

Hansmann, Wilfried

Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 124-137. - (Musikpädagogische Forschung; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Hansmann, Wilfried: *Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen* - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: *Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2000, S. 124-137* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250910 - DOI: 10.25656/01:25091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250910>

<https://doi.org/10.25656/01:25091>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Kultureller Wandel
und
Musikpädagogik**



Themenstellung: Kultureller Wandel und Musikpädagogik stehen in einem dialektischen Verhältnis zu einander, weil zu den Schwerpunktfeldern musikpädagogischer Theoriebildung und schulischer wie außerschulischer Praxis das sich wandelnde kulturelle Handeln von (jungen) Menschen gehört, zugleich aber die Musikpädagogik in ihrem Selbstverständnis selbst einem Wandel unterliegt. Unter dem Thema der 99er Tagung des AMPF >Kultureller Wandel und Musikpädagogik< sind daher zahlreiche Beiträge zusammengekommen, die in ihrer thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturpolitischen wie auch musikpädagogischen Wandels aufnehmen und so einen Beitrag zur theoretischen Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation leisten.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe 'Gesamtschule' an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u.a. Planung des Einphasigen Studiengangs 'Musik' sowie Konzeption und Aufbau des 'Apparativen Studienbereichs'; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1991 bis 1997 im Vorstand der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<; seit 1995 im Vorstand des >Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung<; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 1999 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<; seit 1999 Vorsitzender der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Urs Fuhrer:</i> Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti	9
<i>Dorothee Barth:</i> Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik	27
<i>Ansgar Jerrentrup:</i> DJs als Musiker - Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik	51
<i>Anja Rosenbrock</i> Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung	88
<i>Gabriele Hofmann:</i> Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse ei- ner Studie über Musiker mit medizinischen Problemen	108
<i>Wilfried Hansmann:</i> Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen	124
<i>Wolfgang Martin Stroh:</i> „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts	138
<i>Stefanie Stadler Elmer:</i> Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens	152
<i>Sieglinde Siedentop:</i> Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich	183
<i>Bernd Fröde:</i> Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven	213

Thomas Phleps:

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland 235

Thomas Frey:

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) 277

Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen

1 Einleitung

Musik ist in der zweiten Moderne eine der wichtigsten Ausdrucksformen des Lebensgefühls von Jugendlichen geworden (vgl. Baacke 1998), zu der Außenstehende – noch dazu, wenn sie aus einer anderen Generation stammen – anscheinend kaum mehr Zugang finden. SchulmusikerInnen fällt es in ihrer unterrichtlichen Arbeit offenbar besonders schwer, generationsüberbrückende Sinnhorizonte und kooperative Arbeitsbündnisse mit ihren SchülerInnen herzustellen: Bestehen doch auf beiden Seiten ganz unterschiedliche – selbst innerhalb der einzelnen Schülerinnen – und LehrerInnengruppen stark abweichende Musikpräferenzen, die hochgradig affektiv besetzt und für die individuelle Identitätsbildung höchst bedeutsam sind. Wollen MusiklehrerInnen ihre schulische Tätigkeit aber nicht gänzlich in Frage stellen, sind sie auf die Zusammenarbeit mit ihren SchülerInnen angewiesen und müssen spezifische Anstrengungen unternehmen, ihre SchülerInnen für die Mitwirkung an der schulmusikalischen Arbeit zu gewinnen und zu motivieren.

2 Das Forschungsdesign

Im folgenden sollen einige Ergebnisse aus meiner biographisch-rekonstruktiven und erziehungswissenschaftlich-interpretativen Untersuchung¹ vorgestellt werden, welche die hier angeschnittenen Problembereiche aus der Sicht von MusiklehrerInnen selbst zu erschließen versucht. Die Untersuchung knüpft an die aktuelle Professionalisierungsdebatte² an, die als Fortsetzung der

1 Hansmann (2000). LehrerInnenhandeln im Spannungsfeld traditionaler Bildungsanforderungen und moderner Medienarrangements – Eine biographie-analytische Untersuchung

