

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

Münster; New York : Waxmann 2017, 347 S. - (Musikpädagogische Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Cvetko, Alexander J. [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster; New York : Waxmann 2017, 347 S. - (Musikpädagogische Forschung; 38) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155278 - DOI: 10.25656/01:15527

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155278>

<https://doi.org/10.25656/01:15527>

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

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

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

Band 38

Proceedings of the 38th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Alexander J. Cvetko, Christian Rolle (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Kulturwissenschaft

Music Education and
Cultural Studies



Waxmann 2017
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 38 Research in Music Education, vol. 38

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3661-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Heide Reinhäkel, Berlin
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

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort 9

Editors' note

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik

Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven 19

Music – culture – education

Questions and perspectives of cultural science

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien

historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits:

Der Fall Raimund Heuler 37

Regionality and territoriality as categories of cultural studies

in historical research in music education: The latonisation dispute and

Raimund Heuler

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht

aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment 57

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies

perspective: A thought experiment

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung

„Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ 73

Further education as community of practice? Insights into the

research-based development of the “certificate course tAPP –

music with apps in cultural education”

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach* 87

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt
Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem musikpädagogischen Problem 105

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie
Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen
Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik 119

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“
Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion 137

*“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”
Learning to break as an identity construction process*

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis
in music education research
A review study, part I. 153

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie
der Partizipation 165

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung
des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft181

*„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development
of the relationship between music education and cultural studies*

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens
in der späten Kindheit 199

The development of self-regulation in instrumental practice during late childhood

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen
die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-
Württemberg 217

*Musical self-concept and musical sophistication influence the development of
interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German
students at secondary schools*

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis
Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen
Technologien im schulischen Nachmittagsbereich 237

*Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile
technology in extracurricular classes*

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf
das Vexierbild Bläserklassenunterricht
Eine qualitative Interviewstudie 251

*Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle
A qualitative interview study*

<i>Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer</i> Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht	269
<i>Competence orientation and motivation of teachers in music lessons</i>	
<i>Daniel Prantl & Christopher Wallbaum</i> Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig	289
<i>The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften	309
<i>FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge</i>	
<i>Jürgen Vogt</i> Versuch über Kritische Musikpädagogik	329
<i>An essay on critical music education</i>	

Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Vorwort

Editors' note

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft: Der Titel des vorliegenden Bandes wirft die Frage auf, ob das „und“ hier als nebenordnende Konjunktion dienen kann oder ob nicht vielmehr Musikpädagogik als Kulturwissenschaft verstanden werden muss. Unbestritten spielt der Kulturbegriff in den Diskursen der Musikpädagogik seit Langem eine zentrale Rolle, und zwar nicht nur im Hinblick auf Praxisfelder, die explizit mit dem Wort gekennzeichnet werden, wie etwa in der kulturellen Bildung oder – etwas spezifischer – im interkulturellen Musikunterricht. Wenn von Kulturererschließung oder von kultureller Teilhabe die Rede ist, wenn die Bedeutung von Populärer Musik als Teil der Alltagskultur von Jugendlichen hervorgehoben wird oder die Begegnung mit fremden Musikkulturen zum Unterrichtsthema wird – stets beziehen sich musikpädagogische Debatten auf den einen oder anderen Begriff von Kultur.

Die Auseinandersetzung darüber, was Kultur ist, hat eine lange Geschichte. So schreibt etwa Johann Gottfried Herder – für Sigrid Abel-Struth beginnt die Reihe der klassischen Denker, die die „Humanisierung durch Musik als eine pädagogische Idee von Musik zu deuten“ versuchten (Abel-Struth, 2005, S. 29) mit ihm – in seinen *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784) über den Begriff Kultur oder das, „was Wir Cultur nennen“: „Nichts ist unbestimmter als dieses Wort und nichts ist untrüglicher als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten.“ (Herder, 1784/1887, S. 4) Bei aller Unbestimmtheit, die dem Begriff auch heute noch eigen ist, zielt *Kultur* seit Herder auf die Gesamtheit menschlicher Leistungen – zu der auch die Musik und ihre Pädagogik gehören – in bestimmten Räume oder zu bestimmten Zeiten, deren Vergleich als erste Zeichen und Ansätze zunehmender Globalisierung verstanden werden können (vgl. Maye & Scholz, 2011, S. 7f.). Insofern Musik und ihre Pädagogik als kulturelle Leistungen aufgefasst werden können, ist die Musikwissenschaft zweifellos eine Kulturwissenschaft und die Musikpädagogik stellt eine Form von Kulturpädagogik dar.

Die Vorstellung, Kultur sei ein Gewebe selbstgesponnener Bedeutungen und Aufgabe der Kulturwissenschaft sei es, diese mittels eigener forschender Zugänge zu interpretieren – so erklärt Clifford Geertz seine Vorgehensweise und beruft sich dabei auf Max Weber (Geertz, 1987, S. 9) –, ist mittlerweile ein gängiger Topos. Als eigene Wissenschaftsdisziplin, die sich dieser Aufgabe stellt, hat sich die Kulturwissenschaft am Anfang des 20. Jahrhunderts in verschiedenen Spielarten,

als Kulturphilosophie, Kulturgeschichte und Kultursoziologie, zu formieren begonnen und sich im deutschsprachigen Raum seit den 1990er-Jahren im akademischen Fächerkanon etabliert. Seit den 1960er-Jahren finden wir im anglo-amerikanischen Raum die *Cultural Studies*, deren Geschichte eng mit der Gründung des *Centre for Contemporary Cultural Studies* der Universität Birmingham verbunden ist, an dem man sich deutlich gegen einen bürgerlich-normativen Begriff von Hochkultur wandte und stattdessen – häufig mit einem marxistischen Theoriehintergrund – Subkulturen und populäre Alltagskulturen erforschte. Inzwischen hat sich das Feld der Kulturwissenschaften vielfach weiter ausdifferenziert und ist vermutlich nur noch im Plural denkbar. Doris Bachmann-Medick schlägt daher vor, Kulturwissenschaften weniger als eigenes Fach, sondern vielmehr „als eine ausdrücklich fächerüberspannende Orientierung zu begreifen“ (Bachmann-Medick, 2007, S. 12), die in verschiedenen Disziplinen zu verankern sei. Aleida Assmann bleibt zwar beim Singular, bestätigt aber die Heterogenität der wissenschaftlichen Praxis und das Fehlen eines einheitlichen Forschungsparadigmas innerhalb der jungen Fachdisziplin, das sie mit deren Entstehung erklärt. Die Kulturwissenschaft sei nicht aus einer neuen M(eth)ode oder als Ergebnis einer theoretischen Wende innerhalb des wissenschaftlichen Feldes entstanden, sondern vielmehr als Reaktion auf den tiefgreifenden Wandel der Gesellschaft und der Welt(un)ordnung (Assmann, 2008, S. 18).

Plurale Zeiten brauchen plurale Wissenschaftsdisziplinen, könnte man salopp formulieren, und die schnell sich wandelnde transkulturelle Verfasstheit liquider moderner Gesellschaften braucht Forschungsansätze, die sich auf das Besondere richten, auf lokale Kulturen, in denen Momente der Globalisierung ganz spezifisch aufgehoben sind, um von dort aus die Muster und Strukturen menschlicher Praktiken zu beschreiben und zu deuten. So ist es nicht verwunderlich, dass kulturwissenschaftlich Forschende sich häufig nicht mit einer wissenschaftlich distanzierten und soziale Ordnungen neutral beschreibenden Haltung begnügen, sondern dass ein kritischer, vom Interesse an politischer Intervention geprägter Habitus verbreitet ist.

Auch wenn in musikpädagogischen Lexika, Handbüchern und Einführungs-kompilationen die Disziplin Kulturwissenschaft bisher kaum Erwähnung findet, werden kulturwissenschaftliche Impulse und Themen doch seit einiger Zeit und an vielen Stellen in der musikpädagogischen Diskussion aufgegriffen. Das zeigen auch die in diesem Band versammelten Beiträge der AMPF-Jahrestagung, die vom 7.– 9. Oktober 2016 in Freising stattfand und dem Thema *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* gewidmet war. Bereits auf früheren Tagungen ging es um das Verhältnis der Musikpädagogik zu anderen Disziplinen – wie 2015 in Erfurt um Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft oder 2008 in Paderborn ganz allgemein um Musikpädagogik und Interdisziplinarität. So wie damals bestand auf der Jahrestagung 2016 das Anliegen darin, durch transdisziplinär ausgerichtete Forschungen und durch multiperspektivische Vernetzung die Durch-

lässigkeit zwischen den Grenzen der betroffenen Disziplinen zu erhöhen, ohne die jeweiligen Fächer selbst aufheben zu wollen (siehe Fauser, 2006, S. 8f.). Im Zentrum stand daher die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer kulturwissenschaftlich orientierten Musikpädagogik. Der vorliegende Tagungsband, der die Freisinger Tagung in Auszügen dokumentiert, schließt historische, philosophische, theoretische und empirische Blickwinkel ein und widmet sich im ersten Teil den Perspektiven der Musikpädagogik auf Kultur und ihre Wissenschaften und umgekehrt kulturwissenschaftlichen Perspektiven auf Musikpädagogik.

Einen kulturwissenschaftlichen Blick auf Musik und Musikpädagogik zeigt der Beitrag von Barbara Hornberger, die mit ihrer Keynote die Tagung eröffnete. Gewissermaßen aus umgekehrter Perspektive erkundet der Musikpädagoge Peter W. Schatt am Ende des ersten Teils das Verhältnis der Disziplinen. Die anderen Beiträge haben jeweils einen spezifischeren Fokus. Bernd Clausen macht die kultur- und im Besonderen raumwissenschaftlichen Kategorien Regionalität und Territorialität für seine historische Untersuchung zum Tonwortstreit fruchtbar. In kulturphilosophischer Perspektive, und zwar aus phänomenologischem Blickwinkel, beschäftigt sich Constanze Rora mit der leiblichen Situietheit des Verstehens von Musik. Andreas Kruse zeigt, wie die Ästhetik der Gewalt in dschihadistischen Naschids, die als islamistische Propaganda funktionieren, kulturwissenschaftlich zu analysieren, zu interpretieren und damit zu dekonstruieren wäre. Heinz Geuen und Christine Stöger greifen explizit Überlegungen aus der Birmingham School der Cultural Studies auf, um zu zeigen, wie durch verschiedene Spielarten beim Klassenmusizieren Gelegenheiten zum Aushandeln von Bedeutungen und Interpretationen geschaffen werden könnten. Neben diesen eher theoretisch kulturwissenschaftlich orientierten Beiträgen finden sich empirische Zugänge beispielsweise im Text von Valerie Krupp-Schleußner, die durch Aufnahme des capability approach für ihre Forschungen zur kulturellen Teilhabe eine wichtige kulturwissenschaftliche Debatte in die Musikpädagogik einbringt, sowie im Beitrag von Marc Godau und Matthias Krebs, die für ihre Evaluation einer musikpädagogischen Weiterbildung organisationssoziologische und insbesondere systemtheoretische Begrifflichkeiten fruchtbar machen. Eine systemtheoretische Perspektive nimmt auch der Aufsatz von Stefan Orgass ein, der aus einem grundsätzlichen wissenschaftstheoretischen Interesse Wege zu einer reflexionslogischen Rekonstruktion von Forschung in der Musikpädagogik aufzeigt. Auf Grundlage einer Interviewstudie zeigen Christine Stöger und Michael Rappe in ihrem Beitrag, wie B-Girls in einer männlich dominierten Hip-Hop-Kultur ihre Identität performativ-tänzerisch aushandeln. Der Frage, welche empirische Methoden und theoretischen Zugänge aus dem Umfeld der Kulturwissenschaften sich als geeignet für musikpädagogische Forschungen erweisen könnten, widmen sich Christian Rolle, Elin Angelo und Eva Georgii-Hemming, indem sie ein Kategoriensystem vorschlagen, das als Grundlage für einen systematischen Überblick zur Diskursforschung in der Musikpädagogik dienen soll. In

diesem Rahmen stellen sie einige recht unterschiedliche Studien vor, die innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik bislang nicht oder kaum rezipiert wurden.

Wir haben uns für eine alphabetische Reihenfolge der unabhängig voneinander entstandenen Texte entschieden, weil eine nachträglich thematisch bündelnde Anordnung den unterschiedlichen Anliegen der Autorinnen und Autoren kaum hätte gerecht werden können. Das gilt erst recht für den zweiten Teil des Bandes, in dem freie Beiträge zu unterschiedlichen Themen versammelt sind, die hier nicht im Einzelnen vorgestellt werden sollen. Alle Texte enthalten eine Zusammenfassung, anhand derer sich die Leserinnen und Leser schnell orientieren können. Die Klammer, die wieder an die kulturwissenschaftlichen Perspektiven des ersten Teils anschließt, bildet das letzte Kapitel von Jürgen Vogt, der in seiner AMPF-Lecture am Ende der Tagung Geschichte und Möglichkeiten einer Kritischen Musikpädagogik erkundete, die Anliegen und Denkbewegungen der Kritischen Theorie aufnimmt.

Nicht alle Beiträge der Jahrestagung sind im vorliegenden Band versammelt. Es wurden weitere Vorträge gehalten und wie jedes Jahr Poster präsentiert, die sich teilweise dem Tagungsthema widmeten, teilweise freie Beiträge zu anderen Themen darstellten. Das Tagungsprogramm sowie weitere Informationen finden sich auf der Website ampf@info. Im Folgenden sollen aber die Foren kurz vorgestellt werden, die sich in den letzten Jahren als gewinnbringendes Format im Rahmen des konventionellen Tagungssettings etabliert haben, jedoch in der Regel nicht in schriftliche Beiträge zum Jahresband münden.

Forum 1: Design-Based Research

Das Forum wurde von Ute Konrad (Hannover) und Andreas Lehmann-Wermser (Hannover) geleitet. Die Arbeitsgruppe *Design-Based Research (DBR) in der Musikpädagogik* besteht seit Oktober 2015. Sie versteht sich derzeit als informelles Netzwerk von Forscherinnen und Forschern, die methodologische, methodische und forschungspraktische Fragen diskutieren. Bei den vorangegangenen Treffen der Arbeitsgruppe, die jeweils in Hannover mit Unterstützung des Instituts für Musikpädagogische Forschung stattfanden, haben sich Forscherinnen und Forscher aus acht Standorten in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland zur Diskussion dieser Fragen anhand ihrer Projekte getroffen. Da DBR in der Musikpädagogik ein noch recht junges Feld ist, wurde für das erste Forum der Arbeitsgruppe ein eher ungewöhnliches Format gewählt, das allen Interessierten einen voraussetzungslosen Zugang zur aktiven Mitgestaltung des Forums bieten sollte. Einleitend wurde deshalb der DBR-Ansatz in seinen Grundzügen von Wilfried Aigner vorgestellt, der an der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien eine DBR-Studie zum Einsatz Digitaler Medien durchgeführt hat. So stellte er zunächst die Charakteristika des Ansatzes in verschiedenen Ausprägungen der Modelle dar. Eine zentrale Rolle spielt in der Methodologie der Begriff des Designs, der oft zunächst vage bleibt und präzisiert werden muss. Darauf aufbauend

wurden Chancen und Risiken des Ansatzes gegenübergestellt. Diese Überlegungen wurden anhand von Beispielen musikpädagogischer Forschung konkretisiert. Thomas Gottschalk (Universität zu Köln) und Katharina Höller (TU Dortmund) veranschaulichten zwei Möglichkeiten der Forschung mit dem DBR-Ansatz anhand ihrer laufenden Dissertationsstudien. Dabei wurde deutlich, wie unterschiedlich Studien im Rahmen dieser Methodologie im Hinblick auf Erhebungsmethoden und Forschungsdesign gestaltet werden können. Die so geschaffenen Einblicke in die Forschung mit dem DBR-Ansatz in der Musikpädagogik bildeten die Grundlage für die anschließende Diskussion, die in Form einer Fishbowl für Beiträge aller Teilnehmenden des Forums geöffnet war. Unter der Leitung von Ute Konrad eröffneten die Mitglieder der Arbeitsgruppe eine zum Teil kontroverse Diskussion über die Möglichkeiten des Forschungsansatzes für musikpädagogische Forschung. Dabei kamen unterschiedliche Themen zur Sprache, die zum Teil (wie etwa die Frage nach den Gütekriterien) auch im Kontext anderer praxisorientierter Methodologien gestellt werden, teils aber auch spezifische Merkmale wie das der Theoriegenerierung betrafen. Deutlich wurde einerseits die große Attraktivität der wissenschaftlichen Grundhaltung, die DBR zugrunde liegt, andererseits aber auch, dass die konkrete Durchführung entsprechender Projekte große Herausforderungen stellt. Gerade die mancherorts angestrebte Durchführung studentischer DBR-Projekte ist in diesem Sinne kein leichter Weg.

Forum 2: QFM – Videografie und Videointeraktionsanalyse

Das Forum des QFM auf der AMPF-Jahrestagung 2016 wurde von Anne Steinbach (Mainz) und Andreas Lehmann-Wermser (Hannover) vorbereitet und war dem Thema der Videointeraktionsanalyse gewidmet. Dazu beschäftigten sich die Teilnehmenden im Vorfeld mit einem Einführungstext von Tuma, Schnettler & Knoblauch (2013, S. 85–104). Im Forum gaben Ulrike Kranefeld und Kerstin Heberle einen Einblick in die interaktionsbezogene (Musik-)Unterrichtsforschung. Neben der methodischen Rahmung des Ansatzes standen zwei Fallanalysen zu ausgewählten Interaktionssequenzen aus den Studien „Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern“ (Kranefeld, 2008) sowie „AdaptiMus“ (Kranefeld & Heberle, 2016) im Mittelpunkt. Diskutiert wurden u. a. die Erweiterung der Sequenzanalyse bezogen auf musikalische Kommunikation und visuelle Elemente sowie das Potenzial der Methode für spezifisch fachdidaktische Fragestellungen wie die Inszenierung musikalischer Expertise. Anhand dessen entwickelten die Teilnehmenden weiterführende Diskussionspunkte und ordneten sich anschließend interessengeleitet im Rahmen eines BarCamps je einem dieser Themen zwecks ausführlicher Kleingruppendiskussion zu. So wurden z. B. Fragen nach der Anwendbarkeit des Verfahrens in studentischen Praxisforschungsprojekten sowie zum Datenschutz, zum Erkenntnispotenzial der Sequenzanalyse allgemein und in diesem Zusammenhang auch zur Bedeutung von Vor- und Kontextwissen, ebenso zur Transkription musikalischer Inhalte, aber auch grundsätzlich zu Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens bearbeitet.

Forum 3: Mythos Hermeneutik

Das Forum *Mythos Hermeneutik* gestalteten Martina Benz (Mannheim), Bernd Clausen (Würzburg), Alexander J. Cvetko (Trossingen), Stefan Hörmann (Bamberg), Silke Kruse-Weber (Graz) sowie Eva Meidel (Bamberg) als Mitglieder eines vor geraumer Zeit gegründeten hochschulübergreifenden Forschungsteams. Ansatzpunkt des größeren Impulsvortrags war das Hermeneutikverständnis der Veranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Offengelegt wurde es über zwei kleine Befragungen: die Einschätzung verschiedener musikpädagogischer Forschungspublikationen als hermeneutisch beziehungsweise nicht hermeneutisch zum einen und die Verortung hermeneutischer Forschung durch die Kontextualisierung mit diversen vorgegebenen Begriffen zum anderen. Das Ergebnis ergab dabei ein uneinheitliches Bild. Von hier ausgehend wurde an ausgewählten Textpassagen das in der Musikpädagogik seit Langem verbreitete Verständnis von hermeneutischer Forschung als Gegenpol historisch-textanalytisch-geisteswissenschaftlicher Prägung zur empirischen Forschung aufgewiesen. Daran schloss sich die Suche nach interdisziplinären Impulsen für ein künftiges Hermeneutikverständnis in der Musikpädagogik an. Die Aufmerksamkeit fiel dabei zunächst auf rekonstruktive Verfahren in der qualitativen empirischen Forschung sowie subsumptionslogische Ansätze in der historischen Forschung, deren Verbindung in Alexander J. Cvetkos Studien zum *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht* (2015) bereits anzutreffen ist. Das Forschungsteam plädierte in diesem Kontext für die schärfere Trennung von Hermeneutik als einem idiografischen (das Besondere von Einzelfällen aufweisenden) und Strukturgeschichte als einem nomothetischen (allgemeine Gesetzmäßigkeiten beleuchtenden) Forschungsansatz. Weiterhin wurden die auf immanenter Textinterpretation beruhende Applikationshermeneutik sowie die Kontextanalyse ins Gespräch gebracht. Mit so geschärftem Blick bildeten abschließende Analyseversuche zweier Bild- beziehungsweise Textquellen zu Musikunterrichtsstörungen aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert den Übergang zu einer lebhaften und anregenden Diskussion, die sich über den zeitlichen Rahmen des Forums hinaus fortsetzte. Das Forschungsteam plant die weitere Beschäftigung mit Perspektiven hermeneutischer Forschung in der Musikpädagogik und die Publikation eines entsprechenden Bandes.

Forum 4: QuantFM: Zum Umgang mit Theorie im (quantitativen) empirischen Forschungsprozess

Der *Arbeitskreis Quantitative Forschung in der Musikpädagogik* (QuantFM) griff in diesem Jahr unter der Federführung von Daniela Neuhaus (Köln), Jens Knigge (Lübeck) und Thomas Busch (Köln) eine der zentralen Ideen aus dem Forum des letzten Jahres auf und stellte die Frage nach dem Umgang mit Theorie im quantitativen empirischen Forschungsprozess in den Mittelpunkt. Das Forum begann mit einem einleitenden Vortrag von Daniela Neuhaus zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen, der herausarbeitete, welche Arten von Theorien an welchen

Punkten eines typischen quantitativen Forschungsprozesses zum Tragen kommen können. Anschließend wurden in verschiedenen Gruppen konkrete Fragen zur Einbettung empirischer Forschung in Theorie diskutiert. Eine Gruppe nahm unter Leitung von Daniela Neuhaus den Beginn des Forschungsprozesses in den Blick und widmete sich unter anderem der Frage, wie musikpädagogische Fragestellungen unter Bezug auf Theorien entstehen, wie Begriffe und Konstrukte reflektiert werden und im Entdeckungszusammenhang mit Normativität umgegangen werden kann. Eine weitere Gruppe unter der Leitung von Jens Knigge stellte die Frage nach dem Bewährungsgrad einer Theorie in den Mittelpunkt und diskutierte Bedeutung, Potenzial und Schwierigkeiten von Replikationsstudien in der Musikpädagogik. Eine dritte Gruppe unter der Leitung von Daniel Fiedler widmete sich der Testtheorie als zentraler Theorie für die Versuchsplanung und statistische Auswertung einer Untersuchung. In den Diskussionen und im abschließenden Austausch wurde deutlich, wie bedeutsam die Auseinandersetzung mit Fragen der theoretischen Einbettung empirischer Studien für die Qualität musikpädagogischer Forschung ist. Ebenso bestand Einigkeit darüber, dass besonders die Kooperation von Forschenden mit unterschiedlichen methodischen Schwerpunkten dazu beitragen kann, diesen bislang in der Musikpädagogik eher randständigen Aspekt stärker in den Blick zu nehmen.

Der Jahresband mag einen Eindruck vermitteln, wie facettenreich die Tagung auf dem schönen Domberg im bayerischen Freising war, auch wenn viele interessante Impulse und lebhaft Diskussionen nicht darin abgebildet werden können. Es war sicherlich nicht nur aus Sicht der Herausgeber eine gewinnbringende Tagung für den Fachdiskurs in der Musikpädagogik als Wissenschaft. Ein großer Dank gilt Prof. Dr. Philipp Ahner für die Tagungsorganisation. Bedanken möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Bereitschaft, sich am Prozess der Überarbeitung bis zur Erstellung der letzten Druckfassung zu beteiligen. Großer Dank gilt den vielen ungenannten Reviewerinnen und Reviewern für die konstruktive Beteiligung am Entstehen des Tagungsbandes – ein Engagement, das für die Autorinnen und Autoren hilfreich und für uns als Herausgeber unverzichtbar war. Und schließlich bedanken wir uns bei Maria S. Lehmann für das Proofreading der englischsprachigen Abstracts sowie bei Heide Reinhäkel für das gründliche Lektorat, ohne das wir diesen Band nicht hätten verwirklichen können.

Konstanz und Köln im August 2017
Alexander J. Cvetko & Christian Rolle

Literatur

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. Auflage). Mainz u. a.: Schott.
- Assmann, A. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe – Themen – Fragestellungen* (2. neubearbeitete Auflage). Berlin: Schmidt.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (2. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (= Praxis und Theorie der Musikvermittlung, Bd. 15). Münster: LIT.
- Fausser, M. (2006). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 696). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herder, J. G. (1784/1887). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Erster Theil*. In *Herders Sämmtliche Werke*. Dreizehnter Band. Hrsg. von B. Suphan. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 29) (S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016): *Adaptivität von Lernsituationen für JeKi-Schüler in Musikunterricht und Schulensembles. JeKi-Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen*. Eine Studie mehrperspektivischer Unterrichtsforschung: Teilprojekt Universität Bielefeld/Technische Universität Dortmund: AdaptiMus_Video, videobasierte Analysen zum adaptiven Musikunterricht: Lernarrangements, Handlungskompetenz, Interaktion. Schlussbericht zum Vorhaben AdaptiMus: Förderzeitraum: 01.12.2012–30.11.2015. Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Maye, H. & Scholz, L. (Hrsg.) (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (= UTB, Bd. 3176). München u. a.: Fink.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videografie. Einführung in die Videoanalyse sozialer Situationen* (= Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.

Prof. Dr. Alexander J. Cvetko
 Staatliche Hochschule für Musik Trossingen
 Internationale Bodensee Hochschule
 Schultheiß-Koch-Platz 3
 78647 Trossingen
 cvetko@mh-trossingen.de

Prof. Dr. Christian Rolle
Universität zu Köln, Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstraße 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de

Barbara Hornberger

Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven

Music – culture – education. Questions and perspectives of cultural science

Music Education is traditionally often understood and practiced as teaching musical skills and the aesthetics of music. It focuses on instrumental and vocal skills and repertoire and it seldom deals with the historical, sociological, political backgrounds of the individual pieces of music. Yet music is as much a form or an aspect of culture as fine art or literature. Perceiving music as culture requires thus a view that sees both: music in its specificity and music as a culture expression among others. The paper starts with the question of the impact of the cultural turn in the discourses and programs of musicology and music education. Using the perspective of cultural science the author argues, with two examples as illustration, that such an orientation enables and requires interdisciplinary thinking. It also leads to an attitude of self-reflection in two ways: acting reflexively with regard to its (changing) objects, but also in terms of its own position in culture and its hegemonic and competing discourses.

Einleitung

Musik ist, mehr als die meisten anderen Künste, in unserem täglichen Leben präsent und zeigt sich darin als facettenreiches und komplexes kulturelles Phänomen: Musik kann Selbstaussdruck sein und Geräuschtapete, Alltagskultur und Hochamt der Kunst, Schulfach und Freizeitspaß, Gotteslob und Spiel mit dem Bösen, Quelle des subjektiven Vergnügens und des nachbarschaftlichen Rechtstreits. So wie die Funktionen und Erscheinungsformen unterscheiden sich auch die Perspektiven, die zudem jeweils eigene Bewertungskategorien mit sich bringen: Musik lässt sich beispielsweise aus handwerklicher Sicht betrachten, dann treten Fragen nach Virtuosität, Intonation und rhythmischer Präzision in den Vordergrund. Diese Perspektive ist im Instrumental- und Gesangsunterricht, der vor allem eine Ausbildung der Stimme und am Instrument ist, traditionell sehr präsent: Ziel ist, besser zu spielen oder zu singen. Etwas anders gelagert ist die Perspek-

tive der Ästhetik, mit der weniger nach den technischen Fertigkeiten und mehr nach dem Gesamteindruck gefragt wird. Dabei spielen sowohl ästhetische Traditionen – etwa die Vorstellung eines *schönen Tons* – als auch Genrekonventionen – nicht zufällig gibt es den Begriff der *Jazz Police* – sowie persönlicher Geschmack eine Rolle. Über Ästhetik lässt sich darum lange und im Zweifel auch ergebnislos streiten. Eine weitere Perspektive fragt nach der Bedeutung und Funktion von Musik (vgl. Frith, 1992). Sie kann die Fragen nach Handwerklichkeit und Ästhetik ergänzen, überblenden oder sogar ausblenden, weil sie sich, anders als die beiden ersten, auf Musik als Kultur und damit in letzter Konsequenz immer auf Gesellschaft bezieht. Diese Perspektive ist vor allem im Bereich der populären Musik sehr präsent, weil hier die Fragen nach Handwerklichkeit und Ästhetik häufig den tradierten Normen widersprechen und stattdessen Funktionalität – z. B. Tanzbarkeit – und Diskursivität – z. B. in Formen des Protests und der Abweichung durch Musik- und Lebensstile – zentral werden.¹

Musik als Kultur wahrzunehmen, erfordert daher einen Blick, der sowohl Musik in ihrer Eigenart als auch Musik als eine Kultur unter vielen sieht beziehungsweise der, wie Simon Frith es bereits 1992 fordert, soziologische Zugänge mit ästhetischer Theorie verbindet (Frith, 1992). Es ist daher naheliegend, auf eine Disziplin zurückzugreifen, die zunächst weniger eine eigene Disziplin als eine transdisziplinäre Perspektive darstellt: die Kulturwissenschaft. Sie hat es in Forschungsanträgen, Stellenausschreibungen und Tagungskonzeptionen in den letzten 10 bis 15 Jahren zu einiger Prominenz gebracht, mit ihr scheint eine zeitgemäße und progressive Ausrichtung garantiert. Allerdings bleibt im konkreten Fall oft unklar, was mit *kulturwissenschaftlich* gemeint ist. Das Problem beginnt bereits mit dem Numerus: Kulturwissenschaft oder Kulturwissenschaften? Damit verbunden ist die Frage nach einem disziplinären Kern und ausfransenden Rändern, nach Einheit oder Vielfalt, die sich durchaus unterschiedlich beantworten lässt. Zudem finden sich unterschiedliche nationale und lokale Ausprägungen: Im deutschsprachigen Raum reichen Kulturwissenschaft und -schaften von philosophischer Theorie bis zu ethnologischer Feldforschung, vom Erforschen kanonisierter Texte bis zum künstlerischen Experiment, je nach Standort und Tradition. Aus dem internationalen Wissenschaftsraum kommen insbesondere die britischen und amerikanischen Cultural Studies und der französische Poststrukturalismus hinzu. Die Kulturwissenschaft/en stehen aufgrund dieser Komplexität häufig im Verdacht, nur ein schickes Label für ein buntes, aber letztlich oberflächliches Sammelsurium verschiedener Einzeltheorien und -methoden zu sein. Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, so ein gelegentlich zu hörender Vorwurf, könnten zwar vieles, aber eben nichts richtig.

1 „[...] – ästhetische Theorien zur ernsten Musik sind dezidiert nicht-soziologisch. Im Gegensatz dazu wird die populäre Musik ausschließlich der soziologischen Theorie als Gegenstand zugewiesen“ (Frith, 1992, S. 1).

Dieser Eindruck lässt sich aus der Sicherheit einer Disziplin mit Tradition heraus – und als solche lassen sich sowohl Musikwissenschaft als auch Musikpädagogik beschreiben – durchaus nachvollziehen. Wer sich mehr oder weniger gleichzeitig mit Theaterwissenschaft, Medienwissenschaft, Musikwissenschaft, Cultural Studies, Soziologie, Philosophie etc. befasst, wird in jedem einzelnen Bereich weniger gelesen haben als die Spezialisten und Spezialistinnen, wird in selektiver Wahrnehmung ganze Diskursstränge ignorieren, wird zusammenfügen, was auf den ersten Blick nicht zusammengehört und damit Ordnungen durcheinander und orthodoxe Vertreter diverser Disziplinen zur Verzweiflung bringen. Universaldilettantismus ist in diesem Zusammenhang selten ein positiv gemeintes Etikett – die Betonung liegt auf dem Dilettantismus. Die Forderung nach kulturwissenschaftlicher Ausrichtung kann vor diesem Hintergrund durchaus als Bedrohung disziplinärer Seriosität wahrgenommen werden. Die Zeit der Universalgelehrten ist lange vorbei; wer sich für vieles interessiert und sich breiter aufstellt, muss notwendigerweise Abstriche an anderer Stelle machen. Andererseits ist die Sicherheit, die eine abgrenzbare Disziplin verheißt, aus diversen Gründen ebenfalls erschüttert. Selbst in *einem* Fach lässt sich längst nicht mehr alles Neue und Wichtige rezipieren, die Spezialisierung der Spezialisten ist akademische Normalität. Dem gegenüber verspricht die Kulturwissenschaft den Horizont zu weiten, größere Zusammenhänge in den Blick zu nehmen und die Einzelphänomene stärker in ihrem Kontext und in ihrer Verbindung wahrzunehmen. Dafür muss freilich die Deutungshoheit über das, was *die Kultur* ist, aufgegeben werden. Denn egal, ob Kulturwissenschaft als Einzeldisziplin oder Kulturwissenschaften als Ensemblebegriff – ihre Spezialisierung liegt in der „Perspektive, die für die Beobachtung von ‚Kulturen‘ im Plural entwickelt wird“ (Böhme, 2001, S. 7). Die Kulturwissenschaften haben „keine eigene Gestalt, weil sie eng mit den je spezifischen historischen und sozio-kulturellen Bedingungen verwoben sind, aus denen sie hervorgingen“ (Assmann, 2004, S. 4). Sind sie zunächst eine Reaktion auf eine Krise der Geisteswissenschaften, werden sie zugleich zu deren Modernisierung. Kulturen – der Wechsel zum Plural ist paradigmatisch – werden nun konzipiert als „symbolische Reproduktionssysteme [...], die die Aufgabe haben, in einer Welt von Wandel, Kontingenz und Flüchtigkeit wiedererkennbare Gestalten auszubilden und gleichzeitig elastisch auf Wandel zu reagieren“ (Assmann, 2004, S. 13). Dieser plurale und diverse Begriff von Kulturen und Kulturwissenschaften integriert die verschiedenen Kunst- und Geisteswissenschaften, löst sie aber nicht auf. Deren Stärken lassen sich vielmehr ohne weiteres zusammendenken mit einer Kerndisziplin Kulturwissenschaft, die den kulturtheoretischen Diskurs führt und vorantreibt. Im besten Fall ist kulturwissenschaftliche Forschung dann sowohl Arbeit an den Schnittstellen, den Überlappungen, den disziplinären Lücken und Sollbruchstellen als auch an der Frage, welche Bedeutung und Funktion Kultur für Individuen und Gesellschaft generell hat.

Tradition versus Cultural Turn

Wenn man nach dem Verhältnis von Musikpädagogik und Kulturwissenschaft fragt, ist es naheliegend, zunächst einmal auf die Musikwissenschaft² zu blicken. Welchen Rahmen bieten deren Konzepte und Diskurse zu und über Musik, welche Traditionen und Impulse gehen von ihr aus? Da es sich bei Musik ohne Zweifel um Kultur handelt, ist auch die Musikwissenschaft eine Disziplin, die sich mit Kultur beschäftigt. Dies bedeutet allerdings noch nicht, dass sie sich auch als Kulturwissenschaft begreift. Tatsächlich hat sie später und verhaltener als andere Geisteswissenschaften auf den *Cultural turn* und die damit einhergehenden weiteren *turns* reagiert. Die Literaturwissenschaft etwa hat sich nach dem „Tod des Autors“ (Barthes, 1967/2000) neu aufgestellt, von der Autorität des schöpferischen Schriftstellers Abschied genommen und die Idee von Text und Literatur neu konzeptioniert. Die Theaterwissenschaft, selbst ein wissenschaftliches Gegenmodell zum Primat des Dramas (Fischer-Lichte, 2005), hat das Postdramatische in den Blick genommen (Lehmann, 1999), womit das Sprechtheater seine Position als Regelfall verlor und Autorschaft auch im Theater neu – häufig kollektiv – gedacht wurde. Der Blick richtete sich nicht mehr auf ein Werk, sondern auf das Performative und Diskursive. In beiden Fällen wurde die Seite der Rezeption nicht mehr nur als Empfänger, sondern als Mit-Produzent wichtiger. In der traditionellen Musikwissenschaft hingegen hielt sich das Primat des Werks, in der Regel vorliegend in Form des Notentexts, deutlich stabiler, genauso wie die Priorisierung eines historischen Kanons abendländischer Kunstmusik, der häufig an Vorstellungen von Zweckfreiheit, Autonomie, Virtuosität oder Authentizität gekoppelt war. Insbesondere die im 19. Jahrhundert favorisierte Idee von Musik als von einer von allen Zwecken befreiten Kunst hat dazu geführt, dass ihr Gebrauch, ihre sozialen Funktionen und ihrer Ökonomien in der wissenschaftlichen und pädagogischen Beschäftigung mit Musik marginalisiert wurden und werkimmanente Fragen im Zentrum standen. So wurde Musik einerseits enorme Bedeutung als Bildung in Form einer Veredelung des menschlichen Charakters zugesprochen und andererseits die gesellschaftliche Dimension dieses Bildungsvorgangs weitgehend ignoriert.³ Begünstigt durch die Spezialcodierung der Notation war Musik als Kunst und als Wissenschaft zudem stets vor einem Zugriff durch Fachfremde geschützt, was transdisziplinäre Einflussnahmen erschwerte und die Selbstverständigungsprozesse innerhalb der Disziplin homogenisierte.

2 Genau genommen handelt es sich hier natürlich um Musikwissenschaften im Plural und nicht um eine einheitliche Disziplin. Da es an dieser Stelle um eine eher überblicksartige Einschätzung der kulturwissenschaftlichen Impulse in diesem Bereich geht, verzichte ich auf eine Ausdifferenzierung der einzelnen Musikwissenschaften (historisch, systematisch, Musiktheorie, -ethnologie, -psychologie etc.).

3 Zur Kritik an diesem Verständnis von Musik in der Tradition des 19. Jahrhunderts siehe auch Schläbitz (2016).

Eine Durchsetzung eines weiten, kulturwissenschaftlich geprägten Textbegriffs bedeutet für die Musikwissenschaft zwar nicht die Aufgabe, aber die Relativierung dieser verbindlichen Größe Noten, weil an die Stelle von Musik in Form eines fixierten und streng reglementierten Zeichengefüges ein „lockerer Zusammenhang unterschiedlicher symbolischer Codes“ (Assmann, 2004, S. 19) tritt, der Musik nicht mehr als notiertes Werk, sondern als breites kulturelles Feld konfiguriert – das im Zweifel auch unter Umgehung der Zugangshürde Notensystem erforscht werden kann, z. B. über eine ethnografische Feldstudie zu Fankulturen.

Interessanterweise hat die Technik der Notation in Teilen der musikalischen Praxis erheblich an Wert verloren, ganz besonders, seit es breit verfügbare auditive Aufzeichnungsmedien gibt. In vielen Writers Camps der Musikindustrie beispielsweise wird höchstens noch der Songtext notiert, die Komposition hingegen wird direkt in das Aufnahmegerät (Smartphone, Computer) eingesungen und eingespielt. Notieren dauert schlicht zu lange, in der direkten Einspielung lassen sich außerdem die interpretatorischen Parameter viel präziser festhalten. Die Übersetzung eines klanglichen Geschehens in Noten ist für populäre Musikformen oft nicht mehr zeitgemäß und wird so als das sichtbar, was sie naturgemäß immer schon war: eine keineswegs verlustarme Form der Archivierung von Musik in Form eines Codes, der, anders als das Alphabet, sich immer nur für wenige naturalisiert hat – und sich für bestimmte Musikpraxen sowieso als wenig hilfreich oder überflüssig erweist.⁴

Zwar etwas verspätet, hat die kulturwissenschaftliche „Grenzerweiterung“ (Böhme, 2000, S. 358) die Musikwissenschaft durchaus verändert. Die damit verbundene „Entprivilegierung der sogenannten hohen Kultur“ (Böhme, 2000, S. 358) fällt zwar in der Musik weniger radikal aus als in anderen Disziplinen, dennoch haben die Erforschung populärer Musik und die interkulturelle Musikforschung, und damit auch andere Zugänge und Perspektiven, deutlich an Einfluss gewonnen. In diesen Feldern sind Einflüsse der Cultural Studies, der Gender Studies, der Postcolonial Studies oder des Poststrukturalismus deutlicher sichtbar als im etablierten Kernbereich der E-Musik. Eine stärkere kulturwissenschaftliche Öffnung bietet jedoch viele Möglichkeiten für die Erkundung

4 Notation ist beispielsweise überflüssig, wenn auf der Grundlage fester Schemata musiziert wird und es vor allem auf die Improvisation in diesem Rahmen ankommt (etwa bei Blues oder Jazz, aber auch in traditionellen Musikformen wie dem bayrischen *Schnadahüpferl*). Noten sind außerdem nicht geeignet, um spezifische Sounds zu notieren, die für populäre Musik häufig charakteristisch und stilprägend sind. Auch die Auführungs- beziehungsweise Herstellungspraxen elektronischer Tanzmusik – insbesondere das DJing – sind durch Notation nicht erfassbar. Die Produktion von Musik, das Wissen über Musik und die Weitergabe dieses Wissens ist im Kontext der kulturellen Praxis überwiegend eine *oral culture*. In vielen Formen und Kulturen populärer Musik ist das Musikalische außerdem oft an die Aufführung gebunden und damit flüchtig beziehungsweise nur durch auditive und audiovisuelle Speichermedien konservierbar.

jeder Form von Musik. Dies betrifft z.B. die Erweiterung des Quellenkorpus (analog etwa zum New Historicism, vgl. Greenblatt, 1990), auch und gerade durch nicht explizit musikbezogenes Material; neben Bild- und Wortquellen sind das auch religiöse, ethnische wie soziale Rituale, Lebensstile, habituelle Muster des Agierens, Objekte materieller Kultur etc. Sie alle ergeben als gleichberechtigte Quellen „erst den konstruktiven Rahmen und die Erzeugungsweisen einer Kultur“ (Böhme, 2001, S. 10) – die in diesem Fall einen musikalischen Ausdruck findet. Die Musik wird so nicht mehr nur im begründeten Sonderfall (der in der Regel dann ausgerufen wird, wenn der musiktheoretische oder musikhistorische Zugang keine befriedigenden Ergebnisse liefert), sondern grundsätzlich als vernetzter Teil eines Gesamtgefüges wahrgenommen, der letztlich nur interdisziplinär beschrieben und analysiert werden kann. Diese Interdisziplinarität bleibt aber, wie Böhme schreibt, „an entwickelte Disziplinarität gebunden, weil sie sonst ohne spezifisches Gegenstandsfeld und ohne charakteristische Fragestellungen oder nur als Diskurs-Moderator und Lückenfüller an den Rändern der etablierten Fächer operiert“ (Böhme, 2001, S. 9). Es geht also nicht um ein Entweder-Oder, Kulturwissenschaft und Musikwissenschaft stehen nicht neben- und schon gar nicht in Opposition zueinander.

Musikpädagogik

Musikpädagogik ist auf die Fachkultur der Musikwissenschaft und ihr Selbstverständnis bezogen.⁵ Zugleich hat sie auf diese ihrerseits immer wieder Einfluss genommen, wie etwa durch die Öffnung zur populären Musik seit den 1960er- und 1970er-Jahren. Diese Öffnung folgte dem Bedürfnis einer jungen, mit populärer Musik sozialisierten Generation von Musikpädagoginnen und -pädagogen sowie dem der Adressatinnen und Adressaten und veränderte über die Jahre auch die Haltung der Musikwissenschaft. Will die Musikpädagogik der Gegenwart erneut auf eine veränderte musikalische Alltagswelt reagieren, muss sie vor allem zur Kenntnis nehmen, dass uns Musik immer seltener pur, sondern als Teil eines Zusammenhangs – etwa von Film, Werbung oder Computerspielen – begegnet. Durch die technologische Entwicklung ist Musik auf der einen Seite ständig und nahezu überall verfügbar, auf dem Smartphone, im Streamingdienst etc. Sie lässt sich so mit verschiedenen Handlungen und Alltagspraxen verbinden, die auf Musik be-

5 Inwiefern Musikpädagogik als eine eigenständige Disziplin zu betrachten wäre, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Musikpädagogik hat selbstverständlich auch Schnittstellen mit anderen Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie etc. Dies bedeutet auch, dass Musikpädagogik bezüglich der Konzeptionierung von Musik eigene Akzente setzen kann. Allerdings bleibt, auch aus strukturellen Gründen (wenn man etwa den Zuschnitt von Hochschulinstituten betrachtet), die Musikwissenschaft mit ihrem Verständnis von Musik zentral.

zogen sein können, aber nicht müssen. Hier ist Musik vor allem Begleitung: beim Sport, bei der Arbeit, beim Einkaufen. Musik war vermutlich noch nie so allgegenwärtig und so wenig ideologisch aufgeladen. Auf der anderen Seite hat Musik nicht nur an ökonomischem Wert verloren,⁶ sondern ihren exklusiven Platz innerhalb der Jugend- und Subkulturen eingebüßt. Prozesse von Identitätsstiftungen, Selbstverständigung und Vergemeinschaftung finden heute immer weniger nur über populäre Musik, sondern über TV-Serien oder Games statt.

Dass sie im Kontext beziehungsweise als Teil von etwas auftritt, nimmt der Musik nicht ihre Bedeutung. Diese allerdings wird nicht (mehr) an sich, nur auf der Ebene der Musik selbst, produziert und wahrgenommen, sondern im Zusammenspiel von verschiedenen Ebenen der Artefakte, als Ergebnis eines kommunikativen Prozesses, der die Musik, ihren Kontext, die Hörer und den Diskurs um Musik einschließt. Wenn Musikpädagogik an Musik als Bedeutungsträger festhalten und als Teil von Bildung über eine rein handwerkliche Ausbildung hinaus Relevanz entfalten will, muss sie auf die veränderte musikalische Alltagswelt reagieren und dafür ihre Aufmerksamkeit „verstärkt auf Materialität, Medialität und Tätigkeitsformen des Kulturellen“ richten. Denn dadurch lässt sich nach Bachmann-Medick, „genauer [...] erkennen, wie und in welchen Prozessen und kulturspezifischen Ausprägungen Geistiges und Kulturelles in einer jeweiligen Gesellschaft überhaupt produziert werden“ (Bachmann-Medick, 2006, S. 9). Weil Musik immer häufiger im Kontext anderer Medien und Praxen erscheint, kann sie auch nur im Rahmen ihrer Kontextualisierung verstanden und vermittelt werden. Das kann in bestimmten Fällen auch bedeuten, dass Musik gar nicht mehr als Musik (verstanden als klangliches Geschehen), sondern als Funktion (etwa der Unterhaltung) verstanden werden muss, um ihre Attraktivität und ihre Wirkung wirklich zu erfassen.

Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Musik: Zwei Beispiele

Ein Beispiel dafür sind die diversen Musikcastingshows. Sie sind ebenso erfolgreich wie umstritten und ohne Zweifel eines der wenigen verbliebenen TV-Formate, in denen Musik von einem breiten Publikum massenmedial gemeinsam rezipiert wird – und schon aus diesem Grund für die Musikpädagogik relevant. Mit einiger Wahrscheinlichkeit haben zahlreiche Jugendliche, die Gesangsunterricht nehmen, die Kandidaten und Kandidatinnen, ihre Songs und Auftritte, vor

6 Die Digitalisierung hat die Musikbranche seit Ende der 1990er-Jahre unter Druck gesetzt – durch das verlustfreie Brennen auf CDs und DVDs, durch illegales File Sharing im Internet, durch Portale wie YouTube und durch Streamingdienste. Es werden zunehmend einzelne Tracks gekauft, der Markt entwickelt sich gewissermaßen vom Album als Norm zurück zur Single. Auch dadurch verringern sich die Umsätze der Musikindustrie ebenso wie die der Künstlerinnen und Künstler.

ihrem inneren Auge. Dem großen Erfolg der Sendungen wird allerdings häufig die Kritik an der Qualität der dargebotenen Musik entgegengehalten. Paul Potts gilt vielen Klassikfreunden nicht als konkurrenzfähiger Opernsänger, Daniel Küblböck hielten die meisten für eine Zumutung und Witzfigur, und überhaupt belege, so eine häufig geäußerte Meinung, die Kurzlebigkeit des Erfolgs bei den sogenannten Stars eindeutig, dass sie gar nichts können. Nun mag das aus gesangspädagogischer Perspektive in einigen Fällen zutreffen – nur ändert dies nichts am Erfolg der Sendungen. Aus einer traditionell-konservativen und/oder kulturkritischen Perspektive lässt sich dann nur die Diagnose stellen, dass das Publikum über kein ausreichendes Qualitätsbewusstsein verfügt, sich darum nahezu alles bieten lässt und so in die Fänge der Kulturindustrie gerät – „[n]icht nur fallen die Menschen, wie man so sagt, auf Schwindel herein, wenn er ihnen sei's noch so flüchtige Gratifikationen gewährt; sie wollen bereits einen Betrug, den sie selbst durchschauen; sperren krampfhaft die Augen zu und bejahen in einer Art Selbstverachtung, was ihnen widerfährt, und wovon sie wissen, warum es fabriziert wird“ (Adorno, 1967/2008, S. 206). Mit einer solch kulturkritischen Perspektive ist nicht nur das ästhetische Urteil, sondern gewissermaßen auch (musik-)pädagogisches Handeln bereits disponiert: Über die Frage der Qualität wird nicht vom Publikum, sondern von Expertinnen und Experten entschieden. Alle anderen müssen sich, um in ihrem Urteil ernstgenommen zu werden, zu dieser Expertise erst hin entwickeln – was in den meisten Fällen auch mit einer Anpassung an den Kanon und den Expertenhabitus verbunden sein dürfte. Die Frage nach dem kulturellen, ästhetischen, narrativen und sozialen Reiz der Sendungen wird auf diese Weise nicht gestellt und demzufolge auch nicht beantwortet.

Wenn man auf eine Priorisierung der Musik als zentraler Kategorie verzichtet und stattdessen Castingshows kulturwissenschaftlich als mediales Artefakt betrachtet, entsteht ein anderes Bild. Denn Castingshows als TV-Unterhaltungsformate fallen in die Zuständigkeit der Medien- oder Fernsehwissenschaft und nicht der Musikwissenschaft. So lassen sich etwa unter Bezug auf Müller und Goffman Musikcastingshows analog zu anderen TV-Shows als ein Spiel mit Rahmungen beschreiben (vgl. Müller, 1999). Rahmungen stellen laut Goffman (1980) Erfahrungsschemata dar, die dazu beitragen, Situationen als sinnhaft wahrzunehmen. Auch in medial geschaffenen Situationen beziehen sich sowohl die Produzenten und Akteure der Sendung als auch das Publikum auf solche Rahmen – um den Kommunikationsprozess zu strukturieren und zu interpretieren. Im Fall von Musikcastingshows bildet den ersten Rahmen die Show. Der zweite Rahmen ist der Wettbewerb, der innerhalb der Show stattfindet. Den dritten Rahmen bilden die narrativen Teile, in denen Kandidatinnen und Kandidaten jenseits ihrer Bühnenauftritte gezeigt werden. Jede der Rahmungen ist in der Lage, Wirklichkeit zu konstruieren und dabei die anderen in der Wahrnehmung jeweils zu überlagern. Kandidaten und Kandidatinnen müssen in allen drei Rahmen überzeugen, um im Spiel zu bleiben und am Ende zu gewinnen. Ihre musikalisch-sängerischen Fä-

higkeiten spielen nur in einem der Rahmen, nämlich im Wettbewerb, eine Rolle. Weil es sich hier um eine Unterhaltungssendung handelt, werden sie – ebenso wie alle anderen Beteiligten – daran gemessen, ob sie zur Unterhaltung beitragen, also ihre Funktion im Spiel erfüllen: Die Jury muss bewerten; die Kandidaten und Kandidatinnen müssen, sonst funktioniert das Spiel nicht, den Wettbewerb ernsthaft betreiben. Darüber hinausgehend liegt eine weitere Darstellungsaufgabe im Hervorbringen eines medialen Selbst, im performativen Entwickeln einer Medienfigur. Die Teilnehmenden müssen sich im Singen zeigen, aber auch im Scheitern, im Siegen, in der Konkurrenzsituation. Erst wenn beides stimmig ineinanderpasst, gelingt die Unterhaltung, die das Show-Format verspricht und die folglich vom Publikum bewertet wird (vgl. Hornberger, 2017). Entscheidend ist darum nicht, wie jemand singt, sondern welche Erzählung dabei entsteht. So hat beispielsweise Daniel Küblböck die mediale Darstellungsaufgabe besser als andere gelöst, auch wenn er gesanglich nicht überzeugte, und damit nicht nur dem Format Show entsprochen, sondern auch eine wichtige Komponente von Stardom gezeigt.

Wenn Zuschauer also weniger die musikalische Qualität als den medialen Auftritt wahrnehmen und goutieren, wenn sie nicht über Stimmvolumen und tonale Schwächen sprechen, sondern darüber, wessen Auftritt sie gut finden, wer sie interessiert, an wem sie Anteil nehmen, dann agieren sie adäquat auf der Ebene des Formats, das sie mit ihrer biografisch erworbenen Medien- und Genrekompetenz erkennen. Eine Kritik, die sich auf die Qualität der Musik bezieht, läuft somit ins Leere. Die Musik in Castingshows ist vollständig eingebunden in ihren inszenatorischen Kontext, in die Funktionsweisen von Medien, Genres und Unterhaltung: Sie ist Motor des Wettbewerbs – insofern ist sie nicht verzichtbar, sondern essentiell – und zugleich ist sie nur ein vergleichsweise kleiner Teil eines Gesamtgefüges, das als Ganzes vom Publikum beurteilt wird. Die Castingshow ist also ein Beispiel für Formen alltäglicher Musikrezeption, die nur kulturwissenschaftlich verstanden werden können, weil sie an den Schnittstellen der Disziplinen angesiedelt sind.

Im musikpädagogischen Kontext spielen Musikcastingshows als Teil des medialen und musikalischen Alltags eine wichtige Rolle. Dazu tragen, gerade für Jugendliche, auch die Aneignungsprozesse in der sozialen Umgebung bei. Hier wird kultureller Geschmack als sozialer Wert und als Identitätsfaktor immer wieder neu verhandelt. Wer hier mit rein musikalischen, vielleicht sogar geschmacklichen Wertungen operiert, die die Show und ihre Rezeption entwerten oder sogar angreifen, zeigt sich nicht nur als wenig medienkompetentes Gegenüber, sondern läuft außerdem Gefahr, auch in seiner musikalisch-pädagogischen Rolle an Anerkennung und Status zu verlieren.

Dass sich populäre Musik nur transdisziplinär und nahezu immer in medialen Zusammenhängen verstehen lässt, hat sich als Erkenntnis inzwischen weitgehend durchgesetzt, ebenso wie das Wissen um ihre verschiedenen sozialen

Funktionen, sowohl für Individuen als auch für Gruppen und die Gesellschaft. Für den Bereich der E-Musik gilt dies jedoch nicht. Hier ist die Fokussierung auf ein wie auch immer jeweils zu definierendes Werk und seine immanente Struktur noch deutlich präsenter – weniger in der Forschung, aber doch in der musikpädagogischen Praxis. Mit einer kulturwissenschaftlichen und damit breiteren Perspektive lässt sich jedoch auch im Bereich der sogenannten Klassik Musik als Teil eines kulturellen Diskurses und kommunikativer sozialer Prozesse verstehen. Diese Perspektive mit ihren Erkenntnismöglichkeiten mag einigen nur als eine mehr oder weniger interessante Ergänzung erscheinen, für einen wesentlichen Teil der zeitgenössischen E-Musik hingegen ist sie notwendig, insbesondere in den Fällen, in denen die Komposition weniger Musik ist als einen Diskurs über Musik führt beziehungsweise Musik als Anlass für eine Diskussion philosophischer und gesellschaftlicher Fragen nutzt.

Ein solcher Diskurs über Musik ist derzeit in Halberstadt zu erleben, wo das Orgelstück *Organz/ASLSP* von John Cage aufgeführt wird. Derzeit bedeutet in diesem Fall: gerade jetzt, gestern, vorige Woche und vor 10 Jahren. Denn die *Aufführung* – wenn man dies denn so nennen kann⁷ – begann am 5. September 2001 und endet, so ist der derzeitige Stand der Planungen, im Jahr 2640. Es ist offensichtlich, dass es sich hier um etwas handelt, das aus dem Rahmen des üblichen Konzertbetriebs herausfällt. Statt einer Eintrittskarte kann man Klangjahre erwerben, es gibt keine ausführenden Musiker, und niemand aus dem Publikum wird diese Darbietung des Stücks in Gänze wahrnehmen. Highlight sind die Klangwechsel. Denn dazwischen ist nichts weiter zu hören als der gerade gespielte Klang und die Eigengeräusche des Raums. Funktionsharmonisch lässt sich nichts hören, weil der Akkord kontextlos bleibt und so auf keine Ordnung und kein musikalisches System mehr verweist. Darum kann man ebenso ernsthaft wie provokativ fragen: Ist das, was da gehört werden kann, überhaupt Musik? Und ist das ein Konzert?

Ich denke, dass der Klang, den wir wahrnehmen, auditiv nicht mehr als Teil eines musikalischen Ganzen erkennbar ist. Seit ziemlich genau drei Jahren erklingt ein Akkord aus dis', ais' und e'', aber ohne Kenntnis der Partitur können Anwesende beim besten Willen nicht sagen, woher dieser Klang harmonisch kommt, ob er auf dem Grundton liegt oder auf der Dominante, ob die Lautstärke im Verhältnis zum Rest *piano* oder *forte* ist, ob eine Viertel oder eine halbe Note gespielt wird und ob diese betont oder unbetont ist. Selbst wer das Stück kennt, wird den Ton in seinem einsamen, dauernden Klang nur als Fragment und nicht

7 Folgt man einem theaterwissenschaftlichen Aufführungsbegriff, ist die Bezeichnung hier zumindest fraglich: Denn dafür ist die leibliche Kopräsenz von Ausführenden und Publikum notwendig (vgl. Fischer-Lichte, 2005). In Halberstadt findet aber ein Teil der Aufführung auch ohne die leibliche Anwesenheit von Zuschauenden statt (etwa nachts) und die Töne werden auf einer speziell dafür entwickelten Orgel maschinell erzeugt. Insofern müsste man hier eher von einer Installation sprechen.

als Teil eines Ganzen hören können. Er kann ihn allerdings als Teil eines Ganzen denken, vorausgesetzt, er ist bereit, die Konzeption dieses Projekts stärker zu berücksichtigen als Konvention und Notation. Mit einer musiktheoretischen Analyse lässt sich diese installative Aufführung einer zeitgenössischen Orgelkomposition nicht fassen, sie fordert eine Betrachtung, die vielmehr nach Zeitlichkeit, Raum und Performativität fragt – eine kulturwissenschaftliche Betrachtung. Denn was hier wahrnehmbar wird (und eben gerade nicht *gehört* werden kann), ist nicht Musik, sondern ein Konzept, die radikale Interpretation einer Spielanweisung, die abgekürzt auch einen Teil des Titels bildet: „*As Slow as Possible*“ (ASLSP). Dieses Konzept wird bis in die Materialität des Instruments hinein sichtbar: Die Orgel, die eigens für dieses Projekt gebaut wird, hat bisher eben nur die Pfeifen, die gebraucht wurden. Das Projekt nimmt seinen Titel wörtlich, reizt ihn aus und muss daran notwendigerweise scheitern: Es ginge schließlich auch noch langsamer, wenn man sich etwas mehr Zeit ließe. Was hier wirksam wird, ist nicht die Raffinesse einer musikalischen Komposition, sondern die einer philosophischen Überlegung, die von ihr ausgeht: „*As Slow as Possible*“ ist eben potenziell unendlich, so lange jedenfalls, wie die Lebensdauer der zu bespielenden Orgel ist und so lange, wie künftige Generationen existieren und das Projekt zu Ende bringen. Es ist eine Wette auf die Zukunft, eine Ausstellung von Zeitlichkeit und eine Thematisierung des Verhältnisses von Musik und Publikum. Man könnte gegen diese Argumentation natürlich einwenden, dass ein moderner Musikbegriff auch solche installativen Formen einschließt.⁸ Doch selbst dann erweist sich eine Fokussierung auf Musik als Klang oder gar als Werk als nur wenig hilfreich. Der spezifische Charakter der Halberstadter Cage-Installation, ihre Konzeption, Wirkung und Bedeutung, lassen sich damit nicht erfassen. Erkenntnisversprechender sind stattdessen die Diskurse um Beschleunigung (vgl. Rosa, 2005) und Konzeptionen von Zeitlichkeit sowie die Performance Arts, insbesondere die *Durational Performances*. Auch mit Konzepten der *site specific art* lässt sich die Projektkonzeption eher erfassen, denn auch der leere Kirchenraum spielt in dieser Installation seine Rolle. Die Musik ist in Halberstadt zwar Anlass, ja sogar Zentrum des Geschehens – allerdings in einer Qualität, die sich vor allem metaphysisch und weniger auditiv vermittelt.

8 Die Definition von Musik muss dafür allerdings grundsätzlich neu, jenseits von Klang und Rhythmus, konzipiert werden. Denn selbst wenn man unter Musik nur das bewusste Anordnen von Klängen und Rhythmen in der Zeit fasst, wäre doch die Wahrnehmung der Zeit, in der diese Anordnungen stattfinden, notwendig – und im Falle des Halberstadter Cage-Projekts nicht gegeben. Ob eine Definition von Musik unter Verzicht auf Klang und Rhythmus als zentrale Elemente dann noch spezifisch genug ist, um sie von anderen Künsten unterscheidbar zu machen, ließe sich zumindest kritisch diskutieren, eine hinreichende begriffliche Trennschärfe ist schließlich auch epistemologisch von Bedeutung.

Haltung statt Disziplin

Eine kulturwissenschaftliche Perspektive versucht die Gegenstände in ihrem Kontext, als Teil von etwas oder als zusammengesetztes Gebilde zu verstehen. Dies erfordert intellektuelle und theoretische Flexibilität sowohl in der Entwicklung von Fragestellungen und Positionen, als auch in der Wahl der Methoden. Flexibilität, die, wohlgedacht, nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden darf. Es ist nicht gleichgültig, mit welchem Analyseinstrumentarium auf welches Material zugegriffen wird. Dass Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ein breiteres disziplinäres Repertoire haben, heißt eben nicht, dass sie alles gleichermaßen können. Etwas Bescheidenheit beziehungsweise Demut vor dem Gegenstand und die Bereitschaft einer tiefen Beschäftigung mit ihm bleibt wesentlicher Teil des Forschungsprozesses, und dies gilt umso mehr, als die Musikwissenschaft selbst bereits über eine Tradition unterschiedlicher und differenzierter Methoden verfügt. Insofern muss der Kulturwissenschaft als Disziplin, wie Böhme schreibt, ein hohes Maß an Selbstreflexivität inhärent sein: „Die Kultur ist das Objekt einer Wissenschaft, die ihrerseits ein Teil desselben ist.“ (Böhme, 2001, S. 2) Eine solche Selbstreflexivität folgt der Einsicht, dass wir permanenter Teil eines Systems sind, das wir gleichzeitig beobachten und gestalten. Darin gibt es keine objektive, externe Position.

Dies gilt für die Kulturwissenschaft, aber noch viel mehr muss es gelten für all das, was sich unter dem Begriff der kulturellen Bildung fassen lässt – und damit auch für Musikpädagogik. In der kulturwissenschaftlichen Perspektive geraten nämlich nahezu zwangsläufig die basalen Begriffe Kultur und Bildung ins Wanken. Der Kulturbegriff selbst ist nicht mehr fixiert, sondern reflexiv und kontingent, ständigen Veränderungen und Verhandlungen unterworfen, was für die Vermittlungspraxis von Kultur erhebliche Folgen hat. Die Kulturwissenschaft und alle Formen von kultureller Bildung schreiben an diesen Veränderungen beständig mit, allein schon durch die Art und Weise, wie sie den Begriff verwenden und was unter ihm – offensichtlich oder auch nur implizit – subsumiert wird. Weil aber im Begriff der Kultur die „vergangenen und gegenwärtigen Momente der Selbstaulegung von Gesellschaften“ (Böhme, 2001, S. 2) ebenso wie aktuelle Selbstverortungen enthalten sind, sind die „autoreflexiven Momente der Kulturwissenschaft“ immer auch eine „Form der Selbstreflexion der Gesellschaft“ (Böhme, 2001, S. 2). Wie wir Kultur denken und dabei stets auch konstruieren, berührt grundsätzliche Fragen des individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses.

Eine Reflexion der Komplexität und Kontingenz des Begriffs Kultur erscheint vor allem dann elementar, wenn er mit dem nicht weniger aufgeladenen und umkämpften Begriff der Bildung verknüpft wird – wie eben im Feld der kulturellen Bildung. Tatsächlich aber wird gerade in dieser Kopplung die diskursive Bedingtheit beider Begriffe tendenziell ausgeblendet, sie erscheinen als eine Art natürliches Paar, in dem das eine – Kultur – den Königsweg zum anderen – Bil-

derung – darstellt. „Kultur macht stark“ behauptet das 230 Millionen Euro schwere Programm des BMBF.⁹ „Bündnisse für Bildung“ heißt der Untertitel, der die Ausrichtung des Programms beschreibt: Es geht dezidiert um die Kinder und Jugendlichen, die als bildungsfern oder bildungsbenachteiligt bezeichnet werden: „89 Prozent der Bündnisse erreichen Kinder und Jugendliche, die in prekären finanziellen oder sozialen Verhältnissen oder in bildungsfernen Elternhäusern leben. Und: In 94 Prozent sind Kinder und Jugendliche dabei, die sonst kaum Berührung mit kultureller Bildung haben“, ist in dem Dokument „Stärken entfalten durch kulturelle Bildung! Programm, Projekte, Akteure“ (BMBF, 2016, S. 6) zu lesen und die zuständige Ministerin Johanna Wanka verstärkt dies noch einmal:

„Wenn es uns gelingt, möglichst vielen Kindern und Jugendlichen, die es nicht leicht haben in ihrem Leben, durch die Angebote kultureller Bildung etwas mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Freude am gemeinsam Erlernten zu vermitteln, haben wir etwas sehr Gutes und Bleibendes auf den Weg gebracht.“ (Johanna Wanka in BMBF, 2017).

Die euphemistische Umschreibung von Armut und struktureller Benachteiligung („Kinder, die es nicht leicht haben in ihrem Leben“ statt: Familien, die von der Gesellschaft ökonomisch und sozial ausgegrenzt werden) sowie das Signalisieren von Problembewusstsein und Engagement täuschen nur auf den ersten Blick darüber hinweg, was hier impliziert wird: Kultur als gesellschaftlicher Reparaturbetrieb, der in einem nicht näher definierten Automatismus Aufklärung und Emanzipation (und damit Bildung) herstellt und damit den bildungsfernen Kindern und Jugendlichen ebenso automatisch Erfolg und gesellschaftliche Anerkennung beschert. Kultur macht stark, wenn und weil sie Bildung ist: Das stillschweigende Voraussetzen dieser Einheit ist Kern der Programmatik. Mit dieser Annahme ist das Ministerium nicht allein, sondern folgt einem breiten Konsens: Das Postulat einer Einheit von Kultur und Bildung gehört zum Selbstverständnis der ansonsten durchaus diversen Kulturinstitutionen und der Kulturpolitik und liegt den meisten Programmen wie z. B. auch dem JeKi-Programm, zugrunde, wie etwa auf der Website „JeKi in MV“ zu lesen ist: „Und ein guter Weg, um Menschen zu bilden, ist das Musizieren.“ (JeKi – Musik ist Klasse, 2010) Zwar wird in der Regel nicht ausgeführt, wie genau dieser Transfer von Kultur beziehungsweise hier Musik zur Bildung vonstattengeht, doch die Erfolgsgeschichte der kultu-

9 Im Folgenden geht es mir nicht um die sehr unterschiedlichen Projekte, die unter diesem Dach laufen und von den Geldern des Programms finanziert werden. Diese dürften in ihrer Konzeption und Durchführung so unterschiedlich sein, dass pauschale Aussagen über ihre Programmatik und ihre Begriffe von Kultur und Bildung nicht möglich sind. Gegenstand meiner Überlegungen sind die auch kulturpolitisch interessanten und wesentlichen impliziten Setzungen seitens der Programmverantwortlichen und Geldgeber.

rellen Bildung in den letzten Jahrzehnten ist ohne diese Annahme kaum denkbar. Mehr noch: Die Kopplung von Kultur an die gesellschaftlich meist als relevanter aufgefasste Bildung ist, gerade vor dem Hintergrund ökonomischer Verteilungskämpfe, zu einer wichtigen Legitimations- und Marketingformel geworden. Wenn Kultur gleich Bildung ist, verbieten sich Fragen nach der Notwendigkeit von Orchestern, Musikschulen, Theatern etc. Neben der Begründung dieser begrifflichen Äquivalenzsetzung fehlt außerdem eine Reflexion darüber, welche Formen von Kultur und welche Art von Bildung eigentlich gemeint sind. Auch bleibt offen, was genau unter „Stärke“ verstanden wird – der breitbeinige Cowboy-Gang nach dem Schauen eines Western wird wahrscheinlich ebenso wenig gemeint sein wie die großspurige Attitude eines Gangsta-Rappers.

Die Kopplung Kultur = Bildung erscheint jedoch nicht nur unreflektiert und letztlich unbegründet,¹⁰ sie verschleiert auch, dass gerade über und in der Kultur normative und hegemoniale Prozesse wirken, dass mit Kultur eben nicht nur Emanzipations- und Aufklärungs-, sondern auch Exklusionsvorgänge verbunden sind. Der Kampf um die gesellschaftlich-sittliche Deutungsmacht in Form des Schmutz- und Schundkampfs ist, wie Kaspar Maase gezeigt hat, dafür ebenso ein Beispiel wie die Auseinandersetzungen um Rock n' Roll (Maase, 1992, 2012). Ausgerechnet in der kulturellen Bildung scheint vielen verantwortlichen Akteuren der von Böhme gleichermaßen vorausgesetzte wie geforderte reflexive kulturwissenschaftliche Blick zu fehlen, der solche hegemonialen Kämpfe wahrnimmt. Die Frage, warum Menschen aus den sogenannten bildungsfernen Milieus auch dann nicht ins Theater, ins Konzert oder ins Museum gehen, wenn dies erschwinglich oder sogar kostenlos ist,¹¹ lässt sich ohne einen reflexiv-kritischen Blick auf die Kulturinstitutionen und ihre hegemonialen Strukturen kaum beantworten. Die Barrieren liegen nicht im ökonomischen, sondern im kulturellen Kapital: Noch immer signalisiert die Repräsentations- und Herrschaftsarchitektur vieler Institutionen, sagt der Habitus derer, die *drin* sind, ja, sagt selbst die Art der Einladung oft genug: Nicht für Dich.

Das programmatisch formulierte Ziel, mehr Menschen, gerade junge Leute, für Kultur zu interessieren und zu begeistern, blendet außerdem aus, dass viele dieser Menschen bereits von Kultur begeistert sind. Nur eben nicht von klassischer Musik, von zeitgenössischer Kunst oder von Theater. Stattdessen sind sie vielleicht begeisterte Serienschauer, passionierte Hip-Hop-Experten und versierte Gamer. Als solche muss man sie wohl kaum erst für Kultur gewinnen, denn sie sind bereits intensive Kulturnutzer. Es sei denn, und hier liegt die ebenso falsche wie perfide implizite Setzung, der zugrunde gelegte Kulturbegriff ist beschränkt auf

10 Vgl. hierzu auch Schläbitz (2016, S. 20): „Die Bildung durch Kunst mag zu mancherlei führen, doch eine Veredelung des Charakters ist – ganz moderat formuliert – in der Kunst und ihrer Rezeption eher nicht angelegt.“

11 Vgl. hierzu auch die Forschung zur Nutzung und Nicht-Nutzung öffentlich geförderter Kultur: Renz (2015 und 2016) oder Mandel (2016).

institutionell verankerte und kanonisch legitimierte Hochkultur und schließt Alltagskultur und populäre Kultur aus. Dann nämlich macht ein tradiertes und dabei unreflektierter Kulturbegriff aus einem Experten für Techno oder aus einem Schlagerfan einen bildungsfernen Problemfall. Warum aber eine Fanverehrung für Anna Netrebko automatisch gebildeter sein soll als die für Helene Fischer, bleibt offen. Die automatisierte Kopplung der Kultur an Bildung zementiert also geradezu die soziale Ausgrenzung, die die kulturelle Bildung eigentlich zu bekämpfen glaubt.

Als Idee und Konzept wird Bildung nicht nur auf das Subjekt, sondern auch auf Gesellschaft bezogen und findet damit in einem Rahmen statt, der durch die gesellschaftlichen Machtstrukturen diskursiv und strukturell geprägt ist. Bildung hat daher notwendigerweise eine normative Komponente. Die Verknüpfung von Bildung und Kultur führt dazu, dass dieser normative Anspruch an den Bildungsbegriff auf den Kulturbegriff übertragen wird – mit unerwünschten Nebenfolgen:

Erstens: In der Normierung von Kultur als Bildung liegt ein Machtgefälle begründet, das nicht offengelegt wird. Der Begriff der kulturellen Alphabetisierung macht das ebenso deutlich wie der der ästhetischen Erziehung: Da gibt es – so ist das im Alphabet – richtige beziehungsweise falsche Ästhetik, guten oder schlechten Geschmack, wichtiges und unwichtiges kulturelles Wissen. Zweitens wird das normative Entwicklungsziel Bildung – über dessen Erreichen ein entsprechendes Bildungszertifikat wie etwa ein Schulabschluss nur teilweise befindet – mit einem vermeintlich hohen Anspruch von Kunst kurzgeschlossen. Weil die Erfüllung dieses Anspruchs traditionell der (bürgerlichen) Hochkultur auf der einen und der künstlerischen Avantgarde auf der anderen Seite zugesprochen wird, sind es bis heute vor allem kanonisierte Werke der E-Kultur, die als bildungsrelevant anerkannt werden – nicht nur im Sinne eines kulturellen Bildungskanons, sondern auch im Sinne von Aufklärung und Subjektbildung.¹² Drittens erhält Kultur durch diese Kopplung an Bildung eine erzieherische, ja disziplinierende Qualität, in der sich die Vision einer Verbesserung des Subjekts mit der protestantischen Ethik verbindet: Affektive Überwältigung und sinnliche Freude, die häufig gerade den populären Formen zugesprochen werden, gelten tendenziell als suspekt (vgl. Hornberger, 2017). Nutzloser, verschwenderischer Spaß ist nur Unterhaltung, erst die „Freude am Erlernen“ (vgl. das Statement von Wanka auf der Homepage von „Kultur macht stark“) erscheint als Bildung.

12 Damit droht zwar, so Dietrich (2012, S. 125) „eine Überfrachtung der sozialen Praxis der ästhetischen Erziehung mit abstrakten politischen und moralischen Erwartungen oder mit Versprechungen an Persönlichkeitsbildung, die das Spezifische des Ästhetischen nur unzulänglich oder gar nicht in den Blick nehmen.“ Zugleich versteht Dietrich aber die ästhetische Erziehung durchaus als Schutzschild gegen die im Sinne Adornos als anti-aufklärerisch verstandene Massenkultur: Durch „bequemen Verzicht auf ein Konzept ästhetischer Erziehung [drohe] eine Verharmlosung und Affirmation an eine kulturindustriell hervorgebrachte Massenkultur, die gerade das Gegenteil von Subjektivierung und Kritik konstituiert [...]“ (Dietrich, 2012, S. 125).

Es zeigt sich, dass im Bereich der kulturellen Bildung die beiden zentralen Begriffe Kultur und Bildung und ihre normative Kraft zu wenig reflektiert und diskursiviert werden, auch die eigene Rolle in der Konzeption und Vermittlung dieser Normen wird zu selten problematisiert. Darüber, was bildende Kultur und was nur Spaß ist, wird in einem hegemonialen Diskurs entschieden, an dem die Mehrzahl der Rezipienten und Rezipientinnen nicht beteiligt ist, schon gar nicht diejenigen, die von den mächtigeren Sprechern als bildungsfern oder bildungsbenachteiligt bezeichnet und damit sozial abgewertet werden. Die verschiedenen Institutionen der formalen und non-formalen Bildung und ihre Vertreter und Vertreterinnen hingegen sind daran beteiligt, und viel zu oft bestätigen und perpetuieren sie, oft ohne dies zu bemerken, tradierte Wertungsunterschiede. Zum Beispiel, indem von Künsten gesprochen wird, wenn Kultur gemeint ist und indem Medienrezeption nicht als produktives Wahrnehmen eines kulturellen Angebots, sondern als passiver Konsum definiert ist. Weil Kultur identitätsstiftend wirkt, ist mit solchen Bewertungen von Kultur auch die Frage individueller und gesellschaftlicher Anerkennung ihrer Nutzer und Nutzerinnen verbunden und damit auch die Frage von Macht.

Musik-Kultur-Pädagogik

Eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Musikpädagogik kann – um nicht zu sagen: muss – bezüglich ihres Gegenstands, aber auch bezüglich ihrer eigenen Position in der Kultur reflexiv agieren. Erst durch diese doppelt gedachte Reflexivität nach innen und nach außen kann sie auf eine sich ständig verändernde Musikkultur reagieren und sich selbst als Teil dieser Kultur wahrnehmen. Dafür benötigen Musikpädagoginnen und -pädagogen auf der einen Seite einen breiten Begriff von Musik, nicht nur was die Genres, sondern auch was ihre Einbettung in Medien, Inszenierungen, Alltagspraxen betrifft. Denn Musik, ob die des 17. oder die des 21. Jahrhunderts, ist mehrfach auf die Welt bezogen: Sowohl der Kontext der Produktion als auch der der – historischen oder aktuellen – Rezeption ist durchzogen von gesellschaftlichen und geschichtlichen Strukturen und Wirkungen. Wenn Bildung etwas mit aktuellen Weltverhältnissen zu tun haben soll, dann ist es zwingend, Musik, wenn sie im Kontext Bildung verortet wird, als auf diese Welt bezogen zu verstehen. Dafür braucht die Musikpädagogik Kenntnisse über Ökonomien und Politiken, Kulturen und Praxen der Vergangenheit und – insbesondere – der Gegenwart. Denn dann muss sie mehr vermitteln als Noten, kanonische Werke und instrumentale Fähigkeiten, sie muss kulturpädagogisch-interdisziplinär auch die Bezugsfelder und Kontexte der Musik als gleichwertige Faktoren begreifen.

Auf der anderen Seite ist eine kulturwissenschaftlich geprägte Musikpädagogik in der Lage, ihre eigene hegemoniale Position im Diskurs zu reflektieren und gerade darum wahrzunehmen und anzuerkennen, welchen kulturellen Background, welche

Wissensbestände, welche Kennerschaften und Kompetenzen diejenigen mitbringen, die häufig leichtfertig als bildungsfern oder als Nicht-Kulturnutzer bezeichnet und zugleich als defizitär abgewertet werden. Eine Musik-Kultur-Pädagogik ist – folgt man der Argumentation Böhmes, dass Kulturwissenschaft notwendigerweise eine selbstreflexive Haltung voraussetze (vgl. Böhme, 2001, S. 2) – keine Stellvertreterin eines hegemonialen Kulturbegriffs, der die exkludiert, die er eigentlich ermächtigen will. Zu einer solchen Haltung gehört auch der Verzicht auf ein gewisses Maß an disziplinärer Selbstsicherheit und die Fähigkeit und Bereitschaft, sich zur Disposition zu stellen, sich von einer Position des Wissens auf eine des Fragens und Suchens zu begeben – mit der Chance, durch mehr und andere Perspektiven, in einer gemeinsamen Suche, den eigenen Gegenstand neu zu entdecken.

Literatur

- Adorno, T. W. (1967/2008). *Résumé über Kulturindustrie*. In C. Pias, J. Vogl, L. Engell, O. Fahle & B. Neitzel (Hrsg.), *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard* (6. Auflage) (S. 202–208). München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Assmann, A. (2004). *Die Unverzichtbarkeit der Kulturwissenschaften*. Mit einem nachfolgenden Briefwechsel (= Hildesheimer Universitätsreden, N.F., Heft 2). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (= Rowohlt's Enzyklopädie). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barthes, R. (1967/2000). Der Tod des Autors. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martínez & S. Winko (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 185–193). Stuttgart: Reclam.
- BMBF (2016). *Stärken entfalten durch kulturelle Bildung!* Programm, Projekte, Akteure. Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.kulturmachtstark-sh.de/fileadmin/download/Infomaterialien/160411_BMBF-118_Kultur_macht_stark_BARRIEREFREI.pdf [03.07.2017].
- BMBF (2017). *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/> [16.04.2017].
- Böhme, H. (2000). Kulturwissenschaft. In H. Fricke & G. Braungart (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 2 (3., neubearbeitete Auflage) (S. 356–359). Berlin: de Gruyter.
- Böhme, H. (2001). *Was ist Kulturwissenschaft? Eine Einführung*. http://www.kuwi.europa.uni.de/de/lehrstuhl/sw/sw2/lehre/08-09/Einfuehrung_in_die_Kulturwissenschaften/tutorium/Literatur1/boehme.pdf [12.03.2017].
- Dietrich, C. (2012). Ästhetische Erziehung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (= Kulturelle Bildung, Bd. 30) (S. 121–127). München: kopaed. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung> [04.05.2017].
- Fischer-Lichte, E. (2005). Aufführung. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Theatertheorie* (S. 16–26). Stuttgart: Metzler.

- Frith, S. (1992). Zur Ästhetik der Populären Musik. *PopScriptum: 01 – Begriffe und Konzepte*. Hrsg. vom Forschungszentrum Populäre Musik der Humboldt-Universität zu Berlin. https://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/themen/psto1/psto1_frith.pdf [07.05.2017].
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 329). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Greenblatt, S. J. (1990). *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance*. Aus dem Amerikanischen von Robin Cackett. Berlin: Wagenbach.
- Hornberger, B. (2017). Training für die Wirklichkeit? Musikcastingshows zwischen Unterhaltung und Aneignung. In H. Schramm & N. Ruth (Hrsg.), *Musikcastingshows. Wesen, Nutzung und Wirkung eines populären Fernsehformats* (S. 37–52). Wiesbaden: Springer VS.
- JeKi – Musik ist Klasse – Jedem Kind ein Instrument in Rostock und Mecklenburg-Vorpommern e. V. (2010). <https://www.jeki-in-mv.de/> [04.05.2017].
- Lehmann, H.-T. (1999). *Postdramatisches Theater*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Maase, K. (1992). *BRAVO Amerika. Erkundungen zur Jugendkultur der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren* (= Schriftenreihe des Hamburger Instituts für Sozialforschung). Hamburg: Junius.
- Maase, K. (2012). *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mandel, B. (Hrsg.) (2016). *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*. Bielefeld: transcript.
- Müller, E. (1999). *Paarungsspiele. Beziehungsshows in der Wirklichkeit des neuen Fernsehens* (= Sigma-Medienwissenschaft, Bd. 25). Berlin: Edition Sigma.
- Renz, T. (2015). *Nicht-Besucherbeforschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development* (= Kultur- und Museumsmanagement). Bielefeld: transcript.
- Renz, T. (2016). Nicht-Besucher im SAGE Kulturbetrieb. Ein Überblick des aktuellen Forschungsstands und ein Ausblick auf praktische Konsequenzen der Publikumsforschung in Deutschland. In B. Mandel (Hrsg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens* (= Kultur- und Museumsmanagement) (S. 61–78). Bielefeld: transcript.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne* (=Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1760). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schläbitz, N. (2016). *Als Musik und Kunst dem Bildungstraum(a) erlagen. Vom Neuhumanismus als Leitkultur, von der »Wissenschaft« der Musik und von anderen Missverständnissen*. Göttingen: V&R Unipress.

Prof. Dr. Barbara Hornberger
 Hochschule Osnabrück
 Institut für Musik
 Caprivistr. 1
 49076 Osnabrück
 b.hornberger@hs-osnabrueck.de

Bernd Clausen

Regionalität und Territorialität als kulturwissenschaftliche Kategorien historisch-musikpädagogischer Forschung am Beispiel des Tonwortstreits: Der Fall Raimund Heuler

Regionality and territoriality as categories of cultural studies in historical research in music education: The latonisation dispute and Raimund Heuler

As in many metaphors used in the discourses of education, space as well as motion are the bases for a certain image of education in which the teacher turns out to be either a guide or a gardener leading young people over the hills and through the dales. Thus, it appears that education seems to happen within various spaces; furthermore, according to Jank & Meyer (2003), learning environments and situations can (and should) be staged. That said, the spatial turn, as one of the prominent paradigms in cultural studies, might even open up an altered perspective on the history of German music education. Based on recent research in educational and cultural studies, this article attempts to analyze a phenomenon that arose in the first half of the twentieth century, the so-called Tonwortstreit (Latonisation dispute). The starting point of my endeavor here is to see what happens with the historical sources when first the author, the Franconian music teacher and author of various methodological publications, Raimund Heuler (1872–1932), and his oeuvre are viewed not only in their temporality but also in spatiality. Second, it will be shown how his musical educational writings on singing-schools (1912) are represented as a spatial construction by looking at the ways he constructed his institution in Würzburg based on his own musical beliefs as a secluded space which he defended against other methodological approaches.

Erziehung als Bewegung im Raum

Untersuchungen zur Metaphorologie pädagogischer Erfahrungen zeigen nicht nur deren anhaltende Wirkmächtigkeit, sondern auch deren zum Teil historisch konstanten Konzepte (vgl. Guski, 2007). Als Denkmuster einer Erziehungswelt oder als kulturelle Embleme, die nicht selten Züge einer pädagogischen Provinz tragen, konstruieren sie seit Jahrhunderten pädagogische Wirklichkeit. Der

Schweizer Erziehungswissenschaftler Walter Herzog dokumentiert und systematisiert in seiner Arbeit (2006) zahlreiche Beispiele dieser Metaphorik im pädagogischen und didaktischen Schrifttum. Schon die Wörter Bildung und Erziehung seien, so beginnt der Autor, rein sprachlich betrachtet, metaphorischen Ursprungs, weil sie Erziehung als eine Bewegung im Raum darstellen. Diese lässt sich, so Herzog, auch an anderen Beispielen verdeutlichen:

„Pädagogische Begriffe wie Erziehungsziel, Lernschritt, Lehrgang, Unterrichtsplanung, Methode oder Curriculum speisen ihre Plausibilität aus der Metaphorisierung der Erziehung als überblickbare Bewegung im Raum.“ (Herzog, 2006, S. 25)

Mit dieser „Verräumlichung des pädagogischen Geschehens“, die es erlaubt, „die *Zeit* als potentielle Störgröße aus der Erziehung auszugrenzen“ (Herzog, 2006, S. 25; Hervorhebung im Original) gehen die im kulturellen Gedächtnis präsenten Gärtner- und Wächterbilder (vgl. Herzog, 2006, S. 31; vgl. Thompson & Campbell, 2003) einher, die der Lehrperson zugleich spezifische Funktionen zuweisen. Metaphern des Erziehungsprozesses wie das *Herausziehen* aus dem „Rohen der Natur“ und „das Emporheben (zum Geistigen der Kultur)“ (Herzog, 2006, S. 24) illustrieren dies nicht nur, sondern stellen den Lehrer zugleich als Lenker oder Führenden dar. So sinniert bereits John Locke in §70 seines Essays „Some Thoughts Concerning Education“ (erste Ausgabe: 1639) darüber, wie mit dem Umstand zu verfahren sei, den Sohn entweder zu Hause zu erziehen, ihn also fern von Gesellschaft und Gemeinschaft anderer, gleichaltriger Jungen zu halten oder ihn in Kontakt mit diesen zu bringen. Denn die Entscheidung über die Art und Weise des Umgangs mit Anderen, der sich auch und vor allem über die Gespräche und damit über die Sprache vollziehe, nehme insgesamt Einfluss auf seine charakterliche Entwicklung. Für die Rolle des Erziehers stellt Locke fest:

„A young man before he leaves the shelter of his father’s house, and the guard of a tutor, should be fortify’d with resolution, and made acquainted with men, to secure his virtues, lest he should be led into some ruinous course, or fatal precipice, before he is sufficiently acquainted with the dangers of conversation, and has steadiness enough not to yield to every temptation.“ (Locke, 1824, S. 55; Hervorhebung Bernd Clausen)

Wie der Erzieher im *Émile* (1762) von Jean J. Rousseau seinem Zögling immer gedanklich einen Schritt voraus ist, sein Wohlergehen und seine Fortschritte im Auge hat, so formuliert auch noch der Schweizer Pädagoge Hans Aebli, der Lehrer habe bei der Erarbeitung einer neuen „Operation im gemeinsamen Klassenunterricht“ „das Suchen der Schüler“ zu lenken; „er wacht darüber, daß der Überblick über das Ganze nicht verloren geht“ (Aebli, 1977, S. 98).

Herzog unterscheidet bei dieser „Idee der Führung“ (Herzog, 2006, S. 35) als Teil der Bewegungsmetaphorik pädagogischer Literatur verschiedene Arten:

„Führung im Sinne von

- Lenkung (Steermann),
- Begleitung (Berg- oder Fremdenführer),
- Hinausführung aus einem unerwünschten Zustand,
- Hinführung zu einem Ziel,
- Einführung (Initiation in eine Lebensform).“ (Herzog, 2006, S. 35)

Spätestens jetzt rücken auch Beispiele aus der musikpädagogischen Literatur ins Gedächtnis. So zeigt etwa Jürgen Oberschmidt am Beispiel eines Beitrages von Gies, Jank und Nimczik (2001), dass die Wachstums- oder Baummetaphorik wirksam ist, wenn etwa der kulturerschließende Musikunterricht als Baumkrone dargestellt wird, die sich nur dann üppig ausbildet, wenn gutes Wurzelwerk vorhanden ist:

„Es geht hier nicht um Artefakte, sondern um musikalische Basiskompetenzen, einfache Strukturen ohne Kunstanspruch, die den Lebenssaft für einen Kulturerschließenden Musikunterricht bilden. Dieses Konzept versteht sich als eine Antwort auf einen theoretisierenden, ‚entwurzelten‘ Musikunterricht, der seine Bindung an das praktische Musizieren verloren glaubt.“ (Oberschmidt, 2014, S. 218)

Obgleich das Phänomen selbst beobachtet wird (vgl. Puffer, 2013), sind Untersuchungen zur Metaphorologie unter einem musikpädagogischen Blickwinkel relativ selten. Ist aber mit dieser Perspektive auf Raum und Bewegung einmal sensibilisiert worden, fallen weitere Beispiele ins Auge: So ist in der Subjektiven Didaktik nach Kösel (1993) von *Lernlandschaften* oder der *didaktischen Landschaft* die Rede, andernorts findet das Schlagwort von der Schule als *Lebensraum* Verwendung.¹ Auch die Strukturdimensionen des didaktischen Sechsecks von Hilbert Meyer (2004), insbesondere die zuletzt ergänzte sechste, die *Raumstruktur*, greift auf den Raum als Ort des pädagogischen Tuns zu. Erweitert wird diese Metapher von Erziehung als Bewegung im Raum bei Jank und Meyer durch die *Inszenierung* als „Umsetzung eines Handlungsplanes in eine Handlung bzw. eine Abfolge von Handlungen“ (Jank & Meyer, 2003, S. 111), durch *Inszenierungsmuster* als „eingeschliffene Bilder zur Gestaltung und Deutung von Lehr-Lern-Situationen“ (Jank & Meyer, 2003, S. 114) bzw. durch *Inszenierungstechniken* für den Unterricht.

Herzog gelangt anhand zahlreicher Befunde zu folgender Feststellung: „Da Metaphern nicht nur erkenntniser-schließenden, sondern auch erkenntnisver-schließenden Charakter haben, gilt es zu klären, wie räumliche Metaphern päd-

1 Siehe dazu die Kritik von Bernhard und Gruschka (2002).

gogische Erfahrungen zur Darstellung bringen“ (Herzog, 2006, S. 90; Hervorhebung im Original). Das Resultat seiner Analyse fällt gewissermaßen kritisch aus. Die Vorstellungen, der Erzieher habe – wie bei Locke – Sorge dafür zu tragen, dass der junge Mann nicht auf einen verderblichen Weg (*ruinous course*) geführt wird, oder Schülerinnen und Schüler seien über Berge oder durch Täler zu begleiten oder in *Lern- und Erfahrungsräume* zu versetzen, führe dazu, dass das Subjekt entweder „in der Rolle des Erziehers“ erscheine, „der den Edukanten, souverän durch die pädagogische Landschaft führt, in seiner weltenthobenen Pose aber unzugänglich ist. Oder es erscheint in Gestalt des Edukanten, der unter den Händen des Erziehers zum manipulierten Objekt verkommt und seinen Charakter als Subjekt verliert“ (Herzog, 2006, S. 100). Der „pädagogische Gegenstand“, so Herzog, zerfalle „in eine transzendente, empirisch nicht einholbare Subjektivität und eine immanente, voll und ganz beherrschbare Objektivität“ (Herzog, 2006, S. 100).

Herzogs Bewertung macht nachdenklich, noch nachdenklicher allerdings sein Fazit zu diesem Abschnitt über *Erziehung im Raum*: Die Oszillation zwischen „absoluter Freiheit und totaler Unterwerfung“ habe die Erziehungswissenschaft zu einer Preisgabe der „Einheit der pädagogischen Erfahrung“ (Herzog, 2006, S. 100) geführt. Ergebnis seien zwei Partialtheorien, „nämlich [...] eine Theorie der *Erziehung* (verstanden als transitive Einwirkung) und eine Theorie der *Bildung* (verstanden als intransitive Selbstformung)“ (Herzog, 2006, S. 100; Hervorhebung im Original). Die von Herzog über die Sprache eröffnete Problematik und ihre Ableitung auf eine Systematik von erziehungswissenschaftlichen Theorien wären über eine Diskurs- oder Kontextanalyse mit Blick auf ihre Brauchbarkeit für den musikpädagogischen Fachdiskurs sicherlich lohnend zu ergründen. Grundsätzlich ist vermutlich ohnehin unstrittig, dass die Musikpädagogik seit Jahrhunderten in ganz gleicher Weise mit Metaphern hantiert.

Doch die Beobachtung von Herzog, die „Kenntnis von Weg und Ziel der pädagogischen Bewegung“ erlaube, „Bildungsprozesse zu *planen*“ (Herzog, 2006, S. 26; Hervorhebung im Original), die damit zugleich „das Bild von der Erziehung als einer überschaubaren Bewegung im Raum“ (Herzog, 2006, S. 27) bestätigt, ist für die musikpädagogische Forschung noch in anderer als kritischer Selbstschau in Fortsetzung von Abel-Struths begriffsgeschichtlichen Ausführungen zum Wort *Musikerziehung* (2005, S. 94–100) impulshaft: Die in dieser Weise vermuteten und sprachlich konstruierten Bildungsräume können zur Rekonstruktion von Geschichte dienlich sein. Ziel der folgenden Ausführungen ist es daher, aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive, die den Raum in seinen Erscheinungsformen und Wechselbeziehungen zum Ausgangspunkt der Untersuchung und Beschreibung nimmt, einen Analyseversuch zu einem Phänomen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu unternehmen, dem sogenannten *Tonwort-* oder *Methodenstreit*.

Raum als Beschreibungskategorie historisch-musikpädagogischer Forschung

Raum aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Der *spatial turn* in den Kulturwissenschaften (vgl. Döring & Thielmann, 2008; Dünne & Günzel, 2006; Günzel, 2009) nimmt seit Ende der 1980er-Jahre den Raum in mindestens dreierlei Hinsicht in den Blick.

- Räume bilden „kognitive Karten oder *mental maps* ab, d. h. sie sind Ausdruck von Vorstellungen, Identitäten und Grenzen, die ständig neu ‚erfunden‘ werden“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 13; vgl. Downs & Stea, 1982).
- Räume sind „Produkte von Austausch-, Kommunikations- und Transferprozessen“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 13). In ihren einzelnen, kausal aufeinander bezogenen Einzelementen stellt die Unterrichtsmethode (oder das System) also ebenso einen Raum oder eine kognitive Karte (musik-)pädagogischen Tuns da. Ihre Verbreitung und Verteidigung bringt zugleich Räume hervor. Das zeigen die zahllosen Publikationen im Umfeld der Schulgesangreform, zum Teil in eigens dafür ausgerichteten Periodika, aber auch die Tonwortkonferenz von 1927.
- Für geografisch gesehene regionale Räume führt diese Sichtweise beispielsweise zu dem Befund, die „historische Bildungsforschung zum 19. Jahrhundert [sei] lange Zeit auf Preußen fixiert“ (Fuchs & Kesper-Biermann, 2011, S. 11). *Cum grano salis* wäre diesem auch für die historisch-musikpädagogische Forschung zuzustimmen, obwohl deutschsprachige historische Regional- oder Territorialstudien in der Musikpädagogik allerdings recht selten sind (vgl. Clausen, 2013).

In der Geschichtswissenschaft „tritt der Raum in seiner Veränderbarkeit dann ins Blickfeld, wenn er als kulturelles, soziales, technisches oder mediales Konstrukt definiert und an die jeweiligen historischen Voraussetzungen seiner Produktion, Beherrschbarkeit und Wahrnehmung zurückgebunden wird“ (Sandl, 2009, S. 161f.). Dies kann in unterschiedlichen Bereichen geschehen. Raum aus dieser Perspektive kann einerseits als politische Geografie entworfen werden, in der sich z. B. Grenzgebung und -verschiebung bzw. Wandel beschreiben lassen. Andererseits kann die Einrichtung von Räumen ins Blickfeld geraten. „Damit sind Konzeptionen gemeint, die das Zustandekommen eines historischen Raums durch praktische, theoretische oder symbolische Belebung beschreiben“ (Sandl, 2009, S. 165). Hier spielt der soziale Raum in den Facetten von Georg Simmel (als Ordnung von Gesellschaft), von Hannah Arendt (als politisch aufgeladene Spannung zwischen dem Privaten und Öffentlichen), aber auch von Pierre Bourdieu

(„als relationales Feld habitueller Praxis“; Sandl, 2009, S. 166) hinein. Ein dritter Bereich speist sich in seinem poststrukturalistischen Bezugsrahmen vor allem aus den Schriften Michel Foucaults.

Martin Nugel macht für den Raumdiskurs in der Erziehungswissenschaft indes auf Unterschiede zwischen diesen Sichtweisen aufmerksam: Der *kulturwissenschaftliche* Blickwinkel verweise „auf die Bedeutung von Handlungen zur individuellen Aneignung und Gestaltung räumlicher Realitäten.“ Damit treten „die Akteure, ihre Sinnkonstruktionen und Handlungsmotive“ (Nugel, 2016, S. 10) in den Fokus. Beim *sozialwissenschaftlichen* Blickwinkel wird – u. a. im Rückbezug auf Pierre Bourdieu – „Raum als Strukturkategorie des Bildungssystems relevant, womit auf der Ebene von ‚Sozialtopologie[n]‘ [...] die Beobachtung von Ungleichheiten und Disparitäten in den Blick kommen“ (Nugel, 2016, S. 10). Für musikbezogene Lehr-/Lernzusammenhänge und ausgehend von einem Verständnis von Musik als kultureller Praxis soll der erstgenannte Zugang als theoretischer Bezugsrahmen für die folgende Analyse dienen.

Zentrum und Peripherie

Überträgt man die Kritik von Fuchs und Kesper-Biermann (2011, S. 11) auf den Beginn des 20. Jahrhunderts und legt trotz nach wie vor fehlender musikpädagogischer Regionalstudien die These zugrunde, dass die wesentlichen fachlichen Impulse des musikpädagogischen Diskurses aus Berlin kamen, ließe sich anhand des Dualismus von *Zentrum* (Preußen, Berlin) und *Peripherie* (süddeutscher Raum) zunächst ein Kontext konstruieren, in dem dann die nachfolgende Untersuchung zu Raimund Heuler einzubetten wäre. Dieser Versuch wird im Folgenden unternommen.

Nach seiner ersten ätzenden Kritik an der Ausbildung in den deutschen Konservatorien (Riemann, 1895) meldete sich Hugo Riemann 1900 erneut mit diesem Thema zu Wort, dieses Mal unter der Überschrift „Musikunterricht sonst und jetzt“. Abgesehen von der nach wie vor heftigen Institutionen- und Bildungskritik in einem „Zeitalter der musikalischen Massenproduktion“ (Riemann, 1900, S. 1) spart er auch hier nicht an Analysen und Empfehlungen, was Ursachen und Lösungen des – nach seiner Einschätzung – allgemeinen Niedergangs der musikalischen Bildung betrifft:² „Wenn anstatt des mechanischen Unisono-Absingens leicht im Gedächtnis haftender Melodien langsam und bedächtig und mit Einzelbehandlung der Schüler das Gehör systematisch entwickelt würde“, dann „könnte ein wahrhaft solider Untergrund für die musikalische Bildung gelegt werden“, so Riemann. „Dazu bedürfe es weiter nichts als vernünftig geordneter Treffübungen“ (Riemann, 1900, S. 14f.). Die Konservatorien haben dafür „Treffstunden für die Kinder, und Diktatstunden für die im Alter der Mutation Befindlichen“ (Riemann, 1900, S. 15) einzurichten. Hermann Kretzschmar stellt angesichts der „Ver-

2 Zur Institutionengeschichte und -kritik siehe Clausen (2017).

rohung und Entkirchlichung der untern Stände“, die „im Zusammenhang mit der Verminderung ihrer Musikliebe“ steht, fest, der „Gesangunterricht in den Volksschulen [sei] danach nicht bloß eine musikalische Zeitfrage, sondern er ist eine allgemeine Kulturfrage“ (1903, S. 31). „Weg mit der Dispensation“ (Kretzschmar, 1903, S. 35) von den Singstunden, und eine systematische und fundierte Lehrerbildung werden auch von ihm gefordert, denn nur „die Mängel des Gesangunterrichts sind dafür verantwortlich, daß das Gymnasium heute für die Musik so gut wie verloren ist“ (Kretzschmar, 1903, S. 37).

Es ist Martin Pfeffers (1992) Verdienst, diese dichten thematischen Linien des Bildungsdiskurses und seiner Protagonistinnen und -protagonisten herauspräpariert und beschrieben zu haben.³ So entsteht nicht nur ein spezifisches Bild der Reformbestrebungen Kretzschmars, sondern auch die grundsätzlichen diskursiven Umgebungen werden von Pfeffer in den Fokus genommen, wenn er z. B. Folgendes feststellt:

„Bislang wenig beachtet wurde, daß alle inhaltlichen Reformen, die während der Weimarer Republik reformpädagogisch und jugendbewegt akzentuiert und demgemäß modifiziert realisiert wurden, von führenden Musikpädagogen des relevanten Zeitraums im Wechselbezug mit Kretzschmar als zusätzlichem Motor und profilierender Gestalt vorgezeichnet waren.“ (Pfeffer, 1992, S. 357)

(Musik-)Kulturkritische Auffassungen, der als defizitär empfundene Singeunterricht an den allgemeinen bildenden Schulen und vieles mehr kennzeichnen jenes in zahlreichen historischen Überblicksdarstellungen beschriebene Bild der Wende zum 20. Jahrhundert, für das z. B. Andreas Becker (2007) – neben zahlreichen lokalen Motiven – auch die Gründung der Augsburger Singschule unter Albert Greiner im Jahre 1905 als Anlass heranzieht. Selbstredend fällt in der Arbeit von Pfeffer (1992) der Blick fast ausschließlich auf Preußen. Die Schulgesangreform scheint von Berlin auszugehen; die Akteure sind vor allem Hermann Kretzschmar und Georg Rolle. Erst die Arbeit von Bernhard Hofmann (1995) ergänzt diesen Fokus durch eine Darstellung der Vorgänge in Bayern. Gleichwohl scheint das Denken in Zentrum und Peripherie auch bei Pfeffer – freilich unbewusst – eine Rolle zu spielen, wenn er mit Bezug auf Raimund Heuler schreibt: „Eine Sonderform der Volksmusikschule, welche besonders im süddeutschen Raum erstrebt wird, ist die sog. Zentralsingschule“ (Pfeffer, 1992, S. 168). Seine Formulierung impliziert, die Zentralsingschule sei eine Abweichung von einer dominanten Form, nämlich der Volksmusikschule, die 1908 erstmals von Olga Stieglitz auf dem 4. Musikpädagogischen Kongress im Umfeld der musikbezogenen Bildungsdiskussion vor einem breiten Publikum ins Spiel gebracht wurde (vgl.

3 Zu der Rolle des Musikpädagogischen Verbandes und jener von Georg Rolle siehe Kruse (2001).

Pfeffer, 1992, S. 167).⁴ Leo Kestenberg bedient sich dann in seiner Denkschrift von 1921 der gleichen Diktion und sieht die Singschule als eine Form derselben, in der „die stimmbegabten, singfreudigen Schüler aufgenommen [werden], die ihre Schulkenntnisse erweitern wollen“ (Kestenberg, 1921, S. 68f.). Hier findet sich sowohl ein Merkmal der Zentralsingschule als auch der Anlass ihrer Gründung. Einerseits ist sie eine Ergänzung zum schulischen Singeunterricht und soll andererseits die Defizite, d. h. dem von vielen Zeitgenossen beschriebenen Niedergang der Musik, entgegenwirken.

Tonwortstreit unter raumwissenschaftlicher Perspektive

In einem früheren Beitrag (Clausen, 2013) wurde die Schrift „Ende der Eitzschen Tonwortmethode und anderes vom Tonwort“ (1929) des Würzburger Volksschullehrers und Gesangsmethodikers Raimund Heuler (1872–1932) einer Textanalyse unterzogen. Ziel war eine perspektivverschiebende Haltung auf die in der historisch-musikpädagogischen Forschung als *Tonwort-* oder *Methodenstreit* bezeichnete Auseinandersetzung im Rahmen der Schulgesangreform und der hohen Popularität der Tonwortmethode von Carl Eitz in den Anfangsdekaden des 20. Jahrhunderts einzunehmen. Dafür wurde ein aus den Raumwissenschaften entlehntes Paradigma zugrunde gelegt, auf das bereits Nina Noeske für die Musikwissenschaft wie folgt aufmerksam gemacht hatte:

„Während die am Zeitstrahl orientierte Geschichtsschreibung dazu tendiert, bestimmte, vermeintlich zentrale historische Stränge zu fokussieren, um vor allem kompositorische und konzeptuelle, oft im Sinne einer Fortschrittsgeschichte verstandene Entwicklungslinien aufzuzeigen, rückt die am Raum orientierte Musikhistoriographie simultan existierende Beziehungsgefüge bzw. Netzwerke ins Blickfeld. Auf diese Weise wird das Bild von der Vergangenheit deutlich komplexer: Sichtbar wird, dass Entwicklungslinien nicht eindimensional verlaufen und vermeintliche Brücken oft als räumliche Verlagerung erklärt werden können. Anstelle der Annahme von Zentrum und Peripherie werden musikalische Handlungsfelder untersucht: So sind Räume ineinander verschachtelt, existieren mitunter parallel am gleichen historischen Ort, lassen sich unter anderem als Kommunikationsfelder untersuchen und konstituieren immer auch ein Außen im Sinne Michel Foucaults, welches in seiner Gegenwart unbemerkt bleibt.“ (Noeske, 2009, S. 268)

Thomas Phleps (2001) dokumentiert detailreich die Auseinandersetzung zwischen Vertretern von absoluten Systemen, wie dem von Eitz, und jenen, die eine relative Lehrweise wie die Tonika-Do-Methode vertraten. Aus einer raumwissenschaftlichen Perspektive auf die Streitschrift Heulers geblickt, traten nach

⁴ Siehe dazu den Bericht von Heuler (1909).

dieser Analyse allerdings stark regionale Züge zutage. Denn die Untersuchung des besagten Buches zeigte, dass Grenzen gezogen sowie Feinde und Freunde identifiziert, vor allem aber Netzwerke sichtbar wurden (vgl. Clausen, 2013). Die Einschätzung von Phleps, an Heuler sei „aufgrund fehlender Linientreue [...] ein Exempel statuiert“, und „der einst und weiterhin um die Tonwortsache besorgte Heuler ohne Parteiausschlussverfahren von der ‚Gruppe Benedik‘ aus der Geschichte des Eitzschen Tonworts getilgt“ (Phleps, 2001, S. 99) worden, ist zwar nach wie vor zuzustimmen. Allerdings zeigte die Untersuchung seiner Schrift, die im Übrigen keine Abrechnung mit Carl Eitz, sondern eine recht elaborierte, einzelne Leistungen Eitz' würdigende, wenngleich in Teilen auch recht polemisch vorgetragene Kritik am theoretisierenden Überbau des Eitzschen Tonwortes ist, eine Art *Revierverhalten* Heulers (Clausen, 2013).⁵ Dazu gehört auch, Kestenbergs Bildungsbegriff infrage zu stellen, andere Eitzianer – vor allem in München – als Verhinderer der *guten Sache* zu sehen und die Unterrichtsvisitationen von Lehrenden des Bayerischen Staatskonservatoriums Würzburg zweifelhaft zu finden. Seiner Zeit zog ich nach der Textanalyse in der Gesamtschau der 1910er- und 1920er-Jahre folgenden Schluss:

„Die Reformen an den Übergängen von schulischem Gesangunterricht zu einem *Musik*unterricht in Preußen und in Bayern sowie der sowohl davor und danach in unterschiedlicher Stärke fortdauernde Methodenstreit erweitern die bisherigen Referenzpunkte (Kestenberg, Koch u.a.) durch nur scheinbare Randbezirke.“ (Clausen, 2013, S. 281, Hervorhebung im Original)

Mit diesem Fazit war einerseits eine These aufgestellt, die erst durch weitere Untersuchungen zu diesem Themenfeld bzw. zu anderen Vertreterinnen und -vertreter zu bestätigen oder zu widerlegen wäre. Andererseits schien sich durch die Berücksichtigung raumwissenschaftlicher Beschreibungskategorien eine Perspektivverschiebung historisch-musikpädagogischer Forschung insgesamt anzudeuten, die es nun durch eine weitere Untersuchung zu schärfen gilt.

