

Niessen, Anne

Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 81-97. - (Musikpädagogische Forschung; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Niessen, Anne: Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 81-97 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95749 - DOI: 10.25656/01:9574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95749>

<https://doi.org/10.25656/01:9574>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 34

Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)

MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Martina Krause-Benz</i> Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
<i>Viola C. Hofbauer & Christian Harnischmacher</i> „Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden	13
<i>“Studying music education is making me sick” An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase	29
<i>Looking back on music lessons Construction of music teaching in discussions held during a teacher training course</i>	
<i>Annkatriin Babbe & Maren Bagge</i> „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“ Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
<i>Heike Gebauer</i> „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“ Cognitive activation in the music classroom</i>	

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“
(An Instrument for Every Child) program
from the perspective of elementary and music school teachers*

Thomas Busch & Ulrike Kranefeld

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm
„Jedem Kind ein Instrument“ 99

*Individualized education in group instrumental lessons
One aspect of teaching skills from the program
„An Instrument for Every Child“*

Natalia Ardila-Mantilla

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen
Eine qualitative Studie 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims
A qualitative study*

Anne Weber-Krüger

Batman, Beatbox, Blinde Kuh
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff
Preschoolers' music related constitution of meaning
based on everyday life competences*

Anne Niessen

Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive

Teaching large groups in the “Jedem Kind ein Instrument” (An Instrument for Every Child) program from the perspective of elementary and music school teachers

Our research explores how music teachers reflect on promoting individual pupils within the “Jedem Kind ein Instrument” program (JeKi). We conducted a grounded theory study, based upon narrative inquiry, with elementary and music school teachers working together in teams to teach first-year pupils. The music school teachers are not accustomed to teaching large groups of up to 30 pupils. Upon analysis of the data, we found that teachers predominantly wish their students to gain valuable experiences with musical instruments, something that is difficult to achieve for so many pupils simultaneously. The JeKi lessons described as successful by the interviewees meet some of the principles of classroom management as defined by Jacob S. Kounin. In addition, aspects of successful classroom management that are specific to the teaching of music were also found.

In Kooperationsprojekten von allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen haben häufig Lehrende von Musikschulen mit Schülergruppen in Klassenstärke zu tun – oder zumindest mit größeren Lerngruppen, als sie es vom Musikschulalltag her gewohnt sind. Die Problematik, die dieses Lernsetting mit sich bringt, wird in der musikpädagogischen Literatur zwar benannt, wurde bislang aber nur selten empirisch erforscht.¹ Vollzieht man die Perspektive der Lehrenden – insbesondere der Musikschullehrenden – nach, können aber Einsichten in die Besonderheiten der Gestaltung musikpädagogischer Situationen mit großen Lerngruppen gewonnen werden, die in der musikpädagogischen Forschung als selbstverständliche Rahmenbedingungen schulischen Lernens in der Regel gar nicht erst thematisiert werden. Im Folgenden

1 Ausnahmen stellen die erste Evaluation von JeKi (Beckers & Beckers, 2008) und einige Arbeiten zur Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen dar (z. B. Jäger, 2012; Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, 2012).

werden deshalb aus einem Forschungsvorhaben zum musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (= JeKi) diejenigen Ergebnisse dargestellt, die Schwierigkeiten, aber auch Chancen der Gestaltung musikbezogener Lernsituationen mit Gruppen in Klassenstärke zum Thema haben.

Forschungsvorhaben und -methoden

Im nordrhein-westfälischen JeKi-Programm lernen Schulanfänger ein Jahr lang Musikinstrumente kennen; im zweiten Schuljahr haben sie die Möglichkeit, Kleingruppenunterricht auf einem Instrument ihrer Wahl zu erhalten. Der Unterricht im ersten Schuljahr findet im Klassenverband statt und wird von einem Tandem aus einer Musikschullehrkraft und einer Grundschullehrkraft begleitet.² Das BMBF-geförderte Verbundvorhaben „GeiGE“ fokussiert die Gelingensbedingungen individueller Förderung im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres.³ Im Kölner Teilprojekt des Verbundvorhabens wird mit qualitativen Methoden die Sichtweise der Lehrenden erforscht. Dazu wurden zwölf leitfadengestützte Interviews mit Musikschullehrenden und Grundschullehrenden geführt und nach der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet.⁴ In den Interviews wurde vor allem gefragt nach den Zielen der Lehrenden und ihren Erwartungen an JeKi, nach ihren ersten Erfahrungen mit dem Programm, ihrem Konstrukt individueller Förderung sowie nach dessen Bedeutung für den JeKi-Unterricht. Die Daten wurden transkribiert⁵ und im Programm ATLAS.ti zur Vorbereitung der Theoriebildung einzelfallübergreifend offen, axial und selektiv kodiert.

Im Laufe des Kodierprozesses kristallisierten sich drei große Themenbereiche heraus, die von den Probanden mit besonderem Nachdruck benannt wurden: der Kontext des JeKi-Unterrichts, der den Rahmen für die Arbeit der Grund- und Musikschullehrenden darstellt, das Lehrentandem im ersten Schuljahr und das Unterrichten selbst. In Bezug auf das Unterrichten wiederum ließen sich u. a. die Aspekte „Umgang mit großen Lerngruppen“, „Umgang mit Heterogenität“ und „Individuelle Förderung“ inhaltlich deutlich voneinander unterscheiden. Der erste dieser drei Aspekte wird im vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig dargestellt. Als theoretisch besonders gehaltvoller Anknüpfungspunkt für das Phänomen der großen Gruppe, das die Lehrenden als Herausforderung erleben, erwies sich die allgemein pädagogi-

2 Zu den Einzelheiten des Programms s. die Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> [4.8.2011].

3 Weitere Informationen unter: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/kumu/forschung/forschungsstelle/geige/> [10.9.2012].

4 Dabei folgt das Vorgehen im Wesentlichen der Ausprägung der Grounded Theory, wie sie von Strauss und Corbin (2003) entwickelt wurde. Genauere Hinweise zum Prozedere finden sich in Lehmann, Hammel und Niessen (2012) und in dem Abschlussbericht des Verbundvorhabens GeiGE (Bonsen, Kranefeld & Niessen, 2013, i. Vorb.).

5 Die Interviews wurden von der Projektmitarbeiterin Katharina Lehmann geführt und transkribiert.

sche Diskussion um „Classroom Management“ bzw. „Klassenführung“. Mit ihr werden im Folgenden die im Kodierprozess zu diesem Thema erstellten Theoriebausteine in Beziehung gesetzt.

