pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Grimmer, Frauke

Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 71-86. - (Musikpädagogische Forschung; 7)

Quellenangabe/ Reference:
Grimmer, Frauke: Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Unterrichtsforschung. Laaber : Laaber-Verlag 1986, S. 71-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-249463 - DOI: 10.25656/01:24946

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-249463
https://doi.org/10.25656/01:24946

in Kooperation mit / in cooperation with:

AMPF

http://www.ampf.info

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Band 7:
Unterrichtsforschung

LAABER-VERLAG

ISBN 3-89007-103-1
© 1986 by Laaber•Verlag, Laaber
Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Tagungsprogramm Trossingen 1985 12

1. Beiträge zur Tagungsthematik

Uwe Hameyer
Schulentwicklung als Prozeß. Lehren aus der Innovationsforschung für die Planung pädagogischer Praxis 15

Adam Kormann
Zum gegenwärtigen Stand der Pädagogischen Diagnostik 39

Günter Kleinen
Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter 51

Frauke Grimmer
Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte. Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung 71

Werner Jank/Hilbert Meyer/Thomas Ott
Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts 87

Werner Pütz
Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers 133

Ulrich Günther
Historische Elemente in gegenwärtigem Musikunterricht 147

2. Freie Forschungsberichte

Josef Kloppenburg
Schulbuchrezeption auf der Ebene kultusministerieller Begutachtung — am Beispiel von „Musik aktuell" 171

Michael Kugler
Körperverlust und Reinterpretation bei der Aufzeichnung und didaktischen Vermittlung von Negro Spirituals 181

Volker Bernius
Animation zum Musikmachen. Erfahrungen eines Schulfunkredakteurs mit der Sendung „Rock praktisch" 195

Ekkehard Kreft
Musiklernen im Fernstudium 207

Winfried Pape/Bert Beck
Anmerkungen zu musikalischen Verhaltensweisen Jugendlicher 219

Hans Günther Bastian
Zur Alltags- und Lebenswelt musikalischer Begabung. Mit Bundes- und Landessiegern *„Jugend musiziert"* im narrativen Gespräch 233

Heiner Gernbris
Situative Bedingungen und Effekte des Musikhörens 253

Günther Rötter
Psychologische Aspekte analytischen Hörens 267

Michael Clemens
„Warum so laut?" Über die Wahrnehmung körperlicher Ereignisse beim Hören von Rockmusik 285

3. Das Dokument

Günther Noll
Zwanzig Jahre Musikpädagogischer Forschungskreis 309

Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte
Zur Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Klavierunterricht bei Musikstudierenden in der Lehrerausbildung

FRAUKE GRIMMER

Hermann J. Kaiser (Hg.): Unterrichtsforschung. - Laaber: Laaber 1986.
(Musikpädagogische Forschung. Band 7)

1. Zur Erforschung von Lernprozessen im Instrumentalunterricht

Die Frage nach den Bedingungen der Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse im Instrumental- bzw. Klavierunterricht ist von musikpädagogischer Theorie und Forschung noch nicht in den Blick genommen worden. Dieser Sachverhalt ist um so erstaunlicher, als allgemein innerhalb der Musikpädagogik davon ausgegangen wird, daß gerade Instrumentalunterricht im Rahmen der Musiklehrerausbildung von persönlichkeitsbildendem Wert und großer Bedeutung für die zukünftige Berufsrolle des Lehrers im Musikunterricht ist (Richter 1978; H. Chr. Schmidt 1982).

Instrumentalunterricht zählt zu den vernachlässigten Bereichen musikpädagogischer Forschung. Offenbar treffen Erfahrungen in der Praxis von Instrumentalausbildung, Interesse an der Reflexion von Unterricht konstituierenden Prozessen, pädagogisches Problembewußtsein und Auseinandersetzung mit vergangener und derzeitiger Theoriediskussion als Voraussetzungen instrumentalpädagogischer Forschung nur selten zusammen. Darüber hinaus scheint künstlerischer Einzelunterricht am Instrument als Ort persönlich gefärbten pädagogischen Bezugs zwischen Lehrendem und Studierendem mit Tabus belegt zu sein, die aufgrund langwährender gesellschaftlicher Tradition nur mühsam aufzudecken sind.

Die wenigen, meist verhaltenspsychologisch begründeten oder arbeitsphysiologisch orientierten Einzelstudien, aber auch die soziologisch und tiefenpsychologisch fundierte Arbeit Klausmeiers, welche u. a. das Phänomen „Instrument-Spielen" in seiner Bedeutung für den menschlichen Enkulturationsvorgang zu erhellen sucht, gehen nicht von individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten von Menschen aus, welche ein Instrument erlernen wollen (Michel 1959; Müller-Bech 1973 und 1975; Ch. Wagner 1975; G. Wagner 1981; Klausmeier 1978).

Die Frage nach den Bedingungen persönlich bedeutsamen Lernens in der Instrumentalausbildung setzt biographisch orientiertes Forschungsinteresse

voraus. Der besondere Ansatz meines Forschungsvorhabens, das im folgenden skizziert werden soll, liegt in dem Versuch, lebensgeschichtliche Voraussetzungen von Lernenden sowie ihre fördernden und verhindernden Auswirkungen auf persönlich bedeutsame Lernprozesse im Klavierunterricht zu erfassen. Allerdings muß ich mich in diesem Zusammenhang auf eine knappe Darstellung des Forschungsansatzes und seiner Begründung, der sich abzeichnenden methodischen Probleme sowie der Diskussion einiger Ergebnisse und ihrer Konsequenzen für musikpädagogisches Handeln im Instrumentalunterricht beschränken.

