

Moritz, Christine

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 255-286. - (Musikpädagogische Forschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Moritz, Christine: Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2007, S. 255-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251265 - DOI: 10.25656/01:25126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251265>

<https://doi.org/10.25656/01:25126>

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

Themenstellung: Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Globalisierung längst dem rein theoretischen Diskurs entwachsen und maßgeblich prägende Instanz des gesellschaftlichen Lebens geworden. Globalisierung, das impliziert alltäglich gewordene Begegnungen mit dem Fremden, Revision von Wertvorstellungen, Veränderung der Umgangsweisen mit Musik, und insbesondere bei Heranwachsenden impliziert Globalisierung erweiterte Formen zur Sozialisation durch eine (Musik-)Kultur der Vielfalt. Mit Vielfalt und Wandel gehen aber auch Verlustängste einher, sodass entsprechende Tendenzen gelegentlich sowohl zu Konflikten in der Begegnung als auch zu Abschottungstendenzen zwecks Erhalts des Vertrauten führen. Ein so tiefgreifender Wandel, der an territorialen Grenzen nicht mehr Halt macht und ontologische Grundüberzeugungen prinzipiell in Zweifel zieht, lässt es als notwendig erscheinen, zu begleiten und so Musikpädagogik auch „interkulturell“ zu verstehen. Folglich gilt es, wissenschaftsorientierte Standortbestimmungen vorzunehmen, veränderte musikpädagogische Konzepte in einer Kulturlandschaft des „global village“ zu bedenken und restaurative Bestrebungen in der Musikpädagogik kritisch zu beleuchten.

Dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik „Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik“. Darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Be- fremden	7
--	---

Beiträge zum Tagungsthema

Georg Auernheimer:

Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung	13
---	----

Dorothee Barth:

Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff	31
--	----

Martina Krause:

Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur	53
--	----

Alexandra Kertz-Welzel:

Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Er- fahrungen aus den USA	69
--	----

Bernd Clausen:

Was bedeutet Komparative Musikpädagogik? Eine Studie zum japani- schen Musikunterricht in traditioneller Musik	91
---	----

Anja Rosenbrock:

Irgendwie Multi? Interkulturelles Lernen in interkultureller Musiker- ziehung und bilingualem Sachfachunterricht	115
---	-----

Wolfgang Feucht:

Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität 141

Hans Jünger:

„Afrika“ im Schulbuch. Interviewstudie zur Rezeption von Unterrichtsmedien durch Musiklehrer 165

Dimitris Kontos:

Die Darstellung des griechischen Lieds *Dóxa to theó* in Musiklehrbüchern der Sekundarstufe 189

Heinrich Klingmann:

Das Groovephänomen als (interkulturelles) Vermittlungsproblem 213

Freie Beiträge

Wolfgang Pfeiffer:

Das musikalische Selbstkonzept. Eine Studie zum Einfluss bereichsspezifischer Expertise auf das Selbstkonzept 239

Christine Moritz:

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik 255

Daniela Neuhaus:

„Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als ...“ Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik 287

Andreas Lehmann-Wermser, Christiane Liermann & Veronika Busch:

Posterpräsentation & Erläuterung zur Folgestudie: Beeinflussung von Musikpräferenzen bei Grundschulkindern 305

Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik

Vorstellung eines Forschungsprojekts

Die Ausgangsposition des Forschungsprojekts¹, welches derzeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Stuttgart durchgeführt wird, liegt in einem **pädagogischen Problembewusstsein** in der **instrumentalpädagogischen Unterrichtspraxis**. Dieses Problem wurde weniger im Bereich methodisch-didaktischer Fragestellungen als vielmehr im Bereich der **pädagogischen Beziehung** zwischen Lehrkräften und deren SchülerInnen lokalisiert.

1. „Die pädagogische Beziehung“ – aus allgemeinpädagogischer Sicht

Während in allgemeinpädagogischen Schriften die Beziehung zwischen Lehrkräften und deren SchülerInnen seit den Anfängen pädagogischer Überlegungen eine Rolle spielt (vgl. hierzu Jank/Meyer/Ott 1986), war es ein innovativer Impuls aus den 70er Jahren, dieser Beziehung gegenüber methodischen und inhaltlichen Unterrichtsaspekten eine *zentrale* Stellung als erzieherisches Mittel einzuräumen. Dieser Impuls fand seine Rezeptionsquellen für eine „Kommunikative Pädagogik“ (Schäfer/Schaller 1973)² in den Dialog- Kommunikations-, Interaktions-, Diskurs-, Sprach- und Handlungstheorien, welche in zentralen Programmschriften³ theoretisch diskutiert wurden. Die theoretische Fundierung der zugrunde liegenden Kommunikationsbegriffe – Dialog, Ge-

¹ Das Projekt (Dissertation) wird gefördert im Rahmen des Hochschul-Wissenschafts-Programms des Landes Baden-Württemberg im Rahmen des WES (Wiedereinstieg)

² Auch „Pädagogik der Kommunikation“, „Interaktionspädagogik“, „Dialogische Pädagogik“ oder „Kritische Erziehungswissenschaft“

³ Mollenhauer, Schaller, Buber; Baacke, Bollnow

sprach, Interaktion, Argumentation, Diskurs, Rechtfertigung, Rede, Interaktion usw., und in einem pädagogischen Anwendungskontext „kommunikative Rationalität“⁴, „Beziehungskultur“, „Unterrichtsgespräch“ oder „kommunikative Kompetenz“ – war jedoch sehr heterogen⁵. Von zentraler Bedeutung lassen sich zwar die Begriffe von J. Habermas (Kommunikatives Handeln; Rationalität; Herrschaftsfreie Kommunikation; Diskurs), P. Watzlawick (Symbolische Interaktionismus und Systemische Psychologie)⁶ sowie Austin/Searle⁷ (Explikation einer im Sprechakt impliziten illokutiven Kraft) für die Kommunikative Pädagogik herausarbeiten (vgl. Schäfer 2005); auch existentialphilosophische Schriften, insbesondere das Dialogische Prinzip von Martin Buber finden Rezeption in der genannten pädagogischen Literatur (vgl. Sammet 2004). Es bestand aber innerhalb dieser „großen“ Themen immer die Frage nach einem *pädagogisch bedeutsamen Kommunikationsbegriff*. Kritische Aspekte hinsichtlich einer kommunikativen Pädagogik beziehen sich in den 80er Jahren auf die Vernachlässigung der Asymmetrie (Hierarchie) in der Ich-Du-Relation, auf eine für PädagogInnen nicht verständliche existentialphilosophische Semantik, eine zu starke Politisierung, eine Idealisierung fern politischer Realität und schließlich einem Vorwurf, sich der Entwicklung konkreter praktischer Konzepte zu verweigern (vgl. Terhart 1991).

Die Impulse der damals wohl revolutionär wirkenden kommunikativen Pädagogik übten nach einer Phase der Relativierung auf verhältnismäßig jüngere Konzepte Einfluss aus, die sich mit Aspekten der LehrerInnen-SchülerInnen-Relation beschäftigen. Auf der Basis einer *Schwerpunktverlagerung in Richtung des Subjekts* und der Entwicklung neuerer Forschungsmethoden (insb. qualitativer Methoden seit den 80er Jahren) fand eine Annäherung an die Thematik in einer nun nicht mehr nur theoretischen sondern auch empirischen Weise statt. *Nur exemplarisch* sei die „Themenzentrierte Interaktion“ mit deutlichen pädagogischen Schwerpunkten (Cohn 1975), die Beschäftigung mit Variablen wie „Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Dyade“ (Schweer 1996) und „Lehrerpersönlichkeit (Weinert 1996; Baacke 1985)“ genannt. Mit idiosynkratischen Aspekten der Bezogenheit beschäftigen sich Konstrukte wie „Emotionen im Unterricht“, der „hierarchische Aspekt“ wird unter Stichworten wie

⁴ wenn J. Habermas' Begriff der Rationalität zugrunde gelegt wurde

⁵ vgl. zu diesem Kapitelabschnitt Terhart 1991

⁶ Watzlawick/Beavon/Jackson 1969

⁷ Austin 1972

„Schülerzentriertes Lernen“ und „Selbstwirksamkeit“ (Ryan/Deci 2000; Jerusalem/Mittag 1999; Jerusalem/Pekrun 1999; Gläser-Zikuda 2001) kontextualisiert.

1.1 „Die pädagogische Beziehung“ – aus musikpädagogischer Sicht

In der **Musikpädagogik** wurde der Anschluss an die „kritische Erziehungswissenschaft“ (Schaller/Schäfer 1973) durch Rauhe/Reinecke/Ribke 1975 („Handlungsorientierter Musikunterricht“) gesucht. Qualitative Methoden werden trotz der guten Eignung für das komplexe Gebiet der Musikpädagogik bislang noch verhältnismäßig wenig angewandt (vgl. Fröhlich-Rainbow 1985; Bastian 1992; Kaiser 2004). Studien der jüngeren Zeit lassen *Aspekte der Beziehung* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Kontext biographischer Erforschung der L-S-Beziehung (Grimmer 1991), „mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen“ (Niessen/Lehmann-Wermser 2006)“ oder „Lehrerpersönlichkeit/Individualkonzepte von Lehrern“ (Ott 1993; Müller 1991; Pfeiffer 1994; Harnischmacher 1997; Kleinen 2002; Niessen 2006) aufleuchten. Eher praktisch orientierte Erfahrungsberichte wie z.B. mit gestaltpädagogischen Elementen im Musikunterricht (Schmidt-Rath 1997) oder der Problematik des Übergriffs in der Instrumentallehrerausbildung (Hofmann 2006) ergänzen das Bild einer nach wie vor verhältnismäßig unerforschten Thematik. Dabei ist von der „Bedeutsamkeit“ der Einflüsse der pädagogischen Beziehung auf die pädagogische Wirksamkeit innerhalb einer L-S-Relation verhältnismäßig häufig zu lesen. Einen Einblick in die Multiperspektivität des Gegenstands „Musiklehrer“ auch unter dem Aspekt der L-S-Beziehung erhält man bei Jank/Meyer/Ott 1986. Selbst in großangelegten quantitativen Studien wie z.B. die Berliner Langzeitstudie von H.-G. Bastian, findet sich im Vorwort der Hinweis, dass eine Wirksamkeit *aller* (Hervorh.d.A.) untersuchten Variablen abhängt, „(...) vor allem von der vermittelnden Person, die im besten Fall nicht vermittelt, sondern selbst zur Vermittlung wird: die charismatische Lehrerpersönlichkeit“⁸.