Die Technik des ständigen Vergleichens (Strauss & Corbin, 1998) hilft im qualitativen Forschen bei der Erschließung auch gegensätzlicher Wahrnehmungen derselben Phänomene; sie kam im Auswertungsprozess und zur Darstellung der Ergebnisse gezielt zum Einsatz: So wurden Berichte von JeKi-Lehrenden im ersten Schuljahr über „gelingenden“ JeKi-1-Unterricht verglichen mit Berichten über Unzufriedenheit mit dessen Verlauf. Musikschullehrende verglichen JeKi-Unterricht selbst mit Unterricht im Rahmen der so genannten „musikalischen Früherziehung“⁶, Grundschullehrende mit schulischem Musikunterricht. Hieraus ergaben sich aufschlussreiche Erkenntnisse über relevante Strukturen und Phänomene im JeKi-1-Unterricht.

Ein gelegentlich geäußelter Verdacht gegenüber qualitativer Forschung lautet, dass die referierten Ergebnisse über den Stand von Ist-Aussagen einiger weniger Befragter nicht hinauskommen. In den theoretischen Grundlagen qualitativer Forschung finden sich ausführliche Antworten auf die dahinter stehenden Fragen; hier kann nur angedeutet werden, welche Reichweite die im Folgenden wörtlich oder in Zusammenfassungen wiedergegebenen Äußerungen der Lehrenden haben und welche Funktion sie erfüllen: Im Laufe des Auswertungsprozesses ließen sich Zusammenhänge und Beziehungen zwischen Lehrendenäußerungen identifizieren, die in Kategorien theoretisch gefasst wurden und auf diese Weise über die Zahl der befragten Personen hinausweisen.⁷ Wenn also ein Phänomen dargestellt wird, bedeutet das nicht in jedem Fall, dass alle Lehrenden damit identische Erfahrungen gesammelt haben, sondern dass ihre teilweise höchst unterschiedlichen Erfahrungen auf einer abstrakteren Ebene diesem Phänomen oder dieser Kategorie zugeordnet werden können. In dem graphischen Modell, das hier vorgelegt wird, werden beispielsweise problematische Abläufe dargestellt, von denen zwar nicht alle Befragten genau so berichten, die sich aber zumindest in Ansätzen in allen Interviews identifizieren lassen. Sie verweisen auf zentrale Herausforderungen des JeKi-Unterrichts. Die inhaltlichen Äußerungen fügten sich dabei zu Netzen mit vielfältigen Beziehungen zusammen; berichtet wird im Folgenden von den dabei entstandenen Mustern. Zur Illustration dieser Muster werden auch Aussagen weniger oder sogar einzelner Befragter verwendet. Sie erhalten ihre Reichweite durch ihre Anbindung an die theoretisierten Ergebnisse der Auswertung.

6 Hier und auch im Folgenden ist zu beachten, dass die Musikschullehrenden dieses Samples bis auf eine Ausnahme alle einen Studiengang im Bereich „Allgemeine Musikerziehung“ absolviert, also den Umgang mit Gruppen bereits in ihrer Ausbildung kennengelernt haben. Der einzige Musikschullehrende ohne eine solche Ausbildung ist studierter Sozialpädagoge; ihm ist aus diesem Kontext der Umgang mit Gruppen vertraut.

7 An dieser Stelle kann nicht alle methodologische Literatur wiedergegeben werden, die den folgenden Überlegungen zugrundeliegt; stellvertretend für viele Titel seien erwähnt Kelle, 2008, Mey & Mruck, 2010, Muckel, 2007, Strauss, 1994 sowie Strauss & Corbin, 2003.

In diesem Beitrag erfolgt die Darstellung des Forschungsstandes und die Diskussion der eigenen Ergebnisse stärker miteinander verquickt, als es in der Regel in Forschungsberichten üblich ist. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil es eine Besonderheit im Prozess qualitativen Forschens angemessener abbildet: Der übliche Aufbau „Darstellung des Forschungsstandes – Darstellung der eigenen Ergebnisse – Diskussion“ impliziert eine zeitliche Abfolge von zunächst intensiver Beschäftigung mit dem Forschungsstand zu einem vorab festgelegten Themenbereich, vielleicht gar Hypothesen- oder Kategorienbildung, in einem zweiten Schritt Auswertung der eigenen Daten und schließlich Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes, was der Forschungslogik der Grounded-Theory-Methodologie nicht entspricht (Suddaby, 2006, S. 637): Die datengegründete Theoriebildung auf Basis der Interviews verschränkt sich in einem zyklischen Prozess mit der Rezeption des Forschungsstandes zu verschiedenen Aspekten des Umgangs mit großen Gruppen; dieses Vorgehen spiegelt sich im Aufbau dieses Textes.

Ergebnisse der Interviewauswertung zum JeKi-Unterricht in großen Lerngruppen

Zunächst ist der Begriff der „großen Lerngruppe“ erläuterungsbedürftig: Hier sind damit Gruppen in Klassenstärke gemeint. In NRW beträgt der Richtwert für eine Grundschulklasse 28 Schüler⁸; möglich ist eine Spanne von mindestens 18 bis höchstens 30 Schüler.⁹ Auf der Grundlage qualitativer wie quantitativer Daten konnte bereits festgestellt werden, dass in der überwiegenden Zahl der Fälle die Musikschullehrenden Planung und Durchführung des JeKi-1-Unterrichts weitgehend übernehmen (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Kulin & Özdemir, 2011). Sie empfinden die Klassen im Vergleich zu den Gruppen der „Musikalischen Früherziehung“, die mit einem Dutzend oder weniger Kindern weit unter Schulklassenstärke liegen, als groß – und wie sich herausstellen wird: im Verhältnis zu dem, was sie als ihren musikpädagogischen Auftrag wahr- und annehmen, als zu groß.

Auch wenn es kein ausgearbeitetes musikpädagogisches Konzept gibt, setzt der faktische Rahmen des JeKi-Programms ein wichtiges Lernziel: Die Schüler sollen eine bestimmte Auswahl an Instrumenten kennen lernen, die in „Instrumentenpaketen“ jeweils einige Wochen in der Klasse zur Verfügung stehen. Während dieser Zeit suchen die Musikschullehrenden nach Möglichkeiten, den Kindern Erfahrungen im

8 § 82 Abs. 1 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. RW. S. 102); zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Februar 2012 (SGV. NRW. 223). Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> [18.5.2012].

9 Leitfaden Schulorganisation, Bezirksregierung Düsseldorf, Dezernat 48, Stand Dezember 2011. Verfügbar unter: <http://www.brd.nrw.de/schule/service/20100201Leitfaden.pdf> [18.5.2012].

