der Wahrnehmung. Mit zunehmenden Erfahrungen über verschiedene Situationen entwickeln sich generalisierte Erwartungshaltungen (vgl. Harnischmacher, 2008). Die Musikforschung beschreibt relativ stabile Erwartungen analog als Stereotype oder Vorurteile in der Instrumentalpra-

xis (vgl. Cramer, Million & Perreault, 2002; Hargreaves & North, 1997). Musikpädagogische Studien zum Einfluss von Vorurteilen auf die Bewertung von Musikunterricht liegen bislang nicht vor.

Unter Vorurteilen werden negative und extrem starre Einstellungen gegenüber den Mitgliedern einer Gesellschaft verstanden, allein aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2011, S. 424; Cloerkes, 2001, S. 76). Vorurteile bilden die affektive Komponente einer Einstellung, während Stereotype zu deren kognitiver Komponente gehören. Im Gegensatz dazu wirkt das Vorurteil als affektive Komponente unmittelbar entscheidungswirksam und somit eher handlungsleitend. Entsprechend konzentriert sich die vorliegende Studie auf die Wirkung von Vorurteilen bei der Wahrnehmung und Bewertung von Musikunterricht. Damit gehen auch forschungsmethodische Konsequenzen einher. Das Stereotyp einer fachfremden Musiklehrerin ließe sich bspw. relativ einfach über ein Semantisches Differential erfragen. Die Erforschung des Vorurteils impliziert dagegen die Wirkung auf tatsächliche Handlungsverläufe, wie etwa die Beschreibung und Bewertung eines videografierten Musikunterrichts. Untersucht wird dabei, inwieweit Vorurteile einen Wahrnehmungsfiter bilden bzw. eine Wahrnehmungsverzerrung bedingen.

In der Musikforschung wurden Vorurteile bislang vor allem im Zusammenhang mit der Rezension von Musikwerken, Dirigenten oder Musikstilen untersucht (vgl. Dorschel, 2004). Ein markantes Beispiel für die Vorurteilsforschung in der Musik liefert die Studie von John Spitzer (1987). Über mehrere Jahre war nicht geklärt, ob die Sinfonia Concertante (KV 297b) tatsächlich aus der Feder von W. A. Mozart stammt. Kritiker, die das Werk Mozart zuschrieben, beurteilten die Aufführung grundsätzlich positiver als solche, die von einem anderen Komponisten ausgingen (vgl. Spitzer, 1987, S. 344). Im bekannten WDR-Experiment von Behne (1987) wurden Radiohörer dazu aufgefordert einen Auszug einer Symphonie zu bewerten. Dabei wurde behauptet, die erste Einspielung sei von Karajan, eine weitere von Böhm oder Bernstein. Obwohl es sich um ein und dieselbe Einspielung handelte, bewerteten die Zuhörer die Musikstücke gänzlich unterschiedlich. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Behne (1990) in seiner Studie „Blicken Sie auf die Pianisten?!“. Die Videos mit unterschiedlichen Pianisten wurden ganz verschieden beurteilt, wobei allein der visuelle Eindruck in diesem Experiment ausschlaggebend für die Bewertung war. Allen Videos lag die gleiche auditive Tonspur zu Grunde.

Sozialpsychologische Studien haben in musikbezogenen Kontexten vor allem das Stereotyp des Musikers untersucht (vgl. Cooley, 1961; Kemp, 1981). Davies (1978) befragte Instrumentalisten eines Orchesters zu ihrem Selbstbild und dem Persönlichkeitsbild von Mitgliedern anderer Instrumentalgruppen. In der qualitativen Befragung zeigten sich die stärksten Kontraste zwischen Streichern und Blechbläsern. Die Beschreibung bestätigte das Stereotyp vom introvertierten, sensiblen Streicher und extravertierten Blechbläser (vgl. dazu auch Lipton, 1987). Genderspezifische Stereotype bei der Instrumentenwahl beschreibt Susan A. O'Neill (1997).

Im Zusammenhang mit schulischem Unterricht wurden Stereotype und Vorurteile hauptsächlich von der Pädagogischen Psychologie untersucht. Das Stereotyp des Schulversagers beschreibt eine kognitive Komponente der Einstellung, welche Elfriede Höhn 1967 mit einem Semantischen Differential untersuchte. Rosenthal & Jakobsen (1971) haben in ihrer bekannten Schrift "Pygmalion im Unterricht" Experimente zum Zusammenhang von Lehrervorurteilen und Schülerleistung vorgestellt.

3. Methode

Im Gegensatz zur Stereotypenforschung konzentriert sich die Erforschung von Vorurteilen nicht nur auf die Beschreibung verbalisierbarer Einstellungsbilder, sondern stellt deren Einfluss auf das Handeln in den Vordergrund. Entsprechend haben wir einen experimentellen Ansatz gewählt. Davon ausgehend, dass musikpädagogisches Beobachten bereits in der eigenen Schulzeit beginnt, sollte die Stichprobe auch einen Anteil von Schülern berücksichtigen. Das Experiment wurde mit 72 Schülern der Sekundarstufen I und II verschiedener Gymnasien aus Berlin, Sachsen und Niedersachsen durchgeführt. Außerdem nahmen an der Untersuchung 91 Lehramtsstudenten für Schulmusik (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) aus Berlin und Brandenburg teil. Die Gesamtstichprobe setzte sich aus 163 Versuchspersonen zusammen. Vor der eigentlichen Analyse wurden zur Anpassung an die Normalverteilung Ausreißer aus der Stichprobe entfernt. Die weitere Datenanalyse erfolgte mit $N = 149$. Im Gegensatz zu einem quasi-experimentellen Vorgehen wurde die ursprüngliche Stichprobe sowohl in den Schulen als auch an den Universitäten per Zufall auf zwei Testgruppen verteilt.

Die randomisierten Experimentalgruppen erhielten vom jeweiligen Testleiter eine Aufgabeninstruktion und einen Antwortbogen. Die unabhängige Variable, die Gruppenzugehörigkeit, wurde mittels eines videobasierten

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil

Tests (mit unterschiedlichen Treatments in Form von Untertiteln) untersucht. Beide Experimentalgruppen sahen identische Videoausschnitte (je drei Minuten) aus drei verschiedenen Musikunterrichtsstunden in drei verschiedenen Schulstufen und Schulen aus dem Bereich Sekundarstufe I und II. Allerdings wurden den Testgruppen jeweils andere Untertitel eingeblendet. Die erste Unterrichtssequenz (Video 1) zeigte im Original einen Ausschnitt eines Musikunterrichts aus einer gymnasialen Oberstufe zum Thema Georg Händel. Die Lehrerin befragte die Klasse zu biographischen Daten des Komponisten und ließ die Schüler dazu Textstellen aus dem Musikbuch vorlesen. Methodisch prägte diese Stunde die durchweg frontale Sozialform bei hohem Redeanteil der Lehrerin ohne klingende Musikbeispiele. Der zweite videografierte Musikunterricht (Video 2) bestand hauptsächlich aus praktischem Musizieren in einer fünften Klasse. Die Lehrperson leitete die Klasse frontal an, bestimmte Rhythmen auf Orffinstrumenten zu spielen. Im Gegensatz zu der zuvor videografierten Stunde war die Interaktion deutlich höher, allerdings auch der Geräuschpegel und die Unruhe der Schüler. Die Lehrerin musste sich mehrfach disziplinierend äußern. Eine Stunde zum Thema Filmmusik wurde als dritter Ausschnitt gewählt (Video 3). Während die ersten zwei Stunden von ausgebildeten Musiklehrerinnen gehalten wurden, fand die dritte Stunde unter Anleitung eines Lehramtsanwärters statt. Die Schüler sahen je nach Arbeitsgruppe einen mit unterschiedlicher Musik untermalten Filmausschnitt und erarbeiteten selbstständig in innerer und äußerer Differenzierung ihre Eindrücke. Im anschließenden Gruppengespräch wurden die Ergebnisse unter Anleitung der Lehrperson verglichen und besprochen.

		Video 1	Video 2	Video 3
				
Treatment	Gruppe a)	Hauptschule	fachfremde Lehrerin	Lehramtsanwärter
	Gruppe b)	Gymnasium	Fachseminarleiterin	Musiklehrer

Abbildung 1: Übersicht über die Treatments

Die Versuchspersonen erhielten keine Informationen über die tatsächlichen Gegebenheiten der präsentierten Stundenausschnitte. Dagegen wurden je nach Experimentalgruppe (unabhängige Variable) verschiedene Treatments in Form eines Untertitels mit der Dauer von zehn Sekunden eingeblendet (vgl. Abb. 1). Die Experimentalgruppe a) erhielt zu Video 1 im Untertitel die Information, dass der Unterricht in einer Hauptschule stattfand, zu Video 2, dass eine fachfremde Lehrerin unterrichtete und zu Video 3, dass die Lehrperson ein Lehramtsanwärter sei. Dagegen wurde der Gruppe b) suggeriert, im ersten Video handele es sich um Musikunterricht an einem Gymnasium, im zweiten um eine Fachseminarleiterin, welche unterrichtet. Im dritten Video wurde die Lehrperson als Musiklehrer benannt.

Nach jeder Videopräsentation erhielten die Versuchspersonen ca. zwei Minuten Zeit, um den begleitenden Testbogen auszufüllen. Neben anfangs abgefragten demographischen Daten bewerteten die Probanden den videografierten Musikunterricht mit Hilfe zweier Aufgaben. In der ersten Aufgabe hatten die Versuchspersonen die Möglichkeit zu einer freien Beschreibung ihrer Beobachtung in eigenen Worten. Die Instruktion lautete: „Welche Beobachtungen haben Sie gemacht und wie schätzen Sie diese ein?“ Die zweite Aufgabe erforderte quantifizierbare Angaben. Die Versuchspersonen wurden gebeten, den Unterricht auf Ratingskalen anhand folgender Merkmale zwischen misslungen und gelungen zu bewerten. Die Bewertung bildete die abhängige Variable.

1. Schülerbeteiligung
2. Lehrersprache
3. Lernförderliches Klassenklima
4. Einsatz von Medien/Instrumenten
5. Klare Strukturierung
6. Abwechslungsreicher Unterricht
7. Fördern einzelner Schüler
8. Ausstattung des Musikraums
9. Aktives Musizieren
10. Angemessenheit des Lernstoffs

Die Merkmale sind stark an Hilbert Meyers „10 Merkmale guten Unterrichts“ angelehnt (vgl. Meyer, 2004). Diese zwei Aufgaben wurden nach jeder Videodarbietung gestellt. Abschließend kreuzten die Teilnehmer drei

der o. g. Merkmale an, welche ihrer Meinung nach guten Musikunterricht ausmachen.

4. Ergebnisse

In einer vorhergehenden Skalenanalyse (Cronbachs Alpha) konnten die 10 Merkmale nicht in eine konsistente Skala zusammengefasst werden. Entsprechend gehen in die weiteren Analysen keine Skalensummenwerte ein, sondern jedes der zehn Items einzeln. In einfaktoriellen Varianzanalysen zeigten sich lediglich für das Video 2 (fachfremde Lehrerin vs. Fachleiterin) bis auf ein Item („Aktives Musizieren“) durchweg signifikante Unterschiede ($\alpha = 0.05$).

1. Schülerbeteiligung	$F_{(1;161)} = 7,192; p = 0.008; \eta^2 = 0.04$
2. Lehrersprache	$F_{(1;161)} = 17,726; p = 0.000; \eta^2 = 0.10$
3. Lernförderliches Klassenklima	$F_{(1;161)} = 11,573; p = 0.001; \eta^2 = 0.07$
4. Einsatz von Medien/ Instrumenten	$F_{(1;156)} = 7,980; p = 0.005; \eta^2 = 0.05$
5. Klarer Unterrichtsaufbau	$F_{(1;161)} = 14,375; p = 0.000; \eta^2 = 0.08$
6. Abwechslungsreicher Unterricht	$F_{(1;158)} = 10,294; p = 0.002; \eta^2 = 0.06$
7. Fördern einzelner Schüler	$F_{(1;160)} = 6,731; p = 0.010; \eta^2 = 0.04$
8. Ausstattung des Musikraums	$F_{(1;159)} = 8,055; p = 0.005; \eta^2 = 0.05$
9. Aktives Musizieren	$F_{(1;161)} = 3,260; p = 0.073; \eta^2 = 0.02$
10. Angemessen	$F_{(1;161)} = 16,079; p = 0.000; \eta^2 = 0.09$

Tabelle 1: Ergebnisse einfaktorieller Varianzanalysen von Video 2

Die beiden Testgruppen unterscheiden sich in Video 2 signifikant, teils hoch signifikant, voneinander. Die Effektstärken fallen mit Ausnahme des ersten Items durchweg mittel bis hoch aus (vgl. Cohen, 1992). Die Experimentalgruppe mit dem Treatment „fachfremde Lehrerin“ bewertete die videografierte Unterrichtssequenz schlechter als die Kontrollgruppe mit dem Treatment „Fachseminarleiterin“ (Mittelwertsunterschiede vgl. Anhang).

Die Versuchspersonen erhielten die Möglichkeit, den jeweils videografierten Musikunterricht in eigenen Worten zu bewerten. Diese qualitativen

Daten wurden in einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2005) ausgewertet. Es können drei wesentliche Ergebnisse festgehalten werden.

1. In der Auswertung der Gesamtnennungen aller Videos zeigt sich eine klare Tendenz, dass die pädagogischen vor den musikpädagogischen bezogenen Äußerungen überwiegen. Diese Beobachtung bestätigt das Ergebnis aus der Pilotstudie (vgl. Harnischmacher & Hofbauer, 2011), wonach die Wahrnehmung von Musikunterricht vor allem von allgemein pädagogischen Dimensionen geprägt ist. Eine allgemein-pädagogische Äußerung war zum Beispiel: „Die Lehrerin wartet nicht bis die Schüler ruhig sind.“ Ein musikpädagogischer Kommentar einer Schülerin war: „Es wird gleich der gesamte Rhythmus präsentiert.“
2. Die Beschreibung und Bewertung der videografierten Musikstundensequenzen differierte in den Teilstichproben der Studenten und Schüler. Die Studenten legten ihren Fokus auf das Lehrerverhalten und die Unterrichtsorganisation. Zum Beispiel bewertete eine Masterstudentin (Gym, 24 J.) das erste Video folgendermaßen: „nur Textarbeit, keinerlei Musikpraxis; nur Biographisches, trocken, langweilig, irrelevant; schlimm! Die SuS lernen nichts (!) daraus; Lehrerin stellt Suggestivfragen, beantwortet ihre Fragen selbst, formuliert die SuS-Antworten um (unnötigerweise).“

Ein weiteres Beispiel zur Betonung der Unterrichtsorganisation von einem Masterstudenten (Gym, 23 J.) zum dritten Video lautet: „sehr schöne Aufgabe, gut vorbereitet, aber Aufgabenstellung zu vage; kein Aufgabenzettel, Aufgabenzettel mit einigen Vorgaben könnte hilfreich sein zur Diskussion und zum Verständnis des gesamten Ablaufs (dadurch hätten Fragen/ Unsicherheiten auf Schülerseite eliminiert werden können).“

Die Schüler nahmen hauptsächlich Aspekte der Motivation und des Sozialverhalten wahr. Zur Motivation äußerte sich ein Schüler (15 J.) wie folgt zu Video 2: „Die Schüler waren motiviert, am Unterricht teilzunehmen. Die Aufmerksamkeit hat jedoch teilweise gelitten. Die Unterrichtsweise der Lehrerin erschien professionell.“ Bei Video 2 kommentierte eine Schülerin (15 J.): „Der Unterricht ist langweilig und eintönig gestaltet. Die Lehrerin betreibt Frontalunterricht, die Schüler sind gelangweilt und unkonzentriert. Mir gefällt so ein Unterricht nicht, ich bevorzuge Gruppenarbeiten oder Partnerarbeit. Zusammen arbeiten macht mehr Spaß, erfolgreicher und motiviert die Schüler. Außerdem kann man sich in Partnerarbeiten etc. untereinander

der helfen.“ Eine 16-jährige Schülerin fasst ihren Kommentar zum Video 3 wie folgt zusammen: „Anfangs wirkte der Unterricht durchdacht, doch es war nicht gewährleistet, wie hoch die Motivation in den einzelnen Gruppen sein würde. Viele Schüler wirkten nicht besonders interessiert.“

3. Studenten und Schüler schätzten gleichermaßen einen Musikunterricht positiver ein, welcher die Musik und das Musizieren in den Vordergrund stellt. Ein Musikunterricht mit hohem Verbalanteil und dem Schwerpunkt auf der Vermittlung deklarativen Wissens wurde zu meist negativ bewertet. Einem Teil der Befragten fiel es schwer, einen solchen Unterricht überhaupt noch als Musikunterricht zu identifizieren: „Es wurde ein Text über Händel gelesen und danach noch gefragt, was daran wichtig ist. Langweiliger Musikunterricht, wen interessieren diese Fakten? Ich hätte zum Thema Händel ein Menuett getanzt oder Musik gemacht. Was soll so ein Text? Lesen können sie im Deutschunterricht und im Fremdsprachenunterricht üben.“

Abschließend wurden die Versuchspersonen gebeten, die beschriebenen zehn Items (vgl. Meyer, 2004) nach ihrer Wichtigkeit für den Musikunterricht einzuschätzen. Analysiert wurden für Schüler und Studenten jeweils die drei wichtigsten Items. Die Schüler nannten „Einsatz von Medien/Instrumenten“, „Abwechslungsreicher Unterricht“ und „Aktives Musizieren“ als wichtigste Merkmale von Musikunterricht. Davon schätzten die Studenten ersteres nicht als so bedeutsam ein, dafür aber „Schülerbeteiligung“.

Während die Schüler eher den Einsatz von Medien/Instrumenten für den Musikunterricht betonten, sehen die Studenten die Schülerbeteiligung als wichtig an. Einig ist man sich, dass ein Musikunterricht möglichst abwechslungsreich sein soll und dass dabei vor allem das aktive Musizieren im Vordergrund steht. Diese quantitativen Beobachtungen decken sich auch mit den Befunden aus der qualitativen Datenanalyse. Zum Beispiel kommentierte eine 15-jährige Schülerin das zweite Video u. a.: „alle Schüler machen aktiv Musik, das ist gut!“. Ein 16-jähriger Schüler notierte zu dem ersten Video: „mehr praktische Elemente wären besser“ und zum zweiten Video: „sehr praktisch orientiert; Kinder können auch selber Instrumente spielen; man hat so mehr Spaß am Unterricht“.

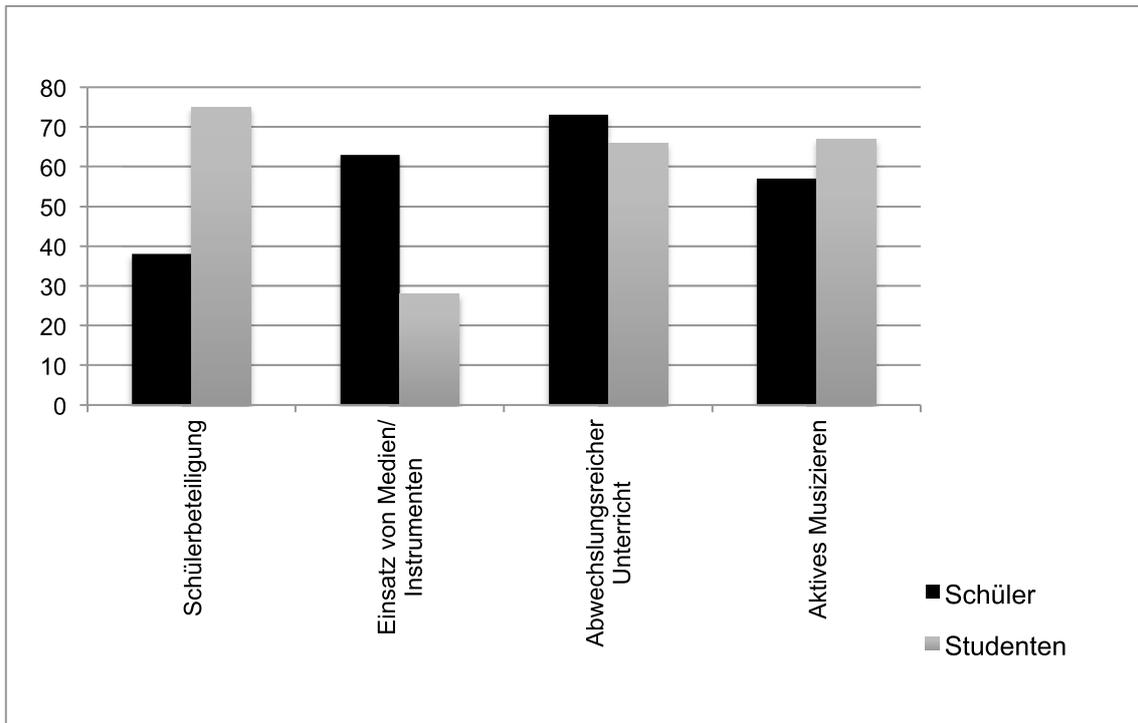


Abbildung 2: Häufigkeiten der musikbezogenen Äußerungen

Gegen einen Unterricht mit hohem Verbalanteil spricht sich z. B. eine 16-jährige Schülerin zum ersten Video aus: „komplizierter langweiliger Sachtext; man konnte sich nicht konzentrieren, weil es so einschläfernd war; kein Musizieren! Schüler kriegen schlechten Eindruck von Musikunterricht“. Dagegen meinte die gleiche Schülerin zu Video 2: „kein langweiliger Musikunterricht; lernen unterschiedliche Instrumente kennen.“

Der Einfluss spezifischer Vorurteile auf die Unterrichtswahrnehmung hat sich bestätigt. Experimental- und Kontrollgruppe unterscheiden sich in Video 2 signifikant, teils hoch signifikant, in ihrer Bewertung von videografiertem Musikunterricht voneinander. Die Effektstärken fallen mit Ausnahme des ersten Items durchweg mittel bis hoch aus (vgl. Cohen, 1992). Die Experimentalgruppe mit dem Treatment „fachfremde Lehrerin“ bewertete die videografierte Unterrichtssequenz schlechter als die Kontrollgruppe mit dem Treatment „Fachseminarleiterin“ (Mittelwertsunterschiede vgl. Anhang).

5. Diskussion

Das vorliegende Experiment bestätigt den Einfluss von Status auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern. Wenn den Versuchspersonen eine fachfremd unterrichtende Lehrerin suggeriert wurde, fielen die Beurteilungen des beobachteten Unterrichts deutlich negativer aus. Ähnliche Effekte konnten nicht beobachtet werden bei den suggerierten Unterschieden Lehramtsanwärter versus Lehrer und Hauptschullehrer versus Gymnasiallehrer. Anzumerken ist, dass insbesondere die Schulform möglicherweise eine diskriminierende Variable darstellen kann, wenn man die Treatments in Form der Untertitel verstärkt. Der Hinweisreiz in Form eines Untertitels wurde in den gezeigten Unterrichtsvideos lediglich zehn Sekunden in Schriftform eingeblendet. Dieser artifizielle Stimulus kann dem Vergleich zum Alltag nicht standhalten. Beim Besuch einer Schule wirken noch etliche weitere Eindrücke (Stadtviertel, soziales Umfeld, Schulgebäude, Schülerklientel usw.). Entsprechend werden in einer aktuell laufenden Folgestudie die Treatments in ihrer Intensität erhöht.

In der qualitativen Beschreibung und Bewertung der videografierten Musikstundensequenzen differierten die Teilstichproben der Studenten und Schüler. Die Studenten legten ihren Fokus auf das Lehrerverhalten und die Unterrichtsorganisation, während die Schüler den Einsatz von Medien befürworteten. Es ist anzunehmen, dass die Studenten in ihren Bewertungen ihre spätere Lehrerrolle im Blick haben. Differentielle Aspekte zwischen Studenten und Schülern spiegeln zwar eine alltagsnahe Annahme, ließen sich aber in der statistischen Auswertung des Experiments nicht klar bestätigen. Um die zukünftige Befundlage auch methodisch noch transparenter zu gestalten, geht die genannte Folgestudie von einer vergleichsweise homogenen Stichprobe aus. Offen bleibt im vorliegenden Experiment, warum das Vorurteil des Lehrerstatus einen solchen Einfluss auf die Bewertung von Musikunterricht zeitigt. Mögliche Hinweise sind von weiteren Einflussgrößen zu erwarten. Unsere anschließende Studie untersucht die Motivation von Schülern im Musikunterricht und deren Wechselwirkung mit Vorurteileffekten. Während die vorliegende Studie mit einer heterogenen Stichprobe möglichen interpersonalen Unterschieden Rechnung tragen wollte, fokussiert die weiterführende Studie mit der Berücksichtigung der Motivation vermehrt intrapersonale Prozesse. Festzuhalten bleibt, dass sich der Einfluss spezifischer Vorurteile auf die Unterrichtswahrnehmung in dieser Studie bestätigt hat.

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert R. M. (2011). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Androutsos, P. & Humphrey, J. T. (2010). Classroom observation ability among preservice music educators in Greece. *International Journal of Music Education*, 28(1), 5-16.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S.186-220). Kassel: Bärenreiter.
- Behne, K.-E. (1990). Blicken Sie auf die Pianisten?! Zur bildbeeinflussten Beurteilung von Klaviermusik im Fernsehen. *Medienpsychologie*, 2(2), 115-131.
- Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cooley, I (1961). A study of the relation between certain mental and personality traits and ratings of musical abilities. *Journal of Research in Music Education*, (9), 108-117.
- Cramer, K. M., Million, E., Perreault, L. A. (2002). Perceptions of Musicians: Gender Stereotypes and Social Role Theory. *Psychology of Music*, 30(2), 164-174.
- Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. London: Hutchinson.
- Dorschel, A. (Hrsg.) (2004). *Dem Ohr voraus. Erwartung und Vorurteil in der Musik. Studien zur Wertungsforschung*. Wien: Universal Edition.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press.
- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Studien zur Musik: Bd. 6. Frankfurt: Lang.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil

- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts – eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=60&path%5B%5D=157> [7.12.2011].
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung. Musikpädagogische Forschung*: Bd. 7. (S. 87-131). Laaber: Laaber.
- Kemp, A. (1981). Personality differences between the players of string, woodwind, brass and keyboard instruments, and singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (66/67), 33-38.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010): Videografie im Unterricht. Medialer Blick ins Klassenzimmer: Über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. *Musik und Unterricht*, (101), 55-61.
- Lipton, J. P. (1987). Stereotypes concerning musicians within symphony orchestras. *Journal of Psychology*, (121), 85-93.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Madsen, K. & Cassidy, J. W. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 222-233.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- O'Neill, S. A. (1997). Gender and music. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Hrsg.), *The Social Psychology of Music* (S. 46-63). Oxford: Oxford University Press.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht: Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.

Spitzer, J. (1987). Musical Attribution an Critical Judgement: The Rise and Fall of the Sinfonia Concertante for Winds. *Journal of Musicology*, 5(3), 319-156.

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: harnischmacher@fem-berlin.de

Viola C. Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
Email: hofbauer@fem-berlin.de

Anhang A: Items Bewertung

	misslungen	gelingen
1. Schüleraktivität	|-----|	
2. Lehrersprache	|-----|	
3. Lernförderliches Klima	|-----|	
4. Einsatz von Medien/ Instrumenten	|-----|	
5. Klare Strukturierung	|-----|	
6. Methodenvielfalt	|-----|	
7. Differentielles Fördern	|-----|	
8. Vorbereitete Umgebung	|-----|	
9. Aktives Musizieren	|-----|	
10. Angemessenheit des Lernstoffs	|-----|	

Anhang B: Mittelwertsunterschiede

Video 2		Mittelwert
Item 1	EG	15,58
	KG	17,94
	Gesamt	16,84
Item 2	EG	11,37
	KG	15,71
	Gesamt	13,69
Item 3	EG	9,87
	KG	13,29
	Gesamt	11,69
Item 4	EG	11,60
	KG	14,95
	Gesamt	13,41
Item 5	EG	10,55
	KG	14,70
	Gesamt	12,77
Item 6	EG	9,32
	KG	12,48
	Gesamt	11,00
Item 7	EG	5,80
	KG	8,35
	Gesamt	7,15
Item 8	EG	12,27
	KG	15,11
	Gesamt	13,81
Item 9	EG	18,97
	KG	20,26
	Gesamt	19,66
Item 10	EG	13,07
	KG	16,93
	Gesamt	15,13

EG (Experimentalgruppe): „fachfremde Lehrerin“

KG (Kontrollgruppe): „Fachseminarleiterin“

Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden: Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studienfächer

Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of Different Fields of Study.

Summary

This study is grounded in questionnaire-evaluated data. Its primary aim is to differentiate and validate the results and factor-analytically derived scales of subjective action competence (Inventory Covering Professional and Study Orientation in Music Education, IBSO) obtained in a pilot study (von Georgi & Lothwesen, 2010) by enlarging the sample size up to 254 students from different fields of study (musicology, music education, music as school subject and instrumental studies). The central element of this study is a statistical inspection of the IBSO-scales' ability to predict the course of studies in comparison to those of personality- (PANAS, SKI) and coping-scales (SVF). The study also examines correlations between subjective action competence, personality traits and coping-strategies. To address the discussion of music students' needs, expectations and the external demands placed upon them we suggest the person-environment-fit model (PE-Fit) as theoretical basis and incorporate this study's outcomes into it. The results of this study confirm the pilot study's findings: the polarity of statistical effects remains, personality- and coping-scales correlate positively to subjective action competence scales, however, they have no significant impact on the latter's prediction of the course of studies. Finally, a multinomial logistic regression analysis reveals that only the IBSO-scales are able to predict the students' fields of study considerably. With regard to the student's subjective action competence models, it also points out significant differences between the particular fields of study.

1. Einleitung

1.1 Einordnung der Studie

Die vorliegende Untersuchung folgt der Pilotstudie zu subjektiven Handlungskompetenzen von Musikstudierenden (von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b) und zielt auf eine Differenzierung der darin vorgelegten empirischen Befunde und eine Validierung der dort faktorenanalytisch gebildeten Skalen (Inventar zur Erfassung der Berufs- und Studiumsorientierung in der musikpädagogischen Ausbildung, IBSO) an einer erweiterten Stichprobe. In der Pilotstudie wurde eine erste Konstruktion messbarer subjektiver Kompetenz- und Motivationskonstrukte vorgenommen. Hierbei resultierten sieben Skalen (vgl. Tabelle 3). Die Interkorrelationen der IBSO-Skalen zeigten, dass diese zum Teil eine Persönlichkeitsabhängigkeit aufwiesen. So kovarierte u. a. die Skala *Resistenz* deutlich mit einer geringen emotionalen Labilität, während die Skala *Stabilität* vermehrt mit einer positiven Selbstinstruktion in Stresssituationen einherging (von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 310-311). Um einen Hinweis auf die Unterschiede zwischen verschiedenartigen Ausbildungsstätten zu bekommen, wurde damals unterschieden, ob die Befragten an einer Musikhochschule oder an einer Universität studierten. Hierbei zeigte sich, dass die IBSO-Skalen eine signifikante Vorhersage des Studienortes ermöglichten, nicht jedoch die Stress- und Persönlichkeitsvariablen (für eine detaillierte Darstellung vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b). In der vorliegenden Studie sollen nun einzelne Studienfächer im Mittelpunkt der explorativen Analysen stehen. Um in Folgestudien eine theoriebezogene Forschung zu ermöglichen, wird hier erstmals ein theoretisches Modell herangezogen, mit dessen Hilfe sich die Ergebnisse weiterführend interpretieren und untersuchen lassen.

1.2 Theoretische Bezugspunkte

Ogleich als Versuchspersonen häufig an musikpsychologischen Studien beteiligt, wurden Musikstudierende selbst und ihre subjektiven Einschätzungen und Bedürfnisse im Rahmen ihrer Ausbildung bislang selten erforscht. Somit sind Qualifikationsmerkmale und Motivationen von Musikstudierenden noch erheblich unterrepräsentiert und es dominieren deskriptive Querschnittstudien (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 307f.). Die wenigen vorliegenden Untersuchungen stehen eher abseits der allgemeinen Lehrerbildungsforschung, obwohl eine Annäherung in der theoreti-

schen Orientierung durchaus fruchtbar erscheint (Hofmann, 2007; Neuhaus, 2008).

Sehr vereinfachend sind Forschungsansätze der Lehrerbildungsforschung zu unterscheiden hinsichtlich einer Fokussierung objektiver Kompetenzen oder subjektiver Selbstbeschreibungen. Dieser letztgenannte, personen-zentrierte Ansatz, erlaubt die empirische Erfassung von Konstrukten wie dem Selbstkonzept (vgl. Rauin & Maier, 2007; für den Bereich der Musikpädagogik vgl. Spychiger, 2007; Spychiger, Gruber & Olbertz 2009, 2010), der Selbstprofessionalisierung, der Selbstaktualisierung oder der Selbstwirksamkeit (Hofmann, 2007) u. a. mittels psychometrischer Verfahren. Dabei werden Entwicklungsverläufe in Verbindung mit Persönlichkeit, emotionalen und motivationalen Faktoren, sowie mit Intelligenz und dem Geschlecht hergestellt. Die Ableitung von Ursachen für ein erfolgreiches Bestehen im Beruf aus diesem empirischen Material ist jedoch problematisch, da eine Vielzahl von Variablen und deren Interaktion von Bedeutung zu sein scheinen, was zu einer nur eingeschränkten Verallgemeinerbarkeit führt.

Im Unterschied dazu basiert der kompetenzorientierte Ansatz auf übergeordneten Kriterien zur Erfassung der beruflichen Qualifikation und dem möglichen Berufserfolg. Hierbei werden aus scheinbar empirischen Erkenntnissen der beruflichen Praxisanforderungen präskriptive Standards formuliert, die als Modellvorstellungen wiederum der empirischen Prüfung zugeführt werden (vgl. Gold, 2008; Oser & Oelkers, 2001). Allerdings ist dabei die Individualität der befragten Personen in den Hintergrund gerückt und nur noch von geringem Interesse.

Jedoch ist durchaus anzunehmen, dass beide Orientierungen gemeinsam das Auftreten von Stress und psychischen Belastungen erklären können. In der Arbeits- und Organisationspsychologie haben derartige Modelle, die eine Verbindung zwischen den objektiven (o) und subjektiven Faktoren (s) herstellen, eine lange Tradition (vgl. Hoyos & Frey, 1999; McKenna, 2000). Besonders geeignet für die vorliegende Thematik erscheint das PE-Fit-Modell, da es zwischen Person (P) und Umwelt (E: Environment) unterscheidet. Stress aber auch die Über- und Unterforderung im Berufsalltag werden im PE-Fit-Modell auf eine Nichtpassung (Mismatch) der bestehenden personalen und umweltbedingten Faktoren zurückgeführt (vgl. Abbildung 1). Hierbei lassen sich sowohl objektiv-personale vs. objektiv-umweltbedingte Variablen (z. B. erlernte Kompetenzen (P_o) vs. berufliche Anforderungen (E_o)) als auch subjektiv-personale vs. subjektiv-umweltbedingte Variablen (z. B. Selbstwahrnehmung und -einschätzung (P_s) vs.

Berufserfahrungen (E_S)) unterscheiden. So kann einerseits ein Mismatch zwischen Person und Umwelt direkt zu Stress und Belastung führen (PE-Fit), andererseits kann auch eine subjektiv verfälschte Wahrnehmung der objektiven Gegebenheiten (EE- und PP-Fit) indirekt ein PE-mismatch bedingen (vgl. Edwards, Caplan & Harrison, 1998; Fenzel, 2008; Harms, Roberts & Winter, 2006; Roberts & Robins 2004). Im Rückgriff auf die vorliegende Thematik lassen sich auf diesem Hintergrund folgende Problemstellungen ableiten, die mit einem möglichen PE-Mismatch einhergehen können (s. Abbildung 1):

1. PE_S -Fit: Wie schätzen Musikstudierende sich selbst ein? vs. Wie schätzen sie ihr Studium ein?
2. PE_O -Fit: Was können Musikstudierende tatsächlich leisten? vs. Was müssen sie leisten können?
3. $P_O P_S$ - und $E_O E_S$ -Fit: Wie werden bestehende Kompetenzen oder tatsächlich vorhandene Studiumsbedingungen subjektiv wahrgenommen?

Hiervon ausgehend wird ersichtlich, dass vor allem die quantitative Erfassung der subjektiven Kompetenzwahrnehmung bisher kaum im Mittelpunkt der Forschung stand, obwohl aus dem PE-Fit-Modell deutlich wird, dass dieser Variable wichtige Bedeutung zukommen könnte: Zum einen als Indikator für einen möglichen PP-Fit und zum anderen für den subjektiven PE-Fit. So legen bereits die Ergebnisse der Pilotstudie die Vermutung nahe, dass mit einer erhöhten Praxisorientierung ein geringer ausgeprägtes akademisch-wissenschaftliches Selbstverständnis einhergeht, sodass derartigen Kompetenzen nur eine marginale subjektive Bedeutung zukommt. Auch stellt sich die Frage, inwieweit die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen in der Praxis den tatsächlichen entsprechen. Liegt hier ein Mismatch vor, so kann im späteren Berufsalltag Überforderung und Stress die Folge sein.

Im Rahmen des vorliegenden Ansatzes stellt sich jedoch nicht die Frage nach den späteren Folgen, sondern vielmehr nach den messbaren subjektiven Handlungskompetenzen, wie sie bereits in der Ausbildung entwickelt werden. Dieses würde einerseits einen Abgleich mit den objektiven Kompetenzen und den zukünftigen Anforderungen ermöglichen (PP- und EE-Fit), andererseits aber auch eine tiefgreifende Differenzierung der gegebenen subjektiven Einschätzungen, um in der Ausbildung eine positive Kompetenzentwicklung, im Sinne eines optimalen PE_S -Fits im zukünftigen Berufsalltag sicherzustellen.

Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden

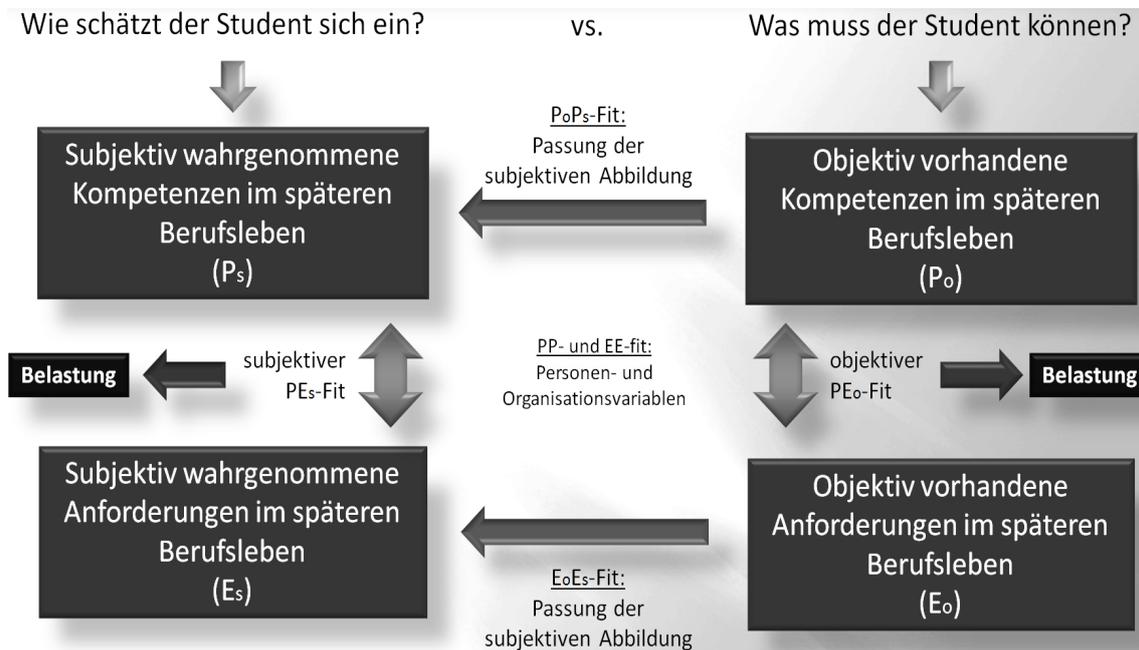


Abbildung 1: Personen-Umwelt-Fit-Modell (PE-Fit Model) (von Georgi, Hantschel & Lothwesen, 2011).

1.3 Ziele der Studie

In der vorliegenden zweiten explorativen Studie sollen die Ergebnisse der Pilotstudie von von Georgi & Lothwesen (2010a, 2010b) anhand der erweiterten Stichprobe bezüglich möglicher Unterschiede zwischen verschiedenen musikbezogenen Studienfächern weiter differenziert werden. Neben der erneuten Schätzung der Reliabilitäten der IBSO-Skalen, sowie der Überprüfung der Konstruktvalidität (Rost, 1996; von Georgi, 2010) standen folgende explorative Fragestellungen im Vordergrund: Welche IBSO-Skalen gehen mit den Studienfächern einher, die für einen späteren Beruf mit einem hohen musikpädagogischen Anteil ausbilden und welche Merkmale weisen Personen in Studienfächern auf, die für eine rein musikpraktische Berufstätigkeit ausbilden? Des Weiteren soll untersucht werden, durch welche spezifischen Charakteristika die Studierenden unterschiedlicher musikbezogener Studienfächer gekennzeichnet sind und ob anhand dieser Variablen eine regressive Studienfachvorhersage möglich ist.

Der vorliegende Forschungsansatz folgt somit nicht einem konfirmatorischen Ansatz, sondern ist im Rahmen der explorativen Konstrukt- und Hypothesengewinnung angesiedelt (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 355f.).

2. Methode

2.1 Stichprobe

Gegenüber der Pilotstudie wurde die Stichprobengröße auf $N = 254$ erhöht (167 weiblich, 83 männlich). Tabelle 1 zeigt die Erhebungsorte, Geschlechter- und Altersangaben getrennt nach der Hochschulform. Die Gesamtstichprobe wurde für die folgenden Analysen in vier Subgruppen aufgeteilt:

1. Musikwissenschaft (BA, MA, Magister): $n = 47$ (Gießen 46, Frankfurt 1)
2. Musikpädagogik (BA, MA, Magister): $n = 60$ (Gießen 48, Frankfurt 12)
3. Lehramt Musik (L1, L2, L3, L5): $n = 100$ (Gießen 20, Frankfurt 37, Stuttgart 9, Berlin 16, Siegen 18)
4. Instrumentalstudium (BA, MA, Diplom): $n = 42$ (Frankfurt 2, Stuttgart 3, Lübeck 36).

Tabelle 1: Stichprobendeskription

Universität ($n = 133$)	Musikhochschule ($n = 129$)
<ul style="list-style-type: none"> • Gießen: $n = 115$; GV: 36/79; $M_A = 23,4$ (4,2) • Siegen: $n = 18$; GV: 6/12; $M_A = 23,1$ (2,2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Berlin: $n = 16$; GV: 3/13 Frauen; $M_A = 23,6$ (3,7) • Frankfurt: $n = 52$; GV: 16/36; $M_A = 23,6$ (3,6) • Lübeck: $n = 49$ GV: 21/28; $M_A = 21,4$ (2,8) • Stuttgart: $n = 12$; GV: 7/5; $M_A = 22,8$ (1,7)

n : Stichprobengröße; GV: Geschlechterverteilung (Männer/Frauen); M_A : Mittelwert (Standardabweichung) des Alters.

Bei der Prüfung der Stichprobe auf mögliche Unterschiede in der Fachsemesteranzahl (t -Test) ergaben sich keine Geschlechter- oder Hochschulformdifferenzen, allerdings deutliche Unterschiede bezüglich des Studienfachs (ONEWAY-ANOVA; $p \leq 0,001$): Die Gruppe *Musikwissenschaft* war durchschnittlich in einem höheren Fachsemester ($M = 5,1$; $SD = 3,5$) als *Lehramt Musik* ($M = 4,2$; $SD = 2,7$), gefolgt von *Musikpädagogik* ($M = 3,5$; $SD = 2,1$) und *Instrumentalstudium* ($M = 2,6$; $SD = 2,1$).

2.2 Durchführung und Verfahren

Die Datenerhebung fand während der Vorlesungszeit im SS 2010 und im WS 2010/11 statt. Die Form der Datenerhebung und die verwendeten Verfahren waren mit denen der Pilotstudie identisch (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 308f.).

2.2.1 IBSO

Basierend auf einem Itempool zur Berufs- und Studiumsorientierung wurden in der Pilotstudie faktorenanalytisch sieben Skalen extrahiert, die subjektive Einschätzungen und selbst empfundene Handlungskompetenzen erfassen sollen (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b). Das konstruierte IBSO erfasst mit jeweils sieben Items (fünfstufige Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“) je Skala folgende Konstruktbereiche: soziale Orientierung (Skala *Empathie*), generelle Studiumsmotivation (Skala *Motivation*), Stressbewältigungsressourcen hinsichtlich innerer Überzeugungen (Skala *Stabilität*), Stressbewältigung anhand äußerer Anforderungen (Skala *Resistenz*), Einschätzungen des fachbezogenen Wissensstandes (Skala *Kompetenz*), praktische Wissensanwendung (Skala *Transfer*) sowie eine allgemeine Offenheit gegenüber neuen (musikalischen) Impulsen (Skala *Flexibilität*). Die Interpretationsanmerkungen können der Tabelle 2 entnommen werden.

2.2.2 PANAS

Zur Erfassung der habituellen Affektlage wurde das *Positive and Negative Affect Schedule* verwendet (PANAS, Watson, Clark & Tellegen, 1988; dt. Version: Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996). In der vorliegenden Studie wurde mittels der trait-Version („Wie fühlen Sie sich im Allgemeinen?“) erfasst, inwiefern Personen im alltäglichen Leben positive und negative Gefühlszustände erleben, sodass eine Aussage über die generell positive (PA) und negative (NA) emotionale Befindlichkeit einer Person ermöglicht wird (vgl. Watson, 2000).

2.2.3 SKI

Das *Selbstkonzept Inventar* (SKI, von Georgi & Beckmann, 2004) erfasst den Anteil der Persönlichkeit, der sich aus der interpersonalen Interaktion

zwischen Person und Situation herausbildet. Die Skalen des SKI umfassen folgende Dimensionen: Ich-Stärke vs. Unsicherheit (Lebens- und Selbstsicherheit sowie das Fehlen von Angstgefühlen), Attraktivität vs. Marginalität (Einschätzung der Selbstwirksamkeit in sozialen Gruppen), Vertrauen vs. Zurückhaltung (Bindungsfähigkeit), Ordnungsliebe vs. Sorglosigkeit (Strukturierung der Umwelt) und Durchsetzung vs. Kooperation (Durchsetzungsfähigkeit in sozialen Gruppen).

2.2.4 SVF-44

Der *Stressverarbeitungsfragebogen* (SVF-44, Janke, Erdman, Kallus & Boucsein, 1995) erfasst Stressverarbeitungsstrategien (Coping-Strategien), die von hoher situativer und zeitlicher Konstanz sind. Die einzelnen Skalen des SVF-44 sind der Tabelle 3 zu entnehmen.

2.3 Statistische Auswertungsmethoden

1. Die Zusammenhänge der IBSO-Skalen mit den Persönlichkeitsskalen und der Stressverarbeitung wurden mittels einfacher Korrelationsanalyse und multipler Regressionsanalyse untersucht.
2. Zur Aufdeckung möglicher Charakteristika der gebildeten Studienfächer (s. o. Stichprobe) wurde je Variablencluster (Persönlichkeit: SKI und PANAS; Stressverarbeitung: SVF; Handlungskompetenzen: IBSO) eine multinominale Regressionsanalyse durchgeführt (AV: Studienfach; UV: Skalen der jeweiligen Fragebögen).
3. Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Fachsemesteranzahl bezüglich der IBSO-Skalen wurden mittels MANOVA analysiert.

3. Ergebnisse

Die Reliabilitätsschätzungen des SKI, PANAS und SVF sind in Tabelle 3 angegeben. Es zeigt sich, dass die Mehrzahl der Skalen ein Cronbachs Alpha über 0.75 aufweisen.

3.1 Dimensionen subjektiver Handlungskompetenzen und Leistungsmotivation (IBSO)

Tabelle 2: Skalenstatistiken und inhaltliche Bedeutung der IBSO-Konstrukte

IBSO	Skalenstatistiken		inhaltliche Interpretation	
	2010	2011		
Empathie	<i>n</i>	93	261	Soziale Orientierung und Einfühlungsvermögen in Studium und Beruf
	α	0.77	0.69	
	<i>SB</i>	0.77	0.69	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Stabilität	<i>n</i>	91	259	Selbstsicherheit im Umgang mit dem Wissenserwerb und der Wissensanwendung und -produktion
	α	0.85	0.82	
	<i>SB</i>	0.83	0.84	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	0.05	
Motivation	<i>n</i>	92	260	Musik als interner Motivator für Studium und Beruf
	α	0.77	0.71	
	<i>SB</i>	0.77	0.73	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Kompetenz	<i>n</i>	90	258	Theorie und Empirie als Kompetenzgrundlage für den späteren Beruf
	α	0.75	0.66	
	<i>SB</i>	0.72	0.65	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Resistenz	<i>n</i>	93	261	Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren
	α	0.78	0.68	
	<i>SB</i>	0.75	0.64	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Flexibilität	<i>n</i>	91	259	Allgemeine Offenheit für neue (musikalische) Impulse und Trends und deren praktische Anwendungen
	α	0.76	0.73	
	<i>SB</i>	0.74	0.54	
	<i>p</i> [KS]	n.s.	n.s.	
Transfer	<i>n</i>	89	257	Die Bedeutung des Studiums (Referate, schriftliche Arbeiten) als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben (Leistungsmotivation und Berufsvorbereitung)
	α	0.76	0.68	
	<i>SB</i>	0.74	0.61	
	<i>p</i> [KS]	< 0.01	n.s.	

n: Stichprobengröße; α : Cronbachs Alpha; *SB*: Spearman-Brown Schätzung der Split-half Reliabilität; *p*[KS]: Signifikanzniveau des Kolmogorow-Smirnow Tests auf Normalverteilung (n.s.: nicht signifikant mit $p > 0.05$).

In Tabelle 2 sind die wichtigsten Skalenstatistiken und eine kurze inhaltliche Beschreibung der sieben Skalen des *Inventars zur Erfassung der Berufs- und Studiumsorientierung in der musikpädagogischen Ausbildung* (IBSO, von Georgi & Lothwesen, 2010a, 2010b) angeführt.

Es zeigt sich, dass nur die Skala *Stabilität* nicht hinreichend normalverteilt ist. Die Reliabilitäten der aktuellen Studie ergeben Koeffizienten zwischen 0.67 und 0.82. Im Vergleich zur Pilotstudie sind alle Reliabilitäts-Schätzungen leicht gesunken (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a). Am deutlichsten betrifft dies die Skala *Kompetenz* (von $\alpha = 0.753$ auf $\alpha = 0.656$). Weiterhin zeigen die Interkorrelation der IBSO-Skalen, dass diese zum Teil deutlich miteinander kovariieren ($p \leq 0.05$). Um weitere Hinweise auf die Bedeutung der IBSO-Skalen zu erhalten, wurden diese einer hierarchischen Clusteranalyse unterworfen. Hierbei resultierte, dass sich die IBSO-Skalen in zwei übergeordnete Cluster einteilen lassen, die als *Kernkompetenzen 1* und *Kernkompetenzen 2* bezeichnet wurden (Abbildung 2). Dieses Ergebnis bestätigt die in der Pilotstudie gefundenen Cluster der Stressbewältigungsressourcen (*Stabilität & Resistenz*), fachbezogene Kompetenzen (*Kompetenz & Transfer*) und Motivation (*Empathie & Motivation*) (von Georgi & Lothwesen, 2010a, S. 309).

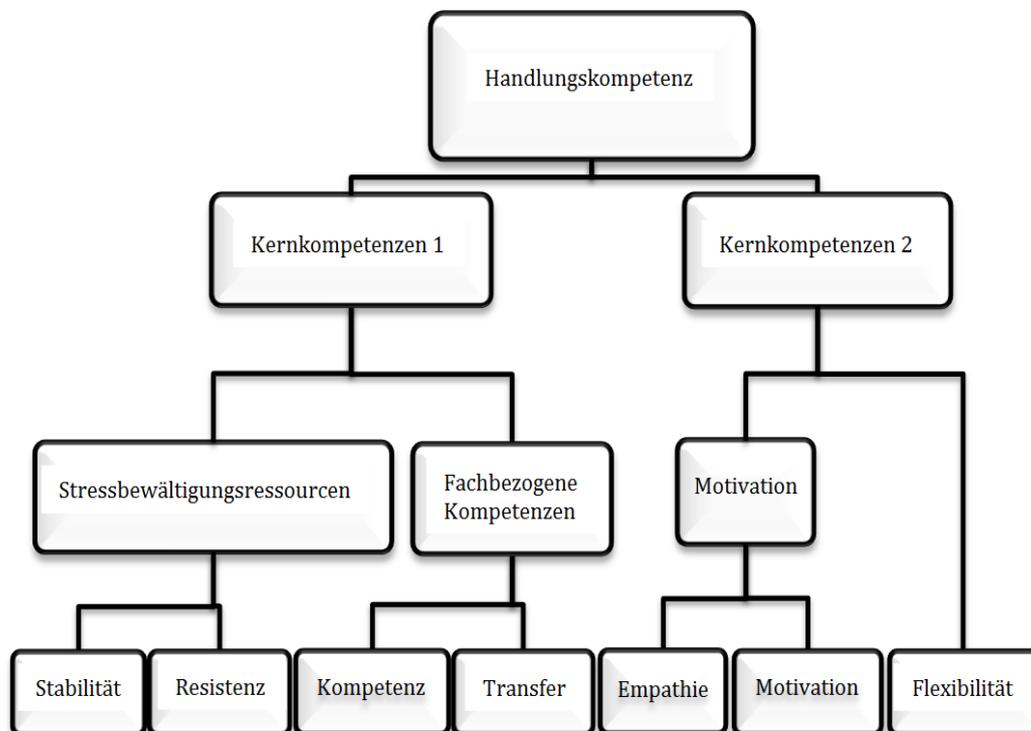


Abbildung 2: Dendrogramm der hierarchischen Clusteranalyse.

3.2 Geschlechter- und Fachsemesterunterschiede

Die Analyse der IBSO-Skalen auf Unterschiede bezüglich des Geschlechts und des Fachsemesters (MANOVA) ergab, dass die *Fachsemesteranzahl* eine Abnahme der Mittelwerte der IBSO-Skalen *Motivation* ($p \leq 0.05$) und *Transfer* ($p \leq 0.01$) bedingt (FS: $p = 0.003$) (siehe Abbildung 3). Des Weiteren zeigte sich, dass weibliche Studierende niedrigere Werte in den Skalen *Stabilität* ($p = 0.001$), *Kompetenz* ($p = 0.047$), *Flexibilität* ($p = 0.012$) und *Transfer* ($p = 0.044$) aufweisen (Geschlecht: $p = 0.001$) (siehe Abbildung 4). Zwischen beiden unabhängigen Variablen konnte kein Interaktionseffekt nachgewiesen werden (Geschlecht x Fachsemester: $p = 0.841$).

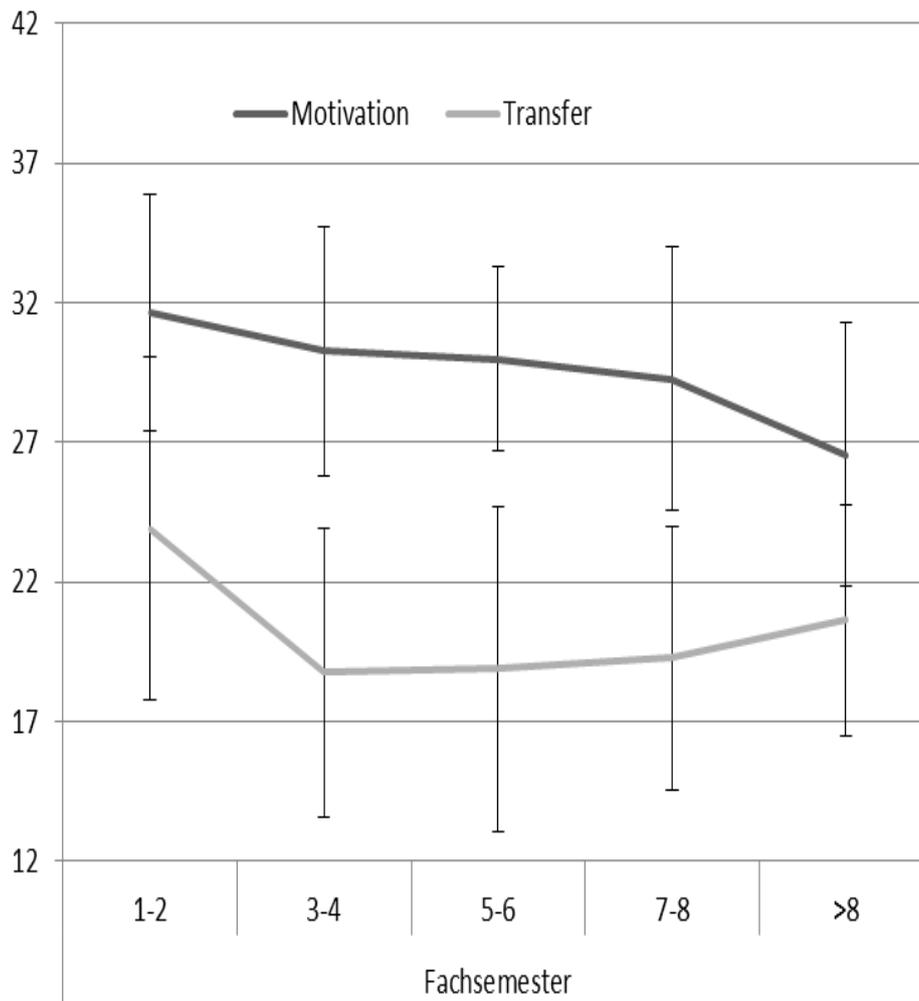


Abbildung 3: Skalensummenmittelwerte und Standardabweichungen der IBSO-Skalen *Motivation* und *Transfer* getrennt nach Fachsemester.

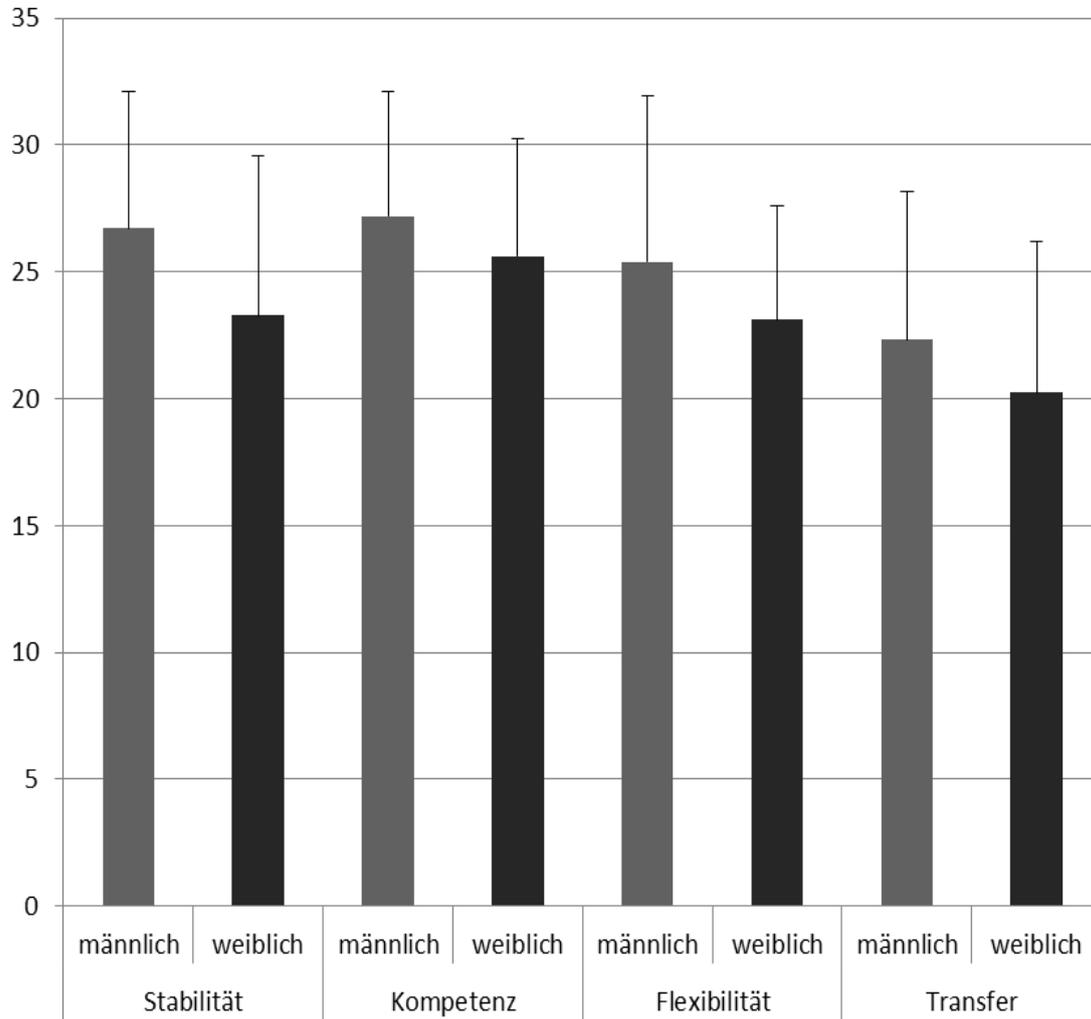


Abbildung 4: Skalensummenmittelwerte und Standardabweichungen der IBSO-Skalen getrennt nach Geschlecht mit $p \leq 0.05$ (vgl. Text).

3.3 Persönlichkeitsvariablen und Stressverarbeitung

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Korrelations- und Regressionsanalysen der sieben Skalen des IBSO mit den Skalen des PANAS, SKI und SVF zusammenfassend dargestellt (vgl. Tabelle 3).

3.3.1 Empathie

Die IBSO-Skala *Empathie* kovariiert in hohem Maße mit einer erhöhten positiven Affektivität (PANAS) sowie mit den Skalen *Attraktivität* und

Vertrauen des SKI. In Bezug auf Stressbewältigungsstrategien zeigen Personen mit hohen *Empathie*-Werten deutliche Tendenzen zu positiver Selbstinstruktion, Situationskontrollversuchen und besonders zur Suche nach sozialer Unterstützung bei gleichzeitig geringen Fluchttendenzen. Die Regressionsanalyse ergibt hierbei ein multiples R von 0.40 ($p \leq 0.01$) und es zeigt sich, dass vor allem die SVF-Skala *soziale Unterstützung* mit der Skala *Empathie* einhergeht (vgl. Tabelle 3).

3.3.2 Stabilität

Personen mit hohen Werten in der Skala *Stabilität* zeichnen sich durch eine erhöhte positive Affektivität (PANAS) und Ich-Stärke (SKI) bei gleichzeitig niedriger negativer Affektivität (PANAS) aus und weisen bedeutsame Werte in den Skalen *Attraktivität*, *Durchsetzung* (SKI) und *Reaktionskontrollversuche* (SVF) auf, die ebenfalls in der multiplen Regressionsanalyse von Bedeutung sind ($R = 0.63$; $p < 0.001$) (vgl. Tabelle 3). Auffällig ist die hohe negative Korrelation mit der Skala *Resignation*. Des Weiteren ergeben sich Zusammenhänge mit den SVF-Skalen *Bagatellisierung*, *Entspannung*, *positive Selbstinstruktion* und *Situationskontrollversuche* sowie niedrige Flucht- und Vermeidungstendenzen bei ebenso geringer gedanklicher Weiterbeschäftigung (SVF).

3.3.3 Motivation

Die Korrelationen der Skala *Motivation* unterscheiden sich nur gering von den vorhergehenden Skalen. Dennoch ist auch hier eine hohe positive Affektivität und eine positive Selbstinduktion in Stresssituationen zu verzeichnen. (vgl. Tabelle 3).

3.3.4 Kompetenz

Ein geringes Maß nach einem Wunsch nach sozialer Unterstützung als Coping-Strategie kovariiert mit der IBSO-Skala *Kompetenz* (vgl. Tabelle 3). Die multiple Regressionsanalyse ergibt zudem schwache Zusammenhänge mit einer positiven Selbstinstruktion und erhöhten Reaktionskontrollversuchen ($R = 0.40$; $p = 0.17$).

Tabelle 3: Ergebnisse der multiplen Regressions- und Korrelationsanalysen zwischen den Persönlichkeits- sowie Stressverarbeitungsvariablen und den IBSO-Skalen

Verfahren	Skala	Empathie	Stabilität	Motivation	Kompetenz	Resistenz	Flexibilität	Transfer	α	
PANAS	PA	0.21**	0.40**+	0.30**+	0.07	0.152*	0.03	0.22**+	0.83	
	NA	- 0.09	- 0.27**	- 0.14*	- 0.01	- 0.44**+	0.10	0.02	0.81	
SKI	ICH-STÄRKE - Selbstzweifel	0.12	0.36**	0.17**	- 0.04	0.55**+	- 0.05	0.70	0.86	
	ATTRAKTIVITÄT - Marginalität	0.20**	0.32**+	0.20**	- 0.02	0.26**	- 0.07	0.06+	0.85	
	VERTRAUEN - Zurückhaltung	0.21**	0.09	0.16*	0.03	0.11	- 0.01	0.12	0.78	
	ORDNUNGSLIEBE - Sorglosigkeit	0.05	0.05	- 0.02	0.10	0.02	- 0.15*	0.06	0.78	
	DURCHSETZUNG - Kooperation	0.01	0.39**+	0.15*	0.11	0.23**	- 0.07	- 0.02+	0.70	
SVF	Ablenkung	- 0.03	- 0.03	0.04	- 0.01	0.13**+	0.14*	- 0.01	0.84	
	Bagatellisierung	0.07	0.21**	0.20	- 0.01	0.34**	0.09	- 0.01	0.71	
	Entspannung	0.05	0.13*	0.03	- 0.04	0.23**	0.10	0.11	0.84	
	Flucht	- 0.21**	- 0.35**	- 0.14*	- 0.01	- 0.31**	0.09	- 0.10	0.81	
	Gedankliche Weiterbeschäftigung	0.05	- 0.18**	- 0.01	0.05	- 0.42**	0.12+	- 0.043	0.91	
	Positive Selbstinstruktion	0.20**	0.33**	0.22**	0.04+	0.28**	0.10	0.113	0.63	
	Reaktionskontrollversuche	0.04	0.15**+	0.15**+	0.18**+	- 0.03	0.11	0.18**+	0.75	
	Resignation	- 0.12	- 0.41***	- 0.16*	- 0.10	- 0.43**	0.07	- 0.18**	0.76	
	Situationskontrollversuche	0.19**	0.20**	0.18**	- 0.01	- 0.01	0.10	0.09	0.70	
	Soziale Unterstützung	0.24**+	- 0.07	0.02	- 0.11	- 0.17**+	- 0.03	- 0.09	0.89	
	Vermeidungstendenz	- 0.10	- 0.17**	- 0.02	- 0.07	- 0.13*	0.023	- 0.06	0.81	
	Regress	<i>R</i>	0.40	0.63	0.41	0.37	0.67	0.40	0.44	
		<i>df</i>	19/214	19/212	19/213	19/211	19/214	19/212	19/210	
	<i>F</i>	2.20	7.46	2.30	1.78	9.31	2.09	2.59		
	<i>p</i>	0.004	<0.001	0.002	0.027	<0.001	0.006	<0.001		

α : Cronbachs Alpha; PANAS: Positive and Negative Affect Schedule (trait) (Watson, Clark & Tellegen 1988); SKI: Selbstkonzeptinventar (von Georgi & Beckmann 2004); SVF: Stressverarbeitungsfragebogen-44 (Jahnke, Erdmann, Kallus & Boucsein 1995); *R*: Multipler Regressionskoeffizient; *df*: Freiheitsgrade; *F*: *F*-Verteilungswert; *p*: Signifikanz; *: $p \leq 0.05$; **: $p \leq 0.01$; +: signifikante β -Koeffizienten der multiplen Regressionsanalysen mit $p \leq 0.05$.

3.3.5 Resistenz

Personen mit hohen Werten in der IBSO-Skala *Resistenz* zeichnen sich durch eine erhöhte positive Affektivität (PANAS), Ich-Stärke, Attraktivität und Durchsetzungsfähigkeit (SKI) bei gleichzeitig niedriger negativer Affektivität (PANAS) aus. Deutlich positive Korrelationen ergeben sich zu den SVF-Skalen *Ablenkung*, *Bagatellisierung*, *Entspannung* und *positive Selbstinstruktion*. Personen mit hohen *Resistenz*-Werten zeigen zudem geringe Fluchttendenzen, Resignation und gedankliche Weiterbeschäftigung sowie eine Suche nach sozialer Unterstützung in Stresssituationen (vgl. Tabelle 3).

3.3.6 Flexibilität

Die IBSO-Skala *Flexibilität* weist nur wenige Beziehungen zu den gemessenen Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen auf. Einzig ein geringes Maß an Ordnungsliebe bzw. eine erhöhte Sorglosigkeit (SKI) und Suche nach Ablenkung (SVF) kovariieren signifikant mit *Flexibilität* (vgl. Tabelle 3). Die multiple Regressionsanalyse zeigt, dass einzig die Variable *gedankliche Weiterbeschäftigung* (SVF) von Bedeutung ist.

3.3.7 Transfer

Die Korrelationen zwischen der IBSO-Skala *Transfer* und den Variablen des SKI und SVF sind insgesamt nur gering. Dennoch fällt die Beziehung zwischen der Skala *Transfer* und den Skalen *positive Affektivität* und *Reaktionskontrollversuche* auf. Außerdem weisen Personen mit hohen *Transfer*-Werten geringere Resignationstendenzen auf (vgl. Tabelle 3).

3.4 Vorhersage des Studienfachs anhand der verwendeten Skalen

Nachfolgend sind die Ergebnisse der multinominalen logistischen Regressionsanalysen (vgl. Abbildung 5) aufgeführt, die eine Vorhersage des Studienfachs aus den verwendeten Skalenclustern (SKI und PANAS, SVF, IBSO) schätzt. Aufgrund der sehr eindeutigen akademischen Ausrichtung der Studieninhalte des Studienfachs Musikwissenschaft wurde diese Gruppe als Referenzkategorie in den drei Regressionsanalysen verwendet.

3.4.1 *Persönlichkeitsvariablen*

Die Vorhersage des Studienfachs anhand der Skalen des PANAS und SKI ergaben einen signifikanten Likelihood-Quotienten-Test mit $p = 0.016$ und ein Nagelkerkes Pseudo R^2 von $NR^2 = 0.156$. Insgesamt wurden 40,9% aller Studierenden ihrem Studienfach korrekt zugeordnet. Jedoch ergab die Inspektion der Regressionsgewichtungen nur für die Skala *positive Affektivität* des PANAS signifikante Studienfachunterschiede ($p \leq 0.001$). Die Skala *Durchsetzung* ist mit $p = 0.063$ nur tendenziell signifikant. Im Einzelnen zeigt sich, dass Studierende des Studienfachs Lehramt Musik eine erhöhte positive Affektivität ($p = 0.025$) und Durchsetzungsfähigkeit ($p = 0.016$) aufweisen. Ähnliches gilt auch für die Gruppe der Instrumentalstudierenden ($p[\text{PA}] = 0.001$; $p[\text{DK}] \leq 0.05$) (vgl. Abbildung 5).

3.4.2 *Stressverarbeitung*

Auch die Regressionsanalyse bezüglich der Vorhersagefähigkeit der Stressverarbeitungsskalen (SVF) ergab einen signifikanten Effekt mit $p = 0.016$ mit $NR^2 = 0.210$ (vgl. Abbildung 5). Anhand der Skalen konnten 48% der Studierenden erfolgreich ihrem Studienfach zugeordnet werden. Hierbei weisen die Skalen *Reaktionskontrollversuche* ($p = 0.002$) und *Soziale Unterstützung* ($p = 0.017$) signifikante Einzelergebnisse auf. Die Skala *Flucht* ist nur tendenziell signifikant ($p = 0.078$). Mit Rücksicht auf Unterschiede zwischen den Studienfächern ergaben sich nur zwei bedeutsame Ergebnisse: Die Gruppen *Musikpädagogik* und *Lehramt Musik* weisen erhöhte Fluchttendenzen ($p[\text{MuPä}] = 0.035$; $p[\text{Lehramt}] = 0.016$) und eine höhere Suche nach sozialer Unterstützung ($p[\text{MuPä}] = 0.031$; $p[\text{Lehramt}] = 0.019$) auf.

Da die Regressionsanalysen der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen nur vereinzelt signifikante Ergebnisse in Bezug auf das Studienfach aufweisen und nur in 40,9% bzw. 48% der Fälle eine richtige Vorhersage erbringen, kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass beide Variablenformen (Persönlichkeit und Stressverarbeitung), wenn überhaupt, nur in einem indirekten Zusammenhang mit den unterschiedlichen Studienfächern stehen, nicht jedoch ein gewähltes Studienfach direkt vorhersagen können (s. u. Diskussion).

3.4.3 Subjektive Handlungskompetenz

Im Vergleich zu den Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen weist die Regressionsanalyse des Studienfachs aufgrund der Skalen des IBSO deutlich signifikante Ergebnisse auf ($p \leq 0.001$; $NR^2 = 0.210$). Die korrekte Klassifikation der Studierenden liegt mit 56,8% deutlich über jener der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen. Bei der Betrachtung der einzelnen Skalen bestätigt sich dieses Ergebnis: *Empathie* ($p \leq 0.001$), *Stabilität* ($p = 0.013$), *Resistenz* ($p = 0.005$), *Flexibilität* ($p = 0.001$) und *Transfer* ($p \leq 0.001$) weisen deutlich signifikante Effekte auf (s. Abbildung 5). Fünf der sieben Skalen des IBSO erweisen sich somit als geeignet für die Vorhersage des Studienfachs. Im Einzelnen zeigt sich, dass die Gruppe *Lehramt Musik* am unauffälligsten im Vergleich zu den Gruppen *Musikpädagogik* und *Instrumentalstudium* ist. Sie weist lediglich erhöhte Werte in der Skala *Empathie* auf ($p = 0.003$). Die Gruppe *Musikpädagogik* zeigt hohe Werte in den Skalen *Empathie* ($p = 0.013$) und *Resistenz* ($p = 0.001$) und geringe in der Skala *Stabilität* ($p = 0.011$) auf. Am auffälligsten stellte sich die Gruppe *Instrumentalstudium* heraus (s. Abbildung 5). In vier der sieben IBSO-Skalen weist sie signifikante Ergebnisse auf: kennzeichnend sind hohe Werte in den Skalen *Motivation* ($p = 0.029$), *Transfer* ($p = 0.002$) und tendenziell in der Skala *Resistenz* ($p = 0.077$) sowie geringe Werte in den Skalen *Kompetenz* ($p = 0.044$) und *Flexibilität* ($p \leq 0.001$).

Die nachfolgende Überprüfung dieser Ergebnisse unter Verwendung der um die Persönlichkeitsvariablen bereinigten IBSO-Skalen (unstandardisierte Residuen), ergab keine signifikanten Veränderungen der beschriebenen Ergebnisse.

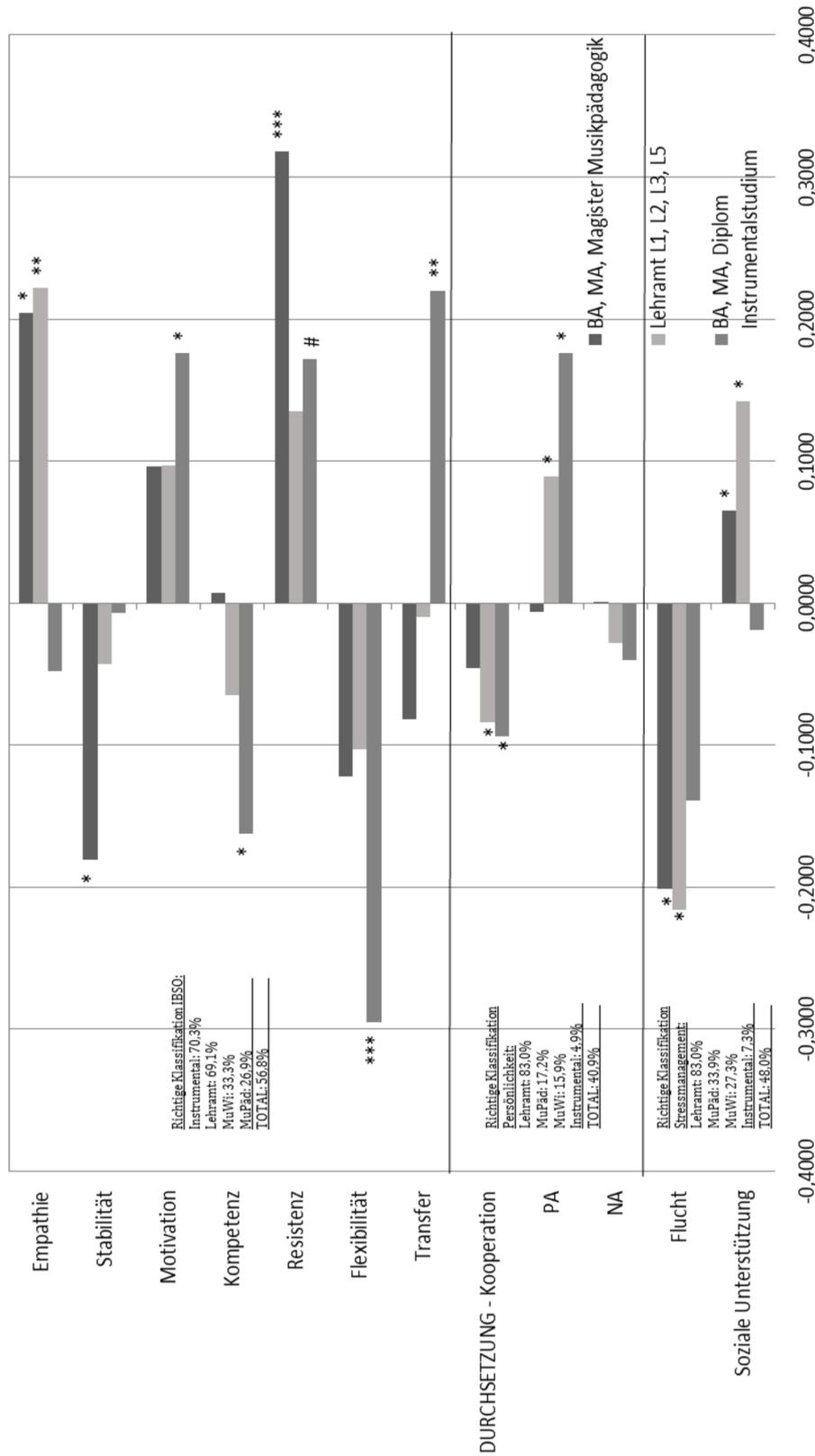


Abbildung 5: Regressionsgewichtungen (b) der drei multinominalen logistischen Regressionsanalysen (als Referenzgruppe wurden die Studierenden der Musikwissenschaft gewählt). Dargestellt sind nur die signifikanten Skalen-Haupteffekte mit $p \leq 0.05$ für das jeweilige Modell (Persönlichkeit: Skalen des SKI und PANAS; Stressmanagement: Skalen des SVF; Handlungskompetenzen: Skalen des IBSO). Die Nulllinie bildet die Gruppe *Musikwissenschaft*. #: $p \leq 0.08$; *: $p \leq 0.05$; **: $p \leq 0.01$; ***: $p \leq 0.001$

4. Diskussion

4.1 Methodische Kritik

Trotz der Steigerung der Versuchspersonenanzahl auf 254 (gegenüber 94 in der Pilotstudie) haben sich die Skalenstatistiken des IBSO hinsichtlich der Reliabilitätsschätzungen (Cronbachs Alpha) verschlechtert. Einerseits ist dieser Effekt zwar allgemein bekannt (vgl. Rost, 1996) und durch die Erhöhung der interindividuellen Varianz bedingt, andererseits deutet sich an, dass der IBSO als Forschungsinventar einer weiteren Verbesserung bedarf.

Dennoch, trotz der geringen Reliabilitäten zeigen die Skalen des IBSO Zusammenhänge mit den restlichen Skalen, die die inhaltliche Bedeutung (Validität) durchaus stützen. Es ist zu diskutieren, inwieweit das Reliabilitäts-Validitäts-Dilemma eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch liefert (vgl. Rost, 1996, S. 39). Somit erscheint ein Verwerfen der IBSO-Skalen momentan noch nicht gerechtfertigt. Vielmehr sollte im Rahmen der Testentwicklung eine erneute Prüfung und Korrektur der IBSO-Skalen vorgenommen werden. Ebenfalls sollten in konfirmatorischen faktorenanalytischen Folgestudien zukünftig auch oblique Modelle getestet werden.