Zusammenfassend lässt sich also aussagen, dass qualitativ-subjektorientierte Forschung im allgemeinen, die L-S-Relation im Besonderen in der Musikpädagogischen Forschung und erst recht in einem ihrer Teilgebiete

⁸ Bastian, Hans Günter (2002³): Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Schott, S. 47

te, der instrumentalpädagogischen Forschung, bislang eine randständige Rolle spielt.

2. Fragestellung des Forschungsprojektes

Die erwähnte Problematik wird zunächst als Forschungsfrage formuliert. Die Fragestellung eines qualitativen Projekts ist dabei nicht zu verwechseln mit der deduktiv zu überprüfenden Hypothese des quantitativen Paradigmas, sondern dient als *Impuls* eines progressiven und offenen, gleichwohl methodengeleiteten Vorgehens. Die Vertiefung und Verdichtung des Gegenstandes ist im Verlauf des Projekts von zwei Seiten anzugehen: *zunächst* der empirischen und – aber nur sofern die empirischen Daten dies zum Zweck der Differenzierung einzelner Aspekte indizieren - einer zunehmend theoretischen⁹.

Die Fragestellung des Forschungsprojektes lautet: Welche Qualitäten der pädagogischen Beziehung lassen sich ausgehend vom Phänomen der Begegnung (M.Buber)¹⁰ über einen subjektorientierten Zugang zu einem Forschungsfeld im Verlauf musikalischer Lernprozesse hinsichtlich spezifisch instrumentalpädagogischer Anforderungen beobachten und in für die pädagogische Praxis geeigneten sprachlichen Begriffen differenziert beschreiben?

2.1. Kritische Aspekte bezüglich der Themenstellung:

Einige kritische Aspekte wurden im Rahmen der Diskussion des Projektes im Vorfeld deutlich: Die **Komplexität** des Themas lässt Zweifel an der Durchführbarkeit innerhalb eines Dissertationsprojektes sowie einer Separation einzelner Bedeutungsträger auftauchen. Und zweitens erscheint die Frage, inwieweit die **zentralen Begriffe** dieser Studie wie Begegnung, Beziehung, Kommunikation, die in verschiedenen Fachdisziplinen beheimatet sind, hinsichtlich einer pädagogischen Verwendbarkeit definiert und abgegrenzt werden können. Ein dritter Punkt etwaiger Kritik könnte in dem Vorwurf liegen, **praktische Konzepte** und Lösungsvorschläge seien in der Fragestellung nicht enthalten.

- Der Schwerpunkt der Studie liegt weniger im verifizierenden als vielmehr im generierenden Vorgehen. Eine Adaption an vorhandene (z.B. Kommu-

⁹ vgl. Glaser/Strauss 1998; Strauss 1991, 1996; Strauss/Corbin 1996

¹⁰ M. Buber, O.F. Bollnow, W. Flitner und W. Loch

nikations-)theorien wird als nicht möglich und nicht notwendig – siehe nächste Punkte – erachtet. (Dieses Vorgehen würde in eine nahezu endlose Debatte unterschiedlichster Sichtweisen münden). *„Falls wir (...) versuchen, eine Kategorie einer anderen Theorie an eine bestimmte Situation anzupassen, kann es uns eine Menge Schwierigkeiten machen, Indikatoren zu finden und uns mit Kollegen darüber zu verständigen. Im Ergebnis müssen wir unser Ansinnen (...) weitschweifig begründen. Wer Daten mit Zwang an Kategorien oder Eigenschaften anzupassen versucht, kann sicher sein, von vornherein bei Kollegen wie Laien Zweifel zu erwecken.“*¹¹ Eine Übertragbarkeit der entstehenden Theorien auf eine fachübergreifende oder allgemeine(re) Reichweite wird innerhalb dieses Designs nicht angestrebt.

- Eine theoretische Eingrenzung erfolgt durch die Entscheidung für eine Präferenz - das „Dialogische Prinzip“ von Martin Buber -, da diese die m.E. elaborierteste und dichteste Beschreibung des erfahrenen Phänomens liefert. Die Einnahme einer zentralen Position von Bubers' Schrift „Ich und Du“ ermöglicht dann Bezüge zu anderen Kommunikationstheorien, sofern dies durch die empirischen Daten als notwendig indiziert wird.
- Die Aufgabe einer explorativen Studie ist zunächst geprägt durch die begrifflich Fassung der durch diesen Blickwinkel beobachteten empirischen Phänomene und der Definition der „Elemente“ auf der Basis derselben. Der Kontext historischer Erfahrungen (hier ist z.B. an kritische Erfahrungen im Bereich ideologieprägender Pädagogik zu denken) und eine Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungskonzepten ist nur dann *explizit* notwendig, wenn die Differenzierung einzelner Aspekte dies erfordert.
- Der *Entwurf eines Unterrichtskonzepts* ist m.E. heuristisch von der explorativen Funktion dieser Studie zu trennen, da es erst auf der Basis gesicherter empirischer Befunde denkbar ist, Unterrichtskonzepte für einen allgemeinen Rahmen zu entwerfen. Der Gewinn für MusikpädagogInnen liegt weniger darin, fertige Konzepte als vielmehr Handlungsimpulse zur eigenen praktischen Erprobung zu gewinnen.

3. Theoretische Vorüberlegungen

Die Schwierigkeit des Zugangs zu LehrerInnen-SchülerInnen-Relation liegt vor allem in der Subjektorientiertheit und Komplexität des Gegenstandes. Im

¹¹ Glaser/Strauss 1967

Folgenden sollen einige grundlegende Überlegungen zum Umgang mit diesen zwei Herausforderungen ausgeführt werden.

3.1. Menschenbild

Dem Forschungsansatz liegt ein Menschenbild zugrunde, welches im Forschungsprozess dem „Gegenstand“ der Forschung, den Interaktanden innerhalb eines Lehr-Lern-Prozesses, *Subjektivität* anstelle einer sächlichen *Objektivität* zuschreibt¹². Auf der Grundlage der Annahme, dass die Forschungssubjekte über eine grundsätzliche Fähigkeit zu Sprache, Emotionalität, Reflexivität, potentieller Rationalität, sowie Handlungsfähigkeit¹³ verfügen, wird der **Deutungsprozess** im Rahmen der dialogischen Hermeneutik nicht aus der ForscherInnenperspektive festgelegt - sondern in einem dialogisch angelegten Design wird dieser mit den Forschungssubjekten partnerschaftlich mitgestaltet und an ausgewählten Aspekten exemplarisch kommunikativ validiert. *„Sinn definiert aber nicht der Forscher mit seinen Instrumenten, sondern der Befragte oder Beobachtete, also die Person, um deren Wirklichkeit es geht und auf deren Wirklichkeit sich Forscherin oder Forscher einlassen müssen (...) Sie [die Wirklichkeit, Anm.d.A.] ist zudem immer kommunikativ angelegt, weil man letztlich nur in der kommunikativen Auseinandersetzung mit einem anderen Menschen den Sinn dessen verstehen kann, den er mit sozialem Handeln verbindet.“*¹⁴ Auf der Grundlage dieses Menschenbildes erfolgt eine Anerkennung der Feldpersonen als ForschungspartnerInnen.

3.2 Subjektorientiertheit

Die Elaborierung subjektiver Bedeutung stellt ForscherInnen zunächst vor die methodische Schwierigkeit, den Zugang zu dieser herzustellen. Erst das qualitative Paradigma ermöglicht (seit den 80er Jahren) auf der Grundlage des Subjektbegriffs z.B. über die Methoden der Interviewführung und der kontextgebundenen Beobachtung empirischer Ereignisse einen Zugang zu subjektiven Phänomenen, die andere Möglichkeiten der Differenzierung und Interpretation

¹² Zum Begriff des Forschungssubjektes anstelle des Forschungsobjektes vgl. Steinke 2000; Dann 1992

¹³ Zum allgemeinen Verständnis vgl. Denzin/Lincoln 1994, in erw. Sinne auch Breuer 1996

¹⁴ Krotz 2005, S.13

liefern als der Zugang zu subjektiven Vorgängen über quantitative Vorgehensweisen (z.B. polygraphische Messmethoden)¹⁵.

3.2.1 Der Begriff der „kommunikativen Entität“

Der zentrale Begriff der *Begegnung* impliziert eine Bedeutsamkeit, die einen anderen Schwerpunkt als die verbale Mitteilung hat. Der Unterschied liegt m.E. in der *Intensität subjektiven Erlebens*, die in unterschiedlichen Graden (von „Betroffenheit“ bis hin zum „numinosen Erlebnis“ - beides Interviewzitate) reichen kann. Während eine verbale Mitteilung subjektive Bedeutsamkeit erhalten *kann*, ist sie dennoch nicht darauf angewiesen und sie wird auch nicht durch dieselbe identifiziert. Im Gegensatz dazu wird der Akt der Begegnung eher durch die subjektive Bedeutsamkeit der Kommunikationshandlung konstatiert. Sie ist darauf *angewiesen*.