2. Darstellung des Forschungsvorhabens

2.1 Lernen im Instrumentalunterricht — Beschreibung des Forschungsbereiches

Lernen im Instrumentalunterricht ereignet sich im Kontext der Auseinandersetzung von Musikstudierenden

- mit ihrem Instrument als Medium der Interpretation,
- mit Musik als zu realisierendem ästhetischen Gegenstand in seiner historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit,
- mit sich selbst und ihren dispositionell und lebensgeschichtlich bedingten Begabungen und Begrenzungen,
- mit der oder dem Lehrenden und ihrem/seinem personspezifischen Gesamtbewußtsein.

Es vollzieht sich nicht nur in Form unterrichtlich organisierter Lernprozesse, sondern auch unter lebensgeschichtlich bedingten Voraussetzungen, denen bislang zu wenig Aufmerksamkeit zuteil wurde. Es impliziert die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der

- Differenzierung und Kontrolle von Bewegungsabläufen,
- Steigerung von innerer Hörfähigkeit, Vorstellungskraft, Gedächtnisleistung und musikalischer Ausdrucksfähigkeit,
- qualitativen Veränderung von Selbst- und Fremderfahrungen.

Lernen wird in diesem Zusammenhang dann als *persönlich bedeutsam* bezeichnet, wenn es zur „*Selbstfindung*" bzw. „*Selbstentdeckung*" (Heydorn 1980) des Musikstudierenden beiträgt. In Anlehnung an tiefenpsychologische Selbstkonzepte sind mit „*Selbstfindung*" solche Vorgänge gemeint, welche zum „Selbst" als Persönlichkeit in ihrer „*erlebnismäßigen Ganzheit*" hin-

führen, „*Kräfte dieses Selbst zur Entfaltung*" und in den Horizont des Bewußtseins gelangen lassen (Bittner 1981; Grimmer 1983 und 1984). *Selbstfindungsprozesse* wirken als Veränderungen des Bewußtseins, welche den ganzen Menschen und sein Leben erfassen können. Darin liegt ihr *persönlich bedeutsamer Wert*. Sie können sich äußern als

- erweitertes Verstehen von Musik,
- gesteigerte Sensibilität für klangliche Phänomene,
- erhöhter Wille zur subjektiven Äußerung,
- erweiterte Frustrationstoleranz sich selbst und anderen gegenüber,
- vertiefte musikalische Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit,
- gesteigerte Konzentrationsfähigkeit.

2.2 Erfahrungsbezogenheit und lebensgeschichtliches Paradigma

Mein Forschungsvorhaben „Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte" gründet in Erfahrungen während einer zehnjährigen klavierpädagogischen Tätigkeit, die ich neben der Lehrerausbildung im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium an der Hochschule ausübte. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen sich Studierende als Person in den Unterricht einbringen konnten, dem Klavier als Instrument, sich selbst, Musik und mir als Lehrender begegneten, ihre Schwierigkeiten, Festlegungen, Ängste, Hoffnungen, Motivationen riefen mein Interesse an der Vorgeschichte ihrer Instrumentalausbildung hervor. Der Wunsch, sich im Klavierspiel zu verwirklichen, lebte keineswegs nur in denjenigen Studierenden, die bereits relativ fortgeschritten im musikalisch technischen Umgang mit dem Klavier zu sein schienen. Vor allem an den in ihrem Studium zuvor „Gescheiterten" wurde mir deutlich: Wir wissen zu wenig von unseren Studentinnen und Studenten, von ihren Leidenserfahrungen, Orientierungen, Anregungen, um pädagogisch so wirksam werden zu können, wie es ihr jeweiliger Bewußtseinsstand, ihre psychophysische Konstitution, ihre Lebenssituationen und Lebensbedingungen erforderten. Aus diesem Nicht-Wissen heraus — das ist eine meiner Ausgangshypothesen — handeln wir als Lehrende offenbar in zahlreichen Unterrichtssituationen an ihnen vorbei und sind dann eher Anlaß, persönlich bedeutsame Lernprozesse zu verhindern als aufbauen zu helfen. Während die Wiederentdeckung der Lebensgeschichte als forschungskonstituierender Zusammenhang innerhalb der Erziehungswissenschaft zahlreiche Forschungsaktivitäten ausgelöst hat (Baacke/Schulze 1979 und 1985; Mess-

ner u. a. 1984; Hermanns/Tkocz/Winkler 1984), steht ihre Aktualisierung für die musikpädagogische Forschung noch weitgehend aus.
Die Lebensgeschichte konstituiert sich aus Lebensbezügen, die „*zwischen einem Ich auf der einen, Dingen und Menschen, die in die Welt des Ichs eintreten, auf der anderen Seite" bestehen und „sowohl bestimmte Bedeutsamkeiten von Dingen und Menschen für ein Subjekt als auch bestimmte Verhaltensweisen eines Subjekts zu seiner Umgebung*" fixieren (Habermas 1968, S. 191f.).
Die zentrale Fragestellung biographisch orientierter Forschung lautet: „*Welche Vorgänge, Erlebnisse, Aufgaben, Ich-Erfahrungen und sozialen Erfahrungen haben konstitutive Bedeutung bei der retrospektiven Ausbildung von Lebensgeschichte erhalten und bieten sich an als Interpretationspunkte für sinnvolles und ich-bedeutsames Lernen*?" (Maurer 1980, S. 110)
Im Rahmen meines Forschungsprojekts erfährt sie folgende Konkretisierung:

- Welche Erfahrungen mit dem Instrument Klavier, mit Musik, mit Lehrenden im Unterricht, mit sich selbst haben Musikstudierende vor und während der künstlerischen Ausbildung in ihrem Lehrerstudium gemacht?
- Welche Krisen, lebensgeschichtlich bedingte Brüche haben subjektive Bedeutungszumessungen konstituiert (Abneigungen, Präferenzen, Festlegungen, Motivationen, Ängste), deren Niederschlag in personspezifischen Begegnungsweisen dem Instrument, Musik, der/dem Lehrenden und sich selbst gegenüber zu beobachten ist?
- Wie wirken lebensgeschichtliche Voraussetzungen von Musikstudierenden in den verschiedenen Dimensionen instrumentalen und künstlerischen Lernens (in den Bereichen: Differenzierung und Kontrolle von Bewegungsabläufen, Steigerung innerer Hörfähigkeit, musikalischer Ausdrucksfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, der Veränderung von Selbst- und Fremderfahrungen)?