Umgang mit den Instrumenten zu ermöglichen. Dabei ist es ihnen in der Regel wichtig, dass die Kinder einen Ton erzeugen – allein, damit sie ein Erfolgserlebnis mit dem Instrument verbinden. Das „richtige“ Spiel finden die Lehrenden dabei allerdings nicht so bedeutsam wie eine möglichst weitgehende Erkundung der Klangmöglichkeiten eines Instruments. Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass nicht allen Schülern ein Instrument zur Verfügung steht: Die Lehrenden berichten, dass sich in einem Paket fünf bis zehn Instrumente befinden, die sie aber aus verschiedenen Gründen nicht einfach an die Schüler ausgeben können. Ganz praktisch ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten bzw. Inszenierungsmuster, die von den Lehrenden benannt werden: Sie stellen Instrumente frontal vor, geben eines oder mehrere Instrumente herum, binden diese in Klassenmusiziersätze ein, teilen die Klasse in Kleingruppen oder, falls die Tandemlehrkraft sich aktiv beteiligt, in zwei Hälften, so dass die Schüler sich teilweise selbständig mit den Instrumenten beschäftigen – und können doch nicht verhindern, dass die Schüler den größten Teil der Stunde kein Instrument in Händen haben. Diese Schüler werden häufig mit Ausmalbildern oder Arbeitsblättern beschäftigt oder von der Grundschullehrkraft betreut. Ein musikalisches Lernen kann dabei kaum stattfinden, denn wenn kein zweiter Raum zur Verfügung steht, können sich die Kinder nur still beschäftigen – und sind dabei häufig abgelenkt, weil sie das Ausprobieren ihrer Mitschüler hören und mitverfolgen. Einzelne Instrumentengruppen konfrontieren mit besonderen Herausforderungen: Streichinstrumente sind aufwändig zu stimmen und Blasinstrumente bereiten nicht nur bei der Tonerzeugung Probleme, sondern müssen auch für jeden Schüler neu desinfiziert werden. Eine Musikschullehrerin resümiert ihre detaillierte Beschreibung solcher Situationen mit den Worten: „Und das hat für mich nicht so viel mit Musik zu tun.“ (ML 3)

Die JeKi-Lehrenden beschreiben insgesamt ein ganzes Bündel von Schwierigkeiten, die ihnen der Umgang mit den großen Gruppen bereitet. Nicht alle Interviewpartner berichten exakt von denselben Problemen, aber in der Zusammenschau der unterschiedlichen Beschreibungen ergibt sich ein konsistentes Bild: Die Schwierigkeiten lassen sich im Wesentlichen zwei Kategorien zuordnen, die im Folgenden entfaltet werden: Zum einen haben die Musikschullehrenden das Gefühl, dass sie den Unterrichtsstörungen, die in den großen Gruppen auftreten, nicht adäquat begegnen können. Zum anderen leiden sie darunter, dass es ihnen vor allem in der Phase der Instrumentenvorstellung nicht gelingt, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Kindern genügend Lerngelegenheiten und intensive Lernzeiten zur Verfügung stehen. Diese beiden Kategorien erscheinen im Erzählen der Lehrenden in vielfacher Weise miteinander verschränkt. Wegen ihrer unterschiedlichen Auswirkungen seien sie aber hier getrennt dargestellt.

1. Manche Musikschullehrenden beschreiben die Situation, vor 30 Kindern zu stehen, als Schock bzw. existentielle Herausforderung, die sie an den Rand ihrer Belastbarkeit bringt. Einige berichten von Ängsten, insbesondere, wenn sie „so ganz alleine vor der Klasse“ (ML 7) sind: Sie fühlen sich deren Unterrichtsstörungen

„hilflos“ (ML 3), fast ohnmächtig ausgeliefert.¹⁰ Sie betonen, dass sich diese Situation für sie deutlich von ihrem Unterricht in Gruppen der „Musikalischen Früherziehung“ unterscheidet. Das liegt zum einen an der Gruppengröße: Jedes einzelne Kind bringt ein gewisses Unruhepotenzial mit, das die Musikschullehrenden nur schwer in den Griff bekommen, wenn sie weder die Namen der Kinder kennen noch deren je besondere Situation. Hier fehlt auch der unmittelbare Kontakt zu den Eltern, der an der Musikschule hilfreich sein kann. Einige Schüler nutzen die damit verbundene Unsicherheit der Lehrenden aus und testen, inwieweit sie Regeln verletzen können, ohne Sanktionen zu erfahren. Zusätzlich erweist sich als problematisch, dass nicht alle JeKi-Lehrenden die Regeln, die in der jeweiligen Schulklasse vereinbart wurden, kennen. Je größer die Gruppe, als desto wichtiger wird die „Autorität“ (GL 4) der jeweilig Lehrenden empfunden: Die Grundschullehrerin, die auf diesen Punkt explizit hinweist, bescheinigt ihrem Tandempartner, keine „klare Lehrposition“ zu haben (GL 4). Sie macht ihre Beschreibung an der Beobachtung fest, dass der Lehrer nicht für genügend Distanz Sorge und die Schüler ihn deshalb nicht als Lehrperson akzeptierten. Dieselbe Lehrerin verweist zusätzlich darauf, dass dem Musikschullehrer einfach das entsprechende „Handwerkszeug“ fehle, in der Klasse für Ruhe zu sorgen (GL 4). Musikschullehrende erzählen zwar von Ideen, wie sie besser mit unruhigen Kindern agieren könnten, aber die beengten Klassenräume verwehren ihnen einige dieser Möglichkeiten, beispielsweise die Durchführung von Bewegungsspielen. Eine Grundschullehrerin berichtet von einem Teufelskreis, der sich auf diese Weise aufgetan hat zwischen dem Auftreten von Unterrichtsstörungen und einem starken Unsicherheitsgefühl auf Seiten ihrer Tandempartnerin, was diese wiederum in ihrem Agieren einschränkt und hemmt: „[Sie] ist im Umgang mit den Kindern natürlich ein bisschen unsicher, was ich auch verstehen kann, wenn da Kinder so aus der Reihe fallen, und dann haben wir darüber gesprochen und sie weiß jetzt, dass das nicht ihre Schuld ist – ihre Schuld in Anführungszeichen – sondern dass das eben ein Problem ist, was da ist. Und seitdem ist sie da auch wieder ein bisschen entspannter.“ (GL 2) Insgesamt wird deutlich, dass Musikschullehrende unter der Situation deshalb leiden, weil ihre Strategien, mit unruhigen Kindern in der Musikschule umzugehen, nämlich persönliche Ansprache, Kontakt zu den Eltern und Bewegungsspiele, in der Schulklasse nicht oder kaum realisierbar sind. Das Ergebnis ist eine persönliche Unsicherheit, die teilweise als geradezu bedrohlich wahrgenommen wird.