*Der Dialog vollendet sich außerhalb der mitgeteilten oder mitteilbaren Inhalte, auch der persönlichsten, und doch nicht etwa in einem „mystischen“, sondern in einem im genauen Sinn faktischen, durchaus der gemeinsamen Menschenwelt und der konkreten Zeitfolge eingefügten Vorgang.*¹⁶

Diese subjektive Bedeutsamkeit ist also ein konstituierendes Charakteristikum¹⁷ des Akts der Begegnung. Subjektive Phänomene eroberten innerhalb einer quantitativen Forschungslandschaft zwar den Status erforschbarer empirischer Daten (s.o. z.B. Emotionsforschung in der empirischen Pädagogik), dennoch geraten sie hier und dort in den Verdacht der „reinen Spekulation“. Wenn bereits die Vertreter der oben genannten kommunikativen Pädagogik nicht müde wurden immer wieder zu beteuern, dass die Phänomene als faktische Ereignisse aufzufassen sind, erscheint auch heute noch der Verweis auf die genannten Erhebungs- und Validierungsmethoden sinnvoll. Das empirische Erfassen von „Begegnung“ erfordert es also, das Spektrum kommunikativ wirksamer Entitäten über das Medium der Sprache (auch der nonverbalen Sprachlichkeit) zu erweitern. Im Sinne erweiterter Hermeneutik sind „Handlungen“, insbesondere aber auch die bereits erwähnten „subjektiven Phänomene“ als kommunikative Entitäten zu betrachten.

¹⁵ Kiegelmann 2003

¹⁶ Buber 2006¹⁰, S. 143

¹⁷ ganz ähnlich wie beim bekannten „Flow“-Phänomen (Csikszentmihalyi 1975)

In der *Verlagerung des Schwerpunktes* der Erfassung kommunikativer Entitäten von einer eher linguistischen zu einer aktuell-phänomenalen Weise, oder anders formuliert von einer formalanalytischen zu einer subjektiv-interpretatorischen Weise liegt meines Erachtens eine Kernaussage des Dialogischen Prinzips von Martin Buber.

*Die menschliche Zwiesprache kann also (...) ohne das Zeichen bestehn (...). Hingegen scheint ein - noch so innerliches – Element der Mitteilung zu ihrem Wesen zu gehören.*¹⁸

3.3. Wahl der Forschungsmethode

Ein Lösungsversuch für ein in dieser Weise identifiziertes Problemfeld kann nicht über die Formulierung einer Vorannahme von Wirklichkeit (Hypothese) deduktiv erschlossen werden, sondern der Ansatz sollte in explorativer Weise aus dem Blickwinkel¹⁹ einer - noch unexplizierten - Erfahrung heraus zu einzelnen Elementen (Operationalisierungsvariablen) der L-S-Relation führen, deren Zusammenhänge sich erst im Verlauf der Auseinandersetzung mit den Forschungssubjekten aus dem Feld explorieren lassen werden. Die Gründe für die Wahl einer qualitativen Methode sind:

- Wie erwähnt liegt der Forschungsfrage eine subjektorientierte Wissenschaftskonzeption zugrunde. Zum allg. Forschungsverständnis vgl. Kleining 1994; Breuer 1996; Flick et al 1991; Kraimer 2000; Friebertshäuser/Prengel 2003.
- Der Gegenstand ist komplex, diese Komplexität ist wenig überschaubar, sogar widersprüchlich oder nicht auf wenige Wirkungen reduzierbar (Kleining 1994).
- Die Leitsatz-/Hypothesenformulierung ist aufgrund der Vielschichtigkeit oder der Kontextgebundenheit problematisch (z.B. Breuer 1996).
- Die Begründung der Zusammenhänge (Leitsätze/Hypothesen) und die Verifizierung der Theorie sollte und kann nur aus den Gegenständen selbst geschehen und nicht etwa innerhalb einer experimentellen Situation (Glaser/Strauss 1998, Strübing 2004; Krotz 2005).

¹⁸ Buber 2006¹⁰, S. 143

¹⁹ vgl. Glaser/Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996

- Auch der idiosynkratische Prozesscharakter weist auf qualitative Forschungsmethoden hin

Zwei weitere Überlegungen führten schließlich zur Forschungsmethode „Grounded Theory“²⁰:

- Grounded Theory wird empfohlen für Forschungsgegenstände, die vertraut erscheinen, ein einfaches und selbstverständliches Erscheinungsbild haben und dennoch Zweifel an der Klarheit und Durchsichtigkeit des Gegenstands aufweisen (Breuer 1996). Die L-S-Bezogenheit ist ein solcher vertrauter Begriff, der sich jedoch bei näherer Betrachtung in eine ungreifbare Komplexität verflüchtigt.
- Grounded Theory wird für explorierende Erstuntersuchungen wie der vorliegenden empfohlen.
- Die Gegenstandsnahe und der beständige Bezug zum Forschungsfeld, wie sie bei Grounded Theory methodisch angeleitet werden, führen zu einer Interaktion mit den Forschungssubjekten, wodurch die Entwicklung der Theorie am Gegenstand selbst begründet wird.
- Auch die vorläufige Zurückhaltung gegenüber vorhandenen Theorien begünstigt die Herangehensweise an ein Forschungsfeld mit Grounded Theory, das von Konzepten aus der alltäglichen und der wissenschaftlichen Ebene überfrachtet erscheint.

4. Kontakt mit dem Forschungsfeld

Über Serienbriefe, Auslagen und telefonisches Nachfassen konnten 12 Lehrkräfte aus Baden-Württemberg (KlavierlehrerInnen und eine Geigenlehrerin) zu einer Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Bei diesem Kollektiv (9w, 3m) wurden an vier bis sechs aufeinander folgenden Unterrichtswochen bei vier bis zehn SchülerInnen pro Lehrkraft²¹ insgesamt 257 Videoaufnahmen²² aufgezeichnet. Acht von 12 Lehrkräften standen über die Videoaufzeichnungen hinaus für Interviews, Validierungssitzungen und Gruppendiskussionsverfahren zur Verfügung (sog. „aktive Feldpersonen“).

²⁰ erstmals vorgeschlagen von Glaser/Strauss 1967

²¹ möglichst AnfängerInnen und Fortgeschrittene sowie beide Geschlechter

²² ohne Anwesenheit der Forscherin

4.1. Auswahlkriterien des Kollektivs

Nicht die Repräsentativität der Population wird im qualitativen Paradigma erforderlich, sondern die „bewusste Auswahl“ hinsichtlich der Heterogenität erwartungsgemäßer Faktoren, die eine Rolle für die Thematik spielen. Eine Heterogenität innerhalb des Kollektivs wurde hinsichtlich Alter, Anzahl der Berufsjahre, Geschlecht und Institution²³ der Beschäftigung erreicht. Ein Diplom und eine einjährige Berufserfahrung waren Voraussetzung, interkultureller Kontext wurde begrüßt.

4.2. Datenerhebung

Obwohl die folgenden Phasen zeitlich nicht streng voneinander zu trennen sind, wurde zum Zweck der Übersichtlichkeit eine Unterteilung vorgenommen:

a.) Die erste Phase einer Annäherung an die Daten bestand darin, die Videoaufzeichnungen zu betrachten, protokollierend zu transkribieren, sowie über den Vorgang des *offenen Kodierens* ein Aufbrechen „nahezu unzählbarer“ Bedeutungsträger in Bezug auf die Fragestellung einschließlich des Schreibens von Memos durchzuführen („Fremdbeobachtung“, Zeitpunkt *vor* dem ersten Interview).

b.) *Selbsteinschätzung* durch die Forschungspersonen über durch dialogische Hermeneutik²⁴ geprägte Durchführung von Erstinterviews²⁵ mit den Feldpersonen. Im Rückblick kann ich konstatieren, dass die Voraussetzung für den Zugang und den Erhalt der Forschungsbeziehungen metakommunikativ die Vertrauensbasis zwischen Forschungssubjekt und Forscherin war. Diese

²³ Angestellte in städtischen und ländlichen Musikschulen; Freiberufler; Instr.unterricht in einer Waldorfschule.

²⁴ vgl. Groeben, 1986; Dann 1992

²⁵ Narrative Eröffnung; leitfadenorientierte Weiterführung (Störfragen, hypothesengerichteten Fragen, Vertiefungsfragen, Wiederholung der Inhalte und Gegenfragen; (vgl.Mey 1999; Witzel 2000)

wurde durch einen verantwortlichen Umgang mit den Daten der Feldpersonen²⁶ und durch standardisierte Rahmenbedingungen²⁷ begünstigt.

c.) Ergänzend: Durchführung eines Gruppendiskussionsverfahrens (4x2,5h, acht von 12 Lehrkräfte nahmen teil („aktive Lehrkräfte“). In diesen Gruppen sollten bisher gewonnene Ergebnisse validiert werden (Interrater-Reliabilitätstest²⁸), andererseits zu ausgewählten Themen weitere Aspekte erhoben werden. Ergebnis des Interrater-Reliabilitätstests ²⁹: Die Übereinstimmung von 91% bei der Einschätzung der Phänomene der Lehrkraft und 84% beim Schüler lässt die Aussage zu, dass eine Interrater-Reliabilität bei diesem

²⁶ Anonymisierung der Daten; Reflexion und Diskurs der Datenkodierung mit den Lehrkräften, möglichst hohe Herrschaftsfreiheit im Diskurs, Einbeziehung der Lehrkräfte in Entwicklung der Theorie; Zusage der jederzeitigen Rückzugsmöglichkeit

²⁷ Scheele&Groeben 1988, 13f

²⁸ Die Anwendung von Interrater-Reliabilitätstests widerspricht im Grundgedanken –Validierung von Daten durch Intersubjektivität – dem qualitativen Paradigma. Die Tests werden in der aktuellen qualitativen Methodendebatte kritisch diskutiert. Problematisch sind nicht nur die Standardisierung in der Erhebung der (im qualitativen Vorgehen noch nicht abgrenzbaren) Daten, die unterschiedliche Vorbildung der zur Verfügung stehenden Rater sondern auch die Verschiedenheit der Auswertungsmöglichkeiten. Eher die unter dem Stichwort der „Ko-Konstruktion“ geführte Debatte über die Reflektion der theoretischen Entwicklung mit Personen unterschiedlicher Vorbildung lässt eine Sinnhaftigkeit der Tests aufleuchten. *Dennoch* wurde ein Test durchgeführt: weniger im Sinne eines validierenden Kriteriums als vielmehr im Dienst der ForscherInnen-reflexivität.

