pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Clausen, Bernd [Hrsg.]

Vergleich in der musikpädagogischen Forschung

Essen : Die Blaue Eule 2011, 315 S. - (Musikpädagogische Forschung; 32)

Quellenangabe/ Reference:
Clausen, Bernd [Hrsg.]: Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen : Die Blaue Eule 2011, 315 S. - (Musikpädagogische Forschung; 32) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-88359 - DOI: 10.25656/01:8835

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-88359
https://doi.org/10.25656/01:8835

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

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

Bernd Clausen
(Hrsg.)

Vergleich in der musikpädagogischen Forschung

Comparative Research in Music Education

verlag
DIE BLAUE EULE
essen

Themenstellung: Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glokalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

Subject: Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

Der Herausgeber: *Bernd Clausen,* seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

ISBN 978-3-89924-323-9

Inhalt

Bernd Clausen:

Vorbemerkung

Introductory Remark 9

Beiträge zum Tagungsthema

Lucy Green:

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues 11

Michael Ahlers:

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation 35

Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies 57

Nina Dyllick:

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis? 59

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic? 83

L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs 85

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg 111

Barbara Roth, Kurt Sokolowski:

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 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

Philipp Ahner:

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

Winfried Sakai:

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

Shengying Luo:

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

Methodologisches Forum

Stefan Hörmann:

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik 211

Under discussion: Systematic Music Pedagogy 223

Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM) 225

Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM) 229

Christine Moritz:

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung 231

Transcripton of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur” in Music Educational Research 259

Freie Beiträge

Julia Wieneke:

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit 261

Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools 292

Anja Bossen:

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training 295

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups 314

Vorbemerkung

Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/ oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. In der musikbezogenen Forschung drückt sich dies u.a. in dem von Guido Adler (*Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*. Leipzig 1885) geprägten, mittlerweile aber obsoleten Begriff der „Vergleichenden Musikwissenschaft" aus. Ihre Aufgaben bestünden darin: „die Tonproducte, insbesondere die Volksgesänge verschiedener Völker, Länder und Territorien behufs ethnographischer Zwecke zu vergleichen und nach der Verschiedenheit ihrer Beschaffenheit zu gruppiren und sondern." (Adler 1885: 14) Der Vergleich war in den frühen Jahren für diese Disziplin konstitutiv, sei es in Hinsicht auf den Vergleich von Tonsystemen oder von Musikinstrumenten. Mit dem wegweisenden Beitrag von Jaap Kunst (*Musicologica: A Study of the Nature of Ethnomusicology, Its Problems, Methods, and Representative Personalities*. Amsterdam 1950) wurden nicht nur entscheidende Weichen für diese Disziplin auf inhaltlicher Ebene gestellt, sondern die Bezeichnung Musikethnologie (auch: Ethnomusikologie) verdeutlichte von nun an zugleich eine veränderte Herangehensweise im Forschungsprozess. Auch wenn die terminologischen Diskussionen bis in die späten 1970er Jahre anhielten, war dadurch die Abwendung eines vom Blickpunkt der europäischen (Kunst)Musik beschreibenden Bezugspunktes deutlich gekennzeichnet. Damit wurde der Gefahr einer Hierarchisierung, wie sie seit den Enzyklopädierungsunternehmungen des 18. Jahrhunderts und dem in Deutschland des 19. Jahrhunderts deutlich zu beobachtenden Prozess einer „Kultivierung von Musik" (D. Gramit: *Cultivating Music*. Berkley u.a. 2002) mit seiner Trennung von „Kunstmusik", „Volksmusik" und „Musik im Volkston" entgegengetreten. Musiken wurden aus ihren sozialgeschichtlichen und historischen Kontexten beschrieben. Heute sind die Themengebiete der Musikethnologie weit gestreut und beziehen Urbanität (*urban ethnomusicology*) und Migration in gleicher Weise ein.

Auch ein Themengebiet der musikpädagogischen Forschung trägt – gegenwärtig terminologisch noch recht uneinheitlich – die Bezeichnung „Vergleichende" oder „Komparative Musikpädagogik". Ungeachtet einer endgültigen Entscheidung der Frage, ob dies eine Entlehnung aus der Musikwissenschaft oder aus erziehungswissenschaftlichen Diskursen ist, hat Abel-Struth darauf aufmerksam gemacht, es gäbe sowohl ein „horizontales" als auch einen „vertikales Vergleichen".

> „Die weite und noch vage Auffassung vergleichender Musikpädagogik erlaubt auch die Zuordnung aller Arbeiten zu diesem Bereich, die musikpädagogische Sachverhalte des eigenen Landes in der historischen Dimension vergleichend angehen, die ‚vertikal vergleichen'. Ebenso können die Arbeiten einbezogen werden, die ‚horizontal vergleichen', die innerhalb des eigenen Landes einzelne Regionen oder musikpädagogische Sachverhalten in einzelnen Regionen vergleichen." (Abel-Struth: *Grundriss der Musikpädagogik*. Mainz u.a. 1985/ 2005: 510).

Dem Verständnis einer komparativen Musikpädagogik als ausschließlich „ausländische Musikpädagogik" tritt diese Zweiteilung entgegen. Der Vergleich wird seiner allein entfernt räumlichen, geografischen Gebundenheit entbunden und durch die zeitliche, historische Dimension ergänzt. Dadurch gewinnt der Vergleich als Disziplingrenzen überschreitendes methodisches Verfahren Gewicht.

Gleichwohl auf der Tagung 2010 im Kloster Frenswegen wissenschaftstheoretische Beiträge zum Vergleich als Methode und als Gegenstandsbereich fehlten, dokumentieren die Beiträge in diesem Band eindrücklich, dass die Anwendung des Vergleiches auf allen im Folgenden dargestellten Ebenen eine hohe Relevanz besitzt. Der Erkenntniszuwachs muss – darauf wies im Vorjahresband Niels Knolle in Anlehnung an Hermann Josef Kaiser hin – „stets nachvollziehbar und von Bedeutung sein" für jene, die in den Kontexten, die musikpädagogische Forschung untersucht und beschreibt, tätig sind. Dazu gehört – so ist zu ergänzen – der Blick aus einer übergeordenten Perspektive, die jenseits der Daten blickt. Das Tagungsthema weist Wege für das, was Abel-Struth in Hinsicht auf den Erkenntniszuwachs formulierte: „Die Untersuchung musikalischer Lernvorgänge und die theoretische Verdichtung unseres Nachdenkens und Wissens über sie führt in die Mitte der Musikpädagogik." (ebd.: 611) Das „und" in diesem Zitat sollte also nicht übersehen werden.

Bernd Clausen Würzburg, im Mai 2011

The *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the German Association for Research in Music Education* (AMPF) include for the first time in its history English summaries of each article. The board as well as the editor hope to open up the German discourse in Music Education to the broader international community. For further information see our homepage (http://www.ampf.info) or contact the authors.

LUCY GREEN

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues

Introduction and aims of the paper

It is often said that there has never been a society without music. To what extent, however, does this mean that people in every society are apt to form 'musical identities'? Understood as an ontological category, the concept of 'identity' must refer to a universal human condition arising from the development of self-consciousness; that is the ability to distinguish between 'self' and 'other', and possibly the ability to distinguish between the sexes and to situate oneself – however problematically – in relationship to them. However, understood in the way I intend to use the concept within this article – that is, as arising from social and cultural roles and activities – the concept of 'identity' refers to a historically and socially specific condition, which undoubtedly does not apply universally across all history and all humanity. Social and cultural identities tend to be formed in societies where diversity and distinction between the roles and activities of groups and individuals are the norm. This is because any social persona only comes to be what it is – that is, only takes on an identity – in so far as it is distinct from what it is not. Where there are no distinctions, or few distinctions, so there will be no identities, or few identities.

In the case of musical identity, for example, it is doubtful whether a member of a society which engages in only communal musical practices, which is unaffected by any global culture, and has a relatively simple, organic social structure, would be likely to take upon themselves, or be ascribed, a 'musical identity' through which they are distinguished from other members of the society. This might be so even if some members are more involved in music-making than others.[1] By contrast, in most parts of today's world, the complex

[1] See for e.g. NETTL (1954: 10). Although his suggestion that some societies do not distinguish musicians is slightly contested by MERRIAM (1964: 123), the latter nonetheless notes the existence of societies such as the North American Indians and the Basongye, which, although they have musicians, do not allocate any special status to the musician as a social group (MERRIAM 1964: 140 and passim.) Also see MESSENGER (1958: 20–

and diverse nature of contemporary musical life, marked especially by the ready availability and indeed ubiquity of a range of musical styles, mean that some kind of musical identity, or more likely, various musical identities, are likely to be developed by social groups, and by individuals within them.[2] One aim of this paper is to consider certain aspects of musical identities that can arise in *similar* ways across different cultures and areas of the world.

Today, this very availability of a vast range of local and national musical cultures throughout the world goes hand-in-hand with the unifying tendencies of globalisation. This dialectical action, of a splintering into musical diversity on one hand, and a honing towards musical uniformity on the other, has profound effects on the ways in which musical identities are formed, and on the content of those identities. A second aim of this paper is to consider some examples of the 'push-and-pull' effect of globalisation versus localisation in relation to musical identity-formation, and the sometimes very *different* effects that both sides of the dialectic can produce.

Musical identities are forged from a combination of musical tastes, values, skills and knowledge; and from the musical practices in which an individual or group engages, including not only production practices such as playing an instrument or singing playground chants, for example, but also reception practices such as listening or dancing to music. As HARGREAVES, MIELL and MACDONALD (2002b: 11) remind us, musical identities can vary from something that is transitory and short-lived, to something that has a profound and lasting effect on a person's life. In addition, the different components of a musical identity are likely to be continually formed and re-formed, and thus to be changeable throughout life. To this extent, musical identities are connected not only to the *nature* of the tastes, values, skills, knowledge and practices which make them up, but to a further, underlying aspect: that of the particular ways in which those tastes, values, skills and knowledge are acquired, or the particular ways in which those practices come about. In other words, I am suggesting that musical identities are intrinsically and unavoidably connected to particular ways of *learning* in relation to music.[3]

21, cited in SLOBODA et al 1994: 349–51) who describes the Anang Ibibo society, where there was no concept of 'being musical', because everyone was considered so to be.

[2] For a range of discussions of musical identity, see e.g. BENNETT (2000), BIDDLE and KNIGHTS (2006a), DENORA (2000), DRUMMOND (2005), FRITH (1996), GREEN (2011), MACDONALD, HARGREAVES and MIELL (2002a), O'FLYNN (2009), SMITH (2011), STÅLHAMMAR (2006), STOKES (1994; 2003).

[3] WENGER proposes that identity can be conceptualised as involving a 'learning trajectory', and that as trajectories, 'our identities incorporate the past and the future in the very

Music-learning takes place through diverse practices and institutions. These range from informal self-directed learning, enculturation or immersion in socio-musical groups involved in music-making, transmission and/or reception; to involvement in music-education that has been provided by a government or other social institution dedicated to that purpose. This provision might be what is known as 'formal', including for example school and higher education curricula or specialist instrumental tuition. This might be private or state-funded, and is often linked to recognised qualifications. Music-learning might also take place in 'semi-formal' contexts, in the sense that they involve a certain amount of organised provision, but, for example, looser boundaries between teacher and taught, less likelihood of leading to a qualification, and so on. Community music programmes would be one example of such provision.[4] The third and final aim of this paper is to examine some of the different ways in which musical identity-formation is specifically intertwined with music-learning, cutting across from the informal to the formal music education spheres.

In sum, the aims of this paper are to consider some of the ways in which individual musical identities are formed through formal and informal music-learning across a range of contexts afforded by the contemporary dialectical relations between local and global musical cultures; to suggest some ways in which both similarities and differences occur in the processes of musical identity-formation and the content of musical identities; and to consider some of the effects of globalisation and localisation in relation to the provision and content of formal music education.

---

process of negotiating the present' (1998: 155). According to GIDDENS also, the identity of the self presumes 'reflexive awareness'. Identity is of course not given, but has to be 'routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual' (1991: 52). This involves a kind of narrative, a biography, 'an ongoing story about the self' which one creates and re-creates. DENORA (2000: 68) makes the link between a notion of narrative identity and specifically how this works with music, by showing how individuals develop a sense of self through engaging with musical materials, either as listeners or music-makers. Also see FRITH (1996) and others mentioned in Note 2.

[4] The distinctions between informal, non-formal, semi-formal and formal music education are quite hard to identify and disentangle. This issue lies outside the focus of the present paper, but for some discussions see e.g. FOLKESTAD (2006), GREEN (2001/02: 1–6), MOK (2010), FEICHAS (2006), RENSHAW (2005); and: the *British Journal of Music Education* Vol. 27, no. 1 (Special Issue on Informal Learning); *Action, Criticism and Theory for Music Education*, Vol. 8, no. 2 (Special Issue on Exploring the Contexts of Informal Learning); and *Visions of Research in Music Education*, Vol. 12 (Special Edition: *Beyond Lucy Green: Operationalizing Theories of Informal Music Learning*).

Some introductory comments on musical globalisation and musical identity

In a loose sense there is of course nothing new about globalisation – migration, cross-continental exchange and trade have gone on since the dawn of humanity. But the specific term 'globalisation', tends to imply a disassociation from previous cognate terms such as 'imperialism' or 'colonialism'. Most especially, in the way I wish to use it here, globalisation relates to the relatively new means of *electronic* exchange of 'information' and culture – particularly music for our purposes – that exploded in the last three or so decades of the twentieth century. GIDDENS succinctly explains the qualitative changes brought about by globalisation, thus:

> "[...] the concept of globalisation is best understood as expressing fundamental aspects of time-space distanciation. Globalisation concerns the intersection of presence and absence, the interlacing of social events and social relations 'at distance' with local contextualities." (GIDDENS 1991: 21)

In the case of music (and other cultural forms), globalisation can be understood to involve two directional flows. One is the relatively new, electronic, cultural, musical imperialism or colonisation by powerful nations or regions at the metaphorical 'centre' of the world, over smaller or less powerful ones at the 'periphery'. This involves particularly the global export of styles of popular music that originated in, or are heavily associated with the USA, and (dating from pre-electronic means) the continuing export of classical musics that originated in Western Europe. The other is the diversification in the quantity and types of music that are readily available in an *exchange to and from* peripheral and central regions across the globe. In such ways local musics such as reggae and salsa have become, to some extent, popular global phenomena; or local musics such as gamelan and Ghanaian drumming have become well-known in certain pockets (including educational ones) that are spread throughout the world (see e.g. BIDDLE and KNIGHTS 2006b: 3f).

Musical identities are formed at the level of the individual and that of the group. The latter may involve a large-scale social group such as nation, class, gender, ethnicity, religion or age; or a smaller-scale 'socio-musical' group such as 'jazz musicians', 'composers' or 'fans' (see GREEN 1999 for a discussion of this relationship). It may involve a visible or spectacular group such as a profession, sub-culture or scene, in which the members may work or socialise together; or a more amorphous group such as conductors or particular instrumentalists – say, pianists or drummers – who, because of the nature of

their main musical involvement, rarely make music together, and do not work or hang about in social groups with each other.

However, in this paper most of the examples that I will use are located in the experiences of individuals. In the individual we can find issues that reverberate at the level of the social group, and beyond to global matters. Again GIDDENS has a helpful way of conceptualising the relation between these two extremes, which he is discussing in the quote below as facets of 'high modernity' or in other words, advanced capitalism:

> "Transformations in self-identity and globalisation […] are the two poles of the dialectic of the local and the global in conditions of high modernity. Changes in intimate aspects of personal life, in other words, are directly tied to the establishment of social connections of very wide scope [...] the level of time-space distanciation introduced by high modernity is so extensive that, for the first time in human history, 'self' and 'society' are interrelated in a global milieu [...]" (GIDDENS 1991: 32)

Thus the sociologist can focus on the individual, but in ways which, rather than denying the social whole, can illuminate how the individual and the social whole are in a dialectical relation of mutual production.

Musical identity as reflexive self-affirmation

I would like start with a hypothetical example. Let us take a young person who enjoys a weekly violin lesson, in which the teacher focuses mainly on notation and technique in Western classical music. The young player also attends regular rehearsals with a youth orchestra. Because the music involved in these activities is a global phenomenon, this young person's activities could take place in a large number of different countries or areas of the world, from Australia to Japan, South Africa to Finland, or Argentina to Canada. Then let us take another young player who eagerly learns the violin – or fiddle as it would be known in this context – by sitting in a session in an Irish pub with her family, watching and listening to traditional music-making around her, and joining in when she can. As well as the pub sessions, this young person also learns in the home, when a parent or older sibling shows her a tune and helps her to play it. In the case of both these young people, they are likely to be developing some kind of an identity as a 'violinist', or 'fiddle-player'.

In this example both young players *enjoy* learning to play the violin, and do so willingly. But what of those to whom violin practice and violin lessons are a torture forced upon them by their parents, and activities to be avoided as

much as possible? Could we say that two young people in that kind of position would be likely to develop identities as violinists? Probably not. This is because the concept of musical identity tends to imply a level of positivity, or 'good feeling' about one's identity. As GIDDENS puts it, a key part of self identity is the notion of an 'ideal self', which 'forms a channel of positive aspirations in terms of which the narrative of self-identity is worked out' (GIDDENS 1991: 68).

However, the fact that two such young people may not develop identities as violinists is unlikely to mean that they will go through life with no musical identity whatsoever. On the contrary, being 'forced' to play the violin by one's parents, and hating it, is likely to lead to the development of an *alternative* musical identity; one which, perhaps, will involve hating violins and hating classical music, or Irish traditional music, or whatever is the case. The two young people in the example above might turn to alternative music, as a way of expressing their disdain for the violin or the fiddle, and as a way of taking on a musical identity of a different kind.

What of those young people who have either no opportunity or no desire to learn to play any musical instrument, or to take part in any kind of music-making activities? As we know, such young people are still unlikely to grow up without a musical identity, but will in the vast majority of cases, develop an identity as music-listeners or fans; or at least, as people with certain musical tastes and values. For music in most parts of the world today enters into the interstices of people's lives in such a way that the possibility of a person having no musical identity whatsoever is fairly remote. Globalisation means that 'no-one can "opt out" of the transformations' which it brings about (GIDDENS 1991: 22). Although in making this statement GIDDENS had in mind the unavoidability of eventualities such as nuclear war or global-warming, it is not far-fetched to apply the same principle to the cultural sphere. Even if a person's musical identity could be described as 'luke-warm', most people are almost bound to have some musical tastes and values, which would form the skeleton of a musical identity.

Globalisation, localisation and children's informal musical identity-formation

A major channel for musical identity-formation is forged in the unsupervised play of children. Children's playground games and other play activities in many regions of the world reflect a mix of local musical identities derived from peers, family and kinship networks, and global identities reaped from the mass media and involving musics which – regardless of where the children live or what national or ethnic group(s) they identify with – tend stylistically or historically, to originate in, or delineate, the USA.[5]

Some of the processes involved in this syndrome are well illustrated by Susan HARROP-ALLIN (2011a). She observed the musical play of South African township children in the Soweto area of Johannesburg. In this example of a playground game, she describes ten girls gathering under a tree and organizing themselves into two lines facing each other. They sing and move to the pop song 'Barbie Girl' by the Danish-Norwegian group Aqua, but adapt the song to a Zulu clapping game (see Figure 1).

Words	Translation	Actions and musical content
I'm a Barbie girl, in a Barbie world		On 'girl' and 'world', learners do a circular motion with their hands around their faces, indicating a girl Words are sung to the tune of the pop song
I have a boyfriend; my boyfriend is a *tsotsi*		On 'boyfriend', the learners gesture to their chins to indicate a man's beard.
Ma s'hamb' se y' tjontja amaswitsi	Let's go and steal some sweets)	Pair cross-clapping pattern on word syllables
Ang-i-fu-ni	I don't want to	Sung melody to part of the 'Barbie Girl' song, accompa-

[5] See MARSH (2008) for a recent acclaimed study of children's games in a range of global contexts; also MARSH (2011); and for an example of their seminal work in the field, OPIE and OPIE (1969).

		nied by a gesture, wagging forefingers to communicate 'I don't want to'
Asamb' se y' tjontja amaswitsi	Let's go and steal some sweets	
Ang'fu-ni, ang'funi		Syncopated rhythm; words are pitched *doh, te, doh; doh, te, doh* (a melodic fragment from the song)

Figure 1: from HARROP-ALLIN (2011a: 161)

HARROP-ALLIN comments:

> "Retaining the pop song's melody, the girls change the original lyrics to 'I have a boyfriend, my boyfriend is a tsotsi.' This is a colloquial South African word for street thugs or gangsters, which refers to a thief, petty criminal or 'clever, street-wise hustler' in the township […] On the word 'tsotsi' the gesture pointing to a man's beard indicates a boyfriend in township gestural language and also suggests the riskiness implied in having a tsotsi boyfriend. The girls extend the word 'angifuni' ['I don't want to'] singing it to the descending melody of the original song words 'uh oh uh oh'. Wagging their forefingers and rocking their hips from side to side on each individual syllable of 'angifuni' emphasizes the word's connotations. The drawn-out stress on the word, combined with the 'no' gesture, accentuates a sense of defiance and control over the tsotsi boyfriend who tries to lure the 'Barbie Girl' into stealing sweets (in the game's lyrics).
>
> Accentuating each fast pulse of the song instead of the song's four-beat metre, results in rapid alternative clapping back and forth across the two lines of girls. Their gestures replace claps on words like 'girl', 'tsotsi' and 'ang'funi', so that individual actions are integrated into the rhythmic texture. The game increases in tempo, pitch and loudness […]" (HARROP-ALLIN 2011a: 160)

She argues that such games highlight how township children's play can be understood as culturally hybrid forms, through which the children realise complex music identities that produce, or tap into, both local and global culture.

However, the co-existence of global and local identities in children's culture, as HARROP-ALLIN would agree, does not always involve so organic or

(apparently) harmonious a cultural blending. For example, PIERIDOU-SKOUTELLA (2011) discusses the construction of children's musical identities in the Republic of Cyprus. As she explains, Greek popular music spans a continuum, from local or traditional musical characteristics at one end (Byzantine, *rembétiko* and *laïko* musical styles) to global characteristics reflecting Anglo-American popular music at the other. She explores children's involvement with these musical styles across urban and rural, school-based and out-of-school contexts, revealing tensions between globalisation, localisation, ethnic identity-construction, and the effects of Eurocentric ideology on the children's musical identities. For example, despite the smallness of the country (with a population of 500,000 and a region spanning around 9,250 square kilometres) children who live in urban settings, where global influences are stronger, express more disdain of both traditional Cypriot folk music and Greek popular music; whereas those living in more rural areas are far more willing to admit liking these styles, and were even prepared to sing examples of them to the researcher. As put by one of PIERIDOU-SKOUTELLA's young rural participants:

> "-I like dancing tsiftetéli [a dance from Asia Minor related to 'belly' dancing] and zeibékiko [a nine-beat dance of Turkish origins]. I like laïka [popular Greek music] and traditional songs. They make me feel very different. I don't like the songs of modern Greek singers. They sound foreign, not ours. My cousin from Nicosia says they are modern, so that makes them better. She tells me that I am píso pou ton kósmo (behind the world) and chórkatos (peasant). When she comes to a village wedding she dances Greek laïka but she goes back to Nicosia and makes fun of them saying they are Arabic. (Kiriaki, age 11, from a rural school in Cyprus)" (PIERIDOU-SKOUTELLA 2011: 128)

Such issues are particularly pertinent to how music intersects not only with the formation, but also the possible rejection, of national as well as ethnic identities.

There are also many ways in which early musical identities are produced, reproduced or rejected, not only through children's informal musical games and other practices, but also through the formal music education, which they experience in schools and other institutions. The identities associated with these latter experiences often contrast and conflict with those developed in the informal arena. I will now consider a few examples of these.

Formal music education, Western cultural imperialism, and musical identity

For centuries, and before the advent of the electronic media that are associated with globalisation, musical cultural imperialism or colonialism took place primarily through the export of Western classical music as a status symbol and cultural icon, and along with this went the educational systems that were associated with this music. There are countries right across the world where, although their traditional or classical indigenous musics may themselves be rich and highly diverse, it is Western-style, classical music education that has been established in state schools through governmental policies, and in private educational arenas through the choices of middle-class and upper-class families.[6] Roe-Min KOK (2006 [2011]) presents an autobiographical analysis of the post-colonial influences, which the British instrumental grade-exam system had on her identity-formation while taking classical piano lessons as an ethnic-Chinese child in Malaysia.

> "I am standing in an air-conditioned waiting area of an expensive hotel in Kuala Lumpur, the capital of Malaysia. My surroundings are meticulously Western in a city and climate unyieldingly tropical. I am seven years old. It is my first piano examination.
>
> There he is. At a desk near the piano. Silver-haired, of regal carriage, replete with the self-confidence and authority of the colonial master. His skin is ruddy, fashionably sun-tanned--a genuine tan acquired in this exotic land. He is attired in white, because white refracts heat rays. It is the color traditionally favored by travelers to hot climes. I have been schooled in the gravity of the situation. I have been trained time and again in simulated settings to be meek and polite, to parrot "Good morning, Sir!". Madams are rare. My piano teacher finds out in advance the gender of the examiner, so that we, her students, can practice the greeting until it is smooth on our young Malaysian tongues. The examiner is all-powerful. Not only can he administer a failing grade to you, thus wasting the previous year's work, time and money; he can do so at his whim, because nobody else witnesses the examination, held behind closed doors in his hotel room. If this is only a suspicion, it is one born of a colonized mentality that constantly anticipates the white man's displeasure and its consequences--whether it happens in a ladang getah (rubber plantation) or in a

[6] For discussions of the development of formal music education across a wide range of countries and regions see e.g. CAMPBELL et al (2005), COX and STEVENS (2010), and HARGREAVES and NORTH (2001).

> Western-style hotel. I, the child, have to be respectful at all times and to be careful not to annoy him. My piano teacher's last-minute advice rings in my ears: 'Remember to hand him your book of scales and to respond as soon as he asks you to play. Dog-ear the pages so that you can turn them easily. Don't repeat passages in which you make mistakes; cut your fingernails so they don't go "clack" on the keys—that will irritate him'." (KOK (2006: 89) [2011: 74])

Through her analysis of this and similar experiences from her childhood, KOK reveals the informal, complex and influential relationships between the institutions of family and society, and between ethnicity, local culture and colonial history. For her, learning to play Western classical piano was an avenue for articulating and exploring changes in the formation of a mixed and complex ethnic identity.

Many other countries throughout the world have adapted not only Western classical music, but the formal educational systems and pedagogies primarily associated with it. The Associated Board of the Royal Schools of Music, which is the body discussed by KOK above, runs centres all over the world, particularly in countries that are ex-British colonies. It is however only one example of this phenomenon, which has been exported to many countries where it exists outside, but alongside, indigenous music-transmission processes. There are also many cases of school curricula and higher education courses, which are based on the same fundamental pedagogic principles and likewise, focus on Western classical music and its associated curricula and / or pedagogy.

One example is the Brazilian Music Schools, which were originally modelled on the 18th century French conservatoire (FEICHAS 2011), and retained this ethos throughout the 20th century, in spite of vibrant efforts to tap into and establish a specifically national 'Brazilian musical psyche' (REILY 2001), and the rise of Brazilian Popular Music (MPB) (WARNER and NASCIMENTO 2006). Similar Western-style educational provision, in parallel with but distinct from local musics, has grown up in other South American countries including Peru, Bolivia and Argentina (OLIVEIRA 2001), and places as far apart as Ghana (WIGGINS 2011), China (YEH 2001), Hong Kong (HO 1996), Japan (MURAO and WILKINS 2001), Thailand (MARYPRASITH 1999) and Korea (AUH and WALKER 2001) to name only some. In such contexts, families, educational organisations and governments have attempted to 'Westernise', or 'modernise' their social status, education system or society, and have found music a powerful as well as convenient means to help in that endeavour.

This is by no means to say, however, that all countries of the world have been so susceptible to the importation of Western classical music and its associated education systems. A robust counter-example is India, which in spite of the existence of British-based classical instrumental grade exams there, has held on to a proud tradition of not only indigenous and highly specialised classical musics, but also very specific forms of music education in the traditional *guru-shishya* mould (FARRELL 2001; GRIMMER 2011). Additionally, today more hybrid forms of provision are developing, where local, non-Western musical cultures and/or social structures are integrated with Western classical music education in new ways. One example is the famous *El Sistema* programme in Venezuela, which has achieved incredible success, and turned around the lives of many street children by giving them the opportunity to play in Western-style classical orchestras. Another is the very recent setting up of a National Institute of Music in Kabul, where in the face of the previous moratorium on music decreed by the Taliban, children from the age of 10, mostly from poor backgrounds, are soon to be given the opportunity to acquire skills in both Western *and* Afghan classical musics (PELLENGRINELLI 2010).

Furthermore, this latter development involves a flow that is very much a two-way affair. Venezuela's *El Sistema* for example is being taken up by educational and out-reach organisations in many other countries, from Scotland to the USA. Other set-ups that connote local, non-Western regions or cultures are also rising up elsewhere, such as Brazilian samba schools or gamelan orchestras, which can be found in many European centres operating as independent units as well offering work-shops in schools and other institutions[7]. Whilst such developments could be seen as a refreshing reversal of the traffic of music-educational practices from the North Western or Westernised areas to other parts of the world, to what extent such schemes will survive and continue to succeed in these quite different local musical cultures remains to be seen. However, there are of course many tensions concerning the Westernisation and 'modernisation' of non-Western musics, where many traditional musicians see this trend as a threat. I will now consider some issues relating to this.

[7] For *El Sistema* outside Venezuela see e.g. <www.sistemascotland.org.uk/>; <elsistemausa.org/>, and for Samba Schools outside Brazil, and gamelan orchestras outside Bali or Java, see e.g. www.londonschoolofsamba.co.uk>; <www.edinburghsambaschool.org.uk>; www.gamelannetwork.co.uk/groups/southbank-gamelan.html, accessed 22 May 2010. There are many more websites in different countries.

Localisation policies in formal music education

By contrast to the above examples, in many countries or regions, perceived threats from musical globalisation, along with the expansion of the industrial category of 'world music', are causing a vigorous renewal of interest in ensuring the survival of existing local, traditional and national musics. Thus, at the same time as the colonising effects of 'central' world superpowers is occurring through musical globalisation, in 'peripheral' regions many moves are afoot from governmental, educational and other cultural organisations, and from musicians themselves, to encourage musical localisation and nationalism. Some such moves can be regarded as involving a struggle to hold back globalising trends, whilst at the same time affording the possibility of capitalising on the touristic attractions and marketability of indigenous music, and the cultural export of local identity. This can in turn put them in tension with issues of cultural preservation and 'authenticity'. Such issues may occur more vigorously in 'small' countries or regions; and/or in countries with long histories of colonisation or some level of subordination under a larger power.

As three examples, illustrations of ways in which musical globalisation has been resisted within formal educational arenas can be found in places as far apart as, and with local histories as different as, Brazil, Bali and Ghana. In Brazil, the previously European-modelled conservatoires are now encouraging diversification, not only of the music that is taught within their walls, but also of the profile and prior musical experiences of the student body. Thus students with backgrounds in Brazilian Popular Music, as well as other popular musics and jazz, are for the first time being given the opportunity to study in such places (FEICHAS 2011). However, whilst the backgrounds of the students inevitably means bringing in those national, or 'nationalised' Brazilian styles of music such as were mentioned earlier (REILY 1994, WARNER and NASCIMENTO 2006), they are less likely to involve more overtly commercial manifestations such as US-American rap, or underground musics, which always find their way into formal education more slowly and sporadically than forms which have attained a level of 'respectability', 'classical' or 'national' status. This is a process therefore of localisation and nationalism within a bounded, middle-class context.

In Ghana, WIGGINS (2011) studied a number of cultural groups who are involved in music-and-dance activities, sometimes intertwined with storytelling, and who draw their materials from either their immediate location or a wider Ghanaian background. Although they all have in common the desire to forefront local or national culture, their approaches can contrast markedly with

each others', particularly in respect of tensions between the demands of state education and those of attaining regional cultural balance. WIGGINS reveals the complexities involved:

> "There was a considerable debate in Parliament about how an Arts Council should be set up, its remit and role. As the Minister of Education asserted: 'We all have an interest in seeing that our nation makes its proper contribution to the artistic and cultural life of the world', (Arts Council of Ghana bill [ACG], column 300). Although this point was agreed, the nature of the relationship between the Arts Council and the government was more contentious – 'The [Arts Council of Ghana] Bill … is going to give power to the Government to control arts in the country. We must remember that art is culture and anything cultural should not be placed under the control of the government' (ACG, column 303). There was a commitment to representation of the different ethnic groups in Ghana on the Arts Council but the practical issue of what constituted the national culture, particularly in a post-colonial setting, continued to exercise the minds of the members of Parliament. The minister was advised that: 'The first place he [the Minister] should look for development of this [the arts] is the villages. Encourage young people in the villages because the villages are the true repositories of our cultural heritage' (ACG, column 306). There was also a commitment and expectation to a broader national knowledge of arts rather than the transmission and preservation of an individual heritage within its cultural location. 'On special occasions … residents from neighboring and distant areas of Ghana should be invited because it is not enough to know the heritage of your own individual tribal grouping; it is not enough. We must expand and be true exponents of Ghanaian culture in toto.' (ACG, columns 306–7)." (WIGGINS 2011: 171–172)

Tensions between local, national and global cultures are also identified in Bali by DUNBAR-HALL (2011). As he explains, Bali has a fragile local and national identity, as the only Hindu island in an archipelago-nation that is otherwise Muslim. This identity has recently been rocked further by the terrorist bombings of 2002 and 2005, the outbreak of numerous diseases, and the general economic downturn affecting the tourist industry. Regarding the position of music on the island, independent learning studios have grown up, which are distinct from the traditional village-based teaching groups, and are amongst a range of responses to preserving local music and local music teaching-and-learning practices. In addition, both national (Indonesian) and local (Balinese) agendas for the use of music and dance as commodities of cultural tourism

mean that learning to play music or to dance can become a means of personal, family and group economic gain, as well as affecting individual and group identities.

Detailed comparative research about the attitudes and values of teachers, musicians and others concerning local musics across different nations could throw up some interesting issues. One could for example hypothesise that the local and national musics of 'central' or powerful countries with imperial pasts may be relatively more problematic as markers of identity for their indigenous, national people, whilst the local and national musics of 'peripheral' or previously colonised countries or regions may be relatively attractive and inviting for their populations, as well as their governments. For example, in England, although there is a history of folk or traditional music at least as strong as that in Scotland or Ireland, and although the government and educational system have for over a century included English folk music in the school curriculum, arguably, English folk music is not receiving the same level of interest from either musicians, listeners, teachers, learners or the mass media in England as its Scottish, Irish or Welsh counterparts are currently enjoying in their respective countries.[8] The same could be said of Japan, where far more attention is given to Western or Westernised forms of both popular and classical musics, both inside and outside schools, than to Japanese traditional music, which entered the music curriculum there in 1998 (MURAO and WILKINS 2001). Furthermore, in a way which bears parallels with the views expressed by school music teachers in England (GREEN 2002), ENDO (2004) found that teachers in Japanese schools, who had mostly been trained in Western classical music, were quite antipathetic to the incorporation of traditional Japanese musics in the curriculum. The main formal centres for the transmission of Japanese traditional musics seem to be found outside schooling in 'cultural schools' (MURAO and WILKINS 2001).

[8] E.g. as reported in GREEN (2002) music teachers in English schools, questioned in 1982 and again in 1998, revealed their general disinterestedness in folk music, in spite of its fairly prominent position in the National Curriculum for Music.

Diasporic musical identities: some complexities

Whilst the construction of localised musical identities tends to connote an occurrence that takes place within national borders, musical identities are also of course carried across borders in particularly interesting ways through diasporic groups. I will illustrate this through two contrasting cases. One is a diaspora of female Filipino maids, who were born and brought up in the Philippines, then moved to Hong Kong to work as domestic maids, where they number in the thousands (MOK 2010; 2011). Among the participants in MOK's study, their childhood and teenage musical enculturation had involved regular music-making in churches and social gatherings, where as well as other skills, many of them had learned informally to sing in spontaneous two-part harmony, by ear. Having moved to Hong Kong they maintained this kind of musical involvement through groups organised amongst themselves, but were also eager to absorb new learning within this more wealthy society. They made use of the internet, radio and CDs, often raiding their employers' collections, and through these means, listened to a range of music they had not heard before.

One particularly interesting finding is that they took steps to benefit from the instrumental lessons given by private music tutors who were hired to teach their employers' children. For example, they would listen to what was happening in the lesson, whilst at the same time getting on with the cleaning: 'Yes, when the teacher comes, I learn it. My ears, I am doing the duties and hear, this is how you play…' (A maid, quoted in MOK 2011: 55). Some maids were allowed to observe, and even take part in the lessons. Amongst other things, this provided them with their first introduction to staff notation.

MOK shows how their homeland enculturation processes had given them a profoundly personal musical identity and a deep love of music, along with a set of musical skills, which many classically trained musicians would envy. Yet she also shows that they did not place high value on these factors, but rather wished to reject them in favour of what they saw as more advanced, Westernised musical identities, skills, knowledge and opportunities.

The other diasporic group I will consider is that of male Muslim Khalifa barbers who originate in Gujarat, North India, and have settled in the UK over the past few decades (BAILY (2006) [2011]). In the past, BAILY explains, members of this community held low social status in Gujarat, which was closely bound up with two of their hereditary occupations: that of barber and that of musician. However, while Khalifas have historically acknowledged and actively pursued their connection with haircutting, music-making has been an area of contestation, with competing claims that on one hand, 'music is in our

blood' and on the other hand, music is not fully endorsed by Islam. Through his study of Khalifa groups in three urban centres in England, BAILY examines participants' changing attitudes towards their previously stigmatised occupations now that they had become members of a well-established and relatively successful community in the UK. He suggests how Khalifas conceive their own musicality, and illustrates how they pass on music through informal learning. Those who are deeply involved in music-making express considerable pride in being self-taught, which they regard as a sign of inherent musicality, and a fundamental aspect of their collective identity.

Many interesting contrasts can be illustrated through these two cases. In each, members of the diaspora have strong musical identities arising from their enculturation in their familial ethnic groups, and from the informal music-learning practices of their childhoods. But for the Filipino women, MOK shows how their removal to a different society resulted in a rejection of these identities and a search for new, more formalised and as they saw it, more advanced ways of learning; whereas for the Gujerati men, as BAILY illustrates, their new overseas status enhanced their pride in both their ethnic musical identities and their informal learning practices. Furthermore, the Filipino women were from the start engaged with Western music mainly brought to their country through the Christian church, and not with indigenous Filipino music; whereas the Gujerati men were engaged with a music very much identified as ethnically and culturally 'their own', even though it had problematic and complex connections with their religious beliefs. The Filipino maids wished to benefit from and blend in with the more global musical culture – both popular and classical – which they found in their host country; whereas the Gujerati men wished to maintain and distinguish their musical culture from that of the host country. These two cases alone can illustrate the complexities of musical identity-formation, and the need to avoid generalisations about this challenging issue. A similar area is well illustrated by BENNETT (2000), who shows how even members of the same ethnic group living in the same city can develop highly different and even opposed identities in relation to the same styles of music.

Concluding thoughts

In this paper I have considered some issues concerning the formation of local, national and ethnic identities within a globalised musical culture, in relation to music learning and music education. Musical identity-formation carries many practical challenges as well as opportunities for the future of music teaching and learning, whether conceived as formal, informal or somewhere in-between. Recently there have been moves in countries right across the world, in which educators have begun to investigate, adapt and incorporate local and/or globalised, informal music-making and music-learning practices from outside formal educational institutions, and bring them inside. This has involved developing new teaching methods, which aim to reflect such practices, as well as the values and identities that go along with them.[9] Such moves also contain implications for understanding different types, not only of learning, but of teaching too, and suggest that more knowledge about music-learning and its relation to the formation of musical identities could continue to enrich the ways music educators think about teaching, and more importantly the ways they *go* about it.

Many music educationalists and music-education researchers today would agree that we should approach issues connecting musical identity and learning, tentatively. Even a brief cross-cultural perspective on these issues quickly illustrates how different are the *processes* of musical identity-formation; how varied are the *contents* of musical identity for individuals and groups in different places; and how closely-woven musical identity-formation can be with music-learning. This points to a need for music-educationalists and researchers to deepen our understanding of the complexity and multiplicity of the influences on children's, teenagers', adult-learners', and also our own musical tastes, knowledge and skills. It suggests that music education could gain in many different ways if it continues to act in parity and interchangeably with both global and local musical traditions and practices; and that global and local musical traditions and practices can complement and fill many gaps left by more formal approaches to music teaching and learning. These issues have implications for curriculum and pedagogy within and beyond schools, conservatoires, universities, community schemes and other education providers,

[9] See for example CAMPBELL et al (2005), COPE (1999), GREEN (2008), HARGREAVES and NORTH (2001), HARROP-ALLIN (2011b), LEBLER (2007, 2008), O'FLYNN (2006), WESTERLUND (2006), amongst others, and the articles within the special issues of journals mentioned in Note 4.

and suggest the continued importance of opening up what we conceive to be music, musical identity, learning and education.

Acknowledgement

This presentation draws on my Editorial Introduction to GREEN (2011), and as indicated in the references, many of the empirical examples are indebted to the work of authors in that volume.

BIBLIOGRAPHY

AUH, M.-S. & WALKER, R. 2001. "Korea". In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* London, New York: Continuum. 102–119.

BAILY, J. 2006 [2011]. "'Music is in our blood': Gujarati Muslim musicians in the UK". In *Journal of Ethnic and Migration Studies 32*: 257–270.

BENNETT, A. 2000. *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place,* London and New York: MacMillan's Press.

BIDDLE, I. & KNIGHTS, V. 2007a. "Introduction: National popular musics: betwixt and beyond the local and global". In Biddle, I. and Knights, V. (Eds.) *Music, National Identity and the Politics of Location.* Aldershot: Ashgate. 1–17.

BIDDLE, I. & KNIGHTS, V. (Eds.). 2007b. *Music, National Identity and the Politics of Location: Between the Local and the Global,* Aldershot, England: Ashgate.

CAMPBELL, P. S., DRUMMOND, J., DUNBAR-HALL, P., MEITH, H., SCHIPPERS, H. & WIGGINS, T. (Eds.). 2005. *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Queensland: Australian Academic Press.

COX, G. & STEVENS, R. (Eds.). 2010. *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling,* London: Continuum.

DE NORA, T. 2000. *Music in Everyday Life,* Cambridge: Cambridge University Press.

DRUMMOND, J. 2005. "Cultural diversity in music education: why bother?". In CAMPBELL, P. S., DRUMMOND, J., DUNBAR-HALL, P., MEITH, H., SCHIPPERS, H. & WIGGINS, T. (Eds.) *Cultural Diversity in Music Education: directions and challenges for the 21st century.* Queensland: Australian Academic Press. 1–12.

DUNBAR-HALL, P. 2011. "Village, province and nation: aspects of identity in children's learning of music and dance in Bali". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 60–72.

ENDO, Y. 2004. *Japanese identity formation through Japanese traditional instrumental music*. Unpublished MA dissertation. London: Institute of Education.

FARRELL, G. 2001. India. In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* London, New York: Continuum. 56–72.

FEICHAS, H. 2005. "Formal and informal music learning in Brazilian Higher Education". *School of Arts and Humanities.* London: Institute of Education.

———. (2011) "Diversity, identity and learning styles amongst students in a Brazilian university". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 281–294.

FOLKESTAD, G. 2006. "Formal and informal learning situations or practices versus formal and informal ways of hearing". In *British Journal of Music Education,* 23. 135–145.

FRITH, S. 1996. "Music and identity". In Gay, S. H. A. P. D. (Ed.). In *Questions of Cultural Identity.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self-Identity.* Oxford: Polity Press.

GREEN, L. 1999. "Research in the sociology of music education: some fundamental concepts". In *Music Education Research,* 1. 159–169.

———. 2001/02. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education* Aldershot: Ashgate Publishers.

———. 2002. "From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998". In *British Journal of Music Education,* 19. 5–30.

———. 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy,* Aldershot: Ashgate Press.

GREEN, L. (Ed.) 2011. *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures*. Bloomington: Indiana University Press.

GRIMMER, S. 2011. "Continuity and change: the guru-shishya relationship in Karnatic classical music training". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 91–108.

HARGREAVES, D. J. & NORTH, A. C. (Eds.) 2001. *Musical Development and Learning: The International Perspective,* London, New York: Continuum.

HARROP-ALLIN, S. 2010. *Recruiting learners' musical games as resources for South African music education, using a multiliteracies approach. Johannesburg*. University of Witwatersrand.

———. 2011. "Playing with Barbie: exploring South African township children's musical games as resources for pedagogy". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 156–169.

HO, W.-C. 1996. "Hong Kong secondary music education: a sociological enquiry". London University, Institute of Education PhD thesis.

KOK, R.-M. 2006 [2011]. "Music for a postcolonial child: theorizing Malaysian memories". In Boynton, S. & Kok, R.-M. (Eds.) *Musical Childhoods and the Cultures of Youth.* Middletown: Wesleyan University Press. 89–104.

LEBLER, D. 2007. "Student-as-master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy". In *International Journal of Music Education, 25*. 205–221.

———. 2008. "Popular music pedagogy: peer learning in practice". *Music Education Research, 10*. 193–214.

MACDONALD, R., HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. (Eds.) 2002a. *Musical Identities,* Oxford, Oxford University Press.

MACDONALD, R., HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. 2002b. "What are musical identities, and why are they important?". In *Musical Identities.* Oxford: Oxford University Press. 1–20.

MARSH, K. 2008. *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games.* Oxford: Oxford University Press.

———. 2011. "The permeable classroom: teaching, learning and musical identity in a remote Australian Aboriginal homelands school". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 20–32.

MARYPRASITH, P. 1999. "The Effects of Globalisation and Localisation on the Status of Music in Thailand". London University: Institute of Education.

MERRIAM, A. 1964. *The Anthropology of Music,* Evanston: North Western University Press.

MESSENGER, J. 1958. "Esthetic talen"t. In *Basic College Quarterly,* 4. 20–24.

MOK, A. O. N. 2010. "Musical Enculturation, learning and the values of four Hong Kong socio-musical groups". *Department of Arts and Humanities.* London: Institute of Education.

———. 2011. "From homeland to Hong Kong: the dual musical experience and identity of diasporic Filipino women". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 47–59.

MURAO, T. & Wilkins, B. 2001. "Japan". In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* London, New York: Continuum. 87–101.

NETTL, B. 1954 [1983] *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts,* Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

O'FLYNN, J. 2009. *The Irishness of Irish Music,* Aldershot: Ashgate Press.

OLIVEIRA, A. D. J. 2001. "South America". In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* London, New York: Continuum.

OPIE, I. & OPIE, P. 1969. *Children's games in street and playground: chasing, catching, seeking, hunting, racing, duelling, exerting, daring, guessing, acting, pretendin.* Oxford: Oxford University Press.

PELLENGRINELLI, L. 2010. "An Upbeat Afghan Story". In *Wall Street Journal*: W15.

PIERIDOU-SKOUTELLA, A. 2011. "Greek popular music and the construction of musical identities by Greek-Cypriot school children". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press. 128–141.

REILY, S. A. 1994. "Macunaima's Music: National Identity and Ethnomusicological Research in Brazil". In Stokes, M. (Ed.) *Ethnicity, Identity and Music: the Musical Construction of Place,* Oxford: Berg. 71–96.

RENSHAW, P. 2005. *Simply Connect: Best Musical Practice in Non-Formal Learning Contexts,* London: Paul Hamlyn Foundation.

SLOBODA, J., DAVIDSON, J. & HOWE, M. 1994. "Is everyone musical?". In *The Psychologist,* August. 349–354.

SMITH, G. D. 2011. "'I drum, therefore I am': a study of kit drummers' learning, identities and values". *Department of Arts and Humanities.* London: Institute of Education.

STÅLHAMMAR, B. 2006. *Music and Human Beings: Music and Identity,* Orebro, Universitetsbiblioteket.

STOKES, M. (Ed.) 1994. *Ethnicity, Identity and Music: the Musical Construction of Place,* Oxford, Berg.

STOKES, M. 2003. "Globalisation and the politics of world music". In Clayton, M., Herbert, T. & Middleton, R. (Eds.) *The Cultural Study of Music.* Aldershot: Ashgate. 297–308.

WARNER, R. & NASCIMENTO, R. 2007. "The singer and the mask: voices of Brazil in Antônio Nóbrega's *Madeira Que Cupim Não Rói*". In Biddle, I. and Knights, V. (Eds.) *Music, National Identity and the Politics of Location.* Aldershot: Ashgate. 143–160.

WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WESTERLUND, H. 2006. "Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?". In *International Journal of Music Education, 24*. 119–125.

WIGGINS, T. 2011. "Personal, local and national identities in Ghanaian performance ensembles". In Green, L. (Ed.) *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures.* Bloomington: Indiana University Press.

YEH, C.-S. 2001. “China”. In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.) *Musical Development and Learning: The International Perspective.* London: New York: Continuum.

Lucy Green

Institute of Education, University of London
Department of Arts and Humanities
20 Bedford Way
UK-London WC1H 0AL

E-Mail: l.green@ioe.ac.uk

MICHAEL AHLERS

Text – Musik – Bild

Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag referiert erste Ergebnisse einer interdisziplinär angelegten Pilotstudie der Fächer Soziologie, Germanistik und empirische Musikpädagogik, in welcher sowohl Musik- als auch Textproduzentinnen und -produzenten hinsichtlich ihrer Kreativ- bzw. Improvisationsstrategien qualitativ-empirisch befragt und die Ergebnisse miteinander verglichen wurden. Als theoretische Setzung wird in diesem Forschungsvorhaben *Improvisation* als eine Voraussetzung, ein Weg bzw. eine Strategie innerhalb des Spektrums möglicher Kreativstrategien angesehen. Durch die in diesen Vorgängen ablaufenden divergenten oder konvergenten Prozesse lassen sich nach Auffassung des Verfassers Kreativitätsstrategien – hier bezogen auf generative Performanz – erfassen und vergleichen.

Als Hintergrund und Ausgangssituation der Forschung diente die sehr umfangreiche, gleichwohl heterogene Quellenlage bezüglich der Erfassung und des Vergleichs von Kreativstrategien und improvisatorischen Elementen innerhalb der Produktion von Musik, Film, Tanz, Theater oder Text. Die Erforschung der Kreativität ist dabei seit der Beschreibung einer so bezeichneten „creative class“ (FLORIDA 2008; BARBER-KERSOVAN 2009) vor wenigen Jahren im bildungspolitischen und betriebswirtschaftlichen Umfeld wieder *en vogue*, haftet kreativen Menschen doch immer noch der Nimbus des potenziell „Schöpferischen“[10] oder „Genialen“ an. Ihnen wird für zahlreiche (Produkt-) Entwicklungen oder gesellschaftliche Entwicklungsprozesse aus unterschiedlichster Perspektive (wieder?) mehr Relevanz und innovatives Potenzial zugesprochen. Ebenso leitet sich hieraus selbstverständlich eine pädagogische Aufgabenstellung ab, wenn die Anregung und Förderung von Kreativität als eine wünschenswerte Qualifikation der Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Umfeld des Musikunterrichts angesiedelt wird.

[10] Diese eher auratische Konnotation leitet sich bereits aus dem Lateinischen *creare* ab, welches einerseits (er-) schaffen, aber auch (er-) wählen bedeutet.

Wenn die benannten Themengebiete *Kreativität* bzw. *Improvisation* als generative *musikalische* Performanz (LEHMANN 2005; CLARKE 2000; PRESSING 2000; BEHNE 1993) einerseits recht ausgiebig beforscht werden und wurden, so gilt dies beispielsweise für aktuelle, textbasierte generativ-performative Akte, wie *Poetry Slams, Theatersport* und *Freestyle Rap* (noch) nicht. Multimediale Inszenierungen und gemeinsame Improvisationen von Musik, Video und Sprache bzw. interaktive Performances mit ihren möglicherweise neuen und reziproken Strategien der beteiligten Kreativen bilden ein weiteres, noch junges Feld der Forschung, das bisher nur defizitär beschrieben wurde.

Ziel dieses Beitrags ist, neben der Darstellung individueller Voraussetzungen und Strategien der Befragten (vgl. KOPIEZ and RODEHORST-OEHUS 2010), auf vergleichbare Vorgehensweisen und sachbezogene Unterschiede einzugehen, um hierdurch den aus der Literatur entwickelten Leitfaden und das aus den qualitativen Daten abstrahierte Code-System für den weiteren Einsatz in diesem und weiteren Forschungsbereichen diskutieren und ausdifferenzieren zu können.

Die ersten Interviews mit vier professionell Kreativen und zwei Studierenden wurden am Ende eines gemeinsamen Workshops Ende Januar 2010 durchgeführt.[11] In Form einer gemeinschaftlichen Performance sollten die drei Medien Musik, Text und Video hier abschließend miteinander entlang einer thematischen Rahmung improvisieren. Weitere drei Interviews mit Studierenden fanden im Abstand von acht Wochen nach dem Workshop statt. Die Interviews mit den Studierenden, welche als eine qualitative „Vergleichsgröße" und Datenquelle hinsichtlich der unterschiedlichen Kenntnisstände und Sozialisationen gegenüber den „Profis" anzusehen sind, wurden in die vorliegende Darstellung nicht mit einbezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

Es soll an dieser Stelle auf eine umfassende Darstellung der bisherigen Forschungsaktivitäten zur Kreativität in Musikpsychologie und Musikpädagogik bzw. innerhalb der Kulturwissenschaften in Deutschland und dem englischsprachigen Ausland verzichtet werden. Gute Übersichten finden sich für die erstgenannten Disziplinen bei LEHMANN (2005) oder DELIÈGE et al. (2006). Neben ersten psychologischen Modellen zur Kreativität (GUILFORD 1967)

[11] An dieser Stelle sei den Hilfskräften Nathalie Braun, Lilian Hoenen und besonders Kerstin Krüger, M.A. gedankt, deren engagierte Arbeit die Datenerhebung und Kodierung in MAXQDA ermöglichte.

existieren aktuell zahlreiche Komponenten- oder Strukturmodelle (AMABILE 1983, 1996; GARDNER 1983; GOLEMAN et al. 2000; CZIKSZENTMIHALYI 1997; STERNBERG 1999a, 2003). Zur Tragfähigkeit und Kritik an diesen häufig auf vier sogenannten Hauptphasen namens *Präparation*, *Inkubation*, *Illumination* und *Verifikation* beruhenden Modellen – gerade in Bezug auf die Begabungs- und Expertiseforschung oder ihre Transferierbarkeit auf Pop- und Rockmusik – siehe die Arbeiten von BULLERJAHN (2003), HEMMING (2002) oder KLEINEN (2003).

Im Bereich der Improvisation finden sich außerhalb der wachsenden musikspezifischen Einführungs- und Forschungsliteratur (BIASUTTI and FREZZA 2009; CLARKE 2000; PRESSING 2000; SLOBODA 2000) vergleichsweise wenige Arbeiten zu literarischen (BORGARDS 2007, 2009) betriebswirtschaftlichen (BERG 2002; DUSYA 2005) oder kommunikations- und kulturwissenschaftlichen (BERTRA 2010; FLEISCHLE-BRAUN 1983; GRÖNE 2009; KURT and NÄUMANN 2009; LAMPERT 2007; URBAN 2004) Fragestellungen. Für das eigene Vorhaben eines Vergleichs der Improvisationsstrategien zwischen Musik, Text, Tanz und (ursprünglich mit vorhanden) bewegtem Bild erschien ein eigener, interdisziplinärer Ansatz sinnvoll, um so die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Akteure besser verstehen lernen zu können. Es werden im weiteren Verlauf somit lediglich für das eigene Vorgehen relevante Publikationen näher dargestellt und referenziert, wenngleich der Konstruktion des Leitfadens deutlich mehr Literatur als Basis diente.

2.1 Definitorische Eingrenzungen

Auch wenn sich Forscherinnen und Forscher mit einer allgemein akzeptierten Definition von Kreativität schwer tun, so fasst Gay LEMONS wie folgt zusammen:

> „However, it is clear that creativity cannot be studied as a purely individual phenomenon [...] Social, cultural, and economic factors, variables external to the individual, must be considered when explaining why, when, where, and how new ideas are created. [...] creativity will be organized in terms of four concepts: the creative product, the creative environment (often called ‚press' for the purpose of alliteration), the creative person, and the creative process." (LEMONS 2005: 26)

In Anlehnung an die „4-P"-Einteilung welche sich seit den 1960er Jahren (vgl. RHODES 1961), etablieren konnte, wurde für die vorliegende Studie ein Leitfaden konstruiert, der auf vier Hauptkategorien – *Person, Vorwissen*, *Prozess*

und *Kommunikation* – ausgerichtet ist. Kommunikation erscheint gerade für künftige Forschungsoptionen im Umfeld potenziell reziproker Strategien für oben genannte multimediale Performances als interessante Kategorie. Es finden sich im deutschsprachigen Raum hierzu in den Arbeiten von GROSSMANN (1991) und JÖNS-ANDERS (2003) bereits Modellentwürfe und theoretische Fundierungen, international wird die (musikalische) Kommunikation von Emotionen bspw. bei JUSLIN (2001) zusammengefasst. Nachfolgend werden somit eher Rahmenbedingungen unter welchen Kreativität entstehen kann im Mittelpunkt stehen, als der Versuch einer Definition.

Weiterhin wird Improvisation in Anbindung an die internationale Sprachregelung im Rahmen des Artikels als ein generativ-performativer Akt eines Individuums oder einer Gruppe verstanden. Die Beschreibung der diese Performanz rahmenden intra- und interpersonellen Bedingungen – beispielsweise „Unpredictability and Collaboration" (SAWYER 1999), „Filterung, Antizipation, Automatisierte Abläufe" (LEHMANN 2005: 925) – stehen im Fokus des Forschungsvorhabens. Wie bereits oben dargelegt, war die Erfassung der Improvisationsstrategien zunächst methodisch besser realisierbar als die von Kreativstrategien: Denn einerseits erscheint aufgrund der guten Literaturlage zur musikalischen Improvisation ein Vergleich der Kreativen möglich, ohne ausschließlich auf den Parameter Divergenz abzielen zu müssen und andererseits fassen wir Improvisationsstrategien und entsprechende Fertigkeiten ja als eine sichtbare Ausprägung – daher auch Performanz – von Kreativität auf.

3 Verwendete Methodik

Das verwendete empirische Untersuchungsdesign kombiniert qualitative und quantitative Verfahren mit einem praxisorientierten Workshop-Teil. Im Rahmen des Workshops erhielten die Studierenden zunächst die Möglichkeit, bei unterschiedlichen Coaches (Text, Musik) in Kleingruppen Improvisationsunterricht zu nehmen. Ziel des Workshops war es eine gemeinsame, die drei Teilbereiche Musik, Text und Video umfassende, Performance der Teilnehmenden vor Publikum zu gestalten. Neben einem Kurzfragebogen wurde ein Interviewleitfaden für die Teilnehmenden der Hauptstudie entwickelt sowie eine begleitende Publikumsbefragung durchgeführt.

Im Einzelnen füllten alle Probanden zu Beginn des Workshops einen Kurzfragebogen aus, über den sozialstatistische Daten, individuelle (Vor-) Erfahrungen, wie z.B. Konzerttätigkeiten und Improvisationsunterricht, sowie Einflüsse auf die kreative Entwicklung abgefragt wurden. Der Fragebogen umfasst sowohl offene als auch geschlossene Fragen und dient unter anderem

dem Einstieg und der Begleitung des den Workshop abschließenden halbstrukturierten Leitfaden-Interviews.

Der Leitfaden selbst wurde auf Grundlage der bereits erwähnten Literatursichtung erstellt und orientiert sich an den oben genannten Hauptkategorien. Er untergliedert sich entlang folgender Hierarchie:

- Vorwissen:
  - Unterricht
  - Erfahrung
  - Einflüsse
- Persönlichkeit:
  - Selbsteinschätzung
  - Risikobereitschaft
  - Frustration
  - Erlebnis
- Prozess:
  - Vorgehensweisen
  - Geplante/ungeplante Anteile
- Kommunikation:
  - Mitspieler
    - Inspiration
    - Absprachen
    - Gemeinschaft
  - Publikum
  - Emotionen
  - Medien
- Workshop: (nur für die Coaches)
  - Konzeption
  - Reflexion

Der Leitfaden ist so gestaltet, dass neben vorgegebenen Eingangs- und Bilanzfragen sowohl erwünschte eigene Möglichkeiten der Nachfrage für die Interviewten als auch kurze Vorgaben zu Detailfragen für die Interviewenden vorhanden sind. Die qualitativen Interviews wurden von insgesamt drei Interviewenden mit begleitender Videographie geführt und dauerten zwischen 27:00 und 46:25 Minuten. Nachfolgend wurden die Interviews transkribiert und von vier Kodierenden in der Software MAXQDA ausgewertet. Die Kodierung erfolgte dabei in einer Mischform aus selektivem und offenem Kodieren. Eine

strikte Orientierung an Methoden der Grounded Theory war hier nicht (vor-) gegeben. Vielmehr wurde über die Auswahl der vier Kodierenden versucht, deren unterschiedliche Les- und Interpretationsarten zu nutzen: Einerseits sollte dies der Etablierung eines Mindestmaßes an Inter-Coder-Reliabilität und andererseits – bedingt durch die äußerst heterogenen Kenntnisstände hinsichtlich der begleitenden Literatur – einer möglichst „offenen" Konstruktion des Codebaumes dienen. Dies wurde durch die Eingabe von Überlegungen, Schwierigkeiten und Meinungen der Kodierenden in ein Logbuch oder über die Memo-Funktion des Programms realisiert. Aufgrund der vier Kodier-Vorgänge besteht der dieser Publikation zugrunde liegende Codebaum für die vier Kreativprofis aus 158 Codes, welche 2428 kodierte Textpassagen repräsentieren und vier Logbüchern.

Nach der weiteren Diskussion und Optimierung des derzeitigen Codebaums ist die Ausweitung der Erhebung auf die Bereiche Tanz, Text- und Produktentwicklung, weitere Musikgenres und Theaterimprovisation angestrebt.

4 Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Zwei Befragte entstammen der professionellen, auch improvisatorischen Textproduktion und sind bundesweit auf Poetry Slams und/oder Freestyle-Wettbewerben vertreten, zwei Probanden sind Musiker. Alle vier Probanden sind männlich.

Befragter eins (B1) ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt, schreibt Gedichte, rappt und tritt nach eigenen Angaben 300 bis 400-mal pro Jahr auf. Er bezeichnet sich selbst als Autodidakten, der seit 18 Jahren kreativ tätig ist und als wichtige kreative Einflüsse die „Worte und Stimmungen" von Rap, Musik und Büchern angibt.

Befragter zwei (B2) ist ebenfalls 30 Jahre alt. Neben der Produktion von Textsorten aller Art gibt er im Bereich seiner instrumentalen Kenntnisse an, Gitarre, Klavier und Gesang zu beherrschen. Er äußert sich seit 20 Jahren kreativ und hat in keinem der Bereiche je Unterricht erhalten. Als Anlass eigener Kreativität nennt er vielmehr seinen „Kopf voller Ideen". Er tritt 200 bis 250-mal im Jahr auf und nennt als Einflüsse „Bücher, Musikstücke und Lars Ruppel", welche ihm „Impulse" liefern.

Befragter drei (B3) ist 49 Jahre alt. Er ist klassisch ausgebildeter Konzertpianist und Posaunist, spielt aber auch in den Bereichen Jazz sowie Rock- und Popmusik. Er unterrichtet unter anderem Improvisation an einer Universität

und erhielt 20 Jahre lang Unterricht, jedoch nie im Bereich der Improvisation. Befragter drei äußert sich seit fünf Jahren kreativ und nennt als einen Anlass hierzu „Bühnenprojekte“. Er konzertiert seit insgesamt 35 Jahren und wurde im Bereich seiner kreativen Entwicklung beeinflusst durch das Mitspielen, Imitieren und Analysieren von Jazzmusikern und Radiosendungen.

Befragter vier (B4) ist 43 Jahre alt. Sein Hauptinstrument ist das Saxophon. Er hatte 33 Jahre lang Instrumentalunterricht, auch im Bereich der Improvisation. Derzeit ist er als Musiker sowie als Dozent an einer Universität tätig. Nach eigenen Angaben äußert er sich bereits seit 37 Jahren kreativ und verfügt über diverse, auch internationale Konzerterfahrungen. Er gibt an, dass ihn „viele, viele“ Menschen und Medien durch ihre „musikalische und persönliche Potenz“ beeinflusst haben.

4.2 Persönlichkeit, Erfahrung und Vorwissen

Die vier Teilnehmenden geben allesamt an, dass ihr privates Umfeld und die dortigen Einflüsse, wie etwa das Heraushören und Imitieren, den Grundstein ihrer heutigen Expertise bilden:

> „Bei mir kam halt hinzu dass ich früher auch kein Fernsehen gucken durfte, ich dann angefangen hab, viel zu lesen, teilweise schon ab dem 10. Lebensjahr, 9. Lebensjahr, drei Bücher die Woche, ich hab halt einfach auch die ganze Zeit gelesen und, äh, bis ich auch Leseverbot gekriegt hab von meinen Eltern“ (B1),
>
> „Ich hab da Jazzpianisten genannt und Radio und so weiter. Ähm, (B sieht nach oben) in der Zeit, wo ich in meiner Kindheit und Jugend- angefangen hab zu improvisieren, da hab ich das über die Jazzmusik getan. Also all das:: ist sozusagen mein zweites Standbein neben der Klassik, und habe Radio gehört, (B verschränkt die Arme) Jazz-Radio gehört (B sieht in die Kamera), und habe eben mir die Posaune geschnappt. [...] habe dann einfach mitgespielt und habe natürlich intuitiv mir Sachen rausgehört, hab die am Klavier dann einfach nachgemacht“ (B3),
>
> „für mich hat Improvisation sehr stark damit angefangen, dass ich nachgemacht habe. [I: Mh.] Ähm, also so wie jedes Kind, äh, Dinge lernt, indem es nachmacht, ähm, hab ich ganz viel Platten aufgelegt, früher eben noch Vinyl, und hab da- [...] zu Hause Platten mit Jazz a::ufgelegt und hab so lange versucht mitzuspielen, bis ich mitspielen konnte“ (B4).

Allen vier Befragten ist im Bereich der Antworten zur eigenen Person gemein, dass ihnen die eigene Professionalität sehr wichtig erscheint. Diese ist den Aussagen zufolge durch Vorbereitung und Konzentration, vor allem aber durch Kontrolle gekennzeichnet:[12]

> „[...] ich hab die ganze Macht über die Dinge und kann's in die Richtung lenken, wo ich auch routiniert bin" (B1),
> „I: Blamieren bedeutet für mich… ›3‹
> „Also ich kann nach'm Konzert ziemlich genau sagen, ob ich, äähm, also ich bin mit mir zufrieden oder nicht. ›1‹ Meistens bin ich unzufrieden, [...] Ich bin da so'n Perfektionist und ich möchte gerne, dass das alles wirklich hundertprozentig rund ist und das gelingt selten, einfach weil, äh ›3‹, ja, weil bestimmte Dinge das verhindern einfach mal- man kann die auch nicht benennen, warum- also da ist dann 'ne Intonation nicht hundertprozentig. Es ist immer 'ne Konzentrationsfrage" (B4)."

Aufgrund der sehr umfangreichen Erfahrung (BIASUTTI, FREZZA 2009) und der Regelmäßigkeit ihrer Auftritte fällt die Selbsteinschätzung bei allen Befragten überwiegend positiv aus. Häufig finden sich bei den Textern Hinweise auf ein frühes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit:

> „Also, ähm, bei mir is' halt dann so, ich war schon immer Klassenclown, also von Kind- Kindesbeinen an, schon in der Grundschule, dass ich gern im Mittelpunkt stand und die Leute amüsiert habe und Witze gerissen hab" (B1),
> „Ich war schon als Kind der, der sich die Spiele ausgedacht hat, die alle gespielt haben" (B2).

Alle vier verfügen über ein großes Maß an Routine, Expertise, Selbstvertrauen und Sicherheit, wodurch ihre Risikobereitschaft (GOLEMAN, KAUFMAN 2000) scheinbar höher als bei anderen Menschen liegt:

> „dieses Impro-Ding, weil die- das so'n bisschen dann auch Spaß macht zu- zu gucken was passiert, und ich dann auch neugierig bin und da auch gern auf'n Risiko einlasse" (B1),
> „die Frage nach dem generellen Angespanntsein hätte ich auf jeden Fall vor wenigen Jahren noch klar bejahen müssen, weil das immer sehr aufregend war. Dadurch, dass es sehr alltäglich geworden ist, ist es nicht mehr ›1‹ so aufregend, aber es wird umso aufregender, umso ungewöhnlicher der- der Auftritt ist" (B2).

[12] Um einen quantitativen Eindruck vom Stellenwert der hier referierten Codes und Codings zu erhalten, sei auf die Abbildungen im Anhang verwiesen.

Die Wirkung auf das Publikum ist ebenfalls allen gemeinsam sehr wichtig. Diese wird eher systemisch als empathisch (KREUTZ 2009) verstanden und evoziert:

> „Ich wusste, welche Effekte, Mechanismen wirken, wie man- wann man- welch- wie man beim Timing ansetzt um‘n Witz zu bringen und was man machen muss, damit es auch etwas ankommt und das gepaart mit dem theoretischen Unterbau von vielen Büchern, die ich gelesen hab“ (B1),
> „In diesem kleinen Rahmen, da kommt wirklich was rüber, wenn man- wenn die Leute merken: Der Typ auf der Bühne ist wirklich absolut jetzt für seine Musik, für die- die Musik der Band, für- für uns alle da. Das:: könn- das kommt rüber. Das spürt man. ›1‹“ (B3).

4.3 Prozess

Die Beschreibungen intra- und interpersonaler Prozesse, individueller Konzepte und des Erlebnisses nehmen in der Studie den größten Raum ein, hier können jedoch nur besonders illustrative Ausschnitte dargestellt werden:

> „Und oft ist halt dann bei mir auch so, ich- beim Rappen- (B verengt die Augen) ich rappe ‘ne Zeile, in dem Moment wo ich’s sage, ist halt ‘ne Technik, denk ich gar nicht mehr das, was ich sage. Das ist- tut nur noch mein Körper. Das- sprich, es hat die Betonung schon vorher überlegt und ich überleg den nächsten Satz, während ich spreche. Mein Körper tut was anderes und ich überleg, ok, das ist der Reim, den Satz sag ich, ok, was reimt sich drauf, dann ist wie hier so‘n Raster“ (B1),
> „Ähm, ›1‹ das ist ‘ne Kombination aus innerem Mir-Vorsingen ›1‹ und, (B sieht nach oben) ähm, technischer, (B spielt ‚Luftsaxophon’) ähm, also, w- wie‘s mir aus den Fingern läuft, so. [I: Mh.] Das, ähm, das- also ich denke innerlich die Töne (B sieht in die Kamera) und das was ich tue vor. Ich bin immer so ‘ne Sekunde vor dem, was ich spiele, [I: Ja.] ne, oder zwei Sekunden, weiß ich nicht. Und, ääh, bin deswegen- bin ich vorher schon sicher ob das- dass das, was ich spiele auch dem entspricht, was ich will“ (B4).

Aus beiden exemplarischen Aussagen wird ersichtlich, dass hier einerseits der Zugriff auf erlernte Repertoires (CLARKE 2000), andererseits Dinge wie „motor memory“ (PRESSING 2000) und automatisierte Abläufe (LEHMANN 2005), also das Sich-Verlassen auf die Koordination zwischen Hirn und Fingern, dem Sprechapparat bzw. der Körper-Mechanik stattfindet und auch bewusst wird.

In allen Hauptkategorien kamen die Befragten aus eigenem Antrieb immer wieder auf Vergleiche und Bezüge zum so genannten „Flow"-Zustand (CZIKSZENTMIHALYI 1997):

> „wenn so 'n Wortfeld auf 'm Blatt irgendwie mit 'nem Begriff und lauter Worten drumrum zweidimensional ist, ist das, was im Kopf vor sich geht- weiß ich nicht, wie viel Dimensionen das hat, das geht in alle Richtungen (B veranschaulicht die verschiedenen ‚Dimensionen' seines ‚Modells' Zauberwürfel) und wird nach- wird nach Klängen abgeklopft, gedreht, gewendet, die Buchstaben werden auseinander gezogen, geguckt ob irgendwelche Anagramme drin sind oder- ich weiß nicht, wo es herkommt, (B breitet Hände aus, neigt Kopf zur Seite) ich hab's mir wahrscheinlich angewöhnt das so zu machen und, ähm, (B sieht zur Seite) ja, es ist, äh, dann dieser Trance-Zustand, glaub ich, der da- der- der- der- es ist kein Trance-Zustand, (B beugt sich vor) das ist sowas ähnliches, ich kann es nicht genau sagen, aber man ist vollkommen fokussiert, konzentriert sich auf die- auf diesen Gedanken" (B2),
>
> „ich hab mich, äh, vor, ich weiß nicht, 10, 12, 5- 12 Jahren mit, äh, dem Flow-Phänomen sehr stark beschäftigt und wenn man weiß, was das ist und, äähm, wie es wirkt und welche Erfahrungs- äh- dimensionen für Menschen daraus, ähm, ableitbar und erlebbar sind, dann ist das wie 'ne Droge. Und für mich ist eigentlich so diese, äähm, dieses- ja, es ist'n Trieb, es ist'n Bedürfnis Flow-E::ffekte [I: Ja.] oder Flows zu erleben und, ähm, da ist für mich einfach die Musik wie 'ne Droge und wenn ich 'n Konzert spiele, dann, äähm, ist das für mich einfach so dieses- dieses Ermessen war's gut oder schlecht, ob's gelungen ist, mich von- aus der Zeit zu lösen, ne. Also dass wirklich nur (B zeigt mit der Hand auf sein Gesicht) die Musik zu leben und alles andere zu vergessen, dass man- und das:- glücklicherweise gelingt mir das relativ häufig" (B4).

Offenbar ist das positive Erleben von kreativen bzw. improvisatorischen performativen Akten eng an den Flow-Zustand bzw. entsprechende Gefühl gebunden. Als Blockaden des Flow können nach Auffassung der Musiker und Texter sowohl die Publikumsreaktion als auch physiologische Faktoren dienen. Ebenso ist aus Musiker-Sicht das Verfallen in starre Muster und Wiederholungen ein Hinderungsgrund. Dies wiederum spricht für einen Zusammenhang zwischen divergentem Vorgehen/Verhalten und dem möglichen Erleben von Flow, wie dies BIASUTTI und FREZZA (2009) auch beschreiben. Allerdings erscheint eine Unterstützung dieser Aussage auf Grundlage der eigenen Datenbasis noch wenig gesichert. Es lassen sich in allen vier Interviews Hinweise

auf den Aspekte der notwendigen Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung und technischen Umsetzung finden.

Es ist ebenfalls auffällig, dass alle Befragten implizite und größtenteils auch explizite Konzepte und Techniken, wie Transformation, Imitation, Antizipation oder „Jamming", beschreiben, welche ihnen bei Improvisationen zur Verfügung stehen. Wie bereits gezeigt wurde, spielen Repertoires eine große Rolle, ebenso wie die Beherrschung der Basis-Prinzipien, seien dies Grammatik und Sprachrhythmus oder Skalen und Fingersätze:

> „Ganz wichtige Voraussetzung für Kreativität ist, äh, eben da auch, dass man auf dem Instrument relativ fit ist und dass das Instrument keine Barriere an sich darstellt, sondern, dass man mit der- mit der- mit dem Instrument so umgehen kann, wie mit- mit Stimme, Sprache, dass man's einfach fließen lassen kann" (B4).

In der Beschreibung der interpersonalen Prozesse – also letztlich im Übergang zur Beschreibung von Kommunikation – finden sich Aussagen, die einerseits auf die Erhöhung der Komplexität ebendieser Prozesse durch das Hinzukommen von Akteuren abzielen, andererseits auch direkte Prozesse der Reduktion oder der Etablierung einer Organisationsstruktur beschreiben, wodurch ein „Entfaltungsraum" für die Einzelnen entstehen kann.

4.4 Kommunikation

Kommunikation als Hauptkategorie wurde in die Subkategorien Mitspieler, Publikum, Emotionen, intrapersonale Kommunikation und Medien untergliedert, wobei diese selbstverständlich hier nicht als disjunkt zu verstehen sind. Nachfolgend werden die ersten drei Subkategorien näher vorgestellt.

Zunächst legen alle Befragten in zahlreichen Aussagen großen Wert auf das (positive) Erlebnis von Gemeinschaft unter den Mitspielenden (vgl. LEMONS 2005), teilweise wird dies auch an einer gemeinsamen „Fachsprache" festgemacht:

> „Das Gemeinschaftsgefühl? Das ist halt dann- ›2‹ wenn wir uns ergänzen. Er mir den Ball- textlich was zuspielt, ne, und ich drauf reagiere und, äh, ihm wieder was zurück gebe, er drauf so reagiert, dass es halt auch immer unterhält, das Publikum. [...] Und- aber zusammen sind sie ein Ensemble und es ist halt dann abgestimmt und ich stell mir dann auch vor, dass die Clowns hinter den Kulissen dann sich umarmen und sagen: ey cool, wir haben die halt gerockt so, ne?" (B1),

> „I: Das heißt also, die Leute mit denen du zusammen improvisierst, sind auch immer so Profis wie du und ›1‹ wissen das einfach.
> B: Ja, das- das- man- man spricht halt meistens spricht man so'ne-so'ne gemeinsame Sprache. Ja. Denk schon. Was heißt Profis? Also jedenfalls Musiker, die- die das genauso machen wie ich" (B3).

Um erfolgreich „Gemeinschaft" zu erleben, gehören neben der sprachlichen auch vor allem die nonverbale Kommunikation und das Zu-Hören zu den wichtigsten Eigenschaften:

> „beim Rappen, wenn jemand die Beatbox macht, der gibt auch den Rhythmus vor. Da- durch den Rhythmus, ne, bestimmt sich die Silbenzahl, die du benutzen kannst und deine Geschwindigkeit, die Technik des Rappens und wird dadurch vorgegeben. Du kannst verschiedene Techniken anwenden, verschiedene Rhythmen, aber du hörst es an und entscheidest dich für eine und dann ›1‹ wird das natürlich dadurch sehr beeinflusst. Durch den Gegenpart, der mit dir rappt, der wird- inspiriert dich inhaltlich" (B1),
> „Auf der] Bühne. [I: Ja.] Also, ähm, die- (B sieht nach oben) die funktioniert eigentlich über Augenkontakt und, ähm, ich, äh, sehe, ähm, in den Augen und wie wir uns angucken, was los ist. Und das erfordert'ne sehr hohe Sensibilität, die wir alle haben und das ist eben wirklich nur so'n- so'n- so'n Zucken im Augenlid, das dann so'nen Kick gibt, ne. Ähm, und diese Kommunikation läuft eben komplett nonverbal und wir- wir sprechen ja nicht miteinander. Musikalisch gibt es natürlich solche, äh, Interaktionen, die aber sehr weit geplant sind und da geht es wirklich auch, äh, im direkten Augenkontakt, ne. Also wenn wir dann irgendwie'n Einsatz zusammen haben dann gucken wir uns an und- oder wenn- wenn wir Stellen zusammen spielen, ähm, funktioniert das hauptsächlich über die Augen" (B4).

Viele Aussagen zur Kommunikation der Mitspieler schneiden Bereiche wie gegenseitige Inspiration, Feedback, Flow-Zustände bei Sympathie oder Fehlertoleranz an, aber auch der Aspekt „Leadership" (vgl. STERNBERG 1999b) wird thematisiert. Die erste der folgenden Aussagen unterstützt außerdem den Ansatz, zunächst alle Angebote/Vorgaben anzunehmen (*accept all offers*; LEMONS 2005), einzuschätzen und eventuell zu verarbeiten:

> „Manchmal redet man aneinander vorbei, aber wenns cool ist, sollte man immer auf das eingehen was er sagt und damit die Leute auch merken: ey, das ist improvisiert, die kommunizieren miteinander" (B1),

> „Das ist die- ja, der- das Ego (B sieht nach oben) spielt dabei‘ne riesige Rolle, ne. Und das Zurückstehen können, das Akzeptieren können, (B zieht Augenbrauen hoch) dass andere mehr können“ (B4).

Als wichtigster Aspekt bezüglich der Kommunikation mit dem Publikum präsentiert sich in dieser Studie das Feedback. Den Befragten liegen die wechselseitige Unterhaltung sowie ein Austausch am Herzen und oftmals wird der Aspekt der Selbstbestätigung erwähnt:

> „wenn du dann was machst und die Leute lachen, du kriegst‘n Feedback, das ist halt wirklich so, dass es so das Brot des Poeten ist, so, das- das dich dann nährt und dass dir das Spaß macht. Du ›1‹ hast was gesagt und die Leute reagieren so, ne, und dafür machst du das und du unterhältst die und, ähm, fühlst dich da drin auch bestätigt. Und dadurch- dadurch dass man bestätigt wird, wird man auch besser“ (B1),
>
> „Man bekommt auch Feedback, (B zieht Augenbrauen zusammen) wo man sagt: Ey, das war cool, ich hab mich gefragt, wie du aus der Nummer wieder rauskommst, äh, es war sehr aufregend und so und dann- dann denkt man sich: Ja, das hat- hat gut geklappt“. (B3)

Lediglich eine sehr konservative Erwartungshaltung auf Seiten des Publikums oder die bewusste Verletzung von ethischen Grenzen auf Seiten der Kreativen können diese Kommunikation stören oder gänzlich unterbrechen.

Wie bereits oben deutlich wurde, spielen Emotionen auf beiden Seiten des Kommunikationsprozesses eine wichtige Rolle. Einerseits kann wohlwollender Applaus oder das Lachen im Publikum Rückmeldung über die erfolgreiche Kommunikationshandlung an den Akteur geben, andererseits haben physiologische und psychische Prädispositionen der Kreativen unmittelbaren Einfluss auf ihre Kommunikation und den Kreativprozess. Als eine wichtige Voraussetzung für gelungene Kommunikation benennen die befragten Professionellen eine authentische Kommunikations- bzw. Vermittlungsposition.

4.5 Explizite Vergleiche

Allen Befragten gemein ist die Fähigkeit, die eigenen Vorgehensweisen, das eigene Medium und eigene Strategien bisweilen äußerst plastisch zu beschreiben. Dies beinhaltet sowohl Bilder als auch Vergleiche und sei exemplarisch an folgenden Aussagen illustriert:

> „sagen wir mal, wenn das Bewusstsein die Spitze des Eisbergs ist, dann lassen wir den Meeresspiegel einfach ein bisschen ansteigen und dann ist es nur noch unterbewusst- der Eisberg ist natürlich noch da, aber man denkt nicht mehr kontrolliert drüber nach und, ja, (B sieht zur Seite) kommt in so'n Flow" (B2),
> „Aber wenn Text vollen Output geben will und die Musik auch, sind die Kanäle zu verstopft, um- dass die Leute das wirklich wahrnehmen können und aufnehmen. Dann ist das nur'n Brei" (B1),
> „Aber wenn man auf einmal alles drauf schmeißt, wie hier auf der Bühne, dann ist es zu viel. Du schmeckst Curry, Ingwer, du schmeckst Knoblauch und, äh, es ist aber nicht ausgewogen und, äh, das Gericht verliert an Stärke und schmeckt nicht mehr gut". (B1)

Weitere Vergleiche entstammen den Bereichen Fußball – also einem Mannschaftssport, bei dem der Einzelne nur erfolgreich im Team sein kann – oder dem Orchesterspiel, wobei in diesem Vergleich von der Wichtigkeit eines Dirigenten gesprochen wird. Die Musiker vergleichen auch häufig mit eigenen musikalischen Erfahrungen und Situationen.

5 Diskussion und Ausblick

Wenn dies auch nur ausschnittsweise dargestellt werden konnte, offenbart die Erfassung von Kreativstrategien über den beschriebenen, interdisziplinären und auf die Improvisation ausgerichteten Ansatz viele, teils neue und spannende Einblicke. Bisherige theoretische Modelle der Improvisation, die vermehrt auf musikalische Improvisation ausgerichtet sind, können – zumindest an dieser Stelle für die improvisierte Textgenerierung – Anwendung finden und Einsichten liefern. Andererseits sind Vergleiche der meist präziseren Verbalisierungen „der Texter" hilfreich, um wiederum neue qualitative Zugänge zu „den Musikern" zu entwickeln. In diesem Punkt scheinen die Forschungsinstrumente bereits zu funktionieren, weitere Präzisierungen sind selbstverständlich in folgenden Iterationen geplant. Hierzu werden Kreative aus den Bereichen Tanz- und Theaterimprovisation, aber auch anderer „musikalischer Herkunft" mit einbezogen, um in einem ähnlichen Workshop-Konzept, jedoch unter Berücksichtigung der hilfreichen Optimierungshinweise der Coaches des ersten Durchgangs, zusammen mit den anderen Kreativen zu arbeiten und zu improvisieren. So können die stetig wachsende Datenbasis und die expandierende interdisziplinäre Ausweitung weiteren Einblicken und der Ausdifferenzierung eines bzw. mehrerer Modelle der Improvisation dienen.

Die bisher noch rudimentären Ansätze einer Modellbildung sind der noch schmalen Datenbasis geschuldet. Gleichwohl ist bereits erkenntlich, dass es offensichtlich gemeinsame, aber auch höchst individuelle Strategien der Improvisation in verschiedenen kreativen Disziplinen zu geben scheint, deren Vergleich noch spannende Einblicke gewähren dürfte.

Letztlich hilft das bessere Verständnis „professioneller" Improvisationsstrategien einer Umkehr der erfassten zunächst individuellen, dann interdisziplinären und schließlich Meta-Improvisationsstrategien hin zu besseren privaten und schulischen Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern im Umfeld kreativer Handlungen.

LITERATURVERZEICHNIS

AMABILE, T. M. 1983. *The social psychology of creativity*. New York: Springer.

———. 1996. *Creativity in context*. Boulder: Westview.

BARBER-KERSOVAN, A. 2009. „Im Zwiespalt der Creative Economy." *Musikforum, Das Magazin des deutschen Musiklebens* 3. Mainz: Schott. 35–38.

BEHNE, Klaus E. „Zur Psychologie der freien Improvisation." In *Gehört – Gedacht – Gesehen. Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik,* edited by Klaus-Ernst Behne. Regensburg: Con Brio. 113–130.

BERG, M. 2002. *Unternehmenstheater interaktiv. Themenorientierte Improvisation (TOI) in der Personal- und Organisationsentwicklung.* Weinheim: Beltz.

BERTRAM, G. W. 2010. „Improvisation und Normativität." In *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis,* edited by Hans-Friedrich Bormann, Gabriele Brandstetter, and Annemarie Matzke. Bielefeld: Transcript. 21–39.

BIASUTTI, M., FREZZA, L. 2009. "Dimensions of Music Improvisation." *Creativity Research Journal* 21/2,3. Lawrence Erlbaum/ Taylor&Francis Group. 232–242.

BORGARDS, R. 2007. „Literatur und Improvisation. Benjamins ‚Auf die Mi-

nute' und die Geschichte der literarischen Improvisationsästhetik." *Schiller-Jahrbuch* 51: 268–286.

———. 2009. „Improvisation, Verbot, Genie. Zur Improvisationsästhetik bei Sonnenfels, Goethe, Spalding, Moritz und Novalis." In *Leib/Seele - Geist/Buchstabe. Dualismen in den Künsten um 1800 und 1900*, edited by Markus Dauss, and Ralf Haeckel. Würzburg: Königshausen und Neumann. 257–268.

BULLERJAHN, C. 2003. „Junge komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Pop-Musik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse." In *Begabung und Kreativität in der populären Musik*, edited by Günter Kleinen. Münster: Lit. 107–124.

CLARKE, E. F. 2000. "Generative principles in music performance." In *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation, And Composition,* edited by John A. Sloboda, 1–26. Oxford: Oxford University Press.

CZIKSZENTMIHALYI, M. 1997. *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden.* Stuttgart: Klett-Cotta.

DELIÈGE, I., WIGGINS, G. A. 2006. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice.* New York: Psychology Press.

VERA, D. 2005. "Improvisation and Innovative Performance in Teams." *Organization Science, A Journal of the Institute of Management Sciences* 16/3: 203–224.

FLEISCHLE-BRAUN, C. 1983. *Tanzimprovisationen. Spiel mit der Bewegung.* Zürich: Musikhaus Pan.

FLORIDA, R. L. 2008. *Cities and the creative class.* New York: Routledge.

GARDNER, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

GOLEMAN, D., KAUFMANN, P., RAY, M. 2000. *Kreativität entdecken.* München: Dt. Taschenbuchverlag.