Fallbeispiel: „Einrichtung von Zentralsingschulen“ (Raimund Heuler)

Die Würzburger Zentralsingschule wurde vermutlich um 1909 vom Stadtschullehrer Raimund Heuler eingerichtet und steht im Kontext anderer Gründungen in Bayern, wobei sich nicht zuletzt die bereits erwähnte Augsburgsingerschule

5 Die Wahl dieser biologistischen Bezeichnung geschieht nicht unbedacht, denn in Clausen (2013) schien sich diese Sichtweise durch die Analyse zunächst zu bestätigen. Allerdings wird im Folgenden zu zeigen sein, dass der Revierbegriff durch jenen der Territorialität zu ersetzen sein wird (vgl. Bilstein, 2013, S. 83f.).

in den Augen Heulers auf seiner methodischen Linie befand.⁶ Als Absolvent des Schuljahres 1892/93 der Königlichen Musikschule in Würzburg (vgl. Kliebert, 1904, S. 156) übernimmt Heuler eine Stelle an der Pleicher Schule im Norden der Würzburger Altstadt, tritt aber vor allem durch zahlreiche musikdidaktische Publikationen, fast ausschließlich im Umfeld des Schulgesangs, in Erscheinung. Zunächst Eitzianer, sagt er sich um 1914 auch persönlich von seinem Vorbild und Lehrer los, weil er dessen Assoziationslehre, genauer gesagt die von seinem Erfinder propagierte Assoziation zwischen Tonnamenvorstellung und Tonhöhenvorstellung, nicht teilte. Heuler beschreibt rückblickend seine Begegnung mit den Ideen Eitz' als erhellend, nachdem er sich bis 1907 in der Schule „zehn Jahre im Kampf mit den Tonschriftalphabeten“ befand und die „Unzulänglichkeit der damals gebräuchlichen Notensinglehrmethode“ (Heuler, 1929, S. 21) kennengelernt habe.

Im Jahre 1912, auf insgesamt neun Einzelartikel aufgeteilt, veröffentlicht er eine Aufsatzfolge mit dem Titel „Einrichtung von Zentralsingschulen“. Zum einen waren diesen Beiträgen nicht nur schulgesangpädagogische Fortbildungen seit Juli 1910 (später: „Würzburger Lehrgänge für hörästhetische Schulerziehung“; Heuler, 1929, S. 26) vorausgegangen, sondern – wie Heuler mehrfach betont – seit 1908/09 „experimentelle[...] Untersuchungen“ (Heuler, 1929, S. 24).⁷ Über diese Versuche berichtet er an vielen Stellen; sie finden in der Schule, im Gesangverein oder als Demonstrationsveranstaltungen auf Tagungen statt und fallen fast durchweg zugunsten der Verwendung des Eitzschen Tonwortes in der Variante von Heuler aus. Zum anderen schaltet er 1911 eine bemerkenswerte Anzeige. Ganz im Sprachduktus der Kritik Hugo Riemanns, Kretzschmars und anderer Zeitgenossen stellt er darin fest, dass endlich „etwas Nachdrückliches gegen die wachsende Verrohung des musikalischen Volksgeschmacks zu geschehen habe“ (Heuler, 1911, S. 90). Dieser sei mit der „Einrichtung sogenannter Zentralsingschulen für die werktagsschulpflichtige Jugend in allen deutschen Städten“ (Heuler, 1911, S. 91) zu begegnen. Der Aufruf schließt mit der Aufforderung, „alle Herren und Interessenten“ (Heuler, 1911, S. 91) mögen sich doch bitte an Raimund Heuler in Würzburg wenden.

Dieser Aufruf, die neunteilige Aufsatzserie mit detaillierten Ausführungen zum Aufbau, zur Finanzierung und zum Lehrplan (inklusive Abdruck von Musterbescheinigungen etc.) sowie das in den didaktischen Schriften stets auftauchende regionale Motiv über die Erwähnung der Würzburger Zentralsingschule und der Fortbildungskurse etc. machen deutlich, dass über die Institutionalisierung der

6 Da zahlreiche Dokumente sowohl zu Heuler als auch zur Zentralsingschule Kriegsverlust sind, kann das Datum lediglich anhand der verstreuten Äußerungen Heulers in seinen Schriften sowie des Würzburger Adreßbuchs von 1909 erschlossen werden. In letztem steht folgender Eintrag: „Heuler, Raimund, Stadtschullehrer, Direktor der Zentralsingschule, Komponist und Musikschriftsteller, Harfenstr. 2“ (S. 79). In der Ausgabe von 1908 ist dieser Eintrag nicht zu finden.

7 Siehe dazu auch Messmer (1911).

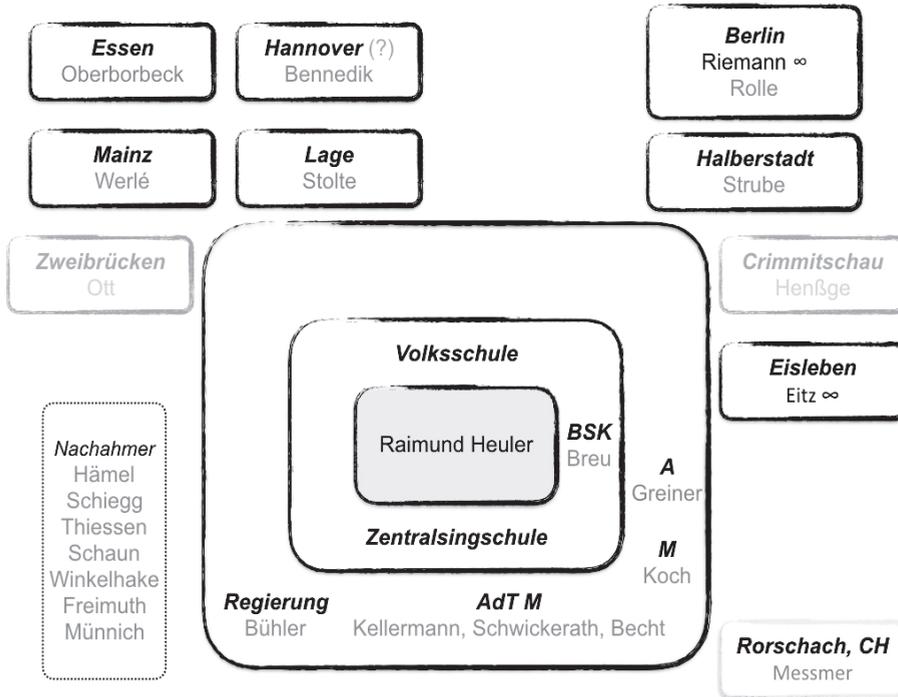


Abbildung 1: Heulers kommunikatives Netzwerk (BSK=Bayerisches Staatskonservatorium Würzburg; AdT=Akademie der Tonkunst München, Darstellung Bernd Clausen)

Zentralsingschule mit einem raumwissenschaftlichen Paradigma nicht nur Regionalität, sondern auch Identifikationsprozesse (vgl. Wollersheim, Tzschaschel & Middell, 1998) sichtbar gemacht werden könnten. Anhand der genannten Quellen wird nachfolgend in zwei Analyseschritten die Tauglichkeit dieses Paradigmas für historisch-musikpädagogische Forschung überprüft.

Analyse 1: Geografische Räume

Der erste Analyseschritt macht zunächst die geografisch unterscheidbaren Räume sichtbar, in denen sich Heuler mit seinen Kommunikationspartnern grundsätzlich bewegt. Über die Untersuchung abgedruckter Korrespondenzen sowie der zahlreichen Beiträge in Zeitschriften und in seinen Büchern wird ein Netzwerk von Verbindungen erkennbar, das sich nicht nur über weite Teile des Deutschen Reiches erstreckt, sondern auch Namen von Personen enthält, die im musikpädagogischen Fachdiskurs der ersten 30 Jahre des 20. Jahrhunderts als einflussreich bezeichnet werden können (Abbildung 1).

Würzburg sowie der Freistaat sind die beiden inneren Bezirke, in denen sich Heuler sowohl gegenüber dem Ministerium als auch der Akademie der Tonkunst in München und verschiedenen anderen Akteuren artikuliert. Während die in der Abbildung schwarz geschriebenen Namen von ihm als fachlich nahestehend wahrgenommen werden, sind die blass dargestellten Personennennungen Ziele seiner zum Teil recht heftigen Kritik, mithin seiner Ablehnung. Gegenüber Riemann und auch Eitz lässt sich eine differenzierte Haltung erkennen, die zwischen Achtung und fachlicher Ablehnung oszilliert. Ergänzt sind auf der linken Hälfte der Abbildung die sogenannten Nachahmer, die nach Ansicht Heulers das Eitzsche Tonwort nicht verstanden haben oder versuchen, ihn zu kopieren.

Diese Art der Netzwerkdarstellung gibt zunächst einen groben Überblick über die räumliche Verteilung jener Community, in der sich Heuler als Musikpädagoge bewegt. Doch führt dieser Leseprozess sogleich zu einem zweiten Analyseschritt, der nachfolgend exemplarisch erfolgt.

Analyse 2: Metaphorische Räume

Über Metaphern, Bilder und Geschichten werden „Idealbilder von Bildungsräumen“ modelliert (Nugel, 2016, S. 16). Nugel weist darauf hin, dass mit „kulturwissenschaftlichen Ansätzen [...] Räume als kommunikative Sinnformen des Räumlichen wahrgenommen und konstruiert [werden]“ (Nugel, 2016, S. 16). In dieser Weise kann an Texten beobachtet werden, wie „Bildungsräume in Kommunikationen relevant gemacht werden“ (Nugel, 2016, S. 16). Exemplarisch lässt sich dies am ersten Beitrag der Aufsatzfolge von Heuler zeigen (Abbildung 2).

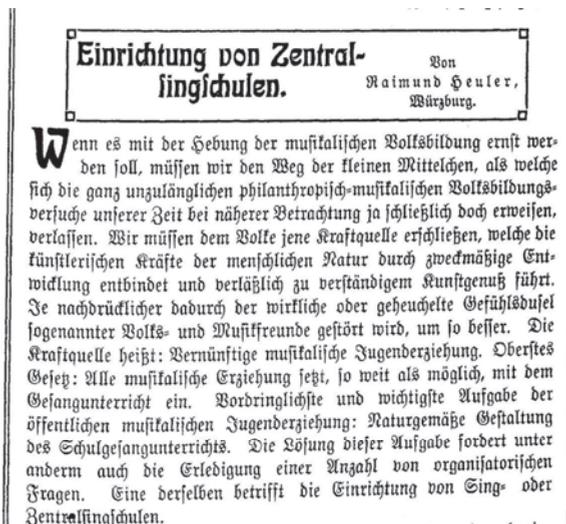


Abbildung 2: Heuler (1912a), Ausschnitt

Es findet sich die Bewegung im Raum wieder, ausgedrückt durch das Bild der *Hebung* und Betonung einer *naturgemäßen* Entwicklung, die Vorstellung der verschütteten und wieder zu erschließenden *Kraftquelle* wird ebenfalls evoziert. Diese Bilder werden zusätzlich geschärft durch eine gleichzeitige Abwertung anderer Bemühungen, hier sind es die „philanthropisch-musikalischen Volksbildungsversuche“, die Heuler als „unzulänglich“ bezeichnet, wobei diese Anmerkung im Kontext anderer Äußerungen durchaus als Seitenhieb auf die Jugendmusikbewegung interpretiert werden kann.

Im weiteren Verlauf der Analyse wird deutlich, dass die Zentralsingschule bei Heuler ein Raum des institutionalisierten musikerzieherischen Tuns ist. Das wird in der Aufsatzfolge recht plastisch. Zum einen sei der „Name ‚Zentralsingschule‘ [...] vollauf berechtigt, wenn man in Erwägung zieht, daß die Anstalt den natürlichen Mittelpunkt für die grundlegende musikalische Erziehung der gesamten Schuljugend einer Stadt bilden soll.“ (Heuler, 1912a, S. 39) Zum anderen benutzt Heuler die Metapher des Hauses, dessen Betriebskosten durch Schulgeld aufzubringen sind („Zum Hausbauen gehört Geld“; Heuler, 1912b, S. 51). Deziert führt er die vertraglich geregelten Pflichten der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern aus. Allein für die Erörterung dieser Rahmenbedingungen verwendet er vier der neun Beiträge und resümiert zum Abschluss: „So hätten wir denn ein Haus gebaut und können nun daran denken, es einzurichten.“ (Heuler, 1912e, S. 86). Damit meint er den Aufbau oder – wie er es nennt – die „innere Gliederung“. Sie besteht aus einer Vorschule, „drei aufsteigenden Jahresklassen und eine Selekt“ (Heuler, 1912e, S. 86) sowie „zweijährige Kurse für Schwach-Hörige“ (Heuler, 1912e, S. 86).

Die grundsätzliche inhaltliche Ausrichtung der Institution fasst Heuler wie folgt zusammen:

„Die Lehraufgabe der Zentralsingschule umfaßt Stimmbildung, Treffsingen, Einzelgesang, alle Arten des Chorgesangs für gleiche und gemischte Stimmen (ohne und mit Instrumentalbegleitung), Einführung in die Grundlagen der Musiktheorie, von der III. Klasse ab Vermittlung des Wichtigsten aus der Musikgeschichte. Die Lehraufgabe der Vorschule sowie der Klasse für Musikalisch-Schwachhörige besteht in systematischer Bildung des musikalischen Gehörs als der unentbehrlichen Grundlage allen Musizierens.“ (Heuler, 1912e, S. 87)

Ein detaillierter Lehrplan, der sich über drei Beiträge hinwegzieht (Heuler, 1912f, 1912g, 1912h) beschließt diese Aufsatzfolge. Bis auf die schrittweise einzuführenden nach Eitz bezeichneten Tonarten heruntergebrochen und ergänzt durch Übungen zur Zungengymnastik und Atemtechnik stellt sich der Lehrplan als sehr präzise dar und vermittelt das Bild eines geschlossenen Lehrgangs, gleichwohl Heuler am Ende seiner Ausführungen auf die Bedeutung des Liedes als zentralen Bezugspunkt dieses Tuns – ebenfalls in metaphorischer Weise – wie folgt hinweist:

„Das durch diese Zeiteinteilung bedingte synthetische Verfahren beabsichtigt weder strenge Scheidung der einzelnen Disziplinen noch Erreichung hoher Sonderleistungen. Die Erarbeitung des Liedes ist als der natürliche Brennpunkt anzusehen, in dem sich die in gerader Richtung auf das Hauptziel gleichmäßig auszubildenden Einzelkräfte des Schülers zu künstlerischem Vermögen sammeln.“ (Heuler, 1912i, S. 143)

Nun können wie in Clausen (2013) die Stadt Würzburg, Heulers Methodik und die Zentralsingschule raumwissenschaftlich als regionale Strukturierungsdimensionen gedeutet werden. Immerhin konstruiert Heuler Würzburg als „Ausgangspunkt der Tonwortbewegung“ und als „leuchtende Fackel“ im „Krieg“ (Clausen, 2013, S. 267–274) um die richtige Methode. Allerdings fehlt hier ein Schritt, dem seiner Zeit unter dem Code „Ich, Raimund Heuler“ (Clausen, 2013, S. 275f.) zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und der mit dem Sachbegriff Regionalität alleine nicht mehr abzudecken ist, weil damit die Verbindung zwischen dem Ich und dem von ihm konstruierten Raum nicht adäquat berücksichtigt wird.

Johannes Bilstein schärft die in der Literatur vielfach herausgearbeitete Verbindung zwischen Raumwahrnehmung und Raumgebrauch über den Begriff *Territorialität* und illustriert dies u. a. am bereits genannten *Émile* von Rousseau wie folgt:

„Rousseaus Erzieher ordnet, strukturiert und manipuliert den Raum, in dem *Émile* sich bewegt und schafft so ein dezidiert pädagogisches Territorium, das sich deutlich und explizit und kritisch-aggressiv gegen andere Territorien: z. B. die zivilisatorisch-verdorben Stadt – [sic!] abgrenzt.“ (Bilstein, 2013, S. 86)

Territorialität wird zu einem „Deutungs- und Gliederungsmuster im Welt- und Selbstverhältnis“. Sie erscheint als „die räumliche Dimension jenes doppelten Bezuges auf ein als konsistent und abgegrenzt erlebtes Ich und auf eine als außen erlebte Welt, der uns als reflexive und selbst-reflexive Lebewesen ausmacht“ (Bilstein, 2013, S. 85).

Die Grenzziehungen von Heuler sind also zum einen in der oben gezeigten Netzwerkdarstellung sichtbar gemacht. Zwar nimmt er über persönliche Korrespondenzen und Publikationen am reichsweiten Fachdiskurs teil, doch dienen diese zur Abgrenzung der eigenen Positionen und Stärkung seines Zentrums. Zum anderen ist die Zentralsingschule für Heuler eine weitere, steingewordene Grenzziehung seines Territoriums, in der die Ideale einer musikalischen Bildung, die auf einem systematisch angeleiteten Singen institutionalisiert, rechtlich und finanziell abgesichert und mit einem methodisch geschlossenen Curriculum versehen, pädagogisch verwirklicht werden und dies ebenfalls sowohl in Ergänzung und Abgrenzung zu schulischen Orten.

Fazit

Heinz Antholz reflektiert in seinem Epilog anhand einiger Beiträge der AMPF-Ta-gung 2001 die Arten und Weisen historisch-musikpädagogischer Forschung. Ei-nerseits sei „materiale[...] Forschung“ als „pure Daten- und Faktenhuberei“ (Ant-holz, 2001, S. 320) nicht ausreichend, andererseits könne die Herstellung eines Gegenwartsbezuges historischer Forschung zur kritischen Selbstreflexion und weiteren Erschließung vergangener Wissensbestände verhelfen. Auch der oben genannte Aufsatz von Phleps zum Tonwortstreit (vgl. Antholz, 2001, S. 321f.) wird in diesem Zusammenhang von ihm kritisch in den Blick genommen. Für Antholz entpuppt sich Phleps' Aufsatz als „ein mentalitätsgeschichtlicher Beitrag zur mu-sikpädagogischen Attitüdenforschung, nämlich zu magistralen oder gar autoritä-ren Lehrverfahren im Bewusstsein der richtigen Methode“ (Antholz, 2001, S. 321). Das Einnehmen einer solchen Beschreibungs- und Bewertungsperspektive, bei der die Frage der richtigen Methode, die zweifellos angesichts gegenwärtiger Lehrgänge wie dem sogenannten Aufbauenden Musikunterricht oder der Sol-misation sowie den zahllosen musikdidaktischen Konzepten und Konzeptionen als Bezugsgrößen, gar Vergleichsmengen sofort in den Sinn kommen, ist auch gegenwärtig naheliegend. Für das Erkenntnisinteresse des hier dargestellten An-satzes sind sie jedoch nicht leitend. Auch den vergessenen Schriften von Heuler, den Echos seines Schaffens, wie z. B. im Handbuch der Musikerziehung (Kühn, 1931, S. 59, 67f.) und schließlich der von Phleps zugewiesenen Position als Outlaw weder in Gestalt einer vermeintlichen Ehrenrettung zu begegnen, gar zu beweren, noch eine bloße Nacherzählung zu unternehmen, standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Ausgangspunkt war, über das kulturwissenschaftliche Paradigma des Raumes zu erproben, was mit den historischen Quellen passiert, wenn erstens der Autor nicht allein in seiner Zeitlichkeit, sondern auch Räumlichkeit betrachtet wird und wenn zweitens die über die Recherche gehobenen Quellen musikpädagogi-scher Schriftproduktion als Raumkonstruktion dargestellt und beschrieben und zum Erstgenannten in Beziehung gesetzt werden. Und da zeigt sich zum einen, dass über Heulers Schrifttum Konstellationen sichtbar gemacht werden können. Nicht allein der Tonwortstreit als scheinbare Entwicklungslinie, die bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hineinreicht und in einer monokausalen Vor-stellung Heuler als Abweichler und Exkommunizierten etikettiert, sondern der musikpädagogische Fachdiskurs insgesamt stellt sich in diesem Zeitfenster als „kommunikative Sinnform[...] des Räumlichen“ (Nugel, 2016, S. 16) dar. Denn die Heulersche Methode wird zu einer Würzburger Angelegenheit, die es gilt, gegen-über anderen methodischen Überzeugungen, die durchaus intensiv wahrgenom-men und in Artikeln und Aufsätzen kommentiert werden, abzugrenzen. Zum an-deren manifestiert sich das „unsichtbare Gefüge von gedanklichen Vorstellungen und Bildern“ (Nugel, 2016, S. 16) über jene textanalytisch rekonstruierte Kommu-

nikation. Methode und Institution werden über die Diktion räumlich modelliert. Damit verdichtet sich nicht nur der Wissensbestand um die Schulgesangreform, sondern es werden durchaus rezente Fragen, wie z. B. nach dem Bildungsbegriff, berührt. Denn letzteren entwirft Heuler unter den gegebenen und kritisch gesehenen (musik-)kulturellen gesellschaftlichen Bedingungen über den Raum an seiner Person und streift mit der Zentralsingschule und ihrem bildenden Auftrag zugleich den Bereich der musikbezogenen Institutionengeschichte (vgl. Clausen, 2017). Schließlich – sensibilisiert durch Herzogs Metaphorologie – wird deutlich, wie über „pädagogische Raumpraktiken“ auch „Macht- und Subjektivierungspraktiken“ (Nugel, 2016, S. 25) sichtbar werden. Sie konnten hier nur angedeutet werden, indem auf das Freund-Feind-Schema hingewiesen wurde, das sich auch in der Diktion (vgl. Clausen, 2013) des Schreibstils niederschlägt. Diese Praktiken wären jedoch im Weiteren näher in den Blick zu nehmen.

Als ein Ertrag für die historisch-musikpädagogische Forschung bleibt überdies festzuhalten, dass der hier vorgenommene raumwissenschaftliche Perspektivwechsel mehr ist als nur das bloße Verschieben des Schlaglichtes. Er verdichtet und erweitert das Verständnis musikpädagogischer Fachgeschichte, indem die beschriebenen, simultan bestehenden Handlungs- und Kommunikationsfelder eine eindimensionale Darstellung des Tonwortstreites zu relativieren beginnen.

Literatur

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. ergänzte Auflage). Mainz u. a.: Schott.
- Aebli, H. (1977). *Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage* (10. unveränderte nach der 9. stark erweiterten und umgearbeiteten Auflage). Stuttgart: Klett.
- Antholz, H. (2001). Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog. In M. von Schönebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22) (S. 319–327). Essen: Die Blaue Eule.
- Becker, A. (2007). *Albert Greiner und die Augsburger Singschule*. Dissertation Universität Augsburg. <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/08.06.2017>.
- Bernhard, A. & Gruschka, A. (2002). Lernlandschaften des Ich – Edmund Köfels subjektive Didaktik als Auflösung ihrer selbst. *Pädagogische Korrespondenz*, 29, 44–66.
- Bilstein, J. (2013). Territorialität als pädagogische Denkform. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 81–98). Opladen: Barbara Budrich.

- Clausen, B. (2013). Was heißt ‚musikpädagogisch provinziell‘? Das Fallbeispiel Raimund Heuler. In C. Henzel (Hrsg.), *Provinz? Würzburger Musikkultur in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 241–281). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Clausen, B. (2017). Musik, Staat, Institution – Musikhochschule. Zum Qualitätsdiskurs als Denkstil. In B. Clausen & H. Geuen (Hrsg.), *Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an Musikhochschulen. Konzepte – Projekte – Perspektiven* (S. 11–36). Münster: Waxmann.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2008). *Spatial turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (= Sozialtheorie). Bielefeld: transcript.
- Downs, R. M. & Stea, D. (1982). *Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen*. New York: Harper & Row.
- Dünne, J. & Günzel, S. (Hrsg.) (2006). *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, E. & Kesper-Biermann, S. (2011). Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 9–27). Heilbronn: Klinkhardt.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 6–53.
- Günzel, S. (Hrsg.) (2009). *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Guski, A. (2007). *Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart* (= Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 53). Bern u. a.: Lang.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Heuler, R. (1909). Unharmonisches vom IV. Musikpädagogischen Kongreß. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1(Heft 1), 17–19.
- Heuler, R. (1911). Aufruf an alle Schulgesanglehrer deutscher Zunge. *Pharus*, 2(7), 90f.
- Heuler, R. (1912a). Einrichtung von Zentralsingschulen. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1(Heft 3), 39f.
- Heuler, R. (1912b). Einrichtung von Zentralsingschulen. 1. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1(Heft 4), 51–53.
- Heuler, R. (1912c). Einrichtung von Zentralsingschulen. 2. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1(Heft 5), 62–65.
- Heuler, R. (1912d). Einrichtung von Zentralsingschulen. 3. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur* (Beilage zu „Die Sonde“), Jahrgang 1(Heft 6), 75–77.

- Heuler, R. (1912e). Einrichtung von Zentralsingschulen. 4. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur (Beilage zu „Die Sonde“)*, Jahrgang 1(Heft 7), 85–87.
- Heuler, R. (1912f). Einrichtung von Zentralsingschulen. 5. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur (Beilage zu „Die Sonde“)*, Jahrgang 1(Heft 9), 112–114.
- Heuler, R. (1912g). Einrichtung von Zentralsingschulen. 6. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur (Beilage zu „Die Sonde“)*, Jahrgang 1(Heft 10), 126–128.
- Heuler, R. (1912h). Einrichtung von Zentralsingschulen. 7. Fortsetzung. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur (Beilage zu „Die Sonde“)*, Jahrgang 1(Heft 11), 132f..
- Heuler, R. (1912i). Einrichtung von Zentralsingschulen. Schluß. *Allgemeine Deutsche Schulgesangreform. Monatsblätter zur Förderung musikalischer Volkskultur (Beilage zu „Die Sonde“)*, Jahrgang 1(Heft 12), 141–143.
- Heuler, R. (1925). *Anleitung zur schulmässigen Behandlung des Unterrichtes im Singen*. Würzburg: Harfenstrasse 2.
- Heuler, R. (1929). *Ende der Eitzschen Tonwortmethode und anderes vom Tonwort*. Würzburg: Triltsch.
- Hofmann, B. (1995). *Zur Geschichte der bayerischen Schulmusik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 2). Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle* (6. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kestenberg, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Kliebert, K. (1904). *Die kgl. Musikschule Würzburg ihre Gründung, Entwicklung und Neugestaltung. Denkschrift aus Anlass des 100jährigen Bestehens der Anstalt 1804–1904*. Würzburg: Stürtz.
- Kösel, E. (1993). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub.
- Kretschmar, H. (1903). *Musikalische Zeitfragen. Zehn Vorträge*. Leipzig: Peters.
- Kruse, M. (2001). *Musikpädagogik von 1850 bis 1933 im Spannungsfeld zwischen Traditionalismus und Reformorientierung. Eine Darstellung am Beispiel Georg Rolle* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 26). Kassel: Bosse.
- Kühn, W. (1931). Geschichte der Musikerziehung. In E. Bücken (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* (= Handbuch der pädagogischen Wissenschaft) (S. 5–68). Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Locke, J. (1824). Some Thoughts Concerning Education. In G. Knaller & T. A. Dean (Hrsg.), *The Works of John Locke in Nine Volumes, Vol. 8* (12th ed.) (S. 1–205). London: Rivington.
- Messmer, O. (1911). *Die Tonwortmethode von Carl Eitz. Ein Versuch ihrer psychologischen Begründung*. Würzburg: Banger Nachf. (Oertel).
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Noeske, N. (2009). Musikwissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891) (S. 259–273). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume – Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Oberschmidt, J. (2014). Metaphorische Konzepte von musikalischem Lernen. Ein Blick hinter musikdidaktische Konzepte und ihre Begriffe. In J. Vogt (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 213–228). Berlin: LIT.
- Pfeffer, M. (1992). *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 29). Mainz u. a.: Schott.
- Phleps, T. (2001). Die richtige Methode oder worüber Musikpädagogen sich streiten. Anmerkungen zur Funktion und zum Funktionieren von Solmisationssilben und ihren Produzenten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In M. von Schönebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 22) (S. 93–139). Essen: Die Blaue Eule.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Riemann, H. (1895). Unsere Konservatorien. In H. Riemann, *Präludien und Studien. Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie u. Geschichte d. Musik, I. Band* (S. 22–33). Frankfurt am Main: Bechhold.
- Riemann, H. (1900). Musikunterricht sonst und jetzt. In H. Riemann, *Präludien und Studien. Gesammelte Aufsätze zur Ästhetik, Theorie und Geschichte der Musik. II. Band* (S. 1–32). Leipzig: Seemann Nachfolger.
- Sandl, M. (2009). Geschichtswissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1891) (S. 159–174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thompson, L. K. & Campbell, M. R. (2003). Gods, guides and gardeners: Preservice music educators' personal teaching metaphors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158, 43–54.
- Wollersheim, H.-W., Tzschaschel, G. & Middell, M. (Hrsg.) (1998). *Region und Identifikation*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Würzburger Adreßbuch (1909). ...mit den Einwohner-Verzeichnissen der Nachbargemeinden Heidingsfeld, Gerbrunn, Höchberg, Oberdürrbach, Randersacker, Rimpar, Rottendorf, Unterdürrbach, Veitshöchheim, Versbach, Zell a. M. Würzburg: Stürtz.

Prof. Dr. Bernd Clausen
 Hochschule für Musik Würzburg
 Hofstallstr. 6–8
 97070 Würzburg
 bernd.clausen@hfm-wuerzburg.de

Heinz Geuen & Christine Stöger

„Spielarten“ – Musizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht aus Perspektive der Cultural Studies: Ein Gedankenexperiment

“Spielarten” – Making music in general music education from a cultural studies perspective: A thought experiment

What roles can making music play in general music education? In recent years, a highly densified and diverse field of examples, discussions, and publications has emerged on this topic. This article enters into the fray by consulting the principles of cultural studies to see how they can stimulate different ways of making music. What is interesting is the radical approach of viewing culture as an interpretative circulation process of music not only created as a work and reproduced by experts, but as something which can be created, transformed, and communicated in everyday life by everybody. Using the example of La Paloma, we show the many diverse ways that people read music and which ways of playing, or unique and highly contextual articulations, can be found. The article then asks if schools can support this type of self-opinionated negotiation of musical interpretation.

Musizieren im Musikunterricht

In den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren ist viel und intensiv über das Musizieren im Unterricht nachgedacht und publiziert worden. Dieser Boom ist zum einen offensichtlich eine Reaktion auf die seit dem Beginn des neuen Jahrtausends verstärkter aufkommenden Modelle des Gruppenmusizierens, insbesondere in sogenannten Profilklassen. Eine theoretische Parteinahme für die stärkere Einbindung der Musizierpraxis in den Regelunterricht geht aber bereits auf die Mitte der 1980er-Jahre zurück (vgl. Günther & Ott, 1984). Flankiert wurde und wird diese Entwicklung, die hin und wieder auch Züge einer finalen Bearbeitung des postardonitischen Musiziertraumas hat, durch hoch dotierte Programme kultureller Bildung wie etwa das JeKits-Programm in Nordrhein-Westfalen.

Während also auf der Praxisebene in Schule und Musikschule sowie in der Verbindung beider Institutionen eine nahezu unübersehbare Vielzahl von Modellen und Konzepten entstanden ist, werden auf der Ebene musikpädagogischer Theoriebildung seitdem stärker als je zuvor Fragen der didaktischen Legitimation

schulischer Musizierpraxis verhandelt. Dabei geht es in vielen Konzepten um die Frage, ob dem Klassenmusizieren im allgemeinbildenden Unterricht nicht verstärkt Raum verschafft werden soll und in welchem Verhältnis dieses Mehr in Bezug auf andere Kompetenzbereiche oder Inhaltsfelder¹ des Musikunterrichts z. B. lerntheoretisch, motivational oder ganz grundsätzlich vom Fachverständnis her zu begründen ist (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005).

Auf diese einzelnen Begründungszusammenhänge kann im Rahmen dieses Beitrages nicht näher eingegangen werden. Gleichwohl erscheint es in Hinblick auf eine Einordnung des hier skizzierten Denkansatzes notwendig, einige uns wesentlich erscheinende Aspekte knapp zu rekapitulieren. Dazu seien schlaglichtartig folgende relevante Schwerpunktsetzungen in der Klassenmusizierlandschaft benannt, die sich teilweise als eigenständige Konzepte oder Modelle darstellen, teilweise aber einfach bestimmte Perspektiven oder Prinzipien hervorheben, welche die Praxis prägen können:

- **Instrumental-/Vokalklassenkonzepte**
In den letzten Jahrzehnten entwickelte sich eine große Vielfalt an Formen und didaktischen Profilen von teils ausschließlich auf gemeinsames Musizieren fokussierten Instrumental- und Vokalklassen, vorwiegend in den Klassenstufen 5 und 6 von allgemeinbildenden Schulen. Hinsichtlich ihres Stellenwerts beziehungsweise ihrer Funktion in Bezug auf „All inclusive“-Konzepte allgemeinbildenden Musikunterrichts (Geuen, 2012, S. 49) ist eine breite Diskussion entstanden, wobei nicht zuletzt die Frage im Mittelpunkt steht, ob beziehungsweise inwieweit Musizierklassen eher als Ergänzung zum oder als (zeitweilige) Substitution vom regulären Musikunterricht zu gelten haben (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005).
- **Klassenmusizieren als Basis für den Aufbau musikalischer Fähigkeiten**
Musizieren, musikbezogenes Handeln, musikalisches Gestalten² stellen im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts das zentrale Praxisfeld für den Aufbau „musikalischer Kompetenzen“ dar (Jank, 2013, S. 125). Musizieren wird in diesem Zusammenhang als „Medium des Musiklernens“ betrachtet (Jank, 2013, S. 113) oder noch pointierter als „Leitdisziplin“ allgemeinbildenden Musikunterrichts (Jank, 2011, S. 30). Auch wenn im Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts eine weit dimensionierte, auf „Kulturerschließung“ gerichtete „verständige Musikpraxis“ als Ziel formuliert ist (Jank, 2013, S. 92), so wird einem musizierbetonten Aufbau musikalischer

1 Die Termini „Kompetenzbereiche“ und „Inhaltsfelder“ beziehen sich auf die Diktion des aktuellen Kernlehrplans Musik für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

2 Die Begriffe werden bei Jank überlappend verwendet und umfassen verschiedene, auf die Realisierung von Musik bezogene Praxen (vgl. Jank, 2013, S. 112–115).

Fähigkeiten als progressiv angeordneter Lehr-Lern-Sequenz gleichwohl eine zentrale Rolle zugesprochen. Die Klassenmusizierpraxis bildet in diesem Zusammenhang das Fundament eines auf den Aufbau innerer musikalischer Vorstellungen (Audiation) gerichteten Musiklernkonzeptes (vgl. Jank, 2013, S. 130f.).

- Voraussetzungsoffene Musizierpraxen auf der Basis von Improvisation
Beispielhaft für ein voraussetzungsoffenes Klassenmusizierkonzept sei hier auf das von Jürgen Terhag entwickelte „Live-Arrangement“ verwiesen (vgl. Terhag & Winter, 2011). Als „zu gleichen Teilen künstlerisch und pädagogisch geprägte Unterrichts- und Ensembleleitungsmethode“ (Terhag, 2013, S. 169) ist dieses Konzept nicht auf sequentiellen Aufbau von Fertigkeiten gerichtet, sondern es soll aufgrund seines auf basalen Rhythmus- und Melodiepattern beruhenden Improvisationscharakters kumulativ Raum für individuelle Ausdrucksformen ermöglichen, wobei die Gruppe als sozialer Gestaltungs-, aber auch als Schutzraum („akustisches Versteck“) dient (Terhag, 2013, S. 170).
- Klassenmusizieren als Experimentierfeld für Neue Musik
Aus dem Umfeld der in der musikalischen Avantgarde der 1960er- und 1970er-Jahre verankerten Kollektivimprovisation erwuchs eine experimentelle schulmusikalische Gestaltungs- und Improvisationspraxis, die insbesondere mit den Namen Lilli Friedemann und Gertrud Meyer-Denkman verbunden ist (vgl. Nimczik, 2013, S. 194). In jüngerer Zeit haben u. a. Hans Schneider (vgl. Schneider, 2000) und Thade Buchborn (vgl. Buchborn, 2011) Klassenmusizierkonzepte im Umfeld Neuer Musik entwickelt.
- Klassenmusizieren als integratives Unterrichtsprinzip
Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip (und nicht als didaktisches Konzept) zu betrachten, beruht auf einer Vorstellung von allgemeinbildendem Musikunterricht, in der „die Musizierpraxis als eine mögliche und wichtige Umgangsweise prinzipiell integriert ist“ (Geuen, 2005, S. 37). Eine solche Integration des Musizierens in ein Gesamtkonzept von Unterricht hat vor allem Konsequenzen für die Struktur von Musizieraufgaben, die, vergleichbar dem Experiment im Naturwissenschaftsunterricht, als „ästhetische Aufgaben und Problemstellungen [...] möglichst voraussetzungslos und binnendifferenzierend angelegt“ (Geuen, 2005, S. 44) sein müssten.
- Musizieren als ästhetischer Erfahrungsraum
In Konzepten musikalisch-ästhetischer Bildung erscheint musikalische Praxis als (im Unterricht inszeniertes) Erfahrungsfeld, das „vielfältige Räume für ästhetisch rationales musikalisches Handeln eröffnen“ soll (Rolle,

1999, S. 11). Im Unterschied zu Konzepten, die sich ausdrücklich dem Klassenmusizieren widmen, liegen der Idee ästhetisch-musikalischer Bildung kein implizites oder explizites musikalisches Repertoire, kein Unterrichtsprinzip und keine spezifische Methodik zugrunde. Im Fokus steht vielmehr eine aus der Diversität musikalisch-ästhetischer Praxis erwachsende Wahrnehmungs- und Diskursfähigkeit.³

Das hier grob angedeutete Spektrum zeigt, dass Musizierpraxen im allgemeinbildenden Unterricht auf völlig unterschiedlichen Voraussetzungen, Zielvorstellungen und kulturellen Orientierungen beruhen können. Zugleich wird deutlich, dass sich hinter der Frage, welche Bedeutung dem Musizieren im Klassenunterricht zukommen soll, auch ein grundsätzliches Orientierungsproblem in Bezug auf die Bedeutung und das Inhaltsspektrum des allgemeinbildenden Musikunterrichts verbirgt. Denn offensichtlich geht es hier implizit auch um das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen einer eher musizierbetonten und einer eher rezeptions- oder wissensorientierten Ausrichtung des Musikunterrichts. Der Ausschlag zugunsten des Musizierens, insbesondere die hohe Attraktivität von Musizierklassen, scheint in Konkurrenz zur Idee eines die Ebenen Produktion, Wissensaufbau und Rezeption intensiv und kontinuierlich verbindenden allgemeinbildenden Musikunterrichts zu stehen, wie er in den meisten Lehrplänen propagiert wird.

Vor dem Hintergrund dieses aus unserer Sicht vielfach unbearbeiteten Konflikts um die inhaltlichen Dimensionen des Musikunterrichts stellt sich die Frage, wie das Musizieren im Unterricht stärker und in einem korrespondierenden Sinn mit einem multiperspektivischen Ansatz des Deutens und Verstehens von Musik verbunden werden kann. Besonders wichtig ist uns dabei, dass hier kein neues oder gar Gegenkonzept zu bereits bestehenden Modellen entwickelt werden soll. Uns interessiert eher, was passieren könnte, wenn man sich dem Gedankenexperiment widmet, die anglo-amerikanischen Cultural Studies als Impuls zu nutzen und damit ein paar Bausteine eines möglichen Konzeptes zu entwickeln.⁴ Aus zwei zentralen Gründen erscheint uns diese Bezugnahme für eine strukturelle Verbindung des Musizierdiskurses mit der Idee eines inhaltlich offen und im systemisch-konstruktivistischen Sinn lernerorientiert aufgestellten allgemeinbildenden Musikunterrichts lohnenswert. Zum einen betonen Vertreter der Cultural Studies in radikaler Weise die unbedingte Kontextualität und die unmittelbare Korrespondenz kulturellen Wissens und Handelns, zum anderen fokussieren sie hinsichtlich der Handlungsperspektive nicht weniger entschieden den Aspekt der Selbstbestimmung und der Identitätsbildung. Gerade Letzteres scheint uns

3 Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Musizieren und ästhetischer Erfahrung leistet Wallbaum (2009).

4 Wichtige Anregungen für diesen Zugang verdanken wir den Gesprächen mit und den unterstützenden Rückmeldungen von Michael Rappe.

besonders wichtig, denn es ist immer wieder zu fragen, wie selbst- oder fremdbestimmt pädagogische Musizierpraxen eigentlich auf die Betroffenen wirken.

Cultural Studies und Musikunterricht?

Das Projekt der Cultural Studies, wie es ab den 1960er-Jahren im britischen Birmingham seinen Ausgang nahm, hat in verschiedene Disziplinen hinein große Aufmerksamkeit erfahren. Zunächst vor allem auf die Analyse von Subkulturen, später von Medien und ihrer Wirkung sowie auf Populäre Kulturen ausgerichtet, wurde eine Reihe von Umdeutungen zentraler Begriffe entfaltet, die den Blick auf Kultur und ihre Analyse grundlegend beeinflussten.

Cultural Studies sind weniger als einheitliche, auf einem bestimmten Methodenset basierende wissenschaftliche Theorie zu verstehen, sondern eher als intellektuelle Praxis, die aus der New Left entstanden und durch Interdisziplinarität und methodische Vielfalt charakterisiert ist, vor allem aber durch den Versuch, in Zusammenhang mit Kultur Fragen der Macht zu thematisieren und damit gesellschaftliche Veränderungen zu initiieren.

Im Zusammenhang dieses Beitrages geht es nicht um Cultural Studies in ihrer neo-marxistischen Diktion, wie sie dem zeitgeschichtlichen Kontext der Thatcher-Ära geschuldet ist. Uns interessiert vielmehr der fundamentale Ansatz, Kultur als einen Prozess der Zirkulation von Bedeutungen aufzufassen, die eben nicht nur in Form von Objektivationen, womöglich im Sinne von „Werken“ geschaffen und präsentiert, sondern im Alltagsleben von allen erzeugt, umgewandelt und kommuniziert werden. Kultur bezieht sich in dieser Offenheit auf alle Lebensweisen und ist eng verknüpft mit dem Thema Identität, denn sie bringt die Identität von Gruppen oder von Einzelnen zum Ausdruck. Am Beispiel des Liedes *La Paloma* wird dieser Gedanke unten konkretisiert. Ganz wesentlich für die Cultural Studies ist außerdem, dass dieses Projekt die Rolle von Macht in diesem Prozess untersucht und herausarbeitet und sich u. a. dadurch als politisch engagiert und interventionistisch versteht.

Im Rahmen der Musikpädagogik sind Bezüge zu den Cultural Studies im deutschsprachigen Raum noch kaum auszumachen. Die deutlichsten Anknüpfungspunkte sind über die Rezeption des Kulturbegriffes in der interkulturellen Musikpädagogik zu bemerken (vgl. Hammel, 2007, S. 16). Einzelne Hinweise finden sich in zwei Aufsätzen von Vogt, die der Frage nachgehen, inwiefern die Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft zu positionieren sei (vgl. Vogt, 2006, 2014). Eine Anwendung der Prinzipien postkolonialer Theorien, die als Teilgebiet der Cultural Studies aufgefasst werden können, auf die Analyse von Musik ist bei Johannes Ismaiel-Wendt zu finden (2011). Dies bildete wiederum die Grundlage für die Verortung einer postkolonialen Gehörbildung im Feld der Musikpädagogik (vgl. Geuen & Rappe, 2015) und das Aufgreifen der Entwicklung

und Entdeckung von „Lesarten“ als Orientierungsvorschlag für den Musikunterricht (vgl. Geuen & Stöger, 2016).

Aus unserer Sicht könnte es sich lohnen, die Cultural Studies auf ihr Anregungspotenzial für die Musikpädagogik näher zu untersuchen. Sie bieten mit ihrem radikal geöffneten Kulturbegriff eine gedankliche Folie, um

- Schülerinnen und Schüler bereits als Akteure im kulturellen Feld anzuerkennen,
- Erfahrung als Ausgangspunkt und Ziel von Musikunterricht ernst zu nehmen – Erfahrung im Sinne der Wahrnehmung und Erklärung der Welt, aber auch von sich selbst durch die Aneignung kultureller Zeichen,
- die soziale Dimension des Ästhetischen – im Sinne eines kollektiven und individuellen Aushandlungsprozesses – ernst zu nehmen,
- die existenzielle Verbindung von Identität und ästhetischen Praxen zu betonen und
- gerade auch in der Schule wirkende Machtverhältnisse im Hinblick auf die Frage, was Musik bedeutet, welcher Wert ihr zugeschrieben und wie das entschieden wird, zu reflektieren.

Diesen Grundannahmen folgend könnten die analytischen Zugangsweisen der Cultural Studies im Musikunterricht dazu genutzt werden, kulturelle Erscheinungsweisen zu lesen beziehungsweise „Lesarten“ zu erkennen, zu entwickeln und auszuhandeln. „Lesarten“ ist ein Begriff der Cultural Studies, der hier zusammen mit dem Terminus „Artikulation“ in die Musikdidaktik eingebracht werden soll.

Die Auseinandersetzung mit „Lesarten“ wurde vor allem von Stuart Hall und John Fiske geprägt.⁵ Kultur wird dabei als offener Text begriffen und entsprechend der weiten Definition kann eine Shoppingmall genauso gelesen werden wie der Strand als Zwischenraum von Kultur und Natur oder ein Song von Madonna. Lesen meint nicht nur das sinnvolle Benutzen von Zeichen, sondern auch die Fähigkeit, diese in kreative Beziehung zu sich selbst und zu anderen Zeichen zu bringen (vgl. Terni in Hall 1999, S. 104).⁶ „Lesarten“ sind aber nicht einfach frei flottierende, assoziative, individuelle Sichten auf etwas. Hall arbeitet vielmehr heraus, wie sie in Bedingungsstrukturen eingewoben sind und welche Rolle Macht dabei spielt: So können etwa im medialen Kontext „dominante“ Lesarten entstehen und befördert, durch Umdeutungen aber auch „oppositionelle“ Sicht-

5 Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang der Aufsatz „Encoding/Decoding“ (Hall, englischsprachige Erstpublikation 1973) und „Reading the Popular“ (Fiske, englischsprachige Erstpublikation 1989). Beide Publikationen sind im Literaturverzeichnis in deutschsprachigen Übersetzungen angeführt.

6 Hall bezieht sich hier auf eine Formulierung von Paolo Terni (Memorandum, Council of Europe Colloquy on ‚Understanding Television‘. University of Leicester 1973), der diese Fähigkeit als Bedingung für das Bewusstsein der eigenen Umwelt beschreibt.

weisen geschaffen werden (vgl. Hall, 1999, S. 106-110). Wenn man den Versuch unternimmt, im pädagogischen Kontext an diese Gedanken anzuschließen, so wäre zu fragen, inwiefern die Befähigung zur Kulturanalyse und zum „Lesen lernen“ in diesem Sinne ein Ziel von Musikunterricht und ein Beitrag zur Bewusstseins- und Identitätsbildung sein könnte.⁷

Als Scharnier hin zum Musizieren dient der Begriff der „Artikulation“. Er steht in Anlehnung an die möglichen Übersetzungen aus dem Englischen sowohl für das Verbinden oder Verkoppeln zweier Elemente wie auch für das Sich-Äußern (vgl. Hall, 2000, S. 65). Er führt in die Tiefen der theoretischen Auseinandersetzungen der Cultural Studies und ist in enger Verbindung mit den Begriffen Kultur und Identität zu sehen. Artikulationen sind nicht zu verstehen als womöglich nur sprachliche Aussagen Einzelner, sondern meinen komplexe Praxen, etwa die Aneignung und Kommunikation einer Fernsehserie. So zeigt beispielsweise eine Analyse von Marie Gillespie aus dem Jahr 1995, wie sich Punjabi-Jugendliche (Migrationshintergrund Pakistan und Nordindien) in West-London mit der australischen Seifenoper *Neighbours* auseinandersetzten, sich in einen lebhaften Kommunikationsprozess begaben und dabei Identitäten aushandelten (vgl. Gillespie, 1995). Damit wurden durch diesen Kontext neue Bedeutungsverbindungen geschaffen. Diese Praxis kann ebenso als „Artikulation“ begriffen werden wie die musikalischen Identifizierungen von *La Paloma*, die im Weiteren noch eine Rolle spielen werden.

Nach Andreas Hepp geht es bei Artikulationen vor allem darum, „dass einzelne Elemente durch ein diskursives In-Beziehung-Setzen ihre Bedeutung verändern, und damit zu Momenten von etwas Größerem werden“ (Hepp, 2010, S. 52), z. B. zu einem Diskurs. „Artikulationspraktiken bestehen [...] aus der Konstruktion von ‚Knotenpunkten‘, die nur kontextuell Bedeutung festlegen“ (Hepp, 2010, S. 52). Artikulationen sind demnach nicht statisch, sondern konstituieren sich in sozialen Aushandlungsprozessen und sind zu verstehen als Ausdruck von individueller und gruppenbezogener Identität: nämlich als „strukturierte Artikulation in Abhängigkeit von und in Abgrenzung zum Bild des Anderen“ (Hall, 2016, S. 45). In diesem Prozess spielt der Einfluss des hegemonialen Machtgefüges, aber auch die Abgrenzung davon eine entscheidende Rolle. Die oben schon erwähnten „Lesarten“ drücken sich demnach in den Artikulationspraktiken aus: Die Punjabs entwickelten zur Serie der weißen Mittelschicht eigene „Lesarten“, die sich in einer bestimmten Praxis des Kommunizierens und Aushandelns artikulierten. Diese Artikulation(en) befähigten sie u. a. dazu, einerseits das eigene, als rigide empfundene Familiensystem kritisch zu hinterfragen und andererseits über das Kennenlernen der weißen Mittelschichtwelt in der Serie eine Sehnsucht nach

7 Am Beispiel der Videoaufnahme einer Caprice von Paganini, gespielt von David Garrett, findet sich eine Umsetzung dieser Idee für die musikpädagogische Arbeit. In der Interpretation des Künstlers, seinem Auftreten, dem Publikum, der Reaktion auf den Musiker kreuzen sich verschiedene Diskurse und lassen sich diverse „Lesarten“ entdecken (vgl. Geuen & Stöger, 2016).

der, aber auch eine kritische Distanz zur britischen Mainstreamkultur zu formulieren. Artikulationen finden sich natürlich auch in Zusammenhang mit Musik, wie am Beispiel *La Paloma* im Folgenden gezeigt werden soll.

„Spielarten“ von *La Paloma* oder: „Ein Lied geht um die Welt“

Zur Illustration dessen, was eine von den Cultural Studies inspirierte Musizierhaltung bedeuten könnte, wird ein Beispiel gewählt, das eine solche von kultureller Diskursivität und vielfältigen Artikulationsformen geprägte Praxis in besonders extensiver Weise verkörpert. Im Film *La Paloma* und der Begleitpublikation, die einen Sampler mit weiteren 100 Interpretationen von *La Paloma* enthält, dokumentieren Sigrid Faltin und Andreas Schäfler die einzigartige Reise dieser „Grande Dame der Popmusik“ (Faltin & Schäfler, 2008, S. 7). Bei dieser weltumspannenden Tournee erlebt die markante Melodie mit dem charakteristischen Habanera-Rhythmus Verwandlungen und Aneignungen, die über den Sachverhalt „Interpretation“ deutlich hinausgehen. Denn über seine bloße Faktur als Musikstück hinaus, ist gerade dieses Lied auf bemerkenswerte Weise zum Gegenstand und zum Ausdruck kultureller Diskurse geworden, indem es auf vielfältige Weise in soziale, kulturelle und politische Räume hineinwirkt oder in diesen im Sinne einer Artikulationspraxis Identitäten konstituiert. Das kursorische „Lesen“ einzelner *La-Paloma*-Spielarten ist hier als Anlass und Ausgangspunkt gedacht, von dem aus Analogien hin zur musikalischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gebildet werden können. Hier geht es allerdings noch nicht um die didaktische Umsetzung, sondern eher darum, am Beispiel *La Paloma* die Dimensionen von musikalischer Artikulation im oben genannten Sinn zu veranschaulichen. Zum einen könnte sich ein Blick auf bestehende musikalische Artikulationspraxen lohnen, um in einem weiteren Schritt eigene und eben unbekannt zu entdecken. Zum anderen mögen die vorgestellten Spielarten dazu anregen, im didaktischen Rahmen einer aus den Artikulationsbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gespeisten Musizierpraxis Raum zu geben.

Der Komponist Sebastián Iradier (1809–1865), der auch als geistiger Vater der berühmten Habanera aus der Oper „Carmen“ von Georges Bizet bekannt ist, hat mit *La Paloma* ein Lied komponiert, das im musikalischen Material extrem reduziert ist und dennoch zugleich komplex wirkt. So erzeugt der durchgängige triolisch-duolische Wechsel der Melodie in Kombination mit dem ostinaten Habanera-Rhythmus der Begleitung eine schwebende Spannung. Der melodische Ambitus überschreitet nur knapp eine Oktave, wirkt aber durch die ausladende Gestik arienhaft-pathetisch. Die Harmonik beschränkt sich auf Tonika und Dominante, hinterlässt durch die melodischen Vorhalte und kleinen chromatischen Durchgänge aber einen durchaus farbigen Eindruck. Die Ambiguität des musikalischen Materials bildet sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die Anpassungsfähig-

keit dieses Liedes an unterschiedliche kulturelle Idiome. Anhand einer aus fünf Szenen bestehenden *La-Paloma*-Collage, die im Folgenden auf der Grundlage des Films und der Begleitpublikation kursorisch nacherzählt wird, soll ein Eindruck davon gegeben werden, wie Aufführungspraxis und soziomusikalischer Kontext zusammenwirken können.

*Glocken des Rathauses von Vitoria*⁸

Die erste Szene verweist auf die Stadt Vitoria im Baskenland, in deren Nähe Iradier geboren wurde und wo er 1865 im Alter von 56 Jahren starb. Auch wenn außer einer Gedenktafel offensichtlich in Vitoria nichts an die Verbindung dieser Stadt mit dem Komponisten von *La Paloma* erinnert (vgl. Faltin & Schäfler, 2008, S. 11), so verweist die markante Glockenspielversion auf das Rätsel des Ursprungs des Liedes. Denn ob *La Paloma* im Baskenland oder auf einer vermuteten, aber nicht nachgewiesenen Reise des Komponisten in Havanna entstand, ist ungeklärt. Das Glockenspiel erscheint unbeabsichtigt verfremdet, zum einen durch das glockentypisch verschwimmende Obertonspektrum sowie durch die metrisch-rhythmische Freiheit der Darbietung, zum anderen dadurch, dass die *La-Paloma*-Melodie eher als Kulisse für das hörbare bunte Treiben in der Stadt fungiert.

*Freddy Quinn*⁹

Freddy Quinn, der nicht weniger als acht *La-Paloma*-Einspielungen veröffentlichte, repräsentiert mit dieser Version auch seine eigene transkulturelle Biografie. Er beginnt in spanischer Sprache mit einer rhythmisch vollkommen freien, nur von der Gitarre begleiteten Introduction in einer Art Chanson-Rezitation. Dieser folgt nahtlos die bekannte deutsche Fassung des Liedes. Das Sehnsuchtsmoment des Liedes erhält daher eine ganz persönliche Dimension: Quinn, der in Deutschland als Inbegriff Hamburger Seemannsfolklore bekannt wurde, ist irisch-österreichischer Herkunft, lebte u. a. in Österreich, Ungarn, den USA und Belgien und bereiste bereits als Minderjähriger Südeuropa und Nordafrika, u. a. auch als Mitglied von Zirkuskompagnien.

*Wiener Bohème Orchester*¹⁰

Ganz anders gerichtet ist die aus dem Jahre 1928 stammende Aufnahme mit dem Wiener Bohème-Orchester, in der *La Paloma* in einen bürgerlichen Ballsaal verbracht wird und dort zu einem mit den klanglichen Ingredienzen der Zeit angereicherten Salonstück im Walzertakt mutiert – einschließlich singender Säge (oder Theremin?), Xylofon, Hackbrett, Mandoline, Kirmesorgel und Akkordeon. Der Habanera-Rhythmus ist dem alles vereinnahmenden Dreiviertel-Takt im Walzerkollektiv gewichen.

8 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 1.

9 CD-Beilage zu Faltin & Schäfler, 2008, CD 1, Nr. 22.

10 CD-Beilage zu Faltin & Schäfler, 2008, CD 2, Nr. 11.

*Blaskapelle Steierdorf*¹¹

Wir befinden uns in Steierdorf im Banat (Rumänien), wo *La Paloma* von der örtlichen Blaskapelle auch heute noch traditionell im Trauerzug für verstorbene Jungesellen auf dem Weg zum Friedhof erklingt. Der von der Tuba gehaltene Habanera-Rhythmus wirkt ein wenig schwerfällig, dem traurigen Anlass angepasst. Die Aufführung ist open air – auf dem Weg zum Friedhof sind Motorengeräusche vorbeifahrender Autos zu hören. Im Banat gibt es auch noch eine gesungene Version von *La Paloma* mit dem überlieferten Text „Draußen am Friedhof, dort steht ein hohes Kreuz“.¹²

*Makame Faki*¹³

Vom Banat geht es nach Sansibar, wo *La Paloma* in Swahili gesungen das Brautpaar nach der Hochzeitszeremonie ins Freie begleitet. Während die Melodik vollkommen unverändert ist, weichen der Habanera-Rhythmus einem Trommelostinato sowie die beiden Harmonien einem Melodieinstrumente und Sänger vereinenden Unisono.

Die Szenerie aus fünf *La-Paloma*-Versionen soll verdeutlichen, dass Konzepte kultureller Identität, wie Andreas Hepp formuliert, „zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen diskursiven Kontexten unterschiedliche Identitäten an[nehmen]“ (Hepp, 2010, S. 55). Wesentlich erscheinen uns dabei nicht die Facetten musikalischer Interpretation im engeren Sinne, sondern die den soziomusikalischen Situationen inhärenten Hinweise darauf, wie die Aufführung von Musik in charakteristischer und zugleich ganz unterschiedlicher Weise identitätsstiftend wirken kann. Durch diesen identitätsstiftenden Impetus, der die musikalischen Aktionen motiviert, wird Gestaltung und Darbietung von Musik in unserer Diktion zur „Spielart“: Musik verkörpert in unmittelbarer Weise kulturelle Identität oder wirkt interventionistisch in soziale und kulturelle Räume hinein.

Im Musikunterricht „Spielarten“ entdecken, entwickeln und aushandeln

Vor diesem Hintergrund fragen wir uns, inwiefern man den schulischen Raum als Kreuzungspunkt von und als Bühne für Les- und Spielarten von Musik in diesem angedeuteten Sinne sehen und gestalten könnte. Für die Anregung von Musizierprozessen finden sich im Folgenden einige Fragen und Erläuterungen, welche die Richtung einer Konzeptentwicklung andeuten mögen.

11 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 11.

12 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 10.

13 Soundtrack des Films *La Paloma* von Sigrid Faltin (Trikont/Indigo 803272), Titel Nr. 2.

- Was würde es bedeuten, ein Musikstück in der Muszierpraxis als Aushandlungsort von Bedeutungen und Interpretationen aufzufassen?
Das könnte schon beim Hörbarmachen verschiedener Varianten eines Stückes beginnen, beim möglichst genauen Nachahmen unterschiedlicher Auffassungen der Stimmgebung oder Spielweise und dem Hineinfühlen in die Ausdrucksgehalte, bei der Auseinandersetzung damit, was sie für einen persönlich bedeuten, was einem naheliegt und fremd ist usw. Der Normalfall wäre also die Haltung: Es könnte so, aber auch ganz anders klingen, so und ganz anders gemeint sein, und damit das Eintauchen in den musikalischen Möglichkeitsraum, der wie am Beispiel *La Paloma* gesehen, in der Realität meist schon viele Beispiele enthält.
- Durch den Einsatz welcher Verfahren könnte im Prozess des Musizierens mit Kontextualisierung, Dekontextualisierung und Rekontextualisierung im Wortsinn gespielt werden?
Zur Veranschaulichung könnte hier z. B. die Kategorie Raum als Anregung für das Musizieren genutzt werden. Was bedeutet es, einen Raum mit Musik zu gestalten? Welche Kontexte für diese Aufgabe werden an bestimmten Orten bereits vorgefunden (in einem sakralen Raum, einem Industriebau, an einem öffentlichen Ort etc.), welche kann man gewissermaßen nachvollziehen, welche könnte man neu und eigensinnig entwickeln und als Interventionen in den Raum hinein denken und gestalten?
- Wie könnten Schülerinnen und Schüler das Eigene einer Interpretation herausfinden und es ins (musikalische) Gespräch bringen?
Diese Frage schließt an die starke Beziehung von Kultur und Identität in den Cultural Studies an. Hier könnte sich das aus der Hip-Hop-Kultur stammende Prinzip des Flipping als Anregung anbieten. Flipping bedeutet, dass man das, was man vorfindet, nicht nur nachahmt, sondern erweitert, umdeutet und mit etwas Eigenem anreichert. Das Tanzen oder Rappen spielt also bewusst mit dem Reartikulieren von Moves oder Rhymes, immer in der Konfrontation mit Anderen. Wie könnte man dieses Prinzip vom kleinen Improvisationselement bis zur Bearbeitung eines ganzen Stückes nicht nur pflegen, sondern zu einem Kern der musikalischen Arbeit erheben? Die daran anschließende und größere Frage lautet: Wie könnte das Musizieren selbst als ein fortlaufender Prozess der Identifikation und der Auseinandersetzung mit kultureller Identität gestaltet werden?
- Wie könnten Musikstücke als offene Texte aufgefasst werden, durch die sich ästhetische Verfahren, Modelle, Experimente, Umdeutungen anregen und in Analogie zum Kunstunterricht musikalische Werkstücke entwickeln lassen?

Als Beispiel sei auf den Ansatz einer Klavierpädagogin hingewiesen, der auch auf Gruppen übertragbar wäre.¹⁴ Ihr Unterricht trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler in großer Zahl zu komponieren beginnen. Das ist nicht darauf zurückzuführen, dass sie explizit Kompositions- oder Improvisationsunterricht erteilen würde, sondern es scheint daran zu liegen, wie sie mit dem vorhandenen Material arbeitet. Konsequenterweise wird das Material eines Stückes verflüssigt, durch eine veränderte Begleitung, die sie an einer Stelle einfügt, durch das Spiel mit alternativen Schlüssen, durch musikalisches Experimentieren mit einer Stelle, die technisch noch nicht funktioniert. Die oft noch sehr jungen Schülerinnen und Schüler bringen Stücke von beeindruckender Qualität mit, die nach Wunsch dann auf jeweils passende Weise festgehalten werden. Dieses Beispiel kann völlig unabhängig von dem Hintergrund der Cultural Studies gedacht werden. Aber die Perspektive auf Kultur durch die Cultural Studies benötigt jedenfalls eine solche Fähigkeit, Material zu verflüssigen und in diesem Mikrokosmos Bedeutungen zu entkoppeln, damit eigenständige Spielarten entstehen können.

- Wie wäre der in den Cultural Studies so zentrale Aspekt der Macht einzubringen, etwa in der Auseinandersetzung mit der Frage, wer die „Richtigkeit“, „Stimmigkeit“, den Wert einer ästhetischen Lösung beziehungsweise von Präsentationsweisen bestimmt?
Diese Frage umschließt gleichzeitig alle anderen hier gestellten, denn Machtsensibilität ist schließlich auch im Umgang mit kulturellen Symbolen von großer Bedeutung. So könnte man in diesem Zusammenhang weiter fragen: Welche dominanten Les- und Spielarten von Musik werden explizit und vor allem implizit vermittelt, in Bezug auf repräsentative Werke, auf Musizierpraxen, darauf, was überhaupt als Musizieren gilt? Werden Tabus gepflegt? Inwiefern ist Bewertung Thema von Reflexionen über Musik?

Diese Hinweise deuten bereits die Richtung an, in die noch zu denken und die vor allem noch zu konkretisieren sein wird. Fest steht jetzt schon, dass Musizieren in diesem Sinne konstitutiv mit Reflexion verbunden ist, dass Interdisziplinarität dabei eine große Rolle spielen wird und dass die Möglichkeiten des voraussetzungs-offenen Gestaltens von Musik, mit entsprechender Erweiterung durch die aktuellen technologischen Mittel der Musikproduktion und -rezeption, für einen solchen Ansatz noch zu entwickeln sein werden.

Mit Sicherheit schließen die oben angeführten Aspekte an bereits erprobte Praxen im Feld des Musizierens an. Das Verflüssigen des Materials, Verfahren

14 Dieses Beispiel geht zurück auf die Arbeit der Klavierpädagogin Marilia Patricio, die ihre Methode im Wintersemester 2010 im Rahmen eines Seminars an der Hochschule für Musik und Tanz Köln vorstellte.

der Bricolage, die Forderung nach völliger Offenheit des Musik- und Musizierbegriffes, das Anschließen an vielfältige Musikpraxen sind längst gefordert und in verschiedener Weise konkretisiert worden (z. B. Oberschmidt & Wallbaum, 2014). Man würde aber die Besonderheit der Cultural Studies übersehen, wenn die Dynamik der Macht, in die musik-kulturelle Äußerungen eingebunden sind, wie aber auch die Eigensinnigkeiten, die sich darin entwickeln können, nicht mitgedacht würden.

Ob sich Prinzipien der Cultural Studies letztlich als Anregung für das Musizieren eignen, ist noch nicht entschieden. Für uns treiben sie aber das Nachdenken in eine Richtung, die mit großer und notwendiger Radikalität die Schülerinnen und Schüler als kulturelle Akteure ernst nimmt und den Lernraum Schule als authentischen Ort der Artikulation von Spielarten gestalten helfen könnte.

Literatur | Film

- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (= Detmolder Hochschulschriften, Bd. 6). Essen: Die Blaue Eule.
- Faltin, S. (2008). *La Paloma*. Köln: Realfictionfilme.
- Faltin, S. & Schäfler, A. (2008). *La Paloma – Das Lied*. Hamburg: Marebuchverlag.
- Fiske, J. (2003). Lesarten des Populären (= Cultural studies, Bd. 1) (2. unveränderte Auflage). Wien: Löcker.
- Geuen, H. (2005). „Das Ordnen des Tuns“: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1) (S. 36–47). München: Allitera.
- Geuen, H. (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht?: Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen* (=Musikunterricht heute, Bd. 9) (S. 48–63). Oldershausen: Lugert.
- Geuen, H. & Rappe, M. (2015). Pop als Postkoloniale Gehörbildung: Überlegungen zu einer Cultural Studies-basierten Didaktik der Populären Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 14) (S. 289–305). Berlin/Münster: LIT.
- Geuen, H. & Stöger, C. (2016). „Lesarten entwickeln“ – eine kulturwissenschaftliche Perspektive auf Lernen und Lehren im Musikunterricht. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (= Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Bd. 1) (S. 63–82). Münster: Waxmann.
- Gillespie, M. (1995). *Television, ethnicity and cultural change*. London/New York: Routledge.
- Günther, U. & Ott, T. (1984). *Musikmachen im Klassenunterricht: 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis* (= Schriften zur Musikpädagogik, Bd. 12). Wolfenbüttel: Mösel.

- Hall, S. (1999). Kodieren/Dekodieren. In R. Bromley, U. Göttlich, C. Winter, G. Kreuzner, B. Suppelt & M. Haupt (Hrsg.), *Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung* (S. 92–110). Lüneburg: zu Klampen.
- Hall, S. (2000). Postmoderne und Artikulation: Ein Interview mit Stuart Hall. In S. Hall (Hrsg.), *Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt* (= Argument classics) (Deutsche Erstausgabe) (S. 52–77). Hamburg: Argument.
- Hall, S. (2016). *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften: Bd. 2 (= Argument classics) (6. Auflage). Hamburg: Argument.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik: Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–21. <http://www.zfkm.org/07-hammel.pdf> [18.06.2017].
- Hepp, A. (2010). *Cultural Studies und Medienanalyse: Eine Einführung* (= Medien – Kultur – Kommunikation) (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ismaiel-Wendt, J. S. (2011). *tracks'n'treks: Populäre Musik und postkoloniale Analyse*. Münster: Unrast.
- Jank, W. (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, Sonderheft S3, 29–33.
- Jank, W. (2013). Aufbauender Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 92–131). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*.
- Nimczik, O. (2013). Neue Musik in der Schule. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 195–203). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oberschmidt, J. & Wallbaum, C. (2014). Zukunftswerkstatt Musikdidaktik: Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In F. Kampe, J. Oberschmidt & F. Riemer (Hrsg.), *Vielfalt neuer Wege*. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht (= IfMpF-Monographien, Bd. 24) (S. 36–52). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Rolle, Ch. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.) (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Beiträge des Münchner Symposiums 2005 (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1). München: Allitera.
- Schneider, H. E. (2000). „Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen“. *Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts. Ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.

- Terhag, J. (2013). Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Auflage) (S. 168–177). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Terhag, J. & Winter, J. K. (2011). *Live-Arrangement: Vom Pattern zur Performance* (inklusive DVD – 180 Minuten Live-Arrangement). Mainz: Schott.
- Terni, P. (1973). *Memorandum: Council of Europe Colloquy on 'Understanding Television'*. University of Leicester.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 11–25. <http://www.zfkm.org/06-vogt.pdf> [18.06.2017].
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, 5(9), 1–9. http://www.academia.edu/3588266/Musikpädagogik_als_kritische_Kulturwissenschaft_-_noch_einmal_Music_Education_as_Critical_Cultural_Theory_-_Once_More_ [23.12.2016].
- Wallbaum, C. (2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2. veränderte Auflage). <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A623/attachment/ATT-0/> [18.06.2017].

Prof. Dr. Heinz Geuen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnensäumen 87
50668 Köln
heinz.geuen@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Christine Stöger
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahnensäumen 87
50668 Köln
christine.stoeger@hfmt-koeln.de

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung
„Zertifikatskurs **tAPP** – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“

*Further education as community of practice? Insights into the research-based development of the “certificate course **tAPP** – music with apps in cultural education”*

*The article discusses the development of the “certificate course **tAPP** – music with apps in cultural education” based on pragmatic inquiry. This means identifying problems and solutions in an iterative process of research and practice. One special feature concerning the conceptual arrangement is the orientation towards the structural model of communities of practice. The systemic organizational research project aims to reconstruct music educational practice of one learning community. The results show an ambivalence of the meaning of mobile technologies, epistemic leadership, and analogies of roles of teacher and students as well as teaching methods between organisation and community.*

Einleitung

Viele Weiterbildungsprogramme formulieren in ihren Selbstbeschreibungen den zumeist nicht erreichbaren Anspruch, in verkürzter Zeit und in einer Gruppe mit enorm heterogenen Motivationen und Erfahrungen, individuelle Professionalisierungsprozesse dauerhaft anzuregen. Dieses Problem verstärkt sich, wenn eine Weiterbildung den Einstieg in ein neues Berufsfeld ermöglichen soll. Das betrifft sowohl die curriculare, kursumfassende Planung für eine Zielgruppe mit idealtypischen Teilnehmenden als auch die kursspezifische Planung einzelner Lehrveranstaltungen. Solche Herausforderungen musikpädagogischer Fort- und Weiterbildungen sind bekannt, wurden jedoch empirisch bislang „nicht zufriedenstellend“ (Bechtel, 2014, S. 9) beachtet.

Hinzu treten hohe Anforderungen an (non-)formale Bildungskontexte in einer sich ständig weiterentwickelnden Wissensgesellschaft. Wenn Wissen zur Ressource wird (vgl. Willke, 2011, S. 28), müssen Weiterbildungsprogramme auf Komplexität statt Reduktion, also auf Kompetenzentwicklung setzen. Weiterhin

verdeutlicht bereits der Schwerpunkt digitale Technologien – vor allem Smartphones und Tablets – der hier vorgestellten Weiterbildung die kurze Halbwertszeit des Wissens. Umso wichtiger werden Innovation und Erneuerung statt Konservierung von Wissen. Und Weiterbildungen müssen kritisch hinterfragen, welchen Beitrag sie zur Selbstprofessionalisierung als Bestandteil lebenslangen Lernens leisten können (vgl. Molzenberger, 2007, S. 34). Wichtig wird damit die Frage der Beziehung zwischen formalem und informellem Lernen. Diese Ausgangslage zwingt die Anbieter und Anbieterinnen von Weiterbildungen zur stetigen Selbstreflexion, um auf (implizite) handlungsleitende Theorien aufmerksam zu werden und die Wissensdynamik im Sinne einer lernenden Organisation aufrecht zu erhalten (vgl. Zech, 2010, S. 20).

Der folgende Artikel soll zeigen, wie im Rahmen der Entwicklung einer musikpädagogischen Weiterbildung die Differenz von explizit vertretener Theorie (*expoused theory*) und handlungsleitender Theorie (*theory in use*) (vgl. Argyris & Schön, 1999, S. 29) aufeinander bezogen wurde. Vor dieser Folie ist der „Zertifikatskurs **tAPP** – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ als Verzahnung von Evaluations- und Weiterbildungspraxis konzipiert. Mit dem Ziel organisationaler Wissensentwicklung soll herausgefunden werden, in welchem Verhältnis verdinglichte Inhalte (*expoused*) – etwa im Curriculum – zur Vermittlungspraxis (*use*) der Weiterbildung stehen. Es gilt zu evaluieren, was durch die Teilnahme an einer musikpädagogischen Weiterbildung gelernt wird, um daraus zukünftig Konsequenzen für die Kursentwicklung zu ziehen. Dabei konzentrieren sich die hier vorgestellten ersten, ausschnittshaften Ergebnisse auf die in der Weiterbildung etablierten Bedingungen zur Verstetigung einer *Lerngemeinschaft*, auf das Verhältnis zwischen verschiedenen digitalen Mobiltechnologien und auf das musikpädagogische Handeln der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb eigener Praxisprojekte¹ im Rahmen der Weiterbildung.

Der Zertifikatskurs

Der Zertifikatskurs **tAPP** ist eine vierphasige Weiterbildung für Musikerinnen und Musiker aus unterschiedlichen Genres. Als Ziel sollen die Teilnehmenden für die Arbeit mit Apps in musikalisch-kulturellen Bildungsprojekten qualifiziert werden. Entwickelt wird der Kurs im Rahmen von TOUCH:MUSIC, einem seit 2014 laufenden BMBF-geförderten Verbundprojekt zwischen dem Berlin Career College an der Universität der Künste Berlin und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.² Bislang fanden drei Durchgänge statt, die aufgrund

-
- 1 Curricular war festgelegt, dass jede und jeder Teilnehmende selbstständig ein Projekt in einer Kultureinrichtung realisiert und in einem Blogartikel reflektiert. Letztere stellen als Artefakte Formen sozialen Gedächtnisses der Organisation dar.
 - 2 Für mehr Informationen siehe die Projektwebsite www.musik-mit-apps.de.

einer inhärenten formativen Evaluation in den Veranstaltungsformaten stark differierten. Dabei wurde der Kurs in Anlehnung an das Konzept der *Communities of Practice* (vgl. Wenger, McDermott & Snyder, 2002) methodisch konzeptionell immer stärker auf eine Kultivierung von Wissensgemeinschaften ausgerichtet.

Communities of Practice

Communities of Practice (CoP) sind zunächst informelle Wissensgemeinschaften, „who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger, 2015, S. 1). Verbunden durch gemeinsame Interessen, für die sich das Engagement lohnt, ko-konstruieren die Mitglieder in regelmäßigen Interaktionen Bedeutungen und tauschen Ideen sowie Erfahrungen aus, was zum kollektiven Handeln und zur Weiterentwicklung der CoP beiträgt. Dabei werden zumeist geprägt von einer Führungsökologie Prozesse des Peer-Lernens unterstützt. Die entwickelten Praktiken (Ressourcen, Erfahrungen, Geschichten, Tools, Artefakte, Problemlösemethoden) situieren das Wissen und das kompetente Handeln in der authentischen Praxis (vgl. Wenger et al., 2002, S. 2). Im Prozess der Mitgliedwerdung in der Praxisgemeinschaft wird die jeweilige Praxis erlernt, was der Vorstellung entgegensteht, Lernen als Voraussetzung für Handlungen aufzufassen.³

Auch in der Musikpädagogik liegen Ansätze vor, die CoP als Brille zur Beobachtung technologievermittelten Musiklernens (vgl. z. B. Waldron, 2009; Kenny, 2016), von Kompetenzentwicklungen von Lehrkräften (vgl. Blair, 2008; Ilari, 2010; Ardila-Mantilla, 2016) oder Lebenslangen Lernens (Smilde, 2008) nutzen.

Weiterbildung als Community of Practice?

Das Modell der CoP wird hier zunächst von dem der Weiterbildung unterschieden. Weiterbildungen werden im Folgenden als Organisationen aufgefasst, die Mitgliedschaften formal regeln. Gewöhnlich endet die Mitgliedschaft der Teilnehmenden mit der Zertifizierung oder der Kündigung. Die Entscheidung, Wissensgemeinschaften als Bezugstheorie der methodisch-konzeptionellen Gestaltung des Zertifikatskurses zu wählen, ist aufgrund zweier Perspektiven erfolgsversprechend: Erstens eröffnet dieser Rahmen die Möglichkeit, innerhalb der Erforschung einer Weiterbildung Prozesse der Wissenskonstruktion zu beleuchten. Dies ist aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung interessant, weil damit nach Orten und Bedingungen der sozialer Aushandlung von Wissen ge-

3 Konstitutiv sind CoPs maßgeblich von Teams abzugrenzen. Während Teams zur Erfüllung externer Ziele (etwa vom Unternehmen) entstehen, entwickeln sich Strukturen von CoPs um einen Wissensbereich herum.

fragt wird. Zweitens ist die Ausrichtung der Weiterbildung an Prinzipien im Unterschied zu einer Ausrichtung an Rezepten⁴ anschlussfähig an die Kultivierung von Gemeinschaften im Sinne einer CoP, weil dieses Modell bereits seit Längerem in Unternehmen etabliert ist (vgl. Wenger et al., 2002; Zboralski, 2007).

Die Initiierung einer anregenden Lernumgebung soll selbstständiges und kollaboratives Lernen durch verschiedene Formen der Partizipation ermöglichen (vgl. Wenger et al., 2002, S. 51–64). Dazu zählten im vorliegenden Fall die Einrichtung einer Facebook-Gruppe, die Interaktionen auch jenseits der Präsenzphasen gewährleistete (etwa selbstorganisierte Projektphasen wie z. B. die Vorbereitung eines Konzertes oder die Durchführung eines eigenen Projektes), sowie die Schaffung von radikal geöffneten Veranstaltungen wie BarCamps, in denen ausnahmslos jede/jeder – und nicht nur ausschließlich Dozentinnen und Dozenten – einen selbst gewählten Themenbereich präsentierte. Es wurde damit insgesamt der Versuch unternommen, die Expertise aller Beteiligten einzubringen, anstatt lehrendenzentriert Wissen zu vermitteln, sowie offene Formate einzubinden, anstatt lehrgangsbasiert Kurse zu veranstalten.⁵

Erpenbeck und Sauter (2013, S. 135) betonen den für unseren Zusammenhang wichtigen Aspekt, dass *Lerngemeinschaften* einen Ausgangspunkt für CoPs bilden können. Einmal etabliert, entwickeln sich diese nach ihrer eigenen Dynamik, schwierig ist jedoch ihre Initiierung (vgl. Reinbacher, 2008, S. 67). So liegt die Herausforderung in der Transformation eines lernbezogenen beziehungsweise an Erwartungen der Organisation orientierten sozialen Austauschs hin zu einer eigenen Praxis. Hierdurch soll vor allem im Nachgang an die Weiterbildung ein (Weiter-)Lernen ermöglicht werden. Für die Untersuchung wählen wir aufgrund der Unabgeschlossenheit des Prozesses vorerst den bescheideneren Begriff der *Lerngemeinschaft*.

Beobachtung einer *Lerngemeinschaft*

Das Ziel der formativen, qualitativen Evaluation der weiterbildungspädagogischen Praxis ist die organisationale Wissensentwicklung. Dabei basiert die Evaluation auf dem Pragmatic-Inquiry-Ansatz (Juhl, 2014). Mit diesem Ansatz liegt der Un-

4 Rezept bedeutet hier ein klassisch technologisches Kausalschema, das Ursache und Wirkung vorab zurechenbar macht.

5 Dieses Vorgehen knüpft an Leitlinien konstruktivistischer Didaktik der Erwachsenenbildung an (vgl. Arnold, 2007). Es entspricht auch den musikpädagogischen Implikationen aus der Forschung zum Lebenslangen Lernen, wonach ein daran orientiertes Curriculum „is based on acquiring competences, requires team-teaching and receives feedback from external partners. It values both tradition and change. It is reflective of the outside world and it re-evaluates existing knowledge“ (Smilde, 2008, S. 250).

tersuchung ein in der Organisationsentwicklung weit verbreitetes systemtheoretisches Verständnis zugrunde (vgl. Tuckermann, 2013). Die Weiterbildung als Organisation (= Kommunikation von Entscheidungen) hat dabei nicht allein in Interaktionen (z.B. Seminarveranstaltungen als Kommunikation unter Anwesenden), sondern auch in *Communities* relevante Umwelten. *Communities* (wie *Lerngemeinschaften*) sind Folge der Systembildung innerhalb der Organisation, weshalb beide Systeme eine geteilte personale Umwelt haben (vgl. Reinbacher, 2008, S. 67): Die Organisation adressiert Personen etwa durch Stellen wie Teilnehmende, Dozierende oder Alumnis (Nicht-Mehr-Teilnehmende), während die *Community* personale Rollenerwartungen ausbildet. Kollektive als *Communities* zu beobachten, stellt somit ein systemtheoretisch anschlussfähiges, sensibilisierendes Konzept für die Untersuchung von Wissensdynamiken dar. Die *Lerngemeinschaft* ist hierbei das fokale System in der Umwelt der Organisation. Evaluation ist in diesem Zusammenhang Beobachtung⁶ zweiter Ordnung, die nach dem Zustandekommen der Beobachtung erster Ordnung des fokalen Sozialsystems fragt.

Damit wird das Nachspüren von Krisen beziehungsweise Konflikten innerhalb der Kommunikation sowohl zur Frage nach deren struktureller Selbsterzeugung als auch zur Frage nach ihrer Funktion (= Welches Problem löst eine Struktur?) sowie dem damit verbundenen Kontingenzbereich (= Das Problem kann so oder anders gelöst werden.) innerhalb des Systems. Infolgedessen ist der forschungsgeleitete Umgang mit dem Datenmaterial kein Abprüfen eines vermittelten Wissens, sondern die Rekonstruktion epistemischer Prozesse sowie dahinterliegender Unterscheidungen innerhalb der *Lerngemeinschaft*. Dabei wurde seitens der Organisation ein Evaluationsteam eingerichtet, das beständig qualitative Daten etwa durch Gruppendiskussionen nach Seminarveranstaltungen erhob und auswertete.

Die hier vorgestellten Ergebnisse erfüllen damit verschiedene Funktionen für die Weiterentwicklung des Zertifikatskurses: Aus organisationaler Perspektive geht es um die Anbahnung zweischleifigen Lernens (Argyris & Schön, 1999, S. 34) als Reflexion je gültiger Bedeutungsrahmen, das neben das Anpassungslernen (einschleifiges Lernen) tritt, um Organisationsstrukturen durch Innovieren zu optimieren. Aus musikpädagogischer Perspektive geht es um die Ermittlung von Lernbedingungen für die Initiierung von *Lerngemeinschaften* innerhalb einer musikpädagogischen Weiterbildung. Und aus einer wissenstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, welches Wissen wie im Kontext einer Weiterbildung als Einbau von Informationen in die Praxis gebildet und wie die Annahme und Ablehnung von Wissen sozial konstruiert wird (vgl. Willke, 2011).

Der forschungsmethodisch geleitete Ansatz organisationaler Wissensentwicklung besteht infolgedessen in der Dekonstruktion organisationaler Selbstbeschreibung durch Fremdbeschreibung (vgl. Zech, 2010). Durch die Beobachtung der Umwelt, hier einer *Lerngemeinschaft* und deren Selbst(-Identität), und

6 Beobachtung bedeutet systemtheoretisch Bezeichnen und Unterscheiden.

Fremdbeschreibungen (Beobachtung der Organisation durch die *Community*) sollen Veränderungspotenziale für eine Weiterentwicklung der Weiterbildung erkannt werden. Dafür wurden die Daten aus drei verschiedenen Kursdurchgängen mit insgesamt 56 Teilnehmenden und 21 Dozierenden in die Analysen einbezogen.

Grundlage der Auswertung bilden mehrere Formen qualitativer Daten. Dazu gehören Lerntagebücher, die von den Teilnehmenden während des gesamten Durchgangs geführt wurden, Texte in Form von Blogartikeln, Feedback-Mails sowie Einträge aus der begleitenden Facebook-Gruppe, Gruppendiskussionen nach jeder Phase sowie Daten aus teilnehmender Beobachtung.

Ausgewertet wurde das Datenmaterial mit Methoden der Grounded Theory (Charmaz, 2006), um mit einer möglichst offenen Forschungshaltung im Prozess des ständigen Vergleichens eine plausible Theorie zu entwickeln, „that best fits“ (Charmaz, 2006, S. 70). Der anfängliche Analysefokus lag auf der Typenbildung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (z. B. Teilnehmende, die den Kurs abbrechen, versus durchgängig Anwesende) anhand der Lerntagebücher. Dabei kristallisierten sich jedoch bereits im ersten groben initialen Aufbrechen der Daten ähnliche Formen heraus, wie musikpädagogisches Handeln mit digitalen Technologien konzeptualisiert wurde. Ferner wurde die in Lerntagebüchern beschriebene Entwicklung eines Konzepts musikpädagogischen Handelns bis zur Praxisprojektvorstellung im Blogartikel nachverfolgt. Vor allem durch ständiges Vergleichen wurde das Verständnis von Lernen und Lehren sowie die musikpädagogische Relevanz digitaler Technologien in beiden Datenformen (Blogartikel und Lerntagebücher) weiter verdichtet. Dazu wurden sich ähnliche Projekte (z. B. das Verfremden von Alltagsklängen) mit kontrastierenden Projekten (z. B. einen Song komponieren oder eine Klangkollage erstellen) verglichen. Danach wurden den aus den Projekten ableitbaren Konzeptualisierungen Aussagen über die Weiterbildung aus den Gruppendiskussionen gegenübergestellt, um die Beobachtung der Kursstruktur durch die Teilnehmenden zu diesen ins Verhältnis zu setzen. Und schließlich wurde in jene Datentriangulation auch die Facebook-Gruppe hinzugenommen, um Prozesse der kollektiven Aushandlung von Wissen (Wie werden Apps verhandelt? Wer entwickelt mit wem Projekte?) nachzuverfolgen. Im Folgenden wollen wir einige Ergebnisse vorstellen.

Die Entwicklung einer *Community*

Wie sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierte, bewegt sich die untersuchte *Community* um einen ökonomischen und musikpädagogischen Wissensbereich: Musikalisch-technologische Vermittlungsprojekte in der kulturellen Bildung sollen den Lebensunterhalt sichern oder ergänzen. Die Teilnahme ist zunächst an den Zertifikatskurs gekoppelt: Mitglieder der *Community* agieren dort entweder seit Beginn als Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, werden als

Dozierende eingeladen oder nehmen an der Weiterbildung teil. Im Gegensatz zur Organisation interagieren auch nach der Weiterbildung Mitglieder der *Community* beziehungsweise Nicht(mehr)mitglieder der Organisation weiter via E-Mail oder Facebook, kommentieren Blogbeiträge, kooperieren in Folgeprojekten, präsentieren neue Projekte in Blogartikeln oder treffen sich bei Veranstaltungen neuer Weiterbildungsdurchgänge. Und dabei gilt: einige Mitglieder bleiben, andere verlassen die *Community*.

Es ist auffallend, dass in den Lerntagbüchern einige Personen erwähnt werden, andere nicht. Diese Unterscheidung ist wichtig für die epistemische Praxis, weil nur sogenannte *Prominenz*en angeführt werden. Gemeint sind Personen – Dozierende sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktueller sowie vorangegangener Durchgänge –, die einzelne Wissensbereiche innerhalb der *Community* legitimieren. In Lerntagebüchern, Interviews und Blogartikeln werden sie als Inspirationsquellen mit bestimmten Konzepten in Verbindung gebracht und in der Facebook-Gruppe ausschließlich zu diesen Themen adressiert. An dieser Stelle kann nur darauf hingewiesen werden, dass es sowohl technologisch als auch (musik-)pädagogisch orientierte *Prominenz*en gibt, jedoch keine musikalisch-künstlerischen. Durch sie werden Erwartungen an einzelne Themenfelder (Sachdimension) durch Vertrauen (Sozialdimension) dauerhaft (Zeitdimension) stabilisiert.

In allen Datenformaten lassen sich Formen der *Kooperation* in verschiedenen Kontexten *identifizieren* wie beispielsweise informelle Treffen, gemeinsame Essen oder Kontakt auf Online-Plattformen. Dabei wird hauptsächlich versucht, andere Mitglieder einzubinden, um die eigenen Praxisprojekte realisieren, eigene Handlungsaktivitäten entlasten sowie unzugängliche Ressourcen nutzbar machen zu können. Zu den zu lösenden Problemen gehört oft die Beschaffung und der Transport von Technik sowie das Finden einer Örtlichkeit, die durch die Einbindung von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, Dozierenden, aber auch Freundinnen und Freunden, Bekannten und Institutionen gelöst werden. Auch die Facebook-Gruppe etablierte sich zunehmend zu einem wichtigen Medium der *Kooperation*. Während anfangs eher organisatorische Themen verhandelt wurden, traten im Lauf der Zeit andere Themenbereiche hinzu, über die sich die Kommunikation verselbstständigte und damit von der Organisation ablöste, wie der Austausch über Projekterfahrungen, Finanzierungsoptionen, Medienkritik, Probleme mit Technologien und Erfolge.

Auch in der Art und Weise, wie z. B. der Wissensbereich Musikapps innerhalb der Facebook-Gruppe verhandelt wurde, lässt sich die Entwicklung der *Community* aufzeigen. Anfangs beschränkten sich die Beiträge in den Facebook-Gruppen, initiiert von einem Dozenten, auf Beiträge über Apps. Nach der zweiten Kursphase entstanden jedoch verstärkt Diskurse in Posts und Kommentaren über Apps von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Dies lässt sich als gestiegene Relevanz solcher Informationen erklären, da Wissen über Technologien zur Realisierung eigener Kulturprojekte notwendig wurde. Im Laufe der Zeit vollzog

sich somit ein Transformationsprozess, in dem Apps, in ihrer Bedeutung als Gegenstand des Lernens innerhalb der Weiterbildung, als Technologien für andere Kontexte (das eigene Musizieren und die selbst durchgeführten Praxisprojekte) kollektiv relevant wurden.

Musikpädagogisches Handeln der *Community*

In der Analyse von Lerntagebüchern und Blogartikeln wurde die vorherrschende Konzeptualisierung musikpädagogischen Handelns mit digitalen Technologien untersucht. Dabei wurden die normativen Erwartungen an die Durchführung von Praxisprojekten rekonstruiert, die anschließend mit dem Bild der pädagogischen Ausrichtung der Weiterbildung in den Lerntagebüchern und den Gruppendiskussionen verglichen wurden.

In den Analysen fiel die *divergierende Bedeutung der Technologien* für künstlerische und pädagogische Kontexte auf: Die Haltung zu Apps ist geprägt von einer Ambivalenz. Einerseits ermöglichen sie kreatives beziehungsweise produktives Handeln in selbstständigen Gruppen. Andererseits wird der Umgang mit Apps und Technologien immer wieder im Zusammenhang mit Krisen und mit Technologiekritik beziehungsweise mit Lernwiderständen innerhalb der Weiterbildung beschrieben. Die grundsätzliche Technologiekritik basiert vor allem auf der kollektiven Erfahrung, dass der Technikeinsatz beim Musizieren immer wieder zu Komplikationen führt. Dies wird in den Lerntagebüchern dadurch deutlich, dass Technikprobleme innerhalb der Musizierprozesse als demotivierend (z. B. wenn Apps anders funktionieren als erwartet) sowie als zeitraubend und kreativitätshindernd beschrieben werden (z. B. wenn Apps nicht zuverlässig funktionieren). Zudem werden Technologien auch medienkritisch hinterfragt, weil sie als Folge von Standardisierungen betrachtet werden, was zur Abwertung von Apps (weil diese in wirtschaftliche Strategien eingebettet sind) und musikalischen Ergebnissen (weil diese durch die Standardisierung ähnliche Ergebnisse erzeugen) führt.⁷

Technologien lösen unvorhersehbare, aber typische Krisen aus: sie fallen regelmäßig aus, obgleich sie funktionieren müssten. Die Konfrontation mit Problemen der Technologie (Fremdreferenz) wird als Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen beziehungsweise den eigenen Defiziten (Selbstreferenz) als Nichtvertrautsein mit der Technologie verhandelt. Dies gilt ebenso für die Beobachtung von *Prominenzen*. So musste „*selbst [der Dozent X] kapitulieren [...] er konnte*

7 Weitere medienkritische Themen sind etwa die Schnelllebigkeit technischer Innovationen sowie verschiedene Problemlagen des Verhältnisses von Körper und Technik.

das Problem zwar lösen, es nahm aber so viel Zeit in Anspruch, dass ich während des ganzen Seminars kein Pad zur Verfügung hatte“ (Teilnehmer 8).⁸

In den musikpädagogischen Praxisprojekten wird darauf geachtet, dass Technikprobleme antizipatorisch im Vorfeld für – und nicht *mit* oder *durch* – die Schülerinnen und Schüler gelöst werden. Durch diesen Anspruch wird die Norm reibungslos funktionierender Geräte etabliert, um die Zeit für die explizite Beschäftigung mit der Technologie zu verkürzen und die Maschine als Medium musikalischen Handelns quasi unsichtbar werden zu lassen. Denn Apps sollen in den Vermittlungsprojekten Motivation, Kreativität und Selbstständigkeit anregen, sodass Demotivation (durch Probleme der App), Standardisierung (durch Beschränkungen der App) und Unselbstständigkeit (durch Abbruch der Handlungen an der Aufgabenstellung) als Störfaktoren und Defizite erlebt werden.

Interessant ist hier jedoch, dass der Umgang mit diesen Defiziten vor allem das Ensemblesmusizieren innerhalb der Weiterbildung prägt und darin ein Rollenkonflikt innerhalb der Weiterbildung zutage tritt: Das Defizit der formal festgelegten Zielgruppe von Musikerinnen und Musikern ohne pädagogische Ausbildung erzeugt die Erwartung einer musikpraktischen Expertise. Das Musizieren mit Apps zwingt hingegen in die Situation, ein neues Instrumentarium zu erlernen, was wiederum Defiziterfahrungen fördert.

Im Vergleich der Daten aus den Gruppendiskussionen über die Kursveranstaltungen mit den Blogbeiträgen über die Praxisprojekte fällt auf, dass in diesen beiden Kontexten Musizieren vorwiegend selbstständig in Teams durchgeführt wird und Anleitende als Expertinnen und Experten eines Themenbereichs aus jenen Interaktionen ausgeschlossen werden. Pädagogische Interventionen sind vor allem durch eine komplementäre Beziehung gekennzeichnet, in der Lernende (Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder Schülerinnen und Schüler) selbstständig in Kleingruppen arbeiten und die Lehrkraft (Dozentin und Dozent oder Musikvermittlerin und Musikvermittler) Aufgaben formuliert und Technikprobleme löst. Damit reproduziert sich in der Gesamtzusammenschau in den Angeboten das Verhältnis Expertin und Experte versus Laie als komplementäres Gefälle von Lehrenden und Lernenden in der Weiterbildung.

Diese Machtstruktur lässt sich auch an der Praxis des Umgangs mit Nichtwissen im Hinblick auf Musiktechnologien in der Weiterbildung erkennen. Dabei fällt auf, dass Apps kommunikativ durch *Prominenzen* im Sinne sekundärer Erfahrungen legitimiert oder entlegitimiert werden: Sei es durch Fragen nach der passenden App oder wie in der Facebook-Gruppe durch Kommentierung von vorgeschlagenen Apps. Lernende interagieren mit Lehrenden, wenn Technikprobleme nicht sofort allein in der Gruppe bewältigt werden können. Dies führt in Phasen der Weiterbildung so weit, dass Tutorials zu Apps oder zu technischen Problemen im Gegensatz zu Tutorials zu Songs nicht in den eigenständigen

8 Zitiert werden ausschließlich Tagebucheinträge, um eine Anonymisierung weitestgehend zu gewährleisten.

Lernprozess einbezogen werden, auch wenn (um beim Beispiel der Kurse zu bleiben) die Suche nach dem Dozierenden und damit die Behandlung von Technikproblemen mit großem Zeitverlust verbunden ist.

Ein weiteres zentrales Thema des Austauschs in der *Community* ist die Standardisierung von Apps, die bereits weiter oben angesprochen wurde. In dieser wird vor allem das Risiko gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler homogene Klangprodukte erzeugen. Als pädagogische Konsequenz sollten die Teilnehmenden der Weiterbildung in ihren Projekten die Schülerinnen und Schüler ermutigen, ungleiche Ergebnisse zu produzieren, was aber letztlich auch wieder eine Standardisierungsstrategie darstellt.

Hinzu reiht sich die Kritik, dass bereits die Vorauswahl von Apps für ein Projekt im Kontext der kommunikativ konstruierten Komplexität verfügbarer Apps die Freiheit der Schülerinnen und Schüler einschränkt. Dieser Punkt hat jedoch auf einer diskursiven Ebene keine Folgen für die Vermittlungspraxis. Vielmehr wird Komplexität als Thema verhandelt, jedoch wird sowohl innerhalb der Weiterbildung als auch innerhalb der Projekte die Anzahl der Apps auf ein Repertoire in der *Community* etablierter Apps beschränkt. Welche Apps genutzt werden und welche nicht, wäre an dieser Stelle weiter zu ergründen.

Bereits die kurzen Ausführungen zu den vorzufindenden Haltungen gegenüber Apps zeigen das Verhältnis von Medienaffirmation und Medienkritik. Speziell für die musikpädagogische Vermittlungsarbeit entwickelt sich im Verlauf der Weiterbildung eine grundsätzlich affirmative Haltung gegenüber Apps und digitalen Medien, die sich in den Zielen der Projekte und der einhergehenden Konstruktion des Bildes von der Zielgruppe widerspiegelt.

Dabei ist auffällig, dass die musikvermittelnde Arbeit durch medienkritische Aspekte motiviert wird, darin jedoch allerdings vor allem die Medienaffirmation betont wird. So formuliert etwa ein Teilnehmer sein Ziel der Weiterbildung sei, *„eine Haltung zu entwickeln zu der grundlegenden Frage, wie es konzeptuell möglich ist, das Pad, das ja ein wenig als Consumer-Gadget gilt, tatsächlich sinnvoll im pädagogischen Kontext einzusetzen“* (Teilnehmer 10). In der Äußerung wird die Kritik rein rezeptiver Technologienutzung (= eher ein „Consumer-Gadget“) als Ausgangspunkt des eigenen Vermittlungsauftrags (= mit spezifischen pädagogischen Konzepten das Tablet in ein sinnvolles Musikgerät umzuwandeln) geäußert.

Insgesamt zeichnen sich die Praxisprojekte durch eine Bedeutungsverschiebung hinsichtlich der digitalen Technologien aus, wie sich aus dem Datenmaterial wie folgt thesenartig zusammenfassen lässt:

- Von der schönen Spielerei zum ernsthaften Instrument,
- Vom Consumer-Gadget zum Kreativ-Tool,
- Von der Kommunikationssperre zum Anlass kollektiver Prozesse.

Mit Smarttechnologien nur spielerisch und konsumierend umzugehen, wird von den Mitgliedern abgelehnt und durch komplementäre Konzepte ersetzt: Die Geräte sollen als Instrumente zum Musizieren dienen, die zu produktiven Umgangsweisen mit Musik wie Komposition und Improvisation in Gruppen anregen. Dies erzeugt eine affirmative Haltung zur gesellschaftlichen Dimension der Technologien, die in ihrer Bedeutung innerhalb der Vermittlungsdimension als grundsätzlich gut bewertet werden. Der Fokus liegt in den Projekten auf Kindern und Jugendlichen ohne instrumentenpraktische Vorkenntnisse, wodurch die Zielgruppe der *Community* vor allem sogenannte musikalische Laien sind. Die Bedeutungsverschiebung soll hier im Konzept des *sinnvollen Umgangs mit digitalen Medien* zusammengefasst werden. Der Kern der pädagogischen Ausrichtung kennzeichnet sich durch folgende Merkmale der untersuchten Projekte aus:

- Reduktion von Technologieproblemen (Vorauswahl und -einstellung von Apps),
- körperlich-orientierte Verfahren (Einbezug des Körpers, der Stimme und Materialien),
- kreativ-produktive Verfahren (z. B. Verfremden, Improvisieren und Komponieren),
- Gruppenmusizieren,
- öffentliches Präsentieren als Zeigen gelingenden Arbeitens.

Die sich in den Daten herauskristallisierende Leitdifferenz der *Community* kann als *Positives Überraschen durch innovative Musiktechnologien* versus *negatives Enttäuschen durch herkömmliche Rezeptionstechnologien* zusammengefasst werden. Die Formulierung scheint zunächst tautologisch, da sowohl Überraschen als auch Enttäuschen selbst bereits eine Wertungsrichtung angeben. Die zusätzliche Attribuierung des positiven als gut konnotiertem und negativ als schlecht konnotiertem Wertungsbereich von Erwartungsirritationen ist allerdings entscheidend für die untersuchte *Community*. Denn die Praxis ist geprägt von einer positiven Ausrichtung auf Musiktechnologien vor allem für musikpädagogische Kontexte. Dabei sind nicht nur Technologien dem Lernen dienlich, sondern auch Arbeitsprozesse werden als gelingendes und nicht schmerzhaftes Lernen normativ aufgeladen. Gerade das ist Basis der affirmativen Haltung gegenüber der musikpädagogischen Verwendung eines Universal-Tools.

Fazit

Aus dem bis hier Vorgestellten lassen sich weiterbildungspädagogische Konsequenzen ableiten, die bereits teilweise in den folgenden Kursveranstaltungen umgesetzt wurden. Diese dürfen jedoch nicht als linear-kausale Wirksamkeits-

steigerung missverstanden werden, sondern als Selbstirritation der eigenen Weiterbildungspraxis.

Hinsichtlich der Durchführung kultureller Bildungsprojekte mit Apps entwickelte die *Lerngemeinschaft* eine affirmative Haltung gegenüber mobilen Technologien. Die Qualifizierung musikpädagogischen Handelns stand dabei in einem Spannungsverhältnis zur Technologiekritik, die mobile Technologien für künstlerische Praxen zunächst infrage stellte und dann jedoch musikpädagogische Angebote dahin gehend bewertete, dass diese einen kreativ-gestalterischen Umgang mit Smartgeräten forcieren, welcher der Technologiekritik entgegensteht.

Tiefenschärfe gewinnt dieses Ergebnis erst durch die Differenzierung von *Lerngemeinschaft* und Weiterbildung. Die Ablehnung einer Etablierung künstlerischer Praxis vonseiten der *Community* wird zur Bedingung der Abgrenzung zur Organisation, die als pädagogische Weiterbildung durch ihre Zielgruppe (Musikerinnen und Musiker) und die Ensembleveranstaltungen jenen Konflikt erst erzeugt. Den Konflikt trägt die Organisation, nicht die *Community*. Das hatte zur Konsequenz, dass in den Kursablauf stärker künstlerische Aufgabenstellungen integriert wurden, die von den frei gewählten Teilnehmendenensembles neben der künstlerischen Exploration auch zur Entwicklung von Repertoire genutzt wurden.

Wie bereits beschrieben, ist die Legitimierung musikpädagogischen und -technologischen Wissens an *Prominenz* gebunden, die als personale Adresse der Attribuierung von Vertrauen in einen Wissensbereich verstanden werden können. Dabei liegt das Risiko sowohl in der Bildung einer abgeschlossenen Clique als auch in der zu starken innovationshemmenden Abhängigkeit von Führungsrollen (vgl. Wenger et al., 2002, S. 145f.). Als eine Konsequenz wurde daraus abgeleitet, die Expertisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärker einzubinden, was bei dem Zertifikatskurs zur Verstetigung von BarCamps und öffentlichen Konzerten der Kursteilnehmenden unter Beteiligung von Dozentinnen und Dozenten sowie Ehemaligen führte.

Weiterhin zeigte die Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdbeschreibung (musik-)pädagogischen Handelns der *Lerngemeinschaft* deutliche Gemeinsamkeiten zwischen den Weiterbildungskursen und den selbstorganisierten Praxisprojekten der Musikerinnen und Musiker: Methoden und Rollen innerhalb der Beziehung zwischen Vermittelnden und Lernenden sind beispielsweise von Kleingruppenarbeit mit selbstständigen Arbeitsaufträgen geprägt, in denen eine starke Differenz zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler konstituiert wird: Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen an produktiven Aufgaben, Lehrende beauftragen und unterstützen diese nur im Ausnahmefall. Eine weiterbildungspädagogische Folge daraus war z. B. die Erhöhung von pädagogischen Praxisanteilen in allen Präsenzphasen. Solche Projekte mit Kindern und Jugendlichen wurden gefilmt und in Kursveranstaltungen pädagogisch reflektiert.

Die Evaluation ist zurzeit noch nicht abgeschlossen und wird in folgenden Kursen weitergeführt. So war es das Ziel des vorliegenden Beitrages, beispielhaft

vorzustellen, wie eine musikpädagogische Weiterbildung durch forschungsmethodisch geleitete Selbstirritation organisationale Wissensentwicklung in Gang setzen kann.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 5). Wien: LIT.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern* (= Musicologia, Bd. 13). Köln: Dohr.
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 97–115.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt führender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin u. a.: Springer Gabler.
- Ilari, B. (2010). A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 43–60.
- Juhl, A. (2014). Pragmatic Inquiry. A Research Method for knowledge creation in organisations. In G. Simon & A. Chard (Hrsg.), *Systemic Inquiry. Innovations in Reflexive Practice research* (S. 244–265). Farnhill: Everything is Connected Press.
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.
- Molzberger, M. (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Springer: Wiesbaden.
- Reinbacher, P. (2008). *Wissensdynamik in Communities. Sozialkapital und seine Wirkung auf die Lernfähigkeit sozialer Systeme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smilde, R. (2008). Lifelong learners in music: research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music*, 1(2), 243–252.
- Tuckermann, H. (2013). *Einführung in die systemische Organisationsforschung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Waldron, J. (2009). Exploring a virtual music 'community of practice': informal music learning on the internet. *Journal of Music, Technology and Education*, 2(2/3), 97–112.
- Wenger, E. (2015). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [27.06.2017].

- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. S. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Zboralski, K. (2007). *Wissensmanagement durch Communities of Practice. Eine empirische Untersuchung von Wissensnetzwerken*. Wiesbaden: DUV.
- Zech, R. (2010). Organisationen in der Weiterbildung – Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 11–71). Wiesbaden: Springer.

Dr. Marc Godau
Universität der Künste Berlin / ZIW
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
marc.godau@appmusik.de

Matthias Krebs
Universität der Künste Berlin / ZIW
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
matthias.krebs@appmusik.de

Valerie Krupp-Schleußner

„Kopfhörer rein, Welt aus.“ Individuelle Perspektiven auf musikalisch-kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund des *capability approach*

“Put on your headphones; tune out the world.” Individual perspectives on cultural participation in light of the capability approach

This article investigates musical participation in grade 7. Four profiles of musical participation reflecting the degree of the children’s musical participation as well as their subjective well-being with respect to music, will be differentiated further by a qualitative analysis of written answers to open questions. These questions were part of a bigger survey for which we gathered data to investigate musical participation among students in secondary schools. Based on the capability approach, the analyses reveal that musical participation cannot be reduced to the classical dichotomy of participation and non-participation. By characterising the four profiles, it is instead possible to paint a multifaceted picture of the children’s individual perspectives on their musical participation.

Einleitung

Kulturelle Teilhabe umfasst vor dem Hintergrund eines weit gefassten Kulturbegriffes eine Vielzahl rezeptiver, aktiver und produktiver Umgangsweisen mit Musik. Musikalisch-kulturelle Teilhabe spielt sich dabei in diversen Kontexten ab und kann unterschiedlichste Funktionen erfüllen. Von der UNESCO wird sie als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens angesehen: „There is a general agreement that cultural participation is part of everyday life.“ (UNESCO Institute for Statistics, 2012, S. 17). Damit zusammenhängend sei sie „integral to the enjoyment of a fulfilling life experience“ (UNESCO Institute for Statistics, 2012, S. 17) und trage zu der „quality of life of a given community“ (Morrone, 2006, S. 30) bei.

Im Bereich der Musikpädagogik entstehen immer wieder neue Bildungsangebote, die Teilhabe ermöglichen und fördern sollen: Das venezolanische Jugendorchesterprojekt *El-Sistema*¹ ist in diesem Kontext als Vorreiter für viele kulturelle

1 Eine Beschreibung des Projektes findet sich z. B. in Baker (2014).

Bildungsangebote weltweit zu sehen, die sich Themen wie Teilhabegerechtigkeit und sozialer Inklusion verschrieben haben. In Deutschland ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument*² (JeKi) in unterschiedlichen Realisierungen seit 2007 etabliert, darüber hinaus profitieren zahlreiche andere Projekte von der Förderung aus dem Bundesprogramm *Kultur macht stark*.³ Mithilfe dieser Programme wird weitaus mehr Kindern als jemals zuvor ein Zugang zu kultureller Teilhabe und kultureller Bildung ermöglicht. Zahlreiche musikpädagogische Forschungsprojekte, die z. B. die Implementierung des Programms *Jedem Kind ein Instrument* begleitet haben und nach wie vor begleiten, sind der Thematik gewidmet. Darüber hinaus erfassen auch nicht genuin musikpädagogische Studien musikbezogene Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter (Keuchel & Wiesand, 2006; Keuchel & Larue, 2012; Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, 2015). In diesem Kontext ist die Kulturtheorie Pierre Bourdieus von großer Relevanz (DiMaggio, 1982; Lehmann-Wermser, 2003; Huth & Weishaupt, 2009; Nagel, 2009). In den letzten Jahren werden aber auch verstärkt alternative Perspektiven auf Kultur und Teilhabe eröffnet, die sich teilweise auch explizit als Alternativentwürfe zu Bourdieus Theorien verstehen (DeNora, 2000; Prior, 2011; de Boise, 2016). So wird beispielsweise der mit Bourdieu verbundene starke Fokus auf (kulturelles) Kapital und auf Hochkultur kritisiert (Prior, 2015), ebenso wie der stark normative Rahmen, der sich hinsichtlich dessen, was als kulturelle Teilhabe anerkannt wird, vor diesem Hintergrund ergibt (Lareau & Weininger, 2003). Die individuelle Perspektive der Teilhabenden wird in diesem Kontext allerdings kaum adressiert.

