

4 Zusammenfassung und Ausblick

4.1 Vorgehen der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung gibt eine Antwort auf die *Frage nach dem Verhältnis von Begriffen ausgewählter Theorien der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik*. Sie gliedert sich in einen theoretisch vorarbeitenden Teil, in dem die Untersuchungsmethode des *empirischen Theorienvergleichs am Video* hergeleitet und die zentralen Forschungsfragen mit 10 Teilfragen auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes zum Gegenstandsfeld formuliert und konkretisiert wurden (Kapitel 2). Im empirischen Teil wurde die Bearbeitung dieser Fragen und die Anwendung der Methode vorgeführt am Vergleich von je zwei Theorien der instrumentalbezogenen Musikpädagogik – Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht nach Anselm Ernst und Umfassend Musizieren nach Andreas Doerne – sowie der schulischen Musikpädagogik – der aufbauende Musikunterricht nach Werner Jank et al. und zwei Modelle von Christopher Wallbaum (Kapitel 3).

Zunächst wurde das vorläufige Gegenstandsfeld der Arbeit – das Verhältnis von Schulmusik und Musikschule – auf historischer, unterrichtspraktischer, akademisch diskursiver und empirisch forschender Ebene ausgeleuchtet (Kapitel 2.1). Auf **historischer Ebene** zeigte sich für den deutschsprachigen Raum, dass beide Bereiche – so man den *Gesangsunterricht* an den allgemeinbildenden Schulen als Schulmusik bezeichnen möchte – im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts in ähnlicher Weise vor allem unterrichtsmethodische Fragen fokussierten. Durch die Reformen im Bildungsbereich zur Zeit des angehenden 20. Jahrhunderts hielten musisch inspirierte Gedanken in beiden Bereichen Einzug, was zu einem fachwissenschaftlich wie auch gemeinschaftsmusizierend aufgabenteiligen Schulmusik- und Musikschulwesen führte. Im Angesicht der weiteren Entwicklungen des 20. Jahrhunderts wurde diese Systematik korrumpiert, was zu einer Ausklammerung des Musizierens in Gemeinschaft und einer klaren Trennung der Aufgabenbereiche von Schulmusik und Musikschule führte. Während letztere sich dem (hauptsächlich einzeln erteilten) Instrumental- und Gesangsunterricht widmete, war die Vermittlung der Fachwissenschaft Musik zentrale Aufgabe der Schulmusik. Erst mit neueren Entwicklungen des ausgehenden 20. Jahrhunderts hielt in beiden Bereichen ein Modell des ins-

trumentalen Großgruppenunterrichts Einzug, dass sich parallel im angelsächsischen Sprachraum entwickelt hatte und auf Arbeiterbewegungen des 19. Jahrhunderts zurückgeführt werden kann. Mit Modellen dieser Art kam es – neben einer Vielzahl weiterer gemeinsamer Projekte – zu einem enormen Anstieg an Kooperationen zwischen allgemeinbildender Schule und Musikschule. Diese Kooperationsprojekte, die in dieser Arbeit zentral fokussiert wurden, stellen sich auf **unterrichtspraktischer Ebene** u. a. als sogenannte Musikklassen dar. Bei diesen werden ein- oder mehrjährige Kurse im Instrumentalspiel von verschiedenen Blas- oder Streichinstrumenten (Bläser- und Streicherklassen) an allgemeinbildenden Schulen zwischen der ersten und sechsten Klassenstufe nach uneinheitlicher methodischer Konzeption durchgeführt. Die Unterrichte werden dabei von mindestens zwei Lehrenden angeleitet, die nur aus dem Bereich der Musikschule entstammen oder ein Team von Schulmusik- und Musikschullehrenden bilden. Die Ausbildung für die Erteilung dieser Unterrichte ist uneinheitlich geregelt. Auf **akademisch diskursiver Ebene** konnte eine Trennung von instrumentalpädagogischen Positionen von denen der schulischen Musikpädagogik deutlich gemacht werden. Erste Annäherungsversuche wurden auf der Basis der Gegenüberstellung von Theoriemodellen oder einzelnen Begrifflichkeiten ausgemacht. Diese weisen jedoch zum Teil methodische Defizite auf und sind unterschiedlich stark konturiert. Es fiel auf, dass erste Schnittstellen in Zusammenhang mit Aktionsformen wie dem *Klassenmusizieren* und Begriffen der ästhetischen Erfahrung (Wallbaum) oder des *Musizierens* (Doerne) vor allem den Bereich der o. g. Kooperationsprojekte betreffen. Auf der Ebene **empirischer Forschung** wurden in Kooperationsprojekten eine ungleiche Aufgabenverteilung, defizitäre Kommunikation und starke Differenzen im Ausbildungsstand sowie in den Vorstellungen der Lehrenden bzgl. des Konstrukts Musikunterricht festgestellt. Während die genannten Forschungsprojekte meist die Lehrer*- oder Schüler*innenperspektiven in den Blick nahmen, wurde in den letzten Jahren zunehmend die Unterrichtspraxis der Kooperationsprojekte selbst zum Gegenstand der meist qualitativen empirischen Forschung. Dabei wurde der Versuch unternommen, mittels videogestützter mikroanalytischer Perspektiven Unterricht als Kommunikationsprozess mit musikalischen Elementen gegenstandsadäquater in den Blick zu nehmen.

Nachdem das Gegenstandsfeld sowohl auf unterrichtspraktischer Ebene in Form von Kooperationspraxen von Schulmusik und Musikschule, z. B. in Bläser- oder Streicherklassen als auch auf theoretisch-diskursiver Ebene auf den

Zusammenhang zwischen Überlegungen der instrumentalbezogenen und der schulischen Musikpädagogik hin konturiert wurde, beschäftigte sich Kapitel 2.2 mit dem ersten Teil der leitenden Forschungsfrage, dem **Vergleich von pädagogischen Theorien**. Unter einer **musikpädagogischen Theorie** wurde hier ein Ensemble vorgestellt von (1) Postulaten über einen bestimmten Gegenstandsbereich im Kontext musikbezogener Lernpraxen, von (2) Begriffen, die diesen Gegenstandsbereich beschreiben und von (3) Aussagesätzen, die diese Begriffe in ein Verhältnis zueinander setzen. Forschendes Arbeiten an theoretischen Modellen wurde als **Praxis des Theoretisierens** begriffen, bei der verschiedene wissenschaftliche Praktiken mit Gegenständen umgehen, die im Kontext der o. g. Begriffsdefinition von Theorien zu verorten sind. Damit wurden sowohl psychologische oder philosophische Modelle zur Wahrnehmung von Musik als auch musikdidaktische Konzeptionen, sofern sie ihre Begriffe und deren Verhältnis zueinander klar darstellen, als Theorien begriffen. Dies wurde als unabhängig davon dargestellt, ob mit den Theorien ein normatives Moment verbunden ist oder nicht, da auch dieses letztlich als Aussagesatz verstanden werden kann. Weiter wurde Theoretisieren als in Diskursstränge eingebettet verstanden, die in unterschiedlichen und variablen Verhältnissen zueinander stehen. Dabei wurden zwischen Theorien 1. Art und Theorien 2. Art differenziert. Theorien 1. Art stellen Beziehungen innerhalb eines Diskursstranges her, während Theorien 2. Art Beziehungen zwischen verschiedenen Diskurssträngen abbilden. Der **Vergleich von Theorien in der Pädagogik** sollte gewissen Prinzipien genügen: Vergleichende Untersuchungen verorten ihr Erkenntnisinteresse in der Spanne zwischen Theorie- bzw. Praxisentwicklung und ihre Perspektive zwischen dem Blick auf das Besondere (idiographisch) oder das Allgemeine (nomothetisch). Als zentral wurde die Reflexion der in Anschlag gebrachten Vergleichskriterien (*tertia comparationis*) in Hinblick auf deren Sinnhaftigkeit und Relevanz betrachtet. Dabei gelten Vergleichskriterien als sinnhaft, wenn sie mit Inhalt gefüllt werden und angemessenen auf den Untersuchungsgegenstand eingehen können. Bedingung dafür ist ein methodisch geleitetes „Befüllen“ der Vergleichskriterien. Relevanz liegt vor, wenn der Inhalt des Vergleichskriteriums so gestaltet ist, dass beim Gegenüberstellen in Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse geleitet Erkenntnis erscheinen kann, die in einer scientific community anschlussfähig ist. Für vorliegende vergleichend vorgehende Untersuchungen im Gegenstandsfeld konnte gezeigt werden, dass diese Kriterien meist nicht vollumfänglich erfüllt sind. Dabei spielte die Standortgebundenheit der Forschen-