10 Der Begriff Unterrichtsstörungen ist nicht unproblematisch, weil er die Perspektivenabhängigkeit des Phänomens nicht adäquat erfasst. Eine „Störung“ liegt erst vor, wenn jemand eine solche feststellt; das können Lehrer und Schüler sein. Im vorliegenden Kontext geht es um die Perspektive der Lehrer, die im schulischen Alltag in der Regel diejenigen sind, die darüber entscheiden, was als Unterrichtsstörung gilt (Nolting, 2012, S. 12-15). ML 5 beispielsweise berichtet davon: In Klassen mit bis zu 30 Kindern in JeKi 1 gebe es „immer wieder Störungen“.

2. Unabhängig davon, ob sie von Unterrichtsstörungen berichten oder nicht, bedauern Musikschul- und Grundschullehrende gemeinsam, dass die große Anzahl von Schülern es erschwert, jedem einzelnen Kind möglichst viele fruchtbare Lerngelegenheiten zu ermöglichen. Das sei im Fach Musik wegen des höheren Grades an Aktivität aller Beteiligten ohnehin ein besonderes Problem, weil es beispielsweise in Phasen gemeinsamer musikalischer Arbeit schwieriger ist, einzelne Kinder zu beobachten oder sich ihnen zuzuwenden, als in Stillarbeitsphasen, die es in anderen Fächern häufiger gibt. In JeKi-1 erscheint das Problem in der Phase der Instrumentenvorstellung wie unter einem Brennglas: Es gibt nur wenige Instrumente; die Musikschullehrkraft muss das Ausprobieren begleiten – und so ergibt sich die Notwendigkeit, permanent die meisten Kinder in irgendeiner Weise zu beschäftigen. Dafür werden zwar verschiedene Modelle genannt, aber keines von ihnen überzeugt die Lehrenden in Bezug auf das Anforderungsniveau und die Lernmöglichkeiten. Beim Problem der großen Gruppe geht es also nicht nur um ein disziplinarisches Problem, sondern dahinter steht die Frage nach dem ‚guten‘ JeKi-1-Unterricht im Sinne eines Unterrichts, der für die Kinder sinnvolle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, was den Lehrenden in der Regel nicht zu ihrer Zufriedenheit gelingt.

Begibt man sich auf die Suche nach Gründen für diese als schwierig beschriebene Situation, kann man sicherlich darauf verweisen, dass die Musikschullehrenden in ihrer Ausbildung nicht auf den Umgang mit Gruppen in Schulklassenstärke vorbereitet wurden und dass sie in ihrer bisherigen Berufstätigkeit damit keine Erfahrungen sammeln konnten. Zusätzlich ist allerdings zu konstatieren, dass die Rahmenbedingungen des JeKi-1-Unterrichts besonders einengende Vorgaben setzen. Das wird deutlich, wenn man den JeKi-1-Unterricht mit Klassenunterricht vergleicht: Selbst Musiklehrer der Grundschulen bringen Ratlosigkeit angesichts der Frage zum Ausdruck, wie die Instrumentenvorstellung für alle Kinder ansprechend und lernintensiv gestaltet werden könnte. Um es mit Hilfe des theoretischen Modells des Individualkonzepts zu beschreiben (Niessen, 2006): Schon bei der Planung regulären Musikunterrichts gibt es eine Fülle von Rahmenbedingungen, die beachtet werden müssen und von denen nur einige veränderbar sind. Das Programm JeKi setzt aber nicht nur wirkmächtige Rahmenbedingungen, sondern de facto auch die Inhalte des Unterrichts und das „unscharfe“ Ziel, in der Phase der Instrumentenvorstellung die Wahl des je eigenen Instruments vorzubereiten – was mit der Vorgabe des Unterrichts im Klassenverband kaum zu vereinbaren ist. Die Auswirkungen dieses Dilemmas spüren vor allem die Musikschullehrenden sehr deutlich.

Schlüsselkategorien zum JeKi-1-Unterricht in großen Lerngruppen

Die beiden Schlüsselkategorien „Unterrichtsstörungen“ und „zu wenige fruchtbare Lernmöglichkeiten“ wurden jeweils mit Hilfe eines Kodierparadigmas erschlossen

und sind in Abb. 1 in einem Modell dargestellt, das die beiden Phänomene miteinander koppelt und einige ihrer Dimensionen und Beziehungen visualisiert.¹¹ Die Abbildung stellt die Sicht der Lehrenden auf einen Bereich dar, den sie als problematisch wahrnehmen. Die Formulierungen „zu wenige“, „zu wenig“ und „zu viele“ verweisen dabei auf einen Maßstab, in Bezug auf den etwas als „zu wenig“ bzw. „zu viel“ wahrgenommen wird: Als Maßstab fungiert die Vorstellung der Lehrenden von Rahmenbedingungen, die einen in ihren Augen guten JeKi-1-Unterricht erst ermöglichen würden. Keineswegs darf aus dieser Formulierung gefolgert werden, dass eine Reduzierung der Schülerzahl quasi automatisch und de facto zu besserem Unterricht führen würde; vielmehr geht es hier lediglich um die Darstellung der Lehrendensicht auf die ihres Erachtens problematische Größe der Lerngruppen in JeKi 1. „Musikschullehrer unterrichten JeKi 1 in großen Lerngruppen“ bildet als Umstand, der in der Konstruktion des Programms angelegt ist, zugleich den Kontext der beiden in den Ovalen aufgeführten Schlüsselkategorien wie auch eine intervenierende Bedingung, die die Strategien, die die Lehrenden anwenden, massiv beeinflusst. Das Modell stellt allerdings keine zwangsläufigen Abläufe dar, sondern verdeutlicht Zusammenhänge, die auftreten können, aber nicht müssen – was durch die durchbrochenen Umrandungen angedeutet ist: Je kürzer die Striche, desto weniger zwangsläufig sind die Phänomene anzutreffen. Zusätzlich muss beachtet werden, dass die im Modell verbalisierten Dimensionen der Darstellungsform geschuldet nur stark verkürzt und reduziert aufgeführt werden können. Im rechten Teil der Abbildung ist das vereinfachte Modell der Individualkonzepte zitiert (Niessen 2006, S. 227), um zu verdeutlichen, dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts den Kontext für problematische Phänomene bilden und die Individualkonzepte der Lehrenden auf verschiedenen Ebenen beeinflussen. So können sie das Ringen der Lehrenden um Umsetzung der von ihnen als sinnvoll und überzeugend erachteten Unterrichtsziele empfindlich stören und das Erreichen dieser Ziele gefährden – was auf Seiten der Lehrenden massive Unzufriedenheit auslöst.

