

Lessing, Wolfgang

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumental- ausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 59-72. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lessing, Wolfgang: Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumental-
ausbildung ? eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden - In: Knigge,
Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York :
Waxmann 2016, S. 59-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152377

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
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>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice

Wolfgang Lessing

Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialechule für Musik Dresden

Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialechule für Musik Dresden”

This talk provides an insight into a qualitative study concerning the training of professional musicians in the former German Democratic Republic, focusing on the example of the Spezialechule für Musik Dresden. On the basis of interviews about their life stories, the viewpoints of those involved at the time (students as well as teachers) were reconstructed, with the aim of arriving at a “conjunctive experiential space” that influenced these viewpoints in specific ways. This pursuit consisted chiefly in unearthing the tacit knowledge common to all those active within this experiential space. By means of the “documentary method”, the central pedagogical antinomies that informed this experiential space were obtained. Two of these antinomies, that between the exceptional and the standardized and that between autonomy and heteronomy, will be presented towards the end of the talk.

Die Förderung des professionellen Nachwuchses in der Musik konnte auch nach dem Ende der DDR als eine besondere Errungenschaft des untergegangenen Systems gelten. In Westdeutschland gab es nichts Vergleichbares. Für besonders vielversprechende Instrumentalisten bestand dort zwar die Möglichkeit, den Status eines Jungstudierenden an einer Musikhochschule zu erhalten, für potenzielle spätere Musikstudenten boten die Musikschulen gesonderte Abteilungen an. Aber das war etwas völlig anderes als das nach sowjetischem Vorbild konzipierte Modell einer Spezialechule, das Jugendlichen von der sechsten bis zur zehnten Klasse die Möglichkeit gab, neben dem Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern zugleich auch eine professionelle instrumentale Ausbildung unter dem Dach einer Musikhochschule zu erhalten. Zu den Charakteristika der vier Spezialechulen der DDR – Standorte waren Berlin, Dresden, Halle und Weimar – zählte vor allem die Tatsache, dass sie auf der einen Seite organisatori-

scher Bestandteil einer Musikhochschule waren, gleichzeitig aber den Charakter einer selbstständigen Institution trugen – mit eigenen Gebäuden, eigenem Internatsbetrieb und eigenen instrumentenspezifischen Stoffplänen, die eine möglichst optimale Hinführung an das spätere Studienniveau garantieren sollten. Daraus ergab sich eine charakteristische Mischung: Die Spezialschulen boten einen Lehrbetrieb, der von umfangreicher Einzelbetreuung gekennzeichnet war (Hauptfachunterricht, Korrepetition) und sich in dieser Hinsicht kaum vom eigentlichen Studium unterschied. Zum anderen waren sie aber auch „normale“ Schulen, die sich am allgemeinen Lehrplan der Polytechnischen Oberschulen (POS) orientierten, einen Abschluss nach der 10. Klasse boten (mit der Möglichkeit eines anschließenden Musikstudiums) und durch einen Unterrichtsbetrieb geprägt waren, der sich – mit Ausnahme der kleineren Klassenstärken und einer teilweisen Nutzung der Nachmittagsstunden – nur wenig von den äußeren Abläufen anderer Schulen unterschied. Die Internatsstruktur, die sich aus dem Anspruch ableitete, alle Kinder der jeweiligen Region – und nicht nur die vor Ort ansässigen – zu erreichen, verstärkte die institutionelle Eigenständigkeit: Ein Spezialschüler war Teil einer eigens auf ihn ausgerichteten Institution und nicht lediglich, wie der Jungstudent im Westen, ein externer Besucher (um nicht zu sagen: Fremdkörper), der die hochschulischen Strukturen zwar nutzte, ohne doch wirklich dazuzugehören.

Ogleich westdeutsche Fachvertreter wie etwa Hans Günther Bastian oder Karl-Heinrich Ehrenforth nach der Wiedervereinigung ein deutliches Interesse an den Spezialschulen bekundeten und deren Umwandlung in „Landesgymnasien für Musik“ aktiv unterstützten (Bastian, 1991, S. 270; ders., 1997, S. 19-20, S. 159-160; Ehrenforth, 1997, S. 33-42; Tanski, 1997, S. 64), blieb eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Schultyp bislang weitgehend aus – und dies ungeachtet der Tatsache, dass sich viele der an den deutschen Musikhochschulen seither gegründeten Institute zur Förderung des professionellen Nachwuchses häufig explizit auf das Spezialschulmodell bezogen. Die von Bastian bereits 1990 als Forschungsdesiderat benannte musikpädagogische Studie zum Lebensraum Spezialschule blieb ungeschrieben (Bastian, 1997, S. 159); die wenigen seither entstandenen Untersuchungen sind eher historisch orientiert und fokussieren kaum die Perspektive der Akteure (vgl. Schau, 2010; Lessing et al., 2015).

Im Rahmen eines zweijährigen Forschungsprojekts¹ haben wir² dieses Desiderat zu beheben versucht und uns anhand der ehemaligen Dresdner „Spezialschule für Musik“ um eine Rekonstruktion des Lebensraums Spezialschule bemüht. Der mittlerweile beträchtliche zeitliche Abstand erwies sich dabei keineswegs nur als Manko, sondern bot zugleich die Chance, in einem prozessanalytischen

1 Dieses Projekt wurde von der Sächsischen Akademie der Wissenschaften über zwei Jahre gefördert.

2 Neben dem Verfasser wirkten an der Studie mit: Maria Berge, Carola Klinkert und Anne-Kathrin Wagler (alle Dresden).

Verfahren den Einfluss der Spezialschul Ausbildung in der weiteren Biografie der ehemaligen Schülerinnen und Schüler genauer zu untersuchen.