2 Vgl. Combe/ Helsen (1996)

pädagogisch traditionsreichen Fragen nach dem eigentlichen Auftrag der Lehrkraft, nach ihrem Können, um diesen Auftrag zu erfüllen, und nach den Erfordernissen einer entsprechenden Ausbildung verstanden werden kann (Glöckel, 1980). Dabei interessieren an erster Stelle v.a. jene Handlungsabläufe, die aus strukturtheoretischer Perspektive im Berufsalltag von Musiklehrerinnen und -lehrern eine eigene Logik entfalten und sich zumeist zu dilemmatischen Kernproblemen verdichten. Auf der Grundlage einer kompetenztheoretisch begründeten Ausdifferenzierung dieser Handlungsabläufe werden zudem die Balanceakte untersucht, die MusiklehrerInnen im Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen ihres Berufsalltages aktivieren. Schließlich wird im Rahmen eines entwicklungstheoretischen Zugangs erforscht, wie sich die Lehrkräfte die für die Bearbeitung der Kernprobleme ihrer beruflichen Tätigkeit notwendigen Kompetenzen aneignen. Die so gewonnenen professions-theoretisch relevanten Einsichten sollen einen Beitrag zu einem sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten Selbstkonzept dieser Lehrergruppe und zur Professionalisierungsdiskussion von Musiklehrerinnen und -lehrern leisten.

Meine Forschungsfragen lauten:

- Mit welchen grundlegenden Schwierigkeiten und strukturellen Besonderheiten sehen sich Musiklehrkräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert?
- Wie geht die Berufsgruppe der Musiklehrkräfte unter den gegebenen institutionellen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen mit den komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes um?
- In welcher Art und Weise und unter welchen Umständen erwerben MusiklehrerInnen die professionellen Kompetenzen zur Ausübung ihres Berufs?

Zur Beantwortung dieser Fragen gelangt die Forschungsmethode des biographisch-narrativen Interviews zur Anwendung, so wie sie seit den 1980er Jahren von F. Schütze (u.a. 1983, 1987, 1995) entwickelt worden ist. Sie gründet auf einer soziolinguistisch fundierten Erzähltheorie und einer Theorie der Struktur biographischer Prozesse. Das narrative Interview folgt dabei nicht dem traditionellen Frage-Antwort-Schema; vielmehr werden die TeilnehmerInnen gebeten, über den Sachverhalt, der hier von Interesse ist, in einer Stegreiferzählung auf dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte Auskunft zu geben. Dem Verfahren liegt die empirisch gesicherte Erkenntnis zugrunde, daß lebensgeschichtliche Ereignis- und Erfahrungsprozesse vielfältige Rückschlüsse auf biographisch relevante Handlungs- und Deutungsmuster der Lehrerinnen

und Lehrer ermöglichen (vgl. Jakob, 1997, 445ff.). Darüber hinaus gestattet die Rekonstruktion der aus den Berufsbiographien hervorgehenden Handlungs- und Arbeitsabläufe strukturtheoretisch begründete Einsichten in den Schulalltag.

Das Erhebungs- und Auswertungsverfahren orientiert sich im Anschluß an die von Glaser u. Strauss (vgl. Strauss/Corbin, 1996) beschriebene Genese der ‚grounded theory‘ an abduktiven Prinzipien, d.h. entsprechend der jeweiligen Erkenntnisgenerierung gehen die Analyse der Interviews, die Hypothesenbildung und die Auswahl weiterer InformantInnen im Rahmen kontrastiver Vergleiche fließend ineinander über, bis keine ‚neuen‘ Prozeßstrukturvarianten mehr ‚entdeckt‘ werden und das ‚theoretical sampling‘³ als erschöpft bzw. das theoretische Modell als ‚gesättigt‘ gelten kann (vgl. Schütze, 1993, 210f.). Insgesamt wurden neunzehn Interviews und zwei Nachinterviews (9 Musiklehrerinnen/10 Musiklehrer) auf Tonband-Kassetten aufgenommen. Die Dauer der Aufnahmen liegt zwischen 50 und 150 Minuten; 10 Interviews wurden vollständig transkribiert, die übrigen zusammengefaßt bzw. teilweise verschriftlicht.

Die Altersstruktur der BiographieträgerInnen umfaßt die Jahrgänge 1935 bis 1964, d.h. die jüngste Musiklehrerin war zum Zeitpunkt des Interviews 32 Jahre, der älteste Musiklehrer 61 Jahre alt. Hinsichtlich der Ausbildungsinstitutionen sind folgende Bereiche vertreten: Acht InformantInnen haben ihr Musikstudium an Musikhochschulen, sieben an Universitäten absolviert; zwei InformantInnen kommen von Pädagogischen Fachinstituten, ein Informant wurde an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet; schließlich gehört auch ein Instrumentalist und Dirigent zu meinem Sample, der hauptamtlich Musik im Schuldienst unterrichtet, so daß die Gesamtvarianz alters- und ausbildungsbezogener Statuspassagen als hinreichend breit gestreut gelten kann.