11 Im Kontext der Grounded-Theory-Methodologie sind verschiedene Versionen von Kodierparadigmata im Umlauf. Zugrunde gelegt wurde hier das von Mey und Mruck (2010, S. 40) aus dem einfachen Grund, dass es für die beiden Schlüsselkategorien dieses Themenbereichs sinnvolle Reflexionshinsichten bereitstellte. Mey und Mruck beziehen sich dabei auf die Beschreibung des Kodierparadigmas von Strauss mit „Bedingungen“, „Interaktion zwischen den Akteuren“, „Strategien und Taktiken“ sowie „Konsequenzen“ (1994, S. 57), verändern aber seine Punkte folgendermaßen: Sie führen die „Interaktion zwischen den Akteuren“ nicht auf und fügen stattdessen „Kontexte“ hinzu. Außerdem spalten sie die Bedingungen auf in „ursächliche“ und „intervenierende Bedingungen“ und ordnen letztere nicht dem Phänomen selbst, sondern den „Strategien“ zu. Für den vorliegenden Kontext passte dieses Paradigma besonders gut.

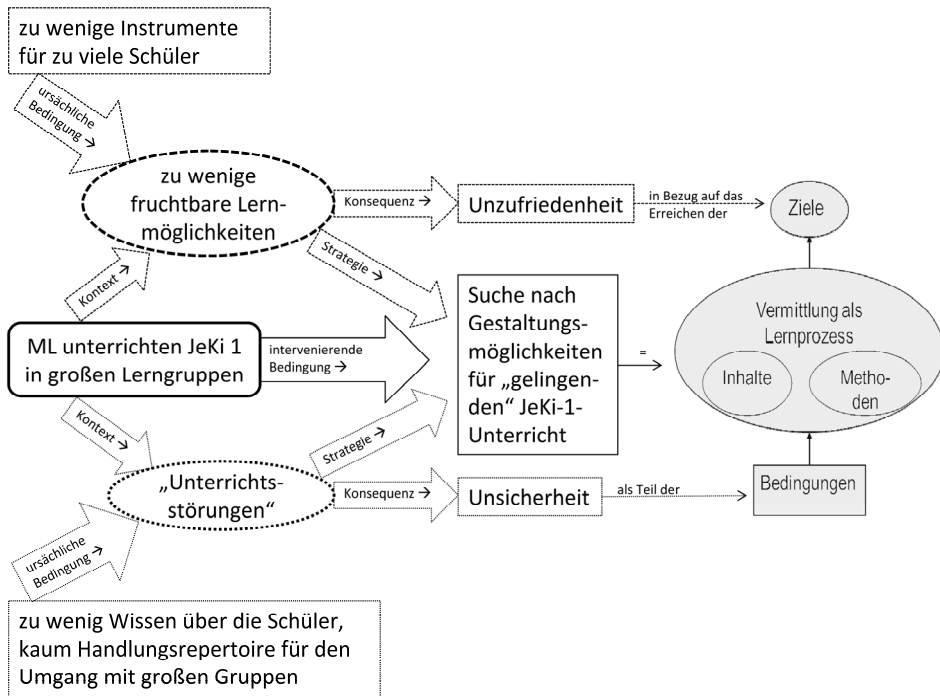


Abb. 1: Die Schlüsselkategorien „Unterrichtsstörungen“ und „zu wenige fruchtbare Lernmöglichkeiten“ in ihrer Beziehung zum Modell des Individualkonzepts (Niesen 2006, S. 227)

Gestaltung „gelingenden“ JeKi-1-Unterrichts

Die Schilderungen der Probleme, die im JeKi-1-Unterricht auftreten können, stellen aber nur eine Seite der Medaille dar: Immer wieder fallen in den Interviews Passagen auf, in denen Lehrende von stellt „gelingendem“ JeKi-1-Unterricht berichten. Als Beleg für das Gelingen von Unterricht werden eine geringe Zahl von Unterrichtsstörungen angeführt und die hohe Beliebtheit des JeKi-Unterrichts bei den Kindern – in pädagogischen Begriffen also in erster Linie ein hoher Grad von Beteiligung und Motivation der Schüler. Auf der Suche nach konkreten Erscheinungsweisen gelingenden JeKi-Unterrichts stößt man auf Schilderungen von charismatischen Lehrerpersönlichkeiten, die aber so unkonkret sind, dass man ihnen keine genauen Informationen entnehmen kann. Einige Grundschullehrende beschreiben gelingenden JeKi-Unterricht aber differenzierter. Ihre Äußerungen werden hier nur knapp zusammengefasst dargestellt, weil sie in einem nächsten Schritt noch einmal aufgegriffen und ausführlicher entfaltet werden: Eine Tandempartnerin realisiert in ihrem Unterricht ein hohes Tempo und setzt gezielt Bewegungsspiele und -übungen ein. Zudem haben die Lehrenden sich abgesprochen und sind bei der Instrumentenvorstellung beide aktiv.

Als günstig für gelingenden Unterricht werden auch an anderen Stellen spielerische Elemente und Geschichten geschildert, die die Aktivitäten der Kinder in einen Sinnzusammenhang bringen. Wenn die Kinder beispielsweise eine Rolle in einer Geschichte spielen, zu der das Zuhören gehört, gelingt ihnen das sehr viel besser als ohne einen solchen Kontext. Als besonders wichtig werden Regeln und Konsequenz in deren Einhaltung im Unterricht eingeschätzt. Theoretisiert man diese Schilderungen, scheint ein hoher Aktivierungsgrad möglichst vieler Schüler bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer förderlichen Arbeitsatmosphäre für das Gelingen des JeKi-1-Unterrichts maßgeblich zu sein – oder umgekehrt formuliert: JeKi-Unterricht wird als gelingend geschildert, wenn den Schülern möglichst lange möglichst intensive Lerngelegenheiten eröffnet und Unterrichtsstörungen minimiert werden können. Hier wird deutlich, dass die Schilderungen von gelingendem JeKi-Unterricht wie beim Negativ eines Fotos die eben identifizierten Herausforderungen noch einmal bestätigen.