2.3 Vorgesehene Untersuchungsmethoden

2.3.1 Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Künstlerische Ausbildung und Lebensgeschichte" wird das empirische Material mittels eines Konzepts qualitativer Befragung gewonnen. Dieses wurde erstellt aufgrund intensiver Aus-

einandersetzung mit der für qualitative Befragungen einschlägigen Literatur (Kohli 1978, 1980, 1981; Schütze 1979; Schneider 1980; Hermanns 1984 sowie Baacke 1978). Es versucht, den Anforderungen interpretativer Soziologie an ein Interviewverfahren gerecht zu werden. Theoretischer Bezugsrahmen dieses offenen, aber durch Leitfaden thematisch strukturierten Interviews ist das „*interpretative Paradigma*" (Wilson 1973; Schütze 1979), welches das Interview als „*eine soziale Interaktion zwischen wenigstens zwei Partizipanten*" bestimmt, „*die sich in ihren wechselseitigen Verhaltenserwartungen aufeinander beziehen*" (Windolf 1979, S. 311).

Konzeption und Durchführung des im Forschungsprozeß angewandten qualitativen Befragungsverfahrens werden durch folgende vorgegebenen Regeln bestimmt:

Der Interviewpartner muß während des Interviews Gelegenheit erhalten, seinen „*Standort, seine Perspektive und seine Sicht der Dinge deutlich zu machen*" (Hermanns 1984, S. 53); erst das Gewähren der drei „*Freiheitsgrade*": Ausführlichkeit, Dispositionsspielraum in der Auswahl und Gestaltung seiner Beiträge sowie Detailliertheit in der Darstellung seines Redegegenstandes (Hermanns, S. 53) ermöglichen der oder dem Interviewten, seine subjektive Perspektive darzustellen. Neben der Sachverhaltsdarstellung kommt stets die Beziehung des Sprechers zum Gegenstand und zu handelnden Personen im Rahmen der Befragungen zum Ausdruck. Aus diesem Grunde sind die Interviews für dieses Forschungsvorhaben so angelegt, daß die zu interviewenden Musikstudierenden in der Lehrerausbildung trotz eines inhaltlich vorstrukturierten Bezugsrahmens in Form eines themenzentrierten Leitfadens während der Erhebung Gelegenheit zu *narrativen Phasen* erhalten. Der themenzentrierte Leitfaden für die Interviewsituation bestimmt jedoch durch seine Anordnung *nicht* die *Abfolge* der Gesprächsphasen, sondern erfüllt die Aufgab; den inhaltlichen Horizont der Befragung einzugrenzen.

Die *Multidimensionalität* biographisch orientierter qualitativer Erhebungen bedingt eine Beschränkung auf die Durchführung von ca. 20 qualitativen Befragungen (vgl. dazu auch Baacke 1985, S. 11). Dieses empirische Material wird zunächst als ausreichend angesehen, weil damit ein weitreichendes Spektrum an unterschiedlichen Lebensbezügen, an geschlechtsspezifischen Differenzierungen, an Unterschieden, was musikalische Vorerfahrungen und Erfahrungen in organisierten Unterrichtsprozessen im Rahmen künstlerischer Ausbildung am Instrument während des Lehrerstudiums sowie Möglichkeiten der Selbst-Thematisierung der Studierenden anbelangt, gegeben erscheint.

Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner: Aus der Anlage des Projekts ergibt sich eine Begrenzung der Interviews auf Musikstudierende in der Lehrerausbildung, weil sich bei ihnen die Probleme in der Instrumentalausbildung besonders deutlich abzeichnen, und weil dieser Personenkreis zukünftig nach dem Staatsexamen weitgehend selbst als Instrumentallehrer tätig sein wird, nachdem die Berufsperspektive für Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen außerordentlich reduziert erscheint.
Die Interviewpartner müssen Studierende einer Institution für Lehrerausbildung sein, in welcher Musiklehrer für den Unterricht in der Sekundarstufe II ausgebildet werden.
Sie müssen hinreichende Erfahrung in der Instrumentalausbildung während des Studiums besitzen; es wird davon ausgegangen, daß dies bei Studierenden ab dem 5. Semester gegeben ist.
Sie müssen Studierende für das Lehrfach Musik Sek. II sein, die als instrumentales Hauptfach Klavier gewählt haben. Eine Begrenzung auf diesen Personenkreis wird zum einen aus Gründen der Praxisrelevanz, zum anderen aus Gründen der Vergleichbarkeit vorgenommen.