Des Weiteren liegen die Interkorrelationen der sieben IBSO-Skalen teilweise im hochsignifikanten Bereich. Dennoch konnten mittels Clusteranalyse inhaltlich sinnvolle Oberkategorien aufgedeckt werden, die eine unterschiedliche thematische Verbindung der Skalen nahelegen. Zu vermuten ist, dass die hohen Interkorrelationen aller Skalen das Resultat des Konstruktbereichs an sich darstellen, d. h. handlungsbezogene Konstrukte kovariieren aufgrund ihrer Eigenart, unabhängig von ihrem Inhalt, generell hoch miteinander.

Zudem ist zu kritisieren, dass eine weitere Differenzierung der gebildeten Studienfächer-Gruppen hinsichtlich des Studienabschlusses (BA, MA, Magister, etc.) aufgrund der zu geringen Stichprobengröße nicht möglich war, obwohl hier differenzielle Effekte zu erwarten sind.

Abschließend ist zu betonen, dass sich die vorliegende Studie als grundlagenwissenschaftliche und explorative Arbeit versteht, die erstmals versucht Aussagen über die Bedeutung von Handlungskompetenzen im Rahmen der musikbezogenen Ausbildung auf empirisch quantitativen Weg vorzunehmen. Von einer Anwendung der IBSO-Skalen im diagnostisch-praktischen Bereich ist zum jetzigen Zeitpunkt, auch aufgrund der geringen

Reliabilitäten, dringend abzurufen. Vielmehr sind weitere Grundlagenstudien zwingend notwendig.

4.2 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

4.2.1 Handlungskompetenzen, Persönlichkeit und Stressmanagement

Im Rückgriff auf die Ergebnisse der Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen der Pilotstudie ist festzustellen, dass die Polarität der Zusammenhänge größtenteils bestehen bleibt. Ebenfalls zeigt sich, dass viele der bereits in der ersten Studie nachgewiesenen Interkorrelationen der verwendeten Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsskalen mit den IBSO-Skalen nach wie vor vorhanden und zum Teil in ihrem Signifikanzniveau sogar gestiegen sind (vgl. von Georgi & Lothwesen, 2010a).

In der vorliegenden Studie hängt die Studiumsmotivation (IBSO-Skalen *Empathie* und *Motivation*) besonders mit einer positiven Affektivität der befragten Studierenden zusammen. Neben einer allgemeinen sozialen Orientierung, die auch durch die Korrelationen des IBSO mit soziodemographischen Variablen bestätigt wird und hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden konnte, zeigen diese Personen ein prosoziales Verhalten in ihren Stressbewältigungsstrategien. Die Handlungskompetenzen der Stressbewältigung (IBSO-Skalen *Stabilität* und *Resistenz*) weisen besonders Zusammenhänge zu den Skalen des SVF auf, wobei sehr niedrige Flucht-, Vermeidungs- und Resignationstendenzen diese Personen auszeichnen. Ein sicherer Umgang mit Stress und hohen Anforderungen im Studium und Beruf ist kennzeichnend für diese Beziehung. Die fachbezogenen Handlungskompetenzen (IBSO-Skalen *Kompetenz* und *Transfer*) stehen im Zusammenhang mit erhöhten Reaktionskontrollversuchen und geringen Resignationstendenzen als Stressbewältigungsstrategien.

4.2.2 Subjektive Handlungskompetenzen in Bezug zum Studienfach

Die Gruppe *Instrumentalstudium* weist eine deutlich negative Einstellung zu wissenschaftlichen Grundlagen (Theorie und Empirie) als Kernkompetenzen für Studium und Beruf auf (IBSO-Skala *Kompetenz*). Besonders auffällig ist außerdem die hier subjektiv empfundene eindeutig verminderte *Flexibilität* (Offenheit für neue (musikalische) Trends und Impulse sowie deren praktische Anwendung). Generell schätzt diese Gruppe Musik als

internalen Motivator für Studium und Beruf als besonders wichtig ein. Im Vergleich zu anderen Gruppen wird am meisten Wert auf die Studieninhalte als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben gelegt – die bedeutendste subjektiv empfundene Handlungskompetenz dieser Gruppe ist der Transfer des Erlernten. Mit Blick auf entsprechende Berufsfelder (z. B. Orchestermusiker oder Instrumentallehrer) ist dieser Befund beachtenswert. Möglicherweise bilden sich hierin studienfachspezifische Bedingungen überdeutlich ab, sodass eine allzu starke Orientierung an erlebten Unterrichtsqualitäten und -inhalten (z. B. Dominanz fachpraktischer Inhalte) und den dort erworbenen Fähigkeiten einer flexiblen Berufspraxis entgegenstehen könnte.

Die Gruppe *Musikpädagogik* zeichnet sich durch hohe Werte in den IBSO-Skalen *Empathie* und *Resistenz* aus und besitzt signifikant niedrige Werte in der IBSO-Skala *Stabilität*. Hinsichtlich der Praxisrelevanz für spätere Berufsfelder liegt die Deutung nahe, dass Studierende bereits im Studium weniger Wert auf Fachkompetenz legen, sondern sich vielmehr auf praxisbezogene Handlungskompetenzen beziehen. Entgegen der naheliegenden Vermutung ist es aber nicht eine allgemeine Offenheit für neue Impulse und Trends in Verbindung mit deren praktischer Anwendung (*Flexibilität*) oder die Vermittlung, Anwendung und der sichere Umgang mit dem Wissenserwerb (*Stabilität*), die diese Gruppe auszeichnen. Das Erleben des Studiums scheint maßgeblich durch soziale Orientierung und Einfühlungsvermögen sowie einer ausgeprägten Resistenz gegenüber sozialen und normativen Stressoren bestimmt zu werden. Möglicherweise ist dieses Ergebnis weitestgehend auf eine angestrebte musikpädagogische Praxisarbeit zurückzuführen. Die am häufigsten genannten Berufsziele beziehen sich auf die Bereiche der musikalischen Früherziehung, Musiktherapie, Jugendarbeit und Instrumentalpädagogik. Somit kann vermutet werden, dass die subjektiv empfundenen Handlungskompetenzen einem sozialen Interaktionswunsch (z. B. Schüler-Lehrer) entspringen.

Die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse bezüglich des IBSO charakterisieren die Gruppe *Lehramt Musik* als relativ unauffällig. Sie unterscheidet sich in Bezug auf die Polarität ihrer Ergebnisse nur in der Skala *Kompetenz* von der Gruppe *Musikpädagogik* und weist nur in der *Empathie*-Skala deutlich signifikantere Werte auf als die anderen Gruppen. Parallelen zu den subjektiv empfundenen Handlungskompetenzen der Gruppe *Musikpädagogik* sind demnach in Betracht zu ziehen. Die Personen der Gruppe *Lehramt Musik* schätzen keine der Skalen des IBSO, die zu dem Cluster der praxisorientierten und fachbezogenen Handlungskompe-

tenzen zählen, als bedeutsam ein. Es ergibt sich daraus die Frage, ob Lehramtsstudierende grundsätzlich den Kompetenzerwerb im Studium als nicht praxisorientiert genug empfinden oder ob sie generell wissenschaftliche Grundlagen für das spätere Berufsleben als Lehrer ablehnen. Inwiefern diese Eigeneinschätzung der Handlungskompetenzen schon vor dem Studium besteht, bedarf weiterer Untersuchungen. Hinsichtlich der vorgeschlagenen Orientierung am PE-Fit-Modell sind hier jedoch bereits klare Tendenzen bezüglich eines möglichen PE-Mismatch anzunehmen.

Die Analysen der Persönlichkeits- und Stressverarbeitungsvariablen eröffnen einen weiteren Interpretationsansatz. Die Gruppe *Lehramt Musik* zeichnet sich in der vorliegenden Studie durch eine niedrige Durchsetzungsfähigkeit aus. Zu ihren Merkmalen zählt somit eine Tendenz zur Vermeidung von Konflikten anstatt einer klaren Markierung und Behauptung des eigenen Standpunkts in sozialen Situationen. Das Stressmanagement dieser Gruppe ist dominiert durch ein aktives Vermeidungsverhalten (Fluchttendenzen), was sich in einer selbsterlebten mangelnden Durchsetzungsfähigkeit niederschlägt. Ein hohes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung bei sozialem oder normativem Stress steht womöglich in enger Verbindung mit den ebenfalls hohen Werten der IBSO-Skala *Empathie* und den tendenziellen Ergebnissen der IBSO-Skala *Resistenz*. Hierbei muss jedoch gefragt werden, in welchem Zusammenhang ausgeprägtes empathisches und soziales Verhalten mit starken Fluchttendenzen und geringer Durchsetzungsfähigkeit vereinbar ist. Da die Skala *Durchsetzungsfähigkeit* des SKI zudem mangelnde Kooperationsbereitschaft erfasst, kann dies darauf hindeuten, dass es sich im vorliegenden Fall möglicherweise um eine soziale Orientierung in Studium und Beruf handelt, die im positiven Pol (Kooperation) als Stressmanagementressource genutzt wird.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse an, dass ein „Praxisschock“ bei Einsteigern im Lehrberuf oder generelle Probleme im beruflichen Alltag womöglich nicht primär auf die im Studium entwickelten Handlungskompetenzen zurückzuführen sind, sondern an die Selbstkonzeptualisierung und erlernte Coping-Strategien gebunden sind. Auf der Grundlage des hier vorgeschlagenen PE-Fit-Modells geben die dargestellten Ergebnisse Aufschluss über die personalen Komponenten der subjektiven Einschätzungen von Musikstudierenden in unterschiedlichen Studienfächern. Die interpretativ abgeleiteten potentiellen Inkongruenzen zu den Anforderungen der musikpädagogischen Berufspraxis waren in der vorliegenden Studie jedoch nicht zu prüfen, sondern sind lediglich als Ausgangspunkt für eine weiterführende Hypothesenbildung formuliert worden. Inwiefern das Selbstkon-

zept und ein individuelles Stressmanagement bereits im Studium modifiziert werden können, um auf berufliche Anforderungen vorzubereiten, sollte in nachfolgenden Untersuchungen geklärt werden.

Danksagung

Für die Unterstützung im Rahmen der Datenerhebung möchten wir uns herzlich bedanken bei Prof. Dr. Maria Luise Schulten, Prof. Dr. Sointu Scharenberg, Prof. Dr. Christian Harnischmacher und Prof. Dr. Bernhard Hofmann.

Literaturverzeichnis

- Bastian H. G. & Kraemer R.-D. (1992). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. L. Cooper (Hrsg.), *Theories of organizational stress* (S. 28-67). Oxford: Oxford University Press.
- Fenzel, C. (2008). *Psychische Belastung im Alltagshandeln: Die Koordinierbarkeit individueller Tätigkeitssysteme*. Dissertationsschrift Universität Flensburg. Verfügbar unter: <http://www.zhb-flensburg.de/dissertation%20fenzl.pdf> [3.3.2012].
- Gold, A. (2008). Lehrstrategien. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 245-255). Göttingen: Hogrefe.
- Harms, P. D., Roberts, B. W. & Winter, D. (2006). Becoming the Harvard Man: Person-Environment Fit, Personality Development and Academic Success. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (32), 851-865.
- Hofmann, G. (2007). Qualifikationsmerkmale von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen. In G. Hofmann (Hrsg.), *Identität und Kreativität. Beiträge aus musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Forschung* (S. 55-78). Augsburg: Wißner.
- Hoyos, C. Graf & Frey, D. (Hrsg.) (1999). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.

- Janke, W., Erdmann, G., Kallus, K. W. & Boucsein, W. (1995). *Stressverarbeitungsfragebogen – SVF-S 44*. Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Form der Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Diagnostica*, (42), 139-156.
- McKenna, E. (2000). *Business Psychology and Organisational Behaviour: A Student's Handbook* (3. Auflage). Hove: Psychology Press.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in: Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Köln: Dohr.
- Niessen, A. (2006a). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Niessen, A. (2006b). Musiklehrer werden, sein und bleiben: Profession und Persönlichkeit in Ausbildung und Berufsalltag. *Diskussion Musikpädagogik*, 32(6), 4-14.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Rauin, U. & Maier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-132). Münster: Waxmann.
- Roberts, B. W. & Robins, R. W. (2004). Person-Environment Fit and Its Implications for Personality Development: A Longitudinal Study. *Journal of Personality*, 72(1), 90-110.
- Rost, J. (1996). *Testtheorie und Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik.“ Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), 9-20.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. 1. Zwischenbericht an den SNF. Frankfurt: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept: Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Schlussbericht an den SNF. Frankfurt: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.

Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden

- von Georgi, R. (2010). Tests. In H. de la Motte-Haber, H. von Loesch, G. Rötter & C. Utz (Hrsg.) *Lexikon der Systematischen Musikwissenschaft*. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft: Bd. 6 (S. 480-483). Laaber: Laaber.
- von Georgi, R. & Beckmann, D. (2004). SKI: *Selbstkonzept Inventar*. Bern: Huber.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. S. (2010a). Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31 (S. 305-324). Essen: Die Blaue Eule.
- von Georgi, R. & Lothwesen, K. S. (2010b). *Ungekürzte Fassung des Manuskripts „Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden“* (von Georgi & Lothwesen, 2010a) mit zusätzlichen Tabellen zu den erhobenen soziodemografischen Variablen sowie zur Testkonstruktion und Skalen- und Itemanalyse des IBSO. Bei den Autoren auf Anfrage im pdf-Format erhältlich.
- von Georgi, R., Hantschel, F. & Lothwesen, K. (2011). *Subjektive Handlungskompetenzen von Musikstudierenden. Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge*. Vortrag zur Jahrestagung des AMPF 2011: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Stuttgart.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, (54), 1063-1070.

Postskriptum

Aufgrund des großen Datenumfangs war es uns leider nicht möglich, alle relevanten Daten der Studie darzustellen (z. B. Verteilungskennwerte und exakte Teststatistik). Auf Anfrage stellen wir diese und andere statistische Kennwerte jedoch jederzeit gerne zur Verfügung.

Florian Hantschel
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Karl-Glöckner-Str. 21D
D-35394 Gießen
Email: Florian.Hantschel@musik.uni-giessen.de

Kai Lothwesen
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt
Eschersheimer Landstraße 29-39
D-60322 Frankfurt
Email: Kai.Lothwesen@hfmdk-frankfurt.de

Richard von Georgi
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Karl-Glöckner-Str. 21D
D-35394 Gießen
Email: Richard.von.Georgi@musik.uni-giessen.de

BERND CLAUSEN & SEBANTI CHATTERJEE

Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.

A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Summary

This article summarizes the design and results of an efficiency study that accompanied a skill-enhancement project for Indian teachers of Western classical music in selected cities in India, undertaken by the Goethe-Institut Kolkata from 2009 to 2011 in collaboration with the University of Music Würzburg. At the same time it contributes to a segment of comparative music educational research with an interdisciplinary approach to provide further thoughts on a methodological and theoretical foundation in comparative music educational research. The framework of this case study is a challenge for the researcher since it evokes right from the beginning various prejudices ranging from postcolonial criticism to political intentions and workouts of (German) development policies and so forth; however, by understanding comparative research as the careful evaluation of one’s diversity of experience by acknowledging that this music praxis has roots in the past as well as in the present leads to an adjustment and a holistic understanding of this segment of music education in India.

Preface

Ian Woodfield (2000) opened up a lot of sources in his research on the musical life in the Anglo-Indian society in the second half of the 18th century. The numerous material he compiled under various topics clearly show how prominently so-called Western classical music was produced and appreciated by certain social groups in India, particularly in Kolkata.¹ The author sketches a scenario of private and institutionalized music praxis in colonial India, whose protagonists maintained contact with Europe on one hand and tried locally to adjust to various circumstances such as climate, diseases and instrument repairs on the other hand. Looking at India today Western

¹ The name Kolkata replaced 2001 the old (colonial) spelling Calcutta and will be used throughout this article as well as Mumbai for Bombay and Chennai for Madras.

classical music in its rituals and social framework did – despite all changes in Indian society since 1947 – not simply vanish after independence but seem to continue in a gestalt that carries tokens of the past and the present.

This article contributes to a segment of comparative music educational research with an interdisciplinary approach. It focuses on an efficiency study that accompanied a skill-enhancement project for Indian teachers of Western classical music in selected cities in India, undertaken by the Goethe-Institut Kolkata from 2009 to 2011 in collaboration with the University of Music Würzburg. First some brief remarks on comparative music education as well as the framework of this research will be given, followed by a draft of selected findings, also from the viewpoint of social studies. A conclusion will summarize the outcomes of this research to provide further thoughts on a methodological and theoretical foundation in comparative music educational research.

1. Introductory Remarks

Prior to the main topic of this article, a few remarks need to be done that sketchily refer to comparative music educational research and face inevitable questions concerning studies in this segment of development aid, too.

Since in Germany research in this area is scarcely visible and lacks so far an elaborated theoretical and methodological discourse that on one hand enhances a broader perspective on formal and informal learning settings in different cultural contexts and on the other hand seeks to experiment with various methodological approaches, the following should be understood as a case study. Its design refers to a definition of comparative research in music education as stated in a recent study on traditional Japanese music in Japanese schools as a multi-methodological and interdisciplinary approach (Clausen, 2009), briefly summarized: in comparative research in music education the subject matter has to root in a close examination of cultural contexts. Apart from giving the researcher the opportunity to get familiar with various aspects of the discourse *in toto*, comparison appears as part of diversity of experience. To meet and verify the stipulation stated in Clausen (2009, p. 36) that the codependency between the three levels data collection, data analysis and theory construction should be viewed from an understanding of music learning as a cultural phenomenon, this case study provides a multi-methodical approach with a longitudinal research design. However, compared to Clausen (2009) the benchmarks of this survey are quite different.

The skill-enhancement project as well as this study results from the initiative “Culture and Development” by the Goethe-Institut Max Mueller Bhavan of India. It “aims to provide professional qualifications, to advise and support the formation of regional networks and create cultural and social platforms“. (GI, 2011a)

“The culture initiative is active in four spheres:

1. Capacity development
2. Educational consulting/educational cooperation
3. Creation of cultural spaces
4. Cooperation with civil society“ (GI, 2011b)

In the outline of these activities the Goethe-Institut Kolkata planned to support the teaching of so-called Western classical music in Indian music schools that exist since the beginning of the 20th century in various Indian cities. These music schools are self-financed institutions and share their efforts towards teaching Western and sometimes also Indian musical instruments. 2009 the Goethe-Institut asked for a feasibility study to map the terrain and assess the achievability of prospective activities.² This was the beginning of a project that was later named by participants of the project as *Sur Sangam – Sharing Western Music*.

The realization of such a project does not seek to restore a former condition (an impossible attempt). Turning to this music practise arises in its unquestionable existence. That Western classical music is practised in India (also in hybrid forms like Bollywood etc.) is beyond doubt. However, from a critical viewpoint this observation leads to two fundamental considerations:

Firstly, there is the question regarding the terminology, more precisely, the understanding of what is termed as Western *classical* music in India. This phrase was yet not subject to any crucial review, which however does not imply that the one and the same meaning can be assumed on both the Indian and the German side. (In course of this article a first approach to this multifarious matter will be done.) Lakshmi Subramanian (2008, 2006) has already given an overview on this matter from the perspective of Indian music concerning Karnatic music. She shows that these discussions leap

² The following music schools were involved in this project: Calcutta School of Music (est. 1915), Kolkata Music Academy (est. 1983; 2009), Melhi Metha Foundation Mumbai (est. 1995), Kala Academy Goa (est. 1952), William Joseph Academy Bangalore (est. 2003), Bangalore School of Music (est. 1987).

back into the 1900s up to the 1940s.³ Subramanian's findings as well as those of Amanda Weidman (2006) are not only a good starting point to look closer at the clearly different situation between Chennai and e. g. Kolkata⁴, but creates a critical awareness to the concept of 'classical'. During research this aspect appeared clearly visible when the musical repertoire was discussed with the informants. Here 'classical' seemed quite clearly and mostly associated with the First Viennese School. Although that assumption needs further clarification, the music repertoire as well as the overall image of Western classical music with all its social connotations and certain attitudes supports this hypothesis.

Secondly, the state and situation of Indian music traditions is continuously present in the entire research process.⁵ While issues regarding the importance of learning traditions like that of the *guru shishya paramparā* in the teaching of Western classical music emerge, rather critical questions appear regarding the fact that a German institution would mean to support the teaching of Western musical instruments – such as this one: Why should Western classical music be encouraged in India, while the Indian classical music a) is the music of the nation, b) needs to be promoted in the first place? These and similar questions reveal a necessary awareness of cultural influence in development cooperation in general.⁶ Moreover, in such questions a series of assumptions concerning 'music *culture*' and 'music *tradition*' lurk behind. Not only its suitability has to be questioned against the background of definitions of the term *culture* itself (Wimmer, 2005; Baecker, 2001). The presumed 'here-and-there-dualism' (*here* Indian classical, *there* Western classical music traditions⁷) itself is highly questionable: Does it actually manifest itself in this shape, or is it an outside synthetic, even Eurocentric construct and concept of thinking, and is this distinction simply my problem? (Clayton, 2007) No exhaustive clarification of this and similar questions can take place at this point because a careful examination that also refers to recent postcolonial studies would

³ Somehow her findings show similarities to Gramit (2002).

⁴ In this context see also the work on South Indian violin by Lalitha (2004).

⁵ See also Anderson (1980) and Dhananjayan (2007).

⁶ For a recent approach in German research see the micro-study by Berndt (2010).

⁷ Based on various interviews Lavezzoli (2006) describes the contact between Western (Classical) and Indian Classical music in a general, but distinct way. Concerning the guitar see Clayton (2009), for the violin Weidman (2009).

have to be considered, too. However, respondents as well as researchers in this project very often raised these issues naturally.⁸

Indian musicians practicing Western classical music choose teaching as a medium of instruction in order to also involve a greater number of people in this profession. The pedagogic layout has been institutionalized or standardized across the country by the age-old examination systems conducted by the Trinity College London (TCL) and the Associated Board of Royal School of music Britain (ABRSM). However, if the music education project of the Goethe-Institut (2009 onwards) is to be taken into consideration then this entire process of pedagogy comes to be questioned.⁹

2. Project and Research Design

These preliminary considerations are constant companions throughout the research. They also shaped the project and the research design of *Sur Sangam*. Figure 1 gives an overview on the course of the project.

Three in-vivo-codes and one separated code as results of the feasibility study (2009) as well as two keywords as results of the literature survey on Indian publications helped to identify facets of general pedagogy and teaching Western classical music in India. These findings provided a basis for the design of the skill-enhancement project that stressed on various areas of instrumental pedagogy. It contained of three in-job training modules (2010) conceptualized by staff members of the University of Music Würzburg. 13 participants attended seminars, instrumental lessons and sat in on class in various German music schools around Würzburg for almost 30 days. One-week modules B and C happened in India and were also conducted by German teachers focusing on topics such as doing chamber music, planning and evaluating a lesson, methodical approaches in teaching, body awareness and use of (body)percussion. The aim was to deepen previous learning contents from the other modules and address issues of adjustment to Indian circumstances, for instance through model classes.

⁸ In regard to this perspective that also touches possibilities and limits of so-called intercultural contacts see Kurt (2007) and Pietra & Cambell (1995).

⁹ See Abrahams (2005).

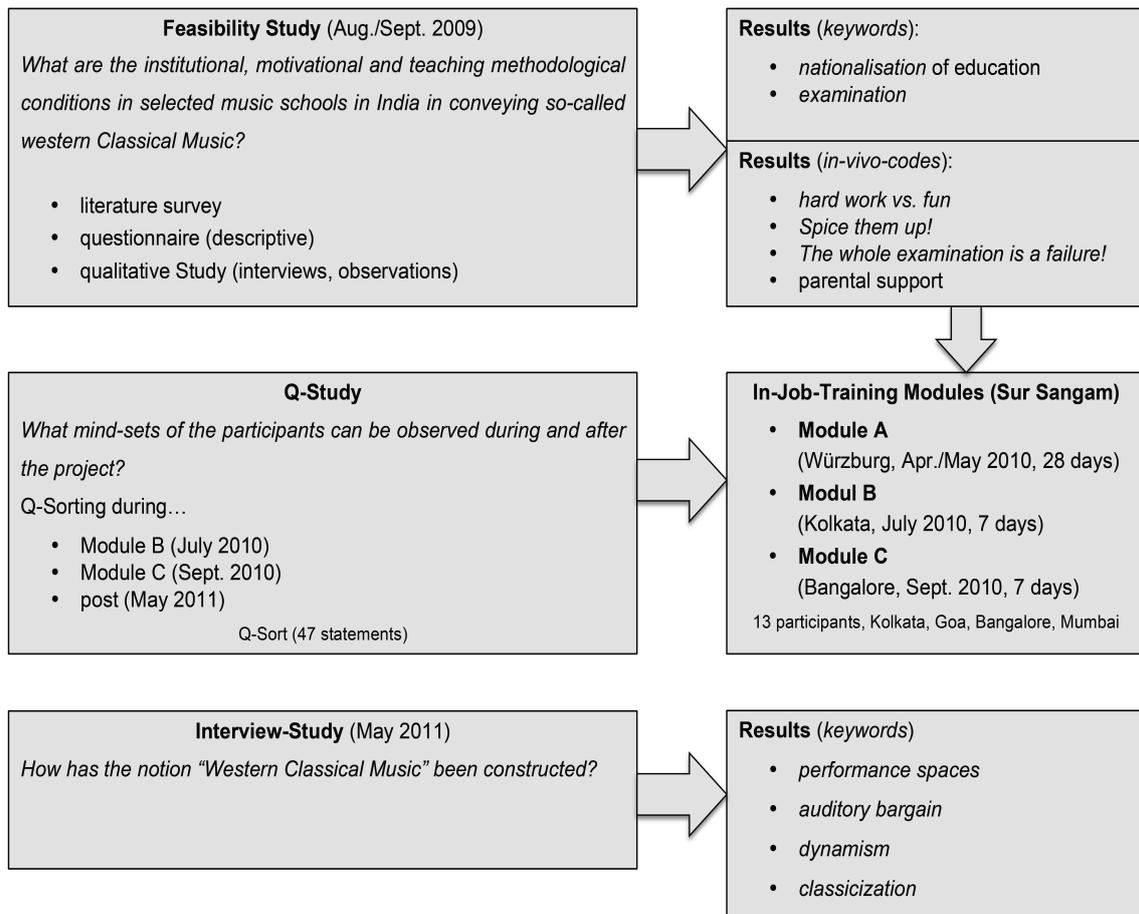


Figure 1: Project Overview

An evaluation investigated the progress of the group with the following research question: *What mindsets of the participants can be observed during and after the project?* To break down this broad question, we referred to Q Methodology (McKeown & Thomas; Brown, 2005, 1997, 1993).¹⁰ Based on the findings in the feasibility study a bipartite Q Sample with deductive generated statements of hybrid types was put together.¹¹ The sample contained statements by the teachers from the feasibility study and from the 1st module plus excerpts from the literature survey and was carefully verified with two assistants of this project as well as two German music educators involved in the skill-enhancement. All 13 respondents sorted during module B and C (see figure 1) in individual sessions and again in May 2011, six

¹⁰ For a music related study see Edington (2005).

¹¹ Hybrid type means a sample that uses statements taken out of different sources.

months after the last teaching input. Despite the small group of people¹² investigated here, the mindsets that were found suggest that the participants overall picked up the music methodological approaches offered by the German colleagues and try to adjust these to Indian circumstances. However, the results also show that concerns and doubts that were stated in the feasibility study stayed.

At this point it was necessary to pull in another perspective, more precisely that of Social Studies. This was the moment when an interview study followed up after six month of module C. The following chapter summarizes some of the outcomes.

3. Terms and definitional possibilities

The results of the feasibility study, especially the analysis of the Indian pedagogic literature as well as the qualitative study (see figure 1) lead on one hand to the assumption that also music education (at least in Western classical music) in India believes in a rather result-oriented approach where the final goal is an examination.¹³ The interview study of 2011 as well as the observations during the skill-enhancement project on the other hand evokes (at least from an Indian perspective) an image of German music pedagogy that seems more hidebound and looks at subtle ways of approaching music alongside introducing methods of dealing with music and representation of music. But before making any quick assessments about the nature of pedagogy prevalent in India, one needs to delve deeper into the dissimilarities rooted in the various cities that make up India. Out of the four chosen cities of our study (Mumbai, Goa and Kolkata, Bangalore) the different institutions follow an internal pedagogic instruction as well. The internal principles of each school have a lot to do with personal goals and certain policies of the respective institutions. This works in tandem with the standardized pedagogic layout that complicates the system of music education relevant to Western classical music.

¹² The pool of 13 participants was indeed too small for a factor analysis. However, efficiency studies using Q methodology in such a comparative setting are subject to the same conditions stated in Clausen (2009, pp. 9-36).

¹³ Examination turned out to be a vital aspect in the literature survey of the feasibility study as well as the Q-Study. It should be mentioned here briefly that it is embedded in a thickly described discourse in Indian pedagogy (Aggarwal & Aggarwal, 1990; Gupta, 2008; Mary & Seetharam, 2009; Mittal, 2008; Rangarajan, 2009; Sivaswaroop, 2009; Srivastava, 2006; Tomar & Shamar, 2008; Tiwari, 2009).

Evaluating the reception of music pedagogy enmeshed in Sur Sangam was put under the fundamental research question in this part-study, which is to explore how the notion of ‘Western classical music’ has been constructed and modified over time.

Out of thirteen semi-structured interviews with all participants during a research trip in spring 2011 the (text) narrative analysis shaped four key terms that help to give an answer to this question. This ethnography however elaborately discusses the terms *performance* and *dynamism* since it has evolved from standpoint of this project primarily. The other two terms, *classicization* and *auditory bargain*, help in informing and implicating the hurdles and buoyancy associated with the teachers’ training project endeavour in India.

3.1 Performance spaces

Performance spaces are no longer confined to the churches, embassy gatherings, private dinner parties and concert halls, as Woodfield (2000) was able to identify. These continue to hold significance but new spaces catering to the needs of the urban middle class youth seem to seize uncharted terrains for making music and spectators. Performers of Western classical music are visible in parks, gardens, various competitions and festivals. Furthermore, if one locates Western classical music within the umbrella of Western music, then the performance spaces include pubs, shopping malls and stores as well. The shift is conspicuous even in the selection of pieces in the music programs. The trend today is to offer a new repertoire of Western classical music well suited to the *auditory bargain* (see 3.2) expected by the spectators. The training directed their attention towards performance. Some quotes of the respondents concern patterns of performance as well as politics of performance (which deals with representation of musicians).¹⁴

“I want to learn a lot more about how to harmonize a melody, how to put a tune to music, chords. One of the German professors, A. B. taught us so much in a month; maybe here it would take us 10 years. She introduced us to the world of the composers, all the little frills here and there – what made Mozart compose – the mood prevailing in the 17th/ 18th century. I wish to have her once more especially in the piano section. She teaches

¹⁴ Anonymized data.

Dealing with 'Western Classical Music' in Indian Music Schools

how to perform on stage. She provides an inside view for example a singer standing at the window calling out to her friend/lover. With each kind of music she gave us its corresponding mind image (emphasis added). She taught how to play perfectly and how it's not about the notes out of the book alone." (Interview L.F.; 5/5/11)

With on-going developments in the country like the endeavour of the National Centre for Performing Arts' establishing the Symphony Orchestra of India (2006) and the formation of the India National Youth Orchestra (INYO) by Vijay Upadhyay and Sonia Khan (2010), this 'Indian mentality' can be re-evaluated by the music educators in a positive direction perhaps. INYO has members who surpass the category of 'youth' however the term is probably included to symbolize futuristic implications that the category breeds. There remains an implicit politics of performance within the Symphony Orchestra of India because the majority of the members are Russians. This would need further interrogation. This is primarily because SOI concerns itself with the playability of each orchestra members' determining the standard of the orchestra. The overwhelming Russian representation is triggered by the Chairman having Russian interpersonal connections. (Personal ethnography)

Concerning other modes of evaluation as opposed to the sole reliance on the examination, one respondent spoke about the importance of performance in this setting as follows:

"They should be evaluated on the basis of their performances. They have a good feeling that I am playing. My wife performed only twice on stage. She tells me how difficult she finds it to go back on the stage. Students should be rotated. I was fortunate to perform all throughout'. He emphasizes on the importance of a rotating platform where not only the best reigns the stage, rather whoever is motivated to perform is encouraged to take the plunge." (Interview A.R.; 5/5/11)

The changing trend, more specifically an imaginary conceptual map common to both the performers and the spectators, which we call an auditory bargain, can largely be located.

3.2 Auditory bargain

The trend today is to offer a new repertoire of Western classical music well suited to be expected by the performers as well as by the spectators. Auditory bargain describes this dialogue between the performers and the audience on one hand and between the different performers on the other hand. This makes the entire concept layered. In fact the understanding achieved by the spectators would differ greatly in most cases from that of the performers. It seems appropriate here to borrow Saussure's notions of signifier and signified to understand this process of representation: Performers and spectators are so-called signifiers here, and the abstract conceptual map auditory bargain is the signified. In the process of auditory bargain, the parties involved engage in a critical negotiation in an attempt eventually to arrive at a desirable consensus regarding the concert schedule and choice of musical renderings. The latter being the code that in due course shapes the meaning of this endeavour. This is because of the arbitrary relation between the signifier and signified. For example, one of the respondents from Mumbai (a teacher at the school) while talking about annual student concerts stressed that it is the teachers who select the pieces for the respective students at par with their perceived musicality. Most often they play examination or grade pieces from TCL or else there are teaching books by John Thompson and Leila Fletcher that the institute follows. Also, compositions from the Baroque period are performed if the pupil shows musical competence. In Kolkata a pattern can be seen during the monthly classical guitar concerts. Every month someone plays Romanza or pieces by Antonio Lauro or Nick Powell. The ones who can exhibit certain skills prefer to attempt Augustín Barrios, Andrés Segovia and Leo Brouwer that too the same compositions that their teachers or seniors have played earlier. Embedded in auditory bargain a process of 'classicization' happens and refers to the above mentioned question where notions of the 'classical' can be observed.

3.3 Classicization

This is the most crucial term and it is borrowed from Partha Chatterjee (1993).¹⁵ At the outset it should be made clear that the very term Western

¹⁵ See also Subramanian, 2006, p. 144. By now this term is being used to describe similar phenomenon in other cultural settings, e. g. see Largey (2006) or Stone (2008).

classical music appears to be ambiguous. For the Western counterparts to whom we owe the origin of this canonical music, it is simply referred to as classical music. Within academic discussions, a nuanced terminology seems to be European art music. However, this does not mean that the music the Indians refer as the Western classical music is any different from the aforementioned ones. There is a linguistic gap and unfortunately it does not stop there. The classical for most Indians would comprise the classic period in music history or better still the compositions before the emergence of the modern period, which the Indians sometimes refer to as neo-classical as we noticed. The research sites have revealed up to this point the possibility of multiple notions of classical within the concept of classicization ensconced in the Indian fabric. For instance, Goa with its Portuguese heritage has choral music and instrumental music as an integral feature. Singing and catechism dates back to Fr. Francis Xavier (1506-1552). By 1545, Parish schools became popular all over Goa (Cabral E Sa, 1997, p. 319). Here Partha Chatterjee's term classicization, where select aspects of a culture are elevated because it is in sync with the national cultural formation, becomes absolutely pertinent. The process of classicization is somewhat linked to a substantial and insubstantial heritage such as institutions, music instruments or individual biographies and (family) narrations, most likely both.

For Mumbai, one of the respondents said that majority of parents play an important role. In Bombay there are Goans and Parsis, so most likely children are more exposed to Western music than others. They look at it in a different way than the parents at Kolkata. It also depends on the exposure to Western classical music, Indian classical music and art and the family atmosphere. (Interview T.B; 4.5.11)¹⁶

The Tagore household patronized Western classical music, and lot of it was imitated and remodeled according to music demanded by the theatrical performances. In fact, in 1881 Bengal music school was established in Kolkata, where vocal music and drawing room instruments were taught with the help of books and according to a system of notation (Tagore, 1963, p. 50-89). Also Oxford Mission, founded in the 1880's, made outstanding contribution to the city's musical growth under the mentorship of Father Theodore Mathieson. The latter still being quite involved in the education of orphans by encouraging them to learn a Western music instrument. One

¹⁶ A complete history of institutions of Western classical music in India, including the Bombay Chamber Orchestra (est. 1962) and the National Centre for Performing Arts (est. 1965) has yet not been written. For Kolkata see e. g. Marshall (2000).

of the respondents who was not directly involved as a participant, but as an interview partner during the research, recalls a memory during his time being a pupil at this school:

“I remember as a child even before I had held my guitar; I grew up listening to the orchestral musical practices of Oxford mission. I used to play with my friends in the garden adjacent to it but slowly I realized that the music rather than the game dragged me to the garden everyday.” (G.T.; 14/10/11)

Thus, what can be seen here is, that the cultural affiliations and colonial influences of a particular city have made the spread of this particular genre of music distinct. Somewhere, these ancestral notions continue amongst the contemporary music teachers and performers well evident in their musical tastes and renderings.

3.4 Dynamism

Dynamism refers to the new approaches and endeavours undertaken by enthusiastic groups, patrons and music lovers alongside a global initiative in comparative music education. Technological intrusion in the acoustic world generating a completely different music needs to be understood in the context of dynamism as well. To trace the changes in teaching method, one of the respondent's comment is quite sufficient:

“I see some Wurzburg in Kolkata. It has enriched me a lot. I found new areas of interest and shared those with other teachers and my students.” (Interview A.G.; 20/5/11)

Regarding the best access to listening another response is most appropriate.

“Internet is more flexible because the rest are fixed (classroom limited to what I have/ may not have the CD/DVD you want/world space radio would give what it gives/attending live concerts may not have the works you like/home environment and others also). If I want to listen to Beethoven, I go to you tube and ask my students to do exactly that.” (Interview A.T.; 5/5/11)

When discussing aspects that the musicians felt immediately necessary for further progress, one respondent from Mumbai desperately wanted viola and cello in his string ensemble because it is difficult to make music with only violin students and he mentioned a cello instructor who had come from abroad to train them. Such trainings and master classes he felt enabled

the music teachers to acquire confidence. Another respondent from Mumbai feels that the Indian government should encourage Western classical music, offer scholarship and make it a part of school curriculum. Few of them have recently started implementing documentation, lesson planning and transformation in their teaching methods. Dynamism appears here mirrored in their self-awareness as teachers, for the teachers. When they were asked about the use of other mediums while teaching, one respondent’s remark put it all together.

“I have attempted teaching them with songs / body percussions / poetry / creative writing / painting (with kids). We get interesting and varied responses. It helps the child to improve his/her performance and it helps me to understand the child.” (Interview N.; 6/5/11/)

Thus one very essential aspect emanates from the above activity. Holistic education makes one sharp and well equipped to adopt an interdisciplinary attitude within performing arts.

The Indian music teachers are fascinated with improvisation and the hidebound approach of introducing music to small children and find Kodály’s method particularly effective. When they were asked if reproducing the piece was enough, one respondent intelligently pointed out to me the banality of the very question.

“No (small laugh), that would stop the creativity. You call a musician an artist. An artist is one who creates, not one who reproduces. Music is an art form therefore one’s feelings play a key role and thus reproducing the piece is not enough. Compositions are encouraged at all levels.” (Interview, A.R.; 5/5/2011)

Still reticence amongst the teachers regarding permitting their students to attempt compositions can be sensed. This is because here, at the initial stage, technique and scales assume central importance in order to excel in examinations.

3.5 Summary

The interview-study shows that the project seems to have structured thought processes and made teaching approach more nuanced and confident. This self-assured attitude together with a modified perspective on music teaching can also be seen by comments that refer to comparison with

other countries or to one's own experiences in other contexts such as the following one:

“I think we are quite well advanced. I mean, if you compare us to China and Japan then it is very different. I went to Lisbon to study music and had a Chinese roommate. Now I mean no offence. I find them very mechanical, there is so much of technique, technique and that's it. I think in Goa people focus on feelings and that's how each one is different from the rest. Playing from the heart is necessary. I also played with the Bangalore orchestra. They are a little more advanced in the sense they go places and that excites them. We no longer have the brass section. We play only for Goa. Before we went to Pune and Bombay but now we have a limited orchestra. In Bangalore, they also invite other artists to play for them maybe through interpersonal relations, money, I do not know exactly.” (Interview M.G.; 5/5/11)

Noticeably prejudice can be traced in this statement. Respondents from Bangalore and Kolkata also came up with similar observations about too much technique and mechanisation in the performance of Japanese and Chinese musicians. Could this be due to the inclusion of few compositions by Asian musicians in the syllabus of TCL and ABRSM diploma examinations? Perhaps looking at them, the musicians here realize how the unavoidable trap of not having conservatory training in music and sufficient competition certificates or performance opportunities stagnate their growth as a musician par excellence despite having necessary skill and the love for Western classical music.

The four keywords as extracted results of the interview study stand in an analytic relationship. They act as interrelated benchmarks that define the discourse not only concerning the notion of Western classical music, but as a vignette to the project, to describe music educational processes with a comparative perspective. Auditory bargain together with the various performance spaces as distinct segments of Indian society are continuously intermingling. As a repeating cycle of (re-) constituting classicization that shapes Western classical music as a cultural praxis as such, inputs like those of the Sur Sangam project challenge the participant's self-awareness on all levels and makes them also a vibrant part of dynamism.

4. Concluding remarks

The concluding remarks will be separated in those that are related to the Sur Sangam project and those that concern comparative music education as part of music educational research.

During the feasibility study we tried to ascertain the broader context of Western classical music praxis in Indian music schools in selected Indian cities. The consequences of the demands of a growing financially well off social group that sends its children off to learn violin, piano or guitar forms (besides being part of an educational and with-it a social upgrade) not only a segregated cultural space with distinct interrelated benchmarks, but also puts an aspect in the foreground that was coded in an output orientated attitude in music teaching. The latter one, being the one and only clearly visible component of – generally speaking – Indian education and as such linked to examination pervades the skill-enhancement project like a leitmotif. The Q study that turned towards the mind-set of the participants shows that, although the measurements within the skill-enhancement project seem to be somehow successful on the level of methodological inputs, a rest of uncertainty concerning the adjustment of one’s own experience to the Indian fabric remains. Speaking of Sebanti Chatterjees four key-terms, Sur Sangam is an active vehicle in understanding dynamism in the context of contemporary music scenes in India. Yet the study shows at this point that the implementation of what the participants had experienced is stimulating their self-awareness as musician as well as their image of Western classical music. That supports the observation of the Indian musicians being at a crossroad.

In regards to comparative research in music education it should primarily stressed out that a project like this is definitely a challenge for the researcher since it evokes right from the beginning various prejudices ranging from postcolonial criticism to political intentions and workouts of (German) development policies and so forth; however, by understanding comparative research as the careful evaluation of one’s diversity of experience by acknowledging that this music praxis has roots in the past and the present leads to an adjustment and a holistic understanding of this segment in music education in India. This study shows again that what Schubert (2005, p. 29) calls the enhancement of presuppositions as well as political, social and individual conditions during data collection is important. In other words, the complexity and not the reduction of observations of pedagogical processes should be the center point of comparative research in

education. This counts especially for music learning, if music and music learning is been understood as part of cultural practice.

References

- Abrahams, F. (2005). Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, (1), 62-67.
- Aggarwal, J. C. & Aggarwal, S. (1990). *Education in India: a comparative study of states and union territories*. New Delhi: Concept.
- Agrawal, M. (2008). *Education in Third World and India: a development perspective*. New Delhi: Kanishka.
- Anderson, W. M. (1980). Music Education in India. *Music Educators Journal*, (2), 42-45.
- Bakhle, J. (2005). *Two Men and Music. Nationalism in the Making of an Indian Classical Tradition*. New York: OUP.
- Berndt, C. (2010). *Elementarbildung in Indien im Spannungsverhältnis von Macht und Kultur: Eine Mikrostudie in Andhra Pradesh und West Bengalen*. Berlin: Logos.
- Berndt, C. (2009). Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund von *Education for All*. In M. Gomolla & M. Weber (Eds.), *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (pp. 144-169). Münster: Waxmann.
- Brown, S. R. (2005). The science of subjectivity: Methodology, identity, and deep structures. *Q Methodology and Theory*, (11), 5-31.
- Brown, S. R. (1997). *The History and Principles of Q Methodology in Psychology and the Social Sciences*. Retrieved: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm> [26.12.2011].
- Brown, S. R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*, (16), 91-138.
- Cabral e Sa, M. (1997). *Wind of Fire: The music and musicians of Goa*. New Delhi: Promilla.
- Chatterjee, P. (1993). *The Nation and its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. New Delhi: OUP.
- Clausen, B. (2009). *Der Hase im Mond: Japanische Musik im japanischen Musikunterricht*. Münster: LIT.

Dealing with 'Western Classical Music' in Indian Music Schools

- Clausen, B. (2007). Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japanischen Musikunterricht in traditioneller Musik. In N. Schläbitz (Ed.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (pp. 91-113). Essen: Die Blaue Eule.
- Clayton, M. (2007). *Music, time and place: Essays in comparative musicology*. Delhi: B. R. Rhythms.
- Clayton, M. (2009). Local Practice, Global Network: The Guitar in India as a Case Study. In R. K. Wolf (Ed.), *Theorizing the Local. Music, Practice, and Experience in South Asia and Beyond* (pp. 65-78). New York: OUP.
- Dhananjayan, V. P. (2007). *Beyond performing art and culture: politico-social aspects*. Delhi: B. R. Rhythms.
- Dias, P. V., Linkenbach, A. & Chattopadhyaya, P. (1992). *Fremde Menschen und Kulturen verstehen lernen: Dokumentation eines politisch-pädagogischen Prozesses am Beispiel Indien*. Frankfurt: IKO-Verlag.
- Edington, R. A. (2005). The Perceptions of Musicians Toward their Use of Cognitive Skills in Reading Music at Sight: Q-Methodological Study. Retrieved: <http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1510.pdf> [1.1.2012].
- Grammit, D. (2002). *Cultivating Music: The Aspirations, Interests and Limits of German Musical Culture, 1770–1848*. Berkley: UCP.
- Gupta, P. (2008). Restructuring of Indian Educational System. In M. Agrawal (Ed.), *Education in Third World and India*. (pp. 470-478). New Dehli: Kanishka.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, (52), 26-32.
- Kurt, R. (2007). Indische Musik – Europäische Musik: Möglichkeiten und Grenzen interkulturellen Verstehens. In J. Dreher & O. Stegmaier (Eds.), *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen*, (pp. 183-210). Bielefeld: transcript.
- Lakshmi, V. V. (2006). *Techniques of Teaching Music*. New Delhi: Sonali.
- Lalitha, M. (2004). *Violin Techniques in Western and South Indian Classical Music: A Comparative Study*. New Delhi: Sundeep.
- Largey, M. (2006). *Vodou nation. Haitian Art Music and Cultural Nationalism*. Chicago: OCP.
- Lavezzoli, P. (2006). *The dawn of Indian music in the West: Bhairavi*. New York: Continuum.

- McKeown, B. F. & Thomas, D. B. (1988). *Q methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, (2), 173-188.
- McPherson, G. E. (2001). Commitment and Practice: Key Ingredients for Achievement during the early Stages of Learning an Musical Instrument. *Council for Research in Music Education*, (147), 122-127.
- Marshall, P. J. (2000). The White Town of Calcutta under the Rule of the East India Company. *Modern Asian studies*, (2), 307-331.
- Mary, S. & Seetharam, R. (2009). Global Challenges and National Response. In S. Tiwari (Ed.), *Education in India, Vol 5* (pp. 219-234). New Delhi: Atlantic.
- Mittal, H. M. (2008). Education of Different Religions, Philosophy and Culture for Value Based Social Life and Spiritual Development: A Study in Perspective of Secularism in India. In M. Agrawal (Ed.), *Education in Third World and India* (pp. 107-118). New Delhi: Kanishka.
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79-96), Oxford: OUP.
- O'Neill, S. A., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1999). Adolescents' gender-stereotyped preferences for musical instruments. In Suk Won Yi (Ed.), *Music Mind and Science* (pp. 466-478). Seoul: Seoul National University Press.
- Parikh, A. (1993). Music Education in India Today: A Brief Report. *International Journal of Music Education*, (22), 40-41.
- Pietra, D. Ch. J. & Campbell, P. S. (1995). An Ethnography of Improvisation Training in a Music Methods course. *Journal of Research in Music Education*, (2), 112-126.
- Rangarajan, C. (2009). Meeting the Challenges of Globalization. In S. Tiwari (Ed.), *Education in India, Vol 5* (pp. 169-174). New Delhi: Atlantic.
- Saussure, Ferdinand de (2011). *Part One: General Principles*; Course in General Linguistics; New York: Columbia University Press.
- Seddon, F. A. & O'Neill, S. A. (2004). The application of Q-methodology to the study of criteria used by adolescents in the evaluation of their musical compositions, *Musicae Scientiae: The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, (8), 207-229.

Dealing with 'Western Classical Music' in Indian Music Schools

- Schmidt, M. (2008). „Es improvisiert“ Improvisation in der nordindischen Kunstmusik. In R. Kurt & K. Näumann (Eds.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (pp. 99-131). Bielefeld: transcript.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. & Schwarzer, S. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, (3), 242-251.
- Schubert, Volker (2005). *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan*. Wiesbaden: VS.
- Schulz, R. (2007). *„Entwicklungszusammenarbeit – Bildung – Kulturelle Identität“: Vor dem Hintergrund entwicklungspädagogischer Projekte in Indien*. Saarbrücken: VDM.
- Sharma, H. D., L. K. Maheshwari (2009). Internationalization of Higher Education: A Model Policy and Strategy for India. In S. Tiwari (Ed.), *Education in India, Vol 5* (pp. 13-33). New Delhi: Atlantic.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, (1), 55-68.
- Sivaswaroop, P. (2009). Resilience of Ethics and Values in Higher Education: Prerequisite for Providing Value Orientation. In S. Tiwari (Ed.), *Education in India, Vol 5* (pp. 40-48). New Delhi: Atlantic.
- Srivastava, R. S. (2006). *Teacher in emerging Indian society. Philosophical and sociological foundation of education*. New Dehli: A.P.H.
- Stone, C. (2008). *Popular Culture and Nationalism in Lebanon: The Fairouz and Rahbani Nation*. London: Routledge
- Subramanian, L. (2008). *New Mansions for Music. Performance, Pedagogy and Criticism*. New Delhi: Social Science.
- Subramanian, L. (2006). *From the Tanjore Court to the Madras Music Academy: A Social History of Music in South India*. New Delhi: OUP.
- Tagore, S. M. (1963). *Universal history of music*. Varanasi: The Chowkhamba Sanskrit Series Office.
- Tiwari, S. (2009). *Education In India Vol 5*. New Delhi: Atlantic.
- Tomar, A. K. & Sharma, N. (2008). Need of Examination Reforms in Higher Education. In M. Agrawal (Ed.), *Education in Third World and India. A Development Perspective* (pp. 356-364). New Dehli: Kanishka.

- Weidmann, A. J. (2009). Listening to the Violin in South Indian Classical Music. In R. K. Wolf (Ed.), *Theorizing the Local. Music, Practice, and Experience in South Asia and Beyond* (pp. 49-64). New York: Oxford University Press.
- Weidman, A. J. (2006). *Singing the Classical, Voicing the Modern. The post-colonial politics of Music in South India*. London: Duke University Press.
- Wimmer, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Wiesbaden: VS.
- Wolf, Richard K. (2009). *Theorizing the Local. Music, Practice, and Experience in South Asia and Beyond*. New York: OUP.
- Woodfield, I. (2000). *Music of the Raj. A Social and Economic History of Music in Late Eighteenth-Century Anglo-Indian Society*. New York: OUP.

Internet

- Goethe Institut 2011a (Ed). *Culture and Development*. Retrieved August 13rd, 2011, from <http://www.goethe.de/ges/prj/kue/enindex.htm>.
- Goethe Institut 2011b (Ed.). *About the initiative*. Retrieved August 13rd, 2011, from <http://www.goethe.de/ges/prj/kue/ini/enindex.htm>.

Bernd Clausen
Hochschule für Musik
Hofstallstr. 6-8
D-97070 Würzburg
Email: bernd.clausen@hfm-wuerzburg.de

Sebanti Chatterjee
Centre for Studies in Social Sciences,
R-1 Baishnabghata Patuli Township
Calcutta, West Bengal 700094
India
Email: sebanti@gmail.com

**Interprofessionelles Teamteaching:
Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen.
Evaluation einer Kooperation
zwischen Grund- und Musikschulen
im Programm „Jedem Kind ein Instrument“**

**Interprofessional Team-Teaching:
Types of Implementation and Institutional Requirements**

Summary

The article focuses on the joint teaching of grammar and music school teachers during the first year of the JeKi program in Nordrhein-Westfalen, based on oral and written interviews of the teachers involved. The findings suggest that the didactic part planning and conducting lessons is especially dominated by music school teachers working alone, while most teachers favor the ideal conception of a cooperative "team-teaching" model. This discrepancy can be explained by a low frequency of coordination meetings as a direct result of the lack of available time for such information exchanges. Moreover, a number of factors which may have a positive effect on the cooperation between teachers were identified. These include various support measures by the grammar schools, class room situation and material equipment, as well as the integration of JeKi into the lesson plan.

1. Einführung

„Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) ist ein musikpädagogisches Programm, das in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg eingeführt wurde mit dem Ziel, allen Kindern unabhängig von sozialen und kulturellen Hintergründen einen Zugang zu Musik und Instrumenten zu ermöglichen. Das erste JeKi-Jahr versteht sich als eine Art „Instrumenten-Karussell“, bei dem die Kinder verschiedene Instrumente spielerisch kennenlernen. Innerhalb dieses ersten Jahres wird der Unterricht jeweils von einem Tandem, bestehend aus einer Grund- und einer Musikschullehr-

kraft, durchgeführt. Laut den Projektinitiatoren besteht das Ziel dieser interprofessionellen Anlage darin, durch eine gegenseitige Kompetenzergänzung und einer daraus resultierenden Bereicherung eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie eine optimale Unterrichtsbetreuung zu ermöglichen.¹ Das Forschungsprojekt „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“² ist an der Technischen Universität Braunschweig angesiedelt und fokussiert, im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprogramms zu JeKi, eben dieses gemeinsame Unterrichten im ersten JeKi-Jahr. Im Folgenden werden quantitative und qualitative Ergebnisse dieser empirischen Evaluation vorgestellt, die sich auf die Realisierungsformen und Voraussetzungen der Teamteaching-Situation im ersten Jahr des JeKi-Unterrichts beziehen.

2. Theoretischer Hintergrund

Forschungsstand

Der JeKi-Unterricht in NRW stellt sich als eine interinstitutionelle Kooperation zwischen jeweils einer Grund- und einer Musikschule dar und ist vor dem Hintergrund eines zunehmenden Interesses allgemeinbildender Schulen an Kooperationen mit außerschulischen Partnern zu verstehen (vgl. z. B. Behr-Heintze & Lipski, 2005; Berkemeyer, Kuper, Manitus & Müthing, 2009; Helms, 2002; Meyer-Clemens, 2006). Im ersten JeKi-Jahr manifestiert sich diese Kooperationsbeziehung direkt auf Ebene der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterrichten. Da es sich hierbei um eine Zusammenarbeit zwischen zwei unterschiedlichen Professionen, nämlich Musikschul- und Grundschullehrkräften handelt, wird das gemeinsame Unterrichten im Folgenden als interprofessionelles Teamteaching bezeichnet.

In der empirischen Forschung wurde das Teamteaching bisher hauptsächlich im Hinblick darauf thematisiert, wie die Beteiligten, d. h. neben den Lehrkräften auch Schulleitungen, Schüler und Eltern, diese Kooperationsform wahrnehmen bzw. bewerten (vgl. Bachmann & Winkler, 2002, 2003; Bohl, 2000; Huber, 2000). Dabei ist auffällig, dass das Teamteaching in der integrativen bzw. inklusiven Arbeit – in der Zusammenarbeit von

¹ Homepage der Stiftung Jedem Kind ein Instrument: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 12.01.2011)

² Antragstellung und Projektinitiierung Dr. Erich Beckers

Regel- und Sonderschullehrkräften – weiter verbreitet ist als in allgemeinbildenden Schulen, so dass sich auch hier vermehrte Forschungsaktivitäten verzeichnen lassen (vgl. Janz, 2006; Krämer-Kilic, 2009; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Schwager, 2011; Tuschel, 2006). Arbeiten, die sich mit den praktischen Umsetzungen von Teamteaching beschäftigen, sind weit aus seltener. Eine dieser wenigen Arbeiten findet sich in der qualitativen Studie von Frommherz und Halfhide (2003). Darin benennen die Autorinnen neben einer klaren Zielsetzung Abmachungen, Rollenklarheit und die Verantwortungsübernahme durch beide Lehrkräfte als Voraussetzungen für die Zusammenarbeit. Einschränkend muss erwähnt werden, dass sich diese Ergebnisse nicht auf inter-, sondern auf monoprofessionelle Lehrendentandems beziehen.

In der musikpädagogischen Forschung ist das Thema Teamteaching dagegen bislang ein Novum. So liegen kaum fundierte Forschungen zu Realisierungen, Bedingungen oder Wirkungen des Teamteaching in musikpädagogischer Absicht vor. Erste Untersuchungen zum Teamteaching im JeKi-Unterricht liefern Beckers und Beckers (2008). Sie stellen in einer Evaluation der Pilotphase von JeKi in Bochum heraus, dass die Qualität des Unterrichts durch das Teamteaching positiv beeinflusst wird. So wird eine individuellere Betreuung der Schülerschaft und somit ein Mehr an sinnlicher Erfahrung mit den Instrumenten festgestellt (vgl. Beckers & Beckers, 2008, S. 178). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Qualität der Kooperation allerdings auch von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängt. Zentral sind dabei die Voraussetzungen vor Ort an den Grundschulen, die neben dem Informationsaustausch auch die räumliche Situation sowie die Einstellung der Grundschulen zu JeKi betreffen (vgl. Beckers & Beckers, 2008, S. 175-176).

Begriffsklärung

Zur Klassifizierung von Teamteaching unterscheidet Jacobs (2005) zwei Modelle, wobei der Schwerpunkt seiner Betrachtungen auf der integrativen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht³ liegt. Das erste Modell, das „Stützleh-

³ Der integrative Unterricht für Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kann auch als *Gemeinsamer Unterricht* bezeichnet werden (vgl. Jacobs 2005; Schwager, 2011). Um Verwechslungen mit dem *Gemeinsamen Unterrichten* im Sinne von Teamteaching zu vermeiden, wird dieser Begriff im Folgenden nicht weiter verwendet.

rer- bzw. Ambulanzlehrersystem“ ist dadurch gekennzeichnet, dass primär eine Regelschullehrkraft für die Belange der gesamten Klasse verantwortlich ist, während eine sonderpädagogische Lehrkraft hauptsächlich für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig ist. Realisiert wird diese Form der Zusammenarbeit durch Doppelbesetzungen, Kleingruppenarbeit oder Einzelförderung (vgl. Jacobs, 2005, S. 90). Im zweiten Modell, dem „Zwei-Pädagogen-System“, sind „in der Regel zwei PädagogInnen bzw. pädagogisch Tätige im Klassenraum anwesend und führen arbeitsteilig einen gemeinsam geplanten Unterricht durch, der ebenfalls gemeinsam ausgewertet wird“ (Jacobs, 2005, S. 90). Während im „Stützlehrermodell“ also die Zusammenarbeit der Lehrkräfte hauptsächlich auf die Dauer des Unterrichts beschränkt ist, bezieht Jacobs‘ Definition des „Zwei-Pädagogen-Systems“ ebenfalls Aufgaben ein, die der Unterrichtsdurchführung vor- oder nachgelagert sind, was im Wesentlichen die Unterrichtsplanung und -reflexion betrifft.

Im Folgenden werden als Weiterführung dieses „Zwei-Pädagogen-Systems“ und in Anlehnung an Halfhide, Frei, Zingg und Mächler (2002) folgende Merkmale als konstituierend für das Teamteaching angesehen:

- die gleichzeitige Anwesenheit beider Lehrkräfte in derselben Klasse,
- die gemeinsame Durchführung des Unterrichts mit wechselnden Rollen in Bezug auf Leitung und Unterstützung,
- die gemeinsame inhaltlich-methodische Planung und Vorbereitung des Unterrichts sowie
- die gemeinsame Verantwortungsübernahme im Unterricht bei gleichzeitig flexibler Aufgabenverteilung (vgl. Halfhide et al., 2002, S. 7).

Insgesamt handelt es sich beim Teamteaching um eine Kooperationsform, bei der die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht und seine Gestaltung im Zentrum steht. Die bloße Aufteilung von bestimmten Aufgabenbereichen oder die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Klassenzimmer ist nicht mit Teamteaching gleichzusetzen.

In Modellen zur Beschreibung der Kooperationsintensität (vgl. z. B. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) lässt sich das Teamteaching mit den oben genannten Definitionsmerkmalen als eine der ausgeprägtesten Formen der Kooperation einordnen. Nach Shaplin (1972) ist Teamteaching die eindeutigste Form von kokonstruktiver Zusammenarbeit (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 211). Kokonstruktion bezeichnet im Modell von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) die höchste Stufe von Kooperation,

bei der „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 211). Da es sich beim Teamteaching um „eine der umfassendsten Kooperationsformen“ handelt, muss diese „bewusst entwickelt werden“ (Frommherz & Halfhide, 2003, S. 20). Im Gegensatz zum isolierten Lehrerhandeln müssen beim Teamteaching beispielsweise Ziele, Methoden und Aufgabenverteilung zwischen den Kooperationspartnern abgestimmt werden (vgl. Frommherz & Halfhide, 2003, S. 3, 20). Dieser Abstimmungs- bzw. Einigungsprozess „muss bewusst geschehen, damit die Beziehung nicht durch unausgesprochene, unterschiedliche Erwartungen belastet wird“ (Frommherz & Halfhide, 2003, S. 21). Außerdem müssen die Lehrkräfte die Bereitschaft mitbringen, ihre eigene Unterrichtspraxis ein Stück weit öffentlich zu machen (vgl. Halfhide, 2009, S. 108; zitiert nach Rolff, 2006, S. 238) und sie somit möglicher Kritik auszusetzen.

3. Fragestellung

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage nach den praktischen Umsetzungsformen von Teamteaching durch die Tandems im ersten JeKi-Jahr. Es soll dargestellt werden, wie sich das gemeinsame Unterrichten in der Wahrnehmung der Lehrkräfte ausgestaltet und inwieweit hier von einer Teamteachingsituation gesprochen werden kann. Einen Schwerpunkt bildet dabei der Vergleich zwischen den tatsächlichen Realisierungsformen und den Idealvorstellungen der Lehrkräfte. Die Grundlage für diese Ausführungen bilden die Angaben der Lehrkräfte zur Aufgaben- bzw. Rollenverteilung innerhalb der Tandems:

Wie nehmen die Lehrkräfte die Aufgabenverteilung beim gemeinsamen Unterrichten wahr und inwieweit lässt sich dies als Teamteaching kategorisieren?

In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen von den Lehrkräften als förderlich bzw. hinderlich für ihre Zusammenarbeit angesehen werden. Im Fokus stehen dabei die institutionellen Bedingungen vor Ort an den Grundschulen:

Welche Faktoren an den Grundschulen haben nach Ansicht der Lehrkräfte einen förderlichen bzw. hinderlichen Einfluss auf ihre Zusammenarbeit?

4. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung werden quantitative Daten aus einer querschnittlichen, schriftlichen Befragung der Lehrkräfte herangezogen. Der Fragebogen wurde an insgesamt 140 Lehrentandems, jeweils bestehend aus einer Grund- und Musikschullehrkraft, des ersten JeKi-Jahres verschickt. Der Rücklauf betrug 50%, so dass insgesamt Daten von 73 Musik- und 67 Grundschullehrkräften vorliegen.⁴ Insgesamt wurde die Untersuchung im Sommer 2010 an 133 Grundschulen in 33 verschiedenen Städten des Ruhgebiets durchgeführt.

Der zweiten Frage – nach den förderlichen und hinderlichen Faktoren an den Grundschulen – wird auf Basis verschiedener Interviewdaten nachgegangen. Insgesamt wurden zehn Tandems, also 20 Lehrkräfte aus den Befragten der ersten Erhebung als Interviewpartner zufällig ausgewählt. Im Rahmen dieser Interviews wurden die Lehrkräfte mittels eines halbstandardisierten Leitfadens zu drei verschiedenen Aspekten des Teamteaching befragt. Dazu zählen neben den Vorstellungen der Lehrkräfte zum Teamteaching und ihren Erfahrungen, förderliche und hinderliche Bedingungen für das Teamteaching und den JeKi-Unterricht sowie der Nutzen, den die Lehrkräfte aus der Zusammenarbeit ziehen. Die Interviews wurden von insgesamt drei Interviewern telefonisch zwischen April und Juni 2011 durchgeführt. Sie wurden digital aufgezeichnet und anschließend anonymisiert transkribiert.

Die Interviewdaten wurden mit der Software ATLAS.ti einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2008) unterzogen. Dabei wurde das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse angewendet, um das Datenmaterial aus verschiedenen Inhaltsbereichen zusammenzufassen. Ziel ist es, durch diese querschnittorientierte Auswertung generalisierbare Schwerpunkte zu den jeweiligen Aspekten des Teamteaching abzuleiten. Bei diesem Vorgehen bildet das Kategoriensystem den Ausgangspunkt aller folgenden Analyseschritte. In dieser Arbeit wurden die Kategorien deduktiv entwickelt und während verschiedener Auswertungsphasen induktiv ergänzt. Das Vorgehen orientierte sich dabei an den einzelnen Arbeitsschritten der Inhaltsanalyse (Mayring, 2008,

⁴ Die Auswahl der Schulen erfolgte anhand einer ortsbezogenen und alphabetisch sortierten Liste aller Grundschulen in NRW, die zu diesem Zeitpunkt an JeKi teilnahmen. Um eine Überforschung der einzelnen Schulen zu vermeiden, wurden aus dieser Liste nur solche Schulen ausgewählt, die bislang an keiner anderen Untersuchung der im JeKi-Forschungsprogramm beteiligten Projekte teilgenommen hatten.

S. 84). Ergänzend wurde eine quantitative Analyse durchgeführt, so dass sich „mit der Häufigkeit einer Kategorie unter Umständen ihre Bedeutung“ (Mayring, 2008, S. 45) untermauern lässt.

5. Ergebnisse

Realisierungsformen des Teamteaching

In der ersten Erhebung wurden die Lehrenden gefragt, wer von ihnen im Tandem bestimmte Aufgabenbereiche übernimmt. Als Antwort konnten sie jeweils angeben, dass eine einzelne Lehrkraft die betreffende Aufgabe alleine übernimmt, dass die Aufgabe von beiden gemeinsam oder im Wechsel übernommen wird, oder aber, dass sie von keinem der beiden ausgeführt wird. Die Aufgabenverteilung wurde für insgesamt acht Aufgabenbereiche jeweils für den Ist- und den Soll-Zustand erhoben. Während der Ist-Zustand die wahrgenommene Realisierungsform des Teamteaching im JeKi-Unterricht angibt, beschreibt der Soll-Zustand die Vorstellung der Lehrkräfte, wie die Aufgabenverteilung ihren Wünschen entsprechend aussehen sollte. In der folgenden Tabelle (Tabelle 1)⁵ lassen sich für die jeweiligen Aufgaben (Spalte 1) die verschiedenen Ausführungsarten im Ist- (Spalte 2) und Soll-Zustand (Spalte 3) erkennen. Vorherrschend sind dabei drei Ausführungsarten, die jeweils in Klammern nach der Prozentangabe stehen.

In den ersten drei Zeilen zeigen sich drei Aufgabenbereiche, bei denen die Ausführungsart als eindeutig bezeichnet werden kann, da hier der größte Teil der Lehrkräfte nur eine Ausführungsart angegeben hat. So ist die einzige Aufgabe, die im Regelfall eindeutig gemeinsam durchgeführt wird, die Unterstützung der Schülerschaft während des Unterrichts, wie 90,9% der Lehrkräfte angeben. Eine weitere eindeutige Form betrifft die Bereiche Planung und Vorbereitung des Unterrichts. Hier wird von über 90% bzw. 80% der Lehrkräfte wahrgenommen, dass die Musikschullehrkräfte diese Aufgabe alleine übernehmen. In den folgenden fünf Zeilen finden sich dagegen Mischformen hinsichtlich der Ausführung.

⁵ In dieser Tabelle sind die Aussagen aller Lehrkräfte zusammengefasst. Eine getrennte Betrachtung nach Grund- und Musikschullehrkräften findet sich bei Kulin & Özdemir, 2011, S. 12-17.

Tabelle 1: Angaben der Lehrendentandems zur Art der Aufgabenbewältigung im Ist- und Soll-Zustand in Prozent

Aufgabe	% IST (Verteilung)			n		% SOLL (Verteilung)			n
Unterstützung der Schüler	Eindeutig	90,91	(gemeinsam)	132	Eindeutig	96,69	(gemeinsam)	121	
Unterrichtsplanung		93,23	(MSL)	133		33,88	(gemeinsam)	121	
Unterrichtsvorbereitung	Eindeutig	84,44	(MSL)	135	Eindeutig	66,12	(MSL)	120	
Unterrichtsdurchführung		33,83	(gemeinsam)	133		40,83	(gemeinsam)	124	
Unterrichtsverantwortung	Eindeutig	67,67	(gemeinsam)	133	Eindeutig	63,71	(gemeinsam)	123	
Organisatorische Aspekte		28,57	(MSL)	134		36,29	(MSL)	124	
Disziplinarische Maßnahmen	Eindeutig	61,19	(gemeinsam)	133	Eindeutig	83,74	(gemeinsam)	123	
Unterrichtsreflexion		26,12	(MSL)	134		13,82	(MSL)	123	
	Eindeutig	12,69	(GSL)	133	Eindeutig	77,42	(gemeinsam)	123	
		72,93	(gemeinsam)	133		9,68	(MSL)	124	
	Eindeutig	23,31	(GSL)	133	Eindeutig	12,90	(GSL)	123	
		62,60	(gemeinsam)	131		86,99	(gemeinsam)	123	
	Eindeutig	7,6 %	(keiner)		Eindeutig	11,38	(GSL)	121	
		29,01	(MSL)			87,60	(gemeinsam)	121	
	Eindeutig				Eindeutig	9,90	(MSL)		
						1,65	(keiner)		

Anmerkung: In Klammern finden sich die Antworten der Lehrkräfte, die angeben, durch wen die betreffende Aufgabe ausgeführt wird: Durch die Musikschullehrkraft allein (MSL), durch die Grundschullehrkraft allein (GSL), durch beide Lehrkräfte (gemeinsam), durch keinen (keiner). Bei den Mischformen ist jeweils der höhere Prozentwert fett markiert.

Eine dieser Mischformen findet sich bei der Unterrichtsdurchführung. Hier geben 66,1% an, dass die Musikschullehrkräfte den Unterricht alleine durchführen, während ein Drittel die gemeinsame Unterrichtsdurchführung angibt. Dagegen dominiert bei den Angaben der folgenden vier Aufgaben die gemeinsame Aufgabenbewältigung mit jeweils ca. zwei Dritteln. Auffällig ist, dass organisatorische Aspekte und die Durchführung von diszi-

plinarischen Maßnahmen die beiden einzigen Aufgabenbereiche sind, die von den Grundschullehrkräften alleine durchgeführt werden, zumal es sich dabei eher um Hilfsaufgaben handelt.

Es wird deutlich, dass besonders im Bereich der inhaltlichen Planung und der unmittelbaren Vorbereitung des Unterrichts in einem Großteil der Tandems das isolierte Lehrerhandeln vorherrscht, so dass an dieser Stelle nicht von einer kooperativen und kokonstruktiven Zusammenarbeit im Sinne der oben angeführten Definition von Teamteaching gesprochen werden kann. Im Soll-Zustand lässt sich dagegen eher eine Tendenz in Richtung dieser Definition erkennen. So geben 33,8% bzw. 40,8% an, dass eine gemeinsame Aufgabenbewältigung ideal wäre. Allerdings sieht noch über die Hälfte diese Aufgabe am besten von der Musikschullehrkraft erledigt. Es zeigt sich, dass das Teamteachingmerkmal „gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung“ bei den JeKi-Lehrkräften im Wesentlichen nicht umgesetzt wird, das Bewusstsein dafür aber zumindest bei einem Teil der Lehrkräfte vorhanden zu sein scheint.

Die „gemeinsame Unterrichtsdurchführung“ wird bei einem größeren Teil der Tandems umgesetzt und auch die Vorstellung, dass es so sein sollte, ist bei knapp zwei Dritteln der Lehrkräfte vorhanden. Allerdings gibt auch hier der größte Teil der Lehrkräfte an, dass die Unterrichtsdurchführung tatsächlich alleine bei der Musikschullehrkraft liegt. 36,2% der befragten Lehrkräfte sieht dies gleichzeitig als ideal an.

Insgesamt tendieren die Wunschvorstellungen der Lehrkräfte eher zu einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung, wie sie in der Definition gezeigt wurde. Bei der Umsetzung dominiert dagegen das isolierte Handeln einzelner Lehrkräfte.

Es stellt sich die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass das Teamteaching im JeKi-Unterricht isolierter als in der Idealvorstellung ausgeführt wird. In der schriftlichen Lehrendenbefragung zeigten sich bereits erste Hinweise, dass der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle für das Teamteaching spielt (vgl. Kulin & Özdemir, 2011, S. 17). Zentral ist dabei, dass den Lehrkräften nach eigenen Angaben oftmals die Zeit für den nötigen Austausch und Absprachen fehlt, so dass die meisten Aufgaben nicht gemeinsam, sondern einzeln ausgeführt werden:

„Ich könnte mir vorstellen, dass unsere Zusammenarbeit echte Teamarbeit würde, gäbe es mehr zeitliche Möglichkeiten von Absprachen.“ (MSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Dieser Zeitmangel spiegelt sich insbesondere in der Austauschhäufigkeit der Lehrkräfte wider. Anhand eines Vergleiches des Ist- und Soll-Zustandes der Austauschhäufigkeit wird hier ebenso die Diskrepanz deutlich, dass sich die Lehrkräfte mehr Austausch wünschen, als sie tatsächlich derzeit realisieren können (vgl. Kulin & Özdemir, 2011, S. 17-18).

Neben diesem übergeordneten Faktor Zeit konnten in der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews weitere Faktoren identifiziert werden, die von den Lehrkräften als grundlegend und förderlich für ihre Zusammenarbeit erkannt wurden. Nicht selten lassen sich diese Aspekte aber auch als Bedingungen charakterisieren, die nicht nur für die Zusammenarbeit, sondern auch für den JeKi-Unterricht an sich positiv sind. Dabei bilden die für den JeKi-Unterricht förderlichen Bedingungen eine wesentliche Grundlage für eine funktionierende Zusammenarbeit der Lehrkräfte, so dass an dieser Stelle keine eindeutige Trennung vorgenommen werden kann. Anhand der Interviewdaten wurden die verschiedenen Bedingungen durch das deduktiv-induktive Kategorisieren (s. Abschnitt „Methodisches Vorgehen“) in die folgenden drei Bereiche klassifiziert:

1. *Individuelle Bedingungen auf Ebene der Lehrkräfte:* Damit sind in erster Linie soziale und fachliche Fähigkeiten der Lehrkräfte gemeint, aber auch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme im Unterricht. Darüber hinaus spielen innerhalb dieses Bereiches auch die Sympathie sowie Absprachen zwischen den Partnerlehrkräften eine Rolle.
2. *Institutionelle Bedingungen auf der übergeordneten organisatorischen Ebene:* Hierunter fallen Aspekte, die den Musikschulen, der Projektorganisation durch die JeKi-Stiftung und der grundsätzlichen Konzeption des Programmes zuzuordnen sind.
3. *Institutionelle Bedingungen auf Ebene der Grundschulen:* Darunter lassen sich Faktoren zusammenfassen, die unmittelbar mit der Organisation und Durchführung des Unterrichts vor Ort in den Schulen zusammenhängen.

In den anschließenden Ausführungen werden primär die institutionellen Bedingungen an den Grundschulen näher analysiert. Erste Hinweise auf ihre Bedeutung für die Qualität der Zusammenarbeit konnten, wie oben dargestellt, bereits in anderen Forschungen festgestellt werden (s. Abschnitt „Forschungsstand“). Zudem wird der Faktor Zeit näher beleuchtet, da er ebenfalls eine wichtige Rolle für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte spielt (s. diesen Abschnitt oben). Die Zeit ist als institutionelle Bedingung nicht

direkt der Ebene der Grundschulen zuzuordnen. Vielmehr ist er eine Art Mischkategorie zwischen den organisatorischen Bedingungen, also den zeitlichen Rahmenbedingungen des Projektes, die in der Konzeption festgelegt sind, und denen der Schulen bzw. der einzelnen Lehrkräfte.

Institutionelle Bedingungen für das Teamteaching an den Grundschulen

Für die Grundschulen konnten in den Interviews drei Oberkategorien identifiziert werden. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien gemäß ihrer Häufigkeit des Auftretens aufgeführt (Tabelle 2): Unterstützung durch die Grundschule, materielle und räumliche Ausstattung der Schule sowie die Integration von JeKi in den Stundenplan. Die beiden letzten Oberkategorien sowie die Unterkategorie „Einbindung der Musikschullehrkraft“ wurden deduktiv entwickelt. Die restlichen Unterkategorien sind induktiv entstanden.

Die Unterstützung von Seiten der Grundschule wird dabei von den Lehrkräften auf verschiedenen Ebenen gefordert bzw. als förderlich empfunden. Insgesamt wurden 48 Aussagen von 14 Lehrkräften sechs Unterkategorien zugeordnet. Da einige Aussagen inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten, wurden die 48 Aussagen insgesamt 54 Mal kodiert. Das heißt, dass sechs Aussagen doppelt zugeordnet wurden.

Die erste Kategorie „Akzeptanz/Interesse“ beschreibt die Forderung nach einem grundsätzlichen Interesse der Schule an JeKi und dessen Akzeptanz. Dies beinhaltet beispielsweise, dass sowohl die Schulleitungen als auch das Kollegium wissen, was JeKi überhaupt ist, und dass von beiden Seiten aus eine Wertschätzung für den Unterricht und für die Arbeit der Musikschullehrkräfte spürbar wird. Grundsätzlich sollen die Grundschulen JeKi als ein ernsthaftes Projekt sehen und dies nach außen hin, zum Beispiel gegenüber den Eltern, kommunizieren:

„Die Schule muss JeKi wollen und dann will sie auch den JeKi-Lehrer, und wenn das nicht gegeben ist, dann können Sie alles andere vergessen. Dann ist das so eine aufgepfropfte, fremde Sache, die nie vernünftig funktionieren wird.“ (GSL 7, Z. 119-122)⁶

⁶ Die zitierten Aussagen wurden sprachlich geglättet, jedoch ohne den inhaltlichen Sinn zu verändern, um die Lesbarkeit und das Verständnis zu verbessern.

Tabelle 2: Häufigkeitenanalyse der Kategoriennennungen der institutionellen Bedingungen in absoluten Zahlen

Kategorie	Anzahl der Vorkommen	Anzahl der Lehrkräfte
Unterstützung durch Grundschulen		
• Akzeptanz/ Interesse	24 (13 MSL / 11 GSL)	7 MSL / 7 GSL = 14 Lehrkräfte
• Einbindung MSL	12 (8 MSL / 4 GSL)	6 MSL / 4 GSL = 10 Lehrkräfte
• Kontinuität der Partner	7 (6 MSL / 1 GSL)	5 MSL / 1 GSL = 7 Lehrkräfte
• Informationsweitergabe	5 (5 MSL / 0 GSL)	5 MSL / 0 GSL = 5 Lehrkräfte
• Unterstützung durch Klassenlehrer	3 (3 MSL / 0 GSL)	3 MSL / 0 GSL = 3 Lehrkräfte
• Einbindung von JeKi in den Alltag	2 (2 MSL / 0 GSL)	2 MSL / 0 GSL = 2 Lehrkräfte
Doppelte Zitate *	6 (5 MSL / 1 GSL)	4 MSL / 1 GSL = 5 Lehrkräfte
Summe inklusive doppelte Zitate	53 (37 MSL / 16 GSL)	10 MSL / 8 GSL = 18 Lehrkräfte
Summe exklusive doppelte Zitate	47 (32 MSL / 15 GSL)	10 MSL / 8 GSL = 18 Lehrkräfte
räumliche und materielle Ausstattung		
• positive Äußerungen	33 (15 MSL / 18 GSL)	7 MSL / 10 GSL = 17 Lehrkräfte
• negative Äußerung	1 (1 MSL / 0 GSL)	1 MSL / 0 GSL = 1 Lehrkraft
Integration in den Stundenplan		
Summe aller Zitate	11 (5 MSL / 6 GSL)	3 MSL / 5 GSL = 8 Lehrkräfte

Anmerkung: Als doppelte Zitate werden Aussagen bezeichnet, die inhaltlich mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Die Tabelle enthält folgende Abkürzungen: Grundschullehrkraft (GSL), Musikschullehrkraft (MSL). Bei den Angaben handelt es sich um absolute Zahlen.