Theoretische Anknüpfungspunkte

Um die Befunde zum JeKi-1-Unterricht möglichst differenziert zu erfassen und für die Weiterentwicklung des musikpädagogischen Programms nutzbar zu machen, werden sie nun mit erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen verknüpft: Die Lehrerwahrnehmung des Umgangs mit den „großen“ JeKi-1-Gruppen verweist auf das Thema ‚Klassenführung‘.¹² Es handelt sich dabei nicht um eine Randerscheinung des Unterrichts; in mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass die Variable Klassenführung nach den kognitiven Kompetenzen der Schüler das Gelingen des Lernprozesses am stärksten beeinflusst (Wüsten, 2010, S. 15). Unter dem Begriff selbst wird in der Literatur Unterschiedliches verstanden; Andreas Helmke plädiert für einen „integrativen Ansatz“, der Klassenführung weder bloß als Reaktion auf Störungen versteht noch formal als die Tätigkeit des Klassenlehrers, sondern der „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ der Lehrertätigkeit umfasst (Helmke, 2009, S. 172). Einen Meilenstein in der Beschäftigung mit diesem Thema stellt bis heute eine Veröffentlichung von Jacob Kounin aus dem Jahr 1970 dar, der zunächst in

12 Statt des Begriffs Klassenführung findet in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur auch der Begriff des „Klassenmanagements“ Verwendung, vor allem um die negativen Konnotationen zu vermeiden, die mit dem Begriff „Führung“ in Deutschland verbunden sind. In diesem Text soll allerdings der Begriff Klassenführung beibehalten werden, weil er weiter verbreitet und wegen der frühen Übersetzung seines Buches untrennbar mit dem Ansatz von Jacob Kounin (1976) verbunden ist. Auch in deutschsprachiger Literatur findet man bisweilen die englische Form des „class room management“. Betrachtet man die Entwicklungsphasen der Forschung zum „class room management“, wird allerdings deutlich, dass der Begriff der Klassenführung, wie er von Kounin verstanden und von Helmke aufgegriffen wurde, dem aktuellen englischsprachigen Verständnis des „class room management“ in vielen Aspekten, wenn auch nicht vollständig, entspricht (Schönbächler, 2008, S. 21-23).

einem experimentellen Design mit einer Untersuchung der gruppenspezifischen Wirkungen von Disziplinierungsmaßnahmen begann und schließlich einen „mehr ökologisch orientierten Ansatz beim Studium von Problemen der Klassenführung“ verfolgte, indem er Video-Mitschnitte von Unterricht daraufhin untersuchte, inwiefern die Klassenführung der Lehrperson und das Handeln der Schüler erkennbare Zusammenhänge aufwies (Kounin, 1976, S. 147). Er betrachtet zwar das Thema Klassenführung in erster Linie im Hinblick auf „Vorbeugung von Fehlverhalten“, weist aber auch darauf hin, dass die Beherrschung von Klassenführungsregeln den Unterricht insgesamt verbessert, indem sie „den individuellen Handlungsspielraum“ erweitert und Handlungsalternativen ermöglicht (Kounin, 1976, S. 148-149). Helmke betont den inhaltlichen Aspekt noch stärker und versteht Klassenführung gar als „unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die aktive Lernzeit steuert, das heißt diejenige Zeit, in der sich die Schüler mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können.“ (Helmke, 2009, S. 174) Hier ergibt sich schon ein unmittelbarer Anknüpfungspunkt zu den Äußerungen der JeKi-Lehrenden, die sich um eine Klassenführung bemühen, die einerseits das Ausmaß der Unterrichtsstörungen verringert und andererseits den Schülern möglichst intensive musikbezogene Lern- und Erfahrungsphasen ermöglicht. Im Folgenden werden die oben bereits schlagwortartig benannten Beschreibungen gelingenden JeKi-1-Unterrichts noch einmal aufgegriffen, durch Interviewausschnitte illustriert und einigen der von Kounin benannten Dimensionen zugeordnet:

- Eine Grundschullehrerin berichtet davon, dass ihre Tandempartnerin deshalb so erfolgreich unterrichtete, weil sie in ihrem Unterricht ein „hohes Tempo“ realisiert: „Ein Element folgt dem anderen, ohne dass sie groß erklärt, sondern sie macht einfach. Dadurch haben die Kinder eigentlich auch keinen Freiraum, ... sich jetzt abgelenkt zu fühlen.“ (GL 12) Hier ist geradezu idealtypisch beschrieben, was Kounin mit den Begriffen „Reibungslosigkeit des Aktivitätsflusses“ und „Schwung“ (Kounin, 1976, S. 105) erfasst. Damit sind bereits zwei der wichtigsten Dimensionen einer erfolgreichen Klassenführung nach Kounin benannt.
- Die Lehrenden betonen die Bedeutung von Regeln im JeKi-1-Unterricht. Eine Musikschullehrerin beschreibt, wie hilfreich sie die Regeln empfunden hat, die eine Grundschullehrerin in der Klasse eingeführt hat: „Dass also Kinder nie frustriert wurden, indem sie irgendwie gemäßregelt wurden, sondern die Regeln wurden sehr sachlich, sehr konsequent, aber nicht wertend durchgesetzt.“ (ML 10) Interessant ist an dieser Äußerung, dass Regeln als bedeutsam bezeichnet werden auch für das Herstellen einer Atmosphäre von Wertschätzung. Vor allem wird das Aufstellen von Regeln aber von dieser Lehrkraft wie von anderen auch als wichtige Voraussetzung für einen reibungslosen Unterrichtsablauf benannt – was auch auf den Musikunterricht der Grundschule zutrifft, auf den sich das folgende Zitat bezieht: „Musikunterricht hat allgemein immer ein Unruhepotenzial. ... Die

Instrumente haben einen unheimlichen Aufforderungscharakter, die motivieren halt total und dann muss man – das hört sich jetzt so blöd an – aber ich finde, man muss gerade im Musikunterricht ganz besonders strenge Regeln haben, damit es ein schöner Musikunterricht wird.“ (GL 4) Nötig für einen fruchtbaren Einsatz sei neben der Kenntnis der Regeln, die in einer Klasse eingeführt sind, deren konsequente Handhabung durch alle Lehrenden. Diese Überzeugungen der JeKi-Lehrenden decken sich mit den Anmerkungen, die Helmke und Nolting zu einem sinnvollen Einsatz von Regeln im Rahmen einer gelingenden Klassenführung machen, insbesondere in Bezug auf die Konsequenz in ihrer Beachtung (Helmke, 2009, S. 180; Nolting, 2012, S. 43-51). Bei Kounin sucht man nach dem Stichwort „Regeln“ vergebens. Inhaltlich kann man sie allerdings ebenfalls den Dimensionen „Reibungslosigkeit“ und „Schwung“ zuordnen: Regeln zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Frage der Angemessenheit eines bestimmten Schülerhandelns schon vor der Situation klären, ohne dass der Unterrichtsfluss deswegen unterbrochen oder verzögert werden müsste – was wiederum zu einer gelingenden Steuerung von Unterrichtsabläufen beiträgt (Kounin, 1976, S. 105).