den keine unwesentliche Rolle. Vor dem Hintergrund dieser Probleme wurde auf Verfahren des Vergleichs von Theorien in der **Soziologie** zurückgegriffen. Dort wurde ein systematischer von einem empirischen Theorienvergleich unterschieden. Während ersterer wissenschaftliche Theorien in Form von Texten direkt gegenüberstellt, steht beim zweiten der Vergleich in der Anwendung, meist nach quantitativ operationalisierbarer Erklärungskraft, im Fokus. Für den **systematischen Theorienvergleich** besteht die Gefahr des übermäßigen Einflusses der Verortung der forschenden Person in einem bestimmten Diskursstrang. Der **empirische Theorienvergleich**, der in dieser Form nicht in der musikpädagogischen Forschung auszumachen ist, versucht über den Bezug auf ein mutmaßlich *atheoretisches Verständigungsmedium* – der Anwendung von Theorien im Sinne der quantitativen empirischen Prüfung der Erklärungskraft – der Standortgebundenheit der forschenden Person zu entgehen. Dies gelingt jedoch nicht immer, insbesondere da das Verfahren viele auch fehleranfällige und diverse Kompetenzen benötigende Arbeitsschritte aufweist. Ein Ziel empirischer Theorienvergleiche in der Soziologie ist oft das Eliminieren schwächerer Theorien oder das Integrieren in solche, die eine bessere Erklärungskraft liefern. Für den **empirischen Theorienvergleich in der Pädagogik** wurde – in Orientierung am Vorgehen eines Forschungsprojekts der pädagogischen Kasuistik und der komparativen Musikpädagogik – dieses Modell angepasst, indem unter **Anwendung einer Theorie** nicht das Prüfen der Erklärungskraft verstanden wird, da sie in dieser Form nicht in pädagogischen Theorien auszumachen ist. Vielmehr wurde unter der Anwendung von (musik)pädagogischen Theorien die Einnahme einer theoretischen Perspektive verstanden, z.B. wie auf der Basis von Begriffen und Aussagesätzen eine konkrete pädagogische Praxis beschrieben wird. Der Vergleich dieser Beschreibungen oder allgemeiner: dieser Perspektiven auf den gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis kann dann Erkenntnis zum Zusammenhang der zu vergleichenden Theorien liefern. Hiermit wird die Relevanz des **Vergleichskriteriums Perspektive auf einen gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis** für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gesichert.

Nachdem nun ein geeignetes *tertium comparationis* für den Vergleich von Theorien vorgeschlagen wurde, widmete sich Kapitel 2.3 der möglichst sinnhaften Befüllung dieses Kriteriums. Dabei wurde der Frage nachgegangen, inwieweit das **Medium Video** für die Artikulation einer *Perspektive auf Unterrichtspraxis* geeignet ist, angemessen auf den Untersuchungsgegenstand *musikpädagogische Theorien* einzugehen. Dafür stand, zunächst ausgehend von

aktuellen Forschungsarbeiten, die Feststellung im Raum, dass Bildlichkeit im Allgemeinen und Video im Besonderen, trotz oder gerade aufgrund der hohen Komplexität, besonders geeignet ist, Unterrichtspraxis *weitestgehend* gegenstandsadäquat zu erfassen. Der Darstellung im Video wurde u. a. das Potential eingeräumt, auch Unbeobachtbares für spätere Bezugnahmen transportieren zu können. Damit zeigte sich ein *tertium comparationis*, das sich in Videoausschnitten artikuliert als sinnhaftes Vergleichskriterium, da damit ein weitestgehend angemessener Zusammenhang zwischen Theorie und Unterrichtspraxis hergestellt werden kann. Die Relevanz eines solchen Vergleichskriteriums in Bezug auf das Erkenntnisinteresse *Zusammenhänge von pädagogischen Theorien* wurde allerdings als gering dagesetllt, da aus der Gegenüberstellung von Videosequenzen allein nur sehr schwer geleitet Erkenntnis gewonnen werden kann. Im Gegensatz dazu wurde ein mit Text (der sich auf Videoausschnitte bezieht) befülltes *tertium comparationis* als deutlich relevanter eingeschätzt, wie an einem Beispiel vorgeführt wird. Ein methodisch geleiteter Vergleich, der Erkenntnis zum Zusammenhang dieser Texte zu Videos liefern kann, wurde als deutlich einfacher realisierbar vorgestellt. Unter Rückgriff auf eine Erhebungs- und Forschungsmethode der international vergleichenden Musikpädagogik, die sich sowohl in Text als auch in Video artikuliert, wurde versucht, die Vorteile eines video- und textbasierenden Vergleichskriteriums zu vereinen. Auf Basis dieser Überlegungen wurde als Realisationsform das **Vergleichskriterium Perspektive auf einen gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis** der **Lehrfilm-ASF mit erweiterter Complementary Information** vorgeschlagen. In diesem artikulieren sich die o. g. Theorie-Perspektiven in einem Film von circa drei Minuten Dauer, der die zentralen Aspekte einer Theorie darstellt und gleichzeitig von einem Text begleitet wird (die sogenannte *Complementary Information*), der diese Perspektive begründet. Zusätzlich wird dieser Film aus der Perspektive jeder anderen in das Vergleichskorpus einbezogenen Theorien in Textform beschrieben. Auf diese Weise wird für jede der zu vergleichenden Theorien ein solcher *ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information* erstellt, also ein Kurzfilm, in dem sich eine Theorie artikuliert und der aus der Perspektive weiterer Theorien zusätzlich beschrieben wird. Mit diesem Verfahren wird der o. g. Standortproblematik der forschenden Person begegnet, indem sie mehrmals im Forschungsprozess – zunächst bei der Erstellung des ASF-Lehrfilms aus der Perspektive der einen Theorie, dann bei der Beschreibung dieses Filmes aus der Perspektive der anderen Theorie – ihren theoretischen Standort wechseln

muss. Kapitel 2.5.1 fasste den **empirischen Theorienvergleich am Unterrichtsvideo** abschließend zusammen.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Vorüberlegungen wurden in Kapitel 2.4 die **zentralen Forschungsfragen** des empirischen Teils der Arbeit benannt und konkretisiert. Auf der Basis dieser Fragen wurde das gesamte empirische Forschungsvorhaben, das in Kapitel 3 umfangreich entfaltet wird, in **elf Arbeitsschritte** gegliedert. Diese wurden in Kapitel 2.5.2 dargelegt und waren auch Basis der ausführlichen Methodenkritik in Kapitel 3.4.