Der vorliegende Artikel widmet sich der individuellen Perspektive von Schülerinnen und Schülern⁴ der Klassenstufe 7 auf ihre eigene Teilhabe an Musikkultur. Dazu werden schriftliche Antworten analysiert, die im Rahmen der Fragebogenstudie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (Wilma) erhoben wurden. Die Analyse dient der inhaltlichen Beschreibung von vier Teilhabeprofilen, die auf der Basis der Höhe der Teilhabe an Musikkultur und subjektiver Angaben zur Zufriedenheit mit den eigenen musikalischen Möglichkeiten hergeleitet wurden (Krupp-Schleußner, 2016a, 2016b). Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass die Teilhabe an Musikkultur nicht als einfache Dichotomie

2 Siehe www.jedemkind.de (eingesehen am 28.12.2016).

3 Siehe www.buendnisse-fuer-bildung.de (eingesehen am 28.12.2016).

4 Im vorliegenden Artikel soll mittels konsequenter geschlechtergerechter Formulierung dem Anspruch einer Gleichstellung von männlichen und weiblichen Personen auf sprachlicher Ebene Rechnung getragen werden. Zu diesem Zwecke werden Paarformen (z. B. Schülerinnen und Schüler) sowie geschlechtsneutrale Formulierungen (z. B. Teilhabende) miteinander kombiniert. Dadurch soll eine ausgewogene mentale Repräsentation des Gelesenen in Bezug auf das Geschlecht gewährleistet werden, ohne die Lesbarkeit oder die sprachliche Ästhetik des Textes negativ zu beeinflussen (vgl. Blake & Klimmt, 2010, S. 302).

von Teilhabe und Nicht-Teilhabe betrachtet werden sollte, sondern dass zusätzlich eine subjektive Einschätzung der eigenen Möglichkeiten vor dem Hintergrund individueller Teilhabeziele eine wichtige Grundlage für die Einschätzung des Gelingens von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit sein kann.

Theoretischer Hintergrund

Die theoretische Grundlage hierfür bildet der *capability approach*. Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes findet sich in Krupp-Schleußner (2016a, 2016b), daher sollen an dieser Stelle nur die Grundzüge des Ansatzes dargestellt werden. Der *capability approach* (deutsch: Befähigungsansatz) stellt einen gerechtigkeitsphilosophischen Ansatz dar, der seit Ende der 1970er-Jahre von Amartya Sen (1979, 1999, 2012) und Martha Nussbaum (2011) entwickelt wird. Basierend auf der aristotelischen Idee eines *guten Lebens* entwickeln die Autoren eine eigene *Idee der Gerechtigkeit* (Sen, 2012): Der Grad der Gerechtigkeit einer Gesellschaft misst sich am „Ausmaß und an der Reichweite des eröffneten Spektrums effektiv realisierbarer und hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Handlungsbemächtigungen, über die Akteure verfügen, um das Leben zu führen, welches sie mit guten Gründen anstreben.“ (Otto & Ziegler, 2012, S. 41) Eine zentrale Annahme besteht darin, dass Ressourcen nicht das Ziel, sondern lediglich der Ausgangspunkt für die Realisierung dieses *guten Lebens* darstellen können.

Sen betrachtet die konkreten Teilhabeergebnisse einer Person (*functionings*) als die Ergebnisse eines Prozesses, in dem vorhandene *Rechte und Ressourcen* durch *individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren* in Teilhabeergebnisse umgewandelt werden. Das dem Ansatz seinen Namen gebende Konzept der *capability* ist im Sinne der oben genannten Handlungsbemächtigungen zu verstehen: So entstehen aus dem Zusammenspiel von Rechten und Umwandlungsfaktoren Handlungsspielräume und es unterliegt individuellen Auswahlprozessen beziehungsweise Teilhabezielen, welche Teilhabemöglichkeiten ausgewählt und im Sinne eines *functionings* umgesetzt werden. Dementsprechend spielt die Freiheit, Dinge unter gegebenen Voraussetzungen zu tun (*freedom*) eine zentrale Rolle. Ein höheres Maß an *capability* ermöglicht einen höheren Grad an Freiheiten und an *agency* (Handlungsfähigkeit). Gleichzeitig bedeutet es aber auch Verantwortung jenen gegenüber, deren *capability* geringer ist. Dieser Gedanke stellt eine Weiterentwicklung jenes Gedankens dar, der sich z. B. auch im Grundgesetz der Bundesrepublik in Artikel 14(2) niederschlägt (Eigentum verpflichtet). Ein neo-liberales Eigenverantwortlichkeitsparadigma wird damit abgelehnt.

Über das Konzept des *well-beings* lenkt der Ansatz den Fokus auf die individuelle Perspektive der Teilhabenden. Ein hohes Maß an *well-being*, hier verstanden als subjektive Lebenszufriedenheit im Allgemeinen oder in einzelnen Bereichen des Lebens (Veenhoven, 2012), basiert auf der Übereinstimmung der realisierba-

ren und realisierten *functionings* mit den individuellen Teilhabezielen. Dementsprechend muss ein hohes Maß an Teilhabe nicht zwangsläufig mit einem hohen Maß an subjektivem *well-being* einhergehen und umgekehrt. Im Rahmen des Projektes WilmA konnten auf der Basis des *capability approach* vier Teilhabeprofile gebildet werden, die diese Annahme auch empirisch widerspiegeln. Die vier Profile wurden mithilfe der Höhe der *Teilhabe an Musikkultur* und des *domänenspezifischen well-beings* abgeleitet (vgl. Krupp-Schleußner, 2016a, S. 186f., 2016b).

Fragestellung

Im Folgenden soll untersucht werden, ob die vier, mithilfe quantitativer Methoden abgeleiteten Teilhabeprofile auch anhand weiterer inhaltlicher Kriterien unterscheidbar sind, die sich aus der individuellen Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler auf die eigene Teilhabe ergeben. Dadurch sollen die vier Profile zum einen inhaltlich validiert werden, zum anderen sollen die Erkenntnisse Anhaltspunkte für weitere differenziertere Analysen der Teilhabe an Musikkultur liefern.

Methoden

Als Datenbasis werden Daten aus der von 2013–2016 durchgeführten Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (WilmA) herangezogen. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt 886 Schülerinnen und Schüler zweimal, zu Beginn der Klassenstufen 6 (2013) und 7 (2014), per Fragebogen im Klassenverband zu den Themen Teilhabe an Musikkultur und Transfer befragt (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 123–126). Der vorliegende Artikel bezieht sich auf den Datensatz der Erhebung in Klassenstufe 7.

Stichprobe

In die folgenden Analysen werden nur Kinder einbezogen, die sowohl in Klassenstufe 6 also auch in Klassenstufe 7 an der Erhebung teilgenommen haben. Dies entspricht der Substichprobe, die für die Bildung der Teilhabeprofile herangezogen wurde, da hierfür Daten aus beiden Erhebungszeitpunkten notwendig waren (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 125f.). Damit umfasst die Analysestichprobe $n=529$ Schülerinnen (58,8%) und Schüler (41,2%) aus insgesamt 13 Schulen beziehungsweise 35 Klassen. Die befragten Kinder waren zum Ende der Klassenstufe 7 durchschnittlich 12,6 Jahre alt. 202 Kinder (40,1%) haben in der Grundschule am JeKi-Unterricht teilgenommen.

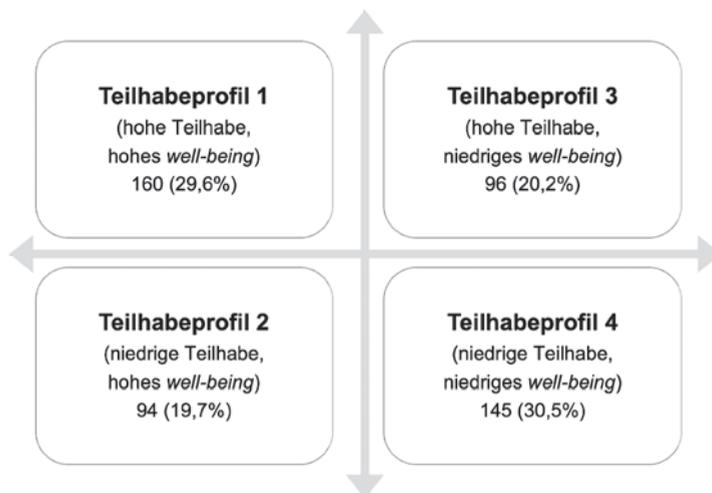


Abbildung 1: Verteilung der Stichprobe auf vier Teilhabepprofile

Vier Teilhabepprofile

Für die Bildung der vier Teilhabepprofile wurden zwei Variablen herangezogen: Die Variable *Teilhabepotenzial* (= Höhe der Teilhabe an Musikkultur) bildet die musikalisch-kulturelle Teilhabe der Kinder auf einer Skala ab, die insgesamt 30 dichotome beziehungsweise dichotomisierte Items zur Ausübung verschiedener musikalischer Aktivitäten umfasst (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 164f.).

Die Variable *domänenspezifisches well-being* erfasst die subjektive Zufriedenheit mit den eigenen Möglichkeiten im Bereich der Teilhabe an Musikkultur mithilfe von sieben Items (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 140–143). Zur Einteilung in die vier Profile wurde die Stichprobe jeweils am empirischen Mittelwert der beiden Variablen geteilt und die Fälle wurden entsprechend zugeordnet. So ergeben sich die vier Teilhabepprofile, die im Zentrum der nachfolgenden Untersuchungen stehen (Abbildung 1).

Datengewinnung

Der Fragebogen des Projektes WilmA enthielt Antworten auf zwei offene Fragen, die die Grundlage der folgenden Analysen darstellen:

1. Was ist dir in deinem Leben am allerwichtigsten, wenn es um Musik geht? (Fragebogen WilmA, Klasse 7, Frage 25)
2. Was ist, wenn es um Musik geht, dein größter Wunsch? (Fragebogen WilmA, Klasse 7, Frage 26)

Mit beiden Fragen sollen Aspekte erfasst werden, die dazu beitragen, dass Kinder mit ihrer eigenen Teilhabe an Musikkultur zufrieden oder unzufrieden sind (domänenspezifisches *well-being*). Insbesondere die Antworten auf die zweite Frage sollen auch Rückschlüsse auf Defizite oder Teilhabebehindernisse geben.

Insgesamt liegen 403 Antworten auf Frage 1 und 365 Antworten auf Frage 2 vor. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Antworten pro Frage und Teilhabeprofil.

Tabelle 1: Vorliegende Antworten pro Teilhabeprofil (Häufigkeiten)

	Frage 1	Frage 2
Teilhabeprofil 1	122	117
Teilhabeprofil 2	71	66
Teilhabeprofil 3	72	70
Teilhabeprofil 4	97	78
ohne Profil	41	34
gesamt	403	365

Die Antworten wurden in SPSS eingegeben. Im Zuge dessen wurden Rechtschreibungs- und Grammatikfehler korrigiert, sofern dies das Verständnis oder die Aussage der Antworten nicht beeinträchtigte.

Auswertungsmethoden

Die inhaltliche Beschreibung der Teilhabeprofile basiert auf einer Kombination aus qualitativen und quantitativen Strategien der Datenanalyse. Dabei liegt der Analyse ein Dreischritt zugrunde:

- (1) Kodierung aller Antworten mithilfe eines Kodierleitfadens: Zunächst wurden die Grundkonzepte, die sich aus dem *capability approach* ergeben (also *Rechte, Ressourcen, individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren, functionings, well-being* und *Freiheit*), deduktiv als Kategoriensystem herangezogen und 20% der Antworten auf die erste Frage wurden mithilfe dieses Systems ein erstes Mal kodiert. Darauf basierend wurde der Kodierleitfaden induktiv erweitert beziehungsweise ausdifferenziert. Mithilfe des daraus resultierenden finalen Kodierleitfadens⁵ wurden dann alle Antworten durch drei Personen unabhängig voneinander vollständig kodiert.⁶ Dabei sollten nur maximal die zwei wichtigsten Aspekte jeder

5 Der ausführliche Kodierleitfaden kann auf Anfrage durch die Autorin bereitgestellt werden.

6 Neben der Autorin wurden die Antworten durch die Mitarbeiterinnen Nina Düvel (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) und Kathrin Böhner (Universität Bremen) kodiert.

Tabelle 2: Kategorien des finalen Kodierleitfadens

Kategorie	
1. Capability (Hauptkategorie) 1.1 Umwandlungsfaktoren 1.1.1 individuelle Umwandlungsfaktoren Elternunterstützung individuelle Teilhabeziele 1.1.2 gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren Musikunterricht 1.2 Ressourcen	2. Freedom (Hauptkategorie) Autonomie/Freiheit/Respekt
3. Functionings (Hauptkategorie) Musikhören/Mitsingen/Konzerte Instrumentalspiel/Singen/Tanzen musikalisches Wissen komplexe Functionings Medienumgang soziale Aspekte musikalisch-kultureller Teilhabe low involvement	4. Well-being (Hauptkategorie) intrinsischer Wert von Musik Spaß/Zufriedenheit
	5. Weitere Kategorien lebenslanges Involviertsein nichts Identitätsbildung Präferenz

Antwort kodiert werden, woraus sich zwei Kodierungen pro Antwort ergaben. Im Anschluss wurden die Kodierungen verglichen: Wenn mindestens zwei Personen die gleiche Kategorie vergeben hatten, wurde diese für die finale Kodierung gewählt. Nur bei Fällen mit drei unterschiedlichen Kodierungen wurde die abschließende Kodierung im Team diskutiert (6–8% der Fälle bei jeder der beiden Fragen). Die Entscheidung für eine Kategorie wurde in diesen Fällen gemeinsam im Team getroffen. Als Reliabilitätsmaß für die Übereinstimmung der Ratings wurde Cohens κ (Kappa) berechnet.⁷ Der Median der Werte für die drei möglichen Raterpaare beträgt für Frage 1 $\kappa=0,73$ für die erste und $\kappa=0,59$ für die zweite Kodierung. Für Frage 2 liegt der Median bei $\kappa=0,65$ für die erste und bei $\kappa=0,35$ für die zweite Kodierung (vgl. hierzu Wirtz & Caspar, 2002, S. 56–59).

- (2) Quantitative Analyse der Kategorien: Im zweiten Schritt wurde die Häufigkeit des Vorkommens der einzelnen Kategorien deskriptiv analysiert. Anschließend wurden ebenfalls deskriptive Vergleiche zwischen den Teilhabeprofilen gezogen.
- (3) Die Ergebnisse aus Schritt zwei werden im dritten Schritt wiederum qualitativ interpretiert.

7 Cohens κ stellt ein zufallskorrigiertes Maß zur Überprüfung der Rating-Übereinstimmung bei nominal skalierten Daten dar. κ kann Werte zwischen -1 und +1. Eine gute Übereinstimmung ist bei Werten zwischen 0,6 und 0,75 gegeben. Der niedrige zweite Wert für Frage 2 ist durch die hohe Anzahl an Missings zu erklären.

Ergebnisse

Im Ergebnis erfasst der Kodierleitfaden 18 Kategorien, von denen eine nicht in die weitere Auswertung miteinfließt, da sie dem Konstrukt nicht eindeutig zuzuordnen ist: Diese Kategorie beinhaltet alle Aussagen, in denen Kinder ihre musikalischen Präferenzen zum Ausdruck bringen. Im Folgenden wird nur überblickshaft auf die deskriptiven Analysen der Häufigkeiten eingegangen. Der Schwerpunkt soll in der qualitativen Interpretation dieser und der damit verbundenen inhaltlichen Darstellung der Teilhabeprofile liegen.

Deskriptive Analyse

Insgesamt liegen 403 Antworten zu Frage 1 und 365 Antworten zu Frage 2 vor, für die mithilfe der Kategorien in der finalen Kodierung 1117 Codes vergeben wurden (601 für Frage 1, 516 für Frage 2). Abbildung 2 zeigt die Häufigkeit der vergebenen Codes pro Kategorie und nach Frage.⁸

Zunächst ist auffällig, dass musikbezogene Aktivitäten wie *Musikhören, Mitsingen, Konzertbesuche, Instrumentalspiel, Tanzen und Singen* in den Antworten eine gleichermaßen hohe Rolle spielen. Besonders die zweite Frage nach dem größten Wunsch, wenn es um Musik geht, ruft offenbar die Formulierung konkreter *individueller Teilhabeziele* hervor. Die häufigste Kategorie, die hiermit im Zusammenhang genannt wird, ist *Instrumentalspiel/Singen/Tanzen* (in 59,1% der Fälle, $p < 0,05$), weil beispielsweise das Erlernen eines (weiteren) Instrumentes als Wunsch formuliert wird. Eine unerwartet große Rolle spielen insgesamt Formulierungen, die in die Kategorie *Autonomie, Freiheit, Respekt* fallen. Ebenfalls ist überraschend, dass das Elternhaus beziehungsweise die Unterstützung durch die Eltern in nur sehr wenigen Antworten eine Rolle spielt, ebenso wie der Musikunterricht. Aspekte der *Identitätsbildung* werden ebenfalls wenig thematisiert oder werden durch Aussagen über die eigenen Musikpräferenzen ausgedrückt. Während weiterhin *Spaß* besonders in der ersten Frage als wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Musik genannt wird, spielen in der zweiten Frage häufiger *Ressourcen* eine Rolle.

Charakterisierung der Teilhabeprofile

Als besonders differenzierend für die inhaltliche Beschreibung der Profile erweisen sich die Kategorien *Individuelle Teilhabeziele, Spaß, Autonomie/Freiheit/Respekt, Niedriges Involviertsein* und *Ressourcen*. Dies kann sowohl anhand der Häu-

⁸ Kategorien mit weniger als fünf vergebenen Codes werden nicht in die Auswertung miteinbezogen und werden dementsprechend in der Abbildung nicht erwähnt.

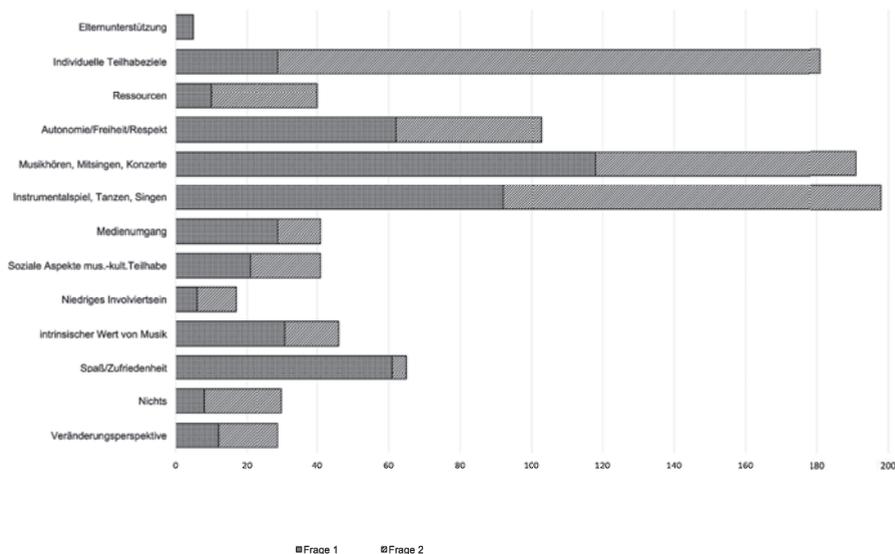


Abbildung 2: Anzahl der vergebenen Codes pro Kategorie (Häufigkeiten)

figkeit der Nennungen in diesen Kategorien als auch an den inhaltlich unterschiedlich ausgeprägten Antworten innerhalb der Kategorien gezeigt werden. Auf diese Kategorien werden sich die nachfolgenden Auswertungen hauptsächlich beziehen. Die inhaltliche Konkretisierung der vier Teilhabeprofile basiert zum einen auf den Häufigkeiten der Kategorien, die jeweils für die einzelnen Profile zu beobachten sind, sowie auf der inhaltlichen Interpretation der Antworten.

Teilhabeprofil 1: „Üben, üben und noch mehr üben und später ein berühmter Instrumentalist zu werden.“ (179470326)

Verschiedenste Formen der Teilhabe an Musikkultur (*functionings*) spielen in diesem Profil erwartungsgemäß eine wichtige Rolle. Sehr oft tritt die Nennung eines *functionings* zusammen mit einer weiteren Kategorie auf, wobei es häufig entweder um Spaß oder um die Konkretisierung von Teilhabezielen geht.

30 Antworten verweisen darauf, dass Musik mit *Spaß* verbunden sein sollte. Dabei werden verschiedene Aspekte benannt: Einerseits werden *Spaß* und Freude mit Musik im Allgemeinen oder mit dem Musikhören verbunden („Dass Musik einen erfreut und man Spaß hat, wenn man Musik hört“ (172130214) oder „Dabei zufrieden zu sein und Spaß zu haben.“ (171410311)). Andererseits stehen dabei auch die sozialen Aspekte von Musik im Vordergrund („Dass man Spaß hat und mit Anderen zusammen Musik machen kann“ (130350208)). Konkreter wird *Spaß* auch im Zusammenhang mit dem Spielen eines bestimmten Instrumentes oder dem Singen oder Rappen in Verbindung gebracht („Mein Schlagzeug spiele ich

super gerne und es macht mir Spaß, genau wie das Gitarrespielen.“ (179990102) oder *„[...] weil Rappen mir sehr Spaß macht.“* (172130317)).

In 66 Antworten werden darüber hinaus individuelle Teilhabeziele formuliert. Im Vergleich zu den anderen Profilen fällt auf, dass diese Ziele häufig sehr konkret sind: Zum einen wird vielfach das Ziel genannt, auf dem eigenen Instrument „gut“ oder „besser“ zu werden, in zwei Fällen werden auch Vorbilder genannt (*„Dass ich im Cello spielen genauso gut bin wie mein Opa oder besser.“* (130820127) und *„Irgendwann so gut Klavier zu spielen wie meine Mutter.“* (130830225)). Konkreter sind Formulierungen wie *„Bei Jugend musiziert den 1. Preis gewinnen“* (179470215) oder *„Dass ich richtig gut in Schlagzeug und berühmt werde. Ich möchte mit einen paar Anderen eine Band gründen, mit der wir viele Auftritte haben.“* (172130204) In einigen Aussagen wird zusätzlich der Anspruch formuliert, eine Aktivität längerfristig zu verfolgen oder ein Ziel später im Leben zu erreichen (*„Dass ich niemals aufhöre mit dem Saxophon zu spielen.“* (171410327)). Es ist nicht verwunderlich, dass in diesem Profil auch der intrinsische Wert musikalischer Aktivitäten eine Rolle spielt: Antworten wie *„No music, no life.“* (172130109) oder *„Musik ist mein Leben. Ich könnte ohne sie nicht leben.“* (177290326) stehen dafür beispielhaft.

Fragen von Autonomie und Freiheit werden in diesem Profil ebenfalls adressiert: Die Kategorie ist dabei positiv und negativ besetzt. Negativ wird bisweilen der Einfluss der Eltern wahrgenommen (*„Mir ist wichtig, dass es keinen Zwang gibt. Viele Eltern nehmen Musik, Sport etc. viel zu ernst. Ich hasse sowas.“* (177290409)). Aber auch ohne konkreten Bezug zu den Eltern gibt es Formulierungen dazu, dass man etwas *„nicht machen muss“*, dass es *„keinen Zwang geben darf“*, und dass man selbst entscheiden möchte, ob man z. B. ein Instrument lernen möchte oder nicht. Positiv ist die Kategorie in dem Sinne besetzt, dass es Kindern wichtig ist, dass sie Musik hören und spielen können, wann und wo immer sie wollen und so lange sie wollen und dass, ganz allgemein, Musik und Musikmachen nicht verboten werden.

Insgesamt kann also belegt werden, dass für viele Kinder dieses Profils die musikalisch-kulturelle Teilhabe einen wertvollen Bestandteil der eigenen Lebensführung darstellt. Darauf verweisen die häufig vorkommenden Kategorien *Spaß* beziehungsweise *Intrinsischer Wert von Musik* in Kombination mit den diversen *individuellen Teilhabezielen*. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studien von Pitts (2005, 2009, 2012): Sie identifiziert *enjoyment* als eine zentrale Kategorie für die Anbahnung langfristigen musikalischen Involviertseins über die Lebensspanne:

„[P]articipants [tended] to emphasize the enjoyment, the sense of social connection and belonging, and the broadening of musical awareness and skills that resulted from their membership of performing groups or attendance at festivals and concerts. [...] enjoyment was the critical factor, sustaining participants in activities which could

at times be demanding, expensive and frustrating, but which always yielded some element of satisfaction and pleasure.“ (Pitts, 2005, S. 120)

Auch die hier vorliegenden Antworten verweisen auf die erwähnte Bedeutung der Kombination von Freude oder Spaß mit sozialen Aspekten und der Herausforderung des Erwerbs von Fähigkeiten für die Entwicklung individueller Teilhabeziele und für das Gelingen von Teilhabe.

Teilhabeprofil 2: *„Ich bin zufrieden damit, dass ich aufgehört habe ein Instrument zu spielen und dass ich wenn schon Musik auf CDs oder im Radio anhöre. Ich habe keinen großen Wunsch bezogen auf Musik.“* (179470302)

Insgesamt liegen für dieses Profil weniger Antworten vor. So werden konkrete Teilhabeziele zwar auch, aber deutlich seltener formuliert. Die wenigen Aussagen, die vorliegen, finden sich größtenteils in den Antworten auf Frage 2 und sind in ihrem Tonfall moderater: Antworten wie *„Regelmäßig zu üben bzw. nicht zu viel zu üben.“* (130350214), *„Meine Geigenstücke schön spielen zu können.“* (130290104) sind eher charakteristisch als solche, die betonen, dass man etwas *richtig gut* oder wenigstens *besser* können möchte. Auf die Kategorie *Spaß* entfallen in diesem Profil keine Nennungen.

Zentral werden in diesem Profil die Kategorien *Niedriges Involviertsein* und *Autonomie*. Antworten wie *„Ich habe mit Musik wenig zu tun.“* (172130103) oder *„Musik ist mir in meinem Leben nicht so wichtig.“* (177290112) sind hierfür beispielhaft und sind in Profil 1 nicht auffindbar. Sie sind zum Teil gekoppelt an Aspekte von Freiheit und Autonomie: *„Ich möchte kein Instrument spielen. Ich möchte nicht am Musikunterricht teilnehmen. Ich möchte Musik hören.“* (172130113). Auch hier werden die Eltern erwähnt, allerdings eher mit Bezug auf das Musikhören: *„Dass die Eltern einem nicht verbieten, welche Musik man hört.“* (130350115).

Insgesamt kann also inhaltlich belegt werden, dass Kinder, die diesem Profil zugeordnet werden, ein deutlich geringeres Interesse an einer aktiven Teilhabe an Musikkultur vorweisen als Kinder in Profil 1. Das Interesse konzentriert sich scheinbar eher auf rezeptive Aktivitäten. Es bleibt zu fragen, ob dieses scheinbar geringere Interesse wirklich so gering ist oder ob hier das Phänomen der adaptiven Präferenzen eine Rolle spielen könnte. Dieses besagt, dass Menschen sich in der Regel mit den Lebensumständen abfinden, in denen sie leben, und dass sie dementsprechend auch ihre Ansprüche den aktuellen Gegebenheiten anpassen. Sen greift das Phänomen auf, das mitunter als Kritikpunkt für seinen Ansatz herangezogen wird:

„[People] tend to adjust their desires and expectations to what little they see as feasible. They train themselves to take pleasure in small mercies. The practical merit of such adjustments for people in chronically adverse positions is easy to understand:

this is one way of making deprived lives bearable.“ (Sen, 2008, zit. nach Kremakova, 2013, S. 399).

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass in dem hier vorliegenden Teilhabeprofil adaptive Präferenzen eine Rolle spielen. Es konnte allerdings für diese Gruppe bisher nicht nachgewiesen werden, dass der soziale Status einen negativen Einfluss hätte (Krupp-Schleußner, 2016a). Dies lässt zumindest die Annahme zu, dass falls adaptive Präferenzen vorliegen, dies nur bei wenigen Kindern der Fall ist. Um diese Annahme zu überprüfen, müsste jedoch eine breitere Datenbasis herangezogen werden. Die Tatsache, dass Kinder so explizit formulieren, dass sie nicht teilhaben möchten und dass ihnen Musik nicht so wichtig ist, zeigt jedoch, dass sie in quantitativen Untersuchungen nicht vorbehaltlos in die gleiche Gruppe eingeordnet werden sollten wie Kinder, die aufgrund einer sozialen Benachteiligung nicht teilhaben können, obwohl sie dies eigentlich wollen. Im Zweifel könnten dadurch die Effekte des sozialen Status sogar unterschätzt werden.

Teilhabeprofil 3: „*Dass Allerwichtigste ist für mich, täglich Musik zu hören. Kopfhörer rein, Welt aus. Es war mir auch sehr wichtig, Trompete zu spielen.*“ (172130231)

Wie in Profil 1 werden auch hier häufig konkrete und ehrgeizige Teilhabeziele genannt („*Dass ich mit Geigen nicht aufhöre, dass meine Lehrerin mich herausfordert [...]*“ (130350203)). Auffällig ist aber, dass hier das Singen weitaus zentraler ist: Antworten wie „*Dass ich sehr gut singen könnte.*“ (130350216), „*Mein größter Wunsch wäre, einmal auf einer Bühne zu stehen und solo zu singen und dass [das] Publikum klatscht und jubelt.*“ (177290310), „*Dass ich später eine gute, schöne und hohe Stimme habe.*“ (179470229) sind hierfür exemplarisch. Die Ansprüche an das Instrumentalspiel sind moderater als in Profil 1, was Ausdrücke wie „*einigermaßen gut*“, „*später einmal*“ zeigen. Auch sind die Formulierungen insgesamt unspezifischer und meist in Antworten auf Frage 2 (Wunsch) zu finden: „*Zu lernen wie man Geige spielt.*“ (130050521), „*Ein Instrument zu spielen und gut singen zu können.*“ (130290111). Dies deutet darauf hin, dass die Aktivitäten solcher Kinder in dieser Gruppe bisher eher nicht im Bereich des Instrumentalspiels liegen und das hierfür unter Umständen Barrieren bestehen, die zu einem niedrigeren *well-being* führen.

Die Kategorie *Spaß* wird im Teilhabeprofil 3 im Vergleich zu Profil 1 deutlich seltener genannt. Die Qualität der Aussagen ist jenen des Teilhabeprofiles allerdings ähnlich. Ein Unterschied findet sich allerdings in den Aussagen, die der Kategorie *Autonomie, Freiheit, Respekt* zuzuordnen sind: Auffällig ist, dass die Kategorie hier deutlich weniger negativ besetzt ist als in den beiden ersten Profilen und dass die Entscheidungsgewalt der Eltern gar nicht erwähnt wird. Eher finden sich Aussagen wie „*Dass ich und auch andere Kinder mehr Musik machen können.*“ (130290113) oder „*Ein eigenes Instrument zu haben.*“ (130460113), wobei beide Aussagen eher auf das Nicht-Vorhandensein bestimmter Freiheiten ver-

weisen. Dass die Eltern in den Antworten der Kinder hier nur eine geringe Rolle spielen, deckt sich mit Ergebnissen aus vorherigen Untersuchungen zur Bedeutung von Musik im Elternhaus (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 190).

Teilhabeprofil 4: „*Dass jeder Mensch ein Instrument spielen oder Musik hören kann, obwohl man es sich nicht leisten kann.*“ (172130305)

Dass die Kinder in dieser Gruppe das niedrigste musikalische Involviertsein vorweisen, zeigt sich bereits daran, dass im Vergleich zu Profil 1 (160 Kinder mit 239 Antworten), hier bei 145 Kindern nur 175 Antworten vorliegen und dass diese Antworten v. a. deutlich kürzer ausfallen als im Profil 1. Während dort insgesamt 351 Codes vergeben wurden, entfallen auf das Profil 4 nur 210 (ohne die Kategorie *Präferenz*).

Auf die Kategorie *Spaß* entfallen in diesem Profil lediglich zehn Antworten. So scheint die Verknüpfung musikalisch-kultureller Teilhabe mit Aspekten von Spaß oder Freude gering zu sein. Die Kategorie *Individuelle Teilhabeziele* weist eine andere Antwortcharakteristik als in Profil 1 auf. Von den 32 Codes aus dieser Kategorie entfallen 23 zudem auf Antworten der Frage 2 (Wunsch).

Wie in Profil 1 gibt es (wenige) Nennungen zu Teilhabezielen wie „*Gut Klavier spielen zu können.*“ (179470208). Auffällig sind Antworten wie „*Dass ich mal gut singen kann.*“ (172130310), „*Einigermaßen Klavier/Keyboard zu spielen.*“ (130120218) oder „*Dass ich mal mein eigenes Lied machen kann.*“ (177290120), in denen Begriffe wie *einigermaßen*, *mal* oder auch *irgendwann* oder *eines Tages* darauf verweisen, dass diese Ziele entweder in eher ferner Zukunft liegen könnten oder nicht wirklich ernsthaft angestrebt werden beziehungsweise unter momentanen Voraussetzungen unter Umständen nicht zu erreichen sind.

Die Kategorie *Niedriges Involviertsein* spielt hier, ähnlich wie in Profil 2, eine Rolle, wobei die Antworten weniger dediziert darauf verweisen, was nicht gewollt ist (z. B. „*nichts*“, „*Hab keinen Wunsch, wenn es um Musik geht.*“ (177290325) oder „*Relativ nix.*“ (172130112)). Hinter solchen Antworten könnten eher adaptive Präferenzen stehen als hinter der Aussage „*Ich möchte kein Instrument spielen.*“ (172130113, siehe oben). Während in quantitativen Analysen ein Einfluss sozioökonomischer Faktoren beziehungsweise des Bildungshintergrundes der Eltern auf die Profiltugehörigkeit nur in geringem Maße über den häuslichen Bücherbesitz nachgewiesen werden konnte (Krupp-Schleußner, 2016a, S. 190)⁹, wird diese Tendenz durch das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler hier deutlicher. So finden sich zahlreiche Antworten, in denen das Fehlen von Ressourcen konkret adressiert wird oder in denen auf andere Weise ein niedriger sozialer Status als Teilhabebehinderung sichtbar wird. Ressourcen werden insbesondere in

9 Durch einen nicht ausreichenden Rücklauf von Elternfragebögen konnten keine ausreichend belastbaren Daten mit Blick auf Einkommen, Beruf und Bildungshintergrund aller Eltern gewonnen werden, wodurch die Aussagekraft der Analysen eingeschränkt war.

Antworten auf Frage 2 thematisiert: Antworten wie „*Dass ich bessere Kopfhörer kriege.*“ (171410209), „*Ein Zimmer zu haben, wo man einfach mal so reingehen kann und einfach mal so Instrumente spielen kann.*“ (179470102), „*Irgendwann ein richtiges Klavier zu haben und kein Keyboard.*“ (130790220) können hierfür als Belege angeführt werden. Wenngleich es sich hier nur um einzelne Belege handelt, zeigt sich im Vergleich doch ein deutlicher Unterschied zum Profil 2 mit ebenfalls niedriger Teilhabe.

Zusammenfassung

Insgesamt können die vier Teilhabeprofile, die bislang mittels quantitativer Methoden abgeleitet wurden, auch inhaltlich gut voneinander abgegrenzt charakterisiert werden. Während die Antworten in Profil 2 deutlich bestätigen, dass Kinder hier weniger Interesse zumindest an aktiver musikalisch-kultureller Teilhabe haben, wird in Profil 3 nicht gänzlich klar, worin das dort vorliegende, niedrigere *well-being* begründet ist. Weitere qualitative Untersuchungen wären notwendig, um dies genauer zu beleuchten. Das offene Antwortformat der Fragen führt sicherlich auch dazu, dass es zu einer leichten Verzerrung hinsichtlich der quantitativen Gruppeneinteilung kommt. Die Auswertung zeigt aber, dass die Profile inhaltlich durchaus unterscheidbar und relativ klar abgrenzbar sind, sodass weitergehende Analysen differenzierte Aussagen hinsichtlich der Gründe, die zu einer gelingenden Teilhabe beitragen oder diese verhindern, erlauben.

Diskussion und Fazit

Programme wie JeKi stellen einen wichtigen Türöffner für die Entwicklung einer individuell bereichernden Teilhabe an Musikkultur dar. Darüber hinaus ermöglichen sie weitergehende allgemeine gesellschaftliche Teilhabe, z. B. durch die Möglichkeit, später in Ensembles zu spielen. Sie erweitern damit die *capability* eines jeden Kindes, das teilnimmt und ermöglichen eine informierte Entscheidung darüber, ob auch nach Ende des Programms weiterhin ein Instrument erlernt werden soll oder nicht.

Wissenschaftliche Untersuchungen wie auch Entscheidungsträger im Bereich der kulturellen Teilhabe legen oftmals und mal mehr oder weniger explizit zwei Prämissen zugrunde (vgl. dazu auch Bamford, 2010): Zum einen jene, dass die Verfügbarkeit von Instrumenten, also von Ressourcen, sowie die Ermöglichung der Teilnahme am Unterricht bzw. an hochkulturellen Aktivitäten automatisch zu mehr Teilhabegerechtigkeit führt, zum anderen jene, dass Teilhabe an Musikkultur für *alle* Menschen gut ist, dass sie also Bestandteil dessen sein könnte, was man als ein *gutes Leben* bezeichnen könnte. Die vorliegenden Analysen ermög-

lichen einen kritischeren Blick: Zum einen ist die Verfügbarkeit von Ressourcen nicht ausreichend. Selbst, wenn sie vorhanden sind, ist auf individueller Ebene eine Offenheit für musikalische Bildungsprozesse notwendig und muss dafür gesorgt werden, dass hinreichende Möglichkeiten eröffnet werden, dass Ressourcen auch in individuell bedeutsame Teilhabe konvertiert werden können.

Zum anderen muss kritischer in Betracht gezogen werden, dass nicht alle Kinder die gleichen musikalischen Aktivitäten anstreben. Busch und Kranefeld (2012) verweisen bereits auf diesen Aspekt und dessen Problematik, wenn sie anmerken, dass in der Gruppe der Kinder, die das Programm verlassen, eben nicht zwischen Kindern, die aussteigen müssen und Kindern, die aussteigen wollen, unterschieden werden kann. Der *capability approach* stellt mit seinen Grundannahmen sowie mit seiner Auslegung des *well-being*-Konzeptes einen geeigneten Rahmen dar, um diesem Anspruch in der Teilhabeforschung gerechter zu werden. Dies bedeutet nicht, dass Kinder, die erst einmal musikalisch-kultureller Teilhabe nicht zugewandt sind, nicht an diese herangeführt werden sollten. Ebenso wie für andere Bildungsinhalte gilt hier, dass die Wertigkeit dieser nicht immer direkt erkannt wird, sondern dass sie sich erst im Laufe der Zeit erschließt.

„The child when it grows up must have more freedom. So when you are considering a child, you have to consider not only the child’s freedom now, but also the child’s freedom in the future.“ (Sen im Interview mit Saito, 2003, S. 25)

Nimmt man diesen Anspruch ernst, so sind die Verfügbarkeit von Ressourcen und die formale Chancengleichheit unabdingbar, aber letztlich nicht hinreichend, sondern nur Voraussetzungen zur Schaffung von mehr Teilhabegerechtigkeit und zur Ermöglichung gelingender Teilhabe. So muss gerade aus wissenschaftlicher Sicht genauer untersucht werden, ob und wie Bildungsprogramme die Ziele erreichen, die sie anstreben (Baker, 2014). Eine Erweiterung um Perspektiven wie jene, die der *capability approach* aufwirft, erscheint hierfür unabdingbar.

Literatur

- Baker, G. (2014). *El-Sistema. Orchestrating Venezuela’s Youth*. New York: Oxford University Press.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Blake, C. & Klimmt, C. (2010). Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. *Publizistik*, (55), 289–304.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“? In T. Greuel & K. Schilling-Sand-

- voss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- de Boise, S. (2016). Post-Bourdiesian Moments and Methods in Music Sociology: Toward a Critical, Practice-Based Approach. *Cultural Sociology*, 10(2), 178–194.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades U. S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). *KIM-Studie 2014*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf [26.06.2017].
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2015). *JIM-Studie 2015*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [26.06.2017].
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for educational research online*, 1(1), 224–240. <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4563/> [15.11.2016].
- Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab*. Bonn: Arcult Media.
- Keuchel, S. & Wiesand, A. J. (2006). *Das 1. Jugend-Kulturbarometer. Zwischen Eminem und Picasso*. Bonn: Arcult Media.
- Kremakova, M. I. (2013). Too Soft for Economics, Too Rigid for Sociology, or Just Right? The Productive Ambiguities of Sen's Capability Approach. *European Journal of Sociology*, 54(3), 393–419.
- Krupp-Schleußner, V. (2016a). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. (2016b). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 7(1), 1–29. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=140> [27.12.2016].
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567–606.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). „...es waren ja nicht viele Musikbegeisterte bei uns in der Klasse“. *Musikunterricht im Freistaat Braunschweig 1928–1938*. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.
- Morrone, A. (2006). *Guidelines for measuring cultural participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.
- Nagel, I. (2009). Cultural Participation Between the Ages of 14 and 24: Intergenerational Transmission or Cultural Mobility? *European Sociological Review*, 26(5), 541–556.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Harvard: Harvard University Press.

- Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2012). „Erziehung und der Befähigungsansatz – Capability Approach.“ In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 38–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Pitts, S. (2005). *Valuing Musical Participation*. Aldershot: Ashgate.
- Pitts, S. (2009). Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. *British Journal of Music Education*, 26(3), 241–256.
- Pitts, S. (2012). *Chances and Choices: Exploring the Impact of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Prior, N. (2011). Critique and Renewal in the Sociology of Music: Bourdieu and Beyond. *Cultural Sociology*, 5(1), 121–138.
- Prior, N. (2015). Bourdieu and Beyond. In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (S. 349–357). New York: Routledge.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner lectures on human values*, 1, 195–220. http://tanernerlectures.utah.edu/_documents/a-to-z/s/sen80.pdf [27.06.2017].
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Auflage). München: dtv.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *Measuring Cultural Participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness, Also known as Life Satisfaction and Subjective Well-being. In K. C. Land, A. C. Michalos & J. M. Sirgy (Hrsg.), *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research* (S. 63–77). New York u. a.: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. C. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Dr. Valerie Krupp-Schleußner
Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover
Institut für musikpädagogische Forschung
Emmichplatz 1
30175 Hannover
valeriekrupp@posteo.de

Andreas Kruse

Wider eine Ästhetik (im Dienst) der Gewalt

Kulturwissenschaftliche Impulse zu einem
musikpädagogischen Problem

Opposing aesthetics that serve violent ends: The impulses of cultural studies to move toward a music-educational approach to challenges

Throughout history, Jihadist Anasheed are not the first attempts to incite violence through musical culture. However, the Jihad propaganda has reached new levels, not so much in terms of their narrative, but more particularly in terms of the sheer quantity of material being disseminated via internet videos (set to Anasheed) and also in terms of its extremely brutal content. This paper discusses how these combinations of sound, image and message can be viewed as a cultural text. In doing so, varying approaches of cultural studies, in particular the so called cultural turns, are referenced. Thus, we can illustrate the limitations of ethnically fixated viewpoints. Instead, it becomes more effective to use the insights which cultural studies provide as impulses to solve a more general problem in education that is also a challenge in the area of music education – namely, youths who are prone to violence. Ultimately, the question posed is how we can constructively understand and deal with the reality that music can be a key factor in the development and potential radicalisation of personal and cultural identity.

„Was kann der Mensch gegen solch tollkühnen Hass ausrichten?“
(Théoden von Rohan in „Der Herr der Ringe – Die zwei Türme“)

Hinführung

Mit diesem Filmzitat ist in gewisser Weise die Ratlosigkeit und Verzweiflung zu pointieren, die – nicht erst seit den vermehrten islamistischen Anschlagsserien der jüngsten Zeit gerade auch auf europäischem Boden – hierzulande angesichts der Frage aufkommen kann, wie mit der latenten Bedrohung durch islamistisch beziehungsweise dschihadistisch motivierte Gewaltakte umzugehen sein soll. Obschon jede Form von Angst in (musik-)pädagogischem Denken ein schlechter Ratgeber wäre, kann doch auch hier zumindest Unsicherheit entstehen, wenn

registriert wird, dass gerade Musik ein zentraler Bestandteil dschihadistischer Strategien ist, mehr oder minder unbestimmt negative Emotionen in Menschen zu tollkühnem Hass und diesen Hass zum Ausgangspunkt von Gewalttaten ge-
 deihen zu lassen. Die Rede ist hier von den sogenannten Naschids¹, ursprünglich
 rein religiösen Gesängen aus dem Bereich islamischer Mystik. Als melodiose Re-
 zitation arabischer Poesie im Sufismus gibt es sie zwar bereits seit den ersten
 Jahrhunderten des Islams und als solche erfuhren sie auch im 19. Jahrhundert
 in Ägypten und Syrien eine Renaissance (vgl. Said, 2016a, S. 20–26), doch dieser
 bis heute tradierte (vgl. Said, 2016a, S. 15) historisch-kulturelle Hintergrund von
 Naschids gerät fast in Vergessenheit dadurch, dass sie zum tönenden Markenzei-
 chen nahezu sämtlicher islamistischer Propagandavideos avanciert sind. Wie der
 Islamwissenschaftler Behnam T. Said an entsprechenden Beispielen nachzeich-
 net (vgl. Said, 2016a), kommen Naschids schon seit den 1970er-Jahren verstärkt
 als Mittel dschihadistischer Propaganda zum Einsatz: seinerzeit zunächst bei der
 Muslimbruderschaft und ähnlichen Organisationen in Ägypten und Syrien sowie
 später dann vermehrt noch bei den Mujahidin in Afghanistan oder bei der palä-
 stinensischen Hamas. War die damals jeweilige Verbreitung über Tonbandkasset-
 ten aus heutiger Sicht vergleichsweise langwierig und zudem allein auf Hörba-
 res beschränkt, so markieren insbesondere die angesprochenen Internetvideos
 seit den 1990er-Jahren eine neue Dimension der Öffentlichkeitswirksamkeit.
 Vor allem angesichts der medial exponentiell gestiegenen Vervielfältigung und
 Ausbreitung dschihadistischer Naschids soll es in diesen Ausführungen darum
 gehen, zu welchem musikpädagogischen Problem Indienstrahnen von Musik
 durch gewaltaffine Kulturen führen und inwieweit gerade kulturwissenschaftli-
 che Impulse bei der Suche nach Lösungen zur Geltung kommen können.

Musikpädagogischer Problemaufriss: Naschids als klingende Identifikationsangebote

Zunächst einmal sind Naschids als „Hymnen des Dschihads“, wie sie Said nennt (vgl. Said, 2016a), bekanntermaßen keineswegs die ersten Beweise dafür, dass auch „böse Menschen“ Lieder haben. Doch auch wer gewaltanpreisende mittel-
 alterliche Kreuzzuglieder sowie Kampfgesänge aus Konfessions- und Bauern-
 kriegern, teils blutrünstige Hymnen wie die Marseillaise, finsternes NS-Liedgut oder
 aktuell entsprechende Songs des Links- oder Rechtsrock kennt und sich dann
 diesem relativ neuen und weniger bekannten Beispielbereich widmet, kann quan-
 titativ und qualitativ neu erreichte Stufen erkennen. Denn neben der anhalten-
 den und für Sicherheitsbehörden herausfordernden Flut von Veröffentlichungen

1 Anstelle der ebenfalls üblichen Transkriptionsweise „Nasheed“ und deren, an die arabische Phonetik angelehnten, Pluralform „Anasheed“ wird hier das germanisierte Wort „Naschid“ (Plural: Naschids) verwendet.

neuer Naschids oder zumindest neuer Interpretationen und Videoversionen gibt es auch eine neuartig verstörende Direktheit, Tabulosigkeit und Brutalität in den besungenen Darstellungen: sei dies bei Bilderfolgen mit einer offenkundig realen Kinderschar, wie sie – durch die Naschids untermalt – für bewaffnete Einsätze und Attentate trainiert oder bei Zusammenschnitten der Gesänge mit Aufnahmen tatsächlicher Gefechte, Hinrichtungen und Leichenschändungen. Mag der damit erreichte Grad inszenierter und vertonter Gewaltverherrlichung auch außerhalb explizit pädagogischer Überlegungen provokant erscheinen, so stellt sich aus pädagogisch motivierter Perspektive darüber hinaus die Frage, ob und wie der Tatsache zu begegnen ist, dass solche Kombinationen von Bildern und Klängen Angebote zur Identifikation darstellen.

Wenn nun im Folgenden exemplarisch ästhetische Besonderheiten derartiger Phänomene daraufhin beleuchtet werden und dabei auf kulturtheoretisch fundierte Beschreibungs- und Deutungsmöglichkeiten zurückgegriffen wird, dient dies keinem abstrakt wissenschaftlichen (Selbst-)Zweck. Vielmehr geht es um die konkret veranlasste Auseinandersetzung mit einer musikpädagogischen Fragestellung, die als solche zwar keineswegs neu ist (vgl. etwa Niessen, 1999 oder Brunner, 2011), die sich aber angesichts musikalisch verstärkter Formen öffentlicher Dschihadpropaganda von neuem aufdrängt, und dies so massiv und intensiv, dass sie sich – nicht zufällig in Anlehnung an eine Wortwahl Klafkis – umso eher als ein musikpädagogisches Schlüsselproblem einschätzen lässt: Wie kann und wie sollte damit umgegangen werden, dass Musik und Formen musikalischer Praxis Prozesse der Identifikation und Identitätskonstruktion in hohem Maße beeinflussen können? Die Rede von einer musikpädagogischen Schlüsselproblematik erscheint dabei in dem Maße zutreffend, wie im Hören, Mitsingen und Verbreiten vertonter Aufrufe zum gewaltsamen Dschihad eine Haltung Ausdruck finden kann, die – überspitzt gesagt: – schlichtweg keinerlei Wert auf den Fortbestand einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung legt, die stattdessen jeglichem – zudem interkulturellen – Bemühen um Toleranz, Respekt und Frieden diametral entgegensteht.

Kulturwissenschaftliche Impulse: Naschid-Verwendungen als kulturelle Texte – Betrachtungsmöglichkeiten aus verschiedenen (turn-)Blickwinkeln

Eine Anlehnung an kulturwissenschaftliches Denken ist es bereits, Naschids in ihrer dschihadistischen Ausprägung und Verwendung als kulturelle Texte zu betrachten. Zweifelsohne sollte das stets in dem Bewusstsein geschehen, dass dies nur ein möglicher Zugang zum Problem ist, dass er – wie eben jede Lesart eines textums – immer einen perspektivabhängigen Konstruktcharakter hat und dass er somit keinerlei Ansprüche auf eine Deutungshoheit hegen sollte. Die Nutzung

der Textmetaphorik von Clifford Geertz bedeutet indes auch nicht, dass sich damit ethnologiefixierte Sichtweisen oder gar ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis verbinden müssten. Zum einen ließen sich solche Engführungen schon durch Bezugnahmen auf Geertz nicht einwandfrei begründen (vgl. Fauser, ⁵2011, S. 27–30), zum anderen griffe es ganz konkret bei der Untersuchung islamistisch motivierter Naschids zu kurz, sie aufgrund historischer Wurzeln für typisch arabisch oder orientalistisch zu halten. Denn dagegen spräche nicht nur, dass es vielen derartiger Naschids an typisch arabischen Musikmerkmalen eher mangelt² und dass sie mittlerweile auch zahlreich in westlichen Sprachen und pop-musikkulturellen Mischformen existieren. Vielmehr gibt die auch mit deutschen Konvertiten durchmischte islamistische Prediger- und Sängerszene mitsamt ethnisch heterogener Gefolgschaft Anlass dazu, den Kulturbegriff in ähnlicher Weise von einer Ethnizenzentrierung zu lösen, wie es u. a. Dorothee Barth für musikpädagogische Überlegungen vorschlägt (Barth, 2008, S. 136–142). Dementsprechend differenzierte und mehrdimensionale Beschreibungen von Propaganda-Naschids als kulturelle Geflechte können sich gerade durch die sogenannten cultural turns ergeben. Gemeinsames Anliegen dieser Wendungen innerhalb der Kulturwissenschaft des 20. Jahrhunderts ist es, symbolische Bedeutungsebenen aufzuspüren und nachzuzeichnen. Vor allem in Anlehnung an die Kultur- und Literaturwissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick lassen sich die turns aus ihren entstehungsgeschichtlichen Konkurrenzverhältnissen lösen und durchaus als Blickwinkel verstehen, als Neuorientierungen, die – so ihr Wortlaut – „auseinander hervorgehen und doch gleichzeitig [...] nebeneinander bestehen“ (Bachmann-Medick, ⁴2010, S. 21).

Dem hier gegebenen Rahmen gemäß ist zwar auf ausführliche Analysen und Deutungen mehrerer Naschids und dazugehöriger Videos zu verzichten, doch lassen sich anhand schlaglichtartiger Betrachtungen eines in verschiedener Hinsicht typischen Beispiels die Möglichkeiten andeuten, wie Propaganda-Naschids mithilfe unterschiedlicher kulturwissenschaftlicher Blickwinkel als Wahrnehmungs- und Identifikationsangebote ein Stück weit zu entflechten sind. So lässt sich mit Bi Jihadina (ان داهج ب) ein bereits seit 1984 nachzuweisendes Naschid anführen, das Said als eines der bekanntesten Kampflieder – zumindest bis zum Beginn des Krieges in Syrien – einordnet (vgl. Said, 2016a, S. 166–168). In dessen ersten Zeilen, denen die Funktion eines Kehrverses zukommt, wird, wie in den weiteren fünf Versen, die gewaltsame Befreiung aus der Unterdrückung durch die Ungläubigen angepriesen: „Durch unseren Dschihad lassen wir Felsen zerbröckeln und reißen den Tyrannen und den Unglauben in Stücke“.³ Dies geschieht beispielsweise mittels Metaphorik („Morgendämmerung zum Siege“ [V. 4], „mit der lodernden Fackel wird die Nacht der Götzendienerei verschwinden“ [V. 5], „brechen die Unterdrückung der

2 Vgl. dazu die nachfolgenden exemplarischen Betrachtungen musikalischer Besonderheiten bei Naschids (siehe unten).

3 Übersetzung zitiert nach Said, 2016a, S. 168.

Ketten und Fesseln“ [V. 6]) derart unumwunden glorifizierend, dass es für erste Einschätzungen der wortsprachlichen Ausdrucksweise keine tief greifendere Analyse braucht. Da die Bildebene der beiden – zumindest bei Youtube bislang – für dieses Naschid-Beispiel beliebtesten Videoversionen ähnlich plakativ gestaltet ist,⁴ sollen hier auch diesbezüglich bündelnde Feststellungen ausreichen: Gezeigt wird in den Szenen der mit einem Übersetzungsuntertitel unterlegten spielfilm- und computeranimationsästhetischen Bildfolgen jeweils, wie eine orientalisches gestaltete Übermacht ein kreuzritterartig dargestelltes Heer mit Waffengewalt bekämpft und vernichtet. Schon eher grobe Beobachtungsausschnitte wie diese lassen leicht erahnen, was mithilfe entsprechender kulturwissenschaftlicher Perspektiven aus den linguistic, iconic, spatial oder auch postcolonial turns zutagezufördern sein kann: Das gilt sowohl für die weit über das Genannte hinausgehende Menge an einzelnen Detailspekten solcher oder artverwandter Naschid-Videos als auch für die darauf basierende Deutung ihrer Narrative. Im Fall von Bi Jihadina ist schließlich als Kernbotschaft eine aggressive Werbung für ein möglichst einfach, weil dualistisch konstruiertes Weltbild zu erkennen, mit dessen Dichotomie man sich vom „Westen“ als Topos des Unglaubens und des Neokolonialismus nicht nur abgrenzen kann, sondern auch gewaltsam befreien soll.

Mehr als irgendein Emotions- und Mitsingfaktor: Musikalische Gestaltung von Naschids

Genau an dieser Stelle, nämlich in Bezug auf den affirmativen und mobilisierenden Charakter der Narrative, die über entsprechende Texte und Bilder vermittelt werden, ist die Rede nun auf die Musik zu bringen, und das umso akzentuierter, weil ausgerechnet dieser Blickwinkel eines acoustic turns als Facette kulturwissenschaftlicher Forschung und Reflexion mit am wenigsten ausgereift erscheint.⁵ Zunächst einmal lassen sich bei dschihadistischen Naschids insgesamt einige übergeordnete Parallelen zu den meisten Formen musikalisch mitgestalteter Gewaltverherrlichung ziehen: dass es eben mit der Musik überhaupt um emotions- und empathieerzeugende Wirkungsabsichten geht, dass diese möglichst

4 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=oeewpBtZhiU>; <https://www.youtube.com/watch?v=ofZgYkoV4ys>.

5 Ohne hier explizit Gründe dafür eruieren oder gar – etwa auf musik- oder kulturwissenschaftlicher Seite – Verantwortlichkeiten konstatieren zu wollen, ist für das Akustische insgesamt und insbesondere für die Musik festzuhalten, dass es diesbezüglich zumindest im deutschsprachigen Raum bisher kaum ausschlaggebende Kooperations- und Austauschbemühungen für einen *acoustic turn* gegeben hat: Obschon es erste Versuche gibt, entsprechende Tendenzen auch musikbezogen zusammenzuführen und auf die Notwendigkeit der kulturwissenschaftlichen Wahrnehmung eines *acoustic turns* hinzuweisen (vgl. Meyer, 2008), bleiben diese Ansätze mindestens ergänzungsbedürftig (vgl. dazu auch Kruse, 2016, S. 160f.).

durch den Faktor der Mitsingbarkeit verstärkt werden und dass zu diesem „heiligen“ Zweck nicht zwingend immer Neues komponiert werden muss, sondern eben auch Bewährtes durch Kompilation vereinnahmt und (um-)funktionalisiert werden darf. Bei dem Phänomen islamistischer Propagandagesänge fallen jedoch darüber hinaus noch weitere Besonderheiten der Musikverwendung ins Gewicht, deren Beschreibung und Deutung hier ebenfalls nur auszugsweise Platz finden kann: Zum einen bieten die Kompositionen – beispielsweise auch je nach Textgrundlage als Märtyrerlieder, Kampflieder, Lobpreislieder für Anführer oder Ähnliches – durchaus eine Diversität an jeweils markant gestalteter melodischer Motivik und rhythmischem Gestus. So prägt sich im Fall von Bi Jihadina schnell die galoppmotivische Tonwiederholung ein, die nahezu alle Phrasen in Strophen- und Kehrversmelodie auftaktig einläutet. Zum anderen gibt es – bei aller Vielfalt – auch einige hörbare Übereinstimmungen, was die akustische Ausgestaltung dschihadistischer Naschid-Produktionen anbetrifft: Bei der eigentlich in arabischer Musik vorhandenen Vielfalt an Tonarten beziehungsweise Maqamat (oder: Maqams) ist es z. B. auffällig, dass die Melodik und Harmonik in den meisten der jüngeren, im Internet platzierten, Propaganda-Naschids nur die wenigen Tonarten aufweisen, die dem abendländischen Moll am deutlichsten ähneln:⁶ häufig – wie auch bei Bi Jihadina – den dem Äolischen beziehungsweise dem natürlichen Moll weitgehend entsprechenden Modus Nahawand (دِنَواَهِن).

Daneben gibt es eine teils extreme Dichte an studioteknischen Effekten: An vielen Stellen werden durch pitch-shifting-Verfahren Mehrstimmigkeit und Chorklänge künstlich erzeugt, in denen das Gesungene mit den häufigen Quart- und Quintabständen bordunartig wirkt und inklusive Oktavverdopplung im Bass umso archaischer klingt. Hinzu kommt, dass in fast allen Aufnahmen die Verbindung von direkter Mikrophonierung mit starkem Hall den Gesang pathetischer und die Stimmen samt Umgebung größer klingen lässt. Kommen diese Gestaltungsmittel wie im Fall des angesprochenen Naschid-Beispiels zusammen, wird deutlich, dass die Musik mehr als nur irgendein Emotions- und Mitsingfaktor ist: Wenn der Kehrsvers Bi jihadina jeweils mit der per Nachbearbeitung mehrstimmig verdichteten Klangintensität im zügigen Galopprrhythmus intoniert wird, kann damit über diese Klänge suggestiv die verbal besungene Geschlossenheit und Durchschlagskraft der vorgeblich wahren Gemeinschaft des Propheten (Ummah) Gestalt annehmen, deren Kampf und Sieg gegen die Ungläubigen (kuffar) durch nichts aufzuhalten sein soll.

Auch bei der hier als letzten musikbezogenen Einzelaspekt einzubringenden Tatsache, dass sich solche Naschids fast nur noch im akustischen A-Capella-Gewand finden lassen, sind die Bedeutungsebenen vielschichtiger, als es außerhalb muslimischer und islamistischer Kulturbereiche zu vermuten wäre. Obwohl es –

6 Entsprechende Hinweise verdankt der Verfasser dem Musikwissenschaftler Issam El Mallah (Telefonat vom 27. August 2016). Vgl. dazu auch den oben genannten Mangel typisch arabisch-musikalischer Merkmale.

ähnlich wie jeweils im frühen Juden- und Christentum – in islamischer Theologie insgesamt seit jeher umstritten ist, ob Instrumente zumindest bei explizit religiöser Verwendung von Musik erlaubtes Mittel (Halal) oder verbotene Sünde (Haram) sein sollten (vgl. Said, 2016a, S. 86–116), kamen in den 1970er-Jahren auch in vielen islamistischen Propaganda-Naschids mitunter Trommeln oder andere Instrumente bis hin zu Synthesizern zum Einsatz (vgl. Said, 2016a, S. 107–109). Das mag schon deshalb umso verwunderlicher sein, weil sich Dschihadisten theologisch als radikal-konservativ inszenieren und daher in ihren Herrschaftsgebieten Musikinstrumente stellvertretend für jegliche potenziell unterhaltsame musikalische Praxis streng verbieten. Da aber gerade salafistische und wahhabitische Gelehrte, an denen sich dschihadistische Ideologen theologisch orientieren, teilweise sogar alle Arten von Naschids kritisieren, wird deren Nutzung letztlich sogar aus islamistischer Sicht widersprüchlich. Dass Propaganda-Naschids seit den 1980er-Jahren zunehmend rein vokal daherkommen, lässt sich also zum einen islamwissenschaftlich mit Behnam T. Said als kompromissartige Bemühung deuten, theologischen Vorschriften wenigstens etwas entgegenzukommen:⁷ Said erkennt darin eine „gerade anhand des Umgangs mit Naschids [...] eklektische Vorgehensweise der Jihadisten“ (Said, 2016b) und konstatiert somit einen gewissermaßen zweckheiligenden Pragmatismus, mit dem der Einklang von theologischer Theorie und religiös-politisch extremistischer Praxis verzichtbar wird. Berücksichtigt man allerdings, dass im Islam religiös beabsichtigter Gesang ohne Instrumentalbegleitung neben dem Gebetsruf (Adhan) eigentlich nur der Koranrezitation vorbehalten ist, kommt noch eine weitere Bedeutungsdimension des A-capella-Purismus dschihadistischer Naschids ins Spiel: die damit nämlich klanggewordene Fiktion einer religiös-apodiktischen Autorität der Dschihadisten, die letztlich der Wahrhaftigkeit des Propheten selbst gleichkommt.⁸ Ein Zwischenergebnis wäre demnach, dass hier nicht nur ein allgemein gewaltverherrlichendes Gemeinschaftsgefühl musikalisch gefördert werden soll, sondern dass darüber hinaus eine besondere kulturelle Praxis mit enormer Spannungs- oder Sprengkraft zutage tritt: In derartig vertonten und bebilderten Narrativen werden gerade auch mit klanglichen Mitteln emphatische und – im übertragen(d)en Sinne – potenziell explosive Mischungen politischer und religiöser Mythen kons-

7 Wie faul ein solcher Kompromiss, in Propaganda-Naschids auf Musikinstrumente zu verzichten, allerdings tatsächlich ist, zeigt die Nutzung studientechnischer Effektgeräte und internetöffentlicher Videoplattformen, die letztlich auch nur eine Variante dessen sind, sich einer „westlich“ geprägten Medienklaviatur zu bedienen.

8 Auch diesen Hinweis auf entsprechend mögliche Deutungsoptionen verdankt der Verfasser dem Musikwissenschaftler Issam El-Mallah (Telefonat vom 27. August 2016). An dieser Stelle sei auch auf das durchaus differenzierte Musikverständnis in islamischer Theologie verwiesen (vgl. dazu etwa Said, 2016a, S. 86–106) und darauf, dass Gebetsruf und Koranrezitation dort meist nicht als Musik bezeichnet werden.

truiert und den Rezipienten als kognitiv und vokalpraktisch gleichermaßen niederschwellige Angebote zur Rekonstruktion und Identifikation zugänglich macht.

Ziele und Folgen solcher Identifikationsangebote: Zwischen Liminalität und Liminoidität

Einsichten zu möglichen Anknüpfungspunkten auf der Rezipientenebene für so gestaltete Identifikationsangebote lassen sich kulturwissenschaftlich vor allem aus dem Blickwinkel des sogenannten *performative turns* gewinnen. Wieder mit Blick auf den vorgegebenen Rahmen sei hier konzentriert auf das ritualtheoretische Begriffspaar von Liminalität und Liminoidität verwiesen, deren kulturwissenschaftliche Verwendung vor allem auf den Ethnologen Victor Turner zurückgeht (vgl. Fauser, 2011, S. 75–77) und mit dem sich nicht zuletzt die eingangs noch unbestimmt erwogenen Sorgen angesichts des Wirkungspotenzials islamistischer Propagandamusik nachvollziehbar machen lassen: Insbesondere im Zuge von Überlegungen zu Wahrnehmungsweisen, durch die sich – je nach Gestimmtheit des Subjekts sowie situativen und reizkonstellativen Bedingungen – musikalische und religiöse Praxen überschneiden können, ist gerade mit den Termini liminal und liminoid begrifflich zu fassen, wie bedeutsam diesbezügliche (Misch-)Formen kultureller Praxis für Prozesse der Identifikation und Identitätsentwicklung werden können (vgl. Kruse, 2016, S. 124–137).

Das Impulspotenzial dieser Begriffe lässt sich auch hier illustrieren, wenn es konkret auf einzelne denkbare Rezipiententypen im Kontext dschihadistischer Strategien zur Radikalisierung und Mobilisierung junger Menschen bezogen und angewendet wird: Als besonders kurz etwa ist der Weg zu Erfahrungen von *Liminalität* als einer Wahrnehmung je eigener Grenz- oder Schwellensituationen bei bereits muslimischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorstellbar, die neben biologisch-altersbedingt liminalen Phänomenen wie der Pubertät mit biografisch-herausfordernden Faktoren wie Feindseligkeiten und Isolation ihnen gegenüber als Migranten oder wie dem Vermissen, wenn nicht gar Verlust, Angehöriger (z. B. in Konflikten wie dem in Syrien) konfrontiert sind. Im Vergleich dazu bleibt es bei Biografien wie beispielsweise denen deutschstämmiger Salafisten wie Pierre Vogel oder Sven Lau eher unklar, ob es in ihrem Leben beziehungsweise in ihrer Welt- und Selbstwahrnehmung überhaupt ähnlich grenzwertige Situationen gab. Bei dem ein oder anderen Heranwachsenden, der nicht nur zum Islam konvertiert, sondern eben auch eine scheinbar – oder von außen betrachtet – rätselhafte und überraschende Affinität zu extremen islamistischen Weltanschauungen entwickelt, erscheint dies noch fragwürdiger. Genau hier, bei der Frage nach dem, was dazu führen kann, dass sich – ausgelöst oder verstärkt durch Propagandamittel wie eben dschihadistische Naschids – Radikalisierungsprozesse bei vermeintlich normalen und gesunden Jugendlichen ergeben, lässt sich mit dem Begriff des

Liminoiden ansetzen, das dem Liminalen zunächst einmal – wie Markus Fauser es nennt: – „bloß ähnlich“ ist (Fauser, ⁵2011, S. 75). Folgt man kulturwissenschaftlichen Vorstellungen zur sogenannten Dehnbarkeit des Liminoiden (vgl. Fauser, ⁵2011, S. 82) bis hin zu einer Art Quasi- beziehungsweise Pseudoliminalität, so sind verschiedene Szenarien mit unterschiedlichen Rezipiententypen differenzierter nachzuvollziehen: Sowohl aufgrund real-sozialer Kontakte als auch auf der Basis parasozial-sympathischer Bezugsemotionen zu medial – etwa im Internetvideo – gezeigten Personen, die konkret von den oben skizzierten Grenzsituationen betroffen sind, wäre es mithilfe einer zum Pseudoliminalen gedehnten Liminoidität auch bei scheinbar unbetroffenen Subjekten zu erklären, wenn sich Tendenzen zur Radikalisierung ergeben. Ähnliches gilt für den Fall, wenn der jeweilige Jugendliche bei einer vergleichsweise geringen ideologischen Motivation und ohne Fokussierung auf existenzielle Grenzsituationen Einzelner oder auf die Fiktion einer unterdrückten Ummah beginnt, sich mit einer zuvor eher unbestimmten Gewaltneigung an dschihadistischen Zielen zu orientieren: Liminale oder gedehnte liminoide Beweggründe für das entsprechende Subjekt müssen dann nicht zwingend nur im Bereich religiöser oder politischer Überzeugungen liegen, sondern könnten durchaus auch auf andere Faktoren wie gesteigerte Formen eines individuell-narzisstischen Geltungsbedürfnisses zurückgehen.

So ist es nicht als Zufall, sondern als Folge der gerade auch über die Musik forcierten Medienpräsenz zu sehen, dass islamistische und speziell dschihadistische Propaganda mittlerweile sinnorientierungsbezogen eine ähnliche lückenfüllende beziehungsweise auslösende und bestärkende Rolle als Anbieter gewaltverherrlichender Identifikationsmuster einnimmt wie dies hierzulande bisher eher aus Bereichen des linken oder rechten Extremismus und Radikalismus bekannt war. Das entsprechende Phänomen, dass sich eine heterogene islamistisch beziehungsweise salafistisch geprägte jugendkulturelle Szene herausgebildet hat, die mittlerweile sogar Anzeichen einer Verselbstständigung gegenüber ideologischen Initiatoren und temporären Vorbildern oder Vordenkern zu erkennen gibt, wird mitunter in Bezeichnungen wie „Generation Pop-Dschihad“ (Dantschke, 2014, S. 101) gebündelt. Welche zentrale Rolle auch und gerade die Musik der entsprechenden Naschids dabei spielen kann, dass nachweislich liminale Schwellen im jeweiligen Einzelfall von Jugendlichen erreicht oder sogar, per tatsächlicher Gewaltausübung, überschritten werden, zeigt sich vermehrt eben ganz konkret auch hierzulande: so etwa in Fällen wie dem des als Einjährigem nach Deutschland gekommenen und aus einer eher säkular geprägten kosovarischen Einwandererfamilie stammenden Arid Uka, bei dem sich herausstellte, dass er nicht nur kurz vor seiner Tat in sozialen Medien Naschid-Sängern seine Bewunderung ausgesprochen hatte, sondern dass er noch bei seiner Fahrt zum Frankfurter Flughafen, wo er im März 2011 als 21-jähriger u. a. zwei US-Soldaten erschoss, einen Naschid-Gesang („Mutter bleibe standhaft, dein Sohn ist im Dschihad“) gehört hatte (Dantschke, 2014, S. 109).

Impulse für Herausforderungen aus (musik-)pädagogischer Perspektive

Dass es Produzenten und Multiplikatoren dschihadistischer Naschids gelingen kann, insbesondere mit ästhetischen und musikalischen Mitteln politische und religiöse Mythen miteinander zu vermischen und als Auslöser und Verstärker für Radikalisierungsprozesse nutzbar zu machen, stellt aus pädagogisch motivierter Perspektive eine herausfordernde Erkenntnis dar. Sie führt sogar ins Zentrum des grundsätzlich für alle Schulfächer geltenden Erziehungs- und Bildungsauftrags: Im Sinne einer als solcher keineswegs selbstverständlich fortexistierenden freiheitlich-demokratischen Grundordnung dürfte auch im fachspezifisch musikpädagogischen Bereich kaum ein Weg daran vorbei führen, darüber nachzudenken, ob und wie angesichts tönender Hass- und Gewaltpropaganda gerade der Musikunterricht einen – zunächst einmal: wie auch immer gearteten – spezifischen Beitrag zu diesbezüglicher Aufklärungsarbeit und politischer Bildung leisten kann. Mit einem dahingehenden Impetus allerdings nimmt das oben umrissene Schlüsselproblem, wie mit dem identifikationsbezogenen Relevanzpotenzial von Musik insgesamt umzugehen sein soll, Züge eines Dilemmas an und erfordert Sensibilität für ein pädagogisches Paradoxon: Umso komplexer wird nämlich jede diesbezügliche Lösungssuche, wenn im Sinne gegenseitiger Toleranz oder ästhetischer Freiheit bei unterschiedlichen musikkulturellen Praxen die ein oder andere Praxis schlicht nicht völlig frei oder ohne Weiteres tolerierbar sein kann, weil es ihr zentrales *Movens* ist, Ideale und Orientierungswerte wie Freiheit und Toleranz abzuschaffen. So müsste es bei Positionierungsbemühungen im musikpädagogischen Diskurs demnach darum gehen, sich die Komplexität dieser Herausforderungen im Kleinen musikalischer und musikbezogener Bildung immer wieder bewusst zu machen, um sicherzustellen, dass auszuarbeitende Bildungsangebote dem Erhalt von – nicht nur: ästhetischer – Freiheitlichkeit dergestalt Rechnung tragen, wie es das sogenannte Böckenförde-Diktum im Großen des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs nahelegt (vgl. Kruse, 2016, S. 26–29 und S. 285f.).

Wie oben angedeutet und zudem ein Stück weit im sogenannten *interpretative turn* wiederzufinden, verdankt sich mit dem bereits erfolgten Hinweis auf das notwendig hohe Maß an Differenzierung bei der Betrachtung und Deutung von Naschids im Allgemeinen und von Dschihad-Hymnen im Besonderen ein weiterer wichtiger Impuls der Orientierung an kulturwissenschaftlichen Einsichten: Wird über – wie auch immer geartete – Aufklärungsintentionen in musikpädagogischen Beiträgen zu einem sinnvollen Umgang mit dem identifikations- und identitätsentwicklungsbezogenen Relevanzpotenzial von – gerade auch extremistisch-jugendkulturell verwurzelter – musikalischer Praxis nachgedacht, so ist ganz im Adornitischen Sinne an die Dialektik zu erinnern. So wären musikdidaktische und -unterrichtliche Kurzschlussreaktionen speziell auf vertonte Dschihadpropaganda zu vermeiden, die Gefahr liefen, aus einer ansonsten unre-

flektierten und kulturwissenschaftlich desorientierten Position heraus die einen Mythen durch andere zu ersetzen: Besonders den wenigstens implizit drohenden Mythos von per se höherwertigen und moralisch überlegenen Werten eines vermeintlich aufgeklärten Westens gilt es zu antizipieren,⁹ ebenso jedoch auf der anderen Seite tendenziell verklärende Sichtweisen, die den extremen Grad der Gewaltaffinität dschihadistischer Naschids relativieren, nivellieren oder gar ignorieren – beispielsweise aus falsch verstandener Sorge vor der Förderung islamophober Tendenzen oder Abneigungen gegenüber Naschids insgesamt.¹⁰ Ein weiterer Impuls zur umsichtigen Abwägung betrifft die pädagogisch motivierte Prüfung von Bestrebungen, kreativ mit Gegennarrativen zu arbeiten.¹¹ Immerhin ließe sich fragen, ob „Demokratie, Pluralismus, Menschenrechte, Mehrheitsentscheidung und Rechtsstaat“ als *Counter Narratives* mit ihren Ansprüchen etwa an Differenzierungsbereitschaft und -kompetenz zwingend anstrengend und von daher unattraktiv (vgl. Krüger, 2015) sein beziehungsweise bleiben müssen.

Als zentraler Impuls ist aus den obigen Ausführungen zur kaum durchschaubaren Verwobenheit liminaler und liminoider Situationen der Rezipienten von Naschids und ihren Videos zu gewinnen, dass pädagogische und insbesondere musikpädagogische Perspektiven auf derartige Angebote zur Identifikation vor der (Selbst-)Überschätzung zu bewahren sind: In keinem Fall kann oder darf es Ziel musikdidaktischer Theorie oder musikunterrichtlicher Praxis sein, das Beginnen oder Fortschreiten politischer und religiöser Radikalisierungsprozesse in Lerngruppen aufzuspüren und mit wie auch immer gearteten Mitteln in anzubietenden Bildungsgängen direkt zu bekämpfen oder zu verhindern.

„Extremismusprävention ist sowieso im Grenzgebiet politischer Bildung angesiedelt. Sie ist keine Wunderwaffe gegen antidemokratische Einstellungen und Verhaltensweisen, sondern reiht sich neben der Prävention durch [...] Sozialarbeit, Beratungsstellen [...] und [...] Sicherheitsbehörden als Baustein in eine umfassende [...] Präventionsstrategie ein. Sich radikalisierende oder bereits radikalisierte Jugendliche [...] können durch politische Bildung kaum bis gar nicht erreicht werden. Hier kommen

-
- 9 Dass sich nicht nur historische Blicke darauf anbieten, wie üblich Musik zur Gewaltverherrlichung auch in Europa etwa *war*, zeigen immer wieder auch neue Songbeispiele rechts- oder linksextremistischer Herkunft.
- 10 Bemühungen einer – wie auch immer konzeptionell verfassten – interkulturellen Musikpädagogik z. B. könnten sonst dort zur Farce oder mindestens konterkariert werden, wo die Möglichkeit einer gewaltverherrlichenden Funktionalisierung von Musik unreflektiert bliebe, wie sie in Propagandavideos mit dschihadistischen Naschids in vergleichsweise extremer und verheerender Weise Gestalt annimmt.
- 11 So wäre zu sichern, dass beispielsweise islamwissenschaftlich motivierte Ansätze wie das Wiener „VORTEX“-Projekt nicht als Anreiz zur didaktisch reduzierten und nicht weiter reflektierten Kurzschlussreaktion missverstanden würden (vgl. dazu <https://www.religionandtransformation.at/forschung/religious-fundamentalism-and-contemporary-radicalization-trends/projekt-lohlker-vortex/>).

[...] z. B. die Akteure einer sich interdisziplinär verstehenden Deradikalisierungsarbeit [...] ins Spiel. Nur eine realistische Herangehensweise in Kenntnis der eigenen Möglichkeiten kann den Erfolg der einzelnen Bausteine gewähren.“ (Krüger, 2015)

Mögen derartige Impulse mit hohen Reflexionsansprüchen einhergehen, muss diese Erkenntnis keine generelle musikpädagogische Kapitulation vor musikalisch vermittelten Extremismuskonstruktionen bedeuten. Vielmehr lässt es sich auch kritisch hinterfragen, die potenzielle Identifikationsrelevanz entsprechender musikalischer Praxen mitsamt möglichen Konsequenzen für Identitätsentwicklung und Interaktion als Thematik pauschal für nicht didaktisierbar zu halten und sie womöglich als „un-unterrichtbar“ abzulehnen:¹² So komplex die genannten Ansprüche auch sein mögen, so wenig dürfte es aus einer pädagogischen Verantwortung herauszuhalten sein, adäquate Bildungsangebote für Heranwachsende anzustreben, die über Medienberichte, soziale Netzwerke oder Kontakte, wenn nicht gar in der Familie oder am eigenen Leib erfahren (haben), wie intensiv sich musikalische Praxen – insbesondere auch solche mit extremistisch motivierten Reizkonstellationen wie Naschid-Videos – über die entsprechende Zuweisung von Bedeutung und Bedeutsamkeit auf Identifikationsschemata, Haltungen und Verhaltensweisen auswirken können. Keine musikpädagogischen Möglichkeiten auszuloten und zu diskutieren, wie Jugendliche zur selbstkritischen und achtsamen Auseinandersetzung mit dem – teils eben brisanten – Identifikationspotenzial musikalischer Praxen befähigt werden können, birgt das Risiko, die Jugendlichen bei diesbezüglichen Fragen, Verunsicherungen und Bildungsbedürfnissen sich selbst oder fragwürdigen Einflüssen anderer zu überlassen. Die Frage, was der musikpädagogisch denkende und für seine freiheitlichkeitsbezogenen komplexe Situation sensible Mensch gegen einen Hass tun kann, wie er sich etwa über dschihadistische Naschids artikuliert, ist demnach nicht nur irgendwie offen zu halten. Vielmehr könnten die erörterten kulturwissenschaftlichen Impulse weiterhelfen, sich über inter- und intradisziplinäre Diskurse der musikpädagogischen Möglichkeiten zu vergewissern, einen fachspezifischen Baustein zu politischer Bildung beizutragen: Hilfreich bei dieser Vergewisserung dürfte nicht nur der Austausch mit Islam- und Politikwissenschaften sowie mit Religions-

12 Auch wenn sich der Terhagsche musikpädagogische Begriff einer schlichten „Un-unterrichtbarkeit“ bestimmter identifikationsrelevanter Musik(en) auf gänzlich andere als auf die einer „Generation Pop-Dschihad“ bezieht (vgl. z. B. Terhag, 1984, 2006) und wengleich dieser Ansatz sowie daran anschließende Ausführungen (vgl. etwa Rolle, 2010) in dieser Hinsicht nicht überinterpretiert werden sollten: Gerade Jürgen Terhags Begründung des Gedankens, populäre Musik sei im Falle ihrer Identifikationsrelevanz beziehungsweise als so von ihm genannte „Schülermusik“ un-unterrichtbar, impliziert damit nicht nur kritikwürdig künstliche Kategorisierungsversuche (vgl. Schatt, 2008, S. 192–193), sondern mit Blick auf die hier entfalteten Fragestellungen eben mindestens missverständliche Argumentationsansätze (vgl. Kruse, 2016, S. 299–302).

Geschichts- und Medienpädagogik sein, sondern auch der mit außerschulischer Extremismusprävention, etwa bezüglich möglicher Forschungen zur Rolle von musikalischer Praxis in jedweder extremistischer Radikalisierung und Deradikalisierung. Außerdem lassen sich Bemühungen aufgreifen und fortführen (vgl. etwa Kruse, 2016), in Bezug auf die Identifikationsrelevanz von Musik(en) nach Anknüpfungspunkten oder nötigenfalls auch nach ergänzungs-, aktualisierungs- oder gar korrekturbedürftigen blinden Flecken und Schwachstellen fachdidaktischer und fächerverbindender Ansätze zu suchen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2010). *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften* (4. überarbeitete Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik: Augsburgische Schriften, Bd. 78). Augsburg: Wißner.
- Brunner, G. (2011). Rechtsextreme Musik – Verbreitung und Bedeutung für Schülerinnen und Schüler. In O. Nimczik (Hrsg.), *Brennpunkt Schule. Musik baut auf* (= Kongressbericht/28. Bundesschulmusikwoche, Frankfurt/Main 2010) (S. 187–205). Mainz u. a.: Schott.
- Dantschke, C. (2014). Ohne Musik geht es nicht. Salafismus und „Nasheeds“ (Anasheed) in Deutschland. *JEX. Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur*, 3, 93–110. <https://serdargunes.files.wordpress.com/2014/06/ohne-musik-geht-es-nicht-salafismus-und-e2809enasheedse2809c-in-deutschland.pdf> [24.09.2016].
- Fausser, M. (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (5. überarbeitete Auflage) (= Einführungen Germanistik). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Krüger, T. (2015). *Was kann politische Bildung islamistischer Propaganda entgegensetzen?* Ein Zwischenruf auf der BKA Herbsttagung am 18. November 2015 im Kurfürstlichen Schloss in Mainz. <http://www.bpb.de/presse/215929/was-kann-politische-bildung-islamistischer-propaganda-entgegen-setzen-ein-zwischenruf-auf-der-bka-herbsttagung-am-18-november-2015-im-kurfuerstlichen-schloss-in-mainz> [10.12.2016].
- Kruse, A. (2016). *Musik und Religion im Kontext pädagogischer Reflexion. Subjektentwicklung zwischen Nähe und Distanz* (= Forum Musikpädagogik: Augsburgische Schriften, Bd. 133). Augsburg: Wißner.
- Meyer, P. M. (Hrsg.) (2008). *Acoustic turn*. Paderborn: Fink.
- Niessen, A. (1999). *„Die Lieder waren die eigentlichen Verführer.“ Mädchen und Musik im Nationalsozialismus*. Mainz u. a.: Schott.
- Rolle, Ch. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In J. Terhag & G. Maas (Hrsg.), *Zwischen*

- Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (= Musikunterricht heute, Bd. 8) (S. 206–215). Oldershausen: Lugert.
- Said, B. T. (2016a). *Hymnen des Jihads. Naschids im Kontext jihadistischer Mobilisierung* (= Mitteilungen zur Sozial- und Kulturgeschichte der islamischen Welt, Bd. 38). Würzburg: Ergon.
- Said, B. T. (2016b). *Jihadistische Hymnen und Gedichte*. <http://www.kas.de/wf/de/71.15474/> [24.09.2016].
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos* (= Schott Campus). Mainz u. a.: Schott.
- Terhag, J. (1984). Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. *Musik und Bildung. Praxis Musikerziehung*, 5, 345–349.
- Terhag, J. (2006). Zwanzig Jahre ‚Un-Unterrichtbarkeit‘ Populärer Musik. Ein didaktisches Problem hat Geburtstag. In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (= Musikunterricht heute, Bd. 6) (S. 39–51). Oldershausen: Lugert.

Dr. Andreas Kruse
Hermann-Löns-Straße 4
47608 Geldern-Walbeck
a.kruse@wasserlandfrosch.de

Stefan Orgass

Ein System als Teil einer Theorie

Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik

A system as part of a theory: Reflections on the problem of demarcation as a problem of scientific music pedagogy

According to Hilary Putnam's pragmatist realism, science should both cling to reference and fallibilism, and take into account that objects are related to values. This correlation is theorized by a system of scientific music pedagogy based on a logic of reflection. Empirical research should always entail the revision of assumptions concerning facts if necessary and potentially relativize axiological reflections. Thus, a specific mode of asymmetry between the system and empirical evidence is ensured, which can be applied as a criterion of demarcation (Popper, 1935/2005). While Norman K. Denzin's "performance ethnography/autoethnography" (2014) is inconsistent with this criterion due to the lack of a concept of an object, Sandra Harding's "feminist standpoint empiricism" with its notion of "strong objectivity" (2004) can be reconstructed as consistent.

Einleitung

Der Beitrag reflektiert den Stellenwert notwendiger Asymmetrisierung eines Systems wissenschaftlicher Musikpädagogik durch empirische Forschung. Das System stellt ein Ergebnis systematischer Forschung dar. Nicht nur empirische Forschung, die in vorliegender Arbeit fokussiert wird, sondern auch andere asymmetrisierende Kontexte werden bedacht. Da im Sinne eines „pragmatischen Realismus“ (H. Putnam) an Referenz und Fallibilismus festgehalten und gleichzeitig von der Wertbezogenheit allen Referierens auf Objekte ausgegangen wird, kann zwischen mit dem System kompatiblen und nicht kompatiblen Ansätzen empirischer Forschung unterschieden werden. Während Letzteres auf Norman K. Denzins Konzept einer interventionistischen „Performance Ethnography/Autoethnography“ (2014) zutrifft, lässt sich Ersteres mit Blick auf Sandra Hardings Ansatz eines „Feminist Standpoint Empiricism“ (2004) feststellen, demgemäß empirische Forschung die Ergebnisse systematischer, auch axiologischer

Überlegungen relativieren kann. Die genannte Unterscheidung exemplifiziert also ein „Abgrenzungskriterium“ (Popper, 1935/2005), das die disziplinäre Identität wissenschaftlicher Musikpädagogik zu steigern vermag.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt gegliedert: In einem ersten Teil werden die für die Thematik relevanten Aspekte einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik vorgestellt – mit Erörterungen zum *vierdimensionalen Zeichen*, zum *Objekt* und zur *Referenz* sowie zum *wirklichkeitstheoretischen Hintergrund* (1), zur reflexionslogischen Stufung und wechselseitigen Konstitution der vier Zeichendimensionen (2), sodann zur *dialektischen Subsumtion* und zur *Rekonstruktion durch Analogiebildung* (3). Auf eine Bestimmung des *harten Kerns dieser Wissenschaftstheorie* (4) folgen Erörterungen zur *Fallibilität* (5) und schließlich zur *wissenschaftlichen Musikpädagogik als lernendem System* (6). Das titelgebende System¹ stellt das Ergebnis einer musikpädagogisch-disziplinären Anwendung von Prinzipien der Generierung von Theorien dar, die im „harten Kern“ der Wissenschaftstheorie (Lakatos, 1982, S. 49) formuliert sind (1–4). Dieser unterscheidet sich nach Lakatos von seinem „Schutzgürtel“ (1982, S. 49), der hier als System entfaltet wird (hierzu 5 und 6), dadurch, dass er langfristig – bis zum Nachweis seiner Unbrauchbarkeit für die Generierung belegbarer Theorien – als nicht falsifizierbar gilt beziehungsweise in diesem Sinne verwendet wird: Aus einer Beobachtung, die als Gegenbeispiel zu einer hypothetischen Theorie bewertet wird, folgt im Sinne einer „methodologischen Entscheidung“ des Forschers, für den das Forschungsprogramm maßgeblich ist (Lakatos, 1982, S. 49), nicht, dass die Theorie als falsifiziert gilt; es ist vielmehr nach Hilfhypothesen beziehungsweise anderen Erklärungen zu suchen. Hingegen sind die Theoreme, die aus den im System (als dem „Schutzgürtel“) auf reflexionslogische Weise unterschiedenen Begriffen gebildet werden, fallibel. Zu diesen Begriffen gehören (beispielsweise) vier Klassen von Praxen (musikalische, musikpädagogische, interdisziplinäre Praxen und Praxen musikpädagogischer Forschung) sowie – innerhalb der Klasse musikpädagogischer Praxen – die musikpädagogischen Grundbegriffe Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung.

Aus der Erläuterung der hier relevanten Aspekte reflexionslogischer Wissenschaftstheorie geht ein „Abgrenzungskriterium“ (Popper, 1935/2005) hervor, das der Unterscheidung zwischen einer für die Musikpädagogik relevanten Forschung und Nicht-Forschung dienen kann. Dieses „Abgrenzungskriterium“ wird im zweiten Teil auf zwei Wissenschaftskonzepte angewandt: Es wird gezeigt, dass Sandra Hardings Ansatz eines „Feminist Standpoint Empiricism“ diesem Kriterium genügt, Norman K. Denzins „Performance Ethnography/Autoethnography“ dagegen nicht. Die Überlegungen münden in ein knappes Fazit.

1 Im Unterschied zu Systematiken mit nur ordnend präsentierender Funktion übernehmen Systeme zusätzlich eine für ihre Elemente begründende Funktion.

Aspekte des reflexionslogischen Systems wissenschaftlicher Musikpädagogik²

Vierdimensionales Zeichen, Objekt und Referenz; wirklichkeitstheoretischer Hintergrund

Das in den folgenden Überlegungen verwendete *vierdimensionale Zeichen* wurde durch den Philosophen Johannes Heinrichs als Ergebnis einer reflexionstheoretischen Überlegung eingeführt und rekonstruktiv auf verschiedene Bereiche humaner Sinnprozesse angewendet (Heinrichs, 2004, S. 115–162). Er nennt die Zeichen-dimensionen Objekt, Ich, Du und Sinn-Medium (Heinrichs, 2004, S. 139); der Autor vorliegender Arbeit verwendete in Anlehnung an Heinrichs die Bezeichnungen Objekt, Individuum, Interaktion und Sinn (z. B. Orgass, 2014). Um zum einen das prozesshafte Moment der zu rekonstruierenden Praxen und zum andern – pädagogisch motiviert – die Individualität der Musik Lernenden und Lehrenden (und damit deren jeweils einmalige Lern- und Erfahrungsgeschichte) zu betonen, werden die Dimensionen des Zeichens – von Heinrichs' Nomenklatur und von eigenen älteren Arbeiten abweichend – wie folgt bezeichnet (ergänzend Heinrichs' Termini in Klammern): Objektkonstitution (Objekt) – Individuum (Ich) – Interaktion (Du) – Sinnmodifikation (Sinn-Medium). Die Abkürzungen lauten im Folgenden entsprechend O, I, Ia und Si. Die Abweichungen seien kurz begründet: Von Objektkonstitution anstelle vom Objekt zu reden, soll dem möglichen Missverständnis einer Ontologisierung der reflexionstheoretischen Differenz vorbeugen. Diese Differenz wird nicht als eine zwischen einem naiv als gegeben angesehenen Gegenstand und (s)einem Begriff bestimmt, sondern als eine zwischen dem „Selbst“ als dem „unausdrückliche(n) Ich der gelebten Reflexion“ (Heinrichs, 2004, S. 123) – einer „konstitutiven“ Reflexion, die Heinrichs von ausdrücklicher beziehungsweise nachträglicher Reflexion unterscheidet (Heinrichs, 2004, S. 55, 98 und 119) – einerseits und „selbstreflexive[m] (Du) oder nicht-selbstreflexive[r] Andersheit (Es)“ andererseits (vgl. Heinrichs, 2004, S. 124–129).³ Der Begriff des Subjekts

2 Ausführlicher hierzu Orgass (2014) und (2017, im Druck).

3 Diese Position unterscheidet sich von derjenigen Kants, ohne dabei einem naiven Empirismus zu erliegen. Heinrichs erläutert: Kant berücksichtigt „stets als einzige Alternative zur Dualität von Verstand und sinnlicher Anschauung ausschließlich die Möglichkeit eines sich selbst anschauenden Intellekts“ (Heinrichs, 2004, S. 122, mit Bezug z. B. auf Kant, 1787/1968, B 135 und B 139). „Dies greift aber zu kurz – steht doch das Problem der reflexiven Vermittlung von denkendem Ich und Andersheit überhaupt an, somit *eine viel allgemeinere Dualität als die von Verstand und Sinnlichkeit*“ (Heinrichs, 2004, Hervorhebung im Original). Diese „allgemeinere Vermittlungsproblematik“ (Heinrichs, 2004, S. 122) wird also auf der Grundlage eines Objektbegriffs thematisiert, der das „nicht-selbstreflexive“ Objekt nicht nur als durch ein reflexives Individuum, sondern auch durch eine interaktive Praxis bestimmt sieht, in der dieses Objekt einen Eigenwert angenommen hat und als kulturelle Einheit fungieren kann.

wird durch denjenigen des Individuums ersetzt, damit dem pädagogischen Problem der Subjektwerdung Rechnung getragen werden kann: Allen Menschen (als Gattungswesen) ist eine individuelle Lern- und Erfahrungsgeschichte eigen, aber nicht alle, insbesondere junge Menschen sind sich selbst und anderen gegenüber verantwortliche Subjekte, zumindest nicht von Anfang an. Schließlich soll durch die Verwendung des Begriffs Sinnmodifikation anstelle des durch Heinrichs bevorzugten Begriffs „Sinnmedium“ (Heinrichs, 2004, S. 129–133) akzentuiert werden, das jede Anwendung eines solchen Mediums (wie beispielsweise dem der Sprache) dessen wenn auch noch so unscheinbare Modifikation mit sich bringt. Dies zeigt sich mit Notwendigkeit in den Unterschieden zwischen zwei oder mehreren Rekonstruktionen eines nur vermeintlich als identisch verfügbaren Sinns, dessen Artikulation in Handlungen oder in Interaktionen als den Gegenständen dieser Rekonstruktionen gleichwohl unterstellt wurde.

Es handelt sich um ein *nicht repräsentationales Zeichen*: Was jeweils inhaltlich statthat, zeigt sich in jeweiligen Vollzügen. Die vier Zeichendimensionen sind Ergebnis einer phänomenologischen Reflexion. Sie als abstrakt zu bezeichnen, würde ihnen nicht gerecht; eher sind sie als Verdichtungen reflexiver Analyse zu verstehen: Sie bringen die in allen humanen Praxen aufgehobene und partiell thematische Reflexivität auf den Begriff. Reflexionstheoretisch soll heißen: Auf die unterschiedlichen Grade von Komplexität der Vermittlung von Selbst und Andersheit bezogen (Heinrichs, 2004, S. 134–142). Hinsichtlich des Bezugnehmens auf nicht-selbstreflexives Anderes oder selbstreflexive Andere im Zusammenhang mit dem Bezugnehmen auf sich selbst lassen sich Unterschiede in menschlichen Handlungen und Interaktionen feststellen. Die phänomenologische Verdichtung der Beobachtungen ergibt folgende Unterscheidung: a) einfache Bezugnahme auf ein Objekt ohne Selbstreflexivität, b) Bezugnahme auf ein Objekt mit Selbstreflexivität, c) Verdoppelung oder gar Vervielfältigung solcher Selbstreflexivität in Kommunikationen, bei der sich alle Beteiligten (gleichzeitig) auch auf Objekte beziehen können sowie d) Thematisierung des im Zuge von Kommunikationen beziehungsweise Interaktionen verwendeten Sinnmediums (Sprache oder andere konventionelle Medien) mit einer dieses Sinnmedium modifizierenden Wirkung. Weder kann die Objektdimension unterschritten noch die Sinndimension überschritten werden; dem Anspruch nach lässt sich die Reflexivität sinnvollziehender und sinngenerierender menschlicher Praxen durch die erläuterte Vierheit vollständig dimensionieren (Heinrichs, 2004, S. 134–142).⁴

Dieser gedankliche Zusammenhang lässt sich als Rekonstruktion eines sozialkonstruktivistischen Objektbegriffs verstehen, der mit der Annahme eines beobachtungsunabhängigen Realen kompatibel ist.

- 4 Eine (hier nicht zu thematisierende) Geschichte der Reflexionslogik (u. a. Aristoteles, Thomas von Aquin, Descartes, Fichte, Hegel, Husserl und Henrich) könnte die Konsequenzen nachzeichnen, die die Nichtberücksichtigung der Dimension der Interaktion gezeitigt hat, obschon sich Interaktionen aufgrund der in ihnen vervielfältigten Refle-

Bezüglich des *wirklichkeitstheoretischen Hintergrunds* verweist bereits die Rede vom *Objekt* beziehungsweise von der Objektkonstitution auf (eine Spielart des) Realismus. Als ein erkenntnistheoretisch geläuterter zeitgemäßer Realismus darf Hilary Putnams pragmatischer Realismus (Putnam, 1999) gelten: Bei der für *Referenz* oder für das Referieren zentralen Feststellung der Gleichheit eines Gegenstandes mit anderen Gegenständen (vgl. Mueller, 2001, S. 301f.) handelt es sich „um eine Relation zwischen Gegenständen aus dem Untersuchungsbereich (und nicht der Untersuchungssprache oder der Untersuchungsmethode). *Das* [...] ist die Pointe, die die generellen Revidierbarkeitsprinzipien beziehungsweise eine fallibilistische Einstellung zu den Resultaten empirischer Forschungen zum integralen Bestandteil [...] der Bestimmung von Wahrheitsbedingungen für Aussagen macht“ (Mueller, 2001, S. 302). Der Soziologe Joachim Renn kommentiert diesen Gedanken in erkenntnistheoretischer Hinsicht: „Die Rationalität einer Rekonstruktion ist [...] nicht korrespondenztheoretisch garantiert durch die ‚Übereinstimmung‘ zwischen Rekonstruktion und rekonstruiertem Material oder Inhalt (als Teil der Situation). Sie ist vielmehr gewissermaßen konsequentialistisch definiert über die Tauglichkeit der Explikation für das Anschlusshandeln und die Optimierung der kooperativen Problemlösungen“ (Renn, 2006, S. 19). Zentral für Referenz – für das Bezugnehmen auf Objekte – ist die Gleichheit eines deiktisch zu erfassenden Gegenstandes mit anderen Gegenständen. Hierzu ist eine Theorie der relevanten Hinsichten und ihrer Überprüfung notwendig (vgl. Mueller, 2001, S. 301f.).

Mit Blick auf eine Wissenschaftstheorie einer Disziplin, die wertbezogene humane Praxen thematisiert (und diese *auch* als durch die Werte und Wertungen – nicht nur – des Individuums konstituiert betrachtet), ist Putnams Ablehnung einer „fact/value dichotomy“ (Putnam, 2004, S. 96–110) mit der korrespondierenden Annahme einer „moral objectivity“ (Putnam, 1995, S. 151–181) weiterführend. Putnam orientiert sich diesbezüglich an John Dewey: Das Problem der Begründung von Werten gehört für Dewey „in den selben Zusammenhang wie die Rechtfertigung theoretischer Erkenntnis...“. Die Rationalität beider Formen der Artikulation von Akzeptabilität ist „an der problemorientierten Anschlussoptimierung zu messen“ (Renn, 2006, S. 35, Anmerkung 13; vgl. Dewey, 1938/²2016, S. 321–330 und S. 577f.).

Logik⁵ – reflexionslogische Stufung und wechselseitige Konstitution der vier Zeichendimensionen; „dialektische Subsumtion“

Die vier Dimensionen sind hinsichtlich der Komplexität ihrer jeweiligen Reflexivität gestuft und in dieser Stufung wechselseitig konstitutiv: Individuen sind auf

xivität und der mit dieser verbundenen Kontingenz und Chance zur Emergenz nicht als Summen von Handlungen beschreiben lassen.

5 Gemeint ist Heinrichs' (2004) im kritischen Anschluss an Kant und im Unterschied zur formalen Logik konzipierte transzendente Logik mit Gegenstandsbezug.

eine durch sie selbst in Objekten artikulierte Umgebung angewiesen, mit der sie umgehen (Objektkonstitution); Interaktionen werden von beteiligten Individuen gestaltet oder vollzogen; Sinnmodifikation beruht auf Interaktionen, in denen Sinn hervorgebracht wurde und in denen er modifiziert werden kann. Diese Stufung verweist gleichzeitig auf wechselseitige Abhängigkeiten; die folgende Umkehrung der oben genannten Stufung gibt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Geflecht dieser Abhängigkeiten wieder: Keine Objektkonstitution ohne ein diese beobachtend beziehungsweise wahrnehmend tätiges Individuum; kein Individuum ohne eine Interaktion, in der sich seine Identität bildet; keine Interaktion ohne ein Sinnmedium, auf das sich die Interaktanten in ihren kommunikativen Vollzügen – in Zusammenhängen von Sinnmodifikation – beziehen usw. Bei den vier Dimensionen handelt es sich also um Gewichtungen beziehungsweise Aufmerksamkeitsrichtungen für die Reflexion, nicht um unverbundene Entitäten. Die sukzessive Entfaltung dieser Ganzheit, dieses Holismus erfolgt durch „dialektische Subsumtion“ (vgl. Heinrichs, 2004, S. 156f.): Die obersten Unterscheidungen werden unter jede einzelne von ihnen subsumiert. Beispielsweise ist die jeweilige Realisation der Objektdimension darauf hin zu befragen, wie sich *in ihr* die Objektkonstitutions-, die Individuums-, die Interaktions- und die Sinnmodifikationsdimension verwirklichen.

Analogik – Rekonstruktion durch Analogiebildung

Die Tätigkeit reflexionslogischer Rekonstruktion realisiert sich darin, die durch die vier Dimensionen des reflexionslogischen Zeichens geleistete phänomenologische Verdichtung rückgängig zu machen und nach der Verwirklichung dieser Dimensionen in konkreten menschlichen Praxen zu fragen sowie in diesen Praxen gestufte Realisationen der vier Dimensionen zu finden und zu benennen. Der Sinn der Suche nach einer begrifflich obersten Ebene von Reflexionslogik liegt in der Ermöglichung der Rekonstruktion von Handlungen und Interaktionen oder gar Klassen von Praxen. Die erwähnte Verdichtung rückgängig zu machen, realisiert sich also im *Bilden von Analogien*. Dies könnte im Kontext von Wissenschaft problematisch erscheinen, weil Analogiebildungen die Kraft besitzen, alles mit allem auf irgendeine Weise in Beziehung zueinander setzen zu können. Derartige Bedenken äußert beispielsweise Nelson Goodman (1972). Es bedarf also einer methodischen Kontrolle. Diese wird darin erblickt, dass im Zuge der erwähnten Rekonstruktion *Analogien zwischen Beziehungen* gesucht werden müssen: Es sollen bei der Rekonstruktion einer konkreten menschlichen Praxis Realisationen aller vier Dimensionen – und zwar in konkret reflexiv-gestufte Form – benannt werden. Das heißt: So, wie die vier Zeichendimensionen wechselseitig konstitutiv sind, so müssen es auch die rekonstruktiv gefundenen Phänomene, Tätigkeiten, Interaktionen oder Sinnvollzüge sein, die die jeweilige Praxis in re-

flexionstheoretischer Sicht auszeichnen. Die bereits im einleitenden Überblick in reflexionslogischer Reihenfolge beziehungsweise Stufung aufgeführten, für die Musikpädagogik konstitutiven vier Klassen von Praxen und die Unterscheidung der musikpädagogischen Grundbegriffe Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und musikalische Bildung sind Beispiele solcher Rekonstruktion.

Der „harte Kern“ dieser Wissenschaftstheorie

Die bisherigen Überlegungen sind nun zur Bestimmung des „harten Kerns“ (Lakatos, 1982, S. 49) der vorgeschlagenen Wissenschaftstheorie zu nutzen. Dieser besteht aus folgenden Grundannahmen: 1. Alle humanen Sinnprozesse lassen sich reflexionslogisch rekonstruieren. 2. Es gibt vier theoretische Begriffe: Objektconstitution, Individuum, Interaktion und Sinnmodifikation. 3. Diese theoretischen Begriffe sind reflexionslogisch gestuft; sie sind im Sinne „dialektischer Subsumtion“ wechselseitig konstitutiv. 4. Es gibt vier reflexionslogisch gestufte Prinzipien, die als Axiome des Systems fungieren: 4.1. Jeder der vier theoretischen Begriffe (also jede der vier Zeichendimensionen) muss bei der Arbeit an musikpädagogischer Theoriebildung berücksichtigt werden. Berücksichtigen heißt im Sinne „dialektischer Subsumtion“, nur Zusammenhänge von jeweils vier reflexionslogisch gestuften Phänomenen beziehungsweise Entitäten als per analogiam mit den theoretischen Begriffen korrespondierend zu begreifen. (Die Konkretisierung solcher Analogien ist nicht mehr Teil der Grundannahmen des „harten Kerns“, sondern realisiert sich in der Formulierung von Theoremen des „Schutzgürtels“.) 4.2 Die Rekonstruktion musikpädagogischer Praxen realisiert sich in der Beschreibung existierender Praxen und in der Benennung von in diesen Praxen vernachlässigten Dimensionen. 4.3 In der Kommunikation mit seiner gesellschaftlichen Umwelt differenziert das System zwischen systemischen und intersystemischen Formen sowohl von Interdisziplinarität als auch von Interpraxialität. 4.4 Klassen von Praxen höherer Grade von Reflexivität dienen der Verbesserung von Klassen von Praxen niedrigerer Grade von Reflexivität.⁶

Der Zusammenhang dieser Grundannahmen soll also als „harter Kern“ von miteinander verschmolzenen kontinuierlichen „Theorie-Reihen“ (Lakatos, 1982, S. 46) verstanden werden, deren Erprobung in der Musikpädagogik hier vorgeschlagen wird. Für die auf den Weg zu bringenden Forschungsprogramme fungiert der „harte Kern“ auch als „negative Heuristik“ (Lakatos, 1982, S. 47–49): So positiv sich seine Bestimmungen auch lesen – in den Forschungspraxen wird er

6 Ähnliche Prinzipien könnten auch Wissenschaftstheorien anderer Disziplinen formulieren. Womöglich ist ein reflexionslogisch zu konzipierender kulturwissenschaftlicher Kern der Wissenschaftstheorie denkbar, der – wie die genannten Prinzipien – von disziplinären Spezifika absieht und dessen theoretische Begriffe interdisziplinäre Diskurse strukturieren können.

sich restriktiv und normativ auswirken (vgl. hierzu auch das Fazit des dritten Teils). „Negative Heuristik“ artikuliert sich beispielsweise in den vier konstitutiven Prinzipien. Zum Beispiel verbietet das erste Prinzip, also das Prinzip des mittels methodisch kontrollierter Analogiebildungen entfalteten Holismus, aus einer auf die Realisation nur einer Dimension des Zeichens beschränkten Forschung – eine Beschränkung, die methodisch in den meisten Forschungskontexten methodisch notwendig ist – eine theoretische Erklärung des thematisierten, musikpädagogisch relevanten Gesamtzusammenhangs abzuleiten. Dieses Prinzip ermöglicht aber zum anderen eine im Sinne einer methodologischen Regel positive Heuristik: Diese besteht „aus einer partiell artikulierten Reihe von Vorschlägen oder Hinweisen, wie man die ‚widerlegbaren Fassungen‘ des Forschungsprogramms verändern oder entwickeln soll und wie der ‚widerlegbare‘ Schutzgürtel modifiziert und raffinierter gestaltet werden kann.“ (Lakatos, 1982, S. 49) Den Status solcher Vorschläge oder Hinweise, also eines solchen „Schutzgürtels“, hat die „disziplinäre Matrix“ (Kuhn, 2012, S. 181–187) wissenschaftlicher Musikpädagogik (Orgass, 2017, S. 106, im Druck), in der die vier Klassen von Praxen jeweils durch „dialektische Subsumtion“ reflexionslogisch strukturiert werden, um auf diese Weise musikpädagogisch relevante Forschungen systemisch vororten zu können. Genau in diesem Sinne potenzieller, immer weiterer „dialektischer Subsumtionen“ skizziert die „positive Heuristik [...] ein Programm, das eine Kette immer komplizierter werdender Modelle zur Simulierung der Wirklichkeit darstellt: die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers konzentriert sich auf den Bau seiner Modelle nach Instruktionen, die im positiven Teil seines Programms niedergelegt sind. Er ignoriert die aktuellen Gegenbeispiele, die vorhandenen ‚Daten‘“ (Lakatos, 1982, S. 49f.) Entsprechend erörtert Lakatos die Möglichkeit, Forschungsprogramme „in Bezug auf ihr *heuristisches Potential*“ (Lakatos, 1982, S. 51, Hervorhebung im Original) zu bewerten.

Fallibilität

Hinsichtlich der *Dimension der Objektconstitution* sind zunächst *Gegenbeispiele* als Ausdruck empirischer Fallibilität zu thematisieren. Akzeptabilität (Annehmbarkeit) von Erkenntnissen und von Werten korrespondiert damit, dass beide auch fallibel sein können. Ein umfassendes Verständnis von *Fallibilität* hat Konsequenzen für eine rigide Vorstellung von *Falsifikation*:⁷ „Wenn Beobachtungssätze fallibel sind, dann sind auch Falsifikationen, die auf solchen Beobachtungssätzen beruhen, fallibel. Für einen konsequenten Fallibilismus kann die Falsifikation nicht den Charakter einer ‚zwingenden Widerlegung‘ haben.“ (Andersson, 1981, S. 256) Wengleich Gegenbeispiele als Realisationsformen empirischer Fallibilität

7 Vgl. Popper 1935/2005, S. 16–19; vgl. Lakatos' positive Beurteilung von Karl Poppers „raffiniertem Falsifikationismus“ (Lakatos, 1982, S. 31–46).

nicht „zwingende Widerlegung“ bedeuten, lässt sich nicht leugnen, dass auch sie zur Verbesserung von Theorien, deren Dimension der Objektkonstitution sie realisiert, und damit zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragen: Auf diese Weise artikulierte empirische Fallibilität entscheidet über die Verwendbarkeit von Objekten für *Induktion*.