2.3.2 Methoden der systematischen Auswertung des empirischen Materials

Das im Rahmen des Forschungsvorhabens mittels qualitativer Befragungen gewonnene empirische Material bedarf eines methodisch geleiteten Analyse- und Interpretationsverfahrens, um die in den Interviews enthaltenen Selbst-Thematisierungen von Musikstudierenden in der Lehrerausbildung erschließen zu können. Interpretation biographisch orientierten Materials setzt prinzipiell *hermeneutische* Operationen als verstehendes, interpretierendes Erschließen voraus (Baacke 1985, S. 11; Heinze/Klusemann 1980, S. 109; Oevermann 1980, S. 15ff.).
Die interpretationsleitende Frage für die „narrativen Interviews" lautet: Wie begreifen sich die Interviewten selbst im Verhältnis zu ihren jetzigen und früheren Lehrerinnen und Lehrern, zum Instrument Klavier, zur Musik, zu ihren Eltern, Freunden, Mitstudenten, ihrer sonstigen Umwelt?
Die sich für den Interpretationsvorgang stellenden methodischen Probleme können in diesem Zusammenhang leider nur knapp umrissen werden. Bei der Interpretation qualitativer Erhebungen gilt es, eine Komplexion von Daten zu erschließen sowie Beziehungen und Bedeutungen von Erzähltem und

Verschwiegenem aufzudecken (Baacke 1979, S. 27, und Bittner 1979, S. 120ff.).
Die in den Verstehensprozeß hineinwirkenden doppelten Deutungsmuster müssen im Interpretationsvorgang transparent gemacht werden: Die *Selbstdeutung* des Interviewpartners und *Fremddeutung* durch den Interpreten, wobei in letztere die lebensgeschichtlich bedingte, eigene Selbstdeutung vielfach hineinspielt. Die in den Selbst-Äußerungen der Interviewten enthaltene, zu erschließende Welt von Erfahrungen ist für den Interpreten jedoch nur zu verstehen, wenn er sie aus seinem „*erworbenen Zusammenhang des Wissens aus verstehbar gemacht hat*" (Henningsen 1981, S. 26).
Für die Darstellung der Analyseergebnisse gilt es, ein Verfahren zu entwickeln, welches die Entfaltung von Lebensbezügen des Probanden aus der Sicht des Interpreten und gleichzeitig die Möglichkeit seiner Selbst-Reflexion zuläßt.
Die Entfaltung des Bedeutungs- und Sinngehalts von Interviews erfordert die „tentative" Erprobung und Explikation von *Aufmerksamkeitsrichtungen* Theoreme, Annahmen, Fragen) am Material (vgl. dazu Heinze/Klusemann 1980, S. 97). Glättungen von im Material verankerten Ambivalenzen und Widersprüchen, welche für das Alltagsbewußtsein typisch sind, dürfen im Rahmen des Interpretationsvorgangs nicht vorgenommen werden. Sie verdienen ebenso wie Schlüsselwörter, auffällige sprachliche Wendungen und Unklarheiten die besondere Aufmerksamkeit des Interpreten, da sie in der Regel die Funktion von „Wegweisern" auf bestimmte Zusammenhänge und Problemstellungen einnehmen, welche sich erst nach und nach während der hermeneutischen Operationen herauskristallisieren lassen. Durch Interpretationsverfahren gewonnene Ergebnisse erlangen den wissenschaftslogischen Status einer Hypothese (Heinze/Klusemann 1980, S. 97f.) Damit bleiben alle Interpretationen prinzipiell korrigierbar.

2.3.3 Methoden der Dokumentation von Forschungsergebnissen

Die Rekonstruktionsversuche von Ausschnitten instrumentbezogener Lern- und Bildungsgeschichten setzen umfangreiche Einzelstudien voraus, welche an einen aufwendigen Arbeitsprozeß gebunden sind. Durch Rückbezug auf Interviews und Einzelfallstudien erfolgt eine vergleichende Analyse, welche folgende Fragestellungen berücksichtigen wird:

- Welche lebensgeschichtlich bedingten Ereignisse und Prozesse werden von den befragten Musikstudierenden als konstitutiv für
  a) persönlich bedeutsames und eigenständiges Lernen,
  b) verhinderte Lernprozesse herausgestellt?
- Welche Bedeutung kommt sinnvollem Üben, angeregt durch organisierte Prozesse im Klavierunterricht während des Studiums, in Bezug auf die Konstitution persönlich bedeutsamen Lernens zu?

Da in diesem Zusammenhang die Präsentation einer Einzelstudie zu viel Raum einnehmen würde (vgl. dazu Grimmer 1985a und b), möchte ich mich, ausgehend von Fallstudien, auf die Gegenüberstellung von zwei gegensätzlichen, lebensgeschichtlich bedingten „Leitlinien" konzentrieren, welche persönlich bedeutsame Lernprozesse im Klavierunterricht weitgehend verhinderten oder förderten, um daraus einige Konsequenzen für die klavierpädagogische Praxis abzuleiten.

3. Lebensbezüge als Spuren verhindernder und fördernder Lernprozesse

3.1 Kontinuitätsbrüche in der Klavierausbildung vor der Hochschulzeit und ihre Auswirkungen auf die Konstitution persönlich bedeutsamen Lernens im Studium

Sabine B., eine sympathische, temperamentvolle junge Frau, scheiterte im 2. Semester ihres Klavierstudiums und versuchte danach die Zusammenarbeit mit mir. Sie war zunächst *nicht* in der Lage*, zwei Takte* eines Intermezzos von Brahms im Zusammenhang zu spielen. Bei jedem Versuch geriet sie ins Stocken, stolperte, brach ab, war unglücklich, gab auf. Ihr Selbstwertgefühl war offensichtlich empfindlich getroffen, sie traute sich nicht mehr zu, aus eigener Initiative intuitiv etwas richtig zu machen, und ihre Empfindungen, ausgelöst durch Musik, wiederzugeben. Für mich bestanden erhebliche Schwierigkeiten, die Studentin im Unterricht nach und nach „aufzubauen", ihr beim Zurückerobern verschütteten Selbstvertrauens zu helfen. Sie brachte von sich aus wenig in den Unterricht ein, hatte größte Mühe beim Vom-Blatt-Spielen und brauchte sehr lange, um einen unbekannten Notentext einzustudieren. Ihr Durchhaltevermögen war wirklich nicht gerade groß zu nennen! Bei der Analyse ihrer instrumentbezogenen Vorgeschichte, die leider erst nach dem Klavierexamen stattfand, gewann ich Einsichten, durch