Der leitenden Forschungsfrage nach einer Theorie 2. Art zu Theorien 1. Art der instrumentalbezogenen und schulischen Musikpädagogik wurde in mehreren Schritten nachgekommen. Zunächst galt es, adäquate Gegenstände – also Unterrichtsvideographien – für den empirischen Theorienvergleich zu finden, auf die sich die zu vergleichenden Theorien beziehen können (Teilfrage 1 und 1a, denen in Kapitel 3.1 nachgegangen wurde). Es schloss sich die Frage nach den für den Vergleich der beiden Disziplinen angemessenen Theorien 1. Art an (Teilfrage 2, der in Kapitel 3.2.1 nachgegangen wurde). Schließlich stand die Frage nach videographierten Unterrichtsszenen, in denen sich die Merkmale der zu vergleichenden Theorien artikulieren lassen, im Fokus (Teilfrage 3, der in Kapitel 3.2.2 im Darlegen und Operationalisieren der Theorien und Erstellen der ASF-Lehrfilme nachgegangen wurde). Teilfrage 4 wurde in Kapitel 3.3.1 bearbeitet, indem die Perspektiven der jeweils anderen Theorien auf die im Vorfeld ausgewählten Szenen formuliert wurden. Der Gegenüberstellung und dem Vergleich der damit erhaltenen *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information* zu insgesamt vier Theorien widmete sich Teilfrage 5, die wiederum in vier Teilfragen aufgegliedert ist: So wurden auf der Basis einer intratheoretischen Gegenüberstellung von den jeweiligen Theorien postulierte Begriffszusammenhänge analysiert und anschließend die Theorien auf einer Strukturebene miteinander verglichen (Teilfragen 5a1, 5a2 und 5b, denen in Kapitel 3.3.3 nachgegangen wurde). Abschließend wurden Bezüge zwischen ausgewählten Begriffen aller zu vergleichenden Theorien hergestellt und auf dieser Basis ein Modell von *vier zentralen Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* in Form eines abschließenden ASF-Lehrfilms artikuliert (Teilfrage 5c, der sich Kapitel 3.3.4 widmete).

4.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und potentielle Nutzungsszenarien

4.2.1 Anwendungen in der universitären Lehre

Die Ergebnisse der Arbeit sind auf mehreren Ebenen zu verorten. So sind bereits die Darstellungen der einzelnen Theorien in Form der **ASF-Lehrfilme** (noch ohne *erweiterte Complementary Information*) in den jeweils abschließenden Kapiteln in Abschnitt 3.2.2 als Forschungsergebnisse zu verstehen, da keine der vier untersuchten Theorien zuvor in dieser Form visualisiert wurde.⁴²² Der in Abschnitt 3.3.4.4 vorgestellte ASF-Lehrfilm stellt als weiteres Forschungsergebnis die zentralen Gemeinsamkeiten der untersuchten Ansätze dar.

Diese Videoprodukte können in dieser Form zum einen in der Lehre, zum anderen im Diskurs über die Gestaltung von Musikklassen- und anderen Unterrichten, die im Spannungsfeld zwischen schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik stehen, genutzt werden. Dabei können die zu Grunde liegenden theoretischen Prinzipien in besonderer Weise veranschaulicht werden, wie dies im Rahmen verschiedener Lehr-Lernsettings mit Videomaterial bereits vielfach praktiziert wird (Buddeberg et al. 2018; Hummrich et al. 2016; Helmke 2012; Krammer, Reusser 2005). Insbesondere im Rahmen der Ausbildung für Musikklassenunterricht, der deutschlandweit noch uneinheitlich geregelt ist,⁴²³ können diese Filme als hilfreiche Diskussionsimpulse eingesetzt werden. Um dies in verschiedenen Szenarien zu realisieren, sind die sieben erstellten ASF-Lehrfilme im Anhang 5.5 mit und ohne ergänzende Texteinblendungen dieser Arbeit beigelegt. Zum anderen eignen sich die Filme – oder auch ausgewählte Ausschnitte daraus – als Impulsgeber in qualitativen Interviews (vgl. Messmer 2014). Da neben den ASF-Lehrfilmen in Anhang 5.5.3 auch die Quell-Video-

⁴²² Dabei wurden für drei der Theorien jeweils zwei ASF-Lehrfilme erstellt, da die interne Struktur der Theorien einen solchen Aufbau suggerierte. Die sieben *Complementary Information[s]*, in denen die jeweiligen Kurzfilme verlinkt sind, finden sich konkret in den Kapiteln 3.2.2.1.5 und 3.2.2.1.6 zu Anselm Ernst, 3.2.2.2.4 und 3.2.2.2.5 zu Andreas Doerne, 3.2.2.3.8 zu Jank et al. und 3.2.2.4.6 sowie 3.2.2.4.7 zu Wallbaum.

⁴²³ Aus Kapazitätsgründen soll an dieser Stelle der Verweis auf die Modulordnungen für das Lehramt Musik bzw. die künstlerisch-pädagogischen Studiengänge an der HMT Leipzig und der HfM Dresden genügen, die diesen Sachverhalt sehr unterschiedlich thematisieren (vgl. <https://www.hmt-leipzig.de/de/hmt/downloads?section=o&fold=ordnungen> und <https://www.hfmd.de/studium/studienganguebersicht>).

daten mit publiziert werden, können auch diese für weitere Forschungs- und/oder Lehrprojekte genutzt werden, z. B. in der Seminarmethode des Schneidens von Analytical Short Films (Prantl, Wallbaum 2017).

4.2.2 Anregungen zur Anpassung der untersuchten Theorien

Schließlich wurde in den Erhebungen von **intratheoretischen Zusammenhängen** in Kapitel 3.3.3 auf eine Vielzahl von Aspekten hingewiesen, die einer Überarbeitung der jeweiligen Theoriearchitekturen zugutekommen können.

So zeigt Kapitel 3.3.3.1 z. B., dass **Anselm Ernsts** Modell der *Lernfelder* und *Unterrichtsmethoden* meist sehr trennscharf und klar auf die Unterrichtsvideographien angewendet werden konnte. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass für den Instrumentalunterricht aus seiner Perspektive zentrale Aspekte wie das *Lernfeld Interpretation* im Rahmen von Großgruppenunterrichten noch weiter konturiert werden müssten.