1. Fragestellungen und methodischer Ansatz

Der Lebensraum der Dresdner Spezialschule wird von uns als ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ verstanden (vgl. Mannheim, 1980, S. 272). Dieser Begriff basiert auf der methodologischen Einsicht, dass die Personen, die sich in einem derartigen Raum begegnen, einander in vielerlei Hinsicht unmittelbar *verstehen*, ohne die Äußerungen und Handlungen ihrer Mitmenschen eigens *interpretieren* zu müssen. Die Gegenüberstellung von „verstehen“ und „interpretieren“ geht auf den Ahnherrn der Wissenssoziologie, Karl Mannheim, zurück (Mannheim, 1980, S. 73-75, S. 272). Mannheim ging davon aus, dass jedes Wissen – und damit sind nicht nur sach- und faktizitätsbezogene Kognitionen, sondern auch Glaubensvorstellungen, Körperpraktiken, Routinen alltäglicher Lebensführung etc. gemeint – immer aus einer Handlungspraxis hervorgeht und durch diese Praxis beeinflusst wird. Ralf Bohnsack, dessen Arbeiten sich dezidiert auf die Mannheim'sche Wissenssoziologie beziehen, veranschaulicht das am Beispiel eines Dorfes: Was genau ein Dorf ist, scheint einerseits in seiner „verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen oder auch wissenschaftlichen Bedeutung mehr oder weniger verfügbar [zu sein]. Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt [dieser Begriff aber] für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden.“ (Bohnsack, 2010, S. 61).

Der konjunktive Erfahrungsraum stellt zwar einen „kollektiven Sinnzusammenhang“ dar (Bohnsack, 2010, S. 63), doch er konstituiert sich keineswegs unabhängig von der Perspektive der einzelnen Individuen. Jeder Akteur, ob Schüler oder Lehrer, trägt – er mag wollen oder nicht – zu diesem Erfahrungsraum bei. Sieht er sich auf der einen Seite geschriebenen und ungeschriebenen Regeln gegenübergestellt – der Regel z. B., welches Verhalten innerhalb dieses Erfahrungsraumes etwas ‚gilt‘ und welches nicht –, so ist er für andere Akteure ein Teil ebendieser Regeln: Er trägt dadurch, dass er sie übernimmt, zu deren Geltung bei. Der einzelne Akteur ist also gleichermaßen Subjekt innerhalb einer Welt objektiv gültiger Normen wie auch Träger ebendieser Normen. Diese doppelte Beziehung, in der die statische Subjekt-Objekt-Relation aufgelöst wird, ist von Pierre Bourdieu in seiner Unterscheidung von „Habitus“ und „Feld“ theoretisch reflektiert worden (Bourdieu, 1987, S. 355-404; Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 160-161; Bourdieu, 2014, S. 175-180). Bourdieu ging davon aus, dass sich im Habitus des Einzelnen immer auch die Bedingungen des ihn prägenden Feldes niederschlagen. Feld und Habitus sind auf das Innigste miteinander verzahnt: Jedes Feld rechnet implizit mit einem bestimmten Habitus und schließt andere Habitusformationen, die ihm nicht oder kaum entsprechen, aus. Umgekehrt kann der Habitus des Einzelnen bereits aus sich heraus jene Züge ausprägen, die das

Feld von ihm erwartet. „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und den Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure.“ (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 161)

Um das Zusammenspiel zwischen kollektivem Sinnzusammenhang und der Perspektive des einzelnen Akteurs deutlich zu machen, verwendet die „Dokumentarische Methode“, auf die wir uns bei unserer Rekonstruktion des Erfahrungsraumes der Dresdner Spezialschule beziehen, den Begriff des „Orientierungsrahmens“ (vgl. Bohnsack, 2010, S. 124; ders., 2013, S. 181-182). Dieser Begriff besitzt eine große Nähe zum Habitus-Begriff Bourdieus, unterscheidet sich von ihm allerdings dadurch, dass er nicht die distinktiven, sondern vor allem die konjunktiven Momente fokussiert (vgl. Bohnsack, 2010, S. 68).

Indem wir die wissenssoziologische Unterscheidung von konjunktivem und kommunikativem Wissen mit Bourdieus Differenzierung zwischen Habitus und Feld verknüpfen, können wir unsere Forschungsfragen nach der Beschaffenheit des die Dresdner Spezialschule prägenden konjunktiven Erfahrungsraumes folgendermaßen präzisieren:

Inwieweit rechnete dieser Erfahrungsraum mit einer bestimmten Wahrnehmungsstruktur (Orientierungsrahmen), die in den Köpfen der Akteure von sich aus jene „objektiven“ Bedingungen ausprägte, die das Feld charakterisierten? Was waren, anders formuliert, die Kriterien für eine vollständige Passung zwischen Habitus/Orientierungsrahmen und Feld? Von welchen familiären bzw. musikalischen Vorprägungen hing diese Passung ab? Welche Orientierungsrahmen bildeten sich bei den Schülerinnen und Schülern aus, die kein derart optimales Passungsverhältnis zwischen ihrem primären Habitus und dem von Seiten der Schule erwünschten Orientierungsrahmen mitbrachten? Inwieweit prägten die unterschiedlichen Orientierungsrahmen, die sich auf dem Boden des konjunktiven Erfahrungsraumes herausbildeten, das musikalisch-instrumentale Selbstbild der Schülerinnen und Schüler und beeinflussten damit auch deren Üben und Musizieren? Wie ging der Erfahrungsraum mit habituellen Dispositionen um, die den Feldbedingungen weniger bis gar nicht entsprachen? Und wie veränderten sich diese Disposition im Laufe der weiteren Biografie?