GROSSMANN, R. 1991. *Musik als „Kommunikation": Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen.* Braunschweig: Verlag für Sozialwissenschaften.

GUILFORD, J. P. 1967. *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

GRÖNE, M. 2009. *Improvisation. Kultur- und lebenswissenschaftliche Perspektiven.* Freiburg i. Br.: Rombach.

HEMMING, J. 2002. *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit.

JUSLIN, P. N. 2001. "Communicating Emotion in Music Performance: A Review and Theoretical Framework." In *Music and Emotion. Theory and Research,* edited by Patrick N. Juslin, and John A. Sloboda. New York: Oxford University Press. 309–337.

JÖNS-ANDERS, G. 2003. *Intuition oder Kalkül? Zur (Un-) Konventionalität ästhetischer Kommunikation am Beispiel der Musikproduktion.* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

KLEINEN, Günter. 2003. *Begabung und Kreativität.* Münster: Lit, S. 20–48.

KOPIEZ, R., and RODEHORST-OEHUS, L. 2010. „Eigentlich komponiert man immer – Ein offenes Leitfadeninterview zum kreativen Prozess mit dem Komponisten Johannes Schöllhorn, dem Jazzmusiker Herbert Hellhund und dem Musikproduzenten Johann Weiß." *Beiträge empirischer Musikpädagogik 1*, edited by Andreas Lehmann-Wermser. http://www.b-em.info. Letzter Zugriff am 22. Mai 2011.

KURT, R., and NÄUMANN, K. 2009. *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.

KREUTZ, G. 2009. „Musikalische Denkstile – Nur eine Frage der Kultur?" *Musikforum, Das Magazin des deutschen Musiklebens* 3: 19. Mainz: Schott.

LAMPERT, F. 2007. *Tanzimprovisation. Geschichte, Theorie, Verfahren, Vermittlung.* Bielefeld: Transcript.

LEHMANN, A. C. 2005. „Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz." In *Allgemeine Musikpsychologie. Allgemeinpsychologische Grundlagen musikalischen Handelns*, edited by Thomas Stoffer, Rolf Oerter. Göttingen: Hogrefe. 913–954.

LEMONS, G. 2005. "When the Horse Drinks: Enhancing Everyday Creativity Using Elements of Improvisation." In *Creativity Research Journal* 17/1. Lawrence Erlbaum/ Taylor & Francis Group. 25–36.

PRESSING, J. 2000. "Improvisation: methods and models." In *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation, And*

Composition, edited by John A. Sloboda. Oxford: Oxford University Press. 129–178.

RHODES, M. 1961. "An Analysis of Creativity." *The Phi Delta Kappan* 42/7. http://www.jstor.org/stable/20342603. Letzter Zugriff am 21. Mai 2011. 305–310.

SAWYER, R. K. 1999. "Improvised conversations: Music, collaboration, and development." *Psychology of Music* 27/2. London: Sage Publications. 192–205.

SLOBODA, J. A. 2000. *Generative processes in music. The Psychology of Performance, Improvisation, And Composition*. Oxford: Oxford University Press.

STERNBERG, R. J. 1999a. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

———. 1999b. "A propulsion model of types of creative contributions." *Review of General Psychology*, Jg. 3: 83–100.

———. 2003. "The Development of Creativity as a Decision-Making Process." In *Creativity and Development*, edited by Robert Keith Sawyer, Vera John-Steiner, and Seana Moran. New York: Oxford University Press. 91–138.

URBAN, K. K. 2004. *Kreativität.* Münster: Lit.

Anhang

(Die nachfolgend in Klammern gesetzten Zahlen stehen für die Summe der mit dem jeweiligen Code markierten Textsegmente/ Codings.)

Michael Ahlers

Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg
Maximilianstr. 59
D-86150 Augsburg

E-Mail: michael.ahlers@phil.uni-augsburg.

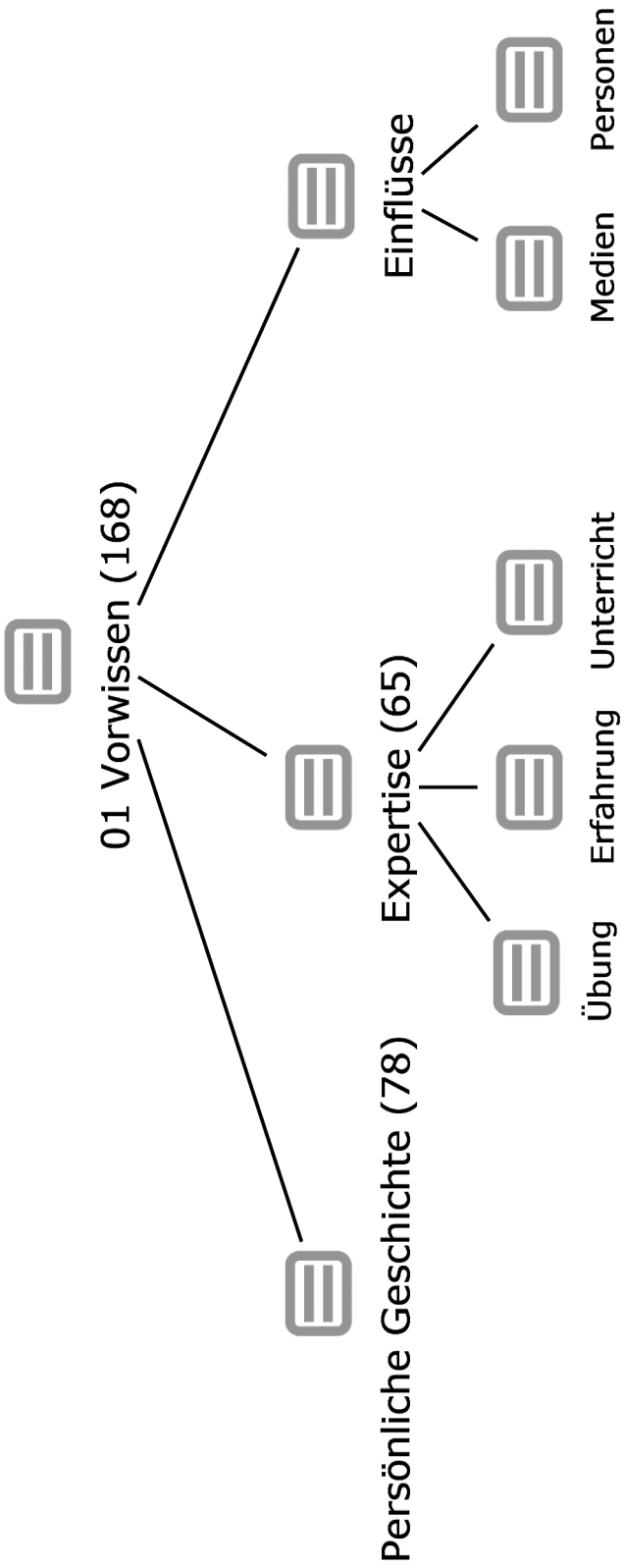


Abbildung 1: Vorwissen

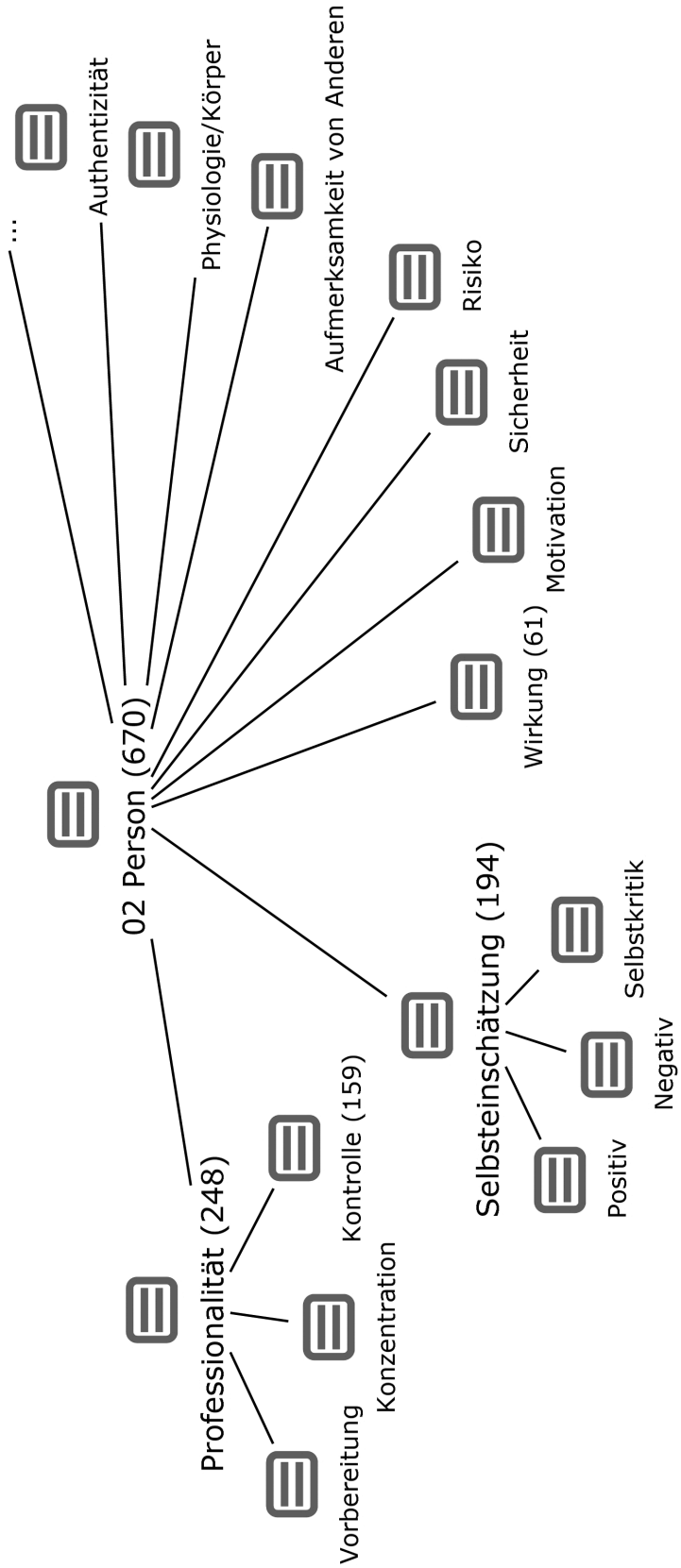


Abbildung 2: Person

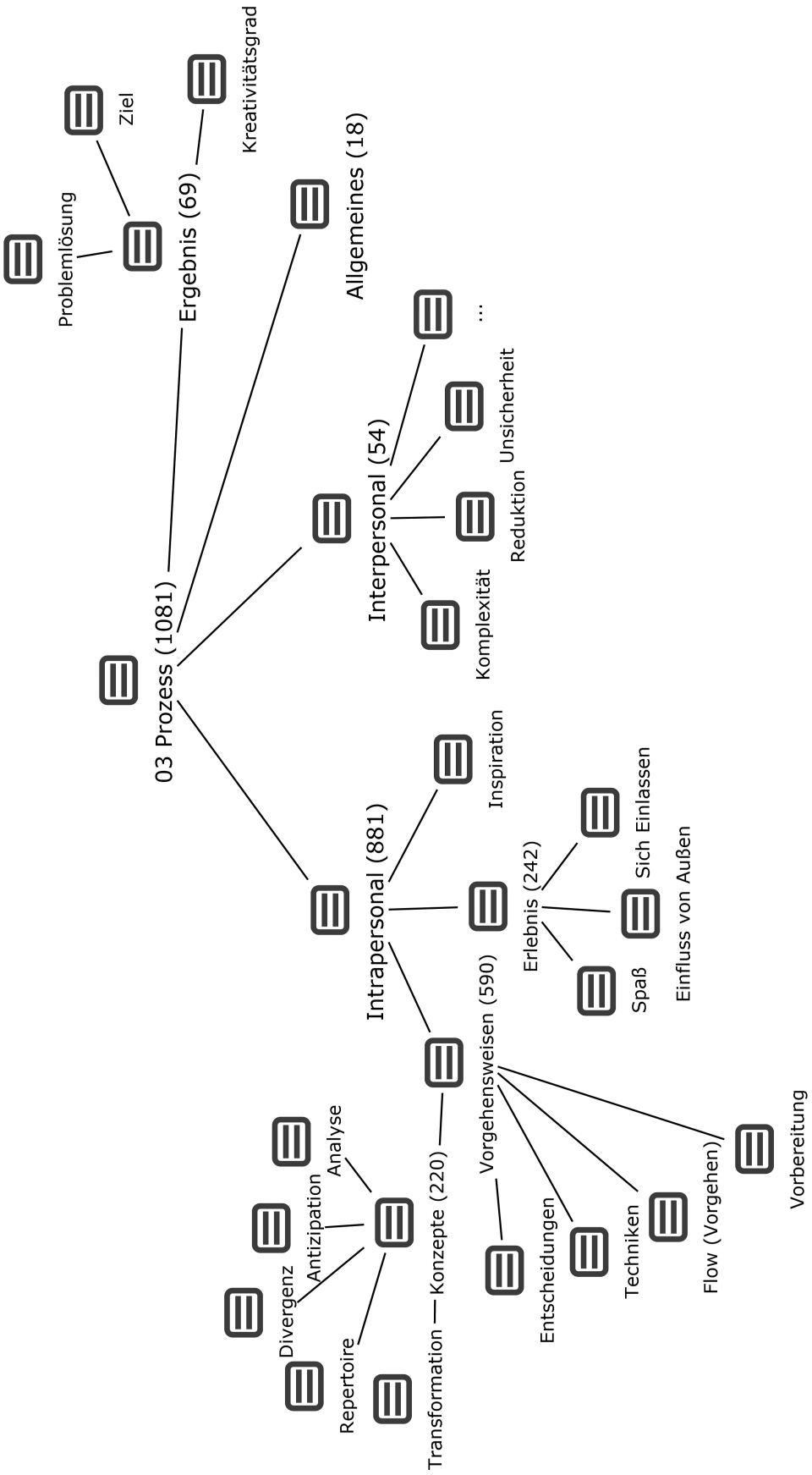


Abbildung 3: Prozess

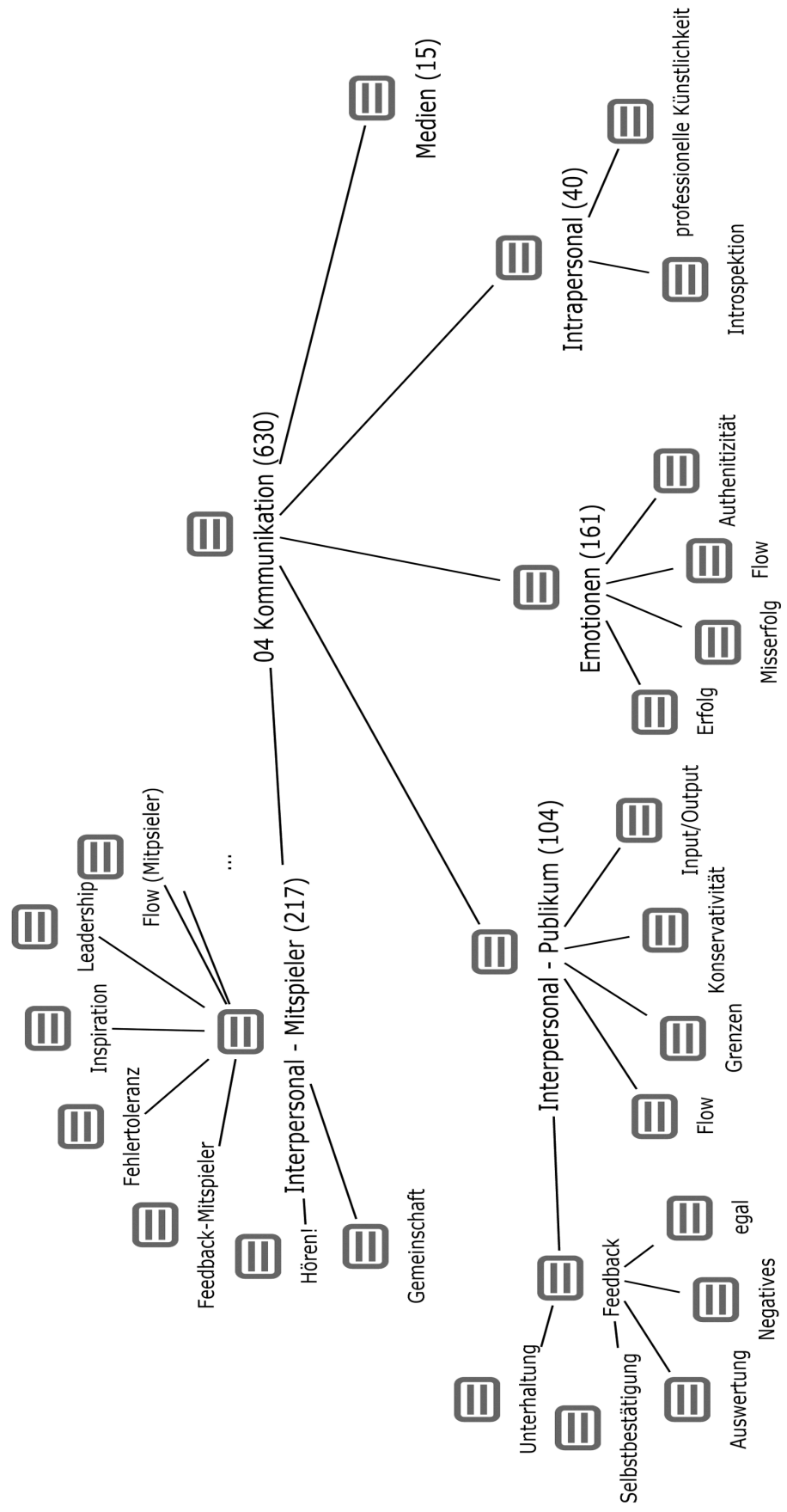


Abbildung 4: Kommunikation

MICHAEL AHLERS

Text – Music – Image

An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies

SUMMARY

Introduction

The main aim of this pilot study was to explore possibilities of comparing strategies of creative people in the field of improvisation. Improvisation is considered to be one way of creative expression or generative performance. As creativity and the creative class are much discussed in the past few years we tried to focus on one of its aspects. The current study investigated distinctions and similarities of musicians and poetry slam/ freestyle artists. The overall aim is to build well-founded models of these strategies in order to learn more on how to impart this knowledge to students.

Method

In our set-up creative "professionals" and University-level students met for a weekend. The "pros" gave workshops on improvisational techniques. The aim was to carry out a multi-media performance in front of a live audience at the end.

Data was collected using a short questionnaire on topics such as person's socio-cultural backgrounds, improvisational and performing experiences and further more. The main method was to analyse videotaped interviews using qualitative analysis strategies. Four researchers with different levels of expertise and different scientific backgrounds coded the interviews using MAXQDA.

Findings

We observed quite a lot of similarities between musical and lyrical improvisational strategies and professional artists themselves: They predominantly start learning improvisation by copying or imitational approaches. All of them stress the prominence of professionalism, meaning one has to be good at playing the instrument, knowing musical or literary backgrounds in order to be

"successful" at improvising. Experience, expertise and readiness to assume risks are also important in the proband's opinion.

Lyrical generative performances also use techniques and strategies we know musicians use. These include usage of repertoires (CLARKE 2000), "motor memory", transformations, imitations, anticipations (PRESSING 2000) and the experience and quest for flow (CZIKSZENTMIHALYI 1997). The latter is often felt using divergent strategies as BIASUTTI and FREZZA (2009) described as well.

Concerning communication both musicians and lyrical artists stressed the importance of community and sympathy. Within this community they are inspired by other artists, they think positively about "leadership" (STERNBERG 1999b) and they "accept all offers" (LEMONS 2005). The audience and its reaction is the not the most important aspect of communication when improvising to them.

Discussion

To start off we were able to show that it was possible to compare improvisational strategies of musicians and lyrical artists. Findings described illustrate that our knowledge of musical generative processes could be helpful to compare and explain other improvisational strategies as well.

Taking into account that this was a pilot study we already got some interesting insights into this field. But to build well-founded models the study now will have to interview other types of musicians, and also dance or drama improvisation, fine arts and media-based improvisational artists could contribute to paint this picture. If we were able to understand their backgrounds and strategies better we would be able to teach this to our students and possibly make them "better" creative individuals.

NINA DYLLICK

Vokalpraxis in der Schule

Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

Singen erlebt an deutschen Schulen seit einigen Jahren einen Aufschwung, sowie sich auch insgesamt eine verstärkte Hinwendung zum Musizieren im Musikunterricht beobachten lässt. Dies zeigt sich u.a. in einem wachsenden Angebot an erweitertem Musikunterricht, z.B. in Form von Chorklassen, und einer großen Zahl an Fortbildungen und praxisnahen Publikationen zur schulischen Vokalpraxis. Verstärktes Interesse auch innerhalb des Fachdiskurses belegen mehrere musikpädagogische Fachtagungen zum Thema in jüngster Zeit[1]. Zugleich lässt sich auch in der Öffentlichkeit ein gestiegenes Interesse am Singen verzeichnen[2].

Dabei geben meine eigenen Beobachtungen sowie Gespräche mit Beteiligten und Experten Grund zu der Annahme, dass die in der Schule praktizierte Vokalpraxis eine Tendenz zu inhaltlicher und methodischer Einseitigkeit aufweist. Oftmals beschränkt sich der Unterricht in diesem Bereich auf ein Einstudieren von Liedern, das in seiner Zielsetzung wenig über ein ungefähres Treffen der Tonhöhen hinausreicht. In Fällen, in denen darüber hinaus ein weitergehendes musikbezogenes Lernen angestrebt wird, ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen die Rückbesinnung auf methodisch Altbewährtes, wie z.B. auf Solmisation. Musikunterricht, der das Potenzial von Vokalpraxis in ihrer Vielgestaltigkeit und der Vielfalt ihrer Anschlussmöglichkeiten nutzt, ist selten. Weiterhin fällt auf, dass im Zusammenhang mit dem Singen im Unter-

[1] So z.B. das Symposium „Singen und lernen“ der GMP 2010 in Rostock, die Tagung „Singen in der Grundschule“ an der Universität Paderborn 2010 oder die Tagung „Singen mit Kindern“ des Landesmusikrats Hamburg 2011.

[2] Dies spiegelt sich u.a. in Castingshows und Großveranstaltungen mit gemeinsamem Singen (u.a. der „Sing! Day of Song“ anlässlich der „Ruhr.2010“ oder die niedersächsischen „Klasse! Wir singen“-Projekte). Auch Singen in pädagogischen und sozialen Kontexten findet derzeit einige Beachtung, sowohl in den Medien als auch in der bildungspolitischen Diskussion.

richt einige weithin anerkannte didaktische Grundprinzipien[3] oft wie außer Kraft gesetzt scheinen. Hierzu zählen z.B. das Fördern der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, eine individuelle Passung des Lernangebots, Vielfalt und Variabilität in den Herangehensweisen zum Vermeiden einer didaktischen ‚Monokultur' oder ein sinnstiftendes und ggf. auch kritisches Kontextualisieren der Lerninhalte.

An dieser Stelle setzen die im Folgenden dargestellten Überlegungen an: Es soll eine Perspektivnahme vorgestellt werden, die es ermöglicht das Feld der Vokalpraxis und mit ihr verbundene Lernmöglichkeiten differenziert zu beschreiben und die zugleich tendenziell vernachlässigte Aspekte schulischer Vokalpraxis besonders klar hervortreten lässt. Der Betrachtungsrahmen, der diesen Überlegungen zugrunde gelegt wurde, ist Kersten REICHS Modell der „Ebenen didaktischen Handelns", ein Modell, das zur Beschreibung von didaktischen Prozessen in ihrer Gesamtheit entwickelt wurde[4]. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz REICHs bringt es mit sich, dass für die Ausrichtung des Modells die oben genannten didaktischen Prinzipien grundlegend sind.

Nach einer Einführung des REICHschen Modells werden einige grundsätzliche Überlegungen zu seiner Adaptierung für den Unterricht im Bereich der Vokalpraxis vorgestellt. Anschließend soll sein Nutzen, insbesondere als Beobachtungsinstrument, anhand zweier Beispiele aus der Unterrichtspraxis verdeutlicht werden. Abschließend werden einige vertiefende Überlegungen zur Vereinbarkeit des Modells mit musikalisch-ästhetischer Erfahrung vorgenommen, die hier als Voraussetzung für seine Tragfähigkeit in Bezug auf musikpädagogische Belange angesehen wird.[5]

Das Modell der didaktischen Handlungsebenen

In der konstruktivistischen Pädagogik wird Lernen grundsätzlich als ein Prozess aktiver Aneignung verstanden, der – zumindest bis zu einem gewissen Grad – selbstbestimmt abläuft. Diese Sichtweise fügt sich in einen Paradigmenwechsel, der sich in den letzten Jahrzehnten im pädagogischen Denken

[3] Siehe hierzu z.B. die Kriterien ‚guten Unterrichts' bei HELMKE (2006: 44) oder bei MEYER (2007: 17–18).

[4] Siehe REICH (2008: 142–164).

[5] In Teilen finden sich die hier vorgestellten Überlegungen, insbesondere die Skizzierung einer Adaption des REICHschen Modells für die Vokalpraxis, in ähnlicher Form bereits bei DYLLICK (2011). Ein zentraler, gegenüber der früheren Publikation neuer und weiterführender Aspekt sind die Fragestellungen im Kontext ästhetischer Erfahrung, die dieser Beitrag in den Blick nimmt.

und speziell auch in der musikpädagogischen Theoriebildung vollzogenen hat: einen „Abschied vom Machbarkeitsmythos“ (SCHARF 2007: 160), im Zuge dessen Vorstellungen über die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von pädagogischen Instruktionen und Operationen relativiert wurden[6], einhergehend mit einer Forderung nach mehr Subjektorientierung. Im Falle der Musikpädagogik finden sich solche auf konstruktivistische Prinzipien bauenden Positionen zum Teil auch abseits explizit konstruktivistischer Legitimationen, vor allem im Zuge von Positionen, die (ästhetische) Erfahrung in ihren Mittelpunkt stellen.

Der konstruktivistischen Erkenntnistheorie folgend werden während des Aneignens von Wissen und Können von den Lernenden individuelle Bedeutungskonstruktionen[7] vorgenommen, was immer an eigene Erfahrungen und damit an Handlungskontexte gekoppelt ist. Kersten REICH nimmt hier unmittelbar Bezug auf John DEWEYS Vorstellung von *experience* als für das Lernen konstitutives Element.[8]

Die didaktische Konsequenz aus der zentralen Bedeutung des Handelns formuliert REICH wie folgt:

> „Sie [die Didaktik] kann nicht nur nach Inhalten fragen und wie diese vermittelt werden, sondern muss zudem die handlungsbezogene Bedeutung für den Lerner und eine damit verbundene Kommunikation als Handlungsrahmen beachten“ (REICH 2008: 142).

Um Handlungskontexte im und für den Unterricht greifbar zu machen, und um mit ihnen einhergehende Lernbedingungen erkunden zu können, führt REICH die didaktischen Handlungsebenen ein. Sein Modell dient zum einen der Beschreibung didaktischer Prozesse und kann zum anderen auch für die Planung genutzt werden.

---

6 Siehe SCHARF (2007: 277).

7 Auf die Darstellung der von REICH vorgenommenen Aufgliederung des Lernens in Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsvorgänge wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet; vgl. hierzu REICH (2008: 138–142).

8 DEWEY beschreibt den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Handlung folgendermaßen: „The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something, we act upon it, we do something with it. Then we suffer to undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination“ (DEWEY 1916: 146). Siehe hierzu auch REICH (2008: 189–194).

REICH unterscheidet zwischen drei verschiedenen Handlungsebenen, in die sich die Gesamtheit aller didaktischen Prozesse untergliedern lässt und die von allen am Unterricht Beteiligten „mit Blick auf konkrete Wahrnehmungen, sinnliche Erlebnisse oder eher abstrakte Verallgemeinerungen eingenommen werden können“ (REICH 2008: 143):

- *Realbegegnungen*, in denen ein Erleben in sinnlicher Gewissheit stattfindet
- *Repräsentationen* unter Rückgriff auf Konventionen
- *Reflexionen*, in denen das Lernen von den Lernenden auf einsichtsvolle Weise eigenständig problematisiert wird.[9]

Nach REICH sollen alle diese drei Ebenen im Unterricht Berücksichtigung finden. Auf welche Weise sie zusammenspielen, wird zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Zunächst seien hier die einzelnen Ebenen kurz vorgestellt.

Realbegegnungen

In der Realbegegnung „sieht [das Subjekt] sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt und macht sich unmittelbar ein Bild über sie“ (REICH 2008: 144). Realbegegnungen sind mit einem unmittelbaren Erleben verbunden. Sie sind an einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit und ein konkretes Ereignis geknüpft, das Subjekt erlebt sich selbst als Teil der betreffenden Situation. Das Wahrgenommene wird dabei als wirklich, als Realität erlebt. Diese Vorstellung ist eng an DEWEYS *experience* (in ihrer ursprünglichen Form als *primary experience*) angelehnt, die DEWEY als ein Erleben in „unanalysierter Totalität“ (DEWEY 1925: 18) beschreibt. Dadurch, dass „wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr trauen, als einer theoretisch beschriebenen, z.B. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“ (REICH 2008: 144), kommt der Realbegegnung ein besonderer didaktischer Wert zu. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die in der Vorstellung entstehenden Bilder keine direkten Abbilder der Wirklichkeit darstellen. Unter anderem unterliegt jegliche Wahrnehmung bereits kulturellen Einflüssen und geht mit bestimmten Erwartungen und Bevorzugungen einher.[10]

[9] Siehe REICH (2008: 143). In einem zweiten Schritt seiner Systematisierung fügt REICH dem Modell noch eine weitere Dimension hinzu, auf deren Darstellung hier aus Platzgründen verzichtet werden soll: die Unterscheidung unterschiedlicher „didaktischer Rollen“ der am Unterrichtsprozess Beteiligten innerhalb der Handlungsebenen (siehe REICH 2008: 164).

[10] Siehe REICH (2008: 153).

Ein spezielles didaktisches Potenzial liegt in der Begegnung mit dem Realen auch insofern, als sie Brüche zwischen Erwartetem und Unerwartetem zutage treten lässt[11]. Sie berührt damit die Grenzen von Erkenntnis und Vorstellung und fordert so zur Konstruktion neuer Bedeutungen heraus.[12] Realbegegnungen sind auf diese Weise offen und konkret zugleich, offen in Bezug auf die potenziellen Erfahrungsräume, die sie bieten und konkret durch die sinnliche Gewissheit, in der das Erleben stattfindet.

Dabei ist festzuhalten, dass es sich bei den Realbegegnungen zunächst nur um Sinneseindrücke handelt, die als Einstiege in Lernchancen dienen können, die aber noch nicht das Lernen selbst darstellen. Letzteres erfordert ein Überschreiten der Schnittstelle zwischen der privaten, subjektiven Wahrnehmung und der kultur- und gruppenbedingten Außenwelt.[13] Um dies zu begünstigen, empfiehlt REICH, den Schülerinnen und Schülern häufig Möglichkeiten zu „umfassenden sinnlichen Erfahrungen" (REICH 2008: 157) zu eröffnen. Die hieraus erwachsende Vielfalt an möglichen Perspektivnahmen kann bei den Lernenden einen Abgleich von Erlebtem und objektivierenden Konventionen anstoßen und damit wiederum zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen.

Repräsentationen

Die Ebene der Repräsentationen ist nach REICH durch ein Handeln bestimmt, das von Konventionen dominiert wird. Konventionen regeln, wie REICH schreibt, „in der Kultur ein je nach Interessen- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen, das insbesondere in Bildungskonzepten und Lehrplänen eine Rolle spielt" (REICH 2008: 157). Didaktische Konventionen existieren sowohl für den Bereich des Wissens als auch in Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und auf das Interagieren in der Gruppe. Merkmale eines auf Repräsentationen basierten Unterrichts sind didaktisch aufbereiteter Stoff, ein geregeltes Verhalten sowie Dialoge, die den Normen einer vorbestimmten Verständigungsgemeinschaft folgen. Das Erleben wird in die „künstliche Welt des Unterrichts versetzt" (REICH 2008: 157) und abstrahiert, um bestimmte Fachinhalte oder Kulturtechniken zu repräsentieren. Sinnliche Gewissheit ist hier zumeist auf Sehen und Hören beschränkt, sie „erscheint nun im günstigen Fall als Anspruch auf eine Anschaulichkeit der theoretischen Modelle" (REICH 2008: 157). REICH spricht der Handlungsebene der Repräsentationen im Unterricht

[11] Siehe REICH (2005: 103–104).

[12] Siehe REICH (2005: 84–102).

[13] Siehe REICH (2008: 148–149).

an bestimmten Stellen einen Nutzen zu, kritisiert aber ihr starkes Übergewicht in der Unterrichtspraxis sowie vor allem auch in Schulbüchern.

Reflexionen

Ein konstruktivistisches Verständnis von Unterricht, das auf ein Fördern individueller Beutungskonstruktionen bei den Lernenden hin ausgerichtet ist, würde sich selbst widersprechen, wenn es im Unterricht nicht stets die Möglichkeit offenhielte, im Bedarfsfall in offenere Dialogformen zu wechseln, um Konstruktionen zu hinterfragen und umzubilden bzw. solche Perspektivwechsel auch bewusst herbeiführte.

Die dritte didaktische Handlungsebene, die der Reflexionen, beinhaltet ein solches Eröffnen von Wegen in die Metakommunikation. Sie wird von REICH auch als „diskursive Ebene" (REICH 2008: 174) bezeichnet. Er beschreibt diese Ebene wie folgt:

> „Unter ‚Diskurs' wird hier jede Art symbolischer Ordnung verstanden, die zugleich Bedeutungen bezeichnet, aus welchen Gründen und Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann" (REICH 2008: 161).

Diskurse sind demnach symbolische[14] Ordnungen, die zugleich die Begründung für ihr Bestehen nennen bzw. in sich tragen. Das heißt, über die kommunizierten Inhalte und Beziehungsaspekte[15] hinaus werden auch die Voraussetzungen und Regeln reflektiert, die hier dem Denken und der Verständigung zugrunde gelegt werden.[16] Ein solches Einnehmen von Metaperspektiven bietet laut REICH Möglichkeiten, sich aus dogmatischen Gedankenkorsetten zu befreien und begünstigt damit auch inhaltliche Innovation.[17] Ein Fördern der Entwicklung diskursiven Denkens ist ein zentrales Ziel konstruktivistischer

[14] Das „Symbolische" ist bei REICH folgendermaßen definiert: „Ein Gesamt von Bedeutungen nenne ich symbolisch, insofern damit bestimmte permanente Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen – innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Geltungs- und Verständigungsraumes – konstruiert" (REICH 2005: 75).

[15] Das Hervorheben der hohen Bedeutsamkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen für das Lehren und Lernen ist ein Kernpunkt der systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung REICHs.

[16] REICHs Verständnis von Diskurs ist vor dem Hintergrund der von ihm entwickelten konstruktivistischen Diskurstheorie zu sehen (vgl. REICH 1998b: 288–382).

[17] Vgl. REICH (2005: 61).

Didaktik. Auf diese Weise kann die bzw. der Lernende „nach und nach ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein aufbauen [...], das zudem eine Viabilitätsprüfung mit eigenen Erfahrungen in seiner [sic!] Lebenswelt einschließen kann“ (REICH 2008: 164).

Die Handlungsebene der Reflexionen einzunehmen setzt nicht unbedingt ein direktes Gegenüber voraus. Auch im Dialog mit sich selbst, in der Art eines ‚inneren Diskurses‘, können verschiedene Perspektiven eingenommen und reflektiert werden.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass REICHs Beschreibung der Handlungsebenen eine idealtypische Unterscheidung darstellt. Bei der Übertragung des Konstrukts auf die Praxis gibt es z. T. Interpretationsspielräume hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Ebenen. In manchen Unterrichtssituationen greifen die Ebenen auch so unmittelbar ineinander, dass eine Zuordnung des Geschehens zu einer einzelnen Ebene nicht sinnvoll ist. Dies verdeutlichen der folgende Abschnitt zum Zusammenwirken der Ebenen sowie auch die später vorgenommenen Betrachtungen zu ästhetischer Erfahrung.

Zusammenwirken der Ebenen im Unterricht

Ziel einer konstruktivistischen Didaktik sollte es nach REICH sein, im Unterricht allen drei Handlungsebenen Raum zu geben, dabei ihre jeweiligen Vorzüge zu nutzen und Möglichkeiten zum Wechsel zwischen den Ebenen offen zu halten, sowohl spontan als auch im Voraus geplant. REICH beschreibt das Zusammenwirken der Ebenen wie folgt:

> „Eine lernerbezogene Didaktik ist daran zu erkennen, dass sie die Handlungsebenen der Realbegegnung, Repräsentationen und Reflexionen in Vielfalt, Abwechslung und gegenseitiger Bereicherung aufeinander bezieht und in jedem Fall eine Monokultur auf vorrangig einer Handlungsebene vermeidet“ (REICH 2008: 246).

Für eine konstruktivistische Didaktik ist entscheidend, dass bei längeren Lernprozessen in dem Bestreben, bei den Lernenden zur Entwicklung eines diskursiven Verständnisses beizutragen immer versucht wird die Ebene der Reflexionen einzubeziehen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine auf das Erreichen bestimmter Handlungsebenen ausgerichtete Unterrichtsplanung nur bis zu einem gewissen Grad möglich und sinnvoll ist. Es kann vorkommen, dass sich Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe zum selben Zeitpunkt in unterschiedlichen Handlungsebenen befinden. Weder ein Eintreten von Realbegegnungen noch

von Reflexionen kann bei den Lernenden erzwungen werden; es kann nur individuell durch ein entsprechendes Lernangebot begünstigt werden.

Skizze einer Adaption der didaktischen Handlungsebenen für die Vokalpraxis

Im Folgenden sei nun ein kleiner Einblick in die Anwendbarkeit von REICHs Modell der didaktischen Handlungsebenen auf Vokalpraxis im Unterricht gegeben. Wie gezeigt werden soll, sind alle drei Ebenen für die Didaktik im Bereich des Singens von Bedeutung.

Die Darstellung ist nicht auf Vollständigkeit hin ausgerichtet. Vielmehr verfolgt sie die Absicht, einen Eindruck von der Vielgestaltigkeit möglicher didaktischer Prozesse innerhalb der Ebenen zu geben.

Realbegegnungen und Vokalpraxis

Auf der Ebene der Realbegegnungen findet ein als unmittelbar empfundenes Erleben in sinnlicher Gewissheit statt. Dass Vokalpraxis hierfür günstige Bedingungen bietet, liegt auf der Hand. Das Erleben eigenen Musizierens ist mit einer Vielfalt an Eindrücken verbunden, seien sie auditiv, ästhetisch, taktil, emotional etc. Solche Möglichkeiten erscheinen in musikalischer Praxis selbstverständlich, doch wäre – dies sei hier nur angedeutet – noch ein genauer Blick auf die Qualität der möglichen Realbegegnungen je nach Gestaltung dieser Praxis erforderlich. Zum Beispiel bedürfte die Frage danach, wie Realbegegnungen im Zusammenhang mit Vokalpraxis im Sinne REICHs ‚umfassend' gestaltet werden können und wie hier ggf. ein Aufeinandertreffen von Erwartetem und Unerwartetem für das Lernen genutzt werden kann einer vertieften Betrachtung.

Ein weiterführender Gedanke könnte hier das Anregen von Perspektivwechseln[18] sein, die das Erleben innerhalb der Realbegegnungen erweitern können. Eine einfache, nahe liegende Möglichkeit hierfür ist das gezielte Herbeiführen von Rollenwechseln beim gemeinsamen Singen mit Wechseln zwischen Sänger-, Zuhörer- und Dirigentenrolle. Je nach eingenommener Perspektive findet ein unterschiedliches Musikerleben statt, z.B. in Hinblick auf die Wahrnehmung des Chorklangs, der Textverständlichkeit, des Tempos und besonders auch hinsichtlich der eigenen musikalischen Gestaltungsspielräume. Das Spiel

[18] Eine systematische Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Perspektivnahme findet sich bei REICH (2008: 164–172) unter dem Stichwort „didaktische Rollen". Siehe dazu auch Fußnote 9.

mit Perspektiven und Realitäten kann auch noch stärker ausgeweitet werden. Bei REICH finden sich verschiedene Methoden, die gezielt Realität inszenieren und in denen häufig auch ein Spiel mit Identitäten stattfindet.[19] Übertragen auf Vokalpraxis könnten Beispiele hierfür eigene Musiktheateraufführungen oder das Simulieren von Realsituationen wie z.B. Castingshows sein. Auch hier können, je nach Art des eigenen Involviertseins, ganz unterschiedliche Erlebensdimensionen auftreten. Eine besondere Art der Perspektivnahme, die ein körperliches Musikerleben betont, findet bei der Methode der Szenischen Interpretation von Musiktheater[20] statt, bei der das Hineinfinden in Rollen auch über ein Interpretieren der Musik mit dem Körper vollzogen wird.

Repräsentationen und Vokalpraxis

Auch für die Ebene der Repräsentationen lassen sich im Bereich der Vokalpraxis viele Beispiele finden. Zunächst ist festzustellen, dass sich auch diese Handlungsebene im Musizieren verorten lässt: Durch Singen – sei es reproduktiv oder produktiv – werden immer auch musikalische Konventionen verinnerlicht. Dies können z.B. formale oder strukturelle Aspekte eines Liedes sein oder beim vokalen Improvisieren die ihm zugrunde gelegte Skala. Auch stilistische Gepflogenheiten wie Stimmideale, Phrasierung oder Artikulationsweisen etc. sind Konventionen, die in der vokalen Praxis ständig Umsetzung finden. Nicht zuletzt unterliegt auch das Stimmideal, das in einer Lerngruppe gepflegt wird, Konventionen, es kann in der Stimmbildung explizit vereinbart oder z.B. auch aus mitgebrachten Hörgewohnheiten heraus entwickelt sein.

Die Ebene der Repräsentationen kann beim Singen außerdem auf ganz andere Weise zum Tragen kommen, nämlich dann, wenn während des Musizierens Verbindungen von Musik und auf sie bezogenen Symbolsystemen – wie z.B. Notation, Skalenlehre oder Funktionstheorie – in den Vordergrund gestellt werden. Hier wird musikalische Praxis dazu genutzt, Bezüge zwischen klanglichem Phänomen und symbolisch fixierten Konventionen erfahrbar zu machen. Dies geschieht z.B. in praktischen Übungen zur Musiktheorie oder durch den Einsatz von relativer Solmisation.

---

[19] Siehe den „Methodenpool", Begleit-CD zu REICH (2008).

[20] Die Methode der Szenischen Interpretation wird hier in einem weiten Sinne der Vokalpraxis zugeordnet, da verschiedene ihrer Einzelmethoden eigenes Singen beinhalten. Darüber hinaus lässt sich Szenische Interpretation insgesamt unmittelbar mit anderen Bereichen der Vokalpraxis (z.B. der Einstudierung von Musiktheaterstücken) kombinieren. Genaueres zur Methode z.B. bei BRINKMANN, KOSUCH, STROH (2001).

Stark von Konventionen bestimmt ist in der schulischen Vokalpraxis auch die Beziehungsebene. Hier fallen speziell die konventionell geregelten Umgangsweisen rund um das gemeinsame Singen ins Auge. Frontal ausgerichtete Unterrichtssituationen sind häufig, was durch ein Übernehmen der im Chorsingen verbreiteten Rollenverteilung – Leitungsperson und Sängerinnen bzw. Sänger – zustande kommt.

In diesen Beispielen deutet sich an, in welch unterschiedlichen Feldern Konventionen im Zusammenhang mit musikalischer Praxis von Bedeutung sind: in der Musik selbst, in ihrer Verschriftlichung und ihrer verbalen Beschreibung, aber auch in Interaktionsritualen und sonstigen Handlungsabläufen.

Durch sein Übergewicht im Unterricht scheint der Bereich der Konventionen bei REICH einen eher negativen Beigeschmack zu haben. Er selbst führt als Beispiele für im Unterricht gewinnbringende Konventionen nur basale Fähigkeiten wie z.B. das korrekte Erlernen einer Sprache, das Rechnen oder den Umgang mit Geld an.[21] In Hinblick auf Singen und insbesondere auf Vokalpraxis in allgemein bildenden Schulen müsste die Frage danach, in welchem Umfang eine Fokussierung auf Konventionen wie die oben genannten im Unterricht gewinnbringend sein kann, differenzierter beantwortet werden.

Reflexionen und Vokalpraxis

Die Handlungsebene der Reflexionen zu erreichen heißt, über das Kommunizieren auf inhaltlicher und Beziehungsebene hinaus zugleich die Regeln, die dem Denken hierbei zugrunde liegen, kulturelle Perspektiven oder sonstige Kontexte zu reflektieren und zu hinterfragen. Das Einnehmen solch einer übergeordneten Perspektive lässt sich bezogen auf jeden Unterrichtsaspekt praktizieren. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten für eine derartige Perspektivnahme im Bereich der Vokalpraxis angedeutet, die potenziell gewinnbringend für ein musikbezogenes Lernen sein können.

Solche Reflexionen können sich z.B. auf das eigene musikalische Gestalten beziehen, auf das dabei Erlebte – dies wäre eine Anknüpfung an eine frühere Realbegegnung – oder auf in die Gestaltung eingeflossene musikalische Konventionen. Auch das Kontextualisieren von Musik, z.B. die Auseinandersetzung mit historischen Kontexten oder mit Fragen zu Verwendungszusammenhängen der jeweiligen Musik ist häufig an Diskurse gebunden. Einen weiteren möglichen Ausgangspunkt für Reflexionen bieten auch die im Unterricht prak-

[21] Siehe REICH (2008: 160).

tizierten Kommunikationsstrukturen und Methoden. Beispielsweise könnte sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rolle des Dirigenten bzw. der Dirigentin stellen. Auch der eigene Lernprozess kann, wie weiter unten gezeigt wird, Thema einer diskursiven Auseinandersetzung sein. Diese Aufzählung könnte beliebig weit fortgesetzt werden.

An dieser Stelle sei nur noch eine Frage angedeutet, die hier nicht weiter vertieft werden soll, die aber noch zur weiteren Klärung herausfordert: die Frage nach der Möglichkeit musikalischer Diskurse. REICH entwickelte sein Modell primär für einen Unterricht, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht. Besonderheiten eines ‚Denkens in Musik' werden von ihm nicht berücksichtigt. Doch lassen sich auch hier diskursive Elemente aufzeigen, so z.B. in der Improvisation oder im Antizipieren von Musik in der inneren Vorstellung.

Zwei Unterrichtsbeispiele aus der Perspektive der didaktischen Handlungsebenen

Nach diesem Überblick über die Handlungsebenen innerhalb der Vokalpraxis und die Vielgestaltigkeit der mit ihnen verbundenen Unterrichtssituationen sollen im Folgenden zwei Beispiele aus der Praxis einer näheren Betrachtung unterzogen werden. An ihnen soll veranschaulicht werden, welche Blickwinkel eine Betrachtung von Vokalpraxis aus der Perspektive der didaktischen Handlungsebenen heraus eröffnen kann und welchen Nutzen als Beobachtungsinstrument das Modell dadurch bietet. Die Auswahl der Beispiele erfolgte in der Absicht, zum einen die Vielschichtigkeit an Bezügen zwischen den drei Handlungsebenen aufzuzeigen (Bsp. 1) und zum anderen das Potenzial der Ebene der Reflexionen für musikbezogenes Lernen beispielhaft zu verdeutlichen (Bsp. 2), derjenigen Handlungsebene, die meiner Einschätzung nach speziell im Zusammenhang mit Vokalpraxis in der Schule bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Beispiel 1: „Stimmparcours"

„Stimmparcours" bezeichnet hier ein Stationenlernen im Bereich der Stimmbildung, das, wie nachfolgend beschrieben, im regulären Musikunterricht wie auch in einem erweiterten Musikunterricht in einer Chorklasse durchgeführt werden könnte. Es beinhaltet Übungen zur Körperwahrnehmung und -haltung sowie zur kostoabdominalen Atmung. Eine hierfür geeignete Zusammenstellung von Übungen findet sich z.B. bei TIEMANN (1994). Die Übungen an den Stationen werden durch Materialien wie Bälle, Gazetücher, Balken zum Ba-

lancieren, Massagegeräte und Ähnliches unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die Übungen in Kleingruppen. Im Anschluss daran empfiehlt sich eine gemeinsame Reflexion über die gemachten Beobachtungen und den Nutzen der verschiedenen Übungen. Eine Vertiefungsmöglichkeit bietet ein Durchführen des Parcours in der (Schul-)Öffentlichkeit unter Anleitung der Schülerinnen und Schüler, bei dem diese nun als Expertinnen und Experten agieren können. Möglichkeiten für eine solche Umsetzung ergeben sich z.B. durch den Besuch einer Parallelklasse oder bei einem Tag der offenen Tür.

In dem dargestellten Beispiel kommen alle drei didaktischen Handlungsebenen auf verschiedene Weise zum Tragen. Musikbezogene Realbegegnungen ermöglicht hier zunächst die Begegnung mit dem körpereigenen Instrument, der Stimme. Das Durchführen der Übungen ist mit einem sinnlichen Erleben verbunden, ausgelöst durch ein vielfältiges Reizangebot vor allem für die taktil-kinästhetische und die auditive Wahrnehmung. Darüber hinaus gibt bei diesem Stationenlernen auch die ‚Lehrsituation Stimmbildung' die Gelegenheit zu Realbegegnungen. Hierin unterscheidet sich das methodische Arrangement des Stimmparcours von herkömmlichem, frontal angeleitetem Stimmbildungsunterricht. Die Lernenden geben einander beim Durchführen der Übungen Hilfestellungen und leiten ggf. auch weitere Personen bei den Übungen an. Realbegegnungen in der beschriebenen Situation schließen demnach auch das Erleben im Zuge dieser Tätigkeiten ein. Der Fokus kann hierbei z.B. auf dem aufmerksamen Beobachten des Gegenübers liegen – sowohl visuell wie auch auditiv – unter Umständen auch verbunden mit eigenem körperlichem Mitempfinden. Auch ein Erleben der Kommunikationssituation, beispielsweise des eigenen Verbalisierens, kann Teil der Realbegegnung sein. Das beschriebene Lernarrangement eröffnet damit nicht nur vielfältige Erlebensmöglichkeiten, sondern bietet auch komplexe Situationen, die Überraschungsmomente, Perspektivwechsel und ein Überdenken der eigenen Gewissheiten provozieren.

Die Ebene der Repräsentationen ist beim Stimmparcours vor allem dadurch gegenwärtig, dass die Lernenden sich nach vorgegebenen Übungsabläufen richten und im späteren Verlauf die Besucherinnen und Besucher entsprechend erlernter Kriterien anleiten. Die Orientierung an Regeln geschieht dabei teilweise bewusst und zum Teil werden auch unbewusst aufgrund von Vorerfahrungen bestimmte Handlungen und Rollen bevorzugt.

Innerhalb des Stimmparcours kommt es immer auch zu Situationen, in denen eine Orientierung an verabredeten Abläufen allein nicht zielführend ist, wenn etwa beim Anleiten einer Übung beim Gegenüber Fehler oder Schwie-

rigkeiten auftreten und von den Lernenden selbstständig Lösungsmöglichkeiten gefunden werden müssen. Situationen wie diese fordern die Schülerinnen und Schüler dazu heraus phasenweise in die Handlungsebene der Reflexionen einzutreten. Diskursivität ist auch vorstellbar in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen und Aufgaben, die sich bei der Umsetzung des Stimmparcours ergeben.

Der Grad, bis zu dem ein solches diskursives Denken mit einer Lerngruppe möglich ist, hängt u. a. von der Fähigkeit der Lernenden ab, in Metaperspektiven zu denken und ist damit altersabhängig. Doch selbst wenn Perspektivwechsel wie die hier vorgestellten von jüngeren Schülerinnen und Schülern zum Teil nur im Ansatz vollzogen werden können, kann die Anregung hierzu als Beitrag zur Entwicklung einer diskursiven Grundhaltung eingeschätzt werden.

Beispiel 2: Portfolioarbeit

Am Beispiel der Portfolioarbeit des Modellprojekts „Stimm:Bildung“[22] lässt sich verdeutlichen, wie Wege in die Handlungsebene der Reflexionen systematisch eröffnet werden können. Das prozessbegleitende Portfolio setzt sich aus verschiedenen aufeinander bezogenen Bausteinen zusammen, die dazu anregen sollen den eigenen Lernprozess über einen längeren Zeitraum hinweg aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. An dieser Stelle werden kurz die Elemente „Leistungseinschätzung“ und „Lerntagebuch“ aus dem Portfolio skizziert, die besonders deutlich zeigen, wie bei den Lernenden unterschiedliche Bezugnahmen und Blickrichtungen angeregt werden:

Für den Unterricht in der Stimm:Bildung ist eine reflektierende Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Leistung[23] grundlegend. Einen Beitrag hierzu leisten die Reflexionsbögen des Portfolios. Auf einem von ihnen werden die Leistungsvorgaben des Lehrplans von den Lernenden mit von ihnen selbst als relevant eingeschätzten Inhalten in Bezug gesetzt: Die Lernenden ordnen den einzelnen Leistungskriterien (wie z.B. „Töne abnehmen“ oder „Fähigkeit stimmlich zu improvisieren, Melodien zu erfinden“) Übungen und Lieder aus dem Unterricht zu, die ihrer Meinung nach zur

[22] Das Projekt „Stimm:Bildung“ aus Düren/Köln ist ein Modellprojekt für einen erweiterten Musikunterricht mit Schwerpunkt Stimme für die Klassen 5 und 6. Zur Portfolioarbeit in diesem Projekt siehe auch GEUEN (2008) und DYLLICK (2011).

[23] Leistung wird hier in einem emanzipatorischen Sinne verstanden, in Anlehnung an den Leistungsbegriff bei WEINERT (2002), der individuelles und gesellschaftlich verankertes Leistungsdenken miteinander verbindet.

Weiterentwicklung des im Kriterium beschriebenen Könnens bzw. Wissens besonders beitragen. Hinzu kommen eine Selbsteinschätzung anhand der Kategorien „das kann ich schon gut“, „das muss ich noch üben“ und „damit habe ich mich noch nicht beschäftigt“ sowie eine Selbstverortung in Bezug auf die eigene Motivation. Möglichkeiten für Diskursivität ergeben sich in dem Reflexionsbogen dadurch, dass hier dazu angeregt wird in größeren Zusammenhängen zu denken und dabei Vorgegebenes – Konventionen – und Eigenes aufeinander zu beziehen. So wird hier das gedankliche Zusammenführen von Leistungskriterien und Unterrichtsinhalten bereits durch die im Portfolio gestellten Aufgaben an die Frage nach der Relevanz für das eigene Lernen geknüpft.

Das Lerntagebuch wird von den Schülerinnen und Schülern der Stimm:Bildung wöchentlich und über die komplette Unterrichtszeit hinweg geführt. Es dient einer prozessbegleitenden Reflexion und verbindet eine kontinuierliche Selbstbeobachtung mit individuellen Zieldefinitionen.[24] Unter den Aspekten „Das war neu für mich“, „Das hat mir besonders Spaß gemacht“, „Das habe ich besonders gut gekonnt“ und „Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern“ werden jeweils die vorausgegangenen Unterrichtsstunden in den Blick genommen. Weiter gehende Vorgaben gibt es nicht.

Diskursives Denken wird hier u. a. dadurch herausgefordert, dass bei dieser auf die eigene Person gerichteten Reflexion deren äußere, auf den Unterricht bezogene Anknüpfungspunkte weitgehend offen gelassen werden. Es zeigt sich, dass diese Offenheit die Schülerinnen und Schüler zu ganz unterschiedlichen Bezugnahmen veranlasst. Zum Teil sind diese stark an Konventionen orientiert, wenn z.B. der eigene Lernprozess vor dem Hintergrund der bekannten Leistungskriterien betrachtet wird, an anderen Stellen dominiert eine Orientierung an individuell formulierten Kriterien. Weiterhin zeigt sich in den Tagebüchern mancher Schülerinnen und Schüler ein Festhalten an den selbst gesetzten Vorhaben über längere Phasen, was auf eine Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess schließen lässt.[25]

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine Portfolioarbeit wie die vorgestellte den Lernenden eine maßgebliche Hilfestellung beim Entwickeln von Diskursivität in der Auseinandersetzung mit der eigenen vokalen Praxis bieten kann. Dazu tragen Aufgabenstellungen bei, die den Lernprozess aus der Perspektive unterschiedlicher Fragestellungen und Bezugspunkte in den Blick nehmen. Manche dieser Denkanstöße sind unmittelbar situationsbezogen,

[24] Siehe GEUEN (2008).

[25] Ausführlicher bei DYLLICK (2011).

manche längerfristig angelegt. Sie knüpfen sowohl an Regeln der Verständigungsgemeinschaft, z.B. des Stimm:Bildungskurses, wie auch an persönlich empfundene Relevanz an und verlangen den Schülerinnen und Schülern begründete eigene Positionierungen und auch Entscheidungen ab. Auf diese Weise stellt sich genau das ein, was REICH als charakteristisch für die Handlungsebene der Reflexionen beschreibt: dass über die Inhalte hinaus auch die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Tuns reflektiert und hinterfragt werden.

Verortung musikalisch-ästhetischer Erfahrung innerhalb der didaktischen Handlungsebenen

REICHs Modell ist auf schulischen Unterricht im Allgemeinen ausgerichtet. Besonderheiten der künstlerischen Fächer und ästhetische Aspekte überhaupt finden bei ihm nur wenig Beachtung. In Hinblick auf die Tragfähigkeit des Modells im Bereich der Vokalpraxis ist die Frage, ob und wie die ästhetische Dimension von Musik im Modell der Handlungsebenen einen Platz finden kann, allerdings grundsätzlich zu klären. Es lässt sich zeigen, dass sich musikalisch-ästhetische Erfahrung, obwohl sie nicht explizit im Modell verankert ist, dort schlüssig verorten lässt. Im Folgenden sei dies kurz veranschaulicht. Der Begriff der Erfahrung wird ins Zentrum dieser Überlegungen gestellt, da er einerseits – in Form ästhetischer Erfahrung – zentraler Orientierungspunkt musikdidaktischer Konzeptionen ist und da er andererseits auch in der REICHschen Didaktik einen hohen Stellenwert innehat[26].

Setzt man die Charakteristika musikalisch-ästhetischer Erfahrung zu den REICHschen Handlungsebenen in Bezug, so lässt sich folgendes feststellen: Musikalisch-ästhetische Erfahrung setzt das Vorhandensein aller drei Handlungsebenen voraus, da sie in allen Ebenen zugleich wurzelt, d.h. sie hat immer Anteile in allen drei Ebenen. Weiterhin sind durch die Spezifik der ästhetischen Erfahrung, die ihr innewohnende Verbindung von sinnlichem Erleben und Erkenntnis, von Nähe und Distanzempfinden, von Bestimmbarem und be-

[26] Der Begriff der „Erfahrung“ im Zusammenhang mit musikalischen Praxen wurde von RICHTER (1976) durch seine Schrift „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation“ in den musikpädagogischen Diskurs eingebracht. Seither wurde er von verschiedenen Autoren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und unter variierender Begrifflichkeit ausdifferenziert, vgl. z.B. NYKRIN (1978), KAISER (1991; 1992; 1993; unter dem Begriff „musikalische Erfahrung“) sowie ROLLE (1999; unter dem Begriff „musikalisch-ästhetische Erfahrung“). Für REICH ist Lernen in idealtypischer Sicht grundsätzlich an eigene Erfahrungen innerhalb eines Vollzugs von Handlungen gebunden.

grifflich nicht Fassbarem, in ihr die Handlungsebenen besonders eng miteinander verbunden. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden einige Aspekte herausgegriffen, die den Beitrag der drei Handlungsebenen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung verdeutlichen. Diese Ausführungen orientieren sich in der Begrifflichkeit sowie in der gewählten Perspektive an der Darstellung ästhetischer Erfahrung bei BRANDSTÄTTER (2008).

Beitrag von Realbegegnungen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Ein für ästhetische Erfahrung konstitutives Element ist ihre ständige Rückbindung an das sinnliche Erleben, einhergehend mit einer Wahrnehmung, die auf die begrifflich nicht ausschöpfbare Vielfalt der Merkmale des Wahrgenommenen ausgerichtet ist. Hier zeigt sich eine Verbindung zur Handlungsebene der Realbegegnungen, in der nach REICH das Erleben in sinnlicher Gewissheit im Zentrum steht.[27] Auch die Charakterisierung der Qualitäten dieses Erlebens in Realbegegnung und ästhetischer Erfahrung weist viele Gemeinsamkeiten auf.

Für beide ist ein als unmittelbar empfundenes Erleben konstitutiv: In der Realbegegnung „sieht [das Subjekt] sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt und macht sich unmittelbar ein Bild über sie“ (REICH 2008: 144) und das Wahrgenommene wird dabei als Realität erlebt. Auch in der ästhetischen Wahrnehmung ist Unmittelbarkeit maßgeblich, sowohl in der Wahrnehmung des ästhetischen Objekts[28] als auch in der der eigenen Person. Letzteres zeigt sich besonders deutlich in der für ästhetische Erfahrung grundlegenden Eigenschaft der Selbstbezüglichkeit, genauer: im Erleben derselben. Bei REICH findet der Aspekt der Bewusstheit gegenüber dem eigenen Wahrnehmen keine explizite Erwähnung, doch lässt er sich stimmig innerhalb der Handlungsebene der Realbegegnungen verorten – als eine mögliche Perspektivnahme einer vorreflexiven Selbstbeobachtung[29]. Zur Unmittelbarkeit des Erlebens in seiner Ausrichtung auf das ästhetische Objekt trägt beim Hören

[27] Nach REICH werden Ereignisse dort „von uns sinnlich gewiss, d. h. als in unseren Sinnen präsent, erlebt“ (REICH 2008: 145).

[28] Ausführlicheres hierzu findet sich z.B. in BRANDSTÄTTERs phänomenologischen Betrachtungen zum „Doppelcharakter“ von Kunst, aufgrund dessen eine Erfahrung mit ihr über die zeichenhafte Deutung des Gezeigten hinaus auch immer ein Sich-Einlassen auf die sinnlichen Qualitäten, die ihm zueigen sind, beinhaltet (BRANDSTÄTTER 2008: 74–75).

[29] REICH beschreibt im Zusammenhang mit den o. g. didaktischen Rollen eine vorreflexive Beobachterperspektive, die sowohl die Möglichkeit zu Fremd- als auch zu Selbstbeobachtungen einschließt (siehe REICH 2008: 173).

von Musik vor allem deren immaterieller und vergänglicher Charakter bei. So manifestiert sich über den involvierenden Hörsinn der klingende Gegenstand allein in unserer Vorstellung. Dies kann ein hohes Maß an Teilhabe und an Identifikation mit dem Gehörten sowie, damit verbunden, ein starkes emotionales Affiziertsein zur Folge haben[30]. Bei ästhetischer Erfahrung im Zusammenhang mit eigenem Musizieren kann darüber hinaus auch eine Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit beim Hervorbringen der Musik mit hinzutreten. In der Vokalpraxis kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu, da beim Singen der Körper selbst das Instrument darstellt.

Innerhalb des als unmittelbar empfundenen Erlebens wird weiterhin in Realbegegnung und ästhetischer Erfahrung eine Wahrnehmung beschrieben, die in dem Sinne noch ‚ungeteilt' ist, dass sich dort das Wahrgenommene in einer Art unanalysierter Totalität zeigt. Dabei schreibt REICH dem Erleben in der Realbegegnung eine „sinnliche Gewissheit [zu], die auf alle Sinne zielt" (REICH 2008: 157), wobei der Wahrnehmung alle prinzipiell zugänglichen Momente offenstehen:

> „Wir erfahren diese Situation tatsächlich [...] in allen ihren konkreten Erscheinungsformen und nicht auf bestimmte reduziert, so sehr auch unsere Wahrnehmung in der Situation schon bestimmte Aspekte auswählen mag" (REICH 2008: 145).

Auch die ästhetische Erfahrung zeichnet sich, wie SEEL schreibt, durch einen hohen Grad von latenter oder offener Synästhesie, eben eine „Interaktion der Sinne" (SEEL 2000: 59) aus, die oft auch als solche wahrgenommen wird[31]. Einer in diesem Sinne ‚ungeteilten' Wahrnehmung offenbart sich eine Fülle an Merkmalen, die sich in ihrer Komplexität einer begrifflichen Zuordnung entzieht, oder, in den Worten Dieter MERSCHS: In ihr tritt ein „Überschuß [ein], der uns in jedem Moment ‚mehr' wahrnehmen läßt, als wir ‚wissen', ‚beachten' oder ‚ausdrücken' können" (MERSCH 2001: 284).[32]

---

[30] Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 136–140).

[31] SEEL betont, dass es sich dabei um ein „Spüren" handelt, das „noch nichts mit einer *reflexiven* Selbstbezüglichkeit zu tun" hat (SEEL 2000: 59–60).

[32] Auch KAISER spricht von einem „Totalitätscharakter" der Erfahrung (als Prozess), hebt damit aber die Kontextbezogenheit eines jeglichen musikbezogenen Erfahrungsprozesses hervor. Damit setzt er zwar einen anderen Fokus als die oben dargestellte Sichtweise einer ‚ungeteilten', synästhetischen Wahrnehmung, aber auch nach KAISER liegt nahe, dass verschiedene Sinne zugleich zu einer solchen Erfahrung beitragen: „In diesem [Erfahrungs-]Kontinuum gibt es keine Einschnitte und [...] es gibt keine Trennungen zwischen musikbezogenen und nichtmusikbezogenen Anteilen von Erfahrungen: Erfahrun-

Diese Fülle an Wahrgenommenem bildet den Ausgangspunkt für das für ästhetische Erfahrung charakteristische analog-bildhafte und zugleich divergente, d. h. auf eine Vielfalt von Interpretationen hin ausgerichtete Denken. Sowohl der Wahrnehmung in der ästhetischen Erfahrung als auch der Begegnung mit dem Realen wird dabei ein besonderes Potenzial zugesprochen: Sie können Brüche mit unseren Erwartungen zutage treten lassen. Wie REICH schreibt, konfrontieren uns als real erlebte Ereignisse manchmal mit Lücken, Unerklärbarkeiten und Uneindeutigkeiten, was einem sofortigen Ordnen oder Verstehen des Wahrgenommenen zuwider läuft.[33] Ähnliches beschreibt Christian ROLLE auch für die ästhetische Erfahrung. Auch in ihr kommt es im Vollzug der Erfahrung zuweilen zu einer Verunsicherung hinsichtlich des vorhandenen musikalischen Erfahrungswissens, die „unfähig macht, bislang vertraute Situationen in gewohnter Art zu ‚bewältigen'" (ROLLE 1999: 88). Ein solches Verunsichern früherer Einstellungen provoziert Neuorientierungen und fordert zu neuen Bedeutungskonstruktionen heraus.

Beitrag von Repräsentationen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Auch Repräsentationen im Sinne REICHs kommen in ästhetischer Erfahrung immer zum Tragen. Ästhetische Erfahrung befindet sich stets in einem „Spannungsfeld zwischen Bestimmbarem und Besonderem" (BRANDSTÄTTER 2008: 118) in der Weise, dass sie gegenseitig aufeinander verwiesen sind. Die Fähigkeit etwas (begrifflich) Bestimmbares wahrzunehmen ist nach SEEL eine Voraussetzung für ästhetische Wahrnehmung:

> „Denn nur wer etwas Bestimmtes vernehmen kann, kann von dieser Bestimmtheit, oder genauer: kann von der Fixierung auf dieses Bestimmen auch absehen" (SEEL 2000: 51–52).

Das Besondere – mit SEEL, das „ästhetische Erscheinen" – eines ästhetischen Objekts lässt sich also nur über die Bezugnahme auf Bestimmtheiten erfassen.

Im Zusammenhang mit Bestimmtheiten dieser Art finden sich auch in der ästhetischen Literatur die inzwischen durchaus auch umstrittenen Begriffe der „Repräsentation" oder der „Repräsentationsfunktion" von Kunstwerken, von BRANDSTÄTTER zusammengefasst als „die Funktion von Kunstwerken, für etwas anderes zu stehen, auf etwas anderes außerhalb ihrer selbst zu verweisen" (BRANDSTÄTTER 2008: 78). Dieses „Stehen-für" kann sowohl auf externe

---

gen bilden eine Einheit von unterschiedlichen gegenständlichen und subjektbezogenen Momenten" (KAISER 1995: 33).

[33] Siehe REICH (2005: 103–104).

Wirklichkeitsphänomene als auch auf innermusikalische Phänomene[34] bezogen sein. Das Erfassen der Repräsentationsfunktion ist nach BRANDSTÄTTER ein Teil der Erfahrung eines Kunstwerks und vollzieht sich als individuelle Bedeutungszuweisung, indem das Wahrgenommene in ein Netz von persönlich hergestellten Bezügen eingebettet wird[35]. Auch REICH charakterisiert Repräsentationen im Sinne eines Stehens „*für* etwas" (REICH 1998a: 12). Er betont jedoch die perspektivischen Festlegungen, mit denen Repräsentationen verbunden sind. Wie bereits dargestellt bezieht sich REICHs Handlungsebene der Repräsentationen in der Didaktik in erster Linie auf „konventionell geregeltes Wissen und Verhalten" (REICH 2008: 157). Auch ein so verstandenes (Vor-)Wissen lässt sich aber – sieht man von der eher negativen Einfärbung bei REICH ab – als Bestandteil ästhetischer Erfahrung im Sinne BRANDSTÄTTERS und SEELS auffassen.

Beitrag von Reflexionen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Zentrales Merkmal der Ebene der Reflexionen ist Diskursivität. Über die Beschäftigung mit den Dingen hinaus findet ein Reflektieren und Hinterfragen der dem eigenen Denken und der Kommunikation zugrunde gelegten Regeln und Voraussetzungen statt. Diese Betrachtungen richten sich auf verwendete Konventionen, rekurrieren auf frühere Diskurse und reflektieren das in sinnlicher Gewissheit Erlebte.

Im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung erscheint recht offensichtlich, dass Diskursivität im Austausch über die gemachte Erfahrung eine wichtige Rolle spielt, sei es z.B. bei einer gemeinsamen Diskussion über das Gehörte und insbesondere auch beim Begründen ästhetischer Urteile. Darüber hinaus findet Diskursivität aber auch im Vollzug der ästhetischen Erfahrung in der Art eines Diskurses mit sich selbst statt, indem z.B. Repräsentationen hinterfragt und reflektiert werden oder indem sich ein ästhetisches Urteil herausbildet. Hierbei sind z.B. stilistische Besonderheiten des Gehörten, Sich-Identifizieren oder ästhetische Distanz, das Spannungsfeld, das durch die Begrenztheit von Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess entsteht etc. von Bedeutung. Auch der eigene Wahrnehmungsprozess und die eigene Rolle in-

[34] BRANDSTÄTTER führt hier erläuternd aus, dass in der Musik selbst bei Verweigerung jeglicher Bezugnahme auf außermusikalische Phänomene immer eine Bezugnahme auf innermusikalische Phänomene stattfindet (z.B. durch eine Orientierung an Gattungen, Formtypen, Gestalten oder den Stand des musikalischen Materials). Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 78).

[35] Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 78).

nerhalb der ästhetischen Erfahrung können zum Gegenstand der Betrachtung werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass durch das der ästhetischen Erfahrung eigene Wechselspiel verschiedener Perspektivnahmen (resultierend aus divergentem Denken, wechselndem Fokus der Wahrnehmung, Wechsel zwischen begrifflichem Sich-Festlegen und Verzicht darauf, sympathetischem Mitvollzug und Distanznahme etc.) Diskursivität konstitutiver Bestandteil ästhetischer Erfahrung ist.

Diese Überlegungen verdeutlichen, wie die drei Handlungsebenen in der ästhetischen Erfahrung zusammenwirken. Wie gezeigt wurde, setzt ästhetische Erfahrung das Vorhandensein aller drei REICHschen Ebenen voraus. Ein Berücksichtigen aller Ebenen im Unterricht allein ist aber noch keine Garantie dafür, dass das Eintreten ästhetischer Erfahrung begünstigt wird. Dies verlangt ein Mitbedenken der ästhetischen Dimension von Musik in der Unterrichtsgestaltung. Welche Ansatzpunkte sich hierfür aus den oben dargestellten Überlegungen ergeben, möchte ich an dieser Stelle nur anhand einiger Beispiele veranschaulichen. Eine ausführliche Betrachtung erfolgt in meiner Dissertation.

Einen gewichtigen Beitrag zu ästhetischer Erfahrung kann zunächst eine Musikpraxis leisten, die vielfältige ästhetische Realbegegnungen ermöglicht. Ein hierfür zuträglicher Faktor ist Vielseitigkeit der musikalischen Praxis, vielseitig z.B. in Bezug auf das gewählte Repertoire, die Herangehensweisen oder den Fokus der Aufmerksamkeit im Prozess des Musizierens. Ein Blick ins Detail zeigt dabei eine Fülle an Elementen, die die spezifische Beschaffenheit musikalischer Praxis ausmachen und durch deren Hineinspielen in den Wahrnehmungsprozess eine Realbegegnung überhaupt erst zu einer ästhetischen wird. Dies kann das Wahrnehmen einer musikalisch angereicherten Spannung vor dem Beginn oder nach dem Ende eines Liedes sein, das gestalterische Zusammenspiel mit anderen Sängerinnen und Sängern oder das Erleben eines Zusammenhangs zwischen eigener Stimmgebung und angestrebtem musikalischen Ausdruck.

Außerdem trägt zur Entfaltung ästhetischer Erfahrung aber auch ein gemeinsames Erarbeiten von Konventionen bei, die zukünftiger ästhetischer Erfahrung als Orientierungspunkte dienen können. Ein Beispiel hierfür wäre ein Entwickeln des Vorstellungsvermögens im harmonischen Bereich, das sich an – je nach musikalischem Kontext – gebräuchlichen Strukturen orientiert.

Ein für ästhetische Erfahrung grundlegender Aspekt ist weiterhin das Initiieren von Diskursivität im Bereich des Ästhetischen, sowohl in der Vorbereitung

musikalischer Praxis und ihrer Begleitung als auch in der weiterführenden reflexiven Vertiefung.

Die hier vorgestellten Überlegungen beziehen sich in weiten Teilen auf musikalisch-ästhetische Erfahrung im Allgemeinen. In Hinsicht auf Vokalpraxis ließen sich noch weitere Schwerpunkte und Besonderheiten von ästhetischer Erfahrung speziell in diesem Bereich herausarbeiten, die wiederum auch Niederschlag in den Ebenen finden würden, z.B. unter dem Aspekt der besonderen körperlichen Involviertheit beim Singen.

Fazit

Die hier vorgestellten Überlegungen zu einer Adaption von REICHs Modell der didaktischen Handlungsebenen für die Vokalpraxis lassen das Modell als tragfähiges Reflexionsinstrument für diesen Bereich des Musikunterrichts erscheinen.

Einige Fragen, deren Klärung für eine Anwendung des Modells in der Vokalpraxis relevant sind, wurden an dieser Stelle noch nicht diskutiert und bedürften einer weiteren Betrachtung. So ist z.B. anhand der REICHschen Theorie nicht immer klar zu erkennen, wann eine Unterrichtssituation potenziell „unmittelbares Erleben“ (REICH 2008: 157) ermöglicht und damit der Ebene der Realbegegnungen zugeordnet werden kann und ab welchem Grad an didaktischer Aufbereitung von Repräsentationen gesprochen werden muss. REICH beschreibt die Vermittlung von Unmittelbarkeit prinzipiell als möglich[36], bleibt aber in der Konkretisierung der Unterscheidung zwischen ‚Welt‘ und künstlichem Arrangement eher unscharf. Auch die Frage, in welchem Umfang und in welchen Bereichen Repräsentationen im Unterricht – insbesondere mit Blick auf die Vokalpraxis – gewinnbringend sind, sollte weiter verfolgt werden.

Weiterhin ist anzumerken, dass innerhalb des REICHschen Modells, das auf einen Unterricht bezogen ist, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht, noch eine weitere Ausdifferenzierung in Hinblick auf Besonderheiten im Umgang mit Musik stattfinden müsste. Hier wäre u. a. die bereits erwähnte Möglichkeit des ‚Denkens in Musik‘ zu berücksichtigen.

Trotz der noch offenen Fragen lässt sich bereits jetzt feststellen, dass das Modell für die Vokalpraxis in der Schule eine gewinnbringende Perspektive eröffnet. Zunächst bietet es einen Betrachtungsrahmen für eine differenzierte Reflexion über Unterricht im Bereich der Vokalpraxis. Darüber hinaus zeigt

[36] Siehe REICH (2008: 177).

sich, dass diese Perspektivnahme es möglich macht, in der Praxis tendenziell vernachlässigte Aspekte der Arbeit mit der Stimme greifbar werden zu lassen, vor allem auf der Ebene der Reflexionen. Dabei wird der Blick auf die oft vorherrschende unterrichtliche Monokultur gerichtet und ein Bewusstsein für den Wechsel von und die Bezugnahme zwischen den Handlungsebenen geschaffen. Und schließlich kann das Modell, als Instrument für die Unterrichtsplanung genutzt, auch aufseiten der Lehrenden diskursive Herangehensweisen unterstützen, indem es dazu anregt, in neuen Bezügen zu denken und zugleich vermeintliche Notwendigkeiten zu hinterfragen und auf ihren Nutzen hin zu überprüfen.

LITERATURVERZEICHNIS

BRANDSTÄTTER, U. 2008. *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

BRINKMANN, R., KOSUCH, M., Stroh, W. M. 2001. *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater*. Oldershausen: Lugert.

DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*, hg. von Jo Ann Boydston. 2008. Carbondale: Southern Illinois University Press (The Middle Works 1899–1924. Bd. 9).

———. 1925. *Experience and Nature*, hg. von Jo Ann Boydston. 2008. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press (The Later Works 1925–1953. Bd. 1).

DYLLICK, N. 2011. „Ein allgemeindidaktisches Modell als Schlüssel zu einem erweiterten Verständnis von Vokalpraxis in der Schule? Kersten Reichs Modell der ‚didaktischen Handlungsebenen'." In *Singen und Lernen* (Musik im Diskurs. Bd. 24), hg. von Thomas Greuel, Ulrike Kranefeld und Elke Szczepaniak. Aachen: Shaker. 24–44.

GEUEN, H. 2008. „Das kann ich schon. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernwegsgestaltung im Musikunterricht." In *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr, München: Allitera. 55–69.

HELMKE, A. 2006. „Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem ‚Kerngeschäft' der Schule." *Pädagogik*, Jg. 58, H. 2. 42–45.

KAISER, H. J. 1995. „Musikerziehung/Musikpädagogik.“ In *Kompendium der Musikpädagogik*, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel: Bosse. 9–41.

———. 1993. „Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘.“ In *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, hg. von Hermann Josef Kaiser, Eckhard Nolte und Michael Roske, Mainz: Schott. 161–176.

———. 1992. „Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung.“ In *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen*, hg. von Hermann Josef Kaiser, Essen: Die Blaue Eule. 100–113.

———. 1991. „Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie.“ In *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: ein Fach im Umbruch*, hg. von Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz, Stuttgart: Metzler. 54–77.

MERSCH, D. 2001: „Aisthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung.“ In *Wahrnehmung und Medialität*, hg. von Erika Fischer-Lichte u.a., Tübingen und Basel: A. Francke. 273–299.

MEYER, H. 2007 [2004]. *Was ist guter Unterricht?* 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.

NYKRIN, R. 1978. *Erfahrungserschließende Musikerziehung*. Regensburg: Bosse.

REICH, K. 2008 [2002]. *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4., durchges. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

———. 2005. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

———. 1998a. *Die Ordnung der Blicke*. Band 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.

———. 1998b. *Die Ordnung der Blicke*. Band 2: *Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.

RICHTER, C. 1976. *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

ROLLE, C. 1999. *Musikalisch-ästhetische Bildung*. Kassel: Bosse.

SCHARF, H. 2007. *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. (Diss. Heidelberg 2005). Aachen: Shaker.

SEEL, M. 2000. *Ästhetik des Erscheinens*. München und Wien: Hanser.

TIEMANN, W. 1994. „Do, de, do, ich fühl' mich heute wundervoll! Ein Weg, Kinder durch besseres Körpergefühl zu lebendigem Singen zu führen." *MuB*. H 26. 13–15.

WEINERT, F. E. 2002 [2001]. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit." In *Leistungsmessung in Schulen*. 2. Aufl., hg. von Franz E. Weinert. Weinheim: Beltz. 17–32.

Nina Dyllick

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnenbäumen 87
D-50668 Köln

E-Mail: Nina.Dyllick@hfmt-koeln.de

NINA DYLLICK

Vocal Practice in Schools –
By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

SUMMARY

Parallel to the growing determination of making music in German schools over the past couple of years, singing in the classroom is receiving more and more attention. This is becoming apparent in praxis as well as in didactical discourse. A frequently seen characteristic of the instruction of vocal practice, however, is an one-sidedness concerning its purpose and teaching methodology. Basic didactical principles such as the development of the learner's autonomy or the variability of approach are rarely considered and the real potential of singing for the development of music-related skills is often wasted.

This is where the thoughts presented in this article come into consideration. They follow the cognitive interest to differentiate the potentiality of learning and teaching vocal practice while showing how and to which extent it can contribute towards a music-related learning.

The scope regarding these thoughts originates from the systemic constructivist pedagogy – in specific Kersten REICH'S paradigm of "Ebenen didaktischen Handelns" (levels of didactic actions). REICH uses this paradigm to describe didactical processes in their entirety. He distinguishes between three different levels of didactic actions that coincide with certain prospects of those involved: *Realbegegnungen* (real encounter) in sensuous certainty, *Repräsentationen* (representation) taking recourse to conventions and *Reflexionen* (reflection), the level on which discourse occurs. Didactics in REICH'S terms takes all three levels into consideration, in their variety and reciprocity.

REICH'S paradigm will be adapted for use in vocal practice and differentiated further by taking music-specific and especially characteristics affecting singing into consideration. It will become clear that this point of view allows a sophisticated description of vocal practice and its potential for learning. At the same time those aspects tending to be neglected will emerge clearly. Reflectivity concerning singing, amongst other things, will experience strengthening.

The compatibility of REICH'S paradigm with music-aesthetical experiences is regarded as a premise for its sustainability concerning music didactical is-

sues. REICH himself does not incorporate aesthetical aspects in his considerations, but it will be shown that a localisation is possible. Music-aesthetical experiences always are rooted in all three levels of didactic actions and by reason of its nature those levels are exceedingly closely connected.

LARS OBERHAUS, JULIA VON HASSELBACH,
ANDREAS GLATZ, DETLEF OESTERREICH, EVA SCHULZE

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs

1 Hintergrund und Ziele

In Baden-Württemberg schreibt der Bildungsplan an Grund- und Hauptschulen seit 2004 den Zusammenschluss mehrerer Fächer in Form von Fächerverbünden vor.[1] Von dieser Zusammenführung ist auch das Fach „Musik" betroffen. In der Grundschule findet sich dieses gemeinsam mit „Heimat- und Sachunterricht" und „Bildende Kunst/Textiles Werken" im Fächerverbund „Mensch – Natur – Kultur" (MNK) und in der Hauptschule v. a. gemeinsam mit „Sport" und „Bildender Kunst" in „Musik – Sport – Gestalten" (MSG) wieder. Der Bildungsplan gibt allerdings keine Auskunft darüber, wie künstlerische Fächerverbünde in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden sollen.[2] Da es den Schulen selbst überlassen bleibt, wie sie das Stundenkontingent einsetzen, ist es grundsätzlich möglich, dass Musikunterricht völlig entfällt. Unklar ist zudem, ob Fächerverbundsstunden von einer einzelnen Lehrkraft oder von einem Lehrendenteam durchgeführt werden sollen.

> „Wie kann der Unterricht organisiert werden? Kann das eine Person leisten? Braucht man ein Team? Führt man ein Kurssystem ein? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Grundkursen und Projekten, Fachlichkeit und überfachlichen Kompetenzen?" (FRIEDRICH-WITTIG, KORN 2006: 14)

Die künstlerischen Fächerverbünde stehen in der Kritik. Beanstandet wird der Verlust fachspezifischer Anteile durch weitgehend fachfremd erteilten Unterricht. In Folge der Fächer-Summierung werden individuelle Fähigkeiten nicht

[1] Siehe Bildungsplan 2004.

[2] Der Begriff „künstlerischer Fächerverbund" bezieht sich auf künstlerische Anteile in Fächerverbünden.

mehr gefördert, und fachbezogene Leistungen sind in der Notengebung nicht mehr erkennbar.[3]

Im Rahmen einer Untersuchung des Landesmusikrats Baden-Württemberg im Schuljahr 2007/08 (an 3000 Grund- und Hauptschulen) hat sich herausgestellt, „dass nur 22% der Grundschulkinder mit qualifiziertem Musikunterricht versorgt werden, wo doch an 50% der befragten Grundschulen mindestens eine, wenn nicht mehrere Fachkräfte zur Verfügung stehen“ (FUCHS 2008: 5). Mehr als die Hälfte der MNK-Lehrkräfte fühlt sich mit musikpädagogischen Aufgaben überfordert. Zudem fallen Angaben über interdisziplinäre und projektorientierte Arbeit mit 10,9% gering aus. Summarisch kann festgehalten werden, dass „Musik eindeutig als Verliererin im Fächerverbund MNK dasteht und unter der Vielzahl heimat- und sachkundlicher Themen lediglich eine Zubringerrolle zu erfüllen hat“ (FUCHS 2008: 5). Trotz aller berechtigten und verständlichen Skepsis sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass künstlerische Fächerverbünde eine nicht zu unterschätzende Herausforderung im Hinblick auf die Annäherung der Künste im 20./21. Jahrhundert darstellen und besondere Qualifikationen der Lehrenden im Hinblick auf die Planung und Durchführung des Unterrichts verlangen.[4] Sollen die künstlerischen Fächerverbünde nicht in einer beständigen Kritik und der Forderung nach ihrer Abschaffung stagnieren, bietet sich alternativ die Auseinandersetzung mit integrativen Potenzialen der Fächer sowie mit kooperativen Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts durch mehrere Lehrende aus unterschiedlichen Fachdisziplinen an.

In einer empirischen Studie wurde deshalb untersucht, „ob“ und wenn ja „wie“ ***K**ooperative **U**nterrichtsplanung von **L**ehrenden**T**eams* (**KULT**) in den künstlerischen Fächerverbünden Baden-Württembergs gelingen kann. Der von einzelnen Lehrkräften durchgeführte Unterricht des Fächerverbunds (Phase UEL) wurde hierzu mit dem von interdisziplinär zusammengesetzten Lehrendenteams kooperativ geplanten und im Anschluss jeweils einzeln durchgeführten Unterricht (Phase KULT) verglichen. Somit wurden Potenziale von Prozessen kollegialer Planung sowie die Durchführbarkeit und Wirkung interdisziplinärer Stundenkonzepte untersucht. Es wurden im Bildungsplan verbindlich vorgeschlagene Kompetenzfelder der Fächerverbünde berücksichtigt und

[3] Die Frage nach der Effizienz künstlerischer Fächerverbünde hat erneut an Aktualität gewonnen, da 2008 auf der Kultusministerkonferenz beschlossen wurde, die Fächer Musik, Kunst und Sport an der Grundschule in einen Studienbereich „Ästhetische Bildung“ zusammen zu fassen. Siehe KMK (2008); MUSIKRAT (2010).

[4] Vgl. OBERHAUS (2009).

ein speziell für diese Studie entwickeltes Konzept zur kooperativen Unterrichtsplanung hinsichtlich seiner Praktikabilität erprobt. Ziel war die Professionalisierung von Lehrenden im Hinblick auf neue Herausforderungen im Bereich interdisziplinären Arbeitens in künstlerischen Fächerverbünden unter Rückgriff auf die an Schulen vorhandenen Ressourcen. Aus spezifisch musikpädagogischer Perspektive stand die Frage im Mittelpunkt, ob Musik durch KULT (wieder) mehr an Bedeutung und Raum im Unterricht künstlerischer Fächerverbünde gewinnen kann.[5]

2 Forschungsstand

Auch wenn nur wenig Forschung zu Planungsprozessen von LehrerInnen existiert, gibt es mehrere Zusammenstellungen bisheriger Befunde.[6] Seit Ende der 1970er Jahre wurde in den USA untersucht, inwiefern sich didaktische Konzepte im Bereich der Unterrichtsplanung bewähren. Die Studien konzentrierten sich auf die Erfassung Subjektiver Theorien (*teacher Thinking*). Aus methodischer Sicht wurden Lautes Denken, *stimulated recall*, *policy capturing study*, Tagebuchaufzeichnungen, Strukturlegetechnik bzw. *repertory grid technique* zu bestimmenden Untersuchungsverfahren. Diese wurden durch Fragebögen, Feldbeobachtungen und Deskriptionen ergänzt. Viele Untersuchungen zeigen, dass in Unterrichtsplanungen zumeist Entscheidungen über Inhalte gegenüber Zielen und Methoden dominieren.[7]

Im Bereich der Musikpädagogik stehen seit den 1970er Jahren Untersuchungen zur Unterrichtsplanung im Kontext fachdidaktischer Fragestellungen.[8] Ralf MEIßNER vergleicht verschiedene Musik-Lehrpläne und geht davon aus, dass diese „Rückschlüsse zulassen auf Denkmuster, die den curricularen Individualkonzepten von Musiklehrern zugrunde liegen“ (MEIßNER 1996: 81). Er kritisiert Individualstrategien und fordert eine verstärkte Orientierung am Lehrplan als verbindliches Planungsinstrument. Die qualitative Untersuchung

---

[5] Die Studie wurde vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert und von der Pädagogischen Hochschule Weingarten kofinanziert. Die Durchführung erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Berliner Institut für Sozialforschung.