Die zweite Unterkategorie, „die Einbindung der Musikschullehrkraft“ in das Kollegium, wird insofern als wichtig beurteilt, als dass die Musikschullehrkraft als Lehrkraft anerkannt und nicht als eine Art Außenstehender behandelt wird. Diese Einbindung manifestiert sich in kleinen Dingen wie einen Schlüssel für Lehrer- und Klassenzimmer zu haben oder in die Pausengespräche mit einbezogen zu werden. Allerdings sehen sich die Musikschullehrkräfte auch selbst in der Verantwortung, diese Einbindung aktiv herbeizuführen.

Dabei sehen jedoch auch einige Lehrkräfte Schwierigkeiten bei der Integration der Musikschullehrkräfte, „weil die Musikschullehrerin ja wirklich nur einmal in der Woche an der Grundschule ist und meistens dann ja auch zügig wieder weiter muss, weil sie ja dann auch noch unterrichten muss.“ (GSL 10, Z. 242-245). Die Einbindungen der Musikschullehrkräfte scheint also eine förderliche Bedingung für den JeKi-Unterricht zu sein, allerdings obliegt die Verantwortung dafür nicht nur den Grundschulen, sondern allen Beteiligten. Zudem wird diese Einbindung durch zeitliche Gründe erschwert.

Die „Kontinuität der Tandempartner“ als dritte Unterkategorie versteht sich als Unterstützungsleistung der Grundschulen, weil es anscheinend oftmals vorkommt, dass die Tandemlehrkräfte aus der Grundschule nicht für den JeKi-Unterricht zur Verfügung stehen, beispielsweise wenn sie Krankheitsvertretungen machen müssen.

Des Weiteren wurde als wichtige Bedingung angegeben, dass der Informationsfluss von Seiten der Schule sichergestellt sein muss, zum Beispiel bei Unterrichtsausfall oder Raumwechsel.

Die fünfte Kategorie umfasst die Unterstützung der Klassenlehrer, zum Beispiel beim Verteilen von Briefen oder bei dem Kontakt zu den Eltern:

„Was ich auch wichtig finde, ist die Unterstützung der Klassenlehrer, wenn ich Wünsche habe, wenn an Eltern ein Brief verteilt worden ist, und sie das bitte einsammeln.“ (MSL 1, Z. 256-259).

In der letzten Unterkategorie erwähnen zwei Musikschullehrkräfte, dass die Einbindung von JeKi in den Schulalltag, zum Beispiel bei Schulfesten, wünschenswert wäre.

Neben diesen direkten Unterstützungsleistungen der Grundschulen konnte auch die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen als förderliche Bedingung für den JeKi-Unterricht und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte identifiziert werden. So ergeben sich für den JeKi-Unterricht besondere Anforderungen, die sich von denen, die an ein normales Klas-

senzimmer gestellt werden, unterscheiden. Neben allgemeinen Äußerungen der Lehrkräfte, dass der Raum grundsätzlich dem JeKi-Unterricht angemessen sein und eine angenehme Atmosphäre haben sollte, wird von den Lehrkräften insbesondere Platz für Bewegungsfreiheit gefordert, da im JeKi-Unterricht oftmals Bewegungsspiele oder Tänze durchgeführt werden. Zudem wird eine gewisse Flexibilität in Bezug auf die Ausstattung des Raumes gefordert. So sollte es die Möglichkeit geben, einen Stuhlkreis zu stellen. Einige Lehrkräfte schließen das Unterrichten in einem normalen Klassenraum aus, da dessen Einrichtung keine Bewegungsspiele zulasse.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verfügbarkeit von verschiedenen Instrumenten. Dies betrifft neben den Instrumenten, welche die Kinder im JeKi-Unterricht ausprobieren können, auch das Vorhandensein eines Klaviers und anderer kleinerer Instrumente.

Problematisch beim Herrichten der Räume ist der Transport der Instrumente, die für die jeweilige JeKi-Stunde benötigt werden, bzw. deren Lagermöglichkeit innerhalb der Schulen. Für die Lehrkräfte ist es schwierig, wenn die Musikschullehrkräfte diese über weite Strecken selbst transportieren müssen. Dies wird dann besonders anstrengend und belastend, wenn verschiedene JeKi-Stunden in einer Schule hintereinander stattfinden, der Raum aber jedes Mal gewechselt werden muss.

Als Vorteil wird ein zweiter Raum als Ausweichmöglichkeit benannt, da manchmal in Gruppen unterrichtet wird oder der Klassenraum nicht die angemessene Ausstattung für jede Unterrichtseinheit hat.

Eine Lehrkraft erklärt allerdings entgegen der Meinung der restlichen Lehrkräfte, dass die Raumfrage nicht von Bedeutung für ihren Unterricht ist, sondern dass sie diesen den jeweiligen Gegebenheiten anpassen kann:

„Ist mir eigentlich ziemlich egal von den Räumlichkeiten her, also das kann ein kleiner, kann ein großer Raum sein [...] Also ich bin ja sonst immer in den Klassenräumen, die teilweise sehr beengt sind. Wenn 30 Kinder zum Beispiel in einer Klasse sind, dann mache ich hinter den Stühlen was, vor den Stühlen, auf den Tischen, also das ist schon möglich.“ (MSL 4, Z. 202-214)

Als dritte institutionelle Bedingung wird die Einbindung von JeKi in den Stundenplan insgesamt von acht Lehrkräften elf Mal benannt (s. Tabelle 2). Hier beurteilen es einige Lehrkräfte als besser, wenn der Unterricht am Vormittag stattfindet. Zudem sollte gewährleistet sein, dass die Festlegung der Unterrichtszeiten in Absprache mit der jeweiligen Musikschullehrkraft erfolgt.

Zeitliche Rahmenbedingungen

Oben wurde bereits ausgeführt, dass genügend zeitliche Ressourcen eine wichtige Rahmenbedingung für das Teamteaching, aber auch für den JeKi-Unterricht grundsätzlich darstellen, da der notwendige Austausch für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zwangsläufig Zeit kostet. Diese Tatsache spiegelt sich ebenfalls in den Interviewergebnissen wider (s. Tabelle 3). Insgesamt bemängeln zehn Lehrkräfte in 20 Zitaten, dass sie weder Zeit für die gemeinsame Planung, den Austausch miteinander noch für eine Reflexion ihres Unterrichts haben. Als Folge dieses Zeitdefizits werden insbesondere die Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch die Musikschullehrkraft alleine ausgeführt. Darüber hinaus zeigt sich wiederholt das Problem des zeitaufwändigen Vorbereitens des Unterrichts bzw. des Herrichtens des Unterrichtsraumes, was im Wesentlichen die Musikschullehrkräfte betrifft. Eine Musikschullehrkraft berichtet des Weiteren von fehlender Unterrichtszeit, weil die Pause oftmals verlängert wird, was aber an dieser Stelle für die Zusammenarbeit nicht relevant ist. Eine Grundschullehrkraft, die für die Zusammenarbeit zusätzliche Zeit investiert, betont, dass sich dies aber ihrer Meinung nach für den Unterricht auszahle (s. Tabelle 3 „positives Beispiel“).

Tabelle 3: Häufigkeitenanalyse der Kategoriennennungen der zeitlichen Ressourcen in absoluten Zahlen

Kategorie	Anzahl der Vorkommen		Anzahl der Lehrkräfte	
Zeitliche Ressourcen				
• Zeit für Austausch, gemeinsame Planung und Reflexion	20	(9 MSL / 11 GSL)	5 MSL / 5 GSL	= 10 Lehrkräfte
• Zeitaufwand für Raumvorbereitung	3	(3 MSL / 0 GSL)	2 MSL / 0 GSL	= 2 Lehrkräfte
• fehlende Unterrichtszeit	1	(1 MSL / 0 GSL)	1 MSL / 0 GSL	= 1 Lehrkraft
• positives Beispiel	1	(0 MSL / 1 GSL)	0 MSL / 1 GSL	= 1 Lehrkraft
Summe aller Zitate	25	(13 MSL / 12 GSL)	6 MSL / 6 GSL	= 12 Lehrkräfte

Anmerkung: Die Tabelle enthält folgende Abkürzungen: Grundschullehrkraft (GSL), Musikschullehrkraft (MSL). Bei den Angaben handelt es sich um absolute Zahlen.

6. Fazit, Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens in einem Großteil der Tandems nicht als kokonstruktives Teamteaching per definitionem bezeichnet werden kann, da bestimmte Aufgabenbereiche durch eine Einzelperson, im Regelfall durch die Musikschullehrkraft übernommen werden. Besonders in der inhaltlichen Arbeit herrscht das isolierte Handeln der Musikschullehrkräfte vor. Auch bei der Unterrichtsdurchführung ist dies größtenteils der Fall, wobei ein kleiner Teil der Tandems hier gemeinsam arbeitet. Die Aufgaben, die von den Grundschullehrkräften alleine übernommen werden – die Durchführung disziplinarischer Maßnahmen und das Erledigen organisatorischer Dinge – lassen sich eher als Zuarbeiten für die Musikschullehrkräfte bezeichnen. In den Idealvorstellungen der Lehrkräfte lässt sich dagegen eine Tendenz zur „echten“ Teamteachingsituation erkennen, wobei auch hier Einschränkungen deutlich werden. Als zentraler Faktor für die nicht-konstruktiven Umsetzungen der Zusammenarbeit können fehlende Zeitressourcen für den notwendigen Austausch zur gemeinsamen Planung identifiziert werden. Darüber hinaus zeigen sich verschiedene Bedingungen an den Schulen als förderlich für die Zusammenarbeit, wie beispielsweise das Interesse der Schulen und Kollegen an JeKi und dessen Akzeptanz. An dieser Stelle bestätigen und fundieren die vorliegenden Ergebnisse die ersten empirischen Befunde von Beckers und Beckers (2008, S. 175-176, s. Abschnitt „Forschungsstand“).

Aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse erscheint es sinnvoll, vergütete Zeitressourcen für die gemeinsame Unterrichtsplanung und -nachbereitung zur Verfügung zu stellen. Es ist zu erwarten, dass sich durch die gemeinsame Vorbereitung auch während des Unterrichts die derzeit noch klar getrennten Aufgabenbereiche stärker mischen und eher von beiden Lehrkräften ausgeführt würden. Zudem ist es wahrscheinlich, dass der zusätzliche Austausch gleichzeitig die persönliche Ebene der Zusammenarbeit verbessert. Auch der Nutzeneffekt des Teamteaching, gemeinsam konstruiertes Wissen zu erlangen, ist erst bei einer engeren Zusammenarbeit zu erwarten. Auf diese Weise wäre die von den Projektinitiatoren angestrebte Kompetenzergänzung und gute Unterrichtsbetreuung vermutlich besser zu erreichen als in der derzeitigen Situation.

Weiterhin erscheint es ratsam, die Situation des Instrumententransports und der Raumvorbereitung umzugestalten, um die Musikschullehrkräfte zu

entlasten. Denkbar wäre das Hamburger Modell von JeKi, bei dem die Grundschulen die Instrumente selbst anschaffen und vor Ort lagern.

Die förderliche Wirkung einiger institutioneller Bedingungen für die Zusammenarbeit und den JeKi-Unterricht scheint auch den Projektinitiatoren bekannt zu sein. So existiert eine Vereinbarung, die den Kooperationspartnern jeweils am Anfang ihrer Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt wird. Sie ist allerdings nicht bindend, sondern freiwillig. Darin finden sich neben einer genauen Beschreibung der räumlichen und materiellen Anforderungen, ebenfalls Forderungen, die die Einbindung von JeKi in den Stundenplan, den Informationsfluss von Seiten der Grundschule und die Integration von JeKi in den Grundschulalltag betreffen. Die obigen Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese Bedingungen nicht immer erfüllt sind und somit die Arbeit der Lehrkräfte erschwert wird. Daher erscheint es empfehlenswert, die Vereinbarung zwischen den Kooperationspartnern als bindend einzuführen. Zudem sollte diese um weitere förderliche Bedingungen ergänzt werden, die im Kontext der JeKi-Forschungen bereits herausgestellt wurden bzw. noch werden.

Weitere Faktoren, die im Rahmen dieses Textes nicht weiter ausgeführt wurden, betreffen die individuellen Voraussetzungen auf Ebene der Lehrkräfte sowie weitere organisatorische Rahmenbedingungen von JeKi. Diese gilt es nun in folgenden Auswertungen zu identifizieren, um abschließend eine Systematik von Gelingensbedingungen für das Teamteaching im ersten JeKi-Jahr erstellen zu können. Ziel ist es, mithilfe dieser Systematik die Voraussetzungen für die Kooperation so weit zu optimieren, dass die positiven Effekte des Teamteaching bestmöglich genutzt werden können. Da solche Nutzendimensionen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden können, soll ein Zitat als Platzhalter und Hinweis dienen:

„Im Sinne der Kinder, mehr gemeinsames Unterrichten.“
(GSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Literatur

Bachmann, G. & Winkler, G. (2002). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil I Statistische Auswertungen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt1.pdf> [13.5.2011].

- Bachmann, G. & Winkler, G. (2003). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil II Auswertung der offenen Fragen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt2.pdf> [13.5.2011].
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Berlin: LIT.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI [Projekt "Schule und soziale Netzwerke"]*. Schwalbach: Wochenschau.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2009). *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster: Waxmann.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule: Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich: Beobachtungen in sechs Klassen*, Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [22.5.2011].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS.
- Halfhide, T., Frei, M., Zingg, C. & Mächler, S. (2002). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Helms, S. (2002). *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Musik im Diskurs: Bd. 17. Kassel: Bosse.
- Huber, B. (2000) *Team-Teaching: Bilanz und Perspektiven*. Frankfurt: Lang.
- Jacobs, S. (2005) *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Kovač.

Interprofessionelles Teamteaching

- Janz, F. (2006) *Interprofessionelle Kooperation in Klassenteams von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen: Eine empirische Untersuchung in Baden-Württemberg*. Dissertation PH Heidelberg. Verfügbar unter: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2006/6685/pdf/diss_Veroeffentlichung.pdf [9.12.2010].
- Krämer-Kilic, I. (2009). *Zwei Pädagogen unterrichten gemeinsam (Teamteaching): Aspekte zur Umsetzung im gemeinsamen Unterricht*, Universität Innsbruck. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kraemerkilic-teamteaching.html> [13.5.2011].
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartung und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (2). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=151](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=151) [04.03.2012].
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie & Praxis, Bedingungen, Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Rolff, H.-G. (2006). Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 221-245). Weinheim: Juventa.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 92-98.
- Shaplin, J. T. (1972). Team Teaching: Der Versuch einer Definition. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team-Teaching in der Schule* (S. 19-36). München: Piper.
- Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, 156(1-2), 65-74.

Melanie Franz-Özdemir
TU Braunschweig
Seminar für Musik und Musikpädagogik
Rebenring 58
D-38106 Braunschweig
Email: m.franz-oezdemir@tu-bs.de

**Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext:
Beweggründe zur Kooperation
und Merkmale gemeinsamer Reflexion
methodischer und didaktischer Fragen**

**Collaboration in the Context of JeKi:
Reasons to Initiate Collaboration and Characteristics
of Reflection of Methodical and Didactical Issues**

Summary

In the context of the programme “An Instrument for Every Child” (JeKi) the participating primary schools collaborate with extra-curricular JeKi-teachers from music schools, who teach pupils how to play an instrument. This article focusses the motives for collaboration from the JeKi-teachers’ point of view. The data was assessed by a standardized questionnaire within the “Study of Instrumental Instruction in Primary Schools” (SIGrun). Pupil-related motives are very important; organisational motives like financial aspects are also named, but rated as less important. Due to the fact that working as a JeKi-teacher is a new task, institutions were found to support them. The results show that these institutions play a specific role by giving new impulses for the JeKi-lessons like methodical and didactical issues.

Einleitung

Für die Umsetzung des Programms zur musikalischen Förderung mit dem Namen *JeKi* (Jedem Kind ein Instrument) ist die Kooperation zwischen Grundschule und einer außerschulischen JeKi-Lehrkraft konstitutiv. In Nordrhein-Westfalen gehört diese in der Regel einer Musikschule an, in Hamburg bestehen Honorarverträge auch mit unabhängigen JeKi-Lehrkräften. Bei dieser Form der Kooperation treffen Professionen aufeinander, die ihre Arbeit in der Regel alleine ausführen. Somit stellt sich die Frage,

wie nicht nur die eigentliche Zielgruppe – die Schüler – auf dieses neue Programm reagiert, sondern auch, wie Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte mit der neuen Form der Zusammenarbeit umgehen. Die Perspektive der Lehrkräfte stellt daher den Fokus des folgenden Beitrags dar.

Hintergrund

Das Programm JeKi

Das Programm JeKi ist sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Hamburg großflächig an Grundschulen implementiert. Hierbei handelt es sich um ein musikalisches Angebot, das zusätzlich zum normalen Musikunterricht einmal in der Woche in den Räumlichkeiten der Grundschule stattfindet. Im ersten JeKi-Jahr findet bei allen Grundschulkindern in ganzen oder halben Klassen eine Grundmusikalisierung statt, bei der sie an die verschiedenen Instrumente herangeführt werden. Die Kinder haben dann in den darauf folgenden JeKi-Jahren die Möglichkeit, in Kleingruppen ein Instrument der eigenen Wahl zu erlernen. Darüber hinaus sind gemeinsame Aufführungen in Ensembles Teil des Programms (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2009; Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

Zwischen den Bundesländern gibt es einige organisatorische Unterschiede. So ist die Teilnahme an JeKi in den Folgejahren in Nordrhein-Westfalen kostenpflichtig, und nicht alle Kinder einer Klasse nehmen am Instrumentalspiel teil, während es in Hamburg kostenfrei und für alle Kinder einer Schule, die an JeKi teilnimmt, verbindlich ist. Die mit JeKi verbundenen Ziele sind jedoch in beiden Bundesländern ähnlich, und zwar Kinder aus sozial benachteiligten Familien bzw. Stadtteilen zu fördern (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2009; Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007). Kinder aus Elternhäusern mit schwachem sozio-ökonomischem Hintergrund sollen durch JeKi einen Zugang zu einem Instrument erhalten und an musischer bzw. kultureller Bildung partizipieren.

Kooperationskonzept und theoretischer Rahmen

Die Grundlage für die Umsetzung von JeKi bildet die Zusammenarbeit zwischen der Grundschule und einer außerschulischen Instrumentallehr-

kraft (auch JeKi-Lehrkraft genannt, in der Regel einer Musikschule angehörig). Dies entspricht der generellen, vermehrten Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern und Initiierung von Schulnetzwerken (vgl. z. B. Behr-Heintze & Lipski, 2005; Berkemeyer, Kuper, Manituis & Müthing, 2009; Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; Fussangel, 2008). Diese generelle Zusammenarbeit beschränkte sich in der Vergangenheit größtenteils auf die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe, der Polizei oder ähnlichen (vgl. Behr-Heintze & Lipski, 2005). Mittlerweile etablieren sich auch Musikschulen als feste außerschulische Kooperationspartner (z. B. Bähr, 2001; Helms, 2002; Meyer-Clemens, 2006; Schulten & Lothwesen, 2009). Die Gründe hierfür sind aus Sicht der Musikschulen vielfältig und werden kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Kolb & Walter, 2011). So ist zu beachten, dass bei JeKi zwei Institutionen miteinander arbeiten, die in ihren originären Aufgabengebieten sehr verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Während es an den Grundschulen und im JeKi-Konzept vor allem um eine Breitenbildung geht, steht in der Musikschule vor allem die Musikausbildung und Begabtenförderung, zumeist im Einzelunterricht, im Vordergrund (vgl. Meyer-Clemens, 2006). Es stellt sich dabei die Frage nach der inhaltlichen Öffnung von Schule (vgl. u. a. Appel, 2005), denn Birgit Walter, Direktorin der JeKi-Stiftung, betont, dass die Musikschulen einem erweiterten Bildungsauftrag folgen und sich die Zielgruppe daher verändert (vgl. Kolb & Walter, 2011). Außerdem findet der Unterricht außerhalb der Musikschule statt und somit erfolgt auch eine Öffnung in das regionale Umfeld. Daher werden im Laufe des Beitrags die Beweggründe der Musikschule zur Kooperation aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte noch zu diskutieren sein.

Kooperation meint im Allgemeinen „eine Arbeitsform, bei der mehrere Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten“ (Fussangel, 2008, S. 6). Gerade im Schulkontext soll sie helfen, bestehenden Reformanforderungen oder Innovationen gerecht zu werden, und zwar vor allem dann, wenn Ressourcen benötigt werden, die am eigenen Ort nicht vorhanden sind (vgl. Behr-Heintze & Lipski, 2005). Dies spiegelt sich auch im Kooperationsansatz des JeKi-Konzepts wider: So ist im ersten JeKi-Jahr ein Tandemunterricht zwischen der Grund- und JeKi-Lehrkraft vorgesehen, in dem den Kindern die verschiedenen Instrumente vorgestellt werden. Die Ressourcen werden an dieser Stelle geteilt: die JeKi-Lehrkraft kann unter anderem ihr Wissen über die Instrumente einbringen und die Grundschullehrkraft ihre Kompetenz im Umgang mit Gruppen.

Im ersten JeKi-Jahr (Hamburg: Klasse 2; Nordrhein-Westfalen: Klasse 1) handelt es sich um eine direkte, sich zwischen zwei Personen manifestierende Zusammenarbeit. Diese kann verschiedene Intensitätsstufen erreichen (siehe Cloppenburg & Bensen, in diesem Band), und auch die Verteilung der Aufgaben ist heterogen (siehe Franz-Özdemir, in diesem Band). In den folgenden JeKi-Jahren (Hamburg: Klasse 3 und 4, Nordrhein-Westfalen: Klasse 2-4) ändert sich die Form der Kooperation jedoch: Eine JeKi-Lehrkraft führt den Instrumentalunterricht alleine in Kleingruppen in den Räumlichkeiten der Grundschule durch (vgl. Beckers & Beckers, 2008; Meyer-Clemens, 2006). An dieser Stelle handelt es sich somit um eine *Interorganisationsbeziehung* (Sydow & Windeler, 1997), d. h. die institutionelle Kooperation – also die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Grundschule und Musikschule, die zu Beginn den Rahmen für die gemeinsame Umsetzung von JeKi durch zwei Lehrkräfte in einer Gruppe darstellte – ist nun der alleinige Bestandteil zur Umsetzung des Programms an der einzelnen Grundschule.

Für die JeKi-Lehrkräfte ist JeKi ein ungewohntes Aufgabenfeld, das sie vor neue Herausforderungen stellt. Um diesen gerecht zu werden, stehen JeKi-unterstützende Institutionen als Ansprechpartner zur Verfügung, stellen Unterrichtsmaterial bereit und bieten sowohl fachliche als auch didaktische Workshops an. In Hamburg wird dies durch die Projektgruppe JeKi des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) gewährleistet und in Nordrhein-Westfalen durch die JeKi-Stiftung (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, 2009; Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

Im Rahmen der Kooperation stellen die JeKi-Stiftung bzw. das LI eine Ressource für die Instrumentallehrkräfte dar, um sie bei der Bewältigung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Die Theorie des Sozialkapitals verdeutlicht, welche Bedeutung derlei Ressourcen für die Beteiligten haben: Soziale Kontakte und somit das Sozialkapital werden allgemein als potenzieller Zugang zu Ressourcen gesehen (vgl. Bourdieu, 1980). Coleman (1991, S. 392) spezifiziert dies durch die Verwendung des Begriffs der *soziostrukturellen Ressourcen* und konstatiert die Möglichkeit, durch Sozialkapital neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlangen. Konkret bedeutet dies beispielsweise den Einfluss der sozialen Beziehungen und deren Ressourcen auf Werte, Einstellungen und Handlungen (vgl. Kriesi, 2007) und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Jansen, 2000). So erweitert der Zugang zu Informationen, den eine Person auf Grund ihres Sozialkapitals hat, Handlungsgrundlagen (vgl. Coleman, 1991). Dies kann im Handlungsfeld

Schule im Kontext des JeKi-Programms allein schon die Information von einer Grundschullehrkraft an eine Instrumentallehrkraft sein, dass in der kommenden Woche ein Schulfest stattfindet und der Unterricht ausfällt oder welcher Anreiz sich bei einer bestimmten Gruppe von Kindern besonders eignet, um sie zu motivieren. Aber auch durch gemeinsame Reflexionen und Austausch werden Lehrerkompetenzen gestärkt (vgl. Rehl & Gruber, 2007). So fanden Carmichael, Fox, McCormick, Procter und Honour (2006) mit Hilfe einer Struktur-Lege-Technik heraus, dass besonders intensive Beziehungen den Lehrern aus subjektiver Sicht helfen, die Schulleistung im Klassenzimmer zu verbessern und sie vor allem durch schwache Beziehungen neues Wissen erlangen und weitergeben können.

Forschungsfragen

Wie eingangs formuliert, erteilen die JeKi-Lehrkräfte einer Zielgruppe Instrumentalunterricht, die sich von ihrer sonstigen Zielgruppe unterscheidet. Da sie sich außerhalb des eigentlichen Arbeitsplatzes bewegen, sind auch die Kontextbedingungen verändert. Einer angedeuteten inhaltlichen Öffnung und Neuorientierung von Musikschule (vgl. Meyer-Clemens, 2006) zufolge stellt sich die erste Forschungsfrage¹:

1. Welche Beweggründe waren für die Musikschule aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte für das Eingehen der Kooperation ausschlaggebend?

Beide Professionen, die Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte, bringen verschiedene methodische und didaktische Kompetenzen (Methodeneinsatz, Sozialformen usw.) in das Programm mit ein. Die Frage ist, inwiefern sie sich durch die interinstitutionelle Kooperation, welche keine direkte Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr mehr vorsieht, dennoch gegenseitig beeinflussen und wie die Beziehungen gestaltet sind. Die zweite Forschungsfrage lautet somit:

2. Welche Personengruppen sind im JeKi-Kontext besonders bedeutend im Hinblick auf die Reflexion und Erweiterung methodischer und didaktischer Kompetenzen?

¹ Für ausführlichere Darstellungen zu dieser Forschungsfrage siehe Kulin & Özdemir, 2011.

Studiendesign und Methodik

Seit Beginn 2009 werden insgesamt 13 Studien zu JeKi in Hamburg und Nordrhein-Westfalen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung“ gefördert. Eine dieser Studien ist die *Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen* (SIGrun). Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Bremen (Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik) und Hamburg (Institut für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft).² SIGrun nimmt in vier Teilprojekten unterschiedliche Aspekte von JeKi in den Fokus: Auf Kinder- und Elternebene werden die kulturelle Teilhabe, der Transfer des Musikunterrichts auf andere Schülermerkmale sowie die musikalische Präferenzentwicklung untersucht. Die Ebene der Lehrkräfte wird in dem SIGrun-Teilprojekt *Kooperation* in den Blick genommen. Dabei geht es um die Umsetzung von JeKi an den verschiedenen Schulen sowie die dort vorhandenen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit und deren Merkmale (vgl. Kulin & Özdemir, 2011).

Bei der Studie handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung von vier Jahren (2009-2012), in der die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Schulleitungen sowie JeKi- und Grundschullehrkräfte vom ersten bis zum vierten Grundschuljahr wissenschaftlich begleitet werden. Abbildung 1 fasst das Untersuchungsdesign und die verwendeten Instrumente zusammen.

Die Gesamtstichprobe besteht aus vier Gruppen: Zum einen gehören hierzu die JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Zum anderen werden Grundschulen mit bereits langjähriger Aktivität in der musikalischen Förderung als Vergleichsgruppe herangezogen, da sie ausgeprägte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Musikschulen haben. Die Schulen mit sportlichem Förderschwerpunkt, die im Rahmen des Projekts „Bewegungsfreudige Schule“ ausgezeichnet wurden, stellen die Vergleichsgruppe im Rahmen der quantitativen Analysen der weiteren SIGrun-Teilprojekte dar. Die Stichprobe der JeKi-Schulen wurde durch eine systematische Stichprobenziehung anhand einer ortsbezogenen und alphabetisch

² Die Gesamtprojektleitung liegt bei Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen), die Teilprojektleitungen erfolgen an der Universität Bremen durch Prof. Dr. Veronika Busch und Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser sowie an der Universität Hamburg durch Prof. Dr. Knut Schwippert.

sortierten Liste zufällig ermittelt. Bei den beiden Vergleichsgruppen der Sport- und Instrumentalschulen handelt es sich um Convenience-Stichproben (vgl. Schulte, Lehmann-Wermser, Nonte & Schwippert, 2010).

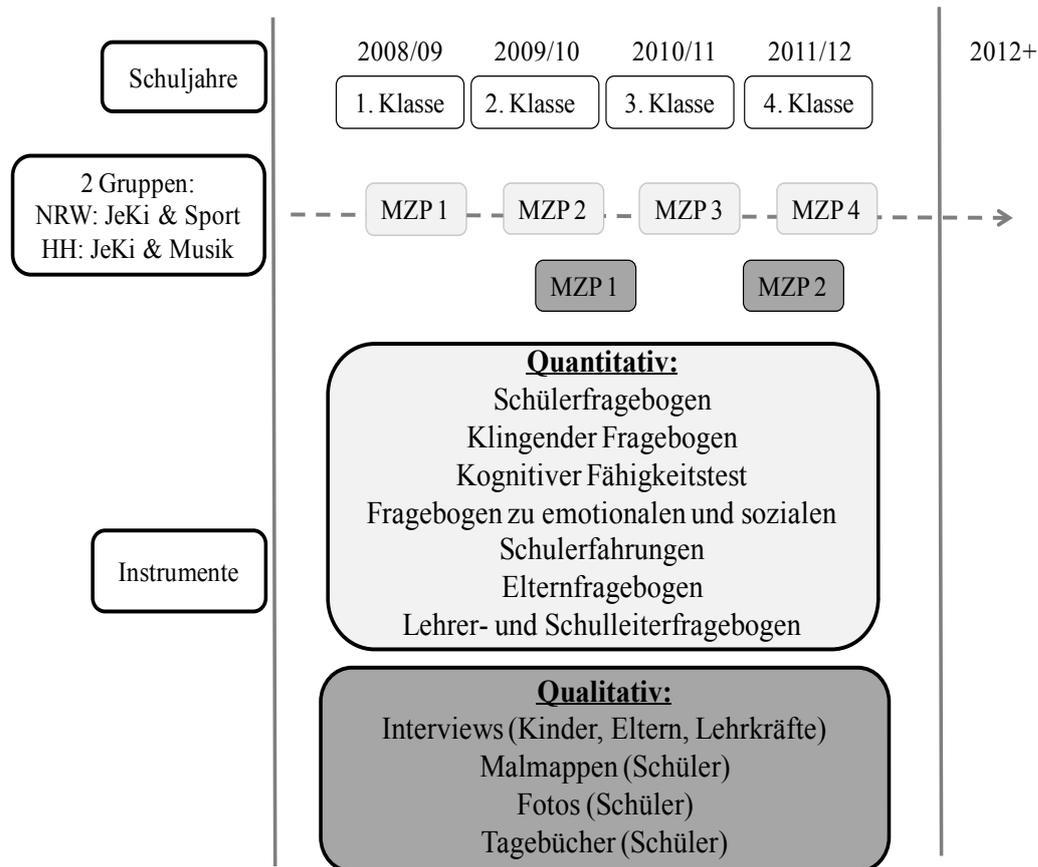


Abbildung 1: Längsschnittliches qualitatives und quantitatives Design der Studie SIGrun und verwendete Instrumente, ©SIGrun

Es ist festzuhalten, dass die Stichprobe des SIGrun-Teilprojekts Kooperation sich aus den Lehrkräften der ausgewählten Schulen in dem jeweils befragten Jahrgang zusammensetzt. Die Rücklaufquote der Fragebögen kann an dieser Stelle nur grob geschätzt werden, da pro Schule nicht bekannt ist, wie viele Grundschullehrkräfte in einer Klasse und wie viele JeKi-Lehrkräfte in einem Jahrgang unterrichten; sie wird auf zwischen 30 und 40 Prozent geschätzt. Die geringe Anzahl der Instrumentallehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt ist dadurch zu erklären, dass an den Hamburger Schulen im ersten Grundschuljahr JeKi noch nicht stattfindet. Die Stichprobenzusammensetzung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt lässt sich in Tabelle 1 ablesen.

Tabelle 1: Stichprobe SIGrun-Teilprojekt Kooperation zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Erhebung jeweils zum Ende eines Schuljahres) (Angaben in Klammern: Anzahl der Lehrkräfte an Schulen mit musikalischer Förderung)

	Messzeitpunkt 1	Messzeitpunkt 2
Grundschullehrkräfte	141 (109)	110 (80)
Instrumentallehrkräfte	17	33
Lehrkräfte insgesamt	158 (126)	143 (113)

Die Lehrkräfte wurden mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Dieser enthielt etablierte Skalen zu folgenden Bereichen: allgemeine Hintergrundmerkmale (bspw. Anzahl und Art der Fortbildungen), individuelle Merkmale (bspw. Selbstwirksamkeit, vgl. Quellenberg 2009), Schulmerkmale (bspw. Integration außerschulischer Kooperationspartner, vgl. Ditton, Arnoldt & Bornemann, o. J.) und Kooperationsmerkmale (bspw. Aspekte pädagogischer Kooperation mit Instrumentallehrkraft, vgl. Quellenberg, 2009). Zur Operationalisierung des Sozialkapitals der Lehrkräfte enthielt der Fragebogen zudem eine quantitative egozentrierte Netzwerkanalyse.

Die Beweggründe der Musikschulen aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte wurden im Fragebogen anhand der Skalen „Nutzerorientierte Beweggründe“ (6 Items; *Cronbachs alpha* = .68; $n = 16$; $M = 3.24$; $SD = 0.40$) und „Anbieterorientierte Beweggründe“ (8 Items; *Cronbachs alpha* = .45; $n = 16$; $M = 3.09$; $SD = 0.40$) (vgl. Quellenberg, 2009) erfasst, da sie sowohl pädagogische als auch organisationale Aspekte beinhalten, die für die Kooperation ausschlaggebend gewesen sein könnten.³ Sie beziehen sich auf die Beweggründe der Musikschule zur Kooperationsaufnahme, wahrgenommen durch die JeKi-Lehrkräfte zu Beginn (NRW) bzw. vor dem Beginn (HH) von JeKi; die Daten beziehen sich hier auf den ersten Messzeitpunkt. Die Skalen verlaufen von 1 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft voll zu*). Zur Übersicht finden sich in Tabelle 2 die ausführlichen Item-Bezeichnungen und -statistiken.

³ Die niedrigen Reliabilitätswerte sind evtl. der kleinen Stichprobe geschuldet. Da es sich jedoch um erprobte Skalen handelt, wird auch der mittlere Skalenwert angegeben. Die Skalenaussagen sind jedoch unter dem Gesichtspunkt der geringen Stichprobe und niedrigen Reliabilität kritisch zu betrachten. Die Befragung wurde zudem zu Beginn (NRW) bzw. vor Beginn (HH) von JeKi durchgeführt und die geringe Reliabilität spiegelt mögliche uneinheitliche Vorstellungen von dem Programm wider.

Tabelle 2: Items und Itemstatistiken der Skalen „Nutzerorientierte Beweggründe“ und „Anbieterorientierte Beweggründe“ (vgl. Quellenberg, 2009), modifiziert in pädagogische und organisatorische Beweggründe; Antwortmöglichkeiten von 1 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft voll zu*)

Nutzerorientierte Beweggründe					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	α , wenn Item gelöscht
Bessere Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche ermöglichen	16	2.94	0.57	.41	.53
Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen	16	3.19	0.66	.11	.62
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	α , wenn Item gelöscht
Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler	16	2.88	0.50	.66	.50
Bessere kulturelle Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten	16	3.63	0.50	.23	.55
Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten	16	3.50	0.52	.66	.49
Veränderung der Schulkultur durch Kooperation	16	2.88	0.72	.11	.58

Anbieterorientierte Beweggründe					
Finanzielle Erwägungen/ Absicherung der Existenz	16	2.44	0.81	.20	.61
Bessere Auslastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	16	2.19	0.83	.18	.65
Erweiterung des Angebotsspektrums	16	3.19	0.54	.25	.55
Bessere Arbeitsbedingungen für unsere Organisation durch die Kooperation	16	2.56	0.89	.45	.50
Erschließen neuer Zielgruppen	16	3.44	0.63	.71	.47
Talentsichtung	16	2.94	1.00	.53	.47
Imagegewinn für Organisation	16	3.13	0.62	.42	.52
Gute Erfahrung in der Kooperation mit Schulen	16	2.75	0.86	.30	.67

Die Netzwerkanalyse ermöglicht die Untersuchung sozialer Strukturen und Beziehungen. Besonders die egozentrierte Netzwerkanalyse erlaubt hierbei – im Gegensatz zur Analyse von Gesamtnetzwerken (vertiefend hierzu vgl. Jansen, 2003) – Aussagen über die Effizienz persönlicher Beziehungen, und zwar beispielsweise durch die Angabe der Stärke von Beziehungen oder deren Homo- bzw. Heterogenität (vgl. Jansen, 2003). In SIGrun wurde die Erfassung mit sogenannten *Positionsgeneratoren* und *-interpretatoren* (vgl. Lin, 2002) umgesetzt, da diese durch die Festlegung bestimmter Gruppen die soziale Reichweite von persönlichen Beziehungen beschreiben. Die Festlegung erfolgte auf Grund der Rolle von Personengruppen in ihrem speziellen Kontext. Die Anwendung von Positionsgeneratoren ist besonders relevant, um im Längsschnitt zu untersuchen, inwiefern sich das Sozialkapital durch die initiierte Kooperation verändert und somit auch, inwiefern sich die soziale Reichweite und Intensität von Beziehungen verändert.

Neben einer offenen Kategorie wurden folgende Gruppen auf Basis der JeKi-Konzeption festgelegt und zur Beantwortung zur Verfügung gestellt:

Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext

- Ebene der Schulleitung (auch Stellvertretung),
- Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört,
- andere Lehrkräfte der Grundschule,
- außerschulische Instrumentallehrkräfte, die im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts an dieser Schule unterrichten,
- unterstützende Institution (JeKi-Stiftung, LI, Jugendmusikschule).

Da nicht an allen Grundschulen ein JeKi-Koordinator/eine JeKi-Koordinatorin vorhanden ist, wurde im Sinne der Standardisierung des Fragebogens auf diese Position verzichtet. Allerdings gibt es eine offene Kategorie, die eine Ergänzung ermöglicht. Die befragten Lehrkräfte wurden nach unterschiedlichen Beziehungen bzw. Netzwerken zu den verschiedenen Positionen gefragt und wie sich diese Beziehungen beschreiben lassen (Positionsinterpretatoren). Auf die verschiedenen Beziehungen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht detailliert eingegangen werden. Im Ergebnisteil werden den Forschungsfragen entsprechend die Netzwerke „Reflexion methodischer und didaktischer Fragen“ und „Umsetzen neuer methodischer und didaktischer Aspekte im Unterricht auf Grund des Austauschs mit den verschiedenen Gruppen“ dargestellt.

Ergebnisse

Beweggründe der Musikschule für die Teilnahme an JeKi aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte

Bei beiden Skalen weisen die Angaben der JeKi-Lehrkräfte ähnliche Mittelwerte und Streuungen der Werte auf; zudem weist Cronbachs Alpha bei den organisatorischen Beweggründen einen geringen Wert auf. Daher gilt es auf Basis der Einzelitems zu prüfen, ob sich besondere Schwerpunkte als Beweggründe identifizieren lassen. Bei den pädagogischen Beweggründen stehen die kulturelle und individuelle Förderung im Vordergrund. Die anderen Items werden zum größten Teil als eher zutreffend eingeschätzt. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die pädagogischen Beweggründe insgesamt sehr stark ausgeprägt sind (vgl. Kulin & Özdemir, 2011). Eine genaue Verteilung der Werte findet sich in Abbildung 2.

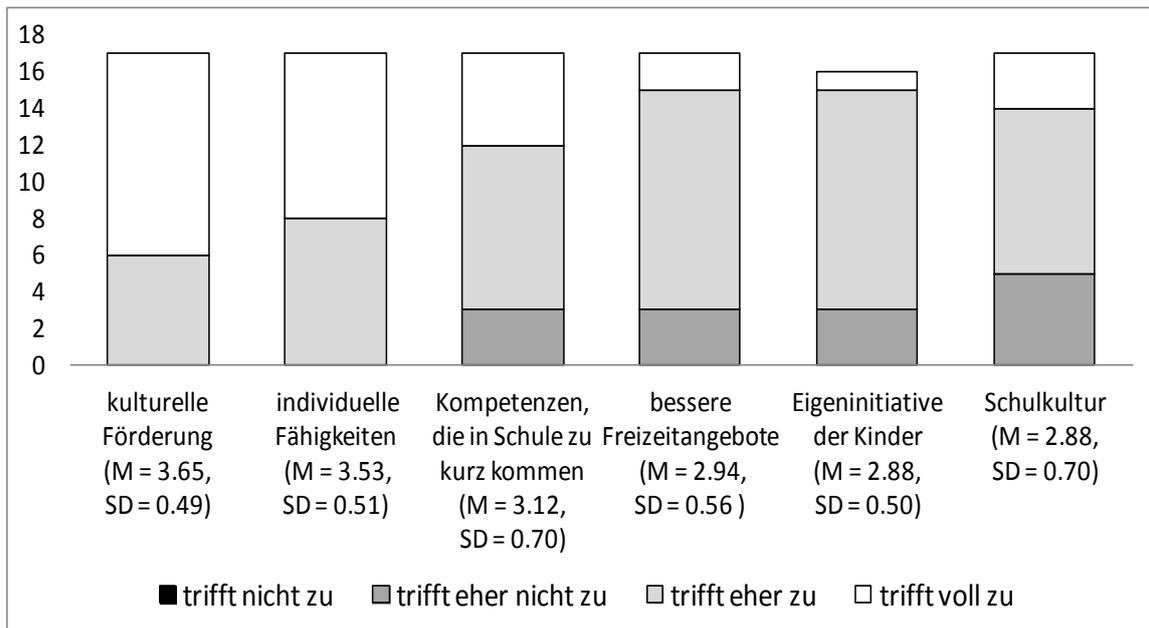


Abbildung 2: Pädagogische Beweggründe zur Kooperation der Musikschule mit der Grundschule im Rahmen der musikalischen Förderung aus Sicht der Musikschullehrkräfte ($n = 16$). Die Werte verlaufen von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft voll zu).

Bei den organisatorischen Beweggründen sind insbesondere die Erweiterung des Angebotsspektrums, das Erschließen neuer Zielgruppen sowie der Imagegewinn der Organisation zentral. Bei diesen Items weist eine Streuung von rund $SD = 0.50$ darauf hin, dass die Meinungen der befragten Musikschullehrkräfte in nicht starkem Ausmaß divergieren. Bei den anderen Items gehen die Meinungen auseinander, was sich an einer Streuung von zumeist über $SD = 0.80$ ablesen lässt. Als weniger zutreffend werden die bessere Auslastung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie bessere Arbeitsbedingungen für die Musikschule eingeschätzt (vgl. Kulin & Özdemir, 2011). Eine ausführliche Darstellung ist in Abbildung 3 abzulesen (für eine detaillierte Ausführung siehe Kulin & Özdemir, 2011).

Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext

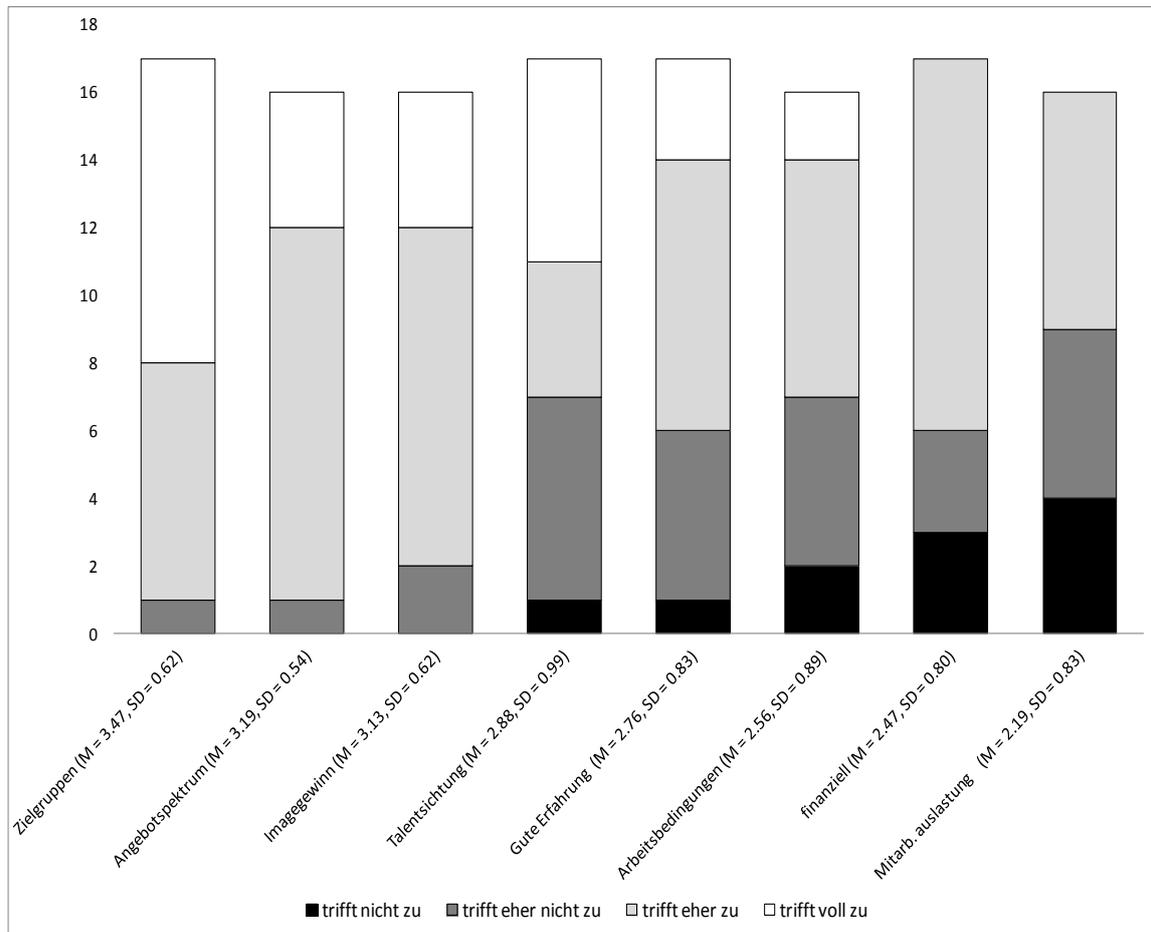


Abbildung 3: Organisatorische Beweggründe zur Kooperation der Musikschule mit der Grundschule im Rahmen der musikalischen Förderung aus Sicht der Musikschullehrkräfte ($n = 16$). Die Werte verlaufen von 1 (*trifft nicht zu*) bis 4 (*trifft voll zu*).

Merkmale der Kooperationsbeziehungen: Reflexion methodischer und didaktischer Kompetenzen

Um die Intensität der Beziehungen zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse anhand einer Netzwerkkarte dargestellt, die mit einer Software für egozentrierte Netzwerkkdaten namens VennMaker⁴ erstellt wurde. Als Maße für die Beziehungsintensität gelten beispielsweise die emotionale Verbundenheit oder Kontakthäufigkeit (Wolf, 2006). Besonders starke Beziehungen ermöglichen einen hohen Wissenstransfer, während schwache Beziehungen

⁴ www.vennmaker.com

eine weit gestreute Suche nach Informationen bereitstellen (Avenarius, 2010).

Die Darstellungen sind wie folgt zu lesen: Die Lehrkräfte wurden gefragt, wie häufig sie mit den verschiedenen Gruppen methodische und didaktische Fragen reflektieren. Der obere Teil des Kreises gibt die Antworten aus Sicht der Grundschullehrkräfte, der untere Teil die Antworten aus Sicht der Musikschullehrkräfte an. Die Außenkreise stehen für die Ausprägungen der Ratingskala ($1 = \text{nie}$, $5 = \text{ein- oder mehrmals im Monat}$). Die verbale Etikettierung der Ausprägungen ist auf ordinalem Skalenniveau einzustufen, und somit wird als Maß der zentralen Tendenz der Median angegeben. Die beschrifteten Kreise stehen für die verschiedenen Positionen. Je näher ein Kreis dem schwarzen Punkt in der Mitte ist, desto intensiver ist die Beziehung zu interpretieren. Der mittlere Punkt ist als Ego bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass die Beziehungen im Sinne der egozentrierten Netzwerkanalyse aus einer subjektiven Perspektive eingeschätzt werden.

Es ist zu erkennen, dass das Netzwerk *Reflexion* aus Sicht der Grundschullehrkräfte innerhalb der eigenen Schule als stark einzuschätzen ist (s. Abbildung 4). Die JeKi-Lehrkräfte oder auch die JeKi-unterstützenden Institutionen spielen darin keine Rolle. Während sich in ihrem Netzwerk jedoch drei verschiedene Positionen finden lassen, weist das Netzwerk aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte nur eine Position auf, und zwar andere Musikschullehrkräfte, die an dieser oder anderen Grundschulen JeKi unterrichten. Auch zu den JeKi-unterstützenden Institutionen (bspw. JeKi-Stiftung bzw. LI) existiert nur eine schwache bzw. keine Beziehung.

Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext

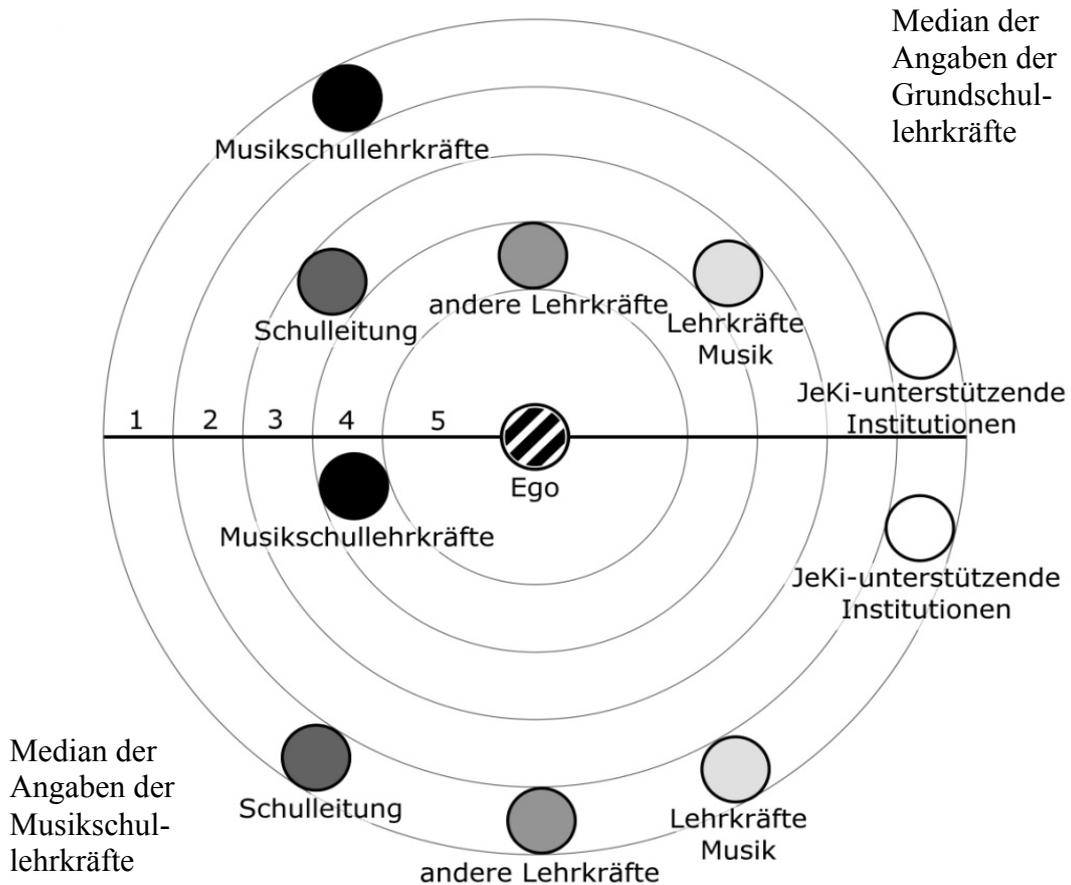


Abbildung 4: Intensität der Beziehungen im Netzwerk Reflexion methodischer und didaktischer Kompetenzen; im oberen Halbkreis: Median der Angaben der Grundschullehrkräfte ($n = 80$), im unteren Halbkreis: Median der Angaben der Musikschullehrkräfte ($n = 33$); 1 = nie, 5 = ein- oder mehrmals im Monat.

Bei der Betrachtung des Netzwerks *Umsetzen methodischer und didaktischer Vorgehensweisen auf Grund des allgemeinen Austauschs mit den verschiedenen Gruppen* ändert sich das Bild (s. Abbildung 5). Die zur Verfügung stehenden Ausprägungen im Fragebogen lauteten: 1 = *in der Regel nein*, 2 = *mal ja, mal nein*, 3 = *in der Regel ja*. Aus Sicht der Grundschullehrkräfte ist das intensive Netzwerk innerhalb der eigenen Profession erneut zu erkennen. Allerdings sind die JeKi-Lehrkräfte näher an dem mittleren Kreis positioniert als im Netzwerk „Reflexion“. Auch bei den JeKi-Lehrkräften ist in diesem Netzwerk eine ausgeprägtere soziale Reichweite abzulesen. Die Beziehung zu den JeKi-unterstützenden Institutionen ist hier besonders intensiv.

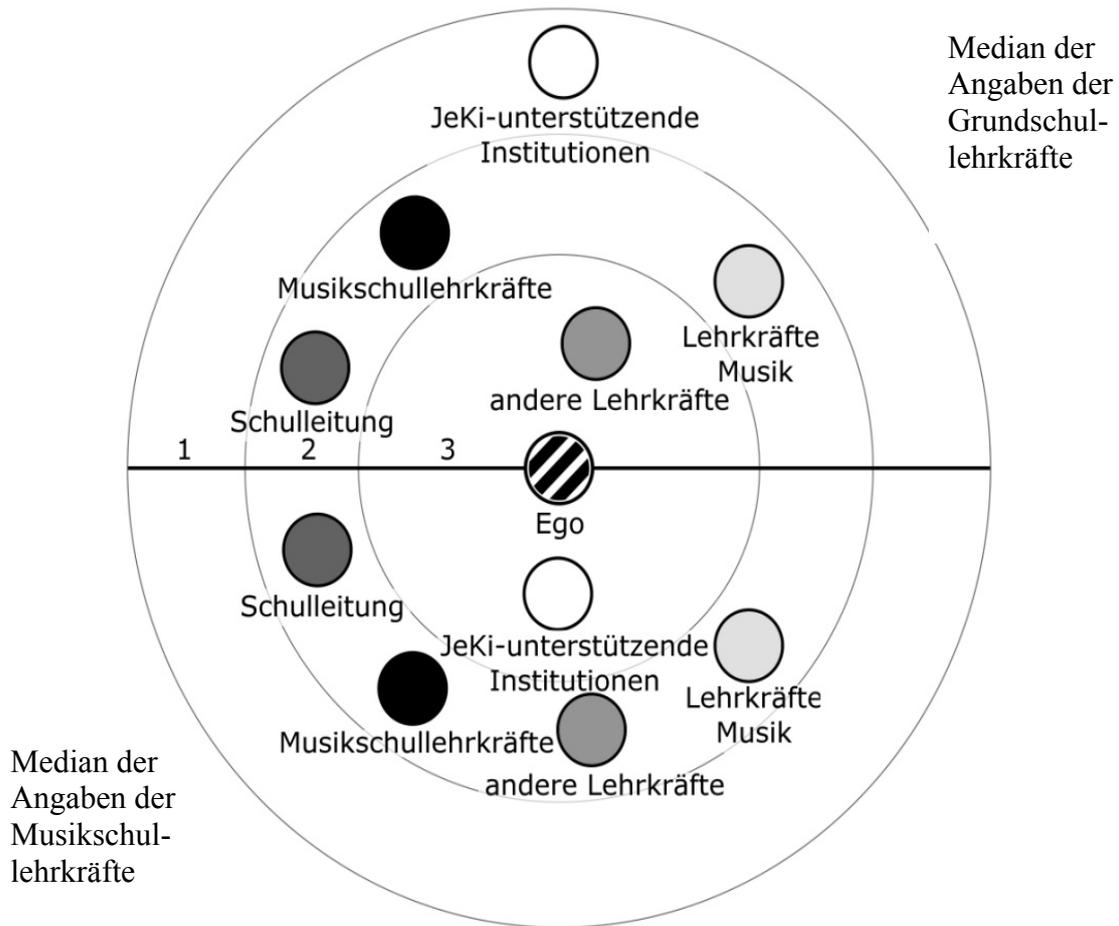


Abbildung 5: Intensität der Beziehungen im Netzwerk *Umsetzen methodischer und didaktischer Vorgehensweisen auf Grund des allgemeinen Austauschs mit den verschiedenen Gruppen*; im oberen Halbkreis: Median der Angaben der Grundschullehrkräfte ($n = 80$), im unteren Halbkreis: Median der Angaben der Musikschullehrkräfte ($n = 33$); 1 = in der Regel nein, 2 = mal ja, mal nein, 3 = in der Regel ja.

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die stark ausgeprägten pädagogischen Beweggründe aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte zur Aufnahme der Kooperation der Musikschule mit der Grundschule geben einen Anhaltspunkt, dass aus Sicht der Lehrkräfte Ressourcen der Musikschule zur kulturellen und individuellen Förderung auch in die Grundschule transportiert werden sollen. Auch die organisatorischen Einschätzungen lassen erkennen, dass an dieser Stelle ein Stück weit eine in-

haltliche Öffnung von Musikschule stattfindet. Allerdings sind diese Hinweise unter dem Punkt der hier vorliegenden Stichprobengröße und dem explorativen Charakter der Auswertungen zu betrachten.

Die Beziehungen der an JeKi beteiligten Akteure sind je nach Kontext unterschiedlich. Die starke Beziehung innerhalb der eigenen Profession der JeKi-Lehrkräfte bei der Reflexion methodischer und didaktischer Fragen spiegelt die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches, vor allem in der Anfangsphase der Durchführung (vgl. Beckers & Beckers, 2008), wider. Im netzwerkanalytischen Sinn ist dabei jedoch zu beachten, dass bei sehr homogenen Netzwerken neue Impulse von außen einen Akteur nur schwer erreichen können (vgl. Schnegg & Lang, 2002). Die Beobachtung, dass die Beziehungen zur Umsetzung neuer methodischer und didaktischer Aspekte im Unterricht jedoch heterogener sind und eine breitere soziale Reichweite aufweisen (sowohl bei den Grundschul- als auch Musikschullehrkräften), verdeutlicht die variierende Bedeutsamkeit von verschiedenen Personenkreisen in den jeweiligen Kontexten. Es ist zu vermuten, dass an dieser Stelle besonders Grundschullehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Musik von neuen Impulsen der JeKi-Lehrkräfte profitieren. Die JeKi-Lehrkräfte wiederum profitieren besonders von der Beziehung zu der JeKi-Stiftung bzw. dem LI, und es liegt der Schluss nahe, dass besonders die Workshops oder auch Unterrichtsmaterialien einen Transfer in den Unterricht mittragen. Indirekt können somit auch die Grundschullehrkräfte Anregungen der JeKi-unterstützenden Institutionen erhalten, und zwar durch die JeKi-Lehrkraft, die in diesem Sinne als *Brückenschläger* (vgl. Jansen, 2003) zwischen zwei eigentlich miteinander unverbundenen Institutionen interpretiert werden kann. An dieser Stelle wird die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch Sozialkapital auf Ebene der sozialen Beziehungen deutlich.

Es bleibt weiterhin zu untersuchen, wie sich diese Beziehungen im längsschnittlichen Verlauf entwickeln, vor allem deshalb, weil es sich in den folgenden JeKi-Jahren um eine rein interinstitutionelle Kooperation handeln wird und zum Zeitpunkt der hier dargestellten erhobenen Daten noch ein gemeinsames Unterrichten stattfand (Hamburg) bzw. bereits stattgefunden hatte (Nordrhein-Westfalen). Des Weiteren gilt es Analysen anzuschließen, die individuelle und Schulmerkmale in Zusammenhang mit den Beziehungsmerkmalen bringen. Dies erfolgt unter anderem in der qualitativen Phase des Projekts, in der teilstandardisierte Experteninterviews durchgeführt werden. Das Ziel ist die Rekonstruktion der Zusammenhänge kooperationsförderlicher Merkmale nach dem ersten JeKi-Jahr.

Literatur

- Appel, S. (2005). *Handbuch Ganztagschule: Konzeption, Einrichtung und Organisation* (5. überarbeitete Auflage). Schwalbach: Wochenschau.
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 99-111). Wiesbaden: VS.
- Bähr, J. (2001). *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen: Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule*. Göttingen: CUVILLIER.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Münster: LIT.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Schwalbach: Wochenschau.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitus, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2009). *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2010). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (20. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Carmichael, P., Fox, A., McCormick, R., Procter, R. & Honour, L. (2006). Teachers' networks in and out of school. *Research Papers in Education*, 21, 217-234.
- Coleman, J. S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie*. Handlungen und Handlungssysteme: Bd. 1. München: Oldenbourg.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk: Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G. Rolff, H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 99-130). Weinheim: Juventa.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> [15.3.2011].
- Helms, S. (Hrsg.) (2002). *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Musik im Diskurs: Bd. 17. Kassel: Bosse.

Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext

- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital: Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 35-62). München: Oldenbourg.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erweiterte Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Kolb, A. & Walter, B. (2011). JeKi in den Alltag der Kinder integrieren: Das nmz-Gespräch mit Birgit Walter, der neuen Direktorin der JeKi-Stiftung. *nmz – neue musikzeitung* (7). Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/jeki-in-den-alltag-der-kinder-integrieren> [28.11.2011].
- Kriesi, H. (2007). Sozialkapital. Eine Einführung. In A. Franzen & Franzen-Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 23-46). Wiesbaden: VS.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2009). *Jedem Kind ein Instrument – JeKi*. Verfügbar unter: <http://www.li-hamburg.de/jeki> [13.1.2011].
- Lin, N. (2002). *Social capital: A theory of social structure and action*. Structural analysis in the social sciences: Bd. 19. Cambridge: CUP.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis – Bedingungen – Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (o. J.). *QuaSSu – Qualitätssicherung in der Schule und Unterricht*. Verfügbar unter: <http://www.quassu.net/seite4.htm> [31.10.2011].
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik: Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 243-264.
- Schnegg, M. & Lang, H. (2002). *Netzwerkanalyse: Eine praxisorientierte Einführung*. Verfügbar unter: <http://www.methoden-der-ethnographie.de/heft1/Netzwerkanalyse.pdf> [11.4.2011].

- Schulden, M. L. & Lothwesen, K. S. (2009). *MoMo verbindet! Musik erleben und lernen in der "Musikschule für alle": Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation zum Programm "Monheimer Modell- Musikschule für alle"*. Linden, Frankfurt. Verfügbar unter: http://www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Freizeit_Tourismus/Kultur/evaluation_momo_abschluss_lang.pdf [22.3.2012].
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.) (2007). *Jedem Kind ein Instrument*. Verfügbar unter: <http://www.jedemkind.de> [13.1.2011].
- Sydow, J. & Windeler, A. (1994). Über Netzwerke, virtuelle Integration und Interorganisationsbeziehungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik* (S. 1-21). Opladen: Westdeutscher.
- Wolf, C. (2006). Egozentrierte Netzwerke: Erhebungsverfahren und Datenqualität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (44), 244-302.

Sabrina Kulin
Universität Hamburg, FB 1
Binderstraße 34
D-20146 Hamburg
Email: sabrina.kulin@uni-hamburg.de

Knut Schwippert
Universität Hamburg, FB 1
Binderstraße 34
D-20146 Hamburg
Email: knut.schwippert@uni-hamburg.de

**Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft
im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation?
Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation
mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
in der Grundschule**

**Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring
More Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers'
Statements on Collaboration with Instrumental and Subject
Teachers in Elementary School**

Summary

Teacher Collaboration supports the teacher's radius of operation towards students' individual development. This article observes differences in teacher collaboration between JeKi and regular subjects (German and music lessons) via interviews with primary school teachers. It becomes apparent that there are clear differences regarding collaboration between teachers for JeKi-lessons and regular subjects. During instruction in regular subjects, team teaching becomes important irregularly, although it is more intense than in JeKi-lessons. Before and after lessons, teachers of JeKi lessons cooperate infrequently, and only on the level of exchange. In contrast, primary teachers describe collaboration for regular subjects as institutional and intense.

1. Einführung

Im Schuljahr 2010/2011 waren in NRW 54.114 Schüler¹ der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) beteiligt. Erklärtes Ziel des Programms ist die Teilhabe aller Kinder, insbesondere der Kinder aus bildungsfernen Familien, an einer aktiven kulturel-

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form für beide Geschlechter verwendet.

len Betätigung (Grunenberg, 2008, S. 382). Dazu werden die Schüler im ersten Schuljahr im Klassenverband im sogenannten Tandem gemeinsam von einer Lehrkraft der Grundschule sowie einer Lehrkraft der Musikschule an Musik, Rhythmus sowie insbesondere die verschiedenen Instrumente herangeführt (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2011).

Das Forschungsprojekt „Gelingensbedingungen individueller Förderung im Rahmen von JeKi an Grundschulen in Essen“ (GeiGE) untersucht in drei Teilprojekten interdisziplinär und mit je spezifischen Schwerpunkten die Umsetzung des JeKi-Programms im ersten Schuljahr. Im Mittelpunkt aller drei Teilprojekte steht die Realisierung individueller Förderung im JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr. Gerade für die individuelle Förderung der Schüler im JeKi-Unterricht ergeben sich durch den gemeinsamen Unterricht besondere Chancen: als Vorteile des Tandems werden gegenseitige Kompetenzergänzung sowie intensive Zusammenarbeit erachtet, wobei beide Aspekte schließlich zu einer optimierten Unterrichtsbetreuung der Kinder führen sollen (Grunenberg, 2008, S. 382-383).

Die in der Literatur geäußerte Annahme, dass die Kooperation von Lehrkräften eine wichtige Bedingung individueller Förderung von Schülern im Unterricht ist (Altrichter, Trautmann, Wischer, Sommerauer & Doppler, 2009, S. 358-359; Horster & Rolff, 2006, S. 198), findet ihre Entsprechung in der Anlage des JeKi-Unterrichts. Im ersten Schuljahr wird der JeKi-Unterricht gemeinsam von einer Grundschullehrkraft und einer Musikschullehrkraft erteilt. Die Kooperation dieser Lehrkräfte bietet Chancen zur Unterrichtsentwicklung und einer möglichst optimalen individuellen Förderung aller Schüler.

Der vorliegende Beitrag analysiert die Lehrerwahrnehmung der Realisierung von Kooperation für den JeKi-Unterricht und im JeKi-Unterricht. Die hierzu ausgewerteten Daten stammen aus Interviews mit Grundschullehrkräften, die bereits Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterrichten im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres gesammelt haben und hierbei im Tandem mit einer Lehrkraft der Musikschule gearbeitet haben.

2. Zum Zusammenhang von individueller Förderung und Lehrkooperation

Kunze definiert individuelle Förderung als alle Handlungen von Lehrenden betreffend, „die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung seiner spezifischen

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (2008, S. 19).

Die Verbesserung der individuellen Förderung im Unterricht ist ein zentrales Ziel von Unterrichtsentwicklung (Bastian, 2007, S. 28; Beck, 2012; Bonsen, 2010, S. 101) und kann in der Praxis unterschiedlich erfolgen, z. B. durch die Etablierung von Merkmalen offenen Unterrichts (Helmke & Weinert, 1997, S. 137-138; Hanke, 2001) oder adaptiven Unterrichts (Rogalla & Vogt, 2008; Beck et al., 2008; Walter, 2008; Einsiedler et al., 2002). Hier sind neben einer angemessenen Klassenführung sowie der Befähigung der Schüler zur Selbstregulation auch Diagnostik- und Differenzierungskompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte gefordert (Aebli, 1997; Wang, 1980, S. 123-125; Weinert & Helmke 1996). An die Unterrichtsplanung und -entwicklung, mit dem Ziel die Schüler individuell zu fördern, werden demnach hohe Anforderungen gestellt (Wischer, 2007), die die Lehrkraft als Einzelperson schnell überfordern kann (Altrichter et al., 2009, S. 358-360.; Horster & Rolff, 2006, S. 198).

Ein Faktor gelingender Förderung ist, dies haben verschiedene Studien empirisch nachgewiesen, die Kooperation zwischen den Lehrkräften: Schüler in Schulen mit funktionierenden Kooperationsstrukturen und klarer (gemeinsamer) curricularer Ausrichtung lassen überdurchschnittlich häufig bedeutsame Lernzuwächse erkennen (Bryk, 2010), weshalb vor allem in den USA die Förderung von Lehrerkooperation seit Beginn der 1990er Jahre als Teil schulischer Reformbemühungen verstanden wird. So zeigen Forschungsergebnisse zu Professionellen Lerngemeinschaften, dass Lehrkräfte, die in Professionellen Lerngemeinschaften arbeiten, eine signifikant höhere Kapazität haben, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren (Bonsen & Rolff, 2006; Hord, 1997, S. 29-30). Eine Meta-Analyse von Lomos, Hofman und Bosker (2011) belegt zudem die Wirksamkeit intensiver professioneller Kooperation zwischen Lehrkräften auf die Leistungsentwicklung von Schülern. Lehrerkooperation kann demnach als wichtiges Merkmal der Organisationsqualität, die den Unterricht, die Lehr- und Lernkultur und die Lernergebnisse der Schüler verbessert, betrachtet werden (Richardson & Placier, 2001, S. 921-922).

Die hier skizzierten Zusammenhänge zwischen individueller Förderung und Lehrerkooperation werden in Abbildung 1 in einem heuristischen Arbeitsmodell zusammengefasst. Das Modell dient im vorliegenden Projektkontext einerseits der Strukturierung der Datenerhebung (z. B. zur inhaltlichen Strukturierung von Interviewleitfäden und Fragebögen), andererseits

zur Strukturierung der Datenauswertung (z. B. zur Genese erster, übergreifender Auswertungskategorien bei der Analyse qualitativer Daten).

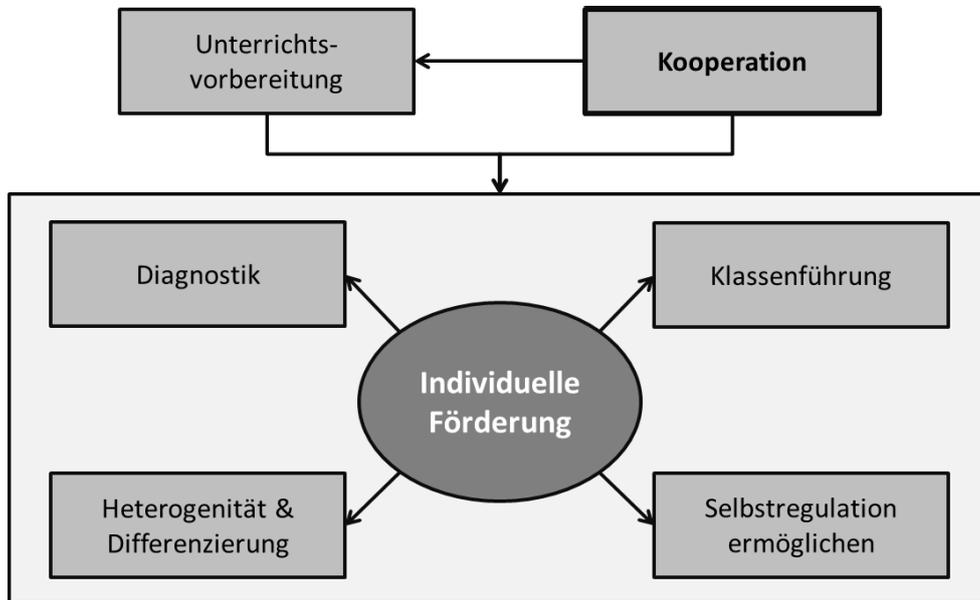


Abbildung 1: Heuristisches Modell zu Gelingenbedingungen individueller Förderung

In diesem Modell werden verschiedene Handlungsbereiche auf unterrichtlicher Ebene (im Kasten), aber auch organisatorischer Ebene (außerhalb des Kastens), systematisiert, die, so die Arbeitshypothese, individuelle Förderung positiv beeinflussen können. Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir den Handlungsbereich der Kooperation.

Formen der Lehrkooperation

Die Realisierung von Lehrer-Kooperation erfolgt in unterschiedlicher Art und Weise. In der Schulforschung wird Kooperation als sich in Stufen oder auf unterschiedlichen Ebenen entwickelnde Lehrkraftaufgabe definiert (Gräsel et al., 2006; Little, 1990; Rolff, 1980). Rolff (1980, S. 113-117) unterscheidet zwischen technischer und pädagogischer Kooperation, die auf verschiedenen Qualitätsebenen zum Einsatz kommen kann. Während die technische Kooperation Materialaustausch, Gespräche über den Unterricht oder die Erstellung von Stoffplänen meint, zählen zur pädagogischen Kooperation Tätigkeiten wie fachübergreifende Unterrichtsplanung oder gemeinsames Planen und Hospitieren. Little (1990, S. 511-523) nimmt eine

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Aufteilung in vier Stufen vor, die sich hinsichtlich der Autonomie der Kooperierenden unterscheiden. Die erste Stufe entspricht einem meist einseitig verlaufenden Informationsaustausch auf Basis von Erzählungen, der keinerlei Verbindlichkeiten erfordert. Als zweite Stufe der Kooperation bezeichnet sie Hilfestellung und Meinungsaustausch, die jedoch nur auf Anfrage eines Hilfesuchenden erfolgen. Auf der nächsthöheren Ebene kann bereits von einer verbindlichen Kollegialität gesprochen werden, da Materialien, Ideen und Informationen ausgetauscht und geteilt werden. Auf der vierten Stufe findet echte Zusammenarbeit statt, in der ein Gefühl der gegenseitigen Verpflichtung herrscht.

Angelehnt an die Konzepte von Little und Rolff erarbeiten Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209-211) ein Drei-Stufen-Modell von Kooperation, das die ersten beiden Ebenen bei Little sowie den technischen Aspekt von Kooperation bei Rolff in der Stufe von *Austausch* vereint. Eine zweite Stufe wird als *Synchronisation und Arbeitsteilung* bezeichnet. Hier treten der technische und pädagogische Aspekt der Kooperation gemeinsam auf und es findet eine verbindliche Kooperation mit dem Ziel des effizienteren Arbeitens statt. Auf der dritten Ebene, die die Autoren *Konstruktion* nennen, wird – ähnlich wie auf der vierten Stufe nach Little – eine intensive und stets gemeinsame Arbeit, z. B. an der Planung und Durchführung von Unterricht, verfolgt. Hier kann durch die intensive Zusammenarbeit neues Wissen generiert werden (Gräsel et al., 2006, S. 209-210; Little, 1990, S. 511-523; Rolff, 1980, S. 113-117.).

3. Fragestellung

Das Setting des JeKi-Unterrichts im ersten Schuljahr ist durch die Anwesenheit zweier Lehrkräfte, einer Grundschullehrkraft und einer Musikschullehrkraft, im Unterricht gekennzeichnet. Hierin unterscheiden sich die Rahmenbedingungen des JeKi-Unterrichts von den regelmäßigen Rahmenbedingungen des sonstigen Unterrichts in der Grundschule. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte zu unterschiedlichen Formen der Lehrerkooperation führen. Ausgehend von der in Abschnitt 2 dargelegten Überlegung, dass Lehrerkooperation eine Gelingensbedingung für eine optimale individuelle Förderung darstellt, wird in diesem Beitrag die folgende Frage beantwortet: Wie gestaltet sich aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte die Wahrnehmung der realisierten Intensität von Kooperation mit den Lehrkräften der Musikschule für den und im JeKi-Unter-

richt im Vergleich zur Kooperation mit anderen Grundschullehrkräften für den und im Fachunterricht (Deutsch und Musik)?

4. Methodisches Vorgehen

Die im Folgenden analysierten Daten entstammen einer Stichprobe von Grundschullehrkräften, die im Rahmen des Projekts GeiGE im Jahr 2011 befragt wurden. Es werden Daten aus teilstandardisierten Telefoninterviews mit 32 Lehrkräften analysiert.

4.1 Stichprobe

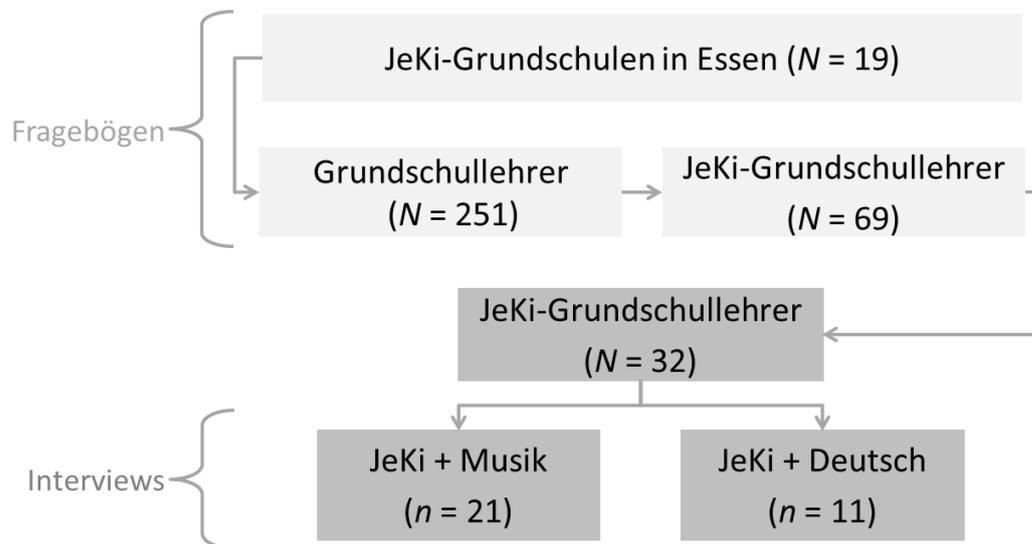


Abbildung 2: Stichprobenzusammensetzung

Befragt wurden Lehrkräfte aus 19 Essener Grundschulen, die unter pädagogisch besonders herausfordernden Bedingungen arbeiten². Anhand eines Fragebogens wurden 2010 die Gesamtkollegien aller 19 Schulen befragt. Die Teilnahme an der anonymen Befragung war freiwillig. 251 Lehrer (66% Rücklaufquote) 18 Schulleiter (95% Rücklaufquote) haben jeweils

² Ausgewählt wurden Schulen, die im Rahmen der Bildung eines flächendeckenden Schulsozialindexes den Indexstufen vier und fünf zugeordnet wurden. Dies bedeutet, dass die Schulen unter besonders herausfordernden Bedingungen mit einem hohen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund und in einem Einzugsgebiet mit erhöhtem Anteil an Familien, die SGBII empfangen, arbeiten (zur Berechnung des Index vgl. Schröpfer, 2009).

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

einen Fragebogen ausgefüllt. Von den 251 Lehrern beantworteten 69 Lehrkräfte (28%), die bereits Erfahrungen mit dem JeKi-Tandem-Unterricht gesammelt hatten, einen ergänzenden Fragebogen mit vertiefenden Aussagen und Fragen zum JeKi-Unterricht. Aufbauend darauf wurde von Juni bis September 2011 eine Interviewerhebung mit diesen Lehrkräften durchgeführt. Mit 38 JeKi-Tandem-Lehrkräften (55%) wurde ein anonymes Telefoninterview geführt, davon konnten bis zur Abfassung des vorliegenden Manuskripts 32 Interviews in die Analysen einbezogen werden (vgl. Abb. 2).

4.2 Instrumente und Datenerhebung

Im Rahmen des Interviews wurden die Grundschullehrenden unter anderem zu den Dimensionen des oben beschriebenen heuristischen Modells befragt (vgl. Abb. 1). Dazu zählen neben (1) Kooperation und (2) Unterrichtsplanung die unterrichtsbezogenen Aspekte (3) Heterogenität und Differenzierung, (4) Diagnostik, (5) Klassenführung und (6) die Ermöglichung von Selbstregulation. Die Grundschullehrenden wurden gebeten, zu jedem Aspekt zunächst eine Einschätzung zu ihrem Fachunterricht abzugeben und anschließend in der gleichen Form ihren JeKi-Unterricht in den Blick zu nehmen. Der JeKi-Unterricht wurde dazu mit dem Musik- oder dem Deutschunterricht verglichen. Diese Fächerkombination wurde gewählt, da das Unterrichtsfach Musik inhaltlich, aufgrund der gleichen Fachgruppenzuordnung, einen weitgehend sinnvollen Vergleich zum JeKi-Unterricht zulässt. Bereits in der ersten schriftlichen Befragung der 69 JeKi-Lehrkräfte zeigte sich jedoch, dass nur 56% der befragten Lehrkräfte neben JeKi auch Musik unterrichten. Daher wurde als zweites Vergleichsfach das Hauptfach Deutsch gewählt, da die meisten Grundschullehrkräfte in NRW die Hauptfächer Deutsch und Mathematik unterrichten. Inhaltlich wurde hierbei der Deutsch- dem Mathematikunterricht als Vergleichsgruppe vorgezogen, da Deutsch als geisteswissenschaftliches Fach dem JeKi-Unterricht näher stehen dürfte als das Fach Mathematik.