Die Fragestellungen unserer Studie fokussieren die Perspektive der Akteure und verlangen damit nach einer methodischen Bearbeitung, die es ermöglicht, aus den in narrativ-biografischen Interviews erhobenen Selbstäußerungen der damaligen Akteure den konjunktiven Erfahrungsraum der Spezialschule zu rekonstruieren. Die auf Karl Mannheim zurückgehende und von Ralf Bohnsack weiterentwickelte Dokumentarische Methode stellt ein komplexes Verfahren dar, mit dessen Hilfe sich sowohl die konjunktiven Orientierungen innerhalb eines gemeinsamen Erfahrungsraumes als auch die vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit auftretenden Distinktionen dingfest machen lassen (Bohnsack, 2010, S. 31-68; ders., 2013, S. 175-200). Parallel zu dieser hermeneutisch-rekonstruktiven Arbeit bemühten wir uns darum, mit Hilfe einer Analyse historischer Quellen die „objektiven“ Rahmenbedingungen so aufzuarbeiten, dass die Feldge-

stalt sichtbar werden konnte, auf die hin die Akteure ihren Orientierungsrahmen mehr oder minder passungsfähig ausrichteten. Auf diesen historischen Teil, dessen Ergebnisse an anderer Stelle bereits publiziert worden sind (vgl. Lessing et al., 2015, S. 45-76), wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen. Stattdessen sollen hier die unterschiedlichen Orientierungsrahmen näher beschrieben werden, die auf dem Boden des gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraums erwachsen. Wenn, wie von Bourdieu postuliert, die Realität „zweimal existiert“, d. h. die „realen“ Feldbedingungen durch die habituellen Ausformungen des Orientierungsrahmens gewissermaßen „verdoppelt“ werden, dann kann die Beschaffenheit dieser Prägungen indirekt Auskunft über die Rahmungen geben, denen das Handeln der Akteure unterlag. Auf der Basis dieser „sinngenetischen“ Rekonstruktion wird dann auf die Gestalt dieses Erfahrungsraumes geschlossen. Hierbei werden insbesondere die zentralen pädagogischen Antinomien beleuchtet, die den Erfahrungsraum der Spezialschule prägten. Im Gegensatz zu eher normativ argumentierenden Ansätzen (vgl. Helsper, 2001, S. 39-67), die pädagogische Antinomien als zeitlos gültige Grundwidersprüche pädagogischen Handelns verstehen, lässt sich dieser Beitrag von der Maßgabe leiten, dass sich über die antinomischen Strukturen eines fremden, wissenschaftlich bislang noch nicht untersuchten Erfahrungsraumes erst aufgrund einer Kenntnis der Orientierungsrahmen urteilen lässt, die diesen Erfahrungsraum prägten und von ihm geprägt wurden.

Ebenfalls nicht thematisiert wird in diesem Beitrag die zentrale Frage, aufgrund welcher vorausgegangenen Sozialisationsbedingungen sich die unterschiedlichen sinngenetischen Orientierungsrahmen bei unseren Gesprächspartnern herausbildeten. Diese Frage zielt auf die Soziogenese der Orientierungsrahmen und folgt insofern einem zentralen Anliegen der Dokumentarischen Methode, als sie auf die Mehrdimensionalität eines jeden Orientierungsrahmens abhebt (vgl. Bohnsack, 2010, S. 142, S. 152-153). Der Orientierungsrahmen, den ein Schüler an der Spezialschule ausbildete, wurde durch unterschiedliche Herkunftsmilieus, Familienstrukturen, die Geschlechterrolle, aber auch durch die vorausgegangene instrumentale Laufbahn geformt und überlagert, wobei jeder diese Faktoren durchaus eigene implizite Wahrnehmungs- und Handlungsweisen ausbildete, die mit den anderen soziogenetischen Dimensionen zuweilen auch in Widerspruch geraten konnten. Dieses Zusammenspiel zwischen dem sinngenetischen Orientierungsrahmen, den die Schülerinnen und Schüler im gemeinsam geteilten Lebensraum der Spezialschule entwickelten, und den soziogenetischen Faktoren wird in der voraussichtlich 2016 publizierten Studie genau erläutert, bleibt an dieser Stelle jedoch – wie die historische Dimension – komplett ausgespart.

Die Basis unserer Studie stellen biografisch-narrative Interviews dar, die wir mit ehemaligen Schülern sowie mit Lehrenden aus dem musikalischen und allgemeinbildenden Bereich aus der Zeit zwischen 1965 und 1990 führten. Auf Schülerseite kamen insgesamt 21 Interviews zustande, von denen wir 18 tran-

skribierten und 14 in unser endgültiges Sample aufnahmen. Mit den Lehrenden führten wir 11 Interviews, von denen 10 transkribiert wurden (vier aus dem Bereich der Allgemeinbildung sowie sechs Instrumentallehrkräfte). Parallel zu diesen narrativ-biografischen Interviews führten wir Expertengespräche mit wichtigen Akteuren der damaligen Zeit, die wertvolle Einblicke in die Struktur der Dresdner Spezialschule sowie in das Verhältnis der vier Spezialschulen untereinander gewährten: Neben der langjährigen Schulleiterin Julianne Erxleben konnten wir mit Katharina Rebling, einer altgedienten Violinprofessorin an der Berliner Musikhochschule, mit der Klavierpädagogin Sigrid Lehmstedt sowie mit dem Musikpsychologen – und dem Begründer des Faches Musiktherapie in der DDR – Christoph Schwabe sprechen. Ein Fragebogen, den wir zu Beginn des Projekts an ca. 300 ehemalige Absolventen verschickten (Rücklaufquote 112) half uns bei der parallel zum Forschungsprozess erfolgenden Konzeption des theoretischen Samplings.