[6] Zusammenfassend siehe HAAS (1998: 38–49) sowie BROMME (1981; 1985). Der Begriff Unterrichtsplanung ist vielschichtig und wird uneinheitlich verwendet. Im schulischen Alltag hat sich ein Verständnis von Unterrichtsplanung als ‚Drehbuch’ durchgesetzt.

[7] Siehe CLARK, PETERSON (1986: 258) sowie HAAS (1998: 16ff.).

[8] Siehe OTT (1980); KAISER, NOLTE (1989).

über individuelle Planungsstrategien von Musiklehrenden von Anne NIESSEN steht im Gegensatz zu den Ergebnissen von Meißner. Sie bewertet die Individualstrategien positiv, da insbesondere biographische Bezüge als Erfahrungen das eigene Planungshandeln beeinflussen. Somit prägt „die Bedeutsamkeit, die der Gegenstand Musik für die Lehrer selbst besitzt, ihre Individualkonzepte" (NIESSEN 2006: 332).

In Untersuchungen zur Unterrichtsplanung werden methodische Möglichkeiten einer *kooperativen* Planung nicht explizit thematisiert.[9] Eine Ausnahme bildet eine Untersuchung von Richard D. HAWTHORNE, in der acht Lehrendenteams, die noch keine Unterrichtserfahrung besaßen, gemeinsam Unterricht für Elemantarstufenschüler vorbereiteten.[10] Die auf Tonband aufgenommenen Planungen bestätigen eine Priorität von Inhalten, da nur 5,9% der Entscheidungen auf Ziele gerichtet waren. Zudem wurden viele Planungen im Unterricht nicht umgesetzt.

Im Rahmen von aktuellen Maßnahmen zur (kooperativen) Schulentwicklung sind nicht nur Selbst- und Fremdevaluation bedeutsam, sondern auch die „Zusammenarbeit im Kollegium" (ACKERMANN, RAHM 2004: 8) wird gefordert. In der Evaluation des Förderprojekts *Lehrer im Team − Qualitätsentwicklung an der Schule* hat sich gezeigt, dass ein Gelingen von Unterrichtsentwicklungsprozessen in hohem Maße davon abhängt, „inwieweit Teamarbeit und Kooperationsstrukturen in der Schule zur Gestaltung und Reflexion von Unterrichtsentwicklung genutzt werden" (BASTIAN, ROLFF 2001: 21).[11] Wünschenswert sind Lehrkräfte, die „untereinander kooperieren, Entwicklungsprozesse gestalten und evaluieren können und so ihren Unterricht als Teil einer schulischen Gemeinschaftsaufgabe sehen" (BASTIAN, ROLFF 2001: 6).

3 Methoden

3.1 Voruntersuchung

Zur Klärung der Ausgangslage und zur Fallauswahl wurde im November 2008 eine telefonische Umfrage an 15 Grundschulen und 15 Hauptschulen des Landes Baden-Württemberg durchgeführt. Gefragt wurde nach den Stundenzahlen der Fächerverbünde, nach den beteiligten Lehrkräften und ihrer Ausbildung, nach der Einstellung zum jeweiligen künstlerischen Fächerverbund und der

[9] Vgl. auch HAAS (1998); HELMKE (2003); MEYER (1993) sowie PETERßEN (2000) und BECKER (1991).

[10] Siehe HAWTHORNE (1968: 150); vgl. dazu auch HAAS (1998: 15).

[11] Siehe HERRMANN (2002).

Bereitschaft zur Teilnahme an einer Untersuchung.[12] Obwohl nach Einschätzung der RektorInnen die Bereitschaft zu einer möglichen Teilnahme an einer Studie bei 60% lag, stellte sich eine nur sehr geringe Bereitschaft zur Teilnahme auf Seiten der LehrerInnen heraus, die aus unterschiedlichen Gründen, wie mangelnde Fachlehrkräfte zur Teambildung, zu große Arbeitsbelastung oder eine sehr negative Einstellung zum Fächerverbund, die Teilnahme absagten. Die Untersuchung konnte nur durchgeführt werden, weil eine – im Bildungsplan der Grundschule auch vorgesehene – Erweiterung des Kreises der möglichen Fachlehrkräfte durch SportlehrerInnen vorgenommen wurde. Da diese Fächerkombination eine größere Vergleichbarkeit des Fächerverbunds MNK an der Grundschule mit dem Fächerverbund MSG an der Hauptschule bedeutete, war es eine willkommene Lösung für die geplante Untersuchung.

3.2 Fallbeschreibung

An einer Grundschule sowie an einer Hauptschule in städtischen Gebieten des Landes Baden-Württemberg wurde jeweils ein Team aus drei Lehrkräften gebildet, die den entsprechenden künstlerischen Fächerverbund in drei Klassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe bzw. in drei Zügen der altersgemischten Orientierungsstufe (5./6. Klasse) unterrichten bzw. unterrichten könnten. Jedes Teammitglied wies eine fachliche Ausbildung oder Tätigkeit in drei sich möglichst ergänzenden Bereichen auf. Die sechs Lehrkräfte erhielten den Auftrag, zunächst sechs Stunden so zu planen und zu unterrichten, dass sie die Ziele und Aufgaben des Fächerverbunds möglichst gut erfüllen. Darauf folgte ein Workshop zu kooperativer Unterrichtsplanung. Die sechs daraus hervorgegangenen gemeinschaftlich erarbeiteten Stundenkonzepte pro Lehrenden-Team wurden ebenfalls einzeln durchgeführt und evaluiert, d.h. der Unterricht von Einzellehrenden (= Phase UEL, 36 unterschiedliche Unterrichtsentwürfe und Durchführungen) wurde mit dem kooperativ von Lehrendenteams geplanten Unterricht (= Phase KULT, 12 unterschiedliche Unterrichtsentwürfe, aber ebenfalls 36 Durchführungen) verglichen. Im Folgenden werden die Lehrendenteams der Schulen stichpunktartig beschrieben:

[12] Die Antworten wurden von den jeweiligen RektorInnen der Schulen gegeben. Die Voruntersuchung war als Zufallsstichprobe geplant. Allerdings haben 10 Hauptschulen ihre Aussage verweigert. Insofern kann diese Vorerhebung nur in Bezug auf die Grundgesamtheit der 15 Grundschulen als repräsentativ angesehen werden.

Grundschule	Studium/ Fachunterricht	Derzeit erteilter Unterricht	Weitere relevante Qualifikationen/ Interessen
Frau TEDEG	Technik, Deutsch, Geschichte	Klassenlehrerin, alles außer Sport und Religion	Sport; Fagott; Klavier; Holzarbeiten, Metallschweißarbeiten; Fortbildung in Bildender Kunst
Frau MÄGER	Musisch-Ästhetischer Gegenstandsbereich[13] (Musik, Kunst, Technisches Werken und Sport), Evangelische Religion	ausschließlich Musik (an Hauptschule)	Sport; Kirchenmusik-Examen, Chorleitungserfahrung
Herr HUSDEAU	Heimat- und Sachunterricht; Deutsch, Anfangsunterricht	Sport, Technik (früher auch Kunst und etwas Musik)	Theaterpädagoge (Tanz, Stockkampf, Stimmbildung); Kunstturnen; Schlagzeug

Tabelle 1: Unterricht und Qualifikationen des Lehrendenteams der Grundschule

- Durchschnittsalter des Teams: 39 Jahre (SD 3,6),
- MNK-Kontingent: 25 Jahreswochenstunden,
- Alle ca. sechs JWS pro Schuljahr werden von einer einzigen Lehrkraft erteilt,
- verlässliche Ganztagsschule (8.00 bis 16.00 Uhr); nachmittags neun AGs (Töpfern, Kunst, Kochen, Zirkus, Theater, Sport/Fußball, Judo, Klettern, Theater, Chor und eine Instrumental-AG); instrumentaler Einzel- und Gruppenunterricht für selbst zahlende Kinder in Kooperation mit der Musikschule,
- ‚gutbürgerliches' Einzugsgebiet aus Wohnsiedlung.

[13] Der musisch-ästhetische Gegenstandsbereich (MÄG) bestand aus den Fächern Musik, Kunst und Sport (Grundschule). Aus diesen drei Fächern wurden ein Schwerpunkt- und ein Neigungsfach ausgewählt.

Hauptschule	Studium	Derzeit erteilter Unterricht	Weitere relevante Qualifikationen/ Interessen
Frau HAUSWIK	Hauswirtschaft und Kunst	Deutsch, Englisch, Hauswirtschaft, Darstellendes Spiel, WAG, teilweise auch WZG , MNT	Zusatzstudium Darstellendes Spiel
Frau DEMÄG	Deutsch, MÄG	Musik, Deutsch	Sport
Herr SPOMATE	Sport, Mathematik, Technik	Klassenlehrer, alles außer Musik und Kunst	Begleitung des Morgensingkreises auf der Gitarre, ehemals Leistungssportler, jetzt neu im Kampfsport.

Tabelle 2: Unterricht und Qualifikation des Lehrendenteams der Hauptschule

- Durchschnittsalter des Teams: 44,7 Jahre (SD 9,8),
- MSG-Kontingent: 30 Jahreswochenstunden (27 + 3 in Klasse 10),
- Aufteilung der sechs JWS in der Orientierungsstufe (5./6. Klassen gemischt) auf drei Fachlehrende (= Fachunterricht) in 3 Stunden Sport, 2 Stunden Musik und 1 Stunde Darstellendes Spiel (statt Kunst),
- Ganztagsschule (8.00 bis 15.30 Uhr); nachmittags Keyboard-AG, Kunst-AG, Fußball und Klettern; überwiegend integrierte Lernzeiten und betreute Hausaufgaben statt weiterer AG's,
- Brennpunktschule mit einem Anteil von über 75% SchülerInnen mit Migrationshintergrund trotz eines gutbürgerlichen Einzugsgebiets, da alternative Privatschule in der Umgebung vorhanden.

3.3 Workshop zur Kooperativen Unterrichtsplanung

In einem Workshop wurde den drei Lehrenden des jeweiligen Teams ein Modell zur kooperativen Unterrichtsplanung vorgestellt und zunächst gemeinsam ‚durchgespielt'. Im KULT-Konzept, dessen Struktur im Folgenden skizziert wird, wurden Methoden der Kollegialen Praxisberatung, der Dialogischen Int-

rospektion, der Kreativitätsforschung und der Strukturlegetechnik miteinander kombiniert:[14]

Zunächst übernimmt jede/r Anwesende eine der drei Rollen: Die/Der GastgeberIn richtet den Raum her, begrüßt und verabschiedet und erstellt die To-Do-Listen (v.a. Materialien). Die/Der ZeitwächterIn erinnert an die Zeit und sorgt für neue Terminvereinbarungen. Die Chairperson moderiert die einzelnen Phasen und gestaltet deren Übergänge.[15]

1.) *Anregen:* In der Anregungsphase macht sich jede/r Einzelne Notizen zu einem vorher gemeinsam festgelegten Kompetenzfeld aus dem Bildungsplan.

2.) *Erzählen:* Die Notizen werden ohne Kommentare von den anderen und ohne Bezugnahmen auf von anderen Erzähltes verbalisiert. In einer weiteren zweiten Runde ist Raum für Ergänzungen des eigenen Berichts (Resonanzen auf Gehörtes, jedoch keine Gruppendiskussion).[16]

3.) *Notieren:* Jede/r Einzelne schreibt ihre/seine Unterrichtsideen auf Karteikarten auf, so dass sich ein Pool von verschiedenen Strukturmomenten ergibt.

4.) *Sortieren:* In Form eines Kartenspiels (Strukturlegetechnik) werden die Karteikarten sortiert. Hierzu wird zunächst von jeder/m Teilnehmenden jeweils eine zentrale Idee als Karte ausgespielt. Diese drei nebeneinander liegenden Karten bilden die Ausgangsbasis für drei zu entwickelnde Unterrichtsentwürfe. Anschließend werden die restlichen Karteikarten der Reihe nach ausgespielt, d.h. jeweils einem passend erscheinenden Stapel angegliedert oder es werden auch bereits gelegte Karten umsortiert, die inhaltlich bzw. zeitlich nicht (mehr) passend erscheinen. Diese können in einen ‚Reservekorb' zur Seite gelegt werden. Jeder Sortiervorgang wird kurz kommentiert. Sind alle Karten ausgelegt bzw. aussortiert, übernimmt jede/r SpielerIn einen Stapel und ordnet die Elemente untereinander in Form eines zeitlichen Ablaufs. Dieser Ablauf wird vorgestellt und gemeinsam besprochen.

5.) *Ausarbeiten:* Jede/r Einzelne erstellt im Anschluss an das Treffen einen Ablaufplan für den übernommenen Entwurf. Jede/r lässt den beiden anderen den Unterrichtsentwurf und die benötigten Medien, Materialien etc. nach Absprache gemäß To-Do-Liste zukommen.

---

[14] Siehe das Fünf-Phasen-Modell des kreativen Prozesses: Vorbereitung, Inkubation, Erkenntnisse, Evaluation und Elaboration; HOLM-HADULLA (2005); SCHÖNBERGER (2009: 35); zur Strukturlegetechnik siehe SCHEELE (1992).

[15] Siehe hierzu SCHLEE (2008: 104ff.).

[16] Diese ersten beiden Phasen entsprechen einer Dialogischen Introspektion in der Gruppe nach KLEINING. Vgl. KLEINING, BURKART (2001) sowie HASSELBACH (2010).

In einem solchen Workshop-Treffen werden drei Unterrichtsstunden gleichzeitig geplant. Hierdurch wird der Zeitaufwand für die intensive kooperative Planung im Vergleich zum Zeitaufwand für die Einzelplanung von drei interdisziplinären Unterrichtsstunden kompensiert. Jede/r soll vom fachlichen Know-how der anderen profitieren.

3.4 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign bestand aus zwei Teilen. Zum einen sollten in den Ergebnissen regelhafte Kausalmechanismen aufgezeigt und zum anderen Aussagen über Relationen ermöglicht werden. Die Ergebnisse der beiden Teile wurden wechselseitig aufeinander bezogen (Triangulation).

3.4.1 Mechanismenorientierter (qualitativer) Untersuchungsteil

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, ‚ob' und wenn ja ‚wie' kooperative Unterrichtsplanung von Lehrendenteams in den künstlerischen Fächerverbünden Baden-Württembergs gelingen kann, wurde eine rekonstruierende Untersuchung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach GLÄSER, LAUDEL durchgeführt.[17] In diesem Verfahren liegt ein besonderer Fokus auf der Extraktion möglicher Kausalmechanismen für Erfolg oder Misserfolg in den Prozessen kooperativer Unterrichtsplanung und deren Durchführung von Lehrendenteams. Die Datenerhebung erfolgte mittels Experteninterviews, wobei die Lehrenden der Teams die ExpertInnen in Bezug auf die „Planungs- und Unterrichts-Prozesse" in den Phasen UEL und KULT darstellten sowie hinsichtlich des vermittelnden „institutionellen Rahmens der Schule" und ihrer eigenen „Grundhaltungen" und „individuellen Vorerfahrungen".[18]

3.4.2 Relationenorientierter (quantitativer) Untersuchungsteil

Zur Evaluation der Wirkung von aus KULT entstandenen Unterrichtsentwürfen wurden sechs gemeinsam entwickelte Entwürfe mit jeweils sechs Entwürfen jeder einzelnen Lehrkraft verglichen (UEL). Hierzu wurden alle Unterrichtsentwürfe hinsichtlich ihrer Fächeranteile inhaltlich und zeitlich operatio-

[17] Siehe GLÄSER, LAUDEL (2009: 26ff.).

[18] Das vollständige Material der qualitativen und quantitativen Datenanalyse kann hier aus Platzgründen nicht vorgestellt werden. Eine ausführliche Berichterstattung des Projekts erscheint 2011 im Waxmann Verlag.

nalisiert. So entstand zu jeder Lehrkraft ein beispielhaftes Profil der realisierten Fächeranteile, welches mit dem KULT-Profil des Teams verglichen werden konnte. Anhand von zwölf exemplarischen Videographien (eine Videographie pro Lehrkraft und Phase) wurde überprüft, ob und wie sich Abweichungen im Rahmen der Realisierung der Unterrichtsentwürfe in der Phase UEL oder KULT ergeben haben. Da insbesondere die Wirkung der Unterrichtseinheiten auf die Schülerinnen und Schüler untersucht werden sollte, wurden diese nach jeder Unterrichtseinheit mittels Fragebogen aufgefordert, die jeweilige Stunde einzuschätzen. Dies umfasste Fragen nach den erlebten Fächeranteilen auf einer 4-stufigen Skala sowie Einschätzungen des Gefallens oder Nicht-Gefallens auf einer 2- und einer 6-stufigen Skala. Es wurden insgesamt 1.212 Fragebögen ausgefüllt. [19]

4 Ergebnisse

4.1 Voruntersuchung

Im Mittel lag die Anzahl der in den Fächerverbünden erteilten Gesamtstunden in der Ausbildungsstufe nahe am vorgegebenen Wert der jeweiligen Kontingentstundentafeln (MNK: 23,87 von 25 JWS bzw. MSG: 29,8 von 30 JWS). Nur in Ausnahmefällen lag der Wert deutlich darunter (min. MNK: 18 JWS; min. MSG 25 JWS). Die Verteilung der JWS an den Hauptschulen auf die einzeln unterrichteten Fächer begünstigt in der Regel den Sport. Die befragten Grundschulen verfügen im Mittel über 1,33 ausgebildete MusiklehrerInnen (min. 0; max. 4), die Hauptschulen über 2,4 (min. 1; max. 4). Nahezu alle unterrichten auch die Fächer MNK bzw. MSG. Die Anzahl der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte im Bereich MNK betrug im Mittel 4,53 (min. 1; max. 14), im Bereich MSG nur 0,6 (min. 0; max. 2), davon waren an den Grundschulen 73% KlassenlehrerInnen. Abbildung 1 verdeutlicht, wie häufig angegeben wurde, ob der Fächerverbundsunterricht einer Klasse von einer, zwei oder drei verschiedenen Lehrkräften realisiert wird. Abbildung 2 zeigt die Einstellung gegenüber dem jeweiligen Fächerverbund. Während diese an den Grundschulen im Mittel nur leicht negativ war, zeigt sich an den Hauptschulen eine fast durchgängig negative Einstellung.

[19] 98 Fragebögen mussten aufgrund auffälliger Antwortverweigerung als ungültig eingestuft werden.

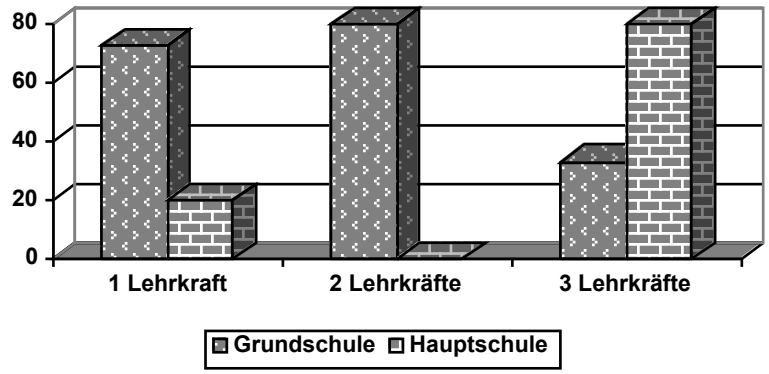


Abbildung 1: Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte pro Klasse

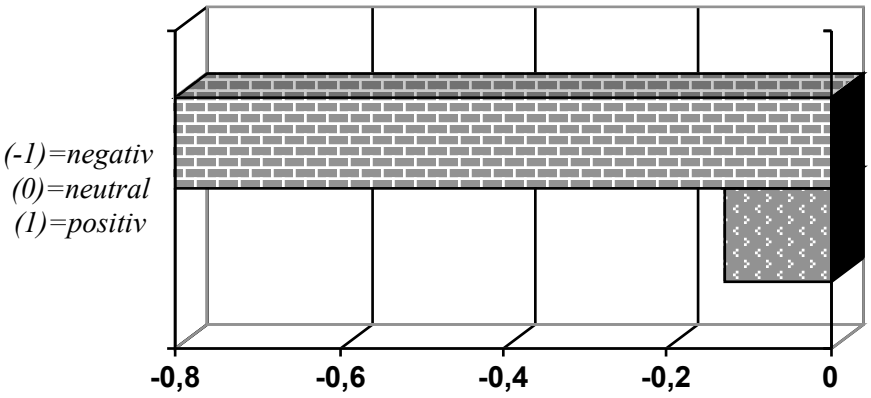


Abbildung 2: Einstellung gegenüber dem Fächerverbund

4.2 Relationen und Mechanismen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Untersuchungsteilen zum Teil bereits verbunden vorgestellt. Die berechneten Relationen und ausgewählten rekonstruierten Mechanismen sollen sich in ihrer Aussagekraft gegenseitig stützen und ergänzen. Deren Interpretation erfolgt in Form von ‚Regeln' mit ihren jeweiligen Ursachen, Wirkungen und Geltungsbereichen.

Die quantitative Analyse der operationalisierten Unterrichtsentwürfe zeigt in der UEL-Phase eine deutliche Neigung der Lehrkräfte, den Schwerpunkt des Unterrichts auf studierte Bereiche bzw. auf die Bereiche zu legen, in denen die größte Unterrichtserfahrung besteht und andere Fächeranteile nur zweitrangig einzugliedern (s. Abb. 3, 4) bzw. einzelne Fächer zu vernachlässigen (s. Abb. 5, 6).

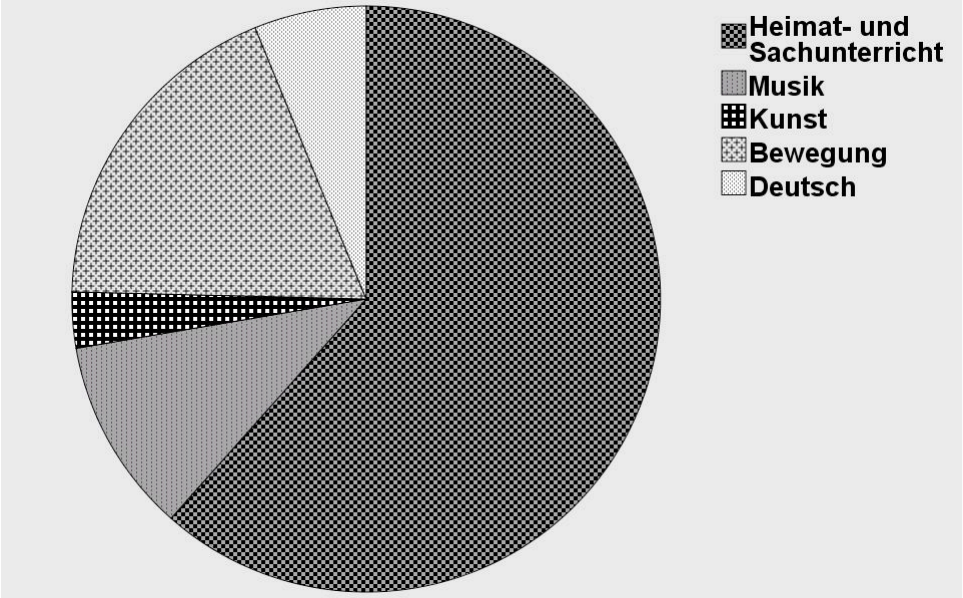


Abbildung 3: MNK-Profil von Frau TEDEG (GS) in Phase UEL nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

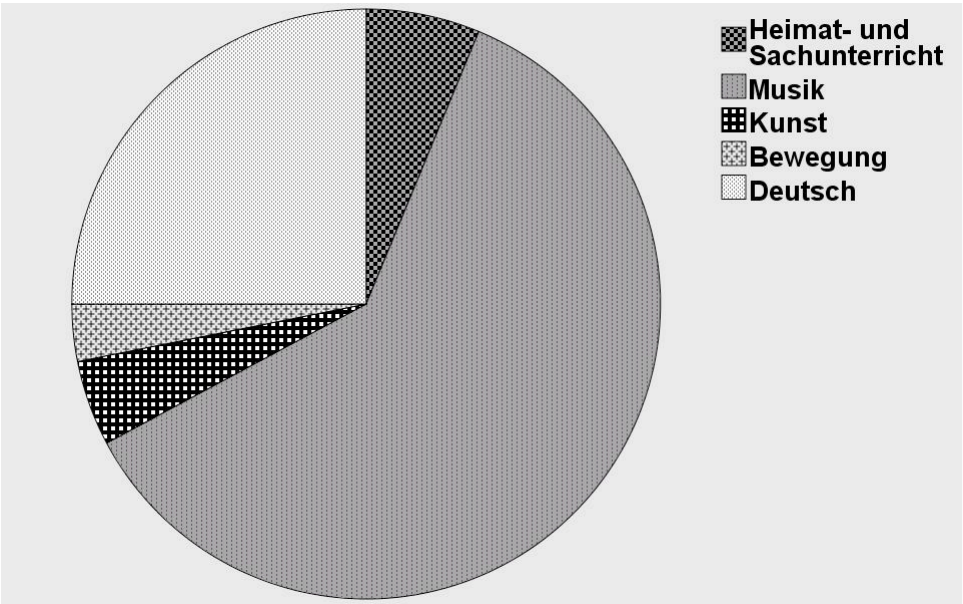


Abbildung 4: MNK-Profil von Frau MÄGER (GS) in Phase UEL nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

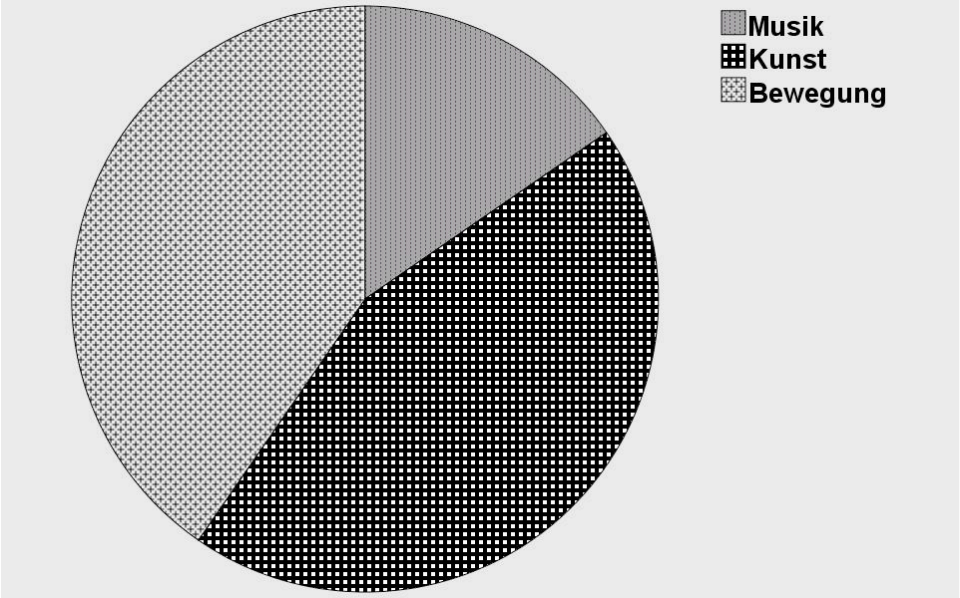


Abbildung 5: MSG-Profil von Frau HAUSWIK (HS) in Phase UEL nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

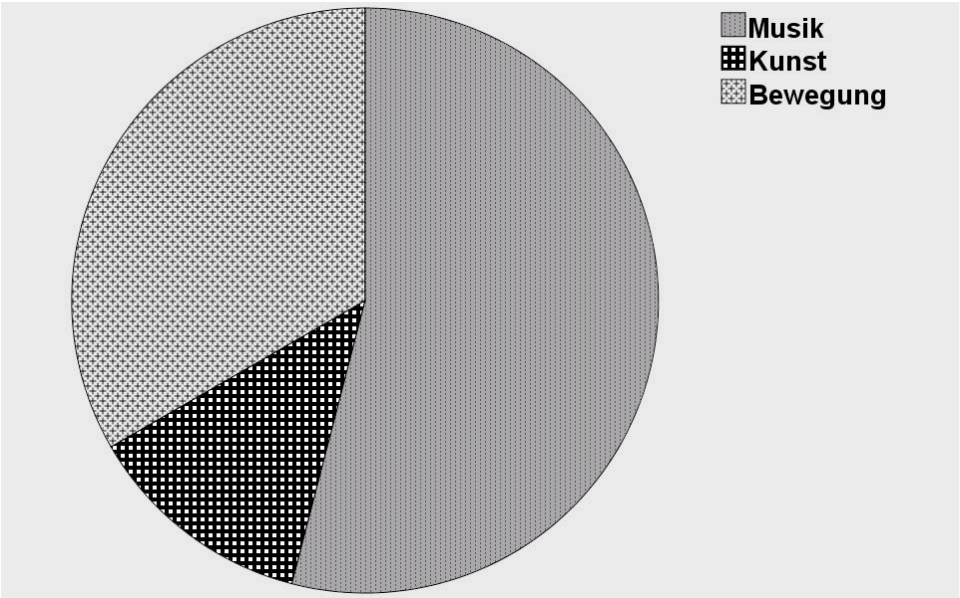


Abbildung 6: MSG-Profil von Frau DEMÄG (HS) in Phase UEL nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

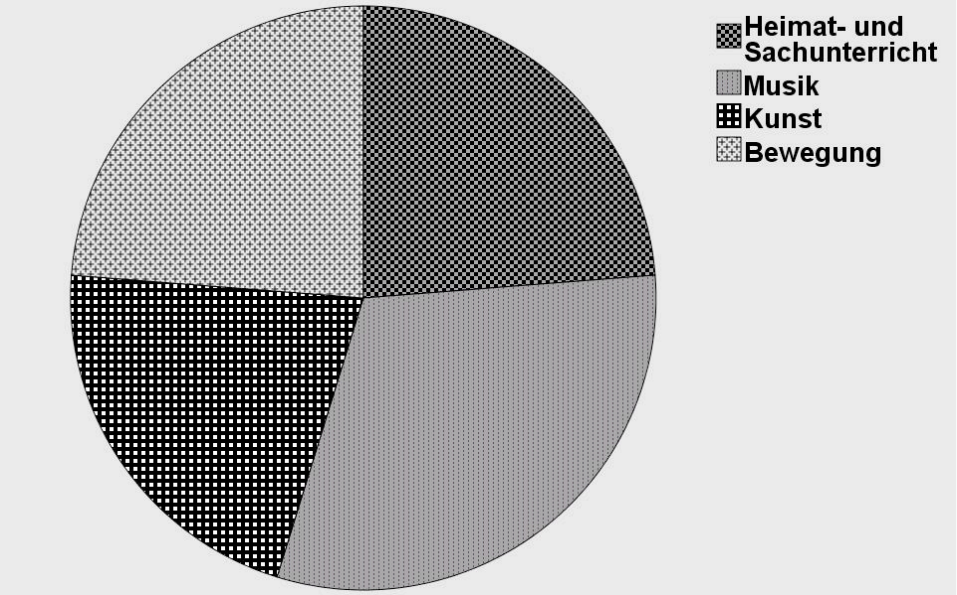


Abbildung 7: MNK-Profil des Lehrendenteams GS in Phase KULT nach Einschätzung der SuS in Fragebögen

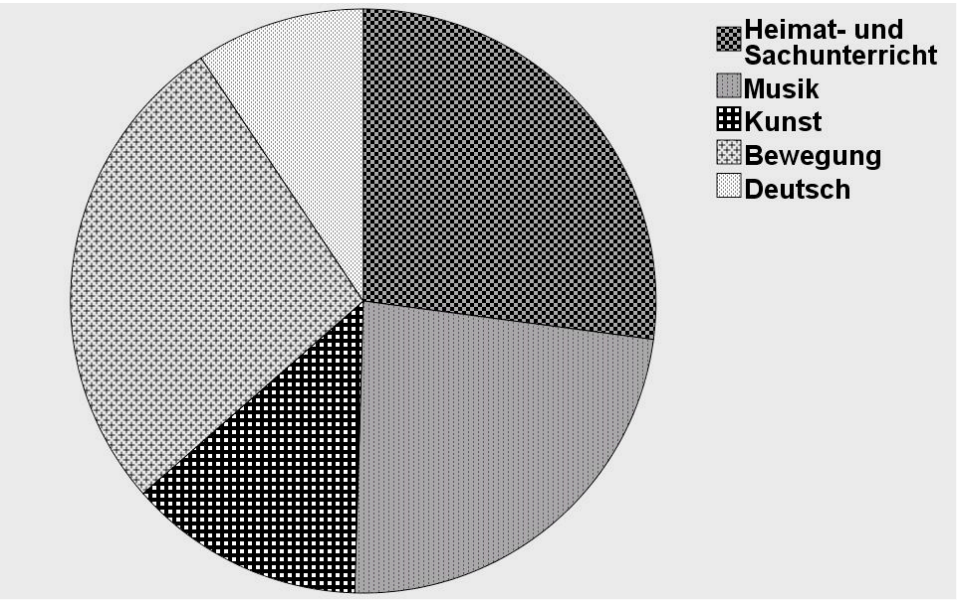


Abbildung 8: MNK-Profil des Lehrendenteams GS in Phase KULT nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

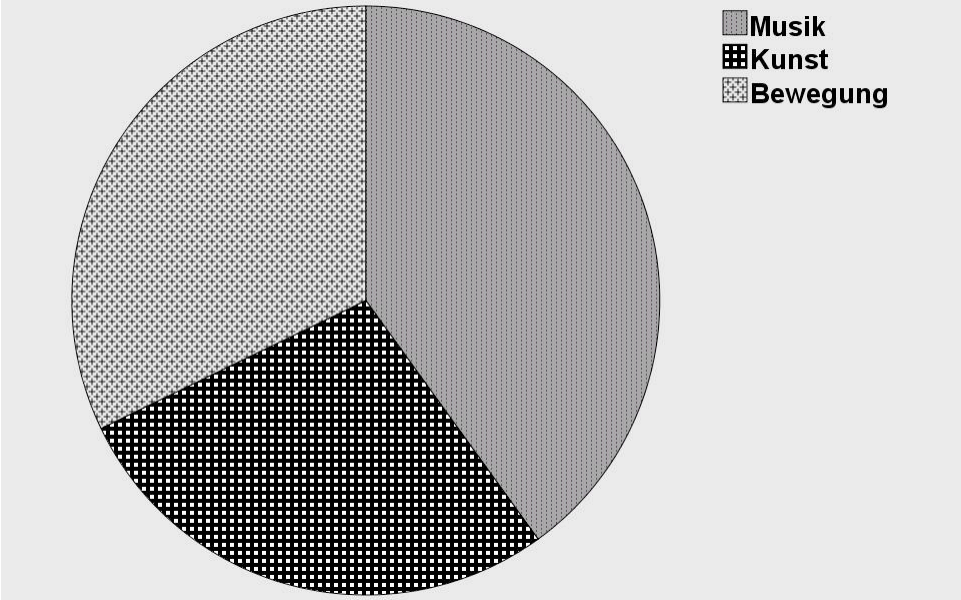


Abbildung 9: MSG-Profil des Lehrendenteams HS in Phase KULT nach Einschätzung der SuS in Fragebögen

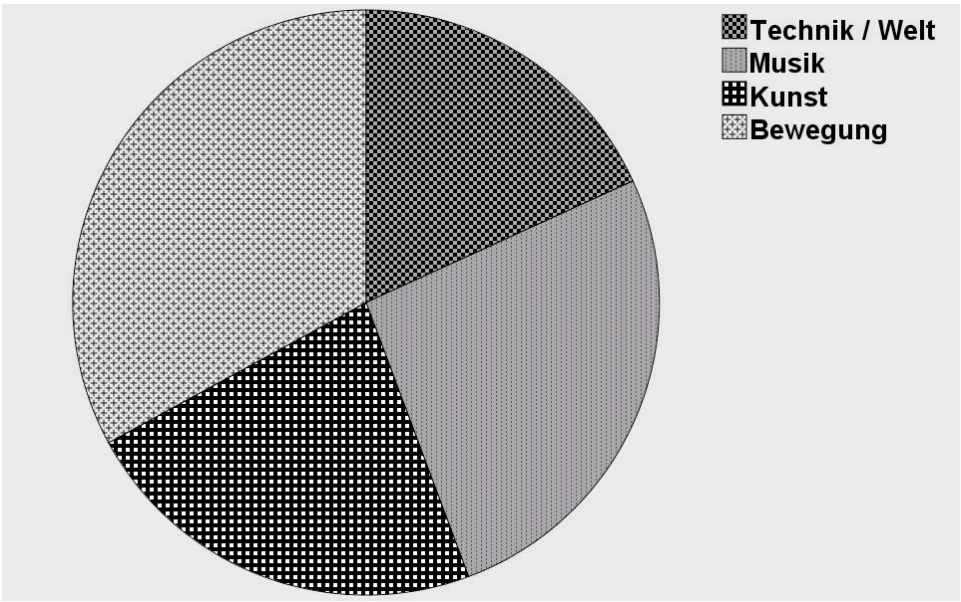


Abbildung 10: MSG-Profil des Lehrendenteams HS in Phase KULT nach operationalisierten Unterrichtsentwürfen

Die Einschätzung der Fächeranteile am Unterricht durch die SchülerInnen per Fragebogen (s. Abb. 7, 9) bestätigt das Ergebnis aus der Operationalisierung der Unterrichtsentwürfe (s. Abb. 8, 10). Beide Untersuchungsteile zeigen eine deutliche Veränderung hin zu mehr Ausgeglichenheit in der Fächerverteilung in der Phase KULT.

Regel 1: In Einzelplanungen sind die Fächeranteile unausgeglichen. Ursache: Es wird in fachlicher Hinsicht bevorzugt unterrichtet, worin man sich kompetent und erfahren fühlt. Wirkung: Die SchülerInnen erhalten einseitig gewichteten Unterricht. Geltungsbereich: alle Lehrkräfte dieser Studie.

Auffallend ist ferner, dass private oder berufliche künstlerische und musikalische Vorerfahrungen zwar nicht unbedingt die Bereitschaft (im Sinne einer positiven Einstellung), jedoch die Fähigkeit begünstigen, kooperativ geplanten fächerübergreifenden Unterricht durchzuführen.

Regel 2: Ein fächerübergreifendes Studium, ergänzende Fortbildungen, Zusatzausbildungen oder starke private Interessen sowie bereits bewältigte berufliche Herausforderungen in fachfremdem Unterrichten ästhetischer Bereiche begünstigen die Fähigkeit, fächerübergreifenden Unterricht durchzuführen. Ursache: Inhalte und Vermittlungsweisen wurden bereits früher einmal erlebt, gelernt und geübt. Wirkung: Alle Fächeranteile können den SchülerInnen ‚authentisch' vermittelt werden. Geltungsbereich: Frau MÄGER und Frau DEMÄG als Absolventinnen des früheren PH-Studiengangs MÄG; Frau TEDEG und Herr HUSDEAU in den Bereichen Bildende Kunst, Musik und Sport.

Die folgenden Abbildungen verdeutlichen Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung zu zwei Items, welche die Akzeptanz auf Seiten der SchülerInnen gegenüber den realisierten Unterrichtsentwürfen in den beiden Phasen bei jeder einzelnen Lehrkraft aufzeigen.

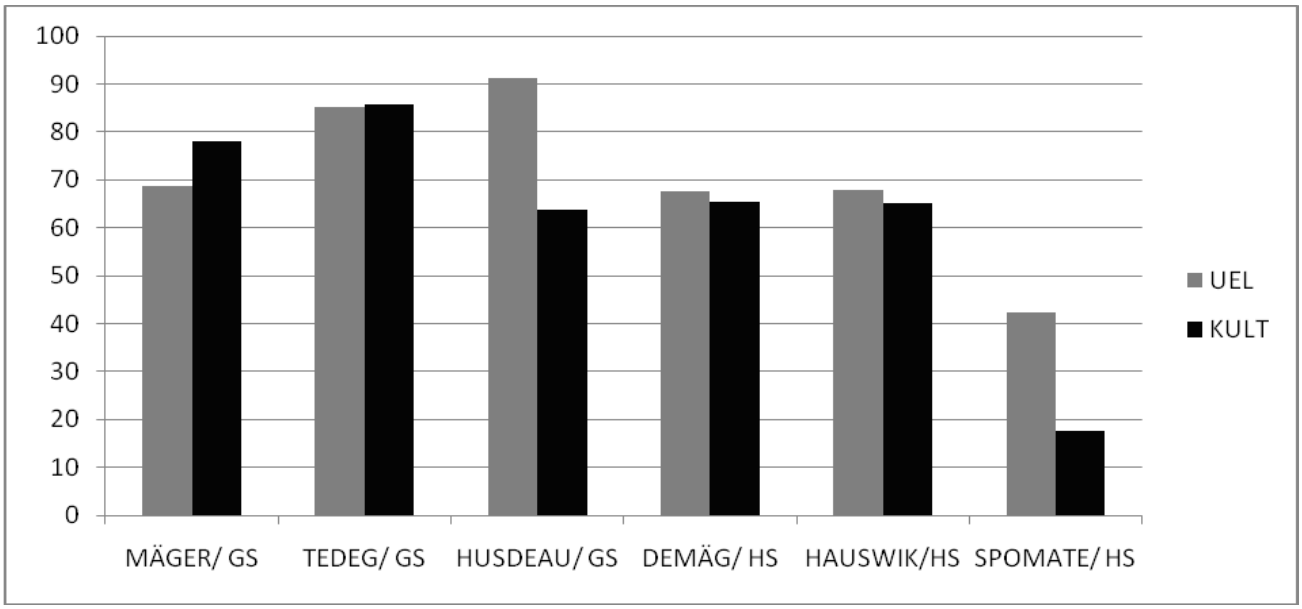


Abbildung 10: Sollte der Unterricht öfter so sein wie heute? (Antwort „Ja“ in Prozent)

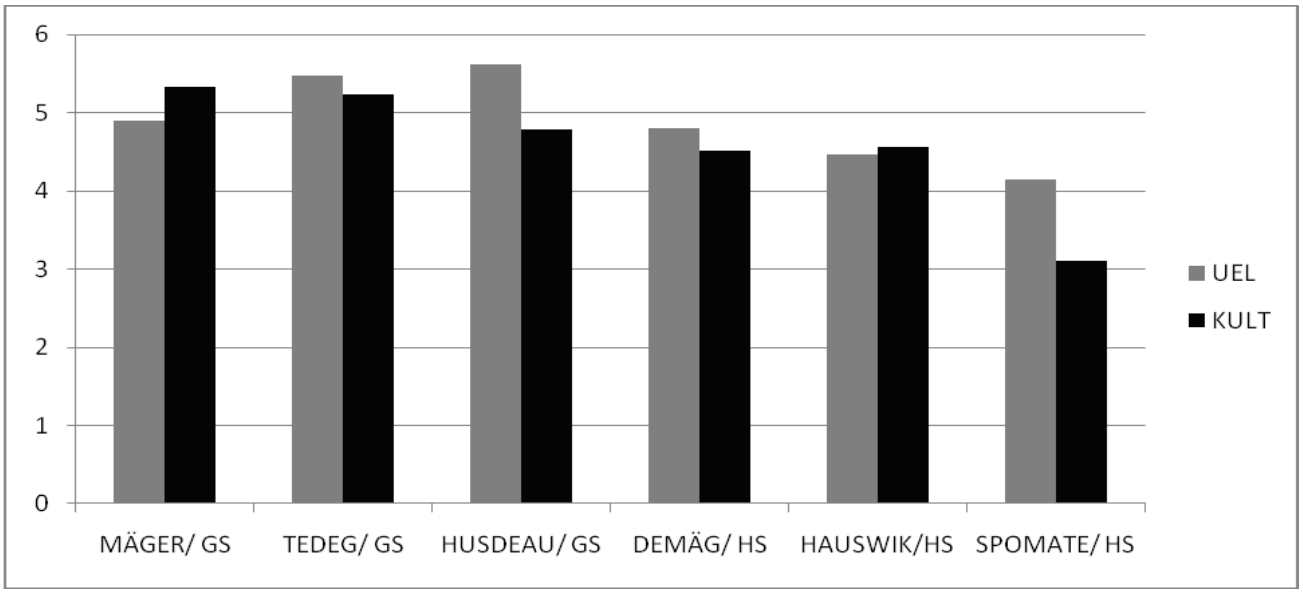


Abbildung 11: Wie hat dir die Stunde eben gefallen? (1 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut)

Regel 3: Die Akzeptanz kooperativ geplanten Unterrichts auf Seiten der SchülerInnen ist ähnlich ausgeprägt wie die Akzeptanz gegenüber den Einzelplanungen jeder Lehrkraft. (Sie ändert sich jedoch, wenn starke inhaltliche Erwartungen wie z.B. sportliche Spiele enttäuscht werden.) Ursache: Das Grundniveau der Akzeptanz ist abhängig von Faktoren wie Sympathie gegenüber der Lehrkraft. Wirkung: Die Motivation im Unterricht wird durch KULT nicht wesentlich verändert. Geltungsbereich: Lehrkräfte des Fächerverbunds, die nicht normalerweise Sport unterrichten.

Zur Realisation der Fächerverbunds-Stunden war es nötig, in anderen Räumen zu unterrichten als gewohnt. Während das Team der Grundschule es als abwechslungsreich empfand, „nicht immer im Klassenzimmer“ zu unterrichten (TEDEG, III 11), war die ungewohnte Umgebung für das Team der Hauptschule ein zusätzlicher Stressfaktor, da die Räume „ungewohnt und unflexibel gestaltet“ waren (DEMÄG, III 20). Die medialen Ausstattungen der Schulen sind für diese Effekte maßgeblich verantwortlich, denn das Grundschul-Team verfügte über eine neue Turnhalle mit musiktechnischer Ausstattung und akustisch zum Singen und Musizieren günstigen Verhältnissen, während die ‚alte Turnhalle’ der Hauptschule ständig überbelegt (durch Vorhänge dreigeteilt genutzt) war und es akustisch unmöglich war, dort Musik einzubinden. Zudem verfügte das Grundschul-Team über einen komfortablen Ganztagesbereich, der neben einem großen Raum noch mehrere kleinere einsehbare Räume aufwies, so dass in Ruhe offene Unterrichtsformen in kleineren Gruppen möglich waren.

Regel 4: Die Umsetzung von KULT benötigt geeignete Räumlichkeiten. Ursache: Die Fächeranteile Musik, Kunst und Sport bedingen sehr spezifische räumliche und technische Anforderungen und eine Verbindung der Fächer kann die Anforderungen im Rahmen einer Unterrichtseinheit ggf. erheblich erhöhen. Wirkung: Je nach Verfügbarkeit von geeigneten Räumlichkeiten, ihrer Begrenztheit oder Vielfalt wird der Wechsel in ungewohnte Räume sehr unterschiedlich von den Lehrkräften als Bereicherung oder Belastung empfunden. Geltungsbereich: die an der Studie beteiligten Institutionen und Lehrkräfte.

In der Hauptschule stieß der KULT-Workshop auf keine gute Resonanz. Er wurde als „formalistisch und künstlich“ (HAUSWIK, II 45) sowie ‚überreglementierend’ empfunden, obwohl er als eine Kreativität fördernde Maßnahme

im Sinne einer ‚Befreiung durch Beschränkung' konzipiert ist. Während das Grundschul-Team sehr schnell einen eigenen Modus des Umgangs mit den spielerischen Vorschlägen entwickelte, verhärtete sich im Hauptschul-Team der auf einer negativen Grundeinstellung aufbauende Widerstand gegen die Aufgabenstellung. Die Planungsphasen konnten nicht wie vorgeschlagen zu Ende geführt werden, sondern das Team beschloss, dies auf eigene Weise zu Ende zu führen. In der Schlussreflexion wurde auf Eigenheiten des jeweiligen Teamgeist hingewiesen: „[...] ehrlich gesagt, die Zusammenarbeit auch mit meinen Zweien war nicht so ganz einfach. Es kam Unmut auf, so nach diesem, nach diesem letzten Workshop und ich will nicht, und ich habe keine Zeit und ich, so eine Hektik" (HAUSWIK, III 156).

In der Grundschule war man dagegen über die „offene Art der Zusammenarbeit erstaunt" (MÄGER, III 87), wies jedoch darauf hin, dass es eine glückliche Kombination gewesen sei und man sich dies bei vielen anderen KollegInnen so nicht vorstellen könne. Aufgrund einer Reihe von Terminverschiebungen seitens des Hauptschul-Teams hatte sich zudem der ursprünglich an den Schulen parallel laufend geplante Zeitraum der Durchführung bis zum Ende des Schuljahres hin verschoben, da zwischenzeitlich das Schulfest und die Zeugniskonferenzen zu weiteren unaufschiebbaren Arbeitsbelastungen führten.

Regel 5: Eine eher neutrale bis positive Grundeinstellung gegenüber dem Fächerverbund, ein guter Teamgeist der Lehrenden und eine ruhige Phase im Verlauf des Schuljahres begünstigen eine erfolgreiche Durchführung von KULT. Ursache: Eine hohe allgemeine Arbeitsbelastung im Schulbetrieb und eine ablehnende Grund-Stimmung im Team wirken sich hemmend auf die Offenheit für Erfahrungen aus. Wirkung: Je nach Ausprägung der Offenheit und Belastbarkeit wird das Workshop-Konzept der kooperativen Planung von den Lehrkräften angenommen oder abgelehnt. Geltungsbereich: die an der Studie beteiligten Lehrkräfte und Institutionen.

An gelungene KULT-Planungsphasen und erfolgreiche Durchführungen der Unterrichtsentwürfe sind auch die unterschiedlichen Einstellungen zur Weiterführung von KULT gebunden. Die Lehrenden der Hauptschule betonen, dass sie „auch in Zukunft weiterhin [nur ihr] Fach unterrichten" werden (DEMÄG III, 28). Im Bereich der Grundschule kann sich das Team jedoch eine Weiterführung von KULT gut vorstellen, sie sahen KULT als „tolles Projekt" (TEDEG, III 39) und „spannende Zeit" (MÄGER, III 29), so dass insbesonde-

re Frau TEDEG „KULT noch mal machen“ möchte. Erwähnenswert ist auch die bereits erfolgte Veränderung des Planungshandels von Herrn HUSDEAU, der jetzt „wesentlich mehr Musik im Sportunterricht“ einsetzt (HUSDEAU, III 63).

Trotz der Divergenzen in den individuellen Bewertungen von KULT gibt es weitere grundlegende Übereinstimmungen zwischen den beiden Teams. Die exemplarischen Videographien und Interviews bestätigen, dass die Unterrichtsskizzen in der UEL-Phase weitestgehend adäquat umgesetzt wurden. In der Durchführung der KULT-Stunden hingegen ergaben sich in beiden Teams leichte Modifikationen je nach individueller Schwerpunktsetzung in Phasen der Wissenssicherung und Reflexion, was eine Kürzung von jeweils anderen Teilen bedingte. Auch wurden teilweise andere Zugangsweisen in der Anleitung zu einer Arbeitsaufgabe gewählt. So gibt z. B. Herr HUSDEAU an: „Ich habe Sachen herausgenommen, die für mich nicht realisierbar waren. Dies empfinde ich aber nicht als Mangel, denn ich muss schauen, dass es für mich passt“ (HUSDEAU, III 39).

Regel 6: Kooperative Planungen werden im Vergleich zu Einzelplanungen leicht verändert durchgeführt. Ursache: Die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangen eine Anpassung der kooperativen Stundenentwürfe. Wirkung: Es werden nicht alle kooperativ geplanten Stunden identisch realisiert. Geltungsbereich: die mittels Videographie überprüften Stunden beider Phasen.

Alle Lehrenden sind der Meinung, dass die kooperativen Planungen gegenüber gut vorbereiteten Einzelstunden der UEL-Phase „nicht aufwändiger“ (SPOMATE, III 44) waren.[20]

Regel 7: Kooperative Planungen sind im Vergleich zu Einzelplanungen nicht aufwändiger. Ursache: In KULT werden pro Sitzung drei Stunden geplant. Die To-Do’s werden arbeitsteilig erledigt, so dass jede/r die Aufgaben übernehmen kann, die ihr/ihm aufgrund der fachlichen Kompetenzen leicht fallen. Wirkung: KULT ermöglicht trotz des Zeitaufwands für gemeinsame Treffen vergleichsweise effiziente Planungen. Geltungsbereich: die Planungen dieser Studie.

[20] Die Vorbereitungszeit für Unterrichtsplanungen Einzellehrender ist unterschiedlich und changiert zwischen fünf Minuten (Frau DEMÄG) und einer Stunde (Frau TEDEG).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse von Voruntersuchung und Studie zeigen, dass an Hauptschulen im Bereich MSG der Fachunterricht dominiert, so dass der Fächerverbund nicht ansatzweise nach den integrativen Vorgaben des Bildungsplans umgesetzt wird. Da lediglich die Note auf dem Zeugnis gemittelt wird, ergibt sich die Überlegung, den künstlerischen Fächerverbund MSG abzuschaffen und die derzeitige Praxis des Fachunterrichts wieder zu ‚legitimieren'. Andererseits kann auf den Mechanismus hingewiesen werden, dass die derzeitige MSG-Praxis keine Chance auf Erfahrungen mit dem Fächerverbund MSG ermöglicht bzw. abverlangt. Hierdurch werden die darin durchaus liegenden Chancen im Vorfeld vergeben.[21]

In der Grundschule ergibt sich ein völlig anderes Bild. Da dort der Verbund nur selten von einem Dreier-Team unterrichtet wird, bzw. aus Mangel an Fachlehrkräften auch gar nicht unterrichtet werden könnte, und die Schulform eher integrativ ausgerichtet ist, hat KULT große Chancen, sich als Teilbereich kollegialer Schulentwicklung zu etablieren. Insbesondere das Fach Musik dürfte von einer kooperativen Planung im Bereich der Grundschule profitieren, da die wenigen ausgebildeten Musiklehrkräfte an Grundschulen als MultiplikatorInnen fungieren können, indem sie ihr kompetentes Wissen an fachfremd unterrichtende Lehrkräfte weitergeben und so indirekt den Anteil an Musikunterricht erhöhen können. Aus dieser Untersuchung geht Musik jedenfalls als ‚Gewinnerin' hervor, auch wenn sich der Gesamtanteil des Faches von 26% in der Phase UEL auf 31,5% in der Phase KULT nicht statistisch signifikant erhöht hat. Wird aber davon ausgegangen, dass mehrheitlich keine Musik-Fachlehrkraft am MNK-Unterricht beteiligt ist, sondern in der Realität an Grundschulen vorrangig von den Werten fachfremd unterrichtender KlassenlehrerInnen ausgegangen werden muss, fällt die Steigerung des Musikanteils unter Einbezug einer Musik-Fachlehrkraft in KULT wesentlich deutlicher aus.

Im Rahmen der Untersuchung wurden auch Grenzen der kooperativen Planung deutlich. Eine fachfremd unterrichtende Lehrkraft verfügt nicht über sämtliche fachspezifische Methoden. So kann sie z.B. nur begrenzt mit der Klasse musizieren, wenn die nötigen Fertigkeiten fehlen bzw. deren Aneig-

[21] Wer als Grundschullehrkraft gute Erfahrungen mit dem künstlerischen Fächerverbund MNK gemacht hat, ist auch für eine Umsetzung des Fächerverbunds MSG offener (Frau TEDEG). Wer als Hauptschullehrkraft gute Erfahrungen mit den Fächerverbünden WZG, WAG und MNT gemacht hat, ist trotzdem nicht offener für den Fächerverbund MSG (Frau HAUSWIK, Herr SPOMATE).

nungsaufwand nicht in Kauf genommen wird. Diese Begrenzung lässt sich durch Einplanung anderer musikbezogener Umgangsweisen (z.B. Hörvergleiche) teilweise kompensieren und wird durch die Möglichkeit des Einsatzes einer Veto-Karte während der Planungsarbeit berücksichtigt. Im Rahmen weiterer Einsatzmöglichkeiten von KULT an anderen Schulen ist zu bedenken, dass KULT bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung zwar auf drei Lehrende mit Ausbildungen in sich ergänzenden Bereichen angelegt ist, diese jedoch idealer Weise zumindest Grunderfahrungen in allen Bereichen und eine positive Grundeinstellung gegenüber Kooperationen aufweisen sollten. Eine denkbare Maßnahme wäre darüber hinaus, kooperative Planungsprozesse auf andere Fächer auszuweiten oder die Ressourcen benachbarter Schulen bei der Teambildung mit einzubeziehen, um so ein möglichst ausgeglichenes Maß an kompetenten FachvertreterInnen zu erhalten.

In Zusammenhang mit der von einer Lehrkraft der Hauptschule angeführten Frage, „warum Hauptschüler MSG unterrichtet bekommen und Realschüler und Gymnasiasten Musik, Sport und Kunst in Reinform erhalten“ (DEMÄG, I 13), erscheint überlegenswert, ob die hier suggerierte Privilegierung der Gymnasiasten nicht ein ‚Trugschluss’ ist. Vernetztes Denken ist mehr denn je auch in unterschiedlichsten Bereichen gefordert, so dass es fraglich ist, wer durch die Ungleichbehandlung benachteiligt wird. Sollen sich die künstlerischen Fächerverbünde jedenfalls nicht nur als bildungspolitische Notlösung für Fachlehrermangel erweisen oder eine Erfindung auf dem Papier bleiben, gilt es auch in Zukunft, die integrativen Potenziale der beteiligten Fächer weiter auszuloten und die Umsetzung qualitativ zu verbessern.[22] So verstanden ist KULT nicht nur ein Instrument zur kooperativ-interdisziplinären Unterrichtsplanung, sondern ein ungewöhnlicher Weg zur überfachlichen Weiterqualifizierung und zum ‚lebenslangen Lernen’. Insbesondere der KULT-Workshop ermöglicht es, spielerisch verschiedene Themen, Methoden und Ziele wechselseitig aufeinander zu beziehen. Das hierbei geforderte hohe Maß an Kreativität, sich Einlassen und Umdenken verlangt Übung und Vertrauen zum Team. Ziel von KULT ist nicht die künstliche ‚Mischmaschstunde’ im Sinne einer sukzessiven Addierung von Fächern, sondern der Austausch über fachliche Sichtweisen und die wechselseitige Ergänzung von Fertigkeiten während der Planungspro-

[22] Implizit wird hierbei der Zusammenhang zwischen Fach-Studium und Fächerverbunds-Unterrichtspraxis angesprochen. Zu diskutieren wäre, inwiefern ein konzeptionell durchdachtes Fächerverbundsstudium dem geforderten Fächerverbundsunterricht dienlich sein könnte, ohne dabei fachspezifische Anteile auszuschließen oder der Gefahr von Stunden- und Personalkürzungen zu unterliegen.

zesse, um langfristig ein ausgeglichenes Maß an Interdisziplinarität zu ermöglichen und fachdominante Unterrichtsroutinen zu umgehen.

Die zentrale Forschungsfrage „ob“ und wenn ja „wie“ kooperative Unterrichtsplanung von Lehrendenteams in den künstlerischen Fächerverbünden Baden-Württembergs gelingen kann, muss abschließend differenziert beantwortet werden: Sie kann in dem Sinne grundsätzlich bejaht werden, als durch KULT eine gegenüber UEL ausgeglichene Verteilung der Fächeranteile bei einem mit UEL vergleichbaren Grad der Akzeptanz auf Seiten der Lernenden erzielt wurde. Die Frage kann jedoch nur eingeschränkt bejaht werden, wenn die Akzeptanz auf Seiten der beteiligten Lehrenden berücksichtigt wird. Im Falle des Scheiterns (Hauptschul-Team) ändert sich die negative Einstellung gegenüber dem Fächerverbund nicht und eine Fortsetzung von KULT wird abgelehnt. Im Gelingensfalle (Grundschul-Team) geben die Lehrkräfte fachliche Planungsroutinen auf und öffnen sich den Methoden, Inhalten und Zielen anderer Fächer. Sie empfinden dies als Bereicherung und sind bereit, KULT zumindest phasenweise in den Schulalltag einzubinden.

LITERATURVERZEICHNIS

ACKERMANN, H. und RAHM, S. (Hg.). 2004. *Kooperative Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.

BASTIAN, J. und ROLFF, H.-G. 2001. *Evaluation des Projektes „Schule & Co.“*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

BECKER, G. E. 1991. *Planung von Unterricht.* Weinheim: Beltz.

BOSCH STIFTUNG. 2007. „Lehrer im Team: Qualitätsentwicklung an der Schule.“ Ein Programm der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit den Kultusministerien Bremen und Mecklenburg-Vorpommern. www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Lit_Konzeption_Stand_200704_neues_CD.pdf . Letzter Zugriff am 17. Februar 2011.

BROMME, R. 1981. *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung:* Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.

———. 1985. „Was sind Routinen im Lehrerhandeln?“ In *Unterrichtswissenschaft 2/85*. 182–192.

CLARK, C., PETERSON, P. L. 1986. „Teachers' thought processes." In *Handbook of Research on Teaching,* hg. von Merlin C. Wittrock, 255–296. New York: Macmillan.

DEUTSCHER MUSIKRAT. 2010. „Kinder brauchen Musik. Qualität und Kontinuität für das Schulfach Musik in der Grundschule. Der Deutsche Musikrat und die Konferenz der Landesmusikräte appellieren an die Kultusministerkonferenz." Deutscher Musikrat (Hg.) www.miz.org/artikel/2010-Maerz_Kinder-brauchen-Musik.pdf (zit. als Musikrat 2010). Letzter Zugriff am 18. Februar 2011.

FRIEDRICH-WITTIG, B. und KORN, E. 2006. „MSG – drei Schritte vor, zwei Schritte zurück." *Bildung & Wissenschaft 05/06, 14.*

FUCHS, M. 2008. „Musik geht unter! Eine Umfrage des Landesmusikrats zum Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur." www.schulewyhl.homepage.tonline.de/download/ergebnis_umfrage_menuk.pdf. Letzter Zugriff am 17. Februar 2011.

GLÄSER, J. und LAUDEL, G. 2004. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.

HAAS, A. 1998. *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.

HASSELBACH, J. v. 2010. „Zwischen künstlerischer Lehre und (Neuro-) Psychologie. Potentiale Dialogischer Introspektion in kollektiven Transformationsprozessen." In *Künstlerische Transformationen. Modelle kollektiver Kunstproduktion und der Dialog zwischen den Künsten*, hg. von Dagmar Jäger et al. Berlin: Reimer. 212–220.

HAWTHORNE, R. D. 1968. *A model for the analysis of teachers' verbal pre-instructional curricular decisions and verbal instructional interaction*. The University of Wisconsin: University microfilms, Inc. Ann Arbor, Michigan.

HELMKE, A. 2003. *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

HERRMANN, J. 2002. *Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co."*. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.

HOLM-HADULLA, R. M. 2005. *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

KAISER, H. J. und NOLTE, E. 1989. *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch.* Mainz: Schott.

KLEINING, G. und BURKART, T. 2001. "Group-based Dialogic Introspection and its Use in Qualitative Media Research." In *Qualitative Research in Psychology*, hg. von Mechthild Kiegelmann. Schwangau: Huber. 217–239.

KUCKARTZ, U. et al. 2008. *Qualitative Evaluation*. Wiesbaden: VS Verlag.

MEIßNER, R. 1996. *Musikunterricht als Netzwerk. Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen. Ein Beitrag zur Unterrichtsplanung.* Kassel: Bosse.

MEYER, H. 1993. *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

MINISTERIUM FÜR JUGEND, KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG. 2004. *Bildungsplan 2004: Grundschule & Hauptschule, Werkrealschule.* Ditzingen: Reclam. (zit. als Bildungsplan 2004).

NIESSEN, A. 2006. *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.

OBERHAUS, L. 2009. „… an den Fransen erkennt man das Gewebe. Potenziale künstlerischer Transformationsprozesse im fächerübergreifenden (Musik-)Unterricht." In *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*, hg. von Norbert Schläbitz. Essen. 49–65.

OTT, T. 1980. „Zum Problem der Zielbegründung in der Musikdidaktik." In *Einzeluntersuchungen*, hg. von Klaus-Ernst Behne. Laaber: Laaber. 178–194.

PETERßEN, W. P. 2000. *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundlagen – Modelle – Stufen – Dimensionen.* München: Oldenbourg.

RISCHMÜLLER, H. et al. 2003. „Das Göttinger Konzept der organisierten Selbstqualifizierung in interinstitutionellen Teams." www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/ culik/ergebnisse/culik2-4-03-4-1.pdf. Letzter Zugriff am 17. Februar 2011.

SCHEELE, B. (Hg.) 1992. *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Francke.

SCHÖNBERGER, B. 2009. „Kreativität kann man lernen." In *Psychologie heute,* 9: 35.

SCHLEE, J. 2008. *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* Stuttgart: Kohlhammer.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER. 2008. „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung sowie die Stellungnahme des Deutschen Kulturrates.“ www.kmk.org/fileadmin/.../2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf (zit. als KMK 2008). Letzter Zugriff am 17. Februar 2011.

Lars Oberhaus

Pädagogische Hochschule Weingarten
University of Education
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
Fakultät II - Musikpädagogik

E-Mail: oberhaus@ph-weingarten.de

LARS OBERHAUS, JULIA VON HASSELBACH,
ANDREAS GLATZ, DETLEF OESTERREICH, EVA SCHULZE

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning.

Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg

SUMMARY

This quantitative-qualitative study evaluates lesson plans of a cooperative teacher team were compared with the lesson plans of a single teacher. The study investigated effective and interdisciplinary teaching in the so-called aesthetic 'interdisciplinary subjects' (Fächerverbund) in elementary and secondary schools in Baden-Württemberg, where aesthetical disciplines such as music, art and sport are brought together and instructed as one integrated subject.

The quantitative part of the study compared the cooperatively developed lesson plans with individual lesson plans. The syllabi were analysed and verified with regard to their content and the timed length of their units in the various disciplines. The findings show a more balanced distribution of the respective subjects in the cooperatively developed lessons, compared to a large imbalance in the studied subjects in the individually planned lessons. The results of a questionnaire survey show that students' acceptance of the cooperatively planned lessons is nearly equal to their acceptance of the individually planned lessons.

Expert interviews with teachers in the qualitative part of the study examined potential causal mechanisms for success or failure in the processes of cooperative planning (see GLÄSER, LAUDEL 2009). The results show that, starting with a range of attitudes toward combined subjects even from quite critical to positive, implementation of cooperative lesson planning can be successful – especially in elementary schools, where teachers are used to instructing in subjects they didn't study themselves – provided there exists a great openness to experience and a fair agreeability within a good team spirit. Especially, those teachers who could draw on their own experiences in former interdisciplinary studies blending music, arts, and sport had no problem coping with the requirements of interdisciplinary lesson plans. These findings suggest that re-

establishing interdisciplinary studies at universities could support the goals of the current curriculum, and thus should be seriously considered.

In summary, it should be noted that in secondary schools, the curriculum is still predominately organised into main disciplines, so that combined subject instruction has not yet been implemented according to the state education plan's integrative requirements. However, in the integrative-oriented elementary school, cooperative education plans have great opportunities to establish themselves as a part of education development among colleagues. In particular, the subject of music is benefiting from the cooperative planning approach. The quota of musical instruction in elementary schools, recently neglected by receiving only half of its allotted time, is increasing to an equal level with the other integrated subjects.

BARBARA ROTH, KURT SOKOLOWSKI

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

1 Einleitung

Jeder Mensch, der ein Musikinstrument erlernt (hat), weiß, dass die Motivation zum regelmäßigen Üben Schwankungen unterliegt. Einerseits gibt es Tage, an denen man sich auf das Üben freut, sehr viel Spaß daran hat und im Idealfall Flow-Erleben eintritt; andererseits gibt es aber auch Tage, an denen man überhaupt keine Lust zum Üben hat, es als unangenehm und mühsam empfindet und sich dazu überwinden muss. Hat jemand Lust zum Üben, so befindet er sich in einer sog. „motivationalen Steuerungslage“ (SOKOLOWSKI 1993), die von einer „aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (RHEINBERG 2002b: 18) geprägt ist. Ein „positiver Zielzustand“ kann beispielsweise das Beherrschen der Lieblingskomposition sein oder einfach ein gutes Gefühl, das sich beim Üben einstellt. Hier kommt ein appetitives Motivationssystem zum Tragen; wird hingegen ausschließlich geübt, um beispielsweise den Tadel des Instrumentallehrers zu vermeiden, so ist ein aversives Motivationssystem aktiv. Der Zielzustand besteht in diesem Fall in der „Vermeidung oder Abwehr unerwünschter Ereignisse“ (RHEINBERG 2006: 331).

Immer dann, wenn Unlust zu einer Tätigkeit vorherrscht und innere Widerstände überwunden werden müssen, um ein Ziel zu erreichen, kommen Willensprozesse in Gang: Es liegt eine „volitionale Steuerungslage“ vor (SOKOLOWSKI 1993).

> [Volition ist der] „Sammelbegriff für metakognitive oder selbstregulatorische Funktionen, die die Verwirklichung von Absichten in Konfliktsituationen unterstützen, in denen starke Gewohnheiten, emotionale Versuchungen oder konkurrierende Motivationstendenzen unterdrückt werden müssen oder in denen perzeptuelle, kognitive und motorische Prozesse auf neue Weise im Sinne eines übergeordneten Ziels koordiniert werden müssen“ (GOSCHKE 2002: 325).

Volition hilft dabei, Intentionen trotz fehlender oder nicht ausreichender Motivation, umzusetzen. Damit dies gelingt, werden volitionale Strategien wie Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle eingesetzt[1]: Durch die Motivationskontrolle werden die mit einem Ziel verbundenen positiven Anreize gezielt beachtet und aufgewertet, Anreize von konkurrierenden Zielen werden abgewertet; mittels der Aufmerksamkeitskontrolle werden nur absichtsförderliche Informationen zugelassen, absichtshemmende ausgeblendet; durch die Emotionskontrolle werden beispielsweise mittels Antizipationen „realisationsfördernde Gefühle“ (KUHL 1983: 305) angeregt und beeinträchtigende Gefühle unterbunden, um eine handlungsförderliche Emotionslage herzustellen.

Motivationale und volitionale Steuerungslage unterscheiden sich in erster Linie im phänomenalen Erleben. Motivational gesteuerte Handlungen scheinen wie von selbst zu gehen und kommen, auch bei objektiv schwierigen Handlungen, ohne aufwendige Kontrollprozesse aus. Verhaltensenergetisierung und Aufmerksamkeitslenkung finden unwillkürlich statt[2]. Diese Steuerungslage ist durch Spaß an der Tätigkeit, Verlust des Zeiterlebens und niedriges Anstrengungserleben gekennzeichnet. Wenn sich dabei Schwierigkeiten ergeben oder äußere Hindernisse in den Weg stellen, kommt es zur unwillkürlichen Anstrengungssteigerung und automatischen Problemlösungsprozessen, um diese zu überwinden. Im Gegensatz dazu sind Handlungen, zu deren Ausführung volitionale Vorgänge nötig sind, gekennzeichnet durch intensives Anstrengungserleben, durch mangelnden Spaß bei der Ausführung und verlangsamte Zeitwahrnehmung (‚die Zeit kriecht’). Damit willentlich gesteuerte Handlungen trotzdem effizient ausgeübt werden können, muss eine angemessene Motivation bewusst geschaffen und simuliert werden. Dies betrifft die Verhaltensenergetisierung genauso wie die oben erwähnten willkürlichen Kontrollvorgänge wie Emotions- und Kognitionskontrolle sowie die bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit.

---

1 Siehe KUHL (1983).

2 Siehe SOKOLOWSKI (1993: 120ff.).

2 Stand der Forschung

In der musikpädagogischen, instrumentalpädagogischen und musikpsychologischen Literatur wird auf die Bedeutung von Motivation und Volition für den Instrumentalunterricht und das Üben zwar hingewiesen und ein entsprechender Forschungsbedarf konstatiert[3]. Empirische Studien, in denen das Üben eines Musikinstrumentes mit Konzepten und Methoden der aktuellen Motivations- und Volitionspsychologie untersucht wird, sind jedoch rar. In den Blick genommen wurde bisher v.a. die Bedeutung der Motivation im Hinblick auf Übungsmethoden[4], das Konzept der „deliberate practice", in dem die Planung des Übungsprozesses von dem Instrumentalschüler selbst in die Hand genommen wird und das deshalb als besonders motivationsfördernd gilt[5], der Einfluss des Leistungsmotivs[6] sowie die Abbruchsgründe von Instrumentalunterricht, also der Frage danach, warum (plötzlich) keine Motivation (mehr) besteht, das Instrument weiter zu erlernen[7].

Unsere Studie widmet sich besonders der Aufklärung über die Bedeutung der Volition für musikalische Übungsprozesse. Die Forschung hat diesem Aspekt des Übens bisher wenig Beachtung geschenkt. Eine Ausnahme stellt HARNISCHMACHER (1993a, b, c; 1997a, b) dar. Seinen Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass das Üben eines Musikinstrumentes zum individuellen Alltagshandeln gehört und ein täglich stattfindender Prozess ist[8], bei dem volitionale und motivationale Prozesse berücksichtigt werden müssen (HARNISCHMACHER 1993a: 49).

Etwas häufiger beachtet wird das Konzept des Flow-Erlebens[9]. Flow-Erleben ist eine besondere Form der motivationalen Steuerungslage, dessen Kennzeichen das völlige Aufgehen in der Tätigkeit, ein fließender und glatter Handlungsablauf und der Verlust des Zeitgefühls sind. Musiker aller Altersklassen berichten von Flow-Erlebnissen bei musikalischen Tätigkeiten und in Gesprächen werden immer wieder Merkmale genannt, die eindeutig dem Flow-Zustand zuzuordnen sind. Im Hinblick auf das Musizieren kristallisiert sich zum einen heraus, dass Flow-Erleben eine positive Begleiterscheinung

---

3 Siehe GELLRICH (1997a); GEMBRIS (1998).

4 Siehe KOPIEZ (1990); RIBKE (1993); HALLAM (1997a; b); MANTEL (2001).

5 Siehe GELLRICH (1997b); ERICSSON, KRAMPE, TESCH-RÖMER (1993).

6 Siehe DE LA MOTTE-HABER (1996).

7 Siehe SCHEUER (1988); SWITTLICK, BULLERJAHN (1999: 176).

8 Siehe HARNISCHMACHER (1997a: 71).

9 Siehe CSIKSZENTMIHALYI, SCHIEFELE (1993); CSIKSZENTMIHALYI (2000).

der Tätigkeit ist, zum anderen stellt es aber auch einen wichtigen Anreiz dar[10]. Auch BURZIK (2002; 2006) berücksichtigt das Flow-Konzept in seinen Arbeiten, in denen er eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode vorstellt, die Instrumentalisten dabei helfen soll, möglichst häufig beim Üben in Flow-Zustände zu gelangen.

Untersuchungen, in denen die Auswirkungen motivationaler und volitionaler Steuerungslagen während des Übens eines Musikinstrumentes genauer erfasst wurden, liegen unseres Wissens noch nicht vor, genau so wenig wie deren Einflüsse auf das Übungsergebnis.

3 Eigene Studie

3.1 Forschungsanliegen

Mit der Studie sollte untersucht werden, ob die in der psychologischen Forschung beschriebenen Unterschiede zwischen motivationaler und volitionaler Steuerungslage - also beim Üben unter Lust und unter Unlust – auch beim Üben eines Musikinstrumentes zum Tragen kommen. Dabei ging es zunächst um die Frage, worin genau sich der Ausgangszustand beim Üben unter Lust von demjenigen unter Unlust unterscheidet. Dann sollte erfasst werden, welche Auswirkungen dies auf das Üben hat. Berücksichtigt wurden dabei die Schwierigkeit der Stücke, die Erwartungen an Konzentration, Ablenkbarkeit und das Gelingen des Übens. Erhoben wurden auch der Erfolg des Übens und die Häufigkeit und Dauer des Flow-Erlebens.

Folgende Hypothesen wurden für die Untersuchung formuliert:

H_1 Bei Lust sind die Einschätzungen und Erwartungen der situativen Faktoren in Bezug auf das Üben sowie die Emotionslage vor dem Üben deutlich besser als bei Unlust.

H_2 Bei Lust gelingt das Üben besser als bei Unlust und entsprechend sind die Bewertungen der situativen Faktoren des Übens sowie die Emotionslage nach dem Üben bei Lust deutlich besser als bei Unlust.

H_3 Durch den Einsatz der volitionalen Strategien Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle kann das Üben trotz Unlust gelingen.

H_4 Beim Üben unter Lust kommt es zu deutlich mehr Flow-Erleben als beim Üben unter Unlust.

[10] Siehe SIEBERT, VESTER (1990: 135f.); RHEINBERG (2006: 348ff.).

Weiterhin sollte überprüft werden, ob und wie sich die Einschätzungen des Gelingens, der Ablenkung, des Befindens und der Müdigkeit unter Lust bzw. Unlust im prae-post-Vergleich verändern.

3.2 Stichprobe

Mit der Studie wurde die Bedeutung von Motivation und Volition bei 15- bis 16jährigen Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden untersucht.

Die Wahl der Probandengruppe „Schüler“ (in diesem Alter) erfolgte vor dem Hintergrund der Überlegung, dass Jugendliche mit der Pubertät mehr und mehr Selbstverantwortung für ihre musikalische Entwicklung übernehmen, das Üben zunehmend selbstbestimmt stattfindet und immer weniger durch die Steuerung der Eltern external gelenkt wird. Instrumentalschüler, die keinen Gefallen mehr an ihrem Instrument finden, brechen den Instrumentalunterricht spätestens in der Pubertät ab[11]. Die Gruppe der Schulmusikstudierenden wurde gewählt, weil hier die vollzogene Wahl des Musikstudiums (mit dem vorhersehbaren hohen Übungsaufwand) eine klare Ausprägung von Motivation und volitionalen Kompetenzen nahelegte. Bei beiden Gruppen wird davon ausgegangen, dass das Üben zielgerichtet und konzentriert stattfindet und dass die damit verbundenen Prozesse bei Lust wie bei Unlust differenziert reflektiert werden.

3.3 Forschungsmethode

3.3.1 Ablauf der empirischen Untersuchung

Für die Instrumentalschüler und Musikstudierenden gliederte sich die Studie in drei Teile. Den ersten Teil bildete ein Treffen, das als Einzelsitzung oder in Kleingruppen stattfand. Bei diesem erhielten die Probanden Informationen über die Studie, es waren Fragebögen zur Person und zum Übungsverhalten auszufüllen und das Übungstagebuch wurde erläutert und ausgehändigt. Den zweiten Teil bildete das Ausfüllen des Übungstagebuches in Eigenregie. Der dritte Teil bestand in einem Abschlussgespräch, bei dem auch noch einmal ausführlich auf Fragen der Teilnehmer eingegangen wurde.

Um den Zwischenstand zu erfragen, wurden die Pbn während der Durchführung der Tagebuchstudie in der Regel zwei Mal per Telefon oder E-Mail kon-

[11] Siehe u.a. GEMBRIS (1998); SWITLICK, BULLERJAHN (1999).

taktiert. Weiterhin gab es eine wöchentlich stattfindende Sprechstunde zum Übungstagebuch.

3.3.2 Das Übungstagebuch als Haupterhebungsinstrument

Das Übungstagebuch wurde eigens für diese Studie entwickelt und ist für einen Zeitraum von 14 Übungstagen angelegt. Es handelt sich um ein halbstandardisiertes Erhebungsinstrument mit überwiegend respondent und einigen operant zu beantwortenden Fragen. Auf den ersten beiden Seiten des Übungstagebuches finden sich ausführliche Informationen zu den Inhalten und zum Ausfüllen sowie die Kontaktdaten für Rückfragen. Diesen beiden Seiten angeschlossen sind Probeseiten mit sämtlichen Items eines Übungstages, um vor dem tatsächlichen Beginn einen Probedurchlauf zu ermöglichen, damit im Vorfeld etwaige Fragen geklärt werden können. Um die Anonymität zu gewährleisten, enthält das Übungstagebuch lediglich die Code-Nummer des Pb.

Die Itemkonstruktion für das Übungstagebuch erfolgte theoriegeleitet auf Grundlage der motivations- und volitionspsychologischen Theorien, die für das Üben eines Musikinstrumentes von Bedeutung sind, und unter der Beachtung spezifischer Merkmale des instrumentalen Übens[12]. Es wurde mittels einer Pilotstudie getestet und für die Hauptstudie überarbeitet.

Ein großer Teil der Items wurde so formuliert, dass ein Vergleich von Motivation, Volition, Emotionen, Erwartungen und Einschätzungen *vor dem Üben* mit den entsprechenden Einschätzungen und Bewertungen *nach dem Üben* möglich ist.

Vor dem Üben werden die Instrumentalstücke, deren Schwierigkeitsgrade, die Beschäftigungsdauer mit ihnen, Schwerpunkte beim Üben, Einschätzung der subjektiven Schwierigkeit des aktuell anstehenden Übens und der Lust bzw. Unlust (d.h. motivationaler oder volitionaler Lage) erhoben. Es wird davon ausgegangen, dass die Motivation zum Üben auch von den Gelingenserwartungen, der allgemeinen Ausgangslage (z.B. den Übungsbedingungen) und der emotionalen Ausgangslage sowie der Müdigkeit beeinflusst wird.

Nach dem Üben werden Anzahl und Gründe für Unterbrechungen, Flow-Erleben (Details in 3.3.4.3) erhoben, falls Unlust vorherrschte die Gründe für die Überwindung zum Üben trotz Unlust und der Einsatz volitionaler Strategien. Weiterhin erfasst werden Wechsel zwischen motivationaler und volitionaler Steuerungslage, die Bewertung des Gelingens, die Emotionslage, Erschöpfung und Müdigkeit sowie die Angemessenheit der Anforderungen.

[12] Siehe MANTEL (2001); MAHLERT (2006).

Schließlich werden noch Gewohnheits- und Ritualhandlungen vor und während des Übens sowie besondere Vorkommnisse und der Einfluss des Übungstagebuches selbst erhoben.

Ganz am Ende des Übungstagebuches befinden sich noch abschließende Fragen zu den Daten der zurückliegenden und kommenden Vorspiele, Konzerte und Prüfungen, zum Gefallen bzw. Nicht-Gefallen der Stücke sowie Raum für Besonderheiten und Notizen.

Mit Ausnahme der Flow-Kurz-Skala, der eine sieben-stufige Likert-Skalierung von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zugrunde liegt, sind alle anderen respondenten Items auf fünfstufigen Likert-Skalen von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“ zu beantworten.

3.3.3 Durchführung der Erhebung

Die Hauptstudie wurde von Beginn des SS 2008 bis Ende des SS 2009 durchgeführt. Die Schulmusikstudierenden wurden im Fachbereich 4 Musik & Kunst an der Universität Siegen, die Schüler an Gymnasien und Gesamtschulen in und um Siegen rekrutiert. Das Übungstagebuch wurde insgesamt 88 Pbn, 44 Instrumentalschülern im Alter von 15 bis 16 Jahren und 44 Schulmusikstudierenden, ausgehändigt. 39 Instrumentalschüler und 37 Musikstudierende gaben das Übungstagebuch zurück, das entspricht einer Rücklaufquote von 86%. Jeweils zwei Tagebücher der Instrumentalschüler und zwei der Musikstudierenden wurden ausgeschlossen, da weniger als fünf Übungstage ausgefüllt waren. In die Analysen gehen folglich 72 Tagebücher (82%) ein. Die Dauer der Tagebuchbenutzung war davon abhängig, wie oft die Pbn pro Woche übten, und lag zwischen zwei Wochen bis zu vier Monaten. Die zeitliche Dauer des Ausfüllens für einen Übungstag betrug maximal 10 Minuten.

3.3.4 Darstellung der mittels Faktorenanalyse gebildeten Skalen sowie der einzelnen Items

3.3.4.1 Darstellung der mittels Faktorenanalyse gebildeten Skalen

Die in der Hauptstudie gewonnen Daten aus 72 Übungstagebüchern mit insgesamt 1009 Übungstagen wurden mittels Faktorenanalyse untersucht (Hauptkomponentenanalyse). Aus den Ergebnissen lassen sich gut interpretierbare Skalen ableiten. Die für den vorliegenden Beitrag relevanten Skalen mit den jeweiligen zugehörigen Items werden im Folgenden vorgestellt.

Um zu untersuchen, ob es Unterschiede beim Üben mit Lust im Vergleich zum Üben mit Unlust gibt und worin dieses Unterschiede bestehen, sind für die Analyse *vor dem Üben* drei Skalen relevant (Tabelle 1).

Skala mit zugehörigen Items	**Anz. Items**	**Cronb. Alpha**
Skala Konzentrationserwartung	**2**	**.70**
Heute werde ich mich gut auf das Üben konzentrieren können.		
Heute richte ich meine Wahrnehmung auf für das Üben wichtige Dinge.		
Skala Gelingenserwartung	**2**	**.65**
Heute wird mich das Üben weiterbringen.		
Heute wird das Üben gut klappen.		
Skala emotionale Ausgangslage	**2**	**.63**
Heute bin ich in einer ruhigen und ausgeglichenen Stimmung für das Üben.		
Ich fühle mich im Augenblick...		

Tabelle 1: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Subskalen des Übungstagebuches *vor dem Üben* mit den zugehörigen Items

Für die Analyse *nach dem Üben* sind vier Skalen relevant (Tabelle 2).

Skala mit zugehörigen Items	Anz. Items	Cronb. Alpha
Skala Konzentration trotz Unlust	**2**	**.83**
Heute ist es mir gelungen, meine Konzentration auf das Üben zu lenken.		
Heute habe ich meine Wahrnehmung auf für das Üben wichtige Dinge gelenkt.		
Skala Gelingensbewertung	**2**	**.72**
Heute hat mich das Üben weiter gebracht.		
Heute hat das Üben gut geklappt.		
Skala emotionale Übenseffekte	**3**	**.77**
Heute fühle ich mich nach dem Üben besser als vorher.		
Ich habe durch das Üben neue Energie getankt.		
Ich bin durch das Üben in gehobener Stimmung.		
Skala Erschöpfung	**3**	**.82**
Verglichen mit anderen Tätigkeiten, die ich sonst ausübe, war das Üben heute anstrengend.		
Ich fühle mich durch das Üben körperlich erschöpft.		
Ich fühle mich durch das Üben geistig erschöpft.		

Tabelle 2: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten Skalen des Übungstagebuches *nach dem Üben* mit den zugehörigen Items

3.3.4.2 Darstellung der für die Fragegestellungen relevanten Items

Neben den Skalen sind für die Analysen auch einige einzelne Items wichtig. Diese sind für *vor dem Üben* (Tabelle 3) und *nach dem Üben* (Tabelle 4) getrennt dargestellt.

Die Gesamtschwierigkeit, gebildet aus den einzelnen Schwierigkeitseinschätzungen der Stücke, sowie das Item „Heute muss ich mich zum Üben überwinden“ wurden ausschließlich *vor dem Üben* erhoben und konnten daher zu keiner Skala hinzugefügt werden. Ebenfalls zu keiner Skala hinzugefügt werden konnte „Heute werde ich mich nach dem Üben besser fühlen als jetzt“, da es sich bei den beiden anderen Items der „Skala emotionale Ausgangslage“ um Bewertungen des Ist-Zustandes handelt, dieses Item aber eine Erwartung erfasst. Weiterhin einzeln berücksichtigt werden die drei Items „Heute fühle

ich mich durch die vielen anderen Dinge, die ich sonst noch erledigen muss, abgelenkt“, „Ich fühle mich im Augenblick“ und „Ich fühle mich müde“, da sie wie die Skalen zum Vergleich zwischen dem Üben bei Lust mit dem Üben bei Unlust relevant sowie für einen prae-post-Vergleich wichtig sind.