welche ich verstehen lernte, warum das für sie charakteristische geringe Durchhaltevermögen schon frühzeitig durch Lebensbezüge unterstützt wurde:
Mit 13 Jahren erhält Sabine B. ihren ersten Klavierunterricht, mehr zufällig als geplant. Sie wächst mit einem gleichaltrigen Jungen auf, der auf Wunsch seiner Eltern Klavier lernen soll. „*Er war immer so faul, und ich war das gute Vorbild, und da sollte ich halt mitgehen, und bald wollte die Klavierlehrerin ihm keinen Unterricht mehr geben, sondern mir. Später ging das nicht mehr, weil die Lehrerin ins Haus kam, und wir hatten ja kein Klavier."* Erst mit 14 Jahren erhält die Schülerin „geregelten" Klavierunterricht. Die Mutter macht die Anschaffung eines Instruments möglich. Das Klavier wird für das junge Mädchen das Instrument, das sie „*ziemlich stark zur Musik bringt"*: Ihre Beziehung zu diesem Instrument wird zweifellos durch die begeisternde Unterrichtsatmosphäre bei ihrer zweiten Klavierlehrerin vertieft, welche auf „*ihre Art ziemlich toll war*": Die Akzente in diesem Unterricht lagen auf dem lustbetonten, unmittelbaren, spielerischen Umgang mit Musik; als Gefahren „lauerten" jedoch „Vcrwöhnungsexistenz" und Narzißmuskult. Das früh internalisierte, schmeichelhafte Erleben, Vorbild zu sein, hat in der begeisternden Atmosphäre der zweiten Phase ihres Klavierunterrichts seine Fortsetzung gefunden. Den Schritt, diesen Unterricht dennoch von sich aus abzubrechen, begründet Sabine zum einen damit, persönlich in eine Krise geraten zu sein (Schwierigkeiten mit einem Freund, Selbstbehauptungsversuche gegenüber den Eltern), zum anderen damit, daß die Stücke, welche sie zu spielen hatte, keinen Anreiz mehr boten. Anforderungscharakter und intellektuelles Anspruchsniveau wiesen nicht die angemessene Höhe auf, um kontinuierliche, langfristige Anstrengungen in ihr auszulösen. Persönlich bedeutsame Lernprozesse sind jedoch an ein Klima geistiger Auseinandersetzung gebunden, an Reibung und Überwindung von Widerständigem.

Nur ein halbes Jahr hielt Sabine aus im darauffolgenden Unterricht bei Frau H., aus der Rückerinnerung ein Gegenmodell zum vorhergehenden lustbetonten: „*Das war nicht so toll, das hat nicht so viel Spaß gemacht, die hat versucht, Gehörbildung und so Sachen mit reinzuziehen, aber das war so vom Unterricht her nichts!"*
Der häufige Wechsel — das Mädchen erhält jetzt bei einem Kompositionsstudenten Unterricht —, die Austauschbarkeit von Bezugspersonen sowie die jeweils anders organisierten und inhaltlich ausgerichteten Anforderungen verhindern eine *stabile, organisch wachsende* Beziehung zum Instrument, zur

Musik, zu sich selbst und damit persönlich bedeutsame Lernprozesse überhaupt. Die Diskontinuität in der vor dem Studium liegenden Klavierausbildung verstärkt in der Studentin die Neigung, bei Anstrengungen, welche auf sie zukommen, schnell aufzugeben, die Beziehung zu einem Musikstück, das erst langfristig am Klavier erobert werden müßt; kurzerhand abzubrechen. Auch die auffallende Tendenz, Ursachen für unlustvoll erlebte Arbeit schneller bei den Lehrenden als bei sich selbst zu finden, wird vermutlich dadurch unterstützt. So ist es für mich heute kaum verwunderlich, daß der Klavierunterricht in der ersten Phase ihres Studiums zum *Horrortrip*, zum Martyrium werden mußte. Die Auseinandersetzungen, welche ich mit Sabine B. häufig führte, da sie an Kontinuität und Intensität in der Arbeit am Instrument immer wieder nachließ, bewirkten nur wenig. Was mich am meisten betroffen machte, war die Beobachtung, daß sich diese Verhaltensweise auch auf diejenige Musik erstreckt; welche ihr besonders am Herzen lag. Spielte ich der Studentin z. B. am Klavier eine Sonate von Schubert vor, die Musik, welche es für sie „*am meisten in sich hat*", so war sie dadurch zunächst so angeregt, daß sie ihre Bereitschaft zu ernsthafter und zäher Auseinandersetzung überschwenglich signalisierte. Aber wie schnell war dieses Engagement verflogen, wie schnell wurde ein eigenes Vorgehen, ein selbstgesetztes Arbeitsprogramm wieder fallengelassen! Wie schnell auch wurden Selbst-Rationalisierungen vorgeschoben, wenn es darum ging, zu begründen, warum ein Stück, mit dem sich die Spielerin noch bis vor kurzem identifizierte, weggelegt werden mußte. Der für diese Studentin typische *Konflikt* zwischen *Arbeit* und *Lust* konnte während ihres Klavierstudiums nur sehr bedingt ausbalanciert werden (vgl. dazu ausführlicher Grimmer 1985b). Ich vermute, daß seine Bearbeitung noch wesentlich langfristiger hätte angelegt sein müssen, um die Bedingungen, ihrer Vorgeschichte — wenn überhaupt — ein Stück weit mehr einholen zu können.