In der folgenden Darstellung der sinngenetischen Typologie und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zum konjunktiven Erfahrungsraum der Dresdner Spezialschule wird auf eine Darstellung der detaillierten hermeneutischen Textarbeit, die zu den präsentierten Ergebnissen geführt hat, komplett verzichtet (vgl. hierzu Bohnsack, 2010, S. 31-68); den Deutungsprozess in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen auch nur annähernd nachvollziehbar darzustellen, hätte keinen Raum für das eigentliche Anliegen dieses Beitrags – die Herausarbeitung der die Spezialschulausbildung prägenden pädagogischen Antinomien – gelassen. Auch hier sei daher auf die demnächst publizierte Studie verwiesen.

2. Sinngenetische Typologie

Der Konstruktion einer sinngenetischen Typologie geht in der Dokumentarischen Methode ein zweistufiges hermeneutisches Verfahren voraus. Zunächst wird in einem Akt der „formulierenden Interpretation“ herausgearbeitet, was der Befragte auf der Ebene des kommunikativen Wissens zum Ausdruck bringen möchte. Auf dieser Ebene bleibt freilich noch unerfasst, welcher Orientierungsrahmen sich in diesen Bedeutungen dokumentiert. Dies ist, in der Terminologie Mannheims, die Ebene des „Dokumentsinns“ (Mannheim, 1964, S. 104). Hier wird jetzt versucht, das implizit vorhandene konjunktive Wissen zu rekonstruieren, auf dem, ohne dass dem Befragten dies bewusst sein müsste, die Konstruktion des kommunikativen Bedeutungsinnes aufruft. Bei diesem Vorgang, der so genannten „reflektierenden Interpretation“, geht es vor allem um die Frage, *wie* der Interviewpartner erzählt, beschreibt oder argumentiert. Hierbei wird insbesondere auf seine positiven oder negativen „Gegenhorizonte“ geachtet (wovon grenzt er sich ab, wann spricht er von „Wir“?), sowie auf sein „Enaktierungspotenzial“ (stellt er sich als jemand dar, der über Handlungsoptionen verfügt oder scheint er den jeweils erzählten Situationen eher ausgeliefert?). Im Unter-

schied zur Narrationsstrukturanalyse werden in der Dokumentarischen Methode, die ja nicht auf den biografischen Gesamtzusammenhang, sondern auf die Bergung eines kollektiv vorhandenen konjunktiven Wissens abzielt, die Einzelinterviews von Anfang an komparativ aufeinander bezogen. In der anschließenden sinngenetischen Typenbildung werden die herausgearbeiteten einzelnen Orientierungsrahmen auf „maximale Unterschiede“ hin befragt. Es wird also einerseits die Frage gestellt, ob und inwieweit sich die individuellen Orientierungen auf eine zugrundeliegende kollektive Orientierung zurückführen lassen und ob es andererseits Klassen (Typen) von Orientierungen gibt, die sich davon abheben lassen (vgl. hierzu Bohnsack, 2010, S. 34; ders., 2013, S. 175-200).

Typ A („Fisch im Wasser“)

Innerhalb der 14 Schülerinterviews ließen sich insgesamt fünf dem Typ „Fisch im Wasser“ zuordnen, für dessen Kennzeichnung wir auf eine Metapher Pierre Bourdieus zurückgriffen (vgl. Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 160). Die Angehörigen dieses Typs schildern eine sehr ausgeprägte Passung zwischen ihrem persönlichen Orientierungsrahmen und dem Hauptfachunterricht. Selbst im Rahmen einer streng asymmetrischen Meister-Schüler-Beziehung war ihr Verhältnis zum Hauptfachlehrer vom Bewusstsein einer prinzipiellen Zugehörigkeit getragen. Aus dieser starken Identifikation resultiert eine deutliche Abgrenzung zu anderen Schülern, die keine derart selbstverständliche Ausrichtung auf die Musik und das Hauptfach zu erkennen gaben. Die Vertreter dieses Typs fühlten sich bereits vor der Spezialschule zur Musik berufen und sehen diese Orientierung als natürlich für einen Spezialschüler an. Der Musikerberuf wurde als selbstverständlicher Zielpunkt der Ausbildung von Anfang an innerlich akzeptiert. Diese Deckungsgleichheit führte dazu, dass Leistungsanforderungen für die Vertreter dieses Typs nicht so sehr als Anforderungen der Institution, sondern immer als direkt aus der Musik erwachsende Problemstellungen begriffen wurden. Im gleichen Sinne erscheint der Hauptfachlehrer in der Darstellung nicht so sehr als Vertreter der Institution, sondern immer als eine Person, deren Leistungserwartungen unauflösbar mit den immanenten Herausforderungen der Musik bzw. der musikalischen Praxis verbunden sind.