Item	**Item-Kurzbez. Text**
Gesamtschwierigkeit	Gesamtschwierigkeit
Heute fühle ich mich durch die vielen anderen Dinge, die ich sonst noch erledigen muss, abgelenkt.	Ablenkung (prae)
Heute werde ich mich nach dem Üben besser fühlen als jetzt.	Stimmungsverbesserung (prae)
Heute muss ich mich zum Üben überwinden.	Überwindung (prae)
Ich fühle mich im Augenblick...	Befinden (prae)
Ich fühle mich müde.	Müdigkeit (prae)

Tabelle 3: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten einzelnen Items des Übungstagebuches *vor dem Üben* mit Item-Kurzbezeichnungen

Aus den Angaben im Übungstagebuch, die *nach dem Üben* auszufüllen waren, konnte die „Gesamtübezeit“ berechnet werden, da der Übungsbeginn vor dem Üben wie das Übungsende nach dem Üben und Pausen und Unterbrechungen in Minuten erfasst wurden. Die drei folgenden Items waren ausschließlich bei Unlust auszufüllen und konnten aufgrund der verschiedenen Inhalte nicht zu einer Skala zusammengefasst werden:

- „Heute habe ich es geschafft, die Unlust zu Üben willentlich zu überwinden.“
- „Heute konnte ich mich zum Üben kaum motivieren.“
- „Heute habe ich es geschafft, beim Üben ruhig und ausgeglichen zu werden.“

Alle anderen hier angeführten Items für *nach dem Üben* waren immer auszufüllen. Nach dem Üben zu beantworten waren auch die Items „Heute habe ich mein Übungspensum für heute geschafft“ und „Für mich sind die jetzigen Anforderungen angemessen“. Diese beiden Items werden als Ergänzung zu der Einschätzung der „Gesamtschwierigkeit“ vor dem Üben herangezogen, um beurteilen zu können, ob die Übungsanforderungen adäquat sind. Mit den nachfolgenden drei Items werden die Abgelenktheit beim Übungsprozess aus

der Retrospektive beurteilt bzw. das aktuelle Befinden und die Müdigkeit erfasst:

- „Heute habe ich während des Übens häufig an Dinge gedacht, die ich sonst noch erledigen muss."
- „Ich fühle mich im Augenblick..."
- „Ich fühle mich müde."

Sie werden als Pendant zu den drei Items vor dem Üben für einen prae-post-Vergleich herangezogen.

Item	**Item-Kurzbez. Text**
Gesamtübezeit (Pausen abgezogen)	Gesamtübezeit
Heute habe ich es geschafft, die Unlust zu Üben willentlich zu überwinden.	Unlust überwinden (post)
Heute konnte ich mich zum Üben kaum motivieren.	kaum motivieren (post)
Heute habe ich es geschafft, beim Üben ruhig und ausgeglichen zu werden.	ruhig werden (post)
Heute habe ich während des Übens häufig an Dinge gedacht, die ich sonst noch erledigen muss.	Ablenkung (post)
Heute habe ich mein Übungspensum für heute geschafft.	Übungspensum geschafft (post)
Ich fühle mich im Augenblick...	Befinden (post)
Ich fühle mich müde.	Müdigkeit (post)
Für mich sind die jetzigen Anforderungen angemessen.	Anforderungen angemessen (post)

Tabelle 4: Darstellung der für die Fragestellungen relevanten einzelnen Items des Übungstagebuches *nach dem Üben* mit Item-Kurzbezeichnungen

3.3.4.3 Darstellung der zur Erfassung des Flow-Erlebens relevanten Items und Skalen

Ein weiterer Aspekt von besonderem Interesse ist das Flow-Erleben. Die Erfassung des Flow-Erlebens erfolgt über drei Wege: Zum ersten sollten die Pbn die Zeit des „Selbstvergessen-Seins“ in Minuten schätzen, so dass die prozentuale Flow-Dauer in Bezug auf die Gesamtübezeit berechnet werden konnte (bezeichnet mit „Flow Prozent in Übezeit“); zum zweiten wurden sie gebeten, die Phasen des „Selbstvergessens-Seins“ an einem Zeitstrahl abzutragen, aus dem dann die Häufigkeit des Flow-Erlebens („Anzahl Flow“) und die prozentuale Flow-Dauer nach den Angaben des Zeitstrahls („Flow Prozent Zeitstrahl“) hervorgeht (Tabelle 5, Abb. 1).

Item
Anzahl Flow
Flow Prozent in Übezeit
Flow Prozent Zeitstrahl

Tabelle 5: Darstellung der zur Erfassung des Flow-Erlebens relevanten Items

Zum dritten enthält das Übungstagebuch die Flow-Kurz-Skala (FKS) von RHEINBERG, VOLLMEYER (2003), die sich in die Subskalen FKS-Subskala I „glatter Verlauf“, FKS-Subskala II „Absorbiertheit“ und FKS-Furcht unterteilen lässt. Die zu den Subskalen gehörenden Items, die ebenfalls immer nach dem Üben auszufüllen waren, sind in Tabelle 6 dargestellt.

Skala und Itemnr. im Original	**Wortlaut der Items**
FKS-Subsk. I „glatter Verlauf”	
2	Das Üben lief flüssig und glatt.
4	Ich hatte keine Mühe, mich zu konzentrieren.
5	Mein Kopf war völlig klar.
7	Die richtigen Gedanken/Beweg. kamen wie von selbst.
8	Ich wusste bei jedem Schritt, was ich zu tun hatte.
9	Ich hatte das Gefühl, den Ablauf unter Kontrolle zu haben.

FKS-Subsk. II „Absorbiertheit"	
1	Ich fühlte mich optimal beansprucht.
3	Ich habe nicht gemerkt, wie die Zeit verging.
6	Ich war ganz in das Üben vertieft.
10	Ich war völlig selbstvergessen.
FKS-Furcht	
11	Für mich stand etwas Wichtiges auf dem Spiel.
12	Ich durfte keine Fehler machen.
13	Ich habe mir Sorgen um einen Misserfolg gemacht.

Tabelle 6: Überblick über die Items der jeweiligen Subskalen der Flow-Kurz-Skala (FKS) von RHEINBERG, VOLLMEYER (2003)

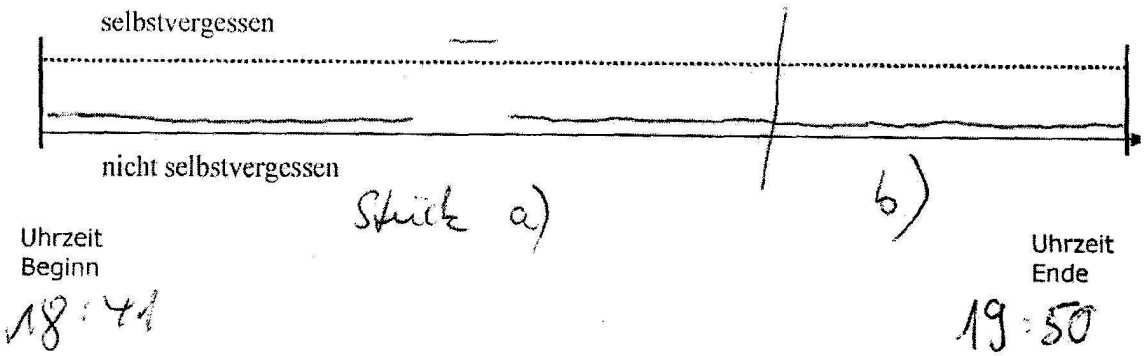


Abbildung 1: Beispiel für den Zeitstrahl, an dem Flow-Erleben abzutragen war; aus dem Übungstagebuch einer Studentin

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Vergleichs zwischen Lust und Unlust für die Skalen und Items *vor dem Üben* und dann für die Skalen und Items *nach dem Üben* vorgestellt; zu letzteren gehören auch die Daten zum Flow-Erleben. Diesen angeschlossen wird ein prae-post-Vergleich mit einigen ausgewählten Skalen und Items bei Lust und dann bei Unlust.

3.4.1 Aufbereitung der Daten

Da die Lust zum Üben nicht an allen Tagen gleich groß ist und es Tage gibt, an denen trotz Unlust geübt wird, wurden von den 14 Übungstagen pro Proband jeweils der Tag ausgewählt, an dem vor dem Üben individuell betrachtet die größte Lust zum Üben vorherrschte, sowie ein Tag an dem die niedrigste Lust, d.h. Unlust dominierte. Als Auswahlkriterium wurden die aus dem Übungstagebuch vor dem Üben zu beantwortenden Items „Heute habe ich Lust zum Üben“ und „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ gewählt. Die Beantwortung beider Items erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft zu“. Gab es mehrere Übungstage, an denen die Werte der o.g. Items identisch waren, so wurden aus diesen jeweils ein Lust- und ein Unlust-Tag ausgelost.

In die Analyse beider Übungsbedingungen gehen die Daten von 72 Probanden ein, die sich jeweils aus 37 Instrumentalschülern und 35 Musikstudierenden zusammensetzen. Eine Differenzierung zwischen den beiden Probandengruppen ist für diese Fragestellung nicht geboten.

3.4.2 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust vor dem Üben

Zwischen den beiden Ausgangslagen Lust und Unlust zum Üben zeigen sich höchst signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) bei beiden Items (Tabelle 7, Abb. 2).

	Lust				Unlust				
Item	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	*t (71)*
Heute habe ich Lust zum Üben (6a).	4.78	0.51	3	5	2.04	0.85	1	4	25.69***
Heute bin ich zum Üben unmotiviert (6c).	1.11	0.36	1	3	3.61	1.21	1	5	17.53***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, (2-seitig); 1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu

Tabelle 7: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der beiden Items zur Dateistrukturierung für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich.

Unter der Übungsbedingung „Lust zum Üben“ liegt der Mittelwert bei dem Item „Heute habe ich Lust zum Üben“ nahezu am Maximum, d.h. es besteht tatsächlich große Lust zum Üben; gleichzeitig liegt der Wert bei dem Item „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ nahezu am Minimum, die Motivation zum Üben ist folglich sehr groß. Wie aus den Angaben zur Spannweite deutlich wird, herrscht bei keinem der Pbn Unlust vor und keiner der Pbn ist unmotiviert.

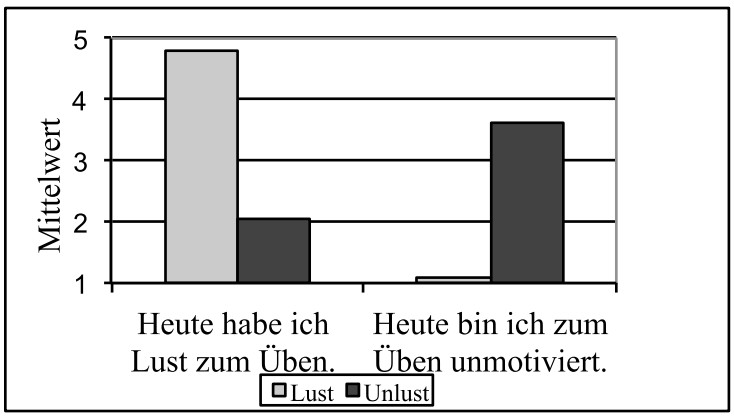


Abbildung 2: Selbsteinschätzung der Motivation (1 = trifft nicht zu, 5 = trifft zu) vor dem Üben unter den Übungsbedingungen Lust bzw. Unlust

Unter der Übungsbedingung „Unlust zum Üben“ liegt der Mittelwert bei „Heute habe ich Lust zum Üben“ nah am Minimum und bei „Heute bin ich zum Üben unmotiviert“ geht er in Richtung Maximum: Hier herrscht tatsächlich Unlust vor dem Üben vor und die Motivation zum Üben ist gering.

Bei den Angaben zur Spannweite fällt auf, dass die Streuung unter der Übungsbedingung „Unlust“ bei beiden Items deutlich größer ist als unter Lust.

Dies erklärt sich daraus, dass es Pbn gibt, die im Sinne des alltäglichen Sprachgebrauchs nie tatsächlich Unlust zum Üben haben, sondern bei denen lediglich von mehr oder weniger Lust gesprochen werden kann[13].

Betrachtet man die Ausgangslage vor dem Üben, fällt auf, dass es auch bei allen anderen durch die Skalen wie die Items erhobenen Dimensionen Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) zwischen dem Üben bei Lust im Vergleich mit dem Üben bei Unlust gibt (Tab. 8).

Zunächst wird die Einschätzung der „Gesamtschwierigkeit“ in den Blick genommen. Ihr Mittelwert liegt - wenn Lust zum Üben vorherrscht - über dem Mittelwert der Übungssituation bei Unlust ($p \leq .001$), d.h. die Schwierigkeit wird bei Unlust niedriger als bei Lust zum Üben eingeschätzt. Insgesamt betrachtet liegt der von den Probanden eingeschätzte Schwierigkeitsgrad bei Lust wie bei Unlust im mittelschweren Bereich.

Die Werte der Skalen „Konzentrations-“ wie „Gelingenserwartung“ sind bei Lust zum Üben deutlich höher als bei Unlust ($p \leq .001$). Die Probanden gehen bei Lust davon aus, dass sie sich gut konzentrieren können und dass das Üben gut klappen wird und weiterführend ist. Die niedrigeren Werte für die beiden Skalen bei Unlust liegen noch im mittleren Bereich. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich auch für die „Skala emotionale Ausgangslage“. Sie ist, wird mit Lust geübt, erheblich günstiger als wenn Unlust vor dem Üben vorherrscht ($p \leq .001$). Die Pbn sind bei Lust in einer für das Üben ausgeglicheneren und ruhigeren Stimmung als bei Unlust. Wie die Ergebnisse des einzelnen Items zum „Befinden (prae)“ zeigen, welches ergänzend zu der Skala auch noch einmal einzeln betrachtet wird, liegt der Wert für das „Befinden (prae)“ bei Unlust, das immerhin noch mittelmäßig ist, deutlich unter dem Wert für das Befinden bei Lust ($p \leq .001$). Zwar liegt auch der Mittelwert für die „Stimmungsverbesserung (prae)“ bei Lust über dem Wert von Unlust ($p \leq .001$), auch hier ist jedoch zu bemerken, dass der Wert bei Unlust insgesamt noch im mittleren Bereich liegt. Die „Ablenkung (prae)“ ist bei Lust deutlich niedriger als bei Unlust ($p \leq .001$), jedoch fällt auch hier auf, dass der Wert bei Unlust

[13] Dies deckt sich zum einen mit den Gesamtangaben im Übungstagebuch, bei insgesamt 1009 erhobenen Übungstagen gab es Pbn, die tatsächlich nie mit Unlust übten; zum anderen auch mit den Aussagen aus den Abschlussgesprächen und 28 Interviews, die mit Instrumentalschülern und Musikstudierenden ergänzend durchgeführt wurden, bei denen ebenfalls einige Pbn aussagten, dass sie nie Unlust hatten. Betrachtet man die Befunde von „Heute habe ich Lust zum Üben“ so liegen 602 (59,6%) Übungstage vor, bei denen Lust zum Üben bestand, bei 281 Übungstagen (27,8%) liegt der Wert bei „teils-teils“ und an 119 Übungstagen herrschte Unlust (11,8%).

mit „teils-teils“ noch im mittleren Bereich liegt und auch unter Unlust nicht von starker Ablenkung gesprochen werden kann.

	Lust			Unlust				
Skalen/Items	*N*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*df*	*t*
Gesamtschwierigkeit	71	3.23	0.67	71	2.69	0.76	70	5.71***
Skala Konzentrationserwart.	72	8.39	1.18	72	6.11	1.55	71	10.13***
Skala Gelingenserwartung	72	8.17	1.34	72	6.28	1.55	71	8.39***
Skala emotion. Ausgangslage	71	7.94	1.09	71	5.31	1.61	70	13.31***
Ablenkung (prae)	72	1.93	0.99	72	3.08	1.35	71	-6.41***
Stimmungsverbesser. (prae)	72	3.89	1.11	72	3.26	1.11	71	1.24***
Überwindung (prae)	72	1.28	0.54	72	3.75	1.31	71	-15.88***
Befinden (prae)	72	3.92	0.63	72	2.75	0.87	71	11.02***
Müdigkeit (prae)	72	2.19	1.25	72	3.53	1.32	71	-6.67***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, t = $p \leq .10$, (2-seitig).
1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu; bei Item 7: 1=sehr schlecht, 3=teils-teils, 5=sehr gut

Tabelle 8: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Skalen und Items *vor dem Üben* für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

Ein prägnanter Indikator für die Unterscheidung zwischen Lust und Unlust sind die Ergebnisse des Items zur „Überwindung (prae)“. Während der Wert bei Lust vor dem Üben nahezu am Minimum liegt, d.h. keine Überwindung zum Üben stattfindet, zeigt der Mittelwert bei Unlust an, dass sich die Pbn zum Üben überwinden müssen ($p \leq .001$). Schließlich ist festzuhalten, dass die Pbn bei Lust vor dem Üben keine „Müdigkeit (prae)“ verspüren, mit Unlust jedoch leichte „Müdigkeit (prae)“ einher geht ($p \leq .001$).

Die Hypothese $H_{1,}$ die besagt, dass die Einschätzungen und Erwartungen der situativen Faktoren in Bezug auf das Üben sowie die Emotionslage vor dem Üben deutlich besser sind als bei Unlust, wird von diesen Ergebnissen bestätigt. Wenn Lust vor dem Üben vorherrscht, wird eine hohe Konzentrationsfähigkeit, wenig Ablenkung und gutes Gelingen erwartet; außerdem liegt eine dem Üben förderliche emotionale Ausgangslage vor. Wenn vor dem Üben

Unlust vorherrscht, ist die Ausgangslage in allen o.g. Bereichen eindeutig schlechter (die Mittelwerte liegen bis zu 2,5 Punkte unter denen der lustvollen Übungssituation), die Einschätzungen bewegen sich insgesamt jedoch auch bei Unlust immer noch im mittleren Bereich. Der niedrigere Wert der Gesamtschwierigkeit der Stücke bei Unlust könnte daraus zu erklären sein, dass bei Unlust entweder nur leichtere Stücke geübt werden, um die Stimmung nicht noch durch zusätzliche Schwierigkeiten weiter zu verschlechtern, oder auch eine hedonistische Verzerrung zum Tragen kommt, bei der die tatsächliche Schwierigkeit der Stücke bei Unlust ausgeblendet wird. Die Möglichkeit, dass die Unlust vor dem Üben aus mangelnden Anforderungen resultiert und Langeweile vorherrscht, kann aufgrund der Datenlage ausgeschlossen werden. Die bei den Skalen „Konzentrations-" und „Gelingenserwartung" im mittleren Bereich liegenden Werte zeigen, dass die Pbn sowohl Konzentrationseinbußen als auch Misslingen bei Unlust einkalkulieren. In Bezug auf die emotionale Ausgangslage, die bei Unlust auffällig ungünstiger ist als bei Lust, stellt sich unter Berücksichtigung des Wertes zur „Stimmungsverbesserung (prae)" die Frage, ob die Stimmung der Pbn tatsächlich aus dem vor ihnen liegenden Übungsprozess resultiert oder ob vom Üben unabhängige Faktoren die emotionale Ausgangslage und die Stimmung beeinflussen und sich diese wiederum auf die Erwartungen hinsichtlich des Übungsverlaufes niederschlagen. Die bei Unlust bereits vor dem Üben empfundene größere Müdigkeit ist ein typischer Indikator für volitionale Steuerungslagen und das mit ihnen einhergehende größere Anstrengungserleben.

3.4.3 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust nach dem Üben

Bei den Skalen und den einzelnen Items nach dem Üben zeigen sich sehr signifikante ($p \leq .01$) oder höchst signifikante Mittelwertsunterschiede ($p \leq .001$) beim Vergleich des Übens unter Lust bzw. Unlust (Tab. 9). Lediglich bei der Einschätzung, ob die „Anforderungen angemessen (post)" sind, liegt kein Mittelwertsunterschied vor. Nimmt man die „Gesamtübungszeit" in den Blick, zeigt sich, dass bei Lust im Durchschnitt ca. eine Viertelstunde länger geübt wird als bei Unlust ($p \leq .01$)[14]. Die Mittelwerte für die Skalen „Gelingensbewertung" und „emotionale Übungseffekte" liegen bei Lust deutlich über den Werten für Unlust ($p \leq .001$). Es zeigt sich, dass das Gelingen des Übens bei

[14] Die Übungszeiten lagen bei Lust zwischen 10,0 bis 217,0 und bei Unlust zwischen 9,0 bis 167,5 Minuten.

Lust positiver bewertet wird und auch die emotionale Lage nach dem Üben bei Lust eindeutig besser ist als bei Unlust. Bestätigt wird das Ergebnis der Skalen auch durch die Werte des Items zum „Befinden (post)“, die zeigen, dass das momentane Befinden bei Lust gut ist, bei Unlust jedoch nur mittelmäßig ($p \leq .001$). Der Wert der „Skala Erschöpfung“ liegt bei Unlust niedriger als bei Lust ($p \leq .001$). Dies überrascht, denn erwartbar wäre, dass aufgrund der volitionalen Prozesse, die beim Üben mit Unlust nötig werden, die Erschöpfung bei Unlust größer ist. Möglicherweise resultiert die größere Erschöpfung bei Lust aus einer höheren Investition von Anstrengung beim Üben. Die „Müdigkeit (post)“ ist unter Unlust erheblich höher als bei Lust ($p \leq .001$).

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen für die „Ablenkung (post)“. Zwar besteht auch hier ein erheblicher Unterschied zwischen der lust- und der unlustvollen Übungssituation ($p \leq .001$), jedoch ist die Abgelenktheit auch bei Unlust insgesamt noch gering. Bei der Bewertung, ob das „Übungspensum geschafft (post)“ wurde, liegt der Mittelwert bei Lust erheblich über dem von Unlust ($p \leq .001$); jedoch ist festzuhalten, dass der Wert bei Unlust immer noch im mittleren Bereich liegt.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die Hypothese H_2. Bei Lust gelingt das Üben besser als bei Unlust und entsprechend sind die Bewertungen der situativen Faktoren des Übens sowie die Emotionslage nach dem Üben deutlich besser als bei Unlust.

Betrachtet man die Daten der „Skala Konzentration trotz Unlust“, so fällt auf, dass dieser Wert insgesamt gesehen noch recht hoch ist. Ebenfalls hoch ist der Wert für das Item „Unlust überwinden (post)“. Die Werte für die beiden anderen nur bei Unlust auszufüllenden Items „kaum motivieren (post)“ und „ruhig werden (post)“ liegen knapp unter dem mittleren bzw. genau im mittleren Bereich. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und dem Wert der „Skala Gelingensbewertung“ kann die Hypothese H_3 ebenfalls als bestätigt gelten:

Trotz Unlust kann nicht von Misslingen des Übens gesprochen werden. Der Einsatz der volitionalen Strategien Aufmerksamkeitskontrolle und Emotionskontrolle gelang den Pbn gut bzw. mittelmäßig – wie die Werte der „Skala Konzentration trotz Unlust“ und der beiden Items „Unlust überwinden (post)“ und „ruhig werden (post)“ zeigen. Lediglich der Wert für die Motivationskontrolle „kaum motivieren (post)“ ist etwas niedriger. Die volitionalen Kompetenzen der hier untersuchten Pbn sind demnach gut entwickelt, so dass sie es schaffen, sich zum Üben zu überwinden, mit dem Ergebnis, dass das Üben trotz Unlust noch gelingt.

	Lust			Unlust				
Skalen/Items	*N*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*df*	*t*
Gesamtübezeit	72	57.58	40.59	72	44.24	30.01	71	3.10**
Skala Konzentr. trotz Unl.	/	/	/	57	6.88	1.94	/	/
Skala Gelingensbewert.	72	8.63	1.55	72	6.79	2.02	71	6.59***
Skala emotionale Übungseffekte	69	10.30	2.85	69	7.93	3.18	68	6.10***
Skala Erschöpfung	70	11.69	3.03	70	10.08	3.39	69	4.02***
Unlust überwinden (post)	/	/	/	58	3.72	1.17	/	/
kaum motivieren (post)	/	/	/	56	2.68	1.25	/	/
ruhig werden (post)	/	/	/	57	2.96	1.15	/	/
Ablenkung (post)	72	2.01	0.96	72	2.49	1.26	71	-2.74**
Übungspensum geschafft (post)	70	3.67	1.46	70	3.01	1.55	69	2.94**
Befinden (post)	72	3.96	0.82	72	3.06	0.91	71	7.27***
Müdigkeit (post)	72	2.42	1.29	72	3.21	1.32	71	-4.17***
Anforderungen angemessen (post)	70	3.87	1.10	70	3.57	1.14	69	1.90^{t}

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, t = $p \leq .10$, (2-seitig).

1=trifft nicht zu, 3=teils-teils, 5=trifft zu; bei Item 32: 1=sehr schlecht, 3=teils-teils, 5=sehr gut

Tabelle 9: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Skalen und Items *nach dem Üben* für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

3.4.4 Vergleich und Diskussion der Ergebnisse zum Flow-Erleben zwischen Lust und Unlust

Bei den Ergebnissen zum Flow-Erleben fällt in den Blick, dass die Pbn sowohl bei Lust wie auch bei Unlust Flow-Erleben hatten (Tabelle 10). Die Hypothese H_4 hat sich bestätigt. Vorweg genommen sei schon hier der überraschende Befund, dass die Werte für das Flow-Erleben trotz Unlust insgesamt hoch sind.

An den Daten zeigt sich, dass es keinen Unterschied bei der Anzahl der Flow-Erlebnisse und der prozentualen Flow-Dauer in Minuten „Flow Prozent in Übezeit“ zwischen dem Üben bei Lust bzw. Unlust gibt. Der Wert für die am Zeitstrahl abgetragene Flow-Dauer „Flow Prozent Zeitstrahl“ ist bei Lust dagegen höher als bei Unlust ($p \leq .001$). Deutlich über den Werten von Unlust liegen auch die Werte von Subskala I „glatter Verlauf“ und Subskala II „Absorbiertheit“ bei Lust ($p \leq .001$). Bei der aktuellen Besorgnis „FKS-Furcht“ zeigt sich kein Unterschied zwischen den beiden Übungsbedingungen Lust und Unlust. Erstaunlich ist, dass es keinen signifikanten Unterschied sondern lediglich eine Tendenz zur Signifikanz ($p \leq .10$) bei der „Anzahl Flow“ und dem „Flow Prozent in Übezeit“ gibt. Hier war erwartet worden, dass die Werte beider Maße bei Lust wesentlich höher sind als bei Unlust. Ebenso war für die hier untersuchten Pbn-Gruppen erwartet worden, dass die aktuelle Besorgnis „FKS-Furcht“ bei Unlust deutlich höher ist als bei Lust und sich als treibende Komponente zum Üben erweist.

	Lust			Unlust				
Items/Skalen	*N*	*M*	*SD*	*N*	*M*	*SD*	*df*	*t*
Anzahl Flow	72	1.42	1.31	72	1.08	1.28	71	1.83^{t}
Flow Prozent in Übezeit	72	25.04	26.91	72	19.36	23.65	71	1.77^{t}
Flow Prozent Zeitstrahl	72	22.51	25.11	72	14.48	19.80	71	3.44***
FKS-Subsk. I „glatter Verlauf”	72	31.53	5.94	72	24.51	7.93	71	6.46***
FKS-Subsk. II „Absorbiertheit”	72	19.60	5.29	72	14.65	5.80	71	6.03***
FKS-Furcht	72	6.49	5.23	72	6.60	4.85	71	-.29

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$, t = $p \leq .10$, (2-seitig).
Skalierung FKS: 1=trifft nicht zu, 4=teils-teils, 7=trifft zu

Tabelle 10: Deskriptive Statistik und Ergebnisse des t-Tests für gepaarte Stichproben der Items und Skalen zum Flow-Erleben für die Übungsbedingungen Lust und Unlust im Vergleich

Die bei Lust und Unlust fast identischen FKS-Furcht-Werte zeigen gleichzeitig, dass die Besorgnis bei Unlust keinen Anteil am verminderten Flow-Erleben hat. Dass die Flow-Werte bei Unlust insgesamt niedriger sind als bei

Lust, erklärt sich aus den bei volitionalen Steuerungslagen nötigen zusätzlichen Kontrollvorgängen wie Motivations-, Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle und der damit einhergehenden Bindung von Kapazitäten, die Flow-Erleben entgegen steht.

Zieht man nun noch einmal ergänzend die Ergebnisse zu den volitionalen Strategien heran und berücksichtigt zum einen den hohen Wert der „Skala Konzentration trotz Unlust“ (der zeigt, dass die Aufmerksamkeitskontrolle über weite Strecken des Übens gelungen sein muss), zum anderen die Angaben zu dem Item „Unlust überwinden“, so liegt die Vermutung nahe, dass es während des Übens Wechsel in der emotionalen Lage gab und damit auch ein Wechsel von der volitionalen zur motivationalen Steuerungslage stattgefunden hat, denn sonst wäre Flow-Erleben – dessen Kennzeichen u.a. die Reflexionsfreiheit ist – nicht möglich gewesen.

3.4.5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zwischen Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Im Folgenden werden noch einmal die Skalen und Items in den Blick genommen, die für den Vergleich „vor und nach dem Üben“ bei Lust und Unlust herangezogen werden können (Tabelle 11). Dazu gehören die Skalen zur Einschätzung und Bewertung des Gelingens sowie die Items zur Ablenkung (prae, post), zum Befinden (prae, post) und zur Müdigkeit (prae, post).

	Lust				Unlust			
	prae		post		prae		post	
Skala/Items	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Skalen Gelingen	8.17	1.34	8.63	1.55	6.28	1.55	6.79	2.02
Ablenkung	1.93	0.99	2.01	0.96	3.08	1.35	2.49	1.26
Befinden	3.92	0.63	3.96	0.82	2.75	0.87	3.06	0.91
Müdigkeit	2.19	1.25	2.42	1.29	3.53	1.32	3.21	1.32

Anmerkung: $N = 72$

Tabelle 11: Deskriptive Statistik der Skala und Items für Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Besteht Lust zum Üben, so zeigen sich bei der „Skala Gelingensbewertung“ und der „Müdigkeit“ nach dem Üben höhere Werte als vor dem Üben. Bei den Items zur „Ablenkung“ und zum „Befinden“ finden sich fast keine Unterschiede zwischen der Einschätzung der Situation vor dem Üben im Vergleich zu der Bewertung nach dem Üben.

Vergleicht man die Einschätzungen vor dem Üben mit den Einschätzungen nach dem Üben bei Unlust, so zeigen sich für die Skala und alle Items Unterschiede. Die Werte für „Gelingen“ und „Befinden“ sind nach dem Üben deutlich höher als vor dem Üben, „Ablenkung“ und „Müdigkeit“ werden nach dem Üben bei Unlust niedriger bewertet als vor dem Üben erwartet.

Mittels multivariater Varianzanalyse mit Messwiederholung wird nun geprüft, ob und wie sich der Einfluss von Lust bzw. Unlust zum Üben auf den prae-post-Vergleich auswirkt.

Für die „Skalen zum Gelingen“ zeigt die Varianzanalyse einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben ($F = 14.07$, $p \leq .001$) und zwischen der Bedingung Lust-Unlust ($F = 58.90$, $p \leq .001$). Einen Interaktionseffekt gibt es nicht ($F = 0.14$, $p > .05$) (Abb. 3). Bei Lust wie bei Unlust wird das Gelingen nach dem Üben höher bewertet als vor dem Üben eingeschätzt. Das Ansteigen der Werte unter beiden Bedingungen ist als Effekt des Übens selbst zu erklären.

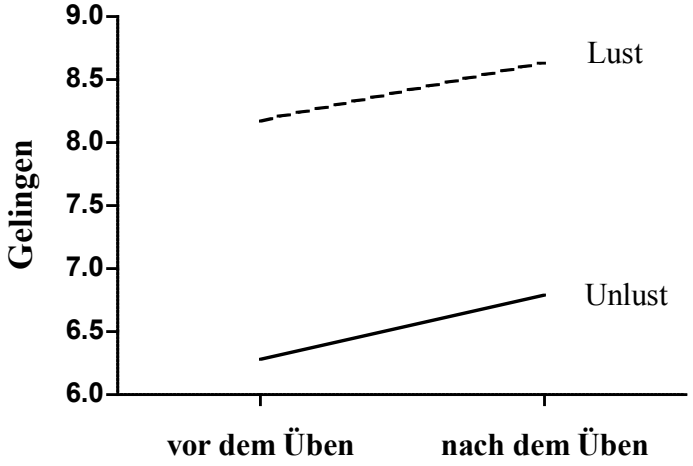


Abbildung 3: Einschätzungen zum „Gelingen“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Vergleicht man die Ergebnisse für die „Ablenkung“, so ergibt die Varianzanalyse einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben (F = 5.50, $p \leq .05$), zwischen der Bedingung Lust-Unlust (F = 24.94, $p \leq .001$) sowie einen Interaktionseffekt (F = 10.88, $p \leq .001$) (Abb. 4). Ausschlaggebend sind dabei die Unterschiede vor und nach dem Üben unter Unlust. Während die Angaben für die „Ablenkung“ im prae-post-Vergleich bei Lust nahezu gleich sind, wird die „Ablenkung“ unter Unlust nach dem Üben deutlich niedriger als vor dem Üben eingeschätzt.

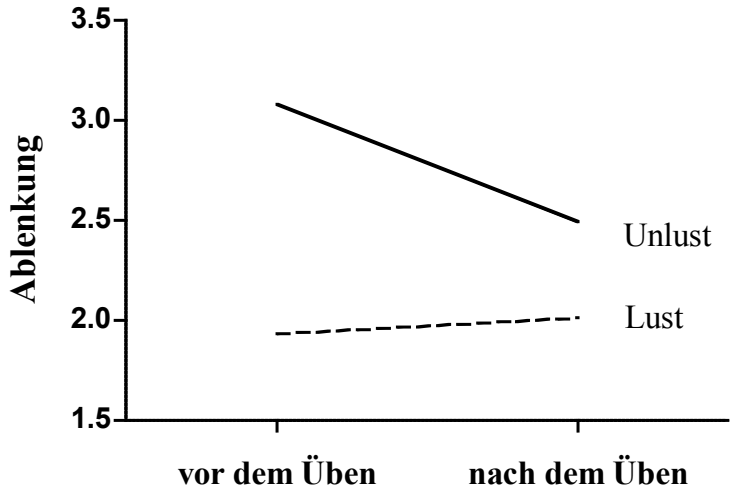


Abbildung 4: Einschätzungen zur „Ablenkung“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch für den Vergleich zum „Befinden“, welches bei Unlust nach dem Üben als verbessert eingeschätzt wird, bei Lust zum Üben gleichbleibend gut ist (Abbildung 5). Wie die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, gibt es auch hier einen Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten vor und nach dem Üben (F = 6.56, $p \leq .01$), zwischen der Bedingung Lust-Unlust (F = 78.60, $p \leq .001$) sowie einen Interaktionseffekt (F = 3.85, $p \leq .05$).

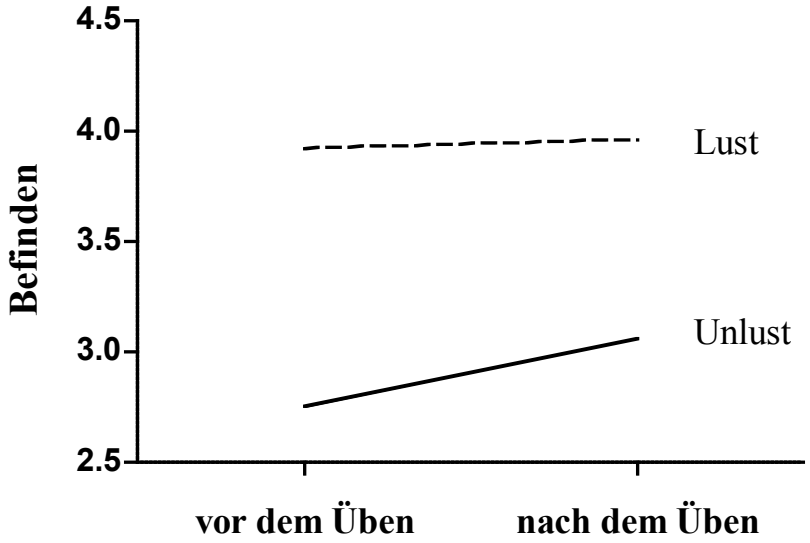


Abbildung 5: Einschätzungen zum „Befinden“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Die varianzanalytischen Ergebnisse zeigen, dass es weder bei Lust noch bei Unlust zu starken Veränderungen zwischen der Einschätzung der „Müdigkeit“ vor dem Üben mit der Bewertung nach dem Üben kommt ($F = 0.21$, $p > .05$). Unter Lust ist die „Müdigkeit“ vor und nach dem Üben niedrig, unter Unlust liegt sie leicht oberhalb des mittleren Bereiches (Abb. 6). Der Unterschied zwischen Lust und Unlust ($F = 29.57$, $p \leq .001$) ist signifikant und es gibt einen Interaktionseffekt ($F = 7.86$, $p \leq .01$). Letzterer erklärt sich aus dem Ansteigen der „Müdigkeit“ unter Lust und dem Abfallen der „Müdigkeit“ unter Unlust.

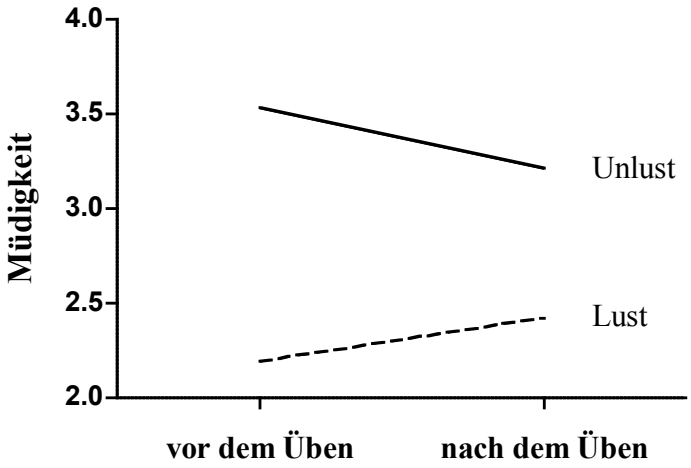


Abbildung 6: Einschätzungen zur „Müdigkeit“ unter Lust und Unlust im prae-post-Vergleich

Festzuhalten ist, dass das Gelingen des Übens bei Lust wie bei Unlust im Rückblick günstiger bewertet wurde als im Vorfeld erwartet. Während die Werte für „Ablenkung“ und „Befinden“ bei Lust vor und nach dem Üben gleichbleibend niedrig bzw. gut blieben, wurde die „Ablenkung“ bei Unlust nach dem Üben deutlich niedriger eingeschätzt und das „Befinden“ verbesserte sich. Anhand der Interaktionseffekte, die bei „Ablenkung“ und „Befinden“ ausschließlich auf den Einfluss der „Unlust“ zurückzuführen sind, wird einmal mehr der Einfluss dieser Emotionslage deutlich. Der tendenziell höhere Wert für die „Müdigkeit“ nach dem Üben bei Lust kann auf die Anstrengung, welche die geistige und je nach Instrument auch körperliche Arbeit des Übens mit sich bringt, zurückgeführt werden. Möglicherweise wird die Müdigkeit nach dem Üben trotz Unlust als weniger stark empfunden, weil die Erleichterung, dennoch geübt zu haben, überwiegt. Der deutlich über dem vor dem Üben liegende Wert für das „Befinden“ weist in eine ähnliche Richtung.

4 Zusammenfassung, musikpädagogische Konsequenzen und Forschungsausblick

Es kann zuvorderst festgestellt werden, dass eine Gegenüberstellung des Übens unter Lust und unter Unlust – d.h. in motivationaler versus volitionaler Steuerungslage – mittels der aus den Tagebuchaufzeichnungen erhaltenen Daten möglich ist: Die für jeden Pb ermittelten beiden extremen Übungstage unterscheiden sich sehr deutlich in der erwarteten Richtung (vgl. Abbildung 2 und Tabelle 8).

Unter der Rahmenbedingung, dass die Gesamtschwierigkeit als angemessen eingeschätzt wird, ist die situative Ausgangslage bei Lust zum Üben deutlich günstiger als bei Unlust: Dies zeigt sich in der emotionalen Ausgangslage, im Befinden und der erlebten Müdigkeit vor dem Üben, wie auch in den Erwartungen sich gut zu konzentrieren, wenig ablenken zu lassen und auf ein gutes Gelingen. Insgesamt betrachtet liegen die Werte beim Üben unter Unlust jedoch noch im mittleren Bereich, und das bedeutet, dass Konzentration und Gelingen von den Pbn auch bei Unlust nicht ausgeschlossen werden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich – wieder unter der Bedingung, dass die Anforderungen in beiden Fällen als angemessen eingeschätzt werden – für die Bewertungen und die situativen Einschätzungen nach dem Üben. Zwar werden auch hier bei Unlust das Gelingen, die emotionalen Übungseffekte und das Befinden schlechter sowie Ablenkung und Müdigkeit höher bewertet als bei Lust, dennoch zeigt sich insgesamt, dass trotz Unlust immer noch ein mittlerer Übungserfolg erzielt und ein Teil des Übungspensums geschafft wurde – und

das, obwohl die Gesamtübezeit deutlich niedriger ist als bei Lust. Offenkundig beherrschen die Pbn den Einsatz der volitionalen Strategien Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle gut, und es kann trotz Unlust am Ende doch noch von einem Übungsgelingen gesprochen werden.

Unerwartet ist der hohe Werte – bei fast 20 % der Zeit – für Flow-Erleben während des Übens unter Unlust, der sich nicht signifikant vom Anteil des Flow-Erlebens unter Lust mit etwa 25 % der Übezeit unterscheidet (vgl. Tabelle 10). Zwar war davon ausgegangen worden, dass es trotz Unlust beim Üben zum Flow-Erleben kommen kann, dass sich Anzahl und Dauer zwischen den beiden Übungsbedingungen jedoch so wenig unterscheiden, war überraschend. Aufgrund der Daten zur Flow-Kurz-Skala wird deutlich, dass trotz Unlust einzelne Phasen des Übens noch von einem „glatten Verlauf" gekennzeichnet sind und es wenigstens noch teilweise zu „Absorbiertheit" kommt. Es finden offenkundig unter Unlust während des Übens Wechsel von volitionalen in motivationale Steuerungslagen statt, was auf den gelungenen Einsatz volitionaler Strategien und Tätigkeitsanreize zurückgeführt werden kann.

Für den prae-post-Vergleich ist zusammenfassend festzuhalten, dass das Üben bei Lust in etwa den erwarteten Verlauf und das erwartete gute Ergebnis hatte. Dagegen gelang das Üben unter Unlust besser als vorher erwartet. „Ablenkung" und „Müdigkeit" wurden bei Unlust nach dem Üben geringer bewertet, und das „Befinden" besserte sich. Der leichte Anstieg der Müdigkeit bei Lust kann auf die Anstrengung durch die Tätigkeit als solche zurückgeführt geführt werden.

Aus den bisher vorliegenden Ergebnissen lassen sich einige musikpädagogische Konsequenzen ableiten. Der vielleicht wichtigste Befund ist, dass das Üben auch bei Unlust gelingen kann und sich lohnt. Für die Musizierenden heißt dies, dass sie sich auch bei Unlust häufiger einmal überlegen sollten, ob sie sich nicht trotzdem zum Üben überwinden (anstatt das Üben ausfallen zu lassen) und in Kauf nehmen, dass für den als anstrengend erlebten Überwindungsprozess zunächst Kraft und Energie aufgewandt werden muss. Instrumentallehrer und Eltern können den Übenden helfen, indem sie auch dann zum Üben ermutigen, wenn über einen längeren Zeitraum Unlust vor dem Instrumentalspiel vorherrscht. Dabei ist es nicht nur sinnvoll, auf die positiven Konsequenzen wie das dennoch mögliche Gelingen und Erreichen des Übungspensums hinzuweisen, sondern auch die Neugier zu wecken und zum genauen Beobachten aufzufordern, was bei Unlust während des Übungspro-

zesses und danach mit ihnen passiert, um die positiven Seiten, die trotz Unlust beim Üben zum Tragen kommen, bewusst zu machen.

Besonders wichtig sind hierzu der Ausbau und das Einüben volitionaler Kompetenzen. Nicht nur für das Erlernen eines Musikinstrumentes ist die Ausbildung dieser selbstregulatorischen Fähigkeiten bedeutungsvoll. Ihre Entwicklung und Erprobung durch das musikalische Üben sind auch für andere Tätigkeitsbereiche relevant.

Der Befund, dass es sich besser mit Lust übt als mit Unlust, dürfte zunächst einmal nicht erstaunen. Da die Ausgangslage vor dem Üben wie die Bewertungen nach dem Üben in Bezug auf die Aspekte Konzentration, Gelingen, Ablenkung, Emotionen, Befinden und Müdigkeit bei Lust günstiger sind als bei Unlust, ist es für jeden Übenden individuell um so wichtiger, besonders die Facetten und Anreize beim Üben für sich zu fokussieren und zu analysieren, die für Lust an der Tätigkeit verantwortlich sind. Im Sinne der motivationalen Kompetenz, mit der die Fähigkeit bezeichnet wird „aktuelle und künftige Situationen so mit den Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird“ (RHEINBERG 2002a: 206), ist gerade letzteres besonders wichtig.

LITERATURVERZEICHNIS

BURZIK, A. 2002. „Üben im Flow - Das Geheimnis der Meister. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode“. In *Musikphysiologie und Musikermedizin, 9*. 112–122.

BURZIK, A. 2006. „Üben im Flow. Eine ganzheitliche, körperorientierte Übemethode“. In U. Mahlert, E. Altenmüller (Hrsg.), *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel. 265–286.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 2000. *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen.* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

CSIKSZENTMIHALYI, M., SCHIEFELE U. 1993: „Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens“. In *Zeitschrift für Pädagogik, 39*. 207–221.

DE LA MOTTE-HABER, H. de la 1996. „Formen der Motivation. Eine Problemskizze der Leistungsmotivation“. In H. de la Motte-Haber, R. Ko-

piez, G. Rötter (Hrsg.), *Handbuch der Musikpsychologie* (2. erg. Aufl.). Laaber: Laaber. 346–373.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. Th., TESCH-RÖMER, C. 1993. „The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance“. *Psychological Review, 100*. 363–406.

GELLRICH, M. 1997a. „Woher kommt die Lust zum Üben? Ein Überblick über die Faktoren, welche die Übemotivation beeinflussen“. In U. Mahlert (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott. 101–127.

GELLRICH, M. 1997b. „Selbstgeplantes Üben – eine empirische Studie“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 221–230.

GEMBRIS, H. 1998. *Grundlagen musikalischer Entwicklung und Begabung*. Augsburg: Wißner.

GOSCHKE, T. 2002. „Volition und kognitive Kontrolle“. In J. Müsseler, W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie.* Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag. 270–335.

HALLAM, S. 1997a. „Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education“. In H. Jorgensen, A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice.* Oslo: Norges musikkhøgskole. 89–107.

———. 1997b. „Was wissen wir über das Üben? Zu einem Modell als Synthese der Forschungsliteratur“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 13–78.

HARNISCHMACHER, Chr. 1993a. *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumentalspiel*. Frankfurt am Main: Lang.

———. 1993b. „Handlungstheoretische Persönlichkeits-forschung in der Musikpsychologie. Überlegungen zu interdisziplinären Konzepten“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, Bd. 2. Augsburg: Wißner. 71–81.

———. 1993c. „Üben und Persönlichkeit. Analyse des instrumentalen Übens im Zusammenhang mit Selbstkonzepten eigener instrumentaler Fähigkeiten sowie Handlungs- und Lageorientierung“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte*, Bd. 2. Augsburg: Wißner. 281–289.

———. 1997a. „The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behaviour of young instrumentalists“. In H. Jorgensen, A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice.* Oslo: Norges musikkhøgskole. 71–88.

———. 1997b. „Was macht den Fehler zum Problem? Eine Theorie der Bewältigung von Handlungshindernissen des Übens“. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas (Hrsg.), *Üben in musikalischer Praxis und Forschung*. Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. 7. Forum Musikpädagogik, Bd. 35. Augsburg: Wißner. 168–207.

KOPIEZ, R. 1990. *Der Einfluss kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstücks am Instrument*. Schriften zur Musikpsychologie und Musikästhetik, Bd. 3. Frankfurt am Main: Lang.

KUHL, J. 1983. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.

MAHLERT, U. 2006. „Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis“. In U. Mahlert, E. Altenmüller (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel. 9–46.

MANTEL, G. 2001. *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten.* Studienbuch Musik. Mainz: Schott.

RHEINBERG, F. 2002a. „Emotionen in die Tat umsetzen. Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele“. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer. 179–206.

———. 2002b. *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer.

———. 2006. „Intrinsische Motivation und Flow-Erleben“. In J. Heckhausen, H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. (3. Aufl.). Berlin: Springer. 331–354.

RHEINBERG, F., VOLLMEYER, R. 2003. „Flow-Kurzfragebogen“. In F. Rheinberg (Hrsg.) (2004a), *Motivationsdiagnostik*. Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 5. Göttingen: Hogrefe. 43.

RIBKE, W. 1993. „Üben“. In H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. 546–558.

SCHMALT, H.-D., SOKOLOWSKI, K., LANGENS, T. 2000. *Das Multi-Motiv-Gitter für Anschluss, Leistung und Macht (MMG). Manual*. Frankfurt am Main: Swets Test Services.

SCHEUER, W. 1988. *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.

SIEBERT T., VESTER T. 1990. *Zur Anreizstruktur des Musizierens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychologisches Institut der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

SOKOLOWSKI, K. 1993. *Emotion und Volition.* Motivationsforschung, Bd. 14. Göttingen: Hogrefe.

———. 1996. „Wille und Bewusstheit“. In J. Kuhl, H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (Enzyklopädie der Psychologie: Serie IV. Motivation und Emotion, Bd. 4. Göttingen: Hogrefe. 485–530.

SOKOLOWSKI, K., LANGENS T. 1999. *Selbstbildfragebogen*. Bergische Universität Wuppertal.

SWITLICK, B., BULLERJAHN, C. 1999. „Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim“. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben.* Musikpädagogische Forschung, Bd. 20. Essen: Die blaue Eule. 167–195.

Kurt Sokolowski, Barbara Roth

Universität Siegen
Fakultät II
Department Erziehungswissenschaft - Psychologie
Adolf-Reichwein-Str. 2
D-57068 Siegen

E-Mail: sokolowski@psychologie.uni-siegen.de
roth@fb2.uni-siegen.de

BARBARA ROTH, KURT SOKOLOWSKI

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly?

Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic

SUMMARY

1 Background

Everyone who has ever learned to play a musical instrument knows that his or her motivation to practice regularly is subject to fluctuation. There are days when you are looking forward to practicing, when it is highly joyful and flow-experience (see CSIKSZENTMIHALYI 2000) might occur, but there are also days when you feel no enthusiasm at all and have to force yourself to practice. In the former case, the person is in a "motivational state" of control. In the latter, if one has to overcome internal resistance to reach a goal, volitional processes come into effect, i.e. the person is in a "volitional state" of control (SOKOLOWSKI, 1993). Volition helps to put intentions into action in spite of the partial or complete lack of motivation. To this end, so-called volitional strategies like control of motivation, attention and emotion (see KUHL 1983) will be employed. Differences between the states of motivational and volitional control manifest themselves mainly in one's own phenomenal experience (see SOKOLOWSKI 1993; 1996). Actions under motivational control seem to happen of their own accord and don't require elaborate volitional processes even if they are objectively difficult. The inner experience of a "motivational state" of control is characterized by "pleasure of doing the things", loss of sense of time and the experience that only little effort is needed. By contrast, actions requiring volitional control processes lack the pleasure of doing them and are accompanied by an experience of intense effort. The aforesaid volitional control procedures are necessary.

2 Current state of research

Psychological and pedagogical literature on music education points out the significance of motivation and volition in learning to play, or practising a musical instrument and confirms the necessity of further investigation (see HARNISCHMACHER 1993, 1997; GELLRICH, 1997; GEMBRIS, 1998). However, empirical studies examining the practise of musical instruments using concepts and methods of the current motivational and volitional psychology are nonetheless rare.

3 The study

Aims

The main aim was to determine whether the differences between the states of volitional and motivational control described in psychological research also occur while practicing musical instruments. The question was posed what exactly the differences are when practising in motivational or volitional states of control and what the consequences for the learners are. Additionally, it was inquired whether the complexity of the pieces of music is relevant in this respect and whether expectations about concentration, distractibility and success differ depending on the state of control: either motivational – one is keen to practice – or volitional – one is reluctant to practice. Furthermore the success of practising and the frequency of occurrence of flow-experience under both conditions were included in the survey.

Method

A specially designed practice diary covering 14 days of practice was used to collect the data. Participants had to assess their state of mind before and after practising, their expectations before and effects of practising and answer questions regarding the course of practice, especially flow-experience. Students of teaching music and 15 to16-year-old music pupils participated in the study. To reduce the number of variables, the data gathered in the main study from 72 diaries (37 pupils and 35 students) comprising 1009 practice days were analysed by means of factor analysis (principal component analysis). Well-interpretable and theoretically justifiable scales could be deduced from the results.

Results

The days with the highest and the lowest keenness to practise were chosen from each participant's diary, yielding a set of data with repeated measures of the element keenness to practise (keenness vs. reluctance), additionally the comparison before – after practicing was possible (pre vs. post). To begin with, it could be shown that keenness vs. reluctance differs considerably with regard to motivational/volitional states and expectations (concentration, success, distractibility, emotions, state of mind and tiredness) before practising. After practising there are still differences in relation to keenness – albeit much smaller ones. Despite reluctance the success of practising was still reaching mean values – although the overall practice time was considerably shorter than when the participants where keen to practice.

The high values for flow-experiences even under reluctance are unexpected. For reluctant practising, i.e. in a volitional state of control, they take up 20% of the time of practising. In contrast, for keen practising in a motivational state flow-experience takes up 25% of the time. In spite of reluctance when beginning to practise individual phases are characterized by running smoothly and by a feeling of immersion.

Music-pedagogical consequences

In spite of reluctance practising can be at least partly successful and rewarding. To this end, volitional competences are of special importance. The development of these self-regulatory skills is of importance not only for learning to play a musical instrument as their development and exercises through musical practice are also relevant for other fields of activity.

Future prospects

Based on the results of this study the next step will be to examine which specific volitional competences and self-regulatory processes may be employed particularly efficiently for successful practising under reluctance, and how differences in personality traits affect the described elements.

PHILIPP AHNER

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II[1]

Musik als Pflichtfach verschwindet zusehends aus den Stundentafeln der Schulen. Ist Musikunterricht einmal ein Wahlfach geworden, so ist die Belegung freiwillig und zusätzlich zum Pflichtunterricht. Warum wählen Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren zwei Schulstunden Musikunterricht zusätzlich zum Pflichtunterricht von mindestens 32 Stunden pro Woche?

> „Repräsentative Forschungsergebnisse zu Einstellungen von Schülern zum Musikunterricht liegen uns derzeit nicht vor, obwohl wir eine derartige Grundlagenforschung für fachdidaktische Entscheidungen dringend benötigen. […] zum […] Musikunterricht als Entscheidungsfeld im System von Angebot (des Lehrers) und Nachfrage (des Schülers), von Lehrer- und Schülererwartungen, Schülereinstellungen und -motivationen dringen wir nur sehr unzureichend vor.“ (BASTIAN 2000/2002: 498)

An dieser Feststellung hat sich für die Sekundarstufe II in den letzten zehn Jahren grundlegend wenig geändert. Über Sinn und Unsinn von Musikunterricht wurden in den letzten Jahren eine Fülle von Positionen, Plädoyers, Grundlegungen, Appellen, Diskussionspapieren und Antworten auf solche geschrieben. Eine Systematisierung der Begründungen für Musikunterricht findet sich beispielsweise bei Hermann-Josef KAISER. Alle vier von KAISER erarbeiteten Paradigmen sind für ihn an der Rezeption von Musik orientiert. Deshalb entwirft KAISER selbst ein Paradigma von Musikunterricht, in dem Musik als Tätigkeit den „Dreh- und Angelpunkt für eine Begründung von Musikunterricht in der Schule“ bildet. Ziel dieser musikbezogenen Tätigkeit ist es, die usuelle Musikpraxis der Schüler in eine verständige Musikpraxis zu überführen (KAISER 2002: 4ff.). Diese Überführung oder Transformation versteht KAISER als einen „Prozess, der aus einer den Aspekt der sittlich geregelten Lebensform zunächst nicht mitdenkenden Herstellungstätigkeit eine musikalische Praxis entstehen lässt“ (KAISER 2002: 11).

[1] Der vorliegende Text behandelt Ausschnitte der Dissertationsschrift des Autors. Diese erscheint im Herbst 2011.

Wie denken Jugendliche über Musikunterricht? Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit den Einstellungen und Sichtweisen der Grundschüler sowie Schülern in der Sekundarstufe I[2]. Die Sekundarstufe II ist in dieser Hinsicht ein weitgehend unberührtes Feld.

Studien von Hans Günther BASTIAN zur Bewertung des Schulfachs Musikunterricht in der Sekundarstufe I und in der Grundschule haben ergeben, dass Musikunterricht unabhängig vom Alter in der Rangfolge der Schulfächer einen mittleren Platz, sowohl in der Bewertung „Spaß", wie in der „Wichtigkeit" einnimmt. Mit der relativ gleichen Beurteilung der beiden Kriterien nimmt das Fach Musik damit eine Sonderstellung ein, da in allen anderen Fächern Freude und Wichtigkeit stark negativ korrelieren (BASTIAN 2000/2002: 494). In dieser Längsschnittstudie an Berliner Grundschulen wurde deutlich, dass die Akzeptanz und der Wunsch nach mehr Musikunterricht dann höher war, wenn in den Klassen während des Musikunterrichts mehr musiziert wurde (BASTIAN 2000/2002: 498ff.).

Matthias HARNITZ untersuchte 1999 in einer Stichprobe von 153 Jugendlichen in der Klassenstufe 10 an niedersächsischen allgemein bildenden Gymnasien inwieweit aus Sicht der Jugendlichen im Musikunterricht Raum für Teilaspekte ihrer musikalischen Identität vorhanden sind, und welche Konflikte entstehen, wenn dieser Raum von den Jugendlichen nicht wahrgenommen wird. HARNITZ bildete dazu Jugendtypen nach der in der Freizeit präferierten Musikrichtung. Alle gebildeten Typen sind insgesamt mit dem erlebten Musikunterricht unzufrieden, wobei die Behandlung einzelner Genre im Musikunterricht je nach Typ sehr unterschiedlich beurteilt wird. Die Unzufriedenheit führt nur bei wenigen Jugendlichen zu einem Konflikt im Sinne eines devianten Verhaltens. Ein großer Teil der Jugendlichen schaltet innerlich ab. Der Musikunterricht liegt in den meisten Fällen neben der musikalischen Identität und berührt die Jugendlichen wenig. Damit zeigte die Untersuchung, warum „Musikunterricht, entgegen der hohen Alltagsbedeutung von Musik, nur geringes Ansehen genießt" (HARNITZ 2002: 193).

Einen negativen Einfluss scheint das Vorsingen in der Schule auf die Einstellung zu Musik in der Schule zu hinterlassen. So gaben Erwachsene lange nach ihrer Schulzeit an, dass dieses Ereignis einen bleibenden negativen Einfluss auf ihr musikalisches Erleben und Selbstwertgefühl hinterlassen habe (SPYCHIGER 2007: 15). Geschlechtsspezifische Umgangsweisen mit Musik

[2] Vgl. BASTIAN (2000/2002); BRUNNER (2007); GAUL (2009); HARNITZ (2002); STÅLHAMMAR (2004). Studien rund um das Jeki-Projekt: STIFTUNG JEDEM KIND EIN INSTRUMENT; VONDERAU (2007).

spiegeln sich auch im insgesamt größeren Engagement von Mädchen für Musikunterricht wider. Vor allem in den 1990er Jahren haben sich Untersuchungen mit Gender-Effekten in der Musikpädagogik und in der musikalischen Sozialisation von Jugendlichen auseinander gesetzt (LEHMANN-WERMSER 2002).

Außerhalb des deutschen Sprachraums sind die Forschungen von Börje STÅLHAMMAR für die Einstellungen von Jugendlichen zu Musik zu erwähnen. In einem Projekt namens „Experience and Music Teaching (EMT)" wurden 12 Jugendliche im Alter von 15 Jahren befragt. Jeweils zur Hälfte Mädchen und Jungen und je zur Hälfte schwedische und englische Jugendliche. STÅLHAMMAR verfolgt in seinen Ausführungen nicht das freie Handeln der Jugendlichen weiter, sondern entwickelt auf der Grundlage der Grounded Theory aus den Interviews ein Modell für Musikunterricht (STÅLHAMMAR 2004; STÅLHAMMAR 2006).

Schulisches und musikalisches Selbstkonzept

Das Selbstkonzept, als mentales Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften, bietet einen anderen Zugang zu den Einstellungen Jugendlicher. In der Literatur werden auch Begriffe wie Selbstbild, Selbstmodell oder Selbsttheorie verwendet. Der Begriff Selbstkonzept hat in jedem Fall den Charakter einer Selbstbeschreibung (deklaratives Konzept). Oft wird davon die Selbstbewertung (affektiv-evaluatives Konzept) unterschieden, die sich zusammen mit der Selbstbeschreibung im Selbstwertgefühl widerspiegelt. Weitgehender Konsens besteht darüber, dass „sich selbstbezogene Kognitionen nicht auf das Selbst als Gesamtheit, sondern überwiegend auf spezifische Teilbereiche desselben beziehen […]. Allerdings ist die Struktur dieser bereichsspezifischen und/oder situationsspezifischen Partialmodelle der eigenen Person noch heftig umstritten" (MOSCHNER, DICKHÄUSER 2006: 685). So lassen sich Vertreter hierarchischer, nicht-hierarchischer und multidimensionaler Systeme selbstbezogener Kognitionen unterscheiden.

Für ein Selbstkonzept, welches die Komplexität von Schule und Musik mit ihren stark emotionalen Determinanten berücksichtigt, erscheint die Verwendung rein deskriptiver Elemente des Selbst als wenig hilfreich. Ein so definiertes Selbstkonzept würde Aspekte der Selbstachtung und Akzeptierung des Selbst bei der Entscheidung des Wahlangebots Musikunterricht ausklammern. Deshalb wird in Anlehnung an Hans Günther BASTIAN der Begriff Selbstkonzept bewusst als ein Oberbegriff betrachtet, der affektiv-emotionale Elemente und damit auch das Selbstwertgefühl mit einschließt (BASTIAN 2000/2002: 440).

Durch „Musikalische-Biografie-Interviews" mit Menschen, die ihren Zugang zur Musik überwiegend oder ausschließlich zum Rezipieren von Musik finden, konnte Maria SPYCHIGER die Mehrdimensionalität des musikalischen Selbstkonzeptes auch außerhalb aktiv Musizierender verdeutlichen (SPYCHIGER 2007: 10ff.). Das musikalische Selbstkonzept umfasst demnach ein „Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrung, anhand deren eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt. Das musikalische Selbstkonzept entsteht im Zusammenspiel mit vielen Faktoren im Laufe des Lebens einer Person, und es steuert seinerseits ihre weiteren musikalischen Erfahrungen" (SPYCHIGER 2007: 14). Das musikalische Selbstkonzept ist nicht als statischer Zustand zu verstehen. Es ist vielmehr eine Spirale, in der das musikalische Selbstkonzept Verhalten und Befinden, damit auch das soziale Umfeld des Einzelnen beeinflusst. Die Selbstwahrnehmung des eigenen Verhaltens und Befindens sowie des sozialen Umfelds beeinflussen wiederum das musikalische Selbstkonzept (SPYCHIGER 2007: 16ff.). Für die verhaltenssteuernden Funktionen in der Schule hebt SPYCHIGER neben den genannten Kategorien auch die Selbstnähe zur Musik hervor. Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler und die Wahl ihrer Schulfächer beschreibt die Selbstnähe das Ausmaß, in dem diese glauben, über ein Schulfach die eigene Person definieren und nach außen darstellen zu können.

Motivationspsychologie und Verhaltensforschung

Das Interesse an einem Gegenstand und die Zielorientierung einer Person sind Teile einer dispositionalen Motivationsstruktur. Diese ist durch eine benennbare psychische Struktur gekennzeichnet. Bezüglich des Interesses wird angenommen, dass dieses vor allem durch Wertvorstellungen geprägt wird. Ähnlich wird die Zielorientierung als mental repräsentierte Zielvorstellung betrachtet (SCHIEFELE 2009: 154). Das Interesse an schulischen Fächern nimmt insgesamt im Schulverlauf ab (FEND 1997). Dies betrifft insbesondere naturwissenschaftliche Fächer. Als Ursachen werden die größer werdende Diskrepanz zwischen curricularem Angebot und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der wachsende Wunsch nach Selbstbestimmung und die Differenzierung der Interessen in der Adoleszenz genannt. Alle drei Einflussgrößen konnten in empirischen Studien als relevant und durch eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten als beeinflussbar bestätigt werden (SCHIEFELE 2009: 169f.).

Was nun, wenn Jugendliche leidenschaftlich gerne musizieren, Musikunterricht als wichtig erachten und trotzdem keinen Musikunterricht wählen? Eine mögliche Antwort dazu liefert Falko RHEINBERG, in dem er neben der Motivation die Bedeutung des Willens in Betracht zieht. „Es müssen Widerstände überwunden werden, damit das geschieht, was man sich nach einem motivationalen Beurteilungsprozess vorgenommen hat“ (RHEINBERG 2008: 176ff.). Als zu überwindende Hindernisse können hier zwei zusätzliche Unterrichtsstunden, ungünstige Unterrichtszeiten, Ängste vor dem offenen Zeigen der eigenen Musikpräferenzen gegenüber Mitschülern oder für Jungen die Gefahr, eventuell ausschließlich mit Mädchen in einer Gruppe zu sein, vermutet werden.

Die empirische Erforschung des Entscheidungsverhaltens von Jugendlichen in der Sekundarstufe II war bereits Gegenstand mehrerer Forschungsprojekte. Dabei ging es nicht um Musik, sondern in den meisten Fällen um Berufswahlentscheidungen (DIMBATH 2003; FEND 2003), Studienwahlentscheidungen oder Disparitäten beim Übergang von Schule in Beruf oder Studium. Einen aktuellen Überblick über die Forschung zur Studienwahlentscheidung liefert die Studie von „CHE“ und „EINSTIEG“ (HACHMEISTER et al. September 2007). Soziale Disparitäten beim Übergang von Schule in Beruf oder Studium sind im Rahmen der Datenerhebung der TOSCA-Studie des Max-Planck-Instituts deutlich geworden (KÖLLER 2004; MAAZ 2006). Wichtige Impulse und Ergebnisse liefert auch die Studie des Max-Planck-Instituts „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungem Erwachsenenalter“ (BIJU). Untersucht wurden die Bildungskarrieren im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Zoe DANIELS hat auf dieser Datengrundlage die Entwicklung der Interessen an den Schulfächern in der Sekundarstufe I herausgearbeitet. Darin wurde deutlich, dass die Interessen an den Schulfächern in der Sekundarstufe I generell, im Detail aber sehr unterschiedlich abnehmen. Gerade gegen Ende der Sekundarstufe I wird der Interessenverlust deutlich weniger, in einigen Fällen nimmt das Interesse zu (DANIELS 2008).

Musikunterricht an beruflichen Gymnasien

Der Umfang, den berufliche Schulen bei der Vergabe allgemein bildender Abschlüsse eingenommen haben, ist weitgehend unbekannt. Im Bildungssystem in Baden-Württemberg werden beispielsweise ein Drittel aller allgemeinen Hochschulzugangsberechtigungen an einer beruflichen Schule erworben. Wie sieht es jedoch mit Musik an beruflichen Schulen aus? Führen diese Gymnasien gerade deshalb den Titel „berufliche“, weil in diesen Schulen

auf Fächer wie Musik verzichtet wird? Berufliche Gymnasien haben das Ziel der „Allgemeinen Hochschulreife". Musikunterricht ist als Wahlfach im Fächerkanon an allen Schulen vorgesehen.

Das weitere Vorgehen erfolgt unter der Annahme, dass Einstellungen und Entscheidungen Jugendlicher wesentlich vom schulischen Umfeld abhängig sind. Da dieses von Schulart zu Schulart und von Bundesland zu Bundesland sehr verschieden ist, wird eine Schulart in einem Bundesland fokussiert.

In Baden-Württemberg haben berufliche Gymnasien eine lange Tradition. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien hat sich in den letzten 30 Jahren mehr als verdoppelt. Im Schuljahr 2009/2010 haben 17.000 Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien einen Platz erhalten und damit die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Das berufliche Gymnasium gibt es in der agrarwissenschaftlichen (AG), biotechnologischen (BTG), ernährungswissenschaftlichen (EG), sozialwissenschaftlichen (SG), technischen (TG) und wirtschaftswissenschaftlichen (WG) Richtung.

Die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg sind formal gesehen Gymnasien in der Aufbauform, welche auf der 10. Klasse der Realschule aufbauen und drei Schuljahre umfassen (SchG §8 (2)).3 Neben Realschülern haben auch Schüler des Gymnasiums mit einem Versetzungszeugnis der Klasse neun sowie Schüler mit Fachschulreife oder einem gleichwertigen Bildungsabschluss Zugang zu einem beruflichen Gymnasium (SchG §8 (2): 2). Abbildung 1 zeigt die möglichen Bildungswege von der Grundschule bis zum Eintritt in ein berufliches Gymnasium. Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Ergebnisse der TOSCA-Studie (MAAZ et al. 2004: 163).

Der Musikunterricht ist für alle beruflichen Gymnasien als zweistündiges Wahlfach in allen drei Jahren vorgesehen (Ministerium 2008: 7). Musik kann in allen Richtungen zu Beginn des Schuljahres als Wahlfach belegt werden. Die vier Kurse der beiden Jahrgangsstufen können einfach gewertet in das Abitur eingebracht werden (MINISTERIUM 2008: 13).

[3] An wenigen Standorten (außerhalb des Regierungsbezirks Tübingen) bestehen berufliche Gymnasien der sechsjährigen Aufbauform mit Musik als Pflichtfach in den Klassen 8 und 10. Diese werden im Folgenden nicht weiter behandelt.

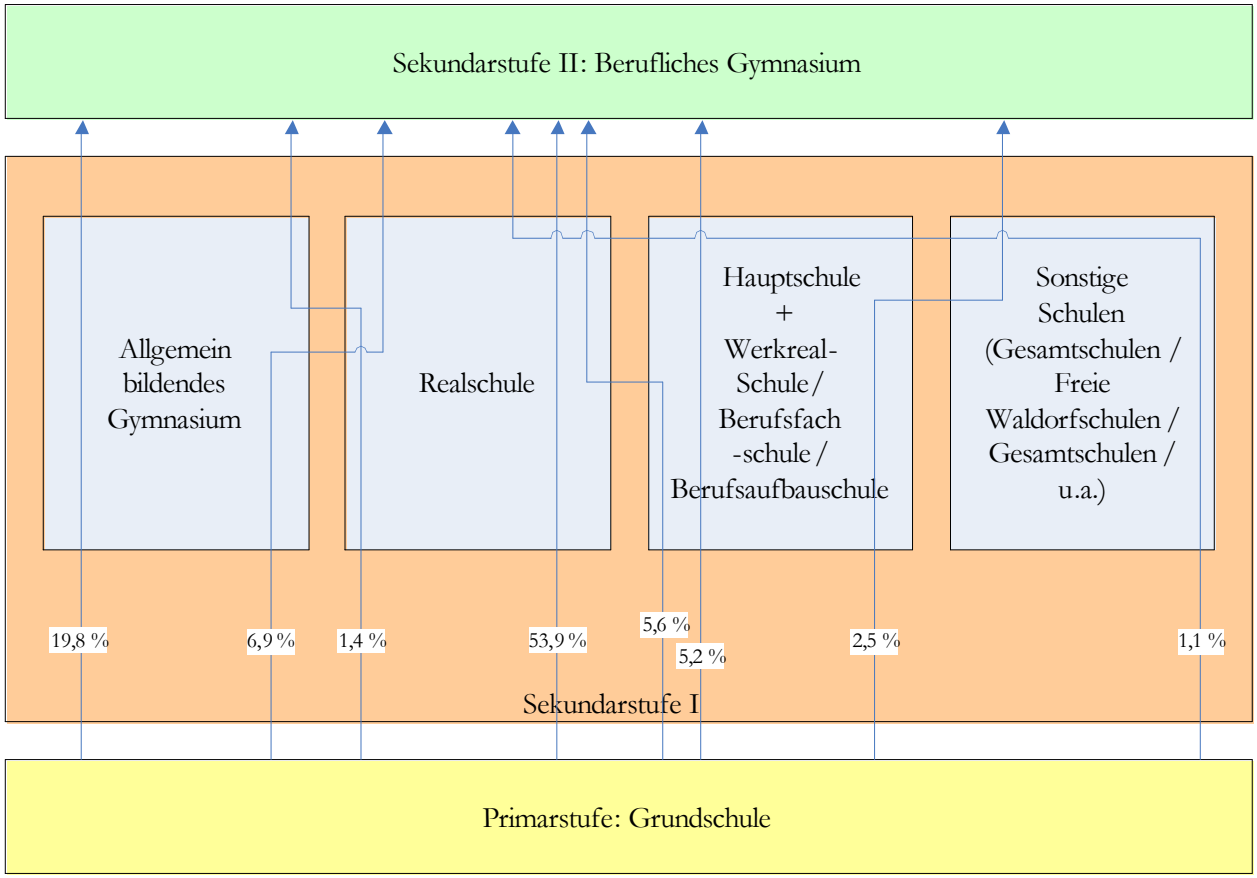


Abbildung 1: Bildungswege zwischen Grundschule und beruflichem Gymnasium in Baden-Württemberg (MAAZ et al. 2004: 163)

Angebot und Nachfrage – eine quantitative Untersuchung

Die rechtlichen Rahmenbedingungen bieten den Schulen bei der Ausgestaltung ihres künstlerisch-ästhetischen Fächerangebots einen großen Spielraum. Vom reichhaltigen Angebot an Musik, Kunst und Philosophie bis zum völligen Verzicht darauf ist an den Schulen aus rechtlicher Sicht alles möglich. Untersucht wurde ein Querschnitt für das Schuljahr 2009/2010. Im November 2009 wurde die Befragung der 37 Standorte der beruflichen Gymnasien in Süd-Württemberg durchgeführt.

12 der 37 beruflichen Gymnasien bieten Musikunterricht an der eigenen Schule an. Sieben dieser 12 Schulen ermöglichen allen Schülern (Eingangsklasse und Jahrgangsstufen) des beruflichen Gymnasiums den Besuch von Musikunterricht. Von der Gesamtheit der Schüler an diesen 12 beruflichen Gymnasien belegen durchschnittlich etwa 8 % Musikunterricht. Dabei wurde noch nicht berücksichtigt, dass ein Teil dieser Schüler nur in einem der drei Jahre Musikunterricht wählen kann. Der prozentuale Anteil an den Schulen bewegt sich zwischen 2 % und 42 %. Anteile von über 15 % erreichen nur

Schulen, die noch nicht über Jahrgangsstufen verfügen. Der Anteil der Mädchen in den Musikkursen ist mit rund 67 % überproportional hoch. Abbildung 2 zeigt die prozentualen Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Musikunterricht in Abhängigkeit von der Gesamtschülerzahl des jeweiligen beruflichen Gymnasiums. Schulen mit Musikunterricht an der eigenen Schule sind mit einer Raute, Schulen sind mit einer Kooperation mit einem Quadrat und Schulen ohne ein Angebot an Musikunterricht sind mit einem Dreieck gekennzeichnet.

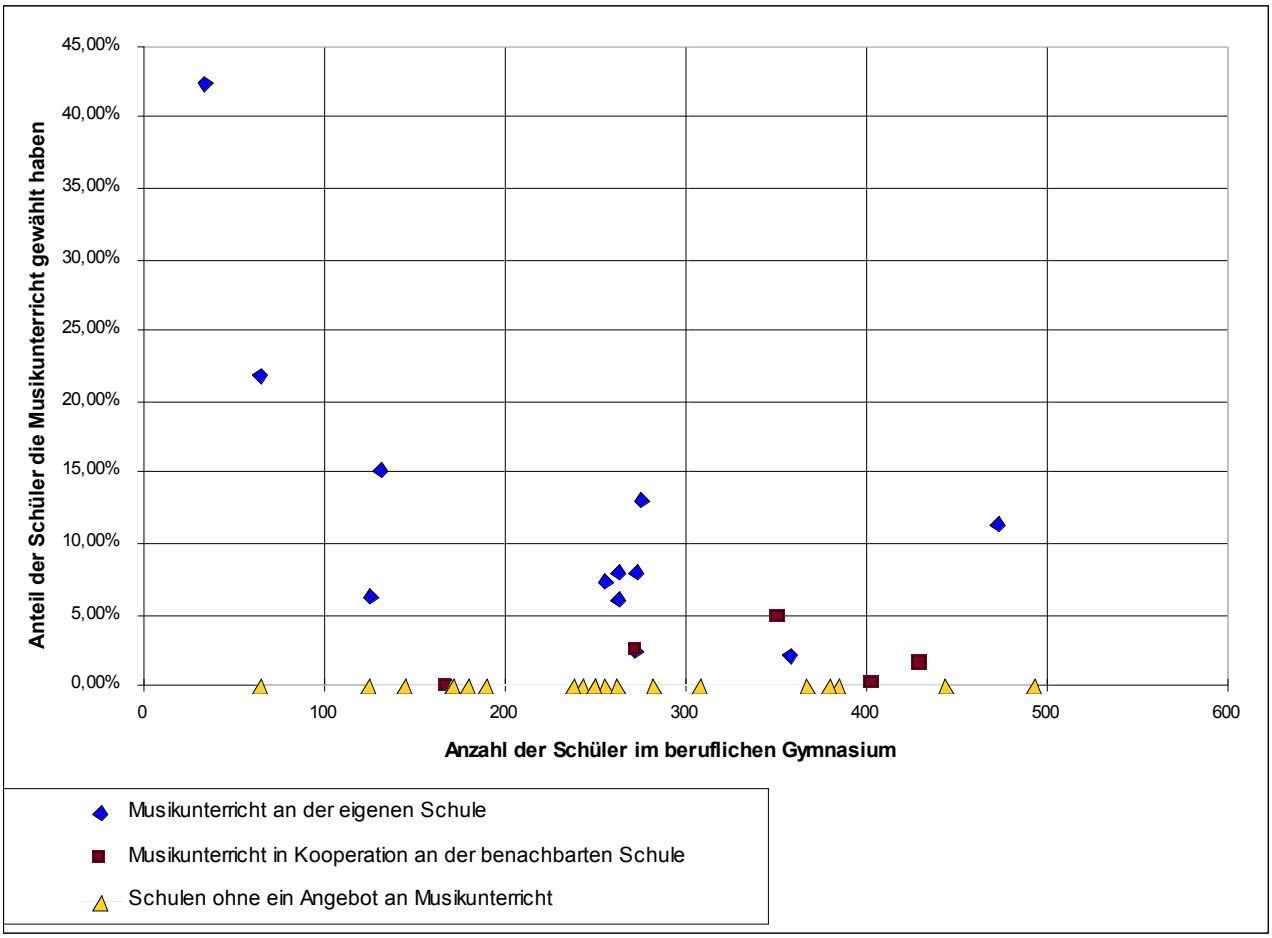


Abbildung 2: Anteil der Schüler mit Musikunterricht an Schulstandorten mit Musikunterricht, mit einer Kooperation und ohne Musikunterricht

Interviewstudie „Wahlfach Musikunterricht“

„Wahr ist, was funktioniert“ (DENZIN 2009: 142). Die Wahrheit im Sinne der tatsächlichen Situation von Musik an beruflichen Gymnasien bestimmt sich durch die Handlungsfolgen der Jugendlichen. Diese können in Interviews über ihre Einstellungen und Erfahrungen zu Musik in- und außerhalb der Schule, ihre Motivation und ihr Leben erzählen (DENZIN 2009: 145). Die Wahlentscheidungen der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Gymnasien werden anhand von Einzelfällen untersucht. Damit fokussiert diese Studie einerseits einen Teil des Bildungssystems, andererseits bewegt sie sich im Bereich der Biographieforschung. Für beide Aspekte baut sie auf die Annahmen des symbolischen Interaktionismus. Dieser stellt eine Theorie im Sinne einer Epistemologie dar, in der Aussagen möglich sind, wie soziale Wirklichkeit entsteht. Aus den Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus lassen sich für die Untersuchung folgende Annahmen ableiten:

- Die Jugendlichen handeln gegenüber Musik in der Schule so wie sie dieser Bedeutung beimessen.
- Diese Bedeutungen entstehen in der sozialen Interaktion und ändern sich durch einen Prozess von Interpretationen, in dem die Jugendlichen symbolisch vermittelt miteinander agieren.
- Die Jugendlichen erschaffen die musikalische Erfahrungswelt, in der sie leben. Durch Interaktionen mit sich selbst und soziale Interaktionen wird diese Erfahrungswelt ständig neu gestaltet (DENZIN 2009: 138).

Ziel dieser Studie ist nicht die Entwicklung einer Theorie, sondern die thematische und vergleichende Aufarbeitung des gewonnen Materials für eine Weiterentwicklung des musikalischen Angebots an beruflichen Schulen.

Die Jugendlichen wurden in Leitfaden-Interviews mit konkreten Fragen zu ihren Einstellungen, Erfahrungen und Handlungen konfrontiert. Aus der Perspektive der Jugendlichen wurden zunächst Fragen zur Musik in der Freizeit gestellt. Der Musikgebrauch bietet den Jugendlichen einen Einstieg über Vertrautes aus ihrem Alltagsleben. Aus musikpädagogischer Sicht ist vor allem die Frage von Bedeutung, ob Jugendliche ihre Musik zu verstehen glauben, über sie reflektieren und ob sie Interesse haben, ihre musikalischen Kompetenzen weiter zu entwickeln. Im zweiten Teil der Interviews steht das bisherige Erleben von Musik in den vorangegangenen Schulen im Fokus. Welche Erinnerungen haben Jugendliche an ihre Erfahrungen bezüglich Musik in der Grundschule und in der Sekundarstufe I? Inwieweit prägen diese die Einstellungen und das Handeln in der Sekundarstufe II. Im letzten Teil der Inter-

views geht es um die aktuelle schulische Situation, die Entscheidungen bei der Fächerwahl und das Erleben von Musik in der aktuellen Schule.

Die Datenerhebung erfolgte im April und Mai 2010 an beruflichen Schulen im Regierungsbezirk Tübingen. Interviewt wurden Schüler der Richtungen EG, AG, BTG, SG, TG und WG. Die Interviews hatten eine Länge von 12 bis 28 Minuten, im Mittel ca. 18 Minuten. Unter den zahlreichen Verfahren zur Auswertung von Interviews hat sich im Bereich der inhaltsanalytischen Verfahren vor allem das nach Philipp MAYRING etabliert. Christiane SCHMIDT hat ergänzend zu Mayring ein Auswertungsverfahren entwickelt, das sich speziell auf Daten aus Leitfadeninterviews bezieht (SCHMIDT 2010). Auch dieses Verfahren verfolgt eine inhaltsanalytische Strategie. Der Interviewtext wird nach Themen oder Einzelaspekten geordnet und zusammengefasst. Die Bildung der Kategorien erfolgt teils aus dem Material und teils aus dem Leitfaden. Das Auswertungsverfahren beinhaltet damit hermeneutische wie empirisch erklärende Elemente. SCHMIDT schlägt für die Auswertung fünf Arbeitsschritte vor, die im Folgenden am Material durchgeführt wurden: Entwickeln von Auswertungskategorien, Erstellung des Auswertungs-leitfadens, Codierung des Materials, quantifizierende Materialübersicht und vertiefende Fallinterpretationen. Die Codierung erfolgte durch die Software MAXQDA. Im Weiteren werden Ausschnitte der quantifizierenden Materialübersicht sowie vertiefende Fallinterpretationen dargestellt.

Quantifizierende Materialübersicht

In dieser Darstellung werden auszugsweise Ergebnisse des Kurzfragebogens und besonders auffällige Codehäufigkeiten vorgestellt.

An allen teilnehmenden Schulen wurde laut Schulleitung Musikunterricht an der eigenen Schule oder in Kooperation mit der Nachbarschule angeboten. Zunächst eine kurze Übersicht der soziodemografischen Daten der 25 interviewten Jugendlichen sowie deren Entscheidung bezüglich des Wahlfachs Musik im beruflichen Gymnasium.

Merkmal	Ausprägung	N
Geschlecht	weiblich	13
	männlich	12
Alter	16 Jahre	8
	17 Jahre	9
	18 Jahre	7
	19 Jahre	1

Merkmal	Ausprägung	N
Richtung des beruflichen Gymnasiums	AG	4
	BTG	4
	EG	4
	SG	4
	TG	4
	WG	5

Tabelle 1: Soziodemografische Daten der 25 interviewten Jugendlichen

Ich habe in der 11. Klasse Musik gewählt	5
Ich hätte gerne Musik gewählt, aber es wurde nicht angeboten	3
Musikunterricht wurde zwar angeboten, aber ich habe ihn nicht gewählt	16
Musikunterricht wurde nicht angeboten und wenn doch, hätte ihn nicht gewählt	1

Ich habe in der 12. Klasse Musik gewählt	2
Ich hätte gerne Musik gewählt, aber es wurde nicht angeboten	3
Musikunterricht wurde zwar angeboten, aber ich habe ihn nicht gewählt	19
Musikunterricht wurde nicht angeboten und wenn doch, hätte ihn nicht gewählt	1

Tabelle 2: Wahlverhalten Musikunterricht in der 11. und 12. Klasse

Die Interviewtexte weisen eine große Bandbreite an Einstellungen, Erfahrungen und Handlungsbegründungen auf. Ein Blick in die nicht-anonymisierten Daten verrät, dass manchmal zwei Schüler trotz stark divergierender Erfahrungen, von der gleichen Schule aus der gleichen Jahrgangsstufe kommen. Die Inhalte, die mit positiven oder negativen Aspekten belegt sind, liegen weit auseinander.

- Insgesamt haben die Jugendlichen Musizieren (vor allem von Werken der Popularmusik) als positiv in Erinnerung und wollen daran gerne anknüpfen. Viele Befragte äußerten sich zu negativen oder traumatischen Erlebnissen im Musikunterricht.

- Deutliche Unterschiede in den Einstellungen und im Wahlverhalten bestehen zwischen Mädchen und Jungen.
- Die Bedeutung, die dem Fach Musik beigemessen wird, ist stark von der Situation in der einzelnen Schule abhängig. Die Jugendlichen wurden in sehr unterschiedlicher Weise auf das Wahlangebot hingewiesen. An einer Schule wusste keiner der vier Befragten, dass es dieses Angebot gibt. An einer anderen Schule ist der Musikunterricht in den Vormittagsunterricht integriert, so dass für die Jugendlichen kein zusätzlicher Schulnachmittag entsteht. Dies ist von großer Bedeutung, denn als ausschlaggebende Faktoren erwiesen sich im außermusikalischen Bereich das Zeitmanagement und die berufliche Ausrichtung in den ausgewählten Lerninhalten.
- Für Inhalte und Ziele des Musikunterrichts haben einige Jugendliche differenzierte Konzepte spontan erklären und begründen können. Andere reflektieren kaum über Musik und Musikunterricht, sondern genießen es, dass sie Musik als etwas in ihrem Leben haben, das nichts mit der Schule zu tun hat.

Vertiefende Fallinterpretationen

Bei den vertiefenden Fallinterpretationen nach SCHMIDT werden die Interviews unter einer bestimmten Fragestellung betrachtet und interpretiert. Es geht also nicht um eine vertiefte Interpretation von Einzelfällen für sich, sondern darum, aus den aufgedeckten Konstellationen „Hypothesen aufzustellen oder vorhandene Hypothesen zu überprüfen, zu neuen thematischen Überlegungen zu kommen oder den theoretischen Rahmen in Frage zu stellen, zu erweitern oder zu verändern" (SCHMIDT 2010: 482f.). Die Darstellung versucht die Erzählungen der Jugendlichen möglichst sachlich wiederzugeben. Es geht in den Beschreibungen um das Typische, also um Relationen zu anderen Jugendlichen. Ein rein dokumentarischer Stil würde viele emotionale Aspekte, die von den Jugendlichen angesprochen werden, ausklammern. Deshalb wurde immer wieder auf eine impressionistische Beschreibung (MATT 2009: 583f.) zurückgegriffen, die es erlaubt, die geschilderten Gefühle mit den Handlungen in Verbindung zu bringen. Für eine ansprechende Lesart werden die ausgewählten Jugendlichen mit neuen Namen versehen, anstatt sie mit Bezeichnungen wie „B14" anzusprechen.