Die Interviews wurden zwischen Juni und September 2011 von drei geschulten Interviewern unabhängig voneinander durchgeführt. Hierdurch sollten Verzerrungen, die in der Person des Interviewenden begründet sein könnten, reduziert werden (Bortz & Döring, 2006, S. 246-265). Die Interviews hatten im Durchschnitt eine Gesprächsdauer von ca. 30 Minuten und wurden sämtlich digital aufgezeichnet.

4.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte nach wortgetreuer Transkription unter Verwendung des Programms MAXQDA 10. Mögliche Ablaufmodelle eines inhaltsanalytischen Vorgehens stellen Bos und Tarnai (1989, S. 9) sowie Mayring (2010, S. 60-62) dar. Kern dieser Ablaufmodelle ist die Kategorienbildung und die damit verbundene Operationalisierung der Kategorien, die von der Theoriebildungsebene bis zur Auswertung und Interpretation von hoher Bedeutung ist (Bos, 1989, S. 8-9). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem inhaltsanalytischen Modell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010, S. 98-99). Dieses Modell legt ein weitestgehend theoriegeleitetes Vorgehen nahe. Im hier dargestellten Forschungsprozess folgte jedoch zur Optimierung der Auswertungskategorien, der deduktiven Kategorienentwicklung eine induktive Überarbeitung und Ausschärfung des Kategoriensystems anhand der Interviewdaten (Bos und Tarnai, 1989, S. 62f.).

Zwölf Interviews, das entspricht einem Drittel aller Interviews, wurden zur Ausschärfung des Kategoriensystems herangezogen. Dazu wurde das Material zunächst in Analyseeinheiten und anschließend entsprechend der Dimensionen des heuristischen Modells strukturiert, welches bereits als Strukturierungsgrundlage dem Interviewleitfaden zu Grunde lag. Für die Dimension Kooperation wird ein eigenständiges vierstufig ausgeprägtes Kategoriensystem auf Basis der *Kooperationsstufen* (Little; 1990, S. 511-523; Gräsel et al., 2006, S. 209-211) entwickelt: (0) keine Kooperation; (1) austauschende Kooperation; (2) arbeitsteilige Kooperation und (3) kokonstruierende Kooperation. Nach Beschreibung und Festlegung von Ankerbeispielen sowie entsprechender Kodierregeln wurde das Material in einem ersten Durchgang durch jeweils zwei Forscher kodiert. Danach wurden die entsprechenden Fundstellen durch beide Forscher gemeinsam diskutiert und induktiv überarbeitet. In den Interviews zeigten sich übergeordnete *Kooperationssettings*: (A) anlassbezogene Kooperation, (B) institutionalisierte Kooperation und (C) Tandem-Unterricht, in denen jeweils den *Kooperationsstufen* entsprechend kooperiert wird (vgl. Kapitel 4.4). Die Settings wurden in das Kategoriensystem eingearbeitet und nach Beschreibung und Festlegung von Ankerbeispielen sowie den entsprechenden Kodierregeln wurde das Material der zwölf Interviews in einem zweiten Durchgang durch zwei Forscher kodiert.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

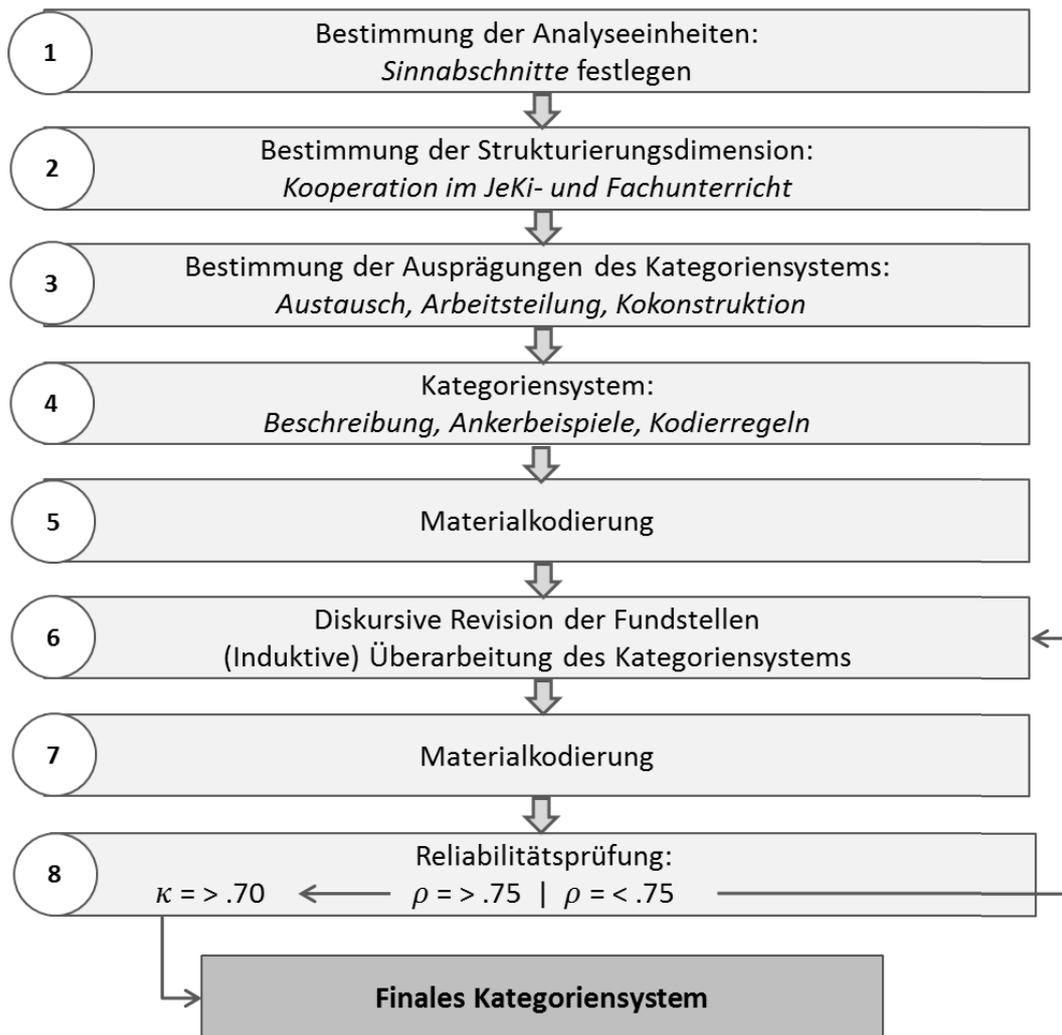


Abbildung 3: Darstellung der Abfolge der Kodierungsschritte in der Interviewanalyse

Zur Ermittlung der Urteils-Konkordanz wurden für die Kodierungen beider Forscher die einfache prozentuale Übereinstimmung (p) sowie Cohens Kappa (κ) berechnet (Bortz & Lienert, 2008, S. 310-313; Friede, 1981). Die Ermittlung der prozentualen Übereinstimmung (p) wird von der verwendeten Software MAXQDA 10 unterstützt, ist vergleichsweise einfach zu berechnen und kann als oberer Grenzwert für die Interkoderreliabilität interpretiert werden (Eickelmann 2010, 106-107). Die prozentuale Übereinstimmung kommt im Kodierprozess zur Anwendung und ist das entscheidende Maß, das Kategoriensystem, die Beschreibungen, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu überarbeiten (vgl. Abb. 3: Diskursive Bearbeitung). Ab einer prozentualen Übereinstimmung von mindestens $p = .75$ ($p_{\text{Musik}} = .86$; $p_{\text{Deutsch}} = .75$) wurde die Reliabilität des Kategoriensystems zu-

sätzlich mit der Berechnung des Konkordanzkoeffizienten Kappa ($\kappa > .70$) abgesichert (Bortz & Lienert, 2008, S. 311). Das hinreichend reliable Kodesystem ($\kappa_{Musik} = .85$; $\kappa_{Deutsch} = .71$) diene dem weiteren Analyseprozess als Grundlage für die Kodierung der Interviews (Mayring, 2010, S. 94).

4.4 Kategorienbildung

Aus den kooperationsbezogenen Aussagen der Interviews lassen sich drei Hauptkategorien ableiten, die sich auf die innerschulischen Kooperationssettings mit Grund- wie auch Musikschulkollegen beziehen. Das ist (A) die anlassbezogene Kooperation, die in einem schwach strukturierten Rahmen stattfindet. Hier wird ad hoc und informell „zwischen Tür und Angel“ außerhalb des Unterrichts kooperiert. Des Weiteren lassen sich (B) institutionalisierte Kooperationssettings ableiten. Hierunter fällt außerunterrichtliche Kooperation, die in einem arrangierten, also geplanten und organisierten Rahmen stattfinden. Hier gibt es z. B. feste Zeiten und Strukturen, die in regelmäßigen oder unregelmäßigen Abständen zur Kooperation genutzt werden. Als dritte Hauptkategorie können Aussagen zum (C) Tandem-Unterricht abgeleitet werden, d. h. zur Kooperation, die in der Unterrichtssituation stattfindet. Tandem-Unterricht bezieht sich ausschließlich auf die Unterrichtsdurchführung. Bereiche, die die Vor- und Nachbereitung betreffen, werden den anlassbezogenen und institutionalisierten Settings zugeordnet.

Innerhalb dieser drei Hauptkategorien lassen sich Intensitätsunterschiede im Sinne der in Abschnitt 2 beschriebenen Kooperationsstufen nach Gräsel et al. (2009) festlegen. So zeigt sich z. B., dass institutionalisierte Kooperation aus Sicht der Befragten zum einen auf reiner (1) Austauschebene, zum anderen jedoch auch durch sehr enge, sich gegenseitig ergänzende Zusammenarbeit geprägt sein kann (Kokonstruktion). Ähnliche Strukturen lassen sich für die anlassbezogene Kooperation wie auch den Tandem-Unterricht wiederfinden. Damit lassen sich die drei Hauptkategorien (A-C) durch die anfangs festgelegten Ausprägungen von Kooperation – (0) keine Kooperation, (1) Austausch, (2) Arbeitsteilung, (3) Kokonstruktion – als Subkategorien ergänzen (vgl. Tabelle 1).

Der ersten Subkategorie (0) werden Aussagen zugeordnet, aus denen hervorgeht, dass Kooperation nicht erfolgt. Die zweite Subkategorie (1) beschreibt eine erste Stufe tatsächlicher Kooperation, den „Austausch“. Nach diesen Aussagen kooperieren die Befragten, indem sie über schul- und unterrichtsrelevante Themen sprechen oder Unterrichtsmaterial austauschen.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Die dritte Subkategorie (2) beschreibt die der „Arbeitsteilung“. Hier berichten die Befragten, dass gemeinsam gearbeitet wird, indem anstehende Aufgaben aufgeteilt werden, nicht zuletzt mit dem Ziel einer Effizienzsteigerung. Die vierte Subkategorie (3) lautet „Kokonstruktion“. Aussagen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, beschreiben Kooperation als sehr intensive Zusammenarbeit, in der Aufgaben gemeinsam geplant und bearbeitet werden, um mehr zu erreichen als es eine Person allein hätte leisten können (Gräsel et al., 2006, S. 209-2010; Little 1990, S. 511-523). Diese Kategorienbildung ermöglicht auch die Zusammenarbeit in Unterrichtstandems nach Intensitätsstufen zu betrachten (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kategoriensystem zur Kodierung der Interviewdaten

Kategorie	Kategorienbeschreibung	Ankerbeispiel
A: anlassbezogen	Kooperation in einem schwach strukturierten Rahmen mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass anlassbezogene Kooperation nicht stattfindet.	„Ich weiß nicht, was vorher läuft, ich muss es aber auch nicht unbedingt wissen, ich kann mich da ganz auf die Musiklehrerin verlassen.“ (Interview 34, Z. 48)
1: Austausch	Aussagen über unregelmäßige, formlose oder ad hoc Gespräche und Absprachen zu schulischen Themen.	„Ja, die Kooperation beschränkt sich auf Absprachen zwischen Tür und Angel. Mit der Musikschule dann, mit den Lehrern der Musikschule.“ (Interview 19, Z. 48)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass formlose oder ad hoc Absprachen über Inhalte stattfinden. Aussagen zu formloser oder ad hoc Arbeitsteilung.	„Also da muss ich sagen, dass wir und dieser JeKi-Lehrer uns super ergänzen. Also das läuft super, die Kooperation. Er sagt auch manchmal vorher Bescheid, wenn er irgendwas Bestimmtes braucht oder was mitzubringen ist. Also das ist kein Problem.“ (Interview 28, Z. 52)
3: Kokonstruktion	Aussagen zu enger formloser oder ad hoc Zusammenarbeit bei schulischen Aufgaben.	„Und da gibt es auch eine Kollegin, da haben wir auch schon mal etwas zusammen gemacht. Da habe ich sie gebeten: ‚Komme mal eben mit, wir führen etwas vor.‘ Genau, ein Sing- und Bewegungsspiel. Dass einfach mal eine

		Kollegin guckt, wie könnte man es anders organisieren, wie wirkt es. Je nachdem, wie halte ich die Kinder bei Laune, erstes Schuljahr, und wie wirkt es auch in der Präsentation für die anderen, für die Zuschauer. Da ist man ja schon mal etwas betriebsblind oder sieht manche Sachen vielleicht einfach nicht.“ (Interview 23, Z. 60)
B: institutionalisiert	Kooperation in einem organisierten Rahmen mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass Kooperation in institutionalisiertem Rahmen nicht stattfindet.	„Das können wir nicht. Wenn ich mich mit meiner Parallel-Kollegin organisiere, dann setzen wir uns zusammen und unterhalten uns darüber und diese Möglichkeit gibt es nicht bei JeKi. Auch nicht danach.“ (Interview 4, Z. 68)
1: Austausch	Aussagen darüber, dass (un)regelmäßig, geplante Gespräche und Absprachen über schulische Themen stattfinden.	„Wir haben jede Woche eine Teamstunde, wo der Unterricht im Groben besprochen wird.“ (Interview 19, Z. 42)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass koordinierte Absprachen über Inhalte stattfinden. Aussagen zu geplanter, koordinierter Arbeitsteilung.	„Aber diese Fachkonferenzen, dass man, wenn man parallel arbeitet, sich zusammen setzt und über die Inhalte spricht oder auch die Methoden, das ist üblich.“ (Interview 4, Z. 60)
3: Kokonstruktion	Aussagen zu enger geplanter oder koordinierter Zusammenarbeit bei schulischen Aufgaben.	„Wir arbeiten sehr parallel, haben auch einheitliche Tests, die wir auch einheitlich benoten. Da gibt es immer wieder Themen, die geplant und überdacht und auch mal verändert werden.“ (Interview 34, Z 40)
C: Tandem-Unterricht	Kooperieren im doppelt besetzten Unterricht mit GS-Lehrkräften für den Fachunterricht und der JeKi-Musikschullehrerin für den JeKi-Unterricht.	
0: findet nicht statt	Aussagen darüber, dass Kooperation in der Doppelbesetzung nicht	„Also wir arbeiten gar nicht zusammen der Musikpädagoge kommt immer donnerstags. Das sind immer die dritte

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

	stattfindet.	und die vierte Stunde die beiden ersten Klassen und dann ist er kurz vorher da und baut alles auf und wir sollen mit den Kindern runter kommen.“ (Interview 27, Z. 76)
1: Austausch	Aussagen darüber, dass (un)regelmäßiger Austausch im Unterrichtstandem stattfindet.	„Ja, wie gesagt, die Kooperation bezieht sich auf die Gespräche der Klassenführung.“ (Interview 34, Z 48)
2: Arbeitsteilung	Aussagen darüber, dass Absprachen über gemeinsame Inhalte oder Übernahme von Aufgaben im Tandem stattfinden.	„Es war wichtig, dass wir zu zweit waren, denn ich denke ansonsten sind die JeKi-Lehrer mit einer großen Klasse, die ja zum Teil bis jetzt 30 Kinder haben im ersten Schuljahr in der fünften sechsten Stunde am Freitag überfordert. Das heißt, es ist gut, dass wir zu zweit da waren und uns in den Aufgabenbereichen gesplittet haben. Ansonsten alleine wäre das für die JeKi-Lehrer, die ja nur eine Kleingruppe an der Musikschule gewohnt sind, wäre das kaum machbar.“ (Interview 5, Z. 54)
3: Kokonstruktion	Aussagen darüber, dass der Unterricht oder Unterrichtssequenzen in enger Zusammenarbeit gemeinsam gestaltet werden.	„Aber sobald es in die Arbeitsphase geht, ist der Lehrer, der im Team dabei ist, automatisch auch gleichberechtigter Ansprechpartner. Ist auch eine große Hilfe. Man ist halt einfach quasi zu zweit. Kann man natürlich mehr Kindern helfen als alleine.“ (Interview 13, Z. 32)

5. Deskriptive Ergebnisse

Betrachtet man nun die Verteilung der Häufigkeiten der verschiedenen Kooperationssettings, zeigen die Selbstauskünfte der befragten Lehrkräfte zunächst, dass anlassbezogene Kooperation in Bezug auf den JeKi-Unterricht (12 Lehrer: 38%³) wie auch für den Fachunterricht (16 Lehrer: 50%)

³ Die Darstellung umfasst aufgrund der unterschiedlich großen Fallzahlen neben den absoluten Zahlen auch prozentuale Angaben, die jedoch nur der Orientierung dienen. Bei der Interpretation ist die insgesamt geringe Fallzahl zu beachten.

wahrgenommen wird. Unterschiede ergeben sich je nach Fach. Während vor allem für den Musikunterricht von anlassbezogenen Kooperationsformen (13 Musiklehrer: 62%) gesprochen wird, ist dies nur dreimal (27%) für den Deutschunterricht der Fall (vgl. Tabelle 2).

Für die Kategorie institutionalisierte Kooperation zeigt sich ein anderes Bild. Bezogen auf den Fachunterricht berichten 15 (47%), bezogen auf den JeKi-Unterricht nur drei Grundschullehrkräfte (9%) von institutionalisierten Kooperationsformen. Ein Blick getrennt nach Fächern zeigt, dass die befragten Lehrkräfte vorwiegend bezogen auf den Deutschunterricht (8 Deutschlehrer: 73%) und weniger auf den Musikunterricht (7 Musiklehrer: 33%) von institutionalisierten Kooperationsformen berichten (vgl. Tabelle 2).

Aussagen, dass der Unterricht auch im Tandem stattfindet, lassen sich für den JeKi-Unterricht (17 Lehrer: 53%) in ähnlich hohem Maße verzeichnen wie für den Fachunterricht (15 Lehrer: 47%). Hier zeigt sich, dass obwohl der JeKi-Unterricht laut Projektanlage im Tandem-Unterricht durchgeführt wird, nur die Hälfte der Lehrkräfte Kooperation im Tandem beschreiben: sieben Lehrkräfte (22%) sprechen im Interview explizit an, dass im Tandem-Setting keine Kooperation zwischen den Lehrkräften stattfindet, während bei acht Lehrkräften (25%) nicht deutlich wird, ob es zu Kooperation in der Tandem-Situation kommt. Im Fachvergleich zeigt sich, dass der Tandem-Unterricht häufiger für den Deutschunterricht (8 Deutschlehrer: 73%) und weniger für den Musikunterricht (7 Musiklehrer: 33%) als Kooperationssetting beschrieben wird (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl der Lehrkräfte, die anlassbezogene Kooperation, institutionalisierte Kooperation und Tandem-Unterricht beschreiben [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
anlassbezogen	8 (38%)	13 (62%)	4 (19%)	3 (27%)	12 (38%)	16 (50%)
institutionalisiert	2 (10%)	7 (33%)	1 (9%)	8 (73%)	3 (9%)	15 (47%)
Tandem	10 (48%)	7 (33%)	7 (64%)	8 (73%)	17 (53%)	15 (47%)

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Betrachtet man die Aussagen zu den Kooperationsformen hinsichtlich ihrer Qualität bzw. Intensität, zeigt sich, dass anlassbezogene Kooperation häufig austauschenden Charakter hat. Das wird in den JeKi-bezogenen (11 Lehrer: 34%) wie auch den fachbezogenen Aussagen (15 Lehrer: 47%) deutlich, die sich jedoch, wie bereits in Tabelle 2 dargestellt, verstärkt auf den Musikunterricht und nur in geringem Maße auf den Deutschunterricht beziehen. Eine anlassbezogene Arbeitsteilung beschreiben nur zwei Lehrkräfte (6%) für den JeKi- wie auch den Deutsch- und Musikunterricht. Als kokonstruierende, anlassbezogene Kooperation lässt sich jeweils eine Aussage (3%) für den JeKi- wie auch für den Fachunterricht identifizieren (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform anlassbezogene Kooperation beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
anlassbezogen						
1 - Austausch	7 (33%)	13 (62%)	4 (36%)	2 (18%)	11 (34%)	15 (47%)
2 - Arbeitsteilung	1 (5%)	1 (5%)	1 (9%)	1 (9%)	2 (6%)	2 (6%)
3 - Kokonstruktion	0	1 (5%)	1 (9%)	0	1 (3%)	1 (3%)

In den Aussagen zur Qualität von institutionalisierter Kooperation zeigen sich Unterschiede zwischen JeKi- und Fachunterricht. Während für den JeKi-Unterricht diese Art der Kooperation von nur zwei Lehrkräften (6%) in austauschender Form und nur einer Lehrkraft (3%) in kokonstruierender Form beschrieben wird, können in Bezug auf den Fachunterricht sechs Aussagen (19%) zu austauschender Kooperation, elf Aussagen (34%) zu arbeitsteiliger und fünf Aussagen (16%) zu kokonstruierender Kooperation verzeichnet werden. Vor allem für den Deutschunterricht (4 Deutschlehrer: 36%) und weniger in Bezug auf den Musikunterricht (1 Musiklehrer: 5%) findet nach Aussage der Befragten institutionalisierte Kooperation kokonstruierend statt (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform institutionalisierte Kooperation beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
institutionalisiert						
1 - Austausch	2 (10%)	2 (10%)	0	4 (36%)	2 (6%)	6 (19%)
2 - Arbeitsteilung	0	5 (23%)	0	6 (55%)	0	11 (34%)
3 - Kokonstruktion	0	1 (5%)	1 (9%)	4 (36%)	1 (3%)	5 (16%)

Die Qualität der Kooperation im Tandem-Unterricht liegt im JeKi-Unterricht eher auf der Ebene von Austausch (8 Lehrer: 25%) und Arbeitsteilung (12 Lehrer: 38%) und weniger auf der Ebene von Kokonstruktion (1 Lehrer: 3%). Für den Fachunterricht zeigt sich ein anderes Bild: Hier wird Tandem-Unterricht von den Befragten eher als arbeitsteilige (7 Lehrer: 22%) oder kokonstruierende (13 Lehrer: 41%) Kooperation beschrieben (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform Tandem-Unterricht beschreiben. [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; $N = 32$ Lehrkräfte]

	Lehrperson JeKi vs. Musik ($n = 21$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch ($n = 11$)		Lehrperson JeKi vs. Deutsch + Musik ($N = 32$)	
	JeKi	Musik	JeKi	Deutsch	JeKi	Deutsch + Musik
Tandem						
1 - Austausch	5 (23%)	0	3 (27%)	3 (27%)	8 (25%)	3 (9%)
2 - Arbeitsteilung	8 (38%)	3 (21%)	4 (36%)	4 (36%)	12 (38%)	7 (22%)
3 - Kokonstruktion	0	5 (23%)	1 (9%)	8 (73%)	1 (3%)	13 (41%)

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

6. Zusammenfassung und Diskussion

Bezogen auf die eingangs gestellte Frage, wie sich die Wahrnehmung der realisierten Intensität von Kooperation aus Sicht der beteiligten Grundschullehrkräfte mit den Lehrkräften der Musikschule für den und im JeKi-Unterricht im Vergleich zur Kooperation mit anderen Grundschullehrkräften für den und im Fachunterricht (Deutsch und Musik) gestaltet, zeigt sich, dass in einem ersten Schritt die drei Kooperationssettings (anlassbezogene, institutionalisierte Kooperation sowie Tandem-Unterricht) beschrieben werden müssen. Für die befragten Schulen wird in Bezug auf den JeKi-Unterricht nur von wenigen Grundschullehrkräften institutionalisierte Kooperation beschrieben. Hier zeichnet sich eine Tendenz zur anlassbezogenen Kooperation ab. Vereinzelt wird das durch die befragten Lehrkräfte mit fehlenden Zeitfenstern

„Wir haben die Möglichkeit in den Fünfminutenpausen dazwischen miteinander zu sprechen, aber ansonsten gibt es ja auch keine zeitlichen Gelegenheiten dafür, um zusammen zu kooperieren.“ (B4)

oder unklaren Zielvorstellungen begründet.

„Also da finde ich es wie gesagt auch schöner wenn wir so eine Planung vorher hätten wie halt eben was stattfindet, dass wir uns da auch noch ein bisschen parallel zu dem normalen Unterricht da besser vorbereiten können. Das fand ich halt immer ein bisschen schade [...].“ (B27)

Aber auch Unsicherheiten bezüglich der eigenen Sachkompetenz, die für den JeKi-Unterricht erforderlich ist, können eine Kooperation der beiden Lehrkräfte hemmen.

„Und da gab es keine Kooperation weil, das war ihr Gebiet und da hab ich nicht reingeredet, weil ich mich dazu auch eigentlich nicht, ja nicht kompetent, das wäre mir gar nicht in den Sinn gekommen mich da jetzt einzumischen weil das nicht mein Fach ist.“ (B17)

Demgegenüber steht der Fachunterricht. In diesem findet die Lehrer-Kooperation zwar, wie für den JeKi-Unterricht auch, anlassbezogen statt, doch wird hier verstärkt auch institutionalisiert kooperiert. Das trifft vor allem auf den Deutschunterricht zu. Beschreibungen institutionalisierter Kooperation betreffen oft die sogenannten Jahrgangsteams. Diese dienen als

institutionalisierte Kooperation von Klassen- oder Fachlehrkräften auf der Ebene eines Jahrgangs oder mehrerer Jahrgänge (Klippert, 2007, S. 134). Musik dagegen wird an den befragten Schulen häufig nur von einer oder wenigen Lehrkräften unterrichtet, sodass der fachliche Austausch in Jahrgangsteams oder ähnlichen Kooperations-Gruppen nur selten möglich ist.

„Also so echte Kooperation ist das bei uns nicht, weil wir einfach kein Musiklehrerteam haben [...].“ (B33)

Das Unterrichten im Tandem spielt nicht nur im JeKi-Unterricht eine Rolle. Auch für den Fachunterricht beschreiben die befragten Grundschullehrkräfte, dass an ihren Schulen eine Doppelbesetzung im Unterricht vorkommt. Dargestellt werden Doppelbesetzungen im Unterricht beispielsweise für Klassen mit gemeinsamen Unterricht (GU). Hier werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf von einer Grundschullehrkraft in Kooperation mit einem Sonderpädagogen unterrichtet (Preuss-Lausitz, 2001, S. 216-217).

„[...] weil wir wie gesagt ein GU-Standort sind, also für gemeinsamen Unterricht für sonderpädagogischen Förderbedarf und da ist es zwangsläufig in den Klassen so, dass eine Sonderpädagogin da ist, die auch Teile des Deutschunterrichts übernimmt.“ (B 8)

Bezüglich der Intensitätsstufen von Kooperation für den JeKi-Unterricht verglichen mit dem Fachunterricht (Deutsch- oder Musik), zeigen sich für die institutionalisierte Kooperation wie auch den Tandem-Unterricht deutliche Unterschiede zwischen JeKi- und Fachunterricht. Institutionalisierte Kooperation findet im Fachunterricht vor allem auf der Ebene von Arbeitsteilung und in etwas geringerem Maße kokonstruierend statt, während sie für den JeKi-Unterricht insgesamt kaum eine Rolle spielt. Aussagen zum Tandem-Unterricht an den befragten Schulen zeigen, dass Doppelbesetzungen im Fachunterricht verstärkt kokonstruierend oder arbeitsteilig wahrgenommen werden, während im JeKi-Unterricht eher austauschende oder arbeitsteilige Kooperationsintensitäten beschrieben werden. In der gesonderten Betrachtung der wahrgenommenen Realisierung des Tandem-Unterrichts durch die befragten Grundschullehrkräfte zeigen sich deutliche Qualitätsunterschiede, die im Hinblick auf Aspekte der Unterrichtsentwicklung und individuellen Förderung von Bedeutung sein können.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Folglich führt die Tatsache, dass der JeKi-Unterricht in Lehrertandems durchgeführt wird, zu keiner erhöhten Wahrnehmung der Realisierung von Kooperation. Dass die Tandem-Arbeit im JeKi-Unterricht eher auf den Qualitätsstufen Austausch und Arbeitsteilung und weniger kokonstruierend stattfindet, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass außerhalb der JeKi-Stunden nur in wenigen Fällen Zeitfenster für Zusammenarbeit zur Verfügung stehen.

„Weil da zum Beispiel auch eine Absprache fehlt, denn die eine Stunde JeKi in der Woche ist die Stunde, die mit den Kindern gemacht wird. Darüber hinaus ist bei uns ja keine Zeit eingeplant.“ (B19)

Im Rahmen institutionalisierter Zusammenarbeit klare Ziel- und Rollenklärungen vorzunehmen, scheint für die befragten Schulen notwendig, um in der Unterrichtssituation die Kompetenz beider Tandem-Partner nutzen zu können. Auch im Fachunterricht der Schulen können Tandem-Stunden, die eher unregelmäßig durchgeführt werden, meist nur kurzfristig über anlassbezogene Kooperation vorbereitet werden. Da jedoch aus regelmäßigen, institutionalisierten Kooperations-Sitzungen Ziel- und Rollenvorstellungen bereits definiert und geklärt sind, kann im Fachunterricht ein arbeitsteiliger und kokonstruierender Tandem-Unterricht realisiert werden.

Ähnlich wie im gemeinsamen Unterricht (GU), in dem ausgebildete Sonderpädagogen mit Grundschulpädagogen zusammenarbeiten, treffen auch im JeKi-Unterricht unterschiedliche Professionen aufeinander. Während die universitäre Musikausbildung für Grundschullehrkräfte verstärkt pädagogisch ausgerichtet ist und darauf abzielt, die Schüler zum Umgang mit Musik und zur Teilhabe am öffentlichen Musikleben zu befähigen bzw. sie zu motivieren, sich in ihrer Freizeit stärker mit Musik auseinanderzusetzen, ist die Ausbildung für Musikschullehrer an den Musikhochschulen eher künstlerisch und auf die Ausbildung spezieller Vermittlungskennntnisse ausgerichtet (Gundlach, 1973, S. 121; Meyer-Clemens, 2006; Wucher, 1994, S. 345). Für eine optimale Kompetenzergänzung der beiden Professionen für den JeKi-Unterricht ist an den befragten Schulen eine verstärkte Kooperation notwendig, die sich nicht allein aus der Tandem-Arbeit ergibt. Kooperation ist ein zentrales Thema der Diskussion um Schulentwicklung. Dabei ist eine zentrale Herausforderung die Vereinbarung von verbindlichen Kooperationszeiten außerhalb des Unterrichts (Dorsewagen, Lacroix & Krause, 2007, S. 233). Auch wenn die hier diskutierten Ergebnisse keine allgemeingültigen Aussagen zur Kooperation für den und im JeKi- und

Fachunterricht an Grundschulen zulassen, so kann zumindest für die befragten Grundschulen sowie Schulen mit ähnlicher Ausgangslage festgestellt werden, dass für den JeKi-Unterricht Kooperationszeit auch für die Lehrenden der Musikschulen, die derzeit nur wenig Einbindung in den normalen Schulalltag erleben, zur Verfügung gestellt und ermöglichende Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten.

Literatur

- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (4. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 341-360). Salzburg: Leykam.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Beck, E. (2012). Individuelle Förderung des schulischen Lernens mit Hilfe Adaptiver Lehrkompetenz. *Lehren & Lernen*, 38(2), 9-14.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bensen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167-184.
- Bensen, M. (2010). Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In H.-G. Rolff & R. Arnold (Hrsg.), *Führung, Steuerung, Management. Orientierungsband*. (S. 99-132). Stuttgart: Klett.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. (3., akt. u. bearb. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Ange wandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappa*, 91(7), 23-30.
- Dorsewagen, C., Lacroix, P. & Krause, A. (2007). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 227-247). Wiesbaden: VS.
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistung im 1. Schuljahr. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194-209.
- Friede, C. K. (1981). Verfahren zur Bestimmung der Intercoderreliabilität für nominalskalierte Daten. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 5(1), 1-25.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grunenberg, M. (2008). Jedem Kind ein Instrument. Herausforderung und Chance. *Schule NRW Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 60(8), 382-384.
- Gundlach, W. (1973). Musikschule und allgemeinbildende Schule – Ein Beitrag zur Diskussion zwischen den Institutionen. In W. Müller-Bech & W. Stumme (Hrsg.), *Situation, Meinungen, Aspekte* (S. 120-127). Mainz: Schott.
- Hanke, P. (2001). Offener Unterricht in der Grundschule erforscht? Zum Stand der Forschung zu einem umstrittenen pädagogischen Ansatz. *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 151(1/2), 200-208.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2006). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis* (2., überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung: Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, (91), 509-534.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis, Bedingungen, Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 209-224.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 905-947). Washington: American Educational Research Association.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interviewstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36(1), 17-36.
- Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.
- Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluationen von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem TRI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 202-215.
- Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice*, 19(2), 122-128.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Weinheim: Beltz.

Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft zu mehr Lehrerkooperation?

Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln: Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 32-41). Weinheim: Beltz.

Wucher, D. (1994). *Die Musikschule: Dokumentation und Materialien*. Bd. 2. Mainz: Schott.

Monika Cloppenburg
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
D-48143 Münster
Email: monika.cloppenburg@uni-muenster.de

Martin Bosen
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Bispinghof 5/6
D-48143 Münster
Email: martin.bosen@uni-muenster.de

KATHARINA LEHMANN, LINA HAMMEL, ANNE NIESSEN

**„Wenn der eine den Unterricht macht
und der andere diszipliniert ...“.
Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem
des musikpädagogischen Programms
„Jedem Kind ein Instrument“**

**Responsibilities within the “Teachers’ Tandem”
in the “Jedem Kind ein Instrument” Program**

Summary

Our research explores how music teachers reflect on promoting individual pupils within the “Jedem Kind ein Instrument” program. We conducted a grounded theory study, based upon narrative inquiry, with both elementary and music school teachers working together in teams of two to teach first year pupils. Upon analysis of the data, we found that the teachers predominantly reflect on cooperation in this “teachers’ tandem”. Accordingly, we will focus upon this cooperation within this article.

One result of our study is that the responsibilities within the teachers’ tandem need to be negotiated by every team individually, allowing circumstances unique to each case to be considered.

Forschungsvorhaben

In dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) wird allen Schülerinnen und Schülern¹ der beteiligten Grundschulen das Erlernen eines Musikinstruments ermöglicht.² Das im Rahmen der JeKi-Begleitforschung an den Universitäten Münster und Bielefeld sowie

¹ Nicht in allen Fällen werden im Folgenden beide grammatikalische Formen benutzt. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit gilt dann die männliche Form für beide Geschlechter.

² Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 4.8.2011)

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

an der Hochschule für Musik und Tanz Köln angesiedelte interdisziplinäre Verbundvorhaben GeiGE („Gelingensbedingungen individueller Förderung im Rahmen von JeKi – eine empirische Untersuchung an Grundschulen in Essen“) nimmt das Thema der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im ersten JeKi-Jahr in den Blick und zwar auf Schulebene (Teilprojekt Münster), im Unterricht (Teilprojekt Bielefeld) und im Nachdenken der Lehrenden (Teilprojekt Köln). Das Kölner Vorhaben trägt den Titel: „Das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von JeKi-Lehrenden“³. Im ersten JeKi-Jahr ist in Nordrhein-Westfalen ein Lehrenden-Tandem aus Grundschul- und Musikschullehrenden eingesetzt; Angehörige beider Gruppen werden im Folgenden als JeKi-Lehrende bezeichnet.

Forschungsmethoden

Zwölf Probandinnen und Probanden wurden im Kölner Teilprojekt mit Hilfe narrativer, leitfadengestützter Interviews nach ihrem Verständnis von individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres, nach ihren Erwartungen an und ersten Erfahrungen mit JeKi sowie nach ihrem jeweiligen musikpädagogischen bzw. musikalischen Werdegang befragt. Die biografischen Anteile der Interviews werden in der Auswertung mit den Individualkonzepten in Beziehung gesetzt. Das Vorhaben folgt im Design wie auch in der Auswertung der Grounded Theory Methodologie in dem Verständnis, wie es Anselm Strauss mit Juliet Corbin zusammen entfaltet hat (Strauss & Corbin, 2003). Konstitutive Merkmale des Forschungsprozesses sind u. a.

- das Theoretical Sampling, also die Auswahl der jeweils nächsten Probandinnen und Probanden auf Grundlage der bislang erzielten Auswertungsergebnisse und im Hinblick auf die sich daraus ergebenden Fragen,
- der in drei Stufen gegliederte Kodierprozess, der das offene, axiale und selektive Kodieren umfasst, und
- die permanente Theorieentwicklung schon im Forschungsprozess sowie die angestrebte theoretische Sättigung.

Im Projekt ist eine formative Evaluation von JeKi angelegt. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde deshalb eine Fortbildungsveranstaltung für

³ Zum Begriff des Individualkonzepts vgl. Niessen (2006).

JeKi-Lehrende des ersten Schuljahres durchgeführt, deren Ergebnisse die Datenerhebung ergänzten.

Fragestellung des Vorhabens und Thema dieses Beitrags

Das Kölner Teilprojekt widmet sich folgender Forschungsfrage: „Welche Rolle spielt das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von Musikschul- und Grundschullehrenden des JeKi-Programms?“ Bei der Auswertung der Interviews stellte sich aber zunächst heraus, dass das Nachdenken der JeKi-Lehrenden über individuelle Förderung in starkem Maße von der Reflexion der Zusammenarbeit im Lehrenden-Tandem überdeckt wird. Dabei stehen diese beiden Themen durchaus miteinander in Beziehung. Zwar hängt die Art und Weise der Kooperation sehr deutlich von den Rahmenbedingungen vor Ort und von den jeweiligen persönlichen Voraussetzungen sowie der Ausbildung der Beteiligten ab, dennoch zeichnet sich probandenübergreifend ein Muster ab: Dieses schreibt den Grundschullehrenden vor allem die Rolle derer zu, die für den möglichst störungsfreien Verlauf des Unterrichts zuständig sind, während die Musikschullehrenden eher die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts verantworten. Eine intensive oder sogar gemeinsame Reflexion über Unterrichtsmethoden oder der Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler – beides wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von individueller Förderung – wird durch diese Aufgabenverteilung gehemmt, wenn nicht gar verhindert.⁴

Ganz im Sinne der Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung wurde deshalb zunächst das Thema der Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres untersucht, um auf dieser Grundlage womöglich tiefere Erkenntnisse über die eigentliche Forschungsfrage zu gewinnen. Im vorliegenden Beitrag wird das Thema Kooperation im ersten JeKi-Jahr in drei Schritten bearbeitet: Zunächst wird rekonstruiert, welche Erwartungen die JeKi-Lehrenden an die Zusammenarbeit im ersten JeKi-Jahr hatten und haben und welche Erfahrungen sie damit verbinden. Daraufhin wird auf Grundlage der Probanden-Aussagen systematisch dargestellt, aus welchen Aufgaben und Aufgabengebieten die Arbeit der Lehrenden im ersten JeKi-Jahr eigentlich besteht. Wenn schließlich die Faktoren benannt werden, die im jeweiligen Fall die Aufgabenverteilung im einzelnen Tandem beeinflussen, wird dafür neben den Interviews auch auf Gespräche mit

⁴ Vgl. den Text von Melanie Özdemir in diesem Band.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

JeKi-Lehrenden im Rahmen der weiter unten beschriebenen Evaluationsveranstaltung zurückgegriffen.

Begriffsklärung

Für das gemeinsame Unterrichten zweier Lehrkräfte gibt es unterschiedliche Begriffe: Teamteaching oder Doppelbesetzung,⁵ Tandem oder Kooperation. Gräsel, Fußangel und Pröbstel greifen zur Bestimmung des Begriffs der Kooperation zwischen Lehrenden auf eine Definition aus der Organisationspsychologie zurück: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, 2008, S. 199; zitiert nach Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2008, S. 206). Die Autoren schätzen an dieser Definition ihre Flexibilität. Wenn man aber versucht, sie auf das Lehrenden-Tandem im Rahmen von JeKi anzuwenden, stellt sich die Frage, ob denn tatsächlich in jedem Fall eine Vertrauensbasis gegeben ist, ob Reziprozität vorherrscht und ob es deshalb überhaupt angemessen ist, bei der Zusammenarbeit der Lehrenden im ersten JeKi-Jahr von einer Kooperation in dem angegebenen Verständnis zu sprechen. Ähnlich normativ aufgeladen erscheinen andere Begriffsbestimmungen. So gehen Bastian und Seydel in Anlehnung an Heymann (2007, S. 6-7) davon aus, dass ein Team in pädagogischem Kontext Bereitschaften und Fähigkeiten aufweisen muss zur „Orientierung an gemeinsamen Zielen, [zur] Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe, [zum] Aufbau von arbeitsteiligen Strukturen, [zur] offenen Kommunikation und zum Ausgleich von Interessensgegensätzen, [zur] Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, [zur] Interaktion zwischen Team und ‚Außenwelt‘“ (Bastian & Seydel, 2010, S. 6). So sinnvoll solche Definitionen in pädagogisch-didaktischer Literatur sein mögen, so problematisch sind sie wegen ihres starken normativen Gehalts im Rahmen einer empirischen Untersuchung. Im Folgenden soll deshalb vom Lehrenden-Tandem in JeKi die Rede sein. Damit wird einerseits der Begriff verwendet, der im JeKi-Kontext im Ge-

⁵ Michael Schwager ordnet den Begriff der Doppelbesetzung eher dem Gemeinsamen Unterricht von Sonderschul- und Regelschullehrkraft zu, dessen Ziel darin besteht, ein gemeinsames Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, während der Begriff des Teamteaching vorwiegend an Regelschulen verbreitet ist und eher dem Wunsch der gegenseitigen Unterstützung von Lehrenden der gleichen Profession entspringt (Schwager, 2011, S. 93).

brauch ist, andererseits wurde der Begriff des Tandems in der bisherigen pädagogischen Diskussion nur vereinzelt verwendet und ist demzufolge nicht eindeutig besetzt. Mit Tandem sind – das als Minimaldefinition vorweg – die beiden Lehrenden der Musikschule und der Grundschule gemeint, die im Sinne der JeKi-Stiftung „gemeinsam“⁶ für den JeKi-Unterricht eines ersten Schuljahres verantwortlich sind.

Erste Ergebnisse

Divergente Erwartungen an das Tandem

Die Erwartungen an die Zusammenarbeit und an die Aufgabenverteilung im Tandem divergieren in den Äußerungen der befragten JeKi-Lehrenden stark – und dies nicht nur zwischen den verschiedenen Berufsgruppen (Musikschullehrende und Grundschullehrende), sondern auch innerhalb dieser Gruppen. So gibt es auf beiden Seiten sowohl Gesprächspartner, die sich zumindest ursprünglich eine intensive Zusammenarbeit vorgestellt hatten, als auch solche, die die Planung und Durchführung des JeKi-Unterrichts nahezu ausschließlich als Aufgabe der Musikschullehrenden ansehen.

Um das Spannungsfeld der Erwartungen an das Tandem zunächst aus der Perspektive der Grundschullehrenden zu skizzieren, lassen sich Aussagen von zwei Grundschullehrerinnen anführen, von denen die eine die JeKi-Stunde als „*ja nun mal absolut nicht unsere Aufgabe*“ (GL 1)⁷ bezeichnet; die andere Lehrerin hingegen hatte ursprünglich die Vorstellung „*man würde sich vielleicht mal zusammensetzen und was gemeinsam planen*“ (GL 2).

Analog dazu lassen auch die Äußerungen der Musikschullehrenden über die Tandempartner unterschiedliche Erwartungen an die Intensität der Zusammenarbeit erkennen:

- *Gewährleisten von störungsfreiem Unterricht*: Einige der befragten Musikschullehrkräfte fühlen sich für die Planung und die Durchführung des JeKi-Unterrichts eigenständig verantwortlich. Sie erwarten nur dann gelegentliche Unterstützung von Seiten der Grundschullehrkraft, wenn

⁶ Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> (Stand: 4.8.2011).

⁷ Grundschullehrende = GL; Musikschullehrende = ML

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Unterrichtsstörungen auftreten: *„Die müssen nur am Rand sitzen und ein Auge darauf halten“* (ML 1).

- *Aktive Teilnahme am Unterricht:* Einige Musikschullehrende fühlen sich zwar für die Planung des JeKi-Unterrichts allein verantwortlich, wünschen sich aber von den Grundschullehrkräften, dass sie am Unterricht aktiv teilnehmen, z. B. beim gemeinsamen Singen oder Tanzen: *„Ich erwarte schon, dass die Tandemlehrerinnen dann praktisch mitmachen“* (ML 4). Den Erfahrungen einiger Musikschullehrenden nach zu urteilen kann gerade die Klassenlehrerin als Bezugsperson die Kinder so zum Mitmachen motivieren, dass sie *„sich besser öffnen“* (ML 3).
- *Gemeinsame Unterrichtsgestaltung:* Sowohl in Bezug auf die Unterrichtsplanung als auch auf die Unterrichtsdurchführung äußern einige Musikschullehrende den Wunsch, dass beide Lehrkräfte ihre Expertise einbringen: *„Lieder lernen, Texte lernen, mit Instrumenten begleiten, das würde ich denen [den Grundschullehrenden] vorschlagen und dann könnten die mir sagen: ‚Vielleicht so in einer großen Gruppe dann teilen wir das auf.‘“* (ML 7) Diese Musikschullehrerin wünscht sich also vor allem Anregungen für die methodische Umsetzung ihrer inhaltlichen Ideen. In jedem Fall sind die Musikschullehrenden auf die Grundschullehrkräfte angewiesen, wenn sie ihren JeKi-Unterricht in den Schulkontext einbinden möchten, indem sie z. B. an Themen aus anderen Schulfächern anknüpfen oder zur Gestaltung von Schulveranstaltungen beitragen.

Erfahrungen mit dem Tandem

Während es bei beiden Gruppen also eine große Spanne in den Erwartungen an die Zusammenarbeit gibt, ähneln sich schließlich die Erfahrungen im Alltag: Zumeist ohne klare Absprachen gestaltet in der Regel die Musikschullehrkraft maßgeblich den Unterricht, während die begleitende Grundschullehrkraft vor allem für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zuständig ist. In einigen wenigen Fällen erfüllen sich damit die gegenseitigen Erwartungen der Lehrenden an das Tandem – wie bei einer Musikschullehrerin (ML 1), die sich von den Grundschullehrenden ohnehin nur Mitarbeit in Form einer dezenten Unterstützung bei Unterrichtsstörungen wünscht. In ihrem Tandem bekommt sie die erwartete Unterstützung: *„Also bei dieser Frau König [Pseudonym; KL] klappt das wirklich ganz toll. Die braucht die Kinder, Kandidaten, nur anzugucken. Das funktioniert da*

irgendwie!“ (ML 1). Diese Musikschullehrerin kann durch die Mithilfe ihrer Tandemkollegin den JeKi-Unterricht nach ihren Vorstellungen gestalten.

Bei vielen JeKi-Lehrenden aber werden die Erwartungen enttäuscht. Diese Enttäuschung hängt mit der unklaren Aufgabenverteilung und den fehlenden Absprachen untereinander zusammen. Nur zwei Gesprächspartner (ML 3, ML 4) berichten, dass im Vorfeld der Zusammenarbeit einige wenige Treffen mit dem Tandempartner zur Aufgabenklärung stattgefunden hätten. Regelmäßige Gespräche zur gemeinsamen Unterrichtsplanung und zur Rollenverteilung in der einzelnen Unterrichtsstunde führt keiner der Gesprächspartner, obwohl die ungeklärten Zuständigkeiten die Lehrenden beider Berufsgruppen so stark belasten können, dass sie sich im JeKi-Unterricht regelrecht unwohl fühlen.

So sind die meisten Grundschullehrkräfte mit der methodischen Durchführung des Unterrichts im Klassenverband nicht zufrieden. Zwar hätten die Musikschulkollegen häufig *„wirklich schöne Ideen“* (GL 1) und gestaltet den Unterricht *„fantasievoll und kreativ“* (GL 4), aber ihnen fehle meist das *„Handwerkszeug [...], mit einer großen Gruppe“* (GL 3) umzugehen. *„Schöne Ansätze“* in der Unterrichtsgestaltung würden oft nur deshalb nicht ausgebaut und entwickelt, weil die Musikschulkollegen *„halt mit der Gruppe überfordert“* (GL 1) seien und im Unterricht keine klaren Regeln herrschten. Diese Unzufriedenheit der Grundschullehrenden führt zu Situationen, in denen sie am liebsten in den Unterricht eingreifen würden.

Diesem Bedürfnis aber steht die Befürchtung entgegen, dadurch dem Tandempartner zu nahe zu treten und seine Autorität gegenüber den Kindern zu untergraben. Eine Grundschullehrkraft formuliert ihre Sorge sehr deutlich: *„Irgendwo ist es auch schlecht, wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert quasi immer. Damit nehme ich ihm ja auch die Autorität, deswegen wusste ich auch nicht: Soll ich jetzt eingreifen, soll ich nicht eingreifen? Finde ich ganz schwierig“* (GL 3). Mehrere Grundschullehrende beschreiben diese Situation als *„Gratwanderung“* (GL 1). Sie trauen sich auch nicht, methodische Vorschläge zu unterbreiten: *„Wir wollen auch nicht zu viel sagen. Ne, also wir wollen uns da nicht jetzt als der Oberlehrer aufspielen“* (GL 1). Immer wieder müssen die Grundschullehrenden abwägen, ob sich ein Eingreifen insgesamt eher positiv oder negativ auswirken würde.

Den Musikschullehrenden auf der anderen Seite fällt es, schon wegen der für sie meist ungewohnten Gruppengröße, immer wieder schwer, den

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Unterricht nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Sie kennen die Schüler nicht so gut wie ihre Tandemkollegen und haben auch deshalb mehr Schwierigkeiten, Verhaltens- und Kommunikationsregeln durchzusetzen. Sie wünschen sich also Unterstützung durch die Grundschullehrkraft, können sich aber tatsächlich vor den Kopf gestoßen fühlen, wenn der Tandempartner in ihr Unterrichten eingreift: *„Ich finde es eigentlich nicht schlecht. Nur weiß ich jetzt nicht, ob das so geschickt ist, das so vor den Kindern dann immer so zu machen“* (ML 1). Aber auch wenn der Tandempartner passiv bleibt, kann das den Musikschullehrenden verunsichern: *„Wenn die Tandemlehrerin [...] nur abweisend dasitzt [...], weiß [man] nicht: Werden die Kinder observiert oder ich?“* (ML 3). Auch diese Lehrerin benennt den großen Einfluss, den die Haltung der Grundschullehrerin auf ihren eigenen Stand bei den Kindern ausübt: *„Wenn sie mir gegenüber [...] Abneigung zeigt, was kann ich dann in dieser Klasse ausrichten?“* (ML 3)

Als gemeinsames Problem kristallisiert sich also heraus, dass die gegenseitigen Erwartungen und Zuständigkeiten in den Tandemkonstellationen in der Regel nicht geklärt sind, wodurch auf beiden Seiten Unsicherheiten entstehen können. Um diese Unsicherheiten näher analysieren zu können, aber auch im Hinblick auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im JeKi-Tandem ist es somit wichtig, die Aufgaben zu identifizieren, die im JeKi-Unterricht aus Sicht der Lehrenden anfallen.

Aufgaben der Lehrenden im JeKi-1-Unterricht

Auf der Grundlage der Interviewauswertung entstand die folgende Sammlung von Aufgaben, mit denen sich die Lehrenden im Unterricht des ersten JeKi-Jahres konfrontiert sehen (Tab. 1). Aufgenommen wurden alle Aufgaben, die die Probanden erwähnten oder beschrieben – aber keineswegs alle Aufgaben, die im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres anfallen. Diese Sammlung erhebt also keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie dient auch nicht dazu, die Gesamtheit der im JeKi-1-Unterricht anfallenden Aufgaben analytisch zu durchdringen, vielmehr erfasst sie die Sicht der Lehrenden auf diese Aufgaben. Die Überschriften stammen teilweise ebenfalls aus Probandenäußerungen, teilweise wurden sie der Übersichtlichkeit halber hinzugefügt; sie bilden keine völlig trennscharfen Kategorien.

Tabelle 1: Aufgaben im Lehrenden-Tandem des JeKi-1-Unterrichts, wie sie in der Analyse der Interviews mit den Lehrenden gewonnen wurden.

<p>Umgang mit Instrumenten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung einzelner Kinder am Instrument – Ausprobierphasen ermöglichen – Instrumentenpräferenzen und -passung dokumentieren (für Beratung) – Elterninformation und -kontakt <p>Musizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> – mit den Kindern singen – Liedauswahl – Liedtexte einüben – mit den Kindern instrumental musizieren – Auswahl von (Mit-)Spielsätzen – Bereitstellen von zusätzlichen (v.a. Perkussions-) Instrumenten und Alltagsgegenständen – den Kindern Präsentationsmöglichkeiten eröffnen <p>Unterricht im Klassenverband</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kinder beschäftigen, die gerade kein Instrument ausprobieren – Kinder namentlich kennen – Großgruppe im Blick haben – Bedürfnisse von Erstklässlern im Blick haben – als Ansprechpartner für Kinder bereit stehen – Einzelleistung loben 	<p>Unterrichtsgestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Auswahl von Hörbeispielen – Auswahl von Anschauungsmaterialien – Auswahl von Aufgabenstellungen – ggf. Verknüpfung mit sonstigem (Musik-) Unterricht – Sozialformen wählen – Zeitplanung – Erlebnisse schaffen – Kontakt zum Tandempartner suchen für konkrete Unterrichtsvorbereitung <p>Für Arbeitsatmosphäre sorgen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Umgang mit Unterrichtsstörungen – Regeln (mit den Kindern) aufstellen – Regeln durchsetzen <p>Organisatorisches</p> <ul style="list-style-type: none"> – Raum vorbereiten – Arbeitsmaterialien kopieren – Instrumente pflegen und herrichten – Kontakt zur Schulleitung halten – Kontakt zum Tandempartner suchen – Konzerte organisieren
--	---

Aus der Interviewauswertung ging hervor, dass die Musikschullehrenden im Alltag häufig für die meisten Aufgaben zuständig sind, die unter „Umgang mit Instrumenten“, „Musizieren“ und „Unterrichtsgestaltung“ zusammengefasst sind, während den Grundschullehrenden vor allem der „Umgang mit Unterrichtsstörungen“ obliegt, hier unter der Überschrift „Für Arbeitsatmosphäre sorgen“ aufgeführt. Auf der Veranstaltung der formati-

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

ven Evaluation⁸ wurde nun diese Zusammenstellung von Aufgaben den anwesenden JeKi-1-Lehrenden aus Grund- und Musikschule vorgelegt, um mit ihnen über die Aufgabenverteilung im Tandem ins Gespräch zu kommen. Sie wurden gebeten, in Kleingruppen ihre Wünsche zu formulieren: Welche Lehrkraft sollte für die Bearbeitung welcher Aufgaben zuständig sein? Die Ergebnisse der Gruppenarbeit und der sich anschließenden Diskussion im Plenum zeigten, dass für die meisten Aufgaben eine gemeinsame Zuständigkeit von Grundschullehrkraft und Musikschullehrkraft gewünscht wird.⁹ Bei den wenigen Aufgaben, die offenbar aus inhaltlichen Gründen stärker dem Zuständigkeitsbereich der Musikschullehrenden zugeschrieben werden, handelt es sich um „Auswahl von Hörbeispielen und Mitspielsätzen“, „Instrumentenpflege“ sowie „Konzerte und Vorspielmöglichkeiten bieten“. Stärker dem Verantwortungsbereich der Grundschullehrkraft zugesprochen wurden die Aufgaben „Kinder namentlich kennen“ und „Bedürfnisse der Erstklässler im Blick halten“. Für die meisten anderen Aufgaben sollten sich nach Ansicht der anwesenden Lehrenden optimaler Weise beide Lehrkräfte gleichermaßen zuständig fühlen. Was außerdem deutlich wurde: Die Realisierungsmöglichkeit einer gemeinsamen Zuständigkeit hängt in hohem Maße von den Rahmenbedingungen ab, unter denen die jeweilige Zusammenarbeit stattfindet.

Bedeutung der Rahmenbedingungen für die Aufgabenverteilung im Tandem

Zu den folgenreichsten Rahmenbedingungen für die Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem gehören diese beiden:

- *Keine gemeinsame Vorbereitungszeit:* Das JeKi-Programm stellt den Lehrenden keinerlei bezahlte Zeit für Absprachen, gemeinsame Planungen und Reflexionen zur Verfügung. Da vor allem die Musikschullehrenden sich diese Zeit von ihrer Freizeit „*abknapsen*“ müssen (ML 7), müssen sie „*immens engagiert sein*“ (ML 5), wenn es nicht bei verein-

⁸ Die Veranstaltung der formativen Evaluation fand im Februar 2011 statt. Zusätzlich zu den Interviewpartnern wurden weitere interessierte JeKi-Lehrkräfte aus Grund- und Musikschule eingeladen. Anwesend waren schließlich zwölf Musikschul- und Grundschullehrkräfte mit verschiedenen Ausbildungen und verschiedenen Positionen innerhalb von JeKi, was einen intensiven Austausch ermöglichte.

⁹ Zum Soll- und Ist-Zustand der Aufgabenverteilung im JeKi-Tandem vgl. Kulin & Özdemir (2011).

zelten Absprachen „zwischen Tür und Angel“ (ML 7) bleiben soll. Tatsächlich bedeutet es für die Musikschullehrkraft im Alltag oft weniger Aufwand, beispielsweise selbst Arbeitsblätter für den Unterricht auszuwählen und zu kopieren, als das in Absprache oder Arbeitsteilung mit der Grundschullehrkraft zu tun.

- *Kein musikpädagogisches Konzept:* Es existiert kein ausgearbeitetes musikpädagogisches Konzept für den JeKi-1-Unterricht, in dem Ziele, Inhalte und Methoden des Programms festgeschrieben wären und aus dem die anstehenden Aufgaben klar hervorgingen.¹⁰ Was eine Chance für größtmögliche Gestaltungsfreiheit darstellen könnte, kann vor Ort wegen der beschränkten zeitlichen Ressourcen nicht genutzt werden und führt bei den Lehrenden eher zu Ratlosigkeit und Verunsicherung.

Mit diesen beiden Aspekten sind diejenigen Rahmenbedingungen auf der Projektebene benannt, die für alle Tandems gelten und eine enge Zusammenarbeit in allen Aufgabenbereichen hemmen. Bedeutsam sind aber auch die unterschiedlichen Gegebenheiten an den Schulen und die jeweiligen Arbeitssituationen sowie die biografischen Hintergründe der Lehrenden (s. a. Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, 2010, S. 100-101). Sie variieren von Tandem zu Tandem, haben aber ebenfalls Konsequenzen für die Aufgabenverteilung. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertung zu den jeweiligen Aspekten knapp zusammengefasst:

- *Überzeugung der Schulleitung:* Eine dem JeKi-Programm gegenüber aufgeschlossene, unterstützende Schulleitung nimmt positiven Einfluss auf das Arbeitsklima im Lehrenden-Tandem. Wenn die Musikschullehrenden sich aber an den Schulen als „Gäste“ (ML 3) , als „Reisende“ (ML 4), als Lehrende fühlen, „die nicht so viel Einfluss haben“ (ML 6), sind sie weniger bereit, sich über das notwendige Maß hinaus für den JeKi-Unterricht zu engagieren und sich aktiv ins Schulleben einzubringen. Auch die Grundschullehrenden fühlen sich bei einer positiven Haltung der Grundschulleitung gegenüber JeKi stärker für das Programm verantwortlich und sind eher bereit, beispielsweise organisatorische Aufgaben zu übernehmen.

¹⁰ Seit 2011 liegt ein Band mit Unterrichtsmaterialien zum JeKi-Unterricht im 1. Schuljahr vor, der auch einige wenige Hinweise auf die Arbeit im Tandem enthält. Er klärt jedoch nicht in befriedigender Weise die grundsätzlichen Fragen nach Zielen und Inhalten sowie nach der Aufgabenverteilung in JeKi (Dues, Eibeck & Hartmann-Hilter, 2011).

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

- *Räume und Materialien:* Auch die Ausstattung der Schule setzt wichtige Rahmenbedingungen für den JeKi-1-Unterricht; verbunden damit ist die Frage, inwiefern die Musikschullehrkraft Zugriff hat auf Elemente dieser Ausstattung wie z. B. auf das Schulinstrumentarium, Materialsammlungen oder Kopiergeräte.
- *Ausbildung und Berufserfahrung der Musikschullehrenden:* In der Regel können auch die Musikschullehrenden nur einige und keineswegs alle Musikinstrumente gleich kompetent vorstellen. Einen weiteren Unterschied macht die Frage aus, wie intensiv sie in ihrer Ausbildung – z. B. im Rahmen eines Studiums der Elementaren Musikpädagogik – den Umgang mit größeren Gruppen gelernt oder ob sie in ihrer bisherigen Berufstätigkeit Erfahrung damit gesammelt haben.
- *Arbeitssituation der Musikschullehrenden:* Eine Rolle spielt die Frage, in wie vielen JeKi-Klassen die Musikschullehrenden unterrichten. Sind es nur zwei oder drei Klassen, sind sie in der Lage, die jeweils etablierten Klassenregeln zu übernehmen. Handelt es sich aber um weit mehr Klassen, stellt eine so individuelle Anpassung an die jeweiligen Gruppenregeln im Alltag eine Überforderung dar. Dann können nur eigene Regeln aufgestellt werden – womit automatisch das Etablieren von Regeln stärker zur Aufgabe der Musikschullehrenden wird. Wer nur wenige JeKi-1-Gruppen unterrichtet, hat außerdem Chancen, die Kinder besser kennen zu lernen.
- *Arbeitssituation der Grundschullehrenden:* Dieser Punkt übt entscheidenden Einfluss auf die Aufgabenverteilung im JeKi-Tandem aus: Zum Beispiel kann die Grundschullehrkraft nur dann sinnvoll dafür zuständig sein, sich um die individuellen Belange der Kinder zu kümmern, wenn sie nicht nur für die eine JeKi-Stunde in der jeweiligen Klasse unterrichtet. In diesem Sinne vorteilhaft ist deshalb in der Regel, wenn die Grundschullehrkraft die Klassenleitung innehat. Wenn die Grundschullehrenden auch vorher und nachher in derselben Klasse unterrichten oder eine Freistunde haben, können sie in der angrenzenden Zeit den Raum oder die Instrumente herrichten und für kurze Gespräche mit der Musikschullehrkraft zur Verfügung stehen. Wenn die Grundschullehrkraft selbst ein Musikinstrument spielt, besteht die Möglichkeit, dass sie Aufgaben der Instrumentenvorstellung übernimmt. Wenn sie gleichzeitig für den regulären Musikunterricht der Klasse zuständig ist, kann sie für die Verknüpfung mit diesem Unterricht verantwortlich sein und sich z. B. an der Liedauswahl für den JeKi-Unterricht beteiligen. Wenn es

sich bei der Grundschullehrkraft sogar um eine studierte Musikfachkraft handelt, steht einer gleichberechtigten Aufgabenverteilung im Tandem prinzipiell nichts im Wege. Die befragten studierten Grundschulmusiklehrer wären alle gerne stärker an der Unterrichtsgestaltung des ersten JeKi-Jahres beteiligt als bisher. Aber auch sie sind im JeKi-Alltag bisher meist nur für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zuständig. Sie fühlen sich geradezu entmündigt, weil ihnen der Unterricht in „ihrem Fach“ aus der Hand genommen wird. An dieser Stelle wird das brach liegende Potential des Tandem-Unterrichts besonders deutlich.

Vorzüge des Tandemunterrichts

Nun mag in der bisherigen Darstellung der Eindruck entstanden sein, dass es sich beim Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr um eine grundsätzlich problematische Einrichtung handelt. Das Gegenteil ist aber der Fall: Trotz der unterschiedlichen Erwartungen, der verunsichernden Erfahrungen, der ungeklärten Zuständigkeiten und hemmenden Rahmenbedingungen steckt aus Sicht aller Beteiligten enormes positives Potential im Tandem. Die meisten Lehrkräfte gehen sogar davon aus, dass der JeKi-Unterricht nur zu zweit zu bewältigen ist. Diese Überzeugung hat mehrere Gründe:

- Die Musikschullehrenden bringen in der Regel wenig bis keine Erfahrung im Unterrichten von Großgruppen in Klassenstärke mit. Daher hilft es ihnen, eine zweite Person im Raum zu haben, die „*so ein bisschen das Auge drauf [auf die Gruppe; KL] halten*“ kann (ML 1), die überdies erfahren im Großgruppenunterricht ist und im besten Fall die Kinder gut kennt.
- Es wäre aber auch für im Umgang mit Großgruppen erfahrene Musikschullehrende schwierig, den JeKi-Unterricht alleine umzusetzen: Von den Instrumenten, die eingeführt werden sollen, steht jeweils nur eine begrenzte Anzahl zur Verfügung, so dass nie alle Kinder gleichzeitig am Instrument arbeiten können. Während die einen individuelle Unterstützung am Instrument benötigen, sollten auch die anderen sinnvoll beschäftigt sein. Ein solch differenzierter Unterricht ist erheblich besser im Lehrenden-Tandem zu gestalten.
- JeKi-Unterricht bedeutet regelmäßige Vor- und Nachbereitung, die teilweise nur vor Ort stattfinden kann (z. B. Instrumente stimmen und reinigen, Raum herrichten). Dafür ist es sehr hilfreich, wenn zwei Lehrkräfte aktiv mitarbeiten.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Gerade die fachfremden Grundschullehrenden fasziniert, dass in den JeKi-Stunden Unterricht stattfindet, den sie selbst *„so nie erteilen könnte[n], der mit viel Fantasie und Kreativität“* einhergeht (GL 4). Und auch auf Seiten der Musikschullehrenden finden sich positive Äußerungen zur Arbeit im Tandem, so besonders bei dieser Lehrerin: *„Generell ist es für mich so, dass diese Arbeit mit einer Klassenlehrerin zusammen in so einem Klassenverband sehr interessant ist, gut läuft und mir auch eine Menge durch dieses Feedback, wie die Klassenführung funktioniert, gebracht hat“* (ML 5). Bemerkenswert an dieser Äußerung scheint insbesondere der Umstand, dass die Musikschullehrerin explizit auf die positiven Aspekte der kollegialen Rückmeldung verweist. Unabhängig davon, dass die Lehrenden selbst vom Tandemunterricht profitieren, berichten alle Interviewpartner einhellig, dass der JeKi-Unterricht die Kinder begeistert.

Fazit, Diskussion und Ausblick

Es ist also festzuhalten, dass der Tandemunterricht des ersten JeKi-Jahres von den beteiligten Grundschul- und Musikschullehrenden in seinem Potential positiv bewertet wird, auch wenn die Umsetzung vor Ort bisher nur selten zur Zufriedenheit aller gelingt.¹¹ Die bisherigen empirischen Befunde zu JeKi bestätigen die hier getroffenen Aussagen (Beckers & Beckers, 2008, S. 54-57; Kulin & Özdemir, 2011). Darüber hinaus gibt es speziell zum Teamteaching in JeKi oder im Fach Musik keine Forschungsergebnisse; zu finden sind aber Texte zum gemeinsamen Unterrichten von Regelschul- und Sonderschullehrenden, was insofern vergleichbarer als „innerschulisches“ Teamteaching ist, als hier Lehrende zweier verschiedener Professionen mit partiell unterschiedlichen Zielsetzungen aufeinandertref-

¹¹ Nach dieser Analyse sollte deutlich geworden sein, dass Aufgaben, die im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres anfallen, nicht einfach nach einem festgelegten Schema auf die beiden Lehrenden aufgeteilt werden sollten, wie es nach Auskunft der Befragten in einzelnen Fortbildungsveranstaltungen der JeKi-Stiftung in der Vergangenheit vorgeschlagen wurde. Eine solch starre Aufteilung widerspräche auch den Intentionen der JeKi-Stiftung Homepage des JeKi-Programms: http://www.jedemkind.de/programm/haeufige_fragen/haeufige_fragen.php (Stand: 4.8.2011). Bei der Maßnahme der formativen Evaluation des Kölner Teilprojekts zeigte sich, wie intensiv und kreativ die Lehrenden die Gelegenheit zum Austausch über diesen Themenkomplex nutzten. Es herrscht offenbar konkreter Bedarf an differenzierter Fortbildung im Hinblick auf die Aushandlung von Aufgaben im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres. Für die konkrete Umsetzung wäre wichtig, dass auch die Fortbildung selbst als Arbeitszeit betrachtet und entsprechend vergütet würde.

fen (u. a. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Dass eine solche interprofessionelle Kooperation Schwierigkeiten bergen kann, spiegelt sich in der Literatur (u. a. Tuschel, 2006). Zur Analyse von Kooperationen wurden verschiedene Modelle zur Beschreibung der Intensität der jeweiligen Zusammenarbeit entwickelt,¹² womit auch die von den Lehrenden beschriebene Zusammenarbeit in den JeKi-Tandems beschrieben werden könnte.¹³ Uns scheint aber im Hinblick auf die Weiterentwicklung von JeKi noch gewinnbringender, eine Systematik einflussreicher Bedingungen zu erstellen, weil sie beim Nachdenken über eine jeweils fruchtbare Zusammenarbeit im Tandem konkret hilfreich sein könnte.¹⁴ Bei der Betrachtung unserer Ergebnisse lassen sich verschiedene Ebenen von wirksamen Rahmenbedingungen ausmachen:¹⁵

- die Ebene der beteiligten Lehrenden mit ihren jeweiligen biografischen Hintergründen und ihren persönlichen Voraussetzungen,
- die Ebene der Grundschule, an der der Unterricht stattfindet, als besonders bestimmendes Umfeld und
- die Ebene des weiteren institutionellen Rahmens, also der Musikschule, der JeKi-Stiftung samt Fortbildungsmöglichkeiten etc.

¹² Vgl. Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006, S. 209-211); weitere Systematisierungen werden von Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 12) sowie Maag Merki (2008, S. 8) referiert und vorgestellt.

¹³ Vgl. Cloppenburg & Bensen in diesem Band. Westhoff, Wachter, Völkel und Fraune (2010, S. 16-18) verwenden eine von Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 16) zitierte Systematisierung nach Friend (1992), die als geeigneter Ausgangspunkt für eine differenziertere Analyse dienen könnte. Zumeist entspricht der JeKi-Unterricht wohl den Ausprägungen „One Teach, One „Drift““ bzw. „One Teach, One Observe“.

¹⁴ Schwager fasst den Forschungsstand zu Gründen für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen des Gemeinsamen Unterrichts zusammen (Schwager, 2011, S. 97) – allerdings mit einem hohen Grad von Allgemeinheit, der im Hinblick auf JeKi spezifiziert werden kann. Ergänzende Hinweise auf bedeutsame Rahmenbedingungen sind bei Cook und Friend (1995) zu finden.

¹⁵ Lütje-Klose und Willenbring haben in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner vier Ebenen zur Beschreibung von Kooperation unterschieden (1999, S. 6-8) und – noch näher an unseren Ergebnissen – vier „Strukturebenen pädagogischer Zusammenarbeit“ (organisatorische Ebene, Sachebene, Beziehungsebene, Persönlichkeitsebene), auf denen sie die Voraussetzungen für das Gelingen kooperativer Prozesse verorten (S. 14-18). Die erste Systematisierung ist aber stark geprägt durch den theoretischen Zusammenhang, die zweite setzt deutlich andere Schwerpunkte als die von uns vorgenommene Einteilung.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Betrachtet man diese verschiedenen Ebenen, die von den Einzelpersonen zunehmend weniger beeinflusst werden können, so erschiene es wünschenswert, dass die JeKi-Lehrenden in die Lage versetzt würden, in Anpassung an die jeweiligen Bedingungen vor Ort ihre Form des Tandemunterrichts miteinander abzustimmen, zu entwickeln und zu verwirklichen. Zur Bewusstmachung und Reflexion der Aufgabenverteilung, aber auch von Kooperationskonflikten haben Lütje-Klose und Willenbring (1999, S. 21-29) verschiedene Vorschläge unterbreitet. Würden diese auf die spezifische Situation von Jeki-1 zugeschnitten und eingesetzt, könnte das für die sehr unterschiedlichen JeKi-Tandems eine wirksame Unterstützung bedeuten.

Auch für den eingangs erläuterten Forschungsgegenstand der individuellen Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres spielt das Lehrenden-Tandem eine wichtige Rolle: Wenn es ein Muster gibt, bei dem die Musikschullehrenden sich in erster Linie für den fachlichen Anteil, die Grundschullehrenden eher für den sozialen Anteil des Unterrichts verantwortlich fühlen, kann individuelle Förderung kaum gelingen, denn sie benötigt sowohl eine soziale Dimension in der Wahrnehmung der je einzelnen Schüler als auch eine fachliche Dimension in der Eröffnung neuer Lernwege. Oder anders herum formuliert: Eine wichtige Voraussetzung für individuelle Förderung im JeKi-1-Unterricht stellt ein funktionierendes Tandem dar.

Die besonderen Chancen, die ein Lehrentandem für individuelle Förderung bietet, zeigen sich exemplarisch in den umfangreicheren Möglichkeiten zur Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler – was im herkömmlichen Schulunterricht häufig kaum realisiert werden kann. Eine Grundschullehrerin beobachtet im JeKi-Unterricht beispielsweise *„Talente bei Kindern, die man vorher [und] hier im normalen Klassenunterricht gar nicht gesehen hätte“* (GL 4). Allein dieser Möglichkeit wegen sollte in die Gestaltung des JeKi-Tandems, konkret: in die Klärung der Aufgabenverteilung zwischen den Lehrenden in Zukunft investiert werden.

Literatur

Bastian, J. & Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung: Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. *Pädagogik*, (1), 6-9.

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: LIT.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Dues, S., Eibeck, G. & Hartmann-Hilter, C. (2011). *JeKi elementar: Grundlagen, Materialien, Ideen*. Mainz: Schott.
- Friend, M. (Oktober 1992). *Visionary leadership for today's schools*. Paper presented at the meeting of the International Council for Learning Disabilities, Kansas City.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, (2), 205-219.
- Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, (4), 6-9.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-27. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161> [11.12.2011].
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule: Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Nonte, S. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, (1), 2-31.
- Maag Merki, K. (2008). Kooperation und Netzwerkbildung: Eine Einführung. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung* (S. 7-11). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: LIT.

„Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.) (2004), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.

Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 92-98.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2003). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Auflage). Thousand Oaks: Sage.

Tuschel, S. (2006). Teamteaching in Integrationsklassen: Fördernde und hemmende Faktoren. *Erziehung und Unterricht*, (1-2), 65-74.

Westhoff, A., Wachter, M., Völkel, A. & Fraune B. (2010). Teamarbeit und Individualisierung: Ideen für den bewussten Umgang mit Heterogenität im Team. *Pädagogik*, (1), 15-19.

Katharina Lehmann
Hochschule für Musik und Tanz Köln, FB 5
Unter Krahenbäumen 87
D-50668 Köln
Email: Katharina.Lehmann@hfmt-koeln.de

Lina Hammel
Institut für Musikpädagogik
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
D-50931 Köln
Email: linahammel@gmail.com

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln, FB 5
Unter Krahenbäumen 87
D-50668 Köln
Email: anne.niessen@netcologne.de

**JeKi-Unterricht – Nein danke?
Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen
die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen**

**JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children
within the Program “An Instrument for Every Child” in
Northrhine-Westphalia**

Summary

This paper examines which factors contribute to the decision to have a child participate in the program “An Instrument for Every Child” in grade 2 after a mandatory year in grade 1. A social index, constructed from more than 20 variables, turns out to have only moderate negative influence on this decision. From logistic regression models, the parents’ perception of the program’s relevance shows the largest effect on participation in the program. Furthermore, the parents’ perception of the expenses of the program’s costs, the musical self-concept, and further instrumental lessons outside the “JeKi” program prove to be key predictors of participation in the program.

1. Einleitung

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) in Nordrhein-Westfalen möchte dazu beitragen, Kinder bereits im Grundschulalter über das Erlernen eines Musikinstruments aktiv an Musik heranzuführen, ihnen Freude am Musizieren zu vermitteln und damit den Zugang zu kultureller Bildung in besonderer Weise und nachhaltig zu eröffnen.

Die Aufnahme des Instrumentalunterrichts im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ zu Beginn der zweiten Klassenstufe stellt dabei einen kritischen Zeitpunkt bei der Einlösung des Anspruchs des Programms auf gerechtere Chancen zur Teilnahme an Instrumentallernen (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2011) dar: Im ersten Schuljahr liegt der Schwerpunkt des verpflichtenden, aber kostenfreien JeKi-Unterrichts in den am Pro-

gramm teilnehmenden Schulen auf einer musikalischen Grundausbildung und der Instrumentenvorstellung, während das Programm ab Klassenstufe 2 zum Modell einer freiwilligen, aber kostenpflichtigen Teilnahme und Gruppen-Instrumentalunterricht übergeht.

Ob dieser Übergang gelingt, möchte der vorliegende Beitrag klären helfen: Wer scheidet vor der zweiten Klasse aus dem Programm aus und nimmt keinen Instrumentalunterricht in Anspruch? Wodurch lässt sich an dieser entscheidenden Gelenkstelle im Programm die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ vorhersagen?

Vielfach sind in bisherigen Studien zur Aufnahme von und zum Ausscheiden aus Einzel- oder Gruppeninstrumentalunterricht sozio-ökonomische, mit dem sozialen und kulturellen Kapital der Familie in Verbindung stehende Faktoren als wesentliche Prädiktoren für die Nicht-Teilnahme identifiziert worden (z. B. Albert, 2006; Hurley, 1995; Klinedienst, 1991).

Der vorliegende Artikel verfolgt hier einen in Bezug auf die darin einbezogenen Variablen neuen Ansatz: Unter der Vermutung, dass durch diese Faktoren kumulative Privilegierungen oder Benachteiligungen (Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 16) vorliegen, werden sozio-ökonomische Einflussgrößen, kulturelles und soziales Kapital in einem Sozialindex zusammengefasst. Dessen Vorhersagekraft für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme am JeKi-Programm wird dann geprüft und weitere vermutete Einflussgrößen werden zur Erklärung der Teilnahmefrage herangezogen.

2. Einflussgrößen auf die Teilnahme am Instrumentalunterricht

Die Frage nach Gründen für Teilnahme am und Verbleib im Instrumentalunterricht in dessen Anfangsphase ist in der musikpädagogischen Forschung vielfach und mit heterogenen Ergebnissen bearbeitet worden.

Klinedinst (1991) untersuchte bei 205 Fünftklässlern¹ in einem amerikanischen Programm elf Prädiktoren für musikalische Leistung und Verbleib im Programm über einen Zeitraum von sieben Monaten. Der sozio-ökonomische Status, gemessen durch ein Zweifaktoren-Modell der sozialen Positionierung über beruflichen Status und Ausbildung (Hollingshead, 1957), stellte hier neben dem musikalischen Selbstkonzept und schulischer Leistungsfähigkeit im Lesen und in Mathematik den besten Prädiktor für den

¹ Zur Vereinfachung wird im Folgenden die männliche Form verwendet, wenn auch die weibliche in gleichem Maße gemeint ist.

Verbleib im Programm dar (Klinedinst, 1991, S. 233-234). Klinedinst vermutete, dass darüber hinaus auch die Lehrer-Schüler-Beziehung, Gruppendruck und konfligierende Interessen eine Rolle bei der Entscheidung für einen Verbleib spielen. Das Ausscheiden aus dem Programm ließ sich am besten durch musikalische Fähigkeit, schulische Leistungsfähigkeit, Intelligenz und sozio-ökonomische Faktoren erklären (Klinedinst, 1991, S. 225).

Hurley legte in einer qualitativen Studie (1995) besonderes Augenmerk auf motivationale Einflussgrößen zur Erklärung von Verbleib in und Ausscheiden aus Streicherunterricht in der Anfangsphase. Die Aufnahme von Instrumentalunterricht sieht er durch musikalische Aktivitäten der Familie und deren Nähe zur Musik stark beeinflusst (S. 48). Ein Ausstieg aus Instrumentalunterricht sei hingegen oft durch eine Kosten-Nutzen-Abwägung mit negativem Ergebnis zu erklären: Die Verfolgung anderer Interessen seien den Aussteigenden wichtiger, die subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit des Instrumentalunterrichts also niedrig (S. 51).