Die Einbeziehung anderer Bereiche des Spezialschullebens (allgemeinbildende Fächer, Verhältnis zu den Mitschülern) zeigte, dass der im Zusammenhang mit dem Hauptfachunterricht gebildete Orientierungsrahmen – gemäß dem Bourdieu’schen Homologieprinzip – auch die Wahrnehmung außerhalb der Musik strukturierte. Die hohe Identifikation mit der Musik und das verwandtschaftsähnliche Verhältnis zum Hauptfachlehrer gingen bei den Vertretern dieses Typs durchweg mit einer latenten Abwehr der allgemeinbildenden Schulfächer einher. Diese Abwehr trug durchaus selbstbewusste Züge und lässt sich auf eine ungeschriebene, den konjunktiven Erfahrungsraum prägende Regel zurückfüh-

ren, wonach es im Spezialschulkontext vornehmlich auf die Hauptfachleistung ankam und alle sonstigen Anforderungen als eher lästige Pflicht empfunden wurden, über die man sich innerlich erheben konnte. Das Selbstbewusstsein, das die Vertreter des Typs „Fisch im Wasser“ in Bezug auf die allgemeinbildenden Fächer an den Tag legen, verdankt sich der Tatsache, dass sie sich mit einer dominanten Tendenz des Erfahrungsraumes im Einklang wussten, die – ungeachtet gegenteiliger offizieller Bekundungen – den allgemeinbildenden Fächern nur einen geringen Wert zumaß.

Auch in ihrem Verhältnis zu den Mitschülern weisen die Vertreter dieses Typs Verhaltensweisen auf, die sich von denen anderer Orientierungsrahmen deutlich unterscheiden. Charakteristisch ist hier, dass Freundschaften immer zugleich auch Musikerfreundschaften sind. Wenn von Beziehungen zu anderen Gleichaltrigen die Rede ist, wurden diese immer durch das Instrument und das gemeinsame Musizieren gestiftet.

Typ B („Schüler“)

Auch dieser Typ tauchte insgesamt fünfmal in unserem Sample auf. Obgleich dessen Vertreter in anderen Schulkontexten (Nebenfachunterricht, gemeinsames Musizieren mit Mitschülern, Improvisation) durchaus große innere Begeisterung für die Musik und das Instrument an den Tag legten, waren sie nicht in der Lage, den Hauptfachunterricht und das eigene Üben mit dieser Begeisterung in Verbindung zu bringen. Sie erlebten die musikalisch-instrumentalen Anforderungen in erster Linie als von außen an sie herangetragen. Die Folge war ein Orientierungsrahmen, der mit den Inhalten des Hauptfachunterrichts vornehmlich im Sinne eines gewöhnlichen Schulstoffes umging, den man um guter Beurteilungen und Benotungen willen möglichst erfolgreich zu bewältigen versuchte. Die Vertreter dieses Typs waren primär bestrebt, vordefinierten Anforderungen pflichtgemäß zu entsprechen und blendeten die Frage ihrer persönlichen Motivation weitgehend aus. Sie wiesen also in Hinblick auf den zentralen Ausbildungsbereich der Spezialschule ein „schülerhaftes“ Verhalten auf, das deutlich zwischen einem von außen verlangten Schulstoff und den eigentlichen Neigungen, die sich vor allem innerhalb der peer group entfalteten, differenzierte. Damit verbunden ist die Selbsteinreihung in eine imaginäre Mehrheit, die in einer Reihe von Fällen als „Durchschnitt“ (oder „Fußvolk“) konzeptualisiert wird. Hier offenbart sich ein grundsätzlicher Unterschied zum „Fisch im Wasser“: Während die Vertreter dieses Typs davon ausgehen, dass der eigentliche Adressat der Spezialschulbildung jene Schüler sind, die eine möglichst weitgehende Passung zwischen der eigenen Motivation und den schulischen Anforderungen aufweisen, so begreifen die Vertreter des Typs „Schüler“ eben diese mustergültige Passung als eine eher seltene Ausnahme; für sie richtete sich die Spezialschule primär an eine imaginäre Mehrheit der vergleichsweise Durchschnittlichen, die durch ein striktes

schulisches Reglement auf ein professionelles Niveau gebracht werden sollten. Dieses Reglement wurde trotz des Gefühls der Fremdbestimmung weitgehend akzeptiert. Nicht selten zeigt sich bei den Vertretern dieses Typs nachträglich eine Befriedigung darüber, dass sie die Spezialschule „geschafft“ haben. Mit der Selbsteinordnung ins Mittelfeld wird zugleich auch die Tatsache akzeptiert, dass der Hauptfachunterricht für den Einzelnen wenig motivierende Züge trug. Für die meisten Vertreter dieses Typs scheint es auch im Nachhinein normal zu sein, dass ein inspirierender und persönlich bereichernder Unterricht nur den Schülern vorbehalten war, die bereits aus sich heraus in einer weitgehenden Passung zur Musik und zum Hauptfachunterricht stehen. An die Stelle der unmittelbaren Motivation für den Hauptfachunterricht rücken bei ihnen anderweitige Motivationsquellen: Da hinter der familiären Entscheidung zum Spezialschulbesuch nicht selten das Bestreben der Eltern stand, den Kindern einen Hochschulzugang zu ermöglichen, der sich aufgrund ihrer kirchlichen Bindungen oder einer sonstigen systemkritischen Einstellung an einer POS (bzw. EOS) so nicht realisieren ließ, ist bei der Gruppe der „Schüler“ des öfteren der Wunsch zu erkennen, „den Eltern keinen Kummer zu bereiten.“ Gleichzeitig entwickeln einige von ihnen ein starkes Bewusstsein für Sekundärtugenden (eine Gesprächspartnerin sprach von einer „Lebensschule“, durch die sie Disziplin und Einsatz gelernt hätte). Parallel zu der Einordnung des Hauptfachunterrichts in die Kategorie eines „normalen“ Schulfaches ist bei den Vertretern dieses Typs häufig aber ein deutliches Interesse an den Inhalten der Allgemeinbildung zu erkennen. Allerdings äußerte sich dieses Interesse immer als eine individuelle Neigung, die von dem Bewusstsein getragen war, dass ein Verfolgen musikfremder Interesse innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums eigentlich nicht vorgesehen war. Während in Bezug auf das Hauptfach das Bewusstsein einer kollektiven Mehrheit existierte (die Gruppe des großen Mittelfeldes), werden die Interessen für andere Fachgegenstände immer in der 1. Person Singular formuliert: Sie erscheinen als Neigungen, die durch den konjunktiven Erfahrungsraum nicht gedeckt waren.