Musikpraxis als Spaß in Schule und Freizeit

„Petra“ (B6, weiblich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine Realschule und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines agrarwissenschaftlichen Gymnasiums. Die Eltern haben beide einen mittleren Bildungsabschluss. Petra war in der musikalischen Früherziehung (Elementarunterricht), spielt seit vielen Jahren Gitarre, musiziert mit Freunden und nimmt weiterhin Gitarrenunterricht. Sie legt gelegentlich bei privaten Partys oder Feten als DJ auf. Für sie ist Musik sehr wichtig. Sie dient ihr als „toller Zeitvertreib“ und um Gefühle zum Ausdruck bringen. Musik macht ihr Spaß und ist Befriedigung und Glück. Musik hat für sie aber auch immer wieder tröstende Funktion, indem sie ihr „hilft nicht Sagbares zum Ausdruck zu bringen“. Petra hört beim Lesen mit dem iPod gerne Rock und Alternativ. Vor allem weichere Klänge liebt sie, wenn sie alleine Musik hört. Abends hört sie mit Freunden gerne Musikrichtungen „wo total abgehen, wo man dann dazu tanzen kann und wo halt eigentlich total laut sind“.

Eine ähnliche Beschreibung trifft auf etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen zu. Insbesondere bei den Mädchen ist diese Form der Freizeitgestaltung mit Musik sehr häufig anzutreffen. Besonders bei Petra ist, dass sie gelegentlich auch als DJ aktiv ist und keine Musikrichtung ablehnt, jedoch harte Musik, Rap oder Black Music weniger oder gar nicht hört. Spaß und Gefühle bilden das Zentrum ihrer Auseinandersetzung mit Musik. Das Verstehen von Text und Melodie ist Petra wichtig, aber Musikgeschichte, Musiktheorie und Harmonielehre sind für sie von sekundärer Bedeutung. Außerhalb der eigenen Empfindungswelt reflektiert sie nicht über Wirkung von Musik. Der Wunsch, die eigenen kreativen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter zu entwickeln, ist kaum vorhanden. Für Petra ist es befriedigend, auf dem erreichten Niveau weiter zu musizieren und Musik zu hören. Diese starke emotionale Zuwendung zur Musik, ohne den Willen sich musikalisch weiter zu entwickeln, scheint besonders bei Mädchen eine häufige Form der Beschäftigung mit Musik zu sein. Keiner der befragten Jungen äußerte sich in dieser Weise zu Musik.

In der Eingangsklasse hat Petra Musik gewählt und will diesen in der Jahrgangsstufe I nicht fortsetzen. Sie wünscht sich einen Musikunterricht, der dem in der Realschule sehr ähnelt. Dort waren die Doppelstunden meist so aufgebaut, dass nach einer Stunde Theorie eine Stunde musiziert wurde. Musik war ihr Lieblingsfach und sie hat das Gefühl, dass ihr Musik in der Schule näher gebracht wurde. Mit einer Ausnahme, in dem ein Lehrer den Unterricht nicht nach ihren Vorstellungen gestaltete, hat sie gute Erinnerungen an Musikunterricht in der Zeit vor dem beruflichen Gymnasium. Wichtig war

ihr im Musikunterricht das gemeinsame Musizieren, Musiktheorie und ein abwechslungsreicher Unterricht. Die Nennung von Musiktheorie erstaunt bei den bisherigen Ausführungen. Sie passt auch mit der Spaß-Betonung nicht zusammen. Der theoretische Teil ist mehr aus den Gedanken an die Mitschüler motiviert, die für diesen mehr Motivation zeigen. Dadurch soll der Spaß für alle erlebbar werden:

> „Weil ich finde, da hat man halt von beiden Seiten etwas, weil im Musikunterricht sind ja welche denen wo jetzt Theorie besser liegt und die wo jetzt nicht so singen oder nicht so gut Instrument spielen können zum Beispiel [...] es gibt ja welche die total gut singen können und einfach ohne Instrument spielen, damit halt für jeden was dabei ist und damit jeder dann halt nur immer Spaß daran hat." (B6)

Die Vorstellung im Unterricht hauptsächlich zu Musizieren, um dabei vor allem Spaß zu erleben, ist bei Jugendlichen, die früher ein Instrument gespielt haben, dies heute aber nicht mehr tun, besonders stark ausgeprägt. Für die aktiv Musizierenden ist diese Vorstellung eher untypisch. Alle Jugendlichen knüpften bei ihren Beschreibungen an die bisherigen Erlebnisse im Musikunterricht an. Die Übernahme von Inhalten in den Wunsch-Musikunterricht am beruflichen Gymnasium erfolgte nur, wenn im Unterricht aktiv musiziert wurde. Theoretische oder geschichtliche Aspekte wurden dann übernommen, wenn sie in direkter Verbindung mit der erlebten Praxis standen. Eine Ausnahme bilden Themen aus dem Gebiet der Popularmusik. Bemerkenswert ist, dass Petra von sich sagt, dass ihr Musik in der Schule näher gebracht wurde und sie Musik in der Schule gleichwertig zur Musik in der Freizeit empfunden hat. Sie war von der erlebten Musikpraxis in der Realschule in starkem Maß intrinsisch motiviert, indem sie Musik der Musik wegen erleben wollte. Es entsteht der Eindruck, dass bei Petra gerade die Schule den entscheidenden Motor für die Beschäftigung mit Musik bildete und ohne die Erfahrungen in der Schule Musik wahrscheinlich stark im rezipierenden Bereich verblieben wäre. Auch wenn sich diese Motivation nahezu ausschließlich auf das Erleben reduziert und Aspekte des Verstehens und Reflektierens fast unberücksichtigt bleiben, ist dieser hohe Stellenwert von Musik in der Sekundarstufe I nur sehr vereinzelt anzutreffen. Gerade die aktiv Musizierenden äußerten eine größere Distanz zur Musik in der Schule. Die Nähe zur Musik empfinden die in der Freizeit musikalisch aktiven Jugendlichen eher aus dem heraus, wie sie sich mit Musik außerhalb der Schule beschäftigen.

Im beruflichen Gymnasium ist der Musikunterricht nicht nach Petras Geschmack. Sie hat das Gefühl, sie „sitzen nur rum" und die Lehrkraft

beschäftigt sich nur mit jenen Schülern, die gute Instrumentalisten sind. Sie fühlt sich schlechter als die Mitschüler und hat das Gefühl, den hohen Anforderungen nicht gerecht zu werden. Aus Angst vor schlechten Noten, hat sie „gedacht, ja wählst es lieber ab bevor es dein schlechtestes Fach wird". Stattdessen wird sie in der Jahrgangsstufe I Agrarbiologie besuchen, das sie für ihre berufliche Zukunft als nützlich empfindet. Musik ist ihr in der Schule jetzt nicht mehr so wichtig. Musizieren an sich genügt Petra nicht. Entscheidend ist der empfundene Spaß, den die jetzige Lehrperson bei Petra nicht auslöst. Die musikalische Begeisterung, mit der sie aus der Realschule ins berufliche Gymnasium kam, konnte nicht weitergeführt werden. Petras musikalisches Selbstkonzept hat eine Wendung erfahren, indem sie mit der Form des Musikunterrichts in der jetzigen Schule die eigene Person nicht mehr definieren und nach außen darstellen kann. Diese verhaltenssteuernde Funktion (SPYCHIGER 2007: 16ff.) in der Schule trifft auch auf die anderen beiden Mädchen zu, die Musik nach der Eingangsklasse abgewählt haben.

Musik mit „anderen Ohren"

Von dieser emotionalen Orientierung im Umgang mit Musik unterscheiden sich vor allem die aktiv musizierenden Jungen. Es waren bei der Befragung nur wenige Jungen, die aktiv ein Instrument spielen oder eigene Klänge am PC erzeugen. Bei diesen Jungen waren die Reflexionen über Musikmedizin, Konsum und Gesellschaft besonders auffällig.

„Markus" (B9, männlich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine andere Realschule als „Petra" und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines ernährungswissenschaftlichen Gymnasiums. Beide Elternteile haben Abitur. Musik ist für Markus Teil des Lebens. Ohne Musik wäre das Leben langweilig, Musik gestaltet sein Leben und ist ein Lebensbegleiter.

> „[...] Musik ist einfach so von der Stimmung abhängig wie man gerade so drauf ist und ob man eher etwas Ruhigeres oder eher bisschen etwas Härteres, oder wie man das definieren will, aber also schon, ja, das ist einfach wie so ein Lebensbegleiter, der immer, zum Beispiel jetzt mit dem mp3-Player oder so, der eigentlich immer bei einem ist."

Er hört alleine viel Musik mit der Stereoanlage, mp3, Plattenspieler und PC. Sein Musikgeschmack liegt im Bereich House, Electro und Techno. Die Songs der Charts und Mainstream lehnt er ab, hört aber morgens SWR3 (Pop/Rock) und gelegentlich Schlager und klassische Klassik. Markus hatte von der dritten bis neunten Klasse Schlagzeugunterricht. Derzeit übt er täglich zu Hause als

DJ mit dem Ziel, in Clubs aufzulegen. Er hat schon bei privaten Partys oder Feten als DJ aufgelegt. Er will selbst bald elektronische Musik erzeugen.

> „Die meiste Zeit zu Hause zum Üben, weil es ist ja mindestens so ein bis zwei Stunden am Tag und ja es ist eben, keine Ahnung, die Übung muss irgendwie so drin sein, [...]."

Vielleicht liegt es daran, dass Markus nicht selbst ein Instrument spielt, auf jeden Fall spielt Konzentration auf den Klang für ihn eine besondere Rolle.

> „Also bei mir ist es meistens so, wenn ich daheim bin oder daheim Musik mache und da konzentriere ich mich eben halt nur auf die Musik und nur die Musik ist wichtig und nichts Anderes und irgendwie das, keine Ahnung, da wird das, das befriedigt einen so ein bisschen, sagen wir mal so und ja man fühlt sich dann einfach irgendwie wohler [...]."

Wenn er einen Song versteht, dann hat er das Gefühl die „Message" wahrzunehmen. Für ihn ist dies sehr wichtig, denn ohne dieses Verstehen, könne man die Musik nicht „wirklich so anderen Leuten so herüber bringen". Dies bezieht sich vor allem auf die Funktion der Musik, die Menschen zum Tanzen anzuregen. Für ihn sind die „Musikwellen, die Schallwellen" die sich „dann über die Bewegung auf den Körper" übertragen immer wieder Ausgangspunkt seiner Gedanken. Allerdings reflektiert Markus sehr wohl darüber, dass es auch andere Betrachtungsweisen gibt:

> „[...] ich denke, jeder hört Musik irgendwie anders, auf eine andere Art und Weise, zum Beispiel wenn ich jetzt ein Lied höre, dann analysiere ich das irgendwie schon so ein bisschen, was könnte ich jetzt da machen oder halt wie könnte ich da was hinein mixen [...] man nimmt immer alles andere oder vieles verschieden wahr, wenn man wenn man sich irgendwie mehr dafür interessiert und sich mehr dafür beschäftigt [...]."

Musik ist für Markus vor allem Zeit mit sich, Rückzug, Konzentration, Klang. Damit unterscheidet sich Markus von den Jugendlichen, die Musik im Hintergrund laufen lassen, während sie versuchen zu entspannen oder abzuschalten. Dies tut Markus auch, darüber hinaus wendet er sich aber bewusst den Klängen zu und hört, mixed und macht sich seine Gedanken. Diese Art sich Musik zuzuwenden, war in den Interviews ein typisch männliches Phänomen. Lediglich Petra legt gelegentlich auf privaten Partys auf. Bei den Jungen sind es dagegen mehr als die Hälfte, die sich diesen Traum erfüllen oder in einem Fall bald erfüllen wollen.

In der Grundschule war Musik für Markus etwas, dass Spaß gemacht hat. Dort wurde viel gesungen, dies ist ihm in guter Erinnerung geblieben. Die

Erlebnisse aus der Bläserklasse (5. und 6. Klasse), mit viel Musizieren, Tanz und Musik hören, sind sehr positiv. Insgesamt ein Fach, das Spaß gemacht hat. Seine Erinnerungen an den Musikunterricht in der Realschule sind dagegen sehr zentriert auf Musikgeschichte und Textarbeit.

> „Eigentlich nicht so wirklich, also, keine Ahnung, Schulmusik oder halt das Fach Musik ist eigentlich eher so historisch [...] aufgebaut. Zum Beispiel in der Realschule war halt immer so Musik ja, was haben wir da immer gemacht, ich glaube Beethoven und so was, haben wir halt so die Geschichte, klar, das ist ja auch interessant, und gehört auch zum Allgemeinwissen irgendwie dazu, aber dass man da vielleicht irgendwie ein bisschen auf die Moderne mehr so zugreift. [...] Auf jeden Fall, wir hätten mehr so praktische Sachen machen sollen und man hat halt viel so Texte und so was so analysiert zum Beispiel Deutsche Nationalhymne oder so was und ja so viel weiß ich auch gar nicht mehr, oh doch, wir haben einmal so einen Tanz gemacht oder so was und ja, und eben auch Musik angehört [...]."

Der Musikunterricht in der Realschule hat Markus wenig bewegt. Über klassische Musik glaubt er etwas gelernt zu haben, aber näher an die Musik hat ihn der Unterricht nicht gebracht. Diese Distanz zur Musik im Musikunterricht zeigt sich bei vielen der befragten Jugendlichen und ist tendenziell mit einer negativen Einstellung zum Fach Musik verbunden. Dies trifft insbesondere auf die Jugendlichen zu, die zuvor ein allgemein bildendes Gymnasium besucht haben.

Für einen Musikunterricht im beruflichen Gymnasium sind ihm „der historische Aspekt", „wie sich Musik heutzutage anhört und entwickelt" und „so ja eben die Instrumente kennen lernt und vielleicht Interesse findet" wichtige Elemente mit dem Ziel, „dass die Schüler halt irgendwie Musik mit anderen Ohren vielleicht irgendwie so aufnehmen und vielleicht auch [...] ein Instrument oder irgendwie [...] da Interesse finden". Seine Vorstellung von Musikunterricht hebt sich deutlich von seinem Erleben von Spaß ab. Sie ist in einigen Aspekten auf dem Weg zu einer „verständigen Musikpraxis".

Wie geht Markus mit seinen Überlegungen zum Musikunterricht um? Hat er Wille und Interesse, Musik im beruflichen Gymnasium zu belegen? Hier geben erneut die Erfahrungen aus der Sekundarstufe I den entscheidenden Ausschlag, wenn es um die Wahl von Musik in der Eingangsklasse geht.

> „[...] Ich bin zwar noch nicht in Musik, aber ich überlege mir, da hinzugehen, weil Kunst und Musik, das waren so, so die Auswahl, entweder Kunst oder Musik und (...) weil Musik einfach immer so ja eben habe ich so in Erinnerung mehr so historische Sachen, also dass man das ein bisschen, so die Musikgeschichte durchnimmt und die ist mir jetzt nicht so wichtig, wie jetzt zum Beispiel irgendwie, irgendwas kreativ gestalten oder so was wie in Kunst."

Die Jugendlichen haben vor der Festlegung ihrer Wahlfächer kaum eine Möglichkeit, sich ein Bild von dem angebotenen Musikunterricht am beruflichen Gymnasium zu machen, um die bisher empfundene Selbstnähe dazu ins Verhältnis setzen zu können.

Musizieren in der Schule – Glück und Trauma

> „Praktisch ist eben wichtig, weil die Musik an sich praktisch ist und theoretisch nicht funktionieren kann, weil, [...] die Theorie ist zwar wichtig für die Musik, aber ohne die Praxis funktioniert die Musik eben nicht [...]." (B10)

Musik als Praxis, als herstellende Tätigkeit oder Handlung ist in fast allen Beschreibungen ein zentrales Element des Musikunterrichts nach den Wunschvorstellungen der Jugendlichen. Der Übergang vom rezipierenden und lehrerzentrierten Unterricht zum eigenen Musizieren ist ein Schritt, der einige Selbstüberwindung kostet. Die in vielen Fällen negative Erinnerung daran ist für Jugendliche sehr präsent. Gibt es aus Schülersicht Merkmale gelingenden Musizierens in der Schule? Eine positive Beschreibung scheint aus den Schilderungen der Interviewten kaum möglich zu sein, da die Beschreibungen allgemein gehalten sind. Zudem fiel es den Jugendlichen schwer, die entscheidenden positiven Eigenschaften des Musizierens im Unterricht zu benennen. Die bereits aufgeführten negativen Erfahrungen geben Anlass, nach Zusammenhängen mit anderen Kategorien bei den betroffenen Jugendlichen zu suchen.

„Julia" (B14, weiblich, 17 Jahre) besuchte zuvor eine Realschule und ist nun in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines Wirtschaftsgymnasiums. Ihre Eltern haben Abitur. Früher hat sie Akkordeon gespielt, heute singt sie gerne mit, wenn sie Musik hört. Die Musik (vor allem R&B) und die damit verbundene Message sind ihr sehr wichtig. Techno, Metal und Klassik lehnt sie ab. Sie hört auch gerne russische und türkische Musik aus dem Bereich R&B. Dies kommt von ihrer russischen Herkunft, wie sie sagt. Die starken Rhythmen des R&B dienen ihr zum entspannen und abschalten. Schule ist für sie ein Ort, an

dem die Themen vorgegeben werden und deshalb beschränkt sich Musik auf ihre Freizeit, denn dort kann sie hören, was sie will. Im beruflichen Gymnasium hat sie Kunst gewählt, weil sie in Kunst sehr gut ist und dort auch sehr gute Noten bekommt. Mit Musik in der Schule verbindet sie insbesondere das Vorsingen vor der Klasse:

> „[...] also mir ist so was echt peinlich und ich fand es nicht gut, also dann später hat ein Lehrer uns auch die Möglichkeit gegeben, nach der Stunde, wenn die Schüler draußen sind, dann vorzusingen, dann ist es auch einfacher für einen, dann ist man nicht so nervös." (B14)

Die negativen Erinnerungen sind für Julia sehr präsent, insgesamt sind ihre Erinnerungen eher allgemein aber doch positiv. Die Erfahrung des Vorsingens rückt dabei ganz in den Hintergrund und die Erinnerungen an die Erlebnisse des Musikunterrichts geben ein oberflächliches Bild von diesem Fach. Wie sie sagt, wurde ihr Musik näher gebracht, aber auf einer „neutralen" Grundlage.

Im beruflichen Gymnasium findet sie Musik ein gutes Angebot für interessierte Jugendliche. Wenn sie selbst in Musik wäre, würde sie gerne mit Instrumenten Musik machen, sich über Musikrichtungen eine Meinung bilden und damit „die Dinge mit anderen, also durch eine andere Sicht sehen" (B14).

Negative oder traumatische Erlebnisse in Bezug auf Musizieren sind keine Kriterien, die bei den Schülern generell zur Ablehnung von Musik in der Schule führen. Der Wunsch, trotz dieser Erlebnisse in der Schule gerne musizieren zu wollen, war bei fast allen Jugendlichen vorhanden. Ein großer Teil wünscht sich eine musikalische Praxis in der Schule, die an den eigenen Musikpräferenzen anknüpft und neue Horizonte eröffnet. Dabei spielen Aspekte der Musiktheorie und Musikgeschichte eine maßgebliche Rolle. Entscheidend ist für die meisten Jugendlichen der Bezug zu ihrer persönlichen musikalischen Lebenswelt. Dies wird an den Jugendlichen deutlich, die negative oder traumatische Erlebnisse in Bezug auf Musizieren geäußert haben und einen Musikunterricht erlebt haben, der ausschließlich musikgeschichtliche und musiktheoretische Inhalte außerhalb der persönlichen Interessen der Jugendlichen thematisierte.

Musikunterricht – Jugendkultur – Identität

Ein großer Teil der befragten Jugendlichen erlebt ihre jetzige Schule als weitgehend frei von Musik. Musik spielt sich fast ausschließlich außerhalb der Schule ab und steht oft als Kontrast zum lernstofforientierten Schulalltag. Die Vorstellung, dass die in der Freizeit konsumierte Musik Gegenstand des Schulalltags im Unterricht sein könnte, erzeugt eher ablehnende Gefühle. Eine

Identifikation mit Musik in der Schule findet nicht statt und wird auch nicht gewünscht. Damit verbunden ist meistens eine starke Präferenz für Hip-Hop und R&B sowie eine Ablehnung gegenüber klassischer Musik und Volksmusik. Der eigene Musikgeschmack steht im Kontrast zum erlebten Musikunterricht der Sekundarstufe I und in der Grundschule. Die von Dieter BAACKE aufgeführte Distanzierung durch die gelebte Jugendkultur und damit verbundene musikalische Selbstsozialisation, wird von den Jugendlichen teils bewusst, teils als intuitive Konsequenz ihrer Distanz zum schulischen Alltag gelebt (BAACKE 2007). Sie ist weitgehend unabhängig vom Umfang der musikalischen Aktivität in der Freizeit, sondern vor allem geprägt von negativen Erfahrungen in der Sekundarstufe I. Diese beziehen sich auf einen rezipierenden Unterricht mit überwiegend musikgeschichtlichen und musiktheoretischen Inhalten (in wenigen Fällen in Kombination mit traumatischen Erlebnissen beim Vorsingen oder Instrumentalspiel). Die Erlebnisse scheinen eine Trennung von akademischem (ROST et al. 2002) und musikalischem (SPYCHIGER 2007) Selbstkonzept mit sich zu bringen, indem diese Jugendlichen Musik vollständig aus der Schule heraus nehmen. Eine solche Trennung und damit verbundene Abkehr von Musik im pädagogischen Raum wird als weitgehend endgültig empfunden. Die persönlichen Vorstellungen von Musikunterricht stehen eher als Utopie neben der empfundenen Schulrealität. Die Befunde passen zu dem von Heinz REINDERS dargestellten Typus der Segregation (REINDERS 2006: 237) sowie den Folgen identitätskonstituierter Konflikte und der damit verbundenen Grenzziehung in der Identitätsbildung durch den erlebten Musikunterricht (KAISER 2008).

„Marco" (B17, männlich, 18 Jahre) besuchte nach der Hauptschule die Berufsfachschule und ist jetzt in der Eingangsklasse (11. Klasse) eines Wirtschaftsgymnasiums. Die Mutter hat Abitur, der Vater mittleren Bildungsabschluss. Marco hat kein Interesse für DJing, spielt kein Instrument, würde gerne Schlagzeug oder E-Gitarre lernen. In seiner Freizeit tanzt er gerne (früher in einer Gruppe, heute nur alleine) und sagt von sich, dass er ohne Musik nicht leben könne. Er hört Hip-Hop und Rock. Klassik, Metal, Volksmusik und Techno lehnt er ab. Bevor jedoch keine Musik läuft, hört er diese lieber als keine. In der jetzigen Schule nimmt er Musik nur an Weihnachten wahr, wenn die Lehrer in der Pause etwas vorsingen. Er vermisst Musik in der Schule nicht, sondern ist froh, dass es in der Schule keinen Pflicht-Musikunterricht gibt.

> „Es war mir viel zu langweilig einfach. Mich hat es nicht interessiert. Klassische Musik, die ganzen Themen über Mozart und so was, das hat mich einfach nicht interessiert [...] wie in der Grundschule und an einem normalen Gymnasium ist es ja auch so, dass, also an einem allgemeinen Gymnasium, machen die ja auch nichts außer Theorie, ja.“ (B17)

Die Fixierung auf den erlebten Musikunterricht, die damit verbundene Distanz und die Einstellung, dass sich diese Erfahrungen in der jetzigen Schule nur wiederholen würden, spiegeln sich in der Wahlentscheidung wider:

> B17: „Das [Musikunterricht] ist ja hier ein Wahlfach. Also ich find’s nicht so wichtig, deswegen hab ich es ja auch nicht gewählt“
> I: „Und wenn jetzt der Musikunterricht so wäre wie du ihn vorhin beschrieben hast? […]“
> B17: „Also auch wenn es ein Wahlfach wäre, würde ich, dann denke ich schon, würde ich es trotzdem wählen. Wenn es echt so wäre, dass man da selber spielen kann und das erlernen kann [...], da würde ich das schon wählen.“

Die Jugendlichen haben in meisten Fällen keine Vorstellungen, wie und was im Musikunterricht in ihrer jetzigen Schule geschieht. Eine Änderung der Einstellung gab es bei wenigen Schülern. Diese wurden von der Schulleitung, der Lehrkraft für Musik oder von Mitschülern über Inhalte und Arbeitsweisen des Musikunterrichts informiert. Damit wird auch die enge Beziehung von Interesse und intrinsischer Motivation deutlich. Das bedeutet, für die Wahlentscheidung sind positive Emotionen und Einstellungen der Jugendlichen Musikunterricht gegenüber nötig, sie müssen diesen für sich als persönlich bedeutsam erachten. Diese Voraussetzungen sind kein Fixum, sondern verändern sich durch das vermittelte Bild von Musikunterricht im beruflichen Gymnasium.

Musikpädagogische Konsequenzen

Für Jugendliche in beruflichen Gymnasien ist Musik ein wesentliches Element ihrer Lebensgestaltung. Der Umgang mit Musik prägt nachhaltig die Einstellung zur Institution Schule insgesamt. Viele Jugendliche wollen Musik in der Schule lernen. Je fremder ihnen die Musik des erlebten Musikunterrichts war, desto mehr beschränkt sich dieser Wunsch auf die persönlich präferierte Musik. Diese Grenzziehung (KAISER 2008) wird von vielen Jugendlichen vollzogen. Die resultierende, ablehnende Haltung der Jugendlichen gegenüber Musikunterricht veranlasst Schulleitungen in Zeiten von Lehrermangel und Engpässen im Deputat, das Angebot „Musikunterricht“

zu streichen.

Der Bildungsplan für berufliche Gymnasien (MINISTERIUM 2004) ermöglicht einen Musikunterricht, der an jugendlichen Lebenswelten anknüpft. Je mehr sich Jugendliche jugendkulturell engagieren, desto stärker war dies ein wesentliches Element für die Bereitschaft, Musikunterricht als Wahlfach in der Sekundarstufe II zu wählen. Die Wünsche der Jugendlichen beziehen sich auf alle drei Perspektiven des Bildungsplans („Musik erleben, „Musik verstehen" und „Musik reflektieren"). Der Wunsch, tendenziell in der Perspektive des Erlebens zu verweilen, war bei vielen Jugendlichen sehr ausgeprägt. Musik verstehen und reflektieren wurden oft nur dann akzeptiert oder gewünscht, wenn das Erleben zentrales Element des Unterrichts blieb. Die Gestaltung des Unterrichts im Sinne des Bildungsplans und eine Ausrichtung an den Wünschen der Jugendlichen erfordert eine hohe Flexibilität. Sie ist stark von den Medien abhängig, da sich der Einfluss dieser in der verwendeten Musik und damit in den Vorstellungen der Jugendlichen von Musikunterricht zeigt. Jugendkulturelle Inhalte des Musikunterrichts mit identitätsstiftender Funktion werden damit vergänglicher und zerstörbarer (FERCHHOFF 2007: 377). Dies fordert von den Lehrkräften, selbst erworbene Kompetenzen von Jugendlichen „als kulturelle Experten" (RHEIN et al. 2006: 565) zu nutzen, eine Einbeziehung von deren Lebenswelten, sowie die Berücksichtigung von Freude am Musizieren in einem anspruchvollen Musikunterricht mit heterogenem Schülerklientel. Eine Herausforderung, für die es notwendig ist, sich mit den Sichtweisen der Jugendlichen zu befassen.

LITERATURVERZEICHNIS

BAACKE, D. 2007. *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung.* 5. Auflage. Jugendforschung. Weinheim: Juventa-Verlag.

BASTIAN, H. G. 2000/2002. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.* 3. Auflage. Mainz: Schott.

BLANCHARD, M. 2009. *Musikalische Sozialisation Jugendlicher - untersucht am Beispiel von Schülern der Sekundarstufe 1.* http://opus.bsz-bw.de/phfr/volltexte/2009/114/pdf/Zula_Blanchard_neu.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

BRUNNER, G. 2007. *Was ist guter Musikunterricht? Aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern*. http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/modul7/unterricht/merkmale/guter_unterricht_2_1.ppt. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

DANIELS, Z. 2008. *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Berlin, Univ., Diss.- Potsdam, 2004. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 69. Münster: Waxmann.

DECI, E. L., and R. M. RYAN, eds. 2004. *Handbook of self-determination research.* Soft cover ed. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.

———. 2004. „Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective“. In *Handbook of self-determination research*, ed. Edward L. Deci and Richard M. Ryan. Rochester, NY: Univ. of Rochester Press. 3–33.

DENZIN, N. K. 2009. „Symbolischer Interaktionismus“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke, 136–50. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

DICKHÄUSER, O., and J. STIENSMEIER-PELSTER. 2003. „Gender differences in choice of computer courses: Applying an expectancy-value model“. In *Social Psychology of Education, no. 6*: 173–89.

DIEKMANN, A. 2009. *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* 20. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

DIMBATH, O. 2003. *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft: Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Univ., Diss. u.d.T. Der Prozeß der Berufswahl unter Maßgaben der Theorie der reflexiven Modernisierung. München, 2002. 1. Auflage. Studien zur Sozialwissenschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

FEND, H. 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie.* 1. Auflage. Huber Psychologie Forschung. Bern: Huber.

———. 2003. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

———. 2009. *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FERCHHOFF, W. 2007. *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert: Lebensformen und Lebensstile.* 3. Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GAUL, M. 2009. *Musikunterricht aus Schülersicht: Eine empirische Studie an Grundschulen.* Schott Campus. Mainz: Schott Music.

HACHMEISTER, C.-D., M. E. HARDE, M. F. LANGER (eds.) 2007. *Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG.* http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_ Studienentscheidung_AP95.pdf. Letzter Zugriff am 14. Februar 2010.

HARNITZ, M. 2002. „Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht: Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I". In *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen: Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*, ed. Jens Heim. Weinheim: Juventa-Verlag. 181–94.

KAISER, H. J. 2002. „Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis". *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, no. Mai: 1–13. http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

———. 2008. „Kulturelle Identität als Grenzerfahrung". In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*: 45–53. http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

KÖLLER, O., ed. 2004. *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien.* Opladen: Leske und Budrich.

KUCKARTZ, U. 2009. *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KUCKARTZ, U., T. Dresing, S. Rädiker, C. Stefer. 2008. *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LAND BADEN-WÜRTTEMBERG 2009. *Verordnung des Kultusministeriums über die Aufnahme in die beruflichen Gymnasien der dreijährigen Aufbauform: BerSchulGym3V BW*.

———. 2009. *Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983: SchG*. (*30. Juli 2009)*.

LEHMANN-WERMSER, A. 2002. „Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik“. In *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, no. Mai: 1–21. http://home.arcor.de/zfkm/lehmannw1.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

MAAZ, K. 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

MAAZ, K., P.-H. CHANG, and O. KÖLLER. 2004. „Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeiten der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien“. In *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*, ed. Olaf Köller. Opladen: Leske und Budrich. 153–203.

MATT, E. 2009. „Darstellung qualitativer Forschung“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, and Ines Steinke, 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 578–87.

MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT. 2010. *„Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungem Erwachsenenalter“ (BIJU)*. http://www.biju.mpg.de/biju/index.html. Letzter Zugriff am 14. Februar 2010.

MAYRING, P. 2008. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 10. Auflage. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

MEAD, G. H. 2000. *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist.* 29th pr. Works of George Herbert Mead George Herbert Mead ; Vol. 1. Chicago: Univ. of Chicago Press.

MERTENS, H. 2009. „Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion“. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 286–299.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, ed. 2008. *Verordnung über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an beruflichen Gymnasien: Abiturverordnung berufliche Gymnasien - BGVO*. 17. Februar 2008.

———. 2004. LEHRPLANHEFTE REIHE I Nr. 27. Bildungsplan für das berufliche Gymnasium der sechs- und dreijährigen Aufbauform Band 1 Allgemeine Fächer, Aufgabenfeld I Heft 11 Musik.

MOSCHNER, B., O. DICKHÄUSER. 2006. „Selbstkonzept". In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, ed. Detlef H. Rost. 3. Auflage. Weinheim: Beltz PVU. 685–92.

REINDERS, H. 2006. *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit: Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz.* Münster: Waxmann.

RHEIN, S., R. MÜLLER. 2006. „Musikalische Selbstsozialisation Jugendlicher. Theoretische Perspektiven und Forschungsergebnisse". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, no. 4*: 551–68.

RHEINBERG, F. 2008. *Motivation.* 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

ROST, D. H., ed. 2006. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* 3. Auflage. Weinheim: Beltz PVU.

ROST, D. H., Sparfeldt, and J. R. Sparfeldt. 2002. „Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differenziellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter)". *Diagnostica 48*: 130–40.

SCHIEFELE, U. 2009. „Motivation". In *Pädagogische Psychologie*, ed. Elke Wild and Jens Möller. Berlin, Heidelberg: Springer. 151–77.

SCHMIDT, C. 2009. „Analyse von Leitfadeninterviews". In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, ed. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. 447–68.

———. 2010. „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews". In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, ed. Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller, Sophia Richter, 3. Auflage. Juventa-Handbuch. Weinheim: Juventa-Verlage. 473–86.

SPYCHIGER, M. B. 2007. „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. In *Diskussion Musikpädagogik, no. 33*: 9–20.

SPYCHIGER, M. B., L. Gruber, and F. Olbertz. *Musical Self-Concept Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses*. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf. Letzter Zugriff am 11. März 2010.

STÅLHAMMAR, B. 2004. „Music – Their Lives: The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people“. In *Action, Criticism and Theory for Music Education*, no. Volume 3, No. 2. http://act.maydaygroup.org/articles/Stalhammar3_2.pdf. Letzter Zugriff am 15. Mai 2011.

———. 2006. *Musical identities and music education.* Aachen: Shaker.

STIFTUNG JEDEM KIND EIN INSTRUMENT. *Jedem Kind ein Instrument - Die kulturelle Bildungsinitiative zum Programm der Kulturhauptstadt Europas - Programm*. http://www.jedemkind.de/programm/home.php. Letzter Zugriff am 18. März 2010.

VONDERAU, J. 2007. *Guter Musikunterricht in der Sekundarstufe aus Sicht der Eltern: Wissenschaftliche Hausarbeit,* Pädagogische Hochschule Freiburg.

WITZEL, A. 2008. *Das problemzentrierte Interview*. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1132/2520. Letzter Zugriff am 13. Juli 2010.

Philipp Ahner

Seminar für Didaktik und Lehrerbildung

St. Longinusstr. 3

D-88250 Weingarten

E-Mail: ahner@seminar-weingarten.de

PHILIPP AHNER

Choosing Music in Secondary Education

SUMMARY

In the last three years before the “Abitur” (A-level) young people in Baden-Württemberg increasingly have to decide whether to choose additional music lessons on a voluntary basis or to enjoy more leisure time. Vocational secondary schools are expanding strongly and music lessons are only offered as optional subjects in addition to the compulsory curriculum. So far research has not dealt with the question which attitudes and experiences influence the decision to choose music in secondary education.

In the first part this article examines on a broader level different approaches to attitudes and experiences of young people. Important aspects that help in understanding the decision of young people to opt for music are derived from findings of the research of self-concepts as well as from motivational psychology and behavioural science.

The actual decisions of students were recorded based on a survey in the district of Tübingen in the school year 2009/2010. The results are disillusioning: only one third of the vocational secondary schools offer music lessons. A majority of students in vocational secondary schools don’t have the possibility to enrol for optional music lessons. Students attending schools that offer music lessons accept the offer to varying extents.

A survey based on 25 structured interviews with students of vocational secondary schools that offer music lessons found important data to help understand the situation from the viewpoint of young people. The interviews were evaluated with a systematic, rule guided qualitative text analysis that showed a differentiated result: music and music lessons are of great importance for young people in secondary education. The decision for or against music lessons at school depends on many factors. Even small changes in the framework conditions or particularly memorable experience lead to different decisions. Experiences made in former schools as well as the current situation inside and outside school play an important role.

The curriculum for vocational secondary schools offers a considerable scope for music-related educational consequences. High standards are set for music teachers based on the fact that they have to integrate the youth cultural knowledge of their students, that they have sophisticated and demanding

classes and that they want to pass on the pleasure of making music to a heterogeneous student body. Therefore it is necessary to deal with the students' perceptions and views.

WINFRIED SAKAI

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext.

Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund

1 Einleitung und Begründung des Forschungsinteresses

Die im Folgenden vorgestellten vergleichenden Analysen quantitativer Daten wurden im Rahmen eines Dissertationsprojekts zu Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund erhoben. Die Arbeit wurde betreut von Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg. Die leitende Forschungsfrage des Projekts ist, ob sich *transnationale* Musikpräferenzen bei Grundschulkindern mit Migrationshintergrund ausmachen lassen. Die Bezugnahme auf ein Modell des Transnationalismus (PRIES 2008) rückt die Fragestellung einerseits in eine (musik-)soziologische Perspektive, welche den sich stetig verändernden Voraussetzungen in urbanen musikpädagogischen Handlungsfeldern einer zunehmend heterogener und komplexer werdenden Gesellschaft empirische Beachtung zollt (GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ 2006: 12; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010: 5; 15ff; 18). Andererseits folgt die Studie dem in der musikpädagogischen Literatur mehrfach formulierte Desiderat nach empirischen Untersuchungen so genannter Migrantenkulturen (CLAUSEN 2005: 83; ULLRICH 1997: 49).

1.1 Forschungsinteresse

Die Arbeit wird als Grundlagenforschung[1] für eine Musikpädagogik verstanden, mit der die leitende normative Prämisse interkultureller Pädagogik eingeht, dass „die Lebens- und Bildungschancen der Heranwachsenden so weit wie möglich von den Zufällen ihrer Herkunft unabhängig sein sollten (GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ 2006: 12). Mit der Fragestellung geht es mir somit um die von den Kindern mit Migrationshintergrund in den Musikunter-

[1] Zu Musikpräferenzen als musikpädagogische Grundlagenforschung siehe HELMS, SCHNEIDER, WEBER (2005: 181).

richt, bzw. allgemeiner gefasst in musikpädagogische Handlungsfelder mitgebrachten Voraussetzungen.

Die Fragestellung löst sich bewusst von kulturelle Differenzen egalisierenden (wie z. B. universalistischen oder teleologischen) Vorstellungen, die u. a. unter Berufung auf die These globaler kultureller Homogenisierung davon ausgehen, dass sich die von den Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ‚gelebten' (musik-)kulturellen Einstellungen mit Prozessen der Globalisierung und Mediatisierung bereits weitgehend angeglichen haben und *quasi* automatisch weiter angleichen werden.[2] Mit der Bezugnahme auf das migrationstheoretische Modell des Transnationalismus stellt sich die Fragestellung auch gegen die Vorstellung einer von den sich bewegenden (migrierenden) Menschen einseitig zu leistenden und ‚erwartbaren' kulturellen Assimilation. Diese Erwartung wurde mit frühen migrationstheoretischen Modellen bereits seit Anfang des letzten Jahrhunderts unterstellt (siehe HAN 2006: 8ff.) und scheint in der Theorie der „strukturellen Assimilation" (ESSER 2001) noch immer durch.

Die mit der These der Studie unterstellte geografisch-musikkulturelle Orientierung der Kinder mit Migrationshintergrund wird begründet am migrationstheoretischen Modell des Transnationalismus (PRIES: 2008). Die von PRIES vorgeschlagene Analytik transnationaler Räume kann im Rahmen dieses Beitrags nicht detailliert wiedergegeben werden (siehe beispielsweise PRIES 2008: 252, Tabelle 5). Zwei Aspekte des Ansatzes sollen jedoch hervorgehoben werden. Der soziologische, migrationstheoretische Ansatz des Transnationalismus löst sich einerseits von einer Vorstellung von „Container"-Kulturen (d. h. der normativen oder essentiellen deckungsgleichen Zuordnung von Kultur und Nation (oder Ethnie); bei J. G. Herder bekanntermaßen „Kugeln"), andererseits wird in mit dem Ansatz des Transnationalismus dem „Ort" als Symbol für kulturelle Praktiken und Einstellungen wieder mehr Bedeutung zugesprochen (PRIES 2008: 111; siehe auch KOSER 2007: 108). Damit wird die Möglichkeit einer so genannten *pluri-lokalen* – also gleichzeitigen lokalen und transnationalen – sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verortung für sich bewegende Menschen eingeräumt. Bei der Transnationalisierung der Welt spielen die digitalen, globalen Medien (z. B. Satelliten-TV und Internet) eine von vielen Autoren hervorgehobene Rolle. Von dieser Beobachtung

[2] Dass Effekte kultureller Homogenisierung wahrnehmbar sind, wird dabei nicht bestritten, nur sind diese nicht allein wirksam. Zur „Fabrikation globaler Vielfalt" siehe z. B. GEBESMEIER (2008).

ausgehend werden bei Kindern mit Migrationshintergrund familienherkunftsbezogene, grenzübergreifende musikkulturelle Verortungen erwartbar.

Die Studie fokussiert die Nationalitätengruppe der Migranten mit türkischem Migrationshintergrund, welche die Liste der „bedeutsamsten Herkunftsländer" in der Bundesrepublik Deutschland mit einem Anteil von 20,2 Prozent anführt (DESTATIS 2008, 2010: 7–8). Von besonderem Interesse bei der hier verfolgten Fragestellung sind die analysierbaren und historisch belegten Differenzen zwischen okzidentalen und (vorder-)orientalischen Musiksystemen[3]. Elemente des vorderorientalischen Musiksystems lassen sich in der aktuellen – zum Teil globale Formate adaptierenden – Popmusik der Türkei in unterschiedlicher Weise und Intensität aufdecken.[4] Man könnte hier mit Roland ROBERTSON (1995) von *glokalen*, am Mainstream orientierten Popkulturen sprechen, die auf dem Territorium der Türkei verortet sind. Dieses musikalische Genre wurde bei der Musikauswahl der Studie berücksichtigt.

Bezogen auf das Grundschulalter ist die Datenlage über die von den Kindern mit Migrationshintergrund in den Unterricht mitgebrachten kulturellen Erfahrungen und Einstellungen ungenügend. Einen Überblick über Studien zu Einflüssen transnationaler *audio*visueller Medien auf die Sozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund gibt die Monografie von DE BLOCK, BUCKINGHAM (2007). Entsprechende Untersuchungen zur musikalischen Sozialisation (Enkulturation, informellen Bildung) in der Bundesrepublik fehlen gänzlich. Auf die *grundsätzliche* Bedeutung der informellen musikalischen Vorbildung und der Musikpräferenzen von Kindern für ihren weiteren musikalischen Bildungsprozess weist dagegen eine ganze Reihe von Autoren hin.[5] Der Konsens über die Bedeutung der informellen musikalischen Vorbildung für den weiteren musikalischen Bildungsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund begründet über das bereits Gesagte hinaus die vorliegende Untersuchung als Beitrag zur musikpädagogischen Forschung. Die forschungsleitende Fragestellung ist: Haben Kinder mit türkischem Migrationshintergrund von der Familienherkunft beeinflusste, an den geografisch-kulturell unter-

---

[3] Siehe REINHARD, REINHARD (1984a; b); GREVE (1995).

[4] Dies ist ein Ergebnis meiner Untersuchungen, die im Rahmen dieses Beitrags keinen Raum für eine detaillierte Darstellung finden können. Des Weiteren verweise ich auf Martin STOKES ethnomusikologische Studien. Zum Vorhandensein und Stellenwert von vorderorientalischen Musikelementen wie u. a. der vorder-orientalischen Skalen *makamlar* in der aktuellen türkischen Popkultur siehe z. B. das fünfte Kapitel in STOKES (2010).

[5] ABEL-STRUTH (2005: 250; 307); KRAEMER (2007: 316); GORDON (2003: 45) und ELLIOTT (1995: 211–212).

schiedlichen Musiksystemen orientierte, nationale Grenzen überschreitende Präferenzen?

Anmerkung zur Diskussion um eine interkulturell orientierte Musikpädagogik

Um das Ziel des Beitrags innerhalb der Diskussion um eine interkulturell orientierte Musikpädagogik einzuordnen, sollen einige knappe Bemerkungen und Einschränkungen vorausgeschickt werden. Was mit dem vorliegenden Beitrag durch die Vorstellung einiger Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung weder geleistet werden kann – noch geleistet werden soll –, ist die Erweiterung der musikpädagogischen Theoriebildung bezüglich Konzepten interkultureller Musikpädagogik, wie dies von Jürgen VOGT (2004: 305) für wünschenswert erachtet wird. Es geht nicht um das Verhältnis von Bildung im musikästhetischen Bereich und sozialer, politischer Bildung (SCHATT 2000/2001: 9), also im weitesten Sinne um so etwas wie das Verhältnis von *inner*musikalischen und *außer*musikalischen Inhalten im Musikunterricht, sondern um vom jeweiligen Musiksystem abhängige *musikalische Inhalte*, bei denen die Möglichkeitsbedingungen des gegenseitigen Verstehens (SCHATT 2000/2001: 11) in der empirischen Vorgehensweise der Studie zunächst ausgeklammert werden.

Auch ist nicht beabsichtigt, anhand der Ergebnisse einen „bedeutungsorientierten Kulturbegriff“ zu kommentieren – wie er von Dorothee BARTH (2008) für eine interkulturell orientierte Musikpädagogik angelehnt an RECKWITZ‘ (2000) kultursoziologische Erörterungen vorgeschlagen wurde.[6] Die hier vorgestellte Studie findet eine verwandte Position innerhalb der interkulturell orientierten musikpädagogischen Literatur am ehesten in JÜNGERS „Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht“ mit dem Fazit „Musikunterricht sollte prinzipiell interkulturell sein!“ (JÜNGER 2003: 18). Damit meine ich jedoch nicht, dass sich die Berücksichtigung einer in urbanen Kontexten erwartbaren kulturell heterogenen Ausgangsituation hinter dem Prinzipiellen relativiert und keiner weiteren Beachtung bedarf. Im Gegenteil schätze ich die empirische Erforschung der diversen heterogenen Ausgangslagen für musikpädagogische Handlungsfelder als zunehmend bedeutsam für eine *allgemeine* mu-

[6] Auf den mit der Studie zugrunde gelegten soziologischen, migrationstheoretischen Ansatz des Transnationalismus und die Lösung von einem normativen oder holistischen Kulturbegriff zugunsten einer analytisch deskriptiven Haltung wurde bereits hingewiesen (GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ 2006: 118–119).

sikpädagogische Forschung ein. Für die Ent- oder Weiterentwicklung einer Interkulturellen Musikpädagogik, sofern diese denn als notwendig erachtet wird und sofern sich denn ähnliche Hinweise in weiteren Studien herauskristallisieren, sind die hier vorgestellten Daten als ein empirischer Beitrag zu verstehen.

Überleitung

Im Folgenden werde ich zunächst die leitende Hypothese, die Methode und ein Ergebnis meines Dissertationsprojekts zusammenfassen, um einen Einblick in das Untersuchungsdesign zu geben. Danach werde ich mich vor dem Hintergrund des Tagungsthemas anhand der erhobenen Kontextdaten widmen. Dabei wird eine Teilstichprobe von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Teilstichprobe von Kindern ohne Migrationshintergrund verglichen. Anschließend werde ich mögliche Implikationen für die Musikpädagogik skizzieren.

Studie zu transnationalen Musikpräferenzen

Die vorliegende Untersuchung zu Musikpräferenzen von Kindern mit Migrationshintergrund wurde im Jahr 2009 in der rheinland-pfälzischen Stadt Ludwigshafen am Rhein durchgeführt. Folgende, mit dem Forschungsprojekt aufgestellte These, wurde einer empirischen Prüfung unterzogen:

Kinder mit türkischem Migrationshintergrund haben von der Familienherkunft beeinflusste geografisch-musikkulturelle Präferenzen.

Methodenskizze

Das Merkmal Migrationshintergrund wird in meiner Untersuchung vorrangig am Sprachenhintergrund operationalisiert. Diese Variable berücksichtigt die erlernte Erstsprache bzw. die erlernten Erstsprachen der Kinder sowie deren Sprachpraxis, also die in der Alltagswelt gesprochene Sprache oder gesprochenen Sprachen. Auf die Relevanz des Sprachgebrauchs in der Familie als wichtigen Hinweis auf die Lebenslage Migrationshintergrund haben Arbeiten der Interkulturellen Bildungsforschung aufmerksam gemacht (GOGOLIN 2006: 37; GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ 2006: 176).[7]

[7] Die prominente Bedeutung des Merkmals Sprachenhintergrund gegenüber anderen Kontextvariablen wurde zudem mit explorativen statistischen Verfahren herausgearbeitet. Siehe hierzu auch SAKAI (2011).

Die Operationalisierung der Musikpräferenzen gründet auf einen behavioristischen Ansatz der Messung klingender Präferenzen. Damit sind die Präferenzen für auditiv wahrgenommene Musikbeispiele gemeint; diese im Unterschied zu verbalen Präferenzen, d. h. der sprachlichen Stellungnahme zu Genres, Stilen u. ä. (BEHNE 1986: 26). Das Konzept des Messinstruments, einer auf Laptops mit Kopfhörern installierten interaktiven Software ist dem ‚Operant Music Listening Recorder' (GREER, DOROW, RANDALL 1974; HARGREAVES 1986: 132) nachempfunden. Mittels der interaktiven Software können die Probanden die Hörzeiten der vorgestellten Musikstücke individuell und unbeeinflusst von der Untersuchungsleitung steuern. Die jeweiligen Hörzeitenwerte werden digital aufgezeichnet. Dies Verfahren gewährleistet eine objektive Messung. Entsprechend dem Uses & Gratification-Ansatz[8] (RUBIN, 2000: 138–139) interpretiere ich höhere Hörzeitenwerte eines Musikbeispiels als Präferenz und geringere Werte als Postferenz. Die bei Grundschulkindern zu erwartende geringe Aufmerksamkeitsspanne ist bei der Anzahl und Länge der Musikbeispiele berücksichtigt worden. (GEMBRIS, SCHELLBERG 2007: 74–76).

Die Auswahl der Musikbeispiele polarisiert die zu untersuchende plurilokale geografisch-musikkulturelle Orientierung der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund. Dabei wurden die musiktheoretisch und historisch belegten Differenzen zwischen vorderorientalischen und okzidentalen Musiksystemen berücksichtigt. Die kategorische Auswahl der Musikbeispiele richtet sich an einer Zwölf-Felder-Matrix aus, mit den drei Spaltenkategorien transnational (türkisch/vorderorientalisch), lokal (deutsch/okzidental) und global (angloamerikanisch/okzidental).[9] Die Zeilenkategorien der Matrix definieren zu jeder Spaltenkategorie jeweils zwei popmusikalische Mainstream-Beispiele („Upbeat-konventionell [UK]" und „Energetisch-rhythmisch [ER]")[10]: ein Instrumentalstück sowie ein Kinderstück. Die gesetzte Gesamthörzeit von 12 Minuten ermöglicht eine durchschnittliche Hörzeit von 60 Sekunden pro Musikbeispiel.

Die Hörzeitenwerte der Stichprobe wurden mit dem von mir speziell entwickelten Messinstrument, der interaktiven Software PreX© aufgezeichnet (SAKAI 2009a/b). Im Anschluss an den Audio-Teil der Untersuchung wurden

[8] Die Nutzung kann hierbei auf die Auswahl des Mediums bezogen werden wie auch auf die Auswahl des (musikalischen) *Inhalts*, der mit dem Medium angeboten wird. Der zweite Fall fand in meiner Untersuchung Anwendung.

[9] Dazu auch de BLOCK, BUCKINGHAM (2007: 92; 77–93).

[10] Siehe die Genre-Dimensionen bei RENTFROW, GOSLING (2003: 1241–1242).

die Kontextdaten von den Kindern in einen elektronischen Fragebogen eingegeben. Weitere Daten zur sozioökonomischen Lage und zum Bildungshintergrund wurden mittels Elternfragebogen erhoben.

Transnationale Präferenzen

Nach Gruppierung des Sprachenhintergrunds der Kinder liegen aus einer Gesamtstichprobe von 267 Kindern der vierten Klassenstufe eine Teilstichprobe von 71 Kindern mit multilingual türkischsprachigem Hintergrund und eine Teilstichprobe von 81 Kindern mit monolingual deutschsprachigem Hintergrund vor.

Die Reliabilität der mit der Gesamtstichprobe (N=267) aufgezeichneten Werte kann *post hoc* an den Summen der Hörzeitenwerte eines jeden Falles geprüft werden. Mittelwert (m=718,8 s, erwarteter Wert 720 s) und Standardabweichung (s=1,24012 s) erlauben, von ausreichend zuverlässigen Messwerten auszugehen. Bei Untersuchungen zu klingenden Musikpräferenzen stellt sich auch bei sorgfältig ausgewählten Musikbeispielen grundsätzlich die Frage, ob die musikalischen Eigenschaften, welche den Musikstücken unterstellt werden, von den Probanden in zumindest ähnlicher Weise decodiert bzw. wahrgenommen werden. Diese Validität der Musikauswahl[11] ist bei der zugrunde liegenden Fragestellung von besonderem Interesse hinsichtlich der berücksichtigten Unterschiede zwischen dem okzidentalen und orientalischen Musiksystem. Durch strukturierende Datenanalyse auf die Gesamtstichprobe kann ermittelt werden, für welche musikalisch übergreifenden (bzw. gemeinsamen) Merkmale Gruppen von Musikbeispielen – innerhalb dieser Musikauswahl – stehen (BEHNE 1997: 999). Hierzu werden die Hörzeitenwerte aufgrund rechtsschiefer Verteilung in logarithmische Werte transformiert und einer Faktorenanalyse unterzogen. Für die weiteren Betrachtungen bedeutsam ist der erste der drei mittels Hauptkomponentenanalyse[12] (KMO-Wert: 0,761)[13] extrahierten Faktoren (Tabelle 1).[14]

---

[11] Gemeint ist *nicht* die Validität der gesamten Studie und der Erklärungsansätze.

[12] Die Hauptkomponentenanalyse ist eine Variante der Faktorenanalyse und dient u. a. der „Aufdeckung latenter Strukturen“ (JANSSEN, LAATZ 2007: 531).

[13] KMO-Wert: Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium für die Zweckmäßigkeit der Faktorenanalyse bezogen auf die eingesetzten Variablen sollte einen Mindestwert von 0,5 nicht unterschreiten. Werte zwischen 0,7 und 0,8 werden als „ziemlich gut“ beurteilt (BACKHAUS ET AL. 2006: 276).

[14] Zur detaillierten Erläuterung der statistischen Verfahren sei auf die entsprechenden Kapitel BEI BACKHAUS ET AL. (2006) und JANSSEN, LAATZ (2007) verwiesen.

Rotierte Komponentenmatrix[a]	Komponente		
	1	2	3
log a1 Türkischer MS-ER	**,753**		-,168
log b2 Deutscher MS-UK	**-,726**	,399	-,154
log a2 Türkischer MS-UK	**,665**	,321	-,152
log a4 Türkisches Kinderlied	**,546**	**,502**	
log a3 Türkisches Instrumentalstück	**,539**	,426	,112
log c2 Angloamerik. MS-UK		**-,687**	
log b4 Deutsches Kinderlied	,179	**,661**	,232
log b3 Deutsches Instrumentalstück	-,102	**,598**	**,507**
log b1 Deutscher MS-ER	-,103	-,479	
log c4 Angloamerik. Kinderlied	,124		**,782**
log c3 Angloamerik. Instrumentalstück	-,118	,223	**,725**
log c1 Angloamerik. MS-ER	-,311	-,129	,418

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.
[a]. Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

Tabelle 1: Hauptkomponentenanalyse der logarithmischen Hörzeitenwerte. Werte>0,5 hervorgehoben

Auf den ersten Faktor (Komponente 1) laden einzig die logarithmischen Hörzeitenwerte aller vier vorderorientalischen Musikbeispiele a1, a2, a3 und a4 mit positiven Werten größer 0,5 hoch.[15] Der erste extrahierte Hörzeitenwerte-Faktor kann also interpretiert werden als valides, übergreifendes Merkmal vorderorientalische Musik innerhalb der zugrunde gelegten Musikauswahl und wird mit dem Label „HZ: vorderorientalisch“ versehen. Dabei spielen die beiden türkischen popmusikalischen Mainstream-Musikstücke mit Werten größer als 0,6 eine prominente Rolle.

Dieses Ergebnis soll erläutert werden. Die Gesamtstichprobe setzt sich zusammen aus Kindern ohne Migrationshintergrund, den Kindern mit Migrati-

[15] Der negative Wert für das Musikbeispiel „Deutscher MS-UK“ findet als *einzelnes* Musikstück keine weitere Berücksichtigung in der Interpretation der übergreifenden Merkmale. Die beiden relativ hohen Werte für die Musikbeispiele a3 und a4 in der zweiten Komponente legen eine Reliabilitätsanalyse nahe (Prüfung auf interne Konsistenz). Die Reliabilitätsanalyse der vier für die Interpretation des ersten extrahierten Faktors herangezogenen Variablen ergibt ein Cronbachs Alpha von 0,730 (ein Mindestwert von 0,7 ist empfohlen).

onshintergrund, darunter auch Kinder mit türkischem Migrationshintergrund. Das bedeutet, die bei der Musikauswahl berücksichtigten Differenzen zwischen den Musiksystemen wurden von der Gesamtheit der Kinder – auf welche Weise auch immer – auditiv decodiert. Dabei ist zunächst nicht gesagt, dass die entsprechenden Musikstücke von den einzelnen Probanden mehr oder weniger (gern) gehört wurden. Es kann nur gefolgert werden, dass das Merkmal vorderorientalische Musik innerhalb der zwölf Musikbeispiele für die Hörauswahl in der Gesamtstichprobe ein eminentes Kriterium ist. Es muss ergänzt werden, dass der Hörzeitenwerte-Faktor „HZ: vorderorientalisch“ nicht als Bestimmungsgröße für die Gesamtheit der musikalischen Präferenzurteile erachtet werden kann (trivial), sondern dass – statistisch formuliert –, die Variable „HZ: vorderorientalisch“ einen Anteil von 19 Prozent der Gesamtvarianz des Modells (innerhalb dieser Musikauswahl) erklärt.

Von Interesse im Sinne der zugrunde liegenden Fragestellung nach den Musikpräferenzen der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ist folglich, ob sich anhand der aufgezeichneten Hörzeitenwerte Zusammenhänge zwischen dem Merkmal *längere Hörzeiten für Musikbeispiele des vorderorientalischen Musiksystems* und der Sprachengruppierung „Türkisch“ – d. h. den Kindern mit multilingualem türkischen Sprachenhintergrund – ausmachen lassen. Da es auch denkbar wäre, dass die vorderorientalischen Musikstücke innerhalb der Musikauswahl allen Kindern in besonderem Maße zusagen, ist es zweckmäßig, den vermuteten Zusammenhang durch Vergleich mit einer weiteren Sprachengruppierung wie z. B. „Deutsch“ – d. h. den Kindern mit monolingualem deutschen Sprachenhintergrund – zu überprüfen.

Statistisch formuliert wird ein Mittelwertevergleich des Hörzeitenwerte-Faktors „HZ: vorderorientalisch“ auf die unabhängigen Stichproben „Deutsch“ und „Türkisch“ angewendet.

	Sprachen-gruppierung	N	Mittelwert	s	Standardfehler
HZ: vorderorientalisch	Türkisch	71	**,8024**	,75457	,08955
	Deutsch	81	**-,5062**	,89085	,09898

Tabelle 2: Gruppenstatistiken zum Mittelwertevergleich „HZ: vorderorientalisch“

Der Mittelwert des Faktors „HZ: vorderorientalisch“ ist mit ca. 0,8 für die Sprachengruppierung „Türkisch“ deutlich höher als der entsprechende Wert

von ca. -0,5 für die Sprachengruppierung „Deutsch“ (Tabelle 2). Um dieses Ergebnis auf statistische Signifikanz zu prüfen, wird ein T-Test durchgeführt.

Der Levene-Test der Varianzgleichheit ist mit ca. 26 Prozent größer als die Marke 5 Prozent und es kann von homogenen Varianzen ausgegangen werden (Tabelle 3), entsprechend ist die Signifikanz der ermittelten Mittelwertedifferenzen der ersten Datenzeile der Tabelle 3 zu entnehmen. Der Wert von 0,000 (hervorgehoben) bedeutet, dass der ermittelte Zusammenhang der durchschnittlich längeren Hörzeiten für die vorderorientalischen Musikbeispiele in der Sprachengruppierung „Türkisch“ im Vergleich zu durchschnittlich kürzeren Hörzeiten für dieselben Musikbeispiele in der Sprachengruppierung „Deutsch“ einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 0,1 Promille unterliegt.[16]

		Levene-Test		T-Test		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)
HZ: vorder-orientalisch	Varianzen sind gleich	1,285	**,259**	9,698	150,000	**,000**
	Var. sind nicht gleich			9,804	149,835	,000

Tabelle 3: Levene-Test und T-Test bei unabhängigen Stichproben

Das Ergebnis der statistischen Berechnungen stützt also die Hypothese des Vorhandenseins transnationaler von der Familienherkunft beeinflusster geografisch-musikkultureller Präferenzen bei Grundschulkindern mit türkischem Migrations- bzw. Sprachenhintergrund. Die Präferenzen sind u. a. am vorderorientalischen Musiksystem orientiert.[17] Weitere statistische Analysen, die im Rahmen dieses Beitrags nicht ausgeführt werden können,[18] deuten auf eine *pluri-lokale* Verortung, also die gleichzeitige Orientierung an Musikstücken des türkischen Territoriums (*transnational*) und an Musikstücken des deutschen Territoriums (*lokal*) der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund.

[16] Dies bei einer mittels G*Power *post hoc* berechneten Teststärke von 1,000 bei α=0,001 (FAUL, ERDFELDER, LANG, BUCHNER: 2007).

[17] Die Präferenz für vorderorientalische Musik in der Sprachengruppierung „Türkisch“ manifestiert sich auch bei einem Mittelwertevergleich der Hörzeitenwerte der *sprachfreien* Instrumentalmusikstücke (N=71; p≤0,01).

[18] Diesbezüglich verweise ich auf die Veröffentlichung meiner Dissertation.

Bevor in einer Zusammenfassung auf die musikpädagogischen Implikationen dieses Ergebnisses eingegangen werden soll, möchte ich im nächsten Abschnitt weitere am Vergleich der beiden Sprachengruppierungen orientierte Ergebnisse vorstellen.

Weiterführende vergleichende Analysen

Die ermittelten klingenden Musikpräferenzen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund wurden einer vertieften vergleichenden Analyse unter Einbeziehung der erhobenen Kontextdaten unterzogen. Vorgestellt wird wiederum die Teilstichprobe der Kinder mit multilingual türkischsprachigem Hintergrund (N=71; Label: „Türkisch“) im Vergleich zur monolingual deutschsprachigen Teilstichprobe (N=81; Label: „Deutsch“). Dabei geht es zunächst um die in der musikwissenschaftlichen Literatur benannten Einflüsse auf die Ausbildung von Musikpräferenzen, wie *Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage* und *Bildungshintergrund* (KLOPPENBURG 2005: 346; NEUHOFF, LA-MOTTE-HABER 2007: 364ff). Als weiteren Einflussfaktor in der Lebenswelt der Grundschulkinder behandele ich das Merkmal *Medienzugang* bzw. die *Mediennutzung* der Kinder (KLOPPENBURG 2005: 365; NEUHOFF: 2007).

Demografische Daten

Der Mittelwertevergleich der Variable Alter zeigt eine Differenz von 0,43 Jahren[19]; d. h., die Kinder mit türkischem Sprachenhintergrund sind im Durchschnitt gut fünf Monate älter als die Kinder mit monolingual deutschem Sprachenhintergrund. Zum Phänomen der „Überalterung an der Grundschule“ von Kindern mit Migrationshintergrund im bundesdeutschen Bildungssystem sei in diesem Zusammenhang auf die Untersuchung zu institutioneller Diskriminierung des Autorenteams GOMOLLA und RADTKE verwiesen (2002: 221f.). Ausgehend von der „Offenohrigkeits“-Hypothese (GEMBRIS, SCHELLBERG 2007; HARGREAVES 1982) könnten aus der ermittelten „Überalterung“ stärkere Vorlieben für Popmusikstücke in der Teilstichprobe „Türkisch“ gegenüber der Teilstichprobe „Deutsch“ gemutmaßt werden. Die Ergebnisse der Studie, wie sie am Ende dieses Kapitels noch skizziert werden, zeigen jedoch umgekehrt eine stärkere Akzeptanz folkloristischer oder „klassischer“ Musikstücke bei den Kindern türkischer Herkunft.

[19] „Türkisch“: 10,93 (s=0,689); „Deutsch“: 10,50 (s=0,525); T-Test: $p \leq 0{,}001$.

Die Anzahl der Mädchen und Jungen kann in beiden Teilstichproben als ausgewogen bezeichnet werden. Für die Variable Geschlecht können entsprechend keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilstichproben ermittelt werden. Mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) kann *kein* Einfluss der Variable Geschlecht auf den extrahierten Hörzeiten-Faktor „HZ: vorderorientalisch" ermittelt werden. Dagegen wurden für fünf der zwölf Musikbeispiele signifikante Zusammenhänge mit der Variable Geschlecht[20] über die Gesamtstichprobe ermittelt (p max. ≤0,05). Die Frage, die sich anschließt, ist, ob sich entsprechende Zusammenhänge in den beiden Teilstichproben ausmachen lassen. Es wäre auch denkbar, dass sich die soziale Konstruktion Geschlecht[21] durch unterschiedliche Prozesse von Enkulturation in unterschiedlichem Maße in den Musikpräferenzen der Teilstichproben manifestiert.

In der Teilstichprobe „Türkisch" wird das vorderorientalische Musikbeispiel „Mainstream *Upbeat-konventionell*" stärker von den Mädchen als von den Jungen präferiert (p≤0,01). In der Teilstichprobe „Deutsch" werden das deutschsprachige Musikbeispiel „Mainstream *Upbeat-konventionell*" und das türkische Kinderlied stärker von den Mädchen als von den Jungen präferiert (p≤0,05). In beiden Teilstichproben wird das deutsche Musikbeispiel „Mainstream *Energetisch-rhythmisch*" stärker von den Jungen als von den Mädchen präferiert (p≤0,05; p≤0,01).

Ein Vergleich der beiden Sprachengruppierungen zeigt also, dass sich in beiden Gruppierungen zwar zum Teil unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der einzelnen Musikbeispiele und dem Geschlecht ergeben, dass sich jedoch in beiden Gruppen Zusammenhänge zwischen einem Teil der einzelnen Musikbeispiele und der Variable Geschlecht ausmachen lassen.

Sozioökonomischer Kontext, Bildungshintergrund und Instrumentalspiel

Die Einschätzung des sozioökonomischen Kontexts wurde auf Basis des *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) vorgenommen (GANZEBOOM, TREIMAN 1996). Aufgrund fehlender Werte, die durch Imputation der Mittelwerte[22] rekonstruiert wurden (SCHENDERA 2007: 148–161),

[20] Vergleiche auch GEMBRIS, SCHELLBERG (2007: 84ff.).

[21] Zu Geschlecht als soziale Konstruktion siehe BUBLITZ (2010: 93f.), auch GROTJAHN (2010).

[22] Verschiedene Imputationsverfahren führen zu unterschiedlichen Differenzbeträgen, die in Anbetracht der Größe des ermittelten Gefälles jedoch von nur geringer Bedeutung für die Interpretation der Analysen sind.

müssen die Daten mit Vorsicht interpretiert werden. Der Mittelwertevergleich zeigt ein deutliches Gefälle von circa 12 Punkten auf der ISEI-Skala[23] zulasten der Teilstichprobe „Türkisch“ und zugunsten der Teilstichprobe „Deutsch“. Es kann also nicht unerwartet von einer ungünstigeren sozioökonomischen Lage der Familien mit türkischem Migrationshintergrund gegenüber den Familien ohne Migrationshintergrund ausgegangen werden.

Zum Vergleich des Bildungshintergrunds der Eltern habe ich die international übliche Anzahl der absolvierten Schuljahre verwendet. Auch hier mussten fehlende Werte imputiert werden. Vorsichtig interpretiert bestätigen meine Daten das immer wieder erzielte Ergebnis, dass die Haushalte in der Teilstichprobe „Türkisch“ eine geringere Bildungsnähe bzw. geringerwertige Bildungsabschlüsse aufweisen als die Haushalte in der Teilstichprobe „Deutsch“.

Ein theoretischer Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Lage und den Musikpräferenzen der Kinder ist zu vermuten; in der musikwissenschaftlichen Literatur wird etwa auf die Schichtabhängigkeit von Präferenzen hingewiesen. Begründen lässt sich zudem die Vermutung einer Abhängigkeit von der sozioökonomischen Lage beim Zugang zum Instrumentalunterricht, da dieser zumeist mit privaten finanziellen Belastungen verbunden ist.[24] Etwa 29 Prozent der Kinder der Teilstichprobe „Deutsch“ haben angegeben Instrumentalunterricht in der Musikschule oder bei einem privaten Instrumentalpädagogen zu erhalten, während der entsprechende Wert in der Teilstichprobe „Türkisch“ mit ca. 15 Prozent um fast die Hälfte geringer ist.[25] Diese Werte verweisen auf die besondere Verantwortung, welche die Institution Schule – in diesem Fall die Grundschule – beim Heranführen an das Instrumentalspiel für Kinder mit Migrationshintergrund übernehmen kann.

Medienzugang, Mediennutzung und verbale Genrepräferenzen

Die Erhebung zum Medienzugang und zur Mediennutzung (Freizeitverhalten) orientierte sich an der vergleichenden Untersuchung zur „Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft“ von Mona GRANATO (2001). Die Auswertung zeigte das nach der Literaturlage erwartbare Bild, dass sich beim Zugang zu Multimediageräten, Computer und Internet kaum signifikante Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben ausmachen

[23] „Türkisch“: 37,86 (s=10,67); „Deutsch“: 49,72 (s=11,33); T-Test: $p \leq 0{,}001$.

[24] Die Variablen „HISEI“ und „Instrumentalunterricht“ ergeben über die Gesamtstichprobe eine Korrelation nach Pearson von 0,239 (N=264, $p \leq 0{,}001$).

[25] „Türkisch“: 0,1549 (s=0,364); „Deutsch“: 0,2875 (s=0,455); T-Test: $p \leq 0{,}05$.

lassen. Einzig die Nutzung konventioneller Musikgeräte, wie z. B. das Radio und der Kassettenrekorder wurde in der Teilstichprobe „Türkisch“ weniger oft angegeben als in der Referenzstichprobe. So lässt sich auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und dem Zugang zu elektronischen Medien ausmachen. Bei der Nutzung des TV-Programms sind nur geringe Unterschiede feststellbar.[26]

Signifikante Unterschiede zwischen den Teilstichproben zeigen hingegen die im Fragebogen angegebenen Präferenzen bei der Auswahl von Musikstücken in den Medien nach Genrekategorien (verbale Präferenzen). Aus den Schülerangaben konnten durch Hauptkomponenten-Analyse[27] über die Gesamtstichprobe drei Faktoren extrahiert werden (Tabelle 4).

„Türkisch“: N=71; „Deutsch“: N=81	Sprachen-gruppierung	Mittelwert	s	Standard-fehler	T-Test Sig.	Power
MP: Konventionell (festl. Musik, klassische Musik, Volkslieder u. Volksmusik, Unterhaltungsmusik u. Schlager; ca. 27 %*)	Türkisch	,2394	1,0571	,1255	0,004	83,05 % bei α=0,05
	Deutsch	-,2330	,9178	,1020		
MP: Hip-Hop und Pop (Hip-Hop-Musik, Popmusik; ca. 19 %*)	Türkisch	,09724	,9820	,1165	Nicht signifikant	
	Deutsch	-,07082	1,0152	,1128		
MP: Jazz und Rock (Jazz, Rock; ca. 18 %*)	Türkisch	-,2999	,9843	,1168	0,000	94,83 % bei α=0,05
	Deutsch	,2578	,9137	,1015		
*) *Prozentwerte: Erklärter Anteil der Gesamtvarianz des Modells (N=266)*						

Tabelle 4: Genrepräferenzen im Vergleich der Sprachengruppierungen

Der Mittelwertevergleich des ersten extrahierten Faktors „MP: Konventionell“ (i. d. Tabelle grau unterlegt) ergibt höhere Werte – interpretiert als stärkere Präferenz – für die Teilstichprobe „Türkisch“ gegenüber der Teilstichprobe

[26] Dies entspricht in den Grundzügen den Ergebnissen der zitierten Studie von GRANATO und ähnlichen Studien, wie z. B. BUCHER, BONFADELLI 2007.

[27] KMO-Wert: 0,698.

„Deutsch“. Für den dritten Faktor „MP: Jazz und Rock“ (ebenfalls grau unterlegt) ist das Verhältnis umgekehrt. Für den zweiten Faktor „MP: Hip-Hop und Pop“ konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden.

Zusammenfassung und musikpädagogische Implikationen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ausgehend von dem soziologischen, migrationstheoretischen Modell des Transnationalismus die am Sprachenhintergrund differenzierten Teilstichproben von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und von Kindern ohne Migrationshintergrund einige bedeutsame Unterschiede in den klingenden Musikpräferenzen aufweisen, welche in Zusammenhang mit den beiden differenten geografisch verorteten Musiksystemen stehen. Die *transnationale* pluri-lokale Verortung der Kinder ist dabei als *ein* Faktor zu sehen, der nicht als Determination aufgefasst werden kann, jedoch als ein Effekt musikalischer Enkulturation bzw. informeller Bildung zu vermuten ist. Weder eine Zuweisung von Musikgeschmack an das Individuum noch eine Festschreibung ist damit beabsichtigt. Die Studie versteht sich als Momentaufnahme der von den Kindern in den Musikunterricht mitgebrachten Voraussetzungen von musiksoziologischem und musikpädagogischem Interesse.

Wenn SCHATT schreibt, dass „letztlich auch die Konzeption von Musikunterricht, die in „theoretisch fundierter Weise prinzipielle Vorschläge zur Gestaltung von Musikunterricht macht“, Erfahrungen über „Lust oder Unlust, Teilnahme oder Passivität, Engagement oder Verweigerung“ (SCHATT 2007: 64) der Schüler einbeziehen sollte, so sollten die von mir im Kontext urbaner Arbeitsmigration empirisch ermittelten Musikpräferenzen für die Entwicklung dieser Konzeptionen Anhaltspunkte liefern können. Die ermittelten transnationalen Musikpräferenzen stehen dabei in einem geringeren Zusammenhang mit der Diskussion um eine interkulturell orientierte Musikpädagogik als auf den ersten Blick vermutet werden könnte. Die von der Familienherkunft der Kinder beeinflussten Musikpräferenzen sind m. E. zunächst zu registrieren als *Veränderung* der Ausgangslage in urbanen musikpädagogischen Handlungsfeldern der Grundschule (bzw. um das Grundschulalter) in einer kulturell dynamischen, heterogenen und komplexen Gesellschaft. Die von AUERNHEIMER benannten Leitmotive interkultureller Bildung „Engagement für Gleichheit“ und das „Motiv der Anerkennung“ (AUERNHEIMER 2007: 15) erlangen so ihre Anwendbarkeit auf der Ebene der musikpädagogischen Forschung, nämlich

als Engagement für gleiche Bildungschancen[28] und als Motiv der Anerkennung des vorderorientalischen Musiksystems als wertvollen musikalischen Forschungs- und Unterrichtsgegenstand. In diesem Sinne erhält die (inner)musikalische Dimension des ‚interkulturellen' Unterrichtsgegenstands wieder eine stärkere Bedeutung als von Kritikern einer interkulturell orientierten Musikpädagogik zum Teil befürchtet.

Die in diesem Beitrag aufgezeigte musikalische Dimension betrifft zunächst die informelle Bildung der Kinder mit Migrationshintergrund, also die Subjekt-Ebene. Wird die Frage gestellt, welche Unterrichtsgegenstände (musikalische Artefakte) im Unterricht thematisiert werden sollen, greift die musikalische Dimension in die Objekt-Ebene ein. Eine Kommunikation über musikalische Inhalte ebenso wie die gemeinsame Interaktion mit musikalischen Gegenständen im Unterricht findet dann auf einer intersubjektiven Ebene statt.

Das Ausmaß der hier von der musikinhaltlichen Seite angesteuerten pädagogischen Implikationen für den Musikunterricht steht in einem Zusammenhang zur Methode bzw. zur didaktischen Konzeption.[29] Das Problem diverser Musik- oder Tonsysteme dürfte sich, so ist auf ersten Blick anzunehmen, in besonderem Maße bei einer hermeneutischen Herangehensweise an Musik im Unterricht wie z. B. beim Konzept der Didaktischen Interpretation manifestieren. Innerhalb eines solchen hermeneutischen Ansatzes könnte die Frage relevant werden, in welchem Maße ein ‚Verstehen' vorderorientalischer Musik für okzidental ‚gebildete'/geprägte Hörer möglich ist und *vice versa*. Dies betrifft die Subjekt-Objekt-Ebene sowie die Kommunikation über das musikalische Objekt (intersubjektive Ebene). In der später ‚offeneren' Variante des Konzepts sollte allerdings gerade dieser Ansatz, der sich nun an der *Lebenswelt* der Heranwachsenden ausrichtet (JANK 2005: 59–60), auf die veränderten Bedingungen reagieren und Chancen über das Deuten zum ‚Verstehen' auf der intersubjektiven Ebene ermöglichen können.

Zwei weitere gängige Konzepte aus der „nicht mehr überschaubaren Fülle" musikdidaktischer und methodischer Konzepte (JANK 2005: 66), seien exemplarisch angerissen. Auch die *absichtsvolle* Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (ROLLE 1999: 87), wird sich trotz – oder gerade wegen – der sub-

[28] Siehe oben, normative Prämisse der Interkulturellen Pädagogik (GOGOLIN, KRÜGER-POTRATZ 2006).

[29] Zur Interdependenz von Inhalt und Methode (wie auch dessen Verhältnis in der Kompetenzdiskussion) siehe OBERHAUS (2010: 44–52). Eine Unterscheidung von formalen und materialen Didaktiken (JANK 2005: 45) wird im Folgenden deshalb nicht vorgenommen.

jektiven Ebene ästhetischer Erfahrung nicht allein auf eine allgemeine Vielfalt musikalisch ästhetischer Erfahrungsräume verlassen können, sondern muss sich der Frage stellen, inwieweit die veränderten Voraussetzungen in den (urbanen) pädagogischen Handlungsräumen im Vorfeld (also in der Absicht) zu berücksichtigen sind. „Das verfremdende, die pragmatische Wahrnehmung unterbrechende Moment", erweise sich nach ROLLE, als musikdidaktisch um so *fruchtbarer*, „je vertrauter die Gegenstände des Unterrichts aus anderen Lebenszusammenhängen sind" (ROLLE 1999: 162). Es ist anzunehmen, dass die Vertrautheit der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund mit musikalischen Gegenständen in einem Zusammenhang zu den von mir ermittelten Präferenzen für unterschiedliche Musiksysteme steht. Dies betrifft auch die Ebene der Lehrerausbildung. Auch wenn ein verschiedene musikalische Aktionsformen verknüpfender Ansatz, wie z. B. in der Projektarbeit angestrebt wird (ROLLE 1999: 162), ist zu vermuten, dass es in den musikpädagogischen Handlungsräumen u. a. um die ‚Unterscheidungsfähigkeit' über nötige bzw. vermeidbare Eingriffe in das Projekt des Lehrenden als Projektleiter geht (ROLLE 1999: 184). Also um so etwas wie eine vorbereitete musikalische Kompetenz des Lehrenden hinsichtlich der verschiedenen – möglicherweise mit dem Projekt zur Anwendung kommenden – Musiksysteme, z. B. hinsichtlich der von ROLLE benannten Funktion der „ästhetischen Qualitätssicherung" (ROLLE 1999: 184).

Ein Aufbauender Musikunterricht muss zunächst dahin gehend befragt werden, auf welchen Vorerfahrungen dieses Konzept in urbanen Kontexten aufbaut. Also die Frage der Kompatibilität des Konzepts. Zudem ist die Frage zu stellen, ob *Erweiterungen* in das Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen" (JANK 2005: 92; 101ff.), wenn denn nötig, überhaupt möglich bzw. zweckdienlich sind. Auch müsste überprüft werden, ob die inhaltlich logisch aufbauende Struktur (Objekt-Ebene) der angestrebten musikalischen Fähigkeiten sinnvoll an mehreren Tonsystemen gleichzeitig ausgerichtet werden kann.[30] Also die Frage der Flexibilität des Konzepts. Im Praxisfeld „Kultur erschließen" (JANK 2005: 113ff.) sind dagegen die individuellen Voraussetzungen (Subjekt-Ebene), welche die in einer „transkulturell verfassten Gesell-

[30] Es scheint konzeptbedingt, dass das einzige *türkische* Lied im Vorschlag für die Grundschularbeit zum Aufbauenden Musikunterricht von Mechtild FUCHS (2010: 124f.) ein am *okzidentalen* Tonsystem ausgerichtetes Noten- und Klangbeispiel ist.

schaft“ Heranwachsenden in den Unterricht mitbringen, in das theoretischen Bau des Konzept bereits integriert (JANK 2005: 120–122).[31]

Die an den drei Beispielen soeben skizzierten Frage- und Aufgabenstellungen können in dem vorliegenden Beitrag nur angedeutet werden und sollen sich keinesfalls in Spekulationen verlieren. Mit entsprechend empirisch fokussiertem Interesse sind die weiteren Ergebnisse zu lesen, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Es wurden Unterschiede ermittelt in den Genrepräferenzen, d. h. eine höhere Toleranz der konventionellen Musik in der türkischen Sprachengruppierung als in der deutschen Sprachengruppierung. Unterschiede in der sozioökonomischen Lage und beim Bildungshintergrund, die beispielsweise in Zusammenhang mit einer Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund beim Zugang zum Instrumentalunterricht stehen können. Auch dieser Umstand betrifft musikpädagogische Handlungsfelder und sollte bei der Erörterung schulischer Instrumentalprojekte wie Bläserklassen, Streicherklassen und z. B. der Bildungsinitiative „Jedem Kind ein Instrument“[32] mit einfließen. Darüber hinaus konnten jedoch für viele mögliche Einflussfaktoren nur geringe Unterschiede ermittelt werden. Hingegen zeigte sich eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen den Teilstichproben: z. B. beim Medienzugang, dem Freizeitverhalten, dem Vorhandensein geschlechterspezifischer Präferenzen und der Präferenz für Pop und Hip-Hop. Diese Ergebnisse sollen nicht – wie oben bereits erwähnt – zur Unterstellung einer sich von selbst ereignenden musikkulturellen Homogenisierung oder Assimilation beitragen, deren weiterer Prozess nur noch abzuwarten sei. Sie geben jedoch Hinweise darauf, dass im Kontext von Migration auch eine Reihe von gemeinsamen Anschlusspunkten für Kinder unterschiedlicher Herkunft und autochthone Kinder vorhanden sein dürften, so wie JÜNGER dies bereits am Beispiel der „MTV-Charts“ vermutete (2003: 18).

Die hier vorgestellten Ergebnisse sollten m. E. – zunächst auch ohne eine ausgereifte Theoriebildung – bereits ein Anlass sein, der vorderorientalischen Musik, also u. a. dem vorderorientalischen Musik- und Tonsystem mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies in der Vergangenheit geschehen ist. Erst eine tiefer gehende Beschäftigung mit der aktuell in der Türkei wie in

[31] Inwieweit es zweckmäßig ist, auf das Konstrukt *musikalisch-kulturelle Identität* zurückzugreifen (sowie deren Inszenierung und Aushandlung, JANK 2005: 122), ist eine andere Frage, die hier nicht diskutiert werden soll.

[32] Auf das Vorhandensein konträrer Auffassungen über den Nutzen der erwähnten Bildungsinitiative kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nur hingewiesen werden.

Deutschland gelebten vorderorientalischen Musik kann dann Erkenntnisse hervorbringen, in welcher Weise diese Musik ihren Platz in musikdidaktischen Konzepten einnehmen kann. Diese zukünftigen Konzepte werden – so ist zu hoffen – über das gemeinsame Singen eines türkischen Volksliedes hinausgehen, ohne dass diese Unterrichtshandlung *a priori* oder dogmatisch ausgeschlossen sein sollte. Dabei ist eine Frage unter anderen, in welcher Weise und mit welcher musikalischen Kompetenz der Unterrichtsgegenstand vorderorientalische Musik in pädagogischen Handlungsfeldern umgesetzt werden kann. Nach den Ergebnissen der vorgestellten Studie scheint die Popmusik der Türkei ein günstiger Anschlusspunkt unter anderen zu sein. Damit ist nicht gemeint musikalische Lebenswelt in der Institution Schule schlicht zu spiegeln, aber der Ausgangslage zunächst tolerant, pädagogisch und musikalisch kompetent zu begegnen, um – und dies ist eine mögliche musikpädagogische Zielsetzung – bei den Kindern vorhandene musikalische Einstellungen in ein ästhetisches Denken überzuleiten und zur „Entwicklung musikalischer Individualität zu führen“ (ABEL-STRUTH 2005: 251).

Der letzte Satz dieses Beitrags gilt allen Kindern nicht-türkischer und nicht-deutscher Herkunft. Auch diese Kinder verdienen selbstverständlich eine intensive musikpädagogische Beachtung.

LITERATURVERZEICHNIS

ABEL-STRUTH, S. 2005. *Grundriss der Musikpädagogik* (2., ergänzte Auflage). Mainz: Schott Musik International.

AUERNHEIMER, G. 2007. „Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung“. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (Bd. 28 i.d.R. Musikpädagogische Forschung). Essen: Verlag Die Blaue Eule. 13–29.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusministerder Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BACKHAUS, K., B. ERICHSON, W.PLINKE, R. WEIBER, 2006. *Multivariate Analysemethoden* (11., überarbeitete Auflage). Berlin Heidelberg New York: Springer.

BARTH, D. 2008. *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (=Forum Musikpädagogik, Bd. 78). Augsburg: Wißner-Verlag.

BEHNE, K.-E. 1986. *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks* (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 10). Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

———. 1997. III. „Musikalische Urteilsbildung". In L. Finscher (Hrsg.), *Musik in Geschichte und Gegenwart (MGG). Sachteil* (Bd. 6). Kassel: Bärenreiter. 998–1011.

BUBLITZ, H. 2010. „Geschlecht". In H. Korte, B. Schäfers (Hrsg.), *Einführungung in Hauptbegriffe der Soziologie* (8., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 87–105.

BUCHER, P., BONFADELLI, H. 2007. „Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz". In H. Bonfadelli, H. Moser (Hrsg.), *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 119–145.

CLAUSEN, B. 2005. „Hier und anderswo. Musikunterricht mit und über andere Kulturen". (S. M. International, Hrsg.) *Osten - nah und fern, 37. (96.) Jahrgang*(Heft 3). 6–9.

DE BLOCK, L., BUCKINGHAM, D. 2007. *Global Children, Global Media. Migration, Media and Childhood.* Houndmills, UK: Palgrave Macmillian.

DESTATIS (Statistisches Bundesamt Deutschland) (Hg.) 2008. *Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2008 - Fachserie 1 Reihe 2.2 - 2008.* http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220087004,property=file.pdf. Zugriff am 17. Mai 2011.

ELLIOTT, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York, USA: Oxford University Press.

ESSER, H. 2001. *Integration und ethnische Schichtung - Arbeitspapiere Nr. 40.* Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Hrsg.): http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

FAUL, F., ERDFELDER, E., LANG, A.-G., BUCHNER, A. 2007. „G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences". *Behavior Research Methods, 39*(2). 175–191.

FUCHS, M. 2010. *Musik in der Grundschule. Neu denken - neu gestalten.* Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.

GANZEBOOM, H. B., TREIMAN, D. J. 1996. „Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations". In *Social Science Research, 25*(3). 201–239.

GEBESMAIR, A. 2008. *Die Fabrikation globaler Vielfalt. Struktur und Logik der transnationalen Popmusikindustrie.* Bielefeld: transcript Verlag.

GEMBRIS, H., SCHELLBERG, G. 2007. „Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter". In W. Auhagen, C. Bollerjahn, H. Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie - Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* (Bd. 19). Göttingen: Hogrefe Verlag.

GOGOLIN, I. 2006. „Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge". In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (2., überarb. u. erw. Aufl.;= Interkulturelle Studien, Bd. 16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 33–50.

GOGOLIN, I., Krüger-Potratz, M. 2006. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.* Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

GOMOLLA, M., RADTKE, F.-O. 2002. *Institutionelle Diskriminierung* (2., durchges. u. erw. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GORDON, E. E. 2003. *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory* (2003 Edition). Chicago: GIA Publications, Inc.

GRANATO, M. 2001. *Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft. Eine Untersuchung des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung (BPA).* http://www.bteu.de /download/2001_studie_gefak_mediennutzung_turkischen_kinder.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

GREER, R. D., DOROW, L. G., RANDALL, A. 1974. „Music Listening Preferences of Elementary School Children". In *Journal of Research in Music Education, 22*(4). 284–291.