Die *Dimension des Individuums* realisiert sich mit Blick auf Theorienverbesserung in jenen positiven Heuristiken von Forschungsprogrammen (Lakatos, 1982, S. 49–52), in denen sich „die relative Autonomie der theoretischen Wissenschaft“ zeigt und die die partielle Immunität dieser Programme voraussetzen. Die Konkretisierungen dieser positiven Heuristik sind gleichzeitig als Voraussetzung für die Einschränkung des Geltungsbereichs einer Theorie, also der Zielobjekte einer *Deduktion*, zu begreifen: Indem sich die deduktive Entwicklung von Hypothesen an der positiven Heuristik des „harten Kerns“ orientiert, werden zum einen die Möglichkeiten der Formulierung von Hypothesen eingegrenzt. Zum andern werden mittels dieser Orientierung anders geartete Hypothesen als defizient beobachtbar; Fallibilität zeigt sich dann in theoretisch-deduktiver Hinsicht.

Die *Interaktionsdimension* von Theorieentwicklung kommt mit Ludwik Flecks „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ (Fleck, 1935/1980)⁸ in den Blick, die er selbst gegen den möglichen Vorwurf des Konventionalismus durch eine implizit reflexionslogisch-vierdimensionale Argumentation schützt (Fleck, 1935/1980, S. 15f.).⁹ Damit vermeidet er das a-rationale Moment von Thomas S. Kuhns Konzept wissenschaftsgeschichtlicher Entwicklung.¹⁰ Aber wie im Falle der Objektkonstitutionsdimension lässt sich auch mit Blick auf die Interaktionsdimension

-
- 8 Fleck erläutert 1935 (1935/1980, S. 130, Hervorhebung im Original): „Wir können [...] *Denkstil als gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen, definieren*. Ihn charakterisieren gemeinsame Merkmale der Probleme, die ein Denkkollektiv interessieren; der Urteile, die es als evident betrachtet; der Methoden, die es als Erkenntnismittel anwendet. Ihn begleitet eventuell ein technischer und literarischer Stil des Wissenssystems.“
- 9 Für die wissenschaftstheoretische Position des Konventionalismus sind Beobachtungen als Instanzen der Falsifikation einer Theorie unbrauchbar, weil sie mit letzterer durch Umdefinition theoretischer Begriffe und durch Ad-hoc-Hypothesen – beides Maßnahmen, die aufgrund eines mehr oder weniger stillschweigenden Übereinkommens als sinnvoll aufgefasst werden, – in Übereinstimmung gebracht werden und so die Theorie immunisieren können.
- 10 Hermann J. Kaiser hat diese Lehre aus musikpädagogischer Sicht rezipiert und gegen die Verwendbarkeit von Thomas S. Kuhns Begriff des „Paradigmas“ „in den diskursiv verfahrenen, d.h. Sozial- und Kulturwissenschaften“ ins Feld geführt (Kaiser, 2015, S. 41). Allerdings berücksichtigt Kaiser hierbei nicht den Diskurs über die „multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften“ (Kornmesser & Schurz, 2014). Die mit dieser Struktur einhergehende Diskursivität (vgl. Kaisers Hinweis auf Flecks Verflüssigung des Theoriebegriffs; Kaiser, 2015, S. 46) ermöglicht nach Ansicht des Autors die Beibehaltung des Paradigmbegriffs auch für die wissenschaftliche Musikpädagogik (vgl. Panaiotidi, 2014).

von Theorieverbesserung nicht behaupten, sie realisiere sich ohne Bezug auf Konventionen. Vielmehr ist dieser Bezug als konstitutiv für jene Verbesserung zu begreifen. *Rekonstruktionen* im reflexionslogischen Sinne vollziehen sich vor dem Hintergrund von Denkstilen und beeinflusst durch die sich in diesen Stilen artikulierenden disziplinbezogenen Konventionen. Soweit diese als schützenswert betrachtet werden, vollzieht sich Theorieverbesserung durch Einführung von Ad-hoc-Hypothesen – bei aller diesbezüglich notwendigen Vorsicht beziehungsweise Umsicht (für welche ein generelles Maß zu bestimmen schwierig bis unmöglich sein dürfte). Auch die oben im Anschluss an Putnam und Dewey erwähnte konsequentialistische Begründung von Werten ist als Realisation der Interaktionsdimension von Theorieverbesserung zu begreifen.

Schließlich realisiert sich die *Sinnmodifikationsdimension* von Theorieentwicklung in der Beurteilung des systemischen Stellenwertes einer Theorie (vgl. auch Fleck 1935/1980, S. 16). Diese Beurteilung wirkt sich auf die Gestalt einer Theorie auch im Sinne einer Realisation von Fallibilität aus – im Sinne von Folgen der Abarbeitung von Forschungsdesiderata, die sich aus *systemischer Konstruktion* ergeben und die bislang vernachlässigte, aber reflexionslogisch zu postulierende Aspekte fokussieren. Auch die auf diese Desiderata bezogenen Forschungen können bisherige Forschungen korrigieren.

Die reflexionslogische Analyse des Begriffs von Fallibilität sei nun zusammengefasst: Es ist zwischen empirischer Fallibilität [Popper, 1935/2005; O], Differenzierung des Forschungsprogramms durch positive Heuristik als Grundlage der Geltungsbeschränkung von Theorien (Lakatos; I), Einführung von Ad-hoc-Hypothesen und anderer konventionalistischer Wendungen im Sinne der in Denkstilen virulenten konstitutiven Konventionalität (Fleck; Ia) und stellenwertreflexiver, systemisch motivierter Modifikation einer Theorie (Fleck, Lakatos und Orgass; Si) zu unterscheiden. Da für die höheren Reflexionsstufen die niedrigeren konstitutiv sind, hat empirische Fallibilität als Mindestbedingung von Theorieverbesserung (und somit der Rationalität aller Forschungspraxen) zu gelten. Die reflexionslogisch gesehen komplexeren Formen von Fallibilität rekurren also – wie indirekt auch immer – auf empirische Fallibilität.

Wissenschaftliche Musikpädagogik als lernendes System

Das durch „dialektische Subsumtion“ entfaltete System wissenschaftlicher Musikpädagogik ist als offenes, lernendes System konzipiert. Mit Blick auf den reflexionslogisch artikulierten Holismus des Systems bedeutet dies, dass sich Fallibilität und entsprechend Revidierbarkeit nicht nur auf die Bestimmung des Gegenstandsbereichs und seine theoretische Erklärung und auf die Normen und Maßgaben, die der Forschung zugrunde liegen, beziehen, sondern – zumindest im Falle fortwährender Konfrontation der positiven Heuristik des Systems mit Gegen-

beispielen – auch auf die obersten Prinzipien, die das System wissenschaftlicher Musikpädagogik prinzipieren. Zwar wird also das System im Sinne Kants (Kant, 1787/1968, B 860, auch zitiert in: Kaiser, 2004, S. 78) durch Prinzipien konstituiert. Es erhält aber einen bloß regulativen Status im Zuge der genannten Formen von Fallibilität beziehungsweise Revidierbarkeit. Dass das „Schlechthin-Unbedingte [...] in der Erfahrung gar nicht angetroffen“ wird (Kant, 1787/1968, B 538), heißt also nicht, dass eine wissenschaftliche Disziplin nicht als System auf der Grundlage konstitutiver Prinzipien ausgearbeitet werden dürfte (anders Kaiser, 2004).

Um das „Zwillingsproblem der Zirkularität und der reduktiven Selbstbeschreibung“ (Luhmann, 1992, S. 470) zu vermeiden, muss das System mit Blick auf nicht systemische Empirie (vgl. die Spalten 1 und 2 der nachfolgenden Tabelle) sowie in Form der Bezugnahme sowohl auf präsystemische politische Entscheidungen mit Relevanz für das Wissenschaftssystem oder konkret für wissenschaftliche Musikpädagogik als auch auf den wissenschaftskulturellen sowie wissenschaftskulturellen Rahmen asymmetrisiert (vgl. Luhmann, 1992, S. 470f.) werden:

nicht systemische Empirie	<i>System wissenschaftlicher Musikpädagogik</i>	präsystemische Entscheidungen	Wissenskultur/ Wissenschaftskultur
a) misslingende Rekonstruktionen existierender Forschungsergebnisse; b) neue, bislang unbekannte Gegenständlichkeit	<i>systemische Rekonstruktion:</i> a) <i>empirische Forschung auf reflexionslogischer Grundlage;</i> b) <i>gelingende Rekonstruktionen existierender empirischer, historischer, komparativer beziehungsweise systematischer Forschungen</i>	politische Rahmensezung für Institutionen und Praxen der Wissenschaft	Einflussnahme auf Wissenschaft durch gesellschaftlich beziehungsweise kulturell relevante Werte

Die Begriffe des Gelingens und Misslingens systemisch generierter Rekonstruktionen existierender Ergebnisse musikpädagogischer Forschung – in obiger Tabelle b) in der zweiten und a) in der ersten Spalte – sind zu kommentieren. Reflexionslogisch ist zwischen empirischer, historischer, komparativer und systematischer musikpädagogischer Forschung zu unterscheiden. Diese Formen von Forschung thematisieren Fragestellungen, die Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder musikalische Bildung aus ihrer jeweiligen Perspektive in den Blick nehmen. Unter *empirischer Forschung* werden hier alle Formen von Forschung verstanden, die der Verbesserung musikpädagogischer Praxen dienen (Effizienzsteigerung; Relevanz-/Identitätssteigerung; Verbesserung der Verständigung; Legitimitätssteigerung) und sich zumeist musikpsychologischer, kognitionswissenschaftlicher oder soziologischer Forschungsmethoden bedienen. *Historische Forschung* dient der historischen Orientierung der Disziplin, also deren Selbstvergewisserung durch Beschreibung(en) fachgeschichtlicher

Zusammenhänge und durch deren erzählende Darstellung. *Komparative Forschung* zielt auf interkulturelle Verortung(en) der (jeweils) eigenen Konzeption wissenschaftlicher Musikpädagogik, realisiert sich mithin in Beschreibungen von Differenzen zwischen disziplinären beziehungsweise konzeptionellen Vorstellungen von musikpädagogischen Praxen im globalen Maßstab und thematisiert mögliche Konsequenzen aus diesen Differenzbeschreibungen für die wissenschaftliche Musikpädagogik. *Systematische Forschung* dient zum einen der Differenzierung der Hinsichten auf musikpädagogische Praxen und (somit) der zusammenfassenden Sichtung, Strukturierung, Integration und systemischen Einordnung der Ergebnisse der genannten drei anderen Formen von Forschung. Zum andern dient sie der philosophischen beziehungsweise kulturwissenschaftlichen Generierung neuer Hinsichten auf musikpädagogische Praxen und (somit) auf entsprechende empirische Forschung. Letztere wie auch historische und komparative Forschung kommen nicht ohne die Beantwortung von Fragen aus, auf die systematische Forschung spezialisiert ist und die im reflexionslogischen Ansatz mit dem Ziel systemischer Einordnung thematisiert werden. Insofern gehört Systematik gemäß reflexionslogischer Analyse als Realisation der Dimension der Sinnmodifikation zu den zu unterscheidenden *Strukturelementen jedweder musikpädagogischen Forschung*: Methodik, Pragmatik, Topik/Didaktik und Systematik. Mit diesem konstitutiven Bezug *jedweder* musikpädagogischen Forschung auf Systematik – *unterhalb* der Ausdifferenzierung einer entsprechenden eigenen Art musikpädagogischer Forschung – korrespondiert eine Wirkungsmächtigkeit von Konzepten und Konzeptionen, die systematische Forschung bereitstellt, *oberhalb* jener Ausdifferenzierung: Nur wenige dieser Konzepte und Konzeptionen wurden durch empirische Forschung hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit beziehungsweise Stimmigkeit untersucht. Dies ergibt sich aus der konstitutiven Partikularität empirischer Forschung und dem – zumindest mit Blick auf die Dimensionierung musikpädagogischer Praxen – notwendigen Holismus von Konzepten und Konzeptionen (als Ergebnissen systematischer Forschung). Diese beiden Forschungsarten, die hier als Beispiele für jeweilige Partialität kommentiert wurden, sind also wechselseitig aufeinander angewiesen.¹¹

11 Systematische Forschung im erläuterten Sinn ist gegenüber der durch Jürgen Vogt thematisierten Möglichkeit einer „nicht-empirischen Musikpädagogik als Wissenschaft“ (Vogt, 2004, S. 178) als abkünftig zu bezeichnen: Reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik beginnt ihr Geschäft begrifflicher Differenzierung auf der Grundlage existenter und (partiell) rekonstruierbarer Praxen. Dass die Beantwortung der Frage nach der „*lebensweltlichen Konstitution* des ‚Musik-Erziehens‘“ (Vogt, 2004, S. 181, Hervorhebung im Original) ihrerseits durch alle vier oben unterschiedenen Arten musikpädagogischer Forschung in ihren wechselseitigen Bezügen forschend angestrebt werden kann und sollte (wobei sprachanalytische Ansätze durch Ansätze, die die leibliche Konstitution von Sinnhervorbringung und von musikalischem Sinn thematisieren, zu ergänzen wären), sei vorgeschlagen. Dabei würde nachträgliche Reflexion in ihrer Verwiesenheit auf konstitutive Reflexion als Bedin-

Für diese vier Formen musikpädagogischer Forschung gilt: Zu den gelingenden Rekonstruktionen existierender Forschungsergebnisse zählen nicht nur solche, bei denen direkte phänomen- oder theoriebezogene Zuordnungen zu den vier Zeichendimensionen möglich sind, sondern auch solche, bei denen dies nur partiell, mindestens aber hinsichtlich der Objektkonstitutionsdimension, der Fall ist. Die Entsprechungen zu Dimensionen, die durch „dialektische Subsumtion“ (im Rahmen *systemischer Konstruktion*) ermittelt, aber bislang nicht berücksichtigt wurden, können im Prinzip durch weitere Forschung ergänzt werden. Umgekehrt kann die Rekonstruktion existierender Ergebnisse von Forschung erst dann als misslungen gelten, wenn diese Ergebnisse nicht mindestens als Realisationen der Dimension der Objektkonstitution gedeutet werden können. Die Überlegungen des folgenden Teils beschränken sich auf die reflexionslogische Rekonstruktion zweier Wissenschaftskonzepte und ihrer jeweiligen Begriffe empirischer Forschung.

Das System als Teil einer Theorie: Gelingende und nicht gelingende Rekonstruktionen existierender Konzepte empirischer Wissenschaft

Asymmetrisierung ist u. a. durch den Anspruch des Systems gegeben, existierende, für die Musikpädagogik potenziell relevante Forschung durch ihre *Rekonstruierbarkeit* als zur wissenschaftlichen Musikpädagogik gehörig ausweisen und von Nicht-Forschung unterscheiden zu können. Zur Zeit kann musikpädagogische von nicht musikpädagogischer Forschung nicht mittels einer Wissenschaftstheorie der Disziplin abgegrenzt werden. Im gegebenen Zusammenhang ist mit musikpädagogischer Relevanz die (forschende) Bezugnahme auf Musiklernen, Musiklehren, Musikunterricht und/oder musikalische Bildung gemeint (also auf die Praxen, die durch die reflexionslogisch bestimmten musikpädagogischen Grundbegriffe bezeichnet werden). Im Sinne des Systems – und im Unterschied zu Popper (1935/¹¹2005, S. 16–19 und S. 302–305) – soll *potenzielle vierdimensionale Reflexivität* im erläuterten Sinne mit Blick auf die Rekonstruktion existierender Forschungen und *explizite vierdimensionale Reflexivität* hinsichtlich reflexionslogisch ansetzender Forschungsplanung als Abgrenzungskriterium gelten.

Gelingen und Scheitern der Rekonstruktionen von potenziell musikpädagogisch relevanten Konzepten empirischer Forschung hängen also von Vorstellungen zur Objektkonstitution sowie zur Fallibilität theoretischer Annahmen ab. Als Beispiel entsprechenden Gelingens soll Sandra Hardings Ansatz eines „feminist standpoint empiricism“ (Harding, 2004) rekonstruiert werden. Demgegenüber hat die Aufgabe eines Objektbegriffs in Norman K. Denzins „*Performance Ethnography/Autoethnography*“ (Denzin, 2014) die fehlende reflexionslogische Rekonstruierbarkeit zur

gung der Möglichkeit jener lebensweltlichen Konstitution (also als deren transzendente Bedingung) begriffen.

Folge. Beide Ansätze spielen im musikpädagogischen Diskurs bislang keine Rolle, könnten aber als disziplinübergreifende Methodologien und Methodiken durchaus auch für musikpädagogische Forschung relevant werden. Insofern lässt sich die kritische Sichtung des Ansatzes von Denzin auch als *präventive Reflexion* begreifen.

„Feminist Standpoint Empiricism“ (Sandra Harding)

Empirische Forschung soll nach Harding (2004, S. 136) einer „strong objectivity“ qua „strong reflexivity“ gehorchen – im Unterschied zur „weak objectivity“ (Harding, 2004, S. 137) logisch-empiristischer Ansätze:

„Strong objectivity requires that the subject of knowledge [I] be placed on the same critical, causal plane as the objects of knowledge [O]. [...] The subject of knowledge – the individual [I] and the historically located social community [Ia] whose unexamined beliefs its members are likely to hold unknowingly [Si], so to speak – must be considered as part of the object of knowledge [O.I, O.Ia, O.Ia.Si] from the perspective of scientific method. All of the kinds of objectivity-maximizing procedures focused on the nature and/or social relations that are the direct object of observation and reflection must also be focused on the observers and reflectors – scientists [I] and the larger society [Ia] whose assumptions [Si] they share.“ (Harding, 2004, S. 136, Einfügungen: Stefan Orgass.)¹²

Harding berücksichtigt in ihren Ausführungen also Realisationen aller vier Zeichendimensionen. Anders gesagt, lassen sich Hardings Erörterungen reflexionslogisch rekonstruieren (worauf hier aufgrund entsprechender Evidenz verzichtet sei). Sowohl die Forderung nach dem Explizitmachen von „beliefs“ der „social community“ als auch der Hinweis auf die Notwendigkeit der Fokussierung auf die Vorurteile der Gesellschaft, die durch Wissenschaftler geteilt werden, korrespondieren direkt mit Putnams Ablehnung einer „fact/value dichotomy“ (sowie mit den entsprechenden Darlegungen bei Dewey). Harding formuliert den weiter oben erwähnten Zusammenhang von Objektkonstitution und Rekonstruktivität folgendermaßen aus: „The notion of objectivity is useful in providing a way to think about the gap that should exist between how any individual or group wants the world to be and how in fact it is“ (Harding, 2004, S. 138).

12 Mit den Bezeichnungen „O.I“, „O.Ia“ und „O.Ia.Si“ sind dialektische Subsumtionen gemeint, also im ersten Fall der individuelle Aspekt der Objektkonstitution, im zweiten Fall deren Interaktionsaspekt und im dritten Fall die Affiziertheit des Interaktionsaspekts der Objektkonstitution durch sinnmodifizierende Ansichten („beliefs“).

„Performance Ethnography/Autoethnography“ (Norman K. Denzin)

In Deutschland ist Denzins Werk durch einen deutschsprachigen Reader (herausgegeben von Winter & Niederer, 2008) zugänglicher geworden; die hiesige Rezeption beschränkt sich jedoch fast ausschließlich auf den Bereich der Cultural Studies. Aus dem genannten systematischen Grund der Reflexion über das Abgrenzungskriterium erscheint allerdings eine Auseinandersetzung mit den Konzepten „Performance Ethnography“ und „Autoethnography“ sinnvoll.

„Performance Ethnography“ und „Autoethnography“ verstehen sich als Folge von und Motor eines „performative autoethnographic“ (Denzin, 2010, S. 30) beziehungsweise „literacy, postmodern turn“ (Denzin, 2010, S. 35) und werden als spezifische Reaktion auf die „Krise der Repräsentation“ betrachtet (Denzin, 1997, S. 4–14; Denzin, 2014, S. 1–17). Dies wird greifbar in der selbstreflexiv-kritischen Betonung des aktiven Moments der Konstitution der Interaktionsbeziehung zwischen Subjekt und Objekt (vgl. Berg & Fuchs, ³1999, S. 22f.). Während aber Berg und Fuchs mit Bezug auf Bourdieu vorschlagen, „die Objektivierung zu objektivieren“ und keineswegs „am Ende intertextuelle Referenz“ zwischen dem durch Forscherinnen und Forschern erstellten Text und den Texten der Beforschten „auf Kosten externer Referenz“ gehen zu lassen (Berg & Fuchs, ³1999, S. 89), schlägt Denzin unter Rekurs auf dekonstruktivistische Überlegungen Jacques Derridas genau dies vor (Denzin, 2014, S. 2): Repräsentationen sind aufgrund der Instabilität von Sprache, die durch die Unendlichkeit der Semiose bedingt ist, zu vermeiden. Somit wird die Unterscheidung zwischen Konstruktionen erster Ordnung der Beforschten und zweiter Ordnung der Forscherinnen und Forscher und die Unterscheidung zwischen mehr und weniger gerechtfertigten Interpretationen hinfällig. Dies schafft den Freiraum für das Ziel, die Rezipientinnen und Rezipienten zu Kritik und Widerstand zu befähigen (vgl. Geimer, 2011, S. 302–305). Mit Denzins Formulierung erscheint es nunmehr gerechtfertigt, „to bypass the representational problem by invoking an epistemology of emotion, moving the reader to feel the feelings of the other“ (Denzin, 1997, S. 228). Die Autorität der beziehungsweise des Forschenden ergibt sich durch die Anerkennung von deren oder dessen politischem Engagement („commitment“) seitens der Menschen, die an den auf Änderung zielenden Aktionen teilnehmen. Mit dieser Bestimmung der Forschung durch wissenschafts-externe Werte ist eine mindestens partielle Aufgabe der Unterscheidung zwischen Entstehungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang wissenschaftlicher Theorien verbunden (vgl. Schurz, ⁴2014, S. 45f.): Maßgeblich für den gesamten Prozess der Forschung ist der Verwertungszusammenhang. Dies kann als pragmatische Konsequenz aus der Preisgabe eines Objekt- beziehungsweise eines korrespondierenden Referenzbegriffs interpretiert werden. Da das Projekt der Begründung einer zumindest partiellen Autonomie des Wissenschaftssystems ad acta gelegt wurde, bleibt nur noch die bewusst eingegangene Funktionalisierung von wissenschaftlicher Forschung, somit aber von Wissenschaft schlechthin.

Fazit

Diese Konsequenz ergibt sich keineswegs aus der Entscheidung, Tatsachen und Werte als von vornherein miteinander durchdrungen zu konzipieren. Vielmehr zieht diese Entscheidung methodologische und methodische Anstrengungen nach sich, alle drei Zusammenhänge der Theoriebildung in jedweder musikpädagogischen Forschung so zu gestalten, dass dem oben entwickelten Abgrenzungskriterium vierdimensionaler Reflexivität Genüge getan wird beziehungsweise werden kann. Die reflexionslogische Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik, die die in der vorliegenden Arbeit teilweise nur überschriftartig genannten Themengebiete auszuarbeiten hat, wird Revidierbarkeit im erläuterten umfassenden Sinne berücksichtigen müssen. Der Fallibilität der an dieser Wissenschaftstheorie orientierten Rekonstruktionen von Praxen, die für die Disziplin relevant sind, steht ein normatives Moment solcher Rekonstruktionen gegenüber: So, wie Erfahrung und Begriff dialogisch in Rekonstruktionen aufeinander bezogen sind, wird im Falle der systemisch orientierten Feststellung von Desiderata den musikpädagogischen Forscherinnen und Forschern empfohlen, diese Orientierung zu übernehmen und Konsequenzen aus ihr zu ziehen.

Literatur

- Andersson, G. (1981). Sind Falsifikationismus und Fallibilismus vereinbar? In G. Radnitzky & G. Andersson (Hrsg.), *Voraussetzungen und Grenzen der Wissenschaft* (= Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften: Studien in den Grenzbereichen der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 25) (S. 255–276). Tübingen: Mohr.
- Berg, E. & Fuchs, M. (1999). Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (3. Auflage) (S. 11–108). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks/London/Neu Delhi: Sage.
- Denzin, N. K. (2010). *The Qualitative Manifesto. A Call to Arms*. London/New York: Routledge.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive Autoethnography* (= Qualitative Research Methods, Volume 17) (2. Auflage). Los Angeles u. a.: Sage.
- Dewey, J. (1938/2016). *Logik. Die Theorie der Forschung*. Aus dem Amerikanischen von M. Suhr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Mit einer Einleitung hrsg. von L. Schäfer und T. Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Geimer, A. (2011). Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, (12), 299–320. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38681> [04.07.2017].
- Goodman, N. (1972). Seven Strictures on Similarity (1970). In N. Goodman, *Problems and Projects* (S. 437–447). Indianapolis/New York: Bobbs-Merrill.
- Harding, S. G. (2004). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is „Strong Objectivity“? In S. G. Harding (Hrsg.), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (S. 127–140). New York/London: Routledge.
- Heinrichs, J. (2004). *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. Berlin: Maas.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 57–84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 33–49). Münster: Waxmann.
- Kant, I. (1787/1968). *Kritik der reinen Vernunft* (= Immanuel Kant Werkausgabe, III) (Nachdruck der 2. Auflage von 1787). Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.) (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuhn, T. S. (⁴2012). *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th Anniversary Edition. With an introductory Essay by Ian Hacking. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1982). Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. Aus dem Englischen von A. Szabó. In I. Lakatos, *Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungsprogramme* (= Philosophische Schriften, Bd. 1) (S. 7–107). Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1001). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mueller, A. (2001). *Referenz und Fallibilismus. Zu Hilary Putnams pragmatischem Kognitivismus* (= Quellen und Studien zur Philosophie, Bd. 52). Berlin/New York: de Gruyter.
- Orgass, S. (2014). Überlegungen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik als System. Fokussierung der Forschungsansätze und Ermöglichung eines kritisch-emanzipatorischen Residuums. *Diskussion Musikpädagogik*, (63), 27–34.
- Orgass, S. (2017, im Druck). Zum wissenschaftlichen Status des Forschenden Lernens von Musiklehrenden – und zum Verhältnis von Fallstudien und Falltypologien. In M. Krause-Benz (Hrsg.), *Willkommen in der Wissenschaft: Das Mannheimer Musikpädagogische Modell (M3). Ergebnisse – Reflexionen – Perspektiven* (= Mannheimer Manieren. Musik und Musikforschung 5) (S. 93–129). Hildesheim u. a.: Olms.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145–179). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Popper, K. R. (1935/2005). *Logik der Forschung* (Durchgesehene und ergänzte Auflage). Hrsg. von H. Keuth (= Gesammelte Werke in deutscher Sprache, Bd. 3). Tübingen: Mohr.
- Putnam, H. (1995). Pragmatism and Moral Objectivity. In H. Putman, *Words and Life*. Hrsg. von J. Conant (2. Auflage) (S. 151–181). Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Putnam, H. (1999). *The Threefold Cord: Mind, Body, and World* (= The John Dewey Essays in Philosophy, Bd. 5). New York: Columbia University Press.
- Putnam, H. (2004). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays* (3. Auflage). Cambridge, Maas./London: Harvard University Press.
- Renn, J. (2006). Rekonstruktion statt Repräsentation. Der „pragmatische Realismus“ John Deweys und die gesellschaftstheoretische Revision des wissenssoziologischen Konstruktivismus. *Soziologische Revue. Besprechungen neuer Literatur Wissenssoziologie* (= Sonderheft 6), 13–37.
- Schurz, G. (2014). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (4. überarbeitete Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Vogt, J. (2004). Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik. Eine kleine Replik auf Matthias Flämig. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 177–182). Essen: Die Blaue Eule.
- Winter, R. & Niederer, E. (Hrsg.) (2008). *Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende in den Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader* (= Cultural Studies, Bd. 30). Aus dem Amerikanischen von H. Thies. Bielefeld: transkript.

Prof. Dr. Stefan Orgass
Musikpädagogik/Musikdidaktik
Folkwang Universität der Künste
Klemensborn 39
45239 Essen
orgass@folkwang-uni.de

Michael Rappe & Christine Stöger

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“: Breaking lernen als Prozess der Identitätskonstruktion

*“I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl”:
Learning to break as an identity construction process*

How do women and girls learn within the male-dominated hip-hop culture? This article takes a close look at this question based upon a qualitative study on education processes in breakdancing. The gender theory of Judith Butler in terms of gender identity construction in repetitive performance acts is first introduced, and then analogies to learning and dancing in hip-hop culture are drawn. Handling the loud differences between male and female is an issue that is strongly present for B-girls and that becomes a topic in learning to be negotiated on the path to finding a personal style. Illustrated by examples, different strategies are outlined and then used as a basis for developing questions about and approaches to educational practices.

Einleitung

Wie lernen Frauen und Mädchen innerhalb der männlich dominierten Kultur des Breaking? Diese Frage hat sich uns im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungsprozesse im Breaking“ schon nach dem ersten Interview mit einem B-Girl gestellt. Denn bereits zu diesem Zeitpunkt wurde deutlich, dass die Differenz männlich-weiblich für die Tänzerinnen höchst präsent ist und einen Anlass zum Aushandeln darstellt. Sie wird mit dem Eintritt in die Szene eröffnet und bleibt

1 Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich Breakdance für die hier bezeichnete Tanzpraxis eingebürgert. Der Begriff steht für die diversen Tanzformen des Hip Hop wie B-Boying, Locking, Popping und Boogaloo. Bei den B-Boys und -Girls selbst gilt er allerdings als unkorrekt, weil stilnivellierend. Dort wurde und wird bis heute meist von B-Boying gesprochen. Da diese Bezeichnung wiederum die Akteurinnen ausschließt, wird hier der in der Szene ebenfalls gebräuchliche Terminus Breaking verwendet.

ein Thema durch die gesamte Entwicklung eines eigenen Styles². Einerseits sind B-Girls durch diese laute Differenz miteinander verbunden, andererseits unterscheiden sie sich deutlich in der Art, wie sie damit umgehen.

Musikpädagogisch interessant erscheint zunächst einmal die Wahrnehmung und Beschreibung dieser Tatsache, die von den Protagonistinnen selbst aufgebracht wird. Es ist gut vorstellbar, wie die Dichotomisierung in männlich und weiblich lähmend und festschreibend wirken könnte. In den Interviews zeigte sich aber, dass das Differenzerlebnis das Lernen in besonderer Weise beeinflusste und als Chance gestaltet werden konnte: es wurde zum Thema für das Lernen des Tanzes, aber auch in Hinblick auf die Entwicklung der Identität.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf das oben genannte Forschungsprojekt, das der Frage nachgeht, wie Breaking gelernt wird. Im Zentrum stehen narrative Interviews, die mehrere Generationen von B-Boys und -Girls in Deutschland von den Pionieren bis zu heutigen Schülern und Schülerinnen umfassen.³ Sie wurden ergänzt durch Gespräche mit Experten und Expertinnen aus dem kulturellen Kontext, durch Besuche von Jams sowie Unterrichts- und Trainingssituationen. Die Studie (zu den bisherigen Ergebnissen siehe Rappe und Stöger, 2014a, 2014b, 2016) folgt den Prinzipien der Grounded Theory Methodology, wie sie von Glaser und Strauss (2010) dargelegt wurden.

Das hier behandelte Thema Gender stand zunächst nicht im Fokus der Untersuchung. Es ergab sich vielmehr aus den Gesprächen mit den B-Girls. Über die Kategorie Gender ließ sich beispielhaft ein Zusammenhang herstellen zwischen der Performativität als Prinzip, das sowohl für die hier behandelte Tanz- und Lernpraxis charakteristisch ist wie auch für die Konstruktion von Gender. Funde unserer Studie wurden hierbei ergänzt durch Aussagen von B-Girls der internationalen Szene.

Auf eine Einführung in die Geschichte und Ästhetik des Breaking wird an dieser Stelle verzichtet, da sie andernorts bereits umfassend dargelegt wurde (Robitzky, 2000; Kimminich, 2003; Rode, 2006; Rappe, 2011). Der Text fokussiert nach einigen kurzen Hinweisen auf die Forschungslage zu Feminismus und Gender im Hip Hop, insbesondere im Breaking, den Zusammenhang von Breaking, Lernen und Identität, veranschaulicht einige der Strategien der interviewten B-Girls, um daraus schließlich Fragen an eine musikpädagogische Praxis zu entwickeln.

2 Dieser Begriff wird auch in der deutschsprachigen Breaking-Szene verwendet und meint die Eigenheit, den tänzerischen Personalstil, den von Anfang an jeder B-Boy und jedes B-Girl zu entwickeln sucht.

3 Den Kern der Untersuchung bilden zehn narrative Interviews mit B-Boys und -Girls, die im Wesentlichen aus der Region Köln stammen. Über das Theoretical Sampling wurden die Interviewpartner und -partnerinnen zusammengestellt. In Bezug auf das Thema Gender war die Eindrücklichkeit der Bedeutung für die erste weibliche Interviewpartnerin so überzeugend, dass drei weitere Interviews mit B-Girls geführt wurden, die verschiedenen Breaking-Generationen entstammten (also zwischen 11 und 30 Jahren alt waren).

Gender im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungsprozesse im Breaking“

Hip Hop und Gender

Eine erste Auseinandersetzung zu Gender und Hip Hop wird ab Ende der 1980er-Jahre innerhalb des US-amerikanischen Black Feminism geführt (Grimm, 1998; hooks, 1994; Mercer, 1997; Rose, 2008). Nicht zuletzt auf der Grundlage der sich in der 1970er-Jahren entwickelnden Intersektionalitätstheorie kritisieren bell hooks oder Kobean Mercer das Erfolgsmodell des sich selbstermächtigenden black male revolutionary. Dessen Befreiungsstrategien, so Michele Wallace, führen „automatisch dazu [...], die Beiträge von Frauen abzuwerten, genauso wie die der Schwulen oder aller anderen, die nicht ins Bild des noblen Kriegers [...] passen“ (Wallace, 1993, S. 57). Insbesondere ab den 2000er-Jahren thematisieren u. a. Gwendolyn Pough oder Imani Perry, wie Frauen und queere Menschen innerhalb der sie marginalisierenden Hip-Hop-Kultur durch produktive Umdeutungen und subversive Lesarten vorgegebener Stereotype eine selbstermächtigende Kritik am heteronormativen Mainstream formulieren (Pough, 2004, 2007; Perry, 2004). Darüber hinaus lassen sich im Bereich der Men Studies in den letzten Jahren Arbeiten zu Gender und Männlichkeit im Hip Hop finden (Jeffries, 2011; für den deutschsprachigen Raum: Litzbach, 2011; Großmann, 2012; Friedrich, 2013).

In Deutschland erscheinen ab 2005 erste Publikationen. Dabei handelt es sich zunächst um eine Mischung aus Insiderberichten und Interviews (Rohman, 2007; Schischmanjan & Wünsch, 2007). Sie dienen zunächst der Selbstvergewisserung innerhalb der Szene, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung bleibt jedoch vorerst aus. Die einzige Monografie, die sich mit Frauen im Hip Hop beschäftigt, ist die Studie der deutschen Rapperin Pyranja aka Anja Käckenmeister (2008). Darüber hinaus entsteht in den letzten Jahren innerhalb der Sozialen Arbeit ein Diskurs zu Jungenarbeit und Gewaltprävention innerhalb dessen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern im Hip Hop einen breiten Raum einnimmt (z. B. Herschelmann, 2015).

Auffällig ist, dass in den Texten mit wenigen Ausnahmen, wie z. B. Käckenmeister (2008) oder Herschelmann (2015), Gender wenig bis gar nicht als ein Prozess von Identitätszuschreibungen theoretisiert und auch nicht mit ästhetischem Handeln und Lernen in Zusammenhang gebracht wird. Konkrete Anknüpfungspunkte für diese Untersuchung bietet allerdings die Kulturwissenschaftlerin Stefanie Menrath (2001). Sie versteht ihre Studie *Represent What...: Performativität von Identitäten im HipHop* als ethnologische Jugendkulturforschung. Zwar werden in ihrer Arbeit Frauen nicht thematisiert, weil der Autorin nach eigener Aussage der Zugang zu dieser Gruppe nicht gelang. Interessant ist aber, dass sie mit dem Modell der Performativität arbeitet, wie es in der Geschlechterforschung von Judith

Butler entwickelt wurde, und dieses am Beispiel der Hip-Hop-Kultur auf kulturelle Identität anwendet. Diesen Zugang greifen wir später ebenfalls auf.

Breaking und Gender

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Breaking und Gender steht noch aus. So wird z. B. in der bisher umfassendsten Arbeit zur Geschichte, Ästhetik und Entwicklung des Breaking, *Foundation. b-boys, b-girls, and hip-hop culture in new york* (Schloss, 2009), Gender nicht explizit als Differenzenerfahrung thematisiert, wenngleich aus dem Text der Respekt vor den Leistungen von Männern und Frauen in dieser Kultur herauszulesen ist (Schloss, 2009, S. 65–66). In diesem Zusammenhang ist auch die Arbeit der Kulturosoziologin Mary Fogarty zu erwähnen. Fogarty, die selbst B-Girl ist, konnte für ihre Studien fast ausschließlich auf Material (Interviews, teilnehmende Beobachtung) von Tänzern zugreifen, bezieht aber in ihre Analysen die eigene weibliche Sichtweise kritisch-reflexiv ein (Fogarty, 2011).

Auf der Grundlage pädagogischer Theorien wie der *critical pedagogy* oder der *culturally responsive pedagogy* lassen sich in einigen Studien innerhalb der sogenannten *Hip Hop Based Education* Thematisierungen von Gender finden – meist im Kontext von Race oder Class. Als herausragendes Beispiel sei hier auf die Studie von Lorenzo J. Perillo (2012) verwiesen. In seiner ethnografischen Studie beschäftigt er sich mit Aushandlungsprozessen weiblicher Identitäten im philippinischen Hip-Hop-Tanz. Er beschreibt, wie das durch jahrhundertelangen Kolonialismus (Spanien) und Neokolonialismus (USA) geformte Stereotyp der sittsamen und jederzeit verfügbaren Frau durch die körperlichen Praxen im Hip-Hop-Tanz aufgebrochen und hinterfragt werden kann. Bei weiteren Quellen handelt es sich zumeist um Szeneberichte, oft in Form von (bearbeiteten) Interviews (Cooper, Kramer & Rokafella, 2005; Kopiez, 2007).

Auf der Grundlage dieser Quellen, vor allem aber nach den Recherchen im Rahmen des diesem Text zugrunde liegenden Forschungsprojektes, lassen sich bedeutsame Differenzenerfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Rolle als Frau in einer männlich dominierten Kultur identifizieren, die von den Interviewpartnerinnen explizit angesprochen wurden: Die Perspektive der Frauen und Mädchen ist geprägt von dem Aushandeln zweier Identitätsbereiche, nämlich einer weiblichen und einer Hip-Hop-Identität. Wie alle, die in die Breaking-Szene einsteigen, greifen auch die B-Girls Bewegungen und Attitüden auf und formen diese um – jedoch nicht nur im Sinne eines eigenen Stils, sondern auch mit Verweis auf den weiblichen Körper und weibliche Repräsentationen. Zunächst stellt sich aber die Frage nach der Beziehung von Identität und Gender sowie ihrer Bedeutung für das Lernen dieser Tanzpraxis.

Das Zusammenspiel von Identität, Gender und Lernen im Breaking

Die Auseinandersetzung mit Gender im Hip Hop führt zwangsläufig dazu, sich zu vergegenwärtigen, wie stark im Prozess der Aneignung Identität adressiert, konstruiert und gestaltet wird und wie sehr gerade diese Konfrontation mit sich selbst als Lernanreiz dient. Denn Breaking ist nicht nur eine Tanz-, sondern auch eine Lernkultur. Wenn man sie von außen betrachtet, steht relativ schnell die Frage im Vordergrund, woher die hohe Motivation kommt, sich mit teilweise erheblichem Zeit- und Energieaufwand diesem Tanz zu widmen. Es hat den Anschein, als wenn sich die Menschen in einem Energiefeld befänden, das sie zum tänzerischen Aushandeln ihrer Identität in und mithilfe der Gruppe antreibt, im Sinne einer Verpflichtung auf das Eigene. Dies alles geschieht in Aktion, im Moment des Mit- und Gegeneinander-Tanzens, also im Sinne einer Aushandlung im ästhetisch-performativen Akt. Diese beiden Aspekte des Breaking lohnt es sich, ein bisschen näher zu betrachten. Sie helfen aus unserer Sicht, den Umgang mit Gender zu beleuchten, beziehungsweise umgekehrt erhellt die Thematisierung von Gender, wie Identität grundsätzlich tänzerisch verwirklicht und in die Gruppe eingebracht wird.

Die Verpflichtung auf das Eigene

Nachahmung ist der Kern des Lernens im Breaking. B-Boys und -Girls beschäftigen sich erst einmal damit, wie genau das, was sie sehen, in den eigenen Körper zu integrieren ist. Wiederholung, die grundlegendste Lernstrategie, wird aber in zweifacher Hinsicht systematisch gebrochen. Zum einen, weil es keine genaue Nachahmung gibt, da die Körper verschieden sind. Genau dieser Punkt findet sich bei den B-Girls in Hinblick auf die Wiederholung durch den weiblichen Körper immer wieder als Herausforderung. Zum anderen, weil die Wiederholung zwar gekonnt sein muss, im Tanz aber gefordert ist, immer darüber hinauszugehen. Eine Bewegung nur nachzuahmen, gilt sogar als verpönt. Von Anfang an besteht die Aufgabe, Bewegungen zu erweitern, umzudeuten und – da es sich um eine kompetitive Kunst handelt – zu verbessern. Dieses Verfahren wird Flipping genannt. Als ständig eingeforderte Perspektive steht das Entwickeln des eigenen Styles, also des eigenen tänzerischen Selbst, im Raum. Sich tänzerisch zu zeigen, ist nicht optional, sondern von Anfang an existenziell.

Aushandlung im ästhetisch performativen Akt

Wie aber gestaltet sich diese ästhetische Suchbewegung? Breaking lernt man durch Einbindung in ein vibrierendes Netzwerk von sozialen Beziehungen, die ganz flüchtig sein können, wie etwa eine tänzerische Austauschbegegnung auf der Straße, die aber auch bis zu formalisierten Großevents reichen können, wie z. B. dem Battle of the Year. Zentral für die Art der Begegnung ist das Ausmaß an Flexibilität und die Improvisationsfähigkeit, die von den Einzelnen verlangt

wird und damit zusammenhängend, die Konzentration auf den Augenblick, auf die jeweilige Situation der Tanzenden. Im Gegensatz zu anderen künstlerischen Praxen (etwa zur klassischen Tanz- oder Musikkultur), in denen etwas geübt und dann aufgeführt, etwas geprobt und dann veröffentlicht wird, fallen beim Breaking Lernen, Üben und Aufführen ineinander. Es handelt sich um eine Ästhetik der Präsenz. Der eigentliche Tanz findet im Moment statt und ist so nicht wiederholbar. Dies alles sind wesentliche Merkmale von Performativität. Breaking lernen bedeutet daher, über ästhetisch-performative Akte seine tänzerische Identität zu entwickeln. Für die B-Girls spielt in diesen Aushandlungsprozess Gender als Differenzkategorie maßgeblich hinein.

Zur Performativität von (Geschlechter-)Identitäten

Identität und ihre Konstruktion in performativen Akten werden im Weiteren sowohl in Hinblick auf Breaking wie auch auf Gender noch eine Rolle spielen.⁴ Die Hip-Hop-Kultur scheint nicht nur eine Gelegenheit zur ästhetischen Beantwortung anzubieten, vielmehr gehört es zur Teilnahmebedingung, sich selbst zu spielen. „Als Hip Hopper spielt man sich selbst im Kreis der Anderen“ (Menrath, 2001, S. 21). So äußert sich Menrath und legt in ihrer Studie den Fokus auf die Performativität von Identitäten im Hip Hop.⁵ Was ist nun damit gemeint?

Menrath geht zunächst einmal auf den Begriff der Performativität nach Judith Butler zurück und erweitert ihn später: Identitäten brauchen zu ihrer Verwirklichung Performanz. Dies bedeutet, dass sie erst im Prozess der Interaktion entstehen. Butler meint hier in erster Linie die sprachliche Kommunikation und stützt sich auf die Sprechakttheorie nach John L. Austin (1985). Wenn also nach der Geburt jemand sagt: „Es ist ein Junge!“ – oder „Es ist ein Mädchen!“ – dann ist dies im Sinne Butlers nicht nur eine Bezeichnung, sondern als *Anrufung* eine Handlung mit Folgen. Wir werden eingesponnen in Diskurse, also in Systeme des Denkens und Sprechens, die unsere Wirklichkeiten konstituieren und überhaupt erst erzeugen. Hier zeigt sich Butlers starke sprachphilosophische Bezogenheit, die in der Rezeption immer wieder kritisiert wird (vgl. Lindemann, 1993; Maihofer, 1995; Lorey, 1996). Die Aussagen zu Effekten der Anrufung und der Konstruktion von Identität lassen sich dennoch gut auf die Praxis des Tanzes anwenden, wenn man sie über die Sprache hinausdenkt.

4 Identität steht hier ganz allgemein für „die expliziten und impliziten Antworten von Menschen auf die Frage: ‚Wer bist du?‘“ (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011, S. 2, Übersetzung aus dem Englischen Michael Rappe und Christine Stöger).

5 Das Prinzip der Performativität in der Hip-Hop-Kultur wird ebenfalls aufgegriffen in Klein und Friedrich (2003). In der Publikation von Menrath steht es jedoch im Zentrum der Analyse mit einem starken Rekurs auf die Theorien Judith Butlers, die in diesem Kontext von besonderer Bedeutung sind.

Damit – und besonders folgenreich für die weitere Forschung – löst Butler die Vorstellung vom „natürlichen“ Geschlecht auf und stellt diesem Gender als sozial konstruiertes Geschlecht gegenüber. Dies steht im Gegensatz zu Vorstellungen einer vorgängig existierenden oder gar „wahren“ Geschlechtsidentität.

Performativität von Identitäten meint also, dass Identität auf ständige *Auf-führung* angewiesen ist und es steht für den Prozess der Konstruktion selbst. In diesem spielt Wiederholung eine große Rolle. Denn Performativität ist kein einzelner Akt, eine einmalige Anrufung, die eine Identität formt und diese damit in eine bestimmte Position verortet. Performativität von Identitäten muss vielmehr durch fortlaufende Re-Inszenierungen immer wieder behauptet und etabliert werden (vgl. Butler, 2014, S. 22). Dabei ist wichtig zu beachten, dass die Subjekte nicht durch einen Prozess von Zuweisungen hindurchgehen und dann eine Identität annehmen. Für Judith Butler gibt es keinen vorgeschalteten identitären, essentiellen Kern, den es zu formen gilt. Vielmehr entstehen durch diese sich wiederholende und zitierende Praxis des Bezeichnens erst die Subjekte, die diese Praxis dann fortsetzen, indem sie die „Konventionen der Autorität“ (Butler, 2014, S. 37) zitieren und als machtvoll anerkennen.

Essentiell für Butlers Theorie ist die Bedeutung von Macht. Für die Konstruktion von Identität spielt das Denken in binären Oppositionen eine entscheidende Rolle – also zum Beispiel die Binarität Mann-Frau – und sie bringt Macht ins Spiel, vor allem wenn Frau als „das Andere“, die Abwesenheit des Mannes etc., positioniert wird.

Im durch Butler ausgelösten weiteren Diskurs über die Identitätskonstruktion als performativen Akt spielt die Frage eine Rolle, wo und wie eigentlich das Subjekt noch existiert und welche Handlungsmöglichkeiten sich ihm bieten, wenn diese Bezeichnungspraxis – oder weiter gefasst Zuschreibungspraxis – allgegenwärtig und mächtig ist. Gerade in Zusammenhang mit der Hip-Hop-Kultur lassen sich etliche Strategien ausmachen, subversiv zu agieren und gängige Zuschreibungen zu irritieren. Man denke etwa an die Umfunktionierung des Begriffs „Nigga“ über eine stilisierte Wiederholungspraxis (vgl. Rappe, 2010, S. 60–62). Auch in den Gesprächen mit B-Girls finden sich in dieser Hinsicht interessante Eigensinnigkeiten.

Artikulation von Gender im Breaking

Breaking ist nach wie vor eine männlich dominierte kulturelle Praxis. Trotzdem entstehen im transformativen Moment des Ciphers vielfältige Möglichkeiten, eigene Inhalte, Belange oder Identitäten zu artikulieren und in die Kultur des Breaking einzuschreiben. Die US-amerikanische Tänzerin Lockin' Key beschreibt dies wie folgt:

„As a B-girl, I think it's important to not lose your femininity. There are many women these days who can do power moves just as well as the men. But I think whenever you step in the circle you should celebrate the fact that you are a woman and an individual. Respect yourself. Execute your power with strength but remember there's a lot to be said about the fact that you're a woman with the boldness to step foot in a circle and rock it with class, strength, and finesse“ (Lockin' Key in Cooper et al., 2005, S. 102).

Kernelement des Lernens im Breaking ist, wie schon dargestellt, die Wiederholung. Die bloße Imitation ist jedoch verpönt. Sie ist zunächst auch gar nicht möglich, weil die Wiederholung mit einem anderen Körper schon eine Veränderung bedeutet. Das kann man aus den Beschreibungen der B-Boys und -Girls deutlich herauslesen. Sie gehen auf die Suche nach ihrem Ausdruck für eine Bewegung. Dieses Moment der Identifizierung und fließend damit verbunden der Transformation stellt eine interessante Analogie zu Butlers Beschreibung der Konstruktion von Gender dar:

„In this sense, gender is in no way a stable identity or locus of agency from which various acts proceed; rather, it is [...] an identity instituted through a stylized repetition of acts“ (Butler, 1990, S. 271).

Nun wird im Breaking über diese Transformation im Zuge der Wiederholung noch hinausgegangen. Denn eigentliches Ziel ist das bereits erwähnte Flipping: die Bewegungen, die ein anderer Tänzer oder eine Tänzerin einbringt, müssen nicht nur beherrscht, sondern variiert und übertroffen werden.

Was bedeutet dies insbesondere für die B-Girls? Das Einverleiben eines Moves wird in jedem Fall als individueller Akt der körperlichen Identifizierung beschrieben. Bei Frauen kommt hinzu, dass sie auf die Unterschiedlichkeit zum männlichen Körper verwiesen werden. Durch andere Körperschwerpunkte, Muskulatur etc. lassen sich bestimmte Bewegungen deutlich schwerer und andere viel leichter vollziehen. Dort setzen nun die Zuschreibungen oder Aushandlungen an: Weil bestimmte Bewegungen schwerer ausführbar sind beziehungsweise weil Frauen bestimmte Bewegungen anders nachvollziehen oder nachvollziehen wollen, kann es passieren, dass der Move nicht als der Tanzkultur Breaking zugehörig wahrgenommen und anerkannt wird. Hier entsteht genau der Zwischenraum, der nun für das jeweilige B-Girl zum Möglichkeitsraum werden könnte.

Aus den Interviews geht hervor, dass Frauen versuchen können, die Bewegungen aus Gründen der Anerkennung, so gut es geht, nachzuahmen, also „männlich“ zu tanzen. Dies scheint insbesondere für die erste und die zweite Generation der B-Girls zuzutreffen. Hier spürt man ganz deutlich, wie die von Butler angesprochene Zuschreibungsmacht wirkt. Offenbar fanden auch diese B-Girls eine Möglichkeit, sich in der Tanzpraxis zu verwirklichen, aber entlang der Differenzlinie Gender wird eher die Wirksamkeit der Binarität männlich-weiblich deutlich und zwar

mit der Abwertung des Weiblichen als nicht angemessen. Denn Feminisierung und Sexualisierung dienen in der Battle-Rhetorik des Hip Hop der Herabwürdigung des Gegners (z. B. wie ein „Mädchen“ oder wie ein „Schwuler“ rappen).

Handlungsmöglichkeiten in Hinblick auf diese Differenzkategorie werden allerdings den B-Girls der dritten und vierten Generation zugeschrieben. Sie gehen mit den Moves anders um und entwickeln Strategien, die eigene Weiblichkeit im Tanz zu repräsentieren. In der jüngeren Generation wird dieses Andere auch schon mit dem Anspruch auf Stilgerechtigkeit und Authentizität vertreten.

„Mit diesem ‚weiblich Tanzen‘ wurde ich einmal kritisiert [...] mit den Worten: ‚Was du machst, ist nicht real.‘ Da habe ich gesagt: ‚Bin ich real, wenn ich tanze wie ein Mann, obwohl ich eine Frau bin?‘ [...] Aber da denke ich mir, real ist doch wirklich das, was man sein muss, also was man sein will“ (Die Artistin: #00:52:00-2#.)⁶

Aus sozialer, politischer und natürlich auch pädagogischer Perspektive ist immer wieder zu fragen, wo in dem Netz an Zuschreibungen eigentlich die Autonomie und die Handlungsmöglichkeiten des Subjektes liegen. Die Performativitätstheoretiker setzen bei der Wiederholung an, wie dies auch die B-Girls tun müssen. Sie birgt nicht nur das Transformationspotenzial schon in sich, sondern nach Butler ist dort auch die Möglichkeit zu einer kritischen und subversiven Stellungnahme enthalten.

Der prototypische Aushandlungsort für diese tänzerische Praxis ist der Cipher, also der Kreis aus Akteuren und Akteurinnen, aus dem heraus sich in flexibler Reihenfolge die B-Girls und -Boys ins Zentrum begeben, um in den kompetitiven tänzerischen Dialog einzusteigen. Dort zeigt sich, ob man sowohl das tänzerische Geschick hat als auch die Regeln, Werte und die Geschichte kennt – man könnte im Sinne Butlers sagen, ob man den *Diskurs* kennt. Dort eröffnet sich im Tanzen auch der liminale Raum, aus dem sich Umdeutungen entwickeln lassen. Es entsteht ein Spalt zwischen bisherigen Kontexten und Bedeutungen sowie die Möglichkeit zur Reartikulation.

Wenn man nun diesen Mikrokosmos der direkten tänzerischen Aktion und Reaktion verlässt, stellt sich die Frage, wie solche Umdeutungen und das Umfeld dieser Tanzpraxis interagieren. Eine große Rolle spielen in diesem Zusammenhang weibliche Vorbilder und die zunehmend deutlichere Sichtbarkeit der B-Girls nicht nur als Tänzerinnen, sondern auch als Organisatorinnen von Events, als Jurymitglieder in Wettkämpfen, als Mitglieder von Crews (von Frauencrews, aber auch in gemischten Crews) und als Lehrende. Jene B-Girls, die bereits solche Rollenmodelle vorfinden, haben nun die Wahl zwischen weiblichen und männlichen

6 Für die Darstellung der anonymisierten Interviews wurden den Personen charakterisierende Namen gegeben, z. B. Artistin, Akademikerin. „Real“ wird hier englisch ausgesprochen und bezieht sich auf „Realness“ als eine Art Authentizitätsanspruch, der an die Tänzer und Tänzerinnen gestellt wird.

Vorbildern. Hier entsteht eine Erweiterung des Bewegungsrepertoires: kleine, allgemein akzeptierte Veränderungen (der Vorgängerinnen) werden geflippt, d. h. weiterentwickelt. Darüber hinaus läuft die Anerkennung neuer Bewegungen nicht mehr alleine über ein nahezu ausschließlich männliches Publikum.

Schließlich können auch Verschiebungen von außen, z. B. durch Mode, Einfluss auf die Anerkennungsdynamik zeigen. Immer wieder wurde betont, dass B-Girls sich vor allem in den ersten beiden Generationen in der Kleidung möglichst anpassten. Durch die sogenannte Emo-Welle im Breaking Anfang der 2000er-Jahre trugen Männer plötzlich enge(re) Hosen. Dies erleichterte den Frauen das Tanzen in körperbetonter Kleidung, was wiederum zu einem Wettbewerbsvorteil innerhalb des Battlekontextes führte: weite Kleidung half, unsauber ausgeführte Moves zu kaschieren. Durch eine Verlagerung auf präzise ausgeführte Techniken (wie z. B. Footworks⁷) konnten die Frauen nun gegenüber den mit hohem Kraftaufwand ausgeführten, spektakulären Powermoves mit technisch sauberen und genau an der Musik orientierten Bewegungen punkten.⁸

Das Abarbeiten an der Differenzlinie männlich-weiblich bleibt aber bis zur Gegenwart ein Thema und es wird – so unsere Interviewerfahrung – nur von den Frauen angesprochen. Alle Tänzerinnen agieren im Spannungsfeld kultureller Wertigkeit der Bewegungen (auch im Sinne von Kulturerhalt) und der Öffnung für feminine Moves. Sie begründen dies mit der prinzipiellen Offenheit für Neues innerhalb der Hip-Hop-Kultur sowie dem kulturimmanenten Aufforderungscharakter, einen eigenen, eben auch weiblichen Style zu repräsentieren und damit „real“ zu sein.

Der starke Verweis darauf, seinen eigenen Stil zu entwickeln, hat im Gegenzug den Effekt einer starken Veränderungsdynamik dieser Tanzpraxis. Für alle, egal ob männlich oder weiblich, steht ständig das Thema im Raum, ob sie mit einer Bewegung die Grenze der Kultur verlassen oder nicht. Für die Tänzerinnen geht es um eine doppelte Anerkennung: Einerseits streben sie wie die Männer danach, einen wertvollen Beitrag als „Aktivistinnen“ zu leisten und andererseits suchen sie Anerkennung als B-Girls. In dem Titelzitat zeigt sich dieses Eingspannensein in das Zuschreibungsnetz:

„I wanna do b-boy moves, but I wanna be known as a b-girl“ (B-Girl „Peppa“ in Cooper et al., 2005, S. 27).

Die Lösungen der B-Girls mögen unterschiedlich sein. Sicher ist, dass sie innerhalb dieser Tanzpraxis auf das Aushandeln mit ästhetischen Mitteln verwiesen sind. Genau diese Tatsache könnte aus unserer Sicht pädagogisches Potenzial bieten.

7 Footworks sind Tanzbewegungen, die zum Bewegungsrepertoire der sogenannten Downrocks gehören. Dabei handelt es sich um komplizierte Schrittfolgen, die in der Hocke und mit aufgestützten Händen ausgeführt werden.

8 Diese Auskunft stammt aus einem nach dem Erstinterview geführten Gespräch mit der Akademikerin vom 13.03.2015.

Einige Fragen im pädagogischen Kontext

Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich nun? Judith Butler konzentriert ihr Werk vornehmlich auf die Analyse von Machtstrukturen, die auf die Identitätskonstruktion wirken und argumentiert grundsätzlich gegen die Vorstellung eines autonomen Subjekts. Sie schlägt als alternativen Begriff das *postsouveräne Subjekt* vor (Butler, 2006, S. 218f.). Mit Bezug auf Butler beschreibt die Kulturwissenschaftlerin Paula-Irene Villa die Handlungsmöglichkeiten eines solchen Subjekts wie folgt:

„Erst wenn sich das Subjekt nicht mehr als notwendigerweise souverän bzw. autonom denkt, kann es die Verhältnisse, die es hervorbringen, auch kritisch variieren [...] Es ist nicht autonom, es weiß dies auch – aber es ist auch nicht vollkommen determiniert und kann auch dies wissen.“ (Villa, 2012, S. 56)

Die Lernbiografien von B-Girls bieten also einige Gelegenheit, die Aufmerksamkeit auf solche Aushandlungspraktiken – in diesem Fall mit ästhetischen Mitteln – zu richten und sie sogar als Aktions- und Reflexionsmöglichkeit zu nutzen.

Die Studie zum Lernen im Breaking, die diesem Text zugrunde liegt, ist noch in Arbeit und ebenso die Entwicklung einer Theorie der Bildungsprozesse in diesem Feld und die Bezugnahme auf Diskurse der Musikpädagogik. Ganz offensichtlich bieten sich Zugänge an, die sogenannte informelle Lernwelten in den Fokus nehmen (z. B. Green, 2008, 2009 und im deutschsprachigen Raum: Ardila-Mantilla, 2016) beziehungsweise die das Konzept der Communities of Practice (Lave & Wenger, 2011) aufgreifen. Die Herausforderung des Umgangs mit Differenz könnte gut an die Diskurse der interkulturellen Musikpädagogik angeknüpft werden. Man denke etwa an die Haltung des „gegenseitigen Zuerkennens von Eigensinn“ bei Ott (2012) oder an die Überlegungen zu Identität und Transkulturalität und der Inszenierung des Musikunterrichts als „Aufführungsraum“ oder als „Dritten Raum“ für Identitätskonstruktionen (Krause-Benz, 2013, S. 79–82). Einen weiteren Andockpunkt könnte die in jüngerer Zeit verstärkt geführte Debatte über Gerechtigkeit und Anerkennung im Kontext des Musikunterrichts bieten (z. B. Vogt, 2009).

Eine Anknüpfung an solche theoretischen Zugänge würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Im Folgenden seien aber einige Fragen angeführt, die sich uns aufgrund der Beschäftigung mit Breaking, insbesondere mit dem Blick auf die Konstruktion und Aushandlung von Genderidentität, gestellt haben und die den einen oder anderen Bezug dazu durchscheinen lassen.

- Anschließend an Butler ist immer wieder zu fragen, welche Machtmechanismen in Bezug auf Genderkonstruktionen wirken und welche Möglichkeiten der Artikulation des Marginalen es gibt – dabei muss es sich nicht um das Verhältnis von männlich und weiblich handeln, sondern um jede andere

und nicht übliche Form, Identität zu leben. Dieses Thema kann in jedem Gegenstand des (Musik-)Unterrichts potenziell enthalten sein.

- Auch wenn das Denken in Binaritäten sich zunächst aufdrängt und wir es analog zum historischen Stand der Auseinandersetzung von Tänzerinnen mit Gender hier stark gemacht haben, stellt sich bei genauerem Hinsehen heraus, dass die Umgangsweisen der B-Girls hinsichtlich Vorbildern, Strategien der Einstiege, Styles usw. sehr unterschiedlich sind. Vor Essentialisierungen, die möglicherweise gut gemeint im pädagogischen Bereich betrieben werden, ist daher zu warnen. Die Dichotomie bleibt präsent. Nach unserer Beobachtung versuchen die B-Girls aber, sich durch die Dichotomie hindurch eine eigene tänzerische Identität zu erarbeiten, die immer wieder auch als weiblich zugeschrieben wird, sich aber zugleich einer Verfestigung verweigert, also prozesshaft und eigensinnig bleibt. Wie sind solche Beispiele in Hinblick auf Stereotypisierungen für den Umgang mit Musik wahrnehmbar und verhandelbar zu machen?
- Die Beispiele zeigen, dass aus der erlebten Dichotomie männlich-weiblich ein Aushandlungsprozess entstehen kann, der sowohl der Identität der Menschen als auch der Kultur zugutekommt. Dies bezieht sich im Breaking auf eine körperliche Praxis, könnte aber ebenso auch auf andere Denk- und Lernpraxen übertragen werden. Man könnte demnach fragen, inwiefern Aneignungsprozesse im Bereich der Musik gerade durch eigensinnige Deutungen wiederum zu einem wertvollen Beitrag eben dieser Kultur werden.⁹
- Auch wenn für viele Tänzerinnen und Tänzer der Einstieg durchaus nicht einfach erscheinen mag, so gibt es doch eine Qualität der Hip-Hop-Kultur, die letztlich eine Öffnung für alle anbietet: Das ist das Konzept des Styles. So sehr es sich bei Breaking und der Hip-Hop-Kultur insgesamt quantitativ um eine männliche Kultur handelt, die somit erst einmal wenige weibliche Vorbilder für Mädchen bot und bietet, so könnte doch gerade die Verpflichtung zum Eigenen wiederum dazu beitragen, Mädchen eine Entwicklungsmöglichkeit zu geben. Denn auf diesem Weg kann sich jeder Respekt verschaffen. In welcher Weise könnte daher dieses Prinzip z. B. auch auf musikalische Praxen angewandt beziehungsweise gestärkt werden?

9 Im Bereich der Klassik haben etwa die Interpretationen des venezolanischen Jugendorchesterprojektes *El Sistema* in der westlichen Welt einige Anerkennung erlangt. Dabei können aufführungspraktische Standards schon einmal in den Hintergrund treten, vielmehr scheint es die eigensinnige und der Situation von riesigen Gruppen geschuldete Klanglichkeit und Energie zu sein, die eine Art *Realness*-Effekt erzeugt.

„This is not just the dance – this is me“ (B-Girl „Charney“ in Cooper et al., 2005, S. 53). Letztlich tragen alle B-Girls und -Boys zu einer Qualität bei, die immer wieder als fundamental angesehen wird, nämlich zur Offenheit und Wandelbarkeit der (Musik-)Kultur.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten: Eine qualitative Studie über Musikscholarbeit in Österreich*. (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 5). Wien: LIT.
- Austin, J. L. (1985). *Zur Theorie der Sprechakte* (2. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Butler, J. (1990). Performative Acts and Gender Constitution – An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. In S. E. Cas (Hrsg.), *Performing Feminism* (S. 270–282). Baltimore/London: John Hopkins University Press.
- Butler, J. (2006). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts* (8. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cooper, M., Kramer, N. & Rokafella (2005). *We B*Girlz*. Köln/Paris: From Here to Fame.
- Fogarty, M. E. (2011). *Dance to the Drummer's Beat: Competing Tastes in International B-Boy/B-Girl Culture*. Dissertation University of Edinburgh. Edinburgh: University of Edinburgh. <http://hdl.handle.net/1842/5889> [12.11.2016].
- Friedrich, M. (2013). Der Klang des Männlichen. Sexismus und Affirmation im HipHop. In M. Gerards, M. Loeser & K. Losleben (Hrsg.), *Musik und Männlichkeiten in Deutschland seit 1950. Interdisziplinäre Perspektiven* (= Beiträge zur Kulturgeschichte der Musik, Bd. 8) (S. 161–180). München: Allitera.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Bern/Göttingen u. a.: Huber.
- Green, L. (2008). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education* (= Ashgate Popular and Folk Music Series). Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2009). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (= Ashgate Popular and Folk Music Series). Farnham: Ashgate.
- Grimm, S. (1998). *Die Repräsentationen von Männlichkeit im Punk und Rap* (= Stauffenberg-Medien, Bd. 2). Tübingen: Stauffenberg.
- Großmann, M. (2012). Witz schlägt Gewalt. Männlichkeiten in Rap-Texten von Bushido und K.I.Z. In M. Dietrich & M. Seeliger (Hrsg.), *Deutscher Gangsta-Rap: sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen* (= Cultural Studies, Bd. 43) (S. 85–108). Bielefeld: transcript.
- Herschelmann, M. (2015). Deutscher Gangsta- und Porno-Rap. Zwischen Provokation und Gefährdung. In T. Mania, M. Rappe & O. Kautny (Hrsg.), *Styles. Hip Hop in Deutschland* (= Katalogbuch zur gleichnamigen Ausstellung im Rock'n'Popmuseum) (S. 128–143). Münster: Telos.

- hooks, b. (1994). *Black looks – Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Jeffries, M. P. (2011). *Thug Life: Race, Gender, and the Meaning of hip-hop*. Chicago: University of Chicago Press.
- Käckenmeister, A. (2008). *Warum so wenig Frauen rappen? Ursachen, Hintergründe, Antworten*. Saarbrücken: VDM.
- Kimminich, E. (2003). *Tanzstile der Hip-Hop-Kultur: Bewegungskult und Körperkommunikation*. DVD mit Booklet und Figuren-Lexikon. Freiburg/Berlin: Selbstverlag.
- Klein, G. & Friedrich, M. (2003). *Is this real? – Die Kultur des Hip Hop*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kopiez, H. (2007). Dirty Mamas Crew. In A. Schischmanjan & M. Wunsch (Hrsg.), *female hip hop. Realness, Roots und Rap Models* (S. 126–133). Mainz: Ventil.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8177/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Krause_Benz_Trans_kulturelle_Identitaet.pdf [10.04.2017].
- Lave, J. & Wenger, E. (2011). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (= Learning in doing: social, cognitive and computational perspectives). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindemann, G. (1993). Wider die Verdrängung des Leibes aus der Geschlechtskonstruktion. *Feministische Studien*, 11(2), 44–54.
- Litzbach, A. (2011). *Real Niggaz don't die – Männlichkeit im HipHop*. Marburg: Tectum.
- Lorey, I. (1996). *Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und Politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler* (= Perspektiven: Forschungsbeiträge zu Geschichtswissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Psychotherapie und Soziologie, Bd. 2). Tübingen: edition diskord.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz* (= Aktuelle Frauenforschung). Frankfurt am Main: Helmer.
- Menrath, S. (2001). *Represent What ... : Performativität von Identitäten im HipHop* (= Argument, Sonderband, N. F., Bd. 282). Hamburg: Argument.
- Mercer, K. (1997). Unterm Teppich. Homosexualität als Focus schwarzer Politik und Ästhetik. *alaska*, 125, 35–38. http://www.halluzinogene.org/texte/Teppich_Mercer_a215.pdf [25.10.2016].
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog: Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität: Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 5) (S. 20–33). Berlin/Münster: LIT.
- Perillo, L. J. (2012). An Empire State Of Mind: Hip Hop Dance in the Philippines. In B. J. Porfilio & M. J. Viola (Hrsg.), *Hip-Hop(e): The Cultural Practice and Critical Pedagogy*

- of *International Hip-Hop* (= Adolescent cultures, school & society, Bd. 56) (S. 42–64). Frankfurt am Main/New York u. a.: Lang.
- Perry, I. (2004). *Prophets of the Hood. Politics and Poetics in Hip Hop*. Durham: Duke University Press.
- Pough, G. D. (2004). *Check it while I wreck it: Black womanhood, hip hop culture, and the public sphere*. Boston: Northeastern University Press.
- Pough, G. D., Richardson, E., Durham, A. & Raimist, R. (Hrsg.) (2007). *Home Girls Make Some Noise!: Hip-Hop Feminism Anthology*. Mira Loma: Parker.
- Rappe, M. (2010). *Under Construction. Kontextbezogene Analyse afroamerikanischer Popmusik*. Köln: Dohr Verlag.
- Rappe, M. (2011). Style as Confrontation: zur Geschichte und Entwicklung des B-Boying. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (= TanzScripte, Bd. 24) (S. 257–284). Bielefeld: transcript.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2014a). Lernen nicht, aber... – Bildungsprozesse im Breaking. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35) (S. 149–162). Münster: Waxmann.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2014b). Breaking oder die Verpflichtung seinen eigenen Stil zu finden. *Diskussion Musikpädagogik*, 65(15), 18–25.
- Rappe, M. & Stöger, C. (2016). Lernen im Cypher. Die Tanzkultur des Breaking – eine Anregung für das Musizieren. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (= Üben & Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik) (S. 117–128). Mainz: Schott.
- Robitzky, N. (2000). *Von Swipe zu Storm – Breakdance in Deutschland*. Hamburg: Backspin.
- Rode, D. (2006). *Breaking. Popping. Locking. Tanzformen der Hip Hop-Kultur* (2. Auflage). Marburg: Tectum.
- Rohman, G. (Hrsg.) (2007). *Krasse Töchter. Mädchen in Jugendkulturen*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen.
- Rose, T. (2008). *The Hip Hop Wars. What We Talk About When We Talk About Hip Hop – and Why It Matters*. New York: Basic Civitas Books.
- Schischmanjan, A. & Wunsch, M. (Hrsg.) (2007). *female hip hop. Realness, Roots und Rap Models*. Mainz: Ventil.
- Schloss, J. G. (2009). *Foundation. b-boys, b-girls, and hip-hop culture in new york*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of Identity Theory and Research*. Volume 1: Structures and Processes (S. 1–27). New York u. a.: Springer.
- Villa, P.-I. (2012). *Judith Butler* (2. aktualisierte Auflage). Frankfurt am Main: Campus.
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 38–53. <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [10.04.2017].

Wallace, M. (1993). Black Macho – Damals und Heute. In D. Diederichsen (Hrsg.), *Yo! Hermeneutics. ‚Schwarze‘ Kulturkritik. Pop, Medien, Feminismus* (S. 55–70). Berlin/Amsterdam: Edition ID-Archiv.

Prof. Dr. Michael Rappe
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50866 Köln
michael.rappe@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Christine Stöger
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50866 Köln
christine.stoeger@hfmt-koeln.de

Christian Rolle, Elin Angelo & Eva Georgii-Hemming

Mapping the methodological field of discourse analysis in music education research

A review study, part I

Abstract

In this article we present early findings of a review study about the use of discourse analysis in music education research. The review study is part of a research project on discourses of academization and the music profession in higher music education (DAPHME). Discourse analysis and comparable terms label a range of approaches sharing a view of language as constructing reality as well as being socially constructed. The approaches differ in their theoretical backgrounds and in their empirical methods. We developed possible categories of comparison and put them to the test by investigating four examples of discourse research in the context of the question: How can the different approaches help explain the processes of academization in higher music education.

Introduction

The following review article is part of the larger research project DAPHME. DAPHME focuses on the analysis of discourses of academization and music as a profession at music academies offering music performance programs.¹ The research employs discourse analysis as the methodological and theoretical framework. In this article we aim at sharpening the analytical tools and qualifying the methodological choices and decisions through investigating discourse research that has already been conducted in the field of music education.

1 DAPHME is an acronym for Discourses of Academisation and the music Profession in Higher Music Education. DAPHME is funded by Riksbankens Jubileumsfond, Sweden. The research group consists of six researchers from Germany, Sweden and Norway. Apart from the authors of this article, the group includes: Stefan Gies (Dresden), Karin Johansson (Malmö), and Øivind Varkøy (Oslo). DAPHME's goal is to analyse and compare differing perspectives on performing musicians' expertise and societal mandate. The data material for the discourse analysis stems from official documents and interviews with leaders and teachers of music academies in Sweden, Norway and Germany.

There are various discourse analytical paths to follow, each with its own benefits and limitations. Rebecca Rogers et al. (2005) wrote a research review on critical discourse analysis (CDA) in educational research. We will broaden the perspective by taking other approaches to discourse research into account while at the same time focussing on music education. Brent Talbot (2013) wrote more generally about the chances of discourse studies in music education but provided no systematic overview of the research field. In our own review study we will propose a background for discussions of discourse research in music education first by searching for a way to categorize the various approaches in order to get a clearer picture of their respective benefits and limitations regarding their possible application in the DAPHME program. Subsequently we will put the proposed categories to a test by presenting four examples of discourse research.

A review of the landscape

In review articles the data material consists of previously published literature. The researchers in this case do not act as peer reviewers for improving or changing texts. Instead, the task for review article authors is to organize, summarize, classify, analyze and compare texts that have already been reviewed and published. Philip Mayer explains that the task of researchers in review articles is to “identify patterns and trends, synthesize, identify gaps and recommend new research areas” (Mayer, 2009). He points out that there exist several types of review articles, for example *systematic reviews*, where one analyses and maps a field according to strict procedures. Such reviews are often quantitatively oriented, organizing the field on the basis of statistics. There also exist several qualitative approaches, for example *best evidence reviews*, where selected studies are investigated with systematic methods, and also *narrative reviews*, where selected studies are compared and summarized on the basis of the author’s experience, existing theories and models.

We originally planned a quantitative review study and therefore started to systematically search electronic data bases (ERIC, Web of Science, Scopus, DIPF pedocs), limiting the corpus to publications in English and German by using the search words discourse+music+education, respectively Diskurs+Musik+Pädagogik. What we needed was an appropriate classification model.² Reading the articles it soon became obvious that the word discourse, depending on the context,

2 Jorgensen and Ward-Steinmann (2015) recently developed a heuristic model to categorize articles published in the Journal of Research in Music Education. Their model is based on Sidnell’s (1987) earlier attempt to distinguish dimensions of research in music education. However, their distinction between different categories within the three dimensions of research methods, facets of music education, and integrative levels of analysis (Jorgensen & Ward-Steinmann, 2015, p. 267f.) does not suffice for our purposes.

has quite different meanings, and that these do not always relate to discourse theory. Another problem arose with publications that are, from our perspective, obviously related to some fundamental ideas of discourse theory but don't actually use the word discourse. This fact excluded them from our body of literature generated from databases, even though they should have been included on substantive grounds (e. g. Kranefeld & Krause, 2011). Hence, we began reading several journals and research series, concentrating on volumes of the last ten years (ACT, AMPF yearbook, Music Education Research, Musik im Diskurs, NNMPF yearbook, Philosophy of Music Education Review, Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, b-em). Moreover, we included academic book publications that deal with discourse research and further expanded the literature by taking publications in Scandinavian languages into account. Through this work we developed a first impression of the field and started to develop a model for comparing different theoretical perspectives and analytical procedures. Nonetheless it proved difficult to define distinct categories that allow for a systematic organization of existing research and that, at the same time, are effective in discerning benefits and limitations of the respective approaches for DAPHME purposes. Hence, in order to elaborate the categories of comparison and develop a basis for possible subsequent quantitative investigations, we decided to conduct a qualitative study identifying and choosing four distinct examples of discourse studies that, in some respects, could work as a model for the DAPHME research, and then apply the categories to the selected examples.

Categories of comparison

Objects of research

An important distinguishing aspect is the focus on a particular institutional or non-institutional field of music education. Even though several fields of music education can be addressed at the same time, we wanted the review to reflect whether the research publications focus on

- music in the classroom,
- music and/or arts schools,
- higher music education, or
- community activities or any other kind of informal music education.

Another important aspect concerns the kinds of social practice (related to music education) that are the focus of the discourse analysis. We decided to distinguish between

- educational practices which become a subject of research through analyzing e.g. classroom discourses and interactions, textbooks, curricula, or interviews with teachers,
- policy practices which are focused on through analyzing e.g. interviews with leaders, policy statements, or official documents, and
- research and scholarship practices which are covered by analyzing e.g. research journals, academic books, or interviews with academics.

Discourse studies – both analysis and theory

Discourse studies can, on the one hand, focus on theoretical issues and epistemological problems, or on the other hand, emphasize the empirical analysis of discourses as data material. Although in most cases discourse studies include both perspectives, the sociologist Johannes Angermuller proposes making a distinction between discourse theory and discourse analysis (Angermuller et al., 2014; Angermuller, 2015). In accordance with this distinction, we asked whether the research publication is mainly concerned with theoretical considerations or with empirical analysis.

Furthermore, we believe that it is important to consider which kind of theoretical approach the research enables. Based on a distinction made by Angermuller (Angermuller et al., 2014; Angermuller, 2015), we distinguished between the author's use of

- poststructuralist theories emphasizing historical discontinuities, underlining the contingency of what is and what happens, epistemologically seeing the subject as an effect of discursive practices, and perhaps recommending subversive strategies, with references e.g. to Foucault, Derrida, Lacan, or Butler,
- normative-deliberative theories adhering to the possibility of successful communication, often with an interest in argumentation, and perhaps recommending the public negotiation of normative issues, with references e.g. to Habermas or Nussbaum, or
- critical-realist theories often evolving from linguistics with an interest in social problems or linking Marxist criticism of ideology to language and discourse as constitutive for social power, with references e.g. to Marx and/or Bourdieu.

Consideration of the theoretical approach helps determine if and how the publication addresses issues of power, which is an important aspect to consider.

With respect to studies that are more empirically oriented, according to Angermuller (Angermuller et al., 2014; Angermuller, 2015; see also Wooffitt, 2005) one can distinguish between

- language-oriented approaches, which are often conducted by linguists who focus on written texts or verbal utterances analyzing semantic and pragmatic aspects,
- praxeological or practice-oriented approaches, which are often characterized by an interest in verbal interactions through analyzing how people coordinate their behavior in social practices, and
- context-oriented approaches, which are characterized by an interest in what the text corpus is about and which are associated with an analysis of how knowledge is discursively constructed.

It is important to stress that each discourse analysis includes all three dimensions, albeit with different emphases (see Angermuller et al., 2014; Angermuller, 2015). However, it can make a difference how the researcher understands the relation between text and context when analyzing discourses in music education.

Four examples

In the following we are going to describe four distinct examples of discourse studies and indicate how they could, in different respects, serve as a model for the DAPHME project.

An ethnographic approach

Thorolf Krüger's PhD thesis from 1999 marks the start of a series of discourse studies in the Nordic countries that all draw upon Michel Foucault's approach by sharing his particular interest in the relation of power and knowledge (Krüger, 2000; Nerland, 2003; Apeland, 2004; Schei, 2007). With an ethnographic approach based on interviews, observations and document analysis, Krüger aimed to identify and analyze discourses underlying the everyday work of two music teachers. He examined the different ways that the two teachers, Hanna and Fred, understood and practiced their music teaching, which in all other respects was comparable – the same grade, the same city, the same time frame and the same curriculum. Krüger identified a complex system of ideas and styles of reasoning which underlie these differences and through which the disciplinary knowledge (of music) and concepts of (music-) learning are constructed. He also found that similar discursive elements (such as metaphors, terms and phrases) that articu-

late aspects of knowledge and learning reflected different meanings, depending on the respective discursive context. For instance, both Hanna and Fred talked about the importance of helping students to appreciate music, about the importance of starting out from the everyday culture of the students, and about the community – but these phrases had dissimilar meanings. In order to analyze how knowledge about teaching music is constructed, and how teaching practices are related to this knowledge, Krüger reconstructed the comprehensive system of ideas that constituted Fred's and Hanna's discursive environments. Krüger writes about these environments and the underlying ideas as ensembles of discursive practices, construed as cultural practices that make some ways of thinking, acting and speaking possible and others not possible.

Krüger's investigation can count as discourse research because of the theoretical (Foucauldian) background and his theoretical-philosophical way of *reading* the material. His approach to collecting both visual and verbal data follows rather an ethnographic mixed methodology that is not necessarily linked to discourse research. However, even if Krüger's study was not systematically conducted and methodologically reflected as discourse analysis, his interpretation of the empirical data was guided by Foucauldian thinking, as it is based on the *subject's decentration* and emphasizes *power/knowledge* relations.

While Krüger investigates music teacher practices in context of the *compulsory school system*, similar approaches have also been utilized for research in other Norwegian music education contexts. An example (and a possible model for DAPHME) is Monika Nerland's thesis (2003), in which she investigates instrumental music teaching in higher music education. She also refers to Foucault combining discourse theory with Bourdieu's thoughts about social fields in order to analyze how actors in higher music education both act/speak and constitute ways to act/speak in the institution as well as in the specific labor fields of professional musicians. Nerland's main interest was to investigate how these discursive orders open and close ways of learning and knowledge development for different instrumental teaching practices.

The discourse-theoretical approach in what might be called the Norwegian tradition serves as a possible model for DAPHME. It helps to examine what kind of knowledge, competences and research activities are established in higher music education, and how these develop. Unlike many other discourse studies referring to Foucault this approach demonstrates a way of including not only written texts or pictures but also interviews and other data from ethnographic observations in the field and of taking them into account as data material for discourse analysis.

A politically interested discourse-psychological path

Foucault inspired readings of data material focus mostly on discourse on a macro-sociological level. A different, rather micro-sociological discourse-psychological approach following Potter and Wetherell (1987) is typical for various studies within music education research from Sweden. Moreover, this research is explicitly politically oriented, referring to Laclau's and Mouffe's approach to discourse theory (1985) which is characterized by analytical terms such as *elements*, *moments* and *nodal points*. One example of this is Monika Lindgren's PhD thesis from 2006 which (as far as we found) is the first thesis in Sweden conducted from a discourse analytical perspective. In her thesis, Lindgren investigates the positioning of aesthetical subjects within *general* education. Together with Claes Ericsson, Lindgren researches patterns of teaching the arts within Swedish general teacher education (Lindgren & Ericsson, 2011). The researchers combine Potter and Wetherell's discourse-psychological theory, which concerns a micro-sociological level, with Laclau and Mouffe's discourse theory, which is characterized by a macro perspective, in order to explain the formation of subjectivity through rhetorical organizations of language. Lindgren and Ericsson (2011, p. 25) identify three general pedagogical discourses that challenge arts education in teacher education: 1) an academic discourse, 2) a therapeutic discourse and 3) a discourse characterized by subjectivity and relativism towards the concept of quality. Relativism towards the concept of quality is seen in articulations as "Everyone can sing, even if we all sound different", "We learned in the course that there is no wrong way of doing things" and "Because how they saw it was like ... the teacher is learning too". Through this rhetoric, according to Lindgren and Ericsson, a subject position of the teacher is constructed where there are no criteria for what is right/wrong or good/bad in artistic expression: the experience is subjective and therefore artistic works cannot be assessed. This also creates legitimacy for a role model of a teacher who lacks subject knowledge about musical traditions. This means, in effect, that the lack of subject knowledge is rhetorically articulated and constructed as a desirable pedagogical competence.

In her PhD thesis from 2010, Karin Holmberg also refers to Laclau, Mouffe, Potter, and Wetherell analyzing conversations between music teachers in a Swedish music and art school. As a result, she claims that musical traditions and the emphasis on handcraft have lost influence in music schools in favor of some kind of market orientation, leaving it up to the pupils what they want to learn.

With regard to the DAPHME project, the Swedish tradition shows how to take *all* kinds of practices in higher music education into account, including those which concern knowledge, competence and research activities. That allows for questioning established structures and looking for nodal points, elements and moments that form the discourse. Perhaps, one could describe the teacher (subject position)

of the main instrument as a nodal point with crucial limitations/possibilities for what can be said and done – and how. A discourse-psychological approach could offer a possibility to focus on the formation of subjectivity and to examine how roles as student, master, researcher, etc. are established through language.

International comparison

Since DAPHME is concerned with international comparison, we looked for comparative approaches using discourse analysis. One example is Roger Mantie's (2013) comparison of popular music pedagogy discourses. His interest is "to better understand the apparent international differences" concerning the scholarly popular music pedagogy discourses (Mantie, 2013, p. 336). Mantie researches in the tradition of critical-realist theories, referring among others to Bourdieu, and understanding the relationship between text and context in a way that is influenced by Fairclough (2006, 2010). He states, "Although the data for this study were words, my interpretation and analyses considered materialized practices (e.g., enacted teaching and learning) and national contexts (policies and historical events)" (Mantie, 2013, p. 336).

Mantie's empirical approach includes content analysis of 81 articles from various research journals. He started with coding keywords and continued combining qualitative and quantitative methods by using the discourse analytical concept of the sociolinguist Jan Blommaert. Blommaert (2005) talks about *orders of indexicality*, claiming that words are "*indexed* to specific social contexts". That means that words not only have meaning but they are also indications of contexts or traces to contexts of language in use. It can therefore be said that Mantie employs a kind of linguistic approach that is interested in the signified context. In doing so, he gains a critical perspective on the biases and gaps that characterize the popular music education debates across America. Finally, comparing the American discourse on the one hand with the UK and the Scandinavian discourse on the other hand, Mantie concludes that American popular music pedagogy is more occupied with legitimacy and quality of music while British and Scandinavian debates prefer to investigate how to teach popular music, focusing on the quality of learning. We can conclude that such a comparative approach might be inspiring for the purposes of an international investigation like the DAPHME project.

Archaeological digs uncovering issues of power

Issues of power are important in Deanna Yerichuk's (2014) research. She uses a archaeological and genealogical approach inspired by Foucault. Yerichuk is interested in the historical change of discourse formations, investigating how the

discipline community music has been constructed in several stages. She does this on the basis of a broad corpus of research and practitioners' journals, scholarly literature, commission statements and conference proceedings. However, her discourse analysis does not follow clear defined methodological steps, at least none that are traceable. In a way, it is historical-philological research, citing texts in which new ideas and new concepts have appeared for the first time. Yerichuk does not follow a hermeneutic approach with interest in the author's intentions, but rather a discourse analysis in Foucault's sense of archaeology and genealogy. Following Angermüller's categorization, this is not a linguistic but a context-oriented approach, meaning it is interested in the historical change of discourse formations.

Yerichuk distinguishes four historical moments: 1. the emergence of community music in the Progressive Era in North America, 2. the music for everybody idea in the mid-twentieth century which extended music education into the community, 3. increasing scholarly attention from the 1980s with an interest in cultural pluralism, influenced by the ISME community music activity commission, and 4. the launch of the International Journal of Community Music in 2006, indicating increased legitimacy of community music as a mature form of knowledge and as a fully-developed discipline. Yerichuk shows that community music has been constructed through social rationales in a way that has "overdetermined community music as an educational enterprise" (Yerichuk, 2014, p. 126) while underdetermining what constitutes the community of community music. Through this analysis her study addresses issues of power, control, and hegemony: What counts as community music? Who has the right to participate? Yerichuk shows that there always have been inclusions and exclusions. The analysis "suggests that while community music has, again and again, been articulated as an effective way to develop people, little attention has been paid to who is doing the developing and who is 'being developed'" (Yerichuk, 2014, p. 148) We can suspect that in some cases the concept of community music might lead to a kind of colonization of amateur ensembles by music educators.

The archaeological and genealogical perspective of Yerichuk's approach is undoubtedly relevant to the DAPHME research on discourses of academization and the music profession in higher music education, which are closely linked to the history of music academies.

Conclusion

With the aim of identifying possible models for a research project on discourses of academization in higher music education, we developed categories of comparison for reviewing the landscape of discourse research in the field of music education. In order to put our analytical tool to the test, we examined more closely four

different approaches to discourse analysis. The results show that the criteria that we apply allow for a good overview of the various discourse studies in music education. However, it also becomes obvious that no clearly defined analytical procedure exists which can be used without modification and adaptation to the special DAPHME research interest and data material, which consists of both interviews with leaders and teachers of higher music education as well as official documents. The question remains how the analysis of ethnographic data inspired by Foucault's discourse theory could be complemented by more linguistic oriented approaches. The need for an international comparative analysis may not run counter to Foucauldian archaeological and genealogical investigations. However, before being able to further develop the DAPHME discourse analytical design, it seems advisable to first broaden the scope of our review study in order to cover, as far as possible, all the various approaches to discourse research in music education.

References

- Angermuller, J. (2015). Discourse Studies. In J. D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition) (pp. 510–515). Amsterdam: Elsevier.
- Angermuller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisl, M., Wedl, J., Wrana, D. & Ziem, A. (eds.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Two Volumes. Bielefeld: transcript.
- Apeland, S. (2004). *Kyrkjemusikkdiskursen. Musiklivet i den norske kyrkja som diskursiv praksis* (Avhandling for graden Dr. Art). Bergen: Griegakademiet, Institutt for musikk, Hfakultetet, Universitetet i Bergen.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: University Press.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis* (2nd edition). London: Longman.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (PhD-avhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Jorgensen, E. R. & Ward-Steinmann, P. M. (2015). Shifting Paradigms in Music Education Research (1953–1978). *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 261–280.
- Kranefeld, U. & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens. Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (eds.), *Singen und Lernen. Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (= Musik im Diskurs, Vol. 24) (pp. 119–138). Aachen: Shaker.
- Krüger, T. (2000). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work* (PhD-avhandling). Bergen: Bergen University College Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.

- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training – What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 18–31.
- Mantie, R. (2013). A Comparison of “Popular Music Pedagogy” Discourses. *Journal in Research on Music Education*, 61, 334–352
- Mayer, P. (2009). *Guidelines for writing a Review Article*. Internet resource hosted by ETH Zürich. http://ueberfachliche-kompetenzen.ethz.ch/dopraedi/pdfs/Mayer/guidelines_review_article.pdf [29.12.2016].
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisningi høyere musikkutdanning* (PhD-avhandling). Oslo: Unipub forlag.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & O'Garro Joseph, G. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365–416.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (PhD-avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Griegakademiet.
- Sidnell, R. (1987). The dimensions of research in music education. *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 29, 17–27.
- Talbot, B. C. (2013). Discourse Analysis as Potential for Re-Visioning Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(1), 47–63.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*. London: Sage.
- Yerichuk, D. (2014): 'Socialized Music': Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 126–154.

Prof. Dr. Christian Rolle
Universität zu Köln
Institut für Musikpädagogik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln

Elin Angelo
Professor of Music Education
Norwegian University of Science and Technology, NTNU
Department of Teacher Education
NO-7491 Trondheim
Norway

Eva Georgii-Hemming
Professor of Musicology
School of Music, Theatre and Art
Örebro University
SE-701 82 Örebro
Sweden

Constanze Rora

Musik als Praxis aus dem Blickwinkel einer Phänomenologie der Partizipation

Music as human practice in the perspective of phenomenological participation

Starting from the perspective of embodied cognitive science, the understanding of literature and music can be described as a form of participation. From this perspective, understanding is conceived as a nonverbal enactive process. The music pedagogical approach of David J. Elliott (1995) seems to use this perspective by focusing on music as practice. Musical understanding here means knowing-in-action and reflecting-in-action. The discussed comprehension of the nonverbal and enactive character of musical practice may contribute to an extension of the music pedagogical concept of participation (Orgass, 2007).

„Versteht man den Menschen [...] als Zwischensein, so rückt er aus der Position des Subjektzentrums in die eines Partizipanten. Seine Leistungen werden zu einem Geschehen, an dem er durchaus aktiv und kreativ teilnimmt. Aber sie ergeben sich nicht alleine aus der Struktur und der Aktualisierung seines Vermögens. Sie sind damit auch nicht die Entfaltung einer bereits in sich fixierten Vermögensstruktur, sondern das Ergebnis vielfältiger Faktoren und interaktiver Verhältnisse.“
(Schwemmer, 2005, S. 31, Hervorhebung im Original)

Einleitung

Der Kulturphilosoph Oswald Schwemmer entwickelt seinen Kulturbegriff aus der Auffassung des Menschen als „partizipierenden Akteur“ (Schwemmer, 2005, S. 35). Er weist mit dieser Bezeichnung darauf hin, dass wir einerseits in uns prägende kulturelle Kontexte eingebunden sind, die wir andererseits aber selbst hervorbringen. Sich an diese ganz allgemeine Bedingung menschlichen Handelns zu erinnern, kann bei der Interpretation konzeptioneller Entwürfe von musikpädagogischen Lehr-Lernkonstellationen helfen. Die Vergegenwärtigung einer kulturphilosophischen Perspektive ermutigt auch, den Blick zu erweitern und das musikbezogene Problemfeld des Lehrens und Lernens als Bestandteil kulturellen Verstehens zu

betrachten. Dieser Absicht folgt der vorliegende Beitrag. Er nimmt seinen Ausgang von einem literaturwissenschaftlichen Ansatz (Söffner, 2014), der auf der Entdeckung enaktiver Funktionen im Verstehensprozess literarischer Texte fußt, um sich im zweiten Schritt vergleichend der praxeologischen, musikpädagogischen Konzeption von David J. Elliott (1995) zuzuwenden. Das Ziel der Untersuchung liegt darin, einen Beitrag zu Fragen der pädagogischen Bewertung musikalischer Praxis unter dem Gesichtspunkt der Ermöglichung von Partizipation zu leisten.

Problemstellung

Dass körperliche Handlungserfahrungen in die deutende Auseinandersetzung mit Musik einfließen, ist wohl eine allseitig anerkannte Tatsache. Musik ist „tief im körperlichen Erleben verankert“ (Brandstätter, 2008, S. 142), sodass zu begründen sein wird, inwiefern gerade der ausgewählte, auf Literatur bezogene Ansatz die Öffnung neuer Perspektiven bereithält. Doch ist die Einschätzung der Bedeutung körperlicher Handlungserfahrungen für das Musikverständnis nicht so konsensuell, wie es auf den ersten Blick erscheint. Der folgenden ausführlichen Darstellung und Begründung vorgreifend sei an dieser Stelle auf die bekannte Unterscheidung von Umgangsweisen mit Musik verwiesen, die in den Anfängen wissenschaftlich begründeter didaktischer Ansätze eine wichtige Funktion für das Verständnis der Breite musikunterrichtlicher Aufgabenbereiche erfüllte. Mit der Trennung zwischen musikalischer Praxis (Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transposition) und Reflexion, die als „gleichwertige eigenständige Unterrichtsinhalte“ (Venus, 1984, S. 21) Berücksichtigung finden sollen, wird der Anschein erweckt, dass künstlerisch-praktisches Tun etwas reflektierender Erkenntnis Gegenüberstehendes sei. Doch auch im Handeln selbst, sogar in der um Selbststeuerung reduzierten Form eines frontal angeleiteten Mit-Vollziehens musikalischer Prozesse, realisiert sich Verstehen, so die These der hier untersuchten Ansätze.

Zu präzisieren ist allerdings, was mit Verstehen in diesem Fall gemeint ist. Die oft zitierte Minimalformel „etwas als etwas erkennen“ (Gruhn, 1995, S. 220) bringt eine weitreichende Vorannahme zum Ausdruck, indem Verstehen hier ausschließlich als gegenständliches Verstehen aufgefasst wird. Demgegenüber betont der Philosoph Emil Angehrn, der nach Möglichkeiten hermeneutischen Verstehens außerhalb von Sprache fragt, die „prozessuale Natur“ von Sinn (Angehrn, 2010, S. 117). „Es gibt keinen absoluten Anfang des Sinns, sondern ein Sich-immer-schon-Vorwegsein im Äußern wie im Verstehen“ (Angehrn, 2010, S. 117). Dieses „Vorwegsein“ verweist auf die materielle Grundlage des Denkens und führt zur Frage „wie die Vermittlung zwischen Körper und Geist gerade im Blick auf die Genese von Sinn und die Ermöglichung des Verstehens gedacht werden kann“ (Angehrn, 2010, S. 117). Bezogen auf die Musikpädagogik lenkt Angehrns

Sichtweise den Blick auf die Komponente der Leiblichkeit und auf die Situiertheit musikbezogener Lehr-Lernprozesse.

Gibt es musikpädagogische Konzeptionen, die diesen Aspekten besondere Aufmerksamkeit schenken? Ein Höchstmaß an Vertrauen in die Erkenntnispotenziale sinnzuweisenden Handelns müsste in denjenigen musikpädagogischen Ansätzen zu finden sein, die musikalisch-praktisches Tun zum Zentrum musikalischen Lernens erklären. Dies ist der Fall in der Konzeption von David J. Elliott (1995), die darum Gegenstand in der vorliegenden Untersuchung wird. Elliotts Ansatz weist Analogien auf zu der von Wulf und Zirfas (2007) proklamierten „Pädagogik des Performativen“, die auf „Prozesse kreativer Nachahmung, die sich auf Vorbilder und an den Handlungen anderer ausrichtet“ zielt (Wulf & Zirfas, 2007, S. 31). „Mit Hilfe dieser mimetischen Prozesse erfolgt die Herausbildung eines praktischen, handlungsrelevanten Wissens, einer körperlichen Hexis und eines leiblichen Habitus“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 31).

Im Folgenden wird der von Jan Söffner für den Umgang mit literarischen Texten entwickelte Ansatz vorgestellt und im Hinblick auf Perspektiven, die er für die Musikpädagogik eröffnet, befragt. Die anschließende Darstellung widmet sich dem Ansatz von Elliott und dessen Verstehensbegriff. Anhand der Herausarbeitung von drei zentralen Thesen, die beide Ansätze miteinander teilen, wird der Aspekt körperlichen Verstehens als musikpädagogisches Anliegen weiter präzisiert. Die abschließende Diskussion fokussiert den Begriff der Partizipation.

Zur Phänomenologie der Partizipation

Jan Söffner entfaltet seine Untersuchung in zwei Schritten. Zunächst erläutert er den phänomenologischen Hintergrund seiner Arbeit, indem er auf einen Ansatz, den er als „Phänomenologie der Partizipation“ (Söffner, 2014, S. 25) bezeichnet, rekurriert. Gemeint ist eine handlungs- und verhaltensorientierte Richtung der *Philosophy of Mind*, die Kognitionswissenschaft und Leibphänomenologie zusammenführt und betont „dass die Wahrnehmung auf Handeln ausgerichtet ist, und dass diese Handlungsorientierung die meisten kognitiven Prozesse prägt“ (Gallagher, 2012, S. 329).¹

1 Gallagher weist darauf hin, dass sich unter dem Label „embodied cognition“ eine Reihe disparater kognitionswissenschaftlicher Ansätze versammeln, von denen sich einige auf die Phänomenologie berufen, andere dagegen nicht. Der von Söffner angesprochene Ansatz wird von Gallagher, der sich diesem selbst zuordnet, als „radikales“ embodiment gekennzeichnet. Er zeichnet sich durch eine deutliche Bezugnahme auf die Leibphänomenologie von Merleau-Ponty aus und findet seinen Anfang mit der Veröffentlichung „The Embodied Mind“ (1991) von Varela, Thompson und Rosch (vgl. Gallagher, 2012, S. 321).

Um auf engem Raum einen anschaulichen Begriff dieses Ansatzes zu geben, wird er hier anhand eines vielzitierten Experiments von Murray und Trevarthen (1985) zur frühkindlichen Entwicklung dargestellt, das von zwei Autorenteamen, die als Vertreter der genannten kognitionsphilosophischen Richtung gelten, in etwas unterschiedlicher Ausrichtung interpretiert wird: In einem Raum ist ein zwei Monate altes Baby, das in einen Bildschirm schaut und gestikuliert. In einem anderen Raum ist seine Mutter, die gleichfalls in einen Bildschirm schaut und mit dem Kind über diesen kommuniziert. Mitten im Verlauf dieses technisch vermittelten Interaktionsvorgangs wird die aktuelle Kommunikation der Mutter für das Kind ausgeblendet und durch einen Ausschnitt aus dem vorherigen Interaktionsgeschehen ersetzt. Die Reaktion des Kindes ist beachtlich: es hört sofort auf mit seinen vorher eingesetzten kommunikativen Gesten und ist offenkundig verwirrt und aufgeregt.

Shaun Gallagher und Dan Zahavi (2012) verweisen auf dieses Experiment, um zu zeigen, wie das Kind von Anfang an in der Lage ist zu kommunizieren. Diese Tatsache – dass wir von Beginn an kompetente Interaktionspartner sind – unterstützt eine These, der zufolge kommunikativer Sinn weder auf Sprache angelegt ist, noch die Fähigkeit voraussetzt, sich in eine andere Person hineinzuversetzen oder eine Theorie über ihr Verhalten zu entwickeln. Mimische, gestische Äußerungen sprechen unmittelbar an, sie treffen auf nachahmendes und responsives Verhalten. In seiner Weiterentwicklung geht das Kind über das dyadische Verhältnis der primären Interaktion hinaus und beobachtet, wie sich die Menschen, denen es begegnet, in der Welt verhalten, wie sie handeln. Es beobachtet dies nicht aus einer distanzierten Position, sondern aus der Perspektive des Mit-Handelns in aufeinander bezogenen Aktivitäten. Für eine Erklärung der menschlichen Fähigkeit, sich auf eine gemeinsame, intersubjektiv geteilte Wirklichkeit zu beziehen, bedeutet dies, dass wir von Anfang an in eine sinnvolle Welt hineinwachsen. Wir verstehen andere Menschen, weil wir von Anfang an mit anderen Menschen Situationen teilen.

Hanne De Jaegher und Ezequiel Di Paolo (2007) gehen in der Interpretation des oben gegebenen Beispiels noch weiter. Für sie ist die Tatsache, dass sich das Kind nicht täuschen lässt, sondern sein Verhalten in dem Moment ändert, als das Verhalten der Mutter nicht mehr unmittelbar darauf antwortet beziehungsweise nicht mehr damit synchronisiert ist, Beleg dafür, dass in der wirklichen Kommunikationssituation etwas über die Beiträge der Interaktionspartner Hinausgehendes entsteht. „If this (the lack of contingency) disturbs the baby [...] something crucial must also be going on in the interaction process itself.“ (De Jaegher & Di Paolo, 2007, S. 490) Das Experiment lässt uns zu Zeugen werden, wie die Koordination von Bewegungen einen gemeinsam erzeugten situativen Sinn hervorbringt. Für De Jaegher und Di Paolo handelt es sich daher um ein frühkindliches Beispiel von „participatory sense-making“. Der kommunikative Sinn der gestisch-mimischen Äußerungen der Mutter existiert nur in der Situation

selbst, er lässt sich nicht aus dem Hier und Jetzt der Interaktion herauslösen. In dem Moment, in dem das Kind die Äußerung der Mutter abgelöst aus dem interaktiven Geschehen geboten bekommt, verliert sie ihre Bedeutung und wird dem Kind unverständlich – sie wird „sinnlos“.

Die Phänomenologie der Partizipation legt ihren Augenmerk auf diesen Aspekt eines im Handeln hervorgebrachten Sinns, der zeichenlos funktioniert – der nicht als Bedeutung von einer Sache mitgeteilt wird, sondern gegenstandslos, in einem autonomen Hier und Jetzt entsteht. Die Interaktionspartner haben an der Interaktion als einem sozialen Geschehen teil: „This is what we call participatory sense-making the coordination of intentional activity in interaction, whereby individual sense-making processes are affected and new domains of social sense-making can be generated that were not available to each individual on her own.“ (De Jaegher & Di Paolo, 2007, S. 497)

Eine enaktive Philologie

Der dargestellte Ansatz bildet einen Ausgangspunkt für die Untersuchung Söffners, der zufolge auch beim Verstehen von Literatur die Ebene des Interagierens, des Mit-Handelns eine wichtige Rolle spielt. Wir verstehen Texte nicht nur, indem wir den Sinn entschlüsseln oder interpretieren. Vielmehr ist in unserem Verstehen auch eine Ebene der Resonanz, des Spürens, ein Verstehen im Mithandeln – eben ein *partizipatorisches* Verstehen enthalten. Seine Idee einer „enaktiven Philologie“ (Söffner, 2014, S. 95), wie Söffner seinen Ansatz nennt, entwickelt er im zweiten Schritt am Modell des Schauspielers, der sich einen Text zu eigen macht. In einer Dokumentation zur Entstehung des Films *Apocalypse now* findet er Filmaufnahmen, die den Schauspieler Marlon Brando zeigen, wie er sich laut lesend mit dem Gedicht *The Hollow Men* von T. S. Eliot auseinandersetzt. Dieses spürende Annähern des Schauspielers Marlon Brando an ein Gedicht, das sich durch eine hermetisch scheinende Metaphorik auszeichnet, wird Söffner zum Beispiel für ein Verstehen, das nicht auf psychologischer Einfühlung basiert, sondern auf einem „partizipatorischen Mitgehen mit dem Text“ (Söffner 2014, S. 145). Die handwerkliche Devise, die für Brandos Herangehensweise an den Text leitend ist, geht auf eine Variante des *method acting*, wie sie von Brandos Schauspiellehrerin Stella Adler praktiziert wurde, zurück: „Wer, wie ein anderer ihrer berühmtesten Schüler, Robert de Niro, einen Boxer spielte, der sollte gefälligst auch boxen können, mit Boxern Umgang gepflegt, ein paar Kämpfe absolviert haben usw. Nur so würde der Schauspieler verstehen, sich selbst in die Handlung einzubringen.“ (Söffner, 2014, S. 153)² Sich in die Handlung einbringen oder auch

2 Im Unterschied zum *method acting* in der Leo-Strasberg-Variante spielt die persönliche Biografie im Sinne des Episodengedächtnisses bei Adler keine Rolle (vgl. Söffner, 2014, S.153).

„jemand zu werden, der handelt“ (Söffner, 2014, S. 154), darin liegt die Kunst des Schauspielers – im Unterschied zu jemandem, „der sein Handeln bloß für den Blick der anderen inszeniert“ (Söffner, 2014, S. 154).

Korrespondierend zur körperlichen Annäherung Brandos an das Gedicht T. S. Eliots hebt Söffner insbesondere die Aspekte des Textes hervor, die sich einer semantischen Deutung entziehen, deren Sinn sich also nicht an eine gegenständliche Vorstellung richtet, sondern an das Körpergedächtnis: Die refrainartige wiederholte Einblendung der Zeile aus dem *Vaterunser* „for Thine is the kingdom“ ist aus dieser Sicht nicht als semantischer Verweis zu lesen, sondern geht „auf eine habituelle Praxis der Intonation ein“ (Söffner, 2014, S. 129): „Es geht Eliot nicht um ein Referieren auf einen anderen Text, sondern um den Hall und die Leere der Kirchenmauern und um den Ernst und den demütigen, würdevollen Tonfall, um die Stimmung und das Timbre, mit denen diese Verse gewöhnlich gesprochen werden“ (Söffner, 2014, S. 129).

Brando verliert sich an vielen Stellen. Dies scheint teilweise absichtlich zu geschehen – Söffner mutmaßt, dass er dadurch den Lesefluss verbessern will –, sehr oft aber geschieht es offenbar unabsichtlich. Söffner folgert daraus: „Das Bewohnen eines Textes braucht Eingewöhnung. Und dieses ergibt sich nicht in der Reflexion, sondern im Sich-Einfinden, im Antifragilwerden einer Fertigkeit des Umgangs: Sie ergibt sich aus den kleinen Fehlern und ihrer Korrektur. Man gewöhnt sich auch nicht an eine neue Wohnung, indem man sie ausdeutet, man muss sich in sie einfinden. Und so geht Brando mit dem Text um. Er nimmt sich die Freiheit zur Partizipation heraus – auch dann, wenn sie ihn erst einmal zu Fehlern verleitet.“ (Söffner, 2014, S. 97) Zusammengefasst lassen sich nach Söffner folgende Begriffe hervorheben, die ein partizipierendes Verstehen von Texten charakterisieren:

- *Sinn ohne Gegenstand* – als Aussagen, die sich direkt an das Körperwissen wenden.
- *Verstehen im Mit-Handeln* – als eine prozesshafte Form des Verstehens, die auf körperlicher Koordination beruht.
- *Enaktive Philologie* – als eine Dimension des philologischen Handwerks, die sich dem Erspüren des Textsinns zuwendet.