Ein deutlicher Unterschied zum „Fisch im Wasser“ artikuliert sich schließlich im Verhältnis zu den Mitschülern. Hier ist eine deutliche innere Trennung zwischen Musik und sonstigem Freizeitverhalten erkennbar. Freundschaften entwickeln sich unabhängig von den musikalischen Aktivitäten (z. B. über den Sport) bzw. in einer gemeinsam-solidarischen Abwehr gegenüber den Leistungsanforderungen des Hauptfachunterrichts.

Typ C („Fremdling“)

Auch die Vertreter dieses Typs, der in unserem Sample insgesamt viermal erscheint, nehmen den Hauptfachunterricht als Ort der Fremdbestimmung wahr. Im Gegensatz zum Typ B können sie diese Wahrnehmung jedoch nicht durch Anderes kompensieren (z. B. durch eine Sichtweise, die den Hauptfachunterricht

als ‚Übungsgelände‘ für das eigene Durchhaltevermögen begreift bzw. durch erfüllte Musiziererfahrungen außerhalb des Hauptfachunterrichts oder durch Interessen für andere Gegenstandsgebiete). Es dominiert das Gefühl, den Anforderungen des Hauptfachs ausgeliefert zu sein. Dieses Gefühl ist nicht zwangsläufig an schlechte Leistungen gebunden, sondern konnte auch bei einem hohen Leistungslevel vorhanden sein. Entscheidend ist, dass der eigene Orientierungsrahmen als grundsätzlich nicht passend zu den Anforderungen des Hauptfachs erlebt wurde. Der Hauptfachlehrer wurde nicht als unmittelbarer persönlicher Bezugspunkt, sondern als Vertreter der Institution gesehen, der deren Forderungen durchzusetzen hat. Die Institution ihrerseits wurde häufig als Teil des staatlichen Systems begriffen, dem sich die Vertreter dieses Typs ausgeliefert fühlten. Umgekehrt wurde dort, wo es zu einer vertrauensvollen und von gegenseitigem Respekt getragenen Lehrer-Schüler-Beziehung kam, der Hauptfachunterricht als ein Ort wahrgenommen, der innerlich nicht mehr der Spezialschule zugerechnet wurde. Mit dem Gefühl der Nichtpassung korrespondierte das Bewusstsein, mit dem eigenen Orientierungsrahmen einer Minderheit anzugehören. Eine Identifikation mit der Mehrheit der Spezialschüler war ebenso wenig möglich wie die Entwicklung solidarischer Freundschaftsbeziehungen. Auch daher bezeichnen wir diesen Typ als „Fremdling“.

Alle drei Typen lassen sich auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum beziehen – auf ein Feld, dessen implizite Strukturen definierten, wer passte und wer nicht. Natürlich wurde diese Passung wesentlich durch die Leistungsfähigkeit im Hauptfach mitgeprägt. Dennoch bilden unsere Typen kein reines Leistungsgefälle ab – in dem Sinne, dass die leistungsstärksten Schüler automatisch im Typ A angesiedelt wären. So findet sich etwa im Typ C eine Pianistin, deren herausgehobener Leistungslevel eigentlich für eine besonders gute Passung spräche. Im Interview zeigte sich allerdings, dass diese Absolventin stark unter den an sie gestellten Leistungsanforderungen litt, die ihr in Gestalt ihrer Hauptfachlehrerin und ihrer Mutter gegenübertraten. Hinter diesem Leiden stand ein innerer Konflikt zwischen der nach außen hin sichtbaren Fassade des „Vorzeigemädels“ und einer inneren Orientierungslosigkeit. Die Nichtbearbeitung dieses Konfliktes führte zu hohen biografischen Folgekosten.