²⁹ Vorführung einer 23 min dauernde Unterrichtssequenz; die Lehrkraft selbst (Lehrkraft m; Schüler m, 13 Jahre, Anfänger) war ebenfalls anwesend. Alle Anwesenden erhielten einen Fragebogen, auf welchem sie subjektive Phänomene der UE zuordnen sollten. Vier TN wurden zur Auswertung herangezogen (ausgenommen Feldperson des Videos selbst (keine Fremd- sondern Selbstbewertung) und eine voreingenommene Teilnehmerin). Von 32 Fragen über „subjektive Phänomene“ vollständig übereinstimmend: 23 Beurteilungen bei der Lehrkraft und 21 beim Schüler. Sechs Antworten bei der Lehrkraftbewertung und fünf Antworten bei der Schülerbewertung enthalten drei von vier Übereinstimmungen mit einem Unentschieden. Nur drei Antworten bei der Lehrkraft und fünf beim Kind enthalten zwei Übereinstimmungen teilweise mit Unentschieden.

Test gegeben ist. Die qualitative Analyse ergab, dass überall dort Nichtübereinstimmungen vorzufinden waren, wo unterschiedliche Konnotationen zu den jeweiligen Begrifflichkeiten bei den TeilnehmerInnen vorlagen.

d.) Parallel zu den Feldkontakten wurde eine Grundgesamtheit³⁰ von 24 Unterrichtssequenzen aufgestellt, welche einer computerunterstützten Analyse³¹ (AQUAD 6; G.L. Huber, Tübingen) zugeführt wurde. Das Kategoriensystem, das im Rahmen der Computeranalyse entwickelt werden konnte, wird auf der Basis des Fallbeispiels in dieser Studie kurz vorgestellt. „Subjektive Phänomene“ wurden unter folgenden Voraussetzungen kodiert:

- Videoanalyse:
 - In der Physiognomie sichtbare Ausdrucksbezeugungen wie Lachen, Weinen, Ärgerlicher Gesichtsausdruck etc.
 - In der Körperhaltung sichtbare *deutliche* Veränderungen wie z.B. das Einsinken der Schulterpartie, die Abwendung der Gliedmaßen
 - Verbale Explikationen (z.B.: L: „Ich freue mich“ = Zuordnung einer positiven Emotion)
 - Nonverbale Gesten, Signale oder Verwendung von gestischen Symbolen
 - Rekonstruktion von Bedeutungsträgern in zeitlicher Versetzung nur selten
- Vereinzelt wurden *retrospektiv* durch Aussagen in den Interviews Kodierungen vorgenommen
- Überprüfung der Durchgängigkeit der Kodierungen: Codesequenzen gleicher Codierung können nacheinander abgespielt werden und hinsichtlich Art, Beschaffenheit, Intensität, Dauer etc. dimensionalisiert werden
- Mit jeder Feldperson wurden exemplarisch die Ergebnisse einer eigenen, möglichst vollständigen, Videosequenz kommunikativ validiert

³⁰ Von den acht „aktiven Lehrkräften“ wurden je vier Unterrichtseinheiten ausgewählt: SchülerInnen Anfänger (w+m) und Fortgeschrittene (w+m) die von den Lehrkräften im Kurzfragebogen unmittelbar nach der UE mindestens mit „gut“ bewertet wurden.

³¹ Huber 1992

e.) Zweites Interview mit den Feldpersonen, zeitlich erheblich, mindestens um ein Jahr, versetzt: Anliegen war es, den Diskurs über die Forschungsergebnisse (insb. der Computeranalyse) mit dem Ziel einer Einigung über die Theorieentwicklung (Dialog-konsens-theoretisches Wahrheitskriterium) auch im fortgeschrittenen Stadium der Studie zu erreichen sowie eine Verdichtung der Theorie zu erhalten. Die kommunikative Validierung verlief in dieser letzten Phase in sechs von acht Fällen günstig (Einigkeit zwischen Fremdinterpretation durch die Forscherin und Selbstinterpretation durch die Feldperson wurde erreicht). Die zwei noch fehlenden Gespräche werden derzeit ausgewertet. Zusätzlich („ergänzende Daten“) werden derzeit leitfadengestützte ExpertInneninterviews³² durchgeführt, um den Blick auch aus einer professionellen Ebene zu erweitern.

4.3. Zusammenfassende Bewertung der Datenerhebung

Die zunächst verhältnismäßig breite Basis der Videoaufzeichnungen und Interviews hat einerseits den Vorteil, dass ein Gewöhnungseffekt an die Aufnahmesituation (Natürlichkeit) eintritt. Durch die anfängliche Überblick verschaffende Protokollierung der groben Unterrichtsabläufe und die anschließende computerunterstützte Analyse durch AQUAD kann eine sehr gute Handhabbarkeit und zunehmende Differenzierung („mikroskopischer Blick“) erreicht werden, daher werden die Videoanalysen als ertragsreichste Dokumente bewertet. Die Interviews lieferten *zusätzlich* zu den Videodaten den wertvollen Kontext der Rahmenbedingungen sowie der LehrerInnen- und SchülerInnenbiographien. Das Gruppendiskussionsverfahren wurde zwar laut Evaluationsbögen als interessant bewertet, lieferte jedoch für die Datenerweiterung im Vergleich zu Videoanalyse und Interviews am wenigsten Information. Die ExpertInneninterviews: können noch nicht bewertet werden, da diese noch nicht abgeschlossen sind. Die ersten Erfahrungen zeigen jedoch, dass eine Vielzahl neuer Aspekte zu gewinnen sind.

4.4. Gütekriterien

Die Gütekriterien für diese Studie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

³² ProfessorInnen und DozentInnen an Instituten der InstrumentalpädagogInnen-Ausbildung

- Die „Intersubjektivität“ (früher: „Objektivität“) des quantitativen Paradigmas muss im qualitativen Forschen ersetzt werden durch die pragmatische Zuverlässigkeit und Gültigkeit der konstruierten Theorie (anstelle der Einzelaussage im standardisierten Setting, (vgl. Krotz 2005). Durch die zirkuläre Überprüfung der Theorieentwicklungsstufen mit dem Datenfeld (Gegenstandsnahe) muss sich diese **in der sozialen Wirklichkeit behaupten** (Validierungsinterviews; Interrater-Reliabilität; Nachaufnahmen, ExpertInnen-Interviews)
- Die Operationalisierung des Konstrukts der Begegnung geschieht im offenen Kodierprozess in **Datennähe** („Kodierparadigma“ nach Strauss 1991)
- Überprüfung der **Durchgängigkeit der Kodierungen**: Codesequenzen gleicher Codierung können nacheinander abgespielt werden und hinsichtlich Art, Beschaffenheit, Intensität, Dauer etc. dimensionalisiert werden.
- Das **Kriterium der Vielfältigkeit** ist hinsichtlich Geschlecht, Alter, Institution und Typus (nach eigenem Kategoriensystem) gegeben.
- **Dokumentation des Forschungsprozesses**: Führen eines Forschungstagebuches, Schreiben der Memos. Gewährleistung der Replikation der Entwicklung der Theorie.
- Die hohe Anmeldungsanzahl von 66,6 % zu einer „aktiven Teilnahme am Projekt“ ist gemäß den **motivationalen** Anforderungen, die qualitative Forschung ans Forschungsfeld stellen muss, günstig.

5. Einblick in die Forschungsarbeit („Werkstattblick“)

Im Rahmen dieser Abhandlung möchte ich gerne zur Konkretisierung oben genannter theoretischer Aspekte einen Einblick in die „Werkstatt“ der derzeitigen Analysetätigkeit liefern. Dazu werde ich anlässlich eines Wortes, dem „Aufmerken“ (Martin Buber) den Vorgang des Aufsuchens empirischer Daten innerhalb der Videoaufzeichnungen und Interviews versuchen. Hintergründig liegt den folgenden Ausführungen das erwähnte Kodierparadigma der Grounded Theory zugrunde.

5.1. Das „Aufmerken“

„Jede konkrete Stunde (...) ist dem Aufmerkenden Sprache. Dem Aufmerkenden; denn mehr als dessen bedarf es nicht (...)“³³

Aus retrospektiver Perspektive gelangt der **Beginn** eines Begegnungsprozesses in das Augenmerk, der bei Martin Buber mit der Bezeichnung *Aufmerken* beschrieben wurde. Martin Buber spricht von diesem eine Begegnung gebendenfalls initiiierenden Ereignis als der eigentlichen Voraussetzung für dieselbe. Aufgrund der Unauffälligkeit und Schlichtheit gerät das *Aufmerken* schnell in den Hintergrund des Bewusstseins und entzieht sich so der Eigen- (und Fremd-)beobachtung. Nach meiner Auffassung handelt es sich bei *Aufmerken* um eine Form der Offenheit, die in prinzipieller Zuwendung und zunächst bedeutungsarmer Wahrnehmung der/dem KommunikationspartnerIn entgegen gebracht wird.

5.2. Fallbeispiel innerhalb des Kategoriensystems (Kubusdarstellung)

Die hier abgebildete Kubusdarstellung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts zur Operationalisierung der Daten eigens für diese Studie entwickelt: er ist das Ergebnis des „offenen“ und „axialen“ Kodierens gemäß Grounded Theory. In diesem Beitrag dient es dem Überblick über die folgenden Erörterungen. Die dreidimensionale Kubusform entsteht aus der theoretischen Zusammenführung dreier Phänomene, die im folgenden Text leider nur sehr kurz (vgl. Dissertationsschrift) erörtert werden. Die verwendeten Begriffe (Kognition, Emotion etc.) fassen Ereignisse zusammen, die in ihrer Differenzierung an dieser Stelle nicht ausgeführt werden können. An dieser Stelle möchte ich wiederholen, dass die Begriffe der empirischen Beobachtung und nicht der theoretischen Ebene entnommen wurden. Eine – immer empirisch begründete - Auseinandersetzung mit den aktuellen Forschungsarbeiten (z.B. zum Thema Lehrerkognitionen) findet an dieser Stelle nicht statt.