Musik als Praxis

Partizipation im Mit-Handeln scheint bezogen auf die Begegnung mit Musik mehr als naheliegend. Denn an musikalischem Sinn partizipiert derjenige, der Musik spielt. Die unausgesprochene Selbstverständlichkeit dieser Überzeugung zeigt sich in vielerlei Zusammenhängen. Nicht zuletzt manifestiert sie sich darin, dass musikalische Bildungsmaßnahmen bevorzugt als musikalische Praxisange-

bote gestaltet zu werden scheinen. Die Berliner Philharmoniker beispielsweise bieten ein Kinderchorprojekt an, das sich besonders an Kinder aus bildungsfernen Milieus wendet und als ein schulisches Musiklernen „ergänzendes Lernen im non-formalen Kontext“ gedacht ist (Tober, 2015, S. 201). Musik gilt hier als ein kulturelles Geschehen, an dem jeder teilhaben kann: „Jeder hat das Recht, die Möglichkeit und Fähigkeit seine eigene Musik zu machen, zu gestalten und sich daran zu erfreuen. Jeder sollte, egal welchen Alters, mit welchen Fähigkeiten und Kenntnissen oder welcher sozialen Herkunft, zum aktiven Musik machen ermutigt und unterstützt werden.“ (Tober, 2015, S. 194) Ausdrücklich folgt das Konzept dem Gedanken von *community music*, in dem „Musik [...] als natürlicher Bestandteil des menschlichen Lebens und der menschlichen Gemeinschaft verstanden [wird]“. (Kertz-Welzel, 2008, S. 63)

Musik als Beitrag zu einem guten Leben, als Unterstützung von „self-growth“ (Elliott, 1995, S. 113) steht im Mittelpunkt von David J. Elliott's „praxialem“ musikpädagogischen Ansatz (1995). Elliott stellt seinen Musikbegriff an den Anfang seiner Darstellung. Mit Bezug auf Aristoteles macht er geltend, dass Musik ihrem Wesen nach Praxis, d. h. zweckvolles, kontextbezogenes, kritisch reflektiertes menschliches Handeln sei.³ Sein Credo lautet: „music is something that people do“ (Elliott, 1995, S. 39). Deutlich grenzt er seinen Praxisbegriff ab von einem Verständnis des Wortes in der musikbezogenen Alltagssprache: musikalische Praxis bezeichnet bei ihm nicht das Üben oder die Probenarbeit (etwa im Unterschied zum Hören von oder Lesen über Musik), sondern Praxis ist gemeinsames Handeln einer Gruppe Gleichgesinnter, die durch ihren Traditionsbezug, ihre Wertvorstellungen und ihr Denken miteinander verbunden sind. „Human practices pivot on shared ways of thinking and shared traditions and standards of effort. A human practice, says Sparshott, is ‚something that people do, and know they do, and are known to do‘“ (Elliott, 1995, S. 42f.).⁴

Die Auffassung von Musik als Praxis bedingt, dass Musik immer in einem Kontext steht und unabhängig von den hervorbringenden Menschen und den jeweiligen Spezifika des Produzierens nicht darstellbar ist. Ein musikalisches Produkt klingt so, weil es im Rahmen einer bestimmten Art des Musizierens hervorgebracht wird; und die Art des Musizierens hängt zusammen mit den Mu-

3 „As Aristotle used the word in his *Poetics* [...], *praxis* connotes action that is embedded in, responsive to, and reflective of a specific context of effort.“ (Elliott, 1995, S. 14, Hervorhebung im Original)

4 Elliotts Praxisbegriff ist nicht in Übereinstimmung zu bringen mit dem phänomenologisch orientierten Praxisbegriff, wie er in der deutschen Musikpädagogik von Kaiser diskutiert wird. Während Kaiser in der (Gebrauchs-)Praxis einen Mangel an Reflexion vermutet (vgl. Rora & Wiese, 2014, S. 176) geht Elliott davon aus, dass Praxis ihre eigene Form der Reflexion hat. Dabei scheint er aber zugleich auch von einer unproblematischen Explizierbarkeit praktischen Handelns auszugehen – eine Position, die wiederum mit dem soziologischen Praxisdiskurs (vgl. Hillebrandt, 2014, S. 26–28) nicht in Übereinstimmung zu bringen ist.

sichern, die an der Musik beteiligt sind. Auch das Hören von Musik ist in diesem Verständnis ein bezogenes Hören: Jede Musik hat eine spezifische Hörerschaft, die mit der betreffenden musikalischen Praxis vertraut ist. Die Praxis des Hörens korrespondiert mit der des Machens; musikalisches Können und Hören-Können sind zwei Seiten einer Medaille (vgl. Elliott, 2003, S. 52). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass dieses Eingebundensein in eine kulturelle Praxis bei Elliott an keiner Stelle problematisch im Sinne kultureller Differenzen oder Abgrenzungen erscheint. In seinem curricularen Entwurf geht er davon aus, dass Schüler in verschiedenen Praxen heimisch werden können und sollen.

Elliotts Betrachtung von Musik als situierte Praxis korrespondiert mit seinem Verständnis des menschlichen Bewusstseins, das der Verbindung mit dem Körper entscheidende Bedeutung zuerkennt: „the body is in the mind“ (Elliott, 1995, S. 51). Hierauf gründet sich die Grundthese des Ansatzes, dass es bei Musik und in der musikpädagogischen Vermittlung auf die Handlung ankommt und dass es weniger um ein *knowing-that* als um ein *knowing-how* geht. Musikalisches Können (*musicianship*), im Sinne einer Fähigkeit, musikalisch reflektiert handeln zu können, steht im Zentrum dessen, was Schüler im Musikunterricht lernen sollten. Es setzt sich nach Elliott aus fünf Wissensformen (formal, informal, impressionistic, supervisory) zusammen, innerhalb derer theoretisches Wissen keinen hervorgehobenen Stellenwert besitzt.⁵ Die Annahme, es bestünde ein Unterschied zwischen dem Wissen, wie Musik zu spielen ist, und „musical understanding“ (Elliott, 1995, S. 68) wird zurückgewiesen. Musikalisches Können und wissensbasiertes Musikverstehen ist in Elliotts Ansatz ein und dasselbe; es umfasst Musik machen und Musik hören gleichermaßen. „This book’s praxial philosophy of music education holds that musicianship equals musical understanding. Musicianship (which always includes listenership) is a form of working understanding. The word *understanding* points to something deeper than formal knowledge about musical works. It implies a relates network of knowings, not always linear or verbal, but weblike and procedural in essence“ (Elliott, 1995, S. 68, Hervorhebung im Original).

Als „reflecting-in-action“ (Elliott, 1995, S. 56) erfordert die Reflexion des musikalischen Tuns in Elliotts Verständnis keine Verbalisierung, sondern realisiert sich als eine nonverbale Form des Denkens und Spürens. Entsprechend zeigt sich musikalisches Verständnis nicht in dem, was jemand über Musik sagt, sondern darin, was er musikalisch tut. Darüber kann er sich zwar auch äußern („reflecting-on-action“, Elliott, 1995, S. 56), aber im Wesentlichen finden Reflexionsprozesse musikalisch-praktisch, in Form musikalischen Handelns statt

5 Selbst im Bereich des formalen Wissens – „in short, all textbook-type information about music“ (Elliott, 1995, S. 60) – besitzt das Sprechen über Musik keine Vorrangstellung. „Many students grasp principles nonverbally in the process of music making and in the course of seeing and hearing models (practical concepts) of how to perform artistically“ (Elliott, 1995, S. 60).

(„reflecting-in-action“, Elliott, 1995, S. 56). „The proof of my musicianship lies in the quality of my music making, in what I get done as a performer (improviser, composer, arranger, or conductor)“ (Elliott, 1995, S. 57).

Vergleich

Die Korrespondenzen und Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen lassen sich anhand von drei Thesen zeigen, die für beide Konzeptionen von Bedeutung sind – durch die die Konzeptionen allerdings nicht erschöpfend dargestellt sind:

These 1: Für das Verständnis von Musik beziehungsweise Literatur ist ein auf praktischem Handeln beruhendes nonverbal erworbenes Wissen unverzichtbar. Söffner sieht seinen Vorschlag zu einer enaktiven Philologie als Erweiterung analytischer Traditionen und gewichtet damit den Anteil des nonverbalen Handlungswissens in seinem Bereich anders als Elliott, der es zum Dreh- und Angelpunkt von *musicianship* und zum Zentrum von Musikpädagogik erklärt. Der Unterschied ist allerdings ein gradueller, denn Söffner hält einen „a-modalen“ (Söffner, 2014, S. 81) Text – ein Sinngebilde, das seine Identität völlig unberührt von den aktuellen Bedingungen im Hier und Jetzt seiner Rezeption behauptet – für ebenso unmöglich wie Elliott Musik als Objekt. Textsinn verändert sich mit dem Kontext seiner Rezeption. Für Elliott erfüllt und zeigt sich das Verständnis eines Stückes allein in der Qualität der performativen Interpretation. Diese wiederum kann erkennen und wertschätzen, wer selbst über *musicianship* verfügt.

Beide Autoren betonen die Intentionalität des musik- beziehungsweise textbezogenen Handelns. Keinesfalls sei dieses zweckfrei und selbstbezüglich im Sinne eines Handelns, das sich selbst reflektiert, sondern es zielt auf Übung und Vervollkommnung. Diese Sichtweise ist bemerkenswert, wird doch die ästhetische Einstellung mit Zweckfreiheit in Verbindung gebracht. Das hier dargestellte Handeln entspricht einem „nicht-ästhetischen Modus musikalischer Wahrnehmung und Erfahrung“ (Rolle, 1999, S. 87f.), wie er von Christian Rolle mit Bezug auf Kaiser dem Modus musikalisch-ästhetischer Erfahrung gegenübergestellt wird (Rolle, 1999, S. 87f.). Bei Elliott lässt sich besonders an diesem Aspekt seine Ablehnung des ästhetischen Paradigmas herauslesen.⁶ Und auch Söffner bringt die Abgrenzung situativen Handelns von ästhetischem Erleben und Handeln deutlich zum Ausdruck, indem er an den Begriff der Mimesis anknüpft, dessen Bedeutung er zwischen Partizipation, Simulation, Performanz und Repräsentation changieren sieht (Söffner, 2014, S. 165). Während Mimesis als Simulation oder Performanz impliziert, „die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie es sich anfühlt, etwas zu tun“ (Söffner, 2014, S. 165) und ästhetischen Genuss ermöglicht, bringt die partizi-

6 Zu Elliotts Kritik am ästhetischen Paradigma und den darin enthaltenen Missverständnissen vgl. Vogt (1999).

patorische Mimesis keinen Gegenstand hervor, verweist auf nichts, sondern folgt einem „Modus der Angleichung und des Mitmachens“ (Söffner, 2014, S. 158).

These 2: Verstehen ist auf ein präzises Gespür angewiesen, auf ein Fühlen, das kognitive Funktionen erfüllt.

Die Dimension des Erspürens von Textsinn zeigt sich in dem Bemühen des Schauspielers Brando den Text zu bewohnen. Ebenen des Textes, die sich an das Körperwissen wenden (Söffner verweist auf eine Reminiszenz an kindliche Ringelreihen-Verse in dem Gedicht von Eliot, vgl. Söffner, 2014, S. 117), werden so zugänglich. Demgegenüber stellt sich die verbalsprachliche Explikation als äußerst komplexer Verstehensprozess heraus. „Bedenkt man die Geschwindigkeit, in der wir beim Sprechen, Hören oder Lesen mit dem sprachlichen Sinn umgehen, dann lässt sich leicht an diejenige Geschwindigkeit denken, die man beim Wegspringen vor einer Schlange an den Tag legt; schwer aber nur an die Langsamkeit, sie als Vorhandenheit zu erkennen beziehungsweise als Gegenstand der Kognition zu konstituieren. Diese Langsamkeit erinnert stattdessen an die Langsamkeit eines im philologischen Sinne präzisen Umgangs mit einem Text“ (Söffner, 2014, S. 82).

Auf die Differenz zwischen einem spürenden, intuitiven Zugriff auf musikalische Sinnzusammenhänge und der Schwierigkeit, diese in Wort zu fassen, weist auch Elliott an mehreren Stellen hin. Für ihn bildet kognitives Fühlen eine unbestechliche Urteilsinstanz in der Begegnung mit Musik.

These 3: Verstehen ist situativ und auf einen Kontext bezogen.

Für Söffner bildet die individuelle Situation des Rezipienten sowie seine individuellen Verstehensvoraussetzungen den situativen Kontext: „Jede Lektüre ist situativ und setzt spezifische Fertigkeiten voraus; sie ereignet sich in einem spezifischen Moment und unter spezifischen Umständen, ohne die ein solches Gespür nicht denkbar ist“ (Söffner, 2014, S. 81f.). Während die herkömmliche Philologie diese Elemente einzuklammern versucht, was allerdings nicht konsequent möglich ist, geht es der enaktiven Philologie in Söffners Entwurf um einen pragmatischen Zugriff, der sich auf die Kontingenz des Hier und Jetzt einlässt. Dies führt zur Aufgabe der Vorstellung vom Text als a-modales Gebilde. Texte sind demnach multimodal und ihr Sinn verändert sich mit der Lektüresituation (Söffner, 2014, S. 81). Gegen eine Beliebigkeit in der Sinnzuweisung schützt die Fertigkeit des Gespürs, die es im Sinne einer handwerklich verstandenen enaktiven Philologie anzueignen und zu vervollkommen gilt. Als Handwerk lassen sich ihre Regeln nicht theoretisch bestimmen, sondern „fangen mit der Praxis an“ (Söffner, 2014, S. 192).

Für Elliott ist Verstehen gleichfalls situativ eingebettet. Die Akteure einer musikalischen Praxis sind von vornherein aufeinander bezogen. In der pädagogischen Situation spielt die Gruppe (neben dem Lehrer) eine wichtige Rolle als Korrektiv.

Ein Unterschied zwischen beiden Modellen liegt darin, dass Elliott von einer vollkommenen Passung zwischen praktischem und begrifflichem Verstehen auszugehen scheint. Praktisches Umgehen mit musikalischen Sachverhalten fördert *thinking in action* und dieses kann jederzeit in begriffliches Verstehen transformiert werden, zwischen beidem besteht Kontinuität. Allerdings bleiben Begriffe hinter der Praxis zurück, weil sie weniger komplex sind als diese. Demgegenüber trennt Söffner deutlicher zwischen der Möglichkeit einer spürenden Annäherung und der einer begrifflich-methodischen. Beide haben ihre Berechtigung und können nicht in eins gesetzt werden. „Wer mit einem Text tanzt, wird ihn nicht gleichzeitig gut deuten können – wer einen Text deutet, nicht gleichzeitig flüssig mit ihm tanzen“ (Söffner, 2014, S. 26).

Partizipation

Der Begriff der Partizipation gilt als Pathosformel in der kulturellen Bildung (Fuchs, 2015), und auch im Binnenverhältnis musikpädagogischer Lehr-Lernprozesse stellt die Ermöglichung von Teilhabe eine wünschenswerte Eigenschaft dar. Stefan Orgass begründet dies im Rahmen seiner Konzeption der Kommunikativen Musikdidaktik damit, dass die Bereitschaft der Lernenden zu einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand von der „Möglichkeit der (Mit-)Bestimmung des zu Erlernenden, also der selbstständigen Wahrnehmung eines relevanten musikbezogenen Problems oder einer relevanten Aufgabenstellung, mindestens aber von der Möglichkeit der Partizipation, der Teilhabe an der Bestimmung bzw. Formulierung dieses Problems bzw. dieser Aufgabenstellung“ abhängt (Orgass, 2007, S. 414). Drei Aspekte von Partizipation werden von ihm unterschieden:

- „Konstituierung musikalischer ‚Gegenstände‘“ (Orgass, 2007, S. 420),
- „Beteiligung am Programm ‚Kultur‘“ (Orgass, 2007, S. 424),
- „Teilhabe an den didaktischen Entscheidungen für den Musikunterricht im Musikunterricht als Modell für Partizipation im politischen Bereich“ (Orgass, 2007, S. 432).

Wie verhält sich diese Bestimmung von Partizipation zu dem Entwurf einer Phänomenologie der Partizipation und welche Chance auf Umsetzung hat sie in dem vorgestellten praxeologischen Verständnis von Musikpädagogik? Es fällt bei der Lektüre auf, dass die drei Dimensionen des Partizipationsbegriffs der kommunikativen Musikdidaktik überwiegend auf verbale Interaktion ausgerichtet sind. Nur am Rand wird auf nonverbale Möglichkeiten partizipativer Beteiligung verwiesen. So wenn das Zeigen als Möglichkeit der Verständigung über den Gegenstand genannt (1.) oder wenn die Möglichkeit musikalischer Interaktion einbezogen wird (2.). Dass gerade diese nonverbalen Interaktionsformen nur an-

deutungsweise vorkommen, lässt vermuten, dass im Zentrum partizipativer Beteiligung verbale Formen des Begründens und Argumentierens gesehen werden.

Eine deutliche Verbindung lässt sich zwischen dem phänomenologischen Partizipationsbegriff und dem von Orgass herausgearbeiteten Aspekt „Beteiligung am Programm Kultur“ (2.) herstellen, denn hier wie dort wird der verstehende Umgang mit Sinngebilden und -prozessen als Möglichkeit zur Teilhabe aufgefasst. Gerade an dieser Parallele werden aber auch Unterschiede beider Partizipationskonzepte sichtbar. Orgass stellt zwei Richtungen der Beteiligung an Kultur nebeneinander: eine fungierende Sinn bestätigende und eine ihn neu bestimmende, modifizierende. „Ob vorhandene musikalische oder musikbezogene Schemata hinsichtlich ihrer Bedeutungen ermöglichenden Funktion bestätigt oder modifiziert werden, entscheidet sich in Interaktionen, an denen Individuen in entweder die jeweils verwendeten musikalischen oder musikbezogenen Schemata affirmierender Weise teilnehmen oder mit der Absicht von deren Veränderung teilhaben.“ (Orgass, 2007, S. 425) In der Gegenüberstellung von Affirmation und Veränderung sowie den von Orgass verwendeten Wendungen „Schemata“, „Verhandlung des Sinns einer Musik“ und „Sinnkonstruktion“ zeigen sich Differenzen zum Ansatz Söffners, denn dieser sucht seinen Sinnbegriff jenseits von „gegenstandsbildender Kognition“ (Söffner, 2014, S. 52). Der phänomenologischen Partizipation geht es nicht um „Sinnkonstruktion“, sondern um „körperliches Ausagieren“ (Söffner, 2014, S. 84): „Der Sinn der Sprache ist gemäß dieser Partizipationstheorie genauso ein gespürter Sinn wie der Sinn des Schwimmens; und er wohnt dem Reden auf genau dieselbe Weise inne wie der Sinn des Schwimmens dem Schwimmen.“ (Söffner, 2014, S. 84)

Während die Gegenüberstellung von Affirmation und Veränderung für Söffners Bestimmung des phänomenologischen Partizipationsbegriffs irrelevant bleibt, weist Elliott darauf hin, dass im Praktizieren Veränderungen und Horizontverschiebungen entstehen. Die Schüler erarbeiten sich musicianship, indem sie sich mit musikalischen Problemen auseinandersetzen, die sie zunächst mit ihren jeweiligen Vorerfahrungen und den daraus abgeleiteten Erwartungen und Zielvorstellungen lösen. Im Prozess der praktischen Auseinandersetzung ergeben sich dann aber neue Perspektiven – „because the norms of most musical practices do not allow for just any solution to a musical problem.“ (Elliott, 1995, S. 288) Im praktischen Experimentieren werden somit Perspektiven eröffnet und Veränderungs- beziehungsweise Entwicklungsmöglichkeiten wirksam. In der Beschreibung des experimentellen Vorgehens entspricht Elliott einerseits den Vorstellungen einer verändernden Partizipation mit ihren „Potentiale[n] von Sinnüberschuss“ (Orgass, 2007, S. 426). Andererseits sind aber zu Lösung aufgegebene „Probleme“ nicht das gleiche wie „Sinnvermutungen“ (Orgass, 2007, S. 432). Eher ist ein Problem als Handlungsaufforderung zu betrachten, sodass auch an dieser Stelle die Nähe des praxialen Ansatzes zum phänomenologisch orientierten Partizipationskonzept zu erkennen ist.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es eine Schnittstelle zwischen dem phänomenologischen Partizipationsbegriff und einem Teilbereich des Partizipationskonzepts der kommunikativen Musikdidaktik gibt. Diese könnte zu einer Erweiterung des musikpädagogischen Blickwinkels beitragen, wie an dem oben angesprochenen Chorprojekt als Bildungsmaßnahme verdeutlicht werden kann. Ausgehend vom Partizipationsbegriff der kommunikativen Musikpädagogik weist eine solche Situation allerdings eher einen Mangel an Teilhabemöglichkeit auf. Im Sinne gesteigerter Partizipation müsste empfohlen werden, der Diskussion über die Stücke und die Stückauswahl sowie über die Ziele des Chorsingens mehr Raum zu geben. Ob dies aber im Sinne der motivationalen Dynamik einer Chorprobe ratsam wäre, bleibt zu fragen. Es könnte sein, dass die Kinder lieber singen als diskutieren wollen (von dieser Motivationslage würde Elliott zweifellos ausgehen). Wenn aber die These Stefan Orgass' zutrifft, dass die Relevanz des Unterrichts von der Möglichkeit der Teilhabe abhängt, wirft die Bevorzugung nicht sprachlicher Praxis durch die Schüler Fragen auf. Diese Dissonanz erscheint vor dem Hintergrund eines um die Perspektive partizipatorischer Sinnbildung erweiterten Partizipationsbegriffs in neuem Licht, da dieser der Bedeutung des Mit-Handelns als kulturelle Teilhabe mehr Gewicht verleiht. Eine Einbeziehung dieser Perspektive erfordert neben der verbalen Thematisierung musikalischer Sinnzusammenhänge und Aushandlung von Entscheidungsprozessen, die ich mit Orgass und – wie es scheint – gegen Elliott für unverzichtbar halte, eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit für die Teilhabestruktur der musikalischen Praxissituation selbst.

Literatur

- Angehrn, E. (2010). *Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen* (= Philosophische Untersuchungen, Bd. 25). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Wien: Böhlau.
- De Jaegher, H. & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making. An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2003). Music Education in the 21st Century. Why? What? And How? *Diskussion Musikpädagogik*, (19), 49–56.
- Fuchs, M. (2015). *Partizipation als Reflexionsanlass*. Vortrag – gehalten im Rahmen der von BKJ und bpb verantworteten bundesweiten Fachtagung „Illusion Partizipation –

- Zukunft Partizipation“ am 15.11.2015 in Berlin. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> [20.6.2017].
- Gallagher, S. (2012). Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In E. Alloa, T. Bedorf, C. Grüny & T. N. Klass (Hrsg.), *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts* (S. 320–333). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2012). *The Phenomenological Mind* (2. Auflage). London: Routledge.
- Gruhn, W. (1995). Hören und Verstehen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (S. 196–222). Kassel: Bosse.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung* (= Soziologische Theorie). Wiesbaden: Springer.
- Kertz-Welzel, A. (2008). Magical Words? Community Music und Musikvermittlung. In M. Pfeffer, C. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 57–73). Hamburg: LIT.
- Murray, L. & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between two month-olds and their mothers. In T.M. Field & N. Fox (Hrsg.), *Social perception in infants* (S. 102–125). Norwood, Nj: Ablex.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik* (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim: Olms.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis‘ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35) (S. 175–191). Münster: Waxmann.
- Schwemmer, O. (2005). *Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung*. Paderborn: Fink.
- Söffner, J. (2014). *Partizipation. Metapher, Mimesis, Musik – und die Kunst, Texte bewohnbar zu machen*. Paderborn: Fink.
- Tober, A. (2015). Das Education-Programm der Berliner Philharmoniker: Ein Lernprozess. In A. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (= Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 1) (S. 193–203). Aachen: Shaker.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören* (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30) (verbesserte Neuauflage). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Vogt, J. (1999). David J. Elliotts ‚praxiale‘ Theorie der Musikerziehung. Versuch einer kritischen Annäherung. *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, (3), 38–43.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2007). Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen* (S. 7–40). Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Constanze Rora
Institut für Musikpädagogik
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Dittrichring 21
04103 Leipzig
constanze.rora@hmt-leipzig.de

Peter W. Schatt

„... das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft

„...das Wörtlein: und“: Reflections on the exploration and development of the relationship between music education and cultural studies

Apart from the fundamental difference between music education and cultural studies – the latter describing characteristics of cultural practice, the former in search of prospects for facilitating interaction with music – the disciplinary borders blur because of several overlaps: Whereas the subject matter of cultural studies comes from other academic fields, it is necessary for music education to deal with cultural aspects. Based on a transdisciplinary conception of music and culture, both grounded in theories of meaning and interaction, the author establishes an integral topic which accentuates their interconnectedness without neglecting their differences.

Einleitung

In seinem Drama *Wallensteins Tod* (II, 2) legt Friedrich Schiller dem Protagonisten eine bemerkenswerte Einsicht in den Mund: „Eng ist die Welt, und das Gehirn ist weit. Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.“ Dies lässt sich trefflich auf das Verhältnis zwischen den Disziplinen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft beziehen: Es wird im Folgenden zu zeigen sein, dass eine Enge der Welt, in deren Raum sich die Aspekte Kultur, Musik und Bildung „hart stoßen“, durch disziplinäre Wissenschaft und Forschung erst erzeugt wird, während in der Weite eines nicht disziplinär verengten Denkens die Gedanken in der Tat „leicht beieinander wohnen“ könnten.

Die hier vorgelegten Ausführungen zu diesem wissenschaftstheoretischen Problem sind als eine Vorstufe – im besten Falle als Prolegomena – zu den wünschenswerten systematischen, methodologisch abgesicherten Forschungen im engeren Sinne – etwa als historische Rekonstruktion oder umfassende Diskursanalyse – zu verstehen. Sie sind zunächst eine Zusammenfassung von Einsichten und Erfahrungen im unwegsamen Feld des hier thematisierten Zusammenhangs, die

zwar von wissenschaftlichen, aber auch persönlichen Interessen geleitet waren. Dabei tritt die Fülle der Phänomene zu einem Bild zusammen, das nicht umfassend sein kann, sondern manches ausblendet, um anderes zu schärfen. Die Überlegungen münden in Verbindung mit der Entfaltung eines funktionalen Kulturbegriffs in einen Vorschlag für einen neuartigen, nicht materialen Musikbegriff, der als Leitidee für eine künftige Vernetzung von Kulturwissenschaft und Musikpädagogik fungieren kann, bei der Interdisziplinarität gewinnbringend an Disziplinarität gebunden wird. Kern dieses Musikbegriffs ist die konstruktivistisch fundierte Vorstellung, dass mit dem musikalischen Konstrukt Bedeutungen konfiguriert werden, die von der Hörer- beziehungsweise Leserschaft mit Gehalten unterschiedlicher Art aufgeladen werden können. Das tönende Etwas Musik wird insofern als Angebot zur Hervorbringung eines Gefüges von musikalischen Bedeutungen und außermusikalischen Bedeutsamkeiten aufgefasst. Dabei wird zwischen Bedeutung und Bedeutsamkeit in dem von Stefan Orgass dargelegten Sinne unterschieden (vgl. Orgass, 2007): Erstere ist gebunden an die musikalische Vorstellung, Letztere an Wissen über Kontexte von Musik.

Als Fundament dieses gestalt- und gehaltgebenden Prozesses wird ein Begriff von Kultur entfaltet, der diese nicht als Vorrat von Objekten, sondern als unabschließbaren – freilich räumlich und zeitlich gebundenen – Prozess eines mit jedem menschlichen Handeln und dessen Objektivationen verknüpften interpersonalen Diskurses über Werte, Normen, Regeln und deren Relevanz auffasst. Zur Veranschaulichung dieser Zusammenhänge und zur musikdidaktischen Pointierung wird als Beispiel die Komposition *Orchestral Set No. 2* von Charles Ives herangezogen.

Verschlungene Pfade

Den Rahmen der folgenden Überlegungen bildet das Spannungsfeld zweier sich „hart im Raume stoßender“ Positionen: einerseits dem Gedanken, Kulturwissenschaft sei ein „fächerübergreifendes Regulativ“, den der Kulturwissenschaftler Markus Fauser formulierte (Fauser, 2011, S. 9), andererseits der Auffassung Jürgen Vogts, Musikpädagogik sei selbst eine Kulturwissenschaft oder könne es zumindest sein, und zwar eine „kritische“ (Vogt, 2014, besonders S. 5f.). In diesem Spannungsfeld soll zunächst das Verhältnis dieser beiden Disziplinen erkundet und dann auf Möglichkeiten eines fruchtbaren Zusammenwirkens hin untersucht werden – eines Zusammenwirkens, bei dem die Gedanken „leicht beieinander wohnen“ können.

Dass Musikpädagogik mit anderen Wissenschaften eng verbunden ist, ja diese Verbindungen immer wieder aufs Neue suchen muss, um ihren verschiedenen Anliegen nachzugehen, muss an dieser Stelle eigentlich nicht erwähnt werden (siehe dazu Schatt, 2007, S. 24–31). Sie bedarf z. B. der Neurobiologie und der Psychologie, um mentale Bedingungen und Prozesse des Musiklernens und -lehrens zu klären, ferner der Musikwissenschaft und Musiktheorie, um zumindest einige

der Inhalte zu bestimmen, auf die Unterricht sich beziehen kann oder soll, zudem der Soziologie, um sich des Rahmens zu vergewissern, in dem und in Bezug auf den Lernen stattfinden soll, und nicht zuletzt der Bildungswissenschaft, um sich hinsichtlich ihrer Anliegen – u. a. die Ermöglichung des Gewinns von musikalischer beziehungsweise musikbezogener Kompetenz, einschlägigen Wissens und Könnens oder diesbezüglicher Bildung – zu positionieren.

Indessen drängt sich die Notwendigkeit, genauer über die Eigenart der Beziehungen zwischen Musikpädagogik und anderen Wissenschaften nachzudenken, die so „leicht beieinander“ zu wohnen scheinen, wie es die lose Verbindung durch ein „und“ suggeriert, schon dann auf, wenn man einen analytisch-kritischen Gedanken auf den alltags- und auch fachsprachlichen Gebrauch dieser Kopula verwendet: Adam und Eva gelten – nach biblischer Überlieferung – nicht bloß als die beiden ersten Menschen, sondern vielmehr als Allegorie für den Beginn menschlichen, auf Gemeinsamkeit angewiesenen Schicksals; Hänsel war nicht einfach ein Bruder neben Gretel, sondern die beiden waren so unlösbar miteinander verbunden, dass ihre Namen zum Inbegriff eines durch Treue jeder Verfolgung trotzens Geschwisterschicksals werden konnten; Kunst und Kultur werden von Politikern und Journalisten in der Regel in einem Atemzug genannt – nicht, weil sie verschieden sind, aber addiert werden können, sondern weil sie enger zusammengehören als das aufzählende „und“ glauben macht; der Titel unserer Fachzeitschrift *Musik & Bildung* bedeutet nicht, dass es einerseits um Musik, andererseits um Bildung, sondern vielmehr um eine auf Musik bezogene oder beziehbare Bildung geht. Und schon Richard Wagner wollte in seinem Musikdrama *Tristan und Isolde* darauf hinaus, dass dieses „Wörtlein: und“ (Wagner, o. J./1857, S. 47) nichts anderes als eine im Transzendenten sich verwirklichende Einheit – und nicht die existenzielle Unterschiedlichkeit zweier Menschen – bedeute. Auf welche Weise und wo sich die im Thema dieser Tagung mit „und“ umrissene Beziehung zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft finden lässt, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Obwohl Sigrid Abel-Struth schon 1970 vier verschiedene Modi wechselseitiger Teilhabe unterschiedlicher Wissenschaften ausgewiesen hat (vgl. Abel-Struth, 1970, S. 81–114), sind die Beziehungen der Musikpädagogik zu den Wissenschaften, von denen sie zehrt oder die sie befruchtet, weder mithilfe dieser noch anderer Kategorien systematisch und umfassend untersucht worden. Auch an dieser Stelle sei zunächst nur an die Modi und ihre jeweilige Eigenart erinnert:

- (1.) Am einfachsten fasslich erscheint der Modus der *Addition*. Dabei reichert sich eine Wissenschaft durch Daten und Fakten der anderen an. Dieser Modus bestimmt z. B. weitgehend das Verhältnis der Musikpädagogik zur Musikwissenschaft, wenn es um pädagogische Fragen hinsichtlich der Vermittlung musikbezogener Daten, Fakten und geltender Interpretationsergebnisse geht.

(2.) Im Unterschied dazu übernimmt im Modus der *Adaption* zwar eine Wissenschaft Ergebnisse oder Theorien der anderen, moduliert sie aber so, dass sie geeignet sind, die Anliegen der eigenen Wissenschaft zu bearbeiten. Als Beispiel dafür seien die „Sinnkategorien“ Michael Alts genannt (vgl. Alt, 1968, S. 86–111), mit deren Hilfe er auf musikwissenschaftlicher Basis das Gesamt der Kunstmusik für den Unterricht erfassen und als eine der Grundlagen für die weitere didaktische Reflexion kategorial strukturieren wollte. Als musikdidaktische Adaption der Neurobiologie lässt sich die Idee verstehen, Musikunterricht *als* Schulung von Audiation zu realisieren. Ein anderes Beispiel wäre ein Unterrichtsthema wie *Musik und Natur*: Bei dessen Aufarbeitung wären Fragen, die philosophische Ästhetik an den Umgang des Menschen mit Natur richtet, auf Musik zu beziehen, die mit Bezug auf Natur erschlossen werden kann oder soll.

(3.) Davon abzugrenzen ist nach Abel-Struth die *Kooperation* verschiedener Wissenschaften. Dabei arbeiten beide Wissenschaften – auch wenn sie von einer Person vertreten werden – von vornherein an der Beantwortung einer gemeinsamen Fragestellung. So fragte z. B. Andreas Kruse in seiner Arbeit über *Musik und Religion* (2016) nach dem religionspädagogisch theoretisch fasslichen Gehalt musikalischer Praxen insbesondere junger Menschen mit dem Ziel, Einsichten über Bedingungen, Prozesse und Strukturen der daraus resultierenden einschlägigen Identitätsbildung zu gewinnen, um musikpädagogisch relevante Vorschläge zu deren möglicher Förderung entwickeln zu können.

(4.) Von *Partizipation* endlich wäre zu sprechen, wenn die eine Wissenschaft ein Erkenntnisinteresse der anderen vertritt. Eine Untersuchung, die mit dem Wissen über Lernprozesse arbeitet und dadurch deren Funktion für die Genese einer Komposition herausstellt (z. B. Schatt, 2009 und 2011b), partizipiert fraglos an der Musikwissenschaft ebenso wie z. B. die Arbeit von Sebastian Mertens (2013), der mit musikwissenschaftlichen Mitteln der Frage nach der pädagogischen Intentionalität bestimmter Werke nachging.

Freilich wird mit diesen Modi nur jeweils *eine* der möglichen Weisen benannt, in denen Wissenschaften miteinander in Beziehung treten können. Schon ein flüchtiger Blick auf das tatsächliche Verhältnis z. B. zwischen Musikpädagogik und Musikwissenschaft zeigt, dass neben der genannten Addition auch Formen der Kooperation – wie etwa bei der Annäherung an Popmusik – oder der Adaption – wie etwa bei der Rezeptionsforschung – auftreten können.

„Unschärfe“ der Kulturwissenschaft

Die Art solcher Beziehungen scheint umso leichter bestimmbar zu sein, je präziser die Aufgaben, Fragestellungen, Inhalte und Methoden der einzelnen Wissenschaften voneinander abzugrenzen sind. Insofern resultieren fundamentale Probleme bei dem Versuch, diese Kategorien auf das Verhältnis – oder die Möglichkeiten von Verhältnissen – zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft zu beziehen, zunächst aus der Tatsache, dass beide zum einen auf die Klärung kultureller Fragen ausgerichtet sind und zum anderen dazu des Rückhalts bei anderen Wissenschaften bedürfen. Im Falle der Kulturwissenschaft war dies die Ursache einer großen Vielfalt der Theorien, Interessen, Gegenstände und Methoden – man denke an die Unterschiedlichkeit ihrer fundamentalen Orientierungen wie Anthropologie, Ethnologie, Kommunikations-, Sozial- oder Wirtschaftstheorie, Handlungs- und Wahrnehmungs- oder Gedächtnistheorien, ihrer Ausrichtungen wie z. B. Cultural Studies oder Gender Studies, ihrer aus den verschiedenen Quellen sich ergebenden Facetten wie z. B. der linguistic, iconic, spatial, performative oder acoustic turn – einer Vielfalt, die dazu geführt hat, die Bezeichnung der Kulturwissenschaft im Plural zu gebrauchen. Aber selbst wenn sie sich als die *eine* Kulturwissenschaft versteht, die ihren Kern primär in der Frage nach bedeutungsgebenden, regelstiftenden Kräften und Funktionen sieht, so geschieht dies in der Regel vor dem Hintergrund konkreter Phänomene – seien es solche des täglichen Lebens mit seinen verschiedenen Praxen oder der Künste, der Popkultur, der Wissenschaften, der Religion sowie deren Manifestationen –, ferner vor dem Hintergrund der Modalitäten der diesbezüglichen Produktions-, Distributions-, Konsumptions-, Kommunikations- und Interaktionsbedingungen. Damit steht auch sie in enger Verbindung mit den einschlägigen Fachwissenschaften wie z. B. Literatur-, Bild-, Musik-, Theater-, Film- und Medienwissenschaft.

Der Musikwissenschaftler Andreas Jacob hat dies als „Unschärfe“ gedeutet (so bereits im Titel seiner Arbeit von 2013), und zwar anlässlich von Überlegungen, die von der Frage ausgingen, was es für sein Fach bedeuten könne, wenn – wie es bei Stellenausschreibungen nicht selten heiße – bei der Wahrnehmung disziplinärer Interessen kulturwissenschaftliche Fragestellungen zu berücksichtigen seien. Jacob führte die Unschärfe des Begriffs kulturwissenschaftlicher Forschung darauf zurück, dass zum einen der jeweilige Gegenstand des kulturwissenschaftlichen Interesses ohne die Spezifik fachwissenschaftlicher Forschung nicht zu fassen sei, zum anderen aber das Feld der Fächer, deren Gegenstände in irgendeiner Weise mit Kultur in Zusammenhang gebracht werden können, so weit sei, dass sich die Bezugsmöglichkeiten zumindest *einer* Kulturwissenschaft fast im Unendlichen verlieren (vgl. Jacob, 2013, S. 133–135).

Diese Überlegung leuchtet bereits ein, wenn man nur bedenkt, in welcher Vielfalt von „relativ stabilen Formkreisen“ sich „die menschliche Kultur [...] auskristallisiert“ hat: Zu nennen wären nach John Michael Krois im Anschluss an Ernst

Cassirer „Mythos, Kunst, Religion, Sprache, Wissenschaft, Technik, Geschichte, Wirtschaft, Sitte und Recht“ als „Resultate spezifischer symbolischer Formungen“ (Paetzold, 1994, S. XI) – ganz zu schweigen von einer so umfassenden Einschätzung wie der von Jürgen Mittelstraß, der in Kultur den „*Inbegriff aller menschlichen Arbeit und Lebensformen*“ sah (Mittelstraß, 1996, S. 40; Hervorhebung im Original). Fest steht, dass weder ein inhaltlicher noch ein methodischer Zugang zu diesen Bereichen ohne Fachspezifik zu haben ist. Gleichviel, ob es um die Prozesse menschlichen Handelns oder um deren Ergebnisse geht (sofern hier aus konstruktivistischer Sicht überhaupt ein Unterschied zu machen ist), – beides steht in unlösbarem Bezug zu einem Etwas, das an spezifische Strukturen gebunden ist, da es durch sie entsteht und kommuniziert wird: ein Gedicht an Sprache mit ihren Formen und Bedeutungen, ein Gebet an religiöse Gehalte und bestimmte Rituale, Musik an die Vorgänge und Regeln der Komposition oder Improvisation, der Darbietung und der Rezeption. Insofern bleibt es in der Tat fraglich, ob die Musikwissenschaft sich kulturwissenschaftlicher Einsichten oder Methoden bedient, wenn sie außer den klingenden oder notierten Eigenarten des tönenden Etwas dessen Genesis, Tradition, Gebrauch und Wertschätzung, also seine kontextuellen Gegebenheiten untersucht, oder ob sie nicht vielmehr in Form von Musikgeschichte, Musiksoziologie, Musikpsychologie oder Ethnomusikologie selbst kulturwissenschaftliche Einsichten hervorbringt. Nicht einmal in methodologischer Hinsicht – u. a. dergestalt, dass die Kulturwissenschaft übergeordnete Regeln wissenschaftlichen Denkens vorgebe oder reguliere – mag man hier eine eindeutige Bestimmung vornehmen: Ob z. B. die Einsicht, dass fremde Kulturen zumindest zunächst immer nur aus der Perspektive der eigenen erkennbar werden und die dichte Beschreibung im Sinne Clifford Geertz' eine mögliche Lösung dieses Problems darstelle, kulturwissenschaftlicher Reflexion geschuldet oder diese nicht vielmehr ein Ergebnis von fachwissenschaftlichen Entdeckungen ist,¹ wird allenfalls historisch, kaum aber systematisch zu entscheiden sein.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann man in der Tat einerseits die Kulturwissenschaft als eine Disziplin auffassen, deren Umrisse sich in den Konturen der Einzelwissenschaften auflösen. Andererseits ist nicht zu vergessen, dass diese zumindest dann der kulturwissenschaftlichen Reflexion bedürfen, wenn sie nach den Funktionen der Gegenstände ihres Faches für den Menschen fragen möchten und geradezu selbst zu Kulturwissenschaften werden, insoweit sie sich mit der Regelmäßigkeit befassen, auf der die Bedeutungen, Bedeutsamkeiten und Geltungsansprüche beruhen, mit denen die jeweiligen Objektivationen verknüpft wurden oder werden können.

1 Zu nennen wäre hier z. B. die ethnomusikologische beziehungsweise musikpsychologische Einsicht, dass die messbaren Stimmungssysteme anderer Kulturen im Rahmen einer europäisch fundierten Rezeptionsweise zurechtgehört wurden.

Kulturelle und kulturbezogene Anliegen der Musikpädagogik

Im Verhältnis von *Musikpädagogik* und Kulturwissenschaft ergibt sich die andere Seite der Problematik daraus, dass musikpädagogisches Denken gar nicht anders kann, als sich Fragen der Kultur zu widmen. Das gehört zumindest zu seinen Traditionen, und wo es nicht der Fall ist, wird offen bleiben, wo die spezifisch pädagogische Relevanz des jeweiligen Forschens zu entdecken ist, denn musikpädagogisch Denken und Forschen heißt primär, Bedingungen, Prozesse, Inhalte, Ergebnisse der Förderung des Menschen in seinem Umgang mit Musik zu untersuchen und zu reflektieren – in Hinblick auf Handlungen also, die sich auf Kultur beziehen, auf Kultur beruhen und zugleich Kultur konstituieren. Der fundamentale Unterschied zur Kulturwissenschaft besteht darin, dass dieser daran gelegen ist, bestehende Verhältnisse hinsichtlich ihrer Eigenart, Genesis und Geltung zu beschreiben, während die Musikpädagogik nicht nur darauf, sondern vor allem auf Fragen der Möglichkeit beziehungsweise Notwendigkeit ihrer Veränderung gerichtet ist. Blickt man auf die einschlägigen musikpädagogischen Einlassungen, bleibt bei der Darstellung der zu verändernden Verhältnisse meist unklar, ob in ihr eine Teilhabe an Kulturwissenschaft oder aber an anderen Disziplinen, die sich ihrerseits mit Kultur befassen, zu erkennen ist. Adaptierten z. B. Michael Alt oder Heinz Antholz einen kulturwissenschaftlich hervorgebrachten Befund – oder nicht vielmehr einen *musiksoziologischen* –, als sie ein Vordringen der „mikrophonalen Mittler“ (Alt, 1968, S. 13) in Verbindung mit einer „Regression des Hörens“ (Adorno, 1956/1997, S. 9–46) konstatierten und dem dadurch begegnen wollten, dass der eine das Kunstwerk in Geltung zu setzen, der andere eine Hörkultur zu etablieren suchte, die sich durch Musikkenntnisse („Hörwissen“; Antholz, 1970, S. 128) und Urteilsvermögen („Hörgewissen“; Antholz, 1970, S. 128) der vorhandenen Musikkultur eingliedern sollte? Kooperierte Musikpädagogik mit Kulturwissenschaft, Bildungswissenschaft oder Musikpsychologie, als Jürgen Terhag vor dem Hintergrund von Überlegungen zu den Momenten von Relevanz und Identitätsbildung bei jungen Menschen dafür plädierte, im Unterricht eine Schul- statt der Schülermusik zu verhandeln und zur Geltung zu bringen, um eine angemessene Unterrichtskultur zu konstituieren (vgl. Terhag, 1989)? Welche Form von Teilhabe an welcher Wissenschaft können wir konstatieren, wenn musikpädagogische Überlegungen sich darauf richten, Schülerinnen und Schülern Zugänge zu anderen Kulturen zu ermöglichen und dadurch die eigene Musikkultur zu verändern – greifen wir dann additiv Ergebnisse der Ethnomusikologie auf oder *partizipieren* wir eher an Kulturwissenschaft?

Diese Fragen können hier nur angeschnitten werden; ihre Beantwortung mag eine lohnende Aufgabe für künftige Untersuchungen sein. An dieser Stelle kann zunächst nur vermutet werden, dass eine der Ursachen dafür, dass weder die Abel-Struth'schen Kategorien ohne weiteres in Anschlag zu bringen noch die Anteile der jeweiligen Wissenschaften umstandslos zu bestimmen sind, in dem

Musikbegriff zu finden ist, auf dem die genannten Überlegungen beruhen. In allen Ansätzen nämlich wurde Musik als eine Klasse von Objekten aufgefasst,² die einen quasi gegenständlichen Charakter ihrer intentionalen – sei es artifiziellen, pragmatischen oder usuellen – Formung aus tönenden Substanzen verdankt. Es wurde – und wird zum Teil noch heute – angenommen, dass Konstrukte dieser Art ihre eigene Existenz in einer besonderen Welt führen: Musik u. a. in Konzertsälen, Opernhäusern, Bars, Diskotheken oder im Rahmen von Festivals – vergleichbar mit Museen und Galerien als Räumen für Bilder oder Theatern als Räumen für Dramen. *Kultur haben* heißt in diesem Zusammenhang, Zugang zu den Räumen der Präsentation und zu den Objekten durch Analyse und Interpretation zu haben. Unterricht sollte solche Zugänge ermöglichen – allein die entsprechende Metaphorik verweist auf derartig substanzorientiertes, räumliches Denken.³ Schlussendlich lässt die noch gar nicht allzu lange zurückliegende Juxtapositionierung von „musikalischen Grundkompetenzen“ und „Kulturerschließendem Musikunterricht“ (Gies, Jank & Nimczik, 2001, S. 21f.) darauf aufmerksam werden, dass bis in unsere Tage hinein Musik beziehungsweise deren Ausübung nicht als fundamental die jeweilige Kultur erschließender Handlungszusammenhang aufgefasst wurde, sondern als ein davon zunächst abgesondertes Phänomen, das zumindest in seinen elementaren Formen auf Kultur erst vorbereite. All dies bedarf eingehender Analyse und Interpretation; festzuhalten ist zunächst nur, dass angesichts der oben umrissenen Grenzverwischungen sich – zumindest ohne weiteres – keine Systematik vorhandener oder künftiger Beziehungen der Musikpädagogik zur Kulturwissenschaft generieren lässt.

Ein integrativer Kulturbegriff

Ein Weg zum Weiterdenken zeichnet sich indessen ab, wenn man einen Vorschlag Andreas Jacobs aufgreift und gerade aus dem, was aus fachwissenschaftlicher Sicht als „Unschärfe“ der Kulturwissenschaft erscheint, den Funken einer Orientierung schlägt, die sich produktiv für die Einzelwissenschaften wie auch für kulturwissenschaftliches Denken auswirken könnte (vgl. Jacob, 2013, S. 155). Musik

2 Sie sind darin repräsentativ für traditionelle Vorstellungen. In diesem Rahmen bildet eine Ausnahme der Gedanke Hans Peter Reineckes, Musik sei als ein „Prozeß, ein Verhalten [...] als eine Art von konstruierender Tätigkeit“ aufzufassen (Reinecke in Raue, Reinecke & Ribke, 1975, S. 23). In der einschlägigen Konzeption handlungsorientierten Musikunterrichts wurde dieser Gedanke allerdings nicht durchgehalten, da die didaktischen Maßnahmen sich auf die Weise des Bezugs nicht zu Prozessen, sondern zu deren vorliegenden Ergebnissen richten sollten.

3 Dies gilt nicht nur für den Begriff des „Zugangs“, sondern u. a. auch für die Vorstellung, „Brücken“ bauen (Bäßler, 2001) oder Musik „erfassen“ beziehungsweise „begreifen“ (Alt, 1968, S. 86) zu können.

sowie alle Untersuchungen dessen, was mit ihr verbunden werden kann, wären dabei im Rahmen eines umfassenden, integrativen Kulturbegriffs zu verorten. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage zu stellen sein, ob es nicht für musikpädagogisches Denken irrelevant sei, in den Kategorien Abel-Struths über die Beziehungen zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft nachzudenken. Darauf werde ich am Ende meiner Ausführungen zu antworten versuchen.

Ein Kultur- und Musikbegriff, der Perspektiven für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft und für Möglichkeiten ihrer Integration eröffnet, lässt sich auf der Grundlage der von Ernst Cassirer entfalteten Vorstellung symbolischer Formen, ferner weiterführender bedeutungs- und geltungstheoretischer Überlegungen bestimmen, wie sie auch im musikpädagogischen Denken der jüngeren Vergangenheit eine zentrale Rolle spielen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Cassirer unter einer symbolischen Form keineswegs eine objekthafte Manifestation verstand, sondern „jede Energie des Geistes [...], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer, 1921/22 / 1956, S. 175). Wir wissen heute – u. a. dank der einschlägigen Einlassungen, die Stefan Orgass im Zusammenhang mit seiner „disziplinären Matrix der wissenschaftlichen Musikpädagogik“ entfaltet hat (Orgass, zuerst 2012, S. 115 und S. 118–120) –, dass die Vorgänge von Verknüpfung und Entschlüsselung nicht, wie Cassirer sie darstellte, als dreidimensionaler Funktionszusammenhang zu denken sind (Cassirer unterschied zwischen der Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion; vgl. Paetzold, 1994, S. XII–XVII). Vielmehr entfaltet sich der Umgang mit symbolischen Formen in vier Dimensionen, bei denen insbesondere die Prozesse der sozialen Interaktion sowie der Verständigung über Geltungsansprüche von *Bedeutungsgehalten* zu bedenken sind. Von hier leuchtet unmittelbar ein, dass der Kulturwissenschaftler Clifford Geertz es als seine Aufgabe ansah, nach *Bedeutungen* zu suchen: Ihm ging es um „das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen“ (Geertz, 1983/1995, S. 9). Ausgehend von solchen Überlegungen kann Kultur heute aufgefasst werden als der Prozess des Aushandelns von Geltungsansprüchen (vgl. Niegot, 2016) hinsichtlich möglicher Bedeutungen und möglicher Bedeutsamkeit symbolischer Formen – diese entsprechen den von Cassirer angesprochenen *Bedeutungsgehalten* – sowie die sinnlich wahrnehmbaren Ergebnisse dieses Prozesses zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmtem Raum. Bei diesem Prozess treten die Momente der Kulturgenese, die sowohl im Rahmen kulturwissenschaftlichen als auch musikpädagogischen Nachdenkens thematisiert werden können, in einen interdependenten und zugleich alles integrierenden Konnex zwischen der materialbedingten Außenseite beziehungsweise Erscheinungsform der Inhalte – seien es Gegenstände, Handlungen, Ideen oder Vorstellungen, die z. B. in Produkte des Handwerks, Bilder, Texte oder Musik eingebracht wurden –, und den darauf bezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozessen des Individuums, dessen sozialen

Kontexten und den darauf bezogenen, bereits existierenden und anerkannten beziehungsweise Anerkennung beanspruchenden Deutungen und Wertungen.

In diesem Rahmen wären die Aushandlungen über den Gehalt der symbolischen Formen der Einzelbereiche (so kann z. B. ein Zeitungstext als spezifische Ausformung von Sprache, eine Wanderschaft auf dem Jakobsweg als Ausformung von Religion, ein Tango als Ausformung von Musik, ein Tattoo als Ausformung von visuellem Kunsthandwerk Geltung beanspruchen) als Beispiele für den Umgang mit grundlegenden Fragen der Eigenart von Genesis und Geltung bei der Generierung jener symbolischer Formen aufzufassen, vor deren Hintergrund sich nicht nur die Einzelwissenschaften orientieren, sondern sich auch eine spezifische Aufgabenstellung der Kulturwissenschaft konturieren können. Deren Umrisse gewinnen feste Konturen insoweit, wie sie ihre Aufgabe darin sieht, in metastufiger Reflexion – wie es im Rahmen der Kultur*philosophie* bereits geschehen ist – die Strukturen der Kulturhervorbringung, also die Modalitäten von Genesis und Geltung symbolischer Formen in menschlicher Kommunikation und Interaktion, zu untersuchen. Soweit dies in den verschiedenen Feldern kulturwissenschaftlicher Forschung bereits geschehen ist, tragen diese das Merkmal einer spezifischen Alleinstellung in dem Maße, wie sie der Reflexion des Allgemeinen im Besonderen des einzelnen kulturellen Feldes gewidmet sind. Umgekehrt kann und sollte der Ertrag dieser Reflexion für die einzelnen Fachdisziplinen fruchtbar gemacht werden, indem diese die Bezüge des Besonderen ihres Faches zum Allgemeinen des Kulturellen in ihre eigene Aufgabenstellung einbeziehen. Als Wissenschaft, die es sich zum zentralen Anliegen macht, in ihrer (Selbst-)Reflexion Geltungsverhältnisse im Rahmen sozialer Gebrauchszusammenhänge zu fokussieren, kann die Kulturwissenschaft ihre *Unschärfe* verlieren und einen Modus der Orientierung hervorbringen, den andere Wissenschaften adaptieren, *durch* seine Anwendung aber selbst kulturwissenschaftlichen Charakter gewinnen können. Auch für die Musikpädagogik kann und sollte diese *eine* Kulturwissenschaft dann tatsächlich eine „Metaebene der Reflexion [...] wie eine Art Moderation der multiperspektivischen Vernetzung von Einzelergebnissen“ aus verschiedenen Disziplinen (Fauser, 2011, S. 9) bereitstellen – selbst wenn ihr Status dann „ein weitgehend virtueller“ (Fauser, 2011, S. 9) wäre.

Es ist nicht zu übersehen, dass musikpädagogische Reflexion bereits häufig mit der Aufgabe befasst war, die Genesis, Eigenart und Geltung von *Musikkultur* zu bestimmen. Dies gilt nicht nur für Felder, in denen die Frage der Kultur explizit ist wie die Interkulturelle Musikerziehung (vgl. z. B. Barth, 2008; Niessen & Lehmann-Wermser, 2012), sondern auch für Arbeiten, die sich mit Teilfragen musikalischer beziehungsweise musikbezogener Bildung befassen (vgl. z. B. Schatt, 2011a, 2011b, 2008b). Als Orientierung hat sich Kulturwissenschaft dabei zumindest in zwei Weisen ausgewirkt: Zum einen konnten kulturwissenschaftlich hervorgebrachte Begriffe von Kultur adaptiert werden, zum anderen wurde im Rahmen der Bestimmung des Verhältnisses musikpädagogischen Denkens zu seiner eigenen

Wissenschaftlichkeit die Frage der Kultur bedacht – insofern man sich nämlich daran erinnerte, auch und gerade als Wissenschaft Teilmomente von Kultur zu konturieren und durch musikpädagogische Erkenntnisse dazu beizutragen, den Menschen zu dem werden zu lassen, was er ist: ein Wesen, durch das Kultur existiert und das seine Existenz allein Kultur zu verdanken hat (vgl. Cassirer, 1944/1990, S. 50f.; Schatt, 2008a, S. 222–230). Dadurch aber ist Musikpädagogik selbst zur Kulturwissenschaft geworden (vgl. Vogt, zuletzt 2014) – das „und“ beim Nachdenken über ihr Verhältnis zur Kulturwissenschaft hat sich in ein „als“ verwandelt.

Musik als kulturelle Inszenierung

Im Zusammenhang mit dem oben skizzierten Kulturbegriff kann auch der Musikbegriff neu gefasst werden. Im Rahmen eines bedeutungstheoretisch fundierten Verständnisses von Kultur nämlich können die verschiedenen Konkretisierungen von Musik als unterschiedlichste Inszenierungen eines Prozesses gelten, bei dem im Medium des Klanges – oder dessen Auslassung – Geltungsansprüche hinsichtlich möglicher Bedeutungen und Bedeutsamkeit in Kraft gesetzt und im Felde musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung sowie des entsprechenden Verstehens erwogen werden – Geltungsansprüche, die sich zugleich einem ebensolchen Prozess verdanken. Das materiale Konstrukt – durchaus im geschichts- beziehungsweise kulturphilosophischen Sinne des Diktums Adornos, das musikalische „Material“ sei „geschichtlich durch und durch“ (Adorno, 1970/1998, S. 223) – fungiert dabei als freilich fragiler, weil auch von individueller Bedeutungszuweisung abhängiger Rahmen, nach dessen Maßgabe sich das eigentliche Drama jener musikalischen und musikbezogenen Handlung vollzieht,⁴ die – wie oben bereits ausgeführt – ein individuelles und zugleich kommunikatives und interaktives Spiel von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten ist, das durch Kultur fundiert wird und diese wiederum zugleich konstituiert.

Es dürfte sich als hilfreich erweisen, einen so gefassten Begriff von Kultur als Topos zu verstehen, auf den Kulturwissenschaft und Musikpädagogik gemeinsam hinarbeiten und von dem aus sie ihre jeweils eigenen, weiterführenden Fragen entwickeln.⁵ Für die Musikpädagogik hieße dies, bei der Wahrnehmung ihrer Auf-

4 Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Inszenierung und dem eigentlichen dramatischen Geschehen hat – freilich bezogen auf Unterricht – bereits 1959 Gottfried Hausmann entfaltet (vgl. Hausmann, 1959; dazu Schatt, 2008a, S. 218–221).

5 Der Begriff „Topos“ wird hier gebraucht, weil er sich bruchlos in die von Aristoteles begründete Heuristik (auch) wissenschaftlichen Denkens einfügt. Es ist durchaus der Erwägung wert, ob nicht stattdessen im Sinne Deleuze/Guattaris (vgl. Deleuze & Guattari, 1992) besser von „Plateaus“ die Rede sein sollte, um der Veränderlichkeit und Dynamik dessen gerecht zu werden, was oben mit „Kultur“ bezeichnet wurde.

gabe, Strukturen musikalischer und musikbezogener Bildung zu erforschen, in Verbindung mit der Bildungswissenschaft insbesondere Musikbegriffe und Menschenbilder zu vergegenwärtigen (vgl. Sachsse, 2014) und von da aus Bedingungen und Eigenschaften künftiger Kulturen des Hörens, des Musizierens, des Produzierens und des Interpretierens in den Blick zu nehmen. Von derartig auf Musikkultur(en) bezogenen Menschenbildern werden bildungsbezogene Entscheidungen z. B. über Nähe und Distanz (vgl. Kruse, 2016) oder Perspektiven für den Umgang mit und die Gestaltung von Musikgeschichte (vgl. Niegot, 2016) abhängen.

Die musikdidaktische Relevanz einer derartigen topologischen Orientierung sei durch einen Rekurs auf das *Orchestral Set No. 2* (1915) von Charles Ives umrissen. Diese Komposition ist eine Inszenierung von Offenheit gegenüber diversen Kulturen der Musik: für unterschiedliche Bedeutungsebenen musikalischen Materials und vielfältige Bedeutsamkeit im sozialen Kontext.

Ives' Musikdenken war in einer für den Beginn des 20. Jahrhunderts und zudem in Amerika völlig ungewöhnlichen Weise nicht von systematischen Vorstellungen der Ordnungen des Materials bestimmt, sondern im Gegenteil offen für Zusammenstellungen verschiedenster musikalischer Elemente bricolageartigen Charakters. Seine Auseinander-Setzung – im emphatischen Wortsinne – mit bestehender Musikkultur orientierte sich am amerikanischen Transzendentalismus in seiner Ausprägung insbesondere durch die Philosophen Ralph Waldo Emerson und Henry David Thoreau sowie den Schriftsteller Nathaniel Hawthorne. Zu den Kernideen dieser Philosophie gehört die Vorstellung, dass bei allen Phänomenen der Welt im Teil das Ganze, in der Vielfalt die Einheit erscheine. Dies sei zwar für die Sinne fasslich, analytischen Beschreibungen aber nicht zugänglich. Daher seien die Künste besonders geeignet, ahnungsvolle Zugänge zum Transzendenten zu öffnen (zur Rezeption des Transzendentalismus bei Ives vgl. Rathert, 1991). Um diesen Gedanken musikalische Geltung zu verschaffen, rekurrierte Ives in vielen Kompositionen auf bekannte Stücke aller möglichen Musikbereiche, deren Elemente er in einer für das Hören teils schwer durchdringlichen Verflechtung mehrerer unterschiedlicher Schichten sich überlagern ließ. Im ersten Satz aus dem *Orchestral Set Nr. 2* (1915) mit dem Titel *An Elegy To Our Forefathers* sind es Anspielungen an beziehungsweise Zitate aus fünf verschiedenen Musikbereichen, nämlich die christliche Hymne *Jesus Loves Me*, der Minstrel Song *Massa's in de Cold Ground*, das Spiritual *Nobody knows de trouble I've seen*, das Salonlied *Old Black Joe* sowie ein militärischer Hornruf.

Bei diesem Vorgehen des Komponisten stellt sich aus musikpädagogischer Sicht u. a. durchaus auch die Frage nach dem Gehalt dessen, was hier im Sinne Cassirers zu einer symbolischen – nämlich über das notierte Konstrukt beziehungsweise tönende Phänomen weit hinausweisenden – Form gefügt wurde, sowie deren möglicher Bedeutsamkeit und Relevanz für Schülerinnen und Schüler. Zweifellos gibt Ives ein Beispiel für Offenheit gegenüber verschiedensten Kulturen der Musik: für unterschiedlichste Bedeutungsebenen musikalischen Materi-

als und verschiedenste Bedeutsamkeit im sozialen Kontext. Indem er sie auf eine spezifische Weise konfiguriert, zentriert er sie zu einer neuen Bedeutung und Bedeutsamkeit – durch ihre Konfiguration können die Elemente die Möglichkeit einer völlig neuen Musikkultur vergegenwärtigen, deren normatives Regulativ in der transzendentalistischen Idee zu erkennen ist. Das vermag freilich nur zu verstehen, wer die entsprechenden Kulturen kennt und darüber hinaus in der Lage und bereit ist, sich mit der neuen Kultur Ives'schen Komponierens hörend und analytisch auseinanderzusetzen. Erst Wissen über diese Kulturen und eine einschlägige Hörerfahrung ermöglichen, in der Komposition zudem die ästhetische Inszenierung eines kulturkritischen Programms zu erkennen: der Idee des amerikanischen Transzendentalismus. Die Reflexion darüber, ob dies Schülerinnen und Schüler etwas angeht, wird von der Frage geleitet sein müssen, welche Form der Teilhabe an welcher Kultur der Musik ihnen ermöglicht werden sollte.

Darüber hinaus könnte die Art und Weise, wie Ives dem „und“ kompositorisch Geltung verschafft, indem er die Musiken der verschiedensten Kulturbereiche miteinander verbindet, Vorbildcharakter für eine transdisziplinäre Praxis haben, die auch Musikpädagogik und Kulturwissenschaft miteinander verknüpfen sollte. Ein derartig kulturwissenschaftlich geleitetes Nachdenken wird in Zukunft notwendiger werden, je mehr uns das neue „epochaltypische Schlüsselproblem“ (vgl. Klafki, 1996, S. 56–72) einer massiven Migrationsbewegung aus Ländern, von deren Kulturen wir wenig wissen, beschäftigen wird. Nur eine kulturwissenschaftlich orientierte Musikpädagogik wird Antworten auf die Frage finden, warum die Schülerschaft einer 8. Klasse in Wanne-Eickel sich z. B. mit der Musik afrikanischer Völker und ihrer Funktion im Rahmen bestimmter Rituale befasst, sie mit Funktionen des Gebrauchs von Musik in unserer Kultur vergleicht und daraus Konsequenzen für ihr eigenes künftiges kulturelles Handeln ziehen soll. Die Erkundung der Eigenarten kulturellen Bewusstseins, die dabei zu bedenken sind, dürfte zu den genuin kulturwissenschaftlichen Anliegen musikpädagogischer Reflexion gehören – Anliegen, durch die Musikpädagogik als Kulturwissenschaft zu figurieren vermag.

Plädoyer für eine integrale Topik

Demnach wäre es zu kurz gegriffen, Kulturwissenschaft als *Regulativ* musikpädagogischen Fragens zu deklarieren, wie es umgekehrt zu unspezifisch erscheint, Musikpädagogik umstandslos zu einer musikbezogenen Kulturwissenschaft zu erklären. Aufgrund der wechselseitigen, auch andere Disziplinen umfassenden Partizipation beider Wissenschaften liegt es vielmehr nahe, aus dem Gesagten das Desiderat einer übergreifenden und zugleich die Fächer Musikpädagogik und Kulturwissenschaft verbindenden Topik abzuleiten. Deren Fokus könnte die Modalität der musikalischen und musikbezogenen Kulturgenese sein, verbunden mit der Reflexion der Prozesse von Geltungsansprüchen und deren Verhandlung.

Zu den insbesondere aus musikpädagogischer Sicht immer wieder neu zu bedenkenden Topoi gehören die zur Geltung gebrachten oder zu bringenden Vorstellungen von Musik und vom Menschen, von Genese und Geltung von Musik im historischen Wandel, die tatsächlichen und möglichen Positionierungen des Menschen beim Hören, Musizieren, Komponieren und Interpretieren von Musik. In diesem Rahmen wird es beim Unterricht in Musik weniger um „Introduktion in Musikkultur“ (Antholz, 1970, insbesondere S. 118–128) als eher um die Hervorbringung einer eigenen Musikkultur gehen, z. B. um die Frage, wie Lernenden eine Interpretationskultur ermöglicht werden kann, in deren Rahmen sich diskursiv ausgehandelte oder auszuhandelnde Geltungsansprüche zu Gehalten verdichten können, die für sie relevant sind. Bei der Reflexion einer solchen Topik könnten die Abel-Struth'schen Kategorien hilfreich bei der Analyse früherer Diskurse und der jeweils aktuellen Positionierung sein. Sie werden sich indessen in dem Maße als irrelevant erweisen, wie die in Aussicht gestellte Topik eine kulturwissenschaftlich orientierte Musikpädagogik und eine musikpädagogisch interessierte Kulturwissenschaft zusammenführt.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik: Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Adorno, Th. W. (1956/1997). Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (7. Auflage) (S. 9–45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Th. W. (1970/1998). *Ästhetische Theorie* (= Gesammelte Schriften. Hrsg. von R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz, Bd. 7). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1970). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bäßler, H. (Hrsg.) (2001). *Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa*. Kongressbericht 23. Bundesschulmusikwoche Koblenz 2000. Mainz u. a.: Schott.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* (= Forum Musikpädagogik. Augsburgs Schriften, Bd. 78). Augsburg: Wißner
- Cassirer, E. (1921/22 / 1956). Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In E. Cassirer, *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs* (S. 169–200). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1944/1990). *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser. Frankfurt am Main: S. Fischer.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve.
- Fausser, M. (2011). *Einführung in die Kulturwissenschaft* (5. durchgesehene Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Geertz, C. (1983/1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, (9), 6–24.
- Hausmann, G. (1959). *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts* (= Anthropologie und Erziehung, Bd. 2). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Jacob, A. (2013). Kultur, Unschärfe und Innovation. Aspekte einer wissenschaftstheoretischen Debatte in der Musikwissenschaft. In M. Krause-Benz & S. Orgass (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag* (= Folkwang-Studien, Bd. 12). Hildesheim u. a.: Olms.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (= Reihe Pädagogik) (5. unveränderte Auflage). Weinheim u. a.: Beltz.
- Kruse, A. (2016). *Musik und Religion im Kontext pädagogischer Reflexion: Subjektentwicklung zwischen Nähe und Distanz* (= Forum Musikpädagogik: Augsburger Schriften, Bd. 133). Augsburg: Wißner.
- Mertens, S. (2013). *Musik als klingende Didaktik: Pädagogische Intentionalität als kompositorische Idee*. Augsburg: Wißner.
- Mittelstraß, J. (1996). Die Geisteswissenschaften im System der Wissenschaft. In W. Frühwald, H. R. Jauß, R. Koselleck, J. Mittelstraß & B. Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift* (2. Auflage) (S. 15–44). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann* (= Folkwang-Studien, Bd. 16). Hildesheim u. a.: Olms
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.) (2012). *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (= Musikpädagogik im Fokus, Bd. 2). Augsburg: Wißner.
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (= Folkwang-Studien, Bd. 6). Hildesheim u. a.: Olms.
- Orgass, S. (2012). Aus Unterschieden Funken schlagen. Ein Vorschlag zur Strukturierung des Gesprächs zwischen Erster und Zweiter Phase der MusiklehrerInnenausbildung aus der Perspektive wissenschaftlicher Musikpädagogik. In Chr. Richter & S. Orgass (Hrsg.), *Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase* (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 4) (S. 113–133). Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag.
- Paetzold, H. (1994). *Die Realität der symbolischen Formen. Die Kulturphilosophie Ernst Cassirers im Kontext*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rathert, W. (1991). *The Seen and Unseen. Studien zum Werk von Charles Ives* (= Berliner musikwissenschaftliche Arbeiten, Bd. 38). München/Salzburg: Katzbichler.

- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert* (= Folkwang-Studien, Bd. 14). Hildesheim: Olms.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik* (= Einführung Erziehungswissenschaft). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schatt, P. W. (2008a). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz u. a.: Schott.
- Schatt, P. W. (2008b). Unterrichtslicher Umgang mit neuer Musik und kultureller Bildung. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (= Ästhetik und Bildung, Bd. 2) (S. 191–214). Bielefeld: transcript.
- Schatt, P. W. (Hrsg.) (2009). „*Unser Faust – meet the composer*“. *Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- Schatt, P. W. (2011a). Perspektiven für den Fortschritt? Zum Bildungsgehalt des Exotischen in der Musik. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik-Pädagogisch-Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (= Forum Musikpädagogik: Augsburger Schriften, Bd. 100) (S. 241–253). Augsburg: Wißner.
- Schatt, P. W. (2011b). Mimesis, Transformation und Performanz. Zum Bildungsgehalt künstlerischer Produktion heute. In J. P. Hiekel (Hrsg.), *Neue Musik in Bewegung. Musik- und Tanztheater heute* (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, Bd. 51) (S. 205–222). Mainz u. a.: Schott.
- Terhag, J. (1989). *Populäre Musik und Jugendkulturen. Über die Möglichkeiten und Grenzen der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Vogt, J. (2014). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal. *Art Education Research*, (9), 1–9. https://www.academia.edu/3588266/Musikpädagogik_als_kritische_Kulturwissenschaft_-_noch_einmal_Music_Education_as_Critical_Cultural_Theory_-_Once_More_ [28.06.2017].
- Wagner, R. (o. J./1857). Tristan und Isolde. In W. Golther (Hrsg.), *Richard Wagner. Gesamtelte Schriften und Dichtungen*: Bd. 7 (S. 1–81). Berlin u. a.: Bong & Co.

Prof. Dr. Peter W. Schatt
 Bordesolmer Str. 31
 22143 Hamburg
 peter.w.schatt@gmx.de

Freie Beiträge

Thomas Busch

Die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens in der späten Kindheit¹

*The development of self-regulation in instrumental practice
during late childhood*

Instrumental practice has frequently been viewed as a self-directed, and goal-oriented activity – as deliberate practice. The process of self-regulation, rooted in Bandura's social cognitive theory, is strongly connected with such practicing. General self-regulation is viewed as a three-phased process, undertaken in six different areas (Zimmerman, 2001), and has recently been applied as a concept to music and instrumental practice (e.g. Miksza, 2012). However, hardly any study has dealt with the development of self-regulation in practice over time. In this contribution, the development of self-regulation in late childhood (Grade 5 to 7) was tested in a repeated-measures design over the course of two school years in 17 schools in Northrhine-Westphalia, Germany (n=395). The results show that the students' self-assessments of their self-regulation decreased in some of the subscales applied, while others remain stable. No positive development was measured at all. It is argued that the evolution of experience in practicing may be counteracted by the growing realism of the children, a process resembling the development of musical self-concepts.

Einleitung

Das Üben von Instrumenten stellt zweifellos einen wesentlichen Kern des Umgangs von Kindern mit Musik dar. Ob in der Musikschule, in privatem Musikunterricht oder in der Schule: Der Selbstregulation des Übens wird in der Literatur eine wesentliche Bedeutung für den Übererfolg zugeschrieben (u. a. Miksza, 2006). In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie sich die Selbsteinschätzungen der Selbstregulationsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern von der fünften bis zur siebten Klasse entwickeln. In diesem Lebensabschnitt werden wesentliche Prozesse der Selbstregulation erstmalig wirksam, während zuvor

1 Ein Dank geht an Dr. Johannes Hasselhorn (TU Dortmund) für seine Vorarbeiten im Rahmen der TIAMu-Studie.

noch einzelne dieser Prozessabschnitte recht unverbunden nebeneinanderstehen (McPherson & Zimmerman, 2002, S. 343).

Theoretischer Hintergrund: Üben und Selbstregulation

Der schillernde Begriff des Übens ist vielfältig Gegenstand theoretischer wie empirischer Forschung in Musikpädagogik und Musikpsychologie geworden. Einen wesentlichen Beitrag zur Definition des Übens lieferten Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993, S. 368) mit dem Begriff der „deliberate practice“. Ericsson und Lehmann (1999, S. 695) definierten im Rahmen der Expertisetheorie „deliberate practice“ als strukturierte, oft von Lehrern gestaltete Aktivität, die explizit das Ziel verfolgt das musikalische Leistungsniveau des Individuums zu verbessern. Dazu halten sie es für wesentlich, spezifische Ziele zur Verbesserung zu definieren und verschiedenste Aspekte der Leistung selbst zu beobachten. Auch soll durch Konzentration und Anstrengung das bisherige Leistungsniveau überwunden werden. In dieser Definition scheinen mit dem Setzen von Zielen, Konzentration und dem Selbstmonitoring wesentliche Aspekte auf, die auch für Prozesse der Selbstregulation zentral sind. Zur aktuellen Forschungsliteratur zur „deliberate practice“ zählt u. a. eine Metaanalyse von Platz, Kopiez, Lehmann und Wolf (2014), welche den Einfluss des Konzepts auf musikalische Erfolge („achievement“) beleuchtet.

Das Modell der Selbstregulation beruht auf Banduras Sozial-kognitiver Theorie menschlichen Handelns (1986). Er analysiert darin Entwicklungsveränderungen über die Lebensspanne hinsichtlich der persönlichen Entfaltung („evolve-ment“) und des Ausübens von Handlungskontrolle („agency“). Der Mensch gilt bei Bandura als proaktiv, selbstorganisierend, selbstreflektierend und selbstregulierend – und weniger als getrieben von Umwelteinflüssen oder inneren Trieben. Die Ausübung von Kontrolle über die eigene Entwicklung stellt nach Bandura (2006a, S. 1) ein zentrales menschliches Bedürfnis dar. Als „agent“ versucht der Mensch demnach seine eigene Entwicklung und die Qualität seines Lebens positiv zu beeinflussen und aktiver Erzeuger seiner Umwelt zu sein (2006b, S. 264). Bandura lieferte mit seiner Sozial-kognitiven Theorie die Grundlage für die Arbeiten Zimmermans zum Prozess und zur Struktur der Selbstregulation.

Selbstgenerierte Gedanken, Gefühle und Handlungen zur Erreichung akademischer Ziele werden als Selbstregulation definiert. Diese steht anderen Theorien der Motivation als auf das aktiv handelnde Individuum fokussierte Theorie weitgehend selbstständig gegenüber (Zimmerman, 1998, S. 73). Im Rahmen der Sozial-kognitiven Theorie beschrieb Zimmerman (2001, S. 5f.) Selbstregulation als einen dreiphasigen, zyklischen Prozess. Er beginnt mit der Phase der Voraussicht („Forethought“), die alle handlungsvorbereitenden Aktivitäten wie die Aufgabenanalyse, die Setzung von Handlungszielen und die Planung von Handlungsstrategien sowie eine Bewertung von individuellen Zielen und Interessen

und die Erzeugung von darauf bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen umfasst. Daran schließt die Phase der volitionalen Handlungskontrolle an, in der sich das lernende Individuum die einzusetzenden Strategien bewußt macht, für die gesetzten Ziele mentale Schemata erzeugt, seine Aufmerksamkeit steuert und die eingesetzten Strategien prüft. Auch schätzt es den eigenen Fortschritt ein. Abschließend beurteilt das Individuum in der dritten Phase der Selbstreflexion sein Handeln und schreibt dessen Ergebnisse kausalen Ursachen zu (Attribution). Es überprüft, ob es mit Handeln, Ergebnis und Selbstregulation zufrieden ist und überlegt Anpassungen seiner Strategien. Mit der Analyse neuer Aufgaben wird der Kreislauf der Selbstregulation geschlossen.

Das Individuum setzt in diesen drei Phasen seine selbstregulativen Fähigkeiten in sechs verschiedenen Bereichen ein (Motivation, Methoden, Zeitmanagement, Monitoring, Soziale und physikalische Umgebung). McPherson und Zimmerman (2002) haben diese Prozesse und die Bereiche der Selbstregulation für die Musik theoretisch konkretisiert. Im Bereich der Motivation erschien McPherson und Zimmerman die Selbstwirksamkeit als wesentlichste Determinante mit größtem Einfluss auf Zielsetzung und Zielerreichung. Der Bereich Methoden umfasste aufgabenorientierte Lernstrategien und Strategien der Selbstinstruktion. Zeitmanagement meinte Strategien der Konzentration und Fokussierung sowie der Nicht-Ablenkbarkeit. Mit Monitoring oder „Behaviour“ wurden Strategien der Metakognition und Selbstevaluation bezeichnet. Soziale Umgebung umfasst insbesondere das Hilfesuchen eines Individuums. Aus Sicht von Zimmerman steht der Bereich der physikalischen Umgebung letztlich weitgehend außerhalb der Kontrolle der Lernenden. Prozesse der Selbstregulation gelten nach McPherson und Zimmerman (2002, S. 343) ab einem Alter von 13 bis 14 Jahren als ausgereift.

In der musikpädagogischen Forschung zur Selbstregulation instrumentalen Übens spielen die Arbeiten von Miksza (2006, 2012) eine wesentliche Rolle. Dieser liefert auch einen Überblick über den Stand der Forschung zu Einzelfragen der Selbstregulation des Übens (Miksza, 2012, S. 322–324). Miksza (2012) entwickelte auch ein Erhebungsinstrument für selbstreguliertes Übeverhalten von Instrumentalschülerinnen und -schülern im Anfangsunterricht. Orientiert am theoretischen Modell von McPherson und Zimmerman (2002) bildete Miksza (2012, S. 327–328) 47 Items zu den fünf theoretisch vorgelegten Dimensionen des Motivs (10 Items), der Methoden (14 Items), des Übeverhaltens (7 Items), Zeitmanagements (6 Items) und sozialer Einflüsse (10 Items). Er griff dabei auf Itemsätze von Schmidt (2007) zur Selbstwirksamkeit („Motiv“), Austin und Berg (2006) zu Methoden des Übens und auf eigene Vorarbeiten (Miksza, 2006) zurück und prüfte das Modell bei 302 Schülerinnen im US-amerikanischen Bandunterricht in den Klassenstufen 5 bis 8 mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse unter Verwendung mehrerer konkurrierender Modelle. Die Informationen zur Selbstregulation werden dabei über Selbsteinschätzungen erhoben. Miksza (2006, S. 331) entschied sich letztlich für ein Vier-Faktoren-Modell der Selbstregulation instrumen-

talen Übens (Selbstwirksamkeit, Übeverhalten und -strategien, Zeitmanagement und soziale Einflüsse). Die von McPherson und Zimmerman „physical environment“ genannte Dimension hatte Miksza nach eigenen Angaben ausgeschlossen, u. a. weil Kinder keine Kontrolle über diese Dimension hätten. Das von Miksza präferierte Vier-Faktoren-Modell wies hohe Test-Retest-Reliabilität und hohe interne Konsistenz der Skalen ($\alpha > .76$) auf. In einer türkischen Adaption von Mikszas Skalen testeten Ersozlu und Miksza (2015) 38 Items bei 237 Musikstudierenden. Auch hier bestätigte sich das von Miksza favorisierte Vier-Faktoren-Modell. Busch und Kranefeld (2017, in Vorbereitung) übersetzten Mikszas Skalen im Rahmen der Studie zur Teilhabe am Instrumentallernen (TIAMu, 2013–2015) ins Deutsche und setzten sie in fünften bis siebten Klassen in einem längsschnittlichen Design ein. Auch hier wurden konfirmatorische Faktorenanalysen mit mehreren konkurrierenden Modellen – Mikszas Ergebnisse quasi explorativ erweiternd – durchgeführt. Die Modelle wurden dabei auf der Basis inhaltlich möglichst plausibler Kriterien gebildet. Allerdings ließ sich Mikszas Vier-Faktoren-Modell hier nicht bestätigen – der Gesamt-Fit des Modells wies eine unzureichende Qualität auf (CFA = .82, RMSEA = .064, SRMR = .068). Auch Lösungen mit fünf oder sechs Faktoren lieferten im Vergleich schlechte Werte im Modell-Fit. Hingegen erbrachte ein Modell mit sieben Faktoren die beste Modellanpassung (CFA = .92, RMSEA = .049, SRMR = .058). Die sieben Faktoren wurden wie folgt benannt: Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Üben, Einsatz von Übestrategien, Zeitliche Übe-pattern, Einsatz von Selbstmonitoringstrategien, Konzentrationsfähigkeit, Hilfeersuchen, Einsatz von Medien als Selbstregulationsstrategie. Im Vergleich zu Mikszas Lösung wurde der Faktor Übeverhalten in die Subdomänen Übestrategien, zeitliche Übe-pattern und Selbstmonitoring aufgespalten. Mikszas Faktor „Soziale Einflüsse“ konnte in Hilfeersuchen bei anderen und den Einsatz von Medien differenziert werden. Letztlich scheint es, als würden durch die Items zum „Einsatz von Medien“ Aspekte der von Miksza eliminierten Dimension der physikalischen Umgebung wieder aufgegriffen. Koal, Busch und Kranefeld (2016, S. 50) legten zudem bereits in aller Kürze erste Ergebnisse zur Entwicklung der Selbstregulation bis zur siebten Klasse im Rahmen von Varianzanalysen vor. Für sechs der sieben Subskalen zeigten sich hier keine Veränderungen oder sehr geringe Rückgänge in den Werten.

Die hier vorliegende Untersuchung setzt bei den Ergebnissen beider Publikationen an: Sie geht von sieben Faktoren der Selbstregulation instrumentalen Übens aus und vertieft die Analyse zur Entwicklung der Selbstregulation durch den Einsatz genauerer und intensiverer Auswertungsverfahren.

Hinsichtlich der Entwicklung von Selbstregulation über die Zeit liegen zu Mikszas Skalen bislang keine Ergebnisse vor. Ergebnisse anderer Studien zeigen jedoch auf, dass von einer positiven Entwicklung auszugehen ist. So konstatierte McPherson (1997), dass Übestrategien von Musikschülern im Anfangsunterricht über drei Jahre ausreifen und zunehmen und mit besserer instrumentaler Praxis

in positivem Zusammenhang stehen. Diese Ergebnisse stehen in Übereinstimmung mit theoretischen Annahmen aus der Expertiseforschung (u. a. Ericsson & Lehmann, 1999).

Trotz der Fülle an Untersuchungen existieren auch darüber hinaus kaum längsschnittliche Paneldaten zum instrumentalen Üben, die Übeverhalten, Übemotivation und Bedingtheiten des Übens im Sinne von musikalischen Bildungsverläufen über mehrere Jahre verfolgen (siehe u. a. Manturzewska, 1990). Mit der vorliegenden Untersuchung soll geholfen werden, die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens aufzuklären.

Hypothese

Die Selbsteinschätzungen der Selbstregulation instrumentalen Übens entwickeln sich im Sinne der Entwicklung von Übererfahrung vom Ende der fünften Klasse bis zum Ende der siebten Klasse hin positiv.

Stichprobe und Erhebungssituation

Als Datengrundlage für die vorliegende Arbeit diente die TIAMu-Studie („Teilnahme am Instrumentallernen. Eine Längsschnittstudie zu Aspekten musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit“) im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsschwerpunktes „Musikalische Bildungsverläufe“ (2013–2015).² Insgesamt umfasst die für die vorliegenden Auswertungen genutzte Stichprobe 990 Schülerinnen und Schüler sowie 700 Eltern aus 17 weiterführenden nordrhein-westfälischen Schulen. Diese Schüler sind 51 Schulklassen zugeordnet. An der Studie nahmen etwas mehr Mädchen (58%) als Jungen (42%) teil.

Nicht in allen Fällen werden allerdings die Daten aller Beteiligten zur Auswertung genutzt, weil Teile der Erhebung nur von einer Teilgruppe der Stichprobe bearbeitet wurden. So nahmen auch Schülerinnen und Schüler ohne Übererfahrung an der Studie teil. Diese konnten zu ihrer Selbstregulation des Übens keine Aussagen treffen und wurden daher per Filterfrage von der Beantwortung dieses Teils des Fragebogens ausgeschlossen. Für die längsschnittlichen Auswertungen standen daher nur die Daten von 395 Schülerinnen und Schülern zur Verfügung.³

2 Die im Bundesland Nordrhein-Westfalen durchgeführte Studie untersuchte die Bedingtheiten des Instrumentallernens von ehemaligen JeKi-Kindern und Nicht-JeKi-Kindern von der fünften bis zur siebten Klasse. Dabei standen die Teilnahme am Erlernen von Instrumenten und das Übeverhalten im Mittelpunkt der Untersuchung.

3 Unter den verwendeten 395 Fällen lagen gut zwei Drittel der Werte aller verwendeten Variablen tatsächlich vor. Der Rest konnte mit dem FIML-Algorithmus des Programms MPlus 6 geschätzt werden.

Die Erhebung bei Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern erfolgte längs-schnittlich in drei Erhebungswellen, von denen die erste im Sommer und Herbst 2013, die zweite im Herbst 2014 und die dritte im Sommer 2015 stattfand.

Als Erhebungsinstrument diente ein schriftlicher Fragebogen, der den Teilnehmenden im Paper-and-Pencil-Verfahren administriert wurde. Die Schülerinnen und Schüler wurden dabei jeweils in Anwesenheit von Testleitern und -leiterinnen der TIAMu-Studie in ihren Klassen befragt und erhielten Fragebögen in Umschlägen für ihre Eltern.

Erhebungsinstrument

Der eingesetzte Fragebogen bildete mehrere unterschiedliche Forschungsthemen ab und verfolgte daher zahlreiche verschiedene Hypothesen. Neben dem Thema des Übens bildeten Konstrukte und Items zur Teilnahme am Instrumentallernen und zur kulturellen Teilhabe sowie zum musikalischen Selbstkonzept den inhaltlichen Schwerpunkt des Fragebogens. Für den Abschnitt zur Selbstregulation instrumentalen Übens wurde die „Self-Regulated Practice Behaviour“-Skala (SRPB) von Miksza (2012) ins Deutsche übertragen und in gekürzter Form eingesetzt (28 Items, $\alpha > .71$; siehe Anhang 1).⁴ Dabei werden in der Analyse die von Busch und Kranefeld (2017, in Vorbereitung) herausgearbeiteten sieben Subskalen verwendet:

- Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Üben (7 Items, $\alpha > .85$),
- Einsatz von Übestrategien („STRAT“, 5 Items, $\alpha > .79$),
- Zeitliche Übeppattern (3 Items, $\alpha > .73$),
- Einsatz von Selbstmonitoringstrategien (3 Items, $\alpha > .73$),
- Konzentrationsfähigkeit (4 Items, $\alpha > .73$),
- Hilfersuchen bei anderen (3 Items, $\alpha > .78$),
- Einsatz von Medien als Selbstregulationsstrategie (3 Items, $\alpha > .69$).

Die eingesetzten Items sind Likert-skaliert und fünfstufig (immer – oft – manchmal – selten – nie, beziehungsweise „stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“ für Selbstwirksamkeit).

4 Die Skalen wurden dabei gegenüber der Vorlage von Miksza aufgrund zweifelhafter statistischer Eigenschaften einiger Variablen gekürzt, die Validität der Konstrukte aber weitgehend zu erhalten gesucht.

Auswertungsmethoden

Die Auswertung der längsschnittlichen Daten erfolgte quantitativ mittels Modellen der Veränderungsmessung. Traditionell steht dafür das klassische Verfahren der längsschnittlichen Varianzanalyse (ANOVA) zur Verfügung. Es ist jedoch nur in der Lage, die Entwicklung von manifesten Skalenmittelwerten zu bestimmen. An diesem Vorgehen ist vor allem problematisch, dass bei der Zusammenziehung der Werte der Einzelitems zu manifesten Skalenwerten die Varianz der Einzelitems verloren geht und dadurch unterschätzt wird (Geiser, 2010, S. 7). Mit der Unterschätzung der Varianz geht eine verzerrte Schätzung von Korrelationen und Regressionskoeffizienten durch Unterberücksichtigung von Messfehlern einher. Zudem können mit diesem Verfahren neben der Veränderung des manifesten Mittelwertes nur wenige Informationen über die Stichprobe gewonnen werden.

Alternativ sind daher Verfahren von Vorteil, welche die Varianz der Einzelitems erhalten, indem sie anstelle manifeste Skalenmittelwerte latente Konstrukte oberhalb der Itemebene bilden. Im Rahmen dieser Untersuchung wird dabei zur Prüfung der Hypothese auf das latente Wachstumskurvenmodell zurückgegriffen (Geiser, 2010, S. 187–189): Das latente Wachstumskurvenmodell (LGCM) zweiter Ordnung wird eingesetzt, wenn pro latentem Konstrukt für jede Erhebungswelle mehrere gleiche Indikatoren zur Verfügung stehen. Das LGCM bestimmt u. a.:

- einen messfehlerbereinigten mittleren Ausgangswert von Personen für das zu messende Konstrukt (Intercept-Faktor),
- Vorliegen und Ausmaß interindividueller Unterschiede im Ausgangswert,
- Vorliegen, Form und Stärke der Veränderung des latenten Mittelwertes des Konstruktes über die Zeit sowie die Stärke des mittleren Anstiegs (Slope-Faktor),
- Vorliegen und Ausmaß interindividueller Unterschiede in der Stärke des Anstiegs,
- Größe des Zusammenhangs zwischen Ausgangswert und Veränderungswert (Geiser, 2010, S. 168).

Im LGCM zweiter Ordnung sind den beiden latenten Wachstumsfaktoren sogenannte latente Slope-Faktoren zwischengeschaltet, welche die latenten Werte der einzelnen Variablen auf einer Skalenebene für ihren Messzeitpunkt abbilden. Zusätzlich können Kovariaten in das Modell aufgenommen werden, um Einflussgrößen auf Ausgangswerte und ihre Entwicklung zu bestimmen.

Im Rahmen der Spezifikation des Modells wurde auf die Bildung von indikatorspezifischen Faktoren (siehe u. a. Geiser 2010, S. 189) zurückgegriffen. Durch den Einsatz indikatorspezifischer Faktoren kann in längsschnittlichen Analysen das Vorliegen von indikatorspezifischen Effekten erklärt werden, die andernfalls nicht hinreichend berücksichtigt würden. Mit dieser Methode (Eid, Schneider &

Schwenkmezger, 1999) werden die Reliabilitäten von Indikatoren – anders als bei der Schätzung von Fehlerautokorrelationen – nicht unterschätzt. Im Einzelnen wurde das Modell wie folgt spezifiziert:

- Alle Ladungen aller Items auf den State-Faktoren über die Zeit wurden gleichgesetzt.
- Die Intercepts aller Referenzindikatoren wurden auf Null fixiert.
- Die Intercepts der übrigen Indikatoren wurden über die Zeit gleichgesetzt.
- Die linearen Wachstumsfaktoren wurden als Faktoren zweiter Ordnung spezifiziert.
- Es wurden jeweils (M-1) indikatorspezifische Faktoren gebildet, deren Ladungen für den zweiten und dritten Messzeitpunkt jeweils auf 1 fixiert wurden.
- Es wurde festgesetzt, dass alle indikatorspezifischen Faktoren mit allen übrigen Faktoren, außer den anderen indikatorspezifischen Faktoren, unkorreliert sein sollen (@0).
- Es wurden Mittelwerte für den Intercept-Faktor geschätzt.

Die Testung erfolgte mit dem Programm MPlus 6 (Muthén & Muthén, 2012).

Ergebnisse

Aufgrund der Kürze des zur Verfügung stehenden Platzes werden ausführliche Ergebnisse der Berechnungen hier exemplarisch für eine der sieben Subskalen zur Selbstregulation des Übens, die zentrale Subskala „Übestrategien“, dargestellt und analysiert. Ergebnisse für die übrigen sechs Subskalen werden zusammenfassend und vergleichend in einer Kurzdarstellung präsentiert und fließen so in die Interpretation und Diskussion des Gesamtkonstruktes ein.⁵

Zur Hypothese 1:

Das getestete Modell weist unter Voraussetzung einer linearen Entwicklung sehr gute Modelleigenschaften auf [$n=395$; $\chi^2=133,28$ ($p=.00$), $CFI=.96$, $RMSEA=.033$ ($p=.99$), $SRMR=.061$] und wird daher angenommen. Der Intercept-Faktor repräsentiert die messfehlerbereinigten Werte zu „Übestrategien“ für das Jahr 2013 (Anfangswerte der Teilnehmenden) und weist mit $M=2,49$ ($z=10,89$; $p=.000$) einen Wert im unteren mittleren Bereich auf (Skalenwerte 1 bis 5). Der Intercept-Faktor zeigt eine einfach signifikante Varianz von $Var=.15$ ($z=2,48$;

5 Ausführliche Darstellungen und Interpretationen für die übrigen sechs Subskalen können beim Autor angefordert werden. Andernfalls hätte auf die Darstellung der übrigen sechs Subskalen komplett verzichtet werden müssen.

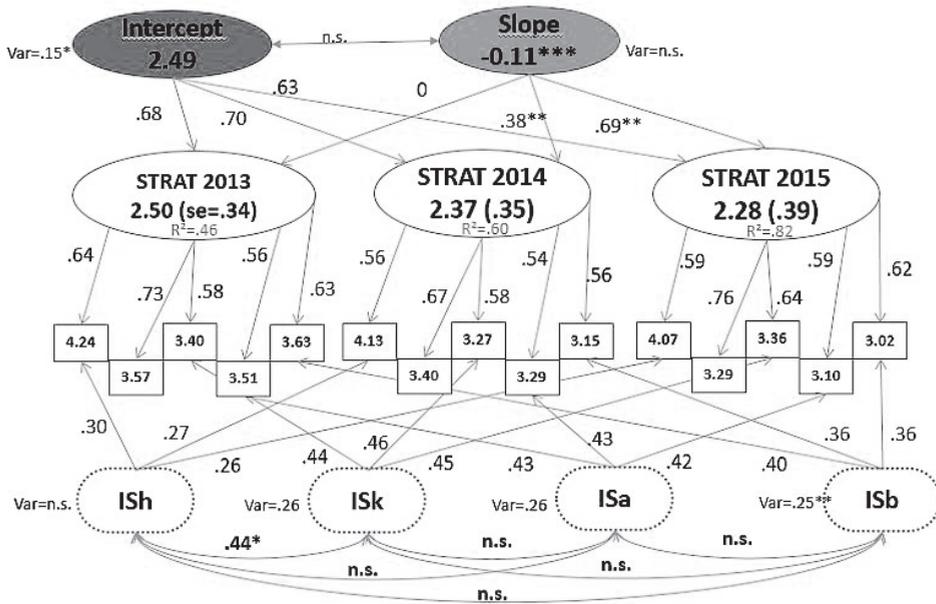


Abbildung 1: Entwicklung der Selbstregulation des Übens in Klassen 5–7, Subskala „Übestrategien“; Latentes Wachstumskurvenmodell mit indicatorspezifischen Variablen unter Testung faktorieller Messinvarianz (standardisierte Werte)

p=.013): Es bestehen also geringe signifikante Unterschiede zwischen den Kindern in den latenten Ausgangswerten.

Der Slope-Faktor ist signifikant und zeigt einen geringfügig negativen Wert von $M = -0,11$ ($z = -4,11$; $p = 0,000$): Die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren *Übestrategien* weisen also eine negative Entwicklung von der fünften zur siebten Klasse auf. Eine Ausnahme auf Itemebene bildet dabei die Variable k: Ihr Wert steigt zwischen 2014 und 2015 wieder an – es liegt hier kein linearer Verlauf vor. Dabei ist keine signifikante Varianz auf Subskalenebene zu beobachten ($Var = 0,04$; $z = 1,31$; $p = 0,19$): Die Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler weisen also keine signifikanten interindividuellen Unterschiede auf, sondern verlaufen sehr ähnlich.

Der Ausgangswert des Intercept-Faktors und der Entwicklungswert des Slope-Faktors korrelieren nicht signifikant ($r = -0,06$; $z = -0,15$; $p = 0,88$): Daraus ist abzulesen, dass es keinen systematischen Zusammenhang zwischen dem Ausgangswert der Schülerinnen und Schüler und ihrer Entwicklung gibt. Zum Beispiel weisen Teilnehmende mit höheren Ausgangswerten keine geringeren Rückgänge auf als Teilnehmende mit niedrigeren Ausgangswerten.

Die Varianz der latenten State-Faktoren für 2013 bis 2015 wird durch Intercept- und Slope-Faktor in unterschiedlichem Maße signifikant aufgeklärt:

Für 2013 ist der Wert mit $R^2=.46$ ($p=.006$) eher mäßig, für 2015 hingegen mit $R^2=.82^{***}$ sehr hoch.

Die latenten Wachstumsfaktoren erklären zwischen 56% und 76% der Varianz der beobachteten Variablen zu den *Übestrategien* – ein weitgehend befriedigender Wert. Es muss davon ausgegangen werden, dass der Rest der Varianz – immerhin ein Viertel bis knapp die Hälfte – durch messgelegenheitsspezifische Einflüsse auf die latenten Slope-Faktoren zu den *Übestrategien* zu erklären ist. Die einzelnen Indikatoren sind dabei nicht sehr homogen: Die aufgeklärte Varianz differiert zwischen den Items eines Messzeitpunkts mit bis zu 17% (Bsp. STRAT 2015, $R^2=.56$ und $R^2=.76$). Die Ladungen auf den indikatorspezifischen Faktoren (ISh bis ISb) und ihre quadrierten Werte weisen zudem darauf hin, dass nicht unerhebliche Anteile der Gesamtvarianz durch die indikatorspezifischen Faktoren erklärt wird.⁶ Den geringsten Wert weist das Item 2015h mit $\beta=.26$ und einer Varianz von 7% auf. Viele Items erreichen aber eher Varianzanteile der indikatorspezifischen Faktoren von ca. 15%. Dies weist auf eine eingeschränkte Reliabilität einiger Indikatoren zu einigen Messzeitpunkten hin. Diese Werte werden dennoch als noch unbedenklich angesehen (Geiser, 2010, S. 103).

Tabelle 1 zeigt die wesentlichen Werte der Subskala zu den *Übestrategien* im Vergleich mit den Werten der übrigen Subskalen der Selbstregulation instrumentalen Übens:

Tabelle 1: Wesentliche Kennwerte der LGCM aller sieben Subskalen der Selbstregulation instrumentalen Übens (Konzentration: No-Change-Modell [NCM]⁷)

Skala (n=395)	CFI	Intercept (I)	Varianz von I	Slope (S)	Varianz von S	r von I/S	R ² der S-Faktoren
Übestrategien	.96	2,49***	.15*	-.11***	n.s.	n.s.	.46 bis .82
Selbstwirksamkeit	.97	2,87***	.16*	n.s.	n.s.	n.s.	.40 bis .51
Zeitliche Übepattern	.92	3,74***	.39**	-.22***	n.s.	n.s.	.65 bis .85
Selbstmonitoring	.95	2,24***	.25*	-.09 (.05)	n.s.	n.s.	.52 bis .91
Konzentration	.98	2,78***	.30*	0	0	n.s.	.50 bis .66
Hilfeersuchen	.98	2,26***	n.s.	-.13**	n.s.	n.s.	.31 (n.s.) bis .87
Einsatz von Medien	.90	3,08***	.55*	-.18**	n.s.	n.s.	.55 (n.s.) bis .96

6 Zudem wurden hier Sensitivitätsanalysen durchgeführt, bei denen unterschiedliche Items der Subskala als Referenzindikatoren ausgewählt wurden und eine vergleichende Prüfung der Modellgüte stattfand.

7 No-Change-Modelle (Intercept-Only-Modelle) wurden für alle Subskalen als Vergleich zu den linearen Wachstumsmodellen gerechnet. Sie werden hier aber nur publiziert, wenn ihr Modell-Fit besser war als der des linearen Wachstumsmodells.

Es wird zunächst deutlich, dass die sieben Subskalen recht unterschiedliche latente Ausgangsmittelwerte (Intercept-Faktoren) aufweisen: Der Wert in der Subskala der zeitliche Übepattern ist mit $M=3,74$ recht hoch, für Selbstmonitoring ($M=2,24$) und Hilfeersuchen ($M=2,26$) hingegen recht niedrig. Die Teilnehmenden schätzen ihre Selbstregulationsfähigkeiten in diesen beiden Bereichen demnach als wesentlich geringer ein als in Bezug auf das Durchhalten ihrer zeitlichen Übepattern. Für die Konzentration, die Selbstwirksamkeit, den Einsatz von Medien und die Übestrategien liegen im Vergleich dazu mittlere Anfangswerte vor.

Auch die individuellen Unterschiede in den Ausgangswerten des Intercept-Faktors weichen in den sieben Subskalen erheblich voneinander ab: Beim Hilfeersuchen liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern vor. Hingegen fallen diese insbesondere beim Einsatz von Medien im Rahmen der Selbstregulation ($Var=.55^*$) und in Bezug auf die zeitlichen Übepattern ($Var=.39^{**}$) ins Gewicht. In den übrigen Fällen liegt das Ausmaß der interindividuellen Unterschiede bei mäßigen Werten zwischen den Werten der vorgenannten Subskalen.

Am wesentlichsten für die Bearbeitung der Hypothese 1 ist nun der Slope-Faktor: Bei vier der sieben Subskalen treten signifikante negative Entwicklungen der Selbsteinschätzungen der Selbstregulation instrumentalen Übens von der fünften bis zur siebten Klasse auf. Den höchsten Rückgang zeigt der Faktor „Zeitliche Übepattern“ mit $s=-.22^{***}$. Den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern gelingt es zum Ende der siebten Klasse aus eigener Sicht wesentlich schlechter, die erfragten Übepattern einzuhalten. Aber auch bei Übestrategien, Hilfeersuchen und dem Einsatz von Medien sind in Bezug auf die Selbstregulation Rückgänge über den beobachteten Zeitraum zu verzeichnen. Der Rückgang im Falle der Subskala „Selbstmonitoring“ ist mit $R^2=.09$ und $p=.05$ nur knapp nicht signifikant – auch hier ist eine negative Tendenz zu erkennen. Lediglich in Bezug auf das Konzentrationsvermögen und die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden bleiben die Werte über die Zeit stabil.⁸ Zuwächse in den Selbsteinschätzungen können aber auch hier nicht verzeichnet werden.

Für keine der sieben Subskalen werden interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung über die Zeit beobachtet, d. h. die Schülerinnen und Schüler weisen in der Regel sehr ähnliche Entwicklungsverläufe auf. Es werden auch für keine der Subskalen Zusammenhänge zwischen latenten Ausgangswerten und Entwicklungswerten gemessen: Ausgangswert und Entwicklung stehen also nicht in Zusammenhang miteinander. Ob die Schülerinnen und Schüler hohe oder niedrige Anfangswerte besitzen, hat demnach keine Auswirkungen auf die Entwicklung

8 Im Falle des Konzentrationsvermögens werden alternativ zum latenten Wachstumskurvenmodell (LGCM) die Ergebnisse eines „No-Change-Modells“ (NCM) dargestellt, in dem davon ausgegangen wird, dass keinerlei Veränderung stattfindet. Dieses erbrachte die besseren Werte im Modell-Fit. In den übrigen Fällen war der Modell-Fit der LGCM besser als der von NCM.

ihrer Selbsteinschätzungen. Die Aufklärung der latenten State-Faktoren zu den Subskalen fällt in den allermeisten Fällen signifikant und hoch bis sehr hoch aus.

Diskussion

Die Anfangshypothese, Selbsteinschätzungen der Selbstregulation instrumentalen Übens entwickelten sich von der fünften zur siebten Klasse analog zur Entwicklung von Erfahrung beim Üben, positiv, kann in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Vielmehr ergibt sich ein differenziertes Bild, in dem jedoch in der Mehrzahl der getesteten Subskalen signifikante Rückgänge der Selbsteinschätzungen zu verzeichnen sind. Die Entwicklungsverläufe der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Das bedeutet auch, dass Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägtem Übeverhalten und vermutlich ausgeprägter Selbstregulation genauso Rückgänge ihrer Selbsteinschätzungen zur Selbstregulation instrumentalen Übens aufweisen, wie Schülerinnen und Schüler mit gering ausgeprägtem Übeverhalten.

Es erscheint zunächst kontraintuitiv, dass eine Zunahme an Erfahrung im Umgang mit dem Instrument und dem regelmäßigen Üben als theoretisch anzunehmende Zunahme an Übeverfahrung nicht in positivem Zusammenhang mit den Selbstangaben zur eigenen Selbstregulation steht. Empirisch steht auch McPhersons (1997) Ergebnis der Ausreifung von Übestrategien über den Zeitraum von drei Jahren im Zuge der Entwicklung von Übeverfahrung im Widerspruch zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie. Als Beitrag zur Aufklärung dieses Widerspruches lohnt sich jedoch ein genauerer Blick auf Erhebungsdesign und Itemformulierungen.

Mikszas Skala zur Selbstregulation instrumentalen Übens (SRPB-Skala) fußt ausschließlich auf Selbstangaben der Schülerinnen und Schüler. Maßnahmen hinsichtlich einer Objektivierung der Selbstaussagen wie der Einsatz von „Ratern“ zur externen Einschätzung der Selbstregulation hingegen sind nicht Bestandteil des Erhebungsdesigns. Damit geraten die Entwicklungswerte der Skalen zur Selbstregulation instrumentalen Übens in Abhängigkeit von generellen Trends der Selbsteinschätzung Heranwachsender in der späten Kindheit: Helmke (1998, S. 115–117) beschrieb diese Entwicklung als eine vom Optimisten zum Realisten. Die Selbstüberschätzungen der frühen Grundschulzeit weichen demnach mit der Zeit einer realistischeren Selbstbeurteilung. Wigfield et al. (1997, S. 457–459) hatten zudem für das musikalische Selbstkonzept in der Grundschulzeit einen Rückgang konstatiert, der mit einem Rückgang der von Kindern wahrgenommenen Bedeutung des Instrumentalunterrichts und ihres Interesses daran einherging. Es ist demnach denkbar, dass der beobachtete Rückgang der Selbstbewertungen zur Selbstregulation instrumentalen Übens mit einer Entwicklung hin zum „Realisten“ zusammenhängt und mit weniger Interesse am Instrument einhergeht. Es muss

allerdings eingeschränkt werden, dass die Teilnehmenden aus den Stichproben von Helmke (1998) und Wigfield et al. (1997) nicht exakt die selben Altersstufen aufwiesen wie die Stichprobenteilnehmenden aus der vorliegenden Arbeit.

Es wird für die vorliegende Untersuchung daher davon ausgegangen, dass in der späten Kindheit eigentlich vorliegende, theoretisch angenommene Zunahmen an Fähigkeiten zur Selbstregulation instrumentalen Übens von recht starken Rückgängen in den Selbsteinschätzungen einer Reihe dieser Fähigkeiten überlagert werden. Reale Zunahmen selbstregulatorischer Fähigkeiten werden somit durch die Anlage der Untersuchung nicht sichtbar. Dennoch ist die Beobachtung der Rückgänge in den Selbsteinschätzungen wertvoll für die pädagogische Arbeit. So werden z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen, eine der sieben eingesetzten Subskalen, besser erhalten, wenn eine leichte Überschätzung der eigenen Fähigkeiten vorliegt (McCormick & McPherson, 2003, S. 40). Pädagogisch unterstützend könnte hier also eine Förderung des Niveaus der Selbsteinschätzungen sein.

Dass für die Subskalen „Konzentration“ und „Selbstwirksamkeit“ ein über alle Erhebungszeitpunkte stabiles Niveau an selbstregulatorischen Fähigkeiten gemessen wurde, überrascht wenig. Schon im Rahmen der konfirmatorischen Faktoranalysen zur Struktur der Selbstregulation instrumentalen Übens (Busch & Kranefeld, 2017, in Vorbereitung) war deutlich geworden, dass die Subskala „Konzentration“ mit den übrigen Subskalen am wenigsten korrelierte ($r < .20$). Die Autoren führten dies darauf zurück, dass die gemessene Konzentrationsfähigkeit wohl weniger domänenspezifisch ist als die übrigen Subskalen und daher auf ein allgemeineres Level an Selbstregulation oder allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit verweist. Auch die Entwicklung dieser Subskala könnte sich deswegen anders gestalten. Im Falle der Subskala zur „Selbstwirksamkeit“ wurde ein anderes Antwortformat als bei den übrigen Subskalen eingesetzt („trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“). Dies mag zu anderen Bewertungen als bei den übrigen Subskalen beigetragen haben. Auch Miksza (2012) stellt diese Subskala gegenüber den anderen als besonders heraus, u. a. weil sie den übrigen Phasen vorgängig sei und vorrangig in der Phase des „Forethought“ wirke.

Bei der Varianz in den Ausgangswerten der Teilnehmenden sticht zum einen der Wert der Skala zum „Hilfeersuchen bei Anderen“ hervor. Dass hier keine anfänglichen Unterschiede vorliegen, mag ebenfalls darauf verweisen, dass die Antworten zum Hilfeersuchen mit dieser Fähigkeit auf allgemeinerer Ebene zusammenhängen und nicht so domänenspezifisch sind wie die in den übrigen Subskalen. Die starke Varianz in der Subskala „Zeitliche Übeppattern“ ($\text{Var} = .39$) ist hingegen gewiss ein Verweis auf das sehr unterschiedlich starke Ausmaß des wöchentlichen Übens bei den Teilnehmenden.

Dass die Entwicklungswerte („Slope“-Faktor) keine Varianz aufweisen und zudem Ausgangs- und Entwicklungswert unkorreliert sind, deutet darauf hin, dass es sich bei den beobachteten Rückgängen um allgemeine Entwicklungen

der Selbsteinschätzungen zur Selbstregulation instrumentalen Übens handelt, die über die Studie hinausweisen.