3.2 Anstöße zur Selbst-Organisation

„Nachdem ich mich ein paar Jahre immer vor dem Klavierunterricht verrückt gemacht hatte, beschloß ich eines Tages, nun regelmäßiger *zu üben. Ich machte mir klar, daß es Blödsinn ist, sich so verrückt zu machen, und daß ich selber daran Schuld hatte; also beschloß ich, nun jeden Tag eine Stunde zu üben. Ich stellte mir jeden Tag einen Wecker, und übte auch tatsächlich so lange, bis er klingelte."*

Zum Zeitpunkt dieses ersten Versuchs *bewußter Selbstgestaltung* in der übenden Auseinandersetzung mit Musik, dein Instrument und sich selbst, ist Meike W. 14 Jahre alt. Vorausgegangen war eine längere Phase, für die ein nahezu „masochistischer Mechanismus" kennzeichnend gewesen zu sein scheint: Geübt wird nur an drei Tagen in der Woche, als Folge entsteht ein erheblicher Druck; dennoch will die Schülerin „gut sein" und gelobt werden. Die Enttäuschung über die „berechtigte Kritik" des Lehrers ist Enttäuschung über sich selbst. Sie ist deshalb so bitter, weil die Spielerin von großem Ehrgeiz erfüllt ist und ihren eigenen Anforderungen nach Qualität nicht nachkommen kann. „*Ich wollte, wenn ich ein Stück spielte, es hinterher gut spielen, nicht von vorneherein aus Interesse an Musik, sondern wohl eher, um Erfolgserlebnisse zu haben.*" Diesem Selbstbekenntnis der zum Zeitpunkt des Interviews 24-jährigen Studentin entsprechen zahlreiche Aussagen, welche die ich-stabilisierende Wirkung des Erfahrungszusammenhangs, Spaß am Klavierspielen zu haben, weil sie „gut" ist, belegen. Ein Lob ihres Lehrers macht sie glücklich, Erfolgserlebnisse beim Spielen, die jährlichen, mit der Note „sehr gut" bestandenen Prüfungen am Konservatorium spornen an.
Aber aus der Retrospektive gesehen war die damalige Phase der Beziehung zum Klavierspielen nicht ohne Schattenseiten. „*Es war doch alles mit sehr viel Arbeit und Aufregung verbunden*" und die Sehnsucht nach dem freien Nachmittag, den die Freunde verbringen konnten, während sie „*immer diesem Übedruck*" ausgesetzt war, wurde zeitweilig groß. Ihre Selbstwahrnehmung beschreibt Meike W so: „*Doch ich war jetzt irgendwie so drin in meiner Rolle, daß niemand verstanden hätte, wenn ich ausgestiegen wäre."* Bedingt durch die Erfahrung des Genusses von Erfolgserlebnissen sowie eine relativ kontinuierlich mitwachsende Fähigkeit zur *Selbst-Reflexion* hatte sich bei dieser Klavierspielerin in Übereinstimmung mit der Erwartungshaltung des sie umgebenden gesellschaftlichen Umfelds frühzeitig ein positives Selbst-Bild herausgebildet, das ihr half, Frustrationen zu ertragen und zu überwinden.
Frustrationen und lebensgeschichtlich bedingte Brüche bleiben nach dem 16. Lebensjahr nicht aus. Für längere Zeit ist ihr Vorspiel-Selbstvertrauen erschüttert, nachdem Meike während eines Schulkonzerts im Zusammenspiel mit dem Orchester aus ihrem Part gerät. Der Freitod ihres langjährigen, verehrten Klavierlehrers bedingt den Wechsel zu einem Klavierpädagogen an die Musikhochschule. Dieser Neubeginn löst in der Schülerin — sie spricht bezeichnenderweise von einem *Übergangsschock* — die schwer zu verarbeitende Erfahrung aus, für den neuen Lehrer nur eine *unbedeutende Person* zu sein: „*Er zeigte, im Gegensatz zu meinem alten Lehrer*, kein Interesse *an mir."* Das

positive Selbstbild gerät ins Wanken, nicht mehr die *Pathétique* darf sie üben, sondern eine Bagatelle von Beethoven. Die Lust zu üben schrumpft, zu deutlich sind Assoziationen an die Anfängerzeit heraufbeschworen.
Zu Beginn des Musikstudiums an der Hochschule wird Meike mit der nächsten großen Enttäuschung konfrontiert: Ein Semester lang ist sie ganz auf sich gestellt. Die Situation des Instrumentalunterrichts ist desolat, Studenten im 1. Semester erhalten keinen Hauptfachunterricht. Aus dieser Enttäuschung heraus entwickelt die Studentin ein Konzept bewußter *Selbst-Organisation*. Sie faßt den Vorsatz, jeden Tag konsequent zwei Stunden zu üben — und hält ihn durch! Sie stellt fest, daß sie sich nun in der mißlichen Lage befindet, sich selbst „Druck" verordnen zu müssen. Auch die Entscheidung, was sie denn eigentlich üben will, stellt sie vor eine neue Frage, denn alle zuvor gespielten Stücke sind bislang vom Lehrer ausgesucht worden. Der Ehrgeiz, das Fantasie-Impromptu von Chopin mit allen zu bewältigenden Schwierigkeiten nun allein zu schaffen, und die beim zweiten, wenn auch ungeliebten, Lehrer errungene Selbstdisziplin, genau zu üben, erweisen sich jetzt als hilfreich.
Diese Phase des Auf-sich-selbst-gestellt-Seins wurde für Meike W. zur Möglichkeit intensiver Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Beziehung zum Instrument Klavier, zur Musik, eine Phase der *Verdichtung persönlich bedeutsamer Lernprozesse*, in der sie sich auch die Frage nach dem Sinn des Übens dringlicher stellte als bisher: „*Ist es nicht ganz schön blöd, ungefähr ein halbes Jahr an einem Stück zu üben, nur damit man dann hinterher sagen kann, ich habe dieses Stück geschafft, ich habe es auch einmal gespielt?*"