Sondern in diesem Beitrag möchte ich auf der Basis eines sehr kurzen Fallbeispiels die Zuordnung der Ereignisse zu den Kategorien aufzeigen. Nicht die Betrachtung eines einzelnen Ereignisses (z.B. einer spezifischen Lehrerkognition) sondern die *Zusammenhänge* der Kategorien („makroprozessuale Kommunikationseinheit“) sind das Ziel dieser Betrachtung. Der Zweck des

³³ Buber 1954, S. 161

Kubus selbst liegt also in diesem Beitrag weniger in der Entdeckung neuer Aspekte als vielmehr in der *Systematik und Überschaubarkeit* der für Begegnung wichtigen Ereignisse.

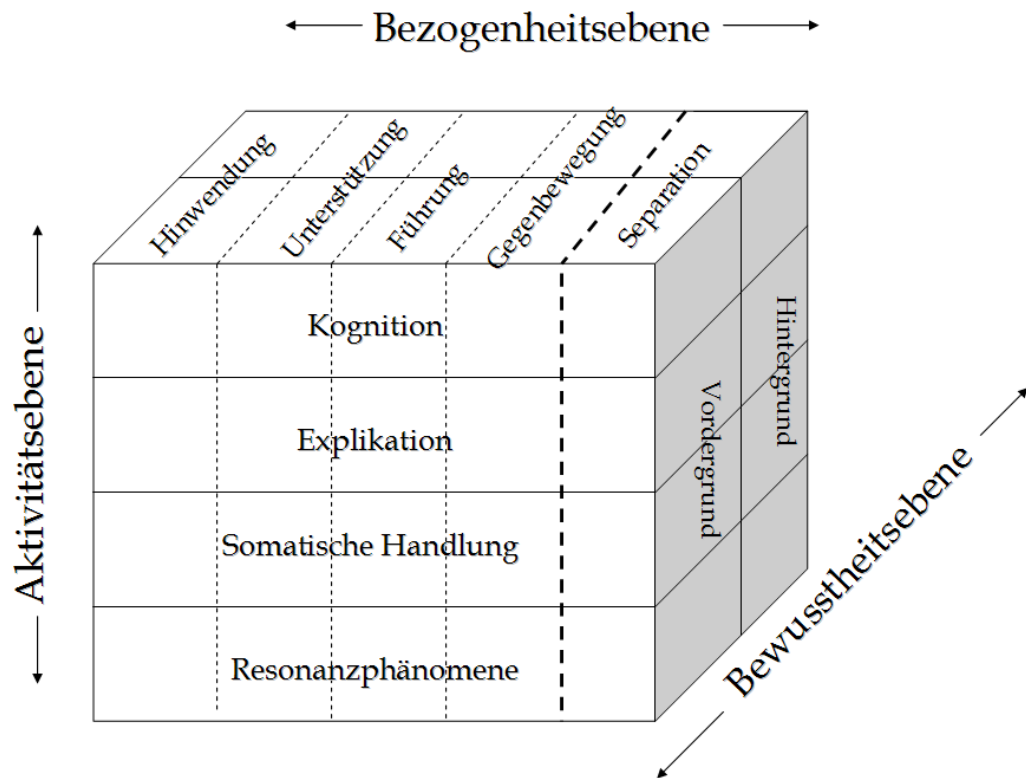


Abb.1: Der Dialogische Kubus^{©Moritz 2005}. Versuch eines Kategoriensystems zur Beschreibung kommunikativer Entitäten – hier überblickend dargestellt für nur eine Person

5.3. Fallbeispiel

Das Fallbeispiel selbst wurde dem **Alltagsgeschehen** des Unterrichtens entnommen. Es ist ein unscheinbares Beispiel, das zunächst wenig an den „großen“ Begriff der *Begegnung* denken lässt. Es ist darüber hinaus kurz und weist alle Kategorien der Kubusdarstellung auf. Dies ist einerseits natürlich ein Zugeständnis an die zur Verfügung stehende Länge des Textes, spricht aber andererseits m.E. auch für die verhältnismäßig unübliche Auffassung, „Begeg-

nungsaspekte“ in scheinbar unauffälligen Unterrichtssituationen aufzusenchen³⁴.

Situation³⁵: Die Schülerin (10 J, Anfängerin, w) und die Lehrerin (35 J, Städt. MS; w) arbeiten 20 Minuten an einer kleinen Etüde mit dem Titel „Das Springseil“. Das Problem der Schülerin lag darin, die zwei - taktweise wechselnden - rhythmischen Figuren in flüssigem Ablauf zu spielen. Die Instruktion durch die Lehrerin führte nicht zum Lernerfolg. Die folgenden Kommunikationsfolgen sind unmittelbar an das Ende der Instruktion angeschlossen:

- (1) (lächelnd) L: „Gut, lassen wir das mal. (führt Bewegungen mit dem Handgelenk nach unten aus („Abwinken“)) Kannst Dich selber be...befassen damit bis zum nächsten mal.“
- (2) S: (legt Hände auf den Schoß, nestelt mit den Fingern, blickt auf diese, senkt dabei den Kopf.)
- (3) L: „Also die fünfte, die hats in sich, ne?, die Etüde.“ (lacht stimmhaft)
- (4) S: (kneift beide Lippen zusammen, hebt den Kopf, blickt ernst auf die Noten und bewegt den Kopf leicht hin und her.)
- (5) L: (lachend) „Findest Du nicht?“
- (6) S: (leise) „Blödes Springseil“.
- (7) L: „Was?“
- (8) S: (normale Lautstärke), „Wo ist denn da ein Spring (↑36) (klopft mit beiden Händen energisch auf die Oberschenkel) seil.“
- (9) L: (wendet Oberkörper nach vorn): „Äh, was ist mit dem Springseil?“
- (10) S: „Das nennt (klopft nochmals leicht mit den Händen auf die Schenkel) der so.“
- (11) L: „Findest Du das immer noch nicht (2 sec) (↓) passend.“
- (12) S: (schüttelt den Kopf) „Nein“ (↓).
- (13) L: „Na, dann taufen wir es einfach um (1sec) – als ... (↑)

³⁴ Darüberhinaus wurde diese Videosequenz mit der Feldperson selbst, sowie in monologisch-hermeneutischem Verfahren mit zwei Forschern diskutiert.

³⁵ Die Rahmenbedingungen dieses Fallbeispiels können an dieser Stelle bedauerlicherweise aus Platzgründen nicht ausgeführt werden.

³⁶ Tonhöhe der Stimme steigt stark nach oben

- (14) S: (dreht Oberkörper leicht nach links zur L): „Hmmm...“ (4 sec) „so’n rollender Flummiball, so’n kleiner Flummiball oder so.“
- (15) L: (schaut S an, zieht dabei die Augenbrauen („fragender Blick“) stark nach oben)
- (16) S: „So’n Flummiball der über eine Kante drüberhüpft (macht mit der Hand die Springbewegung eines imaginierten Balls nach)
- (17) L: „Aha, also erst rollt er (...)“ (L macht dieselbe Handbewegung)
- (18) S: „Ja, sozusagen so ein Flummi(↑)ball (L und S machen beide einige Schwungbewegungen mit den Händen) der über eine Schanze rollt.“
- (19) L: (gedehnt): „Ge-nau“ (laut lachend) „Ja, ge(↑)nau – der holt so ...so Schwung“
- (20) S: „Ja.“
- (21): L: „Und dann... und dann so (beide führen mit der Hand nochmals dieselbe Schwungbewegung durch, diesmal gleichzeitig) zack (↑), und dann... ja.
- (22) S: (führt einige Schwungbewegungen durch) „(unverständlich)“
- (22): L: „Genau. Also... äh... Flummi auf der Schanze.“
- (23): S: (lacht laut stimmhaft, steht auf und schreibt den neuen Titel in das Notenheft)

5.4. Erste Ebene des Kubus: Bezogenheit

„Die dialogische Grundbewegung ist die Hinwendung.“³⁷

Die Bezogenheit wird definiert als *psychologische Hinwendung zum Gegenüber*. Eine *beidseitige* - aber nicht unbedingt gleichartige Bezogenheit - ermöglicht ein *zwischen* den Partnern liegendes *phänomenal-aktuelles* Bezogenheitsfeld, welches als der Gegenstand der Betrachtung gelten darf. Die verschiedenen Formen der Bezogenheit, in der Studie werden fünf Formen derzeit kategorisiert, können in unterschiedlichen **Intensitäten** auftreten, sind zeitlich von unterschiedlicher **Dauer** und befindet sich in einem permanenten **Wechsel** (Dauer einer *gleich* bleibenden Bezogenheit beträgt innerhalb der Grundgesamtheit <1sec bis zu 23 sec³⁸).

³⁷ Buber 2006¹⁰, S. 170

³⁸ Ausgenommen ist das Zuhören der Lehrkraft bei SchülerInnen-Vorspiel.

Bezogenheit ist intraindividuell nicht homogen, sondern es konnte beobachtet werden, dass ein Individuum *gleichzeitig verschiedene Formen der Bezogenheit* – hin- und gegenbewegende, symmetrische und hierarchische - und auch der negative Fall (Ausbleiben der Bezogenheit), die Separation- konstatieren kann (vgl. Kubus). Dies wird differenzierter über das Fallbeispiel verstehbar.