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse der Arbeit muss in Betracht gezogen werden, dass in der späten Kindheit Vorgänge der Selbstregulation noch nicht vollständig ausgereift sind. Allgemein wird diese Entwicklung als mit 13 bis 14 Jahren – also erst in der siebten oder achten Klassenstufe – als abgeschlossen angesehen (Mc Pherson & Zimmerman, 2002, S. 343). Dies könnte bedeuten, dass die erhobenen Daten Selbstregulation nicht mit derselben Zuverlässigkeit erfassen wie in einer Stichprobe mit älteren Teilnehmenden. Von dieser Problematik wäre allerdings auch Mikszas Studie (2012), an der Fünft- bis Achtklässlerinnen und -klässler teilnahmen, betroffen.

Es bleibt zu konstatieren, dass die im Rahmen dieser Untersuchung gefundenen Ergebnisse lediglich einen ersten Einblick in die Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens für einen begrenzten Zeitraum leisten können und weiterer Validierung und Erweiterung bedürfen: Insbesondere sollte die Entwicklung der Selbstregulation an weiteren Datensätzen unabhängig von der Prüfung ihrer Dimensioniertheit erneut getestet werden.

Ausblick

Zur Entwicklung der Selbstregulation instrumentalen Übens liegen für Kindheit und Jugend bislang nicht ausreichend empirische Ergebnisse vor. Die vorliegende Untersuchung nahm den Zeitraum vom Ende der fünften bis zum Ende der siebten Klassenstufe in den Fokus. Neben der Replikation oder Falsifikation der Ergebnisse dieser Studie wäre es von Interesse zu verfolgen, wie die Entwicklung in höheren Alters- beziehungsweise Klassenstufen voranschreitet. Methodisch sollte in künftigen Studien überlegt werden, auf welche Weise die Erhebung von Selbstaussagen zur eigenen Selbstregulation durch Maßnahmen in Richtung einer Objektivierung der Selbstaussagen – z. B. durch teilnehmende Beobachtung oder durch Ratings von Experten – ergänzt werden können.

Ungeklärt sind des Weiteren die Faktoren, welche Ausgangswerte und Entwicklungswerte der Selbstregulation in den einzelnen Subskalen beeinflussen. Ebenso könnte geprüft werden, welche Auswirkungen einzelne Subskalen der Selbstregulation auf wesentliche Determinanten erfolgreicher „deliberate practice“, z. B. auf das Ausmaß des Übens oder die Leistungsentwicklung, haben. Hierzu sind weitere Analysen notwendig, von denen einige im Rahmen der vorliegenden Studie noch geleistet werden können.

Literatur

- Austin, J. R. & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent Development from an Agentic Perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Hrsg.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (S. 1–44). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward A Psychology of Human Agency. *Perspectives of Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2017, in Vorbereitung). *Zur Struktur der Selbstregulation instrumentalen Übens – Ergebnisse aus der TIAMu-Studie*.
- Eid, M., Schneider, C. & Schwenkmezger, P. (1999). Do you feel better or worse? The validity of perceived deviations of mood states from mood traits. *European Journal of Personality*, 13(3), 283–306.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1999). Expertise. In M. A. Runco & S. Pritzker (Hrsg.), *Encyclopedia of Creativity* (S. 695–707). New York, NY: Academic Press.
- Ersozlu, Z. N. & Miksza, P. (2015). A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. *Psychology of Music*, 43(6), 855–869.
- Geiser, Ch. (2010). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Göttingen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeits-selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Koal, S., Busch, T. & Kranefeld, U. (2016). Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung* (S. 40–53). Dortmund: TU Dortmund.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112–132.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.
- McPherson, G. E. (1997). Cognitive Strategies and Skills Acquisition in Musical Performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133(3), 64–71.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (S. 327–347). New York, NY: Oxford University Press.

- Miksza, P. (2006). An Exploratory Investigation of Self-Regulatory and Motivational Variables in the Music Practice of Junior High Band Students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9–26.
- Miksza, P. (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321–338.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus 6*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C. & Wolf, A. (2014). The influence of deliberate practice on musical achievement. *Frontiers in Psychology*, 5, 646.
- Schmidt, C. P. (2007). Intrinsic-mastery motivation in instrumental music: Extension of a higher order construct. *Bulletin for Council of Research in Music Education*, 173, 7–23.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (S. 1–19). New York, NY: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (S. 1–38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dr. Thomas Busch
Simplonstraße 56
10245 Berlin
mail@thomasbusch.eu

Anhang 1

Skala zur Selbstregulation instrumentalen Übens (nach SRPB-Skala von Miksza [2012])
a) Selbstwirksamkeit
Im Vergleich mit anderen Musikern denke ich, dass ich ein guter Musiker bin.
Ich glaube, ich kann sehr gut auf meinem Instrument werden.
Wenn ich mir musikalische Ziele setze, bin ich sicher, dass ich sie auch erreichen kann.
Ich glaube, jedes musikalische Problem lösen zu können, dem ich begegne.
Ich erwarte, in Musik in Zukunft gut zu sein.
Ich glaube fest daran, mich auf meinem Instrument verbessern zu können.
Im Vergleich mit anderen glaube ich gut mit meinem Instrument klarzukommen.
b) Übestrategien
Ich arbeite beim Üben daran, mich zu verbessern.
Ich setze mir selbst klare Ziele zum Üben.
Ich übe Musikstücke, die mich herausfordern.
Ich versuche eine Stelle in meinem Musikstück perfekt zu spielen, bevor ich mit der nächsten anfang.
Ich höre mir mein eigenes Spielen beim Üben an, um zu verhindern, dass sich Fehler oder schlechte Gewohnheiten einschleichen.
c) Zeitliche Übepattern
Ich komme gut vorbereitet zu meinen Proben und zum Unterricht.
Am Tag nach meinem Instrumentalunterricht oder einer Probe übe ich.
Ich übe jeden Tag mindestens ein bisschen.
d) Selbstmonitoring
Über meine Musikstücke denke ich nach, indem ich sie in meinen Gedanken singe.
Wenn ich ein Stück nicht richtig spielen kann, halte ich an, um darüber nachzudenken, wie es klingen sollte.
Beim Üben halte ich an und denke darüber nach, wie ich ein Problem beim Üben am besten lösen kann.
e) Konzentration
Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren, wenn ich längere Zeit übe.
Wenn ich übe, bin ich leicht abzulenken.
Wenn ich übe, gehen mir Gedanken durch den Kopf, die mit Musik nichts zu tun haben.
Wenn ich alleine übe, fällt es mir leicht, mich auf die Musik zu konzentrieren.
f) Hilfeersuchen
Wenn ich schwierige Musik übe, bitte ich andere Schülerinnen/Schüler oder meine Lehrerin/meinen Lehrer um Hilfe.
Ich spreche mit anderen Schülerinnen/Schülern oder meiner Lehrerin/meinem Lehrer darüber, wie man am besten übt.

Ich bitte andere Schülerinnen/Schüler oder meine Lehrerin/meinen Lehrer mir zu sagen, was ich gut oder schlecht gespielt habe.
--

g) Einsatz von Medien

Ich schaue unbekannte Begriffe und Symbole nach, wenn ich übe.
--

Ich höre mir Aufnahmen von den Musikstücken an, die ich spiele.

Ich suche in Büchern nach musikalischen Informationen, die mir beim Lernen helfen.
--

[Mplus7, CFA, latent, 28 Variablen, 3. Erhebungswelle (2015), n=234; $\chi^2=515^{***}$, CFI=.913, RMSEA=.049 mit p=.56, SRMR=.058; siehe Busch & Kranefeld, 2017, in Vorbereitung]

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrungheit beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik

Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg

Musical self-concept and musical sophistication influence the development of interest in music as a school subject. An empirical long-term study of German students at secondary schools

This longitudinal study investigates different aspects of musical development of German students (n = 334) in secondary schools across one school year. Musical self-concept and musical sophistication, as well as several other music-specific and demographic variables, were assessed at three different points in time in addition to the target variable interest in music as a school subject. Sequence pattern analyses identified two, respectively four, different developmental trajectories for the constructs musical self-concept and musical sophistication. Taken together, these gave rise to two general developmental trajectories. A subsequent multilevel analysis showed that the identified two general developmental trajectories affect students' interest in music as a school subject.

Einleitung

Die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* wird bei Schülerinnen und Schülern von demografischen und musikspezifischen Hintergrundvariablen (wie z. B. Alter, *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* etc.) sowie vom *Musikalischen Selbstkonzept* und der *Musikalischen Erfahrungheit* beeinflusst (Fiedler & Müllensiefen, 2016; Müllensiefen, Harrison, Caprini & Fancourt, 2015). Dabei können die in Fiedler und Müllensiefen (2016) aufgezeigten linearen Wachstumsmodelle nur einen allgemeinen Trend für die zeitliche Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* abbilden. Jedoch vermögen diese Modelle nichts über den Einfluss des absoluten Niveaus von *Musikalischem Selbstkonzept* beziehungsweise

Musikalischer Erfahrungheit auszusagen, sondern nur über deren korrelative Zusammenhänge mit dem *Interesse am Schulfach Musik*.

Es kann allerdings für die Unterrichtsplanung im Fach Musik und die damit einhergehende Anpassung von Unterrichtsinhalten und -anforderungen innerhalb einer Schulklasse von enormer Bedeutung sein, Kenntnisse über unterschiedliche musikalische Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern zu haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass es unterschiedliche Gruppen (sogenannte Entwicklungstypen) von Schülerinnen und Schülern gibt, die sich sowohl im absoluten Niveau als auch in der Entwicklung über die Zeit hinweg hinsichtlich der beiden Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* unterscheiden und die zusätzlich die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflussen.¹ Dies kann praxisrelevante Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Curricula liefern, um z. B. Differenzierungsmöglichkeiten aufzeigen beziehungsweise konkretisieren zu können (siehe hierzu u. a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016a, 2016b). Des Weiteren kann die Differenzierung anhand von musikalischen Entwicklungstypen möglicherweise dabei helfen, der Abnahme des *Interesses am Schulfach Musik* (Fiedler & Müllensiefen, 2016) entgegenzuwirken und die Leistungs- sowie Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler (Krapp, Geyer & Lewalter, 2014) zu steigern (zur Förderung musikalischer Selbstkonzepte siehe u. a. Spychiger, 2015, 2017a).² Ferner könnte die Verwendung der verschiedenen musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern beitragen, Zusammenhänge zwischen der Ausrichtung des Musikunterrichts und der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Musikunterricht zu evaluieren (Heß, 2011a, S. 23) und weiterführende musikpädagogische (Unterrichts-)Forschung betreiben zu können.

1 Nach Gembris (2013) werden unter dem Begriff musikalische Entwicklung „auf das Lebensalter bezogene Veränderungen in produktiven, reproduktiven und rezeptiven musikalischen Fähigkeiten, musikalischen Interesse und Einstellungen verstanden, die sich als Gewinne (im Sinne von Verbesserungen, Steigerungen, Ausdehnungen, Vertiefungen) oder auch als Verluste (im Sinne von Einbußen, Einengungen, Beschränkungen, Verflachung, Reduktion) darstellen können. [...] Dabei können Gewinne in einem Bereich (z. B. durch Spezialisierung) mit Verlusten in anderen Bereichen einhergehen (durch gleichzeitige Vernachlässigung anderer Bereiche). Gleichzeitig ablaufende Entwicklungsprozesse müssen sich also nicht in die gleiche Richtung bewegen, sondern können unterschiedliche Richtungen annehmen (Multidirektionalität der Entwicklung)“ (Gembris, 2013, S. 49).

2 So verweist z. B. Daniels (2008) darauf, dass „dem Developmental Stage/Environment Fit Model von Eccles & Midgley (1989; [...]) zufolge [...] nämlich eine mangelnde Passung zwischen den Unterrichtsbedingungen und den Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Abnahme der Interessen in der 7. Jahrgangsstufe verantwortlich sein“ (Daniels, 2008, S. 348) kann.

Überblick über den aktuellen Forschungsstand

Das (*Musikalische*) *Selbstkonzept* (MuSk) ist laut Spychiger (2007) „die wesentliche Steuergröße des Erlebens, Verhaltens und Befindens“, wobei es „mit dem Motivationssystem verbunden und von entscheidendem Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung“ (Spychiger, 2007, S. 10) ist. Dabei wurde das *Musikalische Selbstkonzept* nach Spychiger (2010) in Anlehnung an die Konzeptionierung von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) entwickelt, wobei Shavelson et al. (1976) im allgemeinen Selbstkonzept und Spychiger (2009, 2010) im *Musikalischen Selbstkonzept* zwischen einem akademischen („what-I-can-do“) und einem nicht akademischen („who-I-am“) Selbstkonzept unterscheiden (u. a. auch Spychiger, 2017b). Sowohl das akademische als auch das nicht akademische Selbstkonzept sind „zwei Komponenten, die sich auf den darauf folgenden Analyseebenen in weitere Bereiche verästeln“ (Spychiger, 2007, S. 13). Zudem wirkt die musikalische Erfahrung (hier mit dem Konstrukt der *Musikalischen Erfahrungheit* operationalisiert) „als Ergebnis der steuernden Funktion des MuSk [*Musikalischen Selbstkonzepts*] auf dessen weitere Entwicklung zurück“ (Spychiger, 2007, S. 17). „Musikalische Erfahrung ist ebenso das, was sich als MuSk akkumuliert, wie andererseits dieses wiederum als Erfahrungsmacher^[...] wirkt; es ist ein auf Zeit angewiesener und in der Zeit ablaufender Prozess“ (Spychiger, 2007, S. 17). Da sich Selbstkonzepte auf Motivation, Verhalten und Befinden stark auswirken (Spychiger, 2013, S. 19; Marsh, 2005), kann also angenommen werden, dass „Menschen, die von sich denken, dass sie musikalisch nichts oder nicht viel können, [...] sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch nicht musikalisch betätigen“ (Spychiger, 2013, S. 19). In diesem Zusammenhang konnten Fiedler und Müllensiefen (2016) mittels eines Selbstkonzept-Erfahrungsmodells zeigen, dass das *Musikalische Selbstkonzept* die musikbezogenen Verhaltensweisen der *Musikalischen Erfahrungheit* beeinflusst, wobei sich diese wiederum auf das *Interesse am Schulfach Musik* auswirken (siehe hierzu auch Busch, 2013³).⁴

Die *Musikalische Erfahrungheit* bezeichnet ein psychometrisches Konstrukt, „das musikalische Fähigkeiten, Expertise, Leistungen und zugehörige Verhaltensmuster über eine Spannbreite von unterschiedlichen Facetten auf verschiedenen

3 In der Dissertationsschrift von Busch (2013) legen Ergebnisse den Schluss nahe, dass „musikalische Selbstwirksamkeit [...] auch stärkster Prädiktor in einer Reihe von Regressionsanalysen mit dem musikalischen Selbstkonzept als Kriterium“ (Busch, 2013, S. 309) ist. Damit könnte vermutet werden, „dass nicht nur ein Einfluss des musikalischen Selbstkonzepts auf die musikalische Selbstwirksamkeit besteht, sondern auch ein umgekehrter; und dies ebenfalls eine Spirale darstellt“ (Busch, 2013, S. 309).

4 Zusätzlich konnten verschiedene Forschungsvorhaben zum music self-concept (Vispoel, 2003) nachweisen, dass „females tend to report higher levels on most music self-concept dimensions“ (Morin, Scalas & Vispoel, 2016, S. 3) verglichen zu Männern. Zudem neigen Frauen „to present higher levels of motivational beliefs and participation in music activities“ (Morin et al., 2016, S. 3).

Dimensionen bzw. Teilskalen^[...] messbar macht“ (Fiedler & Müllensiefen, 2015, S. 201; Müllensiefen, Gingras, Musil & Stewart, 2014; Schaal, Bauer & Müllensiefen, 2014). Dabei nehmen Müllensiefen et al. (2014) an, dass „multiple facets of musical sophistication can develop through active engagement with music in its many different forms and that individuals vary in their level of sophistication on these facets“ (Müllensiefen et al., 2014, S. 2). Somit ist *Musikalische Erfahrung* generell gekennzeichnet durch „a) eine häufigere Ausübung musikalischer Fähigkeiten, b) Leichtigkeit und Präzision von musikalischen Verhaltensweisen und c) ein großes und stark variiertes Repertoire von musikalischen Verhaltensweisen“ (Schaal et al., 2014, S. 4).

Da Interesse laut Krapp (2010) „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand [...]“ (Krapp, 2010, S. 312) bezeichnet, wobei sich „auf der Basis subjektiv bedeutsamer Person-Gegenstands-Bezüge [...] die personale Identität oder das *Selbst* [...]“ (Krapp, 2010, S. 317) entwickelt und spezifiziert, können in diesem Kontext die beiden Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrung* verschiedene Dimensionen der Interessentheorie (Krapp, 2010) für das Fach Musik abbilden (siehe hierzu auch Fiedler & Müllensiefen, 2016).⁵ Dabei wird für die Entwicklung der Interessen postuliert, „dass sich eine Person nur dann mit einem bestimmten Gegenstandsbe- reich dauerhaft und aus innerer Neigung auseinandersetzt, wenn sie ihn auf der Basis rationaler Überlegungen als hinreichend bedeutsam einschätzt und wenn sich für sie im Verlauf gegenstandsbezogener Auseinandersetzungen eine insge- samt positive Bilanz emotionaler Erlebnisqualitäten ergibt“ (Krapp, 2010, S. 317).⁶

Ziel der vorliegenden Studie

In der vorliegenden Untersuchung nehmen wir an, dass sich sowohl für das *Musikalische Selbstkonzept* als auch für die *Musikalische Erfahrung* unterschiedliche musikalische Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern identifizieren lassen, die sich sowohl im absoluten Niveau als auch in der Entwicklung

5 So konnten z. B. Hoffmann, Häußler und Lehrke (1998) für das Fach Physik zeigen, dass „das auf das Fach bezogene Selbstkonzept diejenige Variable [ist], die mit Abstand am meisten Varianz des Interesses [...] aufklärt“ (Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1998, S. 65). Des Weiteren nimmt eine Reihe verschiedener Autorinnen und Autoren an, „dass die Leistung bzw. das schulische Selbstkonzept das Interesse beeinflusst (vgl. Köller et al., 2001; Krapp, 2000; Marsh, Trautwein et al., 2005)“ (Daniels, 2008, S. 118).

6 Dabei werden „in Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan ([...] Deci & Ryan, 1985, 2002) und der motivationalen Entwicklungstheorie von Nuttin (1984) [...] eine Gruppe von Erlebnisqualitäten für besonders wichtig [gehal- ten], nämlich die emotionalen Erfahrungen und Rückmeldungen in Bezug auf die drei ‚grundlegende[n] psychologische[n] Bedürfnisse‘ nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit [...]“ (Krapp, 2010, S. 317f.).

über die Zeit hinweg unterscheiden und Zusammenhänge mit dem Geschlecht (weiblich), dem Musizierstatus (aktiv musizierend), der Schulart (Gymnasium), der gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* und der gemittelten *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* aufweisen. Des Weiteren nehmen wir an, dass die identifizierten Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflussen. Das vorrangige Ziel dieser Untersuchung ist es somit, die folgenden Hypothesen zu überprüfen:

I. Es gibt hinsichtlich der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* unterschiedliche Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern, die sich im absoluten Niveau und der Entwicklung über die Zeit hinweg unterscheiden und Zusammenhänge mit dem Geschlecht, dem Musizierstatus, der Schulart, der gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* und der gemittelten *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* aufweisen.

II. Des Weiteren entwickelt sich das *Interesse am Schulfach Musik* in den identifizierten allgemeinen musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich.

Methodisches Vorgehen

Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe bestehend aus sieben unterschiedlichen Schulen, davon eine Haupt- ($n = 21$) und drei Gemeinschafts- beziehungsweise Realschulen ($n = 90$) sowie drei Gymnasien ($n = 223$) in Baden-Württemberg zugrunde.⁷ Dabei konnten Daten von 334 Schülerinnen und Schülern (188 weiblich, 146 männlich) im Alter von 9 bis 17 Jahren, die sich auf insgesamt

7 Die Stichprobe der vorliegenden Studie setzt sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, bei denen sowohl Schulleitung und Musiklehrkräfte als auch Eltern beziehungsweise Sorgeberechtigten die Erlaubnis zur Durchführung beziehungsweise Teilnahme an der Studie über das Schuljahr 2014/2015 erteilt haben. Die Generierung der Stichprobe erfolgte zum einen mittels einer Anfrage per E-Mail an beinahe alle Schulen der Sekundarstufe I und II in Baden-Württemberg (Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien), zum anderen über den Freundes- und Bekanntenkreis des Erstautors („convenience sample“). Aufgrund der geringen Rückmeldung erfolgte keine Auswahl der Schulen beziehungsweise Musiklehrerinnen und -lehrer, d. h. alle Schulen/Musiklehrkräfte, die die vorliegende Studie unterstützen wollten, wurden aufgenommen.

22 Schulklassen verteilen und an drei Erhebungszeitpunkten im Oktober 2014, Februar beziehungsweise März 2015 und Juli 2015 im Schuljahr 2014/2015 teilgenommen haben, analysiert werden (siehe hierzu Fiedler & Müllensiefen, 2016).

Erhebungsinstrumente

Musikalische Erfahrungheit (Gold-MSI). *Musikalische Erfahrungheit* wurde mithilfe des adaptierten Gold-MSI-Fragebogeninventars von Fiedler und Müllensiefen (2015) schriftlich im Musikunterricht der jeweiligen Klassen erhoben. Der Gold-MSI-Selbstauskunfftfragebogen umfasst die fünf Teilskalen *Aktiver Umgang mit Musik (F1)*, *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (F2)*, *Musikalische Ausbildung (F3)*, *Gesangsfähigkeiten (F4)* und *Emotionen (F5)* mit insgesamt 38 Items sowie den aus 18 Items gebildeten Generalfaktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)*.

Musikalisches Selbstkonzept (MUSCI). Zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts* von aktiv sowie nicht aktiv musizierenden Schülerinnen und Schülern wurde der MUSCI-Fragebogen von Spychiger (2010) eingesetzt. Dabei wurden in dieser Untersuchung ausschließlich die sechs MUSCI-Teilskalen *Stimmungsregulation (MuSk1)*, *Gemeinschaft (MuSk2)*, *Fähigkeiten (MuSk4)*, *Tanz & Bewegung (MuSk5)*, *Idealselbst (MuSk7)* sowie *Entwicklung & Veränderung (MuSk8)*, die eine befriedigende bis gute Reliabilität (Cronbach's Alpha zwischen .650 und .870) aufwiesen (siehe hierzu Fiedler & Müllensiefen, 2016), berücksichtigt.

Musikspezifische und demografische Hintergrundvariablen sowie die Zielvariable Interesse am Schulfach Musik. Die musikspezifischen und demografischen Hintergrundvariablen umfassen die *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* („Alles in allem, hast du allgemein eher gute oder eher schlechte Noten in Musik?“) (Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005), die *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik*⁸ (Kessels & Hannover, 2004), die soziodemografischen Hintergrundvariablen (wie z. B. Alter, Geschlecht, Musizierstatus, Instrument) sowie das *Interesse am Schulfach Musik*⁹ (Rakoczy et al., 2008; Rakoczy et al., 2005), wo-

8 Laut Kessels und Hannover (2004) meint Selbstnähe „das Ausmaß, in dem eine Person glaubt, über ein konkretes Objekt oder ein Abstraktes Konzept (wie z.B. ein Schulfach) die eigene Person definieren und nach außen darstellen zu können“ (Kessels & Hannover, 2004, S. 130).

9 Die Zielvariable Interesse am Schulfach Musik wurde im Sinne des „working interest“ nach Krapp (2002) mittels einer vierstufigen (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) und aus acht Items bestehenden Skala erfasst (Rakoczy et al., 2008, S. 30). „A ‘working’ interest can be caused either by an already existing dispositional interest (personal interest) or by the special conditions of a teaching or learning situation (‘interestingness’)“ (Krapp, 2002, S. 388).

bei die verwendeten Skalen teilweise adaptiert und aus vorhergehenden Studien hinzugefügt wurden (vgl. hierzu auch Fiedler & Müllensiefen, 2016; Heß, 2011b).

Erhebung

Das Gold-MSI- sowie MUSCI-Fragebogeninventar wurde zusammen mit den musikspezifischen und demografischen Hintergrundvariablen in Form von Papierkopien zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten im Schuljahr 2014/2015 an die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht ausgegeben (Paper-Pencil-Test) und im Beisein der jeweiligen Musiklehrkraft und nach vorherigem schriftlichem Einverständnis der Eltern beziehungsweise Sorgeberechtigten ausgefüllt.

Datenanalyse

Die Datenanalysen umfassten neben Sequenzmusteranalysen mithilfe des R-Packages *TraMineR* (Gabadinho, Ritschard, Studer & Müller, 2011; Stegmann, Werner & Müller, 2013) zur Identifikation unterschiedlicher musikalischer Entwicklungstypen auch Korrelationsanalysen mittels des Phi- und Pearson-Koeffizienten zur Analyse der Zusammenhänge mit den musikspezifischen und demografischen Hintergrundvariablen. Zusätzlich wurde eine Mehrebenenanalyse (2-Ebenen-Modell: Ebene 1 = Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015, Ebene 2 = Schülerin/Schüler) mithilfe der R-Packages *lme4* (Bates et al., 2017) und *lmerTest* (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2016) durchgeführt, um die Effekte der identifizierten musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern auf das *Interesse am Schulfach Musik* überprüfen zu können.

Ergebnisse

Ergebnisse der Sequenzmusteranalyse

Wie bereits erwähnt, können die in Fiedler und Müllensiefen (2016) aufgezeigten linearen Wachstumsmodelle nur einen allgemeinen Trend für die zeitliche Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* und den Einflüssen von *Musikalischem Selbstkonzept* und *Musikalischer Erfahrungheit* abbilden. Um jedoch zu zeigen, dass es unterschiedliche Gruppen (sogenannte Entwicklungstypen) von Schülerinnen und Schülern gibt, die sich sowohl im absoluten Niveau als auch in der Entwicklung über die Zeit hinweg unterscheiden, können Sequenzmusteranalysen durchgeführt werden. Dabei wurde neben den sechs MUSCI-Teilskalen zur Erfassung des *Musikalischen Selbstkonzepts*, die für diese Untersuchung

zu einer Gesamtskala¹⁰ zusammengefasst wurden, auch der aus 18 Items bestehende Generalfaktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)* für jeden der drei Erhebungszeitpunkte ermittelt und die Verteilung der unterschiedlichen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten nach verschiedenen Clustern (Ward-Algorithmus¹¹) analysiert. Die Anzahl der Cluster wurde dabei mittels Dendrogramm und Ellenbogenkriterium sowie „within- and between-cluster distances“ nach Aisenbrey und Fasang (2010) identifiziert (siehe hierzu auch Stegmann et al., 2013).

Somit konnten für den Generalfaktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)* für die drei Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015 vier verschiedene Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern festgestellt werden, die eine „niedrige“ (AMusE-Typ 1, $n = 76$), eine „niedrige bis mittlere“ (AMusE-Typ 2, $n = 90$), eine „mittlere bis hohe“ (AMusE-Typ 3, $n = 98$) sowie eine „hohe“ (AMusE-Typ 4, $n = 70$) *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)* aufweisen (siehe Tabelle 1). Zusätzlich wurde untersucht, wie sich das Geschlecht, der Musizierstatus sowie die Schulart auf die jeweiligen Entwicklungstypen hinsichtlich der *Allgemeinen Musikalischen Erfahrungheit (F6)* verteilen und ob sich dabei Zusammenhänge abbilden lassen. Tabelle 2 dokumentiert hierfür die deskriptiven Maßzahlen sowie die zugehörigen Phi-Koeffizienten. Es zeigt sich, dass Schülerinnen vermehrt in den hohen Entwicklungstypen hinsichtlich der *Allgemeinen Musikalischen Erfahrungheit (F6)* zu finden sind als Schüler ($\phi = .325$, $p \leq .001$). Dasselbe gilt auch für den Musizierstatus, d. h. Schülerinnen und Schüler, die aktiv musizieren, sind

10 Hauptkomponentenanalysen (PCA) mit oblimin-Rotation (Delta: 0) zeigen, dass die sechs MUSCI-Teilskalen *Stimmungsregulation (MuSk1)*, *Gemeinschaft (MuSk2)*, *Fähigkeiten (MuSk4)*, *Tanz & Bewegung (MuSk5)*, *Idealselbst (MuSk7)* und *Entwicklung & Veränderung (MuSk8)* zur Gesamtskala *Musikalisches Selbstkonzept* zusammengefasst werden können, da sich für alle drei einzelnen PCAs mit den Daten der drei Erhebungszeitpunkte jeweils eine einzige Komponente als ausreichend herausstellte. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium lag dabei zwischen .815 und .825, der Barlett-Test war für jede PCA signifikant ($p \leq .001$). Die Überprüfung der Eigenwertverläufe sowie der Screeplots rechtfertigte die Extraktion jeweils eines Faktors, der eine Gesamtvarianz zwischen 46.84% und 49.74% aufklärt. Des Weiteren lieferte die Oblimin rotierte Einfaktorlösung hohe Faktorladungen zwischen .557 und .811 für die jeweiligen MUSCI-Teilskalen.

11 „Beim Ward-Algorithmus wird im Gegensatz zum Single-Linkage-Verfahren ‚Ähnlichkeit‘ anders definiert. Nicht diejenigen Objekte werden fusioniert, welche die kleinste Distanz zueinander aufweisen, sondern diejenigen Objekte, welche die Fehlerquadratsumme einer bestehenden Gruppe am wenigsten erhöhen. Die Fehlerquadratsumme gibt Auskunft über die Varianz in den Gruppen. Beinhaltet eine Gruppe mehrere Objekte, die sehr unähnlich sind, dann ist die Varianz und damit die Fehlerquadratsumme höher. [...] Wenn nach dem Ward-Verfahren solche Objekte fusioniert werden, die für eine geringe Zunahme der Fehlerquadratsumme sorgen, dann ist dadurch gewährleistet, dass die Objekte sehr ähnlich sind, nahe zusammenliegen und damit die Varianz in der Gruppe gering gehalten wird“ (Stegmann et al., 2013, S. 63).

vornehmlich mit den Entwicklungstypen assoziiert, die eine hohe *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)* aufweisen als Schülerinnen und Schüler, die nicht aktiv musizieren ($\phi = .459, p \leq .001$). Auch ist es nicht verwunderlich, dass dieser Zusammenhang auf die Schulart zutrifft, wobei in diesem Falle gilt, je höher die Schulart, desto höher auch der Entwicklungstyp hinsichtlich der *Allgemeinen Musikalischen Erfahrungheit (F6)* ($\phi = .247, p \leq .001$). Zudem konnte ein Zusammenhang (Pearson-Korrelation) zwischen den gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* ($r = .301, p \leq .001$) und der gemittelten *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* ($r = .468, p \leq .001$) mit den Entwicklungstypen hinsichtlich der *Allgemeinen Musikalischen Erfahrungheit (F6)* ermittelt werden. Das heißt, je besser die gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* oder je höher die gemittelte *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik*, desto höher auch der Entwicklungstyp von Schülerinnen und Schülern.

Zusätzlich wurde auch für die aus sechs MUSCI-Teilskalen bestehende Gesamtskala des *Musikalischen Selbstkonzepts* eine Sequenzmusteranalyse durchgeführt, um verschiedene Entwicklungstypen über die drei Erhebungszeitpunkte hinweg zu identifizieren. Dabei konnte nach den Bestimmungskriterien Dendrogramm und Ellenbogenkriterium eine Anzahl von zwei Clustern eruiert werden. Das Abbruchkriterium „*within- and between-cluster distances*“ (Aisenbrey & Fasang, 2010) zeigte ebenso eine zwei Clusterlösung an. So weisen die beiden Entwicklungstypen ein „niedriges“ (MuSk-Typ 1; $n = 152$) und ein „hohes“ (MuSk-Typ 2; $n = 182$) *Musikalisches Selbstkonzept* auf (siehe Tabelle 3). Werden nun auch für diese zwei identifizierten Entwicklungstypen die deskriptiven Verteilungsmaße hinsichtlich des Zusammenhangs nach dem Phi-Koeffizienten untersucht, so zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler ($\phi = .298, p \leq .001$) und dem Musizierstatus ($\phi = .213, p \leq .001$). Das heißt in diesem Fall, dass wiederum mehr Schülerinnen im hohen Entwicklungstyp hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* als Schüler zu finden sind. Gleiches gilt für die Schülerinnen und Schüler, die aktiv musizieren (siehe Tabelle 4). Dagegen kann zwischen der Schulart und den beiden Entwicklungstypen hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Jedoch können Zusammenhänge sowohl zwischen den gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* ($r = .140, p \leq .001$) als auch zwischen der gemittelten *empfundene Selbstnähe zum Schulfach Musik* ($r = .295, p \leq .001$) mit den verschiedenen Entwicklungstypen aufgezeigt werden.

Tabelle 1: Mittelwerte (Standardabweichung) der vier verschiedenen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Generalfaktors *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F6) zu den drei Erhebungszeitpunkten im Schuljahr 2014/2015

Erhebungszeitpunkte	AMusE-Typ 1 „niedrig“		AMusE-Typ 2 „niedrig bis mittel“		AMusE-Typ 3 „mittel bis hoch“		AMusE-Typ 4 „hoch“	
	n = 76	n = 90	n = 90	n = 98	n = 98	n = 70	n = 70	n = 70
EZ_0	2.71 (.52)	3.47 (.53)	4.05 (.34)	4.98 (.53)				
EZ_1	2.70 (.48)	3.44 (.52)	4.23 (.47)	4.87 (.57)				
EZ_2	2.79 (.45)	3.39 (.75)	4.41 (.65)	4.73 (.70)				

Anmerkung: Die Items des Generalfaktors *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F6) wurden mittels einer siebenstufigen Likert-Skala erfasst (1 = stimme ganz und gar nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = weder noch, 5 = stimme eher zu, 6 = stimme zu, 7 = stimme voll und ganz zu).

Tabelle 2: Deskriptive Maßzahlen der vier verschiedenen Entwicklungstypen hinsichtlich des Generalfaktors *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F6) sowie die zugehörigen Phi-Korrelationskoeffizienten zur Beschreibung des Zusammenhangs mit dem Geschlecht, dem Musizierstatus und der Schularart über die drei Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015

Entwicklungstyp	Geschlecht				Musizierstatus			Schularart		
	weiblich (%)	männlich (%)	nicht aktiv (%)	aktiv (%)	HS (%)	GMS & RS (%)	GYM (%)			
								HS (%)	GYM (%)	
AMusE-Typ 1 „niedrig“ (n = 76)	27 (35.5)	49 (64.5)	59 (77.6)	17 (22.4)	7 (13.2)	27 (35.5)	56 (51.3)			
AMusE-Typ 2 „niedrig bis mittel“ (n = 90)	40 (44.4)	50 (55.6)	48 (53.3)	42 (46.7)	7 (7.8)	27 (30.0)	56 (44.4)			
AMusE-Typ 3 „mittel bis hoch“ (n = 98)	71 (72.4)	27 (27.6)	28 (28.6)	70 (71.4)	1 (1.0)	22 (22.5)	75 (76.5)			
AMusE-Typ 4 „hoch“ (n = 70)	50 (71.4)	20 (28.6)	11 (15.7)	59 (84.3)	3 (4.3)	14 (20.0)	53 (71.4)			
gesamt	188	146	146	188	21	90	223			
Phi-Koeffizient	.325 (p ≤ .001)				.459 (p ≤ .001)			.247 (p ≤ .001)		

Anmerkung: Die in Klammern stehenden Prozentwerte beziehen sich immer auf die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Entwicklungstypen.

Tabelle 3: Mittelwerte (Standardabweichung) der zwei verschiedenen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der aus den sechs MUSCI-Teilskalen Stimmungsregulation (MuSk1), Gemeinschaft (MuSk2), Fähigkeiten (MuSk4), Tanz & Bewegung (MuSk5), Idealselbst (MuSk7) sowie Entwicklung & Veränderung (MuSk8) gebildeten Gesamtskala *Musikalisches Selbstkonzept* zu den drei Erhebungszeitpunkten im Schuljahr 2014/2015

Erhebungszeitpunkte	MuSk-Typ 1 „niedrig“ n = 152	MuSk-Typ 2 „hoch“ n = 182
	EZ_0	2.31 (.41)
EZ_1	2.17 (.36)	2.83 (.33)
EZ_2	2.08 (.32)	2.87 (.29)

Anmerkung: Die Items der sechs MUSCI-Teilskalen, die für diese Untersuchung zur Gesamtskala *Musikalisches Selbstkonzept* zusammengefasst sind, wurden mittels einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (1 = stimmt ganz und gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt ganz genau).

Tabelle 4: Deskriptive Maßzahlen der zwei verschiedenen Entwicklungstypen hinsichtlich der Gesamtskala *Musikalisches Selbstkonzept* sowie die zugehörigen Phi-Korrelationskoeffizienten zur Beschreibung des Zusammenhangs mit dem Geschlecht, dem Musizierstatus und der Schullart über die drei Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015

Entwicklungstyp	Geschlecht		Musizierstatus		Schullart		
	weiblich (%)	männlich (%)	nicht aktiv (%)	aktiv (%)	HS (%)	GMS & RS (%)	GYM (%)
MuSk-Typ 1 „niedrig“ (n = 152)	61 (40.1)	91 (59.9)	84 (55.3)	68 (44.7)	12 (7.9)	43 (28.3)	97 (63.8)
MuSk-Typ 2 „hoch“ (n = 182)	127 (69.8)	55 (30.2)	62 (34.1)	120 (65.9)	9 (4.9)	47 (25.8)	126 (69.3)
gesamt	188	146	146	188	21	90	223
Phi-Koeffizient	.298 (p ≤ .001)		.213 (p ≤ .001)		n. s.		

Anmerkung: Die in Klammer stehenden Prozentwerte beziehen sich immer auf die Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den jeweiligen Entwicklungstypen.

Tabelle 5: Varianz-Kovarianz-Schätzer (oben) und Fixed-Effects-Schätzer (unten) des finalen Mehrebenenmodells zur Analyse des Effekts der beiden identifizierten allgemeinen musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern auf die Entwicklung der Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik*

Random Effects			
Parameter	Korr.		
Varianz (Std.-Abweichung)			
Schülerin/Schüler (Intercept)	0.154 (0.392)		
Zeit (Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015)	0.003 (0.056)		
Residuen	0.144 (0.379)		
Anzahl der Beobachtungen: 998, Gruppen: Schülerin/Schüler ($n = 334$)			
Fixed Effects			
Parameter	df	t-Wert	p
Schätzer (Std.-Fehler)			
(Intercept)	334.70	67.408	0.001
Zeit (allgemein „niedriger“ Entwicklungstyp)	334.20	-5.039	0.001
Allgemein „hoher“ Entwicklungstyp	334.10	8.523	0.001
Zeit x allgemein „hoher“ Entwicklungstyp	333.60	4.052	0.001

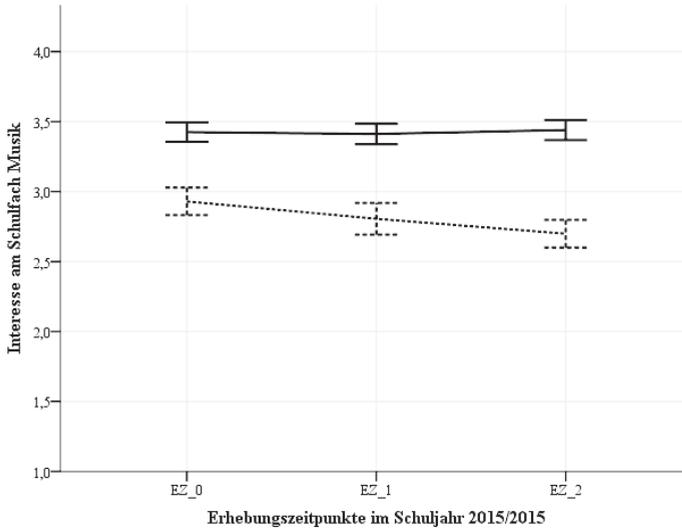


Abbildung 1: Entwicklung der Zielvariablen *Interesse am Schulfach Musik* (die Linien zeigen den Mittelwert, die vertikalen Linien den zugehörigen Standardfehler) innerhalb des allgemein niedrigen (gestrichelt, $n_{\text{niedrig}} = 146$) und allgemein hohen (durchgezogen, $n_{\text{hoch}} = 188$) musikalischen Entwicklungstyps von Schülerinnen und Schülern über die drei Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015

Ergebnisse der Mehrebenenanalyse

Um nun überprüfen zu können, ob die identifizierten Entwicklungstypen hinsichtlich der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflussen, wurde eine Mehrebenenanalyse durchgeführt.¹² In diesem Kontext konnte zunächst gezeigt werden, dass die zwei verschiedenen Entwicklungstypen hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* mit den vier verschiedenen Entwicklungstypen hinsichtlich der *Allgemeinen Musikalischen Erfahrungheit* (F_6) korrelieren ($\phi = .550$, $p \leq .001$; $\text{Kendall's Tau-}b = .477$, $p \leq .001$). Um nun allgemeine musikalische Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, wurden zunächst

12 Da Fiedler und Müllensiefen (2016) zeigen konnten, dass die Teilskalen des *Musikalischen Selbstkonzepts* mit dem Generalfaktor der *Musikalischen Erfahrungheit* mittlere bis starke Korrelationen ausbilden, müssen für die Durchführung der Mehrebenenanalyse die beiden psychometrischen Konstrukte zu zwei allgemeinen musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern zusammengefasst werden. Dadurch wird das Problem der Multikollinearität umgangen.

die Schülerinnen und Schüler, die dem MuSk-Typ 1 („niedrig“) beziehungsweise dem AMusE-Typ 1 („niedrig“) und AMusE-Typ 2 („niedrig bis mittel“) angehören, zu einem allgemein niedrigen ($n_{\text{niedrig}} = 118$), dagegen die Schülerinnen und Schüler, die dem MuSk-Typ 2 („hoch“) beziehungsweise AMusE-Typ 3 („mittel bis hoch“) und AMusE-Typ 4 („hoch“) angehören, zu einem allgemein hohen ($n_{\text{hoch}} = 134$) musikalischen Entwicklungstyp zusammengefasst. Die Schülerinnen und Schüler, die sich dadurch nicht zu den beiden allgemeinen musikalischen Entwicklungstypen zuordnen ließen ($n = 82$), wurden anschließend mittels einer multinominalen logistischen Regression mit dem Generalfaktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F6) und der Gesamtskala *Musikalisches Selbstkonzept* als zum allgemein niedrigen oder hohen Entwicklungstyp gehörig klassifiziert.¹³

Die anschließend durchgeführte Mehrebenenanalyse mit den beiden identifizierten allgemeinen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern ($n_{\text{niedrig}} = 146$, $n_{\text{hoch}} = 188$) zeigt, dass sich der allgemein hohe musikalische Entwicklungstyp signifikant vom allgemein niedrigen im absoluten Niveau des *Interesses am Schulfach Musik* unterscheidet ($p \leq .001$). Zudem nimmt das *Interesse am Schulfach Musik* bei den Schülerinnen und Schülern des allgemein niedrigen musikalischen Entwicklungstyps über die Zeit hinweg ab ($p \leq .001$), wohingegen es bei den Schülerinnen und Schülern des allgemein hohen musikalischen Entwicklungstyps über die Zeit hinweg weitestgehend konstant bleibt ($p \leq .001$) (siehe Abbildung 1 und Tabelle 5).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, verschiedene Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Konstrukte *Musikalisches Selbstkonzept* und *Musikalische Erfahrungheit* zu identifizieren, die sich sowohl im absoluten Niveau als auch in der Entwicklung über die drei Erhebungszeitpunkte im Schuljahr 2014/2015 hinweg unterscheiden. Dadurch konnte einerseits aufgezeigt werden, dass die identifizierten Entwicklungstypen Zusammenhänge mit dem Geschlecht (weiblich), dem Musizierstatus (aktiv musizierend), der Schulart (Gymnasium) und den gemittelten *selbsteingeschätzten Schulnoten im Fach Musik* sowie der gemittelten *empfundenen Selbstnähe zum Schulfach Musik* aufweisen. Andererseits konnte gezeigt werden, dass es zwei unterschiedliche allgemeine musikalische Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern gibt, die die Entwicklung des *Interesses am Schulfach Musik* beeinflussen: Während das *Inte-*

13 Hierbei mussten noch sechs Schülerinnen und Schüler händisch entweder dem allgemein „niedrigen“ oder dem allgemein „hohen“ musikalischen Entwicklungstyp zugeordnet werden. Dabei konnte einerseits der bereits beschriebenen Prozedur gefolgt werden, andererseits wurde bei nicht eindeutigen Fällen anhand des Generalfaktors *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F6) entschieden.

resse am Schulfach Musik im allgemein „hohen“ musikalischen Entwicklungstyp weitestgehend konstant bleibt, nimmt es im allgemein „niedrigen“ über die Zeit hinweg ab. Damit können die Ergebnisse sowohl die erste Hypothese (eine Ausnahme stellt dabei allerdings der nicht signifikante Zusammenhang zwischen den beiden Entwicklungstypen hinsichtlich des *Musikalischen Selbstkonzepts* und der Schulart dar) als auch die zweite Hypothese, die besagt, dass sich das *Interesse am Schulfach Musik* in den identifizierten musikalischen Entwicklungstypen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlich entwickelt, bestätigen.

Weiterführende musikpädagogische Forschung müsste daher einerseits aufzeigen, ob sich die gefundenen Abnahmeeffekte hinsichtlich des *Interesses am Schulfach Musik* (siehe hierzu auch Fiedler & Müllensiefen, 2016) replizieren lassen und welche Faktoren zu dieser Abnahme führen. Andererseits müssten weitere Forschungsvorhaben zusätzlich eruieren, welche Faktoren (z. B. Unterrichtsinhalte beziehungsweise -methoden, Ausrichtung des Musikunterrichts, Geschlecht der Lehrperson etc.) maßgeblich an der Entstehung u. a. der identifizierten geschlechtsbezogenen Effekte im Schulfach Musik beteiligt sind und wie Musikunterricht auszusehen hat, der sowohl Geschlechtseffekte als auch den Einfluss des Musizierstatus minimiert und das *Interesse am Schulfach Musik* fördert (siehe hierzu u. a. Schiefele, 2004). Dabei wird z. B. davon ausgegangen, dass u. a. kreative, d. h. im Sinne von Venus (1969) und Lemmermann (1977) produktive und transformative, Aktivitätsformen und Methoden im Musikunterricht die Entwicklung von *Musikalischem Selbstkonzept*, *Musikalischer Erfahrungheit* und *Interesse am Schulfach Musik* fördern können (siehe hierzu u. a. Kramer, 2006; Reiting, 2008).

Literatur

- Aisenbrey, S. & Fasang, A. E. (2010). New Life for Old Ideas: The “Second Wave” of Sequence Analysis. Bringing the “Course” Back Into the Life Course. *Sociological Methods & Research*, 38(3), 420–462.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H., Dai, B., Grothendick, G. & Green, P. (2017). *Package ‘lme4’*. <https://cran.r-project.org/web/packages/lme4/lme4.pdf> [27.06.2017].
- Busch, T. (2013). „Was glaubst Du, kannst Du in Musik?“ *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 4). Berlin: LIT.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter* (= Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 69). Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.

- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on motivation in education* (Bd. 3) (S. 139–186). San Diego: Academic Press.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2015). Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 199–219). Münster: Waxmann.
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). 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. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 209–230). Münster: Waxmann.
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Studer, M. & Müller, N. S. (2011). *Minningsequence data in R with the TraMineR package. A user's guide*. University of Geneva. <http://mephisto.unige.ch/pub/TraMineR/doc/TraMineR-Users-Guide.pdf> [27.06.2017].
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4., unveränderte Auflage) (= Forum Musikpädagogik, Bd. 20). Augsburg: Wißner.
- Heß, F. (2011a). Musikunterricht zwischen Fach- und Sachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–26.
- Heß, F. (2011b). *Skalenhandbuch zur Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“ (MASS 2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Musik/Dateien/Skalenhandbuch_Mass_2011.pdf [27.06.2017].
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN-Interessenstudie Physik*. Kiel: IPN.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 130–138.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 32, 44–470.
- Kramer, W. (2006). Musik erfinden. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Handbuch des Musikunterrichts. Band 2. Sekundarstufe I* (2. Auflage) (S. 335–364). Kassel: Bosse.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development*. New York, NY: Elsevier Science.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 311–323). Weinheim/Basel: Beltz.

- Krapp, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 193–224). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2016). *Package 'lmerTest'*. <https://cran.r-project.org/web/packages/lmerTest/lmerTest.pdf> [31.12.2016].
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht. Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anmerkungen*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marsh, H. W. (2005). Gasteditorial: Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 119–127.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 337–349.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Musik*. Stuttgart. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf [31.03.2017].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). *Bildungsplan des Gymnasiums. Musik*. Stuttgart. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS.pdf [31.03.2017].
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F. & Vispoel, W. (2016). The Music Self-Perception Inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 1–20.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642.
- Müllensiefen, D., Harrison, P., Caprini, F. & Fancourt, A. (2015). Investigating the importance of self-theories of intelligence and musicality for students' academic and musical achievement. *Frontiers in Psychology*, 6:1702.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, Planning, and Action. A Relational Theory of Behaviour Dynamics*. Leuven: Leuven University Press.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 1 Befragungsinstrumente. (= Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 13.) Frankfurt am Main: GFFP u. a. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3106/pdf/MatBild_Bd13_D_A.pdf [27.06.2017].
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 25–35.
- Reitinger, R. (2008). *Musik erfinden. Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Regensburg: ConBrio.

- Schaal, N. K., Bauer, A.-K. R. & Müllensiefen, D. (2014). Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung Musikalischer Erfahrung anhand einer deutschen Stichprobe. *Musicae Scientiae*, 18(4), 423–447.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretation. *Review Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, (33), 9–20.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften. Frankfurt am Main: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2 (unveröffentlicht).
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben & Musizieren*, (6), 18–21.
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Spychiger, M. (2017a). Teaching towards the Promotion of Students' Musical Self-Concept. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Hrsg.), *Creativity and Innovation* (= European Perspectives on Music Education, Bd. 7) (S. 133–146). Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Spychiger, M. (2017b). From musical experience to musical identity: musical self-concept as a mediating psychological structure. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Hrsg.), *Handbook of Musical Identities* (S. 267–287). Oxford, UK/New York, NY: Oxford University Press.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept: Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM 2009)* (S. 503–506). Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20934/urn_nbn_fi_jyu-2009411322.pdf?sequence=1 [27.06.2017].
- Stegmann, M., Werner, J. & Müller, H. (2013). *Sequenzmusteranalyse. Einführung in Theorie und Praxis*. München/Mering: Rainer Hampp.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören* (= Beiträge zur Fachdidaktik). Wuppertal/Kastellaun/Düsseldorf: Henn.
- Vispoel, W. P. (2003). Measuring and understanding self-perceptions of musical ability. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Hrsg.), *International Advances in Self Research* (S. 151–180). Greenwich: IAP.

Daniel Fiedler
Institut für Musik
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg im Breisgau
daniel.fiedler@ph-freiburg.de

Dr. Daniel Müllensiefen
Senior Lecturer Department of Psychology
Goldsmiths, University of London
New Cross Road, New Cross
London SE14 6NW
d.mullensiefen@gold.ac.uk

Marc Godau

Apps in der musikpädagogischen Praxis

Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich

Music education practices with apps: Exploring the social construction of mobile technology in extracurricular classes

This article provides an insight into a qualitative research project concerning music educational practices with mobile music technologies. Based on social systems theory, this grounded-theory study observes how groups in two extracurricular music classes construct different technologies (e.g., iPads, mixers, ear phones) within the emergence of (reflexive) expectations as social structures. The results reveal five categories of technologies: technology as an instrument-toy-alternator that supports motivation, as a medium for knowledge and learning, as an adjusting device used for socio-aesthetic decision making, as a didactical tool for task-based situations, and as an isolator for inner differentiation by focusing aural perception.

Einleitung

Die folgenden Ausführungen gehen der Frage nach, wie digitale Technologien in musikpädagogischen Angeboten im schulischen Nachmittagsbereich (Musik-AGs) sozial konstituiert werden. Dieser Fragestellung liegen im Kontext dieses Beitrages drei Ausgangspunkte zugrunde. Der erste stammt aus meiner Arbeit zu selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht (vgl. Godau, 2015 & 2016).¹ Darin zeigte sich, wie Instrumenten zugeschriebene Bedeutungen das Arbeiten an einer gestellten Aufgabe unterstützten oder hemmten. Die Substituierung von E-Gitarre samt Verstärker oder Schlagzeug durch Akustikgitarre oder Cajon führte in einigen Gruppen zu Lernwiderständen und aktualisierte soziale Ungleichheiten innerhalb der Klasse. Ein zweiter Ansatzpunkt ist eine kritische Haltung gegenüber einer dekontextualisierten sowie technikedeterministischen Betrachtung von Musiktechnologien und den damit verbundenen Behauptungen, diese oder jene Software könne musikalische Kreativität fördern. Gerade der derzeitige

1 Zum Vergleich beider Studien siehe das Fazit.

Diskurs um Musikapps überhöht diese nicht selten zu Wundermitteln in der Lösung musikpädagogischer Probleme. Dadurch wird der Technologie der zweifelhafte Status zugesprochen, dass sie auch außerhalb ihres Verwendungskontextes Handlungen determiniere (vgl. Ruthmann, Tobias, Randles & Thibeault, 2015, S. 127). Der dritte Punkt ist die intensivierete Auseinandersetzung mit der Materialität pädagogischer Prozesse (vgl. Nohl, 2011). Betont wird die Rolle der Dinge, hier der Geräte, die den Einsatz digitaler Musiktechnologien in Lernprozessen ermöglichen, – eine Sichtweise, aus der didaktische Implikationen abgeleitet werden können (vgl. Bauer, 2014).

Technologie und Musikpädagogik

Technologie wird hier als Oberbegriff für verschiedene Bezeichnungen wie Technik, Gerät, Objekt, Artefakt, Medium, Instrument oder Ding² geführt. Es kann an dieser Stelle keine Aufarbeitung der Diskurslinien innerhalb der Musikpädagogik geleistet werden. Erwähnt sei lediglich, dass mit Technik häufig vornehmlich auf den Körper der Musizierenden (vgl. Lessing, 2014) und mit digitalen Medien auf technische Geräte wie etwa Computer (vgl. Münch, 2013, S. 217) oder iPad rekurriert wird.

Empirische Untersuchungen zu Lernprozessen mit Apps fehlen besonders in der deutschsprachigen Musikpädagogik. Die wenigen Studien, die sich explizit dem Musiklernen mit Apps zuwenden, verweisen auf eine Steigerung der Motivation, Kollaboration und Agency der Schülerinnen und Schüler (z. B. Brown, Steward, Hansen & Steward, 2014; Hillier, Greher, Queenan, Marshall & Kopec, 2016). Unbeantwortet bleibt jedoch, ob diese Ergebnisse nur daher rühren, dass die Arbeit mit Apps eine Abwechslung vom herkömmlichen Unterricht darstellt, oder ob sich die genannten Wirkungen auch über einen längeren Zeitraum zeigen.

In Anlehnung an die letzte Problemstellung behandelt der vorliegende Artikel die kommunikative Konstruktion der Technologien als physische Dinge in der Umwelt eines sozialen Systems. Aus systemtheoretischer Perspektive gelangen Technologien nicht ins Soziale, sondern entstehen dort qua Kommunikation. Die Wirklichkeit eines Sozialsystems, verstanden als Einheit der Differenz von Gruppe und Umwelt, ist Folge kommunikativer Konstruktion und nicht psychischer oder biologischer Prozesse. Im Verlauf der fortschreitenden Systembildung und -ausdifferenzierung durch die Ausbildung wechselseitiger Erwartungen wird Technologien als Verdinglichungen Bedeutung zugeschrieben, was wiederum auf die Interaktionen zurückwirkt (vgl. Luhmann, 1987, S. 240f., 427). Der pädagogische Gebrauch

2 Röhl (2013, S. 3f.) befürchtet die vorschnelle Einführung der Differenzen erkennendes Subjekt versus erkanntes Objekt, Artefakt versus Naturprodukt sowie didaktischer Begriffe wie Lehrmedien und -mittel bei der Erforschung der Materialität pädagogischer Praxis. Er plädiert mit Heideggers Ding-Begriff dafür, in der empirischer Forschung die Eigenständigkeit der Dinge nicht vorab auszuschließen.

von Technologien unterliegt demgemäß soziokulturellen Bedeutungsstrukturen und nicht dem materiellen Substrat (vgl. Priem, König & Casale, 2012, S. 9).

Zur Studie

Seit 2015 werden Appmusik-AGs von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle Appmusik an der Universität der Künste Berlin untersucht. Ziel des Forschungsprojektes ist es, in einem explorativen Ansatz die Besonderheiten des Lernens mit iPads in musikpädagogischen Kontexten empirisch zu erschließen. Im Folgenden sollen anhand der Analysen zweier Gruppen mit insgesamt 14 Grundschülerinnen und -schülern und einem beziehungsweise zwei Anleitenden erste Ergebnisse präsentiert werden. Ausgewählt wurden beide AGs aufgrund der Gemeinsamkeit, dass sie ausschließlich auf das Musizieren mit Tablets wie iPads konzentrieren und seit zwei Jahren bestehen.

Zu den erhobenen qualitativen Daten zählen leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den AGs, teilnehmende Beobachtungen, Einzelinterviews mit den Anleitenden sowie Blogartikel derselbigen. Letztere haben als Datenform zwei Vorteile: Erstens wurden in den Blogbeiträgen Arbeitsprozesse in den Gruppen unabhängig von Forschungsinterventionen reflektiert – sie sind damit bereits Bestandteil der Praxis jener musikpädagogischen Kulturprojekte. Zweitens werden die AGs regelmäßig videografisch dokumentiert, um Videos in die Blogartikel einzubinden. Für die Forschung bedeutete dies einerseits, dass die Kamera als integrierte Technologie innerhalb der AG näher untersuchbar ist. Andererseits bildete eine gefilmte AG-Stunde den Stimulus für die Interviews, indem die Teilnehmenden das Video kommentierten (vgl. Godau, 2016).

Die Datenauswertung erfolgte mittels der Grounded Theory (vgl. Charmaz, 2006), die auf die sukzessive Konstruktion einer gegenstands begründeten Theorie als „plausible accounts“ (Charmaz, 2006, S. 132) innerhalb eines iterativ-zyklischen Forschungsprozesses abzielt. Im Paradigma des operativen Konstruktivismus problematisiert Forschung als Beobachtung zweiter Ordnung stets, wer beobachtet. Die Gruppe als Beobachterin erster Ordnung zu beobachten heißt demnach, emergente Sinnstrukturen und Zurechnungsprozesse auf Personen oder Dinge als Folge der Interaktion (= Kommunikation unter Anwesenden) zu rekonstruieren und die Konstruktion von Forschung durch Forschung anzuerkennen (vgl. John, Henkel & Rückert-John, 2010). So sollen aus den beobachteten getroffenen Unterscheidungen der AG-Gruppen, denen die selbst- und fremdreferentiellen Beschreibungen verschiedener Technologien und Praxen (z. B. Lernen im Musikunterricht versus AG) zugrunde liegt, Rückschlüsse auf die Besonderheiten der musikpädagogischer Praxis mit Apps gezogen werden. Im Folgenden soll der Fokus darauf verengt werden, *wie* und mit *welchen* Technologien im Kollektiv Musik gelernt wird und *wie* Technologien zu dem gemacht werden, *was* sie bewirken.

Durch Verfahren des ständigen Vergleichens innerhalb des initialen Kodierens im Verlauf der gegenstandsbezogenen Theoriebildung zeichneten sich unterschiedliche Erwartungen an die Technologien in Abgrenzung zum herkömmlichen Musikunterricht und anderen Musik-AGs ab. Als Ergebnis eines fokussierten Kodierens wurde die Einbindung (Wer? Was? Wie? Wann? Wozu? etc.) verschiedener Technologien in die Lernprozesse in den Daten verfolgt. Es stellte sich heraus, dass die Gruppen nicht nur Tablets, sondern ebenso Mischpulten inklusive Kabeln, Lautsprechern und Kopfhörern Bedeutungen zuschrieben. Diesem Ergebnis wurde in weiteren Interviews nachgegangen, um die soziomaterielle Praxis (vgl. Röhl, 2013) mit den verschiedenen Technologien innerhalb der musikalischen Lernprozesse der Gruppen zu rekonstruieren. Als Objektivierung beziehungsweise Reifikation stehen die Technologien in ihren Funktionen zuweilen mit anderen im Konflikt, fördern oder hemmen musikalische Lernprozesse.

Die Prozesse der Bedeutungskonstruktion wurden innerhalb der Datenanalyse im Sinne des Dimensionalisierens zum einen auf der personalen Ebene der individuellen Person-Technik-Interaktionen untersucht, wodurch Zuschreibungen individueller Motive und Bedürfnisse in den Vordergrund traten; zum anderen wurde die kollektive Ebene der Gruppe-Technik-Interaktionen, d. h. die Praxis des kollektiven Umgangs mit den Technologien, in den Blick genommen.

Ergebnisse

Aus den Daten beider Gruppen ließen sich fünf Klassifikationen spezifizieren. Anfänglich war die Beobachtung auf iPads und Apps fokussiert, wurde aber anschließend auf sogenannte Zusatztechnologien ausgedehnt. Die Unterteilung in Instrument-Spielzeug-Alternatoren, Wissens- und Lernmedien, Adjusting Devices, didaktische Dinge sowie Isolatoren ermöglichte es, Handlungsweisen mit den Technologien im Systemkontext zu ordnen und die Spezifik des musikalischen Umgangs mit den Technologien in den Gruppen nachzuzeichnen.

Instrument-Spielzeug-Alternator

Die eingesetzten iPads wurden in der Untersuchung als Instrument-Spielzeug-Alternatoren konzeptualisiert, weil sie sowohl als Musikinstrument als auch als Spielzeug auftreten. Letzteres zeigt sich etwa im Umgang mit Kameraeffekten oder im Spielen von Game-Apps. Alterniert werden zwei Entscheidungsbereiche: entweder der Aufgabenstellung oder der eigenen emotional-körperlichen Befindlichkeit zu folgen. Die Funktion der Alternatoren betrifft die Frage (1) nach der Aufrechterhaltung der Motivation im Sinne einer Fokussierung der individuellen Handlungsbereitschaft als Differenzierung innerhalb der AG. In den Interviews wurde beschrieben, dass die iPads von der Eintönigkeit der Konzentration auf eine Aufgabe entlasten. So qualifizieren die Schülerinnen und Schüler die Techno-

logie dahingehend, dass drohender Langeweile mit einem App-Wechsel begegnet werden und somit ein kurzes Heraustreten aus der Situation möglich ist, „dass man einfach man auch zwischendurch mal weggehen und dann was anderes machen“ (Am2)³ kann. Die Differenz Konzentration versus Entspannung resultiert im System als Bearbeitung der Erwartungserwartungen an die personale Umwelt, indem die Gruppe entweder der Aufgabenstellung der Lehrenden oder der Motivation und den jeweiligen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler folgt.

Die Motivation zur Teilnahme an der Appmusik-AG bewegt sich auf dem Kontinuum zwischen Technologie- und Musikaffinität. Das heißt, dass die Kinder wegen der iPads oder wegen des Musikmachens die AG immer wieder besuchen. Hierbei gibt es in den untersuchten Gruppen Genderunterschiede: Jungen besuchen die AG eher aufgrund der iPads, während für Mädchen eher das gemeinsame Musikmachen im Vordergrund steht. Für einige Jungen heißt das, „dass die einfach diese TECHnik interessant finden und gar nicht ob’s nun ne Musik-AG oder eine Bildende Kunst AG auf @Apps@ iPads“ (Lw1) ist.

Eine Differenzierung zur Systemumwelt, d. h. die Abgrenzung von dem, was die AG nicht ist, wird durch Alternatoren (2) erreicht, indem diese von den mit echten Instrumenten verbundenen körperlichen Beanspruchungen entlasten. So aktualisieren Musikinstrumente im Musikunterricht die Erwartung eintönen, konzentrierten und körperlich erschöpfenden Arbeitens:

Am2: Ähm [...] hatten wir in Musik hatten wir haben wir Flöte gespielt und das hat mich meistens schon ein bisschen genervt weil ich () manchmal hab ich auch ähm 'n komisches Gefühl im Kopf gekriegt nur weil ich zu viel gepustet habe sage ich jetzt mal und das hat mich dann schon manchmal genervt und deswegen find ich Xylophon zwar schon besser () aber () man will halt auch nicht die ganze Zeit jetzt bababa (machen) [...] das find ich dann meistens nicht so toll

Dagegen stellen in den Gruppen Smarttechnologien wie z. B. Tablets keine echten Instrumente wie Flöte oder Xylofon dar. Sie werden vielmehr als Instrumentensammlung charakterisiert, „weil man einfach mehr Apps hat und mehr Möglichkeiten ähm () Musikinstrumente zu spielen und man muss jetzt nicht EINS die ganze Zeit spielen, sondern man kann viele spielen“ (Am2).

Bw1: Also man also wenn wenn [Lm1] mit ner Gitarre und ner Geige gekommen wär und [die Anleiterin] dann hätten die viel mehr Gepäck und diese Tablets da kann man tausend Apps weil der Speicherplatz reicht und die sind so flach und man kann damit zehn Stück [...] bei Instrumenten kann man meisten nur eine Gitarre oder so

3 Die Namenscodierung Am2 setzt sich zusammen aus: A für Kind in alphabetischer Reihenfolge, m für Geschlecht und 2 für die zweite untersuchte AG. Leitende sind mit L benannt, so ist z. B. Lw1 die Anleiterin der ersten AG.

Durch die im Interview eröffnete Differenz Transport weniger Instrumente als viel Gepäck versus Transport vieler Apps als wenig Gepäck wird zum einen die Rolle der Lehrkraft konstruiert als diejenige, die die Instrumente zu den Schülerinnen und Schülern bringt. Dabei schränkt die körperliche Belastbarkeit der Anleitenden im Gegensatz zu den Speicherkapazitäten digitaler Tablets die Instrumentenauswahl ein. Zudem wird hier die Erwartung thematisiert, die App-Instrumente nicht nur vorrätig zu haben, sondern auch potenziell nutzen und wechseln zu können. Herkömmliche Musikinstrumente unterbinden gewöhnlich einen Wechsel durch die Konzentration auf ein Instrument. Somit qualifizieren sich digitale Technologien gegenüber analogen Instrumenten durch die Steigerung von Kontingenz, während letztere diese reduzieren. Der zur Verfügung stehende Pool an Musikapps ermöglicht den Kindern ferner, Apps präferenzbezogen auszuwählen und sich mehreren Apps zuzuwenden.

Wissens- versus Lernmedium

Die polare Klassifizierung in Wissens- und Lernmedium⁴ als Kontinuum stellt die epistemischen Prozesse innerhalb der Musik-AG in den Mittelpunkt: Wissensmedien werden bedient, mit Lernmedien wird gelernt. Im Zentrum steht also die Frage, wie Kinder innerhalb der musikalischen Praxis der AG mit Wissen als Nichtlernen und Nichtwissen als Lernen(-Müssen) umgehen.

Cw1: Ich hab zwei Sachen die ich sagen möchte die erste Sache ist wenn wir jetzt mit Instrumenten spielen würden dann müsste die AG Instrumentenmusik heißen statt Appmusik und wenn wir [...] mit den Instrumenten spielen würden dann wäre es eigentlich auch gut für die musikalischen Kinder die jetzt auch mit dem Klavier oder so spielen können und wenn wir Klavier oder so spielen könnten dann müssten wir auch in die Aula gehen

In diesem Interviewausschnitt markiert die Schülerin die Differenz Instrumenten- versus Appmusik-AG. Zwei Erwartungsbereiche werden hier in Beziehung gesetzt: das Spielen mit (herkömmlichen) Instrumenten eröffnet Vorteile für musikpraktisch erfahrenere Schülerinnen und Schüler und bindet die Spielenden an den Raum (hier an die Aula und das Klavier). Demgegenüber steht die Erwartung voraussetzungslosen Musizierens mit Apps sowie einer Mobilität der iPads. Letzteres wird an anderer Stelle in Interviews um den flexiblen Umgang mit dem Raum beim Üben ergänzt, als Bewegen im Raum und aus diesem heraus in den Flur. Einschränkend muss bemerkt werden, dass auch Mischpulte die Schülerinnen und Schüler zum Verweilen auf Stühlen und an Tischen zwingen.

Der Umgang mit einer Musikapp wird somit zum Anlass für die Reflexion der individuellen Fähigkeiten, indem die Schülerinnen und Schüler selektieren, was

4 Ähnlich unterscheidet Röhl (2013) im Unterricht verwendete Dinge als Wissensobjekte (z. B. Versuchsaufbauten) und Wissensmedien (z. B. Tafel).

musizierbar ist und was nicht. Die Technologie bietet die Möglichkeit der Anpassung an individuelle Fähigkeiten und Lernanforderungen, wodurch das Spielen erleichtert wird, „[a]ber man kann's auch sehr schwer machen“ (Am2).

Die folgenden drei Kategorien stellen die Vertiefung des Konzeptes der Wissens- und Lernmedien dar. Sie verdeutlichen, wie Nichtlernen und Lernen auf dem Kontinuum verteilt sind. Die Bedienung sogenannter Tricksapps (1) muss als Wissensmedien nicht beziehungsweise rudimentär erschlossen werden, denn „da kann man alles ausprobieren und dann kann man's schon und beim Trommeln [...] muss man lernen wie das GEHT“ (Am1). Es ist die App, die alles macht beziehungsweise die immer schon gespielt werden kann. Damit einher geht die Erwartung, dass Fehler innerhalb des Musizierens auf der App ausbleiben. Tricksapps bezeichnen also ein Technologievertrauen als Erwartungsvorschuss in das Funktionieren und das Wissen um die Erzeugung dieses Funktionierens. Der Unterschied zwischen Player-Apps (z. B. Radio) und Tricksapps liegt in der Möglichkeit, auf die App innerhalb des interaktionalen Geschehens einzuwirken: Während Player-Apps auf Praktiken des Hörens von Musik fokussieren, werden Tricksapps eingebunden in den Schaffensprozess als Bedeutungsträger in der musikalischen Interaktion. Eine Tricksapp kann im Kontext einer positiven Gelingenserwartung manipuliert werden, wird Ausdruck des Handelns im Gegensatz zum Hören als Erleben. Ergänzt werden muss, dass es besonders Tricksapps sind, die innerhalb der AG zu ergänzenden Praktiken wie dem Erfinden oder Improvisieren von Choreografien für das Tanzen führten. So entwarfen etwa zwei Mädchen, die mit dem Sampler LaunchPad musizierten, eine eigene Tanzchoreographie für die gemeinsame Aufführung. Für den Gruppenprozess bieten damit Tricksapps, gerade weil sie technisches Lernen verhindern, die Gelegenheit, anderes zu lernen.

Die Nutzung von Presets (2) kann als Wissensdistribuiierung in der Mitte des Kontinuums betrachtet werden. Dabei speichern die Kinder vorgenommene Einstellungen in der Musikapp und rufen sie beim nächsten Mal für das Spielen des Musikstücks erneut auf. Dies geschieht entweder allein (z. B. programmiert ein Kind einen Drum-Beat) oder kollektiv mit Schülerinnen und Schülern einer Gruppe beziehungsweise mit Unterstützung durch die Anleitenden. Presets helfen dabei, notwendige Einstellungen ein- und nicht mehrfach vorzunehmen. Dies reduziert für das Musizieren die Komplexität der Lernanforderungen durch die App.⁵

Interessant für diesen Bereich epistemischer Praxis mit Musikapps ist die Beobachtung, dass insbesondere technische Pannen als Erwartungsenttäuschung (z. B. beim Einstellen von Sounds) auf dem Tablet meist von anderen als der/demjenigen, die/der das Problem hat, behandelt werden. Vielmehr wiederholen sich Rollenverteilungen zwischen Schülerinnen und Schülern, die ein Problem haben, und Anleitenden oder anderer Schülerin/anderem Schüler, die das Problem

5 Vergleichbar ist der Gebrauch von Presets z. B. mit dem Anbringen von Klebepunkten auf Keyboards oder Gitarren.

lösen. Das Fragen der Schülerinnen und Schüler wird zur Handlungsaufforderung an eine andere Person, die das Einstellen auf dem Tablet in Vertretung übernimmt.

Und schließlich geht es aufseiten der Lernmedien (3) um den Aufbau von Spieltechniken mit einer App, die beim nächsten Mal als Wissen reproduziert werden können. Die Teilnehmenden lernen also analog zu herkömmlichen Musikinstrumenten, wie sie ein Stück auf einer jeweiligen App spielen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass – wie oben dargestellt – zwar einzelne Apps präferiert werden, aber keine Schülerin und kein Schüler über den gesamten Zeitraum der Teilnahme an der AG nur eine Musikapp spielt. Vielmehr wechseln Musikapps pro Song, was immer auch ein Neulernen einschließt.

Adjusting Device

Mit dem Konzept des Adjusting Device wird die sozioästhetische Dimension des Lernens mit Technologien in den Blick genommen. Im Gegensatz zu Wissens- und Lernmedien bezieht sich das Adjusting Device auf eine das Musizieren vorbereitende Praxis. Es geht um das Treffen musikalischer Entscheidungen in der Gruppe etwa im Hinblick auf die Entsprechung der Instrumentierung für den Song sowie für das Kollektiv. Instrumente, Sounds und Spielweisen orientieren sich an spezifischen musizierbezogenen Erwartungen, die in Entscheidungen, im Wählen oder Verwerfen technologischer Möglichkeiten resultieren.

Aw1: Ich fand das blöd dass ich Gitarre spielen musste da war ich auch ein bisschen bockig weil ich mochte das //nicht // Interviewer: Und warum?// na weil ich hab ja selber ne Gitarre und ich spiele ja auch immer selber wenn mir langweilig ist aber auf der App wenn man die ganze Zeit SO [streicht mit der rechten Hand über den Tisch] spielen muss und das war dann irgendwie langweilig und bei den anderen kann man dann so immer irgend so irgendwie drücken und dann habe ich dann habe ich die trotz na da habe ich die doch die benutzt weil man musste ja die benutzen weil es gab ja keine andere zu diesem Song weil bei denen war ja irgendwie zu langsam erst mal wir fanden es auch gut so () so schnelles also so Pop und dann fanden die's gut und dann hat eben Bw1 gesagt JA [...] Na hat eben Bw1 gesagt nee das passt eben nicht zu ihrem Lied und dann habe ich eben getauscht

Die in dem Interviewauszug geschilderte Situation des Umgangs mit der App Guitarism während des Komponierens in einer Mädchengruppe ist gerahmt von einem motivationalen Konflikt, in dem die Schülerin Unlust durch trotziges Verhalten signalisiert. Die Technisierung des Körpers durch ständig gleiches Streichen kann dabei als Bedingung der Demotivation beobachtet werden.

Das Spielen der Gitarre (hier ohne Unterschied zwischen analoger und digitaler Gitarre) wird in der Differenz von zuhause versus AG im Kontext von Motivation betrachtet. Wird zuhause die Gitarre zum Vertreib der Langeweile genutzt, so führt das Gitarrespiel innerhalb der AG zu dieser. In diesem Auszug etabliert

sich der oben eingeführte *Instrument-Spielzeug-Alternator*, der die Möglichkeit bietet, individuellen Bedürfnissen zu folgen. Dass die App und damit die Handlungsoptionen nicht zugunsten motivierender Handlungen geändert werden, liegt an der gleichzeitigen Funktion als Arrangiergerät im Kontext sozioästhetischer Entscheidungen der Gruppe. Damit ist die Gitarre nicht allein motivierend, sondern ebenso Ergebnis kollektiver Aushandlungsprozesse. So erscheint die Gitarre vor der Folie der Auswahl einer adäquaten App: Sie ist das Instrument, das den ästhetischen Erwartungen entspricht und kann daher nicht gewechselt werden. Im Hinblick auf die Konstruktion der Technologie zeigt sich hierin ein Konflikt zweier Bedeutungsbereiche: der Technisierung des Körpers im Rahmen einer Motivierungserwartung einerseits sowie andererseits der Ästhetik als normative Erwartung innerhalb der Gruppe.

Didaktisches Ding

Didaktische Dinge stellen ein didaktisches Arrangement beziehungsweise eine pädagogische Situation her. Ging es beim Alternator um die Frage, wie Motivation aufrechterhalten wird, so geht es im Folgenden um die Herstellung und den Erhalt einer Arbeitsatmosphäre. Dazu gehört etwa die Vorauswahl an Musikapps seitens der AG-Leitenden, die den Schülerinnen und Schülern bestimmte Apps zu Verfügung stellen, andere jedoch nicht. Das heißt, dass bereits die verfügbaren Apps Entscheidungen ex ante aktualisieren und damit als Artefakte die Lehr-Lern-Situation als Kontingenzfolie mitstrukturieren: Es kann in der AG nur mit den Apps gearbeitet werden, die vorhanden sind. Welche von den Kindern genutzt werden, hängt vom jeweiligen Setting ab: In offenen Einheiten, etwa beim Komponieren, wählen die Schülerinnen und Schüler selbst die App. Explizit vorgegeben werden Apps vor allem zur Realisierung kurzfristiger Auftritte.

Auch der Besitz der Tablets gewährleistet das didaktische Arrangement, indem Ausgabe und Einsammeln der iPads Anfang und Ende der AG-Stunde strukturieren. So werden die iPads zu jeder Stunde von dem AG-Leitenden mitgebracht. Geräte der Kinder werden zumeist zuhause gelassen. An dieser Stelle fällt jedoch in den untersuchten Gruppen die normative Erwartung auf, dass innerhalb des Arbeitszeitraums ein Tablet für jeden Teilnehmenden bereitgestellt werden soll. Vereinzelt werden Tablets auch von mehreren Spielerinnen und Spielern genutzt, was aber aufgrund einer Norm der Personalisierung von Geräten meist zu Widerständen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führt.

Zu den didaktischen Dingen zählen auch die Mischpulte als Erwartungserwartung selbstständigen Handelns an die Lehrkraft. Das heißt, dass die Teilnehmenden die Verkabelung und Einstellungen der eigenen Tablets selbst übernehmen und damit die didaktische Situation herrichten.

In der zweiten untersuchten AG zählt auch die Kamera zu den didaktischen Dingen. Hierzu ist voranzuschicken, dass in jeder AG am Ende eine Präsentation vor Publikum vorbereitet und zudem die AG in Blogbeiträgen aus Perspektive

des Anleitenden vorgestellt wird. Zu letzterem zählt das Aufzeichnen von Proben entweder durch eine aufgestellte Kamera oder einen Kameramann, der einmal im Halbjahr die AG begleitet. Die Aufnahmesituation erzeugt einen Unterschied zwischen analogem Publikum, also den Besucherinnen und Besuchern (Freunde und Freundinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern) auf dem Schulkonzert, und virtuellem Publikum, also den Betrachterinnen und Betrachtern des Blogs inklusive ihrer eigenen Person. Für die Kinder ist die Kamera eine Möglichkeit, die Ernsthaftigkeit des Arbeitens aufrecht zu erhalten. „Ne richtig gute Probe ist zum Beispiel wie als wir die Kameras dran hatten das hat uns beruhigt [...] wir wussten [...] dass das dann auf die Webseite kommen würde das hat uns dann noch Anschub gegeben ruhig zu bleiben und dann haben wir das halt durchgezogen“ (Am2). Das Gefilmtwerden als die Erwartung einer öffentlichen Präsentation motiviert zum konstanten Arbeiten an der Aufgabe, anstatt aus der Situation herauszutreten.

Isolator

Zuletzt seien noch Lautsprecher und Kopfhörer als Technologien genannt, die hörbar oder unhörbar machen. Lautsprecher verstärken die Klänge der Tablets und machen sie klassenöffentlich wahrnehmbar. Dazu ist ein Verkabeln des eigenen Tablets an das Mischpult, das wiederum mit dem Lautsprecher verbunden ist, notwendig. Dabei schließen die Teilnehmenden ihre Tablets an, der AG-Leiter die Lautsprecher. Für beide Gruppen gilt, dass ein Verkabeln die Situation erzeugt, mit oder ohne die Gruppe zu arbeiten. Kinder, die sich nicht verkabeln, arbeiten nicht mit und werden auch nicht von anderen in die Gruppe geholt. Das Kabelanschießen wird hiermit zur Kollektivierungsmaßnahme und ermöglicht somit nicht nur die Lautstärke zu verstärken.

Bw1: Weil sonst hört man gar nicht ob das ob wir das gespielt haben oder ob das von den anderen ist weil manchmal hört man die da im Hintergrund und dann denkt man sich @OH coole Musik ich hör grad andere@

Aw1: Ja das ist auch n bisschen nervig

Kopfhörer wiederum ermöglichen innerhalb der AG die Bildung von Untergruppen, indem sie das Hören anderer im Raum probender Gruppen verhindern. Damit können sich Untergruppen auf sich und ihr Musizieren konzentrieren, ohne von anderen abgelenkt zu werden und ohne ihnen Aufmerksamkeit zu schenken.

Diskussion und Fazit

Die vorgestellten Ergebnisse beschränken sich aufgrund der Datenlage zunächst auf die vorliegende Studie. Allerdings lassen sich Anschlüsse zu angrenzenden Forschungsfeldern zu musikalischen Lernprozessen mit Technologien ausma-

chen. Vergleichbar ist die Bestimmung der Instrument-Spielzeug-Alternatoren mit Bangs (2014) Beobachtungen technischer Artefakte im ästhetischen Spiel. Sie gelangt in der Betrachtung von CD und DVD im kindlichen Spiel zur Unterteilung in „tool-like qualities“ und „toy-like qualities“ (Bang, 2014, S. 16). Während CDs eher genutzt werden, „to have something done“ (Bang, 2014, S. 16), um mit dem Tanzen oder Singen zu beginnen, werden DVDs als bedeutungsvoller Gegenstand in die Aktivitäten einbezogen. Daran lässt sich die These anschließen, dass die Erwartung eines spielerischen Umgangs mit dem Tablet den Umgang als Tool im Sinne zielgerichteten Handelns zu dominieren scheint, indem Grenzen zwischen Vergnügen und Lernarbeit verschwimmen.

Das Wechseln vom konzentrierten Arbeiten an der Aufgabenstellung hin zum vergnügungsorientierten Handeln erinnert ferner an Godaus (2015) zirkuläre Rahmung kollektiver Lernprozesse beim Klassenmusizieren. Die Besonderheit der hier vorgestellten Untersuchung ist jedoch, dass die Disziplinierung durch die Anwesenheit der Lehrperson (Godau, 2016) noch stärker auf das Beobachtet-Werden zugespitzt wird. Denn ein Wechseln der App ermöglicht, aus einer Situation herauszutreten, ohne dass es von außen sichtbar ist. Stowell und Dixon (2014) unterscheiden bezüglich der Smartphonennutzung von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht zwischen autorisierten und unautorisierten Aktivitäten. Vergleichbar sind ihre Ergebnisse mit den hier vorgestellten Analysen, da auch Spieleapps immer wieder zu Aushandlungsprozessen zwischen Teilnehmenden und AG-Leitenden führen. Gerade das Wechseln zu Spieleapps ist je nach Situation entweder autorisiert (z. B. als direkte Aufforderung zur Entspannung) oder nicht autorisiert (z. B. als Verbot aufgrund der Ablenkung vom Arbeiten am Song). Brown et al. (2014) berichten bezüglich der Smartphonennutzung im Unterricht von einer hohen Motivation bei Schülerinnen und Schülern und von der Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, einige Gruppen bei der Aufgabe zu halten, sowie dass die Schülerinnen und Schüler voreinander jammten sowie sich ihr Jammern zeigten (Brown et al., 2014, S. 40).

Besonders Tricksapps machen durch das Technologievertrauen auf zweierlei aufmerksam: Aus Studien in offenen Musikkernsettings bekannt ist (1) die Erwartung „amongst pupils that in self-directed learning you can't get it wrong“ (Andrews, 2013, S. 136), wobei Tricksapps zum handelnden Gegenüber werden. Zu vermuten ist (2), dass mit dem hier gekennzeichneten Erwartungsvorschuss empirisch eine geeignetere Kategorie angeboten wird, als es die oftmals proklamierte Intuitivität des Umgangs mit Smarttechnologien vermag. Von Bedeutung ist die Erwartung, eine App bedienen zu können, und nicht ein Wissen um die Bedienung vor der ersten Bedienung. Analog dazu verhält sich das vielen Musiklehrenden bekannte Phänomen, dass Schülerinnen und Schüler nicht selten traditionelle Instrumente nicht selbstständig zu spielen beginnen, um nichts kaputt zu machen. Und wiederum nutzen einige Lehrende keine digitalen Technologien aufgrund der Furcht, etwas irreversibel zu verstellen.

Die hier vorgestellte Studie zeigt, dass nicht Musikapps per se motivieren, sondern die Möglichkeiten des Wechselns, der Anpassung an persönliche Präferenzen und musikalische Ansprüche. Ähnliches wurde bislang nur für den Kindergarten erforscht (vgl. Burton & Pearsall, 2016). Im Kontext der oft thematisierten Vorherrschaft von Jungen (vgl. Stadermann, 2010, S. 175) sind in den Appmusik-AGs deutlich mehr Mädchen. Jedoch deuten die gezeigten Motivationen zur Teilnahme an der AG auf Gender-Unterschiede.

Röhl (2013) unterscheidet hinsichtlich der schulischen Dinge des Wissens zwischen Wissensobjekten als Artefakten eines gezeigten und zu lernenden Wissens und Wissensmedien als invisibilisierende, aus unterrichtlicher Interaktion resultierende Objekte (z. B. Wandtafel und Schrift), wobei besonders digitale Medien einer intensiven Zuwendung bedürfen (vgl. Röhl, 2013, S. 116). Ferner erhebt er die Steigerung der Kontingenz zur Grundbedingung des Lernens mit den Dingen (vgl. Röhl, 2013, S. 20). Auch in den untersuchten Musik-AGs stellen die Technologien Anforderungen bezüglich ihrer Herrichtung und eröffnen unvorhergesehene Handlungsoptionen (z. B. Tanzen).

Diese kurzen Einblicke in die Studie sind unvollständig und lassen viele Facetten offen; etwa ästhetische Dimensionen des Musiklernens mit Apps oder Bezüge zu anderen Lehr-Lern-Kontexten. Allerdings verspricht die Vertiefung Antworten auf die Frage, worin die Innovation solcher Projekte (nebst diskursiver Innovationssemantik) bestehen kann und welchen Beitrag Smarttechnologien zur Ergänzung (und nicht Verdrängung oder Substituierung) anderer Formen non-/formalen Musiklernens leisten können.

Literatur

- Andrews, K. (2013). Standing 'on our own two feet': A comparison of teacher-directed and group learning in an extra-curricular instrumental group. *British Journal of Music Education*, 30(1), 125–148.
- Bang, J. (2014). Aesthetic Play: The Meaning of Music Technologies for Children's Development. *Journal für Psychologie*, (20)1, 1–33.
- Bauer, W. I. (2014). *Music Learning Today: Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. New York: Oxford University Press.
- Brown, A. R., Steward, D., Hansen, A. & Steward, A. (2014). Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In D. Keller, V. Lazzarini & M. S. Pimenta (Hrsg.), *Ubiquitous Music* (S. 65–82). Cham: Springer International Publishing.
- Burton, S. L. & Pearsall, A. (2016). Music-based iPad app preferences of young children. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 75–91.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.

- Godau, M. (2015). Der Kontext ist die Methode. Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 203–220). Berlin: LIT.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“ Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 155–169). Münster: Waxmann.
- Hillier, A., Greher, G., Queenan, A., Marshall, S. & Kopec, J. (2016). Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. *Music Education Research*, 18(3), 269–282.
- John, R., Henkel, A. & Rückert-John, J. (Hrsg.) (2010). *Die Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* Wiesbaden: Springer.
- Lessing, W. (2014). Versuch über Technik. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 137–182). Berlin/Münster: LIT.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münc, T. (2013). Medien im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Auflage) (S. 220–227). Berlin: Cornelsen.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Priem, K., König, G. M. & Casale, R. (Hrsg.) (2012). *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58). Weinheim/Basel: Beltz.
- Röhl, T. (2013). *Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Ruthmann, S. A., Tobias, E. S., Randles, C. & Thibeault, M. (2015). Is it the technology? Challenging technological determinism in music education. In C. Randles (Hrsg.), *Music education: Navigating the future* (S. 122–138) New York/London: Routledge.
- Stadermann, M. (2010). *SchülerInnen und Lehrpersonen in mediengestützten Lernumgebungen. Zwischen Wissensmanagement und sozialen Aushandlungsprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Stowell, D. & Dixon, S. (2014). Integration of informal music technologies in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, 31(1), 19–39.

Dr. Marc Godau
Universität der Künste Berlin
Zentralinstitut für Weiterbildung
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
marc.godau@appmusik.de

Michael Göllner

Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht

Eine qualitative Interviewstudie

Perspectives of teachers and pupils on the concert band as a picture puzzle: A qualitative interview study

Many schools have concert bands; to date, however, little research has been conducted on the experience of participants in this kind of music lesson. In the framework of a qualitative interview study, I focused on accessing and contrasting the various perspectives of general music teachers, instrumental instructors and pupils on concert bands ("Bläserklassen"). The study adheres to grounded theory methodology, reconstructing both the conceptual assumptions of the teachers of three different concert bands and the discrepancies emerging in a comparison of the perspectives. Strikingly, participants' perspectives on the concert bands proved to diverge significantly. This article argues for integrating this stated ambiguity within the theory of music pedagogy and using it to positively further the didactic development of what is offered in the classroom situation.

Einleitung

Bläserklassenunterricht zählt aktuell zu den besonders populären Musikklassenformaten und wird vielerorts entsprechend euphorisch beworben.¹ Allerdings liegen zu diesem speziellen Unterrichtsangebot bislang nur sehr wenige empirische Forschungsergebnisse vor.² Vor dem Hintergrund der kontrovers geführten Fachdebatte zum Musikklassenunterricht und den ungeklärten didaktischen Fragen, die

-
- 1 Der Musikinstrumentenhersteller Yamaha beispielsweise sieht im Bläserklassenunterricht „Freude und Erfolg geradezu garantiert“ (vgl. http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf [21.12.2016]).
 - 2 Oft wird auf Studien zum erweiterten Musikunterricht verwiesen. Im Zusammenhang mit der Debatte um die sogenannte Bastian-Studie wurde die Problematik dieser Legitimierung bereits intensiv und kritisch diskutiert (vgl. Vogt, 2004, S. 3–6).

sich zu dieser Unterrichtsform stellen,³ sind genauere Kenntnisse darüber wünschenswert, wie und unter welchen Prämissen Bläserklassenunterricht realisiert wird. Von besonderem Interesse ist dabei, wie Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler diesen Unterricht wahrnehmen und bewerten:⁴ Denn Bläserklassenunterricht stellt kein einheitliches didaktisches Konzept dar, sondern hängt in seiner Realisierung in hohem Maße von den (didaktischen) Überzeugungen der agierenden Personen ab (vgl. Oberschmidt, 2013, S. 20). Dies lenkt den Blick auf die Teilnehmerperspektiven in der schulischen Praxis: Wie denken beteiligte Musiklehrende, Instrumentalpädagoginnen und -pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler über ihren gemeinsamen Bläserklassenunterricht und wie erleben sie diesen aus ihren je individuellen Perspektiven? Dieser Forschungsfrage wurde in einer qualitativen Interviewstudie nachgegangen, die als Dissertationsprojekt an der HfMT Köln entstand (vgl. Göllner, 2017). Dabei wurde die Frage zunächst bewusst offen gehalten und erst im Laufe der Untersuchung spezifiziert. In dem vorliegenden Beitrag werden nun die wichtigsten Untersuchungsergebnisse entfaltet.

Das Forschungsprojekt

Das Untersuchungsdesign der empirischen Studie ist vergleichend angelegt: Zwischen 2011 und 2012 habe ich in drei unterschiedlich konzipierten Bläserklassen in NRW insgesamt 13 Interviews mit Musiklehrenden, Querflötenlehrenden und je zwei bis drei Querflötenschülerinnen⁵ der Jahrgangsstufe 6 geführt. Aus forschungspragmatischen Gründen wurde eine einzige Instrumentengruppe fokussiert: Das Querflötenregister bot sich besonders an, u. a. weil meine eigene theoretische Sensibilität (vgl. Strauss, 1998, S. 36) hinsichtlich dieser Gruppe am ausgeprägtesten war. Die Leitfadeninterviews thematisierten unterschiedliche

-
- 3 Einen guten Überblick bieten die Beiträge in Schäfer-Lembeck (2005), Terhag und Richter (2011), Pabst-Krueger und Terhag (2012). Aus Platzgründen kann der Forschungsstand zum Musikklassenunterricht hier nicht weiter entfaltet werden, eine umfassende Darstellung findet sich in Göllner (2017, Kapitel 2).
 - 4 Einige Studien liefern erste Hinweise zu dieser Frage. So liegen erste Befunde vor über Bedeutungen, die Schülerinnen und Schüler dem Instrumentalspiel im Klassenverband beimessen können (vgl. Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010; Naacke, 2011; Niessen, 2013; Heß, 2011; Göllner & Niessen, 2015; Arendt, 2009 und kritisch Göllner, 2013), zum Erleben des instrumentalen Gruppenunterrichts in Musikklassen (vgl. Grosse, 2006) und zu interprofessionellen Kooperationskontexten (vgl. u. a. Niessen, 2013, 2014; Franz-Özdemir, 2012).
 - 5 Die Flötengruppen der untersuchten Bläserklassen bestanden ausschließlich aus Mädchen. Diese besondere Gruppenzusammensetzung wurde in den Interviews zwar thematisiert, Genderaspekte standen allerdings nicht im Mittelpunkt der Analyse, weil im Interviewmaterial andere Aspekte viel deutlicher hervortraten.

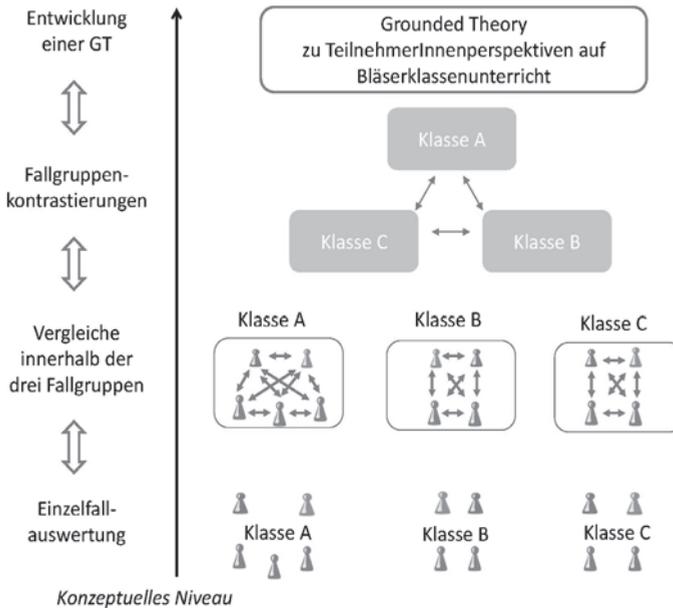


Abbildung 1: Ebenen der am Material entwickelten Theorie

Aspekte des Bläserklassenunterrichts der Forschungspartnerinnen und -partner. Um eine Vergleichbarkeit des Datenmaterials zu gewährleisten, wurden beim Sampling verschiedene Aspekte konstant gehalten: Alle drei Angebote wurden an derselben Schulform und in Kooperation mit der städtischen Musikschule realisiert. Der Bläserklassenunterricht umfasste drei Wochenstunden, die instrumentale Besetzung orientierte sich am sinfonischen Bläserorchester und die Angebote bestanden seit etwa zehn Jahren. Diese systematischen Kriterien wurden bei der sukzessiven Auswahl der beforschten Klassen differenziert und um theoretische Kriterien erweitert, die sich aus der sich entwickelnden Theorie ergaben.

Die Untersuchung folgt dem Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (GTM). Ganz bewusst fiel dabei die Entscheidung für die von Juliette Corbin und Anselm Strauss vorgestellte Variante (vgl. Corbin & Strauss, 2015), weil deren wissenschaftstheoretischer Hintergrund besonders gut zur Fragestellung der Interviewstudie passte. Die Erschließung der Teilnehmerperspektiven erfolgte unter dem theoretischen Horizont eines „pragmatistischen Interaktionismus“ (Strübing, 2005, S. 343), der für die Untersuchung fruchtbar gemacht wurde: Aus diesem Blickwinkel lassen sich Bläserklassenkontexte als spezifische, in multiperspektivisch strukturierte Interaktions- und Deutungskontexte eingebundene, ausgehandelte Ordnungen der beteiligten Akteure auffassen.⁶

6 Die pragmatistische Prägung der GTM stellt Jörg Strübing detailliert dar (vgl. Strübing, 2008, S. 290–308). Zur Bezugnahme auf den pragmatistischen Interaktionismus

Das Interviewmaterial wurde in einem iterativ-zyklischen Prozess offen, axial und selektiv kodiert: Dabei wurden zunächst die konzeptuellen Annahmen der Lehrenden über ihren Bläserklassenunterricht rekonstruiert und die Schülerperspektiven erschlossen (siehe Abbildung 1). Die Analyse richtete sich anschließend zunehmend auf übergreifende Aspekte, hinsichtlich derer sich Spannungen und Divergenzen zwischen den Interviews abzeichneten (vgl. Flick, 2012, S. 179): Diese Aspekte wurden fallübergreifend ausgearbeitet und in Form von Fallgruppen-Schlüsselkategorien konzeptuell verdichtet. Die systematische Kontrastierung der Ergebnisse fand in verschiedenen Auswertungsschwerpunkten statt, die Abbildung 1 verdeutlichen soll. Anders, als es die Abbildung suggerieren mag, verlief der Auswertungsprozess aber nicht linear, sondern spiralförmig. Die verschiedenen Ergebnisebenen wurden dabei permanent miteinander in Beziehung gesetzt: Änderungen, die auf einer Analyseebene vorgenommen wurden, führten immer wieder zu Modifikationen auf den anderen Ebenen.

Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse sind auf insgesamt vier unterschiedlich abstrakten Ebenen angesiedelt, die ebenfalls in Abbildung 1 dargestellt werden: Ausgehend von den Einzelfallanalysen, die noch sehr dicht am Material liegen, über die Vergleiche der Einzelfälle innerhalb der drei Klassen bis hin zur klassenübergreifend kontrastierenden Analyse des gesamten Materials wurden theoretische Bausteine modelliert und untereinander in Beziehung gesetzt. Gegen Ende des Analyseprozesses wurden die rekonstruierten konzeptuellen Annahmen der Lehrenden kommunikativ validiert (vgl. Steinke, 2012, S. 329). Im Mittelpunkt der gegenstandsgegründeten Theorie zu den Teilnehmerperspektiven auf Bläserklassenunterricht, die abschließend entwickelt wurde, steht die Kernkategorie *Vexierbild*.⁷ In den folgenden Abschnitten werden nun zentrale Forschungsergebnisse entlang der vier Ergebnisebenen vorgestellt, das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den abstrakteren Ebenen.

Ergebnisse der drei Fallgruppenanalysen

In den Einzelfallkontrastierungen zeigt sich sehr eindrucksvoll, wie unterschiedlich Bläserklassenunterricht bei sehr ähnlichen Rahmenbedingungen gestaltet

und meiner Auseinandersetzung mit dem wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Hintergrund der GTM vgl. Göllner (2017, Kapitel 3 und 4).

7 Kodes und Kategorien, die bei der Auswertung modelliert wurden, sind durch Kursivsetzung gekennzeichnet. Begriffe, die den Interviews entnommen wurden (sogenannte In-Vivo-Kodes), stehen zudem in Anführungszeichen.

und erlebt werden kann. Ich skizziere nun einige zentrale Ergebnisse der Fallgruppenanalysen, die für die weitere Theorieentwicklung wichtig sind:

- Ein zentrales Anliegen der Musiklehrerin in Klasse A ist die „*Verknüpfung*“ von *Musikunterricht und Instrumentalspiel* (Frau Knüpfa⁸). Sie fasst ihren Bläserklassenunterricht als „*allgemeinbildenden*“ (Frau Knüpfa) Musikunterricht auf und orientiert sich in ihrem didaktischen Nachdenken stark an Edwin Gordons Music-Learning Theory. Gerade in dem Konzept der Audiation sieht die Lehrerin eine Chance, das Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten mit der Anbahnung von weiterem musikbezogenen Wissen zu verbinden. In den Interviews mit den Schülerinnen spiegelt sich die Intention der Lehrerin wieder, insgesamt werten die Schülerinnen diese Verbindung positiv. Brüche zwischen den Äußerungen werden jedoch hinsichtlich des Zusammenspiels von Unterrichts-„*Methode*“ (Anna) und instrumentalem Lernen erkennbar. Besonders die Flötenlehrerin weist sehr deutlich auf verschiedene Schwierigkeiten hin, die für ihren Instrumentalunterricht aus der Orientierung an „*Gordons Methode*“ (Frau Messla⁹) resultieren.
- In Klasse B zeigt sich als prominentes Thema die Bedeutung gemeinschaftlicher Aspekte beim Musikmachen im Klassenorchester. So begreift der Flötenlehrer Herr Soneb das Setting Bläserklasse als „*musikalisch-soziales Netzwerk*“, welches er u. a. aufgrund der zahlreichen Auftritte der Klasse für besonders lernwirksam hält. Einige der Aspekte, die der Lehrer dabei hervorhebt, spiegeln sich auch in den Äußerungen der Schülerinnen wider. Darüber hinaus zeigt sich in den Schülerinterviews eine auffällige Diskrepanz: Während die Schülerinnen sich begeistert zum gemeinsamen Orchesterspiel äußern, erleben sie den Musikunterricht in ihrer Bläserklasse als „*Theoriestunde*“, in der sie sich häufig langweilen und in der soziale Aspekte kaum mehr eine Rolle spielen. Als typisch für diesen Unterricht erleben sie Aktionen wie „*abschreiben von der Tafel*“ (Bea), „*auswendiglernen*“ (Bea) und das Erledigen von „*Arbeitsblättern*“ (Birthe).
- Die Musiklehrerin der Klasse C schließlich verzichtet weitestgehend darauf, Elemente des regulären Musikunterrichts in ihrem Bläserklassenunterricht zu berücksichtigen. Sie ist überzeugt, dass ihre Schülerinnen und Schüler

8 Die Pseudonyme der Lehrenden basieren auf den Schlüsselkategorien der Einzelfälle. Dabei signalisiert der letzte Buchstabe des Pseudonyms jeweils, in welcher Klasse die Lehrenden unterrichten. Die Pseudonyme der Lehrenden aus Bläserklasse C enden aufgrund der besseren Möglichkeit der Pseudonymbildung mit dem Buchstaben d. Bei den Schülernamen lässt sich die jeweilige Lerngruppe am ersten Buchstaben ablesen: Annika und Alina sind beispielsweise Schülerinnen der Klasse A.

9 Das Pseudonym basiert auf der Kategorie *Maßstab Musikschule*.

durch das Ensemblespiel eine lernbegünstigende „*allgemeine Freude an Musik*“ (Frau Musierd) entwickelten und intensiviert stattdessen die Probenarbeit mit dem Klassenorchester. Die Schülerinnen zeigen sich von dem ständigen Orchesterspiel jedoch wenig begeistert: Sie artikulieren sehr deutlich, dass sie besonders die stereotype Unterrichtsgestaltung langweile. Eine Schülerin beschreibt das Inszenierungsmuster des Musikunterrichts pointiert als „*Generalprobe, obwohl es gar nicht die Generalprobe ist*“ (Carola).

Legt man diese – hier lediglich holzschnittartig nachgezeichneten – Ergebnisse nebeneinander, fällt auf, dass die markantesten Differenzen in den Interviews Elemente des Bläserklassenmusikunterrichts betreffen. Minimale Kontraste hingegen zeigen sich, wenn die Interviewpartnerinnen und -partner auf das Musikmachen im Bläserklassenunterricht zu sprechen kommen: Auch wenn sie das Musikmachen teilweise unterschiedlich bewerten, äußern sie doch sehr deutlich die Überzeugung, das Musikmachen stehe im Mittelpunkt ihres Bläserklassenunterrichts.

Fallgruppenübergreifende Ergebnisse

Wenn die Interviewpartnerinnen und -partner aller drei Klassen das Musikmachen als Zentrum ihres Bläserklassenunterrichts beschreiben, fällt auf, dass sie die soziale Dimensionen ihres Tuns besonders hervorheben: Die Schülerinnen der Klassen A und B erzählen beispielsweise, dass ihnen das Musikmachen dann besonders gut gefällt, wenn „*alle gemeinsam*“ (Anna) spielen: „*Das war dann immer halt richtig schön, wo wir dann alle zusammen gespielt haben.*“ (Birthe) Auch das Instrumentlernen mache im Klassenverband mehr Spaß als alleine oder in kleinen Gruppen. Einige Schülerinnen attestieren ihrer Bläserklasse eine gegenüber den Parallelklassen besonders ausgeprägte „*Klassengemeinschaft*“ und führen dies vor allem auf das gemeinsame Ensemblespiel zurück. So stellt Annika fest: „*Wir müssen auch zusammenhalten, weil wir ein Orchester sind. Das wirkt sich dann auch auf die Klassengemeinschaft¹⁰ aus.*“ Bei der Datenanalyse hat sich als fallübergreifend tragfähige Schlüsselkategorie das Begriffspaar *gemeinsam Musikmachen* etabliert: Auch wenn sich die Lehrenden differenzierter zu der Thematik äußern, heben sie insgesamt ebenfalls das auffallend positive „*Gemeinschaftsgefühl*“ (Frau Zumsib¹¹) und die lernförderliche Atmosphäre hervor, die ihre Bläserklassen prägten. Darüber hinaus sind sie sich einig, dass aus dem Instrumentalspiel und den gemeinsamen Auftritten eine auffallend hohe Lernmotivation auf Schülerseite erwachse.

10 Dieser Begriff wurde bei den Interviewfragen nicht verwendet, aber übereinstimmend von den Schülerinnen der Klassen A und B genutzt.

11 Dieses Pseudonym wurde anhand der Kategorie „*Zugang zur Musik*“ gebildet.

Die Begeisterung für das gemeinsame Musikmachen und das Erleben von sozialer Eingebundenheit wird in den Schüleräußerungen – gerade mit Blick auf den Beginn des Bläserklassenunterrichts in Klasse 5 – mit einer auffallend hohen Lernmotivation und dem Erleben von Freiwilligkeit verbunden. In diesem Zusammenhang zeigen sich Anknüpfungspunkte zur Idee der „musikalischen Gemeinschaften“ (Ardila-Mantilla, 2013, S. 121) beziehungsweise der „musikalischen Praxisgemeinschaften“ (Röbke, 2009, S. 161). Diese Konstrukte wurden bei der Untersuchung formeller und informeller Musiklernkontexte entwickelt und basieren auf dem Konzept der Communities of Practice (CoP): Die Begründer des Konzepts, Jeanne Lave und Etienne Wenger, verstehen darunter soziale Wissensstrukturen, die um eine gemeinsame Praxis entstehen. Lernen fassen sie dabei auf als wachsende Teilnahme an der Praxis einer Community (vgl. Lave & Wenger, 2008; Wenger, 1998). Im Analyseprozess diente das Konzept der CoP phasenweise als theoretische Linse auf das Interviewmaterial (vgl. Kelle, 2011, S. 250): Deutlich trat dabei hervor, dass Bläserklassenunterricht aus Schülersicht zumindest partiell einer musikalischen Gemeinschaft ähneln kann. Dass diese Auffassung nur begrenzt gültig ist, wurde im Zuge der Auswertung allerdings immer offensichtlicher: In allen drei Lerngruppen finden sich Aspekte wie Langeweile, Unfreiwilligkeit, Didaktisierung, asymmetrische Machtverteilung oder Leistungsbeurteilung, die quer zur Idee der musikalischen Gemeinschaft liegen. Obwohl die theoretische Linse der CoP hinsichtlich dieser Aspekte blinde Flecken aufweist (vgl. Hughes, Jewson & Unwin, 2007), erwies sie sich als nützlich: Gerade die Ambivalenzen in den Äußerungen der Beteiligten stellten ein interessantes Phänomen dar. Bläserklassenunterricht, so kristallisierte sich heraus, changiert in den Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner zwischen einem (eher) gemeinschaftlich-musikalischen Tun und dem – im weitesten Sinne – unterrichtlichen Tun einer Schulklasse. Beide Auffassungen lassen sich als zwei Pole eines Kontinuums betrachten, zwischen denen die Interviewpartnerinnen und -partner ihren Bläserklassenunterricht an verschiedenen Stellen positionieren.

Die Kernkategorie *Vexierbild*

Die Ambivalenzen in den Äußerungen der Beteiligten, die im Interviewmaterial immer deutlicher erkennbar wurden, ließ mich an Vexierbilder denken:¹² Bilder solcher Art enthalten verschiedene und einander überlagernde Wahrnehmungsdimensionen. Für die Betrachtenden offenbaren sich – je nach Blickwinkel und Standpunkt – unterschiedliche Dimensionen. Maurits C. Eschers Werk „Relativity“ (siehe Abbildung 2) etwa beinhaltet drei Perspektiven, die durch Treppenverläufe

12 Das analytische Denken in Metaphern mag zunächst unkonventionell wirken – beim Analyseprozess erwies es sich jedoch als außerordentlich fruchtbar, weil die Metapher theoretisch weniger belastet ist als bestehende wissenschaftliche Konstrukte

miteinander verbunden sind. Beim Betrachten der Treppenverläufe vollziehen sich die Wechsel zwischen den einzelnen Perspektiven unmerklich. Der Bläserklassenunterricht, zu dem sich die Beteiligten in den Interviews äußern, umfasst die drei Bereiche Musikunterricht, Orchesterspiel und Instrumentalunterricht. Diese werden formal in unterschiedliche Stunden getrennt – in den Interviews zeigt sich aber, dass diese Bereiche in den Reflektionen der Beteiligten ineinanderfließen. In Analogie zu Eschers Bild lassen sich diese Bereiche als Wahrnehmungsdimensionen auffassen, auf die sich die Forschungspartnerinnen und -partner in ihren Äußerungen wechselnd beziehen.

Vergleichsfolien und Bezugsrahmen

Bei einem vertiefend-prüfenden Analysedurchgang wurde die analytische Metapher *Vexierbild* zur Kernkategorie ausgearbeitet. Dabei entstanden die beiden Kategorien *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*,¹³ die ich nun grob skizziere und dann auf die bisher vorgestellten Forschungsergebnisse beziehe.