GREVE, M. 1995. *Die Europäisierung orientalischer Kunstmusik in der Türkei.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

GROTJAHN, R. 2010. „Musik und Gender – Eine Einführung". In R. Grotjahn, S. Vogt (Hrsg.), *Musik und Gender. Grundlagen - Methoden - Perspektiven* (= Kompendium der Musik, Bd. 5). Laaber: Laaber-Verlag.18–42.

HAN, P. 2006. *Theorien zur internationalen Migration.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

HARGREAVES, D. J. 1982. „Preference and prejudice in music: A psychological approach". In *Popular Music (8)*.13–18.

———. 1986. *The Developmental Psychology of Music* (Ausg. 2001). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

HELMS, S., SCHNEIDER, R., WEBER, R. 2005. *Lexikon der Musikpädagogik.* Kassel: Gustav Bosse.

JANK, W. (Hrsg.). 2005. *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

JANSSEN, J., LAATZ, W. 2007. *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows* (Sechste, neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin Heidelberg New York: Springer.

JÜNGER, H. (1. Quartal 2003). „Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht". (L. V. Richter, Hrsg.) *Musikunterricht nach PISA, 17*. 15–21.

KLOPPENBURG, J. 2005. „Musikpräferenzen. Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderung". In H. d. La-Motte-Haber, G. Rötter (Hrsg.), *Musikpsychologie* (Bd. 3 i.d.R. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Laaber: Laaber-Verlag. 357–393.

KOSER, K. 2007. *International Migration. A Very Short Introduction.* Oxford, UK: Oxford University Press.

KRAEMER, R.-D. 2007. *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium* (2., verbesserte Auflage (Erstaufl. 2004), Reihe Wißner-Lehrbuch Band 6,. =Forum Musikpädagogik. Bd. 55). Augsburg: Wißner-Verlag.

NEUHOFF, H. 2007. „Zwischen Manipulationsverdacht und Autonomieposition. Medienbasierte Musikrezeption im Lichte klassischer und moderner Wirkungstheorien". In H. Schramm (Hrsg.), *Musik und Medien* (=Medien & Kommunikationswissenschaft, Bde. 1 [Sonderbd.]). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. 174–192.

NEUHOFF, H., LA-MOTTE-HABER, H. d. 2007. „Musikalische Sozialisation". In H. d. La-Motte-Haber, H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksoziologie* (= Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft, Bd. 4). Laaber: Laaber-Verlag. 389–417.

OBERHAUS, L. 2010. „Renaissance der Interdependenz. Zum Implikationsverhältnis von Inhalt und Methode in der Musikdidaktik - Eine Bestandsaufnahme mit Ausblick". In J. Vogt, C. Rolle, F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Berlin: LIT Verlag. 36–58.

PRIES, L. 2008. *Die Transnationalisierung der sozialen Welt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

RECKWITZ, A. 2000. *Die Transformation der Kulturtheorien.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

REINHARD, K., Reinhard, U. 1984a. *Musik der Türkei. Band 1: Die Kunstmusik.* Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

———. 1984b. *Musik der Türkei. Band 2: Die Volksmusik.* Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

RENTFROW, P. J., GOSLING, S. D. 2003. „The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences". *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(6). 1236–1256.

ROBERTSON, R. 1995. „Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity". In M. Featherstone, S. Lash, R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities.* London, UK: Sage Publications. 25–44.

ROLLE, C. 1999. *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse.* Kassel: Gustav Bosse-Verlag.

RUBIN, A. M. 2000. „Die Uses-and-Gratifications-Perspektive der Medienwirkung". In A. Schorr (Hrsg.), *Publikums- und Wirkungsforschung. Ein Reader*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 137–152.

SAKAI, W. 2011. „Music preferences and family language background: A computer-supported study of children's listening behaviour in the context of migration". In *Journal of Research in Music Education*. *59(2)*, 174-195.

SCHATT, P. W. 2000/2001. „Form und Norm. Zum Problem interkulturellen Musikverstehens". (S. M. International, Hrsg.) *Multikultureller Musikunterricht, 32.(91.) Jahrgang* (Heft 6). 9–13.

SCHATT, P. W. 2007. *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).

SCHENDERA, C. F. 2007. *Datenqualität mit SPSS.* München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

STOKES, M. 2010. *The Republik of Love. Cultural Intimacy in Turkish Popular Music.* Chicago, US: The University of Chicago Press.

ULLRICH, A. 1997. „Musikunterricht in der multikulturellen Gesellschaft". In S. Helms, R. Schneider, R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 1. Primarstufe*. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 49–56.

VOGT, J. 2004. „Ästhetische Erfahrung als Fremdheitserfahrung oder: Was kann die interkulturelle Musikpädagogik von Adorno lernen?". In I. f. Darmstadt (Hrsg.), *welt@musik - Musik interkulturell. Schlaglichter, Aufbruch - Umbruch, Zeiten - Räume, Modelle, Nähe - Ferne*. Mainz: Schott Musik International. 304–321.

Verwendete Software (Eigenentwicklung) im Internet

SAKAI, W. 2009a. *Software PreX©* (Download). http://www.prex.winfriedsakai.de. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

SAKAI, W. 2009b. *Anleitung zur Software PreX©*. http://prex.winfriedsakai.de/Manual/Prex-Anleitung.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

Winfried Sakai

E-Mail: winfried.sakai@web.de

WINFRIED SAKAI

Music Preferences of Primary school children in urban context

Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion

SUMMARY

A growing number of pupils with migration background in German primary schools in urban context lead to an intensified attention to the topic of cultural diversity in the classroom. An empiric basic in German research on intercultural and comparative music pedagogy concerning music cultural heterogeneity in the childhood is missing.

The idea of transnationalism denies the traditional concept of 'container'-cultures. Referring to the transnationalism theory this article presents an excerpt of a study that explores transnational music cultural influences on children with Turkish migration background in the context of German primary school music education. To handle the attribute 'migration background' in the presented investigation the language background supplemented the criterion.

A special interest of the study lies on the different music systems in occidental or oriental spheres. In the Turkish *glocal* (ROBERTSON 1995) music there could be found elements of Western music as well as elements of traditional *maqam* music. Thus, the question is whether the music preferences of children with Turkish migration background orientate to elements of the dominating global Western music (including local German music) or oriental music, or both.

Pursuing this question 267 pupils – with and without migration background in the age of 9 to 13 – were exposed to a selection of music examples respecting the differences of occidental or oriental music and tone systems. The listening times were measured by using a self-programmed interactive software. Applying a principal component analysis on the collected data a preference orientation following the different music systems has been detected in the total sample (all language backgrounds). A two-sample *t*-test for a difference in mean comparing the language backgrounds "Turkish (bilingual)" and "German (monolingual)" revealed musical preferences for oriental music

in the first sample and musical postferences for oriental music in the second sample ($p<.001$, power 1.000). Moreover, simultaneous preferences for both music systems have been detected. Beyond this results individual music preferences could be assumed in general.

The revealed correlation of the children's Turkish language background and their musical preferences for oriental music should be the motivation for a (renewed) discussion of existing music pedagogical concepts regarding their application in the cultural diversity of urban migration contexts. Thus, the future music pedagogical challenges of cultural diversity in the classroom are less then ever exclusively dominated by social tasks. Beyond that, we should focus pure musical challenges as e.g. knowledge about oriental music related to teachers' acting in the classroom, to teachers' professional education and to further research in the musical as in the educational field.

SHENGYING LUO

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule.

Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover

Musikunterricht steht in der schulischen Ausbildung nicht im Vordergrund, da ein mit den anderen Fächern vergleichbarer Leistungsdruck fehlt. Musikunterricht gibt aber die Gelegenheit, die unterschiedlichen sinnlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern. Sich individuell Ausdrücken und das Kommunizieren mit anderen sind menschliche Grundrechte und zu Recht ein Anliegen der allgemein bildenden Schule. Die Inhalte von Kunst und den künstlerischen Fächern insgesamt werden auf gleichem Wege vermittelt, wobei Musik zwischen dem Hörer und den Musizierenden, bzw. dem Werk, eine Verbindung herstellt. Bei musikbezogenen Tätigkeiten sind die Menschen bzw. die Schüler sowohl der Empfänger des Ausdrucks der Musikwerke, als auch das Subjekt, das seine Gefühle und Gedanken mithilfe der Kunst ausdrückt. Die Art und Weise wie man sich ausdrückt, wird durch den Lehr- und Lernprozess begleitet und gesteigert.

Über die (Schul-) Musikerziehung in China liegen zwei Dissertationen von YANG und SCHÖNHOFER vor. Durch den Vergleich der deutschen mit der chinesischen Musikerziehung hat YANG festgestellt, dass diese in China ein Mittel zur Tugendlehre sei, während in Europa eine individualisierende Tendenz zu beobachten sei (YANG 1995). SCHÖNHOFER hat die Lehrbücher beider Ländern verglichen und behauptet, dass „Erziehung durch Musik“ in China keine neue Idee ist, sondern einen langen bestehenden Hintergrund im „Li-Yue“ hat, und auch eine Kontinuität bis heute zur politisch-ideologischen Erziehung geformt hat (SCHÖNHOFER 1998).

Mein Forschungsvorhaben wird mit quantitativen und qualitativen Methoden durchgeführt. Es werden...

1. ...das chinesische und niedersächsische Curriculum analysiert, um die Zielsetzung und Vorgabe herauszufinden.

2. ...Fragebögen über die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit bei Schülern an Musiklehrer in Grundschulen in Hannover und in Peking verteilt.
3. ...Videoaufnahmen von Musikunterricht in beiden Ländern angefertigt und ausgewertet.
4. ...Interviews mit Musiklehrern an Grundschulen in Hannover und in zwei Stadtteilen von Peking durchgeführt.

Kern des chinesischen Musik-Curriculums ist die ästhetische Erziehung; der des niedersächsischen Curriculums ist es, Kompetenzen auszubilden. Die Übereinstimmungen zwischen beiden Ländern zeigen sich meistens in ihren ästhetischen Zielformulierungen. Der Unterschied besteht darin, dass in China affektive und expressive Lernziele stärker betont werden. In Deutschland sind kognitive und affektive Ziele relativ gleichmäßig verteilt. Unter den auf Kommunikation ausgerichteten Zielen sind in China Schlagworte wie „Gemeinschaft“ und „Freundschaft zu bilden“ ebenso wichtig wie „Notenlesen und beim Gestalten die Noten zu nutzen“. In Deutschland findet man unter explorativen und kreativen Zielen „Selbstständigkeit zu lernen“ und „mithilfe neuer Medien die Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und des Gestaltens zu erweitern“, ebenso „Strategie der Informationssuche und -prüfung“ und „individuelle und aktive Wissensaneignung“.

Die durchschnittliche Anzahl von Schülern in einer Schulklasse liegt in China bei 33 und in Deutschland bei 23. Die Lehrer in Deutschland scheinen die Unterrichtsdisziplin und die Unterrichtsziele sowie die Schülerzahl weniger stark als Hemmnis für die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit zu sehen als die Lehrer in China. Individualität und Selbstbewusstsein der Schüler sowie die Vielfältigkeit von Verhaltensweisen werden von allen deutschen Interviewten hervorgehoben. Die chinesischen Interviewten zeigen hier eine Übereinstimmung mit den Aussagen der deutschen Kollegen: Die Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit sollte möglichst früh gefördert werden – je früher desto besser. Aber der Schwerpunkt im chinesischen Musikunterricht ist es, die Inhalte des Schulbuchs zu unterrichten.

Die Ausdrucksfähigkeit der deutschen Schüler wird von der ersten Schulklasse an gefördert. Jeder Schüler soll die Gelegenheit erhalten, ein Instrument zu spielen. Die Kommunikationsfähigkeit wird in den unteren Klassen nicht besonders betont, aber durch die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit und viel Zusammenspiel begünstigt. Bis zur vierten Klasse können die Schüler ein kleines Theaterstück spielen (Videoaufnahme am 10/06/2010 in H.). Wegen der auf ein Kollektiv ausgerichteten gesellschaftlichen Traditionen und der be-

stimmten Menge der zu leistenden Lernaufgaben müssen die chinesischen Schüler oft gemeinsam arbeiten. So werden sie ab der ersten Klasse zu einer Gemeinschaft geformt. Eigentlich ist dies ein guter Start für die Förderung von Kommunikationsfähigkeit. Aber wenn die Individualität sich in der Grundschulzeit nicht voll entfaltet, wird die Kommunikationsfähigkeit sich vermutlich auch wenig weiter entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

AMRHEIN, F. 2001. „Grundlagen der Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik“. In: *Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsförderung mit Musik*, hrsg. v. Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik. Hildesheim. 6–12.

NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.). 2006. *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1–4. Musik*. Hannover.

———. 2004. *Curriculare Vorgaben für die Realschule Schuljahrgänge 5/6. Musik*. Hannover.

CHINESISCHES BILDUNGSMINISTERIUM (Hrsg.). 2003. *Standards für den Musikunterricht an Grundschulen*. Peking.

KLEINEN, G. 1968. *Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck*, Phil. Diss. Hamburg.

SCHÖNHOFER, H. 1998. *Chinesische Schulmusikerziehung seit der Gründung der Volksrepublik China*. Augsburg: Wißner-Verlag.

SCHLEGEL, C. M. 2001. *Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich*. Augsburg: Wißner-Verlag.

YANG, Y. 1995. *Musikerziehung in China. Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen*. Augsburg: Wißner-Verlag.

Luo Shengying

Hochschule für Musik, Theater und Medien
Institut für Musikpädagogische Forschung
Emmichplatz 1
D-30175 Hannover

E-Mail: luoshengying@hotmail.com

SHENGYING LUO

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education.

A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover)

SUMMARY

The Chinese school education system has been facing a dilemma since 1990: Students who get good grades do not necessarily have an equal command of skills and abilities outside of those in standardized tests. Since then, a new concept – quality-orientated education – has been developed. Nevertheless, the PISA 2009 results were not surprising for the Chinese because the problem continues to exist.

Unfortunately, music lessons are not considered in the PISA study, perhaps because they are perceived as being less demanding than other lessons. However, music lessons present the opportunity to advance the students' abilities, expression, and communication. During the music lesson, students are both the recipients of musical expression and the creator of feelings and thoughts by means of art. The method to express oneself is enriched and artistically enhanced by the teaching and learning processes.

Unlike other studies (YANG 1995; SCHÖNHOFER 1998), this research will not only compare the curriculum from Germany and China, but will also include first-hand accounts of its use in the classroom. For example, there are questionnaires and interviews with music teachers, as well as video analysis of music lessons.

Although the curriculum of Lower Saxony (Germany) focuses more on forming competence, both China's and Lower Saxony's curriculums agree on usage of aesthetic education. The difference is that the Chinese focus is on the emotional and expressive goals. In Germany, the goals are relatively equally divided. In China, the communicative goal involves the community, making friendships, and reading music and using notes to play music. In Germany, exploratory and creative goals cover independent learning, the expansion of perception and comprehension by means of new media, strategies for searching and verifying information, and the individual actively acquiring of knowledge.

The average number of students per class is 33 in China and 23 in Germany. German teachers do not generally consider discipline, class goals, nor class size a barrier for the promotion of expression and communication. However,

this is not so for Chinese teachers. All interviewed Germans take their students' individuality and self-confidence, as well as their diversity of behaviour into consideration. The interviewed Chinese teachers agree with the Germans in that the capability of expression and communication should be advanced as early as possible. However, the focus of Chinese music lessons lies primarily in teaching the content of the textbooks.

Facilitating each pupil's aesthetic expression through arts education starts in the first grade. Every student has the possibility to learn an instrument and is provided with one. And because pupils are not overly burdened by other courses, they have the time and energy necessary to form an interest in music. Capability of communication is not focused on in lower forms, although it is benefited by capability of expression and interaction. In 4th grade, pupils are even given the opportunity to perform in a small play (video recording 10/06/2010 in Hanover). Due to collective traditions and the excessive volume of work in school, starting from 1st grade, Chinese students are often forced to team up with each other and thereby are formed into a community. In some cases, this can be a good starting point for the development of social skills, however if the student's individuality does not fully develop in the primary school, his or her capability of communication will probably not develop either.

STEFAN HÖRMANN

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik

Die folgenden Ausführungen sind aus der Zusammenarbeit mit Brigitte Baur, Silke Kruse-Weber, Florian Mayer, Eva Meidel, Eva Schnapp, Annette Schroer und Marcus Werber im Bamberger Forschungsteam hervorgegangen.

1 Zur Geschichte der Diskussion um Systematische Musikpädagogik

Wann der Begriff ‚Systematische Musikpädagogik' genau geprägt wird, lässt sich heute kaum mehr mit Bestimmtheit sagen. Bekannt ist jedenfalls, dass Hermann J. KAISER ihn schon 1983 in einem Gespräch mit Sigrid ABEL-STRUTH über die Gründung einer wissenschaftlichen musikpädagogischen Gesellschaft, der späteren Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (WSMP), verwendet.

Besonders ins Bewusstsein der Fachdiskussion rückt die Systematische Musikpädagogik im Jahr 1998. Hier kommt unter diesem Titel die gewichtige Festschrift für Hermann J. KAISER zum 60. Geburtstag auf den Markt. Der Begriff bleibt dort allerdings ohne genaue Erläuterung. Als Titel ist er vielmehr „eher postulativ und als Hommage an sein [KAISERS; Anm. SH] Fachverständnis zu verstehen". (PFEFFER, VOGT, ECKART-BÄCKER, NOLTE 1998: 10) Im selben Jahr erscheint ebenfalls ein Beitrag von Eckhard NOLTE, in dem nach intensiven Diskussionen an der Universität München Systematische Musikpädagogik als musikpädagogischer Forschungsbereich benannt wird.[1]

Vier Jahre später – im Jahr 2002 – ist die Thematik auch im AMPF auf seiner Tagung in Peseckendorf präsent. Ansatzpunkt dafür ist ein Referat KAISERS *über die (Un)Möglichkeit einer systematischen Musikpädagogik*. Für die Veröffentlichung zwei Jahre später erhält die nunmehr „beträchtlich erweiterte Fassung" den etwas zuversichtlicher klingenden Titel *Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik*. (KAISER 2004b: 57)

Mögliche Konturierungen bzw. Perspektiven einer Systematischen Musikpädagogik kommen seit dieser Zeit in verschiedenen Kontexten zum Ausdruck: Mit Bezug auf KAISERS Ansatz widmet sich Birgit JANK der Thematik

[1] Siehe NOLTE (1998: 169 u. 176f.).

anlässlich ihrer Antrittsvorlesung und der Gründung der *Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik* an der Universität Potsdam.[2] Im Abschlussbericht des *Expertenrundgespräch*[s] *zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland* (KEMMELMEYER, MARTIN 2004) wird bei der Ordnung potentieller Forschungsthemen aus der „Rubrik ‚Musikkulturelle Rahmenbedingungen'" eine „Strukturierung nach Arbeitsgruppen" vorgelegt, bei der u. a. auch die Systematische Musikpädagogik Erwähnung findet. (HOFMANN 2004: 106f.) Schließlich trifft man den Begriff ‚Systematische Musikpädagogik' insbesondere in verschiedenen fachlichen Strukturierungsmodellen an (siehe dazu Punkt 3 dieser Ausführungen).

Seit Mitte 2009 setzt sich ein Forschungsteam am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Bamberg verstärkt mit Systematischer Musikpädagogik und ihren Perspektiven auseinander. Es besteht aus Dozenten, Studienabsolventen und fortgeschrittenen Studierenden. Mit seiner Arbeit möchte es nicht zuletzt in einem stark lehramtsgeprägten Fach bei den Studierenden frühzeitig Interesse an Forschung wecken, Absolventen mit ihrer Expertise über das Studium hinaus in die Forschung einbinden und einen Beitrag zur Stärkung gemeinschaftlicher Forschung leisten. Einen ersten Höhepunkt der Arbeit des Forschungsteams stellt ein Forschungskolloquium im Juli 2010 dar. Mit Bernd Clausen, Bernhard HOFMANN und Rudolf-Dieter KRAEMER als auswärtigen Gästen kommt es hier zu einem intensiven Austausch über das Verständnis von Systematischer Musikpädagogik im Kontext fachlicher Strukturierungsansätze.

Bislang vorliegende Publikationen wie auch die Diskussion beim Bamberger Forschungskolloquium belegen eine große Heterogenität der Auffassungen von Systematischer Musikpädagogik. Diese Einschätzung wird ebenfalls gestützt durch den Hinweis in einem Beitrag über das AMPF-Doktorandennetzwerk, dass bei der forschungsmethodischen Zuordnung ihrer Dissertationsprojekte sicherlich nicht alle Befragten „dasselbe speziell unter einem ‚systematischen' methodischen Vorgehen verstehen". (HAMMEL, KNIGGE, WILKE 2010: 36, Anm. 3) Vielleicht kann man in Anlehnung an einen Ausspruch Sigrid ABEL-STRUTHS über die Musikdidaktik vor knapp 30 Jahren sogar noch etwas pointierter behaupten, dass jeder unter Systematischer Musikpädagogik etwas anderes versteht.[3]

[2] Siehe JANK (2006b/c).

[3] Siehe ABEL-STRUTH (1982: 184).

2 Ausrichtung und Ziel des Beitrages auf der AMPF-Tagung

Die beschriebene Ausgangslage stimmt sehr nachdenklich, wenn man sich Sigrid ABEL-STRUTHS Ausführungen zur „Bedeutung von Begriffsklärung und Begriffssystem für die Musikpädagogik“ ins Gedächtnis ruft:

> „Um Überlegungen verständlich zu machen, einen Vorgang beschreiben, ein Problem entwickeln, ein Faktum beurteilen, einen Forschungsansatz formulieren zu können, sind Begriffe notwendig, für die ein Minimalkonsensus besteht, die zumindest in dem Spektrum ihrer möglichen Bestimmungen bewußt sind. […] Die Verwendung ungeklärter Begriffe macht jede fachliche Diskussion unökonomisch, wenn nicht unmöglich, da die Voraussetzungen zu unklar sind, um [sich; Anm. SH] stringent auf das weiterführende Problem konzentrieren zu können [...]“ (ABEL-STRUTH 1985: 598)

Eine Klärung des Begriffes der Systematischen Musikpädagogik erscheint vor diesem Hintergrund für die fachliche Kommunikation dringend erforderlich.

Ausgehend von den Erfahrungen beim Bamberger Forschungskolloquium entsteht die Idee, den notwendigen fachlichen Austausch über Systematische Musikpädagogik in einem größeren Kreis auf der AMPF-Tagung 2010 fortzusetzen. Um die versammelte Expertise dort optimal ausschöpfen und individuelle Vorstellungen unvoreingenommen abrufen zu können, soll ohne Richtungsvorgabe etwa durch einen Vortrag sofort in offener Runde diskutiert werden. Der Autor übernimmt zusammen mit Bernd Clausen die Moderation. Als (Minimal-)Ziel wird mit Bezug auf ABEL-STRUTH zunächst angestrebt, die Bewusstheit vom Spektrum möglicher Begriffsbestimmungen zu fördern. Mit dem Ansatz des Abgleichs verschiedener Auffassungen zu einem zentralen fachlichen Begriff soll nicht zuletzt auch ein Beitrag zum Tagungsthema *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung* geleistet werden.

3 Sichtweisen auf Systematische Musikpädagogik

Nachfolgend werden einige Aspekte dargestellt, die in Fachpublikationen für die Sicht auf Systematische Musikpädagogik charakteristisch sind (siehe dazu auch Abbildung 1). Dabei zeigen sich die bereits angesprochenen erheblichen Differenzen im Begriffsverständnis.

Unter Federführung von Hermann J. KAISER wird Systematische Musikpädagogik als Verfahrens- bzw. Leit- oder Oberbegriff musikpädagogischer Forschung bzw. wissenschaftlicher Musikpädagogik betrachtet. Man setzt beim Systemdenken an, versteht dabei den „Systembegriff“ mit Bezug auf Kant „als

r e g u l a t i v e s P r i n z i p des wissenschaftlichen Arbeitens und nicht als konstitutives Prinzip seiner Gegenständlichkeit“ (KAISER 2004b: 78; KAISER 2008: 46) und gelangt von einem philosophischen Diskurs gewissermaßen nach dem Top-Down-Prinzip zu fachlicher Spezifizierung.[4] Systematische Musikpädagogik zielt hier u. a. auf die „Perspektive einer vernetzenden Unterrichtstheorie“ bzw. „Perspektiven einer Vermittlungsmethodik“ (JANK 2006b: 24ff.) und strebt Verbindungen zu „allgemeine[n] wissenschaftliche[n] Diskurse[n]“ (JANK 2006b: 13) sowie eine Verankerung der Musikpädagogik in gesellschaftlichen Kontexten an.[5] Mit Blick auf die bei Birgit JANK (2006c: 43f.) aufgelisteten „Forschungsbereiche und Themenfelder“ kann sie sich konkret etwa mit „zeitgeschichtliche[n] Fragestellungen der Musikpädagogik“, „Medienkompetenz und Musikmedien“, „Interkulturelle[r] Musikpädagogik“ sowie „kritische[r] Schul- und Curriculum-Forschung“ befassen.

Jener Sichtweise steht eine andere gegenüber, die Systematische Musikpädagogik als Teilbereich der Musikpädagogik bzw. speziell der musikpädagogischen Forschung begreift. Dies geschieht im Kontext fachlicher Strukturierungsmodelle, die gewissermaßen nach dem Bottom-Up-Prinzip vom aktuellen Stand des fachlichen Diskurses ausgehend entwickelt werden.[6] Hier gibt es nun allerdings neben vielen Unterschieden im Detail eine wesentliche Differenz dahingehend, ob es in entsprechenden Strukturierungsmodellen außer Systematischer und Historischer Musikpädagogik sowie ggf. Vergleichender Musikpädagogik und Musikdidaktik als weiteren Teilbereich die Empirische Musikpädagogik gibt oder nicht. Im ersten Fall sind Themen aus dem Gebiet der Musikpädagogischen Psychologie und Soziologie der Empirischen Musikpädagogik zugeordnet.[7] Ähnlich ist es auch bei NOLTE, wo die Empirische Musikpädagogik noch nicht als eigener Teilbereich konstituiert ist, dafür aber Musikpädagogische Psychologie, Soziologie und Unterrichtsforschung, die später bei HÖRMANN zur Empirischen Musikpädagogik zusammengefasst werden, eigene Rubriken bilden.[8] Im zweiten Fall werden die betreffenden Themenstellungen dagegen als zur Systematischen Musikpädagogik gehörig

[4] Siehe KAISER (2004b: 77ff.); KAISER (2008: 45ff.); JANK (2006c: 42).

[5] Siehe JANK (2006b: 14); JANK (2006c: 42); KAISER (2004b: 79ff.).

[6] Siehe NOLTE (1998: 169 u. 176ff.); HÖRMANN (2007: 67ff.); HOFMANN (2004: 107f.); KRAEMER (2004: 46ff.); SCHOENEBECK (2007) mit Verweis auf ABEL-STRUTH; Studienordnungen Augsburg, Eichstätt, Gießen.

[7] Siehe HÖRMANN (2007: 72); HOFMANN (2004: 107).

[8] Siehe NOLTE (1998: 177f.).

betrachtet, wodurch sich diese stark der Systematischen Musikwissenschaft annähert.[9]

Beide Ansätze stehen mehr oder weniger unverbunden nebeneinander und nehmen in Fachpublikationen kaum aufeinander Bezug. Im utopischen Ziel der „Ordnung einer Vielheit und Mannigfaltigkeit von Erscheinungen" (KAISER 2008: 47) könnten sie sich allerdings durchaus treffen.

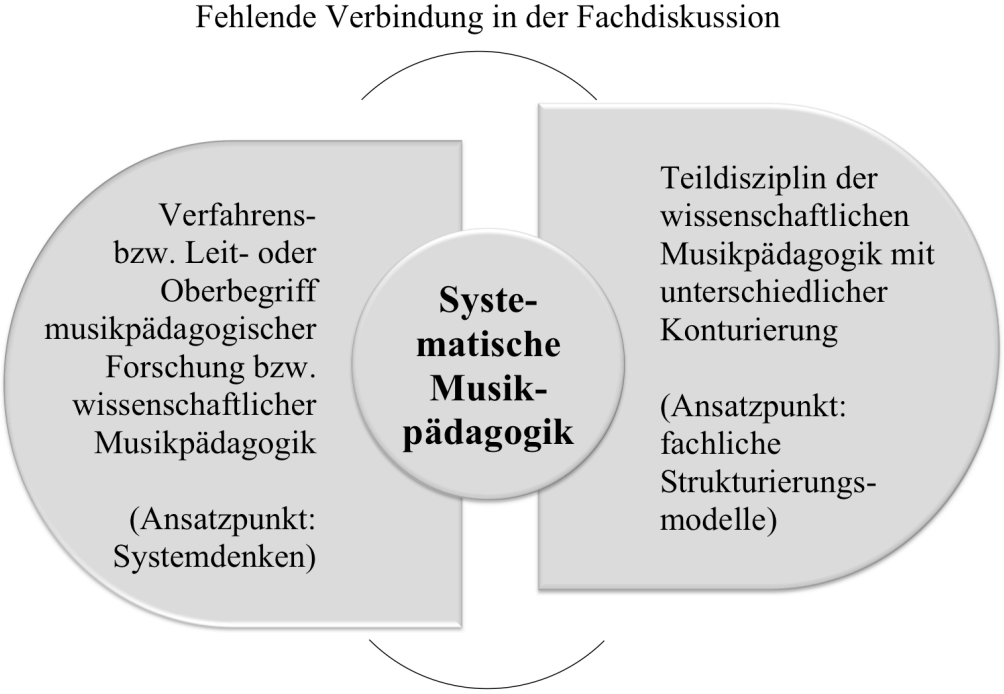


Abbildung 1: Betrachtungsweisen Systematischer Musikpädagogik

Ein weiterer Aspekt, der für die Konturierung der Systematischen Musikpädagogik Bedeutung hat, ist die Frage des Verhältnisses zu anderen fachlichen Termini. Zu denken ist dabei zunächst an die Systematische Musikdidaktik. Sie wird etwa von Jürgen VOGT mit Verweis auf die *Musikdidaktik* von KAISER und NOLTE (1989) ins Spiel gebracht und soll sich mit „Strukturelemente[n], die für die Systematik der Disziplin als konstituierend angesehen werden können, wie z. B. Theorien institutionalisierten Musiklernens, Theorien musikalischer Erziehung und Bildung etc." beschäftigen. (Stellenbeschreibung J. VOGT)

[9] Siehe KRAEMER (2004: 47); Studienordnung Gießen.

Weiterhin ist die Allgemeine Musikpädagogik anzusprechen. Sie wird einerseits einfach mit Systematischer Musikpädagogik gleichgesetzt.[10] Andererseits spürt ebenfalls Jürgen VOGT (2004) in enger Anbindung an den Begriff des Allgemeinen ihren spezifischen *Aufgaben und Möglichkeiten* nach. Für einen überzeugenden Begriffsgebrauch und damit verbundene Abgrenzungen der verschiedenen Termini zur Systematischen Musikpädagogik liegen bislang noch keine ausreichenden Grundlagen vor.

Im Laufe der Diskussion auf der AMPF-Tagung treten viele der skizzierten Sichtweisen und damit auch die zwischen ihnen liegenden Differenzen mehr oder weniger deutlich zutage. Dies wird z. T. überrascht zur Kenntnis genommen und nährt auch den Wunsch nach einer klareren Begriffsauffassung von Systematischer Musikpädagogik.

4 Systematische Musikpädagogik aus Bamberger Sicht

Das Bamberger Forschungsteam setzt mit seiner Auffassung von Systematischer Musikpädagogik bei den vorliegenden Ausführungen von NOLTE und HÖRMANN an.[11] Es rechnet dabei mit einer Musikdidaktik, die durch ihre präskriptive bzw. normative Ausrichtung gekennzeichnet ist und den Bereich der Planung von Musikunterricht repräsentiert.[12] Im Einzelnen lässt sich diese Sichtweise folgendermaßen präzisieren:

Systematische Musikpädagogik ist ein Teilbereich musikpädagogischer Forschung neben Historischer, Empirischer und Vergleichender Musikpädagogik. Sie ist primär „hermeneutisch-analytisch“ ausgerichtet. (NOLTE 1998: 177) Ihre Forschungen können auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen ansetzen und von sehr allgemeinen meta-theoretischen Erörterungen bis hin zur Auseinandersetzung mit konkreten musikdidaktischen Ansätzen reichen.

Als wichtige Forschungsbereiche sind zunächst insbesondere Reflexionen über die Musikpädagogik als Wissenschaft und ihre fachliche Struktur[13] sowie Untersuchungen zur Fachterminologie[14] erkennbar. Weiterhin ist die Auseinandersetzung mit Eigenart und Verhältnis wichtiger Dimensionen des Vermittlungsprozesses – wie etwa musikbezogenen Lernzielen, Lerninhalten, Me-

[10] Siehe KRAEMER (2004: 47); SCHATT (2007: 23).

[11] Siehe NOLTE (1998: 176f.); HÖRMANN (2007: 74).

[12] Siehe dazu auch HÖRMANN (2003).

[13] Vgl. z. B. ABEL-STRUTH (1970); KRAEMER (2004: 46ff.); HÖRMANN (2007: 67ff.).

[14] Vgl. z. B. ABEL-STRUTH (1982); KAISER, NOLTE (1989: 9ff.); NOLTE (1991b); HÖRMANN 2003.

thoden und Umgangsweisen – mit dem Ziel der „Bereitstellung eines theoretischen Bezugsrahmens für die Unterrichtsplanung“ (NOLTE 1998: 176f.) zu nennen.[15] Schließlich müssen (nicht primär historisch ausgerichtete) Analysen und Vergleiche von musikdidaktischen Ansätzen einschließlich Lehrplänen Erwähnung finden.[16] Gleiches gilt für Begründungskonzepte musikdidaktischer Ansätze, die auch interdisziplinär orientiert, so etwa philosophisch fundiert sein können.[17] Wünschenswert wäre u. a. ein verstärktes Bemühen um die Entwicklung von Vermittlungstheorien, die Erkenntnisse der empirischen, historischen und vergleichenden musikpädagogischen Forschung bündeln und zur Grundlage für didaktische Überlegungen in verschiedenen Bereichen musikpädagogischer Praxis werden können.[18]

Mit dieser thematischen Ausrichtung kann die Systematische Musikpädagogik durch das Aufweisen struktureller Bezüge Orientierung schaffen und ggf. auch System bildend wirken. Inwieweit ihre Konturen immer wieder nachjustiert werden müssen und sich aus ihr etwa neue Teilbereiche der Musikpädagogik entwickeln, bleibt abzuwarten. Denkbar ist z. B., meta-theoretische Erörterungen – wie dies bei KRAEMER schon geschieht[19] – eigens auszuweisen.

Dieses Begriffsverständnis trifft sich mit dem Ansatz von KAISER und JANK im Ziel einer fachlichen Orientierung und kann sich auch an dessen Systembegriff als regulativem Prinzip wissenschaftlichen Arbeitens anschließen. In der Herstellung von Verbindungen zu Diskursen jenseits der Fachgrenzen sowie der Verankerung der Musikpädagogik in gesellschaftlichen Kontexten werden ebenfalls mögliche, nicht jedoch besonders vorrangig zu bearbeitende Themenfelder Systematischer Musikpädagogik gesehen. Inwieweit allerdings verschiedene, auch mit Bezug auf KAISER geäußerte Auffassungen JANKs geteilt werden können, hängt von deren konkreter Ausrichtung und Gewichtung ab. Dass Systematische Musikpädagogik etwa vernetzende unterrichtstheoretische bzw. vermittlungsmethodische Perspektiven eröffnen soll, wäre dann zustimmungsfähig, wenn man damit eine Beschreibung struktureller Gegebenheiten und nicht etwa präskriptive Aussagen zur Unterrichtsgestaltung meint.

---

[15] Vgl. z. B. ABEL-STRUTH (1978; 1979) u. insbes. KAISER, NOLTE (1989: 30ff.).

[16] Vgl. z. B. NOLTE (1982 u. 1991a); MEIDEL (2002).

[17] Vgl. insbesondere Arbeiten aus dem Umfeld des Graduiertenkollegs zur Ästhetischen Bildung an der Universität Hamburg v. a. von Hermann J. KAISER, Jürgen VOGT und Christian ROLLE.

[18] Vgl. DITTER-STOLZ (1999) – eine Arbeit, die als Ansatz zur Entwicklung einer Theorie der Vermittlung Neuer Musik im Musikunterricht gesehen werden kann.

[19] Siehe KRAEMER (2004: 56ff.).

5 Zukünftige Forschungsaufgabe

Die aktuelle Auseinandersetzung mit Systematischer Musikpädagogik in Bamberg und auf der AMPF-Tagung im Kloster Frenswegen hat mehr als deutlich gezeigt, dass noch sehr großer, für die fachliche Kommunikation äußerst wichtiger Klärungsbedarf besteht. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik sollte daher unbedingt vorangetrieben werden. Von großem Gewinn dürfte dabei eine über Standortgrenzen hinweg gemeinsam betriebene koordinierte Forschung sein. Das Bamberger Forschungsteam lädt interessierte Kolleginnen und Kollegen ausdrücklich dazu ein und möchte damit generell ein dringend nötiges gemeinschaftliches Nachdenken über die fachliche Begriffskultur anstoßen.

LITERATURVERZEICHNIS

ABEL-STRUTH, S. 1970. *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Hg. v. S. ABEL-STRUTH. Bd. 1.) Mainz: Schott.

———. 1978; 1979. *Ziele des Musik-Lernens*. Teil I: *Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie*. Teil II: *Dokumentation*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Hg. v. S. ABEL-STRUTH. Bde. 12 u. 13.) Mainz u. a.: Schott.

———. 1982. „Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik“. In KAISER, H. J. (Hg.). *Musik in der Schule? Gespräche über Musik und Erziehung mit Sigrid Abel-Struth*, *Ulrich Günther*, *Wolfgang Klafki*, *Friedrich Klausmeier*, *Werner Klüppelholz*, *Thomas Ott*. (*Beiträge zur Musikpädagogik*. Hg. v. H. GROßE-JÄGER, H. J. KAISER u. E. NOLTE. Bd. 1.) Paderborn u. a.: Schöningh. 169–189.

———. 1985. *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz u. a.: Schott.

DITTER-STOLZ, E. 1999. *Zeitgenössische Musik nach 1945 im Musikunterricht der Sekundarstufe I*. (*Erziehungskonzeptionen und Praxis*. Hg. v. G.-B. REINERT. Bd. 38.) Frankfurt/M. u. a.: Lang.

HAMMEL, L., KNIGGE, J., WILKE, K. 2010. „Vernetzt promovieren in der Musikpädagogik. Das AMPF-Doktorandennetzwerk“. In *Diskussion Musikpädagogik* 46/2010. 27–36.

HÖRMANN, S. 2003. „Was bedeutet eigentlich ‚Musikdidaktik’? Reflexionen zum neu gefassten Begriffsverständnis Eckhard Noltes“. In HÖRMANN, S., HOFMANN, B., PFEFFER, M. (Hg.). *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/M. u. a.: Lang. 229–248.

———. 2007. „Aktuelle Entwicklungen in der deutschen Musikpädagogik“. In Institut für Musikpädagogik Frankfurt am Main (Hg.). *Zielstringenz in der Musikpädagogik. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth (1924 – 1987)*. (*Musikpädagogische Impulse*. Hg. v. P. ACKERMANN u. U. MAZUROWICZ. Bd. 9.) Fernwald: Muth. 67–86.

HOFMANN, B. 2004. „Musikkulturelle Rahmenbedingungen“. In KEMMELMEYER, MARTIN 2004. 106–109.

JANK, B. 2006a (Hg.). *Potsdamer Perspektiven einer Systematischen Musikpädagogik*. (*Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik*. Hg. v. B. JANK. Bd. 1.) Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

———. 2006b. „Über verschiedene Möglichkeiten musikpädagogischen Nachdenkens – Skizzen zu einer Systematischen Musikpädagogik“. In JANK 2006a. 11–32.

———. 2006c. „Zur Konzeption und zu inhaltlichen Perspektiven der Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik“. In JANK 2006a. 38–46.

KAISER, H. J. 2004a (Hg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien*. (*Musikpädagogische Forschung*. Hg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. Bd. 24.) Essen: Die Blaue Eule.

———. 2004b. „Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik“. In KAISER 2004a. 57–84.

———. 2008. „Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung. Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft – oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken“. In OTT, T., VOGT, J. (Hg.). *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposion der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz*. (*Wissenschaftliche Musikpädagogik*. Bd. 3.) Münster: LIT. 41–56.

KAISER, H. J., NOLTE, E. 1989. *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz u. a.: Schott.

KEMMELMEYER, K. J., MARTIN, K. 2004 (Hg.) *Expertenrundgespräch zur Kooperation musikpädagogischer Forschung in Deutschland. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel 15.12. - 17.12.2003. Abschlussbericht*. (*Forschungsberichte des IfMpF*. Nr. 16.) Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.

KRAEMER, R.-D. 2004. *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. (*Forum Musikpädagogik*. Bd. 55. Hg. v. R.-D. KRAEMER. Zugleich: *Reihe Wißner-Lehrbuch*. Bd. 6.) Augsburg: Wißner.

MEIDEL, E. 2002. *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*. (*Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik*. Hg. v. E. NOLTE u. R. WEYER. Bd. 11.) Frankfurt/M. u. a.: Lang.

NOLTE, E. 1982. *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Einführung und Dokumentation*. Teil I: *Primarstufe*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Hg. v. S. ABEL-STRUTH. Bd. 16.) Mainz u. a.: Schott.

———. 1991a. *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin.* Teil II: *Sekundarstufe I*. Bd. 1: *Einführung und Dokumentation für Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg*. Bd. 2: *Einführung und Dokumentation für Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen*. Bd. 3: *Einführung und Dokumentation für Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Begründet v. S. ABEL-STRUTH. Bde. 17/1–3.) Mainz u. a.: Schott.

———. 1991b. (Hg.): *Zur Terminologie in der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 1987 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. (*Musikpädagogik. Forschung und Lehre*. Beiheft 4.) Mainz u. a.: Schott.

———. 1998. „Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin – Struktur und Aufgaben“. In Ludwig-Maximilians-Universität München, Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik durch A. GLEIßNER (Hg.). *Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996*. München: Ludwig-Maximilians-Universität. 168–181.

PFEFFER, M., VOGT, J., ECKART-BÄCKER, U., NOLTE, E. (Hg.). 1998. *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag*. (*Forum Musikpädagogik*. Bd. 34. Hg. v. R.-D. KRAEMER.) Augsburg: Wißner.

SCHATT, P. W. 2007. *Einführung in die Musikpädagogik*. (*Einführung Erziehungswissenschaft*.) Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

SCHOENEBECK, M. v. 2007. „Anmerkungen zu Musik als Schulfach und zur Musikpädagogik als Wissenschaft. Musikpädagogen an Hochschulen?“. In *UNIZET* 394/2007, Beilage *Unikult* Nr. 3. 1. Veröffentlichung im Internet: http://www.schattenblick.de/infopool/sozial/paeda /spafo018.html. Letzter Zugriff am 15. Juni 2010.

Stellenbeschreibung J. VOGT:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/vogt/stellenbeschreibung. html. Letzter Zugriff am 07.Oktober 2010.

Studienordnung Augsburg:

http://www.philso.uni-augsburg.de/lmz/institute/mmm/musikpaedagog ik/studium/downloads/Magisterstudienordnung.pdf. Letzter Zugriff am 08. April 2011.

Studienordnung Eichstätt:

http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/PPF/fachgebiete/Kunst/lehrstu ehle/Musikpaedagogik/Studienmoeglichkeiten/Magisterstudiengaenge /HF_sections/ content/Studienempfehlung-MA-HF.pdf. Letzter Zugriff am 08. April 2011.

Studienordnung Gießen:

http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/studium/studienangebot/bachelor/mu sikpaedagogik/musikpadagogik-ba-kurzinfo/file/K-Mup%C3%A4d.pdf. Letzter Zugriff am 11. April 2011.

VOGT, J. 2004. „Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik“. In KAISER 2004a. 85–104.

Stefan Hörmann

Otto-Friedrich-Universität
Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik
Feldkirchenstr. 21
D-96052 Bamberg

E-Mail: stefan.hoermann@uni-bamberg.de

STEFAN HÖRMANN

Under discussion: Systematic Music Pedagogy

SUMMARY

In the past decade or so, systematic music pedagogy has particularly come into the focus of discussions within our discipline. In various contexts, profiles are being shaped or perspectives developed. A research team at the Chair of Music Pedagogy and Music Didactics at the University of Bamberg has also been concerned with this subject since 2009 and a research colloquium was held on this topic in July 2010.

Existing publications as well as the discussion at the Bamberg research colloquium bear testimony to a great heterogeneity in the perceptions of systematic music pedagogy. In the light of this, clarification of this term on a broader footing is urgently required for the communication within our academic field. By means of discussion at the AMPF conference, further impetus is to be given for this much-needed exchange within our discipline.

Two principally different points of view can be encountered. In specialist publications in our subject, they are to be found more or less side-by-side, but without connection and they hardly ever reference each other. Nonetheless, they would certainly find points of contact in the aim of creating orientation within our field. On the one hand, systematic music pedagogy is seen as a procedural, leading or generic term for music-pedagogical research or scientific music pedagogy. The starting point here is the philosophical discourse on system thinking. On the other hand, systematic music pedagogy is understood in the context of subject-related structuring models as a part of music pedagogy or specifically of music-pedagogical research. The latter can then, in turn, be very differently outlined.

In the opinion of the Bamberg research team, systematic music pedagogy is a part of music-pedagogical research alongside historical, empirical and comparative music pedagogy with a primarily hermeneutic-analytical focus. Its research can be focused on different levels of abstraction and can range from very general metatheoretical discussion to critical analysis of concrete, music-didactical approaches. Important thematic areas include: music pedagogy as a science and its subject-related structure, technical terminology, the characteristics and relationship of important dimensions of the pedagogical communication process (such as music-related learning aims, learning content, methods

and ways of dealing with this process), (not primarily historically focused) analyses and comparisons of music-didactical approaches including curricula, the rationale concepts of music-didactical approaches and communication theories as the basis for didactical considerations in various fields of music-pedagogical praxis.

ANNE NIESSEN, ULRIKE KRANEFELD, ANDREAS LEHMANN-WERMSER

Bericht über die Sitzung des Arbeitskreises „Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM)

Der Arbeitskreis QFM, der als informeller Zusammenschluss qualitativ forschender Musikpädagoginnen und -pädagogen gegründet und inzwischen in den „Arbeitskreis für musikpädagogische Forschung“ aufgenommen wurde, führte auf der Jahrestagung des AMPF ein methodologisches Forum zum Tagungsthema durch. Es wurde von Andreas Lehmann-Wermser und Anne Niessen moderiert und richtete sich in erster Linie an qualitativ Forschende, stand aber darüber hinaus allen interessierten Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern offen.

Zunächst lieferte Anne Niessen einen methodologischen Input in Form eines Kurzvortrags zum Tagungsthema „Vergleich“. Dieser Vortrag hatte die Funktion, die vielfältigen Möglichkeiten und Einsatzformen des Vergleichens in qualitativer Forschung ins Bewusstsein zu rufen. So führen Vergleiche in der Regel zur Entwicklung einer Fragestellung, sie erfüllen eine wichtige Funktion bei der Abgrenzung von Auswertungseinheiten, sie helfen beim Kodieren und sind insgesamt am wichtigen Prozess der Generalisierung im qualitativen Forschungsprozess beteiligt. Verglichen werden zudem die eigenen Befunde mit dem Forschungsstand, und nicht zuletzt kann das Vergleichen die Präsentation der Ergebnisse qualitativer Forschung unterstützen. Dabei verändert sich die Funktion des Vergleichens in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses: Während das Vergleichen zu Beginn eines Forschungsvorhabens zu einer Öffnung von Perspektiven und zu einer Erweiterung der Datenbasis beiträgt, führt es im weiteren Verlauf zu der in qualitativer Forschung dringend nötigen Reduktion von Daten. Die Methode des ständigen Vergleichs, die als „constant comparative method“ beispielsweise in der Grounded Theory Methodology fest verankert ist und als Herzstück des methodischen Vorgehens betrachtet wird, kann sich auf gleiche, aber auch auf unterschiedliche Ebenen beziehen. So können Daten mit Daten, Codes mit Codes, aber auch beispielsweise Daten mit Codes bzw. mit deren Definition verglichen werden. Vergleiche können umfassend oder fokussiert angestellt werden, sie können „minimal“ zur Vertiefung der Befunde oder „maximal“ zur Klä-

rung durch starke Kontrastierung ausfallen. Diese Hinsichten sind beispielsweise wichtig bei der Auswahl von Probandinnen und Probanden, die in der qualitativen Forschung in der Regel auf dem permanenten Vergleich von Fällen beruht.

An diesen methodologischen Input schloss sich ein Austausch von Erfahrungen an, die Forschende mit dem Anstellen von Vergleichen in qualitativen Arbeitsprozessen gesammelt hatten. So wurde betont, dass das Anheben von Daten auf eine theoretischere Ebene durch das Vergleichen nicht ohne Schwierigkeit gelingt und dabei häufig ein qualitativer Sprung erfolgt. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass in Ansätzen außerhalb der Grounded Theory das Vergleichen einer ausführlichen Rezeption von Theorien nachgeordnet ist und so partiell andere, aber nicht minder zentrale Funktionen im Forschungsprozess einnimmt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichteten darüber hinaus von inspirierenden Erfahrungen mit intersubjektiven Unterschieden beim Vergleichen beispielsweise von Unterrichtsstunden.

Für den zweiten Teil der Veranstaltung hatte Ulrike Kranefeld zwei Unterrichtssequenzen ausgewählt, die im Rahmen der Master-Arbeit von Kerstin Heberle erhoben und ausgewertet wurden und kurze Ausschnitte aus Proben des „Ensembles Kunterbunt“ zeigten. Diese Ensembleform ist Bestandteil des nordrhein-westfälischen JeKi-Unterrichts im dritten und vierten Schuljahr. In der anschließenden Diskussion wurden die Bedeutung der Kameraposition beim Finden von Vergleichsaspekten, die Problematik des Erfassens der Interaktion zwischen dem Lehrenden und den Kindern durch bloße Beobachtung und verschiedene Aspekte, auf die hin verglichen werden könnte, thematisiert: der Grad der Lenkung des Unterrichtsgeschehens, die Lehrerrolle, aber auch nur scheinbar äußerliche Aspekte wie die Gestaltung des Raumes oder die Kleidungsfarbe der Lehrenden. Dabei wurde konstatiert, wie bedeutsam bei der Auswertung solcher Daten weitere Informationen beispielsweise zur Stellung der Probenarbeit im Ablauf des Schuljahres sind. Insgesamt kristallisierte sich die Erkenntnis heraus, dass die Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen immer auch ein Vergleich von etwas ist, das sich dem unmittelbaren Augenschein entzieht.

Eine lebhafte Diskussion entzündete sich an den deutlichen Wertungen, die im Plenum den Unterrichtsausschnitten gegenüber geäußert wurden. Gerade hier traten deutliche intersubjektive Unterschiede zu Tage, die wiederum Anlass für weitere Reflexionshinsichten lieferten. So spielten im weiteren Gespräch Themen wie die Verantwortung von Wissenschaft ebenso eine Rolle wie der Vergleich didaktischer Überzeugungen. Die Diskussion machte vor allem deutlich, wie notwendig es ist, in einem wissenschaftlichen Prozess die

eigenen Vorerfahrungen und Überzeugungen zu reflektieren und wie fruchtbar deren Vergleich mit den Interpretationen anderer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sein kann. Ebenso wie es schwierig ist, insbesondere bei der Beobachtung von Unterricht nicht zu werten, trifft sicherlich die Äußerung eines Teilnehmers zu, die als Überschrift über der Sitzung hätte stehen können: Man kann nicht *nicht* vergleichen.

Bemerkenswert war der rege Zuspruch zu dieser Veranstaltung. Das Gespräch wurde durch die große Teilnehmerzahl und die Heterogenität der wissenschaftlichen Vorerfahrungen bereichert; andererseits kam keine Interpretationswerkstatt im Sinne qualitativen Arbeitens zustande. Abschließend wurden Vorschläge für die Fortführung der Arbeit des QFM auf den nächsten Tagungen des AMPF gesammelt, deren Umsetzung in den kommenden Jahren erprobt werden soll.

Für den theoretischen Input verwendete Literatur

DYE, J. F.; SCHATZ, I. M.; ROSENBERG, B. A. ; COLEMAN, S. T. 2000. „Constant Comparison Method: A Kaleidoscope of Data“. In *The Qualitative Report* 1/2 (2000). http://www.qualitative-research.net/index.php/ fqs/article/view/607/1315/. Letzter Zugriff am 15. September 2010.

GLASER, B. G. 2004. „Remodeling Grounded Theory“. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 2., http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs /article/view/607/1315/. Letzter Zugriff am 15. September 2010.

GLASER, B. G.; STRAUSS, Anselm L. 1998. *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. (Originalausgabe 1967).

PRZYBORSKI, A.; WOHLRAB-SAHR, M. 2008 *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. 2003. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks: Sage Publ.

TRUSCHKAT, I.; KAISER, M.; REINARTZ, V. 2005. „Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten“. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 2, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470 /1006. Letzter Zugriff am 15. September 2010.

Anne Niessen

Merheimer Str. 312b
D-50733 Köln

E-Mail: anne.niessen@netcologne.de

Ulrike Kranefeld

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft
Fach Kunst- und Musikpädagogik
Universitätsstr. 25
D-33615 Bielefeld

E-Mail: ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de

Andreas Lehmann-Wermser

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik
Universität Bremen
Fachbereich 9
Postfach 330 440
D-28334 Bremen

E-Mail: lehmann-wermser@uni-bremen.de

ANNE NIESSEN, ULRIKE KRANEFELD, ANDREAS LEHMANN-WERMSER

Report on the meeting of the Study Group "Qualitative Research in Music Education" (QFM)

SUMMARY

Founded as an informal special research interest group (SRIG) this group has been introduced to the AMPF as leading German research association. For the first time QFM held a workshop on methodological issues within the annual meeting of the AMPF. And while so far workshops were attended only by researchers dedicated to that paradigm this time it was open to all interested.

Anne Niessen started out with an input on comparison as a key issue. Pointing at the potential and various ways of comparing in qualitative research she referred especially to its role within the Grounded Theory Methodology. A lively discussion started out from this presentation as many participants had experiences of their own using comparison as a permanent methodical1 step.

The latter part of the workshop was dedicated to the interpretation of two short video sequences of classroom instrumental teaching in primary school. Contributions varied widely. And while there were too many participants as to conduct a workshop in a narrow sense the broad scope made it clear that *comparing* plays a key role in the handling of any data and that reflecting one's own position is vital.

CHRISTINE MORITZ

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse: die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung

Zusammenfassung

Dieser Artikel gibt eine kurze Einführung in das System „Feldpartitur[1]“, eine innovative Entwicklung im Gebiet der Videotranskription[2]. Der wachsende Gebrauch visueller Ansätze in der Forschungspraxis[3] breitet sich in den unterschiedlichen Wissenschaften aus, so auch in der Musikpädagogik. Basierend auf den Medieneigenschaften des Datentypus Video als einem multicodalen System werden audiovisuelle Daten in deren Linearität (linearity) und Gleichzeitigkeit (simultaneity) durch die Übertragung der Video-Information in ein zwei-dimensionales Achsensystem transformiert, eine „Partitur“ (GOODMAN, PHILIPPI 2007; JAKOBSON 2002; JOOST 2008; HILT 2010).

Die Feldpartitur ist ein Transkriptionssystem von Videodaten im Sinne einer Antwort auf das methodologische und methodische Problem der Erfassung audiovisueller Daten innerhalb eines Untersuchungsprozesses. Mangels eines geeigneten Systems werden derzeit – geleitet durch das Primat des Textes innerhalb des logoszentrierten Wissenschaftsbetriebes – Bilddaten direkt übersetzt in das System der Sprache, wodurch ein (manchmal nicht reflektierter) Kodewechsel vorgenommen wird. Bei genauer Betrachtung ist dieser Prozess

---

[1] Das Projekt wird gefördert durch ein EXIST-Gründerstipendium des Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages im Zeitraum 11/2010 bis 10/2011. Aktuelle Informationen sowie Präsentation von Anwendungsbeispielen sind unter www.feldpartitur.de verfügbar. Die Idee wurde erstmals vorgestellt MORITZ (2009) als Teilergebnis der Dissertation MORITZ (2010a). Einführend in die Grundlagen der Transkription mit der Feldpartitur siehe MORITZ (2011).

[2] Es werden in diesem Beitrag für das behandelte audiovisuelle Datenmaterial auch die Bezeichnungen „Videofilm“, „Videoaufzeichnung“ oder „auditiv unterlegte Bewegtbilder“ oder einfach Bewegtdaten verwendet.

[3] Im Zuge des *visual turn* (auch „iconic turn“ nach BOEHM (1996) oder „pictorial turn“ nach MITCHELL und FRANK (2008)) erhalten auch in der Musikpädagogik Videodaten als Forschungsmaterial zunehmend Bedeutung, wie nicht zuletzt die jüngsten Darlegungen über den wissenschaftlichen Nachwuchs zeigen. (HAMMEL et al. 2010)

das Ergebnis eines komplexen und sinnkonstituierenden Zusammenwirkens vielfältiger elementar-strukturell(ästhetisch)er Informationen aus der ikonografischen Materialität auf der einen (Objektseite[4]), und der syn(äs)thetischen Wahrnehmungsleistung und -verarbeitung durch Forschende auf der anderen Seite (Forschungssubjektseite). Im Zentrum des Interesses einer empirischen Aneignung von Bild-/Videomaterial steht daher insbesondere die Reflexion des Betrachterhabitus der Forschenden, die eine kleinschrittige Nachvollziehbarkeit der sinnkonstituierenden Ebene in Wechselwirkung mit der jeweiligen strukturellen Ebene ermöglicht.

Mit dem System der Feldpartitur werden Videodaten nicht mehr länger übersetzt in Textdaten, wie es derzeit verwendete Transkriptions-Konventionen vorschlagen (DITTMAR 2009; SELTING et al. 2009), sondern gemäß ihren Eigenschaften als einem multicodalen System werden die Komponenten des Materials in ihrer Linearität und in der Simultaneität der Erscheinung erfasst durch die Übertragung der Informationen in ein zweidimensionales Koordinatensystem. Denn Videodaten enthalten multiple Ausdrucksmöglichkeiten wie Bild, Musik, Sprache, Gestik, Mimik, Raum, Zeit, Rhythmus, Licht etc., welche über ihre ‚eigene Sprache' verfügen und dementsprechend zu weiteren Zeichenebenen führen (HILT 2010).

Die Feldpartitur verfolgt dabei den Ansatz, an bestehende Transkriptionsroutinen aus der Forschungspraxis anzuschließen. Sie umfasst derzeit *mehrere* notationale Subsysteme (Transkription der gesprochenen Sprache *‚transcript'*, Transkription durch weitere konventionelle Notationssysteme wie der Musiknotation, der Filmsprache[5], Tanznotation *‚notescript'*, sowie Transkription visueller Komponenten oder Ausdruckskomponenten durch Interpretieren und Kodieren *‚codescript')*. Wesentlich für die Erschließung der videoimmanenten Bedeutung ist, dass weniger die isolierte Betrachtung einer einzelnen Komponente, als vielmehr die spezifische und dynamisch sich verändernde Kombination der sich bewegenden Einzelelemente einer Aufzeichnung bedeutend ist, die im Rahmen eines derartigen Zeit-Raum-Kontinuums das medienspezifisch-sinnkonstituierende Moment kommuniziert und auf diese Weise in einer potentiell unendlichen Kombinationsmöglichkeit die Vielfalt kultureller Lebenswelten zum Ausdruck bringt. Videodaten sind in diesem Sinne nicht nur als eine Abfolge von Einzelbildern oder als erweiterte Audioaufzeichnungen zu verstehen, sondern sie bilden in ihrem Zusammenwirken komplexe Hand-

[4] Siehe hierzu erneut die Betrachtungen zu ikonischer Differenz, insb. BOEHM (1999).

[5] Die Filmsprache umfasst ein Setting an Symbolen filmischer Ausdrucksmittel wie etwa der Montage, Kadrage etc.

lungsprozesse ab (REICHERTZ, ENGLERT 2010). Die mikroprozessualen Aspekte einzelner Konstituenten einer Handlung bedürfen zum Zweck der Erforschung jedoch einer differenzierenden Identifikation und Fixation, um überhaupt bewusst reflektier- und erfassbar zu werden.

Wie in der Musik- und Sprachentwicklung lässt sich die Entwicklung eines analytischen Schriftsystems dabei als ein kognitiver Sprung zur vormals mündlichen Überlieferung betrachten. Aus diesem Grund ist die Feldpartitur ein innovatives Konzept zur Transkription audiovisueller Daten im Sinne einer flexiblen und forschungspraktischen Antwort auf die methodischen und methodologischen Probleme der Erfassung audiovisueller Daten im Forschungsprozess.

1 Problematik des Datenmaterials Video

Bild- und Videodaten sind in der empirischen Forschung als ein eigenständiges Symbolsystem gegenüber dem Symbolsystem der Sprache zu berücksichtigen[6]: Während Wort- und Textdaten durch die lineare und sukzessive Aneinanderreihung sinnbildender Bedeutungseinheiten charakterisiert sind, und somit innerhalb des im Wissenschaftsbetrieb üblichen Sprachmodus verhältnismäßig problemlos transportiert werden können, handelt es sich bei den auf Bilddaten beruhenden Videoaufzeichnungen zusätzlich um analog vermittelte Bedeutungsträger[7]. Dies gilt etwa für die videografierten Ausdrucksdaten menschlicher Mimik, des gestischen Dirigierens einer Musiklehrerin oder der erklingenden Musik einer improvisierenden Schulklasse[8]. Videodaten lassen

---

[6] Die Unterscheidung wurde erstmals vorgenommen als „diskursive vs. präsentative Formen“ bei LANGER (1984: 87ff.); zum Begriff der „allgemeinen Wesensverfassung des Bildes“ bei GADAMER (1990: 153); Begriff der „Sequenzialität“ gegenüber der „Simultanstruktur des Bildes“ bei BOHNSACK (2009: 42) und IMDAHL (1996a: 23), differenziert als „Bildcodes“ bei SACHS-HOMBACH/REHKÄMPER et al. (1999).

[7] Siehe zum Begriff analoger Kommunikation TINBERGEN (1955); LORENZ (1947); BATESON (1955) Hierzu zählen etwa die Modi der menschlichen Ausdrucksbewegung, (Mimik, Körperhaltung, Stimmungssignale, Vokalisierungen). Verständigung über analoge Kommunikationsmodi wird *ad hoc* und auf Basis der Zugehörigkeit zu einem kulturellen Milieu, jedoch ohne explizites kulturelles Kontextwissen konstatiert. Siehe auch den nicht denotativen Kommunikationsmodus (GOODMANN und PHILIPPI 2007).

[8] Interessant sind die Auseinandersetzungen im Zusammenhang der Differenzierung semantischer Strukturen in der Musik und einer ‚lingua universalis’ in der Musik bei KOPIEZ (2004); SEEL (2008); in der Kunstgeschichte bei BÄTSCHMANN (2009) oder in der Bildinterpretation bei DOELKER (2001). Zu den „Sprachen der Kunst“ allgemein siehe GOODMANN (2007).

sich aus diesem Grund als hochkomplexe multicodale Daten bezeichnen, die sich nicht nur dem Symbolcode der verbalen oder nonverbalen Sprache bedienen. Sondern das Filmische als ein Ganzes umfasst, wie bereits erwähnt, vielseitige Ausdrucksmöglichkeiten wie etwa Bild, Musik, Sprache, Geste, Mimik, Raum, Zeit, Rhythmus, Licht etc., „die sich ihrerseits jeweils ihrer ‚eigenen Sprache' bedienen und somit zu verschiedenen Zeichenebenen führen" (HILT 2010; GOODMANN und PHILIPPI 2007), wie etwa gestische, pikturale oder diagrammatische.

Gleichzeitig mit der Videoaufzeichnung und den damit einhergehenden erweiterten Möglichkeiten der Informationsgewinnung stellt sich in der Forschungsarbeit mit audiovisuellem Datenmaterial die zentrale Frage, wie Videodaten sich in ihrer Bedeutung erfassen lassen. WissenschaftlerInnen müssen sich angesichts der Multicodalität des Datentypus und der damit einhergehenden Multimodalität seiner Rezeption[9] dabei insbesondere „die Frage stellen, durch welche Art der Transformation die wenigsten Informationsverluste entstehen und wie der Film in seiner audio-visuellen und bewegten Form am besten in die Analyse einbezogen werden kann." (JOOST 2008).

2 Was ist ein Video für qualitativ Forschende?

Videos werden in der Forschungsarbeit auf der einen Seite im Sinne des Abbildrealismus als ein Wirklichkeitsabbild[10] verstanden, weil Kameras – anders als die menschliche Wahrnehmung (DINKELAKER 2010)[11] – „Spuren" (FELLMANN 2003) des Tons und des Lichts[12] aus der uns umgebenden Welt mechanisch aufzeichnen.

---

9 Siehe HESS-LÜTTICH (2003).

10 In nahezu allen zitierten Quellen wird den visuellen Daten gegenüber den auditiven Daten Priorität eingeräumt, wie in Bezeichnungen „Video als Wirklichkeitsab*bild*", „Video als Bewegt*bild*" oder „Video als Medium der Verhaltens*beobachtung*". Die Rezeption eines Videos nicht nur über den Sinn des Auges sondern auch des Ohres erscheint in Musik tangierenden Fachdisziplinen besonders beachtensbedürftig. Im vorliegenden Beitrag wird, wann immer möglich, der Begriff der Darstellung verwendet.

11 In der Beobachtung einer sozialen Situation sind Forschende „[...] darauf angewiesen, die Überkomplexität des Wahrnehmbaren ad hoc zu einem Geschehenszusammenhang zu integrieren und damit im Wesentlichen auf eine sequentielle Ordnung zu reduzieren." DINKELAKER (2010: 94).

12 Videodaten enthalten auditive und visuelle Informationen, (noch) nicht jedoch olfaktorische, gustatorische und taktile, siehe auch KURT (2010).

> „Der Abbildrealismus wird durch die Möglichkeit, Bilder mechanisch herzustellen, bestätigt. Denn fotographische Bilder und Bildfolgen (Filme) sind Spuren des von den abgebildeten Gegenständen ausgehenden Lichts. Hier regieren optische Gesetze, die für Konventionen nur einen beschränkten Spielraum lassen." (FELLMANN 2003: 18).

Die durch Videoaufzeichnungen gewonnenen Daten erfassen daher *ihr* Objekt[13] in dieser Hinsicht exakt und nichtselektiv[14]. Film wird in dieser eher positivistischen Perspektive in seiner realitätsgetreuen Eigenschaft als eine „Wirklichkeitswiedergabe" oder als „Wirklichkeitsrepräsentation" verstanden. Diese Kategorie von Videos findet in der empirischen Forschung eine verbreitete Anwendung, etwa um das Verhalten von Akteuren zu erfassen und zu analysieren.

Videos bilden auf der anderen Seite die Welt aber nicht nur realitätsgetreu ab, sondern Videos produzieren *neue* Welten, das heißt sie schaffen Welten, etwa Vorstellungs- oder Lebenswelten.[15] Denn Videos in dieser eher konstruktivistisch zu verstehenden zweiten Kategorie ermöglichen aufgrund des der Realität entnommenen und die Realität darstellenden Grundmaterials („Rohmaterial") im Vergleich mit anderen Welt produzierenden Medien (etwa dem Roman) den Betrachtenden eine größtmögliche Identifikation mit der dargestellten Welt, der Umwelt. FilmwissenschaftlerInnen sprechen an dieser Stelle von der „Fähigkeit des Films zur Illusionserzeugung" (KRACAUER 1993; SACHS-HOMBACH 2003: 121), die ein erstaunliches Ausmaß erzielen kann:

> „Seltsamerweise ist es durchaus möglich, dass ein gestellter Vorgang aus dem realen Leben auf der Leinwand eine stärkere Illusion der Realität erweckt, als dies der originale Vorgang tun würde, wäre er direkt von der Kamera aufgenommen worden." (KRACAUER 1993: 62)[16].

---

[13] Siehe hierzu die Ausführungen zur ikonischen Differenz bei BOEHM (2006).

[14] Der Objektivität auch einer als abbildsgetreuer Aufzeichnung geplanten Filmsequenz werden durch die Aspekte der Perspektivität, der Quadrierung, der Selektion von Sequenzen sowie der prä- und postproduktiven Filmphasen Grenzen gesetzt. Auf Ausführungen zu diesen Aspekten muss aus Gründen des Umfangs unter dem Stichwort Selbstreflexivität Forschender auf eine weitere Publikation (MORITZ 2011) verwiesen werden.

[15] Einführend in die Filmtheorie siehe ELSAESSER, HAGENER (2007).

[16] Siehe hierzu die kurzweiligen Ausführungen in REICHERTZ, ENGLERT (2010): *„Die Kamera lügt*." (Textabschnitt 5.5.6.3.5.)

3 Vieldeutigkeit von Videocodes

Indem Videos solcherart aufgezeichnete Gegenstände, Situationen, Handlungen von Akteuren etc. nicht nur „bloß“ wiedergeben, sondern sie mithilfe filmischer Darstellungstechniken innerhalb spezifischer Reihenfolgen, Schnitte und Kadrierungen präsentieren, evozieren und intendieren sie gezielt eine kommunikative *Wirkung*[17]. Videografiertes Welt-Abbild wird also inszeniert, und mit der Absicht zu wirkungsvoller Kommunikation für spezifische Adressaten zum Einsatz gebracht[18], kurz: das Objekt abbildende Video wird an dieser Stelle zum *Zeichen*.

Diese Videokategorie betrifft zwar im Besonderen die Filmgenres des professionellen Films (etwa des Spiel- oder Kunstfilms). In der Forschungspraxis werden jedoch auch Forschende mit der Frage der Inszenierung konfrontiert, etwa bei der Auswahl relevanter Einzelfälle aus einem umfangreichen Datenpool oder bei der Präsentation ausgewählter Videosequenzen einer Unterrichtseinheit auf einer Tagung. Auch in diesen Fällen inszenieren Forschende Videos mit dem Zweck der Kommunikation, wenn auch in einer anderen Weise als Produzentinnen des kommerziellen Films.

Die Unterscheidung, ob es sich bei einer der Erforschung zu unterziehenden Filmsequenz im Film um ein eher Realität darstellendes Rohmaterial oder aber eher zeichenhaft zu deuten ist, lässt sich nicht einfach vornehmen, denn „[n]icht alles in der kulturell angeeigneten und produzierten Welt der Dinge ist seiner Bestimmung nach ein Zeichen; alles kann aber zum Zeichen werden.“ (KARBUSICKY 1987: 227). Diese Eigenschaft der semantischen Unbestimmtheit, die der Film (wie auch das Bild) mit den Künsten gemein hat (jedoch von der Sprache kategorial unterscheidet), stellt Forschende vor das Problem der Dekodierung videoimmanenter Bedeutung.

Zwar erscheint Forschenden das audiovisuell Dargestellte (der ersten wie der zweiten oben genannten Kategorie) aufgrund des verwendeten „Rohmaterials“ zunächst vertraut[19], und die innewohnenden Informationen aus den Bil-

[17] Zu dieser Kategorie zählen etwa wirkungsorientierte Ansätze der Filmtheorie (z.B. ELSAESSER und HAGENER 2008) oder der neoformalistische Ansatz von BORDWELL, THOMPSON (2010)

[18] Siehe JOOST (2008).

[19] Siehe hierzu die Ausführungen zum „stumpfen und entgegenkommenden Sinn“ bei BARTHES (1990 [1980]) oder zum „verborgenen Sinn“ bei BOHNSACK (2009: 251).

dern und Videos scheinen unwillkürlich, wie „intuitiv verfügbar“[20] in den Wissensbestand der Forschenden über das Aufgezeichnete zu gelangen. Die differenzierte Erfassung und Analyse der im Bild auf ausdrücklich nicht verbal/nicht explikative Weise vermittelten und gleichzeitig auftretenden Bedeutungsträger führt auf der anderen Seite jedoch über die Eigenschaft der „Totalpräsenz“[21] eines auditiven Bewegtbildes in den Zustand einer „prä- oder nonverbalen Sinnwelt“ (BOEHM 1986, zit. n. BURKARD 2007: 63), und die analytische Arbeit am und mit dem Video eröffnet Forschenden somit eine Eigenart des genuin-bildhaft Vermittelten: der Diskursivität des Symbolsystems der Sprache steht die semantische Unbestimmtheit oder gar „Irrationalität“ des Zeichen- und Symbolsystems des Bildes gegenüber[22].

In der qualitativ-empirischen Arbeit mit Videoaufzeichnungen stehen Forschende sehr schnell vor der Herausforderung, diese „totalpräsente“, also durch mehrdeutige und semantische Unbestimmtheit gekennzeichnete Komplexität der Videodaten[23] in einer forschungspraktischen Weise zu erfassen. Mangels eines geeigneten Systems werden derzeit – geleitet durch das Primat des Textes innerhalb des logoszentrierten Wissenschaftsbetriebes – Videodaten direktübersetzt in das System der Sprache[24], wodurch ein (manchmal nichtreflektierter) Kodewechsel vorgenommen wird. Das Symbolsystem Bild/Video lässt sich jedoch nicht einfach vom einen in den anderen Modus übertragen, sondern zeigt bei diesem Vorgang eine ausgesprochene „Sperrig-

[20] „Begabung zur synthetischen Intuition“ PANOFSKY (1987: 221); siehe SACHS-HOMBACH und REHKÄMPER (1999); zum Begriff des impliziten Bildwissens siehe BOHNSACK (2009: 28ff.).

[21] IMDAHL (1996: 23).

[22] Siehe hierzu BOHNSACK (2009). Genuin bildhafter „Aussagegehalt“ wird unter verschiedenen Begriffen gehandelt. Geeignet erscheint der Begriff „Bildhabitus“. Siehe hierzu BURKARD (2007: 73), auch KADE und dessen Beschreibung der Irrationalität und der Kontingenzen von Bildmaterial KADE (2003: 40).

[23] BURKARD (2006) unter Bezugnahme auf BOURDIEU (1993); vergleiche auch die Ausführungen zum ikonologischen Sinngehalt im Gegensatz zur (vor)ikonographischen Ebene nach PANOFSKY (2006).

[24] Vgl. oder siehe hierzu textuelle Partituren wie z.B. nach FAULSTICH (2008), RAAB (2008: 325 ff.), die Video-Interaktions-Analyse (VIA) nach KNOBLAUCH (2004), überblickend KNOBLAUCH et al. (2006), neu die Entwicklung des auf die Interpretation von Handlung fokussierte System HaNoS (**Ha**ndlungsorientiertes **No**tations-**S**ystem) REICHERTZ, ENGLERT (2010). Kritisch zur Texttranskription von Videodaten siehe KNOBLAUCH (2004); REICHERTZ (2010); JOOST (2008); HILT (2010).

keit“, manchmal gar eine „Eigensinnigkeit“ gegenüber dem Wort[25]. Mit Reichertz lässt sich sagen:

> „Natürlich kann das nicht gelingen [...]. Gleiches würde passieren, wenn man versuchen würde, die Töne eines Musikstücks möglichst verlustfrei in Text zu transformieren.“ (REICHERTZ, ENGLERT 2010: 17)

Ein willkürliches Beispiel aus der Literatur möge dies zusätzlich veranschaulichen:

> „Der junge Mann mit dem orange-roten gefärbten Haar, der einen Kopfhörer trägt, erhebt sich vom Sofa. Er bewegt sich 'elastisch' zur Musik, dreht sich um seine eigene Achse, führt mit den Armen 'Schwimmbewegungen', in Richtung des Lautsprechers aus, den sein Nachbar auf der Couch mit ausgestreckten Armen hinhält.“ (PFADENHAUER 2001: 236)

Die Verbalverschriftung (die verbale Umschreibung) erscheint daher aus medienimmanenten Gründen nicht immer als der geeignete Weg zur Erforschung von Videodaten, da sowohl der Aspekt der Gleichzeitigkeit wie der Prozessualität nicht berücksichtigt werden können. Sondern die Erfassung eines solchen „Videohabitus“ (BURKARD 2007: 71) lässt sich im Forschungsprozess weniger als „Übersetzung“ vom auditiv-bildlichen in den sprachlichen Modus, vielmehr als ein Prozess der Wahrnehmung, Interpretation und Deutung – also der Aneignung durch Forschende bezeichnen[26]. Bei genauer Betrachtung ist dieser Prozess das Ergebnis eines komplexen und sinnkonstituierenden Zusammenwirkens vielfältiger elementar-strukturell(ästhetisch)er Informationen aus der ikonografischen Materialität auf der einen (Objektseite[27]), und der syn(äs)thetischen Wahrnehmungsleistung und -verarbeitung durch Forschende auf der anderen Seite (Forschungssubjektseite).

Im Zentrum des Interesses einer empirischen Aneignung von Bild/Videomaterial steht daher insbesondere die Reflexion des Betrachterhabitus der Forschenden, die eine kleinschrittige Nachvollziehbarkeit der sinnkonstituierenden Ebene in Wechselwirkung mit der jeweiligen strukturellen Ebene ermöglicht.

[25] BOEHM (1999: 30); siehe auch BOHNSACK (2009: 42ff.).

[26] MORITZ (2011) (erscheint in Kürze); MORITZ (2010b).

[27] Siehe hierzu erneut die Betrachtungen zu ikonischer Differenz, insb. BOEHM (1999).

5 Annäherung an das System der Feldpartitur

Das Medium der Videoaufzeichnung zeigt, wie aus den vorangehenden Ausführungen hervorgehen sollte, neben der Eigenschaft der Gleichzeitigkeit von Einzelkomponenten (simultaneity) die der fließenden Aneinanderreihung von Auditiven Folgen und Bildfolgen (linearity) im Sinne einer Zeitlichkeit[28].

Weder zur Erfassung der gleichzeitigen noch der genuin prozessualen Bedeutungsträger bestehen derzeit forschungspraktische Ansätze, die zu einer Bewältigung der komplexen Anforderungen beitragen würden (siehe Fn. 24). Der Grundgedanke der Feldpartitur liegt darin, die genannten Anforderungen am Beispiel des Schriftsystems einer Kunstform – der Zeitkunst Musik – zu lösen, welche die oben genannten Probleme längst zu lösen gelernt hat: das System der Musiknotation[29] liefert in Form einer Partitur die Möglichkeit der Abbildung gleichzeitiger und übereinanderliegender analoger wie diskursiver Zeichen[30] unter Bezugnahme auf ein Gegenwartsgeschehen (hier: der erklingenden Musik[31]). Das gedachte Austauschen des musikalischen Zeichensystems der Noten mit einem mediengerechten Zeichen- und Symbolsystem führt dabei zu dem gewünschten Ergebnis: Nicht mehr getrennt voneinander transkribierte Geigen- und Trompetenstimmen, sondern die einzelnen Komponenten eines Gegenwartshandelns einzelner oder mehrerer videographierter Akteure können mittels mehrerer übereinandergeschichteter Spuren sukzessive transkribiert und anschließend im Zusammenhang einer Partitur abgebildet

---

[28] Siehe zur Synchronizität und Linearität in der Rezeption audiovisueller Daten überblickend BOHNSACK (2009), zur synchronen vs. diachronen Rezeption visueller Daten KNOBLAUCH (2004); „Simultaneität (Raum- oder Körperkunst) und Sukzessivität (Zeit- und Dauerkunst)“ (KLOEPFER 2003: 3190f.).

[29] Das Verhältnis der Transkriptionszeichen erklingender Musik zur notationalen Musikschrift ist in weiteren Forschungsarbeiten dabei ähnlich zu differenzieren wie das Verhältnis der gesprochenen Sprache zur alphabetischen Buchstabenschrift In der Feldpartitur können musikalische Ereignisse mit Textcodes (Musik), mit Symbolen (Glockenzeichen und Achtelnotenmotiv), mit verbaler Umschreibung (Memo/Kommentarfunktion) oder aber, falls erforderlich, durch Notenzeichen transkribiert werden.

[30] Siehe zur Filmsemiotik überblickend KLOEPFER (2003), zur Musiksemiotik etwa KARBUSICKY (1987). Die unter dem Begriff der Musikästhetik vorfindliche Literatur, insb. das Verhältnis zwischen der Notation und Darstellung von Musik wird in diesem Exposee aus Platzgründen außen vor gelassen.

[31] Die Symbolschrift der Laban-Notation (auch „Labanotation“, Tanzschrift), die die Dimension der Bewegung im Raum erfasst, lässt sich in der Feldpartitur ebenso anwenden wie andere Symbolsysteme (etwa pikturale oder diagrammatische). Aus Platzgründen wird auf eine andere Veröffentlichung verwiesen (MORITZ 2011).

werden. Als ein Achsenmodell gedacht, spannt sich dem Forschenden auf diese Weise ein zwei-dimensionales System aus Bedeutungsträgern auf, in welcher die *Linearität* einer Abfolge auf einer horizontalen X-Achse, die *Simultaneität* dieser Abfolge auf einer vertikalen Y-Achse gedacht werden kann.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Strukturbild einer Feldpartitur und dem einer historisch überlieferten Musiknotation besteht in der Konzeption X-Achse: Wird in der Musiknotation der Aspekt Zeit (Dauer) symbolisch repräsentiert (die Länge etwa einer Viertel oder einer Halben Note), erhält das Zeit-Kontinuum in der Feldpartitur durch eine kalibrierfähige Zeitachse die Funktion einer zeitsynchronen Erfassung von Ereignissen. Die Zuordnung einer spezifischen Ereignisdauer im Video entspricht dabei einer spezifischen Länge der Zeile[32]. Diese Form der Transkription ermöglicht daher nicht nur eine effektive Visualität von Zeitprozessen sondern auch die Messung der Eigenschaft Dauer einschließlich entsprechender Vergleichsmöglichkeiten.

Überblickend sollen im Folgenden die Einzelkonstituenten eines Videos in der folgenden Tabelle dargestellt werden, die derzeit (Stand Mai 2001) erfasst werden können.

Entsprechend der dialogischen Firmenphilosophie greift das Konzept Feldpartitur zunächst *bestehende Transkriptionskonventionen* auf, erweitert aber seine Subskriptionszeichen entlang der praktischen Anwendung der Feldpartitur und der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Erfassung und Darstellung durch die Forschenden.

Bestehende Konventionen lassen sich derzeit im Bereich der gesprochenen Sprache finden (*transcript*[33]). Andere konventionelle Notationssysteme lassen sich in der Musiknotation[34] oder der Filmsprache[35] finden *(‚notescript')*. Die

[32] Siehe die Ausführungen zum Vorgang der Linearisierung des Piktoralen MORITZ (2011).

[33] Transkribiert wird im Modus transcript mit den Zeichen der Buchstabenschrift (Lautschrift, alphabetische Schrift…) und den Symbolen entsprechend konventioneller Transkriptionsstandards (vergleiche überblickend DITTMAR 2009). Unterschiede zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache sowie Basisinformationen zu den Standards bei DEPPERMANN (1999); SELTING (1998) in fundierter Weise ausgeführt sind, erscheint eine vertiefende Erörterung an dieser Stelle nicht notwendig. Vergleiche aktuell unter www.ids-mannheim.de

[34] Das Verhältnis der Transkriptionszeichen erklingender Musik zur notationalen Musikschrift ist in weiteren Forschungsarbeiten dabei ähnlich zu differenzieren wie das Verhältnis der gesprochenen Sprache zur alphabetischen Buchstabenschrift. In der Feldpartitur können musikalische Ereignisse mit Textcodes (Musik), mit Symbolen (Glockenzeichen und Achtelnotenmotiv, siehe Symbolbeispiele in Tabelle 1), mit verbaler Um-

Transkription insbesondere visueller Komponenten oder Ausdruckskomponenten eines Videos geht in Prozesse des Interpretierens und Kodierens über, weshalb auch Kodes in der Partitur vergeben werden können *(‚codescript')*.

Entstehende Notationsweisen lassen sich im Bereich der Musikpädagogik etwa in der Auseinandersetzung mit einer Transkription spezifischer Unterrichtshandlungen der Lehrkräfte im Musikunterricht, wie etwa musikalische Zeigehandlungen, Bodyperkussion, rhythmisches Sprechen, Singen etc. vorstellen.

Wie Lesende schlussfolgern können, wird entgegen der Auffassung, das Bild oder das Sprechen liefere im Video die entscheidende Information, allen Codes eines Videos als mögliche Bedeutungsträger in emanzipierter Weise Beachtung geschenkt. Insbesondere der Erfassung weiterer *auditiver Ereignisse* (Musik, Geräusch) sowie der Erfassung von *Prozesskomponenten*, welche bislang kaum Beachtung in der Forschung erhielten, für die musikpädagogische Praxis aufgrund des Unterrichtsgegenstand Musik (Musizieren) aber von besonderem Interesse sind, werden im Zuge des Systems Feldpartitur Rechnung getragen. Hierbei lassen sich je nach zugrundeliegender Forschungsmethodologie unterschiedliche Analyseebenen – formal-strukturelle und interpretativ zugängliche Ebenen – berücksichtigen.

schreibung (Memo/Kommentarfunktion) oder aber, falls erforderlich, durch Notenzeichen transkribiert werden.

[35] Die Filmsprache umfasst ein Setting an Symbolen filmischer Ausdrucksmittel wie etwa der Montage, Kadrage etc.

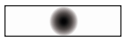
	Kategorienbezeichnung	**Analyseelement (Auswahl zzgl Einzelbeispiel)**	**Beispiel**
Visuelle Daten	Bildkomponenten	Bildgegenstände/Bildkomposition (‚mise en scene')	STIEFEL
		Kadrierung (Rahmung) („nah")	
		Schärfe („unscharf")	
	Bewegungskomponente a	Kamerabewegung (z.B. –fahrt)	
		Kameraeinstellung („Frosch")	
		Montage („harter Schnitt")	
		Zoom („zoom out")	
	Bewegungskomponente b	Objektbewegung („nach oben")	
	Konstellationskomponenten	Raumkonstellation, Personenkonstellation („Vordergrund")	VG
	Nonverbale Kommunikation	Mimik („Blick")	Blick
		Gestik	Zeigen
		Körpersprache (Körperausdruck)	Selbst-präsentation
Auditive Daten	Sprache	Sprechen, Lautäußerungen	*Put my glasses…*
		Postproduktive Unterlegung eines Kommentars	*Während der Kontrolleur….*
		Prosodische und paralinguale Elemente des Sprechens	*„äh, (3 sec), [empörte Lautäußerung]…"*
		Ausdruck der Sprechstimme (Betonung, Sprachmelodie …)	
		Tonhöhe der Sprechstimme	*Linienverlauf*
		Lautstärke der Sprechstimme	
	Musik	Musikproduktion der Abgebildeten	
		Postproduktive Musikunterlegung (Filmmusik, Jingles etc.)	
	Geräusche	Geräusche	(i.V.)
		Geräuschunterlegung	(i.V.)

Tabelle 1: Übersicht über Einzelkomponenten von Videos sowie einigen Symbolbeispielen zur visuellen Darstellung

6 Interpretation einer Feldpartitur

Wesentlich für die Erschließung der videoimmanenten Bedeutung ist, dass weniger die *isolierte* Betrachtung einer *einzelnen* Komponente, als vielmehr die spezifische und dynamisch sich verändernde *Kombination* der sich bewegenden Einzelelemente einer Aufzeichnung bedeutend ist, die im Rahmen eines derartigen Zeit-Raum-Kontinuums das medienspezifisch sinnkonstituierende Moment kommuniziert und auf diese Weise in einer potentiell unendlichen Kombinationsmöglichkeit die *Vielfalt kultureller Lebenswelten* zum Ausdruck bringt.[36] Videodaten sind in diesem Sinne nicht nur als eine Abfolge von Einzelbildern oder als erweiterte Audioaufzeichnungen zu verstehen, sondern sie bilden in ihrem Zusammenwirken komplexe Handlungsprozesse ab. Die mikroprozessualen Aspekte einzelner Konstituenten einer Handlung – etwa Formen der Beschleunigung und/oder Verlangsamung, sowie deren jeweilige Entwicklung im Sinne einer „handelnden Improvisation“ [37] oder eines „Übehandelns“[38] - bedarf zum Zweck der Erforschung jedoch einer differenzierenden Identifikation und Fixation, um überhaupt bewusst reflektier- und erfassbar zu werden.