Für **Andreas Doerne** konnte in Kapitel 3.3.3.2 festgestellt werden, dass sowohl sein mehrdimensionales Modell *umfassenden Musizierens* als auch die daraus abgeleiteten *Zieldimensionen* zwar durchaus gut anwendbar waren, die Interpretation der Befunde jedoch schwerfiel. Aufgrund der starken Vernetzung und mangelnden Trennschärfe einzelner Begriffe ließen sich die Unterrichtsszenen viel weniger eindeutig beschreiben als mit der Theoriesprache von Anselm Ernst. Dadurch waren zwar sehr vielseitige, aber auch eher ungenaue Beschreibungen von Unterrichtspraxis möglich. Als hilfreich und überraschend trennscharf erwiesen sich jedoch einige Dualismen, die Doerne an verschiedene Stellen seiner Theoriearchitektur platziert: Es stellt sich heraus, dass Szenen und auch andere Theoriemerkmale anhand derer Verortung im *Geben-* oder *Nehmen-Modus* der *kommunikativen Dimension* oder nach der *Kopplung von musikalischem* oder *instrumentalem Wissen und Erfahrung* gut unterschieden werden konnten. Z. B. ließen sich die *modalen Dimensionen Interpretieren, Improvisieren* und *Komponieren* sehr gut anhand des Verhältnis des Geben- und Nehmen-Modus in den jeweiligen Szenen unterscheiden. Schließlich wurde in Bezug auf einzelne Theoriemerkmale deutlich, dass diese sich in den hier hauptsächlich beobachteten Großgruppenkontexten weniger identifizieren ließen und dass der unterschwellige Fokus der Doerne'schen Überlegungen auf Musik in Form eines vorliegenden Werks die Identifizierung einzelner Theoriemerkmale in den Unterrichtssituationen erschwerte. Auch bei Doerne empfiehlt sich ein

Anpassen mancher Theoriemerkmale in Hinblick auf Großgruppenunterrichte und weiter ein Überdenken des latent durchscheinenden starren Werkbegriffs.

Kapitel 3.3.3.3 stellte nun gefundene Zusammenhänge innerhalb des Modells des *aufbauenden Musikunterrichts* (Werner Jank et al.) dar (u. a.) mit der Schlussfolgerung, dass die einzelnen Praxisfelder in sich durchaus klare und mit Ausnahmen trennscharfe Bezüge herstellen, diese bei der Kombination aller Praxisfelder jedoch unklar wurden. So zeigte sich, dass die zentralen Merkmale des *Praxisfeldes musikalische Fähigkeiten aufbauen* und *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* des *Praxisfeldes Musizieren und musikbezogenes Handeln* eher seltener mit weiteren Aspekten des *Praxisfeldes Musizieren und musikbezogenes Handeln* oder *Kulturen erschließen* zu beobachten waren. Weiter wurde gezeigt, dass zumindest in dieser Untersuchung der *Erwerb musikalischer Kompetenzen* weder als Voraussetzung für die Teilnahme an *musikalischer Praxis* noch für das Erreichen ästhetischer Wahrnehmung beobachtet werden konnte. Davon ausgehend wurde die These aufgestellt, dass die zu starke Fokussierung des Modells *Aufbauender Musikunterricht* auf den *Ausbau musikalischer Fähigkeiten* zentrale Aspekte der in den weiteren Praxisfeldern artikulierten Prinzipien wie die *Tuchfühlung mit musikalischer Praxis* und die weiteren Merkmale *verständiger Musikpraxis*, wenn auch nicht verhindert, so zumindest nicht sonderlich fördert. Für dieses Theorie-Modell wurde damit zu bedenken gegeben, die zentrale Stellung des *Aufbaus musikalischer Fähigkeiten* zu relativieren und dieses im Verhältnis zu zentralen Merkmalen der beiden anderen *Praxisfelder* umzuformulieren.

Wallbaums Theoriekonzept, dessen interne Zusammenhänge in Kapitel 3.3.3.4 zusammenfassend dargelegt wurden, stellte sich ambivalent dar: Für das *einfache musikdidaktische Modell* konnte zwar, ähnlich wie bei Doerne, eine sehr starke interne Vernetzung gezeigt werden. Es wurde allerdings eine deutlich klarere Zentrierung um bestimmte Merkmale im Bereich des *Dreiecks ästhetischer Praxis* offenbar, was auch den Überlegungen Wallbaums entspricht. Weiter konnten Merkmale von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* – insbesondere zum Vergleich von Musikpraxen – nur selten und nur in unklaren Zusammenhängen identifiziert werden. Fügte man allerdings ausgewählte Merkmale von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* – die Atmosphäre RED und das Modell der *Dritten Räume* – in das *einfache musikdidaktische Modell* ein, zeigten sich klarere Bezüge. So wurden Szenen einerseits häufig gemeinsam mit ästhetischer Wahrnehmung und der Atmosphäre RED beschrieben, andererseits konnte der *Ermöglichungsraums für ästhetischer Praxis* in die Nähe des Modells der *Dritten*

Räume gebracht werden. Es wäre zu überlegen, den *Vergleich von Musikpraxen* im Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* noch klarer zu konturieren, damit sich dieser ähnlich gut in die gesamte Theoriearchitektur einfügen könnte wie die beiden o.g. Merkmale. Weiter konnte im Rahmen der Untersuchung auch eine Konturierung der Unterscheidung von ästhetischer und *erfüllter Praxis* vorgenommen werden.

4.2.3 Theorievergleich auf struktureller Ebene

In der **Gegenüberstellung der intratheoretischen Analysen** in Kapitel 3.3.3.5 konnten nun verschiedene Vergleichsaspekte festgestellt werden, nach denen sich die Theorien unterschiedlich klassifizieren ließen. Es fiel z. B. auf, dass sich die Vorschläge zur Konkretisierung der Modelle bei den Theorien der schulischen und der instrumentalen Musikpädagogik (s. o.) unterschieden: Während bei letzteren u. a. Anpassungen in Bezug auf Großgruppenunterrichte im Zentrum standen, ging es bei den beiden Theorien der schulischen Musikpädagogik eher um die Konkretisierung ausgewählter Theoriemerkmale und deren Verhältnis zum weiteren Konstrukt. Bei der Unterscheidung der Theorien nach ihrer Anwendbarkeit auf Unterrichtsvideos im Rahmen dieser Untersuchung ergab sich eine abweichende Systematisierung: So waren die Merkmale der Theorie Ernsts und mit Einschränkungen auch Jank et al.s meist noch recht gut identifizierbar. Bei Wallbaum und noch mehr bei Doerne zeigten sich jedoch Probleme, wenn z. B. ästhetische Wahrnehmungsdimensionen oder andere innere Vorgänge Gegenstand der Beobachtung waren.⁴²⁴ Auf der anderen Seite zeigten die beiden instrumentalpädagogischen Theorien insgesamt mehr Merkmale, die eher einzeln in den Filmen gezeigt werden konnten, während die Theorien der schulischen Musikpädagogik eher in Form komplexer Zusammenhänge im Film artikuliert werden konnten. Am hilfreichsten zeigte sich die Systematisierung der Theorien nach der Trennschärfe der Begriffe und der Fokussierung auf einen zentralen Bezugspunkt. Diese Systematisierung wurde in Abbildung 51 auf S. 369 näher erläutert und wird hier wiederholt dargestellt:

⁴²⁴ Vgl. hierzu einerseits die Methodenkritik in Kapitel 3.3.4.5, andererseits grundlegende praxistheoretische Überlegungen auf S. 61.