Der erste Satz (1) lässt bei der Lehrkraft ein Vorhandensein zwei unterschiedlicher Bezogenheitsqualitäten rekonstruieren:

Vordergründig verbalisiert die Lehrerin einen positiven Inhalt: „Gut“, es handelt sich also um den Versuch einer Konsensbildung auf verbaler Ebene (=Explikationsebene). Hintergründig ist jedoch eine andere Bezogenheit rekonstruierbar: die vorige Misserfolgsphase einbeziehend lässt eine positive Bewertung der Schülerinnenleistung als inhaltlich falsch betrachten, denn das Ergebnis war eben nicht „gut“ sondern „erfolglos“³⁹. Ebenso ist das Lächeln angesichts des ausbleibenden Erfolgs nicht angemessen. Das Abwinken der Hand deutet nun über einen nonverbalen Modus auf Vorhandensein von Hintergründigem hin: das über 20 min die beiden Personen beschäftigende Problem soll nun „weggewischt“, vor allem abgeschlossen und nicht (mehr) thematisiert werden. Die Befragung im Interview bezüglich dieser Videosequenz bestätigt diese Kodierung: die Lehrerin formulierte „Hilflosigkeit“ und „Frustration“, weniger bezüglich der Schülerin als vielmehr bezüglich des „eigenen pädagogischen Unvermögens“. Schließlich habe sie in der langen Übephase keinen Lerneffekt erzielen können. Ihr wäre in diesem Moment „sehr unwohl“ gewesen, und sie „wollte die Situation so schnell wie möglich beenden“.

Erste Ebene kommunikativer Entitäten : Bezogenheit

Fünf Formen der Bezogenheit zwischen den UnterrichtspartnerInnen werden derzeit kategorisiert: Hinwendung; kommunikative Unterstützung und Führen (resp. Folgen); Gegenbewegung und (Negation von Bezogenheit:) Separation

³⁹ Diese Bewertung wurde durch die Lehrerin selbst (Interviewzitat) und in monologisch-hermeneutischer Begutachtung erhoben. Auf die Rahmenbedingungen (Schwierigkeitsgrad etc.) kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

5.5. Zweite Ebene des Kubus: Bewusstheitsebene

Eine Bezogenheit im Sinne einer „Hinwendung“ zur Schülerin wird durch die Lehrkraft also lediglich *vordergründig* auf der Ebene der verbalen Explikation hergestellt. Die *hintergründige* Form der Bezogenheit jedoch wird nicht ins kommunikative Gefüge integriert⁴⁰, sondern im Gegenteil: dieser Aspekt (der kein verbaler ist, sondern vorerst als „diffuse leibliche Spürung“ bezeichnet werden soll) soll *separiert* werden.

Ganz anders die Schülerin. In Kommunikationsfolge (2) führt sie eine vom Verhalten der Lehrkraft deutlich zu unterscheidende Bezogenheitsbewegung durch. Sie erwidert das Lächeln und die verbalen Einladung zum Konsens der Lehrerin *nicht*, (z.B. durch ein Kopfnicken). Sondern die Körperbewegungen der Schülerin sind als *gegenbewegend* zur Lehrerin beobachtbar. Sichtbar wird dies durch die zum eigenen Körpermittelpunkt sich zentrierenden Hände einschließlich der Aufmerksamkeit, das Sinken des Kopfes und des Blickes. Vorder- und hintergründig werden also Kommunikationsbewegungen in verschiedene Bewegungsrichtungen durchgeführt. Es lässt sich also sagen: die beiden Kommunikationspartnerinnen sind *nicht parallel* zueinander, sondern die Bezogenheit weist ein *asymmetrisches Muster* auf. Initiiert wird dieser Vorgang der Gegenbewegung interessanterweise nicht durch die Lehrerin, sondern in hintergründiger und subtiler Weise durch das Kind.

Zweite Ebene kommunikativer Entitäten: Bewusstheitsebene

Alle Bezogenheiten sind entweder
vordergründig oder hintergründig rekonstruierbar.

5.6. Dritte Ebene des Kubus: Aktivitätsebene

Über den Vergleich der Kommunikationsfolgen tritt eine weitere Differenz zwischen den Interaktionspartnern bei (1) und (2) zutage: Die *Aktivitätsform*, in welcher die Inhalte (vorder- oder hintergründig, hinwendend oder gegenbewegend) innerhalb der Kommunikativen Einheit vollzogen werden.

⁴⁰ Die kognitiven Komponenten, die bei der Lehrkraft zu dieser „Entscheidung“ führen werden an dieser Stelle nicht thematisiert.

Zwei Ebenen wurden bereits erwähnt: Explikation (verbale oder nonverbale Sprachlichkeit; Kubus oben) und „subjektive Resonanz“. *Resonanzphänomene* (Kubus unten) werden als unwillkürliche und aktuelle (also nicht aus vergangener Erfahrung erinnernde) Re-Aktionen auf musikalische oder kommunikative Ereignisse⁴¹ innerhalb des didaktischen Dreiecks⁴² definiert. Innerhalb der Studie erhalten Sie besondere Aufmerksamkeit⁴³. In diesem Beispiel: das Kind verbalisiert bei (2) den Kommunikationsinhalt (noch) nicht, sondern es handelt sich eher um den hintergründigen Ausdruck einer unwillkürlichen, vermutlich unspezifisch wahrgenommenen „subjektiven Resonanz“. Die jeweiligen Kommunikationsinhalte werden also auf eine voneinander unterscheidbare Aktivität vollzogen.

Zwei weitere Ebenen zeigt der Kubus: Die Ebene der Kognition⁴⁴, die in einer sehr engen Verbindung mit der Resonanzebene steht (innerhalb des Lernprozesse jedoch vollkommen andere Funktionen übernimmt). Und als letzte Ebene des Kubus schließlich die somatische Handlung: Vollzug eines kognitiven, explizierten und/oder resonierten Inhaltes, der vorder- oder hintergründig aktiviert werden konnte, über eine somatisch vollzogene *Tat* (in diesem Beispiel: der „neue Titel“ wird nicht nur verbalisiert, sondern in das Notenheft geschrieben. Obwohl auch Komponenten der Explikation hier vorliegen, ist der Schwerpunkt in der sichtbar gewordenen Produktivität der Handlung zu sehen).

Die vier Ebenen existieren nicht unabhängig voneinander, sondern es wird eine Schwerpunktsetzung der Aktivitäten beobachtet. In der Literatur finden sich viele andere Kategorisierungen („Lehrerkognitionen“, „Lehrerhandlung“).

⁴¹ auch auf innerpsychische Ereignisse, dann aber innerhalb einer sozialen Situation.

⁴² (LehrerIn – SchülerIn -Unterrichtsgegenstand)

⁴³ Vier Subkategorien werden derzeit klassifiziert: das Ereignis von emotionalen Resonanzphänomenen (Positive und negative Emotionen), geistigen Resonanzphänomenen (Ästhetisches Verstehen; Ideen, Assoziationen, synästhetische Zuordnungen und „Aha-Erlebnisse“), leiblichen Resonanzphänomenen (unwillkürliche psychomotorische und sensorische Reaktionen) sowie genuin musikalische Resonanzphänomenen.

⁴⁴ Von besonderem Interesse sind „produktive Kognitionen“ vgl. hierzu Seel 2003; Weinert 1984; Mandl/Huber 1978.

gen“ usw.), die im Rahmen der Dissertationsschrift in ihren Übereinstimmungen und Unterschieden eine Rolle spielen werden.

Dritte Ebene kommunikativer Entitäten: Aktivitätsebene

Alle Bezogenheitsformen (vorder- oder hintergründig, hinbewegend oder gegenbewegend) werden über eine oder mehrere Aktivitäten

(Kognition, Explikation, Somatische Handlung; subjektive Resonanz)

der UnterrichtspartnerInnen vollzogen

Die Kommunikationsfolgen (3) und (4) lassen sich als eine **Verstärkung** dieses Musters rekonstruieren: Die Lehrerin wendet sich erneut dem Kind verbal-vordergründig zu, sie unterstützt dies durch ein verstärktes Lachen gegenüber dem vorigen Lächeln. Die Schülerin erwidert auch hier das vordergründige Lachen nicht. Sondern sie wechselt an dieser Stelle den Aktivitätsmodus: von der nichtexplikativen Resonanz des leiblichen Ausdrucks hin zu einem nonverbalen, symbolhaften Ausdrucksversuch. Das Beharren auf Nichterwidern des Lachens der Lehrerin sowie insbesondere die Ausdrucksgesten der Gesichtsphysiognomie einschließlich des Kopfschüttelns als verneinender Geste nehmen die Form eines expliziten nonverbalen Symbolcharakters an. Zum zweitenmal, diesmal offensiver, geht die Schülerin in *Gegenbewegung*.

Die Folge (5) bildet nun das „*Aufmerken*“ durch die Lehrerin, welches entscheidend ist für die weitere Entwicklung des Kommunikationsgeschehens. An dieser Stelle ändert sich die Bewegungsrichtung der Lehrerin. Sie beharrt nicht auf dem vordergründigen Inhalt, sondern sie *folgt* der Gegenbewegung der Schülerin. Dies ist als eine Entscheidung (kognitive Komponente⁴⁵) zu bewerten, die von der Lehrerin im späteren Interview als „nicht bewusst“ bezeichnet wurde. Um die Verbindung der Ebenen herzustellen, wendet die L einen „Trick“ an: sie transportiert den „vermuteten Inhalt der Schülerin“ (Wahrnehmung⁴⁶) in die verbal-explikative Ebene des eigenen Vordergrundes. Sie verlagert den Schwerpunkt des Unterrichtsgeschehens – für einen kurzen Au-

⁴⁵ hintergründiges Wissen durch Erfahrung

⁴⁶ Zitat aus einem Experteninterview: „Je länger ich unterrichte, desto mehr Aufmerksamkeit lege ich auf die Wahrnehmung. Was ist eigentlich für die SchülerInnen gerade wichtig? Wo liegt gerade das Problem?“

genblick - von der Eigenthematisierung („der eigene Plan“) auf die Fremdthematisierung: Sie befragt das Kind nach *seinem* Dasein, das eigene Dasein wird (– was geschieht damit? Darüber erfahren wir an dieser Stelle nichts.) nicht, auch nicht hintergründig, thematisiert. Das Kind greift diese Möglichkeit auf und vollzieht seine Gegenbewegung nun erstmals– zwar in einer noch verhaltenen Form – auf der vordergründigen und verbal-expliciten Aktivitätsebene (murmelt leise unvollständigen Satz).