Auch wenn an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs weder zum Prozess der Dekodierung, der Interpretation der Daten noch der Selektion relevanter Ereignisse eingegangen werden kann, ist dennoch an dieser Stelle festzuhalten: die Rekonstruktion der (ausgewählten) Einzelkomponenten über einer Zeitachse und auch deren Kombination erlaubt umgekehrt Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Bedeutungsebene, die im Rahmen einer qualitativen Erforschung anhand der Videorepräsentation empirisch und nachvollziehbar interpretiert werden kann. Die nunmehr fixierten Zeilen-Transkriptionen in ihrer Übereinanderschichtung ermöglichen auf der Basis der zunehmend sich verdichtenden Partitur der menschlichen Wahrnehmung, was während der Betrachtung des zeitkontinuierlichen Fließens eines Videos mit dem bloßen Auge nicht gelingt: Die Erfassung der Gleichzeitigkeit und der Dauern der ausgewählten Ereignisse im Video ist durch das Betrachten der Partitur erst jetzt unabhängig von deren zeitlichen Flüchtigkeit möglich. Mithilfe der Feldpartitur ist es daher möglich, sowohl die horizontale Analyse (d.h. im Verlauf des Zeitgeschehens) als auch die vertikale Analyse eines Zeitgeschehens (das heißt

[36] Siehe MORITZ (2010b).

[37] Siehe hierzu FIGUEROA-DREHER (2008); KURT (2008); i.e.W. auch REICHERTZ (2009: 291ff.).

[38] MORITZ (2010: 276ff.).

die Betrachtung der gleichzeitigen Komponenten eines Handlungsablaufes) sukzessive entlang des Forschungsprozesses vorzunehmen. Die wechselweise Analyse und/oder der Vergleich der beiden Dimensionen zu- und miteinander[39] führt allmählich zu einer sinnrekonstruierenden „Entschlüsselung" der Zusammenhänge im Sinne einer mikroprozessualen Sequenzanalyse[40] zwischen den elementaren Einzelkomponenten innerhalb einer Gesamthandlung im Sinne des Bild/Videohabitus, welcher wiederum mit sogenannten rasterübergreifenden Kodes (z.B. spezifische Verhaltenspatterns) versehen werden kann. Der permanente Rückbezug auf die originäre Videoaufzeichnung sichert dabei während des zirkulären Forschungsprozesses die Interpretation der Forschenden[41].

7 Praktische Anwendung der Feldpartitur

Für die Musikpädagogische Forschung scheinen interessante Optionen insbesondere für den Themenbereich der Interaktion über den Gegenstand der Musik auf, da dieses häufig explizit nichtsprachliche Kommunizieren[42] bislang empirisch nur marginal Beachtung fand. Während im Bereich der Kommunikation über visuelle Medien einschlägige, auch empirische Forschung vor-

[39] FLECHSIG (1977).

[40] Siehe zur „Begabung zur synthetischen Intuition" PANOFSKY (1987b: 221), zur Kontextualisierung der Sequenz innerhalb der Situation REICHERTZ (2009: 291ff.), zum Verhältnis zwischen Teil und Ganzem auch RAAB (2008: 49ff.).

[41] Diese Überlegungen *implizieren* dabei übrigens in gleicher Weise auch die *verbalen Aktivitäten* der Akteure, die ja oft Teil einer Videoaufnahme sind: auch die Analyse des Sprechens lässt sich innerhalb des Gegenwartsgeschehens sowohl hinsichtlich analoger wie diskursiver Information erfassen. Mithilfe der Partitur werden verbale Explikationen des Akteurs/der Akteure entsprechend den Systemen zur Texttranskription (vergleiche Einzelfallbeispiel im Anhang) transkribiert. Die mit der Sprache einhergehenden ikonologischen Komponenten eines Sprechhabitus, der überwiegend mittels der „musikalischen" Parameter der Sprache (Lautstärke, Stimmfarbe/Timbre, Tonhöhenverlauf sowie Dauer, Dynamik und Agogik und der durch diese Elemente vermittelten Intensität der Sprechaktivität) vermittelt wird, können mikroprozessual und somit für Andere *nachvollziehbar* abgebildet werden (sofern dies erforderlich ist).

[42] Siehe hierzu den Begriff der Kommunikativen Gesamthandlung MORITZ (2010: 21ff.) angelehnt an BIDLO (2006: 104) sowie REICHERTZ (2009).

liegt[43], wurde der Bereich der genuin musikalischen Kommunikation bislang vernachlässigt[44].

In diesem Textabschnitt soll auf drei Anwendungsbeispiele aus dem Bereich der Musikpädagogik verwiesen werden: Zunächst erfolgt ein Verweis auf die Pilotstudie zur Feldpartitur (Dissertation Moritz), anschließend auf die Analyse eines Jugendmusikvideos (TiKToK, Ke$ha) im Rahmen einer interdisziplinären Tagung. Das Video und die Feldpartitur wurden schließlich in einem Musikprojekt als didaktisches Material zum Einsatz gebracht.

7.1 Anwendungsbeispiel Pilotstudie „Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik[45]

Die *Pilotstudie zur Feldpartitur* der Dissertationsstudie MORITZ (2010) wurde erstmals im AMPF-Tagungsband 2007 (MORITZ 2007) vorgestellt. Die Feldpartitur ist das Teilergebnis III der Studie.

Im Zentrum des Interesses stand die fachspezifische Kommunikation zwischen Lehrkräften und SchülerInnen im Klavierunterricht ausgehend vom existenzphilosophischen Phänomen der Begegnung nach Martin BUBER (1923). Die auf insgesamt 312 aufgezeichneten Klavier-Unterrichtsstunden sowie Interviews beruhende Arbeit fokussierte neben der gesprochenen Sprache gerade die nichtsprachlichen Formen der Kommunikation, und erfasste diese „kommunikative Gesamthandlung“ mittels eines heuristischen Rahmenmodells, des so genannten „Dialogischen Kubus“ (Teilergebnis I) (MORITZ 2007: 255; 2010: 113–158). Dieses Modell dient der mikroprozessualen Erfassung der Videodaten mit der Feldpartitur, und ermöglicht die zirkuläre Untersuchung der fachspezifischen, schwer zu greifenden Kommunikationsprozesse zwischen Lehrkräften und deren SchülerInnen. Die Studie mündete in der Ausformulierung der Kernkategorie „Kongruenzfeld“ (Teilergebnis II) durch die Ausformulierung des sogenannten Kongruenzfeldmodelles (MORITZ 2010: 159–352).

[43] PANOFSKY (2006); IMDAHL (1996b); SACHS-HOMBACH et al. (1999); BOEHM (1999).

[44] Siehe GROßMANN (1991), KARBUSICKY (1987), NIEMÖLLER (1980), SUPPAN (1984) und GOODMAN (2007: 88ff.; 171 ff.).

[45] Siehe Abbildung 1.

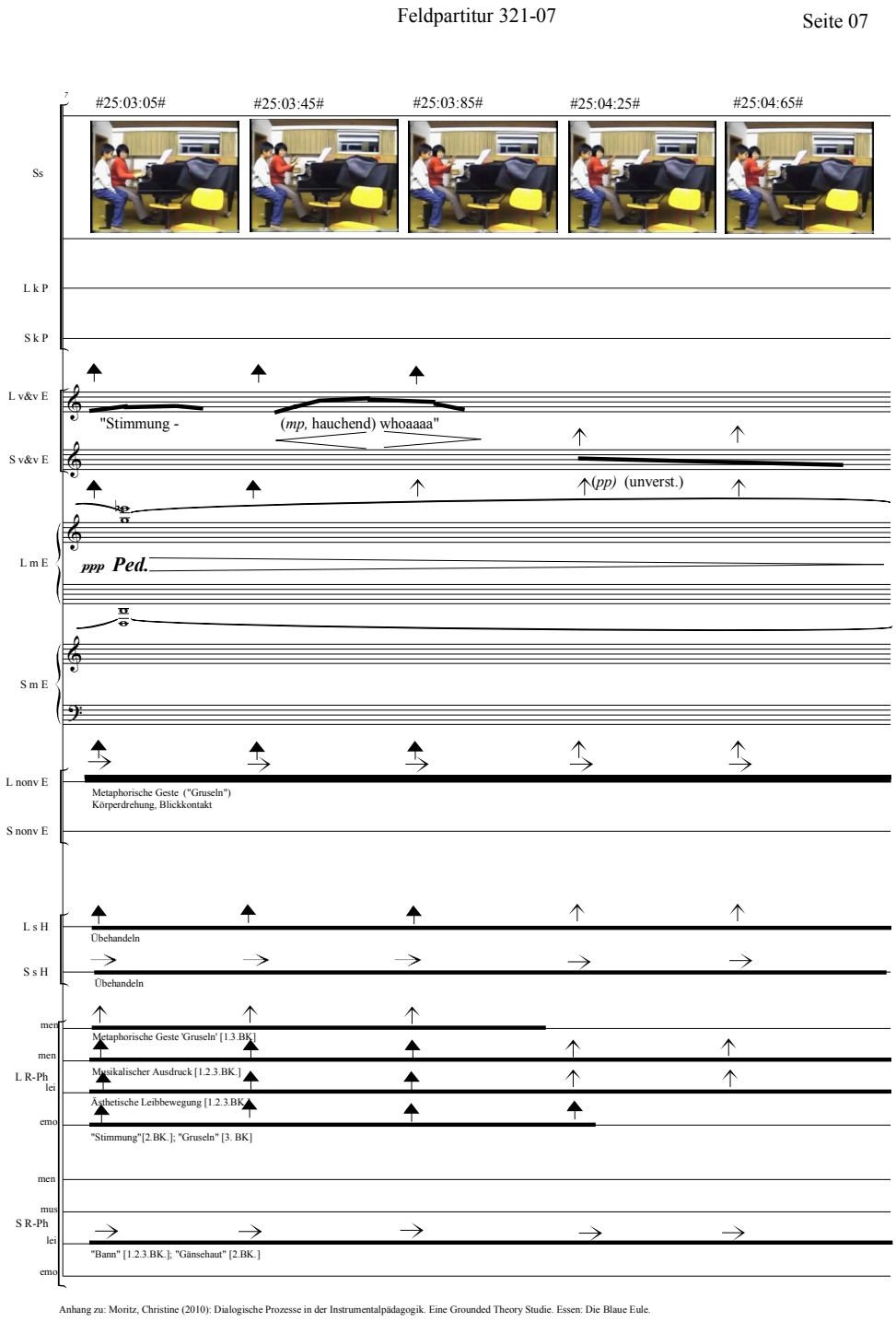


Abbildung 1: Einzelseite aus dem Fallbeispiel „Kriminalfilm? - Horrorfilm“[1].
Die Partitur wurde mit der Software finale erstellt

[46] Die Partituren wurden als Online-Beilage zur Buchpublikation veröffentlicht unter www.feldpartitur.de/Dissertation/.

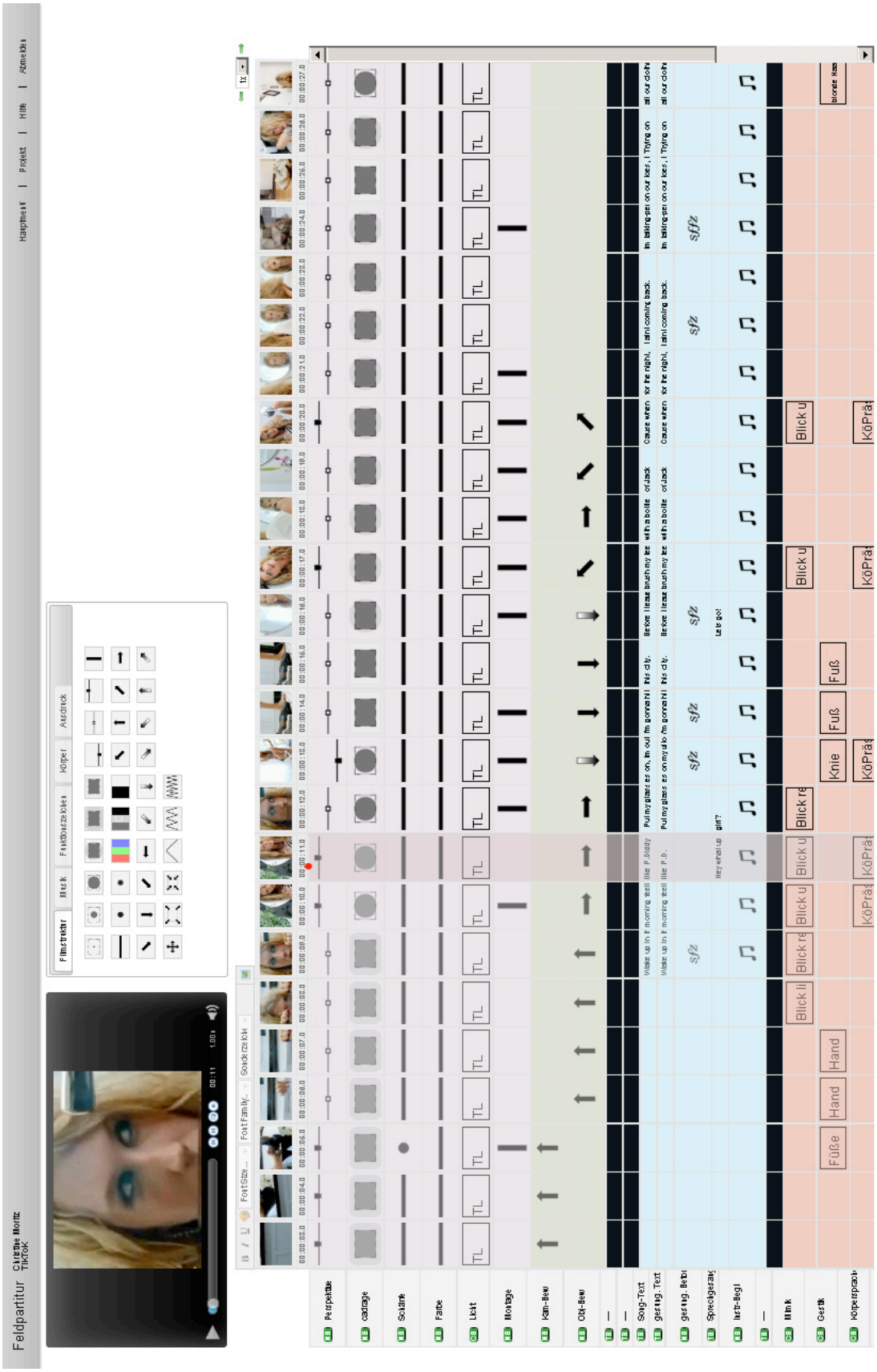


Abbildung 2: Screenshot der Software Feldpartitur basic, Stand April 2011 (Alphaversion).

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse: die Feldpartitur

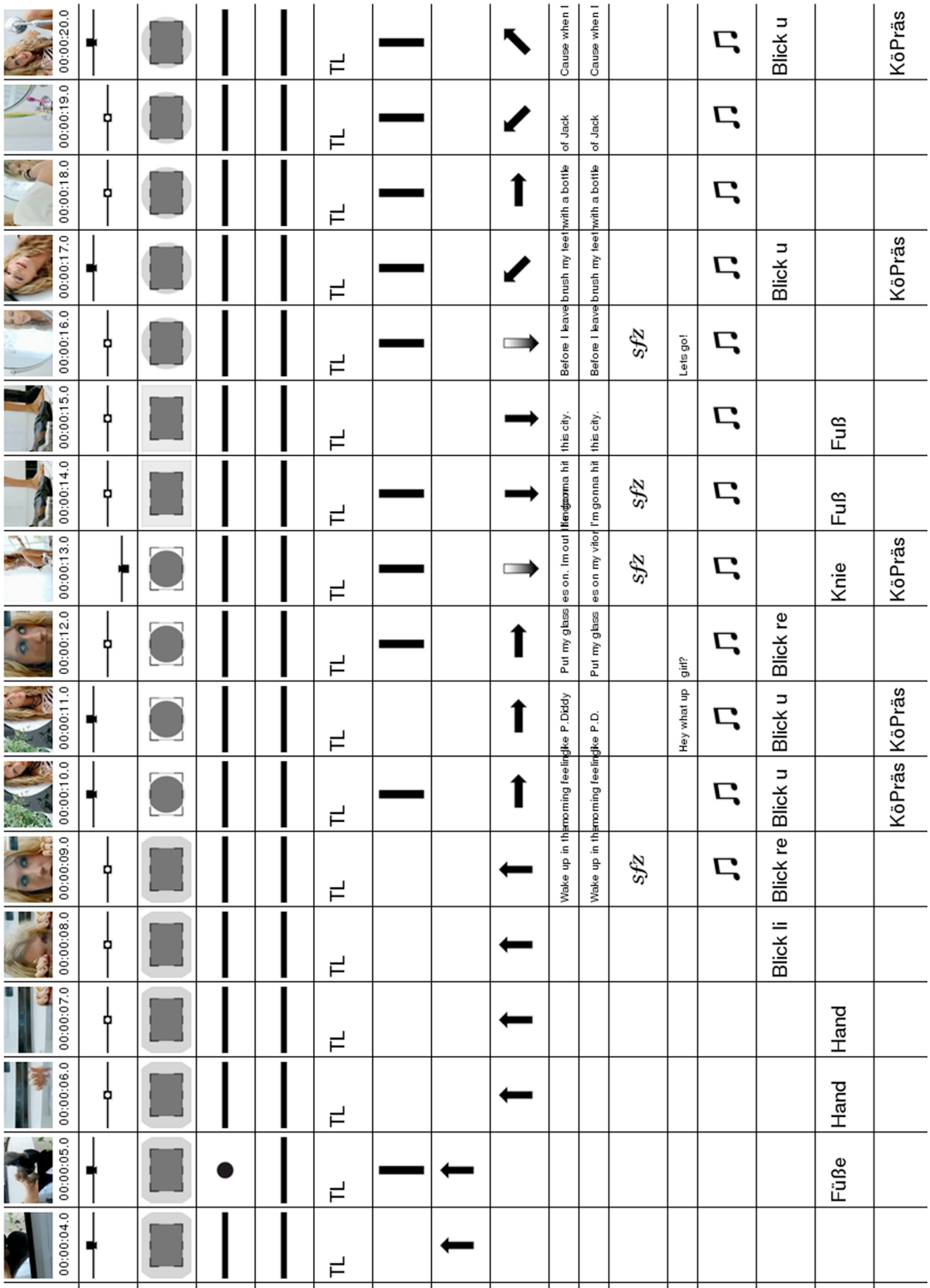


Abbildung 3: Auszug aus der Feldpartitur „TiKToK“.

7.2 Anwendungsbeispiel Musikvideoanalyse TiKToK (Ke$ha)[1]

Eine computerunterstützte Erstellung von Feldpartituren ist seit Juni 2011 mit der Software feldpartitur basic möglich[2]. Die in cloud-computing-technology entwickelte Software ermöglicht die multicodale Transkription von Videodaten, und entlastet darüber hinaus Forschende von videotechnischen Tätigkeiten und der Speicherung der Daten. Die Erstellung von Einzelbildern („stills“) sowie der individuell auf X-(Zeit) wie Y-(Ereignissse)-Achse frei einzustellende Partitur (Anzahl der Zeilen) erfolgen automatisch. Die Software erleichtert durch den integrierten Videoplayer (loop-Funktionen, Zeitraffer/ Zeitlupenfunktion) die detaillierte Beobachtung von Videos. Es können nicht nur Text, sondern auch visuelle Symbole für die Transkription eingesetzt werden. Die Inhalte werden – mit oder ohne Bilddaten – zum Zweck einer Publikation exportiert, oder aber weiteren Auswertungsprozeduren (z.B. EXCEL oder SPSS) unterzogen.Der folgenden Abbildung 3 ist ein Auszug aus dem Projekt „TiKToK“[3] zu entnehmen. Der Film zum Projekt entstammt der Internetsite youtube[4].

Am Ende der Forschungsphase wurde folgendes Transkriptionssschema erreicht: (von oben nach unten) Bilddaten (*mise en scene*), Filmstrukturen (Perspektive, Kadrage, Schärfe, Farbe, Licht [TL=Tageslicht], Schnitt, Objektbewegung: Kamerabewegung, Objektbewegung), der narrative Verlauf des Videos, Musikkomponenten (Liedtext, Betonung Singstimme, Herrenchor Hintergrund, Instrumentalbegleitung) sowie die nonverbale Kommunikation der Hauptdarstellerin Ke$ha (Mimik, Gestik, Körpersprache). Die Auswertung erfolgte qualitativ hinsichtlich einzelner Spuren (etwa geringe Ausprägung der Kategorie Einstellung), sowie dem Zusammenhang einzelner Spuren untereinander (z.B. der Zusammenhang zwischen Bildmotiv und Perspektive). Die Partitur dient als Beleg für anschließende Deutungen. Die Partitur wird dabei durch Zitate aus einer Interpretationsgemeinschaft ergänzt, wodurch ein Deutungsspektrum dargestellt wird.

---

47 Siehe Abbildung 2.

48 Erhältlich unter www.feldpartitur.de

49 Interdisziplinäres Pop-Meeting 2011, Universität Hildesheim. Untersucht wurde auf dieser Tagung das der „Spitzenreiter der Woche der Deutschen Single Charts März 2010“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln, unterschiedlichen, meist soziokulturellen Fragestellungen und mit unterschiedlichen Forschungsmethoden. Eine Buchpublikation befindet sich in Vorbereitung.

50 Verfügbar unter http://www.youtube.com/watch?v=M1D9mCRWwQk. Letzter Zugriff am 8. Mai 2011.

7.3 Anwendungsbeispiel Video-Transkription mit der Feldpartitur im (medien-)pädagogischen Kontext[5]

Zuletzt soll in diesem Textabschnitt auf einen weiteren Anwendungsbereich der Feldpartitur kurz verwiesen werden: Neben dem Zweck der Erforschung von Videomaterial lässt sich die Arbeit *an* der Feldpartitur als didaktisches Mittel („Videos sehen lernen"), die Arbeit *mit* der Feldpartitur als didaktisches Material für den Unterricht zum Einsatz bringen. Die Feinanalyse des Musikvideos erlaubt SchülerInnen[6] eine sukzessive und vor allem systematische Reflexion der filmischen Mittel, welche – an selbem Filmbeispiel wie oben - die Sängerin Ke$ha für die Vermarktung Ihres Produkts zum Einsatz bringt: es erfolgt im Unterrichtsgespräch die Annäherung an spezifische filmstrukturelle Eigenschaften des Videoclips, wie etwa dessen Montageeffekte („Ja, also das ist alles sehr abstrakt, unnatürlich, eine künstliche Situation, das ist so in einem Eintopf zusammengewürfelt […].Computertechnik ist da auch wichtig. Vielleicht auch, modern würd' ich sagen […] Das passt jedenfalls zur modernen Bildtechnik" S, m, 17 J.), dessen videotechnische Sondereffekte („das Zerrbild, das versteh ich nicht" S, m, 12 J.) oder dessen visuellen Ausdrucks („Alles geht ins Extreme, übertrieben, bunt sag ich mal, übersteuert alles." S, m, 17 Jahre). Die SchülerInnen unternehmen Versuche zur Versprachlichung der nichtverbalen Handlungsebene, etwa der performativen Aktivität der Sängerin, und setzen sich selbst hierzu in Beziehung („Dass sie so wenig anhat, und so komisch rumschlängelt (macht eine Bewegung mit dem Oberkörper, lacht), also so was von peinlich" S, m., 12 J.). Im Unterricht erfolgt zunehmend die Erfassung der Erzählebene des Videos („Es geht halt auch um den übertriebenen Flirt, ne, im Film ist das ja ständig das Thema (stöhnt) […] ne, naja, die Blicke und so (lacht) oder eben diese übertriebenen Aussagen, irgendwie ganz komisch." (S, m, 17 J.) - „Das ist in dem ganzen Film naja, das Rumknutschen und so was" (S, m, 13 J.) - „Sie möchte möglichst schnell [von zuhause] wegkommen […] Eltern sind ihr glaub ich ziemlich egal, und dann, äh, ich glaub dann fährt sie zur Disco […] einmal wird's polizeifeindlich finde ich" S, m, 12 J.), und es werden inhärente narrative Brüche erfasst („Ja, die schläft in der Badewanne, dann kommen da diese superhübschen Hände hoch, dann macht sie sich sauber, die ist allerdings schon sauber." S, m, 12 J.). Die SchülerInnen reflektieren das Video und stellen Vermutungen an über dessen

[51] Siehe Abbildung 3.

[52] Befragt wurden in einem Kooperationsprojekt SchülerInnen meiner Klavierklasse einer Waldorfschule. Die Aussagen wurden von mir als Interviewerin ad hoc mitprotokolliert, anschließend von den SchülerInnen redigiert und zur Veröffentlichung freigegeben.

Intention („Ich denke mal, das ist so ein Wunschleben, ne? Party halt, außergewöhnliche Sachen machen, in der Badewanne schlafen, so eine verrückte Welt leben, nur Spaß haben, durchmachen, solche Sachen. Und flirten natürlich.“ S, m, 17 J.)

8 Zusammenfassung des Nutzens der Feldpartitur für Forschende

Diesen Beitrag abschließend möchte ich zusammenfassen, welchen kognitiven Mehrwert die Arbeit mit der Feldpartitur im Vergleich zur textbasierten Transkription eines Videos für Forschende bietet[7]:

Transkription videoimmanenter Strukturen: Visuellen und auditiven Strukturen des Videos kann in ihrer Eigenschaft der Gleichzeitigkeit und Linearität durch die Partiturschreibweise eher Rechnung getragen werden als durch die verbale Umschreibung. Es können in der Partiturschreibweise videoimmanente Strukturen, insbesondere deren vielfältig ineinandergreifende dynamische Entwicklungen erfasst und sichtbar gemacht werden. Weitere Symbolsysteme wie z.B. zu Räumlichkeit oder filmischen Mitteln können in die Feldpartitur ebenso notiert werden wie textuelle Kodes, Icons oder – durch Verlinkung – verbale Memos.

Analyseinstrument: Die Aneignungsaktivität der Forschenden (wahrnehmen, sehen und hören, deuten, interpretieren) wird durch das gegebene Zeit-Raum-Raster der Feldpartitur systematisiert und auf diese Weise unterstützt: Wie in der Musik- und Sprachentwicklung lässt sich die Entwicklung eines analytischen Schrift-Systems dabei als ein kognitiver Sprung zur vormals mündlichen Überlieferung betrachten. Insbesondere explorative Forschungsfragen erfordern zunächst eine latente, dann zunehmende bewusste und schließlich begrifflich fassbare Wahrnehmung der relevanten Ereignisse im vorliegenden Video. Im Forschungsprozess lassen sich der Wechsel zwischen einer (noch vorläufigen) Kodierung und dem erneuten Betrachten der originären Videodatei vorfinden. Auf diese zirkuläre Weise gelingt die zunehmende Prägnanz der Kode- und Kategorienbildung. Die effiziente Visualisierung der Komponenten in einer Partitur auf allen Stufen des Erkenntnisprozesses generiert Erkenntnisse, die durch eine verbale Beschreibung schwerlich zu erreichen sind. Aus diesem Grund wird die Feldpartitur als ein Analyseinstrument für den Forschungsprozess definiert.

[53] Siehe MORITZ (2011a; 2011b).

Untersuchung von Zusammenhängen: Erst auf der Basis der *differenzierten Isolierung* einzelner Komponenten kann ein *Vergleich* der Einzelspuren sowie im Anschluss eine Untersuchung der *Beziehung* der einzelnen Spuren – z.B. deren Korrelation - zueinander untersucht werden. Welche Elemente und welche Beziehungen von Relevanz sind, wird durch die Forschungsfrage und die Zwischenergebnisse bestimmt. Beziehungen zwischen einzelnen Elementen können erneut kodiert und kategorisiert werden (rasterübergreifende Kodes). Die Feldpartitur ermöglicht auf der einen Seite auf diese Weise zum Beispiel die Markierung einer als relevant erachteten Einzelkomponente im Zeitkontinuum des Videos über einer digitalen Zeitleiste. Es sind jedoch auch rasterübergreifende Kodierungen, beispielweise die Kodierung länger andauernder oder versetzt übereinanderliegender Ereignisse in Form wiederkehrender Muster denkbar.

Selektion: Rein technisch liegt keine Begrenzung in der Anzahl übereinanderliegender Spuren vor, dennoch ist angesichts der Überfülle des Materials die Auswahl hinsichtlich relevanter Ereignisse notwendig. Der Aspekt der Selektion betrifft zweitens die Auswahl relevanter Sequenzen („Schlüsselsequenzen“) sowie den Einstellungsgrad der Zeitleiste.

Datenreduktion: Der Aspekt des Kodewechsels (von einem Symbolsystem – Video - in ein zweites - visualisierendes Diagramm) und die damit einhergehende zwar gewünschte Reduktion der Information auf relevante Inhalte muss sich gleichzeitig in reflexiver Weise mit der Frage beschäftigen, welche *Verluste* mit diesem Kodewechsel einhergehen, um diese nachvollziehbar zu reflektieren und zu dokumentieren.

Ergebnisdarstellung: Deskriptiv lässt sich die Feldpartitur – am Ende eines explorativen Forschungsprozesses oder aber, wenn Kodierungskategorien bekannt sind – als ein Darstellungsinstrument verwenden.

Anonymisierung von Bild- und Videodaten: Von besonderer Wichtigkeit ist die Feldpartitur als Darstellungsinstrument insbesondere in Fällen, wo sensible Bild- und/oder Videodaten nicht zur Veröffentlichung freigegeben werden. Diese können durch die „Blindstellfunktion“ während und nach dem Transkriptionsvorgang ausgeblendet werden.

Empirischer Beleg: Die Partitur dient am Ende eines erfolgten Forschungsprozesses als empirischer Beleg. Die Dokumentation der Beobachtungskategorien und Kodeprozesse ermöglicht das Gütekriterium der Nachvollziehbarkeit der Interpretation für Außenstehende.

Publikationsmedium: nicht zuletzt dient die Verschriftung in Form einer Partitur als ein kognitiv effizientes und schriftsprachliches Kommunikationsmedium im Rahmen einer wissenschaftlichen Publikation. Während umfangreiche Partituren vermehrt online oder auf elektronischen Datenträgern der Publikation beigefügt werden, bietet sich der kleinere Ausschnitt einer Partitur eher zur Einbindung in einen laufenden Text an.

LITERATURVERZEICHNIS

BARTHES, R. 1990 [1980]. *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III.* Frankfurt/Main: Matthes und Seitz.

BATESON, G. 1955. *A Theory of Play and Phantasy*.

BÄTSCHMANN, O. 2009. *Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern.* 6., gegenüber der 5. unveränd. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.

BOEHM, G. 1996. Bildbeschreibung. *Über die Grenzen von Bild und Sprache.* in: G. Boehm und H. Pfotenhauer (Hgg.), Beschreibungskunst - Kunstbeschreibung. Die Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart, München 1995. 23-40.

———. 1999. Die Wiederkehr der Bilder. In BOEHM 1999. 11–38.

BOEHM, G. (Hg.). *Was ist ein Bild?* München: Fink 1999.

BOHNSACK, R. 2009. *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode.* Opladen: Budrich (UTB).

BORDWELL, D.; Thompson, K. (Eds.) 2010. *Film art. An introduction.* 9. New York: McGraw-Hill.

BOURDIEU, P. 1993. „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“. In *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation,* edited by Eberhard Berg, Martin Fuchs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 365–374.

BURKARD, M. 2007. „Vermittlung und Aneignung von visuellem Wissen“. In *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*, Barbara Friebertshäuser, Annedore Prengel; Heide von Felden, Burkhard Schäffer. Opladen: Budrich. 61–78.

DEPPERMANN, A. 1999. *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden.* (=Qualitative Sozialforschung, 3). Opladen: Leske + Budrich.

DINKELAKER, J. 2010. „Simultane Sequentialität. Zur Verschränkung von Aktivitätssträngen in Lehr-Lernveranstaltungen und zu ihrer Analyse“. In *Videographie praktizieren – Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, edited by Michael Corsten, Melanie Krug, Christine Moritz. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 91–117.

DITTMAR, N. 2009. *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. (=Qualitative Sozialforschung, 10) 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DOELKER, C. 2001. „Ein Funktionenmodell für Bildtexte“. In *Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter Darstellungsformen*, Klaus Sachs-Hombach. Magdeburg: Scriptum-Verl. (Reihe Bildwissenschaft).

ELSAESSER, T.; HAGENER, M. 2007. *Filmtheorie zur Einführung.* Hamburg: Junius-Verlag.

FAULSTICH, W. 2008. *Grundkurs Filmanalyse.* 2. Aufl. Paderborn: Fink (UTB).

FELLMANN, F. 2003. „Bedeutung als Formproblem - Aspekte einer realistischen Bildsemantik“. In *Vom Realismus der Bilder. Interdisziplinäre Forschungen zur Semantik bildhafter Darstellungsformen,* edited by Klaus Sachs-Hombach, Klaus Rehkämper. Köln: [von Halem] (Reihe Bildwissenschaft, Bd. 2). 17–40.

FIGUEROA-Dreher, S. 2008. „Musikalisches Improvisieren: Die phänomenologische Handlungstheorie auf dem Prüfstand“. In *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen,* edited by Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmeier, Jochen Dreher, Bernt Schnettler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. 389–399.

FLECHSIG, H. 1977. *Studien zu Theorie und Methode musikalischer Analyse.* München: Katzbichler.

GADAMER, H.-G. 1990. *Gesammelte Werke. 1 : Hermeneutik ; 1. Wahrheit und Methode: Grundzüge e. philos. Hermeneutik.* 6. Aufl. (durchges.). Tübingen: Mohr.

GOODMAN, N.; PHILIPPI, B. 2007. *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

GROßMANN, R. 1991. *Musik als Kommunikation. Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen.* Braunschweig: Vieweg.

HAMMEL, L.; WILKE, K.; KNIGGE, J. 2010. *Vernetzt promovieren in der Musikpädagogik.* In: *Diskussion Musikpädagogik, H. 43*. 27–36.

HESS-LÜTTICH, E. 2003. „Multimediale Kommunikation“. In *Semiotik - Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*, edited by Roland Posner, Klaus Robering, Thomas Sebeok. Berlin: de Gruyter. 3487–3503.

HILT, R. 2010. „Am meisten gefällt mit der Wasserfall“. In *Videographie praktizieren, Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, edited by Michael Corsten, Melanie Krug, Christine Moritz. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 211–239.

IMDAHL, M. 1996a. *Gesammelte Schriften.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

———. 1996b. *Giotto, Arenafresken. Ikonographie Ikonologie Ikonik.* München: Fink.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. 2001. *Fundamentals of language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

JOOST, G. 2008. *Bild-Sprache. Die audio-visuelle Rhetorik des Films*. Bielefeld: transcript.

KADE, J. 2003. *Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6,4: 403–618.

KARBUSICKY, V. 1987. „Zeichen und Musik“. In *Zeitschrift für Semiotik*, 9,3/4: 227–249.

KLOEPFER, R. 2003. „Semiotische Aspekte der Filmwissenschaft: Filmsemiotik“. In *Semiotik - Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur,* edited by Roland Posner, Klaus Robering, Thomas Sebeok. Berlin: de Gruyter. 3188–3211.

KNOBLAUCH, H. 2004: *Die Video-Interaktions-Analyse. Methodenwerkstatt.* In Sozialer Sinn, H. 1, S. 123–138. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7571. Letzter Zugriff am 13. April 2010.

KNOBLAUCH, H.; SCHNETTLER, B.; RAAB, J. 2006. *Video analysis: methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis in sociology.* Frankfurt, Main: P. Lang.

KOPIEZ, R. 2004. *Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache.* Hildesheim: Olms.

KRACAUER, S. 1993. *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

KURT, R. 2008. *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven.* Bielefeld: transcript.

———. 2010. „Diener zweier Damen“. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.): *Videographie praktizieren*. VS-Verl. für Sozialwissenschaften Seite 195–208.

LANGER, S. 1984. „Philosophie auf neuem Wege“. *Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst.* Übers. von Ada Löwith. Frankfurt.

MITCHELL, W. J. T.; FRANK, G. 2008. *Bildtheorie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MORITZ, C. 2007. „Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Vorstellung eines Forschungsprojekts“. In *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik,* edited by Schläbitz, Norbert (Hg.). Essen: Die Blaue Eule. 255–286.

———. 2009. *Die Feldpartitur. Ein System zur mikroprozessualen Transkription von Videodaten.* Postersession Berliner Methodentreffen 2009. Online verfügbar unter http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/poster/poster_2009/moritz.pdf. Letzter Zugriff am 21. Mai 2011.

———. 2010a. *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie.* Internetbeigabe: www.feldpartitur.de/Dissertation. Essen: Die Blaue Eule.

———. 2010b. „Die Feldpartitur. Vorstellung eines Systems zur mikroprozessualen Analyse und Darstellung von Videodaten". In V*ideographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, edited by Michael Corsten, Melanie Krug, Christine Moritz. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 163–193.

———. 2011. *Die Feldpartitur. Ein System zur mikroprozessualen Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung.* Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.

NIEMÖLLER, K. W. 1980. *Der sprachhafte Charakter der Musik.* Opladen: Westdeutscher Verlag (Vorträge, 244).

PANOFSKY, E. 1987. „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst". In *Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Problemen,* edited by Ekkehard Kaemmerling. Köln: DuMont. 185–206.

———. 2006. *Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. 1. Aufl. Köln: DuMont.

PFADENHAUER, M. 2001. „Was andere Augen sehen. Perspektive der Rezeption des Techno-Videoclips ‚Sonic Empire'". In *Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur* (=Erlebniswelten, 1)*,* edited by Ronald Hitzler, Michaela Pfadenhauer. Opladen: Leske + Budrich. 235–252.

RAAB, J. 2008. *Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen.* Konstanz: UVK-Verl.-Ges.; UVK Verl.-Ges.

REICHERTZ, J. 2009. *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.

———. 2010. *Die Macht der Worte und der Medien.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

REICHERTZ, Jo; ENGLERT, C. 2010. *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

SACHS-HOMBACH, K. 2003. „Vom Bild zum Film. Zur begrifflichen Analyse wahrnehmungsnaher Kommunikationsformen". In *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch,* edited by Yvonne Ehrenspeck, Burkhard Schäffer. Opladen: Leske + Budrich. 121–134.

SACHS-HOMBACH, K.; REHKÄMPER, K. 1999. *Bildgrammatik*. Magdeburg: Scriptum-Verlag.

SCHNETTLER, B.; RAAB, J. 2008. „Interpretative Visual Analysis Developments, State of the Art and Pending Problems". In *Forum Qualitative Sozialforschung* (FQS), Jg. 9, H. 3. Verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1149. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

SEEL, M. 2008. *Ästhetik des Erscheinens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SELTING, M. 1988. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)". In *Linguistische Berichte*, H. 173: 91–122.

SELTING, M.; AUER, P.; BARTH-WEINGARTEN, D.; BERGMANN, J.; BERGMANN, P.; BIRKNER, K. et al. 2009. „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, H. 10: 353–402. Online verfügbar unter http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

SUPPAN, W. 1984. *Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik.* Mainz: Schott.

TINBERGEN, N. 1955. *Tiere untereinander. Soziales Verhalten bei Tieren.* Berlin; Hamburg: Parey.

Christine Moritz

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Feldpartitur GmbH
Wilhelmstraße 17
D-73230 Kirchheim/Teck

E-Mail: Moritz@feldpartitur.de

CHRISTINE MORITZ

Transcripton of video data over a timeline: the 'Feld-partitur" in Music Educational Research

SUMMARY

This article offers a brief introduction into the system called "Feldpartitur"[1], an innovative development in the field of video data transcription (MORITZ 2009, 2010a, 2011). The growing use of visual devices in practical scientific research is increasingly employed in the various sciences, as it is in music education research. In accordance with the properties of video material as a multicodal system, audiovisual data *components* will be transformed in their *linearity* and in their *simultaneous appearance* by transferring video-information into a two-dimensional coordinate system (GOODMAN and PHILIPPI 2007; JAKOBSON 2002; JOOST 2008; HILT 2010).

As a system for the transliteration of video data the "Feldpartitur" responds to methodological and methodical questions of how to capture audiovisual data within processes of analysis. Due to the lack of capable systems, presently most research methods – guided by the primacy of text within a logo centric scientific establishment - still rely on rather conventional forms of transcription (DITTMAR 2009; SELTING et al. 2009). Sometimes iconographic data will be directly translated into text, which may cause a barely considered change of the coding system, and/or frame grabs (BOHNSACK 2009). This strategy results in a sometimes unreflected change of coding system. At close inspection this process is the result of complex interaction of multiple elemental-structural (aesthetical) information caused by iconographical information on the one hand (objective point of view), and syn(aes)thetical perception on the other hand (subjective point of view), which are constitutive of meaning. The major concern in an empirical acquirement of video material will be the reflection of the researchers' habitus which (in small steps) provides a structured traceability of the level that is constitutive of meaning, in interaction with the respective structural level.

With the "Feldpartitur"-system, video data will no longer need to be transformed into text data. Instead, audiovisual data components will be trans-

[1] This project is kindly supported by a grant of the Federal Ministry of Economics and Technology (11/2010–10/2011).

formed into a two-dimensional coordinate system (GOODMAN and PHILIPPI 2007; JAKOBSON 2002; JOOST 2008; HILT 2010). The reason is, video data contains multiple methods of expression like images, music, spoken language, gestures, mimicry, space, time, rhythm, light etc. Each one has its own particular „language" for analysing and interpreting video data, which result in different character and coding systems and accordingly leads to further symbolic levels (HILT 2010, GOODMANN and PHILIPPI 2007)

The "Feldpartitur" follows existing transcription routines. Presently, it includes several notational subsystems. The first group is constituted by the extensive domain of *transcription of spoken language* ('transcript'). Other *conventional notational systems* are found in music notation (music notes), film-language (film notes, signs and story boards etc.) or even dance notation like Laban Movement Analysis ('notescript'). In particular the transcription of visual or expressional components of a video require the *process of interpretation and coding*. Therefore, the function of coding video data ('codescript') has been added to the score-sheet of the "Feldpartitur".

An *isolated* consideration of single and separate components is less important for the valorisation of video-immanent meaning. Most significant, however, is the specific and dynamically changing *combination* of the moving elements in the film, which are communicating the media-specific and meaning-generating moments in the time-space-continuum thus showing potentially unlimited options of combination and the cultural diversity of living environments (see MORITZ 2010b).

Video data is in this sense no longer seen as a sequence of single images ("stills"), but in its modes of interaction it shows complex processes of activity. For the purpose of research the microprocessual aspects of single components of a process need an identification that is differentiated and fixed, in order to become perceptible, cognizable and empirically ascertainable.

No matter whether in the development of music or the verbal expression thereof, the development of an analytic scriptural system can be seen as a cognitive leap compared to oral tradition. Therefore the "Feldpartitur" is an innovative concept for transcribing audiovisual data in terms of a flexible and research-practical (research) answer to the methodological and methodical problem of capturing audiovisual data in the research process.

JULIA WIENEKE

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten

Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit

1 Auswahl von Forschungsfeld und Forschungsfrage

Innerhalb der letzten zehn Jahre ist von einer wachsenden Zahl außerschulischer Kulturinstitutionen ein Interesse an musikpädagogischer Projektarbeit in der Schule zu verzeichnen.[1] Dabei steht zunehmend die Vermittlung von Musik in kreativen Kompositionsprojekten im Mittelpunkt, bei denen die SchülerInnen selbst nach thematischen oder musikalischen Vorgaben eigene Kompositionen erfinden.[2] Der Begriff „Komposition" für von SchülerInnen geschaffene Werke ist allerdings in der musikpädagogischen Literatur nur selten anzutreffen, es werden vielfach alternative Begriffe wie „Musik erfinden" vorgezogen (HELMS, SCHNEIDER UND WEBER 2005: 57f.; NIMCZIK 1997: 169ff.; SCHMITT 1997: 187ff.; KRAMER 1997: 335ff.; SCHWABE 1992[3]). Der Respekt vor den schöpferischen, kreativen Leistungen „großer" Komponisten[4] und damit eine bewusste, auch begriffliche Abgrenzung der „Meister-Werke" von Schülerprodukten wird auf diese Weise scheinbar sichergestellt.[5] Während man sich im Gefolge der Genieästhetik und eines entsprechenden Kreativitätsbegriffs auf die Leistungen einiger weniger herausragender Persönlichkeiten konzentrieren konnte, so sollte im Musikunterricht des 21. Jahrhunderts allerdings ein demokratischer Ansatz von Bildung verwirklicht werden. Seit GUILFORDS (1968: 77–96) bahnbrechender Rede vor 60 Jahren gewann „Kreativität", die sich hier in Form von produktiver Auseinandersetzung mit musi-

[1] Siehe beispielsweise bei SCHUBERT, BENDZUCK (2005).

[2] Siehe MERTENS (2010). Die Anzahl der Workshops hat sich im Zeitraum von nur zwei Spielzeiten (2003/04 bis 2005/06) mehr als verdoppelt und ist damit die am stärksten wachsende Kategorie musikpädagogischer Veranstaltungen der Orchester.

[3] Bei dem Buch von SCHWABE deutet allerdings der Untertitel „Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene" auf eine etwas anders gerichtete Verwendung des Begriffs „erfinden" hin.

[4] Von Komponistinnen war in diesem Zusammenhang bis vor vierzig Jahren überhaupt nur in Ausnahmefällen die Rede.

[5] In ähnlicher Weise stellt dies ECKARDT für den schillernden Begriff der Improvisation fest (ECKHARDT 1995: 208).

kalischem Material manifestiert, als allen Menschen inhärente Eigenschaft an Relevanz auch für die schulische Allgemeinbildung. Dass dabei keine klaren Grenzen mehr zwischen „Improvisation“ und „Komposition“ gezogen werden können, stellt schon Dahlhaus fest (DAHLHAUS 1979: 15).

In den hier untersuchten Kompositionsprojekten mit SchülerInnen wird von einem „emanzipatorischen Musikverständnis“ (NIMCZIK 1997: 176) ausgegangen, in dem alles Hörbare zum Material werden kann (FRISIUS 1980: 70). Die am Anfang gestellten Kompositionsaufgaben können thematischer (abstrakte Konzepte wie ‚Zeit’ oder ‚Macht’), außermusikalischer (Geschichten, Bilder) oder musikalischer Natur (musikalische Parameter, eine Referenzkomposition als Ausgangsmaterial) sein, die Ergebnisse konventionell, graphisch oder verbal notiert, per Tonaufnahme festgehalten oder auswendig gelernt. Gemeinsam mit außerschulischen ExpertInnen werden die über einen festgelegten Zeitraum erarbeiteten Stücke bewusst und reflektiert gestaltet und zur Aufführung gebracht.

Als Vorbilder der untersuchten Kompositionsprojekte sind vor allen Dingen englische Ensembles wie die LONDON SINFONIETTA zu nennen, die seit den 1980er Jahren vielfältige Formen von Kompositionsworkshops anbieten.[6] Es mag viele Gründe dafür geben, dass ausgerechnet die neue und zeitgenössische Musik bei diesen Vermittlungsangeboten in den Fokus rückt: Gerade für SchülerInnen ohne privaten Instrumentalunterricht scheinen sich hier im praktischen Umgang mit neuen und ungewöhnlichen Spielformen Möglichkeiten für eigene musikalische und kompositorische Erfahrungen zu ergeben, die ihnen im regulären Musikunterricht oft verschlossen bleiben.[7] Es wäre zu vermuten, dass solche Workshops in ihrer Intensität und der Zusammenarbeit zwischen MusikerInnen, KomponistInnen, LehrerInnen und SchülerInnen anderen, nur einmalig stattfindenden, musikalischen Veranstaltungen, wie z.B. Kinderkonzerten, überlegen sind.

Aus der teilnehmenden Beobachtung verschiedener Projekte in Stuttgart, Berlin, München und Bremen heraus und durch die eigene musikpraktische Mitwirkung in Kompositionsprojekten (z.B. „plug-in“ vom Büro für Konzertpädagogik) erwuchsen die Forschungsfragen, die diese Untersuchung prägen:

[6] Siehe zu Lehrermaterialien die Website der LONDON SINFONIETTA (2011).

[7] Einige Beispiele für kreative und experimentelle Zugänge im Musikunterricht sind in der Literaturliste aufgeführt.

- Gibt es besondere Formen von Expertise für die Durchführung von Kompositionsprojekten und wenn ja, welche sind für gelungene Projektarbeit wichtig?
- Welche Prozesse beeinflussen die gemeinsame Arbeit sowohl positiv, als auch negativ?
- Welche Lernziele und Erfahrungen können die TeilnehmerInnen mit den Projekten machen?
- Können über den Vergleich mehrerer Projekttypen Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden, die sich zu aussagekräftigen Modellen verdichten lassen?
- Können diese Modelle eine sinnvolle Ausgangsbasis sein, um Kompositionsprojekte auch quantitativ erfassen zu können?
- Gibt es äußere Strukturen, die gute Projektarbeit sicherstellen oder deren Qualität fördern?

Ein Blick auf die musikpädagogische, empirische Literatur zeigt, dass wissenschaftliche Auseinandersetzungen über die Chancen, Grenzen und Bedingungen von Kompositionsprojekten im deutschsprachigen Raum nur in geringem Umfang vorliegen.[8] Fast alle Arbeiten sind Projektdokumentationen, die sich auf die Darstellung und Beschreibung des Ablaufs beschränken, ohne jedoch daraus Schlüsse für die Qualität von kompositorischer Projektarbeit zu ziehen[9]. Ein erster Versuch der Evaluation und Systematisierung wurde in Deutschland von Peter W. SCHATT mit dem Buch *Unser Faust – meet the composer* vorgenommen (SCHATT 2009). Allerdings ist hier die Aussagekraft u.a. durch die Beschränkung auf ein einziges untersuchtes Projekt noch begrenzt.[10] Der Blick auf die Literatur lässt insofern den Eindruck entstehen, als

[8] Die kompositorischen Produkte von Kindern und Jugendlichen werden in einigen englischsprachigen Studien ins Zentrum gerückt. Dabei wird versucht, Maßstäbe für die Originalität und Kreativität der Werke messbar zu machen (HICKEY und LIPSCOMB 2006; BURNARD 2006) oder die Typen von Aufgabenstellungen durch LehrerInnen (TAFURI 2006) zu systematisieren. Allerdings handelt es sich dabei in der Regel um Komposition als Bestandteil im regulären Unterricht und nicht in Projekten mit außerschulischen Partnern.

[9] Siehe SCHLOHTFELDT (2009); MAST und MILLIKEN (2008); GERMANN (2006); STILLER, WIMMER, SCHNEIDER (2002); SCHNEIDER, BÖSZE, STANGL (2000).

[10] Im englischsprachigen Raum sind regelmäßige Evaluationen von pädagogischen Maßnahmen selbstverständlicher Teil der Bildungskultur. Ein Beispiel für die Evaluation von Kooperationsprojekten (HEDGES 2000) mit verschiedenen Kunstformen ist im Literaturverzeichnis angeführt. Dabei ging es allerdings nicht spezifisch um Kompositionsprojekte.

sei die Qualität von Kompositionsprojekten noch nicht systematisch erfassbar und als könnten keinerlei theoretische Annahmen über die Qualität von Projektarbeit getroffen werden. Die vorliegende Untersuchung soll diese Lücke schließen, musikpädagogische Impulse für die theoretische Auseinandersetzung und Weiterentwicklung von künstlerisch-pädagogischer Projektarbeit in der Schule geben.

Ziel der Forschungsarbeit ist es, Modelle und Kategorien zu entwickeln, die eine systematische Untersuchung von Kompositionsprojekten in der Zukunft erleichtern können. Auch ein Fragebogen zur Erfassung quantitativer Aspekte soll generiert werden, welcher als Instrumentarium für die Offenlegung der Projektstrukturen dienen kann. Unterschiedliche Ausprägungen in der Arbeits- und Herangehensweise sollen aufgedeckt und zugeordnet, sowie die nötigen Kompetenzen der Beteiligten kategorisiert werden. Erfahrungen und mögliche Lernziele in Kompositionsprojekten zu beschreiben ist Absicht der qualitativen Untersuchung. Aber auch problematische Aspekte, die erfolgreicher Projektarbeit hinderlich sein können, sollen erfasst werden. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung pädagogisch-künstlerischer Arbeit in der Schule wäre es wünschenswert, solche Merkmale zu erfassen, zu beschreiben und zu systematisieren, die für die Qualität und das Gelingen von Kompositionsprojekten förderlich sind. Idealerweise sollten Impulse auch in die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen getragen werden, damit in der Ausbildung des künstlerischen und pädagogischen Nachwuchses auf die sich ändernden Bedingungen des Berufsfelds reagiert werden kann.

2 Methodisches Vorgehen und Auswahl der ExpertInnen

Im linearen Forschungsprozess der quantifizierenden Sozialwissenschaften sind die Untersuchungsabläufe konzeptionell, methodisch und empirisch klar voneinander abgegrenzt. Vor Beginn der Studie entwickelte Hypothesen und Theorien werden operationalisiert und auf messbare Vorgänge übertragen.[11] Dahingegen werden bei der hier angestrebten qualitativen Herangehensweise keine vorher entwickelten Theorien und Hypothesen an einem Forschungsgegenstand geprüft, sondern vielmehr ist der zirkuläre und explorative Ansatz vorrangig auf die Generierung von Hypothesen und die Verdichtung von Kategorien zu Modellen ausgerichtet (DIECKMANN 2007: 34). Im Hinblick auf das formulierte Forschungsziel und um einen Vergleich unterschiedlicher Sichtweisen zu ermöglichen, erschien die Befragung von ExpertInnen in leit-

[11] Weiterführend siehe beispielsweise FLICK (2007).

fadengestützten Interviews als besonders geeignete Methode zur Datengewinnung.

Als Interviewtyp wurde das theoriegenerierende ExpertInneninterview (BOGNER, LITTIG und MENZ 2005) ausgewählt. Es ist davon auszugehen, dass die ExpertInnen durch ihre ähnlichen Erfahrungen, Handlungsmaximen und ihr ExpertInnenwissen vergleichbare Aussagen treffen, welche dann eine generalisierende Typenbildung in der Analyse möglich werden lassen (BOGNER, LITTIG und MENZ 2005: 38). Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurden unter anderem folgende Kriterien berücksichtigt: Die Personen sollten über ein großes Maß an eigener Handlungs- bzw. Organisationserfahrung mit Kompositionsprojekten verfügen. Dabei wurde bewusst eine möglichst große Variation im Sampling angestrebt (FLICK 2007: 165), so dass Erfahrungen aus sehr unterschiedlichen Projektformen wie schulischen AGs, Kompositionsklassen, Kleinprojekten und Kooperationsprojekten integriert werden konnten. Um eine breit gestreute Perspektive der Befragten zu erlangen, wurde außerdem darauf geachtet, dass die ExpertInnen in verschiedenen Arbeitsfeldern (MusiklehrerIn, KomponistIn bzw. KompositionspädagogIn, InstrumentalistIn, HochschulprofessorIn) tätig sind. Die Arbeits- und Lebensorte der ExpertInnen erstrecken sich über große Teile der Republik, und es wurde bewusst darauf geachtet, dass sich nicht alle Personen, die Interviewerin eingeschlossen, vor Durchführung der Interviews kannten. So konnte die Gefahr, in den Gesprächen nur lokales Wissen einer geschlossenen Gemeinschaft zu erfahren, verringert werden. Es wurden insgesamt neun Einzelinterviews (jeweils zwei LehrerInnen, KompositionspädagoInnen, MusikerInnen sowie drei Hochschullehrende) von einer Dauer zwischen 75 und 100 Minuten geführt und mit Hilfe eines Minidisc-Rekorders aufgenommen. Außerdem ergab sich die Möglichkeit, ein zusätzliches Gruppeninterview mit sechs MusikvermittlerInnen zu führen, welches die Bandbreite an Aussagen vervollständigte. Abgesehen von dem später anonymisierten Gruppeninterview stimmten alle ExpertInnen einer Namensnennung zu. Nach der Transkription der Interviews wurde die Analyse der gesammelten Daten nach den Prinzipien der Grounded Theory vorgenommen (GLASER und STRAUSS 1967; CORBIN und STRAUSS 1996). Dabei wurden die Ergebnisse im Sinne der kommunikativen Validierung (FLICK 2007: 495) in regelmäßigen Abständen an die ExpertInnen rückgespiegelt und zur Diskussion gestellt.

Unterstützt durch das Programm MAXQDA stand das theoretische Kodieren mit seinen verschiedenen Verfahren als Mittel zur Kategorienbildung im Zentrum. Während des offenen Kodierens wurden alle Interviews auf wesentliche Aspekte hin untersucht, einzelne genannte Begriffe der ExpertInnen

selbst als so genannte In-Vivo-Kodes farblich markiert und zentrale Aussagen in Memos festgehalten. Nachdem dieses Verfahren bei allen Texten zwei Mal durchlaufen wurde, konnten vier zentrale **Kernkategorien** benannt und ihnen die große Zahl an Kodes zugeordnet werden (siehe Abbildung 1). Diese Kategorien werden in den folgenden Abschnitten der Reihe nach vorgestellt.

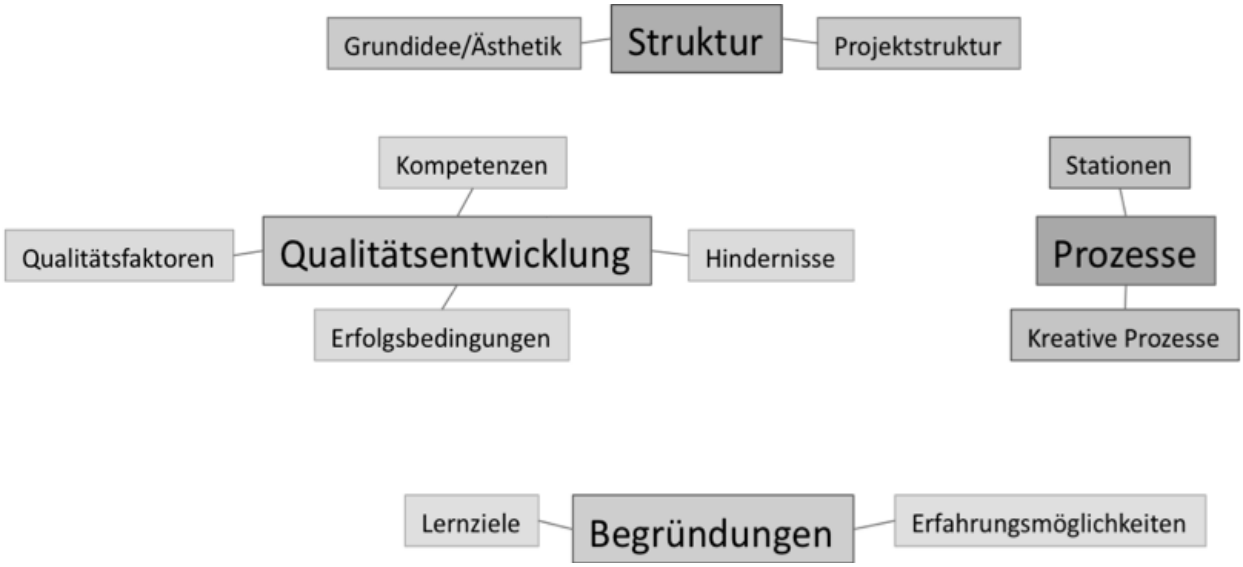


Abbildung 1: Kernkategorien

3.1 Struktur von Projekten

In diese Kernkategorie fallen alle Aussagen, die die Rahmenbedingungen der Kompositionsprojekte betreffen. Außerdem haben viele der ExpertInnen sich zu Grundidee und Motivation für die Initiierung und Durchführung der Projekte geäußert, worauf hier allerdings nicht genauer eingegangen werden kann. Zu Beginn der Interviews wurden die ExpertInnen gebeten, konkret von ihren derzeitigen oder beendeten Projekten zu erzählen. Dabei kamen Aspekte wie die Gruppengröße, Kooperationspartner und Anzahl der Schulbesuche ebenso zur Sprache wie die Finanzierung oder Angaben zur öffentlichen Wirkung. Die Aussagen ließen sich in insgesamt sieben Themenfelder einteilen, von denen *Zeit*, *Finanzen*, *Kooperationen* und *Organisationsstruktur* die vier ersten darstellen.

Die angesetzte *Zeit* für Kompositionsprojekte verteilt sich insgesamt auf Angaben zwischen ein bis drei Doppelstunden mit drei Nennungen, bis hin zu Jahresprojekten mit mehr als 20 Doppelstunden (zwei schulische AGs, Kompositionsklasse, Grundschulprojekt), wobei aber die schulischen Projekte den Schwerpunkt bei einer Projektdauer von zehn Doppelstunden aufweisen. Alle

in den Interviews beschriebenen Projekte, die in Kooperation mit Hochschulen stattfinden, werden ebenfalls mit zehn Doppelstunden angegeben. Diese Länge wird auch bewusst gewählt und argumentativ verteidigt:

> „Da kommt nicht ein Komponist einmal herein und macht was Lustiges mit denen, sondern da muss man zehn Doppelstunden durchhalten mit einem etwas spröden Thema. Das ist ja nicht ohne." (Ursula Brandstätter; B 81)

Hier wird vor der geringen Wirkung einmaliger „Events" gewarnt, umgekehrt werden aber auch zu lange Projektdauern kritisch gesehen:

> „Aber es ist auch aus meiner Erfahrung ganz gut, wenn man nicht einfach wahllos zwanzig oder dreißig Doppelstunden sagt. Es ist schon auch gut, dass die [Stundenzahl] beschränkt ist, damit zielgerichteter gearbeitet wird." (Hans Schneider, Schne 25)

Einige Kompositionsprojekte werden in regelmäßigem Turnus von ein oder zwei Jahren durchgeführt, andere Projekte sind an spezifische Veranstaltungen gekoppelt und finden daher nur in einem bestimmten Jahr statt.

Bei der *Finanzierung* ist zu beachten, dass sechs Projekte von dem bis 2011 geförderten „Netzwerk Neue Musik" der Kulturstiftung des Bundes mit seinen regionalen Partnern profitieren. Diese Absicherung wird von einigen der ExpertInnen als sehr entspannend dargestellt:

> „Im Moment bin ich in der ganz glücklichen Lage, dass die nächsten vier Jahre abgesichert sind." (Silke Egeler-Wittmann, E-W 34)

Andere Förderer sind neben verschiedenen Ministerien und Schulbehörden auch Stiftungen und Festivals, nur in einem Fall wird von den Eltern ein Beitrag von zehn Euro erbeten. Bei der Analyse der Interviews ist auffällig, dass die Finanzierung immer wieder als mühsamer und problematischer Teil der Projektsicherung angesehen wird.

Gerade bei größer angelegten Projekten spielen *Kooperationen* eine wichtige Rolle, nur in vier Fällen wurde überhaupt davon berichtet, ohne Partner zu agieren. Die Bandbreite der Verbindungen reicht von einem einzelnen Festival oder philharmonischen Haus bis hin zu einer Kooperation mit fünf verschiedenen Institutionen. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Systemen bringt fruchtbare Impulse, kann sich aber in der Umsetzung als schwierig erweisen, wenn z.B. Schulen, Universitäten und Festivals mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedingungen in die gemeinsame Arbeit starten.

Die Größe und Anzahl der Partnerschaften hat Auswirkungen für die *Organisationsstruktur*. Gerade für die Nutznießer der Förderprojekte der Kulturstif-

tung des Bundes bedeutet dies, dass organisatorische Bereiche wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, aber auch die Terminkoordination von vorhandenen Sekretariaten und Büros übernommen werden können. Dies benennen einige der ExpertInnen als einen wichtigen Aspekt für das Gelingen der eigentlichen musikalischen Arbeit in der Schule:

> „Jemand, der mir die Pressearbeit abnimmt, dass ich das nicht auch noch alles machen muss. Ich finde das immer sehr angenehm, wenn ich wirklich für die inhaltliche Arbeit zuständig bin und meinetwegen noch einen Ankündigungstext schreibe, aber nicht diese ganze Organisation mit am Hals habe." (Ortrud Kegel, K 54)

Als weitere drei Themenfelder werden in den Gesprächen die Team(bildung), Öffentlichkeit und Metakommunikation genannt.

In den meisten Fällen wird die kompositorische Arbeit in der Gruppe beschrieben als eine *Teamarbeit* aus der zuständigen Lehrkraft und ein oder mehreren „KompositionspädagogInnen[12]". Bei Projekten, die Kooperationen mit Universitäten und Hochschulen eingehen, sind in die Teams auch jeweils Studierende integriert. Zwei Drittel der Projekte aber arbeiten mit lediglich einem/r Kompositionspädagogen/in, der oder die als externer musikalischer „Profi" in die Gruppen kommt. Die Auswahl und Zusammenstellung der KompositionspädagogInnen geschieht in den Projekten auf ganz unterschiedliche Weise. Sie werden zum Teil über Netzwerke auf bestimmte Projekte hingewiesen und können sich selbst bewerben. Nehmen mehrere Klassen mit ihren LehrerInnen und entsprechend mehrere KompositionspädagogInnen teil, können sich nach einem ersten Zusammentreffen diejenigen Personen finden, die sich menschlich sympathisch sind. In einem Fall bestimmt eine Jury im Vorfeld die Zusammensetzung der Teams unter Berücksichtigung ästhetischer Faktoren. Insbesondere die Arbeit im Teamteaching wird an vielen Stellen als positive Herausforderung gesehen:

> „Aber ich bin ein Verfechter der Teamarbeit, denn zwei Leute sehen mehr, drei Leute sehen noch mehr. Vor allem kann man Kleingruppen bilden, man kann viel intensiver betreuen, wenn das Konzept und die Vorstellungen klar sind." (Hans Schneider, Schne 27)

Allerdings wird mehrfach davon berichtet, dass LehrerInnen die Schulstunden nutzen, um andere Arbeiten zu erledigen:

[12] Dieser Begriff umschreibt die besondere Kompetenz, die von MusikerInnen und KomponistInnen spezifisch im Rahmen schulischer Projekte gefragt ist. Sie stellt nicht die Identifikation des Einzelnen als KomponistIn, MusikerIn, ImprovisatorIn etc. in Frage.

> „Ich kann verstehen, wenn die Lehrkraft sich eher im Hintergrund hält, weil das Pensum, was Lehrkräfte heutzutage zu bewältigen haben, eigentlich eine unvorstellbare Anforderung auf ganzer Linie darstellt, so dass sich ruhig auch ab und zu mal rausziehen und den Komponisten das Feld überlassen können." (Burkhard Friedrich, F 100)

Für fast alle ExpertInnen ist eine Präsentation der Ergebnisse in der *Öffentlichkeit* ein Teil der kompositorischen Arbeit:

> „Zum Beispiel hatten wir die Möglichkeit beim Bundespräsidenten – damals bei Herrn Rau – im Schloss Bellevue beim Musikfest für Kinder aufzutreten." (Silke Egeler-Wittmann, E-W 38)

Die Schulöffentlichkeit ist dabei nur ein Zwischenschritt, häufig werden Generalproben in der Aula oder bei Schulkonzerten veranstaltet, in größeren Projekten auch Konzerte, in denen sich mehrere Klassen ihre Ergebnisse gegenseitig präsentieren. Oft kommen Auftritte bei großen Festivals wie der MaerzMusik oder dem Dialoge-Festival zu Stande.

Ein letzter Aspekt, der in den Rahmenbedingungen und Projektstrukturen angelegt ist, ist die *Metakommunikation*. Während in der Mehrzahl an Einzelprojekten und kleineren Kooperationen entweder gar keine Reflexion stattfindet oder lediglich von informellem Austausch der Teammitglieder untereinander gesprochen wird, sind bei größeren Kooperationen und mehreren teilnehmenden Schulklassen zu verschiedenen Zeitpunkten gemeinsame Treffen vorgesehen.

> „Es gibt innerhalb des Prozesses immer wieder gemeinsame Stationen, die wir Zwischenreflexionen nennen, es gibt eine Schlussauswertung. Das heißt, es gibt immer wieder Kommunikationssituationen, wo wir uns gemeinsam über die Erfahrungen austauschen." (Ursula Brandstätter, B 16)

In den Projekten unter Beteiligung der Universitäten bzw. Hochschulen sind außerdem bereits vor Beginn der eigentlichen Arbeit ein oder mehrere Treffen bis hin zu einer Länge von vier Tagen zur didaktischen Vorbereitung eingebaut. Musiker-, Lehrer- oder Elternworkshops werden in einigen Fällen ebenfalls im Vorfeld durchgeführt, wobei die letzteren beiden eher als Informationsveranstaltungen konzipiert sind:

> „Und wir haben meistens vorher einen Lehrerworkshop gemacht, um die Lehrer ein bisschen drauf einzustimmen, was passieren wird. Da haben wir einfach genau dieselben praktischen Übungen gemacht, damit sie sich das ungefähr vorstellen können." (Ortrud Kegel, K 18)

Alle genannten Aspekte zusammen bilden ein Strukturmodell der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Kompositionsprojekten dokumentiert (siehe Abbildung 2). Daraus ist ein Fragebogen mit derzeit 30 Fragen entstanden, mit dem die Eckpunkte der Themenfelder erfasst werden können.

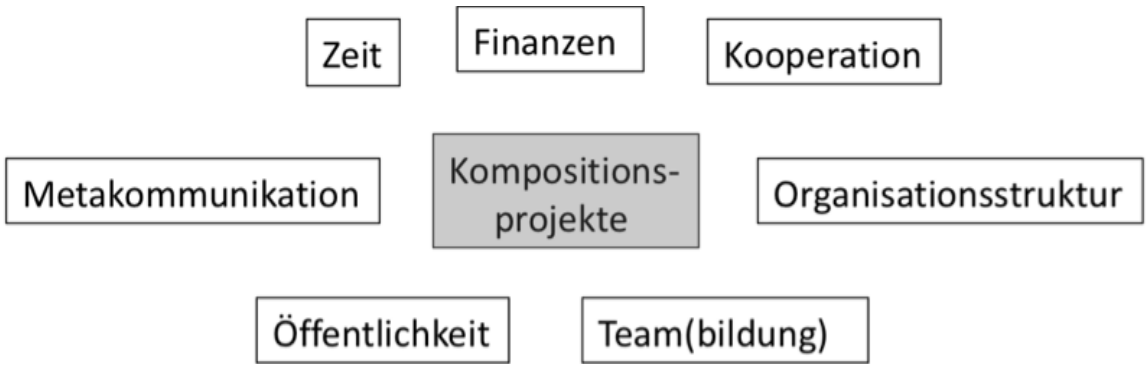


Abbildung 2: Strukturmodell Rahmenbedingungen

3.2 Prozesse in Kompositionsprojekten: Stationen

Bei der Analyse der Prozesse wurde ein Schwerpunkt auf die Bereiche gelegt, die sich aus den Forschungsfragen ergaben: Lässt sich aus den entsprechenden Interviewpassagen ein Modell über Stationen im Verlauf von Kompositionsprojekten erstellen? Können die ExpertInnen genauer benennen, wie kreative Prozesse bei der Arbeit mit den SchülerInnen angeregt und unterstützt werden können? Hier soll aus Platzgründen lediglich ein Einblick in die Ergebnisse auf die erste Frage gegeben werden.

An vielen Stellen der Interviews wurden große Überschneidungen in den zeitlichen Abläufen deutlich, selbst wenn die Projektformen teilweise große Variationen aufwiesen (z.B. die Kompositionsklasse, in der nur Einzelunterricht erteilt wird oder außerschulische Projekte, die im Gruppeninterview erwähnt wurden). Daher konnte aus dem Vergleich heraus ein Modell der Stationen in Kompositionsprojekten (Abbildung 3) erstellt werden, welches sich in drei große Phasen gliedern ließ:

a) die Phase der Projektentwicklung
b) die Phase der Projektrealisierung
c) die Phase des Projektabschlusses

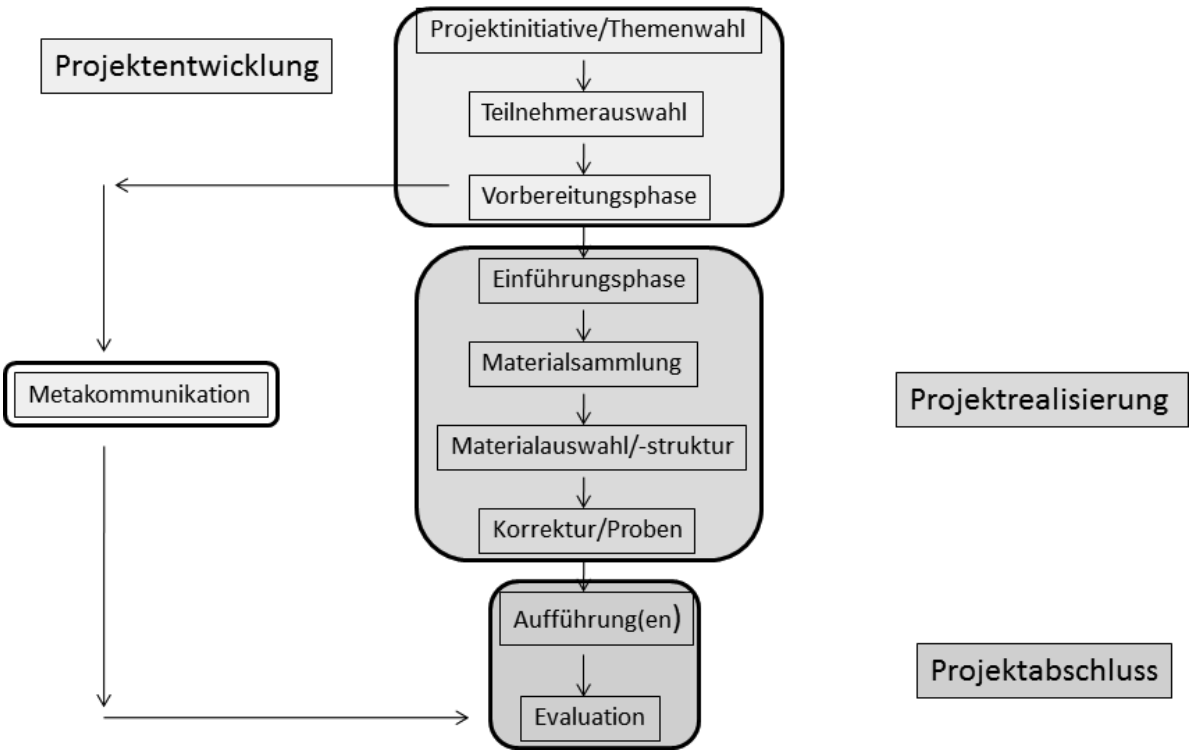


Abbildung 3: Modell der Stationen

Gerade bei Einzelprojekten oder kleineren Initiativen fiel auf, dass einzelne Teilbereiche, zumeist der Projektentwicklungsphase, ausgelassen wurden. So ist zum Beispiel bei Projekten mit nur einem/r Kompositionspädagogen/in und einer bereits feststehenden Lerngruppe keine weitere Teilnehmerauswahl nötig. Auch die Vorbereitungsphase fällt bei Kleinprojekten eher in die private Zuständigkeit und Evaluationen fehlen hier in der Regel ebenfalls.

a) Projektentwicklung: In dieser ersten Phase der Projekte ließen sich Projektinitiative und Themenwahl, Teilnehmerauswahl, Vorbereitungsphase und Metakommunikation[13] aus den ExpertInnenaussagen als wesentliche Bausteine verdichten. Die Projektinitiative wurde durch positive Erfahrungen mit Vorgängerprojekten oder Hospitationen bei bestehenden Initiativen angeregt, bei den kleineren Projekten sind besonders persönliche Impulse entscheidend. In

[13] In der Darstellung der Projektentwicklungsphase kommt es zu kleineren Überschneidungen mit einzelnen oben bereits vorgestellten Aspekten der Rahmenbedingungen, so z.B. im wiederauftauchenden Begriff der Metakommunikation oder in der Projektinitiative und Teilnehmerauswahl. Dies ist dem unterschiedlichen Blickwinkel der beiden Kernkategorien geschuldet: Während das Modell der Rahmenbedingungen strukturelle Momente bei der Durchführung erfasst, interessiert für das Modell der Stationen ihr zeitlicher und inhaltlicher Zusammenhang.

einigen Fällen werden die ExpertInnen durch die Kooperationspartner auf die Angebote aufmerksam gemacht.

> „Ganz im Vorfeld gibt es meistens eine Institution, die gerne so ein Schulprojekt haben möchte. Die wendet sich an einen Zwischenträger, bei uns das Büro für Konzertpädagogik. Das fragt dann herum, wer das machen möchte. Dann überlegt man sich zu dem Konzert in der Philharmonie irgendwie ein Thema, zu dem man mit den Kindern arbeiten kann.“ (Ortrud Kegel, K 40)

Die Themenwahl geschieht überwiegend durch bereits vorgegebene Themen von Festivals und Wettbewerben oder, wie Ortrud Kegel es benennt, durch die Werkauswahl eines Referenzkonzertes. Die meisten ExpertInnen begrüßen die thematische Eingrenzung im Vorfeld, da die Arbeit mit den SchülerInnen auf diese Weise zielgerichteter von Statten gehen kann.

> „Ich bin froh, wenn die Konzerte, zu denen wir eingeladen werden, die Anlässe oder die Wettbewerbe, die ausgeschrieben sind, musikimmanente Themen vorgeben.“ (Matthias Handschick, H 8)

Das Zitat von Ortrud Kegel beschreibt zusätzlich einen gängigen Weg der Teilnehmerauswahl. Häufig werden die MusikerInnen und KomponistInnen, die in den Projekten als KompositionspädagogInnen arbeiten, von Institutionen angesprochen. Persönliche Empfehlungen und Kontakte mit Zwischenträgern, wie einem Landesmusikrat, sind ebenfalls genannte Quellen. Um Schulklassen zu gewinnen gibt es verschiedene Strategien, die von der regelmäßigen Arbeit mit einer einzelnen Klassenstufe einer bestimmten Schule vor Ort bis hin zur Ausschreibung in Schulamtsblättern und Flyern reichen. In einigen Fällen müssen sich die Schulen um eine Teilnahme am Projekt bewerben.

In die *Vorbereitungsphase* der Projekte fällt neben dem ersten Kennenlernen aller Beteiligten und der Zusammenstellung der jeweiligen Teams auch die entsprechende inhaltliche Aufarbeitung des vorgegebenen (musikalischen) Themas durch die KompositionspädagogInnen. In den unterschiedlich intensiv angelegten Vorbereitungstreffen sollen gemeinsame musikalische Aktionen auf die kompositorische Arbeit vorbereiten, teilweise wird hier explizit an einer didaktischen Basis des Projekts gearbeitet.

> „Wir machen das unter der Voraussetzung, dass wir von Seiten der Hochschule, das heißt ein Kollege und ich, in Verbindung mit der Projektleiterin in gemeinsamer Verantwortung ein für alle Lehrenden verbindliches didaktisches Seminar im Voraus machen und eine gemeinsame didaktische Basis versuchen herzustellen.“ (Peter W. Schatt, Sch 18)

Aus den Vorbereitungstreffen heraus sind bei den größeren Kooperationsprojekten unter Beteiligung von Hochschulen und Universitäten bereits die begleitenden Zeitpunkte für *Metakommunikation* angelegt. Sie werden an mehreren Zeitpunkten in die Projektrealisierungsphase eingebaut und ermöglichen eine fortwährende Reflexion der eigenen Arbeit sowie den Austausch mit anderen Partnern. Diese Veranstaltungen werden in der Regel begleitet von Hochschullehrenden sowie den künstlerischen LeiterInnen. In einigen Fällen finden auch zusätzliche Hospitationen im Unterricht statt, die eine noch direktere Rückmeldung erlauben.

b) Projektrealisierung: In der eigentlichen Arbeit mit den SchülerInnen konnten bei einem sorgfältigen Vergleich der ExpertInnenaussagen die Stationen *Einführungsphase, Materialsammlung, Materialauswahl/-struktur und Korrektur/Proben* herausgearbeitet werden. Dabei ist zu betonen, dass sich vor allem die Bereiche Materialsammlung/-struktur und Korrektur/Proben häufig überlappen und sich eine klare Unterteilung zwar zur modellhaften Darstellung eignet, aber nicht immer der Arbeitswirklichkeit entspricht.

Die *Einführungsphase* gilt der Vorstellung der KompositionspädagogInnen als Partner sowie einer ersten Begegnung mit Thema oder musikalischem Inhalt. Spielerisch angeleitet durch die musikalischen „Profis“ finden Kennenlern-Prozesse statt, z.B. in Form von thematisch geeigneten Warm-ups und Kompositionsspielen mit der ganzen Gruppe.

Die *Materialsammlungsphase* beginnt laut Aussagen meist durch eine konkrete, zumeist musikalische Fragestellung oder durch Kompositionsübungen und findet in vielen Fällen in kleineren Schülergruppen statt. Die KompositionspädagogInnen sind in dieser Phase hauptsächlich als ImpulsgeberInnen tätig, wollen die Kreativität der SchülerInnen anregen.

> „Und dann fängt die Experimentierphase an. […] Da geht es nur darum gute Inputs zu geben und gut zu steuern.“ (Hans Schneider, Schne 29)

Mehrfach wird angesprochen, dass hierbei eine Begrenzung des Materials eine wichtige Basis für die kreative Entfaltung ist.

> „Die Kreativität wird zunächst stärker angeregt, wenn die Wahlmöglichkeiten nicht unendlich sind. Beschränkungen der Wahlmöglichkeiten, wenn ich eben nicht sage: ‚Es ist egal, was für ein Instrument ihr verwendet.‘ Oder wenn man zum Beispiel mal nur mit Papier experimentiert oder so. Ich glaube, dass das für die Anfangsphase wichtig ist.“ (Ursula Brandstätter, B 99)

Die eigentliche Materialsammlung wird in den Interviews überwiegend als kreative Eigenleistung der SchülerInnen angesehen. Viele Aussagen der ExpertInnen in Bezug auf die Unterstützung kreativer Prozesse beziehen sich dementsprechend auf diese Phase der kompositorischen Arbeit.

Im dritten Schritt, der *Materialauswahl/-struktur*, werden die zusammengetragenen Materialien auf ihre Eignung für die musikalisch-kompositorische Umsetzung hin geprüft und strukturiert. Je nach Alter und Kenntnisstand können auch die SchülerInnen aktiv an der Konzeption beteiligt werden, allerdings wird vielerorts der federführende Anteil der KompositionspädagogInnen bei diesem Prozess betont. Einige ExpertInnen beschreiben an dieser Stellen ein spiralförmiges Arbeiten: Material wird ausgewählt, danach wieder neues Material durch eine weitergehende Fragestellung gesammelt und die Ergebnisse dann wieder auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht und ausgewählt.

In der letzten Phase wird die entstandene Komposition weiteren *Korrekturen* unterzogen, und *Proben* sichern die Abläufe für die öffentliche Präsentation. Hier können außerdem schon erste Durchläufe vor anderen Klassen oder Generalproben im Umfeld der eigenen Schulöffentlichkeit angesetzt werden.

c) Projektabschluss: Die musikalisch-kompositorischen Ergebnisse werden an einem öffentlichen Ort außerhalb der Schule zur *Aufführung* gebracht. Bei denjenigen Projekten, die konkret zu einer bestimmten Komposition oder einem/r Komponisten/in arbeiten (den so genannten ‚Response-Projekten'), findet zudem meist eine Begegnung mit dem Referenzwerk im Konzert und/oder der Person des/r Komponisten/in selbst statt. Nach den Aufführungen beschreiben einige ExpertInnen noch eine anschließende Phase der *Evaluation*. Diese wird innerhalb der Teams formell oder informell durchgeführt, oft wird zusätzlich ein Feedback von SchülerInnen eingeholt, sei es nun in einem gemeinsamen Gespräch, oder in Form von Briefen der SchülerInnen.

> „Wichtig finde ich, dass das Team, das in einer Schule arbeitet, nach der Aufführung noch einmal in die Schule geht, wenn das vorbei ist und darüber reflektiert: Was ist gut gelaufen? Was war spannend für die Kinder? Damit sie selber auch sozusagen ein Feedback holen von den Kindern, aber auch den Kindern ein Feedback geben." (Hans Schneider, Schne 83)

3.3 Begründungen für Kompositionsprojekte

Die Antworten der ExpertInnen auf Lernziele und Erfahrungsmöglichkeiten aller Beteiligten in den Kompositionsprojekten zeichneten sich durch ihre Vielschichtigkeit und große Bandbreite aus. Daher kann hier nur auf einige zentrale Bereiche eingegangen werden. Sicherlich sind die meisten Nennungen auf die SchülerInnen als zentrale Personen der Projekte bezogen, doch auch für alle anderen Teammitglieder scheinen sich in der gemeinsamen musikalischen Arbeit Erlebnisse zu ergeben. Eine Einordnung der Interviewpassagen konnte in zwei Komplexe vorgenommen werden: die nicht-musikspezifischen Erfahrungen und die musikalischen Lernziele.

a) Nicht-musikspezifische Erfahrungen: Dieser Bereich lässt sich in vier Themenfelder unterteilen. Das erste umfasst diejenigen Möglichkeiten, die sich dem *Individuum* eröffnen. Hier ist vor allem eine große Anzahl an übereinstimmenden Aussagen auffällig, die für die SchülerInnen eine Stärkung des Selbstbewusstseins und eine Persönlichkeitsbildung im Projektverlauf annehmen. Ein zweiter Bereich betrifft solche Aspekte, die in der Interaktion begründet sind. Auch in dem Erlebnis der Projektmethode als Arbeitsform liegen wesentliche Erfahrungsräume, besonders für die LehrerInnen. Lediglich in Bezug auf die SchülerInnen genannt wird die Erfahrung mit einem „Werk", einem Produkt, welches sie selbstständig hergestellt haben und mit dem sie sich identifizieren.

b) Lernziele: Die von den ExpertInnen erwarteten musikalischen Lernziele der SchülerInnen nehmen den größten Raum in den Antworten ein. So wird schwerpunktmäßig angenommen, dass sie grundsätzliche Wahrnehmungs-Erfahrungen machen können, die weit über den regulären Unterricht hinausgehen. An vielen Stellen wird in den Interviews außerdem von „Ästhetik" und „ästhetischen Erfahrungen" gesprochen, wobei hier noch zu klären bleibt, ob die dahinter stehenden Konzepte eine endgültige Übernahme dieses Begriffes zulassen. Immerhin mag das folgende Zitat ein Beispiel geben für die Erfahrungsebene, die hier angesprochen wird:

> „Erfolg auf der Seite der Schülerinnen und Schüler, meine ich, ist dann gegeben, wenn sie über dieses Projekt musikalische Erfahrungen gemacht haben, die Spuren hinterlassen haben." (Ursula Brandstätter, B 38)

LehrerInnen können im Bereich der Didaktik der zeitgenössischen Musik durch die Begegnung mit den professionellen MusikerInnen und KomponistInnen dazulernen. Für alle Beteiligten ergeben sich aus den Kompositionsprojekten solche Lernziele, die mit der Produktion von Musik, also dem aktiven Musizieren, und dem Musik Verstehen zusammenhängen.

> „Ich würde das nennen: Musik verstehen. Das heißt also, sich in angemessener Weise über Musik äußern zu können. Verbale Kompetenz gehört natürlich auch dazu, dass man sich auch in angemessener Weise über Musik verständigen kann.“ (Peter W. Schatt, Sch 134)

3.4.1 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Kompetenzen

Um Aussagen über die förderlichen Qualitätsfaktoren für Kompositionsprojekte treffen zu können, wurden die ExpertInnen zu weiteren Faktoren befragt. So wurden in den Gesprächen nötige Kompetenzen besonders der KompositionspädagogInnen (a) herausgehoben, Kompetenzen der LehrerInnen (b) und solche, die das ganze Team (c) betreffen, da sie die Arbeit mit den SchülerInnen positiv beeinflussen.

a) KompositionspädagogInnen: Die große Anzahl an Nennungen von Kompetenzen betraf zunächst den didaktisch-methodischen Bereich. Hier wurde insbesondere auf die Rolle der außerschulischen Teammitglieder im Prozess hingewiesen. Sie wird von einigen ExpertInnen dergestalt beschrieben, „dass die Teamer gewissermaßen als Moderatoren oder als Berater da sind“(Peter W. Schatt, Sch 106). Wichtig erscheint außerdem, dass die KomponistInnen und MusikerInnen sich immer darüber bewusst sind, dass die SchülerInnen in den Projekten im Mittelpunkt stehen:

> „Ich finde wichtig, dass man, wenn man als Lehrer in so eine Situation geht, ganz klar vor Augen hat, für wen man hier eigentlich steht. Nämlich für die Schüler. Und nicht für sich selbst.“ (Gruppeninterview, P4K 455/457)

Interessanterweise wird aber ebenso davor gewarnt, als KomponistIn oder MusikerIn zu viel Pädagogik in die Projekte hineinzutragen.