4. Lebensgeschichte und pädagogisches Handeln im Klavierunterricht

Welche Folgerungen lassen sich aus den recht aufwendigen Versuchen der Rekonstruktion instrumentbezogener Lern- und Bildungsgeschichten für musikpädagogisches Handeln in konkreten Situationen künstlerischer Ausbildung am Klavier ziehen? Was können wir anhand von entfalteten Bildungsschicksalen lernen?
Die Beschäftigung mit Ausschnitten individueller Geschichte instrumentalen Lernens kann die *Aufmerksamkeit* von Klavierpädagogen für personspezifische, subjektive Lernbedingungen erhöhen und zur intensiven Auseinandersetzung mit der oder dem Auszubildenden anregen. An den beiden unter-

schiedlichen, hier gegenübergestellten lebensgeschichtlichen Bezügen lassen sich folgende Einsichten gewinnen:

- Diskontinuität in der Klavierausbildung verhindert die Konstitution persönlich bedeutsamer Lernprozesse, eine stabile, organisch wachsende Beziehung zum Instrument, zur Musik, zu sich selbst, zu den Lehrenden.
- Lustvoll erlebtes Selbst und lustvoll erlebte Arbeit sind unabdingbare Voraussetzungen für persönlich bedeutsames Lernen im Rahmen künstlerischer Ausbildung. Um jedoch Arbeit am Klavier als lustvoll erleben zu können, bedarf es offenbar eines *frühzeitig inszenierten Erfahrungskontinuums* mit individuellen Evidenzerlebnissen von wachsendem Können und entsprechender Anerkennung bei mühevollem Selbst-Einsatz und — phasenweise zu ertragendem Scheitern.
- Nahezu alle bislang von mir bearbeiteten Interviewprotokolle lassen den Schluß zu, daß *Leidensprozesse* und die *Kraft zu ihrer Überwindung* wichtige Voraussetzungen für die Konstitution von persönlich bedeutsamem Lernen sind, ebenso — das zeigt das Fallbeispiel der Studentin Meike W. — für die Fähigkeit zur *Selbst-Organisation* und *Eigenständigkeit*.
- Frühzeitig internalisierte Bestätigung und Erleben von Vorbildfunktion prägen das „Selbstbild" von Instrumentalschülern. Ereignen sich im Unterricht radikale Verletzungen solcher Selbstbilder, wie in der ersten Phase ihres Klavierstudiums bei Sabine B., die sich überhaupt nicht von ihrer Lehrerin „angenommen" fühlte, so geraten die betreffenden „Träger" verletzter Selbstbilder in eine Krise, welche die Schwierigkeiten im Bereich künstlerischer Ausbildung am Klavier beträchtlich erhöhen kann.

Inwiefern verhelfen jedoch die skizzierten Einsichten dazu, musikpädagogisches Handeln im Instrumentalunterricht abzusichern, zu fundieren?

Einsichten in lebensgeschichtlich bedingte Voraussetzungen von Lernprozessen im Klavierunterricht sind Verstehensgrundlage und Bezugsfelder für sich im Unterrichtsgeschehen konkret stellende Probleme. Sie leiten uns dazu an, die Frage nach den Bedingungen ihrer Konstitution zu stellen und zu beantworten sowie Möglichkeiten ihrer Bearbeitung zu finden. Ich möchte dies noch einmal an zwei Beispielen verdeutlichen:

Habe ich als Pädagogin — wie etwa im Fall von Sabine B. — zumindest Teileinsichten in die Bedingungen der Konstitution ihrer unsteten, labilen Beziehung zum Instrument, der Musik und sich selbst gegenüber gewonnen, so wird mir deutlich, daß gut gemeinte Ermahnungen, länger durchzuhalten, keinerlei langfristige Wirkung bei ihr hervorrufen werden. Um dieses Problem annähernd angemessen bearbeiten zu können, habe ich mich dagegen

auf eine langanhaltende Arbeits- und Versuchsphase einzustellen, welche unter der Leitvorstellung kontinuierlicher Steigerung der Anforderungen an den Selbst-Einsatz der Studentin steht und — vielen Fehlschlägen unterliegen wird.

Habe ich als Pädagogin erkannt, daß die bei Hartmut K. zu beobachtende Verspannung Ausdruck eines frühzeitig internalisierten Leistungssyndroms und existentieller Bedrohung ist, so wird es *nicht* sinnvoll sein, mit ihm *nur* Lockerheitsübungen am Instrument zu betreiben, sondern es muß ein Beitrag dazu geleistet werden, die hier entlarvten Ansätze der Selbstzerstörung in eine befriedigendere Beziehung zu sich selbst und zum Klavier umzuleiten (vgl. dazu Grimmer 1985a).

An beiden Beispielen läßt sich mit Sicherheit ablesen: Pädagogisches Handeln wird nicht leichter, wenn es in Subjekt-bezogenen Einsichten gründen kann, bietet aber die Chance, weniger an Studierenden vorbeizuhandeln als zuvor.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln weist eine unmittelbare Nähe zu therapeutischer Arbeit auf, wobei „therapeutisch" dann in diesem Zusammenhang heißt, verdrängte, unterdrückte und vernachlässigte Anteile eines „Selbst" bewußt zu machen, neu zu beleben und zu kompensieren.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln zeigt die Grenzen von Klavierpädagogen auf und verweist auf die Notwendigkeit einer Reform instrumentalpädagogischer Ausbildung.