Ähnlich konstatierte Hallam (1998) in einer Studie zum Gruppeninstrumentalunterricht mit 109 erfahrenen Geigen- und Bratschenschülern zwischen 6 und 16 Jahren, dass die Motivationslage des Kindes neben der musikalischen Fähigkeit die entscheidende Rolle bei der Frage des Verbleibs im Programm spiele. Im Programm Verbleibende und Ausscheidende unterschieden sich signifikant in ihrer Übeintention, ihrer Herangehensweise ans Üben und dem Einfluss der Lehrer, während Eltern und Freunde keinen signifikanten Einfluss ausübten (S. 126-127).

Das Ausmaß des Übens identifizierten auch Sloboda, Davidson, Howe und Moore (1996) empirisch als wichtigsten Prädiktor für Verbleib oder Ausscheiden aus dem Instrumentalunterricht (S. 287).

Creech (2010) untersuchte in einem Sample von 337 Trios aus Eltern, Schülern und Instrumentallehrern, welchen Einfluss interpersonale Beziehungsmuster, insbesondere Responsivität und Kontrolle (S. 19), und Interaktionstypen auf Freude an der Musik, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit mit Musikunterricht haben: Elternunterstützung im Bereich des Übeverhaltens, im kognitiven Bereich und als persönliche Zuwendung, führte zu signifikanten Unterschieden in den aufgeführten Konstrukten (S. 25). Creech empfiehlt Eltern Wandlungsfähigkeit im Ausmaß ihrer Responsivität und der Handlungskontrolle ihres Kindes zur Unterstützung von Instrumentallernen (S. 29).

In einer deutschen Studie näherten sich Kröner, Schwanzer und Dickhäuser (2007) der Frage, welche Kinder das Spiel eines musikalischen

Instruments aufnehmen: Das musikalische Selbstkonzept, gemessen anhand dreier recht allgemeiner Items, stellte sich als wichtigster Prädiktor für die Aufnahme „musikalischer Praxis“ (S. 234) heraus. Weitere Erklärungsbeiträge lieferte die Musiknähe von Freunden, nicht aber die von Eltern oder das eigene musikalische Interesse (S. 224).

Schließlich haben Beckers und Beckers (2008) in ihrer Evaluation des Bochumer Modellprojekts „Jedem Kind ein Instrument“ hohe Kosten und organisatorische Probleme als wesentliche Einflussgrößen für das Ausscheiden aus dem JeKi-Programm berichtet. Ebenso schienen Schüler, die bereits ein Instrument außerhalb des JeKi-Programms spielten, weniger häufig im JeKi-Unterricht zu verbleiben als andere (S. 97-98).

Auch die inhaltsanalytische Auswertung eines offenen Frageformats (Dücker, 2011) aus der hier im Folgenden berichteten Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht (BEGIn) bestätigt die Befunde von Beckers und Beckers (2008), insbesondere in Bezug auf die genannten programmbezogenen Gründe, etwa die Organisation oder die Teilnahmegebühr. Gerade die Nichtzuteilung des Wunschinstruments spielt dabei eine große Rolle, erst gar nicht mit dem Instrumentalunterricht in Klasse 2 zu beginnen.

Allerdings differenziert Dücker die Analyse ($n = 163$) darüber hinaus im Hinblick auf fünf in der BEGIn-Studie nach sozialen, kulturellen und sozio-ökonomischen Kriterien auf Schulebene gebildeten Gruppen. Auch wenn das offene Frageformat eine gewisse Verzerrung hinsichtlich der Verteilung des Antwortverhaltens auf diese Gruppen mit sich bringt, liefert die Auswertung doch erste Hinweise darauf, dass sich die Relevanz einzelner Gründe in den fünf Gruppen unterschiedlich ausprägt und eine darauf gerichtete weitergehende Analyse neue differenziertere Erkenntnisse liefern könnte.

Sozio-ökonomische Faktoren, motivationale Einflussgrößen, Elternunterstützung und organisatorische Fragen stellen demnach in der Literatur Kernkomplexe des Einflusses auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht dar. Gewiss sind die meisten der hier zitierten Studien nicht mit der speziellen Unterrichtssituation im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ vergleichbar. Sie können jedoch wertvolle Anhaltspunkte für die Hypothesenbildung zur Bestimmung relevanter Prädiktoren für Teilnahme und Nicht-Teilnahme am Programm liefern.

Der Sozialindex

Vorteile des Einsatzes eines aus zahlreichen Einflussgrößen akkumulierten Sozialindex gegenüber Einzelvariablen werden in der neueren Literatur in einer stärkeren Vorhersagekraft durch eine umfangreichere Abbildung der Wirklichkeit in allen Belastungsgruppen und in der Möglichkeit gesehen, Schüler und die Gruppen, denen sie zugehören, in Belastungsgruppen einzuteilen. Die Kombination der Merkmale von sozio-ökonomischem Status, kulturellem und sozialem Kapital wird dabei als maßgeblich für die Arbeitsbedingungen der Schule angesehen (Bonsen, Bos, Gröhlich & Wendt, 2010, S. 15) und macht auch die individuelle Belastungssituation an den Einzelschulen deutlicher.

Der hier verwendete Sozialindex wurde in Anlehnung an die Vorlage des Datenpools des JeKi-Forschungsschwerpunktes (Universität Bremen) aus Variablen des Schüler- und Elternfragebogens der BEGIn-Studie („Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht“) konstruiert und greift damit auf Arbeiten aus den Hamburger KESS-Studien (Bos, Bonsen und Gröhlich, 2010) zurück. Die darin eingeschlossenen Indikatoren sind im Anhang 1 aufgeführt.²

Sozio-ökonomische Faktoren sind darin durch das Haushaltseinkommen und den Besitz von Wohlstandsgütern präsent. Im Bereich des kulturellen Kapitals werden nach Bourdieu und Passeron (1971) objektiviertes und institutionalisiertes Kapital, z. B. der Bücherbesitz oder der Bildungsabschluss der Eltern, von inkorporiertem kulturellem Kapital, wie dem Besuch von Kulturveranstaltungen, dem kulturellen „Habitus“ der Familie, unterschieden. Zusätzlich wird der Migrationshintergrund als Indikator eingeschlossen. Für das soziale Kapital werden nach Coleman (1988) soziale Beziehungen als zentrale Ressourcen im schulischen Kompetenzerwerb angesehen: Einerseits im Sinne einer Kommunikation innerhalb der Familie, andererseits im Sinne einer intergenerationalen Geschlossenheit und Verständigung mit anderen Sozialisatoren des Kindes (Bonsen et al. 2010, S. 18).

Der BEGIn-Sozialindex wurde nach dem Vorbild von Bonsen et al. (2010, S. 20-21) auf Basis der Item-Response-Theorie (IRT) durch ein dimensionales Partial-Credit-Raschmodell bestimmt. Die der internen Kon-

² Diese Zusammenstellung von Indikatoren weist gegenüber dem KESS-Sozialindex eine Verschiebung der Itemanzahl in Richtung des kulturellen Kapitals und zuungunsten der intergenerationalen Geschlossenheit auf.

sistenz Cronbachs α vergleichbare Person-Separation-Reliability erreicht einen Wert von .60.³

Im Folgenden wurden Schüler mit ihren Personenkennwerten (WLE-Schätzer) einer von fünf annähernd gleich großen Sozialindexgruppen zugeordnet, wobei sich Gruppe 5 durch die stärkste Bevorteilung in den Indexvariablen auszeichnet, während Gruppe 1 durch die stärkste Benachteiligung gekennzeichnet ist (siehe Bensen et al., 2010, S. 25-26): In Gruppe 5 haben Eltern u. a. höhere Bildungsabschlüsse und sind bildungsnäher (Bücherbesitz) als in Gruppe 1. In dieser Gruppe sind auch seltener Familien mit Migrationshintergrund vertreten, und es wird häufiger Deutsch als Familiensprache verwendet als in Gruppe 1.

Ausgangshypothesen und Untersuchungsdesign

Auf Basis der dargestellten Theorie wurden die folgenden Ausgangshypothesen formuliert:

1. Es existiert ein Unterschied in der Teilnahmewahrscheinlichkeit zwischen den beiden äußersten Sozialindexgruppen bei starkem Effekt. Der Anteil an Nicht-Teilnehmern ist dabei in der niedrigsten Gruppe höher.
2. Die Zugehörigkeit zu einer höheren Sozialindexgruppe trägt zu einer erhöhten Teilnahmewahrscheinlichkeit am Programm bei.
3. Es wird vermutet, dass die folgenden Items und Konstrukte als Prädiktoren für die Teilnahme am JeKi-Programm in Klasse 2 signifikant ausfallen und positive Effekte aufweisen: Musikalisches Selbstkonzept zum „Musik machen“, Einstellung des Kindes zu JeKi in der 1. Klasse, Erlernen eines Instrumentes (auch) außerhalb von JeKi, Elternwahrnehmung des Lern- und Leistungsverhalten des Kindes, der Relevanz von JeKi für die kindliche Entwicklung und der Angemessenheit der Programmgebühren, Instrumentallernen der Eltern und der Sozialindex.

Die Prüfung der Hypothesen erfolgte anhand des Samples der im Rahmen des Forschungsschwerpunktes „Jedem Kind ein Instrument“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten BEGIn-Studie an der Universität Bielefeld. Die Studie verfolgt das Ziel, die Gründe für Teilnahme und Nicht-Teilnahme am Programm „Jedem Kind

³ Im Rasch-Modell wird die Reliabilität in der Regel unterschätzt, so dass dieser Wert als akzeptabel gelten kann. Die Fit-Werte und Trennschärfen der einzelnen im Index vertretenen Variablen sind im Anhang 1 aufgelistet.

ein Instrument“ und für das Ausscheiden daraus zu analysieren und unter anderem auch Einstellungen der Kinder und deren Eltern über den Zeitraum ihrer Teilnahme am JeKi-Programm hinweg zu untersuchen. Zudem finden Unterrichtsanalysen mit Hilfe videobasierter Methoden statt.

Als Datenbasis der Auswertung wurden Eltern- ($n = 916$) und Schülerfragebögen ($n = 1200$) der nordrhein-westfälischen Teilstichprobe herangezogen, die im Herbst 2009 zu Beginn der zweiten Klassenstufe durch das Erhebungsteam des Projekts in den 66 Klassen der teilnehmenden 30 Schulen administriert wurden. Als Variable zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am JeKi-Programm in Klassenstufe 2 wurde die Frage „Nimmst Du am JeKi-Unterricht in Klassenstufe 2 teil?“ mit den Antwortmöglichkeiten „Ja“ und „Nein“ verwendet.

Als Prädiktoren für diese Teilnahme wurden die folgenden Items und Konstrukte als mögliche Prädiktoren für die Teilnahme am Programm in die Analysen einbezogen:

- Subskala „Musik machen“ zum musikalischen Selbstkonzept (4 Items, $\alpha = .81$, Itemtrennschärfen $> .50$)
 - „Ich mache gerne Musik.“, „Ich bin gut im Musik machen.“, „Musik machen fällt mir leicht.“, „Ich bin der Beste meiner Klasse im Musik machen.“⁴
- Skala zum „Lern- und Leistungsverhalten des Kindes“ in der Elterneinschätzung (3 Items, $\alpha = .77$, Itemtrennschärfen $> .49$)
 - „Mein Kind lernt leicht, braucht wenig Hilfe.“, „Mein Kind ist fleißig.“, „Mein Kind ist konzentriert und ausdauernd.“
- Skala Einstellungen zum JeKi-Unterricht in Klassenstufe 1 (4 Items, $\alpha = .76$, Itemtrennschärfen $> .56$)
 - „Mir hat der JeKi-Unterricht im 1. Schuljahr gefallen.“, „Mir gefiel die Musik, die ich im JeKi-Unterricht im 1. Schuljahr kennen gelernt habe.“, „Ich mochte meine Lehrerin/meinen Lehrer im JeKi-Unterricht im 1. Schuljahr sehr gerne.“, „Was hast Du besonders gerne im JeKi-Unterricht gemacht? Gemeinsam musizieren.“
- Items zum derzeitigen Instrumentalspiel von Vater und Mutter

⁴ Die Universität Bielefeld (Prof. Dr. Ulrike Kranefeld) und die Universität Hamburg (Prof. Dr. Knut Schwippert) kooperierten bei der Entwicklung der Skalen zum musikalischen Selbstkonzept.

- Item zur Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung
- Item zur Angemessenheit der JeKi-Gebühren in Klassenstufe 2 in der Elternwahrnehmung
- Item zum Erlernen eines Instruments (auch) außerhalb des JeKi-Programms⁵

Ergebnisse

Ergebnis 1: Wer einer höheren Sozialindexgruppe angehört, nimmt entgegen den Erwartungen mit leicht bis moderat geringerer Wahrscheinlichkeit am JeKi-Programm in Klassenstufe 2 teil als Schüler aus niedrigeren Sozialindexgruppen. Es bestehen dabei signifikante Unterschiede jeweils zwischen den beiden höchsten mit den beiden niedrigsten Sozialindexgruppen hinsichtlich dieser Teilnahme (SI-1 und SI-2 jeweils mit SI-4 und SI-5).

Abbildung 1 zeigt den prozentualen Anteil von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern an der Gesamtstichprobe für alle fünf Sozialindexgruppen.

Schon grafisch wird hier deutlich, dass aus der höchsten Sozialindexgruppe (SI-5) etwa ein Drittel der Schüler nicht am JeKi-Programm in Klasse 2 teilnimmt, während dies für die unteren beiden Sozialindexgruppen (SI-1 und SI-2) nur für etwa ein Sechstel der Schüler zutrifft.

Dennoch ist zu prüfen, ob und in welchen Fällen es sich bei den dargestellten, augenscheinlichen Verschiedenheiten tatsächlich um signifikante Unterschiede handelt. Zu diesem Zweck wurden nicht-parametrische Mann-Whitney-*U*-Tests eingesetzt.⁶ Es kann dabei zunächst festgestellt werden, dass die Teilnahmequoten (M) am JeKi-Programm in Klasse 2 kontinuierlich mit zunehmendem Sozialindex sinken (siehe Anhang 2).

⁵ Die Frage- und Antwortformate können auf Anfrage über die Autoren bezogen werden.

⁶ Mann-Whitney-*U*-Tests werden hier anstelle von *t*-Tests eingesetzt, da für die dichotome abhängige Variable der Teilnahme am JeKi-Programm keine Normalverteilung vorausgesetzt werden kann. *t*-Tests für unabhängige Stichproben führen jedoch zu demselben Ergebnis und legen als Effektstärken für die Gruppenunterschiede leichte Effekte (Cohens $d_{SI-1/SI-4} = .29$; $d_{SI-2/SI-4} = .32$) bzw. moderate Effekte (Cohens $d_{SI-1/SI-5} = .43$; $d_{SI-2/SI-5} = .45$) nahe (siehe Bühner & Ziegler, 2008, S. 177).

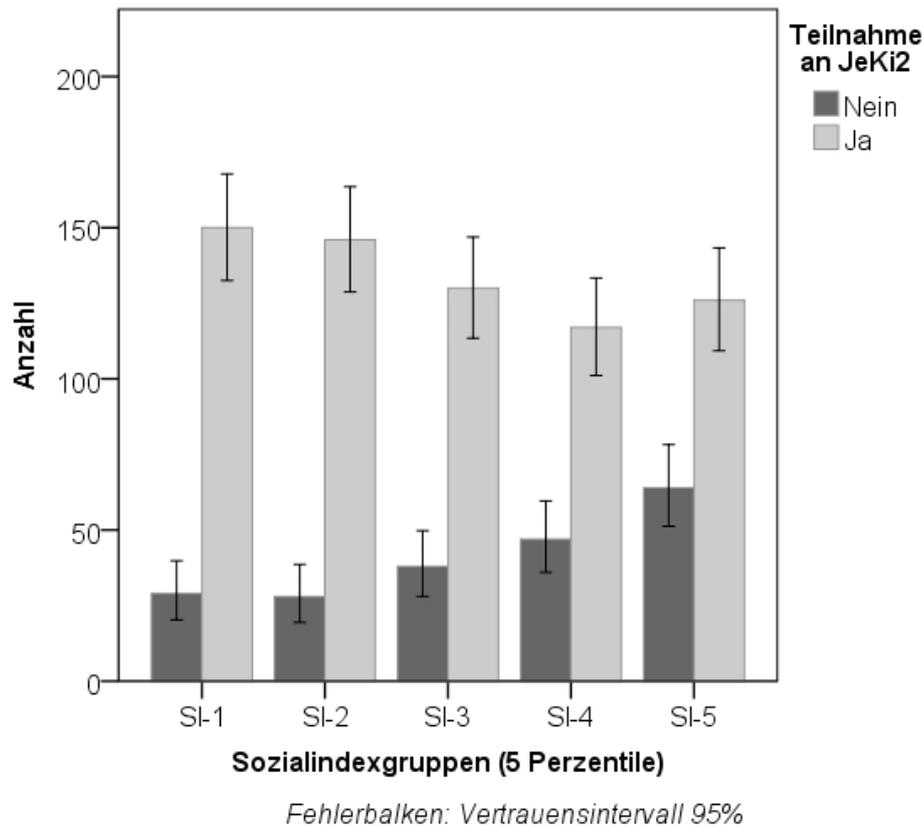


Abbildung 1: Teilnahme und Nicht-Teilnahme am JeKi-Programm im zweiten Schuljahr nach Gruppen des Sozialindex

Gruppenvergleiche mit signifikanten Mittelwertunterschieden sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die übrigen Gruppenvergleiche fallen nicht signifikant aus: Es kann dafür also kein Unterschied mit ausreichend geringer Irrtumswahrscheinlichkeit ($\alpha = .05$) nachgewiesen werden.

Es zeigt sich, dass nur die jeweils beiden äußeren Gruppen (SI-1 und SI-2 jeweils mit SI-4 und SI-5) miteinander statistisch nachweisbare Unterschiede in der Teilnahmevariablen aufweisen.

Tabelle 1: Ergebnisse der signifikant ausfallenden Mann-Whitney-*U*-Tests in Vergleichen der Sozialindexgruppen für die Variablen „Teilnahme an JeKi2“

Signifikant ausfallende Tests ⁷	<i>n</i> ₁	<i>n</i> ₂	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
SI-1 mit SI-4	179	164	12849	-2,77	.006
SI-2 mit SI-4	174	164	12475	-2,78	.006
SI-1 mit SI-5	179	190	14032	-3,86	.000
SI-2 mit SI-5	174	190	13622	-3,85	.000

Zwischen den unteren beiden Sozialindexgruppen scheint hingegen kein wesentlicher Unterschied vorzuliegen. Der Anteil an Nicht-Teilnehmern am JeKi-Unterricht in Klassenstufe 2 in der jeweils niedrigen Vergleichsgruppe des Sozialindexes ist, wie bereits festgestellt, kleiner als in der jeweils höheren.

Ergebnis 2: Der Sozialindex beeinflusst die Teilnahme am JeKi-Programm nur in geringem Maße.

Dazu wurde eine binäre logistische Regression des Sozialindexes auf die dichotome Teilnahme-Variable im Maximum-Likelihood-Verfahren durchgeführt.⁸

Anhand der in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse für die Gütemaße des Regressionsmodells (LR-Test) wurde dieses als gültig angenommen, obwohl die Anpassung des Modells auf Itemebene (Devianz) eher dürftig ausfällt.⁹

⁷ Bei Anpassung des α -Niveaus im Sinne einer Bonferroni-Korrektur auf $\alpha = .025$.

⁸ Binäre logistische Regressionen sind insbesondere angezeigt, wenn die abhängige Variable einer Regression nur zwei Werte (z. B. 0 und 1) aufweist und damit nominales Skalenniveau besitzt. Während lineare Regressionen den empirischen Beobachtungswert einer abhängigen Variablen bestimmen, zielt die logistische Regression auf die Ableitung einer Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses ab. Dabei wird ein nicht-linearer, logistischer Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der binären, abhängigen Variablen unterstellt (siehe z. B. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006, S. 426f.).

⁹ Für die Devianz gilt ein Wert möglichst nahe 0 als erstrebenswert bei einem Signifikanzniveau möglichst nahe 1 (siehe Backhaus et al., 2006, S. 456).

Tabelle 2: Gütemaße der logistischen Regressionsanalyse

LR-Test	Devianz (-2LL)	Nagelkerkes R^2	LQ-Test	Odds Ratio	Hit Ratio
$\chi^2 = 23,5$ $p = .000$	-2LL = 160 $p = .66$	.04	$\chi^2 = 23,6$ $p = .000$	0,76	76,7%

Es zeigt sich im LQ-Test, dass der Sozialindex einen signifikanten Prädiktor für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme darstellt, und dass diese Entscheidung für oder gegen eine Programmteilnahme durch den Sozialindex aber nur in geringem Maße beeinflusst wird (Nagelkerkes $R^2 = .04$).

Wie schon zuvor auf anderem Wege ermittelt, liegt ein negativer Effekt des Sozialindex auf die Teilnahme an JeKi in Klasse 2 vor: Bei Erhöhung des Sozialindex um eine Einheit verändert sich das Chancenverhältnis zuungunsten einer Teilnahme an JeKi im 2. Schuljahr in geringem Umfang um den Wert 0,76 (Odds Ratio)¹⁰.

Zusammengefasst stellt der Sozialindex bei geringem negativem Einfluss einen signifikanten Prädiktor für die Teilnahmewahrscheinlichkeit am JeKi-Programm in Klassenstufe 2 dar. Die Varianzaufklärung ist aber in dieser Analyse nur sehr gering.

Die Einbeziehung weiterer Prädiktoren in die Analyse der Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme am JeKi-Programm in Klasse 2 erscheint daher ratsam.

Ergebnis 3: Aus dem geprüften Set an Prädiktoren stellen sich vier als relevant für die Entscheidung zur Teilnahme am JeKi-Programm in Klasse 2 heraus: Die Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung und die Angemessenheit der Programmgebühren in der Elternwahrnehmung, Instrumentalspiel (auch) außerhalb von JeKi und das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“.

Zur Prüfung wurden logistische Regressionen mit den in der Hypothese 3 genannten Prädiktoren eingesetzt. Durch das Modell wird bei guter Mo-

¹⁰ Zur weiteren Erläuterung: Während das Chancenverhältnis zur Teilnahme am JeKi-Programm in Klasse 2 in der Gruppe SI-1 den Wert 5,17 aufweist (150 Teilnehmende, 29 Nicht-Teilnehmende), liegt das für die Gruppe SI-2 errechnete Chancenverhältnis bei $5,17 \times 0,76 = 3,93$. Für die Gruppe SI-3 liegt es wiederum bei $3,93 \times 0,76 = 2,98$, für Gruppe SI-4 bei 2,26 und für die Gruppe SI-5 nur noch bei 1,76. Die Entwicklung verläuft also nicht-linear.

dellanpassung¹¹ ein akzeptabler Anteil der Varianz der Teilnahmevariable aufgeklärt (Nagelkerkes $R^2 = .32$; siehe Backhaus et al., 2006, S. 456). Dies stellt eine deutliche Verbesserung gegenüber dem ersten Modell dar.

Tabelle 3: Kennwerte für die signifikant ausfallenden Prädiktoren (logistische Regression auf die Teilnahme-Variable)

Prädiktor	LQ-Test	Odds Ratio (OR)
Musikalisches Selbstkonzept „Musik machen“	$\chi^2 = 10,0^{**}$	1,41
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	$\chi^2 = 53,3^{***}$	2,91

= hoch signifikant auf dem $\alpha < .01$ -Level, *höchst signifikant auf dem $\alpha < .001$ -Level

Tabelle 3 zeigt die Beiträge der signifikant ausfallenden beiden Prädiktoren. Die übrigen sieben Prädiktoren leisten in diesem Modell keinen signifikanten Beitrag zur Trennung der Antwortmöglichkeiten der abhängigen Variablen. Das bedeutet insbesondere, dass der Sozialindex hier keinen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme am Programm in Klassenstufe 2 hat.

Nur das „Musikalisches Selbstkonzept“ mit seiner Subskala „Musik machen“ und die Frage nach der Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung haben einen signifikant positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme am JeKi-Programm in Klassenstufe 2. Die Effektstärke ist dabei für das musikalische Selbstkonzept eher gering (OR = 1,41), für die Frage nach der Relevanz von JeKi aber deutlich größer (OR = 2,91). Es ist also davon auszugehen, dass der Effekt der Elterneinschätzung der Relevanz des Programms für die kindliche Entwicklung größer ist als der des musikalischen Selbstkonzeptes. Das Chancenverhältnis, am JeKi-Programm in Klasse 2 teilzunehmen, verbessert sich also in beiden Fällen mit jeder Stufe der beiden Prädiktoren um den als Odds Ratio (OR) angegebenen Faktor.

Da im gegebenen Modell allerdings zwei weitere Regressoren (bei $\alpha = .05$) nur knapp nicht signifikant ausfallen, wurde ein um fünf Regressoren reduziertes Modell gerechnet.¹² Es leistet mit einem Nagelkerkes R^2

¹¹ LR-Test: $\chi^2 = 128,4$, $p = .000$; Devianz = 364,8, $p = 1$; Hit Ratio: 88%.

¹² LR-Test: $\chi^2 = 157,3$; $p = .000$; Pearson $\chi^2 = 352,7$; $p = .000$; Devianz = 222, $p = .009$; Hit Ratio 88%.

von .34 noch einen etwas höheren Beitrag zur Erklärung der Antworten in der Teilnahmevariablen als das vorherige (Tabelle 4).

Alle vier verbliebenen Prädiktoren haben nun einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme am JeKi-Unterricht in Klassenstufe 2.

Den größten Effekt zeigt mit Abstand die Frage zur Relevanz von JeKi für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung (OR = 2,78) – von hier ist also der größte Einfluss zu erwarten. Halten Elternhäuser das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ für relevant für die Entwicklung ihres Kindes, ist dies der stärkste Einflussfaktor auf eine positive Teilnahmeentscheidung.

Tabelle 4: Kennwerte für die Prädiktoren in der zweiten logistischen Regression auf die Teilnahme-Variable

Prädiktor	LQ-Test	Odds Ratio (OR)
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	$\chi^2 = 56,3^{***}$	2,78
Instrumentallernen (auch) außerhalb von JeKi	$\chi^2 = 5,1^*$	2,02
Angemessenheit der Kosten (Elternwahrnehmung)	$\chi^2 = 8,4^{**}$	1,54
Musikalisches Selbstkonzept: „Musik machen“	$\chi^2 = 13,7^{***}$	1,43

Mit deutlichem Abstand folgen die übrigen drei Prädiktoren: Wer ein Instrument (auch) außerhalb von JeKi lernt, hat auch eine höhere Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (OR = 2,02). Ebenso spielt die von Eltern wahrgenommene Angemessenheit der JeKi-Teilnahmegebühren eine Rolle bei einer positiven Entscheidung über die Teilnahme (OR = 1,54). Das musikalische Selbstkonzept folgt zuletzt (OR = 1,43). Alle vier Beiträge sind positiv. Die Entwicklung der Chancenverhältnisse über die Prädiktorenstufen zeigt Abbildung 2.

JeKi-Unterricht – Nein danke?

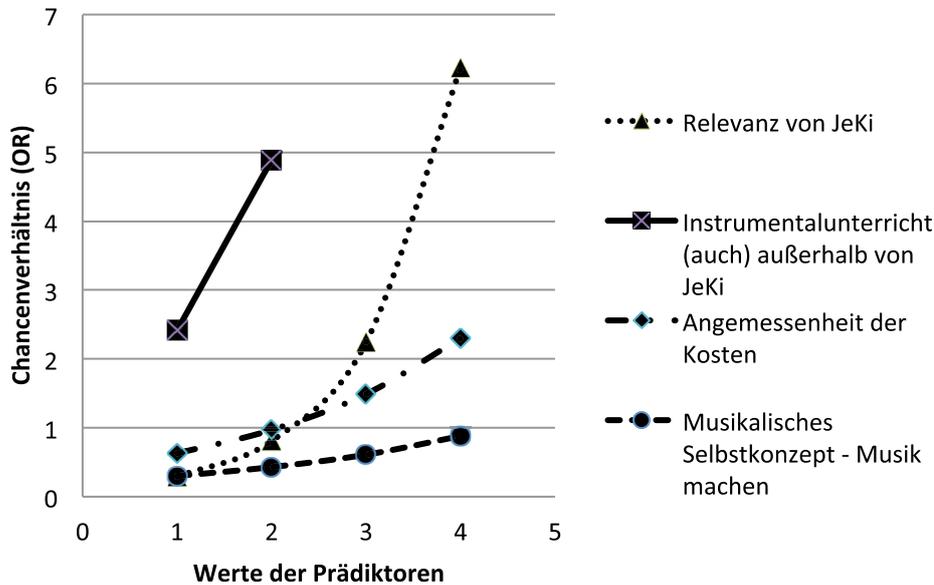


Abbildung 2: Entwicklung des Chancenverhältnisses zur Teilnahme am JeKi-Programm in Klasse 2 über die Werte der Prädiktoren.

Es wird deutlich, dass der hohe OR-Wert des Prädiktors „Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung“ insbesondere darum zu Buche schlägt, weil die Variable vierstufig ist: Über die vier Stufen der Variable verzehnfacht sich das Chancenverhältnis zugunsten einer Teilnahme nahezu von 0,29 : 1 bei Antwortstufe 1 („trifft nicht zu“) zu 6,17 : 1 bei Antwortstufe 4 („trifft voll zu“).

Während auch für Kinder, die außerhalb von JeKi keinen Instrumentalunterricht erhalten, das Chancenverhältnis für eine Teilnahme an JeKi bereits bei 2,28 : 1 liegt (Antwortstufe 1), weisen die übrigen, sämtlich vierstufigen Prädiktoren in ihren untersten Ausprägungen ein weitaus schlechteres Chancenverhältnis auf.

Ergebnis 5: Die Prädiktoren für eine Teilnahme an JeKi 2 sind je nach Sozialindexgruppe unterschiedlich relevant.

In einem letzten Schritt wurde geprüft, ob die Erklärungsbeiträge der gewählten Prädiktoren für alle fünf Gruppen des Sozialindexes ähnlich ausfallen.¹³ Dafür wurde die Stichprobe zur Berechnung gesplittet.

¹³ Die beiden Items zu den musikalischen Aktivitäten wurden in die hier dargestellten Regressionen nicht aufgenommen, da sie in vorherigen Analysen durchweg nicht

Die Modelle für die Sozialindexgruppen SI-1, SI-2 und SI-5 weisen bei weitestgehend guter Modellanpassung moderate Varianzaufklärungen auf, für die Gruppe SI-3 ist diese gut, für SI-5 sehr gut (siehe Anhang 3).

Auf der Ebene der Einzelprädiktoren sind die in den fünf Analysen jeweils signifikanten Einflussgrößen in Tabelle 5 aufgeführt. Die nicht aufgeführten Prädiktoren fallen in der jeweiligen Analyse nicht signifikant aus.

In vier der fünf konstruierten Sozialindexgruppen erscheint demnach die Relevanz des JeKi-Unterrichts für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung wesentlich für die Teilnahmeentscheidung am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Klasse 2 zu sein. Das Gesamtgewicht dieses Prädiktors ist wohl auch mit der Breite von dessen Auftreten über die Stichprobe zu erklären.

Das musikalische Selbstkonzept („Musik machen“) wird nur in den mittleren bis oberen Sozialindexgruppen als Prädiktor signifikant.

Andere Prädiktoren kommen nur in der mittleren Sozialindexgruppe signifikant zum Tragen:

- Deutlich ist hier der Beitrag des „Instrumentalspiels (auch) außerhalb von JeKi“ (OR = 7,78). Spielt ein Kind ein Instrument (auch) außerhalb von JeKi, steigt die Teilnahmewahrscheinlichkeit am JeKi-Programm.
- Wer die Kosten des Programms in der mittleren Sozialindexgruppe für angemessen hält, lässt sein Kind mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit am Programm teilnehmen als Eltern, die die Kosten als weniger angemessen einschätzen (OR = 3,08).
- Im Falle der Elterneinschätzung des Lern- und Leistungsverhaltens ihres Kindes liegt ein negativer Effekt vor (OR = 0,42): Je höher die Elterneinschätzung hier ist, desto geringer die Teilnahmewahrscheinlichkeit.

signifikant ausfielen. Gleiches gilt für den Sozialindex, nach dem hier gruppiert wird. Hier werden letztlich sechs Prädiktoren anstelle von vier geprüft, um keine Effekte zu übersehen, die eventuell nur in einer einzelnen Sozialindexgruppe auftreten.

Tabelle 5: Kennwerte der signifikanten Prädiktoren in fünf logistischen Regressionen (Teilstichproben) auf die Teilnahme-Variable

Prädiktor	LQ-Test	Odds Ratio
SI-1		
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	7,00**	2,89
SI-2		
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	8,68**	3,53
SI-3		
Elternwahrnehmung der Angemessenheit der Programmkosten	8,24**	3,08
Musikalisches Selbstkonzept: „Musik machen“	6,80**	1,95
Lern- und Leistungsverhalten des Kindes (Elternwahrnehmung)	4,60*	0,42
Instrumentalspiel (auch) außerhalb von JeKi (0 = Nein)	8,52**	7,78
SI-4		
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	23,65***	8,80
Musikalisches Selbstkonzept: „Musik machen“	7,48**	1,36
SI-5		
Relevanz von JeKi in der Elternwahrnehmung	20,46***	3,17

3. Diskussion

Was bedeutet nun zum einen der konstatierte geringfügige Einfluss des Sozialindex für die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“? Was könnten zum anderen Strategien sein, mit denen eine gerechte Chancenverteilung auf eine Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ noch besser hergestellt werden könnte?

Dass anteilig weniger Schüler aus den Sozialindexgruppen mit höherem sozialem Status in Klassenstufe 2 ins Programm „Jedem Kind ein Instrument“ eintreten als aus den Gruppen mit niedrigerem Sozialstatus, mag überraschen, aber auch erfreuen: Es ist ein Indiz dafür, dass der Anspruch auf Teilhabegerechtigkeit am Instrumentallernen in der Grundschulzeit in Ansätzen eingelöst werden kann. Wie vielerorts erhalten auch in der Stichprobe der BEGIn-Studie Kinder aus höheren Sozialindexgruppen vor Beginn des Programms häufiger Instrumentalunterricht als Kinder aus den Gruppen mit niedrigerem Sozialstatus. Somit könnte vermutet werden, dass das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ einen Beitrag leistet, die Chancen auf frühen Instrumentalunterricht neu zu verteilen. Allerdings ist aus den Gruppenunterschieden in der Teilnahme am JeKi-Programm kein Ursache-Wirkungszusammenhang abzuleiten: In Regressionsanalysen mit mehreren Prädiktoren trägt der Sozialindex anders als in den Studien von Klinedienst (1991) und Albert (2006, S. 39) nicht signifikant zur Veränderung der Teilnahmewahrscheinlichkeit bei.

Andere Faktoren spielen stattdessen eine besondere Rolle: Die Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung ist über fast alle Sozialindexgruppen hinweg am wichtigsten, um eine Teilnahme des Kindes am Programm zu unterstützen. Dies schließt an die Befunde von Creech (2010) an, die elterliche Unterstützung für besonders wichtig beim Instrumentallernen erachtete. Musikalische Elternbildung, musikbezogene Elternarbeit und die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Instrumentallehrern und Eltern wären denkbare Maßnahmen, um die Zugänglichkeit zum Instrumentallernen im JeKi-Programm für weitere Kinder zu verbessern.

Es scheint zudem, dass für Kinder aus den höheren Sozialindexgruppen das musikalische Selbstkonzept eher eine Rolle bei der Entscheidung spielt, am Programm teilzunehmen als in den unteren beiden Gruppen: Eventuell haben diese Schüler eher die Gelegenheit, die Wahlentscheidung durch eigenes Handeln mit zu beeinflussen. Das musikalische Selbstkonzept war auch in der Untersuchung von Kröner et al. (2007) als wichtiger Prädiktor für die Aufnahme „musikalischer Praxis“ (S. 234) aufgetreten. Vielleicht kann hier pädagogisches Handeln helfen, durch die Stärkung musikalischer Selbstkonzepte weitere Schüler zur Teilnahme am Programm zu ermutigen.

Die Frage der angemessenen Programmkosten in der Elternwahrnehmung stellt mit Signifikanzwerten von $p = .90$ in der Gruppe SI-5 und $p = .70$ in der Gruppe SI-4 deutlich keinen signifikanten Prädiktor für die Teilnahmeentscheidung an JeKi in Klasse 2 dar. Auch in den unteren So-

zialindexgruppen wird dieser Prädiktor nicht signifikant, die Signifikanzwerte liegen aber weitaus näher an der Schwelle zur Signifikanz (u. a. $p = .14$ in SI-1). Wenn dieser Prädiktor anders als bei Beckers und Beckers (2008, S. 97) nicht signifikant wird, so lässt sich hier vielleicht dennoch eine Tendenz erkennen.

Weiteres Instrumentallernen scheint nur im Falle der mittleren Sozialindexgruppe der Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ zuträglich zu sein, während dessen Einfluss sonst nicht signifikant ist. Dies widerspricht zumindest teilweise den Befunden von Beckers und Beckers (2008, S. 97), die das Instrumentalspiel außerhalb des JeKi-Programms als Grund für die Nicht-Teilnahme daran berichteten.

„Nein, danke!“ zur Teilnahme am JeKi-Programm sagt am Übergang von der verpflichtenden zur freiwilligen Phase zu Beginn der zweiten Klassenstufe zunächst nur ein Viertel der befragten Schülerschaft. Neben den getesteten Prädiktoren mögen auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis, wie von Klinedinst (1991, S. 233) vermutet, und organisatorische Fragen (Beckers und Beckers 2008, S. 97; Dücker, 2011) eine Rolle bei der Erklärung der Wahlentscheidung für oder gegen eine Teilnahme am Programm spielen.

Es bleibt zu klären, ob die Ergebnisse von einer höheren Struktur wie der Klassen- oder Schulzugehörigkeit beeinflusst werden (z. B. in Mehrebenenanalysen) und ob die hier gefundenen Prädiktoren für die späteren Zeitpunkte eines Ausscheidens aus dem JeKi-Programm in ähnlicher Weise relevant sind oder dieses durch andere Faktoren bestimmt wird. Erwartet wird, dass sich die Prädiktoren noch einmal deutlich verschieben, weil nach der zweiten Klasse reale Erfahrungen mit dem Instrumentalunterricht die Einstellungen von Schülern und Lehrern prägen werden, der sich konzeptionell deutlich vom JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr unterscheidet.

Literaturverzeichnis

- Albert, D. J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music: What Does the Research Say about the Relationship and Its Implications? *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 39-45.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Berlin: LIT.
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C. & Wendt, H. (2010). Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bildungsforschung: Bd. 31 (S. 15-30). Bonn: BMBF.
- Bos, W., Bonsen, M. & Gröhlich, C. (Hrsg.) (2010). *KESS 7: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Bd. 5. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bühner, M., Ziegler, M. (2008). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes: Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung*. Bildungsforschung: Bd. 31. Bonn: BMBF.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, (94), 95-120.
- Creech, A. (2010). Learning a Musical Instrument: The Case for Parental Support. *Music Education Research*, 12(1), 13-32.
- Dücker, J. (2011). *Gründe für den Drop Out im JeKi-Unterricht des Ruhrgebiets – eine qualitative Analyse der offenen Antworten der Längsschnittstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bielefeld.
- Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, (26), 116-132.
- Hollingshead, A. (1957). *Two-factor index of social position*, New Haven. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(1), 44-55.

JeKi-Unterricht – Nein danke?

Klinedinst, R. E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 225-238.

Kröner, S., Schwanzer, A. & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten musikalischer Aktivitäten während der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (56), 224-238.

Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287-309.

Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2011). Verfügbar unter: <http://www.jedemkind.de/programm/eltern/teilnahme.php> [21.10.2011]

Anhang

Anhang 1: Indikatoren des verwendeten Sozialindexes mit gewichteten Fit-Werten und Trennschärfen¹⁴

Bereich (nach Bonsen et al., 2010, S. 18)	„BEGIn-Sozialindex“	MnSq	Vertrauens- Intervall (95%)	T-Wert
Sozio-ökonomischer Status	Monatsnettohaushalts- einkommen	1,11	(0,53; 1,47)	1,1
	Art der Berufstätigkeit des Vaters	0,99	(0,75; 1,25)	-0,1
	Art der Berufstätigkeit der Mutter	1,00	(0,93; 1,07)	-0,1
Objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital	Bücher zu Hause	1,18	(0,92,; 1,08)	4,4*
	Bildungsabschluss des Vaters (ISCED)	1,04	(0,93; 1,07)	1,3
	Bildungsabschluss der Mutter (ISCED)	1,05	(0,93; 1,07)	1,4
Inkorporiertes kulturelles Kapital	Besuch von:	0,99	(0,90; 1,10)	-0,2
	Theater			
	Pop-Konzert	0,93	(0,91; 1,09)	-1,6
	Klassischem Konzert	1,00	(0,89; 1,11)	0,1
	Ballett	0,98	(0,67; 1,33)	-0,1
	Sportveranstaltung	1,00	(0,80; 1,20)	0,1
	Museum	1,00	(0,67; 1,33)	0,0
	Lesung	1,10	(0,94; 1,06)	2,9*
	Messeveranstaltung	1,01	(0,91; 1,09)	0,3
	Zoo	0,96	(0,77; 1,23)	-0,3

¹⁴ Zwei der Items wurden im Modell belassen, um die Anschlussfähigkeit des Modells an die Vorlage des Datenpools des JeKi-Forschungsschwerpunktes (Universität Bremen) zu gewährleisten, obwohl deren Fitmaße einen Ausschluss nahegelegt hätten (gekennzeichnet mit „*“).

JeKi-Unterricht – Nein danke?

	Kunstaussstellung	0,99	(0,84; 1,16)	-0,1
	Oper	0,99	(0,82; 1,18)	-0,4
	Kino	0,96	(0,75; 1,25)	-0,4
Migrationshintergrund/ kulturelle Vertrautheit	In Deutschland geboren: Kind	1,00	(0,53; 1,47)	0,1
Soziales Kapital: Kommunikation innerhalb der Familie	Elterliche Unterstützung in schulischen Angelegenheiten: Vorlesen	1,02	(0,88; 1,12)	0,3
	Beim Vorlesen zuhören	0,94	(0,87; 1,13)	-0,9
	Mit dem Kind darüber sprechen, was es gerade alleine liest	0,93	(0,90; 1,10)	-1,2
	Bei den Schulaufgaben helfen	1,02	(0,89; 1,11)	0,3
	Darauf achten, dass das Kind insgesamt auf die Schule vorbereitet ist	0,97	(0,86; 1,14)	-0,4
	Mit dem Kind über Themen sprechen, die im Unterricht behandelt wurden	0,93	(0,87; 1,13)	-1,1
	Über Probleme im Unterricht sprechen	0,94	(0,85; 1,15)	-0,8
	Fragen, wie der Musik- unterricht war	0,93	(0,89; 1,11)	0,1

Modell-Fit: $\chi^2 = 40214.13$, $df = 26$, Sig Level = 0.000; Person-Separation-Reliability: 0,601. Eine umfangreiche Prüfung des erstellten Sozialindexes auf Eindimensionalität wird hier aufgrund von Platzgründen nicht durchgeführt.

Anhang 2: Teilnahmequoten der Sozialindexgruppen im JeKi-Programm

Sozialindexgruppe	Teilnahmequote	<i>SD</i>	<i>SE</i>
SI-1 (niedrigste) (n = 179)	84%	0,37	0,03
SI-2 (n = 178)	85%	0,36	0,03
SI-3 (n = 167)	77%	0,42	0,03
SI-4 (n = 165)	72%	0,45	0,04
SI-5 (höchste) (n = 188)	66%	0,47	0,04

M = Teilnahmequote; *SD* = Standardabweichung; *SE* = Standardfehler (Wertebereich 0 bis 1).

Anhang 3: Gütemaße für die logistischen Regressionen auf die Teilnahmevariable in den fünf Teilstichproben

Teilstichprobe (Anzahl Prädiktoren)	LR-Test	Pearson χ^2	Devianz (-2LL)	Nagelkerkes R^2	Hit Ratio
SI-1 (6)	$\chi^2 = 18,1$ $p = .006$	$\chi^2 = 139,6$ $p = .034$	-2LL = 61,1 $p = 1$	.29	92%
SI-2 (6)	$\chi^2 = 15,6$ $p = .016$	$\chi^2 = 130,4$ $p = .022$	-2LL = 58,3 $p = 1$	.24	92%
SI-3 (6)	$\chi^2 = 31,8$ $p = .000$	$\chi^2 = 137,3$ $p = .002$	-2LL = 77,7 $p = .89$	.37	87%
SI-4 (6)	$\chi^2 = 51,4$ $p = .000$	$\chi^2 = 68,9$ $p = .99$	-2LL = 52 $p = 1$	.57	89%
SI-5 (6)	$\chi^2 = 28,7$ $p = .000$	$\chi^2 = 150,7$ $p = .026$	-2LL = 107,4 $p = .77$	.30	85%

JeKi-Unterricht – Nein danke?

Thomas Busch, Jelena Dücker, Ulrike Kranefeld
Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Fach Kunst- und Musikpädagogik
Musikpädagogische Forschungsstelle
Postfach 10 01 31
D-33501 Bielefeld
Email: Ulrike.Kranefeld@Uni-Bielefeld.de

LINA HAMMEL

**Sich über Diskrepanzen definieren:
Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender
Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen.
Eine Grounded-Theory-Studie**

**Defining Oneself by Discrepancy:
Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary
Schools. A Grounded Theory Study**

Summary

In Germany, elementary school teachers work as generalist teachers even though they have been trained as specialists for some subjects. Since music is the subject with the least specialist teachers, it is mainly taught by generalists who have not studied music. This article is about a grounded theory research project asking for the generalist music teachers' self-concepts. It is based on eight qualitative semi-structured interviews. The results showed that the generalist music teachers often base their self-evaluations on quite high standards which make them feel uncomfortable with their own self-perception.

1. Einleitung

Wie nehmen sich fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer¹ in ihrer Rolle als Musiklehrer wahr? Wie kommen sie zu ihrer Selbstwahrnehmung und -bewertung? Welche ihrer Eigenschaften stehen dabei im Vordergrund? An welchen Maßstäben messen sie sich? Was macht ihrer Ansicht nach einen guten Grundschulmusiklehrer aus?

Im Rahmen meines Dissertationsprojekts habe ich mich diesen Fragen mit einer qualitativen Studie zu den Selbstkonzepten fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen empirisch genähert (Hammel, 2011). Gemäß einem Vorgehen nach der Grounded-

¹ Zur besseren Lesbarkeit verwende ich die maskuline Pluralform für beide Geschlechter.

Theory-Methodologie hielt ich die Fragestellung zu Beginn der Forschung derart offen, bis sich im Verlauf der Datenauswertung eine engere Fragestellung ergab: Wie lassen sich die in den Daten gefundenen ‚übertriebenen Unzulänglichkeitszuschreibungen‘ in den Selbstkonzepten der fachfremd unterrichtenden Grundschulmusiklehrer erklären?

In diesem Artikel gehe ich kurz auf den Forschungsstand zum fachfremd erteilten Musikunterricht sowie zur Selbstkonzeptforschung ein, um daraufhin meine Studie mit ihrem methodischen Vorgehen und ihren wichtigsten Ergebnissen vorzustellen.

1.1 Fachfremd erteilter Grundschulmusikunterricht

Fachfremd erteilter Unterricht bestimmt den Alltag des Musikunterrichts an Grundschulen. In NRW arbeitet an 45% der Grundschulen keine einzige Musikfachkraft, womit der Fachlehrermangel höher ist als in allen anderen Grundschulfächern (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, 2006). Auch an den Schulen mit Fachkräften decken diese wegen des Klassenlehrerprinzips oft nur einen geringen Teil des Musikunterrichts ab. Das Klassenlehrerprinzip besagt, dass die Grundschüler möglichst viel Unterricht beim eigenen Klassenlehrer haben sollen. Zum einen ist somit das Stundendeputat vieler Musikfachkräfte schon mit der eigenen Klassenleitung zum großen Teil ausgelastet. Zum anderen werden auch den anderen Lehrern möglichst viele Stunden in ihrer eigenen Klasse zugeteilt, so dass sie gerade im Rahmen der Klassenleitung oft fachfremd Musik unterrichten.

Empirisch ist über fachfremd erteilten Grundschulunterricht – der im Fach Musik deskriptiv betrachtet sozusagen den ‚Normalfall‘ darstellt – sehr wenig bekannt. Vermutete negative Effekte von fachfremd erteiltem Unterricht auf die Lernresultate der Grundschüler konnten in einer quantitativen Vergleichsstudie zumindest für die Fächer Deutsch und Mathematik nicht nachgewiesen werden (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007).

Bezogen auf das Fach Musik liegt eine explorative quantitative Studie zu den musikalischen Voraussetzungen fachfremder Grundschulmusiklehrer²

² Beim etablierten Begriff ‚fachfremd‘ handelt es sich grundsätzlich um eine ungünstige Formulierung, da er impliziert, dass sich der Lehrer dem Fach, das er ‚fachfremd‘ erteilt, ‚fremd‘ fühle – obwohl damit nur etwas über seine Studienqualifikation ausgesagt sein soll, nicht über seine persönliche Nähe zum Fachgebiet, in diesem Fall zur Musik. Ich bin mir dessen bewusst, dass ich diese ungünstige Konnota-

vor (Schellberg, 2005). Sie wurde mit Lehramtsstudierenden durchgeführt und zeigte, dass man bei angehenden fachfremden Grundschulmusiklehrern in der Regel Instrumentalerfahrung voraussetzen kann.³ Weiterhin stellte sich in dieser Studie heraus, dass sich die Grundschulstudierenden trotz dieser Instrumentalerfahrung und trotz der Gewissheit, später auch Musik unterrichten zu müssen, „nicht zugetraut“ haben, Musik als eines ihrer Fächer im Studium zu belegen, auch wenn es ohne Aufnahmeprüfung angeboten wurde (Schellberg, 2005, S. 83).

Bereits Schellbergs Studie zeigte also, dass die Selbstwahrnehmung der (angehenden) fachfremden Musiklehrer für sie eine handlungsleitende Rolle spielt – und somit auch einen entscheidenden Einfluss auf die Situation des Grundschulmusikunterrichts hat. Dieses Ergebnis bestätigte sich in einer eigenen qualitativen Studie, die ich im Rahmen meiner Examensarbeit mit bereits fachfremd unterrichtenden Musiklehrern durchgeführt habe (Hammel, 2008). Auch hier sorgte die Selbstwahrnehmung der befragten Grundschulmusiklehrer dafür, dass sie sich etwas nicht zutrauten: Nicht alle Lernziele des Grundschulmusikunterrichts, die fachfremde Musiklehrer eigentlich für wichtig halten, werden von ihnen auch in ihrem eigenen Unterricht verfolgt. Welche der Ziele sie vernachlässigen, hängt von den Bedingungen ihres eigenen Musikunterrichts ab – in deren Wahrnehmung die ‚persönlichen Voraussetzungen‘ eine gewichtige Rolle spielen.

In diesen beiden einzigen vorliegenden Studien zum fachfremd erteilten Musikunterricht erwies sich die Selbstwahrnehmung der (angehenden) fachfremden Musiklehrer somit als bedeutend für die Situation des Grundschulmusikunterrichts, was sie besonders interessant für die Forschung macht. Diesem Forschungsdesiderat gehe ich mit der vorliegenden Studie nach und bediene mich dazu des Konstrukts des Selbstkonzepts.

tion möglicherweise noch verstärke, indem ich ‚fachfremd‘ nicht nur als Adverb verwende („fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer“), sondern auch als Adjektiv für die Bezeichnung der Lehrer selbst („fachfremde Grundschulmusiklehrer“). Ich habe mich ob der besseren Handhabbarkeit und Lesbarkeit dieser Kurzform dennoch zu ihrer Verwendung entschieden.

³ 82% der 257 Befragten gaben mindestens drei Jahre Instrumentalerfahrung an, 64,2% spielten sogar mehrere Instrumente und nur 6% der Probanden erklärten, nie ein Instrument gespielt zu haben.

1.2 Selbstkonzeptforschung

Unter Selbstkonzepten verstehe ich die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Einstellungen, somit alles, was jemand von sich selbst denkt, oder was er in Bezug auf sich fühlt. So werde ich der kognitionspsychologischen (z. B. Filipp, 1985) und der sozialpsychologischen Position (z. B. Mummendey, 2006) gleichermaßen gerecht. Ein derart weiter Selbstkonzeptbegriff ist forschungsmethodisch günstig, um den Daten im Sinne einer Grounded-Theory-Studie möglichst offen zu begegnen.⁴ Selbstkonzepte gelten als bereichsspezifisch strukturiert, als relativ stabil mit situationsspezifischen Ausprägungen sowie als handlungs- und wahrnehmungsleitend. Sie werden vom Individuum auf der Basis eigener Erfahrung konstituiert, bei der andere Individuen eine bedeutende Rolle spielen (vgl. z. B. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Mit meiner Studie fokussiere ich das bereichsspezifische Selbstkonzept als (fachfremd unterrichtender) Musiklehrer.

In der musikpädagogischen und musikpsychologischen Forschung wurde das Konstrukt des Selbstkonzepts bereits einige Male verwendet (für entsprechende Überblicke siehe Hofmann, 2000; Hammel, 2011, S. 110-119; Reynolds, 1992). Allerdings liegen diesen Beiträgen zu weiten Teilen jeweils verschiedene Begriffe des Selbstkonzepts zugrunde, oft engere als der hier gewählte. Innerhalb der empirischen Lehrerforschung zeichnen sich die verschiedenen Selbstkonzept-Studien (Stein, 2004; Zheng, 2006; Zoglowek, 1995; Chan, Chan, Cheung, Ngan & Yeung, 1993; Roche & Marsh, 2000) ebenfalls durch unterschiedliche Selbstkonzeptbegriffe aus und darüber hinaus durch sehr verschiedene methodische Ansätze.

Die vorliegende Studie bezog wichtige methodische Anregungen für die Rekonstruktion der individuellen Selbstkonzepte aus den obengenannten qualitativen Studien von Zheng und Zoglowek sowie aus Maria Spychigers Überlegungen zum musikalischen Selbstkonzept (z. B. Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009) und Anne Niessens Forschung zu den Individualkonzepten von Musiklehrern (Niessen, 2006), wie aus dem folgenden Kapitel hervorgehen wird.

⁴ Wie ich in der Datenauswertung verfahren bin, um externe Konzepte der Selbstkonzeptforschung nutzbar zu machen, aber im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie weiterhin eine Generierung von Theorie aus Daten zu gewährleisten, kläre ich in Kapitel 2.3.

2. Methodisches Vorgehen

Um einen Zugang zu den Selbstkonzepten zu erhalten, habe ich ausführliche qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt acht Grundschullehrern geführt, die nach dem Prinzip des Theoretical Samplings ausgewählt wurden. Zusätzlich habe ich Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die aber gegenüber den Interviews nur einen ergänzenden Status einnahmen.⁵ Ziel der Studie war zum einen die Rekonstruktion individueller Selbstkonzepte und zum anderen die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie über Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer.

2.1 Interviews

Der Interviewleitfaden berücksichtigte die Phasen des narrativen Interviews (Erzählaufforderung, Nachfragephase und Bilanzierungsphase; vgl. Schmidt-Lauber, 2001, S. 175), umfasste aber auch vorgeplante Leitthemen, die in jedem Interview angesprochen werden sollten: Es ging um Erlebnisse aus dem eigenen Musikunterricht, das Nachdenken über den eigenen Musikunterricht, über Musikunterricht allgemein und über Grundschulunterricht. Außerdem wurden alle Gesprächspartner auch auf ihre private musikalische Lebenswelt angesprochen, so sie nicht von alleine davon erzählten. Die Interviews dauerten in der Regel etwa eine Stunde.

2.2 Einzelfallanalysen

Um die individuellen Selbstkonzepte zu rekonstruieren, unterzog ich alle Interviews zunächst einer intensiven Einzelfallanalyse. Dazu wendete ich, wie von Anne Niessen (2006, S. 199-200) angeregt, die drei Kodierschritte der Grounded Theory (offenes, axiales und selektives Kodieren; vgl. Strauss, 1998) zunächst auf der Ebene der Einzelinterviews an. So gelangte ich je Fall zu ganz individuellen zentralen Kategorien, die ich jeweils unter einer ‚Schlüsselkategorie‘ zusammenfasste. Die Kategorien boten eine Gliederung für die Darstellung der einzelnen ‚Selbsterzählungen‘ (vgl. auch Zheng, 2006). Die Selbsterzählungstexte wurden den Probanden zur kommunikativen Validierung vorgelegt. Um mit ihnen über die Darstellung ih-

⁵ In diesem Beitrag gehe ich nicht weiter auf die Unterrichtsbeobachtung als Teil meiner Studie ein, sondern verweise dafür auf die Dissertationsschrift selbst (Hammel, 2011, S. 174ff., S. 302ff.).

rer Selbstkonzepte ins Gespräch zu kommen, erwies sich ein Instrument als sehr hilfreich, wie es von Spychiger et al. (2009) und Zoglonek (1995) angeregt wurde: Die Probanden nahmen eine Gewichtung der jeweiligen Hauptkategorien danach vor, für wie zentral sie diese zur Beschreibung der eigenen Person befanden. Für Beispiele verweise ich auf die ausführliche Arbeit (Hammel, 2011, S. 182ff.), Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags soll die komparative Analyse sein.

2.3 *Komparative Analyse und Theoretical Sampling*

Die komparative Analyse bildet die Grundlage für die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie über die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer. Sie nahm ihren Ausgang mit der Analyse der beiden ersten Interviews, die ich aufgrund systematischer Samplingkriterien geführt hatte: Ich wählte einen maximalen Vergleich mit einer Berufsanfängerin (Frau Nolte)⁶ auf der einen Seite, die Musik nur in ihrer eigenen Klasse unterrichtete, und einer erfahrenen Grundschullehrerin (Frau Synnersdorf) auf der anderen Seite, die Musik schon oft als Fachlehrerin in anderen Klassen unterrichtet hatte. Die weiteren Probanden wurden aufgrund von theoretischen Überlegungen im Sinne des Theoretical Samplings ausgewählt, also „auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen“ (Strauss & Corbin 1996, S. 148).

Um im Zuge der Datenauswertung zu entscheiden, welche Kodes und dahinterstehenden Konzepte richtungsweisend für die weitere Probandenauswahl und letztlich auch für die Entwicklung der gegenstandsbezogenen Theorie sein sollten, achtete ich besonders auf erklärungswürdige Unstimmigkeiten in den Daten („Brüche“). Dies bietet sich an, da für die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie aus Daten ein abduktiver Schluss im Sinne Peirce⁷ notwendig ist (vgl. Kelle, 2003, S. 17): „Wirkliche Überraschung löst (nicht nur laut Peirce) [...] die Suche nach der (neuen) Erklärung aus. [...] Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer *neuen* Regel wird

⁶ Bei den Probandennamen handelt es sich um Pseudonyme, die aus den Schlüsselkategorien der Einzelfallanalysen abgeleitet wurden (vgl. Hammel, 2011, S. 171).

⁷ Mit Abduktion beschreibt Peirce ein erkenntniserweiterndes Schlussverfahren, das Hypothesen generiert (vgl. Peirce, 1934).

sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (vgl. Reichertz, 2009, S. 281).

Die größte ‚Überraschung‘ in meinen Daten bestand darin, dass die Probanden sich im hohen Maße Unzulänglichkeiten zuschrieben, von denen aber viele mit Brüchen verbunden waren, so dass sie in einer noch näher zu bestimmenden Weise ‚übertrieben‘ wirkten. Die systematische Analyse machte deutlich, worin die Brüche im Einzelnen bestanden. So entwickelte sich die ‚übertriebene Unzulänglichkeitszuschreibung‘ zu einer ersten Kernkategorie als Ergebnis des selektiven Kodierprozesses. Meine offene Frage nach den Selbstkonzepten fachfremd unterrichtender Grundschulmusiklehrer spitzte sich also auf die Frage zu, wie sich die übertriebenen selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen erklären lassen.

Bei der Suche nach Erklärungen auf dem Weg zu einer gegenstandsbezogenen Theorie griff ich auch auf Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung zurück. Die Auseinandersetzung mit der Selbstkonzeptliteratur wurde aus dem Untersuchungsfeld selbst angeregt (mit Schellberg, 2005 und Hammel, 2008) und kann als „reading for ideas“ betrachtet werden, wie Glaser es empfiehlt: „Ideas, of course, make one theoretically sensitive, and the more ideas and the more they connect tend to make the analyst sensitive to what he may discover in his data“ (Glaser, 1978, S. 32).

Wenn ich im folgenden Kapitel die Ergebnisse meiner Studie vorstelle, werde ich dazu zunächst die wichtigsten ‚Brüche‘ aufzeigen, auf die ich in den Daten gestoßen bin. Daraufhin nenne ich die wichtigsten Sampling-, Kodier- und Erkenntnisschritte, die zum Erklären der gefundenen Brüche beitrugen. Damit löse ich Glasers und Strauss’ Forderung ein, die „Generierung von Theorie als *Prozess* darzustellen“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 41).

3. Ergebnisse

3.1 Brüche im Zusammenhang mit den selbstzugeschriebenen Unzulänglichkeiten

Vier der gefundenen Brüche möchte ich in diesem Beitrag nennen und auf den letztgenannten ausführlicher eingehen:

1. Gleich auf den ersten Blick fiel auf, dass mehrere Lehrer gerade in ersten Pauschalurteilen sehr negativ von ihrem Musikunterricht, ihren Voraussetzungen dafür und von ihren Verhaltensweisen im Hinblick auf

den Musikunterricht sprachen. Zum Beispiel: „*Mein Musikunterricht ist nichts, ich singe höchstens mal mit denen*“ (Frau Mertens). Dieselben Lehrer, so auch im Fall dieser Lehrerin, erzählten aber im Verlauf der Interviews teilweise sogar begeistert von den verschiedensten musikalischen und musikbezogenen Aktivitäten, die sie mit den Kindern in der Schule unternehmen: Gedichte vertonen, zur Musik malen, Instrumente bauen, Konzerte besuchen, eigene Auftritte vorbereiten, um nur einige Beispiele zu nennen. In solchen Fällen fanden die selbstgerichteten Unzulänglichkeitszuschreibungen also Widerlegung in der eigenen weiteren Erzählung (und entsprechend teilweise auch in der Unterrichtsbeobachtung).

2. Hinzu kam nun, dass die Lehrer ihre als unzulänglich empfundenen Voraussetzungen für den Musikunterricht selten konkret benennen konnten. Auch wenn ich sie gezielt darauf ansprach, blieben die Antworten meist auf einem sehr abstrakten Niveau: Man habe mit Blick auf den eigenen Musikunterricht eben „ein schlechtes Gefühl“, empfinde einen „Kompetenzmangel“, der eigene Unterricht sei schlicht „kein richtiger Musikunterricht“, man habe das Fach nun einmal „nicht studiert“. Diese vier Kategorien entwickelten sich aus In-vivo-Kodes, fanden sich also im selben oder ähnlichen Wortlaut in einzelnen Interviewtexten, eigneten sich aber auch als Überschriften für weitere Zitate derselben und anderer Probanden.
3. Wenn doch empfundene Unzulänglichkeiten konkret benannt wurden, dann blieben diese teilweise ohne negative Auswirkungen auf den Musikunterricht. Beispielsweise bedauerte Herr Hoberg dass er „*klassische Gitarre [...] und das klassische Nach-Noten-Spielen [...] mehr schlecht als recht gelernt*“ habe. Die Kinder in der Schule beim Singen begleiten kann er aber problemlos nach Gehör.
4. Noch erstaunlicher war das Ausmaß der Unzulänglichkeitszuschreibungen gemessen an den wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers, die die Probanden übereinstimmend benannten. Diese Voraussetzungen nämlich erfüllen sie alle.

Die wichtigsten Voraussetzungen als Teil des aus den Daten rekonstruierten Bilds eines guten Grundschulmusiklehrers sollen nun ausführlicher vorgestellt werden. Die folgenden Unterkapitel machen sich zur Aufgabe nachzuzeichnen, welche Erkenntnisschritte zur Erklärung der genannten Brüche führten.

3.2 Wichtigste Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers

Das Bild eines guten Grundschulmusiklehrers ließ sich probandenübergreifend relativ einheitlich rekonstruieren. Wurden die Probanden im Gesprächsverlauf gebeten, nicht sich selbst zu beschreiben, sondern zu erläutern, wie sie sich einen guten Musiklehrer in der Grundschule vorstellen, dann nannten sie relativ übereinstimmend als wichtigste Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers welche, die auch auf sie selbst zutreffen: dass man 1. einen guten Zugang zu den Grundschulkindern finden müsse und 2. selbst Freude an Musik brauche. Beide Voraussetzungen schrieben sich alle meine Probanden auch selbst zu. Man brauche, hieß es gelegentlich im Nachsatz, durchaus auch gewisse musikalische Grundfähigkeiten, von denen aber bei den allermeisten Grundschullehrern auszugehen sei: *„Gut, jemand sagt vielleicht [wirklich], ‚Ich kann keine Noten, ich kann keinen Rhythmus halten, wie soll ich dann...? [...]‘ Ich glaube, so ein bisschen Grundwissen, oder was weiß ich, ist wahrscheinlich nicht schlecht. [...] Aber ich glaube trotzdem eher: Mehr Interesse [an Musik ist das, worauf es ankommt.]“* (Frau Neigert). Auch dieser dritten Voraussetzung entsprachen alle Befragten mit Ausnahme einer Probandin, die Schwierigkeiten mit dem Singen hat (Frau Nolte).

Abbildung 1 zeigt das Modell der Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers, wie es aus den Daten entwickelt wurde. An der Basis stehen die genannten wichtigsten Voraussetzungen ‚Zugang zu Kindern‘, ‚Freude an Musik‘ und ‚musikalische Grundfähigkeiten‘. Es folgen ‚weitere günstige Voraussetzungen‘ und solche aus Sicht der Probanden offenbar erstrebenswerten Voraussetzungen, die auf den zweiten Blick – auch aus ihrer eigenen Perspektive – keine direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht haben (wie beispielsweise Herrn Hobergs klassisches Gitarrenspiel). Zu allen Kategorien, die in der rechten Hauptspalte abgebildet sind, fanden sich mehrere Zitate in den Interviews (vgl. Hammel, 2011, S. 315-328). Auf diese verweise ich auch für eine datennahe Klärung der abgebildeten Begrifflichkeiten, die in der Formulierung durch die Daten angeregt und teilweise wörtlich daraus entnommen wurden.

Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer/innen an Grundschulen

 ↑	Erstrebenswerte Voraussetzungen ohne direkte Relevanz für den Grundschulmusikunterricht	Ausgereifte instrumentale Fertigkeiten		Musikwissenschaftliche Expertise
	Weitere günstige Voraussetzungen	Musikdidaktische Kompetenzen	Musikpraktische Kompetenzen	Musikpraktische Neigungen
	Wichtigste Voraussetzungen	Harmonieinstrument beherrschen		Keine Hemmungen
	Zugang zu Kindern	Musikalische Grundfähigkeiten		Freude an Musik

Abbildung 1: Modell ‚Voraussetzungen des guten Grundschulmusiklehrers‘

3.3 Überhöhte Selbstbewertungsmaßstäbe

Nach dieser Analyse der Unzulänglichkeitszuschreibungen, der Brüche und des Bildes vom guten Grundschulmusiklehrer lässt sich festhalten, dass die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers offenbar nicht den einzigen Maßstab darstellen, an dem sich die fachfremden Musiklehrer messen. Sonst würden sie sich nicht so unzulänglich fühlen, da sie diesem Maßstab gerecht werden.

Dass diese Perspektive der verschiedenen Selbstbewertungsmaßstäbe aber so hilfreich sein würde, um zu erklären, warum sich die Lehrer in so übertriebenem Maß Unzulänglichkeiten zuschreiben, wurde im Forschungsprozess selbst erst deutlich, als ich schließlich auch eine studierte Grundschulmusiklehrerin als Probandin in mein Sample aufnahm, Frau Einicke. Diesen Schritt hatte das Theoretical Sampling nahegelegt.⁸ Frau

⁸ Als Begründung für die selbstgeschriebenen Unzulänglichkeiten nannten die Probanden immer wieder, dass sie Musik nun einmal ‚nicht studiert‘ hätten. Dieser In-vivo-Kode entwickelte sich zu einer wichtigen Kategorie, die schließlich zu der Entscheidung führte, auch eine studierte Musiklehrerin in das Sample aufzunehmen. Mich interessierte, ob Grundschullehrer, die Musik studiert haben, sich tatsächlich keine oder zumindest weniger Unzulänglichkeiten zuschrieben; und falls sie es doch täten, wie sie dies ohne das Argument, man habe Musik nicht studiert, begründen würden.

Einickes Fall war sehr wertvoll für die Aufdeckung von Mustern bei den fachfremden Musiklehrern, die weiterhin im Fokus der Untersuchung standen:

Auch bei Frau Einicke fand sich eine große Diskrepanz zwischen erstem Pauschalurteil – sie sei „*unfähig*“ und ihrer eigenen Wahrnehmung nach „*eigentlich überhaupt kein Musiklehrer*“ – und ihren lebendigen und offenbar auch stolzen Erzählungen über ihren Musikunterricht. Auf dieses Phänomen angesprochen nannte sie – wie bereits von den Fachfremden bekannt – ganz unspezifisch ihre mangelnde „*Fachkompetenz*“. Sie konnte jedoch nicht wie die anderen Probanden mit dem scheinbar ‚alles erklärenden‘ Argument aufwarten, sie habe nun einmal nicht Musik studiert. Schließlich erklärte sie, dass sie wirklich vor einem Problem stünde, wenn sie „*morgen zum Gymnasium oder zur Realschule gehen müsste und [...] da in der zehnten Klasse unterrichten.*“

Erst die Erkenntnis, dass sich diese Probandin am Maßstab einer Sekundarstufenlehrerin maß und dieser sie ihre Unzulänglichkeiten spüren machte, dass sie gleichzeitig aber zufrieden von ihrem Grundschul-Musikunterricht erzählen konnte und sich verglichen mit ihren fachfremden Kolleginnen sogar als „*Königin der Dinge*“ bezeichnete, führte zur Perspektive der Selbstbewertungsmaßstäbe.

Tatsächlich ließen sich bei allen Probanden mehrere Maßstäbe erkennen, an denen sie sich maßen, teilweise auch überhöhte. Bei genauerer Betrachtung ist bereits der Maßstab eines studierten Grundschulmusiklehrers für fachfremde Musiklehrer überhöht. Angemessen wäre der Maßstab eines engagierten fachfremden Grundschulmusiklehrers, der die wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers erfüllt. Ohne dass sich die Lehrer dessen notwendigerweise bewusst waren, stand häufig ein besonders hoher Maßstab im Vordergrund.

3.4 Entwickelte Systematik herangezogener Selbstbewertungsmaßstäbe

Um die verschiedenen Referenzaspekte genauer zu analysieren, die die Probanden als Selbstbewertungsmaßstäbe heranzogen, erwiesen sich Konzepte aus der Selbstkonzeptforschung als hilfreich. Die folgende Systematik (Abb. 2) wurde unter Zuhilfenahme solcher externer Konzepte aus den Daten entwickelt. Die Literatur half, den Blick zu schärfen und vorgefundene Phänomene zu benennen. Dennoch behielten die Daten Vorrang bei der Entwicklung des Modells: In die Systematik wurde nur aufgenommen,

was sich auch in den Daten fand, und eine mögliche Untergliederung eines Oberpunkts aus der Literatur wurde zugunsten einer in den Daten gefundenen Differenzierung ausgelassen. Ich erkläre im Folgenden knapp die Begriffe und nenne einzelne Literaturbezüge. Daraufhin verdeutliche ich den Datenbezug für ausgewählte Bestandteile und hebe Auffälligkeiten hervor.

Klärung der Begrifflichkeiten

- *Interner Vergleich:* Vergleich der eigenen derzeitigen Voraussetzungen und Leistungen in einem Bereich mit denen in einem anderen Bereich (dimensional) oder zu einer anderen Zeit (temporal) (vgl. Dickhäuser & Galfe, 2004).
- *Sozialer Vergleich:* Vergleich der eigenen Voraussetzungen und Leistungen mit denen Anderer. Als Vergleichspersonen dienen nicht nur konkrete Personen, die man selbst kennt, sondern auch Pauschalbilder von Anderen („generalized others“; Begrifflichkeit entlehnt von Mead (1934), bei dem sich der Begriff vor allem auf den Vergleich mit den antizipierten Erwartungen Anderer bezieht).
- *Antizipierte Erwartungen Anderer:* Man misst sich an den Erwartungen, von denen man vermutet, dass Andere sie einem gegenüber hegen. Dabei spielt zum einen eine Rolle, was Andere wohl derzeit deskriptiv von einem denken (Aktual), als auch, was sie normativ von einem erwarten (Soll; vgl. Higgins, 1987).
- *Aufgaben:* Die empfundenen Aufgaben stellen die absoluten Maßstäbe dar, an denen die Lehrer ihre Voraussetzungen, Verhaltensweisen und Leistungen bezogen auf den Musikunterricht messen. Mehrere Probanden trafen explizit eine Unterscheidung zwischen der Aufgabe, den Lehrplan zu erfüllen, und der Aufgabe, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden – auch wenn sich diese Aufgaben inhaltlich zum Teil deckten. Außerdem zogen die Lehrer auch Aufgaben als Maßstäbe heran, die außerhalb des Aufgabengebiets des Grundschulmusikunterrichts lagen.

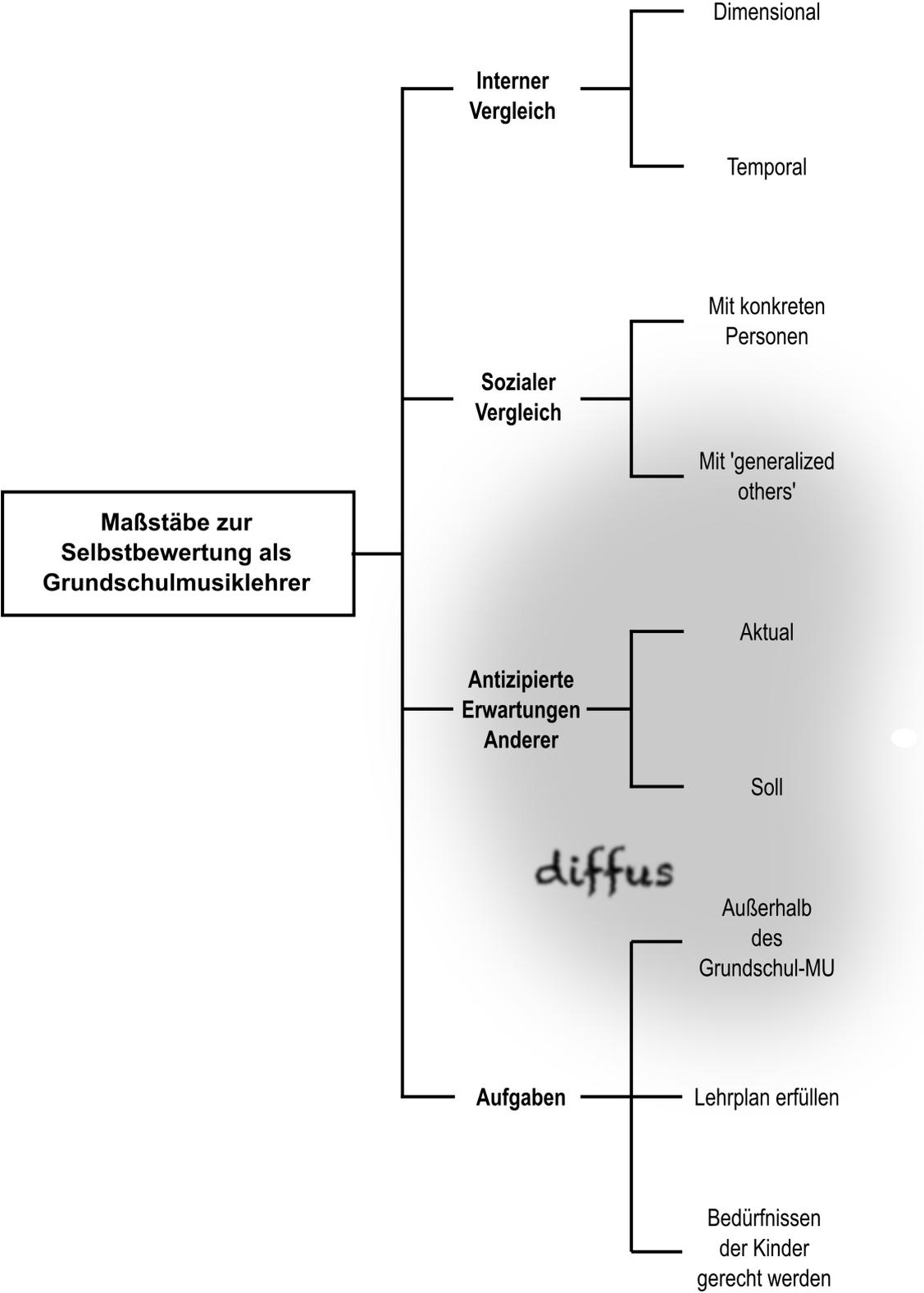


Abbildung 2: Maßstäbe zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer

Datenbezug

Alle in den Daten gefundenen Maßstäbe, die die interviewten Lehrer zur Selbstbewertung als Grundschulmusiklehrer heranzogen, ließen sich in diese Systematik einordnen. Die Kategorien erwiesen sich dabei als weitgehend trennscharf in der Zuordnung der Textstellen. Welche Gewichtung die verschiedenen Referenzbereiche in den Selbstbewertungen der einzelnen Gesprächspartner einnahmen, variierte von Proband zu Proband.

Beispielsweise spielte nur bei zwei Probandinnen ein temporaler interner Vergleich eine Rolle: Verglichen damit, welche großen Hemmungen Frau Nolte zu Berufsbeginn vor dem fachfremden Musikunterricht hatte, vor dem sie sich regelrecht „gesträubt“ hat, fühlt sie sich jetzt „wohl, wie ich es gerade mache.“ Die studierte Musiklehrerin Einicke merkt beim Klavierspiel, dass sie Phrasierungen nicht mehr so gut beherrscht wie früher, als sie noch regelmäßig Klavier übte: „*Ich hab jetzt auch gemerkt [...], was alles verloren gegangen ist durch Nicht-Spielen. Was ich da wirklich früher alles draufhatte!*“

Der soziale Vergleich spielte bei allen Probanden eine zentrale Rolle. Auffällig war dabei, dass die Gesprächspartner sich häufig an ‚besseren‘ Anderen maßen, also einen sozialen Aufwärtsvergleich vornahmen. Dies galt interessanter Weise auch, wenn sie sich mit ‚generalized others‘ verglichen, also mit Pauschalbildern von Anderen, z. B. weil sie selbst gar keinen studierten Grundschulmusiklehrer kannten, sie aber fest davon ausgingen, dass der den Kindern genau das geben könne, was „*wirklich wichtig ist für die Kinder*“ (Frau Nolte).

3.5 Diffuse Maßstäbe – sich über Diskrepanzen definieren

Der soziale Vergleich mit ‚generalized others‘ ist als einer von vier Maßstäben in der Abbildung als ‚diffus‘ gekennzeichnet. Diesen Begriff habe ich gewählt, da die Probanden gerade in diesen vier Bereichen die Maßstäbe oft übertrieben hoch anlegten und sich dessen anscheinend nicht bewusst waren. In all diesen Bereichen wäre es unnötig, hohe Maßstäbe anzulegen. Dennoch messen sich die Probanden oft am Bild eines ‚besseren‘ verallgemeinerten Anderen, der ‚kompetent ist‘ und ‚den Kindern gibt, was sie brauchen‘. Oder sie gehen davon aus, dass Andere ‚wer weiß was‘ von einem erwarten. Gemessen an solchen diffusen Maßstäben fühlen sie sich im Vergleich ‚schlechter‘ und empfinden diffuse Unzulänglichkeiten

wie, dass man ‚wenig Fachwissen‘ und ‚keinen Überblick‘ habe oder ‚keinen richtigen Musikunterricht‘ mache.

Beim Messen an Aufgaben außerhalb des Grundschulmusikunterrichts (in der 10. Klasse unterrichten; klassisches Gitarrenspiel) kann insofern auch von ‚diffusen Maßstäben‘ die Rede sein, als den jeweiligen Probanden beim Äußern dieser Maßstäbe zunächst gar nicht bewusst zu sein schien, dass sie außerhalb ihres Aufgabenfeldes lagen.