- Ein wichtiges Lernsetting im JeKi-1-Unterricht, die Instrumentenvorstellung, wird in aller Regel nicht als gelingend beschrieben, deshalb wird hier zunächst auf ein „Negativbeispiel“ zurückgegriffen, das aber ebenfalls mit den Kounin'schen Dimensionen in Verbindung gebracht werden kann. Wie schon erwähnt äußern die Lehrenden große Unzufriedenheit mit den Lerngelegenheiten für die Schüler vor allem bei der Instrumentenvorstellung. Eine Grundschullehrerin beschreibt dieses Problem genauer: „Wenn die [Kinder] an einem Instrument was ausprobieren dürfen oder so: Die wollen das alle total gerne und die sind mit Begeisterung dabei und die melden sich auch. Nur wenn die nicht beschäftigt sind, kommt eben eine Unruhe auf.“ (GL 6) Hier wird in aller Deutlichkeit ein „Merkmal negativer Gruppenmobilisierung“ beschrieben, das Kounin folgendermaßen operationalisiert: „Lehrer, die ihren Aufmerksamkeitsschwerpunkt von der Gruppe auf den vortragenden Schüler verlagern, von dessen Ausführungen sie sich vollständig in Anspruch nehmen lassen ... ohne erkennbare Anzeichen dafür, dass sie sich einer Gruppe gegenübergestellt wissen“ (Kounin, 1976, S. 125). Im JeKi-Unterricht wird dieses Problem oft so gelöst, dass die Schüler, die gerade nicht Musikinstrumente ausprobieren können, von der Grundschullehrenden betreut werden oder Ausmalbilder bzw. Arbeitsblätter bearbeiten. Mit dieser Lösung sind die meisten Lehrenden aber wegen der eingeschränkten Lernmöglichkeiten für die Schüler nicht zufrieden. In einem Interview wird geschildert, wie eine solche Situation gelingen kann: „Und dann sucht man eine Gruppe aus: ‚So, ihr Sechs fangt jetzt an.‘ Eine Geschichte – [darin] muss man ... den anderen auch einen ... Part geben. Aber in diesem Part ist auf jeden Fall drin, dass sie dann auch Zuhörende sind und gucken, was die anderen da machen. Das geht schon auch darum, nach und nach die Scheu zu verlieren: ‚Ich probier das jetzt aus und ein anderer guckt mir zu.‘ Das geht, ... dann haben die auch eine Freiheit, auszuprobieren.“ (ML 8) Das Einbinden der Schüler durch das Zuteilen bestimmter Rollen

ist nah verwandt mit Spielen verschiedener Art: „Ich mache auch Spiele ... Die sind lustig, aber die fördern Konzentration. ... Manche Lehrer sagen: ‚Ah das ist schwierig, das werden die nicht schaffen!‘ Doch! Die schaffen [das] dann in dieser Stunde.“ (ML 11) Spiele und Geschichten erfüllen eine ähnliche Funktion: Alle Schüler sind als Mitspielende einbezogen oder verfolgen als Zuhörende die Geschichte, in der für sie dann eine nur gelegentlich aktive Beteiligung akzeptabel ist, weil sie eine Rolle in einem für sie sinnvollen Kontext spielen. Wenn sie in dieser Rolle aktiv sind, befolgen sie die der Geschichte immanenten Regeln und bieten damit gleichzeitig den Schülern, die sich gerade präsentieren, einen Schutzraum. Hier gelingt „Gruppenmobilisierung“, womit „das Ausmaß“ gemeint ist, „in welchem der Lehrer nichtaufgerufene Schüler in die Übungsarbeit miteinzubeziehen, sie bei Aufmerksamkeit, bei der Stange, ‚auf dem Posten‘ zu halten versucht“ (Kounin, 1976, S. 124). Eine ähnliche Funktion erfüllt offenbar der Einsatz von Bewegungen im Unterricht. Eine Lehrerin beendet ihre Schilderung des „schwungvollen“ JeKi-1-Unterrichts ihrer Tandempartnerin mit den Worten: „Es ist immer auch mit irgendeiner körperlichen Aktivität verbunden und wenn es nur die Handzeichen sind oder viele Lieder auch mit Bewegung.“ (GL 12)

Fazit

Insgesamt sind die von den Lehrenden berichteten Aspekte des Umgangs mit großen JeKi-Gruppen natürlich nicht nur im Hinblick auf die Kounin'schen Dimensionen von Bedeutung: Dass die Lehrenden so intensiv darauf bedacht sind, ihren Schülern lernintensive Erfahrungen zu ermöglichen, stellt einen Wert dar, der mit dem Verweis auf die Nähe zur Dimension der Aufrechterhaltung des Gruppenfokus nicht vollständig und angemessen erfasst wird.¹³ Dennoch erscheint es sinnvoll, den Ansatz von Kounin für eine weitere Differenzierung der Kategorien zu nutzen. Er lenkt den Blick auf die Mikroebene: Wie genau ermöglichen bestimmte Dimensionen störungsfreies Lernen im Musik- bzw. JeKi-1-Unterricht? Durch die Theoretisierung der Lehreräußerungen werden Implikationen freigelegt, die bei einer immanenten Analyse der Daten möglicherweise nicht ins Auge gefallen wären. So gelingt es beispielsweise im Abgleich der Daten mit den Kounin'schen Dimensionen, den Einsatz von Spielen und Geschichten in ihrer Funktion für eine gelingende Klassenführung besser zu verstehen. Sie dienen nicht nur dem Erhalt von Motivation, sondern auch der Gruppenmobilisierung. Besonders interessant im Abgleich von Theorie und Daten ist die fachspezifische Dimension: Deutlich tritt beispielsweise hervor, dass im Musikunterricht der Grundschule nicht etwa fehlende Motivation der Schüler Probleme bereitet, son-

13 Überhaupt orientiert sich die Theorie von Kounin an praktischen Phänomenen des Schultags; das stellt allerdings in der Tradition der Grounded Theory kein Problem dar; aufgrund ihrer Verwurzelung im Pragmatismus richtet sich Theoriebildung im Rahmen der Grounded Theory durchaus an realen Handlungsproblemen aus (Strübing, 2008).

dern dass vielmehr musikbezogene Lernprozesse in großen Gruppen große und ganz eigene Herausforderungen bergen. Die Konfrontation von Theorie mit empirischen Daten kann also zu einer fachspezifischen Zuspitzung theoretischer Aussagen führen: Nicht nur, aber besonders deutlich in Phasen gemeinsamen Musizierens im Musikunterricht der Grundschule ergeben sich spezifische Anforderungen an die Klassenführung von Musiklehrkräften, was in der Schilderung der JeKi-Lehrenden auch deutlich wird: „Reibungslosigkeit“ und „Schwung“ spielen im Musikunterricht eine besonders wichtige Rolle – und sollten im fachspezifischen Nachdenken ausdrücklicher reflektiert werden.