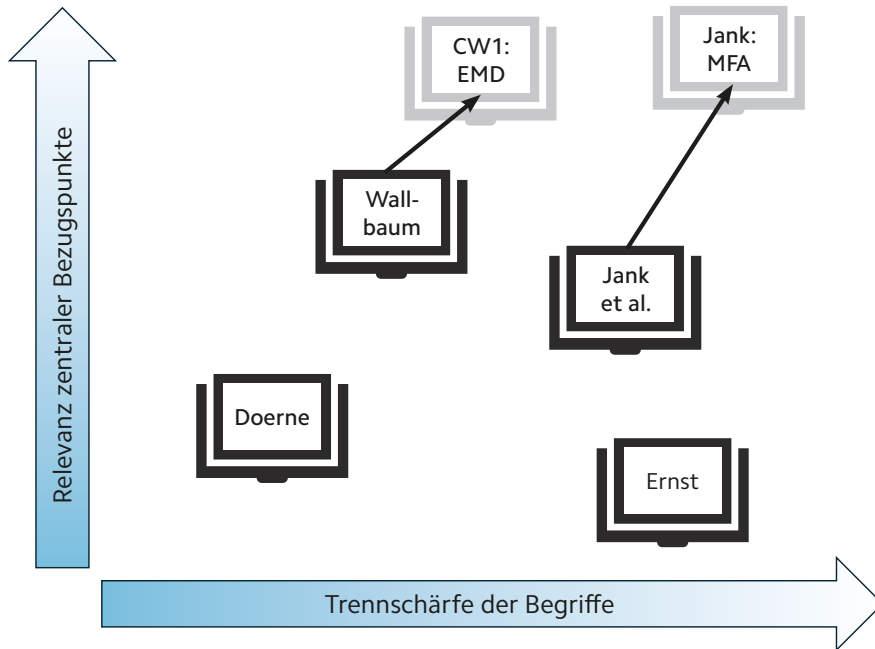


Abbildung 79: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung.

4.2.4 Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik

In den **intertheoretischen Analysen**, die in Kapitel 3.3.4 dargestellt wurden, konnten nun anhand weiterführender quantitativer Analyseverfahren vierzehn Paare an Theoriemerkmale aus allen vier untersuchten Theorien in den Fokus genommen werden. Diese hatten sich als besonders stark zusammenhängend erwiesen. Die Feinstruktur der Zusammenhänge wurde in Kapitel 3.3.4.2 beleuchtet. Bereits diese Darstellungen bieten für sich betrachtet vielfältige Anknüpfungspunkte zur potentiellen Konturierung gemeinsamer disziplinenübergreifender Begriffe. Auch im Rahmen von Ausbildungssituationen kann auf diese Differenzierungen zurückgegriffen werden, um das Verhältnis der Sichtweisen auf typische Unterrichtssituationen wie das Improvisieren näher zu beleuchten. Um diese Zusammenhänge noch genauer zu präzisieren und prägnanter darzustellen, wurden diese in einem weiteren Schritt in vier Domänen systematisiert, die den Anspruch erheben, als Ausgangspunkt einer *schulischen Musizierpädagogik* gelten zu können. Diese vier Domänen wurden auf S. 401

im Überblick charakterisiert und in einem ASF-Lehrfilm in Kapitel 3.3.4.4 dargestellt. Abbildung 80 gibt einen Überblick über die gefundenen Zusammenhänge und deren Systematisierung in die vier Domänen.

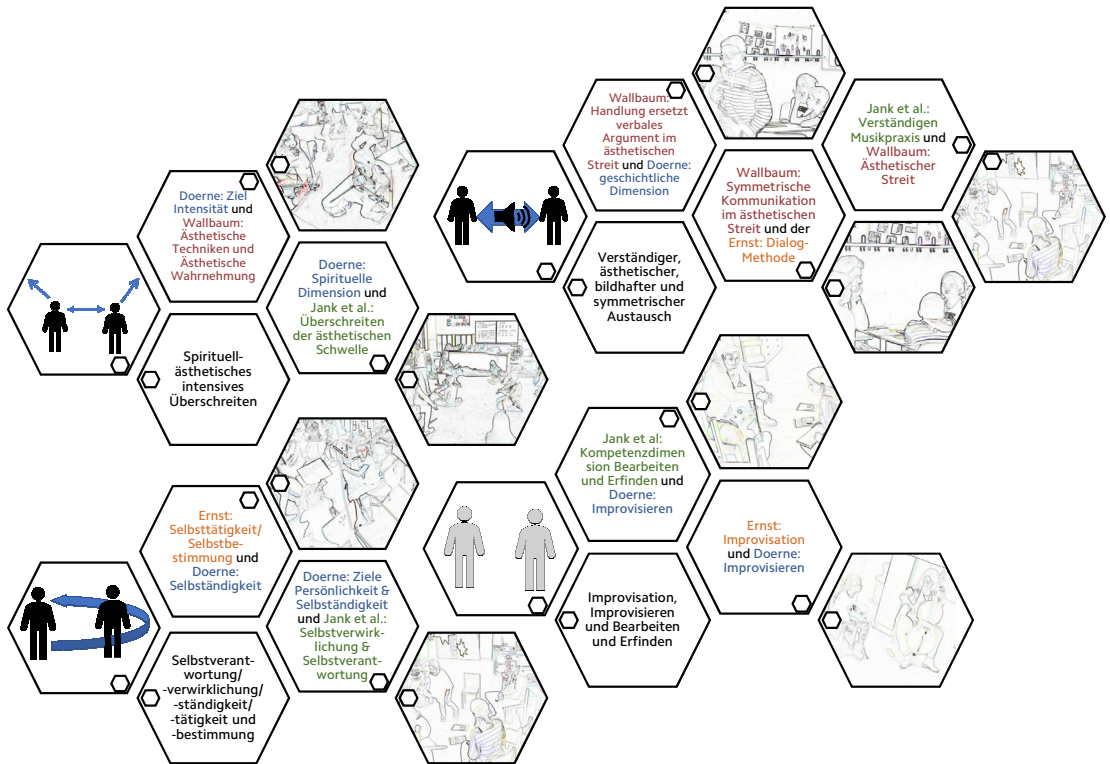


Abbildung 80 (= Abbildung 78): Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intra-theoretischen Zusammenhänge mit Markierung der vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik.

Die vier formulierten Domänen, die in Entlehnung der Bezeichnungen der einzelnen Theoretiker*innen mit (1) **Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten**, (2) **Verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch**, (3) **Selbstverantwortung/-verwirklichung/-ständigkeit/-tätigkeit und -bestimmung** und (4) **Improvisation, Improvisieren sowie Bearbeiten und Erfinden** bezeichnet und im ASF-Lehrfilm näher dargestellt wurden, decken zwar weder alle Bereiche ab, die die vier miteinander verglichen Theorien thematisieren, noch werden sie der Pluralität der Szenen gerecht, die aus dem Videokorpus

extrahiert werden können. Bis auf die Theorie von Anselm Ernst decken sie jedoch zentrale Bereiche der jeweiligen Überlegungen ab: So bei Wallbaum die ästhetische Wahrnehmung und den ästhetischen Streit, bei Jank et al. die *verständige Musikpraxis* und bei Doerne insbesondere die *spirituelle Dimension*, die zu den am weitesten ausgearbeiteten Dimensionen seines Modells umfassenden Musizierens zählt. Aus diesem Grund und da sich eben gerade die vier genannten Domänen als stärkste Übereinstimmungen der vielfältigen gegenübergestellten Theorie-merkmale gezeigt haben, wird empfohlen, einerseits im Rahmen der Ausbildung zu Kooperationsprojekten, andererseits auch bei konzeptionellen Überlegungen eine Klärung des Standpunkts bzgl. dieser Domänen anzustreben. Unabhängig davon möchte der Verfasser diese vier Domänen als Vorschlag für zukünftige Annäherungen der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik im Rahmen der Formulierung gemeinsamer Grundbegriffe einbringen.