Abschließend sei auf die Problematik der Normativitätskriterien verwiesen, die für jede erziehungswissenschaftliche und zudem entwicklungstheoretisch angelegte Untersuchung geklärt werden muß (vgl. Cirillo/Wapner, 1986): Wenngleich der hier favorisierte differenztheoretische Ansatz den interviewten MusiklehrerInnen den Vollzug eines Professionalisierungsprozesses innerhalb der historisch geltenden Rahmenbedingungen zugesteht, und damit versucht wird, den biographisch gewordenen Sichtweisen der Lehrkräfte weitestgehend gerecht zu werden, wird bereits durch die Bestimmung der maximal kontra-

3 Strauss/ Corbin (1996), 148ff

stierenden Eckfälle eine gewisse Normativitätsfolie angelegt. Diese Folie bezieht sich auf den pädagogischen Konsens einer normativen Orientierung an den demokratischen Bildungszielen hinsichtlich der Erziehung zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung. Nicht zuletzt die Rahmenpläne für die einzelnen Schulfächer sind diesen, an die Tradition der Aufklärung anknüpfenden Zielen verpflichtet. Sie erstreben, den Menschen als gesellschaftliches Wesen zu ermutigen und instand zu setzen, aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant) herauszutreten. Aus der Perspektive des Lernbereichs ‚Musik‘ beziehen sich diese Werte auf eine Erziehung zu selbstbestimmten Umgangsweisen mit musikalischen Medien im Sinne des Pluralisierungsgebotes (Toleranz der Vielfalt, Offenheit). Zwar ist stets nur eine bedingte Operationalisierung der Kriterien möglich, aber dennoch beruht der gesamte Forschungsprozeß auf einem ausdifferenzierten, methodologisch kontrollierten Verfahren. Dabei erweist sich das dem Forschungsprozeß immanente methodologisch kontrollierte Fremdverstehen als sehr hilfreich.

Ich werde nun zunächst anhand von Interviewauszügen auf ein spezifisches Kernproblem schulischen Musikunterrichts näher eingehen (Kap. 2), danach Bearbeitungsstrategien, die in meiner Untersuchung rekonstruiert wurden, vorstellen (Kap. 3) und schließlich in einem professionstheoretischen Ausblick auf mögliche Konsequenzen für die Musiklehrerbildung eingehen (Kap. 4).

3 Ein Kernproblem schulischen Musikunterrichts

Bevor ich mich den Schilderungen meiner InterviewpartnerInnen über Problemkonstellationen aus einem konkreten Handlungszusammenhang des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I zuwende, seien zwei MusiklehrerInnen meines Samples kurz vorgestellt. Sie wurden ausgewählt, weil sie mit Bezug auf das Kernproblem die größte Varianz aufweisen.

3.1 Kurzpräsentation von Thomas Fischer und Regina Nau⁴

Thomas Fischer hat Musik und ein philologisches Fach studiert und ist heute als Studienrat an einem Gymnasium tätig. Über seine Einsozialisierung in die traditionelle Welt der Musik erfahren wir von ihm folgendes:

4 Die Namen wurden aus Anonymitätsgründen maskiert

„Da ich selbst also auch vom Elternhaus eigentlich nich’ eh’ im Bereich der ernsten Musik vorbelastet bin, und auch während des Studiums da eigentlich kaum Zugang zu gehabt hab’, auch nie eigentlich in Sinfoniekonzerte, geschweige denn, in die Oper gegangen bin, abgesehen von vereinzelt eh’ eh’ Konzert-Ereignissen, wo man halt mitgeschleppt worden is’, ja, ehm (.) war das für mich eigentlich schon auch nich’ so das Hauptthema (7, 25ff.).

Als Jugendlicher interessierte er sich hauptsächlich für Rock- und Popmusik. Das Fach Englisch, das er nach dem Abitur zum Studium der Schulmusik hinzunimmt, verweist auf seine Musikpräferenzen, die sich vor allem an anglo-amerikanischen Musikstilen orientieren. Nach dem Ersten Staatsexamen ist er zunächst unsicher, ob der Schuldienst überhaupt die richtige Berufswahl für ihn darstellt. Er versucht, eine Karriere als Rockmusiker zu starten, kauft sich von ererbtem Geld Musikinstrumente und Studiogeräte, schreibt Songs und macht Musikaufnahmen. Da es ihm aber nicht gelingt, auf dem Musikmarkt Fuß zu fassen („Der Durchbruch hat irgendwie net sein sollen“, 4, 12)⁵, schließt er nach längerer Unterbrechung doch noch sein Lehrerstudium mit dem Referendariat ab und wird kurze Zeit später einem Traditions-gymnasium zugewiesen.