Der zweite Themenbereich stellte die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen, die bei KompositionspädagogInnen erwünscht sind, in den Mittelpunkt:

> „Dass da eine künstlerische Kompetenz da ist, das setze ich voraus, sonst würde ich ihn nicht als Künstler oder Komponisten holen.“ (Matthias Handschick, H 16)

Ein Verständnis für aktuelle Strömungen zeitgenössischer Musik, ihrer Materialien und Techniken wird als „Sachkompetenz“ vorausgesetzt:

> „Sachkompetenz ist sehr schwierig: Die [KompositionspädagogInnen] müssten einen Reflexionshintergrund über Neue Musik mitbringen, der auf dem aktuellen Stand des Denkens über Neue Musik ist.“ (Peter W. Schatt, Sch 106)

Während bei der Materialsammlung gute kompositorische Aufgabenstellungen erwartet werden, sind in den späteren Stationen der Auswahl und Struktur, sowie bei Proben und Aufführung ebenfalls die spezifischen Kompetenzen von professionellen MusikerInnen und KomponistInnen gefordert:

> „Was ich als meine Fähigkeit, wenn ich sie benennen sollte, ansehen würde, wäre: die künstlerische Kompetenz zu besitzen, das, was die SchülerInnen mir an Ideen bringen, mit möglichst kleinen Eingriffen noch weiter zu verbessern oder manchmal sogar erst überhaupt gut machen.“ (Matthias Handschick, H 70)

Die Qualitätsansprüche an die SchülerInnen sollten dabei nicht zu weit reduziert werden, finden einige der befragten ExpertInnen:

> „Wenn ich als Komponist ein Konzert mache, dann bin ich da unglaublich präzise und professionell. Und genauso präzise und professionell bin ich auch in so einer Klasse.“ (Gruppeninterview, P4K 301)

Der letzte Bereich bezieht sich auf persönliche Kompetenzen der KompositionspädagogInnen. Besonderes Augenmerk wird hier auf eine große Offenheit gegenüber den SchülerInnen und ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten gelegt:

> „Was ich erwarte von Komponistinnen und Komponisten, die kommen, ist zunächst einmal, dass sie eine grundsätzliche Offenheit und eine grundsätzliche Neugier mitbringen.“ (Ursula Brandstätter, B 22)

Entsprechend der oft forschend-entdeckenden Vorgehensweise im Unterricht wird immer wieder betont, dass die KompositionspädagogInnen ein großes Maß an Flexibilität benötigen, um sich jeweils auf die Situation einzustellen: „Und er muss die innere Freiheit besitzen auch Dinge so zuzulassen, wie sie kommen und dann flexibel darauf zu reagieren.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 26)

b) LehrerInnen: Erwartungsgemäß beziehen sich die Interviewpassagen zu Kompetenzen der LehrerInnen mehrheitlich auf ihre *pädagogisch-professionellen* Fähigkeiten, ihr „Handwerkszeug“:

> „Andererseits finde ich, dass man diese ganzen pädagogischen Tricks erst mal nicht braucht, weil man sie auf die Lehrer abwälzen kann.“ (Ortrud Kegel, K 46)

Andererseits sollten LehrerInnen auch bereit sein, im Rahmen solcher kreativen Projekte loszulassen:

> „Das ist vielleicht auch ein bisschen eine Lehrerkrankheit, eine – wie nennt man das so schön – déformation professionell, dass man schon vorne steht und die Fäden zieht. Das gehört ja auch dazu, das müssen wir ja auch können. Aber man muss bereit sein, die Fäden einfach mal loszulassen.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 78/80)

c) Team: Erst im Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzen in den Teams ergeben sich dann die Vorteile der Projektarbeit:

> „Es ist bei dem Projekt, wie wir es machen, ja total wichtig, dass die Komponisten Kompetenzen mitbringen, und die Lehrer und die Studenten. Und das sind jeweils total unterschiedliche Kompetenzen und alle braucht es. Und diese Mischung – dadurch wird es natürlich personalintensiv und teuer, ist schon klar – aber es ist genau diese Mischung der unterschiedlichen Kompetenzen, die das erfolgreich macht.“ (Ursula Brandstätter, B 193)

Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass auch die Teamleitung bei größeren Projekten einige Aufgaben mit sich bringt, beispielsweise die Teambildung zu steuern oder bei Schwierigkeiten zu vermitteln. Projektmanagementmethoden zu beherrschen kann sich ebenso als Gewinn für die Durchführung größerer Kooperationsprojekte herausstellen.

3.4.2 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Hindernisse

Um Hinweise darauf zu bekommen, wie Projekte möglichst sinnvoll strukturiert und mit Inhalten gefüllt werden sollten, war ein wesentlicher Bestandteil, die im Feld tätigen ExpertInnen auch nach schwierigen Situationen und Problemen zu befragen. Die Antworten konnten hier in vier Themenfelder unterteilt werden: Probleme, die Individuen oder Gruppen von Individuen betreffen (a), Schwierigkeiten musikalisch-ästhetischer Art (b), Probleme der Didaktik (c) und Probleme, die aus Rahmenbedingungen (d) erwachsen.

a) Individuum: Hier werden beispielsweise ungünstige Teamkonstellationen angesprochen, aber auch solche Hindernisse benannt, die spezifisch einer Personengruppe der Projektarbeit zugeordnet werden können. Auf Seiten der SchülerInnen stellen nach Meinung aller ExpertInnen disziplinarische Schwierigkeiten eine große Hürde des Gelingens dar:

> „Zum Beispiel gibt es ja immer die Situation, dass man so eine Radauklasse vor sich hat. Wir waren damit anfangs sehr überfordert, weil wir in der Arbeit mit der Kompositionsklasse immer nur mit einem Kind zu tun haben." (Astrid Schmeling, Schme 52)

Es wird zusätzlich auf spezifische Klassenkonstellationen hingewiesen, die zum Teil letztendlich dazu führen können, dass die KompositionspädagogInnen als Personen abgelehnt oder in ihrer Arbeit nicht akzeptiert werden. Letztere wiederum behindern die kreative Entfaltung der SchülerInnen, wenn sie sich zu autoritär mit ihren eigenen Vorstellungen durchzusetzen versuchen.

> „Es gibt viele Musiker, die dann ein eigenes Instrumentarium mitbringen, und dann ist im Prinzip schon klar, was man damit machen muss oder machen kann oder worauf das hinausläuft." (Matthias Handschick, H 22)

Außerdem wird von einigen ExpertInnen die Vermutung geäußert, viele KomponistInnen hätten selbst eher negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit, was ihre Einstellung und ihre Erwartungen an die Projekte beeinflusse. In Bezug auf die LehrerInnen wird neben der großen Mehrbelastung vor allen Dingen davon berichtet, dass Projekte regelrecht boykottiert werden, einerseits durch Abwesenheit, andererseits auch durch bewusst kontraproduktives Verhalten.

> „Ich hab es nicht oft, aber ich habe es – immerhin nur zweimal – in vielen Jahren mit Lehrern zu tun gehabt, die richtig kontraproduktiv waren, aber so richtig massiv kontraproduktiv." (Gruppeninterview, P2K 252)

b) Musikalisch-Ästhetisch: Die KompositionspädagogInnen laufen bei der Arbeit mit den SchülerInnen Gefahr, sich in den Projekten zu sehr selbst verwirklichen zu wollen.

> „Wir sehen immer wieder, dass die Komponisten denken, sie könnten jetzt hier eine eigene Komposition mit den Schülern verwirklichen. Oder dass die Komponisten gar ihre eigene Komposition spielen und nicht, dass die Komponisten die Schüler zum Komponieren anleiten und pädagogisch tätig sind." (Burkhard Friedrich, F 74)

Eine mangelnde Ausbildung der LehrerInnen im Bereich zeitgenössischer Musik wird an einigen Stellen angesprochen. Vor allem in der Grundschule wird Musikunterricht bekanntermaßen überwiegend als Neigungsunterricht erteilt, was auch in den Projekten negativ auffällt. Die konventionellen ästhetischen Vorlieben (Charts und Popmusik) sowie das schnelle Verfallen in „Ausdrucksclichés“[14] sind die am Häufigsten genannten Hindernisse für die Kompositionsprojekte auf Seiten der SchülerInnen.

> „Natürlich ist diese Situation immer wieder passiert, dass die Schüler mit der Musik, mit der sie vertraut waren, kamen und sagten, in diesem Bereich wollen wir arbeiten.“ (Peter W. Schatt, Sch 118)

c) Didaktik: Besonders im Teamteaching wirkt sich negativ aus, wenn die Rollen im Unterricht nicht immer klar abgesprochen sind und die Unterrichtenden sich „ins Wort fallen“, da dies zu Verwirrung bei den SchülerInnen führen kann. Das vielleicht größte Hindernis für die KompositionspädagogInnen stellt wohl ihre fehlende pädagogische und didaktische Ausbildung und Vorbereitung auf ihre Aufgabe in der Schule dar:

> „Die wenigsten Komponisten arbeiten im Vermittlungssektor oder haben ein pädagogisches Know-how, was die Vermittlung ihrer eigenen Musik und überhaupt Neuer Musik anbelangt.“ (Burkhard Friedrich, F 36)

Umgekehrt wird den LehrerInnen bescheinigt, häufig mit den offenen Lernsituationen in den Projekten überfordert zu sein und zu sehr auf bestimmte Lernziele, Unterrichtsphasen und Ergebnisse fixiert zu sein.

d) Rahmenbedingungen: Die Probleme, die sich in diesem letzten Themenfeld aus Sicht der ExpertInnen ergeben können, lassen sich unterschiedlichen Komplexen zuweisen. In der Kooperation vieler Institutionen erschweren die voneinander ganz verschiedenen Systeme und Funktionsweisen die Zusammenarbeit bedeutend:

> „Und das sind drei Systeme, die nicht gut zueinander passen, das muss man auch so sehen. Könnte man jetzt noch detailliert erläutern, was da alles nicht passt, und die Folge ist, dass es organisatorisch extrem schwierig miteinander zu verknüpfen ist.“ (Ursula Brandstätter, B 28)

[14] So bezeichnet von Matthias Handschick.

Eine Nachhaltigkeit der Projektarbeit wird bei einmaliger Durchführung gerade von den in der Projektpraxis tätigen MusikerInnen und KomponistInnen eher kritisch betrachtet:

> „Das Problem bei diesen Kompositionsprojekten ist, dass sie keine Nachhaltigkeit haben. Da gibt es ein Projekt, dann ist es vorbei und die Kinder fanden es toll, und dann wird es nicht wieder stattfinden." (Ortrud Kegel, K 85)

Die *Finanzierung* ist bei vielen der Befragten der Komplex, in dem die meisten Hindernisse für das Gelingen gesehen und beschrieben werden. Fast alle berichten von der mühsamen Akquise von Fördermitteln aus unterschiedlichen Töpfen, die jedes Jahr wiederholt werden muss. Diejenigen, die in der musikalischen oder pädagogischen Praxis tätig sind, sind hier zudem oft überfordert, da sie weder gelernt haben, solche Anträge zu stellen, noch ihnen die Zeit dafür bleibt. In einzelnen Fällen verzögern sich Zahlungen wesentlich oder gerät die Organisation im Zeitaufwand umfangreicher als die eigentliche kompositorische Arbeit. Besonders interessant ist, dass eine angemessene Bezahlung bei zwei ExpertInnen vollkommen unabhängig voneinander in direkten Zusammenhang mit der Qualität der musikalischen Arbeit gestellt wird:

> „Das ist mir jetzt eigentlich doch noch sehr wichtig zu betonen, dass eine hinreichende Finanzierung der beteiligten Personen ein ganz wesentlicher Faktor ist für die Qualität. Denn wenn ich die Komponisten nicht ordentlich bezahle, werden die nicht verlässlich die zehn Doppelstunden mit hohem Engagement machen, sondern dann werden sie irgendwann mal anfangen und es so ein bisschen laufenlassen." (Ursula Brandstätter, B 57)

Die auffällig parallele Aussage im Gruppeninterview lautet:

> „Ich habe selber wieder den Fehler gemacht, 75€ [zu nehmen], das geht nicht, das mache ich nie wieder. Da leidet sofort die Qualität drunter, weil man sofort anfängt zu lavieren. Und zu gucken, wie kann man das so organisieren, dass es schön nah beieinander ist, das es ökonomisch wird. Das ist ganz schlecht." (Gruppeninterview, P3MM 469)

Überfüllte Lehrpläne, die zudem der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts nur einen kleinen Stellenwert einräumen, sind Probleme, die dem Komplex *Schule* zugeordnet werden können. In einigen der Gespräche wird die oft unzureichende Raumsituation bei Projektarbeiten kritisiert. Die Räume sind oft viel zu klein und nicht für Bewegungsarbeit ausgelegt, oder das Wegräumen von Tischen und Stühlen zu jeder neuen Stunde nimmt zu viel Zeit in Anspruch

und behindert die kreative Arbeit. Wenn die Gruppengröße zu groß ist – teilweise wird von 36 bis 44 SchülerInnen berichtet – können viele der Aufgaben und Spiele nicht mehr sinnvoll durchgeführt werden.

Der Faktor *Zeit* ist in der Organisation von Kooperationsprojekten oft problematisch, sind beispielsweise Ferien oft nicht mit der vorlesungsfreien Zeit kompatibel, und auch lang im Voraus geplante Tourneen der MusikerInnen können nicht verlegt werden. Zu große Abstände zwischen den Besuchen können den Erfolg des Projektes erschweren aber auch die insgesamt angesetzte Zahl der eigentlichen Stunden in den Schulklassen wird von vielen ExpertInnen als zu gering angesehen: „Man könnte viel bessere Ergebnisse haben, wenn man länger proben kann“. (Ortrud Kegel, K 44)

Für die *Hochschulen und Universitäten* wird ein Nachholbedarf besonders bei der Integration des Faches Kompositionspädagogik gesehen:

> „Ich denke mal, dass der Apparat Hochschule, dass die Institution Hochschule, nicht nur in Hamburg, sondern eigentlich überall, da ein bisschen hinter dem Zahn der Zeit hinterher hinkt. Dieser Begriff Musikvermittlung ist ja nun eigentlich schon sehr etabliert, sei es in der Konzertpädagogik, auf Festivals oder auch im internationalen Spektrum.[…] Und es wird eigentlich höchste Zeit, dass es dieses Fach auch an den Hochschulen gibt. Da gibt es aber offenbar, was diesen Fortschritt oder diese Notwendigkeit anbelangt, einfach noch Nachholbedarf.“ (Burkhard Friedrich, F 42)

3.4.3 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Erfolgsbedingungen

a) Rahmenbedingungen: Neben den Schwierigkeiten in Projekten wurden die ExpertInnen auch gebeten, aus ihrer Sicht Kriterien für den Erfolg zu nennen. Nach der Kodierung ließ sich zunächst erkennen, dass sich ein Teil der hier genannten Aspekte ebenfalls anhand der sieben oben vorgestellten Faktoren der Rahmenbedingungen ordnen ließen. Nicht nur die eigentliche Arbeit selbst also wird als entscheidend wahrgenommen, sondern auch das, was „hinter der Bühne liegt“, wie es im Gruppeninterview geäußert wird. Zeit ist auch hier eine wichtige Größe, denn Projekte sollten eine angemessene, aber begrenzte Länge haben, die bei ca. zehn Doppelstunden angesetzt wird. Von vielen ExpertInnen wird eine Arbeit im Block vorgezogen, zumindest aber werden schon Abstände zwischen den Schulbesuchen von zwei Wochen als zu lang angegeben, da die Gefahr besteht, immer wieder von vorne beginnen zu müssen. Eine Begrenzung auf Schulstunden à 45 Minuten wird kritisch gesehen:

> „Man braucht Zeit, und das ist das Schwierigste. Am besten natürlich so viel Zeit, dass man mal über dieses normale Unterrichtsskelett hinaus arbeiten kann, also nicht die 45 Minuten, wo der Gong dann alles unterbricht." (Silke Egeler-Wittmann, E-W 30)

Eine ausreichende *Finanzierung* wird genannt und im Gruppeninterview bei 200€ pro Schulbesuch angesetzt. Besonders nachhaltig kann dann gearbeitet werden, wenn eine dauerhafte finanzielle Absicherung besteht, wie in einigen Fällen derzeit durch die Förderung im Netzwerk Neue Musik.

Auch auf der Ebene der Kooperationen sollte eine langfristige Arbeit angestrebt werden, da daraus Impulse für entstehende Festivals oder Zusammenarbeiten in neu entwickelten Projekten erwachsen können:

> „Und dort kamen dann […] die Leute mal an einen Tisch, von denen er wusste, dass sie so eine Arbeit machen. Das war eigentlich wie so eine Initialzündung, die Geburtsstunde von tollen Projekten und Zusammenarbeiten." (Silke Egeler-Wittmann, E-W 94)

Eine gute Organisationsstruktur wird immer wieder genannt, wenn es um erfolgreiche Projekte geht. So können sich die Teams dann besser auf ihre Kernaufgabe im Unterricht konzentrieren, wenn sie nicht verpflichtet sind, Administratives zu erledigen. Wenn die Institution „Schule" dabei durch eine gute Infrastruktur (geeignete Räume und flexible Zeiten), aber auch durch ein „Rücken frei halten" (Silke Egeler-Wittmann, E-W 34) die Arbeit der Gruppen unterstützt, wird dies in den Interviews sehr positiv bemerkt.

> „Wichtig finde ich, […] dass in den Schulen garantiert ist, dass der Musikunterricht auch stattfinden kann. Dass Räume zur Verfügung stehen, dass möglicherweise eben auch tatsächlich Raum gegeben wird für Projekttage." (Peter W. Schatt, Sch 108)

Die Teambildung ist für eine gute spätere Zusammenarbeit entscheidend und wird in fast allen Interviews zur Sprache gebracht.

> „Ein gut funktionierendes Team, das ist, glaube ich, etwas ganz Zentrales. Alle, die mit dieser Gruppe oder mit einer Gruppe arbeiten, müssen sich gut absprechen." (Hans Schneider, Schne 37)

Dabei ist zusätzlich wichtig, dass die späteren Rollen geklärt und Aufgaben, wie z.B. eine Weiterführung der Arbeit in den dazwischen liegenden Stunden, klar benannt werden. Aber auch das Zwischenmenschliche wird als wichtig für gelungene Kommunikation und damit erfolgreiche Projekte gesehen. So antwortet Astrid Schmeling auf die Frage nach Bedingungen für erfolgreiche Projekte: „Wie man miteinander zurechtkommt, was man vorher nie weiß." (Schme 62) Bei dieser Aussage wird allerdings auch deutlich, dass gerade die

Teamzusammenarbeit nicht immer im Vorfeld abgeschätzt werden kann. Diese Einschätzung wird auch von anderen ExpertInnen unterstützt, wenn sie berichten, dass selbst die Zusammenarbeit mit vorher ausgesuchten PartnerInnen sich im Verlauf noch völlig anders entwickeln kann, als zunächst angenommen. Trotzdem kann man davon ausgehen, dass zumindest ein Kennen lernen der Teampartner untereinander oder gar eine Wahl der Partner vor Beginn der Arbeit in den Schülergruppen hier hilfreich und konfliktvermeidend wirken kann.

Alle ExpertInnen nennen die (außerschulische) Öffentlichkeit als zentralen Faktor für erfolgreiche Projekte. Sich an anderen Orten als der Schule und anderen Menschen mit einem eigenen Produkt präsentieren zu können, ist für die SchülerInnen ein entscheidender Motivationsfaktor bei den Kompositionsprojekten. Bei Matthias Handschick wird noch zusätzlich die Teilnahme an Wettbewerben angesprochen:

> „Was für die Schüler wichtig ist, oder was immer viel Motivation bringt, sind Erfolge bei Wettbewerben, wenn man dann verreisen kann, eingeladen wird zu Preisträgerkonzerten oder irgendwelche Urkunden mitbringen kann." (Handschick, H 4)

Metakommunikation vor, während und nach den Projekten sichern immer wieder die Klarheit über die Rollenverteilung und Aufgaben und werden daher als sehr entscheidend für den Erfolg angesehen. Dabei sollte vor Beginn der schulischen Arbeit ein „inhaltliches Anliegen" (Peter W. Schatt) und eine didaktische Basis gemeinsam entwickelt und kommuniziert werden. Vor- und Nachbereitungen jeder Stunde sichern eine kontinuierliche Qualität der Projektstunden, und die gemeinsame Reflexion bietet immer wieder Gelegenheiten, Schwierigkeiten anzusprechen und das weitere Vorgehen gemeinsam zu planen. In den größeren Kooperationsprojekten wird darüber hinaus aber auch immer von Zwischenreflexionen berichtet, in denen nicht nur einzelne Stunden reflektiert, sondern auch größere Zusammenhänge aus einer gewissen Distanz und auch mit außen stehenden Personen diskutiert werden können.

b) Erfolg im Verlauf der Projektstationen (prozessbezogen):

Die Aussagen der InterviewpartnerInnen in Bezug auf erfolgreiche Projektarbeit ließen sich in einem zweiten Schritt auch in Bezug auf die Verläufe vorsichtig entlang der modellhaft entwickelten Stationen kategorisieren. So wird für die Einführungsphase vor allen Dingen eine „Initialzündung" (Hans Schneider) und ein guter Einstieg als wesentlich genannt. In der Materialsammlungsphase stehen gute Inputs auf den Gruppen angemessenen Niveaus

im Zentrum der Aussagen. Hier ist also eine gute und gezielte Aufgabenstellung, eine mögliche Vorauswahl von Themen oder Instrumenten durch die ExpertInnen gefragt. Die Materialstruktur und -auswahl wird dann als besonders erfolgreich beschrieben, wenn es in den Gruppen einzelne SchülerInnen gibt, die durch besonders kreative Ideen zum Gelingen der kompositorischen Arbeit beitragen.

> „Entscheidend ist, wenn es wirklich gut wird, dass in der Klasse ein paar Kinder sind, die kreatives Potenzial mitbringen.“ (Bernhard Rissmann, R 70)

In der Probenphase sollten gerade die Teammitglieder die SchülerInnen immer wieder ermutigen, sich nicht zu schnell mit der Qualität der eigenen Arbeit zufrieden zu geben. Nach Abschluss des Projektes sollte eine gemeinsame Reflexion stehen, denn:

> „wenn das Ganze darüber hinaus dann auch noch abhängig von der Altersstufe reflektiert wird – das heißt, wenn die Schüler dann darüber hinaus auch in der Lage sind, das, was sie getan haben, sprachlich zu reflektieren – dann ist das noch einmal ein ganz wichtiger Aspekt von einem erfolgreichen Kompositionsprojekt.“ (Ursula Brandstätter, B 113)

4 Zusammenfassung der bisherigen Auswertungsergebnisse

Bei der Analyse der ExpertInneninterviews konnten zunächst vier Kernkategorien (siehe Abb. 1) herausgearbeitet werden, entlang derer sich die Aussagen der ExpertInnen einsortieren ließen. Dabei handelt es sich um Struktur und Prozesse der Projekte, ihre Begründungen und Hinweise der ExpertInnen zur Qualitätsentwicklung.

Bei der genaueren Untersuchung der Aussagen zur Projektstruktur konnten sieben Faktoren in einem Strukturmodell (siehe Abb.2) herausgearbeitet werden, die entscheidend sind für den Aufbau von solchen Kompositionsprojekten, wie sie hier untersucht wurden: Zeit, Finanzen, Kooperationen, Organisationsstruktur, Team(bildung), Öffentlichkeit und Metakommunikation. Ein zweites Modell beschreibt die Abläufe oder Stationen im zeitlichen Gesamtrahmen, die sich in Projektentwicklung (Projektinitiative/Themenwahl, Teilnehmerauswahl, Projektvorbereitung und Metakommunikation), Projektrealisierung (Einführungsphase, Materialsammlung, Materialauswahl/-struktur und Korrektur/Proben) und den Projektabschluss (Aufführung, Evaluation) gliedern (siehe Abbildung 3). Für die verschiedenen Faktoren der beiden Modelle

konnten anhand der Aussagen wesentliche konstituierende Merkmale aufgezeigt werden, die sich in Zukunft auch für weitere Kompositionsprojekte flächendeckend quantitativ feststellen lassen. Auf eine Darstellung der Analyse der Aussagen über die Förderung kreativer Prozesse und damit einer stärker didaktisch orientierten Perspektive musste im Rahmen dieses Aufsatzes aus Platzgründen verzichtet werden, dies wird aber an anderer Stelle geschehen.

Als Begründungen für Kompositionsprojekte wurden neben nicht-musikspezifischen Erfahrungen vor allem musikalische Lernziele (Wahrnehmung und Ästhetik, zeitgenössische Musik und Produktion) in den Interviewaussagen angegeben.

Für die Qualitätsentwicklung der Projekte wurden zunächst die nötigen Kompetenzen der Teammitglieder erfragt und analysiert. Dabei konnten besonders die für KompositionspädagogInnen nötigen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (didaktisch-methodisch, musikalisch-ästhetisch und persönlichkeitsbezogen) festgestellt werden, während bei LehrerInnen besonders auf ihre professionalisierten Kenntnisse im didaktisch-methodischen Bereich hingewiesen wurde. Die Hindernisse für ein Projektgelingen werden von den ExpertInnen entlang ähnlicher Faktoren gesehen (musikalisch-ästhetisch, persönlich); zusätzlich konnten aber solche Probleme aufgezeigt werden, die aus schlechten Rahmenbedingungen erwachsen. Die in den Interviews genannten Erfolgskriterien wurden zunächst entsprechend dem Strukturmodell den sieben dort analysierten Faktoren zugeordnet. Zusätzlich ergab sich eine Anordnung entlang der Stationen des Prozessmodells.

5 Qualitätsfaktoren in Kompositionsprojekten

Die Ergebnisse der Interviewanalyse zu den vier Kernkategorien lassen sich zuletzt zu Aussagen über Qualitätsmerkmale und -faktoren in Kompositionsprojekten zusammenführen. Die Hinweise, die sich auf diese Art ergeben, können einerseits direkt in die Praxis zurückgespiegelt werden, erlauben aber andererseits auch eine weitere wissenschaftliche Begleitung und Aufarbeitung von Projekten mit außerschulischen KompositionspädagogInnen.

Da gute Rahmenbedingungen in allen Interviews als zentral für das Gelingen der Projektarbeit angesehen werden, liegt hier ein erster Schwerpunkt der Qualitätsmerkmale.

- Eine angemessene und langfristig angelegte finanzielle Förderung erleichtert die zeitaufwändige Planung und Durchführung der Projekte und kann nachhaltige Kooperationen ermöglichen.
- Die Entlastung der pädagogisch-musikalisch arbeitenden Teams von administrativen Aufgaben gibt ihnen mehr Spielraum für ihre Kernaufgabe in der Gestaltung der Projektarbeit.
- Eine sorgfältige Planung und inhaltliche Klärung in der Entwicklungsphase kann spätere Probleme in den Teams verhindern.
- Die Teilnahme kann für unterschiedliche SchülerInnen aus allen Schulformen und Schulstufen möglich sein. Eventuelle Ausschreibungen sollten diesen Faktor berücksichtigen.
- Der zeitliche Rahmen für die konkrete Arbeit in den Schulen sollte nicht unter acht Doppelstunden liegen. Als ideal hat sich eine Länge zwischen zehn und zwanzig Doppelstunden erwiesen.
- Der Teambildung sollte bei größeren Projekten genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Denkbar sind Auftaktveranstaltungen, in denen sich die Beteiligten kennen lernen können und sich dann selbstständig für die Zusammenarbeit in Teams finden. Auch eine sinnvolle Zusammensetzung nach gemeinsamen Kriterien durch eine Kommission oder Jury ist aber möglich. Eine Teambildung nach rein organisatorischen Maßstäben kann zu Problemen führen.
- Verbindliche Metakommunikation bietet immer wieder eine Plattform für Austausch und Reflexion. Die Aufgabenverteilung und das Rollenverständnis in den Teams sollten zu verschiedenen Zeitpunkten in den Projekten thematisiert werden, um Konflikten vorzubeugen. Der kollegiale Austausch kann zum Auslöser für Folgeprojekte und eine Weiterführung der Themen im Musikunterricht werden.
- Supervisionen stellen eine sinnvolle Möglichkeit dar, um die Reflexion des Teams und der Projektarbeit anzuregen.
- Die Aufführung der entstandenen Kompositionen an besonderen (außerschulischen) Orten erhöht die Motivation für die SchülerInnen und bietet einen Erfahrungsraum, der nachhaltig im Gedächtnis bleiben kann.
- Als wünschenswert wird eine Informationsbroschüre für potenzielle Förderer und Ausrichter solcher Kompositionsprojekte erachtet.

In der Interviewanalyse wurde deutlich, dass die Qualitätsentwicklung in Kompositionsprojekten eng gekoppelt ist an ein Verständnis ständiger Weiterentwicklung der Projektarbeit, das sich auf verschiedenen Ebenen zeigt.

- Themen und Inhalte werden durch die Reflexion vergangener Projekte an die aktuelle Situation, die Gruppen und Umstände angepasst.
- Durch eine immer wieder neue Mischung der Teams wird verhindert, dass sich starre Verhaltensmuster bilden. Teamer mit viel Erfahrung können als Mentoren für erstmalige TeilnehmerInnen wirken.
- LehrerInnen können Berührungsängste mit zeitgenössischer Musik abbauen und eventuell in diesem Bereich bestehende Defizite in der Ausbildung ausgleichen. Die Arbeit in Teams ermöglicht einen neuen Blick auf Unterricht, kann Impulse geben und Routinen aufbrechen.
- Eine wiederholte Teilnahme an Kompositionsprojekten ermöglicht auch den außerschulischen KünstlerInnen einen Kompetenzzuwachs für den Umgang mit der Zielgruppe.
- Dessen ungeachtet sollte allerdings dringend auch in der Ausbildung der angehenden MusikerInnen und KomponistInnen auf die veränderten Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Arbeitswelt reagiert werden: eigene Studiengänge der Kompositionspädagogik oder entsprechende Module in den künstlerischen Studiengängen sind für einen Kompetenzaufbau notwendig.

LITERATURVERZEICHNIS

AUSLÄNDER, P. 2003. *Experimentelles Musik- und Tanztheater (in der schulmusikalischen Praxis und in der kulturellen Jugendarbeit). Übungen, Spiele, Improvisationen, Stücke*. Vlotho: Arbeitsgemeinschaft Musik – Szene – Spiel OWL. e.V.

BECK, J. 2007. *Vermittlungsansätze für zeitgenössische Musik am Beispiel dreier Kompositionsprojekte im außerschulischen Bereich.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hildesheim.

BOGNER, A, B. LITTIG und W. MENZ. 2005. *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

BURNARD, P. 2006. „Understanding children´s meaning-making as composers“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. East Sussex: Psychology Press. 110–133.

CORBIN, J. und A. STRAUSS. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. Diekmann, Andreas. 2007. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Verlag. Erw. Neuauflage.

FLICK, U. 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Verlag. Erw. Neuauflage.

GERMANN, S. 2006. *Zukunftsmodell Konzertpädagogik. Eine Studie zur Begegnung von Schulen und Sinfonieorchestern*. Saarbrücken: Pfau Verlag.

GLASER, B. und A. STRAUSS. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine.

GUILFORD, Joy Paul. 1968. “Creativity”. In *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. The British Printing Corporation. 77–96. Zuerst veröffentlicht in American Psychologist. 1950. 5: 444–454.

HEDGES, A. 2000. *Arts based Projects in Schools: Achievements and Constraints. Report on a qualitative study*. Unveröffentlichtes Manuskript. Children´s Music Workshop.

HELMS, S., R. SCHNEIDER UND R.WEBER. 2005. *Lexikon der Musikpädagogik Neuausgabe.* Kassel: Gustav Bosse Verlag.

HICKEY, M und S. D. LIPSCOMB. 2006. „How different is good? How good is different? The assessment of children´s creative musical thinking“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. New York: Psychology Press. 97–110.

KRAMER, R. 1997. „Musik erfinden“. In *Handbuch des Musikunterrichts.* Band 2 Sekundarstufe I, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 335-363.

LONDON SINFONIETTA. 2011. *Resource Packs*. http://www.londonsinfonietta.org.uk/resources. Letzter Zugriff am 27. Februar 2011.

MAST, Chr. und C. MILLIKEN. 2008. *Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker*. Mainz: Schott Verlag.

MERTENS, G. 2010. „Kulturorchester, Rundfunkensembles und Opernchöre". In Deutscher Musikrat (Hg.), Deutsches Musikinformationszentrum. http://sub1.dov.org/tl_files/pdf/Infos%20&%20Publikationen/DOV_Orchesterlandschaft.pdf. Letzter Zugriff am 16. Mai 2011.

MEYER-DENKMANN, G. 1972. *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht*. rote reihe 43. Wien: Universal Edition.

MUTHSPIEL-PAYER, H. 1999. *KLANGNETZE – Drei Jahre Projektarbeit in einer Integrationsklasse.* Unveröffentlichtes Manuskript, Wien.

NIMCZIK, O. 1997. „Erfinden von Musik". In *Handbuch des Musikunterrichts*. Band 3 Sekundarstufe II, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 169–189.

PAYNTER, J und P. ASHTON. 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London: Cambridge University Press.

SCHATT, P. W. 2009. *Unser Faust – meet the composer: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.

SCHMITT, R. 1997. „Musik erfinden". In *Handbuch des Musikunterrichts.* Band 1 Primarstufe, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 187–236.

SCHNEIDER, H., C. BÖSZE und B. STANGL. 2000. *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Wien: Pfau Verlag.

SCHNEIDER, H. 2000. *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik* .Wien: Pfau Verlag.

SCHLOHTFELDT, M. 2009. *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien Band 9. Herausgegeben von Stefan Orgass und Horst Weber. Hildesheim: Olms Verlag.

SCHWABE, M. 1992. *Musik spielend erfinden*. Kassel: Bärenreiter Verlag.

SCHUBERT, C., G. BENDZUCK. 2005. „Ungenutzte Synergieeffekte. Musikvermittler und Konzertpädagogen: Gut vernetzt oder Einzelkämpfertum?". In *Das Orchester*, Heft 10/2005. 8–14.

STILLER, B., C. WIMMER und E. K. SCHNEIDER. 2002. *Spielräume Musikvermittlung – Konzerte für Kinder.* Regensburg: ConBrio Verlag.

TAFURI, J. 2006. „Processes and teaching strategies in musical improvisation with children“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. East Sussex: Psychology Press. 334–357.

Julia Wieneke

Carl von Ossietzky Universität
Institut für Musik
Ammerländer Heerstr. 114-118
D-26129 Oldenburg

E-Mail: julia.wieneke@uni-oldenburg.de

JULIA WIENEKE

Learning Music Through Composing.

A Qualitative Study of Art Projects in Schools

SUMMARY

Whereas British orchestras and musicians have witnessed a long tradition of arts projects in schools, in Germany these kinds of classroom activities in co-operation with artists have developed rapidly only during the last five years. This explorative study aims at looking at the specific factors that constitute such projects by interviewing a sample of different experts in that field, in order to establish an exemplary model for similar future projects. The nine guided interviews were lead with teachers, composers, musicians and university professors from different parts of Germany. All of the interviewees are renowned personalities with abundant expert knowledge of arts projects. The audio material was recorded and transcribed using f4 and MAXQDA: all texts were completely coded using open coding and in-vivo-codes. At the end of the analyzing process, all codes were grouped into four main categories. These categories were identified as framework and processes of art projects, their legitimation for education and as the experts' suggestions for the promotion of quality.

A closer look at the experts' statements regarding the parameters/frameworks leads to seven pivotal factors for a model regarding the *organizational framework* of school projects with composers and musicians teaching in teams. These factors were identified as time, finances, cooperation, organization, building of teams, public sphere and Meta communication.

A second model in this paper looks at the *courses of events and processes* during projects, which include three main phases: that of development, execution and conclusion. During the development stadium, a phase of initiative and choice of topic, a phase of choosing participants, of preparation and the ongoing process of meta-communication could be distinguished. The process of execution is divided into an introductory phase, the gathering, choosing and structuring of material, and a stage of rehearsal/correction. Public presentation of composed pieces and their evaluation induce the stage of conclusion for the projects.

Both models include essential and comprehensive characteristics of art projects as identified by the experts. Justifications for art projects in school could

be specified as *music learning objectives*, such as auditory and aesthetic perception, contemporary music and production; but the experts also affirmed the importance of non-musical experiences. In order to gather information of the *promotion of quality* in art projects, interviewees were first asked about necessary skills of different partners in the teams, namely the teachers, musicians and composers. Their answers were grouped into the following categories: principles of teaching, musical and personal skills. The experts saw hindrances for the success of art projects along similar lines. However poor organizational framework also played an important role in the interview passages. Criteria for success were analyzed according to the seven factors of the structural model; additionally, they followed the line of the processes (second model) in projects.

Factors of quality in art projects with composers and musicians can be defined at last through the interpretation of the key aspects from the four main categories. The evolving indications can then be lead back into the field, but they also open up possibilities for further research of art projects in cooperation with schools and musicians.

The factors of quality firstly concern a supportive organizational framework, since this is stressed in almost all interviews.

- An adequate and long ranging financial funding eases the time consuming development and execution and leads to sustainable cooperation.
- Discharging the educational teams of administrative duties will give them a greater scope for their core task in classrooms.
- Careful planning and clarification of topics in the developmental stage may reduce problems later in the processes.
- Participation in arts projects should be made possible for students of all ages and abilities. Calls for bids should take this into account.
- The time frame for projects should not fall short of eight double periods. From the experts' perspective a scope between ten and twenty double periods was considered to be ideal.
- Team building should be regarded with time and consideration. It would be advisable to start with a kick-off event, where all teamers get to know each other and are able to choose their future team partners. It is also possible to let a jury choose the teams according to content-related criteria. Building teams only for organizational reasons may lead to conflicts in the future.

- Mandatory meetings for Meta communication will give room for reflection and exchange. The distribution of tasks and the understanding of each team member's role should be discussed at various times during the projects to prevent deeper conflicts. Cooperative exchange can lead to further projects and an inclusion of topics into music lessons.
- Supervision and mentoring are helpful measures to stimulate reflection within the team and their work.
- Performing the students' compositions beyond school premises will heighten their motivation and allow for a long lasting experience.
- An information booklet for potential sponsors of art projects would be of great value.

In the process of analyzing the data it became clear that the promotion of quality in art projects is closely connected to an understanding of their perpetual development.

- Topics of projects will be better adjusted to the current situation; the students and the overall conditions if a reflection of past experiences has taken place.
- By mixing teams anew, the establishment of rigid behavioral patterns can be avoided. Participants with more experience can team up with those being new to the subject.
- Teachers can lose their potential reservations towards contemporary music and build up new skills in this area. Working in teams allows for a fresh view on teaching, gives new impulses and breaks teaching habits.
- A repeated participation in art projects enables composers and musicians to build up skills too.
- It is highly desirable to adjust college education of musicians and composers to the changing work fields and the evolving possibilities. Separate courses of study or corresponding modules in artistic courses are urgently required for the development of sufficient skills.

ANJA BOSSEN

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training

Ausgangssituation

Ausgangspunkt für die Konzeption des rhythmisch-musikalischen Trainings war meine langjährige Unterrichtstätigkeit als Instrumentalpädagogin. Sprache kann im Instrumentalunterricht zur Unterstützung des Erlernens rhythmischer Strukturen dienen; daraus entstand meine Idee, dies umzukehren und Musik zur Unterstützung des Erwerbs sprachlicher Fertigkeiten heranzuziehen. Wenngleich es auch Unterschiede zwischen Sprachlernen und Musiklernen gibt (JANK 2001), existieren zwischen Sprache und Musik auch Parallelen, die bereits in zahlreichen Veröffentlichungen dargestellt wurden[1]. Besonders im Bereich der Phonetik bietet sich Musik an, die prosodischen Elemente der Sprache (Wort- und Satzakzentuierung, Wort- und Satzrhythmus, Sprachmelodie, Sprachtempo, Pausierung, Dynamik, stimmliche Färbung) zu unterstützen.

Darüber hinaus berichteten mir Grundschullehrerinnen aus meinem Schülerkreis, dass der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ-Unterricht) für die Kinder emotional oft negativ besetzt ist. Daher überlegte ich, wie Musik nicht nur zur sprachstrukturellen, sondern auch zur emotionalen und motivationalen Unterstützung des Förderunterrichts eingesetzt werden könnte. So war es naheliegend, im Rahmen didaktischer Entwicklungsforschung ein Konzept gezielt zur sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zu entwickeln, in dem Musik – da der Umgang damit den meisten Kindern Spaß macht und selbstbelohnend ist – zur emotionalen und motivationalen Unterstützung verwendet wird. Denn Emotionen beim Lernen stehen in Zusammenhang mit Lernerfolg.

Da Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunftssprache in nationalen und internationalen Bildungsvergleichsstudien wie z.B. PISA oder IGLU weitaus

[1] An dieser Stelle beziehe ich mich nur auf die Parallelen, die für die Entwicklung des BeLesen-Trainings bedeutsam sind.

schlechtere Ergebnisse im Lesen erzielen[2], legt das BeLesen-Training den Schwerpunkt besonders auf die Förderung der Lesefertigkeit, denn eine unzureichende Lesekompetenz wirkt sich auf den gesamten schulischen Bildungserfolg kumulativ negativ aus. Dennoch besteht derzeit ein Desiderat hinsichtlich einer Konzeption zur Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, die aufgrund ihrer Zweisprachigkeit teilweise andere Probleme beim Leseerwerb haben als monolinguale Kinder.

Bei der Entwicklung des BeLesen-Trainings wurden die Parallelen zwischen prosodischen Sprachelementen und Musik zum Ausgangspunkt einer Interventionsstrategie, in der die Musikalisierung gängiger Aufgabenformate der DaZ- und DaF[3]- Didaktik verwandt wird.

Das BeLesen-Training wurde von mir selbst entwickelt und über sechs Monate (Oktober 2005–April 2006) in einer explorativen Interventionsstudie als Teilaspekt der groß angelegten Berliner Längsschnittstudie „BeLesen" erprobt. Die BeLesen-Studie zur Lesekompetenzentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund wurde von 2002–2006 am Interdisziplinären Zentrum für Lehr-Lern-Forschung der FU Berlin unter der Leitung von Prof. H. MERKENS und Prof. A. SCHRÜNDER-LENZEN an einer Stichprobe von 1200 Kindern durchgeführt[4].

Die Entwicklung des BeLesen-Trainings

Theoretischer Hintergrund

In die Entwicklung des BeLesen-Trainings sind aktuelle Befunde der Kognitionspsychologie, der Linguistik, der Sprach- und Schriftspracherwerbsforschung und der Neurowissenschaft eingeflossen. Besonders hervorzuheben ist der Bezug zum psychologischen Lesemodell von MARX, JUNGMANN (2000), das in Abbildung 1 dargestellt ist:

[2] Vgl. STANAT, SCHNEIDER (2004).

[3] *D*eutsch *a*ls *F*remdsprache.

[4] Vgl. SCHRÜNDER-LENZEN, MERKENS (2006).

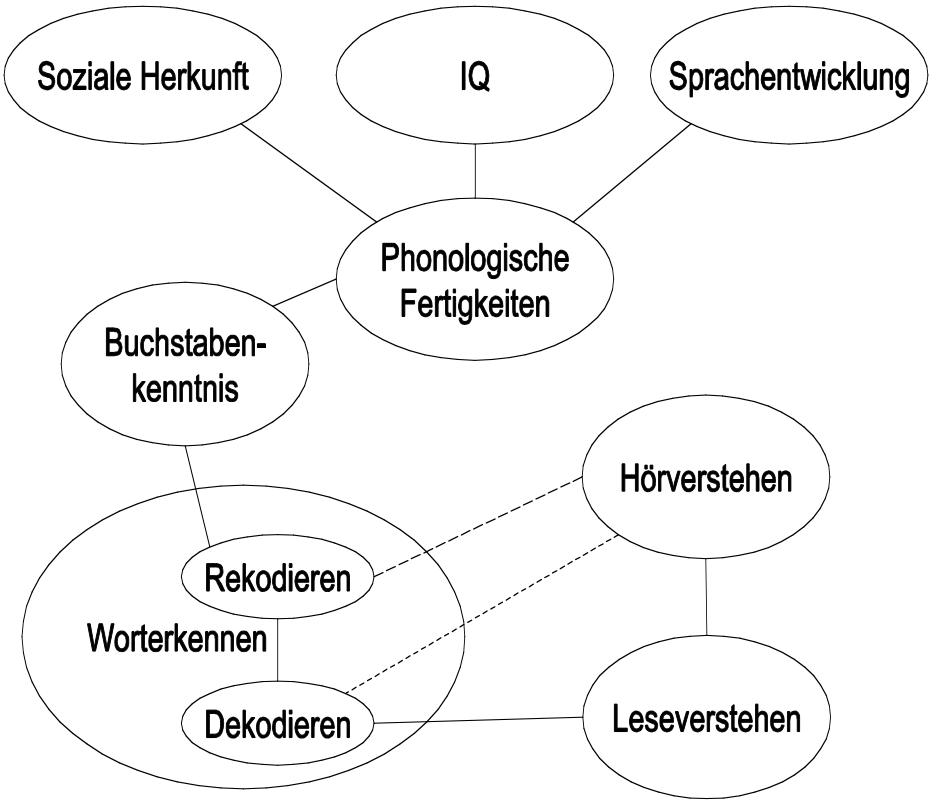


Abbildung 1: Lesemodell von MARX & JUNGMANN (2000: 82)
(Zusammensetzung aus zwei Abbildungen)

Das Modell stellt alle Faktoren dar, die in unterschiedlicher Stärke auf das Leseverstehen einwirken. Nach MARX & JUNGMANN setzt sich das Leseverständnis aus den Faktoren Hörverstehen, Rekodieren und Dekodieren zusammen, auf die jeweils andere – auch nicht lesespezifische – Faktoren einwirken. Unter „Rekodieren" ist ein Übersetzungsprozess von Buchstaben in Laute zu verstehen. Dabei kann zwar die Schrift in richtige Lautung übersetzt werden, ohne dass jedoch damit auch zwangsläufig das Verstehen des Gelesenen verbunden sein muss[5]. „Dekodieren" bedeutet, dass die zu einem Wort verbundenen erlesenen Laute mit einer Bedeutung verknüpft werden, was nur möglich ist, wenn eine Wortbedeutung im Langzeitgedächtnis abgespeichert ist. Hörverstehen, Rekodieren, Dekodieren und Leseverständnis sind hierarchisch gestuft, wobei das Hörverstehen als unterste Stufe eine unabdingbare Voraussetzung für alle weiteren Stufen darstellt. Dabei ist das Hörverständnis eine notwendige, aber allein nicht hinreichende Fertigkeit für das Lesen, denn auf der

[5] Dies kann man sich vergegenwärtigen, wenn man z.B. einen lateinischen Text mit richtiger Aussprache laut vorliest, ohne jedoch die Bedeutung des Textes zu erfassen.

Stufe des Rekodierens sind auch Kenntnisse über Buchstaben-Laut-Zuordnungen erforderlich und auf der Stufe des Dekodierens Wortschatzkenntnisse; fehlen sie, kann auch bei einer 100%igen Hörverstehensfertigkeit kein Leseverständnis erreicht werden (MARX 2007).

Außer des Hörverständnisses hat sich eine weitere Fertigkeit im Bereich der phonologischen Fertigkeiten als grundlegend für eine erfolgreiche Bewältigung des Schriftspracherwerbs erwiesen: die phonologische Bewusstheit. Darunter wird ein theoretisches Konstrukt verstanden, das sich aus mehreren Teilfertigkeiten zusammensetzt. Der Begriff „phonologische Bewusstheit" wird demnach beschrieben als die Fähigkeit, Sprache in ihren Gliederungseinheiten (Sätze, Wörter, Silben, Laute) hörend wahrnehmen zu können und als das Vermögen, Sprache in diese Bestandteile zerlegen und mit ihnen operieren zu können (MARX & SCHNEIDER 2000; EINSIEDLER & KIRSCHHOCK 2003)[6]. „Bewusstheit" bedeutet sprachliches Wissen darüber, was ein Laut, eine Silbe, ein Reim, ein Wort oder ein Satz ist. Wie zahlreiche internationale Trainingsstudien belegen, ist die phonologische Bewusstheit eine trainierbare Fertigkeit. Ein Training zeigt sowohl bei monolingual deutschsprachigen als auch bei Kindern mit Migrationshintergrund positive Effekte auf die Lesefertigkeit.

Die hierarchische Anordnung der Ebenen des Leseprozesses und die Beziehungen zwischen diesen Ebenen und der phonologische Bewusstheit werden in Abbildung 2 dargestellt:

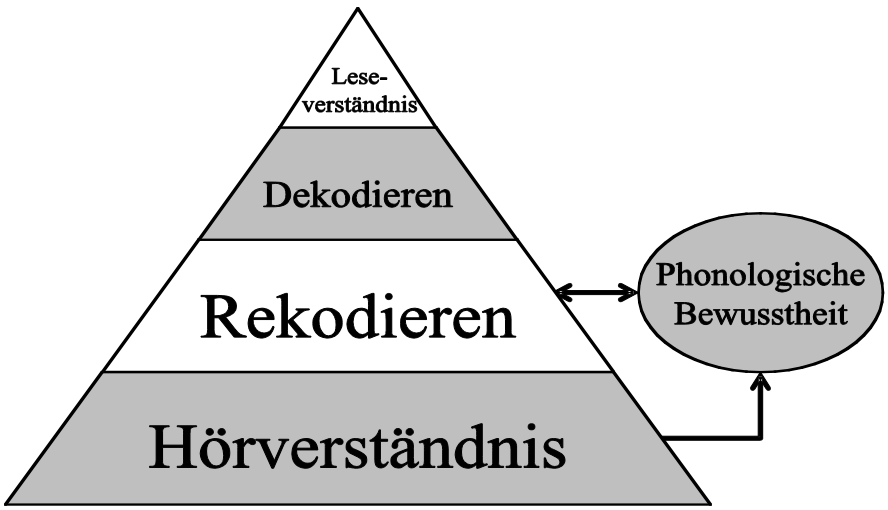


Abbildung 2: Bezug der phonologischen Bewusstheit zum Lesemodell von MARX & JUNGMANN (2000)

[6] Z. B. Anfangslaute und Lautanzahl in einem Wort erkennen, Laute umstellen, Wörter aus Lauten synthetisieren, Wörter in Silben segmentieren, Reimwörter finden

Das Hörverständnis beeinflusst die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit insofern, als ohne Fähigkeit zur auditiven Wahrnehmung von Sprache keine Gliederung möglich ist. Zwischen phonologischer Bewusstheit und Rekodierfertigkeit besteht ein reziproker Zusammenhang: Die phonologische Bewusstheit wirkt auf die Rekodierfertigkeit ein, denn ohne das Bewusstsein, dass Wörter aus Lauten bestehen, und ohne die Fähigkeit, Wörter in Laute gliedern zu können, können auch keine Laut-Buchstaben-Zuordnungen erlernt werden. Umgekehrt wirkt sich die Kenntnis über die Laut-Buchstaben-Zuordnungen wiederum positiv auf die phonologische Bewusstheit aus.

Hörverständnis und phonologische Bewusstheit sind einer Förderung durch rhythmisch-musikalische Aufgabenformate besonders zugänglich, so dass hier die Förderschwerpunkte des BeLesen-Trainings liegen. Das Hörverständnis kann z.B. anhand von Liedern geübt (und überprüft) werden, indem bestimmte Laute, Wörter oder Informationen aus einem Lied herausgehört werden sollen (selektives Hörverständnis), indem die Schüler die in einem Lied gehörten Aktionen beim Hören ausführen sollen (detailliertes Hörverständnis) oder indem nach dem Hören eines Liedes von den Schülern Fragen zum Lied beantwortet werden bzw. der Liedertext in eigenen Worten zusammengefasst werden soll (globales bis detailliertes Hörverständnis).

Phonologische Bewusstheit wird rhythmisch-musikalisch unterstützt, indem Lieder und Sprachspiele verwendet werden, bei denen jede Silbe genau einer rhythmischen Einheit entspricht und bei denen gereimte Texte verwendet werden. Außerdem können Lieder und Sprachspiele jeweils bestimmte Laute in den Mittelpunkt stellen. Sowohl für das Hörverständnis als auch für die phonologische Bewusstheit spielen prosodische Sprachmerkmale eine Rolle, da sie wichtige Hinweise zur Gliederung und Bedeutung der Sprache geben. Melodie und Rhythmus können als Verstärker prosodischer Sprachmerkmale fungieren, indem z.B. eine Melodie entsprechend der Sprachmelodie auf- oder absteigend verläuft oder Lieder und Sprachspiele so komponiert werden, dass lang gesprochene Vokale durch längere Notenwerte symbolisiert werden als kurz gesprochene Vokale. Wort- oder Satzrhythmen und Wort- und Satzakzente lassen sich durch die Wahl eines entsprechenden Rhythmus und einer entsprechenden Taktart hervorheben. Pausierungen als Markierung einer sprachlichen Sinneinheit können durch Pausen in einem Lied oder Sprachspiel dargestellt werden, die Stimmung eines Textes lässt sich durch die Wahl des Tongeschlechtes ausdrücken.

Durch Singen oder rhythmisches Sprechen wird außerdem eine deutliche Aussprache gefördert; dies ist wiederum für das Hörverständnis wichtig.

Ziele

Die Ziele des BeLesen-Trainings sind auf mehreren Ebenen angesiedelt. Oberstes Ziel ist die Verbesserung der Lesefertigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund durch die Förderung der Vorläuferfertigkeiten Hörverständnis und phonologische Bewusstheit für den Schriftspracherwerb. Trotz der hohen Bedeutung des Hörverständnisses für den Schriftspracherwerb wurden bisher keine Hörverständnistrainings für Kinder mit Migrationshintergrund entwickelt. Für den DaZ-Unterricht gibt es verschiedene Lehrgänge, in denen Hörverständnis einer von mehreren Übungsbereichen ist, jedoch spielt dabei Musik überhaupt keine oder eine unklare Rolle – die Verwendung von Liedern (als meist einzige musikalische Form in solchen Lehrgängen), deren Auswahl und didaktische Zielsetzung sind meist völlig unklar[7]. Trainingsprogramme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit beziehen sich in der Regel auf das Vorschulalter bzw. auf die erste bis höchstens zweite Klasse. Trainingsprogramme oberhalb dieser Altersgruppen gibt es bisher nicht, obwohl insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund auch in höheren Klassenstufen oft noch Förderbedarf bezüglich der phonologischen Bewusstheit haben. Ein Ziel des BeLesen-Trainings ist daher die Förderung der phonologischen Bewusstheit über die 2. Klasse hinaus.

Weitere Ziele bei der Entwicklung des BeLesen-Trainingsmaterials wurden unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten formuliert. Das Trainingsmaterial soll:

- die Sprache (nicht die Musik!) in den Vordergrund stellen,
- Förderschwerpunkte auswählen und diese Auswahl begründen,
- dem Alter und Sprachstand angemessen sein,
- systematisches, aufeinander aufbauendes Lernen ermöglichen,
- vielfältig sein (d.h., unterschiedliche Zugänge zum selben Übungsbereich anbieten),
- den Lehrern konkrete Anleitungen geben,
- für alle Lehrer auch ohne musikalische Ausbildung durchführbar sein,
- ein hohes Maß an Flexibilität gewährleisten, besonders im Hinblick auf sprachlich und leistungsmäßig heterogene Gruppen,
- Regeln vermitteln.

[7] Eine Ausnahme stellt z.B. der Lehrgang „Meine Freunde und ich“ von KNIFFKA u.a. (2005) dar, in dem die Lieder Bestandteil der jeweiligen Unterrichtseinheit sind.

Ein grundlegendes Ziel ist es aber auch, bei den Kindern mit Förderbedarf eine positive Emotion und Motivation zu erzeugen. Rhythmisch-musikalische Aufgabenformate können ein im Förderunterricht unerlässliches häufiges Üben ermöglichen, ohne dass die Kinder dies als langweilig oder anstrengend empfinden; das Üben kann mit Spaß und das Lernen implizit geschehen.

Bausteine

Das „BeLesen-Training" ist für den Kleingruppenunterricht (4–8 Schüler) der 3./4. Klassenstufe konzipiert und besteht aus folgenden sprachthematisch und inhaltlich zusammenhängenden Bausteinen:

- Lesetexte (Geschichten, Gedichte, Liedertexte)
- Lieder
- rhythmisierte Sprachspiele (Vor- und Nachsprechspiele, Zungenbrecher, Artikulations- und Intonationsaufgaben auf der Wort- und Satzebene), auch mit begleitender Body-Percussion
- Bewegungsspiele mit Musik zur Förderung des Hörverständnisses
- Lücken- und Silbenlesetexte
- Reimaufgaben
- Höraufgaben (Phonemunterscheidungen bzw. Phonem-Graphem-Zuordnungen; Hören von ausgelassenen Wortteilen bei rhythmisiert gesprochenen Komposita; Wortpaarvergleiche auf der Reimebene)
- Aufgabenformate zur Unterstützung prosodischer Merkmale

Die Konstruktion der rhythmisch-musikalischen Aufgabenformate erfolgte in Anlehnung an gängige Aufgabenformate der DaZ- und DaF-Didaktik[8]. Lieder und Sprachspiele bieten sich als Bausteine deshalb besonders an, weil sie auch in der natürlichen Sprachentwicklung von Kindern eine Rolle spielen. Sie ermöglichen es mehr als andere Textformen, bei denen der *kommunikative* Gehalt einer Äußerung im Vordergrund steht, die Aufmerksamkeit der Kinder vom Inhalt auf die Sprach*struktur* zu lenken (BELKE 2003). Da in einer Leseförderung auch Rekodieren und Dekodieren als lesespezifische Fertigkeiten trainiert werden sollten, wurden auch Lesetexte einbezogen.

[8] HÄUSSERMANN, PIEPHO (1996).

Die sprachlichen Förderschwerpunkte wurden aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen im DaZ-Unterricht der 3. Klassenstufe und außerdem basierend auf Handreichungen und Empfehlungen zum DaZ-Unterricht konstruiert[9]. Zum Unterrichtsmaterial gehören eine CD mit einer Demo- und Playbackversion der Lieder und Sprachspiele und ein methodisch-didaktischer Kommentar, der auch Lehrerinnen ohne musikalische Vorkenntnisse ein Arbeiten mit dem Trainingsmaterial ermöglichen soll.

Das BeLesen-Training ist nicht normiert, sondern als flexibel einsetzbares „Baukastensystem" konzipiert. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die Fördergruppen ein sehr heterogenes Leistungsniveau aufweisen, so dass ein gleichschrittiges Vorgehen für alle Gruppen nicht angebracht wäre.

Einen Überblick über alle einzelnen Aufgabenformate des BeLesen-Trainings zu geben, ist an dieser Stelle nicht möglich. Eine Übersicht über die einzelnen Aufgabentypen in den verschiedenen Lernfeldern des Deutschunterrichts findet sich im Theorieband des BeLesen-Trainings (BOSSEN 2010a); das Arbeitsmaterial, der methodisch-didaktische Kommentar und die CD wurde als Ergänzung zum Theorieteil in einem separaten Materialband veröffentlicht (BOSSEN 2010b).

Exploration der Interventionsstrategie

Fragestellungen

Im Mittelpunkt der explorativen Interventionsstudie mit dem BeLesen-Training standen vor allem zwei Fragestellungen: zum Einen, ob das Training unter Praxisbedingungen mit musikalisch unerfahrenen Lehrerinnen überhaupt durchgeführt werden kann, oder ob es dafür einer musikalischen Professionalisierung bedarf, und zum Anderen, ob sich eventuell Anhaltspunkte für Transfereffekte des Trainings auf die Lesefertigkeit ergeben, die gegebenenfalls unter kontrollierten Bedingungen weitergehend untersucht werden könnten.

Die Verwendung von Musik im Deutschunterricht wurde bisher weder theoretisch noch empirisch untersucht; es liegt dazu nur eine Veröffentlichung von FUCHS & RÖBER-SIEKMEYER (2002) vor, in der vor allem die anhaltend motivierende Wirkung von Liedern im Anfangsunterricht Deutsch herausgestellt wird.

[9] SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (2002).

Forschungsdesign

Die Intervention mit dem BeLesen-Training fand im Rahmen des vom Verein der Berliner Kaufleute und Industriellen (VBKI) geförderten Projektes „Lesen lernen – Lernen lernen“ statt, das ein Teilprojekt der BeLesen-Studie war[10]. In diesem Teilprojekt erhielten 136 Kinder aus der BeLesen-Stichprobe, die am Ende der 2. Klasse in Lesetests mit einem PR ≤ 25 abgeschnitten hatten, während der 3. und 4. Klasse zusätzlichen Lese-Förderunterricht. Die Intervention mit dem BeLesen-Training wurde an zehn Berliner Grundschulen in der 4. Klassenstufe über 6 Monate (Oktober 2005–April 2006) durchgeführt.

Innerhalb des VBKI-Projektes wurden insgesamt 76 Kinder in Gruppen von 4-8 Schülern ein- bis zweimal wöchentlich jeweils 90 Minuten gefördert. Innerhalb dieser Förderzeit wurden 30 Minuten mit Aufgaben aus dem BeLesen-Training verbracht, die restlichen 60 Minuten mit Lesen bzw. Vorlesen der Kinder oder Lehrerinnen und mit der Vermittlung von Lernstrategien im Rahmen einer Hausaufgabenbetreuung. Der Unterricht wurde von studentischen Förderlehrerinnen erteilt, die über keine musikalischen Vorkenntnisse verfügten. Sie wurden vor Beginn der Intervention in den Umgang mit dem Trainingsmaterial eingewiesen.

Um Anhaltspunkte für mögliche interventionsnahe Wirkungsbereiche und mögliche Transfereffekte zu erhalten, wurden die Variablen „Hörverstehen“, „Rekodieren“, „Dekodieren“ und „einfaches Leseverständnis“ zu zwei Messzeitpunkten (Pre-Posttest-Design) mit einem Lesetest (Knuspeltest von MARX 1998) erhoben. Dieser Test ist auch für Kinder mit Migrationshintergrund normiert.

Außerdem habe ich kriteriengestützte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. In den Beobachtungsbögen wurden Emotion und Motivation der Schüler sowie die Durchführungsqualität des Trainings erfasst. Die Förderlehrerinnen dokumentierten nach jeder Fördereinheit, welche Bausteine sie verwendet hatten und wie sie die Mitarbeit der Kinder einschätzten. Außerdem wurden die Förderlehrerinnen (N=11) nach Abschluss der Intervention mittels eines standardisierten Fragebogens über ihre Einschätzung der Materialqualität (z.B. Zeichnungen, Schriftgröße, methodisch-didaktischer Kommentar), ihre eigene Motivation, mit den einzelnen Bausteinen zu arbeiten, sowie die Motivation der Kinder, mit den einzelnen Bausteinen zu arbeiten, befragt.

[10] Zur Evaluation dieses Projektes vgl. SCHRÜNDER-LENZEN, MÜCKE (2006).

Ergebnisse

Die Lernentwicklung in den Variablen des Lesetests wird in Abbildung 3 zusammenfassend dargestellt:

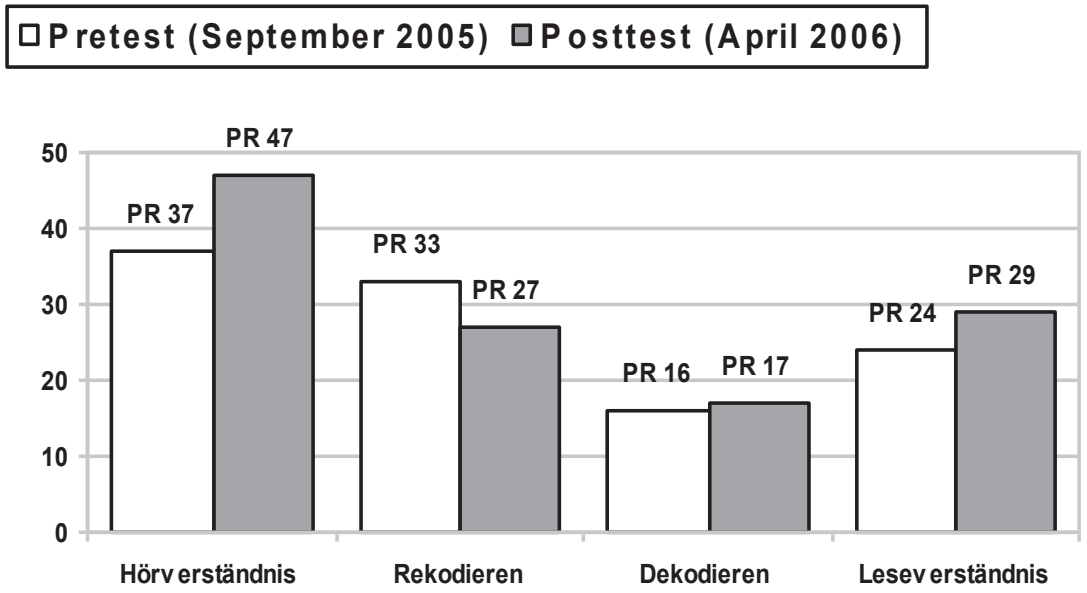


Abbildung 3: Ergebnisse des Pre- und Posttests (Knuspeltest)

Zu Beginn der Intervention zeigten sich in allen Variablen niedrige bis sehr niedrige Werte. Besonders im Dekodieren und einfachen Leseverständnis lagen die Kinder mit einem Wert von < PR 25 im Hochrisikobereich. Aber auch im Bereich des Hörverständnisses und des Rekodierens lagen sie mit einem PR 37 für das Hörverständnis und PR 33 für das Rekodieren weit unterhalb einer durchschnittlichen Leistung. Zum 2. Messezeitpunkt, nach sechs Monaten Trainingszeit, erreichten die Kinder einen Lernzuwachs von 10 Prozentrangplätzen im Bereich des Hörverständnisses. Auf das Leseverständnis zeigten sich jedoch nahezu keine Transfereffekte.

Die Befragung der Förderlehrerinnen ergab, dass die Materialqualität von allen Förderlehrerinnen durchweg positiv beurteilt wurde, und sie fühlten sich durch den methodisch-didaktischen Kommentar ausreichend informiert, um mit dem Trainingsmaterial zu arbeiten. Übereinstimmend gaben sie an, dass sowohl ihnen als auch den Kindern die Arbeit mit dem BeLesen-Training Freude gemacht habe. Sprachspiele, Lieder und Reimaufgaben waren die Bausteine, die bei den Kindern am beliebtesten waren.

Die Unterrichtsbeobachtungen bestätigten, dass die Lehrerinnen gern mit dem Material arbeiteten, und dass sich die Verwendung von Musik positiv auf Emotion und Motivation der Kinder auswirkte. Die Kinder arbeiteten auffal-

lend aufmerksam und konzentriert, vor allem, wenn sie ein Lied oder Sprachspiel besonders mochten. Musik im Förderunterricht scheint außerdem geeignet zu sein, besonders zurückhaltenden oder verhaltensauffälligen (ADS/ADHS) oder auch Kindern mit allgemein geringem Schulerfolg Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. In den Unterrichtsbeobachtungen wurde jedoch auch deutlich, dass die studentischen Förderlehrerinnen bald an ihre musikalischen Grenzen gerieten, obwohl sie sich selbst ausreichend instruiert fühlten- das Training wurde in sehr vielen Fällen nicht in zufrieden stellender Qualität durchgeführt. Überfordert waren die studentischen Förderlehrerinnen oft auch in pädagogisch problematischen Situationen, was sich ebenfalls negativ auf die Durchführungsqualität ausgewirkt hat.

Diskussion

Ein deutlicher Lernzuwachs konnte nur für die Variable „Hörverständnis", nicht aber für die Variablen „Rekodieren", „Dekodieren" und nur sehr eingeschränkt für die Variable „einfaches Leseverständnis" belegt werden, obwohl sowohl die Förderlehrerinnen als auch die Schüler motiviert waren, mit dem „BeLesen-Training" zu arbeiten. Trotz des Zuwachses an Hörverständnis um zehn Prozentrangplätze, was dafür spricht, dass die Kinder von dem Training insgesamt profitiert haben, lagen die durchschnittlichen Leistungen auch in diesem Bereich nach der Intervention noch immer unter den durchschnittlichen Leistungen der deutschsprachigen Bezugsnorm, wenngleich auch ein bestimmter Prozentsatz der Kinder nach dem Training aus dem unmittelbaren Förderbereich heraus gelangen konnte. Für diese Kinder lassen sich jedoch keine gemeinsamen Merkmale feststellen: Weder kommen sie aus bestimmten Gruppen noch weisen sie andere gemeinsame Merkmale (z.B. Geschlecht, Intelligenz[11]) auf.

Für das Ausbleiben erwarteter Effekte auf die lesespezifischen Variablen können Mängel in der Qualität der Trainingsdurchführung, eine ungünstige Trainingsfrequenz oder Mängel in der Testbearbeitung durch Motivations- und Konzentrationsprobleme bzw. auch Verständnisprobleme der Schüler bei der Testinstruktion, die von den Förderlehrerinnen berichtet wurden, als erklärende Faktoren herangezogen werden.

Interessant wäre im Zusammenhang mit der Frage nach der Durchführungsqualität, ob das BeLesen-Training stärkere Effekte auf die Lesefertigkeit zei-

[11] Bei der Datenauswertung konnte ich auch auf Daten aus der BeLesen-Studie zurückgreifen, in der am Ende der 1. Klasse ein Intelligenztest (CFT 1 von CATTELL, WEIß, OSTERLAND 1997) erhoben wurde.

gen würde, wenn es an Stelle von musikalisch ausgebildeten und pädagogisch erfahrenen Förderlehrerinnen von studentischen Lehrerinnen ohne musikalische Vorkenntnisse durchgeführt würde. Eventuell wird für eine erfolgreiche Arbeit mit rhythmisch-musikalischen Aufgabenformaten ein Maß an musikalischen Fertigkeiten benötigt, das in der Schulung zum Umgang mit dem Trainingsmaterial nicht erreicht werden konnte. Es war z.B. auffällig, dass die Förderlehrerinnen Lieder zwar oft zum Hören, aber nur wenig zum selber Singen einsetzten, selten phonetische Aufgabenformate einsetzten, und auch kaum in der Lage waren, flexibel auf die Begleitung der Sprachspiele durch Body-Percussion je nach Leistungsniveau der Gruppe einzugehen.

Resümee und Ausblick

Der hohe Zuwachs an Hörverstehensfertigkeit lässt vermuten, dass ein rhythmisch-musikalisches Training besonders zur Förderung dieser für den Schriftspracherwerb und damit für den gesamten Schulerfolg äußerst bedeutsamen Variablen geeignet ist[12]. Rhythmisch-musikalische Aufgabenformate könnten daher Bestandteil spezieller Hörverstehenstrainings für Kinder mit Migrationshintergrund werden. Sie eignen sich auch deshalb, weil sie besonders interventionsnah sind.

Die Unterrichtsbeobachtungen weisen darauf hin, dass sich positive Effekte auf Emotion, Konzentration, Aufmerksamkeit und Motivation zeigen. Kinder mit einer geringen Übemotivation können durch Musik dazu gebracht werden, sprachbezogene Aufgabenformate mit Freude zu bearbeiten. Hier liegt ein Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen, die auch qualitative Forschungsmethoden wie z.B. Interviews mit den Förder- und Klassenlehrerinnen und den Schülern einbeziehen müssten. Dadurch ließe sich unter Umständen feststellen, welche rhythmisch-musikalischen Aufgabenformate für die Schüler besonders motivierend sind und welche eher nicht. Möglicherweise eignen sich bestimmte Aufgabenformate besonders gut (z.B. Lieder singen), während eine Musikalisierung anderer Aufgaben der DaZ- und DaF-Didaktik keine Vorteile gegenüber nicht musikalisierten Aufgabenformaten hat (z.B. Nachsprechaufgaben). Hierzu bedürfte es eines Vergleichs von musikalisierten Aufgabenformaten mit entsprechenden nicht musikalisierten.

Die Stigmatisierung, der Kinder mit Förderbedarf oft ausgesetzt sind, lässt sich durch einen Förderunterricht mit Musik offenbar zumindest teilweise auf-

[12] Diese Vermutung wäre jedoch in einem Kontrollgruppendesign als Trainingseffekt abzusichern.

heben. Dies zeigte sich u.a. an folgenden Begebenheiten: Eine der Fördergruppen war von einem Lied so begeistert, dass die Kinder es immer wieder auch außerhalb des Förderunterrichts sangen, es anderen Kindern vorführten und von der Klassenlehrerin verlangten, sie solle doch bitte mit der ganzen Klasse dieses Lied singen. Außerdem baten auch Kinder, die gar keinen Förderbedarf hatten, mit den Förderkindern zum Unterricht gehen zu dürfen, weil sie dort immer „so schöne Sachen mit Musik machen". Im Zusammenhang mit Motivation und Emotion der Kinder sind auch zwei Begebenheiten aus dem Bremer Jacobs-Sommercamp[13] interessant: RÖSCH (2005) berichtet über einen Jungen, der einen Rap mit dem Text „ich hasse Akkusativ" erfand. Der Junge ließ sich korrigieren und sang nun: „Ich hasse *den* Akkusativ". Sicher wäre es möglich, anhand dieses selbst erfundenen Raps tatsächlich den Akkusativ mittels Substitution[14] zu üben. Auch die Vermittlung grammatischer Regeln funktionierte im Jacobs-Sommercamp teilweise auf musikalische Weise: Die Kinder, die jeden Tag von zuhause mit dem Bus zum Camp und abends wieder nach Hause gefahren wurden, sangen auf der Rückfahrt rhythmisch skandierend: „Das Verb ist der Chef, das Verb ist der Chef!".

Die vorliegende Studie wird derzeit mit einer erweiterten Schwerpunktsetzung in dem Projekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung" der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung fortgesetzt[15]. In diesem seit Februar 2010 laufenden Modellprojekt kooperieren fünf Berliner Grundschulen mit der Leo-Kestenberg-Musikschule Berlin. Ziel ist es, auf der Grundlage der Erfahrungen mit dem BeLesen-Training ein rhythmisch-musikalisches Sprachförderkonzept zu entwickeln, das auch Bewegung mit einbezieht, da Sprachentwicklungsverzögerungen auch oft mit motorischen Entwicklungsverzögerungen einhergehen. Der Unterricht wird in verschiede-

[13] Das Jacobs-Sommercamp fand erstmalig in den Sommerferien 2004 in Bremen statt. Kinder mit Migrationshintergrund am Übergang von der 3. zur 4. Klasse wurden täglich von Zuhause abgeholt und erhielten im Camp täglich vier Stunden einen theaterpädagogisch orientierten impliziten Grammatikunterricht bzw. einen theaterpädagogisch orientierten Unterricht in Kombination mit explizitem Grammatikunterricht sowie eine Leseförderung. In diesem Projekt wurden auch Lieder gesungen.

[14] „Substitution" bedeutet, dass ein bestimmter Teil eines Liedes/Sprachspiels mit dem jeweiligen sprachlichen Übungsinhalt (z.B. bestimmte Satzglieder) in jeder Strophe ausgetauscht wird. Die Satzstruktur an sich bleibt dabei unverändert. Durch häufige Wiederholungen in mehreren aufeinander folgenden Strophen können diese Strukturen gefestigt werden.

[15] Ausführliche Informationen zu diesem Projekt sind auf der Homepage der Leo Kestenberg Musikschule/ Berlin (http://www.lkms.de; letzter Zugriff am 17. Mai 2011) zu finden.

nen Phasen jeweils von speziell fortgebildeten Musikschullehrerinnen und Deutschlehrerinnen erteilt, die bezüglich der auszuwählenden Sprachthemen eng kooperieren. Im Verlauf des Projekts sollen die Deutschlehrerinnen der beteiligten Grundschulen befähigt werden, eigenständig nach dem Sprachförderkonzept zu unterrichten.

Die Weiterentwicklung des BeLesen-Trainings kann neue Impulse für das in den Rahmenlehrplänen geforderte fächerübergreifende Unterrichten[16] Deutsch/Musik geben. An Grundschulen werden Deutsch- und Musikunterricht oft nicht von zwei verschiedenen Fachlehrerinnen erteilt, sondern der Musikunterricht wird fachfremd, z.B. von der Klassenlehrerin (und somit meistens auch Deutschlehrerin), erteilt. Wie sich gezeigt hat, arbeiteten auch Lehrerinnen, die musikalische Laien sind, gern mit Musik im Deutschunterricht. Diese Aufgeschlossenheit gegenüber musikalischem Unterrichtsmaterial lässt sich grundsätzlich bei vielen Grundschullehrerinnen feststellen. Allerdings beklagen viele Lehrerinnen, dass sie zwar gern mit Musik im Unterricht arbeiten würden, sich dies aber aufgrund mangelnder musikalischer Kenntnisse oder Singhemmungen nicht zutrauen[17]. Insofern werfen die Ergebnisse der Interventionsstudie mit dem BeLesen-Training auch bildungspolitische Fragen auf: Wenn Sprachförderung eine Aufgabe *aller* Fächer – also auch des Faches Musik – sein soll, wie es in den Rahmenlehrplänen ebenfalls gefordert wird, stellt sich die Frage, wie eine Ausbildung von Grundschullehrerinnen zu konzipieren ist, damit eine solche Forderung überhaupt eingelöst werden kann. Ausgebildete Musiklehrerinnen sind ohne weiteres in der Lage, zu einem vorgegebenen Text ein Lied zu komponieren, mit den Kindern zu singen und Lieder und Sprachspiele mit Instrumenten zu begleiten oder zu einem Sprachthema selbst ein rhythmisches Sprachspiel zu erfinden. Um jedoch eine Sprach*förderung* im Musikunterricht durchführen zu können, brauchen Musiklehrerinnen auch Wissen über Sprach-, Zweit- und Schriftspracherwerb und linguistische Grundlagenkenntnisse. Soll ein rhythmisch-musikalisches Sprachförderkonzept hingegen von Deutschlehrern umgesetzt werden, benötigen diese eine musikalische Grundausbildung. Ungeklärt ist derzeit noch, über welchen Grad musikalischer Professionalisierung Deutschlehrerinnen überhaupt verfügen können müssen, um erfolgreich nach einem rhythmisch-musikalischen Sprachförderkonzept unterrichten zu können. Die bisherigen Beobachtungen zeigen, dass Lehrerinnen ohne jegliche musikalische Kenntnisse vor allem mit stark strukturiertem, vorgefertigtem Unterrichtsmaterial wie z.B. Mitsing-CDs

[16] Zum fächerübergreifenden Unterricht mit Musik vgl. DETHLEFS-FORSBACH (2005).

[17] Vgl. HEß, HEMMING, WILKE (2007).

und detaillierten Spiel- und Bewegungsanleitungen zu arbeiten in der Lage sind. Kreative Impulse können von ihnen jedoch weit weniger ausgehen als von Musiklehrerinnen, und auch eine flexible Anpassung rhythmisch-musikalischer Aufgabenformate an den Leistungsstand ihrer Gruppe bzw. einzelner Kinder bereitet ihnen oftmals Probleme, was sich wiederum auf den Lernerfolg negativ auswirken kann. Insofern würde eine musikalische Grundausbildung die methodischen Möglichkeiten der Deutschlehrerinnen für ein Arbeiten mit Musik im Unterricht erheblich erweitern.

In einem fächerübergreifenden Unterricht Deutsch/Musik könnten aber nicht nur Sprachlern-, sondern auch Musiklernprozesse angeregt werden. Gerade Kinder, die nur wenig mit Musik in Berührung kommen[18], könnten in einem fächerübergreifenden Unterricht nicht nur sprachliche, sondern auch musikalische Erfahrungen machen und sich Fertigkeiten aneignen. Auch hierbei stellt sich jedoch die Frage, wie Grundschullehrerinnen ausgebildet sein müssten, um dies zu ermöglichen, und zwar auch unter dem Aspekt, dass der Musik- und Deutschunterricht nicht von derselben Lehrerin, sondern von zwei Fachlehrerinnen erteilt wird, die kooperieren und entsprechend gemeinsame Absprachen über Unterrichtsinhalte, Unterrichtsziele und Methoden treffen müssen.

Die Einbeziehung unterschiedlich professionalisierter Lehrerinnen in das Projekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ der Berliner Senatsverwaltung wird dazu beitragen können, Ansatzpunkte für ein fächerübergreifendes Unterrichten Deutsch/ Musik sowie Gelingensbedingungen, aber auch Grenzen für eine Sprachförderung mit Musik aufzuzeigen.

Neben der Frage nach den Wirkungsbereichen des BeLesen-Trainings und der Lehrerausbildung könnten sich aus musikpädagogischer Perspektive weitere Forschungsfragen anschließen:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen musikalischer und sprachlicher Entwicklung? Hat eine musikalische Betätigung bei Kindern einen positiven Einfluss auf deren Sprachentwicklung? Bisher gibt es kaum Studien, die sprachbezogene Transfereffekte musikalischer Betätigung untersuchen[19]. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass es einen Transfer von musikalischer Betätigung auf Sprachleistungen zu geben scheint. Die Studien beziehen sich jedoch nicht auf Kinder mit Migrationshintergrund. Der umgekehrte Zusammenhang, ob eine Sprachförderung Ein-

[18] Dies betrifft vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten, die im Sprachförderunterricht überproportional häufig vertreten sind.

[19] Ein Überblick findet sich bei SALLAT (2006).

fluss auf die musikalische Entwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund hat, wurde meines Wissens ebenfalls noch nicht untersucht.

- In welcher Form lassen sich Sprach- und Musiklernprozesse miteinander in einem integrativen Unterrichtskonzept verbinden?
- Inwiefern kann Musik ein Unterrichtsprinzip im Grundschulunterricht (auch in anderen Fächern) werden? Ließen sich aus diesem Ansatz Konzeptionen einer integrativen Musikdidaktik entwickeln?[20]

So könnte die ursprüngliche Instrumentalisierung der Musik für das Sprachlernen weiter hingeführt werden zur Musikpädagogik. Die Musikpädagogik könnte hier einen Beitrag zu einem interdisziplinären und ganzheitlichen Lernen leisten.

LITERATURVERZEICHNIS

ARMAND, F. u.a. 2004. "Improving reading and writing in underpriviliged pluri-ethnic settings". In *British Journal of Educational Psychology, 74*: 437–459.

BASTIAN, H.-G. 2000. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.* Mainz: Schott.

BELKE, G. 2003. *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung.* 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

BOSSEN, A. 2010a. *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband.* Essen: Verlag Die Blaue Eule.

BOSSEN, A.: 2010b. *Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Materialband.* Essen: Verlag Die Blaue Eule.

DETHLEFS-FORSBACH, B. 2005. *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

[20] Vgl. HEß, HEMMING, WILKE (2007).

EINSIEDLER, W., KIRSCHHOCK, E.-M. 2003. „Forschungsergebnisse zur phonologischen Bewusstheit“. In *Grundschule, 9*: 55–57.

FORSTER, M., MARTSCHINKE, S. 2001. *Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.

FUCHS, M., RÖBER-SIEKMEYER, Ch. 2002. „Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen“. In *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Diskussionsforum Deutsch Band 9*. Herausgegeben von Ch. Röber-Siekmeyer & D. Tophinke. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 98–122.

HÄUSSERMANN, U., PIEPHO, H.-E. 1996. *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München: Iudicium.

HEß, F., HEMMING, J. & WILKE, K. 2007. *Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* Universität Kassel. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Musikalische-Grundschule_2005-2007.pdf. Letzter Zugriff am 17. Mai 2011.

JANK, W. 2001. „Ist Musiklernen wie Sprechlernen? Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen“. In *Musik und Bildung, 3/01*: 31–39.

KNIFFKA, G. u.a. 2005. *Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrerhandbuch.* Berlin/München: Langenscheidt.

KÜSPERT, P., SCHNEIDER, W. 2001. *Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache.* 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

MARX, H. 1998. *Knuspels Leseaufgaben.* Göttingen: Hogrefe.

MARX, H., JUNGMANN, T. 2000. „Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegenden Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes“. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (2)*: 81–93.

MARX, P., SCHNEIDER, W. 2000. „Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter“. In *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten*. Herausgegeben von M. Hasselhorn & W. Schneider & H. Marx. Göttingen: Hogrefe. 91–114.

RÖSCH, H. 2006. „Die DaZ-Reise im Rahmen des Jacobs-Sommercamps“. In: Sasse, Ada / Valtin, Renate (Hg.): *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. 170–185.

SALLAT, S. 2006. „Sprachentwicklungsgestört = Unmusikalisch? Musikalisch = Sprachbegabt? Musikalische Fähigkeiten im Fokus der Sprachentwicklung“. In *Sprache-Emotion-Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik.* Herausgegeben von R. Bahr & C. Iven. Idstein: Schulz-Kirchner. 130–139.

SCHRÜNDER-LENZEN, A. & MERKENS, H. 2006. „Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“. In *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang.* Herausgegeben von A. Schründer-Lenzen & H. Merkens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 15–44.

SCHRÜNDER-LENZEN, A., MÜCKE, S. 2006. „Konzeption und Ergebnisse von Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund“. In *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken.* Herausgegeben von R. Hinz & B. Schumacher. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 153–161.

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hrsg.) 2002. *Handreichung Deutsch als Zweitsprache*.

STANAT, P., SCHNEIDER, M. 2004. „Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe“. In *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Herausgegeben von U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 243–273.

STEELE, K. M. 2000. “Arousal and mood factors in the Mozart effect”. In *Perceptual and Motor Skills, 91*: 188–190.

STUART, M. 1999. “Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners”. In *British Journal of Educational Psychology, 69*: 587–605.

———. 2004. “Getting ready for reading: A follow-up- study of inner city second language learners at the end of Key Stage I”. In *British Journal of Educational Psychology, 74*: 15–36.

WEBER, J., MARX, H., SCHNEIDER, W. 2007: Die Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*: 65–75.

Anja Bossen

D-15230 Frankfurt/Oder

E-Mail: anja.bossen@gmx.de

ANJA BOSSEN

"BeLesen-Training" – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups

SUMMARY

The present study within the framework of an interdisciplinary dissertation project at the University of Potsdam examines the contribution that music can make towards promoting written language acquisition in children with migration background and is consequently situated at the interface between German language didactics and music pedagogy. Since international comparative studies such as PISA (2000) or IGLU (2003) clearly identified the educational disadvantages experienced by children with migration background German education policy emphasizes on the acquisition of written language. Nevertheless, no concepts have yet been developed for the targeted promotion of written language acquisition with regard to this particular group. Moreover, current educational policy also places great emphasis on "transfer effects" achieved through musical activities for children.

At the centre of this study is the development of rhythmic-musical teaching materials ("BeLesen-Training") for supporting written language acquisition in multilingual learning groups, particularly aimed at the promotion of reading comprehension. Here, the kinship between prosodic language characteristics and music represent the starting point for an intervention strategy in which the musicalisation of common task formats used in DaF (German as Foreign Language) and DaZ (German as Second Language) course didactics are employed. The focus of the training, which comprises songs, rhythmic word games, musical movement games and phonetic task formats, is on the promotion of phonological awareness and listening comprehension as preliminary skills to enhance reading comprehension.

Current findings in cognitive psychology, linguistics, speech and written-language acquisition research and neuroscience have been incorporated in the development of BeLesen-Training. The theoretical background for the training concept is primarily the psychological reading model of MARX JUNGMANN (2000), which is a further development of the Simple View of Reading approach.

From a music pedagogy viewpoint, the effects of rhythmic-musical task formats on the children's emotions, motivation, attention and concentration

were investigated, as well as the question of whether BeLesen-Training can be carried out by musically untrained staff, or whether a degree of musical professionalisation is required to achieve successful training. From a German language didactics viewpoint, it was investigated whether effects on the written-language related skills of listening comprehension, recoding, decoding and simple reading comprehension could be identified.

BeLesen-Training was tested during an explorative intervention study carried out between October 2005 and April 2006 as a partial aspect of the Berlin-based large-scale longitudinal "BeLesen" study on reading competence development among children with a migration background. Seventy-six 4th year pupils from eleven schools in socially deprived areas of Berlin were each given 30 minutes of additional remedial instruction once or twice a week using the BeLesen-Training method. The instruction was given by teacher-training students with no musical training (N=11). The written-language related skills of listening comprehension, recoding, decoding and reading comprehension were measured by means of standard tests, the variables of the children's emotions, motivation, attention and concentration were documented by means of a subsequent questionnaire completed by the remedial teachers, as well as through criteria-based classroom observation. The remedial teachers were also questioned on their assessment of the quality of the materials and on their own motivation with regard to working with the BeLesen-Training method.

The classroom observations reveal that the use of rhythmic-musical task formats has a beneficial effect on the children's attention, concentration, emotions and motivation. The remedial teachers were also highly motivated with regard to working with the BeLesen-Training method. However, their musical limitations soon became apparent. Carrying out BeLesen-Training evidently requires a degree of musical professionalisation on the part of the remedial teachers. In terms the written-language related skills, significant learning progress was achieved, particularly with regard to listening comprehension.

Some interesting further research questions relating to music pedagogy arose from the study findings. Rhythmic-musical training may be particularly suited to promote listening comprehension skills. Further questions arise regarding the degree of musical professionalisation needed by primary school teachers to achieve successful and cross-subject instruction using music, as well as regarding the observed beneficial effects of music on the pupils' emotions, motivation, concentration and attention. This also extends to the question of the extent to which learning through music is also practicable for other subjects. To date, no concept for integrative music didactics combining the music learning process with other learning processes has yet been developed.