In Bezug auf die hier referierten Ergebnisse ist zu beachten, dass Kounin die Dimensionen der Klassenführung nicht bei der Analyse von Lehreräußerungen, sondern durch die Auswertung videographierter Unterrichtsstunden gewonnen hat. In der vorliegenden Interviewstudie gerät das Unterrichtsgeschehen nicht unmittelbar in den Blick, sondern in der Wahrnehmung der meist allein unterrichtenden Musikschullehrenden auf der einen und der vorwiegend beobachtenden Grundschullehrenden auf der anderen Seite. In diesem Kontext ist ein Befund von Hans-Peter Nolting interessant, der eine Umfrage unter deutschen Lehrkräften durchführte, mit deren Hilfe er zeigen konnte, dass zwar einige Aspekte von den Befragten als wichtig zur Prävention von Störungen eingeschätzt wurden, die auch Kounin gefunden hatte; andere Aspekte waren aber unter den befragten Lehrenden gänzlich unbekannt – und zwar vor allem solche, für die Kounin eine besondere Bedeutsamkeit festgestellt hatte. Nolting zog daraus nicht nur den Schluss, dass die Ergebnisse von Kounin nicht besonders bekannt geworden sind, sondern dass es offenbar schwierig sei, „allein durch Unterrichtspraxis zu solchen Erkenntnissen zu gelangen“ (Nolting, 2006 b, S. 28). Dieser Befund spiegelt sich auch in der vorgelegten Studie: Der Grad von Abstraktheit ist in den Beschreibungen der beobachtenden Grundschullehrenden höher als in den Schilderungen der in der Regel selbst unterrichtenden Musikschullehrenden. Das mag zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Grundschullehrenden in ihrer Ausbildung das Thema Klassenführung intensiver reflektiert und ein entsprechendes Vokabular zur Verfügung haben, aber auch, dass ihr Beobachterstandpunkt eine stärkere theoretische Durchdringung des Geschehens im Klassenraum zulässt. Den Musikschullehrenden sind, beispielsweise mit Regeln, Bewegungsspielen und Geschichten, durchaus Elemente erfolgreicher Klassenführung bewusst, aber sie beschreiben sie eher praktisch.

Die Tatsache, dass die Grundschullehrenden das Beobachtete stärker theoretisch reflektieren können als die sich in permanenten „Handlungszwängen“ befindenden Musikschullehrenden, wäre als Ressource weiter zu nutzen. Dieses enorme Potential ist nur einer von mehreren Gründen, die die Fortführung des JeKi-Unterrichts im Lehrentandem nahelegen – auch wenn die Gestaltung des Tandem sicherlich verbesserungsbedürftig ist (vgl. Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Der zweite Grund liegt in den besonderen Herausforderungen, die eine gelingende Klassenführung im JeKi-1-Unterricht bedeutet – was sich in den Äußerungen der Lehrenden spiegelt. Angesichts der Tatsache, dass im Bereich der musikalischen Bildung zunehmend

Personen eingesetzt werden, die im Umgang mit großen Gruppen wenig Erfahrungen haben, sollte das Thema Klassen- bzw. Gruppenführung in musikpädagogischen Lernsituationen in Aus-, Fort- und Weiterbildung in Zukunft praktisch und theoretisch intensiver erprobt und reflektiert werden.

Am Schluss wird noch einmal der Bogen geschlagen zum Verbundvorhaben GeiGE, in das das Kölner Teilprojekt eingebettet ist. In GeiGE werden Gelingensbedingungen individueller Förderung im JeKi-1-Unterricht erforscht. Wie die Auswertung der Interviews gezeigt hat, darf die Tatsache, dass die Musikschullehrenden kaum auf den Umgang mit großen Gruppen vorbereitet sind, nicht als bloßes Manko abgetan werden: Sie beweisen gleichzeitig eine besondere Aufmerksamkeit für einzelne Schüler und nehmen die Schwierigkeiten, die im Umgang mit vielen Schülern entstehen, mit großer Sensibilität wahr – auch das eine Ressource, die u. a. für die individuelle Förderung von Schülern nutzbar gemacht werden kann. In welchem Zusammenhang zu individueller Förderung die Kounin'schen Dimensionen der Klassenführung stehen, soll abschließend mit einem Zitat von Jacob Kounin in der Diktion einer Übersetzung der 1970er Jahre verdeutlicht werden: „Eine Konzentration auf Gruppenführungstechniken widerspricht nicht dem Interesse am Einzelnen. Gerade die Beherrschung der Gruppenführung befähigt den Lehrer, individuelle Unterschiede systematisch zu berücksichtigen und damit Einzelnen zu helfen.“ (Kounin, 1976, S. 149) Aus diesem Grund stellt die Beschäftigung mit Gruppenführung die Basis dar für eine weitere Erschließung der Gelingensbedingungen individueller Förderung im JeKi-1-Unterricht, die im GeiGE-Vorhaben geleistet wird (s. Bensen, Kranefeld & Niessen, 2013, i. Vorb.).

Literatur

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 7. Münster: LIT.
- Bensen, M., Kranefeld, U. & Niessen, A. (2013 i. Vorb.). *Das erste Jahr im musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Studie (Arbeitstitel)*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (2., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Jäger, A. (2012). *Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen. Wandel des Berufsbildes Musikschullehrer am Beispiel des Unterrichtsmodells „Stark durch Musik“*. Augsburg: Wißner.
- Kelle, U. (2008): Strukturen begrenzter Reichweite und empirisch begründete Theoriebildung. Überlegungen zum Theoriebezug qualitativer Methodologie. In H. Kalthoff,

- S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 312-337). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), S. 1-27. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161> [11.12.2011].
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 33 (S. 195-212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Nonte, S. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Mey, G. & Mruck, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11-48). 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. *HSR* (Beiheft Nr. 19), S. 211-231.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: Lit.
- Nolting, H.-P. (2006). Prävention von Unterrichtsstörungen. Unauffällige Einflussnahmen können viel bewirken. *Pädagogik* (11), S. 10-13.
- Nolting, H.-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. 10., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- 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.
- Strübing, J. (2008). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 279-311). Frankfurt: Suhrkamp.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal* (4), S. 633-642. Verfügbar unter: <http://www.aom.pace.edu/amj/articles/Suddaby2006.pdf>, [24.11.2011].
- Wüsten, S. (2010). *Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie. Eine Video- und Interventionsstudie*. Berlin: Logos.

Prof. Dr. Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln, FB 5
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt.de