Als wiederkehrendes Muster zeigt sich, dass alle Interviewpartnerinnen und -partner Vergleiche zu (Jugend-)„Orchestern“, zum „Musikschulunterricht“ und zum „normalen Musikunterricht“ heranziehen, wenn sie von ihrem Bläserklassenunterricht berichten. Diese Vergleiche dienen zum einen als Verständigungshilfen in der Interviewsituation,¹⁴ zum anderen fungieren sie als Orientierungspunkte, zwischen denen die Lehrenden ihre (didaktischen) Überlegungen zum Bläserklassenunterricht aufspannen und positionieren. In diesem Sinne lassen sich die Vergleichsfolien als idealtypische Konstruktionen verstehen, die verdeutlichen, welche Differenzen die Interviewpartnerinnen und -partner zwischen den jeweiligen musikpädagogischen Angeboten und ihrem Bläserklassenunterricht erleben. Mit der Vergleichsfolie „normaler Musikunterricht“ ist also nicht der Musikunterricht an sich gemeint, sondern die Vorstellungen der Befragten, die sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit diesem Unterrichtsangebot entwickelt haben. Im positiven wie auch negativen Sinne erscheinen den Beteiligten die entsprechenden Elemente im Bläserklassenunterricht als verändert: *Bläserklassen-Musikunterricht*¹⁵ und *Bk-Instrumentalunterricht* unterscheiden sich für alle

oder Theorien. Die Einnahme einer abduktiven „Haltung“ (Reichertz, 2011, S. 288), die in der Forschungsliteratur gefordert wird, wurde so begünstigt.

13 Im Folgenden auch kurz als *Folien* und *Rahmen* bezeichnet.

14 Auch die Schülerinnen verwenden diese Vergleiche – sogar dann, wenn sie in entsprechende Angebote gar nicht unmittelbar involviert sind: Beispielsweise vergleichen nahezu alle Schülerinnen ihren Bläserklassenunterricht mit „normalem Musikunterricht“. Sie beziehen sich dabei entweder auf ihren Grundschul-Musikunterricht oder auf Schilderungen von Bekannten.

15 Im Folgenden wird der vorangestellte Zusatz *Bläserklassen-* als *Bk-* abgekürzt.

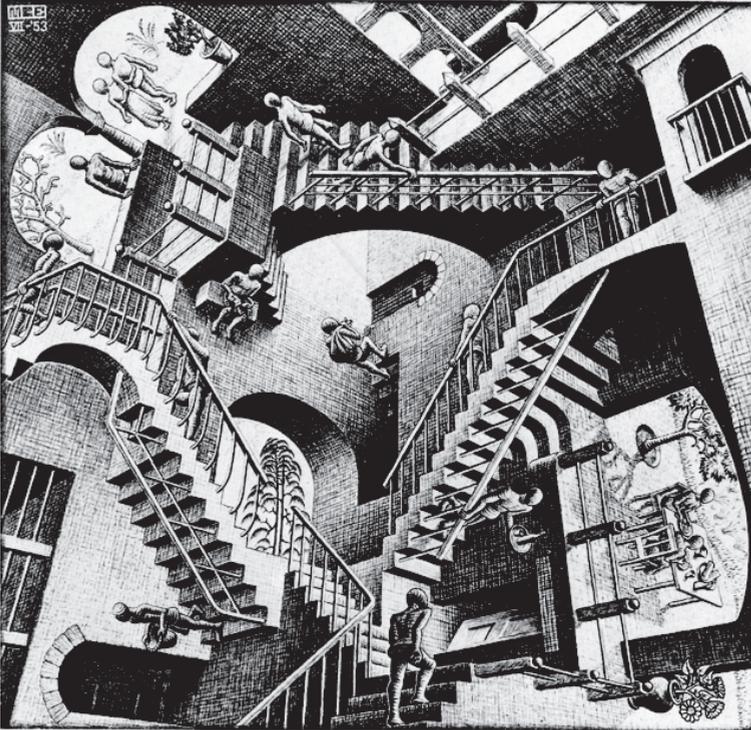


Abbildung 2: Maurice C. Escher: Relativity (Bildnachweis: B. Ernst (2007).
Der Zauberspiegel des M. C. Escher. Köln: Taschen, S. 51)

Beteiligten beispielsweise ganz erheblich vom „normalen Musikunterricht“ beziehungsweise vom herkömmlichen „Musikschulunterricht“. Wie bereits angedeutet, überlagern sich diese Unterrichtsbereiche in den Reflexionen der Beteiligten: Ob einzelne Unterrichtssituationen, -elemente oder -phasen als *Bk-Musikunterricht*, als *Bk-Orchester* oder als *Bk-Instrumentalunterricht* gedeutet werden, hängt also davon ab, auf welchen *Bezugsrahmen* sich die Interviewpartnerinnen und -partner beziehen. Die Zusammenhänge zwischen *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen* soll Abbildung 3 verdeutlichen: Der Kreis in der Mitte symbolisiert den Bläserklassenunterricht, die drei Bereiche Orchester, Instrumentalunterricht und Musikunterricht sind durch Überlagerungen verschiedener Grautöne¹⁶ dargestellt. Die Vergleichsfolien, die die Forschungspartnerinnen und -partner heranziehen, sind außerhalb angeordnet: Sie werden gewissermaßen aus Blickrichtung des Bläserklassenunterrichts betrachtet. Die *Bezugsrahmen* ummanteln den Innenkreis und sind jeweils an den entsprechenden *Vergleichsfolien* positioniert. Die Übergänge zwischen den einzelnen Rahmungen sind fließend.

16 Für eine farbliche Darstellung siehe Göllner (2017, S. 251 und S. 258).

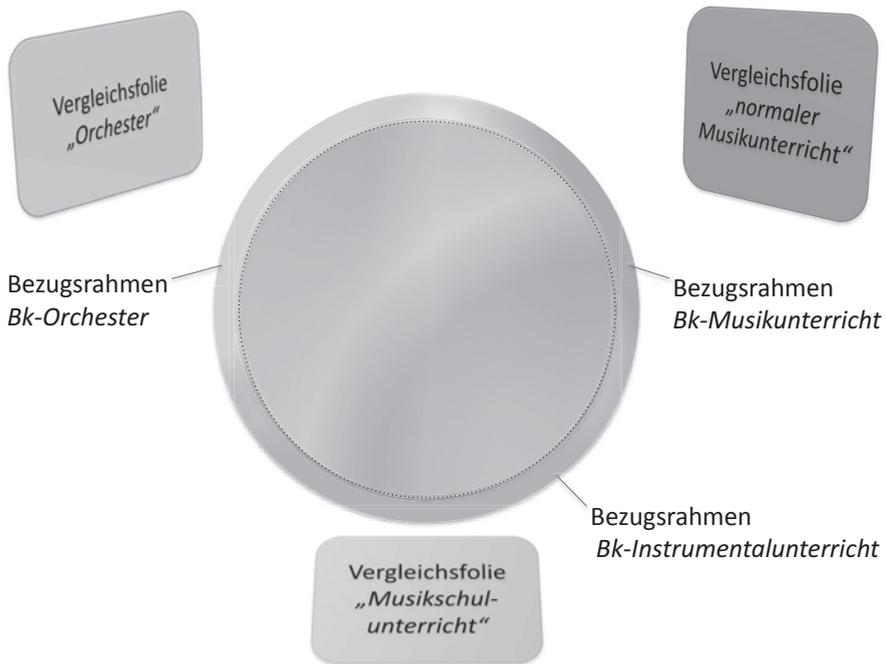


Abbildung 3: Die Kategorien *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*

Als wichtigstes übergeordnetes Analyseergebnis zeigte sich, dass sowohl die rekonstruierten *Vergleichsfolien* als auch die *Rahmungen* unterschiedlich konsistent sind:¹⁷

- Die Rahmung *Bk-Orchester* erweist sich als insgesamt am stabilsten. Die Zielsetzungen der Lehrenden sowie die Erwartungen der Schülerinnen kongruieren hinsichtlich der produktionsorientierten Unterrichtsroutinen stark – ein Befund, der mit der Einschätzung der Forschungspartnerinnen und -partner übereinstimmt, dass das *gemeinsame Musikmachen* im Mittelpunkt des Bläserklassenunterrichts steht. Ein weiteres, stark ausgeprägtes Muster stellt zudem die Überzeugungen der Lehrenden dar, gerade das Musikmachen im Klassenorchester führe zu einer längerfristigen und freiwilligen Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Musik über den Bläserklassenunterricht hinaus.

¹⁷ Sowohl die *Vergleichsfolien* als auch die *Bezugsrahmen* wurden detailliert rekonstruiert (vgl. Göllner, 2017, Kapitel 7.1), aus Platzgründen umreiße ich hier lediglich grob die Kategorie *Bezugsrahmen*.

- Auch hinsichtlich der Rahmung *Bk-Instrumentalunterricht* zeigen sich ausgeprägte Übereinstimmungen zwischen den Auffassungen der Interviewpartnerinnen und -partner. Sowohl Musikschullehrende als auch Lehrende des Fachs Musik sehen z.B. eine besondere Stärke des *Bk-Instrumentalunterrichts* darin, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an im Ensemble spielen und kontinuierlich Auftritte absolvieren. Positiv bewerten sie zudem, dass Bläserklassenunterricht eine breitere Schülerschicht anspreche als herkömmlicher „*Musikschulunterricht*“. Das instrumentaltechnische Niveau der Bläserklassenschülerinnen und -schüler schätzen die Lehrenden jedoch deutlich geringer ein. Die Musikschullehrenden ziehen daraus sehr unterschiedliche Schlüsse: Während einige Lehrende die besonderen Chancen betonen, die aus dem Ensemblespiel für das Instrumentlernen erwachsen, sieht eine Flötenlehrerin ihren Registerunterricht erst gar nicht als „*Instrumentalunterricht im eigentlichen Sinne*“ (Frau Grunled). In allen drei Fällen zeigt sich jedoch, dass die Instrumentallehrenden ihre Einstellungen vom Instrumentalunterricht für den Bläserklassenunterricht teils sehr grundlegend modifiziert haben.
- Besonders auffällige Variationen im Interviewmaterial zeigen sich bezüglich der Rahmung *Bk-Musikunterricht*: Zum einen gehen die Äußerungen über den *Bk-Musikunterricht* innerhalb der drei Bläserklassen besonders weit auseinander. Zum anderen unterscheiden sich die Vorstellungen der Musiklehrenden über ihren *Bk-Musikunterricht* besonders markant. Dabei fällt auf, dass die konzeptuellen Annahmen der Musiklehrenden stark von ihrem „*normalen Musikunterricht*“ geprägt sind, der aber ebenfalls sehr verschieden ausfällt. Festhalten lässt sich: Das, was die Beteiligten unter *Bk-Musikunterricht* verstehen, ist viel unterschiedlicher als ihre Auffassungen vom *Bk-Orchester* oder vom *Bk-Instrumentalunterricht*. Insgesamt lässt sich die Rahmung daher als diffus bezeichnen: Sie stellt gewissermaßen eine Art weißen Fleck dar, der für die Beteiligten nur schemenhaft erkennbar wird. Dieses Ergebnis wird im letzten Abschnitt des vorliegenden Textes noch einmal beleuchtet.

Zusammenführung der Ergebnisse

Im Auswertungsprozess wurden die dargestellten Ergebnisebenen permanent miteinander in Bezug gesetzt und ein Modell entwickelt, das die Zusammenhänge zwischen den rekonstruierten *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen* sowie den konzeptuellen Annahmen der Lehrenden abbildet (siehe Abbildung 4). Die Schlüssel-

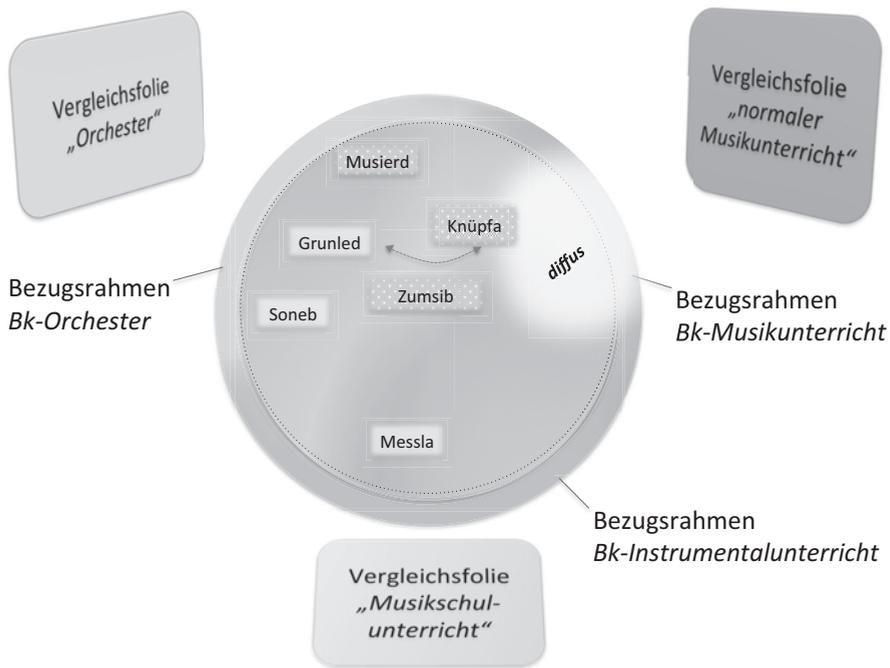


Abbildung 4: Konzeptuelle Annahmen der Lehrenden vor dem Hintergrund der rekonstruierten *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*

kategorien, die bei den Einzelfallanalysen gebildet wurden, sind in der Grafik am jeweils präferierten *Bezugsrahmen* der Lehrenden positioniert.¹⁸

Konzepte der Musiklehrenden sind dunkel hinterlegt, Konzepte der Musikschullehrenden haben einen hellen Hintergrund. Annahmen, die auf unterschiedliche *Rahmungen* Bezug nehmen, sind weiter mittig positioniert. Dabei können natürlich keine absoluten Verortungen abgebildet werden. Die Grafik eignet sich aber gut, um Relationen zwischen den Annahmen der Lehrenden sichtbar zu machen: Erkennbar wird so, welche *Folien* und *Rahmungen* besonders ausgeprägte Bezugspunkte im didaktischen Nachdenken der Lehrenden darstellen. Zudem wird deutlich, wie weit entfernt die Vorstellungen von kooperierenden Musik- und Musikschullehrenden im Bläserklassenunterricht liegen können und dass die konzeptuellen Annahmen der Lehrenden bereits innerhalb der einzelnen Professionen stark divergieren können. Konflikte und Aushandlungsdynamiken,

18 Die beiden Pfeile stehen für ein Changieren zwischen zwei gegensätzlichen Auffassungen, das in den konzeptuellen Annahmen der Musiklehrerin Frau Knüpf erkennbar wurde. Die bislang noch nicht erläuterten Pseudonyme stehen für die Kategorien *Musik sinnlich erfahren* (Frau Musierd) und *musikalische „Grundlagen legen“* (Frau Grunled). Sämtliche Kategorien werden detailliert dargestellt in Göllner (2017, Kapitel 5).

die aus solchen Divergenzen erwachsen können, wurden in den drei Fallgruppenanalysen detailliert nachgezeichnet (siehe oben). Beide Hinweise, sowohl auf die Divergenzen innerhalb der beiden Professionen als auch hinsichtlich der interprofessionellen Zusammenarbeit der Lehrenden stellen m. E. wichtige Ergebnisse dar, die dazu beitragen können, besser zu verstehen, mit welchen Herausforderungen, aber auch mit welchen Chancen sich die Beteiligten im Bläserklassenunterricht konfrontiert sehen.

Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten: In den Reflexionen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern ähnelt Bläserklassenunterricht einem Vexierbild, dessen einzelne Wahrnehmungsdimensionen ineinanderfließen. Die Beteiligten verwenden *Vergleichsfolien* und *Bezugsrahmen*, wenn sie sich auf einzelne Unterrichtssituationen oder -elemente beziehen. Diese Bezugspunkte prägen ihre Wahrnehmungen und fließen in Aushandlungsprozesse ein. Ein fachdidaktisch besonders brisantes Ergebnis ist, dass der Bezugsrahmen *Bläserklassen-Musikunterricht* auffallend diffus ausfällt. Wie ist dieser Befund zu interpretieren? Dass der *Bk-Musikunterricht* gegenüber den weiteren Rahmungen unklarer wirkt, hat vermutlich verschiedene Gründe: Hinsichtlich des Orchesterspiels sind die Musiklehrenden im Bläserklassenunterricht mit relativ eng gezogenen Erwartungen konfrontiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen z.B. kontinuierlich Fortschritte im Instrumentalspiel machen und die regelmäßigen Konzerte müssen vorbereitet werden, was den Gestaltungsspielraum des Unterrichts einengt und im Widerspruch zu eigenen Intentionen stehen kann. Zudem klingt bereits an, dass Musiklehrende ihren *Bläserklassenunterricht* eng an ihrem „normalen Musikunterricht“ orientieren. Dieses Phänomen stellt insofern einen wichtigen Bezug zur kontrovers geführten Musikklassendebatte dar, als dass auch innerfachlich nicht gänzlich geklärt ist, was Musikunterricht im Kern abbilden sollte (vgl. Geuen, 2012, S. 53). Dass im Zusammenhang mit dem Unterrichtsangebot Bläserklasse ganz unterschiedliche Auffassungen von Musikunterricht zum Tragen kommen können, halte ich für einen wichtigen Hinweis, der in der Fachdebatte bislang nur wenig berücksichtigt wird.

Die rekonstruierten konzeptuellen Annahmen der Lehrenden bilden darüber hinaus wichtige „Nahtstellen zwischen Theorie und Praxis“ (Niessen, 2014b, S. 2): Deutliche Bezüge werden erkennbar zu Leitvorstellungen und Begründungsmustern des Musikklassenunterrichts (vgl. Vogt, 2004; Geuen, 2012) sowie zu offenen Fragen des Musikklassendiskurses, etwa hinsichtlich der Spannung zwischen einem „... systematischen Aufbau musikalischer Teilkompetenzen und der pädagogisch wünschenswerten Vielschichtigkeit musikalischer Erfahrung.“ (Rolle, 2005;

vgl. auch Buchborn, 2011)¹⁹ Die Forschungsergebnisse zeigen exemplarisch, in welchen Zusammenhängen und aus welchen Gründen Lehrende sich dafür oder dagegen entscheiden können, Elemente des herkömmlichen Musikunterrichts in ihrem Bläserklassenunterricht zu berücksichtigen und wie die jeweiligen Unterrichtsangebote von den Beteiligten erlebt werden können.

Darüber hinaus zeigt sich an den Ergebnissen, dass aus der identifizierten Diffusität nicht nur spezifische Herausforderungen, sondern auch besondere Chancen für musikbezogene Lehr- und Lernprozesse resultieren können. Die Äußerungen der Forschungspartnerinnen und -partner lassen sich als deutliche Hinweise darauf verstehen, dass das Hineinspielen des *Bezugsrahmens Orchester* als besonders lernbegünstigend erlebt werden kann. Die Schüleräußerungen belegen sehr deutlich, dass Bläserklassenunterricht gerade im Zusammenhang mit dem Orchesterspiel zumindest partiell einer *musikalischen Gemeinschaft* ähneln kann. Auch wenn sich ebenso deutlich zeigt, dass ein solches Erleben nicht schon dadurch entsteht, dass besonders häufig Musik gemacht wird, sollte diese Chance m. E. nicht leichtfertig abgetan werden. Gerade die Musiklehrenden, die die allgemeinbildende Ausrichtung ihres Bläserklassenunterrichts besonders betonen, setzen zumindest phasenweise stark auf die Rahmung *Orchester* – ohne ihre musikunterrichtlichen Ziele gänzlich aus dem Blick zu verlieren.

Im Sinne eines Ausblicks möchte ich dazu anregen, die identifizierte Mehrdeutigkeit für das fachdidaktische Nachdenken über Bläserklassenunterricht fruchtbar zu machen. Der Befund, dass für die Beteiligten der *Bk-Musikunterricht* diffus wirkt, ließe sich dann ins Positive wenden, wenn Musikunterricht weniger als ein separates Element aufgefasst wird, das es in den Bläserklassenunterricht zu integrieren gilt, sondern eher als grundierender Farbton des gesamten Unterrichtsbildes. Dabei ließe sich auch überlegen, welche Rolle *Bk-Instrumentalunterricht* in diesem Zusammenhang spielen kann und soll.²⁰ Ein intensives Nachdenken über die Frage, worum es im *Bk-Musikunterricht* gehen soll, halte ich zudem im Zusammenhang mit der interprofessionellen Zusammenarbeit und der Lehrerbildung und -weiterbildung für wichtig. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich insgesamt als Hinweis darauf lesen, dass die Fähigkeit von Lehrenden, ihren Bläserklassenunterricht in unterschiedlichen *Bezugsrahmen* zu denken, für das Gelingen des Unterrichts ebenso bedeutsam sein könnte wie die Fähigkeit, eine individuell stimmige Balance der verschiedenen *Rahmen* herzustellen und auszuhandeln. Das vorgestellte Modell könnte in diesem Zusammenhang als Reflexionswerkzeug genutzt werden, um sowohl individuelle Überzeugungen als auch divergierende konzept-

19 Weitere Anknüpfungspunkte werden detailliert dargestellt in Göllner (2017, Kapitel 2 und 9).

20 Katharina Bradler plädiert im Zusammenhang mit dem Streicherklassenunterricht ebenfalls für einen intensiveren Austausch in interprofessionellen Kooperationen (vgl. Bradler, 2014, S. 249).

tuelle Annahmen der Beteiligten greifbar zu machen sowie Chancen und Grenzen des gesamten Unterrichtsangebots zukünftig transparenter zu kommunizieren.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 34) (S. 117–133). Münster: Waxmann.
- Arendt, G. (2009). *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Augsburg: Wißner.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht: Geschichte, Gegenwart, Perspektiven*. Augsburg: Wißner.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (= Detmolder Hochschulschriften, 6). Essen: Die Blaue Eule.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschule im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Geuen, H. (2012). Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? In J. Terhag & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen: Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute, Bd. 9) (S. 48–63). Berlin: Lugert.
- Göllner, M. (2013). Rezension: „Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts“. (Gerd Arendt, 2009). *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=92&path%5B%5D=246> [26.06.2017].
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie* (= Perspektiven Musikpädagogischer Forschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze einer Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6(2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=124> [26.06.2017].

- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen: eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 76). Augsburg: Wißner.
- Heß, F. (2011). Spiel, Spaß und Spannung oder: Was Jugendliche vom Musikunterricht erwarten. In Ch. Richter & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3) (S. 34–41).
- Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. (2007). *Communities of Practice. Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Kelle, U. (2011). „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte Ausgabe) (S. 235–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: legitimate peripheral participation* (19. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (= Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim: Juventa.
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 3). Münster: LIT.
- Niessen, A. (2013). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 34) (S. 81–97). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *B:em: Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 5(2), 1–23. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=104> [26.06.2017].
- Niessen, A. (2014b). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. *Art Education Research*, (9), 1–9.
- Oberschmidt, J. (2013). Kooperation macht Schule. In O. Nimczik & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht: Bildung. Musik. Kultur. Zukunft gemeinsam gestalten* (= Musikunterricht, Bd. 1) (S. 18–22). Kassel u. a.: VDM.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (Hrsg.) (2012). *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute, Bd. 9). Berlin: Lugert.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 280–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolle, Ch. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unter-*

- richtlicher Praxis* (= Beiträge des Münchner Symposiums 2005) (S. 60–71). München: Allitera.
- Röbke, P. (2009). Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der „formal/informal“ Diskurs überlagert wird. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (= Üben & Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik) (S. 159–168). Mainz: Schott.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxis* (= Beiträge des Münchner Symposiums 2005). München: Allitera.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Auflage). Paderborn: Fink.
- Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Strübing, J. (2008). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1881) (S. 279–312). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhag, J. (2011). Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongresssthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. In J. Terhag & Ch. Richter (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik) (S. 7–20). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Terhag, J. & Richter, Ch. (Hrsg.) (2011). *Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven* (= Diskussion Musikpädagogik). Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert des aktiven Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–14.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity* (= Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. Michael Göllner
Kurfürstenstraße 4
53115 Bonn
michaelgoellner@gmx.de

Christian Harnischmacher, Kilian Blum & Viola Cäcilia Hofbauer

Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht

Competence orientation and motivation of teachers in music lessons

For the first time, the study at hand examines lesson- and output-based goal orientations, more precisely referred to as competence orientations. We discovered cause and effect relationships between music educational motivation, self-reflexion and instrumental practice in a path analysis involving a sample of 487 music teachers from 14 German federal states. The teaching experience of the music teachers and their activity at schools with or without music specialisation play only an indirect role in motivation as a mediator. There could be no significant cause-effect relationships revealed between the curriculum orientation of the music teachers and other variables in the path analysis. The findings emphasise especially the influence of motivation on music teachers' competence orientation. Further questions relate to the actual influence of competence orientation on teaching practices and, in this regard, possible connections to the motivation and performance of students.

Einleitung

Studien zur Unterrichtsqualität und zu Merkmalen kompetenten Lehrerhandelns finden zunehmend Beachtung in der empirischen Schulforschung (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky, 2006). Lernleistungen lassen sich nicht dirigieren, jedoch können Lehrkräfte mit ihrem Wissen, Handeln und Überzeugung durch entsprechende Lernangebote und pädagogische Begleitung zur Förderung der Schülerinnen und Schüler beitragen (König, 2010). Der Lehrer als Experte kristallisiert sich dabei als erfolgversprechende konzeptuelle Folie zur Beschreibung professioneller Kompetenzen heraus und leitet ein erneutes Forschungsinteresse an der Lehrerpersönlichkeit ein (Bromme, 1997). Merkmale und Aussagen der Lehrperson sind ein wesentliches Kriterium zur Operationalisierung der Klassenebene (Seidel, 2011).

Bislang wurden Lehrermerkmale vor allem am Beispiel des Mathematikunterrichts beziehungsweise des naturwissenschaftlichen Unterrichts erforscht (Kiel, 2011). Im Anschluss an Forschungen zu Schülerkompetenzen im Fach Musik (Jordan, 2014; Hasselhorn, 2015; Harnischmacher & Knigge, o. J.) identifizieren wir

als einen wesentlichen Aspekt der Kompetenz von Musiklehrkräften die Kompetenzorientierung als Desiderat. In der vorliegenden Studie gehen wir den Fragen nach, inwieweit sich die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften empirisch nachweisen lässt und welche Rolle dabei weitere Lehrermerkmale (Motivation, Musizierpraxis, pädagogische Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung) spielen.

Theoretischer Hintergrund

Zu Kompetenzen von Musiklehrkräften liegen kaum musikpädagogische Studien vor. Puffer und Hofmann (2016) untersuchen mit dem Professionswissen erstmals einen Teil der professionellen Handlungskompetenz von Musiklehrkräften. Neben der kognitiven Komponente des Professionswissens unterscheidet Weinert (2001) in seinem heuristischen Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften noch die affektiv-motivationale Komponente, also die Handlungsbereitschaft und die Art des Handelns. Dazu zählen auch die Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, die sich weiter differenzieren lassen nach fachbezogenen, unterrichtsbezogenen, professionsbezogenen und selbstbezogenen Überzeugungen (Müller, Felbrich & Blömeke, 2008). Zunächst sollen die unterrichtsbezogenen Überzeugungen im Mittelpunkt stehen. Ein wichtiger Aspekt von unterrichtsbezogenen Überzeugungen sind die Zielvorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern (Drieschner, 2009). Zielvorstellungen von Lehrkräften sind Teile von Überzeugungssystemen und interagieren mit subjektiven Lehr-Lerntheorien, epistemologischen Überzeugungen und Handlungsplänen im Unterrichtsverlauf (Baumert & Kunter, 2006). Im Handlungsverlauf haben Zielvorstellungen eine regulative Funktion, wenn beispielsweise in kritischen Unterrichtssituationen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsziels die Unterrichtsmethodik umgestellt wird. Unterrichtsziele und daraus abgeleitete beziehungsweise damit konnotierte Inszenierungsmuster liefern den notwendigen Orientierungsrahmen für unterrichtliches Handeln (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Das Wissen um Ziele und deren Transformation in schülerorientierte Lerngelegenheiten ist ein Indikator fachdidaktischer Kompetenz (Bromme, 1997). Zielvorstellungen sind auch im Fächervergleich bedeutsam für den Musikunterricht. Frauke Heß kommt in ihrer Studie „Musikunterricht aus Schülersicht (MASS 2011)“ zu dem Schluss, dass im Fachunterricht „Musik“ die Inhalte und Methoden im Vergleich zu anderen Fächern in hohem Maße miteinander konfundiert sind. Ob musikalische Praxen eher einem Unterrichtsinhalt oder einer Methode zuzuordnen sind, ist vielmehr eine Frage der Zielsetzung der Musiklehrkräfte (Heß, 2013, S. 359).

Eine explorative Studie zu Zielvorstellungen im Musikunterricht hat Kilian Blum (2016) mittels qualitativer Befragungen von Musiklehrkräften an Gymna-

sien vorgelegt. Im Anschluss daran markieren wir in der vorliegenden Studie die Kompetenzorientierung als ein Desiderat in der Erforschung professioneller Kompetenzen von (Musik-)Lehrkräften. Klar sein dürfte, dass mit diesem Konstrukt einer aktuellen Entwicklung zu kompetenzorientierten Lehrplänen und Didaktiken und allenfalls einer spezifischen Form der Zielvorstellungen Rechnung getragen wird (vgl. im Überblick Knigge, 2014), jedoch nicht Zielvorstellungen des Musikunterrichts *in toto* erfasst werden können.

Kompetenzorientierung

Im Zuge der Entwicklung zum kompetenzorientierten Unterricht untersuchten Lenski, Richter und Pant (2015) erstmals Kompetenzorientierung am Beispiel des Deutschunterrichts. Das Konstrukt wird an Bildungsstandards ausgerichtet und als Can-Do-Statement operationalisiert. Die Autoren begreifen Kompetenzorientierung grundsätzlich als solche Unterrichtsmerkmale und Unterrichtsaktivitäten, die Schülerinnen und Schülern den Aufbau von Kompetenzen ermöglichen (Lenski et al., 2015, S. 716). Im Gegensatz zu Lenski et al. (2015) verstehen wir Kompetenzorientierung nicht als Merkmal eines *Unterrichts*, was dann aus Sicht der Lehrkräfte und/oder Schülerinnen und Schüler und/oder externer Beobachter zu beschreiben wäre. Die empirische Prüfung eines kompetenzorientierten Musikunterrichts ist nicht Anliegen unserer Studie, vielmehr interessieren uns personale Aspekte.

Kompetenzorientierung definieren wir als unterrichts- und outputbezogene, praxisnahe und handlungsleitende Zielvorstellungen von Musiklehrkräften zum Lernen beziehungsweise dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht. Nach Drieschner (2009) verstehen wir Kompetenzorientierung als eine Haltung von Lehrkräften. Professionsbezogene Überzeugungen können somit als theoretische Referenz der Kompetenzorientierung angesehen werden (Müller et al., 2008). Kompetenzorientierung als eine bestimmte Art von Handlungsdisposition impliziert mindestens einen quantitativen, wenn nicht sogar qualitativen Grad an Lerngelegenheiten. Die Quantität der Lerngelegenheiten gilt als eine basale Voraussetzung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Lipowsky, 2006). So gesehen trägt Kompetenzorientierung als unterrichtsrelevantes Konstrukt möglicherweise zu einer Erklärung von Unterrichtsqualität und Lehrerkompetenz bei.

Baumert und Kunter (2006, S. 493) betonen die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Erfassung fachdidaktischer Expertise. In Ermangelung von Lehrplänen mit verbindlichen Bildungsstandards für den Musikunterricht gehen wir von der fachdidaktischen Theorie des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) aus. Diese Theorie ist in erster Linie als Reflexionsangebot für Musiklehrkräfte konzipiert. Einen besonderen Schwerpunkt bilden dabei

die Zielvorstellungen des Musikunterrichts. Kilian Blum (2016) konnte in einer explorativen Interviewstudie erstmals die Relevanz der Zieltaxonomie (Fokusmodell) des Subjektorientierten Musikunterrichts (Harnischmacher, 2012) für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien empirisch bestätigen. Wir unterscheiden nach der Zieltaxonomie des Fokusmodells bei der Kompetenzorientierung von Lehrkräften vier interdependente Teilkompetenzen, welche von Schülerinnen und Schülern im Musikunterricht erworben werden können:

- *Reflexionskompetenz* meint ein Denken über Musik. Charakteristisch für Reflexionskompetenz sind der Erwerb und die Nutzung sprachgebundenen Wissens über Musik. Idealerweise geht es dabei nicht nur um die Wiedergabe deklarativen Wissens, sondern um die Nutzung des Denkens über Musik im Sinne einer ästhetischen Rationalität und Argumentation in Diskursen.
- *Handlungskompetenz* bezieht sich auf musikbezogene Tätigkeiten und *musikalisches Können* der Schülerinnen und Schüler. Im Vordergrund steht hier der körperlich-motorisch regelhafte Vollzug musikbezogener und instrumentaler Praxen.
- *Soziale Kompetenz* rekuriert auf musikbezogene Perspektivenübernahmen und angemessene Fähigkeitseinschätzung in praxisorientierten Interaktionen und Kommunikationen. Die soziale Dimension ist für den (Musik-)Unterricht in vielfacher Weise bedeutsam. Im Musikunterricht kann die soziale Dimension als *Kooperatives Handeln* die unterrichts- und musikbezogenen Aspekte verbinden (Harnischmacher & Hofbauer, 2011).
- *Psychomotorische Kompetenz* zielt mit dem Denken in Musik auf das genuin Musikalische des Musikunterrichts. Denken in Musik meint die subjektgebundene Konstruktion von Musik. Dieser ganzkörperliche Prozess lässt sich in erster Näherung als *Musikerleben* der Schülerinnen und Schüler begreifen, geht aber mit dem aktiven Moment des auditiven Konstruierens und Denkens in Sounds über eine rein rezeptive Auffassung des *Musikhörens* hinaus.

Dem Fokusmodell ist zu entnehmen, dass diese Teilkompetenzen nur in ihrem Zusammenspiel zu sehen sind, wobei die genannten Kompetenzen als Beobachtungshilfen die Zielsetzung einer Musikstunde fokussieren. Musikunterricht erschöpft sich damit nicht in der Handlungskompetenz oder der Reflexionskompetenz usw., sondern im Zusammenwirken aller vier Dimensionen. Diese durchaus normativen Implikationen erwähnen wir zum besseren theoretischen Verständnis, eine empirische Überprüfung dieses Wechselspiels verlangt jedoch zukünftige Studien.

Motivation, Lehrplanorientierung, Reflexion und Musizierpraxis

Die Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und -lehrern (abhängige Variable) untersuchen wir auf Einflüsse nachfolgender Prädiktoren: Motivation und Selbstreflexion (Helmke, 2015) subsumieren wir mit Blick auf eine kompetenztheoretische Referenz unter selbstbezogene Überzeugungen, die Lehrplanorientierung fassen wir als einen Aspekt professionsbezogener Überzeugungen auf (Müller et al., 2008). Außerdem fragen wir nach der Musizierpraxis von Musiklehrkräften als ein möglicher Ausdruck von Professionswissen.

Mit Weinert (2001) gehen wir von einem engen Zusammenhang zwischen Kompetenz und Motivation aus. Während die Kompetenzorientierung von uns konzipiert wird als unterrichtsbezogene Überzeugungen von Musiklehrkräften (über das, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen erwerben sollen), geht es bei der Motivation von Musiklehrkräften eher um selbstbezogene Überzeugungen (über das, was Musiklehrerinnen und -lehrer beim Unterrichten stärkt). Im musikpädagogischen Kontext beschreibt Harnischmacher (2012) Motivation als integralen Bestandteil einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Erste belastbare Daten zur Motivation von Musiklehrerinnen und -lehrern bietet die Studie von Hofbauer (2017). Die Autorin untersucht musikpädagogische Motivation im Kontext von Musikunterricht und im Zusammenhang mit Stressbewältigungsstrategien. Eine hohe Motivation der Musiklehrkräfte wirkt sich positiv auf die Stressbewältigung und Burnout-Prävention aus. Lehrerfahrungen stehen mit der Motivation musikpädagogischen Handelns in einem positiven Wirkzusammenhang.

Die wichtigsten Merkmale von *guten* Lehrerinnen und Lehrern sind laut Umfragen vor allem Motivation und Engagement, wobei sich beruflicher Erfolg von Lehrkräften weniger auf Motivation zurückführen lässt, sondern eher auf Wirkzusammenhänge mit verschiedenen motivationalen Konstrukten (Kunter, 2011). Im engeren Sinne bezeichnet Motivation den Prozess der Herausbildung einer Handlungsabsicht, also das Wünschen und Wählen einer Handlungstendenz (Heckhausen, 1989). Die Motivation musikpädagogischen Handelns fokussiert als bereichsspezifisches Konstrukt die fachbezogene Motivation von Musiklehrkräften (Hofbauer, 2017). Die Motivation musikpädagogischen Handelns ist konzipiert als mehrdimensionales Konstrukt (Giere, Wirtz & Schilke, 2006; Nitsche, Dickhäuser, Dresel & Fasching, 2013). Die Dimensionen beziehungsweise Teilkonstrukte werden als generalisierte Erwartungen (und damit verbunden auch implizite Bewertungen) in einem Situation-Person-Modell verortet (Krampen, 1987; Harnischmacher, 2012). Der personbezogene Aspekt der generalisierten Erwartungen kommt demnach eher bei offenen Situationen zum Tragen, wenn die Akteure zwischen Handlungsalternativen wählen können. Wir unterscheiden vier Erwartungskonstrukte der Motivation:

- *Selbstwirksamkeit* bezieht sich auf generalisierte Situations-Handlungserwartungen der Musiklehrkräfte über deren Handlungsrepertoire im Musikunterricht. Es geht vor allem darum, ob Musiklehrkräfte die Erwartung haben, dass sie in Musikstunden über ein entsprechendes Repertoire an Handlungen verfügen. Grundsätzlich etwas machen zu können, heißt noch nicht, auch wirkungsvoll zu handeln.
- *Kontrollüberzeugung* meint generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen der Musiklehrerinnen und -lehrer über deren Handlungseffizienz im Musikunterricht.
- *Externale Handlungshemmung* beschreibt die Tendenz, nicht sich selbst für die Handlungsergebnisse verantwortlich zu machen, sondern Umweltgegebenheiten beziehungsweise äußere Bedingungen (z. B. Unterrichtsraum, andere Personen usw.) anzuführen. Das Konstrukt ordnen wir den generalisierten Situations-Ergebnis-Erwartungen zu.
- *Zielorientierung* bezieht sich in generalisierter Form auf langfristige Ergebnis-Folge-Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer bezogen auf den Musikunterricht. Im Gegensatz zur unterrichtsnahen und outputorientierten Kompetenzorientierung geht es bei der Zielorientierung um generelle Intentionen musikpädagogischen Handelns (Nitsche et al., 2013) und um die grundlegende und langfristige Ausrichtung des Musikunterrichts. Zum Beispiel ist das der Fall, wenn Musiklehrkräfte die Schülerinnen und Schüler nachhaltig für das Musizieren begeistern wollen. In der Unterrichtsforschung gewinnt das Konzept des *reflective practitioners* zunehmend an Bedeutung (Bromme, 1997). Den eigenen Unterricht selbstkritisch zu hinterfragen und die Bereitschaft und Fähigkeit zur *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* wurde von Andreas Helmke und Mitarbeitern in der Grundschulstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ untersucht (Helmke et al., 2008). Selbstreflexion gehört zu den Schlüsselbedingungen für nachhaltigen Unterrichtserfolg und bildet ein unabdingbares Merkmal der Kompetenz einer Lehrperson (Helmke, 2015, S. 116). Musikunterricht wird von Schülerinnen und Schülern als eine auf Musik bezogene Lehrveranstaltung wahrgenommen, während Lehrerinnen und Lehrer fachübergreifende pädagogisch-methodische Aspekte hervorheben (Harnischmacher & Hofbauer, 2011). Entsprechend scheint es ratsam, neben den fachbezogenen Variablen weitere fachübergreifende pädagogische Kompetenzen zu berücksichtigen (König, 2010). Wir untersuchen als weiteren Aspekt der selbstbezogenen Überzeugungen die *Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns* (Helmke et al., 2008).

Professionsbezogene Überzeugungen sind in der vorliegenden Studie die kompetenztheoretische Referenz zum Konstrukt der Lehrplanorientierung. Pragmatisch erfasst *Lehrplanorientierung* als Skala die Selbsteinschätzungen der Relevanz

und Nutzung von musikbezogenen Lehrplänen für den eigenen Musikunterricht. Fachübergreifend wurde bereits beobachtet, dass sich die angenommene Orientierungsfunktion von Lehrplänen nicht ohne Weiteres bestätigen lässt. Lehrpersonen wollen ihre Handlungsfreiheit und bestehende Schulcurricula nicht durch Lehrpläne eingeengt sehen (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Im Fach Musik bemühten sich die von Brömse (1977) befragten Lehrerinnen und Lehrer nur wenig um richtlinienkonforme Ziele. Nur ein Fünftel der von Meißner (1994) untersuchten Musiklehrkräfte entnahmen überhaupt Anregungen aus Lehrplänen im Fach Musik. Teilweise bestätigt wurden diese Befunde in einer qualitativen Interviewstudie zu Individualkonzepten von Musiklehrerinnen und -lehrern (Niessen, 2006). Charakteristisch für die Individualkonzepte von Musiklehrkräften sind demnach eine individuelle Gestaltung und eigene Schwerpunkte im Fachunterricht Musik (Niessen, 2006, S. 323). Mit Blick auf einen „Musikunterricht aus Schülersicht“ kommen Heß, Muth und Inder (2011) bei einer umfangreicheren Schülerbefragung zu dem Ergebnis, dass sich die Inhalte und Vorgehensweisen im Musikunterricht je nach Lehrkraft stark unterscheiden können. Musiklehrerinnen und -lehrer haben große Spielräume bei der Unterrichtsgestaltung und nutzen diese durch Setzung eigener Schwerpunkte. Wir verstehen Kompetenzorientierung daher als Ausdruck eigener Schwerpunktsetzungen und eigeninitiiertem Handeln. So gesehen interpretieren wir Lernplanorientierung nur als einen unterstützenden beziehungsweise flankierenden Aspekt der Kompetenzorientierung, nicht aber als deren Fluchtpunkt.

Das Fachwissen der Lehrkräfte wird in vielen Studien zur Lehrerkompetenz nur indirekt erhoben, beispielsweise als Art des Studiums/der Ausbildung, und ist häufig nur unzureichend operationalisiert (Lipowsky, 2006, S. 51). Fachwissen im Musikunterricht kann man als Teilaspekt musikwissenschaftlichen Wissens auffassen, was aber der Bandbreite unterrichtlicher Praxen und dem damit verbundenen Handlungswissen nicht gerecht wird (Puffer & Hofmann, 2016).

Bereits die Eignungsprüfungen und Studienordnungen der meisten Hochschulen für Musik lassen keinen Zweifel daran, dass Schulmusiker vor allem für das Lehramt an Gymnasien auch über ein profundes Können in vokal-instrumentalen Fächern verfügen sollen. Die Frage nach der Praxisrelevanz dieses Könnens wurde bislang von der Forschung vernachlässigt. Entsprechend untersuchen wir das *künstlerische Fachkönnen*, genauer gesagt die *Musizierpraxis* im außerschulischen Kontext. Damit greifen wir jedoch bestenfalls eine unterstützende Fragestellung auf. Dies umso mehr, da *Können* nur dann eine handlungsleitende Funktion hat, wenn es von Lehrkräften in den subjektiven Überzeugungsstand übernommen wird (Müller et al., 2008).

Aufgrund der mangelnden Befundlage zur Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften werden *Lehrerfahrung* und Schulen mit beziehungsweise ohne *Musikbetonung* in der nachfolgenden Analyse in einem ersten Schritt als Kontrollvariablen miteinbezogen. Der zeitliche Faktor spielt in der Expertiseforschung

neben dem planvollen Üben (*deliberate practice*) eine entscheidende Rolle zur Erklärung von pädagogischem Expertisehandeln (Berliner, 2001). Die Motivation von Musiklehrkräften wird durch Lehrerfahrungen positiv beeinflusst (Hofbauer, 2017). Die Kontrolle musikbetonter versus nicht musikbetonter Gymnasien ist der Erfahrung geschuldet, dass die Musikausbildung und teilweise auch die Schulcurricula bei musikbetonten Schulen umfangreichere Angebote beinhalten.

Hypothesen der Studie

Ein wesentliches Anliegen unserer Studie ist nicht nur die Deskription von (musik-)lehrerbezogenen Konstrukten, sondern vor allem deren Analyse hinsichtlich möglicher Zusammenhänge. Über ein exploratives Vorgehen hinaus erwarten wir eine Reihe von gerichteten Zusammenhängen:

Kompetenzorientierung impliziert als personale Überzeugung Eigeninitiative und individuelle Schwerpunktsetzungen. Der Einfluss der Motivation kommt besonders dann zum tragen, wenn die Personen im entsprechenden Kontext genügend Wahlfreiheiten und Handlungsspielräume haben (Köller, Baumert & Schnabel, 2001). Entsprechend erwarten wir einen positiven Einfluss der Motivation auf Kompetenzorientierung. Je höher die musikpädagogische Motivation der Musiklehrkräfte ist, desto höher fällt die Kompetenzorientierung aus (Hypothese 1).

Kompetenzorientierung ist wahrscheinlich eher mit einem positiven Engagement und einer reflexiven Grundhaltung von Musiklehrkräften assoziiert als mit einem negativem. Wir erwarten einen positiven Einfluss der Selbstreflexion (Helmke, 2015). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren Kompetenzorientierung (Hypothese 2).

Zwischen den selbstbezogenen Überzeugungen wird außerdem ein Einfluss vom fachübergreifenden auf das fachspezifische Konstrukt vermutet (König, 2010). Je höher die Selbstreflexion von Musiklehrkräften ist, desto höher ist deren musikpädagogische Motivation (Hypothese 3).

Eine strikte Lehrplanorientierung von Musiklehrkräften konfligiert mit der Annahme der individuellen Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht. Entsprechend vermuten wir nur einen geringen, aber positiven Einfluss zwischen Lehrplanorientierung und Kompetenzorientierung. Je mehr Musiklehrkräfte zur Lehrplanorientierung neigen, desto mehr neigen sie zur Kompetenzorientierung (Hypothese 4).

Für die instrumental-künstlerische Musizierpraxis erwarten wir einen positiven Einfluss. Je höher die Ausübung der Musizierpraxis von Musiklehrkräften ausfällt, desto höher ist auch deren Kompetenzorientierung (Hypothese 5).

Die Hypothesen beschreiben direkte Effekte. Wir nehmen außerdem an, dass Variablen möglicherweise nicht nur direkt, sondern auch indirekt durch andere Variablen wirken beziehungsweise mediiert werden. Mit den Befunden von

Carmichael und Harnischmacher (2015) und Hofbauer (2017) gehen wir davon aus, dass Motivation für Selbstreflexion und für die Lehrerfahrung als Mediator fungiert (Hypothese 6).

Methode

Durchführung, Stichprobe und fehlende Werte

Mit Blick auf zukünftige Untersuchungen zu möglichen Zusammenhängen zwischen den Überzeugungen von Musiklehrerinnen und -lehrern und Schülerleistungen konzentrierten wir uns mit der vorliegenden Stichprobe zunächst auf Musiklehrkräfte an Gymnasien, da valide Kompetenztests und Studien vor allem für Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenbereich vorliegen (Jordan, 2014; Hasselhorn, 2015; Harnischmacher & Knigge, o. J.). Dabei hat sich gezeigt, dass eine weitere Differenzierung zwischen den weiterführenden Schulformen zu empfehlen ist (Jordan, 2014, S. 166). Zudem zielt die Konzentration auf Gymnasiallehrerinnen und -lehrer neben pragmatischen Gründen auf eine möglichst homogene Stichprobe ab. Mit einem pilotierten Fragebogen wurde eine deutschlandweite Onlinebefragung von Musiklehrkräften an Gymnasien durchgeführt. Aufgrund der entsprechenden behördlichen Genehmigung und Auflagen konnte die Studie in 14 Bundesländern durchgeführt werden. Die Schulleitungen beziehungsweise Sekretariate möglichst vieler Gymnasien in allen Bundesländern erhielten eine E-Mail mit einer kurzen Beschreibung unserer Studie. Die Schulleitungen wurden gebeten, den angefügten Link zur Onlineumfrage an die Musiklehrkräfte der jeweiligen Schule weiterzuleiten. Das Anschreiben enthielt neben einer kurzen Zielsetzung eine Datenschutzerklärung und eine Kontaktadresse der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik. Der Onlinefragebogen setzte sich aus folgenden Skalen/Items zusammen (Skalen zur Motivation und zur Kompetenzorientierung auf www.fem-berlin.de):

- Deckblatt (mit Thema und Versicherung der Anonymität der Befragung),
- Fragebogen zur Selbstreflexion (Helmke et al., 2008),
- Motivation Musikpädagogischen Handelns Inventar (MMI-L),
- Kompetenzorientierung von Musiklehrerinnen und -lehrern (Eigenentwicklung),
- Instrumental-künstlerische Praxis (Eigenentwicklung),
- Lehrerfahrung (Eigenentwicklung),
- Lehrplanorientierung (Eigenentwicklung).

Aufgrund der akzeptablen bis sehr guten Werte von Cronbachs Alpha im Pretest ($N = 123$) erwarteten wir reliable Messungen in der Hauptuntersuchung: Kompe-

tenzororientierung ($\alpha = .89$), Motivation ($\alpha = .91$), Lehrplanorientierung ($\alpha = .86$), Musizierpraxis ($\alpha = .72$), Selbstreflexion ($\alpha = .84$).

An der Hauptuntersuchung nahmen 522 Musiklehrkräfte teil. Davon konnten nach verschiedenen Ausschlusskriterien (systematische Missing values oder unplausible Angaben, fehlendes Schulmusikstudium) schließlich 487 Fragebögen von Lehrerinnen (50.3%) und Lehrern (49.7%) ausgewertet werden. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug rund 45 Jahre ($SD = 10.12$). Im Durchschnitt unterrichteten die Musiklehrkräfte rund 16 Stunden Musik in der Woche, wobei 67% ihr Hauptinstrument im Unterricht einsetzten. An musikbetonten Schulen waren zum Zeitpunkt der Befragung 33.3% der Musiklehrkräfte tätig.

Durchschnittlich 2.81% der Angaben pro Variable fehlten. Um auch Personen mit einzelnen fehlenden Werten und möglichst alle verfügbaren Daten zur Parameterschätzung einzubeziehen, wurden alle Parameter unter Verwendung der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur (FIML) im Programmpaket Mplus 7.31 geschätzt (Enders, 2001; Muthén & Muthén, 2012).

Messinstrumente

Die Skala zur *Kompetenzorientierung* (Harnischmacher, Blum & Höfer, 2016) besteht aus 32 Items ($\alpha = .90$). Auf der Grundlage der Kompetenzbereiche des Fokusmodells im Subjektorientierten Musikunterricht (Harnischmacher, 2012) wurden die vier Teilskalen mit jeweils 8 Items der Kompetenzorientierung an schulpraktischen Beispielen aus verschiedenen Lehrplänen Musik (Gymnasium) operationalisiert. Dazu wurden die Aussagen der Lehrpläne zunächst nach den theoretischen Kriterien der einzelnen Kompetenzbereiche gesichtet. Die Operationalisierung der Reflexionskompetenz erfolgt beispielsweise über solche kompetenzbezogenen Textstellen der Lehrpläne, die den Erwerb und Gebrauch von Fachwissen auf verbaler Ebene beinhalten. Die Operationalisierungen sollten außerdem eindeutig und positiv formuliert sein. Die Lehrpläne werden also nur als Anregung der Operationalisierung des Konstrukts Kompetenzorientierung genutzt. Rückschlüsse auf länderspezifische Praxen im Umgang mit den Lehrplänen lassen sich aus diesem Vorgehen nicht ableiten. Die Aussagen im Fragebogen lauteten:

In meinem Musikunterricht lege ich auf die Entwicklung und Beobachtung folgender Fähigkeiten großen Wert. Die Schülerinnen und Schüler können... (nachfolgend Beispielitems):

- „...in Diskussionen über Musik mit Fachwissen argumentieren“ (Reflexionskompetenz, $\alpha = .87$),
- „...verschiedene Instrumente beim Musizieren richtig handhaben“ (Handlungskompetenz, $\alpha = .77$),

- „...ihre musikalischen Fähigkeiten beim Musizieren mit anderen angemessen einschätzen“ (Soziale Kompetenz, $\alpha = .90$),
- „...eigene Bewegungen zur Musik erfinden“ (Psychomotorische Kompetenz, $\alpha = .85$).

Die Reliabilität und Validität des Inventars zur *Motivation musikpädagogischen Handelns* beschreibt detailliert Hofbauer (2017). In der vorliegenden Studie haben wir die Vollversion (Hofbauer, 2017, S. 287) mit 48 Items verwendet ($\alpha = .94$). Motivation ist als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert mit den Teilskalen: Selbstwirksamkeit ($\alpha = .86$; z. B.: „Ich weiß, dass ich ein/e gute/r Musiklehrer/in bin“), Kontrollüberzeugung ($\alpha = .91$; z. B.: „Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv“), Externale Handlungshemmung ($\alpha = .84$; z. B.: „Durch große Unruhe der Schülerinnen und Schüler kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen“), Zielorientierung ($\alpha = .86$; z. B.: „Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern“). Die Antwortformate der Skalen zur Kompetenzorientierung und Motivation reichten von 1 (nie) bis 5 (immer).

Lehrplanorientierung ist eine Skala aus acht Items. Die Musiklehrkräfte konnten dort auf Formaten von 1 (nie) bis 4 (oft) ihre Zustimmung zu Aussagen ihrer Orientierung an den offiziellen Lehrplänen geben. Spielt der Lehrplan in der Vor- oder Nachbereitung des Musikunterrichts, bei dessen Evaluation oder als grundlegende Orientierung usw. eine Rolle? Folgende Beispielitems mögen das verdeutlichen: „Ich nutze den Lehrplan Musik für meine Unterrichtsvorbereitung“, „Ich bemühe mich, die Vorgaben des Lehrplans Musik zu erfüllen“. Die Skala erreichte auch in der Hauptuntersuchung ein gutes Cronbachs Alpha ($\alpha = .89$).

Die Skala zur *Musizierpraxis* resultierte mit drei Items aus der im Pretest durchgeführten Itemanalyse von zuvor 14 Items zum Üben und Musizieren außerhalb der Schule. Diese drastische Reduktion ist dem Umstand geschuldet, dass nur drei Items in einer Explorativen Faktorenanalyse auf einem gemeinsamen und interpretierbaren Faktor ausreichend hohe Ladungen zeigten. Auch in der Hauptuntersuchung konnte eine akzeptable Reliabilität (Interne Konsistenz) der Skala zur Musizierpraxis ($\alpha = .77$) mit drei Items festgestellt werden. Die Musiklehrkräfte beantworteten in Formaten von 1 (nie) bis 4 (sehr oft), wie oft sie in der letzten Woche mit anderen Musik gemacht haben, mit Freunden musizierten oder an Konzerten mitgewirkt haben. Die fachübergreifende Skala zur *Selbstreflexion von Lehrern* (Helmke et al., 2008) ergab in der vorliegende Studie mit allen 17 Items eine gute Reliabilität ($\alpha = .85$). Die Skala zur *Lehrerfahrung* ($\alpha = .83$) resultierte aus sechs Items, in denen die befragten Musiklehrkräfte jeweils in der Anzahl von Jahren ihre Tätigkeit angeben konnten sowohl als Lehrkraft im Fach Musik wie auch für Musik-AGs, Chor, Orchester, Band beziehungsweise Ensemble und als Mentor für Praktikanten beziehungsweise Referendare. Bei der Variable *Musikbetonung* konnten die Befragten angeben (ja/nein), ob sie an einer musik-

betonten Schule tätig sind. Zu weiteren demographischen Fragen konnte das Lebensalter in Jahren und das Geschlecht (männlich/weiblich) angegeben werden. Die Skalenhandbücher können unter www.fem-berlin.de eingesehen werden.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der abhängigen und unabhängigen Variablen aufgeführt. In den meisten Korrelationen deuteten sich hypothesenkonforme Zusammenhänge an. Deutlich waren die positiven Zusammenhänge zwischen Kompetenzorientierung, Motivation und Selbstreflexion. Wir erwarten in den weiteren Analysen einen Vorhersagebeitrag von Motivation und Selbstreflexion für die Kompetenzorientierung. Motivation korrelierte erwartungsgemäß positiv mit Lehrerfahrung. Die Tätigkeit an einem musikbetonten Gymnasium spielte nur im Zusammenhang mit der Motivation eine positive, aber aus statistischer Sicht kaum bedeutsame Rolle. Positive Zusammenhänge waren auch zwischen Kompetenzorientierung, Lehrplanorientierung und Selbstreflexion zu beobachten. Der Lehrplan lässt sich so gesehen nicht als Negativfolie beschreiben, auf der dann mit der Kompetenzorientierung der Musiklehrkräfte ganz eigene, lehrplanferne Schwerpunkte gesetzt werden. Jedoch gibt die geringe Korrelation einen Hinweis auf die diskriminante Validität der Konstrukte. Lehrplanorientierung und Kompetenzorientierung beschrieben auch empirisch gesehen nicht dasselbe. Mittlere Zusammenhänge mit Korrelationen über .30 (Cohen, 1988) lagen für Kompetenzorientierung, Motivation, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung vor. Alle Variablen werden aufgrund der signifikanten Korrelationen mit Kompetenzorientierung (unabhängige Variable) zunächst in die folgenden Pfadanalysen einbezogen.

Tabelle 1: Korrelationsmatrix (N=487)

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Kompetenzorientierung	108.64	13.71						
(2) Motivation	196.24	18.06	.44**					
(3) Lehrplanorientierung	25.30	4.88	.25**	.18**				
(4) Musizierpraxis	7.27	2.05	.15**	.06	.05			
(5) Selbstreflexion	61.63	7.93	.45**	.35**	.31**	.09**		
(6) Lehrerfahrung	52.29	38.76	.15**	.36**	.06	.06	.07	
(7) Musikbetonung	0.33	0.47	.11*	.20**	.05	.07	.08	.08

Anmerkungen: Angegeben sind die Pearson Produkt-Moment-Korrelationen * $p < .05$, ** $p < .01$.

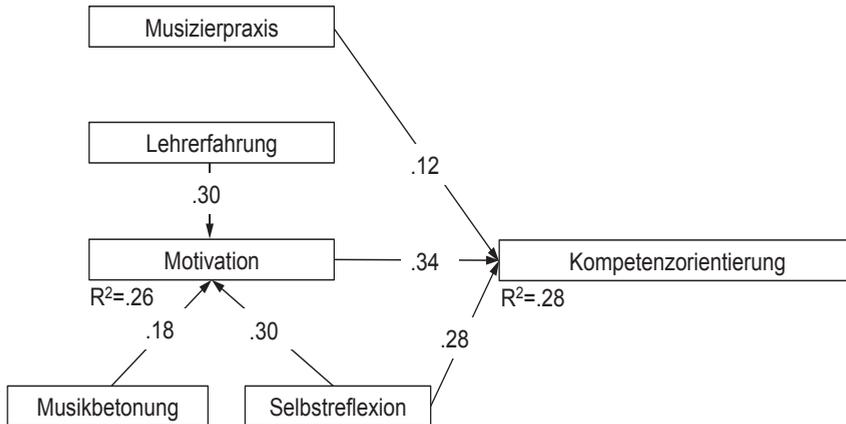


Abbildung 1: Pfadmodell der Motivation, Reflexion, Musizierpraxis, Lehrerfahrung und Musikbetonung auf Kompetenzorientierung. Alle dargestellten Pfadkoeffizienten sind standardisiert und signifikant ($p < .05$).

Zur Beobachtung von Pfaden, die über unsere Annahmen hinausgehen, wurden in einem saturierten Modell einer Pfadanalyse alle Pfade von den unabhängigen Variablen zur Kompetenzorientierung zugelassen und die Variablen Lehrerfahrung und Musikbetonung (als Schulprofil) für alle Variablen im Modell kontrolliert. Wir haben dieses methodische Vorgehen aus einer Studie von Nitsche, Dickhäuser, Dresel und Fasching (2013) adaptiert. Der Grundgedanke ist dabei keineswegs ein *data driven research*, sondern vielmehr ein hypothesengeleitetes Vorgehen, was aber durch eine Art *backup* des saturierten Modells in einem explorativen Sinne offen bleibt für Wirkzusammenhänge, die vielleicht nicht bedacht wurden. So geht der festgestellte positive Einfluss des Unterrichtens an einer Schule mit oder ohne Musikbetonung auf die Motivation der Lehrkräfte ($\beta = .22, p = .000$) zwar über unsere Annahmen hinaus, erscheint aber plausibel. An musikbetonten Schulen hat der Musikunterricht erfahrungsgemäß einen hohen Stellenwert. Die damit verbundene Wertschätzung des Fachs kann vermutlich die Motivation der Musiklehrkräfte befördern, wie auch die Herausforderungen eines intensiven Musikunterrichts eine motivierte Lehrkraft erfordert. Die Selbstreflexion der Musiklehrkräfte hatte gemäß unserer Annahmen (Hypothese 3) einen positiven Einfluss auf die Motivation ($\beta = .34, p = .000$). Beide Befunde weisen darauf hin, dass Motivation als Mediator fungieren kann. Im Gegensatz zur Hypothese 4 bestand kein signifikanter Wirkzusammenhang zwischen der Lehrplanorientierung und der Kompetenzorientierung ($\beta = .07, p = .112$).

Der zweite Analyseschritt bezog zur Prüfung der angenommenen Mediation der Motivation die Testung von indirekten Effekten mit ein. Analysiert wurden nur Variablen mit signifikanten Pfaden auf Kompetenzorientierung und/oder Motivation. Zusätzlich zu unseren Annahmen wurde daher auch die Musikbe-

tonung (als Schulprofil) untersucht. Der sehr gute Fit des finalen Modells (vgl. Abbildung 1) legte nahe, dass die Daten entsprechend gut repliziert wurden und sich erwartungsgemäß die Modellgüte gegenüber dem saturierten Modell nicht wesentlich verschlechtert hat ($\chi^2 = 3.15$, $df = 3$, $p = .335$, $RMSEA = .013$, $CFI = 0.999$, $SRMR = .017$). Der positive Effekt der musikpädagogischen Motivation auf Kompetenzorientierung ($\beta = .34$, $p = .000$) bestätigte unsere Annahme, dass sich Kompetenzorientierung durch Motivation vorhersagen lässt (Hypothese 1). Die Selbstreflexion von Musiklehrkräften erwies sich analog zu unserer zweiten Hypothese als Prädiktor für Kompetenzorientierung ($\beta = .28$, $p = .000$). Die dritte Hypothese eines positiven Effekts von Selbstreflexion auf Motivation ($\beta = .30$, $p = .000$) bestätigte sich erwartungsgemäß wie bereits im saturierten Modell. Musizierpraxis konnte zu 1% der Varianzaufklärung von Kompetenzorientierung beitragen ($\beta = .12$, $p = .016$).

Bereits im saturierten Modell wurde auf eine mögliche Mediation durch Motivation hingewiesen. Hypothese 6 vermutet eine Mediation der Vorhersage von Kompetenzorientierung durch Lehrerfahrung und Selbstreflexion über die Motivation. Aufgrund der Beobachtungen durch die saturierte Pfadanalyse nehmen wir Gleiches auch für Musikbetonung (als Schulprofil) an. Ein Teil des direkten Effekts (nachfolgend aufgrund der Mediation angegeben in unstandardisierten Koeffizienten) von Selbstreflexion auf Kompetenzorientierung ($\beta = .49$, $p = .000$) wurde durch den indirekten Effekt über Motivation erklärt ($\beta = .18$, $p = .000$). Für Lehrerfahrung konnte nur ein indirekter Effekt über Motivation auf Kompetenzorientierung beobachtet werden ($\beta = .04$, $p = .000$). Die Musikbetonung als Schulprofil hatte ebenfalls keinen direkten Einfluss auf die Kompetenzorientierung, sondern leistete lediglich über die Motivation einen Beitrag zur Varianzaufklärung ($\beta = .17$, $p = .002$). Die Hypothese 6 zur Motivation als Mediator konnte bestätigt werden. Damit nimmt die Motivation musikpädagogischen Handelns im Kontext der hier beschriebenen Variablen zu Überzeugungen von Musiklehrkräften eine zentrale Rolle ein.

Diskussion

Erstmals wurde in der vorliegenden Arbeit die Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Gymnasien empirisch untersucht. Die durchgeführten Pfadanalysen bestätigten hypothesenkonform, dass die Kompetenzorientierung durch die Motivation musikpädagogischen Handelns, Selbstreflexion und Musizierpraxis vorhergesagt werden kann. Selbstreflexion zeigt außerdem den erwarteten Einfluss auf Motivation. Gemäß unserer Hypothesen kann Motivation als Mediator für Lehrerfahrungen und Selbstreflexion bestätigt werden. Darüber hinaus mediiert Motivation auch einen Einfluss von Musikbetonung auf Kompetenzorientierung.

Während die meisten Hypothesen verifiziert wurden, konnte kein Einfluss der Lehrplanorientierung festgestellt werden. Dieser Befund ist mit Blick auf die vergleichbaren Ergebnisse fachübergreifender Forschungen zur Alltagsrelevanz der Lehrpläne wenig überraschend (Vollstädt, Tillmann, Höhmann & Tebrügge, 1999). Kompetentes Lehrerhandeln geht auch mit verantwortungsvoller Eigeninitiative einher (Weinert, 2001; Helmke, 2015). Wenn also Lehrpläne im Zusammenhang mit den unterrichtsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften so gut wie keine Rolle spielen, dann unterstreicht diese Beobachtung die besondere Bedeutung der Kompetenzorientierung im Sinne einer Disposition zu einem selbstinitiierten, verantwortungsvollen Handeln. Dieses Zuständig-Sein-Können ist eine Grundbedingung kompetenten Handelns. Es wäre allerdings vorschnell, aus den geringen Korrelationen zwischen Lehrplan- und Kompetenzorientierung abzuleiten, dass Musiklehrkräfte im Fachunterricht nur nach eigenem Gusto verfahren oder ein *anything goes* praktizieren. Da wir bislang ausschließlich nach den offiziellen Richtlinien und Lehrplänen gefragt haben, könnte sich in weiterführenden Studien die Berücksichtigung und Unterscheidung von Lehrplänen und Schulcurricula ein differenzierteres Bild ergeben. Denn Schulcurricula sind auf die Situation vor Ort ausgerichtet und werden schon deshalb möglicherweise eher als Orientierungshilfe genutzt.

Einen Forschungsbedarf über den theoretischen und hypothetischen Rahmen der vorliegenden Studie hinaus reklamieren wir vor allem für den Aspekt des Fachwissens und des fachlichen Könnens im Kontext der Kompetenz. Dies bildete kein zentrales Anliegen unserer Studie, dennoch interpretieren wir den Einfluss von Musizierpraxis auf Kompetenzorientierung als einen lohnenden Hinweis darauf, in der musikpädagogischen Forschung auch die instrumental- und vokalpraktischen Kompetenzen von Musiklehrkräften im Zusammenhang mit dem tatsächlichen Unterricht zu untersuchen. In einem ersten Schritt wären hier qualitative Interviewstudien zur Exploration angeraten. Gleiches empfiehlt sich für einen Vergleich von Musiklehrkräften an musikbetonten Schulen und Schulen ohne Musikbetonung. Unsere Befunde signalisieren Unterschiede in der Kompetenzorientierung, die aber auf Unterschiede in der Motivation zurückzuführen sind. Inwieweit allerdings diese und auch die weiteren Ergebnisse unserer Studie tatsächlich als handlungsleitende Kognitionen mit dem Unterrichtsgeschehen zusammenhängen, lässt sich schon aufgrund der methodischen Einschränkungen bei einer Onlinebefragung nicht sagen. Die Daten der vorliegenden Untersuchung resultieren aus freiwilligen Selbstauskünften in einer Querschnittsstudie. In der Folge sind zukünftige Studien notwendig, die stärker das Problem der Stichprobenselektivität berücksichtigen. Längsschnittliche oder experimentelle Untersuchungen könnten die hier angenommenen Richtungszusammenhänge eindeutiger bestätigen.

Wir interpretieren das Konstrukt der Kompetenzorientierung zwar als relativ verhaltensnah und somit auch als relevant für handlungsleitende Kognitionen (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006), allerdings ist damit keineswegs

gesichert, inwieweit der Unterricht sich auch tatsächlich als eine Folge kompetenzorientierter Handlungen beschreiben lässt (Lenski, Richter & Pant, 2015). Mit der notwendigen Analyse handlungsleitender Kognitionen von Musiklehrkräften markieren wir ein weiteres Desiderat für eine musikpädagogische Videografieforschung. Die vorliegenden Ergebnisse unserer Studie legen trotz aller Einschränkungen nahe, dass mit der Motivation musikpädagogischen Handelns und der Kompetenzorientierung lohnenswerte Variablen für zukünftige Untersuchungen der fachspezifischen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern vorliegen.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469–512.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Blum, K. (2016). *Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien – Eine qualitative Studie*. http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_BlumKilian.pdf [22.06.2017].
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (= Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3) (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brömse, P. (1977). Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In E. Kraus & G. Noll (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung 1977* (S. 108–133). Mainz: Schotts' Söhne.
- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niesen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 177–198). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Enders, C. K. (2001). A primer on maximum likelihood algorithms available for use with missing data. *Structural Equation Modeling*, 8, 128–141.
- Giere, J., Wirtz, B. W. & Schilke, O. (2006). Mehrdimensionale Konstrukte. Konzeptionelle Grundlagen und Möglichkeiten ihrer Analyse mithilfe von Strukturgleichungsmodellen. *DBW*, 6, 678–695.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. (2. Auflage). Augsburg: Wißner.

- Harnischmacher, C., Blum, K. & Höfer, U. (2016). Kompetenzorientierung im Musikunterricht Inventar (KOMI). http://www.fem-berlin.de/files/KOMI_Skala.pdf [22.06.2017].
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts. Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 2(2), 3–17.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (o. J.). Motivation und Musikinteresse als Prädiktoren von musikalischen Leistungen und Kompetenzerleben im Musikunterricht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, im Review.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (= Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). *Die Instrumente der Studie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ Teil 1: Tests, Fragebögen, Interviewleitfaden*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Heß, F. (2013). Musikalisch-kulturelle Praxis als soziale Distinktion? In S. Gies & F. Heß (Hrsg.), *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung* (S. 15–42). Innsbruck: Helbling.
- Heß, F., Muth, M. & Inder, A. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse – Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge Empirische Musikpädagogik*, 2(1), 2–23.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“* (= Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 43). Münster: Waxmann.
- Kiel, E. (2011). Forschung zum Lehrerhandeln. In E. Terhard, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 748–754). Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 6) (S. 105–135). Münster: LIT.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.

- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M. (2011). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhard, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 527–539). Münster: Waxmann.
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 712–737.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 562–579.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(= 51. Beiheft), 47–70.
- Meißner, R. (1994). Notizen aus dem Alltag des Schulmusikers. Umfrage unter 100 Musiklehrern zu ihrer Unterrichtspraxis. *Neue Musikzeitung*, 6, 47–48.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 247–276). Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *MPlus User's Guide* (Seventh Edition). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierung von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 95–103.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605–629). Münster: Waxmann.
- Vollstädt, W., Tillmann, K.-J., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne und Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske und Budrich.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Kilian Blum
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
fem@udk-berlin.de

Dr. Viola Cäcilia Hofbauer
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
10789 Berlin
v.hofbauer@udk-berlin.de

Daniel Prantl & Christopher Wallbaum

Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung

Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig

The analytical short film in teacher training – Presentation of a seminar method and short report on the accompanying research at the University of Music and Drama, Leipzig

This article presents the application of the analytical short film (ASF) in teacher training seminars and the main results of the accompanying research. An ASF is understood as a short film of about 2–3 min length together with an explanatory text (Complementary Information) that shows a specific perspective on videotaped classroom praxis. In the seminar, students created ASFs from their subjective perspective on good music teaching as well as from a theoretical perspective. Central findings of the accompanying research indicate that the usage of the method increases the students' abilities to reason on a scientific basis and improves their levels of reflection (Roters, 2012).

Der vorliegende Text stellt eine Seminarmethode zum Einsatz des Analytical Short Films in der Lehrerbildung sowie Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitforschung an zwei durchgeführten Seminaren vor. Die zentrale Forschungsfrage wird vor dem leitenden Theoriehintergrund diskutiert und Methodologie sowie methodisches Vorgehen der Forschung werden knapp dargestellt. Der Artikel schließt mit einem detaillierten Einblick in ein Teilprojekt der wissenschaftlichen Begleitforschung und der Diskussion zentraler Ergebnisse.¹

Das unten vorgestellte Medium des Analytical Short Films wurde in jeweils einem Hauptseminar in Masterstudiengängen für das Lehramt Musik mit dem Titel „Guten Musikunterricht sehen und erkennen“ im Wintersemester 2015/16 (12 Studierende, größtenteils im 3. oder 4. Studienjahr) sowie im Sommersemester 2016

1 Bei Interesse kann ein ausführlicher Projektbericht über die gesamte Begleitforschung bei den Verfassern angefordert werden.

(8 Studierende in ähnlichen Studienjahren) an der HMT Leipzig angewandt.² Beide Seminare wurden von Christopher Wallbaum entwickelt und gehalten, die wissenschaftliche Begleitforschung wurde von Daniel Prantl im Rahmen eines Drittmittelprojekts³ geleitet und durchgeführt.

Die Seminar-Methode: Schneiden eines Analytical Short Films in Seminaren der Lehrerbildung

Der Analytical Short Film (ASF) dient als Medium zum Zeigen einer spezifischen Sichtweise auf eine Unterrichtspraxis. Unter einem ASF wird hier ein Ensemble aus einem Short Film (SF) und einer dazugehörigen Complementary Information (CI) verstanden. Der SF ist dabei eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet (vgl. Wallbaum, 2017b, in Vorbereitung).⁴

In beiden Seminaren wurden den Studierenden zunächst ausgewählte Unterrichtsstunden in Gänze vorgestellt.⁵ Ebenso wurden exemplarisch bereits vorhandene ASFs als Demonstrationsgegenstände gezeigt, um den Studierenden die Idee und Systematik der Analysemethode sowie die Interdependenz von SF und CI nahezubringen. Im Verlauf beider Seminare sollten die Studierenden zunächst einen ASF erstellen, der Qualitäten und Problemfelder des Unterrichts aus ihrer eigenen Perspektive darstellt. Nach der Präsentation und Diskussion dieser Produkte bestand der zweite Teil darin, auf der Basis einer musikdidaktischen The-

2 Nachfolgend werden die Abkürzungen WiSe und SoSe verwandt.

3 Teilprojekt 405 des Verbundprojekts „Videocampus Sachsen“, gefördert vom SMWK des Freistaats Sachsen, Laufzeit 9/15–8/16.

4 Die Methode wurde von Wallbaum für das Symposium „International Comparison of Music Lessons on Video“ in Leipzig im September 2014, Kongressbericht bei Prantl und Stich (2015), unter der anfänglichen Bezeichnung „Music Pedagogic Shortcut“ entwickelt und einer breiteren Öffentlichkeit erstmalig bei Wallbaum und Prantl (2014) vorgestellt. Zur Einbettung des ASF in vorhandene Ansätze videografischer Forschung vgl. Prantl und Wallbaum (2017, in Vorbereitung). Gelegentlich ist von einem ASF die Rede, auch wenn nur der SF als Teil des Ensembles gemeint ist.

5 Die gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunden wurden aus mehreren Videoperspektiven aufgezeichnet und liegen als Multi-Angle-DVDs mit mehreren Video-, Audio- und Untertitelspuren vor und damit in erweiterter Form im Vergleich zu Wallbaum (2010a). Das in diesen Seminaren verwendete Videomaterial wird bei Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) veröffentlicht. Konkret handelte es sich um die Scotland-Lesson und die Estonia-Lesson.

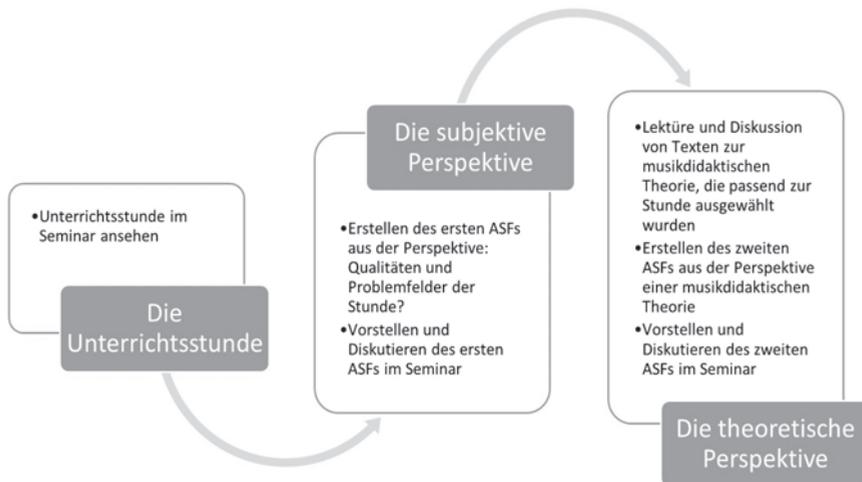


Abbildung 1: Darstellung des Seminarkonzepts

orieperspektive⁶ weitere SFs dieser Art zu schneiden, in CIs zu begründen und beides zu diskutieren. Zwei (SoSe) beziehungsweise drei (WiSe) resümierende Gruppendiskussionen gliederten den Seminarverlauf eines Semesters.

Der Systematik von Janik, Minaříková und Najvar (2013, S. 67) zum Einsatz von Video in der Lehrerbildung folgend lässt sich die hier vorgestellte Seminarmethode als Interventionsmaßnahme in professionelles Wissen anhand von Fremdvideomaterial einordnen – mit dem Unterschied, dass eine deutlich höhere Studierendenaktivität verlangt wird. Damit wird einer zentralen Forderung von Kramer und Reusser (2005, S. 44), wonach Kommentare zum Unterricht in der Lehrerbildung immer an konkreten Beobachtungen festgemacht werden sollten, in besonderer Weise entsprochen. Durch die sehr offene Aufgabenstellung, gerade im ersten Teil des Seminars, wird jedoch der Forderung nach „zielgerichteter Strukturierung der Analyse“ (Brouwer & Robijns, 2013, S. 315; vgl. auch Helmke, 2012, S. 344) zum Teil widersprochen, da gerade von dem offenen Bezug auf die jeweilige subjektive Perspektive eine Anregung zur Wahrnehmung und Reflexion der eigenen fundamentalen Annahmen erwartet wird. Im Folgenden wird exemplarisch im Sinne bestmöglicher Transparenz der Seminarverlauf des WiSe im Detail dargestellt:

6 Im Seminar des WiSe, das sich mit der Scotland-Lesson beschäftigte, wurden Perspektiven der schottischen Musikdidaktiker Black und Wiliam (1998) sowie Sheridan und Byrne (2013) hinzugezogen, während im Seminar des SoSe, das sich mit der Estonia-Lesson beschäftigte, verschiedene Perspektiven deutschsprachiger Musikpädagogik thematisiert wurden: Jank (2010); Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016); Niessen (2010); Rolle (2010); Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004); Stroh (2010); Wallbaum (2010b).

Sitzung	Inhalt	Methoden
1	Eröffnung: Der Analytical Short Film	1) Vorstellung der Methode des ASF anhand ausgewählter Beispiele 2) Diskussion der Methode 3) Erteilung der Aufgabe für den ersten ASF: „Zeigen Sie Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde“
2	Die Scotland-Lesson	1) Ansehen der Scotland-Lesson mit der Aufgabe, besondere Szenen mit Zeit und Videowinkel zu notieren 2) Gruppendiskussion I: „Ist das guter Musikunterricht?“ auf der Basis der Mitschriften der Studierenden
3	Guter Musikunterricht?	1) Offene Aufgabe: „Beschreiben Sie Ihre Utopie von gutem Musikunterricht“ 2) Weiterführende Diskussion zur Thematik Guter Musikunterricht auf der Basis der verfassten Texte
4	Technische Aspekte	Einführung in basale Videoschnitttechniken anhand des Programms <i>Vegas Pro 10.0</i> . am Material der Scotland-Lesson im PC-Pool der Hochschule
5	Die subjektive Perspektive: Schneiden des ersten ASF	Studenten arbeiten an ihren Laptops oder auf zur Verfügung gestellten PCs auf der Basis ihrer Notizen der Seminare 2 und 3 Aufgabenstellung: „Erstellen Sie einen ASF + CI (inklusive Titel), der Qualitäten und Problemfelder der Musikstunde aus Ihrer persönlichen Perspektive zeigt“
6	Die subjektive Perspektive: Präsentation & Diskussion der ersten ASFs	Ca. 3–4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf: 1) Titel des ASF nennen (1') 2) SF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) SF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (10')
7		
8		
9	Die subjektive Perspektive: Zusammenfassung	1) Zusammenfassende Diskussion der 2) Gruppendiskussion II: „Ist das guter Musikunterricht?“

10	Die theoretische Perspektive: Wissenschaftliche Veröffentlichungen	1) Diskussion eines ASF einer schottischen Musikdidaktikerin 2) Gestalten von Postern und Kleingruppen- sowie Plenumsdiskussionen auf der Basis zweier Texte des schottischen musikdidaktischen Diskurses (Black & Wiliam, 1998; Sheridan & Byrne, 2013)
11		
12	Die theoretische Perspektive: Additonal Material	Bearbeiten des Additional Material in Bezug auf die Perspektiven der Theorietexte
13	Die theoretische Perspektive: Operationalisieren der Theorien	1) Extraktion zentraler, für die Erstellung von Analytical Short Films hilfreicher Perspektiven der Theorietexte 2) Planen von weiteren ASFs
14	Die theoretische Perspektive: Präsentation & Diskussion der zweiten ASFs	Ca. 3–4 Präsentationen pro Sitzung. Möglicher Ablauf: 1) Titel des ASF nennen (1') 2) SF ansehen (3') 3) CI präsentieren (3') 4) SF ein weiteres Mal ansehen (3') 5) Kurze Diskussion (20')
15		
16	Die theoretische Perspektive: Zusammenfassung	Gruppendiskussion III: „Ist das guter Musikunterricht?“

Die in diesem Seminar verwendeten ASFs liegen Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) bei. Die Sitzung 3 stellt keinen notwendigen Abschnitt des Seminarkonzepts dar und wurde auch nur im WiSe durchgeführt. Aufgrund der besonderen Struktur der anwesenden Studierenden erwies sie sich allerdings als sehr hilfreich. Das (semi-)professionelle Programm *Vegas Pro 10.0* wurde aus zwei Gründen ausgewählt: (1) Professionelle Programme bieten im Gegensatz zu kostenfreien oder kostengünstigen Programmen wie den *Windows Movie Maker* oder *Magix Video deluxe* ein größeres Maß an Freiheit, was spezielle Gestaltungsaspekte des Analytical Short Films angeht (Zooms, Betitelungen, Maskierungen etc.). Letztere bieten in Bezug auf diese Effekte häufig nur vordefinierte Vorgaben, die zwar ein zunächst ansprechendes optisches Produkt herstellen, die Aussage des Analytical Short Films jedoch in eine ungewollte Richtung verfremden. Das einzige kostengünstige Videoprogramm, das ein gewisses Maß an Freiheit in diesem Bereich erlaubt, stellt unseres Erachtens *Apple iMovie* dar. (2) Im Gegensatz zu anderen professionellen Videobearbeitungsprogrammen ist *Sony Vegas Pro* etwas günstiger und scheint das am einfachsten zu erlernende Programm in diesem Bereich zu sein, was sich auch im Seminar positiv bemerkbar machte. Die Lizenzen des Videoschnittprogramms ermöglichen eine simultane Installation auf bis zu zwei Rechnern, wenn diese nicht zeitgleich genutzt werden. Dadurch war es möglich, die Programme auf einzelnen Laptops der Studierenden (nur für den Verlauf des

Semesters) zu installieren. Erfreulicherweise stellten sich diese in nahezu allen Fällen als leistungsfähig genug heraus. Zusätzliche Videoschnittplätze waren also nicht zwingend erforderlich. Ein Großteil der Videoschnittarbeiten wurde von den Studierenden außerhalb der Seminarzeit geleistet. Diese berichten von einem Zeitaufwand von ca. 10 Stunden für die Erstellung eines Analytical Short Films. Das Erstellen des zweiten ASF wurde vollständig außerhalb der Seminarzeit bewerkstelligt. Zu jeder der in Wallbaum (2017a, in Vorbereitung) veröffentlichten Unterrichtsstunden liegt sogenanntes Additional Material vor, das u. a. neben Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern ein vollständiges Transkript der Unterrichtsstunde, Kopien des gesamten Unterrichtsmaterials sowie einen Raumplan enthält.

Entfaltung der zentralen Forschungsfragen der wissenschaftlichen Begleitforschung

Obwohl Videotechnik in der Lehrerbildung vermehrt zum Einsatz kommt (Janik et al., 2013; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011, S. 259), liegen bisher kaum eindeutige Belege zu deren Wirksamkeit vor (Krammer & Reusser, 2005, S. 46; Riegel, 2013, S. 15; Seidel et al., 2011, S. 259). Vorliegende Untersuchungen werden meist nach der Verwendung von Eigen- oder Fremdvideos⁷ sowie nach dem Ziel der methodischen Ansätze, z. B. der Illustration von beziehungsweise der Intervention in verschiedene Dimensionen professionellen Handelns differenziert (vgl. auch Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2013; Janik et al., 2013, S. 67; Krammer & Reusser, 2005, S. 38f.). Minaříková, Píšová, Janík und Uličná (2015, S. 55) weisen darauf hin, dass Lehrende durch längerfristige Auseinandersetzung mit Unterrichtsvideos ihre Perspektive vermehrt auf didaktische Kategorien wie Ziele und Inhalte des Unterrichts lenken. Ein besonderes Potenzial wird in der Reflexion (auch eigenen) Unterrichts gesehen (Krammer & Reusser, 2005, S. 38).

Seit einigen Jahren wird das Potenzial einer „active usage of video [that] creates new potential for advanced knowledge building“ (Zahn, Krauskopf, Hesse & Pea, 2009, S. 596) prognostiziert (vgl. auch Krammer & Reusser, 2005, S. 48; Seidel et al., 2011, S. 260). Aktiver Einsatz von Video bedeutet hier, dass das Video nicht nur als Referenzobjekt verwendet wird (Pauli & Reusser, 2006, S. 792), sondern dass Studierende darüber hinaus die Videos z. B. selbst erstellen oder be-

7 Vgl. auch die Untersuchungen zu dieser Differenzierung z. B. bei Fankhauser (2016); Minaříková, Píšová, Janík und Uličná (2015); Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg und Schwindt (2011). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass das Analysieren von Eigenvideos zu einer erhöhten kognitiven Aktivierung führe, während in Bezug auf zentrale Kompetenzen von Lehrern (*professional vision*) keine nennenswerten Einflüsse identifiziert werden konnten, vgl. Seidel et al. (2011, S. 259).

arbeiten und die Ergebnisse zur Diskussion stellen (vgl. Zahn et al., 2009, S. 596). Dies wird bislang nur ansatzweise etwa durch Einsatz des Programms DIVER an der Universität Stanford (Pea et al., 2004) im Rahmen von kollaborativer Videoanalyse (Pea & Lindgren, 2008, S. 6) realisiert. Wenngleich einige Forschungsarbeiten zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung vorliegen (z. B. Brouwer & Robijns, 2013; Fankhauser, 2016; Minaříková et al., 2015; Seidel et al., 2011; Zahn et al., 2009), sind uns bis auf das erwähnte Beispiel keine Studien zum aktiven Einsatz von Videomaterial in der Lehrerbildung bekannt. Während die Vorzüge der Arbeit mit Videos in der Erforschung von Musikunterricht an verschiedenen Stellen hervorgehoben werden (Gebauer, 2011; Kranefeld, 2008; Kranefeld & Schönbrunn, 2010), gibt es nach Kenntnis der Verfasser bisher keine Studien zum Einsatz dieser Medien in der Musiklehrerbildung.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird untersucht, welches Potenzial die aktive Verwendung von Video für die Initiierung und Förderung der Reflexion über Unterricht hat. Nicht nur in Deutschland, so z. B. in entsprechenden KMK-Standards⁸ sowie in Veröffentlichungen des deutschen Wissenschaftsrates, gilt Reflexion über Unterricht als eine zentrale bildungspolitische Forderung. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Entwicklung einer theoriegeleiteten analytischen Reflexion, der Selbstreflexion, sowie der Reflexion empirischer Befunde (vgl. Roters, 2012, S. 62). Es wird davon ausgegangen, dass Studierende gerade beim argumentierenden Reflektieren über Unterrichtspraxis nicht unmaßgeblich auf implizite Wissensbestände Bezug nehmen, die ihre Wahrnehmung leiten (vgl. Charmaz, 2011, S. 185). Diese Annahme lässt sich durch Roters Feststellung stützen, dass „sich die Wahrnehmungskategorien [angehender Lehrer] schon früh [...], zum Teil sogar in eigenen Schulerfahrungen [bilden]“ (Roters, 2012, S. 100). Als geeignete zentrale und gleichzeitig offene Thematik für solches Argumentieren kann die Frage nach „gutem Musikunterricht“ gesehen werden, da sowohl in der musikpädagogischen Unterrichtspraxis als auch Fachlandschaft divergierende (normativ geprägte) Vorstellungen bzgl. der Gestaltung von Musikunterricht vorliegen (vgl. z. B. Wallbaum, 2010b).

Aus diesen Überlegungen ergab sich als zentrale Forschungsfrage: Wie entwickeln sich die Argumentationen von Studierenden zur Thematik „guter Unterricht“ durch den Einsatz der Methode des Analytical Short Films? Diese Forschungsfrage wurde im Sinne einer Forscherinnen-und-Forscher-Triangulation⁹ (Flick, 2008, S. 14) in insgesamt fünf Teilprojekten bearbeitet:

-
- 8 Diese empfehlen im Übrigen auch die Verwendung von Videos in der Lehrerbildung, vgl. Helmke (2012, S. 344).
 - 9 In einzelnen Teilprojekten wurde die Forschung maßgeblich von den studentischen Hilfskräften Teresa Eichler (Projekt 4), Sebastian Hensel (Projekt 2) und Marcus Lauer (Projekt 5) durchgeführt und nur abschließend vom Forschungsleiter zusammengeführt.

- Projekt 1: Auf welche Themen beziehen sich die Studierenden in ihrer Argumentation zu Musikunterricht? Wie entwickeln sich diese Themen im Laufe des Seminars?
- Projekt 2: Basieren die Argumente der Studierenden eher auf subjektiven oder auf theoriegeleiteten Perspektiven? Wie entwickeln sich diese Perspektiven im Laufe des Seminars?
- Projekt 3: Auf welchem Reflexionsniveau (vgl. Roters, 2012, S. 258–260) argumentieren die Studierenden? Wie verändert sich die Verteilung dieser Reflexionsniveaus im Laufe des Seminars?
- Projekt 4: Wie verändern sich die Rollen der einzelnen Diskutanten (vgl. Schindler, 1957) im Laufe des Seminars?
- Projekt 5: Wie gehen Studierende beim Schneiden eines Analytical Short Films vor?

Methodologie und methodisches Vorgehen

Abhängig vom Forschungs(teil-)projekt wurde im Sinne einer Methodentriangulation (Flick, 2008, S. 41–50; Reusser & Pauli, 2013, S. 311f.) das dargestellte Datenmaterial mit unterschiedlichen Verfahren untersucht. Die Forschungsfragen nach zentralen Diskussionsthemen (1), Bezugspunkten der Diskussionen (2) sowie nach den Strategien der ASF-Erstellung (5) orientierten sich im Sinne eines offenen qualitativen Verfahrens am Forschungsstil der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss, 1998), während die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, S. 98) für die Fragen nach dem Reflexionsniveau der Studierenden (3) und der Entwicklung der Diskussionsstruktur (4) herangezogen wurde. Insgesamt nahmen in 2 Semestern 20 Studierende¹⁰ an der Erhebung teil. Im Sinne einer Datentriangulation (vgl. Flick, 2008, S. 13) wurden die folgenden Datensorten erhoben:

- Transkriptionen der fünf Gruppendiskussionen (je ca. 45 Minuten Dauer) zur Thematik „Guter Musikunterricht“¹¹,
- Protokolle teilnehmender Beobachtung (vgl. Breidenstein, 2006, S. 31) zu jeder der 31 Seminarsitzungen,

10 17 von 20 (85%) in einem Studiengang zum Lehramt an Gymnasien (2* Mittelschule, 1* Grundschule), durchschnittlich im 9. Studiensemester ($s = 2,81$). 12 Studierende im WiSe, 8 im SoSe.

11 Diese fanden, wie weiter oben dargestellt, im Rahmen des Seminarsettings statt und stellten dabei kein gesondertes Erhebungsinstrument dar. Dadurch ergab sich auch, dass in beiden Semestern eine unterschiedliche Zahl an Diskussionen durchgeführt wurde (drei im WiSe, zwei im SoSe). Die Gespräche wurden vom Forscher zwar mitgeschnitten, er selbst trug allerdings keine Gesprächsimpulse bei.

- 10 Leitfadeneinzelinterviews (WiSe) und 4 Onlinefragebögen (SoSe) zu statistischen Angaben, Studienbiografie, pädagogische und künstlerische Erfahrungen sowie zur Erfahrung im Videoschnitt. Darüber hinaus offene Fragen in Zusammenhang mit den Projekten 4 und 5,¹²
- Kopien der ASFs der Studierenden (WiSe: 17, SoSe: 7).

Das methodische Vorgehen der einzelnen Forschungsprojekte wird im Folgenden aus Platzgründen nur grob skizziert.

Entwicklung der Diskussionsthemen (Projekt 1) und die Frage nach subjektiver oder theoriegeleiteter Argumentation (Projekt 2):

Wie oben angedeutet gehen wir mit Charmaz (2011, S. 185) und Vogl (2014, S. 582) davon aus, dass Gruppengespräche auch durch implizite kollektive Orientierungsmuster geleitet werden. Um diese impliziten Wissensbestände der Studierenden zu erheben und explizit zu machen, orientierte sich die Auswertung der Daten an der Grounded-Theory-Methodologie in einem konstruktivistischen Ansatz (Charmaz, 2011; Strauss, 1998). Konkret bedeutet dies, dass die einzelnen transkribierten Gruppendiskussionen zur Bearbeitung der Forschungsfragen zunächst *offen kodiert* wurden, um eine Vielzahl an Konzepten zu isolieren, die hinter den Daten stehen können. Anschließend wurden im Sinne des *axialen Kodierens* Beziehungen zwischen diesen Konzepten aufgebaut, um schließlich zentrale diskussionsleitende Muster ausmachen zu können, also leitende Themenstränge beziehungsweise Bezugspunkte subjektiver oder theoriegeleiteter Art. Aus dem Vergleich dieser Muster aus den zwei beziehungsweise drei Gruppendiskussionen innerhalb eines Semesters wurden schließlich erste zusammenfassende Beobachtungen abgeleitet. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden diese Beobachtungen mithilfe von Informationen aus dem zusätzlich erhobenen Material bestätigt beziehungsweise modifiziert oder verworfen¹³, um abschließende Hypothesen formulieren zu können.

Entwicklung des Reflexionsniveaus (Projekt 3) und der Rollen der einzelnen Diskutanten (Projekt 4):

Bei den Forschungsfragen, die sich an bestimmten theoretischen Überlegungen (Reflexionsniveau nach Roters, 2012; Diskussionsstrukturen nach Schindler, 1957)

12 Aus Gründen der Finanzierung musste im zweiten Semester der Erhebung auf das Durchführen von Einzelinterviews verzichtet werden. Diesem Umstand wurde insbesondere in Projekt 5 durch unterschiedliche Gewichtung in der qualitativen Analyse Rechnung getragen.

13 So gaben z. B. Informationen zu parallel belegten Veranstaltungen während des Semesters oder Kommentare aus den Protokollen teilnehmender Beobachtung Hinweise darauf, inwieweit die identifizierte Entwicklung auf das Seminarsetting zurückzuführen sein kann.

orientierten, wurde in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse verfahren (vgl. Mayring, 2010, S. 98). Konkret wurden dafür theoriegeleitet Kategorien gebildet, nach denen die Transkriptionen der Gruppendiskussionen kodiert wurden. Auch hier wurden im Verlauf der Seminare Entwicklungen ausgemacht, die als erste Beobachtungen formuliert wurden. Wie bei den Projekten 1 und 2 wurden diese unter Bezug auf das weitere Material zu Hypothesen präzisiert.

Strategien der ASF-Erstellung (Projekt 5):

Um systematisch zu erfassen, wie die Studierenden an die sehr offen formulierte Aufgabe des Erstellens von ASFs herangegangen sind, wurde ebenfalls in Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss, 1998) gearbeitet. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Forschungsthemen zog dieses Projekt primär Antworten zu Fragen zum Prozess des Erstellens eines ASF in den Einzelinterviews (WiSe) und Fragebögen (SoSe) als Material heran. Dabei wurden Kernkategorien identifiziert und diese dann bezogen auf jede_n einzelne_n Studierende_n ausgewertet. Die aufgestellte Systematik leitete schließlich auf Hypothesen zur Wirkung der Seminarermethode hin.

Auswertung und Ergebnisse

Da eine umfassende Darstellung sämtlicher Projekte den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, werden im Folgenden die Ergebnisse der Projekte 1, 2, 4 und 5 in Kürze dargestellt, bevor Auswertungsprozess und Ergebnisse von Projekt 3 (Entwicklung des Reflexionsniveaus) ausführlicher vorgeführt werden.

In Projekt 1 („Diskussionsthemen“) wurden auf der Basis der Gruppendiskussionen sechs dominierende Themen identifiziert und folgendermaßen kodiert: *Authentizität*, *Lehrerin¹⁴-Schülerinnen/Schüler-Beziehung*, *Methoden*, *Outcome*, *Struktur der Stunde* und *Theoriebezug*. Aus der quantitativen Verteilung der Kodes ergab sich, dass nur Themen, die sich als *Theoriebezug* kodieren ließen, zum Ende beider Semester häufiger¹⁵ identifiziert wurden (Hypothese I). Darüber hinaus wurde analysiert, inwieweit auf Grundlage der jeweiligen Themen die Unterrichtsstunde in den Äußerungen der Studierenden positiv, negativ oder neu-

14 Die in beiden Seminaren thematisierten Unterrichtsstunden wurden von Lehrerinnen gehalten.

15 Mit *Theoriebezug* wurde, gemittelt über beide Semester, in der ersten Gruppendiskussion nur eine Äußerung kodiert, während in der letzten Gruppendiskussion 17 Äußerungen derart kodiert wurden. Prominentere Themen wie *Methoden* entwickelten sich im selben Zeitraum von 55 zu 31 Kodierungen.

tral bewertet wurde:¹⁶ Nur die Äußerungen, die mit dem Thema Theoriebezug kodiert wurden, gingen mehrheitlich¹⁷ mit einer neutralen Bewertung der Stunde einher (Hypothese II). Hypothese I wird auch von den Ergebnissen des Projekts 2 („Subjektive oder theoriegeleitete Argumentation“) unterstützt.¹⁸

Ein Sonderfall ergab sich bei der Frage nach der Entwicklung der „Rollen der einzelnen Diskutanten“ (Projekt 4) in den Gruppendiskussionen. Hier konnten zwar bemerkenswerte Entwicklungen in der Diskussionsstruktur der Gruppe festgestellt werden, jedoch keine entsprechenden Belege aus dem zusätzlich erhobenen Material identifiziert werden, wodurch der Frage nicht weiter nachgegangen wurde. Die Forscherin beobachtete neben ihrer theoriegeleiteten Untersuchung allerdings auch Veränderungen in den Argumentationsweisen einzelner Studierender hin zu einem mehr analytischen Vorgehen. Diese Beobachtungen stützen Hypothese III aus dem Forschungsprojekt zur „Entwicklung des Reflexionsniveaus“ der Studierenden (Projekt 3, siehe unten).

Aus der Analyse in Projekt 5 zu den „Strategien der ASF-Erstellung“ ergaben sich drei Kernkategorien, die in jeweils drei Ausprägungen charakterisierbar sind: *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit*, *Technische Vorkenntnisse* und *Zufriedenheit mit der ästhetischen Qualität des Analytical Short Films*.¹⁹ Aus Beobachtungen zu *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit*, wonach eine Mehrheit der Studierenden das Konzept ihrer ASFs während oder erst nach dem Schneiden des SFs entwickelte, ergänzt um Hinweise aus den Protokollen teilnehmender Beobachtung, die verschiedene Diskussionen zur subjektiven Sicht auf „guten Musikunterricht“ dokumentieren, lässt sich die Hypothese aufstellen, dass das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie²⁰ über Musikunterricht durch das

16 Vgl. auch die Überlegungen zu Formen des Diskurses über Unterricht bei Krammer und Reusser (2005, S. 43).

17 Etwa 53% der zu *Theoriebezug* kodierten Äußerungen bewerteten die Stunde neutral. Im Vergleich dazu wurde die Stunde sonst nur zu 22% neutral bewertet.

18 Während in den ersten Gruppendiskussionen subjektiv geleitete Äußerungen dominierten (gemittelt 42 zu 22 Kodierungen), hielten sich in den letzten Gruppendiskussionen subjektive und theoriegeleitete Äußerungen in etwa die Waage (gemittelt 23 zu 23 Kodierungen).

19 Während die Ausprägungen der letzten beiden Kernkategorien sich hauptsächlich auf einer quantitativen Ebene unterscheiden (z. B. keine, wenige und deutliche Vorkenntnisse), konnten bei *Strategien inhaltlicher Konzeptionsarbeit* die folgenden Typen identifiziert werden: Studenten der Unterkategorie A entwickelten das Konzept ihres ASF erst nach dem Schneiden, während die der Unterkategorie B Zugeordneten ein entsprechendes Konzept zu Beginn dieser Arbeit auf der Basis intuitiver Ideen entwarfen. Studierende, die der Unterkategorie C zugeordnet wurden, entwickelten im Vorfeld des Schneidens auf Basis von theoriegeleiteten Überlegungen einen klaren Plan für die Entwicklung ihres ASF.

20 Unter einer subjektiven Theorie werden hier in Anlehnung an Dann (1994, S. 166) (1) relativ stabile, (2) teils implizite kognitive Strukturen verstanden, welche (3) ähnlich wie

Erstellen von ASFs gefördert wird (Hypothese IV). Korrelationen zwischen den Zuordnungen der Studierenden zu den einzelnen Ausprägungen der Kernkategorien weisen darauf hin, dass die technischen Fertigkeiten der Studierenden einerseits in direktem Zusammenhang mit deren Zufriedenheit bzgl. der ästhetischen Qualität des eigenen SF stehen und diese andererseits einen deutlichen Einfluss auf die inhaltliche Dimension eines ASF haben (Hypothese V).

Projekt 3: Entwicklung des Reflexionsniveaus

Um die Entwicklung des Reflexionsniveaus der Studierenden im Laufe eines Semesters festzustellen, wurden die Aussagen jedes Studierenden in den insgesamt fünf Gruppendiskussionen beider Seminargruppen analysiert. Zur Bestimmung des Reflexionsniveaus nahm die Forschung Bezug auf die Reflexionskategorien deskriptiv, instrumentell und produktiv aus einer international vergleichenden Untersuchung von Bianca Roters zur studentischen Reflexion von Schulpraktika (Roters, 2012). Grob lassen sich diese Kategorien in der folgenden Rangfolge erläutern: *Deskriptive* Reflexion von Unterricht verharret bei dessen kritischer Beschreibung ausgehend von einer starren Norm, ohne sich dabei auf weiterführende Kontexte wie den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler oder ähnliches zu beziehen. *Instrumentelle* Reflexion bindet diese Kontexte mit ein und zieht die Ambivalenz von Standpunkten in Betracht. Ein Studierender, der auf der *produktiven* Ebene reflektiert, kann aus Annahmen und Argumentationsmustern Vorhersagen ableiten und bemüht sich zusätzlich um das Aufzeigen und Reflektieren von Alternativen und Lösungsansätzen (vgl. Roters, 2012, S. 183–186).²¹ Für die Auswertung wurden sämtliche themenbezogenen Aussagen jedes Studierenden einer dieser drei Kategorien zugeordnet.²² Im Folgenden sind exemplarisch drei Beispielkodierungen aufgeführt:

wissenschaftliche Theorien implizite Argumentationsstrukturen besitzen. Vgl. auch die Überlegungen zur heuristischen Funktion eines ASF bei Wallbaum (2017b, in Vorbereitung, Abschnitt „Criteria“) sowie Kramer und Reusser (2005, S. 36).

21 Interessante Parallelen zu dieser Systematik finden sich bei der in Janik et al. (2013, S. 75); Seidel et al. (2011, S. 260) dargestellten Kette von Subprozessen des *knowledge-based reasoning* der *professional vision* angehender Lehrkräfte.

22 Als Orientierung diente eine detaillierte Auflistung von Beispielen zu diesen Reflexionsniveaus in verschiedenen Kategorien bei Roters (2012, S. 258–260). Es sei angemerkt, dass die Zuordnung nicht immer trennscharf erfolgen konnte, weshalb für eine Folgeuntersuchung eine Überarbeitung der Reflexionsniveaustufen zu empfehlen wäre.

Tabelle 1: Beispielkodierungen für Reflexionsniveaus nach Roters (2012). GD=Gruppen-
diskussion, mit Angabe der Absatznummer

Deskriptive Reflexion	C: Zum einen fand ich z. B. den Theorieteil wirklich nicht sehr gelungen, weil es [...] da wird dann Musik gespielt, ohne dass eigentlich irgendjemand sich wirklich jemand darauf konzentriert, [...]. [...] das gibt der Musik tatsächlich keinen Raum. Dann sollte man es lieber ausmachen. (GD_1_WiSe:27)
Instrumentelle Reflexion	C: [...] es war irgendwie, ja, jetzt müssen wir noch schnell etwas reflektieren und irgendwie hatte ich das Gefühl, letztendlich hat sie doch am Ende bestimmt, was jetzt die Gruppe besser machen müsste und hat dann eher von sich aus gesagt, was anders passieren soll. (GD_1_WiSe:40)
Produktive Reflexion	C: [...] Ich sehe halt in der Stunde überhaupt keine Entwicklung. [...] Also es kann sein, dass sie in der Stunde davor nur einen Lehrervortrag gehört haben von der Lehrerin oder dass sie getanzt haben oder so. Also das sind halt völlig unterschiedliche Sachen, nicht? [...] Man, also konsequenterweise müsste man ja am Anfang der Stunde eine Evaluation machen: Wie ist denn der Stand der Dinge? Also, bezogen auf die Lernziele. [...]. (GD_3_WiSe:36-41)

Es folgte das Erstellen eines Profils zur Entwicklung des Reflexionsniveaus für jeden einzelnen Studierenden. Zum Zwecke der Übersicht wurden aus diesen Profilen (arithmetische) Mittelwerte über die jeweiligen Semester gebildet. Die folgenden beiden Diagramme geben also Auskunft darüber, wie viele Kodierungen über alle Studierenden eines Semesters gemittelt in den jeweiligen Gruppendiskussionen eher einer deskriptiven, einer instrumentellen oder einer produktiven Reflexion zuzuordnen sind.²³

In beiden Semestern lässt sich im Verlauf eine steigende Verwendung des produktiven Reflexionsniveaus erkennen, während die Verwendung der instrumentellen beziehungsweise deskriptiven Reflexionsweise sinkt oder stagniert.

²³ Eine Betrachtung der individuellen Entwicklungen jedes einzelnen Studierenden führt zu vergleichbaren Ergebnissen, wird zum Zwecke der Anschaulichkeit hier jedoch nicht dargestellt. Eine Anmerkung zu den unterschiedlichen Skalierungen in beiden Grafiken: Da im SoSe deutlich weniger Studierende an den Diskussionen teilnahmen (8 anstelle von 12), diese jedoch denselben zeitlichen Rahmen einnahmen, hatte jede/jeder Studierende in den Gruppendiskussionen dieses Semesters häufiger Gelegenheit, sich zu äußern.

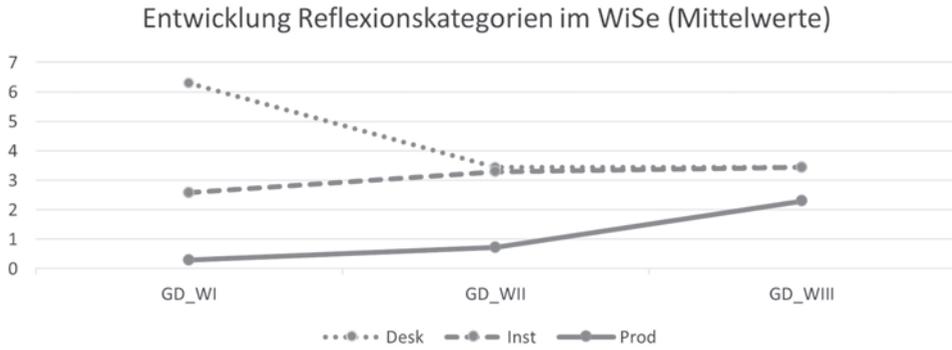


Abbildung 2: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im WiSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierenden), GD_WI = erste Gruppendiskussion im WiSe usw., Desk = deskriptive, Inst =instrumentelle und Prod =produktive Reflexion

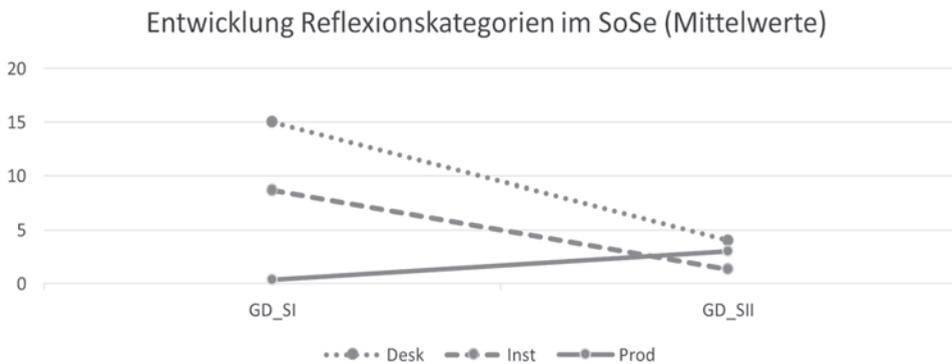


Abbildung 3: Entwicklung der Reflexion der Studierenden im SoSe (mittlere Zahl der Kodierungen pro Studierenden), GD_SI = erste Gruppendiskussion im SoSe usw., Desk = deskriptive, Inst =instrumentelle und Prod =produktive Reflexion

Da die Reflexion über Unterricht nicht allein auf musikdidaktische Seminare zurückgeführt werden kann und ein guter Teil der Studierenden auch Veranstaltungen in anderen Fachdidaktiken im selben Semester belegte, war es nötig, Indizien aus dem Seminar zu identifizieren, die förderlich für die Entwicklung eines *produktiven* Reflexionsstils sein können. Ein Indiz lässt sich z. B. in Projekt 5 („Strategien der ASF-Erstellung“) finden: Dort konnten Hinweise darauf identifiziert werden, dass das Aufdecken der eigenen subjektiven Theorie über Musikunterricht durch die Erstellung des ASF gefördert wird. Ein Studierender, der sich

seiner subjektiven Theorie bewusst wird, ist voraussichtlich eher in der Lage, bei der Reflexion über eine Unterrichtssituation auf der Basis dieser nun explizit gewordenen Annahmen Vorhersagen zu treffen, was als ein Bestandteil des produktiven Reflexionsstils gilt (Dann, 1994, S. 166; Roters, 2012, S. 183–186). Darüber hinaus begünstigt die zunehmende Verwendung von didaktischen Theorien in der Argumentation (vgl. Hypothese I aus Projekt 1) ebenfalls den Aufbau eines produktiven Reflexionsstils, da sich die Studierenden, indem sie diese verwenden, sich ebenfalls auf deren Vorhersagekraft beziehen (was ebenfalls mehrfach durch die Studierende in den Gruppendiskussionen hervorgehoben wird). Damit lässt sich als Hypothese (III) folgern: Durch den Einsatz der Methode des ASF im Seminar wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils, der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert.