Gerade in diesen Bereichen schienen sich die befragten Lehrer die Maßstäbe, an denen sie sich messen, nicht bewusst zu machen; bewusst schien ihnen nur, dass sie sich ihnen gegenüber in einer Diskrepanz befinden. Sie definieren sich über diese Diskrepanzen zu einem wünschenswerten – wenn auch diffusen – Bild von Musiklehrern. Mit Higgins (1987) lässt sich hier von ‚Selbstdiskrepanzen‘ sprechen. Mit dem ‚Definieren über Diskrepanzen‘ war die zweite, stärker explikative Kernkategorie gefunden.

4. Diskussion und Fazit

Ich fasse die hier genannten Erkenntnisse meiner Studie nun in einer These zusammen, auch wenn ich damit der Komplexität der entwickelten gegenstandsbezogenen Theorie, wie Glaser und Strauss (2005, S. 41-42) sie fordern, nicht ganz gerecht werde:

Fachfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer schreiben sich in übertriebenem Maße Unzulänglichkeiten zu. Dies lässt sich zu einem großen Teil dadurch erklären, dass sie zur Selbstbewertung gleichzeitig mehrere Maßstäbe heranziehen, darunter auch überhöhte, die ihnen häufig nicht bewusst sind. Die fachfremden Musiklehrer definieren sich über die Diskrepanzen zu diesen Maßstäben.

Die entwickelte Theorie hat den Status einer materialen Theorie⁹ über die Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Ich gehe davon aus, dass sie einen Schlüssel zum Verständnis der Selbstkonzeptkonstruktion fachfremder Grundschulmusiklehrer im Allgemeinen bietet. Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass

⁹ Die GT unterscheidet zwei Arten von Theorien, die aus Empirie generiert werden können, materiale und formale. Eine materiale Theorie ist an einen Sachbereich gebunden, in diesem Fall ist es der Sachbereich des Grundschulmusikunterrichts (vgl. Glaser & Strauss, 2005, S. 43, 89).

die herausgearbeiteten Strukturen in jedem Aspekt für jeden einzelnen fachfremden Grundschulmusiklehrer zutreffen müssen.

Die erzielten Ergebnisse lassen sich nur schwer vor dem Hintergrund anderer Lehrerselbstkonzept-Studien diskutieren, da diese sich, wie eingangs erwähnt, im zugrunde gelegten Selbstkonzeptbegriff, im gewählten methodischen Vorgehen und in der untersuchten Lehrergruppe sowohl von meiner Studie als auch untereinander unterscheiden. Betrachtet man die allgemeine Selbstkonzeptforschung, so lässt sich festhalten, dass dem sozialen Vergleich auch in anderer theoretischer und empirischer Literatur eine zentrale Rolle für die Selbstbewertung zugeschrieben wird (vgl. z. B. Filipp, 1985, S. 349; Marsh & Hau, 2003). Auch dass dabei trotz der negativen Konsequenzen für die Selbstbewertung immer wieder soziale Aufwärtsvergleiche präferiert werden, wurde bereits beschrieben (vgl. Dickhäuser & Galfe, 2004).

Für die Einschätzung der Situation des fachfremden Musikunterrichts an deutschen Grundschulen erbringen meine Studienergebnisse weitgehend beruhigende Erkenntnisse, wenn man bedenkt, dass die hauptsächlich von fachfremd Unterrichtenden bestimmte Personalsituation des Grundschulmusikunterrichts als „desaströs“ (Gaul, 2009, S. 226) und „katastrophal“ (Fuchs, 2003, S. 5) bezeichnet wird. Die frappierendste Erkenntnis meiner Arbeit in dieser Hinsicht liegt erstens darin, dass selbst wenn fachfremde Grundschulmusiklehrer sagen, dass sie ‚keinen Musikunterricht‘ machen oder ‚nur singen‘, dies nicht heißen muss, dass das tatsächlich auch der Fall ist – das war ein deutliches Muster in meinen Daten. Zweitens erfüllen fachfremde Musiklehrer weitgehend die – nach ihren eigenen Erfahrungen – wichtigsten Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers. Außerdem zeugt drittens die Wahl der hohen Maßstäbe für die eigene Person und den eigenen Unterricht davon, dass den fachfremden Lehrern der Musikunterricht wichtig ist.

Literaturverzeichnis

- Chan, C., Chan, K., Cheung, W., Ngan, M. & Yeung, V. (1993). Primary School Teacher Self Concept. Its Relationship with Teacher Behaviors and Students' Educational Outcomes. *CUHK Primary Education*, 3(1), 9-28.
- Dickhäuser, O. & Galfe, E. (2004). Besser als ..., schlechter als ... Leistungsbezogene Vergleichsprozesse in der Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 1-9.

- Filipp, S.-H. (1985). Selbstkonzept. In T. Hermann & E. D. Lautermann (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologie* (S. 347-353). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fuchs, M. (2003). „Was Hänschen nicht lernt ...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. *Praxis Grundschule*, (6), 5-8.
- Gaul, M. (2009). Musikunterricht an Grundschulen aus Schülersicht. Regionale, kulturelle und interdisziplinäre Begegnungen aus erster Hand. In O. Nimczik (Hrsg.), *Begegnungen – Musik, Regionen, Kulturen* (S. 222-232). Mainz: Schott.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. (2., korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik*, (37), 25-32.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 10. Münster: LIT. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/4595/> [23.03.2012].
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hofmann, G. (2000). Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept – Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 108-123). Essen: Die Blaue Eule.
- Kelle, U. (2003). „Grounded Theory“ als Beitrag zur allgemeinen Methodenlehre der Sozialforschung. *Hallesche Beiträge zu den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*, (2). Verfügbar unter: <http://www.medizin.uni-halle.de/pflegewissenschaft/media/HalBeitr/Halle-PfleGe-02-12.pdf> [02.01.2011].
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (2006). *Lehrkräfte an Grundschulen: Datenlieferung vom 23.8.2006*, zusammengestellt von Andreas Gluche, Referat 313 – Bildung. Düsseldorf (unveröffentlichtes Dokument).
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago.

Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer/innen an Grundschulen

- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: LIT.
- Peirce, C. S. (1934). *Pragmatism and Pragmaticism*. Collected Papers: Bd. 5. Verfügbar unter: <http://www.textlog.de/7658.html> [26.02.2011].
- Reichertz, J. (2009). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 276-287). Reinbek: Rowohlt.
- Reynolds, J. W. (1992). *Music Education and Student Self-Concept. A Review of Literature*. Verfügbar unter: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm> [25.01.2008].
- Roche, L. A. & Marsh, H. W. (2000). Multiple Dimensions of University Teacher Self-Concept. *Instructional Science*, 28(5-6), 439-468.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schmidt-Lauber, B. (2001). Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In S. Göttlich & A. Lehmann (Hrsg.), *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (S. 165-186). Berlin: Reimer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, (49), 407-441.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). *Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses*. Verfügbar unter: http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/Forschung_und_Projekte/MusicalSelfconcept_PaperESCOM09-Spychiger_01.pdf [15.03.2010].
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik – am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Kovac.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.

- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 58-73.
- Zheng, J. (2006). *Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaier beruflichen Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-266-6.volltext.frei.pdf> [27.05.2010].
- Zoglowek, H. (1995). *Zum beruflichen Selbstkonzept des Sportlehrers*. Frankfurt: Lang.

Lina Hammel
Institut für Musikpädagogik
Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
D-50931 Köln
Email: linahammel@gmail.com

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire

Summary

Psychological research shows increasing interest in early social experiences among siblings; however very little is known about sibling relations' effects on musical development. Thus the central aim of the study is to describe sibling influences on the field of music.

Method: 63 music students completed an open questionnaire about the memories of musical influences by siblings during childhood and adolescence.

Results: 394 statements were classified in 30 content categories generated by qualitative content analysis. Categories were attached to four higher categories of relation context. Basic quantitative analyses suggest that musical sibling influences depend on period of life (childhood or adolescence), age difference and sex of respondents and siblings ($p < .04$).

Conclusion: Sibling influences in the field of music are multifaceted. Whereas some respondents started to play an instrument in order to become part of a music making sibling group, others prefer a music style to differ from a sibling.

1. Hintergrund

Geschwisterbeziehungen gehören wie die Eltern-Kind-Beziehung zu den frühesten und engsten Beziehungen im Leben. Anders als bei Eltern und Kindern handelt es sich aber bei Geschwistern in der Regel um Bezugspersonen auf derselben familiären Hierarchie-Ebene. Das bedeutet, dass man sich mit ihnen vergleichen kann, mit ihnen verhandeln, sich von ihnen abgrenzen muss oder sich auch gegen die Eltern verbünden kann. Gleichzeitig

wirbt man miteinander um die Gunst der Eltern. Die gemeinsame Abhängigkeit von den Eltern ist zwar maßgeblich verantwortlich für die Geschwisterrivalität (Kasten, 2003, S. 36-37), sie macht Geschwister aber auch zu einer Schicksalsgemeinschaft, in der man zentrale familiäre Erfahrungen ein Leben lang teilt. Auch im Erwachsenenalter geben sich Geschwister oftmals noch gegenseitig Orientierung und familiären Halt, pflegen gemeinsame Erinnerungen und beraten sich in schwierigen Lebenssituationen (Petri, 2006, S. 78-104). Die Bedeutung der Geschwister füreinander ist selbstverständlich auch von der Verantwortung der älteren für die jüngeren Familienmitglieder und von den beidseitig gewinnbringenden Lehr-Lern-Interaktionen im Kindes- und Jugendalter geprägt (z. B. Frick, 2009, S. 138-139). Sowohl in der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie als auch in sozialwissenschaftlichen, familienpsychologischen und -therapeutischen Kontexten werden Geschwisterbeziehungen immer mehr beforscht und wird die Bedeutung der Geschwister für die individuelle Entwicklung zunehmend erkannt. Dies schlägt sich in einer schnell wachsenden Zahl von Artikeln in internationalen Fachzeitschriften nieder. Die Studien der letzten 30 Jahre widmen sich meist entweder den Variablen, welche die Qualität der Geschwisterbeziehung beeinflussen (Altersabstand, Geschlecht, Wohnsituation, elterlicher Erziehungsstil, Krankheiten, Verlust eines Familienmitgliedes u. a.), oder den Folgen, die die Geschwisterbeziehung für weitere Variablen hat (Persönlichkeit, Fähigkeiten, Selbstkonzept, spätere Beziehungen u. a.).

Einer längeren Tradition folgen Studien, die sich mit den Positionen in der Geschwisterfolge befassen. Bereits Alfred Adler richtete im Rahmen seiner Individualpsychologie das Interesse auf die Prägung des Individuums durch den Geburtenrangplatz (Adler, 1927). Demnach soll das jüngste Kind ein Minderwertigkeitsgefühl entwickeln, welches später entweder zu übermäßigem Ehrgeiz oder zu Mutlosigkeit und fehlendem Tatendrang führt. Das älteste Kind, das früh Verantwortung übertragen bekommt, würde sich auch später als „Hüter der Ordnung“ und durch konservatives Denken hervortun. Das zweitgeborene Kind sei unter besonderem Druck, da es das älteste Kind als starken Anreiz empfinde und es versuche zu überflügeln. Daher stecke es auch später seine Ziele meist zu hoch (Adler 1927, S. 134-140). Walter Toman formuliert auf der Basis psychotherapeutischer Erfahrungen und anhand einer systematischen Auswertung von Scheidungsquoten das „Duplikationstheorem“ (Toman, 1965, S. 81-106), welches besagt, dass Partnerschaften dann am besten funktionieren, wenn sie der früher erlebten Geschwisterkonstellation entsprechen. Ein großer Bru-

der wird demnach am besten mit einer kleinen Schwester auskommen. Ungünstig ist hingegen die Kombination aus einem ältesten Bruder und einer ältesten Schwester. Beide beanspruchen dann, so Toman, die Führung der Partnerschaft oder der daraus erwachsenden Familie für sich (Toman, 1965, S. 211-212). Frank Sulloway (1997) leistete schließlich den jüngsten und populärsten Beitrag zur Erforschung der Geschwisterposition als prägendem Entwicklungsfaktor. Er befasste sich als Wissenschaftshistoriker mit Charles Darwin (1809-1882), der die seinerzeit provokante Evolutionstheorie als erster formulierte, obwohl entsprechende Daten und Indizien längst auch anderen Wissenschaftlern bekannt waren. Das führte Sulloway zu der Frage, welche Umstände dafür verantwortlich sind, dass bestimmte Wissenschaftler ihre Fachdisziplinen dramatisch revolutionieren und andere den konservativen Paradigmen treu bleiben (Sulloway, 1997, S. 12). Eine umfangreiche Analyse von Biographien revolutionärer Wissenschaftler, wie Nikolaus Kopernikus, Isaac Newton, Charles Darwin und Albert Einstein sowie deren Gegnern und Anhängern, belegt, dass die Position in der Geschwisterfolge hierbei eine Rolle spielt. Die Revolutionäre selbst und ihre Anhänger waren signifikant häufiger Spätgeborene, während die konservativen Gegner häufiger am Anfang ihrer Geschwisterreihe standen (Sulloway, 1997, S. 20-54). Interessant und entscheidend ist aus psychologischer Sicht neben der objektiv bestimmbar Position in der Geschwisterfolge aber vor allem die individuelle Einschätzung und Gestaltung dieser Position, die wiederum von vielen persönlichen und familiären Faktoren abhängig ist (vgl. Frick, 2009, S. 36).

Dem enorm gewachsenen psychologischen Interesse an Geschwistern tragen Musikpsychologie und Musikpädagogik bislang nicht Rechnung. Zwar wird die Bedeutung der Familie für die musikalische Entwicklung erkannt und untersucht (z. B. Creech, 2009; McPherson, 2009; Young, 2008; Manturzewska, 2006; Custodero, 2006; Moore, Burland & Davidson, 2003; Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996; Bastian, 1991, 1989; Kelley & Sutton-Smith, 1987). Bezeichnend ist allerdings, dass unter „Familie“ in aller Regel die Eltern-Kind-Beziehung thematisiert wird und so gut wie nie die Rolle der Geschwister. Wenige Studien bilden bisher die Ausnahme:

Howe und Sloboda (1991) interviewten 42 Schüler/innen (11 bis 18 Jahre) an einem Musikgymnasium in Manchester. Unter anderem wurde nach Ereignissen oder Bedingungen gefragt, die aus Sicht der Schüler/innen eine hohe Bedeutung für deren musikalische Entwicklung hatten. 43 Prozent der Jugendlichen berichteten daraufhin von älteren Kindern, in der Regel von älteren Geschwistern, die meist ein Instrument

spielten. So wurden die Befragten auf Musik stärker aufmerksam, die älteren Geschwister bildeten ein (erreichbares) musikalisches Vorbild und weckten die Lust mitzuspielen, aber durchaus auch Neid und Rivalität. Anhand der Geschwister machten die Befragten zudem die Erfahrung, dass das Üben zum Alltag gehört. Die Autoren halten abschließend fest, dass diese Jugendlichen zwar durch ihre Geschwister offenbar stark beeinflusst worden sind, dass aber ein anderer Teil der Befragten den Geschwistern gar keine Bedeutung für die eigene musikalische Entwicklung beimisst. Welche Parameter darüber entscheiden, ob sich Geschwister überhaupt in musikalischer Hinsicht beeinflussen oder nicht, kann diese Studie nicht klären. Auch Pape (1998) steht vor diesem Problem bei der Untersuchung von familiären Einflüssen auf das Erlernen eines Musikinstruments. Er befragte gut 600 Amateure aus verschiedenen Ensembles schriftlich. Bei der Frage nach Kindheitsereignissen, die den Zugang zur Musik begünstigten, nahm das Instrumentalspiel der Geschwister nur neun Prozent der Nennungen ein, obwohl über 70 Prozent der Befragten angaben, dass ihre Geschwister Instrumente spielten. Dabei war für die weiblichen Amateure das Instrumentalspiel der Geschwister offenbar bedeutsamer als für die männlichen. Pape vermutet, dass bei der Frage nach dem Einfluss auf das eigene Instrumentalspiel zuerst an eine direkte, wohl auch verbale Beeinflussung gedacht wird, weniger an „mittelbare“ Wirkungen, die von der Instrumentalpraxis der Geschwister oder deren Beteiligung am häuslichen Musizieren ausgehen können (Pape, 1998, S. 124).

Davidson und Borthwick (2002) begleiteten eine Familie mit zwei Söhnen. Beide Kinder lernten mit unterschiedlichem Erfolg Geige. Die Verteilung der Attribute „begabt“ und „weniger begabt“ war in der Familie einhellig und relativ stabil, was die Autorinnen mit dem „family script“ erklären, einer Art Drehbuch, in dem alle Familienmitglieder eine Rolle zugewiesen bekommen. Durch äußere und innerfamiliäre Veränderungen entwickelte sich bei dem weniger erfolgreichen Sohn dennoch aus dem anfänglichen Gefühl der Demütigung nach und nach die Auffassung, dass man von dem Bruder durchaus etwas lernen könnte. Die Autorinnen sprechen von „sibling dynamics“, die in einer sensiblen Wechselwirkung mit dem Familiendrehbuch und dessen Modifikationen stehen. In einigen weiteren Studien spielt entweder die musikspezifische Fragestellung oder die Tatsache, dass es sich bei den untersuchten Personen um Geschwister handelt, eine nebengeordnete Rolle (Trehub, Unyk & Henderson, 1994; Watzlawik, 2009; Blank & Davidson, 2007; Davidson & Burland, 2006;

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

Kurosawa & Davidson 2005). Bei Frick (2009, S. 206, 292, 296-270) tauchen mehrere Interviewzitate auf, die Geschwisterbeziehungen am Beispiel musikalischer Aktivitäten beschreiben.

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die Auswertung von 42 Interviewtranskriptionen im Projekt „Das Musikalische Selbstkonzept“ an der HfMDK Frankfurt (Spychiger, Gruber & Olbertz, 2009). Hier wurde u. a. nach prägenden Einflüssen oder Erfahrungen gefragt, die zu dem eigenen musikalischen Selbstkonzept beigetragen haben könnten. 53 Prozent der Befragten kamen daraufhin von sich aus auf Geschwister zu sprechen. Sie berichteten von gemeinsamen Musikinteressen, Musiziererfahrungen, wechselseitiger Unterstützung oder auch Abgrenzung und deren Auswirkungen bis zum heutigen Tag. Die Schlussfolgerung am Rande des Selbstkonzept-Projekts lautete daher, dass Geschwister eine bedeutsame Größe in musikalischen Biographien sind.

2. Ziele der eigenen Erhebung

Die Rolle der Geschwister in der musikalischen Entwicklung sollte anhand empirischer Daten fassbar gemacht und damit eine Forschungslücke der musikalischen Entwicklungspsychologie geschlossen werden. Dazu wurden in der aktuellen Studie zunächst die Formen der musikalischen Beeinflussung unter Geschwistern qualitativ erhoben und kategorisiert. Einfache quantitative Analysen desselben Materials sollten auch Hypothesen über die Bedeutung einiger Variablen ermöglichen, wie z. B. des Altersabstands und des Geschlechts der Geschwister.

3. Methoden

Eine schriftliche Befragung wurde mit 23 Studierenden der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt (überwiegend Lehramt Gymnasium) und mit 40 Musik-Studierenden der Hochschule Osnabrück (überwiegend Instrumentalpädagogik) durchgeführt. Die Befragten waren 19 bis 42 Jahre alt, im Durchschnitt 23. Es nahmen 41 weibliche und 20 männliche Personen teil, in zwei Fällen fehlt die Angabe. Der Fragebogen enthielt im Kern die folgenden beiden bewusst vollkommen offenen Impulse:

1. Bitte beschreiben Sie, welche Rolle Ihre Geschwister (1, 2, 3, usw.) in Ihrer musikalischen Entwicklung während Ihrer *Kindheit* gespielt haben!

2. Bitte beschreiben Sie, welche Rolle Ihre Geschwister (1, 2, 3, usw.) in Ihrer musikalischen Entwicklung während Ihrer *Teenagerzeit* gespielt haben!

In einer kleinen Legende sollte den Geschwistern je eine Nummer zugeordnet und weitere Informationen zu allen Geschwistern sowie zu den Eltern und zur eigenen Person gegeben werden (Alter, Geschlecht, musikalische Aktivitäten). Die freien Textantworten wurden „bottom up“ einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) unterzogen. Zunächst wurden die einzelnen Aussagen voneinander abgegrenzt und jeweils Überbegriffe gebildet. So wurden in den ersten 10-15 Texten inhaltlich gleiche oder ähnliche Aussagen gruppiert = Inhaltskategorien. Die Aussagen der weiteren Texte wurden dann den vorhandenen Kategorien zugeordnet. Wenn sich etwas nicht zuordnen ließ, kam es zur Kategorie „Sonstiges“. Die Aussagen unter „Sonstiges“ wurden anschließend neu kategorisiert, bis hier nur noch Inhalte versammelt waren, die selten auftraten. Kategorien mit weniger als 3 Zuordnungen (entweder in der Kindheit oder in der Teenagerzeit der Befragten) wurden aufgegeben, d. h. sie wurden mit anderen Kategorien zusammengefasst oder verblieben bei „Sonstiges“. Kategorien mit mehr als 30 Zuordnungen wurden verfeinert. Die Inhaltskategorien wurden in Microsoft Excel gebildet, zugeordnet, modifiziert und verwaltet. Dabei ließ sich ein einfaches übergeordnetes Kategoriensystem entwickeln. Für eine basale quantitative Einschätzung des Materials wurden die Daten in SPSS 19 weiter analysiert.

4. Ergebnisse

Ergebnis dieser ersten Analyse ist die Unterteilung des Textmaterials in 394 verschiedene Aussagen, die sich 30 Inhaltskategorien und vier übergeordneten Kategorien zuordnen ließen. Die übergeordneten Kategorien wurden als geschwisterliche „Beziehungskontexte“ bezeichnet. Die erste Überkategorie bekam den Namen „Miteinander/Wechselbeziehung“. Damit ist gemeint, dass Geschwister auf musikalischem Gebiet interagierten und sich dabei mehr oder weniger auf Augenhöhe wechselseitig beeinflussten. Die zweite Überkategorie lautet „Orientierung an einem Geschwister“. Hier wurden Inhaltskategorien gesammelt, die zum Ausdruck bringen, dass der oder die Befragte sich stark nach einem Geschwister ausrichtete, sich musikalische Aktivitäten anschaute oder von einem musizierenden Geschwister beeindruckt war o. ä. In der dritten Überkategorie „Orientierung an der oder

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

dem Befragten“ ist das genau umgekehrt. Hier war die oder der Befragte selbst Vorbild oder Vorreiter in musikalischen Dingen. Die letzte übergeordnete Kategorie heißt „Unterscheidung/Abgrenzung“ und meint entsprechend, dass Musik ein Terrain war, in dem man sich von den Geschwistern abheben konnte. Das konnte sich im Musikgeschmack oder beim Musizieren in verschiedenen Ensembles äußern oder auch darin, dass überhaupt nur ein Kind Musik machte und die anderen nicht. Im Folgenden werden die Inhaltskategorien geordnet nach den Beziehungskontexten tabellarisch zusammengestellt (s. Tab. 1-5) und anhand einiger Textpassagen veranschaulicht.

Tabelle 1: Inhaltskategorien im Beziehungskontext „Miteinander/Wechselbeziehung“. Die erste Inhaltskategorie wurde verfeinert (a-d), weil es bei den Kindheitserinnerungen über 30 Zuordnungen gab. B = Befragte, G = Geschwister

Inhaltskategorien zu „Miteinander/Wechselbeziehung“	Häufigkeiten: Kindheit/ Teenager
G und B haben miteinander musiziert/getanzt/gespielt etc.	43/23
a) G und B haben beim Spielen musikalische Aktivitäten eingebunden	6/0
b) G und B haben zusammen mit den Eltern musiziert	6/5
c) G und B haben zusammen in Ensembles mitgewirkt	5/7
d) G und B sind zusammen aufgetreten oder gründeten eine Band o.ä.	7/5
G und B haben zusammen geübt oder sich gegenseitig geholfen	5/6
G und B haben sich wechselseitig mus. motiviert/inspiriert/angespornt	3/3
G und B haben zusammen Musik gehört oder Musik ausgetauscht	7/8
G und B hatten denselben oder einen ähnlichen Musikgeschmack	5/11
G und B waren Rivalen/Konkurrenten auf musikalischem Gebiet	7/1
Gesamt	70/52

Den größten Teil in der Kategorie „Miteinander/Wechselbeziehung“ nehmen die Aussagen zum gemeinsamen Musizieren, Tanzen und Spielen ein. Einige Aussagen ließen sich noch in Unterkategorien ordnen (a-d). Während der Kindheit waren z. B. einige der Befragten schon beim Spielen mit den Geschwistern musikalisch aktiv. Sie haben sich verkleidet und kleine musikalische Aufführungen umgesetzt, Musikshows nachgespielt etc. An-

dere beschreiben, wie sie mit der ganzen Familie Musik gemacht haben oder zusammen mit Geschwistern in Ensembles mitgewirkt haben, auch Bandgründungen unter Geschwistern waren nicht selten. Eine Befragte mit vier jüngeren Geschwistern spricht in ihren Ausführungen mehrere gemeinsame musikalische Aktivitäten an:

Mit (1) habe ich in meiner Kindheit viele Musikkassetten gehört und dazu gesungen und getanzt. In der dritten Klasse habe ich mit (1) Duette gespielt (Geige + Flöte). Wir haben uns beigebracht, Wörter rückwärts zu sprechen, und so in unserer „eigenen Fremdsprache“ gesungen. Auf Autofahrten wurde immer gesungen (Rolf Zuckowski). Mit den anderen zusammen (1, 2, 3) haben wir immer kleine Aufführungen zusammengebastelt. [FB 30]

Weitere Formen des Miteinanders zeigen sich im gemeinsamen Üben oder bei wechselseitigen Hilfestellungen. Eine Befragte erfuhr dies mit ihrer Zwillingsschwester während der Teenagerzeit:

Während der Teenagerzeit hatte eigentlich jede von uns ihr Gebiet gefunden: Ich habe meiner Schwester immer mit Rhythmus geholfen und sie war in Interpretationen und musikalischen Ausführungen besser. Wir haben uns immer gegenseitig geholfen. Trotzdem war immer noch der Zugzwang da, was uns über die Pubertät gebracht hat, denn da haben viele Freunde von uns aufgehört Musik zu machen. Es hat auch viel geholfen, dass man mit jemandem zusammen üben konnte. [FB 2]

Außerdem wird von den Befragten wechselseitige Motivation, Inspiration und Ansporn beschrieben, sowie das gemeinsame Musikhören und der Austausch von Musik oder die Entwicklung eines ähnlichen Musikgeschmacks. Aber auch wechselseitige Konkurrenz auf musikalischem Gebiet wurde von einigen Befragten beschrieben. Eine Jüngste von drei Kindern schreibt über die Beziehung mit ihrer nächstälteren Schwester:

Am Klavier haben wir uns schon irgendwie verglichen, was eigentlich schlecht war, da es das Konkurrenzdenken gestärkt hat, in welches man beim Studium manchmal leicht reinfallen kann. [FB 57]

Der nächste Beziehungskontext „Orientierung an einem Geschwister“ fasst Inhaltskategorien zusammen, die eine weniger wechselseitige, sondern eher einseitige Darstellung geschwisterlicher Einflüsse wiedergeben. Hier gehen

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

also z. B. Motivation und Ansporn von einem Geschwister aus und wirken nicht umgekehrt. Gerade in den Kindheitserinnerungen sind Geschwister häufig Vorreiter für das Instrumentalspiel an sich oder für die Wahl eines bestimmten Instruments. Während der Teenagerzeit scheinen Geschwister mehr Orientierung für musikalische Präferenzen und Interessen zu geben oder den Kontakt zu einer bestimmten Musikrichtung herzustellen. Ein Befragter, der als mittleres von drei Kindern aufgewachsen ist, schreibt:

Die Musik, die (2) hörte, hat mich meistens auch interessiert. So habe ich Tapes, die ich von ihm hatte, jahrelang rauf und runter gehört. Vor allem zwei Bob-Marley-Platten haben bis heute eine tiefe, unerschütterliche Vorliebe zu Reggae hinterlassen. [FB 26]

Zudem übernehmen manche Geschwister eine „Lehrerfunktion“ beim Üben oder stellen ein bewundertes musikalisches Vorbild dar, dessen Aufführungen man besuchte. Auch das Spiel in einem Ensemble wird von einigen Befragten auf die Vorreiterfunktion eines Geschwisters zurückgeführt (vgl. Tab. 2). Ein jüngstes von vier Kindern schildert z. B.:

Meine Geschwister haben schon zu dieser Zeit regelmäßig an den Proben des Musikvereins teilgenommen und haben zuhause geübt und weil meine Eltern das alles immer mit viel Trubel unterstützt haben, bin ich mit Musik aufgewachsen. Ich habe denen immer zugesehen und fand das immer ganz toll, wenn die gespielt haben, besonders an festlichen Anlässen z. B. Nikolaus, Weihnachten, runden Geburtstagen. (2) hat mir das Klarinette-spielen, oder zumindest die Anfänge, beigebracht, woraufhin ich in den folgenden Jahren auch angefangen habe: bin seit meinem 10. Lebensjahr im Musikverein. [FB 34]

Tabelle 2: Inhaltskategorien im Beziehungskontext „Orientierung an einem Geschwister“

Inhaltskategorien zu „Orientierung an einem Geschwister“	Häufigkeiten: Kindheit/ Teenager
G hat B auf musikalischem Gebiet motiviert/angespornt	10/8
G gab Orientierung oder war Vorreiter für Bs Instrumentenwahl/Instrumentalspiel	14/4
G gab B Orientierung für mus. Vorlieben/Hörgewohnheiten/Interessen	7/17
G war Vorreiter für die Mitwirkung in einem musikalischen Ensemble	9/4
G hat B mus. Dinge beigebracht, Üben angeleitet oder mus. Aktivitäten unterstützt	8/4
G hatte Musikaufnahmen/Tonträger, die B auch nutzen konnte	3/6
G rief durch seine mus. Fähigkeiten oder Aktivitäten Bewunderung/Stolz bei B hervor	9/3
B hat G beim Musizieren zugehört oder war bei Aufführungen anwesend	5/3
G hat B zu Konzerten oder in die Disko mitgenommen	1/4
Gs Feedback/Meinung zu Bs mus. Interessen/Aktivitäten war B wichtig	0/3
Gesamt	66/56

Beim dritten Beziehungskontext „Orientierung an der oder dem Befragten“ handelt es sich um die umgekehrte Darstellung. Hier waren nun die Befragten selbst Vorbilder und Vorreiter. Ansonsten ähneln die Inhaltskategorien denen der letzten Überkategorie, allerdings gab es für diesen Bereich deutlich weniger Aussagen (s. Tab. 3). Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass die Befragten angeregt durch die Aufgabenstellung eher an offensichtliche Einflüsse auf sie selbst denken. Dass die eigene Vorreiterfunktion auch ihre Spuren in der eigenen musikalischen Entwicklung hinterlassen haben könnte, kam vielen Befragten nicht in den Sinn (vgl. Diskussion). Nur selten zeigt sich dieses Reflexionsniveau, wie in dieser kurzen Anmerkung einer ältesten Schwester von insgesamt fünf Kindern:

Ab und an „Geige üben“ mit (3) und (4), hat pädagogische Komponente in mir geweckt und Selbstreflexion für eigenes Üben. [FB 5]

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

Tabelle 3: Inhaltskategorien im Beziehungskontext „Orientierung an der oder dem Befragten“

Inhaltskategorien zu „Orientierung an der oder dem Befragten“	Häufigkeiten: Kindheit/ Teenager
G hat sich an Bs mus. Vorlieben/Hörgewohnheiten/Interessen orientiert	1/3
G hat sich an Bs Instrumentenwahl/Instrumentalspiel orientiert	8/1
G bekam Unterstützung/Unterweisung von B auf musikalischen Gebieten	1/8
G ist hinter Bs musikalischen Leistungen/Erfolgen zurückgeblieben	5/9
G hat B beim Musizieren zugehört oder war bei Aufführungen anwesend	2/6
Gesamt	17/27

Diesem Beziehungskontext wurde auch eine Inhaltskategorie zugeordnet, die schlicht den Leistungsvorsprung der oder des Befragten festhält. Häufig wird dieser als nachteilig für das Geschwister eingeschätzt. Eine Befragte erläutert das in Bezug auf ihren jüngeren Bruder folgendermaßen:

Ich habe (1) negativ beeinflusst: Ich war in Musik immer besser als er, deshalb fühlte er sich schlecht und wollte eine Zeit lang kaum was Musikalisches machen. Das hat sich zum Glück wieder geändert. [FB 62]

Der vierte und letzte Beziehungskontext „Unterscheidung/Abgrenzung“ nimmt die Inhaltskategorien auf, in denen es um „Musiker“ versus „Nichtmusiker“ oder „Hip-hop-Fans“ versus „Mainstream-Hörer“ unter Geschwistern geht, sowie um eine allgemeine Ablehnung musikalischer Aktivitäten oder Vorlieben. Die zweite Inhaltskategorie fasst drei Aussagen zusammen, nach denen Kinder bewusst unterschiedliche Instrumente erlernen, z. T. sogar auf Wunsch der Eltern. Die Unterscheidungen auf musikalischem Gebiet wurden von einigen Befragten explizit als wichtig für die eigene Entwicklung eingeschätzt. So erläutert eine jüngere Schwester:

Während meiner Teenagerzeit spielte mein Bruder kein Instrument mehr. Ich glaube aber, dass vielleicht gerade die Rollenverteilung zwischen uns (ich als „Musikerin“ und er als „Nicht-Musiker“) einen Einfluss auf mich hatte. Ich habe mich auf diese

Weise von ihm abgegrenzt und dadurch auch Aufmerksamkeit von meinen Eltern erhalten. [FB 16]

Tabelle 4: Inhaltskategorien im Beziehungskontext „Unterscheidung/Abgrenzung“

Inhaltskategorien zu „Unterscheidung/Abgrenzung“	Häufigkeiten: Kindheit/ Teenager
Bs mus. Aktivitäten/Interessen stellten Unterscheidungsmerkmal zu G dar	7/18
Weil G das eine Instrument gespielt hat, lernte B ein anderes	3/0
G hat sich für Bs mus. Aktivitäten nicht interessiert oder hat Ablehnung geäußert	2/5
B fand Gs musikalischen Hörgewohnheiten/Vorlieben nicht gut	3/6
Gesamt	15/29

Weitere Inhalte ließen sich nicht in Kategorien ordnen, weil sie im gesamten Datenmaterial nur ein oder zweimal vorkamen. Eine älteste Schwester von insgesamt drei Kindern erinnert sich z. B. an Folgendes:

Als (2) auf die Welt kam, war ich 8 Jahre alt, und 10 Jahre alt, als (1) auf die Welt kam. Musikalisch hat es mich vielleicht in dem Sinne geprägt, dass ich angefangen habe, meinen Geschwistern vorzusingen und das Singen für mich entdeckt habe. [FB 27]

Eine ärgerliche Erfahrung machte dieser jüngere Bruder mit seiner Schwester:

Als sie eine Kassette mit Technomusik der „Members of Mayday“ einfach mit der Boygroup „Bed & Breakfast“ überspielte, gab es großen Streit. Ich wollte nun nichts mehr mit ihrer Musik zu tun haben. [FB 33]

Wenn Geschwister nach Auffassung der Befragten keine Rolle in der eigenen musikalischen Entwicklung gespielt haben, dann wurde nicht selten auch das näher erläutert. Ein ältester Bruder von insgesamt drei Kindern schreibt über die Teenagerzeit:

Da wir unsere eigenen Zimmer hatten in dieser Zeit, verschiedene Tagesabläufe und jeder in seinem Zimmer Zugang und

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

„Gewalt“ über CD-Player, haben wir uns in dieser Zeit weitestgehend unabhängig voneinander entwickelt. Da spielten mehr die Freunde eine Rolle. [FB 31]

Tabelle 5: Sonstige Erfahrungen und Einflüsse unter Geschwistern und Antworten, aus denen hervorgeht, dass ein Geschwister keine Rolle in der musikalischen Entwicklung der oder des Befragten gespielt hat.

Sonstige Inhalte (jeweils weniger als drei Nennungen) und Aussagen zu Geschwistern, die keine Rolle gespielt haben	Häufigkeiten: Kindheit/ Teenager
Sonstige Erfahrungen/Einflüsse	5/11
Geschwister hat „keine Rolle gespielt“	28/18

Zum Abschluss der Ergebnisdarstellung folgt eine kurze quantitative Betrachtung desselben Datenmaterials. Die befragten 63 Personen haben durchschnittlich 1,86 Geschwister. Insgesamt handelt es sich um 117 einzelne Geschwisterbeziehungen. Die Inhaltskategorien und die Beziehungskontexte wurden für die quantitativen Analysen als Variablen definiert, die mit 1 oder 0 kodiert sind, je nachdem ob sie in den Aussagen bedient wurden oder nicht. Als weitere Variablen werden hier der Altersabstand und das Geschlecht der Befragten und der Geschwister berücksichtigt. Zudem lassen sich die Lebensphasen „Kindheit“ und „Teenagerzeit“ differenzieren.

Die Frage, ob ein Geschwister in der musikalischen Entwicklung der Befragten überhaupt eine Rolle spielte oder nicht, hängt mit dem Altersabstand zusammen. Während der Kindheit bleibt bis zu einem Altersabstand von sechs Jahren der Prozentsatz der musikalisch „unbedeutenden“ Geschwister etwa gleich (16-17%). Bei noch älteren Geschwistern sind es 21% und bei noch jüngeren Geschwistern 64% (χ^2 nach Pearson $p = .014$). Während der Teenagerzeit gibt es ähnliche Tendenzen, die allerdings hier nicht signifikant sind (s. Tab. 6 und 7). Die drei Beziehungskontexte „Miteinander/Wechselbeziehung“, „Orientierung an einem Geschwister“ und „Orientierung an der oder dem Befragten“ stehen in signifikanten Zusammenhängen zum Altersabstand, der Beziehungskontext „Unterscheidung/Abgrenzung“ hingegen nicht. Die nicht nachweisbaren Zusammenhänge könnten auf die teilweise geringen erwarteten Häufigkeiten in dieser Stichprobe zurückzuführen sein.

Tabelle 6: Beziehungskontexte während der Kindheit nach Altersabstand, die Prozente beziehen sich jeweils auf die fünf gebildeten Altersabstandgruppen. Da oft mehrere Beziehungskontexte in einer Geschwisterbeziehung auftreten, ergeben die Spalten z. T. mehr als 100%

Kindheit	Altersabstand: das Geschwister ist...					
	7 < J. älter	3-6 J. älter	gleichalt ±2 J.	3-6 J. jünger	7 < J. jünger	
Häufigkeiten (N = 117, 3 o. A.)	n = 24	n = 18	n = 37	n = 24	n = 11	χ^2 n. Pearson
Miteinander/ Wechselbeziehung	25%	56%	68%	46%	9%	p = .001
Orientierung an einem Geschwister	58%	44%	30%	25%	0	p = .007
Orientierung am Befragten	0	6%	8%	42%	9%	p = .000
Unterscheidung/ Abgrenzung	8%	6%	22%	13%	0	n.s.
Geschwister spielte keine Rolle	2%	17%	16%	17%	64%	p = .014

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

Tabelle 7: Beziehungskontexte während der Teenagerzeit nach Altersabstand, die Prozente beziehen sich jeweils auf die fünf gebildeten Altersabstandgruppen. Da oft mehrere Beziehungskontexte in einer Geschwisterbeziehung auftreten, ergeben die Spalten z. T. mehr als 100%.

Teenagerzeit	Altersabstand: das Geschwister ist...					χ^2 n. Pearson
	7< J. älter	3-6 J. älter	gleichalt ± 2 J.	3-6 J. jünger	7< J. jünger	
Häufigkeiten ($N = 117$, 3 o. A.)	$n = 24$	$n = 18$	$n = 37$	$n = 24$	$n = 11$	
Miteinander/Wechselbeziehung	21%	17%	54%	38%	9%	$p = .007$
Orientierung an einem Geschwister	50%	50%	24%	38%	0	$p = .017$
Orientierung am Befragten	17%	11%	14%	38%	46%	$p = .039$
Unterscheidung/ Abgrenzung	17%	28%	24%	17%	9%	n.s.
Geschwister spielte keine Rolle	21%	6%	16%	4%	27%	n.s.

Das Geschlecht der Befragten ist nur bei den Kindheitserinnerungen von Bedeutung. So geben die Männer prozentual häufiger an, dass ihre Geschwister bei der eigenen musikalischen Entwicklung „keine Rolle gespielt“ haben (42%), als dies die Frauen tun (14%). Dieser Unterschied ist hochsignifikant ($p = .001$) und passt zu Papes Erkenntnissen (Pape, 1998, s. o.). Frauen machen im Rückblick auf die Kindheit zudem häufiger Aussagen, die sich dem Beziehungskontext „Miteinander/Wechselbeziehung“ zuordnen lassen (57%), als dies bei Männern der Fall ist (21%, auch hier $p = .001$). Auf die Teenagerzeit lassen sich beide Zusammenhänge nicht übertragen. Die anderen Beziehungskontexte scheinen vom Geschlecht der Befragten unabhängig zu sein. Ob es sich um gleich- oder verschiedengeschlechtliche Geschwisterbeziehungen handelt, ist in dieser Stichprobe auch weitgehend irrelevant. Lediglich der Beziehungskontext „Miteinander/Wechselbeziehung“ ist bei gleichgeschlechtlichen Geschwisterbeziehungen stärker vertreten (43%) als bei verschiedengeschlechtlichen (22%, $p = .017$).

5. Diskussion und Ausblick

Obwohl die Ergebnisdarstellung nun mit einigen Quantifizierungen geendet hat, handelt es sich bei dieser Studie ausdrücklich um eine Erhebung mit qualitativem Erkenntnisinteresse. Wir finden hier erste Antworten auf die Frage, wie sich Geschwister auf musikalischem Gebiet beeinflussen können. Wie häufig bestimmte musikalische Erfahrungen unter Geschwistern gemacht werden oder unter welchen Bedingungen, kann erst im Anschluss geklärt werden. Auch die allgemeine Bedeutung von Geschwistern für die musikalische Entwicklung im Vergleich zu anderen biographischen Einflüssen lässt sich anhand dieses Datenmaterials noch nicht einschätzen. Es zeigt sich aber im Rahmen der Studie die beachtliche Vielfalt geschwisterlicher Einflüsse und Erfahrungen auf musikalischem Gebiet, deren Vertiefung und Quantifizierung sich lohnen wird. Auch die angenommene Systematik der Inhaltskategorien in Form von Beziehungskontexten ruft nach Überprüfung und Weiterverarbeitung.

Bei dieser Art der Datenerhebung mit einem offenen Fragebogen begegnet man großen Unterschieden im Reflexionsniveau der Befragten und in ihren Möglichkeiten der verbalen bzw. schriftsprachlichen Äußerung (vgl. Howe & Sloboda, 1991; Pape, 1998). Besonders wenn die Befragten selbst eine Vorbild- oder Vorreiterfunktion für ihre Geschwister hatten, kommen sie selten darauf, dass auch diese Erfahrung prägend für ihre persönliche Entwicklung gewesen sein könnte. Das Miteinander bzw. die Wechselbeziehung oder die Orientierung an einem Geschwister sind verständlicherweise stärker präsent, was sich in dem vorliegenden Datenmaterial deutlich niederschlägt. Zu einer annähernden Vereinheitlichung des Reflexionsniveaus könnten entweder detaillierte Nachfragen im Rahmen ausführlicher Interviews oder einheitliche Items in einem umfangreichen standardisierten Fragebogen beitragen. Für beide methodischen Herangehensweisen ebnet diese Studie mit den 30 „bottom up“ gebildeten Inhaltskategorien den Weg.

Als weiteres Problem könnte die Subjektivität der Angaben gesehen werden. Wir wissen ja nicht, inwiefern z. B. das gemeinsame Erarbeiten einer kleinen musikalischen Aufführung mit Geschwistern „tatsächlich“ die beteiligten Persönlichkeiten „prägt“. Wir haben nur die subjektiven Erinnerungen der Befragten. Aus dem Blickwinkel der Biographieforschung sowie der Selbstkonzeptforschung ist Objektivität allerdings kaum erreichbar und wird in diesem Sinne auch gar nicht angestrebt. Die eigene Biographie beinhaltet unumgänglich eine subjektive Interpretation, Einordnung und Wertung der Einflüsse und Erfahrungen im Laufe des Lebens. Naheste-

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

hende Personen, die hier als bedeutsam, prägend oder weichenstellend beschrieben werden, die sind es schlicht und ergreifend im Rahmen dieser Biographie. Lebensgeschichten sind mit all ihren Stationen und Abfolgen persönliche (Re-)Konstruktionen, die plausibel machen, wie man zu dem geworden ist, was man ist (vgl. Fuchs-Heinritz, 2009; Bollmann, 2012, S. 71-77).

Der hier beschriebenen Erhebung soll eine Interviewstudie mit mehreren Geschwisterpaaren und -tripeln folgen. Dabei sollen noch weitere Variablen systematisch erhoben werden, auch zum Erziehungsstil der Eltern. Die Inhaltskategorien werden dann bei der Konstruktion des Interviewleitfadens herangezogen. Weiter soll die Frage nach musikalischen Einflüssen auch bei Geschwistern untersucht werden, die keinen musikalischen Beruf anstreben oder ausüben. Selbst wenn in einer Familie niemand aktiv Musik macht, bilden sich musikalische Präferenzen, Interessen und Rezeptionsgewohnheiten heraus, die sicherlich auch geschwisterlichen Einflüssen unterworfen sind. Eine größere quantitative Fragebogenerhebung bietet sich parallel oder im Anschluss an die Interviewstudie an. In fernerer Zukunft könnten je nach Erkenntnisstand Empfehlungen für Eltern und Instrumentallehrer abgeleitet werden, wie sich die Geschwisterbeziehung als musikalisches Entwicklungspotential pädagogisch nutzbar machen ließe.

Literatur

- Adler, A. (1927/2008). *Menschenkenntnis*. Köln: Anaconda.
- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument: Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik: eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen*. Mainz: Schott.
- Blank, M. & Davidson, J. (2007). An exploration of the effects of musical and social factors in piano duo collaborations. *Psychology of Music*, 35(2), 231-248.
- Bollmann, V. (2012). *Schwestern: Interaktionen und Ambivalenz in lebenslangen Beziehungen*. Wiesbaden: VS.
- Creech, A. (2009). The role of the family in supporting learning. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (S. 295-306). Oxford: University Press.
- Custodero, L. A. (2006). Singing Practices in 10 Families with young Children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.

- Davidson, J. W. & Burland, K. (2006). Musician identity formation. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (S. 475-490). Oxford: University Press.
- Davidson, J. W. & Borthwick, S. J. (2002). Family dynamics and family scripts: A case study of musical development. *Psychology of Music*, 30, 121-136.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Frick, J. (2009). *Ich mag dich – du nervst mich! Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben* (3., überarb. Auflage). Bern: Huber.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden* (4. Auflage). Wiesbaden: VS .
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). Young Musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(1), 39-52.
- Kasten, H. (2003). *Geschwister: Vorbilder, Rivalen, Vertraute* (5. Auflage). München: Reinhard.
- Kelley, L. & Sutton-Smith, B. (1987). A Study of Infant Musical Productivity. In J. C. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (Hrsg.), *Music and Child Development* (S. 35-53). New York: Springer.
- Kurosawa, K. & Davidson, J. W. (2005). Nonverbal behaviours in popular music performance: A case study of The Corrs. *Musicae Scientiae*, 9(1), 111-136.
- Manturzevska, M. (2006). A biographical study of the lifespan development of professional musicians. In H. Gembris (Hrsg.), *Musical Development from a Lifespan Perspective* (S. 21-53). Frankfurt: Lang.
- Mayring, Ph. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110.
- Moore, D. G., Burland, K. & Davidson, J. W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-549.
- Petri, H. (2006). *Geschwister, Liebe und Rivalität: Die längste Beziehung unseres Lebens* (2. Auflage). Stuttgart: Kreuz.

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen

- Pape, W. (1998). Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 19 (111-129). Essen: Die blaue Eule.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)* (S. 503-506), Jyväskylä, Finnland.
- Sulloway, F. J. (1997). *Born to rebel: Birth order, family dynamics and creative lives*. New York: Vintage.
- Toman, W. (1965/2005). *Familienkonstellationen: Ihr Einfluß auf den Menschen* (8. Auflage). München: Beck.
- Trehub, S. E., Unyk, A. M. & Henderson, J. L. (1994). Children's songs to infant siblings: parallels with speech. *Journal of Child Language*, 21, 735-744.
- Watzlawik, M. (2009). The Perception of similarities and differences among Adolescent Siblings: Identification and Deidentification of Twins and Non-twins. *Journal of Adolescent Research*, 24(5), 561-578.
- Young, S. (2008). Lullaby light shows: everyday musical experience among under-two-years-olds. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33-46.

Franziska Olbertz
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Osnabrück
Neuer Graben 29 (Schloss)
D-49074 Osnabrück
Email: franziska.olbertz@uni-osnabrueck.de

Hargreaves’ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign

Hargreaves’ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

Summary

Hargreaves’ assumption of a decrease of openearedness during primary school seemed to be empirically supported when quantified by children’s preference for presented music examples. The authors suggest that openearedness means being ready to concern oneself with a piece of music, especially if one does *not* like it. The OOI (Openearedness Index) was developed relating the listening times for pieces the subject did not like, to those he or she liked. All data was collected in a software-based experiment comprising two segments – firstly, free listening and a second segment where preference was asked for. The investigation was undertaken in 2011 with 160 primary school children. While the ratings showed a decrease in liking for classical, avantgarde and ethnic music, the OOI showed no significant differences in openearedness between classes over time or between groups with special music education, but only differences between sexes.

Einführung

In den letzten Jahren hat sich die Einstellung von Kindern gegenüber unbekanntem oder ungewöhnlichen Musikstilen zu einem wichtigen Forschungsfeld entwickelt. Zwar konnte in einigen Studien der letzten zehn Jahre gezeigt werden, dass sich die musikalischen Vorlieben (Musikpräferenzen) während der Grundschule zumeist dahingehend verändern, dass am Ende der Grundschulzeit eine klare Präferenz für Pop ausgebildet wird. Die Auswirkung dieser Entwicklung auf die so genannte „Offenohrigkeit“ der Kinder blieb jedoch umstritten. In dieser Studie wird ein neuer, softwarebasierter Ansatz zur Messung der Offenohrigkeit vorgestellt, bei dem neben Präferenzurteilen auch freiwillige Hördauern erfasst und miteinander ver-

Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign

bunden werden. Dabei wird ein anderes Licht auf die Offenohrigkeit in den Grundschulklassen geworfen.

Hintergrund und bisherige Forschung

In den 1980er Jahren führte David J. Hargreaves einige Studien zu ästhetischen Reaktionen auf Musik durch. Dabei formulierte er zwei Vermutungen zu den Reaktionen der untersuchten Kinder dreier Altersgruppen, die dazu dienen sollten, altersbedingte Unterschiede in der Benutzung von Antwortkategorien aufzudecken. Die erste lautet folgendermaßen:

„[Y]ounger children may be more ‘open-eared’ to forms of music regarded by adults as unconventional; their responses may show less evidence of acculturation to normative standards of ‘good taste’ than those of older subjects.“ (Hargreaves, 1982, S. 51)

Aus Hargreaves' eher am Rande geäußelter Vermutung einer mit dem Alter abnehmenden „Offenohrigkeit“ wurde in späteren Studien die explizite Forschungsthese abgeleitet: „Jüngere Kinder sind musikalisch offener als ältere Kinder“ (Schellberg & Gembris, 2004, S. 37). So unmittelbar verständlich der bildhafte Begriff der „Offenohrigkeit“ scheint, so diffus wird das Konzept mit seinen zentral konnotierten Begriffen „Neugier“, „Offenheit“, „Aufgeschlossenheit“ und „Toleranz“ jedoch, wenn es in konkreten Forschungskontexten theoretisch präzisiert und methodisch operationalisiert werden soll: Was genau meint „Offenohrigkeit“, und wie kann man sie messen?

In ihren Pilotstudien zur Entwicklung der Offenohrigkeit bei Grundschulkindern beziehen sich Heiner Gembris und Gabriele Schellberg (Gembris & Schellberg, 2007; Schellberg & Gembris, 2003, 2004) auf vorherige Studien zur Präferenzentwicklung von Kindern mit zunehmendem Alter, die von LeBlanc (1991) in einer Review-Arbeit zusammen gefasst wurden. Sie verstehen Offenohrigkeit als musikalische Offenheit, die durch Präferenzurteile bestimmt werden kann (Schellberg & Gembris, 2004). Als Beispiele für unkonventionelle Musik wurden Musik der Avantgarde und ethno-musikalische Stücke ausgewählt. Für ihre Untersuchungen nutzten sie einen klingenden Fragebogen mit zehn Musikbeispielen aus den Bereichen Klassik, Avantgarde, Musikethnologie und Pop. Jedes der Stücke wurde ungefähr 90 Sekunden lang über Lautsprecher im Klassenverband gemeinsam angehört. Danach wurden die Kinder angewiesen, auf einem

Papier-Antwortbogen anhand einer 5-stufigen Skala mit Smileysymbolen ihr Gefallensurteil zum jeweiligen Musikbeispiel abzugeben. Im Ergebnis blieben in allen drei Studien die Bewertungen der Pop-Beispiele über die Klassenstufen unverändert, während die Bewertungen für die Stile Klassik, Avantgarde und Ethno mit zunehmendem Alter schlechter wurden. Die These der mit dem Alter nachlassenden Offenohrigkeit wurde daher als bestätigt angesehen.

Das von Gembris und Schellberg entwickelte, präferenzbasierte Grunddesign zur Offenohrigkeit wurde im Folgenden zur Grundlage zahlreicher Replikations- und Nachfolgestudien (Kopiez & Kobbenbring, 2006; Kopiez & Lehmann, 2008, 2011; Louven, 2011). Kopiez und Kobbenbring (2006) sowie Kopiez und Lehmann (2008, 2011) setzten Offenohrigkeit mit Toleranz gegenüber unkonventionellen Musikstilen gleich. Bei den Studien von 2006 und 2008 handelt es sich um Replikationen des ursprünglichen Designs von Gembris und Schellberg. Dabei gab es nur neutrale bis positive Gefallensurteile, und die Effekte zur Abnahme der Offenohrigkeit waren bei Kopiez und Kobbenbring so klein, dass die Autoren auf anhaltende Offenohrigkeit während der Grundschule schlossen. Während bei Kopiez und Lehmann (2008) eine Abnahme der Offenohrigkeit zwischen der 1. und 2. Klasse zu beobachten war, zeigte eine Reanalyse der Daten von Gembris und Schellberg einen Unterschied zwischen den Klassen 3 und 4 (Kopiez & Lehmann, 2011). Es zeigten sich in den Studien demnach unterschiedliche Ergebnisse. Zumindestens eine Tendenz der Abnahme des Gefallens an Klassischer Musik, Avantgarde und ethnischer Musik wurde dennoch in jeder Studie gefunden.

Ebenfalls auf Basis dieses Designs konnte einer der Autoren (Louven, 2011) in einer Langzeitstudie einen deutlichen Einfluss von Streicherklassenunterricht auf die Präferenzurteile nachweisen. Die Streicherklassenkin-der beurteilten besonders die Klassik-, aber auch die Avantgarde- und musikethnologischen Beispiele positiver als die anderen, während bei Pop keine Unterschiede auftraten. Die Bewertungen von Klassik und Pop blieben dabei über die Grundschulzeit unverändert positiv, während die Bewertungen der Kinder aus Nicht-Streicherklassen insgesamt schlechter wurden. Da sich die Entwicklung bei den Nicht-Streicherkindern analog zu den bisherigen Studien vollzog, wurde das Ergebnis wieder als Beleg für ein grundsätzlich stattfindendes, allerdings durch speziellen Musikunterricht beeinflussbares Nachlassen der Offenohrigkeit mit zunehmendem Alter gedeutet.

Kritik am bisherigen Grunddesign und neuer Forschungsansatz

Obwohl das beschriebene präferenzbasierte Design allen bisherigen Untersuchungen zur Offenohrigkeit zugrunde liegt, bleiben das dahinter stehende theoretische Konzept und seine Operationalisierung unklar: in welcher Beziehung steht die Offenohrigkeit zu den erhobenen musikalischen Gefallensurteilen, und wie sollten sich die postulierte musikalische „Offenheit“ und „Toleranz“ im Verhalten der Versuchspersonen zeigen? Das Design beruht im Kern darauf, dass aus Gefallensurteilen, insbesondere für die „unkonventionellen“ Stile Avantgarde und Ethno, auf musikalische Offenheit geschlossen wird. Die implizite These dazu lautet: Je mehr Stile ein Kind mag, desto offener ist es. Da aber Klassik, Avantgarde und Ethno im Verlauf der Grundschulzeit immer weniger gefallen, scheint dies die nachlassende Offenohrigkeit zu bestätigen.

Hiermit wird eine Vermischung bzw. Gleichsetzung der Konzepte von musikalischer Präferenz und Offenheit vorgenommen. Bei näherer Betrachtung wird klar, dass es sich bei der Präferenz der Kinder für bestimmte Stile einerseits und der Offenheit für Fremdes und Ungewöhnliches andererseits um grundlegend verschiedene Dinge handelt. Präferenz bedeutet, eine Sache einer anderen vorzuziehen (Abeles & Chung, 1996), d. h. im Bereich der Musik Vorlieben und Abneigungen zu haben (Behne, 1993). Das bedeutet nicht, dass ein Urteil nur als Vergleich zwischen zwei Reizen getroffen werden kann. Ein Gefallensurteil ist auch für einen isolierten Reiz möglich. Offenheit („openness to experience“), beschrieben in der „big five theory of personality“ (Costa & McCrae, 1992), bezieht sich auf die persönliche Tendenz, gegenüber neuen Erfahrungen offen zu sein.

Offenheit und Präferenz sind zwei unabhängige Größen, die nicht verwechselt werden dürfen. Es ist daher nicht unbedingt ein Zeichen von Offenheit, wenn unterschiedslos alles gefällt und sich keine differenzierten Präferenzen zeigen. Auf der anderen Seite sollte sich musikalische Offenheit, also Offenohrigkeit, darin zeigen, dass die Bereitschaft besteht, sich auch unkonventionelle Musikstücke unvoreingenommen anzuhören, unabhängig davon, ob eine Präferenz für das Stück vorhanden ist, oder nicht. Diese Art von Verhalten, das Zeigen einer fairen und objektiven Einstellung gegenüber fremden Meinungen und Dingen, kann wie von Kopiez und Kobbenbring (2006) bzw. Kopiez und Lehmann (2008, 2011) auch als Toleranz beschrieben werden.

Das Verhalten, sich trotz einer eventuellen Abneigung mit musikalischem Material zu beschäftigen, kann auch mit dem Konzept der „Neugier“

in Zusammenhang gebracht werden. Neugier beinhaltet die Motivation, sich mit neuen, ungewohnten und vielleicht auch komplexen Situationen und Gegenständen auseinanderzusetzen, und beschreibt damit auch ein exploratives Verhalten, durch das Neuartiges aktiv aufgesucht wird (Städtler, 1998, S. 723-725). Neugier zeigt sich demnach im Interesse an unbekanntem, ungewöhnlichen Sachverhalten und ist in diesem Sinne auch ein umgekehrtes Maß für Vertrautheit. Neugier kann deshalb auch zur Bereitschaft führen, neuen Sachverhalten auch dann vorurteilsfrei und neugierig zu begegnen, wenn sie im ersten Moment negativ bewertet werden oder sogar abstoßend wirken.

Auf Basis dieser Überlegungen ist es aus Sicht der Autoren notwendig, die bisherige präferenzzentrierte Sichtweise von Offenohrigkeit zu revidieren. Wir schlagen folgende Ausgangsdefinition vor: *Offenohrigkeit ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft, sich mit einer Musik auch dann zu beschäftigen, wenn diese nicht unmittelbar gefällt.*

In einem experimentellen Design erfordert dieser grundsätzlich andere Blick auf die Offenohrigkeit einerseits weiterhin die Messung der Gefallensurteile, denn es muss im Sinne der Definition beurteilt werden können, ob einer Versuchsperson ein Stück gefallen hat oder nicht. Dabei ist es in diesem Kontext unerheblich, ob sich in den erhobenen Gefallensurteilen eher der längerfristig stabile musikalische „Geschmack“ oder eine eher kurzfristige, situative musikalische Präferenz spiegelt (vgl. Behne, 1993; Gembris, 2005; Schulten, 1990). Grundsätzlich wird hier Präferenz mit klingender Präferenz (behavioral preferences), d. h. mit dem situativen Gefallensurteil einer Person für ein tatsächlich erklingendes Musikbeispiel, gleichgesetzt.

Die Präferenzmessung ist jedoch nur ein Aspekt. Zusätzlich muss auch die Bereitschaft der Versuchspersonen gemessen werden, sich mit den verschiedenen präferierten Musikstücken zu beschäftigen. Ein Maß hierfür ist die Zeitspanne, die ein Stück angehört wird, wenn die Versuchsperson jederzeit die Möglichkeit hat, es zu beenden: die *freiwillige Hördauer*. Die hierfür erforderliche Zeitmessung wird in unserem Design zunächst als von der Präferenz unabhängige Größe betrachtet (anders als bei Sakai, 2011a, 2011b, im Druck). Erst in einem zweiten Schritt fließen die freiwillige Hördauer und die Präferenzmessung als unabhängige Größen in ein Maß der Offenohrigkeit ein.

Software und Methode

Die präzise Messung der freiwilligen Hördauern *und* der Präferenzurteile zu den einzelnen Items erfordert ein computerbasiertes Versuchsdesign. Die erforderliche Software *OpenEar* wurde von den Autoren an der Universität Osnabrück in der objektorientierten Programmierumgebung Real-Studio für die Plattformen MacOS und Windows entwickelt. Neben der Möglichkeit der genauen Zeitmessung bietet der computerbasierte Ansatz gegenüber dem alten Papier-und-Bleistift-Design weitere grundsätzliche Vorteile:

- Die Beispiele können für jede Person neu randomisiert werden. Dies minimiert die Gefahr von Reihenfolgeeffekten gegenüber dem bisherigen, klassenorientierten Verfahren.
- Versuchspersonen hören individuell mit Kopfhörer. Gerade bei Grundschulkindern konnte in den bisherigen Untersuchungen beim gemeinsamen Hören im Klassenverband eine starke gegenseitige Beeinflussung durch spontan im Plenum mitgeteilte Eindrücke und Meinungen beobachtet werden.

Die Software bietet zudem vielfältige Einstellungsmöglichkeiten, die neben der konkreten Studie eine Verwendung auch in anderen Untersuchungsdesigns in Musikpsychologie und Musikpädagogik ermöglicht, bei denen ein individueller klingender Fragebogen benötigt wird. *OpenEar* steht hierfür kostenlos zu Verfügung.¹

Die beiden Größen Hördauer und Präferenz werden nacheinander in zwei verschiedenen Programmteilen gemessen. Um eine möglichst natürliche Hörsituation entstehen zu lassen, in der das Hören und die Hördauer noch nicht durch Prozesse der expliziten Urteilsfindung beeinflusst werden, findet der freie Hörteil immer *vor* dem Bewertungsteil statt. Auch in den Instruktionen zum ersten Teil wird der zweite Versuchsteil mit seiner Bewertungsaufgabe noch nicht erwähnt.

Im ersten Teil wird den Versuchspersonen ein Pool von Musikbeispielen in randomisierter Folge nacheinander vorgespielt. Jedes Musikbeispiel kann dabei beliebig lange angehört werden, bis durch das Anklicken eines Knopfs das nächste Musikbeispiel startet. Um trotz der individuell sehr unterschiedlichen Hördauern die Versuchsdauer kalkulieren und begrenzen zu können, kann in der Software eine Maximaldauer für den ersten Teil

¹ Download unter folgender Adresse: <http://systematik.musik.uni-osnabrueck.de>

eingestellt werden. Nach dieser Zeit endet der erste Teil, selbst wenn dann noch nicht alle Beispiele angehört wurden. Um auch hier die Hördauern nicht zu beeinflussen, wird diese zeitliche Begrenzung den Versuchspersonen im Vorfeld nicht mitgeteilt.

Im zweiten Teil hören die Versuchspersonen die Musikbeispiele jeweils eine in den Programmeinstellungen definierte Zeit lang an, bevor eine Bewertungsskala aktiv wird, auf der sie ihr Urteil abgeben sollen. Erst danach kann mit einem weiteren Knopfdruck zum nächsten Beispiel weiter gegangen werden. Es sind dabei alle Beispiele in neu randomisierter Folge zu bewerten, auch diejenigen, bei denen ggf. aus Zeitgründen im ersten Teil keine freiwillige Hördauer gemessen werden konnte. Bei der Bewertungsskala kann in den Programmeinstellungen zwischen drei 5-stufigen Gefallensskalen gewählt werden: einer verbalen Skala sowie zwei ikonographischen Skalen mit Smileys (wie bei Gembris und Schellberg) oder Wetter-symbolen (wie teilweise Louven, 2011). Insgesamt bildet der zweite Versuchsteil damit auch den Versuchsablauf der früheren Studien weitgehend im Computer nach.

Ergänzt wird der Versuchsablauf durch einen demographischen Fragebogen zu Beginn und einen Zwischenbildschirm, der bei verbal gegebenen Instruktionen ein unkontrolliertes, selbständiges Weitergehen vom ersten zum zweiten Versuchsteil ohne verbale Instruktion verhindert (Abbildung 1).



Abbildung 1: Versuchsablauf

Die hier vorzustellende Querschnittstudie wurde von Aileen Ritter an der Grundschule Horst in Garbsen (bei Hannover) durchgeführt. Alle Schüler der 2-zügigen Grundschule, d. h. 160 Kinder (6 bis 11 Jahre, $M=8.35$) aus

Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign

den Klassen 1 bis 4, nahmen an der Untersuchung teil. Pro Klasse stand eine Schulstunde für den Versuch zur Verfügung, so dass mithilfe der 12 Rechner des mobilen Maclabors der Systematischen Musikwissenschaft der Universität Osnabrück in zwei Durchgängen zu jeweils ca. 20 Minuten max. 24 Kinder einer Klasse teilnehmen konnten.

Tabelle 1: Die 17 Musikbeispiele der Offenohrigkeitsuntersuchung 2011 in Garbsen.

Gembris & Schellberg	Klassik: J. S. Bach: Orchestersuite Nr. 3, D-Dur, Gavotte I
	Klassik: F. Mendelssohn: Sinf. Nr. 4 op. 90 „Italienische“, 1. Satz
	Klassik: W. A. Mozart: Arie „Voi, che sapete“ aus „Le nozze di Figaro“
	Avantgarde: H. W. Henze: 3. Sinfonie, 3. Satz
	Avantgarde: G. Scelsi: Canti di Capricorni, Nr. 1
	Ethno: Bulgarian Voices Angelite: Dancing Voices (trad.)
	Pop: Propaganda: Heaven give me words
Louven (Streicher)	Klassik: W. A. Mozart: Sinfonie f. Streicher G-Dur KV 136, 3. Satz
	Avantgarde: Henry Cowell: Ensemble for String Orchestra, 4. Satz
aktualisiert	Pop: Pietro Lombardi: „Call my name“ (2011)
Ergänzungen (v. a. aktuelle populäre Stile, Schlager, Country, Jazz)	Ethno: Koreanisch: Tae-Ch'wit'a
	Techno: Scooter: B-Site
	Metal: Slayer: Black Magic
	Rap: Snoop Dog: 2 of Americaz Most Wanted
	Schlager: Marianne und Michael: „Ich möcht a Sonnenstrahl...“
	Country: Johnny Cash: Orange Blossom
	Cool Jazz: Miles Davis: Milestones

Den Versuchspersonen wurden insgesamt 17 Musikbeispiele (siehe Tabelle 1) angeboten. Diese setzten sich zusammen aus sieben der ursprünglichen Beispiele von Gembris und Schellberg (2003), den beiden Streicherstücken, die Louven (2011) für die Streicherklassenuntersuchung hinzugefügt hatte, einer Aktualisierung des Beispiels „aktueller Pop“, einem weiteren außereuropäischen Beispiel (traditionelle koreanische Musik *Tae-*

Ch'wit'a) und sechs weiteren populärmusikalischen Beispielen². Damit sollte einerseits das Verhältnis der Klassik- und Avantgarde/Ethno-Gruppe angeglichen und andererseits die populäre Musik um weitere, in früheren Studien fehlende Stile ergänzt werden.

Die Stücke dauerten wie in den früheren Studien jeweils maximal ca. 90 Sekunden und wurden randomisiert, ohne Wiederholung, angeboten. Aufgrund der limitierten Zeit in der Schule wurde die maximale Gesamtdauer des ersten, freien Hörteils auf 10 Minuten begrenzt. Sollte ein Kind nach 10 Minuten noch nicht alle Musikbeispiele gehört haben, wurde der freie Hörteil trotzdem beendet und der Zwischenbildschirm eingeblendet. Die Anzahl der gehörten Beispiele im ersten Teil variierte daher zwischen 6 und 17. Erst nachdem alle Kinder den ersten Teil beendet hatten, wurden alle gleichzeitig für den zweiten Teil instruiert und begannen diesen auch gleichzeitig.

Im zweiten Teil hörten sich alle Kinder alle 17 Stücke jeweils 25 Sekunden lang in neu randomisierter Reihenfolge an. Nach jedem Beispiel musste ein Smiley als Bewertung ausgewählt werden, bevor zum nächsten Beispiel weitergegangen werden konnte. Je nachdem, wie viel Zeit die Versuchspersonen für die Bewertung brauchten, dauerte der zweite Teil zwischen ca. 8 und 12,5 Minuten.

Analyse und Ergebnisse

Neben den zwei unabhängigen Variablen (Klassenstufe und Art der Musik) wurden zwei abhängige Variablen gemessen: a. die Präferenzurteile und b. die freiwilligen Hördauern. Zunächst soll untersucht werden, ob in unserem neuen, computergestützten Design Präferenzurteile gefällt werden, welche mit denen der vorherigen Papier-und-Bleistift-Studien vergleichbar sind, ob sich also auch hier ein Abfallen der Präferenz für „ungewöhnliche“ Stile im Lauf der Grundschulzeit zeigt.

Im zweiten Schritt soll die Beziehung zwischen Präferenzurteil und Hördauer untersucht werden. Die freiwillige Hördauer operationalisiert die Bereitschaft, sich mit der angebotenen Musik zu beschäftigen. Da dies nach

² Die populärmusikalischen Beispiele wurden von Katrin Drazek-Kappus zur Verfügung gestellt, die diese für ihr Promotionsprojekt zu *Musikpräferenzen und Identität bei Erwachsenen mit selbstunsicherer Persönlichkeit* ausgewählt und evaluiert hat (vgl. Drazek-Kappus, 2011). Herzlichen Dank dafür!

den theoretischen Überlegungen (s.o.) nicht gleichbedeutend ist mit Präferenz, wird hier kein eindeutiger Zusammenhang erwartet.

Im dritten Schritt sollen die Variablen Hördauer und Präferenz auf der Basis der oben angeführten Definition von Offenohrigkeit zusammen betrachtet und zu einem gemeinsamen Index der Offenohrigkeit kombiniert werden.

a. Präferenzurteile

Die von Louven (2011) mit einer Teilmenge der aktuell verwendeten Items (s. o.) im ‚alten‘ Papier-und-Bleistift-Design durchgeführte Streicherklassen-Studie konnte faktorenanalytisch einen deutlichen Genre-Einfluss auf die Präferenzurteile nachweisen, wobei die Genrefaktoren weitgehend mit den a priori festgelegten Genrekategorien bei Gembris & Schellberg (2007) überein stimmten.

Führt man über die von Louven (2011) verwendeten Stücke und das aktualisierte Popbeispiel eine explorative Faktorenanalyse mit den softwarebasierten Präferenzurteilen der aktuellen Studie durch, so zeigen sich drei Faktoren mit Eigenwerten > 1 , die als Klassik (Eigenwert 3.885), Avantgarde/Ethno (1.445) und Pop (1.211) interpretiert werden können (KMO: .793, erklärte Gesamtvarianz 65.40%, Kommunalitäten zwischen .549 und .742; Hauptkomponentenanalyse, Varimax). Dies entspricht fast exakt den in der Studie von Louven (2011) aufgetretenen Faktoren und Faktorzuordnungen. Auch sonst sind die Bewertungen sehr ähnlich: Pop wird in allen Altersstufen signifikant besser bewertet als die anderen Stilgruppen (gepaarte t-Tests je Klassenstufe mit jeweils Klassik und Avantgarde/Ethno, alle $p < .01$) und wird gleichbleibend gut bewertet ($F(3, 156) = 1.51, p = .212$). Klassik und Avantgarde/Ethno unterscheiden sich in der Bewertung nicht, sie fallen aber mit der Klassenstufe signifikant ab ($F(3, 156) = 3.499, p = .017$; $F(3, 156) = 3.303, p = .022$). Die Urteile der Stücke bleiben im Mittel bei positiven bis neutralen Bewertungen (1.29 – 3.75). Die Ergebnisse von Louven (2011) konnten somit mit dem neuen Design weitgehend repliziert werden. Dies weist darauf hin, dass die Präferenzurteile durch die neue Methode nicht in einer Weise beeinflusst werden, die die Vergleichbarkeit mit den Papier-und-Bleistift-Studien einschränkt.

Tabelle 2: Faktoranalyse über alle Beispiele, erklärte Gesamtvarianz (um Komponenten 11-16 gekürzt)

Erklärte Gesamtvarianz									
	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,507	32,394	32,394	5,507	32,394	32,394	4,352	25,600	25,600
2	2,726	16,037	48,431	2,726	16,037	48,431	2,552	15,010	40,611
3	1,387	8,156	56,588	1,387	8,156	56,588	2,536	14,916	55,527
4	1,051	6,180	62,768	1,051	6,180	62,768	1,231	7,241	62,768
5	,849	4,994	67,762						
6	,706	4,153	71,915						
7	,645	3,792	75,707						
8	,620	3,648	79,355						
9	,528	3,108	82,463						
10	,512	3,014	85,477						
17	,242	1,421	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Bezieht man alle 17 Musikstücke der aktuellen Studie in die Faktorenanalyse ein, so wird die Stichprobeneignung durch einen KMO = .848 als *recht gut* (Kriterium nach Kaiser) ausgewiesen. Auch Bartlett's Test auf Sphärizität (ungef. $\chi^2(136) = 1091.230$, $p = .000$) und die MSA-Werte der einzelnen Variablen (alle zwischen .81 und .90, mit Ausnahme von .67 für Pietro Lombardi) weisen die Eignung der erhobenen Variablen für eine Faktorenanalyse aus. Die Hauptkomponentenanalyse weist nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium vier Faktoren mit Eigenwerten > 1 aus, die zusammen ca. 63% der Gesamtvarianz aufklären (Tabelle 2) und auch durch eine Screeplot-Analyse nach Cattell bestätigt werden. Die Kommunalitäten zeigen, dass die vier extrahierten Faktoren zwischen 51% (Cowell) und 75% (Propaganda) der Varianz der einzelnen Variablen aufklären.

Tabelle 3: Explorative Faktorenanalyse, rotierte Komponentenmatrix.

Rotierte Komponentenmatrix				
	Komponente			
	1 Klassik, Jazz, Schlager	2 Avantgarde/ Ethno	3 aktuell Populäres	4 „alter“ Pop
Mozart Sinfonie	,861			
Bach	,845			
Mendelssohn	,810			
Mozart	,688			
Marianne u. Michael	,681			
Cowell	,622			
Miles Davis	,563			
Johnny Cash	,473	,464		
Koreanisch		,823		
Scelsi		,741		
Bulgarian Voices		,644		
Henze		,481		
Snoop Dog			,743	
Slayer			,742	
Scooter			,708	
Pietro Lombardi			,586	,481
Propaganda				,791

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
 Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Die inhaltliche Interpretation der extrahierten Faktoren gelingt auf Basis der Varimax-rotierten Faktorladungen (Tabelle 3). Es zeigt sich ein erster Faktor, auf den vor allem Klassik, aber auch Schlager, Jazz und Country laden. Als zweiten Faktor kann eine Avantgarde/Ethno Gruppe identifiziert werden. Eher ungewöhnlich ist, dass das stark dissonante Streicher-Stück von Henry Cowell statt auf den Avantgarde- vor allem auf den Klassikfaktor lädt, was sich eventuell durch die „klassische“ Streicherbesetzung erklären lässt. Ungewöhnlich scheint auch die starke Ladung des Johnny Cash-Beispiels (*Orange Blossom*) auf den Avantgarde-Faktor. Dies könnte auf die stark dissonierenden Mundharmonika-Motive und die ungewöhnliche Stimmbehandlung zu Beginn des Beispiels zurückzuführen sein. Während auf Faktor drei alle aktuellen populären Stücke laden (Snoop Dog, Slayer, Scooter und auch Pietro Lombardi), steht der vierte Faktor vor allem für das einzige ältere Pop-Beispiel (*Heaven give me words* von Propaganda aus dem Jahr 1990). Aber auch das stilistisch konventionellste jüngere Pop-Beispiel (Pietro Lombardi) zeigt auf diesem Faktor eine nennenswerte zweite Ladung. Offensichtlich differenzieren die Kinder jedoch recht genau

zwischen der jugendkulturell-populären Musik ihrer aktuellen Lebenswelt und allgemein-konventioneller Pop-Stilistik.

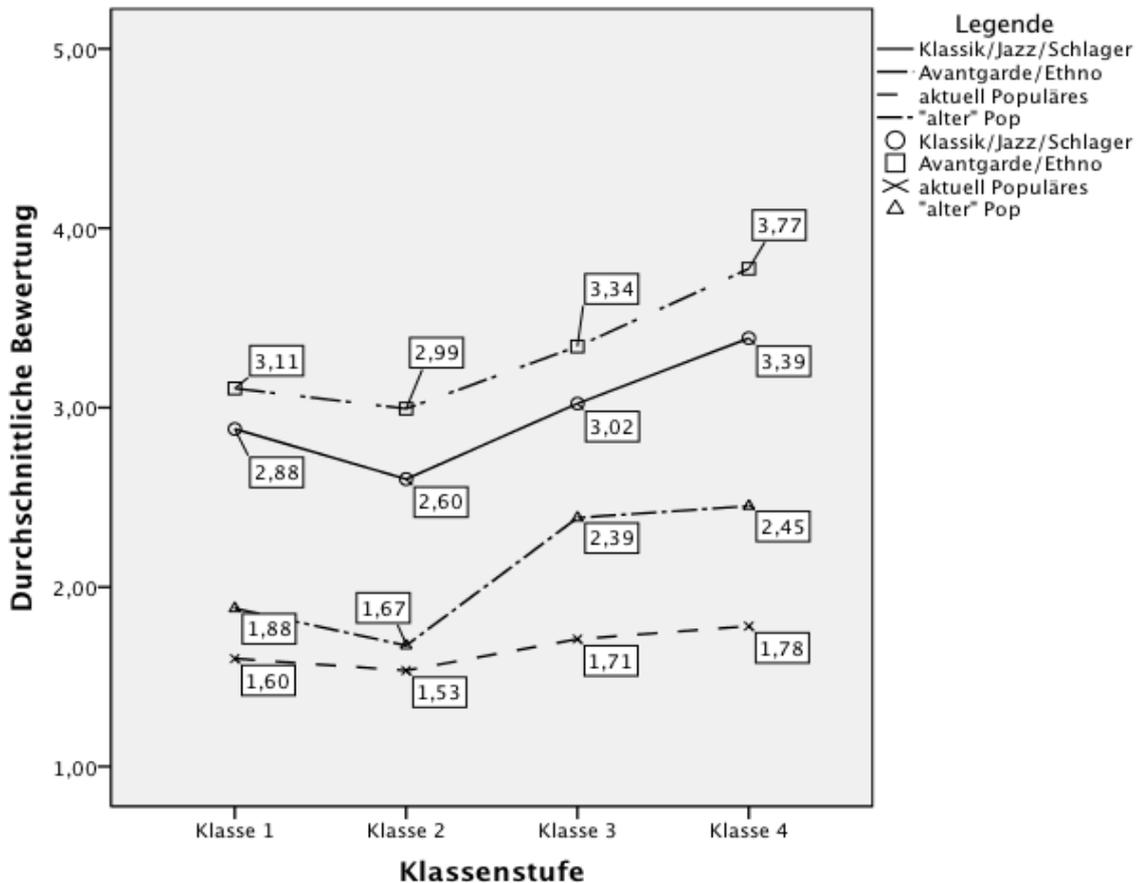


Abbildung 2: Mittlere Bewertungen der vier Faktoren/Stilgruppen pro Klassenstufe

Abbildung 2 zeigt je Klassenstufe für alle vier Faktoren die durchschnittlichen Bewertungen aller Stücke, die auf dem jeweiligen Faktor ihre stärkste Ladung haben. Wieder zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie bei Louven (2011): Pop und populäre Musik werden in allen Klassenstufen signifikant besser bewertet als Klassik/Jazz/Schlager und Avantgarde/Ethno (t -Test mit gepaarten Stichproben, $t(159) = 9.89 - 12.53$, $p < .01$, genauso je Klassenstufe). Dabei unterscheiden sich die Bewertungen für älteren Pop und aktuell Populäres während der 1. und 2. Klasse nicht, während sie sich in der 3. und 4. Klasse signifikant unterscheiden ($t(43) = -3.29$, $p = .002$; $t(30) = -2.70$, $p = .011$). Nur die aktuelle populäre Musik findet über alle Klassenstufen eine gleichbleibend hohe Zustimmung ($M = 1.64$, $SD = .80$; $F(3,156) = .70$,

$p = .549$). Relativ unbeliebt ist hingegen in allen Klassen der Faktor 1 Klassik/Jazz/Schlager ($M = 2.94$, $SD = 1.05$). Der leichte Vorsprung gegenüber den noch unbeliebteren Avantgarde/Ethno-Stücken ist nur in der 2. und 4. Klasse signifikant (t -Test mit gepaarten Stichproben: $t(42) = -2.26$, $p = .029$; $t(30) = -2.42$, $p = .022$).