3. Pädagogische Antinomien der Spezialschulbildung

Der zwischen diesen drei Orientierungsrahmen aufgespannte Erfahrungsraum lässt sich auf eine Reihe grundlegender – und im Rahmen des Systems nicht auflösbarer – Antinomien zurückführen. Zwei dieser Antinomien sollen hier genauer vorgestellt werden:

Antinomie zwischen Besonderheit und Normalität: Die Spezialschulbildung begriff sich – dies trat in den Lehrerinterviews überdeutlich zutage – als eine Hinführung zum Studium. Auf der Basis einer Ausbildungsphilosophie, die sich

primär als eine zum „eigentlichen“ Künstlertum führende handwerkliche Propädeutik verstand, sollten mit ihr alle Grundlagen für eine spätere professionelle künstlerische Arbeit gelegt werden. Diese Zielbestimmung wurde mit einem sehr kleingliedrigen Lehrplan umgesetzt, der den Aufbau technisch-instrumentaler Grundlagen genau überwachte. Dieser Lehrplan existierte zwar auch in schriftlicher Form, war allerdings vor allem in den Köpfen der Akteure präsent. Ohne dass man sich immer eigens darauf hätte berufen müssen, bestand ein gemeinsam geteiltes Wissen darüber, welcher Leistungsstand von einem Schüler etwa der sechsten oder siebten Klasse zu erwarten war. Ein Abweichen von diesen Plänen scheint nur im Einzelfall und in geringem Umfang möglich gewesen zu sein. Darin stimmte die Spezialschul- und Musikausbildung mit einem Grundgedanken der DDR-Pädagogik überein, der Binnendifferenzierung nur in dem Maße duldete, wie sie „zum gleichmäßigen Voranschreiten auf der Grundlage der Lehrpläne [...] notwendig ist.“ (zitiert nach Schulz, 1998, S. 97-98).

Diese gemeinsame Orientierung an einem vorgegebenen Entwicklungsplan hatte zur Folge, dass diejenigen Schüler, die aufgrund ihrer Vorbildung oder ihres Entwicklungstempos Schwierigkeiten hatten, dem jeweils vorgegebenen Level zu entsprechen, permanent am Limit operierten. Sie konnten ihre musikalischen Impulse kaum ausleben, da sie in erster Linie darauf achten mussten, in technischer Hinsicht mithalten zu können. Das explizit verfochtene „Prinzip einer einheitlichen technischen und künstlerischen Entwicklung“ (Lehrplan Violine, 1967, S. 4) führte ungewollt zu einer Vernachlässigung des künstlerischen Aspekts, denn dessen Entfaltung wurde durch die geforderte „Einheitlichkeit“ von einer souveränen technischen Beherrschung abhängig gemacht, deren Verlauf und Tempo unabhängig von den individuellen Voraussetzungen des Schülers festgelegt war. Gerade das Bestreben, eine für alle gültige Stufenleiter zu konstruieren, produzierte eine Differenz zwischen jenen Schülern, die dem jeweils vorausgesetzten Level entsprachen und deshalb ihre musikalische Persönlichkeit einbringen konnten, und den anderen, die aufgrund ihres Kampfes mit den technischen Anforderungen keine Einsatzstelle für diese persönlichen musikalischen Impulse fanden. Anders formuliert: Eine musikalische Persönlichkeit wurde nicht gezielt gefördert, aber gleichwohl erwartet. Obgleich die extrem kleingliedrige Operationalisierung instrumentaltechnischer Entwicklung nominell ein für alle gültiges gemeinsames Voranschreiten ermöglichen sollte, schuf sie doch vor allem eine Trennlinie zwischen jenen Schülern, die im Rahmen dieser Kleingliedrigkeit ihre Persönlichkeit auszuleben und zu entwickeln vermochten, und dem Rest der „Normalen“, die eben das nicht konnten. Diese Trennlinie wurde innerhalb des Erfahrungsraumes durch einen Begabungsbegriff sanktioniert, der im Sinne eines kulturellen Kapitals zu- oder aberkannt werden konnte.

Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie: Auch wenn die strikten Leistungsvorgaben von einem nicht unbeträchtlichen Teil der Schüler als fremdbestimmt wahrgenommen wurden und viele Hauptfachlehrer in stark hierarchischen und asymmetrischen Kategorien dachten, orientierte sich die Ausbildung

dennoch primär an jenen Schülern vom Typ „Fisch im Wasser“, die aufgrund der vorgängigen Passung von Orientierungsrahmen/Habitus und Feld die geforderten Leistungsziele *aus sich heraus* – und nicht etwa als Folge von äußerem Druck – erbrachten. Schülern, die mit den Anforderungen zu kämpfen hatten, wurde – dies konnten wir der Analyse von Prüfungsprotokollen entnehmen – häufig eine mangelnde „Persönlichkeit“ unterstellt, wobei die Entwicklung von Persönlichkeit gerade durch jenen fremdbestimmenden Unterrichtsstil verunmöglicht wurde, der dem angeblichen Mangel abhelfen sollte. Wenn man vor diesem Hintergrund die Perspektiven unserer drei Schülertypen zusammendenkt, dann lässt sich sagen, dass es sich bei der gefühlten Fremdbestimmung der Typen B und C um etwas handelt, das gerade deshalb wirksam wurde, weil die Vertreter dieses Typs die Ziele des Hauptfachunterrichts zu wenig zu ihrer eigenen Sache zu machen imstande waren und sich dessen Inhalten daher nicht aus freien Stücken annähern konnten. Das Gefühl der Fremdbestimmung war dann, pointiert gesprochen, die „Strafe“ für ein zu geringes Maß an Selbstbestimmtheit. Das unausgesprochene Ideal der Hauptfachausbildung bestand – dies wird durch die Analyse der Lehrerinterviews bestätigt – keineswegs in der angepassten und gehorsamen Erfüllung von Vorgaben, sondern zielte vielmehr auf einen Schülertyp ab, der das, was andernfalls in Form fremdbestimmter Vorgaben eingefordert worden wäre, bereits freiwillig aus sich heraus vollzog. Intendiert war also ein Orientierungsrahmen, der sich aus freien Stücken – und nicht etwa aus Gehorsam – mit dem Orientierungsrahmen der Lehrenden deckte.