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt konnten durch die verschiedenen Forschungsansätze die folgenden Hypothesen über den Einsatz der dargestellten Seminarmethode aufgestellt werden:

- I. Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren werden Musikstunden vermehrt auf der Basis von musikdidaktischer Theorie bewertet und es wird zunehmend theoriegeleitet argumentiert. (Projekte 1 und 2)
- II. Durch den Einsatz der Methode des ASF geht eine neutrale Bewertung von Unterricht durch Studierende vermehrt mit einer Theorieperspektive auf Unterricht einher. (Projekt 1)
- III. Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils (Roters, 2012), der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert. (Projekte 3 und 4)
- IV. Das Erstellen eines Analytical Short Films fördert das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie über Musikunterricht. (Projekt 5)
- V. Die technischen Fertigkeiten der Studierenden haben einen deutlichen Einfluss sowohl auf die inhaltliche Dimension als auch auf deren Zufriedenheit mit der gestalterischen Dimension eines Analytical Short Films. (Projekt 5)

Verdichtet man diese Hypothesen ein weiteres Mal, lassen sich I und II sowie III und IV zusammenfassen. Versteht man unter einer wissenschaftlichen Perspektive auf eine Unterrichtsstunde eine, die etablierte Theorien nutzt, um Phäno-

mene der Unterrichtspraxis auf neutraler und objektiver Basis zu erklären (vgl. Krammer & Reusser, 2005, S. 44), kann formuliert werden:

(I + II) Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren werden Musikstunden vermehrt aus einer wissenschaftlichen Perspektive diskutiert.

Wird darüber hinaus das Bewusstmachen einer subjektiven Theorie von Unterricht als eine hinreichende (aber nicht zwingend notwendige) Bedingung des produktiven Reflexionsniveaus gesehen,²⁴ lässt sich folgern:

(III + IV) Durch den Einsatz der Methode des ASF in Seminaren wird die Entwicklung eines produktiven Reflexionsstils (Roters, 2012), der alternative Lösungsansätze kriterienbasiert reflektiert, gefördert.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird die Anwendung und weitere Erforschung der dargestellten Seminarmethodik, insbesondere in Hinblick auf Zusammenhänge der Reflexionsniveaus bei Roters (2012) zum Konstrukt der *professional vision* (Seidel et al., 2011, S. 260), der Frage nach der Notwendigkeit zielgerichteter Analyse Kriterien (Helmke, 2012, S. 344) sowie zum Bewusstmachen von subjektiven Theorien über Unterricht (Krammer & Reusser, 2005, S. 36) auch für andere universitäre Fächer, in denen Praxis thematisiert wird, empfohlen. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass ausreichend Zeit in die schnitttechnische Einführung der Studierenden investiert werden sollte, da diese vermutlich einigen Einfluss auf den Erfolg der Methode hat.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College London.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brouwer, N. & Robijns, F. (2013). Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte*

²⁴ Auch wenn dies bei Roters nicht näher ausgeführt wird, lässt sich diese Behauptung folgendermaßen zumindest plausibel machen: Bei Roters (2012, S. 183f.) weist die produktive Reflexion den Einbezug „eigene(r) Vorstellungen und mögliche(r) Alternativen“ auf. Wenn ein Studierender durch geeignete pädagogische Maßnahmen sich seiner eigenen Vorstellungen, die sich in subjektiven Theorien argumentationsgeleitet etablieren, vgl. Dann (1994, S. 166), bewusst wird, wird er auch eher in der Lage sein, diese in seine Reflexion über Unterrichtspraxis einzubeziehen.

- Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 303–318). Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. C. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage) (S. 181–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (= Psychologie-Forschung) (S. 163–182). Bern u. a.: Huber.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift*, (2), 94–116.
- Fankhauser, R. (2016). To Observe and to Be Observed: How Teachers Perceive Videography and Experience its Camera Gaze in Continuing Education. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 1–41.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Auflage) (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 1–58.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Seelze: Klett, Kallmeyer. www.andreas-helmke.de/buchanhang [12.04.2017].
- Janik, T., Minaříková, E. & Najvar, P. (2013). Der Einsatz von Videotechnik in der Lehrerbildung: Eine Übersicht leitender Ansätze. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Jank, W. (2010). Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 133–158). Hildesheim u. a.: Olms.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50. http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/krammer_reusser_2005.pdf [11.04.2017].
- Kranefeld, U. (2008). Zur Standortbestimmung einer „Interpretativen Unterrichtsforschung“ in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsperspektive. In M. Pfeffer, Ch. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 2) (S. 99–111). Hamburg: LIT.

- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010). Videografie im Musikunterricht. *Musik und Bildung*, (101), 55–61.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage) (= Beltz Pädagogik) Weinheim u. a.: Beltz.
- Minaříková, E., Pířová, M., Janík, T. & Uličná, K. (2015). Video Clubs: EFL Teachers' Selective Attention Before and After. *ORBIS SCHOLAE*, (2), 55–75. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2015/2015_2_03.pdf [11.04.2017].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums, Fach Musik, Baden-Württemberg*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_MUS [13.04.2017].
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 63–82). Hildesheim u. a.: Olms.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774–798.
- Pea, R. & Lindgren, R. (2008). Video Collaboratories for Research and Education: An Analysis of Collaboration Design Patterns. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1(4), 235–247. <https://www.computer.org/csdl/trans/lt/2008/04/tlt2008040235.pdf> [28.04.2016].
- Pea, R., Mills, M., Rosen, J., Dauber, K., Effelsberg, W. & Hoffert, E. (2004). The diver project: Interactive digital video repurposing. *IEEE Multimedia*, 11(1), 54–61.
- Prantl, D. & Stich, S. (2015). International Comparison of Music Lessons on Video, 3rd to 5th September 2014: Conference Report. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, (2). <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=129&path=277> [28.04.2016].
- Prantl, D. & Wallbaum, Ch. (2017, in Vorbereitung). Videography on the way to the Analytical Short Film. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing. International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik*, (59), 308–335. urn:nbn:de:0111-pedocs-119409 [11.01.2017].
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken: Einleitung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Rolle, Ch. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 233–260). Hildesheim u. a.: Olms.

- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität*. (= Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung (2004). *Lehrplan Gymnasium Sachsen*. http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_musik.pdf?v2 [22.09.2016].
- Schindler, R. (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche*, (11), 308–314.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267.
- Sheridan, M. & Byrne, C. (2013). Music Education. In T. G. K. Bryce, W. M. Humes & A. Kennedy (Hrsg.), *Scottish education. Referendum* (Fourth edition) (S. 575–579). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (Unveränderter Nachdruck der 2. Auflage) (= UTB, Bd. 1776, Soziologie). München: Fink.
- Stroh, W. M. (2010). Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 261–282). Hildesheim u. a.: Olms.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wallbaum, Ch. (Hrsg.) (2010a). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3.) Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (2010b). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (= Schriften/Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, Bd. 3) (S. 83–122). Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (Hrsg.) (2017a, in Vorbereitung). *Comparing: International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. (2017b, in Vorbereitung). The Analytical Short Film. In Ch. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing. International Music Lessons on Video*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Wallbaum, Ch. & Prantl, D. (2014, Mai). *The Music Pedagogic Shortcut: A method to articulate a point of view with video and complementary information*. 23th EAS Conference. Nicosia, Greece.
- Zahn, C., Krauskopf, K., Hesse, F. W. & Pea, R. (2009). Participation in Knowledge Building “Revisited”: Reflective Discussion and Information Design with Advanced Digital Video Technology. *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning Practices*,

596–600. http://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A155_CSCLog_Zahn_et_al.pdf [28.04.2016].

Daniel Prantl
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04109 Leipzig
daniel.prantl@hmt-leipzig.de

Prof. Dr. Christopher Wallbaum
Hochschule für Musik und Theater
„Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig
Institut für Musikpädagogik
Dittrichring 21
04109 Leipzig
christopher.wallbaum@gmail.com

Gabriele Puffer

FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften

FALKO-M: A tool for assessing music teachers' professional knowledge

This paper reports on the results of a test development process that was conducted as part of the interdisciplinary FALKO project. Based on Lee Shulman's theoretical taxonomy of teacher knowledge and the preliminary work of the COACTIV research program, six domain specific tests for assessing secondary school teachers' content knowledge (CK) and pedagogical content knowledge (PCK) have been constructed and validated for the subjects German, English, Religious Education, Latin, Music Education and Physics. Results of the validation study provide evidence that Shulman's categories CK and PCK are applicable to the professional knowledge of general music teachers. Furthermore, reliability and validity of the FALKO-M test can be considered as sufficient to permit its use in future research projects.

Einleitung

Wann und wo erwerben Lehrkräfte ihr professionelles Wissen? Gibt es Ausbildungsphasen mit besonders großen Wissenszuwächsen? Folgt der Wissensaufbau einer Lehrkraft in allen ihren Unterrichtsfächern einem ähnlichen Verlauf, oder gibt es unterschiedliche fachspezifische Entwicklungsmuster? Um solchen Fragen nachzugehen, benötigt man ein Forschungswerkzeug, das das Untersuchen fachspezifischer Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe ebenso erlaubt wie fachübergreifende Vergleiche. Aus diesem Grund entwickelte die interdisziplinäre Forschungsgruppe FALKO an den Universitäten Regensburg und Augsburg sechs Tests zu Fachwissen und fachdidaktischem Wissen in den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religionslehre, Latein, Musik und Physik (Krauss et al., 2017). Zielgruppe sind jeweils Lehrkräfte der Sekundarstufe I und Studierende aus entsprechenden Studiengängen. Jeder Test ist fachspezifisch ausgelegt und kann separat eingesetzt werden; ein einheitliches theoretisches und formales Rahmenkonzept ermöglicht aber auch das Prüfen fächerübergreifender Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen (erste transdisziplinäre Ergebnisse in Lindl & Krauss, 2017).

Relevanz erhält die Untersuchung fachspezifischen Professionswissens vor dem Hintergrund der Vorstellung von Lehrerwissen als einem wirkmächtigen, prinzipiell erlern- und vermittelbaren Faktor professioneller Kompetenz von Lehrkräften (neben Aspekten wie berufsbezogenen Überzeugungen, motivationalen Orientierungen, Fähigkeiten zur Selbstregulation; vgl. Baumert & Kunter, 2011a; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 189f.; Mulder & Gruber, 2011). Anknüpfend an Lee Shulmans Taxonomie von Lehrerwissen aus den 1980er-Jahren (Shulman, 1986, 1987) sind in der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung die Facetten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemein-pädagogisches Wissen von Lehrkräften mittlerweile als konzeptuell und empirisch trennbare „Kernkategorien des Lehrerwissens“ etabliert (Krauss et al., 2017, S. 16 und 26; Voss et al., 2015). Einen weiteren Bezugspunkt des Projekts FALKO bilden Vorarbeiten des Forschungsprogramms COACTIV (Kunter et al., 2011): Hier konnte zum einen ein erheblicher Einfluss des fachdidaktischen Wissens von Mathematiklehrkräften auf Unterrichtsqualität und Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden (Baumert & Kunter, 2011b). Zum anderen verwiesen deutliche quantitative Unterschiede zwischen berufserfahrenen Lehrkräften und Studierenden sowie zwischen Teilnehmenden aus gymnasialen und nicht gymnasialen Studiengängen auf die Ausbildungsabhängigkeit professioneller Wissensbestände (Baumert & Kunter, 2011b). Dies wirft die Frage auf, ob sich ähnliche Zusammenhänge auch für andere Fächer feststellen lassen (Krauss et al., 2017, S. 12). Zwei zentrale Hypothesen der Testentwicklung im Projekt FALKO beziehen sich deshalb auf die Ausbildungsabhängigkeit von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen: Professionelles Wissen sollte im Laufe der Lehramtsausbildung und auch während der späteren Berufsausübung zunehmen (vgl. Krauss et al., 2008, S. 244; Mulder & Gruber, 2011). Ein valider, handlungsnah konzipierter Professionswissenstest müsste entsprechende Unterschiede zwischen berufserfahrenen Lehrkräften und Studierenden abbilden. Geht man zudem davon aus, dass sich eine fachlich intensivere Ausbildung in größeren Beständen professionellen Wissens niederschlägt, sollten sich zudem für alle beteiligten Unterrichtsfächer quantitative Unterschiede zwischen Lehrkräften und Studierenden gymnasialer und nicht gymnasialer Schulformen messen lassen – zumindest für den Bereich des Fachwissens (Krauss et al., 2017, S. 12).

Konzeption des Tests

Der hier vorzustellende Professionswissenstest soll für Musiklehrkräfte aller Sekundarstufenlehrämter und Ausbildungsniveaus gleichermaßen bearbeitbar sein. Deshalb wurde er mit Blick auf Anforderungen des Musikunterrichtens in den Klassenstufen 5 und 6 konzipiert. In diesen beiden Jahrgängen ist über alle Schularten hinweg die Wahrscheinlichkeit am größten, dass Musikunterricht auch

tatsächlich erteilt wird (vgl. die Überlegungen in Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008, S. 18; Jank, 2013, S. 86f.). Die inhaltliche Fokussierung erhöht also die Anzahl potenzieller Testteilnehmerinnen und -teilnehmer, die auch tatsächlich über einschlägige Unterrichtserfahrung verfügen.

Zu entwickeln war ein Papier-und-Bleistift-Test mit möglichst unterrichtsnaher inhaltlicher Ausrichtung und einer Mischung geschlossener und offener Itemformate, der von Lehrkräften aller infrage kommenden Schularten in einem zumutbaren Zeitrahmen von maximal 90 Minuten bearbeitbar sein sollte. Um alle konzeptualisierten Facetten des fachdidaktischen Wissens angemessen abbilden zu können, war fachübergreifend eine Arbeitszeit von etwa 60 Minuten für den Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ angestrebt; für den Subtest „Fachwissen“ verblieben damit ca. 30 Minuten. Professionelles Wissen von Musiklehrkräften innerhalb dieses Rahmens in akzeptabler Breite abzubilden erwies sich in vielerlei Hinsicht als Herausforderung: Die fachtypische Pluralität didaktischer Modelle und Konzepte sowie heterogene curriculare Vorgaben aus 16 Bundesländern machen schulischen Musikunterricht im Sinne der Expertiseforschung zu einer gering strukturierten Domäne. Hinzu kommt die große Bandbreite von Ausbildungskonzepten und -niveaus in der Musiklehrerbildung. Die Entwicklung empirisch fundierter musikdidaktischer Theorien zum Thema Lehrerkompetenz steckt noch in den Anfängen. Im Zuge der Testentwicklung mussten daher zahlreiche vorläufige Setzungen vorgenommen werden (vgl. Puffer & Hofmann, 2016). Dies betrifft insbesondere die Frage, wie und wann Anforderungen der schulischen Unterrichtspraxis adäquat bewältigt sind.

Bei der Entwicklung der Testitems und der Bewertungskriterien im Kodiermanual kam deshalb den Rückmeldungen von Expertinnen und Experten aus Schulen und Hochschulen eine bedeutende Rolle zu. Die Items des Professionswissenstests wurden zunächst auf der Basis von Literaturrecherchen zusammengestellt (schulische Curricula, Standards für die Ausbildung von Musiklehrkräften, musikdidaktische Literatur, Unterrichtswerke, Handreichungen für Lehrkräfte, Fachzeitschriften) und anschließend mit Fachkolleginnen und -kollegen, Studierenden und erfahrenen Lehrkräften diskutiert. Besonderen Stellenwert hatte dabei das Votum der Lehrkräfte: Die Testaufgaben sollten inhaltlich nicht nur musikdidaktische Lehrmeinung repräsentieren, sondern möglichst nah an Erfordernissen der Unterrichtspraxis angesiedelt sein.

In die Endfassung des Tests gingen nach mehreren Pilotierungsrunden 11 Items zum fachdidaktischen Wissen und 8 Fachwissensitems ein. Beibehalten wurden Items, die im Rahmen eines Expertenratings als relevant für die Ausbildung von Musiklehrkräften eingestuft wurden, was sich als Indiz für ökologische Validität interpretieren lässt,¹ von allen Pilotierungsteilnehmenden im vorgese-

1 Im Rahmen der Prä-Pilotierung beurteilten Musikdidaktikerinnen und -didaktiker, Seminarlehrkräfte, Fachberater sowie Fachbetreuerinnen und -betreuer aus dem Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialbereich ($N = 29$) jedes Item bezüglich der Verständlich-

nenen Zeitrahmen bearbeitet werden konnten, sich mit guter Übereinstimmung jeweils zweier Rater kodieren ließen (angestrebt war ein Wert von Spearmans $\rho \geq .90$) und befriedigende Trennschärfen bezüglich der jeweils zugewiesenen Wissensfacette aufwiesen ($r_{it} \geq .20$).

Fachwissen

Die Items des Subtests „Fachwissen“ zielen auf Bestände vertieften Wissens über curriculare Inhalte des Musikunterrichts in den Jahrgangsstufen 5 und 6. Damit der FALKO-M-Test über einen längeren Zeitraum hinweg einsetzbar bleibt, wurde eine Auswahl vergleichsweise zeitloser Themen vorgenommen: Repertoirekenntnisse und Hintergrundwissen über Werke „klassischer“ Musik und Rock-/Popsongs, die in Lehrwerken und Handreichungen für den Musikunterricht oder in Fachzeitschriften besonders häufig und über einen längeren Zeitraum hinweg anzutreffen sind; Grundlagenwissen über Stimmbildung, Stimmpflege und Liedbegleitung, musikalische Fachbegriffe und Notation von Musik sowie Weltmusik-Instrumentarium; Umgang mit technischem Equipment (Audio-Mischpult). Da hier in erster Linie Faktenwissen verlangt wird, finden fast ausschließlich geschlossene und teilstrukturierte Aufgabenformate wie in Abbildung 1 Verwendung: Single-Choice-, Multiple-Choice- sowie Ergänzungsaufgaben, für die es jeweils genau eine korrekte Lösung gibt (im Falle der Aufgabe in Abbildung 1: c“ – as‘).

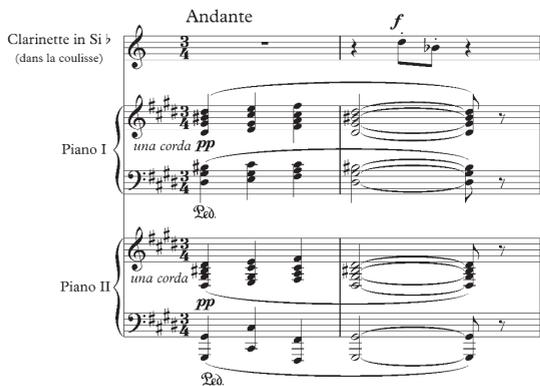
Fachdidaktisches Wissen

Analog zum Vorgehen des COACTIV-Forschungsteams und unter Berücksichtigung fachspezifischer Anforderungen ist in FALKO-M die fachdidaktische Wissensgrundlage der Lehrkräfte in drei Facetten konzeptualisiert:

- Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien,
- Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern,
- Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse.

keit der Aufgabenstellung sowie der Relevanz des jeweiligen Inhalts für die Ausbildung von Musiklehrkräften. Die Bewertung wurde jeweils mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala vorgenommen (von 1 = „unverständlich“ bis 4 = „sehr gut verständlich“ beziehungsweise 1 = „nicht relevant“ bis 4 = „sehr relevant“). Im Auswahlverfahren blieben Items mit einer mittleren Bewertung von $M > 2.5$.

Das folgende Notenbeispiel stammt aus „Le Carnaval des Animaux“ („Der Karneval der Tiere“) von Camille Saint-Saëns:



Klarinettenstimme
Die in der Klarinettenstimme dieses Beispiels notierten Töne erklingen als (Zutreffendes bitte ankreuzen)...

- d'' – b'
- e'' – c''
- c'' – as'
- b' – ges'

Abbildung 1: Beispiel „Karneval der Tiere“; Aufgabenstamm und Beispielitem

Als weiterer heuristischer Hintergrund zur inhaltlichen Strukturierung des Subtests dienen die von Dankmar Venus formulierten fünf *vorrangigen Verhaltensweisen* gegenüber Musik (Venus, 1969), im musikpädagogischen Diskurs häufig als *Umgangsweisen* bezeichnet (vgl. Kaiser & Nolte, 1989, S. 31f.). Diese Entscheidung gründet sich darauf, dass Venus' Kategorisierung bis heute schulische Curricula und theoretische Modelle grundiert, beispielsweise in Form von Lernbereichen des Musikunterrichts oder als Raster, auf dessen Grundlage Dimensionen musikalischer Kompetenz modelliert werden (vgl. hierzu Kaiser & Nolte, 1989, S. 30–34; Gruhn, 2003, S. 328f.; Kraemer, 2007, S. 179–185; Niessen et al., 2008, S. 10; Jank, 2013, S. 40f. und S. 125). Im FALKO-M-Test sind alle Umgangsweisen repräsentiert, mit einem Schwerpunkt auf Reproduktion (vgl. Tabelle 1). Damit wird dem Anliegen Rechnung getragen, (gemeinsame) musikalische Praxis im Test als besonders bedeutsames Moment der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen (Puffer & Hofmann, 2016). Im Rahmen einer handlungsnah ausgerichteten Testkonzeption erwies es sich allerdings als nicht sinnvoll, jedes Testitem genau einer Umgangsweise zuzuordnen: Hier wurden psychometrische Kriterien zugunsten inhaltlicher Validität hintangestellt. Umgangsweisen mit Musik lassen sich zwar auf analytischer Ebene voneinander trennen, nicht aber im Vollzug von Musiklehren und -lernen (Kraemer, 2007, S. 182). Zudem benennen musikdidaktische Schriften und schulische Curricula die sinnvolle Vernetzung verschiedener Umgangsweisen als Gütekriterium eines zeitgemäßen Musikunterrichts (z. B. Jank, 2013, S. 116–118; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 113–115).

Tabelle 1: Übersicht über Verteilung der Items (Wissensfacette x heuristischer Hintergrund) und Antwortformate. Die kursiv gedruckten Zahlen bezeichnen die von 1 bis 11 durchnummerierten Items des Subtests „Fachdidaktisches Wissen“.

Facetten	Itemanzahl (offen/ geschlossen)	1 Repro- duktion	2 Produktion	3 Rezeption	4 Transfor- mation	5 Reflexi- on
Fachwissen	8 (2/6)					
Fachdidaktisches Wissen	11 (9/2)					
Instruktion	5 (3/2)	2, 3, 6	5, 8	5	5	5
Lernwege	3 (3/0)	1, 7		7		4, 7
Potential	3 (3/0)	9, 10, 11	10	9, 10	11	9, 10, 11
Σ	19 (11/8)					

An Stelle des von Venus ursprünglich verwendeten Begriffs *Transposition* wird die weniger missverständliche Variante „Transformation“ verwendet (vgl. Kaiser & Nolte, 1989, S. 31).

Im Unterschied zum Fachwissenstest ist der Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ überwiegend mit offenen Itemformaten gestaltet, denen eine einheitliche Konstruktionsvorschrift zugrunde liegt (vgl. Abbildung 2): Einer knappen Überschrift folgt eine kurze Sachinformation oder ein Stimulus, der visueller oder akustischer Natur sein kann (z. B. ein Ausschnitt aus einem Schulbuch für den Musikunterricht oder eine Audioaufnahme einer singenden Kindergruppe). Dem Material voran- oder nachgestellt ist die Schilderung eines Unterrichtsszenarios, gefolgt von der eigentlichen Frage oder Aufgabenstellung. Dieses Konzept soll der Kontextabhängigkeit von Kompetenzen und der dazu gehörenden Wissensbestände gerecht werden (vgl. Krauss et al., 2011, S. 138; Mulder & Gruber, 2011, S. 233; Mayer & Wellnitz, 2014, S. 27). Die Textanteile der Aufgabenstämme sind möglichst kurz gehalten, um nicht in unnötigem Umfang Lesefähigkeiten mitzutesten.

„Guten Morgen“ In Hörbeispiel 1 singt der Kinderchor eines Kollegen.	
Welche Aspekte dieser Darbietung beurteilen Sie unter stimmbildnerischer Perspektive als besonders problematisch?	Wie würden Sie diesen Problemen in Ihrem Unterricht abhelfen? Skizzieren Sie bitte stichpunktartig die Methoden, die Sie in solchen Fällen bevorzugt verwenden!

Abbildung 2: Beispielitem „Guten Morgen“; Aufgabenstamm mit zwei Items zu den Facetten „Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern“ und „Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien“

„Guten Morgen“			
In Hörbeispiel 1 singt der Kinderchor eines Kollegen. Welche Aspekte dieser Darbietung beurteilen Sie unter stimmbildnerischer Perspektive als besonders problematisch?			
Inhaltliche Leistung	Beispiel	Antwortcode	Score
<i>Keine Antwort</i>	Gar nichts, Strich oder „?“	999	0
<i>Falsche/unverständliche/unvollständige Lösung bzw. Aufgabe missverstanden</i>	Frage missverstanden: Teilnehmer(in) zählt z. B. Fehler auf, die nichts mit Stimmgebung zu tun haben (z. B. „große Sprünge in der Melodie“); falsche Lösung: z. B. „Instrumentalbegleitung kaum hörbar“; Mittel zur Abhilfe werden genannt (die in die Lösung zur zweiten Teilaufgabe gehören), z. B. „Einstieg von oben“, „auf schlankere Stimmgebung hin arbeiten“	0	0
„Power-Aufgabe“ mit nach oben offener Höchstpunktzahl!			
<i>Richtige Lösungen: Kategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>		Score = Anzahl der unter Antwortcode 1-7 richtig benannten Einzelaspekte; pro Code können auch mehrere Punkte vergeben werden!
Stimmphysiologische Aspekte <i>(Fachbegriffe müssen nicht in dieser Form genannt werden, Umschreibung genügt)</i>	Hypertoner bzw. überspannter Zustand; Singen mit (zu) viel Druck oder Anstrengung; Fixierung im Brustregister; forcierte Stimmgebung in der Mittellage, sehr lautstarkes Singen, stellenweise fast geschrien; grelle, plärrige, flache, enge, gepresste Stimmgebung, vor allem bei den höheren Tönen; kein Register- bzw. Lagenausgleich; Glottisschläge bei Vokalansätzen	1	
Intonationsmängel (aufgrund stimmtechnischer Defizite)	„Intonation“ (allgemein), oder konkreter; z. B.: „Sextsprung abwärts nicht getroffen (gis-h)“	2	
Artikulation	übertrieben akkurate Nachsilben; „unnatürliche“ Aussprache, überhelle Vokale; z.T. schlecht verständlich	3	
Modulation, Ausdruck	Wenig modulierter Einsatz der Stimmen; monotoner Stimmklang; keine Beziehung zwischen Ausdruck und Text	4	
Tonart	Tiefe Töne klingen dünn, da zu tiefe Lage; für Kinderstimmen recht tiefe Tonart	5	

Abbildung 3: Auszug aus dem Kodiermanual zum Beispiel „Guten Morgen“, Item 1 (Facette „Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schülerinnen und Schülern“)

Aus der Formulierung der Aufgabenstellungen wird deutlich, dass es im Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ um eine andere Art von Lehrerwissen geht als im Fachwissenstest. Hier ist eine Form strategischen Wissens gefragt, das neben Faktenwissen auch Überzeugungen der Lehrkraft einschließt (Shulman, 1986, S. 9f.). Angesichts dieser subjektiven Komponente lassen sich die meisten Testantworten nicht per se als richtig oder falsch bewerten; grundlegendes Beurteilungskriterium in allen FALKO-Tests ist didaktische Angemessenheit. Das entsprechende Kodiermanual wurde in einem mehrstufigen Prozess unter Einbeziehung von Expertenurteilen sowie auf Basis deduktiver wie induktiver Vorgehensweisen entwickelt und enthält für jedes Item ein spezifisches Kategorienschema. Die Ermittlung des jeweiligen Scores erfolgt über die Summe der als didaktisch angemessen bewerteten, substantiell unterschiedlichen Teilantworten (Puffer & Hofmann, 2017; vgl. auch Krauss et al., 2011, S. 144–146).

Validierungsstudie

Stichprobe und Durchführung

Die Datenerhebung nahm aufgrund restriktiver Rahmenbedingungen für Erhebungen an Schulen in Bayern den Zeitraum zwischen Juli 2013 und Oktober 2016 in Anspruch. Kriterien für die Auswahl der Studienteilnehmer waren in erster Linie deren Verfügbarkeit und Bereitschaft zur Mitwirkung. Es handelt sich also um eine Gelegenheitsstichprobe, deren Zusammensetzung bei der Dateninterpretation stets sorgfältig berücksichtigt werden muss. Die 17 teilnehmenden Referendare und Referendarinnen wurden zur Gruppe der Lehrkräfte gezählt, was sich gleichermaßen mit theoretischen Vorüberlegungen wie mit den erzielten Testleistungen begründen lässt (Puffer & Hofmann, 2017, S. 266).

Die Erhebungen wurden unter Aufsicht eines Testleiters an verschiedenen bayerischen Schulen und Hochschulen durchgeführt. Die Teilnahme an der Studie war stets freiwillig und wurde – mit Ausnahme einiger Nacherhebungen an Studierenden – nicht vergütet. Ergänzend wurden 45 Testhefte postalisch verschickt und die Hörbeispiele online bereitgestellt. Eine Überprüfung der auf dieser Basis erzielten Testleistungen ergab keine signifikanten Unterschiede zu den Ergebnissen der Erhebungen unter Anwesenheit eines Testleiters.² Daher wurden die so gewonnenen Daten in die Hauptstudie übernommen.

2 Vergleich mittels t-Tests; verglichen wurden die Summenscores für Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, getrennt nach Schulform und beruflichem Status (Studierende GY versus Studierende GY, Studierende NGY versus Studierende NGY usw.)

Tabelle 2: Zusammensetzung der Stichprobe der FALKO-M-Validierungsstudie

	Studierende	Lehrkräfte	Σ
GY	30	58	88
NGY	21 (9 HS/MS, 12 RS)	20 (5 HS/MS, 15 RS)	41
Σ	51	78	129
	47,1%	44,9%	
Alter (in Jahren) <i>M (SD)</i>	23.67 (3.56)	40.19 (11.29)	
Studien- (Semester) bzw. Berufserfahrung (Jahre) <i>M (SD)</i>	5.08 (3.16)	11.44 (10.34)	

M: arithm. Mittel; *SD*: Standardabweichung; GY: Gymnasiales Lehramt, NGY: nicht gymnasiales Lehramt; HS/MS: Lehramt Haupt- beziehungsweise Mittelschule; RS: Lehramt Realschule

Psychometrische Gütekriterien

Die interne Konsistenz der beiden Skalen wurde mithilfe von Cronbachs α bestimmt und betrug für den Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ (FDW) $\alpha = .80$, für den Fachwissenstest (FW) $\alpha = .69$. Diese Werte sind – im Rahmen einer Testneukonstruktion und unter Berücksichtigung der geringen Itemzahl – als akzeptabel bis gut einzustufen (Bühner, 2011, S. 80f.). Ebenso verhält es sich mit den Werten für die Trennschärfen.³ Der vergleichsweise niedrige Wert $r_{it} = .20$ im Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ ist auf einen Ausreißer nach unten zurückzuführen: Das Item „Brummer“ wurde trotz vergleichsweise schlechter Kennwerte im Test belassen, da es einen nach übereinstimmender Einschätzung von Entwicklungsteam und Testteilnehmenden inhaltlich sehr relevanten Aspekt von Musikunterricht thematisiert (Augenscheinvalidität des Items im Urteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Validierungsstudie ($N = 129$): $M = 3.68$, $SD = .50$). Die übrigen offenen Items des FDW-Tests weisen Trennschärfen von $r_{it} \geq .41$ auf.⁴

Einen Anhaltspunkt zur inhaltlichen Validierung des FALKO-M-Tests bieten die erhobenen Daten zur Augenscheinvalidität. Wie die Expertinnen und Experten in der Präpilottierungsphase wurden auch die Teilnehmerinnen und Teilneh-

3 Die Trennschärfe r_{it} eines Items gibt an, wie repräsentativ es für die Gesamtskala ist (Bühner, 2011, S. 171).

4 Detaillierte deskriptive und psychometrische Kennwerte auf Itemebene in Puffer & Hofmann, 2017, S. 288f.

mer der Validierungsstudie um eine Bewertung der Ausbildungsrelevanz jedes Items gebeten. Sie stuften die Aufgabeninhalte beider Tests durchschnittlich als „ziemlich relevant“ für die Ausbildung von Musiklehrkräften ein. Der Test zum fachdidaktischen Wissen schnitt dabei etwas besser ab ($M = 3.33, SD = 0.32$) als der Fachwissenstest ($M = 3.02, SD = 0.19$).

Alle Testhefte der Pilotierung sowie 50 der 129 Testhefte der Hauptstudie wurden jeweils doppelt kodiert, woran insgesamt sechs Raterinnen und Rater in wechselnden Zweiertteams beteiligt waren. Für die Validierungsstudie konnte dabei eine äußerst zufriedenstellende Auswertungsobjektivität erzielt werden: Die mittlere Interraterreliabilität für die offenen Items (Spearmans ρ) lag über $\rho = .90$, der geringste Wert betrug $\rho = .88$. Die in FALKO-M verwendete Kombination aus Testheft, Kodiermanual und Raterschulung erwies sich somit als geeignete Grundlage für eine objektive Testauswertung.

Tabelle 3: Reliabilität der Gesamtskalen (Cronbachs α), Trennschärfen (r_{tt}), Augenscheinvalidität (Ausbildungsrelevanz), Interraterreliabilität (Spearmans ρ) und Itemschwierigkeiten (nach Dahl, 1971; vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219)

Skala (Item- zahl)	Interne Konsistenz $N = 129$	Trennschärfe	Augenscheinvalidität (Ausbildungs- relevanz) $N = 129$	Interraterreli- abilität $n = 50$ (doppelt kodierte Test- hefte)	Item- schwie- rigkei- ten $N = 129$ $M (SD)$
	Cronbachs α	r_{tt}	$M (SD)$	Spearmans ρ	
Fach- wissen (8)	.69	range [.30-.42]	3.02 (.19) range [2.74-3.38]	range [.89-.96] (2 offene Items)	.54 (.09) range [.44-. 71]
Fach- didakt. Wissen (11)	.80	range [.20-.58]	3.33 (.32) range [2.72-3.71]	range [.88-.98] (9 offene Items)	.42 (.14) range [.30- .75]

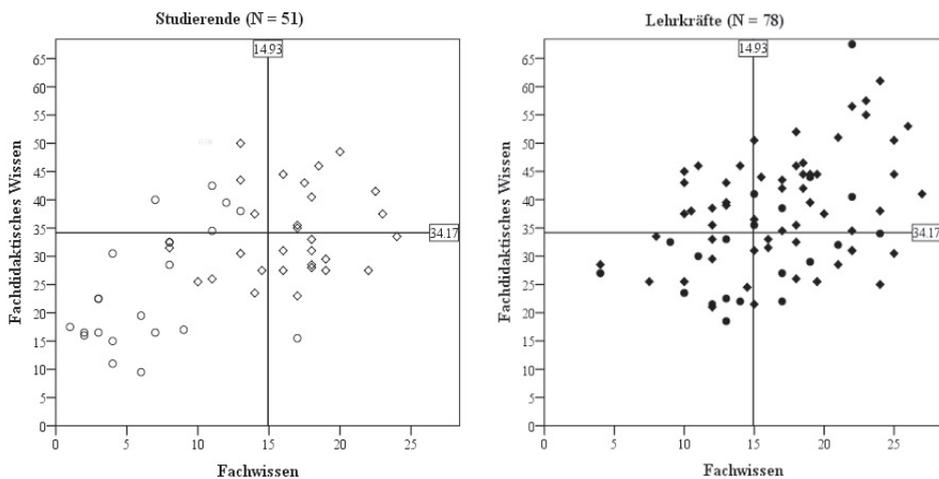
M : arithm. Mittel; SD : Standardabweichung; Skalierung Augenscheinvalidität (Ausbildungsrelevanz): 1 Nicht relevant; 2 Kaum relevant; 3 Ziemlich relevant; 4 Sehr relevant.

Deskriptive Ergebnisse

Insgesamt erscheinen die Schwierigkeiten der Items als der Zielgruppe angemessen (vgl. Tabelle 3), die Summenscores für fachdidaktisches Wissen und Fachwissen sind annähernd normalverteilt. Die Bandbreite der erzielten Testleistungen variiert erheblich, was sich als Hinweis darauf interpretieren lässt, dass beide Subtests gut zwischen schwächeren und leistungsfähigeren Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern differenzieren: Das schlechteste Ergebnis im

Fachwissenstest lag bei einem Punkt, das beste bei 27 Punkten ($M = 14.93$, $SD = 6.02$). Im Subtest „Fachdidaktisches Wissen“ bewegten sich die Gesamtscores zwischen 9.50 und 67.50 Punkten ($M = 34.17$, $SD = 10.79$; detaillierte Aufstellung aller Kennzahlen in Puffer & Hofmann, 2017).

Grundlegend für die FALKO-Studie sind Befunde aus der Expertiseforschung. Ihnen zufolge müssten im Berufsleben stehende Lehrkräfte über einen größeren, durch berufliche Erfahrung weiterentwickelten Wissensschatz zu den Kerntätigkeiten des Lehrens verfügen als Studierende (Kunter et al., 2011, S. 63f.; Gruber & Stöger, 2011, S. 257), was sich in den Testergebnissen entsprechend niederschlagen sollte. Tatsächlich ergibt sich für die Skala „Fachdidaktisches Wissen“ ein mittlerer bis großer Effekt zugunsten der Lehrkräfte ($t(127) = 3.89$, $p < .001$, $d = .70$), was als Indiz für Konstruktvalidität gedeutet werden kann. Einen vergleichbar großen Vorsprung haben die Lehrkräfte auch im Fachwissenstest ($t(93) = 3.89$, $p < .001$, $d = .73$). Vor dem Hintergrund quantitativ wie qualitativ unterschiedlicher Ausbildungsgänge ist zudem davon auszugehen, dass Gymnasiallehrkräfte und -studierende in beiden Testteilen höhere Scores erreichen als ihre nicht gymnasialen Kolleginnen und Kollegen beziehungsweise Kommilitoninnen und Kommilitonen. Die Streudiagramme in Abbildung 4 veranschaulichen entsprechende Performanzunterschiede:



○ / ● Nicht gymnasiales Lehramt; ◇ / ◆: Lehramt Gymnasium; die Gitterlinien kennzeichnen jeweils die Mittelwerte der Gesamtstichprobe.

Abbildung 4: Streudiagramm Fachwissen und fachdidaktisches Wissen (nach Statusgruppen getrennt) mit Skalenmittelwerten der Gesamtstichprobe

Am oberen Ende des Leistungsspektrums finden sich – theoriekonform – ausschließlich Gymnasiallehrkräfte sowie eine Realschuleseminarlehrerin (überdurchschnittliche Leistungen in beiden Testteilen, Score „Fachdidaktisches Wissen“ (FDW)

> 44.96 in Kombination mit einem Fachwissensscore (FW) > 20.95); am unteren Ende (FDW-Score < 23.38 im Kombination mit einem FW-Score < 8.91) erscheinen – ebenfalls erwartungsgemäß – nur Studierende nicht gymnasialer Lehrämter.⁵

Ein distales Maß, das sich als Prädiktor für das Abschneiden im FALKO-M-Test eignet, ist die Abiturnote: Zieht man sie als Indikator für allgemeine kognitive Grundfertigkeiten heran (vgl. Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988), so ist die in Tabelle 4 ablesbare Korrelation zwischen Abiturnoten und Testleistungen in beiden Wissensbereichen grundsätzlich erwartungskonform⁶ – auch wenn sie bei den Lehrkräften für den FDW-Test überraschend hoch ausfällt:⁷

Tabelle 4: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen dem Professionswissen und Indikatoren des Schul-/Studienerfolges beziehungsweise der Berufs-/Studiendauer

<i>N</i> = 129	Abiturnote	Fachsemester	Note des ersten Staatsexamens	Note des zweiten Staatsexamens
Stud. (<i>n</i> = 51)				
FW (8)	-.46**	.64**		
FDW (11)	-.39*	.50**		
Leh. (<i>n</i> = 78)				
		Berufsjahre		
FW (8)	-.20	-.22	-.54**	-.17
FDW (11)	-.57**	.01	-.39**	-.39**

FW = Fachwissen, FDW = fachdidaktisches Wissen. Da einige Testteilnehmerinnen und -teilnehmer fehlende Werte bei einer oder mehreren Variablen hatten, wurden die Korrelationen mithilfe der Full-Information-Maximum-Likelihood-Prozedur geschätzt (Enders, 2010, S. 86–88). Signifikanzniveaus: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

Die in Tabelle 4 erkennbaren Zusammenhänge zwischen den Gesamtnoten der beiden Staatsexamina und den Testleistungen von Lehrkräften können als Indiz für Kriteriumsvalidität interpretiert werden. Die Korrelationen in mittlerer Größenordnung lassen darauf schließen, dass der Test Wissensbestände erfasst, die sich inhaltlich mit den in den Staatsexamina geprüften Kenntnissen und Fertigkeiten überschneiden. Gemeinsam mit den mittleren bis hohen Korrelationen zwischen den Testergebnissen der Studierenden und den bereits absolvierten Studiensemestern legt dies nahe, dass die Items von FALKO-M tatsächlich professionelles musikpädagogisches Wissen erfassen, das im Laufe des Studiums er-

5 Als „überdurchschnittlich“ wird eine Testleistung eingestuft, die über der Summe aus dem Mittelwert und einer Standardabweichung liegt (fachdidaktisches Wissen: $M = 34.17$, $SD = 10.79$, Fachwissen: $M = 14.93$, $SD = 6.02$); die Definition einer unterdurchschnittlichen Leistung ergibt sich analog.

6 Die Korrelation ist negativ, da im Falle der Abiturnoten kleinere Werte bessere Leistungen indizieren, während es sich bei den Testscores umgekehrt verhält.

7 Befunde zur Regression von Fachwissen (FW) und fachdidaktischem Wissen (FDW) auf die Prädiktoren beruflicher Status, studierte Schulform, Abiturnote und Geschlecht: siehe Puffer & Hofmann, 2017, S. 274.

worben wird, und nicht etwa Wissensbestände, über die auch musikinteressierte Laien gewöhnlich verfügen. Die Tatsache, dass die Korrelation zwischen der Note des zweiten Staatsexamens und dem FDW-Score deutlich höher ausfällt als jene mit dem Fachwissensscore, entspricht ebenfalls den Erwartungen: Gegenstand der Zweiten Staatsprüfung sind in Bayern fast ausschließlich unterrichtspraktische und berufsfeldspezifische pädagogische Kompetenzen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004, §§ 18–21).

Dienstältere Lehrkräfte („Berufsjahre“) schneiden im Test nicht besser ab als dienstjüngere – ein Phänomen, das sich in fast allen FALKO-Fächern sowie in der COACTIV-Studie gleichermaßen zeigt und zumindest für den Bereich des fachdidaktischen Wissens theoretischen Postulaten wie Shulmans „wisdom of practice“ zu widersprechen scheint (Lindl & Krauss, 2017, S. 417–419). Da bislang ausschließlich Querschnittsdaten vorliegen, lässt das Fehlen signifikanter Zusammenhänge zwischen Berufsjahren und Professionswissen allerdings nicht den Schluss zu, dass im Verlauf der dritten Phase der Lehrerbildung kein Professionswissen mehr erworben oder aktualisiert würde. Für den Bereich fachdidaktischer Kompetenzen wäre insbesondere zu prüfen, ob in den Jahren nach dem Ende der formalen Ausbildung möglicherweise Zuwächse erfolgen, die sich der Messung mit einem Papier-und-Bleistift-Test entziehen. Für den Bereich des Fachwissens ist zu fragen, inwieweit Kohorteneffekte für den erwartungswidrig fehlenden Leistungsunterschied verantwortlich sein könnten. Für die FALKO-M-Stichprobe ergibt sich beispielsweise eine deutlich ausgeprägte negative Korrelation zwischen der Zahl der absolvierten Berufsjahre und dem Abschneiden in jenen beiden Aufgaben des Fachwissenstests, die Aspekte populärer Musik zum Gegenstand haben (für die aus diesen beiden Items bestehende „Kurzskala“ gilt $r = -.42^{**}$; für die übrigen sechs Fachwissensitems konnte dagegen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Berufsjahren und Testleistung ermittelt werden ($r = .02$)).

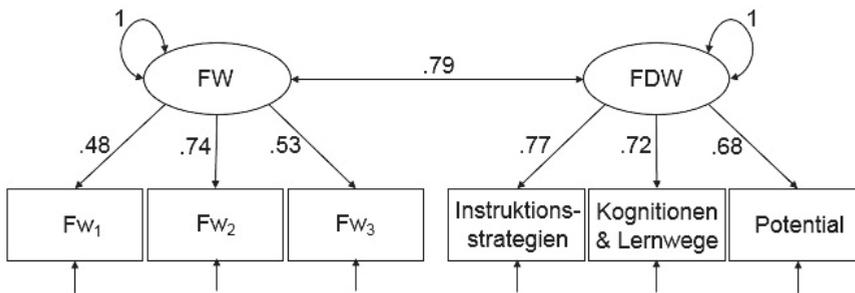
Dimensionalität des fachspezifischen Professionswissens

Alle in FALKO-M vorgenommenen Modellierungen sowie die gesamte Testentwicklung und -auswertung basieren auf der Annahme, dass sich professionelles Wissen von Musiklehrkräften mithilfe von Shulmans theoretischen Kategorien „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Wissen“ (Shulman, 1986, 1987) beschreiben lässt. Die Struktur zweier zwar zusammenhängender, aber nicht zusammenfallender Wissensbereiche müsste sich folglich auch in den Daten der Validierungsstudie widerspiegeln. Die im Abschnitt „Psychometrische Gütekriterien“ vorgestellten Kennzahlen sowie die manifeste Korrelation zwischen den Summenscores für fachdidaktisches Wissen und Fachwissen ($r = .53^{**}$) verweisen bereits auf innere Konsistenz und Abgrenzbarkeit der beiden Skalen. Weiteren Aufschluss

über deren Dimensionalität ermöglicht eine konfirmatorische Faktorenanalyse (zur Notwendigkeit der Überprüfung der Dimensionalität: vgl. Bühner, 2011, S. 53). Angesichts der vorliegenden Datenbasis (129 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer, Ad-hoc-Stichprobe) ist die Aussagekraft einer solchen Analyse begrenzt; erste Rückschlüsse bezüglich der Passung zwischen theoretischem Modell und empirischen Daten sind aber möglich.

Im Rahmen der Modellspezifikation wurden die Items des FW- und des FDW-Tests zu je drei Paketen (Parcels) gebündelt, die als manifeste Indikatoren der latenten Konstrukte Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen fungieren. Ziel eines solchen Vorgehens ist es, ein akzeptables Verhältnis zwischen Modellkomplexität und Datengrundlage zu erreichen (vgl. z. B. Schermelleh-Engel & Werner, 2009); für die FALKO-Tests wurde ein Verhältnis von 10 Testteilnehmerinnen und teilnehmern pro zu schätzendem Parameter angestrebt. Die Parcels für die FDW-Variable wurden unter inhaltlichen Gesichtspunkten aus den Items der drei FDW-Subskalen gewonnen. Aus den Items des Fachwissenstests wurden ebenfalls drei Pakete gebildet. Da für das Fachwissen in FALKO keine Subfacetten modelliert sind, sind die FW-Parcels nicht auf Grundlage theoretischer Erwägungen zusammengestellt, sondern im Hinblick auf statistische Kriterien: Die drei Pakete sollten möglichst ähnlich, also hinsichtlich Mittelwerten und Standardabweichungen vergleichbar sein.

Abbildung 5 veranschaulicht das Strukturmodell und die Resultate der Schätzungen:



Modellfit: $\chi^2(8, N = 129) = 14.04$; $p = .08$; CFI = .97; RMSEA = .08; SRMR = .05

Abbildung 5: Konfirmatorisches Faktorenmodell des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens (latente Modellierung auf Basis der Gesamtstichprobe $N = 129$)

Werte von $p \geq .01$, CFI (Comparative Fit Index) $\geq .95$, RMSEA (Root-Mean-Square Error of Approximation) $\leq .08$ und SRMR (Standardized Root Mean Residual) $\leq .10$ sowie von $\chi^2 \leq 3df$ (df: Anzahl an Freiheitsgraden) indizieren für Stichprobengrößen ≤ 250 akzeptablen Modellfit (Bühner, 2011, S. 418–428; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012, S. 337f.).

Die globale Anpassungsgüte des Modells ist positiv zu beurteilen, die Fit-Indizes genügen den in der Literatur vorgeschlagenen Kriterien für die Annahme eines Modells. Die einzelnen Faktorladungen lassen auf einen guten lokalen Fit schließen, die Items beider Testteile laden also tatsächlich auf den postulierten Faktoren. Die beiden latenten Variablen FW (Fachwissen) und FDW (fachdidaktisches Wissen) korrelieren hoch miteinander. Um auszuschließen, dass beide Variablen für dasselbe Konstrukt stehen könnten (FW und FDW würden dann zusammenfallen), wurde ein Vergleichstest durchgeführt zwischen dem Modell in Abbildung 5 und einem alternativen Modell, bei dem die latente Korrelation zwischen FW und FDW auf 1 fixiert wurde. Es ergab sich ein signifikanter Unterschied ($\Delta\chi^2(1, N = 129) = 7.60; p < .01$; zum Vorgehen: vgl. Baltes-Götz, 2015, S. 59–60). Dies kann als Anhaltspunkt dafür gewertet werden, dass die von Shulman postulierte und in FALKO-M für das Fach Musik modellierte Struktur aus zwei überlappenden, aber dennoch substantiell verschiedenen Wissensbereichen „Fachwissen“ und „Fachdidaktisches Wissen“ im FALKO-M-Test auch tatsächlich abgebildet ist.

Zusammenfassung

Das hier vorgestellte Testinstrument hat angesichts etlicher vorläufiger Setzungen und Behelfslösungen, die im Zuge seiner Entwicklung getroffen beziehungsweise gefunden werden mussten, in vielerlei Hinsicht provisorischen Charakter. Die Ergebnisse der Validierungsstudie legen dennoch nahe, dass die Entwicklung eines ersten reliablen und validen Tests zum Professionswissen von Musiklehrkräften gelungen ist. Damit sind erstmals Messungen dieses Ausschnitts professioneller Kompetenz möglich. Zudem stützen die Arbeitsergebnisse die Annahme, dass Lee Shulmans Modell einer zweifaktoriellen Struktur fachspezifischen Professionswissens (Fachwissen versus fachdidaktisches Wissen) auch auf professionelles Wissen von Musiklehrkräften anwendbar ist. Beide Wissensfacetten ließen sich fachspezifisch konkretisieren, in ein Testkonzept umsetzen und empirisch validieren. Über diesen Beitrag zu musikpädagogischer Theorieentwicklung hinaus hoffen wir, mit unserer Arbeit an FALKO-M auch Anregungen zu weiterer fachdidaktischer Diskussion zu geben.

Zu beachten ist auch, dass der Test nur einen Teilbereich des Professionswissensspektrums von Musiklehrkräften abdeckt. Zum einen wurde er mit Blick auf curriculare Anforderungen an schulischen Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 entwickelt; für Messungen von Professionswissensbeständen, die sich auf das Unterrichten in höheren Klassenstufen beziehen, ist das Verfahren nicht geeignet. Zum anderen sei nochmals auf die Vermutung verwiesen, dass es über die im Projekt FALKO untersuchten Professionswissensfacetten hinaus noch weitere geben könnte, die für das Fach Musik Relevanz besitzen – insbesondere im Bereich des fachdidaktischen Wissens (Puffer & Hofmann, 2016,

S. 115). Noch weitgehend ungeklärt sind theoretische Verortung und Messbarkeit der für das Unterrichten von Musik ebenfalls hoch relevanten künstlerisch-musikpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Zudem konnte das Testverfahren bislang nur für bayerische Musiklehrkräfte und -studierende validiert werden; Aussagen über seine Gültigkeit für Studierende und Unterrichtende aus anderen Bundesländern oder für Schulformen, die in Bayern nicht existieren, können derzeit noch nicht getroffen werden.

FALKO-M wurde primär als Messinstrument zur Erkundung von Professionalisierungshypothesen entwickelt. Die prädiktive Validität der Testergebnisse für die Qualität von Musikunterricht sowie für Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern ist noch ungeklärt. Um entsprechende Zusammenhänge zu ergründen, wären deutlich umfangreichere und komplexere Erhebungen erforderlich, für die weitere ökologisch valide Instrumente herangezogen werden müssten (vgl. Weinert & Helmke, 1996; Mulder & Gruber, 2011, S. 435f.; Lindmeier, 2013, S. 12f.). Als Komponente im Rahmen einer solchermaßen umfassenden Studie könnte FALKO-M künftig auch einen Beitrag zur Untersuchung von Wirkungszusammenhängen rund um schulischen Musikunterricht leisten.

Literatur

- Baltes-Götz, B. (2015). *Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit Amos 18*. Universität Trier. <http://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/amos/v18/amos18.pdf> [08.04.2017].
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 2(2), 79–90.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011a). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004). *Ordnung der Zweiten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen: Lehramtsprüfungsordnung II – LPO II*. http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_II/ [20.12.2016].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. <http://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.96297.pdf> [20.02.2017].

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). München: Pearson Studium.
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*, (17), 139–142.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis. Methodology in the social sciences*. New York: Guilford Press.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (= Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 2) (S. 247–264). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke.
- Jank, W. (Hrsg.) (2013). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen*. Ein Lese- und Arbeitsbuch (= Schott-Musikpädagogik). Mainz: Schott.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (2., verbesserte Auflage) (= Forum Musikpädagogik, Bd. 55). Augsburg: Wißner.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3/4), 223–258.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen: Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 381–438). Münster: Waxmann.

- Lindmeier, A. (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 4) (S. 45–62). Münster: Waxmann.
- Mayer, J. & Wellnitz, N. (2014). Die Entwicklung von Kompetenzstrukturmodellen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 19–29). Berlin: Springer Spektrum.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage) (= Springer-Lehrbuch) (S. 325–343). Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Mulder, R. H. & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 427–438). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. <http://www.zfkm.org/sondero8-niessenetal.pdf> [20.12.2016].
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37)(S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Schilcher, A. Lindl, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Münster: Waxmann.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. (2009). *Item Parceling: Bildung von Testteilen oder Item-Päckchen. Analyse von Strukturgleichungsmodellen mit LISREL*. http://www.psychologie.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-b371-2797-0000-00000ed9f491/item_parceling.pdf [08.04.2017].
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören* (= Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30). Wilhelmshaven: Noetzel.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (= Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft) (S. 223–233). Weinheim/Basel: Beltz.

Dr. Gabriele Puffer
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstr. 26
86159 Augsburg
gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de

Jürgen Vogt

Versuch über Kritische Musikpädagogik

An essay on critical music education

While the genuine critical music education of the 1960ies and 1970ies has more or less vanished, the article asks for possibilities of reformulating basic insights of Critical Theory for present music education. The result is much more sceptical in terms of practical application than former approaches used to be. Instead, the article suggests more critical analyses of specific pathologies and paradoxes of music education today, based on the experience of social negativity.

Einleitung

Auf einem Forum zum Thema „Wozu Theorie in der musikpädagogischen Forschung?“ auf der AMPF-Jahrestagung im Jahre 2011 habe ich¹ einen kurzen Vortrag mit dem Titel *Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige* gehalten (Vogt, 2012). Während es mir damals darum ging, die Frage nach dem Verbleib der Kritik innerhalb der musikpädagogischen Theorie überhaupt (oder wieder) einmal zu stellen, möchte ich im vorliegenden Beitrag etwas eingehender erläutern, was denn unter einer Kritischen Theorie der Musikpädagogik zu verstehen sein könnte, die sich weiterhin an der Kritischen Theorie orientiert, so wie sie namengebend in der sogenannten Frankfurter Schule entwickelt wurde. Ich werde dabei in folgenden Schritten vorgehen:

Zunächst möchte ich zumindest historisch an die beiden vorausgegangenen AMPF-Lectures von Hermann J. Kaiser und Thomas Ott anknüpfen (Kaiser, 2015; Ott, 2016) und in einer kurzen Reminiszenz daran erinnern, dass es sehr wohl so etwas wie eine *kritische Musikpädagogik* in der Vergangenheit der Disziplin gegeben hat – ohne dass dieser Terminus freilich Eingang in die musikpädagogischen Lexika und Handbücher gefunden hätte. Allerdings kann ich hier weder als Zeitgenosse berichten, noch taugt Heinz Antholz, obgleich ganz gewiss ein

1 Da es sich beim vorliegenden Text ursprünglich um einen Vortrag handelt, ist der personale Gestus weitgehend beibehalten.

kritischer Denker, hier als ein Beispiel.² Mir geht es in erster Linie um den erklärungsbedürftigen Sachverhalt, dass diese kritische Musikpädagogik lange verschwunden ist, und ich möchte die These vertreten, dass dieses Verschwinden nicht nur historische, sondern auch theorieimmanente Gründe hatte, mit der jeder Versuch einer Wiederbelebung oder Fortführung einer kritischen Musikpädagogik von vornherein belastet ist (vgl. Vogt, 2005).

In einem zweiten Schritt werde ich dann versuchen, das „große K“ im Titel des Textes zu erläutern. Das Adjektiv *kritisch* ist ja nicht patentrechtlich geschützt, und es gibt eine Vielzahl von legitimen Verwendungsweisen auch in der Pädagogik (vgl. dazu u. a. Benner, Borrelli, Heyting & Winch, 2003). Ich möchte mich daher darauf konzentrieren, einige Grundzüge der Kritischen Theorie mit großem K, also der sogenannten Frankfurter Schule, zu skizzieren, was an sich schon schwierig und vielleicht problematisch genug ist (vgl. dazu klassisch Jay, 1981; Wiggershaus, 1988). Es soll dabei aber auch nicht um theoriegeschichtliche Feinheiten gehen, sondern um die Frage, was man denn heute mit einer Theorie, die in ihren Grundzügen in den 30er- und 40er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt wurde, überhaupt noch anfangen kann. Diese Frage ist natürlich von verschiedener Seite schon mehrfach gestellt und beantwortet worden (vgl. etwa Wellmer, 1993; Schnädelbach, 2000). Am aussichtsreichsten erscheint mir hier der Versuch von Axel Honneth, so etwas wie eine Minimalbestimmung zu geben, die sich so oder zumindest so ähnlich bei fast allen Vertretern der Kritischen Theorie wiederfinden lässt (Honneth, 2007, 2007a); dieser Bestimmung möchte ich, in nochmals reduzierter Form, an dieser Stelle schon aus pragmatischen Gründen folgen.

Um dies etwas anschaulicher zu gestalten, werde ich dann im dritten Teil die Minimalbestimmung an einem recht prominenten historischen Beispiel illustrieren, nämlich an Adornos *Kritik des Musikanten*. Ich setze dabei voraus, dass dieser Text als Klassiker der Musikpädagogik zumindest in den Grundzügen präsent ist, sodass ich mich inhaltlich dabei kurzfassen kann. Es geht mir in erster Linie darum, exemplarisch zu zeigen, wie denn Adorno das kritische Geschäft in musikpädagogischer Absicht überhaupt betreibt, und wo dessen offensichtliche Grenzen liegen. Zum Schluss versuche ich dann einen kleinen Ausblick darauf, was denn Kritische Musikpädagogik unter gegenwärtigen Bedingungen überhaupt sein könnte. Dieser Ausblick, soviel sei hier schon vorweg gesagt, wird sehr viel vorsichtiger und skeptischer ausfallen, als dies die Vertreter der „älteren kritischen Musikpädagogik“ in den 1960er- und 1970er-Jahren vor Augen hatten.

2 Generational gehört Heinz Anholz (Jahrgang 1917), aus dessen Nachlass die AMPF-Lectures finanziert werden, vielleicht am ehesten zu der von Helmut Schelsky so genannten „skeptischen Generation“ (Schelsky, 1957), während die Vertreter der kritischen Musikpädagogik deutlich jünger sind und ungefähr zwischen 1940 und 1945 geboren wurden. Auf die Grenzen und Probleme einer primär politisch motivierten Musikpädagogik hat Anholz bereits frühzeitig – kritisch – hingewiesen (Anholz, 1972).

Kritische Musikpädagogik und ihr Verschwinden

Die Frage, was denn unter *kritischer Musikpädagogik* in der Vergangenheit der Disziplin verstanden wurde, ist nun an sich schon schwer zu beantworten. In der Rückschau spricht Wolfgang Martin Stroh in einem Text aus dem Jahre 2002 von „verworrenen und kontroversen Diskussionen“ (Stroh, 2002, S. 2), die in den 1950er-Jahren mit Adornos *Kritik des Musikanten* beginnen und sich bis ca. Mitte der 1970er-Jahre bis vielleicht zu Wulf Dieter Lugerts *Grundriß einer neuen Musikdidaktik* (1975) fortsetzen. Aus der Distanz macht Stroh vier Kritikfelder aus, denen man dann auch die einzelnen musikpädagogischen Positionen grob zuordnen könnte (Stroh, 2002, S. 2f.):

- Kritik an der Musischen Erziehung,
- Kritik am engen musikpädagogischen Musikbegriff,
- Kritik auch am intoleranten Umgang von Jugendlichen mit Musik, die ihnen fremd ist,
- Kritik am niedrigen intellektuellen und wissenschaftlichen Niveau von musikpädagogischer Theorie und unterrichtlicher Praxis.

Ohne auf diese Felder und auf die Triftigkeit ihrer Bestimmung hier weiter eingehen zu können, wird doch schon auf den ersten Blick deutlich, dass sie nur recht wenig miteinander zu tun haben, und dass der hier bemühte Kritikbegriff keineswegs einheitlich verwendet wird. Was, so könnte man z. B. fragen, hätten die Kritik in Hartmut von Hentigs Konzept des Lebens mit der Aisthesis mit der Lüneburger Popmusikdidaktik gemeinsam, die sich doch beide irgendwie als kritisch verstanden haben? Festzuhalten ist: Die kritische Musikpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre verfügte weder über einen gemeinsamen *Theoriebestand*, noch über eine wissenschaftliche *Forschungsmethode*, mit der diese unterschiedlichen Ansätze identifiziert werden könnten.³ Es ist daher kein Wunder, dass in den einschlägigen historischen Arbeiten eine *kritische Musikpädagogik* als Theorieparadigma gar nicht erscheint. Angemessener wäre es vermutlich, hier in Anlehnung an die Dissertation von Martin Weber von bestimmten *diskursiven* Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auszugehen, die für einen gewissen Zeitraum so etwas wie erkennbare Einheitlichkeit garantierten oder auch nur rhetorisch suggerierten (vgl. Weber, 2005, S. 454–473). In Anlehnung an Hermann J. Kaisers AMPF-Lecture von 2014 könnte man auch von einem mehr

3 Karl-Heinz Dammer weist darauf hin, dass dies auch für die Kritische Erziehungswissenschaft zutrifft: „Die Bezeichnung ‚kritische Erziehungswissenschaft‘ war nicht mehr als ein nachträglicher Sammelbegriff für eine Reihe von Ansätzen, die mehr oder minder stark von einigen Motiven der Frankfurter Schule beeinflusst waren, ohne damit jedoch diese theoretisch beerben oder systematisch in die Erziehungswissenschaft einführen zu wollen“ (Dammer, 1999, S. 185).

oder weniger gemeinsamen *Denkstil* sprechen, der in seiner Substanz jedoch beträchtliche Unterschiede aufweist (Kaiser, 2015). Thomas Ott hat dies in seiner Lecture von 2015 noch einmal ausführlicher herausgearbeitet (Ott, 2016). Und schließlich hat Niels Knolle diese fragile Mischung von Identität und Differenz in der Festschrift für Thomas Ott in die launige Frage gekleidet: „Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum?“ (Knolle, 2011)

Vom Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth, den man nicht gerade als einen Freund kritischer Pädagogik bezeichnen kann, stammt ein Vorschlag, die vielfältigen Formen kritischer Erziehungswissenschaft anhand ihres Kritikverständnisses zu typisieren (Tenorth, 1999, S. 143–159): Er unterscheidet dabei erstens Kritik als „Defizitzuschreibung“ – hier dienen vor allem die Arbeiten Klaus Mollenhauers als Exempel –, zweitens Kritik auf der Grundlage „ontologisch-dogmatischer Prämissen“, die Tenorth bei Heinz-Joachim Heydorn durchgeführt sieht, und schließlich drittens Kritik als paradoxe „negative Pädagogik“ nach Andreas Gruschka. Wenn man sich zumindest dieses Vokabulars bedienen will, so manifestiert sich der kritische musikpädagogische Denkstil sicherlich in erster Linie als „Defizitzuschreibung“ – das „ontologische“ Bildungspathos Heydorns findet sich hier ebenso wenig wie der Versuch einer negativen (Musik-) Pädagogik. Politisch, musikalisch und pädagogisch wurden der vorfindlichen Musikpädagogik eine Vielzahl von grundsätzlichen Mängeln attestiert, sei es die Rückständigkeit und Nazi-Affinität der Musischen Erziehung, der bürgerliche Konservatismus der Kunstwerkorientierung oder die sozialdiskriminierende Funktion des dreigliedrigen Schulsystems. Je nach Fokus unterscheiden sich dabei die kritischen Perspektiven, die in anspruchsvollen Ansätzen wie dem Modellversuch Kollegschule in NRW auch zusammenlaufen können. Festzuhalten bleiben dabei aber mindestens drei Probleme grundsätzlicher Art, mit denen es jede Variante von kritischer Musikpädagogik zu tun hat:

Erstens ist nicht eindeutig, auf welcher *normativen Basis* die Kritik überhaupt beruht. Zwischen marxistischen Begründungen z. B. bei Wolfgang Martin Stroh und doch eher klassisch-bildungstheoretischen wie bei Hartmut von Hentig findet sich hier eine ganze Bandbreite an normativen Grundlagen, deren Verhältnis zueinander aber allem Anschein nach nie richtig aufgearbeitet wurde. Vielleicht erschien dies auch nicht als sonderlich nötig, denn gegenüber den offenkundigen Defiziten der damaligen musikpädagogischen Theorie und Praxis war es relativ leicht, im Prinzip und immer schon im Recht zu sein. Thomas Ott erinnert sich hier an ein „gewisses angenehmes Gefühl, sich mit dem Rückenwind der Geschichte an der Spitze des Fortschritts zu bewegen“ (Ott, 2016, S. 34) – und wer mag schon die Berechtigung von angenehmen Gefühlen in Zweifel ziehen? Relevant ist jedenfalls, dass es sich nicht um irgendwelche Mängel im musikpädagogischen Detail handelte, sondern um solche grundlegender Art, zu deren Bearbeitung der Rekurs auf allgemeine philosophische, anthropologische, sozialtheoretische oder politische Theorien unabwendbar erschien.

Zweitens ist auffällig, wie schnell und zuweilen ungeduldig versucht wurde, von der theoretischen Defizitzuschreibung zur musikpädagogischen Praxis überzugehen (vgl. Ott, 2016, S. 34). Dieser Übergang funktioniert jedoch nicht nur aus bildungspolitischen, sondern schon aus logischen Gründen nicht so bruchlos, wie es vielleicht wünschenswert erschien: Aus dem, was man nicht haben möchte, ist nicht einfach zu folgern, was denn stattdessen geschehen soll. Hier müssen und mussten auch schon damals eine ganze Reihe von Zusatzannahmen getätigt werden, die sich aus der Kritik selbst nicht automatisch ergeben. Dies trifft besonders für den eigentlich didaktischen Bereich zu, denn für die Ebene des konkreten pädagogischen Handelns stellt die überwiegend politische Kritik ja keinerlei Begriffe bereit. So ist und war es beispielsweise nicht selbstverständlich, dass aus der programmatischen „Orientierung an der Aisthesis“ auf der didaktischen Ebene das lehrgangshafte Schulbuch *Sequenzen* folgte; Stroh spricht hier im Nachhinein von einem „technokratisch“ konzipierten „monströsen Schulbuchprojekt“ (Stroh, 2002, S. 6; vgl. dazu genauer Ott, 1984). Tenorth betont analog hierzu im Blick auf die kritische Erziehungswissenschaft Mollenhauerscher Provenienz, dass die kritischen Analysen schon aufgrund ihres Totalitätscharakters die doch emphatisch propagierte „Vermittlung“ von Theorie und Praxis eher verhinderten, als beförderten (Tenorth, 1999, S. 143–149). Insgesamt ist es auch der Erziehungswissenschaft nicht gelungen, ursprünglich gesellschaftstheoretische Begriffe schlüssig in „einheimische“ Begriffe der Pädagogik zu übersetzen und damit auch pädagogische Handlungsrelevanz zu erreichen (vgl. etwa – mit unterschiedlicher Betonung – auch Ruhloff, 1983; Peukert, 1983 oder Schäfer, 1991).

Drittens schließlich wird eine kritische Musikpädagogik, die sich vor allem auf eine ganz bestimmte und historisch zu verortende Defizitzuschreibung stützt, gewissermaßen das Opfer ihres eigenen Erfolges. Wenn die konkreten Defizite im Wesentlichen beseitigt sind, macht sich die kritische Musikpädagogik selbst überflüssig und kann sich getrost auflösen, ohne dass man sie vermissen würde. Dies scheint mir, neben theorieimmanenten und generationalen Problemen, der eigentliche Grund für das faktische Verschwinden der kritischen Musikpädagogik zu sein: Viele, wenn sicherlich auch längst nicht alle ihre Forderungen und Ziele sind schulpädagogisch eingelöst und in den schulischen Alltag integriert, auch wenn manchen von ihnen dabei der ursprünglich kritische Zahn gezogen wurde. Hier kann man ein bildungspolitisches Kalkül vermuten: Die ursprünglich kritischen Positionen werden befriedet und schultauglich gemacht.⁴ Es wäre aber auch denkbar, dass hier ein grundsätzliches Problem sichtbar wird, was auch schon einmal ironisch als „Hentig-Paradoxon“ bezeichnet worden ist (Diederich & Tenorth, 1997, S. 225): Wird die Kritik an der Schule unmittelbar in die Schule hineingetragen, wandelt sie sich automatisch wieder in Schule um, wodurch sich natürlich wieder neuerliche Kritik meldet, die dann wieder inte-

4 Stroh (2002) spricht hier von einer Mischung aus Integration und Isolierung weiterhin vorhandener kritischer Positionen.

griert wird etc. Das Resultat ist dann die auf Dauer gestellte Reform, die nie aufhören kann und daraus ihre zumindest psychohygienische Attraktivität bezieht. In systematischer Hinsicht wäre also zu fragen, ob und wenn ja in welchem Umfang eine kritische Musikpädagogik überhaupt an existierende pädagogische Institutionen und den dort vorfindlichen musikpädagogischen Praxen ansetzen darf, inwieweit sie also, wie es bei Wolfgang Klafki programmatisch hieß, sich als „kritisch-konstruktiv“ (Klafki, 1993, Hervorhebung Jürgen Vogt) verstehen sollte.⁵

Eine Minimalbestimmung Kritischer Theorie

Ich werde nun gewissermaßen einen Schritt hinter diese drei grundsätzlichen Probleme kritischer Musikpädagogik zurückgehen und mich zunächst einmal dem ersten Problem zuwenden, also der Frage nach der normativen Basis der musikpädagogischen Defizitzuschreibung. Wie schon erwähnt, sind hier historisch ganz heterogene Quellen auszumachen, denen man nachgehen könnte. Ich möchte mich an dieser Stelle auf eine einzige dieser Quellen konzentrieren, nämlich auf die Kritische Theorie der zu Recht oder Unrecht sogenannten Frankfurter Schule der Sozialphilosophie. Diese ist ja dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht in irgendeiner Weise kritisch verfährt – das tun andere Theorien ja auch –, sondern dass hier das Adjektiv *kritisch* namengebend verwendet wird – *Kritische Theorie* in Abgrenzung zu dem, was Max Horkheimer in den 1930er-Jahren als *Traditionelle Theorie* bezeichnete und womit so ziemlich jede Form von Theorie oder Wissenschaft gemeint war, die sich mangels Selbstreflexion der bloßen Reproduktion der bestehenden Verhältnisse verschrieben hatte (vgl. Horkheimer 1937/1992).

Es ist natürlich bekannt und auch in jeder Geschichte der Musikpädagogik nachzulesen, dass der Initialanstoß zur Entwicklung kritischer Musikpädago-

5 Unter „Kritik“ fasst Klafki den Aufweis einer Diskrepanz zwischen den Versprechen der Bildungstheorie(n) und der Realität der Bildungseinrichtungen; „konstruktiv“ ist diese Kritik, weil sie stets auf konkrete Verbesserung der Praxis angelegt ist (vgl. Klafki, 1993, S. 89f.). Mit Blick auf die Kritische Theorie betont Klafki, dass es sich nicht „um einfache Übernahmen oder ‚Anwendungen‘ von Elementen der ‚Kritischen Theorie‘ handeln (kann), sondern nur um kritisch prüfende Rezeption und sachgemäße Übersetzung in den didaktischen Problemzusammenhang mit seiner ‚relativen Eigenständigkeit‘, die sich aus dem historisch erarbeiteten Problembewußtsein und der Aufgabe der Didaktik ergibt, Aufklärung über und Hilfen zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu leisten“ (Klafki, 1993, S. 110). Die Kritische Theorie wird hier gewissermaßen geisteswissenschaftlich domestiziert, da ihre Kritik sich selbst einer pädagogischen (didaktischen) Kritik unterziehen muss, deren Maßstäbe sich wiederum aus der historisch-hermeneutischen Herausarbeitung des Bildungsgedankens ergeben sollen. Dass dieser selbst, wie etwa Adorno dies in der *Theorie der Halbbildung* (1959) herausgearbeitet hat, ideologisch zumindest gefährdet ist, kommt Klafki nicht in den Sinn.

gik(en) in den 1950er-Jahren von Theodor W. Adorno ausging, also von dem in der BRD sicherlich profiliertesten Vertreter der Frankfurter Schule (vgl. Vogt, 2011). Danach verlieren sich aber gewissermaßen die Rezeptionsspuren, denn die typisch adornitische Verquickung von Kunstwerkorientierung und Gesellschaftskritik war nur schwer zu verstehen, geschweige denn irgendwie musikpädagogisch umzusetzen. Und während die Kritische Erziehungswissenschaft z. B. bei Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz sich in den 1960er- und 1970er-Jahren dann explizit an die Gesellschaftstheorie des ehemaligen Adorno-Assistenten Jürgen Habermas anschloss (vgl. u. a. den Überblick bei Krüger, 1999), ist eine solche Wendung in der Musikpädagogik nicht zu erkennen.⁶ Inzwischen, so scheint es, ist die Kritische Theorie fast vollständig aus dem musikpädagogischen Blickfeld geraten; Adorno und Horkheimer, zumal auf Schwarz-Weiß-Fotografien, erscheinen nicht nur Musikpädagogen des 21. Jahrhunderts wie Relikte aus einer vergangenen Zeit, und wer sich nach wie vor zu Habermas bekennt, ist angesichts der intellektuellen Dominanz vernunftkritischer französischer Autoren vollständig unzeitgemäß. Nicht viel anders müsste es nun einer Kritischen Musikpädagogik gehen, die sich unverdrossen an den alten Theorie- und Problembeständen der Kritischen Theorie abarbeitete – wenn es denn klar wäre, was überhaupt mit *Kritischer Theorie* gemeint ist, und von welcher Variante man eigentlich spricht.⁷ Wie schon zu Beginn des Textes erwähnt, möchte ich daher im Anschluss an Axel Honneth den Versuch unternehmen, wenigstens so etwas wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner der diversen Lesarten von Kritischer Theorie zu skizzieren, von dem anzunehmen ist, dass er nach wie vor relevant ist.

*

Kritische Theorie wäre zunächst einmal undenkbar ohne die grundlegende *Diagnose sozialer Negativität im Hinblick auf ein gutes Leben*.⁸ Es gibt für diese

6 Erst mit Stefan Orgass' Studie *Kommunikative Musikdidaktik* von 1996 kommt es zu einer theoriegeschichtlich späten Habermas-Rezeption, die zudem stark von Klaus Schallers *Pädagogik der Kommunikation* (1987) überlagert ist.

7 Herbert Schnädelbach schlägt in diesem Zusammenhang vor, zwischen einem engeren und einem weiteren Begriff von Kritischer Theorie zu unterscheiden (Schnädelbach, 2000, S. 109f.). Der engere Begriff entspricht dem ursprünglichen Programm Horkheimers, nämlich eine ökonomisch geprägte Theorie in Verbindung mit Philosophie, Soziologie und Psychoanalyse zu entwerfen und zu praktizieren. Der weitere Begriff bezieht sich nur noch auf den frühen Vorschlag von Habermas, Kritische Theorie sei in erster Linie durch das emanzipatorische Erkenntnisinteresse geprägt. In diesem Sinne gibt es dann auch eine „Kritische Erziehungswissenschaft“ wie auch andere „kritische“ Disziplinen, die aber mit dem Ursprungsentwurf der Kritischen Theorie nur noch wenig, und mit ihrer Entwicklung seit der *Dialektik der Aufklärung* dann gar nichts mehr zu tun haben.

8 Der Begriff des *guten Lebens* ist kein zentraler Begriff der Kritischen Theorie, obwohl er gewissermaßen den normativen Hintergrund aller Kritik bildet. Gründe dafür sind

Negativität unterschiedliche Formeln, wie z. B. „die verwaltete Welt“ bei Theodor W. Adorno (vgl. Adorno, 1963/1997a), der „eindimensionale Mensch“ bei Herbert Marcuse (Marcuse, 1964/1984), die „Kolonisierung der Lebenswelt“ bei Jürgen Habermas (Habermas, 1981) oder die „verweigerter Anerkennung“ bei Axel Honneth (Honneth, 1992) – um auch gleich einmal die vielleicht prominentesten Namen und Schlagworte zu nennen. Dieses Fundament der Kritischen Theorie besteht damit aus zwei Bestandteilen, die nicht immer scharf auseinandergehalten werden: Da ist zunächst einmal und vor allen Dingen die Diagnose der sozialen Negativität. Einfach gesagt bedeutet dies: Die Welt, in der wir leben, ist nicht gut so wie sie ist für den Einzelnen, und sie ist es vor allen Dingen deshalb nicht, weil die Sozialität, in der sich der Einzelne unweigerlich bewegt, tiefgreifend gestört ist. Diese Diagnose ist nun innerhalb der Kritischen Theorie unterschiedlich begründet und kann, je nach Ausrichtung, vor allem auf Autoren wie Marx, Weber, Lukács oder Freud zurückgeführt werden. Fundamentalere ist vielleicht aber sogar, dass dieser theoretischen Begründung immer implizit die Prämisse vorausgeht, dass es so etwas wie ein „gutes Leben“ des Einzelnen in der Gesellschaft geben kann oder vielleicht sogar geben sollte. Diese Prämisse selbst kann nun wiederum nicht theoretisch abgeleitet werden, jedenfalls nicht ohne massive und kaum begründbare anthropologische oder sogar theologische Vorgaben, sondern muss als Erfahrung, wie rudimentär diese auch sein mag, jeder Theorie vorausgehen. Kritische Theorie hat somit einen prä-theoretischen Kern, der bei den einzelnen Autoren keineswegs derselbe ist, der aber von den Adressaten der Kritik zumindest ansatzweise geteilt werden muss, damit die Kritik überhaupt verstanden werden kann. Festzuhalten bleibt, dass die Kritische Theorie in all ihren Spielarten darauf insistiert, dass ein gutes Leben potenziell möglich ist, aber aus bestimmten Gründen verhindert wird (vgl. auch Honneth, 2000).

Diese Gründe sind nun durchaus unterschiedlicher Art, und vor allem sind sie unterschiedlich wirkmächtig. Der Grad der sozialen Negativitätszuschreibung ist dabei bekanntlich innerhalb der Kritischen Theorie sehr verschieden ausgeprägt; er reicht vom tiefen Pessimismus Adornos bis hin zum ästhetischen Utopismus Herbert Marcuses. Auf jeden Fall handelt es sich nicht um Kleinigkeiten, die reformistisch einfach beseitigt werden könnten, sondern gewissermaßen um tiefgehende Störungen im System selbst. Schon an dieser Stelle muss festgehalten werden, dass das Betriebsversprechen der Pädagogik, den Menschen zu seinem zumindest weltlichen Glück führen zu können (vgl. dazu z. B. Oelkers, 1990), aus dieser Warte mit gehöriger Skepsis betrachtet werden muss – die Pädagogik, und somit auch die Musikpädagogik, steht nicht außerhalb der sozialen Negativitätserfahrung, sondern ist immer auch Teil davon; die Frage ist dann nur noch,

sicherlich z. B. die ursprünglich marxistische Ausrichtung der Kritischen Theorie, das Bilderverbot bei Adorno – nach dem „das Gute“ nur indirekt durch Analyse des „Schlechten“ hervortritt –, aber auch die enge Verbindung zwischen (deutschem) Neoplatonismus und politischem Konservatismus (vgl. Schnädelbach, 1992).

wie geschlossen und total die negative Gestalt der Gesellschaft und damit auch der Pädagogik gedacht wird. Pädagogen sollte übrigens diese Denkfigur nicht neu sein; sie stammt eigentlich von Rousseau und seiner Idee einer Pädagogik, die aber keine Pädagogik sein will, weil diese als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz den Menschen nur in sein Unheil führt.

**

Die Lücke, die nun zwischen der Erfahrung sozialer Negativität und einem möglichen guten Leben klafft, kann jedenfalls, so die gemeinsame Überzeugung der unterschiedlichen Autoren, nur über den Weg der Kritik geschlossen werden.⁹ Diese Kritik selbst beruht daher auf einer Diagnose derjenigen sozialen Fehlentwicklungen, Störungen oder Pathologien – die Wahl der Begriffe hängt von den jeweiligen Theorien ab –, die ein gutes Leben verhindern. Vorausgesetzt wird dabei erstens, dass die sozialen Institutionen und Praxen, die als negativ erfahren werden, überhaupt einer rationalen Kritik zugänglich sind. Über die Maßstäbe dieser Rationalität kann man dabei streiten; mindestens wird man davon ausgehen, dass es unterschiedliche Rationalitätsformen gibt, für die wiederum verschiedene Begründungsmodi gelten (vgl. etwa für die ästhetische Rationalität Seel, 1985). Zweitens ist die Kritik vor allem dort interessant, wo sie soziale Missstände freilegt, die von den Akteuren selbst vielleicht gar nicht so gesehen und artikuliert werden – sonst bräuchte man sie ja gar nicht. Die Kritik der Kritischen Theorie ist somit auch dort, wo sie vielleicht nicht mehr so genannt wird, Ideologiekritik – Kritik des falschen, richtigen Bewusstseins (vgl. dazu allgemein Jaeggi, 2009; Vogt, 2015).

Damit ist natürlich ein Grundproblem benannt: Die Kritik richtet sich vor allen Dingen auf diejenigen sozialen Sachverhalte, welche die jeweiligen Akteure daran hindert, gewissermaßen „zur Vernunft“ zu kommen. Gleichzeitig muss sie damit rechnen, dass die Akteure überhaupt fähig zur Vernunft sind, weil andernfalls die Kritik ins Leere laufen würde. Wirft man einen Blick auf die ältere kritische Musikpädagogik, so ist man in der Rückschau verblüfft, wie leicht vielen Autoren z.B. das Wort *Ideologie* über die Lippen beziehungsweise auf das Papier geflossen ist (vgl. etwa Jenne, 1977). Ideologie ist hier einfach „falsches Bewusstsein“, und wer die ideologische Verfasstheit der existierenden Musikpädagogik nicht einsieht, dem ist ohnehin nicht zu helfen – kurz: man stößt, was ohnehin schon im Fallen begriffen ist. So einfach ist es natürlich mit der Ideologiekritik heute nicht mehr bestellt. Zum einen kann die Kritik nicht einfach von außen oder von oben durchgeführt werden, schon weil es einen solchen Außenstandpunkt nicht (mehr) gibt. Die Kritik muss somit von der Vernünftigkeit existierender sozialer Praxen ausgehen, ohne diesen doch dabei so viel Ver-

9 So schon klassisch bei Marx: „Indessen ist das gerade wieder der Vorzug der neuen Richtung, daß wir nicht dogmatisch die Welt antizipieren, sondern erst aus der Kritik der alten Welt die neue finden wollen.“ (MEW, 1961, S. 344)

nünftigkeit zu konzedieren, dass sie nur noch verbessert oder reformiert werden müssten.¹⁰ Zum anderen gibt es keine Kritik ohne Einbezug der Akteure, aber es ist keineswegs sicher, dass diese die Kritik auch übernehmen und für sich akzeptieren. Nicht zufällig korrespondiert die Kritik hier mit der Therapie: Ohne Leidensdruck der Patienten findet sie gar nicht erst statt.

Damit ist dann zuletzt auch der praktische Aspekt angesprochen. In der Kritik steckt selbstverständlich die Hoffnung auf praktische Veränderung, allerdings nicht als unmittelbare Anweisung für gelingende Praxis von einer externen Position aus. Es kann daher schon von der Sache her gar keine „Kritische Musikpädagogik“ als didaktische Konzeption geben, sondern, vorsichtig gesagt, Bezugnahmen auf die Kritische Theorie, die für die Musikpädagogik nicht marginal sind. Ein Beispiel für eine marginale Bezugnahme wäre etwa Michael Alts *Didaktik der Musik* von 1968, da dort zwar Adorno etliche Male positiv erwähnt wird, für die eigentliche didaktische Theorie Alts aber ansonsten gar keine Rolle spielt. Für Stefan Orgass' *Kommunikative Musikdidaktik* (1996) ist demgegenüber z. B. der Bezug auf Habermas nicht marginal, ohne dass es sich hier einfach um eine musikpädagogische Anwendung handeln würde.

Die Kritik muss somit, wie dies Rahel Jaeggi vor einiger Zeit formuliert hat, lediglich als „Ferment“ für veränderte Praxis angesehen werden (Jaeggi, 2009, S. 295), aber nicht als konzeptioneller Gegenentwurf zur gegenwärtigen Praxis. Jede Variante der Kritischen Theorie lebt in praktischer Hinsicht vor allem von einem Minimalvertrauen darauf, dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern. In allen Varianten kritischer Theorie gibt es also die Annahme eines positiven Kerns unbeschadeter Erfahrung, wie verschüttet dieser auch immer sein mag (vgl. zu Adorno etwa Seel, 2004). Wäre dies nicht so, würde das ganze kritische Geschäft in sich zusammenfallen, da es angesichts einer Gesellschaft von „happy slaves“ keine Instanz mehr hätte, an die es überhaupt noch appellieren könnte (vgl. dazu Geuss, 1981, S. 84).

10 Honneth (2007a) unterscheidet hier in kritischer Abgrenzung von Michael Walzer (1987) zwischen rekonstruktiver, konstruktiver und genealogischer Kritik. Der von Walzer favorisierte Modus der rekonstruktiven (interpretativen) Kritik entspricht dabei – in etwa – dem Ansatz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, aus der historischen Auslegung so etwas wie eine Idee der Erziehung zu destillieren, auf die dann als Korrektiv zu immanenten Fehlentwicklungen innerhalb der Pädagogik Bezug genommen wird – ein offensichtlicher logischer Zirkel, denn woher stammen die Standards von „guter“ und „schlechter“ Pädagogik? Wie Honneth nun betont, kann die *genealogische Kritik* im Anschluss an Nietzsche und Foucault diesen Zirkel vermeiden helfen, indem sie freilegt, dass eine ursprünglich gehaltvolle normative Grundlage sozialer Praxen sich historisch substantiell soweit zum Schlechten verändert hat, dass auch ihre Rekonstruktion sie nicht mehr zu retten vermag.

Kritik des Musikanten als kritische Etüde

Ich breche an dieser Stelle ab, um das bislang doch eher abstrakt Vorgetragene an einem konkreten Beispiel zu illustrieren, nämlich an Adornos *Kritik des Musikanten*. Inhaltlich ist zu diesem Text so gut wie alles gesagt, sodass ich mich auf die Frage konzentrieren möchte, inwieweit er eigentlich ein gelungenes Beispiel für praktizierte Kritische Theorie ist. Da wäre zunächst einmal die Frage nach der normativen Grundlage der Kritik. Diese muss und kann natürlich nicht in jedem Text ausführlich dargestellt werden, aber speziell in der *Kritik des Musikanten* wäre es sicherlich hilfreich gewesen, Adorno hätte seinen brüskierten Zuhörern zumindest ein wenig erläutert, auf welchen Prämissen seine Kritik überhaupt fußt. Die im amerikanischen Exil entstandenen Schriften waren den Vertretern der Jugendmusikbewegung natürlich ganz unbekannt, vor allem die *Dialektik der Aufklärung* (1947/1997), aber auch die *Philosophie der neuen Musik* (1949) kann man kaum als Lesestoff voraussetzen. So ist es jedenfalls nicht verwunderlich, wenn das Gros der Zuhörer Adornos Kritik gar nicht verstanden hat, sondern sich einfach nur grundlos angegriffen fühlte (zur Rezeption von Adornos Kritik vgl. immer noch Wietusch, 1981).

Anders formuliert: Anstatt an eine mögliche gemeinsame Erfahrung sozialer Negativität anzuknüpfen,¹¹ wählt Adorno – trotz anfänglicher Einschränkungen und rhetorischer Zweifel am Begriff des Fortschrittes (Adorno, ³1963/1997a, S. 67) – die Taktik des Frontalangriffes mit dem geschichtsphilosophischen Holzhammer. Dies ist natürlich nicht nur psychologisch wenig erfolgversprechend, sondern es verstößt gegen die Prämisse der Kritischen Theorie, Kritik nicht einfach „von außen“ oder gar „von oben“ anzubringen, sondern die Kritik gewissermaßen von innen, aus der detaillierten Analyse des zu Kritisierenden heraus zu entwickeln. Man wird nicht sagen können, dass Adorno eine solche „Kritik von innen“ vorgelegt hätte, und insofern ist die *Kritik des Musikanten* vom Vorgehen her sicherlich kein gutes Beispiel für die kritische Methodik.

Wie sieht nun aber das eigentliche Herzstück von Adornos Kritik aus, also die Diagnose derjenigen sozialen Pathologien, die zu einer Blockade der „musikpädagogischen Vernunft“ führen, die Adorno sicherlich in der Jugendmusikbewegung sah oder zumindest vermutete? Die Pädagogik der Jugendmusikbewegung ist nach Adorno in mehrfachem Sinne falsch, was hier heißt: ideologisch. Zunächst einmal ist sie *politisch-sozial* falsch, da sie mit der Vorstellung einer klassenlosen „Gemeinschaft“ einen vor-modernen Begriff von Sozialität restituieren möchte, der in erster Linie auf pauschaler Ablehnung der Moderne basiert.

11 Diese Möglichkeit ist vielleicht nicht so absurd, wie sie auf den ersten Blick erscheinen mag. Die gemeinsamen Bezugsmomente – z. B. Nietzsche, die Lebensphilosophie oder die Kulturkritik – sind bei Adorno allerdings natürlich ungleich reflektierter und dialektisch gebrochener als bei der Jugendmusikbewegung, sodass eine tatsächliche Verständigung recht unwahrscheinlich gewesen wäre.

Damit ist aber die Moderne weder angemessen analysiert, noch wirklich überwunden, da faktisch ja alles so bleibt, wie es ist. Es ist nun aber kennzeichnend gerade für Adornos Zugriff, dass diese *politische* Kritik eng verknüpft ist mit der ästhetischen. Die Pädagogik der Jugendmusikbewegung ist eben nicht nur politisch-sozial falsch, sie ist es auch ästhetisch. Die praktizierte Spielmusik ist ebenso ideologisch wie die Vorstellungen vom „neuen Menschen“, da sie künstlich hinter Bach zurückgeht und „musikpädagogische Musik“ vor dasjenige schiebt, was, wie Adorno es damals formulierte, „in der Kunstmusik (...) verbindlich sich zuträgt“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 126). Genauso ideologisch ist nach Adorno aber auch die Figur des „Musikanten“ selbst, dem das eigene Musikmachen wichtiger ist, als dass, was gespielt oder gesungen wird. Dies könnte man als Kritik der musikpädagogisch favorisierten *musikalischen Praxis* lesen, die natürlich eng mit der ästhetischen Kritik zusammenhängt: An der Komplexität der fortgeschrittenen musikalischen Kunstwerke muss der Musikant kläglich scheitern, während umgekehrt die Möglichkeiten des Laienmusizierens eine notwendige Beschränkung der musikalischen Gegenstände nach sich zieht.

Damit hat Adorno die Latte der Kritik natürlich recht hoch gehängt: Die „musikpädagogische Musik“ ist nicht nur falsch, weil sie in einem politisch-sozial-ideologischen Kontext praktiziert wird. Die eigentliche Pointe von Adornos Kritik ist ja, dass die Musik an sich ideologisch ist. Selbstverständlich, so die These Adornos, kann und muss der ideologische Gehalt der Musik gesellschaftlich entschlüsselbar sein, aber nicht im Sinne eines platten soziologistischen Ableitungsverhältnisses. In welcher Weise, so wäre hier mit einem neueren Buchtitel zu fragen, steckt *Die Gesellschaft im Werk* (vgl. Klein, 2015), und zwar in einer Weise, die an der Komposition selbst abzulesen ist, und nicht, oder jedenfalls nicht nur an Texten, Programmen oder sozialen Funktionen? Die Spielmusiken der Jugendmusikbewegung sind hier sicherlich ein leichtes Opfer, doch die Kritik an ihnen zeigt nicht, wie sich das Problem, den sozialen Gehalt von Musik zu bestimmen, grundsätzlich lösen lässt. Bekanntlich hat sich Adorno sehr mit diesem Problem abgemüht, ohne dabei allerdings zu Schlüssen zu gelangen, die erneut ohne geschichtsphilosophische Vorannahmen auskämen (vgl. Adorno, ²1968/1997b). Man wird nun leider auch nicht sagen können, dass seine Nachfolger ihn hier übertroffen hätten, sofern sie sich denn überhaupt noch mit ästhetischen Fragestellungen beschäftigt haben. Gerade aber eine Kritische Musikpädagogik wird nicht gut auf die „Frage nach Musik als gesellschaftlich richtigem oder falschem Bewußtsein“ (Adorno, ²1968/1997b, S. 428) verzichten können, wenn vielleicht auch nicht in der Form, die Adorno damals vorschwebte.

Dies trifft auch auf die jeweiligen Musikpraxen der Jugendmusikbewegung zu, die in der *Kritik des Musikanten* allerdings nicht genauer analysiert werden. Der allgemeine musikalische Aktionismus der Jugendmusikbewegung ist für Adorno vor allem „eingefrorene und nachträglich zum Programm erklärte Pubertät“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 82), wenn auch eine gründlich desexualisierte, und

der Typus des „Musikanten“ nicht mehr als eine regressive „Ferienmaskerade“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 439). Die Idee, dass sich die musikpädagogisch thematisierte Musik dem Kriterium der Spielbarkeit durch jugendliche Laien unterordnen solle, wird hier – auch unabhängig von der jeweils ausgewählten Musik – als ideologisch zurückgewiesen. Eine fundierte Begründung bleibt freilich aus; der musikalische „Tätigkeitsdrang“, so behauptet Adorno, sei nichts weiter als „ein bloßes Derivat (...), die nach innen gewandte Notwendigkeit, zu arbeiten“ (Adorno, ³1963/1997a, S. 75). Diese bedeutet natürlich nicht, dass z. B. eine Ideologiekritik des Klassenmusizierens nicht möglich sei. Nur müsste sie auf anderem Wege plausibel machen, dass auch das gemeinsame Musikmachen eine Gestalt sozialer Negativität sein kann (vgl. etwa Vogt, 2015), indem es z. B. als eine Form von Arbeit interpretiert wird (vgl. dazu Kaiser, 2012).

Ein vierter Aspekt fehlt nun bei Adorno leider fast ganz, der aber für die *Kritik des Musikanten* ebenso essentiell gewesen wäre, wie der politisch-soziale, der ästhetische und der musikpraktische. Die Jugendmusikbewegung muss auch *pädagogisch* falsch sein, denn die Eigenlogik der Musikpädagogik ergibt sich, wie schon an der älteren kritischen Musikpädagogik gesehen, nicht einfach aus einer Addition von Politik und Musik. Was Adorno selbst kritisch anspricht, ist vor allem die Inhaltsebene des Unterrichts, prominent in der Figur der „musikpädagogischen Musik“. Darüber hinaus erfährt man nichts von der eigentlich *pädagogischen* Praxis der Jugendmusikbewegung, von der Adorno sicherlich kaum etwas wusste, und die ihn, einen ausgesprochenen pädagogischen Skeptiker, vermutlich auch nicht sonderlich interessiert hat. Gerade die Verschränkung der politisch-sozialen, der ästhetischen und der musikpraktischen Kritik mit einer Kritik der didaktischen Figuren des Unterrichts wäre aber dringend notwendig gewesen, um die Kritik mit den „einheimischen Begriffen“ der Musikpädagogik zu betreiben. Auch Adornos einziger „konstruktiver“ Text zur Sache, der Essay *Zur Musikpädagogik* von 1957, leistet dies nicht, und seine wenigen pädagogischen Vorschläge, wie etwa der Einsatz des Klaviers im Unterricht (Adorno, ³1963/1997a, S. 112f.), könnten auch ganz anders begründet werden, als durch die in der *Kritik des Musikanten* vorgebrachten Argumente. Die kritische Intervention Adornos erweist sich somit als Mischung gelungener und misslungener Elemente: Misslungen ist die Kritik vor allem deshalb, weil sie gar nicht erst versucht, den Adressaten ihre normative Grundlage verständlich zu machen; die apodiktischen Sätze Adornos können als „Kritik von außen“ oder als „Kritik von oben“ verstanden werden, und so ist dies auch wohl von den meisten Vertretern der Jugendmusikbewegung aufgefasst worden. Als musikpädagogische Kritik gelungen ist allerdings die differenziert dimensionierte Zugangsweise, die politisch-soziale, musikalisch-ästhetische und musikpraktische Aspekte thematisiert und versucht, diese aufeinander zu beziehen, wobei der pädagogische Aspekt leider zu wenig berücksichtigt ist. Wie an der musikpädagogischen Adorno-Rezeption der Folgezeit abzulesen ist, wurde gerade die zentrale Absicht Adornos, den

sozialen Gehalt der Musik selbst und des Musikmachens zu entziffern und somit zur musikpädagogischen Ideologiekritik beizutragen, nicht wirklich verstanden – die einzelnen Elemente seiner Kritik, wie etwa die Kunstwerkorientierung oder die sozialtheoretische Wende der Musikpädagogik, wurden isoliert voneinander aufgenommen und unabhängig von Adorno weitergeführt, ohne dass ihre Synthese wieder versucht worden wäre.

Ausblick

Ich breche hier ab und versuche, so etwas wie ein kleines Fazit zu ziehen. Das Mindeste, was man aus der Geschichte der älteren kritischen Musikpädagogik lernen kann, ist die Vorsicht gegenüber musikpädagogischen Programmen, die unmittelbar aus der Kritik an bestehenden Verhältnissen schulpolitische und didaktische Folgerungen ableiten möchten. Wenn hier die *Kritik* tatsächlich im Mittelpunkt des ganzen Unterfangens steht, wäre es ganz unangemessen, aus ihr selbst so etwas wie eine musikdidaktische Konzeption entwickeln zu wollen: Die Kritik kann nicht mehr, aber auch nicht weniger sein, als eine „normativ bedeutsame“, aber dadurch nicht selbst schon „normativistische“ Grundlage für anschließendes musikpädagogisches Handeln (vgl. dazu Jaeggi, 2009, S. 283). Ihre eigentliche Stärke besteht in dem Aufweis, dass bestimmte musikpädagogische Praktiken und Institutionen keineswegs naturgegeben und selbstverständlich sind, sondern im Gegenteil als in sich widersprüchlich, paradox oder sogar pathologisch erscheinen. Die Kritik ist somit eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung dafür, dass sich solche Praktiken und Institutionen als grundsätzlich veränderbar erweisen. Auch handelt es sich hier sicherlich nicht um ein musikpädagogisches Paradigma im wissenschaftstheoretischen Sinne, sondern noch viel mehr als die ältere kritische Musikpädagogik um einen eher losen *Denkstil*, der mindestens durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Mehr oder weniger explizite Vorstellungen eines guten Lebens, in dem Musik und musikalische Praxen eine wichtige Rolle spielen können (nicht müssen).
- Die begründete Hoffnung, dass Gesellschaften und Individuen durch *Lernprozesse* in der Lage sind, ein solches Leben zu realisieren.
- Die Annahme eines „rationalen Impulses“ und eines „unausrottbaren Kerns an rationaler Ansprechbarkeit“ (Honneth, 2007, S. 55), ohne die weder die Kritik sozialer Negativität, noch deren Überwindung möglich wären.¹²

12 Die Antwort auf die Frage, woher denn dieser „rationale Impuls“ rührt, wenn nicht aus Quellen, die an sich noch nicht rational sein können (so wie er dies z. B. bei Adorno oder Marcuse durchaus konstatiert), bleibt Honneth hier allerdings schuldig.

- Die kritische Analyse musikpädagogischer Pathologien. In Analogie zur *Kritik des Musikanten* müsste sich diese Analyse sowohl auf die *politisch-sozialen, musikalisch-ästhetischen, musikpraktischen* und *musikdidaktischen* Dimensionen der Musikpädagogik erstrecken.

Vielleicht am wichtigsten ist jedoch der auf einer wissenschaftlichen Tagung vielleicht eher irritierende Befund, dass der eigentliche Kern einer Kritischen Musikpädagogik ohnehin nicht darin liegt, dass man hier einer bestimmten Forschungsmethode folgen müsste, oder dass es sich um ein theoretisch in sich geschlossenes Gebilde handeln würde. Vor der Theorie und vor der Forschung steht in jeder Spielart Kritischer Theorie die prä-rationale Erfahrung, dass das Leben gut sein könnte, aber nicht ist. Eine solche Erfahrung ist aber nicht lehrbar, und wer sie nicht gemacht hat, der wird sich von kritischen Einwänden auch rational nicht überzeugen lassen. Pointiert gesagt: Auch zur Kritischen Musikpädagogik gehören konstitutiv persönliche Idiosynkrasien, Über-Empfindlichkeiten und manchmal auch nur Verschrobenheiten, und es ist sicherlich kein Zufall, dass gerade die bekannten Vertreter der älteren Kritischen Theorie fast durchgängig gesellschaftliche und auch universitäre Außenseiter waren (vgl. Honneth, 2007b). Adorno, selbst ein Idiosynkratiker von hohen Graden (vgl. z. B. Vogt, 2011a), hat dies in der *Dialektik der Aufklärung* in einem schönen Bild beschrieben: „Das Wahrzeichen der Intelligenz ist das Fühlhorn der Schnecke“ (Adorno 1947/1997, S. 295). Nackt und überempfindlich tasten sich auch die menschlichen Fühler an die Welt heran, und dort, wo sie dauerhaft anstoßen und auf Verhärtungen treffen, verletzen sie sich und bilden schlimmstenfalls Narben aus. Die Existenz einer Kritischen Musikpädagogik ist nicht zuletzt davon abhängig, dass es in Universitäten und Hochschulen Nischen für solch idiosynkratische Charaktere gibt; wie gut die Chancen dafür in Zeiten einer zumindest gerne so bezeichneten „unternehmerischen Universität“ sind, sei zumindest dahingestellt. So bleibt zum Schluss tatsächlich nur Max Horkheimers reichlich zitiertes Fazit: „Und so war unser Grundsatz: theoretischer Pessimist zu sein und praktischer Optimist!“ (Horkheimer, 1969/1985, S. 353).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1947/1997). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (zusammen mit M. Horkheimer). Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Th. W. (1963/1997a). *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Adorno, Th. W. (²1968/1997b). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Gesammelte Schriften in 20 Bänden. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Bd. 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Antholz, H. (1972). Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme. *Musik und Bildung*, (11), 525–530.
- Benner, D., Borrelli, M., Heyting, F. & Winch, C. (Hrsg.) (2003). *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft* (= 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Dammer, K.-H. (1999). Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 184–209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Geuss, R. (1981). *The Idea of a Critical Theory. Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2000). Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität der Sozialphilosophie. In A. Honneth, *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1491) (S. 11–32). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007). Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 28–56). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007a). Rekonstruktive Gesellschaftskritik unter genealogischem Vorbehalt. Zur Idee der „Kritik“ in der Frankfurter Schule. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 57–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2007b). Idiosynkrasie als Erkenntnismittel. Gesellschaftskritik im Zeitalter des normalisierten Intellektuellen. In A. Honneth, *Pathologien der Vernunft. Geschichte und Gegenwart der Kritischen Theorie* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1835) (S. 219–234). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1969/1985). Kritische Theorie gestern und heute. Nachschrift eines freien Vortrags, gehalten in Venedig 1969. In M. Horkheimer, *Gesammelte Schriften, Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973* (S. 336–353). Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1937/1992). Traditionelle und kritische Theorie. In M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze* (S. 205–260). Frankfurt am Main: Fischer.

- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1885) (S. 266–295). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jay, M. (1981). *Dialektische Phantasie. Die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung 1923–1950* (Erstausgabe 1973). Frankfurt am Main: Fischer.
- Jenne, M. (1977). *Musik. Kommunikation. Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Kaiser, H. J. (2012). LernArbeit. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 17–40). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2015). Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36) (S. 33–50). Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1993). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (S. 83–138). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klein, R. (Hrsg.) (2015). *Gesellschaft im Werk. Musikphilosophie nach Adorno*. Freiburg: Alber.
- Knolle, N. (2011). Wer waren wir, und wenn, wie viele, und vor allem: warum? In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 187–196). München: Allitera.
- Krüger, H.-H. (1999). Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 162–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lugert, W. D. (1975). *Grundriss einer neuen Musikdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Marcuse, H. (1964/1984). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- MEW – Marx/Engels Werke (1961). Bd. 1: *Karl Marx: Briefe aus den „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“* (S. 337–356). Berlin: Dietz.
- Oelkers, J. (1990). Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 898) (S. 24–72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Orgass, St. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22). Augsburg: Wissner.
- Ott, Th. (1984). Didaktischer Optimismus und Unterrichtswirklichkeit – Am Beispiel des Lehrbuchs „Sequenzen“. In F. Ritzel & W. M. Stroh (Hrsg.), *Musikpädagogik und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre* (S. 117–123). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.

- Ott, Th. (2016). 45 Jahre *Unterricht in Musik* – Versuch einer Rekonstruktion. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 37) (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Peukert, H. (1983). Kritische Theorie und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30(2), 195–217.
- Ruhloff, J. (1983). Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich? *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 219–233.
- Schäfer, A. (1991). Kritische Pädagogik – Vom paradigmatischen Scheitern eines Paradigmas. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (S. 11–126). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Köln/Düsseldorf: Diederichs.
- Schnädelbach, H. (1992). Was ist Neoaristotelismus? In H. Schnädelbach, *Zur Rehabilitierung des animal rationale*. Vorträge und Abhandlungen 2 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1034) (S. 205–230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schnädelbach, H. (2000). Das kulturelle Erbe der Kritischen Theorie (1998). In H. Schnädelbach, *Philosophie in der modernen Kultur*. Vorträge und Abhandlungen 3 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1465) (S. 104–126). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1337). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, M. (2004). *Adornos Philosophie der Kontemplation* (= Suhrkamp-Taschenbuch, Bd. 1694). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stroh, W. M. (2002). Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–13. <http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf> [25.07.2017]. Danach erschienen als: Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel der Musik. In A. Bernhard, A. Kremer & F. Rieß (2003) (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform: Programmatik – Brüche – Neuansätze. Bd. 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 342–358). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Tenorth, H.-E. (1999). Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1388) (S. 135–162). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vogt, J. (2005). „Adorno revisited“ oder: Gibt es eine „Kritik des Klassenmusikanten“ ohne kritische Theorie der Musikpädagogik? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusikern als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen* (= Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 1) (S. 13–24). München: Allitera.
- Vogt, J. (2011). Musikpädagogik nach 1945. In: R. Klein, J. Kreuzer & St. Müller-Doohm (Hrsg.), *Adorno-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung* (S. 160–166). Stuttgart: Metzler.

- Vogt, J. (2011a). Starke Gefühle. Zu den prä-rationalen Grundlagen ästhetischer Erfahrung. Kants Ekel, Adornos Idiosynkrasie, Nietzsches Ressentiment. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–56. <http://www.zfkm.org/14-vogt.pdf> [20.07.2017].
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 33) (S. 345–358). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik. Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. <http://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [20.07.2017].
- Walzer, M. (1987). *Interpretation and Social Criticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weber, M. (2005). *Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965–1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik* (= Forschungsbericht Nr. 17). Hannover: IfMpF.
- Wellmer, A. (1993). Die Bedeutung der Frankfurter Schule heute. Fünf Thesen. In A. Wellmer, *Endspiele: Die unversöhnliche Moderne. Essays und Vorträge* (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1095) (S. 224–235). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wietusch, B. (1981). *Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno. Darstellung und kritische Reflexion der Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos. Ein Beitrag zur Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse.
- Wiggershaus, R. (1988). *Die Frankfurter Schule. Geschichte – Theoretische Entwicklung – Politische Bedeutung*. München: dtv.

Prof. Dr. Jürgen Vogt
Universität Hamburg
Fakultät 4, FB 4
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
Juergen.vogt@uni-hamburg.de