Das *Aufmerken* ist gekennzeichnet durch folgende Eigenschaften:

- Die Lehrerin verfügt über eine *Fähigkeit zu Flexibilität auf der Bezogenheitsebene*. Konkret bedeutet das die Bereitschaft, nicht in Führungsrolle oder Separation zu verharren sondern das Unterrichtsgeschehen – partiell, vorübergehend, kontrolliert – bezogen auf die Phänomene des Kindes zu steuern. Der Kontext „Führen und Folgen“ und die damit einhergehende Flexibilität der hierarchischen Dimension als einer Subkategorie der Bezogenheitsebene sei an dieser Stelle erwähnt.
- Die Lehrerin ist in der Lage, Inhalte des *Kindes*, und nicht nur die eigenen, zum Schwerpunkt der Kommunikationsfolgen zu machen und ins Unterrichtsgeschehen zu integrieren (Stichwort „schülerzentriertes Lernen“)
- Sie anerkennt Kommunikationsaktivitäten des Kindes auf *allen Ebenen* des Kubus (in diesem Beispiel hintergründige Resonanz) und diskriminiert oder überbewertet (an dieser Stelle) keine der Ebenen
- Die Haltung der Lehrerin zeugt von grundsätzlicher Annahme der Multiperspektivität eines interpersonellen Kommunikationsfeldes. Sie beweist die Fähigkeit, einer *Anderheit* Existenzberechtigung zu verleihen. Dies führt zu einer Prozessualität (in Interviews als „Veränderung“, aber auch negativ bewertend „Gefährdung“ benannt) der eigenen Überzeugungen.
- Die Lehrerin trägt auf struktureller Ebene aktiv zur *Herstellung eines zeitlich abgrenzbaren Kommunikationsraums* bei, und sie weicht zu diesem Zweck kurzfristig vom eigentlichen Unterrichtsplan ab.

Die beiden weiteren Kommunikationsfolgen sind als zunehmende Explifikation des Kindes bei steigender Intensität rekonstruierbar; emotionalen Höhepunkt (Intensität Emotion hoch) erreicht die Folge bei Zeile (8). Diesemal wird die Gegenbewegung von der Lehrerin begleitet, indem sie dieser weiter *folgt*. Bei Zeile (10) lässt die Intensität der Emotion der Schülerin nach, die energische Klopfbewegung des Kindes der Hände geht in ein leichtes Nachklopfen über. Erst in Zeile (11) bestätigt die Lehrerin die Äußerung der Schü-

lerin, validiert diese und bildet dadurch einen Konsens mit dem Kind. In Zeile (12) bestätigt die Schülerin nach der Validierung durch L noch ein drittesmal leise, „echohaft“, die bereits formulierten Bezogenheiten.

Nun gibt es eine deutliche Zensur: Die Lehrerin geht in Zeile (13) in *Führung*. Sie erteilt dem Kind eine Aufgabe (– und methodisch-didaktische Diskussionen stehen an *dieser* Stelle *nicht* zur Debatte –), nämlich die, einen neuen Titel zu (er)finden. In Zeile (14) sucht das Kind vier Sekunden lang (!) nach dem geeigneten Titel. Diese vier Sekunden sind von einer anderen „Konsistenz“ der kommunikativen Abläufe geprägt. Stille und eine Reduktion der Kommunikationsgeschwindigkeit ist beobachtbar. Die Geschwindigkeit wird durch das Kind gesteuert, die Lehrerin stört diesen Prozess nicht. (Einigkeit, Parallelität). Das Kind „löst“ die Aufgabe erfolgreich: es (er)findet eine Metapher für das Stück aus seinem eigenen Lebensbereich, den „Flummiball“.

Dieser Flummiball ist nun eine intelligente „geistige Resonanz“, die einen Transfer aus dem ganz eigenen, subjektiven innerlich repräsentierten Lebensbereich des Kindes auf die musikalische Struktur darstellt. Der Titel „Springseil“, der im Laufe der 20 „eentlichen“ Unterrichtsminuten keine Erwähnung fand, wird von der Schülerin hier „als Problem“ exploriert: die zu spielende Musik und die in der Überschrift formulierte Metapher passen für das Kind nicht zusammen. Seiner Meinung nach werden die Schwungkkräfte der Musik durch das Bild des „Flummiballs“ besser zum Ausdruck gebracht als durch das „Springseil“. Bei kurzem Nachdenken über diesen Vergleich wird deutlich: Ein Springseil kann in der Tat nicht in einem alternierenden Wechsel zweier Schwungarten funktionieren, es würde zu Boden fallen und der ganze Spaß wäre dahin. Ein Flummiball dagegen kann sehr wohl über zwei verschiedene, z.B. unterschiedlich lange, wie die Schülerin zu einem späteren Zeitpunkt bemerkt, „Schanzen rollen“!

5.7. Zusammenfassung:

Der soeben beschriebene Prozess kann auf mehreren Ebenen analysiert werden:

- Die kommunikativen Entitäten des Kindes entwickeln sich progressiv in Richtung verbale Explikation (zunächst „leibliche Spürung“, dann nonverbales latentes Signal (Kopfschütteln), schließlich verhaltene und endlich deutliche Verbalisierung unterstützt durch ein deutliches (energisches) Signal)

- Die kommunikative Entität des Kindes entsteht im Bereich des Hintergründigen und gelangt ins Vordergründige
- Die Kommunikationsgeschwindigkeit zeigte folgenden Verlauf A) Verlangsamung (1-4); B) Beschleunigung (5-8), C) Verlangsamung (9-12)– D) Stillstand (!) (13)– E) Beschleunigung (15-16), F) Kulmination (17-18), G) Validierung und erneute Verlangsamung (19ff). (Eine graphische Darstellung erfolgt in diesem Artikel nicht)
- Die *Komplexität* nahm auf Aktivitätsebene zu: am Ende wurden alle vier Subebenen gleichzeitig vollzogen. Diese Zunahme der Komplexität geht mit *Intensität* und *subjektiver Bedeutsamkeit* einher (und nicht nur durch die Zunahme an Emotionalität!)
- Die Kommunikationsebenen der beiden Partnerinnen glichen sich im Laufe der Folge an: der anfängliche Versuch einer partiellen Konsensbildung auf der nur verbalen Ebene mündete über den Weg der „Hervorholung“ der Gegenbewegung in eine am Ende einer Sequenz liegende vollständige Konsensbildung (=Kongruenz).

Obwohl das Aufmerken als eine unscheinbar wirkende Aktivität erscheint, die im Unterricht durchaus leicht durchführbar ist, führt diese zu einer Vielzahl von **Wirkungen**, die auf der Basis einer zusammenfassenden Beobachtung im Sinne der „Werkstattarbeit“ hier angedeutet werden sollen⁴⁷. Die Notwendigkeit von Kontextualität des qualitativen Paradigmas wird an diesem Beispiel besonders deutlich.

- Die Entstehung einer **Prozessualität** im Kommunikationsablauf (s.o.) erfordert Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft, um diese Prozesse zu kontrollieren.
- Unerwünschte Lehrinhalte können in den Vordergrund treten, - z.B. „Notwendigkeit des Unterrichtens **scheinbarer Selbstverständlichkeiten**“. In diesem Beispiel wird offenbar, dass die SchülerIn über grundlegendes musikalisches Wissen und Können⁴⁸ hintergründig *nicht* ausreichend verfügt, obwohl dies längst „so sein müsste“. Lehrkräfte können daher - vorübergehend – in Not gelangen. Sie artikulierten diese Not insbesondere dann, wenn Ihnen nur eine sehr geringe Zeit oder **streng strukturierte Rahmen-**

⁴⁷ „vorläufige Hypothesenbildung“ nach Glaser/Strauss 1967 S. 133

⁴⁸ (in diesem Fall: übertragbares Wissen und Beherrschen der punktierten Achtelnote)

bedingungen zur Verfügung stehen. Hier ist m.E. eine wichtige **Schnittstelle zu methodisch-didaktischen** Fragestellungen zu finden: Begegnung kann dazu beitragen, subjektiv bedeutsame Lerninhalte auszuwählen. Gerade im Einzelunterricht ist diese Möglichkeit innerhalb einer langfristig angelegten Unterrichtsbeziehung gut umsetzbar.

- Das Auftreten der Gegenbewegungen durch die SchülerInnen, z.B. in Form offensiven Konflikts oder unkonventionellem Verhalten wird meist (aber nicht immer) als **unangenehm** empfunden.
- Konflikte geraten vorübergehend ins Zentrum der Aufmerksamkeit und fordern den für die „eentlichen“ Unterrichtsinhalte zur Verfügung stehenden Kommunikationsraum, Lehrkräfte müssen vom eigentlichen **Unterrichtsplan abweichen**.
- Ohne empirisches Beispiel möchte ich die Beobachtung erwähnen, dass fast alle Prozesse dieser Art zu einer **kurzfristigen Irritationsphase** führen: Musikalische Fähigkeiten, die vorher stabil und sicher abrufbar waren, können – in einer sehr intensiven, die Beteiligten oft sehr beunruhigenden Weise – vorübergehend nicht mehr abgerufen werden. Diese Irritation taucht im Kontext von Begegnung sehr zuverlässig auf, und könnte eventuell als ein Indikator für gelingende Begegnung evaluiert werden.