4.3 Ausblick und Fazit

Neben den oben in den Ergebnissen schon angeführten Perspektiven bietet es sich an, als Folgeprojekt dieser Untersuchung die vier Domänen auf der Basis begrifflicher Arbeit unter Zuhilfenahme des Analytical Short Films als Darstellungsmedium und Unterrichtsaufzeichnungen in anderen Kontexten zu konturieren, um davon ausgehend Grundbegriffe einer gemeinsamen *schulischen Musizierpädagogik* formulieren zu können. Aufgrund der in dieser Untersuchung eingeschränkten Auswahl der Theorien wäre es jedoch hilfreich, das Modell hierfür noch weiter zu fassen. Daher ist zu empfehlen, dass hier durchgeführte Verfahren auf weitere Theorien beider Bereiche auszudehnen, so z. B. explizit auf Überlegungen der elementaren Musikpädagogik (Dartsch 2019, 2014) oder zur Spielorientierung im Instrumentalunterricht (Rüdiger 2016). Ebenfalls sollten sich aus der sport- und neurowissenschaftlichen Fokussierung verschiedener instrumentalpädagogischer Ansätze ergebende Überlegungen (Dartsch, Heß 2018, S. 311) in einen weiteren Vergleich einbezogen werden, um der Pluralität des Feldes gerecht zu werden. Vergleichbares ließe sich zur Auswahl der Theorien der schulischen Musikpädagogik festhalten. In der Methodenkritik zum Arbeitsschritt 2 auf S. 414 wurden einige mögliche weitere Kandidatinnen benannt. Hervorzuheben ist die dort formulierte Überlegung, den empirischen Theorienvergleich am Video nicht nur mit zeitgenössischen theoretischen Überlegungen durchzuführen, sondern auch historische musikdidaktische Konzeptionen wie z. B. die sogenannte „Kunstwerkorientierung“ (Alt 1968) mit der „Introduktion in Musikkultur“ (Antholz 1970) zu kontrastieren, um ein andersartiges differenziertes Bild der Entwicklung der Musikpädagogik zu zeichnen. Auch der Einbezug von Theorien der musischen Erziehung (Jöde 1928) bzw. der elementaren Musik (Orff 1976) könnten – gerade in Hinblick auf die Überlegungen im knappen historischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2.1.1) – hilfreiche Erkenntnisse liefern. Da diese Theorien ebenfalls mit dem Anspruch formuliert wurden, für Unterrichtspraxis – wenn auch unter anderen Prämissen – anwendbar zu sein, sollte das hier vorgestellte Verfahren durchführbar sein.⁴²⁵ Vor diesem Hintergrund ließe sich dann auch ein epochenübergreifender Vergleich durchführen, um dem Fluss musikpädagogischer Ideen über längere Zeiträume nachzugehen: So könnte die genannte Konzeption von Michael Alt mit der didaktischen Inter-

⁴²⁵ Vgl. hierzu auch die Überlegungen im folgenden Kapitel 4.4: Kritischer Kommentar.

pretation von Musik (Ehrenforth 1971) und aktuellen Methodenkonzepten wie der szenischen Interpretation von Musik und dem dazugehörigen Modell musikalischer Wirklichkeiten (Stroh 2010) kontrastiert werden oder Zusammenhänge von musischer Bildung und dem Aufbauenden Musikunterricht (vgl. Kaiser 2016) mittels der Anwendung theoretischer Überlegungen auf Unterrichtspraxis im Video hergestellt werden.

Neben dieser Weiterführung der Methode in der dargestellten Form bieten sich zwei weitere Anpassungen an, die abschließend noch kurz diskutiert werden sollen. Wie in der Methodenkritik erwähnt, wäre es denkbar, der Idee des soziologischen empirischen Theorienvergleichs im Sinne der Gegenüberstellung der Erklärkraft musikpädagogischer Theorien zu folgen. So könnten gezielt video-graphierte Unterrichtssituationen ausgemacht werden, in denen aus der Perspektive verschiedener Theorien unvorhergesehene oder besonders wünschenswerte Szenen auftauchen. Deren Verlauf sollte möglichst detailliert einerseits aus der Perspektive verschiedener Theorien, andererseits aus der Perspektive von Lehrkräften, denen man die Unterrichtsszenen als Stimulus präsentiert, erklärt werden. So würde z. B. die Perspektive des *Aufbauenden Musikunterrichts* in Szene EM8 sicher andere Aspekte fokussieren und auf andere Weise erklären als das *Einfache musikdidaktische Modell*, während die Lehrkraft auf der Basis ihres Professionswissens (Shulman 1987) zu anderen Schlüssen kommen wird. Eine Gegenüberstellung dieser Art hätte zwar mit Sicherheit nicht das Potential des Verfahrens in der Soziologie, konkurrierende Theorien zu eliminieren, könnte aber einerseits der Integration von Theorien dienen, andererseits wertvolle Erkenntnisse zum professionellen Wissen von Lehrkräften im Fach Musik liefern, das nicht nur auf der Basis der hier fokussierten Schnittstelle bisher nur ansatzweise erforscht ist (Godau, Fiedler 2018).

Ein weiteres Projekt, das direkt auf der Basis der vorliegenden Untersuchung durchgeführt werden könnte, wäre die explizite Suche nach den blinden Flecken der einzelnen Theorien (vgl. die Darstellung bei der Studie Baltruschats, S. 60). Dafür müsste die Kode-Kookkurrenz-Tabelle nicht nach den signifikant häufigsten gemeinsamen Verwendungen, sondern nach signifikant isolierten Theoriemerkmalen untersucht werden – die Methoden der Korpuslinguistik bieten hierfür auch Verfahren an. Eine erste Sichtung des Materials ergab dabei den Hinweis, die Kombination der Atmosphäre *RED* (Wallbaum) und der *spirituellen Dimension* (Doerne) sowie die *Verhaltenstypen von S** (Ernst) als solche „Inseln“ näher zu analysieren.

Im Rahmen der hier vorgestellten Forschungsarbeit konnte gezeigt werden, dass es möglich ist, einen videobasierten empirischen Theorienvergleich anhand aktueller Theorien der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik durchzuführen. Dieser erforderte einen intensiven Blick in die Architektur der Theorien selbst. Auf der Basis des Vergleichs konnten eine Vielzahl an durch Beobachtungen von Unterrichtspraxis abgesicherten Hinweisen sowohl zur Struktur der einzelnen Theorien als auch zu deren Verhältnis zueinander gewonnen werden. Es wurde ein vorläufiges Theoriemodells einer *schulischen Musizierpädagogik* formuliert. Zentral an diesem Modell ist, dass es nicht in Form eines Textes, sondern als ASF-Lehrfilm artikuliert ist und daher auf andere Weise in der scientific community anschlussfähig sein kann, als dies bei den Ergebnissen anderer Forschungsprojekte der Fall ist. Daher soll dessen Vorstellung auch als ein Experiment in der scientific community der Disziplin Musikpädagogik betrachtet werden.

4.4 Kritischer Kommentar

Dieser Abschnitt diskutiert im Sinne eines Erratums zum einen ausgewählte Aspekte der Vergleichsmethodik, zum anderen die weitere Nutzung bzw. Ergänzung ausgewählter Forschungsergebnisse. Dabei handelt es sich um Überlegungen, die im Zeitraum zwischen Abschluss der Forschungsarbeiten und der Veröffentlichung dieser Arbeit in verschiedenen Gesprächen aufkamen. An dieser Stelle geht nochmals mein besonderer Dank an Wolfgang Lessing und Christopher Wallbaum für die vielen hilfreichen Kommentare.