Auch die Lehrerin Regina Nau – sie unterrichtet die Fächer Musik und Englisch an einer Gesamtschule – ist schon von Kindheit an mit dem Genre der Schlager- und Popmusik vertraut. Als Mitglied einer Rockmusik-Band hat sie seit ihrer Studienzeit umfangreiche Erfahrungen bei Bühnenauftritten gesammelt („In ‘ner Rockband zu spielen und auf ‘ner Bühne zu sein, war eigentlich mein Traum.“). Auch heute ist es für sie immer noch ein Erlebnis, auf einer Bühne zu stehen und das Publikum durch ihre Musik zu beeinflussen („Wenn man ‘was Schnelles spielt, fangen sie an zu toben, wenn man was Romantisches spielt, dann werden sie alle ganz sentimental.“ 15, 33f.). Diese Gegenerfahrung zu ihrer Rolle als Schulmusiklehrerin möchte sie nicht missen, weil sie das Gefühl hat, auf diese Weise ihr „Selbstbewußtsein“ zu stärken und im Unterricht „lockerer und lustiger“ sein zu können:

„Vorher war ich so ein bißchen gedrückt manchmal und hatte das Gefühl, es läuft alles nicht, und ich habe es schleifen lassen. [...] Durch diese Band habe ich mich etwas verändert, und da hatte ich irgendwie bessere Ideen, so. Die flogen mir dann zu, ne’.“ (876ff.)

5 Dies sind Zitate aus den erhobenen Interviews; die Ziffern verweisen auf die entsprechenden Seiten und Zeilen.

3.2 *Paradoxe Interaktionsdynamiken im Spannungsfeld pluraler Sinnwelten und kulturellen Wandels*

Beide Musiklehrkräfte sind offensichtlich in ihrem Unterrichtsalltag bemüht, sich auf ihre Adressaten einzustellen und deren jeweils besondere Situation zu berücksichtigen. So konstatiert Thomas Fischer, daß seine SchülerInnen „auch manchmal ihren Streß“ haben oder aus anderen Gründen einmal „nicht in der Lage sind, sich über’n längeren Zeitraum zu konzentrieren“, weil sie bspw. „vorher ‘ne Arbeit geschrieben [haben] oder so“ (8, 26ff.); und Regina Nau erprobte sich schon während ihrer Referendarsausbildung in Strategien schülerorientierender Perspektivenübernahme, indem sie bspw. ein ihr vorgegebenes Lehrprobenthema folgendermaßen hinterfragte:

„Die Zeiten hatten sich geändert, und da war ‘n bißchen was los an den Schulen. Und da konnte man eigentlich nich’ mehr so wie in [Name der Musikhochschule] gearbeitet wurde, so ganz konservative Inhalte bringen, hab’ ich mir gedacht, das is’ völlig unmöglich, das kannst du nich’ machen.“ (6, 20ff.)

Um ein lebendiges und lernintensives Klima herzustellen, versucht sie, an die musikalischen Ausdrucksformen ihrer SchülerInnen anzuknüpfen und sie „dazu an[zu]halten, irgendwelche kleinen Sachen [zu] produzieren, Stücke oder Tonreihen oder ein Bild oder irgendwas, daß sie was zu tun haben“ (1081f.). Obwohl sie anscheinend über ein breites Repertoire handlungsorientierter Unterrichtsansätze („Playback-Singen“ oder pantomimischer Nachvollzug des Auftritts von Rockmusikgruppen) und sich bei der Auswahl der Musikstücke „wirklich Mühe“ gebe – bspw. „so mit Sisteract, so ‘n paar Sachen oder aus Cats Memory“ – sei sie sich jedoch nie sicher, ob sie bei ihren SchülerInnen auf Zustimmung stoße. In ihrem Kurs ‚Rock- und Popmusik‘, der nach ihrer Erfahrung „eigentlich immer ganz gut geht“, habe sie sich kürzlich sogar Schülerkommentare folgender Art anhören müssen:

„Öh, können wir nicht mal was anderes machen als immer dieses öde Zeug, was Sie hier spielen, dieses uralte von vor hundert Jahren?“ (382f.)

Auch Thomas Fischer hat seine ursprüngliche Annahme, SchülerInnen mit der Behandlung von Rock- und Popmusik einen Gefallen zu tun, inzwischen revidiert:

„Ich hab’ im Unterricht immer (.) Rock und Pop als Thema der achten Klasse, weil das ja so’n Alter is’, wo sie doch ziemlich schwierig sind, weil die Jungs net mehr so gut singen können wegen Stimmbruch, und da ham’ wir also Bluesschema und eh’ verschiedene Instrumente, Schlagzeug, Rockpatterns, auch ‘n bißchen praktisch das gemacht (Mhm). Aber das hat man dann, das hab’ ich dann drei, vier Ma’ durchge – gekaut, ja, und da hab’ ich, hatt’s mir selbst irgendwie gelangt immer. Und (.) hab’ auch so’n bißchen die Erfahrung gemacht, daß eh’ das eigentlich ‘n Thema is’, wo die Schüler eh’ schon Experten sin’, ‘ne. Jetzt sagen manche gehässigen Kollegen, wo sie glauben, sie seien Experten. Mag sein, aber die sind alle net so dran interessiert, ihre Lieblingsmusik dann da größer auseinander zu nehmen; ich denk’, das muß auch net sein“ (7, 22f.).