Die **Konsequenzen** im Umgang mit den Folgen des Aufmerkens sind

- Umgang mit unvorhersehbaren Ereignissen
- Umgang mit Komplexität und Intensität der Unterrichtsergebnisse und zwar durchaus in fachlicher Weise, aber auch in Bereichen subjektiver Phänomene. Hier wird die Schnittstelle zu therapeutischen Bereichen deutlich. Wo sind Grenzen zu setzen? Welche Prozesse werden durch eine z.B. ungewohnte Begegnung in Gang gesetzt? Wo weicht der Prozess zu stark vom Lehrplan ab?
- Kompetenz im Umgang mit dissensbildenden Kommunikationsfolgen: Der Kontext disziplinbildender Maßnahmen im Sinne einer wesentlich höheren Führungskompetenz der Lehrkräfte unter *Beibehaltung* der Lernbeziehung (gute Atmosphäre, Wohlbefinden etc.) sind erforderlich, um im Hintergrund liegenden kommunikativen Entitäten „begegnen“ zu können.
- Einer „Begegnung“ mit „Anderheit“ der SchülerInnen erfordert – da ein Ausbleiben pädagogischer Wirkungskraft sofort ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gerät - nicht zuletzt die Bereitschaft zur beständigen Weiterbildung einer differenzierten Unterrichtsmethode

5.8. Schlussbemerkung

Diese Art des Aufmerkens führt im Kollektiv verhältnismäßig oft und auch sehr schnell zur Resonanzebene der KommunikationspartnerInnen. Weniger die Phänomene der Lehrkräfte sondern eher diejenigen der SchülerInnen sind dabei interessant. Sie werden auffällig oft von verhältnismäßig hoher Übemotivation gefolgt, dies sei den Ergebnissen der Dissertationsschrift vorausgreifend bemerkt. Das Erreichen von Resonanzphänomenen im Unterricht wird also derzeit als **eher positiv** bewert. Nicht unerwähnt lassen möchte ich die Beobachtung, dass als **kritisch** bereits zum derzeitigen Stand des Projekts die **fehlende Verbindung der Resonanzereignisses zu den anderen Ebenen des Kubus** bezeichnet werden kann, die sich sehr oft in den Daten finden lässt⁴⁹: Auch mit der Resonanz des „Flummi-Bildes“ *versteht* das Kind die rhythmische Figur noch (!) nicht. Selbst bei Erreichen eines kurzfristigen, vordergründigen und messbaren Erfolges werden weder musikalische Grundkenntnisse, noch Begriffsbildungen, noch das Erlernen rhythmischer Chunks angelegt.

Das weitere Vorgehen (selektives Kodieren nach Grounded Theory) wird sich damit befassen, die Zusammenhänge solcher makroprozessualer Kommunikationsfolgen zu erforschen.

Literatur

Austin, J.L.: Zur Theorie der Sprechakte Stuttgart 1972.

Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientungen/Probleme/ Beispiele. Weinheim (Beltz) 1985.

Bastian, Hans Günter: Musik(erziehung) und ihre Wirkung Mainz (Schott) 2000.

Bastian, Hans Günther; Kraemer, Rudolf-Dieter: Musikpädagogische Forschung in Deutschland Mainz (Schott) 1992.

Bollnow, O.: Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie Aus: Wulf, C.; Zirfas, J (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie Donauwörth 1994. S. 226.

⁴⁹ Auch bei der Interpretation von Kunstwerken spielen in der künstlerischen Praxis Resonanzphänomene eine teilweise ausschließliche Rolle

- Breuer, Franz: Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens Bern 1992.
- Buber, Martin: Ich und Du Aus: Buber, Martin (Hrsg.): Werke. Schriften zur Philosophie Band I München/Heidelberg 1962.
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip Zwiesprache München (Lambert Schneider) 2006.
- Cohn, Ruth: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, (klett) 1975
- Colwell, Richard (Hrsg.): Handbook of Research on Music Teaching and Learning New York (Schirmer) 1992.
- Csikszentmihalyi, M.: Flow - The Psychology of Optimal Experience New York (Harper/Row) 1990.
- Deci, E.L., Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1993, H. 39, S. 223-238.
- Denzin, Norman K. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research London, New York (Sage) 1994.
- Eder, F. (Hrsg.): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule Innsbruck (Studienverlag) 1995.
- Flick, Uwe; Kardoff, E.v.; Keupp, H.; Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung München (Psychologie Verlags Union) 1991.
- Friebertshäuser, Barbara, Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim, München (Juventa) 2003.
- Fröhlich-Rainbow, Hildegard: Systematische Beobachtung als Methode musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Eine Darstellung anhand amerikanischer Materialien. 1985
- Gläser-Zikuda, M.: Emotionen und Lernstrategien in der Schule 2001
- Glaser, Barney, G.; Strauss A.L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. Huber 1998

- Grimmer, Frauke: Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern.
- Gruhn, Wilfried: Wahrnehmen und Verstehen Wilhelmshaven (Florian Noetzel) 1989
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns Band 1 und 2 Frankfurt a.M. 1981
- Harnischmacher, Christian: Perspektivische Musikdidaktik. Entwurf einer subjektorientierten Theorie des Musikunterrichts. Aus: Kraemer 1997
- Hascher, Tina: Wohlbefinden in der Schule. 2004
- Heckhausen, H.: Motivation und Handeln Berlin (Springer) 1989
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik Personenteil Kassel (Gustav Bosse Verlag) 1994.
- Hofmann, Freia: Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe in der Instrumentalpädagogik. 2006
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung Frankfurt 1993
- Huber, G.L.(Hg): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung, Oldenburg 1992
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert; Ott, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts Aus: Kaiser 1986. S. 87-131.
- Jerusalem, Matthias; Mittag, Waldemar: Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule Jerusalem/ Pekrun 1999 S. 223-246.
- Jerusalem, M., Pekrun, R. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Leistung Göttingen (Hogrefe) 1999.
- Kiegelmann, M.: The Role of The Researcher in Qualitative Psychology, Ingeborg Huber Verlag 2003
- Kaiser, H.J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen (Die blaue Eule) 2004.
- Kaiser, H.J., Nolte, E., Roske, M. (Hg) (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik Mainz 1995.

- Kleinen, Günter: Was einen guten Musiklehrer/eine gute Musiklehrerin ausmacht. Ein Forschungsansatz zur Professionalisierungsdebatte Aus: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Aspekte Musikpädagogischer Forschung Vortragsreihe Wintersemester 2001/2002 Kassel (Gustav Bosse Verlag) 2002. S. 65-89.
- Kleining, Gerhard: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung In: KZfSS, Jg. 1982, H. 34, S. 224-235.
- Kleining, Gerhard: Qualitativ-Heuristische Sozialforschung Hamburg (Rolf Fechner) 1994.
- Knolle, Niels: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. (AMPF Band 27) 2006
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musikpädagogische Biographieforschung(Hg.) Essen (Die blaue Eule) 1997. (= Musikpädagogische Forschung Band 18)
- Kraimer, Klaus (Hg): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt (suhrkamp) 2000
- Krotz, Friedrich: Neue Theorien entwickeln. Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln (Herbert von Halem) 2005.
- Lewalter, D.: Emotionales Erleben und Lernmotivation. Theoretische und empirische Analyse des Zusammenhangs von Emotionen und Motivation in pädagogischen Kontexten.
- Mandl, Heinz; Huber, Günter L. (Hrsg): Kognitive Komplexität. Bedeutung, Weiterentwicklung, Anwendung. Göttingen (Hogrefe) 1978.
- Müller, Renate: Erfolgstyp Musiklehrer. Dimensionen der Interaktionskompetenz. In: Kraemer (hg) 1991 (AMPF 12)
- Niessen, A.; Lehmann-Wermser A.L Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In: Knolle 2006 S. 239-252
- Ott, Th.: Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur „Lehrerpersönlichkeit“ Aus: Kaiser H.J., Nolte E. , Roske, M. (Hg) (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik Mainz 1995. S. 273-281.
- Pfeiffer, W.: Musiklehrer, Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayrischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse Essen 1994.

- Rauhe, H.; Reinecke, H.-P.; Ribke, W.: Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München 1975.
- Sammet, Jürgen: Kommunikationstheorie und Pädagogik: Studien zur Systematik „kommunikativer Pädagogik“ o.O. 2004.
- Schäfer, Karl-Hermann: Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus o.O. (VS-Verlag) 2005.
- Schäfer, K.-H.; Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik Heidelberg 1971.
- Schaller, Klaus (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart Bochum 1979.
- Schmidt-Rath, Heike: Möglichkeiten und Grenzen eines gestaltpädagogischen Unterrichtskonzeptes im Gesangsunterricht mit Erwachsenen. In: Kraemer 1997
- Schmidt, Hans- Christian; Richter, Christoph (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik Band 2 Instrumental- und Vokalpädagogik; 1: Grundlagen Kassel, Basel, London (Bärenreiter) 1993.
- Schulten, M.L. (Hg) (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf Essen (Die blaue Eule) 1994. (= Musikpädagogische Forschung Band 14)
- Schweer, M.K.W.: Vertrauen in der pädagogischen Beziehung Bern (Huber) 1996.
- Schweer, M.K.W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lernens in der Schule Opladen (Leske+Budrich) 2000.
- Seel, N.M.: Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. München 2003
- Searle, John, R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay übersetzt von R. Wiggershaus/R. Wiggershaus Frankfurt a.M. 1973.
- Steinke, Ines: Geltung und Güte. Bewertungskriterien für die qualitative Forschung. In: Kraimer 2000
- Strauss, Anselm, N.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung München (Wilhelm Fink Verlag) 1991.
- Strauss, Anselm: Grounded Theory methodology: An overview Aus: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research London, New York (Sage) 1994. S. 273-285.

- Strauss, Anselm, Corbin, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1996.
- Strübing, Jörg: Grounded Theory 2004
- Süberkrüb, Almuth: Musiklernen: „Verstehen und Geschehen“. „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Music Learning Theory“ als Grundlage für vieldimensionales Lernen. Saarbrücken (Pfauf) 2005.
- Terhard, Ewald; Uhle, R.: Kommunikative Pädagogik: Versuch einer Bilanzierung. Aus: Hoffmann, D.; Heid, H. (Hrsg.): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim 1991. S. 51-87.
- Thies, Barbara: Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 2005, H. 52, S. 85-99.
- Watzlawick, Paul; Beavin, J.H.; Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien Bern/Stuttgart 1969.
- Wehner, Ulrich: Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie Würzburg (Königshausen&Neumann) 2002. (= Reihe Philosophie)
- Weinert, F.E.: Psychologische Theorienbildung auf dem pädagogischen Prüfstand In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 1998, H. 12, S. 205-209.
- Weinert, Franz E.: Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart (Kohlhammer) 1984