In Bezug auf das methodische Vorgehen möchte ich diskutieren, (1) inwieweit die Theorien tatsächlich mittels des *tertium comparationis* „Perspektive auf Unterrichtspraxis“ verglichen wurden und (2) ob das gesamte Vergleichsverfahren den Theorien überhaupt angemessen ist.

Zum ***tertium comparationis*** des in der Arbeit vorgenommenen Vergleichs: Jeder Vergleich greift, gelegentlich implizit, auf ein Vergleichskriterium, das *tertium comparationis*, zurück. Dieses wird dabei meist als „das gemeinsame Dritte“ bezeichnet. Damit ist nicht gemeint, dass die Comparanda in diesem *tertium* übereinstimmen, wohl aber, dass es sich um eine gemeinsame Eigenschaft handelt, anhand der ein Vergleich überhaupt vorgenommen werden kann. Um das Paradebeispiel zu bemühen: Äpfel und Birnen können durchaus miteinander verglichen werden, wenn man ein geeignetes *tertium comparationis* – z. B. den Fruchtzucker Gehalt – wählt. Man könnte nun behaupten, das *tertium comparationis* meines Theorienvergleichs sei nicht die „Perspektive auf einen gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis“, da jede Theorie schließlich eine eigene Perspektive habe, und damit eine Mehrzahl an Perspektiven kein gemeinsames Drittes sei, anhand dem verglichen werden könnte. Vielmehr könnte man behaupten, das eigentliche Kriterium des Vergleichs seien die auf statistischem Wege ermittelten Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten zwischen den aus den jeweiligen Theorien abgeleiteten Kodierungen. Da im Kapitel 3.3 der Arbeit vielfach auf diese Zahlenwerte zurückgegriffen wird, erscheint diese Sichtweise zunächst plausibel. Ich möchte an dieser Stelle jedoch einige Argumente anführen, die dafür sprechen, dass „Perspektive auf einen gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis“ ein solches *tertium comparationis* sein kann. Dafür ist es jedoch wichtig, sich auf der einen Seite klarzumachen, was genau unter „Perspektive“ verstanden werden soll, und auf der anderen Seite den Prozess des Vergleichs anhand eines gegebenen *tertium comparationis* genauer unter die Lupe zu nehmen. Zum ersten: Zunächst

definiere ich hier Perspektive als den Lehrfilm-ASF mit erweiterter CI, vgl. auch Kapitel 2.5.1. Damit entspricht die „Perspektive auf einen gemeinsamen Gegenstand Unterrichtspraxis“ nicht dem, was oft als „die Perspektive“ einer Theorie verstanden wird: nämlich der gesamte Theorieapparat inklusive Begründungen und Bezügen zu Schwesternwissenschaften. Bei mir geht es weniger darum, sondern vielmehr um eine Perspektive im Sinne einer Anwendung der Theorie (vgl. auch Kapitel 2.2.4: Wie arbeiten Theorien in der Pädagogik?). Damit gehen notwendigerweise gewisse theoretische Verortungen verloren. Die „Perspektive“ einer Theorie, wie sie in dieser Arbeit verwendet wird, ist also nicht in dieser selbst enthalten, sondern wird durch die Methode des Erstellens von Lehrfilm-ASFs erst hergestellt. Betrachtet man nun den Prozess des Vergleichs anhand dieser im Rahmen der Methode hergestellten Perspektive, lassen sich die folgenden Überlegungen anfügen: Wenn ich zwei Äpfel z. B. anhand ihrer Farbe vergleiche, bedeutet dies eigentlich, dass ich ein theoretisches Konstrukt – das der Farbe – auf diese Gegenstände anwende. Je nachdem, was ich genau unter Farbe verstehen möchte, wende ich damit ein bestimmtes Verfahren auf den Gegenstand an: Dies kann eine Spektralanalyse sein, mit der ich die primären Wellenlängen des vom Gegenstand reflektierten Lichts feststelle, es kann auch der Vergleich meiner subjektiven Farbwahrnehmung mit einer mir ebenfalls vorliegenden und mit Farbwörtern versehenen Farbtabelle sein, ich kann einer Expertin die Äpfel vorlegen und sie um ihr „Farburteil“ bitten, usw. In allen Fällen wird durch das Betrachtungsverfahren des Apfels – also der Methode, wie mit ihm umgegangen wird – eine „Gleichnamigkeit“ in dem Sinne erzeugt, dass ich am Ende jeden Gegenstand mit einem Farbwort etikettiere – also blau, grün, zinnoberrot usw. bzw. im ersten Fall mit einer Wellenlänge des Lichts. Spontan würde man hier das Kriterium Farbe als *tertium comparationis* für den Vergleich des genannten Obstes annehmen. Genauer ist es aber eine Theorie der Farbwahrnehmung, die, anhand bestimmter dieser Theorie eigener Methoden, auf mehrere Gegenstände angewendet wird. Variiert man nun, und vergleicht nicht zwei Gegenstände nach ihrer Farbe, sondern zwei Theorien der Farbwahrnehmung miteinander, ähnelt die Situation schon etwas mehr der hier diskutierten Doktorarbeit. Man würde zum Beispiel bei einem festen Gegenstand zunächst die Wellenlänge des reflektierten Lichts bestimmen, eine Expertin nach einem Farburteil fragen, usw. usf. Ich denke, dass man sich durchaus darin einig sein kann, dass in diesem Fall das *tertium comparationis* die Perspektive einer spezifischen Farb-Theorie auf einen Gegenstand ist. Auch hier wird durch das Verfahren eine Gleichnamigkeit der

Theorien erzeugt. Was ich in meinem Verfahren tue, ist nichts anderes: Um die Vergleichbarkeit von Theorien zu ermöglichen, wende ich ein bestimmtes Verfahren an, mit dem ich für jede Theorie etwas erhalte, das *vergleichbar* ist – so wie die Farben im ersten Beispiel, oder Wellenlängen und Farbwörter im zweiten Beispiel. Wie ich diese erhaltenen Ergebnisse dann miteinander vergleiche, ist schließlich ein weiterer methodischer Schritt: Häufig geht es bei Vergleichen darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen: Bei wenigen Gegenständen genügt dabei ein „Blick“ auf eine Liste, beim genannten Beispiel eine Liste mit Wellenlängen und Farbwörtern. Vergleiche ich allerdings mehrere 100 Wellenlängen mit unterschiedlich formulierten Farbwörtern, werden wohl statistische Verfahren zur Anwendung kommen. Kurz gesagt: Bei einem Vergleich geht es nicht nur um das Benennen eines tertium comparationis. Es geht auch darum, ein Verfahren zu reflektieren, anhand dessen aus der Gegenüberstellung der *Artikulationen* des Vergleichskriteriums – z. B. Farbwörter und Wellenlängen oder in meinem Fall die *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information* – auf transparente und reproduzierbare Art und Weise Erkenntnis gewonnen werden kann (vgl. hierzu S. 71 zur Relevanz eines tertium comparationis). Da die sieben Filme, die im Rahmen der Forschungsarbeit erstellt wurden, insgesamt 100 Szenen aufweisen, die jeweils von vier Theorie-Perspektiven beschrieben werden, war es notwendig ein solches Verfahren zu entwickeln. Das Feststellen der Häufigkeit der gemeinsamen Verwendung von Theoriemerkmalen in Beschreibungen ist also einfach ein Hilfsmittel, um die Vielzahl der Artikulationen des tertium comparationis besser miteinander vergleichen zu können und nicht das eigentliche „gemeinsame Dritte“. Tatsächlich sind die Kookkurrenz-Koeffizienten auch nicht die endgültigen Gradmesser, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinweisen. Vielmehr habe ich sie in meiner Arbeit immer nur als Ausgangspunkt genommen, um die tatsächlichen Beschreibungen der Szenen und die Szenen selbst näher miteinander vergleichen zu können und zu konturieren – dies macht auch einen großen Teil der Ausarbeitungen in Kapitel 3.3 aus.