Subjekt-orientiertes pädagogisches Handeln in der Instrumentalausbildung ist *auch* immer abhängig von den lebensgeschichtlichen Bedingtheiten von Lehrenden, von ihrer Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeit, ihrer Sensibilität, Intuition, von ihrer Handlungsbereitschaft, Deutungsfähigkeit, Frustrationstoleranz und dem Interesse am Schüler als Menschen.

Literatur

Baacke, D.: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Zum Problem „Lebenswelt verstehen". Zu Theorie und Praxis qualitativ-narrativer Interviews. Werkstattbericht. Universität Hagen, November 1978.

Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München 1979.

Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985.

Bittner, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baacke/Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen, München 1979, S. 120ff.
Grimmer, E: Zur Bedeutung der künstlerischen Ausbildung für den Musiklehrerberuf. In: Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongreßbericht der 14. Bundesschulmusikwoche in Berlin, hrsg. von K.-H. Ehrenfords, Mainz. 1983, S. 152ff.
Grimmer, E: Wissenschaftsorientierung und Selbstfindungsprozesse im Untericht der Sek. II. Bedingungen ihrer didaktischen Relevanz, konkretisiert am Beispiel eines Leistungskurses Musik, Frankfurt/Bern 1984.
Grimmer, F.: Unglückliche Liebe zum Klavier. Voraussetzungen von Bildungsprozessen im Instrumentalunterricht. In: ZfMP 29, 1985a, S. 89ff.
Grinuner, E: Der Konflikt zwischen Arbeit und Lust, unv. Vortragsmanuskript, Kassel 1985b.
Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968.
Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Essen 1981.
Heinze, Th./Klusemann, W./Soeffner, G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, päd. extra, Bensheim 1980.
Heinze, Th./Klusemann, W.: Versuche einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung ans Bei. spiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte, In: Heinze/Klusemann/Soeffner (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte, Bensheim 1980, S. 97.
Hermanns, H.: Narratives Interview. In: Methoden der Erziehungs-. und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2), Stuttgart 1984, S. 421f.
Hermanns/Tkocz/Winkler: Berufsverlauf von Ingenieuren. Biographieanalytische Auswertung narrativer Interviews, Frankfurt/M. 1984.
Heydorn, H. *J.:* Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht. In: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3), Frankfurt/M. 1980, S. 282f.
Klausmeier, E: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Hamburg 1978.
Kohli, M.: „Offenes" und geschlossenes Interview: Neue Argumente zu einer alten Kontroverse. In: Soziale Welt 29 (1978), H. 1.
Kohli, M.: Wie es zur „biographischen Methode" kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 10 (1981), S. 273-293.
Maurer, F.: Lebensgeschichte und Identität, Frankfurt/M. 1981.
Messner, R.: Zur Wiederbelebung eigenständigen Lernens — Über die Voraussetzungen gelingender Lernprozesse, In: Projekt: Konstitution von Inhalten und eigenständiges Lernen, Kassel 1983, S. 119ff.
Messner, R. u. a.: Projekt: Lesegeschichte und Kulturaneignung, Kassel 1984.
Michel, P.: Musikalische Fertigkeiten und ihre Entwicklung ins Übungsprozeß. In: Beiträge zur Musikwissenschaft 1 (1959).
Müller-Bech, W.: Lernziele und ihre Bedeutung in der Instrumentalausbildung. In: Die Musikschule, Bd. *1,* hrsg. von W. Müller-Bech und W. Stumme, Mainz 1973, S. 39f. Müller-Bech, W.: Zur Unterrichtstechnik in der Instrumentalausbildung, in: MuB 1975, S. 116.
Oevermann, U./Allert, T./Konau, E.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fall. analyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze/Klusemann/Soeffner (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte, Bensheim 1980, S. 15ff.
Ribke, W.: Zur Psychologie des Übens. Dimensionen der musikalischen Interpretation. In: Methoden des Musikunterrichts, hrsg. von W. Schmidt-Brunner, Mainz 1982, S. 296ff.
Richter, Ch.: Die künstlerische Ausbildung. In: Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sek. I und II, hrsg. von H. Höhnen (Projektleitung), B. Binkowski, H. Hopf, R. Jakoby, W. Gruhn, Regensburg/Mainz 1978, S. 324.

Schmidt, H. Chr.: Der Lehrer im Musikunterricht. In: Bastian u. a. (Hrsg.): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven, Düsseldorf 1982, S. 152ff.
Schneider, U.: Sozialwissenschaftliche Methodenkrise und Handlungsforschung, Frankfurt/M. 1980.
Schütze, F.: Das narrative Interview. Zwischenbericht an die DFG. Bielefeld/San Francisco 1979.
Schütze, F.: Biographieforschung und narrative Interviews. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293.
Schulze, Th.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke/Schulze (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung, Weinheim/Basel 1985, S. 30.
Wagner, Ch.: Instrumentalspiel und die Frage nach der körperlichen Eignung, In: MuB 7 (1975), S. 105ff.
Wagner, G.: Ergonomie als Hilfsmittel instrumentalpädagogischer Forschung? In: ZfMP 1981, H. 15, S. 147ff.
Wilson, Th.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ABS) (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Hamburg 1973.
Windolf, P.: Zur Methodologie des Interviews. In: Mackensen und Sagebile (Hrsg.): Soziologische Analysen. Referate aus den Veranstaltungen der Sektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag, Berlin 1979.

Dr. Frauke Grimmer
Westfalenstr. 2
D-3500 Kassel