Die Prozessanalyse der weiteren biografischen Verläufe zeigt eine hohe Stabilität der hier herausgearbeiteten Orientierungsrahmen. Bei acht von insgesamt 14 interviewten ehemaligen Schülerinnen und Schülern ließ sich – im Anschluss an einen Vorschlag Rolf Torsten Kramers zur Differenzierung unterschiedlicher Habituswandlungen (vgl. Kramer et al., 2013, S. 212-213) – im späteren Leben eine „dynamische Reproduktion des ursprünglichen Orientierungsrahmens“ feststellen; nur in drei Fällen zeigte die spätere Biografie einen „starken Wandel des Orientierungsrahmens durch die Änderung der grundlegenden Haltung – in Form einer Änderung des Enaktierungspotenzials und einer Verschiebung in den Gegenhorizonten“ (ebd.). Das weist darauf hin, in welchem hohem Maße die Erfahrung der Spezialschule das weitere Leben der Absolventen prägte und im Griff behielt. Wenn ein Absolvent resümierend feststellt, die Mittelmäßigen von damals seien auch heute noch Mittelmaß und die früheren Überflieger spielten heute in der Staatskapelle, dann veranschaulicht diese Aussage exemplarisch, in welchem hohem Maße sich derart frühe Differenzerfahrungen in der weiteren Biografie zu statischen Selbstbildern verdichten können. Angesichts des großen Einflusses, den der konjunktive Erfahrungsraum der Spezialschule auf die weiteren biografischen Verläufe ausübte, lässt sich erahnen, in welchem hohem Maße die Institution Spezialschule gerade als Institution gewirkt hat. Die Analyse unseres Samples zeigt, dass die von der Expertiseforschung betriebene Suche nach Einflussgrößen auf die musikalisch-instrumentale Biografie zu kurz greift, wenn

sie lediglich nach abstrakten Personengruppen – Eltern, Geschwister, Lehrer, Peers – fragt und den institutionellen Rahmen, in dem diese Personengruppen in Erscheinung treten, unberücksichtigt lässt. Überdies lässt sich bei Teilen des Samples fragen, ob die professionelle Expertenleistung, die von allen befragten Absolventen fraglos erbracht wurde und wird, wirklich zwangsläufig auf jener intrinsischen Motivation beruhen muss, die, folgt man einer Grundannahme der Expertiseforschung, für das Entstehen einer *deliberate practice* notwendig ist (Ericsson, 1993; Jabusch & Altenmüller, 2014, S. 68). Im Anschluss an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan lässt sich bei einer Reihe von befragten Absolventen eine „eher fremdbestimmte“ und auf Introjektion beruhende motivationale Struktur feststellen (Deci & Ryan, 1993, S. 227-228). Ebenso deutlich wird, dass der statische Begabungsbegriff, der auch heute noch zum festen Inventar der allermeisten Gesprächspartner gehört und dessen biografische Genese sich auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Spezialschule beziehen ließ, weniger den Grund für die Differenzierung zwischen „normalen“ und „besonderen“ Leistungen darstellt, sondern vielmehr ein Mittel war, mit dem diese Differenz innerhalb dieses Erfahrungsraumes produziert und gefestigt wurde.

Literatur

- Bastian, H.-G. (Hrsg.) (1991). *Musikalische Hochbegabung: Findung und Förderung*. Mainz: Schott.
- Bastian, H.-G. (1997). Einführung. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 15-32). Mainz: Schott.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2014). *Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989-1992*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, (39)2, 223-238.
- Ehrenforth, K.-H. (1997). Wer Spitzen fördern will, muss an der Wurzel beginnen. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 33-42). Mainz: Schott.
- Ericsson, K. A. et al. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, (100)3, 363-406.

- Helsper, W. et al. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur 1*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jabusch, H.-C. & Altenmüller, E. (2014). Psychologische und neurobiologische Aspekte beim Musizieren – Konsequenzen fürs Üben. In J. P. Hiekel & W. Lessing (Hrsg.), *Verkörperungen der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 61-84). Bielefeld: transcript.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 48. Wiesbaden: Springer.
- Lehrplan Violine (1967). Hrsg. vom Ministerium für Kultur, Berlin.
- Lessing, W., Berge, M., Klinkert, C. & Wagler A.-K. (2015). „... den besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung“. Die Spezialschulen für Musik im Spannungsfeld von Hochbegabtenförderung und Berufslenkung. *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig* (14), 45-76. http://www.denkstroeme.de/heft-14/s_45-76_lessing-berge-klinkert-wagler [05.06.2016].
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim, *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Hrsg. von Kurt H. Wolff (S. 91-154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Hrsg. von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schau, R. (2010). *Das Musikgymnasium Schloss Belvedere in Weimar – Geschichte und Gegenwart*. Köln: Böhlau.
- Schulz, D. (1998). *Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische Studien*. Köln: Böhlau.
- Tanski, F. (1997). Frühe Spezialisierung und qualifizierte Allgemeinbildung schließen sich nicht aus. Musik am Gymnasium Essen-Werden/NRW. In H.-G. Bastian (Hrsg.), *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“* (S. 64-70). Mainz: Schott.

Wolfgang Lessing

Institut für musikalisches Lehren und Lernen

Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Wettiner Platz 13

01067 Dresden

wolfgang.lessing@hfmdd.de