In den Erzählungen beider Lehrkräfte deutet sich an, daß ihnen die inhaltliche Ausrichtung ihres Musikunterrichts an der Herstellung geordneter Sinnzusammenhänge, der Analyse und Strukturierung von Musikstücken, der Behandlung der Instrumente oder eines bestimmten Sounds etc. nicht ausreicht, da für sie ästhetische Erlebnisdimensionen anscheinend nicht ohne weiteres didaktisierbar sind. Statt dessen versuchen sie, den Medienarrangements ihrer SchülerInnen breiten Raum zu geben und ihnen Möglichkeiten zum gemeinsamen Musizieren im Klassenverband oder in einem Schulensemble einzuräumen. Thomas Fischer macht dabei folgende Erfahrungen:

„Bin ich da als Sänger eingestiegen. Und als deren Gitarrist dann gegangen ist, da hab’ ich dann die Gitarre übernommen. Hab’ gesungen und Gitarre gespielt, aber hab’ das wohl alles auch ‘n bißchen sehr dominiert und (.) mit dem Ergebnis, daß nach zwei sehr erfolgreichen ehm’ Konzerten in der Schule und einer Teilnahme an ‘nem Nachwuchswettbewerb, bei dem wir zumindest in die Endausscheidung gekommen sind, aber den Hauptpreis ham’ wir net gemacht. Aber immerhin, ‘ne. Schon ganz schön eigentlich, aber die ham’ mich halt dann irgendwie, dann doch mir gesagt, daß ihnen mein Gesang nich’ gut genug erscheint und sollt’ nur noch Gitarre spielen. Sag’ [ich]: „Entweder ich sing’ und spiel’ Gitarre oder mach’ gar nichts bei euch“. Bin ich dann gegang’. Na ja, und dann war das erst mal gegessen.“ (7, 1ff.).

Im Rückblick gesteht er zwar selbstkritisch ein, damals „wohl alles auch ‘n bißchen sehr dominiert“ zu haben (7, 3f.). Ob sein Gesang möglicherweise den Gewinn des Hauptpreises verhinderte und die SchülerInnen seine Rolle in der Band zurecht auf das Instrumentalspiel beschränkten, sei dahingestellt. Wichtiger erscheint mir vielmehr, daß sich infolge des ‚verpaßten Sieges‘ die Kritik der SchülerInnen auf den Lehrer konzentrierte und seine musikalischen (Gesangs-)Beiträge anscheinend als teilweise deviant zu ihrem eigenen ästhetischen Musikempfinden interpretiert wurden.

Unter dieser Prämisse verweist der Ausstieg von Thomas Fischer aus der Schülerband zugleich auf das Kernproblem der paradoxalen Interaktionsbeziehung im schulischen Musikunterricht, dem auch Regina Nau begegnet. Sie erzählt, daß sie als Leiterin einer Schulband von ihren SchülerInnen, „die halt selber ihre genauen Vorstellungen haben“, gerade noch als Organisatorin geduldet werde, um die Instrumente bereitzustellen:

„‘Na ja‘, habe ich gesagt. Und dann habe ich dann... Ich habe sie dann in Ruhe gelassen, habe ich gesagt: ‚Dann macht ihr alleine. Ich mach‘ gar nichts, ich setze mich da hinten hin, lese Zeitung, ihr übt. Ich bin hier nur als Aufsicht.‘“ (269ff.)