Hier schließt sich nun die zweite Frage zum methodischen Vorgehen an, nämlich inwieweit das Verfahren der Erstellung von *Lehrfilm-ASFs mit erweiterter Complementary Information* **den zu vergleichenden Theorien angemessen** ist. Oder, anders formuliert: inwieweit dieses tertium comparationis *sinnhaft* ist (vgl. die Ausführungen auf S. 71). Es lässt sich durchaus anmerken, dass die Theorien durch ihre Zerlegung in Theoriemerkmale und die anschließende Artikulation in einem solchen Lehrfilm-ASF ihr spezifisches Profil einbüßen. So fügt

sich z. B. eine deskriptiv angelegte Theorie wie die Anselm Ernsts deutlich besser in dieses Zerlegungsschema ein als z. B. die Theorien Doernes oder Wallbaums. Letztere stellen neben einem Modell zur Beschreibung von Unterricht schließlich vor allem idealisierter Vorstellungen von „gutem Unterricht“ ins Zentrum. Es kann trotzdem festgehalten werden, dass auch diese Theorien ein großes Begriffsarsenal zur Verfügung stellen, dass – wenn auch auf unterschiedliche Weise – zur Beschreibung von Unterrichtspraxis verwendet werden kann. Und die Frage der Arbeit gilt eben nicht dem Finden von globalen Gemeinsamkeiten, sondern von Übereinstimmungen der Theorien in der Verwendung von einzelnen Begriffen. Diese lassen sich dann am ehesten finden, wenn nur einzelne Teile betrachtet werden. Der Vergleich in dieser Arbeit betrifft also nicht die theoretischen Prämissen (das Problem der Vergleichbarkeit wird in Kapitel 2.2.3 diskutiert), sondern das Begriffsarsenal, das die Modelle zur Verfügung stellen.

An zweiter Stelle möchte ich nun einige Überlegungen zu den Ergebnissen der Arbeit weiter diskutieren. Als zentrale Zielstellung (vgl. Kapitel 2.4) wird das Formulieren einer Theorie 2. Art genannt, die Beziehungen zwischen verschiedenen musikpädagogischen Theorien 1. Art herstellt. Als Umsetzung dieser Zielstellung kann das Modell der vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik betrachtet werden. Auch in diesem Ansatz lässt sich – in Anschluss an die Überlegungen des obigen Absatzes – kritisieren, dass darin nicht alle vier Theorien adäquat abgebildet seien. So kann es durchaus verwundern, dass Wallbaums Modell, das an vielen Stellen explizit Produktionsprozesse von Musik ins Zentrum stellt (vgl. Kapitel 3.2.2.4.1), im Feld „(4) Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden“ nicht untergebracht ist. Dem lässt sich entgegnen: Die vier Domänen stellen – unter dem Vorbehalt der Methodenkritik, vgl. Kapitel 3.4 – die größten Schnittmengen zwischen den Begriffen der vier untersuchten Theorien dar. Nicht mehr, und nicht weniger: Fasst man die vier Theoriediskurse hier metaphorisch als (sehr unterschiedlich geartete) Sprachsysteme auf, finden sich in den vier Domänen die vielversprechendsten Ausgangspunkte für eine mögliche Verständigung, da es in nahezu allen betrachteten Sprachsystemen Wörter für diese vier Domänen zu geben scheint. Natürlich wird dabei manches unterschlagen: Wallbaums Ideal einer Prozess-Produkt-Didaktik kommt in den vier Domänen nicht vor, weil es keine ausreichend große Übereinstimmung mit den anderen Theorien gab. Und tatsächlich finden sich im Begriffsinventar der Wallbaum'schen Schriften keine solch expliziten Beschreibungen der Praktiken des Improvisierens, wie dies bei den anderen Theorien der Fall ist. Nichtsdesto-

trotz handelt es sich bei dem Modell der vier Domänen um eine Theorie 2. Art, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Begriffen der vier Theoriesprachen formuliert. Natürlich kann die Graphik in Abbildung 80 diese Zusammenhänge nur ansatzweise wiedergeben. Auch der Film in Kapitel 3.3.4.4 ist nur in der Lage, beispielhafte Szenen zu zeigen, die dieses Verhältnis der Begriffe etwas näher beleuchten. Einblick in die genaueren Zusammenhänge geben vor allem die detaillierten Einzeldarstellungen mit Videobeispielen in Kapitel 3.3.4.3.

Weiter lässt sich fragen, ob mit der Formulierung der *vier Domänen* bereits das zentrale Anliegen erreicht wurde, das Verhältnis von Instrumentalpädagogik und Schulmusik auszuleuchten. Tatsächlich sind die Ergebnisse von eher geringerer Aussagekraft, was dieses Verhältnis auf einer globalen Ebene betrifft. Betrachtet man detaillierter die Ergebnisse der Arbeit aus dem empirischen Theorienvergleich 1. Art (vgl. Kapitel 3.3.3.5), lassen sich durchaus einige globale Gemeinsamkeiten und Unterschiede benennen: So weisen die beiden instrumentalpädagogischen Theorien deutlich mehr Theoriemerkmale auf. Die Vernetzung dieser Merkmale orientiert sich allerdings nicht mehr an diesen Disziplingrenzen. Weiter zeigt sich ein Unterschied der Disziplinen auch in den ASF-Lehrfilmen selbst: Während es bei den beiden Filmen zu Ernst und Doerne gut möglich war, die einzelnen Theoriemerkmale isoliert zu zeigen, musste bei Jank et al. und insbesondere bei Wallbaum meist auf die gekoppelte Darstellung von Merkmalen zurückgegriffen werden. Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die untersuchten Theorien der Instrumentalpädagogik im Vergleich zu denen der schulischen Musikpädagogik prinzipiell klarer voneinander unterscheidbare Merkmale formulieren, die sich in der Praxis jedoch als unterschiedlich stark vernetzt zeigen. Im Gegenzug sind die Theorien der schulischen Musikpädagogik bereits in ihren Formulierungen so vernetzt, dass diese sich einzeln schwerer zeigen lassen. Die tatsächliche Vernetzung in der Anwendung dieser Begriffe differiert aber auch hier. Das Verhältnis von Instrumentalpädagogik und Schulmusik auf der Ebene wissenschaftlicher Theorien zeigt sich damit nur zum Teil im Blick auf die „jeweils anderen“, vor allem aber im Vergleich der jeweiligen Blicke der Theorien „auf sich selbst“.

Weiter bleibt es wichtig festzuhalten, dass in den Unterrichtsvideographien bestimmte musikalische Praktiken – die der verschiedenen Ausformungen von Streicherklassenunterricht – klar im Zentrum standen. Für eine globalere Gültigkeit dieses Modells sollte es also noch an anderen Praxisfeldern der Musikpädagogik verifiziert bzw. angepasst werden.