In der Übersicht der Klassenstufen zeigt die varianzanalytische Betrachtung ein insgesamt signifikantes Abfallen der Bewertung für Klassik/Jazz/Schlager ($F(3,156) = 3.62$, $p = .015$), Avantgarde/Ethno ($F(3,156) = 3.74$, $p = .015$) und auch des älteren Pop ($F(3,156) = 3.74$, $p = .012$) während der Grundschulzeit, während sich die Bewertung der aktuellen Populärstücke nicht signifikant ändert ($F(3,156) = .70$, $p = .549$).

Werden nur die im zweiten Teil erhobenen Präferenzurteile betrachtet, repliziert unser neues Design erneut die grundsätzlichen Ergebnisse der bisherigen Studien. Dabei spielt es für die Präferenzurteile auch keine Rolle, ob ein Stück vor der Bewertung im ersten, freien Hörteil bereits einmal gehört wurde: sämtliche Vergleichstests hierzu bleiben nicht signifikant. Wird wie bisher die Offenohrigkeit nur aus der Präferenz abgeleitet, so müsste nach diesem Ergebnis die sinkende Offenohrigkeit von Kindern in der Grundschule erneut als bestätigt ansehen werden.

b. Hördauern

Auf der Basis unseres neuen theoretischen Konzepts von Offenohrigkeit war es die Kernidee unseres neuen Designs, durch die Messung der freiwilligen Hördauern die Bereitschaft der Kinder zu ermitteln, sich mit einer Musik zu beschäftigen. Zunächst sollen daher, analog zur Betrachtung der Präferenzurteile, die Hördauern zwischen den vier Klassenstufen verglichen werden.

Im varianzanalytischen Vergleich der vier Klassenstufen zeigen sich überhaupt nur bei drei Stücken (Henze, Slayer und Pietro Lombardi) signifikante Unterschiede der durchschnittlichen Hördauern ($F(3,116) = 4.14$, $p = .008$; $F(3,123) = 4.22$, $p = .007$; $F(3,125) = 5.10$, $p = .002$; siehe Abbildung 3). Die Hördauern aller anderen Stücke unterscheiden sich zwischen den vier Klassenstufen nicht signifikant. Damit weichen die freiwilligen Hördauern deutlich von der bei den Präferenzurteilen immer wieder beobachteten Verschlechterungstendenz während der Grundschulzeit ab.

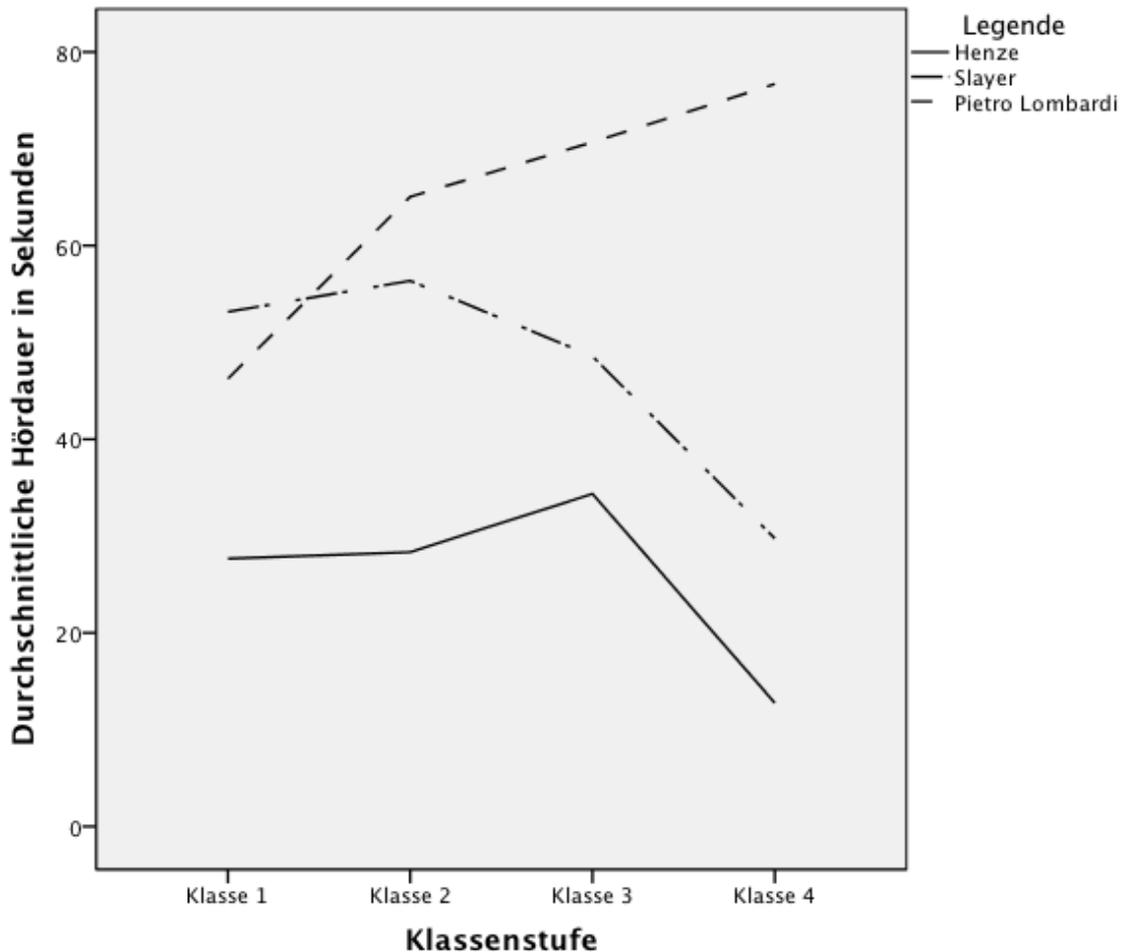


Abbildung 3: Durchschnittliche freiwillige Hördauer nach Klassenstufen: signifikante Änderungen für Henze, Slayer, Pietro Lombardi

Werden positiv bewertete Beispiele im Durchschnitt auch länger gehört? Die mittleren Präferenzurteile und die mittleren Hörzeiten über alle Beispiele und alle Schüler korrelieren stark und signifikant ($r(17) = -.833$, $p < .01$, 2-seitig). Grundsätzlich findet sich dieser Zusammenhang auch bei getrennter Betrachtung der vier Jahrgänge.

Die hohe Korrelation ist vor allem auf vier Musikbeispiele zurückzuführen (Abbildung 4). Hierbei handelt es sich genau um die vier Beispiele des in der Faktorenanalyse extrahierten Faktors 3 („aktuell Populäres“). Die Pearson-Korrelation wird unter Ausschluss dieser Beispiele deutlich nicht signifikant ($r(13) = -.384$, $p = .196$, 2-seitig). Ohne Berücksichtigung der aktuellen Populärmusik gibt es daher keinen allgemeinen Zusammenhang zwischen Präferenz und Hördauer. Bei diesen vier Beispielen allein korrelieren hingegen mittlere Hördauer und mittlere Bewertung äußerst stark

($r(4) = -.996, p = .006$). Dies weist darauf hin, dass die aktuelle populäre Musik eine eigene Ebene bildet, eine Art „Common-Sense“, der von allen Kindern gemocht und von allen lange angehört wird. Diese stellt einen vom Rest der Beispiele abgekoppelten Bereich dar, der für allgemeine Aussagen zum Zusammenhang von Präferenz und Hördauer im Konzept der Offenohrigkeit keine differenzierten Rückschlüsse zulässt.

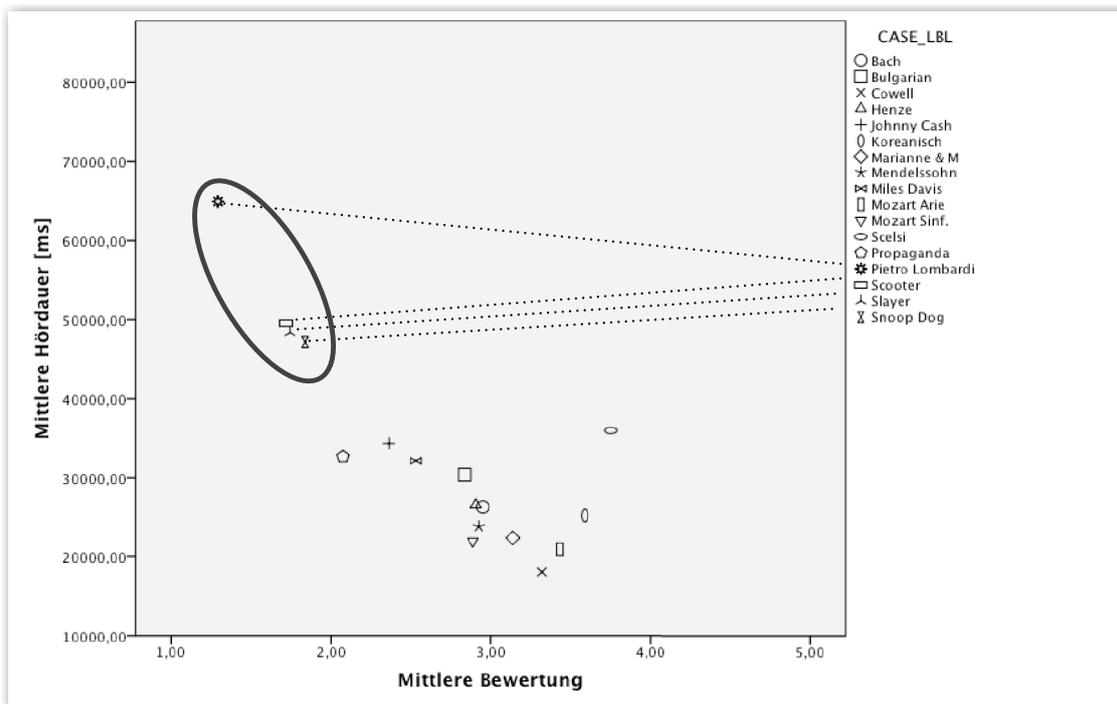


Abbildung 4: Die Korrelation ist auf die Beispiele in Faktor 3 (aktuell Populäres) zurückzuführen

c. Der Offenohrigkeits-Index (OOI)

Die Frage bleibt, wie sich die Offenohrigkeit einer Versuchsperson in den Daten zeigt. Laut der zu Beginn erläuterten These bedeutet Offenohrigkeit die Bereitschaft, sich auch mit Dingen zu beschäftigen, die einem nicht unmittelbar gefallen. Die gemessenen Präferenz- und Hörzeitdaten liefern deshalb erst in ihrer Verbindung ein valides Maß der Offenohrigkeit: Das Gefallensurteil wird ausgewertet, um zu wissen, welche Stücke den Kindern gefallen haben und welche nicht, während die Messung der Hördauern Aufschluss über die Bereitschaft der autonomen Beschäftigung mit den Musikbeispielen liefert. Offenohrigkeit sollte sich dann darin zeigen, dass

sich die Kinder mit den Stücken länger beschäftigen, sie also länger freiwillig anhören, die sie im Präferenzurteil ablehnen. Umgekehrt sollten sich wenig offenohrige Kinder nur mit den Stücken länger beschäftigen, die sie sowieso mögen und bei abgelehnten Stücken schnell weiterklicken.

Um sich diesen Sachverhalt vor Augen zu führen, sollen zwei Fallbeispiele betrachtet werden (Abbildung 5). Beide Mädchen sind aus dem zweiten Schuljahr, haben keinen Musikunterricht außerhalb der Schule und hörten im ersten Versuchsteil alle 17 Stücke (die Reihenfolge der Stücke wurde in der Abbildung vereinheitlicht und zeigt daher nicht den realen Versuchsablauf).

Das obere Mädchen hörte alle Stücke mit negativer Bewertung (≥ 3) nur sehr kurz an, bzw. klickte sie sofort weg, während die Stücke, die es besonders gern mochte (≤ 3), sehr lang angehört wurden (die neutrale Bewertung 3 wird in die positive *und* negative Kategorie gerechnet). Genau andersherum verhält es sich bei der zweiten Schülerin. Diese hörte sich die Stücke, die sie negativ bewertete (≥ 3) besonders lang an, während sie die Stücke, die sie sehr gern mochte (≤ 3), nur sehr kurz anhörte (mit Ausnahme des „Common-Sense“-Stücks von Pietro Lombardi). Obwohl die erste Schülerin insgesamt viel mehr positive Wertungen (≤ 3) abgab als die zweite und daher nach der Maxime der früheren Studien („Offenohrig sein heißt, viel zu mögen“) als offenohriger gegolten hätte, zeigt der Einbezug der Hördauern, dass das zweite Mädchen eine viel größere Bereitschaft zeigt, sich mit Musik zu beschäftigen, die sie negativ bewertet. Damit erweist sich das zweite Mädchen als bedeutend offenohriger als das erste.

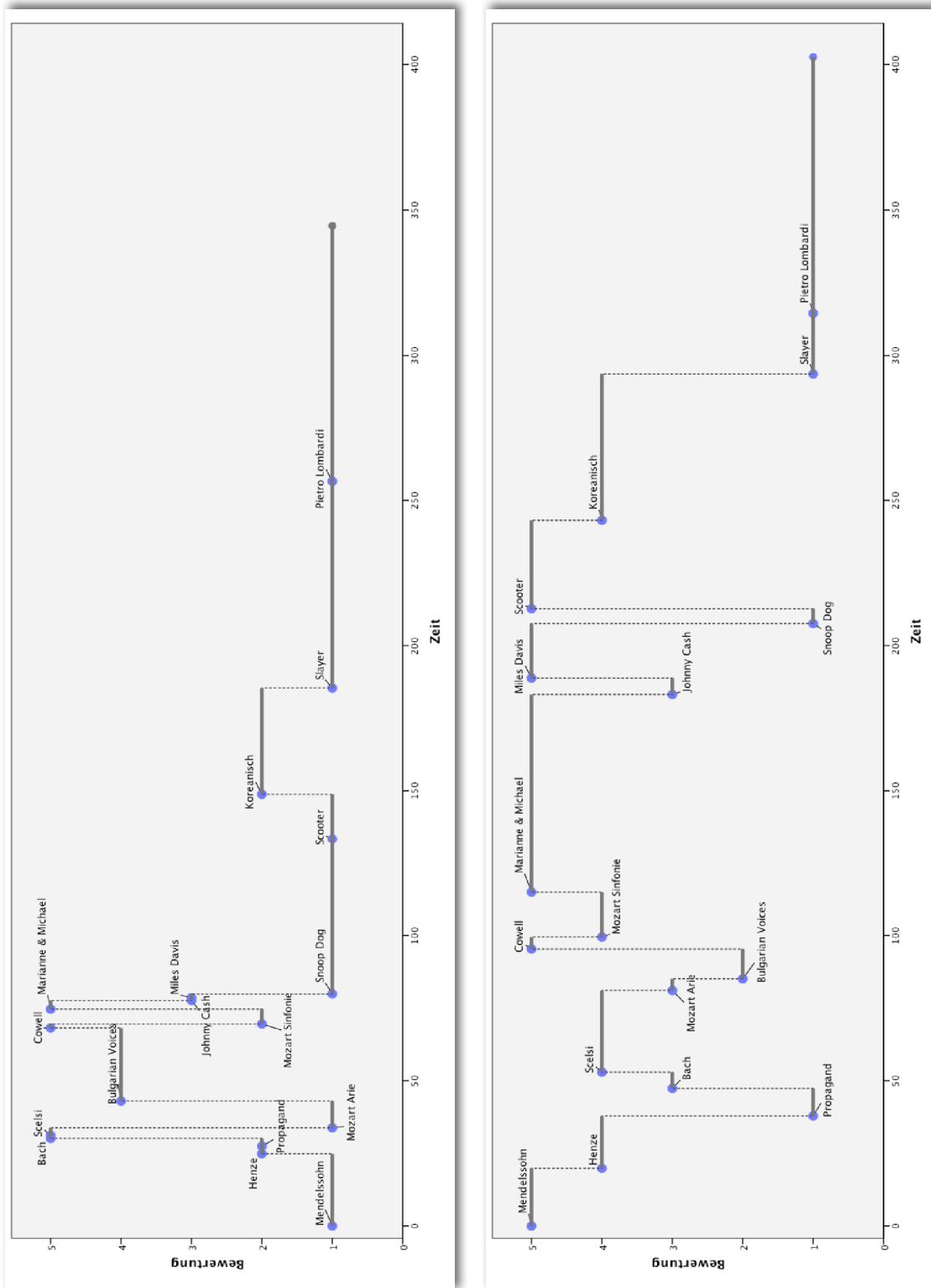


Abbildung 5: Bewertungen und Hördauern aller 17 Stücke anhand zweier Fallbeispiele

Um das so zu beobachtende, offenohrige Verhalten zu quantifizieren, schlagen wir vor, die durchschnittlichen Hördauern der negativ (≥ 3) und positiv (≤ 3) bewerteten Beispielen ins Verhältnis zu setzen. Der so definierte Offenohrigkeits-Index (*OOI*) berechnet sich demnach wie folgt:

$$OOI = \frac{\tau_n}{\tau_p} = \frac{\frac{1}{n_n} \sum_n t}{\frac{1}{n_p} \sum_p t}$$

Die durchschnittliche Hördauer der Stücke, die auf der fünfstufigen Bewertungsskala mit 3 oder höher (d. h. negativ) bewertet wurden (τ_n), wird geteilt durch die durchschnittliche Hördauer der Stücke, die mit 3 oder weniger, d. h. die positiv bewertet wurden (τ_p). Je größer der Wert des *OOI*, desto offenohriger ist die Vp. Der *OOI* ist sehr anschaulich interpretierbar. So bedeutet z. B. ein Wert von 0,5 eine nur halb so große Bereitschaft, sich Musik anzuhören die abgelehnt wird im Vergleich zu Musik, die gemocht wird.

Für das erste Mädchen aus Abbildung 5, das die nicht gemochte Musik schnell wegklickt, ergibt sich damit ein niedriger *OOI* von 0,2. Die zweite Schülerin hingegen, die sich im ersten Versuchsteil vor allem mit Musik beschäftigt hat, die sie später ablehnend bewertete, erhält hingegen einen relativ hohen *OOI* von 1,2.

Abbildung 6 zeigt, dass der *OOI* in der gesamten Stichprobe annähernd normalverteilt ist (Kolmogorov-Smirnov 0.200, Signifikanzkorrektur nach Lilliefors). Während der Mittelwert bei 0,62 liegt, weisen nur 21 der 160 Vpn (ca. 13%) einen $OOI \geq 1$ auf.

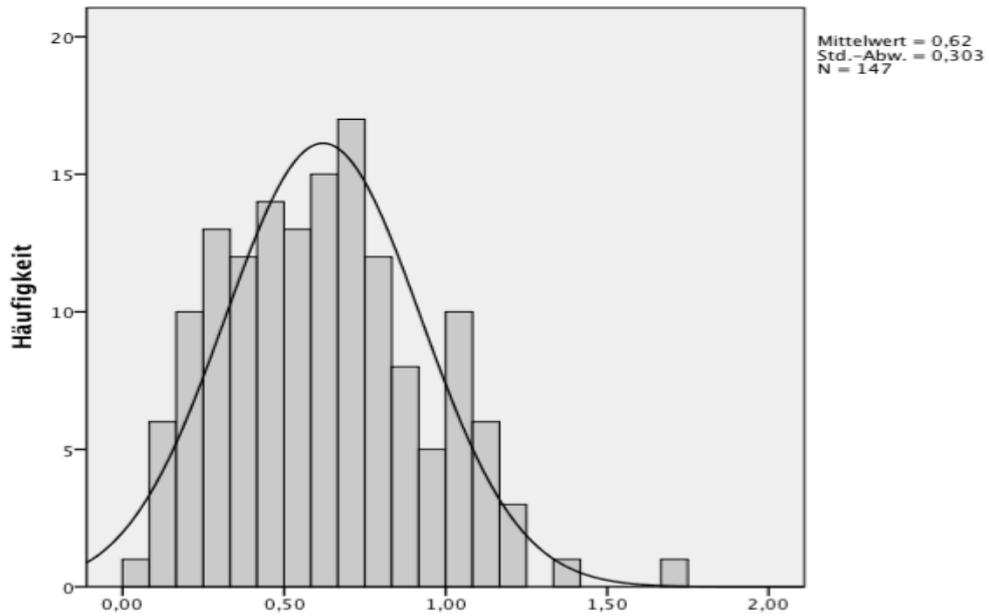


Abbildung 6: Verteilung des *OOI* in der Gesamtstichprobe

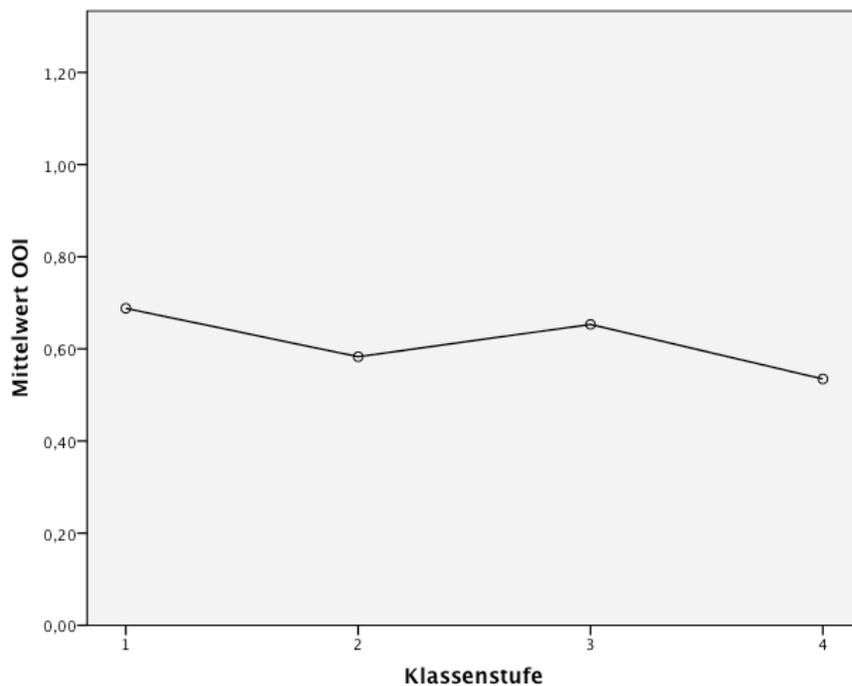


Abbildung 7: Durchschnittlicher *OOI* pro Klassenstufe

Welchen Einfluss haben die Faktoren Alter, zusätzlicher Musikunterricht und Geschlecht auf den *OOI*? Abbildung 7 zeigt den mittleren *OOI* in den verschiedenen Altersstufen. Eine einfaktorielle ANOVA zeigt keine signi-

signifikanten Unterschiede zwischen den Klassenstufen ($F(3, 143) = 1.774$, $p = .155$, vgl. Abbildung 7). Dies stellt die zentrale These der Offenohrigkeits-Forschung in Frage, nach der die Offenohrigkeit mit zunehmendem Alter abnimmt.

Auch der Einfluss der Variable „zusätzlicher Musikunterricht“ ist nicht signifikant ($t(145)=1.37$, $p = .174$), die Effektstärke ist hier mit $d = 0,24$ nur klein. Einzig zwischen den Geschlechtern findet sich ein deutlich signifikanter Unterschied: die Mädchen haben mit einem deutlich höheren *OOI* ($M = .72$, $SD = .30$) als die Jungen ($M = .52$, $SD = .27$): $t(145)=4,27$, $p < .001$). Dies ist mit $d = .70$ als mittlerer Effekt einzustufen.

Auch eine univariate Varianzanalyse mit Geschlecht und Musikunterricht als Faktoren und der Klassenstufe als Kovariate (Tabelle 4) weist einzig den Einfluss des Geschlechts auf den *OOI* als signifikant aus. Insbesondere der Einfluss der Klassenstufe ist hingegen deutlich nicht-signifikant. Dies zeigt, dass sich die mit dem *OOI* gemessene Offenohrigkeit im Verlauf der Grundschulzeit *nicht* ändert.

Tabelle 4: Univariate Varianzanalyse

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: *OOI*

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	1,721 ^a	4	,430	5,230	,001
Konstanter Term	10,322	1	10,322	125,461	,000
klassenstufe	,149	1	,149	1,811	,181
geschlecht	1,217	1	1,217	14,797	,000
musikunterricht	,068	1	,068	,830	,364
geschlecht * musikunterricht	,032	1	,032	,393	,532
Fehler	11,683	142	,082		
Gesamt	69,988	147			
Korrigierte Gesamtvariation	13,404	146			

a. $R^2 = ,128$ (korrigiertes $R^2 = ,104$)

Fazit und Ausblick

In allen vorherigen Studien wurde Offenohrigkeit fälschlicherweise mit Präferenz gleichgesetzt bzw. nur mit Hilfe von Präferenzdaten operationalisiert. Durch die Messung der freiwilligen Hördauer kann nun die Bereitschaft zur Beschäftigung mit präferierter und nicht präferierter Musik in dem vorgestellten Offenohrigkeits-Index in Beziehung gesetzt und quantifiziert werden. Damit erscheint das Konzept der Offenohrigkeit, und insbesondere die These der mit zunehmendem Alter nachlassenden musikalischen Offenheit und Neugier, in gänzlich neuem Licht. Dies ist besonders im musikpädagogischen Kontext von großer Bedeutung. Bisher schien die Forschung darauf hinzudeuten, dass mit der zunehmenden Orientierung des Musikgeschmacks der Kinder an populärer Musik auch die Offenheit gegenüber andersartiger Musik verschwindet. Dies können wir nach unseren bisherigen Ergebnissen nicht bestätigen: Der OOI verändert sich im Laufe der Grundschulzeit nicht, die Kinder bleiben demnach unverändert offenohrig. Dieser deutliche Widerspruch zu den bisherigen Ergebnissen erklärt sich dadurch, dass mit der alten Methodik nicht die Offenohrigkeit, sondern die Geschmacksbildung der Kinder gemessen wurde, die sich zunehmend an populären Stilen orientiert, wie auch unsere Ergebnisse bestätigen (und die man je nach Standpunkt positiv oder negativ bewerten kann). Die Offenheit der Kinder jedoch, sich mit Musik jeglicher Art zu beschäftigen, bleibt bei den Kindern unabhängig von diesen Geschmacksbildungsprozessen erhalten. Einzig das Geschlecht scheint diese nachhaltig zu beeinflussen: Mädchen sind offenohriger als Jungen. Dies im Sinne eines breiten musikalischen Horizonts zu nutzen ist eine Chance, aber auch eine Herausforderung für die Musikpädagogik in der Grundschule.

Das hier erstmals vorgestellte neue Offenohrigkeitskonzept und der *OOI* werfen eine Reihe weiterer Forschungsperspektiven und -fragen auf. So ist in Folgestudien der Zusammenhang zwischen Alter und Offenohrigkeit bzw. speziellem Musikunterricht und Offenohrigkeit in verschiedenen Alters- und Personengruppen zu klären. Hierzu sollen zum einen die Entwicklung und Einflussfaktoren der Offenohrigkeit bzw. des *OOI* in der Grundschule weiter analysiert, zum anderen aber auch die untersuchte Personengruppe auf Gymnasialschüler und Studierende ausgeweitet werden. Hierbei soll festgestellt werden, ob spezieller Musikunterricht, wie der einer Streicherklasse oder auch an einem Musikgymnasium, lediglich die Geschmacksbildung oder auch die mit dem *OOI* gemessene musikalische Offenheit beeinflussen kann.

Wird schließlich von musikalischer Offenheit bzw. Offenohrigkeit als einem Persönlichkeitsaspekt ausgegangen, so liegt die Vermutung nahe, dass Offenohrigkeit in direkter Verbindung mit Offenheit im Allgemeinen steht. Daher soll in einer weiteren Studie mit Studierenden die mit unserem Verfahren ermittelte musikalische Offenheit mit der Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrungen“ des NEO-FFI-Persönlichkeitsprofils nach Costa & McCrae (1992) in Beziehung gesetzt werden.

Literatur

- Abeles, H. F. & Chung, J. W. (1996). Responses to Music. In D. A. Hodges (Hrsg.), *Handbook of music psychology* (S. 285-342). San Antonio: IMR.
- Behne, Klaus-Ernst (1993). Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Kinder – Kultur: Ästhetische Erfahrungen, Ästhetische Bedürfnisse* (S. 83-106). Opladen: Leske + Budrich.
- Costa, P. T. Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Drazek-Kappus, K. (2011). Musikpräferenz und Identität bei Erwachsenen mit selbstunsicherer Persönlichkeitsakzentuierung. In F. Olbertz (Hrsg.), *Musik und Gesundheit: Abstracts der 27. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (S. 52-53). Osnabrück: DGM.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter & Th. H. Stoffer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Spezielle Musikpsychologie*, (S. 279-342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie: Bd. 19 (S. 71-92). Göttingen: Hogrefe.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, (Special issue), 51-54.
- Kopiez, R. & Kobbenbring, M. (2006). Die Altersabhängigkeit des Musikgeschmacks: Neue Ergebnisse zur Hypothese der „Offenohrigkeit“ (open earedness). In C. Spahn (Hrsg.), *Musik und Emotion: Abstracts der 22. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (S. 39-40), Freiburg: DGM.

Hargreaves' „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign

- Kopiez, R. & Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), 121-138.
- Kopiez, R. & Lehmann, M. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter: Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie – Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie: Bd. 21 (S. 30-55), Göttingen: Hogrefe.
- LeBlanc, A. (1991). Effect of maturation/aging on music listening preference: A review of the literature. Paper presented at the *Ninth National Symposium on Research in Music Behavior*. Cannon Beach, Oregon.
- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die ‚Offenohrigkeit‘ bei Grundschulkindern: Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, (50), 48-59.
- Sakai, W. (2011a). Music preferences and family language background: A computer-supported study of children's listening behaviour in the context of migration. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 174-195.
- Sakai, W. (2011b). Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund. In B. Clausen (Hrsg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Comparative research in music education* (S. 177-203). Essen: Die Blaue Eule.
- Sakai, W. (im Druck). *Maqamlar, Musikrezeption und Migrationshintergrund. Pluri-lokale Präferenzen der Musikrezeption von Grundschulkindern mit türkischem Migrationshintergrund*. Marburg: Tectum.
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2003). Was Grundschulkindern (nicht) hören wollen: Eine neue Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse. *Musik in der Grundschule*, (4), 48-52.
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 24 (S. 37-46.). Essen: Die Blaue Eule.
- Schulden, M. L. (1990). *Musikpräferenz und Musikpädagogik: Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung*. Frankfurt: Lang.
- Städtler, Th. (Hrsg.) (1998). *Lexikon der Psychologie: Wörterbuch. Handbuch. Studienbuch*. Stuttgart: Kröner.

Christoph Louven
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Osnabrück
Neuer Graben 29 / Schloss
D-49074 Osnabrück
Email: christoph.louven@uni-osnabrueck.de

Aileen Ritter
Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Osnabrück
Neuer Graben 29 / Schloss
D-49074 Osnabrück
Email: aileen.ritter@uni-osnabrueck.de

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen

‘The’ Music theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

Summary

Music Education and Music Theory in Germany, as disciplines, often seem in opposition with one another. One reason for this may be the image of Music Theory that exists within the Music Education discourse. The following essay concentrates on the societal background of this image of Music Theory, and tries to find out what interrelations may be responsible for its acceptance, as well as for its rejection. I will use Niklas Luhmann’s ‘System Theory’ as a methodological tool to help to show how special structures inside the fields of Science, Art, and Education are connected to the understanding of Music Theory within Music Education. In the end this way of ‘imagination’ is contrasted with some images from Music Theory as a discipline.

Eine Musiktheorie der Musikpädagogik?

In einer Zeit, in der die großen Entwürfe längst verabschiedet sind, von ‚Systemen‘ und ihren ‚Theorien‘ zu sprechen, mag gewagt, wenn nicht anachronistisch erscheinen (Kaiser, 2004). Anders jedoch, als der Titel es möglicherweise vermuten lässt, beabsichtigen die hier vorgenommenen systemtheoretischen Beobachtungen der ‚musikpädagogischen Musiktheorie‘ keine systematisch durchdachte Vereinheitlichung aller musikpädagogisch relevanten Erscheinungsformen von Musiktheorie, sondern – im Gegenteil – ihre Vervielfältigung. Insofern wäre eher von *Systemkritik* zu sprechen als von einem *Systementwurf*, allerdings ohne dass damit eine in nicht minder großer Geste vorzutragende ‚allgemeine‘ Kritik an ‚den‘ gesellschaftlichen Verhältnissen oder auch nur an ‚der‘ Musikpädagogik als einem ihrer Teildiskurse verbunden wäre.

Ausgangspunkt des Beobachtens ist die These, innerhalb des musikpädagogischen Diskurses existiere bereits ein mehr oder weniger einheitliches und zumeist negativ konnotiertes Modell namens ‚Musiktheorie‘, das sich als solches jedoch keiner systematischen Theoriebildung verdankt. Gemeint sind stattdessen unterschiedliche, anhand von Alltagserfahrungen und theoretischen Versatzstücken gewonnene *Modellvorstellungen*, die insgesamt eine Art Gesamtbild ergeben. Da man davon ausgehen kann, dass sich dieses Musiktheorie-Modell gerade in seiner nicht-theoretisierten Form negativ unter anderem auf die interdisziplinäre Beziehung zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie auswirkt,¹ liegt es nahe, die musikpädagogische Musiktheorie genauer in den Blick zu nehmen.

Aufschlussreich sind hier neben Texten, die sich explizit mit Musiktheorie und verwandten Themen wie ‚Harmonielehre‘ oder ‚Analyse‘ beschäftigen, auch solche, die hauptsächlich eine ganz andere Problematik bearbeiten und musiktheoretische Inhalte und Denkweisen nur am Rande streifen.² Sowohl die sich aus der Fragestellung ergebende Fülle an zur Diskussion stehenden Texten als auch die schlichte Unzugänglichkeit dessen, was jeweils ‚gemeint‘ ist, wenn der Begriff ‚Musiktheorie‘ fällt, und noch mehr, wenn lediglich entsprechende Inhalte zur Sprache kommen, verhindern dabei eine in diesem Sinne vollständige Erfassung ‚der‘ musikpädagogischen Musiktheorie. Insgesamt lassen sich jedoch einige regelmäßig wiederkehrende Verwendungsweisen sowohl des Begriffs als auch des damit verbundenen Wortfeldes feststellen, angesichts derer die Frage virulent wird, warum sich genau *dieser* Begriffsgebrauch etabliert hat bzw. welche Faktoren zu seiner Stabilisierung beitragen.

Systemtheoretische Gesellschaftstheorie

In methodisch-theoretischer Hinsicht sollen die nun folgenden Beobachtungen von einer systemtheoretischen Form der Gesellschaftstheorie geleitet werden, wie sie der Soziologe Niklas Luhmann prominent gemacht hat.³ Für den vorliegenden Zusammenhang sind dabei in erster Linie seine Ana-

¹ Zum Verhältnis der beiden Fächer allgemein s. a. Weidner, 2010.

² Auf ‚subkutane Fortschreibungen‘ dieser Art hat Stefan Rohringer kürzlich ausführlich hingewiesen (Rohringer, 2011).

³ Zu seiner soziologischen Systemtheorie allgemein vgl. besonders Luhmann, 1984, zur Gesellschaftstheorie vgl. z. B. Luhmann, 1997.

lysen konkreter gesellschaftlicher Konstellationen relevant, die über grundlegende innergesellschaftliche Strukturzusammenhänge Auskunft geben.

Basis dieser gesellschaftstheoretischen Analysen ist eine Kommunikationstheorie, bei der traditionelle Übersetzungs- oder Vermittlungsmetaphern durch den Systembegriff abgelöst sind. Indem diese Theorie die kommunikativen Prozesse selbst als Systeme metaphorisiert,⁴ macht sie begrifflich sichtbar, was als eine der wichtigsten Grundannahmen der soziologischen Systemtheorie gelten kann: Sinnbildung gilt als ein der Kommunikation emergentes Geschehen, bei dem jedes Zurückrechnen auf entsprechende Sprecherintentionen immer schon zu kurz greift.

Im Zentrum der systemtheoretischen Gesellschaftstheorie steht die Beobachtung verschiedener Kommunikationssysteme, die besonders in ihrer nicht-hierarchischen Anordnung das Bild der modernen Gesellschaft prägen. Orientiert ist diese Form der gesellschaftlichen Primärdifferenzierung⁵ an der funktionalen Ausrichtung der einzelnen Bereiche, welche sich folglich durch eine je eigene, ihrer Funktion gemäße Weise des Kommunizierens auszeichnen.⁶ Die Luhmannsche Gesellschaftstheorie geht dabei von einer der jeweiligen Systemfunktion entsprechenden stabilen Grundstruktur, dem ‚Code‘, aus, dessen Aufgabe es ist, Umwelteindrücke einer bestimmten Fragestellung gemäß zu filtern. So unterscheidet sich beispielsweise das Recht dadurch von anderen Funktionsbereichen, dass es nach ‚recht‘/‚unrecht‘ differenziert, während es die Aufgabe z. B. der Wirtschaft ist, den Zahlungsverkehr zu organisieren. Hinzu kommen ebenfalls systemeigene, aber wechselnde ‚Programme‘, die über die Zuordnung zu den jeweiligen Codewerten entscheiden. Diese je System spezifische und insofern ‚geschlossene‘ Operationsweise garantiert, dass auch ohne äußere Systemgrenzen anschlussfähige (Sinn-)Zusammenhänge zustande kommen, während ‚strukturelle Kopplungen‘ zwischen den Systemen gleichzeitig intersystemische Leistungsbeziehungen ermöglichen. Obwohl also das Rechtssystem allein nach Recht- bzw. Unrechtmäßigkeiten fragt, ist es z. B. auf finanzielle Leistungen seitens der Wirtschaft angewiesen.

⁴ Zur Rhetorik soziologischer Begriffe vgl. Lüdemann, 2004; speziell zur Metaphorik des Systembegriffs vgl. Lüdemann, 2004, S. 35-36.

⁵ Neben dieser funktionssystemischen Ebene beobachtet Luhmann z. B. auch eine organisatorische Ebene sowie zusätzliche innersystemische Differenzierungsebenen, die zum Teil jedoch ein jeweils anderes Differenzierungsverhalten aufweisen.

⁶ Unterschieden werden unter anderem Recht, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst, Liebe, Religion und Erziehung.

Dadurch ergibt sich eine Beschreibungsform, bei der auf die Annahme gesamtgesellschaftlicher Strukturen als Integrationsfaktoren – etwa gesellschaftsübergreifender Werte oder ‚Rationalität‘ als zumindest in ideeller Hinsicht gemeinsame gesellschaftliche Basis – verzichtet werden kann.⁷ Vor allem bezogen auf dieses möglichst vollständige Vermeiden von theoretisch vorgängigen und nur ontologisch zu postulierenden Strukturen entspricht die Luhmannsche Systemtheorie den Anforderungen ‚nachmetaphysischer‘ (Gesellschafts-)Theorien, wie sie aktuell unter dem Label ‚Poststrukturalismus‘ in unterschiedlichsten Theoriezusammenhängen eine Rolle spielen (Stäheli, 2000a).⁸

Musiktheorien der Musikpädagogik

Betrachtet man die Musikpädagogik als einen gesellschaftlichen Spezialdiskurs,⁹ der relativ zu den funktionalen Bereichen weiter im ‚Vordergrund‘ der Gesellschaft angesiedelt ist, dann lassen sich zahlreiche Verbindungen zwischen ihm und unterschiedlichen funktionssystemischen Konstellationen feststellen. Deutlich wird auf diese Weise, dass ‚die‘ Musikpädagogik es nicht nur mit einem als in sich einheitlich beschreibbaren Sinnzusammenhang zu tun hat – eben dem ‚musikpädagogischen‘ –, sondern darüber hinaus von gesellschaftsinternen Differenzen und Widersprüchen betroffen ist.¹⁰ Bezogen auf ihr Musiktheorie-Bild werden relevante Zusammenhänge besonders dort sichtbar, wo ‚Wissenschaft‘, ‚Kunst‘ und ‚Erziehung‘ eine Rolle spielen. In einem nächsten Schritt wird deshalb die Musiktheorie der Musikpädagogik nacheinander als ‚wissenschaftlicher‘, als ‚künstlerischer‘ und als ‚erzieherischer‘ Sinnzusammenhang beobachtet,

⁷ Luhmann grenzt sich auf diese Weise sowohl vom Strukturfunktionalismus seines systemtheoretischen Vorgängers Talcott Parsons ab, bei dem gesellschaftliche Entwicklung theoretisch stark an die Geltung gemeinsamer Werte gebunden ist, als auch von der Habermasschen Diskurstheorie, die vom Ideal einer *vernünftigen* gesellschaftlichen Kommunikation ausgeht.

⁸ Zur poststrukturalistischen Re-Lektüre der Luhmannschen Systemtheorie bzw. speziell ihrer rhetorischen sowie (theorie-)politischen Strategien vgl. besonders Stäheli, 2000b und 2010.

⁹ Unter ‚Diskurs‘ soll hier keine reine Theorie-, sondern eine Diskurs-/Praxisformation im Sinne der Dekonstruktiven Kulturwissenschaften verstanden werden (vgl. z. B. Reckwitz, 2008).

¹⁰ Auf entsprechende Widersprüche organisatorischer Art, besonders innerhalb der Musikhochschule, hat Brigitte Lion aufmerksam gemacht (Lion, 2008).

bevor anschließend ein konkretes Beispiel zeigen soll, wie unterschiedlich ein einziges Thema dementsprechend aufgefasst werden kann.¹¹

Wissenschaft als Horizont

Die moderne Wissenschaft ist, systemtheoretisch gesehen, in erster Linie damit beschäftigt, auf innerwissenschaftliche Weise wahres Wissen zu produzieren. Für sie stellt sich deshalb vor allem die Frage, wie eine Unterscheidung zwischen ‚wahr‘ und ‚falsch‘ möglich ist, wenn außerwissenschaftliche Kriterien wie religiöse Wahrheiten oder eine gesamtgesellschaftliche Rationalität als Wahrheitsgaranten wegfallen. Luhmann macht hier zwei unterschiedliche Programmtypen aus, die sich im Idealfall wechselseitig ergänzen und kontrollieren: Theorieprogramme, deren Aufgabe darin besteht, in satzförmiger Anordnung für begriffliche Begrenzungen zu sorgen, sowie Methodenprogramme, welche die Entscheidung über die Zuordnung zu genau einem der beiden Codewerte konditionieren (Luhmann, 1990, S. 401-432).

Geht man nun von einer Wissensform aus, die nur eine der beiden Programmsorten nutzt, so liegt es nahe, ihre wissenschaftliche Qualität oder auch ihren Status als Wissenschaft in Frage zu stellen. Als ‚unwissenschaftlich‘ wären also z. B. rein methodische „Rezepte“ (Luhmann, 1990, S. 414) zu verstehen, die im Sinne einer operationalisierbaren Anwendung funktionieren, ohne auf den jeweiligen Beobachterstandort zu reagieren. Wissenschaftlich gesehen fehlte dabei die Kontrolle durch ein theoretisches Programm, das einerseits theoretische Vorannahmen aufzudecken hätte und das andererseits eine bloße Reproduktion der immer gleichen Wissensinhalte zu verhindern hätte.¹²

Auf ein solches Musiktheorie-Bild, also *Musiktheorie als Methode*, trifft man im Rahmen musikpädagogischer Publikationen recht häufig. Beson-

¹¹ Der systemtheoretischen Theorieanlage entsprechend soll damit an die Stelle eines vermeintlich neutralen Beobachters ein Beobachten treten, das seine Kriterien jeweils offen legt.

¹² Mit demselben Ergebnis könnte man formulieren, es fehlte die Kontrolle durch entsprechende *methodologische* Überlegungen, eine „Methodentheorie also“ (Luhmann, 1990, S. 417), aufgrund derer „Entscheidungen“ getroffen werden können – beispielsweise hinsichtlich der Frage, „welche Methode zu welchem Forschungsvorhaben überhaupt passt“ –, die „durch das [methodische] Programm selbst nicht spezifiziert“ sind (Luhmann, 1990, S. 414).

ders deutlich wird dieses Bild, sobald die schulische Musiktheorie zur Diskussion steht. Wenn Christoph Richter z. B. betont,

„Musikunterricht ist nicht Unterricht in Musiktheorie, sondern lehrt theoretische Haltungen einzunehmen, zu erproben, vorhandene Theorieangebote zu benutzen und zu befragen, Gesetzmäßigkeiten und Muster zu entdecken und anzuwenden“ (Richter, 2002, S. 53),

so lässt dies umgekehrt auf eine Form von Musiktheorie schließen, die Richters diesem Textausschnitt unmittelbar vorangestellter Forderung widerspricht:

„Nicht aber kann es Aufgabe und Bestimmung der Musiktheorie als Disziplin und Lehrfach sein, lediglich bestimmte vorgegebene Modelle und Regeln anzuwenden, zu lehren und zu trainieren, ihre Gültigkeit dogmatisch zu postulieren und entdeckendes Erproben, Versuchen, Anwenden auszusperren.“ (Richter, 2002, S. 53)

Ein ähnliches Bild machen auch neutralere Formulierungen deutlich, wie „Musiktheorie [stehe] zu den Musikwerken in einem ähnlichen Verhältnis wie Grammatik zur Sprache“ (Gies, 2011) oder sie sei „im Sinne eines abrufbaren Regelsystems“ (Gies, 2011) zu verstehen. Zum Teil trifft sich diese Vorstellung von Musiktheorie mit der Position, die ihr innerhalb der Musikwissenschaft lange Zeit zukam. Musiktheorie wurde dort als reine Propädeutik aufgefasst, die man zu beherrschen hatte, noch bevor das ‚eigentliche‘, *musikwissenschaftliche* Arbeiten beginnen konnte.

Kunst als Horizont

Als eine Besonderheit des Kunstsystems diskutiert Luhmann das Problem, dass die Grenze zwischen ‚Kunst‘ und ‚Nicht-Kunst‘, also die Grenze zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ des Systems, nur schwer zu ziehen sei (Luhmann, 1995). Diese Besonderheit kann man zunächst darauf zurückführen, dass die Strukturen des Kunstsystems im Vergleich zu anderen Funktionsbereichen eine geringere Stabilität aufweisen. Wenn einzelne Kunstwerke sich nämlich gerade durch gewisse *Regelbrüche* oder *-transgressionen* auszeichnen, dann durchbricht ‚gute‘ Kunst zwangsläufig die bis dahin gene-

rierten Systemstrukturen.¹³ Anders als für die Wissenschaft, die zwar ihre Programme wechselt, dabei aber immer nach ‚wahr‘/‚falsch‘ codiert, lässt sich folglich für die Kunst eine solche Grundunterscheidung kaum ausmachen. So spielt z. B. der von Luhmann zunächst vorgeschlagene Code ‚schön‘/‚nicht-schön‘ für viele Kunstarten des 20. Jahrhunderts gar keine Rolle mehr.¹⁴

Wenn eine *Kunsttheorie* sich nun allein auf die ‚schöne Kunst‘ verlässt – also auf das, was sich bereits als ‚gute‘ Kunst bewährt hat – dann stellt sich natürlich die Frage, ob sie in Bezug auf ästhetische Fragen sowie aktuelle Kunsterfahrung überhaupt noch relevant ist.¹⁵

Gerade auf neuere Entwicklungen der Kunst scheint die Musiktheorie, so wie sie von der Musikpädagogik gesehen wird, verhältnismäßig schlecht zu reagieren. Zum einen greife sie immer nur „auf Bach, Haydn, Mozart, Beethoven und Schubert“ (Lindenbaum, 2009, S. 59) zurück, zum anderen sei

„Musiktheorie zur Zeit ... von einem Mangel an Zeitgemäßheit ausgezeichnet, ... Musiktheorie hat also nicht weniger als sich selbst neu zu erfinden. ... In ihrer tradierten Ausrichtung dagegen ist Forschung in der Musiktheorie – auf den Punkt gebracht – eher von leerlaufender selbstgenügsamer Selbstreferentialität bestimmt, die schlicht folgenlos bleibt und bleiben muss.“ (Schläbitz, 2011)

Diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die thematisierten Werke, sondern auch auf die dabei genutzten Medien:

„Eine zeitgemäße Musiktheorie würde 1. der digitalen Aufschreibearbeit mehr Aufmerksamkeit widmen, 2. einer aus dem neuen Leitmedium heraus geborenen Musik angemessenes Analyse-Instrumentarium entwickeln...“ (Schläbitz, 2011)

¹³ Im Hinblick auf die Strukturmerkmale des Kunstmediums vgl. auch Lehmann, 2006, besonders S. 142-160.

¹⁴ Entsprechend setzte mit dem Erscheinen von Luhmanns Kunstbuch sogleich eine entsprechende Diskussion um den Kunstcode ein (vgl. z. B. Werber, 1996).

¹⁵ Insofern wäre an dieser Stelle auch die Luhmannsche Kunsttheorie wenigstens einer kritischen Prüfung zu unterziehen. So ließe sich beispielsweise im Anschluss an Harry Lehmann diskutieren, ob das Kunstsystem (ebenso wie die Liebe, die Religion und die Philosophie) grundsätzlich andere Charakteristika aufweist als ‚stabilere‘ Funktionssysteme wie das Rechtssystem oder die Wirtschaft (Lehmann, 2006, S. 135-288).

Insgesamt dürfte dieses Bild unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass innerhalb der Musikpädagogik nur vergleichsweise wenige Musiktheoretiker in Erscheinung treten bzw. vielleicht nur wenige von ihnen als Musiktheoretiker wahrgenommen werden. Bekannt sind beispielsweise einige Publikationen von Clemens Kühn, der in diesem Zusammenhang aber ein eher konservatives Musiktheorie-Bild vermittelt.¹⁶ Sieht ein Musiktheoretiker in ‚Popmusik‘ vor allem ein „schülernahes Mäntelchen“ und räumt er der „abendländischen Kunstmusik“ einen „Vorrang“ gegenüber allen „anderen Musikkulturen“ (Kühn, 2009, S. 3) ein, dann wird der von Lindenbaum und Schläbitz latent erhobene Vorwurf, die Musiktheorie komme nur mit den ‚Klassikern‘¹⁷ zurecht, zumindest nachvollziehbar.

Erziehung als Horizont

Als eines der Hauptprobleme innerhalb des Erziehungssystems macht Luhmann das Zusammentreffen von ‚Erziehung‘ im engeren Sinne und ‚Selektion‘ im Sinne einer Einstufung von Schülerleistungen aus (Luhmann & Schorr, 1979/1988). Das Grundproblem besteht dabei in der unterschiedlichen Strukturierung beider Kontexte: Während der pädagogisch bevorzugte Lernbegriff abhängig vom jeweiligen pädagogischen Programm ist, in jedem Fall aber eine gewisse Komplexität aufweist, muss ‚Lernen‘ für Selektionszwecke vor allem in irgendeiner Weise messbar sein, damit es sich in Zensuren oder Schulabschlüssen abbilden lässt.

Für die ‚Musiktheorie der Musikpädagogik‘ kann man nun feststellen, dass sie bevorzugt mit Lernweisen in Verbindung gebracht wird, die sowohl im Hinblick auf Pädagogik allgemein als auch im Hinblick auf aktuelle musikpädagogische Programme wenig relevant sind. Würde ‚Musiktheorie‘ – also „die Bestimmung von Harmonien“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) oder die „Form[bestimmung von] Melodien“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 123) – beispielsweise automatisch „geschlossene Aufgabenstellungen“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) und „eindeutige Lösungen“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 124) mit sich bringen, so eignete sie sich für „Testaufgaben“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) zwar sehr gut,

¹⁶ Innerhalb der Musiktheorie hingegen ist er vor allem für Neuerungen bekannt. So hat Kühn z. B. im Jahr 2001 in Dresden gemeinsam mit Ludwig Holtmeier den ersten Promotionsstudiengang ‚Musiktheorie‘ eingeführt.

¹⁷ Gemeint sind nicht speziell Werke der Wiener Klassik, sondern generell Klassiker der sog. E-Musik.

ihr pädagogischer Wert wäre dann jedoch eher fragwürdig. Insgesamt trifft sich dieses Bild mit dem Bild von ‚Musiktheorie‘ als einer reinen Methode, die man scheinbar nur anzuwenden braucht, um zum richtigen Ergebnis zu kommen und die entsprechend eindeutig auch kommuniziert werden kann. Dabei erfordert selbstverständlich auch eine „didaktische“ und damit „[o]ffene Aufgabe“ wie „die Untersuchung der musikalischen Mittel, die für bestimmte Wirkungen verantwortlich sind“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122), musiktheoretisches Wissen. Die weiter oben gezeichneten Bilder lassen jedoch daran zweifeln, ob derartige Aufgaben im Zusammenhang mit schulischem Musikunterricht als *musiktheoretische* Aufgaben wahrgenommen werden.

Hinzu kommt, dass innerhalb der Musikpädagogik mit dem Wechsel von ‚Wissenschaftsorientierung‘ zu ‚Lebensweltorientierung‘ ein Programmwechsel auszumachen ist, der die Musiktheorie in den Bereich der ‚Anti-Programme‘ versetzt hat. So hebt Karl Heinrich Ehrenforth hervor:

„Was brauchen Menschen für ihre grundlegende Lebensorientierung? ... [E]in Orientierungspunkt ... wird sich nicht an lebensfernen Fachsystemen, sondern am Menschen selbst, also humanlebensweltlich festmachen müssen. ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatz, Quintenzirkel, ... – alles wichtig und gut, aber kaum als ‚Basic Need‘ zu empfehlen.“ (Ehrenforth, 2000, S. 9)

Für Musiktheorie – wenigstens in Form einer Begriffssammlung, wie sie sich bei Ehrenforth andeutet – bleibt im Rahmen einer solchen Konzeption offensichtlich kein Platz.

Ein musiktheoretisches Missverständnis

Nachdem bislang verschiedene innerhalb der Musikpädagogik existierende Musiktheorie-Bilder mit systeminternen Strukturen von ‚Wissenschaft‘, ‚Kunst‘ und ‚Erziehung‘ in Verbindung gebracht wurden, soll jetzt anhand eines Beispiels deutlich werden, wie die unterschiedlichen Sinnbildungen im Aufeinandertreffen der Kontexte zu Missverständnissen führen können.

Zur Diskussion steht die musiktheoretische Satzregel ‚Keine Terzverdopplung im Sextakkord!‘. Auffällig an dieser Regel ist vor allem ihr verhältnismäßig hoher Bekanntheitsgrad. Obwohl weder der historische noch der systematische Ursprung letztlich zu klären sind und obwohl man kaum davon ausgehen kann, dass sie normalerweise im allgemeinschulischen Musikunterricht thematisiert wird, kennen viele Studenten die Vorschrift

bereits, bevor sie an die Hochschule kommen. Dort wiederum trifft dieses Wissen auf unterschiedliche musikalische Kontexte, von denen ‚der Bach-Choral‘, also die Choräle Johann Sebastian Bachs, mit der häufigste sein dürfte.

Beobachtet man die in Frage stehende Satzregel nun zunächst auf ihren *wissenschaftlichen* Wert hin, so kann man zumindest für den Kontext ‚Bach-Choral‘ feststellen, dass sie schlicht als falsch bezeichnet werden muss: Im Gegenteil erklingt in einem Großteil der Fälle der Terzton des jeweiligen Dreiklangs einmal im Bass und noch einmal oktaviert in einer der Oberstimmen. Damit wird die Terz nahezu ebenso häufig verdoppelt wie der Grundton des jeweiligen Dreiklangs.¹⁸

Beobachtet man die Satzregel hingegen auf ihren *künstlerischen* Wert hin, so spielt die Frage, ob sie die Bach-Choräle ‚richtig‘ beschreibt, im Grunde gar keine Rolle. Zu fragen wäre hier eher, ob ein solches Verbot überhaupt einen Wert haben kann oder ob die Besonderheit gerade darin besteht, dass die Regel vom Künstler außer Kraft gesetzt werden kann.

Wirklich verständlich wird die Tatsache, dass man überhaupt so etwas wie ein ‚Terzverdopplungsverbot‘ aufstellt, erst im Zusammenhang mit Unterricht bzw. mit Unterrichtsformen, die das Schreiben klassischer Sätze oder ihr instrumentales Improvisieren zum Thema haben. Dort kann sich die Anweisung insofern positiv auswirken, als sich mit ihrer Hilfe zahlreiche Satzfehler – z. B. die Verdopplung des Leittons oder parallele Stimmführungen – vermeiden lassen. Geht es also in erster Linie darum, Lernende darin zu unterstützen, möglichst schnell möglichst fehlerfreie Sätze zu produzieren, dann wird zumindest der in diesem Sinne *unterrichtspraktische* Wert dieser Regel (beispielsweise im Hinblick auf Selektionszusammenhänge) rasch deutlich, ohne dass damit bereits eine Aussage hinsichtlich des *pädagogischen* Werts solcher Regeln oder Stilübungen überhaupt verbunden wäre.

Deutlich wird auf diese Weise, wie musiktheoretisches Wissen zustande kommen kann, das wissenschaftlich gesehen falsch ist und zumindest als

¹⁸ Bereits vor mehr als dreißig Jahren stellte Dieter de la Motte im Zuge einer kursorischen Analyse fest, dass in etwa 40 % der Fälle der Terzton verdoppelt werde (vgl. de la Motte, 1976, S. 44). Andreas Moraitis hat diese Prozentzahl mittels einer computergestützten Analyse inzwischen relativiert (vgl. z. B. Moraitis, 2009), was der ‚Falschheit‘ der Regel jedoch keinen Abbruch tut.

absolute Regel in Bezug auf Kunst nicht relevant.¹⁹ Wer letztlich für eine ‚dogmatische‘ – also apodiktische und nicht nur pragmatische – Verwendungsweise einer solchen Regel im Einzelnen verantwortlich zu machen ist, muss dabei offen bleiben: Weder kann man dies allein einer nur an rascher Vermittlung interessierten Musikpädagogik zuschreiben noch allein der (Hochschul-)Musiktheorie. Anders als man vermuten könnte, scheint zudem die Tatsache, dass dieses Wissen keinem bestimmten Diskurszusammenhang zuzuordnen ist, gerade nicht zu seinem Vergessen beizutragen. Im Gegenteil sorgt wohl eher der von bestimmten musikpädagogischen oder -theoretischen Programmen unabhängige Gebrauch für eine besonders große Beständigkeit.

Musiktheorien der Musiktheorie

Die unterschiedlichen Kontextualisierungen sowohl der musikpädagogischen Musiktheorien als auch einer bestimmten musiktheoretischen Satzregel haben gezeigt, dass gesellschaftsstrukturelle Konstellationen wie der innerhalb des Erziehungssystems zu beobachtende Bruch zwischen ‚Selektion‘ und ‚Pädagogik‘ oder generelle (Sinn-)Differenzen zwischen Wissenschaft, Kunst und Erziehung mit zu einer Art Gesamtbild beitragen, das den Anschein erweckt, ‚die‘ Musiktheorie im Wesentlichen zu erfassen. An dieser Stelle sollen dem musikpädagogischen Modell schlaglichtartig einige alternative Bilder entgegengehalten werden, ohne dass sich damit die Absicht verbände, die ‚musiktheoretische Musiktheorie‘ ähnlich umfassend darzustellen, wie dies bei der musikpädagogischen Variante geschehen ist, oder gar eine repräsentative Zusammenschau ‚der‘ Musiktheorie anzufertigen. Deutlich werden soll lediglich, welche Sichtweisen im musikpädagogischen Zugriff zu kurz kommen.

Was der Musiktheorie-Begriff der Musikpädagogik beispielsweise nicht umfasst, sind Forschungsbereiche, wie sie für Musiktheorie als *wissenschaftliche Disziplin* aktuell relevant sind. Wirft man einen Blick etwa auf das Programm des aktuellen ‚Euromac‘²⁰, dann wird klar, dass ‚Musiktheorie‘ zumindest dort nicht nur eine *Methode* ist. Vielmehr deuten Sektionen

¹⁹ Damit soll nicht ausgeschlossen sein, dass ahistorische Konstrukte generell, im Sinne idealtypischer Modelle, im Hinblick auf kunsttheoretische Betrachtungen von Relevanz sein können.

²⁰ ‚European Music Analysis Conference‘, 29.9.-2.11.2011 in Rom. Call for Presentations. Verfügbar unter: <http://www.gatm.it/euromac/de> [09.02.2012]

wie „Neue Perspektiven auf Liszt und die klassischen Formen“, „Musik und Emotion“, „Analyse und Musikausbildung“ oder „Geschichte und Analyse: Im Einklang oder Widerspruch?“ (Call for Presentations, 2011) explizit auf Theorieprogramme hin, welche die bisherigen methodischen Herangehensweisen zu hinterfragen versprechen, um sie gegebenenfalls um neue Perspektiven zu erweitern.

Sektionen wie „Klangfarbe und Textur in der Musik seit 1945“ oder „Mündliche Überlieferung und Analyse: Populäre, folkloristische und afro-amerikanische Musik“ (Call for Presentations, 2011) weisen außerdem darauf hin, dass die z. B. von Norbert Schläbitz (Schläbitz, 2011) erhobene Forderung, eine als *Kunsttheorie* ernstzunehmende, ‚zukünftige‘ Musiktheorie habe sich sowohl mit zeitgenössischer Musik als auch mit neuen Technologien auseinanderzusetzen, in diesem Zusammenhang längst eingelöst ist.

Für musikalisches bzw. musikbezogenes Lernen im Sinne eines *pädagogisch relevanten Lernens* wiederum können musiktheoretische Konzepte relevant werden, die musikalische Strukturen schon während des musikalischen Vollzugs hörbar machen und die instrumentale Musikpraxis eng an die Reflexion musikalischer Formbildungen binden. So „erlauben“ ‚Mitspielsätze‘

„zu den Themen ‚Sonate‘ und ‚Sonatenform‘ im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen eine Unterrichtsform, bei der das gemeinsame Musizieren ... im Mittelpunkt steh[t. Darüber hinaus] sind die Sonatenspiele ... geeignet spezifisch musikalische Kenntnisse zu vermitteln ... [I]nnere Klangvorstellung ..., aber auch Grundkenntnisse der Formenlehre und der musikalischen Analyse lassen sich ... erwerben.“ (Kaiser, 2003, S. 1)²¹

Insgesamt zeigen diese Beispiele, trotz ihrer nur knappen Ausführung, dass ‚Musiktheorien der Musiktheorie‘ existieren, die sich von denen der Musikpädagogik klar unterscheiden: Wo letztere ein bloßes und in weiten Teilen veraltetes Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung sieht, kommuniziert die Musiktheorie deutlich komplexere und als solche kaum zu vereinheitlichende Wissensformen.

²¹ Vgl. hierzu auch die Publikationen unter <http://www.musik-openbooks.de/>.

Die Ursachen?

Obwohl sich wahrscheinlich nicht im Einzelnen feststellen lässt, warum sich die Musiktheorie-Bilder der Musikpädagogik von denen der Musiktheorie so stark unterscheiden, sollen abschließend einige Erklärungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Dabei ist der starke Kontrast zwischen den jeweiligen Bildern zunächst auch dem methodischen Zugriff zuzuschreiben. Da das Beobachten von dem Eindruck ausgegangen war, die immer wieder auftretenden Konflikte zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie²² hätten ihre Ursache wenigstens zum Teil in interfachlichen Verständnisschwierigkeiten, lag es nahe, nach *unterschiedlichen* Blickwinkeln auf ein und denselben Sachverhalt Ausschau zu halten.²³ Dass es darüber hinaus auch kontrastierende Positionen gibt – ob von Seiten einer musiktheorie-affinen Musikpädagogik oder in Form einer die musikpädagogischen Vorurteile bestätigenden Musiktheorie –, sei dahingestellt.

Daneben kann man grundsätzliche Unterschiede in der je nach Sprecherposition variierenden Beschreibungsrhetorik ins Feld führen. Während die musikpädagogischen ‚Fremdbeschreibungen‘ sich von ihrer Außenposition aus nämlich vergleichsweise problemlos der Musiktheorie gegenüber generell ablehnend zeigen können, kann man von musiktheoretischen ‚Selbstbeschreibungen‘ auch vor jeder konkreten Überprüfung eine grundsätzlich affirmative Haltung dem Fach gegenüber erwarten (Kieserling, 2004, 58).

Des Weiteren bietet die musiktheoretische Fachgeschichte Anhaltspunkte in der Frage, warum die Musiktheorie außerhalb des eigenen Faches einen vergleichsweise schlechten Ruf genießt. Besonders die Tatsache, dass die deutschsprachige Musiktheorie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hauptsächlich als wenig innovativer ‚Tonsatz-Unterricht‘ bzw. als „pragmatische Nachkriegsmusiktheorie“ (Holtmeier, 2003) stattgefunden hat und ‚Theorie‘ jedenfalls im emphatischen Sinne kaum eine Rolle spielte, dürfte mit ein Grund dafür sein, dass der Begriff ‚Musiktheorie‘ so häufig negative Assoziationen weckt.

²² Vgl. z. B. die Debatte zwischen Karl Heinrich Ehrenforth und Stefan Rohringer (Ehrenforth, 2000, 2001; Rohringer, 2001) oder die dem Themenheft ‚Musiktheorie in der Musikpädagogik‘ (ZGMTH, 1) zu entnehmenden Differenzen zwischen den musikpädagogischen Stellungnahmen (z. B. Schläbitz, 2011; Gies, 2011) und der indirekten Kritik Stefan Rohringers (Rohringer, 2011).

²³ Eine ähnlich interessante beobachtungsleitende Frage wäre entsprechend die nach dem musiktheoretischen Verständnis von Musikpädagogik.

Darüber hinaus sollte jedoch deutlich geworden sein, welchen Anteil gesellschaftsstrukturelle Zusammenhänge am musikpädagogischen Musiktheorie-Bild haben – wie unterschiedliche Kontexte einerseits unterschiedliche Theorien mit sich bringen und wie sich andererseits die damit verbundenen Bilder gegenseitig verstärken. Erklären würde dies zumindest teilweise,²⁴ warum das Musiktheorie-Bild der Musikpädagogik so beständig ist. Obwohl sich nämlich die Musiktheorie als Disziplin in den letzten zehn bis zwanzig Jahren stark verändert hat – erinnert sei z. B. an die Gründung der deutschsprachigen ‚Gesellschaft für Musiktheorie‘ (GMTH) im Jahr 2000 und, damit in Verbindung stehend, die Veranstaltung jährlicher Kongresse sowie die Publikation einer eigenen Zeitschrift²⁵ – scheint die Musikpädagogik ihr Urteil seitdem nicht revidiert, scheint sich ihr Bild also nicht wesentlich verändert zu haben.

Insofern sind die Beobachtungen des musikpädagogischen Musiktheorie-Bildes, wie eingangs angedeutet, auch als eine Art Kritik zu verstehen – als eine Kritik jedoch, die sich nicht allgemein gegen ‚die‘ Musikpädagogik richtet und die zudem ihren Zweck nicht schon darin erfüllt sieht, der Musikpädagogik bloß mangelnde musiktheoretische Kenntnisse nachzuweisen. Ihre Absicht ist es vielmehr zu zeigen, wie einseitige Sichtweisen auf Musiktheorie zustande kommen können und was dem musikpädagogischen Blick auf diese Weise entgeht.

Literatur

- Ehrenforth, K. H. (2000). Schulmusik – quo vadis? *Diskussion Musikpädagogik*, (8), 6-11.
- Ehrenforth, K. H. (2001). Stellungnahme zu Stefan Rohringer: ‚Noch einmal: Schulmusik – quo vadis?‘ *Diskussion Musikpädagogik*, (11), 108-109.
- Gies, S. (2011). Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/609.aspx> [09.02.2012]
- Holtmeier, L. (2003). Von der Musiktheorie zum Tonsatz: Zur Geschichte eines geschichtlosen Fachs. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/481.aspx> [09.02.2012]

²⁴ Inwiefern darüber hinaus beispielsweise Machtfragen eine Rolle spielen, lässt sich vor dem Hintergrund des hier angelegten Theorierahmens nicht entscheiden.

²⁵ ‚Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie‘ (ZGMTH).

Die Musiktheorie der Musikpädagogik

- Kaiser, H.-J. (2004). Spurensuche: Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H.-J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 24 (S. 57-84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, U. (2003). *Sonatenspiele: Wiener Klassik zum Mitspielen*. Applaus, Musikmachen im Klassenverband: Bd. 17. Leipzig: Klett.
- Kieserling, A. (2004). Die Soziologie der Selbstbeschreibung: Über die Reflexionstheorien der Funktionssysteme und ihre Rezeption der soziologischen Theorie. In A. Kieserling (Hrsg.), *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung: Beiträge zu einer Soziologie des soziologischen Wissens* (S. 46-108). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kühn, C. (2009). Musik als Kunst: Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, (41), 3-4.
- Lehmann, H. (2006). *Die flüchtige Wahrheit der Kunst: Ästhetik nach Luhmann*. München: Fink.
- Lehmann-Wermser, A. (2008). Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008*. (S. 112-133). München: Allitera.
- Lindenbaum, W. (2009). Rezension zu: Clemens Kühn, Musik erforschen. *Diskussion Musikpädagogik*, (41), 58-59.
- Lion, B. (2008). *Dilemma im universitären Alltag: Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation*. München: Hampp.
- Lüdemann, S. (2004). *Metaphern der Gesellschaft: Studien zum soziologischen und politischen Imaginären*. München: Fink.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.) (1979/1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moraitis, A. (2009). ‚Kontrapunkt‘ versus ‚Harmonie‘: Zum Verhältnis von Bass und Oberstimme in spätbarocken Choralsätzen. *IX. Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (unveröffentlichter Vortrag; Abstract verfügbar unter <http://www.gmth.de/static/files/GMTH-Kongressheft-Mainz-09.pdf> [09.02.2012])
- Motte, D. de la (1976). *Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter.

- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. Berlin: transcript.
- Richter, C. (2002). Musiktheorie im Musiklehrerstudium und im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, (13), 45-53.
- Rohringer, S. (2001). Noch einmal: Schulmusik – quo vadis. *Diskussion Musikpädagogik*, (11), 103-107.
- Rohringer, S. (2011). Subkutane Fortschreibungen: Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 8(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/619.aspx> [09.02.2012]
- Schläbitz, N. (2011). Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musikpädagogik*, 8(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/616.aspx> [09.02.2012]
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Berlin: transcript.
- Stäheli, U. (2000). *Sinnzusammenbrüche: Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Stäheli, U. (2010). Dekonstruktive Systemtheorie – Analytische Perspektiven. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 225-239), Wiesbaden: VS.
- Weidner, V. (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik: ‚Resonanzprobleme‘ einer Beziehung. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, (Sonderausgabe). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx>. [09.02.2012]
- Werber, N. (1996). Nur Kunst ist Kunst. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 2(1). Verfügbar unter: <http://www.soziale-systeme.ch/leseproben/kunst.htm> [09.02.2012]

Verena Weidner
Universität Hamburg, Fb Erziehungswissenschaft 4
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
Email: vrnwdnr@googlemail.com

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed- Methods-Study in the Field of Music Education

Summary

The central theme of this paper is the discussion of problems that arose in an ongoing formative evaluation study. We identify a number of problems that have methodical or methodological implications: (1) the problem of normativeness, (2) the problem of willful modification of the research object and (3) the problem of time restriction. Finally, we discuss a Mixed-Methods-approach to counter these specific problems.

1. Einleitung

Sozialwissenschaftlich orientierte Evaluationsstudien sind mit denselben methodologischen Problemen konfrontiert wie jede sozialwissenschaftliche Forschung. Inwiefern darüber hinaus grundsätzliche methodologische Besonderheiten evaluativer Forschung bestehen, wird an verschiedenen Stellen diskutiert (vgl. u. a. Bortz & Döring, 2006, S. 98-100; Kromrey, 2005, S. 34). Gerade in der Musikpädagogik spielt Evaluationsforschung in jüngster Vergangenheit eine zunehmend wichtige Rolle (z. B. Knolle, 2010), methodologische und speziell musikpädagogisch fokussierte Reflexionen sind dabei jedoch bislang noch rar. Im vorliegenden Beitrag möchten wir daher den methodischen Diskurs aufgreifen und anhand einer aktuellen eigenen Studie eine Reihe von Besonderheiten bzw. Problemen aufzeigen.

Zunächst erfolgt die Vorstellung des musikpädagogischen Modellversuchs, den die Studie evaluiert: das „Stuttgarter Modell“ (Scharenberg, Gerhardt & Amann, 2010). Eine wichtige Grundlage für jede Evaluationsstudie stellen die Ziele des jeweiligen Projekts dar, die entsprechend zunächst im Vordergrund stehen (Abschnitt 2). Der folgende Abschnitt (3) zeigt, wie die einzelnen Erhebungsmethoden der Evaluationsstudie auf die verschiedenen Ziele der Maßnahme abgestimmt sind. Daraufhin wird er-

läutert, inwiefern sich aus der – in Evaluationsstudien notwendigen – Orientierung an den Projekt-Zielen die zu erörternden Probleme ergeben und inwieweit sich für die identifizierten Probleme formativer Evaluationsstudien erste Lösungsimpulse aus einer triangulativen Studienanlage ergeben können (Abschnitt 4).

2. Der Evaluationsgegenstand: Das „Stuttgarter Modell“

a) Kurzvorstellung

Das „Stuttgarter Modell“ ist ein Modellvorhaben zur besseren Vernetzung der einzelnen Phasen der Musiklehrausbildung (Studium, Referendariat und Berufseingangsphase), dient also einer Optimierung des Übergangs von der Ausbildung in die Berufspraxis. Dazu haben die drei an der Musiklehrausbildung beteiligten Institutionen, die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, das Seminar für Didaktik und Lehrerfortbildung und das Regierungspräsidium Stuttgart, ein gemeinsames Fortbildungskonzept für Studierende, Referendare¹ und Lehrkräfte entwickelt (Scharenberg, Gerhardt & Amann 2010). Bei den hieraus entstandenen Fortbildungsangeboten handelt es sich in der Regel um zweitägige Workshops, die von einem Dozenten-Team geleitet werden, das üblicherweise aus einem Schulpraktiker und einem Seminar- oder Hochschullehrer besteht. Durchschnittlich nehmen ca. 12 Teilnehmer an den einzelnen Workshops teil, die in einem Abstand von etwa sechs Wochen stattfinden. Die Fortbildungsangebote sind für die drei Zielgruppen (Studenten, Referendare, Junglehrer) als gemeinsame, phasenübergreifende Veranstaltungen konzipiert. Im Anschluss werden individuelle Coachings angeboten.

b) Ziele des „Stuttgarter Modells“

Im Rahmen des „Stuttgarter Modells“ werden Ziele auf verschiedenen Ebenen verfolgt (vgl. Scharenberg, Gerhardt & Amann, 2010). Die Zielformulierungen beziehen sich zum einen auf die Modellebene, zum anderen auf die Ebene spezifischer Workshops und ihrer Teilnehmer (Workshop- und Individualebene; s. Tabelle 1).

¹ Zur einfacheren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden nur die männliche Form verwendet, gemeint sind stets beide Geschlechter.

Ziele auf Modellebene

1. Qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung: Ziel ist hierbei die Erprobung des Modells als potenziell modularer Baustein der Lehrerausbildung mit einer gezielt phasendurchlässigen Ausrichtung.
2. Entwicklung zukunftsorientierter und übertragbarer Strukturen: Das „Stuttgarter Modell“ konzentriert sich auf die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften an Gymnasien. Insbesondere die Ansätze der modularen und phasendurchlässigen Struktur, des hohen Praxisbezugs und der individualisierten Unterstützung sollen auf ihre fachimmanente Übertragbarkeit sowie ihre Übertragbarkeit auf andere Schulformen und evtl. auch andere Fächer diskutiert werden.
3. Identifikation von Potenzialen und Problemen der institutionellen Kooperation: Das „Stuttgarter Modell“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen drei Institutionen, das eine intensivere Vernetzung zwischen den Institutionen etablieren soll. Dafür ist eine möglichst optimale Kooperationsstruktur zu finden.
4. Integration der Workshopdozenten in die Weiterentwicklung des Modells: Den Dozenten kommt eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Modellkonzeption zu. Darüber hinaus sind ihre Rückmeldungen zu den durchgeführten Workshops wichtig für die Optimierung des Modells. Die Etablierung eines gelingenden Kommunikationsprozesses zwischen Modellverantwortlichen und Dozenten ist daher ein weiteres Ziel.

Ziele auf Workshop- und Individualebene:

5. Unterstützung von individueller Entwicklung: Adressierung individueller Bedürfnisse und Ermöglichung von Kompetenzzuwachs: Dem Modell liegt die Überlegung zugrunde, dass eine Aus-/Fortbildung an den individuellen Bedürfnissen ansetzen muss. Verschiedene Modellelemente (u. a. Bedarfsabfrage, hoher Praxisbezug, Einzel-Coachings) sollen entsprechend eine individuelle Kompetenzentwicklung ermöglichen.
6. Erhöhung von „Phasentransparenz“ durch phasendurchlässige Workshops: Die aus den verschiedenen Berufs-/Ausbildungsphasen teilnehmenden Personen sollen den Bezug der drei Phasen aufeinander intensiver reflektieren und darüber hinaus sich gegenseitig durch Impulse und Feedback zur Berufspraxis unterstützen.

7. Team-Teaching als Methode zur individuellen Förderung und zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis: In der Regel werden die Workshops von Lehrkräften aus der Schulpraxis gemeinsam mit Seminar- oder Hochschullehrkräften geleitet, um (pädagogische) Wissenschaft und Schulpraxis möglichst optimal aufeinander zu beziehen. Darüber hinaus können Dozenten-Teams stärker auf Einzelpersonen eingehen und haben die Möglichkeit, flexibler auf die Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren.

Die vielfältigen Modellziele und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Evaluation erfordern ein entsprechend komplexes Evaluationsdesign. Dieses wird im folgenden Abschnitt (3) vorgestellt, um anschließend auf die damit verbundenen Besonderheiten und Probleme einzugehen (Abschnitt 4).

3. Die Evaluationsstudie: Methodische Anlage

Das „Stuttgarter Modell“ hat Versuchscharakter. Es sollen neue Wege der Lehrerbildung erprobt werden. Mit der Installation einer Evaluationsstudie wurde daher hauptsächlich das Ziel verbunden, die ablaufenden Prozesse besser zu verstehen und Wirkmechanismen aufzudecken. Eine zentrale Frage ist bspw., wie der phasenübergreifende Ansatz von den Beteiligten wahrgenommen wird und inwiefern sich hieraus Vorteile für eine praxisorientierte Ausbildung ergeben. Außerdem ist es ein Projektziel, die Modellkonzeption selber zu überprüfen und kontinuierlich auf Basis empirisch gestützter Erkenntnisse weiter zu entwickeln. Im gegebenen Fall hat dies zur Folge, dass die Evaluationsstudie primär formativen und erkundenden Charakter haben muss. „Formativ“ bedeutet, dass „die Abwicklung der Maßnahme² und deren Wirkungen fortlaufend kontrolliert“ und „regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt [werden] mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren und zu verbessern“ (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110). Somit kann kontinuierlich eine Beurteilung der Umsetzung der zugrunde liegenden Konzepte und deren Wirkmechanismen in der Praxis erfolgen und darauf aufbauend die Identifikation von Optimierungspotentialen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 109-110).

Bestimmte Aspekte des Modells lassen sich im Prozess der Umsetzung (im Sinne von formativer Evaluation) evaluieren, andere erfordern aller-

² In vorliegendem Fall ist die „Maßnahme“ das „Stuttgarter Modell“.

dings eher einen summativen Ansatz. Dies und die diversen Dimensionen der Evaluation entlang der Evaluationsziele erfordern unterschiedliche Methoden. Daher ist ein Kerngedanke des methodischen Designs der Ansatz der Triangulation (z. B. Flick, 2008; s. auch Abschnitt 4).