Generationsüberbrückende musikalische Sinnhorizonte lassen sich anscheinend selbst im außerunterrichtlichen AG-Bereich nur bedingt herstellen; die Toleranzschwelle der SchülerInnen wird offensichtlich schnell überschritten und das Angebot ihrer Lehrkräfte zur gemeinsamen musikalischen Betätigung weitgehend abgewehrt. Frau Nau führt diese Interaktionsprobleme auf den Gegenstand Musik als ein hochgradig affektiv besetztes Medium zurück, das sich insbesondere im schulischen Kontext kaum für den Aufbau eines kooperativen Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu eignen scheint:

„Musik is‘n Fach, wo du deine Gefühle äußern kannst, wo du deine Emotionen loslassen kannst, wo du einfach auch en‘ bißchen eh‘ offener rangehen kannst, ja und deswegen kriegt man auch, wenn man das nich‘ geschickt anpackt, kriegt man manchmal da unheimlich Probleme mit, ne‘. Weil, man muß ja auch trotzdem auf der andern Seite in seiner Lehrerrolle noch bleiben, ja, also man darf ja nich‘ eh die Grenzen überschreiten in Richtung Kumpanei mit Schülern, wie das auch viele machen. Also, die Schüler

dann so quasi benutzen, ja, jetzt spielt mal schön, wir ham' en' Konzert.“

Ich fasse zusammen: Offensichtlich können LehrerInnen, die sich darum bemühen, eine Verbindung zu den musikalischen Handlungs- und Aneignungsmustern heutiger Schülergenerationen und ihren je individuellen Medienarrangements herzustellen, aufgrund der unabsehbaren und nicht planbaren Interaktionsdynamik im Spannungsfeld pluraler Sinnwelten und kultureller Wandlungsprozesse nie zuverlässig vorhersagen, ob ihre unterrichtlichen Angebote bei den SchülerInnen ‚ankommen‘.

Vor dem Hintergrund des Habitus-Konzepts von Bourdieu, nach welchem der Musikgeschmack „eine der am tiefsten verwurzelten Geschmacksformen“ ist und deshalb auch eine hervorragende Stellung bei der Etablierung von „Abneigung gegenüber anderen Lebensstilen“ (1993, 148) erhält, deuten sich hier weitreichende Konsequenzen für das Musikhören in der Schule an, denen an dieser Stelle mit der Rekonstruktion einiger möglicher Bearbeitungsstrategien meiner InterviewpartnerInnen nachgegangen werden soll.

4 Bearbeitungsstrategien spezifischer Kernprobleme schulischen Musikunterrichts

Die im vorhergehenden Abschnitt aufgezeigten dilemmatischen Interaktionsbeziehungen, denen Lehrkräfte begegnen, wenn sie die Öffnung ihres Unterrichts zu den individual-spezifischen Sinnwelten ihrer SchülerInnen anstreben, und die anscheinend ein irritierendes Grundproblem schulischen Musikunterrichts darstellen, werden von ihnen in ganz unterschiedlicher Weise bearbeitet.

So versucht Frau Nau, eine professionelle Distanz zu ihren SchülerInnen aufzubauen („Man muß ja auch trotzdem auf der andern Seite in seiner Lehrerrolle noch bleiben“), die den Grenzen der Öffnung von Unterricht Rechnung trägt und in den Aufgaben des Lehrermandats und der damit korrelierenden Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses begründet ist. Die Balanceakte zwischen ihrem hoheitsstaatlichen Auftrag zur Erfüllung der Lehrpläne einerseits und der Förderung eigenständiger Lernprozesse und musikalischer Kompetenzen der Heranwachsenden auf der anderen Seite sind für sie mit aufwendigen Anstrengungen verbunden, denen sie sich – trotz der Dynamik globalisierter Musikkulturen, die sich als Symbolfiguren der fortgeschrittenen Moderne fast unbegrenzt steigern – offenbar immer wieder unterzieht:

„[Musik-]Stücke suchen, durchhören, mit ihnen durchhören; gucken, was geht, was ist machbar? Was können sie? Was wollen sie gern, aber können sie nicht? Was können sie, aber hört sich nicht gut an? Was hört sich gut an und können sie?“ (256)

Auch für den Lehrer Thomas Fischer ist „immer alles sehr ambivalent“, was er in seinem Musikunterricht erlebt: Einerseits versucht er, durch „kleinschrittige“ Planung und „forcierte“ Unterrichtsgestaltung „gute Stunden“ zu halten, wobei er offenbar berücksichtigt, „daß die Schüler nich’ wollen“ („Das is’ ja grad’ der Trick dabei, ‘ne, daß man die methodisch halt packt, ‘ne“). Andererseits hat er das Gefühl, daß Unterricht auch ein „bißchen Glücksache“ ist („hängt ‘en bißchen von der Tagesform ab, wenn man halt gut drauf is’, wie die Schüler drauf sind, das kommt auch noch mit hinzu“, 6, 14ff.). Die hier aufscheinende Paradoxie birgt die Chance in sich, daß Herr Fischer durch methodische Tricks und durch seine persönliche Ausstrahlung das Ruder immer wieder herumwerfen kann; jede erneute Begegnung von Lehrer und SchülerInnen beinhaltet auch die Chance der Neugestaltung der Beziehungs- und Unterrichtsarbeit. Unter dieser Prämisse scheint Thomas Fischer Erwartungsdiskrepanzen und Frustrationserlebnisse in seinem Schulalltag besser aushalten zu können. Darüber hinaus hat er eine von institutionellen und fachspezifischen Zwängen befreite Vision entwickelt, die zugleich als Trost-Handlungsschema und Leitmotiv für seinen Unterricht fungiert:

„Der Mensch lebt ja net nur vom Brot allein, auch net nur von der Wissenschaft; sondern die Kunst gehört halt auch mit dazu, einfach, um halt auch eh den Horizont mal in ‘ne ganz andere Richtung zu öffnen, ‘ne. [...] Man muß halt auch das Genießen lernen, denk’ ich, und das is’ halt so mit ‘ne Aufgabe des Musikunterrichts.“ (16, 5ff.)

Die Öffnung des Musikunterrichts in eine von vornherein nicht bestimm- bare, emergenzträchtige Zielrichtung führt – wie wir gesehen haben – zu Problemstellungen, die vielfältige Balanceakte von den betroffenen LehrerInnen erfordern. Mit Bezug auf alle von mir durchgeführten Fallanalysen beinhalten sie die folgenden Basiskompetenzen:

- das differenzbewußte Zulassen pluraler Sinnwelten innerhalb institutionsbedingter Grenzen;
- die Aneignung eines breit gefächerten Handlungsrepertoires, das entsprechend der situativen Gegebenheiten flexibel variiert werden kann;

- die Entwicklung eines soziologischen Blicks auf die eigene Lehrerrolle und auf das damit verbundene Mandat;
- selbstkritische Reflexivität, die zum Aufdecken der eigenen Grenzen bei gleichzeitigem Zulassen entgrenzter Phantasien über individuelle Ansprüche an die eigene Lehrerrolle und die Symbolgehalte des eigenen Fachs;
- die Fähigkeit zum Aufbau kollegialer Stützsysteme, um stets einen Neubeginn und damit auch eine Neudefinition des eigenen Rollenprofils wagen zu können.

5 Ausblick: Wie werden MusiklehrerInnen und -lehrer professionell?

Vor dem Hintergrund meiner gesamten Untersuchung ist Professionalität von Musiklehrerinnen und -lehrern aus struktur-, kompetenz- und entwicklungstheoretischer (biographischer) Sicht als ein dynamischer Begriff zu verstehen, dessen inhaltliche Ausgestaltung sich mit der Logik der Handlungsabläufe in der Institution ‚Schule‘, der daraus resultierenden, meist dilemmatischen Kernprobleme und der somit erforderlichen, berufsbiographisch ‚passenden‘ und dem fachspezifischen Bildungsauftrag entsprechenden Balanceakte ständig verändert.⁶ Die unter den jeweiligen Bedingungen nachgewiesenen bestmöglichen Entwicklungsverläufe bilden meine Orientierungsfolie für die Ausdifferenzierung eines Professionalisierungsprozesses und damit auch für die Konstruktion eines Modells der Professionalität, das folgende Konsequenzen für die Lehrerbildung zeitigt:

- Zukünftige LehrerInnen benötigen zunächst einmal eine studien- und berufsbegleitende Beratung, in der sie zur reflexiven Bearbeitung der z.T. paradoxalen Anforderungen ihres späteren Praxisfeldes (Kernprobleme) angeregt werden und die als Ort zum Nach- und Neudenken produktiver ‚Lösungen‘ fungiert. Denjenigen angehenden LehrerInnen, deren Lebensweg allzu ‚glatt‘ von der Schule an die Universität geführt hat, wäre zudem zu raten, sich in Anregungsmilieus (außerschulische Musikbereiche) zu erproben, die ihnen zu einem flexiblen und empathie-geleiteten Umgang mit komplexen Anforderungen in dynamisch interaktiven Situationen – wie sie ihr späteres Berufsfeld kennzeichnen – verhelfen.