Zur Evaluation der einzelnen Workshops kommen jeweils folgende Methoden zum Einsatz:³

1. Durchgängige teilnehmende Beobachtung (z. B. Flick, 2005, Kapitel 5.5; Scholz, 2005, S. 381-411)
2. Standardisierter Fragebogen für alle Teilnehmer
3. Gruppendiskussion (z. B. Flick, 2005, Kapitel 5.4; Przyborski & Riegler, 2010, S. 436-448) mit allen Teilnehmern
4. Problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit ausgewählten Teilnehmern auf der Grundlage einer am Modell orientierten Samplingstrategie
5. Problemzentrierte Interviews mit den Workshop-Dozenten

Einige Evaluationsziele, die nicht direkt auf die Workshops bezogen sind, bedürfen weiterer Daten bzw. Methoden:

6. Experten-Interviews (z. B. Bogner, Littig & Menz, 2005) mit den Personen aus den beteiligten Institutionen und mit Personen aus Institutionen, die potentiell das „Stuttgarter Modell“ nutzen könnten (Stichwort „Übertragbarkeit“)
7. Standardisierter Fragebogen in Bezug auf die (Weiterbildungs-) Bedürfnisse der teilnehmenden Gruppen (Befragung wird momentan in ganz Baden-Württemberg durchgeführt)

Die Modellziele, die daraus abgeleiteten Evaluationsziele und die entsprechenden Evaluationsmethoden sind zusammenfassend in Tabelle 1 dargestellt.

³ Fragebogenerhebung und Gruppendiskussion werden jeweils am Ende eines Workshops durchgeführt, die Einzelinterviews mit Teilnehmern und Dozenten teilweise erst in der Woche nach einem Workshop.

Tabelle 1: Übersicht der Evaluationsziele und der verwendeten Methoden

Modellziele	Evaluationsziele	Evaluationsmethoden
<i>Modellebene</i>		
Qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung	Evaluierung der Workshops als Module der Lehrerausbildung im Allgemeinen	Fragebogen zum individuellen Fortbildungsbedarf von gymnasialen Musiklehrkräften Experteninterviews mit Verantwortlichen für die Musiklehrerbildung aus den beteiligten Institutionen Summativ orientierte Nutzung aller Daten der Evaluation
	Identifikation von Optimierungsmöglichkeiten in der Lehrerausbildung	Fragebogen zum individuellen Fortbildungsbedarf von gymnasialen Musiklehrkräften Gruppendiskussion mit den Workshopteilnehmern Problemzentrierte Interviews mit Workshopteilnehmern Experteninterviews mit Projektverantwortlichen
Entwicklung zukunftsorientierter und übertragbarer Strukturen	Sondierung der Übertragbarkeit des Modells auf andere institutionelle bzw. fachliche Zusammenhänge	Experteninterviews mit Vertretern anderer relevanter Ausbildungsinstitutionen Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten
Identifikation von Potenzialen und Problemen der institutionellen Kooperation	Rekonstruktion der Kooperation und Reflexion der Möglichkeit ihrer Optimierung und ggf. Ausweitung	Experteninterviews mit Projektverantwortlichen
Integration der Workshopdozenten in die Weiterentwicklung des Modells	Evaluierung der Einbindung der Dozenten in die Weiterentwicklung des Modells	Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen

<i>Workshop- und Individualebene</i>		
Unterstützung von individueller Entwicklung: Adressierung individueller Bedürfnisse und Ermöglichung von Kompetenzzuwachs	Erhebung des individuellen Bedarfs, Identifizierung und tentative Rekonstruktion eines Kompetenzzuwachses	Teilnehmende Beobachtung Fragebogen für Workshopteilnehmer Gruppendiskussion mit Workshopteilnehmern Problemzentrierte Interviews mit Teilnehmern und Dozenten
Erhöhung von „Phasentransparenz“ durch phasendurchlässige Workshops	Analyse der Wirkungen multipler Zielgruppen hinsichtlich potenziell entstehender Heterogenität in den Workshops und kommunikativer Austauschprozesse	Teilnehmende Beobachtung Gruppendiskussion mit Workshopteilnehmern Problemzentrierte Interviews mit Teilnehmern und Dozenten
Team-Teaching als Methode zur individuellen Förderung und zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis	Identifikation und Optimierung der verwendeten Formen des Team-Teaching	Teilnehmende Beobachtung Gruppendiskussion Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten

4. Methodologische Probleme formativer Evaluation: Darstellung und Reflexion anhand der Studie zum „Stuttgarter Modell“

Wir stimmen mit Kromrey (2005) überein, der feststellt, dass „Evaluation [...] angewandte Sozialwissenschaft [ist] [...].“ Evaluation als wissenschaftliches Vorgehen, so Kromrey weiter, „ist ein *methodisch kontrolliertes, verwertungs- und bewertungsorientiertes Sammeln und Verwerten von Informationen*“ (Kromrey, 2005, S. 33-34, Hervorhebungen im Original). Dies impliziert, dass die vorliegende Evaluationsstudie die Probleme der empirischen Sozialforschung teilt. Im Kontext der vorliegenden Studie können drei Probleme identifiziert werden, die zum Teil jedoch in einer sehr spezifischen Ausprägung auftreten, was u. E. hauptsächlich der formativen Anlage geschuldet ist: (1) das Problem normativer Setzungen in der zu evaluierenden Maßnahme, (2) das Problem des gezielten Eingriffs in den Untersuchungsgegenstand im Sinne formativer Evaluation und (3) das Problem typischerweise auftretender zeitlicher Limitierung in Evaluationsprojekten.⁴ Im Folgenden werden diese Probleme anhand der vorgestellten

⁴ In der Literatur zu Evaluationsforschung werden in der Regel verstärkt Probleme der Bewertung, der Qualität und Nutzung thematisiert (vgl. exemplarisch Flick, 2006a).

Evaluationsstudie entfaltet und jeweils im Zusammenhang mit einem triangulativen Vorgehen als potentielltem Lösungsansatz diskutiert.

Exkurs: Erläuterungen zur Triangulation

Unter Triangulation verstehen wir mit Flick (2008):

„[...] die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick, 2008, S. 12)

Generell ist bei einem triangulativen Vorgehen zu unterscheiden, ob hierdurch Erkenntniserweiterung oder die Validierung anderer Daten erreicht werden soll (Flick, 2008, S. 41). In der vorliegenden Evaluationsstudie konkretisiert sich der triangulative Ansatz durch unterschiedliche methodische Zugänge⁵, wodurch Erkenntniserweiterung und die komplementäre

Dieser Diskurs wird zuweilen um den Versuch der Standardisierung von Kriterien für Evaluation ergänzt (vgl. u. a. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002). Unsere Ausführungen streifen die Ebene der Bewertung, haben aber ansonsten eine abweichende Schwerpunktsetzung.

⁵ Bspw. stellen Gruppendiskussionen einen interaktiven Kontext der Datenerhebung dar, während teilnehmende Beobachtung, wie sie in der Studie zum Einsatz kommt, Interaktivität tendenziell minimiert. Dies hängt mit dem Grad der Standardisierung der verwendeten Methoden und der Art ihres Einsatzes im Feld zusammen. Generell sehen wir hierin einen zentralen Grund, von Methoden mit unterschiedlichen Perspektiven zu sprechen. Während im erstgenannten Fall eng an die kommunikativ gewonnenen Deutungen der Befragten angeknüpft wird, stellt der zweite Fall stärker das am Modell gewonnene Interesse an ganz bestimmten Phänomenen und ihrer em-

Verwendung der so erzeugten Daten zur Gewinnung eines umfassenderen Bildes des Gegenstandes im Vordergrund steht (vgl. zu dieser und alternativen Funktionen der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden Bryman, 1992, S. 59-61). Um nachvollziehen zu können, wie im Rahmen der Evaluationsstudie triangulierend verfahren wird, muss auf die Idee der Komplementarität etwas näher eingegangen werden. Insbesondere für die Diskussion des zweiten Problems (vgl. im Folgenden) ist diese Idee zentral.

Kelle (2007) macht entsprechend dem Komplementaritätsmodell deutlich, dass durch flankierend verwendete qualitative Methoden zu quantitativen Methoden Phänomene entdeckt werden können, die bisher nicht theoretisch verarbeitet worden sind und daher ex ante auch nicht in ein quantitatives Design einfließen konnten (Kelle, 1998, S. 44-53).⁶ Darüber hinaus können qualitative Daten dabei helfen, quantitative Befunde zu verstehen, etwa indem sie es erlauben kontextspezifische, subjektive Deutungen herauszuarbeiten, die ihrerseits auf die quantitativen Daten bezogen werden können (Kelle, 2007, S. 57-61).

Der Kompatibilitätsgedanke ist grundsätzlich verträglich mit der erkenntnistheoretischen Überlegung, dass die verwendeten Methoden nicht unproblematisch die eine soziale Wirklichkeit abbilden, sondern in komplexerer Weise in die Konstitution von Daten zu sozialen Phänomenen und ggf. durch ihre Einbettung in den jeweiligen sozialen Kontext in diese selbst involviert sind. Die Überlegung, dass sich qualitative und quantitative Methoden in diesem Sinn eher ergänzen als überschneiden, zieht sich durch die Diskussion der Bedeutung und Validität qualitativer Sozialforschung (vgl. Kelle, 2007, S. 56). Diese Auffassung schließt allerdings aus,

pirischen Gestalt in den Vordergrund. Bspw. werden im ersten Fall Bedeutungszuschreibungen von den Teilnehmern formuliert, während im zweiten Fall diese von den Forschern vorausgesetzt werden. Ein zweites Unterscheidungsmerkmal ist, dass teilnehmende Beobachtung, bei aller Standardisierung, im Feld und unter den Bedingungen des Feldes verläuft. Interviews (und in diesem Zusammenhang sehen wir keinen weitgehenden Unterschied zwischen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen) stellen dagegen einen anderen, künstlich erzeugten Rahmen mit entsprechenden Implikationen dar. Mit anderen Worten: die Differenz der verwendeten Methoden hat theoretische Implikationen, die im Verlauf der Analyse auf theoretischer Ebene adressiert werden müssen.

⁶ Die entsprechend unterschiedlichen Daten lassen sich bisher gut zur Gewinnung eines umfassenden Bildes des Gegenstandes nutzen. Sie hatten tatsächlich auch die Entdeckung spezifischer Phänomene zur Folge, insbesondere eine hohe und kontraintuitiv verteilte Varianz in der Heterogenität der mitgebrachten Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer in Abhängigkeit von den jeweiligen Workshopthemen.

dass die Daten aus verschiedenen Quellen zur gegenseitigen Validierung verwendet werden können.⁷ Diese Einschränkung muss unserer Ansicht nach hingenommen werden, um sich nicht einer erkenntnistheoretisch naiven Position zu verschreiben, wie es etwa die ansonsten plausiblen und mittlerweile verschiedenen Überarbeitungen unterzogenen Überlegungen von Denzin (1977) nahe legen.

Problem 1: Normative Setzungen in der zu evaluierenden Maßnahme

Evaluation setzt an jeweils vorgegebenen Maßnahmen an. Zusätzlich sind die zu erreichenden Ziele in der Regel gesetzt (Bortz und Döring (2006, S. 98-99) sprechen hier von „gebundenen Forschungszielen“), wenn auch ggf. durch die Evaluation in wissenschaftlich bearbeitbare Formen zu überführen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 97).

Die Festlegung auf bestimmte Ziele sowie die Wahl einer Maßnahme zu ihrer Erreichung ist unter anderem an normative Setzungen gebunden. Das Erreichen von Zielen als intendierte Wirkungen einer Maßnahme kann hingegen empirisch überprüft werden. Dies stellt den wissenschaftlichen Kern von Evaluationsforschung dar.⁸ Inwiefern diese Wirkungen allerdings als erwünscht gelten können, kann nur vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien beantwortet werden, die ihrerseits auf normative Setzungen verweisen.

Ähnliches gilt für die Auswahl einer Maßnahme. Ein bestimmtes Ziel vorausgesetzt, werden sich unterschiedliche Mittel zu dessen Erreichung identifizieren lassen. Eine Entscheidung für eine Maßnahme muss aber letztlich auf normative Aussagen zurückgreifen, beispielsweise wenn der erwartbare Grad an Zielerreichung zum Maßstab der Wahl zwischen Maßnahmen gemacht wird und nicht die zu erwartenden anderen Konsequenzen der Maßnahmen. Die Entscheidung für einen dieser beispielhaften Maß-

⁷ Bspw. beziehen sich sowohl ein Item aus dem standardisierten Fragebogen als auch eine Reihe von Fragen aus den Interviewleitfäden auf Austauschprozesse unter den Teilnehmern im Verlauf der Workshops. Diese Daten können ohne weiteres nicht gegenseitig zur Bestätigung verwendet werden, weil sich die Logik ihrer Konstitution sowie ihrer Geltungsbegründung unterscheidet.

⁸ Das Bewerten einer Maßnahme in Abhängigkeit von empirisch festzustellenden Sachverhalten stellt eines der charakteristischen, bisher nicht vollständig gelösten Probleme der Evaluationsforschung dar. Von Lüders (2006) wird die Position vertreten, Evaluationsforschung als besondere Form sozialwissenschaftlicher Forschung zu begreifen; die Problematik der Bewertung ist für ihn hierfür das konstitutive Element.

stäbe oder gar beide im Prozess der Wahl einer Maßnahme ist hier der normative Kern. Diese Überlegungen sind deshalb von Bedeutung, weil normative Aussagen ihrerseits nicht wissenschaftlich fundierbar, sondern höchstens rationaler Diskussion zugänglich sind.⁹

Die normative Dimension evaluativer Forschung wird in der Literatur intensiv diskutiert (vgl. Flick, 2006a). Am Beispiel unserer Studie möchten wir zeigen, auf welchen Ebenen die skizzierte Normativität Konsequenzen hat und wie damit umgegangen wurde. Die Diskussion bspw. darüber, Berufseinsteiger durch spezielle Fortbildungsangebote zu unterstützen, lässt sich grundsätzlich auf viel breiterer Basis führen. Mögliche Problemlagen in der Berufseingangsphase könnten plausible strukturelle Lösungen¹⁰ haben, die aber aufgrund der Anlage des Modells nicht mehr relevant werden, d. h. in der Konzeption des Projekts ausgeschlossen wurden. Es besteht hier ein direkter Bezug zu vorgängig getroffenen Entscheidungen, die nicht rein auf sachlicher Basis erfolgen können. Im gegebenen Fall etwa handelt es sich um die Beibehaltung im Feld außerhalb der Ausbildungsinstitutionen vorgefundener Bedingungen, wie bspw. der Größe, Zusammensetzung und Ausstattung des Kollegiums im Fach Musik an den Schulen oder den Umfang des Lehrdeputats von Berufseinsteigern. Dieser Umstand ist insbesondere im gegebenen Kontext der Studie von Relevanz, da direkt das Bildungssystem und damit, gerade auch im Bereich musikalischer Bildung, eine ganze Reihe gesellschaftlicher und kultureller Implikationen betroffen sind.

Im Rahmen der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ wurde speziell in den verwendeten Interviewformen nach den individuellen Bedarfslagen der Teilnehmer gefragt. Von hier aus wurden die Workshops des „Stuttgarter Modells“ thematisiert. Bei entsprechenden Darstellungen der Teilnehmer kam die Sprache aber auch auf die Kombination aus Ausbildungsinhalten bzw. -struktur und dem Berufsfeld als Entstehungszusammenhängen der entsprechenden Bedarfslagen. Dadurch wird die Reproblematisierung der zuvor gefällten Entscheidungen auf Projektebene aufgrund der Äußerungen der Betroffenen im Feld erforderlich.

Zu einer Annäherung an eine Lösung dieses Problems können explorativ orientierte Methoden in Kombination mit der Einbeziehung aller direkt

⁹ Exemplarisch für entsprechende Überlegungen vgl. Keuth, 1989.

¹⁰ Strukturell könnte also die Anpassung der Ausbildungsinstitutionen oder aber andererseits die Anpassung der Schulen bzw. der strukturellen Rahmenbedingungen, in bzw. unter denen sich die Berufseingangsphase vollzieht, vorgenommen werden.

Beteiligten in die Evaluation beitragen.¹¹ Entsprechend offene Instrumente erlauben den Befragten die Formulierung subjektiver Deutungen und auf subjektiven Theorien basierender Zusammenhangshypothesen. Dadurch können vorgängig ausgeschlossene, für die Interessengruppen aber relevante Ziele oder Maßnahmen im gegebenen Kontext reproblematisiert werden. Da nicht alle Beteiligten denselben Prozess der Konzeption und Genese der Maßnahme mitvollzogen haben, ergibt sich aus den diversen Perspektiven der Beteiligten ein entsprechend komplexes Bild zu möglichen Alternativen. Dies beinhaltet speziell in formativer Evaluation die Aufgabe für die Evaluatoren, in einer vermittelnden Funktion zu agieren, um die Vorstellungen der von der Maßnahme Betroffenen an die Initiatoren der Maßnahme rückzumelden. Dies kann direkt mit der Wirksamkeit der umzusetzenden Maßnahme selbst zusammenhängen, wenn sich aus alternativen Vorstellungen bei den Interessengruppen Widerstände gegen die umzusetzende Maßnahme ergeben.

Grundsätzlich ist dieser Fall des Mehrwerts triangulativen Vorgehens nur dann möglich, wenn von methodischer Seite her explorativ orientierte Offenheit in Bezug insbesondere auf die Art und Weise der Thematisierung von Modellelementen oder dem Modell selbst vorgesehen ist. Insofern ist Triangulation im engeren Sinn auch nicht der relevante Lösungsansatz, sondern die Verwendung der genannten Methoden in der beschriebenen Weise. Es ist jedoch zu erwarten, dass dadurch Triangulation häufig erforderlich wird, denn primäres Interesse von Evaluationsstudien ist in der Mehrzahl der Fälle die summative und meist quantitativ orientierte Evaluation der Wirksamkeit einer Maßnahme.

Problem 2: Gezielte Modifikation des Evaluationsgegenstandes im Verlauf der Forschung

Formative Evaluationsstudien formulieren Empfehlungen, die zur Modifikation einer Maßnahme im laufenden Prozess führen; dies ist das konstitutive Merkmal formativer im Unterschied zu summativ verfahrenender Evalu-

¹¹ Gemeint sind alle direkt beteiligten „Interessens- bzw. Anspruchsgruppen“ oder „Stakeholder“ (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 103), wie in speziellen Varianten der Evaluationsforschung (bspw. der Aktionsforschung (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 341-343), von der sich unser Vorgehen allerdings deutlich unterscheidet). Die Betonung der direkt Beteiligten deutet an, dass bestimmte Stakeholder ausgenommen sind, etwa Schüler der betreffenden Teilnehmer, die Eltern der Schüler, andere Beteiligte am Bildungssystem mit Bezug auf das Modell etc.

ation (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110). Die Konsequenzen solch eines formativen Vorgehens stellen die Evaluation allerdings vor ein besonderes Problem: Durch den Eingriff in den Evaluationsgegenstand verändert sich dieser. Hierdurch können neue Bedingungen relevant werden oder bereits bekannte Einflussfaktoren an Gewicht verlieren. Das erfordert die Überprüfung der verwendeten Methoden auf ihre Angemessenheit im veränderten Kontext.

Im Rahmen der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ etwa wurden Empfehlungen zur Optimierung der Kommunikation zwischen den verschiedenen Teilnehmergruppen in Bezug auf ihre Berufspraxis ausgesprochen (vgl. Abschnitt 2, Ziel 6 „Phasendurchlässigkeit“). Dies führte in der Folge u. a. zu weitgehend unstrukturierten kommunikativen Freiräumen (z. B. in den Pausenphasen der Workshops), in denen ein Austausch zwischen den Teilnehmern ermöglicht werden soll. Die Gesprächsverläufe können in solchen Situationen jedoch nicht gesteuert werden, womit der Bezug zur Berufspraxis nicht gewährleistet werden kann. Es ist dadurch erforderlich, insbesondere die teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und die problemzentrierten Interviews mit den Teilnehmern anzupassen, um genauer ergründen zu können, welche Faktoren einen explizit berufsbezogenen Austausch wahrscheinlicher machen.

Hierdurch ergibt sich ein eigentümliches zweites Problem. Durch das vonseiten der Evaluation ins Gespräch gebrachte Interesse an den Inhalten und Bedingungen des Austausches werden diese Prozesse den Teilnehmern u. U. als erwünschte Konsequenzen bewusst. Möglicherweise wäre dieses Bewusstsein ohne die Evaluation nicht oder zumindest nicht in demselben Maße entstanden. Insofern kann die Anwesenheit der Evaluatoren selbst für einen umfassenderen Austausch sorgen, als dies bei identisch umgesetzter Maßnahme ohne Anwesenheit der Evaluatoren der Fall wäre.¹²

Die Sensibilisierung der Beforschten für den untersuchten Gegenstand durch die Untersuchung ist nicht nur auf Evaluationsstudien beschränkt.¹³ Für diese stellt sie aber in mindestens zweierlei Hinsicht ein besonderes Problem dar: Erstens soll durch formative Evaluation der Forschungsgegenstand gerade gezielt modifiziert werden. Dies kann in formativer

¹² Dies trifft natürlich nur zu, wenn die Teilnehmer nach der Datenerhebung, die hauptsächlich am Ende der Workshops stattfindet, erneut an Workshops teilnehmen. Das ist bei durchschnittlich 30% der Teilnehmer jedes einzelnen Workshops der Fall.

¹³ Vgl. für qualitative Forschung allgemein z. B. die Ausführungen von Mayring (2002) zur „Forscher-Gegenstands-Interaktion“.

Evaluation als eines der Hauptziele gelten, weswegen die Folgen dieser Veränderung jeweils zu beachten sind. Zweitens ergibt sich ein damit zusammenhängendes Problem speziell in formativer Evaluation. Sofern die Maßnahme in Zukunft ohne evaluative Begleitung implementiert werden soll, wird hierdurch ein Wirkfaktor aus der Maßnahme entfernt. Insofern kann eine Bewertung der Maßnahme nicht ohne Reflexion des Vorliegens der Evaluation erfolgen.

Auch dem zweiten Problem des modifizierten Gegenstandes im Verlauf der Forschung kann durch ein triangulatives Verfahren begegnet werden. Verschiedene Methoden erlauben, die Konturen der erforderlichen Anpassungen in umfassenderer Weise zu prüfen. Schwachstellen in der Anpassung bestimmter Methoden, beispielsweise der Struktur und Inhalte leitfadengestützter Interviews, können evtl. durch Varianzen der Antwortverteilungen in den quantitativen Instrumenten aufgedeckt und adressiert werden. Die Untersuchung des phasendurchlässigen Austauschs etwa wird sowohl im Fragebogen durch entsprechende Items vorgenommen als auch in den Interviews mit den Teilnehmern thematisiert. Durch Mittelwertsdifferenzen zwischen verschiedenen Workshops in den quantitativen Daten konnte entdeckt werden, dass der Interviewleitfaden überarbeitet und präzisiert werden musste, um die Deutung dieser Differenzen besser leisten zu können.

Der Unterschied zwischen quantitativen Methoden, die theoriebasiert Antwortmöglichkeiten limitieren und jenen qualitativen Methoden, die gerade beinhalten, Theorien nicht in dieser Weise zu verwenden, eröffnet weitere Möglichkeiten. Die Notwendigkeit, methodisch nachzusteuern, kann damit sowohl von empirischer wie auch theoretischer Seite ausgehend erörtert werden.

Schließlich lassen sich durch Methoden, die eng am Feld ansetzen, umfassendere Daten zur Interaktion im Feld generieren. Insofern kann – bei Vorliegen eines entsprechenden Problembewusstseins – die Evaluation selbst als potenzieller Faktor, der auf spezifische Teile der umzusetzenden Maßnahme wirkt, analysiert werden. Dies spricht nicht nur für die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden¹⁴, sondern für explizit

¹⁴ Im Rahmen dieses Beitrags sehen wir zwei Unterscheidungsmerkmale als zentral an, um zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu differenzieren: Erstens den Grad der Standardisierung der Möglichkeiten, in denen die Befragten ihre Ansichten, Einschätzungen und Urteile formulieren können. Starke Standardisierung berechtigt unserer Ansicht nach, von quantitativen Verfahren zu sprechen (vgl. Oswald, 2003, S. 74-75). Zweitens lassen sich die Methoden darin unterscheiden, wie die Güte der

eng am Feld ansetzenden qualitativen Methoden zusätzlich zu solchen, die eine andere Fokussierung aufweisen.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist dies bspw. die Verbindung von teilnehmender Beobachtung und unterschiedlichen Formen der Individual- und Gruppeninterviews. Diese fruchtbare Kombination erlaubt, die Anwesenheit und Interaktion der Evaluatoren in den Workshops zumindest punktuell durch Protokollierung zu reflektieren und ggf. in den Interviews oder informellen Gesprächssituationen zu thematisieren. Darüber hinaus wird über verschiedene Workshops hinweg variierendes Verhalten von Teilnehmern beobachtbar gemacht, was erlaubt, weitere Indizien für Veränderungen auch durch die Interaktion mit den Evaluatoren zu sammeln.

Problem 3: Zeitliche Limitierung

Zu evaluierende Maßnahmen haben üblicherweise eine sehr strikte zeitliche Struktur, an die auch die Evaluation gebunden ist. Damit wird die Reflexion von auftretenden Befunden oder Schwierigkeiten im Forschungsprozess entsprechend limitiert. Dieses Problem wird verschärft, wenn Modifikationen der verwendeten Erhebungsmethoden erforderlich werden (vgl. Problem 2). Genauso kann die Verwendung unterschiedlicher Methoden, wie in der vorliegenden Evaluationsstudie, zu vergleichsweise hohem Aufwand bei der Datenauswertung führen. Schließlich stellt sich das Problem zeitlicher Limitierung in besonderem Maße in formativer Evaluation, da die Rückmeldung eng an die umzusetzende Maßnahme gekoppelt sein muss und sich dadurch teilweise sehr kurze Rückmeldeintervalle ergeben. Damit sind tiefergehende Analysen beispielsweise qualitativen Materials selten möglich.¹⁵

Alle genannten Problemfälle hinsichtlich zeitlicher Limitierung treten im Kontext der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ auf. Die zu evaluierenden

gewonnenen Daten geprüft werden kann (im quantitativen Fall gemäß Reliabilität, Validität und Objektivität; im qualitativen Fall in unserer Studie entlang der von Mayring diskutierten Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2008, S. 111-115)). Die Diskussion über Gütekriterien qualitativer Forschung ist allerdings ein noch offenes und stark diskutiertes Feld (vgl. u. a. Flick, 2007 sowie bezogen auf qualitative Evaluationsforschung Flick, 2006b).

¹⁵ Dennoch liegt darin kein Ausschlusskriterium qualitativer Methoden, die, wie Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) eindrücklich zeigen, durchaus mit vergleichsweise geringen zeitlichen Ressourcen zu verwertbaren Ergebnissen führen können.

Workshops finden in festgelegten Abständen statt, durchschnittlich ein Workshop alle 6 Wochen. Hierdurch sind Rückmeldeintervalle von maximal 6-8 Wochen gegeben. Zudem müssen durch die Weiterentwicklung des Modells und seiner Implementierung laufend die Evaluationsinstrumente auf Angemessenheit im veränderten Kontext geprüft werden. Wie an der Fülle der zu evaluierenden Ziele ersehen werden kann (vgl. Abschnitt 2), entsteht hierdurch ein konstanter zeitlicher Druck.

Zeitliche Limitierung als Merkmal von (formativer) Evaluationsforschung stellt keinen Sonderfall dar, diese tritt auch in andern Formen drittmittelfinanzierter Forschung auf. Im Unterschied zu anderen Typen von Forschung wird dieser Umstand in formativen Evaluationsstudien aber dadurch verschärft, dass Forschungsergebnisse möglichst rasch kommuniziert werden sollen, um eine formative Wirkung erzielen zu können. Genau hier liegt der Kern speziell formativer Evaluation und des genannten Problems.

Hinsichtlich der zeitlichen Limitierung kann ein triangulatives Vorgehen sowohl das Problem ver- als auch entschärfen. Es mag das Problem verschärfen, wenn die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung mehr zeitliche Ressourcen benötigt als durch die Kontextuierung der Interpretation durch die verwendeten Methoden gewonnen werden kann. Eine Entschärfung kann dann stattfinden, wenn die Daten sich gut zur gegenseitigen Interpretation nutzen lassen (wie weiter oben im Exkurs im Anschluss an Kelle (2007) beschrieben).¹⁶

In unserer Studie halten wir beide Tendenzen, also sowohl Ver- als auch Entschärfung, an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses für gegeben. Die Datenerhebung und -aufbereitung wird durch das triangulative Vorgehen komplexer und zeitaufwändiger; die Interpretation bzw. Auswertung der Daten kann hingegen zum Teil effizienter erfolgen, weil auf andere Daten komplementär zurückgegriffen werden kann. So können beispielsweise Interviewdaten von Dozenten und Teilnehmern, sowie Daten aus der teilnehmenden Beobachtung zum Team-Teaching aufeinander bezogen werden, um zu einem umfassenderen Gesamtbild der Umsetzung des

¹⁶ In der vorliegenden Studie werden qualitative Daten in nicht unerheblichem Maße erhoben, was einen entsprechend hohen Nachbereitungsaufwand mit sich bringt. In jedem der bisher sechs mit vollem Methodenarsenal untersuchten Workshops wurden beispielsweise zwischen vier und sechs Stunden reines Audiomaterial erzeugt. Zum Umgang mit zeitlicher und ökonomischer Ressourcenknappheit in qualitativen Evaluationsstudien diskutieren Kelle & Erzberger (2006, S. 293-298) eine Reihe von fruchtbaren Möglichkeiten, die jedoch nicht direkt mit Triangulation verbunden sind.

Team-Teachings zu gelangen. Damit wird die Notwendigkeit der zeitaufwändigen Tiefenanalyse spezieller Datengattungen reduziert.

5. Resümee: Formative Evaluation als methodologisch spezifischer Kontext von Forschung

Drei Probleme wurden im Kontext der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ entfaltet: (1) Das Problem normativer Setzungen, (2) das Problem des gezielten Eingriffs in den Untersuchungsgegenstand und (3) das Problem auftretender zeitlicher Limitierung. Die Ausführungen zur Triangulation sollten deutlich machen, dass neben dem inhärenten Mehrwert der komplementären Verwendung diverser methodischer Zugänge zur Erkenntniserweiterung auch für die genannten drei Probleme Impulse gewonnen werden können.

Bildung und Erziehung im Allgemeinen und musikalische Bildung im Speziellen sind von gesellschaftlich hoher Relevanz. Gerade im Kontext der Ziele des zu evaluierenden Modellvorhabens, die auf das komplexe Phänomen der Lehrerbildung im Bereich Musik in mehrfacher Hinsicht bezogen sind, erscheint eine Reflexion der genannten Probleme äußerst wichtig. Sofern Evaluation in diesem Kontext fruchtbar und angemessen verwendet werden soll, halten wir eine Reflexion der Art, wie sie hier entwickelt worden ist, für erforderlich.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Hrsg.), *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research* (S. 57-80). Aldershot: Avebury.
- Denzin, N. K. (1977). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002). *Standards für Evaluation*. Köln: DeGEval.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

- Flick, U. (Hrsg.) (2006a). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte Methoden Umsetzungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2006b). Qualität in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen*. (S. 424-443). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung: Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 188-209). Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. (1998). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2. Auflage). Weinheim: DSV.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2006). Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien: Ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen* (S. 284-300). Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U. (2007). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 50-64). Wiesbaden: VS.
- Keuth, H. (1989). *Wissenschaft und Werturteil: Zu Werturteilsdiskussion und Positivismusstreit*. Tübingen: Mohr.
- Knolle, N. (Hrsg.) (2010). *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31. Essen: Die Blaue Eule.
- Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hrsg.), *Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos* (S. 31-85). Berlin: Wissenschaftl. Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktual. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Lüders, C. (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Was heißt hier Forschung? In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen* (S. 33-62). Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-87). Weinheim: Juventa.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS.
- Scharenberg, S., Gerhardt, B. & Amann, A. (2010). *Phasendurchlässige Module. Das Stuttgarter Modell*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/stuttgart_von_der_hochschule_in_den_klassenraum.pdf [30.12.2011].
- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 381-411). Köln: Kölner Studien.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [30.12.2011].

Alexander Borst
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Institut für Musikwissenschaft & Musikpädagogik
Urbanstrasse 25
D-70182 Stuttgart
Email: A.Borst@gmx.net

Jens Knigge
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart
Institut für Musikwissenschaft & Musikpädagogik
Urbanstrasse 25
D-70182 Stuttgart
Email: jens.knigge@mh-stuttgart.de

Auf der AMPF-Tagung 2011 in Stuttgart fand ein Forum statt mit dem Titel „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“. Die zweistündige Veranstaltung wurde vorbereitet und mit Impulsreferaten eingeleitet von Christian Rolle und Jürgen Vogt. Einige der vorgetragenen Überlegungen und diskutierten Punkte sollen in den folgenden beiden Beiträgen kurz dargestellt und erörtert werden.

CHRISTIAN ROLLE

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung

How to Theorize in Educational Research

Summary

Educational research ranges widely from fundamental questions to application-oriented research. As in other school subjects, the role of theory in music education research needs to be clarified; because the goal is to not only prove theories, but also to build and develop them. For this reason, educational research requires philosophical inquiry.

Einer der Anlässe, in einem Forum auf der Jahrestagung des *Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung* über die Frage „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ nachzudenken, waren und sind Bestrebungen der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), ein Papier zu typischen Formaten fachdidaktischer Forschung zu erstellen.¹ Eine Definition solcher Forschungsformate soll nicht nur der Selbstverständigung dienen, sondern hat darüber hinaus eine wissenschaftspolitische Zielrichtung. Zur Emanzipation der Fachdidaktiken und ihrer Anerkennung im Kreise der Fachwissenschaften und der Bildungswissenschaften bedarf es klarer Aufgabenbestimmungen und forschungsmethodischer Reflexionen. Einen Ausgangspunkt zur interdisziplinären Verständigung der Fachdidaktiken über gemeinsame Vorstellungen von Forschung kann das Grundsatzpapier bieten, das von der Konferenz der Vorsitzenden fachdidaktischer Verbände

¹ Wenn im vorliegenden Beitrag übergreifend von Forschungen in den Fachdidaktiken die Rede ist, schließt das musikpädagogische Forschungen mit ein. Dabei ist zu beachten, dass die Fragen der Musikpädagogik als Wissenschaft deutlich über den schulischen Fachunterricht hinausreichen, der im Zentrum der Aufmerksamkeit der meisten Fachdidaktiken steht. Dadurch können weitere Theorien relevant werden, z. B. solche, die die frühkindliche Entwicklung betreffen. Für die Frage nach dem Umgang mit Theorie, die in diesem Beitrag verhandelt wird, dürfte das allerdings nicht ausschlaggebend sein.

(der Vorläuferorganisation der GFD) 1998 verabschiedet wurde. Darin heißt es:

„Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und der didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem befasst sie sich mit der Entwicklung und Evaluation von Lehr-Lernmaterialien“ (KVFF, 1998, S. 13-14).

Die breite Aufgabenbestimmung lässt erahnen, dass das fachdidaktische Forschungsspektrum weit ist. Es reicht von Grundlagenforschungen mit unterschiedlichem methodischen Zugriff auf der einen bis zu konkreten anwendungsorientierten Forschungen auf der anderen Seite. Untersuchungen mit dem Ziel, die fach- oder domänenspezifischen Eigenarten von Lehr-Lernprozessen zu verstehen und zu erklären, gehören genauso dazu wie wissenschaftlich kontrollierte Bemühungen, Umgebungen und Bedingungen des Lernens und Lehrens zu verändern oder zu gestalten. Es finden sich in den Fachdidaktiken grundlegende philosophische, psychologische, soziologische und historische Perspektiven genauso wie die praxisnahe (Weiter-) Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und -methoden. In den Diskussionen, die in der Gesellschaft für Fachdidaktik stattfanden, wurden die folgenden weit verbreiteten Forschungsansätze genannt, die unterschiedliche Aspekte fachdidaktischer Erkenntnisinteressen betonen, ohne dass man in jedem Fall bereits von klar umrissenen „Formaten“ reden könnte:

1. Forschungen zur Analyse und Reflexion von fachbezogenen Lehr- und Lernprozessen:
 - a) kontrollierte Interventionsforschung,
 - b) Forschungen zum Design von Lernarrangements und zur Entwicklung entsprechender „lokaler Theorien“,
2. Aktions- oder Praxisforschung,
3. historische Forschungen zu den jeweiligen (Schul-) Fächern, zu Curricula, Lehrwerken u.ä.,
4. fachdidaktische Anteile an Projekten empirischer Bildungsforschung (wie z. B. PISA, etwa bei der Aufgabenentwicklung),

5. Forschungen zur oder als Beitrag zur Theoriebildung:

- a) empirisch fundiert,
- b) philosophische Ansätze fachdidaktischer Forschung (Theoriebildung und Kritik).

Die Liste zeigt die Schwierigkeiten bei der Abgrenzung und Definition fachdidaktischer Forschungsformate. Das lässt sich an einigen Beispielen verdeutlichen. Zu 2.: Wenn Lehrerinnen und Lehrer Praxisforschung betreiben, dann geht es häufig um die Entwicklung von Lernarrangements und doch liegt der Unterschied zum ersten Punkt nicht einfach darin, dass sie dies als Amateure tun, an deren Forschungen weniger strenge Maßstäbe anzulegen wären. Zu 3.: In historischen fachdidaktischen Forschungen kommen ganz unterschiedliche Methoden zum Einsatz, die sich nur schwer zu einem Format zusammenfügen lassen. Es wird empirisch und hermeneutisch gearbeitet, es werden Quellen kritisch studiert und eingeordnet usw. Zu 5.: Ganz ohne kritische begriffliche Reflexionen wird eine empirische Fundierung oder Validierung von Theorien kaum auskommen.

Schon im ersten der genannten Punkte stellt sich die Frage, welche Bedeutung Theoriebildung für die und innerhalb der *empirischen* Forschung hat. Für das Selbstverständnis fachdidaktischer Design- und Entwicklungsforschungen (1b) ist der Gedanke maßgeblich, dass Theoriebildung und die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmethoden Hand in Hand gehen. Die zugrunde gelegten bzw. zu entwickelnden Theorien sollen empirisch fundiert sein, erheben dabei aber lediglich „lokale“ Geltungsansprüche, d. h. sie beziehen sich nur auf einen fachspezifischen Gegenstandsbereich (vgl. van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006). Der Forschungsprozess verläuft im Idealfall zyklisch. Auf die Erhebung von Lernvoraussetzungen bzw. typischen Lernschwierigkeiten in einem bestimmten fachlichen Bereich folgt nach fachdidaktischen Prinzipien die Entwicklung eines Lernarrangements, das die empirisch festgestellte Ausgangslage und die angestrebten Lernziele mit geeignet erscheinenden Lernwegen und Interventionen in Verbindung setzt. Bei der Durchführung und Auswertung eines Design-Experimentes geht es anschließend um die Lehr-Lernprozesse, die tatsächlich stattgefunden haben. Auf Grundlage der Ergebnisse kann dann einerseits das Unterrichtsarrangement weiterentwickelt und gleichzeitig die Theorie zu den Lehr-Lernprozessen, um die es geht, verbessert werden.

Die Beispiele zeigen, dass man sich nicht einfach auf die üblichen Unterscheidungen zwischen empirischen und hermeneutischen Vorgehenswei-

sen, zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren, historischen und philosophischen Zugängen, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften verlassen kann, um Formate fachdidaktischer Forschung klar voneinander abzugrenzen und zu definieren.² Pragmatisch könnte die angeführte Liste gleichwohl hilfreich sein, wenn es um Kriterien für die Begutachtung von Forschungsanträgen, um die Einsetzung von Kommissionen, die Auswahl von Gutachtern und um die Verteilung von Forschungsmitteln geht. Indikatoren, an denen die Forschungsformate zu erkennen sind und sich unterscheiden lassen, außerdem Beispiele und Qualitätskriterien müssten aber noch diskutiert und ergänzt werden. Anhand der Zeile zur Theorieentwicklung in philosophischer Vorgehensweise lässt sich zeigen, wie eine Tabelle fachdidaktischer Forschungsformate am Ende aussehen könnte:³

² Vgl. auch die Überlegungen von Spychiger (2011), die der Mischdisziplin Musikpädagogik zu ihrer Weiterentwicklung allerdings vorrangig die Orientierung an empirischen sozialwissenschaftlichen Methoden empfiehlt, um musikpädagogischen Kitsch und Statusverluste zu vermeiden.

³ Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe zur Bestimmung fachdidaktischer Forschungsformate innerhalb der GFD beauftragte im Januar 2011 den Autor, einen Formulierungsvorschlag zu den Besonderheiten philosophisch-hermeneutischer Forschungen zur didaktischen Theoriebildung zu unterbreiten. Das Problem wurde daraufhin von verschiedenen Vertretern der musikpädagogischen Fachverbände erörtert. Die Einträge in der Tabelle sind das Ergebnis dieser Verständigung.

Tabelle 1: Fachdidaktische Forschungsformate – Beispiel: Theorieentwicklung in philosophischer Vorgehensweise

Format	Indikatoren	Beispiele	Qualitätskriterien
5b: Fach- bezogene Forschung zur Weiter- entwick- lung von Theorien/ philoso- phisch	<p>Fachdidaktisch relevante Begriffe/Konzepte werden geklärt, erläutert und kritisiert.</p> <p>Fachdidaktisch relevante Theoriezusammenhänge werden entwickelt, geprüft und kritisiert.</p> <p>Stand und Geschichte fachdidaktischer Theoriebildung werden berücksichtigt.</p> <p>Hermeneutische/interpretierende Verfahren kommen zur Anwendung.</p> <p>Die Normativität fachdidaktischer Konzepte wird kritisch reflektiert.</p>	<p>Theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der Fachdidaktik, z. B. Interkulturalität, ästhetische Erfahrung, Leiblichkeit; Entwicklung, Begründung und Kritik von Aufgaben, Zielen, Inhalten und Methoden des Fachunterrichts</p>	<p>Umfassende Beachtung des Stands der Theoriebildung (inkl. historischer Vergewisserungen); Originalität der Fragestellung und der Untersuchungspunkte; selbstkritische Reflexion der eigenen Voraussetzungen und der Vorgehensweise; sprachliche Präzision/Nachvollziehbarkeit; plausible Argumentation; Relevanz (für die fachdidaktische Theoriediskussion und für die Praxis)</p>

Theorieentwicklung ist eine Tätigkeit, die ihren Platz und ihre Funktion innerhalb empirischer Forschungen hat, sie stellt aber auch eine eigene Art der Forschung dar. Es ist m. E. irreführend, wenn Theorien als etwas Vorhandenes verstanden werden, auf das sich (empirisch) Forschende beziehen können, indem sie eine Theorie zugrunde legen oder sie verwenden oder sich davon abgrenzen, sie bestätigen oder widerlegen. Der forschende Umgang mit Theorie sollte stattdessen stets als *Praxis des Theoretisierens* verstanden werden, in der es darum geht, Denkmodelle zu bilden, weiter zu entwickeln, zu verändern, zu differenzieren, zu kritisieren und ggf. durch andere zu ersetzen. Es lässt sich dann immer noch unterscheiden zwischen

dem theoretischen Arbeiten *innerhalb* verschiedenster Formen pädagogischer Forschungen und Theoriearbeit *als* pädagogische Forschung.⁴

Niessen (2011) hat den Umgang mit Theorie *innerhalb* qualitativ-empirischer musikpädagogischer Forschungsvorhaben untersucht und weist auf mögliche Problemstellen hin.⁵ Wenn wir die von ihr angesprochenen Punkte aufgreifen und den Gedanken ernst nehmen, dass es auch in der empirischen Forschung um eine Praxis des Theoretisierens geht, nicht bloß um Kenntnis von und Bezugnahme auf Theorien, lässt sich festhalten: Theoretische Erörterungen sind unumgänglich insbesondere

1. bei der Formulierung von Fragestellungen, d. h. dort, wo es darum geht zu reflektieren, in welcher Forschungstradition sich das eigene Vorhaben bewegt, und Rechenschaft abzulegen über die verwendeten Begriffe und zugrunde liegenden Denkmodelle;
2. bei methodischen Entscheidungen, wenn es darum geht, geeignete Instrumente nicht nur auszuwählen, an die Fragestellung anzupassen und ggf. zu entwickeln, sondern darüber hinaus zu reflektieren, wie methodische Entscheidungen auf die ursprüngliche Fragestellung zurückwirken, sie evt. verschieben, und zu erörtern, was das für die Interpretation der Ergebnisse bedeutet;
3. beim abschließenden Bezug auf musikpädagogische Praxis, wenn es um mögliche Konsequenzen geht, die empirische Forschungen für den Musikunterricht haben könnten. Ein „Fazit“ muss nicht nur auf die relevanten Theoriediskussionen Bezug nehmen, sondern (bei aller notwendigen Bescheidenheit angesichts der Reichweite der eigenen Ergebnisse) einen Beitrag dazu liefern, indem die theoretisch vorliegenden Aspekte und Argumente aufgegriffen und im Lichte der eigenen Studie neu erörtert werden.

Die Diskussion im Forum „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ endete mit der Formulierung offener Fragen. Die Pluralität der wissenschaftlich-methodischen Zugänge in der Mischdisziplin Fachdidaktik bleibt eine Herausforderung, denn unbeantwortet ist: Wie viel Einheit bzw. wie viel Vielfalt braucht und verträgt musikpädagogische Forschung? Wie lassen sich die unterschiedlichen Herangehensweisen aufeinander be-

⁴ Siehe Vogt (2011), der auf Moses' (2002) Unterscheidung von Philosophy *within* Educational Research und Philosophy *as* Educational Research Bezug nimmt.

⁵ Sie beruft sich dabei u. a. auf Stojanovs (2006) Ausführungen zur Bedeutung normativer Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien.

ziehen und miteinander verbinden? Und ganz konkret und forschungspragmatisch gesprochen: Wie können Netzwerke theoretisch und empirisch forschender Musikpädagogen geschaffen werden, die beide Seiten im Auge behalten und doch Arbeitsschwerpunkte haben müssen?

Literatur

- Akker, J. J. H. d. van, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Hrsg.) (2006). *Educational design research*. London: Routledge.
- Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (Hrsg.) (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Kiel: IPN. Verfügbar unter: http://gfd.physik.rub.de/texte/umbruch_kvff.htm [31.12.2011].
- Moses, M. S. (2002). The Heart of the Matter: Philosophy and Educational Research. In A. F. Ball & W. G. Secada (Hrsg.), *Review of research in education* (S. 1-21). Washington: American Educational Research Association.
- Niessen, A. (2011). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 39-43.
- Spychiger, M. B. (2011). Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 17-27.
- Stojanov, K. (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 66-85). Bielefeld: Janus-Press. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13983/bildungsphilosophie_und_bildungsforschung.pdf [31.12.2011].
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 13-17.

Christian Rolle
Hochschule für Musik Saar
Bismarckstr. 1
D-66119 Saarbrücken
Email: Christian.Rolle@mx.uni-saarland.de

Anknüpfend an Christian Rolles Beitrag versteht sich der folgende Text als Zuspitzung einer derzeit erkennbaren Problemlage: Theoriebildung in den Fachdidaktiken erfolgt momentan vor allem auf der Grundlage empirischer Forschung, obwohl die Notwendigkeit anderer Formen von Theoriebildung (etwa philosophischer Art) durchaus gesehen wird. Diese Engführung des Theoriebegriffes wird – so die Ausgangsthese des Textes – aktuell noch übertroffen (oder unterboten) durch einen Verlust der kritischen Dimension von Theorie.

JÜRGEN VOGT

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

Summary

If Music Education can be considered as a “blended theory”, comprised of a multitude of different theories and scientific approaches, then it may be worthwhile to take a closer look at the kind of theories which are prevailing in Music Education at the moment. The following paper calls on Juergen Habermas’ famous model of so-called epistemological interests, and asks for the whereabouts of the emancipatory or critical interest (as opposed to the technical and the practical interest). Even if Habermas’ idea of a genuine “critical theory” or “critical science” has to be rejected, there are several critical approaches which can be followed within a “technical” or “interpretative” scientific scheme. The paper appeals to researchers in Music Education to not only to rely on methodology, but to take a lively interest in intellectual debates which stimulate critical thinking.

„Wenig übertreibt, wer den neuzeitlichen Begriff der Vernunft
mit Kritik gleichsetzt“
(Adorno 1997/1969, S. 785-786)

Ich möchte kurz erläutern, wie der Titel dieses Beitrages zustande kommt.¹ Zunächst einmal gehe ich davon aus, dass Theorien, verstanden als „allgemeine, möglichst auch allgemeingültige (also wahre)“ Aussagen über die Welt (Spinner, 1974, S. 1486), auf ganz unterschiedliche Weise gewonnen werden können: Es gibt alltägliche Theorien ebenso wie spekulative, es gibt

¹ Der vorliegende Text ist die überarbeitete Version eines Kurzreferates, das im Rahmen des Forums „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ gehalten wurde. Eine gründlichere Behandlung des Themas bedürfte einer weit ausführlicheren Darstellung. Die Literaturliste versteht sich daher auch als Leseempfehlung.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

vor-, außer- und wissenschaftlich gewonnene Theorien, es gibt theoretisch konsistente Wahngelbilde bei Zwangsneurotikern etc. Generell sind Theorien das Ergebnis „kontrollierte[r] systematische[r] Spekulation“ (Spinner, 1974, S. 1486) – womit noch wenig über die Art und Weise dieser Spekulation ausgesagt ist. Im AMPF kann es aber sicherlich nur darum gehen, wie Theorien durch *Wissenschaft* oder besser durch *Wissenschaften* gewonnen werden, sofern vorausgesetzt werden muss, dass es sich bei der Musikpädagogik um eine Mischdisziplin handelt, deren wissenschaftliche Zugriffsweisen und Orientierungen sich aus durchaus heterogenen Quellen speisen.²

Weiterhin führen unterschiedliche wissenschaftliche Zugriffe und Orientierungen notwendig zu einer je besonderen Art von Theoriebildung, so dass man nicht umhin kann, sich mit der jeweiligen *Form* von Wissenschaft zu beschäftigen, *in der* und *durch die* Theorien gebildet werden. Hier gibt es nun eine ganze Reihe von Ordnungs- und Unterscheidungsversuchen, wie etwa die bekannte Aufteilung in Geistes-, Natur- oder Sozialwissenschaften, denen aber auch Kultur- und Formalwissenschaften noch an die Seite zu stellen wären. In der Musikpädagogik scheint sich in den letzten Jahren so etwas wie ein praktizierter Konsens darüber hergestellt zu haben, dass es sich hier im Wesentlichen um eine *Sozialwissenschaft* handelt, innerhalb derer die Orientierung an *Methoden* eine besondere Rolle spielt (in diesem Sinne jüngst etwa Spychiger, 2011, S. 23; vgl. dagegen etwa Vogt, 2006).

Ich möchte an dieser Stelle nun an einen *anderen* Beschreibungs- und Unterscheidungsversuch erinnern, der zwar von der Methodenfrage nicht absieht, diese aber nicht als unhintergebar betrachtet. Dieser Versuch zielt darauf ab, die Wissenschaften und die in ihr gebildeten Theorien an das zurückzubinden, was die Phänomenologen die menschliche Lebenswelt nennen. Er stammt aus einem mittlerweile selbst schon historisch gewordenen Text, nämlich aus der seinerzeit berühmt gewordenen Antrittsvorlesung,

² Den Unterschied zwischen dem philosophischen und dem einzelwissenschaftlichen Verständnis von Theorie blende ich an dieser Stelle aus (vgl. dazu auch z. B. Thiel, 1996). In der fachdidaktischen Forschung scheint sich eine wenig sinnvolle Unterscheidung zwischen „empirischer“ und „theoretischer“ Forschung verbreitet zu haben, wobei die „theoretische Forschung“ im Groben mit „philosophischer Forschung“ gleichgesetzt werden kann. Der Sinn der empirischen Forschung besteht aber zweifelsohne im Aufbau und in der Überprüfung von wissenschaftlichen *Theorie(n)*; zudem kommt auch sie ohne „philosophische“ Grundannahmen nicht aus (vgl. dazu z. B. auch Vogt, 2011a).

die Jürgen Habermas 1965 in Frankfurt hielt und die den programmatischen Titel *Erkenntnis und Interesse* trug (veröffentlicht in: Habermas, 1969). Ich möchte dabei diesen Vorschlag, so wie er von Habermas vorgebracht wurde, gar nicht in allen Details entfalten und schon gar nicht verteidigen, sondern ihn eher heuristisch als Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen verwenden.

*

Die Grundzüge des Vortrages in aller Kürze: Die Unterscheidung, die von Habermas hier vorgenommen wird, orientiert sich auf den ersten Blick an der gängigen Trennung von empirisch-analytischen, also am naturwissenschaftlichen Paradigma orientierten Wissenschaften und solchen, die man als historisch-hermeneutische, also als geisteswissenschaftlich ausgerichtete Wissenschaften auffassen kann. Die entscheidende Wendung besteht nun darin, dass Habermas diese beiden Wissenschaftsformen nicht primär nach ihren Gegenständen (Natur, Geist) unterscheidet und auch nicht nach ihren Methoden. Die kennzeichnende Differenz besteht, so Habermas, vielmehr darin, dass jeder Theorie, seit ihrem Entstehen in der Antike, ein bestimmtes sog. „Erkenntnisinteresse“ zugewiesen werden kann. Auch die reine platonische Theorie, scheinbar ganz abgelöst von allen praktischen Verwertungszusammenhängen, ist durch ein bestimmtes Interesse motiviert, nämlich zuallererst durch das Interesse am Überleben der Gattung Mensch in einer feindlichen und bedrohlichen Natur. Diese Einbettung jeder Theorie in menschliche Praxis und in die menschliche Lebenswelt, so Habermas, sei aber aus dem Blick geraten, so dass der irriige Eindruck entstehen konnte, Wissenschaft sei im Wesentlichen ein zweckfreies Unternehmen im Dienst der reinen Erkenntnis. In gewisser Hinsicht analog zu Edmund Husserls Kritik an der Lebensweltvergessenheit der Wissenschaften aus den 30er Jahren bemüht sich Habermas darum, die Wissenschaften an ihre lebensweltlichen Interessen zu erinnern und, anders als Husserl, diese Interessengebundenheit kritisch zu reflektieren³.

Den empirisch-analytischen Wissenschaften weist Habermas dabei ein primär „technisches Interesse“ zu: Ihnen geht es um „informative Siche-

³ Habermas kritisiert an Husserl, dass dieser die Krise der Wissenschaften durch eine gewissermaßen „platonische“ Rückbindung der Theorie an die Lebenswelt zu bewältigen suchte (Habermas, 1969, S. 148). Zwischen Praxis und Theorie besteht aber, so Habermas, kein bruchloser Übergang, der auf kritische Reflexion eben dieses problematisch gewordenen Zusammenhanges verzichten könnte.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

„Erhaltung und Erweiterung erfolgsorientierten Handelns: technische Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“ (Habermas, 1969, S. 157). Einfacher gesagt: Das technische Erkenntnisinteresse zielt auf verlässliche Prognosen und die Kontrolle von Handlungen. Ob es solche verlässlichen Prognosen und kontrollierbaren Handlungen in der Pädagogik überhaupt gibt, ist zwar strittig; erinnert sei hier an Niklas Luhmanns durchaus ironischen Satz vom chronischen ‚Technologiedefizit‘ in der Pädagogik. Unstrittig ist aber m. E., dass der Wunsch nach verlässlicher Prognose und steuerbaren Handlungen zumindest in der Forderung nach ‚evidenzbasierter Bildungspolitik‘ lebendig geblieben ist und maßgeblich für den aktuellen Boom empirischer Bildungsforschung verantwortlich zeichnet.⁴

Die historisch-hermeneutischen Wissenschaften sind nun nach Habermas demgegenüber durch ein „praktisches Erkenntnisinteresse“ geprägt. Diese Bezeichnung ist vielleicht nicht ganz glücklich gewählt. Gemeint ist damit, dass diese Wissenschaften darauf abzielen, einen in Texten, Bildern, Filmen und anderen Dokumenten sedimentierten *Sinn* zu verstehen. Sie dienen damit, so Habermas, der „Erhaltung und Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung“ (Habermas, 1969, S. 158) und daher bezeichnet er sie als „praktisch“. Für Habermas war 1965 Gadammers philosophische Hermeneutik das Paradigma dieser Art von Wissenschaft. Auf einer hinlänglich abstrakten Ebene lassen sich hier aber m. E. auch die qualitativ arbeitenden Sozialwissenschaften zuordnen, soweit es ihnen um die Rekonstruktion und Interpretation von subjektivem Sinn geht.⁵ Wenn beispielsweise in der Musikpädagogik in den letzten Jahren in mehreren Arbeiten die subjektiven Theorien und Individualkonzepte von Musiklehrern zum Thema gemacht wurden, so steht in diesen Arbeiten ja nicht die erfolgsorientierte Optimierung des musikpädagogischen Handelns im Fokus des Interesses, sondern vielmehr der Versuch, professionelle Selbstbilder überhaupt erst einmal thematisch, und damit auch dem *Verstehen* zugänglich zu machen. Erst auf dieser Basis kann dann auch eine *Verständigung* zwischen Theoretikern und Praktikern angebahnt werden, deren *handlungsleitende* Konsequenzen aber durchaus offen bleiben.

⁴ Vgl. etwa: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_fuenfundzwanzig.pdf

⁵ Die gewichtigste Bezugstheorie qualitativer bzw. interpretativer Forschung bildet sicherlich George Herbert Meads Symbolischer Interaktionismus, der keineswegs aus der Hermeneutik, sondern aus dem amerikanischen Pragmatismus erwachsen ist. Dennoch wird in einschlägigen Darstellungen Qualitativer Forschung auch auf die Rolle der Hermeneutik (und der Verstehenden Soziologie) hingewiesen (etwa Koller, 2008, S. 607).

Es gibt nun, jedenfalls wenn man Habermas folgt, aber auch noch eine dritte Art von Wissenschaften, denen er ein ausgesprochen „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ zuweist. Diese Wissenschaften können auch als „kritische Wissenschaften“ bezeichnet werden, da ihr Hauptgeschäft die Kritik ist. In ihnen geht es, so Habermas, primär um die „Selbstreflexion“ (Habermas, 1969, S. 159) der Wissenschaften im Dienste der Ablösung des Subjekts „aus Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten“ (Habermas, 1969, S. 159). Das wichtigste Werkzeug der kritischen Wissenschaften war und ist dabei die Ideologiekritik.⁶ Sowohl empirisch-analytische als auch historisch-hermeneutische Wissenschaften sind nach Habermas latent ideologiegefährdet, da sie sich notwendig allein auf das beziehen, was ist, was sich also in Form von Daten niederschlägt oder in Form von Texten zeigt. Die empirische Forschung kann aber aus sich allein nicht ermitteln, ob z. B. evidenzbasierte Bildungspolitik überhaupt wünschenswert ist; ebenso wenig kann die Rekonstruktion subjektiver Lehrertheorien nicht bestimmen, ob es sich bei diesen Theorien nicht um Selbsttäuschungen oder um sedimentierte Vorurteile handelt. Die Aufgabe der kritischen Wissenschaften ist daher gerade die, durch ihr „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ ein notwendiges Korrektiv für Fehleinschätzungen oder Fehlentwicklungen zu bilden, welche die beiden anderen Wissenschaftsformen selbst per Definition gar nicht abschätzen können. „Ein kritisch vermitteltes Gesetzeswissen“, so schreibt Habermas z. B. mit Blick auf die empirisch-analytischen Wissenschaften, „kann (...) das Gesetz zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen“ (Habermas, 1969, S. 159). Damit wird den „kritischen Wissenschaften“ allerdings die Möglichkeit zugestanden, gleichsam als oberstes Korrektiv für alle anderen Wissenschaften verfahren zu dürfen. „In der Kraft der Selbstreflexion“, so behauptet Habermas, „sind Erkenntnis und Interesse eins“ (Habermas, 1969, S. 164), d. h. die emanzipatorisch ausgerichteten Wissenschaften durchschauen als einzige den Zusammenhang, der den anderen verborgen bleibt; Theorie und Praxis fallen, wie immer dialektisch vermittelt, an dieser Stelle wieder zusammen.

⁶ Vgl. ausführlicher Schnädelbach, 1969; Geuss, 1982; Eagleton, 2000; Jaeggi, 2009; Weber, 2010. Green (2003) bestimmt Ideologie für die Musikpädagogik recht traditionell als „a set of ideas, values and assumptions that tend to reify and legitimate social relations“ (Green 2003, S. 7). Ziel der Kritik ist dann – ebenso traditionell – die Ideologie des autonomen Werks innerhalb von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Damit unterbietet die musikpädagogische Ideologiekritik allerdings den Stand der komplexen Diskussion etwa bei Geuss, Eagleton oder Jaeggi.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

**

Ich lasse nun diesen Vorschlag von Habermas erst einmal kommentarlos so stehen, wie er damals intendiert war, und benutze ihn gewissermaßen als Hintergrundfolie. Bei einer sicherlich nur groben Sichtung der wissenschaftlichen Arbeiten, die in den letzten Jahren in der Musikpädagogik entstanden sind, entsteht vor dieser Folie der Eindruck, dass in der Musikpädagogik das *technische* und das *praktische Erkenntnisinteresse* vorherrscht, während das *emanzipatorische* Interesse nicht mehr recht erkennbar ist.⁷ Die von Habermas eingeklagte Selbstreflexion der Musikpädagogik als Wissenschaft findet, wenn überhaupt, in erster Linie als Methodenstreit statt, während die verfolgten Erkenntnisinteressen offensichtlich selbst nicht mehr zur Debatte stehen: Prognose und Steuerung musikpädagogischen Handelns sowie Verständigung über subjektive Sinndeutungen dieses Handelns. Dass musikpädagogisches Handeln durch die Macht „hypostasierter Gewalten“, wie es bei Habermas heißt, überlagert sein könnte, scheint kein Thema mehr zu sein. Daher die Vermisstenanzeige: Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Falls diese Beobachtung nun halbwegs triftig ist, so wäre natürlich nach den Ursachen zu fragen. Ich möchte hier in der gebotenen Kürze vier Erklärungsversuche anbieten, die zu diskutieren wären. Erklärungsversuch (1): Es gibt gar nichts zu kritisieren, weil die musikpädagogische Praxis – und damit auch die auf sie bezogene Theorie – den Zustand der Emanzipation aller bereits erreicht hat. Dies ist allerdings schon aus theoretischen Gründen nicht möglich, sofern Emanzipation in erster Linie als regulative Idee begriffen wird, also als handlungsleitendes Ziel. Erklärungsversuch (2) klingt zunächst nicht weniger absurd, enthält aber einen durchaus seriösen Kern: Musikpädagogen sind qua Sozialisation so disponiert, dass sie per se unkritisch ihrem eigenen Geschäft gegenüberstehen. Dies ist als Pauschalaussage natürlich nicht haltbar, da sich in der Vergangenheit Indizien für und gegen eine solche Behauptung finden lassen. Sinnvoll ist allerdings die dahinter stehende Frage: Was bringt jemanden eigentlich dazu, bestimmte Aussagen über die Welt (Theorien) und Handlungen in der Welt

⁷ Als Indiz mag die Synopse musikpädagogischer Dissertationsprojekte dienen, die von Hammel, Knigge und Wilke (2010) erstellt wurde. Die befragten Doktorandinnen und Doktoranden nannten als methodischen Zugang ihrer Arbeit (Mehrfachnennungen möglich): 37 qualitativ, 21 quantitativ, 14 historisch und – offenbar als Restkategorie – 25 systematisch (S. 30). Eine explizit kritische Ausrichtung war auch aus den Titeln der Projekte nicht zu entnehmen.

überhaupt kritisieren zu *wollen*? Ähnlich wie Kant seinerzeit Aufklärung als den *Mut* definiert hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (und nicht einfach als die bloße Anwendung des Verstandes), so ist auch die Kritik nicht ihrerseits durch die Anwendung von Kritik fundiert, sondern durch komplexe motivationale Bedingungen.

Michel Foucault hat in diesem Zusammenhang von der „kritischen Haltung als Tugend“ gesprochen (Foucault, 1992, S. 9), die über den Anspruch hinausgeht, lediglich Irrtümer beseitigen zu wollen. Kritik entsteht demnach als untrennbare Parallelbewegung zu den „Regierungskünsten“ (Foucault, 1992, S. 12), als „Kunst nicht regiert zu werden bzw. [als; JV] die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault, 1992, S. 12). Kritik ist immer an das gebunden, was kritisiert werden soll und kann; sie entsteht erst, wenn jemand sich gegen bestimmte „Regierungs“-Praktiken auflehnt, die er aber zunächst kennen und verstehen muss als das, was sie sind bzw. zu sein beanspruchen. Paul Ricoeur hat in einem anderen Kontext die schöne Formulierung gefunden, es gebe eine „Hermeneutik des Verdachts“⁸, also eine genuine *Verstehensbemühung*, die aber in dem unerwarteten Befund mündet: „Hier stimmt etwas nicht!“⁹ Die drei Großmeister der Kritik – Marx, Nietzsche und Freud – sind demnach vor allem Hermeneuten, die aber dem Verstehen und immanenten Auslegen des bloß Gegebenen nicht trauen. Aber wären sie dann nicht bloß zweifelnde Vertreter des „praktischen Erkenntnisinteresses“? Und worin bestehen die Gründe für ihr fundamentales Misstrauen?

Das führt mich zu Erklärungsversuch (3). Den könnte man in einem Satz etwa so zusammenfassen: Der Vorschlag von Habermas, es gäbe so etwas wie genuin „kritische“ Wissenschaften, deren Hauptaufgabe darin besteht, von außen die Selbstreflexion der anderen Wissenschaften zu betreiben, war von vornherein auf Sand gebaut. Niemand kann ernsthaft solch ein Wissenschaftler sein, und wenn es ihn gäbe, würde er als chronischer Beserwischer bei den anderen Wissenschaften nur auf wenig Gegenliebe stoßen. Habermas' Vorschlag, die (kritischen) Sozialwissenschaften (oder wohl besser noch: die Sozialphilosophie) als solch eine Wissenschaft zu entwerfen, kann aus der historischen Distanz nur noch als präventiv einge-

⁸ Ricoeur, 1983, Kapitel II: „Der Konflikt der Interpretationen“. Das französische Original „suspçon“ wird in der deutschen Übersetzung als „Zweifel“ wiedergegeben; Interpretation nach Marx, Nietzsche und Freud – den „Meistern“ – ist demnach eine „Übung des Zweifels“ (Ricoeur, 1983, S. 45).

⁹ Vgl. dazu auch Angehrn, 2009.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

schätzt werden. Selbst ein so wohlmeinender Leser wie Karl-Otto Apel musste seinerzeit einwenden, dass dieser Anspruch zu nichts anderem als zu einer „idealistischen Illusion“ führen müsse (Apel, 1974, S. 342). Genau genommen, so Apel, operiert Habermas nicht anders als andere Wissenschaftler auch; sein Interesse besteht im „Interesse an Entdogmatisierung und Kritik jeder Überzeugung, am virtuell universalen Zweifel, an der Möglichkeit der Revision jedes Engagements als eines Experiments unter Anleitung einer Hypothese; kurz: sie involviert den Teil des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses, aus dem die Wissenschaft (...) ihre Legitimation als Wissenschaft bezieht“ (Apel, 1974, S. 342).

Die kritischen Wissenschaften verlieren somit ihren Anspruch, andere Wissenschaften *von außen* (oder gar von oben) kritisieren zu können, und sei es auch im Namen der Emanzipation. Eine genuin „Kritische Musikpädagogik“ kann es folglich als Wissenschaft im Habermas’schen Sinne gar nicht geben.¹⁰ Es ist, so gesehen, gar kein Wunder, dass man in der Musikpädagogik keine primär kritisch angelegten Arbeiten findet, denn die notwendige Kritik an den jeweiligen wissenschaftlichen Zugängen findet sinnvollerweise nur innerhalb dieser Zugänge selbst statt – wo denn auch sonst?¹¹

Über die Frage, ob Kritik allein *wissenschafts-intern* oder auch *-extern* erfolgen kann, sind nun viele Regalmeter an Literatur verfasst worden.¹² Habermas hat sich bekanntlich selbst an diesen Diskussionen beteiligt und sich auch von seinem Ursprungsvorschlag verabschiedet. Unberührt von dieser Zurücknahme ist allerdings die Idee, dass die Kritik innerhalb der

¹⁰ Die *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)* orientiert sich daher an einem allgemeinen Begriff von Kritik, ohne dabei allerdings mit dem „großen K“ wenigstens orthographisch einen nostalgischen Bezug zur „Kritischen Theorie“ ganz preiszugeben.

¹¹ An dieser Stelle muss auch daran erinnert werden, dass Wissenschaft an sich bereits kritisch ausgelegt ist, und zwar primär als Kritik an unbegründeten Dogmen und Meinungen. Weiterhin gehört kritisches Denken zu jeder wissenschaftlichen Betätigung, etwa beim Auffinden logischer Brüche, fehlerhafter Argumentationen, von Fehlern im Forschungsprozess, unangemessener Interpretation von empirischen Daten etc. In der amerikanischen Tradition gehört „Critical Thinking“ in diesem Sinn zum Grundbestand musikpädagogischer Forschung (vgl. hier etwa Richardson & Whitacker, 1992; Younker, 2002).

¹² Vgl. hier auch z. B. Bittner, 2009; Sonderegger, 2009; Jaeggi, 2009.

Wissenschaften, wie heftig sie auch durchgeführt werden mag,¹³ nichts an ihren primären Erkenntnisinteressen ändert. So trägt ja z. B. auch der Kritische Rationalismus Karl Poppers zwar völlig zu Recht den Begriff der Kritik im Namen – da jede empirische Studie im Sinne des Falsifikationskriteriums eine potentielle Kritik vorhergehender Arbeiten darstellt –, was aber dem primär technischen Erkenntnisinteresse der Forschung an sich keinen Abbruch tut. Kritik in diesem Sinne kann dazu führen, Prognosen zu verbessern (empirisch-analytische Wissenschaften), Interpretationen überzeugender zu machen (interpretative Wissenschaften) oder das Verständnis zu vertiefen (hermeneutische Wissenschaften). Die rein wissenschaftsinterne Kritik kann aber das emanzipatorische Interesse nicht einfach absorbieren, ohne damit den intern gesteckten Rahmen der jeweiligen Wissenschaft zu überschreiten. Mit dem ausschließlichen Bezug auf Methoden ist dies jedenfalls nicht zu leisten, wenn etwa der Sinn dieser Methoden und die Konsequenzen ihrer Ergebnisse kritisch zur Diskussion gestellt werden sollen.

Bleibe schließlich Erklärungsversuch Nummer (4), der darin besteht, dass der Ansatz von Habermas nicht eigentlich falsch, sondern eher unzulänglich justiert war. Angesichts der schwindenden Überzeugungskraft des orthodoxen Marxismus lag der Versuch von Habermas sicherlich nahe, das Fundament von Kritik zwar nicht außer- oder oberhalb der Wissenschaften zu legen, aber so, dass dieses Fundament von den Wissenschaften selbst nicht ins Wanken gebracht werden konnte. In den 60ern argumentierte Habermas in diesem Sinne noch *anthropologisch*, später dann *universalpragmatisch* im Rahmen seiner Diskursethik, was ihn gewissermaßen weg von Hegel und zurück zu Kant führen sollte. An die Stelle einer kritischen Wissenschaft trat jedenfalls bei Habermas selbst mehr und mehr philosophische Arbeit an den Fundamenten, während auf der anderen Seite traditionelle Ideologiekritik fortschreitend unglaubwürdiger wurde. Zudem wurden wesentliche Forderungen einer sich kritisch verstehenden Musikpädagogik – z. B. die ‚Wendung aufs Subjekt‘ im Zuge schüler-, erfahrungs- und handlungsorientierter Musikpädagogik – inzwischen eingelöst und in Theorie und Praxis des Musikunterrichts integriert.¹⁴

¹³ Vgl. z. B. die Darstellung bei Hampe, 2009, der daran erinnert, dass wissenschaftsinterne Kritik sogar zu fundamentalen Paradigmenwechseln geführt hat, durch welche die Grundvorstellungen der jeweiligen Wissenschaften umgestürzt wurden.

¹⁴ Dass dieser Integration nicht zu trauen ist, habe ich aus ‚adornitischer‘ Perspektive angedeutet in Vogt, 2005; Vogt, 2011.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Es gibt also mögliche Gründe genug dafür, dass die Kritik in musikpädagogischer Forschung nicht mehr recht erkennbar ist oder mindestens keinen festen Platz besitzt. Wenn man die Möglichkeiten (1) und (2) einmal beiseitelässt, so hat dieser Befund vermutlich in erster Linie mit der Frage nach dem Standort musikpädagogischer Kritik zu tun, so wie dies in den Erklärungsversuchen (3) und (4) angedeutet wurde. Angesichts der jeweiligen Grenzen von rein interner und rein externer Kritik müsste Kritik gewissermaßen das Kunststück fertig bringen, sich *zugleich innerhalb und außerhalb* der Wissenschaften zu bewegen, um dasjenige innerhalb der Wissenschaften zur Geltung zu bringen, was Foucault als den Wunsch, „nicht dermaßen regiert zu werden“ oder Ricoeur als „Hermeneutik des Verdachts“ bezeichnet hat.

Eine eigenständige Wissenschaft, so wie dies dem frühen Habermas vorschwebte, ist diese Form der Kritik sicherlich nicht. Hierin mag man einen Mangel sehen. Der unübersehbare Vorteil besteht aber darin, dass Kritik heute ganz verschiedene Gestalten annehmen kann. Es gibt dementsprechend in der Gegenwart auch ganz heterogen geartete Versuche, Formen der Kritik ohne transzendente Netze und doppelte anthropologische Böden in je unterschiedlicher Nähe zur Wissenschaft zu praktizieren: Ich nenne hier nur, ohne den geringsten Anspruch auf Vollständigkeit, so unterschiedliche Ansätze wie die kritische Soziologie Pierre Bourdieus (vgl. dazu Sonderegger, 2009), die aus der Trias „race, class und gender“ erwachsenen kritischen Arbeiten von Judith Fraser oder Iris Marion Young (vgl. etwa Fraser, 1994; Young, 1990), den anerkennungstheoretischen Ansatz des Habermas-Schülers Axel Honneth (vgl. dazu Boltanski & Honneth, 2009) oder auch die machttheoretischen Arbeiten von Michel Foucault (vgl. Foucault, 1992) oder Judith Butler (vgl. Butler, 2009).

Über die Gründe, warum all diese verschiedenen Formen zeitgenössischer Kritik in der Musikpädagogik bislang kaum ein Echo hinterlassen haben, kann man nur spekulieren. Oberflächlich liegt dies sicher daran, dass in diesen philosophischen und soziologischen Arbeiten Musik nur eine geringe Rolle spielt, sieht man vielleicht von Bourdieus früher Studie über *Die feinen Unterschiede* ab. Zuletzt handelt es sich aber wohl um ein Übersetzungsproblem mit vielen Ursachen, die von der immer stärker rein berufsbezogenen Konzeption des (Musik)Lehrerstudiums bis zur aktiven Forschungslenkung durch DFG und BMBF reichen, der man sicherlich ein überwiegend „technisches Erkenntnisinteresse“ ohne kritische Komponente unterstellen kann. Auffällig ist, dass musikpädagogische Kritik, wenn sie denn noch oder wieder stattfindet, über keine Bezugstheorien mehr verfügt,

sondern zumeist allein situativ erfolgt.¹⁵ Die kritische Theorie oder besser: die kritischen Theorien im Plural sind aber nicht verschwunden; sie kommen lediglich in der musikpädagogischen Forschung nicht an. Falls dies zutrifft, so wären Überlegungen darüber anzustellen, was man ändern müsste, damit es besser wird. Denn dass alles in der Musikpädagogik gut ist, daran vermag ich beim besten Willen nicht zu glauben.

Literatur

- Adorno, T. W. (1997). Kritik (1969). In *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Gesammelte Schriften (S. 785-793). Frankfurt: Suhrkamp.
- Angehrn, E. (2009). Hermeneutik und Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 319-338). Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K.-O. (1974). Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“. In W. Dallmayr (Hrsg.), *Materialien zu Habermas' „Erkenntnis und Interesse“* (S. 318-348). Frankfurt: Suhrkamp.
- Benner, D. (2003). Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft (S. 96-110). Weinheim: Beltz.
- Bittner, R. (2009). Kritik, und wie es besser wäre. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 134-149). Frankfurt: Suhrkamp.
- Boltanski, L. & Honneth, A. (2009). Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie? Ein Gespräch mit Robin Celikates. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 81-114). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2009). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 221-246). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dallmayr, W. (Hrsg.) (1974). *Materialien zu Habermas' „Erkenntnis und Interesse“*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.

¹⁵ Ich denke dabei z. B. an die Kritik an JeKi („Jedem Kind ein Instrument“), die (a) vor allem durch die Betroffenen erfolgt und sich (b) in erster Linie an Fragen der Durchführung festmacht.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

- Fraser, N. (1994). *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Geuss, R. (1983). *Die Idee einer kritischen Theorie*. Königstein: Hain.
- Green, L. (2003). Why "Ideology" is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education (ACT)*, 2(2), Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf [09.01.2012].
- Habermas, J. (1969). *Technik und Wissenschaft als >Ideologie<*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hammel, L., Knigge, J. & Wilke, K. (2010). Promovieren in Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (46), 27-36.
- Hampe, M. (2009). Wissenschaft und Kritik. Einige historische Beobachtungen. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 353-371). Frankfurt: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1992). *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt: Fischer.
- Koller, H.-C. (2008). Interpretative und partizipative Forschungsmethoden. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 606-621). Reinbek: Rowohlt.
- Pongratz, L. A., Nieke, W. & Masschelein, J. (Hrsg.) (2004). *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Richardson, C. P. & Whitaker, N. L. (1992). Critical Thinking and Music Education. In R. Colwell (Hrsg.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (S. 546-557). New York: Schirmer Books.
- Ricoeur, P. (1983). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (2. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (1969). Was ist Ideologiekritik? Versuch einer Begriffsklärung. *Das Argument*, (50), 71-92.
- Sonderegger, R. (2009). Wie diszipliniert ist (Ideologie-)Kritik? Zwischen Philosophie, Soziologie und Kunst. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 55-80). Frankfurt: Suhrkamp.
- Spinner, H. F. (1974). Artikel „Theorie“. In H. Krings, H. M. Baumgartner & C. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe Band 5* (S. 1486-1514). München: Kösel.

- Spychiger, M. B. (2011). Entwicklungsperspektiven einer aufgeklärten Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 17-27
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-13. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/stroh1.pdf> [09.01.2012].
- Sünker, H. & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1999). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Thiel, C. (1996). Artikel „Theorie“. In J. Mittelstraß (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 4* (S. 260-270). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2005). „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (S. 13-24). München: Allitera.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11-25. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [09.01.2012].
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In R. Klein, J. Kreuzer & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch* (S. 160-167). Stuttgart: Metzler.
- Vogt, J. (2011a). Von Schöngeistern und Rechenknechten. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 13-17.
- Vogt, J., Rolle, C. & Heß, F. (Hrsg.) (2010). *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: LIT.
- Weber, M. (2010). Ideologiekritik und historische Forschung in der Musikpädagogik. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 148-175). Münster: LIT.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Yunker, B. A. (2002). Critical Thinking. In R. Colwell & C. P. Richardson (Hrsg.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (S. 162-170). New York: Oxford University Press.

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben?

Jürgen Vogt
Universität Hamburg
Fakultät 4, Fachbereich 4
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
Email: vogt.jürgen@erzwiss.uni-hamburg.de

Themenstellung: Im Zentrum der Jahrestagung 2011 des *Arbeitskreises für Musikpädagogische Forschung (AMPF)* stand der Begriff des „musikpädagogischen Handelns“. In Philosophie und Pädagogik existiert ein breiter Diskurs zu verschiedenen Handlungstheorien, dessen Rezeption immer wieder auch für die Musikpädagogik bedeutsam war und ist. Die Beiträge des vorliegenden Bandes beleuchten unterschiedliche Facetten musikpädagogischen Handelns: Gedächtnis- und erinnerungstheoretische Reflexionen stehen neben empirischen Untersuchungen; interkulturelle Themen werden ebenso in den Blick genommen wie das Verhältnis der Musikpädagogik zur Musiktheorie. Methodologische und wissenschaftstheoretische Beiträge ergänzen das Bild.

Subject: Topics of the conference of the *German Association of Research in Music Education (AMPF)* 2011 were concepts, practices, and political dimensions of music education. The broad discussion about different action theories that is going on in philosophy and the theory of education has also left its mark on the theory of music education. The contributions to this volume focus on the many different aspects of music education: theories of memory and remembrance stand next to reports on empirical research; intercultural themes as well as the relationship between music theory and music education receive attention. Methodological reflections and contributions from the philosophy of science fill out the picture.

Die Herausgeber:

Jens Knigge ist zurzeit Juniorprofessor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart. Neben der Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen liegen seine aktuellen Forschungsschwerpunkte auf dem Gebiet der Modellierung musikspezifischer Kompetenzen sowie der Evaluation von Lehreraus- und -fortbildung.

Anne Niessen arbeitet als Vertretungsprofessorin an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln. Ihr Schwerpunkt in Forschung und Lehre liegt in der Erschließung der Schüler- und der Lehrerperspektive auf musikpädagogische Situationen mit Hilfe qualitativer empirischer Forschungsmethoden.