6 Auch der jüngst veröffentlichte Abschlußbericht der Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ betrachtet die Lehrerbildung „als eine übergreifende berufsbiographische Aufgabe.“ (zit. n. DGfE 1999, H. 20, 44)

- Angesichts des völlig ungesicherten Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerausbildung und -tätigkeit (vgl. Bommers/Dewe/Radtke, 1996) und des im Lehrerberuf weit verbreiteten ‚chronischen Aufarbeitungsdefizits‘ (vgl. Combe/Buchen, 1996, 285ff.) ist das Traktieren von Studentenköpfen mit fertigen Wissensprodukten als ineffektiv und überholt anzusehen. Weitaus vielversprechender erscheint die Nutzung von Transformationspotentialen des Disziplin- und Praxiswissens in Forschungswissen. Insbesondere die selbstreflexive und kommunikative Handlungsforschung – deren Ziele und Methoden u.a. von Altrichter/Posch (1994) für den Lehrerberuf ausgearbeitet worden sind – könnte LehramtsstudentInnen in der Rolle der SelbstforscherInnen dazu befähigen, die für ihre Professionalität maßgebliche Reflexivität vor und nach der Handlung (Schön, 1983) zu erwerben. Erfahrungsgemäß entwickeln die Betroffenen erst in Relation zum eigenen Forschungs- und Könnensstand eine interessen geleitete Einstellung, die sich für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen als sehr nützlich erweisen kann. In dem skizzierten Forschungszusammenhang bieten sich die im universitären Rahmen veranstalteten Schulpraktika als derart erkenntnisgenerierende ‚Strukturorte der Reflexivität‘ zwischen Theorie und Praxis an.
- Des weiteren erscheint mir die methodologisch fundierte – vom Handlungsdruck entlastete – Auseinandersetzung mit Fallbeispielen aus der Praxis als eine wichtige Annäherung an die spätere Berufstätigkeit. Im Rahmen von Interpretationswerkstätten o.ä. können Interviews oder Gruppendiskussionen mit LehrerInnen bzw. SchülerInnen oder ethnographische Unterrichtsdokumente vielfältige Einblicke in das Praxisfeld geben, die LehramtsstudentInnen für die Heterogenität schülerbezogener Lern- und Arbeitshaltungen sensibilisieren und zur weiteren Ausdifferenzierung oder Korrektur eigener Meinungen und Haltungen anregen. Kasuistische Arbeitsverfahren vermögen zumindest ansatzweise das Differenzverhältnis zwischen theoretischen und praxisbezogenen Wissensbeständen zu überbrücken (Dirks, 1999).
- Die zur Zeit äußerst disparat erscheinende Lehrerausbildung könnte über die genannten Reformbausteine einen wissenschaftstheoretisch und forschungsmethodisch begründeten Professionalisierungsschub erfahren, den sie ihren StudentInnen nicht vorenthalten sollte. Vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse aus der Wissensverwendungs- und Biographieforschung erschiene es höchst sinnvoll, daß sich die VertreterInnen der verschiedenen Disziplinen und Lehrerbildungsphasen unter dem Dach einer ‚reflexiven

Lehrerbildung‘ (Dirks/Hansmann, 1999) zusammenfänden, um sich gegenseitig über etwaige ‚blinde Flecken‘ zu verständigen und sich im Neudenken von Schule und Unterricht zu erproben.

Literatur

- Altrichter, H./ Posch, P. (Hg.) (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Bommes, M./ Dewe, B./ Radtke, Fr.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main
- Cirillo, L./ Wapner, S. (Hg.) (1986): Value presuppositions in theories of human development. Hillsdale
- Combe, A./ Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim
- Dann, H.D. et al (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 13, 251-262
- Dirks, U. (1999): Bilder von ‚guten‘ LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik. StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und ‚fremden‘ Theorien. In: U. Dirks/ W. Hansmann (Hg.). Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), Weinheim, 85-122
- Dirks, U./ Hansmann, W. (1999) (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Weinheim
- Dörr, G./ Jüngst, K.L. (1998) (Hg.): Lernen mit Medien. München
- Glöckel, H. (1980): Von der ‚Seele des Erziehers‘ zum ‚professionellen Pädagogen‘. In: Pädagogische Welt. Jg. 34
- Hansmann, W. (2000): LehrerInnenhandeln im Spannungsfeld traditionaler Bildungsanforderungen und moderner Medienarrangements – Eine biographie-analytische Untersuchung (Habil.-Schrift i. V.)

- Jacob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: B. Friebertshäuser/ A. Prengel (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 445-458
- Jank, W./ Meyer, H./ Ott, Th. (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Musikpädagogische Forschung 7/1986, 87-131
- Kant, I. (1981): Kritik der reinen Vernunft. In: I. Kant. Werke in zehn Bänden, hg. v. Weischedel. Sonderausgabe, Bd. 4. Darmstadt
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlußberichts der von der KMK eingesetzten Kommission. In: Erziehungswissenschaft, hg. Vom Vorstand der DGfE, 10. Jg. 1999, Heft 20, S. 39-46
- Schön, D. (1983): The reflective practitioner. London
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes u.a. (Hg.). Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 67-156
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 3/1983, 283-293
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität. Hagen.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Dr. Wilfried Hansmann: Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel