



HOCHSCHULE
FÜR MUSIK UND THEATER
»FELIX MENDELSSOHN
BARTHOLDY«
LEIPZIG

Schriften_multimedial | 2

Daniel Prantl

Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer

Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich



GEORG OLMS 
VERLAG

Schriften_multimedial

Herausgegeben im Auftrag der Hochschule für Musik
und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig

Wissenschaftlicher Beirat

Barbara Büscher | Jens-Dag Kemser | Anja Klöck

Constanze Rora | Martina Sichardt

Band 2

Daniel Prantl

Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer

Ein videobasierter empirischer Theorienvergleich

GEORG OLMS 
VERLAG

Die **Deutsche Nationalbibliothek** verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dissertation an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig

1. Auflage 2024

© Daniel Prantl

Publiziert von
Georg Olms Verlag – ein Verlag in der
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.olms.de

Satz: Textbüro Vorderobermeier, München

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-487-17026-8

ISBN (ePDF): 978-3-487-17027-5

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783487170275>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Namensnennung-NichtKommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Für Ina, Jonathan, Annelena und Elise

Selbsttätigkeit und -bestimmtheit ist, „wenn der Schüler zunehmend die Verantwortung für sein Lernen übernimmt, indem er [...], seine musikalischen Interessen für bestimmte Stilepochen einbringen kann [...]“ (Ernst 2012, S. 70)

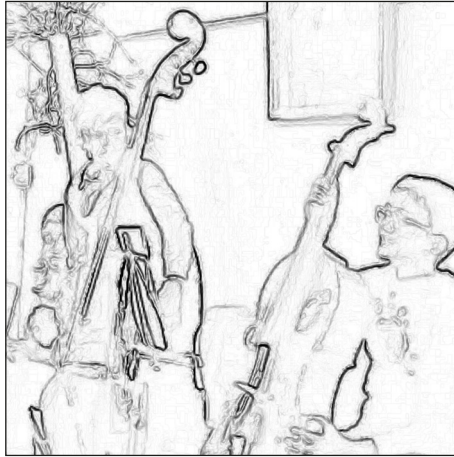
In der kommunikativen Dimension umfassenden Musizierens rückt die „*Wir-Perspektive* [...] jene geistigen Inhalte ins Bewusstsein, die als kollektive Innenwelt von einer Gruppe von Menschen geteilt werden“ (Doerne 2010, S. 33)

„Musikalische Gebrauchspraxen – und nicht musikalische Werke – sind Ausgangs- und ständige Bezugspunkte für eine musikdidaktische Perspektive“ (Jank et al. 2017, S. 90)

„Festzuhalten bleibt lediglich, [...] dass die Qualität einer Musik – also das, worauf es in der Praxis letztlich ankommt – erst in einer *gelingenden Konstellation* von Praktiken erscheint.“ (Wallbaum 2020, S. 146)

„Jetzt definiere mal coole Musik“

(S am Vlc in C Klänge 2 bei 0:17:01, Szene WMB1)



Inhaltsverzeichnis

Dank	15
Vorwort	17
1 Einleitung	21
1.1 Zielstellung: Bezüge von Teilen eines Ganzen der Musikpädagogik	21
1.2 Aufbau des Buchs und Lese-Hinweise	27
2 Theoretischer Teil	29
2.1 Zum Forschungsfeld: Das Verhältnis schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik	29
2.1.1 Historische Entwicklung	29
2.1.2 Aktuelle Situation aus institutioneller, methodenkonzeptioneller und organisatorischer Perspektive	37
2.1.3 Diskursive Bezugnahmen in disziplinären Verortungen und Begriffsbestimmungen	42
2.1.4 Empirische Untersuchungen von Kooperationspraxen	52
2.2 Zum methodischen Zugang: Der Vergleich von pädagogischen Theorien	57
2.2.1 Theorien in der (Musik-)Pädagogik und Forschung als Praxis	57
2.2.2 Vergleich von Theorien in der Erziehungswissenschaft und der Musikpädagogik	64
2.2.3 Von systematischen Theoretiker*innen und arbeitenden Theorien: Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften	75
2.2.4 Wie arbeiten Theorien in der Pädagogik?	82
2.2.5 Zusammenfassung: Empirischer und systematischer Theorienvergleich in der Pädagogik	91

2.3	Zur Darstellungsform: Perspektiven auf unterrichtliche Praxis in Text und Film	94
2.3.1	Zum Einsatz von Videomaterial in musikpädagogischer und anderer Forschung und zu Bedeutung und Potential von Bildlichkeit	94
2.3.2	Videos für den empirischen Theorienvergleich – oder doch lieber Text? Zwischen Sinnhaftigkeit und Relevanz des Vergleichskriteriums.	98
2.4	Konkretisierung der zentralen Forschungsfrage.	103
2.5	Methodisches Vorgehen	110
2.5.1	Der empirische Theorienvergleich am Unterrichtsvideo.	110
2.5.2	Methodischer Gang der Untersuchung	113
3	Empirischer Teil	125
3.1	Darstellung des verwendeten Videomaterials.	125
3.1.1	Begründung der Wahl der Unterrichtsvideographien und des Aufnahmesettings	125
3.1.2	Kurzdarstellungen der untersuchten Projekte	128
3.1.2.1	Projekt A.	130
3.1.2.2	Projekt B	132
3.1.2.3	Projekt C.	134
3.1.2.4	Projekt D	136
3.1.2.5	Projekt E.	139
3.1.2.6	Projekt F.	140
3.1.3	Kurzüberblick der Unterrichtsvideographien	141
3.2	Darstellung der zu vergleichenden Theorien.	145
3.2.1	Begründung für die Auswahl der Theorien	145
3.2.2	Einzeldarstellungen in Text und Film	152
3.2.2.1	Anselm Ernst: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht	152
3.2.2.2	Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren.	207
3.2.2.3	Werner Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht	247
3.2.2.4	Christopher Wallbaum: Ästhetische Erfahrung und kulturtheoretische Perspektiven	285

3.3	Beziehungsfelder	319
3.3.1	Einleitung: Der Blick der anderen Theorien	319
3.3.2	Gesamtgegenüberstellung	321
3.3.3	Intratheoretische Gegenüberstellungen	330
3.3.3.1	Anselm Ernst: Trennschärfe der Begriffe	331
3.3.3.2	Andreas Doerne: Intensive Vernetzungen.	341
3.3.3.3	Werner Jank et al.: Die zentrale Stellung des <i>Aufbaus musikalischer Fähigkeiten</i> und die Notwendigkeit des <i>Erwerbs musikalischer Kompetenzen</i>	351
3.3.3.4	Christopher Wallbaum: Ästhetische Rationalität und erfüllte Praxis	359
3.3.3.5	Suche nach theorienübergreifenden Mustern: Zusammenfassung der intratheoretischen Gegenüberstellungen	367
3.3.4	Intertheoretische Gegenüberstellungen	371
3.3.4.1	Einleitende Bemerkungen: Irrtumswahrscheinlichkeit von Kookkurrenzen	371
3.3.4.2	(Beinahe-)Identitäten: Suche nach beidseitigen begrifflichen Übereinstimmungen	375
3.3.4.3	Zusammenfassung der intertheoretischen Gegenüberstellungen.	400
3.3.4.4	ASF-Lehrfilm: Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik	403
3.3.4.5	Knappe Einordnung des Modells der Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik.	411
3.4	Methodenkritik.	413
4	Zusammenfassung und Ausblick	423
4.1	Vorgehen der Arbeit	423
4.2	Zusammenfassung der Ergebnisse und potentielle Nutzungsszenarien	429
4.2.1	Anwendungen in der universitären Lehre	429
4.2.2	Anregungen zur Anpassung der untersuchten Theorien	430
4.2.3	Theorievergleich auf struktureller Ebene	432
4.2.4	Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik.	433

4.3	Ausblick und Fazit	436
4.4	Kritischer Kommentar	439
5	Anhänge	445
5.1	Abkürzungsverzeichnis	445
5.2	Index zentraler Theoriemerkmale, alphabetisch sortiert	447
5.3	Abbildungsverzeichnis	454
5.4	Tabellenverzeichnis	461
5.5	Videoverzeichnis	462
5.5.1	Hinweise zu Datenschutz, Persönlichkeitsrechten und Forschungsethik	462
5.5.2	Kurze Gebrauchsanleitung für die Nutzung der Videographien	463
5.5.3	Überblick und Volltext-Links zu den Quell-Videographien	464
5.5.4	Überblick und Volltext-Links zu den acht ASF-Lehrfilmen in kommentierter Version und Blankoversion – pseudonymisiert	469
5.5.5	Überblick und Volltext-Links zu den acht ASF-Lehrfilmen in kommentierter Version und Blanko-Version – nicht pseudonymisiert mit Originalvideodaten	472
5.6	Ausführliche Analysen der Kookkurrenz-Tabellen auf intratheoretischer Ebene	475
5.6.1	Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Anselm Ernst	475
5.6.2	Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Andreas Doerne ..	475
5.6.3	Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Jank et al.	475
5.6.4	Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Wallbaum	475
5.7	Weitere Tabellen	476
5.7.1	Beschreibungen der 100 Szenen des Theorievergleichs aus allen vier Theorieperspektiven inklusive Kodierungen	476
5.7.2	Kode-Kookkurrenz-Tabelle mit Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten	476
5.7.3	Kode-Kookkurrenz-Tabelle mit absoluten Werten	476
5.7.4	Intertheoretischen Kookkurrenzen mit $KK > 0,5$	476
5.8	Literaturverzeichnis	477

Hinweis zur Verwendung der Unterrichtsvideographien in dieser Veröffentlichung

Zentraler Bestandteil dieser Monographie sind Unterrichtsvideographien sowohl im Original als auch in bearbeiteter Form. Auf diese wird an vielen Stellen mittels Internet-Links bzw. QR-Codes verwiesen. Um sicherzustellen, dass diese Videos nur für den Zweck wissenschaftlicher und historischer Forschung (auch unabhängig Forschender) verwendet werden, ist vor deren erstmaligen Nutzung eine Registrierung und Freischaltung notwendig. Die Videodaten sind über das TIB AV-Portal des Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften der Universitätsbibliothek Hannover (<https://av.tib.eu/>) und das Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung, <https://www.fdz-bildung.de>) zugänglich. Nach erfolgreicher Registrierung und Einloggen in die Plattformen sind sämtliche in dieser Arbeit verlinkten Videographien direkt einsehbar. Details hierzu finden Sie in Kapitel 5.5.

Dank

Das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit gehört zu den Tätigkeiten, die ein außerordentlich hohes Maß an Aufopferungsbereitschaft von einer Vielzahl von Personen verlangen. Zuvorderst möchte ich meiner Frau Ina und meinen Kindern Jonathan, Annelena und Elise danken, die mir die Zeit eingeräumt und vor allem die unglaubliche Energie gegeben haben, die nötig war, um dieses Vorhaben – gerade in den herausfordernden Jahren 2020 und 2021 – zu Ende zu bringen. Christopher Wallbaum danke ich für die vielen Gespräche und die Unterstützung bei den unterschiedlichsten Fragestellungen, die sich in den vielen Jahren des Denkens rund um diese Doktorarbeit ergeben haben, außerdem für seine Geduld. Wolfgang Lessing gilt mein Dank für die sehr hilfreichen Rückmeldungen gerade in der Abschlussphase der Arbeit. Nicht unerwähnt bleiben darf meine geschätzte Kollegin Nora-Elisabeth Leinen-Peters, die mir mit hilfreicher und richtungsweisender Kritik stets zur Seite stand. An weiteren Personen (und ich hoffe, nicht allzu viele zu vergessen), die mir in vielen verschiedenen Diskussionen um diese Arbeit zur Seite standen sind zu nennen Lukas Bugiel, Anna Rizzi, Simon Stich und Kai Martin Schweiger – vielen Dank für die zahlreichen Gespräche! Der Gisela und Peter W. Schatt-Stiftung danke ich für die Unterstützung in der Abschlussphase der Arbeit. Dem Beirat der Schriftenreihe der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ in Leipzig danke ich dafür, mir diese umfangreiche multimediale Publikation ermöglicht zu haben. Für die Unterstützung bei der Videobereitstellung geht ein besonderer Dank an das gesamte Team des FDZ Bildung sowie des TIB-AV-Portals. In den letzten intensiven Schritten zur Publikation dürfen schließlich Sophia Schleichardt (Lektorat), Ulrike Böhmer vom OLMS/NOMOS-Verlag und nicht zuletzt Konrad Vorderobermeier, der sich mit großem Interesse und viel Geduld meinen verschiedenen satztechnischen Anliegen gewidmet hat, nicht unerwähnt bleiben. Und schließlich möchte ich nachdrücklich einen außerordentlich großen Dank hervorheben: Dieser gilt den 129 Schüler*innen und 22 Lehrer*innen, die sich in ihrem beeindruckenden Einfallsreichtum für das in dieser Arbeit so zentrale Bild im Video zur Verfügung gestellt haben.

Vorwort

Daniel Prantl hat eine für die Konstitution der Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin bemerkenswerte Forschungsarbeit vorgelegt. Die Arbeit ist zunächst insofern genuin musikpädagogisch, als sie mit beiden Beinen in der Musikpädagogik steht: mit einem Bein in der Praxis von Musizierklassen und mit dem anderen in musikpädagogischen Theorien. Nach aufwändigen Vergleichsoperationen kommen am Ende vier „Domänen“ von musizierpädagogischer Theorie heraus, die nicht nur mit Begriffen aus verschiedenen Theoriekontexten *beschrieben*, sondern auch in einem dreiminütigen ASF-Lehrfilm *gezeigt* werden. Diese Domänen können als Ergebnis einer musikpädagogischen Grundlagenforschung gelesen werden, die ihre leitenden Diskurspraktiken statt aus einer anderen Disziplin aus der Musikpädagogik generiert.

„Ich hatte gedacht, dass Deine Studis alle in Deine Richtung müssen“, bemerkte eine Kollegin nach der Verteidigung der vorliegenden Arbeit mir gegenüber etwas erstaunt. Zwar greift Daniel Prantl zentrale Ideen der beiden von mir herausgegebenen Bücher auf, nämlich die Idee des Perspektivenvergleichs anhand von Unterrichtsbeispielen auf Video (2010: *Perspektiven der Musikdidaktik – drei Unterrichtsbeispiele im Licht der Theorien*) und die Idee des Analytical Short Films als Tertium Comparationis, an deren Ausarbeitung Daniel selbst Anteil hat (2018: *Comparing International Music Lessons on Video*). Aber er wendet die Ideen nicht nur auf das andere und spezifische Feld der Musizier- und insbesondere Streicherklassen an, womit er auf ein „Ganzes der Musikpädagogik“ zielt, das musikschulische und schulmusikalische Praktiken umfasst, sondern er variiert auch die Idee des Analytical Short Films (ASF), der ursprünglich eine stimmige Relation zwischen einer einzelnen Unterrichtsstunde und einer Theorie darstellt. Stattdessen wird diese Relation jetzt nur noch zwischen einzelnen *Szenen* aus diversen Unterrichtsstunden und zentralen *Theoriemerkmale*n kodiert (insgesamt gibt es 182 Theoriemerkmale und 100 Szenen). Dieses Konvolut aus kodierten Videoszenen wird dann zum einen verwendet, um einzelne Theorien als „ASF-Lehrfilm“ (dreiminütig mit schriftlicher „complementary information“) darzustellen, und zum anderen, um anhand von Kookkurrenzen (d. h. Szenen, die mit Merkmalen aus verschiedenen Theorien kodiert wurden) vier Domänen zu finden, in denen sich die Theorien überschneiden. Diese Domänen lassen sich wiederum zu einem einzigen ASF-Lehrfilm zusammenstellen. Das für diese Arbeit aus der Korpuslinguistik

abgeleitete quantitativ-statistische Vergleichsverfahren entspricht tatsächlich nicht ‚meinem‘ eher hermeneutisch rekonstruierenden Vorgehen, erscheint mir aber umso aufschlussreicher.

Das Ganze der Musikpädagogik wird in der Arbeit praxistheoretisch als ein Komplex von Praxisfeldern verstanden, von denen die Theorien zur *Schulmusik* (als Kurzbegriff für alle Lehrämter Musik) und *Musikschule* (als Kurzbegriff für alle nichtschulischen formalen und auch informellen musikbezogenen Lernpraxen) zusammen das Ganze des musikpädagogischen Theoretisierens darstellen. Nach einer ausführlichen Reflexion des Theoriebegriffs wird die Wahl der Theorien von Doerne, Ernst, Jank und Wallbaum als stellvertretend aus dem musikpädagogischen Kontext begründet. Dass die begrenzte Zahl von videographierten Praktiken und musikpädagogischen Theorien ein reduziertes ‚Ganzes der Musikpädagogik‘ bedeuten muss, ist evident, wird vom Verfasser ausführlich reflektiert und gibt Stoff für weitere Diskussion und Forschung.

Nimmt man wie Daniel Prantl zu den beiden Theoriefeldern videographierte Musikunterrichtsstunden von Streicherklassen hinzu, in denen oftmals je eine Lehrkraft aus Schule und Musikschule gemeinsam unterrichten, dann tritt zu beiden Feldern des Theoretisierens ein Anwendungsfeld hinzu, in dessen Praxis Praktiken aus Schule und Musikschule einander begegnen und auch durchdringen. Diese auf das erforschte Material bezogene Trias benennt der Titel *„Schulmusik und Musikschule im Klassenzimmer“*.

Methodisch verknüpft die Arbeit Theorien zum Theorienvergleich, das videographische Dokumentieren von Streicherklassenunterricht mit mehreren Kameras, das *interpretierende* Rekonstruieren musikpädagogischer Theorieperspektiven und Kodieren jeweils zentraler Theoriemerkmale in Bezug auf entsprechende Videoszenen (mit ATLAS.ti) und das statistisch *rechnende* Auswerten aller kodierten Videoszenen als Tertium comparationis im Vergleich der musikpädagogischen Theorien. Im Verlauf der Arbeit wird jeder größere Schritt reflektiert und zusätzlich in einer Graphik anschaulich dargestellt, und der gesamte Text oder besser: das gesamte Medienpaket für die komfortable Online-Lektüre verlinkt.

Die vier Domänen, die der ASF-Lehrfilm (als Short Film mit Complementary Information) schließlich als Ergebnis präsentiert, bestehend aus einer Kombination von Videoszenen und Code-Cluster, sind: „(1) Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten, (2) verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch, (3) Selbstverantwortung, -verwirklichung, -ständigkeit, -tätigkeit

und -bestimmung und (4) Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden“ (Abbildung 80 auf S. 434).

Auf dem Weg zu diesem Ergebnis sind als Zwischenprodukte sowohl Multi-Angle-Videos von Streicherklassenunterrichten als auch vier ASF-Lehrfilme zu jeweils einer musikpädagogischen Theorie entstanden, die nicht nur innerhalb der Arbeit ihren Forschungszweck erfüllen, sondern auch Anschlussforschungen ermöglichen und, nicht zuletzt, für musizier- wie musikpädagogische Lehre unmittelbar verwendbar sind.

Mit den geschilderten Methoden trägt die Arbeit ein ganzes Paket an Innovation in die Musikpädagogik. Daniel Prantl nennt seine Arbeit ein Experiment. Ich sehe darin einen zukunftsweisenden Schritt in eine fachspezifische Forschungspraxis, die über verbale Praktiken hinaus auch *nonverbale* Praktiken zu erfassen, zu ordnen, in das Fachwissen zu integrieren und nicht zuletzt zu kommunizieren vermag. Nachfolgende Ansätze können den hier vorgelegten aufgreifen, variieren oder sich von ihm abgrenzen, ignorieren dürfte ihn kaum noch eine im starken Sinne *musikpädagogische* Forschung können.

Christopher Wallbaum, 12.3.2024

1 Einleitung

1.1 Zielstellung: Bezüge von Teilen eines Ganzen der Musikpädagogik

„Der zentrale Gestus der schulischen Musikpädagogik ist das Hinführen. Der zentrale Gestus der Instrumentalpädagogik ist das In-Empfang-Nehmen. Beide Bewegungsformen umschreiben das Ganze der Musikpädagogik.“ (Lessing 2018, S. 25)

Über diesen Satz ließe sich ein längerer Disput führen. Lessing formuliert ihn in Anschluss an eine Gegenüberstellung von Begriffen aus wissenschaftlichen Veröffentlichungen eines Bereichs der Schulmusik (Wallbaum 2000, 2005c, 2013b; Rolle, Wallbaum 2011) und eigenen Überlegungen zu *seinem* Fach – der Instrumental- und Gesangspädagogik. Wird hier die schulische Musikpädagogik auf eine bloße „Zubringer-Didaktik“ reduziert, die der Instrumental- (und Gesangs)pädagogik den Boden bereitet, um in die „richtige Musikpraxis“ einzuführen? Gräbt man tiefer in den Ausführungen Lessings, so fällt auf, dass es ihm gar nicht darum geht, die schulische Musikpädagogik umfassend zu definieren. Er räumt selbst ein, sie an den Überlegungen Wallbaums ja nur ausschnitthaft darzustellen (Lessing 2018, S. 17). Vielmehr zielt er darauf ab, das Selbstverständnis seines *eigenen* Fachgebiets, der Instrumental- und Gesangspädagogik, zu erweitern. Deren Praxis sei – trotz der Namensgebung – „nur noch mittelbar mit dem Instrument verknüpft“ (ebd., S. 16) zu verstehen. Es gehe um mehr, ähnlich wie dies Andreas Doerne in seiner neuen Bezeichnung des Faches – „Musizierpädagogik“ (Doerne 2011, S. 12) – vorschlägt.¹

Neben diesem Rütteln an den Grundfesten einer Fachrichtung scheint mir die Formulierung am Ende des Zitates mindestens genauso bemerkenswert: Lessing beansprucht, mit beiden Bewegungsformen das *Ganze* der Musikpädagogik zu umschreiben. Was ist damit gemeint? Unter einem „Ganzen“ versteht der Duden „etwas, was eine natürliche Einheit bildet“ aber auch, „was als Einheit *gesehen* wird“.² Um ein Ganzes – also das Feld der Musikpädagogik – zu erfassen, kann es also hilfreich sein, dessen einzelnen Teile genauer in den Blick zu

¹ Dieser Wandel in der Bezeichnung des Fachgebiets der IGP lässt sich an verschiedenen Stellen auch auf administrativer Ebene beobachten, wenn z. B. die HfM Dresden im Jahr 2021 die Fachrichtung IGP in „Künstlerisch-pädagogische Ausbildung“ (KPA) umbenannt hat.

² www.duden.de, Hervorhebung DP.

nehmen. Versteht man diese Teile als die verschiedenen Praxisfelder, mit denen sich die wissenschaftliche Disziplin Musikpädagogik auseinandersetzt, finden sich bereits hier eine Vielzahl uneinheitlicher Bedingungen: Die Spanne reicht von zwei- bis dreisamen Glücksmomenten an Violine, Klangstab oder Seidentuch in kleinen Eckräumen über informelle Musizierpraxen an Berghängen, in Orchestergräben und Gemeindesälen, vormittägliches Pattern-Singen oder das Erfinden von Klanggeschichten im institutionellen Raum mit bis zu 30 Peers hin zu (nicht nur) abendlichen Gemeinschaftserfahrungen mit hunderten oder mehr Beteiligten in barocker Pracht, einer Bauruine oder im Fußballstadion. Zwei dieser Praxisfelder, denen sich diese Arbeit näher widmen möchte, lassen sich mit *Schulmusik* und *Musikschule*³ betiteln. Die *Schulmusik* als Überbegriff z. B. für das Pattern-Singen und Klanggeschichten-Erfinden im formalen Bildungskontext, die *Musikschule* z. B. als Ort der zwei- bis dreisamen Glücksmomente an Violine, Klangstab und Seidentuch. Und die über diese Praktiken nachdenkenden Teile des Ganzen können als die *schulische* und die *instrumental-bezogene*⁴ *Musikpädagogik* bezeichnet werden.

Wirft man nun zunächst einen Blick in die wissenschaftliche Literatur zu diesen beiden Praxisfeldern, gerät man in ein Dickicht an Ideen: Lässt sich in dieser Vielfalt des Nachdenkens noch von einem „Ganzen“, einer natürlichen Einheit, reden? Wo finden sich in der Pluralität von Konzeptionen, in Einzeldarstellungen, Kompetenzdefinitionen, Merkmalen des (umfassenden) Musizierens, ästhetischen Erfahrungsräumen, Topoi, dem gemeinsamen Gegenstand, Aufbau und Abbau musikalischer Fähigkeiten, Handlungs- und Lernfeldern und -weisen, Umgangsweisen und -formen Gemeinsamkeiten, die eine Einheit sichtbar machen können, um wenigstens einen Teil des „Ganzen der Musikpädagogik“ definieren zu können? Und: Wo finden sich die Unterschiede, und wie werden sie sichtbar?

In den letzten Jahren haben einzelne Veröffentlichungen dazu beigetragen, in lexikalischer Gründlichkeit eine neue Welle von Systematisierungsversuchen

³ Aus Gründen der Lesbarkeit schließe ich hier, wenn von „Musikschule“ die Rede ist, auch nicht-institutionell gebundenen Instrumental- und Gesangsunterricht ein.

⁴ Um zwischen beiden Disziplinen, deren Verhältnis zum zentralen Gegenstandsfeld dieser Arbeit wird, in Schriftsprache besser unterscheiden zu können, werden beide mit verschiedenen Adjektiven zum Substantiv *Musikpädagogik* beschrieben. *Instrumentalbezogene* Musikpädagogik schließt dabei das Reflektieren sowohl über Instrumental- und Gesangsunterricht als auch Unterricht in elementarer Musikpraxis ein. Die Bezeichnungen der Disziplinen werden an verschiedenen Stellen dieser Arbeit diskutiert.

nicht nur der oben genannten Teile in diesem „Ganzen“ anzustoßen. Das Handbuch Musikpädagogik (Dartsch et al. 2018) stellt es als „im weitesten Sinne auf Lernen orientierte Beziehung zwischen Mensch und Musik inklusive der damit verbundenen Situationen, Praxen, Reflexionen, Theorien und Forschungen“ (ebd., S. 11) vor. Weiter entscheiden sich die Autor*innen dazu,

„bei einigen prominenten Themen [...] ihre Darstellung jeweils zweimal, nämlich von Vertreterinnen verschiedener Richtungen, [...] zu erbitten. Diese Aufteilung soll keine Trennung unterstreichen, sondern die unterschiedlichen Perspektiven im Gegenteil aufeinander beziehbar machen und in einen Dialog treten lassen, sodass ein Vernachlässigen von wichtigen Facetten und Akzentuierungen des jeweiligen Themas verhindert wird.“ (Ebd., S. 12)

Auch andere Veröffentlichungen verweisen auf die Pluralität und Uneinheitlichkeit des Feldes (Hörmann, Meidel 2016; Vogt 2014; Eibach 2017). Dabei wird der Genese von Begriffen nachgegangen (Vogt 2014), ein systematisches Themenfeld begriffsanalytisch nachgezeichnet (Eibach 2017) oder eine komplett neue Systematisierung vorgeschlagen (Hörmann, Meidel 2016). In Einzelbetrachtungen werden auch konkrete musikpädagogische Theoriekonzepte herangezogen und deren Verhältnis zueinander wird ausgelotet, wie es das einleitende Zitat zeigt. Dartsch hingegen grenzt einzelne Aspekte der elementaren Musikpädagogik – die hier heuristisch der *instrumentalbezogenen Musikpädagogik* zugeordnet werden soll – explizit von Merkmalen eines aufbauenden Musikunterrichts der schulischen Musikpädagogik ab (Dartsch 2016). Schließlich wird festgestellt, dass sich elementare und schulische Musikpädagogik kaum gegenseitig wahrnehmen und dass die genannten Bereiche „größtenteils in unterschiedlichen Diskursen verwurzelt“ (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 23) seien. Es werden also auf diskursiver Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesehen, man grenzt sich voneinander ab, man versucht sich zu finden oder aber zu erahnen, dass man sich vielleicht gar nicht finden kann.

Wie sieht es – neben diesen akademischen Diskussionen – in der konkreten Unterrichtspraxis in Schule und Musikschule aus? Wie verhält sich das, was dort passiert zu der eher akademisch und wirklichkeitsfern anmutenden Frage nach einem „Ganzen“ oder „Nicht-Ganzen“ einer großen Disziplin Musikpädagogik? Spielt es für das, was in kleinen Eckräumen über Klassenzimmer bis hin zu ausgedehnten Ensembleräumen bei bis zu 30 Schüler*innen und deutlich weniger Lehrpersonen an Geige, Tuba, Kontrabass, Gitarre, Djembe, Motion Controller

oder Stift, Schlüssel und Lineal zu beobachten ist, eine Rolle, ob Anselm Ernst von Lernfeldern des Instrumentalunterrichts, Werner Jank vom Erwerb musikalischer Handlungskompetenz und Andreas Doerne von der Einheit des Musizierens spricht? Diese polemisch formulierte Frage lässt ein Ja vermuten, ein Ja, das einerseits eine grundlegende Prämisse der Arbeit darstellt, in deren Fortgang aber permanent Gegenstand der Überprüfung sein wird. Ich gehe also davon aus, dass Überlegungen, die sich in wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Lehrenden der instrumentalbezogenen bzw. schulischen Musikpädagogik niederschlagen, zumindest über die Ausbildungsinstitutionen Hochschule und Universität ihren Weg in die unterrichtliche Praxis finden (Haas et al. 2019, S. 139). Und wenn es nun tatsächlich solche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im „Ganzen“ des Theoriefeldes der Musikpädagogik geben sollte, gehe ich weiter davon aus, dass diese über die institutionell ausgebildeten Lehrpersonen auch in der konkreten Unterrichtspraxis sichtbar werden.

Eine Unterrichtspraxis, an der diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar (oder aber negiert) werden können, findet sich in Kooperationsprojekten von Musikschule und Schulmusik wie dem JEKI-Projekt oder in Musikklassen wie Bläser-, Streicher- oder Bandklassen. Zu einem Beispiel dieser Kooperationspraxen habe ich selbst sowohl forschend als auch unterrichtspraktisch langjährige Erfahrungen gesammelt, die beständig von einem Moment des „Dazwischen“ geprägt waren. Ein Raum, der – polemisch formuliert – zwischen Körperlichkeit und Klangerfahrung sowie zwischen „zweiten Finger tiefer oder höher“ und Klanggeschichten erfinden verortet werden kann. Dieser Raum des *Streicherklassenunterrichts* soll im Folgenden exemplarisch näher betrachtet werden. Wenn dieser Unterricht an einer allgemeinbildenden Schule durchgeführt wird, findet dies häufig in Kooperation zwischen einem/einer Instrumentalpädagog*in von der städtischen Musikschule und einem/einer Kolleg*in einer allgemeinbildenden Schule statt.⁵ Die erste Person hat sich in ihrer Ausbildung intensiv mit ihrem Instrument auseinandergesetzt, hat große und kleine Werke großer und kleiner Meister auf vielen Bühnen gespielt und im Laufe ihres Lebens erfahren, wie bedeutsam und gewinnbringend es ist, ein Musikinstrument (allein oder in der Gruppe) zu spielen – geht folglich also mit der großen Überzeugung an die Arbeit, dieses Bedeutsame – meist im Einzel- oder

⁵ Zu verschiedenen Kooperationsmodellen vgl. Bradler 2016; Lehmann-Wermser 2017; Jäger 2012; Arendt 2009; Schewik-Drescher 2007; Meyer-Clemens 2006.

Kleingruppenunterricht – auch an andere weitergeben zu wollen (Barandun 2016; Göllner 2017, S. 260). Die andere Person – die*der Schulmusiker*in – hat in ihrer Ausbildung in viele Richtungen geblickt: Veranstaltungen zu den Bicinien Calvisius, zum Tintinnabuli-Stil, zur Bedeutung von Mahlers Symphonik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zur Bedeutung der individuellen Erfahrung beim Umgang mit Musik (ganz zu schweigen davon, wie unterschiedlich dieser Umgang sein kann), usw. Die Frage, was dieses Wesen Musik denn sei, wird ebenfalls diskutiert, und schließlich sitzt die andere Person nicht nur an einem Instrument, sondern an vielen. Aus dieser Situation heraus geht nun diese zweite Person an die Arbeit, mit der festen Überzeugung, möglichst vielen auf einmal ein umfassendes Bild von dem zu vermitteln, was Musik alles sein kann. Sicher differieren diese (überzeichneten) Schilderungen⁶ allein im deutschsprachigen Raum sehr in Abhängigkeit davon, wo die Personen ihre Ausbildung(en) genossen haben, wo sie ihre weiteren Berufsjahre verbracht haben usw. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass sie unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt waren, die nicht unwesentlich mit den „Individualkonzepten“ (Niessen 2006) der jeweiligen Lehrenden in Zusammenhang stehen. Der Blick in die empirische Forschung zu Kooperationen zwischen Schule und Musikschule weist in jedem Fall darauf hin, dass es zu Spannungen oder zumindest unterschiedlichen Ansichten und diffusen Aufgabenverteilungen in dieser Unterrichtspraxis kommen kann (Cloppenburg, Bonsen 2012; Lehmann-Wermser 2017; Niessen 2013a; Greuel et al. 2012; Kulin, Özdemir 2011; Lehmann et al. 2012; Göllner 2017). Einen Teil der oben genannten Einflüsse auf die Lehrenden und damit auch auf die konkrete Unterrichtspraxis stellen dabei, so die leitende **Prämisse** dieser Untersuchung, theoretische Überlegungen der instrumentalbezogenen und schulischen Musikpädagogik dar.

Als weitere **Prämisse** dieser Arbeit gilt, dass Theorien der Musikpädagogik nicht nur einen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben, sondern unterstelle ihnen auch, am *konkreten Beispiel musikbezogener Lernpraxen* anwendbar zu sein. Das muss nicht bedeuten, dass eine musikpädagogische Theorie konkrete Handlungsanweisungen für Lehrende bereithalten muss, wohl aber, dass sie

⁶ Trotzdem treffen sie im Kern vorliegende Darstellungen, vgl. z. B. „Die ML, die meist eine Ausbildung in Instrumentalpädagogik und/oder Elementarer Musikpädagogik (EMP) absolviert haben und damit eher für den Einzelunterricht oder kleinere Gruppen ausgebildet sind, berichten in den Interviews offen von ihren Schwierigkeiten, eine ganze Klasse zu unterrichten (Lehmann et al., 2012)“ bei Kranefeld 2013, S. 239, vgl. auch Niessen 2013b, S. 178.

Begriffe und Aussagesätze formuliert, mit denen dieses Handeln – und auch das aller weiteren Akteur*innen in der Situation – erklärt oder zumindest beschrieben werden kann. Ein Medium, das die konkreten musikbezogenen Lernpraxen für die nachvollziehbare Beschreibung und ggf. Erklärung aus theoretischer Perspektive am adäquatesten darstellt, ist das (mehrperspektivische) Unterrichtsvideo. Es stellt – und dass wäre die dritte zentrale **Prämisse** der Arbeit, die im Verlauf noch ausführlicher erläutert wird – den nach aktuellem Forschungsstand besten Kompromiss dar zwischen dem Anspruch, Theorien einerseits gehaltvoll darstellen zu können und andererseits den Bezug zur oft widersprüchlichen und von Kontingenz geprägten Unterrichtspraxis (Krause 2005, S. 182) nicht zu verlieren.

Ziel der hier vorgelegten Forschungsarbeit ist es, wesentliche Differenzen und Gemeinsamkeiten in einigen theoretischen Überlegungen der beiden genannten Disziplinen nicht nur methodisch kontrolliert herauszuarbeiten, sondern auch in der konkreten Unterrichtspraxis am jeweiligen Beispiel im Video zu zeigen. Dabei beschränke ich mich auf je zwei ausgewählte Theorien der schulischen und der instrumentalbezogenen Musikpädagogik. Diese Theorien werden dabei allerdings nicht *systematisch* auf der Basis ihres textlichen Gehaltes, sondern vielmehr *empirisch* – also im Sinne ihrer Anwendbarkeit auf die Unterrichtspraxis im Video – miteinander verglichen. Die **leitende Forschungsfrage** hinter meinem Vorgehen liegt also darin, *wo sich Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Anwendung von Theorien der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik auf unterrichtliche Praxis im Video finden*. Am Ende der Arbeit steht einerseits eine Gegenüberstellung der internen Struktur dieser Theorien vor dem Hintergrund ihrer praktischen Bewährung bzgl. der Beobachtung von Unterricht. Andererseits wird ein mit diversen Unterrichtsbeispielen auf Video abgesichertes Modell von Verbindungslinien zwischen den untersuchten Theorien der Musikpädagogik vorgestellt. Diese Darstellungen, die diverse Bezüge zwischen den Teilen des eingangs genannten „Ganzen“ sichtbar machen, können als Orientierungspunkt im Dickicht der Perspektiven neue Wege in der Formierung eines „Ganzen der Musikpädagogik“ eröffnen. Schließlich stellen auch die Anwendungen dieser Theorien auf Unterrichtspraxis im Video selbst, welche sich in Form von kurzen Videosequenzen mit erläuternden Texten artikulieren, einen zentralen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Eigenheiten der einzelnen Teile dieses Ganzen dar. Damit wird sowohl ein Blick auf dessen Fein- als auch Globalstruktur eröffnet.

1.2 Aufbau des Buchs und Lese-Hinweise

Da dieses Buch sowohl als Forschungsarbeit als auch als Lehrbuch für ausgewählte musikpädagogische Theoriesprachen gelesen werden kann, soll der Aufbau im Folgenden näher skizziert werden.

Die Ausführungen gliedern sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im **theoretischen Teil** (Kapitel 2) wird zunächst in Kapitel 2.1 der aktuelle Forschungsstand zum Gegenstandsfeld, dem Verhältnis von Schulmusik und Musikschule, auf historischer (Kapitel 2.1.1), unterrichtspraktischer (Kapitel 2.1.2) und akademischer Ebene (Kapitel 2.1.3 und 2.1.4) nachgezeichnet. Es folgen in Kapitel 2.2 Überlegungen zum methodischen Zugang des Vergleichs von theoretischen Perspektiven, indem zunächst der zugrundeliegende Theorie-Begriff geschärft wird (Kapitel 2.2.1) und Vergleichsverfahren der Erziehungswissenschaft und der Soziologie an verschiedenen Beispielen gegenübergestellt werden (Kapitel 2.2.2 – 2.2.4), um ein Modell des Theorienvergleichs in der Pädagogik zu skizzieren (Kapitel 2.2.5). Kapitel 2.3 widmet sich der Darstellungsform von Unterrichtspraxis im Video (Kapitel 2.3.1) und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Theorienvergleich (Kapitel 2.3.2), bevor Kapitel 2.4 die leitende Forschungsfrage auf der Basis der bisherigen Überlegungen konkretisiert und in mehrere Teilfragen aufgliedert. Der letzte Abschnitt des theoretischen Teils 2.5 widmet sich schließlich dem konkreten methodischen Vorgehen, indem in Kapitel 2.5.1 die Methode des *empirischen Theorienvergleichs am Unterrichtsvideo* final skizziert wird und Kapitel 2.5.2 den Gang der Untersuchung an elf Arbeitsschritten entlang detailliert darlegt. Der **empirische Teil** der Arbeit (Kapitel 3) ist in vier Hauptteile unterteilt, die sich der Darstellung und Begründung der Wahl und des Aufnahmesettings des verwendeten Videomaterials (Kapitel 3.1), der Darstellung der zu vergleichenden Theorien in Text und Film inklusive der Begründung derer Auswahl (Kapitel 3.2) und schließlich der intra- wie auch intertheoretischen Gegenüberstellung der vier Theorien in ihrer Anwendung auf Unterrichtspraxis im Video und der ausführlichen Ergebnisdarstellung (Kapitel 3.3) widmen. Der empirische Teil schließt mit einer umfangreichen Methodenkritik (Kapitel 3.4). Kapitel 4 rundet die Überlegungen mit einer Zusammenfassung (Kapitel 4.1 und 4.2) sowie einem Ausblick (Kapitel 4.3) und kritischen Kommentar (Kapitel 4.4) ab.

Diese Arbeit kann je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich gelesen werden. So geben Kapitel 2.1 und 3.2 gemeinsam einen Überblick sowie einen

detaillierten und praxisnahen Einblick in zentrale theoretische Modelle der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik und konturieren für sich genommen dieses Gegenstandsfeld bereits ausführlich. Die weiteren Ausführungen des theoretischen Teils bieten eine Einführung in die Methodik des *empirischen Theorienvergleichs am Unterrichtsvideo*, dessen zentrale Ergebnisse auf Strukturebene im Kapitel 3.3.3.5 und auf Begriffsebene in den Kapiteln 3.3.4.2 bis 3.3.4.4 dargelegt werden. Die Gliederung des empirischen Teils folgt dem chronologischen Gang der Untersuchung. So werden insbesondere in Kapitel 3.2 die vier untersuchten Theorien jeweils sowohl ausführlich dargelegt als auch in Form eines ASF-Lehrfilms (vgl. hierzu Kapitel 2.3) artikuliert, während in Kapitel 3.3 zunächst der intertheoretische Vergleich (Kapitel 3.3.3) und anschließend der theorienübergreifende Vergleich (Kapitel 3.3.4) vorgeführt werden. Für das Verständnis der Analysen kann es aufgrund der zum Teil komplexen Begriffszusammenhänge hilfreich sein, diese Abschnitte nach den einzelnen Theorien „quer“ zu lesen: So nimmt z. B. die Analyse nach interner Konsistenz des Modells von Anselm Ernst in Kapitel 3.3.3.1 direkten Bezug auf die ausführliche Darstellung seiner theoretischen Überlegungen in Kapitel 3.2.2.1, während dieselben Analysen zu Andreas Doerne in Kapitel 3.3.3.2 zu finden und sein theoretisches Modell in Abschnitt 3.2.2.2 dargelegt wird, usw. Um den Überblick zu wahren, findet sich in Anhang 5.2 ein Index zentraler Theoriemerkmale mit Seitenverweisen. Diese Verweise sind – wie alle anderen Seiten- und Kapitelverweise in dieser Arbeit – als Hypertext-Verweise konzipiert. Beim Lesen der Digitalausgabe kann durch einen Klick auf die jeweiligen Verweise direkt dorthin gesprungen werden. Weiter gehören zum empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 3) neben dem hier vorliegenden Text eine Vielzahl an Videobeispielen, die integraler Bestandteil des Argumentationsprozesses sind. Diese sind nicht als Datenträger beigelegt, sondern können bei vorhandener Internetverbindung sowie Registrierung und Freischaltung in einem Videoportal, ebenfalls über Links, über einen Online-Video-Player angesehen werden (vgl. Anhang 5.5). Für das Lesen der Printausgabe dieser Arbeit sind sämtliche Videobeispiele mit identifizierenden Kürzeln versehen, für die an ausgewählten Stellen der Arbeit sowie im Anhang 5.5 QR-Codes zum Ansehen der Videos abgedruckt sind.

2 Theoretischer Teil

2.1 Zum Forschungsfeld: Das Verhältnis schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik

Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit ist das Verhältnis von instrumentalbezogener und schulischer Musikpädagogik im deutschsprachigen Raum. Im Folgenden soll dieser Gegenstand orientiert an bestehenden Systematiken⁷ aus der Perspektive seiner historischen Entwicklung (Kapitel 2.1.1), mit Blick auf die aktuelle Situation auf institutioneller, methodenkonzeptioneller und organisatorischer Ebene (Kapitel 2.1.2), hinsichtlich diskursiver Bezugnahmen der beiden Bereiche zueinander in Verortungen und Begriffsbestimmungen (Kapitel 2.1.3) und auf der Ebene vorliegender empirischer Forschung zu Kooperationspraxen von Schulmusik und Musikschule (Kapitel 2.1.4) betrachtet und geschärft werden. Die Überlegungen werden in Kapitel 2.4 zur Konkretisierung der zentralen Forschungsfrage wieder aufgegriffen.

2.1.1 Historische Entwicklung

Über die Geschichte der Musikschulentwicklung (Kruse-Weber, Marin 2016; Röbbke 2016a, 2016b; Holz 2019; Lessing 2018) bzw. zur Entstehung des Unterrichtsfaches Musik (Gruhn 2005; Heise 2005; Gruhn 2003; Ehrenforth 2010) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts liegt mittlerweile eine Vielzahl an Veröffentlichungen vor. Daher sollen im Folgenden nur holzschnittartig und in größter Knappheit einzelne für die Schärfung des Gegenstandsbereichs hilfreiche Parallelen bzw. Abweichungen in der Entwicklung von Schulmusik und Musikschule skizziert werden. Ausgespart werden dabei auch aus Kompaktheitsgründen die besonderen Entwicklungen im Zusammenhang mit der elementaren Musikpädagogik.⁸ Weiter findet das Verhältnis von Musikschule und Schulmusik in

⁷ Orgass 2021, S. 297 differenziert musikpädagogische Forschung nach den vier Gegenstandsbereichen „empirischer, historischer, komparativer und systematischer Forschung“ während Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 25 bei ihrer Untersuchung von Schnittstellen elementarer und schulischer Musikpädagogik „eine institutionelle Ebene, eine Diskurs-Ebene, eine konzeptionelle Ebene und eine Forschungsebene“ unterscheiden.

⁸ Die in den letzten Jahren auf der wissenschaftlichen Ebene immer mehr an Bedeutung gewinnende Elementare Musikpädagogik, vgl. z. B. Meyer et al. 2010; Oravec, Steinbach 2016, wird

der DDR, auch aufgrund der defizitären Forschungslage, hier leider keine weitere Beachtung.⁹ Um zentrale Aspekte zu verdeutlichen, wird in der folgenden Darstellung parallel zu den Entwicklungen von Schulmusik und Musikschule im deutschsprachigen Raum knapp Bezug auf ausgewählte Entwicklungen des Instrumentalgroßgruppenunterrichts außerhalb von Kontinentaleuropa genommen.

Nach der **Einführung der Schulpflicht** in Preußen 1717 bestand der Musikunterricht in der Volksschulbildung allein aus (dem auch so bezeichneten) **Gesangsunterricht**, welcher zunächst hauptsächlich als Zuarbeit zu kirchlichen Zwecken diente (Holz 2019, S. 16). Die zentrale Stellung des Gesangs wurde im Verlauf einerseits aus reformpädagogischer Perspektive legitimiert, um die „Erziehung des ‚ganzen Menschen‘“ (ebd., S. 17) zu fördern, andererseits politisch ganz unterschiedlich funktionalisiert. Dem Schulgesang wurde damit eine Doppelrolle bzw. eine wechselseitige Ergänzung von patriotischer Erziehung und „Reproduktionshilfe des Gefühls“ (ebd., S. 19) zuteil. Ansonsten könne bis mindestens 1900 von keinem *fachlich* orientierten Musikunterricht gesprochen werden (Heise 2005, S. 79). Wesentliche Diskussionen über die Gestaltung des Unterrichts betrafen weniger die Liedauswahl als die methodische Gestaltung z. B. zwischen der „Tonica-Sol-Fa“-Methode nach alten Solmisationsmethoden und dem „Ton-Wort-System“ (Holz 2019, S. 20–21; Gruhn 2003, S. 51–92). Darüber hinaus kam es infolge Humboldts formaler Bildungslehre vermehrt zu einer Isolation des Gesangsunterrichts „von denjenigen Fächern, die sich dem neuhumanistischen Bildungsdenken erfolgreich verschrieben hatten“ (Heise 2005, S. 79).

Parallel dazu florierte der außerschulische private (bürgerliche) **Instrumentalunterricht** im Sinne einer „Bildung des Dilettanten“ (Gruhn 2003, S. 101–107) in freier Form, was zu einem Wildwuchs an Organisationsformen führte.¹⁰

in dieser Arbeit leider nur in einer Nebenrolle betrachtet und heuristisch der instrumentalbezogenen Musikpädagogik zugeordnet. Eine genauere Analyse zur Positionierung dieser sich als eigene Disziplin zwischen den hier postulierten Teilen zu verortenden wissenschaftlichen Disziplin steht noch aus, vgl. auch Lessing 2018, S. 13.

⁹ Vgl. auf diesem noch weitgehend wenig erforschten Feld z. B. die Untersuchungen zum Musikunterricht an den Musikspezialschulen der DDR bei Lessing 2016a, welcher diese u. a. vor dem Hintergrund der pädagogischen Antinomien zwischen Besonderheit und Normalität sowie Autonomie und Heteronomie beleuchtet.

¹⁰ Zum Beispiel wurden „1908 [...] in Berlin ca. 400 kleine „Konservatorien“ gezählt, an denen nicht selten nur ein oder zwei Lehrer beschäftigt waren“, vgl. Holz 2019, S. 26–27. Zu den verschiedenen Benennungen der Vorläufer der ab 1923 gegründeten Volks- und Jugend-

Diese nicht regulierte Form des Berufsstandes der Instrumentallehrenden im 18. und 19. Jahrhundert wird oft auch in Zusammenhang mit deren schlechter Bezahlung, niedrigem Ansehen und einem Unterricht in auch zweifelhafter Qualität gesehen (Merk, Müller 2016, S. 395; Holz 2019, S. 27–28). Unabhängig von diesen Erscheinungen entwickelte sich die Reflexion über die *außerschulische Musikpädagogik*¹¹ von aufklärerischen Absichten im 18. Jahrhundert (Merk, Müller 2016, S. 396) hin zum „19. Jahrhundert, [...] der Methodensuche“ (Heise 2005, S. 80). Vergleichbar zum schulmusikalischen Pendant standen in dieser Zeit im Wesentlichen Fragen nach konkreten Gestaltungsmerkmalen der Vermittlung instrumentaler Kenntnisse im Vordergrund. Diese machten auch vor der mechanistischen Grundhaltung des Zeitalters – vgl. z. B. die „schwarze Instrumentalpädagogik“ (Röbke 2000, S. 227–233; Merk, Müller 2016, S. 399–400) mit der Erfindung von mechanischen Apparaturen zur Optimierung des körperlichen Spielapparats¹² (z. B. ebd., S. 35) oder die Einführung des Begriffs *Technik* in die Instrumentalpädagogik Mitte des 19. Jahrhunderts (Lessing 2014, S. 13) – keinen Halt machten (Merk, Müller 2016, S. 399; Holz 2019, S. 356). Neben diesen Entwicklungen in Kontinentaleuropa lassen sich Spuren eines **instrumentalen Großgruppenunterrichts**, der einer ähnlichen – der späten Industrialisierung angepassten – Grundhaltung entspricht, in der englischen Arbeitergesellschaft des 19. Jahrhunderts beobachten. Dort trafen sich z. B. in den 1820er Jahren größere Gruppen von Fabrikarbeitern zu sogenannten „sight-singing-classes“ oder später auch 400 bis 500 Angestellte des *Midland Mechanics Institute* zum gemeinsamen Violinunterricht, der auf professioneller Basis inklusive aller nötigen Materialien und Lehrkräfte gebucht werden konnte (Bradler 2014, S. 27–30).

musikschulen wie Musikinstitute, Blärschulen, Musikkonservatorien, Musikakademien etc. vgl. ebd., S. 31–32.

¹¹ Da der Begriff „Musikpädagogik“ bis in die 1920er Jahre tatsächlich nur in Zusammenhang mit außerschulischem Instrumental- oder Gesangsunterricht gebraucht wurde, könnte das einschränkende Adjektiv bezogen auf diese Zeit noch entfallen, vgl. ebd., S. 16–18.

¹² Apparaturen dieser Art, bei denen der Körper ganz im Sinne einer „Normierung der Spielbewegungen“, vgl. Merk, Müller 2016, S. 399–400 in eine starre Haltung gezwungen wird, sind im Übrigen auch weiterhin erhältlich, vgl. z. B. die „Virtuoso Wrist Handgelenkstütze“ für die Violine (<https://www.paganino.de/zubehoer/violine/griffhilfen/virtuoso-wrist-handgelenkstuetze-4-4-1-2.html>, abgerufen am 4.4.2021), die ein Einknicken der linken Hand beim Violinspiel verhindern soll, bzw. der „PACATO Bogenkorrektor“ (<https://www.paganino.de/zubehoer/violine/griffhilfen/pacato-bogenkorrektor-4-4.html>, abgerufen am 4.4.2021), welcher für ein gerades Strichbild sorgen soll. Zum „Drill“-Charakter der Instrumentalpädagogik vgl. auch Busch 2016, S. 48.

Schließlich entwickelt sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit der Wandervogel- und schließlich der Jugendmusikbewegung eine Kritik-Bewegung am bürgerlichen Privatmusikunterricht, die u. a. mit Fritz Jöde einen nicht unwesentlichen Einfluss sowohl auf die Entwicklung der Musikschule als auch der Schulmusik haben sollte (Merk, Müller 2016, S. 400; Holz 2019, S. 362). Mit den stark von der Jugendmusikbewegung beeinflussten (Gruhn 2003, S. 244; Holz 2019, S. 123) **Reformbestrebungen Kestenbergs** wurde auch – zumindest von offizieller Seite her – erstmals eine Orientierung in der **Aufgabenverteilung zwischen Musikschule und Schulmusik** vorgelegt. So wurde der Schulmusik die Aufgabe der verpflichtenden Breitenbildung in „Grundlagen der Musik und Musikkultur“ (Lessing 2018, S. 9) unter aktiver Einbindung von Gedanken der Jugendmusikbewegung wie der klassenlosen „Gemeinschaftsmusikerziehung“ (Holz 2019, S. 110; vgl. auch Gruhn 2003, S. 246) zuteil. Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkommenden Volks- und Jugendmusikschulen und der schon länger etablierte private Instrumentalunterricht – der nun zur Optimierung der Qualität von offizieller Seite kontrolliert wurde (Merk, Müller 2016, S. 401–402; Holz 2019, S. 117–118) – waren hingegen nach dem Prinzip der Freiwilligkeit für die Erweiterung der Kenntnisse im Gesang, Instrumentalspiel und in gymnastischer Rhythmik zuständig. Die Musikschulen sollten – ganz im Sinne der reformpädagogischen Orientierung – die Musikinteressen aller Klassen fördern, jeder Altersstufe gerecht werden und durch öffentliche Förderung für alle zugänglich sein (ebd., S. 115–117). Durch das gleichzeitige Beharren auf einer anspruchsvollen Ausbildung am Instrument wurde der Instrumentalpädagogik damit der erhabene Auftrag einer „doppelte[n] Verwurzelung“ (Lessing 2018, S. 27–28) in sowohl künstlerischer als auch pädagogischer Professionalität zuteil,¹³ der die Breitenorientierung des Musikunterrichts komplementär ergänzen sollte.

Die Intensität des Einflusses der **Jugendmusikbewegung** auf das **Musikschulwesen** wurde z. B. an der 1925 von Fritz Jöde gegründeten Musikschule für Jugend und Volk in Berlin-Charlottenburg deutlich, in der „Instrumentalspiel lediglich soweit [...] wie es im Dienste der Jugendmusikbewegung als einer Singebewegung nötig ist“ (Gruhn, Röbbke 2018, S. 418), unterrichtet wurde.

¹³ Lessing 2018, S. 27–28 verweist auch auf das Nachwirken dieser „Verordnung“ auf die heutige Ausbildungssituation von Instrumentalpädagog*innen, was interessanterweise auch in Titeln von instrumentalpädagogischen Symposien wie „Künstler als Pädagogen“, vgl. Grimmer, Lessing 2008, deutlich wird.

Diese Prägung zeigt sich auch bei der Analyse eines typischen Stundenplans dieser Musikschule aus dem Jahr 1931 (ebd., S. 171), der u. a. das Spielen im Geigen- oder Blockflöten-Chor, Musiklehre und das verpflichtende Singen im Chor zum Gegenstand hatte (vgl. auch ebd., S. 167). Einzelunterricht, insbesondere am Klavier, war unterrepräsentiert oder wurde stellenweise als „für den Amateur nutzlos“ (Hindemith, z. n.ebd., S. 189) bezeichnet.¹⁴ Gerade diese Kombination von gemeinschaftlichem Musizieren und musikwissenschaftlich-fachlichem Anspruch sollte auch die Gestaltung des neu eingerichteten **Schulfachs Musik** prägen. Das gemeinschaftliche Musizieren sollte in Form von Schulhören und -orchestern gefördert werden (Gruhn 2003, S. 249). Dem musikwissenschaftlichen Anspruch sollte die Erweiterung des bisherigen Gesangsunterrichts zu einem „umfassenden Musikunterricht“ (ebd., S. 252), der „die Pflege des kulturellen Erbes unter Einbeziehung der Instrumentalmusik“ (ebd.) zum Auftrag hat, begegnet werden.

Bereits vor der Machtübernahme Adolf Hitlers wurde von Vertreter*innen der Jugendmusikbewegung aus dieser Dualität von Zielen – dem Anstreben einer gemeinschaftlichen Musikerziehung und dem fundierten fachwissenschaftlichen Anspruch – eine „Gegensätzlichkeit des Emotionalen und Rationalen“ (ebd., S. 357) konstruiert. Das Gegeneinander-Ausspielen dieses postulierten Gegensatzes, insbesondere durch eine Verteufelung des Rationalen, führte dazu, dass die „fachliche Kompetenz des Musiklehrers [...] durch die musische und die Jugendbewegung nicht nur im künstlerischen, sondern auch im theoretischen Bereich eingeschränkt“ (Abel-Struth 1987, S. 146–147) wurde.¹⁵ Das Zurückdrängen der fachwissenschaftlichen Orientierung führte also zu einer ideologischen Korruption der gemeinschaftsprägenden Ziele der musischen Bewegungen. Im Resultat stieg in Zeiten des **Nationalsozialismus** die Zahl der Jugend- und Volksmusikschulen¹⁶ von 8 auf 160 (Röbke 2016a, S. 418) stark an und der Bedarf an Musikschullehrenden als „Anleitende des Gemeinschaftsmusizierens“ sowie „führende und teilnehmende Rolle im Spiel- oder Singkreis“

¹⁴ Kritische Stimmen in Bezug auf die hier suggerierte Offenheit für alle Gesellschaftsschichten sollen hier nur am Rand erwähnt werden, vgl. in Bezug auf das Schulgeld, welches im Gegensatz zu Jugendmusikschulen bei manchen Volksmusikschulen erhoben wurde z. B. ebd., S. 164 oder auf die Beschränkung des Zugangs durch Aufnahmeprüfungen Lessing 2018, S. 9.

¹⁵ Interessant in diesem Zusammenhang auch die sich in den 1920er Jahren etalierende Bezeichnung „Führer“ für außerschulisch Musiklehrende, vgl. ebd., S. 358.

¹⁶ Diese sind nicht zu verwechseln mit den im Laufe des 19. Jahrhunderts entstehenden Konservatorien, vgl. ebd., S. 31–36.

(ebd.) wurde immer höher (ebd., S. 358). Im Bereich der Schulmusik wurden die angestrebten Reformen zurückgenommen bzw. in den meisten Fällen nie realisiert, sodass die „Vereinheitlichung und Einschränkung auf das Singen und Musizieren“ (Gruhn 2003, S. 284) im Fach Musik teilweise geradezu unmerklich vollzogen wurde.

Diese Tendenz zu einer stark ideologisierten Form musischer Ausrichtung lässt sich bei der Übernahme des oben angesprochenen **instrumentalen Großgruppenunterrichts** aus England in die Vereinigten Staaten des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht bestätigen. Durch die Entwicklung von neuen unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen z.B. einer Optimierung des Violinunterrichts u. a. durch Albert Mitchells *The Class Method for the Violin*¹⁷ blieb diese Sparte des Musikschulwesens eher dem Zeitalter der Methodensuche des 19. Jahrhunderts verhaftet – oder kann als Vorstufe für den Methodenboom in der Musikpädagogik des späteren 20. Jahrhunderts gesehen werden (vgl. Bradler 2014, S. 31–37). In den 1930er Jahren entstanden dort schließlich als eine Ausprägung der Kooperation zwischen Instrumentalpädagogik und Schulmusik die ersten **Streicherklassen** an allgemeinbildenden Schulen. Diese erlebten dank der stetig wachsenden Ausbildungsqualität der Lehrkräfte, dem erleichterten Zugang zum Instrument und der wachsenden Zusammenarbeit mit Musikschulen in den 1950er Jahren einen enormen Aufschwung (ebd., S. 37–49), und war damit der Entwicklung von Musikklassen¹⁸ in Deutschland um etwa 40 Jahre voraus.

So wie die Zeit **nach 1945** in Westdeutschland auf der Ebene des schulischen Musikunterrichts als ein versuchsweise entnazifiziertes Fortführen der

¹⁷ Zum Beispiel durch das Einführen von Fingermarkierungen am Instrument zur Unterstützung der Intonationskontrolle oder Anweisungen an die Eltern zur Kontrolle der Übungsprozesse ihrer Kinder, vgl. Bradler 2014, S. 34.

¹⁸ In Orientierung am Sprachgebrauch bei Haas et al. 2019 verstehe ich hier unter „Musikklassen“ eine Unterrichtsform, bei der die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum an gleichbleibenden Musikinstrumenten deren Spiel größtenteils im Ensemble erlernen und der zumindest zeitweise den regulären Musikunterricht ergänzt oder auch ersetzt. Dies entspricht in etwa der Definition der „Musizierklassen“ bei Pabst-Krüger 2017, S. 160 bzw. der „Instrumentalklassen“ bei Dartsch, Heß 2018, S. 310–311 oder Bradler 2016, S. 100. Diese grenzt letztere von einem „freien Klassenmusizieren“ ab, welches „unabhängig von einem bestimmten Instrumentarium und [...] einer instrumentaldidaktischen Systematik“ das Musizieren an verschiedenen Instrumenten bzw. mit der Stimme ins Zentrum stelle. Unabhängig von dieser hilfreichen Abgrenzung scheint sich die Bezeichnung Musikklassenunterricht für Unterrichtsformen wie den Bläser- oder Streicherklassenunterricht durchgesetzt zu haben. Zur Uneinheitlichkeit des Begriffs vgl. z.B. ebd., S. 97; Fuchs 1998, S. 5–6; Wallbaum 2005a, S. 72.

Bestrebungen der Jugendmusikbewegung gesehen werden kann (Gruhn 2003, S. 285), führt nach dem Krieg auch die Jugendmusikschule als Stätte für „elementare Musikerziehung auf der Basis des Singens, der rhythmisch-musikalischen Erziehung und des Spielens auf elementaren Instrumenten“ (Röbke 2016a, S. 418) ihr in den 1920er Jahren aufgenommenes Programm zunächst fort. Beide Bereiche musikalischer Bildung werden auf ähnliche Weise mit dem u. a. durch *Adornos Thesen gegen die musikpädagogische Musik* (Adorno 1973b) und *Kritik des Musikanten* (Adorno 1973a) initiierten „harten Schnitt“ (Ehrenforth 2010, S. 438) in ihrer Grundausrichtung verändert. Mit der Publikation der ersten großen musikdidaktischen Konzeption für die Schulmusik (Alt 1971) kommt es auch zu einem Wandel in der **Musikschule**: „In der Folge zieht das Klavier ‚mit Pauken und Trompeten‘ in die Musikschule ein. [...] Gleichzeitig wird das Primat des Singens aufgegeben“ (Röbke 2016a, S. 419). Weiter tauscht der Instrumentalunterricht nun den Platz mit dem Ensemblemusizieren, das nunmehr nur noch als Ergänzung zu jenem betrachtet wird und sich somit, auch mit der Umbenennung des *Verbandes der Jugend- und Volksmusikschulen in Verband deutscher Musikschulen e. V.* (VdM) der Form der heutigen Musikschule als „instrumentalpädagogischer Dienstleistungsagentur“ (Doerne 2019a, S. 114) annähert. In der **Schulmusik** geht die Rolle des Instrumentalspiels nun eine komplexe Entwicklung ein: Während bei Michael Alt die instrumentale Ausbildung den Rahmen der Allgemeinbildung übersteige und bestenfalls schulische Orchester etabliert werden sollten (Schewik-Drescher 2007, S. 22–23), sehen Heinz Antholz und Dankmar Venus Ende der 60er Jahre das Instrumentalspiel bestenfalls als Zubringer im Sinne von „körperlicher Aktivität zu innerer Höraktivität [...] [oder] als Vorbereitung für das Hörerlebnis“ (ebd., S. 24). Walter Giseler möchte hingegen zu Beginn der 70er Jahre auch den Instrumentalunterricht im Rahmen von Ganztagschulmodellen in das Musikleben der Schule integrieren (ebd., S. 26), was mittlerweile an vielen allgemeinbildenden Schulen im Sinne der gemeinsamen Nutzung von Räumlichkeiten Realität geworden ist. Bei späteren Ansätzen von Rauhe/Reinecke/Ribke, Volker Schütz oder auch Christopher Wallbaum, dessen Ansätze in diesem Buch näher thematisierten werden, nimmt das Instrumentalspiel im Musikunterricht eine immer zentralere Rolle in handlungs- bzw. erfahrungsorientierter Absicht ein (ebd., S. 33–35). Andere musikdidaktische Konzeptionen stellen den „Erwerb musikalischer Handlungskompetenz“ im Sinne des Instrumentalunterrichts im Rahmen des schulischen Musikunterrichts wieder ins Zentrum (Bähr et al. 2001).

In Zusammenhang mit solchen musikpraktischen Ansätzen kommt es, inspiriert vom musikpädagogischen „Pragmatismus der achtziger Jahre“ (Gruhn 2003, S. 363) im Laufe der 1990er Jahre zu einer als **Wiederkehr des (Neo) musischen** (Khittl 2009, S. 40) interpretierbaren Entwicklung. Neue Ansätze des Instrumentalunterrichts im schulischen Musikunterricht wie die Initiative *Jedem Kind ein Instrument (JEKI)* oder verschiedene Formen von **Musikklassen** wie Streicher-, Bläser-, Band-, oder anderen -Klassen finden zunehmend Verbreitung (Haas et al. 2019, S. 137; Bradler 2014, S. 101). Dies knüpft an den bereits mehrfach erwähnten geschichtlichen Strang des instrumentalen Großgruppenunterrichts der englischen Arbeiterklasse des 19. Jahrhunderts an. Die davon ausgehend unter anderen in den Vereinigten Staaten entwickelten Streicherklassen (s.o.) wurden über die Arbeiten des amerikanischen Violinpädagogen Paul Rolland an einer der ersten multimedial begleiteten, 1974 erschienenen Violinschule – *The Teaching of Action in String Playing* (Rolland 1986) – wesentlich weiterentwickelt. Der Fachbereichsleiter für Streichinstrumente einer städtischen Musikschule „importierte“ dieses Konzept schließlich in Zusammenarbeit mit der *Akademie für Musikpädagogik* in Wiesbaden nach Deutschland, was 1992 zur Gründung der ersten Streicherklasse in Bochum führte (Bradler 2014, S. 49–89). Auch bei den Musikschulen lässt sich zu Beginn der 1990er Jahre im Zuge der Entwicklung von Ganztagesangeboten an Schulen (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 27) und der Finanzkrise der **Musikschulen** (Schewik-Drescher 2007, S. 230) eine Öffnung zu neuen Unterrichtsmodellen (vgl. Ernst 2007, S. 29–50) und Kooperationsformen mit schulischen Partnern beobachten. So kann auch hier, z. B. in der Integration von Methoden der elementaren Musikpädagogik und dem Ensemblesmusizieren, durchaus von einem Wiederaufflammen des Einflusses der Jugendmusikbewegung gesprochen werden (Holz 2019, S. 362).

Zusammenfassend lässt sich also ein Bild zeichnen, nach dem die zunächst getrennten Sphären des schulischen Gesangsunterrichts, des vielfältigen privaten Instrumentalunterrichts sowie des instrumentalen Großgruppenunterrichts im Verlauf des 18. Jahrhunderts hauptsächlich auf methodischer Ebene unabhängig voneinander intensiv reflektiert und weiterentwickelt wurden. Im Zuge der Reformbewegungen des *Fin de Siècle* hielten in den beiden ersten Bereichen Tendenzen sowohl staatlich-oktroierter Standardisierung als auch musischer Bewegungen Einfluss, die zu einer Orientierung an einem fachwissenschaftlich wie auch gemeinschaftsmusizierenden aufgabenteiligen Schulmusik- und Musik-

schulwesens führten. Jener Dualismus wurde in der Zeit des Nationalsozialismus korrumpiert und führte schließlich, mit längeren Nachwirkungen, ab den 1960er Jahren zu einer strikten Trennung beider Sphären, sodass sich der schulische Musikunterricht hauptsächlich der Fachwissenschaft und Musikschulen dem (hauptsächlich einzeln erteilten) Instrumental- und Gesangsunterricht widmeten. Die musisch inspirierte Komponente der „Gemeinschaftsmusik-erziehung“ wurde in dieser Aufgabenteilung obsolet, bestand jedoch im oben exemplarisch am Modell der Streicherklassen skizzierten instrumentalen Großgruppenunterricht weiter – wenn auch unter anderen Vorzeichen, was jedoch eine eigene Untersuchung erfordern würde. Musikklassenkonzepte dieser Art konnten im ausgehenden 20. Jahrhundert auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Fuß fassen und erfreuen sich auch aktuell einer starken Verbreitung (vgl. unten). Dadurch wird die zuvor geschaffene klare und rigide Aufgabenverteilung zwischen Schulmusik und Musikschule zusehends aufgeweicht (Lessing 2018, S. 18; vgl. auch Niessen 2020, S. 534–535).

2.1.2 Aktuelle Situation aus institutioneller, methodenkonzeptioneller und organisatorischer Perspektive

Tatsächlich kann mit dem sich etablierenden 21. Jahrhundert von einem Boom der Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen gesprochen werden (Lehmann-Wermser 2017, S. 17), der klar über die reine Teilung von Räumlichkeiten, die anfänglich noch als primär betrachtet wurde (Schewik-Drescher 2007, S. 221–222), hinausgeht (Kulin, Özdemir 2011, S. 4; Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 21). Insbesondere Grundschulen und Kindergärten werden als die häufigsten Kooperationspartner genannt, wobei diese Zahlen aufgrund der unterschiedlichen Größen der Institutionen der elementaren, primären und sekundären Bildungseinrichtungen mit Vorsicht betrachtet werden sollten (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 26).¹⁹ Kulin und Schwippert differenzieren in ihren Untersuchungen zum JEKI-Projekt (s. u.) pädagogische und organisatorische **Beweggründe** für die Aufnahme dieser Kooperationen. Während auf der pädagogischen Ebene insbesondere die kulturelle und individuelle Förderung im Vordergrund stehe (Kulin, Schwippert 2012, S. 162), lägen

¹⁹ Meyer-Clemens 2006; Naacke 2011 beschäftigen sich intensiv mit den verschiedenen Formen der Kooperation auf institutioneller Ebene.

organisatorische Beweggründe in der Erweiterung des Angebotsspektrums, dem Erschließen neuer Zielgruppen sowie dem Imagegewinn der Schule oder Musikschule (ebd., S. 163).²⁰ Ein weiterer hiermit in Zusammenhang stehender Impuls für die Entwicklung z. B. von Musikklassen wie den Bläserklassen wird in einer marktwirtschaftlich orientierten „Praxis mit dem Ziel der Verkaufssteigerung und mit dem Fokus auf Instrumental Ausbildung“ (Bradler 2016, S. 102) gesehen. Vor dem Hintergrund einer meist fehlenden Begleitung von didaktischen Konzepten und Fortbildungen durch Hochschulen wird dies kritisch betrachtet (ebd.). Die am häufigsten beobachteten **Probleme** bei Kooperationen auf institutioneller Ebene lägen im räumlich-organisatorischen und finanziellen Bereich in Bezug auf Sachmittel und Löhne (ebd., S. 224–226), aber auch in der stark differierenden Arbeits- und Ausbildungssituation von Musikschul- und Schulmusiklehrenden (Lehmann et al. 2012, S. 205–207), vgl. zu letzterem Punkt auch Kapitel 2.1.4 unten. Weiter werden als zentrale Differenzen in den Organisationen deren unterschiedliche Ausrichtungen im Spannungsfeld zwischen verpflichtender Breitenbildung und freiwilliger Begabtenförderung gesehen (Kulin, Schwippert 2012, S. 154; Lessing 2018, S. 11–12).

Im weitesten Sinne lässt sich die **unterrichtliche Praxis** der Kooperationsformen als Klassenmusizieren beschreiben, bei dem mindestens zwei Lehrpersonen, meist aus dem schulischen und außerschulischen Bereich, gemeinsam unterrichten (Bradler 2016, S. 98–99). Die Diversität des Begriffs Klassenmusizieren²¹ spiegelt sich dabei in den unterschiedlichen Realisationsformen mit Programmen wie z. B. *Jedem Kind ein Instrument (JEKI)* und Musikklassen wie Bläser- oder Streicherklassen wider.²² Bei dem weitverbreiteten **JEKI-Projekt** handelt es sich, z. B. bei den Realisationen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen, um eine mehrjährige Ergänzung des Musikunterrichts. Dort streben im ersten Jahr einmal wöchentlich Teams aus Grundschul- und Musikschullehrenden an,

²⁰ Da nur sehr wenige Untersuchungen zu den tatsächlichen Langzeitwirkungen der benannten Kooperationsprojekte vorliegen, sei hier nur knapp auf die Untersuchung von Arendt 2009 verwiesen, die mit dem als zentral dargestellten Ergebnis, dass etwa zwei Drittel der untersuchten Schüler*innen ihr Instrument nach Abschluss eines zweijährigen Streicherklassen-kurses weiterspielen, das untersuchte Projekt im Wesentlichen als Erfolg darstellt. Zu den weiteren differenzierten aber hier weniger relevanten Ergebnissen vgl. ebd., S. 125–140. Für die JEKI-Projekte in diesem Kontext vgl. Koal et al. 2016.

²¹ Vgl. z. B. Rolle 2005 und die Ausführungen zum unterschiedlichen Verständnis des Begriffs in Kapitel 2.1.3.

²² Niessen 2020 gibt einen Überblick über weitere musikbezogene Kooperationsprojekte im Ganztagschulbereich.

„bei allen Grundschulkindern eine Grundmusikalisierung zu erreichen und sie an die verschiedenen Instrumente heranzuführen“ (Kulin, Özdemir 2011, S. 4). Anschließend wird das Projekt als ebenfalls an der Schule stattfindender instrumentaler Gruppenunterricht mit gemeinsamen Konzerten weitergeführt.²³ In der Eingangsphase des Projekts wird ein insbesondere auf finanzieller Ebene niedrigschwelliger Zugang angestrebt (ebd.). Beide Phasen wurden im Rahmen eines BMBF-geförderten Projekts umfassend untersucht, wodurch zum ersten Mal und in dieser Form einzigartige intensive Einblicke in die Unterrichtspraxis der Kooperation von schulmusikalischen und instrumentalpädagogischen Akteuren gewonnen werden konnte (vgl. Kapitel 2.1.4 unten). Zum Schuljahr 2015/2016 wurde das Projekt in engerer Anbindung an Erkenntnisse der elementaren Musikpädagogik zu „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ umbenannt und erweitert (Walter 2016). **Bläser- und Streicherklassen** werden sowohl in der Primar- als auch der beginnenden Sekundarstufe in Form von oft zweijährigen und häufig den Musikunterricht ersetzenden bzw. ergänzenden Kursen realisiert, bei denen Schüler*innen, meist zwischen der ersten und sechsten Klassenstufe, in instrumentenheterogenen Gruppen im Ensemble die Grundlagen eines Streich- oder Blasinstruments erlernen (vgl. z. B. Bradler 2016, S. 100). Inwieweit dieser Großgruppenunterricht um Einzel- oder Kleingruppenunterricht ergänzt wird, differiert dabei je nach Konzept. Insgesamt liegt für beide Unterrichtsformen eine Vielzahl methodischer Handreichungen vor.²⁴ Diese seien dadurch gekennzeichnet, dass meist keine „explizit formulierte theoretische Ebene [zu beobachten sei, DP] [...] die über die Einzelschritte im Instrumentallehrgang hinaus das Lehren und Lernen im Fach Musik beschreibt, die Sinnfragen innerhalb des Faches stellt und beantwortet“ (ebd.,

²³ Mit dieser Definition begegnet das JEKI-Projekt geradezu mustergültig Anforderungen wie dem langfristigen Begleiten von Schüler*innen, der Arbeit mit Klein- und Großgruppen und der Moderation von Konzerten, welche in einem Positionspapier des Verbands deutscher Musikschulen von 2011 festgelegt wurden, vgl. ebd., S. 359. Mit der späteren Erweiterung des Projekts auch auf nicht-klassische Instrumente und der mit der Umbenennung in „JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ (<https://www.jekits.de/>) einhergehenden Erweiterung der Umgangsweisen wird auch dem Anspruch nach stilistischer Vielfalt entsprochen bzw. wird dieser gar überschritten, vgl. Lessing 2018, S. 14.

²⁴ Für Streicherklassen z. B. Drebenstedt 2010; Meyer et al. 2010; Boch, Boch 2008; Braun et al. 2008; Allen et al. 2006; Riese 2006; Rundfeldt 2006; Boch, Boch 1998. Weiter wird in Bezug auf Bläserklassen meist auf die Yamaha-Methodensammlung, in Bezug auf Streicherklassen meist auf die Rolland-Methodik verwiesen, zu Hintergründen vgl. Bradler 2016, S. 99. Die Bemerkung von Haas et al. 2019, S. 138, wonach Methodenkonzepte zum Klassenmusizieren hauptsächlich für die Sekundarstufe I zu finden seien, bestätigt sich damit nicht.

S. 103; vgl. auch Lessing 2018, S. 34). Durch diese Offenheit sei die tatsächliche Realisierung meist von den „[didaktischen] Überzeugungen der agierenden Personen“ (Göllner 2017, S. 252; vgl. auch Bradler 2016, S. 98) abhängig. Die einzige stärkere Bezugnahme auf konzeptioneller Ebene lässt sich zu dem in Kapitel 3.2.2.3 ab S. 219 dargestellten „Aufbauenden Musikunterricht“ finden (Haas et al. 2019, S. 137). Ansonsten seien die meisten „Lehrwerke [...] primär instrumentalpädagogisch konzipiert“ (Bradler 2016, S. 105). Weiter besteht die Forderung nach in musikdidaktischer Absicht formulierten Kriterien für diese Unterrichte (ebd., S. 106) und die Einbettung von Instrumentalklassenunterricht in andere konzeptionelle Zusammenhänge wie die der ästhetischen Erfahrung (ebd., S. 108).²⁵ Auf der Ebene der unterrichtlichen Organisationsform der hier betrachteten Kooperationspraxen lässt sich noch ergänzen, dass der Unterricht meist in einem Team von (Grund)schul- und Musiklehrkraft im sogenannten **Tandem-Unterricht** in den Räumlichkeiten der Schule erteilt wird (Kulin, Özdemir 2011, S. 4; Haas et al. 2019, S. 138). Im Gegensatz zu dieser Feststellung wird jedoch exemplarisch im Großraum Westsachsen der Unterricht meist von einem Team von Instrumentalpädagogen gegeben, die für die verschiedenen Instrumentengattungen zuständig sind und von Musikschulen entsandt werden. Die Lehrenden-Tandems²⁶ verfolgen das Ziel einer „gegenseitige[n] Kompetenzergänzung“ (Kranefeld 2013, S. 233), was Gegenstand intensiver Beforschung darstellt (vgl. Kapitel 2.1.4 unten).

Die **Ausbildung** von Lehrenden im Musikklassenunterricht kann bestenfalls als uneinheitlich bezeichnet werden (Bradler 2016, S. 98), nicht zuletzt da die Ausbildung der kooperierenden Lehrenden häufig an unterschiedlichen Institutionen stattfindet (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 27–28).²⁷ So ist in Deutsch-

²⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.4: Christopher Wallbaum: Ästhetische Erfahrung und kulturtheoretische Perspektiven und Prantl 2014.

²⁶ Zu Begriffsbestimmungen in Bezug auf Teamteaching, Tandem oder Kooperationsunterricht s. z. B. Lehmann et al. 2012, S. 198–199.

²⁷ Die Darstellung bei Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 27–28 kann, ungeachtet der sehr hilfreichen Gegenüberstellung der Disziplinen der EMP und der IGP in diesem Text, zumindest als unvollständig beschrieben werden, wenn die Ausbildung von Grundschullehrenden als meist an Universitäten und pädagogischen Hochschulen verortet beschrieben wird. So findet an den beiden sächsischen Orten der ersten Phase der Lehrendenbildung Leipzig und Dresden die Ausbildung für das Grundschullehramt sowohl im Kern- als auch im Wahlfach an den jeweiligen Musikhochschulen statt (vgl. die Darstellungen zu den Lehramtsstudiengängen auf www.hmt-leipzig.de bzw. www.hfmdde.de). Umfassende Forschung zur Verteilung der Lehramtsausbildung in diesem Bereich sind mir nicht bekannt.

land zum Beispiel das Unterrichten in Streicherklassen nur selten, bestenfalls ansatzweise und je nach Standort in stark differierender Form in das Studium der Instrumentalpädagogik oder des Lehramts integriert.²⁸ Um dieses Defizit auszugleichen, bieten verschiedene Institutionen kostenpflichtige Zusatzausbildungen bei Autor*innen erfolgreicher Streicherklassenschulen an, die jedoch nicht zentral zertifiziert oder vernetzt zu sein scheinen.²⁹ Im Bereich des JeKi(ts)-Programms stellt sich ein einheitlicheres und normierteres Bild der Ausbildungssituation dar.³⁰ Empirische Untersuchungen zur Ausbildungssituation ergeben, dass gerade auf Seiten der Musikschullehrenden die notwendigen methodischen Kompetenzen im Studium meist nicht vermittelt werden (Busch, Kranefeld 2013, S. 108). Zudem sollte die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrenden stärker im Rahmen von Fortbildungen berücksichtigt werden (ebd., S. 112–113).

Zusammenfassend stellt sich die unterrichtliche Kooperationspraxis von Musikschule und Schulmusik meist dar als ein- oder mehrjähriger Kurs, der an allgemeinbildenden Schulen zwischen der ersten und sechsten Klassenstufe durchgeführt wird. Dieser Kurs findet statt in Form von Klassenmusizieren mit wechselndem Instrumentarium (in Form des JEKI-Projekts) oder von Musikklassen wie Bläser- und Streicherklassen, die mit dem Ziel kultureller und individueller Förderung sowie aus ökonomischen Erwägungen heraus gegründet

²⁸ Eine ausführliche Untersuchung der Ausbildungssituation an deutschen Musikhochschulen, Universitäten und pädagogischen Hochschulen liegt nicht vor, für Ansätze vgl. Lehmann et al. 2012, S. 206. Ein schemenhaftes Bild soll der Vergleich der Ausbildungssituation an der HMT Leipzig und der HfM Dresden geben: So ist bei beiden Hochschulen im Rahmen des Schulmusikstudiums für Oberschule und Gymnasien im Wahlpflichtbereich das Belegen eines Streicherklassenkurses im Umfang von insgesamt 1–3 CP möglich (vgl. Hochschule für Musik und Theater Leipzig 2020, S. 13 bzw. Hochschule für Musik Dresden 2018a, S. 11), im Master Musikpädagogik Instrumentalpädagogik sind an der HfM Dresden knapp 30 CP für ein Wahlpflicht-Modul „Klassenmusizieren“ vorgesehen (Hochschule für Musik Dresden 2018b, S. 12–15), während an der HMT Leipzig im vergleichbaren Studiengang im Umfang von 3 CP im Rahmen des verpflichtenden Lehrpraxis-Moduls ein Praktikum an einer Streicherklasse absolviert werden muss (Hochschule für Musik und Theater Leipzig 2016, S. 4–5). Für die Lehramtsstudiengänge Musik muss jedoch hervorgehoben werden, dass viele weitere der im Schulmusikstudium üblichen Kurse intensiv auf das musikalische Arbeiten in Großgruppen vorbereiten.

²⁹ Vgl. z. B. <https://www.bundesakademie-trossingen.de>, <http://www.musikpaedagogik.de/streicher/streichmain.htm> oder <https://www.streicherklassen-fortbildung.de>. Die Qualität und weiter Form dieser Ausbildungen ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung, es soll allein auf die Vielfalt und das unklare Verhältnis der vorliegenden Angebote zueinander hingewiesen werden.

³⁰ Vgl. <https://www.jekits.de/>.

werden. Die Unterrichte werden dabei von mindestens zwei Lehrenden angeleitet, die entweder beide aus dem Bereich der Musikschule entstammen oder ein Team von Schulmusik- und Musikschullehrenden bilden. Die Ausbildung für die Erteilung dieser Unterrichte ist uneinheitlich geregelt.

2.1.3 Diskursive Bezugnahmen in disziplinären Verortungen und Begriffsbestimmungen

Bei der Betrachtung des bisher entfalteten Feldes der Überschneidungen von Schulmusik und Musikschule wurde der wissenschaftliche Diskurs noch weitestgehend ausgeklammert. Im Folgenden soll, zunächst auf der Ebene textausdeutender wissenschaftlicher Praktiken, „Wissensbestände[n] und Diskurslinien“ (vgl. Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 29) einer möglichen Schnittstelle von instrumentaler und schulischer Musikpädagogik nachgegangen werden. Aufgrund der insgesamt schwachen Literaturlage in diesem Bereich wird dabei auch auf Autor*innen der elementaren Musikpädagogik Bezug genommen, die in dieser Arbeit – durchaus dem Diskurs folgend (Dartsch 2019) – eher dem Bereich der instrumentalbezogenen Musikpädagogik zugeordnet wird, vgl. auch Fußnote 8 auf S. 29. Zunächst gibt der folgende Abschnitt Hinweise zu allgemeinen Verortungen und Abgrenzungsversuchen auf disziplinärer und berufspraktischer Ebene. Anschließend werden ausgewählte methodische Vorgehensweisen in diesem Forschungszweig dargestellt. Auf dieser Basis stellt dieses Kapitel je ein Beispiel dar (1) für die Gegenüberstellung von Konzeptionen, (2) für die disziplinenübergreifende Konturierung von Grundbegriffen anhand von übergeordneten Handlungsformen am Beispiel Klassenmusizieren und (3) für die Suche nach theorienübergreifenden Gemeinsamkeiten in als zentral erachteten Sachverhalten.

In den vergangenen Jahren werden häufig zu vernehmende Desiderata zur Erforschung der Schnittstelle schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik sowohl auf allgemeiner Ebene (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 46) als auch in Bezug auf konkrete Begrifflichkeiten (Lessing 2018, S. 19) zusammengetragen. Weiter wird exemplarisch ein gegenseitiges Nicht-Wahrnehmen von elementarer Musikpädagogik und der Musikdidaktik für die Grundschule belegt (Dartsch 2016, S. 55–56) und abschließend finden sich erste Veröffentlichungen, die sich explizit der begrifflichen Arbeit an der genannten Schnittstelle verschreiben (ebd; Lessing 2018; Röbbke 2016b, 2018; Weber-Krü-

ger, Oravec 2016). Sie lassen darauf schließen, dass im fachlichen Diskurs eine gewisse Sensibilisierung in Bezug auf die **Differenzierung von schulisch- und instrumental-bezogener Musikpädagogik** Einzug gehalten hat. Dabei fällt auf, dass Veröffentlichungen, die diesen Sachverhalt thematisieren und Gegenstand dieses Kapitels sind, meist eher von Autor*innen der instrumentalbezogenen Musikpädagogik³¹ verfasst sind. Diese Schieflage und eher defizitäre gegenseitige Wahrnehmung beider Bereiche lässt sich bei einem Vergleich von in der akademischen Lehre üblichen Werken weiter verdeutlichen. So beschäftigen sich Bücher, die den Anspruch einer „Einführung in die Musikpädagogik“ erheben (Jank et al. 2017; Kraemer 2004; Mazurowicz 2005; Schatt 2007; Litschauer 1998), meist explizit nur mit schulischem Musikunterricht. Die einzige mir bekannte Ausnahme eines einführenden Buches mit vergleichbarem Titel (Dartsch 2014) widmet sich mit einem vergleichbaren Selbstbewusstsein und klarem Schwerpunkt dem Feld des außerschulischen Instrumental- und Gesangsunterricht und der elementaren Musikpraxis.³² Auch weitere bedeutende Veröffentlichungen der jüngeren Instrumentalpädagogik ohne diesen (äußerlich) absoluten Anspruch der Umgrenzung des gesamten Fachgebietes der „Musikpädagogik“ beziehen sich nicht (direkt) auf schulische Musikpädagogik (Rüdiger 2018b, S. 15), wohl aber auf die „Elementare[...] Musikpädagogik und [...] Konzertpädagogik“ (Busch 2016, S. 11). Sie sehen die allgemeinbildende Schule eher als potentielles Handlungsfeld (ebd.) bzw. nennen als deren Zielgruppe Studierende der Instrumentalpädagogik, Akteur*innen der Hochschulbildung und – vermutlich versteckt sich hier der Verweis auf die schulische Musikpädagogik – interessierte „musikpädagogisch Berufstätige [...], die bereit sind, über ihr tägliches instrumentalpädagogisches Wirken nachzudenken oder konkrete unterrichtspraktische Anregungen suchen“ (ebd., S. 9). Auch wenn dieses Setzen von Prioritäten auf beiden Seiten nachvollziehbare Gründe haben kann, erscheinen den Studierenden der jeweiligen Disziplinen auf dieser Weise in ihrer Ausbildung durchaus abweichende Bilder von „Musikpädagogik“.

Es kann allerdings auch beobachtet werden, dass durch jüngere gemeinsame Veröffentlichungen wie das „Handbuch Musikpädagogik“ (Dartsch et al. 2018) ein Anfang der Überwindung solcher potentiellen „Sprachverwirrungen“³³ ge-

³¹ Diese Zuordnung wird dabei pragmatisch anhand der Lehrstuhlbezeichnungen (o. ä.) der jeweiligen Verfassenenden vorgenommen.

³² Vgl. hierzu auch die Gegenüberstellung bei Weber-Krüger, Oravec 2016.

³³ Vgl. im „Wittgensteinschen Sinne als Verwechslung von „Sprachspielen“ nach Wallbaum

macht wird. Auch von anderer Seite werden **Verständigungsversuche** sichtbar, wenn konstatiert wird, dass in beiden Bereichen Musik zusehends „weniger als ‚Gegenstand‘ denn viel mehr als eine spezifische Aktionsform“ (Lessing 2018, S. 17) begriffen werde. Weiter wird aus historischer Perspektive (vgl. 2.1.1 oben) in Bezug auf die Einteilung in schulische und außerschulische Musikpädagogik auf Kestenberg verwiesen (ebd., S. 9).³⁴ Dabei werden erste Abgrenzungs- und Annäherungsversuche der Gegenstandsbereiche beider Disziplinen nach der Freiwilligkeit des Zugangs, der damit in Zusammenhang stehenden abweichenden Realisierung von Teilhabe, sich wandelnden Aufgabenfeldern und zentraler Zielsetzung vorgenommen (ebd., S. 11–12, 23), wobei ersterer Aspekt auch in Frage gestellt wird (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 25). Wenn auch nicht direkt auf das Verhältnis der hier betrachteten (und postulierten) Disziplinen bezogen, liegen verschiedene Ansätze zur Systematisierung des Faches Musikpädagogik vor, die damit auch implizit das Verhältnis jener Bereiche thematisieren. So wird z. B. eine Einteilung in eine allgemeine und handlungsorientierte Musikpädagogik, eine empirische musikpädagogische Forschung und eine theoretische Musikerziehungswissenschaft³⁵ (Vogt 2004a, S. 100) vorgeschlagen, musikpädagogische Handlungsfelder werden auch als in einen erweiterten gesellschaftlichen Kontext eingebunden (Kaiser 2004, S. 80) betrachtet (vgl. Kapitel 2.2.1 unten). Derartige Modellierungen überwinden die in dieser Arbeit postulierten Gräben tatsächlich, wenn die Frage nach schulischen oder außerschulischen Lernorten hinter anderen Systematisierungen zurücktritt. Ähnlich geht das sogenannte „Bamberger Fachstrukturmodell“ (Hörmann, Meidel 2020) vor, dass in einer fundierten Analyse vorhandener Systematisierungsansätze explizit unter Einbezug sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Bereiche die Ebenen der musikpädagogischen Praxis, Forschung und Planung unterscheidet, dabei aber in unklarem Bezug zu den Überlegungen Vogts und Kaisers steht (vgl. zur Re-

2000, S. 204, Fußnote 7 bzw. in anderer Absicht auch Hörmann, Meidel 2016, S. 13.

³⁴ Ein Dokument des Verbandes deutscher Musikschulen 2005, die „Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule“, verweist auf eine daran orientierte Aufgabenteilung wonach die „kontinuierliche generelle Musikalisierung“ der schulpflichtigen Kinder zu „mündigen Bürger[n] und ‚Konsumenten‘“ Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen sei, während die Musikschulen als Zielgruppe „vorwiegend besonders interessierte und motivierte“ Kinder anspreche, um diese auf das Musikstudium vorzubereiten. Kritisch hierzu vgl. u. a. Rübke 2016a.

³⁵ In Orientierung an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, vgl. Vogt 2004a, S. 93.

zeption auch Eibach 2019, S. 235–236). Festzuhalten bleibt, dass ein Großteil der vorliegenden Systematisierungsansätze – im Gegensatz zu den oben genannten Abgrenzungsversuchen – von Forschenden der schulisch orientierten Musikpädagogik stammen.³⁶ Neben den genannten allgemeinen Verortungen wird auf theoretischer Ebene in Bezug auf die unterrichtlichen Kooperationspraxen häufig eine **Gegenüberstellung der Lehrenden** aus dem schulischen oder instrumentalpädagogischen Bereich vorgenommen: So geht eine Interviewstudie vorbereitend davon aus, dass Grundschul- und Musikschullehrende auf „grundsätzlich unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Beobachtung [zurückgreifen, DP], weil die Musikschullehrenden über mehr instrumentalpädagogisches Fachwissen und diagnostische Kompetenz im musikalischen Bereich verfügen, während die Grundschullehrenden über die Fähigkeiten und das Potential der Kinder in der Regel in verschiedenen Hinsichten Bescheid wissen“ (Niessen 2013b, S. 178). Auch in Bezug auf deren Leistungskriterien werden die Lehrendengruppen differenziert (Kranefeld, Heberle 2014, S. 45). Bei einer Gegenüberstellung von Grundschullehrenden und solchen der elementaren Musikpädagogik wird letzteren eine „Orientierung am Spiel und am Experiment sowie am Einbezug des Körpers“ (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 21) attestiert, während der Ausbildungshintergrund ersterer eher auf das Arbeiten in der Sekundarstufe fixiert sei (vgl. ebd.). Überlegungen dieser Art bilden die Basis für umfangreiche Erforschungen zur kooperativen Arbeit von Lehrenden-Tandems insbesondere im JEKI-Projekt, vgl. dazu Kapitel 2.1.2 oben und 2.1.4 unten.³⁷

³⁶ Für weitere Überlegungen zur Systematik der übergreifenden Disziplin aus schulumusikpädagogischer Perspektive vgl. die Artikel im Handbuch Musikpädagogik zu „Musikpädagogik als Forschungsdisziplin“ bei Dartsch et al. 2018, S. 411–463, den Überblick bei Hörmann, Meidel 2016, S. 15–36 und die „reflexionslogische“ Systematik bei Orgass 2021, vgl. auch Fußnote 7 auf S. 29, bzw. die einzige dem Verfasser bekannte umfassende Darstellung aus instrumentalpädagogischer Perspektive bei Kruse-Weber, Marin 2016. Insgesamt fällt bei den meisten Systematiken auf, dass außerschulische Musikpädagogik zwar erwähnt wird, aber kaum Bezüge zu instrumentalpädagogischen Autor*innen hergestellt werden.

³⁷ Unabhängig von der Plausibilität der Argumentationen der jeweiligen Autor*innen kann an dieser Stelle in Vorgriff auf Kapitel 2.2.1 die hier vorgenommene Gegenüberstellung textausdeutender und empirischer wissenschaftlicher Praktiken gut in Frage gestellt werden. Zum Beispiel beschreibt Kranefeld 2013, S. 239 eine „typische“ Zusammenarbeit von Musikschul- und Grundschullehrenden, bezieht sich dabei aber auf das Ergebnis vorangegangener empirischer Untersuchungen, während die oben zitierte Gegenüberstellung bei Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 21 ihre Basis in konzeptionellen Überlegungen der jeweiligen Disziplinen wie Dartsch 2010 sieht. Die in dieser Arbeit vorgestellte Methodik möchte versuchen, diese

Neben wenigen empirischen Ansätzen z.B. zum Aufspüren von „Fachkulturen“ auf der Basis von Interviewdaten (ebd., S. 36; vgl. auch Prantl 2014, S. 170) lassen sich in den wenigen Arbeiten zur Gegenüberstellung von theoretischen Modellen der schulischen und instrumental-bezogenen Musikpädagogik **drei methodische Ansätze**³⁸ unterscheiden: Zunächst (1) die direkte Gegenüberstellung von musikdidaktischen Konzeptionen (Dartsch 2016; Weber-Krüger, Oravec 2016; Lessing 2018), weiter (2) die Analyse von Unterschieden in gemeinsamen Handlungsfeldern, was exemplarisch und auszugsweise an einer Begriffsbildung Klassenmusizieren vorgeführt werden soll, und schließlich (3) die Suche nach theorienübergreifenden Gemeinsamkeiten in als zentral erachteten Sachverhalten.

Gegenüberstellungen auf konzeptioneller Ebene gehen unterschiedliche Wege: So werden **Lehrwerke** zur Einführung in die Musikpädagogik (Dartsch 2014; Schatt 2007) auf die vergleichbare Verwendung von Begriffen und Schnittstellen in den Theoriebezügen hin untersucht. Bis auf geringe Überschneidungen in den Theoriebezügen im philosophischen (in Bezug auf Platon und Martin Seel) und psychologischen Bereich (in Bezug auf Wilfried Gruhn) wird beiden dabei eine Verwurzelung in klar unterschiedlichen Disziplinen attestiert (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 22–23).³⁹ Bei einer Gegenüberstellung der hier in Kapitel 3.2.2.4 (ab S. 285) dargestellten theoretischen Überlegungen des Musikdidaktikers Christopher **Wallbaum** (die SchulMusik) und des Modells der InstrumentalMusik des Instrumentalpädagogen Wolfgang **Lessing** attestiert dieser der Schulmusik die Aufgabe des Erfahrens und Vergleichens von Musikpraxen, ohne dass die Schüler*innen durch eine bestimmte Praxis zu sehr geprägt werden. Dabei solle in der SchulMusik, zum Zweck des Vergleichs, eine

z. B. aus der bei Vogt 2004a, S. 100 vorgelegten Differenzierung in eine theoretische Musikerziehungswissenschaft und eine empirische musikpädagogische Forschung herrührende Trennung durch das Verständnis von „*Doing theory* (als) [...] empirienaher und stets empirisch irritierbarer Prozess“, vgl. Schmidt 2016, S. 259, zumindest ansatzweise zu umgehen.

³⁸ Ein weiterer Ansatz, auf den Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 30–31 mit ihren Analysen hinweisen, ist der Vergleich nach den in Anschlag gebrachten Bezugsdisziplinen beider Bereiche. Eine auffällige Differenz findet sich hier z. B. im häufigen Bezug der Instrumentalpädagogik zur Sportwissenschaft, vgl. Dartsch et al. 2018, S. 311, die sich in dieser Form nicht in der schulischen Musikpädagogik beobachten lässt (vgl. z. B. die bei Kaiser 2004 entfalteten interdisziplinären Bezüge). Diesem Verfahren wird jedoch aus Gründen, die in Kapitel 2.2 entfaltet werden, nicht weiter nachgegangen.

³⁹ Vgl. auch den Bezug auf Gruhn und Seel bei den Legitimationsansätzen der Instrumentalpädagogik, wie sie bei Busch 2016, S. 17–32 dargestellt werden.

gewisse Distanz beim Erproben von musikalischen Praxen gewahrt werden, während die InstrumentalMusik eine intensive Auseinandersetzung und einen unverkürzten Zugang zu einer ausgewählten Praxis gewähre. Beides vereint Lessing in der eingangs zitierten These des *Hinführens* seitens der SchulMusik und des *In-Empfang-Nehmens* seitens der InstrumentalMusik (Lessing 2018, S. 25). Michael Dartsch schließlich vergleicht ebenfalls eine *fremde* musikdidaktische Konzeption, eine auf die Primarstufe bezogene Variante des „**Aufbauenden Musikunterrichts**“ (Fuchs 2015),⁴⁰ mit dem *eigenen* Modell einer elementaren Musikpädagogik. Er kommt zu dem Schluss, dass der starke Fokus auf den Kompetenzerwerb (Dartsch 2016, S. 61), die zentrale Stellung methodischer Aspekte wie der Solmisation (ebd., S. 64) und das Beharren auf der Nachordnung von Begriffen (ebd., S. 62) zwar durchaus „bedeutende Lernzuwächse“ (ebd., S. 66–67) bei den Schüler*innen erreichen könne. Er stellt jedoch in Frage, ob aus der Perspektive seines Modells „auch von Bildungsprozessen ausgegangen werden kann[, die] [...] emotionale Beteiligung, Individualität der Entwicklung, echte Aneignung und letztlich Selbstbildung“ (ebd., S. 67) benötigten. Dem Aufbauenden Musikunterricht (AMU) fehle es damit an der für die Elementare Musikpädagogik (EMP) wichtigen Offenheit und Breite (ebd., S. 65). Dartsch exemplifiziert seine Beobachtungen anhand der Gegenüberstellung ausgewählter Begriffe. So werde *Bewegung und Improvisation*⁴¹ in beiden Bereichen verwendet, allerdings in der Elementaren Musikpädagogik „gewissermaßen als Selbstzweck betrachtet, während sie im Aufbauenden Musikunterricht in den Prozess des Aufbaus von Fähigkeiten eingeordnet werden“ (ebd.). Weiter stellt Dartsch dem *Ausdifferenzieren von Fühl-, Denk-, und Verhaltensmustern* der elementaren Musikpädagogik den *Aufbau von Fähigkeiten* im Aufbauenden Musikunterricht gegenüber: Während bei dem Aufbauenden Musikunterricht der „Schwerpunkt auf rhythmischem und melodischem Hören, welches über das Singen und Skandieren von Patterns geübt wird“ (ebd.) liege, strebe die Elementare Musikpädagogik im offeneren Zugang ein *Ausdifferenzieren* der „Wahrnehmung und die denkende Verarbeitung von Musik ebenso wie die emotionalen Reaktionen und das musikbezogene Verhalten inklusive der Motorik“ (ebd.) an. Ähnliche

⁴⁰ Vgl. die ausführliche Darstellung der eher auf die Sekundarstufe bezogenen Variante in Kapitel 3.2.2.3 ab S. 247. Zur Differenzierung von „aufbauenden Musikunterrichten“ für die Grundschule bzw. die Sekundarstufe vgl. Fußnote 277 auf S. 249.

⁴¹ Gegenübergestellte Begriffe verschiedener Theorien werden in dieser Arbeit meist *kursiv gesetzt* und als Substantiv behandelt, vgl. auch die einführenden Worte zu Kapitel 3.3.

vermutete Parallelen zwischen *Selbststeuerung und Begegnung mit Kultur* (EMP) und *Erschließung von Kultur* (AMU) werden ebenfalls hinterfragt, wenn der Aufbauende Musikunterricht diese „an die Voraussetzung bereits erworbener Fähigkeiten“ (ebd.) knüpfe, während in der Elementaren Musikpädagogik eine *Begegnung mit Kultur* „von Anfang an zentrale Momente des Unterrichts“ (ebd.) bilde. Auf **forschungsmethodischer Ebene** fällt auf, dass in den beiden letzten Gegenüberstellungen die Pluralität der jeweils anderen Seite zwar anerkannt wird (ebd., S. 59; Lessing 2018, S. 17), jedoch teilweise, z. B. in Bezug auf den Zusammenhang von Spracherwerb und Musik lernen, hinter dem Diskussionsstand zurückbleibt (Dartsch 2016, S. 63–64; vgl. Flämig 2003, S. 4; Jank 2017, S. 116–117). Weiter wird in allen Gegenüberstellungen die Diversität des eigenen Feldes nur zum Teil berücksichtigt (Lessing 2018, S. 11–12; Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 32–33) und in zwei Fällen das *fremde* Feld einem *eigenen* theoretischen Modell gegenübergestellt.⁴² Insgesamt wird die Wahl der konkreten Comparanda zwar plausibel gemacht, deren Genese erscheint jedoch kaum bzw. nur ansatzweise (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 25) transparent (vgl. ausführlicher die Analysen dieser Gegenüberstellungen in verschiedenen Abschnitten von Kapitel 2.2 auf S. 69 bzgl. Dartsch und auf S. 78 bzgl. Lessing).

Neben der Gegenüberstellung von größeren konzeptionellen Zusammenhängen werden auch potentiell **verbindende Handlungsfelder** beider Disziplinen betrachtet, um davon ausgehend potentiell verbindende **Begriffe** zu **konturieren**. Dies soll hier am Beispiel des Begriffs *Klassenmusizieren* exemplarisch vorgeführt werden. Davor soll jedoch knapp das hier in Anschlag gebrachte **Verständnis von Grundbegriffen und Begriffen**, deren Beforschung in der Musikpädagogik als Desiderat betrachtet wird (Vogt 2014, S. 16), näher beleuchtet werden.⁴³ Grundbegriffen werde das Potential zugeschrieben, im Sinne **einheimischer Begriffe** als **Ordnungskriterium** und zentraler Bezugspunkt eines Faches zu dienen (ebd., S. 11–13) bzw. dieses im Rahmen intensiver Reflexion erst aufzuschließen (ebd., S. 9). Weiter zeichne Grundbegriffe aus, dass sie – wie etwa der Begriff der *Bildung* – zwar wandelbar, aber a priori gesetzt seien und

⁴² Für die Gegenüberstellung bei Lessing 2018 wird zwar deutlich Bezug auf das Modell der *Musizierpädagogik* nach Doerne 2019a, S. 10 genommen (vgl. auch 3.2.2.2 ab S. 207), dieses jedoch im Rahmen des Textes deutlich abgewandelt bzw. präzisiert (was Lessing 2018, S. 17 auch als nötig erachtet).

⁴³ Vogt 2014, S. 8 verweist auf die geringe Zahl an Veröffentlichungen zur musikpädagogischen Begriffsbildung, eine Situation, die sich seitdem auch nicht wesentlich verändert hat, vgl. Eibach 2019, S. 239.

damit nicht unmittelbar aus der pädagogischen Praxis hervorgehen (ebd., S. 11–12). Zentrales Merkmal für einen **Begriff** (in Abgrenzung von einem Terminus, der einen einzelnen vorliegenden Sachverhalt zusammenfasst) sei weiter das Kriterium einer sogenannten **klaren Vieldeutigkeit**: So könne ein Begriff durchaus verschiedene Bedeutungen haben – sich also auf verschiedene Sachverhalte oder Termini beziehen –, sofern diese klar voneinander abgegrenzt und miteinander in Beziehung gesetzt werden können (ebd., S. 10).⁴⁴ Ausgehend von dieser Definition kann der Begriff des *Klassenmusizierens*, der als exemplarisches Aufeinandertreffen der Perspektiven schulischen und außerschulischen Musikunterrichts gesehen wird (Bradler 2016, S. 100) im Rahmen einer bruchstückhaften Auswahl seiner verschiedenen Termini nachgezeichnet werden: In der Schulmusik changiert das Verständnis von Klassenmusizieren z. B. zwischen Situationen, in denen „alle Schüler Klänge erzeugen“ um „ästhetische[...] Musikpraxis“ zu erreichen (Wallbaum 2012a, S. 65; vgl. auch Rolle 2005), was idealerweise als *Instrumentalkarussell* (Wallbaum 2005a, S. 79–80) mit Fokus auf *ästhetischer Praxis* (vgl. S. 291) realisiert werde und dem „sinnvoll[en], wünschenswert[en] und praktikabel[en]“ (Fuchs 1998, S. 9) Musizieren auf Instrumenten mit Schulklassen in einem anfänglich durchaus *lehrgangshaften Charakter* (ebd.). Ergänzend kommen in der Instrumentalpädagogik weitere Positionen zu Wort: So sieht Dartsch *Klassenmusizieren* in der Schule als eine Möglichkeit des *Musizierens in größeren Gruppen* neben der elementaren Musikpädagogik und dem Musikmachen in sozialer Arbeit bzw. Geragogik (Dartsch, Heß 2018, S. 304). Eine spezifische Form sieht er im *instrumentalen Klassenunterricht* als Streicher- und Bläserklasse, die er mit Verweis auf Anselm Ernst vor allem mit dem *Aufgebenden Verfahren* (vgl. S. 178 in dieser Arbeit) und der *Mobilisierung der Gruppe* (vgl. S. 178 in dieser Arbeit) in Beziehung setzt (ebd., S. 310).⁴⁵ Weitere Formen des *Klassenmusizierens* seien „punktuell, flexibel eingesetzte Klas-

⁴⁴ Im weiteren Verlauf benennt Vogt *Lernen* als einen solchen vieldeutigen Begriff, zu dessen Klärung Eibach 2017 nicht unwesentlich beiträgt. *Audiation* sei damit z. B. kein Begriff, da er weder vieldeutig noch in der *scientific community* als klar verstanden werde, Vogt 2014, S. 10.

⁴⁵ Vgl. hierzu die Ausführung in Kapitel 3.2.2.1 ab S. 152. Auch wenn dies nicht Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist, kann diese Vermutung von Anselm Ernst, z. n. Dartsch, Heß 2018, S. 310, vorgehend mit Blick auf die Datenanalysen, vgl. die Angaben in Tabelle 3 im Anhang 5.6.1, nur teilweise bestätigt werden. Tatsächlich handelt es sich bei dem *Aufgebenden Verfahren* mit 13 Kodierungen um die am wenigsten beobachtete Unterrichtsmethode in dem Videokorpus, das nach der o. g. Definition nur aus Klassenmusiziersituationen besteht, bei *Mobilisierung der Gruppe* mit 36 Kodierungen allerdings um die häufigste. Es soll jedoch deutlich angemerkt werden, dass bei diesen Analysen keine ganzen Stunden

senmusizierphasen innerhalb des allgemeinbildenden Musikunterrichts“ (ebd., S. 306) mit wechselndem Instrumentarium.⁴⁶ Ebenfalls in Zusammenhang mit dem oben skizzierten Verständnis von Klassenmusizieren in der Schule stellt Dartsch Formen des Ensembleunterrichts wie den *Instrumentalunterricht an der Grundschule* u. a. im Kontext des JEKI-Programms dar (Dartsch et al. 2018, S. 311).⁴⁷ An anderer Stelle wird *Klassenmusizieren* ebenfalls als eine Form des *Großgruppenunterrichts* mit dem Ziel des „Erlernen(s) eines Instruments auf dem Weg des gemeinsamen Musizierens“ (Busch 2016, S. 219) genannt. In dieser (unvollständigen) Darstellung finden sich verschiedene Termini, welche den Begriff konturieren: Gemeinsamkeiten finden sich im **Klassenmusizieren** als *Musizieren in der Großgruppe* (Busch, Dartsch, Fuchs, Wallbaum), als *Lehrgang an festem* (Fuchs, Busch, Dartsch) *oder flexiblem Instrumentarium* (Dartsch, Wallbaum). Alleinstellungsmerkmale finden sich bei Wallbaum in der Präzisierung, was unter Musizieren überhaupt zu verstehen sei (*Klänge erzeugen in ästhetischer Praxis*) und bei Dartsch in den näheren Überlegungen zu methodischen Hintergründen (*Aufgebendes Verfahren* und *Mobilisierung der Gruppe*).⁴⁸ Es finden sich also Merkmale, die den Begriff vollständig konturieren (*Musik machen in der Großgruppe*) während je nach Ausprägung verschiedene Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden, die jedoch mit einer gewissen Klarheit voneinander abgegrenzt werden können.

Eine weitere Strategie der **Gegenüberstellung**, die in der Literatur beobachtet werden kann, besteht darin, **Termini aus verschiedenen theoretischen**

betrachtet wurden und diese Hinweise damit nur begrenzte Gültigkeit haben, vgl. vorgreifend die Darlegung der Untersuchungsmethode in Kapitel 2.5.1.

⁴⁶ Bradler 2016, S. 100 bezeichnet diese beiden Ausprägungen mit *Instrumentalklassenunterricht* und *freiem Klassenmusizieren*.

⁴⁷ Die von Dartsch hier zitierte Studie Kranefeld et al. 2015, S. 71–74, die auf Grundlage der Befragung von Lehrkräften auf ein verringertes Verwenden der *Darstellenden Methode* im Rahmen des JEKI-Unterrichts hinweist, stellt einen der seltenen Fälle einer – wenn zwar nur bruchstückhaften, so doch expliziten – Bezugnahme auf instrumentalpädagogische Theorien in der JEKI-Forschung dar. Ebenfalls unter dem in der vorherigen Fußnote genannten Vorbehalt kann diese Vermutung allerdings nicht bestätigt werden, da das *Darstellende Verfahren* in den Analysen mit ähnlicher Häufigkeit kodiert wurde wie die meisten anderen Ernst’schen Methoden, vgl. die Angaben in Tabelle 17 in Kapitel 5.6.1. Für die ebd. festgestellte Gleichverteilung der Lernfelder kann kein Vergleich mit dem vorliegenden Datenmaterial vorgenommen werden, da ebd., S. 71–72 auf eine deutlich abweichende Lernfeldsystematik zurückgegriffen wird, ohne deren Genese transparent zu machen.

⁴⁸ Selbstverständlich wäre diese Aufstellung noch um Überlegungen z. B. bei Schönherr 2003; Kaiser 2010 zu ergänzen, hier soll nur exemplarisch auf die Möglichkeit einer Begriffsfundierung hingewiesen werden. Zur Vielfalt des Begriffs vgl. auch Bradler 2016, S. 97.

Zusammenhängen, die als miteinander vergleichbar angesehen werden, in Beziehung zu setzen, um auf Zusammenhänge der Disziplinen zu verweisen. Dabei handelt es sich jedoch meist um eher heuristische Annahmen, die nur zum Teil plausibel gemacht werden.⁴⁹ So begründet Wolfgang Lessing in seiner Gegenüberstellung von Instrumentalmusik und Schulmusik den Bezug auf Überlegungen Wallbaums mit einer „inhaltliche[n] Nähe zwischen einer ‚erfüllten ästhetischen Praxis‘ im Sinne Wallbaums und Doernes Begriff des Musizierens“ (Lessing 2018, S. 18). Diese Nähe wird in zwei Punkten begründet: So sieht er (1) in dem von Doerne entfalteten Musizierbegriff über Aktivitäten wie *musikalische Qualitäten erkennen* und *über die Qualitätskriterien von Musik nachdenken* den Fokus auf einer „besondere[n] Qualität dieser Aktivität[en] (möglicherweise im Sinne von Wallbaums ‚erfüllter‘ ästhetischer Praxis)“ (ebd., S. 17). Eine weitere Parallele erkennt er (2) in der mit dem *aktiven Mitgestalten von Musikkultur* in „innovative[n] Ausdrucks-, Konzert- und Vermittlungsformen“ (ebd.) einhergehenden Überschreiten der reinen Tätigkeit am Instrument,⁵⁰ die er unter Bezugnahme u. a. auf Dankmar Venus als schon lange in der schulischen Musikpädagogik und damit auch in den Theorien Wallbaums verwurzelt zu sehen scheint.⁵¹ An anderer Stelle wird das Leitziel eines künstlerisch beseelten Unterrichts (Röbke 2016b, S. 54) als „ähnlich dem musikdidaktischen Ansatz zur *Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume* von Christian Rolle⁵²“ (Kruse-Weber, Marin 2016, S. 174) betrachtet. Dabei wird das diesem innewohnende Merkmal der Offenheit und Vollzugsorientierung des „Lernziel[s] einer musikalischen Erfahrung“ (ebd., S. 174–175) mit den Merkmalen „*Hingabe, Geschehen, absolute Gegenwart, Unverfügbarkeit und Nicht-Planbarkeit*“ (ebd., S. 174) jener

⁴⁹ Eine solche Strategie des Postulierens von Zusammenhängen ist auch innerhalb der schulischen Musikpädagogik beobachtbar, vgl. z. B. die Gleichsetzung des *Überschreitens der ästhetischen Schwelle* (Jank et al, vgl. S. 225) und der *ästhetischen Erfahrung* (Wallbaum, vgl. S. 262) bei Jank et al. 2017, S. 110, was im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nur mit Einschränkungen bestätigt werden kann, vgl. die Darstellung von Jank auf S. 255 in Kapitel 3.2.2.3 bzw. ausgewählte Untersuchungsergebnisse in Kapitel 3.3.4.3 ab S. 400.

⁵⁰ Das diese Überwindung keineswegs von allen Vertretern der Instrumentalpädagogik geteilt wird zeigt sich z. B. bei der Darstellung der allesamt dem instrumentalen Lernen zugeordneten Praxisfelder der Instrumentalpädagogik bei Busch 2016, S. 11.

⁵¹ Tatsächlich finden sich im Rahmen der Untersuchung vermehrt Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den theoretischen Überlegungen Wallbaums und Doernes, vgl. hierzu differenziert Kapitel 3.3.4.2 ab S. 375, die zusammenfassende Abbildung 72 auf S. 401 und den zusammenfassenden Analytical Short Film in Kapitel 3.3.4.4.

⁵² Gemeint ist Rolle 1999.

Situation in Beziehung gesetzt.⁵³ Auch wenn beide Autoren versuchen, ihre Überlegungen anhand von vergleichbaren Beschreibungen zu begründen, beanspruchen sie damit nicht, theorienübergreifende Begriffe zu formulieren.

Zusammenfassend zeigt die Schnittstelle von schulischer Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik auf diskursiver Ebene, dass beide Bereiche durchaus als separate Entitäten wahrgenommen werden, die sich häufig gegenseitig ignorieren und teilweise auf unterschiedliche Diskurse beziehen. In jüngerer Zeit kommt es jedoch zu ersten Systematisierungs- und Verständigungsversuchen in einzelnen vorläufigen Gegenüberstellungen von theoretischen Überlegungen auf allgemeiner Ebene, die jedoch meist keine objektivierbare Außenposition einnehmen und in Bezug auf ihre Vergleichsmethodik kritisierbar bleiben (vgl. hierzu Kapitel 2.2). Schließlich finden sich auf der Ebene gemeinsamer Handlungsfelder wie dem *Klassenmusizieren* oder möglicherweise in Sachverhalten wie der ästhetischen Erfahrung (Wallbaum, Schulmusik) oder dem *Musizieren* (Doerne, Musikschule) erste Versuche einer Konturierung der Termini beider Bereiche im Sinne einer gemeinsamen Begriffsbildung.

2.1.4 Empirische Untersuchungen von Kooperationspraxen

Um die Relevanz des hier avisierten Theorienvergleichs zu untermauern, werden im Folgenden ausgewählte empirische Forschungsergebnisse von Untersuchungen zum bis hierhin deutlicher entfalteten Gegenstandsfeld der unterrichtlichen Kooperationspraxen schulischer und instrumentaler Musikpädagogik zusammenfassend dargestellt. Aufgrund der intensiven Beforschung der JEKI-Projekte liegt der Schwerpunkt auf den entsprechenden Veröffentlichungen. In der Darstellung wird nach Forschungsarbeiten zur Lehrendenkooperation im Tandem und zu Perspektiven der Lehrenden bzw. der Schüler*innen differenziert. Abschließend sollen einige Studien fokussiert werden, welche eine videographie-gestützte Mikro-Perspektive auf Handlungsroutinen im Unterricht einnehmen.

Andreas Lehmann-Wermser konstatiert 2021 eine gute Forschungslage bezüglich der **Kooperation zwischen Musiklehrkräften und Instrumentallehrkräften** (Lehmann-Wermser 2021, S. 22). Basierend auf Forschungsergebnissen skizziert

⁵³ Ähnliche Parallelen auf der Ebene des offenen Terminus „ästhetische Erziehung“ formulieren Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 30–31 – allerdings nicht in begriffsanalytischer Absicht – zwischen Veröffentlichungen zur elementaren Musikpädagogik und zum Musikunterricht in der Grundschule.

Ulrike Kranefeld 2013 eine typische Zusammenarbeit von Musikschul (ML)- und Grundschul-Lehrenden (GL):

„Die ML, die meist eine Ausbildung in Instrumentalpädagogik und/oder elementarer Musikpädagogik (EMP) absolviert haben und damit eher für den Einzelunterricht oder kleinere Gruppen ausgebildet sind, berichten in den Interviews offen von ihren Schwierigkeiten, eine ganze Klasse zu unterrichten (Lehmann et al. 2012). Die GL, deren Kompetenz es sein könnte, bei der Entwicklung und Durchführung von Lernarrangements mitzuwirken, die für große Gruppen angemessen sind, verhalten sich überwiegend passiv und überlassen die Unterrichtsverantwortung den ML. Raum für Kompetenzergänzung kann so, auch aufgrund der mangelnden Absprachen, kaum entstehen.“ (Kranefeld 2013, S. 239)

Sie bezieht sich damit auf die zentralen Untersuchungsergebnisse zahlreicher qualitativer und quantitativer Befragungen von Lehrkräften des JEKI-Projekts und stellt damit dem Ideal der wechselseitigen Kompetenzergänzung in der Kooperation von Lehrenden der Instrumentalpädagogik und der schulischen Musikpädagogik ein defizitäres Zeugnis aus. Nachdem erste Untersuchungen in Pilotvorhaben durch das Team-Teaching „eine individuellere Betreuung der Schülerschaft und somit ein Mehr an sinnlicher Erfahrung mit den Instrumenten“ (Beckers, Beckers 2008, S. 178, z. n. Franz-Özdemir 2012, S. 134) festgestellt hatten, weist eine quantitative Erhebung mit 140 Lehrendentandems darauf hin, „dass die tatsächliche Umsetzung des gemeinsamen Unterrichtens in einem Großteil der Tandems nicht als kokonstruktives Teamteaching per definitionem bezeichnet werden kann, da bestimmte Aufgabenbereiche durch eine Einzelperson, im Regelfall durch die Musikschullehrkraft übernommen werden“ (Franz-Özdemir 2012, S. 147). Auf qualitativer Ebene werden dieser Ergebnisse auf der Basis von narrativen Leitfadenterviews mit 12 Proband*innen einerseits bestätigt (Lehmann et al. 2012, S. 197), andererseits werden verschiedene Begründungsmuster für die o.g. Beobachtungen erarbeitet (ebd., S. 204–208). Dabei wird auch die Situation der Musikschullehrenden im Hinblick auf eine nicht ausreichende Ausbildung auf allen relevanten Instrumenten und den Umgang mit größeren Gruppen als beeinflussender Faktor genannt (ebd., S. 206), weiter wird auf fehlende gemeinsame Vorbereitungszeit und eine unklare musikpädagogische Konzeptionierung des JEKI-Projekts als Begründung für die problematische Lehrendenkooperation

verwiesen (ebd., S. 204–205).⁵⁴ In einer weiteren Untersuchung wurde auf der Basis einer quantitativen egozentrierten Netzwerkanalyse mit 80 Grundschullehrenden und 33 Musikschullehrenden die Intensität der Beziehungen der beteiligten Akteur*innen in Bezug auf die Reflexion methodischer und didaktischer Kompetenzen und im Kontext des Umsetzens methodischer und didaktischer Vorgehensweisen herausgearbeitet. So wurde in Bezug auf jene Reflexion methodischer und didaktischer Kompetenzen festgestellt, dass sich beide Lehrenden kaum wahrnehmen, die Musikschullehrkraft sich nur mit anderen Musikschullehrkräften austausche, während die Grundschullehrkraft mit den weiteren Akteur*innen häufiger in Kontakt trete. Bezüglich des Umsetzens methodischer und didaktischer Herangehensweisen tauschten sich beide Lehrenden nur gelegentlich aus, die Musikschullehrkraft bezog sich dafür häufiger auf Material der JEKI-Institutionen, während die Grundschullehrkraft sich hauptsächlich mit anderen schulischen Lehrkräften austauschte (Kulin, Schwippert 2012). Diese sehr unterschiedlichen Vernetzungen der beteiligten Akteur*innen passen sich auch in die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Bläserklassenlehrenden ein, die den Lehrenden der Musikschule und Schulmusik gerade in Bezug auf deren Bild eines „normalen Musikunterrichts“ stark differierende Sichtweisen attestiert (Göllner 2017, S. 261). Auch eine Untersuchung aus verwandten Kontexten zur Zusammenarbeit von Musiker*innen und Erzieher*innen in Kitas weist auf unterschiedliche Sichtweisen der beteiligten Akteur*innen hin (Oberhaus, Kivi 2018, S. 214–217).

Weitere qualitative Interviewstudien mit zwölf Probanden zur **Perspektive der Lehrenden** verweist darauf, dass diese „eine möglichst weitgehende Erkundung der Klangmöglichkeiten eines Instruments“ (Niessen 2013a, S. 85) einer zu sehr an Richtigkeit orientierten Spieltechnik vorziehen würden. Weiter werden „Unterrichtsstörungen“ und „zu wenige fruchtbare Lernmöglichkeiten“ (ebd., S. 87) als zentrale Problemfelder gesehen, während als Gelingensbedingungen ein „hoher Aktivierungsgrad möglichst vieler Schüler bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer förderlichen Arbeitsatmosphäre“ (ebd., S. 90) herausgearbeitet wird. In Bezug auf Heterogenität wird festgestellt, dass Musikschul-Lehrende diese zwar als Normalfall wahrnehmen, im Umgang mit ihr gerade in der Großgruppe jedoch meist überfordert seien (Niessen 2013b, S. 189). Eine leitfaden-

⁵⁴ Eine Sekundäranalyse der Interviewdaten an Lehrendentandems, bei denen Lehrende der elementaren Musikpädagogik beteiligt waren, bestätigten diese Ergebnisse, vgl. ebd., S. 39.

gestützte Interviewstudie mit Streicherklassenlehrenden im sächsischen Raum weist darauf hin, dass diese der Instrumentaltechnik übergeordnete Aufmerksamkeit widmen und in einem Modell des Frontalunterrichts verharren, das die Beteiligung der Schüler z. B. im Sinne des ästhetischen Streits (vgl. S. 295 in dieser Publikation) verhindert (Prantl 2014, S. 175). Die oben genannte Interviewstudie in Bläserklassen arbeitet heraus, das Lehrende ihren Unterricht auf der Basis von drei Vergleichsmaßstäben – dem (Blas)orchester, dem Musikschulunterricht und dem regulären Musikunterricht – beschreiben, die situationsbedingt unterschiedliche Bezugsrahmen bilden (Göllner 2017, S. 260–261).

In Bezug auf **die Schüler*innenperspektive** wird die Bedeutung der musikalischen Gemeinschaft im Bläserklassenunterricht hervorgehoben (ebd., S. 264). Weiter stellt eine Erhebung mit über 500 Schüler*innen in Niedersachsen fest, dass Schüler*innen „in Musikklassen einen signifikant höheren Grad an Klassenführung im Musikunterricht wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler in Vergleichsklassen“ (Haas et al. 2019), wobei die Studie nicht nach verschiedenen Arten von Musikklassen differenziert (ebd., S. 150).

Die bereits erwähnte Musikpädagogin Ulrike Kranefeld verweist jedoch weiter darauf, dass „der Blick in die authentische Unterrichtspraxis selbst [...] innerhalb der Forschungen zur Lehrenden-Kooperation insgesamt selten verfolgt“ (Kranefeld 2013, S. 234) werde und dass Interviewstudien die für den Musikunterricht zentrale „non-verbale und musikbezogene Kommunikation“ (Kranefeld, Heberle 2014, S. 45) oft nicht ausreichend berücksichtigten. Folglich wurden verschiedene **Untersuchungen zur Mikroebene des Unterrichts** initiiert, die auf der Basis **videographischer Verfahren** Kooperationsprozesse rekonstruieren. Dabei wird z. B. das Muster des *Assistierens* der Grundschullehrkraft in Bezug auf die Musikschullehrkraft skizziert (Kranefeld 2013, S. 236) oder die Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht in den Blick genommen (Kranefeld, Heberle 2014, S. 48). Über die parallele Analyse von Klang- und Bildebene wird die körperlich-räumliche Koordination beim gemeinsamen Musizieren detailliert beschrieben (Hellberg 2019, S. 131) oder es werden im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie Muster in Prozessen des Komponierens und Improvisierens rekonstruiert (Buchborn et al. 2019). **Methodisch** orientieren sich die Untersuchungen sowohl an klassischen videographischen Verfahren der Erziehungswissenschaft (Bohnsack 2011; Dinkelaker, Herrle 2009) in Kombination mit einer offenen Forschungshaltung wie der Grounded Theory (Strauss 1998). Auf der **Ebene der Durch-**

führung werden verschiedene Transkriptionsverfahren- und Darstellungsweisen verwendet, die unterschiedlich mit der Komplexität der Videodaten umgehen: So wird Text- und Bildebene bewusst getrennt ausgewertet (Kranefeld, Heberle 2014, S. 47) oder aus einem umfangreichen Datenkorpus ausgewählte Sequenzen (Vignetten) extrahiert, welche einzelfallbezogen, ergänzt um qualitative Interviews, ausgewertet werden (Hellberg 2019, S. 124–125). Zur Realisierung der dokumentarischen Videointerpretation (Bohnsack et al. 2014) wird mittels komplexer multimodaler Transkriptionsverfahren der Versuch unternommen, einen großen Teil der Komplexität des Videomaterials der Auswertung zugänglich zu machen (Buchborn et al. 2019, S. 78).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse empirischer Forschung eine ungleiche Aufgabenverteilung, defizitäre Kommunikation und einen differierenden Ausbildungsstand in der Kooperation von Lehrenden der Schulmusik und der Musikschule. Weiter wird in den didaktischen Materialien von Kooperationsprojekten eine konzeptionell klare Orientierung vermisst.⁵⁵ Ebenfalls differieren die Vorstellungen der beteiligten Akteur*innen in Bezug auf das Konstrukt Musikunterricht deutlich, allerdings wird den Kooperationspraxen von Seiten der Schüler*innen eher positiv begegnet. Die videogestützte mikroanalytische Perspektive auf die Unterrichtspraxis wird in den letzten Jahren vermehrt verfolgt, um Unterricht als Kommunikationsprozess mit musikalischen Elementen gegenstandsadäquater in den Blick nehmen zu können. Dabei werden verschiedene offene und rekonstruierend vorgehende Verfahren verwendet.

⁵⁵ Vgl. hierzu auch Bradler 2016, S. 103, detaillierter in Kapitel 2.1.2.

2.2 Zum methodischen Zugang: Der Vergleich von pädagogischen Theorien

Im Vorherigen wurde die Schnittstelle von Schulmusik und Musikschule auf verschiedenen Ebenen ausgeleuchtet. In diesem Abschnitt soll zunächst das hier veranschlagte Verständnis (musik-)pädagogischer Theorien dargestellt werden (Kapitel 2.2.1). Anschließend werden vergleichende methodische Vorgehen aus der Erziehungswissenschaft, der Musikpädagogik und der pädagogischen Kasuistik betrachtet (Kapitel 2.2.2). Auf Basis dieser Beobachtungen erfolgt ein Blick in die Methoden des systematischen und empirischen Theorienvergleichs in den Sozialwissenschaften (Kapitel 2.2.3). Daraus gewonnene Überlegungen werden an ausgewählte Untersuchungen in der Pädagogik herangetragen (Kapitel 2.2.4) um abschließend ein Modell des empirischen und systematischen Theorienvergleichs in der Pädagogik zu skizzieren (Kapitel 2.2.5).

2.2.1 Theorien in der (Musik-)Pädagogik und Forschung als Praxis

Um auf den Theoriebegriff hinzuarbeiten, der im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, soll in mehreren Schritten vorgegangen werden: Zunächst wird auf ein Modell zur Systematisierung musikpädagogischer Theorien von Kaiser eingegangen, auf dessen Basis zwei Arten von Theorien unterschieden werden (a). Es schließen sich Darstellungen zum weiteren Theorieverständnis in der musikpädagogischen Literatur an (b). Schließlich wird unter Rückgriff auf die Sozialwissenschaften ein Theorie-Modell vorgestellt und in Beziehung zu den vorherigen Überlegungen gesetzt (c). Abschließend wird aus der Gegenüberstellung von Wahrheitsanspruch und Nützlichkeit einer Theorie ein praxistheoretisches Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens skizziert, das dieser Arbeit zugrunde liegen soll (d).

(a) In einer Analyse des musikpädagogischen Diskurses spricht sich Hermann Josef Kaiser gegen eine Ordnung desselben in einer „Setzkastensystematik“ (Kaiser 2004, S. 61) oder einer kategorial geordneten Sammlung (ebd., S. 63) aus.⁵⁶

⁵⁶ Auch eine praxistheoretische Perspektive (die weiter unten aufgegriffen wird) problematisiert solche Systematisierungen, da diese die Gefahr in sich tragen, die Theorie über den als Grundlage von Sozialität verstandenen Vollzug von Praktiken zu erheben, vgl. Hillebrandt 2014, S. 8–11.

Stattdessen schlägt er vor, Systematik in der wissenschaftlichen Musikpädagogik nicht als Ordnung von bestehenden Ansätzen zu verstehen, sondern vielmehr als regulatives Prinzip. Die Fachdisziplin sei damit als ein im permanenten Fluss befindliches „*Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen*“ (ebd., S. 79) zu begreifen, deren Verhältnis zueinander weniger „durch das Kriterium der Wahrheit bestimmt, sondern durch das der *Verträglichkeit* dauerhaft *geleitet* wird“ (ebd.). Es gebe also kein festes oder auch variables System, in das diese Diskurse einzuordnen wären, vielmehr würde sich deren Verhältnis zueinander in stetig neuer Bemühung um sich wandelnde Systematisierungstheorien weiterentwickeln. Damit Musikpädagogik ein Ensemble von Diskursen von „wissenschaftstheoretischer Relevanz“ (ebd.) bleibt, wäre deren Verhältnis zueinander stetig neu auszubalancieren. Um dies zu erreichen, schlägt Kaiser am Ende seiner Überlegungen nun doch einen Archimedischen Punkt der Musikpädagogik vor, indem er die „alles übergreifende [...] Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“ (ebd.), als zentralen Bezugspunkt des von ihm als Musikpädagogik bezeichneten Ensembles von Diskursen setzt. Darauf aufbauend schlägt er schließlich zur Orientierung ein heuristisches Modell oder auch eine *Theorie* der musikpädagogischen Diskurse auf drei Ebenen vor, die stets voneinander beeinflusst seien. Zunächst nennt er „**Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen**“ (ebd., S. 80), die er weiter ausdifferenziert in solche zu institutionalisiertem und nicht-institutionalisiertem Musiklernen. Zweitens veranschlagt er „Übergreifende Theorien gesellschaftlichen Handelns“ (ebd.), zu denen sowohl Theorien zu Erziehung und Bildung (vgl. z. B. König, Zedler 2007) als auch zu Zugängen mit Blick auf musikalische Prozesse und Produkte gehören, die in variablem Verhältnis zu den konkreten musikbezogenen Lernpraxen stehen (Kaiser 2004, S. 81). Als auf den anderen beiden Ebenen immer durchscheinend (und auch von diesen beeinflusst) sieht Kaiser zuletzt die Ebene von „Theorien gesellschaftlicher Gesamtpraxis“ (ebd., S. 79), „die sich u. a. um Positionierungen und Funktionsbestimmungen ästhetischer Praxis in einer Gesellschaft überhaupt, um Bedeutungsklärungen von Bildung und Funktionszuweisungen an Bildungssysteme innerhalb einer Gesamtgesellschaft mühen“ (ebd., S. 82). Um weiter oben anzusetzen, unterscheidet Kaiser damit zwei Arten von Theorien: Einerseits solche, die als einzelne Diskursstränge in sein Modell eingefügt werden können (hier **Theorie 1. Art**), andererseits solche, die das Verhältnis dieser Theorien oder Diskursstränge zueinander beschreiben

(hier **Theorie 2. Art**). Sein oben beschriebenes Modell stellt eine solche Theorie 2. Art dar, wenn er Theorien 1. Art nach ihrem Gegenstandsfeld systematisiert (vgl. auch Abbildung 2 auf S. 63). Vor diesem Hintergrund ist es also weniger entscheidend, an welcher Stelle die oben postulierten „Disziplinen“ der schulischen und instrumentalen Musikpädagogik sich in einer bestehenden Systematik wiederfinden. Vielmehr geht es um die Frage, welche Theorie 2. Art sich formulieren lässt, um das Verhältnis von Theorien 1. Art bezüglich unterschiedlicher „musikbezogener Lernpraxen“ – also hier der Musikschulen oder der allgemeinbildenden Schulen – zu beschreiben.

(b) Auf welche Weise kommen solche Theorien 1. oder 2. Art in der (Musik) pädagogik vor und wie sind sie selbst strukturiert? Um sich einer möglichen Antwort zu nähern, wird im Folgenden das Verständnis von Theorien in verschiedenen pädagogischen Disziplinen grob konturiert. Bestimmte Richtungen der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung verstehen z. B. Unterricht als genuin sozialen Mechanismus mit bestimmten Wirkrichtungen (Proske 2009, S. 796). Bei diesen *erklärenden* Theorie-Modellen sollen bestimmte *pädagogische Muster* erwartbare *Verhaltensweisen* nach sich ziehen (König, Zedler 2007, S. 37–87). Ein solches technologisches Verständnis von Unterricht wird jedoch vermehrt kritisch betrachtet (Proske 2009, S. 802; vgl. auch Hericks, Meyer 2006, S. 475). Infolge derartiger Kritik verlagert sich dieses Kausalitätsdenken z. B. in Angebot-Nutzungs-Modellen hin zu *Wahrscheinlichkeitsansätzen*, bei denen nicht mehr von „Bewirken“, sondern z. B. von „Ermöglichen“ gesprochen wird (vgl. Meseth et al. 2012, S. 223). Solche Theorie-Modelle gehen also nicht mehr von einer festen Kausalkette aus. Vielmehr formulieren sie gewisse Voraussetzungen wie einzelne pädagogische Handlungen, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander (Muster) bestimmte Verhaltensweisen nach sich ziehen können. In der Musikpädagogik wird z. B. mit einer Theorie des Musikunterrichts „der grundlegende Anspruch formuliert, dass es sich dabei um methodisch gewonnene Aussagen und Aussagenkomplexe handelt“ (Hörmann, Meidel 2016, S. 17; vgl. auch Niessen, Knigge 2015, S. 9). Dabei wird das Moment der methodischen Nachvollziehbarkeit des *Wahrheitsgehalts* betont. Auch hier finden sich einzelne Elemente – oben Voraussetzungen, hier Aussagen –, die in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden – oben als Muster, hier als Aussagenkomplexe. In Erweiterung des *Wahrheitsanspruchs* wird an andere Stelle Klarheit als Grundbedingung wissenschaftlicher Theorien genannt (Eibach 2019,

S. 231). In Anlehnung an Kant attestiert Vogt Theorien der Pädagogik zwar die Möglichkeit „Gesetzesaussagen zu formulieren“ (Vogt 1996, S. 188–189), die dann aber nur für einen konkreten Einzelfall gelten würden. Es hinge also von der „Urteilkraft“ der Lehrperson ab, ob dieser Einzelfall vorliege. Schließlich werden Theorien auch als Denkmodelle oder beobachtungsleitende Annahmen verstanden (Rolle 2012, S. 341; Proske 2015, S. 16–17).

(c) Diese Sichtweisen in der (Musik)pädagogik können ins Verhältnis gesetzt werden zu solchen aus den Sozialwissenschaften, die eine wissenschaftliche Theorie der erklärenden Soziologie⁵⁷ im Allgemeinen beschreiben als

- eine Menge an Postulaten über einen bestimmten Teil der empirischen Welt (auch *Gegenstandsbereich*),
- eine Menge an Begriffen mit denen dieser Teil der Welt beschrieben wird und
- eine Menge an Aussagen (auch *Sätze*), welche, von den Postulaten ableitbar, diese Begriffe in eine Beziehung zueinander setzen.⁵⁸

Oben (S. 48) wurden unter Rückgriff auf Vogt Begriffe definiert als Systeme, die in klarer Vieldeutigkeit das Verhältnis verschiedener in Zusammenhang stehender Sachverhalte (die durch Termini beschrieben werden) bestimmen. Gemeinsam mit dem o.g. Theorie-Modell lassen sich die unter (b) formulierten Beispiele damit beschreiben: So geht z. B. das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke prinzipiell davon aus, dass von einer Wirkung von Unterricht gesprochen werden kann (*Postulat* über den Gegenstandsbereich Unterricht). Weiter werden im Rahmen seiner Theorie eine *Menge an Begriffen* wie die bekannte Prozessqualität des Unterrichts,⁵⁹ die Unterrichtsquantität, individuelle Lern-

⁵⁷ Auch wenn die Differenzierung von erklärender und verstehender Soziologie oder auch Erziehungswissenschaft für das oben angedeutete In-Frage-Stellen von Kausalität in der Pädagogik von großer Wichtigkeit ist, ist sie für das hier vorgelegte Strukturmodell einer Theorie von untergeordneter Bedeutung. Zur Differenzierung zwischen interpretierenden oder erklärenden Theorien vgl. Seipel 1999, S. 23; Johnson 2011, S. 85.

⁵⁸ In Anlehnung an Stryker, Sheldon 1959, S. 111, zit. n. Kanazawa 1998, S. 195. Vgl. auch Theorie als „a set of systematically stated, logically interrelated propositions“, Johnson 2011, S. 87. Die Debatte über den Theoriebegriff ist umfangreich und komplex und verweist auf deutlich anspruchsvollere Modelle, vgl. z.B. Opp, Wippler 1990, S. 3, die hier allerdings nicht weiter verfolgt werden sollen.

⁵⁹ Die in Verbindung gesetzt werden kann zu den bekannten „10 Merkmalen guten Unterrichts“, vgl. Helmke 2012, S. 168–267.

voraussetzungen u. v. m. dargestellt. Deren Interdependenz mündet schließlich im Angebots-Nutzungs-Modell in Form von mehreren *Sätzen* (Helmke 2012, S. 70–104). Dadurch, dass in der obigen Definition von Theorien die Kausalitätsbeziehung der Aussagesätze nicht zwingend ist, sondern die Begriffe nur *in Beziehung zueinander* gesetzt werden, sind auch die Wahrscheinlichkeitsmodelle oder einzelfallabhängigen theoretischen Annahmen abgedeckt. Zudem trifft diese Definition auch auf beide oben differenzierten Theorien 1. und 2. Art zu, da es in beiden Fällen darum geht, *Begriffe zueinander in Beziehung* zu setzen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass im Fall von Theorien 1. Art die Begriffe aus einem zusammenhängenden Diskursstrang stammen (so z. B. beim oben skizzierten Angebot-Nutzungs-Modell), während im Fall von Theorien 2. Art Begriffe aus verschiedenen Diskurssträngen in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Ein Beispiel hierfür wäre die in Kapitel 2.1.4 oben zitierte Studie zur Schüler*innenwahrnehmung von Unterrichtsqualität in Musikklassen (Haas et al. 2019, S. 150): Dort wird ein Merkmal des Begriffs der Prozessqualität des Unterrichts (*Klassenführung*) aus dem Angebot-Nutzungs-Modell (Theorie A) von Helmke in Beziehung gesetzt zu Begriffen aus einem Modell zu Organisationsformen von Unterricht (Theorie B). Diese Theorie 2. Art beinhaltet die Aussage, dass Schüler*innen in *Musikklassen* (Begriff aus Theorie B) einen höheren Grad an *Klassenführung* (Begriff aus Theorie A) wahrnehmen als Schüler*innen aus *Vergleichsklassen* (Begriff aus Theorie B) (ebd.). Die Methode, mit der dieser Vergleich vorgenommen wird und die wiederum selbst auf theoretische Erkenntnisse zurückgreift, ist in diesem Beispiel (noch) nicht berücksichtigt. Dies wird am Ende dieses Kapitels und im folgenden Kapitel 2.2.2 wieder aufgegriffen.

(d) Ein weiteres Merkmal von Theorien, das in den obigen Darstellungen ggf. widersprüchlich erscheint, ist dass der **Verträglichkeit** der Diskursstränge, von der Kaiser spricht (s. (a)) und dem Streben nach **Wahrheit**, das z. B. die Definition von Hörmann und Meidel prägt (s. (b)). Ohne an dieser Stelle aus Platzgründen auf die damit zusammenhängende Debatte zur *Wahrheit* oder *Nützlichkeit* einer Theorie eingehen zu wollen (vgl. z. B. Chalmers 2001, S. 185–186), wird in dieser Untersuchung vor allem das Moment der *Verträglichkeit* von in Diskurssträngen dargestellten Theorien in den Fokus genommen. Diese Sichtweise geht einher mit einem Verständnis von *Theorie im weiteren Sinne* als „Gesamtheit wissenschaftlichen Nachdenkens in einem bestimmten Bereich“ (Lehmann-Wermser, Niessen 2004, S. 133) oder genauer von *Theoretisieren als Praxis*, „in der es darum

geht, Denkmodelle zu bilden, weiter zu entwickeln, zu verändern, zu differenzieren, zu kritisieren und ggf. durch andere zu ersetzen“ (Rolle 2012, S. 341). In diesem **Doing Theory** „manifestiert sich [...] ein besonderes Schreiben-, Lesen- und **Kommunizieren-Können** [...], dass sich im situierten und beobachtbaren **Zusammenspiel zwischen Theoretiker/innen, Texten, Artefakten, Medien etc.** realisiert“ (Schmidt 2016, S. 252, Hervorh. DP). Gerade in der letzten Definition eines solchen an praxistheoretischen Überlegungen angelehnten Verständnisses wissenschaftlicher Arbeit (Hillebrandt 2014, S. 16–18, 29; vgl. auch Vogt 2014, S. 16; Knorr-Cetina 2007, S. 329) tritt das Merkmal des Zusammenspiels auf verschiedenen Ebenen deutlich hervor. Ein Zusammenspiel, das sich gut mit der Beschreibung einer *Verträglichkeit* von Positionen bei Kaiser in Beziehung setzen lässt. Dies deckt sich auch mit weiteren Überlegungen aus der Musikpädagogik, die die „Übernahme eines Begriffes durch eine größere ‚scientific community‘ [...] nur partiell von der Konsistenz seiner Benutzung [...], sondern mehr noch von der Akzeptanz [...] der Theorie, in das er eingesponnen ist“ (Vogt 2014, S. 9–10), abhängig machen. Auch die Beschreibung von Musikpädagogik als Wissenschaft nicht als Gegenstand, sondern anhand verschiedener Tätigkeiten wie dem Gewinnen neuen Wissens, dessen Zusammenführen, Ordnen und Bewahren (Kaiser 2018, S. 420–421),⁶⁰ fügt sich in dieses Bild gut ein. Als Qualitätskriterien für diese Tätigkeiten werden Merkmale wie „Originalität [...], selbstkritische Reflexion der eigenen Voraussetzungen und der Vorgehensweise, [...] Nachvollziehbarkeit, plausible Argumentation [...] [und] Relevanz“ (Rolle 2012, S. 341) genannt.⁶¹ Nach diesem **praxistheoretischen Verständnis von Theoretisieren**⁶² liegt eine solche Tätigkeit also dann vor, wenn in wissenschaftlicher Kommunikation Postulate irgendeiner Art bewusst gemacht werden,

⁶⁰ Vgl. auch „Menschliches Denken und Handeln sind außerhalb irgendeiner Praxis nicht denkbar, auch Theorie ist es nicht“ bei Wallbaum 2010g, S. 87.

⁶¹ Vgl. auch weitere Wissenschaftlichkeitskriterien, z.B. bei ebd., S. 91: „Die Wissenschaftlichkeit besteht grundsätzlich in der Darstellung des Interpretationsgangs, sodass er nachvollziehbar und kritisierbar wird. Die Interpretation bzw. Deutung kann nicht absolut wahr, aber plausibel sein.“ Vgl. auch Gütekriterien qualitativer Forschung wie Transparenz und Glaubwürdigkeit bei Flick 2014, S. 420–421.

⁶² Diese Sichtweise auf Wissenschaft als Tätigkeit ist auch der Grund, weswegen diese Arbeit in ihrem Vorgehen keinen näheren Bezug zur evtl. naheliegenden Diskurs- oder Dispositivanalyse aufbaut, da diese trotz ihrer Offenheit die Tätigkeit des Theoretisierens im Allgemeinen und die Anwendung von Theorien im Speziellen, die hier im Fokus stehen soll (vgl. die folgenden Kapitel), weniger in den Blick nimmt. Vgl. exemplarisch Jäger 2000. Zum priorisierten Fokus auf die Analyse von Texten in der Diskursanalyse vgl. Bugiel 2015, S. 64.

Begriffe festgelegt werden oder auf sie verwiesen wird und wenn Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen hergestellt werden. Damit lassen sich also sowohl psychologische oder philosophische Modelle zur Wahrnehmung von Musik als auch musikdidaktische Konzeptionen – sofern sie beim Kommunizieren in wissenschaftlicher Praxis dazu dienen, ihre Begriffe und deren Verhältnis zueinander klar darzustellen – als Theorien begreifen, unabhängig davon, ob damit ein normatives Moment verbunden ist oder nicht (Ott 2005, S. 134; vgl. auch König, Zedler 2007, S. 19–34).⁶³ Abbildung 1 und Abbildung 2 visualisieren vor diesem Hintergrund noch einmal die basalen Unterschiede zwischen Theorien 1. Art und 2. Art. Die Diskursstränge selbst sind in Form eines aufgeklappten Buches auf einem Katheder symbolisiert – dies soll verdeutlichen, dass im für diese Arbeit veranschlagten Verständnis weniger das Geschriebene selbst als dessen Anwendung – hier exemplarisch das Präsentieren z. B. in einer Vorlesungssituation – im Vordergrund steht.

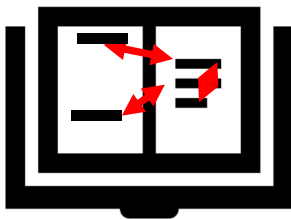


Abbildung 1: Theorie 1. Art: Aussagesätze (hier rote Pfeile) stellen Beziehungen zwischen den Begriffen (hier die Textzeilen) eines Diskursstranges (hier als Buch auf einem Katheder) her.

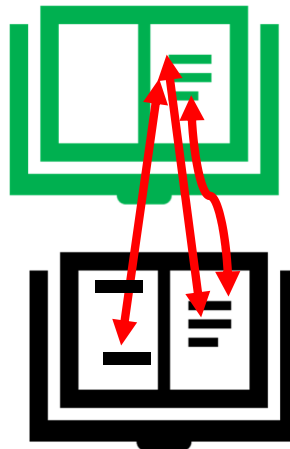


Abbildung 2: Theorie 2. Art: Aussagesätze stellen Beziehungen zwischen zwei Diskurssträngen her.

⁶³ Dies bedeutet nicht, dass die Normativität musikdidaktischer Konzeptionen oder pädagogischer Theorien, die Gegenstand breiter Diskussionen ist, hiermit außer Acht gelassen wird. Eine normative Aussage einer Theorie (wie *Ästhetische Praxis soll im Musikunterricht stattfinden* bei Wallbaum oder *Umfassendes Musizieren ist Ziel des Instrumentalunterrichts* bei Doerne) kann dabei auch als das in Beziehung setzen von Begriffen verstanden werden. Vgl. exemplarisch Malmberg 2014, S. 142; Idel, Schütz 2016, S. 63; Barth 2010, S. 211; Idel, Schütz 2016, S. 63; Kruse-Weber, Marin 2016, S. 183.

Zusammenfassend wird unter einer musikpädagogischen Theorie ein Ensemble (1) von Postulaten über einen bestimmten Gegenstandsbereich im Kontext musikbezogener Lernpraxen, (2) von Begriffen, die diesen Gegenstandsbereich beschreiben und von (3) Aussagesätzen, die diese Begriffe in ein Verhältnis zueinander setzen, verstanden. Forschendes Arbeiten an theoretischen Modellen wird dabei als Praxis des Theoretisierens begriffen, bei dem verschiedene wissenschaftliche Praktiken mit Gegenständen umgehen, die im Kontext der o.g. Begriffsdefinition von Theorien zu verorten sind. Damit lassen sich sowohl Modelle zur Wahrnehmung von Musik als auch musikdidaktische Konzeptionen mit teilweise normativen Aussagen, sofern sie ihre Begriffe und deren Verhältnis zueinander klar darstellen, als Theorien begreifen. Weiter wird das Theoretisieren als in Diskursstränge eingebettet verstanden, die in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander stehen und deren Verhältnis dem Wandel unterliegt. Es werden Theorien 1. Art und 2. Art unterschieden. Theorien 1. Art stellen Beziehungen innerhalb eines Diskursstranges her, während Theorien 2. Art Beziehungen zwischen verschiedenen Diskurssträngen herstellen (vgl. auch Abbildung 1 und Abbildung 2). Forschendes Arbeiten an theoretischen Modellen wird als Praxis begriffen, die gewissen Qualitätskriterien genügen muss.

Weiter lässt sich festhalten, dass für Theorien 1. Art die jeweiligen Autor*innen (im Idealfall auf der Basis der oben genannten Qualitätskriterien) die genannten Zusammenhänge formulieren. Um eine Theorie 2. Art aufzustellen, müssen weitere Reflektionen angestellt werden, die sich in der Vergleichsmethode manifestieren. Damit beschäftigen sich die folgenden Unterkapitel.

2.2.2 Vergleich von Theorien in der Erziehungswissenschaft und der Musikpädagogik

Zur Thematik liegt sowohl in der *Vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Hörner 2006) als auch in der *Komparativen Musikpädagogik* (Wallbaum, Stich 2018; Clausen 2016b) ein umfangreicher Diskurs vor. Allerdings kann dieser nur begrenzt als Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung dienen, beziehen sich beide Diskursstränge mit ihren Gegenstandsbereichen wie Bildungsstrukturen (Hörner 2006, S. 181), der „musikalische[n] Erziehung und Bildung in den einzelnen Ländern“ (Hörmann, Meidel 2016, S. 29), den „Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Vermittlung von Musik in unterschiedlichen Kontexten“ (Clausen 2016b, S. 140) oder dem drei-

dimensionalen Modell von „categories of musical cultures“, „categories of educational cultures“ und „categories of locations“ (Wallbaum, Stich 2018, S. 59) nur indirekt auf die oben genannten Theorien musikbezogener unterrichtlicher Lernpraxen. Trotz differenzierter theoretischer Verortung scheint in diesen Disziplinen der Fokus eher auf der Gegenüberstellung auf einer topographischen Ebene als auf der von Theorien zu liegen.⁶⁴ Unabhängig davon werden in den genannten Veröffentlichungen zahlreiche zentrale und grundlegende Herausforderungen und Anforderungen an vergleichendes Vorgehen thematisiert, von denen einige im Folgenden dargestellt werden.

In Anlehnung an die „**komparatistische Methodenkompetenz**“ von Wolfgang Hörner lassen sich wesentliche Merkmale (international) vergleichender Forschung in der Erziehungswissenschaft zusammenfassen: So stehe (a) die vorgängige Reflexion des Erkenntnisinteresses, (b) die Vergewisserung, aus welcher Perspektive der Vergleich spezifisch zu diesem beitragen kann und (c) die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Relevanz der Vergleichskriterien (Hörner 2006, S. 182–183) im Fokus jedes vergleichenden Vorgehens. In Bezug auf (a) könne **theoretisches** (im Sinne der Weiterentwicklung von Theorien) **oder praktisches Erkenntnisinteresse** (im Sinne der Übernahme von Forschungsergebnissen z. B. in das eigene Bildungssystem⁶⁵) unterschieden werden (vgl. auch Wallbaum, Stich 2018, S. 42). Für das Vorgehen in dieser Arbeit liegt ein theoretisches Erkenntnisinteresse vor. In Bezug auf (b) stellt sich die Frage, ob für die Zielsetzung des Vergleichs das Herausarbeiten der besonderen Eigenheiten (**idographische Perspektive**) des Untersuchungsgegenstandes oder das Schließen auf universell gültige Theorien (**nomothetische Perspektive**) von Bedeutung ist (vgl. auch ebd., S. 47). In der Musikpädagogik wird diese Unterscheidung auch mit dem Zugang über eine (theoretisch idealisierte) Innen- („emic“) oder Außenperspektive („etic“) in Verbindung gesetzt (ebd.). Weiter weisen beide Autoren

⁶⁴ Wobei dieser Aspekt mitgedacht wird, wenn z. B. Clausen 2016b, S. 140 im obigen Zitat nicht nur „unterschiedliche [...] Kontexte“ sondern auch „Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten“ betrachtet oder Wallbaum, Stich 2018, S. 59 von „educational cultures“ sprechen, die im hier veranschlagten Verständnis auch als Theorie gefasst werden können. Vgl. auch „Even parallel *demonstration* of theory can be understood as a comparison: by illustrating causal effects it goes far beyond theory without empirical examples“ (ebd., S. 50).

⁶⁵ Dieses auch mit der sog. *melioristischen* Funktion vergleichender Erziehungswissenschaft in Zusammenhang stehende Erkenntnisinteresse sei gerade im Rahmen der in den letzten Jahrzehnten aufkommenden internationalen Vergleichsstudien als „praktisch-politisches Erkenntnisinteresse [...] Konstituens der Disziplin“, wie Hörner 2006, S. 184 festhält.

auch auf die Möglichkeit eines „internen Vergleichs“, der „within comparison“ (ebd., S. 50) hin, bei dem es darum geht, innerhalb eines festgelegten Falls nach Gemeinsamkeiten oder Unterschieden Ausschau zu halten. Der Theorienvergleich in der vorliegenden Arbeit positioniert sich dabei zwischen diesen beiden Polen und nimmt die besonderen Möglichkeiten der „within comparison“ wahr: So wird in den Analysen im empirischen Teil sowohl das Besondere der untersuchten Theorien herausgestellt (idiographische Perspektive), als auch der Versuch unternommen, übergreifende Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten (nomothetische Perspektive). Für die Herausarbeitung des Besonderen wird dabei u. a. auf die Möglichkeit der „within comparison“ zurückgegriffen (vgl. Kapitel 3.3.3). Hierzu wird zunächst über die intensive Darstellung der einzelnen Theorien (und das Schneiden der einzelnen Filme, dazu mehr in Kapiteln 2.3 und 2.5.1) ein Blickwinkel eingenommen, der einer Innenperspektive (*emic*) am nächsten kommt, um über den anschließenden Vergleich dieser einzelnen eingenommenen Perspektiven auf übergreifende Gemeinsamkeiten zu schließen.⁶⁶ Auch musikpädagogische Vergleichsarbeiten lassen sich nach der Zielsetzung des Aufbaus übergreifender Zusammenhänge, insbesondere im Rahmen verschiedener Systematisierungsbestrebungen, aber auch mit dem Herausarbeiten konkreter Spezifika einzelner Phänomene beschreiben (vgl. unten).

Das dritte Merkmal (c) komparatistischer Methodenkompetenz, die „zentrale kritische Frage [...] [nach der] **Sinnhaftigkeit** und **Relevanz** der Vergleichskriterien“ (Hörner 2006, S. 183) setzt schließlich das für den Vergleich zentrale Moment der Reflexion über das gewählte **tertium comparationis** (vgl. auch Wallbaum, Stich 2018, S. 37–38) in den Fokus. Dies überträgt Hörner auf den oft strapazierten Vergleich von Äpfeln und Birnen, die durchaus verglichen werden könnten, „wenn der Vergleich eine Bedeutung hat“ (Hörner 2006, S. 184). Davon ausgehend kann z. B. in Bezug auf einen *Untersuchungsgegenstand* (der Inhalt eines Obstellers) auf der Basis eines praktischen *Erkenntnisinteresses* („Welches Obst ist für einen Menschen mit Fructose-Malabsorption verträglicher?“) bzgl. der partikularen Eigenschaften der einzelnen Obstsorten auf dem

⁶⁶ Dies entspricht annähernd dem in Fig. 10 mit „*From Emic Perspectives to nomothetic Terms*“ bei Wallbaum, Stich 2018, 54 dargestellten Verfahren. Tatsächlich wurde im Laufe der konkreten Untersuchung immer deutlicher, dass die Einnahme einer nomothetischen Perspektive, die nach übergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden sucht, vor allem den detaillierten Blick auf die einzelnen Comparanda voraussetzt. Dadurch wandelte sich die Perspektive von einer anfänglich nomothetischen immer mehr zu einer idiographischen, was auch der Umfang des empirischen Teils in den jeweiligen Abschnitten deutlich macht.

Teller (idiographische *Perspektive*) das *Vergleichskriterium* des Fruchtzucker-gehalts der Obstsorten gewählt werden. Dieses Vergleichskriterium ist *sinnhaft*, wenn der Fructosegehalt gemessen werden kann oder es (methodisch kontrollierte) andere Möglichkeiten gibt, diesen herauszufinden. Weiter ist das Kriterium auch *relevant* bzgl. des Erkenntnisinteresses, wenn auf dessen Basis in der scientific community anschlussfähige Erkenntnis entsteht – oder wenn im hier genannten Beispiel der fructoseintolerante Menschen weiß, was er essen sollte und was eher nicht. Einen solchen Vergleich führen Menschen mit Fructose-Malabsorption sicherlich mehrfach am Tag durch, wobei es sich erst dann um einen wissenschaftlichen Vergleich im Sinne Hörners handelt, wenn sich die forschende Person die drei genannten Merkmale bewusst macht und diese in ihrem Verhältnis zueinander ausführlich reflektiert.

In der Musikpädagogik finden sich vor allem **Vergleichsuntersuchungen** mit theoretischem Interesse, – sieht man von den diversen Veröffentlichungen zu den meist länderübergreifenden oder *fremde* Kulturen betreffenden impliziten oder expliziten (vgl. Wallbaum, Stich 2018, S. 39) Vergleichsstudien ab.⁶⁷ Diese haben überwiegend den **Aufbau einer das Fach strukturierenden Systematik** (nomothetische Perspektive) zum Ziel. Auf der Basis der Feststellung einer Unzulänglichkeit der Struktur und Fachterminologie der musikpädagogischen Wissenschaftslandschaft (Clausen 2016b, S. 112; Hörmann, Meidel 2016, S. 11; Kaiser 2004, S. 57, 2018, S. 420; Vogt 2014, S. 7, 2004a, S. 85–86) werden dabei vorliegende Modelle oder Systematisierungsansätze beschrieben, um auf eigene Systematisierungen hinzuarbeiten (Hörmann, Meidel 2016, S. 45; Kaiser 2004, S. 80, 2018, S. 420–421; Vogt 2004a, S. 100) oder Begriffe wie die des Paradigmas der *Komparativen Musikpädagogik* (Clausen 2016b) oder der *Grundbegriffe der Musikpädagogik* (Vogt 2014) zu schärfen. Der Untersuchungsgegenstand ist in den meisten Fällen⁶⁸ eine Auswahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen, die zunächst anhand des Vergleichskriteriums „Systematisierungsmodelle für (Musik)pädagogik als Wissenschaft“ einzeln skizziert werden.

Bei **Hörmann und Meidel** werden im Anschluss systematisch einige Gemeinsamkeiten und eine Vielzahl an Unterschieden und Uneinheitlichkeiten

⁶⁷ Zum Beispiel Wallbaum 2018a, 2013a; Wallbaum, Stich 2016; Stich 2015; Stich, Rolle 2019; Clausen 2009, 2011, 2013, ein Überblick bei Clausen 2016a; Wallbaum, Stich 2018, exemplarisch für die Erziehungswissenschaft Rakhkockhine A. et al. 2016.

⁶⁸ Bei Hörmann, Meidel 2016 werden zum Teil auch Umfrageergebnisse und Internetrecherchen in die Argumentation mit einbezogen.

zwischen den Modellen (vordergründige Vergleichskriterien: gemeinsame und unterschiedliche Verwendung von Begriffen in den einzelnen Darstellungen) herausgestellt. Sie konstatieren, dass „die Varianzen erheblich sind und insgesamt gesehen eine beträchtliche Sprachverwirrung im Fach herrscht“ (Hörmann, Meidel 2016, S. 42). Von diesem vernichtenden Urteil ausgehend werden einige ausgewählte Ergebnisse der Gegenüberstellung und eines der Modelle als Ausgangspunkt gewählt. Dieses wurde für die Erstellung des bereits genannten Bamberger Fachstrukturmodells (ebd., S. 45) „seit der Jahrtausendwende immer weiter entwickelt“ (ebd., S. 44), ohne dass diese letzten Schritte – trotz der außerordentlich sorgfältigen Analysen im Vorfeld – nachvollziehbar begründet werden. Als tatsächliches Vergleichskriterium der Untersuchung ergibt sich damit weniger die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen vorliegenden Systematisierungsansätzen, sondern vielmehr das a priori gesetzte Kriterium der Uneinheitlichkeit aller untersuchten Theorien. Tatsächlich schreiben die Autoren selbst, dass es in der Gegenüberstellung weniger um den Aufbau einer Theorie 2. Art (vgl. oben), sondern um einen Hinweis auf defizitär verstandene „wesentlich erscheinende Varianzen“ (ebd., S. 28) in bestehenden Systematisierungen geht. Wenn man nun das Kriterium der Sinnhaftigkeit und Relevanz der Vergleichskriterien in Anschlag bringt, kommt die Frage auf, weshalb eine Untersuchung mit dem theoretischen Erkenntnisinteresse, eine Systematisierung in der Musikpädagogik voranzutreiben, dies vor allem auf der Basis der Suche nach größtmöglicher Uneinheitlichkeit tut.

Auch bei der Systematisierung von **Kaiser 2004**, die oben (S. 57) näher erläutert wird, kommt das (vermeintlich) eigentliche *tertium comparationis* – grob gefasst der postmoderne kritische Blick auf feste Systematiken – erst nach etwa 15 Seiten und zwei vorgestellten Systematisierungsansätzen explizit zum Vorschein (Kaiser 2004, S. 71), nachdem es in vorherigen Anmerkungen immer nur subtil anklang (z. B. ebd., S. 63). Dies mag natürlich im Rahmen eines kurzen Sammelband-Artikels als stilistische Raffinesse gelten: Aber auch damit wird für den weiteren Schritt – der nachvollziehbar erläuterte Aufbau einer unter deutlich anderen Prämissen operierenden Strukturierung mit dem Prinzip System als *Regulativ* (ebd., S. 79–82) – ein komplett neuer Weg beschritten, wenn der Systemgedanke historisch durchdekliniert und dekonstruiert wird (ebd., S. 76–77). Anders als in der vorherigen Darstellung erscheint der Weg von der Analyse zum eigenen Modell zwar nachvollziehbarer, aber auch hier versteckt sich noch ein weiteres *tertium comparationis*, nämlich das eigentliche Modell, auf das – wie

bei Hörmann und Meidel – letztlich hingearbeitet wird und für das jeweils passende Beispiele aus der Literatur gesucht werden, um die eigene „Überlegenheit“ anschaulich zu demonstrieren.⁶⁹

Auch bei weiteren Vergleichen mit eher theoretischem Erkenntnisinteresse, findet sich, wenn auch abgeschwächt, ein ähnliches Muster: Sowohl **Dartsch** als auch **Lessing** stellen letztlich, aber immerhin explizit, jeweils *fremde* Theorien – den *Aufbauenden Musikunterricht* (Fuchs 2010) oder *Musikpraxen erfahren und vergleichen* nach Wallbaum (vgl. Kapitel 3.2.2.4) – den *eigenen* gegenüber.⁷⁰ So wird z. B. im ersten Fall von Seiten Dartschs der *anderen* Theorie abschließend attestiert, dass ein in deren Sinne operierender Unterricht *seiner* Theorie musikalischer Bildung (Dartsch 2010, S. 13–25) nicht gerecht werde. Unabhängig von dieser Kritik, die weiter unten noch einmal aufgegriffen wird, ist das konkrete Vorgehen des Vergleichs interessant: Zunächst stellt auch **Dartsch** wie bei den vorherigen Beispielen die einzelnen Theorien mit ihren verschiedenen Begriffen und Zusammenhängen dar (Dartsch 2016, S. 57–59, 59–64). Anschließend wird ein Kriterium (*Arbeit mit musikalischen Patterns*) des *Anderen* – auf der Basis eigener Erfahrungen und im Sinne eines ausführlichen Literaturreviews – kritisch beleuchtet (ebd., S. 62–64). Im Vergleich (ebd., S. 64–66) stellt Dartsch nun einzelne Theoriemerkmale⁷¹ beider Bereiche ohne genaue Begründung als „Pendant“ (ebd., S. 65) nebeneinander (*Aufbau von Fähigkeiten* (AMU) mit *Ausdifferenzierung von Fühl-, Denk-, und Verhaltensmustern* (EMP) sowie *Begegnung mit kulturell geprägten Materialien* (EMP) mit *Erschließung von Kultur* (AMU)) oder entscheidet sich anhand von gleich verwendeten Wörtern (*Bewegung* und *Improvisation* in beiden Bereichen⁷²) für eine nähere Gegenüberstellung der Begriffe. Es entsteht also der Eindruck, als würden scheinbar eher zufällige Begriffe

⁶⁹ Hiermit soll in keiner Weise über die Qualität oder Anschlussfähigkeit der genannten Modelle innerhalb der Musikpädagogik als Wissenschaft geurteilt werden, vielmehr soll nur der genannte Aspekt der Genese derselben hervorgehoben werden. Die Wahl des Vokabulars orientiert sich dabei aber nicht unabsichtlich einerseits an einem überholt gehofften Begriff der wertorientierten (normativen) Interkulturellen Erziehung und Bildung, vgl. z. B. Nieke 2008, S. 157, andererseits an einem Begriff aus der Debatte um den systematischen Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften, vgl. Kapitel 2.2.3.

⁷⁰ Zur inhaltlichen Eben der Vergleiche s. Seite 30.

⁷¹ Um die Terminologie im empirischen Teil dieser Arbeit vorzubereiten, werden hier einzelne Begriffe von untersuchten Theorien als *Theoriemerkmale* bezeichnet und jeweils *kursiv* gesetzt. Das Wort *Theoriemerkmal* wurde gewählt, um das stark konnotierte Wort *Begriff* nicht übermäßig zu strapazieren.

⁷² Eibach 2019, S. 233 gibt im Rahmen eines systematischen Theorienvergleichs einen klaren und hilfreichen Überblick zu den Perspektiven auf Begriffe als sprachliche Zeichen („Wörter“),

aus beiden Bereichen nebeneinandergestellt, die der Verfasser sicher mit gutem Grund ausgewählt hat, was er aber nicht ausreichend begründet. Der daraufhin stattfindende Vergleich wiederum erfolgt klar und systematisch, wenn jeweils die Definitionen der Theoriemerkmale nebeneinandergelegt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden. Das *tertium comparationis* wäre hierfür also „Definition eines Begriffs“. Dieses *tertium* wird für die einzelnen Comparanda mit einem kurzen Text „befüllt“.⁷³

Diese Vergleichsstrategie, bei der Definitionen als Vergleichskriterien gewählt und in Textform gegenübergestellt werden, ist bei vielen weiteren vergleichend vorgehenden Untersuchungen zu beobachten, deren **Erkenntnisinteresse in der Schärfung und Konturierung eines Begriffs** liegt: So analysiert Vogt 2014 verschiedene Modelle von Begriffen, Grundbegriffen und deren Problematisierungen und gelangt über die Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu einem vorläufigen Modell (Vogt 2014, S. 14). Eine Studie zum Diskurs der Musikpädagogik in der Schweiz analysiert eine Ansammlung von Rezensionen auf Passagen hin, die die „Abgrenzung einer eigenen deutschschweizerischen Musikpädagogik“ (Huber, Marty 2021, S. 282) plausibel machen. Lars Oberhaus legt fünf Definitionen zum Themenfeld „Erzählen im Musikunterricht“ nebeneinander und versucht diese mit nomothetischem Interesse zu systematisieren (Oberhaus 2015, S. 68). Bernd Clausen stellt in seiner oben bereits zitierten Abhandlung zu komparativer Musikpädagogik Kertz-Welzels *Bewusstsein für Interkulturalität* und das aus einer *eigenen* Theorie stammende *Bewusstsein der Subjektbezogenheit* anhand der Texte der Definitionen gegenüber. In letzterem Fall erfolgt der Vergleich jedoch deutlich reflektierter, da Clausen nicht in die Falle der eigenen Perspektive tappt und als Vergleichskriterium explizit die Pas-

als Vorstellung oder Bedeutung und als eingebunden in „geschichtlich wandelbare soziale und kommunikative Praktiken“. Ausführlicher bei Eibach 2017, S. 13–16.

⁷³ Dieses „Befüllen“ mag zunächst irritierend anmuten, folgt aber der gleichen Logik wie der oben skizzierte Vergleich von Äpfeln und Birnen nach ihren Fructosegehalt. Dort ist der jeweilige „Inhalt“ des *tertium comparationis* eine Zahl mit Einheit (5,74g/100g bei Äpfeln, 6,7g/100g bei Birnen), bei einem Vergleich von Obst nach dem Kriterium Farbe wäre der „Inhalt“ z. B. *rot* und *grün*, was zwar nicht mehr ordinalskaliert abgeschätzt werden kann, aber trotzdem eine Zuordnung erlaubt. Hier ist der „Inhalt“ des *tertium comparationis* „Definition“ eben ein *Textausschnitt* (der natürlich für beides vorliegen muss, aber dafür haben die Verfasser in ihrer vorhergehenden Darstellung der *Comparanda* ja gesorgt). Natürlich offenbart sich hier das Problem der Gegenüberstellung der Inhalte, das bei Zahlen und Farben noch leichter fiel, in besonderer Weise. Mit diesem Sachverhalt beschäftigt sich Kapitel 2.3, in dem dafür plädiert wird, dass die Ergänzung eines Texts um Videomaterial dessen Präzision so erhöht, dass ein Vergleich leichter möglich wird.

sung zu Geertz' *Verstricktsein in eigene Bedeutungsgewebe* wählt (Clausen 2016b, S. 140–141).⁷⁴ Eine Studie, die ebenfalls in diesen Bereich einzuordnen wäre, ist eine ausführliche Untersuchung zum Begriff *Musik-Lernen* (Eibach 2017). Der Autor, der sich in der Begriffsforschung ausdrücklich für deskriptiv-analytisches Arbeiten auf der Basis eines systematischen Theorienvergleichs (siehe unten) einsetzt (Eibach 2019, S. 240), führt seine Untersuchung am Gegenstand eines Korpus von etwa 180 Texten durch. Neben anderen Voruntersuchungen ist dabei besonders die Wahl der *tertia comparationis* für die „hermeneutisch-systematische“ Analyse zur Herausarbeitung der Merkmale des Begriffs *Musik-Lernen* interessant: Konkret schreibt Eibach: „Als dritter Schritt folgte schließlich eine Untersuchung der Merkmale, die der Begriff Musik-Lernen in *für den gegenwärtigen Forschungsstand charakteristischen Denkansätzen* aufweist“ (ebd., S. 236, Hervorh. DP). In Kombination von deduktiven und induktiven Verfahren werden schließlich vier Merkmale wie Musik- und Lernbegriff, Umgangsweisen mit Musik, etc... (ebd., S. 237) herausgearbeitet. Diese werden anschließend als Vergleichskriterium im Rahmen der Analysen mit „Inhalt“ gefüllt. Aus der Gegenüberstellung gewinnt Eibach eine Vielzahl interessanter Erkenntnisse zu Entwicklung und Bestimmung des Begriffs (ebd., S. 239).

Am methodischen Vorgehen der zuletzt genannten Untersuchung lassen sich die oben bei Hörner genannten **Qualitätsmerkmale der Sinnhaftigkeit und der Relevanz** der gewählten Vergleichskriterien gut illustrieren und präzisieren. Zunächst stellt sich (ohne für den gesamten obigen Absatz) die Frage, inwieweit es *sinnhaft* ist, ein Vergleichskriterium zu wählen, dessen „Inhalt“ ein Text ist. Im oben skizzierten Beispiel zum *Fruchtzuckergehalt* eines Apfels wurde dieses Kriterium als *sinnhaft* bezeichnet, weil es mit wissenschaftlichen Methoden feststellbar ist und adäquat auf den Gegenstand eingeht. Bei der Wahl des Vergleichskriteriums *Form* wären dessen „Inhalte“ kurze Texte wie „rund“, „oval“, „eckig“, ... Dabei könnten schon Unsicherheiten bzgl. der Einteilung auftauchen. Die Frage nach der Sinnhaftigkeit steht im Raum, wenn ein Obst irgendwo zwischen oval und eckig geformt wäre. In diesem Fall müsste evtl. eine weitere Kategorie eingeführt werden usw. Im Fall von wissenschaftlichen Texten als Gegenstand und bei einem Vergleichskriterium wie dem „jeweils zugrunde liegende Musik- und Lernbegriff“ (ebd., S. 237)

⁷⁴ Wobei der Vergleich mit der *eigenen* Theorie weiterhin als problematisch betrachtet werden kann.

wird die Frage nach der *Sinnhaftigkeit* komplizierter: Von *Sinnhaftigkeit* spreche ich (s. o.), wenn das Vergleichskriterium mit wissenschaftlichen Methoden mit Inhalt zu füllen ist und wenn diese Methode adäquat auf den Gegenstand eingeht. Lässt sich also aus den Quellen etwas, um bei dem Beispiel zu bleiben, zum „zugrunde liegenden Musik- und Lernbegriff“ herausarbeiten und kann dies auf eine Weise geschehen, die dem Text gerecht wird? Die Frage der *Sinnhaftigkeit* hängt also eng damit zusammen, wie der Autor die Genese der Vergleichskriterien erläutert. Dies wird in der Arbeit von Eibach mit Bezug auf übliche Methoden der hermeneutisch-systematischen Forschung begründet (ebd., S. 236). Mit diesen Fragen bewegt man sich nun auf der Ebene der Grundfragen wissenschaftlicher Methoden: Von *Sinnhaftigkeit* kann also gesprochen werden, wenn die eingesetzte Methode reflektiert, ob das, was mit ihr erhoben werden soll, überhaupt erhoben werden kann und ob es dem Gegenstand angemessen ist. Zweitens stellt sich Frage nach der *Relevanz* eines Vergleichskriteriums, das mit dem Inhalt „Text“ gefüllt werden kann. Um wieder auf das Obstbeispiel zu kommen: Dort wurde der Vergleich als *relevant* bezeichnet, wenn das Vergleichskriterium und das Ergebnis des Vergleichs *in der scientific community* eine Bedeutung trägt bzw. tragen kann. Auf ersteres verweist Eibach, wenn er schreibt, „eine Untersuchung der Merkmale [anzustreben], die der Begriff Musik-Lernen in *für den gegenwärtigen Forschungsstand charakteristischen Denkansätzen* aufweist“ (ebd., Hervorh. DP). Damit das Ergebnis des Vergleichs auch eine Bedeutung tragen kann – mit anderen Worten: damit der Vergleich gelingen kann – gelten weitere Einschränkungen: Hierfür muss der zu vergleichende Text – bei Eibach also die Darstellungen z. B. von Musik- und Lernbegriffen verschiedener Autor*innen – so verfasst sein, dass beim Gegenüberstellen, geleitet durch den Autor, Erkenntnis erscheinen kann. Hierin wird auch die Dependenz von Sinnhaftigkeit und Relevanz deutlich: Nur wenn das Vergleichskriterium gegenstandsadäquat ist – wenn z. B. aus dem Text überhaupt etwas zu Musik- und/oder Lernbegriff extrahiert werden kann – wird die darauffolgende Gegenüberstellung Erkenntnis generieren – z. B. im Sinne der Ausdifferenzierung der *Termini* eines Begriffs. Um das Birnen-/Äpfelbeispiel noch etwas weiter zu strapazieren: Der Vergleich der Texte aus dem Eibachschen Korpus nach dem oben in Anschlag gebrachten Kriterium Fructosegehalt würde zwar durchaus Zahlen liefern – der Erkenntnisgewinn des Vergleichs von 180 Fructosgehalten von etwa Null wäre jedoch verschwindend gering, selbst bei einem anderen Forschungsinteresse.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass ein *tertium comparationis* dann als sinnvoll anzusehen ist, wenn es überhaupt mit Inhalt gefüllt werden kann, zudem auf eine Weise, die angemessen auf den Untersuchungsgegenstand eingeht. Relevant ist ein *tertium comparationis*, wenn der Inhalt so gestaltet ist, dass beim Gegenüberstellen, geleitet vom Erkenntnisinteresse, Erkenntnis entstehen kann, die in einer scientific community anschlussfähig ist. Ob das *tertium comparationis* nominal-, kardinal- oder ordinalskaliert, mit Text, mit Video o. a. gefüllt wird, hat dabei unmittelbar Einfluss auf den methodischen Zugriff. Dieser sollte die genannten Kriterien berücksichtigen.

Neben Vergleichen mit dem Erkenntnisinteresse des Aufbaus einer das Fach strukturierenden Systematik (vgl. S. 67 oben) und der Schärfung und Konturierung eines Begriffs (vgl. S. 70 oben) findet sich noch eine **dritte Form**. Hierbei handelt sich um Studien, deren Erkenntnisinteresse ebenfalls in der **Schärfung von Begriffen** liegt. Diese haben jedoch in unterschiedlicher Weise **unterrichtliche Praxis zum Gegenstand**. Auch hier geht es nicht darum, das methodische Vorgehen dieser Autor*innen zu bewerten. Vielmehr sollen diese aus der in dieser Arbeit eingenommenen methodischen Perspektive des Vergleichens betrachtet werden.⁷⁵ So arbeitet die oben schon erwähnte Studie zu *kreativen musikalischen Handlungsprozessen* (Buchborn et al. 2019) zunächst auf der Basis verschiedener Veröffentlichungen den kombinierten Begriff *Komponieren und Improvisieren* heraus (ebd., S. 70–71). Auf dieser Basis inszenierte Unterrichtspraxis auf Video wird mittels der dokumentarischen Methode und spezieller multimodaler Transkriptionsverfahren (ebd., S. 78) untersucht, um an verschiedenen Beispielen den Begriff *Komponieren und Improvisieren* weiter zu schärfen. Aus der Perspektive vergleichender Erziehungswissenschaft, die zu Beginn dieses Kapitels eingenommen wurde, lässt sich dieses Verfahren folgendermaßen interpretieren: Bei dem Vergleich wird am Gegenstand „Unterrichtspraxis mit *Improvisieren und Komponieren*“ ein theoretisches Erkenntnisinteresse verfolgt mit dem Ziel, eine universell⁷⁶ gültige Theorie zum *Improvisieren und Komponieren* im Gruppen-

⁷⁵ Ob wissenschaftliches Arbeiten prinzipiell auf vergleichendem Vorgehen basiert, soll dabei nicht diskutiert werden. Nur der Hinweis auf die Grounded Theory-Methodologie soll gegeben werden, bei der das permanente Vergleichen gar zum Prinzip erhoben wird, vgl. Strauss 1998, S. 50–71.

⁷⁶ Zur Diskussion der Reichweite von gegenstandsbezogenen Theorien in qualitativer Forschung, vgl. z. B. Lindemann 2006; Strauss 1998, S. 303.

unterricht aufzustellen (nomothetische Perspektive).⁷⁷ Als *tertium comparationis* für diese Szenen gilt dabei nun nicht die oben genannte vorläufige Definition von *Improvisieren und Komponieren* oder das Video selbst, sondern das multimodale Transkript und dessen weitere textliche Aufbereitung im Sinne der dokumentarischen Methode (formulierende und reflektierende Interpretation). Der Vergleich selbst findet im abschließenden Schritt der Bohnsackschen Methode – der komparativen Analyse und der Typenbildung – statt (ebd., S. 75–77). Auch bei der ebenfalls in Kapitel 2.1.4 näher dargelegten Studie von Michael Göllner kann von einem vergleichenden Vorgehen zum Gegenstand „Bläserklassenunterricht“ gesprochen werden. Dort wird mit ähnlicher Zielsetzung dem Erkenntnisinteresse gefolgt, eine Grounded Theory (Göllner 2017; vgl. auch Strauss 1998) von Perspektiven auf diesen Gegenstand zu erhalten. Als *tertium comparationis* dienen dort (u. a.) die kodierten verbaltranskribierten Aussagen von Lehrenden, die sich in Leitfadeninterviews zum Gegenstand äußern. Auch wenn beide Autor*innen – aus nachvollziehbaren Gründen, da sie sich ja an etablierten Methoden der Sozialwissenschaft orientieren – ein solches Vergleichssetting nicht explizit im Sinn hatten, ist in beiden Fällen das hier veranschlagte Vergleichskriterium sinnvoll und relevant: Für die Schärfung des Begriffs *Improvisieren und Komponieren* am Gegenstand *Unterrichtspraxis auf Video* ist eine methodisch kontrollierte Verschriftlichung der Unterrichtspraxis sinnvoll, da durch die dokumentarischen Methode und das multimodale Transkriptionsverfahren das Geschehen (nach Stand methodologischer Forschung) adäquat betrachtet werden kann. Weiter ist diese Strategie der Verschriftlichungen relevant, da in deren Gegenüberstellungen die Komplexität des Videomaterials bewältigt werden kann⁷⁸ und der geleitete Gewinn von Erkenntnis ermöglicht wird, wie die exemplarischen Ergebnisse zeigen (Buchborn et al. 2019, S. 77–82). Bei der Interviewstudie von Göllner wird durch den methodisch kontrollierten Zugang über Leitfadeninterviews und das Kodieren im Sinne der Grounded Theory die Sinnhaftigkeit und Relevanz dieses *tertium comparationis* ebenfalls gesichert.

Zusammenfassend zeigen sich in den bisher vorgestellten Vergleichsuntersuchungen die folgenden Herausforderungen und Perspektiven: Zunächst sollten vergleichende Untersuchungen ihr Erkenntnisinteresse in der Spanne zwischen

⁷⁷ Folgt man dem in der Studie angesprochenen Design-Based-Research-Setting, wäre das Erkenntnisinteresse auch als praktisch im Sinne einer Verbesserung des Unterrichts zu lesen. Dieser Widerspruch soll nicht Gegenstand dieser Darstellung sein.

⁷⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.

Theorie- bzw. Praxisentwicklung, ihre Perspektive zwischen dem Blick auf das Besondere und das Allgemeine und ihre Vergleichskriterien (*tertium comparationis*) in Hinblick auf deren Sinnhaftigkeit und Relevanz (vgl. S. 71) reflektieren (vgl. S. 65). Die dargestellten Systematisierungsversuche (S. 67 f.) bzw. Disziplinvergleiche (S. 69) weisen Unklarheiten in der Wahl bzw. Genese des *tertium comparationis* auf. Dies scheint vor allem damit zusammenzuhängen, dass bei allen vorgestellten Untersuchungen ein *fremder* mit dem *eigenen* Gegenstand verglichen wird. Bei den vergleichend vorgehenden Untersuchungen mit Erkenntnisinteresse in der Schärfung und Konturierung eines Begriffs (S. 70) wird das *tertium comparationis* meist so gewählt, dass komprimierte Textabschnitte nebeneinandergestellt werden können. Ein mit Text gefülltes *tertium comparationis* ist dann sinnhaft und relevant, wenn es methodisch kontrolliert „befüllt“ wird. Dies trifft auf Untersuchungen von Text-Gegenständen genauso zu wie auf solche, die auf Grundlage von Video- oder Interviewmaterial durchgeführt werden.

2.2.3 Von systematischen Theoretiker*innen und arbeitenden Theorien: Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften

In Hinblick auf das von Eibach eingeräumte Potential eines systematischen Theorienvergleichs in der Musikpädagogik (Eibach 2019, S. 240) und der Beobachtung, dass bei vielen derartig angelegten Vergleichen die Reflexion des *tertium comparationis* Defizite aufweist, soll im Folgenden im Sinne eines knappen Exkurses auf den **Vergleich von Theorien in der Soziologie** eingegangen werden, der dort bereits eine etwas länger Entwicklungsgeschichte aufzuweisen hat.

Die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis von Musikpädagogik als Wissenschaft ist seit deren Etablierung und bis heute Gegenstand der Diskussion in akademischen Kreisen (Behne 1992; Vogt 2003b; Lehmann-Wermser, Niesen 2004; Vogt 2017), die gelegentlich auch auf unterrichtspraktischer Ebene durchscheint (Niessen 2010; Grohé 2011). Auch für die Soziologie stellt und stellte sich die damit zusammenhängende Frage nach „direkt anwendbare[n] Ergebnisse[n]“ (Eibach 2019, S. 240) auf der einen und „Grundlagenforschungen“ (Rolle 2012, S. 338) auf der anderen Seite. Da die Disziplin allerdings auf eine etwas längere Geschichte zurückblicken kann – und auf andere Art mit der Gesellschaft vernetzt ist –, weist die Diskussion dieser Frage eine ausdifferenzierte Entwicklung auf: So kann dort als Anfangspunkt die Diskussion von Marx’

Thesen gegen Feuerbach⁷⁹ über den Praxisbezug soziologischer Theoriebildung gesehen werden. Verschiedene Soziologentage setzten die Diskussion fort, so 1910 in Frankfurt zu „Wege[n] und Ziele[n] der Soziologie“ und 1961 in Tübingen zu „Standortbestimmungen“. Gegenstand war dabei u. a. der bekannte Positivismus-Streit der deutschen Soziologie mit Protagonisten wie Adorno, Popper und Habermas.⁸⁰ Weiter führte diese Debatte – und hier beginnt der Bezug zum Theorienvergleich – Ende der 1960er Jahre zur Gegenüberstellung praxisbezogener gesamtgesellschaftlicher Analysen und theoriebezogener Teilanalysen (Frankfurt 1968) hin zur Soziologentagung 1974 in Kassel unter dem Titel „Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften“ (Hondrich, Matthes 1978).⁸¹ In der weiteren Entwicklung wurde dieses Vorhaben aufgrund großer „Unterschiede und Gegensätze in den erkenntnisleitenden Interessen, [...] Vielfalt und Vielzahl theoretischer Perspektiven und Postulate sowie Divergenzen in den forschungsleitenden logisch-methodologischen Regeln“ (Busches 1992, S. 1–2) zunächst „zum Scheitern verurteilt“ (ebd.). Es lassen sich zwei Ansätze unterscheiden: Auf der einen Seite der systematische Theorienvergleich, der auf der Basis logischer Operationen theoretische Modelle gegenüberstellt. Auf der anderen Seite der sogenannte empirische Theorienvergleich, bei dem diese Modelle in ihrer Anwendung auf einen gemeinsamen Sachverhalt „bei der Arbeit“ verglichen werden.

Die Kritik am **systematischen Theorienvergleich** lässt sich auf den Punkt bringen mit der vorsichtig formulierten Vermutung in einem Text des oben zitierten Tagungsbandes, „daß sich in den von mir untersuchten Veröffentlichungen eine ‚Automatik‘ nachweisen läßt, mit der Autoren, die unabhängig voneinander die gleichen erkenntnistheoretischen Grundlagen benutzen, konsequent zu deutlichen Übereinstimmungen in ihren sozialwissenschaftlichen Konzepten kommen“ (Greca 1978, S. 269). Später verweist Klinkmann in einem Aufsatz mit dem vielsagenden Titel „Das systematische Vergleichen von Theorien: Ein Versuch und die Unausweichlichkeit seines Scheiterns“ auf die Problematik der Abhängigkeit der formulierten Theorien von dem, „was jeder Theoriekonstrukteur in Wahrnehmung und Übernahme von Alltagssprache als Wirklichkeit bereits ‚naiv‘ hat“ (Klinkmann 1981, S. 251). In Orientierung an Kuhn käme diese paradigmatische Verordnung „einer bestimmten Lebensform“

⁷⁹ Zusammenfassender Überblick z. B. bei Hillebrandt 2014, S. 31–36.

⁸⁰ Zu einer der wenigen Interpretationen von Seiten der Musikpädagogik vgl. Vogt 2003a.

⁸¹ Die geschichtliche Darstellung orientiert sich weitestgehend an Busches 1992, S. 1.

(ebd., S. 253) gleich. Man könne „sich auch ein Paradigma nicht ‚kurzfristig‘ erklären lassen, man kann es nicht ‚von außen‘ erlernen, indem man beispielsweise Bücher darüber liest“ (ebd.). Um darin einzutauchen, müsse man „es ‚praktisch‘ übernehmen: mittun beim Handeln derer, die es besitzen, miterleben, was für sie problematisch ist, wie sie Probleme lösen usw.; es bedarf in der Tat eines Übergangs in eine fremde Wirklichkeit“ (ebd., S. 254). Davon ausgehend verweist er auf die Unmöglichkeit von einem „interparadigmatischen Theorienvergleich [...], denn es gibt offenbar keine Gruppe von Wissenschaftlern, welche gleichermaßen in mehreren Paradigmen auf die angedeutete Art und Weise beheimatet wäre“ (ebd.). Vielmehr sei weiter eher der Trend zur Formulierung von alleinstehenden allgemeinen Theorie festzustellen, die vor der wissenschaftlichen Konkurrenz „als anderen Ansätzen überlegen oder zumindest ebenbürtig“ (ebd; vgl. auch Seipel 1999) ausgewiesen werden sollen. Eine Analyse eines Vergleichs von Luhmanns Systemtheorie und Max Webers Handlungstheorie (Greshoff 1994, S. 131–132) macht diese Position eines **Überlegenheitsdrangs im Theorienvergleich** deutlich.⁸² Luhmann vergleiche seine Theorie mit der Webers bzgl. einer kleinsten Einheit des Sozialen. Er konstatiere, dass dies bei Weber soziales Handeln, bei ihm Kommunikation sei. Luhmann komme in der Gegenüberstellung zum Schluss, dass Webers Theorie unzureichend sei, da für ihn Kommunikation soziale Wirklichkeit sei und eben gerade nicht als Handlung von Akteur*innen begriffen werden könnte. Auf der Basis weiterer begriffstheoretischer Überlegungen, die hier nicht Gegenstand sein sollen,⁸³ kommt Greshoff (vereinfacht) zu dem Schluss, dass dieser Vergleich ungerechtfertigt sei, da der Sachverhalt,⁸⁴ auf den sich Luhmanns Vergleich letztlich beziehe – das Problem der doppelten Kontingenz⁸⁵ – in Webers Theorie gar nicht erfasst ist.

⁸² Greshoff stützt sich dabei auf Luhmann 1990, 1984, 1981. Die konkreten inhaltlichen Dimensionen dieses Vergleichs sollen nicht Gegenstand dieser Darstellung sein, vielmehr geht es um das Prinzip der Gegenüberstellung, wie es oben skizziert wird.

⁸³ Um es nur knapp darzustellen: Greshoff 1994, S. 130 argumentiert, dass Begriffe immer im Kontext ihrer hierarchischen Ordnung in einem Begriffssystem betrachtet werden sollten. Und bei Luhmann sei das Problem der doppelten Kontingenz eben dem Begriff der Kommunikation untergeordnet und müsse daher in den Vergleich einbezogen werden.

⁸⁴ Ebd., S. 129–130 spricht von „Problembezug“.

⁸⁵ Knapp ausgedrückt bezeichnet die auch in der pädagogischen Forschung beliebte doppelte Kontingenz (vgl. Proske 2009, S. 811) das Dilemma der Kommunikation zwischen zwei Partnern, die „aufeinandertreffen und versuchen, sich wechselseitig abzustimmen, was ein Problem für sie ist, da sie sich gegenseitig uneinschätzbar sind. Einer Lösung wird das Problem dadurch zugeführt, daß sie es nach und nach schaffen, miteinander zu kommunizieren“ (vgl. Greshoff 1994, S. 131).

Um zu dem in dieser Arbeit etablierten Sprachgebrauch zurückzukehren, ist das von Luhmann implizit in Anschlag gebrachte *tertium comparationis*, das in etwa beschrieben werden kann mit „Anwendung der kleinsten Einheit des Sozialen auf das Problem der doppelten Kontingenz“ nicht sinnhaft gewählt, da es nur für Luhmanns Theorie mit Inhalt gefüllt werden kann. Webers Theorie hingegen kann – da sie nicht von doppelter Kontingenz ausgeht – nichts zu diesem *tertium comparationis* beitragen.⁸⁶ Auch bei den oben skizzierten interdisziplinären Vergleichen in der Musikpädagogik (vgl. S. 67), bei denen jeweils *fremde* mit *eigenen* Theorien verglichen werden, scheint ein ähnlich gelagertes Problem durch. Auch wenn sicherlich darüber gestritten werden kann, inwieweit es sich dort um einen inter- oder nicht doch eher um einen intraparadigmatischen Vergleich handle,⁸⁷ wird deutlich, wie z. B. Dartsch seinen *Sachverhalt* – also sein Verständnis musikalischer Bildung – ins Zentrum setzt, an dem sich der Aufbauende Musikunterricht zu messen habe. Ähnlich geht Lessing vor, wenn er in seiner Gegenüberstellung seine Interpretation des Modells einer *SchulMusik* nach Wallbaum an den Kriterien seines Modells von *InstrumentalMusik* misst. Zum Beispiel schreibt er seiner Praxis zu, bereits eine mit eigenem „*instrumental-pädagogischen Sinnpotential*“ (Lessing 2018, S. 19) zu sein, während SchulMusik nur „*auf existierende Praxen außerhalb der Schule*“ hinweise und nicht „*schon jene Praxis*“ (gemeint ist die InstrumentalMusik, DP), *aus der heraus und auf die hin gespielt wird*“ (ebd.), sei. Dabei lässt er jedoch außer Acht, dass Wallbaum diese hier durchklingende Unterscheidung zwischen „echten“ musikalischen Praxen außerhalb der Schule und „vorbereitenden“ innerhalb der Schule eben gerade nicht trifft bzw. eine solche Differenzierung als nicht auf *SchulMusik*, sondern vielmehr auf *ElementMusik* hinarbeitend versteht.⁸⁸ Damit ist der Sachverhalt, auf den sich Lessings Vergleichskriterium bezieht, eben diese Unterscheidung und das *tertium comparationis* in etwa die Frage „Wie gehen die Modelle mit der Unterscheidung einer echten und vorbereitenden Musikpraxis um?“ Da Wallbaums Theorie der *SchulMusik* diese Unterscheidung aber eben gerade nicht trifft, kann sie dazu auch nichts aussagen, wodurch das (implizit) gewählte Vergleichskriterium an Sinnhaftigkeit verliert. Sicher muss für die drei genannten

⁸⁶ Vgl. die Erläuterung von sinnhaften und relevanten Vergleichskriterien auf S. 71.

⁸⁷ Letzterem wird bei Klinkmann 1981, S. 256 eine etwas größere Wahrscheinlichkeit des Gelingens eingeräumt. Zur Debatte um den Paradigmenbegriff in der Musikpädagogik vgl. Kaiser 2015; Ott 2016.

⁸⁸ Vgl. S. 264 oder zu „flachen Ontologien“ Wallbaum 2020, S. 139.

Vergleiche nicht immer mit dem Vokabular des Überlegenheitsdrangs argumentiert werden. Es fällt aber auf, dass Zielsetzungen wie das „Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus, Umgehen mit der Befremdung“ (Nieke 2008, S. 73–74, Anpassung DP), wie sie z. B. in einer normativen Interkulturellen Erziehung und Bildung üblich sind, in angepasster Form (daher das Streichen von „Ethno“ im Zitat) in systematischen Theorienvergleichen regelmäßig missachtet werden. Dies ist sicherlich auch ein Aspekt, der Klinkmann dazu bewogen hat, von solchen Theorienvergleichen eher abzusehen und ein produktives Nebeneinander von Theorien im Sinne „pluralistischer Paradigmen“ (Klinkmann 1981, S. 255) anzustreben.⁸⁹ Dieser „erkenntnistheoretische [...] Relativismus, für den es sinnlos ist, die Frage der Forschungssynthese weiter zu verfolgen“ (Greca 1978, S. 256), wird allerdings nicht von allen Seiten geteilt. Vielmehr werden an einen systematischen Theorienvergleich umfangreiche Forderungen gestellt, wie z. B. im reflektierten Problembezug, der Verwendung von Theorien aus dritten Zusammenhängen für den Vergleich (Greshoff 1994, S. 134),⁹⁰ oder durch Zugänge über hermeneutische Verfahren (Schneider 1996, S. 265). In etwa diese Richtung weist die bereits häufiger zitierte Studie aus der Musikpädagogik, die Begriffe des *Musik-Lernens* anhand abduktiv gewonnener Vergleichskriterien gegenüberstellt (Eibach 2019, S. 236–237), wobei die Unabhängigkeit dieser Vergleichskriterien noch näher zu prüfen wäre.

An dem Vorschlag des reflektierten Problembezugs setzt schließlich der sogenannte **empirische Theorienvergleich** an. Dieser betreffe den anderen Strang soziologischer Theoretiker, die nicht den „Königsweg“ (Busches 1992, S. 2) zu großen theoretischen Entwürfen – der Autor nennt hier Personen wie Habermas und Luhmann – beschritten hätten, sondern „einen steinig und dornenreichen Pfad“ (ebd.) gegangen seien, mit dem „Versuch, die Erklärungskraft sozialwissenschaftlicher Theorien mit den Instrumenten empirischer Sozialforschung

⁸⁹ Nur nebenbei sei hier die interessante Parallele zu normativen Forderungen interkultureller Pädagogik angezeigt: „(6) Das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus, (7) Ermuntern zur Solidarität; Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten, (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus, (9) Aufmerksam werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung“ bei Nieke 2008, S. 73–74.

⁹⁰ Was höchstens zehn Jahre später auch erhört wurde, wie ein Ansammlung solcher „externer“ Vergleiche zwischen Modell Luhmanns und Bourdieus bei Nassehi, Nollmann 2004 zeigt, die den Theorienvergleich als „insbesondere in Qualifikationsarbeiten beliebt“, ebd., S. 8, darstellt.

in vergleichenden Feldstudien zu kontrollieren“ (ebd.). Dem oben genannten Problem der unterschiedlichen theoretischen Verortungen der zu vergleichenden Theorien sollte begegnet werden, indem ein „von der jeweiligen Tradition unabhängiges (,prätheoretisches‘) *Verständigungsmedium*“ (Greca 1978, S. 256) in Form quantitativer empirischer Verfahren in Anschlag gebracht wurde. Damit wurde als *tertium comparationis* die außerhalb der zu vergleichenden Theorien liegende und durch Befragungsformen und quantitative Verfahren bestimmbare „Erklärungskraft [...] und Gültigkeit“ (Opp 1996, S. 223; vgl. auch Seipel 1999, S. 12) von Theorien gesetzt. Aus der direkten Gegenüberstellung dieser Ergebnisse könnten überlegene Theorien ermittelt oder in andere integriert werden (Opp, Wippler 1990, S. 10), womit die *Relevanz* dieses Vergleichskriteriums gesichert wäre. Im Rahmen eines DFG-Projekts im „Forschungsverband für vergleichende Theorietestung“ wurde das Verfahren zum ersten Mal in umfangreicher Form von sieben Forschenden mit der Gegenüberstellung von zwei Individualtheorien nicht-soziologischen Ursprungs (Nutzentheorie und Theorie mentaler Inkongruenzen) sowie der aus der Soziologie stammenden Statusinkonsistenztheorie an verschiedenen Problemfeldern wie dem Übergang von der Hochschule ins Beschäftigungssystem, der Teilnahme an Protesten gegen Kernenergie, Beschäftigungsproblemen von Universitätsabsolventen sowie der Wirkung von langfristiger Arbeitslosigkeit in Angriff genommen (ebd.). Diese aus unterschiedlichen Bereichen stammenden Theorien wurden zunächst – in unserer Lesart: um die Sinnhaftigkeit der *tertium comparationis* zu sichern – in Bezug auf die einzelnen Problemfelder rekonstruiert. Anschließend wurden diese Rekonstruktionen zu Fragebögen operationalisiert und deren Erklärungskraft bzw. Vorhersagen auf der Basis von Korrelationsanalysen zwischen den erhobenen Items bestimmt und gegenübergestellt. Trotz des hohen Aufwands, der im Fachpublikum Anerkennung und Widerhall fand (Busches 1992, S. 4), sind die tatsächlichen Ergebnisse des Vergleichs weniger eindeutig als erhofft. So konnten für einige Theorien Vorzüge in Bezug auf gewisse Gegenstände konstatiert werden. Insgesamt wurden auch die Theorien selbst durch deren intensive Nutzung in ungewohnten Kontexten auf besondere Weise ausgeleuchtet (ebd.). Trotzdem ist die Feststellung interessant, dass drei von vier Studien dazu tendierten, „den von ihnen eher präferierten Theorien eine bessere Note zu verleihen“ (ebd., S. 5). Besonders die Begründung Busches, dass die theoretische Verortung der Forschenden „schon bei der Suche nach einem geeigneten Sachverhalt oder einem geeigneten erklärungsbedürftigen Problem sowie bei der Entwicklung

des Forschungsdesigns von größerem Einfluss waren“ (ebd.), lässt an der Unabhängigkeit des oben postulierten *atheoretischen Verständigungsmediums* Zweifel aufkommen. Probleme dieser Art wurden auch von Vertretern des Forschungsprojekts selbst eingeräumt. So wird darauf verwiesen, dass die nötigen Kompetenzen – sowohl „die problemspezifische Anwendung einer allgemeinen Theorie in der empirischen Forschung und die Konfrontierung der angewandten Theorie mit anderen Theorien“ (Opp, Wippler 1990, S. 12) – nur in sehr wenigen Fällen eine Person in sich vereine. Weiter wird – auch in späteren Studien des Autors – eingeräumt, dass die Rekonstruktion und Operationalisierung der jeweiligen Theorien Fehlerquellen sein könnten (Opp 1996, S. 240). Trotz dieser Unsicherheiten wird das Verfahren auch weiter in der Soziologie angewendet, so z. B. Ende der 1990er Jahre in einer Untersuchung, die die Vorhersagekraft zweier soziologischer Theorien auf das Explanandum „Fahren unter Alkoholeinfluss“ vergleicht (vgl. Seipel 1999).⁹¹ Im Standardwerk „Methodologie der Sozialwissenschaften“ des in diesem Absatz häufiger zitierten Soziologen Karl-Dieter Opp findet sich das Verfahren im Kapitel „20. Die Prüfung einer Theorie durch die Konfrontierung mit anderen Theorien“ (Opp 2014, S. 205) wieder, in dem dieser darauf hinweist, dass die „bloße logische Analyse der Beziehungen zwischen Theorien [...] noch kein Urteil darüber zu[lasse], welche Theorie zutrifft bzw. sich besser bewährt hat. Hierzu müssen empirische Untersuchungen durchgeführt werden“ (ebd., S. 207).

Zusammenfassend finden sich in dieser kurzen Geschichte des Theorienvergleichs in der Soziologie ähnliche, aber auch neue Merkmale im Vergleich zum vorherigen Kapitel. So kann in beiden Bereichen die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis, die im Laufe der Zeit immer wieder in Erscheinung tritt, als wichtiger Motor für die Entwicklung des Faches gelten. Sowohl die Soziologie als auch die Musikpädagogik stehen bezüglich des systematischen Theorienvergleichs vor der Gefahr, nicht ausreichend aus den eigenen theoretischen Modellen hervorzutreten und dadurch die Vergleichskriterien ungenügend

⁹¹ Auch wenn dies nicht Gegenstand der Untersuchung ist, sei anzumerken, dass dieser Autor im weiteren Verlauf seines Wirkens in seinem von ihm als Ko-Autor verfassten Text „Grundlegende Probleme des empirischen Kulturvergleichs. Ein problemorientierter Überblick über aktuelle Diskussionen“, vgl. Seipel, Rippl 2013 die Diskussion zur Übertragbarkeit des hier vorgestellten Verfahrens auf andere dieser Untersuchung näher stehende Kontexte fortführt. Er verweist dort auch auf die Notwendigkeit der methodisch geleiteten Verankerung der Suche nach einem geeigneten *tertium comparationis*, hier in Bezug auf die Grounded-Theory-Methodologie, vgl. ebd., S. 272.

zu reflektieren. Tendenzen, die dieser Gefahr durch den Bezug auf dritte Vergleichstheorien oder hermeneutische Verfahren begegnen, sind auf beiden Seiten zu beobachten. Der empirische Theorienvergleich, in dieser Form nicht in der musikpädagogischen Forschung auszumachen, versucht über den Bezug auf ein mutmaßlich *atheoretisches Verständigungsmedium* – der quantitativen empirischen Prüfung der Erklärungskraft – der Standortgebundenheit der forschenden Person zu entgehen. Dies gelinge jedoch nicht immer, insbesondere da das Verfahren viele auch fehleranfällige und diverse Kompetenzen benötigende Arbeitsschritte aufweise. Bezugnehmend auf die Überlegungen zu Beginn von Kapitel 2.2.1, S. 57 werden bei Theorienvergleichen nicht immer Theorien 2. Art formuliert, die Begriffe aus unterschiedlichen Diskursen in Beziehung zueinander setzen. Vielmehr steht beim Vergleich nach Erklärungskraft häufig die Gegenüberstellung im Sinne der Suche nach überlegenen Theorien im Fokus.

2.2.4 Wie arbeiten Theorien in der Pädagogik?

Der Musikpädagogik wird auf der einen Seite ein zuletzt verstärktes Interesse an der Erforschung von Praxen in ihrem Vollzug bescheinigt (Weidner, Rolle 2019, S. 13). Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass der theoretischen Reflexion in der Disziplin bei zu starkem Fokus auf qualitative und quantitative empirische Forschung zu wenig Platz eingeräumt werde (Clausen et al. 2016, S. 7). Da Musikpädagogik als pädagogische Wissenschaftsdisziplin auf besondere Art und Weise Theorie und Praxis verknüpft, soll im Folgenden untersucht werden, inwieweit ein Unterfangen wie der empirische Theorienvergleich auch in dieser Disziplin denkbar wäre.

Auch wenn es sich um ein hochinteressantes Projekt handeln könnte, muss bei dieser Überlegung wohl zuerst die Idee des *atheoretischen Verständigungsmediums* der quantitativen empirischen Prüfung der Erklärungskraft (s. o.) verabschiedet werden. Nicht nur, dass in der Disziplin die quantitative Forschung erst seit kurzem an derartigen Modellen arbeitet, die auch auf sehr unterschiedlichem Stand sind.⁹² Die Behauptung, der Vergleich von Theorien nach deren Erklärungskraft von musikpädagogischen Phänomenen sei als Archimedischer Punkt unabhängig von der Verortung der zu vergleichenden Theorien, würde

⁹² Vgl. Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch 2012; Hofbauer, Harnischmacher 2018; Lill et al. 2019; Harnischmacher et al. 2019; Platz et al. 2021.

wohl auf größere Skepsis stoßen (Vogt 2003a, 2017; Baltruschat 2014, S. 162; Lehmann-Wermser 2012). Folgt man dem Vorschlag, Theorien als „Denkmodelle“ (Rolle 2012, S. 341) oder auch als „Methodologie [zu verstehen], indem sie Auskunft über die Beschaffenheit von Untersuchungsgegenständen [...] geben“ (Proske 2015, S. 16–17), tritt die spezifische Perspektive, die eine Theorie erhellt, in den Fokus. Diese Arbeit setzt sich mit Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen auseinander. Damit lässt sich deren *Anwendung* verstehen als das Beschreiben von Unterrichtspraxis mit den Begriffen und Aussagen der jeweils veranschlagten Theorien. Die Konsequenz aus dieser Überlegung ist, dass die dem empirischen Theorienvergleich in der Soziologie innewohnende Zielsetzung, Theorien (Opp, Wippler 1990, S. 230) in der empirischen Prüfung gegeneinander auszuspielen, verändert wird. So gehe ich davon aus, dass bei einem Vergleich nach der Perspektive, die eine Theorie einnimmt, die oben genannten Theorien 2. Art resultieren.

Im Folgenden sollen zwei Studien, die auf diese Weise interpretiert werden können, näher betrachtet werden. In einer Studie der pädagogischen Kasuistik wird das hier skizzierte *Anwenden* bezeichnet als „Variationen eines Falls“ (Baltruschat 2014), in einer der Musikpädagogik als „Theorien bei der Arbeit“ (Wallbaum 2010b, S. 12). In beiden Projekten wurden Forschende gebeten, ihre je persönliche AnalyseEinstellung (Pieper et al. 2014, S. 12) oder ihre didaktische Perspektive (Wallbaum 2010b, S. 12) auf vorliegendes Unterrichtsmaterial auf Video anzuwenden und in je einem Beitrag zu bündeln. Die jeweiligen Beiträge wurden dann auf unterschiedliche Weise verglichen bzw. gegenübergestellt. Lassen sich beide Projekte als empirischer Theorienvergleich verstehen? Dafür müssten sie den oben (S. 65) genannten Kriterien der Reflektion von Erkenntnisinteresse (1), Perspektive (2) und Vergleichskriterien (3) genügen. Weiter sollten die zu vergleichenden Theorien einen ihnen zunächst fremden Gegenstand in den Blick nehmen (4) und dabei die jeweilige Standortgebundenheit der Forschenden reflektieren (5). Schließlich soll geprüft werden, ob die skizzierten Untersuchungen eher auf eine Elimination oder Integration der beteiligten Theorien hinarbeiten oder ob es zur Formierung von Theorien 2. Art kommt (6).

Im Projekt „**Variationen eines Falls**“ erstellten zwei Forschende aus der Sozialwissenschaft, einmal aus gesprächsanalytischer Perspektive (Kern 2014), einmal fallrekonstruierend mit der Dokumentarischen Methode (Nentwig-Gesemann 2014) und eine weitere aus der Mathematikdidaktik (Schmidt-Thieme 2014)

ihre je eigene Interpretation einer knappen Unterrichtssequenz. Schon die Benennung der drei Beiträge im Buch – sie heißen jeweils „Die Unterrichtssequenz Parallelogramm“ I bis III – zeigt die besondere Zielstellung: Den jeweils gleichen Gegenstand – eine Unterrichtssequenz auf Video⁹³ mit einem ergänzenden Transkript – in drei „Variationen“ darzustellen. Die die Perspektiven vergleichende Autorin schildert die Unterrichtssequenz im Fach Mathematik, bei der eine Folie mit mehreren Parallelogrammen projiziert und im Unterrichtsgespräch thematisiert wird, in „körperlich-performativer Dimension“ (Baltruschat 2014, S. 156), folgendermaßen:

*Der visuelle Fokus von L und S*⁹⁴ wandert auf je unterschiedliche Weise zwischen der OHP-Projektion und den sprechenden Personen. L steht am äußeren Rand des Klassenzimmers und gibt damit für alle S* den Blick auf die Projektionsfläche frei. Der Blick der L ist meist auf die S* gerichtet, diese scheinen häufiger auch die Projektion in den Blick zu nehmen. (Vgl. ebd., gekürzt)*

Die einzelnen Analysen aus den drei Perspektiven sollen hier nicht in den Blick genommen, wohl aber die Ergebnisse des Vergleichs knapp dargestellt werden. Die größten Differenzen würden zwischen der fachdidaktischen und den beiden sozialwissenschaftlichen Perspektiven sichtbar: Erstere betrachtet sämtliche Aktionen mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand „Parallelogramm“ und dessen Abbildung in der Projektion auf der Wand und nutzt Vokabular der *Fachdidaktik* wie „mathematisches Argumentieren“ und „mathematischer Beweis“. Darauf aufbauend greift sie auf ein weiteres theoretisches Modell zur Fundamentalstruktur von Unterricht⁹⁵ zurück und ordnet die Situation darin ein. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus der beiden sozialwissenschaftlichen Perspektiven nahezu vollständig auf der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler*innen. Die *Gesprächsanalyse* nimmt genauer die Struktur der Interaktion in den Blick und bewertet die Situation in Hinblick auf ein zu knappes und damit defizitäres Rückmeldeverhalten der Lehrperson. Der Blick der *dokumentarischen*

⁹³ Zur Form des Videos in der Untersuchung und zur Relevanz der Form Video als Gegenstand vgl. Kapitel 2.3.

⁹⁴ Zur Vorbereitung auf die Videobeschreibungen in empirischen Teil werden hier Lehr- und Schülerperson im Plural mit L* bzw. S*, im Singular mit L bzw. S bezeichnet, vgl. das Abkürzungsverzeichnis in Anhang 5.1.

⁹⁵ Es handelt sich nach Baltruschat 2014, S. 157 um ein Modell von Sünkel, welches „Unterricht [...] auf ein Minimum an situativen Positionen und Beziehungen [reduziert], die [...] zur Konstitution einer Unterrichtssituation als hinreichend und notwendig identifiziert“ werden.

Methode schließlich bleibt, wie die fachdidaktische Perspektive, solchen Bewertungen fern und arbeitet die handlungsleitende Orientierung und Eigenlogik der Praxis heraus: Was aus der gesprächsanalytischen Perspektive als zu knappes Rückmeldeverhalten der Lehrperson herausgestellt wurde, sei hier als Charakteristikum der Situation identifiziert und das darauf folgende flüssige Unterrichtsgespräch verweise auf das implizite Wissen der Akteur*innen um das Ablaufen von Unterricht (ebd., S. 158–162). Damit werde der „blinde Fleck“ (Luhmann) der jeweiligen Perspektiven sichtbar: Während die beiden sozialwissenschaftlichen Perspektiven durch ihren Fokus auf die Interaktionsstruktur die weiteren Artefakte der Situation, wie das projizierte Parallelogramm als „Unterrichtsgegenstand“ (Schmidt-Thieme 2014) weitestgehend unbeachtet lassen, kommen in der fachdidaktischen Perspektive diese „Interaktionen zwischen Lehrerin und Schüler/innen jenseits dieses unterrichtlichen ‚Angelpunkts‘ [...] bei dieser Interpretation nicht in den Blick“ (Baltruschat 2014, S. 162). Weiter wird festgestellt, dass die theoretische Verortung der fachdidaktischen Perspektive deutlich voraussetzungsreicher sei als bei den sozialwissenschaftlichen Perspektiven, die deutlich näher am Material arbeiteten. Abschließend stellt die Autorin heraus, dass gerade die fundiertere fachdidaktische Perspektive das Potential hätte, auch bei spezifischer selektiertem Datenmaterial als es hier auf dem Video der Fall sei – vielversprechendere Ergebnisse zu erlangen (ebd., S. 162–163). Als theoretisches⁹⁶ **Erkenntnisinteresse** (1) wird die Suche nach „Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (Pieper et al. 2014, S. 12) am Gegenstand „Interpretationsverfahren der fallorientierten Rekonstruktionsforschung“ (ebd.) genannt, in der genannten Suche nach übergreifenden Mustern zeigt sich auch die nomothetische **Perspektive** (2) der Untersuchung. Ein *tertium comparationis* wird zunächst die „Interpretation der Unterrichtssequenz *Parallelogramme*“ (Baltruschat 2014, S. 151), das jeweils mit einem Beitrag im Tagungsband „befüllt“ wird. Die **Wahl** dieses *tertium* (3) kann dann als **sinnhaft** bezeichnet werden, wenn die genannten Interpretationsverfahren (als Gegenstand der Untersuchung!) in ihrer Anwendung auf die genannte Unterrichtssequenz auf Video auch adäquat dargestellt werden können. Dies trifft insofern zu, als dass man sich – noch einmal – klar macht, dass hiermit nicht die Theorien der Interpretationsverfahren

⁹⁶ Spätestens hier zeigt sich eine gewisse Problematik der Differenzierung zwischen theoretischem und praktischem Erkenntnisinteresse, wenn, wie hier veranschlagt, auch forschendes Handeln als Praxis verstanden wird, vgl. S. 61.

selbst,⁹⁷ sondern deren Art und Weise, einen gemeinsamen Gegenstand zu erhalten, verglichen werden. Für die fachdidaktische Perspektive ist dies gerade deswegen interessant, weil sie kein Interpretationsverfahren mit ausgearbeiteter Methodologie und methodischen Schritten bereitstellt, sondern zunächst (vgl. die Zusammenfassung auf S. 63) ein Ensemble von Begriffen und Aussagesätzen – welche sich auf einen Gegenstand (musik-, hier mathematik)bezogener Lernpraxen – beziehen. Das „Interpretationsverfahren“ Fachdidaktik (und nicht Gesprächsanalyse oder dokumentarische Methode) entsteht erst durch das Zutun der Autorin: Dies bewerkstelligt sie, indem sie ausgewählte „mathematikdidaktische Fragestellungen – Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen und Gegenstandskonstitution“ (Schmidt-Thieme 2014, S. 139) mit ihren jeweiligen Begriffen und Aussagesätzen an den Gegenstand heranträgt, um „eine fachdidaktische Perspektive [...] zu gewinnen“ (ebd.). Diese muss also ihren methodischen Zugang bei der Anwendung auf die Unterrichtspraxis erst selbst generieren.⁹⁸ Wenn dies methodisch kontrolliert und nachvollziehbar gelingt, also eine plausible Beziehung zwischen der Art und Weise des Zugangs und der Theorie der Fachdidaktik hergestellt werden kann, kann auch von einer **Sinnhaftigkeit des tertium comparationis** „Fachdidaktische Perspektive“ gesprochen werden. Die Frage nach der **Relevanz** des Vergleichskriteriums – also ob damit vom Erkenntnisinteresse geleitet Erkenntnis erscheinen kann, die in einer *scientific community* anschlussfähig ist – zeigt sich in den Ergebnisdarstellungen von Baltruschat. Dazu muss jedoch angemerkt werden, dass das genaue methodische Vorgehen, mit dem Baltruschat die drei Texte vergleicht, sich nicht vollständig erschließt. Sie führt zwar als *zusätzliches Vergleichskriterium* den „blinden Fleck des Beobachters“ auf (Baltruschat 2014, S. 151), zu dem sie auch Ergebnisse darstellt (ebd., S. 162) und der systemtheoretisch argumentierend als sinnhaft begründet wird (ebd., S. 151). Den eigenen „blinden Fleck“ in ihrer Rolle als didaktisch Forschende (vgl. Baltruschat 2018) reflektiert sie zwar, verfolgt ihn in ihren Analysen aber nicht weiter. Somit wird die **Standortgebundenheit** (5) der vergleichenden Forscherin nicht ausreichend reflektiert.

⁹⁷ Bei den beiden sozialwissenschaftlichen Modellen wäre dies z.B. der ontologische und methodologische Überbau in Relation zu den konkreten methodischen Schritten.

⁹⁸ Dies kann auch ein Grund sein, der zu Baltruschats positivem Urteil bzgl. der theoretischen Verortung der fachdidaktischen Perspektive führt. Eine weitere Problematik liegt sicher auch darin, dass Baltruschat als Didaktikerin eine ihr näher stehende fachdidaktische und zwei eher ferner stehende sozialwissenschaftliche Ansätze gegenüberstellt, was sie ansatzweise auch selbst reflektiert, vgl. ebd., S. 151–152.

Schließlich stellt sich die Frage, ob in diesem Theorienvergleich auch tatsächlich ein den vergleichenden Theorien gleichermaßen **fremder Gegenstand (4)** in den Blick genommen wurde. Auch hier können Bedenken angemeldet werden, die sich auch in den Ergebnissen Baltruschats (s. o.) zeigen: Da (fach-)didaktische Theorien sich – trotz unterschiedlicher Positionen – doch grundlegend in Bezug auf unterrichtliche (Lern-)praxen konstituieren (vgl. Heimann 1975; Riedl 2010), kommt eine gewisse Schieflage zu den sozialwissenschaftlichen Interpretationsmethoden auf, die sich – der Systematik Kaisers folgend – eher auf das Gegenstandsfeld „gesellschaftlichen Handelns“ (Kaiser 2004, S. 80) fokussieren. Zuletzt lässt sich festhalten, dass die Autorin, auch wenn sie dies in ihrer Interpretation nicht explizit herausstellt, tatsächlich eine **Theorie 2. Art (6)** formuliert, also Zusammenhänge zwischen Theoriemerkmalen der verschiedenen Diskurse – denen der Gesprächsanalyse, der dokumentarischen Methode und der Mathematikdidaktik – herstellt. Dabei zieht sie jedoch eine vierte Diskursebene – die der Luhmann'schen Systemtheorie mit dem Begriff des „blinden Flecks“, hinzu. So stellt sie fest, dass dieselbe Szene mit *Defizite in Bezug auf Verständigung und Klarheit* (Gesprächsanalyse), mit *Orientierungsmuster der Akteur*innen und deren Bewertung* (dokumentarische Methode) und schließlich mit *Orientierung am Unterrichtsgegenstand* (fachdidaktische Perspektive) beschrieben wurde. Sie setzt diese Theoriemerkmale aber nicht direkt in Beziehung. Stattdessen deutet sie die gemeinsamen Beschreibungen in Bezug auf das Modell des „blinden Flecks“ (Luhmann), der (vereinfacht) der Unterrichtsgegenstand bei den beiden sozialwissenschaftlichen Theorien und die L*-S*-Interaktion bei der mathematikdidaktischen Perspektive sei (vgl. Baltruschat 2014, S. 151, 158–160, 162).

Das zweite Projekt, das „**Theorien ,bei der Arbeit‘**“ zeigt, ist in Bezug auf das Setting etwas komplexer. In Vorbereitung auf ein Symposium im Herbst 2008 wurden elf Musikdidaktiker*innen gebeten, ihre Perspektive auf drei mehrperspektivisch aufgezeichnete Unterrichtsstunden im Fach Musik in einem Vortrag darzustellen, der für einen nachfolgenden Tagungsband verschriftlich wurde. Konkret bestand die Aufgabe für die jeweiligen Referent*innen darin, „dass zum einen der theoretische Zusammenhang der Perspektive dargestellt und zum anderen die Theorie ,bei der Arbeit‘ gezeigt wird“ (ebd., S. 12). Die Auswahl der Referent*innen „wurde dadurch bestimmt, dass möglichst verschiedene Bezugswissenschaften sowie gegenwärtig verfolgte Theorien vertreten sein sollten“ (ebd., S. 14). Die Auswahl der Stunden erfolgte nach den

Maßgaben, „jeder musikdidaktischen Perspektive einen Anknüpfungspunkt“ (ebd., S. 12–13) zu bieten. Dafür sollten z. B. „Umgangsweisen mit Musik wie Produzieren, Rezipieren, Transformieren und Reflektieren vorkommen und Anknüpfungsmöglichkeiten für gegenwärtig viel verwendete Theoreme wie musikalische Erfahrung und musikalisches Lernen sowie für musikdidaktische Modelle wie ‚Ästhetische Bildung‘, ‚Aufbauender Musikunterricht‘, ‚Interkulturelle Musikerziehung‘ oder ‚Orientierung am Kunstwerk‘ geboten werden. Zudem sollte nicht nur eine einzige Lehrerpersönlichkeit vorkommen“ (ebd., S. 13). Weiter stand das Kriterium der „Zufriedenheit der jeweiligen Lehrperson mit ihrer Stunde“ (ebd.) im Zentrum. Im Rahmen des Symposiums wurden in offenen Fish-Bowl-Diskussionen je drei bis vier Perspektiven der Referent*innen gegenübergestellt. Diese Gespräche wurden für die Veröffentlichung vom vergleichenden Forscher und Initiator des Projekts – Christopher Wallbaum – zusammengefasst und verdichtet (vgl. Wallbaum 2010b) bzw. „auf ihren argumentativen Kern“ (ebd., S. 25) reduziert. Die Reihenfolge wurde in diesem Zuge beibehalten und die Gespräche wurden bewusst nicht weiter thematisch gegliedert, wohl aber in Form eines Abstracts jeweils grob zusammengefasst (vgl. ebd.; Wallbaum 2010c, S. 123, 2010d, S. 221, 2010e, S. 301). Als zentrales **Erkenntnisinteresse** (1) der Studie nennt Wallbaum die Frage: Wie hängen „die Theorie mit der Praxis und die musikdidaktischen Theorien untereinander“ (Wallbaum 2010b, S. 12) zusammen? Die Frage nach Zusammenhängen impliziert wieder die nomothetische **Perspektive** (2) der Untersuchung. Wie gestaltet sich nun die Situation in Bezug auf die Reflexion der Wahl der **tertia comparationis** (3) vor dem Hintergrund derer Sinnhaftigkeit und Relevanz? Das Projekt von Wallbaum verharret bewusst an dieser Stelle des Vergleichs. Es beansprucht nicht für sich – trotz der eröffnenden Frage nach alles umfassenden Zusammenhängen – eine vergleichende Perspektive einzunehmen. Vielmehr wird mit den einzelnen Beiträgen (Wallbaum 2010f, S. 29–122, 133–220, 233–300), den Zusammenfassungen der Fish-Bowl-Diskussionen (ebd., S. 123–132, 221–232, 301–314) und auch den auf DVD beiliegenden Unterrichtsstunden selbst eine Gegenüberstellung von Perspektiven⁹⁹ zur Schau gestellt, aus denen die lesende Person sich je eigene *tertia*e bilden und zum Vergleich heranziehen kann.¹⁰⁰

⁹⁹ Dass auch die Darstellung der Stunden auf Video eine Perspektive darstellt, wird z. B. bei ebd., S. 153 und im folgenden Kapitel reflektiert.

¹⁰⁰ Der Erfolg dieses Vorhabens zeigt sich auch darin, dass das Buch vielfach positiv rezensiert und 2014 zum zweiten Mal aufgelegt wurde.

Trotzdem lohnt es sich, das Zusammenspiel von potentiellen *tertia comparationis* und dem Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund des Settings nachzugehen. So können auf der Basis des Materials z. B. nicht die Theorien selbst gegenübergestellt werden, sondern die Perspektiven, die ausgewählte Vertreter der jeweiligen Theorien einnehmen. Somit lässt sich als ein *tertium* „Perspektive eines*r Musikdidaktiker*in auf drei videographierte Unterrichtsstunden“ formulieren. Dieses wird zunächst durch die einzelnen Vorträge der elf Referenten mit „Inhalt“ gefüllt. Sowohl bezüglich der Sinnhaftigkeit als auch bezüglich der Relevanz ergeben sich dabei Unstimmigkeiten: Da die **Sinnhaftigkeit** des *tertium comparationis* in fachdidaktischen Zusammenhängen (vgl. oben S. 86) nicht per se gegeben, sondern abhängig ist von der Reflexion der einzelnen Forschenden bezogen auf deren methodischen Zugang zum Untersuchungsgegenstand, ist diese Herausforderung im Vergleich zum oben geschilderten Projekt aus der pädagogischen Kasuistik um ein vielfaches größer.¹⁰¹ Dass die Reflexion dieses Zugangs auf sehr unterschiedliche Weise realisiert wurde, wird eingeräumt (vgl. Wallbaum 2010b, S. 15–25). Sieht man von dieser Unsicherheit ab, die von den einzelnen Musikdidaktiker*innen ausgeht, kann sich die Situation auf andere Weise darstellen: Wenn – was im Rahmen der Auswahl der Referenten ausführlich reflektiert wurde (ebd., S. 14) – die Anwendung der Theorien auf Unterrichtspraxis einen Text ergeben kann, der sowohl der Theorie-Perspektive als auch dem Gegenstand (hier Unterricht auf Video) gerecht wird, kann von Sinnhaftigkeit ausgegangen werden. Ein größeres Problem zeigt sich in der **Relevanz** in Bezug auf das Erkenntnisinteresse: Durch die hohe Komplexität und teils stark divergierende Grundausrichtung, die die einzelnen Beiträge aufweisen (vgl. ebd., S. 15–25), lässt sich nicht ohne Weiteres methodisch geleitet Erkenntnis zu den Zusammenhängen oder „Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ der theoretischen Perspektiven aus deren Gegenüberstellung gewinnen. Baltruschat konnte dieses Dilemma lösen, indem sie sich auf die Beschreibung einer kurzen Sequenz, die von allen beteiligten Perspektiven erbracht wurde, beschränkte (Baltruschat 2014, S. 152),¹⁰² was bei Wallbaum aufgrund der Komplexität des

¹⁰¹ Die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Konferenz die Arbeit an videographischem Material in der Musikpädagogik im Vergleich zur pädagogischen Kasuistik noch kaum thematisiert wurde, steigert dieser Herausforderung ein weiteres Mal.

¹⁰² Wie ebd. selbst schreibt, scheint es sich hierbei um einen Zufall gehandelt haben, was noch mehr dafür spricht, die Auswahl der zu vergleichenden Perspektivsequenzen streng methodisch zu kontrollieren.

Materials mit Sicherheit eine Herausforderung darstellte.¹⁰³ Was die beiden weiteren oben auf S. 83 angebrachten Kriterien angeht, besteht die Problematik der unterschiedlichen „Fremdheit“ (4) des durch die einzelnen Perspektiven fokussierten Gegenstands weniger als in der Baltruschat'schen Untersuchung: Einerseits stellte bereits die Auswahl der beteiligten Musikdidaktiker sicher, dass diese ihre Theorien als bezugnehmend auf Unterrichtspraxis verstehen würden (Wallbaum 2010b, S. 14), andererseits war diese Art des Umgangs mit Unterrichtspraxis, die noch dazu mehrperspektivisch videographiert vorlag, allen Anwesenden mit Sicherheit eher fremd.¹⁰⁴ Da keine vergleichende Untersuchung angestrebt wurde, ist die **Standortgebundenheit** (5) der Forschenden hier von geringerer Relevanz. Sollte jedoch in einer weiterführenden vergleichenden Untersuchung das Material anhand eines neuen Forschungsdesigns gegenübergestellt werden, stünde die Untersuchung aufgrund der Vielfalt an Perspektiven, die nahezu alle Bereiche des musikdidaktischen Diskurses umfassen, wohl am ehesten einer außerhalb dieses Diskurses stehenden Person zu. Wie sieht es im Falle Wallbaums mit einer **Theorie 2. Art** (6) aus? Aus den bereits geschilderten Gründen wird eine solche hier nicht explizit formuliert, scheint aber in manchen Passagen der Fish-Bowls durch, wenn z. B. Anne Niessen in Bezug auf die Thüringen-Stunde einen Lernbegriff nach Klaus Holzkamp veranschlagt und Schäfer-Lembeck kurz davor in Zusammenhang mit derselben Stunde auf Überlegungen von Dorothee Barth zum Kompetenzerwerb eingeht (Wallbaum 2010d, S. 231). Durch die knappen Äußerungen und den Fluss des Gesprächs lässt sich jedoch kein so klarer Zusammenhang wie im vorherigen Beispiel herstellen.¹⁰⁵

¹⁰³ Auch die Fish-Bowl-Diskussionen könnten auf diese Weise fokussiert werden, indem man die einzelnen Diskutant*innen jeweils als vergleichende Forscher*innen auffasst, die ihre spezifischen *tertia* in die Diskussion einbringen. Dieser deutliche komplexere Zusammenhang soll hier nicht weiterverfolgt werden. In einem Folgeprojekt wurde ein vergleichbares Unterfangen mit Prantl 2018b angegangen.

¹⁰⁴ Tatsächlich kann gerade die besondere Art der Materialzusammenstellung auf Multi-Angle-DVD im Jahr 2008 innerhalb der musikpädagogischen Forschung als Alleinstellungsmerkmal gesehen werden.

¹⁰⁵ In einem späteren Projekt bei Wallbaum 2018a werden in einem vergleichbaren, aber deutlich erweiterten Setting neun Musikdidaktiker*innen aus sieben Ländern für ein Symposium im Herbst 2014 gebeten, deren Perspektive auf zwei von neun Unterrichtsstunden, die jeweils auch in diesen Ländern aufgezeichnet wurden, in einem Vortrag mit Videobeispielen zu bündeln (bzgl. der besonderen Form des Umgangs mit Videomaterial wird dieses Projekt in Kapitel 2.3 vorgestellt). In diesem Projekt, welches die angesprochenen Vergleichsaspekte ausführlich reflektiert, werden sowohl die Diskussionsbeiträge als auch die verschriftlichten

2.2.5 Zusammenfassung: Empirischer und systematischer Theorienvergleich in der Pädagogik

Ein Modell des empirischen Theorienvergleichs in pädagogischen Zusammenhängen lässt sich folgendermaßen beschreiben: So wie im empirischen Theorienvergleich der Soziologie nicht die Theorien selbst, sondern deren Erklärungskraft verglichen wird, werden in pädagogischen Zusammenhängen nicht fachdidaktische Theorien, sondern spezifische (fach-)didaktische Perspektiven verglichen. Da die fachdidaktischen Theorien nicht zwingend für ihre Anwendung auf Video ausgelegt sind, muss diese Perspektivierung im Rahmen einer Operationalisierung methodisch kontrolliert hergestellt werden. Orientiert am Vorgehen bei Baltruschat ist es für den Vergleich der erstellten Perspektiven selbst hilfreich – ebenfalls methodisch geleitet – Beschreibungen von kurzen Sequenzen zu isolieren, die aus der Perspektive aller zu vergleichenden Theorien beschrieben wurden. Damit kann die Komplexität des Vergleichens reduziert werden und es können eher Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert werden. Für das Formulieren von Theorien 2. Art kann es hilfreich sein, weitere Theorien heranzuziehen.

Abbildung 3 bringt beide dargestellten Formen des Theorienvergleichs in einer Graphik zusammen, die auf verschiedene Merkmale hinweist. Sowohl für den systematischen als auch den empirischen Theorienvergleich in pädagogischen Zusammenhängen besteht das Ziel darin, Theorien 2. Art aufzustellen (vgl. Abbildung 2 auf S. 63, dargestellt durch den Doppelpfeil zwischen Theorie A und Theorie B). Auf direktem Weg ist das Aufstellen solcher Beziehungen jedoch nicht möglich (in der Abbildung durch das rote Kreuz symbolisiert). Was gegenübergestellt und anschließend verglichen werden kann, sind jedoch angewandte **Perspektiven** (einfache Pfeile in der Abbildung). Aus dem Vergleich dieser Perspektiven (Doppelpfeile in der Abbildung) können dann Rückschlüsse auf eine Theorie 2. Art gezogen werden (gebogene Pfeile in der Abbildung). Die Art dieser Perspektiven unterscheidet den systematischen vom empirischen Theorienvergleich. Im Zuge des systematischen Theorienvergleichs werden Begriffe aus einer weiteren Bezugstheorie als *tertium comparationis* genutzt, um aus

Vorträge von drei Autoren (Prantl 2018b; Rolle 2018b; Wallbaum 2018b) methodisch kontrolliert auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Perspektiven untersucht. Eine Untersuchung dieses Projekts nach den oben genannten Gesichtspunkten würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen.

deren Perspektive Elemente von Theorie A und Theorie B zu beschreiben (oberer Teil von Abbildung 3). Diese Bezugstheorie ist idealerweise unabhängig von Theorie A und Theorie B, um Perspektivverzerrungen zu vermeiden. Auf dem Weg des empirischen Theorienvergleichs werden die Theorien A bzw. B selbst auf einen gemeinsamen Gegenstand bezogen – im vorliegenden Fall: musik-bezogene Lernpraxen. Als *tertium comparationis* fungiert also die Perspektive auf diesen Gegenstand. Sowohl im Fall des systematischen als auch des empirischen Theorienvergleichs müssen (a) die Operationalisierung der Perspektiven auf der Basis der Bezugstheorie (systematischer Theorienvergleich) oder der zu vergleichenden Theorien (empirischer Theorienvergleich) und auch (b) der Schluss von der Gegenüberstellung der Perspektiven auf eine Theorie 2. Art kritisch reflektiert werden.

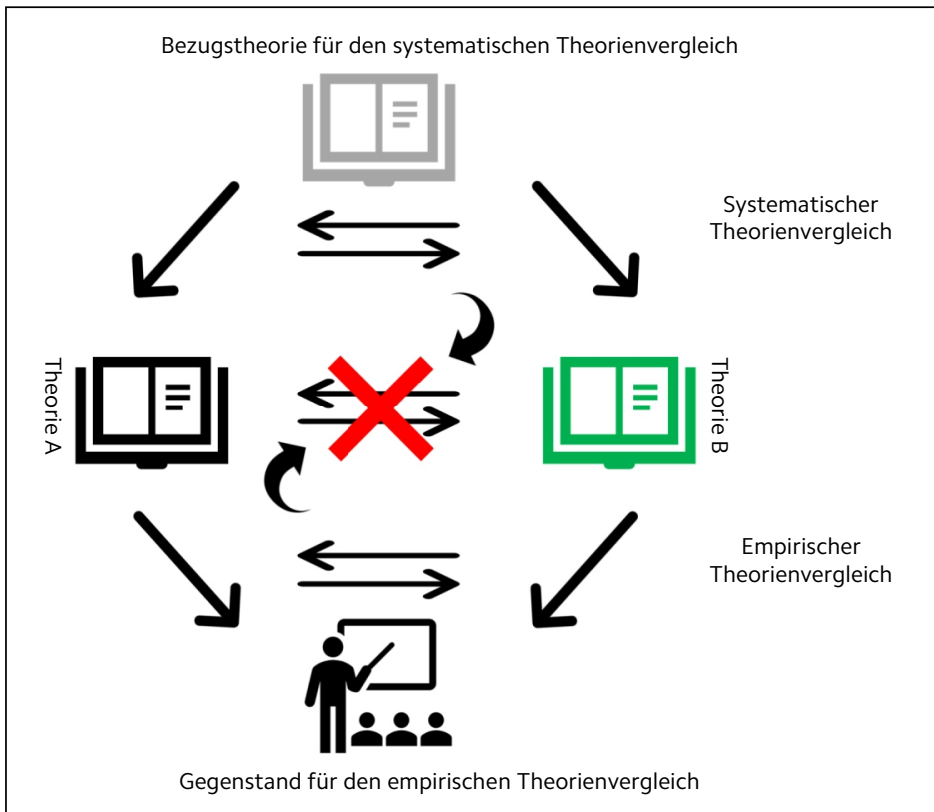


Abbildung 3: Systematischer und empirischer Theorienvergleich im Überblick.

2.2 Zum methodischen Zugang

Aus der Analyse von vergleichend vorgehenden Untersuchungen in pädagogischen Zusammenhängen zeigt sich das Unterrichtsvideo als vielversprechender Gegenstand für einen empirischen Theorienvergleich. Dieser Datenform soll im Kontext des in dieser Arbeit vorgeschlagenen Vergleichsverfahrens im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

2.3 Zur Darstellungsform: Perspektiven auf unterrichtliche Praxis in Text und Film

Im Folgenden wird zunächst auf die besonderen Eigenheiten von Videomaterial als Untersuchungsgegenstand eingegangen. Mit Blick auf verschiedene Methoden, die mit diesem Material umgehen, wird im weiteren Verlauf insbesondere der Übergang von Videomaterial zu anderen Medien wie Text und weiteren bildlichen Darstellungsformen diskutiert. Mit Bezug auf Überlegungen der visuellen Soziologie wird das besondere Potential des Mediums Videomaterial zur forschenden Nutzbarmachung von Unterrichtspraxis hervorgehoben (Kapitel 2.3.1). Anschließend folgt eine Diskussion zur Verwendung von Videomaterial in diesem Kontext. Unter Bezugnahme auf eine Videoanalyse- und Darstellungsmethode der Musikpädagogik erfolgt schließlich die Konturierung der Darstellungsform des *ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information* als *tertium comparationis* des in dieser Forschungsarbeit durchgeführten empirischen Theorienvergleichs (Kapitel 2.3.2).

2.3.1 Zum Einsatz von Videomaterial in musikpädagogischer und anderer Forschung und zu Bedeutung und Potential von Bildlichkeit¹⁰⁶

Nicht nur die Forderung nach neuen methodischen Zugängen zur Beforschung von Praxis im Vollzug von sozialwissenschaftlich praxistheoretischer (Schäfer et al. 2015) und musikpädagogischer (Weidner, Rolle 2019, S. 13) Seite kann als Begründung dafür gesehen werden, dass Videomaterial als Untersuchungsgegenstand zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Rauin et al. 2016, S. 9–10; Fankhauser 2013, S. 1; Einsiedler 2011, S. 43). Für die Beforschung von Unterrichtsprozessen wird das **Potential** von Video hervorgehoben, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens besonders adäquat abbilden zu können (Rauin et al. 2016, S. 9). Auch in der Lehrer*innenbildung wird die Verwendung von Videomaterial mit Vorteilen verbunden.¹⁰⁷ In beiden Fällen wird für das Fach

¹⁰⁶ Ausschnitte dieses Kapitels stellen eine Übersetzung und Umformulierung von Prantl, Wallbaum 2018 dar.

¹⁰⁷ Vgl. exemplarisch Krammer, Reusser 2005, S. 35–36; Helmke 2012, S. 348–349; Seidel, Thiel 2017, S. 2; Minaříková et al. 2015, S. 55; Fankhauser 2016, S. 41; Seidel et al. 2011, S. 259; Idel et al. 2014, S. 85; Riegel 2013, S. 14–15.

Musik insbesondere die Möglichkeit hervorgehoben, zentrale nonverbale Aspekte musikalischer und anderer Kommunikation in den Blick nehmen zu können (Kranefeld 2008; Kranefeld, Schönbrunn 2010). Aus fachdidaktischer Perspektive tritt zudem exemplarisch die Möglichkeit sowohl Prozesse als auch Produkte untersuchen zu können, in den Blick (Gebauer 2011, S. 18; Wallbaum 2000). Zu den vielen weiteren Vorteilen, die in der Literatur genannt werden, zählt u. a. die Möglichkeit, Praxis im Sinne einer „Zeit-Maschine“ beliebig oft – je nach Aufnahmesetting auch aus verschiedenen Blickwinkeln – wiederholend und verlangsamt oder beschleunigt bzw. in verschiedenen Zoomstufen betrachten zu können (Rene Tuma 2016 i. Dr., S. 64–73; Rauin et al. 2016, S. 10).¹⁰⁸ Als **Nachteile**¹⁰⁹ des Mediums werden die mit der hohen Komplexität und Multimodalität einhergehenden umfangreichen und häufig hochkomplexen Auswertungsverfahren genannt (z. B. Janik, Seidel 2009; Moritz 2010). Diese greifen für die Auseinandersetzung mit dieser neuen Form von Material oft auf unterschiedliche methodologische Grundlagen zurück, was die Vergleichbarkeit der Forschung erschwere (Goldman 2007, S. 7). Weiter wird der Einfluss der Kamera auf das Unterrichtsgeschehen unterschiedlich bewertet. Die meisten Untersuchungen weisen jedoch darauf hin, dass dieser meist geringer ausfalle als erwartet (Helmke 2012, S. 346; Seidel, Thiel 2017, S. 9; Fankhauser 2013, S. 1). Es wird angemerkt, dass die suggerierte Offenheit auch mehrperspektivischen Videomaterials die erkenntnisbeeinflussende Wirkung des konkreten Aufnahme-settings – Position der Kameras, Strategien der Tonabnahme, Art und Weise der Aufbereitung – oft in den Hintergrund treten lasse (Baltruschat 2014, S. 153; Baur, Blasius 2014, S. 884).¹¹⁰ Des Weiteren wird bei der Aufzeichnung und

¹⁰⁸ Auf technischer Ebene ist insbesondere das Betrachten von mehrperspektivischen Videos häufig noch an komplexere Voraussetzungen wie besondere Abspielsoftware gebunden. Im Online-Bereich ist dies auch bei den sich aktuell in Entwicklung befindlichen Videoportalen (vgl. z. B. <https://unterrichtsvideos.net/metaportal>) noch nicht uneingeschränkt möglich. Unterrichtsvideos, die im Rahmen des Projekts Wallbaum 2018a bei <https://comparing.video> veröffentlicht wurden, gehören zu den wenigen Ausnahmen, bei denen beim Betrachten der Videos auf Webseiten sowohl die Winkel, Tonspur, Untertitelspur als auch Wiedergabegeschwindigkeit und Zoomstufe live verändert werden können, um diese genannten Vorteile des Materials effizient nutzen zu können. Auch die mehrperspektivischen Unterrichtsaufnahmen, die im Rahmen dieser Arbeit veröffentlicht werden, sind über diesen Player abrufbar, vgl. Anhang 5.5.2.

¹⁰⁹ Vergleiche für einen umfangreicheren Überblick zu Vor- und Nachteilen des Einsatzes von Videomaterial in pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Forschung Dinkelaker, Herrle 2009; Goldman 2007; Helmke 2012.

¹¹⁰ Der sogenannte ethnographische Film macht sich dieses Setzen von sogenannten Blick-

Bearbeitung von Videomaterial in Forschung und Lehre sowohl auf die Thematisierung ethischer Aspekte im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis (Goldman 2007, S. 7; Baur, Blasius 2014, S. 884) als auch auf die rechtlich komplexe Lage hingewiesen.¹¹¹

Mittlerweile liegt eine Vielzahl an methodischen Zugängen zum Umgang mit Videomaterial vor.¹¹² Bei der Sichtung entsprechender musikpädagogischer Studien (vgl. oben S. 55) fällt auf, dass der Prozess des **Übergangs vom Videomaterial zu** anderen Visualisierungen oder **Texten** einen zentralen Einschnitt darstellt. Auf der einen Seite wird die Analyse von Verbalem und Nonverbalem bewusst getrennt, wobei der Fokus der Auswertung auf den Verbaltranskriptionen liegt und die nonverbale Ebene eher ergänzend hinzugezogen wird (z. B. Kranefeld, Heberle 2014). Auch in methodisch-didaktischer Literatur wird häufig auf Videomaterial zur Illustration zurückgegriffen. Dort lässt sich allerdings beobachten, dass für Unterrichte in Musik mutmaßlich zentrale Aspekte wie z. B. das Musizieren mit der Anmerkung „spielt“, unter Verzicht auf weitere Erläuterungen, sehr verkürzt wiedergegeben sind (ebd., S. 47–48; bzw. Busch 2018, S. 73–78; Ernst 2012, S. 127). Auf der anderen Seite wird mittels multimodaler Transkriptionstechniken versucht, Teile der Komplexität dieses Geschehens in die Auswertungsproesse einzubeziehen (z. B. Buchborn et al. 2019). Derartige Notationsformen werden hinsichtlich ihrer Gratwanderung zwischen Komplexität und adäquater Darstellung des Untersuchungsgegenstands unterschiedlich bewertet (Reichert, Englert 2011, S. 35–36). Schließlich wird über das Bilden kurzer Filmausschnitte und deren Auswertung das Videomaterial weit in den Forschungsprozess hineingetragen, bevor es einer anderen Darstellungsform weicht (z. B. Hellberg 2019; Rabenstein, Steinwand 2016). Insgesamt wird „die Überwindung der offenkundigen Unzulänglichkeiten bei der *Publikation von Ergebnissen* videographischer Forschungen“ (Baur, Blasius 2014, S. 884) als Desiderat formuliert. Auch dies weist darauf hin, dass der Verlust des

schneiden in der Darstellung auch zu Nutze, vgl. z. B. Mohn 2011 bzw. für eine knappe Erläuterung Prantl, Wallbaum 2018, S. 86–87.

¹¹¹ Einen sehr guten Überblick zur rechtlichen Situation bei der Aufzeichnung von Unterrichtsvideographien bietet Lauber-Rönsberg 2018.

¹¹² Z. B. Bohnsack et al. 2014; Dinkelaker, Herrle 2009; Knoblauch 2004; Corsten et al. 2010; Pauli, Reusser 2006. Systematisierungen finden sich z. B. bei Janik, Seidel 2009; Moritz 2010; Fankhauser 2013. Eine Position, welche Videomaterial von Textmaterial auf der Basis syntaktischer Überlegungen unterscheidet und Auswertungsverfahren ausgehend von dieser Systematik differenziert, findet sich bei Prantl, Wallbaum 2018.

Mediums Video in dieser Darstellung zumindest teilweise als Problem wahrgenommen wird. Nicht nur der häufige Einsatz des Mediums Video in der Ausbildung von Schulmusikern (z.B. Lenord 2020), Instrumentalpädagogen (Knodt 2017; Busch 2018) bzw. im künstlerischen Einzelunterricht (Heiden 2018) verweist auf die Bedeutung des Mediums in der Darstellung der oben erwähnten „musikbezogenen Lernpraxen“ (vgl. S. 57). In diesen Kontexten wird den Studierenden das Videomaterial meist in originärer Form als „Untersuchungsgegenstand“ zur Verfügung gestellt. Bei der Darstellung der oben genannten Forschungsmethoden wird erkennbar, dass auf unterschiedliche Weise versucht wird, die Komplexität des Videomaterials oder des Untersuchungsgegenstands im Allgemeinen zumindest ansatzweise zu erhalten. So werden z. B. Gestaltungsformen wie das Vexierbild¹¹³ (Göllner 2017, S. 259, 260, 262) oder verschiedene Arten von Diagrammen (Hellberg 2019, S. 128, 130; Niessen, Anne 2020, S. 19) regelmäßig zur Darstellung von Forschungsergebnissen verwendet. Diese **Betonung der Bildlichkeit** betrifft damit nicht nur den Prozess der verschiedenen Transformationen in wissenschaftlicher Forschung – also z. B. in Form von Netzwerkdarstellungen bei Forschung im Sinne der Grounded Theory (Strauss 1998, S. 223–237), verschiedener Arten von Diagrammen und Karten (vgl. Latour 1999, S. 24–80) oder wenn verschiedene multimodale Transkriptionsverfahren sich ablösen (Moritz 2014) –, sondern auch die Ergebnisdarstellung selbst. Die Wissenschafts- und Techniksoziologie¹¹⁴ stellt in den letzten Jahren im Rahmen des sogenannten „pictorial turn“ (Schnettler, Pötzsch 2007, S. 483) fest, dass „Bildlichkeit [...] für beobachtend-erkennendes Wissen nicht mehr reine illustrative Beigabe“ (ebd.) sei. So verweist eine Studie auf der Basis von teilnehmenden Beobachtungen in den Naturwissenschaften (Knorr-Cetina 2011) darauf, dass „visuelle Logiken für die Konstitution wissenschaftlichen Wissens eine zentrale Rolle spielen“ (Schnettler, Pötzsch 2007, S. 482). Weiter wird auch der Begriff der Viskurse geprägt, die „helfen, eine Ordnung von Wissensgebieten herzustellen“ (ebd., S. 483) und als Grundlegung von Theorien verwendet werden.

¹¹³ „Die Ambivalenzen in den Äußerungen der Beteiligten, die im Interviewmaterial immer deutlicher erkennbar wurden, ließ mich an Vexierbilder denken: Bilder solcher Art enthalten verschiedene und einander überlagernde Wahrnehmungsdimensionen. Für die Betrachtenden offenbaren sich – je nach Blickwinkel und Standpunkt – unterschiedliche Dimensionen.“ Vgl. Göllner 2017, S. 257.

¹¹⁴ „Science and technology studies“, vgl. z. B. Knorr-Cetina 2007.

Neben dieser zunehmenden Priorisierung von Bildmaterial wird demselben auch das besondere Potential zugewiesen, „**Auskunft über sinnlich Unbeobachtbares**“ (ebd., S. 484) geben zu können, was bei einer reduzierten zeichenhaften Darstellung weniger möglich sei (vgl. Schnettler, Baer 2013, S. 11). Diese Überlegung lässt sich mit dem Potential der Darstellung von „Ganzheitlichkeit“ (Schnettler, Pötzsch 2007, S. 475) im Bild und Überlegungen Wallbaums kombinieren, nach denen dem Medium Video aufgrund seiner „Unschärfe“ das Potential der Emergenz von Konstellationen eingeräumt wird (Wallbaum 2018c, S. 101–109). Konkret bedeutet dies, dass eben gerade durch die Komplexität des Mediums Video auch Unbeobachtbares transportiert werden kann, um ggf. in einer späteren Betrachtung – in Abhängigkeit von der gewählten Perspektive – zu „emergieren“. Dieses Potential wird zum Beispiel im Medium des soziologischen Films genutzt, welcher in Form kurzer Videos „soziale Wirklichkeit mithilfe soziologischen Wissens analysiert“ (Kaczmarek 2008).

Zusammenfassend kann bis hierhin also festgehalten werden, dass musikpädagogische Forschungsarbeiten, die auf Videomaterial zurückgreifen, entweder bewusst zentrale nonverbale Elemente verringert priorisieren oder auf verschiedene Art und Weise versuchen, die Komplexität des Materials möglichst weit in den Forschungsprozess hineinzutragen. Weiter spielt Bildlichkeit in allen Bereichen wissenschaftlicher Praxis zunehmend eine Rolle. Der Darstellung im Video wird darüber hinaus das besondere Potential eingeräumt, auch Unbeobachtbares – wenn zwar nicht sichtbar, so doch zumindest für spätere Bezugnahmen verfügbar – transportieren zu können.

2.3.2 Videos für den empirischen Theorienvergleich – oder doch lieber Text? Zwischen Sinnhaftigkeit und Relevanz des Vergleichskriteriums¹¹⁵

Greift man die oben skizzierten Potentiale des Artikulationsmediums Video im Rahmen des hier avisierten **empirischen Theorienvergleichs** auf, wird plausibel, dass **Unterrichtsvideos als Gegenstand** (vgl. Abbildung 3) besonders geeignet sind, da je nach eingenommener Theorieperspektive unterschiedliche Aspekte des Unterrichtsgeschehens sichtbar werden können, die bei einer anderen Darstellungsform verborgen bleiben würden. Damit kann dem Kriterium der

¹¹⁵ Zu Sinnhaftigkeit und Relevanz von Vergleichskriterien vgl. S. 66.

Sinnhaftigkeit des *tertium comparationis* Perspektive auf Unterrichtspraxis auf besondere Weise entsprochen werden. Wird dieses *tertium comparationis* also mit Video „befüllt“ – z. B. in Form knapper, Theoriemerkmale erläuternder Beispiele, kann dabei ein angemessener Bezug sowohl zur beobachtenden Theorie als auch zum Gegenstand Unterrichtsvideo aufrechterhalten werden. Dies kann auch als (weitere) Begründung für den häufigen Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrer*innenbildung gesehen werden. Betrachtet man nun weiter das Kriterium der **Relevanz**, also inwieweit beim Gegenüberstellen (hier) der einzelnen Videos geleitet Erkenntnis entstehen kann, kündigen sich jedoch Zweifel an: Die im Vorfeld nützliche Komplexität des Videos erschwert einen systematischen Vergleich, wie er bei der Gegenüberstellung der Perspektiven der Studie Baltruschats möglich war, deutlich. Daher sollte als *tertium comparationis* eine Darstellungsform gewählt werden, die idealerweise die Vorzüge einer Darstellung in Video- und in Textform miteinander vereint und gleichzeitig angemessen sowohl auf die beobachtende(n) Theorie(n) als auch auf den Gegenstand Unterrichtsvideo eingeht.

Eine Darstellungsform, welche den Anspruch erhebt, beides zu erfüllen, ist der **Analytical Short Film (ASF)** (Wallbaum 2018c). Zentrale Aufgabe des Analytical Short Film (ASF) ist das Zeigen einer spezifischen Sichtweise auf eine Unterrichtspraxis. Konkret wird darunter ein Ensemble aus einem *Short Film* (SF) und einer dazugehörigen *Complementary Information* (CI) verstanden. Der SF ist eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet (vgl. Prantl, Wallbaum 2017, S. 290).¹¹⁶ Weiter wird auf das besondere Verhältnis des Analytical Short Films sowohl zu der zu Grunde liegenden Theorie als auch zu dem zu Grunde liegenden Quellmaterial¹¹⁷

¹¹⁶ Für weitere allgemeine Hintergründe zum ASF siehe <https://comparing.video>. Zur Abgrenzung des ASF von den häufig genannten Videovignetten vgl. Fußnote 1 bei Prantl, Wallbaum 2018, S. 71. Vgl. auch die zentralen Merkmale des soziologischen Films wie dessen klare Struktur in Bezug auf das soziologische Thema, sorgfältige Interpretation und der bewusste Einsatz von Schnitttechnik im Sinne der wissenschaftlichen Aussage bei Kaczmarek 2008, S. 2–5.

¹¹⁷ Als Quellmaterial versteht Wallbaum dabei das gesamte vorliegende Material einer Unterrichtsstunde – z. B. „the source-multi-angle-video, the additional material, and documented interviews with teacher and students“ Wallbaum 2018c, S. 110. Dies liegt in der vorliegenden

verwiesen. Zu beiden sollte der ASF einen angemessenen Bezug herstellen (Wallbaum 2018c, S. 110). Abhängig von der Gestaltung dieses Bezugs unterscheidet Wallbaum verschiedene Arten von Analytical Short Films. Für unseren Zusammenhang, bei dem die Perspektiven verschiedener Theorien in Form dieses Mediums gegenübergestellt werden sollen, und keine Aussage zu den untersuchten Unterrichtsstunden selbst aufgestellt werden sollen, ist der Bezug zur Theorie deutlich stärker als zum Videomaterial. Vor diesem Hintergrund lässt sich das hier angedachte Darstellen einer Perspektive einer Theorie unter der Nutzung von Videomaterial einer Stunde in der Wallbaum'schen Systematik als „instructional film (Lehrfilm)“ (ebd., S. 111) bezeichnen. Als Beispiel wird die Verwendung von kurzen instruierenden Filmen in der Lehrerbildung genannt, auch Video-Beigaben zu Instrumentalschulen oder Unterrichtswerken (z. B. Boch, Boch 2008; Detterbeck, Schmidt-Oberländer 2013) könnten dementsprechend als Lehrfilm verstanden werden. Um Verwechslungen zu vermeiden und auf die weiteren oben genannten Merkmale eines Analytical Short Films zu verweisen, soll im Rahmen dieser Arbeit unter dem bei Wallbaum als Typ 11 dargestellten „Lehrfilm“ hier ein *ASF-Lehrfilm* verstanden werden.¹¹⁸

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden aus der Perspektive jeder der zu untersuchenden Theorien solche ASF-Lehrfilme erstellt (vgl. jeweils die letzten Unterkapitel zur Darstellung der einzelnen Theorien in Kapitel 3.2.2). Damit wird das *tertium comparationis* für den empirischen Theorienvergleich hier also mit ASF-Lehrfilmen, also Ensembles aus Video und erläuterndem Text in Form einer tabellarischen Complementary Information (Wallbaum 2018c, S. 99), befüllt. Um die Vergleichbarkeit dieser ASFs (und damit die Relevanz des *t. c.*) noch weiter zu erhöhen bzw. erst möglich zu machen, werden die Short Films der einzelnen ASFs im weiteren Verlauf zusätzlich je aus der Perspektive der anderen zu vergleichenden Theorien beschrieben. Das Ergebnis möchte ich in diesem Zusammenhang **ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information** nennen. Durch die oben skizzierte Möglichkeit von Videomaterial, die Komplexität von Unterrichtsgeschehen weitestgehend zu erhalten, sind auch

Untersuchung nur zum Teil vor, daher wird, u. a. aus Gründen der Vergleichbarkeit, in den Analysen nicht darauf Bezug genommen.

¹¹⁸ Vgl. einerseits Wallbaum 2010g, S. 112: „Um einen Unterschied zu verdeutlichen, knete ich die beiden Ausschnitte zu Idealtypen, die nicht mehr den Anspruch erheben, die Video-Ausschnitte vollständig abzubilden.“ Ähnlich verfahren fiktive Dialoge oder Situations-schilderungen im Rahmen der Exemplifizierung von theoretischen Überlegungen z. B. bei Rolle, Wallbaum 2011, S. 525.

die ASF-Lehrfilme als angemessener Gegenstand zur Beschreibung aus anderen Theorie-Perspektiven denkbar. Abbildung 4 skizziert die Erstellung eines *ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information*.

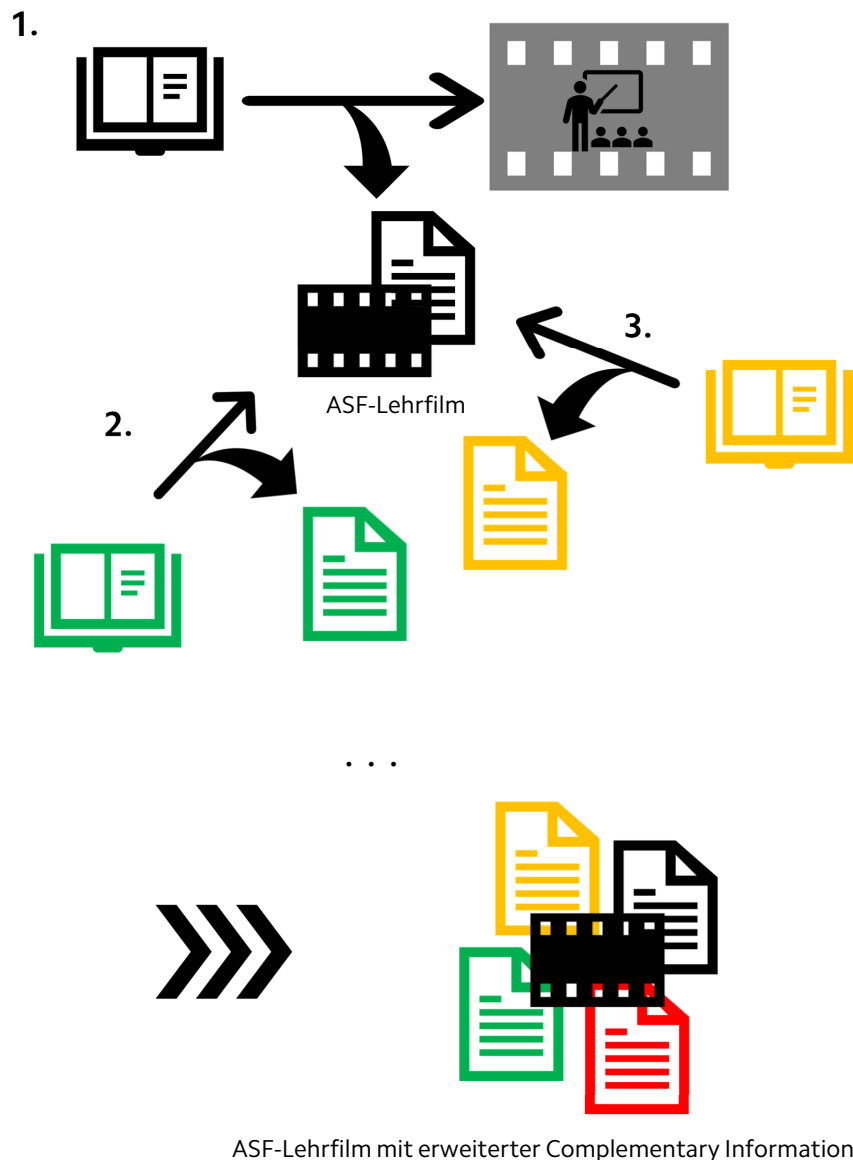


Abbildung 4: Prozess der Erstellung eines ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information.

Zunächst werden die einzelnen ASF-Lehrfilme erstellt, indem die Perspektive ausgewählter Theorien (vgl. Kapitel 3.2.1) auf einen Fundus an Videomaterial (vgl. Kapitel 3.1) angewendet werden (1). Anschließend werden diese ASF-Lehrfilme aus der Perspektive aller anderen Theorien beschrieben (2, 3, ...). Jede dieser Beschreibungen bildet einen Text, der sich auf die einzelnen Szenen des jeweiligen ASF-Lehrfilms bezieht. Das Ensemble aus dem ursprünglichen ASF und allen weiteren Beschreibungen bildet dann den *ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information*.

Zuletzt soll hier knapp auf die Problematik von Theoriemerkmalen eingegangen werden, die dahingehend für dieses Setting schwer operationalisierbar sind, als dass sie sich auf die je individuelle Wahrnehmung von Schüler*innen beziehen. Dies ist u.a. bei einigen der Merkmale von Doernes Modell umfassenden Musizierens (z. B. Kapitel 3.2.2.2.1) oder bei Überlegungen Janks zum Überschreiten der ästhetischen Schwelle (vgl. Kapitel 3.2.2.3.3.1) der Fall, wenn z. B. die Wahrnehmung von Kunst als geprägt von „einer Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit“ (Jank et al. 2017, S. 110) beschrieben wird (vgl. auch S. 255). In Orientierung an praxistheoretischen Überlegungen gehe ich davon aus, dass das, was der Autor hier als Wahrnehmungen beschreibt, auch als Ensemble von Praktiken begreifbar ist, die auf der Basis von geteilten Wissensordnungen von Akteur*innen vollzogen werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich also nicht die Frage danach, ob einer „Person« ihr Wissen um die Wichtigkeiten ihrer Welt kognitiv oder gar sprachlich verfügbar ist“ (Lengersdorf 2015, S. 192). Vielmehr geht es darum, Akteur*innen als „Kreuzungspunkte unterschiedlicher Wissensbestände zu rekonstruieren(,) [...] (die) nur im Vollzug der Praktik“ (ebd.) existieren. Für das genannte Beispiel bedeutet dies, dass nicht die Frage danach, ob ein*e Schüler*in z. B. „Freiheit und Fremdheit“ empfindet, von Relevanz ist. Was allerdings im Vordergrund steht, ist, ob die beobachtbaren Praktiken mit Praktiken vergleichbar sind, die in ähnlichen Kontexten mit Wissensbeständen, die mit „Freiheit und Fremdheit“ assoziiert werden, vollzogen werden (vgl. auch Reckwitz 2005, S. 109; Prantl 2020, S. 160–161). Im Rahmen der jeweiligen Complementary Information wird versucht, diese Verknüpfungen plausibel darzustellen.¹¹⁹

¹¹⁹ Vgl. auch die Überlegungen bei Rabenstein, Steinwand 2016 zum Fokus von ethnographischer Videobetrachtung auf Prozesse und nicht auf Wirkungen pädagogischen Handelns. Aufgrund der hier geäußerten Überlegungen wurde auch bewusst nicht auf Modelle der empirischen Erfassung von Basisemotionen oder Ausdruckspsychologie, die auf abweichende epistemologische

2.4 Konkretisierung der zentralen Forschungsfrage

In der Einleitung wurde die **leitende Forschungsfrage** nach *Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Theorien der schulischen und instrumentalen Musikpädagogik in ihrer Anwendung auf unterrichtliche Praxis im Video* formuliert. Diese Frage soll nun vor dem Hintergrund der vorherigen Kapitel präzisiert und in mehrere Teilfragen aufgegliedert werden, die – nach der Vorstellung des konkreten methodischen Vorgehens in Kapitel 2.5 – im empirischen Teil dieses Buches bearbeitet werden.

Bezieht man den ersten Teil der Frage nach *Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Theorien* auf die Überlegungen in Kapitel 2.1.3 (genauer ab S. 50) zum Verständnis von Begriffen und in Kapitel 2.2.1 (genauer ab S. 60) zum Verständnis von Theorien, kann zunächst genauer formuliert werden:

Wie ist eine Theorie 2. Art verfasst, die Beziehungen herstellt zwischen Begriffen von Theorien 1. Art aus ausgewählten Diskurssträngen der schulischen Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik?

Betrachtet man nun den zweiten Teil der ursprünglichen Frage [...] *in ihrer Anwendung auf unterrichtliche Praxis* [...], lässt sich orientiert an der Schichtung von Diskursebenen in der Musikpädagogik nach Kaiser (vgl. S. 39 zu „Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen“) weiter konkretisieren:

Zentrale Forschungsfrage: *Wie ist eine Theorie 2. Art verfasst, die Beziehungen herstellt zwischen Begriffen von Theorien 1. Art, die sich auf konkrete musikbezogene Lernpraxen beziehen und aus ausgewählten Diskurssträngen der schulischen Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik stammen?*

Damit ist die Auswahl der Theorien sowohl hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu Diskurssträngen als auch in Bezug auf den Gegenstandsbereich, auf den sie

Grundlagen zurückgreifen, vgl. z.B. Ekman 2005, zurückgegriffen. Unabhängig davon wäre es sicher ein lohnendes Forschungsprojekt, solche Ansätze mit der hier eingenommenen Perspektive im Rahmen eines weiteren empirischen Theorienvergleichs gegenüberzustellen. Vgl. schließlich auch die explizit praxistheoretische Verortung z.B. Wallbaums (S. 268) oder Anklänge davon im *Modell musikalischer Praxis* des Aufbauenden Musikunterrichts (vgl. S. 236) oder das folgende Zitat bei Ernst 2012, S. 78, der seine Unterrichtsmethoden als „Handlungsmuster [begrift, DP], die jeweils eine Reihe charakteristischer Aktionsformen umfassen“.

sich beziehen, eingeschränkt. Geht man davon aus, dass sich (1) in Anlehnung an Überlegungen zum empirischen Theorienvergleich (vgl. z.B. Abbildung 3, S. 92) die zu vergleichenden Theorien auf denselben Gegenstand beziehen sollten und (2) die *Auswahl der Diskursstränge* diesem zumindest ansatzweise gerecht werden soll, lassen sich damit zwei untergeordnete Fragen formulieren:

Teilfrage 1: *Welche Formen konkreter musikbezogener Lernpraxen sind als Gegenstand für die Beschreibung aus der Perspektive sowohl von Theorien (1. Art) der schulischen als auch der instrumentalbezogenen Musikpädagogik am ehesten geeignet?*

Teilfrage 2: *Welche Theorien (1. Art) können als Eckpunkte des schulisch-musikpädagogischen und des instrumentalbezogen musikpädagogischen Diskurses aufgefasst werden und beziehen sich gleichzeitig auf konkrete musikbezogene Lernpraxen?*

Betrachtet man nun den letzten Teil der Ausgangsfrage [...] in ihrer Anwendung auf unterrichtliche Praxis im Video und setzt ihn in Beziehung zum Modell des empirischen Theorienvergleichs in der Pädagogik (vgl. Abbildung 3, S. 92) und der in Abbildung 4 (S. 101) skizzierten Darstellungsform des *ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information* (Kapitel 2.3.2), lassen sich weitere untergeordnete Fragen formulieren:

Zunächst lässt sich Teilfrage 1 noch weiter ergänzen:

Teilfrage 1a: *Welche Unterrichtsvideographien stellen den für den Vergleich ausgewählten Bezugsgegenstand – die konkreten musikbezogenen Lernpraxen – möglichst umfassend dar?*

Nach Beantwortung von Teilfragen 1, 1a und 2 schließen sich damit die folgenden Fragen an:

Teilfrage 3: *Welche Unterrichtsszenen aus dem Video-Fundus aus Teilfrage 1a stellen die zu vergleichenden Theorien am adäquatesten dar?*

Teilfrage 4: *Wie lassen sich diese Unterrichtsszenen aus der Perspektive der jeweils anderen Theorien beschreiben?*

Wie unter Rückgriff auf Kapitel 2.3.2 schnell klar wird, lässt sich die Antwort auf Teilfrage 3 durch das Erstellen von *ASF-Lehrfilmen* zu den einzelnen Theorien geben, während Teilfrage 4 durch das Erstellen von *ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information* beantwortet wird (vgl. dazu auch Abbildung 4 auf S. 101).

Um nun eine Antwort auf die zentrale Forschungsfrage nach einer Theorie 2. Art, die Beziehungen zwischen den Merkmalen der einzelnen Theorien herstellt, zu geben, müssen diese *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information* so gegenübergestellt werden, dass geleitet Erkenntnis entstehen kann (vgl. S. 65). Damit lässt sich die folgende Teilfrage formulieren:

Teilfrage 5: *Welche Muster lassen sich in der Gegenüberstellung der ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information erkennen?*

Es werden zwei Arten von Mustern unterschieden: Auf der einen Seite geht es um Zusammenhänge, die sich aus der auffällig häufigen gemeinsamen Verwendung von Begriffen *verschiedener Theorien* auf gleiche Szenen erschließen lassen (vgl. den nach oben weisenden gebogenen Pfeil in Abbildung 3, S. 92). Dieser Fokus auf gemeinsam verwendete Beschreibungen orientiert sich an der Studie von Baltruschat, bei der als Ausgangspunkt für den Vergleich der drei Perspektiven eine Szene gewählt wurde, die von allen drei Perspektiven beschrieben wurde (vgl. S. 83 und ausführlicher hierzu Kapitel 3.3.1). Auf der anderen Seite zeigen sich in der auffällig häufigen gemeinsamen Verwendung von Begriffen *innerhalb einer Theorie* Strukturen, die den Aufbau dieser Theorie selbst beschreiben. Neben dem Abgleich dieser Strukturen mit den von den Verfassern postulierten Zusammenhängen lassen sich davon ausgehend die Theorien auch in ihrem Aufbau miteinander vergleichen. Da es sich um eine größere Menge von Daten handelt, wird für die Bestimmung von einer *auffällig häufigen gemeinsamen Verwendung von Begriffen* auf quantitative Verfahren zurückgegriffen, die in Kapitel 3.3 näher erläutert werden. Als konkretisierende Fragen ergeben sich damit:

Teilfrage 5a1: *Welche Theoriemerkmale innerhalb einer Theorie werden in den Beschreibungen der einzelnen Szenen am häufigsten gemeinsam verwendet? Wie lässt sich dieses gemeinsame Auftreten erklären?*

Teilfrage 5a2: *Inwieweit bestätigen die in 5a1 empirisch erhobenen Theorien 1. Art die von den Verfassern der Theorien postulierten Zusammenhänge?*

Teilfrage 5b: *Wie lassen sich die verschiedenen in 5a1 empirisch erhobenen Theorien 1. Art auf einer Strukturebene miteinander vergleichen?*

Teilfrage 5c: *Welche Theoriemerkmale aller Theorien werden in den Beschreibungen der einzelnen Szenen am häufigsten gemeinsam verwendet? Wie lässt sich dieses gemeinsame Auftreten erklären?*

Die zentrale Forschungsfrage mit ihren zehn Teilfragen lässt sich vor dem Hintergrund der vorhergehenden Kapitel mehrfach **begründen**:

- (1) Zunächst ist die Frage nach eine Theorie 2. Art, die Beziehungen zwischen der Diskursebene der schulischen und instrumentalen Musikpädagogik beschreibt, sinnvoll, da (a) bisher kaum Theorien dieser Art vorliegen, (b) die beiden Disziplinen sich nur ansatzweise wahrnehmen und (c) die in Kapitel 2.1.3 dargestellten Vergleichsansätze auf methodischer Ebene Defizite aufweisen (vgl. S. 48).
- (2) Diese Beobachtung der diskursiv eher geringen Verflechtung ist interessant, weil auf der Ebene konkreter musikbezogener Lernpraxen mittlerweile eine Vielzahl an Kooperationsprojekten beider Bereiche, z. B. in Streicher- und Bläserklassen, zu beobachten sind (vgl. Kapitel 2.1.2). Empirische Untersuchungen von Lehrendenkooperationen beider Bereiche stellen vielfach Probleme fest, die zumindest teilweise auf Differenzen in der Ausbildung und in den Sichtweisen der beteiligten Lehrenden zurückgeführt werden (vgl. Kapitel 2.1.4 sowie S. 54). Ich gehe davon aus, dass (a) Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen auch Gegenstand der Ausbildung von Studierenden der schulischen oder instrumentalen Musikpädagogik sind und (b) diese Ausbildung auch die Sichtweisen dieser Lehrenden beeinflusst.¹²⁰ Damit lässt sich ein weiterer Grund anführen für die Formulierung einer Theorie 2. Art, die Beziehungen zwischen der Diskursebene der schulischen und instrumentalen Musikpädagogik beschreibt.

¹²⁰ Vgl. zur Rolle von Theorie in musikpädagogischer Lehre exemplarisch Forschungsarbeiten bei Puffer 2017; Prantl, Wallbaum 2017.

- (3) Das methodische Setting des empirischen Theorienvergleichs im Video, das in Kapitel 2.5.1 noch einmal zusammenfassend dargestellt wird, versucht den in den vorherigen Kapiteln erarbeiteten Problemen bisheriger Vergleichsuntersuchungen in den folgenden Teilfragen zu begegnen:
- (a) In den obigen Darstellungen lässt sich eine Ambivalenz zwischen der Standortgebundenheit der forschenden Person (Kapitel 2.2.3) und der Notwendigkeit des intensiven Einarbeitens in die zu vergleichenden Theorien im Rahmen des empirischen Theorienvergleichs (vgl. S. 81) feststellen. Dem wird hier dadurch begegnet, dass sich in der Bearbeitung von **Teilfrage 3**, die sich der Erstellung der ASF-Lehrfilme widmet, zunächst intensiv in die einzelnen Theorien eingearbeitet wird, um adäquate Filmszenen auswählen und in der Complementary Information angemessen beschreiben zu können. Für die Bearbeitung von **Teilfrage 4**, die sich der Erstellung der erweiterten Complementary Information widmet, wird der Prozess des intensiven Einarbeitens in die Theorie ein zweites Mal durchlaufen. Auf dieser Basis werden nun die Beschreibungen der Szenen formuliert. Dadurch wird der Prozess der intensiven Einarbeitung und Distanznahme von den einzelnen Theorien jeweils zweimal durchlaufen, um die Objektivität des Verfahrens zu erhöhen.
 - (b) Der exemplarisch an der Untersuchung von Dartsch vorgeführten Problematik der intransparenten Wahl der konkreten Theorie-merkmale, die gegenübergestellt werden (vgl. S. 47 und die Analyse auf S. 69), wird begegnet, indem im Sinne der Teilfragen 5a1 und 5c solche *Kandidaten des Vergleichs* anhand ihrer auffällig häufig gemeinsamen Verwendung in Beschreibungen bestimmt werden. Dabei wird auf quantitative Methoden zurückgegriffen (vgl. Kapitel 3.3).
 - (c) Den Merkmalen „komparatistischer Methodenkompetenz“ nach Hörner (S. 65), insbesondere in Bezug auf die Sinnhaftigkeit und Relevanz (vgl. S. 66) des *tertium comparationis* ‚Perspektive der Theorien im ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information‘, wird in der Bearbeitung der Teilfragen folgendermaßen begegnet: Das Erkenntnisinteresse besteht in der Weiterentwicklung von Theorien mit der Perspektive, übergreifende Gemeinsamkeiten und Unterschiede am Untersuchungsgegenstand – Theorien konkreter musikbezogener

Lernpraxen – herzustellen (**Teilfrage 5**). Das *tertium comparationis* ist sinnvoll, da sowohl die Theorien als auch die Unterrichtsvideos im Sinne der **Teilfragen 1 und 2**¹²¹ so ausgewählt werden, dass die entsprechenden *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information* angemessen formuliert werden können. Weiter ist das *tertium comparationis* auch relevant, da **Teilfragen 3, 4 und 5** den Prozess der Gegenüberstellung methodisch kontrollieren sollen. Inwieweit dies gelungen ist, soll Gegenstand der abschließenden Methodenkritik in Kapitel 3.3.4.5 sein.

Abschließend werden die zentrale Forschungsfrage und die sich daraus ergebenden Teilfragen noch einmal mit dem Verweis auf die einzelnen Kapitel, in denen diese Fragen (abschließend) bearbeitet werden, aufgeführt:

Zentrale Forschungsfrage: *Wie ist eine Theorie 2. Art verfasst, die Beziehungen herstellt zwischen Begriffen von Theorien 1. Art, die sich auf konkrete musikbezogene Lernpraxen beziehen und aus ausgewählten Diskurssträngen der schulischen Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik stammen? (Kapitel 3.3.3.5 und 3.3.4.3)*

Teilfrage 1: *Welche Formen konkreter musikbezogener Lernpraxen sind als Gegenstand für die Beschreibung aus der Perspektive sowohl von Theorien (1. Art) der schulischen als auch der instrumentalbezogenen Musikpädagogik am ehesten geeignet? (Kapitel 3.1)*

Teilfrage 1a: *Welche Unterrichtsvideographien stellen den für den Vergleich ausgewählten Bezugsgegenstand – die konkreten musikbezogenen Lernpraxen – möglichst umfassend dar? (Kapitel 3.1)*

Teilfrage 2: *Welche Theorien (1. Art) können als Eckpunkte des schulisch-musikpädagogischen und des instrumentalbezogen musikpädagogischen Diskurses aufgefasst werden und beziehen sich gleichzeitig auf konkrete musikbezogene Lernpraxen? (Kapitel 3.2.1)*

¹²¹ Vor dem Hintergrund der praxistheoretischen Positionierung, vgl. S. 73.

Teilfrage 3: *Welche Unterrichtsszenen aus dem Video-Fundus aus Teilfrage 1a stellen die zu vergleichenden Theorien am adäquatesten dar? (Erstellen von ASF-Lehrfilmen in Kapitel 3.2.2)*

Teilfrage 4: *Wie lassen sich diese Unterrichtsszenen aus der Perspektive der jeweils anderen Theorien beschreiben? (Erstellen von ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information in Kapitel 3.3.1)*

Teilfrage 5: *Welche Muster lassen sich in der Gegenüberstellung der ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information erkennen? (Kapitel 3.3)*

Teilfrage 5a1: *Welche Theoriemerkmale innerhalb einer Theorie werden in den Beschreibungen der einzelnen Szenen am häufigsten gemeinsam verwendet? Wie lässt sich dieses gemeinsame Auftreten erklären? (empirische Erhebung von Theorien 1. Art, Kapitel 3.3.3)*

Teilfrage 5a2: *Inwieweit bestätigen die empirisch erhobenen Theorien 1. Art die von den Verfassern der Theorien postulierten Zusammenhänge? (Kapitel 3.3.3)*

Teilfrage 5b: *Wie lassen sich die verschiedenen empirisch erhobenen Theorien 1. Art auf einer Strukturebene miteinander vergleichen? (Kapitel 3.3.3.5)*

Teilfrage 5c: *Welche Theoriemerkmale aller Theorien werden in den Beschreibungen der einzelnen Szenen am häufigsten gemeinsam verwendet? Wie lässt sich dieses gemeinsame Auftreten erklären? (Suche nach einer Theorie 2. Art, Kapitel 3.3.4)*

2.5 Methodisches Vorgehen

In diesem letzten Kapitel des vorbereitenden theoretischen Teils wird die in dieser Arbeit entwickelte Methode des *empirischen Theorienvergleichs am Unterrichtsvideo mittels des ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information* noch einmal wiederholend und zusammenfassend in ihren Grundzügen skizziert (Kapitel 2.5.1). Anschließend wird das konkrete methodische Vorgehen, wie es in Kapitel 3 vorgeführt wird, in den wesentlichen Arbeitsschritten dargestellt (Kapitel 2.5.2).

2.5.1 Der empirische Theorienvergleich am Unterrichtsvideo

Im Rahmen dieser Arbeit wird ein empirischer Theorienvergleich durchgeführt, im Rahmen dessen die zu vergleichenden Theorie-Perspektiven in einem *ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information* artikuliert¹²² werden. Die Artikulationsform des *ASF-Lehrfilms* wird gewählt, da davon ausgegangen wird, dass damit möglichst adäquat der Bezug sowohl zur beobachtenden Theorie als auch zur beobachteten Unterrichtspraxis hergestellt werden kann. Um die Relevanz des Vergleichskriteriums zu erhöhen, wird der *ASF-Lehrfilm* um die *erweiterte Complementary Information* ergänzt, da nun sowohl der Kurzfilm als auch die Beschreibungen aus jeder Theorieperspektive gegenübergestellt werden können. Abbildung 5 stellt das gesamte Verfahren in einer vereinfachten Übersicht dar: Da der direkte Vergleich zwischen Theorie A und B nicht möglich ist, muss über ein Vergleichsverfahren auf eine Theorie 2. Art geschlossen werden. Hierfür werden die einzelnen Theorien in dem Sinne angewendet, das *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information* erstellt werden (1). Anschließend werden diese *ASF-Lehrfilme mit erweiterter CI* gegenübergestellt, um Rückschlüsse auf eine Theorie 2. Art gewinnen zu können (2).

¹²² Die Wortwahl orientiert sich nicht ganz unabsichtlich an der Begriffswahl bei Latour 1999, S. 171–175, der dort wissenschaftliches Arbeiten als die (sich mehrfach wiederholende) Artikulation von Propositionen versteht. Propositionen sind dabei als Aktanten zu verstehen, was menschliche wie auch nicht-menschliche Entitäten gleichermaßen umfasst. So können die Bücher, in denen Theorien verzeichnet sind, ebenso als Aktanten verstanden werden wie die Unterrichtsvideos, die mit ihnen umgehende forschende Person und der *ASF-Lehrfilm mit erweiterter Complementary Information*. In der Zusammenarbeit der ersten Aktanten artikuliert sich der letzte.

Damit die Gegenüberstellung und damit der Vergleich (2) systematisch gelingen kann, ist es wichtig, im **Schritt (1)** die Complementary Information in Bezug auf jede Szene, also tabellarisch, zu formulieren. Dabei steht jeweils eine Szene für ein (oder eine bestimmte Konstellation von) Theoriemerkmal(en) der zu vergleichenden Theorien. Die Complementary Information der einzelnen ASF-Lehrfilme sind jeweils in den letzten Unterkapiteln der Kapitel, die sich der Darstellung der einzelnen Theorien widmen, zu finden (vgl. Kapitel 3.2.2). Für die Erstellung der erweiterten Complementary Informations werden die einzelnen Szenen jeweils aus den Perspektiven der anderen Theorien beschrieben. Der Prozess (1) in Abbildung 5 wird in Abbildung 4 auf S. 101 näher erläutert.

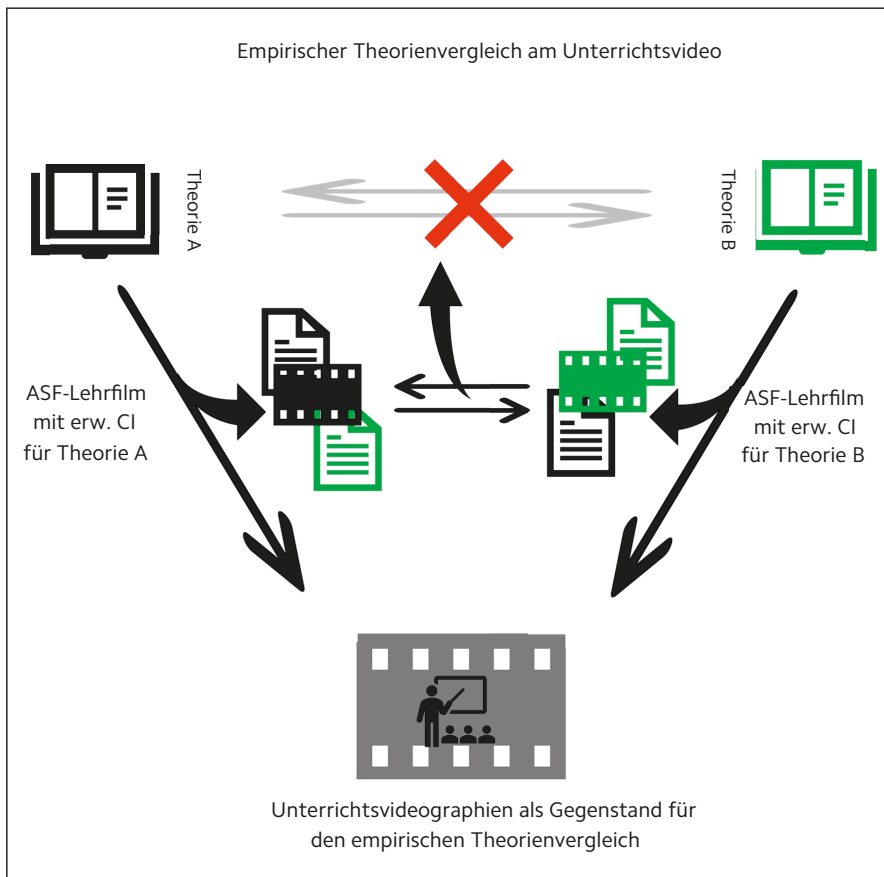


Abbildung 5 (= Zusammenführung von Abbildung 3 und Abbildung 4): Der empirische Theorienvergleich am Unterrichtsvideo (vereinfacht für zwei Theorien dargestellt).

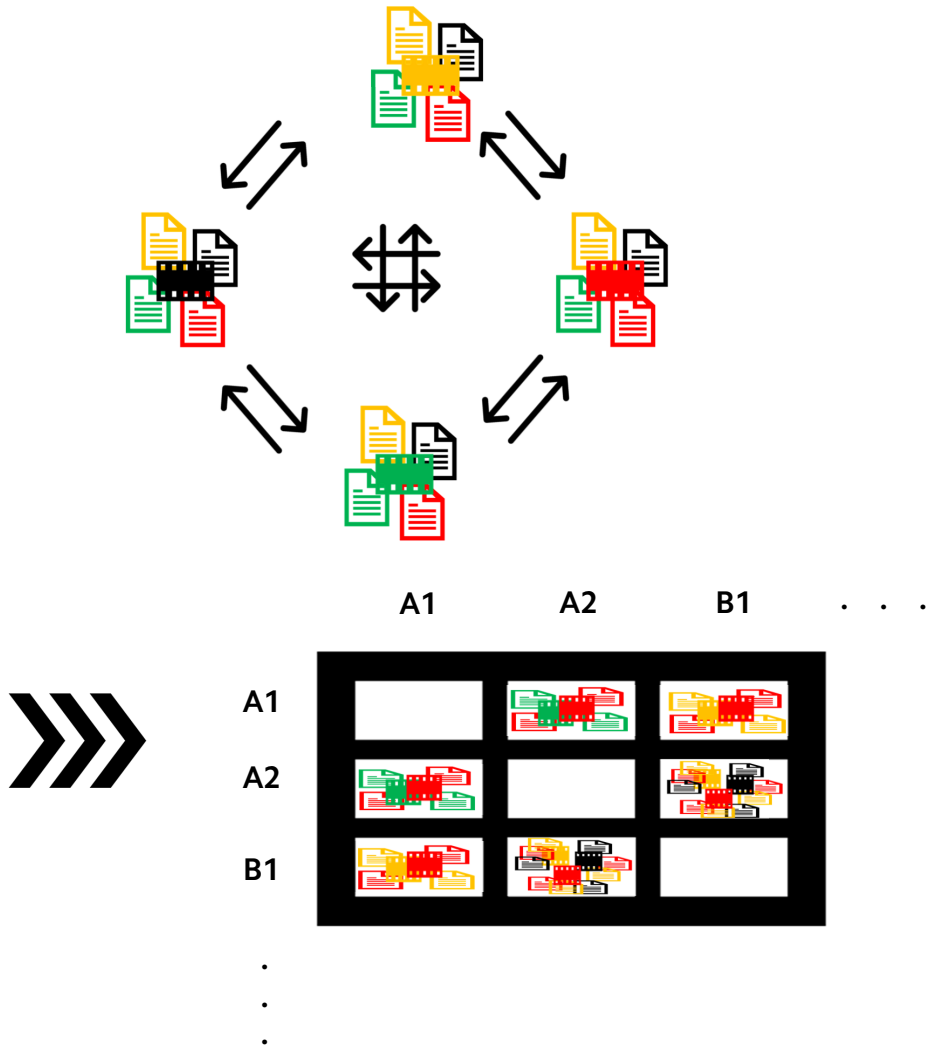


Abbildung 6: Suche nach Kandidaten für Zusammenhänge zwischen Theoriemerkmalen anhand der (notwendig symmetrischen) Kode-Kookkurrenz-Tabelle. Aus der Tabelle kann einerseits abgelesen werden, wie häufig die Theoriemerkmale (hier mit A1, A2 und B1 symbolisiert) vorkommen, und auch in welchen Videoszenen der einzelnen ASF-Lehrfilme (hier durch die farbigen Filmstreifen symbolisiert) und in welchen Beschreibungen (hier durch die farbigen Texte symbolisiert) darauf verwiesen wird.

Der Prozess (2) beschäftigt sich mit **Teilfrage 5** und deren Teilfragen (vgl. S. 108), also der Suche nach Mustern, die sich aus der Gegenüberstellung der beiden *ASF-Lehrfilme mit erweiterter CI* ergeben. Hierfür werden sämtliche

Einzelsszenen (in dieser Arbeit insgesamt 100) aus allen erstellten ASF inklusive deren Beschreibungen aus allen Theoriperspektiven betrachtet. Zentrales Werkzeug bei dieser Suche nach Mustern ist das Auffinden von Szenen, die besonders häufig gemeinsam mit bestimmten Begriffen bzw. Theoriemerkmalen beschrieben wurden. Um diese zu identifizieren, wird auf computergestützte Methoden und quantitative Verfahren aus der Korpuslinguistik (McEnery, Wilson 1997) zurückgegriffen, um einerseits die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens von Theoriemerkmalen in Beschreibungen zu erfassen (vgl. S. 325) und andererseits die statistische Wahrscheinlichkeit des Vorkommens solcher Kookkurrenzen zu berücksichtigen (vgl. S. 371).

Als Resultat dieser Verfahren erhält man eine Tabelle, die die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens aller möglichen Begriffspaare aus den zu vergleichenden Theorien in den betrachteten Szenen darstellt. Diese sogenannte Kookkurrenz-Tabelle, aus der auch die konkreten Szenen und komplementierenden Beschreibungen abgerufen werden können, dient dabei als Ausgangspunkt für die Suche nach Zusammenhängen zwischen Theoriemerkmalen. Im unteren Teil von Abbildung 6 wird eine solche Tabelle sinnbildlich dargestellt. Die einzelnen Tabellenzellen verweisen auf die Szenen (ergänzt um deren Beschreibungen), die gemeinsam mit den jeweiligen Theoriemerkmalen beschrieben wurden. In Zelle A2:B1 finden sich z. B. drei Szenen (schwarz, rot, gelb), die alle in den Beschreibungen (symbolisiert durch die farbigen Texte) sowohl mit Merkmal 1 aus Theorie B als auch mit Merkmal 2 aus Theorie A beschrieben wurden. Im Sinne des Zeigens der Kookkurrenzen ist diese Tabelle notwendig symmetrisch aufgebaut. Als Beispiel findet sich in Abbildung 30 (S. 329) ein Gesamtüberblick aller 251 auf diese Weise gegenübergestellten Theoriemerkmale (mit potentiell 31.375 Paaren von Theoriemerkmalen). Unter Zuhilfenahme dieser Tabelle werden die **Teilfragen 5a-c** bearbeitet (vgl. die entsprechenden Abschnitte im empirischen Teil).

2.5.2 Methodischer Gang der Untersuchung

Inklusive aller Erhebungsschritte umfasst das gesamte Projekt einen Bearbeitungszeitraum von knapp zehn Jahren. Im Folgenden werden die einzelnen methodischen Schritte von der ersten Datenerhebung bis zum Durchführen der finalen Vergleichsschritte unter Bezugnahme auf die in 2.4 entfalteten Forschungsfragen skizziert. Auf ausführliche Erläuterungen wird dabei bewusst

verzichtet. Diese finden sich in den jeweiligen Unterkapiteln des empirischen Teils dieser Arbeit. (Die ausführlichen Methodenkritik in Kapitel 3.3.4.5 orientiert sich ebenfalls an den hier dargestellten Schritten.)

1. **Erhebung und Aufbereitung des Videomaterials:** Einen Überblick über das verwendete Videomaterial bietet Tabelle 1 auf S. 142. Orientiert am **Aufnahmesetting** bei Wallbaum 2010f wurden seit Frühjahr 2011 bei verschiedenen Kooperationsprojekten zwischen Akteur*innen der Schulmusik und der Musikschule mit einem Schwerpunkt auf Streicherklassenprojekten¹²³ ganze Unterrichtsstunden meist mit drei Kameras und zusätzlicher Tonabnahme aufgezeichnet. Hintergründe zu den in dieser Untersuchung berücksichtigten Kooperationsprojekten finden sich in Kapitel 3.1.2. Es wurde sowohl Unterricht im Plenum als auch in Kleingruppen von vier bis sechs Schüler*innen aufgezeichnet. Bei mehrperspektivischen Unterrichtsaufzeichnungen wurden die möglichst weitwinkligen Kameras mit dem Ideal positioniert, dass das Gesicht sämtlicher im Raum anwesender Personen immer auf mindestens einem der Winkel sichtbar ist. In den meisten Fällen waren dabei zwei Kameras in leicht erhöhter Position von vorne rechts und links auf die Schüler*innengruppe und eine dritte, ebenfalls leicht erhöht, von hinten mit Blick auf das Geschehen inklusive der Lehrperson gerichtet. Angaben wie vorne und hinten bzw. rechts und links beziehen sich hier immer auf die Hauptposition der anleitenden Lehrperson, wenn sie frontal vor der Klasse steht. In den meisten Fällen entspricht dies der Blickrichtung der Tafel o. Ä. Bei Unterrichten in Kleingruppen wurde meist nur aus einer Perspektive aufgezeichnet. Für alle Aufzeichnungen war zentral, dass die stationären Kameras und Tonaufnahmegeräte während der Aufzeichnung nicht bedient wurden, um den Unterricht nicht übermäßig zu stören. Wo möglich, sollte das Aufnahmeteam den Unterrichtsraum verlassen. Technische Hintergründe des Aufnahmesettings sind an anderer Stelle ausführlicher dokumentiert (Wallbaum, Prantl 2018b; Prantl 2018a). Neben den Videos wurde in vielen Fällen auch zusätzliches Material erhoben wie Interviews mit Lehrenden und Schüler*innen und weitere Hintergrundinformationen zur Unterrichtsstunde. Bis auf die Darstellungen zu den Hintergründen der einzelnen Projekte in Kapitel 3.1.2 wird dieses Material im Rahmen dieses

¹²³ Zum Fokus auf diese Unterrichtsform vgl. Kapitel 3.1.1.

Forschungsprojekts nicht weiterverwendet. Das Material stammt teilweise aus Erhebungen weiterer Forschungsprojekte des Verfassers: Material aus dem Projekt A wurde für Prantl 2011 erhoben, Material aus den Projekten E und F stammte aus der Videodatenbank des Projekts „Inklusion Gemeinsam Gestalten“ (Prantl 2021). Für sämtliche Aufzeichnungen liegen Einverständniserklärungen aller abgebildeten Personen bzw. von deren Personensorgeberechtigten für die Verwendung in Forschung und Lehre vor. Für die **Aufbereitung** der Daten wurden die Video- und Audioquellen mittels der Software PluralEyes (Red Giant 2016) synchronisiert und in der Software Premiere Pro (Adobe 2019) zu Video- und Audiodateien gleicher Länge geschnitten. Als Start- bzw. Endpunkt wurden das Eintreten bzw. Verlassen der ersten bzw. letzten Person der Lehr-Lern-Gruppe gewählt, soweit dies die Aufnahmebedingungen zuließen. Die einzelnen Video- und Audiospuren wurden schließlich mittels einer vom Verfasser angepassten Version des Online-Video-Players Paella (Universitat Politècnica de València 2021; Wallbaum, Prantl 2018b) als Multi-Angle-Video aufbereitet und stehen auf diesem Weg auch für Lesende dieser Arbeit zur Verfügung (die Links finden sich in Kapitel 3.1 bzw. in den einzelnen Complementary Informations der ASF-Lehrfilme sowie in Anhang 5.5.3).¹²⁴ Für die Weiterarbeit im Forschungsprojekt wurden sowohl die einzelnen Video- und Audiospuren als auch der Online-Video-Player verwendet.

2. **Auswahl der zu vergleichenden Theorien:** Während der Aufzeichnungen wurden umfangreiche Literaturrecherchen betrieben, um einen Überblick über den aktuellen Stand von *Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen* in der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik zu gewinnen. Die Zuordnung zu den einzelnen Bereichen erfolgte aus pragmatischen Gründen auf der Basis von Lehrstuhlbezeichnungen der jeweiligen Verfassenden.¹²⁵ Auf der Basis dieses Überblicks wurden je zwei Theorien beider Bereiche ausgewählt: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* (Ernst 2012) sowie *Umfassend Musizieren* (Doerne 2010) aus dem Bereich der Instrumentalpädagogik und der *Aufbauende Musikunterricht* in einer Darstellung bei Jank et al. 2017 sowie das *Einfache musikdidaktische Modell*

¹²⁴ Eine Publikation, die die technischen Aspekte der Aufarbeitung dieser Multi-Angle-Videos und Anwendungspotentiale in Forschung und Lehre skizziert, ist in Vorbereitung.

¹²⁵ Diese Zuordnung ergab ein geschlossenes Bild im Abgleich mit Übersichtsdarstellungen der schulischen bzw. instrumental Musikpädagogik, vgl. Kapitel 3.2.1.

Musikpraxen erfahren und vergleichen in Orientierung an verschiedenen Veröffentlichungen von Wallbaum (Wallbaum 2000, 2020). Die Wahl dieser Theorien wird in **Kapitel 3.2.1** begründet.

3. **Auswahl von videographierten Unterrichtsstunden auf Basis der zu vergleichenden Theorien:** Um die theoretische Sensitivität (vgl. Strauss 1998, S. 36) des Verfassers zu berücksichtigen, wird sich im Rahmen dieses Forschungsprojekts auf Unterrichtsaufzeichnungen von Streicher-klassenprojekten in verschiedenster Ausprägung reduziert (vgl. Göllner 2017, S. 252). Da die Literaturrecherche und Erarbeitung der vier zu vergleichenden Theorien parallel zur Aufzeichnung des Videomaterials stattfanden, konnten einerseits eigene Projekte initiiert, andererseits gezielt Kontakt zu vorhandenen Projekten aufgebaut werden, um Anhaltspunkte für möglichst alle vier Theorien im Videomaterial finden zu können. Während bei vorhandenen Kooperationsprojekten schnell erste vorläufige Anknüpfungspunkte zu vielen Theoriemerkmalen gefunden wurden, waren u. a. Aspekte wie die der *Verständigen Musikpraxis* (Jank et al, vgl. S. 230), des *Ästhetischen Streits* (Wallbaum, vgl. S. 265) oder auch des *Lernfelds Komponieren* (Ernst, vgl. S. 125) eher schwieriger zu identifizieren. Daher wurden, einer vorherigen Untersuchung des Verfassers zur Perspektive von Streicher-klassenlehrenden folgend (Prantl 2014), Kooperationsprojekte initiiert, die gezielt solche Situationen erzeugen sollten (Prantl et al. 2021). Im Rahmen mehrerer Seminare in Kooperation mit Musikschulen und dem städtischen Konzerthaus¹²⁶ planten Studierende und Dozenten prozess-produkt-didaktisch-orientierte (vgl. Wallbaum 2000) Unterrichtssettings, die mit verschiedenen Streicher-klassen durchgeführt sowie parallel videographiert wurden. Im Laufe der Erstellung der ASF-Lehrfilme wurde das so erhaltene Videokorpus auf die Unterrichtsstunden reduziert, die in Tabelle 1 auf S. 142 aufgeführt sind.
4. **Darstellen der zu vergleichenden Theorien in Textform und Operationalisierung zur Anwendung auf die Unterrichtsvideographien:** Dieser zum Teil parallel zu Schritt 3 ablaufende Prozess bestand darin, die relevante Literatur der vier zu vergleichenden Theorien zu sichten und insbesondere auf die Anwendbarkeit hinsichtlich der Erstellung von *ASF-Lehrfilmen* zu lesen. Da die Literaturlage zwischen der schulischen und instrumental-

¹²⁶ Aus Anonymisierungsgründen sind die genauen Bezeichnungen entfernt.

bezogenen Musikpädagogik deutlich differiert (vgl. z.B. Dartsch et al. 2018, S. 453) ergibt sich eine gewisse Schieflage in der Menge an bearbeiteten Texten: Während bei den beiden instrumentalpädagogischen Theorien nur die jeweiligen zentralen Monographien und einige wenige Artikel im Zentrum standen (Ernst: 2 Quellen, Doerne: 10 Quellen), umfasst das Textkorpus für die beiden Theorien der schulbezogenen Musikpädagogik neben jeweils einer zentralen Monographie eine umfassendere Sammlung an begleitenden Artikeln (Jank et al.: 40 Quellen, Wallbaum: 33 Quellen). Es muss allerdings angemerkt werden, dass aus den wenigen instrumentalpädagogischen Quellen das Ableiten von klaren Operationalisierungen für die Beobachtung auf Video meist leichter fiel. Nach der Auswahl des Textkorpus wurden die jeweiligen Theorien zunächst orientiert an der Systematik der jeweiligen Autoren dargestellt, vgl. die einzelnen Kapitel in 3.2.2. Aus dieser Darstellung wurden, dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Theoriemodell folgend (vgl. S. 60), zentrale Theorie-merkmale (vgl. Fußnote 71 auf S. 69) extrahiert und ggf. systematisiert. Dieser Prozess stellte sich bei den verschiedenen Theorien unterschiedlich dar: Während sowohl bei Ernst als auch bei Doerne die vorhandenen Systematiken direkt übernommen werden konnten, musste bei Jank et al. unter Berücksichtigung weiterer relevanter Veröffentlichungen eine Re-Interpretation der Darstellung in der Hauptmonographie (Jank et al. 2017) vorgenommen werden, um ein schlüssiges Bild des Modells des Aufbauenden Musikunterrichts zu erhalten. Bei Wallbaum ergab sich das Problem, dass im Kern zwei Theorien identifiziert werden konnten, die zwar verschiedene Schnittstellen aufweisen, aber unterschiedliche Akzente setzen. Daher wurden zwei Theorien mit entsprechenden Theoriemerkmalen formuliert. In den abschließenden Darstellungen der einzelnen Theorien in **Kapitel 3.2.2** werden diese Theoriemerkmale jeweils zusammenfassend dargestellt.¹²⁷

5. **Darstellen der zu vergleichenden Theorien als ASF-Lehrfilme inklusive tabellarischer Complementary Information:** Für diesen Schritt wurden die aufgezeichneten Unterrichtsvideographien in das Programm ATLAS.ti (Scientific 2021) importiert. Zunächst wurde das Videomaterial im Programm gesichtet und in Orientierung an der Segmentierungsanalyse (Din-

¹²⁷ Konkret in den Abschnitten 3.2.2.1.4 für Ernst, 3.2.2.2.3 für Doerne, 3.2.2.3.7 für Jank et al. und 3.2.2.4.4 für Wallbaum.

kelaker, Herrle 2009, S. 53) wurden mittels Memos (Frieze 2021, S. 16) überblickgebende Beschreibungen des Unterrichtsverlaufs aus einer all-gemeindidaktischen Perspektive erstellt.¹²⁸ Die nun folgenden Schritte wurden für jede Theorie einzeln und jeweils isoliert durchlaufen, um ein möglichst intensives Einarbeiten in die einzelnen Theorien zu ermöglichen. Die in Schritt 4 erarbeiteten Theoriemerkmale wurden als „Kodes“ (ebd.) angelegt und das gesamte Videomaterial nach besonders auffälligen Ausprägungen dieser Theoriemerkmale durchsucht. Die entsprechenden Videoabschnitte wurden kodiert und teilweise kommentiert, um die Zuordnung zu erläutern und das spätere Verfassen der Complementary Information vorzubereiten. Für das Erreichen größtmöglicher Prägnanz wurde angestrebt, möglichst kurze und dafür eindeutige Videosequenzen zu identifizieren. Dadurch ergab sich zu jedem Theoriemerkmal eine Sammlung von ca. zwei bis zwanzig Videosequenzen mit Längen von drei Sekunden bis ca. drei Minuten. Diese Sammlung wurde anschließend gesichtet und für jedes Theoriemerkmal in der Regel eine Videosequenz ausgewählt, die das Verhältnis zwischen den originären Literaturquellen bzw. deren Zusammenfassungen in dieser Veröffentlichung („theory“, Wallbaum 2018c, S. 113) und den zugehörigen Videoabschnitten („source material“, Wallbaum 2018c, S. 113) am angemessensten darstellt. Die Begründung dieser Passung wurde ebenfalls in Kommentaren (Frieze 2021, S. 18) festgehalten. Anschließend kombinierte ich die so ausgewählten Videosequenzen in einem Videoschnittprogramm (Adobe 2019) zu einem Film, wobei die Videosequenzen zum Teil mit weiteren Schnitten und zusätzlichen Gestaltungsmitteln der Software bearbeitet wurden,¹²⁹ um die Passung zwischen dem Theoriemerkmal und der Videosequenz zu optimieren (vgl. „Special Effects“ bei Wallbaum 2018c, S. 99). Jedes Theoriemerkmal wurde außerdem, ggf. mit knappen zusätzlichen Hinweisen, im unteren Drittel (mit einer Textvorlage im sog. „Lower Third“-Stil) eingeblendet. Weiter erscheint in jedem Film rechts oben der Kurztitel des aktuellen Films bzw. des Filmabschnitts.

¹²⁸ Zusammenfassungen dieser Beschreibungen finden sich in den Kapiteln zur Darstellung der einzelnen Projekte, vgl. Kapitel 3.1.2.

¹²⁹ Unter anderem Zooms, Drehungen, Hervorhebungen von Personen oder Artefakten (mittels Maskensetzung und dem Effekt „Beleuchtung“), Zeitraffer und Zeitlupe (mittels der Funktion „Geschwindigkeit ändern“), Trennung von Ton- und Audiospur, Überlagerungen verschiedener Videospuren oder Standbilder sowie Texteinblendungen.

Ebenso wurden grundsätzlich, sofern in den CIs nicht anders angegeben, folgende Blenden angewendet: (a) In Bezug auf den Ton wurden einfache Audio-Überblendungen (z. B. „Konstante Leistung“) zwischen Szenen bzw. Audio-Fade-in oder -Fade-Out zum Beginn oder Ende einer Szene gesetzt. (b) In Bezug auf die Bild-Ebene blendet der Film zu Beginn und Ende einer Szene zu einem übergeordneten Theoriemerkmal aus dem Schwarz bzw. ins Schwarz. Bei mehreren Beispielen zu einem Theoriemerkmal sind zwischen diesen Drehblenden geschaltet. Übergänge innerhalb eines Beispiels sind mit weichen Blenden gestaltet. Diese Übergänge wurden nicht zusätzlich in der Complementary Information angegeben, um den Text nicht zu überfrachten. Parallel dazu wurde für jede so erhaltene Szene die Begründung der Zuordnung zu dem jeweiligen Theoriemerkmal formuliert. Schließlich wurde der Short Film exportiert und in Orientierung an Wallbaum 2018c, S. 99 jeweils eine tabellarische Complementary Information erstellt, die in den einzelnen Spalten die folgenden Angaben enthält (vgl. Abbildung 7):

- (1) Identifizierende Nummer des Schnitts (Cut-No.),
- (2) Position des Schnitts im Short Film: die jeweiligen Zeiten sind in der Tabelle mit dem Short Film verlinkt,
- (3) Quell-Video (und ggf. Winkel) des Schnitts – vgl. Tabelle 1 auf S. 142,¹³⁰
- (4) Position des Schnitts im Quell-Video: die jeweiligen Zeiten sind in der Tabelle mit dem entsprechenden Quell-Video verlinkt,
- (5) Effekte wie zusätzliche Gestaltungsmittel (s. o.),¹³¹
- (6) Ein kurzer Titel der Szene mit Hinweis auf das Theoriemerkmal („Memory“),
- (7) Die Begründung der Zuordnung zu dem Theoriemerkmal („Point of Quality“) sowie
- (8) Einordnung der Szene in den weiteren Theoriekontext der betrachteten Theorie.

¹³⁰ Zum Teil wurden während des Projekts auch Photographien erstellt, die punktuell in die Analyse einbezogen wurden. Diese sind dann an dieser Stelle mit dem Kürzel des Projekts, einem angehängten „Ph“ und dem Aufnahmedatum gekennzeichnet.

¹³¹ Die oben erwähnten Übergangseffekte als durchgehende Gestaltungsmittel werden der Übersicht halber in dieser Spalte nicht zusätzlich erwähnt.

Zusätzlich sind innerhalb der Complementary Information die einzelnen Szenen verlinkt, sodass durch Klick auf die unterstrichene Zeit (beim Lesen an einem PC oder Mac) oder durch Scannen eines QR-Codes (beim Lesen der Printfassung) der entsprechende Videoabschnitt parallel zum Lesen der Complementary Information direkt aufgerufen werden kann. Ebenso sind die Quellzeiten der Original-Videos verlinkt, um die Szene auch im erweiterten Kontext betrachten zu können. Um den Überblick zu wahren, sind in der Complementary Information für diese nicht zusätzlich QR-Codes vermerkt. Beim Lesen der Printfassung können die kompletten Unterrichtsvideos aber über die Links und QR-Codes in Kapitel 5.5.3 abgerufen werden.



ELI

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	Lernfeld
1	0:00	Premiere		Text	Titel des ASF	Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse	
2	0:07	<u>A1</u> , H	00:01:02		Aufbau eine positiven L*-S*-Beziehung	In der Frage „Wie hat's Euch selber gefallen, wie habt Ihr Euch gefühlt?“ eröffnet L den „freie[n] Meinungsaustausch“ (Ernst 2012, S. 41) und gibt abseits des sonstigen Unterrichtsverlaufs, der hauptsächlich aus dem Musizieren von Stücken besteht (vgl. auch das methodische Prinzip Indirektheit), Zeit, um ein „akzeptierendes[...] Gespräch“ (ebd.) zu ermöglichen und eine positive L*-S*-Beziehung aufzubauen. Hinweise auf die Offenheit der Situation in Bezug auf die „Erwartungen“ (ebd., S. 114) und damit von Akzeptanz verschiedenster Äußerungen seitens L finden sich z.B. in deren eigenem und dem (nicht sanktionierten) Lachen der S* über den Sprechfehler von L („Lindentall“ statt „Lindensaal“). Der Fokus auf die L*-S*-Beziehung zeigt sich in Sprache und Körpersprache von L. Einerseits lässt sich die oben zitierte Frage Ls als personenorientiert, divergent (also ergebnisoffen) und, insbesondere durch das zweimalige Hervorheben der S*-Perspektive („Euch selber“, „Ihr Euch“), als Frage nach den persönlichen Bewertungen der S* beschreiben, wodurch z.B. das Selbstkonzept der S* potentiell positiv beeinflusst wird (ebd., S. 112, 115) bzw. „Achtung vor den menschlichen Möglichkeiten des Anderen“ (ebd., S. 117) suggeriert wird. Andererseits kann die klare zentrale räumliche Anordnung von L und deren Aufmerksamkeit fokussierende Hand-Gestik (Zeigefinger) bei sonstiger ruhiger Haltung (ebd., S. 138–142) als Hervorhebung der Bedeutung der Situation gedeutet und als Merkmal aktiven Zuhörens seitens L interpretiert werden (ebd., S. 124). Die positive emotionale Einstellung der Teilnehmenden kann z.B. durch das schnelle Melden (<u>0:14</u>) und der Äußerung „Super“ des Kindes vorne rechts in Cut 3 unterstellt werden.	Persönliches Gespräch
3	0:12	<u>A1</u> , VL	00:01:10	Zoom auf S			

Abbildung 7: Beispiel für eine Complementary Information im Rahmen dieser Arbeit.

Auf Basis der Gesamtkomposition des jeweiligen Films wurde zusätzlich ein Titel formuliert (vgl. ebd., S. 100), der die dargestellte Konstellation der Theoriemerkmale zusätzlich charakterisiert. Die Begründung für die Wahl des Titels und ggf. weitere Informationen, die sich für das Verständnis der Begründungen als notwendig erweisen, sind der Complementary Information in einem kurzen Text vorangestellt.

Beim Erstellen der ASF-Lehrfilme ergab sich wegen der Zeitbegrenzung des Analytical Short Films auf drei Minuten das Problem, dass alle Theorien – bis auf eine – aufgrund der großen Zahl an identifizierten Theoriemerkmale in nur einem Film nicht adäquat dargestellt werden konnten.

Daher wurden für die Theorien von Ernst, Doerne und Wallbaum je zwei ASF-Lehrfilme erstellt. Die damit insgesamt sieben ASF-Lehrfilme werden über die Complementary Informations mit den Links zu den Short Films am Ende der jeweiligen Einzeldarstellungen in **Kapitel 3.2.2** dargeboten. Zusätzlich wird im Anhang 5.5.4 darauf verwiesen.

6. **Beschreibung der einzelnen Szenen der ASF-Lehrfilme aus der Perspektive der jeweils anderen Theorien:** Dieser Schritt wurde erst initiiert, nachdem sämtliche ASF-Lehrfilme nach mehreren Überarbeitungen als final deklariert wurden. Die fertig gestellten Short Films wurden in ein leeres Projekts des Programms ATLAS.ti (Scientific 2021) importiert, orientiert an der tabellarischen Complementary Information mittels der Funktion „Zitate“ (Friese 2021, S. 14) in einzelne Segmente eingeteilt, die mit den Beschreibungen („points of quality“) aus der Complementary Information kommentiert wurden. Dadurch ergaben sich insgesamt 100 Szenen. Die folgenden Schritte wurden wieder, wie in Schritt 5, für jede Theorie einzeln vorgenommen, um ein Vertiefen in die jeweilige Theorieperspektive bestmöglich zu garantieren. Jede einzelne Szene wurde gesichtet und im Kommentarfeld unter Verwendung der Operationalisierungen und des Vokabulars der einzelnen Theorien verbal beschrieben. Ergebnis dieses Prozesses waren 100 Szenen mit jeweils vier Kommentaren aus jeder der drei Theorieperspektiven. Für ein Beispiel inklusive der Kodierungen aus Arbeitsschritt 7 vgl. Tabelle 5 auf S. 322.
7. **Berechnen der Kode-Kookkurrenz-Tabellen:** Um die auf S. 112 erwähnten quantitativen Verfahren zu ermöglichen, mussten die verbalen Beschreibungen in ein quantifizierbares System übertragen werden. Dafür wurde das Kodesystem aus Schritt 5, dass jedes Theoriemerkmal mit einem Kode identifiziert, noch einmal geprüft und ebenfalls in das ATLAS.ti-Projekt importiert. Nun folgte ein weiteres Durchgehen aller Szenen der insgesamt sieben ASFs (inklusive der Beschreibungen in den CIs). Dabei wurde jede Szene in ATLAS.ti (Scientific 2021) mit den entsprechenden Theoriemerkmalen kodiert. Auch dieser Vorgang fand isoliert nach den einzelnen Theorieperspektiven statt. Dabei wurden Szenen auch mit Theoriemerkmalen kodiert, die bei der Erstellung der einzelnen ASFs nicht im Vordergrund standen. Auf der Basis der Funktion „Kode-Kookkurrenz-Tabelle“ (Friese 2021, S. 236) wurde schließlich die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens von Kodes bei der Beschreibung einer Szene

– also das gemeinsame Beschreiben einer Szene mit verschiedenen Theoriemerkmalen – mittels des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten (ebd., S. 242–243) quantitativ erfasst (vgl. ausführlich dazu S. 325). Ergebnis dieses Schrittes war eine Tabelle mit 251 Zeilen und Spalten, bei der für jedes mögliche Paar an Theoriemerkmalen der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient vermerkt ist (vgl. **Anhang 5.7.2**). In **Abbildung 30** (S. 329) ist diese Tabelle zum Überblick komplett abgedruckt, wobei die einzelnen Werte dort im Sinne der Übersicht nur farblich kodiert dargestellt sind.

8. **Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorieinternen (intra-theoretischen) Zusammenhängen:** In **Kapitel 3.3.3** wird die Beantwortung von den **Teilfragen 5a1 und 5a2** nach der gemeinsamen Verwendung von theorieinternen Begriffen zur Beschreibung einzelner Szenen (**5a1**) und deren Zusammenhang mit den Vorhersagen der einzelnen Theoriekonzepte (**5a2**) bearbeitet. Dafür wurden diejenigen Abschnitte der Kode-Kookkurrenz-Tabelle näher untersucht, die auf die gemeinsame Verwendung von Begriffen jeweils einer Theorie in den einzelnen Szenen hinweisen. Diese Untersuchung findet für jede der vier Theorien separat statt. Die Ausführungen in Kapitel 3.3.3.1 bis 3.3.3.4 fassen die jeweiligen Erkenntnisse zusammen, während die Kapitel 5.6.1 bis 5.6.4 die detaillierten Analysen zu den einzelnen Abschnitten der Kookkurrenztabelle enthalten. Für letztere wurde der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient immer innerhalb des jeweiligen Kontextes betrachtet, sodass kein fester Schwellenwert genannt werden kann. Vielmehr wurde der Gesamteindruck der jeweiligen Tabellenabschnitte zur Grundlage, um einzelne Zusammenhänge anhand der jeweiligen Szenen und deren Beschreibungen näher zu fokussieren und davon ausgehend Begründungen für eventuelle Zusammenhänge zwischen diesen Theoriemerkmalen zu formulieren – oder auch, um deren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hervorzuheben. Innerhalb dieser Abschnitte wird dabei immer auch auf die einzelnen Szenen direkt verwiesen und zum Teil werden besonders typische Szenen hervorgehoben. Die Szenen sind dort ebenfalls direkt verlinkt (digitale Version) bzw. über die Links und QR-Codes im **Anhang 5.5.4** abrufbar (Printversion). Resultat dieser Analysen ist jeweils eine dichte Darstellung von Zusammenhängen oder Abgrenzungsmerkmalen der einzelnen Theoriemerkmale von- oder zueinander. Die Ergebnisse dieser sehr ausführlichen und daher nur im Anhang einsehbaren Ergebnisse sind in den jeweiligen Unterkapiteln von 3.3.3:

„Intratheoretische Gegenüberstellungen“ für jede Theorie überblickgebend zusammengefasst. Schließlich wird dort davon ausgehend Bezug auf Zusammenhänge genommen, die von den jeweiligen Autoren zu ihren Theorien formuliert werden (**Teilfrage 5a2**). Meist ergeben sich dabei unterschiedliche Diagramme, die die empirisch ermittelten Zusammenhänge innerhalb der Theorien visualisieren. Die Kapitel schließen mit zusammenfassenden Überlegungen zur Struktur der einzelnen Theorien und zu den Beurteilungen der theoretischen Vorhersagen der einzelnen Autoren.

9. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intratheoretischen Gegenüberstellungen:** Die vielfältigen Ergebnisse aus den Kapiteln 3.3.3.1 bis 3.3.3.4 wurden nun unabhängig von den jeweiligen *Theoriemerkmalen* auf einer Strukturebene gegenübergestellt. Dabei wurde zunächst herausgearbeitet, welche strukturellen Merkmale verwendet werden können, um die vier empirisch erhobenen Theorien 1. Art zu kontrastieren. Zunächst zeigte sich, dass in manchen Theorien die einzelnen Merkmale hochvernetzt Verwendung finden und in anderen eher isoliert beobachtet werden konnten. Dies gab Anlass dazu, auf einer Strukturebene die Theorien nach der Trennschärfe der Begrifflichkeiten und der Ausprägung zentraler Bezugspunkte zu systematisieren. Weiter unterschieden sich die Theorien auch darin, welcher Art die o. g. Beurteilungen zu den einzelnen Vorhersagen von Seiten der Theorien waren. Schließlich zeigten sich bei vielen Theorien auch spezifische Probleme, die in Verbindung gebracht werden können mit der hier verwendeten Methode des Erstellens von ASF-Lehrfilmen. Auch diese letztgenannte Aspekt diente als Vergleichskriterium der vier untersuchten Theorien. Das Ergebnis dieses Vergleichs im Sinne einer Antwort auf **Teilfrage 5b** ist in Kapitel 3.3.3.5 zusammengefasst.
10. **Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorienübergreifenden (intertheoretischen) Zusammenhängen unter Berücksichtigung der jeweiligen Irrtumswahrscheinlichkeiten:** Um in Vorbereitung der Bearbeitung von **Teilfrage 5c** den intertheoretischen Vergleich von Begriffen gegen Fehlinterpretationen abzusichern, wurde unter Rückgriff auf Methoden der Korpuslinguistik berechnet, inwieweit die beobachteten Kookkurrenzen als signifikant verstanden werden können. Signifikant bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Kookkurrenz so weit von der statistisch annehmbaren Kookkurrenz abweicht, dass mit höchstens 0,01%iger Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass es sich dabei um einen

zufälligen Zusammenhang zwischen den Theoriemerkmale – in dem hier betrachteten Setting – handelt. Im Wesentlichen wurde so vorgegangen, dass zunächst anhand der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten „Kandidaten“ von Begriffspaaren ausgemacht wurden, diese Zusammenhänge vor einer näheren Gegenüberstellung allerdings auf deren Signifikanz getestet wurden. Das genaue Verfahren hierzu wird in **Kapitel 3.3.4.1** detaillierter erläutert. Vierzehn Begriffspaare mit besonders starken Zusammenhängen wurden nach diesen Verfahren festgestellt. Im weiteren Verlauf von **Kapitel 3.3.4.2** wurde diesen vermuteten Zusammenhängen auf ähnlicher Weise wie in Schritt 8 nachgegangen, wobei jede Gegenüberstellung um der Prägnanz willen mit möglichst aussagekräftigen Videobeispielen abschließt. Damit zeigt dieses Kapitel eine Antwort auf **Teilfrage 5c**, wenn Erklärungsansätze zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Theoriemerkmale dargestellt werden.

11. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intertheoretischen Gegenüberstellungen:** Dieser Arbeitsschritt geht nun über die Beantwortung von **Teilfrage 5c** hinaus, wenn im Sinne der **zentralen Forschungsfrage** versucht wird eine Theorie 2. Art zu formulieren, die ausgewählte Diskursstränge der schulischen Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik in Zusammenhang bringt. Dabei wurden die in Schritt 10 gefundenen Zusammenhänge detailliert analysiert und in einen Komplex mit vier Domänen strukturiert. Dieser soll als ein Ergebnis der Arbeit als Ausgangspunkt für eine Verständigung zwischen Theorien beider Bereiche vorgestellt werden. Der zentralen Orientierung der Arbeit an der Bedeutung von Unterrichtsvideos für die Darstellung von pädagogischen Theorien folgend wird dieses Modell der vier Domänen in Form eines weiteren ASF-Lehrfilms in **Kapitel 3.3.4.4** dargestellt.

3 Empirischer Teil

3.1 Darstellung des verwendeten Videomaterials

Wie oben ausführlich dargestellt, werden in dieser Untersuchung mehrere Unterrichtsvideographien aus der Perspektive verschiedener Theorien betrachtet und diese Betrachtungsweisen einander gegenübergestellt. Dabei ist der nochmalige Hinweis wichtig, dass es sich nicht um eine Studie zu diesen Unterrichtsvideographien handelt, in deren Rahmen Aussagen über Hintergründe, Zielsetzungen, o. Ä. erarbeitet werden. Vielmehr dienen diese Aufnahmen als zentraler Gegenstand für den empirischen Theorienvergleich (vgl. z. B. Abbildung 5 auf S. 111). Um jedoch die einzelnen Analysen aus den jeweiligen Theorieperspektiven besser nachvollziehen zu können, wird im Folgenden Wahl und Aufzeichnungsart der verwendeten Videoquellen knapp begründet (3.1.1) und deren Herkunft mit den wesentlichen Hintergrundinformationen dargestellt (3.1.2). Das Kapitel schließt mit einer überblickgebenden Darstellung aller verwendeten Unterrichtsvideographien (3.1.3).

3.1.1 Begründung der Wahl der Unterrichtsvideographien und des Aufnahmesettings

Teilfrage 1 beschäftigt sich damit, *welche Formen konkreter musikbezogener Lernpraxen* für den hier avisierten empirischen Theorienvergleich geeignet sein können. Damit verbunden ist zunächst die Frage danach, welche *musikbezogenen Lernpraxen* als angemessene Gegenstände zur Betrachtung sowohl aus der Perspektive von Theorien der instrumentalbezogenen Musikpädagogik bzw. der schulischen Musikpädagogik angenommen werden können.

So werden als Praxisfelder der **Instrumentalpädagogik** z. B. „Musikschule, allgemeinbildende Schule, Hochschule, freier Markt“ (Busch 2016, S. 11) genannt oder als zentraler Gegenstand der Instrumentalunterricht als „Begegnung von Mensch zu Mensch [...], in der die Vermittlung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten angestrebt wird“ (ebd., S. 10; vgl. Rüdiger 2016, S. 33) in dessen Zentrum „selbstverständlich [...] die verschiedenen instrumentalen Aktivitäten“

(Ernst 2012, S. 37) stünden, genannt.¹³² An anderer Stelle wird das „Nachdenken darüber und Erforschen, wie man singt und spielt und beides lernt“ (Rüdiger 2018a, S. 7) oder das „Lernen und Lehren des Musizierens am Instrument [...] (in Vermittlung, DP) zwischen Mensch, Musik und Instrument“ (Kruse-Weber, Marin 2016, S. 168) ins Zentrum der Disziplin gestellt. Die in diesen Definitionen leicht mitschwingende Entkoppelung vom Wortstamm der Disziplin – „Instrumental“ – findet ihren Widerhall in Perspektiven, die das „aktive Musizieren“ (Lessing 2018, S. 17) in den Mittelpunkt stellen wollen und/oder die Disziplin eher als *Musizierpädagogik* betiteln wollen (Doerne 2019a, S. 10; vgl. Kruse-Weber, Marin 2016, S. 159). In Bezug auf die **schulische Musikpädagogik** soll es im Folgenden nicht darum gehen, dessen vielfältige Gegenstände benennen zu wollen. Jedoch sei auf das vorangestellte Adjektiv – „schulisch“ – verwiesen, dass zumindest das Praxisfeld formaler Bildungsinstitutionen klar umreißt. Vor diesem (sicherlich nur grob dargestellten) Hintergrund lassen sich als Schnittmenge der Gegenstände beider Disziplinen also solche musikbezogenen Lernpraxen verstehen, bei denen im Kontext und in der Struktur des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen „aktives Musizieren“ im Zentrum steht, mit einem Fokus auf ein Instrument oder die Stimme sowie der Weiterentwicklung dessen Beherrschens. Die vielfältig beforschten JEKI-Projekte zeigen sich dabei etwas weniger geeignet: Bei der Ausformung im gesamten Klassenverband sei dort weniger das Lernen als das Kennenlernen der Instrumente im Fokus (vgl. Niessen 2013a, S. 85) – dieser Gegenstand wäre eher für eine schulmusikpädagogische als eine instrumentalpädagogische Sichtweise interessant. Die Ausformung des instrumentalen Gruppenunterrichts in den Folgejahren des JEKI-Projekts entspricht wieder eher dem „traditionellen“ Gegenstand der Instrumentalpädagogik (vgl. auch Kapitel 2.1.2). Modelle wie Bläser- oder Streicherklassen scheinen beide Merkmale – Unterricht in Kontext und Struktur des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen und der Fokus auf dem Lernen eines Instruments – in sich zu vereinen. Berücksichtigt man nun das Kontextwissen des Forschenden, das in qualitativ vorgehenden Untersuchungen – und als solche kann die videogeleitete Forschung dieser Arbeit mit Sicherheit verstanden werden – nicht außen vor gelassen, sondern bewusst und reflektiert einbezogen werden sollte (Strauss

¹³² Vgl. in diesem Zusammenhang auch eine, wenn auch etwas ältere, anglosächsischer Perspektive bei Colwell 1992, die als Praxisfeld der Instrumentalpädagogik „instrumental music“ und „keyboard music“ betrachtet, während der schulischen Musikpädagogik „general music“ zufällt.

1998, S. 36–37), bietet sich eine Form besonders an: Es wurde die Unterrichtsform der **Streicherklasse als konkrete musikbezogene Lernpraxis** gewählt, da ich selbst einige Zeit in Streicherklassen unterrichtet habe und seit Kindesjahren das Cellospiel erlernt habe. Damit wird die „theoretische[r] Sensitivität“ (ebd., S. 36; vgl. auch Göllner 2017, S. 252) bezüglich des Gegenstandes berücksichtigt.

Teilfrage 1a geht nun dem Aspekt nach, welche Unterrichtsvideographien – jetzt von *Streicherklassen* – als Bezugsgegenstand für den empirischen Theorienvergleich im Video am besten geeignet sind. Dies betrifft einerseits die Frage nach den konkreten videographierten Stunden. Dieser Auswahlprozess wird in Arbeitsschritt 3 in Kapitel 2.5.2 beschrieben. Andererseits steht im Fokus, in welcher Form die Unterrichtsvideographien zu erstellen sind. Hierfür soll kurz auf eine Kritik an der **mehrperspektivischen Videographierung von Unterricht** (Baltruschat 2014, S. 152–156) – wie sie hier, wenngleich abgewandelt, auch durchgeführt wurde¹³³ – eingegangen werden.

Astrid Baltruschat kritisiert im Rahmen ihrer oben in Kapitel 2.2.4 ab S. 83 dargestellten Untersuchung diverse Aspekte der mehrperspektivischen Videographie am konkreten Beispiel. Sie verweist auf „jenes Missverständnis, man könne in einer Totalen oder Halbtotalen (und erst recht mit zwei Kamern) alles Wesentliche einfangen“ (ebd., S. 152). Aufgrund der dargebotenen Perspektiven, die den Blick ungebremst lenkten, räumt sie der Videographie eine Perspektivverengung im Vergleich zur Audiographie, also der reinen Tonaufnahme, ein (ebd., S. 153). Tatsächlich beziehen sich die von ihr untersuchten Interpretationen hauptsächlich auf die Text-Transkripte der Unterrichtsstunden, was sie als Beleg für die defizitäre Videoaufzeichnung sieht (ebd.). Weiter bemängelt sie die fehlende Einsicht in die Mimik der Schüler und das Unterbrechen von (für sie) interessante Blickrichtungen durch die verfügbaren Kameraperspektiven (ebd., S. 154). An anderer Stelle wird auch der Einfluss der Kamera und weiterer Personen auf das Aufnahmesetting problematisiert (vgl. Kapitel 2.3.1). Wenngleich diese Probleme durchaus als relevant erachtet werden, kann deren genauere Untersuchung hier nicht Gegenstand sein. Dennoch soll im Kontext des in dieser Arbeit verfolgten Aufnahmesettings kurz dazu Stellung bezogen werden. Dem letztgenannten Aspekt (der Einfluss der Kamera auf das Aufnahmesetting) wurde zumindest ansatzweise begegnet, indem (außer für die Aufnahme im Jahr 2011) komplett auf unauffällig platzierbare Kamera- und Tontechnik zurückgegriffen

¹³³ Vgl. dazu die Darstellungen in Arbeitsschritt 1, S. 84, Kapitel 2.5.2.

wurde, die während der Aufnahme nicht bedient werden musste sowie durch die Maßgabe, dass für die Aufzeichnung zuständige Personen den Aufnahmeort während des Unterrichtsgeschehens verlassen sollten.¹³⁴ Auch die Sichtbarkeit von Details wie Mimik u. Ä. hat sich durch die neueameratechnik in den letzten Jahren deutlich verbessert, was auch den späteren Aufnahmen des Projekts zugute kam. Der Problematik des führenden Blicks durch die Wahl der Kameraperspektiven, der in anderen Zusammenhängen bewusst zur Erkenntnisleitung eingesetzt wird (Mohn 2011), lässt sich schwieriger begegnen. Auch wenn Aspekte wie die oben genannten Blickschneisen zwischen L* und S* durch die Positionierung der Kameras, die sich explizit von der starren Fixierung auf das Lehrendenhandeln (wie bei Pauli, Reusser 2006) distanzieren, beachtet wurden (vgl. Arbeitsschritt 1, S. 114), und bei Großgruppen meist mindestens drei Kameras Verwendung fanden, ergibt sich durch die Wahl der Perspektive eine starke Selektion. In einer der Unterrichtsstunden des bereits erwähnten Projekts „Comparing International Music Lessons on Video“, der „Scotland-Lesson“ (abrufbar unter Wallbaum, Prantl 2018b), wird dies besonders deutlich: Dort wurden neben den hier ebenfalls favorisierten Winkeln eine weitere Kamera auf eine Reihe von an der hinteren Wand des Klassenzimmers platzierte Keyboards ausgerichtet. Diese Perspektive, die in etwa der eines Hospitanten am Rande des Klassenzimmers entspricht, stellt die Situation in einem deutlich anderen Licht dar, wenn z. B. die Lehrperson dort meist nicht in Erscheinung tritt. Dieser Problematik wurde in diesem Projekt durch die Maßgabe entsprochen, dass in jedem Kamerawinkel idealerweise alle Personen zumindest sichtbar sein sollten. Insgesamt bleibt dieses Projekt aber vor dem Hintergrund der Wahl der Blickschneisen in der mehrperspektivischen Videographie kritisierbar, versucht jedoch produktiv mit dieser Problematik umzugehen.

3.1.2 Kurzdarstellungen der untersuchten Projekte

Die in dieser Untersuchung fokussierten Videographien von Unterricht wurden in einem Zeitrahmen von etwa sieben Jahren – mit einer Pause von knapp drei Jahren – in sechs verschiedenen Streicherklassenprojekten im Raum Sachsen, Deutschland sowie Südtirol, Italien, aufgezeichnet. Die Projekte sind in der

¹³⁴ Konkret wurden meist hochwertige Kameras aus dem Action-Segment und portable Tonaufnahmegeräte verwendet, die mittels entsprechender Vorrichtungen an die Wände geklebt oder die Decken gehängt und von der Ferne gesteuert wurden, vgl. Prantl 2018a.

Reihenfolge ihrer Aufzeichnung sortiert, Tabelle 1 auf S. 142 gibt einen Überblick. Im Folgenden werden deren zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorgehoben, bevor die einzelnen Projekte und die aufgezeichneten Stunden jeweils knapp skizziert werden.

Projekte A, E und F stellen dabei jeweils Momentaufnahmen von Streicherklassenkursen dar, die im Sinne der Zusammenfassung von Kapitel 2.1.2 auf S. 41 meist als zweijährige Musikklassen in verschiedenen Altersstufen durchgeführt werden und zum Zeitpunkt des Schreibens (bis auf Projekt F) noch weiter bestehen, wenngleich die Lehrkräfte zum Teil gewechselt haben. Projekte B, C und D lassen sich eher als „musikpädagogische Interventionsprojekte“ (Spychiger 2015) verstehen, da jeweils – im Ensemble von Verfasser, einer Studierendengruppe, und der Musikvermittlung eines Konzerthauses – Kontakt zu bestehenden Streicherklassen in der Region hergestellt wurde, um innerhalb eines zeitlich begrenzten Projekts alternative Formen der Streicherklassenarbeit zu erproben. Die dort kooperierenden Streicherklassenprojekte stimmen nicht mit denen aus A, E und F überein, sind aber organisatorisch ähnlich verfasst. Zusammengefasst handelt es sich auf **organisatorischer** Ebene damit in allen Fällen um zweijährige Streicherklassenkurse, die innerhalb der ersten bis sechsten Klassenstufen verortet sind. In Bezug auf **Alter** und **instrumentalen Entwicklungsstand** sind im Sample Schüler*innen aus ersten, dritten, vierten und sechsten Klassen vertreten, die zu annähernd gleichen Teilen sowohl im ersten als auch im zweiten Jahr ihres Streicherklassenkurses unterrichtet werden. Es ist jedoch anzumerken, dass die musikpädagogischen Interventionsprojekte ausschließlich mit Schüler*innen im zweiten Jahr der Streicherklasse durchgeführt wurden. Die Verortung und Kooperationsweise der **Lehrenden** der Streicherklassen variiert von Projekt zu Projekt: So unterrichten bei A und F Instrumentallehrende mit Musiklehrenden der allgemeinbildenden Schulen, beide mit langjähriger Erfahrung, in tandemartiger Kooperation. In Projekt E kooperiert ein Team aus Studienabsolventen der Schulmusik, von denen eine der Lehrenden ein instrumentalpädagogisches Studium aufgenommen hat. Projekte B, C und D werden regulär von einem Team aus zwei Instrumentallehrenden unterrichtet, im Rahmen der Intervention jedoch hauptsächlich aus einem Team von ehemaligen und aktuellen Schulmusikstudierenden bzw. -lehrenden,¹³⁵ wodurch unterschiedlichste Formen der

¹³⁵ Auch die Konzertpädagogin des kooperierenden Konzerthauses wurde als Gymnasiallehrerin für Musik ausgebildet.

Lehrendenkooperation im Sample abgedeckt sind. Weiter ist jede Schule, an der Aufzeichnungen angefertigt wurden, in einer anderen Gemeinde bzw. einem anderen Stadtteil **verortet**.

Im Folgenden werden die Hintergründe der einzelnen Projekte in knapper Form dargestellt sowie die thematisierten Unterrichtsstunden in ihrem Ablauf aus allgemeinpädagogischer Perspektive skizziert. Die einzelnen Unterrichtsstunden sind im Text als Weblink jeweils direkt abrufbar.¹³⁶ Die unten dargestellten Hintergrundinformationen stammen aus persönlichen Gesprächen mit den Lehrenden bzw. eigenen Erfahrungen, sofern nicht anders angegeben. Aus Datenschutzgründen werden Literaturquellen, die zu deutlich auf die Herkunft der Streicherklassenprojekte hinweisen, im Folgenden ausgespart. Zu den verwendeten Abkürzungen vgl. Anhang 5.1.

3.1.2.1 Projekt A

Die hier als Projekt A bezeichnete Streicherklasse wird als zweijähriger Streicherklassenkurs in der 3. und 4. Klasse in einer Grundschule im Vorort einer sächsischen Großstadt durchgeführt. Die beiden Lehrenden leiten neben dieser noch weitere Streicherklassen in der Umgebung. Ihre Arbeit begann in den 90er Jahren, sodass es sich hier vermutlich um das am längsten bestehende Streicherklassenprojekt in der Region handelt. Neben Erwähnungen in überregionalen musikpädagogischen Zeitschriften¹³⁷ wurde diese Streicherklasse seit 2017 auch von Seiten der Streicherpädagog*innenausbildung einer Musikhochschule als zentrale Hospitationsinstanz ausgewählt. Weiter wirkt die Streicherklasse regelmäßig bei größeren Bühnenprojekten mit. Man kann also durchaus von einer „etablierten und anerkannten“ Streicherklasse in Sachsen sprechen. Für diese Untersuchung wurden drei Unterrichtsstunden aufgezeichnet, die exemplarisch die Arbeitsweise der beiden Lehrenden zeigen.¹³⁸ Prinzipiell sind in allen Unterrichtsstunden drei Lehrende anwesend, zwei Streicherpädagoginnen (L1 und L2) sowie eine weitere Lehrerin der jeweiligen Klassen (die Klassenlehrerin, L3 bzw. L4). Unterrichtsstunde A1 zeigt eine 20-minütige Einheit einer dritten Klasse,

¹³⁶ Durch Klick auf das Videokürzel kann die Unterrichtsstunde bei vorhandenem Internetzugang eingesehen werden, die Links in Textform inklusive QR-Code (für das Lesen der Print-Ausgabe) sind im Anhang 5.5.2 zu finden.

¹³⁷ Quelle aus Anonymisierungsgründen entfernt.

¹³⁸ Dies geht auch aus vorliegenden Interviews mit den Lehrpersonen hervor, die im Rahmen von Prantl 2011 erhoben wurden.

A2 zeigt hintereinander zwei ähnlich lange Einheiten einer vierten Klasse. Sämtliche Stunden wurden im Sommer 2011 aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen des Projekts A sind die einzigen, bei denen neben den drei stationären unabhängigen Kameras im Raum zusätzlich eine mobile Kamera eingesetzt wurde, welche teilweise die Lehrperson oder andere Momente der Szene aufzeichnet (Kamera LP = Lehrperson).

Unterrichtsstunde A1¹³⁹ (3. Klasse, 15 S*, 10 VI (5w, 5m), 4 Vlc (1w, 3m), 1 Kb (m), 4 Winkel, 32'57'') eröffnet mit einem kurzen Unterrichtsgespräch (UG) zum letzten Konzert (ca. 4'). Es schließen, mit Musikeinspielung im Hintergrund, mehrere Übungen zur Bogenhaltung an (knapp 6'), die vom gemeinschaftlichen Spielen eines vermeintlich bekannten Stückes (*Fiddler's Blues*) abgelöst werden. Interessant ist hierbei der Übergang von der Bogenübung zum Musizieren: Die Musikeinspielung wechselt zur Begleitung des bekannten Stückes und die Kinder bekommen die Aufgabe, zur Musik aufzustehen, ihre Instrumente (die bisher noch in Regalen untergebracht waren) zu holen und in das Spiel einzusteigen. Es folgt das Demonstrieren zweier weiterer (bekannter) Stücke (*Apache*, *Square Dance 2*), mutmaßlich als Präsentation für den besuchenden Forscher.

Unterrichtsstunde A2 (4. Klasse, 20 S*, 12 VI (3w, 9m, ein m ohne Instrument mit verbundenem Arm), 6 Vlc (2w, 4m), 2 Kb (m), 4 Winkel, 26') wird ebenfalls mit einem kurzen UG zum vergangenen Konzert eröffnet, anschließend wird das Stück *Ungarisch* im Plenum gespielt (ca. 1'10''). Dabei spielen einige der S* als Solisten. Es folgt ein bekanntes Stück – auf das zunächst nur über das Anspielen durch L2 hingewiesen wird. Gespielt wird *Fiddler's Blues*, allerdings in rhythmisch erweiterter Version zu A1. Es wird zunächst im Plenum (3'13'') und anschließend in den einzelnen Stimmgruppen (Kb, Vlc, VI) gespielt (ca. 7'20''). Die Lehrperson wechselt und es werden, nach Rücksprache mit den S*, noch zwei weitere (bekannte) Stücke (*Square Dance*, *Apache*) musiziert.

Unterrichtsstunde A3 (4. Klasse, 14 S*, 12 VI (9w, 3m), 2 Vlc (1w, 1m), 4 Winkel, 17'19'') wird von nur zwei Lehrpersonen erteilt (L2 und einer ande-

¹³⁹ Die hier benannten Stücke stammen aus dem Fundus der Lehrpersonen und sind aus verschiedenen Lehrwerken entnommen. Nach deren Angaben orientieren sich diese in ihrer Unterrichtsmethodik als auch ihre Stückauswahl an Johnson, Rolland 1985. Für Hintergründe zur Streicherklassenmethodik, die hier nicht näher Gegenstand sein soll, vgl. das Überblickswerk Bradler 2014 bzw. konkret zur Rolland-Methodik ebd., S. 49-63, 246-248 bzw. zu Stückauswahl und Aufbau aktueller Streicherklassenlehrwerke ebd., S. 176-200.

ren Klassenlehrerin, hier L4). Die Stunde wird ebenfalls durch ein kurzes UG zum vergangenen Konzert begonnen, es schließt sich das sich nahezu nahtlos ablösende Musizieren von Fiddler's Blues (zunächst *pizz*, dann *arco*), Skip to my Lou (nur in dieser Klasse) sowie Square Dance 2 und Apache an. Nach Fiddler's Blues folgen einige wenige Kommentare von L2 zur Bogenhaltung u. a. Zwischen den anderen Stücken findet ein kurzer Austausch dazu statt, welche Stücke von den S* gewünscht werden. Die Stunde schließt mit kurzen organisatorischen Angaben zum nächsten Auftritt.

3.1.2.2 Projekt B¹⁴⁰

Hier handelt es sich um ein Kompositionsprojekt mit S* einer Streicherklasse (4. Klasse Grundschule, 2. Jahr der Streicherklasse), die in einer Grundschule im Vorort einer sächsischen Großstadt unterrichtet werden. Regulär wird die Klasse von zwei L* der örtlichen Musikschule unterrichtet. Das Projekt wurde im Wintersemester 2014/2015 mit Schulmusik-Studierenden, dem Verfasser und Kolleg*innen des städtischen Konzerthauses vorbereitet. Mit den S* wurde in einer Projektwoche im Frühjahr 2015 gemeinsam eine Ouvertüre zu dem Stück *Josa und die Zauberfidel* (Hiller 1985) komponiert, das abschließend zur Aufführung im Rahmen eines Familienkonzerts des städtischen Orchesters kam. Insgesamt waren in dem Projekt 16 S*: 10 VI (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m) sowie 4 L* (3w, 1m) beteiligt. Weiter hospitierten in einigen Stunden bis zu zwei Personen. Innerhalb der Projektwoche fanden an den ersten beiden Tagen (Montag und Dienstag¹⁴¹) Workshops in Kleingruppen statt, in denen die S* unter Anleitung der Studierenden auf der Basis von Impulsen aus dem entsprechenden Kinderbuch (Janosch 2010) Klänge erfanden. Mitschnitte davon sind in den beiden „Workshop“-Videos (B_WS1, B_WS2) zu finden. Die Klänge wurden am Dienstag im Anschluss an die Workshops im Plenum vorgestellt. Zwischen den Workshops wurde eine gemeinsame Übung zur Sensibilisierung in Bezug auf das Finden von Klängen durchgeführt (B_KW). Die Klangergebnisse aus den Gruppen wurden von der Gruppenleitung am Dienstagnachmittag zu einem Stück collagiert, das ab Mittwoch mit der Streicherklasse im Plenum einstudiert und geprobt wurde. Die in B_Mi_Probe an der Wand hinter den

¹⁴⁰ Für nähere Hintergründe zu den Projekten B, C und D und zu einer beispielhaften Umsetzung vgl. Prantl et al. 2021.

¹⁴¹ Die Wochentage werden hier und teilweise in der Bezeichnung der Unterrichtsstunden bewusst genannt, um die Orientierung im Projektverlauf zu erleichtern.

Lehrpersonen angehängten Bilder und Plakate zeigen in Form einer „Wandpartitur“ den Ablauf des gesamten Stückes, das aus der gemeinsamen Arbeit hervorgegangen ist. Die Aufzeichnung von Mittwochmorgen zeigt die erste Sitzung, in der den S* die Komposition vorgestellt wird und Abschnitte geprobt werden (B_Mi_Probe, 3 Winkel, 1:06'). Diese Probe ist leider die Einzige aus diesem Projekt, die vollständig aus drei Kamerawinkeln aufgezeichnet wurde. In den weiteren Einheiten am Mittwoch, deren Videos aus Datenschutzgründen nicht weiter analysiert werden, stellten die S* die Komposition professionellen Musikern, die später auch darin mitspielen, vor. Am Donnerstag wurde meist im Plenum an dem Stück weitergearbeitet. Im ersten Video (B_Do_Probe1, 45'42''), das aus technischen Gründen erst im laufenden Unterricht startet, werden wie im zweiten Video (B_Do_Probe2, 28'33'') im Plenum einzelne Abschnitte genauer geprobt. Aus technischen Gründen ist der Winkel hinten rechts in beiden Fällen nur für die letzten fünf Minuten sichtbar.¹⁴² Im dritten Video dieses Tages (B_Do_Probe3, 6 S*: 6 Vlc (3w, 3m), 1 L (m), 1 H (w), 25'29'') wird die Gruppe nach Registern geteilt, zu sehen ist die Cellogruppe. Auch hier sind aus dem Winkel hinten rechts nur die letzten sieben Minuten einsehbar. Im vierten Video (B_Do_Probe4, wieder im Plenum, 47'57'') wird das Stück im Ganzen mehrfach geprobt, immer mehr zum Auswendigspiel hin: Gegen Ende der Stunde wird die Spielergruppe um 180 Grad gedreht, sodass sie die Partitur an der Wand im Rücken hat. Leider sind auch von dieser Stunde aus dem Winkel hinten links nur die letzten zehn Minuten verfügbar. Von den Proben am Freitag und Samstag, bei denen das Stück wiederholt wurde und die professionellen Musiker sich weiter an den Proben beteiligen, gibt es keine Videomitschnitte. Zwei Einheiten, auf die besonders häufig in den ASF-Lehrfilmen zurückgegriffen wird, sollen etwas näher dargestellt werden.

Unterrichtsstunde B_WS1 (5 S*: 3 Vl (2w, 1m), 2Vlc (2w), 1 L (w), 58'50'') beginnt nach einem kurzen Musizieren auf leeren Saiten mit einem UG zu zwei Bildern aus der zu vertonenden Geschichte. Anschließend erhalten die S* die Aufgabe, sich eine Geschichte zu überlegen, die zwischen den auf den beiden Bildern abgebildeten Szenen stattfinden könnte. Ideen werden knapp im UG gesammelt, anschließend notieren und zeichnen die Kinder in Einzelarbeit (EA) Teile der Geschichte auf Kärtchen. Nach etwa 20 Minuten suchen sich

¹⁴² Die hier leider oft nur zum Teil aufgezeichneten Winkel wurden trotzdem mit in den Fundus aufgenommen, da sie für ausgewählte Theoriemerkale hilfreiche Sequenzen aufweisen.

die Kinder jeweils einen der Zettel aus, den sie nun frei vertonen sollen (L bei 30:31: „Eigentlich spielt man ja immer nach Noten, aber jetzt ...“). Nach ca. drei Minuten stellen die S* einzelne Klangvorschläge vor, die von L kommentiert werden. Es wechseln sich immer wieder Phasen des Suchens nach neuen Klangmöglichkeiten in EA und deren Besprechen im Plenum ab (20'), bevor die einzelnen Klänge zu einer kurzen Abfolge zusammengesetzt werden, die abschließend gemeinsam angepasst und geprobt wird.

Übung B_KW (**Kurze Aufnahme mit beweglicher Kamera, nicht alle S* sichtbar, vermutlich alle 16 S* des Projekts, 11'06''**) wurde trotz der nicht dem allgemeinen Setting entsprechenden Videographierung mit mobiler Kamera in das Korpus aufgenommen, da sie eine Gruppenimprovisationsszene darstellt, von denen insgesamt nur sehr wenige im gesamten Material vorkommen. Vor dem Hintergrund, dass die beiden instrumentalpädagogischen Theorien explizit die Theoriemerkmale *Improvisation* bzw. *Improvisieren* aufweisen und auch in den beiden anderen Theorien auf das gemeinsame Erfinden von Klängen o.Ä. hingewiesen wird, war es in der Datenerhebung wichtig, solche Szenen in das Videokorpus mit aufzunehmen. In der etwas mehr als zehnminütigen Aufnahme wird die hier „Klangwald“ genannte Übung (s.u.) insgesamt vier Mal von S* durchgeführt. Zwischendurch erfolgen knappe Hinweise von einer L, die ebenfalls an der Übung teilnimmt, zur Präzisierung der Aufgabe. Im Kern besteht die „Klangwald-Übung“ darin, dass sich alle Mitglieder der Lehr-Lern-Gruppe zunächst im Raum verteilen. Anschließend wird eine bestimmte Situation benannt. Welche das hier ist, lässt sich aus der Aufnahme leider nicht erschließen. Jede*r überlegt sich einen dazu passenden kurzen und leicht wiederholbaren Klang. Ein*e „Dirigent*in“ wird festgelegt, die durch die Klasse läuft und die einzelnen Klänge durch Antippen der jeweiligen SchülerInnen „einschalten“ oder „ausschalten“ kann.

3.1.2.3 Projekt C¹⁴³

Ähnlich wie bei Projekt B handelt es sich um ein Kompositionsprojekt mit einer Streicherklasse (6. Klasse Gymnasium, 2. Jahr Streicherklasse). Neben dem höheren Alter der S* – es stellt das einzige videographierte Projekt in einer Sekundarstufe dar – bestehen auf konzeptioneller Ebene zwei zentrale Unter-

¹⁴³ Für nähere Hintergründe zu den Projekten B, C und D und zu einer beispielhaften Umsetzung vgl. ebd.

schiede: Auf der einen Seite wurde keine Ouvertüre komponiert, vielmehr entstanden in gemeinsamer Arbeit von S* und Studierenden drei (teils interaktive) Stücke bzw. Klangcollagierungen, die in Vorbereitung zu einem Erlebniskoncert des städtischen Orchesters („Die Geschichte vom Soldaten“ (Stravinsky 1987)) im Foyer des Konzerthauses durch die Schüler*innen in Form eines Wandelkonzerts im Frühjahr 2016 aufgeführt wurden. Auf der anderen Seite wurde das Projekt nicht im Rahmen einer Projektwoche realisiert, sondern in sechs unregelmäßig stattfindenden 90-minütigen Unterrichtseinheiten, einem Workshop-Tag an der Schule und abschließenden Proben im Konzerthaus. In der ersten Sitzung an der Schule präsentierte ein Kontrabassist des Orchesters verschiedene „außergewöhnliche“ Spieltechniken sowie Ausschnitte aus dem Stück von Igor Stravinsky. Anschließend arbeiteten die Studierenden wieder in Kleingruppen mit den S*, jede Gruppe widmete sich dabei einer Figur des Stückes – konkret dem Soldaten, der Prinzessin und dem Teufel. Für jede der Gruppen hatten sich die Studierenden im Vorfeld ein Konzept für das zu entstehende Stück zurechtgelegt. Die „Soldat“-Gruppe beschäftigte sich mit den verschiedenen Gefühlswelten, die der Soldat durchlebt, die „Prinzessin“-Gruppe setzte verschiedene Tanzrhythmen im Zusammenhang mit „Stimmungen“ wie Eleganz, Schönheit und Hochmut um und die „Teufel“-Gruppe beschäftigte sich mit dem Einfluss des Teufels auf den Soldaten. Hier werden exemplarisch Mitschnitte aus der Gruppe Teufel näher betrachtet. Im **Einstiegsworkshop**, hier im dritten Durchlauf (C Teufel WS 1, 3 S* (1w, 2m), 2L* (1w, 1m), 1:01'11”), stellt L zunächst das Stückkonzept vor, symbolisiert in einem Plakat mit einem rotierbaren Element (hier stilisiert als Geige), das zwischen Soldat und Teufel verdreht werden kann. Je nachdem, in welche Richtung die Geige zeigt, soll das Stück anders erklingen. Zunächst sollen die S* sich zwei Kärtchen mit Spieltechniken, Dynamikanweisungen u. a. auswählen, diese üben und ggf. kombinieren und anschließend den Mit-S* beibringen. Gemeinsam wird dann besprochen, ob die Klänge eher dem Soldaten, dem Teufel oder dazwischen zugeordnet werden sollen. Schließlich wird der Ablauf einer klanglichen Entwicklung von Soldat zu Teufel geprobt. Bei einer Sitzung im Plenum zwei Tage später (C Klänge 1, 9 S* (7w, 2m), 7 L*(6w,1m), 3 Winkel, 1:12'29”) präsentieren und diskutieren die einzelnen Gruppen (insgesamt neun Präsentationen) ihre Ergebnisse und entscheiden sich am Ende jeweils für eines der drei Stücke („Soldat“, „Prinzessin“ oder „Teufel“), die sie am Projekttag (etwa eine Woche später) wieder in den einzelnen Gruppen verfeinern. Hier ist exempla-

risch die Weiterarbeit an der Gruppe „Teufel“ in drei Mitschnitten aufgeführt. In C Teufel WS 2 (4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 1:37'50"), nun z. T. mit anderen S* besetzt, werden zunächst in EA die bekannten Klänge und Melodien geübt, im Anschluss in der Gruppe vorgestellt und geprobt, bevor die Sitzung mit einer kurzen Rhythmus-Übung schließt. In C Teufel WS 3 (32'42"), einer Weiterführung des Workshops in selber Besetzung nach einer kurzen Pause, wird hauptsächlich am Halten des metrischen Grundgerüsts (über dem einzelne improvisatorische Elemente gespielt werden) gearbeitet, der Abschnitt schließt mit einem Durchlauf. Zu Beginn von C Teufel WS 4 (40'49"), ebenfalls am selben Tag, werden die improvisatorisch erarbeiteten Einzelklänge in notierter Form ausgeteilt, die S* beschäftigen sich kurz im Rahmen eines Arbeitsblattes mit der Zuordnung der Klänge zu Teufel oder Soldat. Die Noten werden besprochen und die Schichtung der Klänge in mehreren Durchläufen und unterschiedlichen Varianten probiert. Gegen Ende der Phase probt L konkret einzelne Klänge mit einzelnen S*, insbesondere mit dem Kontrabassisten. Der Projekttag endet mit einer Präsentation und jeweils kurzen Diskussion der einzelnen Ergebnisse in C Klänge 2 (12 S* (10w, 2m), 9 L* (8w, 1m), 30'05"). Nach einer Woche Osterferien fanden innerhalb einer Woche noch eine Sitzung mit einer Probe, ein Projektnachmittag mit einer Generalprobe sowie die Aufführung als Wandelkonzert statt. Nur von der Generalprobenaufführung liegen Mitschnitte vor („Prinzessin“- , „Soldat“- und „Teufel“-Generalprobe), von denen wieder exemplarische die Aufführung der Gruppe Teufel (C GP Teufel, 4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 5'22") in den Videofundus mit aufgenommen wurde. Die Aufzeichnungen aus Projekt C wurden insbesondere deswegen ausgewählt, weil sie eine interessante Erweiterung des Settings von Projekt B darstellen. Durch die veränderte Altersgruppe kamen deutlich andere Dialogstrukturen zustande und auch die kompositorische Zielsetzung wurde auf andere Art angegangen.

3.1.2.4 Projekt D¹⁴⁴

Hier handelt es sich um Aufzeichnungen des dritten „Interventionsprojekts“ mit einer Streicherklasse an einer Grundschule einer sächsischen Kleinstadt mit S* einer 3. Klasse, die ebenfalls im zweiten Jahr ihres Streicherklassenurses

¹⁴⁴ Für nähere Hintergründe zu den Projekten B, C und D und zu einer beispielhaften Umsetzung vgl. ebd.

stehen. An vier Projekttagen und vier 45-minütigen Einheiten in den Räumlichkeiten der Schule sowie einem Probentag im Konzerthaus wurde in einem Zeitraum von etwa zwei Monaten zum Jahreswechsel 2016/2017 eine Ouvertüre zu dem Stück „Ophelias Schattentheater“ (Hiller 2014) nach dem gleichnamigen Bilderbuch (Ende, Hechelmann 2002) mit den S* komponiert. Das Stück wurde Anfang 2017 zur Aufführung gebracht, erneut im Rahmen eines Familienkonzertes des städtischen Orchesters. Wie die anderen beiden Projekte wurde auch dieses im Vorfeld mit einer Studierendengruppe und weiteren Kooperationspartnern vorbereitet, wobei angestrebt wurde, die Beteiligung der S* bei der Komposition weitreichender zu gestalten. Nach einer Einführung in die Thematik des Stückes sowie der Vorstellung einer der Künstlerinnen, die bei der Aufführung mitwirkten, fand, wieder in der Schule, eine Eröffnungsveranstaltung zur Thematik „Schatten“ mit einer abschließenden Schattenspiel-Improvisation statt. Abschließend wurden die S* in drei Gruppen zu den (aus dem Buch abgeleiteten) Themenfeldern „Tänze“, „Die Person Ophelia“ bzw. „Licht und Schatten“ eingeteilt. Zum Projekttag in der Schule arbeiteten alle S* rotierend in allen drei Gruppen in 45-minütigen Einheiten an diesen Themenfeldern mit der Aufgabe, am Ende „Lieblingsklänge“ auszusuchen. Zu jeder Thematik fließt jeweils ein Mitschnitt in das Videokorpus ein.

In der Gruppe „Tänze“ (D. Tänze WS, 6 S* (3w, 3m), 3 L* (2w, 1m) (1w nur z. T. sichtbar), 36'11") steht das Improvisieren der S* im Vordergrund: Zu Beginn wird ein Rhythmus perkussiv auf den Korpi der Instrumente erarbeitet und anschließend auf leeren Saiten gezupft. Eine L improvisiert dazu in einfacher Form auf dem Cello. Anschließend werden die für die Improvisation zulässigen Töne erklärt, einzelne S* probieren selbst zu der Begleitung der anderen S* zunächst allein, dann abwechselnd, zu improvisieren.

In der Gruppe „Ophelia“ (D. Ophelia WS, 5 S* (3w, 2m), 2 L* (1w, 1m), 44'28") werden zunächst im UG anhand von Adjektiven Eigenschaften der Stimme, Bewegungsweisen und Persönlichkeit der Hauptperson Ophelia gesammelt und von der Lehrperson auf Karten notiert. Die S* vertonen diese Adjektive, z.T. unterstützt von den anwesenden Lehrenden in Kleingruppen (ca. 15'). Schließlich werden die Klänge präsentiert und – begleitet von detaillierten S*-Rückmeldungen und intensiver gemeinsamer Arbeit – besprochen und angepasst. Nach jeder Präsentation probieren jeweils auch die anderen S* diese Töne (ca. 10'). Abschließend werden die Klänge zu einem Stück zusammengesetzt: Dabei spielen die S* die Klänge auf Anweisung anderer S*, die

durch das Hochhalten der Karten gegeben wird. Über die verschiedenen Abläufe wird diskutiert, abschließend notiert L den „finalen“ Ablauf.

Die „Schatten“-Gruppe (D Schatten WS, 5 S* (3w, 2m), 1 L, 36'44") beginnt zunächst mit einem Improvisations-Spiel in der Art der Klangwald-Übung aus Projekt B: die S* überlegen sich Elemente eines Waldes deren Klänge – jeder ein anderes. Schließlich „schalten“ einzelne S* die Klänge durch Antippen der Spielenden an oder aus. Nach jedem Durchgang erfolgt ein kurzes UG zu der Art des Waldes (ca. 15'). In der zweiten Hälfte der Sitzung ertönen die S* in Kleingruppen kurze von L präsentierte Textausschnitte (7'). Diese werden in der Gruppe vorgestellt und ihre Passung zur Vorlage wird diskutiert. Schließlich bringen sich die S* die Klänge gegenseitig mit Unterstützung von L bei (7').

Zum folgenden Projekttag in der Woche vor den Weihnachtsferien wurden die Ergebnisse zunächst in den Kleingruppen wieder „aufgefrischt“ und anschließend alle Klänge im Plenum präsentiert und besprochen (D Klänge). Danach wurden diese Klänge in der Reihenfolge des Kinderbuches im UG zu einem Stück zusammengesetzt (D Komposition).

Bei D Klänge (17 S* (9w, 8m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 3 Winkel, 41'44") werden die einzelnen Ergebnisse aus den Klang-Workshops präsentiert. Reihum stellt jede der neun S*-Gruppen unter Anleitung des*der jeweiligen Workshop-Leitenden ihre bisherigen Klänge bzw. Klangcollagen vor. Im UG danach findet ein Austausch über die Klänge statt. Die auf Zetteln notierten Klänge werden im Laufe der Stunde an die Tafel geheftet.

Bei D Komposition (**gleiche Besetzung**, 3 Winkel, 43'33"), das sich nach einer kurzen Pause direkt an D Klänge anschließt, wird zu Beginn der Stunde kurz der Begriff „Ouverture“ erläutert und die Zielorientierung gegeben, eine solche anhand des o. g. Bilderbuches nun aus den Klängen der vorherigen Stunde zusammenzusetzen. Anschließend wird das Bilderbuch (ebd.), das als Vorlage für die Ouverture dient, vorgelesen. Parallel dazu werden illustrierende Bilder an die Tafel geheftet (ca. 17'). Schließlich werden diesen Bildern im UG die in der vorherigen Stunde vorgestellten und auf Zetteln festgehaltenen Klänge zugeordnet (ca. 15'). Die Stunde schließt mit dem gemeinsamen Singen eines von einer L vorbereiteten Projektliedes (ca. 2').

Der auf diese Weise zusammengesetzte Ablauf wurde im weiteren Verlauf des Projekts an einem Projekttag und in drei 45-minütigen Einheiten an der Schule mehrfach geübt und verfeinert. Von dieser Phase liegen nur zwei momenthafte (<1') mit Handkamera aufgezeichnete Videographien von Januar 2017 vor, die

aufgrund der für diese Untersuchung relevanten Szenen im Korpus behalten wurden (D_Probe_1, D_Probe_2). Es folgte ein Generalprobenstag im Konzerthaus, von dem ein Mitschnitt der abschließenden Probenphase vorliegt, bei der auch die Vorbereitung des Auftritts thematisiert wird (D_GP, 18 S* (10w, 8m), 2 L (1w, 1m), 2 M* (2w), 58'25"). Von der Aufführung der Ouvertüre liegt ebenfalls ein Mitschnitt vor (D_Aufführung, gleiche Besetzung, 1:03'55").

3.1.2.5 Projekt E

In Projekt E wird in der 3. und 4. Klasse Streicherklassenunterricht an einer öffentlichen Grundschule einer sächsischen Großstadt erteilt, die Aufzeichnung wurden im Herbst 2017 in einer 3. Klasse, also im ersten Jahr des Streicherklassenkurses, durchgeführt. Der Unterricht wird von zwei Lehrpersonen angeleitet: eine erfahrene Instrumentallehrerin und eine Studierende der Schulmusik, die zum Zeitpunkt der Aufnahme am Ende ihres Studiums steht und die aufgezeichnete Stunde auch zur Grundlage ihrer Examensarbeit gemacht hat (L1). In der Aufzeichnung wird erstgenannte Lehrperson durch L2, eine Studierende der Instrumentalpädagogik, vertreten, die meist im Hintergrund agiert. Das Streicherklassenprojekt existiert an dieser Schule seit den späten 2000er Jahren und hat, im Gegensatz zu Projekt A, zum Zeitpunkt der Aufzeichnung den ersten Lehrendenwechsel hinter sich. Die in der aufgezeichneten Stunde unterrichtende Lehrperson ist im zweiten Jahr in der Klasse tätig. L1 nennt als Thema der Stunde das Festigen der Bogenhaltung, das Zupfen einzelner Lieder und das Streichen erster Töne.

Die Aufzeichnung von Unterrichtsstunde E¹⁴⁵ (22 S*, 8w, 14 m; 8 VI (3w, 5m), 6 Vla (2w, 4m), 6 Vlc (3w, 3m), 2 Kb (2m), 2 L (w), 3 Winkel, 1:09'49") beginnt etwa 26' vor dem Unterrichtsbeginn. In dieser Zeit werden die Instrumente von L1 und L2 vorbereitet. Nach und nach Erscheinen alle S*, die sich miteinander austauschen. Mit einem ritualisierten Rhythmusnachklatschen wird die Stunde schließlich von L1 eröffnet, anschließend arbeitet sie anhand des Bildes einer Marionette an der Körperhaltung der S* (ca. 3'). Ein bekanntes Stück (*Hört Ihr die Drescher*) wird mehrfach wiederholend musiziert, bis L1 es als abgeschlossen betrachtet (ca. 6'). Ein kurzes UG über das Phänomen Echo schließt sich an, anhand dessen einige Imitationsübungen durchgeführt werden, die auf das Stück *Bergklänge* übertragen werden (ca. 14'). Es folgt ein weiteres

¹⁴⁵ Die hier benannten Stücke stammen aus dem Unterrichtswerk Wanner-Herren, Fisch 2012.

Stück, das *Saitenkarussell*, das zunächst im UG auf die enthaltenen Töne hin besprochen, und anschließend auf Tonnamen im Plenum gesprochen und schließlich auf den Instrumenten gemeinsam musiziert wird (ca. 20'). Die Stunde wird mit dem Hinweis auf das häusliche Üben in den auf die Aufzeichnung folgenden Herbstferien beendet.

3.1.2.6 Projekt F

Es handelt sich um ein Streicherklassenprojekt an einer Südtiroler Grundschule, das zum Zeitpunkt der Aufnahme im dritten Jahr besteht und von einer kooperierenden Hochschule beforscht wird. Da das Projekt nur kurzfristig zu Forschungszwecken gefördert wurde, existiert es in dieser Form aktuell nicht mehr. Der Streicherklassenunterricht begann in der 1. Klasse der Grundschule und wurde dort für die Dauer des Projekts von bis zu vier Jahren erteilt. Es wurde, in Abweichung zu den anderen Projekten in dieser Untersuchung, nur an Violinen unterrichtet.¹⁴⁶ Im Spätherbst 2017 kamen insgesamt vier Unterrichtsstunden zur Aufzeichnung, von denen eine mit deutschsprachigen Kindern für diese Untersuchung näher fokussiert wird. Grundüberzeugung der Kursleiterin L1 sei die „Verankerung von Musik in der inneren Vorstellung“ (Schrott 2020, S. 119) über einen primär bildlichen Zugang zum Streichinstrument. So erhalten Instrumente und Bögen für jedes Kind einen eigenen Namen, auch die einzelnen Finger werden nicht mit Zahlen, sondern mit Namen – hier der englischen Königsfamilie – benannt. An anderen Stellen betont L1 ihre Perspektive, wenn nicht „geübt“, sondern „gespielt“ werden soll.¹⁴⁷ Der Unter-

¹⁴⁶ Für weitere Hintergründe zum Projekt vgl. Schrott 2020, S. 70–72. L1 wird dort mit dem Pseudonym Frau Mair bezeichnet.

¹⁴⁷ Vgl. z. B. der Umgang von L1 mit den Wörtern Üben und Spielen ab 5'33" in der Stunde F und ebd., S. 135. Sehr aufschlussreich ist auch das folgende Zitat aus einem narrativen Interview mit der Lehrperson bei ebd., S. 119: „Alle Kinder haben einen persönlichen Namen für Geige, Cello und Bogen. Die Musik entsteht im Inneren des Kindes, wir stellen uns ein Musikzimmer im Bauch vor. Von dort strömt mit Hilfe der Ohren und der Stimme die Musik vom Körper durch das Instrument in die Außenwelt. Wir benutzen als Kommunikation eine sehr phantasievolle Bildersprache, inner hearing und inner vision sind Werkzeuge zur Musikvermittlung. [...] Die Geige das Cello sind ein Theater, Schwimmbad, Länder. Die Kinder können sich alles vorstellen. Der Bogen ist ein Tänzer, Maler, Schauspieler. [...] Da der Bogen die Sing- oder Sprechstimme ausdrückt, wird immer mitgesungen, es werden verschiedenste Tänze (Rhythmen) ausprobiert. Durch das Singen sollen die Kinder den Bogen schwingvoll führen; wir haben durch Bildervorstellungen gelernt, die Stimme richtig zu führen. Davon geht alles aus. Das geht vom Hören aus und vom Singen aus. Dafür müssen sie wirklich ihre Ohren einsetzen.“

richt wird in einem Team von drei Lehrpersonen erteilt (L1–L3), wobei bei den aufgezeichneten Stunden prinzipiell L1 in der anleitenden Rolle bleibt und L2 meist am Klavier begleitend auftritt, während L3 an der Violine hinter den S* mitspielt. Eine weitere Person hospitiert.

Die Unterrichtsstunde F (12 S* (6w, 6m), 2 L* (1w, 1m), 2H (w), 3 Winkel, 49'16'') wird durch L1, die Metapher eines Fußballspiels bemühend, mit dem Singen eines Sprechgesangstücks, das in einer vorherigen Stunde erarbeitet wurde, eröffnet. Anschließend werden von den S* die Instrumente geholt und von L1 das Bild eines Fußballfelds für das Halten der Violine und das der rennenden Spieler mit dem Springen des Bogens auf einer Saite assoziiert. Die Brücke zum zu Beginn gesungenen Fußball-Stück wird aufgebaut, indem gleichzeitig gesungen/gesprochen und mit Springbogen musiziert wird. Der Abschnitt schließt mit der Hausaufgabe an die S*, eine Geschichte zu erfinden, die diese auf der Geige erzählen sollen (ca. 16'). Im Anschluss stellt L2 am Klavier, unterstützt von L1 an der Violine, ein von ihm geschriebenes Stück vor, was eventuell in einer anderen Stunde musiziert werden soll (ca. 4'). Im zweiten Teil der Stunde wird die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt: eine Hälfte (6 S*, 4 m, 2w) bleibt im Klassenzimmer und wird von L1 angeleitet. L2 geht mit den anderen S* in ein anderes Zimmer. Diese Gruppe wurde nicht aufgezeichnet. L1 übt nun über einen Zeitraum von ca. 15' mit den S* eine Vier-Ton-Tonleiter-Sequenz gezupft auf verschiedenen Saiten, jeweils mit den Fingern 0-1-2 (weit) – 1-0. Dabei haben die einzelnen Finger unterschiedliche Namen der englischen königlichen Familie (Charles = 1. Finger, Kate = 2. Finger, Willam = 3. Finger). Die leeren Saiten werden mit Tieren bezeichnet (z. B. A-Saite = Affe).¹⁴⁸ Nach der Rückkehr ins Plenum wird das „Tonleiter“-Stück zweimal musiziert, L1 beendet die Stunde mit einer kurzen Übe-Hausaufgabe, die S* packen ihre Instrumente ein und verlassen den Raum (ca. 5').

3.1.3 Kurzüberblick der Unterrichtsvideographien

Im Folgenden werden die Eckdaten der aufgezeichneten Stunden knapp zusammengefasst, für Details vgl. oben. Durch Klick auf das Videokürzel kann die Unterrichtsstunde bei vorhandenem Internetzugang eingesehen werden, die

¹⁴⁸ Diese Aspekte werden hier deswegen so detailliert benannt, weil bei den späteren Beschreibungen in den ASF-Lehrfilmen darauf Bezug genommen wird. Vgl. z. B. Szene EM5 im ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden in Kapitel 3.2.2.1.6.

Links in Textform inklusive QR-Codes (für Lesende der Print-Ausgabe) sind im Anhang 5.5.3 zu finden, ebenso eine knappe Gebrauchsanleitung für das Abspielen der Videos.

Tabelle 1: Überblick über das verwendete Videomaterial

Video-Kürzel ¹⁴⁹	Aufnahmedatum	Dauer	Vorliegende Winkel ¹⁵⁰	Projekthintergründe	Zusammensetzung der Lehr-Lern-Gruppe ¹⁵¹
<u>A1</u>	Juli 2011	0:32'57''	HL, VR, VL, LP	Regulärer Unterricht zweijähriger Streicherklassenkurs, 3. Klasse Grundschule (1. Jahr Streicherklasse), Kleinstadt in Sachsen	15 S*: 10 VI (5w, 5m), 4 Vlc (1w, 3m), 1 Kb (m), 3L (w)
<u>A2</u> ¹⁵²		0:43'19'' (0:26'00'' und 0:17'19'')	HL, VR, VL, LP	Regulärer Unterricht zweijähriger Streicherklassenkurs, 4. Klasse Grundschule (2. Jahr Streicherklasse), Kleinstadt in Sachsen	20 S*: 12 VI (9m, 3w, ein m ohne Instrument mit verbundenerm Arm), 6 Vlc (2w, 4m), 2 Kb (m), 3L (w)
<u>A3</u>				Regulärer Unterricht zweijähriger Streicherklassenkurs, 4. Klasse Grundschule (2. Jahr Streicherklasse), Kleinstadt in Sachsen	4. Klasse (2. Jahr Streicherklasse), 14 S*, 12 VI (9w, 3m), 2 Vlc (1w, 1m), 2L (w)
<u>B_WS1</u>	April 2015	0:58'50''	HR	Interventionsprojekt mit einem 2-jährigen Streicherklassenkurs, 4. Klasse Grundschule (2. Jahr Streicherklasse), Kleinstadt in Sachsen	5 S*: 3 VI (2w, 1m), 2Vlc (2w), 1 L (w)
<u>B_WS2</u>		1:19'21''	HL		6 S*: 5 VI (3w, 2m), 1 Vlc (w), 1 L (w)
<u>B_KW</u>		0:11'06''	beweglich		Kurze Aufnahme, nicht alle S* sichtbar
<u>B_Mi_Pro-be</u>		1:06'00''	HL, HR, VM		16 S*: 10 VI (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w)

¹⁴⁹ Die Reihenfolge der Benennung orientiert sich an den Aufnahmezeitpunkten.

¹⁵⁰ VL = vorne links, VR = vorne rechts, HL = hinten links, HR = hinten rechts, H = Hinten mitte, LP = Bewegliche Kamera auf Lehrperson. Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

¹⁵¹ S* = Schüler*innen, L*=Lehrer*innen, H*=Hospitant*innen, M*=professionelle Musiker*innen.

¹⁵² A2 und A3 sind in einem Video zusammengefasst, können über die Links jedoch einzeln abgespielt werden.

3.1 Darstellung des verwendeten Videomaterials

Video-Kürzel ¹⁴⁹	Aufnahmedatum	Dauer	Vorliegende Winkel ¹⁵⁰	Projekthintergründe	Zusammensetzung der Lehr-Lern-Gruppe ¹⁵¹
<u>B_Do_Pro-be1</u>	April 2015	0:45'42''	HL, HR ¹⁵³		16 S*: 10 VI (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w)
<u>B_Do_Pro-be2</u>		0:28'33''	HR		16 S*: 10 VI (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 2 H (w)
<u>B_Do_Pro-be3</u>		0:25'29''	HL, HR ¹⁵⁴		6 S*: 6 Vlc (3w, 3m), 1 L (m), 1 H (w)
<u>B_Do_Pro-be4</u>		0:47'57''	HL, HR ¹⁵⁵		16 S*: 10 VI (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w)
<u>C_Teufel_WS_1</u>	Mitte März 2016	1:01'11''	VR	Interventionsprojekt mit einem zweijährigen Streicherklassenkurs, 6. Klasse Gymnasium (2. Jahr Streicherklasse), Großstadt in Sachsen	3 S* (1w, 2m), 2L* (1w, 1m)
<u>C_Klän-ge_1</u>		1:12'29''	VL, VR, HL		9 S* (7w, 2m), 7 L* (6w, 1m)
<u>C_Teufel_WS_2</u>	Ende März 2016	1:37'50''	HL		4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m)
<u>C_Teufel_WS_3</u>		0:32'42''	HL		4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m)
<u>C_Teufel_WS_4</u>		0:40'49''	HL		4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m)
<u>C_Klän-ge_2</u>		0:30'05''	VL		12 S* (10w, 2m), 9 L* (8w, 1m)
<u>C_GP_Teufel</u>	April 2016	0:05'22''	H		4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m)
<u>D_Schat-ten_WS</u>	Anfang Dezember 2016	0:36'44''	H	Interventionsprojekt mit einem zweijährigen Streicherklassenkurs, 3. Klasse Grundschule (2. Jahr Streicherklasse), Kleinstadt in Sachsen	5 S* (3w, 2m), 1 L
<u>D_Ophe-lia_WS</u>		0:44'28''	H		5 S* (3w, 2m), 2 L* (1w, 1m)
<u>D_Tän-ze_WS</u>		0:36'11''	H		6 S* (3w, 3m), 3 L* (2w, 1m) (1w nur z.t. sichtbar)

¹⁵³ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

¹⁵⁴ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

¹⁵⁵ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

3 Empirischer Teil

Video-Kürzel ¹⁴⁹	Aufnahmedatum	Dauer	Vorliegende Winkel ¹⁵⁰	Projekthintergründe	Zusammensetzung der Lehr-Lern-Gruppe ¹⁵¹
<u>D Klänge</u>	Mitte Dezember 2016	0:41'44''	H, VL, VR		17 S* (9w, 8m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w)
<u>D Komposition</u>		0:43'33''	H, VL, VR		17 S* (9w, 8m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w)
<u>D Probe 1</u>	Januar 2017	0:00'26''	VR		Kurze Aufnahmen der gesamten Klasse, nicht alle S* und L* sichtbar
<u>D Probe 2</u>	Januar 2017	0:00'37''	VR		
<u>D GP</u>	Januar 2017	0:58'25''	VR		18 S* (10w, 8m), 2 L (1w, 1m), 2 M* (2w)
<u>D Aufführung</u>	Januar 2017	1:03'55''	VR		18 S* (10w, 8m), 1 L (w), 2 M* (2w)
<u>E</u>	Herbst 2017	1:09'49''	VR, VL, H	Regulärer Unterricht zweijähriger Streicherklassenkurs, 3. Klasse Grundschule (1. Jahr Streicherklasse) Großstadt in Sachsen	22 S*, 8w, 14 m; 8 VI (3w, 5m), 6 VIa (2w, 4m), 6 VIc (3w, 3m), 2 Kb (2m), 2L (w)
<u>F</u>	Spätherbst 2017	0:49'16''	H, VR, VM	Regulärer Unterricht Streicherklassenkurs, 2. Klasse Grundschule (2. Jahr Streicherklasse), Großstadt in Südtirol	12 S* (6w, 6m), 2 L* (w, m), 2H (w)

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

Dieses Kapitel widmet sich den Teilfragen 2 und 3 nach der *Auswahl der Theorien* und deren *Darstellung in Form von Text und ASF-Lehrfilm*. Im Sinne der Darstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 2.5.2 wird hier der Arbeitsschritt 2: Auswahl der zu vergleichenden Theorien in Kapitel 3.2.1, Arbeitsschritt 4: Darstellen der zu vergleichenden Theorien in Textform und Operationalisierung zur Anwendung auf die Unterrichtsvideographien für die einzelnen Theorien in den Kapiteln 3.2.2.1 (Anselm Ernst), 3.2.2.2 (Andreas Doerne), 3.2.2.3 (Werner Jank et al.) und 3.2.2.4 (Christopher Wallbaum) dargestellt. Die Ergebnisse von Arbeitsschritt 5: Darstellen der zu vergleichenden Theorien als ASF-Lehrfilme inklusive tabellarischer Complementary Information zeigen sich für die insgesamt sieben erstellten ASF-Lehrfilme in den Complementary Informations mit verlinkten Short Films in den Kapiteln 3.2.2.1.5 und 3.2.2.1.6 für Anselm Ernst, 3.2.2.2.4 und 3.2.2.2.5 für Andreas Doerne sowie in 3.2.2.3.8 für Werner Jank et al. und bei 3.2.2.4.6 sowie 3.2.2.4.7 für die theoretischen Überlegungen von Christopher Wallbaum.

3.2.1 Begründung für die Auswahl der Theorien¹⁵⁶

Im Rahmen dieser Untersuchung werden zwei Theorien aus der Instrumentalpädagogik: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* nach Anselm Ernst und *Umfassend Musizieren* nach Andreas Doerne sowie zwei Theorien aus der schulischen Musikpädagogik: der *Aufbauende Musikunterricht* nach Werner Jank et al. und *das Einfache Musikdidaktische Modell | Musikpraxen erfahren und vergleichen* nach Christopher Wallbaum gegenübergestellt. Die Wahl dieser Modelle kann aus drei verschiedenen Perspektiven begründet werden: Zunächst in Orientierung an vorliegenden Untersuchungen zur Gegenüberstellung von Theorien der beiden Bereiche (a), außerdem im Sinne derer Relevanz im aktuellen Diskurs (b) und auch hinsichtlich der Anwendbarkeit der Theorien für die Methodik der vorliegenden Arbeit (c).

¹⁵⁶ Die zu untersuchenden Theorien im Rahmen des empirischen Theorienvergleichs sind ebenso als Untersuchungsgegenstand zu betrachten wie das Videomaterial, auf das sie angewendet werden. Aus diesem Grund wird mit den hier untersuchten Theorien an dieser Stelle ebenso verfahren, ähnlich wie in einer qualitativen Interviewstudie, in der die Probanden und deren Auswahl im „Anwendungsteil“ dargestellt werden.

Die Frage nach dem (a) **Vorgehen in bisherigen Untersuchungen** bei der Gegenüberstellung von Theorien lässt sich in zwei Teilfragen aufgliedern: Einerseits nach den in solchen Untersuchungen konkret gegenübergestellten theoretischen Ansätzen, andererseits nach dem Verfahren, nach denen in diesen Untersuchungen die zu vergleichenden Ansätze ausgewählt werden. Auf den ersten Punkt wurde in Kapitel 2.1.3 bereits zum Teil eingegangen: So werden exemplarisch universitäre Lehrbücher beider Bereiche (Dartsch 2014; Schatt 2007) gegenübergestellt (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 22–23), Überlegungen Christopher Wallbaums und Andreas Doernes als zusammenhängend betrachtet (Lessing 2018, S. 17) und der Aufbauende Musikunterricht (Fuchs 2015) mit einem Modell der elementaren Musikpädagogik (Dartsch 2010) kontrastiert (Dartsch 2016). Auch Lessing kontrastiert sein Modell der Instrumentalpädagogik am Rande mit dem Aufbauenden Musikunterricht (Lessing 2018, S. 17). Nimmt man exemplarisch den in Praxisfeldern beider Disziplinen verorteten Begriff des Klassenmusizierens (vgl. S. 50 dieser Arbeit) in den Fokus, finden sich Verbindungen zwischen Überlegungen zu ästhetischer Praxis (Wallbaum 2005a), zum Aufbauenden Musikunterricht (Fuchs 1998), zur elementaren Musikpädagogik und zu einem instrumentalpädagogisch systematisierenden Modell von Anselm Ernst (Dartsch, Heß 2018, S. 304; vgl. Ernst 2012). Schließlich verweisen Autor*innen auf Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen Peter Rübke (Rübke 2016b) und Christian Rolle (Rolle 1999; vgl. Kruse-Weber, Marin 2016, S. 174).

Die oben erwähnte Verknüpfung zwischen **Doerne und Wallbaum** lässt sich weiter untermauern, wenn (1) Wallbaums Abgrenzung von *Erfüllung* und *Richtigkeit* (vgl. S. 294) in musikalischer Praxis mit Doernes Kritik an einer teilweise zu sehr an Instrumentaltechnik orientierten Musikerausbildung (Doerne 2019, S. 10) in Verbindung gebracht wird, (2) sowohl bei Wallbaum als auch bei Doerne von spezifischen kulturunabhängigen „Erfüllungsinteressen“ (Wallbaum 2013b, S. 35) oder „künstlerisch-ästhetische[n] Logik[en]“ (Doerne 2019b, S. 10; vgl. auch Doerne 2014) gesprochen wird und (3) beide im Kontext von musikalischer Praxis eine „angstfreie, ermutigende Atmosphäre unbedingter gegenseitiger Akzeptanz“ (ebd.) „frei von vorhandenem Druck und Angst“ (Wallbaum 2011, S. 194) propagieren. Natürlich sind all diese Bezugnahmen nur Vermutungen, die bei genauerer Analyse klar problematisiert werden könnten. Daher wird diesen Begriffsbeziehungen in dieser Arbeit auch nicht auf direktem Weg nachgegangen. Die vielfältigen sich andeutenden Zusammenhänge

sollen allerdings das Angehen eines Vergleiches der Theoriearchitekturen Doernes und Wallbaums als Repräsentanten sowohl der instrumentalpädagogischen bzw. schulisch musikpädagogischen „Seite“ plausibel machen.

Auch der **Aufbauende Musikunterricht**, der im Diskurs der schulischen Musikpädagogik häufig mit Modellen zu ästhetischer Erfahrung z. B. bei Wallbaum auf unterschiedliche Weise kontrastiert wird (Gies, Wallbaum 2010; Jank, Stroh 2006; Wallbaum 2010d; Jank et al. 2017, S. 110; Brunner 2016, S. 73), taucht in den oben genannten Gegenüberstellungen beider Disziplinen auf. Meist steht dabei die Distanzierung von instrumentalpädagogischen Theorieansätzen im Fokus (Lessing 2018, S. 17; Dartsch 2016, S. 66–67). Darin liegt ein interessanter Kontrast zu Verortungen von Kooperationsprojekten beider Bereiche wie Bläser- oder Streicherklassen auf der Praxisebene: So diese, z. B. in Lehrwerken, nicht nur primär instrumentalpädagogisch konzipiert seien (Bradler 2016, S. 105), werden sie am ehesten in der Nähe des Aufbauenden Musikunterricht angesiedelt (ebd., S. 107–108; vgl. Buchborn 2011, S. 65).¹⁵⁷ Anbindungen an Modelle zur ästhetischen Erfahrung werden zwar als vielversprechend genannt, seien aber nur ansatzweise zu beobachten (Bradler 2016, S. 107; vgl. Prantl et al. 2021).

Damit sind bis hierhin **zusammenfassend** einige Argumente für das Einbringen von **Andreas Doernes** und **Christopher Wallbaums** Überlegungen aufgrund ihrer potentiell engen Verflechtung gegeben. Weiter gibt die auffällige Distanzierung instrumentalpädagogischer Autor*innen vom **Aufbauenden Musikunterricht** bei dessen gleichzeitigem Hervorscheinen in Kooperationsprojekten auf der Praxisebene Anlass dazu, auch diesen in den Vergleich mit aufzunehmen.

Um weitere potentielle Vergleichskandidaten in den Raum zu holen bzw. die obigen zu kritisieren, lohnt sich nun ein Blick in die Verfahren der Auswahl der zu vergleichenden Ansätze, die sich in der Literatur finden lassen. Dartsch entscheidet sich bei seiner Gegenüberstellung für den Aufbauenden Musikunterricht als Gegenposition zu seiner eigenen, da er „als einflussreiche Strömung angesehen“ (Dartsch 2016, S. 59) werden könne und im Bereich der Grundschule „durch seine wissenschaftliche Aufarbeitung“ (ebd; vgl. Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 32) hervorstechen. Auch Weber-Krüger und Oravec entscheiden sich für einen Vergleich der Werke von Schatt und Dartsch aufgrund deren „grund-

¹⁵⁷ Vgl. auch das feingliedrig aufbauende Vorgehen bei Streicherklassenschulen wie z. B. Boch, Boch 2008.

legender“ (Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 22) Bedeutung. Weiter nehmen die Autorinnen eine Analyse von ausgewählten Veröffentlichungen beider Bereiche auf zentrale Begriffe und Handlungsformen vor, auf deren Basis sie Zusammenhänge zwischen den Bereichen vermuten (ebd., S. 32–33). Auch Lessing greift einen in der eigenen Disziplin erkannten Sachverhalt auf, den er mit einer „Wendung zur ästhetischen Praxis“ (Lessing 2018, S. 16) umschreibt und baut damit den Zusammenhang zu theoretischen Überlegungen aus dem Bereich der schulischen Musikpädagogik bei Christopher Wallbaum auf. Im empirischen Theorienvergleich der Sozialwissenschaften scheint das konkurrierende Moment im Vergleich hervorstechen. So werden Theorien dort in enger Anbindung an den fokussierten Gegenstand ausgewählt, um das Modell zu identifizieren, das die besten Vorhersagen bzw. Erklärungen liefern kann (vgl. Opp 2014, S. 207–208). **Zusammenfassend** werden die Kandidaten für den Theorienvergleich einerseits auf der Basis von wahrgenommener Bedeutung und Wissenschaftlichkeit ausgewählt, andererseits werden auf theoretischer Ebene Anknüpfungspunkte gesucht. Zuletzt spielt der Bezug zum Gegenstandsfeld, auf das sich die zu vergleichenden Theorien beziehen sollen, eine wesentliche Rolle.

Verschiedene Anknüpfungspunkte auf theoretischer Ebene wurden oben bereits genannt. Was damit noch aussteht, ist der Blick auf die Bedeutung¹⁵⁸ der ausgewählten Ansätze bzw. weiterer lohnenswerter Kandidaten im Diskurs (b) und auf deren Anwendbarkeit auf das Gegenstandsfeld videographierter musikbezogener Lernpraxen im Rahmen der Methodik dieser Arbeit (c).

Versteht man unter der (b) **Bedeutung eines theoretischen Ansatzes im Diskurs** dessen Rezeption in der fachlichen Diskussion, wäre zu erwägen, die Überlegungen des oben erwähnten Andreas Doerne aus dem Vergleichsverfahren herauszunehmen. Es fällt auf, dass er zu den wenigen Professoren für

¹⁵⁸ Und damit auch, wenn man der Selbstregulierung einer scientific community vertrauen darf – wie zu hoffen ist – deren (im Wandel verstehbaren) Wissenschaftlichkeit. Die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Ansätze wird hier jedoch auch eher ausgeblendet, weil sie allein aufgrund der stark differierenden institutionellen Bedingungen für die instrumentalbezogene und schulische Musikpädagogik, vgl. auch Kruse-Weber, Marin 2016, S. 162–163, nicht als relevantes Vergleichskriterium betrachtet werden kann. Vgl. exemplarisch eine Kritik von Gruhn 2007 an Ernst 2007, der durchaus Recht gegeben werden kann, wenn z. B. ebd., S. 27–28 sich essayistisch auf einzelne Erfahrungen bezieht aus denen nicht gänzlich nachvollziehbare Schlussfolgerungen gezogen werden. Einer solchen Gegenüberstellung soll hier aber gerade nicht erfolgen, da deren Erkenntnisgewinn nicht besonders hoch wäre. Vielmehr soll es um den Vergleich der Theorien in deren Anwendung gehen, was daraus auch eine Kritik an der Struktur der Theorien selbst einbeziehen kann, vgl. unten Kapitel 3.3.3.

Instrumentalpädagogik im deutschsprachigen Raum gehört, die nicht in dem aktuell als Standardwerk wissenschaftlicher Instrumentalpädagogik geltenden Buch „Grundwissen Instrumentalpädagogik“ (Busch 2016)¹⁵⁹ publiziert haben und dass eine für ihn zentrale Frage, wie die nach dem Begriff des Musizierens (Doerne 2010, 2019b), dort im Abschnitt „Grundlagen der Instrumentalpädagogik“ nur in Zusammenhang mit dessen neurowissenschaftlichen Grundlagen behandelt wird (Busch 2016, S. 5).¹⁶⁰ Auch in einer Überblicksdarstellung zur Instrumentalpädagogik im verbreiteten „Handbuch Musikpädagogik“ wird Doerne nur am Rand erwähnt (Dartsch, Heß 2018, S. 310). Auf der anderen Seite scheinen seine Überlegungen zur Umgestaltung des Musikschulwesens (Doerne 2019a, 2011) in der Praxis durchaus auf Gehör zu stoßen (Weuthen 2020; Wolfart 2020). Neben dem erwähnten Lessing wird er auch von anderer Seite zaghaft mit neuen Entwicklungen der Instrumentalpädagogik in Beziehung gesetzt (Kruse-Weber, Marin 2016, S. 158, 172). Betrachtet man weiter den Diskurs um eine Didaktik des Instrumentalunterrichts,¹⁶¹ scheint dessen setzkastenartige (vgl. Kaiser 2004, S. 61) Systematisierung nach verschiedenen **Lernfeldern und Methoden**, die klar auf **Anselm Ernst** zurückgeführt werden kann (Ernst 2012), konstituierendes Element zu sein. Auch wenn die Systematisierung zum Teil präzisiert oder abgewandelt (Petrat 2011, S. 127–133; Busch 2016, S. 233–241, 277–278), leicht umbenannt und theoretisch untermauert wird (Dartsch 2014, S. 169–173), scheint sie – trotz aufkommender Kritik an einem damit in Zusammenhang stehenden überkommenem objekthaften Denken (Dartsch 2019, S. 98–104) – in den instrumentalpädagogischen Sprachgebrauch, etwa im Sinne eines **Grundbegriffs**, übergegangen zu sein. Betrachtet man z. B. die oben S. 48 dargestellte Definition von Grundbegriffen einer Wissenschaft (Vogt 2014, S. 11–13), treffen viele der Merkmale¹⁶² zu: So scheint die Unterscheidung zwischen Lernfeldern

¹⁵⁹ Vgl. (auch kritisch) zu dieser Einschätzung Kruse-Weber, Marin 2016, S. 184–185.

¹⁶⁰ Damit soll die Bedeutung dieser Perspektive keineswegs geschmälert werden. Es ist jedoch auffällig, wenn in einem Grundlagenabschnitt eines Werks der Musikpädagogik die Frage nach dem Gegenstand Musik auf etwa vier Seiten abgehandelt wird, während naturwissenschaftliche, sportwissenschaftliche und psychologische Perspektiven mehr als die Hälfte des Abschnittes einnehmen. Zur sportwissenschaftlichen Verortung der Instrumentalpädagogik vgl. auch Dartsch, Heß 2018, S. 311. Zur Diskussion einer neurowissenschaftlichen Orientierung in der Musikpädagogik vgl. Lessing 2009.

¹⁶¹ Der ja unbestritten als Handlungsfeld der Instrumentalpädagogik gesehen wird, vgl. z. B. Kapitel 3.1.1, S. 125.

¹⁶² Knapp zusammengefasst liegen die Merkmale eines Grundbegriffes demnach darin, (1) ein Fach zu ordnen, (2) als dessen zentraler Bezugspunkt zu gelten, (3) der Disziplin *einheimisch*

und Methoden des Instrumentalunterrichts durchaus der Ordnung des Faches und als dessen zentraler Bezugspunkt zu dienen, wenn z. B. ein aktuelles Überblickswerk (Dartsch 2014) im Kern der Systematik Ernsts folgt, wenn Inhalte (Kapitel 3) und Methoden im Unterricht (Kapitel 4) die Monographie zentral strukturieren. Es fällt jedoch auf, dass es sich hierbei weniger um einheimische Begriffe als – wie es ja die ursprüngliche Intention Ernsts war (vgl. Ernst 2012, S. 21) – um Entlehnungen aus der allgemeinen Didaktik handelt und dass deren Genese weniger auf einer „meta-wissenschaftlichen Ebene“ (Vogt 2014, S. 11) als aus der Praxis heraus begründbar ist.¹⁶³ Nimmt man nun den oben zitierten Andreas Doerne aufgrund seiner im interdisziplinären Diskurs skizzierten Bedeutung noch einmal in den Fokus, fällt auf, dass seine Überlegungen sich nicht ohne Weiteres mit den Kategorien der Lernfelder und Methoden konturieren lassen (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Vielmehr stellt er mit seiner Skizzierung des Phänomens *Umfassendes Musizieren* und der intensiven Auseinandersetzung mit Zielen des Instrumentalunterrichts Themen ins Zentrum, die bei Ernst (vgl. S. 154) bzw. Busch (s. o.) als weniger zentral betrachtet werden (vgl. ebd.). Fokussiert man weiter eine Entwicklung der Instrumentalpädagogik, die mit Didaktik vs. Post-(Ernst-)Didaktik (Röbke 2016b, S. 48–49) oder rational vs. irrational (Kruse-Weber, Marin 2016, S. 173–174) beschrieben wird, zeigen sich weitere Gründe auf, Anselm Ernst und Andreas Doerne zumindest als zwei mögliche Antipoden des instrumentalpädagogischen Diskurses zu begreifen: So wird mit einer über die Systematisierung Ernsts hinausgehenden Didaktik eine stärkere Orientierung an tieferen Funktionen des Musizierens und der Bedeutung des Künstlerischen¹⁶⁴ verbunden (ebd.). Auch das Abwenden von der alleinigen Konzentration auf aufbauende Prinzipien hin zu komplexen Musiziersituationen (Aigner-Monarth, Ardila-Mantilla 2016, S. 38–44) bzw. von „zielstrebige[n], planmäßige[n], ökonomische[n] und systematische[n] Unterrichtshandeln“ (Röbke 2016b, S. 46)

zu sein und (4) zwar als wandelbar, aber in seiner Genese aus metawissenschaftlichen, der Praxis vorausgehenden Überlegungen zu stammen.

¹⁶³ Inwieweit durch diese Übernahme auch Einflüsse auf die „Identität und die Autonomie“, vgl. Vogt 2014, S. 11, der Disziplin zu beobachten sind, wäre eine interessante Folgeuntersuchung, die auch vor dem starken Bezug der Instrumentalpädagogik – so wie die schulische Musikpädagogik – zu und auf Schwesterwissenschaften zu betrachten wäre.

¹⁶⁴ Auf eine aktuellere Veröffentlichung Dartschs, die sich schon im Titel explizit diesem „Künstlerischen“ verschreibt, konnte im Rahmen dieser Untersuchung aus Kapazitätsgründen und auch aufgrund kritischer Stimmen im Diskurs, vgl. Lessing 2020, nicht mehr eingegangen werden.

hin zu Zweckfreiheit, Präsenz und Ereignishaftigkeit im Unterricht (ebd., S. 53; vgl. Doerne 2002) weist auf eine potentielle Parallele der oben genannten Gegensatzpaare in der Instrumentalpädagogik und den Theorien Anselm Ernsts und (z. B.) Andreas Doernes hin. Auch wenn die oben zitierten Quellen sich auch auf andere Autoren wie Ulrich Mahlert und Wolfgang Rüdiger beziehen, wird hier Andreas Doerne als „Gegenpol“ auch deswegen formuliert, weil er gerade im Bezug zur schulischen Instrumentalpädagogik als mögliche Schnittstelle gesehen wird (s. o.).

Zusammenfassend wurden bis hierhin weiterführende Argumente für die Aufnahme von Theorien **Andreas Doernes** formuliert. **Anselm Ernst** wurde mit seinen Ansätzen als weiterer Kandidat für den empirischen Theorienvergleich vorgeschlagen, gewissermaßen im Sinne eines Antipoden in der Didaktik/Post-Didaktik-Antinomie innerhalb der Instrumentalpädagogik. Vergleicht man nun die besondere Stellung Anselm Ernsts als Initiator einer „Allgemeinen Instrumentaldidaktik“ (Röbke 2016b, S. 45) (oder dessen Bestrebung zur Professionalisierung seines Faches (Ernst 2012, S. 15–17)) auf der einen, und den Anspruch des aufbauenden Musikunterrichts, diesen mit systematischen Grundlagen umfassend reformieren zu wollen (Bähr et al. 2001; vgl. auch Ott 2018, S. 286) auf der anderen Seite, findet sich eine Verbindung zum oben angesprochenen **Aufbauenden Musikunterricht**. Damit können mit dem bereits genannten **Christopher Wallbaum** nun vier Theoriebereiche als vielversprechende Kandidaten einer Gegenüberstellung instrumentalbezogener und schulischer Musikpädagogik betrachtet werden. Deren Einordnung in die entsprechenden Diskurse wird unten in den jeweiligen Einleitungskapiteln nachgegangen.

Abschließend kann allen vier Theorien, zumindest mit Blick auf vorliegende Veröffentlichungen auch eine gute (c) **Anwendbarkeit** im Sinne der Methodik dieser Arbeit attestiert werden: So haben sowohl Wallbaum als auch Jank et al., auf den sich im Zusammenhang mit dem Aufbauenden Musikunterricht bezogen werden soll, ihre Theorien in Veröffentlichungen bereits, wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit, auf Videographien von Unterricht bezogen (exemplarisch Wallbaum 2010g; Wallbaum, Kinoshita 2018; Jank 2010a). Ernst und Doerne beziehen sich in ihrer Arbeit zwar nicht explizit auf Unterrichtsvideos, führen ihre Begriffe aber sehr deutlich an imaginierten oder nacherzählten Praxisbeispielen vor (exemplarisch Ernst 2012, S. 149–152; Doerne 2010, S. 127–181), sodass ein Bezug zu Unterrichtspraxis auf Video plausibel

erscheint. Auch die schulmusikpädagogischen Theorien greifen häufig auf solche Strategien zurück (Rolle, Wallbaum 2011).

3.2.2 Einzeldarstellungen in Text und Film

Im Folgenden sollen die Theorien konkreter musikbezogener Lernpraxen, die in dieser Untersuchung thematisiert werden, im Einzelnen dargestellt werden. Dabei wird in mehreren Schritten vorgegangen: Zunächst werden die zentralen Begrifflichkeiten der theoretischen Modelle dargelegt, orientiert an der Systematik ausgewählter Veröffentlichungen der jeweiligen Autoren. Da die Quellenlage differiert, erfolgt diese Darstellung sowohl an hauptsächlich einer Monographie entlang (Ernst und Doerne), auf eine aktuelle Monographie hinarbeitend mit Rückgriff auf vorangegangene Publikationen (Jank et al.) oder von einer vergangenen Monographie ausgehend über mehrere Veröffentlichungen hin zum aktuellen Diskurs (Wallbaum). Nach den jeweiligen Darstellungen werden die zentralen Begriffe überblicksartig in Form eines Schemas für die Unterrichtsbeobachtung im Video zusammengefasst. Anschließend wird die Complementary Information zu den aus diesen Darstellungen gewonnenen ASF-Lehrfilmen, inklusive Links zu den Videos, dargestellt. Je nach Theorie werden deren zentrale Merkmale in ein oder zwei Filmen gezeigt.

3.2.2.1 Anselm Ernst: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

Eine der zentralen Bestrebungen von Anselm Ernsts Veröffentlichung „Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht“ aus dem Jahr 1991, deren Erscheinen als „Geburtsstunde einer Allgemeinen Instrumentaldidaktik“ (Röbke 2016b, S. 45; vgl. Dartsch, Heß 2018, S. 309) gilt, lag darin, der Ausbildung von Instrumentallehrenden eine allgemeinere Basis zu bieten. Ernst attestierte dieser bis dato eine überwiegende Fokussierung einerseits auf die musikalische, andererseits auf die instrumentenspezifische fachdidaktische Ausbildung, ohne dass übergreifende pädagogische Merkmale von Unterricht „unabhängig von der Sache und ihrer speziellen didaktischen Aufarbeitung“ (Ernst 2012, S. 17)¹⁶⁵ thematisiert würden.

¹⁶⁵ In den ab hier folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Seitenzahlen in der neu aufgelegten Digitalfassung des Buches aus dem Jahr 2012. Auch vor dieser Ausgabe wurde es bereits mehrfach aufgelegt. Inhaltlich scheint es – bis auf eine Verschiebung der Quellenangaben, die ursprünglich am Ende jedes Kapitels zu finden waren, an das Ende der Veröffentlichung – wortgleich geblieben zu sein.

In seine Überlegungen unterscheidet er drei Ebenen der Professionalisierung von Instrumentallehrenden: die musikalische, fachdidaktische und pädagogische: Die (1) musikalische Professionalisierung (am Instrument) bestehe in der systematischen Ausbildung von klar benennbaren Fähigkeiten in Zusammenhang mit einer breiten Wissensbasis, wobei die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und Kontrolle des selbstverständlich gewordenen Könnens und Wissens ebenso fokussiert werde wie deren eigenständige kreative Weiterentwicklung (vgl. ebd., S. 15). Die (2) fachdidaktische Professionalisierung, deren Basis die instrumentale Fachdidaktik bilde – ein „exakt umschreibbares Gebiet, das alle Fragen der Lehr- und Lernbarkeit eines Instruments umfasst“ (ebd., S. 16) – bestehe schließlich in der Befähigung der Lehrperson, „instrumentale und allgemeine musikalische Grundlagen“ (ebd.) auf dem Gebiet eines Instruments systematisch und individuell zu vermitteln. Weiter soll diese in der Lage sein, die Lernfähigkeit und den Lernstand von Lernenden zu erkennen und zu bewerten sowie deren Entwicklung langfristig zu planen. Auch die adäquate Auswahl von Unterrichtsliteratur und die Zusammenstellung von Ensembles seien Bestandteil instrumentalspezifischer fachdidaktischer Professionalisierung. Kernelemente einer (3) pädagogischen Professionalisierung von Instrumentallehrenden, deren Systematisierung sich seine Veröffentlichung widmet, bestünden schließlich darin, diese – unabhängig von einem spezifischen Musikinstrument – zu befähigen, Unterricht zu planen, in der Spontaneität der Situation in „Flexibilität und Variabilität“ (ebd., S. 15) durchzuführen und diesen schließlich beobachten und bewerten zu können (vgl. ebd., S. 17–18). Nach diesen drei Punkten (Planen – Durchführen – Beobachten) ist das gesamte Buch strukturiert.

Der erste große Abschnitt zur *Planung* des Unterrichts, genauer betitelt als „Analyse und Planung: Grundzüge einer allgemeinen Didaktik des Instrumentalunterrichts“ (ebd., S. 19) verortet Ernsts didaktische Position in der Interpretation einer *lerntheoretischen*¹⁶⁶ Didaktik nach dem Berliner Modell (hier nach Schulz

¹⁶⁶ Bezüglich dieses Modells sind unterschiedliche Bezeichnungen im Umlauf: Bei Hericks, Meyer 2006, S. 474 wird es, von der bei Ernst zitierten Veröffentlichung bei Heimann et al. 1975 ausgehend als „lehrtheoretische Didaktik“ (Hervorh. DP) vorgestellt, bei Jürgens et al. 2014, S. 89 wird das Modell der Gruppe derer zugeordnet, bei denen „Lernen im Zentrum steht“, wobei dort klar der Fokus auf die Situation der Lehrperson und deren Handeln beschrieben wird. Weiter stelle das Lernen selbst in entsprechenden Modellen kein Strukturmerkmal dar, da oberster Zweck sei, „Lernen zu initiieren“ (Jürgens et al. 2014, S. 91). Schließlich wird speziell das Berliner Modell, das wesentlich auf Schulz 1975 zurückgeführt wird, dort konkret als „lehr-

1975), die sich an einem Wirkungsparadigma (vgl. S. 59) orientiert.¹⁶⁷ Das Berliner Modell, welches trotz mehrfacher Kritik (Hericks, Meyer 2006, S. 474) auch heute noch in der instrumental- bzw. fachdidaktischen Ausbildung seinen festen Platz einnimmt (vgl. Busch 2016, S. 338–344; Jank et al. 2017, S. 132–140) versteht Unterricht als ein sich wechselseitig beeinflussendes Gefüge aus Bedingungs-, Entscheidungs- und Folgefeldern.

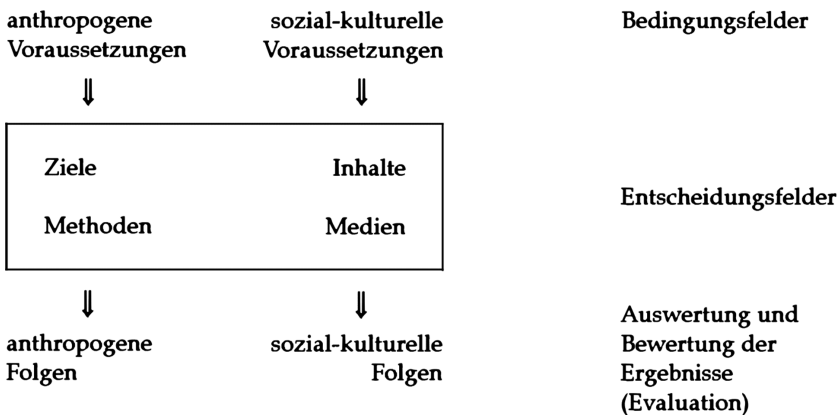


Abbildung 8: „Berliner Modell“ in einer Darstellung bei Ernst 2012, S. 21–23 mit Hervorhebung der von ihm für den Instrumentalunterricht zentral beleuchteten Entscheidungsfelder Methoden (als sechs methodische Prinzipienpaare und sechs Unterrichtsmethoden) und Inhalte (als 14 Lernfelder in zwei Komplexen).

In der weiteren Ausarbeitung seines instrumentaldidaktischen Modells bezieht sich Ernst auf die Entscheidungsfelder Ziele, Inhalte und Methoden, da das Entscheidungsfeld „Medien“ nur für Gruppenunterricht von Bedeutung sei (ebd., S. 23). In Bezug auf die **Zieldimension**, die eher knapp abgehandelt wird, trifft Ernst die folgenden Unterscheidungen: Er differenziert *Zielhierarchien*

theoretisch-kritische[r] Entwurf“ (Jürgens et al. 2014, S. 93, Hervorh. DP) vorgestellt. Die mit dieser Überlegung einhergehende Fokusverschiebung wird bei Ernst nicht weiter diskutiert.

¹⁶⁷ Etwa im Sinne „gezielter und kontrollierbarer Eingriffe“ der Lehrperson, vgl. Hericks, Meyer 2006, S. 475. Vgl. auch: „Denn wir verfügen mittlerweile über viele Möglichkeiten, die Qualität von Unterricht gültig und verlässlich zu bewerten“ in einer neueren Veröffentlichung bei ebd., S. 11 oder „Man kann die Bedingungen genau formulieren, unter denen ein Gruppenunterricht „funktioniert““, ebd., S. 31. Auch sein Verweis auf die Veröffentlichungen „Techniken der Klassenführung“ von Jacob Kounin 1976, S. 148 „Es besteht die Möglichkeit, konkrete Aspekte des Lehrerverhaltens aufzuzeigen, die zu Führungserfolgen im Klassenzimmer beitragen“ deutet in eine ähnliche Richtung.

und *Zielbereiche*. Bei den *Zielhierarchien* unterscheidet er Leitziele wie „allgemeine Musikalisierung“ (ebd., S. 25) oder „breite Entfaltung musikalischer Fähigkeiten“ (ebd.) über Richt- und Grobziele hin zu Feinzielen wie „die Griffkombination c“-d“ auf der Querflöte bei M. M. = 100 exakt ausführen“ (ebd., S. 28). In den *Zielbereichen* werden fünf Elemente unterschieden, die er als motorische („Musik zu einem intensiven körperlichen Aktionserlebnis werden lassen“ (ebd., S. 27)), emotionale („die musikalische Ausdrucksfähigkeit des Schülers erweitern, differenzieren und intensivieren“ (ebd.)), kognitive („einen fundamentalen Kenntnisstand des Schülers in Musiktheorie anstreben“ (ebd.)) soziale („im Ensemblespiel sensibel aufeinander reagieren und das Zusammenspiel organisieren“ (ebd., S. 28)) und schließlich persönlichkeitsformende Ziele („Arbeitsugenden‘ wie Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Selbstkontrolle, Frustrationstoleranz“ (ebd.)) bezeichnet. Im Sinne seines Auftrags pädagogischer Professionalisierung legt er dabei insbesondere den Fokus auf „das Spannungsverhältnis [...] zwischen Lehrerabsichten und Schülerinteressen“ (ebd., S. 30) sowie auf das „deutlich[e] und unmißverständlich[e]“ (ebd., S. 36) Formulieren von Lernzielen (vgl. auch Abbildung 9).¹⁶⁸ Unabhängig von dieser offenen Systematik postuliert Ernst an verschiedenen Stellen allgemeine Zielsetzungen, die nicht weiter hinterfragt werden und a priori gesetzt erscheinen, wie z. B. die „Hauptzielsetzung des Instrumentalunterrichts: qualifizierte Laienmusiker auszubilden, die Musiziergruppen für unterschiedliche Musikgattungen ins Leben rufen und mittragen“ (ebd., S. 43), „das differenzierte Sprechen über Musik“ (ebd., S. 149) oder „das Erlernen eines Instruments mit seinen verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen Musikgattungen“ (ebd., S. 205).

Neben diesen eher knappen Ausführungen zum Entscheidungsfeld Ziele kann als zentrale Leistung seines Ansatzes die Spezifizierung der Entscheidungsfelder Inhalte und Methoden für den Instrumentalunterricht bezeichnet werden.¹⁶⁹ Dabei werden die Inhalte des Instrumentalunterrichts in 14 *Lernfelder* unterteilt (vgl. Kapitel 3.2.2.1.1 ab S. 156). Auf methodischer Ebene differenziert er je

¹⁶⁸ Um knapp vorzugreifen: Es fällt auf, dass bereits die Benennung dieser Zielbereiche (die leider nicht weiter ausdifferenziert werden) im Vergleich z. B. zur Zieldimensionierung bei Doerne (vgl. die Darstellungen in Kapitel 3.2.2.2.2 ab S. 227) einen deutlich schmaleren Fokus erkennen lässt.

¹⁶⁹ Auch aus der Lektüre seiner späteren Veröffentlichung, konkret bei ebd., S. 16–19, 22–26, bestätigt sich dieser Eindruck in der nochmaligen Fokussierung gerade auf diese beiden Bereiche im einleitenden Kapitel zu pädagogischer Professionalität.

sechs *methodische Prinzipienpaare* und *Unterrichtsmethoden*, die unterschiedlich mit diesen Prinzipienpaaren umgehen (vgl. Kapitel 3.2.2.1.2 ab S. 167). In weiteren Überlegungen hauptsächlich aus einer späteren Veröffentlichung, werden gruppenspezifische Unterrichtsmethoden (vgl. Kapitel 3.2.2.1.3 ab S. 179) differenziert. Die Darstellung endet mit einer zusammenfassenden Bezugnahme auf das Ernst'sche Beobachtungsmodell von Instrumentalunterricht (vgl. Kapitel 3.2.2.1.4 ab S. 185).

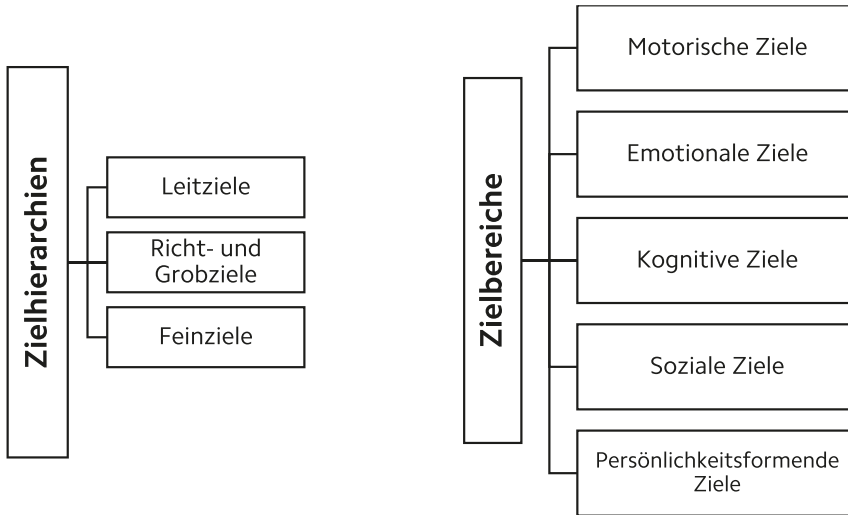


Abbildung 9: Zielhierarchien- und Dimensionen nach Ernst 2012, S. 25–36.

Tabelle 2 auf S. 186 am Ende dieses Kapitels gibt einen Überblick über die Merkmale des Ernst'schen Modells, die für die Videobeobachtungen weiterverwendet wurden.

3.2.2.1.1 Inhalte des Instrumentalunterrichts nach Anselm Ernst

Zu Beginn seines Abschnitts zu „Lernfeldern und Unterrichtsinhalten“ (ebd., S. 37) setzt Ernst folgenden zentralen Fokus der Inhalts- oder Lernbereiche des Instrumentalunterrichts: „Selbstverständlich stehen die verschiedenen instrumentalen Aktivitäten im Zentrum“ (ebd.). Er systematisiert dabei konkrete Unterrichtsinhalte oder auch Lerngegenstände in Lernfelder oder Lernbereiche, die mit schulischen „Fächern vergleichbar“ (ebd.) seien. Insgesamt formuliert er 14 Lernfelder, von denen er zwölf in zwei Komplexe einteilt, die vom Lernfeld

des persönlichen Gesprächs gerahmt werden und die Vermittlung von Methoden des Übens ins Zentrum stellen:¹⁷⁰

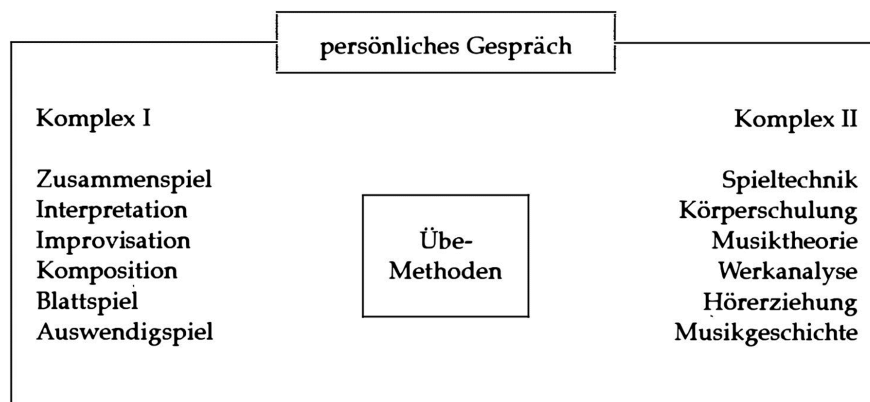


Abbildung 10: Ernst 2012 – Lernfelder des Instrumentalunterrichts (ebd., S. 40).

Die Elemente des Komplexes I „betreffen die aktiven Formen der Musikausübung“ (ebd.) oder später auch das „aktive und kreative Musizieren“ (Ernst 2007, S. 17) während die des anderen Komplexes „die Voraussetzungen für das instrumentale Musizieren dar[stellen], indem sie die notwendigen Hilfsmittel an die Hand geben“ (Ernst 2012, S. 40) sollen.

Die Ableitung der Lernfelder erschließt sich nach Ernst „aus unserer abendländischen Musikkultur“ (ebd.),¹⁷¹ die „ein zusammenhängendes Ganzes mit Systemcharakter“ (ebd.) darstelle. Daraus folgert er schließlich auch die Legitimation der genannten Lernfelder als Lehrsystem (vgl. ebd.). In einer späteren Veröffentlichung (ebd.) werden die Felder in einer etwas anderen Aufteilung angegeben, wobei er klar macht, dass „man auch die Rangfolge anders ansetzen und ohnehin die gesamte Gliederung zugunsten anderer Ordnungsschemata aufgeben“ (ebd.) könne.¹⁷² Trotzdem bezieht sich diese Untersuchung auf die

¹⁷⁰ Die Idee der Formulierung von spezifischen Lernfeldern des Instrumentalunterrichts wurde in instrumentalpädagogischen Veröffentlichungen vielfach weiterverfolgt, so z. B. bei Petrat 2011, S. 127–133, Busch 2016, S. 233–241. Kritische Distanzierungen z. B. bei Dartsch 2019, S. 98–104.

¹⁷¹ Vgl. auch Busch 2016, S. 11: „Alle Beiträge wurden aus der Erfahrung der abendländischen Musikkultur und ihrer Instrumente verfasst.“

¹⁷² Neben kleineren Anpassungen in der Benennung (Interpretation → Werkerarbeitung, Musiktheorie → Musiklehre, Hörerziehung → Gehörbildung) und dem Wegfall des Lernfelds „Aus-

ursprünglich veröffentlichten Lernfelder, da sie dort am umfangreichsten erläutert werden. Im Folgenden werden diese zusammenfassend dargelegt und auch als Grundlage für die Videobeobachtung in der vorliegenden Untersuchung verwendet. Dabei soll einerseits – um der Forderung nach Bezugnahmen innerhalb der Theorien gerecht zu werden – auf die *Begründung* des jeweiligen Lernfeldes eingegangen werden. Andererseits werden – im Sinne der Anwendbarkeit der Theorien im vorliegenden Forschungsvorhaben – die Vorschläge für dessen *Umsetzung* insofern beschrieben, als damit direkte Hinweise zur Identifikation der einzelnen Theoriemerkmale in den Unterrichtsvideos abgeleitet werden können.¹⁷³

Das **persönliche Gespräch** wertet Ernst als eigenes und übergreifendes Lernfeld, es wird *begründet* als „Rahmen und Bezugspunkt für das gesamte Unterrichtsgeschehen“ (Ernst 2012, S. 41). Es umfasst „wichtige soziale, psychische, ästhetische und kulturelle Sachverhalte“ (ebd., S. 41–42) und dient insbesondere dem Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung.¹⁷⁴ Es kann in der *Umsetzung* je nach Form verschiedene Funktionen innehaben: So lässt das „akzeptierende und vertrauensschaffende Gespräch [...] eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung entstehen“ (ebd., S. 41), während die „sachliche und gespannte Diskussion [...] die musikalischen Wertungsstandpunkte“ (ebd.) klären

wendigspiel“ im Komplex I wandert das Lernfeld „Spieltechnik“ von Komplex II in Komplex I und steht nun dort an vorletzter Stelle vor dem ans Ende der Liste gerückten „Komponieren“. Neu hinzu kommt dafür in Komplex II das Lernfeld „Rhythmusschulung“ an zweiter Stelle. Des Weiteren wird der Gehörbildung nun höhere Priorität im Vergleich zur Werkanalyse eingeräumt. Diese Veränderung ist dahingehend interessant, dass sich z.B. in dem Wegfall des Feldes „Auswendigspiel“ zugunsten einer „Rhythmusschulung“ durchaus eine Reaktion auf aktuelle Entwicklungen in der Instrumentalpädagogik vermuten lassen, vgl. z.B. Green 2002. Auf der anderen Seite ist bemerkenswert, wie vor dem Hintergrund der Diskussion über die Dominanz von Spieltechnik im Instrumentalunterricht, vgl. z.B. Lessing 2005, 2007, das Lernfeld „Spieltechnik“ in der neueren Veröffentlichung nicht mehr den ergänzenden, sondern vielmehr den das „aktive und kreative Musizieren“ betreffenden Lernfeldern zugeordnet wird.

¹⁷³ Um die folgenden Abschnitte zur detaillierten Darlegung der einzelnen Theoriemerkmale lesbarer zu gestalten, wird in den meisten Fällen auf die Nutzung des Konjunktivs verzichtet.

¹⁷⁴ Mit Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung verweist Ernst 2012, S. 109–126 auf ein Verhaltensmodell der sogenannten „Humanistischen Psychologie“ nach Rogers 1974, 1985, das er mittels folgender (*Beobachtungs-*)*Kategorien* darstellt: (a) das Selbstkonzept insbesondere in Bezug auf dessen Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, (b) die Erwartungen vor allem von Seiten der Lehrperson, die die Kommunikation entscheidend beeinflussen können, (c) die emotionalen Einstellungen der Teilnehmenden, (d) deren Offenheit sowie der *Mittel* der Ich-Botschaften und dem aktiven Zuhören bzw. einführenden Verstehen (z. B. im körper-sprachlich unterstützten engagierten Zuhören oder im Paraphrasieren von Äußerungen des Gesprächspartners).

soll. Weitere Formen sind die gezielte Ansprache, der freie Meinungsaustausch, die offene Aussprache und das Geben von „anregenden Informationen“ (ebd.).

Das – nicht nur in der Graphik (s. Abbildung 10) – zentral gestellte Lernfeld der Übe-Methoden, hat seine *Begründung* darin, dass „in jedem Lernfeld durch Üben Lerninhalte dauerhaft gelernt werden“ (ebd., S. 42). Damit sind für Ernst die Notwendigkeit des Aufbaus einer qualifizierten Übe-Haltung und von Übe-Fähigkeiten zentral im Instrumentalunterricht. Davon ausgehend, dass „überindividuelle Gesetzmäßigkeiten [festlegen], was optimales Üben ist“ (ebd.), führt er eine Reihe von Regeln an, die im Rahmen dieses Lernfeldes *vermittelt* werden sollen, z. B. „ohne Bereitschaft zum Üben kein Erfolg, immer konzentriert üben, [...] nie mechanisch wiederholen; eventuell neue Aspekte einbeziehen oder die Form des Übens wechseln, [...], sich immer kontrollieren (hören, fühlen, mitdenken), [...] regelmäßig üben“ (ebd., S. 42–43), etc. Neben dem gemeinsamen Erstellen einer solchen „Liste mit Übe-Regeln“ (ebd., S. 43) im Unterricht werden als zentrale Vermittlungsstrategien der Lehrperson das modellhafte Vorleben, die Anleitung zur Selbstkontrolle und das Geben von kreativen Aufgaben für das häusliche Üben (ebd.) genannt.

Zusammenspiel ist *notwendig*, da es auf die „Hauptzielsetzung des Instrumentalunterrichts“ (ebd.) vorbereitet, nämlich „qualifizierte Laienmusiker auszubilden, die Musiziergruppen für unterschiedliche Musikgattungen ins Leben rufen und mittragen“ (ebd.). Der „Gefahr der narzisstischen Vereinsamung“ (ebd., S. 44) am Instrument wird begegnet, Schüler*innen „unterschiedlichen Lernstandes (können) miteinander spielen“ (ebd.) und das Zusammenspiel wird zur „Gewohnheit und Selbstverständlichkeit“ (ebd.). Nicht zuletzt hebt Ernst auch den motivierenden Faktor hervor, durch Zusammenspiel wird „regelmäßiges Üben und andauernde Beschäftigung mit dem Instrument“ (ebd.) befördert. *Umgesetzt* wird Zusammenspiel einerseits in entsprechenden Ensemblegruppen oder durch die Öffnung des Einzelunterrichts – entweder durch weitere Schüler*innen oder auch dadurch, dass „der Lehrer selbst [...] zum Spielpartner für den Schüler“ (ebd.) wird – andererseits im (a) gemeinsamen Entwickeln musikalischer Gestaltungskonzepte, (b) dem Verstehen und Übernehmen einer „Rolle im übernommenen Spielpart“ (ebd.) und (c) im Sich-aufeinander-Einstellen in Spielintensität, Tempo, Rhythmus, Dynamik, Klangfarbe, Intonation, Einsatz und Abschluss (ebd.).

Weswegen das Lernfeld **Interpretation** *notwendig* sei, wird nicht näher erläutert. Es scheint aber, z. B. in Äußerungen wie „Aus Tönen soll eine ‚Klangrede‘

entstehen“ (ebd., S. 44–45), implizit als zumindest gleichbedeutend zum Lernfeld Zusammenspiel durch. Anders als bei diesem fasst Ernst seinen Begriff der Interpretation im Instrumentalunterricht etwas genauer: Es handelt sich dabei um einen langwierigen Prozess, in dem gelernt wird, „daß die vielen Einzelheiten des Notentextes einen musikalischen Sinn ergeben, der [...] dargestellt werden soll“ (ebd., S. 44). Um diesen weiten Weg zu gehen, soll der Unterricht zunächst bei elementaren Sachverhalten wie dem Üben von Stilmitteln ansetzen, etwa dem Spielen zusammenhängender Tonfolgen, dem Üben starker dynamische Unterschiede, etc. Voraussetzung für eine gelungene Interpretation von Seiten der Schülerperson ist einerseits die Verkettung mit dem Lernfeld Werkanalyse, um die adäquate Verwendung dieser Stilmittel zu üben; und zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Lernfeld Musikgeschichte, auch um Möglichkeiten einer vielschichtigen und nicht zu sehr festgelegten Interpretation zu eröffnen. Ziel sei, dass Instrumental-Lernende den Notentext im Laufe der Zeit als „Spielregel [begreifen], die nur rahmenhafte Anweisungen zu einem beliebig oft wiederholbaren Spiel gibt, das immer wieder anders ausfallen kann“ (ebd., S. 45). Empfehlungen für die *Umsetzung* dieser Ziele gibt Ernst (a) am Instrument im systematischen und auch überdeutlichen und mehrfachen Ausprobieren verschiedenster Ausdrucksvarianten, z. B. auch mittels des Spielens aus Noten ohne Taktstriche und weiteren Angaben, (b) gestisch über das Dirigieren oder mittels eines anderen Instruments z. B. im Singen von Ausschnitten des Stückes, (c) verbal mittels des Beschreibens des Stückes anhand eines umfangreichen Pools an Adjektiven oder Assoziationen oder (d) in der Nutzung von Tonaufnahmegeräten (ebd., S. 44–46).

Neben der psychologischen Bedeutung – Ernst verweist dabei auf den häufigen Einsatz in der Musiktherapie – wird das Lernfeld **Improvisation** vor allem aufgrund seiner methodischen Bedeutung im Zusammenhang mit den Lernfeldern Technik, Musiktheorie und Zusammenspiel sowie auch in seinem Potential zur Ausdruckschulung *begründet* (ebd., S. 45). Regelmäßiges Improvisieren im Rahmen eines progressiven Vorgehens von engen zu weiten Vorgaben unter möglichst hoher Eigentätigkeit der Schüler*innen und die Wahl der Vorgaben in der Form, das zunächst „alles, was der Schüler spielt, ‚richtig‘ ist“ (ebd., S. 47), gilt als Schlüssel für die *Umsetzung* von Improvisation im Instrumentalunterricht. Konkrete Formen sieht Ernst in Ruf-und-Antwort-Spielen, dem Erfinden von Begleitungen, dem Orientieren an Harmonieschemata, aber auch im Arbeiten mit freien Formen (Wiedergeben von Gefühlen, Klangexperimente). Die

Möglichkeit der Verknüpfung mit anderen Lernfeldern wird hervorgehoben, z. B. mit der Verwendung von Spieltechniken, musiktheoretischen Zusammenhängen (Tonarten, bestimmte Rhythmen), Formschemata (in Zusammenhang mit der Werkanalyse) oder auch Teilen aus einem konkreten Werk (in Zusammenhang mit der Werkinterpretation) als Material für die Improvisation (ebd., S. 46–47).

Als Weiterentwicklung der Improvisation mit wesentlichem kognitivem Potential wird das Lernfeld **Elementares Komponieren** dargestellt. Im Gegensatz zu jenem kann es einen guten Anlass bieten, sich auf Diskussionsbasis mit Schüler*innen mit elementaren musiktheoretischen Sachverhalten auseinanderzusetzen, um damit deren Musikalität zu vertiefen und zu erweitern (ebd., S. 48). Des Weiteren wird das Lernfeld durch den positiven Effekt auf die Schüler*innen *begründet*, dass sie eigene Musik spielen können.¹⁷⁵ *Umgesetzt* werden kann das Lernfeld dadurch, dass die Lehrkraft unter Beachtung des Wegs der Schüler*innen Anregungen und Hilfestellungen gibt und mit Klangexperimenten und graphischen Partituren arbeitet. Vorlagen für die Komposition können Texte, vorhandene Melodien, konkrete Stile wie Schlager, Song, Ragtimes, Blues oder Walzer, außermusikalische Impulse wie Bilder, Gefühle und Erlebnisse oder auch „rein musikalische Ideen“ (ebd., S. 49) wie Spannungsklänge, Tonraumverengungen oder -erweiterungen sowie die Arbeit mit Klangfarben sein (ebd., S. 48–49).

Als vorletztes der dem aktiven Musizieren zugeordneten Lernfeldern wird dem **Blattspiel**, dem „Spiel eines unbekannten Notentextes ohne jede Vorbereitung“ (ebd., S. 49) zentrale Bedeutung beigemessen. *Begründet* wird das Lernfeld mit dem Trainieren von Selbstsicherheit, Reaktionsfähigkeit, musikalischem Gestalten sowie Gedächtnis und Stilempfinden im Sinne eines idealen „Prüfstein[s] für den Lernstand des Schülers in den verschiedenen Lernfeldern [...] unter dem Druck durchzukommen“ (ebd., S. 50). In Bezug auf die *Umsetzungen* des Blattspiels sollte die Lehrperson Übestrategien wie die Blitzanalyse des Notentextes, das Vorauslesen, das Einnehmen eines variablen Spieltempos und das gezielte Vereinfachen vermitteln, wobei dem musikalischen Gestalten immer ausreichend Raum gegeben werden sollte. Weiter ist es gerade hier zentral, am Selbstvertrauen der Schüler*innen zu arbeiten, insbesondere durch ein

¹⁷⁵ Außerdem begründet Ernst das Lernfeld damit, dass (zur Zeit des Verfassens seiner Didaktik) der schulische Musikunterricht (im Gegensatz zum Kunstunterricht) für dieses musikalische Betätigungsfeld keinen Anlass bietet.

progressives Vorgehen beim Wahl der Blattspielliteratur, durch das gemeinsame Blattspielen von Lehrer und Schüler sowie durch einen positiven Umgang mit Fehlern („falsche Töne sind keine ‚Verfehlungen‘“) (ebd., S. 49–51).¹⁷⁶

Das **Auswendigspiel** schließlich wird einerseits mit dessen besonderer Bedeutung durch die Schulung des Gedächtnisses im Sinne einer Erweiterung des musikalischen Vorstellungsschatzes *begründet*. Andererseits bilde es die Grundlage für die (aktiven) Lernfelder des Improvisierens, Komponierens und des Blattspiels. Auf der Ebene der das Musizieren unterstützenden Lernfelder wird die Beziehung zur Hörerziehung im Zusammenhang mit dem Training eines inneren Hörens hervorgehoben. Was die unterrichtliche *Umsetzung* betrifft, verweist Ernst auf drei Arten des Memorierens: Zunächst (1) das visuelle Erfassen anhand eines Notentextes auch mittels Bilder oder anderer Vergleiche, (2) das motorische Erfassen in Bezug auf die zu vollziehenden Spielbewegungen und schließlich (3) das auditive Erfassen ohne helfenden Notentext über das Gehör. Wichtig ist in allen Fällen ein bewusstes Vorgehen, das ein Analysieren, Benennen und Beschreiben, auch und gerade in Bezug auf kritische Stellen, hervorhebt. Als weitere Strategie zum Erlernen des Auswendigspiels wird das Niederschreiben von Musik aus dem Gedächtnis genannt (ebd., S. 51–53).

Die **Lernfelder des Komplexes II**, die die Voraussetzungen für das aktive Musizieren bieten sollen, werden durch das „erstrangige“ (ebd., S. 53) Lernfeld **Spieltechnik** angeführt, worunter Ernst „die kontrollierte Automatisierung und bewusste Beherrschung von Spielvollzügen“ (ebd.) von „jeder Aktion am Instrument“ (ebd.) versteht. Dass dies *notwendig* ist, ist einerseits „unbestritten“ (ebd.), andererseits verweist Ernst auf die stilprägende Bedeutung der Spieltechnik in der „Lust am reibungslos funktionierenden Spiel“ (ebd.) z. B. im Virtuositentum. Hieraus leitet er die zentrale Forderung im Umgang mit diesem häufig als „demotivierende[s] Übel“ (ebd.) wahrgenommenen Lernfelds ab, wonach die „Aneignung von technischen Fertigkeiten ... nach Möglichkeit die Spiellust des Schülers wecken“ (ebd.) und gleichzeitig Automatisierung und konzentriertes Üben ermöglichen sollte. *Realisiert* werden kann dies (1) durch bewusst musikalisches und nicht mechanistisches Ausführen von technischen Übungen und (2) durch dessen Einbau in Improvisationsspiele. Weiter sollten (3) Schüler*innen angehalten werden, selbst spieltechnische Probleme zu identi-

¹⁷⁶ Vgl. die hieran anschließenden Untersuchungen zu einer Fehlerkultur im Instrumentalunterricht bei Kruse-Weber et al. 2015; Kruse-Weber 2015.

fizieren und eigene Übungen zu erfinden. Technische Übungen sollten (4) prinzipiell begründet und (5) „wohl dosiert über die Unterrichtszeit“ (ebd.) verteilt werden. Im Zusammenhang mit dem Stil des Virtuositums wird zuletzt (6) auf das Hinarbeiten zu einer meditativen Haltung im Sinne eines Geniesens des Funktionierens der Spielaktionen hingewiesen (ebd., S. 53–54).

Körperschulung mit dem Ziel einer „ausgeprägte[n] und umfassende[n] körperliche[n] Selbstverfügung“ (ebd., S. 54) ist *nötig*, damit „innerlich vororganisierter und vorausgefühelter Ausdruck [...] sich ungehindert und wirkungsvoll in körperlichen Aktionen am Instrument äußern können [kann]“, so daß die innere musikalische Vorstellung möglichst vollständig als Klangergebnis in Erscheinung tritt“ (ebd., S. 55). Körperfeindliche zivilisatorische Bedingungen machen eine solche Sensibilisierung in besonderer Weise nötig, wobei die Lehrperson zwar nicht als Körpertherapeut auftreten könne, vorhandene Chancen zur *Umsetzung* aber nutzen sollte. Ernst benennt einige konkrete Übungen (a) auf der Haltungsebene, so zum aufrechten Sitzen und zur Sensibilisierung in Bezug auf die Wirbelsäule (ebd.) und (b) auf Atmungsebene in dem Sinne, dass „die Phrasen körperlich atmend mitvollzogen werden“ (ebd., S. 56) sollen, z. B. im freien Strömen-Lassen des Atems, dem Spüren des Zwerchfells, dem bewussten Atmen auf Konsonanten und der Differenzierung einer Flanken- und Bauchatmung. In allen Fällen sollte die Lehrperson immer das gesamte körperliche Verhalten der Schüler*innen beobachten und auch die eigene Haltung im Sinne eines Vorbilds im Fokus behalten. Auch die Arbeit mit Mittlern wie Spiegeln oder Videoaufnahmen wird als unterstützend für das Lernfeld Körperschulung genannt (ebd., S. 54–57).

Die noch folgenden, eher theoretisch orientierten Lernfelder werden in ihrer engen Wechselwirkung häufig hervorgehoben. So wird die **Musiktheorie**, die im Wesentlichen die Inhalte „Notensymbole, Tonwerte, Pausenzeichen, Intervalle, Taktarten, Quintenzirkel, Unterschiede zwischen Dur und Moll, Artikulationsformen, Dynamik- und Satzbezeichnungen, harmonische Beziehungen und Formprinzipien der Musik“ (ebd., S. 57) umfasst, als „eine Handwerkslehre, die sich der Instrumentalschüler aneignen muß“ (ebd.) verstanden. Weiter stellt sie die Grundvoraussetzung aller „Formen musikalischer Aktivität“ (ebd.) dar, insbesondere der Hörerziehung und Werkanalyse. Weitere *Gründe* für deren Notwendigkeit liegen in ihrem Status, „fundamentale[n] Kulturtechniken“ (ebd.) wie Lesen, Schreiben und Rechnen ebenbürtig zu sein und dem durch die allgemeinbildende Schule diesbezüglich „selten ... ausreichenden Kenntnis-

stand“ (ebd.) der Schüler*innen.¹⁷⁷ In Bezug auf die *Umsetzung* des Lernfeldes Musiktheorie verweist Ernst auf einen altersadäquaten Umgang mit dem damit einhergehenden rationellen Denken und dem Erlernen von Fachtermini und ermutigt, sich dem Felde zunächst auf elementarer Ebene zu nähern. So sollten z. B. instrumentale Aktionen zunächst von Griffen und Fingersätzen her erschlossen, Melodien nach Gehör gespielt und z. B. Improvisation mit spieltechnischen Aspekten verknüpft werden, aus denen nach und nach theoretische Sachverhalte abgeleitet werden können. Auch über graphische Notationen oder Geschichten als „eigenwertige musikalische Prozesse“ im Sinne von Vehikeln hin zum Erkennen und Symbolisieren „verschiedene[r] Parameter der Musik“ kann auf musiktheoretische Sachverhalte hingearbeitet werden (ebd., S. 57–58). In einer späteren Veröffentlichung werden umfangreiche Lernmaterialien zur Entwicklung „musikalischer Lesekompetenz“ (vgl. Fußnote 176), wie z. B. Karten mit Tonsymbolen und Notennamen auf Vorder- und Rückseite, Memory-Spiele zu Intervallen, usw. vorgelegt (ebd., S. 79–88).

Die „reflektierende Analyse eines Notentextes“ (Ernst 2012, S. 58) zum Zweck des Erfassens von „Ordnung, Form, Struktur und Zusammenhang“ (ebd.) eines Stückes ist Ziel der *Werkanalyse*, *mittels der* ein „rationales Verständnis des musikalischen Prozesses“ (ebd.) erreicht werden soll, dass „die Grundlage für die instrumentale Darstellung“ (ebd.) bildet. Neben diesen rationalen Prozessen sei aber auch „intuitives Erfassen und Nachvollziehen“ (ebd.), u. a. mittels einer Hörkontrolle, notwendig. Die Art und Weise der *Umsetzung* unterscheidet sich in Abhängigkeit vom Kenntnisstand der Schüler*innen, der

¹⁷⁷ In ebd., S. 72 wird diese Begründung in der Formulierung einer „musikalischen Lesekompetenz“ in Anlehnung an eine z. B. im Rahmen der PISA-Studien vorgestellten Lesekompetenz für sog. nicht-kontinuierliche Texte untermauert: So wie beim Lesen von Texten im Alltag die Gefahr eines funktionalen Analphabetismus drohe („Sie können ‚lesen‘ aber sie verstehen nicht“, ebd., S. 73), bestünde die Gefahr, dass bei mangelnder musikalischer Lesekompetenz der Notentext „zwar [...] auf einem niedrigen Niveau entschlüssel[t] und in Spielaktionen“ (Ernst 2007, S. 73) umgesetzt werden könne, diese aber „nicht wirklich musizieren“ (Ernst 2007, S. 73), wobei nicht näher erläutert wird, worin dieses *Musizieren* eigentlich bestehe. Zentral für eine musikalische Lesekompetenz sei nach Ernst a) das Erfassen von Mustern und b) der Aufbau damit einhergehender mentaler Repräsentationen. In eine Zielformulierung gegossen sollten also Instrumentalschüler*innen „nach den ersten vier bis fünf Jahren ihres instrumentalen Lernens einen unbekannten Notentext – adäquat zu ihrer Spieltechnik ausgewählt – allein durch Entziffern des Geschriebenen, durch Analysieren der Strukturen, durch Verstehen des gesamten architektonischen Gefüges und durch Entwickeln einer angemessenen musikalischen Interpretation die Komposition a) sich einprägen und b) auf dem Instrument auswendig spielen können“ (Ernst 2007, S. 78–79).

tatsächlichen Komplexität des Stückes und schließlich dem Zweck der Analyse: So kann sie der Optimierung einer Interpretation, als Übung der Werkanalyse selbst oder zum Erlernen von Sachverhalten der Musiktheorie dienen. Konkrete Vorgehen sieht Ernst im systematischen Stellen von Fragen z. B. zur Überschrift des Stückes, zu dessen Tonalität, zu Zeichen im Notentext, dessen Gliederung sowie zu Themen, Harmonien, Spannungsbögen, und anderem. Dabei ist stets auf eine Hörkontrolle zum Vergleich von Analyse und Klangergebnis zurückzugreifen. In einem knappen Exkurs weist Ernst auf Überlegungen Röbbkes zu einer weniger rational orientierten, „non-verbalen Analyse“ (ebd., S. 59) hin, ohne dies jedoch näher auszuführen (ebd., S. 58–59).

Das Lernfeld **Hörerziehung** wird insbesondere durch seine Verbindung „mit allen musikalischen Aktivitäten“ (ebd., S. 59) begründet. So zum Beispiel in Bezug auf die Lernfelder Auswendig- und Blattspiel, Improvisieren und Komponieren im „innerliche[n] Organisieren musikalischer Vorstellungen“ (ebd., S. 60) und in Bezug auf die Bereiche Interpretation, Spieltechnik und Zusammenspiel im Sinne einer „Hörkontrolle während der musikalischen Gestaltungsarbeit“ (ebd., S. 59). Dabei liegt ein zentraler Fokus auf dem „bewußte[n] Erfassen musikalischer Sachverhalte“ (ebd., S. 60) im Sinne einer „Hörerziehung als angewandte Musiktheorie“ (ebd.). Die *Umsetzung* des Lernfeldes liegt vor allem im Etablieren von Übungen zur gehörbezogenen Konzentrations- und Gedächtnisleistung, z. B. im hörenden (1) Zählen von Tönen in vertikaler oder horizontaler Anordnung, (2) Identifizieren von Tönen und Tongeschlechtern sowie im (3) Imitieren und Benennen von Intervallen, Rhythmen oder Melodien. Weiter wird (4) das graphische Mitnotieren, (5) das Erkennen von Motiven im Notentext sowie (6) das Verfolgen eines Stückes im Notentext erwähnt. Ernst verweist dabei stets (nach Möglichkeit) auf eine flexible Rollengestaltung, insbesondere bei Imitationsübungen.¹⁷⁸ Dem konstatierten Problem, bei „Musik der Gegenwart“ (ebd., S. 61) ließ sich der Notentext „beim Lesen oft nicht in musikalische Vorstellung“ (ebd.) umwandeln, soll durch eine intensive Erarbeitung der Kompositionen begegnet werden (ebd., S. 59–61).

Anselm Ernsts Darstellung des Lernfeldes **Musikgeschichte** nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als der Autor es nutzt, um auf die Problematik einzugehen, dass sich der Instrumentalunterricht „vorzugsweise der Musik vergangener Epochen zuwende[t]“ (ebd., S. 61). Im Kern stellt dieser Unterricht ein

¹⁷⁸ Vgl. hierzu auch Ernst 2012, S. 67, 2012, S. 70.

Dilemma dar zwischen einem „pompösen Ahnenkult (Karlheinz Stockhausen)“ (ebd., S. 62) und der Notwendigkeit des „fachlich fundierten“ (ebd.) Einführens z. B. in die „Fremdsprache‘ Barock oder Klassik“ (ebd.), um der Aufführung dieser Musik wirklich gerecht zu werden.¹⁷⁹ Ohne dieses Dilemma in Bezug auf den Instrumentalunterricht aufzulösen, endet er mit einem Plädoyer, tatsächlich die Musik der zeitgenössischen Gegenwart zu spielen – unter Verwendung von „Spielliteratur aus dem Bereich der Kunstmusik“ (ebd., S. 62–63), Noten zu Jazz oder Populärmusik oder auch auf der Basis von eigenen Transkriptionen der Lehrenden (ebd., S. 61–63).

Im Folgenden werden die vorgestellten Lernfelder in ihrer von Ernst vorgeschlagenen Verknüpfung noch einmal graphisch dargestellt. Betrachtet man die Zusammenhänge, wie sie aus den einzelnen Schilderungen hervorgehen, fällt insbesondere die zentrale Stellung der Lernfelder Improvisation sowie Hörerziehung auf. Einzig das Lernfeld Körperschulung findet – zumindest in den Darstellungen Ernsts – keine Verknüpfungen zu den anderen Lernfeldern. Auf die Zusammenfassung dieser Verknüpfungen wird in Kapitel 3.3.3.1 bei den intratheoretischen Gegenüberstellungen noch einmal Bezug genommen.

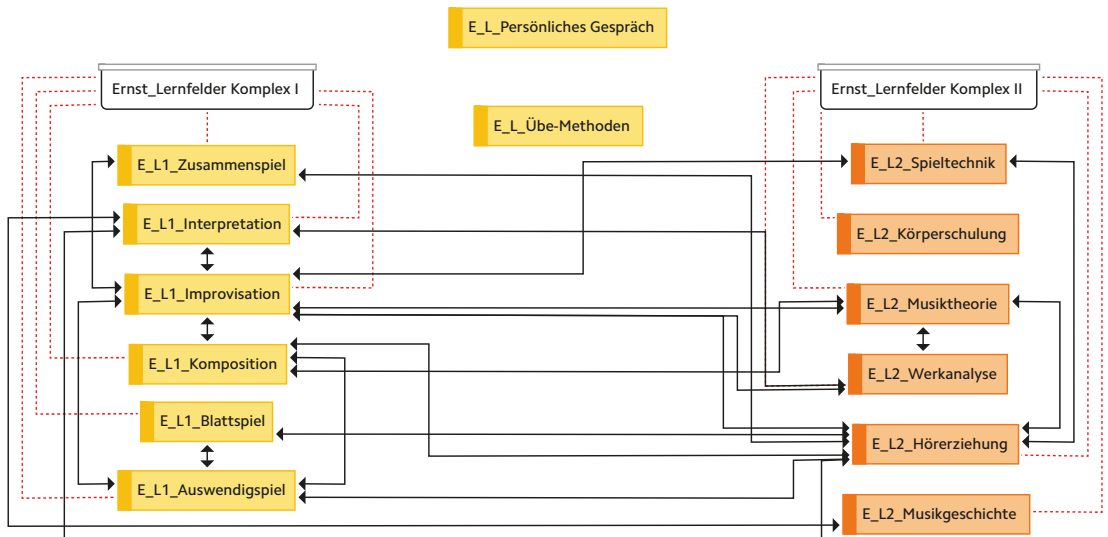


Abbildung 11: Die Lernfelder Anselm Ernsts in ihrer Verknüpfung, eigene Darstellung.

¹⁷⁹ Dabei orientiert er sich im Wesentlichen an Überlegungen bei Nikolaus Harnoncourt 1986 zu einer authentischen Darstellung sogenannter Alter Musik.

Ernsts Ausführungen zu seiner Lernfeldsystematik schließen mit dem Vorschlag von vier übergreifenden methodischen Vorgehen, mittels derer ein Instrumentalunterricht diese Lernfelder nach und nach erschöpfend behandeln könne. Dabei unterscheidet er (a) das regelmäßig fortschreitende Lernen, bei dem systematisch eine ausgewählte Zahl an Lernfeld-Strängen in jeder Stunde „aufgebaut“ werden, (b) die Verknüpfungsmethode, bei der der Zusammenhang zwischen den Lernfeldern bei sich bietender Gelegenheit stets in den Vordergrund gestellt werden sollte, (c) das spiralförmige Lernen, bei dem zeitweise bestimmte Lernfelder im Zentrum stehen und dabei in unterschiedlicher Tiefe behandelt werden, um später vertiefend aufgegriffen zu werden und schließlich (d) den Epochenunterricht, der intensiv einzelne Lernfelder für einen begrenzten Zeitraum einzeln und erschöpfend behandelt (ebd., S. 63–64).

3.2.2.1.2 Methodische Prinzipien und Methoden im Instrumentalunterricht nach Anselm Ernst

Vor der Darlegung der sechs grundlegenden Methoden „die für den Instrumentalunterricht von Belang sind“ (ebd., S. 78) stellt Ernst sechs „polare Prinzipienpaare“ (ebd., S. 70) vor, die diesen Methoden zu Grunde liegen. Er unterteilt sie nach Bezug zu den teilnehmenden Personen des Unterrichts und zum Unterrichtsgegenstand (vgl. ebd., S. 69):

Lehrer- und Schülerperson	Form der Lehrer-Schüler-Interaktion:	Lenkung – Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung
	Kommunikationsmedium:	Körpersprache – Sprache
	Subjektives Tätigkeitserlebnis:	Arbeit – Spiel
Unterrichtsgegenstand	Darstellungsweise des Lerngegenstandes:	Begrifflichkeit – Anschaulichkeit
	Erschließung des Lerngegenstandes:	Elementenhaftigkeit – Ganzheitlichkeit
	Art der Zielerreichung:	Direktheit – Indirektheit

Abbildung 12: Methodische Prinzipienpaare nach Ernst 2012, S. 70.

Diese Prinzipienpaare, die im Folgenden detaillierter dargestellt werden, sind einerseits als Endpunkte eines Kontinuums zu verstehen, andererseits wird hervorgehoben, dass sie meist in Kombination auftreten, unterrichtliche Praxis also „in verschiedener Gewichtung immer mehrere[...] methodische Prinzipien“ (ebd., S. 78) realisiert.

Unter **Lenkung** versteht Ernst von Seiten der Lehrperson „Tätigkeiten wie anleiten, führen, planen, vorgeben, strukturieren, eingreifen und Ziele setzen, Inhalte auswählen, methodisches Vorgehen bestimmen, Unterrichtsverlauf festlegen“ (ebd., S. 70), während **Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung** von Seiten der Schülerperson in Erscheinung tritt, wenn diese „zunehmend die Verantwortung für [ihr] Lernen übernimmt, indem [sie] Unterricht mitplant, Inhalte auswählt, Hausaufgabenstellungen entscheidet, sich selbst zu kontrollieren und zu korrigieren lernt, selbständig zu üben fähig wird, [ihre] musikalischen Interessen für bestimmte Stilepochen, Musikgattungen oder Komponisten einbringen kann, ihre [...] speziellen Vorlieben für Improvisieren, Komponieren oder andere Lernfelder zufriedenstellen kann usw.“ (ebd.). Als Ideal (vgl. „Welches Ausmaß an Lenkung soll den Unterricht bestimmen?“ (ebd.)) wird angestrebt, der Schülerperson „jede Gelegenheit [zu] geben [...], selbständig zu werden“ (ebd., S. 71).¹⁸⁰ Wann diese *Gelegenheit* eintritt, liegt im Ermessen der Lehrperson und ist abhängig von Bedingungen wie der Selbständigkeit der Schülerperson, der Erschließbarkeit des Lernstoffs, dem vermuteten Potential von Fehlern¹⁸¹ oder „ökonomisch[en]“ (ebd.) Überlegungen.

Der Behandlung der **Kommunikationsmedien Sprache und Körpersprache** kommt im Rahmen der methodischen Prinzipien insofern eine Sonderrolle zu, als diese sehr viel detaillierter als die anderen in eigenen Kapiteln differenziert behandelt werden (ebd., S. 127–144, 145–156). Daher werden beide Teile dieses Paares im Folgenden getrennt erläutert.

¹⁸⁰ Ernst 2012, S. 158 verweist hier auch auf das „Prinzip der minimalen Lernhilfe“ nach Aebli, wonach der Schülerperson „nur so viel Hilfe [...] zu geben sei], wie zur selbständigen Lösung eines Problems erforderlich sei“, ebd. Auch im Aufbau von Selbstkontroll-Strategien der Schülerperson sei ein systematisches Hinarbeiten auf Selbsttätigkeit desselben hilfreich, vgl. ebd., S. 165–166.

¹⁸¹ U. a. zum Umgang mit Fehlern stellt ebd., S. 161–166 unter Bezug auf Aschersleben 1977, S. 86 eine Typologie von Lernverstärkungsstrategien dar, die im Kern darauf abzielen, bezüglich Rückmeldungen „vorzugsweise das Positive zu sehen und zu verstärken, anstatt überwiegend die Mißerfolge wahrzunehmen und zu kritisieren“.

Auf der Ebene der **Körpersprache** differenziert Ernst zehn „Ausdrucksbereiche“ (ebd., S. 130), die einen deutlichen Einfluss auf die unterrichtliche Kommunikation haben könnten:¹⁸²

1. Die *Körperhaltung*, einerseits im Zusammenhang mit Spieltechnik (vgl. Lernfeld Körperschulung, s. o.), andererseits als Kommunikationsmittel: So vermittelt z. B. körperliche Zuwendung eine persönliche Wertschätzung und Stehen Aktionsbereitschaft und Engagement, was aber auch „erdrückend“ (ebd., S. 142) wirken könne, sodass auf ein angemessenes Körpergrößenverhältnis geachtet werden sollte (ebd., S. 141–142),
2. das *räumliche Verhalten* in Bezug (a) auf die räumliche Distanz zwischen Lehrer- und Schülerperson als Indikator für die Ebene der persönlichen Nähe und (b) auf die Raumausnutzung oder -markierung durch die Lehrperson als Indikator für den Respekt vor der Intimsphäre der Schülerperson (ebd., S. 142–143),
3. der *Blick* oder *Blickkontakt* als Mittel, Beziehung aufzunehmen oder zu steuern (z. B. durch häufiges „freundliches“ (ebd., S. 140) Ansehen als „Werbesignal“ (ebd., S. 139) oder um Information über Kommunikationspartner zu erhalten: So wird langes (auch starrendes) Ansehen in Konnotation mit Autorität und Dominanz, kurzes flüchtiges Ansehen in Konnotation mit Scheu oder Unsicherheit gebracht¹⁸³ (ebd., S. 139–140),
4. der *Stimmklang* als Äußerung von „körperlichen und seelischen Befindlichkeiten [...] in der nonverbalen Dimension des Sprechens“ (ebd., S. 140) der, gerade in Anbetracht häufig unbewusster Stimm-Mängel, die Kommunikation deutlich beeinträchtigen kann (ebd., S. 140–141).
5. *Gestik* (Hand- und Armbewegungen), die (a) sich in einer eigene Ästhetik der instrumentalen Spielbewegungen zeigen, anhand derer sich Schwächen von Schüler*innen sehr gut beobachten lassen, und (b) als „Lernhilfe“ (ebd., S. 139), z. B. im Dirigieren, eingesetzt werden können (ebd., S. 138–139),

¹⁸² Vgl. hierzu auch den „Katalog von problematischen und förderlichen Verhaltensweisen“ auf nonverbaler Ebene bei Mahler 2016, S. 213. Das dort vorgestellte Modell der Kommunikation im Unterricht weist an vielen Stellen interessante Parallelen sowohl zu den Überlegungen Ernsts als auch Doernes auf, wurde aus forschungsökonomischen Gründen jedoch aus der Untersuchung ausgespart.

¹⁸³ Ernst bezieht sich hierbei auf einschlägige Forschungsergebnisse bei Argyle 1987, S. 217.

6. *Körperkontakt*, der Gefahren ungewollter Übergriffigkeit birgt, die sich häufig in (auch nur sehr geringen) Schüler*innenreaktionen zeigen, der aber auch „unverfänglich [und] [...] kaum problematisch“ (ebd., S. 136) sein kann (ebd., S. 135–136),
7. die sich im Gesicht, dem „wichtigste[n] Ausdrucksbereich des Körpers“ (ebd., S. 137) artikulierende *Mimik*, die aufgrund einer häufig fehlenden Bewusstheit oder Kontrolle entscheidende Auswirkung auf die unterrichtliche Kommunikation haben kann (ebd., S. 137–138).
8. Schließlich *Kopfbewegungen* und
9. *Beinbewegungen*, auf die nicht näher eingegangen wird bzw. auf die die Überlegungen aus 5. am ehesten zutreffen würden, sowie
10. die äußere Erscheinung der Schülerperson, deren Wahrnehmung durch die Lehrperson aufgrund des Rückgriffs auf eigene Wahrnehmungstereotypen die Kommunikation erheblich beeinflussen könne (ebd., S. 143–144).

Dabei wird hervorgehoben, dass die einzelnen Bereiche (a) meist im Wechselverhältnis und selten isoliert auftreten, und dass (b) deren Beschreibung deutlich von deren Interpretation zu trennen ist. Gerade diese Interpretation sollte aufgrund potentieller Mehrdeutigkeit, der Möglichkeit von Übersprunghandlungen usw. nur mit größter Vorsicht und mit besonderem Fokus auch auf die eigene Körpersprache und die eigene Wahrnehmung der Situation durchgeführt erfolgen (ebd., S. 131, 133–134).¹⁸⁴ An den ersten Punkt anknüpfend formuliert Ernst das Ideal einer „Bewegungssynchronie“ (ebd., S. 128, 131),¹⁸⁵ nach dem synchrone Bewegungen eines Menschen ein Merkmal gesunder Körpersprache sind bzw. dass Unstimmigkeiten, zum Beispiel „durch mangelnde Übung“ (ebd., S. 131), entstehen, wenn „die einzelnen Elemente der verschiedenen Bereiche nicht dasselbe aussagen“ (ebd.). Dieses Ideal wird auch auf die interpersonale

¹⁸⁴ Diese Vorsicht entspricht dabei der in qualitativer Forschung üblichen Trennung von Beobachtung und Interpretation, vgl. z. B. mit dem „atheoretischen“ Charakter von kriterienbasierter Gesichtsausdrucks Codierung (Facial Action Coding System, kurz FACS nach Ekman) bei Reisenzein et al. 2014, S. 590 bzw. den verschiedenen Schritten in Videoanalysemethoden bei Dinkelaker, Herrle 2009 oder der Trennung von formulierender und reflektierender Interpretation bei Bohnsack 2011, S. 56. Für die Anwendung der Ernst'schen Theorie für die Videobeobachtung wird diese Vorsicht dahingehend aufgenommen, dass sämtliche Interpretationen als *Vorschläge* geltend gemacht werden.

¹⁸⁵ Parallele Überlegungen zur Übereinstimmung zwischen „empfundene[n] Gefühlen“ und „Körperausdruck“ finden sich im Zusammenhang mit dem Ideal einer „Echtheit“ auch bei Ernst 2012, S. 134.

Ebene gehoben, wenn davon ausgegangen wird, dass „harmonisch miteinander kommunizieren“ (ebd., S. 128) ebenfalls mit „Bewegungssynchronie“ (ebd.) einhergeht.¹⁸⁶

Sprachäußerungen im Instrumentalunterricht weisen nach Ernst in ihrer Form auf verschiedene Unterrichtsstile hin, die in Bezug auf die Beziehungsebene (Personenorientierung) oder den Lernprozess (Sachorientierung) differenziert werden können:

Personen-orientierung:	Positives L*-S*-Verhältnis	loben
		ermuntern
		zustimmen
		anregen
		bitten
	Negatives L*-S*-Verhältnis	mißbilligen
		befehlen
		anweisen
		anordnen
		drohen
Sachorientierung:	Lehrerzentrierter Lehr-Lernprozess	informieren
		erklären
		begründen
		bewerten
		korrigieren
	Schülerzentrierter Lehr-Lernprozess	auffordern
		vorschlagen
		Impulse geben
		beraten
		diskutieren

Abbildung 13: Systematisierung von Sprachäußerungen im Instrumentalunterricht (ebd., S. 67–68, 145–146).

¹⁸⁶ Vgl. hierzu, wieder etwas vorgeifend, auch die Überlegungen zur mimetischen Aneignung von Körperhaltungen in Bezug auf die körperliche Dimension umfassenden Musizierens bei Doerne, S. 182.

Inwieweit eher personen- oder sachorientiert unterrichtet werden sollte, steht damit im Zusammenhang mit dem aktuellen L*-S*-Verhältnis, dessen Aufbau hinter einer übermäßigen Sachorientierung zurückstehen sollte. Einer solchen steht im Falle einer entspannten L*-S*-Beziehung jedoch nichts im Weg (ebd., S. 148), insbesondere vor dem Hintergrund, das in Bezug auf das Ziel des „differenzierten Sprechen[s] über Musik“ (ebd., S. 149) mittels „angemessener Überforderung [...] Lernanreiz[e]“ (ebd.) geschaffen werden könnten.

Als weitere Einflussfaktoren auf die Beziehungs- und Sachebene des Unterrichts hebt Ernst (a) die sprachliche Dominanz der Lehrperson (ebd., S. 147), (b) die Verständlichkeit der Sprache (ebd., S. 147–149), (c) die Art und Weise des Frage-Stellens (ebd., S. 149–153), (d) den bedachten Umgang mit (dem immer von nonverbaler Kommunikation begleiteten und auch als musikalisches Stilmittel interpretierbaren) Schweigen (ebd., S. 153) und (e) den Sprachstil der Lehrperson (ebd., S. 154–156) hervor.

In Bezug auf die Art und Weise des Frage-Stellens unterscheidet Ernst weiter 12 *Frage-Typen*, die nach inhaltlichen Ebenen und nach der Frageform differenziert werden: Je nachdem, wonach (inhaltliche Ebene) gefragt wird, gebe es Fragen nach Wissen, Fertigkeiten, Problemen (z. B. nach dem Ausdruckscharakter eines Stückes), Bewertungen (z. B. eines Stückes), Beobachtungen (z. B. des Instrumentalspiels), Fragen im Sinne von (Selbst-)Kontrollen (z. B. nach dem Wissen der Schülerperson) oder im Sinne von Aufforderungen. Fragen können dabei unterschiedlich gestellt werden (Frageform). Hier sind in Bezug auf den Umfang der zu erwartenden Antwort enge und weite Fragen zu unterscheiden. Eine Frage kann dabei eher eindeutige Antworten ermöglichen (konvergente Frage) oder den Raum für verschiedene Antwortmöglichkeiten öffnen (divergente Frage). Weiter unterscheidet Ernst schließlich echte und unechte (suggestive) Fragen (ebd., S. 150–151). Die Förderung eines selbständigen und kreativen Lernens wird mit Problem-, Bewertungs- und Selbstkontrollfragen sowie eher divergenten Fragen in Zusammenhang gebracht, während konvergente Fragen nach Wissen, Fertigkeiten und zur Kontrolle der Schülerperson (in wohl dosierter Form) zur Prüfung des Lernfortschritts unerlässlich sind (ebd., S. 151). Eine weitere Norm zu dieser Thematik formuliert Ernst darin, dass eine hohe Zahl von „Schülerfragen im Unterricht [...] bereits ein Qualitätsmerkmal für einen gelungenen, schülerzentrierten Unterricht“ (ebd., S. 152) ist.

Die Antinomie zwischen **Arbeit** und **Spiel** wird weniger ausführlich herausgearbeitet (ebenso die weiteren Prinzipienpaare). Während Arbeit als „sach- und

aufgabenbezogen, von einem äußeren Zweck bestimmt, emotional eher neutral, systematisch, planmäßig und zielstrebig, oft erfolgs- und leistungsbetont, häufig von äußerem Zwang bestimmt“ (Ernst 2012, S. 72) verstanden wird, erscheint „Spiel dagegen [...] als frei, zweckungebunden, um seiner selbst willen, spontan und lustbetont“ (ebd.). Ernst formuliert das Ideal, „durch Improvisieren, Erfinden, Entdecken, Ausprobieren, bildhaftes Veranschaulichen, Einbeziehen anderer Ausdrucksmedien (wie Singen, Klatschen, Malen, Verwendung des Orff-Instrumentariums, Spiele aus dem Bereich Rhythmik), durch abwechslungs- und aktionsreichen Unterrichtsverlauf und rhythmischen Wechsel von Phasen konzentrierter und aufgelockerter Tätigkeiten“ (ebd., S. 73) möglichst viele spielerische Komponenten in den Unterricht einzubauen.¹⁸⁷

Laut Ernst enthält „jedes Lernfeld [...] rational zu fassende Sachverhalte, auf die es ankommt“ (ebd.) und die sich in abstrakten **Begriffen** manifestieren. Diese können verschiedenes deklaratives Wissen¹⁸⁸ umfassen. Im Bereich der Musiktheorie nennt Ernst z. B. den „Bau der Moll- und Dur-Tonleiter, das Prinzip der Zwei- und Dreiteilung der Notenwerte“ (ebd.). Aber auch prozedurales Wissen wie „allgemeine Vorgehensweisen und Handlungsregeln“ (ebd.), so z. B. im Bereich der Spieltechnik das „bewußte Erfassen und Befolgen von Bewegungsgesetzen“ (ebd.) oder „Leitlinien, Stilvorgaben und (klangliche) Idealvorstellungen“ (ebd., S. 73–74) in Bezug auf die Interpretation, gehört zu diesen *rational zu fassenden Sachverhalten*. Die entsprechenden Begrifflichkeiten sind „Essenz eines Lerninhaltes“ (ebd., S. 73), auf die letztlich sämtliche Lehr- und Lernprozesse hinzielen (ebd., S. 74). Damit die Lehrperson „beim Schüler ein komplexes und weitreichendes Verständnis“ (ebd.) hierfür entwickeln kann, ist die Verwendung von „Bilder[n], Vergleiche[n] und Demonstrationen“ (ebd.) als Einstieg hilfreich. Die Notwendigkeit dieses methodischen Prinzips der **Anschaulichkeit** besteht insbesondere in Abhängigkeit von den individuellen Schülervoraussetzungen, so z. B. im Anfängerunterricht, bei der Thematisierung „nichtsichtbare[r] körperlicher Vorgänge“ (ebd.) sowie beim Anregen „musikalischer Phantasie beim Interpretieren durch Vergleiche und Assoziationen“ (ebd.).

Eine andere Perspektive auf den Lerngegenstand nimmt Ernst in seiner Differenzierung zwischen einem **ganzheitlichen** oder **elementenhaftigen** Zugang ein. Unter letzterem versteht er das Zerlegen eines Gegenstandes wie eines

¹⁸⁷ Vgl. auch bei ebd., S. 160 das Plädoyer für eine mehrkanalige Darbietung von Lerninhalten.

¹⁸⁸ Vgl. z. B. die Unterscheidung bei Herzmann, König 2016, S. 87–88.

Musikstückes in „seine Elemente ... (um) ihn es Schritt für Schritt“ (ebd.) die einzelnen Elemente wie „Rhythmus, Melodie, Fingersatz, Struktur, Phrasierung und Begleitung“ (ebd., S. 75) „systematisch aufeinander aufbauen[d]“ (ebd.), zu erarbeiten. Im Gegensatz dazu steht beim methodischen Prinzip der Ganzheitlichkeit z. B. das Musikstück zu Beginn im Zentrum – etwa durch eine Darbietung der Lehrperson oder durch Blattspiel –, um es dann im Dialog von unterschiedlichen Perspektiven (Charakter, Melodie, Gliederung, ...) zu bearbeiten: „immer mehr Einzelheiten werden durch Spiel und Reflexion aus dem Ganzen herausgelöst“ (ebd.). Der elementenhafte Zugang wird dabei mit einer höheren Lenkung durch die Lehrperson sowie dem Lernfeld Spieltechnik (vgl. ebd., S. 76) assoziiert, während ein ganzheitlicher Zugang „mehr Spielraum für den Schüler eröffne[t]“ (ebd., S. 75). Letzterer ist auch zu empfehlen, wenn „größere musikalische Zusammenhänge erfaßt oder gestaltet werden“ (ebd., S. 76) bzw. „Spielsicherheit für den Vortrag eines Musikstückes“ (ebd.) erlangt werden soll. Weiter verweist Ernst auf die dramaturgische Funktion, die beide Zugänge einnehmen können: So macht ein schrittweises Geben von Informationen bei einem elementenhaftigen Zugang neugierig auf das Weitere, während eine ganzheitliche Vorgehensweise über den Gesamteindruck die Schülerperson auf besondere Weise für die Musik „erwärmt“ (ebd.).

Zuletzt plädiert Ernst in Bezug auf das Erreichen von Zielen im Instrumentalunterricht für die mögliche Einnahme auch eines **indirekten** Wegs, der zwar „meist umständlicher und zeitraubender“ (ebd., S. 76) ist, dafür aber eher Voraussetzungen wie z. B. Selbstkontrolle von Seiten der Schülerperson ermöglicht. Dem steht der **direkte** Weg gegenüber, der meist „ökonomisch und wirkungsvoll [...] mit hohem Unterrichtstempo und dem Wunsch nach baldigem Erfolg“ (ebd.) verbunden ist. Der Verzicht auf ein solch direktes Vorgehen, um z. B. eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung im Rahmen von persönlichen Gesprächen aufzubauen bzw. zu erhalten, wird ebenfalls hervorgehoben (vgl. ebd., S. 78). Des Weiteren lassen Ernsts Darstellungen zu lernverstärkenden Strategien erkennen, dass z. B. bei eher direktem Vorgehen häufiges Loben eine adäquate Strategie ist, während bei eher indirektem Vorgehen mit komplexeren Aufgabenstellungen eine eher „informierende Verstärkung und minimale Lernhilfen [...] wirkungsvoller“ (ebd., S. 164) sind.

Auf der Basis dieser Prinzipien stellt Anselm Ernst schließlich **sechs Methoden des Instrumentalunterrichts** dar, die er konkret als „Handlungsmuster [begriff], die jeweils eine Reihe charakteristischer Aktionsformen umfassen und

damit zugleich auf typische Weise methodische Prinzipien realisieren“ (ebd., S. 78). Diese Methoden stellen also eine konkrete Art des Umgangs mit den oben dargestellten Antinomien¹⁸⁹ des Lehrendenhandelns bzw. verschiedene Konstellationen der oben genannten Prinzipien, die üblicherweise im Instrumentalunterricht beobachtbar seien, dar. Ohne dies näher zu begründen, werden diese Methoden meist als „Verfahren“ bezeichnet. In Abbildung 14 sind diese in Orientierung an ihre Verknüpfung mit den methodischen Prinzipien, wie sie Ernst in seinen Ausführungen explizit vorschlägt, im Überblick dargestellt.

Bevor im Folgenden die einzelnen Methoden vorgestellt werden, ist bereits in der Abbildung zu erkennen, dass die mit eher schüler*innenorientierten Prinzipien (rechte Seite in Abbildung 14) konnotierten Unterrichtsmethoden (Modell-Methode, Entdeckenlassendes Verfahren sowie Dialog-Methode und Aufgebendes Verfahren) gegenüber den meist mit eher lehrer*innenorientierten Prinzipien (linke Seite in Abbildung 14) konnotierten (Erarbeitendes Verfahren und Darstellendes Verfahren) überwiegen.¹⁹⁰

Das **erarbeitende Verfahren**, bei dem die Lehrperson hauptsächlich fragend, auffordernd, kurze Erläuterungen und Hinweise gebend, bewertend und korrigierend auftritt und die Schülerperson auf die Fragen antwortet, die Aufforderungen ausführt sowie Erläuterungen und Hinweise aufnimmt (vgl. ebd.), wird als „universelle und am meisten verwendete Methode“ (ebd., S. 80) vorgestellt. Durch ein schrittweises systematisches Hinarbeiten (Prinzipien Elementenhaftigkeit und Arbeit) auf ein klar gestecktes kurzfristiges Ziel (Prinzip Direktheit) unter Beschränkung der „Aktivitäten des Schülers auf das [...], was Schritt für Schritt erreicht werden soll“ (ebd., S. 81) wird dieser „fortlaufend aktiviert und in eine bestimmte Richtung gelenkt“ (ebd.) (Prinzip Lenkung). Ernst kritisiert an dieser Methode, dass dabei kaum „größere geschlossene Handlungsfolgen“ (ebd.) entstünden, die zwar den kurzzeitigen Fortschritt, nicht aber das selbständige Lernen der Schülerperson förderten.

¹⁸⁹ Vgl. diese Interpretation der Ernst'schen Prinzipienpaare auch mit den Überlegungen zu Antinomien in der Pädagogik allgemein bei ebd., S. 95 sowie in der Instrumentalpädagogik speziell bei Lessing 2016b.

¹⁹⁰ Im Sinne einer Relativierung der hier dargestellten Zuordnung verweist Ernst darauf, dass es sich um Schwerpunktsetzungen handelt: „Wichtig ist es jedoch festzustellen, welche Aktionsformen durch ihr gehäuftes Auftreten und durch ihr besonderes Gewicht in entscheidender Weise den Typ des methodischen Vorgehens bestimmen.“ Ernst 2012, S. 84. Vgl. zu einer vertieften allgemeindidaktischen Begründung der Ernst'schen Unterrichtsmethoden oder „Verfahrensweisen“ Dartsch 2014, S. 169–173.

Weiter bestünde dabei die Gefahr der sprachlichen Dominanz (vgl. auch oben, S. 171) hier in besonderer Weise.

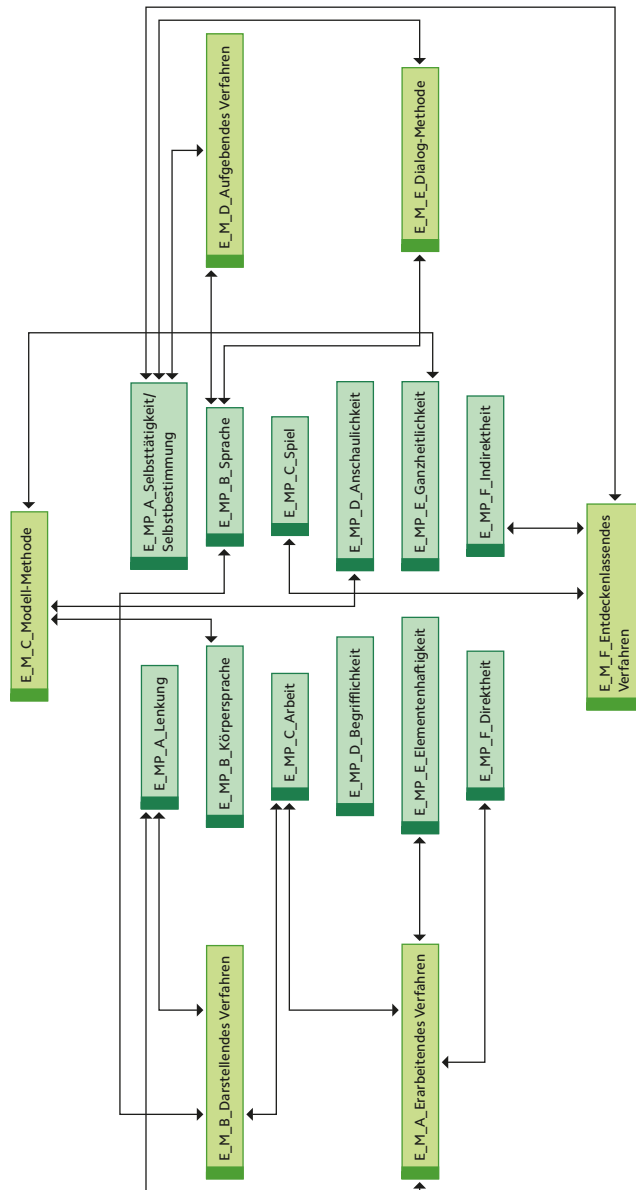


Abbildung 14: Methoden (hellgrün) und methodische Prinzipien (dunkelgrün) nach Ernst in ihrer Verknüpfung (vgl. ebd., S. 79).

Das **darstellende Verfahren** dient „dazu, einen geschlossenen Lehrstoff strukturiert und übersichtlich darzulegen“ (ebd., S. 83). Die Lehrperson, die hier als „Fachmann, professioneller Musiker und Fachdidaktiker“ (ebd., S. 88) auftritt, informiert und erklärt weitläufig und zusammenhängend (Prinzip Sprache¹⁹¹), stellt komplexe Sachverhalte dar, dessen Verständnis sie auch überprüft (Prinzip Lenkung), während die Schülerperson die Inhalte aufnimmt und Nachfragen stellt (vgl. ebd., S. 79) (Prinzip Arbeit). Insbesondere bei der „Einführung in ein neues Lerngebiet“ (ebd., S. 83) oder beim Erklären „komplexer Sachverhalte“ (ebd.) wird auf diese Methode zurückgegriffen, die allerdings durch die zentrale Rolle der Lehrperson und dem damit einhergehenden „asymmetrischen Kommunikationsprozeß“ (ebd., S. 84) die Eigenaktivität der Schülerperson deutlich einschränkt.

Die **Modell-Methode** dient ebenfalls der Darstellung eines komplexen Sachverhalts (vgl. ebd., S. 82), wobei im Gegensatz zum darstellenden Verfahren der Fokus auf dem körperlichen Demonstrieren der Lerninhalte „am mustergültigen Modell“ (ebd.) – der Lehrperson – liege (Prinzip Körpersprache). Sprachliche Erläuterungen sowie „klar[es], suggestiv[es], mustergültig[es] und überdeutlich[es]“ (ebd.) Vormachen lenken die Wahrnehmung auf das „Erfassen des Wesentlichen“ (ebd.) (Prinzip Anschaulichkeit (vgl. auch ebd., S. 23)) und ermöglichen es der Schülerperson, den „Kern der Sache auf sich selbst“ (Ernst 2012, S. 82) zu übertragen (Prinzip Ganzheitlichkeit¹⁹²). Konkret steht im Vordergrund das wiederholte „Vormachen der Lehrperson, genaues Beobachten und anschließendes Nachmachen der Schülerperson“ (ebd.) in der Form, dass „die Schüler/innen bereits beim Zuschauen ein so klares und animierendes Bild aufnehmen, dass ihr Körper allein dadurch schon in eine intensive Haltung des Nachvollziehens gerät“ (ebd.).¹⁹³ Als besondere Vorteile der Methode werden die motivierende Wirkung durch das aktive Engagement der Lehrperson, die mit der Demonstration einhergehende Vermittlung unterstützender Fähigkeiten¹⁹⁴

¹⁹¹ Eine Ausnahme hiervon stelle die Kopplung mit der Modell-Methode dar, bei der die Lehrperson Sachverhalte am Instrument vorführt, vgl. Ernst 2012, S. 83.

¹⁹² Inwieweit sich das Reduzieren von ganzheitlichen Bewegungen auf einen „Kern“ nicht eher auf das Prinzip der Elementenhaftigkeit beziehen lässt, bleibt bei Ernst an dieser Stelle offen.

¹⁹³ Vgl. die Überlegungen zur mimetischen Aneignung von Körper Einstellungen bei Doerne 2014.

¹⁹⁴ „[W]enn er (die Lehrperson, DP) etwas vormacht, zeigt er auch immer seine eigene Konzentrationsfähigkeit, seine Arbeitssorgfalt, seine Wertschätzung der Sache, sein Engagement für den Schüler.“ Ernst 2012, S. 82, 2007, S. 23, vgl. auch bei Ernst 2012, S. 157 die Überlegungen zu Strategien der Lernhilfe.

sowie entwicklungsbiologische Argumente im Sinne des Modell-Lernens als angeborene Lernform (Ernst 2012, S. 82, 2007, S. 23) genannt.

Das **entdeckenlassende Verfahren** und das **aufgebende Verfahren** hängen mittelbar zusammen. Bei beiden Vorgehen erhält die Schülerperson eine Aufgabenstellung, die sie „über eine längere Zeitspanne ungestört“ (Ernst 2012, S. 84) und nur unter zurückhaltenden Hilfestellungen der Lehrperson bearbeitet (Prinzip Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung). Während bei letzterem der Fokus auf der „eigenständige[n] Anwendung [...] [des] Wissens und Könnens“ (ebd.; vgl. Ernst 2007, S. 23) der Schülerperson liegt und die Aufgabe eine sehr klare Zielsetzung aufweist, die auch verbal artikuliert wird (Prinzip Sprache) und eine klare Lösung erwarten lässt (eher Prinzip Direktheit),¹⁹⁵ wird beim entdeckenlassenden Verfahren eher mit dem Prinzip Indirektheit hantiert: Neben der Ergebnisoffenheit der Aufgabenstellung geht es nicht nur um ein Anwenden, sondern auch um ein „Übertragen von Wissen und Können“ (Ernst 2012, S. 85) in Aufgaben, „die nur kreativ gelöst werden können“ (ebd.).¹⁹⁶ Die Lernfelder Interpretation, Improvisation, Komposition und Spieltechnik werden als besonders geeignet für das entdeckenlassende Verfahren genannt (ebd., S. 86). Bei beiden Verfahren sieht Ernst einerseits die besondere Herausforderung für die Lehrperson, sich in gekonntem Maße zurückzuhalten und andererseits – insbesondere bei dem direkteren, aufgebenden Verfahren – das Potential für die Schülerperson, das häusliche Üben vorzubereiten (ebd., S. 84). An anderer Stelle wird auch das besondere Potential des aufgebenden Verfahrens als schülerzentrierter Gegenpol zur eher lehrerzentrierten Modell-Methode und dessen besondere Eignung im Rahmen des Gruppenunterrichts¹⁹⁷ hervorgehoben (ebd., S. 24).

Bei der **Dialog-Methode** schließlich klären Schüler und Lehrer (oder im Gruppenunterricht auch die Schüler untereinander, vgl. Ernst 2007, S. 25–26) im

¹⁹⁵ Als mögliche Aufgaben werden z. B. genannt: „ein Musikstück vortragen, vom Blatt spielen, auswendig lernen oder analysieren; als Notenleseübung einen Notentext vorlesen; eine längere Einspielübung selbständig auswählen und ausführen; eine problematische Stelle in einem Musikstück so lange durcharbeiten, bis sie sitzt; einen längeren Abschnitt mehrmals spielen, um den musikalischen Charakter immer deutlicher zu treffen; das Ergebnis einer Unterrichtsstunde zusammenfassen und die Hausaufgabenstellung daraus ableiten“, ebd., S. 84.

¹⁹⁶ „Seine produktive Lernleistung besteht im Finden und Entdecken, Erfinden und Ausprobieren, Sich-selbst-Kontrollieren und -Korrigieren, im Anwenden und Übertragen von Wissen und Können.“ Ebd., S. 85.

¹⁹⁷ „Wie wir sehen, kann mit diesem Verfahren eine Schüler-Gruppe über mehr als dreißig Minuten hin in höchst sinnvoller Weise zu selbständigem und gemeinsamem Tun finden“, ebd., S. 24.

Gespräch (Prinzip Sprache) „gemeinsam die musikalischen und spieltechnischen Probleme“ (Ernst 2012, S. 86), wobei die Lehrperson die Äußerungen der Schülerperson „als den eigenen gleichwertig akzeptiert“ (ebd., S. 86–87) (Prinzip Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung). Damit tritt sie in ihrer Dominanz etwas zurück, nimmt aber zugleich „[ihrer]seits Stellung“ (ebd., S. 87), um auf einer Ebene zu kommunizieren. Um diese Methode zu realisieren, sollten beide Seiten über „entsprechende Kommunikationsfähigkeiten“ (ebd.) wie z. B. Offenheit, gewaltfreier und nicht-manipulativer Umgang sowie Selbstsicherheit und Abgrenzungsfähigkeit (vgl. ebd., S. 26) verfügen. Ein von der Dialog-Methode geprägter Unterricht greift auf die Mittel des aktiven Zuhörens und einführenden Verstehens sowie der Ich-Botschaften zurück (ebd.), wie sie in Fußnote 173 auf S. 158 näher dargestellt werden. Das Lernfeld persönliches Gespräch wird als besonders geeignet für die Dialog-Methode genannt, wobei es jedoch Ziel sein sollte, „das gesamte Unterrichtsgeschehen in einen Dialog zu verwandeln“ (Ernst 2012, S. 87), insbesondere im Fall des Gruppenunterrichts (ebd., S. 25).

3.2.2.1.3 Instrumentaler Gruppen- und Klassenunterricht nach Anselm Ernst

Nicht nur seine spätere Veröffentlichung von 2007 in Reaktion auf Entwicklungen in der Instrumentalpädagogik (vgl. Kapitel 2.1.1), sondern bereits seine grundlegenden Überlegungen zu einer allgemeinen Instrumentaldidaktik von 1991 erweitert Ernst um konzeptionelle Grundlagen zu einer Didaktik des instrumentalen Gruppenunterrichts (Ernst 2012, S. 167–200, 2007, S. 29–50) bzw. des „instrumentalen Klassenunterricht[s]“ (ebd., S. 51–70).

Während er dem insbesondere aufgrund der Ausbildungslage der Lehrpersonen weiterhin verbreiteten **Einzelunterricht** (Ernst 2012, S. 168) besonderes Potential in Bezug auf die Lernfelder persönliches Gespräch (Eingehen auf die individuelle Persönlichkeit), Spieltechnik (schnelleres Erlernen derselben) und Interpretation (Erschließen eines größeren Stück-Repertoires) attestiert (ebd.), hebt er die Gefahr der Isolation der Schülerperson (ebd., S. 171) hervor.

Der instrumentale **Kleingruppenunterricht**, der üblicherweise in Gruppen von drei bis sieben Schülern¹⁹⁸ erteilt wird (ebd., S. 51), hat vor dem Hintergrund einer „breite(n) Förderung vieler“ (Ernst 2012, S. 168) das Ziel, dass „alle

¹⁹⁸ Bei Ernst 2012, S. 174 ist noch von zwei bis fünf Schülern die Rede, während bei ebd., S. 32–34 die besondere Situation des Partnerunterrichts, der auch an anderer Stelle vom Kleingruppenunterricht differenziert wird, vgl. z. B. Busch 2016, S. 219, thematisiert wird. Darauf soll hier nicht näher eingegangen werden.

Schüler, die in einer Lerngruppe zusammengefaßt sind, gemeinsam ein Instrument lernen“ (ebd., S. 178). Die Lernfelder Zusammenspiel und Improvisation sind besonders geeignet für diese Unterrichtsform (ebd., S. 168), prinzipiell betont Ernst aber auch die Zugänglichkeit „alle[r] Lernbereiche“ (ebd., S. 31)¹⁹⁹ im instrumentalen Gruppenunterricht. Vorteile gegenüber dem Einzelunterricht sieht Ernst insbesondere in der Kombination der Zieldimensionen des sachlichen und sozialen Lernens, an anderer Stelle formuliert in der Förderung sozial-emotionaler und sozial-musikalischer Fähigkeiten (Ernst 2012, S. 171, 2007, S. 51). Beides nimmt auch in seinen späteren Ausführungen zur Theorie einer instrumentalen Gruppendidaktik (s. u.) eine zentrale Stellung ein. Ähnlich wie bei der Modell-Methode werden (ohne detaillierten Beleg) entwicklungsbiologische Argumente angeführt, nach denen Lernen in der Gruppe eine „natürliche Form der Lernens“ (Ernst 2012, S. 169) sei. Weitere Vorteile eines Instrumentalunterrichts in der Gruppe sieht Ernst in der gegenseitigen Motivation, dem Abbau von Vorspielängsten und einem ökonomischeren Lehren und Lernen (ebd., S. 171–172; vgl. auch Ernst 2007, S. 51). Als Nachteile werden neben höherem finanziellen, organisatorischen, zeitlichen (vgl. auch ebd.) räumlichen und medialen Zusatzaufwand (Ernst 2012, S. 169) die Notwendigkeit zusätzlicher methodischer Verfahren (ebd.) genannt, um Problemen wie z. B. einer „fiktive[n] Homogenität der Schüler“ (ebd., S. 171) zu begegnen.

Der **instrumentale Klassenunterricht** oder **Großgruppenunterricht** („eine Gruppe von zwanzig Schülern und mehr“ (ebd., S. 51)) wird von Ernst explizit mit Ensembleunterricht gleichgesetzt (ebd., S. 53). Es entsteht eine Lerngruppe, die gemeinsam und gleichzeitig arbeitsteilig an einer Aufgabe ein „gemeinsames (musikalisches) Lernergebnis“ (ebd.) anstrebt.²⁰⁰ Wenngleich dieser Unterrichts-

¹⁹⁹ Aus der Art der Formulierung geht der Verfasser davon aus, dass Ernst sich damit auf seine Lernfeldsystematik bezieht. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die an dieser Stelle aufgelisteten Lernfelder nicht in Gänze der Lernfeldsystematik entsprechen, die Ernst in derselben Veröffentlichung bei ebd., S. 17 zusammenstellt: So erwähnt er im Zusammenhang mit instrumentalen Gruppenunterricht NICHT die Lernfelder Komponieren, Körperschulung, Werkanalyse und Musikgeschichte, dafür wird ein Bereich „Mentales Training“, der vermutlich mit dem Auswendigspiel assoziiert ist (vgl. Ernst 2007, S. 24), zusätzlich aufgeführt. Dies steht in unklaren Zusammenhang zu Überlegungen z. B. bei Ernst 2012, S. 195: Dort wird der Körperschulung im Sinne des Lernens am gleichaltrigen Modell sowie den Lernfeldern Musiklehre, Werkanalyse und Musikgeschichte ein besonderes Potential als Gruppenthema attestiert.

²⁰⁰ Damit grenzt Ernst diesen Unterricht von andere Fächern an der allgemeinbildenden Schule wie den Mathematikunterricht ab, in denen „die Schüler/innen einzeln und für sich“, ebd., S. 53, arbeiteten.

form ein eigenes Kapitel gewidmet wird, werden ihr – bis auf die mit der größeren Gruppe einhergehenden Unterschiede in „Unruhe und Lärmpegel“ (ebd., S. 54) und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer gesteigerten Aufmerksamkeit – ähnliche Vor- und Nachteile wie dem Kleingruppenunterricht beigemessen. Um die Vor- und Nachteile der genannten Unterrichtsformen zu kompensieren, schlägt Ernst eine prinzipielle Verknüpfung von Einzel- und Gruppenunterricht vor (Ernst 2012, S. 181, 2007, S. 30).²⁰¹

Wie bereits erwähnt, stelle der Klein- und Großgruppenunterricht „erheblich höhere pädagogische Anforderungen an den Lehrer“ (Ernst 2012, S. 168), was in der Erweiterung des bei ihm als didaktisches Dreieck vorgestellten Strukturmodells von Unterricht (Lehrer*in / Schüler*in / Gegenstand) um eine vierte Dimension, die der Lerngruppe, begründet wird (ebd., S. 171). Leitfrage des **Modells eines instrumentalen Gruppenunterrichts**, das Ernst entwickelt, ist die Frage, „wie [...] Schüler zum gemeinschaftlichen Lernen aktiviert werden“ (ebd., S. 176) können. Hierfür formuliert er (a) eine **Theorie der Lerngruppe im Instrumentalunterricht** mit besonderem Augenmerk auf gruppendynamischen Prozessen, aus der er dann (b) eine Reihe von **Methoden für den Gruppenunterricht** in Orientierung an Kounin 1976, 85ff ableitet (vgl. und z. n. Ernst 2012, S. 190–197, 2007, S. 38–39). In Bezug auf instrumentalen Klassenunterricht wird diese Systematik später im Zusammenhang damit, dass „mit zunehmender Gruppengröße die menschlichen und unterrichtsmethodischen Anforderungen steigen“ (ebd., S. 51), etwas erweitert, im Wesentlichen jedoch beibehalten (vgl. auch ebd., S. 54).

Als zentrale Merkmale einer Gruppe im Instrumentalunterricht formuliert Ernst die Kriterien (a) Beständigkeit (Ernst 2012, S. 173), (b) geteilte und differierende Ziele, Normen und Werte (ebd., S. 173–174), ein (c) mit erhöhter Gruppengröße einhergehendes „reichhaltigeres Spektrum von Fähigkeiten, Interessen und Anregungen“ (ebd., S. 178) und (d) ein Netz emotionaler Beziehungen (ebd., S. 174–175), das mit der **Positionierung der einzelnen Gruppenmitglieder** in verschiedene Rollen einhergeht (ebd., S. 175). Die aus den letzten beiden Kriterien ableitbare Heterogenität in Bezug auf das Potential „sachliche[n] und soziale[n] Lernen[s]“ (s. o.), z. B. in Entwicklungsunterschieden und Begabungen bzw. Bekanntschaften, Alter und Persönlichkeiten

²⁰¹ Die alleinige Erteilung von Einzelunterricht empfiehlt Ernst 2012, S. 169 dagegen nur bei „gravierender Lernbehinderung (sic!) oder herausragender Lernfähigkeit“.

(vgl. konkret ebd., S. 178–179), äußere sich in konkreten Verhaltensmustern, Rangordnungen und Konkurrenzverhalten in der Gruppe. Das **Verhalten** von Schülerpersonen in der Gruppe lässt sich auf einer Leistungsdimension in fünf Ausprägungen (Kreativer, Könnner, Streber, Faulenzer und Lerngehemmter) und auf sozialer Dimension in vier Polaritäten (Sympathie – Antipathie, Dominanz – Submission, Kooperation – Konkurrenz, Partnerschaft – Konflikt) beschreiben (ebd., S. 180–181). Sowohl auf der sozialen als auch auf der Leistungsdimension ergibt sich in der Gruppe zwangsläufig eine „natürliche“ Positionierung der Einzelnen, die – gerade auf der Leistungsdimension – mit spezifischen **Rangordnungen** einhergehen kann (ebd., S. 183). Bei der Aushandlung dieser Rangordnungen in der Gruppe im **konkurrierenden** Wettbewerb besteht häufig die Gefahr einer Gleichsetzung von sozialer und Leistungs-Rangordnung.²⁰² In diesem Zusammenhang weist Ernst auch auf die Nivellierungstendenz der Leistungsfähigkeit der einzelnen Gruppenmitglieder hin, was jedoch meist nur auf die Lernfelder Spieltechnik und Werkerarbeitung (vgl. Vorteile des Einzelunterrichts oben), nicht aber auf die anderen Lernfelder zutrifft (ebd., S. 187).

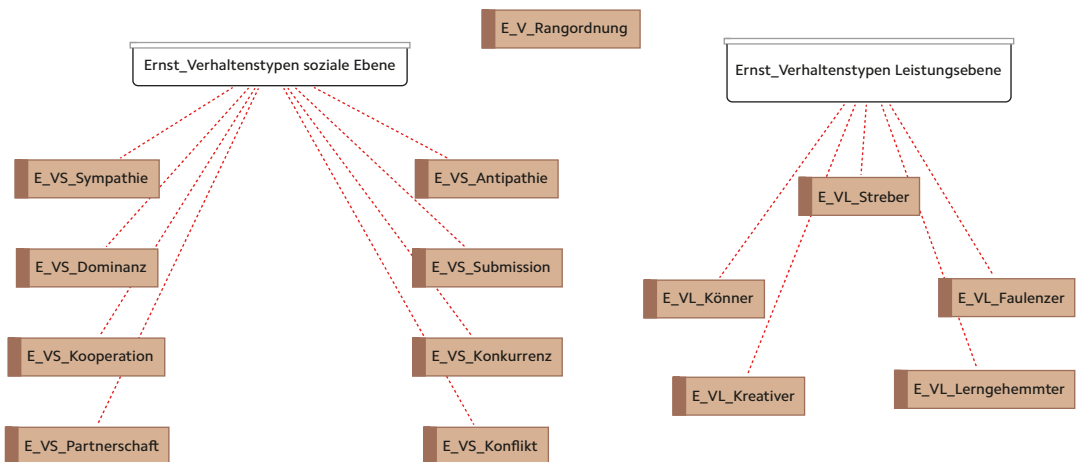


Abbildung 15: Verhaltenstypen im Rahmen der Etablierung einer Rangordnung in der Schülergruppe nach Ernst (ebd., S. 180–186).

²⁰² Dies untermauert ebd., S. 183 z.B. in der Forderung, auf sozialer Dimension habe „jeder Schüler (einerseits) einen Anspruch auf Anerkennung“, andererseits sei auf der Leistungsebene Individualität und Flexibilität jeder Schülerperson zu beachten.

Zentrale Leitlinien einer **Methodik für Klein- und Großgruppenunterricht** stehen im Zusammenhang mit der o. g. vierten Dimension des didaktischen Dreiecks, der Lerngruppe, die an die Stelle der oder zumindest vermittelnd zu den einzelnen Schüler*innen gestellt wird: „Die Beziehung zum einzelnen gestaltet sich über das Verhältnis zur Gruppe“ (ebd., S. 189). Daher soll ein ausgeprägtes Gruppenleben besonders gefördert werden, indem die Lehrperson der individuellen Schülerperson menschlich (soziale Dimension) gerecht wird, negative Gruppenfiguren und Leistungskonkurrenz vermeidet (ebd., S. 185; Ernst 2007, S. 38–39) und das Lernpotential optimal ausschöpft (Ernst 2012, S. 189). Ernst differenziert methodische Vorgehensweisen bzgl. des Gruppenunterrichts in vier Punkte:

Umfassende Wachheit	Erzeugen des Eindrucks von Allgegenwärtigkeit
Überlappung	Gleichzeitige Wahrnehmung und Bearbeitung verschiedener Aufgaben
Reibungslosigkeit	Psychodynamische Balance des Unterrichtsablaufes
Mobilisierung der heterogenen Gruppe	Etablieren von Regeln und Ritualen
	Aufgebendes Verfahren
	Paralleles Aufgreifen verschiedener Lernfelder und Methoden

Abbildung 16: Methodische Herausforderungen des (instrumentalen) Gruppenunterrichts nach Ernst (ebd., S. 190–195; Ernst 2007, S. 54–56).

Die Gruppensituation erfordert von Seiten der Lehrperson eine „**umfassende Wachheit**“ (ebd.), um bei den Schülerpersonen den Eindruck einer „Allgegenwärtigkeit“ (Ernst 2012, S. 191) zu erreichen. Weiter ist sie idealerweise in der Lage, die gleichzeitige Wahrnehmung und Bearbeitung verschiedener Aufgaben in „**Überlappung**“ (ebd., S. 192; Ernst 2007, S. 55–56) zu realisieren. Sie sollte einen **reibungslosen Unterricht** anstreben und Sprunghaftigkeit, also abrupte Unterbrechungen des Unterrichtsflusses vermeiden im Sinne einer psychodynamischen Balance des Unterrichtsablaufes (Ernst 2012, S. 192–193,

2007, S. 56).²⁰³ Neben dem Etablieren von Regeln (ebd., S. 57–58) und Ritualen (ebd., S. 57) werden zwecks der **Mobilisierung der Gruppe** einzelne *Lernfelder* besonders hervorgehoben: So im Zusammenspiel unter Vorhandensein von geeignetem Notenmaterial, in der Spieltechnik unter Verwendung von spielerischen Auflockerungsübungen in der Gruppe, in der Improvisation durch gegenseitiges Anregen der Schüler*innen, in der Hörerziehung, die durch beständiges Zusammenspiel durchgehend geschult werde, sowie in der Körperschulung durch das gegenseitige Imitieren der Schüler*innen am (eher) gleichaltrigen Modell. Auch die „kognitiven Fächer“ (Ernst 2012, S. 195) Musiklehre/-theorie, Werkanalyse und Musikgeschichte können zum „interessanten Gruppenthema“ werden (ebd., S. 194–195). In Bezug auf die oben dargestellten *Methoden des Einzelunterrichts* hebt Ernst insbesondere das Aufgebende Verfahren als zentrale Methode zum Vermitteln von Strategien selbstregulierten Lernens (ebd., S. 25, 31, 38) in der Gruppe hervor. Auch das Potential der Beeinflussung der Kommunikation im methodischen Prinzip Körpersprache kann zur Regulierung der Gruppe eingesetzt werden (ebd., S. 58–59).²⁰⁴ Um der **Heterogenität** der Gruppe gerecht zu werden bzw. um diese effizient zu nutzen (ebd., S. 31), wird weiter auf das zeitweise parallele Aufgreifen verschiedener Lernfelder und Methoden im Unterricht verwiesen, so z. B. im Stellen von Aufgaben auch an aktuell nicht direkt angesprochene Personen, im Begleiten des Spielens (Lernfeld Spieltechnik im erarbeitenden Verfahren für Einzelne priorisiert, Lernfeld Zusammenspiel im aufgebenden Verfahren für die anderen priorisiert), im Mitlesen und Nachvollziehen des Notentexts (hier z. B. im Lernfeld Musiktheorie bzw. Werkanalyse im aufgebenden Verfahren für die anderen) und stummen Mitgreifen (hier z. B. im Lernfeld Spieltechnik im aufgebenden Verfahren für die anderen) oder im Erarbeiten theoretischer Sachverhalte anhand von Arbeitsblättern²⁰⁵ (Lernfeld Musiktheorie im aufgebenden Verfahren) usw. (Ernst 2012, S. 194–196, 2007, S. 31).

²⁰³ Zur Relevanz dieser Kriterien im instrumentalen Gruppenunterricht im Kontext der JEKI-Forschung vgl. Niessen 2013a.

²⁰⁴ Vgl. hierzu direkt die letzte Szene **EM18** im ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden, Kapitel 3.2.2.1.6.

²⁰⁵ Hier schließt Ernst 2012, S. 196–197 für einen differenzierten Gruppenunterricht die Forderung nach der Einrichtung eines Medienraumes mit elementaren Instrumentarium, Notenmaterial, Arbeitsblättern, Gehörbildungsprogrammen, Aufnahmegegeräten, Hörbeispielen, Anschauungsmaterialien und weiterer Literatur an. Vgl. auch Ernst 2006.

3.2.2.1.4 Zusammenfassung und Bezugnahme zum Ernst'schen Unterrichtsmodell

Am Ende seiner Ausführungen verankert Ernst seine Überlegungen zu Lernfeldern und Methoden des Instrumentalunterrichts in einem umfassenden Unterrichtsmodell, das „gezieltes Beobachten [ermöglichen soll], das zu einem umfassenden Begreifen und vertieften Verständnis“ (Ernst 2012, S. 202) führe. Zentral steht dort das *pädagogische Dreieck* Lehrer*in, Schüler*in und globaler Unterrichtsgegenstand, letzteres verstanden als „Musikkultur“ (ebd., S. 204) oder genauer „das Erlernen eines Instruments mit seinen verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen Musikgattungen“ (ebd., S. 205).²⁰⁶ Der Unterricht ist von zwei Beziehungsformen zwischen den ersten beiden, also der Lehrer- und Schülerperson geprägt: Einerseits geht es um die zwischenmenschliche Beziehung, die als Basis des Unterrichtsgeschehens betrachtet werden kann und die von verschiedenen Faktoren geprägt ist: Neben den jeweiligen Persönlichkeiten, Selbstkonzepten und gegenseitigen Lern- und Lehrerwartungen der teilnehmenden Personen ist auf der Lehrendenseite dessen Professionalität auf musikalisch-fachlicher, instrumentaldidaktischer und pädagogischer Ebene und auf der Schüler*innenseite deren musikalische Sozialisation von zentraler Relevanz für die Beziehungsgestaltung (vgl. dazu in unseren Zusammenhang speziell die Überlegungen Ernsts zum **Gruppenunterricht** in Kapitel 3.2.2.1.3 ab S. 179). Andererseits bringt „die Situation des Unterrichts [...] Lehrer und Schüler um eines Lehr-Lern-Gegenstandes willen zusammen“ (ebd., S. 204). Dieser Gegenstand kann mittels der Lernfeldtaxonomie (vgl. die **12 Lernfelder des Instrumentalunterrichts**, Kapitel 3.2.2.1.1, S. 156) beschrieben werden. Dessen Zugang durch die Schülerperson mittels geeigneter methodischer Lernunterstützungen (vgl. die **6 Methoden des Instrumentalunterrichts**, Kapitel 3.2.2.1.2, S. 167) wird seitens der Lehrperson angestrebt. Der Blick der Lehrperson auf den Gegenstand ist dabei geprägt von einem Aufbereitungsgedanken für den Instrumentalunterricht auch in Abhängigkeit von den Interessen der Schülerperson, während der Zugang der Schülerperson von dessen individuellen Lernbedingungen beeinflusst ist, die die Lehrperson in der Planung berücksichtigen sollte (ebd., S. 204–207). Für den Zusammenhang dieser Untersuchung wurden aus dem Modell die zentralen Überlegungen zu

²⁰⁶ Die hiermit implizierte Engführung von Musik auf einen normativen oder zumindest totalitätsorientierten Kulturbegriff, vgl. Barth 2008, wird bei Ernst nicht weiter ausgeführt.

Lernfeldern, Methoden und methodischen Prinzipien, ergänzt um die Überlegungen Ernsts zum Gruppenunterricht, extrahiert.²⁰⁷ Sie konnten in der Form, wie sie in den vorherigen Kapiteln dargestellt wurden, direkt für die Unterrichtsbeobachtung auf Video verwendet werden. Zur Übersicht sind die hier relevanten Merkmale einer „instrumentalen Fachdidaktik“ (ebd., S. 16) nach Anselm Ernst für die Anwendung in der Videoanalyse in der untenstehenden Tabelle 2 mit Seitenverweisen auf die vorliegende Veröffentlichung zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 2: Lernfelder, methodische Prinzipien und Unterrichtsmethoden nach Anselm Ernst im Überblick, mit Seitenverweisen auf detaillierte Erläuterungen in Kapitel 3.2.2.1.

Übergreifende Lernfelder	Persönliches Gespräch (S. 158) Übe-Methoden (S. 159)	
Komplex I	Zusammenspiel (S. 159) Interpretation (S. 159) Improvisation (S. 160) Komposition (S. 161) Blattspiel (S. 161) Auswendigspiel (S. 162)	14 Lernfelder
Komplex II	Spieltechnik (S. 162) Körperschulung (S. 163) Musiktheorie (S. 163) Werkanalyse (S. 164) Hörerziehung (S. 165) Musikgeschichte (S. 165)	
Methodische Prinzipienpaare	Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung – Lenkung (S. 168) Körpersprache (S. 169) – Sprache (S. 168) Spiel – Arbeit (S. 172) Anschaulichkeit – Begrifflichkeit (S. 173) Ganzheitlichkeit – Elementenhaftigkeit (S. 173) Indirektheit – Direktheit (S. 174)	Methoden

²⁰⁷ Auch in beispielhaften Analysen von Unterrichtsprotokollen z. B. bei Ernst 2012, S. 94–106, 2007, S. 63–65 wird hauptsächlich auf eine vergleichbare Systematik zurückgegriffen.

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

Unterrichtsmethoden	Erarbeitendes Verfahren (S. 175)	Methoden
	Darstellendes Verfahren (S. 177)	
	Modell-Methode (S. 177)	
	Aufgebendes Verfahren (S. 178)	
	Entdeckenlassendes Verfahren (S. 178)	
	Dialog-Methode (S. 178)	
Gruppenspezifische Unterrichtsmethoden (S. 183)	Mobilisierung	
	Umfassende Wachheit	
	Überlappung	
	Reibungslosigkeit	
Verhaltenstypen (S. 181)	Soziale Ebene	
	Leistungsebene	

Im Folgenden werden in zwei ASF-Lehrfilmen diese Theoriemerkmale in verschiedenen Ausprägungen des Streicherklassenunterrichts dargestellt. Der erste Film zeigt dabei Szenen zu jedem der 14 Lernfelder, während der zweite die sechs methodischen Prinzipienpaare, die sechs Unterrichtsmethoden und die Überlegungen zu Unterrichtsmethoden im Gruppenunterricht darlegt. Dabei konnten nicht immer Szenen gefunden werden, die den von Ernst formulierten Idealen in vollem Umfang entsprechen. Zudem finden sich manche Aspekte nicht in allen Sozialformen – so konnte das aufgebende und entdeckenlassende Verfahren nur in Kleingruppen festgestellt werden. In der Auswertung der Videos wurde – auch wenn methodische Prinzipien wie die der Körpersprache (vgl. S. 169) dies zunächst suggerieren – auf empirische Verfahren der Erfassung von Basisemotionen o.Ä. auf der Basis des Gesichtsausdrucks (z. B. Ekman 2005) verzichtet. Dies ist einerseits dadurch motiviert, dass die Annahme von Basisemotionen der praxistheoretischen Grundausrichtung dieser Untersuchung weniger entspricht, andererseits da Ernst selbst – zumindest im Bereich der methodischen Prinzipien – nicht auf diese Überlegungen zurückgreift.

3.2.2.1.5 ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse

Der ASF-Lehrfilm führt die vierzehn von Anselm Ernst vorgeschlagenen Lernfelder des Instrumentalunterrichts in ihrer Darstellung in Kapitel 3.2.2.1.1 an Beispielen verschiedener Streicherklassenmitschnitte vor. Bei der Auswahl der Szenen wurde angestrebt, den bei Ernst formulierten Merkmalen je nach Verfügbarkeit im Material möglichst nahe zu kommen. Die Lernfelder werden in der Reihenfolge behandelt, in der sie auch im Text vorgestellt werden. Die Erläuterungen in der untenstehenden Tabelle beziehen sich dabei auf die Darstellung der Ernst'schen Theorie in dieser Arbeit. Stellenweise wird auch direkt auf die Ausführungen von Anselm Ernst verwiesen, dies wird entsprechend kenntlich gemacht. Zu den verwendeten Abkürzungen vgl. Anhang 5.1.



ASF-EL

Lern-feld					Persönliches Gespräch		
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	
1	0:00	Premiere		Text	Titel des ASF	Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse	
2	0:07	A1, H	00:01:02		Aufbau eine positiven L*-S*-Beziehung	In der Frage „Wie hat's Euch selber gefallen, wie habt Ihr Euch gefühlt?“ eröffnet L den „freie[n] Meinungsaustausch“ (Ernst 2012, S. 41) und gibt abseits des sonstigen Unterrichtsverlaufs, der hauptsächlich aus dem Musizieren von Stücken besteht (vgl. auch das methodische Prinzip Indirektheit), Zeit, um ein „akzeptierendes[.] [...] Gespräch“ (ebd.) zu ermöglichen und eine positive L*-S*-Beziehung aufzubauen. Hinweise auf die Offenheit der Situation in Bezug auf die „Erwartungen“ (ebd., S. 114) und damit von Akzeptanz verschiedenster Aufse-rungen seitens L finden sich z.B. in deren eigenem und dem (nicht sanktionierten) Lachen der S* über den Sprechfehler von L („Linden-tal“ statt „Lindensaal“). Der Fokus auf die L*-S*-Beziehung zeigt sich in Sprache und Körpersprache von L. Einerseits lässt sich die oben zitierte Frage Ls als personenorientiert, divergent (also ergebnisoffen) und, insbesondere durch das zweimalige Hervorheben der S*-Perspektive („Euch selber“, „Ihr Euch“), als Frage nach den persönlichen Bewertungen der S* beschreiben, wodurch z.B. das Selbstkonzept der S* poten-tiell positiv beeinflusst wird (ebd., S. 112, 115) bzw. „Achtung vor den menschlichen Möglichkeiten des Anderen“ (ebd., S. 117) suggeriert wird. Andererseits kann die klare zentrale räumliche Anordnung von L und deren Aufmerksamkeit fokussierende Hand-Gestik (Zeigefinger) bei sonstiger ruhiger Haltung (ebd., S. 138–142) als Hervorhebung der Bedeutung der Situation gedeutet und als Merkmal aktiven Zuhörens seitens L interpretiert werden (ebd., S. 124). Die positive emotionale Einstellung der Teilnehmenden kann z.B. durch das schnelle Melden (0:14) und der Äußerung „Super“ des Kindes vorne rechts in Cut 3 unterstellt werden.	
3	0:12	A1, VL	00:01:10	Zoom auf S			



EL1

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	Lern- feld
4	0:15	<u>D</u> <u>Komposi-</u> <u>tion, H</u>	00:25:01		Austausch über musikalische Wertungsstand- punkte	Es findet ein Austausch über die Verwendung musikalischer Mittel in einem Stück statt. Die Sachorientierung zeigt sich einerseits an der Verwendung von Fachvokabular („Triller“) seitens S (mit Brille rechts hinten), andererseits in der sachorientierten Frage „Erik, hast du ne Idee?“ Das gleichzeitig eine „entspannte Diskussion“ (ebd., S. 41) mit „freie[m] Meinungstausch“ (ebd.) vorliegt, deutet sich in der auch schülerzentrierten und divergenten Frage, der körperlichen Zuwendung von L zu S (ebd., S. 142, 125) sowie in dessen selbstsicherer Äußerung (ebd., S. 26) an.	Übe-Methoden
5	0:17	<u>D</u> <u>Komposi-</u> <u>tion, VR</u>	00:25:03	Zoom auf S			
6	0:21	<u>E</u> <u>VM</u>	00:45:08		Aufbau einer qualifizierten Übe-Haltung	Am Ende der Unterrichtsstunde, die Erschöpfung der S* wird in deren äußerem Erscheinen deutlich, greift L diesen Zustand im LV auf (L: „Das ist ja wahnsinnig viel, was wir jetzt gemacht haben...“) und appelliert an die Bereitschaft zum regelmäßigen Üben. Sie gibt eine klare und übersichtliche Übe-Regel: „Geige raus, Affe, Charles, ... [zupft auf der Geige] und schon wieder einpacken“). Dabei verweist sie mit „Ihr müsst nicht 150000 Mal ...“ auch darauf, Dinge nicht mechanisch zu wiederholen (Ernst 2012, S. 42).	
7	0:24	<u>E</u> <u>H</u>	00:45:10				
8	0:26	<u>E</u> <u>VM</u>	00:45:22				
9	0:28	<u>E</u> <u>VM</u>	00:45:35				
10	0:29	<u>E</u> <u>H</u>	00:45:40				
11	0:32	<u>D</u> <u>Ophe-</u> <u>lia</u> <u>WS</u>	00:32:10	Zoom auf Lern- gruppe	Gemeinsames Entwickeln musi- kalischer Gestal- tungskonzepte und Übernehmen einer Rolle im Spielpart	Die S* besprechen gemeinsam die Reihenfolge verschiedener Klänge eines Stücks und wer diese Elemente spielt. Dadurch können S* „unterschiedlichen Lernstandes miteinander spielen“ (ebd., S. 44), der Einzelunterricht ist geöffnet und die S* bereiten sich auf das gemeinsames Musizieren vor.	
12	0:36	<u>D</u> <u>Ophe-</u> <u>lia</u> <u>WS</u>	00:32:17				
13	0:39	<u>D</u> <u>Ophe-</u> <u>lia</u> <u>WS</u>	00:32:20				
14	0:46	<u>A2</u> <u>H</u>	00:06:27		Sich aufeinan- der Einstellen in Tempo und Rhythmus	Der „narzisstischen Vereinsamung“ (ebd.) am Instrument wird durch das Spielen in der Ensemblegruppe begegnet, der Fokus liegt klar im Zusammenhalten von Tempo und Rhythmus, was (a) im deutlich markierten Streichen von L in schwarzer Jacke und (b) dem Dirigat von L im blauen Kleid unterstützt wird. Auch die Anpassung des räumlichen Verhaltens (ebd., S. 142) letzterer unterstützt dies: sie bewegt sich von der üblichen Dirigierposition vorne in der Mitte an die Seite der S*, wodurch „umfassende Wachheit“ (ebd., S. 54) suggeriert wird und die Lehrperson den Herausforderungen des Gruppenunterrichts gerecht wird (vgl. S. 183).	Zusammenspiel
15	0:48	<u>A2</u> <u>LP</u>	00:06:28				
16	0:49	<u>A2</u> <u>H</u>	00:06:29	Zoom auf L im blauen Kleid			



EL2



EL3



EL4



EL5

Lern-feld		Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive				Lern-feld		Interpretation		Improvisation		Komposition	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory								
 EL6	17	0:53	E H	00:15:07	Überdeutliches Ausprobieren von Ausdrucksvarianten	Zoom auf L		In dem Sprechstück zum Fußballspiel, das durch Springbögen der S* begleitet wird, bietet L zwei gegensätzliche Ausdrucksvarianten unter Verwendung von Sprechgesang und deutlicher Körpergestik und -mimik an (Ernst 2012, S. 45). Bei den S* im zweiten und vierten Schnitt zeigt sich deren L imitierende unterschiedliche Gestik und Mimik. ²⁰⁸ Weiter befördert das Dirigieren der S vorne neben der Lehrperson speziell deren Erlernen der unterschiedlichen Ausdrucksvarianten (ebd., S. 46). Durch das Erlernen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet sich den S* perspektivisch die Möglichkeit, verschiedene Stilmittel situationsadäquat einsetzen zu können, und folglich auch die eigene Interpretationen von Musikstücken.					
	18	0:55	E VM	00:15:09									
	19	0:56	E H	00:15:11									
	20	1:00	E VM	00:15:14									
 EL7	21	1:04	D. Schat- ten WS	00:04:23	Zoom auf L+S	Freie Klang-experimente		Beide Szenen zeigen unterschiedliche Varianten des Lernfeldes Improvisation. Bei der ersten dient die Arbeit mit freien Formen insbesondere der Ausdrucksschulung im Zusammenhang mit dem Lernfeld Interpretation. Konkret geht es um Experimente zu Klängen eines Waldes, hier das Klopfen eines Spechts als Klopfen auf dem Korpus des Instruments als Vorschlag eines S. Bei der zweiten Szene improvisieren Einzelne auf der Basis vorgegebene Töne. Dabei orientieren sie sich an einem rhythmischen und harmonischen Schema der weiteren Musizierenden. Damit wird ein Zusammenhang besonders mit den Lernfeldern Zusammenspiel (sich aufeinander einstellen in Rhythmus und Einsatz) aber auch Musiktheorie (Thematisieren von Harmonieschemata und passenden Tönen) eröffnet.					
	22	1:09		00:04:32									
	23	1:11		00:04:40									
 EL8	24	1:13	D. Tän- ze WS	00:20:07	Orientierung an Harmonie-schemata								
	25	1:18		00:21:04									
	26	1:22		00:22:37									
 EL9	27	1:26	C. Teufel WS 1	00:37:14	Zoom auf L-S-Gruppe am Tisch	Vertiefte Ausein- andersetzung mit elementaren mu- siktheoretischen Sachverhalten mit Klangexperi- menten		Hier wird die Passung zweier konkreter elementarer musiktheore- tischer Sachverhalte (forte und ritardando) zu einem außermusika- lischen Impuls (Figur des Teufels ²⁰⁹) im Sinne der Dialog-Methode besprochen (vgl. S. 178). Das engagierte Antworten der beiden S* verweist auf den zweiten positiven Effekt dieses Lernfelds, den mo- tivierenden Effekt auf die S*, eigene Musik spielen zu können (ebd., S. 49).					
	28	1:31	C. Teufel WS 1	00:38:33									

²⁰⁸ Vgl. Modell-Methode und insbesondere Szene EM2 zum Kommunikationsmedium Körpersprache im ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden, Kapitel 3.2.2.1.6.
²⁰⁹ In Orientierung an „Die Geschichte vom Soldaten“ von I. Strawinsky, vgl. die Darstellung von Projekt C in Kapitel 3.1.2.3.

Lernfeld		Blattspiel				Auswendigspiel	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	
29	1:39	C. Teufel WS 4	00:20:25	Zoom auf L-S-Gruppe	Üben von Reaktionsfähigkeit „unter dem Druck, durchzukommen“	In dieser mehrfach zusammengeschnittenen Szene wiederholt L in den ersten drei Schnitten zunächst knapp den Ablauf des Musizierens eines teilweise improvisatorischen Stücks: Die S* spielen notierte Klangbausteine, je nachdem, ob beim Konzert ein drehbares Element (hier in Form einer Papiergeige) eher auf einen gezeichneten Teufel oder einen Soldaten zeigt. Im vierten Schnitt wird der Beginn des Stücks markiert („volle Kanne auf Teufel“), im letzten Schnitt beginnt nun der Übergang zum „Soldaten“ – der S im roten Pullover am Vlc beginnt eine neue Melodiesequenz zu spielen während die anderen Musizierenden das bisher Gespielte beibehalten. Wenngleich hier nicht, wie von Ernst gefordert, ein „unbekannter Notentext ohne jede Vorbereitung“ (ebd.) gespielt wird, stehen hier trotzdem im Sinne dieses Lernfelds die Schulung von Selbstsicherheit, Reaktionsfähigkeit und Gedächtnis im Vordergrund, da alle gefragt sind, im rechten Moment ihre Motive zu wechseln bzw. beizubehalten. Der „Druck durchzukommen“ (ebd., S. 50) wird durch die Imitation der Aufführungssituation aufrechterhalten, wenn z. B. L das Drehen der Papiergeige in das Spiel hinein ansagt.	
30	1:41	C. Teufel WS 4	00:20:27				
31	1:42	C. Teufel WS 4	00:20:54				
32	1:46	C. Teufel WS 4	00:24:39				
33	1:50	C. Teufel WS 4	00:26:51	Zoom auf L-S-Gruppe			
34	1:58	A1, H	00:10:41	Zoom auf L-S-Gruppe	Erlernen von Stücken ohne helfenden Notentext über das Gehör	Die Szene zeigt, wie in der gefilmten Lerngruppe das Spielen ohne Noten (ebd., S. 53) etabliert ist: Nur das Anspielen der Begleitung von CD genügt den S* als Erinnerung an das Stück im Sinne einer „auditive[n] Lehrmethode“ (ebd., S. 52), das klare Vormachen der Spielbewegungen durch L ermöglicht weiter auch das Erfassen des Stücks über die zu vollziehenden Spielbewegungen (ebd.). In der Einblendung des S in Jeans und schwarzem Oberteil ist dessen fokussierte Imitation der Bewegungen Ls gut zu erkennen. Ob es sich, wie von Ernst gefordert, um ein bewusstes Vorgehen handelt, wird hier nicht klar, zumindest wird es von den L in der Unterrichtsstunde vor den S* nicht explizit genannt.	
35	1:59	A1, H	00:11:15				
36	2:01	A1, H + VL	00:11:18	Zoom auf L-S-Gruppe, Zoom auf S	Erkennen von Stücken über das motorische Erfassen von Spielbewegungen		
37	2:05	B. Do. Probed4, HR	00:28:05		Erlernen von Stücken über das visuelle Erfassen eines Notentextes	Im Vergleich zu den beiden vorherigen Szenen wird hier kurz eine Umsetzung des Memorierens über das visuelle Erfassen eines Notentextes ²¹⁰ dargestellt. L im grünen Oberteil bedeckt einen Teil der Noten mit einer Jacke und stellt dazu eine Frage. Im weiteren Verlauf dieser Szene ist dieses sich wiederholende Vorgehen bis hin zum Wegdrehen der gesamten Musiziergruppe von den „Noten“ im Zeitraffer dargestellt.	



EL10



EL11



EL12

²¹⁰ Hier in Form einer Wandpartitur mit Bildern und einzelnen Spielanweisungen. Vgl. die Darstellung von Projekt B in Kapitel 3.1.2.2.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	Lern-feld
38	2:08	B. Do. Pro- be4, HR	00:28:09	Zeitraffer 6000% (bis 00:32:00), Ton ab 00:29:22, bei 2:10 Ton ab 00:33:23		In der Tonspur ist ein weiterer exemplarischer Ausschnitt aus dem UG zu hören, bei dem mittels Vergleichen („hier kommt der Zauberklang, genau“) das Memorieren weiter unterstützt wird. Abschließend ist der Beginn des Musizierens der S* ohne Noten (ebd., S. 53) zu hören.	
39	2:12	A1, H	00:04:55	Zoom auf L-S- Gruppe	Bewusstes musi- kalisches Ausfüh- ren von techni- schen Übungen	Spieltechnik Das Ziel der „kontrollierte[n] Automatisierung [...] von Spielvoll-zügen“ (ebd.) wird in dieser Szene angestrebt indem zunächst das Ziel des Unterrichtsabschnitts explizit benannt und begründet (ebd., S. 54) wird („bewusst[es] [...] Ausführen“) und die auszuführenden Bewegungen klar vorgemacht werden.²¹¹ Die beiden Schritte auf die S*-Gruppen zeigen deren fokussierte Teilnahme, die in der Unter-richtsstunde über sechs Minuten anhält. Die Musikeinspielung, ge-meinsam mit der ruhigen Körperhaltung von L im blauen Kleid, deutet auch auf das Hinarbeiten zu einer meditativen Haltung im Sinne eines Genießens des funktionierenden Spielapparates (ebd.) hin. Auch lässt sich eine gewisse Synchronie (bzw. Bemühung darum) zwischen den Bewegungen der S* und der erklingenden Musik beobachten, wodurch trotz der „Trockenübung“ von einem „musikalisches[n]“ Ausführen der Übung gesprochen werden kann.	
40	2:22	A1, VL	00:07:07				
41	2:25	A1, VR	00:07:09				
42	2:29	A1, H	00:07:14	Zoom auf L-S- Gruppe			
43	2:34	E, H	00:27:20		Sensibilisierung im Hinblick auf „umfassende körperliche Selbstverfügung“	Körperschulung L nutzt hier die Metapher einer Marionette, um bewusst auf die aktive Kontrolle einzelner Körperteile hinzuwirken. In mehreren Schritten, die hier verkürzt dargestellt sind, wird dabei der Oberkörper kontrol-liert aufgerichtet. Im besonderen Fokus steht der S rechts H im oran-gefarbenen T-Shirt, der die einzelnen Schritte zunächst eher langsam, aber dann zum Aufrichten des Kopfs hin zunehmend konzentriert zu verfolgen scheint. Wie von Ernst vorgeschlagen nutzt L hier modellar-tig die eigene Haltung im Sinne eines Vorbildes (vgl. auch die anderen Schritte aus Projekt E in diesem Kurzfilm).	
44	2:40	E, H	00:27:44				
45	2:44	E, H	00:28:03	Zoomfahrt auf S im orangefar-be- nen T-Shirt			
46	2:47	E, VL	00:28:06				
47	2:49	E, H	00:28:07	Zoom auf S im orangefarbenem T-Shirt			



EL13



EL14

²¹¹ Im Sinne der Modell-Methode, hier konkret an Bogenhaltung und -führung. Vgl. dazu auch den zweiten Kurzfilm zur Ernst'schen Theoriesprache.

Lern-feld		Musiktheorie				Werkanalyse		Hörerziehung	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive			
48	2:50	E, H	00:43:37		Entwickeln musikalischer Lesekompetenz auf elementarer Ebene	Ausgehend von einer elementaren Ebene (hier mit der Frage danach, welcher Ton im zuvor gespielten Stück der „längste“ war), werden mit der Frage nach der Bezeichnung der Note und dessen Dauer konkrete theoretische Sachverhalte zur klassischen Notenschrift abgeleitet bzw. wiederholt. Die klaren Antworten von unterschiedlichen S* lassen deren Beteiligung gut erkennen.			
49	2:54	E, H	00:43:48	Zoom auf L + Vlc					
50	2:57	E, H	00:43:59	Zoom auf L + VI					
51	2:59	E, H	00:44:02						
52	3:01	E, H	00:44:07						
53	3:03	E, H	00:51:25			In diesem knapp dargestellten Unterrichtsgespräch tauscht sich L mit dem Jungen im roten Pullover in der hinteren Reihe zum Notentext eins gespielten Stückes aus, indem sie konkret nach zu spielenden Noten bzw. Pausen fragt. Anschließend verweist L explizit darauf, dass S auch erst dann einzusetzen habe. Damit wird – auf elementarer Ebene – im Gespräch auf Strukturmerkmale des Stückes hingewiesen und die Möglichkeit der Hörkontrolle derselben angesprochen.			
54	3:06	E, VR	00:51:28	Zoom auf L + S* hintere Reihe					
55	3:13	E, VL	00:51:35						
56	3:19	D, Klänge, VR	00:15:34		Erkennen von Motiven im Notentext	Die beiden Szenen zeigen verschiedene Aspekte des Lernfelds Hörerziehung in sehr unterschiedlichen Konstellationen. In den ersten drei Schnitten sollen S* von andern S* musizierte Klänge erkennen und bestimmten Merkmalen (hier „Schritte“ und „Stimme“ einer Person) zuordnen. Der Schüler im blauen Pullover beschreibt das gehörte mit: „Ich glaub S und S sind die Stimme“. Da nicht direkt auf Notentext Bezug genommen wird, kann eher von einem propädeutischen Schritt hin zu einem „bewußte[n] Erfassen musikalischer Sachverhalte“ (ebd., S.60) gesprochen werden. In den letzten beiden Schnitten hingegen haben die S* die klare Aufgabe, ein Stück mittels Zeigen im Notentext im Sinne einer „angewandte[n] Musiktheorie“ (ebd.) zu verfolgen. Die Ausführung durch verschiedene S* wird durch die Schnitte hervor-gehoben.			
57	3:20	D, Klänge, H	00:15:35						
58	3:22		00:15:45	Zoom auf L + S im blauen Pullover					
59	3:27	E, H	00:42:52		Verfolgen eines Stückes im Notentext				
60	3:30	E, VR+VL+H	00:43:14	Masken + Zooms auf einzelne S* + L					



EL19

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	Lernfeld
61	3:34	D. Komposition, H	00:02:39		Spielel zeitgenössischer Werke	Ernst formuliert in seinen Darstellungen des Lernfeldes Musikgeschichte die Problematik eines Dilemmas zwischen „pompos[e]m Ahnenkult“ (ebd., S. 62) und einem nötigen Einführen der S* in die diesen voraussichtlich unbekannte „Fremdsprache“ wie Barock oder Klassik. In diesem kurzen Ausschnitt wird der Begriff Ouvertüre kurz erläutert. Der Gefahr des benannten „Ahnenkults“ wird dadurch begegnet, dass diese Begriffsklärung nicht dem Verständnis eines Werkes der Vergangenheit dient, sondern der Einführung einer Arbeitsphase, in der die S* selbst ein zeitgenössisches Werk komponieren. ²¹² Durch die Wahl der alternativen Bezeichnung „Eröffnungsmusik“ in Cut 65 wird der Begriff, um das Verständnis der „Fremdsprache“ zu befördern, kurz in einer den S* potentiell geläufigeren Sprache wiederholt.	Musikgeschichte
62	3:38	D. Komposition, VL	00:02:45				
63	3:41	D. Komposition, H	00:02:49				
64	3:43	D. Komposition, H	00:03:00				
65	3:45	D. Komposition, H	00:03:13				

²¹² Vgl. die Darstellungen zum Hintergrund von Projekt D, Kapitel 3.1.2.4.

3.2.2.1.6 ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden in der Streicherklasse

Dieser ASF-Lehrfilm stellt zwei weitere Bestandteile der instrumentalpädagogischen Theorie-Perspektive von Anselm Ernst dar: Für die sechs methodischen Prinzipienpaare, mit denen der Film beginnt, wurden aus dem Pool an Unterrichtsaufnahmen möglichst kontrastierende Ausschnitte ausgewählt, daher wird fast jedes Prinzipienpaar mit zwei oder mehr Szenen dargestellt. Am Grad der Schriftgröße der Komponenten des Prinzipienpaares im Film wird bereits dort auf die unterschiedliche Ausprägung der einzelnen Merkmale verwiesen. Im zweiten Abschnitt werden in ausgewählten Szenen die sechs Unterrichtsmethoden und abschließend die Methoden zum Umgang mit der Gruppe dargestellt. Der Film schließt mit einer exemplarischen Anwendung der Verhaltensstypen von S* nach Ernst. Die Einblendung in der rechten oberen Ecke des Films verweist immer auf die jeweiligen Abschnitte.



ASF-EM



EM1

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
1	0:00	Premiere		Text	Titel	Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Unterrichtsmethoden in der Streicherklasse	
2	0:07	E, H	00:29:10		Lenkung dominierend	Beide dargestellten Szenen sind von Lenkung im Sinne der Festlegung des Unterrichtsverlaufs seitens der Lehrpersonen geprägt. Während jedoch im ersten Beispiel unterstützt durch die sachorientierte schülerzentrierte Aufforderung „Wir starten mit ... Hört Ihr die Drescher“ (vgl. ebd., S. 145–146) sowie Gestik und Raumaufstellung das erste zu spielende Stück klar festgelegt wird, versucht die Lehrperson in der zweiten Szene den Raum für Selbstbestimmung im Sinn des Mitplanens von Unterricht seitens der S* zu öffnen, indem nach dem nächsten zu spielenden Stück gefragt wird. Dass diese Form von Selbstbestimmung im Rahmen des Unterrichts vermutlich häufiger stattfindet, wird durch die routinemäßig durchgeführte Abstimmung angedeutet.	
3	0:11	A2, H	00:18:38		Zwischen Selbstbestimmung und Lenkung		
4	0:14	A2, H	00:18:48				
5	0:17	C, Teufel, WS 1	00:02:48	Zoom auf L-S-Gruppe	Selbstbestimmung überwiegend	In dieser dritten Szene zu Formen der L*-S*-Interaktion wird letzteren zwar eine klare Aufgabe gegeben („die Kärtchen vorzuspielen“), sie können allerdings selbst wählen, welche und wie viele Kärtchen sie in der darauffolgenden Unterrichtsphase üben und anschließend vorspielen wollen. Damit haben die S* die Möglichkeit, mit Einschränkungen auch eigene musikalische Interessen sowie spezielle Vorlieben z.B. für Improvisation (im kombinierten Vorspiel zweier Kärtchen) einzubringen. Weiter begegnen die Lehrpersonen hier der mit erhöhter Gruppengröße einhergehenden Differenzen in der Leistungsdimension (ebd., S. 178).	

Form der L*-S*-Interaktion

²¹³ Methodisches Prinzipienpaar bzw. Unterrichtsmethode.



EM2

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
6	0:26	E H	00:15:07		Intra- und interpersonale Bewegungssynchronie	In dieser kurzen Sequenz lässt sich das von Ernst formulierte Ideal einer „Bewegungssynchronie“ (ebd., S. 128, 131) einerseits an der Lehperson (intrapersonal), andererseits (in Teilen) an der L*-S*-Kommunikation erkennen (interpersonal). In den ersten beiden Schritten scheinen viele der zehn von Ernst genannten „Ausdrucksbereiche“ der Körpersprache der Lehperson zueinander zu passen: Die allgemeine Körperhaltung ist zurückgebeugt, als würde die Person z.B. von etwas Großem nach hinten gestoßen. Der Stimmklang ist laut, fast schreiend, die Gestik, insbesondere in der „zitternden“ (oder auch Tremolo-)Spielbewegung der rechten Hand gemeinsam mit aufgerissenen Augen und Mund in der Mimik. Das Zurückwerfen des Kopfes und Beugen der Beine fügen sich ebenso in dieses Bild. Die körpersprachliche Kommunikation mit den S* lässt sich darin erkennen, dass diese manche der Komponenten imitieren (vgl. „Bewegungssynchronie auch zwischen mehreren Menschen“ (ebd., S. 128)), so den Klang der Stimme, die Tremolo-Spielbewegung und die Mimik, was im zweiten Schnitt sehr deutlich wird. Die räumliche Anordnung zwischen L und S* unterstützt diese Kommunikation weiter: So ist L zwar zentral in einer Dirigierposition angeordnet und damit in Distanz zu den weiteren S*, dadurch, dass jedoch eine unterstützende S direkt neben ihr steht, wird diese Isolation zumindest aufgebrochen. Auch der vorübergehende Verlust des Blickkontakts seitens L zu den S* kann als unterstützend für das Einnehmen der „ausgelassenen“ Haltung der S* interpretiert werden.	
7	0:27	E, VM	00:15:09			Ein weiteres Beispiel für die besondere Form der Bewegungssynchronie zeigt schließlich der dritte Schnitt, in dem viele Ausdrucksbereiche – angepasst an das Stück – in Kontrast zu den vorherigen stehen und ein neues gemeinsames Ganzes ergeben: ²¹⁴ Die allgemeine Körperhaltung ist nun nach vorne gebeugt, direkter Blickkontakt zu vielen S* wird durch das Bewegen der Augen hergestellt, die Stimme ist leise und gepresst, in der Gestik sind die Schultern hochgezogen und die Armbewegungen sehr viel kürzer. Der Kopf von L ist zu Beginn ganz nach unten gebeugt, um dann die Klasse nach links und rechts abzusuchen. Interessant ist an dieser Stelle auch die Verknüpfung des Kommunikationsmediums Körpersprache mit dem Lernfeld Spieltechnik (ebd., S. 142) und der Modell-Methode:	
8	0:29	E H	00:15:11	Zoom auf L			

²¹⁴ Vgl. auch den ähnlichen Ausschnitt im anderen ASF-Lehrfilm zu Anselm Ernst zum Lernfeld Interpretation, speziell die Schulung verschiedener Ausdrucksvarianten, Cuts 17–20 dort (EL6).

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
So fügen sich hier die von den Schülern bereitwillig im Sinne dieser Methode (s. hierzu auch später in diesem ASF-Lehrfilm) imitierten bogentechnisch adäquaten Bewegungen (Tremolo-Strich mit ausgelassener Bewegung im rechten Arm, Staccato mit kontrollierten kürzeren Sprüngen) in die weiteren körpersprachlichen Ausdrucksbereiche von L und teils auch der S* ein.							
Ernst differenziert Sprachäußerungen der Lehrperson primär nach deren Bezug auf die Beziehungs- (personenorientiert) oder Sachebene (sachorientiert). Das klare körpersprachlich durch das Öffnen der Arme und den erstaunt wirkenden Stimmklang unterstützte Loben des vorhergehenden Spiels der S* beim ersten Schnitt („Bravol“) lässt sich überwiegend der Beziehungsebene (in positiver Ausprägung) zuordnen. Die Äußerungen zur aktuellen Instrumentenhaltung im zweiten und dritten Schnitt („Wunderbar, sehr schön...“) lassen schon eine gewisse latent lehrerzentrierte Sachorientierung im Sinne einer Bewertung erkennen, insbesondere im Zusammenhang mit dem als routiniert bewertend interpretierten Stimmklang. In den letzten beiden Schnitten überwiegt eine schülerzentrierte Sachorientierung, wenn L die Aufforderung zur Erläuterung des Begriffs Marionette („An erster Stelle stehen hier Marionetten. Wer hat ne Idee was ne Marionette ist?“) offen in den Raum stellt. Dabei unterstützt die aufrechte Körperhaltung mit den in die Seiten gestemmt Armen im Sinne einer konfrontativen und eher angespannten Haltung die Sachorientierung, während einerseits die Beweglichkeit des Kopfes und schließlich auch die Bewegung des gesamten Körpers in Richtung einzelner S*; andererseits die Formulierung als „divergente“ (d.h. offene) und „echte“ Frage den Fokus auf das Wissen der S* suggeriert.							
9	0:34	E, H	00:02:59		Personenorientierung überwiegend		
10	0:35	E, H	00:05:27				
11	0:36	E, VM	00:05:28				
12	0:38	E, H	00:26:30		Sachorientierung überwiegend		
13	0:41	E, H	00:26:33	Zoom auf L			
Das Wechselspiel zwischen Arbeit und Spiel wird in der hier gekürzt dargestellten Erarbeitung eines Elements des Stücks „Hört Ihr die Drescher“ deutlich. Dieses wird insgesamt fünfmal hintereinander wiederholt musiziert, bis es von L als „sehr gut“ deklariert wird. Dabei baut sich während des klaren „aufgabenbezogenen“ (ebd., S. 72) <i>arbeitsamen</i> Vorgehens eine Art Wetteifer auf, dessen als spielerisch wahrgenommener Charakter („um seiner selbst willen, spontan und lustbetont“ (ebd.)) sich in dem offenen zur Schau gestellten Zehlbewertung“ (ebd.)) sich in dem offenen zur Schau gestellten Zehlbewertung seitens der S* andeutet: Im letzten Schnitt exemplarisch in der Geste des hervorgehobenen S (abrupt nach unten gezogene							
14	0:45	E, H	00:32:24		Zwischen Arbeit und (Wetteifer-) Spiel		
15	0:47	E, H	00:35:00	Bei 0:49-0:50 Hervorhebung von L + S			
16	0:48	E, VR	00:35:04	Zoom auf L+S*, Hervorhebung eines S			



EM3



EM4

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
Faust als Sieger-Geste) und seines exaltierten „Jaaa“-Schreis. Weiter wird auch der Wechsel von „Phasen konzentrierter und aufgelockerter Tätigkeiten“ (ebd., S. 73) sehr deutlich, wenn vor diesem offenen Zelebrieren die S* in den ersten beiden Schnitten durchgehend den Blick auf L fixiert dieser musizierend folgen und z.B. am Ende des zweiten Schnitts (ca. 0:45) die Bewegungen des Arms von L sowie des hervorgehobenen S erkennbar werden (vgl. „Bewegungssyn-chronie“ (ebd., S. 128)).							
17	0:54	E, H	00:26:29		Anschaulichkeit als Vehikel zu spieltechnischen Begriffen	Der „rational zu fassende Sachverhalt“ (ebd., S. 73), der in der hier dargestellten Szene als Thema erkannt werden kann lässt sich im „bewußte[n] Erfassen und Befolgen“ (ebd.) des spieltechnischen Merkmals <i>Haltung des zweiten Fingers</i> in der zu spielenden Übung beschreiben. Dafür wird unter Verwendung von „Bilder[n], Vergleich[en] und Demonstrationen“ (ebd., S. 74) in zielgruppenadäquater Weise anschaulich auf diesen Begriff hingearbeitet. Prinzipiell scheint es sich in der Klasse etabliert zu haben, dass die einzelnen Finger der linken Hand mit Personen der britischen Königsfamilie identifiziert oder verbildlicht werden, wobei Charles für den ersten, Kate für den zweiten, und William für den dritten Finger steht. ²¹⁵ Hier soll nun der zweite Finger hoch, oder auch nah am dritten Finger, gespielt werden, ²¹⁶ in dieser Metapher gesprochen darf nun William mit Kate „schmusen“. L eröffnet also den Vergleich zwischen dem Schmusen zweier Personen und der Nähe der beiden Finger auf dem Griffbrett: Sie beginnt diese Szene mit der Darstellung des Sachverhalts, dass sie beobachtet habe, dass nicht William, sondern „der Charles [...] mit der Kate geschmust“ habe. Körperprachlich unterstützen hier u.a. ihre eng an den Körper gezogenen Arme, weit geöffnete Augen sowie die teilweise hochgezogenen Lippen (0:58) eine mögliche Interpretation dieser Äußerung als Unbehagen. (Diese Lesart passt auch gut zur weiteren Äußerung Ls: „Das geht aber nicht.“)	
18	1:05	E, VR	00:26:40	Zoom auf L+ S in weißem Oberteil			
19	1:10	E, VR	00:26:46	Zoom auf L+S*			



EM5

²¹⁵ Auf die Routine dieser Benennung in der Klasse verweisen auch drei im Klassenraum auf der rückseitigen Pinwand angebrachte Fotokopien dieser drei Mitglieder der britischen Königsfamilie, vgl. z. B. 0:27–0:29 in diesem ASF-Lehrfilm oben mitte-rechts auf der Pinwand.

²¹⁶ Zur Ergänzung: Streichermethodisch gesprochen verweist L in dieser Szene darauf, dass die Übung in Dur, also mit dem Fingersatz 1, 2 hoch, 3 ausgeführt werden soll. Bei der Violine besteht in der ersten Lage die Möglichkeit, den zweiten Finger der linken Hand entweder tief, also nah an den ersten Finger (wodurch die Moll-Tertz zur leeren Saite erklingt), oder hoch, also nah an den dritten Finger (wodurch die Dur-Tertz zur leeren Saite erklingt) zu setzen. (Weiter bringt der 1. Finger die große Sekunde und der 3. Finger die reine Quarte zur leeren Saite zum Erklingen.) Bei Streichinstrumenten wird in der Regel der Zeigefinger als erster Finger bezeichnet, der Mittelfinger dann als zweiter usw...

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
L verdeutlicht den Vergleich in der Demonstration am Instrument (weiterer Schnitt), indem zunächst die jeweiligen Personen in ihrer Identifikation mit den Fingern der linken Hand benannt werden und auch gleich der korrekte Sachverhalt, dass eben Kate mit William „schmusen“ (bzw. der zweite Finger nah am dritten sein) darf, gezeigt und benannt wird. Dass hier tatsächlich auf die individuellen Schüler*innenvoraussetzungen eingegangen wird, deutet sich im Blick von S im weißen Oberteil im zweiten Schnitt an, wenn diese durchgehend, die Finger Ls mit den Augen fokussiert und diesen Fokus beibehält, bis L den „falschen“ Sachverhalt, nämlich die Nähe zwischen Kate und Charles (oder zweitem und erstem Finger) demonstriert und körperlich unterstützt (insbesondere im Zurückweichen des Oberkörpers und im Heben der Stimmlautstärke). Dort blickt sie L direkt an (vermutlich in die Augen), bleibt also weiter auf sie fixiert. Auch die anderen im letzten Schnitt eingeblendeten S* scheinen ihre Aufmerksamkeit hier deutlich auf L zu fixieren, was in deren Blickrichtung oder z.B. dem Lachen der S im grauen Pullover mit den langen schwarzen Haaren angedeutet wird.							
20	1:16	E, H	00:02:20		Ganzheitlicher Zugang	Beide Szenen zeigen wieder die unterschiedlichen Gewichtungen, die laut Ernst bei der Erschließung eines Lerngegenstandes gesetzt werden können. Ein ganzheitlicher oder ein elementenhafter Zugang lässt sich dadurch beobachten, ob das zu thematisierende Stück (was hier als der Lerngegenstand angesehen wird) zu Beginn in Gänze demonstriert wird oder von seinen Elementen aus erarbeitet wird.	
21	1:20	E, VM	00:02:28			Zur ersten Szene in den ersten beiden Schnitten: Der Lerngegenstand, hier das „Fußballsprechstück“, das z.B. in Teilen ab 0:26 in diesem ASF-Lehrfilm (oder in Gänze in E bei 0:12:38 – 0:13:22 oder 0:14:50 – 0:15:21) erklingt soll zu Beginn der Stunde gemeinsam gesungen („Probieren wir es jetzt einmal!“), also in Gänze demonstriert werden (in F bei 0:02:30 – 0:02:58), um es anschließend aus unterschiedlichen Perspektiven weiter zu bearbeiten. Hier wird konkret angekündigt, dass der Gesang im Anschluss mit dem Bogen unterstützt wird: „Und das macht danach unser Freund [...] macht das dann mit.“ (An anderer Stelle von F werden die Bögen der Instrumente als die Freunde der S* vorgestellt, die auch individuell eigene Namen tragen, z. B. 0:02:24 – 0:02:28 ²¹⁷)	
22	1:22	E, VR	00:36:36		Elementenhafter Zugang		



EM6

²¹⁷ Vgl. hierzu auch die Überlegungen einer weiteren Untersuchung dieser Unterrichtsstunde bei Schrott 2020, S. 119.

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
23	1:25	E, H	00:36:43	Zoom auf L		In der zweiten Szene (Cuts 22–23) wird der Lerngegenstand, das Stück „Bergklänge“, anhand eines konkreten Merkmals – der Echoartigen Wiederholung einer Phrase – erarbeitet. Dieses Element wird zunächst im Gespräch angekündigt (vor dem Beginn der Szene findet in E ca. 0:36:01 – 0:36:35 ein kurzes UG zu den S*-Erfahrungen mit dem Phänomen Echo in deren Lebenswelt statt), anschließend soll es, im Wechselspiel zwischen L und S*, musiziert werden: „Wir wollen heute auch Echo machen. Ich spiele vor, und Ihr seid mein Echo.“ Im weiteren Verlauf wird dann der Idee des „systematisch aufeinander Aufbauen[s]“ (ebd., S. 75) entsprechend das tatsächlich notierte Stück in mehreren Zwischenschritten erarbeitet. Dabei werden weitere für das Stück relevante Merkmale wie die korrekte Bogenhaltung (0:36:44 – 0:38:19) und dessen rhythmische Struktur (a) mittels des Sprechens in einer Rhythmussprache (0:38:54 – 0:39:46), (b) über das Verfolgen des Spiels von L in den Noten (0:42:48 – 0:43:36) und (c) über das arbeitsteilige Sprechen der Rhythmussprache und dem Spielen des Stücks (0:47:09 – 0:48:25) erarbeitet. Das Element des Echos wird dabei im Ruf-Antwort-Spiel immer wieder aufgegriffen (0:38:35 – 0:38:53, 0:40:38 – 0:41:31). Der elementenhafte Zugang im Sinne des schrittweisen Gebens von Informationen zeigt sich auch darin, dass erst verhältnismäßig spät in dieser ca. zwölfminütigen Unterrichtsphase (0:36:01 – 0:48:25), nach ca. fünf Minuten bei 0:41:32, die Noten des Stücks im Heft aufgeschlagen werden und damit z.B. der Titel desselben bekannt gegeben wird.	
24	1:28	E, H	00:33:38	Zoom auf L	Direktheit im Fokus	Mit „Ich möchte das perfekt haben heute, wir möchten das Lied nämlich heute abschließen“ kündigt L im ersten Schnitt das Vorgehen für den weiteren Unterrichtsverlauf an, indem sie klar eine Zielperspektive für das Abschließen des Stücks anspricht. Ein direkter Weg zu diesem Ziel wird auch im weiteren Verlauf verfolgt, vgl. dazu auch den Abschnitt zu <i>Subjektives Tätigkeitserlebnis</i> in diesem Kurzfilm (Cuts 14–16).	
25	1:31	D. Schatten WS	00:20:45	Zoom auf L+S	Ansätze von Indirektheit	Im Gegensatz dazu wird im zweiten Schnitt keine klare Aufgabe, sondern vielmehr eine Perspektive für den weiteren Verlauf der Stunde gegeben. Die S* werden gebeten („Versucht mal...“) sich zu auf Zetteln notierten Geschichten (z.B. in der Hand der S im schwarzen Oberteil) „eine Musik vorzustellen“. Auch wenn hiermit weiterhin direkt auf das eigentliche Ziel der Stunde, nämlich das Besprechen von Klangvorschlägen (in D. Schatten WS ab ca. 0:27:30) für eine gemeinsame Komposition der Klasse in einer späteren Stunde, hingearbeitet wird, eröffnet die Formulierung auch	



EM7

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
Unsicherheiten für den weiteren Stundenverlauf, ermöglicht aber z.B. eine Verbesserung der Selbstkontrolle von Seiten der S* (vgl. ebd., S. 76). In dem direkt angeleiteten, schrittweisen Hinarbeiten auf das kurzfristige Ziel des gemeinsamen Einhaltens einer Pause im Stück „Hört Ihr die Drescher“ wird das erarbeitende Verfahren deutlich. Zunächst wird zur Wiederholung des bekannten Stücks aufgerufen. L1 gibt noch die kurze Erläuterung, auf welcher Seite das Stück beginnt. Die S* nehmen Aufforderung und Erläuterung auf und spielen mit klarem Fokus auf ihren Instrumenten (zweiter Schnitt, z.B. S* in rottem oder lilafarbenem Oberteil). Nun werden die nächsten Schritte nach und nach von L angeleitet in der Klasse durchgeführt. Die Anweisungen werden dabei gestisch unterstützt („gar nicht mehr hören“ → Zeigefinger vor den Lippen, „wir denken es nur noch“ → Zeigefinger an der Stirn). Die einzelnen Wiederholungen werden klar bewertet und ggf. korrigiert (hier z.B. im „dehr gut“ nach dem fünften Schnitt). In der Unterrichtsstunde wird das Stück insgesamt sechsmal wiederholt (in E von 0:29:00 – 0:35:00), wobei die Lehrkraft jedes Mal zwischendurch weitere Anweisungen gibt.							Erarbeitendes Verfahren
26	1:39	E, H	00:29:13	Text	Schritt 1: Wiederholen des Stücks		Darstellendes Verfahren
27	1:41	E, VR	00:29:59	Zoom auf S*: VI/Via vorderer Reihe mitte			
28	1:42	E, H	00:30:00	Zoom auf L und VIc	Schritt 2: Pause mitsprechen		
29	1:46	E, H	00:31:01				
30	1:49	E, H	00:31:10				
31	1:49	E, H	00:31:11	Text	Schritt 3: Pause still einhalten		
32	1:54	E, VR	00:31:15	Zoom auf L + S* VI/Via			
33	1:54	E, VR	00:31:16				
34	1:56	B, Do, Pro-be2, HL	00:00:50		Strukturiertes und übersichtliches Darlegen eines geschlossenen Lernstoffes		
35	1:57	B, Do, Pro-be2, HL	00:02:02	Zeitraffer 6107 % (bis 0:11:19), Ton ab 0:14:42			



EM8



EM9

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
36	2:07	E H	00:23:51	Zoom auf L	Wiederholtes klares und deutliches Vormachen, das zur Imitation anregt	Hier wird das körperliche Demonstrieren der zu spielenden Übung ²¹⁸ „am mustergültigen Modell“ deutlich – einerseits in Instrumentenhaltung und Spieltechnik, andererseits im Demonstrieren von „Arbeitsorgfalt [...] [und] Wertschätzung der Sache“ (ebd., S. 82). Um es den S* zu ermöglichen, beide Merkmale zu erkennen und zu übernehmen, wird die Demonstration z. T. mit zusätzlicher verbaler Erläuterung („Wir sind auf der Affenbühne“ ²¹⁹) mehrfach wiederholt: L verändert dabei auch ihre Position, wodurch der Blickkontakt der S* insbesondere auf ihre linke Hand gewährleistet wird. Durch die Wiederholungen werden die S* mehrfach angeregt, die Übung zu imitieren, nach jedem Durchgang ist zu erkennen, wie S* vermehrt ihre Instrumente hochnehmen und die Bewegungen Ls an ihrem Instrument imitieren, hier z. B. durch die Hervorhebungen der rechten Hände zweier S in der hinteren Reihe angedeutet. Der hervorgehobene S lässt dies besonders gut erkennen: Bei dem ersten „Noch einmal“ beugt er sich vor, den Blick direkt auf die Finger der Violine. Er spricht die Wörter konzentriert mit, sein Blick folgt genau der sich bewegenden Geige, bis er diese bei der letzten Aufforderung nach der „Affenbühne“ hochnimmt, jetzt den Fokus auf die eigenen Finger gelegt.	
37	2:12	E VR	00:23:56	Zoom auf L + S*-Gruppe, Hervorhebungen (Beleuchtungseffekt)			
38	2:23	C_Teufel_ WS 1	00:02:48	Zoom auf L + S*-Gruppe	Selbständig zu lösende Aufgabe mit klarer Zielsetzung	„Eure Aufgabe ist, diese Kärtchen... Am Ende entweder ein Kärtchen hier direkt schon vorzuspielen, oder auch schon zwei Kärtchen kombiniert.“ Die S* bekommen eine klare verbal artikuliert Aufgabenstellung, die sie „über eine längere Zeitspanne“ (Ernst 2012, S. 84) beschäftigt – in der Unterrichtsstunde selbst bearbeiten sie diese Aufgabe für ca. zehn Minuten (in C_Teufel_WS 1 ab 0:03:41–0:13:40). Bei dem Lesen und Üben der Anweisungen auf den Karten geht es um die „eigenständige Anwendung [...] [des] Könnens“ (ebd., S. 23) der S*. Die Aufgabe weist zwar eine gewisse Offenheit auf, trotz dem wird eine klare Lösung (das Vorspielen einer oder zweier Karten kombiniert) erwartet.	



EM10



EM11

²¹⁸ Zu den von L verwendeten Begriffen vgl. die Darstellungen zum Projekt F in Kapitel 3.1.2.6.
²¹⁹ Gemeint ist die A-Saite, wie an anderer Stelle in der Stunde erläutert wird.

Entdeckenlassendes Verfahren						Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory		
39	2:30	B WS1	00:31:06	Zoom auf L + S-Gruppe	Selbständig zu lösende ergebnis-offene Aufgabe		
40	2:38	B WS1	00:31:13	Zoom auf L + S-Gruppe		Im Gegensatz zur vorherigen Szene wird hier eine Aufgabe gegeben, „die nur kreativ gelöst werden kann“ (Ernst 2012, S. 85) und bei der es um ein „Übertragen von Wissen und Können“ (ebd.) geht: „Jetzt müssen wir uns mal überlegen, wie wir das Bild, das vor uns steht, mit Tönen verklängen können.“ Im vorherigen Unterrichtsverlauf von B WS1 (0:04:29 – 0:24:00), hatten die S* meist selbständig unter Moderation von L ausgehend von zwei Bildern aus einem Bilderbuch zunächst eine Geschichte erfunden (0:09:00 – 0:12:00), dann deren zentrale Merkmale auf Kärtchen notiert (0:12:00 – 0:24:00) und anschließend hiervon ausgehend Zeichnungen (das Bild, das vor uns steht“) dieser „eigenen“ Geschichte angefertigt (0:24:00 – 0:30:00). Die Wertschätzung dieser Bilder von Seiten der S* (und damit potentiell deren Offenheit für die weite Aufgabenstellung) deutet sich z. B. an, wenn bei 2:33 bzw. 2:35 zwei S* sich diese gegenseitig zeigen und mimisch kommentieren. An diesen Prozess schließt nun die hier gezeigte Szene an, bei der die S* für das „Entdecken, Erfinden und Ausprobieren“ (ebd.) von Klängen zu dem Bild die Instrumente wieder in die Hand nehmen („Da könnt Ihr einfach mal ganz wild durcheinander ausprobieren“). Die S* sollen also ihr bisher erworbenes Können auf ihrem Instrument auf die durch die vorhergehende Unterrichtsphase angeregte Vorstellung zu dem gezeichneten Bild anwenden. Die Bereitschaft zu diesem „wild durcheinander Ausprobieren“ deutet sich auch in der Körperhaltung und Mimik der S im türkisfarbenen Oberteil bei 2:42 an (aktives Aufrichten des Oberkörpers und Hochziehen der Mundwinkel direkt nach der Äußerung „wild durcheinander ausprobieren“). Die Selbsttätigkeit der S* im „Sich-Selbst-Kontrollieren“ (ebd.) wird auch durch das „keiner hört Euch zu, sondern nur Ihr hört Euch selber zu...“ klar befördert, wird damit ja auch ein klares Zurückhalten der Lehrperson angekündigt (vgl. ebd., S. 84).	
41	2:45	C Teufel WS 1	00:37:14	Zoom auf L+S-Gruppe	Gemeinsames Klären musikalischer Probleme auf einer Ebene		
42	2:50	C Teufel WS 1	00:38:34	Zoom auf L+S-Gruppe			Im Rahmen der dieser Szene zugrunde liegenden Unterrichtseinheit sollen Grundformen eines Stücks komponiert werden, das sich mit den Figuren des Soldats bzw. Teufels²²⁰ beschäftigt. Dafür wurden zunächst auf Kärtchen notierte Spielanweisungen, Melodien u.Ä. auf den Instrumenten gespielt und auf verschiedene Weisen kombiniert.



EM12



EM13

²²⁰ In Orientierung an „Die Geschichte vom Soldaten“ von I. Strawinsky, vgl. Kapitel 3.1.2.3.

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ¹³
Dialog-Methode In dieser Szene wird nun die Passung verschiedener Spielanweisungen zu den Figuren Soldat oder Teufel diskutiert. Dabei tritt L in seiner Dominanz klar zurück und akzeptiert die S-Äußerungen als gleichwertig, ohne sich etwa in Stimklang und Gestik im ersten Schnitt mit eigenen Empfehlungen vollständig zurückzuhalten (z. B. bei „Teufel!“ Auflegen der Handfläche auf den Tisch, bei „Forté?“ leichtes Schlagen mit der Handkante auf den Tisch). Auch wenn die S* den Vorschlag bereitwillig annehmen und auch gestisch unterstützen (z. B. im Nicken der S im schwarzen Oberteil), wird deutlich, dass die Äußerungen der S* „als den eigenen gleichwertig akzeptiert“ (ebd., S. 86–87) werden. Merkmale der Dialog-Methode wie die des aktiven Zuhörens werden erkennbar, z. B. wenn L bei 2:56 gestreiften Pullover zum S im grünen T-Shirt („Zuwendung des Körpers“ (ebd., S. 124)), in den leicht hochgezogenen Mundwinkeln von L bei 2:53 („freundlich auffordernder Blickkontakt“ (ebd.)), sowie im durchgehend aufgestützten Kopf, der eine entspannte Haltung suggeriert. Darüber hinaus deutet sich durch körpersprachliche Signale wie die ruhige Stimme der Beteiligten und das gegenseitige Abwarten in Äußerungen an, dass die Kommunikationsteilnehmer die „Achtung voreinander wahren“ (ebd., S. 125), dass S* und L also auf einer Ebene kommunizieren.							
43	2:59	E, H	00:35:57		Etablieren und Befolgen von Regeln und Ritualen	Zunächst wird, körpersprachlich unterstützt durch die aufrechte Haltung und den erhobenen Arm und Zeigefinger, seitens L an eine gemeinsame Regel erinnert. Während dieser Äußerung wird L größtenteils aufmerksam von den S* fokussiert. Zudem ist für Fälle der Unruhe in der Klasse ein etabliertes Ritual erkennbar: So z. B. das Vor- und Nachklatschen eines Rhythmus zwischen L und der gesamten S*-Gruppe, mit dem der Unterricht auch eröffnet wird (vgl. E bei 0:26:00). Nachdem ein Stück beendet wurde und sich eine gewissen Unruhe einstellt (Gestik der Kontrabassisten, Gähnen eines S, etc.) startet L im Laufen das Klatschen eines Rhythmus, dies wird umgehend von den S* aufgenommen.	
44	3:01	E, VR	00:35:59	Zoom + Drehung auf L + S*-Gruppe			
45	3:04	E, VR	00:48:55	Zoom auf 2 Kb-S letzte Reihe			
46	3:05	E, VL	00:48:56	Zoom auf S* erste und zweite Reihe			
47	3:06	E, H	00:48:57				



EM14

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
Reibungslosigkeit							
48	3:10	E, H	00:48:25	Hervorhebungen	Etablierte Übergangsrituale	Um einer abrupten Unterbrechung des Unterrichtsflusses, hier bei Phasenwechseln, konkret dem Thematisieren eines neuen Stückes, zu begegnen, sind verschiedene Übergangsrituale etabliert. So stehen zu Beginn der Stunde sämtliche zu spielende Stücke an der in Cut 48 mittig links sichtbaren Tafel (im Film kurz hervorgehoben). Nachdem ein Stück bearbeitet wurde, darf ein*e S* dieses dort abhaken. An diesem Ritual nehmen die S* scheinbar bereitwillig teil, was sich an der Vielzahl der Meldungen diesbezüglich und dem unmittelbaren Aufstehen der hierzu aufgerufenen S (hervorgehobene Cellistin) vermuten lässt. Des Weiteren wird das Spielen eines Stückes meist durch eine Anweisung zum Einnehmen einer Spielhaltung initiiert. Unterschiedliche Arten des Befolgens der Anweisung sind hier hervorgehoben.	
49	3:11	E, H	00:48:39				
50	3:14	E, H	00:57:24				
51	3:17	E, VR	00:57:26	Hervorhebungen			
Umfassende Wachheit							
52	3:20	E, H	00:44:47		„Allgegenwärtigkeit“ der Lehrkraft	In diesen Szenen gibt und entzieht L einzelnen S* Spielrechte direkt und unmittelbar nach konkreten Aktionen. So spricht L im ersten Schnitt unmittelbar vor dem Musizieren, bereits mit erhobenen Bogen (die meisten anderen S* haben ebenfalls Spielhaltung eingenommen), den S in der hinteren Reihe im roten T-Shirt an, der als einziger das Instrument noch nicht erhoben hat und sanktioniert ihn für eine gewisse Zeit des Unterrichts. Ähnlich verfährt sie kurze Zeit später mit einem anderen S. Dies Sanktionen werden nach kurzer Zeit wieder aufgehoben. Diese (stark vom methodischen Prinzip Lenkung beherrschten) Situationen erwecken potentiell den Eindruck einer „Allgegenwärtigkeit“ von L, also deren permanenten Fokus auf vielfältige S*-Aktionen. Ernst bezeichnet dies auch als „Umfassende Wachheit“ seitens der Lehrperson.	
53	3:23	E, H	00:58:07				
Überlappung							
54	3:27	E, VR	00:42:47	Zoom auf L1+S-Gruppe	Gleichzeitiges Wahrnehmen und Bearbeiten mehrerer Aufgaben	Während die S* ihre Noten aufschlagen bewegt sich L1 auf den S im roten T-Shirt zu und weist ihn darauf hin, seinen Notenständer wieder an die korrekte Position zu rücken, behält dabei jedoch die Geige in Spielhaltung, um die Bereitschaft der Klasse zum anstehenden Musizieren weiter zu signalisieren. Weiter weist L1 direkt nach einem Musizieren den S im weißen Pullover am Vlc knapp auf einen Fehler hin, um sich dann gleich wieder der gesamten Klasse zuzuwenden. Beides geschieht parallel zum Einleiten der nächsten Unterrichtsphase, L bearbeitet unterschiedliche Aufgaben zur selben Zeit (ebd., S. 192; Ernst 2007, S. 55–56).	
55	3:31	E, H	00:54:41	Zoom auf L1+S-Gruppe			



EM15



EM16



EM17



EM18

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
56	3:37	E, VL	01:02:04	Zoomfahrt über S	„Streber“, „Faulenzer“ und soziale Dominanz	Im Vorfeld zu dieser Szene fordert L1 verbal und körpersprachlich Spielbereitschaft (im zweiten Schnitt gut zu erkennen in der aufrechten Haltung und der erhobenen, einsatzgebenden Hand). Das hierdurch initiierte Einfordern unterstützender Tugenden („Konzentration und Wertschätzung der Sache“ (Ernst 2012, S. 82, 2007, S. 23)) mittels der Modell-Methode zeigt sich besonders deutlich im Konkurrenzverhalten der Lehr-Lern-Gruppe: Ein Großteil der S* blickt im ersten Schnitt auf einen störenden S (am Kb, im letzten Schnitt zu sehen), die S am Vlc im zweiten Schnitt blickt kurz vor dem Geben des Einsatzes von L bei 3:41 ein weiteres Mal in einer als Ermahnung deutbaren Mimik (zusammengezogene Augenbrauen, leicht geöffneter Mund) auf den vorher störenden S. Diese Blickzuwendung wird auch noch kurz darauf (im letzten Schnitt) durch L2 wiederholt, woraufhin der S am Kb in einer als Peinlichkeit interpretierbaren Mimik (gespitzte Lippen, starres Gesicht und nur bewegliche Augen) und Gestik (Tippen der Finger der linken Hand auf das Instrument) zu dieser blickt und nach dem Aufbau des Blickkontakts den Blick nach unten wendet. Diese Szene lässt sich als eine kurze Aushandlung oder Bestätigung des Ranges beider S* auf der Leistungsebene nach Ernst deuten: Die S am Vlc positioniert sich auf der Leistungsebene als „Streber“, der S am Kb eher als „Faulenzer“. Die Blicke der S am Vlc, L2 und dem S am Kb deuten die soziale Dominanz der S am Vlc an, dass sogar L2 deren Blick folgt (vgl. Ernst 2012, S. 180–181).	
57	3:38	E, VR	01:02:05	Zoom auf S+L1, Hervorhebung			
58	3:42	E, H	01:02:08	Zoom auf S+L2, Hervorhebung			

Rangordnung der S*

3.2.2.2 Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren

Auch wenn er eine unklare Position im Diskurs der instrumentalen Musikpädagogik einnimmt (vgl. Kapitel 3.2.1), kann Andreas Doerne doch als zentraler Autor auf dem Feld der wissenschaftlichen Instrumentalpädagogik gesehen werden, der eine neue Perspektive einbringt. Im Anschluss z. B. an Überlegungen zum zentralen Tätigkeitsfeld der Instrumentalpädagogik von Autoren wie Peter Röbbke und Ulrich Mahlert (Mahlert 2003, 2013; Röbbke 2000) macht er sich, unterstützt von Wolfgang Lessing (Lessing 2008, 2018), für die Einführung des Begriffes der *Musizierpädagogik* stark. In seiner Präzisierung eines Musizierbegriffs (Doerne 2010), dem sich die unten stehenden Darstellungen größtenteils widmen, strebt er an, das Besondere des instrumentalpädagogischen Feldes im Vergleich zur schulischen Musikpädagogik hervorzuheben und dieses damit gleichzeitig zu erweitern (Doerne 2011, S. 10, 2019b, S. 12). Mit dem Verständnis von Instrumentalunterricht als „umfassende musikalische Bildung am Instrument“, bei der es um das Verstehen und In-Beziehung-Setzen von Musik, mir selbst, meinen Mitmenschen und der Welt in Verbindung mit dem Spielen-Lernen eines Instruments geht“ (Doerne 2011, S. 13), initiiert er seit einigen Jahren eine Neukonzeption der Institution Musikschule (Doerne o. J., 2019a). Der Fokus soll hier allerdings auf den eher grundlagentheoretisch ausgerichteten Überlegungen Doernes zu seinem Musizierbegriff oder genauer seiner *Integrierten Instrumentalpädagogik* liegen. In seiner zentralen Veröffentlichung mit dem Titel „Umfassend Musizieren“ (Doerne 2010) verfolgt er – in Fortsetzung seiner Überlegungen zu einer spirituellen Dimension des Musizierens (Doerne 2002) – das Ziel, „Umfassendheit [als] [...] zentrale[n] Aspekt einer Kunst des Musizierens“ (Doerne 2010, S. 7) herauszuarbeiten. Ausgehend von der Prämisse, dass pädagogische und künstlerische Praxis sich gegenseitig bedingen,²²¹ stellt er ein Modell eines idealisiert *umfassend* genannten Musizierprozesses oder auch eine „Phänomenologie des Musizierens“ (ebd.) auf. Darauf aufbauend leitet er konkrete Zielsetzungen für den Instrumentalunterricht ab. *Umfassendes Musizieren* ist²²² geprägt von acht Dimensionen, die die unterschiedlichen Relationen

²²¹ „Grundlegend für alle hier angeführten Überlegungen ist der Gedanke, dass die Art und Weise, ein Instrument zu spielen und das eigene Musizieren zu begreifen, auf das Engste verknüpft ist mit der Art und Weise, ein Instrument zu unterrichten.“ Doerne 2010, S. 7.

²²² Auch hier wird nun, wie im vorigen Abschnitt, wieder im Indikativ geschrieben, um die Lesbarkeit zu erleichtern und gleichzeitig ein Einfühlen in die spezifische Theorieperspektive zu befördern.

einer musizierenden Person zu sich selbst und ihrer Umwelt charakterisieren. So betont die *körperliche*, *emotionale* und *kognitive* Dimension auf verschiedenen Ebenen eine Innenperspektive, während die *wahrnehmungsbezogene* und *spirituelle* Dimension in fundamental unterschiedlicher Ausrichtung Perspektive und Verbindung dieser Person mit Phänomenen der Außenwelt fokussiert. Die *kommunikative* und *geschichtliche* Dimension eröffnen schließlich den Fokus auf konkrete außerhalb der Person stattfindende Prozesse in gegenwärtiger und historischer Perspektive. Gerahmt werden diese sieben Dimensionen von der sogenannten *modalen* Dimension, die die konkreten „aktiven Umgangsweisen mit Musik“ (ebd., S. 80) *Interpretieren*, *Improvisieren* und *Komponieren* umfasst. Um ein von der Bewusstheit und der Vernetzung dieser Dimensionen geprägtes *Umfassendes Musizieren* zu vermitteln (vgl. den Abschnitt zur Einheit des Musizierens, S. 225), leitet Doerne zehn Zielkategorien für den Instrumentalunterricht ab. Einen Überblick über das gesamte Modell bieten die zusammenfassenden Darstellungen in Tabelle 3, S. 232 und Tabelle 4, S. 233.

Im Folgenden werden zunächst die acht Dimensionen gemeinsam mit den Überlegungen zu ihrer Vernetzung inklusive ihrer theoretischen Voraussetzungen dargestellt. Implizit oder explizit formulierte Normen für die Unterrichtspraxis werden herausgearbeitet und für die Videobeobachtung operationalisierbare Merkmale zusammengestellt. Ähnlich wird anschließend mit den (in der Quelle deutlich knapper herausgearbeiteten) Zielsetzungen eines umfassenden Instrumentalunterrichts vorgegangen.²²³

3.2.2.2.1 Die acht Dimensionen umfassenden Musizierens

Die **körperliche Dimension** des Musizierens wird nach Doerne dominiert von einem Spannungsfeld zwischen dem *empfundenen Körper*, der Bewegungen eher unbewusst auf der Basis von Wahrnehmungen, teils automatisiert und ganzheitlich vollzieht, und dem *physischen Körper*, der Bewegungen bewusst, nach objektiven Kriterien und in systematische Teilschritte zerlegt ausführt.

Versteht man zunächst als „wesentliche[s] Merkmal von Musik“ (ebd., S. 17) aus einer physikalischen Perspektive Klang im Sinne (oszillierender) Be-

²²³ Im Vergleich zu den Darlegungen bei Ernst, dessen Merkmale sich meist auf eine sichtbare Oberflächenstruktur beziehen, müssen die Beobachtungskriterien hier detaillierter abgeleitet werden. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Doernes Formulierungen häufig auf innere Wahrnehmungsprozesse Bezug nehmen, deren sichtbaren Auswirkungen von ihm nicht immer konkret herausgearbeitet werden.

wegungen eines Mediums (z. B. Luft), die durch die Bewegungen z. B. eines Musikinstruments ausgelöst werden, so kann der Körper der betrachteten Person verschiedene Rollen einnehmen: Einerseits agiert dieser in konkreten Bewegungsmustern²²⁴ und bringt dadurch Klang (in Form von Schallwellen) hervor. Andererseits beeinflusst die vorwegnehmende Vorstellung des musikalischen Verlaufs durch die betrachtete Person auch ihre spezifischen Bewegungsmuster, und auch die von ihr wahrgenommenen Klänge nehmen Einfluss auf ihre Körperbewegungen. Alle beobachtbaren „die Musik aktiv hervorbringenden, [...] vorwegnehmenden [...] und [...] die klingende Musik umsetzenden“ (ebd., S. 18) Bewegungen beeinflussen sich dabei gegenseitig. Der Körper der betrachteten Person nimmt in diesem Wechselspiel eine zentrale Stellung ein: Er bewegt sich einerseits *willentlich und aktiv*, andererseits werden seine Bewegungen *unbewusst durch seine Wahrnehmungen*, sei es eines musikalischen Textes²²⁵ oder der in der Situation vorherrschenden Klänge, beeinflusst. Das „klingende Resultat“ (ebd.) einer musikalischen Aufführung trägt damit immer auch Spuren nicht nur eines (wie auch immer gearteten) musikalischen Textes, der (bewusst und nach objektiven Kriterien) in Bewegungen umgesetzt wird, sondern auch der „individuellen inneren Gestalt der jeweiligen Person“ (ebd.). Diese nimmt immer auch Einfluss auf deren unbewussten Vollzug von Bewegungen. Diese „Verkörperung von Musik“ (ebd.) durch den *physischen Körper* und die „Verkörperung von sich selbst als Mensch“ (ebd.) über dessen in Bewegungen umgesetzte *Wahrnehmungen* sind daher untrennbar miteinander verbunden. Sichtbar wird diese Kopplung der Verkörperungen in der mimetischen Aneignung der Körpereinstellung durch die Zuhörer, wie sie z. B. sehr deutlich im Bereich der Populärmusik auftritt (Doerne 2010, S. 18–19, 2014, S. 7–8).

Aus der Betrachtung dieser Körperlichkeit wendet Doerne nun die Perspektive auf den Körper im Raum und damit die Wahrnehmung des eigenen Körpers in Zusammenhang mit seinen Bewegungen.²²⁶ Diese Wahrnehmung kann auf

²²⁴ Ob an einem weiteren Instrument oder mittels des eigenen Körpers wird an dieser Stelle ausklammert.

²²⁵ Auch wenn Doerne dies nicht weiter ausführt, soll an dieser Stelle darunter jede Form der Anregung zum Erzeugen von Klängen verstanden werden. Auf diese Unklarheit in der Festlegung des Musikbegriffs soll hier nur hingewiesen werden.

²²⁶ An dieser Stelle greift ebd., S. 19 die normative Setzung einer idealen Kopplung von (Selbst-)Wahrnehmung und musikalischer Merkmale nochmals konkreter auf, wenn er die „Wahrnehmung von mir als Körper im Raum“ mit der „Verwendung unterschiedlicher Dynamikstufen, Klangfarben und kompositorischer Dichtgrade“ in Verbindung bringt.

zweierlei Weise realisiert werden: So wird eine Bewegung einerseits willentlich gesteuert und konkret ausgeführt nach Vorgaben, die in Elementarbewegungen zerteilen im Sinne von „Wie sieht die Bewegung aus?“ und „Welchen Klang bewirkt sie?“ (ebd., S. 20). Andererseits kann sie ohne konkretes Bewusstsein für die einzelnen Elemente automatisiert und unter Wahrnehmung des gesamten Körpers im Sinne von „Wie fühlt sich die Bewegung an?“ (ebd.) vollzogen werden. Ein übermäßiges Betonen einer Seite unter Missachtung der anderen birgt dabei einerseits die Gefahr, „dass das Musizieren zu einer körperlich leblosen, weil mechanischen Tätigkeit“ (ebd., S. 21) verkommt, andererseits, dass dadurch „Fehlhaltungen, die ausschließlich negativen Einfluss auf den organischen Fluss einer instrumentalisierten Spielbewegung haben“ (ebd.) schwer vermieden werden können.²²⁷ Damit argumentiert Doerne schließlich für eine Sicht auf den Körper „als eine Einheit aus Psyche und Physis“ (ebd.) und formuliert damit als weiteres Ideal einen „Beziehungsreichtum des gesamten Körpers zum Instrument, zur Musik sowie die Intensität der Beziehung des musizierenden Menschen zu seinem Körper als Ganzheit“ (ebd., S. 22; Doerne 2019a) als Indikator für die „Qualität des Musizierens“ (Doerne 2010, S. 22).

Daraus leitet Doerne für die musikalische²²⁸ Praxis ab, dass situationsabhängig und in beständigem Wechsel der Fokus eher auf der einen oder anderen Seite der oben genannten *Kontinuen zwischen physischen und empfundenen Körper* gelegt werden sollte. Somit kann eher auf den *Einfluss* der erklingenden und antizipierten *Musik* auf die entstehenden körperlichen Bewegungen geachtet oder die *bewusste* und *willentliche* Steuerung derselben in den Blick genommen werden. Auch kann eher die Schulung der *Wahrnehmung* des eigenen Körpers fokussiert oder aber ein gezielter Blick auf *konkrete Bewegungselemente* desselben gelegt werden (ebd., S. 23).

Die **emotionale Dimension** des Musizierens liegt nach Doerne in einem Spannungsfeld zwischen subjektivem Empfinden einer in Musik kodierten Emotionalität einerseits und dem Wissen um hierfür adäquate Ausdruckskonventionen andererseits. Auf dieser Basis baut er in Anlehnung an Mahler 2003

²²⁷ So plädiert ebd., S. 21 für das Üben von Bewegungsabläufen, „nur, wenn sie von Maßnahmen begleitet werden, die die Sensibilität des Spielers für das subjektive Körperempfinden steigern und dazu führen, dass er sich der (negativen) Auswirkungen seiner (Fehl)Haltung bewusst wird“.

²²⁸ Und, insbesondere der Fußnote 220 folgend, für die hier vorgenommene Operationalisierung auch für die pädagogische Praxis.

ein Modell der „Emotionalität beim Musizieren“ (Doerne 2019a) auf, dass ein Wechselspiel zwischen emotionaler Verfasstheit der *Musik*, der *musizierenden Person* und dem *Musizierprozess* beschreibt (Doerne 2010, S. 28).

Doerne geht davon aus, dass *Musik* (hier verstanden als Werk in Form eines Textes, vgl. auch Fußnote 224) immer darin kodierte Emotionen enthält, durch die die „Individualität des emotionalen Empfindens vom Komponisten [...] durschein[en]“ (ebd., S. 24) kann, aber nicht muss. Dies bezeichnet er als „emotionalen Zustand“ (ebd., S. 26) oder „emotionale Verfasstheit“ (ebd., S. 28) von Musik. Inwieweit die davon differenzierte „real erklingende Musik“ (ebd., S. 25) diese ausdrückt, hängt jedoch von weiteren Faktoren ab.

Seinem Begriff *emotionalen Ausdrucks* nähert sich Doerne über Autor*innen der Psychologie (Zimbardo, Gerrig 2004) als eine komplexe Reaktion in Form von „kognitiven Prozessen, körperlichen Erregungsmustern und Handlungsimpulsen [...] auf etwas, das ich für mich als persönlich bedeutsam erlebe“ (Doerne 2010, S. 25–26). Trotz vorhandener Modelle der Objektivierung und Klassifizierung emotionalen Ausdrucks ist letztgenanntes Moment des subjektiven Empfindens („etwas, das ich für mich als persönlich bedeutsam erlebe“) nicht fassbar, da es sich um „konkrete seelische Zustände“ (ebd., S. 26) handelt. Daher sieht Doerne als die einzige Möglichkeit, Verbindung mit einem seelischen oder emotionalen Zustand herzustellen, sich auf der Ebene dieser „konkreten seelischen Zustände“ zu verbinden. Genauer heißt dass, die „persönlich-subjektive[n] Ebene eigenen Erlebens [...] ... mit der Emotion einer Musik“ (ebd.) zu koppeln.²²⁹ Um dies zu ermöglichen, sollte der musizierende Mensch über ein hohes Maß an Empathie verfügen, also der Fähigkeit, sich in ihm ggf. fremde Gefühlszustände hineinzuversetzen (ebd.). Auf der Ebene der kognitiven Prozesse, körperlichen Erregungsmuster und Handlungsimpulse verweist Doerne nun allerdings auf breit vorhandenes Wissen um „die instrumentaltechnischen Details des Ausdrucks einer Emotion“ (ebd., S. 27). Auf diese greift der Musizierende aufgrund seiner Erfahrung als Musiker regelmäßig zurück, um bestimmte Emotionen auf der Basis seiner instrumentenbezogenen Erfahrung auszudrücken. Emotionaler Ausdruck ist damit genauer „einerseits das *Bewusstmachen und Intensivieren subjektiven Empfindens* und ihr hauptsächlich intuitives Einbringen, [...] andererseits [...] [die] *Anwendung intersubjektiv gültiger Ausdruckskonventionen*“ (ebd., Hervorh. DP).

²²⁹ Ebd., S. 26 schreibt hier tatsächlich konkret „z. B. einer Musik“ und beschreibt damit spätestens hier die Emotionalität geschriebener Musik und einer musizierenden Person mit denselben Begriffen.

Zuletzt differenziert Doerne die genannten „konkreten seelischen Zustände“ also die Grundlage emotionalen Ausdrucks, in Bezug auf Siemer 1999. Diese lassen sich unterteilen einerseits in (a) Gefühle, die den Vordergrund des emotionalen Erlebens in Form eines akuten emotionalen Phänomens bilden, zeitlich begrenzt sind und in Bezug zu „konkrete[n] Personen, Dinge[n] oder Ereignisse[n]“ (Doerne 2010, S. 27) stehen. Andererseits gibt es (b) Stimmungen, die den Hintergrund des emotionalen Erlebens bilden, keinen konkreten Ereignisbezug oder klaren zeitlichen Verlauf haben und damit „das gesamte gegenwärtige Erleben eines Menschen“ (ebd.) betreffen.

Wie bereits erwähnt, wendet Doerne dieses Vokabular der „konkreten seelischen Zustände“ sowohl zur Beschreibung von notierter und erklingender Musik als auch der musizierenden Person an. Der zentrale Unterschied liegt aber darin, dass diese „seelischen Zustände“ der musizierenden Person in Abhängigkeit von ihrer Empathiefähigkeit und ihrem Wissen um bestimmte Ausdruckskonventionen eine situative Abwandlung erfahren können, was im folgenden Modell dargestellt wird (vgl. auch Mahler 2003, S. 160):

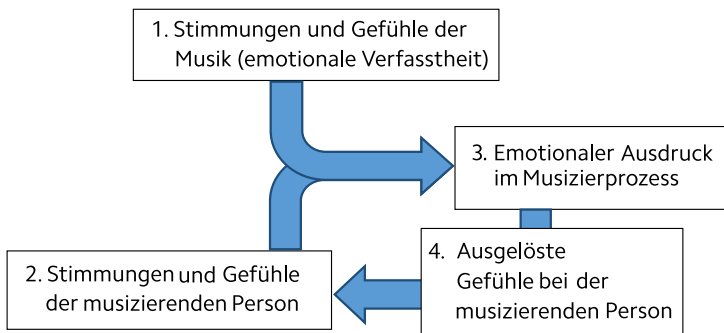


Abbildung 17: Modell der Emotionalität beim Musizieren nach Doerne 2010, S. 28.

Sowohl notierte *Musik* (1) als auch die *musizierende Person* (2) treten damit vor dem Musizieren mit je eigener emotionaler Disposition in die Situation ein. Im konkreten *Prozess des Musizierens* (3) entsteht emotionaler Ausdruck auf Basis einer Kombination aus beiden, der „tatsächliche[n] Realisation der emotionalen Gehalte einer Komposition“ (ebd.). Dieser emotionale Ausdruck kann auch Merkmale aufweisen, die weder direkt aus (1) noch direkt aus (2) ableitbar sind. Im Musizierprozess kann er wiederum situationsbezogen *auf der Ebene der Gefühle auf die musizierende Person zurückwirken* (4) und den emotionalen Aus-

druck der erklingenden Musik damit weiter beeinflussen. Auf der Basis dieses Modells und in Bezug auf Überlegungen der Musiktherapie (Smeijsters 1993) formuliert Doerne als Norm, dass eine musikalische Darbietung insbesondere dann überzeugend ist, wenn sich eine Übereinstimmung zwischen den konkret beobachtbaren Merkmalen emotionalen Ausdrucks (3) und den Stimmungen und Gefühlen der musizierenden Person (2) „im Sinne einer Echtheit und Wahhaftigkeit des musikalischen Ausdrucks“ (Doerne 2010, S. 30) beobachten lässt (vgl. auch ebd., S. 25). Um dies zu erreichen, ist es wichtig, die Aufmerksamkeit beim Musizierprozess nicht nur auf das Spielen selbst, sondern gleichermaßen (a) auf das Hören (vgl. (4) in Abbildung 17) und (b) auf die eigenen Empfindungen (vgl. (2) in Abbildung 17) zu lenken (ebd., S. 30–31).

Mit der **kognitiven Dimension** des Musizierens bezeichnet Doerne sämtliche mit dem Musizieren in Zusammenhang stehenden mentalen Prozesse. Diese umfassen zunächst das (a) Erkennen bzw. Interpretieren perspektivenabhängig unterschiedlicher Bedeutungsgehalte in (notierter oder über das Gehör memorierter) Musik. Diese Gehalte werden hier verstanden als symbolhafte Spielanweisungen wie Tonhöhen oder Rhythmen, das Strukturverständnis eines Stücks oder anderes deklaratives Wissen. Auf Basis dieser Gehalte werden dann (b), wieder durch mentale Prozesse und in Abhängigkeit von individuellen Vorerfahrungen, konkrete Bewegungsmuster (prozedurales Wissen) aufgerufen und umgesetzt (ebd., S. 32–33). Hierbei werden mentale Antizipationen des Klanges und damit in Zusammenhang stehender Bilder und konkrete Bewegungsabläufe auf der einen Seite und die konkrete Handlungsplanung, -ausführung und -evaluation auf der anderen Seite differenziert.

Insbesondere der Prozess (a) des Erkennens unterschiedlicher Bedeutungsgehalte wird näher beleuchtet: Doerne tritt für ein Verständnis von mentalen Prozessen im Sinne einer individuell unterschiedlichen und wesentlich unbewusst ablaufenden „Informationsverarbeitung“ von äußeren Reizen ein. Dabei orientiert er sich an gemäßigt konstruktivistische Grundannahmen der Kognitionswissenschaften (vgl. Zimbardo, Gerrig 2004; Doerne 2010, S. 32). Im Rahmen der o. g. Prozesse entsteht Erkenntnis, durch die „sowohl abstraktes Faktenwissen als auch konkretes Handlungswissen“ (Doerne 2010, S. 33) ermöglicht wird. Dabei könnten, je nach Vorwissen der musizierenden Person²³⁰ und der ein-

²³⁰ So schreibt ebd., S. 36 explizit, dass der „Erwerb musiktheoretischen Wissens und die Fähigkeit, dieses Wissen beim Instrumentalspiel auf das gespielte Stück anzuwenden“ ein zentraler Aspekt der kognitiven Dimension des Musizierens sei.

genommenen Perspektive, unterschiedliche Erkenntnisse *erscheinen*. Hier unterscheidet Doerne in Anlehnung an Wilber 1996 (1) die *Ich-Perspektive*, die sich auf die „Innenwelt“ (Doerne 2010, S. 33) oder das subjektive Empfinden der musizierenden oder die Musik wahrnehmenden Person bezieht. Weiter kann (2) die *Wir-Perspektive* eingenommen werden, aus der der Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden des subjektiven Empfindens mehrerer Personen liegt (die sog. „kollektive Innenwelt“ (ebd.)). (3) thematisiert er die *Es-Perspektive*, die alles empirisch Beobachtbare betrifft und schließlich (4) die *Es(plural)-Perspektive*, die die Beziehung dieser empirisch beobachtbaren Phänomene zueinander in den Fokus nimmt. So kann z. B. ein erzeugter Ton für die musizierende Person rein subjektive Bedeutung tragen (1: *Ich-Perspektive*), als Kommunikationsmedium oder Bestätigung der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verstanden (2: *Wir-Perspektive*), als physikalisch messbares Schwingungsmuster erfasst (3: *Es-Perspektive*) oder unter Bezug auf weitere erklingende Töne als Bestandteil einer Dreiklangbrechung oder Merkmal eines anderen Struktursystems identifiziert werden (4: *Es(plural)-Perspektive*) (vgl. ebd., S. 33–34). Davon ausgehend formuliert Doerne für das umfassende Musizieren die Norm, „dass es mehrere Perspektivwechsel braucht, um es (das Phänomen, DP) in seiner Gesamtheit wahrzunehmen“ (ebd., S. 34). Das heißt also, dass das Einnehmen verschiedener Perspektiven geübt werden sollte (ebd., S. 36). Er untermauert dies weiter mit der Behauptung, dass jeder Erkenntnisprozess aufgrund diverser subjektiv geprägter und unbewusst ablaufender Prozesse im Rahmen der Informationsverarbeitung die Möglichkeit der Selbsterkenntnis birgt (ebd., S. 34–35). Weiter ist Neugier – also die „Offenheit des Geistes gegenüber neuen Erfahrungen, Beobachtungen und daraus resultierenden Erkenntnissen“ (ebd., S. 35) – entscheidender Faktor für das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven.

Für die **wahrnehmungsbezogene Dimension** des Musizierens differenziert Doerne zunächst *sechs verschiedene Modi der konkreten Sinneswahrnehmung* in Anlehnung an die Wahrnehmungs- und Musikpsychologie (Goldstein 2002; Schütz 1991; Gruhn 1989), um weiter anhand musikphilosophischer Überlegungen (Jacoby 1984; Picht 1987; Antholz 1970; Kostelanetz, Cage 1989; Wieland, Uhde 2002) zwischen einem *aktiv-ergreifenden Wahrnehmen* und *passiv-aufnehmenden Gewahrsein* zu unterscheiden. Der Wahrnehmungsprozess wird dabei in vier Parametern ausdifferenziert.

So lassen sich die drei für das Musizieren eine „wichtige Rolle“ (Doerne 2010, S. 37) spielenden Wahrnehmungsbereiche des Hörens, Fühlens und Sehens eher

im Fokus auf äußerlich-physische oder innerlich-psychische Phänomene beschreiben: Das äußere Hören gilt dabei z. B. der Wahrnehmung eines Klanges, während das *innere Hören* sich auf dessen Vorstellung bezieht. Entsprechend kann beim Sehen zwischen konkreter Beobachtung etwa eines Notentextes oder von Bewegungen am Instrument (äußeres Sehen) und der „subjektiven Visualisierung formaler Strukturen“ (ebd.) (*inneres Sehen*) unterschieden werden. Schließlich können „taktile[...] Reize inner- und außerhalb des Körpers“ (ebd.) (äußeres Fühlen) von kinästhetischen Bewegungsvorstellungen oder imaginierten Bewegungsmetaphern (*inneres Fühlen*) differenziert werden. Ausgehend von der Problematisierung, dass (1) insbesondere im Bereich der klassischen Musik häufig das äußere Sehen eines Notentextes dominiert (ebd., S. 38–39) und (2) der Behauptung, dass die menschliche Wahrnehmung sich nicht auf die objektive Informationsaufnahme beschränkt (ebd., S. 39–40),²³¹ postuliert der Autor die Notwendigkeit einer „Wahrnehmungsphänomenologie des Musizierens“. Deren zentrales Merkmal ist das gegenseitige „Durchdringen und Bereichern [...] alle[r] sechs Wahrnehmungsmodi“ (ebd., S. 39) im Sinne einer integralen Wahrnehmung. Hierfür arbeitet er die Notwendigkeit für „allgemeine geistige Offenheit“ (Doerne 2010, S. 41) heraus, ausgehend von Überlegungen zu einer mimetischen Wahrnehmung als das sich Hineinversetzen in oder Anverwandeln an etwas (in Orientierung an Picht 1987). Diese Notwendigkeit erweitert er in Anlehnung an Überlegungen von Antholz 1970, S. 100 zur „klangsinnliche[n] Seinsbegegnung“ (Doerne 2010, S. 42) und an Gedanken von Cage zur vorurteilsfreien Wahrnehmung (Kostelanetz, Cage 1989, 176f) auf den Begriff der *intentionlosen Wahrnehmung* in einem ästhetischen Zustand bei Renate Wieland (Wieland, Uhde 2002, S. 227, 233). Den Begriff der geistigen Offenheit und der intentionlosen Wahrnehmung baut er angelehnt an Gernot Böhme 2001, S. 45 zur Vorstellung eines passiven „Sich-Öffnen[s]“ (Doerne 2010, S. 44) aus. Diese Überlegungen gemeinsam kulminieren in dem Begriff des *passiv-aufnehmenden Gewahrseins*. Dieses lässt sich als Gegenpol der *aktiv-ergreifenden Wahrnehmung* abgrenzen. In der konkreten Musizierpraxis offenbart sich diese unterschiedliche Grundhaltung in einem Wechsel der Perspektive: So wird aus der in aktiv-ergreifender Wahrnehmung gestellten Frage danach, welche Handlungen ich auszuführen habe, damit eine Musik nach meinen Vorstellungen er-

²³¹ Vgl. auch die Überlegungen zur konstruktivistisch inspirierten Informationsverarbeitung in Bezug auf die kognitive Dimension bei Doerne.

klingt, im passiv-aufnehmenden Gewahrsein die Frage danach, was die Musik und gegebenenfalls mein Körper zu tun verlangen. Umfassend-integrale Wahrnehmung vereint beide Grundhaltungen.

Am Ende seiner Ausführungen schlägt Doerne zusammenfassend als Indikatoren für die Qualität dieser umfassend-integralen Wahrnehmung vier Parameter vor, deren Herleitung allerdings nicht vollständig geklärt wird: Umfassend-integrale Wahrnehmung ist bestimmt von (1) *Klarheit* im Sinne einer möglichst präzisen Informationsaufnahme²³² und (2) *Reinheit*, die das Ausmaß der Verzerrung des „tatsächlich“ Wahrgenommenen durch eigene Vorurteile, Wünsche und Abneigungen anzeigt.²³³ Die (3) *Intensität* zeigt den Grad der oben dargestellten mimetische Anverwandlung (in Orientierung an Picht) an. Schließlich wird die Einbeziehung möglichst vieler der sechs postulierten Wahrnehmungsmodi in der (4) *Weite* der Wahrnehmung dargestellt (ebd., S. 45).

In Erweiterung seiner Überlegungen zum passiv-aufnehmenden Gewahrsein ist der Kern der **spirituellen Dimension** umfassenden Musizierens „der Eindruck, anstatt selbst zu spielen, von der Musik und dem Instrument gespielt zu werden“ (ebd., S. 49, 47) oder auch die Formel „Es Spielt“ (ebd., S. 49; Doerne 2002). In diesem von *Transzendenz* geprägten Zustand erscheint „das eigene Spiel kraftvoll und doch leicht und mühelos. Jegliche Probleme technischer oder musikalischer Art [...] sind verschwunden“ (Doerne 2010, S. 49). Anhand von Beschreibungen von Musiziersituationen, die von der „Wahrnehmung einer existenziellen Einheit mit der Musik, dem Instrument und der Tätigkeit des Musizierens“ (ebd., S. 45), „Entgrenzung“ (ebd.) oder dem Gefühl, der Mensch erlebe sich als über sich selbst erhoben, geprägt sind, versucht Doerne seinen Begriff von Transzendenz zu verdichten. In Anlehnung an Aussagen verschiedener Komponisten (Peter Michael Hamel, Karlheinz Stockhausen, Arvo Pärt und Hans Zender) skizziert er verschiedene Momente der Entgrenzung oder der Transzendenz des Ichs. Diese zeigen sich einerseits durch die Musik als eine Zeitkunst, die zur körperlichen, geistigen und emotionalen Bewegung anregt. Andererseits führt der Akt des Musizierens als ein gleichzeitiges Produ-

²³² Doerne bezieht sich hier vermutlich auf eine Sensibilisierung zu aktiv-ergreifender Wahrnehmung.

²³³ Vermutlich bezieht sich Doerne hier auf die an Anstolz und Cage angelehnten Überlegungen zu einer möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmung. Hier zeigt sich allerdings m.E. eine gewisse logische Inkonsistenz, wenn ebd., S. 32 trotz seiner konstruktivistisch angelegten Überlegungen insbesondere in Bezug auf die kognitive Dimension von etwas Wahrnehmbaren ausgeht, dass von der wahrnehmenden Person abstrahiert werden könne.

zieren und Rezipieren von Musik zu einer Form der Entgrenzung. Schließlich trägt auch das mit Komponieren assoziierte Gefühl der Vermittlung eines göttlichen Willens zu Transzendenzerfahrungen bei (ebd., S. 46–48). Doerne bindet diese Überlegungen an ein Modell der transpersonalen Psychologie.²³⁴ Dieses differenziert menschliches Bewusstsein in die drei Zustände präpersonal (unbewusst), personal und transpersonal (überbewusst) (ebd., S. 48). Der skizzierte Modus der Transzendenz ist damit „nicht durch geringere, sondern durch gesteigerte Bewusstheit“ (ebd., S. 49), also durch eine Überbewusstheit, gekennzeichnet. Als Voraussetzung für diesen Zustand stellt Doerne die vier Merkmale *Konzentration*, *Leerwerden*, *Gewahrsein* und *Vertrauen*²³⁵ dar.

Zentral wird (1) *Konzentration* verstanden als ein bewusstes Fokussieren auf eine konkrete körperliche Handlung.²³⁶ Darin liegt jedoch das Problem, dass die Konzentration auf das Konzentrieren die eigentliche Konzentration auf die konkrete Handlung verhindert. Daher muss ein Zustand der „indirekten Konzentration“ (ebd., S. 51) erreicht werden, bei der die Konzentration von einem Objekt ausgeht. Dieses Objekt liegt so im Fokus der musizierenden Person, dass „man vom Objekt der Faszination konzentriert“ (ebd.) wird (ebd., S. 50–51). Daran anknüpfend ist das Erreichen eines vorurteils- und spannungsfreien Zustands im Sinne eines (2) *geistigen und körperlichen Leerwerdens* eine weitere Bedingung. Dieser von Renate Wieland 2000 so bezeichnete „Zustand Null“ wird auf der Ebene bewusst gesteuerter mentaler und körperlicher Prozesse erreicht. Diese sind einerseits ein Verzicht auf „übermäßiges Wollen, starre Vorstellungen bezüglich ihres idealen Ablaufs (einer künstlerischen Handlung, DP) oder eine extreme Fixierung auf Ziel und Zweck“ (Doerne 2010, S. 51). Auf der Ebene des Körpers erreicht man *geistiges und körperliches Leerwerden* durch „bewusste aber ungezwungene Tiefenatmung“ (ebd.), Fokussierung der körperlichen Aufmerksamkeit auf die Mitte und ein bewusstes Loslassen körperlicher Fehlspannungen (ebd., S. 51–52). Für die Voraussetzung des (3) *Gewahrseins* greift Doerne zunächst auf die im Abschnitt zur Wahrnehmungsdimension postulierten sechs Wahrnehmungsmodi des jeweils inneren und äußeren Sehens, Hörens

²³⁴ Im Kern orientiert sich Doerne dabei an Herrigel 1951, weitere Autor*innen dieser Richtung sind in Fußnote 70 bei Doerne 2010, S. 48 aufgeführt.

²³⁵ Ebd., S. 54 setzt diesen Modus auch in Verbindung mit der z. B. von Csikszentmihalyi 1985 dargestellten Theorie der Flow-Erfahrung.

²³⁶ „Konzentration ist also ein mit willentlich hervorgerufener geistiger Aktivität verbundener Prozess, der parallel zur körperlichen Handlung abläuft, auf die die Konzentration abzielt.“ (Doerne 2010, S. 50)

und Fühlens zurück. Um *Gewahrsein* zu erreichen, sollte die Wahrnehmung in diesen Dimensionen im Modus der *passiven Aufmerksamkeit* (s.o.) angestrebt werden. Dabei ist wichtig, dass das „bewusste gedankliche Klassifizieren, Bewerten und Einordnen“ (ebd., S. 52) nachgeordnet wird. Zuletzt ist (4) (Selbst-) *Vertrauen und Selbstorganisation* eine zentrale Voraussetzung für die spirituelle Dimension umfassenden Musizierens. Kern hiervon ist angstfreies Musizieren und die Bewusstheit dafür, dass „Geist und Körper ein Team [bilden], dass nicht durch hierarchisch-repressive Befehlsketten, sondern durch ein kooperatives Miteinander gekennzeichnet“ (ebd., S. 53) ist.²³⁷

Aus diesen Voraussetzungen leitet Ernst noch einige weitere Merkmale der spirituellen Dimension oder des „*Es-spielt*-Zustands“ (ebd., S. 55) ab. Diese beziehen sich allesamt auf die Selbstwahrnehmung der musizierenden Person: So erfährt sich diese als Einheit einerseits *von* den in der körperlichen, kognitiven und emotionalen Dimension genannten Merkmalen,²³⁸ andererseits *mit* den sie umgebenden Objekten wie der erklingenden Musik oder dem Instrument. Weiter erlebt die musizierende Person, z. B. in Anlehnung an die Voraussetzung der „indirekten Konzentration“, sich selbst und die Dinge seiner Wahrnehmung einerseits sehr intensiv, andererseits als von sich selbst abgekoppelt. Die Wahrnehmung der Zeit verändert sich (schneller, langsamer oder auch im Sinne einer Gleichzeitigkeit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) und eine hohe körperliche sowie geistige Flexibilität präsentiert sich der spielenden Person.

Ausgehend von der Überzeugung, dass jedes Musizieren als Kommunikation zwischen diversen Partnern²³⁹ verstanden werden kann (ebd., S. 56), stellt Doerne in seinen Überlegungen zur **kommunikativen Dimension** umfassenden Musizierens als Ideal das Modell des „erweiterten dialogischen Musizierens“ vor und formuliert hierfür drei konkrete Voraussetzungen.

Zunächst definiert er Kommunikation als ein Geben und Nehmen von Information.²⁴⁰ Dabei sind zwischen dem Monolog, bei dem ein Partner nimmt und

²³⁷ Insbesondere das hiermit im Zusammenhang stehende Überwinden des mit dem Geist assoziierten Ichs wird in direkten Zusammenhang mit der Idee der Transzendenz des Egos gesetzt, vgl. ebd., S. 54.

²³⁸ Oder „von Körper, Seele und Geist“, vgl. ebd., S. 55.

²³⁹ „Der Musizierende kommuniziert mittels Musik, mit der Musik, mit seinem Instrument, mit dem Komponisten, mit sich selbst, mit seinen Mitmusikern, mit dem Publikum und über das Publikum mit der Gesellschaft, in der er lebt“, vgl. ebd., S. 56.

²⁴⁰ Zu Beginn des Kapitels greift ebd., S. 57 auch eine Differenzierung zwischen Kommunikation und Interaktion auf, diese wird jedoch im weiteren Verlauf unklar weiterverfolgt.

der andere gibt und dem Dialog, bei dem beide Partner beide Rollen einnehmen verschiedene Abstufungen möglich.²⁴¹ Im Prozess des Musizierens sind neben der musizierenden Person („*Musiker*“) ein *Instrument*, die notierte („*Werk*“), und die erklingende („*Klang*“) Musik am Kommunikationsakt beteiligt. Im Falle „monologischen Musizieren[s]“ (ebd., S. 61) verläuft die Informationsvermittlung unidirektional vom *Werk* ausgehend, das den *Musiker* instruiert, der wiederum sein *Instrument* bedient welches schließlich den *Klang* erzeugt. Beim „dialogischen Musizieren“ (ebd., S. 62) finden auf verschiedene Weisen Dialoge zwischen diesen Partnern statt, indem z. B. einerseits das *Werk* den *Musiker* instruiert, dieser dasselbe durch seine subjektive Sichtweise jedoch auch prägt. Genauso beeinflussen konkrete Eigenheiten des *Instruments* dessen Bedienung durch den *Musiker*. Auch nimmt der Informationsfluss vom *Klang* zum *Musiker* in kognitiver, emotionaler und körperlicher Dimension Einfluss auf dessen vorwegnehmende Imagination (kognitive D.), Empfindung (emotionale D.) und Verkörperung (körperliche D.) des *Klanges*, welche letztlich auch Einfluss auf die konkrete Bedienung des *Instruments* hat. In Übertragung dieser Überlegungen vom solistischen Musizieren auf Ensembles ersetzt Doerne nun den *Musiker* durch einen *Dirigenten*, das *Instrument* durch das *Orchester* und fügt noch die Elemente von Dialogen innerhalb der Partner hinzu: So kommuniziert das *Werk* als „Ensemble von verschiedenen Klängen und musikalischen Gedanken“ (ebd., S. 64) mit sich selbst²⁴² und die einzelnen Mitglieder des *Orchesters* untereinander. Doerne fasst nun, analog zu dieser Menge an Orchestermusikern, die Person des *Dirigenten*²⁴³ in Anlehnung an Überlegungen bei Schulz von Thun 1998 und Mahler 2001 als ein „Ensemble aus vielfältigen musikalischen Vorstellungen“ (Doerne 2010, S. 64) auf.²⁴⁴ Damit kommt dem Dirigenten im dialogischen Musizieren die Aufgabe zu, die Kommunikation zwischen der in ihm liegenden „divergenten Teilpersönlichkeiten und unterschiedlichen psychischen Dynamiken“ (ebd.) zu koordinieren. In Rückbindung an das solistische Musizieren lässt sich ideales dialogisches Musizieren also folgendermaßen visualisieren:

²⁴¹ Vgl. auch die bei ebd., S. 69 angeführten Überlegungen von Buber 1984 zum echten und technischen Dialog und dem dialogisch verkleideten Monolog.

²⁴² Hier wird also implizit ein Qualitätsanspruch auch an das zu musizierende Werk gestellt.

²⁴³ Und ebenso die einzelnen Musiker, vgl. Doerne 2010, S. 64.

²⁴⁴ In Fußnote 104 kombiniert ebd., S. 64–65 den Begriff des *inneren Teams* bei Schulz von Thun 1998 mit dem des *imaginären Ensembles* bei Mahler 2001 zum *inneren Ensemble*.

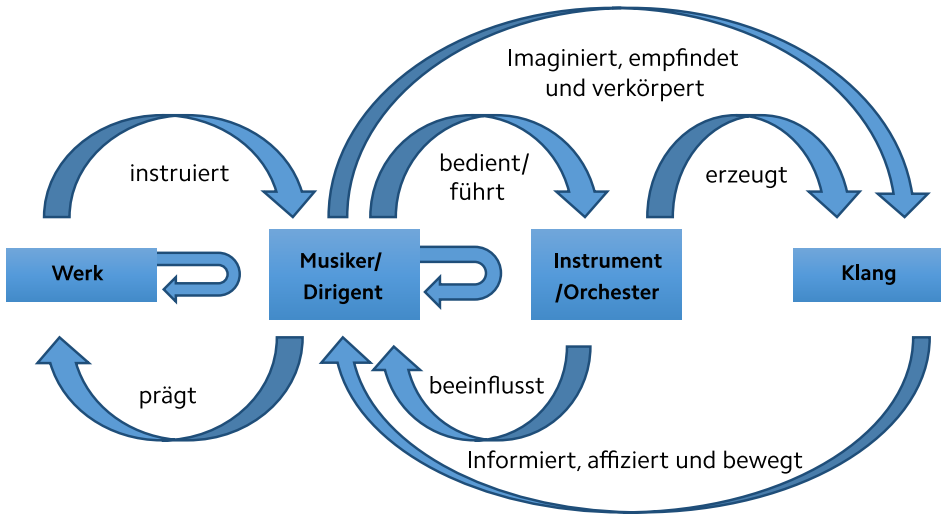


Abbildung 18: Erweitertes dialogisches Musizieren nach (ebd., S. 63, 66).²⁴⁵

Die rückgebundenen Pfeile bei *Werk* und *Musiker* (bzw. Dirigent) stellen demnach die oben beschriebenen Modi einer inneren Kommunikation dar. Um letzteres zu trainieren, schlägt Doerne für die konkrete unterrichtliche Praxis (in Anlehnung an Mahler) das Bewusstmachen und Aushandeln unterschiedlicher musikalischer Charaktere mittels Verfahren des Rollenspiels vor (ebd., S. 64).

Als Voraussetzungen für gelungene dialogische Kommunikation²⁴⁶ gelten (1) die Fähigkeit zum flexiblen Wechsel zwischen einen Geben- und Nehmen-Modus, (2) ein offener Kommunikationsverlauf ohne festgelegtes Ziel und (3) eine „ungezwungene[] und angstfreie[] Atmosphäre, in der sich der Kommunikationspartner in seinem Sosein angenommen fühlt“ (ebd., S. 67). Dabei ist der Geben-Modus geprägt von Klarheit in Inhalt und Form der Mitteilung und antizipiert auch die Reaktion des Gegenübers. Währenddessen sind Merkmale des Nehmen-Modus Gewährsein,²⁴⁷ die Fähigkeit zur Perspektiv-

²⁴⁵ Auf das Publikum als weiteren Kommunikationspartner, dessen Rolle in unterschiedlichen musikkulturellen Zusammenhängen differiert, weist Doerne 2010, S. 66 hin.

²⁴⁶ Leider bleibt es an dieser Stelle unklar, ob Doerne sich hier auf die im obigen Modell postulierten Kommunikationspartner Werk, Musiker, Instrument und Klang oder doch auf die beteiligten Musiker bezieht.

²⁴⁷ In einem Exkurs zu Martin Buber 1984 vergleicht Doerne 2010, S. 68–69 diese bereits bei der wahrnehmungsbezogenen Dimension entfaltete Qualität mit dem *Innewerden*, das im Rahmen einer Ich-Du-Haltung nach Buber in Erscheinung trete.

übernahme, Einfühlungsvermögen, Zuhören und Ausredenlassen. Davon ausgehend, dass die im „instrumentalen Lernprozess“ (ebd., S. 69) ausgedrückte kommunikative Haltung sich auch auf die Kommunikationsweise der musizierenden Person auswirke, empfiehlt Doerne das Einnehmen der genannten Voraussetzungen für das Trainieren erweiterten dialogischen Musizierens auch in pädagogischer Praxis (ebd.).

Bevor er zu der das umfassende Musizieren rahmenden modalen Dimension kommt, führt Doerne sieben Perspektiven der **geschichtlichen Dimension** umfassenden Musizierens inklusive eines umfangreichen Fragenkatalogs vor. Er geht davon aus, dass Musik immer als ein in Geschichte eingebettetes Objekt zu betrachten ist und betont damit deren Verknüpfung mit gesellschaftlicher Wirklichkeit (ebd., S. 70–71). In geschichtlicher Betrachtung offenbaren sich einerseits konkrete Fakten, andererseits aktuelle und zukünftige Rezeptionsaspekte (ebd., S. 71–72). Über diese Aspekte hebt Doerne hervor, dass es im Prozess des Musizierens in diesem Zusammenhang nicht nur um eine „von der Wissenschaft geforderte Objektivität einer historischen Rückschau“ (ebd., S. 72), sondern um das tatsächliche Erzählen einer Geschichte geht – mit dem Ziel, dass „dem Subjekt das Vergangene als seine eigene Gegenwart erscheint“ (ebd., S. 73).²⁴⁸ Als Voraussetzung hierfür nennt er Merkmale wie Intensität, Plastizität, Bildhaftigkeit, Fantasie und Deutlichkeit bei der Darlegung von Inhalten. Weiter ist jedoch die geschichtliche Dimension nicht nur des Werks, sondern auch des/der Komponierenden, des Instruments und der musizierenden Person selbst von Belang (ebd., S. 74).²⁴⁹ Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden sieben „Geschichtsstränge“ (ebd., S. 75) umfassenden Musizierens:²⁵⁰

²⁴⁸ Vgl. das komplette Zitat bei ebd., S. 73: „Da also jede geschichtliche Vergangenheit eine gewesene Gegenwart ist, wird die Beschäftigung mit Geschichte erst interessant, wenn dem Subjekt das Vergangene als seine eigene Gegenwart erscheint“.

²⁴⁹ Doerne bezieht sich in diesen Ausführungen auf verschiedene Theoretiker, die hier nur am Rande genannt werden sollen: So baut er seine Überlegungen zur Verflechtung von Gesellschaft und Musikgeschichte auf Georg Knepler 1977 auf, die Unterscheidung von vergangener und nachwirkender Geschichte wird mit Musikpädagogen wie Heinz Antholz 1970 und Hermann Rauhe 1973 herausgearbeitet. Der Bezug zu einer subjektiven Musikgeschichte wird u. a. über Eggebrecht 1991 und Mahlert 2003 hergestellt: Dies weiterführend in Bezug auf die Geschichte der musizierenden Person verweist er auf Studien zu Musikerbiographien bei Bastian 1989; Grimmer 1991; Nohr 1997.

²⁵⁰ Vgl. auch interessante Überschneidungen zu den verschiedenen Wirklichkeiten einer Musik bei Stroh 2010: Die dort postulierte *ursprüngliche* „Wirklichkeit 1“ lässt sich dabei auf die Stränge 2, 3 und 5, die Wirklichkeiten 2 und 3 der vergangenen und gegenwärtigen

1. „Die Geschichte der Musik in Wechselwirkung mit der Menschheitsgeschichte“ (ebd.): Hiermit bezeichnet Doerne auf globaler Ebene die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Wesen des Phänomens Musik, die in anderen Zusammenhängen häufig mit dem sog. *Musikbegriff* (Kraemer 2004, S. 150; vgl. Wallbaum 2000, S. 59–60) assoziiert wird. Es geht ihm dabei u. a. um das Klären von Überzeugungen bzgl. der „Ursprünge der Musik und des Musizierens“ (Doerne 2010, S. 75), um damit in Zusammenhang stehende Funktionen und um die Frage nach grundlegend verschiedenen Arten von Musikkulturen, die in der aktuellen Musiziersituation von Relevanz sein könnten (ebd., S. 76).
2. „Die individuelle Entstehungsgeschichte eines Werkes“ (ebd.) bezieht sich nun konkret auf das zu musizierende Stück, z. B. geht es um Fragen der Widmung, um den Bezug zu anderen auch nicht-musikalischen Werken, um konkrete Umstände des Schaffensprozesses und Fragen zu technischen Hilfsmitteln und deren Einfluss.
3. „Die geschichtliche Entstehungssituation eines Werkes in Bezug auf gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen“ (ebd.) öffnet schließlich den Blick vom konkreten Werk auf dessen Verhältnis zu zeitgenössischen musikalischen Konventionen sowie gesellschaftlichen, politischen und „institutionell-religiösen“ (ebd.) Zusammenhängen.
4. „Die Rezeptionsgeschichte eines Werkes vom Zeitpunkt seiner Entstehung bis in die Gegenwart und darüber hinaus“ (ebd., S. 77): Hier geht es primär um Fragen zu Aufführungen des Werkes und deren besondere Umstände sowie um Bedeutungszuweisungen sowohl zur Entstehungszeit, als auch in der aktuellen Gegenwart und der Zukunft.
5. „Die individuelle Entwicklungsgeschichte des Komponisten, seiner Biographie und persönlichen Lebensumstände“ (ebd.) betrifft auch Fragen der Stärken und Schwächen des/der Komponierenden, seines/ihrer Selbst- und Fremdbildes und seiner/ihrer Gesinnungen auf philosophischer, religiöser und speziell musikphilosophischer Ebene.
6. „Die individuelle Entwicklung des musizierenden Menschen, seiner Biographie und persönlichen Lebensumstände“ (ebd.) wird etwas differenzierter unterteilt in Fragen der musizierenden Person an sich selbst nach dem

Rezeptionsgeschichte auf Strang 4, und Wirklichkeit 4 der „schulischen Rekonstruktion eines Liedes“ auf Strang 6 und 7 beziehen.

„Gewordensein in der Gesellschaft und die Prägung durch sie“ (ebd.) insbesondere in Zusammenhang mit Strang 1. Relevant sind z. B. die Konsistenz der Erziehungspraxis durch die Eltern, die Motivation zum Spielen des eigenen Instruments, die persönliche Lernbiographie auf allgemeinbildender und instrumentenspezifischer Ebene und schließlich prägnante biographische Ereignissen, jeweils in deren Bezug zum aktuellen Musizierprozess oder „meinem heutigen Spiel“ (ebd., S. 78).

7. „Die bauliche Entwicklungsgeschichte des gespielten Instruments und die daraus resultierende Geschichte der Veränderungen von Klangerzeugung, Spielgestik und Spieltechnik sowie des instrumentalen Ausdruckspotentials“ (ebd.) soll schließlich das Instrument in ähnlich umfassender Weise in den Blick nehmen. Dabei stehen Fragen nach dessen Urform und klanglichen sowie spieltechnischen Besonderheiten im Zentrum. Auch die Korrespondenz des Körpers der musizierenden Person mit dem Instrument wird relevant, ebenso wie die Entwicklungen der jeweiligen Instrumentaldidaktik.

Mit dem Hinweis auf den besonderen Charakter von Musik als Zeitkunst verdeutlicht Doerne abschließend, dass sich die obigen Stränge in jedem Akt des Musizierens im Sinne eines individuellen geschichtlichen Profils darstellen. Dieses wird maßgeblich durch die „momentane subjektive Wirklichkeit und Welt-sicht eines Menschen“ (ebd., S. 80) beeinflusst.

Die bis hier entfalteten sieben Dimensionen, die Doerne für das umfassende Musizieren postuliert, bewegen sich gewissermaßen von einer subjektiven Innenperspektive hin zu einer objektivierbaren Außenperspektive. So liegt zunächst der Fokus vermehrt auf dem Innenleben einer musizierenden Person (Körper, Emotion und Kognition), darauffolgend auf deren Schnittstelle mit der Außenwelt auf eher subjektiver (Wahrnehmung und Spiritualität) und schließlich auf eher objektivierbarer Ebene (Kommunikation und Geschichte). In der **modalen Dimension** umfassenden Musizierens sind schließlich die „aktiven Umgangsweisen mit Musik“ (ebd.): Interpretieren, Improvisieren und Komponieren als „gleichberechtigte Koordinaten, innerhalb dessen (sic) sich ein umfassendes Musizieren ereignet“ (ebd.), verankert.²⁵¹ Ausgehend von historischen Beispielen u. a. zu J. S. Bach arbeitet Doerne die enge Verbundenheit dieser drei Tätigkeiten – ob auf

²⁵¹ Vgl. auch Green 2004, S. 225: „These include, for example, valuing the integration of composing, improvising, playing, singing, and listening“.

elementarer oder weit fortgeschrittener Ebene – im „Ideal eines Musikers“ (ebd., S. 82) heraus. Die einzelnen Umgangsweisen werden begrifflich etwas genauer konturiert, um weitere Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten: So versteht Doerne *Interpretation* auf hermeneutischer (kognitiv basiertes Erkunden eines Werkes) oder performativer (konkrete musizierte Wiedergabe eines Werkes) Ebene, wobei die erstere meist überwiegt. Eine Interpretation benötigt also ein konkretes Werk, auf das Bezug genommen werden muss. Einerseits wird dieses gedanklich reflektiert und Ergebnisse dieser Reflektion werden intensiv wiederholend eingeübt, andererseits soll das Werk „frei und auf eine bestimmte Art spontan klingen und eben nicht eingeübt und mechanisch wiedergegeben“ (ebd., S. 83) werden. *Improvisation* bezeichnet das gleichzeitige „Erfinden und Ausführen von Musik“ (ebd.), wobei hier „Erfinder und Interpret identisch“ (ebd.) sind. Improvisation ist gekennzeichnet einerseits von „Unvorhersehbarkeit, andererseits sollen die musikalischen Äußerungen des Spielers soweit reflektiert sein, dass das Klangresultat unter bestimmten [...] Gesichtspunkten reproduzierbar“ (ebd., S. 84) ist. Je nach Grad der Vorgabe – von stilgebundener Improvisation bis zum experimentellen Musizieren – sind verschiedene Abstufungen möglich. Neben der benannten Reproduzierbarkeit und der ggf. vorhandenen Stilgebundenheit hebt Doerne hervor, „dass prinzipiell nichts verboten“ (ebd., S. 83) ist. Die *Komposition* versteht er schließlich als „ein aus Klängen (Tönen und/oder Geräuschen) zusammengesetztes Artefakt, das als Folge der Entäußerung des schöpferischen Wollens eines Menschen“ (ebd., S. 84) entsteht. Im Komponieren steht die schriftliche Fixierung und das Schreiben im Zentrum, wobei „angeregt durch das innere Hören von Klängen [...] das Musizieren in [der] Vorstellung [des Komponisten]“ (ebd.) stattfindet. Doerne vergleicht dies mit der Tätigkeit eines Dirigenten, der sein innerliches Nachvollziehen der Klänge z. B. in körperlichen Gesten wie dem Mitbewegen der Streichbewegungen der Violinist*innen deutlich macht, so wie die komponierende Person ihre innerlichen Klangvorstellungen mittels verschiedener Symbole zu Papier bringt (vgl. ebd., S. 85). Diese drei Formen der modalen Dimension – oder die drei „Modi des Musizierens“ (ebd., S. 86) – sind nur teilweise voneinander zu trennen. Insgesamt sind allen der Gestaltungswille, die Vorstellung von Klängen und dessen prozesshafte Veräußerung gemein (vgl. Abbildung 19). Weiter tauchen in jedem der drei Modi Merkmale der jeweils anderen auf, wenn es um umfassendes Musizieren geht: So trägt z. B. das Improvisieren auch Merkmale der Interpretation einer Vorlage oder Konvention. Beim Interpretieren eines Werkes werden auch Ideen durch impro-

visorisches Probieren gewonnen und auch der Kompositionsprozess trägt viele Momente der Improvisation, wenn adäquate Klänge zu suchen und zu finden (ebd., S. 87–91) sind. Doerne formuliert damit abschließend das Ideal, das umfassende Musizieren nur dann stattfindet, wenn „Interpretieren, Improvisieren und Komponieren in einer Bewegung stetigen Oszillierens das modale Gerüst künstlerischen Handelns“ (ebd., S. 91) bilden.

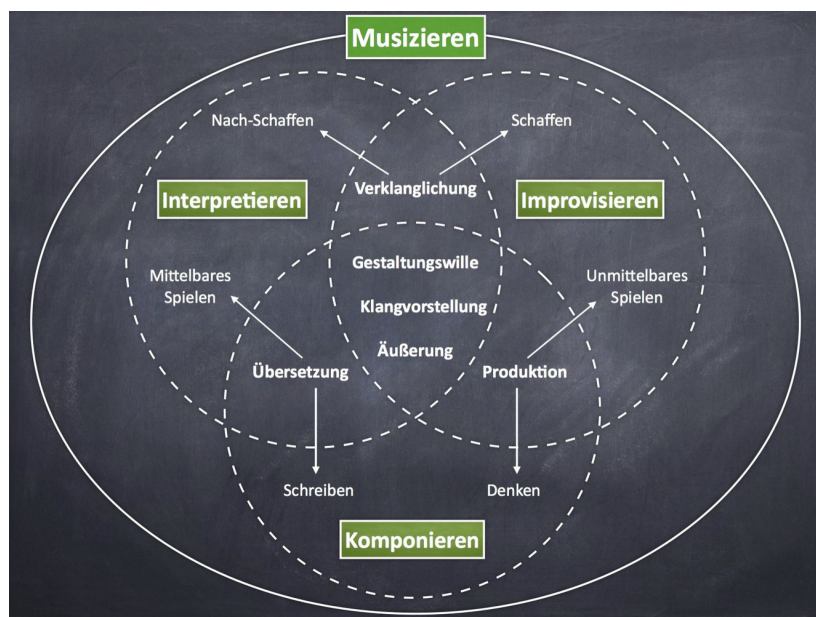


Abbildung 19: „Die drei Modi des Musizierens“ (ebd., S. 86, Graphik von <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/mphi-2-ad/>).

Ähnlich wie Doerne die prinzipielle Verknüpfung von Interpretieren, Improvisieren und Komponieren darstellt, werden alle acht genannten Dimensionen in seinem Modell zur **Einheit des Musizierens** nicht nur als mögliche Bestandteile des Musizierprozesses gesehen. Er geht vielmehr davon aus, dass sie prinzipiell vorhanden sind und die Frage nach der Qualität *umfassenden Musizierens* sich aus der Qualität deren Vernetzung und des (in pädagogischer Praxis vermittelten) Bewusstseins dafür ergibt (ebd., S. 98). Um diese Vernetzung zu beschreiben, entwickelt er das Modell des „fluktuierend holarchischen Systems“.

Dafür bezieht er sich zunächst auf die allgemeine Systemtheorie und beschreibt Musizieren in Anlehnung an Ludwig von Bertalanffy 1969 und Schnorrenber-

ger 1994²⁵² als System,²⁵³ das sich nicht nur durch die summativen, sondern insbesondere durch die konstitutiven Charakteristika seiner Teile bestimmen lässt. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sich die charakteristischen Eigenschaften eines Systems nicht nur aus den zusammengenommenen Eigenschaften der einzelnen Teile, sondern aus der Art und Weise ihrer Vernetzung ergeben. Diesen Ansatz setzt Doerne in Beziehung zu philosophischen Überlegungen einer „Einheitserfahrung phänomenaler Bewusstseinsinhalte“ (Doerne 2010, S. 92) im Musizieren in Orientierung an Metzinger 1996, nach der „im Falle eines gelungenen Musizierens [...] nicht eine zersprengte Vielheit, sondern eben ein in sich verbundenes Ganzes, nämlich die als Einheit empfundene Tätigkeit des Musizierens“ (Doerne 2010, S. 93) im Zentrum steht. Um nun der Komplexität dieses ‚verbundenen Ganzen‘ aus den verschiedenen Dimensionen des Musizierens gerecht zu werden, schlägt Doerne nicht die Automation als „gängige Erklärung für erfolgreiche Komplexitätsbewältigung“ (ebd., S. 99), sondern vielmehr ein bewusstes Annehmen und Umgehen mit dieser Komplexität vor. Während bei der Automation durch strikte Hierarchisierungen Komplexität ins Unbewusste übernommen wird, strebt er eine Gleichzeitigkeit von (gleichwertendem) vernetztem und hierarchischem Denken an: So liegt beim Musizieren jeweils für einen gewissen Zeitraum ein bestimmter Aspekt einer Dimension im Fokus, der die anderen dominiert und lenkt und somit die Komplexität des Musizierens bewältigbar macht. Je nach Situation kann jedoch ein vormals untergeordneter Baustein dieses Systems die Kontrolle übernehmen und die anderen Bausteine lenken. Dabei ist stets ein Informationsfluss in beide Richtungen möglich. Dieses flexible System der Selbstregulation und -organisation bezeichnet Doerne als „fluktuierend holarchisches System“ (ebd., S. 105–107).²⁵⁴ Damit formuliert er

²⁵² Schnorrenberger 1994, Experte für traditionelle chinesische Medizin, schlägt in einem Tagungsband zum sogenannten ersten europäischen Ärztekongress für Musikmedizin als zwölf Elemente des Musizierens Hören, Sehen, Musiktheorie, Training, Technik, Bewegung, Körpergefühl, Atem, Vorstellung, Klang, Gedächtnis und Persönlichkeit vor, deren Beziehung zueinander er ins Zentrum stellt. Dies scheint allerdings die einzige musikbezogene Veröffentlichung des Autors zu sein.

²⁵³ In Orientierung an Frederic Vester 1980 wird ein System hier dadurch definiert, dass es (a) aus mehreren Teilen besteht, die (b) voneinander verschieden sind und (c) miteinander in einer Beziehung stehen, vgl. Doerne 2010, S. 95.

²⁵⁴ In Orientierung an Koestler 1970 bezeichnet Doerne Teile eines solchen Systems, bei dem sich die Hierarchieordnungen jederzeit ändern können und die damit gleichermaßen zum Ganzen („Holos“) und zu den kleinsten Bestandteilen (Suffix „-on“) dieses Systems in Beziehung stehen, als Holon. Ein aus solchen Holons bestehendes System ist damit weder von einer festen Hierarchie noch von einer permanenten Gleichwertigkeit seiner Teile, sondern von einem ste-

schließlich die pädagogische Norm, nach der weniger die einzelnen Dimensionen des Musizierens²⁵⁵ und die sich daraus ergebenden Verhaltensweisen im Zentrum eines Instrumentalunterrichts stehen sollten, sondern eher ein Bewusstmachen und Trainieren der vielfältigen Wechselbeziehungen (ebd., S. 98, 106–108).

3.2.2.2.2 Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts

Die bereits teilweise in der Darstellung der einzelnen Dimensionen aufgeführten normativen Forderungen und Gestaltungsvorschläge für die unterrichtliche Praxis bündelt und erweitert Doerne in seiner Formulierung von zehn Zielvorstellungen eines Instrumentalunterrichts, der *umfassendes Musizieren* ermöglichen soll. Zentral an den dargelegten Zielen ist für den Autor, dass sie sowohl auf den Unterrichtsprozess als auch auf dessen Ergebnis bezogen sind.²⁵⁶ Weiter beziehen sie sich einerseits auf konkrete fachspezifische Lernziele des Instrumentalunterrichts und andererseits auf allgemeine Bildungsziele.²⁵⁷ Die Ziele nehmen auf unterschiedliche Art Bezug zu den dargestellten Dimensionen.

Anschließend an die Überlegungen zur „Einheit des Musizierens“ fordert Doerne das aktive Suchen nach **Vernetzungen** der einzelnen Dimensionen umfassenden Musizierens im Unterricht. Dieses Suchen sollte zum selbstverständlichen Bestandteil des häuslichen Übens werden. Vernetzungen können z. B. auf der Ebene allgemeiner Unterrichtsplanung im aktiven Changieren zwischen den Modi des Improvisierens, Komponierens und Interpretierens realisiert werden. Ebenso kann auf der Meso-Ebene des Besprechens sowohl des geschichtlichen als auch des emotionalen Gehalts eines Werkes oder in der Thematisierung der Verknüpfung von Körperbewegungen mit emotionalen und kommunikativen

tigen Wechsel beider – der Holarchie – geprägt. Vgl. die anschauliche graphische Darstellung in Abbildung 12 bei Doerne 2010, S. 105.

²⁵⁵ Hier ergibt sich im Text in Bezug auf das systemtheoretische Verständnis eine Unstimmigkeit, wenn zunächst davon die Rede ist, dass „Musizieren als ein System bestehend aus Mensch, Musik und Instrument“ verstanden wird und kurz darauf von der „Einheit aller Dimensionen des Musizierens“ gesprochen wird, was sich vermutlich auf das im Vorfeld entwickelte acht-dimensionale Modell des Musizierens bezieht. Der Verfasser geht für diese Untersuchung von letzterem aus.

²⁵⁶ Diese Gleichstellung von Prozess- und Ergebniszielen stellt hier eine Idealvorstellung dar: ebd., S. 113–114 schildert dies am häufig postulierten Ergebnisziel „Freude an der Musik“, das im mühsamen Prozess des Instrumentallehrens im Sinne einer „Durststreckendidaktik“ oft verschwindet.

²⁵⁷ Letztere verkommen laut ebd., S. 116 häufig zu leeren Phrasen, die ein „Parallelleben [...] [einer] nicht zu verwirklichende[n] Idealvorstellung“ führen, weswegen ihre Rückbindung an konkrete fachspezifische Zielen von großer Wichtigkeit ist.

Aspekten Vernetzung angeregt werden. Aber auch auf mikroskopischer Ebene, z. B. eines einzelnen gespielten Tones kann die Vernetzung der verschiedenen Dimensionen umfassenden Musizierens im Austausch mit den Schüler*innen bewusst gemacht werden (ebd., S. 116–117).

Die Förderung der individuellen Art zu Musizieren, die in jeder Dimension der Modells Doernes' sichtbar werden kann, soll im Ziel der Ausbildung der individuellen (Musiker-) **Persönlichkeit** festgehalten werden. So soll prinzipiell jeder körperliche, emotionale oder geschichtlich geleitete Zugang zum Instrument und einer Musik ermöglicht werden, z. B. im Zulassen unüblicher Spielbewegungen²⁵⁸ oder Klangideale. Dafür sollte ein „immer wiederkehrendes behutsames Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen, interpretatorischer Entscheidungen oder spieltechnischer Herangehensweisen“ (ebd., S. 117) in den Unterricht integriert werden (ebd., S. 117–118).

Eng damit verbunden ist das (nicht direkt mit einer der Dimensionen verbundene) Ziel der Ausbildung von **Selbständigkeit** der Schüler*innen, sei es in der Stückauswahl oder der eigenen Entwicklung spieltechnischer Varianten, des behutsamen Antrainierens selbständigen Übens in der Erledigung von kleinen Arbeitsaufträgen im Unterricht, dem zeitweisen Rollenwechsel zwischen Lehr- und Schülerperson oder der Thematisierung der zukünftigen instrumentenbezogenen Biographie der Schüler*innen. Prinzipiell sollte die Lehrperson anstreben, sich weniger als Lehrmeister, sondern mehr als Lernbegleiter zu verstehen (ebd., S. 118–119).

Ausgehend von einem der Indikatoren für die Qualität der wahrnehmungsbezogenen Dimension (vgl. S. 216) formuliert Doerne das Ziel einer **Intensität** im Musizieren, die den Grad der mimetischen Anverwandlung an die Musik (vgl. S. 208) anzeigt. Intensität ist gekennzeichnet durch eine erhöhte Sensibilität in Bezug auf diverse Dimensionen des Musizier-Modells: so im (1) körperlichen Nachvollzug der Musik, im (2) Aktivieren emotionaler Gehalte derselben und (3) dem kognitiven Durchdringen ihres Mitteilungspotentials. Weiter wird (4) auf der Ebene der Wahrnehmung der Fokus auf die taktile Verbindung mit dem Instrument hervorgehoben und (5) in spiritueller Dimension das Gefühl, direkt mit diesem verbunden zu sein. Auf kommunikativer Ebene gilt die Klar-

²⁵⁸ Trotzdem bleibt ebd., S. 118 hier einer gewissen Normativität verhaftet, wenn er weiter anführt, dass „natürlich solche Fehlhaltungen und mit Verkrampfung des Bewegungsapparats einhergehenden Spielbewegungen, die einen instrumentalen Fortschritt definitiv verhindern würden“, behutsam unterbunden werden sollten.

heit und der Wille (zu) einer eigenen musikalischen Mitteilung als Indikator für das Ziel der Intensität (ebd., S. 119–120).

Häufig hebt Doerne die Bedeutung des **hörenden Spiels** als Zielkategorie heraus (ebd., S. 107). Unter der Annahme, dass Klang Bestandteil aller Dimensionen des Musizierens ist, verweist er auf die Notwendigkeit des Erlernens der Führung des Musizierprozesses über das innere und äußere Ohr (vgl. auch zur wahrnehmungsbezogenen Dimension, S. 214). Konkret ist dies (a) in der permanenten Aktivierung und dem Gebrauch des Hörens und (b) in der Herleitung instrumentaler Aktionen, ebenfalls über das Hören, zu bewerkstelligen. Den Rückgriff auf spezialisierte Methoden wie Solmisation oder patternorientiertes Lernen sieht er dabei eher kritisch, da sie den individuellen Zugang der Schüler*innen zur Musik behindern könnten. Sie sollten daher nur mit Bedacht eingesetzt werden (ebd., S. 120–121).

Viele der von Doerne postulierten Dimensionen arbeiten mit Gegensätzen, deren **Integration** angestrebt wird: Auf der körperlichen Dimension bewegt sich die musizierende Person im Spannungsfeld von einem *physischen* und einen *empfundenen* Körper, auf der emotionalen Dimension findet ein Wechselspiel zwischen *emotionaler Verfasstheit* einerseits der *Musik* sowie andererseits der *musizierenden Person* statt, auf kognitiver Ebene kann sich Erkenntnis aus einer individuellen *Innen-* oder einer kollektiven *Außenperspektive* ergeben. Die wahrnehmungsbezogene Dimension differenziert *aktiv-ergreifendes Wahrnehmen* und *passiv-aufnehmendes Gewahrsein*, im „Es-Spielt-Zustand“ der spirituellen Dimension erlebt die musizierende Person sich als *Einheit von eigenem Körper, Seele und Geist* einerseits und mit den sie *umgebenden Objekten* andererseits, während in dialogischer Kommunikation maßgeblich zwischen einem *Geben-* und *Nehmen-Modus* ausgelotet wird. Die geschichtliche Dimension schließlich ist um die *Integration sieben verschiedener Perspektiven* auf den Musizierprozess bemüht. Das konkrete Bearbeiten dieser nicht zwingend auflösbaren Gegensätze sei ein Ziel umfassenden Instrumentalunterrichts²⁵⁹ (ebd., S. 121–122).

In Zusammenhang mit dem Wechselspiel von kognitiver und wahrnehmungsbezogener Dimension verweist Doerne auf die Notwendigkeit einer **Kopplung von Wissen und Erfahrung**, die er auf musikalischer und instrumentaler Ebene ausdifferenziert. So sollte begriffliches oder „musikalisches Wissen“ (z. B. der Aufbau einer einfachen Kadenz) stets in harmonischem Ver-

²⁵⁹ Diese Lesart ist angeregt von Überlegungen bei Lessing 2016b.

hältnis zu konkreter „musikalischer Erfahrung“ (z. B. das hörende Erfahren derer klangenergetischer Funktion) im Unterricht thematisiert werden. Gleichzeitig ist das „instrumentale Wissen“, z. B. um das konkrete Realisieren der nötigen Spielbewegungen auf einem bestimmten Instrument für das klangliche Umsetzen einer Kadenz von ebenso großer Wichtigkeit wie die „instrumentale Erfahrung“, die sich durch das häufige Aufrufen und Umsetzen dieses (prozeduralen) Wissens ergibt (ebd., S. 123).

Um den für die kognitive Dimension zentralen Aspekt des Perspektivwechsels zu ermöglichen, verweist Doerne bereits dort auf das Potential von Neugier im Instrumentalunterricht (ebd., S. 35). Im Zusammenhang mit der Bewusstheit um unterschiedliche kulturelle Einbettungen von Musiken in verschiedene „Musizierpraxen“ (ebd., S. 124)²⁶⁰ präzisiert Doerne dies mit dem Ziel der **Offenheit für Fremdes**. Hiermit ist gemeint, dass im Instrumentalunterricht (aus den jeweiligen Perspektiven²⁶¹) „fremde“ Musiken und Techniken thematisiert werden sollten. Diese Thematisierung erfolgt dabei möglichst aus einer Innenperspektive der Musizierenden. Damit sollte idealerweise dieses „Fremde“ als Teil des „Eigenen“ integriert werden, ohne als vorhanden vorausgesetzte kulturelle Unterschiede zu verwischen – auch, um das Bewusstsein für das „Eigene“ zu schärfen (ebd., S. 123–124).

Die kommunikative und modale Dimension ins Zentrum setzend, spricht sich Doerne für die Herausbildung musikalischer „**Sprachgewandtheit**“ und **kommunikativer Fähigkeiten** im Rahmen des Instrumentalunterrichts aus, mit dem Ziel „Musizieren als lebendige ‚Sprache‘ zu lehren“ (ebd., S. 125). Das Beherrschen dieser Sprache unterteilt Doerne in vier Bereiche: Diese sind (a) das *Lesen*, also das (kognitiv ausgerichtete) Verstehen und selbständige Aneignen eines musikalischen Gedankens und (b) das *Vorlesen*, also die „lebendig[e] und rhetorisch ansprechend[er]“ (ebd.) Wiedergabe (oder auch Interpretation, vgl. S. 223). Weiter spricht Doerne von (c) dem *frei Reden* im Interpretieren mit hohem improvisatorischem Gehalt oder dem freien Improvisieren und schließ-

²⁶⁰ Auch wenn dieser es hier nicht explizit macht, deutet sich eine gewisse Nähe zu dem vor allem bei Wallbaum ausgearbeiteten praxeologischen Verständnis von Musik z. B. bei Wallbaum, Rolle 2018 an. Trotzdem bleibt Doerne in seinen weiteren Ausführungen zu dieser Zielkategorie mit seiner klaren Trennung einer eigenen und fremden Kultur hinter einem damit in Zusammenhang stehenden bedeutungsorientierten Kulturbegriff zurück, vgl. Prantl 2020, S. 158–159.

²⁶¹ Hier reflektiert Doerne 2010, S. 124 durchaus, dass die Kategorie des „Fremden“ relational zu denken sei, vgl. auch Wallbaum 2005c.

lich (d) dem *Schreiben*, der Fixierung musikalischer Gedanken in der Komposition. Diese Bereiche musikalischer „Sprachgewandtheit“ sind (vgl. den Abschnitt zur kommunikativen Dimension, S. 218) prinzipiell geprägt von einem kombinierten Geben- und Nehmen-Modus. Dieser wird hier als *Senden und Empfangen* dargestellt. Es soll also in allen vier oben genannten Bereichen der Sprachgewandtheit auf bewusstes und klar artikuliertes Ausdrücken mit dem Willen zur Mitteilung (Senden) auf der einen Seite und achtsames, aufnahmebereites Empfangen auf der anderen Seite geachtet werden. Trainiert wird dies auch dadurch, dass die reguläre verbale Kommunikation im Unterricht von denselben Merkmalen geprägt ist (ebd., S. 124–125).

Den Bogen zum ersten Ziel der Vernetzung, das alle Dimensionen umfassenden Musizierens umspannt, schlägt das Ziel der **Multiperspektivität** im Unterricht. Konkret bedeutet dies, dass der Prozess des Musizierens im Unterricht aus der Perspektive jeder der genannten Dimensionen betrachtet werden sollte, um deren jeweils unterschiedlichen Eigenheiten herauszuarbeiten. Schüler*innen „sollen daher lernen, verschiedenartige Standpunkte einzunehmen [...] und vielfältige Zugänge zum Musizieren kennenzulernen“ (ebd., S. 126), um (1) „einen umfassenden Eindruck von der Weite des Bezugs musikalischer Phänomene“ (ebd.) zu erhalten und (2) diesen Eindruck in ihr eigenes künstlerisches Handeln aufzunehmen (ebd.).

3.2.2.2.3 Zusammenfassung

Insgesamt stellt Doerne, in Kontrast zu Ernst, eine deutlich anders geartete Theorie instrumentalpädagogischer Praxis dar. Auch wenn allgemeindidaktische Kategorien wie Unterrichtsziele einen prominenten Platz einnehmen, tritt dieser systematische Aspekt hinter einer umfangreichen Ausarbeitung des Phänomens Musizierens zurück, das im Modell Ernsts als geklärt vorausgesetzt wird. Doernes Modell des Musizierens, das acht Dimensionen umfasst, die im Sinne einer „fluktuierenden Holarchie“ im ständigen Wechsel der Hierarchien den Prozess des Musizierens ausmachen, soll über zehn Zielformulierungen für den Instrumentalunterricht abgebildet werden. Für die Untersuchung wurden aus der obigen Darstellung die in Tabelle 3 und Tabelle 4 zusammengefassten Kriterien extrahiert, Details finden sich jeweils in den ausführlicheren Beschreibungen oben. Auf der Basis dieser Überlegungen wurden auch zur Theorie Doernes zwei ASF-Lehrfilme erstellt. Während sich der erste seinem Modell eines *umfassenden Musizierens* widmet, stellt der zweite die einzelnen *Zielformulierungen* dar. Wie

bei Ernst wurden manche Aspekte eher im Großgruppen-, andere eher im Kleingruppenunterricht ausgemacht. Noch deutlicher als dort zeigte sich hier die Problematik, die von Doerne häufig angesprochenen inneren Vorgänge in der Beobachtung zu zeigen. Auch hier wurde wegen der fehlenden theoretischen Anschlussfähigkeit nicht auf Methoden der Emotionsforschung zurückgegriffen (vgl. auch Reisenzein et al. 2014, S. 590). Vielmehr wurde – in Orientierung an die Positionierung am Ende von Kapitel 2.3.2, S. 102 – das zu Beobachtende jeweils ausführlich beschrieben und auf der Basis von Bezügen zu vergleichbaren Kontexten wurden Vermutungen zu den sogenannten *inneren Vorgängen* der Akteur*innen angestellt. Diese Vermutungen wurden, um kritisierbar zu bleiben, in den CIs jeweils ausführlich begründet.

Tabelle 3: Zentrale Beobachtungskriterien für die Acht Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne, fett gedruckt sind die für Abschnitt 3.3 als Kodes realisierten Merkmale

Dimension	Beobachtungskriterien
Körperliche Dimension (S. 208)	Mimetische Aneignung von Körper Einstellungen, als Hinweis auf das Wechselspiel von Musik und Musizierenden Wechsel der Perspektive von Bewegung willentlich steuern (physischer Körper) und Bewegung empfinden (durch Musik beeinflusst, empfundener Körper)
Emotionale Dimension (S. 210)	Modell der Emotionalität: Wechselwirkung von Musik und musizierender Person Wechselwirkung von intensivierendem subjektivem Empfinden und Ausdruckskonventionen Übereinstimmung konkret beobachtbare Merkmale emotionalen Ausdrucks mit Stimmungen und Gefühle der musizierenden Person („ Echtheit und Wahrhaftigkeit “) Aufmerksamkeit auf Spielen, Hören und eigene Empfindung
Kognitive Dimension (S. 213)	Erkennen und Umsetzen von Bedeutungsgehalten Modell der Ich/Wir/Es/Es(plural)-Perspektive? Perspektivenwechsel anstreben und „Offenheit des Geistes“
Wahrnehmungsbezogene Dimension (S. 214)	Inneres und äußeres Sehen, Hören und Fühlen passiv-aufnehmendes Gewahrsein (Was will die Musik von mir?) vs. aktiv-ergreifendes Wahrnehmen (Was will ich?)

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

Dimension	Beobachtungskriterien
Spirituelle Dimension (S. 216)	Indirekte Konzentration : „vom Objekt der Faszination konzentriert“ Leerwerden , Verzicht auf „übermäßiges Wollen“ Gewahrsein , geistige Offenheit und intentionslose Wahrnehmung Selbstvertrauen und Selbstorganisation , angstfreies und kooperatives Miteinander
Kommunikative Dimension (S. 218)	Modell erweiterter dialogischer Kommunikation Rollenspiele , um Kommunikation im inneren Ensemble zu trainieren. Flexibler Wechsel von Geben- (Klarheit, Antizipation des Gegenübers) und Nehmen- Modus (Gewahrsein, Perspektivübernahme, Einfühlungsvermögen, Zuhören und Ausredenlassen) Klarer Sender und Empfänger Offene Kommunikation ohne festes Ziel Ungezwungene und angstfreie Atmosphäre
Geschichtliche Dimension (S. 221)	Kontexte intensiv, plastisch, bildhaftig, fantasievoll und deutlich vermitteln Die sieben Geschichtsstränge (Musikbegriff, Entstehung Werk, geschichtliche Situation, Rezeption, Komponist, Musizierender, Instrument) stellen sich in jedem Akt des Musizierens als individuelles geschichtliches Profil dar.
Modale Dimension (S. 223)	Interpretation im Spannungsfeld von gedanklicher Reflektion und spontan (wirkender) Wiedergabe Improvisation unvorhersehbar, aber auch stilgebunden und reproduzierbar – prinzipiell ist aber alles erlaubt Komposition als schriftliches Fixieren mit innerem Hören und Antizipieren von Klängen

Tabelle 4: Zentrale Beobachtungskriterien für die Ziele umfassende Instrumentalunterrichts nach Doerne, fett gedruckt sind die für Abschnitt 3.3 als Kodes realisierten Merkmale

Ziel	Beobachtungskriterien
Ziel: Vernetzung (S. 227)	Bewusstmachen und Trainieren der Vernetzungen der verschiedenen Dimensionen umfassenden Musizierens, Changieren in modaler Dimension, Zugänge zum Musizieren in verschiedenen Dimensionen ermöglichen
Ziel: Persönlichkeit (S. 228)	Prinzipiell jeden Zugang zu den Dimensionen ermöglichen. Behutsames Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen Behutsames Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen

Ziel	Beobachtungskriterien
Ziel: Selbständigkeit (S. 228)	Einbezug der S* in Stückauswahl und Spieltechnik Trainieren selbständigen Übens Erteilen kleiner Arbeitsaufträge Rollenwechsel
Ziel: Intensität (S. 228)	In Bezug auf die Musik • körperlicher Nachvollzug, • Aktivieren emotionaler Gehalte, • kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials In Bezug auf das Instrument : • Fokus auf taktile Verbindung • Fokus auf ganzheitliche Verbindung Wille zur Mitteilung
Ziel: Hörendes Spiel (S. 229)	Permanente Aktivierung und Gebrauch des inneren und äußeren Hörens Herleitung instrumentaler Aktionen über das Hören Individuellen Zugang bevorzugen
Ziel: Integration (S. 229)	Bearbeitung der in den Dimensionen liegenden Gegensätzlichkeiten: Physischer/empfundener Körper (körperliche D.) Emotionale Verfasstheit von Musik und Musizierendem*r (emotionale D.) Ich-/Wir-/Es-/Es(plural)perspektive (kognitive D.) Aktiv-ergreifende Wahrnehmen und passiv-aufnehmendes Gewahrsein (wahrnehmungsbezogene D.) Einheit von Körper, Seele, Geist und Umwelt (spirituelle D.) Geben- und Nehmen-Modus (kommunikative D.) Sieben geschichtliche Perspektiven (geschichtliche D.)
Ziel: Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)	Balance von • musikalischem Wissen und Erfahrung • instrumentalem Wissen und Erfahrung.
Ziel: Offenheit für Fremdes (S. 230)	Thematisierung „ fremder “ Musiken und Techniken aus einer Innenperspektive . Thematisierung und Integration bzw. Abgrenzung des Eigenen und des Fremden.
Ziel: Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)	Lesen, Vorlesen, freies Reden und Schreiben musikalische Sprachgewandtheit auch außermusikalisch Achtsamkeit auf den Wechsel von Geben- und Nehmen-Modus
Ziel: Multiperspektivität (S. 231)	Musizieren aus der Perspektive jeder der sieben Dimensionen betrachten. S* sollen Weite des Musizierens erkennen und in eigenes Handeln inkorporieren.

3.2.2.2.4 ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse

Der ASF versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, wie Umfassendes Musizieren, wie es von Andreas Doerne dargestellt wird, in der Streicherklasse aussehen kann. Dabei wird – unter Berücksichtigung des „holarchischen“ Ansatzes (vgl. S. 225) jeweils eine der acht Dimensionen in den Fokus gestellt, was aber nicht heißen soll, dass die anderen Dimensionen nicht ebenfalls beobachtbar sein könnten. Die Reihenfolge der Dimensionen im Film entspricht der Darstellung in der Veröffentlichung von Doerne.



ASF-DM

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶²
1	0:00	Premiere		Text	Titel des Films	Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse	
2	0:06	D. Schattten WS	00:17:25	Zoom Hervorhebung Füße L, S, Kopf L, Drehblende	Wechselspiel von Klangvor- stellungen und körperlichen Umsetzungen	In der dargestellten Szene wird das von Doerne skizzierte Wechselspiel von Klangvorstellung, Klangwahrnehmung und körperlicher Umsetzung zwischen den hervorgehobenen S* und L deutlich: L gibt mit „Ein großer Schatten!“ ein (im vorherigen UG erarbeitetes) Bild vor, das sie selbst gestisch mit ihrer geduckten Gehweise und dem rhythmisierten Laufen (hervorgehoben) erweitert. Die S am Vic beginnt zu musizieren, nimmt dabei den Rhythmus der Gehbewegung Ls auf, die wiederum selbst in ihrer Körperlichkeit von diesen Klängen beeinflusst wird. Erkennbar wird dies in der mimetisch anmutenden Übernahme dieser Klänge in ihre (hervorgehobenen) Kopfbewegungen (vgl. Doerne 2014, S. 7).	
3	0:22	A1, H	00:09:07	Zoom auf L	Bewegungen fühlen und aktiv ausführen	Die Szene zeigt einerseits, wie eine L-Äußerung die Verknüpfung von physischem und empfundenem Körper anregen kann, andererseits zwei verschiedene unterrichtspraktische Realisierungen des „Kontinuums“ zwischen physische[m] und empfundenem Körper.“	Körperliche Dimension
4	0:25	A1, VR	00:09:11			Die Äußerung von L, „Merk! Ihr, wie schön beweglich unsere Finger sein können?“ verweist auf das Fühlen einer Bewegung, das gleichberechtigt zu konkreten Bewegungsanweisungen (z. B. direkt darauf „Der Daumen ganz rund!“) thematisiert werden sollte. Mit „Wir müssen die nicht immer so durchdrücken und krampfhaft den Bogen festhalten“ verweist L auch direkt auf eine Verknüpfung des empfundenen (reagierenden) und physischen (agierenden) Körpers. Die ausgeführte Bewegung wird ohne festen rhythmischen Bezugspunkt durchgeführt (sichtbar z. B. in den asynchronen Bewegungen der S* in Cut 4), wodurch die aktive Beherrschung zugunsten des Empfindens einer Bewegung potentiell in den Hintergrund tritt. In der zweiten Szene dagegen werden rhythmisierte Bewegungen (das Auf und Ab der Bogenstage) eher synchron ausgeführt (Cut 6).	
5	0:30	A1, H	00:09:29	Zoom auf L			
6	0:31	A1, VR	00:09:30				



DM1

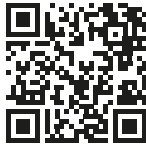


DM2

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶²
							Emotionale Dimension
 DM3							die Anweisung von L zur Haltung des Daumens ist nun deutlicher auf den physischen und agierenden Körper gerichtet, die Empfindung des Körpers tritt eher in den Hintergrund. Die Szene zeigt das Wechselspiel des emotionalen Zustands einer Musik und mehrerer Personen am Beispiel des mit Geigen begleiteten Fußball-Sprechstücks: Ein emotionaler Gehalt der Musik, die Spannung eines Fußballspiels imitierend, wird intensiv durch L transportiert – exemplarisch zunächst an einem Ausschnitt einleitender Worte, „Jetzt stehen wir gegen Barca, gegen Barca, jetzt“²⁶³ (Cut 7 und 8). Dann in fußballszene-typischen Praktiken wie z.B. dem Aufschreiben mit rhythmischer Begleitung und dem Exponieren des Ausrufs, „Tooor“. Dieser emotionale Gehalt überträgt sich mutmaßlich sehr unterschiedlich auf die einzelnen S*, was sich einerseits in deren Mimik, andererseits in deren Anwendung der Ausdruckskonvention des Tremolo-Spiels (die üblicherweise in der klassisch-romantischen Musik für erregte Passagen angewandt wird) andeutet (vgl. die Hervorhebungen der einzelnen S). Nicht zuletzt durch die Bewertung von Klang und Stimmung seitens L im Cut 12 wird hier insgesamt, wie von Doerne gefordert, die Aufmerksamkeit auf das Hören und die Empfindung und weniger auf das Instrumentalspiel gelenkt.
7	0:32	E, H	00:08:53		Unterschiedliche Realisation emotionaler Gehalte und Ausdruckskonventionen im Musizierprozess		
8	0:34	E, VM	00:08:54				
9	0:35	E, H	00:09:14				
10	0:37	E, VM	00:09:16	Zoom auf und Hervorhebung dreier S			
11	0:40	E, H	00:19:19				
12	0:41	E, H	00:13:27	Zoom auf L			
							Kognitive Dimension
13	0:45	E, H	00:05:55		Erkennen und Umsetzen von Bedeutungsgelalten	L bietet verbal mit „Das ist das Fußballfeld“ einen Bedeutungsgehalt einer Musik an und zeigt dabei parallel „konkrete Bewegungsmuster“, die eine Umsetzung dieses Bedeutungsgehalts vorschlagen, und die von den S* unterschiedlich initiiert werden.	In dieser Szene werden die vier unterschiedlichen Perspektiven des Erkenntnisgewinns sichtbar: Zunächst fordert L mit „Weiche Reihenfolge war es denn?“ eine Beschreibung des soeben Erklärungen ein. Ein Schüler beschreibt dieses differenziert aus einer objektiven Perspektive indem er in Cut 17 angibt, in welcher Reihenfolge die Schüler*innen zuvor gespielt haben (Kopplung von Es- und Es(plural)-Perspektive). In Cut 18+19 geht L weiter, indem er nach dieser Beschreibung nun eine weitere Perspektive einfordert („Was sollten Sie denn nun darstellen?“). Es folgen zwei unterschiedliche S-Antworten (Cuts 21 und 23), die in der Formulierung („Ich denke“, „Ich glaube“) auf die Wiedergabe einer subjektiven Empfindung (Ich-Perspektive) hindeuten.
14	0:47	E, VR	00:05:57				
15	0:49	D, Klänge, H	00:07:42		Es-, Es(Plural), Ich- und Wir-Perspektive		
16	0:51	D, Klänge, H	00:07:45	Zoom auf L			
17	0:53		00:07:48	Zoom auf S			
18	0:56		00:08:16				
19	0:58		00:08:20	Zoom auf L			

²⁶³ L verweist hier auf den Fußballverein FC Barcelona, gegen den die Schulkasse der imaginierten Geschichte zufolge spielt, vgl. zur Darstellung der Stunde Kapitel 3.1.2.6.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶⁴
Wahrnehmungsbezogene Dimension							
20	1:00		00:08:29			Durch das Nebeneinanderstellen und Zulassen der verschiedenen Perspektiven im Unterrichtsgespräch eröffnet sich die Möglichkeit des Formulierens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in diesen Innenperspektiven, also das Hinarbeiten auf eine Wir-Perspektive.	
21	1:02		00:08:30	Zoom auf S			
22	1:05		00:08:37				
23	1:07		00:08:39	Zoom auf S			
24	1:11	E H	00:02:20		Vom inneren zum äußeren Fühlen in aktiv-ergreifender Wahrnehmung	„Probieren wir es mal. Und das macht danach unser Freund ... macht das dann mit!“ L inszeniert hier den Übergang von einem inneren Fühlen, also einer Bewegungsvorstellung, durch den Verweis, dass das Singen nachher der Bogen („unser Freund“) mitmache, auf ein äußeres Fühlen, wenn diese Bewegung dann tatsächlich ausgeführt wird. Das deutliche Vormachen von L, auch der Verweis auf das aktive Nutzen des Bogens zu Beginn, suggeriert ein Wahrnehmen mit dem Ziel, eine Handlung aktiv auszuführen, im Sinne der aktiv-ergreifenden Wahrnehmung.	
25	1:14	E H	00:02:23				
26	1:15	E H	00:02:27				
27	1:20	E H	00:09:04				
28	1:22	B KW	00:10:25		Musik trägt der Körper in passiv-aufnehmendem Gewahrsein	Im Gegensatz dazu wird in dieser Szene, bei der die „Klangwald“-Übung durchgeführt wird, ²⁶⁴ in den immer schnelleren und mit dem Gestus der Musik scheinbar korrespondierenden Bewegungen der S plausibel, wie deren Wahrnehmung sich immer mehr von einem „was ich auszuführen habe“ wandelt zu einem „was die Musik von meinem Körper verlangt, was auszuführen sei“, im Sinne des passiv-aufnehmenden Gewahrseins.	
Spirituelle Dimension							
29	1:32	B KW	00:10:19	Hervorhebungen Hand S und Gesichter zweier S*	Konzentration und Gewahrsein	Hier soll der Versuch unternommen werden, Hinweise auf die vier Voraussetzungen Konzentration, Leerwerden, Gewahrsein und Selbstvertrauen darzustellen, die den Kern der spirituellen Dimension des Musizierens nach Doerne ausmachen.	
30	1:41	B KW	00:09:17	Zeitraffer Bild und Ton (903,39%)	Leerwerden und Selbstvertrauen	In Cut 29 wird das bewusste Fokussieren (Konzentration) der S im pinken T-Shirt auf ihre Hand als „Instrument“ hervorgehoben, während die an den Instrumenten sitzenden S* auf ihr Warten (erster Fall) bzw. Musizieren (zweiter Fall) fokussiert sind und gleichzeitig – diese Hand als leitendes Instrument im Blick habend – gewahr sind. Cuts 30–33 zeigen im Zeitraffer über die gesamte Übung hinweg die für ein geistiges Leerwerden hilfreiche Offenheit des Ablaufs ohne starre Zielsetzung. Zwar besteht die Aufgabe, die S*	
31	1:47	B KW	00:10:05				



DM6



DM7



DM8

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶²
32	1:49	B KW	00:10:07	Zeitraffer Bild und Ton (903,39%)		anzutippen um sie „ein- oder auszuschalten“, die S scheint sie jedoch ohne a priori gesetztes Ziel in Bezug auf den Ablauf durchzuführen. Auch ist im kurzzeitig auf Originaltempo gesetzten Cut 31 eine körperliche Entspannung zu erkennen, die ebenfalls mit dem Leerwerden in Beziehung gesetzt wird. Selbstvertrauen und Angstfreiheit sind in dem zunehmend selbständigen Bewegen der S erkennbar, was einerseits der Zeitraffer, andererseits das im (wieder im Originaltempo abgespielten) Cut 33 dargestellte resolute Abschließen der Improvisation deutlich zu machen versucht.	
33	1:53	B KW	00:10:50				
34	1:56	D Tänz WS	Video:	Bild: Fade-in Zoom auf L + S, modifizierte Audiospur	Erweitertes dialogisches Musizieren	In dieser Szene werden (a) einige der von Doerne genannten Voraussetzungen für dialogische Kommunikation in einem musikalischen Spiel inszeniert, und (b) lässt sich das Modell des „erweiterten dialogischen Musizierens“ als mutmaßliche Erklärung einer Beobachtung heranziehen: a) L2 erläutert die Regeln des Zusammenspiels in der zweiten Tonspur, ²⁶⁵ während eine Realisierung der Regel im Bild in der ersten Tonspur zusammengefasst ist (Cut 34). Es wird Verschiedenes sichtbar: Zum einen der pädagogisch inszenierte Wechsel zwischen einem Nehmen-Modus, also dem steten aufmerksamen Zuhören seitens der nicht-spielenden Personen (im Sinne des Trainierens von Gewahrsein, konkret sichtbar am S am Vlc im beigefarbenen Pullover (Cut 35) und der S an der Vl im weißen Pullover (Cut 36 + 37)) und einem „Geben“-Modus, wenn die Übergabe des Spiels an eine nächste Person geübt wird (im Sinne von Klarheit in Inhalt und Form der Mitteilung, konkret die Bemühungen des Cellisten im beigefarbenen Pullover, Cut 36+37)). Zum anderen kann ein offener Kommunikationsverlauf und eine eher angstfreie Atmosphäre unterstellt werden, wenn die L das sehr späte Reagieren der S im weißen Pullover (Cut 37) nicht verurteilen und ihr die Zeit geben, einzusteigen. b) Weiter sieht man – als Bestandteil des Modells des „erweiterten dialogischen Musizierens“ – wie der S am Vlc (beigefarbener Pullover) im Cut 35 das Werk in seiner Weise „prägt“; er kehrt die Reihenfolge des Ostinates zwar um (seine Hand, bei der gegen Ende von Cut 35 und in Cut 36 die umgekehrte Zupfbewegung sichtbar wird, ist dort hervorgehoben), passt sich jedoch trotzdem in das gemeinsame Musizieren ein. Diese Anpassung ließe sich, Doernes	
35	2:10	D Tänz WS	00:29:58	Zoom auf L + S, Hervorhebung Hand S			
36	2:13	D Tänz WS	Audio:	Zoom auf 2 S*, Hervorhebung Hand S			
37	2:18	D Tänz WS	00:18:05	Zoom auf 2 S*			



DM9

Kommunikative Dimension

²⁶⁵ „Also, wir zupfen jetzt weiter, und einer von Euch improvisiert ne Zeit lang, wenn er Lust hat, und gibt das dann weiter. Aber, dieses Weitergeben funktioniert nicht so, dass man den Namen sagt, sondern Ihr könnt Euch angucken, oder ...“.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerne'schen Theorie-Perspektive	D ³⁶²
Modell folgend, in Reaktion auf (a) seine instrumentalen Fähigkeiten (also der Einfluss seines Instruments auf ihn) ³⁶⁶ und (b) die von ihm und den anderen erzeugten Klänge erklären.							
38	2:25	E H	00:30:13	Zoom	Musik als „in Geschichte eingebettetes Objekt“ intensiv, plastisch und bildhaft erzählen	In dieser Szene wird durch die Wortwahl der L ³⁶⁷ und das begleitende Musizieren in besonderer Weise mit hoher Intensität („Tooor!“) und Plastizität („Jetzt passiert gleich was“, „gefährlicher Klang“, „Weltmeisterschaft“) eine Geschichte erzählt. Der spontane Pfiff der S im weißen Kleid kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass „dem Subjekt das Vergangene als [ihre] eigene Gegenwart erscheint“. Dieses Moment wird vermutlich dadurch erreicht, dass die das Werk betreffenden Geschichtstränge wie dessen Entstehungsgeschichte, der geschichtliche Kontext, Hintergründe zum Komponisten und die Rezeptionsgeschichte zugunsten einer Geschichte der musizierenden S* in der aktuellen Situation unter den Bedingungen ihrer Instrumente (Violine und Stimme) in den Hintergrund rücken. Das geschichtliche Profil der Musiziersituation ist damit hauptsächlich von einem Strang geprägt.	Geschichtliche Dimension
39	2:29	E VM	00:30:41	Zoom			
40	2:30	E VM	00:30:54	Zoom			
41	2:31	E H	00:11:54				
42	2:36	E H	00:11:58				
43	2:37	E VM	00:12:02	Zoom			
44	2:40	D Schat- ten WS	00:12:04		Gleichberechtigtes Improvisieren, Komponieren und Interpretieren	Im Querschnitt durch verschiedene Phasen des Projekts D soll hier überblicksartig ein mögliches Changieren zwischen den modalen Dimensionen des Improvisierens, Komponierens und Interpretierens dargestellt werden. In den Cuts 44 und 45 werden „unvorhersehbare“ Klangfindungsprozesse angeleitet (L: „Es ist erlaubt, jetzt auch andere Klänge zu machen“) und damit einhergehende Experimente bei gleichzeitigem Erfinden und Aufführen von Musik (hier im Klangwald-Spiel) inszeniert. Cuts 46–48 schließlich zeigen die Kurzfassung zweier Unterrichtsstunden, in denen der Prozess einer schriftlichen Fixierung eines Stücks auf der Basis vorheriger Improvisationen vollzogen wird: Dafür werden zunächst die Ergebnisse dieser Improvisationen im Plenum vorgestellt und mit Kärtchen identifiziert, die an der Tafel angebracht werden. Anschließend wird eine Geschichte vorgelesen, deren Abschnitte mit Bildern gekennzeichnet und ebenfalls an der Tafel angebracht werden. Daraufhin werden die gefundenen Klänge – nun bereits als Symbole in Form der Kärtchen dargestellt – in eine Reihenfolge gebracht.	Modale Dimension
45	2:42	D Schat- ten WS	00:13:16				
46	2:46	B: D Klänge	0:20:22 Ton: 0:35:11	Zeitraffer, alternative Tonspur			
47	2:48	B: D Kompo- sition	0:06:05				
48	2:50		0:21:10				

²⁶⁶ Dadurch, dass diese Art und Weise des Interpretierens für den S neu ist und er vermutlich über noch keine so ausgereifte Erfahrung auf dem Instrument verfügt, spielt er etwas geringfügig anderes als das, was er imitieren sollte.

²⁶⁷ „Jetzt passiert gleich was. Jetzt passiert gleich was. Probieren wir mal, den gefährlichen Klang zu spielen? Wahnsinn! Weltmeisterschaft. Weltmeisterschaft. Ihr [Pfiff der Schülerin], Eure Klasse! Moment, pfeif nicht jetzt schon. Komm, schau [...] Toooooor! ... Sch...“

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶²
49	2:56	D_Standbild, Partitur ²⁶⁸				Im Hintergrund läuft ein Ausschnitt des Tonmitschnitts der Generalprobe des Stücks, die auf den folgenden Prozess des Interpretierens hinweist: Ergebnis dieser Stunden ist eine Partitur – als Standbild in Cut 49 – die schließlich, intensiv wiederholend, eingeübt wird. Dafür exemplarisch ab Cut 50 das Einstudieren des ersten Abschnitts „Dunkelheit“, dessen gedankliches Durchdringen durch die vorherige Erarbeitung bereits intensiv initiiert wurde. In Cut 50 ist die Vorlage noch mit dem „Notenblatt“ in der Hand der L deutlich präsent, in den Cuts 51 und 52 werden verschiedene Phasen der Wiederholung und Präzisierung dieses Abschnitts dargestellt.	Modale Dimension
50	2:57	D_Probe_1	0:00:04	Zoomfahrt von Notenblatt in Totale			
51	3:06	D_GP	0:34:49				
52	3:15	D_GP	0:50:07				

3.2.2.2.5 ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse

Der ASF versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sich die zehn Zieldimensionen umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse erreichen lassen und stellt dafür Szenen aus dem Material dar, die den Schilderungen Doernes am nächsten kommen.



ASF-DZ



DZ1

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doernes'schen Theorie-Perspektive	Ziel
1	0:00	Premiere		Text	Titel des Films	Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse	
2	0:06	B KW	00:10:25	Hervorhebungen Gesicht, Schultern und Hände einer S zu Beginn	Musizieren in wahrnehmungsbezogener, kommunikativer und spiritueller Dimension	Doernes Ziel der Vernetzung im umfassenden Musizieren, bei dem es darum geht, dass die verschiedenen Dimensionen seines Modells in unterschiedlicher Beziehung zueinander in Erscheinung treten, soll durch diese beiden Schritte verdeutlicht werden. So hängen im kurzen Ausschnitt des „Klangwald“-Spiels drei Dimensionen über das Merkmal des <i>Gewahrseins</i> zusammen: Wie im ASF-Lehrfilm „Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse“ bereits dargestellt, changieren die Teilnehmer der Situation auf der <i>wahrnehmungsbezogenen</i> Dimension zwischen aktiv-ergreifendem Wahrnehmen und passiv-aufnehmen-dem <i>Gewahrsein</i> , z. B. wenn die durch die Klasse gehende S einerseits zu Beginn aktiv-ergreifend „Musik nach ihren Vorstellungen“ erklängen lässt, und sich andererseits vermehrt passiv-aufnehmend vom Klang leiten lässt, wenn sich ihre Bewegungen unwillkürlich wirkend beschleunigen. Auf der Ebene der <i>kommunikativen</i> Dimension lässt sich dieser Vorgang auch als das Nebeneinander eines Geben-Modus im Sinne von Klarheit der Information (die S* nehmen die Anweisung zum Spielen immer eindeutig auf) und Nehmen-Modus im Sinne eines empathischen Einfühlungsvermögens seitens der steuernden S beschreiben. Im Sinne der <i>spirituellen</i> Dimension werden neben diesem <i>Gewahrsein</i> der Situation auch weitere Merkmale unterstellbar: So (a) die bewusste Fokussierung der S auf ihre Handlung (hervorgehobenes Gesicht und Hände (b) ein leichtes körperliches Entspannen in den Schultern der S („körperliches Leerwerden“; hervorgehobene Schultern), und (c) ein steigendes Selbstvertrauen der S, was sich z. B. durch das Schnellere-Werden ihrer Bewegungen vermuten lässt.	Vernetzung Im Gegensatz zur Darstellung bei Doerne wird diese Verknüpfung allerdings von Seiten der Lehrpersonen nicht explizit gemacht.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
3	0:15	E, VR	00:34:16	Zoom auf L+S*; Hervorhebung Hand von L und Ohr von S	Wechselseitige Bezüge von körperlicher, kognitiver und wahrnehmungsbezogener Dimension	In dieser zweiten Szene wird eine Möglichkeit der wechselseitigen Beziehung der Dimensionen zueinander deutlich, wenn gleich seitens L nicht im Vokabular Doernes genannt. Auf körperlicher Dimension geht es allgemein um das Operieren der linken Hand auf dem Griffbrett. Durch die sprachliche Metapher „Du bist noch ein bisschen außerhalb der Bühne“²⁶⁹ verweist L auf die Empfindung der Bewegung, während mit „Du müsstest vielleicht ein bisschen hier sein“, gemeinsam mit dem Bewegen der Finger des S (hervorgehoben) auf die willentliche Steuerung der Bewegung verwiesen wird. Mit der verbalen Ergänzung „Ich höre es nicht, das musst Du hier finden!“, unterstützt durch körperliche Gesten, verweist L nun konkret auf die Wahrnehmung des S im grauen Pullover: einerseits auf das äußere Hören (zeigt auf das Ohr des S), andererseits das äußere Fühlen (zeigt auf die Finger des S). Und schließlich wird die kognitive Dimension bemüht, wenn zum prozeduralen Wissen um die korrekte Position der Finger der linken Hand zum einen die Perspektive einer bildlichen Metapher („außerhalb der Bühne“) und zum anderen die auditiven Wahrnehmung angeboten wird.	Vernetzung
4	0:23	A, H	00:01:11	Zoom auf L+S*	Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen	Mit „Wie hat’s euch selber gefallen, wie habt Ihr Euch gefühlt?“ im UG zu einem vergangenen Konzert wird eine persönliche Bewertung einer vergangenen Musiziersituation seitens der S* herausgefordert.	Persönlichkeit
5	0:26	B, WS1	00:31:17		Individueller Zugang zum Instrument	Weiter ist die Förderung eines individuellen Zugangs zum Instrument nach Doerne für die Entwicklung einer individuellen Musikerpersönlichkeit von großer Bedeutung. Dem wird begegnet, wenn L den S* im Rahmen einer Improvisation („Ihr könnt jetzt einfach ganz wild ausprobieren“) die Wahl der instrumentalischen Aktionen möglichst offen lässt: „Ihr könnt Finger benutzen, lange Töne, kurze Töne ...“	Selbstständigkeit
6	0:40	D, Schat- ten, WS	00:13:58	Zoom auf L+S*	Finden eigener spieltechnischer Varianten	Drei Möglichkeiten der Ausrichtung von Streicherklassenunterricht auf die Selbstständigkeit der S* werden hier dargestellt. Noch pointierter als in der vorherigen Szene wird hier der individuelle Zugang zum Instrument dadurch erweitert, dass die S* selbstständig spieltechnische Varianten finden sollen, die einer bestimmten Aufgabe (dem Finden eines Patterns nach einer bestimmten Stimmung – „gruselig“) gerecht werden.	
7	0:43		00:14:05				



DZ2



DZ3



DZ4

²⁶⁹ Mit „Bühne“ meint L hier keinen Auftrittsort, sondern das Griffbrett auf dem Instrument.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerne'schen Theorie-Perspektive	Ziel
Selbständigkeit							
8	0:48	A2, H	00:18:38	Zoom auf L+S*	Einbezug bei der Stückwahl	L fragt: „Apachen oder Square Dance, was wollt ihr machen?“ Damit wird in kleiner Form auf die Selbständigkeit der S* hingearbeitet, wenn diese in die Abfolge der im Unterricht zu spielenden Stücke einbezogen werden.	
9	0:50	E, H	00:07:54		Zeitweiser Rollenwechsel	Der zeitweise Rollenwechsel zwischen L und S wird hier deutlich: L erläutert, dass sie nicht gleichzeitig pfeifen und singen könne, daher fordert sie kurzerhand eine S auf, diese anleitende Rolle für einen begrenzten Zeitraum („Du pfeifst einmal, und tust danach wieder weiterspielen“) zu übernehmen.	
10	0:54	E, VM	00:07:58	Zoom auf S			
11	0:57	E, H	00:08:01				
12	1:00	E, H	00:13:15		Körperlicher Nachvollzug und Aktivieren emotionaler Gehalte	Die Zieldimension der Intensität im Musizieren macht Doerne an vier Merkmalen fest, die hier in drei Szenen dargestellt werden sollen. In den ersten beiden Cuts ist eine sowohl mimische (Mund und Augen weit geöffnet) als auch gestische (Tremolo-Bewegung der rechten Hand, Rückwärtige Beugung des Oberkörpers, weniggleich diese nicht von allen S* gleichartig nachvollzogen wird) Verknüpfung zwischen den Musizierenden deutlich zu erkennen, weiter wird der emotionale Gehalt dargestellt: das Schießen eines Tors bei einem Fußballspiel. Dies trägt potentiell zu dessen Aktivierung bei.	
13	1:01	E, VM	00:13:17				
Intensität							
14	1:05	E, H	00:08:12	Zoom auf L+S*	Kognitives Durchdringen des Mitteilungspotentials	Durch das Explizit-Machen, dass es bei der nächsten Wiederholung beim Langsamer-Spielen „spannend klingen“ müsse, regt L bei den S* potentiell, auch durch das Anbieten der Verknüpfung langsam – spannend, eine kognitive Beschäftigung mit dem Mitteilungspotential der erklingenden Musik an.	
15	1:09	E, H	00:02:25		Ganzheitliche Verbindung mit dem Instrument	Die beiden Szenen zeigen die Verbindung der S* zu ihrem Instrument – zum einem im kurzen Hinweis von L auf den Namen des Bogens, ²⁷⁰ zum anderen in einem kurzen UG: In Cut 16 geht L der Frage nach, weswegen die S* denn zum Musizieren singen sollten. Eine S antwortet, dass der Bogen „sonst macht, was er will“. Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass vermutlich in der Klasse etabliert ist, dass eine rein körperliche Verbindung zum Instrument nicht genüge, sondern vielmehr auch auf anderen Ebenen die Verbindung zum Instrument aufrechterhalten werden sollte – hier konkret in der Benennung des Bogens mit einem individuellen Namen und in der verbalen Kommunikation mit dem Bogen mittels des Singens.	
16	1:12	E, H	00:07:08				
17	1:15	E, VM	00:07:11	Zoom auf S			



DZ5



DZ6



DZ7



DZ8



DZ9

²⁷⁰ Die Kinder geben in dieser Streicherklasse jedem Instrument und jedem Bogen einen eigenen Namen. Vgl. das längere Zitat in der Fußnote 147 auf S. 140.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
 DZ10							
18	1:18	E H	00:10:09		Permanente Aktivierung des Hörens	L verweist im UG und in der Demonstration an der neben ihr stehenden Schülerin auf die Wichtigkeit der Ohren beim Musizieren, sehr deutlich in der Geste in Cut 21. Die zwar etwas schüchtern wirkende, aber dennoch klare Antwort der Sin Cut 19 auf die Frage von L („Kann man ohne Ohren musizieren?“) und auch die Vielzahl der Meldungen weisen darauf hin, dass diese Überlegungen in der Klasse vermutlich etabliert sind.	Hörendes Spiel
19	1:20	E VM	00:10:14	Zoom auf S			
20	1:23	E H	00:10:17				
21	1:24	E H	00:10:19				
22	1:28	B MI Probe, HR	00:53:43	Zoom auf L	Herleitung instrumentaler Aktionen über das Hören	In dieser Szene spielt L zunächst sul ponticello, ²⁷¹ während die S auf Klang und Ausführung fokussiert zu sein scheinen. Mit der Anweisung „ganz nah am Steg streichen, sodass nur so ein ganz leichtes Hauchen von einem Ton rüberkommt“ wird die konkrete instrumentale Aktion („am Steg streichen“) mit einer konkreten, gerade zuvor stattgefundenen auditiven Wahrnehmung verknüpft, sodass die S im darauffolgenden Ausprobieren der Technik den Fokus nicht nur auf die körperliche Ausführung, sondern auch auf das klangliche Produkt legen.	
23	1:31	B MI Probe, VM	00:53:45	Zoomfahrt über S*			
24	1:36	B MI Probe, HR	00:54:00				Integration
25	1:42	A1, H	00:09:07	Zoom auf L	Physischer und empfundener Körper	In diesen Szenen soll exemplarisch für die körperliche und wahrnehmungsbezogene Dimension das Ziel der Integration der in diesen Dimensionen liegenden Gegensätze gezeigt werden.	
26	1:45	A1, VR	00:09:10			Der Dualismus eines empfundenen, eher passiven, und eines physischen, eher aktiven Körpers wird durch die L-Kommentare bearbeitet: Mit „Merkt Ihr, wie schön beweglich unsere Finger sein können?“ macht L auf die Empfindung einer Bewegung aufmerksam und gibt mit „Wir müssen die nicht immer so durchdrücken und krampfhaft den Bogen festhalten. Brauchen wir gar nicht!“ den Hinweis, dass auch im aktiven Festhalten des Bogens auf diese Empfindung zurückgegriffen werden kann. Die im zweiten Cut eingeblendeten S* legen in ihrer Fokussierung von L zumindest Aufmerksamkeit auf diese Nachricht nahe.	
27	1:50	B KW	00:10:05		Aktiv-ergreifende Wahrnehmung und Passiv-aufnehmendes Gewahrsein	Im Zeitraffer durch das „Klangwald“-Spiel wird die auch im ASF zu den Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne in dieser Szene dargelegte Dualität zwischen aktiv-ergreifender Wahrnehmung und passiv-aufnehmendem Gewahrsein seitens der S im pinken T-Shirt deutlich. Sie lässt sich einerseits in ihren Aktionen vom Klang tragen, was z.B. allein in der Entwicklung der Geschwindigkeit ihrer Bewegungen deutlich wird, bleibt aber durchgehend im festen Musters des Erteilens von Spiel-Anweisungen bis hin zum Abbrechen aller Klänge	
28	1:52	B KW	00:10:07	Zeitraffer Bild und Ton (903,39%)			
29	1:56	B KW	00:10:50				

²⁷¹ Bogentechnik, bei der mit wenig Bogendruck unmittelbar am Steg gestrichen wird, um die Oberröhre der Saite anzuregen.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
 DZ14  DZ15  DZ16							
30	1:59	E, H	00:36:36		Musikalisches Wissen erfahren	Kopplung von Wissen und Erfahrung Das musikalische Wissen um das Stilmittel „Echo“ wird unmittelbar mit der gesamten Klasse umgesetzt; indem L etwas vorspielt und die S* dies nachspielen. Das instrumentale Wissen, hier die Position der Finger der linken Hand, wird zunächst mittels der Metapher von Mitgliedern der britischen Königsfamilie transportiert und von L unter Aufmerksamkeit der S* demonstriert. Anschließend wird dieses instrumentale Wissen im Plenum mehrfach wiederholend aufgerufen, um „instrumentale Erfahrung“ mit diesem Wissen zu verknüpfen.	Offenheit für Fremdes Im Rahmen eines Kompositionsprojekts stellt eine S*-Gruppe ein Zwischenergebnis vor, bei dem unter anderem die Figur des Teufels²⁷² vertont wurde. In der darauffolgenden Äußerung einer S verweist diese auf Verbesserungsvorschläge, um diese ihr zunächst fremden Klänge in ein Verhältnis zu ihrer eigenen Vorstellung von einer Teufels-Figur zu setzen: „Also der Teufel klang ein bisschen zu brav, man müsste noch ein bisschen....“
31	2:01	E, VR	00:38:35				
32	2:05	E, H	00:24:28		Instrumentales Wissen erfahren		
33	2:09	E, VR	00:24:31	Zoom auf L+S			
34	2:12	E, VR	00:31:48	Zoom auf L+S			
35	2:18	C Klänge 2	00:12:30	Zoom auf S*	Thematisierung von Fremdem aus einer Innenperspektive		
36	2:23	C Klänge 2	00:13:35				
37	2:26	C Klänge 2	00:13:47				
38	2:29	C Klänge 2	00:13:50	Zoom auf S*			
39	2:31	C Klänge 2	00:14:01	Zoom auf S*			

²⁷² Vgl. die Darstellung des Projekts C in Kapitel 3.1.2.3.



DZ17



DZ18



DZ19

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
40	2:35	B WS1	00:33:28	Zoom auf L+S*	Freies Reden, achtsames und aufnahmebereites Empfangen	In dieser Szene redet die S im gelben T-Shirt frei – einerseits im verbalen als auch musikalischen Sinne, indem sie eine Vorstellung zunächst erläutert und dann am Instrument vorführt. L versucht währenddessen durch mimische Unterstützung „achtsames, aufnahmebereites Empfangen“ für die Mitteilung der S auszudrücken und nimmt damit bewusst Abstand von der häufig eher sendenden Rolle der Lehrperson.	Sprachgewandtheit und komm. Fähigkeiten
41	2:45	A1, VL + VR + LP	00:13:49	3 Winkel nebeneinander, Winkel LP mit Maske auf Lehrperson	Lebendige Wiedergabe mit klarem Sender und Empfänger	Im Kontrast dazu ist in dieser Szene die Lehrperson sehr klar als Sender positioniert. Ihre bewussten und klar artikuliertes gestisches Mitteln der Spielbewegungen und mimisches Kommunizieren eines musikalischen Gehalts führt zu einem musikalischen Vorlesen der Instrumentalklasse, dass im Sinne Doernes als „lebendig und rhetorisch ansprechend“ bezeichnet werden kann.	
42	3:01	E H	00:14:30	Zoom auf 2L+S	Fußball-Musizieren aus kommunikativer, wahrnehmungsbasierender, spielerischer, emotionaler und körperlicher Dimension	In dieser Szene wird das Musizieren unter Anleitung der S im weißen Kleid aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Zunächst nimmt L explizit Bezug auf die kommunikative und wahrnehmungsbezogene Dimension dieser Handlung: Mit „Und jetzt, gibst Du uns einen Einsatz. Pass auf! Wir spielen ... wenn Du machst (einatmen) rundes ... dann geht's los“ wird der beständige Wechsel zwischen Geben („gibst Du uns einen Einsatz“, „wenn Du machst“) und Nehmen („Pass auf“) thematisiert. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Verbindung zwischen der S als Dirigentin und der Klasse als Orchester im Sinne des Modells erweiterten dialogischen Musizierens hervorgehoben. Mit dem Beistehen von L und der Äußerung „Frau Kapitän Mannschaft, Mannschaftskapitän“ wird die Bedeutung der S noch mehr ins Zentrum gerückt, weiter entsteht damit eine besondere Art von Konzentration und das Initiieren einer Verbindung, die an Merkmale der spirituellen Dimension erinnert. Die Situation wird jedoch gleich gebrochen, wenn L „Moment, Moment“ ruft, und zunächst die Klasse auffordert, „zuerst das Fußballfeld“ zu sein. Damit ruft sie den emotionalen Gehalt der Musik für die gesamte Klasse auf, der schließlich auch mit einer spezifischen Technik körperlich realisiert wird.	
43	3:16	E VM	00:14:45				Multiperspektivität

3.2.2.3 Werner Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht

3.2.2.3.1 Einordnung oder andere aufbauende Musikunterrichte

In diesem Abschnitt sollen Kernelemente einer Ausprägung des „Aufbauenden Musikunterrichts“ (AMU) entfaltet werden, die für eine Beobachtung von Musikunterricht auf Video, wie sie hier vorgenommen wird, von besonderer Relevanz sind. Im Gegensatz zu den beiden bisher dargestellten instrumental-pädagogischen Theoriesprachen ist ein deutlich umfassenderer Diskurs beobachtbar, zudem liegt eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Aufbauenden Musikunterricht vor. Daher soll im Folgenden zunächst ein grober Überblick über eine Auswahl verschiedener Ausprägungen und Entwicklungen gegeben werden, bevor – im Wesentlichen unter Bezugnahme auf Jank et al. 2017 – die hier verwendete Perspektive des AMU dargelegt wird.

Es kann mit Sicherheit behauptet werden, dass es sich bei dem Aufbauenden Musikunterricht um ein Theoriekonstrukt handelt, das über geschickte Verlagsarbeit in Lehrbüchern für die Schule weite Verbreitung gefunden hat.²⁷³ Eine weitere Sonderstellung liegt auch darin, dass ein – zumindest für die Musikpädagogik – ungewöhnlich breites Spektrum an Autor*innen zu Grundlagen des Aufbauenden Musikunterrichts veröffentlicht hat. In der Gründungsphase der Konzeption, die auf Artikel mit Titeln wie „Musik lernen: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts“ (Gies et al. 2001) oder „Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft“ (Bähr et al. 2001) zurückgeführt wird, können z. B. Johannes Bähr, Mechthild Fuchs,²⁷⁴ Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik als häufige Autor*innen und Referent*innen genannt werden. Nicht nur an der Titelgebung wird das programmatische Vorhaben einer „grundlegenden Neukonzeptionierung“ (Gies et al. 2001, S. 6) des Musikunterrichts

²⁷³ So sind Gies, Jank 2015; Jank, Schmidt-Oberländer 2012 als explizit AMU-orientiert ausgewiesen. Auch Detterbeck, Schmidt-Oberländer 2011, 2013 orientieren sich an der Konzeption, während andere Schulbuchveröffentlichungen sich zumindest nicht in solch expliziter Weise an einer musikdidaktischen Grundausrichtung orientieren. Vgl. auch Lehmann-Wermser 2021, S. 24; Niessen 2020, S. 534. Interessant ist vor diesem Hintergrund der prinzipiell eher defizitäre Forschungsstand bzgl. dieser musikdidaktischen Konzeption, vgl. Brunner 2016, S. 94.

²⁷⁴ Wobei bereits hier, z. B. bei Fuchs 1998 eine leicht differierende Ausrichtung in den Theoriebezügen einerseits auf entwicklungspsychologischer als auch auf historischer Ebene (die im weiteren Veröffentlichungsverlauf des AMU meist erstaunlich unterrepräsentiert ist, vgl. auch Khittl 2009) zu erkennen ist.

deutlich.²⁷⁵ Unter anderem durch diesen (Nicht)-Innovationsanspruch²⁷⁶ war und ist der Aufbauende Musikunterricht Gegenstand unterschiedlicher Fachdiskussionen, sei es aus wissenschaftstheoretischer (exemplarisch Flämig 2003; Oberschmidt, Wallbaum 2014), handlungs(oder später auch tätigkeits-)theoretischer (Jank, Stroh 2006), historisch-reflektierter (Khittl 2009), lern- und inhaltstheoretischer (Gies, Wallbaum 2010), historisch-vergleichender (Kaiser 2016), Disziplinen-vergleichender (Dartsch 2016) oder (wenn auch nur indirekt) ethischer (Barth, Bubinger 2020) Perspektive, um nur ausgewählte Beispiele zu nennen. In dieser Arbeit soll es jedoch nicht, wie an anderer Stelle ausgeführt, um ein Weiterführen dieser Diskussionen auf theoretischer Ebene gehen. Dennoch werden im Rahmen der folgenden Darlegungen und weiteren Analysen einzelne Aspekte solcher Auseinandersetzungen thematisiert.

Befördert durch diese lebhafte Diskussionskultur hat sich die Theoriesprache des AMU im Laufe ihres mittlerweile 20-jährigen Bestehens vielfach gewandelt. Dabei wurde insbesondere dem Vorwurf einer zu starken Fokussierung auf das Prinzip des Aufbaus von Fähigkeiten und einer Verengung des Musikbegriffs auf ein eurozentristisches Verständnis begegnet. So veränderte sich die Priorisierung der als Grundpfeiler der Theoriesprache geltenden „Praxisfelder“ (s. Kapitel 3.2.2.3.3) mehrfach: So erfährt in der ersten Gesamtdarstellung bei Bähr et al. 2003 der „Aufbau musikalischer Teilkompetenzen“ (auch inspiriert von der Baum-Metapher bei Gies et al. 2001, S. 22) die ausführlichste Behandlung. Der Thematik wird in Zusammenhang mit der Ausbildung von Basiskompetenzen Grundlagencharakter zugesprochen (Bähr et al. 2003, S. 27). Erst im weiteren Verlauf des Textes werden die beiden Praxisfelder „Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln“ sowie „Kultur erschließen“ deutlich knapper umrissen. Bei Jank 2005 wird das nun zum „Vielfältigen Musizieren und musikbezogenen Handeln“ gewandelte ursprünglich

²⁷⁵ Auf die Parallelen (a) zu Anselm Ernst, der mit der Einführung der Idee der pädagogischen Professionalität in den Instrumentalunterricht einen Umbruch in der Branche anstoßen wollte (und dies vermutlich auch getan hat) (vgl. die einleitenden Worte zu 3.2.2.1 auf S. 152), (b) zu den reformatorischen Ansprüchen Doernes in seinen Überlegungen zu einer Neuausrichtung der Musikschule(n), vgl. Doerne 2019a und die Diskussion z. B. bei Weuthen 2020; Wolfart 2020 und (c) zur Idee der „Bildungsoffensive Musikunterricht“, vgl. Adenauer-Stiftung 2004 und kritisch Kaiser et al. 2006 soll hier nur hingewiesen werden.

²⁷⁶ Vgl. „Unser Ansatz ist nicht neu; er greift solche Konzepte und Konkretisierungen auf. Neu ist lediglich der vorgeschlagene strukturelle Rahmen, der das Bestehende neu gewichtet, zu einem aufbauenden Modell zusammenfasst und unter die Zielperspektive der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben stellt“ in Jank et al. 2017, S. 93. Dazu auch kritisch Khittl 2009, S. 42.

zweite Praxisfeld an erster Stelle behandelt, bevor bei Jank et al. 2017 abermals die Reihenfolge der Darlegung verändert wird. Nun ist das ursprünglich dritte Praxisfeld „Kultur erschließen“ durch „Kulturen erschließen“ (ebd., Hervorh. DP) ersetzt und wird als priorisiertes Praxisfeld auch als erstes in der Monographie thematisiert (vgl. auch Kaiser 2016, S. 75–76).²⁷⁷ Trotz dieser Veränderung der Kapitelreihungen bleibt die Idee des Aufbaus von Fähigkeiten als grundlegende Voraussetzung für die beiden anderen Praxisfelder durchgehend bestehen.²⁷⁸

Die mit dieser Wandlung der Priorisierung einhergehende Veränderung insbesondere im „Kultur(en)“ betreffenden Praxisfeld wird u. a. in den Theoriebezügen deutlich. Während 2003 mehrere Dimensionen der Erschließung (einer je spezifischen) Kultur in Abwendung von hörerzieherischen Tendenzen (Antholz 1970) und in Orientierung an angloamerikanischen Kompetenzmodellen modelliert werden – die materiale, historische, funktionale, ästhetische und subjektive Dimension (Bähr et al. 2003, S. 36) – ist bei Jank et al. 2017, S. 95–112 mit „Kulturen erschließen“ ein deutlicher Fokuswechsel eingetreten: Die ursprünglichen Bezüge sind weitgehend – in Orientierung an Überlegungen von Kaiser, Barth und Klingmann hin zu musikalisch-ästhe-

²⁷⁷ Ich beziehe mich mit dieser Darstellung vor allem auf den um Werner Jank in Bezug auf die Sekundarstufe etablierten Strang des Aufbauenden Musikunterrichts. So finden sich z. B. bei Fuchs 2015; Brunner 2016 abweichende Priorisierungen der Praxisfelder. Eine Untersuchung der unterschiedlichen Stränge des Aufbauenden Musikunterrichts in Abhängigkeit von der hier genannten Zielgruppenorientierung steht aus Sicht des Verfassers noch aus. Vgl. auch Fußnote 279.

²⁷⁸ Vgl. z. B. in Bezug auf *Musizieren und musikbezogenes Handeln*: „Ohne Kenntnisse in der Notation etwa ist selbständiges Erarbeiten einer Instrumentalstimme für das Klassenmusizieren nicht möglich“ bei Bähr et al. 2003, S. 32, in Bezug auf *Kulturen erschließen*: „Das im zweiten und dritten Praxisfeld des Aufbauenden Musikunterrichts Erarbeitete (musikalisches Gestalten und Aufbau musikalischer Fähigkeiten) soll den Schülern in diesem Bezugsfeld gemeinsame musikalische Bezugs- und Orientierungspunkte ermöglichen. Diese liefern eine Basis, von der ausgehend erst das Besondere verschiedener musikalischer Stilrichtungen sowie verschiedener musikalischer Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und in anderen kulturellen Räumen erfahren werden kann“ bei Jank et al. 2017, S. 107–108, und die gesamte Theoriesprache umfassend: „Verstehendes Hören im Sinn von EDWIN E. GORDONS „Audiation“ durchzieht den Unterricht deshalb von Anfang an in allen drei Praxisfeldern. Ein Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts ist es, ‚Musik musikalisch zu denken‘“ bei ebd., S. 93. In diesen Zusammenhang ist auch die instrumentalpädagogische Perspektive auf Fuchs, Max & Braun, Tom 2016 bei Dartsch 2016, S. 61 interessant, wonach „den größten Teil der erwähnten Publikation [...], wie schon der Name „Aufbauender Musikunterricht“ vermuten lässt, der Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ einnehme.

tischer Bildung – einem eher praxial orientierten Verständnis von Kulturen gewichen.²⁷⁹

Um sich für die vorliegende Untersuchung auf eine Perspektive zu beschränken, werde ich im Folgenden die Darstellung des Aufbauenden Musikunterrichts aus Jank et al. 2017 zur Grundlage nehmen. Weiter entscheide ich mich hier für den eher auf die Sekundarstufe bezogenen Strang des AMU, da (1) mit Jank 2010a bereits eine Anwendung dieser AMU-Perspektive auf Unterrichtsvideos vorliegt, die als erste Orientierung für die vorliegende Arbeit dient und (2) aus Sicht des Verfassers ein umfassenderer schriftlicher Diskurs zu dieser Richtung des AMU vorliegt.²⁸⁰

Im Wesentlichen lassen sich die Darstellungen des Aufbauenden Musikunterrichts bei Jank et al. 2017²⁸¹ in Überlegungen zu soziokulturellen, bildungstheoretischen und pädagogisch-psychologischen Prämissen und allgemeinen Zielen (Kapitel 3.2.2.3.2) in das Modell der *drei Praxisfelder* (3.2.2.3.3) und deren Realisierung in *musikalischen Unterrichtsvorhaben* (3.2.2.3.4) unterteilen. Diese werden im Folgenden zunächst nach der Logik der Autoren dargestellt. In Kapitel 3.2.2.3.5 sind daraus abgeleitet die wesentlichen Theoriemerkmale zusammengestellt. Für die Beobachtung des AMU im Video stellte sich jedoch heraus, dass diese Aufstellung ein weiteres Mal systematisiert werden musste. Daraus ergab sich eine zweite Zusammenfassung und andersartige Interpretation

²⁷⁹ Hier kann weiter angemerkt werden, dass zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Arbeit mit Jank 2021 eine weitere (dritte) umfangreiche Überarbeitung für eine 9. Auflage von Jank et al. 2017 in Arbeit steht. Leider war es dem Verfasser nicht mehr möglich, sich mit der darin enthaltenen neuen Ausarbeitung des AMU auseinanderzusetzen.

²⁸⁰ Verfolgt man ausgewählte Veröffentlichungen, lassen sich bis dato zwei Stränge des Aufbauenden Musikunterrichts ausmachen, die ihren Fokus (a) eher auf die Primarstufe, so z. B. bei Fuchs 1998, 2007, 2010; Brunner 2016; Fuchs 2015; Oravec, Weber-Krüger 2016, oder (b) auf die Sekundarstufe, vgl. u. a. Jank et al. 2017; Gies, Jank 2015; Jank 2010b; Jank, Schmidt-Oberländer 2008; Bähr et al. 2003; Nimczik 2003, legen. Zum eher defizitären Stand im Bereich musikdidaktischer Konzeptionen für die Grundschule vgl. auch Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 32. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass der Verzicht auf die Konzeption von Fuchs zugunsten der von Jank evtl. auch eine Schwäche der vorliegenden Untersuchung darstellen kann, da ein Großteil der verwendeten Unterrichtsvideos dem Primarbereich zuzuordnen sind. Ein weiterer Grund für die Entscheidung, sich an Janks Theorie zu orientieren, lag darin, dass zwischen ihr und der eines weiteren Kandidaten des vorliegenden Theorienvergleichs – der Theorie von Wallbaum – mehr Schnittstellen im Diskurs zu beobachten sind. Unabhängig davon wäre es für eine Folgeuntersuchung lohnenswert, auch die Variante des AMU von Fuchs mit in den Vergleichskorpus aufzunehmen.

²⁸¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Abschnitt unter „Aufbauenden Musikunterricht“ oder „AMU“ die Darlegung bei Jank et al. 2017 verstanden, sofern nicht gesondert auf andere Veröffentlichungen hingewiesen wird.

zentraler Theoriemerkmale, deren Genese und Aufbau in Kapitel 3.2.2.3.7 dargestellt werden. Diese zweite Zusammenstellung wurde dann für die Analyse der Unterrichtsvideos verwendet.

3.2.2.3.2 Prämissen und allgemeine Ziele

So wie Anselm Ernst sich an einer lerntheoretischen Didaktik nach dem Berliner Modell grundlegend orientiert oder Andreas Doerne ein eigenes Modell einer „Phänomenologie des Musizierens“ entwickelt, um auf die Unterrichtspraxis bezogene Überlegungen zu begründen, werden in der hier vorgestellten Darstellung des AMU zunächst einige zentrale Prämissen und Begrifflichkeiten mit ersten Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis formuliert.

Die Zielgruppe des Musikunterrichts – Jugendliche – bewegt sich²⁸² a) mehr oder weniger kompetent in b) zunehmend verschiedenen **musikalischen Gebrauchspraxen** und konstruiert dabei c) ihre jeweilige **musikalisch-kulturelle Identität**. Diese Gebrauchspraxen – oder in Orientierung an Kaiser „Handlungszusammenhänge und Situationen, in denen Musiken persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dienen“ (ebd., S. 89) – sind geprägt von Merkmalen der Grenzüberschreitung und Selbstinszenierung (ebd., S. 73–76). Musikunterricht sollte den Schüler*innen daher – in Spiegelung der „tatsächlichen“ Jugendkultur – „Übergänge und **Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien** ermöglichen“ (ebd., S. 75) und „sie ermutigen, das Besondere ihrer **individuellen musikalisch-kulturellen Identität auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen**“ (ebd., S. 76). Dafür muss der Musikunterricht sich „nicht nur auf die musikalische Gebrauchspraxis der Schüler *beziehen* [...], sondern ihnen auch selbst die *Teilnahme* an einer weitergehenden musikalischen Gebrauchspraxis anbieten“ (ebd., S. 78, Hervorh. i. O.). Damit diese *Teilnahme* (in Abgrenzung zu einem alleinigen *Bezug*) möglich wird, ist der Aufbau entsprechender Fähigkeiten nötig, denn wieder mit Kaiser: „Zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen ‚benötige ich die entsprechende [...] Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen‘ (z. n. Kaiser 1995, S. 11–12)“ (Jank et al. 2017, S. 90). Um dies zu erreichen, muss die Lehrperson, **Situationen schaffen**, in denen die **Schüler*innen** selbst

²⁸² Wie in den vorherigen Darstellungen wird auch hier nun wieder in den Indikativ gewechselt, um den Text lesbarer zu gestalten und ein Vertiefen in die jeweilige Perspektive zu befördern.

die **Notwendigkeit dieses Lernens** im Rahmen der **Realisierung einer musikalischen Gebrauchspraxis erkennen**.²⁸³

Um nun der Frage nachzugehen, wie die für die *Teilnahme* nötigen **musikalischen Fähigkeiten entwickelt** werden können, entfalten die Autoren ein Modell musikalischen Handelns, das auf der tätigen Aneignung musikalischer Fähigkeiten basiert. Ausgehend von entwicklungspsychologischen Überlegungen nach Stadler Elmer formulieren sie zunächst **drei Grundbereiche musikalischen Handelns**: „sich bewegen, hören und Klänge erzeugen bzw. gestalten“ (ebd., S. 80), vgl. Abbildung 20. Dabei wird hervorgehoben, dass es sich hierbei um primär körperliche Aktivitäten handelt (ebd., S. 79) und dass – abgeleitet von Untersuchungen zum musikalischen Handeln im Kindesalter nach Amrhein – **musikalisches Lernen** in einem steten **Zusammenspiel dieser drei Grundbereiche** stattfindet. Jank et al. orientieren sich nun an einer Vielzahl von Referenzautoren: Aus der Neuropsychologie bei Gruhn wird der schrittweiser Aufbau von figuraler, formaler und symbolischer mentaler Repräsentation erwähnt,²⁸⁴ aus der Entwicklungspsychologie bei Ayres die sensorische Integration von Wahrnehmungen und aus der Bildungstheorie bei Kaiser das Verständnis von „Lernhandlungen [...] als ‚ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf‘ unter Einbeziehung der Erinnerung aus dem Gedächtnis“ (ebd., S. 82). Weiter wird gemeinsam mit der Betonung aktiver musikalischer Tätigkeit (ebd., S. 90) und unter Bezug auf Überlegungen aus der Biologie zu einem semiotischen Funktionskreis zwischen Mensch und Umwelt (nach Spychiger) **musikalisches Lernen** folgendermaßen definiert: Im handelnden Aneignen musikalischer Fähigkeiten (nach Abbildung 20) wird Können aufgebaut, wodurch Wissen entsteht, das sich schließlich als Begriff verankert. Auf der Basis dieser Begriffe ist dann weiteres Handeln möglich. Dieses **spiralförmig fortschreitendes aktiv tätige Aneignen von Welt** (vgl. Abbildung 21) ist also

²⁸³ Vgl. ausführlicher bei ebd., S. 91: „Nur wenn der Lehrer solche Zusammenhänge (in denen es den Schüler*innen wichtig ist, aus deren Sicht kompetent zu handeln, DP) aufgreift oder selbst herstellt, kann er erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihre musikbezogene Kompetenz durch Lernen erweitern wollen. Dann kann das, was sie im Musikunterricht erfahren, wirklich Wert für ihre musikalische Gebrauchspraxis erlangen und diese in ‚verständigere‘ Musikpraxis transformieren“.

²⁸⁴ In Abweichung zu früheren Veröffentlichungen z. B. bei Bähr et al. 2003; Gies et al. 2001 und vermutlich in Reaktion auf verschiedenste Kritik bei Flämig 2003; Stroh 2003 wird hier die Theorie der mentalen Repräsentation von Musik nur noch als ein Merkmal unter vielen aufgeführt.

zentrales Element des Erwerbs von musikalischen Fähigkeiten. Dabei ist – in Orientierung an Stroh und Green – die Bedeutung des Handelns im Rahmen informellen Lernens hervorzuheben (ebd., S. 80–82). Zusammengebunden werden diese Überlegungen in der „Spirale von Handlung und Erfahrung“ (ebd., S. 80) nach Aebli, durch die „jede Art des Lernens“ (ebd.) verläuft.

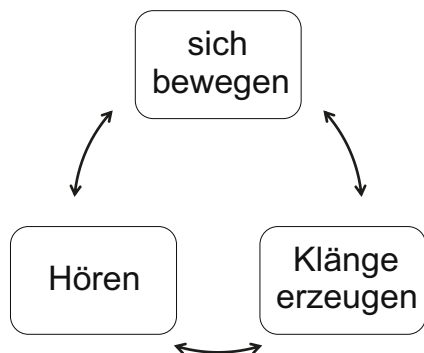


Abbildung 20: Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten entfaltet sich im Zusammenspiel von Hören, sich bewegen und Klänge erzeugen (= Handeln) (eigene Darstellung nach ebd., S. 79).



Abbildung 21: Die „Lernspirale“, die vom „Handeln“ (s. Abbildung 20) ausgeht (eigene Darstellung nach ebd., S. 81)

3.2.2.3.3 Drei Praxisfelder

Der Musikunterricht gliedert sich nach Jank et al. in thematisch gestützte „musikalische Unterrichtsvorhaben“, die im Rahmen von drei sich überschneidenden Praxisfeldern den Schüler*innen die Möglichkeit geben, die hinter diesem Vorhaben durchscheinenden musikalischen Kulturen zu erschließen, dabei vielfältig zu musizieren (und musikbezogen zu handeln, vgl. unten) und musikalische Fähigkeiten aufzubauen.

3.2.2.3.3.1 Kulturen erschließen

Dem **Kultur(en)begriff** nähern sich die Autoren über das Verständnis von „Musik als gesellschaftlicher Praxis“ in Anlehnung an den Begriff „Musik(en) im Plural“ (ebd., S. 97) bei Kaiser und über das Verständnis von „music as an activity, something that we do“ (Small 1998, S. 19). Daraus leiten sie als Antwort auf die Inhaltsfrage ab, dass nicht Werke oder der „technische Aspekt des

Herstellens von Musik“ (Jank et al. 2017, S. 99), sondern **musikalische Praxen die zentralen Unterrichtsgegenstände** (zum Modell musikalischer Praxis vgl. die Kapitel 3.2.2.3.4 und die Präzisierung in 3.2.2.3.7) darstellen sollten. Daraus folgt unmittelbar, dass immer der Kontext des Musikmachens genauso in Betracht gezogen werden muss wie das Erklingende oder die musikbezogenen Handlungsweisen selbst (ebd.). Um die Entscheidung für die Wahl exemplarischer (vgl. auch ebd., S. 104) Musikpraxen zu erleichtern, werden eine Reihe von **Auswahlkriterien** vorgestellt: Es sollen möglichst unterschiedliche musikalische Praxen thematisiert werden, „deren Eigenwert im erfüllten ästhetischen Wahrnehmen und Handeln liegt, die Bezüge zu kulturellen Identitäten [...] [der] Schüler aufweisen und vermutlich bedeutsam für ihre Gegenwart und Zukunft sind oder werden können, die durch Vergleiche eine Orientierung in der transkulturellen Pluralität unterschiedlicher musikalischer Praxen ermöglichen und die im Rahmen der (individuellen) musikalischen Kompetenz des Lehrers liegen“ (ebd., S. 106).

Im Zusammenhang mit dem letzten Kriterium plädieren die Autoren weiter dafür, die mit der Auswahl einhergehenden normativen Setzungen im Unterricht so weit wie möglich transparent zu machen, zu begründen und kritisch zu prüfen.

Dem Begriff des **Erschließens** im Zusammenhang mit dem skizzierten Kulturverständnis nähern sich die Autoren mit Dorothee Barth und Martina Krause-Benz über einen **bedeutungsorientierten Kulturbegriff**, bei dem sich eine Person „erst im Gebrauch [...] die für sein Handeln je aktuellen Bedingungen [und Bedeutungen, DP] von Musik“ (ebd., S. 98) konstruiert. Das heißt, Kultur(en) können nur individuell (da die Bedeutungszuweisungen von den einzelnen Beteiligten vorgenommen werden) und in sozialer Praxis (da die Bedeutungszuweisungen untereinander ausgehandelt werden) erschlossen werden. Die Art und Weise dieser Erschließung kann sich von Person zu Person unterscheiden. Dieser Unterschiedlichkeit soll der Musikunterricht gerecht werden, indem Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, „ihrer Identität Ausdruck zu verleihen, und [...] über Musik ihre Wertvorstellungen und Haltungen zu kommunizieren“ (ebd., S. 99, 103). Für die konkrete Unterrichtspraxis bedeutet dies, **Prozess, Inhalt und Ergebnis** desselben weitestgehend **mit den Schüler*innen auszuhandeln**, da nur dann garantiert werden kann, dass erst „im realen Unterrichtsprozess [...] Lehrer und Schüler in der gemeinsamen Interaktion die projektierten Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutungen zu Ende“ (ebd., S. 109) konstruieren.

Das Modell der Erschließung von Kulturen wird nun über ein Modell der Wahrnehmung von Kunst (Zirfaß 2011) erweitert. Demnach ist die Wahrnehmung von Kunst geprägt von (a) einer Zweckfreiheit, (b) einer Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) einer Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit und (d) der Konfrontation mit uns selbst (Jank et al. 2017, S. 110). Dieser Modus der Wahrnehmung wird als **ästhetische Wahrnehmung**²⁸⁵ bezeichnet und der „Wahrnehmung im Alltag“ (ebd.) gegenübergestellt.²⁸⁶ Den bewussten und reflektierten Wechsel zwischen diesen Dimensionen der Wahrnehmung verstehen die Autoren als das Überschreiten der **„ästhetischen Schwelle“**. Dieses Überschreiten ist eine **zentrale Zieldimension** des Praxisfelds „Kulturen erschließen“. Mit den Worten von Zirfaß wird betont, dass hierfür ein spezifisches „Können-Lernen der Kunst“ (Zirfaß 2011, S. 31) nötig ist, denn „die Aneignung musikalischer Erfahrung [ist] ohne den Erwerb musikalischer Fähigkeiten nicht zu haben“ (Jank et al. 2017, S. 111). Auch wenn eingeräumt wird, dass „natürlich umgekehrt der Erwerb musikalischer Fähigkeiten wertlos bleibt, wenn er nicht die Erweiterung der musikalischen Erfahrungsfähigkeit anstrebt“ (ebd.), wird damit klar **die propädeutische Funktion des Erwerbs musikalischer Fähigkeiten für das Erreichen ästhetischer Wahrnehmung** hervorgehoben.

3.2.2.3.3.2 Musizieren und musikbezogenes Handeln

Wie im Praxisfeld „Kulturen erschließen“ angedeutet, sollen nicht Elemente einer Fachwissenschaft wie die Musikwissenschaft im Zentrum des Musikunterrichts stehen, sondern vielmehr eine Fachpraxis Musik. Diese Fachpraxis manifestiert sich in einer Vielzahl praktischer Tätigkeiten wie dem „Spielen in einer Band, Üben auf einem Instrument, Improvisieren oder Komponieren, Tanzen, eine Geschichte oder ein Bild in Klänge umsetzen, Musik hören usw.“ (ebd., S. 113). **Musikunterricht soll** also „gemeinsam mit den Schülern eine **eigene musikalische Praxis** [...] **entwickeln**, die in mehr oder weniger enger **Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen** steht, ohne zugleich das Kriterium

²⁸⁵ Inwieweit die bei Jank et al. 2017, S. 110 vorgenommene Gleichsetzung dieses Verständnisses ästhetischer Erfahrung mit der „ästhetische[n] Präsenz“ bei Rolle oder der „ästhetischen Einstellung“ bei Wallbaum wie suggeriert identisch sein sollte, wird nicht näher begründet.

²⁸⁶ Leider machen die Autoren nicht deutlich, was mit dieser „Wahrnehmung im Alltag“ genau gemeint sein soll, außer dass es abweiche von dem geschilderten „besondere[n], eigenständige[n] und unverzichtbare[n] Modus der Welterfahrung“, s. ebd., S. 88.

der Authentizität erfüllen zu müssen“ (ebd., S. 115).²⁸⁷ Da die Authentizität nicht im Fokus steht, wird die geforderte *Qualität* der Praxis über eine Orientierung an Kaiser eingeholt: So sollen diese unterrichtlichen musikalischen Praktiken als Fernziel (vgl. „Das ist ein hoher Anspruch“, Jank 2017, S. 116) auf das Erreichen **verständiger Musikpraxis** ausgerichtet sein. In starker Vereinfachung werden dabei die elf von Kaiser erarbeiteten Fragen an die lernende Person (Kaiser 2010, S. 63) orientiert an einer Zusammenfassung bei Ott konkretisiert. Ott sieht in den Fragen Kaisers die Merkmale des Handwerklichen, der Selbstverantwortlichkeit und der Selbstverwirklichung (Ott 2011, S. 106). Jank et al. formieren daraus im Rahmen des Praxisfelds „Musizieren und musikbezogenes Handeln“²⁸⁸ die folgenden vier Zielstellungen für die Schüler*innen:

- (a) **Musikalische Handlungskompetenz**, verstanden als das Verfügen über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik,
- (b) **Motivation und Selbstverantwortung**, verstanden als das Verfügen über die Lust und das Bedürfnis, sich im sozialen Kontext selbstbestimmt und im Bewusstsein möglicher Alternativen (= selbstverantwortlich) musikalisch auszudrücken,
- (c) **Selbstverwirklichung**, verstanden als die Möglichkeit für die Schüler*innen, sich selbst [...] im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln²⁸⁹ zu ‚vergegenständlichen‘, um dabei ihre musikalisch-kulturelle Identität auszudrücken (vgl. Fußnote 1, Jank 2011, S. 33) und schließlich

²⁸⁷ Leider bleibt an dieser Stelle bis auf einen Hinweis auf Klingmann unklar, was nun genau unter dieser Tuchföhlung verstanden werden soll. Für die vorliegende Untersuchung wird dabei als Tertium Comparationis auf das unten dargestellte Modell musikalischer Praxiswelten bei Klingmann und dessen in Klingmann 2010, S. 339 geäußerten Vorschlags des Fokussierens auf „musikalische[...] Umgangsform und nicht auf Gegenstände“ zurückgegriffen.

²⁸⁸ In welchem Verhältnis das im Titel des Praxisfeldes steckende „Handeln“ mit dem bei Kaiser 2010, S. 54 herausgearbeiteten erweiterten Handlungsbegriff steht, bleibt dabei unklar. In jeden Fall ergibt sich eine Inkonsistenz in der Theorie, wenn hier mit dem Bezug auf Kaisers verständige Musikpraxis ein anderer Handlungsbegriff in Anschlag gebracht wird als der von Stadler Elmer in Zusammenhang mit der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten.

²⁸⁹ Spätestens in dieser Formulierung wird angedeutet, wie die Jank'sche Lesart verständiger Musikpraxis Bezug zu Kaisers Modell des Herstellens (vgl. a), Handelns (vgl. b) und Schaffens von Arbeitskraft (vgl. c) nimmt. Vergleicht man diese Ausführungen jedoch z. B. mit den bei ebd., S. 64 ausformulierten Bedingungen dieser drei Dimensionen, deutet sich zumindest eine gewisse Schiefe an, wenn z. B. dort der „Selbstbezug“ eher dem Handeln als dem Schaffen von Arbeitskraft zugeordnet wird. (Kriterium d) wäre in dieser Lesart dann das die drei Dimensionen begleitende Merkmal der „distanzierenden Reflexion, [die] über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht“, vgl. ebd., S. 51).

- (d) **reflexives Selbstbewusstsein**, verstanden als das Nachdenken über den ‚Gegenstand Musik‘ hinaus sowie die Reflexion eigener musikbezogener Tätigkeiten (vgl. Jank et al. 2017, S. 116).

Weiter betonen die Autoren noch einmal die in den Grundbereichen musikalischen Handelns genannten Kategorien des Hörens, Sich-Bewegens und Klänge-Erzeugens als besonders geeignet für dieses Praxisfeld, da sie sowohl in Hinblick auf das musikalische Lernen (vgl. oben) als auch auf eine Propädeutik ästhetischer Erfahrung von großem Nutzen sein können. So ermöglicht ein Handeln in diesen Kategorien im Hinblick (a) auf das **Hören** eine Wahrnehmungsschulung, um eine „der jeweiligen Musik angemessene Einstellung“ zu ermöglichen, (b) auf das **Sich-Bewegen** den Bezug zur Leiblichkeit im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse und (c) auf das **Erzeugen (und Gestalten) von Klängen** die Entwicklung einerseits eines Selbstausdrucks, aber auch den Zugang zur Unbestimmtheit von Kunst (ebd., S. 124).

3.2.2.3.3.3 Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Unter Berufung auf die Möglichkeiten der Schule im systematischen Anstoßen von Lernprozessen und der Förderung der „Vernetzung neu erworbenen Wissens“ (ebd., S. 125) schlagen die Autoren nun (a) konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht und (b) ein Modell mit acht Dimensionen musikalischer Kompetenz vor.²⁹⁰

- (a) Übungen zum Aufbau musikalischer Fähigkeiten sollten gerade **zu Beginn der Sekundarstufe I regelmäßig ca. zehn Minuten** zu Beginn einer Unterrichtseinheit eher **in direkter Instruktion** (im Kontrast zum sonst offen gehaltenen Unterricht, vgl. auch unten zu den musikalischen Unterrichtsvorhaben) durchgeführt werden. In den **höheren Klassen** sollten die regelmäßigen Lehrgangsphasen eher einem Anwenden aufbauender Übungen „**nach Notwendigkeit**“ weichen. Es sollte angestrebt werden, **in einzelnen**

²⁹⁰ Zudem wird in Anlehnung an Jank, Schmidt-Oberländer 2012 eine weitere in „metrische Kompetenz und Bewegung“, „rhythmische Kompetenz“ und „tonale und vokale Kompetenz“ unterteilte Dimensionierung musikalischer Kompetenz vorgestellt und exemplarisch in einem Stufenmodell („Pyramide des Aufbaus rhythmischer Fähigkeiten“ bei Jank et al. 2017, S. 129) dargestellt. Das Verhältnis dieser Dimensionierung mit der hier vorgestellten wird leider nicht näher ausgeführt, weswegen sich die hier vorgenommene Untersuchung meist auf das umfassendere, hier im Fließtext dargestellte Modell bezieht.

Stunden nur ausgewählte Dimensionen musikalischer Kompetenz (s. u.) zu fokussieren, im weiter gefassten Verlauf des Unterrichts aber möglichst „immer wieder Zusammenhänge zu allen anderen Dimensionen erfahrbar zu machen“ (vgl. ebd., S. 127–128).

- (b) In Erweiterung der bereits genannten Grundbereiche musikalischen Handelns wird, unter Verweis auf die zwar prinzipiell unteilbare, für das Erlernen jedoch notwendig zu teilende musikalische Kompetenz,²⁹¹ ein Vorschlag²⁹² für eine Systematisierung vorgestellt:

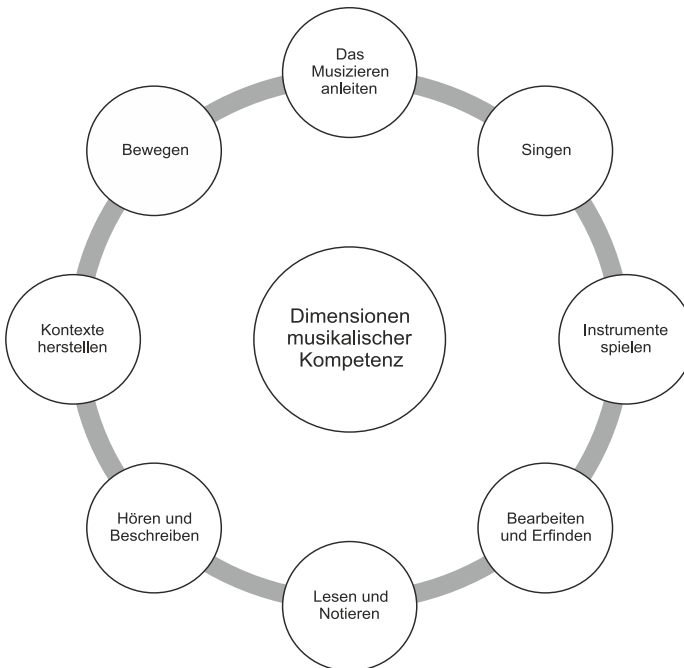


Abbildung 22: Dimensionen musikalischer Kompetenz in Ableitung von Stadler Elmer: Hören/Sich Bewegen/Klänge erzeugen (eigene Darstellung nach ebd., S. 125).

²⁹¹ So schreiben die Autoren bei ebd., S. 125, dass Musizieren zwar „immer Fähigkeiten in allen [...] genannten Dimensionen“ fordere, für das Lehren und Lernen aber immer auf Teilaspekte zurückgegriffen wird, man könne schließlich nicht „alles gleichzeitig und gleichmäßig“ üben, lernen oder auch lehren.

²⁹² Vgl. ebd., S. 127: „Eine widerspruchsfreie Dimensionierung musikalischer Kompetenz (aber auch von ‚Musik‘ oder von Lernfeldern des Musikunterrichts) halten wir aus systematischen Gründen für nicht möglich. In der Praxis kommt jedoch kein Schulbuch, keine Rahmenrichtlinie, kein Stoffverteilungsplan, keine Musikdidaktik und keine Bildungsstandards ohne Dimensionierung aus. Unser Dimensionenmodell musikalischer Kompetenz ist darauf hin

Die Fähigkeiten **Singen und Instrumente spielen** sollen im Zentrum des dritten Praxisfeldes stehen, wobei zunächst vom Singen ausgegangen, jedoch sobald als möglich Instrumente hinzugenommen werden sollen. Dabei ist das Repertoire (zum Teil, aber nicht nur) so auszuwählen, dass ein schrittweiser Aufbau dieser Fähigkeiten unterstützt wird. Auch in Bezug auf die hiermit in Zusammenhang stehende Fähigkeit **Bewegen** (die auch Tanz einschließt) legt Jank et al. ein weiteres Kompetenzmodell zum Aufbau dieser Fähigkeiten vor, welches in vokale und tonale, rhythmische und metrische Kompetenz in einer Vielzahl von Kompetenzstufen unterteilt (Jank, Schmidt-Oberländer 2012; Gies, Jank 2015).

Ebenfalls miteinander im Zusammenhang stehen die Fähigkeiten **Lesen und Notieren** sowie **Bearbeiten und Erfinden**. In Bezug auf Lesen und Notieren wird hervorgehoben, dass Notenschrift „nur im Zusammenhang mit der Erschließung musikalischer Praxen, wenn diese Kenntnis der Notation erfordern“ (Jank et al. 2017, S. 126) erlernt werden soll. Notenschrift soll keinesfalls an den Anfang eines Lehrgangs gesetzt werden. Um Bearbeiten und Erfinden zu ermöglichen, sollte häufig auf Methoden der Variation und Improvisation zurückgegriffen werden.

Das **Anleiten** dient schließlich dem Üben der zuvor erworbenen Fähigkeiten und unterstützt weiter im Aufbau eines orientierenden Überblicks über einen „komplexeren musikalischen Zusammenhang“ (ebd.) für die Schüler*innen.

Hören und Beschreiben sowie das **Herstellen von Kontexten** bilden schließlich eine Art übergreifenden Rahmen. Das „immer genauere Hören“ (ebd.) ist einerseits Voraussetzung aller anderen Dimensionen und bildet gleichermaßen die Voraussetzung für das „zunehmend sachangemessene und die Fachsprache einbeziehende Beschreiben von Musik“ (ebd.). Dieses ist Grundlage für das Herstellen von Kontexten, was den Bezug zum Praxisfeld „Kulturen erschließen“ (ebd.) suggeriert, wenngleich dies hier nicht näher ausgeführt wird.²⁹³

entworfen und kann Plausibilität beanspruchen, nicht jedoch absolute Gültigkeit.“ Weiter wurde in den Anfangsphasen des AMU auch auf Kompetenzmodelle aus dem anglosächsischen Raum zurückgegriffen, so z. B. bei Bähr et al. 2003, was nach unterschiedlicher Kritik z. B. bei Lugert 2003; Ott 2003; Ansohn 2003 wieder fallengelassen wurde.

²⁹³ In Gies, Jank 2015, S. 10 wird insbesondere diese letzte Rahmung deutlich anders vorgenommen. Hier treten Lesen und Notieren sowie Kontexte-Herstellen auf eine hierarchisch übergeordnete Ebene und werden als Grundlagen verstanden, die „in allen anderen Dimensionen musikalischer Kompetenz eine wichtige Rolle“ spielen. Der enge Bezug von Bearbeiten und Erfinden und Lesen und Notieren wird dadurch suspendiert.

Abschließend formulieren die Verfasser die „**Zwölf Prinzipien für das Aufbauen musikalischer Fähigkeiten**“. Sie bilden – trotz der inkonsistenten Benennung²⁹⁴ – eine Art Zusammenfassung nicht nur dieses Praxisfeldes, sondern auch des gesamten theoretischen Modells. Weiterhin werden zusätzliche Perspektiven eröffnet, die zumindest in der dargestellten Kürze Fragen offen lassen. So befassen sich die Prinzipien 3–6 explizit mit dem Praxisfeld Musikalische Fähigkeiten aufbauen, wenn der schrittweise Aufbau von Fähigkeiten (5.) und deren regelmäßiges Üben (6.) neben Prinzipien wie der Lernspirale (3.) oder „Sound before sight“ (4., hier wird die ursprüngliche Orientierung an Gruhn wieder aufgenommen, vgl. auch Fußnote 284) gestellt werden. Auch Überlegungen wie das Einbetten von Gelerntem „in größere musikalische Zusammenhänge“ (8.) verweisen auf den Systemcharakter des Aufbaus von Fähigkeiten. Darüber hinaus werden in diesem Prinzip, aber auch in weiteren, z. B. 10.: „Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgangsweisen einbeziehen“, 12.: „Brücken zur außerschulischen Gebrauchspraxis der Schüler bauen“, die Verbindungen zu den Überlegungen des Praxisfeldes „Kulturen erschließen“ deutlich. Der Bezug des Praxisfeldes „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ auf die aktive Tätigkeit der Schüler*innen wird in den Prinzipien 1. „Vertrauen in die Kreativität der Schüler setzen“, 2. „Die Lust am Lernen durch musikalische Herausforderungen provozieren“ und 11. „Selbständigkeit, Mitverantwortung und Mitentscheidung der Schüler*innen herausfordern“ angedeutet. Auf davor weniger thematisierte Zusammenhänge zum Umgang mit Heterogenität verweist jedoch etwa Prinzip 7. „Niemanden zurücklassen“. Prinzip 9. „Mit dem Anspruch musikalischer Qualität musizieren“ führt schließlich, zumindest in der hier verkürzten Darstellung, den Begriff der „musikalischen Qualität“ ein, ohne sich dabei klar auf die diesbezüglichen Überlegungen zum Praxisfeld „Kulturen erschließen“ zu beziehen (vgl. ebd., S. 130–131).

3.2.2.3.4 Musikalische Unterrichtsvorhaben

Als eine Möglichkeit, die auf S. 256 dargestellten Zielstellungen verständiger Musikpraxis zu erreichen, schlagen die Autoren vor, die Großform des Unter-

²⁹⁴ Interessanterweise werden diese hier explizit dem Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ zugeordneten Prinzipien bei ebd., S. 14; Jank, Schmidt-Oberländer 2012, S. 11 als Grundpfeiler der gesamten Konzeption vorgestellt, wenn dort von den (nahezu wortgleichen) „Zwölf Prinzipien des Aufbauenden Musikunterrichts“ die Rede ist.

richts im Fach Musik in „thematisch bestimmt[e] [...], ergebnisorientiert[e] [...] (und) zeitlich begrenzt[e]“ (ebd., S. 117–118) musikalische Unterrichtsvorhaben zu gliedern. Diese Vorhaben müssten (a) musikalische Praxen hin zu verständiger Musikpraxis erschließbar machen, (b) die Integration aller Beteiligten in Hinblick auf gemeinsame Ziele realisieren und (c) die Verknüpfung der drei Praxisfelder anstreben.

Für ein **Erschließen musikalischer Praxis** hin zu verständiger Musikpraxis beziehen sich die Autoren auf ein Modell „musikalischer Praxiswelt“ (Klingmann 2010). Musikalische Praxen sind demnach geprägt von (1) einem **Spiel**, das „Gegenstände, Artefakte, Traditionen der jeweiligen Praxis“ (Jank et al. 2017, S. 119) umfasst, (2) den **Spielregeln** in diesen Praxiswelten oder auch den sozialen Handlungssituationen, in denen unter Rückgriff auf bestimmte Wissensordnungen mit diesen Gegenständen, Artefakten und Traditionen umgegangen wird²⁹⁵ und Sinndeutungen bereitgehalten werden und (3) **Auslegungen von Spielregeln**, in denen der individuell reflektierende Umgang wie auch die Distanznahme zu den Spielregeln in Erscheinung tritt (vgl. ebd., S. 119–120; Klingmann 2010, S. 381–387). Wenn eine konkrete musikalische Praxis unter Beachtung dieser drei Eckpfeiler im Unterricht thematisiert wird, wird verständige Musikpraxis ermöglicht, da²⁹⁶ (a) musikalische Handlungskompetenz durch das Ausführen des Spiels zwangsläufig entwickelt werden muss und unter Einbezug der Spielregeln, die eine Sinndeutung bereithalten (b) Motivation und Selbstverantwortung sowie (c) Selbstverwirklichung ermöglicht werde. Die Thematisierung der Auslegung

²⁹⁵ Genauer bei Klingmann 2010, S. 381: „Musikalische Gegenstände (das Spiel, DP) repräsentieren keine Kultur, sie eröffnen Handlungsoptionen und ermöglichen Kulturen. In ihnen verwirklicht sich (unter Einhaltung spezifischer Spielregeln, DP) Kultur als soziale Praktik.“ Weiter wird z. B. an dieser Stelle das eklektische Vorgehen in der hier vorgestellten Fassung des AMU deutlich: Zwar wird Klingmanns Modell musikalischer Praxiswelten, wenn auch in weiter Interpretation, übernommen. Die damit einhergehende Kritik am Modell des Aufbauenden Musikunterrichts bei ebd., S. 346, 384 wird jedoch – zumindest in diesem Zusammenhang – nicht näher thematisiert.

²⁹⁶ Die Autoren verzichten auf eine genauere Bezugnahme zu den bei Jank et al. 2017, S. 116 dargelegten Zielstellungen für das Erreichen verständiger Musikpraxis, daher wird hier ein schemenhafter Versuch zum besseren Verständnis der Ausführungen dargelegt. Vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2.2.3.3.2 ab S. 255. Hierzu bei ebd., S. 120 nur: „Eine solche „musikalische Praxiswelt“ (Klingmann 2010, S. 345, 381) stellt die Teilnehmenden vor die Aufgabe, die eigenen musikalischen Fähigkeiten und Interessen in Beziehung zu setzen zu der spezifischen musikalischen, kulturellen und sozialen Logik einer in der Regel bisher unvertrauten musikalischen Praxis.“

von Spielregeln öffnet schließlich das Tor zum Entwickeln eines (d) reflexiven Selbstbewusstseins.²⁹⁷

In Hinblick auf die **Integration aller Beteiligten** fordern die Autoren, in Ergänzungen zu den Überlegungen auf S. 254, dass **Prozess- und Zielauswahl** „so oft wie möglich von Schülern und Lehrern **gemeinsam** vorgenommen und verantwortet werden“ (Jank et al. 2017, S. 121) sollten. Sie verweisen jedoch darauf, dass die hierfür notwendigen **Kompetenzen** meist nicht als gegeben vorausgesetzt werden können, sie „müssen erst erlernt werden“ (ebd.). Um die hierfür nötige **Selbstbestimmung** zu vermitteln, schlägt Jank in Orientierung an Niessen 2011 **drei unterrichtliche Leitlinien** vor. Die Schüler*innen sollten

- (a) von Anfang an die Möglichkeit zur Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit, Ergebnisorientierung und zum „Erleben von Kompetenz“ haben,
- (b) von einer Lehrperson, die Wünsche, Meinungen und Entscheidungen der Schüler*innen ernst nimmt, unterstützend agiert und als Person authentisch wirkt, begleitet werden, und
- (c) extrinsische Motivation, die zur Wertschätzung der Handlungsziele führt, erfahren (Jank et al. 2017, S. 121–122).

Musikalische Vorhaben werden als „Kristallisationspunkte der Bildung von Bedeutungskonstruktionen, Sinnzuschreibungen, Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen“ (ebd., S. 123) verstanden und dienen damit der Verknüpfung der Praxisfelder „Kulturen erschließen“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“. Durch die klare Orientierung der Vorhaben an „musikalische[n] und musikbezogene[n] Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 122) bleibt der Fokus auf das zweite Praxisfeld – „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ – zusätzlich bestehen.

3.2.2.3.5 Zusammenfassung I

Im Folgenden werden die zentralen Punkte aus den Kapiteln 3.2.2.3.2 bis 3.2.2.3.4 noch einmal in graphischer Form zusammengefasst dargestellt.

²⁹⁷ Insbesondere die Aufgabe der Lehrperson, den Zusammenhang der Spielregeln (für „soziale[] Praktiken“, Klingmann 2010, S. 384) im inszenierten Unterricht und im „angestrebten Zielkontext“ zu reflektieren, konkretisiert diese Perspektive noch einmal deutlich.

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

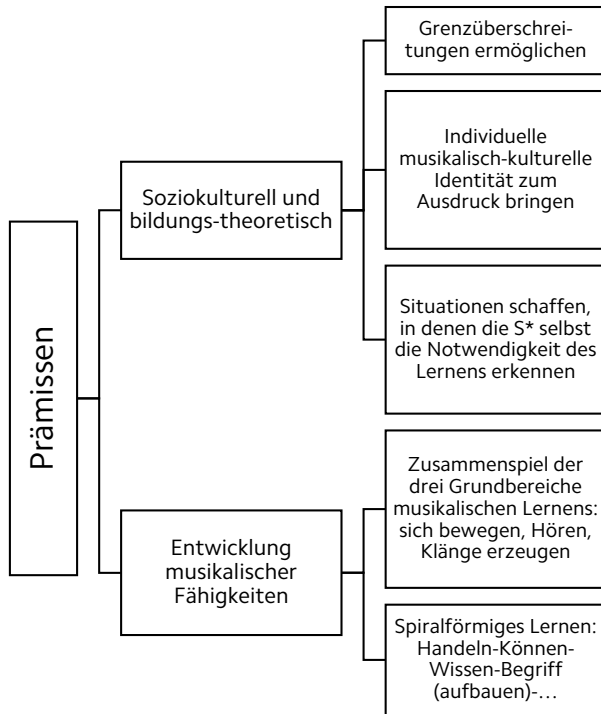


Abbildung 23: Zusammenfassung der aus den Prämissen abgeleiteten allgemeinen Zielstellungen des AMU, vgl. S. 251f.

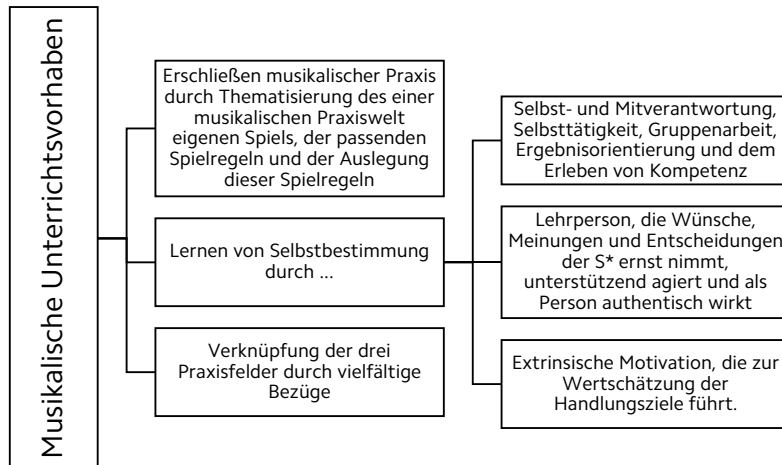


Abbildung 24: Zusammenfassung der zentralen Merkmale von musikalischen Unterrichtsvorhaben des AMU, vgl. S. 260–262

Praxisfeld 1: Kulturen erschließen	Praxisfeld 2: Musizieren und musikbezogenes Handeln	Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen
• Musikalische Praxen als zentrale Unterrichtsgegenstände mit vier Auswahlkriterien: • Unterschiedlichkeit • Eigenwert im erfüllten ästhetischen Wahrnehmen und Handeln • Bezüge zu kulturellen Identitäten der S* und Bedeutsamkeit • Ermöglichung des Vergleichs • Im Kompetenzbereich der Lehrperson • Transparenz und Beteiligung der S* bei der Auswahl und Gestaltung • Überschreiten der „ästhetischen Schwelle“ in einer spezifischen musikalischen Kultur • Erwerben von (kulturspezifischen) Kompetenzen	• Fachpraxis Musik im Zentrum • Verständige Musikpraxis im MU erreichen, d.h. • Musikalische Handlungskompetenz entwickeln • Motivation und Selbstverantwortung erwerben • Selbstverwirklichung anstreben • Reflexives Selbstbewusstsein anstreben • Hören, Sich Bewegen und Klänge erzeugen im Hinblick auf die propädeutische Funktion für das Überschreiten der ästhetischen Schwelle thematisieren	• Bei jüngeren S* 10 min regelmäßig zu Beginn des Unterrichts, bei höheren Klassen nach Notwendigkeit • Direkte Instruktion • Acht Dimensionen musikalischer Kompetenz getrennt behandeln, Verknüpfungen aber gelegentlich aufzeigen • Singen • Instrumente spielen • Bewegen • Lesen und Notieren • Bearbeiten und Erfinden • Anleiten • Hören und Beschreiben • Herstellen von Kontexten

Abbildung 25: Zusammenfassung der zentralen Merkmale der drei Praxisfelder des AMU, vgl. S. 253–260

3.2.2.3.6 Kernelemente einer Theoriesprache des AMU für die Beobachtung von Unterricht

Spätestens in der graphischen Gegenüberstellung im vorherigen Abschnitt fällt auf, dass sich die dargestellten Aspekte teilweise überschneiden. Um die Theorie für eine Verwendung im hier vorgesehenen Setting fruchtbar zu machen, werden nun eine Reihe von Begriffen aus dieser Übersicht genauer herausgearbeitet. Weiter wird präzisiert, wie diesen Begriffen für die Unterrichtsbeobachtung auf Video nachgegangen wurde. Je nach Notwendigkeit wird dabei nur knapp auf Ausschnitte der vorherigen Kapitel verwiesen oder es werden umfangreichere Erläuterungen beigelegt. Die Begriffe sind nach ihrer Zuordnung zu den Praxisfeldern des Musikunterrichts sortiert und werden in Abbildung 26 auf S. 271 graphisch zusammenfassend dargestellt.

Musikalische Praxen sind für das Autorenkollektiv in Orientierung an Klingmann über die Metapher eines Spiels beschreibbar, für das es bestimmte

Regeln gibt, die von den einzelnen Teilnehmenden an der Praxis individuell ausgelegt werden (vgl. S. 264). Mit Bezug auf Klingmann 2010, S. 381–387 und das methodische Vorgehen bei Prantl 2020 werden für die Unterrichtsbeobachtung in der vorliegenden Arbeit mit dem Interesse, inwieweit eine spezifische musikalische Praxis im Unterricht in Erscheinung tritt, die folgenden Fragen abgeleitet:

- (1) Werden Artefakte und Traditionen einer spezifischen musikalischen Praxis im Unterricht erkennbar? (Oder: Wird das **Spiel** einer spezifischen musikalischen Praxis sichtbar?)
- (2) Wie wird im Unterricht in sozialen Handlungssituationen mit diesen Gegenständen und Traditionen umgegangen? (Oder: Welche **Spielregeln** der musikalischen Praxis werden sichtbar?)
- (3) Werden individuelle Realisierungen der in (2) genannten Umgangsweisen in der Unterrichtspraxis sichtbar und wie können diese erklärt werden? (Wird die individuelle **Auslegung der Spielregeln** sichtbar? Welches individuelle reflektierte Verhältnis zur Praxis kann aus diesen Auslegungen abgeleitet werden?)

Zu (1): Da weder Klingmann noch Jank klar zwischen Gegenständen und Artefakten differenzieren, wird diese Unterscheidung hier fallengelassen (vgl. die Zitierung zu Spiel auf S. 261) und sich am Verständnis von Artefakten bei Reckwitz orientiert, wonach diese sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit als „in soziale Praktiken eingebunden[e]“ (Reckwitz 2010, S. 193) Dinge beschreiben lassen. Anders als bei Reckwitz spricht Klingmann jedoch auch gewissen Traditionen oder „Authentizitäten“ (Klingmann 2010, S. 381) vergleichbare Eigenschaften zu, also die Möglichkeit des (regelhaften) Einbindens in soziale Praktiken. Dies wird auch in den Beispielen zu den **Spiele**n Groove – Notenlesen, Groovespielen und Rhythmen improvisieren – (ebd., S. 384) oder Gemeindegesang der evangelischen Kirche – mehrstimmiges Singen von Gemeindeliedern und Anleitungskompetenzen der Organisten – (Jank et al. 2017, S. 119) deutlich. Es wird also in der Unterrichtspraxis nach Dingen oder verallgemeinerbaren Handlungen gesucht, die in bestimmten musikalischen Praxen, die regelmäßig beobachtbar sind, häufig verwendet werden.

Zu (2): Auch hier scheint mit Ausdrücken wie Wissensordnungen oder sozialen Handlungssituationen eine gewisse Nähe zu praxistheoretischen Über-

legungen aufzuscheinen (vgl. z. B. Reckwitz 2001, S. 190). Leider wird der Begriff der **Spielregel** mit „die sozialen Handlungssituationen, die Wissensordnungen und kollektiven Sinnsysteme, in denen mit den Gegenständen umgegangen wird“ (Jank et al. 2017, S. 120) eher widersprüchlich definiert. Es stellen sich Fragen wie: Ist die Spielregel nun die soziale Handlungssituation oder die dahinter liegende Wissensordnung? Worin unterscheiden sich Wissensordnungen und kollektive Sinnsysteme? Daher schließt der Verfasser in Orientierung an die Darstellung bei Klingmann 2010, S. 381, bei der „Praxiswelten/soziale Handlungssituationen“ an dieser Stelle in den Fokus gerückt werden, auf die folgende Lesart: Wissensordnungen sind hier die Spielregeln, nach denen **in** konkreten sozialen Handlungssituationen mit dem Spiel – also mit den Gegenständen und Traditionen einer auch außerhalb des Klassenzimmers vorkommenden Musikpraxis, die in der Unterrichtspraxis sichtbar werden – umgegangen wird: Eine Spielregel wäre also z. B. wann beim Grooven lernen das Noten lesen (und damit Noten, ggf. Notenständer usw.) eingesetzt wird und wann nicht (ebd., S. 385). Ein anderes Beispiel (für eine andere musikalische Praxis) wäre die (Spiel-)Regel, vor welchen Hintergründen die Lieder für die Gemeinde ausgewählt werden, wann in der Kirche gesungen wird und wann nicht, usw. (Jank et al. 2017, S. 119).²⁹⁸ An anderer Stelle schreiben die Autoren schließlich von der „sozialen Logik einer [...] musikalischen Praxis“ (ebd., S. 120), was sich in diese Lesart gut einfügt. Im Gegensatz zu den Traditionen, die – beim Spiel – auf einer abstrakteren Stufe stehen, sind für die Spielregeln also die Kombinationen der Gegenstände und Traditionen in der konkreten sozialen Praxis relevant. Für die Unterrichtsbeobachtung geht es also darum, soziale Handlungssituationen aufzuzeigen, in denen verschiedene Arten des Zusammenwirkens der Elemente des *Spiele*s sichtbar werden.²⁹⁹ Weiter wird dieses Zusammenspiel

²⁹⁸ Gerade bei den Beispielen des Autorenkollektivs scheint ggf. auch ein Verständnis von Lehrbuchwissen durch, wenn bei Jank et al. 2017, S. 119 die Kriterien der Lieder, historische und soziale Kontexte, der Funktionswandel der Kirchenmusik in Zusammenhang mit den Spielregeln hervorgehoben werden, weniger aber das (eigentlich geforderte) konkrete praktische Agieren in der spezifischen musikalischen Praxis.

²⁹⁹ Hier scheint nun eine gewisse Uneinheitlichkeit durch – im Sinne von: Sind Traditionen denn keine sozialen Handlungssituationen? –, die in der Arbeit mit den Videos folgendermaßen bearbeitet wurde: Als Traditionen werden verallgemeinerbare Handlungssituationen betrachtet, die einen Bezug zu etablierten musikalischen Praxen erlauben, also gewissermaßen (hier wird dem Bild der *Tradition* gefolgt, das sowohl das Autorenkollektiv als auch Klingmann bemühen) einen „überzeitlichen“ Wert zu besitzen scheinen. Daher werden sie auch durchgehend – wie die anderen Elemente des Spiels – in Standbildern dargestellt. In Ab-

mit typischen Zusammenspielen in gesellschaftlichen Musikpraxen in Beziehung gesetzt.³⁰⁰

Zu (3): Hier werden in der Adaption der Autoren schließlich die individuellen kognitiven Prozesse der Teilnehmenden an der Praxis und der Ausdruck eigener „musikalisch-kultureller Identität“ (S. 251) verortet, wenn diese ein „eigenes reflektiertes Verhältnis“ (ebd., S. 119) z. B. „zu Kirchenmusik, religiöser Musik und Ritualmusik und über die Bedeutung, die solche Musik für andere Menschen haben kann“ (ebd., S. 120), gewinnen. Dieses reflektierte Verhältnis wird im Umgang mit dem Spiel und den Spielregeln handlungsleitend (vgl. ebd., S. 119). Bei Klingmann ist von einer „**Auslegung der ‚Spielregeln‘**“, die in einem gesellschaftlichen Feld vorherrschen, ohne allerdings die soziale Praktik zu determinieren“ (Klingmann 2010, S. 250) die Rede. In einer musikalischen Praxiswelt tritt die teilnehmende Person also so auf, dass die Spielregeln – in der hier vorliegenden Interpretation im Zuge reflektierender Distanznahme – in ihrer Anwendung ggf. leicht verändert werden, ohne damit jedoch prinzipiellen Einfluss auf diese übergeordneten Spielregeln zu nehmen. In Ergänzung zu den Spielregeln, die (s. o.) als soziale Logik einer Praxis betrachtet werden können, geht es bei der Auslegung der Spielregeln also um die „persönliche musikalische Gestaltung in Bezug auf die Logik einer Praxis“ (ebd., S. 345). Für die Unterrichtsbeobachtung im Video rückt folglich in den Fokus (1) die Frage, an welcher Stelle in sozialen Handlungssituationen solche individuellen Anpassungen der Spielregeln sichtbar werden, und (2) das Erörtern, welche individuellen kognitiven Prozesse damit in Verbindung gebracht werden können.

Ästhetische Schwelle/Ästhetische Wahrnehmung: Das Autorenkollektiv geht, in Orientierung an Zirfaß, von einem vierdimensionalen Begriff ästhetischer Wahrnehmung aus. Wesentliche Merkmale sind (a) Zweckfreiheit, (b)

grenzung hierzu werden die Spielregeln in Videosequenzen dargestellt, also der Realisierung einer möglichen Kombination der Elemente des Spiels in den bereits mehrfach beschworenen „sozialen Handlungssituationen“, vgl. den ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht in Kapitel 3.2.2.3.8.

³⁰⁰ Dieser Vergleich, der natürlich streng genommen eine eigene Untersuchung der behaupteten musikalischen Praxen – zusammen mit den damit zusammenhängenden theoretischen Unsicherheiten – verlangen würde, wird für diese Arbeit auf eher heuristische Weise durchgeführt. Vergleichbar mit dem Vorgehen bei Prantl 2020, S. 167 wird dafür auf musikwissenschaftliche oder ethnographische Beschreibungen der entsprechenden musikalischen Praxen oder als bekannt vorausgesetzte Gegebenheiten zurückgegriffen.

Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) eine Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit sowie (d) die Konfrontation mit uns selbst (siehe auch S. 255). Die ästhetische Wahrnehmung unterscheidet sich von der sonst üblichen Wahrnehmung deutlich. Der Übergang von diesem in jenen Wahrnehmungsmodus wird als Überschreiten der ästhetischen Schwelle bezeichnet. Da der Begriff nicht genau herausgearbeitet ist (vgl. Fußnote 285 auf S. 255), werden für die Videobeobachtung Situationen ausgemacht, bei denen Übergänge von und zu einem der Zirfaß'schen Merkmalen behauptet werden können. Für das Überschreiten der ästhetischen Schwelle sei weiter der intrinsisch motivierte Erwerb musikalischer Kompetenzen (S. 251) in den drei Grundbereichen musikalischen Handelns (S. 252) vonnöten.

Verständige Musikpraxis stellt sich als eine zentrale Zieldimension des AMU dar. In den vier Merkmalen auf S. 255 wird die Lesart des Autorenkollektivs zusammengefasst. Auf didaktisch-methodischer Ebene wird das Befolgen der drei nach Niessen formulierten Kriterien zur Entwicklung von Selbstbestimmung (S. 262) für das Erreichen verständiger Musikpraxis vorgeschlagen – neben dem Erschließen musikalischer Praxen im Sinne des Klingmann'schen Modells (s. oben und S. 261).

Die **Entwicklung musikalischer Fähigkeiten** basiert hier, anders als in vielen vorhergehenden Veröffentlichungen, nur noch zum Teil auf der Differenzierung der mentalen Repräsentationsformen von Musik nach Gruhn oder dem Prinzip der Audiation nach Gordon. An dem vom Autorenkollektiv herausgearbeiteten Begriff lassen sich im Wesentlichen drei Merkmale herausarbeiten:

- **Primat des Lernens durch Handeln / Lernspirale:** Jeglicher Begriffsaufbau, und damit musikalisches Lernen, sei laut den Autoren nur durch und in musikalischem Handeln (S. 252) oder musikalischer Praxis (Jank et al. 2017, S. 90) erreichbar.
- **Einteilung in Kompetenzdimensionen:** Musikalische Fähigkeiten entwickeln sich domänenspezifisch, sind in musikalischer Praxis jedoch vernetzt.³⁰¹ Es wird ein Modell dreier Grundbereiche (Hören – Sich Bewegen – Klänge erzeugen, S. 253) und von acht Kompetenzfeldern (S. 258) vorgestellt.

³⁰¹ Im Gegensatz zu den Überlegungen bei Doerne, vgl. z.B. Ende des Abschnittes 3.2.2.2.1, S. 225, werden keine weiterführenden Überlegungen zur Art der Vernetzung angeführt.

- **Schrittweiser Aufbau von Fähigkeiten:** Weiterhin von Gruhn 1998 und Aebli 1983 sowie von Überlegungen zum Vorteil der Institution Schule für das systematische Lernen inspiriert, geht der AMU davon aus, dass musikalische Fähigkeiten im Sinne einer logischen Taxonomie schrittweise aufgebaut werden (vgl. auch Kaiser 2016).

Der AMU ist um die Integration dreier **Praxisfelder** in den Musikunterricht bemüht, die in konkreten didaktischen Zielsetzungen münden, die die oben dargestellten Begriffe unterschiedlich anwenden:

- **Kulturen erschließen** soll im Wesentlichen (a) durch das Thematisieren der drei Komponenten musikalischer Praxen (s. oben) in „mehr oder weniger enger Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen“ (Jank et al. 2017, S. 115) stehen,³⁰² (b) Grenzüberschreitungen zwischen diesen musikalischen Praxen ermöglichen (S. 251), (c) dem Überschreiten der ästhetischen Schwelle (S. 255 und oben) und (d) dem (intrinsisch motivierten) Aufbau der für die thematisierte musikalische Praxis spezifischen Kompetenzen (S. 251) dienen,
- **Musizieren und musikbezogenes Handeln** verwirklicht sich im Anstreben verständiger Musikpraxis (s. oben), und
- **Musikalische Fähigkeiten aufbauen** gelingt durch die Anwendung von vier methodisch-didaktischen Leitlinien, die aus den Überlegungen zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten abgeleitet werden (S. 257):
 - **Kompakte und regelmäßige Lehrgangseinheiten** stehen zu Beginn einer Stunde oder finden, in Abhängigkeit von der Altersstufe, nach Bedarf statt.
 - **Direkte Instruktion** dominiert im Gegensatz zu eher offenem Unterricht in den anderen Praxisfeldern.
 - Musikalische Fähigkeiten werden **in musikalischer Praxis** erworben, **der Aufbau von Begriffen** wird dem praktischen Erlernen **nachgeordnet** (Lernspirale, S. 253).
 - **Trennen der Kompetenzdimensionen und Einteilung in Kompetenzstufen** in der Vermittlung: Hier wird sich aus pragmatischen Gründen

³⁰² Vgl. auch die auf S. 307 dargelegten Auswahlkriterien für exemplarische musikalische Praxen oder Kulturen und die Überlegungen in Fußnote 286 auf S. 255 und Fußnote 299 auf S. 266.

nicht am Modell der natürlichen Entwicklung, sondern an einem systematischen, orientiert (vgl. ebd., S. 82). Hiervon leitet sich (in weiteren Untergliederungen) auch der stufenweise Aufbau ausgewählter Kompetenzdimensionen ab (konkret bei Gies, Jank 2015, S. 19, 21, 24, 27, 29, 32; Jank, Schmidt-Oberländer 2012).

Auf der Basis der aus den obigen Überlegungen abgeleiteten Zusammenfassung des Modells von Jank et al. in Abbildung 26 wurde nur ein ASF-Lehrfilm geschnitten, anders als für die weiteren untersuchten Theorien. Dies lässt sich damit begründen, dass – insbesondere in Abweichung zu den beiden bereits dargestellten instrumentalpädagogischen Theorien – insgesamt deutlich weniger Theoriemerkmale zu verzeichnen sind. Weiter folgt die Unterteilung in drei Praxisfeldern dem Ideal, gemeinsam in einem *musikalischen Unterrichtsvorhaben* realisiert zu werden. Daher wurde zunächst angestrebt, ein einzelnes der sechs hier thematisierten Projekte herauszugreifen, um darin alle relevanten Aspekte zu zeigen. Interessant ist, dass die Praxisfelder *Kulturen erschließen* und *Musizieren und musikbezogenes Handeln* durchaus in einem zusammenhängenden Projekt, insbesondere D,³⁰³ identifiziert werden konnten. Die Systematik, die das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* jedoch fordert, war in diesem Projekt zumindest nicht ausmachbar, wohl aber in den regulären Streicherklassenstunden insbesondere in den Projekten A und E. In diesen Projekten waren allerdings geringere bis keine Bezüge zu den anderen Praxisfeldern zu beobachten. Daher wurde ein Kompromiss angestrebt: Die Darstellung der Praxisfelder *Kulturen erschließen* und *Musizieren und musikbezogenes Handeln* erfolgt weitestgehend anhand des Projekts D unter gelegentlicher Hinzunahme von Szenen aus dem ähnlich gelagerten Projekt B, während für das dritte Praxisfeld meist auf Szenen aus den Projekten E und A zurückgegriffen wird.

³⁰³ Vgl. die Darstellungen der Projekte in Kapitel 3.1.2.

3.2.2.3.7 Zusammenfassung II – Kernelemente

Im Folgenden finden sich die im vorherigen Kapitel erarbeiteten Kernelemente, differenziert nach den Praxisfeldern, in einer graphischen Übersicht zusammengestellt:

Praxisfeld 1: Kulturen erschließen	Praxisfeld 2: Musizieren und musikbezogenes Handeln	Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen
• Musikalische Praxen in „Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen“ • Spiel • Spielregeln • Auslegung von Spielregeln • Grenzüberschreitungen zwischen gesellschaftlichen Musikpraxen • Überschreiten der ästhetischen Schwelle • Intrinsisch motivierter Kompetenzerwerb	• Verständige Musikpraxis • Musikalische Handlungskompetenz entwickeln • Motivation und Selbstverantwortung erwerben • Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit, Ergebnisorientierung und dem Erleben von Kompetenz. • L*, die Wünsche, Meinungen und Entscheidungen der S* ernst nimmt, unterstützend agiert und als Person authentisch wirkt. • Extrinsische Motivation, die zur Wertschätzung der Handlungsziele führt. • Selbstverwirklichung anstreben • Reflexives Selbstbewusstsein anstreben	• Kompakte und regelmäßige Lehrgangseinheiten • Direkte Instruktion • Der „Lernspirale“ folgen • Differenzierung in Kompetenzdimensionen und -stufen • Singen • Instrumente spielen • Bewegen • Lesen und Notieren • Bearbeiten und Erfinden • Anleiten • Hören und Beschreiben • Herstellen von Kontexten

Abbildung 26: Kernelemente einer Theoriesprache von Jank et al. für die Beobachtung von Musikunterricht.

3.2.2.3.8 ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei Praxisfeldern

Der hier vorgestellte ASF als Lehrfilm orientiert sich an den im Rahmen der Arbeit herausgearbeiteten Kernelementen einer Theoriesprache des AMU, wie er bei Jank et al. 2017 vorgestellt und im Rahmen dieser Arbeit für die Unterrichtsbeobachtung auf Video operationalisiert wird. Da die deskriptiven Theorie-merkmale des Praxisfeldes *Kulturen erschließen* nicht auf dieselbe Weise gezeigt werden können wie die Theoriemerkmale bei Ernst und Doerne, wurde das Videomaterial zunächst nach prägnanten Merkmalen durchsucht, die sich mit dem o. g. Merkmalen musikalischen Praxis (Spiel/Spielregeln/Auslegung von Spielregeln, vgl. S. 265) beschreiben lassen. Bei dieser Analyse fiel bei einigen der aufgezeichneten Projekte insbesondere der Aspekt der „Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien“ (ebd., S. 75) ins Auge. Im Projekt D z. B. komponiert eine Streicherklasse unter Anleitung gemeinsam ein Orchesterstück, das abschließend in einem Konzerthaus aufgeführt wird.³⁰⁴ Von diesen Beobachtungen ausgehend wurde die **These** aufgestellt, dass sich im Material in allen drei Praxisfeldern Grenzüberschreitungen zwischen zwei verschiedenen musikalischen Praxen auftun – die ich hier Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition nennen möchte.



ASF-J

Um dieser These nachzugehen, ist der Film nach diesen drei Praxisfeldern gegliedert. Für jedes Praxisfeld wurde versucht, Szenen darzustellen, die mit beiden musikalischen Praxen „Tuchföhlung“ (vgl. S. 255) aufnehmen. Um die „Tuchföhlung“ mit der **musikalischen Praxis Kollektiv-Komposition** (Wolfgang Florey 1980, S. 535), auf die hier Bezug genommen wird, näher zu charakterisieren, wurde versucht, diese Praxis grob zu umreißen. Auch wenn sich aus Berichten bzw. Untersuchungen gemeinsamer Kompositionsprojekte sowohl aus den 70er Jahren (Rebstock 2008; Wolfgang Florey 1980) als auch aus der näher liegenden Gegenwart (Löffler 2008) kein standardisiertes Vorgehen für das kollektive Komponieren herausarbeiten lässt, können die folgenden vier Punkte als wesentlich betrachtet werden: (1) Es liegt ein **gemeinschaftlicher Prozess** der „Herstellung eines musikalischen Grundmaterials [...] im einheitlichen Prozess

³⁰⁴ Vgl. die weiteren Ausführungen zu diesem Projekt in Kapitel 3.1.2.4.

von gemeinsamem Gespräch und musikalischem Experimentieren“ (Wolfgang Florey 1980, S. 536) vor, vgl. auch die Arbeitsweisen von Goebbel und Asperghis (Rebstock 2008, S. 69–71). (2) Diesem Prozess **vorgelagert** ist das **Erstellen von Impulsen** für die gemeinschaftliche Arbeit durch eine Einzelperson oder einer kleinen Gruppe von Personen. Diese Impulse können „kompositorische Versatzstücke“ (ebd., S. 70), Textvorlagen (Wolfgang Florey 1980, S. 537) oder andere „konzeptionelle Vorbereitungen“ (Rebstock 2008, S. 69) sein. (3) Das **Kompositions-Kollektiv ist mit dem aufführenden Ensemble identisch**, vgl. (ebd., S. 70–71; Wolfgang Florey 1980). (4) Das **schriftliche Fixieren** des klanglichen Resultats wird meist, wenn überhaupt (vgl. Rebstock 2008, S. 71), durch Einzelpersonen durchgeführt (Löffler 2008, S. 109; Rebstock 2008, S. 69–71) und scheint **eher dokumentarische Funktion** zu haben, da die entstehenden Stücke häufig eng an das Kompositions-Kollektiv geknüpft sind bzw. meist keine weiteren Aufführungen durch andere Gruppierungen erfahren (Rebstock 2008, S. 70–71).³⁰⁵

Um in der Darstellung des Praxisfeldes **Kulturen erschließen** der hier in Anschlag gebrachten Unterscheidung von Spiel (Artefakte und Traditionen) und Spielregeln (Wissensordnungen in sozialen Handlungssituationen) gerecht zu werden, werden sämtliche Elemente des Spiels in Standbildern dargestellt, während die Spielregeln, wie bei den weiteren ASF-Lehrfilmen, als Videosequenzen gezeigt werden (vgl. auch Fußnote 298 auf S. 266). In Bezug auf die beiden anderen Praxisfelder ergibt sich – vor dem Hintergrund der These der Grenzüberschreitungen – ein gemischtes Bild: Während in Bezug auf das vorliegende Material das insbesondere dem Praxisfeld **Musizieren und musikbezogenes Handeln** zugeordnete Anstreben verständiger Musikpraxis hauptsächlich in denen der musikalischen Praxis *Kollektiv-Komposition* zuzuordnenden Unterrichtssequenzen sichtbar wird, sind die Merkmale des Praxisfeldes **Musikalische Fähigkeiten aufbauen** vermehrt in denen der musikalischen Praxis *Orchesterspiel* näher liegenden Unterrichtssequenzen erkennbar. Daraus ergibt sich die **Wahl des Titels**: In Bezug auf das Praxisfeld *Kulturen erschließen* lassen sich durchaus Momente der Grenzüberschreitungen zeigen, wenn in ein und demselben Projekt zwischen verschiedenen Spielen und Spielregeln gewechselt wird und im Rahmen der Auslegung der Spielregeln Bildungsziele des ersten Praxisfeldes

³⁰⁵ Vgl. zu allgemeinen Fragen der Kunstsoziologie, die sich im Wesentlichen mit Kontexten der Produktion, der Distribution und Rezeption von Kunst auseinandersetzt, z. B. Danko 2012.

angedeutet werden. Im Rahmen des Praxisfeldes *Musizieren und musikbezogenes Handeln* wird die *verständige Musikpraxis* tatsächlich nur bei den mit *Kollektiv-Komposition* in Tuchföhlung stehenden Szenen erkennbar. Die für das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* gewählten Szenen liegen schließlich der Praxis *Orchesterspiel* deutlich näher. Damit verbleiben die beiden letzten Praxisfelder hauptsächlich in je einer der beiden vorgeschlagenen musikalischen Praxen. Sie bleiben also – um ein Antonym zu dem Begriff der Grenzüberschreitungen zu finden – sesshaft.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1977	PF ³⁰⁸
1	0:00	Premiere		Text	Titel	Aufbauender Musikunterricht in der Streicherklasse: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei Praxisfeldern	
2	0:07	D_Ph	23.1., 27.1.	Standbilder, teilweise zugeschnitten	Aufstellung im Kreis, zur Leitung hin	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Das Spiel Orchester: In den verschiedenen Aufzeichnungen des Projekts D werden Traditionen und Artefakte sichtbar, die auch in Jugend- oder Kinderorchestern häufig beobachtet werden können. So ordnen sich die Teilnehmenden in einer halbkreisförmigen Anordnung, oft auch in mehreren Reihen, an, damit ein ungestörter Blick zu einer anleitenden Person möglich ist, die stehend, sitzend, mit und auch ohne Instrument anzutreffen ist. Neben dem konzentrierten Blicken nach vorne ist es häufig auch üblich, zu warten, bis man an der Reihe ist. Schließlich ist Aufgehen und Verbeugen eine häufige wiederkehrende Handlung. Weiter beherrschen die an der Praxis Teilnehmenden meist verschiedene Spieltechniken auf ihren Instrumenten (die kulturspezifischen Kompetenzen auf Musikinstrumenten). Darüber hinaus sind Notenständler und Musikinstrumente mit Zubehör typische anzutreffende Artefakte. Auch wenn weitere Traditionen wie die Repertoireauswahl, das Orchesterdirigieren und Artefakte wie Partituren und Einzelstimmen nicht zu beobachten sind, kann im Bereich des „Spiels“ Orchester durchaus von einer Tuchfühlung gesprochen werden.	Kulturen erschließen: Spiel
3	0:09	D_Ph	12.1., 27.1., 8.12.		Anleitende Person		
4	0:11	D_Ph	23.1., 27.1. (3*)		Blick nach vorne, warten. Aufgehen und verbeugen		
5	0:14	D_Ph	8.12., 27.1., 27.1., 12.1.		Spieltechniken beherrschen		
6	0:16	D_Ph	27.1., 12.1., 27.1., 8.12.		Notenständler und Instrumente		
7	0:18	B_Ph, D_Ph	21.4., 8.12., 15.12.	Standbilder, teilweise zugeschnitten	In Kleingruppen, einzeln oder im Plenum		
8	0:20	D_Ph ³⁰⁹	8.12., 15.12.		Impulse	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Das Spiel Kollektiv-Komposition: Im Rahmen der hier beobachteten Kompositions-Prozesse finden sich einige der oben aufgelisteten Merkmale wieder: So wird sowohl gemeinschaftlich als auch einzeln gearbeitet – mit dem Unterschied, dass hier auch beim Herstellen des musikalischen Grundmaterials zeitweise einzeln gearbeitet wird. Weiter spielen Impulse (z. B. graphische oder textliche Vorlagen oder auch	



J1



J2

³⁰⁶ Zu den Abkürzungen vgl. die Auflistung in Kapitel 5.1.

³⁰⁷ In diesem Film werden, in Abweichung zu den anderen, stellenweise in einem Cut mehrere Szenen bzw. Stills gleichzeitig gezeigt. Dabei tauchen die einzelnen Impulse zeitversetzt in Abständen von ca. einer halben Sekunde innerhalb eines Cuts auf. Um die CI nicht unnötig zu überfrachten, werden die genauen Einsatzzeiten dieser einzelnen Szenen bzw. Stills nicht in einem eigenen Cut aufgeführt. Bei den Photographien wird anstelle der Zeit das Aufnahmedatum angegeben. Die Reihenfolge der Daten entspricht der Reihenfolge der Einblendung.

³⁰⁸ PF = Praxisfeld.

³⁰⁹ In diesem Schnitt wird aus Ende, Hechelmann 2002, S. 1, 2, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 20, 24 zitiert.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
9	0:22	D_Ph	27.1., 15.12.		Komponierende = Aufführende	bestimmte Handlungssituationen), die für das Kollektiv vorbereitet werden, eine zentrale Rolle. Darüber hinaus sind die Komponierenden mit den Aufführenden identisch. Allerdings spielt hier die Notation eine größere Rolle: Ergebnisse und Zwischenergebnisse von Kompositionsprozessen werden häufig auf unterschiedliche Art und Weise festgehalten: Mittels Zettel und Stift, im Kleinformat oder auch auf großformatigen Medien wie Kreidetafeln.	
10	0:24	D_Ph	8.12., 15.12., 4.1.		Papier und Stift, Tafel		
11	0:26	D_Probe 1	00:00:04	3 Videos nacheinander einsetzend und nebeneinander	Proben und Auftreten	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Spielregeln Orchester: Aus dem untersuchten Projekt D werden zwei typische Konstellationen der Elemente des Spiels Orchester in sozialen Handlungssituationen dargestellt, aus denen sich etablierte „Spielregeln“ ableiten lassen: Einerseits im Zusammenhang mit dem Proben von Stücken, andererseits in Bezug auf organisatorische Belange von Auftritten. (1) Das Proben von Stücken wird sichtbar im Cut 11, unter Verwendung von Noten (allerdings in Abweichung zu einer sonst üblichen Konstellation ohne Notenblätter vor den einzelnen S*) in der bereits erwähnten Kreisanordnung. In Cuts 14–15 ist exemplarisch das Üben eines Übergangs zwischen zwei Formteilen („Und jetzt käme das Orchester“) sichtbar. Hier ist deutlich das etablierte Zusammenspiel von anleitender Person und der Blicke nach vorne zu erkennen, im Detail auch die nahezu mimetische Imitation der L-Bewegungen seitens der S*. Auch scheint das Beherrschen der nötigen Spieltechniken (hier z.B. Tremolo) selbstverständlich. (2) In Cuts 12 und 13 werden schließlich zwei weitere Spielregeln angedeutet: Einerseits das Auftreten nach bestimmten Regeln wie dem Warten auf das Klatschen eines Publikums, ein Aufgehen nach einer vorgegebenen Choreographie sowie das Tragen nicht alltäglicher Kleidung (Cut 13, rechts oben) oder das vorherige Proben einer Aufführung im Konzertsaal nach einer vorgegebenen Sitzordnung, noch ohne spezielle Auftrittsleistung (Cut 12, links unten). Ein Detail solcher Kontexte wird in Cut 16 sichtbar, der das Üben des „Verbeugens“ nach der musikalischen Darstellung skizziert: Die (im Bild nicht sichtbaren) weiteren L* klatschen, um eine dem Cut 13 ähnliche Situation zu suggerieren, gleichzeitig wird das Merkmal des Übens der Situation durch das Geben eines Zeichens durch den sichtbaren L deutlich, das auch noch durch eine nicht sichtbare L verbal bestätigt wird („das Zeichen“).	
12	0:27	D_GP	00:34:23				
13	0:27	D_Aufführung	00:00:44				
14	0:29	D_Probe 2	00:00:24		Üben von Übergängen		
15	0:30	D_Probe 2	00:00:29				
16	0:32	D_GP	00:05:32		Auftritt üben: Verbeugen		



J3

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1917	PF ³⁰⁸
Beide Beispiele konturieren eine zentrale Spielregel der Ausrichtung allen Handelns an dem Vorbereiten von Auftritten in der musikalischen Praxis Orchester, wie sie in diesem Projekt deutlich wird.³¹⁰ Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Spielregeln Kollektiv-Komposition: In der hier als „Kollektiv-Komposition“ betitelten musikalischen Praxis fallen in sozialen Handlungssituationen unterschiedliche Umgangsweisen mit den oben genannten Gegenständen und Traditionen auf, die zwei zentrale Spielregeln erahnen lassen. (1) Das Arbeiten allein ist hauptsächlich beim Finden und Probieren von Klangideen beobachtbar (Cut 22), während in Kleingruppen Impulse (hier von Seiten des Ls) gegeben (Cut 19–20) oder schriftlich reflektiert (Cut 21) werden. Das Plenum hingegen scheint für übergeordnete Prozesse reserviert zu sein, wenn es zum Geben der kompositorischen Zielorientierung (Cut 17–18) oder zum diskursiven Sortieren von Klangvorschlägen (Cut 23) Verwendung findet. Dies deutet auf eine Spielregel hin, die die Struktur des zu produzierenden musikalischen Werks in der Sozialstruktur abbildet: Elemente der Mikrostruktur (momenthafte Klänge, in anderen Zusammenhängen würde man von Motiven oder gar ganzen Themen sprechen) werden individuell bearbeitet, die Mesostruktur – das gemeinsame Aushandeln der Gestaltung der Klänge (vgl. das zu auch die Cuts 51–52 in den Abschnitten zu verständiger Musikpraxis) – wird in der Kleingruppe besprochen, während die Makrostruktur im Plenum ausgehandelt wird.³¹¹ (2) Die Dominanz und Interdependenz der schriftlich fixierten Mittler wird deutlich: In jedem der Cuts 17–23 ist mindestens ein solcher in unterschiedlichen Bearbeitungsstufen sichtbar: In Cuts 17–18 die vorbereitete Tafel, auf der in Cut 23 das Stück zusammengesetzt (komponiert) wird. In Cut 19–20 liegen impulsgebende Bilder auf dem Boden, während die L aus einem Buch vorliest, in							
17	0:36	D. Komposition, H	00:03:00		Zielorientierung im Plenum		
18	0:36	D. Komposition, H	00:03:12				
19	0:40	D. Ophe- lia, WS	00:01:58		Impulse geben und aufnehmen in Kleingruppen		
20	0:40	D. Ophe- lia, WS	00:02:25				
21	0:42	D. Ophe- lia, WS	00:08:53		Impulse schriftlich reflektieren in Kleingruppen		
22	0:44	D. Ophe- lia, WS	00:10:14		Klänge probieren, am Instrument und einzeln		
23	0:46	D. Komposition	00:24:23	Zeitraffer (6611%) nur Video	Klangvorschläge sortieren im Plenum und am schriftlichen Dokument		



J4

³¹⁰ In Bezug auf die „Tuchfühlung“ mit gesellschaftlichen Musikpraxen ergibt sich damit ein gemischtes Bild: Diese Spielregel des Vorbereitens von Auftritten korrespondiert zwar durchaus mit der Arbeitsweise von professionellen Orchestern, weniger jedoch mit der von Musikschulensembles oder „community practice“, wenn man z. B. den Darstellungen bei Ardila-Mantilla 2013, S. 128 folgt.

³¹¹ Diese Vorgehensweise ähnelt in Teilen Merkmal (1) von *Kollektiv-Kompositionen* (s. o.), wenn das musikalische Material im gemeinsamen Gespräch gefunden wird, differiert aber, wenn das gesamte Stück ebenfalls im Plenum und nicht von Einzelpersonen zusammengesetzt wird. Ein alternativer Ankerpunkt für die „Tuchfühlung“ findet sich in der „Widerspiegelungstheorie“ für die Entscheidung von Kunst bei Orte 2012, S. 122, nach der sich in „Formen und Inhalte von Kunstwerken die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln“. Aufgrund ihrer Pauschalität und schwierigen Operationalisierbarkeit nimmt jedoch auch der oben zitierte Autor Abstand von dieser Regel.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PP ³⁰⁸
Kulturen erschließen: Auslegung von Spielregeln Cut 21 bespricht der S im blauen Pullover gemeinsam mit der L an einem zum Teil beschriebenen Papierstreifen, der beim Probieren in Cut 22 vor ihm auf dem Boden liegt, die weiteren impulsgebenden Bilder weiterhin in seinem potentiellen Blickfeld auf dem Boden daneben. In Cut 23 schließlich finden sich sowohl diese Bilder als auch Papierstreifen in der Art wie der aus Cut 22 an der Tafel. Über einen Zeitraum von ca. 15 Minuten werden diese Zettel dabei im Gespräch bis hin zum endgültigen musikalischen Werk, das in Form einer Zettelpartitur entsteht, umsortiert. Als weitere Spielregel, die hierin angedeutet wird, kann formuliert werden: In der (hier auffindbaren) musikalischen Praxis Kollektiv-Komposition wird (a) der Fortschritt des musikalischen Werks maßgeblich von seiner schriftlichen Fixierbarkeit beeinflusst und (b) dient schriftlich fixiertes als ein zentraler Informationsträger.³¹²							
24	0:49	B Do Pro-be4	00:31:10		Bei Proben: Schüler*innen „anordnen“	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Auslegung von Spielregeln Orchester . In Bezug auf das Auftreten und Proben werden verschiedene individuelle Realisierungen sichtbar. (1) Bei Cut 24 werden, in der Vorbereitung einer Probe, die S* von der L im grünen Oberteil neu „angeordnet“ (vermutlich um den Blick zu einer anleitenden Person zu ermöglichen, und damit die Spielenden genug Platz haben). Diese „Anordnungspraktik“ ist zunächst keine übliche soziale Handlungssituation, passt sich jedoch in die übergeordneten Spielregeln des Vorbereitens von Auftritten nachvollziehbar ein. Die betreffenden Schüler reagieren schnell und folgen nahezu symmetrisch den körperlich-gestisch gezeigten Anweisungen von L (wird in der kurzen Zeitlupe verdeutlicht). Hieraus kann geschlossen werden, dass auch in deren individuellen Auslegungen die Spielregel des „Befolgens von Anweisungen“, die dem Vorbereiten von Auftritten dienen, klar verankert ist. ³¹³ (2) In Cut 26 sind zwei S hervorgehoben, die sich während des Probens einen kurzen Blick zuwerfen, die S links im Bild (S1) wirft der	
25	0:51	B Do Pro-be4	00:31:12	Zeitlupe (50%)			
26	0:52	B Do Pro-be4	00:39:37	Hervorhebung von S*	Bei Proben: Orientierung an Mitspielenden, „heimliche Blicke“		



J5

³¹² Die Funktion der Notation hat damit Ähnlichkeiten mit der bei Rebstock 2008, S. 62–63 formulierten „Reflexionsfunktion“, indem sie als „Reflexionsfläche für den Komponisten“ agiert. Diese Funktion spricht ebd., S. 71 kollektiven Kompositionen aber gerade ab und verortet sie eher im Bereich der Kompositionen „im 19. und frühen 20. Jahrhundert“. Zusammen mit den Erläuterungen in Fußnote 310 wird in diesem Abschnitt eine weitere „Grenzüberschreitung zwischen verschiedenen musikkulturellen Territorien“, vgl. Jank et al. 2017, S. 74, deutlich, indem im selben Projekt sowohl Merkmale abendländisch-romantischer als auch zeitgenössischer musikalischer Praxen sichtbar werden.

³¹³ Inwieweit hier auch Spielregeln aus der Praxis Schule wie dem Befolgen von Anweisungen einer Lehrperson in die Situation mit hineinspielen, soll hier nicht weiter Gegenstand sein, wäre aber ein interessanter Aspekt für eine Nachfolgeuntersuchung. Vgl. die Differenzierung pädagogischer und musikalischer Praktiken bei Prantl 2020.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
						links neben ihr sitzenden S, ebenfalls im pinken Oberteil (S2), einen Blick zu, lächelt. S2 wendet den Kopf leicht ab, sie beendet ihr Lächeln. Synchron hierzu blicken sich auch weitere S* an und trennen ihre Blicke – die beiden Cellistinnen dahinter und auch zwei S* an der VI in der hinteren Reihe daneben. Auch diese Handlungen lassen individuelle Auslegungen der übergeordneten Regel des Vorbereitens von Auftritten erkennen: (1) So ist es gelegentlich hilfreich, sich an den Aktionen der Mitspielenden zu orientieren, wenn auch nur zeitweise, um nicht allzu lange der Regel, den Fokus auf die anleitende Person zu richten, zu widersprechen. (2) In dem Lächeln von S1 wird eine – wie auch immer geartete, dies kann hier nicht näher beobachtet werden – alternative Interpretation des aktuellen Geschehens sichtbar, allein dadurch, dass nur auf ihrem Gesicht diese abweichende Mimik erkennbar wird. Nach dem Abwenden des Blicks von S2 verlässt dieses Lächeln ihr Gesicht und ihre Mimik wird der anderen S* ähnlicher. S1 lässt also kurzzeitig eine alternative Auslegung der Spielregel des „Blicks nach vorne beim gemeinsamen Musizieren“ erkennen, die über eine dem Auftritt dienliche Orientierung an den Mitspielenden hinausgeht. Die hierin denkbare individuelle Distanzierung von der Regel der Gleichschaltung lodert kurz auf, findet jedoch keine Anschlussfähigkeit, wodurch S1 zur übergeordneten Spielregel zurückkehrt. In Bezug auf die musikalische Praxis „Orchester“ werden also verschiedene individuelle Auslegungen etablierter Spielregeln deutlich: Einerseits ein Befolgen, andererseits ein temporäres Verstoßen, das jedoch keinen Anschluss findet. Aus dem „eigene[n] reflektierte[n] Verhältnis[]“ (Jank et al. 2017, S. 119), das die beobachteten S* potentiell entwickeln, lässt sich folgern, dass diese die soziale Logik der Praxis des Orchesters, einer Leitung zu folgen, weitestgehend annehmen.	
27	0:56	D. Komposition, H	00:25:01		„Individuelle Arbeit und gemeinschaftliches Herangehen“ im Plenum	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Auslegung von Spielregeln Kollektiv-Komposition. Wieder lassen sich die Beobachtungen nach den beiden oben formulierten Spielregeln unterteilen: (1) Widerspiegelung der sozialen Struktur der Gruppe im Stück: In Bezug auf die oben bereits zitierte Unterrichtsstunde, in der die einzelnen auf Papier festgehaltenen Klangvorschläge im Plenum sortiert werden (Zeitraffer Cut 30), finden sich immer wieder individuelle Auslegungen von dieser Regel, wenn einzelne S*	
28	0:57	D. Komposition, VR	00:25:02				
29	0:59	D. Komposition, H	00:25:04				



Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017					Kulturen erschließen: Auslegung von Spielregeln	Kulturen erschließen
Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	
30	1:01	<u>D. Komposition, H</u>	00:25:07	Zeitraffer (1000%), nur Video		Vorschläge machen (Cut 28–29). Ebenso „individuelle Arbeit [...] wie gemeinschaftliches Herangehen“ (Wolfgang Florey 1980, S. 537) der Partizipierenden im gemeinsamen Komponieren lässt z.B. vermuten, dass die S* zum Komponieren ein distanziertes Verhältnis im Sinne einer „Entmystifikation [...] und Anerkennung dessen, was „komponieren“ im Wortsinne meint“ (ebd.) gewinnen.
31	1:04	<u>D. Ophe³⁰⁸lia WS</u>	00:30:52	Hervorhebung Bilder + Notationszettel	Individuelle Zugänge beim Sortieren von Klangvorschlägen	(2) Die Dominanz des Schriftlichen wird in der knapp dargestellten Szene kurzzeitig aufgehoben, wenn die S* auf rein verbaler Ebene über die Reihenfolge von Klängen diskutieren. (Cut 32: „Am besten wäre es, wenn S und S anfangen“ – „Ja, das stimmt, weil ...“). Diese Diskussion – knapp wie der gezeigte Abschnitt selbst – bezieht sich nicht direkt auf etwas schriftlich Fixiertes, sondern auf die in Cut 31 angedeutete Präsentation. Die schriftlichen Mittler bleiben jedoch durchgehend dominant: Sowohl beim Musizieren in Cut 31 hebt die hervorgehobene S zum Zweck des Anleitens Kärtchen hoch, bei einer Präsentation in einer folgenden Unterrechtseinheit (Cut 33) spielen die S* nach einer schriftlichen Fixierung, die die L als Ergebnis der Stunde angefertigt hatte.
32	1:06	<u>D. Ophe³⁰⁸lia WS</u>	00:32:09			Die Schriftlichkeit als soziale Logik der Praxis wird also in der Diskussion von den S* individuell ausgelegt, ohne dass diese prinzipiell gebrochen wird. Es lässt sich vermuten, dass die S* in ihrer nicht auf die Schriftlichkeit bezogenen Diskussion ein distanziertes Verhältnis zur Rolle des Schriftlichen im Kompositionsprozess gewonnen haben.
33	1:09	<u>D. Klänge³⁰⁹ VR</u>	00:32:13	Hervorhebung Notationszettel, Zoom auf L + musizierende S*		Zusammenfassend wird in beiden Szenen angedeutet, dass einzelne S* in der skizzierten musikalischen Praxis, vielleicht im Sinne des Ausdrucks ihrer eigenen „musikalisch-kulturellen Identität“, die rahmenden Spielregeln kurzzeitig verlassen, ohne diese jedoch prinzipiell zu brechen.
34	1:12	<u>B. KW</u>	00:05:37		Überschreiten der ästhetischen Schwelle: Wahrnehmen von Musik zwischen gesellschaftlicher und ästhetischer Praxis	Vor dem Beginn der Szene hatten bereits einige andere S* die Klangwald-Übung durchgeführt. Für die Szene soll die Vermutung geäußert werden, dass der S im gelben T-Shirt zunehmend aus der Rolle des die Aufgabe Erfüllenden in eine ästhetische Wahrnehmung übergeht. Zu Beginn gibt L den Startimpuls („Es geht los“) und S bewegt sich noch relativ zügig und in einem kindlichen Spielgestus, wenn er am Ende von Cut 35 einen übertrieben großen Schritt macht oder in Cut 36 die S übertrieben deutlich antippt. Im weiteren Verlauf bewegt er sich jedoch zunehmend behutsamer und abwartender (Distanz- und Bezugnahme), die anfängliche Sicherheit weicht einer Mischung aus Freiheit (er kann antippen, wen er will) und Fremdheit, wenn er zögert, wohin er als nächstes gehen soll. Dieses Warten lässt
35	1:16	<u>B. KW</u>	00:05:47			
36	1:19	<u>B. KW</u>	00:06:01			
37	1:22	<u>B. KW</u>	00:06:18			
38	1:24	<u>B. KW</u>	00:06:27			



Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
Kulturen erschließen							
39	1:27	D. Schat- ten WS	00:05:19	Zoom auf L+S	Überschreiten der ästhetischen Schwelle: Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen	eine „Konfrontation mit uns selbst“ zumindest erahnen. Weiter wird die Situation in Bezug auf Zweckfreiheit dahingehend gerahmt, dass die Ergebnisse der Übung hier NICHT direkt in das zu schreibende Stück integriert werden sollen. Die S links im Bild (gestreifter Pullover) hat den Blick auf die spielende L gerichtet und äußert schließlich ein als „staunend“ interpretierbares „Wie geht das?“ Dieses „Staunende“ lässt eine gewisse Distanznahme erkennen, die gekoppelt mit dem „Wie geht das?“ den Wunsch nach einem Bezug zu diesem Klanggeschehen äußert. Gleichzeitig bittet die S die L damit, ihr zu erklären, wie dieser Klang realisierbar ist. Erste Versuche des Nachahmens sind ebenfalls sichtbar. Trotz der störenden Geräuschkulisse – die anderen S* sind mit dem Probieren anderer Klänge beschäftigt – bleibt die S fokussiert. Die Szene lässt sich dahingehend interpretieren, dass die S in dem Spielen von L eine Attraktivität aufgefunden hat, die sie selbst auch realisieren möchte. Mit dem „Wie geht das?“ lässt sie klar verlauten, dass sie, dem Kaiser-Zitat folgend, die entsprechende Kompetenz noch nicht hat, sie aber erwerben möchte (Kaiser 1995, S. 12).	PF ³⁰⁸
40	1:29	D. Schat- ten WS	00:05:23				
41	1:30	D. Schat- ten WS	00:05:54				
Mus. & mus.bez. Handeln							
42	1:39	D. Ophelia WS	00:31:47		Motivation und Selbstverantwortung / Selbstbestimmung	In den Cuts 42–52 sollen Beispiele für die bei Jank et al. 2017 dargestellten Merkmale verständiger Musikpraxis angedeutet werden. Auch wenn dieser Abschnitt das ASFs nach den vier Kriterien segmentiert ist, scheinen auch die jeweils anderen Merkmale teilweise durch. Zu Motivation und Selbstverantwortung : In verschiedenen sozialen Kontexten (Plenum, zu zweit und allein) arbeitet der S im blauen Pullover an einer eigenen musikalischen Interpretation der Stimme von Ophelia ³¹⁴ und präsentiert diese anschließend (vgl. auch Cuts 48–50 zu Selbstverwirklichung). Die Merkmale zur Entwicklung von Selbstbestimmung nach Nissen sind gut zu beobachten: Durch die unterstützende L , die extrinsische Motivation gibt (u.a. durch die klare Ergebnisorientierung , aber auch die interessierte Nachfrage in Cut 48), entwickelt der S augenscheinlich das Bedürfnis, selbstständig und selbstreguliert zu arbeiten. Im Besprechen seiner Ideen mit L,	



J8



J9

³¹⁴ Knapp zur Unterrichtsrunde, vgl. auch ausführlicher Kapitel 3.1.2.4: Im Rahmen der Einheit „D_Ophelia_WS“ sollen die S* die Person der Ophelia aus „Ophelias Schattentheater“ von Michael Ende – eine alte Dame, die als Souffleuse im Theater arbeitet – musikalisch darstellen. Nach einem kurzen Vorlesen eines Abschnitts aus dem Buch, in dem die Person beschrieben wird, sammeln die S* verschiedene Merkmale der Person (Stimme, Gang, ...), die sie dann einzeln oder in Kleingruppen vertonen sollen. Der hier näher betrachtet S hat die Aufgabe, die „Stimme“ von Ophelia – darauf deutet auch der gezeichnete Mund auf der roten Karte, die er z. B. in Cut 43 in der Hand hält – mit seinem Instrument darzustellen. Im Anschluss an diese Einzelerarbeitungen stellen die S* ihre Klänge im Plenum vor und besprechen diese.

Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Zeit-Video ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017
43	1:42	D Ophe- lia WS	00:08:53	Zoom auf L+S		Begründen seines Klangvorschlages vor den nachfragenden L (s.a. Cuts 48, 50–51) wird klar, dass er sich im Bewusstsein möglicher Alternativen für seine Interpretation der „Stimme“ entschlossen hat. Die Tatsache, dass sein – wenn auch nur kurzer – musikalischer Vorschlag ernsthaft diskutiert wird (vgl. Cut 51 zu reflexives Selbstbewusstsein) kann als ein Hinweis auf das Erleben von Kompetenz gedeutet werden.
44	1:44	D Ophe- lia WS	00:09:44			
45	1:48	D Ophe- lia WS	00:10:09	Zeitraffer (4000%–500%), ohne Ton	Handlungskompetenz entwickeln /Selbstverwirklichung	Handlungskompetenz: In Cut 44 äußert L: „Ich geh mal rum, und komm gleich wieder, wenn Du ein bisschen probiert hast.“ Damit wird eine Übephase eingeleitet, in der der S das im aktuellen Kontext nötige Können (Übertragen eines außermusikalischen Impulses auf das eigene Instrument) für einen längeren Zeitraum probiert und anschließend noch einmal präsentiert. Die Tatsache, dass S sein Ergebnis auch vor einem (kleinen) Plenum präsentieren möchte, weist weiter auf den erfolgreichen Erwerb des Könnens „zum Herstellen von Musik“ im aktuellen Kontext hin.
46	1:50	D Ophe- lia WS	00:14:43			
47	1:50	D Ophe- lia WS	00:14:44			
48	1:52	D Ophe- lia WS	00:10:05		Selbstverwirklichung	Selbstverwirklichung: Bereits aus den diesen Cuts vorangegangenen langen Phasen der Auseinandersetzung des S im blauen Pullover mit seiner Interpretation der Stimme von Ophelia wird deutlich, dass dieser hier die Möglichkeit hat, sich auf eigenen Erfahrungen und Vorstellungen basierend „mit musikalischen Mitteln kreativ auszudrücken“ (ebd., S. 116). An der Beobachtung von Cut 49, bei der deutlich wird, dass er sein Produkt durchaus fundiert erläutern kann, lässt sich erahnen, dass er dabei Bezug auf eigene musikalische Vorstellungen („musikalisch-kulturelle Identität“) nimmt.
49	1:56	D Ophe- lia WS	00:25:21			
50	2:00	D Ophe- lia WS	00:25:27			
51	2:03	D Ophe- lia WS	00:23:53	Hervorhebung 2 S*	Reflexives Selbstbewusstsein	Reflexives Selbstbewusstsein: Das Nachdenken über den Gegenstand Musik hinaus wird dergestalt thematisiert, dass das Erklingende in Bezug zu einer menschlichen Eigenschaft – der Stimme – gesetzt und kritisch reflektiert wird. Mindestens im Melden der S im gestreiften Pullover (mit der sich das Gespräch noch länger fortspannt) wird deutlich, dass mehrere der anwesenden S* zu diesem Nachdenken bereit sind. Das Anregen der Reflexion der eigenen Tätigkeit wird auch durch den L-Vorschlag zur Modifizierung des Klangs deutlich.
52	2:09	D Ophe- lia WS	00:24:36	Zoom auf L + 2 S*		



J10



J11



J12

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1917	PF ³⁰⁸
53	2:14	E, H	00:25:58		Bewegen: Rhythmische Kompetenz	In diesem kurzen Abschnitt wird das isolierte Üben der Kompetenzdimension Bewegen in einer typischen kurzen und kompakten Einheit in direkter Instruktion sichtbar. Aus der Perspektive des gestuften Modells rhythmischer Kompetenz befindet sich die Klassenstufe hier auf der Ebene B: „Rhythmen hören und imitieren“ (ebd., S. 129), also auf der zweiten Ebene (von sechs) eines schrittweisen Aufbaus .	
54	2:21	A1, H	00:04:56		Bewegen und Instrumente spielen	In dieser Szene findet sich ein Beispiel für die Verknüpfung zweier Dimensionen, wenn das Spielen des Streichinstruments in Form von Bewegungsübungen ohne Instrument vorbereitet wird. Sehr deutlich wird hier auch das Lernen in direkter Instruktion , wenn ab Cut 55 erkennbar wird, wie die S* die Bewegungen von L nahezu spiegelbildlich imitieren. Weiter wird in dieser Szene das Erlernen der Bogenbewegungen in musikalischer Praxis deutlich, wenn die zunächst nur mit dem Bogen ausgeführten Bewegungen von einer als passend empfindbaren Hintergrundmusik begleitet werden. ³¹⁵	
55	2:27	A1, LP+VL+VR	00:07:55	Winkel nebeneinander, VL+VR zugeschnitten auf S*			
56	2:35	E, H	00:42:52		Lesen und Notieren	Auch hier wird – nun in konkretem Bezug zur Dimension „Lesen und Notieren“ – weitestgehend in musikalischem Handeln (nach Stadler Elmer) gelernt, wenn die S* zunächst bewegend und hörend in den Noten zeigend dem Spiel von L folgen sollen („Ich spiele, Ihr zeigt mit, wo ich bin, das ganze Stück“). Im darauf sich entspannenden Gespräch wird deutlich, dass der Begriff „ganze Note“, um den es hier unter anderem geht, unter stetigem Bezug auf das ihm zuzuordnende Handeln (Welcher Ton wurde am längsten wahrgenommen?, Wie lange muss man dafür zählen? ³¹⁶) thematisiert wird: „Frage: Welcher Ton war der längste? – Der am Ende... – Weiß jemand schon, wie die Note heißt? – Ne ganze Note – Ne ganze Note! Da zählen wir... bis wohin zählen wir bei der ganzen Note?“	
57	2:38	E, H	00:43:26	Hervorh. Notentpult			
58	2:43	E, H	00:43:36				
59	2:46	E, VL	00:43:46	Zoom auf L + S*, Hervorhebung S			
60	2:48	E, H	00:43:48				
61	2:50	E, H	00:43:57				
62	2:51	E, H	00:43:58	Zom auf S*, Hervorh. S			
63	2:52	E, H	00:43:59				



J13



J14



J15

³¹⁵ Die Beobachtung, dass es sich hierbei um musikalische Praxis (im Rahmen der vorgestellten Kernelemente des AMU) handelt, ließe sich noch weiter untermauern, wenn das Spiel und die Spielregeln zur musikalischen Praxis „Orchester“, wie sie oben vorgestellt werden, mit dieser Szene verglichen würden.

³¹⁶ Sehr deutlich wird das Handeln in der Dimension Bewegen bei dem S vorne links im Bild, der keine Noten vor sich liegen hat, Cut 56: Durch sein rhythmisches Bewegen folgt er eindeutig der Musik

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
64	2:54	D_Klänge_H	00:08:02	Hervorhebung S	Hören und Be-schreiben	Hier beschreibt einer der S* die Reihenfolge der Spielenden bei einem kurz zuvor beendeten Musizieren und verwendet zwar noch nicht die übliche Terminologie wie „einsetzen“, bemüht sich aber um eine angemessene, „zunehmend [...] Fachsprache einbeziehende Beschreibung“, „dann haben S und S aufgeführt und dann haben sie alle nochmal zusammen gespielt“. Insgesamt wird deutlich, dass der S sich dem vorhergehenden Vortrag „analytisch hörend“ (Gies, Jank 2015, S. 29) zugewandt hatte.	
65	2:58	D_Klänge_H	00:08:09				
66	3:02	D_Klänge_H	00:08:15		Hören und Be-schreiben / Her-stellen von Kon-texten	Mit „Was mich noch zusätzlich interessiert ist ...“ eröffnet L die For-derung für das „immer genauere Hören“ (Jank et al. 2017, S. 126) und mit „Ich habe zum Beispiel S und S gehört ... Was war denn das?“ das Herstellen von Kontexten, also den Aufbau eines Bezugs des Gespiel-ten zu außermusikalischen Kontexten (hier wieder die Merkmale der Person der Ophelia). Weiter werden, wie auch in der vorhergehenden Szene, weniger im Sinne einer kompakten und regelmäßigen Einheit, sondern vielmehr nach der sich aus der Gesprächssituation heraus ergebenden Notwendigkeit die entsprechenden Kompetenzdimensionen aufgebaut.	
67	3:08	D_Klänge_H	00:09:02				
68	3:14	D_Klänge_H	00:09:11	Zoom auf L + S*; Hervorhebung S			
69	3:20	D_Klänge_H	00:09:17	Zoom auf L + S*			



J16



J17

und nicht einer Leseaufgabe, die ja außerhalb des musikalischen Handelns (in den drei Grundbereichen nach Stadler Elmer, vgl. S. 222) verortet werden könnte.

3.2.2.4 Christopher Wallbaum: Ästhetische Erfahrung und kulturtheoretische Perspektiven

Wesentliche Beiträge von Christopher Wallbaum werden einerseits im Fruchtbarmachen von Überlegungen zu ästhetischer Erfahrung für die Musikpädagogik gemeinsam mit Christian Rolle (Rolle 1999; Wallbaum 2000) gesehen (Oberhaus 2018, S. 82; Heß 2018, S. 186), andererseits in der Thematisierung kulturtheoretischer Aspekte (Ott 2012). Insbesondere die Unterrichtspraktik des ästhetischen Streits findet häufige Beachtung (Weidner 2018, S. 353), kann diese doch als eine Art Bindeglied zwischen Überlegungen zu ästhetischer Erfahrung und kulturtheoretischen Aspekten betrachtet werden (vgl. Barth 2018, S. 27). Weiter wird sein Bezug zu Musikpraxis (Campos 2019, S. 2) und Unterrichtspraxis, z. B. beim Klassenmusizieren (Dartsch, Heß 2018, S. 306) und Komponieren bzw. Produzieren von Musik (Schlothfeldt 2018, 328) hervorgehoben. Nicht zuletzt wird Wallbaum häufig im Zusammenhang mit der Forschung an Unterrichtsvideos genannt (Rolle 2018a, S. 449; Heiden 2018; vgl. Wallbaum 2010f, 2018a). Im Gegensatz zum Aufbauenden Musikunterricht, der durch Texte eines umfangreichen Autor*innenkollektivs geprägt ist, beziehe ich mich bei den hier dargestellten Überlegungen zur „Prozess-Produkt-Didaktik“ bzw. dem später daraus erwachsenden Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ hauptsächlich auf Texte dieses Autors. Außerdem wurden in diesem Falle – im Gegensatz zu den Ausführungen zu den drei anderen Theoriesprachen – ein umfangreicherer Quellenfundus in die Operationalisierung der Perspektive auf die Videobeobachtung einbezogen. So wird die Veröffentlichung „Produktionsdidaktik im Musikunterricht“ (Wallbaum 2000) als Ausgangspunkt betrachtet und darüber hinaus eine Auswahl weiterer Quellen herangezogen, die die Überlegungen schärfen bzw. neue Perspektiven eröffnen. Dieses Verfahren bietet sich bei den anderen Theoriesprachen weniger an, da (a) bei den beiden Vertreter*innen der Instrumentalpädagogik deutlich weniger Literatur vorliegt und (b) die Veröffentlichungen insbesondere zum „Aufbauenden Musikunterricht“ einem deutlich stärkeren Wandel unterworfen sind, der es schwer macht, ein übergreifendes Theoriebild zu formulieren. Auch wenn sich in den Veröffentlichungen Wallbaums in der Zeitspanne von 2000 bis 2020 durchaus Entwicklungen und Verschiebungen in den Prioritätensetzungen ausmachen lassen, ist es doch eher möglich – nicht zuletzt, da ich mich immer nur auf einen Autor beziehe – zentrale Stränge herauszuarbeiten, die zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden

können. Dadurch ergibt sich die Untergliederung des aktuellen Kapitels. Ich stelle zwei Wallbaum'sche Perspektiven im Kontext von ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung (Kapitel 3.2.2.4.1 ab S. 286) und kulturtheoretischen Fragestellungen (Kapitel 3.2.2.4.2 ab S. 298) vor. Anschließend beziehe ich mich auf seine konkreten Beobachtungsmodelle für Unterricht (Kapitel 3.2.2.4.4 ab S. 304). In einem Exkurs (Kapitel 3.2.2.4.3 ab S. 302) wird ein Beispiel für ein potentiell kulturübergreifendes Wahrnehmungsphänomen näher beleuchtet.

3.2.2.4.1 Perspektive Ästhetische Erfahrung: Von der Prozess-Produkt-Didaktik zum einfachen musikdidaktischen Modell

Ausgehend von Unterrichtserfahrungen zum Produzieren von Musik in der Schule legt Wallbaum in seiner Dissertationsschrift eine Analyse produktionsdidaktischer Konzeptionen vor (ebd., S. 41–168), auf deren Basis er ein *relationales Modell ästhetischer Praxis* in der Schule formuliert. Dieses stellt insbesondere die Wahrnehmung und Kommunikation in (musikalisch-)ästhetischen Zusammenhängen ins Zentrum (ebd., S. 199–289). Auf der Basis dieser Überlegungen wird später das sogenannte „einfache musikdidaktische Modell“ (Wallbaum 2013b, S. 26) formuliert.

Wallbaum arbeitet in seiner Untersuchung im Wesentlichen zwei zentrale Differenzlinien heraus: Die Thematisierung der musikalischen Erfahrung am Prozess und/oder am Produkt sowie die Vorgabe von musikalischen Techniken. So identifiziert er in der Art der Beschreibung von musikalischen Erfahrungen während des Produktionsprozesses drei Typen. Er unterscheidet eine „strikt subjektivistische Prozessorientierung“ (Wallbaum 2000, S. 30), eine „objektivistische Orientierung an auditiver Wahrnehmung“ (ebd., S. 31) und schließlich eine „Prozessorientierung mit Produkten“ (ebd., S. 32). Während bei der ersten die Erfahrungssituation „reine Privatsache, der jegliches objekthafte Gegenüber fehlt“ (ebd., S. 30), ist,³¹⁷ ist diese bei der zweiten direkt mit der auditiven Wahrnehmung gekoppelt: „Diesem Musikbegriff zufolge gelangen Menschen, wenn sie in offenen Prozessen mit Schall konfrontiert werden, *naturgemäß* (!) zu bestimmten Merkmalen auditiver Wahrnehmung“ (sic, ebd., S. 31). Neben diesen strikt an Prozess ODER Produkt orientierten Theorien identifiziert er – drittens – auch solche, die die Erfahrungssituation sowohl an den Produktions-

³¹⁷ Zur Erinnerung: Hier wird wieder, wie schon in den vorherigen Kapiteln zur Darlegung der einzelnen Theorien, in den Indikativ gewechselt.

prozess als auch an die erstellten Produkte koppeln. Weiter unterscheidet der Autor Theorien, die „die Vorgabe von bestimmten musikalischen Techniken explizit oder implizit begründe[n]“ (ebd., S. 35) oder eine klare „Offenheit gegenüber der Verwendung verschiedenster musikalischer Techniken“ (ebd., S. 36) suggerieren. Die auf jene Begründungen zurückgreifenden Theorien betrachten dabei die Erfahrungssituation vom Prozess UND vom Produkt abhängig, während die eine Offenheit vorschlagenden Theorien der „strikt subjekt- und prozessorientierten“ (ebd.) Perspektive angehören. Als Fazit schlägt Wallbaum eine „Prozess-Produkt-Didaktik“ vor. Diese realisiert die in seinen Analysen nicht auffindbare Kopplung einer Offenheit gegenüber der Verwendung musikalischer Techniken mit der Thematisierung von Erfahrungssituationen sowohl im Kontext des Produktionsprozesses als auch in Bezug auf das zu erstellende Produkt (ebd., S. 196–197).

Hiervon ausgehend schärft er nun sowohl in der zitierten Dissertation als auch in weiterführender Literatur eine Reihe von Begriffen, welche im Folgenden als zentrale Komponenten der Wallbaum'schen Theoriesprache dargestellt werden. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen: Über (1) ein **Modell ästhetischer Rationalität** nach dem Philosophen Martin Seel und auch unter Rückgriff auf allgemeindidaktische Positionen wird das Einnehmen einer ästhetischen Haltung im Musikunterricht legitimiert. Anschließend wird (2) ästhetische Wahrnehmung im Rückgriff auf diese Legitimationen in Form eines dreidimensionalen Modells präzisiert und (3) ein **relationales Modell ästhetischer Erfahrung** und Praxis formuliert. Dieses bezieht sich nicht allein auf „ästhetisch wahrnehmende Subjekte und ästhetische Objekte“ (ebd., S. 199), sondern vielmehr auf „die Situation der Begegnung zwischen beiden“ (ebd.). Es folgen (4) Ausführungen zu einzelnen Komponenten dieses Modells (ästhetisches Objekt, ästhetische Techniken) bzw. konkreten unterrichtlichen Handlungsfeldern (ästhetischer Streit, Ermöglichungsraum).

(1) Um zu begründen, warum es im schulischen Musikunterricht überhaupt um ästhetische Wahrnehmung oder Erfahrung gehen sollte, führt Wallbaum – ausgehend von Habermas – ein **Modell vernünftigen Handelns** nach Martin Seel vor. Demnach greifen Menschen, vereinfacht gesagt, in „praktischen Situationen“ (ebd., S. 206) immer auf „komplexe Begründungsverhältnisse“ (ebd.) zurück. Diese sind von der Einstellung (oder genauer der Mixtur verschiedener Einstellungen) abhängig, die einer Person in einer Situation einnimmt. Diese Einstellungen lassen sich auf fünf „Grundarten der Rationalität“ oder „Formen

der Begründbarkeit von *Praktiken*“ (ebd., Hervorh. i. O.) zurückführen,³¹⁸ die auch in Überschneidungen vorkommen können: eine ethische, moralische, instrumentelle, theoretische und eine ästhetische Einstellung. Vernünftig handelnde Menschen wenden sich „in jeder dieser Praxisformen der Welt zu[...], um sie nicht einseitig und damit beschränkt wahrzunehmen“ (Wallbaum 2016, S. 39; vgl. auch Wallbaum 2005c, S. 16, 2000, S. 207–208, 2016, S. 45). Zentrales Merkmal der **Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität** ist, dass es dabei „dominierend [...] um den *Vollzug* oder *Prozess* des Vernehmens in einem Zustand, der *frei* von Handlungszwängen und entsprechenden Interessen ist“ (Wallbaum 2000, S. 209), geht. Häufiger findet sich die Beschreibung, dass im „Zentrum das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen steht“ (Wallbaum 2005c, S. 7) oder dass „eine erfüllte Zeit mit dem Spielen und/ oder Hören [...] von Musik“ (Wallbaum 2008a, S. 2) angestrebt wird.³¹⁹ Mit „dominierend“ wird im ersten Zitat darauf verwiesen, dass die Rationalitäten sich in der Realität nach dem Modell Seels häufig überschneiden (Wallbaum 2000, S. 207). Es geht also, vereinfacht gesagt, primär z. B. „nicht um irgendwelche weltanschaulich abgrenzenden, manipulativen oder sonstigen Zwecke im praktischen Leben, sondern nur um die Zeit in dieser Praxis selbst“ (Wallbaum 2018d, S. 3). Da die ästhetische Einstellung also als eine der zentralen Rationalitäten menschlichen Handelns gesehen werden kann, ist es nur folgerichtig, diese auch zum Thema von Unterricht in der Schule zu machen, was Wallbaum auch unter Bezug auf allgemein-didaktische Positionen, z. B. zu Grundformen der Weltzuwendung (Baumert 2001, S. 21) geltend macht (Wallbaum 2016, S. 45, 2000, S. 287–289). Weiter wird auf die Initiierung von Bildungsprozessen im Sinne der Aktualisierung von Selbst- und Weltverständnissen durch ästhetische Erfahrungsprozesse Bezug genommen (Wallbaum 2000, S. 225–226, 2005c, S. 12, 2013b, S. 24–25, 2016,

³¹⁸ Der hier angedeuteten nicht unbedingt zufälligen Nähe zu praxis-/kulturtheoretischen Überlegungen soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

³¹⁹ Der Begriff der Erfülltheit wird wiederholt aufgegriffen, vgl. z. B. Wallbaum 2005a, S. 71, 2006, S. 148, 2008c, 2008b, S. 23, 2008a, 2009, S. 42, 2010a, S. 4, 2012b, S. 32–33, 2013b, S. 22, 2013b, S. 36, 2018d, 2020, S. 148. Anschaulich z. B. das Zitat: „Hauptsache, es groovt, die Schüler erfahren einen Flow (Petrat, Pütz), einen Schwebezustand (Rumpf), ein Aufgehobensein in Zeit und Raum (Seel), das ihnen beim Musizieren warm wird (Ott), oder einfach eine spannende, irritierende, provozierende, komische, sicher nicht langweilige Zeit“ bei Wallbaum 2005c, S. 14. Zentral für die Erfüllung scheint dabei die Stimmigkeit einer „Relation zwischen Subjekt und Objekt“ in ästhetischer Praxis zu sein, vgl. Wallbaum 2013b, S. 22. Zur Gegenüberstellung von ästhetischer Rationalität und Erfülltheit vgl. die Ergebnisse der intratheoretischen Gegenüberstellungen zu Wallbaum in Anhang 5.6.4.

S. 44). Wallbaum leitet von dieser Legitimation der ästhetischen Rationalität schließlich auf eine zentrale Inhaltsforderung für das Fach Musik bzw. auf den von ihm eingenommenen Musikbegriff hin.³²⁰ So verlässt man beim Einnehmen einer nicht-ästhetischen Einstellung das Feld der ästhetischen und damit auch der musikalischen Praxis. Wenn z. B. die Zuordnung von Satztechniken (theoretische Rationalität), Fragen nach sittlichem Verhalten (ethische Rationalität) oder der auffordernde Signalcharakter (instrumentelle Rationalität)³²¹ in Situationen, in denen Schall wahrnehmbar ist, in den Vordergrund rücken, verlässt man das Feld ästhetischer Praxis (Wallbaum 2016, S. 45, 2005b, S. 323, 2010g) und es „erscheint“ keine Musik (Wallbaum 2010g, 2020, S. 148).

(2) Wieder in Orientierung an Seel unterteilt Wallbaum die **Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität** nun **in drei Dimensionen**. Die Dimensionen werden im Laufe der Zeit entwickelt (Eckpunkte bei Wallbaum 2000, 209, 2016, S. 40–41) und werden vor allem in nahezu allen älteren, aber auch vielen aktuellen Publikationen Wallbaums im Rahmen der Beschreibung musikalisch-ästhetischer Praxis aufgegriffen (Wallbaum 2000, 2001, 2005c, 2005b, 2005a, 2007, 2008c, 2008b, 2008a, 2009, 2010g, 2010a, 2011; Rolle, Wallbaum 2011; Wallbaum 2013b, 2016, 2018d). Wallbaum 2016 unterscheidet dabei

- (a) die *atmosphärische* (oder „korresponsive“ bei Wallbaum 2000, S. 213–214) Wahrnehmung, bei der das „Bauchurteil“ oder das Interesse der „nicht-begriffliche[n] und gleichwohl *wirkliche[n]* Verknüpftheit“ (ebd.) der Wahrnehmung mit einer eigenen Lebensform oder -situation im Zentrum steht und bei der die Erfüllung in der Intensivierung der Wahrnehmung gesucht wird,
- (b) die *imaginative* (auch artistische) Wahrnehmung, bei der „Distanz von alltäglichen Wahrnehmungen und Interessen genommen“ (ebd., S. 210) wird. Hier steht die Suche nach Deutungen und einem (wie auch immer gearteten) Verstehen im Vordergrund und bei der die Erfüllung „in Gegenständen und Ereignissen, die zur Deutung herausfordern“ (Wallbaum 2016, S. 40–41) gesucht wird,³²² und

³²⁰ Vgl. auch die ergänzenden Überlegungen auf S. 295.

³²¹ Vgl. hierzu das Gedankenspiel bei Wallbaum 2000, S. 243, welches den Klang eines schulischen Pausengongs einerseits in instrumentelle Rationalität (als Aufforderung, den Unterricht zu verlassen), andererseits in ästhetische Rationalität (als Bestandteil einer experimentellen Komposition, welche zur Irritation einlädt) eingebettet schildert.

³²² Als weiteres Argument für die Bildungsrelevanz ästhetischer Erfahrung (vgl. oben) wird die Rolle der imaginativen Dimension (in Abgrenzung zur korresponsiven) häufig als zentral

- (c) die *bloß sinnliche* (oder „kontemplative“ bei Wallbaum 2000, S. 215–217) Wahrnehmung, die in Abgrenzung zu den beiden anderen, „in der sinnabgewandten, bloß sinnlichen Gegenwart ihres Vollzugs“ (Wallbaum 2016, S. 41) verweilt oder „ein Objekt ohne Bedeutung in seiner reinen Gegenwart, so dass es gleichsam namenlos wird“ (Wallbaum 2000, S. 210) vergegenwärtigt.³²³ Auf das sich aus einer solchen Wahrnehmung ergebende „Paradox, dass [...] mit der Präsentation von Objekten, die zu *bloß sinnlicher Praxis* verführen sollen, zugleich *imaginative Praxis* angeregt“ (Wallbaum 2016, S. 41) wird, weist Wallbaum gesondert hin (ebd., S. 40–41).

Dieses letzte Zitat steht in Zusammenhang mit der ebenfalls am Rand thematisierten ästhetischen Praxis der Kunst.³²⁴ Diese stellt keinen Sonderfall dar, sondern ist vielmehr von einer spezifischen Konstellation des Neben-, In-, oder Nacheinander der drei genannten Wahrnehmungsdimensionen geprägt (Wallbaum 2000, S. 219). Das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung ist jedoch nicht auf bestimmte Objekte – sogenannte Kunstwerke – angewiesen. Diese können eine solche Einstellung aber begünstigen (ebd., S. 230–233). Damit steht die ästhetische Praxis der Kunst im vorgestellten Modell ästhetischer Rationalität nicht in Zentrum, sondern ist nur eine Möglichkeit (unter vielen) des Zusammenspiels der ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen (Wallbaum 2016, S. 41–42).

(3) Die **ästhetische Erfahrung** hat in der Wallbaum'schen Definition nun einen Doppelcharakter: Einerseits geht es um eine „bedeutsame Begegnung zwischen Subjekt und Objekt“ (Wallbaum 2000, S. 228) im Rahmen von einer oder mehrerer der genannten Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität. Andererseits geht es um den Geltungsanspruch des Subjekts, dass diese „bedeutsame Begegnung“ auch anderen Subjekten möglich sein könnte.³²⁵ Wallbaum unterscheidet in dieser Begegnung ästhetische Objekte (s. u.) von sogenannten „Andenken“, die zwar eine bedeutsame Begegnung im oben genannten Sinne

hervorgehoben, „denn nur die imaginativ-ästhetische Praxis *eröffnet neue Sichtweisen*“, z. B. bei Wallbaum 2005a, S. 84, 2016, S. 41.

³²³ Auf Vorteile des Anstrebens der kontemplativen Wahrnehmungsdimension in Zusammenhang mit jugendkulturellen Musikpraxen weist Wallbaum 2007, S. 32–33 hin.

³²⁴ Oder genauer des „Sprachspiels der Kunst“ Wallbaum 2000, S. 230–233, wie der Autor hervorhebt.

³²⁵ Oder, im Sinne von Kants Kritik der Urteilskraft, z. n. Rolle, Wallbaum 2011, S. 507, diesen „angesinnt“ werden kann.

ermöglichen, den Geltungsanspruch derer Teilbarkeit aber nicht erheben. Oder anders ausgedrückt: Für ein „Andenken“ ist es eher unwahrscheinlich, die „bedeutsame Begegnung“ einer anderen Person „anzusinnen“ (ebd., S. 242, 246). Für **ästhetische Praxis**, verstanden als Form „menschlicher Tätigkeit [...], die zur Entstehung ästhetischer Erfahrung“ (Vogt 2002, S. 10) beiträgt, ergibt sich dann eine Dreiecksstruktur (Wallbaum 2016, S. 38, 2005a, S. 82, 2000, S. 229, 2010g, S. 93, 2005c, S. 13) der Wahrnehmung – bzw. des Austauschs über die Wahrnehmung – eines Objekts. Beides – sowohl die Wahrnehmung selbst als auch der Austausch darüber, greifen auf die o. g. Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung zurück:

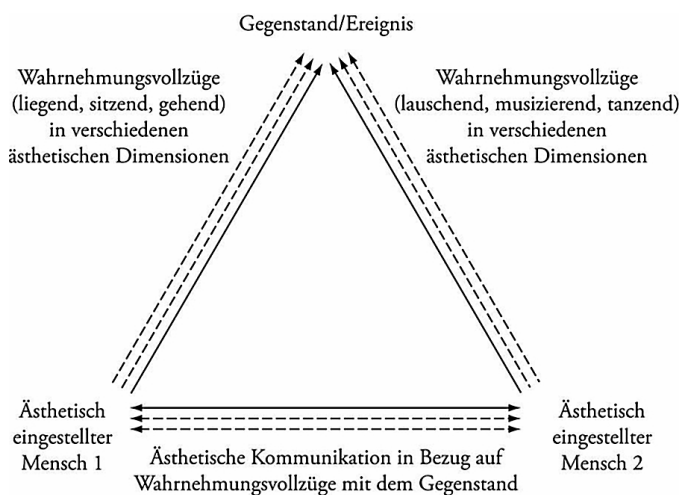


Abbildung 27: Dreieck ästhetischer Praxis (Wallbaum 2010g, S. 93).

Mit diesem Modell ästhetischer Praxis, das den Kern derselben im Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt sowie zwischen Subjekt und Subjekt – daher auch die Bezeichnung „relationales Modell ästhetischer Erfahrung“ (Wallbaum 2000, S. 199) – verortet (Wallbaum 2005c, S. 9, 2005c, S. 15, 2005b, S. 319, 2001, S. 251), soll die eingangs genannte Spannung zwischen Prozess- ODER Produktorientierung bei Produktionsaufgaben in musikpädagogischen Kontexten aufgelöst werden (Wallbaum 2000, S. 199).

(4) Die Formulierungen in Abbildung 27 verweisen auf einzelne Komponenten des Wallbaum'schen Modells, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. So lädt die Benennung der Spitze mit „Gegenstand/Ereignis“ dazu

ein, das **ästhetische Objekt** der Wahrnehmungsvollzüge näher zu betrachten, während die in Klammern gesetzten Erläuterungen der Wahrnehmungsvollzüge („liegend, sitzend, gehend, lauschend, musizierend, tanzend“) an den Seitenlinien die Frage nach den konkreten Handlungen oder **ästhetischen Techniken**, die die Wahrnehmungsvollzüge begleiten, in den Vordergrund stellt. An beide Begriffe schließen Überlegungen zum **Musikbegriff** in der Wallbaum'schen Theoriesprache an. Schließlich legt die Betrachtung der Basislinie des Dreiecks zu einer näheren Auseinandersetzung mit ästhetischer Kommunikation oder auch dem **ästhetischen Streit** nahe. Abschließend wird eine die ästhetische Praxis im oben genannten Modell rahmende Bedingung in der Terminologie des **Ermöglichungsraumes** deutlich.

Die Spitze des Dreiecks ist „im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung Bezug genommen werden kann“ (ebd., S. 230). Es geht also um die Möglichkeit (a) einer „bedeutsamen Begegnung“ eines Subjekts mit diesem Objekt in den genannten Wahrnehmungsdimensionen („Gegenstand der ästhetischen Erfahrung“) und (b) „bei Distanznahme“ auf diese Begegnung Bezug nehmen zu können. Das **ästhetische Objekt** kann, insbesondere in dem bei Wallbaum thematisierten produktionsdidaktischen Zusammenhang „als ästhetisch bedeutsam konzipiert[]“ (ebd.) sein, wie dies z. B. bei Kunstwerken der Fall ist. Da allerdings auch nicht als ästhetisch bedeutsam konzipierte Objekte wie Erscheinungen der Natur potentiell ästhetisch wahrgenommen werden können, ist diese Bedingung nicht notwendig (Wallbaum 2009, S. 42). Weiter ist mit dieser Definition der Kunstwerkstatus nicht mehr zeitlich unabhängig gegeben, wodurch die Bedingung auch nicht hinreichend ist.³²⁶ Damit bleibt als zusätzliche Eigenschaft eines ästhetischen Objekts nur das sich aus dem relationalen Modell ästhetischer Praxis ergebende Kriterium der „Intersubjektivität bzw. die Möglichkeit ästhetischer Bedeutsamkeit für eine größere oder kleinere

³²⁶ Vgl. hierzu bei Wallbaum 2000, S. 230–231: „Ein Kunstwerk zum Beispiel, das heute nicht mehr wie früher zu ästhetischen Erfahrungen verhelfen kann – etwa weil es ein Thema und zudem in solcher Weise artikuliert, wie es in der Welt der Wahrnehmenden irrelevant ist –, verliert den Status eines ästhetischen Produkts. Es wird zum Dokument vergangener ästhetischer Erfahrungen. Umgekehrt kann ein ästhetisches Produkt von SchülerInnen in ästhetischer Praxis die Funktion eines Kunstwerks erfüllen, ohne ein Kunstwerk sein zu müssen. (Das Kriterium eines bestimmten Sprachspiels der Kunst, wonach das Produkt als Kunstwerk nicht hinter den einmal erreichten Stand kunstgeschichtlicher Entwicklung zurückfallen darf, entfällt.)“

Gruppe von Menschen, mit denen ‚ich‘ eine Gegenwart bzw. (vergänglich-sozio-kulturelle) Welt teile“ (Wallbaum 2000, S. 231). Anders ausgedrückt muss das Objekt, um die Eigenschaft ästhetisch zu tragen, relevant sein „für eine Mehrzahl, die bereit und in der Lage ist, sich in plausibler Weise auf einen ästhetischen Streit über die ästhetische Qualität eines Produkts einzulassen“ (ebd., S. 242). (Zum ästhetischen Streit vgl. weiter unten)

Als **ästhetische Techniken** bezeichnet Wallbaum 2000, S. 258–260 nun solche Handlungsschemata, die Wahrnehmungsvollzüge in ästhetischer Praxis begleiten bzw. diese ermöglichen können.³²⁷ Durch diese Fokussierung auf das Handeln der beteiligten Akteur*innen wird das Relationale des Modells ästhetischer Praxis ein weiteres Mal hervorgehoben. Um welche Handlungsschemata es sich konkret handelt, ist von der konkreten Situation (ebd., S. 275) auf der einen Seite und dem kulturellen Zusammenhang (vgl. auch Kapitel 3.2.2.4.2) auf der anderen Seite nicht zu trennen. Wie aus den Beispielen in Abbildung 27 erkennbar wird, können diese Handlungsschemata eher alltäglich („liegend, sitzend, gehend“) oder auch eher mit Musik konnotiert („lauschend, musizierend, tanzend“) sein. Zentral ist nur, dass es sich um Techniken handelt, die in einer konkreten „Situation in der Lehr-Lern-Gruppe und Einzelschule, einschließlich aller Aspekte, die eine Situation beeinflussen“ (ebd., S. 282) dazu dienen, ästhetische Praxis im oben genannten Sinn zu ermöglichen. Wallbaum geht dabei davon aus, dass diese Techniken nicht beliebig (ebd., S. 195), sondern vielmehr kulturell relativ sind (Wallbaum 2013b, S. 22, 2013b, S. 29, 2012a, 2008b, S. 31; Wallbaum, Rolle 2018, S. 67). Damit erweisen sich im Kontext von verschiedenen „musikalischen (Teil)Kulturen“ (Wallbaum 2000, S. 261) unterschiedliche Techniken als geeignet, ästhetische Praxis zu ermöglichen.³²⁸

³²⁷ Ebd., S. 260 hebt, am Beispiel der ästhetischen Technik des Nichtstuns zum Begünstigen kontemplativ-ästhetischer Wahrnehmung, den nicht-deterministischen Charakter ästhetischer Techniken hervor, die im Gegensatz zu solchen in instrumenteller Rationalität keine klare Ursache-Wirkungs-Kausalität erwarten lassen können (vgl. S. 59 in diesem Buch). So nennt er in Orientierung an Seel Techniken, bei denen diese Wirkmechanismen möglich sind, instrumentell im engen Sinn, während jene ästhetischen Techniken als weich oder „instrumentell im weiten Sinn“ bezeichnet werden. Vgl. auch Überlegungen zum sogenannten Technologiedefizit der Pädagogik bei Hericks, Meyer 2006, S. 475; Proske 2009.

³²⁸ In seiner primär auf Produktionsdidaktik fokussierten Dissertation spricht Wallbaum 2000, S. 258 hier noch von einem „Know how in Bezug auf kultur-spezifisch musikalische Techniken zur Herstellung korrespondierend, kontemplativ und imaginativ attraktiver Produkte“ oder auch von „musikalische[n] Produktionstechniken“, ebd., S. 261. In späteren Veröffentlichungen entwickelt sich der Begriff über „musikkulturelle Techniken“ bei Wallbaum 2008b, S. 31 zu „musikalischen Kulturtechniken“ z. B. bei Wallbaum 2013b, S. 34, 2012a, S. 73; Wallbaum,

Über diesen Fokus auf Handlungsschemata entwickelt Wallbaum nun auch seinen **Musikbegriff**: Musik ist für ihn zunächst eine ästhetische Praxis, „die ihre (korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen) Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Anteil im ‚Schall‘, also ‚hörend‘ artikuliert findet“ (ebd., S. 248). Jede weitere Aussage über das „Musikalische in ästhetischen Praxen“ (ebd., S. 270) ist dann nur noch über die ästhetischen Techniken möglich, die in der konkreten Situation (mit den oben genannten Eigenschaften) Verwendung finden.³²⁹ Diese orientieren sich z. B. – unter Berücksichtigung der Offenheit der Situation (vgl. ebd., S. 258) – am „spezifischen Wissen und Können des Musikexperten“ (ebd., S. 270) einer bestimmten „musikalischen (Teil)Kultur“ (ebd.). Damit werden die Handlungsschemata des Unterrichts in der „Prozess-Produkt-Didaktik“ nicht nur didaktische Methode, sondern selbst zum Unterrichtsgegenstand (ebd., S. 277).³³⁰ Je nachdem, mit welcher Zielsetzung in einer konkreten Situation mit den ästhetischen Techniken umgegangen wird, unterscheidet Wallbaum weiter **Laien- bzw. SchulMusik**³³¹ von **Modellmusik** oder die Inszenierung ästhetischer Erfahrung von der Propädeutik derselben. Wenn die „Veranschaulichung von musikalischen Techniken“ (ebd., S. 274) im Zentrum steht, kann es sich bestenfalls um eine Modellmusik oder „Als-Ob-Musik“ (ebd., S. 273) handeln, da das Kriterium des korrekten Ausführens einer bestimmten Technik, dass er mit dem Veranschaulichen in Beziehung setzt, eher auf eine „technisch-instrumentelle oder theoretische“ (ebd., S. 275) und damit nicht-ästhetische Praxis verweist. Beim Inszenieren ästhetischer Erfahrungen in der „konkreten Situation“ (ebd., S. 282) müssen jedoch, neben den musikalischen Techniken, alle weiteren Merkmale derselben berücksichtigt werden, um musikalisch-ästhetische Praxis als „erfüllte Praxis“ (Wallbaum 2005c, S. 7) reali-

Rolle 2018, S. 67. Dort wird ein praxistheoretisches Vokabular angewandt, das – grob gefasst – die Kulturtechniken als Praktiken auffasst, die unterschiedlich gut zueinander passen können.

³²⁹ Insgesamt lehnt Wallbaum 2000, S. 257 eine „musikalische Universalgrammatik“ ab und setzt als einzige Universalie musikalischer Praxis „das Erfahren einer erfüllten Praxis“, vgl. Wallbaum 2020, S. 148.

³³⁰ Vgl. dazu insbesondere Überlegungen bei Wallbaum 2012a zu einem „heimlichen Lehrplan“, der im methodischen Vorgehen einer Unterrichtsstunde eine gänzlich andere Musik transportiert, als es die vermeintlichen musikalischen Gegenstände wie Musikstücke und damit zusammenhängende Instrumente suggerieren würden.

³³¹ Vgl. z. B. Wallbaum 2008a, S. 105, 2013b, S. 25 In verschiedenen Zusammenhängen setzt Wallbaum dabei das Binnen-M im Wort SchulMusik in Majuskeln.

sieren zu können.³³² Bei einer solchen SchulMusik-Praxis (ebd., S. 12; Wallbaum 2005b, S. 313) stellt Wallbaum pragmatisch die Erfüllung vor die Richtigkeit konkreter musikalisch-ästhetischer Techniken (Wallbaum 2005b, S. 323, 2005b, S. 322, 2008b, S. 9, 2013b, S. 33–34).³³³ Der Modellmusik räumt Wallbaum jedoch das Potential der Vorbereitung ästhetischer Erfahrungen im Sinne einer Propädeutik ein. Zentral für diese Situation der Propädeutik ist jedoch, dass sie nicht auf eine „unsehbar ferne Erfahrungssituation hin begründet wird“ (Wallbaum 2000, S. 280), sondern deren Ermöglichung als klare mehr oder weniger kurzfristige Perspektive, „was auch bedeuten kann – je nach Situation – ‚in ungefähr zwölf Wochen‘“ (ebd.), in Aussicht stellt.³³⁴

Auch wenn gerade mit den vorhergehenden Überlegungen ein Plädoyer für eine deutliche Offenheit der unterrichtlichen Handlungssituation, vgl. auch die Überlegungen zu „Unterrichtsgestaltung als Komponieren“ (Wallbaum 2018d), suggeriert wird, finden sich in den Schriften Wallbaums zwei häufiger wiederkehrende Vorschläge zur Gestaltung eines Unterrichts im Sinne erfüllter ästhetischer Praxis: der ästhetische Streit und der Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis.

Die Basislinie des Dreiecks in Abbildung 27 verweist auf den verbalen oder nonverbalen Austausch mehrerer Personen – sei es in einer gemeinsamen Rezeptions- und/oder Produktionssituation oder bei der Veröffentlichung eines musikalischen Produkts im Rahmen eines Konzerts – über deren ästhetische Wahrnehmung (Wallbaum 2000, S. 225). In diesem **ästhetischen Streit** geht es grundsätzlich um einen Austausch über die ästhetische Qualität von Wahrnehmungen in ästhetischer Praxis, in dem „wir Geltungsansprüche erheben, bestreiten und begründen“ (Rolle, Wallbaum 2011, S. 520). Nachdem Wallbaum 2000, S. 222–227 ästhetische Kommunikation als besondere Form des „Nacheinanders“ der Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität darstellt, beschreiben Rolle, Wallbaum 2011 die unterrichtliche Handlungsform ausführlich. Sie wird dort insbesondere vom Argumentieren in anderen Fächern abgegrenzt, da die gefällten Urteile auf der Ebene einer ästhetischen Rationali-

³³² Vgl. „In dieser Situation sind die ‚Zutaten‘ für ein ästhetisches Produkt zu finden“ bei Wallbaum 2000, 275.

³³³ Eine anders gelagerte Adaption dieses Gedankens findet sich in der Unterscheidung der Zielkategorien des Klassenmusizierens – „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“, „Ästhetische Praxis erfahren“ und „Zeigen“ – bei Wallbaum 2012a, S. 70.

³³⁴ Je nach der Priorisierung der Erfülltheit unterscheidet Wallbaum 2000, S. 280 eine dominante oder eine rezessive Prozess-Produkt-Didaktik.

tät mit ihren besonderen Eigenheiten (s.o.) zu verorten sind (ebd., S. 507). Neben ausführlich beschriebenen Beispielen lassen sich aus den Darstellungen im Wesentlichen sieben Merkmale ableiten: So werden (1) **sechs Formen ästhetischer Kommunikation** unterschieden: spontane Wertungen, Beschreibungen, Kommentare, Charakterisierungen, Interpretationen sowie reflektierte Wertungen (ebd., S. 517). Allen gemeinsam ist, dass (2) **Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvorgänge kommuniziert** werden (ebd., S. 509), Diskussionsbeiträge also immer „wahrnehmungs- oder erfahrungsleitende Funktion“ (ebd., S. 520) haben, und dass (3) **das ästhetische Objekt und/oder der persönliche Höreindruck zentraler Gesprächsgegenstand und Grundlage der weiteren Auseinandersetzung bleibt** (ebd.). Damit diese Empfehlungen zwischen den Schüler*innen kommuniziert werden können, sollte (4) die Lehrperson zugunsten einer **symmetrischen Kommunikationsstruktur** in ihrer Autorität zurücktreten (ebd., S. 509; Wallbaum 2010g, S. 98–99), aber (5) durchaus situationsbedingt eher auf den **Wechsel der Sichtweisen** oder – in produktionsorientierten Zusammenhängen – eher auf das **Verändern des Produkts** (Rolle, Wallbaum 2011, S. 511–512) von Seiten der Schüler*innen hinarbeiten. Schließlich kann (6) **das verbale Argument durch eine interpretierende Handlung ersetzt** werden – in produktionsorientierten Zusammenhängen z.B. durch eine Veränderung des Produkts (ebd., S. 513) oder in rezeptionsorientierten durch Methoden szenischer Art wie Standbilder (ebd., S. 518). Zuletzt sollten (7) **Kontextinformationen**, z.B. in Form von Hintergrundwissen zu einer Komposition, **nur zur Erhellung eines Geltungsanspruchs** in das Gespräch einbezogen werden (ebd., S. 519–520).

Auch wenn mit dem ästhetischen Streit und dem (sich aus dem Musikbegriff ergebenden) Verbleiben in ästhetischer Rationalität die Eckdaten musikalisch-ästhetischer Praxis nach Wallbaum bereits formuliert sind, soll noch auf das Modell des **Ermöglichungsraums** für ästhetische Praxis hingewiesen werden, das bei Wallbaum 2008a, 2011 entfaltet wird. Es lassen sich drei Merkmale ableiten: (1) Unter einem Ermöglichungsraum für musikalisch-ästhetische Erfahrungen werden „Kontexte und Konstellationen“ (Wallbaum 2011, S. 194) verstanden, die „freie ästhetische Praxis [...] ermöglichen“ (ebd.). Unter „freier ästhetischer Praxis“ wird hier Verschiedenes verstanden: Einerseits wird sie in Form der Distanznahme „von unseren Gewohnheiten und Gewissheiten“ (ebd., S. 193) und der Offenheit für Neues zu der imaginativen Dimension ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 289) in Beziehung gesetzt. Andererseits spricht Wallbaum 2011, S. 194

auch von der „Freiheit zur intensivierenden [...] Vollzugsorientierung“, was wiederum die Nähe zur korrespondierenden Dimension andeutet. Weiter wird das Adjektiv ‚frei‘ im Zusammenhang mit ästhetischer Praxis im Allgemeinen bei Wallbaum nur noch in einer weiteren Publikation als Zielkategorie ästhetischer Praxis als „freie und offene Einstellung“ (Wallbaum 2005b) genannt – also wieder in Bezug auf die imaginative Dimension. Darüber hinaus wird es hauptsächlich im Zusammenhang mit der Beschreibung sinnFREIER kontemplativer Wahrnehmung thematisiert (Wallbaum 2008b, S. 6, 12, 13, 14, 2000, S. 216, 237, 243, 2009, S. 50, 2010a, S. 6, 2012b, S. 30, 31, 33). Zusammenfassend fallen damit die Definition freier ästhetischer Praxis und ästhetischer Praxis im Allgemeinen zusammen, da beide davon geprägt sind, dass den Beteiligten alle drei Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität zugänglich sein sollten.³³⁵ Ein Ermöglichungsraum für musikalisch-ästhetische Praxis ist also (tautologisch) von Kontexten und Konstellationen geprägt, die musikalisch-ästhetische Praxis – oder genauer: Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität – ermöglichen. (2) Weiter sind in einem Ermöglichungsraum „Menschen [...] frei von vorhandenem Druck und Angst“ (Wallbaum 2011, S. 194) und haben „etwas zu tun, zu hören und/oder zu sehen [...], das möglichst so attraktiv ist, dass [sie] von Druck und Angst absehen können“ (ebd.). Auch diese Definition, die in Zusammenhang mit Aspekt (4) des ästhetischen Streits zur symmetrischen Kommunikationsstruktur steht (s.o.), verweist auf das Verbleiben in ästhetischer Rationalität. Auch in exemplarischen Videoanalysen scheint das Konzept des Erfahrungsraumes durch, wenn angstfreie Kommunikation als Beobachtungskriterium Verwendung findet (Wallbaum 2010g, S. 98). Schließlich ist (3) ein Ermöglichungsraum davon geprägt, dass er im „Musikunterricht die Techniken ‚bei der Arbeit‘“ (Wallbaum 2011, S. 196) zeigt. Unter der Maßgabe, dass es sich um ästhetische Praxis handeln sollte, wird dies hier so interpretiert, dass für einen Ermöglichungsraum ästhetische Techniken (s.o.) im Unterricht vollzogen werden sollten.

Wie eingangs erwähnt, formuliert Wallbaum 2000, 2001 das oben entfaltete Modell relationaler ästhetischer Praxis im Musikunterricht zunächst mit dem Fokus auf Kompositions- oder genauer Produktionsprozesse im schulischen Kontext, weswegen die Bezeichnung „Prozess-Produkt-Didaktik“ immer wieder

³³⁵ Vgl. auch die Überlegungen zur Prüfbarkeit von Ermöglichungsräumen bei Wallbaum 2008a, S. 108.

Verwendung findet (Wallbaum 2000, 2008b, 2010g; Rolle, Wallbaum 2011; Krämer, Wallbaum 2014; Wallbaum 2018d, 2020). In verschiedenen Publikationen stellt Wallbaum auf dieser Basis eine Reihe von Produktionsaufgaben vor, die jeweils darauf abzielen, im Musikunterricht unter Anwendung des ästhetischen Streits Produkte zu erstellen, die in einer (oder mehreren) ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen vollzogen werden können (Wallbaum 2000, S. 233–238), speziell auch zu klassisch-romantischer Musik (Wallbaum 2010a), zu Stimme (Wallbaum 2008b, S. 10–17), zu Groove an Samba-Trommeln (Wallbaum 2009, S. 45–50), zu Neuer Musik (Wallbaum 2012b) sowie zum Erstellen von Klassensongs mit Fokus v. a. auf die korrespondierend-ästhetische Dimension (Wallbaum 2013b, S. 26–28). Die Öffnung des relationalen Modells musikalisch-ästhetischer Praxis zu sämtlichem Handeln im Musikunterricht formuliert Wallbaum schließlich in dem **einfachen musikdidaktischen Modell**, das – unter Bezugnahme auf die Überlegungen des vorhergehenden Kapitels – als einzige Leitlinie für denselben fordert: „Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar“ (ebd., S. 26; Wallbaum 2016, S. 47). Eine Erweiterung dieses Modells, das sich die Frage nach dem Exemplarischen solcher musikalisch-ästhetischer Praxis stellt, soll im Folgenden unter Fokus auf kulturtheoretische Aspekte entfaltet werden.

3.2.2.4.2 Kulturtheoretische Perspektive: Musikpraxen erfahren und vergleichen

Wie im obigen Abschnitt angeklungen ist, durchstreifen die Publikationen Wallbaums neben philosophisch-pragmatischen Fragestellungen zu ästhetischer Wahrnehmung vielerorts auch Aspekte, die als kultur- oder praxistheoretisch bezeichnet werden können. So versteht er die musikalisch-ästhetische Praxis in der Schule, in einem sich langsam über die Publikationen entfaltenden praxistheoretischen Verständnis, als eine eigene Art von **SchulMusik-Kultur** (Wallbaum 2005a, S. 82, 2008c, S. 20, 2005c, S. 12, 2013b, S. 25). Erste deutliche Anklänge zu seinem Kulturverständnis finden sich in Überlegungen zur Differenzierung verschiedener musikalischer Praxen (Wallbaum 2005c, S. 16, 2008b, S. 8). Der Frage nach dem Verhältnis von vorfindlichen Musikkulturen und der Schulmusik wird insbesondere durch die pragmatische Formulierung der „Erfüllung vor Richtigkeit“ (Wallbaum 2005b, S. 323, 2005b, S. 322, 2008b, S. 9,

2013b, S. 33–34) nachgegangen.³³⁶ Die Verortung sowohl in philosophisch-ästhetischen als auch kulturtheoretischen Fragestellungen wird bei der ersten Formulierung von Beobachtungskriterien für Musikunterricht auf Video deutlich, die in die „Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 93) und der „kulturellen Merkmale“ (ebd., S. 107) unterteilt sind. Im weiteren Verlauf präzisiert Wallbaum seinen Praxis-Begriff (in Orientierung an Reckwitz 2005) in Abgrenzung zum aristotelischen, der in der Musikpädagogik häufig Verwendung findet (Wallbaum 2008b, S. 2, 2010g, S. 89; Vogt 2004b). Noch deutlicher wird der Bezug zu praxistheoretischen Überlegungen z. B. in der Aussage „Denn mit jeder Vokalpraxis wird eine Kultur zum Inhalt, auch wenn das Singen scheinbar nur als Methode verwendet wird“ (Wallbaum 2008b, S. 17–18), auch wenn das Vokabular (noch) nicht ganz dem praxistheoretischen entspricht – *Vokalpraxis* könnte eher als Praktiken des Singens, und *Kultur* eher als Praktikenbündel oder Praxisform verstanden werden.³³⁷ Weiter wird unter der Verwendung des Begriffs Kulturtechniken – der in ähnlicher Weise wie ästhetische Techniken Verwendung findet – der Ansatz, Kultur als aus verschiedenen „Bausteinen kultureller Handlungen“ (Wallbaum 2012a, S. 73) zusammengesetzt zu denken, auch in verschiedenen Videoanalysen Wallbaums deutlich (Wallbaum 2010g, S. 105–107, 2012a, S. 73–74). Schließlich wird, vor einer expliziten Annäherung der Wallbaum'schen Perspektive an praxistheoretische Überlegungen (Wallbaum, Rolle 2018), die Hillebrandt'sche Definition von Praxisformen, wenn zwar nicht als Zitat, aber nahezu sinngleich verwendet:

„Wo Praxen durch Konventionen stabilisiert sind, wird häufig der Begriff Kultur verwendet, und entsprechend kann man von Musikkulturen sprechen.“ (Rolle, Wallbaum 2011, S. 521)

„Weisen diese Verkettungen (von Praktiken, DP) eine gewisse Regelmäßigkeit auf, kann von Praxisformen oder -formationen gesprochen werden. Praxisformen bzw. -formationen sind also als regelmäßige Verkettungen von Praktiken zu verstehen.“ (Hillebrandt 2014, S. 58)

³³⁶ Damit geht Wallbaum hier einen anderen Weg als Jank et al., der über das Konstrukt der *verständigen Musikpraxis* die *Qualität* einer in der Schule repräsentierten musikalischen Praxis zu sichern versucht, vgl. S. 255.

³³⁷ Ich orientiere mich hier an der von Hillebrandt 2014 entfalteten praxistheoretischen Terminologie.

Später spricht Hillebrandt dann auch von der „Praxisformation des Rock und Pop, die über die Praxisformen wie das Rockkonzert hinausweist“ (ebd., S. 104).³³⁸ Ähnlich formuliert Wallbaum einen **Kulturbegriff**, der diese als „Komplex von Praktiken, deren Konstellation durch Wiederholung [...] eine gewisse Stabilität gewonnen hat“ (Wallbaum 2020, S. 140) oder „Konstellationen von Praktiken (doings and sayings) sowie durch vorgängige Praktiken geformte Narrative/Diskurse, Artefakte, Körper und Subjektivierungen“ (ebd.) auffasst.

Aus der Kombination dieses Kulturbegriffs mit dem einfachen musikdidaktischen Modell (s. o.) formuliert Wallbaum 2013b die Erweiterung zu **Musikpraxen erfahren und vergleichen**, das im Kern darin besteht „Musikkulturen auf ‚Familienähnlichkeiten‘ zu untersuchen und entsprechend den Familien Körbe mit musikalischen Kulturtechniken zu füllen, aus denen dann Lehr-Lern-Gruppen SchulMusiken gestalten können, die einerseits selbst eine ästhetische Praxis und andererseits mit mehreren Musikkulturen verwandt sind“ (ebd., S. 34). Diese SchulMusiken sollen in einer zweiten Phase verglichen werden. Mit ‚Familienähnlichkeiten‘ meint Wallbaum in Bezug auf Wittgensteins philosophische Untersuchungen (PU) Kulturtechniken, die in mehreren Kulturen (hier als ‚Familien‘ verstanden) beobachtbar sind. Diese Kulturtechniken lassen sich mit bestimmten **musikbezogenen Erfahrungsqualitäten** in Beziehung setzen. Diesen wird allerdings (a) kein universalistischer Charakter zugesprochen und (b) müssen sie nicht 1:1 mit vorfindlichen Musikkulturen übereinstimmen. Als mögliche Kandidaten für solche „charakteristische[n] Erfüllungsinteressen“ (ebd., S. 35) oder „Qualitäten für Konstellationen von Praktiken“ (Wallbaum 2020, S. 147) werden „Atmosphäre: Artikulationen guten Lebens“, ‚Gesang: Gemeinschaft und Individualität‘, ‚Grooven: Körper und Entgrenzung‘, ‚Kunst‘, ‚Rauschen und Erhabenheit“ (Wallbaum 2013b, S. 35) oder „*Experimentiergemeinschaft [...] Meine Musik – unsere Musik, [...] Gefühle und Gefühlsdramen, Absolute Musik, Groove & Move oder Rauschen*“ (Wallbaum 2020, S. 147) genannt. Wallbaum verweist auf Forschungsbedarf in diesem Bereich (Wallbaum 2008b, S. 31, 2013b, S. 35). Die **Kulturtechniken** – in Form von „Praktiken, Narrative[], Artefakte[] und Subjektivierungen“ (Wallbaum 2020, S. 147) –, die mit einer solchen charakteristischen Erfüllungsqualität in Verbindung gebracht

³³⁸ Wallbaum 2020, S. 135–136 weist selbst auf die Kongruenz seiner früheren Überlegungen mit praxistheoretischen Zusammenhängen hin.

werden können, stellen (gesammelt in der Metapher eines „Korbes“)³³⁹ den Ausgangspunkt einer konkreten Unterrichtseinheit dar. In dieser Unterrichtseinheit strebt die Lehr-Lern-Gruppe im Sinne des *einfachen musikdidaktischen Modells* mithilfe des Korbes erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis an. Schließlich nimmt diese Lehr-Lern-Gruppe nach mehreren Praxissituationen dieser Art eine veränderte Perspektive auf die vergangenen Situationen ein, in der die **erfahrenen Praxen miteinander verglichen werden**, wodurch aus „der Verbindung von musikalisch-ästhetischer Erfahrung und vergleichender Verallgemeinerung [...] Orientierungskompetenz erwachsen“ (Wallbaum 2013b, S. 35) würde. Als Ergebnis können die Lernenden dann „eine ‚Gebrauchsanleitung‘ für charakteristische Musikfamilien geben und dieses Wissen bei der Begegnung mit unbekannten Musiken anwenden“ (ebd; Wallbaum 2005c, S. 12, 2010g, S. 107, 111).³⁴⁰ Bis auf einen Verweis auf ein pädagogisches Projekt, bei dem Schüler*innen ihnen unbekannte Musikkulturen studieren und für eine gewisse Zeit danach leben (Wallbaum 1998), sind dem Verfasser allerdings keine konkreten Ausformulierungen solcher kulturellen Gebrauchsanleitungen bekannt, was vermutlich mit dem bereits oben benannten Forschungsbedarf in diesem Bereich zusammenhängt.

Musikpraxen erfahren und vergleichen wurde immer wieder aufgegriffen und überarbeitet (Wallbaum 2016, S. 47–49, 2020, S. 147, 2018b, S. 426), einerseits

³³⁹ Wallbaum 2013b, S. 35 bezeichnet seine Vorschläge zu Produktionsaufgaben, die am Ende des Kapitels 3.2.2.4.1 aufgeführt werden, als vorläufige Kandidaten für eine mögliche praktische Realisierung solcher Körbe. Bei Wallbaum 2020, 145–146 werden Untersuchungen zu Improvisationspraxen im Jazz, vgl. Müller 2017, zur Do-It-Yourself-Kultur im Punk bei Daniel 2018 oder im Kontext amodaler Wahrnehmung (s. Kapitel 3.2.2.4.3) als mögliche Perspektiven für weiterführende Forschung in diesem Bereich genannt.

³⁴⁰ Hierin liegt auch das bereits bei Wallbaum 2005c, S. 13, 2005a, S. 71 entfaltete Verständnis musikalischer Bildung. In diesen Zusammenhang verweist Wallbaum auch verschiedentlich – wie auch Jank et al. 2017 – auf die Idee der „verständigen Musikpraxis“ nach Kaiser 1995, 2010. Einerseits wird die „Forderung einer Gebrauchsanleitung“ als „ein wesentliches Instrument zur Anregung von *verständiger Musikpraxis*“ Wallbaum 2016, S. 49, 2010g, S. 111 gesehen. Weiter sieht Wallbaum 2013b, S. 35, 2020, S. 135 den Erwerb von Orientierungskompetenz im Rahmen des Modells Musikpraxen erfahren und vergleichen als Merkmal einer verständigen Musikpraxis. Andererseits grenzt sich Wallbaum 2005c, S. 14 davon ab, da „mit der Vorgabe, dass auch neue Praxen kennen gelernt werden sollen, [...] dieser Ansatz über Kaisers musikalisches Bildungsziel hinaus(geht), das sich nur darauf beschränkt, „usuelle“ bzw. „Gebrauchspraxen“ der Schüler in verständige Praxen zu überführen.“ Interessant bleibt, dass sowohl im Jankschen als auch im Wallbaum’schen Theorieansatz die intensivere Ausleuchtung des Begriffs der „verständigen Musikpraxis“ bei Kaiser 2010, der davor, wie Wallbaum 2010g, S. 111 schreibt, „unklar“ bleibt, nicht näher thematisiert wurde.

im Kontext des internationalen Vergleichs (Wallbaum 2018b, S. 426), andererseits in Anbindung an das Konzept der dritten Räume des Kulturtheoretikers Homi K. Bhaba (Wallbaum 2020). Wallbaum extrahiert aus diesem Modell „zur Beschreibung kultureller Phänomene in einer postkolonialen Welt“ (Bonz, Struve 2011, S. 133) einige Merkmale, die er dann in Beziehung zu seinem musikdidaktischen Modell setzt. Damit soll einerseits die Situation der Inszenierung einer SchulMusik aus Bestandteilen der Körbe, andererseits die Situation des Vergleichens der musikalisch-ästhetischen Praxen näher charakterisiert werden. Nach Wallbaum entstehen dritte Räume, wenn (1) eine „Ver- und Neumischung von Praktiken aus verschiedenen Musikkulturen“ (Wallbaum 2018a, S. 141) vorliegt. Diese Räume sind (nach Bhaba) davon geprägt, (2) keine Hierarchien zu übernehmen, (3) im Sinne einer Langsamkeit in ihrem Status zu verharren und (4) bei Handlungsbedarf neue, andersartige Konstellationen zu erzeugen,³⁴¹ die zu Veränderungen aller an der Situation Beteiligten führen (Wallbaum 2020, S. 142). Resümierend sind damit beide zentralen Schritte von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* als solche dritten Räume beschreibbar: Einerseits die Musikpraxen, die durch die Lehr-Lern-Gruppe gestaltet werden (ebd., S. 147–148) – diese sind allerdings zusätzlich davon geprägt, dass „erfüllte Praxis im Vordergrund [steht], weil ohne diese keine Qualität von Musik emergiert“ (ebd., S. 148), andererseits das Vergleichen derselben, da hier – in Zusammenhang mit dem Kriterium der nicht übernommenen Hierarchie – der Vergleich „ohne [...] [den] Wertmaßstab einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin oder Musikkultur“ (ebd.) durchgeführt wird.

3.2.2.4.3 Exkurs: RED als Kandidat für eine kulturübergreifende Wahrnehmungskategorie

Auch wenn an verschiedenen Stellen auf Forschungsbedarf in Bezug auf die Konkretisierung der ‚charakteristischen Erfüllungsinteressen‘ oder der Kandidaten für ‚Familienähnlichkeiten zwischen Musikkulturen‘ hingewiesen wird (Wallbaum 2013b, S. 30, 2020, S. 145–146), entfalten Wallbaum, Kinoshita 2018 in diesem Zusammenhang eine „sprachferne Atmosphäre namens RED“ (Wallbaum 2020, S. 145), die hier als eine mögliche Untersuchungsperspektive knapp dargestellt werden soll. Wallbaum entwickelt den sogenannten Begriff

³⁴¹ Inwieweit sich Wallbaum hier auf seine sonst verwendete Begrifflichkeit der Konstellation von Praktiken, vgl. Wallbaum, Rolle 2018 bezieht, könnte noch genauer konturiert werden.

RED (ohne die Wortbedeutung dieser Abkürzung zu thematisieren) ausgehend von einer Analyse und anhand von Ausschnitten einer auf Video aufgezeichneten Unterrichtsstunde im Fach Musik.³⁴² Hierzu beruft er sich einerseits auf die Zusammenarbeit mit und Interviewaussagen von der Lehrperson der Stunde (und dem Koautor des Artikels), Yoshihiso Matthias Kinoshita, andererseits setzt er amodale (Stern 2010) in Beziehung zu ästhetischer Wahrnehmung (Seel 2000). Er hebt Gemeinsamkeiten, aber auch Unstimmigkeiten zwischen diesen Perspektiven hervor, verwirft die Notwendigkeit einer präzisen Bezugnahme auf Lehrer*innenaussagen und Theoriekonzepte zugunsten der Darstellung der hier postulierten „quality of practice“ (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 128) RED im Analytical Short Film (ebd., S. 127–129; Wallbaum, Prantl 2018a, ASF-DVD).³⁴³ Aus den Darstellungen lassen sich einige Merkmale extrahieren: RED wird zunächst als (1) Emergenzphänomen aus Konstellationen von Praktiken gesehen, das u. a. von der Zahl der an diesen Praktiken-Konstellationen beteiligten Personen abhängig ist: „The more a group of persons is acting in concert in a RED sense, the more the atmosphere RED emerges“ (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 129). RED kann dabei auch (2) graduell eintreten, wenn es – noch unter Verwendung von Sprache – vorbereitet wird. Tritt das Phänomen deutlicher zu Tage, wird (3) weniger bis keine verbale Kommunikation verwendet (ebd., S. 130). Weiter sind (4) eine Konzentration auf Stille (Kinoshita 2014, S. 16; Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 126, 133), (5) spiegelbildliches Bewegen (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 133) und (6) das auf die Musik und aufeinander Hören (ebd.) zentral. Schließlich ist – unter Beachtung der Einhaltung der vorherigen Prinzipien – (7) nicht-hierarchische, symmetrische Kommunikation (ebd.) und (8) sowohl der Einbezug als auch die Aktivität aller Teilnehmenden (ebd.) wichtig.³⁴⁴

³⁴² Die mehrperspektivisch aufgezeichnete Unterrichtsstunde ist als Bavaria-Lesson bei <https://comparing.video> veröffentlicht.

³⁴³ Wie in Kapitel 2.3.2 zum Analytical Short Film dargelegt wird, ist das Ansehen des ASF notwendig, um die Aspekte von RED nachvollziehen zu können. Zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Arbeit war dieser nicht online veröffentlicht, daher wird nur auf die ASF-DVD verwiesen.

³⁴⁴ Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 133 verweist hier auch auf den Zusammenhang mit Ermöglichungsräumen für ästhetische Praxis, vgl. oben.

3.2.2.4.4 Zusammenfassung

I. Einfaches musikdidaktisches Modell	II. Musikpraxen erfahren und vergleichen
• a. Relationales Modell ästhetischer Praxis • i. Ästhetische Rationalität • ii. Ästhetische Wahrnehmung: Drei Dimensionen • 1. Korrespondenz • 2. Imaginativ • 3. Kontemplativ • iii. Ästhetische Erfahrung: Dreieck ästhetischer Praxis • 1. Ästhetisches Objekt: Bedeutsame Begegnung und deren Ansinnbarkeit • 2. Ästhetische Techniken • iv. Musikbegriffe • 1. Attraktionen im ‚Schall‘ bzw. ‚hörend‘ • 2. SchulMusik oder Modell-Musik: Erfüllung oder Richtigkeit • 3. Verbleiben in ästhetischer Rationalität • b. Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis • i. Ästhetischer Streit: Sieben Merkmale • ii. Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis: Drei Merkmale • 1. Ästhetische Rationalität • 2. Frei von Druck und Angst • 3. Techniken bei der Arbeit	• a. Praxistheoretischer Kulturbegriff: Musikkultur als Komplex von Praktiken • b. Inszenieren von SchulMusiken als ästhetische Praxen, die mit mehreren Musikkulturen verwandt sind • i. Familienähnlichkeiten oder musikbezogene Erfahrungsqualitäten im Zentrum • 1. RED als möglicher Kandidat: Acht Merkmale • ii. Merkmale eines „dritten Raums“ • 1. Vermischung • 2. Neue Hierarchie • 3. Langsamkeit • 4. Neue Konstellation • c. Vergleich von erfüllten SchulMusikpraxen • i. Gewinn von Orientierungskompetenz • ii. Gebrauchsanleitung • iii. Merkmale eines „dritten Raums“, s.o.

Abbildung 28: Kernelemente einer Theoriesprache von Wallbaum für die Beobachtung von Musikunterricht.

Die bereits in der obigen Darstellung anklingende Zweiteilung des Wallbaum'schen Theoriekonzepts wurde zum Anlass genommen – trotz der auch hier insgesamt geringeren Zahl an Theoriemerkmale im Vergleich zu den beiden instrumentalpädagogischen Theorien –, wieder zwei ASF-Lehrfilme zu erstellen, die sich auf der einen Seite dem *einfachen musikdidaktischen Modell*, auf der an-

deren Seite *Musikpraxen erfahren und vergleichen* widmen. Auch hier wurde zunächst angestrebt – insbesondere für ersteres Theoriekonzept – die Überlegungen an möglichst einem einzigen Projekt oder einer Szene zu zeigen, um die zentrale Stellung des Modells ästhetischer Erfahrung (vgl. S. 291) besonders zu betonen. Da sich bei der Darstellung dieser Theorie jedoch die spezielle Situation ergibt, dass einige Projekte (B, C und D, vgl. S. 132–136) bereits ausgehend von theoretischen Überlegungen Wallbaums geplant wurden, wurde hiervon bewusst Abstand genommen. Stattdessen wurden verstärkt auch Szenen aus Projekten gesucht, die nicht explizit produktionsdidaktisch inspiriert geplant waren. So sind in den ASF-Lehrfilm zum *einfachen musikdidaktischen Modell* auch Szenen aus den Projekten A und F integriert, im weiteren ASF-Lehrfilm zu den theoretischen Überlegungen Wallbaums einige Szenen aus Projekt A. Für diesen zweiten ASF-Lehrfilm wurde sich nach intensiver Materialsichtung und in Orientierung an den obigen Überlegungen doch für die Darstellung zweier größerer Theoriemerkmale – der Atmosphäre *RED* und dem Modell des *dritten Raums* – anhand einer längeren Szene entschieden. Auch wenn in den nicht produktionsdidaktisch inspirierten Projekten Szenen identifizierbar waren, die mit einigen dieser Aspekte gut hätten beschrieben werden können,³⁴⁵ wurde für die Darstellung dieser Aspekte aufgrund der besonderen Prägnanz eine kurze Einheit aus Projekt B zur Grundlage genommen, die „Klangwald-Übung“ (B_KW, vgl. S. 132). In dieser Szene konnten jedoch keine der von Wallbaum zum *Vergleich von Musikpraxen* herangezogenen Überlegungen identifiziert werden. Hierfür wurde auf die am ehesten geeigneten Szenen hauptsächlich aus Projekt A (A1, A2) zurückgegriffen.

3.2.2.4.5 Exkurs: Beobachtungskriterien für Unterricht nach Wallbaum

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Theoriekonzepten beschäftigen sich mehrere Veröffentlichungen Wallbaums explizit mit Kriterien für die Beobachtung von Musikunterricht auf Video. Diese werden im Folgenden knapp dargestellt, um das oben in Kapitel 3.2.2.4.4 zusammengefasste Modell zu kritisieren und ggf. zu ergänzen. Schon in seiner Dissertation führt der Autor in Bezug auf die drei Dimensionen der Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität auf, dass diese „nicht nur die argumentativen Voraussetzungen für eine prozess-produkt-didak-

³⁴⁵ Vgl. z. B. die als Arbeitstitel mit „meditative Technik-Übungen“ bezeichnete Szene in A1 bei 4‘56“ – 10‘40“ oder die Arbeit am „Fußballsong“ in E, z. B. bei 12‘38“ – 13‘22.

tische Schulpraxis schaffen, sondern selbst schon Orientierungshilfe für die Beurteilung und Planung von schulischen Erfahrungssituationen sein“ (Wallbaum 2000, S. 219) sollen (vgl. Kriterium *1.a.ii Ästhetische Wahrnehmung*).³⁴⁶ Wenn auch noch nicht explizit auf Unterrichtsaufzeichnungen bezogen, entfaltet Wallbaum 2005a in seiner Darstellung verschiedener Modelle von Klassenmusizieren fünf „Kriterien für die Bewertung“ (ebd., S. 80) dieser Unterrichtformen. So sollten diese (1) erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis (ebd., S. 83, 87) sowie (2) insbesondere imaginativ-ästhetische Wahrnehmung anstreben und nicht nur in korrespondierend-ästhetischer Praxis verharren (ebd., S. 84), vgl. Kriterium *1.a. Relationales Modell*. Weiter soll (3) die Reflexion durch den Vergleich der erfahrenen musikalischen Qualitäten angeregt werden (ebd., S. 86), vgl. Kriterium *2.c Vergleich von SchulMusiken*, die (4) im Sinne einer Exemplarizität auf „verwandte gesellschaftliche Musikkulturen“ (ebd., S. 88) verweisen (vgl. *2.b SchulMusiken mit mehreren Musikkulturen verwandt*), wodurch auch eine „Einführung in dieselben“ (ebd.) ermöglicht wird, vgl. *2.c.i Orientierungskompetenz*. Schließlich sollten (5) Modelle des Klassenmusizierens auch die mit dieser Unterrichtsform einhergehende Problematik der Gruppenarbeit reflektieren und die Lehrendenbelastung gering halten (ebd., S. 88–89). Auch wenn noch weniger ausführlich erläutert, deuten sich hier bereits Merkmale des Modells Musikpraxen erfahren und vergleichen (Kapitel 3.2.2.4.2) an. In späteren Veröffentlichungen werden schließlich die Punkte (1) als „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 93) sowie (3 + 4) als „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale“ (ebd., S. 107) deutlich weiter ausdifferenziert:

„Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale

- a: Werden in der Stunde Klänge wahrnehmbar?
- b: Gibt es ästhetische Kommunikation? Gibt es Äußerungen bzw. Interaktionen zur ästhetischen Qualität?
- c: Gibt es Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge?
- d: Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?“ (ebd., S. 93)

³⁴⁶ Ich beziehe mich hier auf die Nummerierung der Theoriemerkmale in Abbildung 28, S. 304.

Hier finden sich verschiedentlich Anknüpfungspunkte an die obigen Ausführungen. So findet sich Punkt **a** in dem Kriterium *1.a.iv.1 Musik als Schall bzw. hörend* wieder, **b** in den Überlegungen zum ästhetischen Streit bei *1.b.i*, **c** in Bezug auf die Realisierung ästhetischer Rationalität insbesondere nach *1.a.i Ästhetische Rationalität* und *1.a.ii Ästhetische Wahrnehmung* und **d** im Blick auf die Orientierung einer Unterrichtsstunde an SchulMusik und ästhetischer Rationalität insbesondere im Sinne der Kriterien *1.a.iv.2 Musik in Erfüllung* und *1.a.iv.3 Musik in ästhetischer Rationalität*.

„Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale

- a:** Welche kulturellen Bruchstücke bzw. Kulturtechniken werden verwendet?
- b:** Werden Hinweise auf kulturspezifische Merkmale gegeben?
- c:** Wird ein Zusammenhang zwischen Klangtechniken, Vollzugweisen, Kontexten, kommunikativen Deutungen und charakteristischen Phänomenen hergestellt?
- d:** Gibt es kulturbezogene ‚Gebrauchsanleitungen‘ und Vergleiche?“ (ebd., S. 107)

Auch hier finden sich Bezüge zur oben dargestellten Zusammenfassung. Die Frage nach kulturellen Bruchstücken bei **a** verweist auf die Beschreibung der *Inszenierung einer SchulMusik in Bezug auf musikbezogene Erfahrungsqualitäten* (Kriterium *2.b.i*), während **b** auf das Explizieren dieses Settings im Rahmen der Praxis verweist. Kriterien **c** + **d** thematisieren schließlich den Vergleichsaspekt von Musikpraxen erfahren und vergleichen, indem eine distanzierende Haltung, eventuell im Sinne des Gewinns von *Orientierungskompetenz* (*2.c.i*) bzw. im Sinne des Erwerbens von *Gebrauchsanleitungen* in kulturellen Zusammenhängen (*2.c.ii*) zur Sprache bringen. Mehr als in den bisherigen Ausführungen wird hier in Bezug auf die Erfassung kultureller Merkmale das Lehrendenhandeln als Explizieren kultureller Zusammenhänge hervorgehoben. Daher wird dieser zweite Komplex von Leitfragen bei den Videoanalysen als ergänzende Perspektive mit einbezogen.

Weniger deduktiv orientiert stellt Wallbaum 2012a „Praxismerkmale von Klassenmusizieren auf Videos“ vor, die aus einer offenen qualitativen Analyse der bei Wallbaum 2010f veröffentlichten Unterrichtsvideos herausgearbeitet wurden. In seinen Beobachtungen differenziert der Autor Aufstellungen, oder verallgemeinert auch Sozialformen (Wallbaum 2012a, S. 67–71), Sprechweisen (ebd., S. 71–73) und den Bezug auf Kulturtechniken (ebd., S. 73–74). Auf der Basis dieser Beobachtungen erarbeitet er schließlich drei Zielkategorien des

Klassenmusizieren: „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“, „Zeigen“ und „Ästhetische Praxis“. Während *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* eher von einer leitenden und dirigierenden Lehrperson geprägt ist, die klare Anweisungen gibt, liegt beim *Zeigen* der Fokus zusätzlich auf einem an Fachbegriffen orientierten, sich fragend entwickelnden Unterrichtsgespräch. Im Fall von ästhetischer Praxis ist die Lehrperson eher beobachtend und beratend aktiv und die verbale Ebene nimmt Formen von ästhetischem Streit an (vgl. ebd., S. 75–76). Weiter verweist Wallbaum auf Widersprüche in den Zielsetzungen der Stunde und den beobachtbaren kulturellen Merkmalen (ebd., S. 73–74). Dieses letzte Modell wird nicht in die erste Phase der Untersuchung einbezogen, im Rahmen der finalen Gegenüberstellung der Beschreibungen wird jedoch darauf zurückgegriffen.

3.2.2.4.6 ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse: Kurz vor bis kurz nach Musik

Im *Einfachen Musikdidaktischen Modell* steht im Wesentlichen ein Begriff im Zentrum, nämlich der der erfüllten musikalisch-ästhetischen Praxis, der wechselseitig mit den anderen Komponenten der Theorie zusammenhängt (vgl. z. B. Wallbaum 2013b, S. 22). Daher wurde für den entsprechenden Kurzfilm eine – im Vergleich zu den vorherigen – abweichende Strategie der Zusammenstellung gewählt: Die einzelnen Theoriemerkmale werden hier nicht isoliert illustriert, vielmehr werden anhand einer Reihe von Szenen unterschiedliche Konstellationen von Begriffen in der Wallbaum'schen Theoriesprache veranschaulicht. Der Titel des Films „Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse: Kurz vor bis kurz nach Musik“ ist dabei von dem Text „Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint“ (Wallbaum 2010g) inspiriert. Dabei erfüllen die ersten Szenen den dort hervorgebrachten Musikbegriff – trotz der Anwesenheit von Attraktionen im „Schall“ (Wallbaum 2000, S. 248, 270) – noch nicht vollständig, während der Begriff in den letzten Szenen dahingehend überschritten wird, dass diese Attraktionen „nicht mehr“ anwesend sind.



ASF-WE

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
1	0:00	Premiere		Text		Titel des Films In dieser Szene finden sich sowohl Merkmale die für als auch solche, die gegen ästhetische Praxis sprechen. Dem Modell des Ermöglichungsraums folgend fällt auf, dass sich beide Lehrpersonen bemühen, Druck und Angst in der Situation abzubauen, wenn das Herabfallen der Bögen in Cuts 2 und 7 einmal nonverbal mit einem als Grinsen interpretierbaren Hochziehen der Mundwinkel von L2 (in Cut 3 hervorgehoben) kommentiert wird bzw. in Cut 8 beschwichtigend verbal als unproblematisch eingestuft wird. Außerdem stören diese Geschehnisse nicht den Unterrichtsfluss, in dem es darum geht, verschiedene „richtige“ Arten, den Bogen zu führen, zu vermitteln (was deutlich wird in der permanent ruhig anleitenden L sowie in den das Befolgen der Anweisungen auch nonverbal einfordern den weiteren Lehrpersonen (vgl. Cuts 6 + 10)). Andererseits wird zu kontemplativer Wahrnehmung eingeladen, wenn die immer selben Bewegungen vor dem Hintergrund gleichförmiger Klänge mehrfach wiederholt werden. Dies kann eine sinnabgewandte Wahrnehmungspraxis befördern. Es lässt sich also eine Art Gegensatz zwischen dem Anstreben von Richtigkeit und Erfüllung erkennen, wobei ersteres zu überwiegen scheint. Unklar bleibt das Erfüllen des dritten Merkmals eines Ermöglichungsraums, nach dem sich ästhetische Techniken im Unterricht zeigen sollten. Dafür spricht, dass die für Instrumental-	
2	0:07	A1, VR	00:07:52	Hervorhebung S	Richtigkeit vor Erfüllung		
3	0:09	A1, H	00:07:54	Hervorhebung Gesicht L			
4	0:12	A1, LP	00:07:57				
5	0:17	A1, VR	00:08:02				
6	0:18	A1, VL	00:08:04	Hervorhebung S			
7	0:23	A1, VR	00:09:35				
8	0:25	A1, LP	00:09:37				
9	0:28	A1, VR	00:09:39				
10	0:29	A1, H	00:09:41				



WE1

³⁴⁷ Theoriemerkmale der Perspektive Wallbaum, die in dieser Szene im Zentrum stehen.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
						unterricht³⁴⁸ typischen Techniken – hier das Einstudieren von Spielhaltungen – „bei der Arbeit“ zu beobachten sind. Ob es sich dabei um ästhetische Techniken handelt, – also solche, die zu Wahrnehmung in ästhetischer Einstellung einladen, bleibt – wie oben dargestellt – unklar.³⁴⁹	
11	0:32	E H	00:14:40			Im Unterschied zur vorherigen Szene steht hier die Richtigkeit einer Spieltechnik nicht im Vordergrund. Durchgehend wird die imaginative und/oder korresponsive Wahrnehmung eingefordert, wenn L – nach dem Charakterisieren der dirigierenden S* nicht als Musikerin, sondern als „Mannschaftskapitän“ – gleich zu Beginn fordert „Wir sind zuerst das Fußballfeld!“. Das Mitsingen bzw. engagierte Mitspielen einzelner S* deutet darauf hin, dass diese frei von Druck und Angst sind und in ästhetischer Rationalität eine „erfüllte Zeit“ (vgl. z.B. Wallbaum 2008b, S. 23) aufgrund von Attraktionen im Schall bzw. „hörend“ erfahren. Die Richtigkeit scheint hinter dieser Erfüllung zurückzutreten, zumindest fordert L an keiner Stelle von den S* ein, dass diese wirklich alle synchron spielen, auch der Springbogen wird z.T. sehr unterschiedlich ausgeführt (vgl. Hervorhebungen in Cuts 12 + 14). Trotzdem (oder gerade deswegen?) sind ästhetische Techniken, die zu ästhetischer Wahrnehmung einladen, durchgehend zu beobachten: L fordert das Bild des Fußballfeldes ein, die S* reagieren passend zur Situation, wenn Bewegungen und Singen mit einer adäquaten Ausgelassenheit ³⁵⁰ beobachtbar sind, vgl. z.B. die Hervorhebung in Cut 15. Schulmusik als ästhetische Praxis lässt sich also, genauso wie ein Ermöglichsraum für dieselbe, unterstellen. Auch von einer „bedeutsamen Begegnung“ mit einem ästhetischen Objekt – hier das Musizierereignis – kann vermutlich gesprochen werden. Inwieweit diese bedeutsame Begegnung jedoch anderen angesonnen werden kann, bleibt offen: An keiner Stelle der Stunde lässt sich – ob verbal oder nonverbal – ein Austausch über diese Wahrnehmungen beobachten. Dadurch wird ästhetische Praxis im Sinne des relationalen Modells nicht vollständig ermöglicht.	
12	0:39	E VM	00:14:48	Hervorhebung 2 S hinten	Erfüllung vor Richtigkeit ohne Austausch		
13	0:44	E H	00:14:53				
14	0:54	E VM	00:15:03	Hervorhebung 2 S hinten			
15	0:58	E VM	00:15:07	Zusätzlich Hervorhebung S vorne			



WE2

³⁴⁸ Für das Verständnis von Instrumentalmusik als eine eigene ästhetische Praxis wirbt z. B. Lessing 2018, S. 21. Auch wenn er es nicht explizit macht, scheint es mir im Rückgriff auf das Kulturverständnis bei Wallbaum (S. 300) plausibel, auch den Instrumentalunterricht als eine etablierte Konstellation (musikalischer) Praktiken zu verstehen.

³⁴⁹ Vgl. hierzu die Überlegungen bei Lessing 2014 in Bezug auf Instrumentaltechnik, wobei er einen anderen Begriff von Erfüllung ins Spiel bringt.

³⁵⁰ Mir „adäquat“ greife ich hier auf Überlegungen aus „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ vor, wenn ich davon ausgehe, dass bei der aufgerufenen Praxis „Fußballspiel“ ein ausgelassenes Rufen und Bewegen, insbesondere im Fanbereich – nicht unüblich ist. Damit werden ästhetische Techniken „bei der Arbeit“ – also in ihrem „üblichen“ Umfeld –, aufgerufen. Vgl. hierzu detaillierter die Analysen in Bezug auf die Bavaria-Lesson bei Prantl 2020, S. 167.

Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
16	1:03	B Mi Probe, HR	00:32:30	Audio: Stimmoptimierung	Kontemplativ zu Imaginativ	Über die konkrete Anweisung „auf der tiefsten Saite“ zu spielen, wird beim Musizieren auf einem Ton verharren, die S* verbleiben in einer Tätigkeit, aber konzentriert auf eine Sache – auch der Singe-Einwurf der versteckt sitzenden L (ab 1:16 zu hören auf Vokalisieren, L ist in Cut 20 kurz hervorgehoben) lenkt diese nur zum Teil ab, vielleicht verstärkt er sogar durch den die imaginative Wahrnehmung befordern Impuls das Vollzugsorientierte der Situation, die eigentlich der Probe eines Stückabschnittes dienen sollte. In Cuts 18, 19 und 21, beide von oben auf die S* gerichtet, lassen sich Merkmale einer Entwicklung von kontemplativer zu imaginativer Wahrnehmung erahnen: Auch wenn die S* keine Noten o.Ä. vor sich stehen haben, verharren sie beim Spielen des einen Tones in einer nach vorne blickenden, auch die Spielhaltung begünstigenden Haltung, ohne erkennbare weitere Aktion. Erst die Bewegungen von Seiten der verschiedenen L* in Reaktion auf den Einwurf von L bei Cut 20 regt ein Umblicken einzelner S* an (vgl. Cut 21), was als Hinweis auf eine verlagerte Aufmerksamkeit – ggf. auch weg von ästhetischer Rationalität – gedeutet werden kann.
17	1:05		00:32:43			
18	1:12	B Mi Probe, VM	00:32:50	Zoom auf S*-Gruppe		
19	1:16		00:32:55	Zoomfahrt		
20	1:19	B Mi Probe, HL	00:32:57	Hervorhebung L hinten links		
21	1:22	B Mi Probe, VM	00:33:00	Zoomfahrt, Hervorhebung 2 S* + 1 L		
22	1:33	B Mi Probe, HL	00:33:11			
23	1:36	B Mi Probe, HR	00:33:14	Audio: Stimmoptimierung	Imaginativ zu Korrespondiv	Die Szene beginnt mit einer L-Anweisung zur Veränderung des Klanges im Zusammenhang mit einer zu erzählenden Geschichte („Wenn er dann merkt, dass es auf seiner Reise anfängt zu regnen ...“, Cut 23). Damit wird zunächst auf der verbalen Ebene auf eine Deutung der erzeugten Klänge und damit auf imaginative Wahrnehmung Bezug genommen. Auch wenn durch den kurzen instruktiven Abschnitt („Es nimmt nun jeder seine linke Hand“), auch mit den klaren Reaktionen der S* (vgl. Cut 24) unterstellt werden könnte, dass die richtige Ausführen von Techniken die Oberhand gewinnt, verbleibt die Situation durch den Hinweis auf das Deuten der Klänge eher in ästhetischer Rationalität. Cuts 25 – 27 zeigen nun einen Ausschnitt des Musizierens der veränderten Klangkonstellation: Auf klanglicher Ebene wird in die zu kontemplativer Wahrnehmung einladende Fläche nun ein neues, irritierendes Element eingebaut (der Regen, hier durch sanftes Trommeln mit den Fingern auf die Korpi der Instrumente angedeutet). In den im Verlauf immer intensiver werdenden L*-Regungen (Cuts 26+27 jeweils hinten) lässt sich der Aufbau eines korrespondiven Bezugs gut erahnen. Aber auch die aktiven S*-Bewegungen, insbesondere an den Vlc in Cut 27 lassen die Mutmaßung zu, dass über die imaginative Irritation eine Deutung des Regens als etwas „Eigenes“, Bekanntes aufgetreten ist.
24	1:41	B Mi Probe, VM	00:33:20	Zoom auf S*-Gruppe		
25	1:46	B Mi Probe, VM	00:34:11	Zoom auf S*-Gruppe		
26	1:47	B Mi Probe, HL	00:34:12			
27	1:53	B Mi Probe, VM	00:34:18	Zoomfahrt		



WE3



WE4



WE5

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
28	2:05	C. Teufel WS 1	00:34:51	Zoom auf L*-S*-Gruppe	Verändern des Produkts oder der Sichtweise	In dieser Szene wird über die Passung einer konkreten Melodie zur Figur des Teufels oder des Soldaten diskutiert. Dabei bleibt der Höreindruck durchgehend zentraler Gesprächsgegenstand (3).³⁵¹ Zunächst stellt L1 die Melodie (das Objekt in der aktuellen Situation ästhetischer Praxis) durch Vorsingen knapp vor, es folgt unmittelbar eine spontane verbale Wertung des S im gestreiften Pullover („klingt übelst fröhlich“), womit die fehlende Passung zum Soldaten begründet wird (1). L1 verändert das Objekt daraufhin (5), trotzdem behält der S seine Sichtweise bzgl. der Charakterisierung (1) des Objekts. Der S im grünen T-Shirt neben ihm führt den Streit jedoch weiter, indem er unter Einbringen eines alternativen ästhetischen Objekts eine zu der Figur des Teufels eher passende Klangkonstellation vorstellt, er ersetzt bzw. ergänzt sein Argument also durch eine interpretierende Handlung (6). Durch das Eingehen von L1 auf die Argumente der S* z. B. zum Veränderungsvorschlag, wird angedeutet, dass er sich um eine symmetrische Kommunikationsstruktur bemüht. Weiter ist beobachtbar, dass, wenngleich der Redanteil unterschiedlich ist, alle drei S* der Kleingruppe in ihrer Sichtweise zu Wort kommen und auch mimisch am Gespräch teilzuhaben scheinen (4). Weiter wird das Kontextwissen zu den Figuren Soldat/Teufel nur eingebracht, wenn der Geltungsanspruch der eigenen Sichtweise untermauert werden soll (7). Unklar bleibt in dieser Szene jedoch z. T., inwieweit wirklich „Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge“ in ästhetischer Rationalität ausgesprochen werden oder eher das Erfüllen einer Zuordnungs-Aufgabe in instrumenteller Rationalität dominiert. Für diese instrumentelle Rationalität spricht das häufige Rekurrenieren auf die Passung zu Soldat oder Teufel, für jene die Merkmale eines Ermöglichungsraumes für ästhetische Praxis in (a) dem steten Rückbezug auf die Wahrnehmung bzw. der Veränderung des musikalischen ästhetischen Produkts, (b) der druck- und angstfreien Atmosphäre, die z. B. in dem Lachen bei der S in schwarzer Oberbekleidung bei 2:20 unterstellt werden kann und (c) dem Beobachten der für <i>Kollektiv-Kompositionen</i> typischen³⁵² ästhetischen Techniken „bei der Arbeit“.	

³⁵¹ Die Zahlen verweisen auf die Merkmale des ästhetischen Streits, wie sie auf S. 295 dargelegt werden.

³⁵² Vgl. z. B. Löffler 2008; Wolfgang Florey 1980 oder die Ausführungen in der Einleitung zum ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Seshaftigkeit in drei Praxisfeldern in Kapitel 3.2.2.3.8.



WE6



WE7

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
29	2:41	<u>C_ Teufel_</u> <u>WS_1</u>	00:35:43	Zoom auf L*-S*-Gruppe	Interpretierende Handlung ersetzt das verbale Argument	In dieser Szene, die mit der verbalen Äußerung des S im grünen T-Shirt zu Passung eines Klanges zum „Marschieren“ (ein Merkmal des Soldaten) beginnt, wird das Merkmal 5 des ästhetischen Streits, nachdem das verbale Argument durch eine interpretierende Handlung ersetzt werden kann, sehr deutlich. Der S im gestreiften Pullover springt unmittelbar und scheinbar selbstbewusst nach der Äußerung des anderen S auf, geht an sein Instrument und beginnt, „seinen“ Klangvorschlag anstelle eines verbalen Veränderungsvorschlags zu präsentieren, auch wenn die S* in dieser Unterrichtsphase an keiner Stelle dazu aufgefordert wurden, mit ihren Instrumenten zu arbeiten. Das Mitbewegen der weiteren Anwesenden zu dem kurzen Musizieren des S deutet weiter auf ästhetische Wahrnehmung in korrespondierender Dimension hin, wodurch die Situation – in Ergänzung zum vorherigen Cut – noch eher als in ästhetischer Rationalität vertretbar interpretiert werden kann.	Streit und Erfüllung
30	3:00	<u>C_ Klänge_2</u>	00:16:08	Hervorhebung S Podium	Geltungsansprüche erheben und verteidigen	In dieser Diskussion nach der Präsentation von Arbeitsergebnissen der Gruppe aus den vorherigen beiden Cuts wird eine Grundcharakteristik des ästhetischen Streits, das „Erheben und Verteidigen von Geltungsansprüchen“, besonders deutlich: So wird z.B. in der begründeten Charakterisierung (1) der S* bei 3:14–3:18 in Cut 33 von Teilen des davor Musizierten als „bisschen langweilig“ eine konkrete Empfindung für eine Veränderung des Produkts (5) in Hinblick auf erfüllte Wahrnehmung (2) gegeben. Hierdurch wird eine intensive verbale Debatte angestoßen, bei der jedoch das ästhetische Objekt zentraler Gesprächsgegenstand bleibt (3) und die symmetrische Kommunikation (4) deutlich wird: Trotz der unterschiedlichen räumlichen Position der beiden Hauptdiskutant*innen (der S am Kontrabass auf der Bühne und die S im Stuhlkreis mit schwarzem Oberteil an der Violine) und der Anwesenheit von 9 L* (bei 12 S*) finden die S* Raum und Gelegenheit, ihre Argumente vorzutragen. Über den ästhetischen Streit hinaus verweist schließlich die resümierende Aussage des S am Vlc („Jetzt definiere mal coole Musik!“) auf allgemeine Merkmale für korrespondierend attraktive Musik.	
31	3:03		00:16:11	Zooms auf S* + Hervorhebungen einzelner S*			
32	3:07		00:16:15				
33	3:09		00:16:17				
34	3:19		00:16:27				
35	3:21		00:16:29	Hervorhebung von 2 S*			
36	3:24		00:16:49				
37	3:25		00:16:58				
38	3:27		00:17:00	Zoom auf S* Podium			

Streit und Erfüllung

3.2.2.4.7 ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Musikpraxen erfahren und vergleichen in der Streicherklasse: Bezüge und dritte Räume in RED

Das Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* ist nun die einzige Theoriesprache, für die es nicht möglich war, in dem Videodatenpool Szenen ausfindig zu machen, anhand derer die zentralen Begriffe vollständig dargestellt werden konnten. Unter Zuhilfenahme der Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale bei Wallbaum 2010g, S. 107 werden daher nur Teile des Modells dargestellt. Im ersten Teil „Vergleiche von Praxen“ geht es um Szenen, in denen Merkmale zu 2c³⁵³ „Vergleich von SchulMusikpraxen“ andeutungsweise erkennbar werden – einerseits in Bezügen zu „kulturspezifischen Merkmalen“ (Frage Kb,³⁵⁴ S. 307) und dem Verweis auf Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen (Frage Kc). Weiter finden sich auch Szenen, die ein Bemühen der Lehrpersonen um das Geben einer „Gebrauchsanleitung“ (Merkmal 2cii bzw. Kd) und „Orientierungskompetenz“ (Merkmal 2ci) zeigen. Auch wenn in den dargestellten Szenen zum Teil die Beschreibungen Wallbaums wiederzufinden sind, soll darauf hingewiesen werden, dass Merkmale erfüllter Praxis, die im Wallbaum’schen Theoriekonzept zentral stehen, in diesem ersten Teil des Kurzfilms kaum zu erkennen sind. Der zweite Teil des Films stellt schließlich in einer Szene zwei weitere Theoriemerkmale des Modells *Musikpraxen erfahren und vergleichen* dar: Einerseits das Konzept des *dritten Raumes* (Wallbaum 2020, S. 142), andererseits ein Beispiel für die Wahrnehmungsqualität *RED* (Wallbaum, Kinoshita 2018).



ASF-WM

Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum				
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte
1	0:00	Premiere		Texteinblendung
2	0:07	C Klänge 2	00:17:01	Zoom auf S*-Gruppe
3	0:10	A1, VR	00:01:43	
4	0:14	A1, H	00:01:46	Zoom auf L + S*

Vergleiche von Praxen

Titel des Films

„Jetzt definiere mal coole Musik“ – diese Szene, die am Ende des anderen ASF-Lehrfilms als Merkmal für korrespondive Attraktionen vorgestellt wird, kann hier auch als Hinweis auf jugendkulturelle Praktikenkonstellationen betrachtet werden. Diese Szene stellt die im gesamten Videofundus dar, in der ein solcher Hinweis von S*-Seite ausgeht

Die Szene stammt – wie die weiteren in diesem Film aus dem Projekt A – aus einem Stundeneinstieg, bei dem eine Lehrperson ein kürzlich stattgefundenes gemeinsames Konzert mit den S* bespricht. Die Beiritschaft der S*, zu dem Konzert berichten zu wollen, wird im ersten Cut angedeutet; der eine Vielzahl sich meldender und sprechbereiter S* zeigt. Mit „Dort war es von der Musikschule, die 2000 Schüler hat“ wird auf das Mitwirken in einem anderen kulturellen Kontext verwiesen. Des Weiteren werden Zusammenhänge hervorgehoben, wie die besondere Situation – die große Zahl der Mitglieder – im Vergleich zur



WM1



WM2

³⁵³ Diese Nummerierungen beziehen sich auf die Darstellung in Abbildung 28 auf S. 304.

³⁵⁴ Hier beziehe ich mich auf die Bezifferung der Beobachtungskriterien bei Wallbaum 2010g, S. 107.



WM3



WM4



WM5



WM6



WM7

Vergleiche von Praxen

Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum

Memory

Effekte

Quell-Zeit
h:mm:ss

Quell-Video
+ Winkel

Zeit
m:ss

Cut
No.

eigenen: Während bei dem „eigenen“ Konzert durchaus mehr Stücke gespielt werden können, gelten bei der Beteiligung an einem Konzert einer Institution der Größe einer Musikschule andere Maßstäbe. Im Rahmen des Vergleichs werden Wertungsunterschiede vorgenommen.

Zoom auf L + S*

00:04:37

A2, H

0:17

5



WM3



WM4



WM5



WM6



WM7

„Eigentlich spielt man ja immer nach Noten, aber heute spielen wir nach den Bildern [...] die wir entworfen haben“: Die L verweist hier einerseits auf Praktiken des Orchesterspiels und stellt dar, wie diese in Differenz zu der in dieser Stunde inszenierten Praktikenkonstellation stehen.

Hinweise und
Zusammenhänge

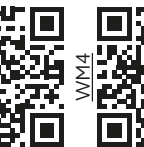
Zoom auf L + S*

00:30:33

B, WS1

0:23

6



WM4



WM5



WM6



WM7

„Jetzt waren wir so richtig Akteur, da musste man eben leise sein, musste man durch den Gang schleichen...“ – Diese Szene schließt unmittelbar an Cut 5 (Theateratmosphäre) an. In Ergänzung fasst L hier Regeln des Umgangs im Rahmen dieser konkreten musikalischen Praxis zusammen, gibt also eine ausschnittshafte Gebrauchsanleitung dafür.

Gebrauchs-
anleitungen

Zoom auf S*

00:03:30

A2, H

0:35

8



WM5



WM6



WM7

Bezugnehmend auf einen S (im Cut 9 rechts vorne im roten T-Shirt), der in dieser Stunde mit einer Verletzung zum Unterricht erscheint, hebt die L dessen Verhalten beim Konzert als ideal hervor und gibt der gesamten Klasse damit gleichzeitig einen weiteren Baustein einer Gebrauchsanleitung für das Spielen im Konzert, nämlich das „engagierte Mitspielen“.

Orientierungs-
kompetenz?

Zoom auf S*

00:03:35

A2, VR

0:40

9



WM6



WM7

Als Zusammenfassung des Vortrags zu dem vergangenen Konzert-erlebnis verweist die L nun auf die Vorteile der gemachten Erfahrung in dem Sinne, dass man „viel besser nachvollziehen“ könne, „wie sowas [...] zustande kommt“. L möchte die S* also darauf verweisen, dass sie durch die vorherigen Erfahrungen Orientierungskompetenz für den zukünftigen Umgang in bestimmten musikkulturellen Zusammen-

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
hängen erworben haben. Es bleibt allerdings – wie bei einem Großteil der in diesem ersten Abschnitt des Filmes gezeigten Szenen – unklar, inwieweit die S* sich diese Orientierungskompetenz tatsächlich aneignen können.						
11	0:53	B <u>KW</u> ³⁵⁵			Neue Hierarchien	Laut Wallbaum sind dritte Räume davon geprägt, keine bestehenden Hierarchien zu übernehmen. Dies zeigt sich in dieser Sequenz (die bis zum Ende des Kurzfilms durchgeht) an verschiedenen Aspekten: Der Blick der meisten Beteiligten ist über einen großen Teil des Abschnitts zentral auf die anleitende S gerichtet, die sonstige Lehrperson der Klasse sitzt als Gast an der Seite auf einem Stuhl, die weiteren Lehrpersonen sind räumlich wie die anderen S* sitzend an ihren Instrumenten im Raum verteilt. Die gesamte Sequenz über ist eine S, die ansonsten mit ihrem Instrument als Spielerin im Klassenorchester partizipiert, die anleitende Person. Diese Rolle behält sie bis zum (hier im Cut 12 mit eingeblendetem) Schluss, an dem sie das Ende des Musizierens markiert.
12	0:57	B <u>KW</u>		Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
13	1:01	B <u>KW</u>	0:09:24 – 0:10:54		Langsamkeit	Dritte Räume tendieren dazu „im Sinne einer Langsamkeit in ihrem Status zu verharren“: Auch wenn es während der gesamten Sequenz Stellen gibt, an denen die S beschleunigt von S* zu S* geht, um bestimmte Klänge zu erzeugen, sind viele Stellen auszumachen – vgl. z.B. die eingeblendeten Abschnitte in den Cuts 14 + 15 – in denen sie bedächtig und wartend vorgeht.
14	1:04	B <u>KW</u>		Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
15	1:07	B <u>KW</u>				
16	1:12	B <u>KW</u>			Vermischung von Praktiken und neue Konstellationen	Eine „Ver- und Neumischung von Praktiken aus verschiedenen Musik- kulturen“ in „neue[n], andersartige[n] Konstellationen“ ist an verschiedenen Stellen zu erkennen: Die Praktik des Einsatzgebens, die im Orchester üblicherweise durch das Zeigen einer dirigierenden Person realisiert wird, die auch als Anleiterin der Gruppe gilt, ist hier ersetzt durch ein Antippen – einer Praktik, die im Schulkontext eher aus Spielen im Pausen- oder im Sportunterricht bekannt sein dürfte (Cut 17). Weiter sind übliche Spieltechniken des Zupfens oder Streichens (Cuts 18–20) sowohl in üblicher (Cut 19: Vlc wird im Sitzen in orchestertypischer Haltung gestrichen), leicht modifizierter (Cut 18: Zupfen der Vlc im Sitzen auf dem Boden) oder deutlich modifizierter Form (Cut 20: Streichen auf dem am Boden liegenden Vlc von der Seite) sichtbar.
17	1:15	B <u>KW</u>				
18	1:17	B <u>KW</u>				
19	1:21	B <u>KW</u>				
20	1:22	B <u>KW</u>				



WM8

³⁵⁵ In diesem Abschnitt des Kurzfilmes werden bis zum Ende immer wieder zusätzliche Videoabschnitte eingeblendet bzw. überlagert, die sich teilweise auch überschneiden. Daher ist die Spalte zur Quell-Zeit hier zweigeteilt. Mit der linken Spalte wird auf den durchgehenden Video- und Audio-Cut verwiesen, die rechte Spalte benennt die Einstiegszeiten von Einblendungen bzw. von Effekten auf dem durchgehenden Video. Um die CI nicht unnötig zu überfrachten, werden hier immer nur die Anfangszeiten der jeweiligen Einblendungen angegeben.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
21	1:27	B KW			Auf die Musik und aufeinander hören	Inwieweit diese neuen Konstellationen zur Veränderung der Beteiligten führen, lässt sich aus der Szene nicht ablesen.
22	1:35	B KW			Graduell eintretend, sprachfern	Beide Merkmale lassen sich nicht exakt an einzelnen Handlungen festmachen. Das bedächtige Bewegen der S* lässt aber ein konzentriertes Hören vermuten, und das aufeinander abstimmen der einzelnen, durch die S* ja improvisiert gewählten Klänge, lässt die Vermutung zu, dass diese auch permanent aufeinander hören.
23	1:39	B KW	0:09:24	Zeitraffer 680%, Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		Das obengenannte „Aufeinander Hören“ lässt sich auch als sprachferne Kommunikation auffassen, auch die der anleitenden Person permanent folgenden Blicke (im Fall des S am Vlc im gelben T-Shirt ist dies in Cut 24 gesondert hervorgehoben) lassen erkennen, dass eine Art von Kommunikation stattfindet. Das graduelle Eintreten wird erkennbar, wenn man die gesamte Sequenz von Cut 11–30 akustisch verfolgt. Zudem lässt der überlagerte (gleichbleibende) Zeitraffer der gesamten Sequenz in Cut 23 insgesamt eine Beschleunigung in der Bewegung in der Szene erkennen, was eine Steigerung von Intensität (vgl. auch „concentrated activity“ bei Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 125) suggeriert.
24	1:41	B KW	0:10:12	Hervorhebung Gesicht S		
25	1:52	B KW	0:10:23	Hervorhebung Gesicht S*	Spiegelbildliches Bewegen	Auch wenn hier nicht, wie es im ASF zur Bavaria-Lesson ³⁵⁶ bei 0:30 im dortigen Cut 7 (ebd., S. 130) gezeigt wird (vgl. auch Fig. 1, ebd., S. 125), ein exakt spiegelbildliches Bewegen von Personen zueinander identifiziert werden kann, wird im verfolgenden Blicken aller S* auf die anleitende S (vgl. auch den im Cut 23 eingeblendeten Zeitraffer), speziell auch im hervorgehobenen Blick der S am Vlc auf die anleitende S (Cut 25) oder auch in der eingeblendeten Zeilupe (Cut 26) deutlich, dass die musizierenden S* sich in ihren Bewegungen mit der anleitenden (und ggf. auch anderen) Personen synchronisieren.
26	1:53	B KW	0:10:20	Zeilupe (33%), Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
27	1:59	B KW			Einbezug und Aktivität aller	In diesem Abschnitt, der besonders davon geprägt ist, dass die S ihr sonst ruhiges und abwartendes Bewegen mit einem schnellen An-tippen der noch nicht musizierenden S* ablöst, wird ihr Bestreben erkennbar, alle am Musizierprozess teilnehmen zu lassen. Zu dem eingeblendeten Cut 28 lässt sich die Vermutung anstellen, dass die S* in die Runde blickt, um auszumachen, wer noch nicht am Klänge Er-zeugen beteiligt ist.
28	2:01		0:10:22	Zeilupe (50%), Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		

³⁵⁶ Neben den üblichen Verweisen wird hier auch direkt auf Filmmaterial verwiesen, das in Wallbaum, Kinoshita 2018 die zentralen Merkmale von RED darstellt. Damit wird der Idee des ASF als eigenständiges Ausgabemedium entsprochen, vgl. Wallbaum 2018c.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
29	2:07	B KW			Ansätze hierarchischer Kommunikation	Ähnlich wie in den Überlegungen zu dritten Räumen oben lässt sich für diese Szene festhalten, dass bestehende Hierarchien zumindest durch eine modifizierte Form abgelöst werden. Trotzdem lässt sich die Situation nicht als hierarchiefrei bezeichnen: Die anleitende Situation durch ihr bestimmen, wer wann spielen darf – in einer erhöhten Position. Allerdings versucht sie sensibel darauf zu achten, was von den anderen kommt und zeigt sich durchlässig, was z. B. im zögerlichen Bewegen erkennbar wird – u. a. in diesem Cut, der ja vor allem vom Beenden der einzelnen Klangbeiträge geprägt ist. Dabei zeigen sich Ähnlichkeiten zur Lehrperson in der Bavaria-Lesson, die auch ganz klar in einer anleitenden Position verbleibt, aber immer wieder Offenheit für die Klangvorschläge der S* zeigt (vgl. z. B. Cut 16 im Bavaria-ASF, ebd., S. 131).
30	2:15	B KW			Konzentration auf Stille	Am Ende der Sequenz wird eine Konzentration auf Stille am deutlichsten, wenn diese nach dem Abwinken durch die S* noch einige Sekunden aufrechterhalten wird. ³⁵⁷ Aber auch sonst ist das Musizieren von langen, abwartenden Ruhe-Phasen geprägt, vergleichbar mit den Musizierphasen zum Beginn der Bavaria-Lesson (vgl. Cuts 2 + 3 im Bavaria-ASF, ebd., S. 130).

³⁵⁷ Hier könnte auch – in Zusammenhang mit dem ersten Teil dieses Lehrfilm-ASFs – ein impliziter Verweis auf andere musikkulturelle Zusammenhänge wie das Abwarten nach dem Erklängen des letzten Tons bei einem klassisch-romantischen Konzert gemutmaßt werden.

3.3 Beziehungsfelder

Hinweis zu den Videographie-Verweisen in den folgenden Kapiteln: Ab dieser Stelle der Veröffentlichung wird mehrfach auf die einzelnen Szenen der in den vorherigen Kapiteln vorgestellten ASF-Lehrfilme verwiesen, z. B. in dieser Form: EM10. Leser*innen der Digitalversion erreichen die Szenen durch Anklicken des entsprechenden Links. Leser*innen der Druckfassung finden die QR-Codes zu den einzelnen Szenen mit den entsprechenden Kürzeln in den jeweils abschließenden Kapiteln zu den Darstellungen der einzelnen Theorien. Der erste Buchstabe des Kürzels verweist dabei auf die jeweilige Theorie. So steht E für Anselm Ernst (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.1.5 sowie 3.2.2.1.6), D für Andreas Doerne (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.2.4 sowie 3.2.2.2.5). J für Werner Jank et al. (QR-Codes in Kapitel 3.2.2.3.8) und W für Christopher Wallbaum (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.4.6 sowie 3.2.2.4.7). So verweist z. B. das Kürzel EM10 auf einen Abschnitt in einen Lehrfilm-ASF zu Anselm Ernst.

3.3.1 Einleitung: Der Blick der anderen Theorien

Nach dem Erstellen der ASF-Lehrfilme inklusive CI zu den vier Theorien (vgl. die jeweiligen Abschlussabschnitte in Kapitel 3.2.2) wurde jede der insgesamt 100 Szenen³⁵⁸ aus den sieben Kurzfilmen in verbaler Form auch aus den anderen Theorieperspektiven beschrieben (vgl. **Arbeitsschritt 6**, S. 121), für ein Beispiel vgl. Tabelle 5 unten. Sämtliche Beschreibungen inklusive der Kodierungen sind im Anhang 5.7.1 in digitaler Form einsehbar. An dieser Stelle gab es verschiedene Möglichkeiten, mit den insgesamt 400 Szenenbeschreibungen gegenüberstellend umzugehen: Zunächst bot es sich an, von den Szenen der einzelnen Filme ausgehend die jeweils anderen Beschreibungen nach gemeinsamen und unterschiedlichen Perspektiven zu charakterisieren, ähnlich wie in einer der in Abschnitt 2.2.4 auf S. 83 dargestellten Untersuchungen vorgegangen wurde. Im Gegensatz zu diesem Vorgehen bei Baltruschat stammen die zu kontrastierenden Szenen jedoch nicht aus einem unabhängigen weiteren Forschungsprojekt, sondern gehen auf die Perspektive jeweils einer der vier Comparanda zurück, sodass immer eine gewisse Schieflage im Vergleichsverfahren zu erwarten wäre.

³⁵⁸ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff Cut durch Szene ersetzt, um die Lesbarkeit zu verbessern.

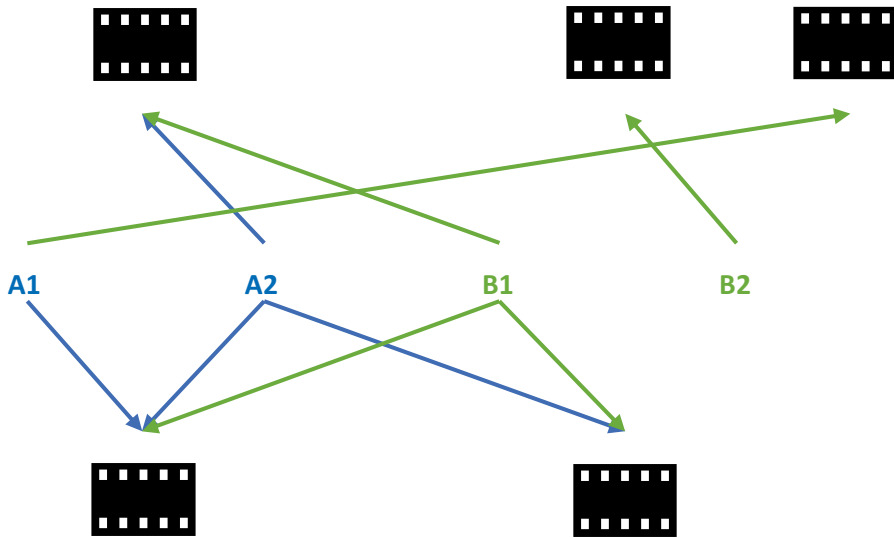


Abbildung 29: Zur Erläuterung der Kookkurrenz-Analysen: Skizzierung unterschiedlich häufiger gemeinsamer Verwendungen von Theoriemerkmalen in der Beschreibung von Szenen.

Weiter zeichnete sich beim ersten Vorgehen nach dieser Strategie ab, dass ein Herausarbeiten von Mustern (vgl. **Teilfrage 5**, S. 105) aufgrund der Vielzahl an Daten deutlich erschwert wurde. Um die Gegenüberstellungen der einzelnen Beschreibungen zu systematisieren, wurde für das weitere Vorgehen also davon ausgegangen, dass ein häufiges gemeinsames Verwenden von Theoriemerkmalen in Beschreibungen von Szenen als Hinweis auf einen starken Zusammenhang dieser Merkmale gedeutet werden kann. Abbildung 29 versucht diesen Sachverhalt in einem vereinfachten Beispiel zu veranschaulichen. Die Theoriemerkmale A2 und B1 sind dort in einem großen Teil der Szenen gemeinsam in Beschreibungen anzutreffen, während andere Paare eher selten gemeinsam auf dieselbe Szene angewandt werden. So wie Baltruschat sich in ihrer Analyse auf die (vermutlich einzige) Szene in ihrem Korpus fokussierte, die von allen drei von ihr untersuchten Perspektiven beschrieben wurde (Baltruschat 2014, S. 152), gehe ich hier davon aus, dass es für die Gegenüberstellung ausgewählter Theoriemerkmale am aussichtsreichsten ist, diejenigen Szenen zu fokussieren, in denen diese auch gemeinsam verwendet wurden. Oder vereinfacht ausgedrückt: Wenn ein- und dieselbe Szene häufig mit denselben Ausdrücken A und B beschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass irgendeine Art von Zusammenhang zwischen A und B besteht. Weiter wird in Abbildung 29 noch deutlich, dass

solche häufigeren gemeinsamen Verwendungen auch innerhalb einer Theorie beobachtet werden können. Und schließlich veranschaulicht der Fall des Merkmals B2 deutlich, dass es durchaus Theoriemerkmale gibt, die kaum mit anderen in Beschreibungen „kookkurrieren“ – dies kann als Hinweis auf das besondere Alleinstellungsmerkmal dieses Theoriebestandteils gesehen werden. Vereinfacht ausgedrückt: B2 sieht hier etwas, was alle anderen Theorien nicht erkennen.

Diese verschiedenen Interpretationen der gemeinsamen Verwendung von Theoriemerkmale in Beschreibungen – oder Kookkurrenzen – strukturieren das Vorgehen in den folgenden Kapiteln: Mit der Suche nach und der Analyse von intratheoretischen Kookkurrenzen im Sinne von **Teilfragen 5a1, a2 und b** beschäftigt sich Kapitel 3.3.3. Der Analyse von intertheoretischen Kookkurrenzen als Suche nach einer Theorie 2. Art (**Teilfrage 5c** und **zentrale Forschungsfrage**) widmet sich Kapitel 3.3.4. Doch zunächst wird nun in Abschnitt 3.3.2 das Verfahren zum Ermitteln der Kookkurrenzen vorgestellt und ein erster grober Überblick über sämtliche damit aufgedeckten Zusammenhänge gegeben.

3.3.2 Gesamtgegenüberstellung

Auf technisch-methodischer Ebene wird den oben genannten Kookkurrenzen – also den gemeinsamen Verwendungen von Theoriemerkmale in Beschreibungen – mittels Kode-Kookkurrenz-Analysen nachgegangen. Dafür wurden die einzelnen Szenen in der Auswertungssoftware ATLAS.ti (Scientific 2021) zunächst mit den in den jeweiligen Beschreibungen verwendeten Theoriemerkmale kodiert (vgl. **Arbeitsschritt 7**, S. 121). Um als Kode formuliert werden zu können, wurden die Theoriemerkmale teilweise sinngemäß abgekürzt – in Fällen, wo der Zusammenhang weniger offensichtlich ist, wird im Fließtext bei der Interpretation der Daten darauf hingewiesen. Im Kodierprozess wurden auch die den Theorien jeweils *eigenen* Szenen ein weiteres Mal aus deren Perspektive analysiert und auch mit weiteren Theoriemerkmale kodiert, die zwar nicht im Zentrum der Darstellung für den ASF-Lehrfilm standen, aber trotzdem ebenfalls beobachtet werden konnten.

Für Szene **EM10** (2:08 im ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden im Streicherklassenunterricht, vgl. S. 195), die ursprünglich zentrale Merkmale der Modell-Methode nach Ernst zeigt, soll dieses Verfahren exemplarisch vorgeführt werden. Dabei steht in der jeweils mittleren

Spalte der formulierte Beschreibungstext zu der Szene. Einzelne Wörter oder Passagen sind *kursiv gesetzt*. Auf diese beziehen sich die in der rechten Spalte vergebenen Codes.

Tabelle 5: Beispiel für die verbale Beschreibung und Kodierung einer Szene (EM10³⁵⁹) aus vier Theorieperspektiven

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Ernst	Körperliches Demonstrieren der zu spielenden Übung „am mustergültigen <i>Modell</i> “ – einerseits in Instrumentenhaltung und <i>Spieltechnik</i> , andererseits im Demonstrieren von „Arbeits-sorgfalt [...] [und] Wertschätzung der Sache“ (Ernst 2007, S. 82). Um es den S* zu ermöglichen, <i>beide Merkmale zu erkennen und zu übernehmen</i> , wird die Demonstration z.T. mit zusätzlicher <i>verbaler Erläuterung</i> („ <i>Wir sind auf der Affenbühne</i> “) mehrfach wiederholt. L verändert dabei auch <i>ihre Position</i> , wodurch der <i>Blickkontakt</i> der S* insbesondere auf ihre linke Hand gewährleistet wird. Durch die Wiederholungen <i>werden die S* auch mehrfach angeregt</i> , die Übung zu imitieren, <i>nach jedem Durchgang ist zu erkennen, wie vermehrt S* ihre Instrumente hochnehmen</i> und die <i>Bewegungen Ls an ihrem Instrument imitieren</i> , hier z.B. durch die Hervorhebungen der rechten Hände zweier S* in der hinteren Reihe angedeutet. Der ab <u>2:13</u> hervorgehobene S lässt dies besonders gut erkennen: Bei dem ersten „ <i>Noch einmal</i> “ beugt er sich vor, den Blick direkt auf die Finger von L gerichtet, die linke Hand bereits in der korrekten Position an der Violine. <i>Er spricht die Wörter konzentriert mit, sein Blick folgt genau der sich bewegenden Geige, bis er diese bei der letzten Aufforderung nach der Affenbühne hochnimmt</i> , jetzt den Fokus auf die eigenen Finger gelegt.	E_MP_B_Körpersprache E_M_C_Modell-Methode E_L2_Spieltechnik E_MP_E_Elementenhaftigkeit E_MP_B_Sprache E_MP_B_Sprache_sachorientiert schülerzentriert E_MP_C_Spiel, E_MP_D_Anschaulichkeit E_MP_B_Körpersprache_Haltung E_MP_B_Körpersprache_Blick E_MP_A_Lenkung E_MP_B_Körpersprache_Bewegungssynchronie E_MP_B_Körpersprache_Bewegungssynchronie

³⁵⁹ Für Leser*innen der Print-Version dieser Arbeit: Bitte nutzen Sie die online verfügbare Digitalversion dieser Veröffentlichung, um auf die Szene zuzugreifen. Alternativ finden Sie den QR-Code zu dieser Szene in Kapitel 3.2.2.1.6, S. 195. Vgl. auch den Hinweis zu Beginn von Kapitel 3.3.

3.3 Beziehungsfelder

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten Abschnitte</i> in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Doerne	<i>Körperliche D.:</i> Mimetische Aneignung von Körpereinstellungen, insbesondere der Junge vorne rechts beim Blicken auf die Finger von L, permanentes <i>Mitbewegen</i>: In dieser Phase im <i>empfundenen</i> Körper, dessen Bewegung von Musik beeinflusst wird, danach Wechsel zum <i>physischen</i> Körper, willentlich beeinflusst. <i>Emotionale D.:</i> L führt die <i>WW von Ausdruckskonvention</i> (hier die kurz gespielte Tonfolge) mit <i>Merkmale emotionalen Audrucks</i> vor. <i>Wahrnehmungsbezogene D.</i> Junge vr: <i>passiv-aufnehmend</i> und dann <i>aktiv-ergreifend</i>. Ggf. <i>spirituelle D.</i> durch „vom Objekt der <i>Konzentration</i> fasziniert“, <i>Leerwerden</i> (kein Wollen durch „einfach nur folgen“, Junge in blau), <i>Gewahrsein</i> und dann aufkommendes <i>Selbstvertrauen</i>, wenn S beginnt das Instrument hochzunehmen, auch bei den beiden S* hinter ihm. <i>Kommunikative D.:</i> <i>erweiterte dialogische K.</i> z.T. im Sich-selbst-Hinterfragen, z.B. der S hinten Mitte (blick um sich), sonst aber mehr <i>Geben-</i> als <i>Nehmen-</i>Modus. <i>Geschichtliche D.</i> <i>plastische und bildhafte Darstellung</i> der Abfolge von Namen. <i>Modale D.</i> <i>Interpretation</i> iSv <i>gedanklicher Reflektion</i>.	DD_1_Körperlich DD_1_Körperlich_mimetisch DD_1_Körperlich_empfundener K DD_1_Körperlich_physischer K DD_2_Emotional DD_2_Emotional_WW_Empfinden & Ausdruckskonvention DD_4_Wahrnehmungsbezogen DD_4_Wahrnehmungsbezogen_passiv-aufnehmend+aktiv-ergreifend DD_5_Spirituell DD_5_Spirituell_Konzentration DD_5_Spirituell_Leerwerden DD_5_Spirituell_Gewahrsein DD_5_Spirituell_Selbstvertrauen DD_6_Kommunikativ DD_6_Kommunikativ_EDKom DD_6_Kommunikativ_Geben DD_7_Geschichtlich DD_7_Geschichtlich_Kontexte plastisch... DD_8.1_Modal_Interpretieren DD_8.1_Modal_Interpretieren_gedankliche Reflektion
	Ziel: <i>Vernetzung</i> körperlicher, wahrnehmungsbezogener und spiritueller D., wenn auch nicht explizit, <i>Persönlichkeit</i> im <i>individuellen Zugang</i> zu den Dimensionen: die S können sich auf körperlicher oder auch emotionaler Ebene der Übung nähern, L wartet (etwas) ab. <i>Intensität</i> im <i>Aktivieren emotionaler Gehalte</i>, im <i>körperlichen Nachvollzug</i> sowie im <i>Willen zur Mitteilung</i> bei L.	DZ_A_Vernetzung DZ_B_Persönlichkeit DZ_B_Persönlichkeit_individueller Zugang DZ_D_Intensität DZ_D_Intensität_Aktivieren emotionaler Gehalte DZ_D_Intensität_körperlicher Nachvollzug DZ_D_Intensität_Wille Mitteilung
	<i>Hörendes Spiel</i> durch das <i>Herleiten instrumentaler Aktionen über das Hören</i>, <i>Integration</i> von <i>physischem/empfundenem Körper</i> sowie <i>aktiv-ergreifend</i> und <i>passiv-aufnehmend</i>. <i>Sprachgewandtheit</i> im rhetorisch ansprechen-den <i>Vorlesen</i> von L.	DZ_E_Hörendes Spiel DZ_E_Hörendes Spiel_HerleitungÜberHören DZ_F_Integration DZ_F_Integration_körperliche D DZ_F_Integration_wahrnehmungsbezogene D DZ_I_Sprachgewandtheit DZ_I_Sprachgewandtheit_Vorlesen

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Jank et al.	<i>Musikalische Fähigkeiten aufbauen:</i> In einer <i>kompakten</i> Einheit wird in <i>direkter Instruktion</i> ein Merkmal der <i>Kompetenzdimension</i> „<i>Instrumente spielen</i>“ vermittelt. Dabei steht, der <i>Lernspirale</i> folgend, das Handeln ohne die Verwendung von Fachbegriffen im Zentrum: In der ganzen Szene wiederholt die Lehrperson unaufhörlich dieselbe Sequenz, die S* steigen nach und nach in das Imitieren ein und haben durch das Wiederholen die Gelegenheit, Können, also <i>musikalische Handlungskompetenz</i> zu erwerben.	AMU_P3 AMU_P3_Auf1_Kompakt&Regelmäßig AMU_P3_Auf2_DirekteInstruktion AMU_P3_Auf4_Kompetenzdimensionen³⁶⁰ AMU_P3_Auf4_Kompetenzdimensionen 2_Instrumente AMU_P3_Auf3_Lernspirale AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation³⁶¹ AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz
Perspektive Walbaum	Auch wenn durch die Identifikation von Namen mit Fingern der linken Hand eher eine <i>Modellmusik</i> suggeriert wird, lässt sich, einerseits im Vorspielen der Lehrperson zu Beginn der Szene, andererseits im Folgen des Blicks der S* auf L, eine Situation <i>bedeutsamer Begegnung mit einem ästhetischen Objekt</i> vor dem Hintergrund möglicher <i>Ansinnbarkeit</i> vermuten: Beim Vorspielen stellt L weit mehr als die durch die Namen identifizierten Finger zur Schau: Jeder Name wird, zusammen mit dem <i>erklingenden Ton</i>, deutlich betont wiedergegeben, was zum <i>Fokus auf die Wahrnehmung</i> – in <i>korresponsiver</i> oder <i>imaginativer</i> Dimension – einlädt. Dies lässt sich dadurch bestätigen, dass trotz der im Vordergrund stehenden Aufgabe des Setzens der richtigen Finger auf die richtige	CW_1aiv2_b_Musik Richtigkeit-ModellMusik CW_1aiii1_ÄO_bedeutsame Begegnung CW_1aiii1_ÄO_Ansinnbarkeit CW_1ai_Ästhetische Rationalität CW_1aiv1_Musik_Schall/hörend CW_1aiv3_Musik_Ästhetische Rationalität CW_1aii_Ästhetische W CW_1aiia_korresponsive W CW_1aiib_imaginative W

³⁶⁰ Der Kode *Kompetenzdimensionen* wurde dann vergeben, wenn nicht nur erkannt wurde, dass Handlungen ausgeführt werden, die einer Kompetenzdimension zugeordnet werden können, sondern wenn sich auch ein gestufter Aufbau im Sinne der Darstellung der Kompetenzdimensionen bei Gies, Jank 2015 erkennen ließ.

³⁶¹ Das Merkmal *Motivation und Selbstverantwortung* der *verständigen Musikpraxis* wurde für einzelne Szenen, bei denen nicht beide Merkmale ausgemacht wurden, wie hier, nicht weiter aufgeteilt. Da in dieser Szene zwar gut erkennbar ist, dass die S* motiviert und aktiv der L folgen, aber kein klares Anzeichen dafür zu finden ist, ob sie das auch „im Bewusstsein möglicher Alternativen“ tun, wurde die Szene nicht mit *Selbstverantwortung* beschrieben. Insgesamt fanden sich aber nur sehr wenige Szenen, die nur mit einem dieser beiden Teile des Merkmals 2 der *verständigen Musikpraxis* kodiert wurden, sodass in den späteren Gegenüberstellungen daraus keine weiteren Schlüsse gezogen werden konnten.

3.3 Beziehungsfelder

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Wallbaum	Saite („Wir sind auf der Affenbühne“) der hervorgehobene S rechts vorne im Bild in seinen Kopf- und Mundbewegungen gewissermaßen <i>spiegelbildlich (RED (5))</i> der L folgt. Auch wenn kein verbaler ästhetischer Streit stattfindet, <i>empfehlen (2) die Bewegungen von L erfüllte Wahrnehmungsvollzüge</i> . Die <i>Langsamkeit</i> der Situation verweist auch minimal auf Merkmale eines <i>Dritten Raumes</i> .	CW_2bi1_RED_5_Spiegelbildlich CW_1bi_ÄS_2_Empfehlungen W CW_1bi_ÄS_6_Handlung statt verbal CW_2bii_3R_3_Langsamkeit

Diese aus allen vier Perspektiven kodierten einzelnen Szenen der sieben ASF-Lehrfilme (insgesamt also 100 Szenen) bilden das Ausgangsmaterial für die Kode-Kookkurrenz-Analyse. Bei dieser Analyse wird untersucht, welche Paare von Codes (hier: die insgesamt 251 Theoriemerkmale, die in den Kapiteln 3.2.2.1.4 für Ernst, 3.2.2.2.3 für Doerne, 3.2.2.3.7 für Jank et al. und 3.2.2.4.4 für Wallbaum zusammenfassend dargestellt werden) bei den einzelnen Szenen gemeinsam in den Beschreibungen verwendet werden. Die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens wird hierbei numerisch normiert erfasst (s.u.). Codes, die (normiert) besonders häufig gemeinsam auftreten, werden, unter Einbezug der kodierten Szenen, näher betrachtet. Die Normierung ist hilfreich, um den Fakt mit einzubeziehen, dass die einzelnen Theoriemerkmale mitunter unterschiedlich häufig auf die Szenen angewendet wurden. In Abbildung 29 wird z. B. der Kode (=Theoriemerkmal) A1 nur einmal, A2 und B1 je dreimal und B2 zweimal kodiert. Betrachtet man nun die Paare A2/B1 und A1/B1 mit drei bzw. einer Kookkurrenz, wird schnell klar, dass A2 und B1 immer gemeinsam verwendet wurden – man könnte also von einer „Übereinstimmung“ in 100 % der Fälle sprechen. Für A1 und B1 fällt aber auch auf, dass trotz nur einer Kookkurrenz *alle* Fälle, die mit A1 kodiert wurden, auch mit B1 kodiert wurden. Das heißt, der alleinige Vergleich der absoluten Kookkurrenzen – also drei für A2/B1 und eine für A1/B1 würde den Fakt, dass A1 sozusagen in B1 „aufgeht“, vernachlässigen. Ein Indikator, der neben der absoluten Zahl der Kookkurrenzen auch deren jeweilige Zahl an Kodierungen mit einbezieht, ist der sogenannte **Kode-Kookkurrenz-Koeffizient**. Dieser kann mithilfe des Programms ATLAS.ti berechnet werden und gibt „die Stärke der Relation zwischen zwei Codes an“

(Frieze 2021, S. 242–243, Übers. DP). Dieser Koeffizient zeigt also – entfernt vergleichbar mit dem Korrelationskoeffizienten bei Regressionsberechnungen in der quantitativen Forschung – den Grad der gemeinsamen Verwendung eines bestimmten Kodepaars für die einzelnen Szenen an. Der Koeffizient kann zwischen 0 und 1 liegen. Er berechnet sich für das Beispiel der Theoriemerkmale A und B aus dem Verhältnis der Anzahl der sowohl mit A als auch mit B kodierten Szenen und der Summe aus allen mit A und allen mit B kodierten Szenen abzüglich der gemeinsam kodierten Szenen:

$$c_{AB} = \frac{n_{AB}}{n_A + n_B - n_{AB}}$$

Wobei

- c_{AB} Kode-Kookkurrenz-Koeffizient für die Theoriemerkmale A und B
- n_{AB} Anzahl der Szenen, die sowohl mit Theoriemerkmal A als auch mit B beschrieben wurden
- n_A Anzahl der Szenen, die mit Theoriemerkmal A beschrieben wurden
- n_B Anzahl der Szenen, die mit Theoriemerkmal B beschrieben wurden

Wurden zwei Theoriemerkmale A und B in allen Fällen gemeinsam zur Beschreibung von Szenen verwendet, liegt der Koeffizient bei 1, wurde keine Szene gemeinsam mit beiden Theoriemerkmalen beschrieben, liegt er bei 0. Es ist jedoch zu beachten, dass der Koeffizient sehr kleine Werte annehmen kann, wenn n_A und n_B sich stark unterscheiden. Daher gilt dieser Wert bei der genaueren Analyse der Zusammenhänge nur als Anhaltspunkt und muss immer im Verhältnis zu der tatsächlichen Zahl der Kodierungen der einzelnen Theoriemerkmale und der absoluten Zahl der Kookkurrenzen betrachtet werden. Da die Zusammenhänge durch die Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten aber insgesamt besser vergleichbar als durch die absoluten Werte in Bezug auf gemeinsam kodierte Szenen, werden in den meisten Überblicksdarstellungen die Koeffizienten verwendet und nur bei den detaillierten Beschreibungen wird auf die absoluten Werte Bezug genommen. Für die Kookkurrenz-Analyse wurden im Programm ATLAS.ti nun für jedes mögliche Paar von Theoriemerkmalen sowohl die absoluten Kookkurrenzen als auch die Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten berechnet und in einer Tabelle dargestellt. Alle Werte sind in den Tabellen im Anhang 5.7.2 und 5.7.3 einsehbar.

Vor der weiteren Analyse mussten allerdings **einige der Szenen ausgespart werden**, um irrtümliche Übereinstimmungen zu vermeiden. Dies hängt damit zusammen, dass in einer der Theorien – der von Anselm Ernst – einige Merkmale auftreten, die einen sich gegenseitig ausschließenden Charakter haben. Konkret ist dies bei einigen seiner methodischen Prinzipien der Fall.³⁶² Einige Szenen der ASF-Lehrfilme wurden mit jeweils beiden Teilen solcher dualen Theoriemerkmale beschrieben, sei es, weil im Kurzfilm der entsprechenden Theorie das Prinzipienpaar durch das Zeigen der Antinomie erläutert wird, sei es, weil verschiedene Abschnitte einer Szene auf gegensätzliche Prinzipien verweisen. Die insgesamt zehn mit diesen Merkmalspaaren kodierten Szenen wurden aus der Analyse ausgespart.³⁶³ Ist etwa z. B. eine Szene mit beiden Seiten des Prinzipienpaars Arbeit – Spiel kodiert, würden bei der Kookkurrenzanalyse ein in der Beschreibung z. B. mit dem Prinzip Spiel in Zusammenhang stehendes Theoriemerkmal auch als mit dem Prinzip Arbeit in Zusammenhang stehend angezeigt werden, was zu Fehlinterpretationen führen könnte. Die betreffenden Szenen wurden jedoch punktuell bei den Analysen mitbetrachtet und lieferten in den meisten Fällen keine zusätzlichen Informationen.³⁶⁴ Entsprechendes ist direkt in den Analysen vermerkt. Damit gehen insgesamt **90 Szenen**, die mit **251 Theoriemerkmalen** kodiert wurden, in die Kookkurrenz-Analyse ein.

Abbildung 30 auf Seite 329 zeigt eine graphische **Gesamtdarstellung der Kookkurrenz-Analyse**, bei der die Werte farblich kodiert dargestellt sind. Aufgrund der vereinfachten Darstellung lässt die Tabelle zwar keine finalen Schlüsse zu. Dafür gibt sie aber in kompakter Form einen Überblick darüber, zwischen welchen Theorien es häufiger zur gemeinsamen Verwendung in der Beschreibung von Szenen kommt. Es handelt sich um eine Tabelle mit 251 mal 251 Zellen, wobei jede Zeile respektive Spalte für ein Theoriemerkmal steht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Beschriftungen der einzelnen Merkmale in dieser Abbildung zugunsten der jeweiligen Theorien bzw. Theoriekomponenten ausgeblendet, um einen Gesamteindruck zu vermitteln.

³⁶² Genauer handelt es sich um die Prinzipienpaare A: Lenkung vs. Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung, C: Arbeit vs. Spiel, E: Elementenhaftigkeit vs. Ganzheitlichkeit.

³⁶³ Es handelt sich dabei um die folgenden Szenen: Zum Prinzipienpaar A: Lenkung und Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung: EM1, EM7, DZ18, J4, WE3, WE4 bzgl. C: Arbeit und Spiel: EM4, EM7 und bzgl. E: Elementenhaftigkeit vs. Ganzheitlichkeit: EM6, DM11, J15.

³⁶⁴ Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass die Merkmale aller drei Prinzipienpaare auch nach dem Aussparen der zehn genannten Szenen noch verhältnismäßig oft in Beschreibungen verwendet wurden, vgl. die Spaltenbeschriftungen in Tabelle 18 in Anhang.5.6.1.

Die konkreten Kookkurrenz-Werte sind in dieser Tabelle ebenfalls ausgespart und durch eine farbliche Kodierung ersetzt: Mit rot sind dabei Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten $>0,5$ markiert, orange die oberen 10 % der insgesamt beobachteten Kookkurrenzen. Jedes in der Tabelle schwarz umrandete Rechteck kennzeichnet ein Paar von Theorien bzw. derer Komponenten. Aus der Häufigkeit von orangefarbenen oder roten Feldern lässt sich ein erster (qualitativer) Eindruck vom Grad der gemeinsamen Verwendung im untersuchten Material ablesen. In (Haupt-)Zeile 4, (Haupt-)Spalte 2 sind so z. B. die gemeinsamen Verwendungen von Theoriemerkmalen aus Andreas Doernes Modell *Umfassenden Musizierens* und Wallbaums *Einfachen Musikdidaktischen Modell* erkennbar. Weiter sind die Bereiche, in denen theorieinterne Zusammenhänge dargestellt sind, grau schattiert. Aus der Berechnungsart des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten ergibt sich weiter, dass die Tabelle symmetrisch zur Hauptdiagonalen ist.

Auf dieser Hauptdiagonalen lässt sich auch die **Passung von Theoriemerkmalen eines Autors zueinander** beurteilen. In der Tabelle erscheint dies durch die besondere Häufung der roten Zellen, wobei diese Passung bei den einzelnen Theorien durchaus differiert. So fällt z. B. bei dem *Einfachen Musikdidaktischen Modell* die häufige gemeinsame Verwendung von Begriffen auf, die der engen Vernetzung dieser Theorie in den Schriften Wallbaums entspricht. Der Zusammenhang zwischen den beiden Wallbaum'schen Theoriekomponenten fällt allerdings deutlich geringer aus, als die theoretischen Darstellungen es vermuten lassen (Details s. Kapitel 3.3.3.4). Auf der anderen Seite lassen sich bei den Lernfeldern und Unterrichtsmethoden Anselm Ernsts eher wenige gemeinsame Verwendungen der Begrifflichkeiten finden, was ebenfalls für den beim Autor beschriebenen eher disjunkten Charakter dieser Theoriemerkmale spricht. Allerdings werden von Ernst vorhergesagte Bezüge zwischen Lernfeldern und Unterrichtsmethoden zunächst weniger erkennbar (Details s. Kapitel 3.3.3.1). Auf diese **intratheoretischen Bezüge** wird in Kapitel 3.3.3 bei der Betrachtung der *internen* Konsistenz der einzelnen Theorien detailliert eingegangen. Auf der Basis dieser Analysen werden die Theorien im Sinne der **Teilfrage 5b** dann auch auf einer Strukturebene miteinander verglichen.

Liest man die einzelnen Zeilen bzw. Spalten horizontal bzw. vertikal, lässt sich überblickshaft der **Zusammenhang einer Theorie bzw. -komponente mit den anderen** verglichen. So fällt z. B. bei Doernes Modell *Umfassenden Musizierens* (4. Zeile) die höhere Übereinstimmung mit Wallbaums *Einfachen*

Musikdidaktischen Modell (2. Spalte), gefolgt vom Modell des *Aufbauenden Musikunterrichts* bei Jank et al. (1. Spalte) und dem Modell Anselm Ernsts (7. – 10. Spalte) auf.

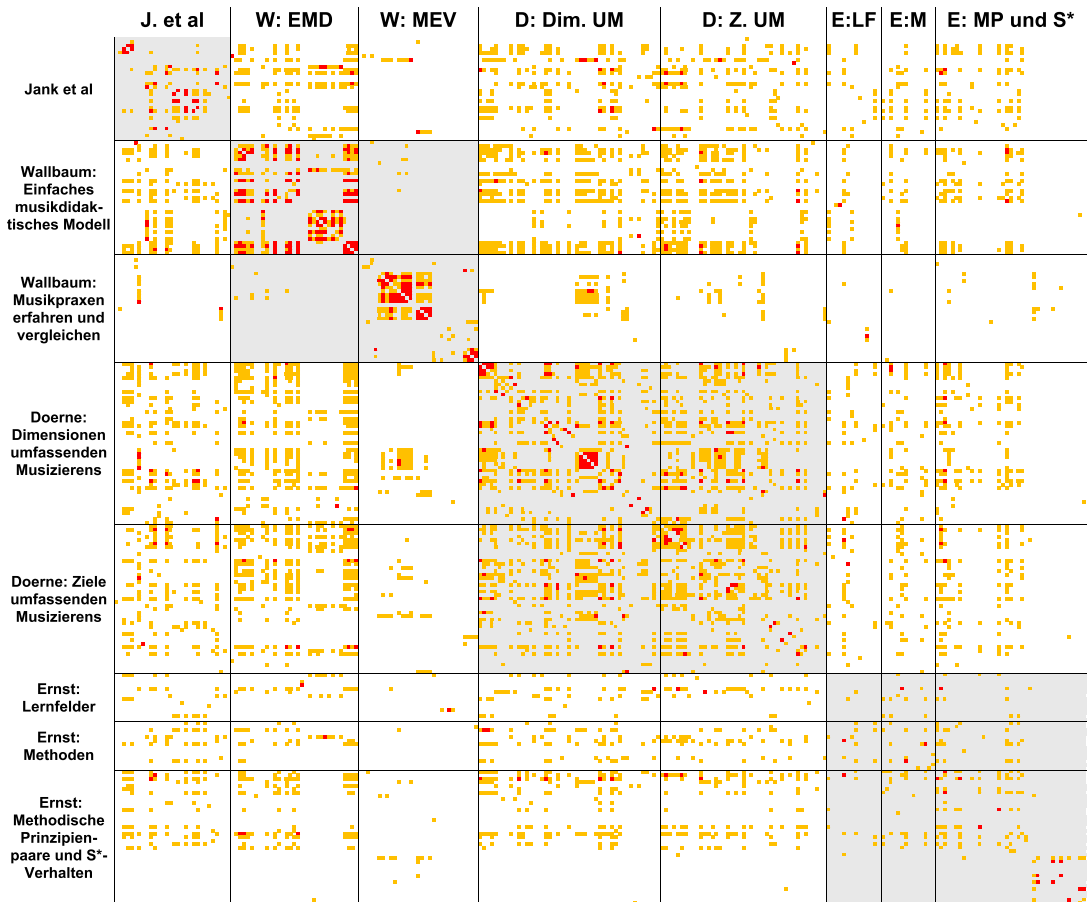


Abbildung 30: Überblickartige Darstellung der Kookkurrenz-Werte aller Theoriemerkmale in 90 Szenen aus sieben Kurzfilmen (10 Szenen mit dualen Merkmalen ausgespart). Rot sind Zusammenhänge mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizient $>0,5$, Orange Die Oberen 10% der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten. Intratheoretische Zusammenhänge erscheinen grau schattiert.³⁶⁵

³⁶⁵ In den Anhängen 5.7.2 sowie 5.7.3 ist diese Tabelle in ausführlicher Form abrufbar.

Dies deckt sich auch teilweise mit Vorhersagen zu den Zusammenhängen zwischen schulmusik- und instrumentalpädagogischen Theorien, wie sie in Kapitel 3.2.1 dargestellt werden. Auf diese **intertheoretischen Bezüge** wird in Kapitel 3.3.4 unter Betrachtung ausgewählter Theoriemerkmale der einzelnen Theorien detailliert eingegangen.

3.3.3 Intratheoretische Gegenüberstellungen

In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge der verschiedenen Theoriemerkmale jeweils nur eines Autors in den sieben analysierten Filmen beschrieben (**Teilfrage 5a1**) und in Verbindung mit Vermutungen aus den entsprechenden Veröffentlichungen gesetzt (**Teilfrage 5a2**). Damit werden Hinweise darauf aufgedeckt, inwieweit die Vermutungen der Theoretiker zu proklamierten Zusammenhängen in ihren Überlegungen auch im untersuchten Material auffindbar sind. Weiter wird eine empirisch erhobene Theorie 1. Art, also eine zu den Zusammenhängen innerhalb der einzelnen Theorien, aufgestellt (vgl. **Arbeitsschritt 8**, S. 122). Anhand dieser Strukturen werden die vier Theorien in Kapitel 3.3.3.5 gegenübergestellt (vgl. **Arbeitsschritt 9**, S. 123, **Teilfrage 5b**).

Für die Beantwortung der **Teilfrage 5a1** wurden die Zusammenhänge analysiert, die sich aus den einzelnen theorieinternen Abschnitten der Kookkurrenztafel ergeben. Dafür wurde jeweils auf die entsprechenden Videoszenen und die damit assoziierten Beschreibungen eingegangen. Ergebnis dieser Analyse ist ein sehr dicht verfasster Text, der alle potentiellen Zusammenhänge auflistet und erläutert. Videoszenen, die Auffälligkeiten in der gemeinsamen Beschreibung durch verschiedene Theoriemerkmale zeigen, werden immer im Fließtext genannt und sind direkt mit den jeweiligen Filmausschnitten verlinkt, sodass ein direkter Zusammenhang zwischen der schriftlich formulierten Vermutung und der Unterrichtspraxis auf Video hergestellt werden kann. Die ausführlichen Analysen sind im digitalen Anhang im Abschnitt 5.6 zu finden. Eine Zusammenfassung dieser Analysen unter Bezugnahme auf die von den Verfassern der einzelnen Theorien proklamierten Zusammenhänge (**Teilfrage 5a2**) sowie auf strukturelle Eigenschaften der Theorien (vgl. **Teilfrage 5b**) erfolgt für jedes einzelne der vier Comparanda in den folgenden Kapiteln. Jedes Kapitel endet mit einer knappen Zusammenfassung der gefundenen Erkenntnisse auf beiden Ebenen.

Um die Orientierung im Text zu erleichtern, sind Theoriemerkmale *kursiv gesetzt* und werden immer als Substantiv behandelt. Relevante Zusammenhänge

sind in den Absätzen in **Fettdruck** hervorgehoben. Zum Zugriff auf die ab dieser Stelle sehr häufig aufzufindenden videographierten Einzelszenen vgl. den Hinweis zu Beginn von Kapitel 3.3 auf S. 319.

3.3.3.1 Anselm Ernst: Trennschärfe der Begriffe

In seinen theoretischen Überlegungen stellt Anselm Ernst an verschiedenen Stellen Überlegungen zu Zusammenhängen zwischen seinen Theoriemerkmalen auf. So werden insbesondere diverse Bezüge innerhalb der Lernfeldsystematik (vgl. Abbildung 11, S. 166) sowie zwischen methodischen Prinzipienpaaren und Unterrichtsmethoden (vgl. Abbildung 14, S. 176) vorgeschlagen. Weiter werden für einige Unterrichtsmethoden (vgl. S. 174f.) bzw. Methoden für den instrumentalen Klassenunterricht (vgl. S. 183f.) besonders geeignete Lernfelder vorgeschlagen. Bereits im graphischen Überblick aller Kookkurrenzen in Abbildung 30 (S. 329) fällt auf, dass aus dieser Theorie eher selten Merkmale gemeinsam in der Beschreibung verwendet wurden, was in Anbetracht der o. g. Verknüpfungen zunächst irritieren mag. Andererseits spricht diese geringe Überschneidung auch für potentiell trennschärfere Begriffe als in den anderen untersuchten Theorien. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6 Bezug auf die von Ernst veranschlagten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

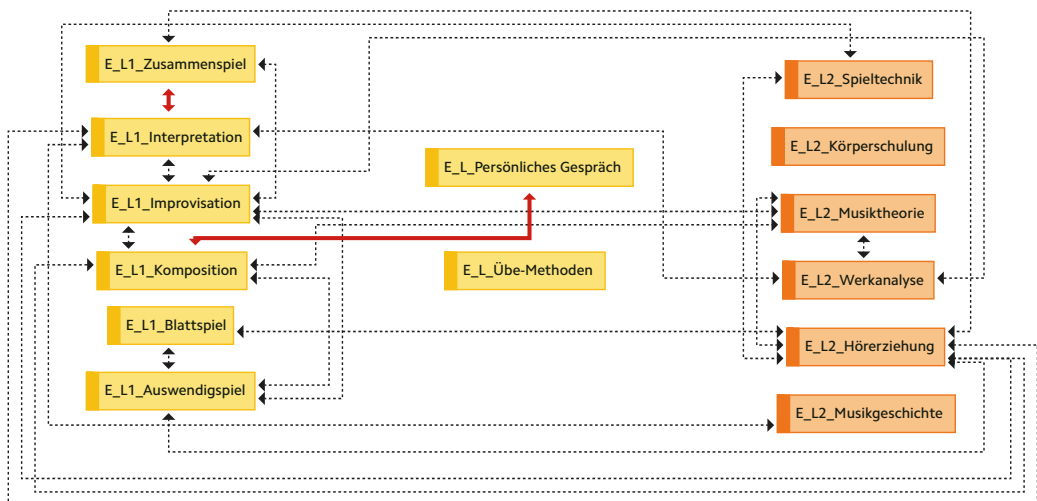


Abbildung 31 (=Erweiterung von Abbildung 11): Zusammenhänge in der Ernst'schen Lernfeldsystematik aus der Literatur (gestrichelte Linien) und aus der Untersuchung (rote Linien).

Die internen Zusammenhänge in Bezug auf die Lernfeldsystematik, die Ernst umfangreich postuliert, können in der vorliegenden Untersuchung – die sich allerdings immer auf Klein- oder Großgruppenunterricht bezieht – nicht bestätigt werden. Allerdings konnten Zusammenhänge zwischen (a) den Lernfeldern *Zusammenspiel* und *Interpretation* auf der einen Seite und (b) *Komposition* und *persönliches Gespräch* auf der anderen Seite gefunden werden. Dabei lässt sich aus den Beobachtungen folgern, dass das Lernfeld *Zusammenspiel* in der Ernst'schen Darstellung eher als propädeutische Vorstufe zum Lernfeld *Interpretation* verstanden werden kann (vgl. S. 159). Eine Erweiterung des Lernfelds *Interpretation* auf Musiziergruppen wäre hiervon ausgehend zu empfehlen.³⁶⁶ Ebenso weist die Untersuchung auf das Potential des Lernfelds *persönliches Gespräch* für Kompositionsprozesse im instrumentalen Klassenunterricht hin.

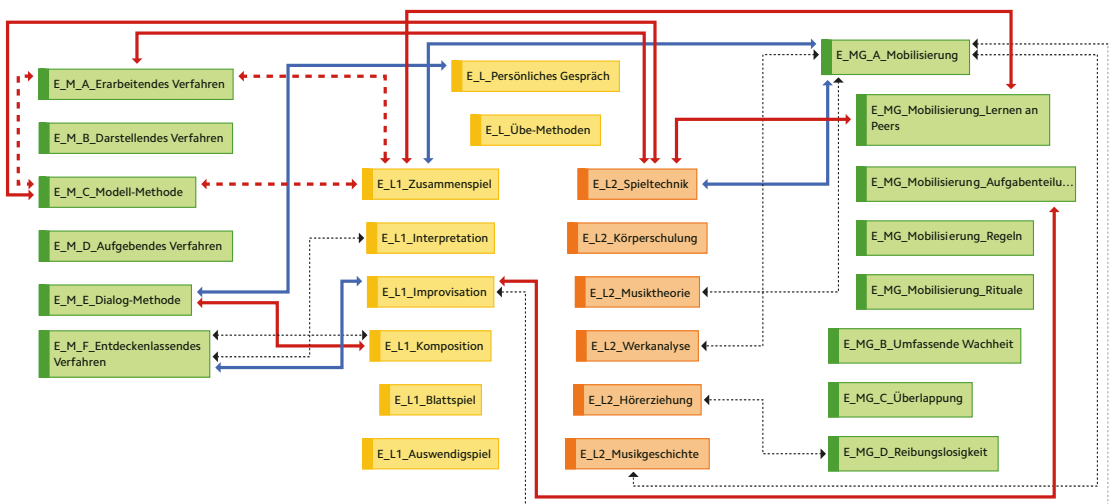


Abbildung 32: Zusammenhänge zwischen der Ernst'schen Lernfeldsystematik und den Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelte farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge. Aus Gründen der Übersicht sind hier nur die Verbindungen zwischen Methoden und Lernfeldern angezeigt, alle anderen werden ausgeblendet.

³⁶⁶ Weder in einer späteren Veröffentlichung bei ebd., die sich explizit auch mit „instrumentale[m] Klassenunterricht“ befasst, setzt sich Ernst mit der Übertragung der besonderen Merkmale des Lernfelds *Interpretation* auf Großgruppen auseinander, noch wird dies exemplarisch bei der Erweiterung seiner Lernfeldsystematik bei Busch 2016, S. 236 angestrebt. In beiden Fällen thematisiert das Lernfeld *Zusammenspiel* hauptsächlich Aspekte des „Aufeinanderreagierens bzw. des angemessenen Führens und Folgens“ vgl. ebd., S. 240.

3.3 Beziehungsfelder

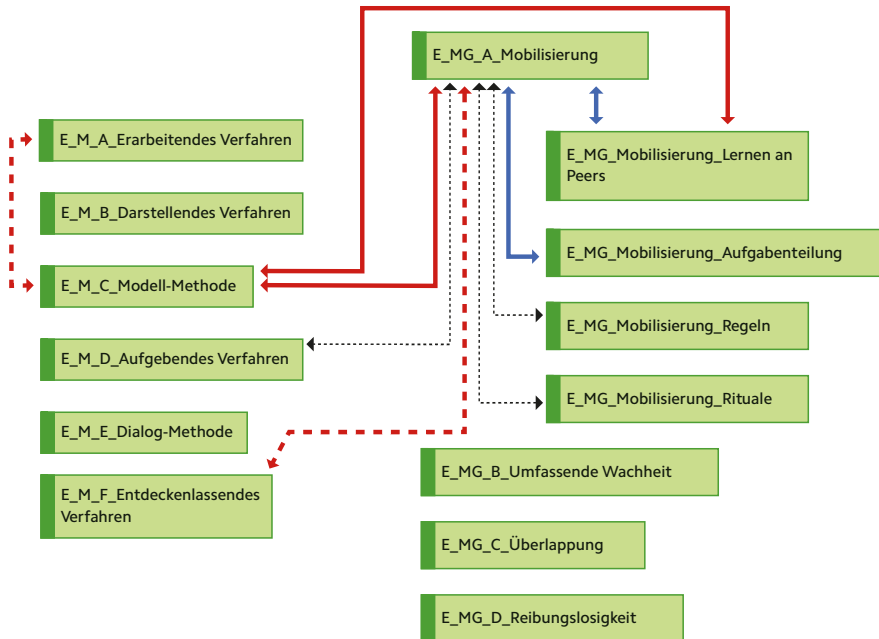


Abbildung 33: Zusammenhänge innerhalb der Ernst'schen Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Einige der Zusammenhänge zwischen den Lernfeldern und den Unterrichtsmethoden Anselm Ernsts können bestätigt werden, weiter können zusätzliche Zusammenhänge formuliert werden. So kann der Bezug des Lernfelds *Zusammenspiel* auf *Mobilisierung der Gruppe*, das Nutzen des *Entdeckenlassenden Verfahrens* für das Lernfeld *Improvisation* sowie das Potential des Lernfelds *Persönliches Gespräch* für die *Dialog-Methode* (in Abbildung 32 in den blauen Pfeilen dargestellt) für die vorliegende Untersuchung bestätigt werden. Der Bezug des Lernfelds *Zusammenspiel* zur Unterrichtsmethode *Mobilisierung der Gruppe* wird erweitert um dessen besonderes Potential, das Lernen an Gleichaltrigen zu befördern (*Lernen an Peers*). Zum *Erarbeitenden Verfahren* und der *Modell-Methode* finden sich ebenfalls schwache zusätzliche Zusammenhänge. Außerdem kann das Potential des Stellens unterschiedlicher *Aufgaben* in der Gruppe für das Lernfeld *Improvisation* benannt und der naheliegende Zusammenhang zwischen dem Lernfeld *Komposition* und der *Dialog-Methode* deutlich bestätigt werden. Es finden sich nur zwei Szenen (J9, WE7), bei denen,

wie von Ernst vorgeschlagen, im Rahmen des Lernfelds *Komposition* das *Entdeckenlassende Verfahren* genutzt wird. Für das Lernfeld *Interpretation* findet sich keine einzige Szene, in der dieses Verfahren genutzt wird, obwohl Ernst auch hier einen Zusammenhang vermutet. Der Bezug des Lernfelds *Spieltechnik* zur Methode des *Mobilisierens der Gruppe* wird darin erweitert bzw. konkretisiert, dass dies vor allem im Sinne des *Lernens an Peers* realisiert wird. Weiter wird das Lernfeld *Spieltechnik* meist mit dem *Erarbeitenden Verfahren* und/oder der *Modell-Methode* realisiert. Die weiteren Zusammenhänge der *Methoden zum Umgang mit der Gruppe* zu den Lernfeldern des Komplexes II, die „die Voraussetzungen für das instrumentale Musizieren dar[stellen]“ (Ernst 2012, S. 40) – und damit Ernsts Verortung dieser Methoden als Vorstufe zum eigentlichen Musizieren –, kann nicht bestätigt werden.

Innerhalb der Unterrichtsmethoden finden sich – ähnlich wie innerhalb der Lernfelder –, nur wenige gemeinsame Verwendungen in den Beschreibungen, was für die Trennschärfe dieser Ernst'schen Kategorien spricht. Zwei Zusammenhänge innerhalb der Methode *Mobilisierung der Gruppe* können bestätigt werden, ansonsten findet sich, über die Überlegungen Ernsts hinausgehend, ein deutlicher Zusammenhang zwischen der *Modell-Methode* und dem Mobilisieren der Gruppe im Sinne des Lernens an Gleichaltrigen (*Lernen an Peers*). Darin wird das Potential der *Modell-Methode* für den Großgruppenunterricht besonders deutlich. In Ergänzung zu den Darstellungen aus dem vorherigen Kapitel lässt sich aus der Perspektive des von Anselm Ernst³⁶⁷ vorgeschlagenen Zusammenhangs zwischen dem *Aufgebenden Verfahren* (13 Kodierungen) und dem *Mobilisieren der Gruppe* (36 Kodierungen) bei genauerer Analyse der Daten ein nur sehr schwacher Zusammenhang in vier gemeinsamen Szenen (EL8, DZ6, DM9, J2) finden. Blickt man tiefer, fällt aber auf, dass das *Mobilisieren der Gruppe* etwas häufiger gemeinsam mit dem offeneren *Entdeckenlassenden Verfahren* (16 Kodierungen in 9 gemeinsamen Szenen: EL4, EL7, EM12, DZ13, J7, J9, J11, WE7, WM8) zur Beschreibung verwendet wird. Dies kann als Hinweis auf den Vorteil offener Aufgabenstellungen in Großgruppen gelesen werden. Darüber hinaus wurden die Methoden *Umfassende Wachheit*, *Überlappung* und *Reibungslosigkeit* sowie die Untermerkmale *Regeln* und *Rituale* der Methode *Mobilisieren der Gruppe* nur sehr selten kodiert, was mit einer mangelnden Klarheit in der Darstellung dieser Methoden in der Theorie erklärt werden könnte.

³⁶⁷ Vgl. S. 183f. und ebd., S. 25, 31, 38.

Allein die Beobachtung, dass sich eine Vielzahl von Bezügen zwischen den methodischen Prinzipien und den Unterrichtsmethoden nach Anselm Ernst finden lässt, bestätigt dessen Annahme, dass die Unterrichtsmethoden als typische Realisierungen dieser Prinzipienpaare in Erscheinung treten (ebd., S. 78). Aufgrund der Vielschichtigkeit der Zusammenhänge sind diese im Folgenden in drei verschiedenen Abbildungen visualisiert, die jeweils einzeln kommentiert werden.

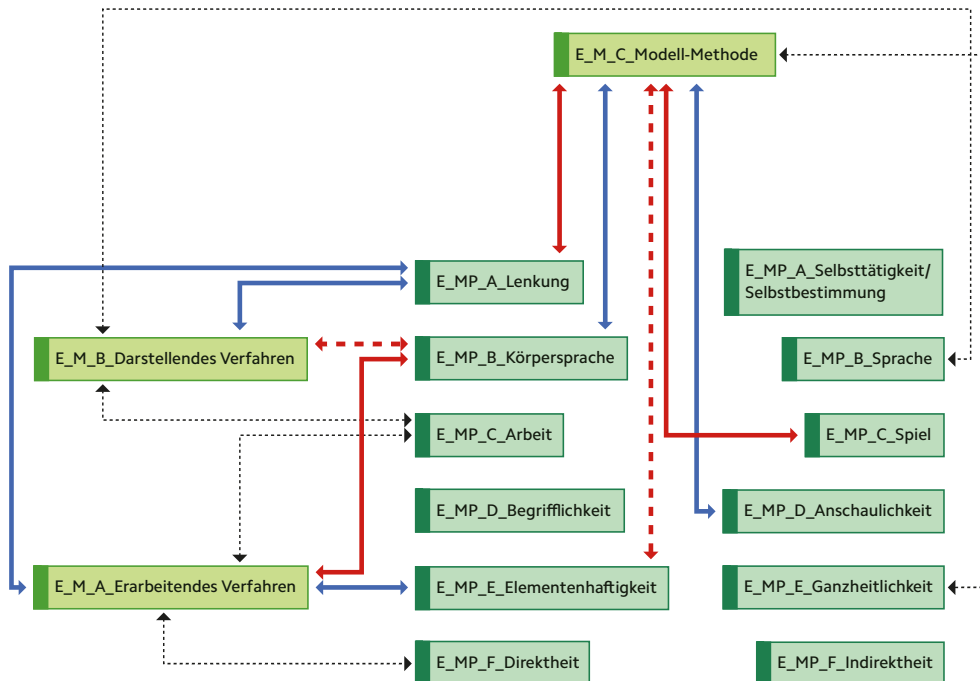


Abbildung 34: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien I, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für das *Erarbeitende Verfahren* bestätigt sich die Ernst'sche Zuordnung zu den Prinzipien nur teilweise. So kann lediglich das *lenkende* und an kleinteiligen *Elementen* vorgehende Arbeiten bestätigt werden. Dafür ist die Beobachtung hervorzuheben, dass die Körpersprache der Lehrenden in Zusammenhang mit dieser Methode deutlich in den Fokus gerückt wurde und dass sie, zumindest nach den untersuchten Szenen, häufig auf anschauliche Weise eingesetzt wird.

Auch finden sich im Material einige Szenen, die die Möglichkeiten dieses Verfahrens in offeneren Kontexten zeigen (vgl. Anhang 5.6). Für das *Darstellende Verfahren* konnte wieder der Bezug zum Prinzip *Lenkung* klar bestätigt werden, während in den vorliegenden Szenen keine Auffälligkeiten im Zusammenhang mit dem Prinzip *Sprache* beobachtet werden konnten. Dafür ergab sich ein leichter Bezug zum Prinzip *Körpersprache*. Für die beiden letztgenannten Verfahren fällt auf, dass der von Ernst vorgeschlagene Bezug zum Prinzip *Arbeit* nicht eindeutig bestätigt werden kann.

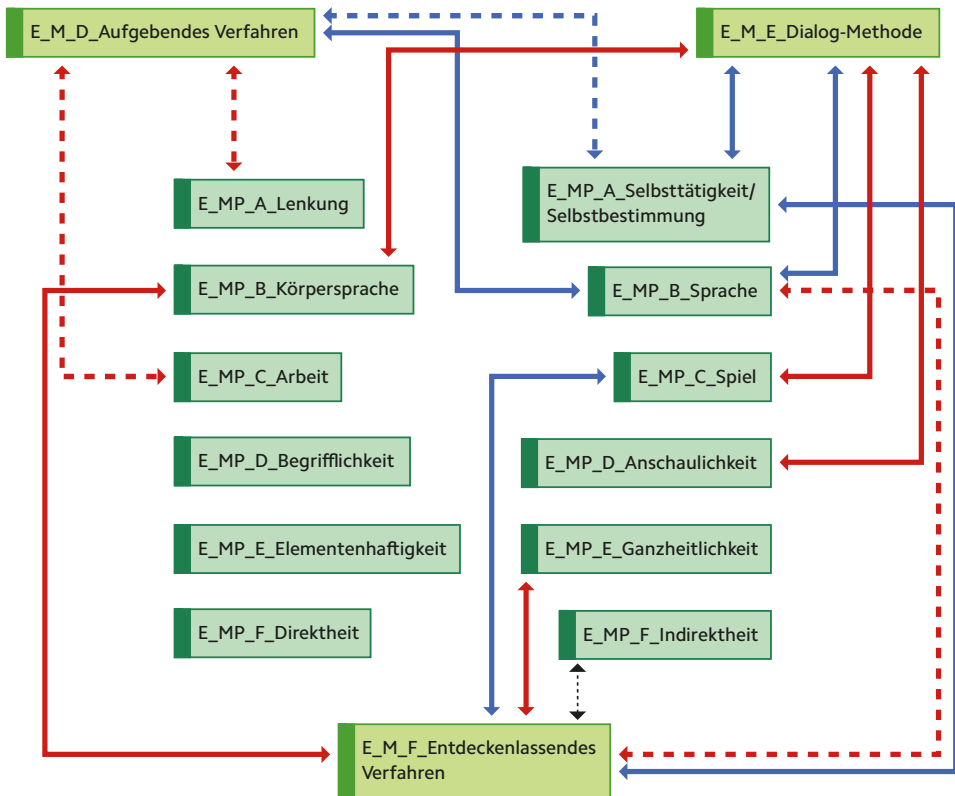


Abbildung 35: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien II, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für die *Modell-Methode* bestätigt sich der Bezug zum Prinzip *Körpersprache* und, wenn auch schwächer, zum Prinzip *Anschaulichkeit*. Vermutlich, um diese eher

lehrendenzentrierte Methode in der Großgruppe zu realisieren, fällt hier das meist *lenkende* Vorgehen der Lehrkräfte auf. Dafür wird das Verfahren in etwa der Hälfte der Fälle mit dem Prinzip *Spiel* in Verbindung gesetzt. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass ein eher lehrendenzentriertes Vorgehen im Sinne der *Modell-Methode* im Rahmen des Großgruppenunterrichts die Einbettung in einen *spielerischen* Kontext benötigt, um erfolgreich zu sein, vgl. z. B. Szene EM10. Interessant ist auch, dass dem von Ernst vorgeschlagenen Orientieren der Modell-Methode am Prinzip der *Ganzheitlichkeit* (ebd., S. 88) für die untersuchten Szenen widersprochen werden muss, da eher orientiert an kleinteiligen *Elementen* wie ein bestimmter Fingersatz (EM10) oder Bogenstrich (J14) gearbeitet wurde.

Für das *Aufgebende Verfahren* können die von Ernst vorgeschlagenen Verknüpfungen wieder nur zum Teil bestätigt werden. So liegt der Bezug zum Prinzip *Sprache*, etwa in einer klaren Aufgabenstellung (EM11) auf der Hand. Die Orientierung am Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* kann hingegen nicht direkt bestätigt werden, da das Verfahren ebenso oft mit dem Prinzip *Lenkung* gemeinsam in Beschreibungen verwendet wurde. Dies liegt vermutlich ebenfalls darin begründet, dass für das Erteilen eher geschlossener Aufgaben, wie sie für dieses Verfahren charakteristisch sind, in der Großgruppe mehr Steuerung nötig ist, damit diese auch korrekt ausgeführt werden, was vermutlich auch den leichten Zusammenhang mit dem Prinzip *Arbeit* erklärt. Dies kann noch weiter bestätigt werden, da beim eher offene Aufgaben präferierenden *Entdeckenlassenden Verfahren* keine einzige Szene mit dem Prinzip *Lenkung*, aber nahezu alle mit dem Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* in Zusammenhang gebracht werden und ein klarer Bezug zum Prinzip *Spiel* hergestellt wird, was jeweils auch der Einschätzung Anselm Ernsts entspricht. Zusätzlich zu diesen Einschätzungen wird im Rahmen dieses Verfahrens eher *ganzheitlich* und weniger an einzelnen *Elementen* orientiert vorgegangen, etwa im Improvisieren eines gesamten Stückes in der Klangwald-Übung (z. B. Szene WM8). Zudem spielen auch die *Körpersprache* und *Sprechweise* der Lehrperson, insbesondere in einer *sachorientiert schüler*innenzentrierten* Form, in den beobachteten Szenen eine wichtige Rolle. Die Beziehung zum Prinzip *Indirektheit* kann nicht bestätigt werden, was auch in Zusammenhang mit der geringen Zahl an Kodierungen (7) für dieses Prinzip stehen kann. Zuletzt können die von Ernst vorhergesagten Bezüge der *Dialog-Methode* zum Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* und *Sprache* klar bestätigt werden, wobei in den Szenen auch die *Körpersprache* der

Lehrperson als relevant erachtet wurde. Ebenfalls greifen die mit diesem Verfahren beschriebenen Szenen eher ein *spielerisches* Vorgehen auf, das mit *anschaulichen* Mitteln arbeitet (vgl. z. B. den Einstieg in die *Improvisation* bei DZ4 oder die Diskussion über eine Schüler*innnekomposition bei WE5).

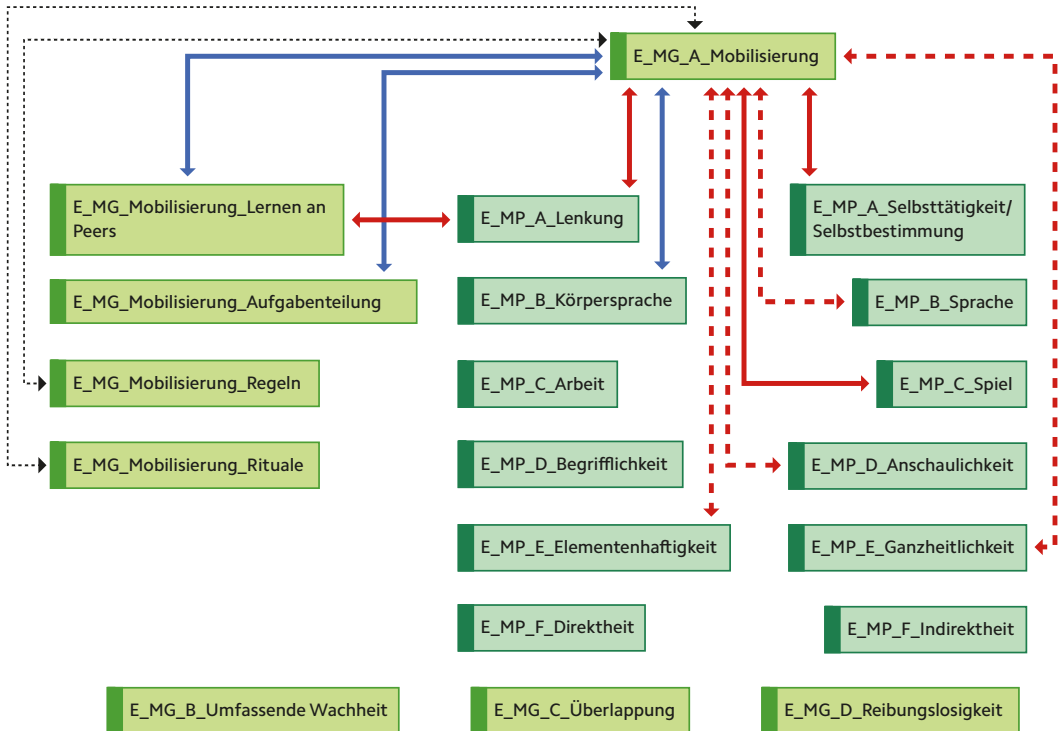


Abbildung 36: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden im Großgruppenunterricht und methodische Prinzipien, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für die **gruppenspezifischen Unterrichtsmethoden** Anselm Ernsts können die wenigen vorgeschlagenen Verbindungen bestätigt werden (s. die blauen Pfeile in Abbildung 36, die nicht bestätigten Zusammenhänge sind vermutlich auf die geringen Fallzahlen für diese Untermerkmale zurückzuführen). Interessant ist die Beobachtung, dass die Unterrichtsmethode *Mobilisierung der Gruppe* sowohl in *gelenkter* als auch *selbstbestimmter* Weise beobachtet werden kann, dass aber das *Lernen an Peers* scheinbar einer deutlicheren *Lenkung* bedarf (vgl. An-

hang 5.6) Hervorzuheben ist weiter, dass Szenen, in denen diese Unterrichtsmethode festgestellt wurde, häufig auch Bezüge zu den Prinzipien wie *Spiel* und *Anschaulichkeit* aufweisen, was an die Situation beim *Erarbeitenden Verfahren*, der *Modell-Methode* und der *Dialog-Methode* erinnert. Auch damit kann die These gestützt werden, dass in Großgruppen ein eher *spielerisches* und *anschauliches* Vorgehen häufiger beobachtet werden kann. Ein *ganzheitliches* oder *elementenhaftiges* Vorgehen scheint sich dagegen in der Großgruppe eher gleich zu verteilen. Für die weiteren gruppenspezifischen Unterrichtsmethoden lassen sich keine besonderen Zusammenhänge feststellen.

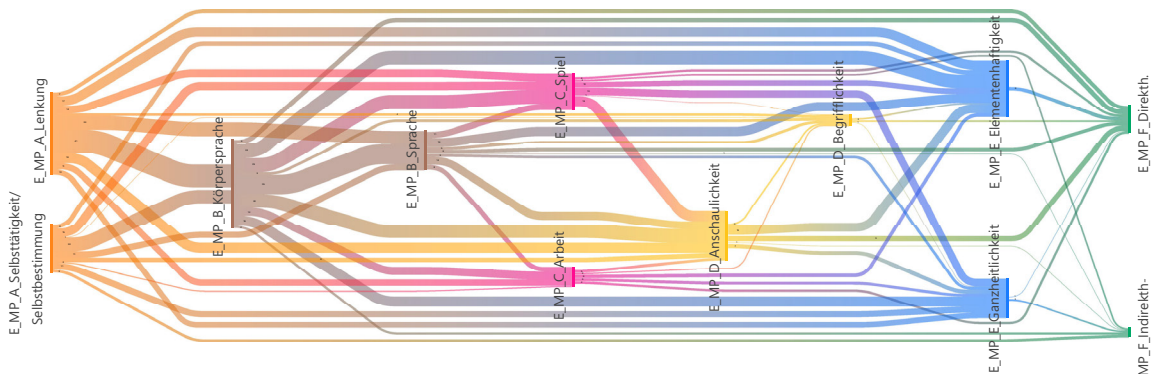


Abbildung 37: Darstellung der internen Zusammenhänge der methodischen Prinzipien Anselm Ernsts in Form eines Sankey-Diagramms. Die Breite eines Verbindungsstreifens gibt die Stärke des Zusammenhangs (hier in Kookkurrenzen) an, die einzelnen Prinzipienpaare sind jeweils unterschiedlich eingefärbt.

Zusammenhänge **innerhalb der methodischen Prinzipienpaare** werden von Ernst nicht vorgeschlagen, obwohl sie im Material vielfältig anzutreffen sind. Um den Rahmen nicht zu sprengen, werden die Bezüge der einzelnen Prinzipienpaare zu den anderen hier nicht einzeln graphisch visualisiert. Vielmehr sollen in Form eines Sankey-Diagramms³⁶⁸ die Vielfalt der Bezüge visualisiert und wenige zentrale Beobachtungen aus dem vorherigen Kapitel an dieser Stelle zusammengefasst werden. So kann der Vorschlag, das Prinzipienpaar F: *Indirekt-*

³⁶⁸ Die Funktion von Sankey-Diagrammen liegt darin, komplexe Zusammenhänge auf möglichst kleinem Raum darzustellen. Die Breite eines Kodes gibt direkte Auskunft zur Zahl seiner Kodierungen – also seiner Bedeutung im jeweiligen Zusammenhang. Die Breite einer Verbindungslinie gibt schließlich direkt Auskunft zur Stärke der Kookkurrenz, vgl. Frieze 2021, S. 229–230.

heit/Direktheit im Prinzipienpaar A: *Lenkung/Selbsttätigkeit* aufgehen zu lassen, durch die auch sonst geringe Verwendung des Prinzipienpaares F, wie es auch im Sankey-Diagramm deutlich wird, bestätigt werden. Weiter fällt die intensive Verknüpfung des Prinzips *Lenkung* mit fast allen anderen Prinzipien außer *Begrifflichkeit* und *Indirektheit* (vermutlich aufgrund der geringen Fallzahlen) auf. Noch deutlicher wird dieser allumfassende Bezug beim Prinzip *Körpersprache*, das auch das Prinzip *Sprache* als Unterkategorie aufnehmen könnte. Diese Beobachtung lässt sich zudem damit begründen, dass die Gegenüberstellung *Körpersprache/Sprache* als einzige der methodischen Prinzipienpaare bei Ernst keinen gegensätzlichen Charakter erkennen lässt und eher auf einer anderen Ebene, z. B. im Sinne von Komplementarität, zu verorten wäre. Weniger überraschend ist der Zusammenhang von *Arbeit* mit lehrendenzentrierten Prinzipien wie *Lenkung*, während *Spiel* eher den schüler*innenzentrierten Prinzipien wie *Anschaulichkeit* verbunden bleibt. *Anschaulichkeit* selbst ist wiederum eher mit den lehrendenzentrierten Prinzipien wie *Lenkung* und *Elementenhaftigkeit* verknüpft. Die Gesamtschau des Sankey-Diagramms zeigt schließlich, dass vor allem die Prinzipien *Lenkung*, *Körpersprache*, *Anschaulichkeit* und *Elementenhaftigkeit* im Rahmen der vorliegenden Szenen zur Beschreibung verwendet wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl innerhalb der **Lernfelder** als auch der (einzelunterrichtsspezifischen) **Unterrichtsmethoden** Anselm Ernsts eher wenige Kookkurrenzen beobachtet werden können, was für die Trennschärfe und Klarheit dieser Begriffe spricht. Weiter kann die Annahme von Ernst, dass die **methodischen Prinzipien** sich in seinen Unterrichtsmethoden realisieren, gut bestätigt werden. Innerhalb der methodischen Prinzipien selbst zeigen sich allerdings deutlich mehr Vernetzungen, was deren Abgrenzung voneinander erschwert. Insbesondere konnte festgestellt werden, dass das methodische Prinzipienpaar F: *Direktheit/Indirektheit* vermutlich in das Prinzipienpaar A: *Lenkung/Selbsttätigkeit* integriert werden könnte.

Die **Methoden für den Großgruppenunterricht** wurden eher selten in Beschreibungen verwendet, offenbaren aber interessante Zusammenhänge. Zunächst lassen sich die einzelnen Merkmale weniger trennscharf voneinander abgrenzen. Zudem fällt auf, dass die Methoden für den Großgruppenunterricht deutlich weniger einseitig mit den nach Ernst eher propädeutisch einzustufenden Lernfeldern des Komplexes II in Beziehung stehen als von ihm angenommen. Die weiteren festgestellten Zusammenhänge lassen jedoch erkennen, dass viele

Theoriemerkmale nicht vollständig auf das Arbeiten in der Großgruppe angepasst sind: So bleibt unklar, wie sich das Lernfeld *Interpretation* in der Großgruppe realisieren sollte, wenn das Lernfeld *Zusammenspiel* hauptsächlich im propädeutischen Bereich bleibt. Dieses propädeutische Arbeiten in der Großgruppe zeigt sich auch in der Realisierung des Lernfelds *Spieltechnik* mit der dort oft beobachteten *Modell-Methode*, insbesondere im Sinne des *Lernens an Peers*. Das Modell zum Schüler*innenverhalten erwies sich im Rahmen der Untersuchung als wenig anschlussfähig.

Hervorzuheben ist außerdem, dass in den hauptsächlich untersuchten **Großgruppenunterrichts-Kontexten** sowohl das *Erarbeitende* als auch das *Darstellende* Verfahren mit weniger Bezug zum Prinzip *Spiel* realisiert wurden als von Ernst vorhergesagt. Die *Modell-Methode* scheint in diesem Kontext bevorzugt auf lenkende Maßnahmen zurückzugreifen, während offene Unterrichtsmethoden wie das *Entdeckenlassende Verfahren* auch in der Großgruppe ohne lenkende Eingriffe zu beobachten waren.

3.3.3.2 Andreas Doerne: Intensive Vernetzungen

In seinem Modell umfassenden Musizierens stellt Andreas Doerne die Bezüge zwischen seinen Theorieelementen weniger explizit dar, als es bei Anselm Ernst der Fall ist. Innerhalb der sieben Dimensionen werden einige wenige Zusammenhänge formuliert, die im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. auch Abbildung 38). Insbesondere die *spirituelle Dimension* und die *kommunikative Dimension* (neben der das Zusammenspiel aller Dimensionen regelnden „Einheit des Musizierens“, vgl. S. 225f.) treten als Knotenpunkte auf. Wie in Kapitel 3.2.2.2.1 dargestellt, kann für die *spirituelle Dimension* das *passiv-aufnehmende Gewahrsein* der *wahrnehmungsbezogenen Dimension* als Grundlegung betrachtet werden (vgl. S. 216), wobei weitere Bezüge zur *körperlichen*, *emotionalen* und *kognitiven Dimension* hergestellt werden (vgl. S. 218). Im Rahmen der *erweiterten dialogischen Kommunikation* innerhalb der *kommunikativen Dimension* kommt es schließlich zum Austausch zwischen den betrachteten Aktanten auf Ebene der *körperlichen*, *emotionalen* und *kognitiven Dimension*, vgl. S. 219. Ebenso wird über das *Gewahrsein* wieder der Bezug zur *wahrnehmungsbezogenen Dimension* hergestellt, vgl. S. 220. Weitere Zusammenhänge sind zwar nahelegend – so z. B. zwischen der *Interpretation* innerhalb der modalen Dimension in Bezug auf die *kognitive Dimension*, oder zwischen der *geschichtlichen* und *kognitiven Dimension* –, werden aber von Doerne nicht explizit formuliert.

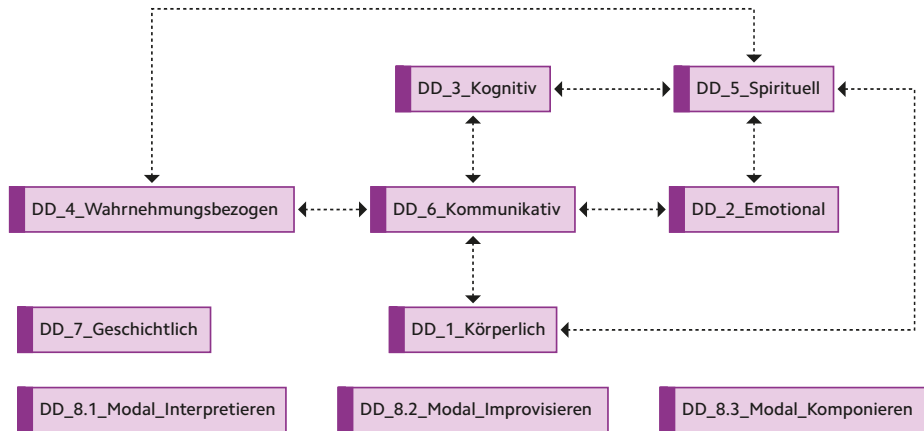


Abbildung 38: Andreas Doerne: Die Acht Dimensionen umfassenden Musizierens in ihrer Verknüpfung.

Die von Doerne formulierten Ziele umfassenden Musizierens dagegen werden im vielfältigen und klaren Bezug auf eine oder mehrere Dimensionen bzw. deren Merkmale vorgestellt. Für einen Überblick sind diese Zusammenhänge, die in Kapitel 3.2.2.2.2 unter den einzelnen Dimensionen detaillierter ausgeführt werden, in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.2 Bezug auf die von Doerne angenommenen theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

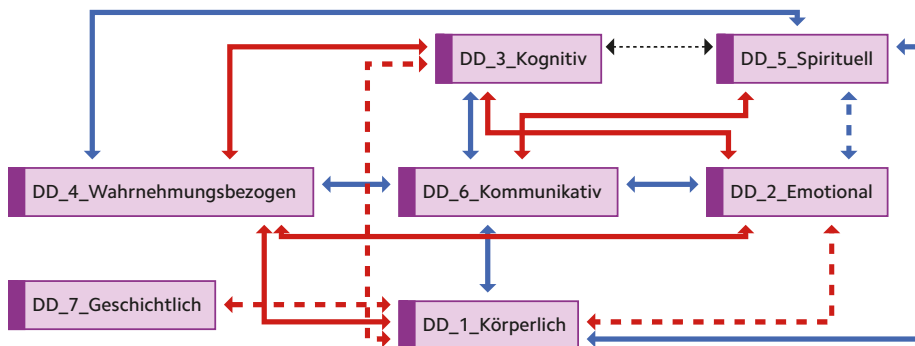


Abbildung 39 (= Erweiterung von Abbildung 37): Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linie) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

3.3 Beziehungsfelder

Tabelle 6: Andreas Doerne: Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Musizierens und dem Modell der acht Dimensionen, wobei X für einen aufgestellten Zusammenhang steht, jeweils mit Verweis auf die näheren Ausführungen in dieser Veröffentlichung.

	<i>Körperliche Dimension, S. 208</i>	<i>Emotionale Dimension, S. 210</i>	<i>Kognitive Dimension, S. 213</i>	<i>Wahrnehmungsbezogene D., S. 214</i>	<i>Spirituelle Dimension, S. 216</i>	<i>Kommunikative Dimension, S. 218</i>	<i>Geschichtliche Dimension, S. 221</i>	<i>Modale Dimension, S. 223</i>
Ziel: Vernetzung (S. 227)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziel: Persönlichkeit (S. 228)	X	X	X	X	X	X	X	
Ziel: Selbständigkeit (S. 228)								
Ziel: Intensität (S. 228)	X	X	X	X	X	X		
Ziel: Hörendes Spiel (S. 229)				X				
Ziel: Integration (S. 229)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziel: Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)			X	X				
Ziel: Offenheit für Fremdes (S. 230)			X				X	
Ziel: Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)						X		X
Ziel: Multiperspektivität (S. 231)	X	X	X	X	X	X	X	X

Die insgesamt sehr hohe Zahl an Kodierungen mit Merkmalen der Doerne'schen Theoriesprache geht mit insgesamt sehr häufigen gemeinsamen Verwendungen dieser Merkmale in Beschreibungen der einzelnen Filmszenen einher. Im Folgenden soll versucht werden, aus dem stark vereinheitlicht wirkenden Modell einige Zusammenhänge herauszuarbeiten.

Die in Abbildung 38 (S. 342) dargestellten **Bezüge innerhalb der Doerne'schen Dimensionen umfassenden Musizierens** können allesamt bis auf einen

bestätigt werden. Nur die durch die Theorie vorhergesagte Verknüpfung der *spirituellen* zur *kognitiven Dimension* (vgl. auch Fußnote 236 auf S. 217) ist kaum zu identifizieren. Dies lässt sich auf der einen Seite mit der insgesamt geringen Zahl an Kodierungen für diese Dimension erklären. Auf der anderen Seite kann dies auch auf die Methode zurückgeführt werden, da die von Doerne beschriebenen Prozesse des Überwindens des mit dem Geist assoziierten Ichs (s. oben) in der Beobachtung nur schwer zu identifizieren sind. Schließlich kann aber auch gefolgert werden, dass die *spirituelle Dimension* deutlich **weniger kognitiv** geprägt ist, als Doerne dies in seinem Modell annimmt. Ansonsten lassen sich **für viele Dimensionen zusätzliche Verknüpfungen** finden, die im obigen Kapitel detaillierter dargelegt werden. Auffällig sind vor allem die starken Verknüpfungen der *körperlichen*, *kommunikativen* und *wahrnehmungsbezogenen* Dimension auch untereinander. Besonders die *wahrnehmungsbezogene* Dimension rückt nach den Ergebnissen der Untersuchung auf einen deutlich prominenteren Platz als von Doerne dargelegt.

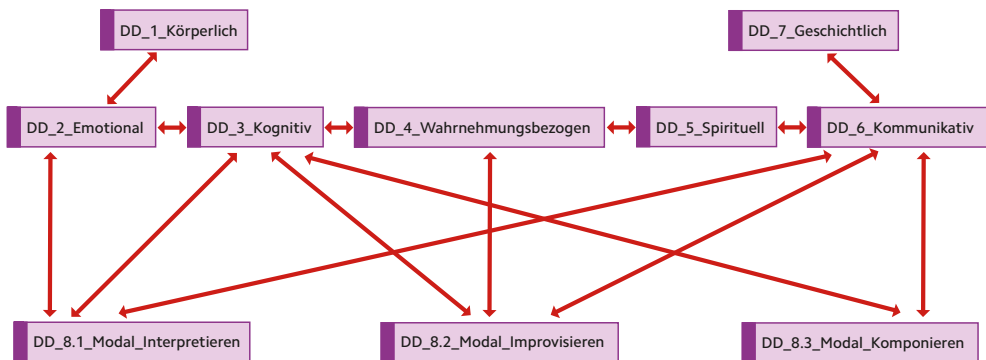


Abbildung 40: Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens und der modalen Dimension aus empirischer Perspektive: rote Linien ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung.

Für die Umgangsweisen der *modalen Dimension* soll das zumeist **isoliert** verwendete *Interpretieren* noch einmal hervorgehoben werden, außerdem die Beobachtung, dass alle drei Dimensionen mit der *kommunikativen* und *kognitiven Dimension* in Verbindung gebracht werden. Schließlich wird *Improvisieren* bevorzugt mit der *wahrnehmungsbezogenen* und *Interpretieren* bevorzugt mit der *emotionalen Dimension* verwendet. Letztere Beobachtung könnte durch eine Priorisierung des Modells der *emotionalen Dimension* Doernes auf *Musik* in

Form bereits **notierter Werke** zurückgeführt werden (vgl. S. 211). Die zusätzliche stärkere Verknüpfung von *Improvisieren* mit der *wahrnehmungsbezogenen Dimension* geht vor allem auf den starken Einsatz der Wahrnehmungsmodi des *inneren* und äußeren *Hörens* zurück. Die Erwartung Doernes, dass bei **Kompositionsprozessen** das *innere Hören* besonders deutlich in Erscheinung treten sollte, kann somit in dieser Untersuchung **nicht bestätigt** werden.

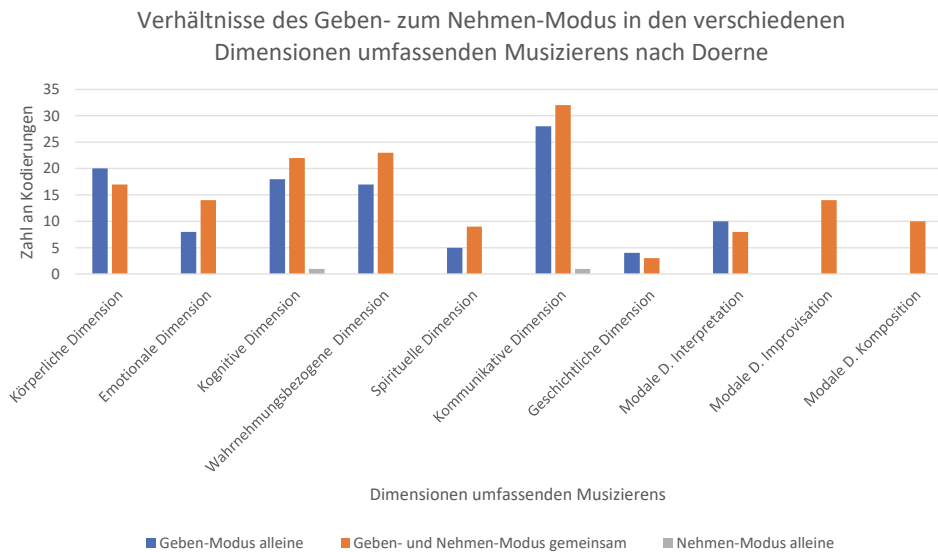


Abbildung 41: Verhältnisse des *Geben-* zum *Nehmen-*Modus in den verschiedenen Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne. Besonders die von der *kommunikativen Dimension* abweichenden Verteilungen sind zu beachten.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium der verschiedenen Umgangsweisen der *modalen* Dimension findet sich bei einer genaueren Analyse von Unterkategorien der *kommunikativen Dimension*, die auch die weiteren Dimensionen umfassenden Musizierens zusätzlich charakterisiert. So lassen sich die mit dem *Geben-* bzw. *Nehmen-*Modus der *kommunikativen* Dimension kodierten Szenen, die sich in allen Dimensionen finden, näher auf das **Verhältnis dieser Modi zueinander** hin analysieren.³⁶⁹ In Abbildung 41 sind die Ergebnisse dieser Analysen überblicksartig dargestellt, inklusive der Verteilung für die kommunikative

³⁶⁹ Vgl. die Überlegungen zu den Voraussetzungen für das Modell erweiterter dialogischer Kommunikation auf S. 220.

Dimension, die als Referenz dienen kann. Weicht die Verteilung der Modi zueinander bei einer Dimension von dieser ab, spricht das für deren spezifischen Umgang mit dem Verhältnis dieser Kommunikationsmodi. Insbesondere für die Umgangsweisen *Improvisieren* und *Komponieren* der modalen Dimension fällt hierbei der **alleinige Fokus** auf eine Kombination des *Geben- und Nehmen-Modus* auf, was mit der von Doerne genannten Voraussetzung des *flexiblen Wechsels* zwischen diesen Modi in Verbindung gebracht werden kann (Doerne 2010, S. 67). Für einen Großteil der weiteren Dimensionen ist keine Abweichung der Verteilung zu erkennen. Bemerkenswert ist jedoch, dass nur für die *körperliche* und *geschichtliche Dimension* sowie für die Umgangsweise *Interpretieren* die nur mit dem *Geben-Modus* beschriebenen Szenen überwiegen, was auf einen tendenziell eher **instruktiven** Charakter von Unterrichtssituationen schließen lässt, die vermehrt mit diesen Dimensionen beschreibbar sind.

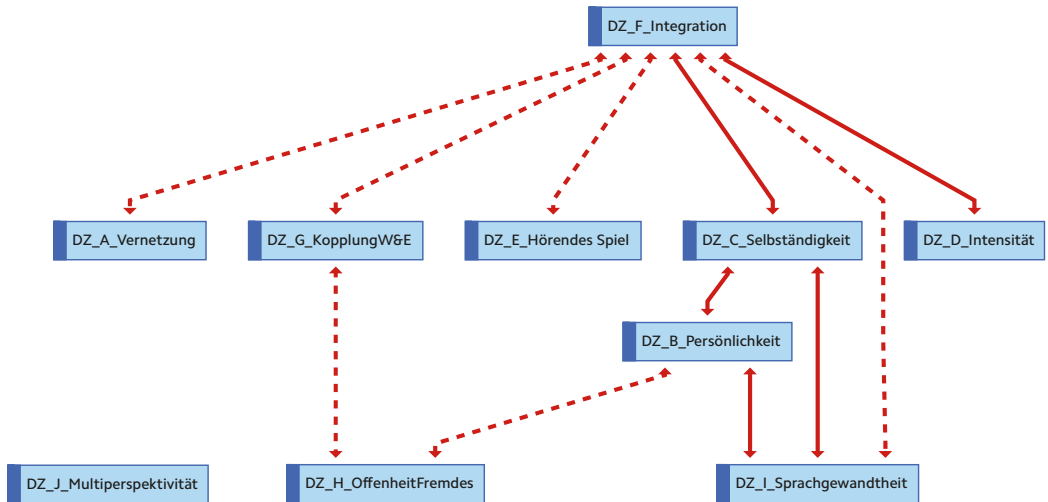


Abbildung 42: Empirisch gefundene besondere Zusammenhänge innerhalb der Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts nach Doerne, gestrichelte Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

In Bezug auf die **Zusammenhänge innerhalb der Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts** werden seitens Doernes keine expliziten Angaben gemacht. Wie oben ausgeführt, fallen die Bezüge insgesamt sehr reichhaltig aus, daher sollen im Folgenden nur Auffälligkeiten zusammengefasst werden. Abbildung 42 stellt folglich nicht alle gefundenen deutlichen Zusammenhänge innerhalb dieser Systematik dar, sondern nur besondere Akzentsetzungen. So wird insbesondere die

zentrale Stellung des Ziels F: *Integration* sichtbar, das mit nahezu allen weiteren Zielen priorisiert gemeinsam kodiert wurde. Weiter erscheinen die Zielstellungen B: *Persönlichkeit*, C: *Selbständigkeit* und I: *Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten* als deutlicher miteinander verknüpft (für Details vgl. oben). Dies kann durch den eher als **schüler*innenzentriert** interpretierbaren Charakter dieser drei Zielkategorien erklärt werden. Auch die Isolierung von G: *Kopplung von Wissen und Erfahrung*, H: *Offenheit für Fremdes* und J: *Multiperspektivität* wird deutlich. Die Isolierung der beiden ersten Zielkategorien spricht für deren klare Formulierung im Sinne einer guten Trennschärfe und passt auch zu deren isolierter Stellung im Sinne der theoretischen Vorhersagen Doernes in Tabelle 6. Gründe für die geringe Anzahl an Szenen für J: *Multiperspektivität* könnten darin liegen, dass sich deren Forderung nach einer Betrachtung des Musizierens aus verschiedenen Dimensionen eher auf einen längeren Verlauf an Unterrichtseinheiten bezieht, der im Rahmen dieser Untersuchung nicht betrachtet werden konnte.

Für die Darstellung der empirisch gefundenen **Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts und den Dimensionen umfassenden Musizierens** nach Doerne wurde aus Gründen der Übersicht mit Tabelle 7 eine andere Darstellungsform gewählt. Wie in den vorherigen Darstellungen werden theoretisch vorhergesagte Zusammenhänge in Schwarz, hier durch Kreuze, dargestellt. Empirisch gefundene Zusammenhänge färben die Zellen der Tabelle entweder blau bei einer Bestätigung der theoretischen Vorhersage oder rot bei einer Erweiterung der theoretischen Vorhersage ein. Hellere Schattierungen stehen dabei für schwächere Zusammenhänge. Auch hier zeigt sich zunächst wieder das Bild einer gewissen Gleichverteilung. Im Allgemeinen können viele Vorhersagen von Doerne aber durchaus bestätigt werden. Die nicht oder selten gefundenen Zusammenhänge bei der *spirituellen* und *geschichtlichen Dimension* sowie bei dem Ziel *Multiperspektivität* können auch mit deren verhältnismäßig seltenen Kodierung in Verbindung gebracht werden. Ansonsten **bestätigen** sich für alle weiteren Zieldimensionen **die Vorhersagen**, in vielen Fällen werden sie jedoch **erweitert bzw. präzisiert**. So ist in Bezug auf die *modale Dimension* interessant, dass diese mit allen Zielsetzungen bis auf die Zielkategorie *Kopplung von Wissen und Erfahrung* in dieser Untersuchung verknüpft erscheint. Damit kann diese Kategorie so interpretiert werden, dass sie eher in einem **propädeutischen** Sinne die Umgangsweisen der **modalen Dimensionen** vorbereitet. Dies zeigt sich auch in deren fehlendem Bezug zur *emotionalen Dimension*, die den Prozess des Musizierens in seiner *Wechselwirkung mit der musizierenden Person* ins Zentrum

stellt. Zudem ist in Zusammenhang mit der *modalen Dimension* hervorzuheben, dass nur das Ziel *Intensität* primär mit dem *Interpretieren* in Zusammenhang steht, was Anlass zu den Thesen gibt, dass (1) zumindest in den hier hauptsächlich untersuchten Settings von Großgruppenunterricht die Ziele einer *Intensität* im Musizieren über den improvisierenden oder komponierenden Zugang weniger erreichbar sind oder genauer, dass diese Kategorie noch weiter auf ihre Anwendbarkeit in Gruppenunterrichtskontexten hin angepasst werden könnte. Außerdem kann (2) davon ausgegangen werden, dass durch den Fokus der Zielkategorie *Intensität* auf eine (vorliegende?) Musik, an die sich mimetisch anverwandelt werden solle (vgl. zu *Intensität* auf S. 228) und durch einen nicht vollends geklärten Musikbegriff (vgl. Fußnote 224 auf S. 209) bei Doerne, diese Zielkategorie hauptsächlich im Falle von bereits vorliegenden Werken realisiert werden kann. Schließlich fällt in der Tabelle die starke Präsenz der *kommunikativen Dimension* in den Zielen *umfassenden Musizierens* auf, was auch auf deren intensiven Verknüpfung mit der *körperlichen, kognitiven* und *wahrnehmungsbezogenen Dimension* zurückzuführen ist. Die weiteren größeren Abweichungen zu Doernes Überlegungen finden sich für das Ziel *Selbständigkeit*, die stärkere Verknüpfung zur *wahrnehmungsbezogenen* und *kommunikativen Dimension* ist vor dem theoretischen Hintergrund aber plausibel. Der Bezug zur *spirituellen Dimension* ist vor allem auf die Unterkategorie *Rollenwechsel* zurückzuführen (vgl. oben). Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die *spirituelle Dimension* umfassenden Musizierens über derartige didaktische Inszenierungen bevorzugt erreicht werden könnte. Weiter kann aus dem sehr deutlichen Bezug von *Intensität* zur *spirituellen Dimension* abgeleitet werden, dass insbesondere durch das Anstreben von *körperlichem Nachvollzug* und einer *taktilen Verbindung mit dem Instrument* Musizieren in *spiritueller Dimension* erreicht werden könnte.

Zusammengefasst zeigen die hier empirisch gewonnenen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Theoriemerkmalen Doernes eine noch **intensive-re Vernetzung**, als dieser sie in seinem ohnehin stark vernetzten Modell vorschlägt. Vor allem die *kommunikative, wahrnehmungsbezogene* und *körperliche Dimension* umfassenden Musizierens hat sich als besonders stark präsent und gemeinsam mit anderen Dimensionen und Zielen umfassenden Musizierens bzw. Instrumentalunterrichts gezeigt. Ansonsten fällt die Unterrepräsentierung einzelner Merkmale wie der *spirituellen* und der *geschichtlichen Dimension* auf. Auch bei den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts ergibt sich ein ähnlich **homogenes Bild mit leichten Häufungen**.

3.3 Beziehungsfelder

Tabelle 7 (=Erweiterung von Tabelle 6): Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen und empirisch gefundenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts und den Dimensionen umfassenden Musizierens nach Andres Doerne. Blau = Bestätigung der theoretischen Vorhersage, Rot = Erweiterung der theoretischen Vorhersage. Helle Farbschattierungen zeigen schwache Zusammenhänge.³⁷⁰

	<i>Körperliche Dimension, S. 208</i>	<i>Emotionale Dimension, S. 210</i>	<i>Kognitive Dimension, S. 213</i>	<i>Wahrnehmungszugehörige Dimension, S. 214</i>	<i>Spirituelle Dimension, S. 216</i>	<i>Kommunikative Dimension, S. 218</i>	<i>Geschichtliche Dimension, S. 221</i>	<i>Modale Dimension, S. 223</i>		
								<i>Interpretieren</i>	<i>Improvvisieren</i>	<i>Komponieren</i>
Vernetzung (S. 227)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Persönlichkeit (S. 228)	X	X	X	X	X	X	X			
Selbstständigkeit (S. 228))										
Intensität (S. 228)	X	X	X	X	X	X				
Hörendes Spiel (S. 229)				X						
Integration (S. 229)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)			X	X						
Offenheit für Fremdes (S. 230)			X				X			
Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)						X		X	X	X
Multiperspektivität (S. 231)	X	X	X	X	X	X	X	X		

³⁷⁰ In Kommata sind jeweils die Seitenzahlen der Erläuterung der einzelnen Theoriemerkmale in Kapitel 3.2.2.2 angegeben.

Vor dem Hintergrund, dass Doerne in seinem Modell einer Einheit des Musizierens (vgl. S. 225f.) eine langfristige Gleichbehandlung aller Dimensionen und auch Ziele anstrebt, kann dies unterschiedlich interpretiert werden: Viele der Doerne'schen Theoriemerkmale wurden insgesamt sehr häufig kodiert, womit ein häufiges gemeinsames Vorkommen insgesamt plausibel ist.³⁷¹ So ist auf der einen Seite anzunehmen, dass die *kommunikative, wahrnehmungsbezogene und körperliche Dimension* im Rahmen der vorliegenden Methode – auch gemäß den praxistheoretisch motivierten Annahmen zur Beobachtbarkeit von „inneren Vorgängen“ (vgl. S. 102) – **leichter** in der Beobachtung **zu identifizieren** ist und daher häufiger kodiert und folglich auch häufiger gemeinsam mit anderen Kodes beobachtet werden kann. Auf der anderen Seite kann diese Beobachtung aber auch auf eine **unklare Formulierung** gerade dieser Dimensionen zurückgeführt werden, die es erlaubt, sehr weit ausgelegt zu werden. Letzteres ist vor allem vor dem Hintergrund plausibel, dass einige wenige Merkmale des Doerne'schen Theoriemodells in den Beschreibungen durchaus isolierter beobachtet werden können. Diese Merkmale sind insgesamt auch weniger häufig in Bezug auf die anderen Doerne'schen Theoriemerkmale, über das gesamte Projekt betrachtet aber noch im mittleren Bereich der Häufigkeiten vertreten.³⁷² Weiter kann auch angenommen werden, dass die Unklarheit in der Anwendung des Doerne'schen Theoriemodells auch auf die Situation des **Großgruppenunterrichts** zurückzuführen ist, für die diese nicht originär vorgesehen ist. Unabhängig von diesen Beobachtungen fällt auf, dass die **Systematisierung in einen Geben- oder Nehmen-Modus** der *kommunikativen Dimension* sich als **strukturierend** bzgl. einer Vielzahl von Aspekten des Doerne'schen Modells gezeigt hat. Ansonsten konnte eine Vielzahl weiterführender Zusammenhänge aufgedeckt werden, die auch Raum für didaktische Implikationen gibt, vgl. oben.

Ein großer Unterschied zu den Ergebnissen aus dem Ernst'schen Modell liegt in den eher selten auffindbaren trennscharfen Begrifflichkeiten. So können, wie bereits erwähnt, nur für wenige Merkmale schwächere Verknüpfungen und damit eine gewisse **Trennschärfe** beobachtet werden, während dies bei Ernst z. B.

³⁷¹ Im Rahmen der intertheoretischen Bezüge soll auf dieses Phänomen noch näher eingegangen werden, vgl. Kapitel 3.3.4.

³⁷² So z. B. die Ziele F: Integration, G: Kopplung von Wissen und Erfahrung sowie H: Offenheit für Fremdes, die Unterkategorien des Ziels *Kopplung von Wissen und Erfahrung*, die Unterkategorien *Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen* bzw. *spieltechnischer Herangehensweisen* des Ziels B: *Persönlichkeit*, und die Unterkategorie des Ziels *Intensität: kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials*.

für die gesamte Lernfeld-Systematik und viele weitere Merkmale der Fall ist. Es sollte allerdings hervorgehoben werden, dass ein solches System disjunkter Begrifflichkeiten nicht unbedingt im Sinne der Systematik Doernes ist, zumindest in Bezug auf das Modell der Dimensionen umfassenden Musizierens (vgl. seine Überlegungen zu Musizieren als System auf S. 225f.).

3.3.3.3 Werner Jank et al.: Die zentrale Stellung des *Aufbaus musikalischer Fähigkeiten* und die Notwendigkeit des *Erwerbs musikalischer Kompetenzen*

Aufgrund der andersartigen Struktur der beiden schulmusikpädagogischen Theoriekonzepte liegen deren in der Literatur dargestellten Zusammenhänge auf diversen Ebenen, sodass sie hier im Vorfeld nicht so eindeutig vermittelt werden können, wie es in den beiden vorherigen Kapiteln der Fall war. Während sowohl bei Ernst als auch Doerne von einem grundlegend drei- oder auch zweidimensionalen Modell gesprochen werden kann – bei Ernst *Lernfelder / methodische Prinzipien / Methoden* bzw. bei Doerne *Dimensionen umfassenden Musizierens / Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts* liegen bei Jank et al. und Wallbaum verschiedene sich teilweise gegenseitig überlagernde Gruppierungen vor, die auf unterschiedliche Weise zusammenhängen können. So führt Jank ein Modell *musikalischer Praxis* vor, dass, um dem Praxisfeld *Kulturen erschließen* gerecht werden zu können, noch um drei weitere Kriterien ergänzt wird. Auch bei den anderen *Praxisfeldern* findet sich jeweils ein Set an Merkmalen, die allerdings auch auf theoretischer Basis mit den Merkmalen der anderen *Praxisfelder* zusammenhängen: So steht zum Beispiel das Merkmal *musikalische Handlungskompetenz erwerben* als ein Teil *verständiger Musikpraxis*, das hier als Grundbedingung des *Praxisfeldes Musizieren und musikbezogenes Handeln* gesehen wird in Verbindung mit dem gesamten *Praxisfeld Musikalische Fähigkeiten aufbauen* auf der einen und mit dem *intrinsisch motivierten Erwerb von Kompetenzen* im Rahmen des *Praxisfeldes Kulturen erschließen* auf der anderen Seite. Weiter stellt sich nach Jank et al. 2017 für den Aufbauenden Musikunterricht die häufig hervorgehobene Verknüpfung der drei *Praxisfelder* als zentral dar (vgl. S. 262). Im Folgenden wird auf Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.3 Bezug auf die von Jank et al. postulierten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

Aufgrund der andersartigen Theiestruktur bei Jank et al. und Wallbaum wird in Abweichung zu den vorherigen Abschnitten im Folgenden nicht nach

einer Bestätigungs- oder Erweiterungssystematik vorgegangen. Vielmehr werden die oben genannten Zusammenhänge zunächst visualisiert und dann in Bezug zu den theoretischen Überlegungen bei Jank et al. 2017 gebracht. Dies geschieht aus Übersichtsgründen zunächst nur am Praxisfeld *Kulturen erschließen*. Anschließend werden die beiden weiteren Praxisfelder kontrastiert, bevor ein Gesamtüberblick der gefundenen Zusammenhänge visualisiert wird.

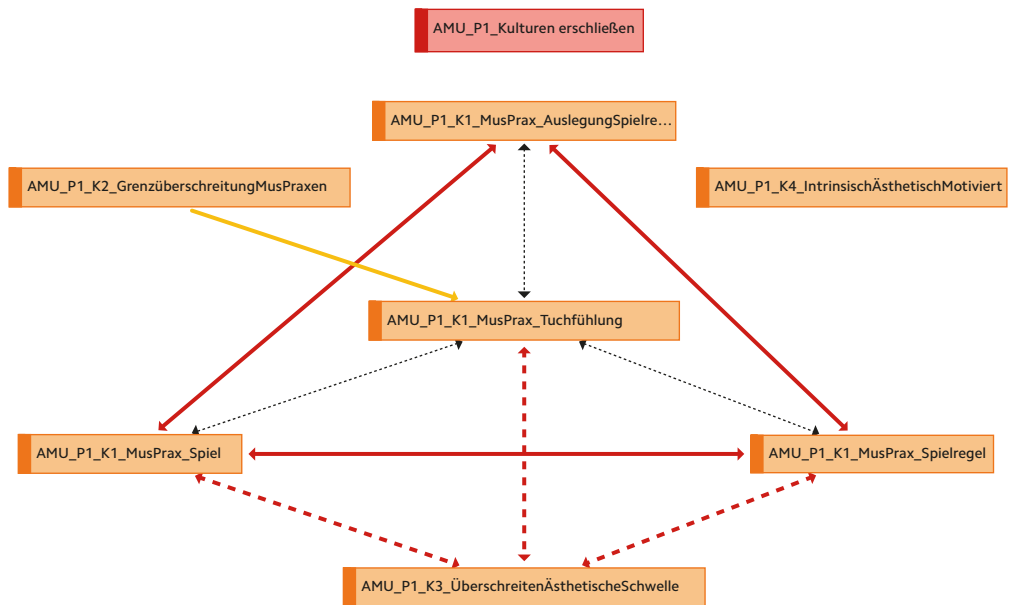


Abbildung 43: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb des Praxisfeldes „Kulturen erschließen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hier hinreichende Bedingungen, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit in der jeweiligen Systematik an.

Jank et al. fordern für das *Praxisfeld Kulturen erschließen* (1) ein Thematisieren von *musikalischer Praxis* in dem dargelegten Modell, (2) das Überschreiten von Grenzen zwischen diesen musikalischen Praxen, (3) das Thematisieren spezifischer Erfahrungsmodi mittels des Überschreitens *einer sogenannten ästhetischen Schwelle* und (4) ggf. eine aus dieser Tuchführung mit musikalischer Praxis resultierende *intrinsische Motivation zum Erwerb von Kompetenzen*. Tatsächlich konnte für letzteres nur eine Szene (J8) gefunden werden, für eine die weiteren Forderungen des Praxisfeldes erfüllende Situation wurde in DM3 auch nur ein Beispiel gefunden. Ob (4) aus (3), also dem Überschreiten der ästhetischen Schwelle, oder aus (2),

der *Grenzüberschreitung*, resultiert, kann aufgrund der geringen Fallzahlen ebenso wenig gezeigt werden wie die Behauptung, dass (4), der *intrinsisch motivierte Erwerb musikalischer Kompetenzen*, Voraussetzung für das Überschreiten der *ästhetischen Schwelle* sei (vgl. S. 255). Dieses Überschreiten steht allerdings durchaus im Zusammenhang mit dem Thematisieren musikalischer Praxis (1) im hier dargelegten Modell, wobei der Bezug zu den eher nicht auf das Individuum bezogenen Merkmalen Spiel und Spielregel deutlich überwiegt. Das Überschreiten der ästhetischen Schwelle ist also in den untersuchten Szenen hauptsächlich dann zu beobachten, wenn der Ausdruck eigener „musikalisch-kultureller Identität“ (vgl. S. 251) oder das Gewinnen eines „eigene[n] reflektierte[n] Verhältnis[ses]“ (Jank et al. 2017, S. 119) zu musikalischer Praxis (vgl. S. 267) weniger im Vordergrund steht. Dies passt durchaus zu den hier in Anschlag gebrachten Merkmalen ästhetischer Wahrnehmung – der Zweckfreiheit, Distanz- und Bezugnahme sowie Unberechenbarkeit – allerdings weniger zu der damit von Jank et al. auch in Zusammenhang gebrachten „Konfrontation mit uns selbst“ (vgl. S. 255).

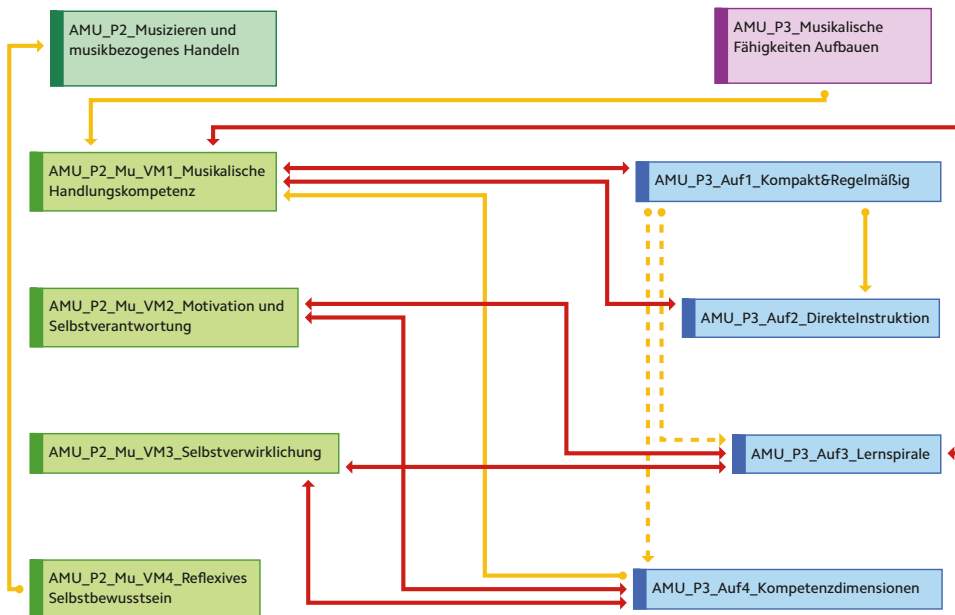


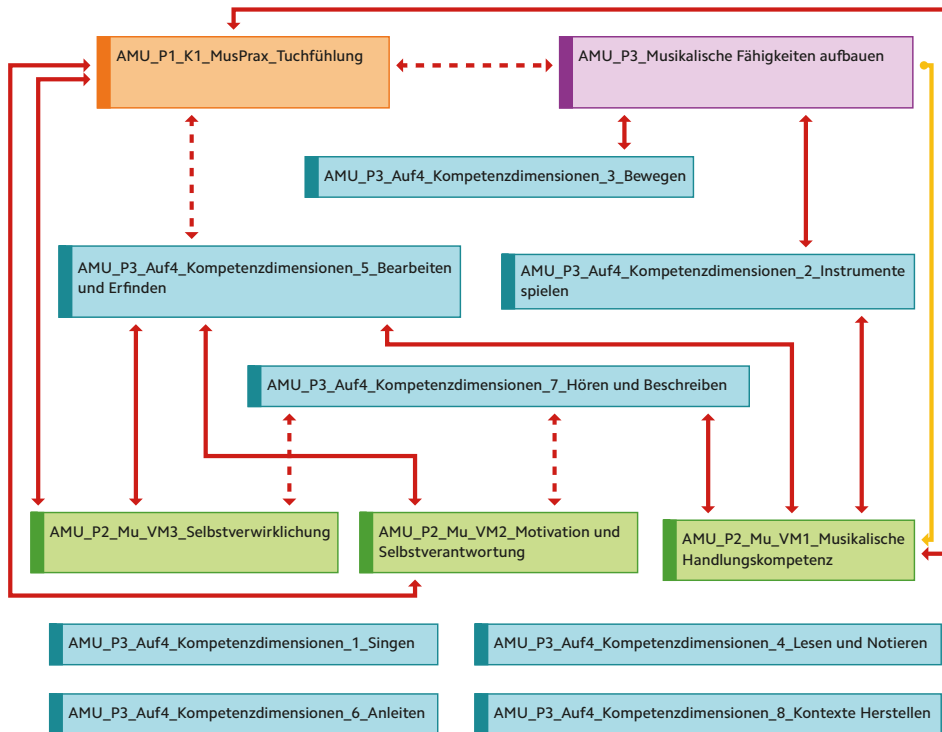
Abbildung 44: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an.

Dass alle mit *Grenzüberschreitung musikalischer Praxen* auch mit *Tuchführung* in Verbindung gebracht werden (gelber Pfeil in Abbildung 43), entspricht der Logik der hier vorgelegten Lesart der Jank'schen Theorie.

Die starken **Vernetzungen innerhalb der beiden Praxisfelder** in Abbildung 44 werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mit dargestellt, dafür werden die als „hinreichende Bedingung“³⁷³ formulierten Zusammenhänge in gelben bzw. gelb gestrichelten (bei angenommener Wirkrichtung in fast allen Fällen) Pfeilen dargestellt. Diese Graphik macht die zentrale Rolle des *Erwerbs von musikalischer Handlungskompetenz* in verschiedener Form deutlich. So dient das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* als eine Art Zubringer für dieses erste Merkmal *verständiger Musikpraxis*. Es zeigt aber auch, dass nicht vollständig geklärt ist, ob der bei Jank et al. etwas anderes definierte *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*,³⁷⁴ wie er in der vorliegenden Darstellung der verständigen Musikpraxis verwendet wird, auch notwendig auf die weiteren Bedingungen des Praxisfeldes *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* angewiesen ist. Das Verhältnis zwischen diesen beiden *Praxisfeldern* bleibt also unklar. Es müsste folglich genauer formuliert werden, was im Modell des Aufbauenden Musikunterrichts unter dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*, im Sinne einer Gegenüberstellung des Kaiser'schen und Jank'schen Modells, verstanden werden soll. Die Beobachtung, dass das *kompakte und regelmäßige Lernen* in *direkter Instruktion* mit den weiteren Merkmalen *verständiger Musikpraxis* eher selten gemeinsam beobachtet wurde, unterstützt diese These. Auf der anderen Seite lässt sich Folgendes hervorheben: Es konnte beobachtet werden, dass Szenen, die mit *reflexivem Selbstbewusstsein* kodiert wurden, in vielen Fällen auch mit „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* beschrieben wurden. Daraus kann gefolgert werden, dass *reflexives Selbstbewusstsein* häufig auch mit dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (die ja Teil von *verständiger Musikpraxis* ist) einhergeht, was dem Gedanken der Jank'schen Theorie, den Erwerb von musikalischen Kompetenzen ins Zentrum des Musikunterrichts zu stellen (vgl. S. 249), durchaus entspricht. Die vom Merkmal *kompaktes und regelmäßiges Lernen* ausgehenden Pfeile weisen darauf hin, dass zumindest die hier untersuchten systematisch angelegten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen meist auch die anderen Merkmale des Praxisfeldes *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* aufweisen oder nach sich ziehen,

³⁷³ Zur Erinnerung: Damit ist hier gemeint, z. B. mit für A hinreichend für B, dass also alle mit A kodierten Szenen auch mit B kodiert wurden (aber nicht umgekehrt).

³⁷⁴ „Verfügen über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik“, vgl. S. 256.



Die in Abbildung 45 dargestellten Zusammenhänge verorten das hier in Anschlag gebrachte Modell verständiger Musikpraxis noch einmal auf andere Weise neben dem Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*. So sind die eher mit instruktiven Arbeitsmethoden in Verbindung zu bringenden Kompetenzdimensionen *Instrumente spielen* und *Bewegen* (vgl. Jank, Schmidt-Oberländer 2012) mit dem auch historisch am tiefsten im Aufbauenden Musikunterricht verankerten Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* (vgl. Kapitel 3.2.2.3.1 ab S. 247) deutlicher verknüpft, während die jüngeren Merkmale *verständiger Musikpraxis* bzw. des Praxisfelds *Kulturen erschließen* eher mit offenen (*Bearbeiten und Erfinden*) oder ambivalenten (*Hören und Beschreiben*) Kompetenzdimensionen gemeinsam in Beschreibungen verwendet werden.

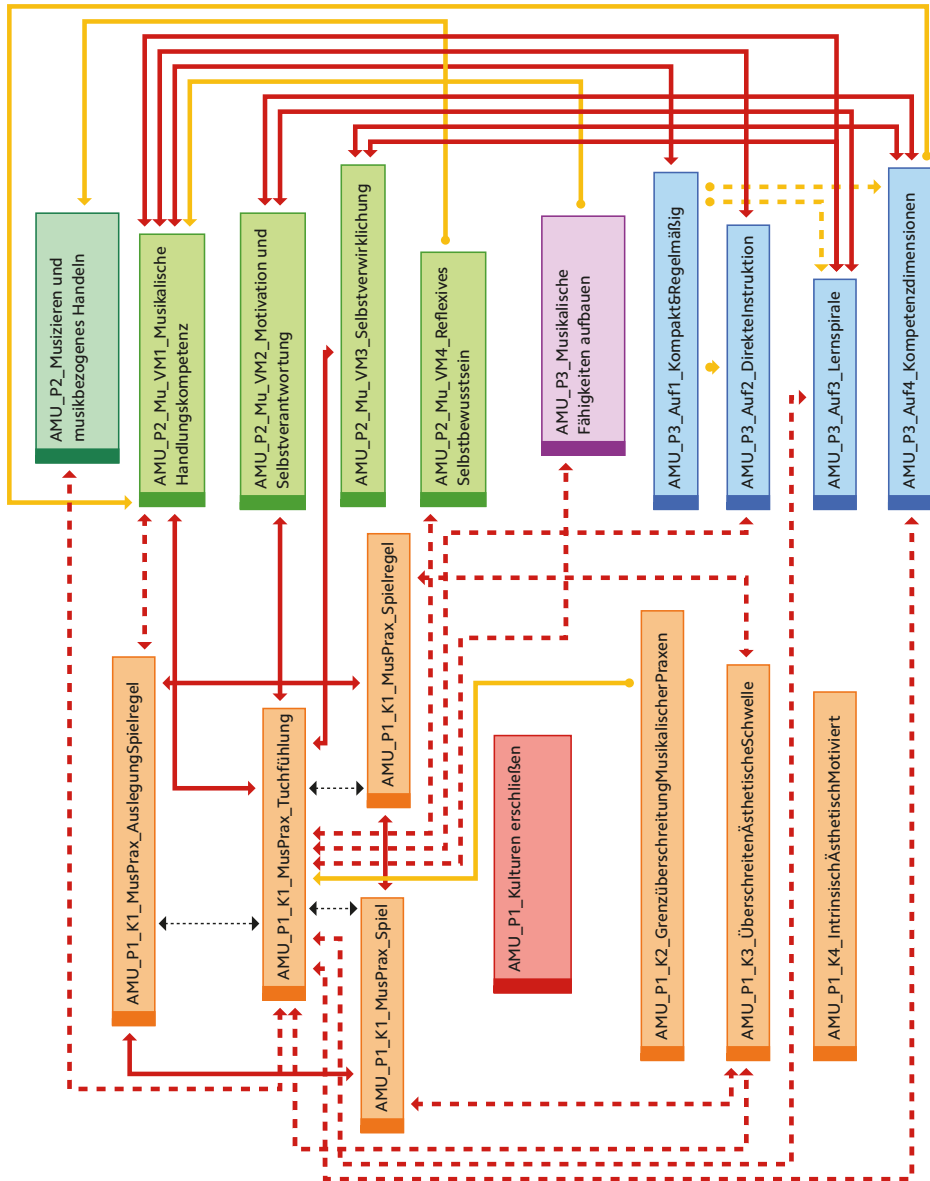


Abbildung 46 (= Zusammensetzung von Abbildung 43 und Abbildung 44): Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an. Orangefarbene Kästen = Praxisfeld *Kulturen erschließen*, grüne Kästen = *Musizieren und musikbezogenes Handeln*, blaue Kästen = *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*.

Zusammenfassend lassen sich aus den Gegenüberstellungen der Merkmale der drei *Praxisfelder* nach den Überlegungen von Jank et al. 2017 Thesen (1) zur Formulierung des Modells *verständiger Musikpraxis*, (2) zum Zusammenhang zwischen *verständiger Musikpraxis* und dem Modell *musikalischer Praxis* und (3) zur Voraussetzung des *Erwerbs musikalischer Kompetenzen* für die *Teilnahme an musikalischer Praxis* bzw. dem *Einnehmen ästhetischer Wahrnehmung* formulieren.

(1) Fügt man die Elemente aus Abbildung 43 und Abbildung 44 zu Abbildung 46 zusammen, wird eine Vielzahl weiterer Verknüpfungen aus den Beobachtungen sichtbar. Zunächst fällt auf, dass keine Szene gefunden werden konnte, die die Bedingungen von zwei oder allen der Praxisfeldern in sich vereint und damit als prototypisch für ein *musikalisches Unterrichtsvorhaben* gelten könnte. Dies kann dadurch erklärt werden, dass nur wenige der Szenen längere Unterrichtsabfolgen zeigen, in denen diese verschiedenen Elemente sichtbar werden könnten.³⁷⁵ Es kann aber auch darauf verweisen, dass durch die **zentrale Stellung des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten** bzw. des **Erwerbs musikalischer Handlungskompetenz** die damit weniger in Zusammenhang stehenden Merkmale der *Grenzüberschreitung zwischen musikalischen Praxen* und des Überschreitens der ästhetischen Schwelle (Praxisfeld *Kulturen erschließen*) sowie der *Motivation und Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung* und dem *Anstreben reflexiven Selbstbewusstseins* (Praxisfeld *Musizieren und musikbezogenes Handeln*) eher verhindert werden. So zeigt sich zwar das Modell *musikalischer Praxis* (das hier in *Tuchführung mit musikalischer Praxis* kulminiert) als stark verknüpft mit vielen der genannten Merkmale des Modells der *verständigen Musikpraxis*. (Die geringste Verknüpfung findet sich allerdings zum wirkmächtigsten Merkmal *Reflexives Selbstbewusstsein anstreben*). Weiter steht *Tuchführung mit musikalischer Praxis* zwar deutlich in Beziehung zu *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*, deutlich weniger bis gar nicht allerdings mit den Kriterien des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*, wie es auch die einzelnen roten bzw. rot gestrichelten Verbindungslinien in Abbildung 46 visualisieren. Da *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* selbst allerdings einen sehr deutlichen Bezug zu allen zentralen Merkmalen des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* aufweist, zeigt sich, dass *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (im Sinne *verständiger Musikpraxis*) einen anderen Schwerpunkt als das Praxis-

³⁷⁵ Auch bei den – aufgrund der dualen Prinzipien bei Ernst vorerst aus der Untersuchung ausgeschlossen – zehn Filmausschnitten finden sich keine derartigen Szenen.

feld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* setzt. So scheint jenes eher mit dem Ideal der *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* zu korrespondieren als das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*. Dies würde dafür sprechen, dass der noch etwas unklar formulierte *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* deutlicher vom Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* zu entkoppeln und in seiner Bedeutung zu relativieren wäre. Unabhängig von dieser Interpretation kann es allerdings auch darauf hinweisen, dass entweder in der hier vorliegenden Operationalisierung oder im Modell von Jank et al. Unklarheiten bestehen.³⁷⁶

(2) Weiter gehen Jank et al. davon aus, dass das Thematisieren *musikalischer Praxis* (im Sinne des Klingmann'schen Modells) besonders geeignet sei, *verständige Musikpraxis* zu erreichen (vgl. S. 261 und S. 268). Die durchaus vorhandenen Zusammenhänge zwischen *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* und den einzelnen hier veranschlagten Kriterien *verständiger Musikpraxis* sprechen dabei zunächst dafür. Der (1) insgesamt eher schwache Zusammenhang zwischen „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* und *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* (vier von elf gemeinsamen Szenen, vgl. Anhang 5.6) und der (2) schwache Bezug des Merkmals *Reflexives Selbstbewusstsein anstreben* zum sich auf den Aufbau eines individuellen reflektierten Verhältnisses zur musikalischen Praxis beziehende *Auslegung von Spielregeln* (S. 264) sprechen allerdings dafür, dass die erwünschten Zusammenhänge, zumindest zwischen den *individuellen kognitiven Prozessen der Teilnehmenden* (*Auslegung von Spielregeln*, vgl. S. 264) und dem *Entwickeln reflexiven Selbstbewusstseins* (vgl. S. 256), nicht bestätigt werden können. Die Beobachtung oben zum starken Zusammenhang der Merkmale *verständiger Musikpraxis* mit den bei Jank et al. formulierten *Kompetenzdimensionen* unterstützt diese Interpretation. Damit wäre – unter vorsichtiger Abwägung der Möglichkeit der Verallgemeinerung der hier vorgenommenen Beobachtungen – der Vermutung von Jank et al. zu **widersprechen**, dass das Thematisieren von *musikalischer Praxis* im Klingmann'schen Modell auf *verständige Musikpraxis* hinarbeite, auch unter Ausklammerung des eventuell unzureichend definierten Merkmals *Erwerb musikalischer Kompetenzen*.

³⁷⁶ Auf Unklarheiten bei der Rezeption des Kaiserschen Modells verständiger Musikpraxis bei Jank et al. wird auch auf S. 255 hingewiesen. Ein Ansatzpunkt könnte das Abrücken von der Forderung nach (den lernpsychologisch legitinierten) kompakten und regelmäßigen Lehrgangseinheiten in direkter Instruktion sein, da diese zumindest in der vorliegenden Untersuchung auch nicht mit den beiden Kriterien verständiger Musikpraxis *Motivation und Selbstverantwortung* sowie *Selbstverwirklichung*, und *kompakte & regelmäßige Lehrgangseinheiten* auch nicht mit *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis*, in Verbindung stehen.

(3) Ein weiterer zentraler Punkt in den Überlegungen bei Jank et al. ist die **Voraussetzung des Erwerbs musikalischer Kompetenzen für die Teilnahme an musikalischer Praxis** (vgl. S. 251) oder für das **Erreichen ästhetischer Wahrnehmung** (vgl. S. 255). Beide Konsequenzen sind im Rahmen dieser Untersuchung als *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* bzw. *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* operationalisiert. Die Bedingung findet sich einerseits im gesamten Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* bzw. im Kriterium *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*. Der Zusammenhang der beiden letzten zu *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* (vgl. auch oben) kann durchaus bestätigt werden (mit der benannten Einschränkung bei den Merkmalen des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*). Allerdings sind diese Zusammenhänge wie oben größtenteils auf die Merkmale *Spiel* und *Spielregeln musikalischer Praxis* verteilt. Zum dritten Teil des Modells *musikalischer Praxis – Auslegung von Spielregeln* finden sich deutlich weniger Bezüge. Dieser Teil bezieht sich aber gerade auf die individuelle Distanznahme der Schüler*innen, die bei Jank et al. mit Bildungsprozessen in Zusammenhang gebracht wird (Jank et al. 2017, S. 120). Auf die geringe Kodierung von *Intrinsisch motivierter Erwerb von Kompetenzen* wurde bereits oben hingewiesen. Zudem lassen sich nur wenige Szenen finden, die gemeinsam mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und den „kompetenz-bezogenen“ Voraussetzungen (*Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* sowie die einzelnen Merkmale des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*) beschrieben sind. Damit kann auch hier – wieder mit der nötigen Vorsicht – der **Behauptung, der Erwerb musikalischer Kompetenzen sei für die Teilnahme an musikalischer Praxis und das Erreichen ästhetischer Wahrnehmung notwendig, zumindest nicht entsprochen** werden.

3.3.3.4 Christopher Wallbaum: Ästhetische Rationalität und erfüllte Praxis

Das Theoriekonstrukt von Wallbaum zeichnet sich dadurch aus, dass zwei Modelle vorliegen, die – anders als beim Aufbauenden Musikunterricht, der im Laufe der Zeit mehrere Wandlungen durchlaufen hat – nebeneinander vorliegen und kompatibel erscheinende Begriffe verwenden. Dabei basiert das hier mit *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* bezeichnete zentral auf einem *relationalen Modell erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis*, das im Musikunterricht im Wesentlichen durch zwei methodische Vorgehen oder Leitlinien – den ästhetischen Streit und den *Ermöglichungsraum* – realisiert werden könne. Das Modell

CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen stellt auf Basis von kultur- und praxistheoretischen Fragestellungen Begrifflichkeiten zur kultursensiblen Beschreibung von Musik(unterrichts)praxen auf und formuliert ein didaktisches Modell, das verschiedene Qualitäten erfüllter Praxen und deren Vergleich ins Zentrum des Musikunterrichts stellt. Im Unterschied zu *CW 1* sind die konkreten unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen hierfür weniger präzise ausgeführt. Ein Verbindungsglied beider Modelle kann dabei im Modell der *erfüllten musikalisch*-ästhetischen Praxis vermutet werden. Neben diesem zentralen Bindeglied werden in den Überlegungen Wallbaums verschiedene Zusammenhänge angedeutet, so zur wechselseitigen Abhängigkeit der Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 290), zum ästhetischen Streit als Nacheinander von Situationen ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 295) und zu dessen Verortung außerhalb regulärer pädagogischer Praktiken (vgl. S. 295). Weiter wird das Modell des Ermöglichungsraumes mit ästhetischer Wahrnehmung, der symmetrischen Kommunikationsstruktur beim ästhetischen Streit (vgl. S. 297) bzw. bei der Wahrnehmungsatmosphäre RED (vgl. S. 303) sowie mit dem Begriff der ästhetischen Techniken (vgl. S. 297) in Beziehung gesetzt. Neben diesen Aspekten kann durch den Einbezug der Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale bei Wallbaum 2010g (vgl. S. 307) auch deren Zusammenhang zum hier entfalteten Modell von Wallbaums Theoriekomplex näher betrachtet werden. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.4 Bezug auf die von Wallbaum vermittelten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

Bevor jedoch auf die einzelnen von der Theorie vorhergesagten Zusammenhänge, die in der Einleitung von 3.3.3.4 aufgeführt werden, eingegangen wird, soll der Versuch unternommen werden, die gefundenen vielfältigen Zusammenhänge innerhalb der Theoriesprache Wallbaums zusammen zu fassen.

Abbildung 47 zeigt eine computergenerierte Graphik,³⁷⁷ die die einzelnen Merkmale des Theoriekonzepts von *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* in Abhängigkeit vom Grad ihrer Verknüpfung positioniert. Dabei wurden nur die starken Verknüpfungen eingetragen, da ansonsten aufgrund des hohen Grades an Vernetzung nahezu jedes Element mit jedem vernetzt wäre. Häufig verknüpfte Elemente sind in der Graphik zentraler verortet, seltener verknüpfte eher am Rand der Graphik.

³⁷⁷ Über die Funktion Netzwerke/Layout/Baum in Scientific 2021.

3.3 Beziehungsfelder

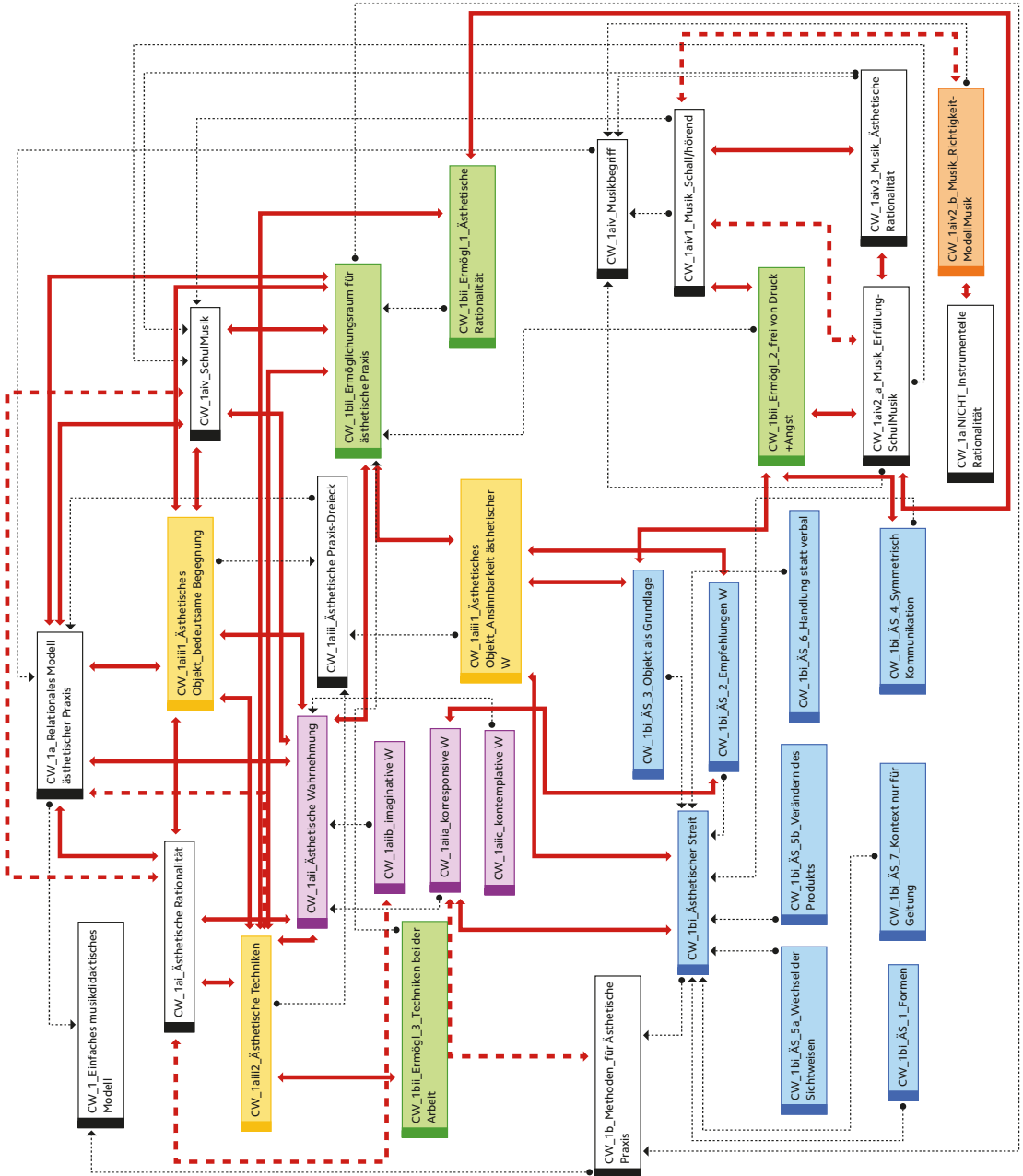


Abbildung 47: Maschinengenerierte graphische Darstellung der empirisch gefundenen Zusammenhänge für CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell. Rot sind empirisch gefundene Zusammenhänge, schwarz gestrichelt theoretisch zusammenhängende Konzepte.

Um den Überblick zu wahren, sind die unterschiedlichen Theoriemerkmale entsprechend eingefärbt. Die Graphik macht deutlich, in welchem Verhältnis die Theoriemerkmale zueinander stehen: So ist z. B. die Methode des ästhetischen Streits (blau) am untersten Rand zu finden, nur die beiden Elemente *Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* und Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage sind aufgrund ihrer Vernetzung zur *korrespondierenden Wahrnehmung* und *Ansinnbarkeit einer bedeutsamen Begegnung* etwas weiter oben positioniert. Die Methode des *Ermöglichungsraumes* (grün) hingegen liegt aufgrund ihrer Vernetzung deutlich mehr in der Mitte der Graphik usw. Insgesamt entspricht die Graphik damit den Darstellungen des Wallbaum'schen Modells: Die zentralen Begriffe des Dreiecks ästhetischer Praxis (vgl. S. 291) inklusive seiner Bedingungen erscheinen auch als wichtigste **Knotenpunkte** mit *Bedeutsame Begegnung* (gelb), *Ästhetische Rationalität* (weiß), *Ästhetische Wahrnehmung* (violett), *Ästhetische Techniken* (gelb) und *Ermöglichungsraum* (grün) für ästhetische Praxis. Die deskriptiven Kategorien der Musikbegriff-Terminologie Wallbaums liegen mehr am Rand, während die alle drei Kriterien erfüllende *SchulMusik* (weiß) ebenfalls noch zentral platziert ist. Zentrales Bindeglied aller Begriffe stellt das Relationale Modell ästhetischer Praxis (weiß) dar. Die nicht der *SchulMusik* zugehörige *ModellMusik* (orange) wiederum ist mit der *instrumentellen Rationalität* (weiß) am Rand verortet, ebenso wie die eher selten kodierten einzelnen Merkmale des ästhetischen Streits (blau).

Die deutliche Verknüpfung von *Ansinnbarkeit* (gelb) und der Methode des ästhetischen Streits (blau), insbesondere im Zusammenhang mit dem Merkmal ÄS 2: *Empfehlung für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* fügt sich gut in die Beschreibung dieser Methode auf S. 295) ein, wenn im Gespräch der persönliche Höreindruck zentraler Gesprächsgegenstand sein soll. Weiter grenzen Rolle, Wallbaum 2011, S. 507 den ästhetischen Streit deutlich von dem argumentierenden Unterrichtsgespräch ab (vgl. S. 295). Die nicht bzw. kaum vorhandene Verknüpfung zu *instrumenteller Rationalität* bzw. *pädagogische Praktiken* bestätigen diese Sichtweise (vgl. Anhang 5.6)

Das von Wallbaum postulierte Potential von Situationen *kontemplativer Wahrnehmung*, zugleich *imaginative Wahrnehmung* anzuregen, vgl. S. 289, ist im Diagramm aufgrund der geringen Zahl an Kodierungen nicht vermerkt, aber deutlich in den Daten zu erkennen, vgl. Anhang 5.6. Insbesondere Szenen DZ11 und DM8 lassen das Spannungsfeld zwischen beiden Wahrnehmungsdimensionen gut sichtbar werden.

3.3 Beziehungsfelder

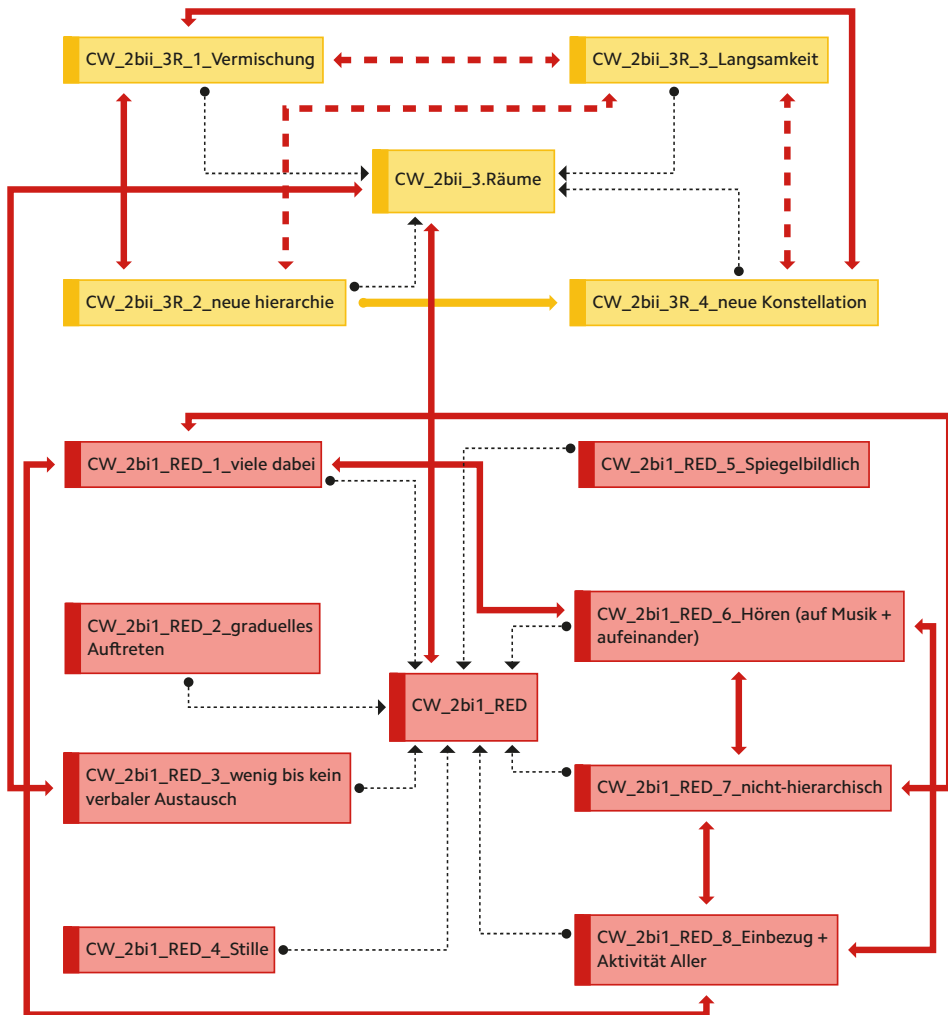


Abbildung 48: Empirisch gefundene Zusammenhänge zwischen Inszenieren von SchulMusiken als Dritte Räume und im Sinne von RED, rot starke Zusammenhänge, rot gestrichelt sind schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen.

In Bezug auf den *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* wird erwartet, dass dieser ästhetische Wahrnehmung ermögliche (vgl. S. 297), dass die Unterkategorie *frei von Druck und Angst* in Zusammenhang mit der *symmetrischen Kommunikationsstruktur* des ästhetischen Streits stehe (vgl. S. 295) und dass die Unterkategorie *Techniken bei der Arbeit* in eine ähnliche Richtung wie das Merkmal Ästhetische Techniken ziele (vgl. S. 293). Alle drei Merkmale konn-

ten für die vorliegende Untersuchung bestätigt werden, wie dies z. B. die Visualisierung in Abbildung 47 zeigt.

Innerhalb des Modells *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* wurde eine deutlich geringere Zahl an Verknüpfungen gefunden. Hervorzuheben sind die starken Zusammenhänge zwischen und innerhalb der Wahrnehmungsatmosphäre RED und dem Modell der *Dritten Räume* (beides vgl. Anhang 5.6), die in Abbildung 48 visualisiert sind. In Bezug auf das Modell der *Dritten Räume* fällt hier die Identität der Kategorien *neue Hierarchie* und *neue Konstellationen* auf – sie wurden in der vorliegenden Untersuchung gleichbedeutend verwendet. Die Kategorie der *Langsamkeit* hingegen tritt eher isoliert auf, was für ihre gute Trennschärfe spricht.

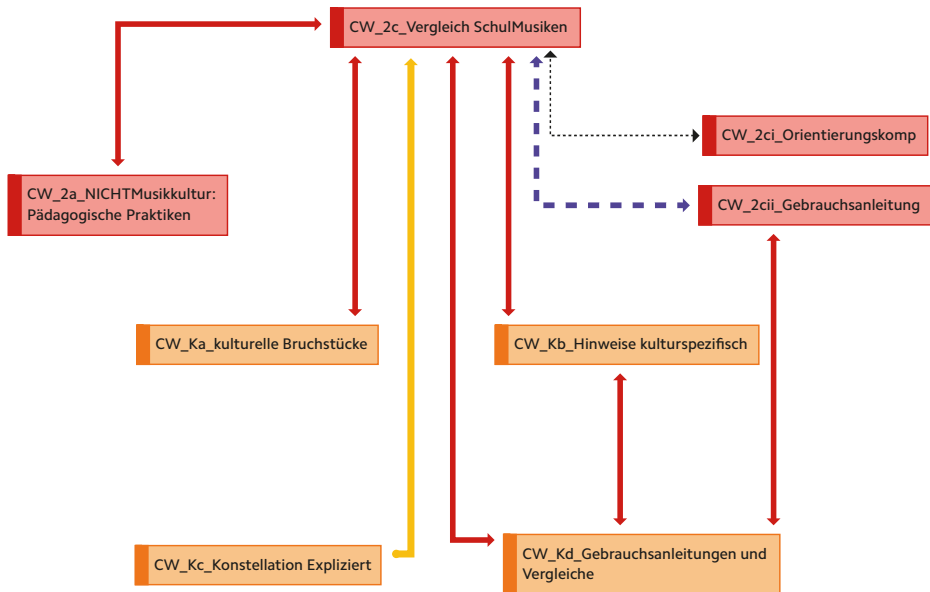


Abbildung 49: Empirisch gefundene Zusammenhänge für Vergleiche von SchulMusik-Praxen, rot sind starke Zusammenhänge, rot gestrichelt schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen.

Abbildung 49 visualisiert die zentralen empirisch gefundenen Zusammenhänge für den *Vergleich von SchulMusik-Praxen*. Der deutliche Zusammenhang zu den *Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale* fällt auf. Dies spricht dafür, dieses Modell bei einer – gegebenenfalls – zukünftigen Anpassung von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* zu berücksichtigen. In Bezug auf dieses Modell fällt

auf, dass *kulturspezifische Hinweise* und *Gebrauchsanleitungen und Vergleiche* fast immer gemeinsam verwendet wurden, was für eine Überarbeitung der Begriffe in Bezug auf deren Trennschärfe spricht. Unklar bleibt insbesondere auch die Zielsetzung der *Orientierungskompetenz*, die nur sehr selten in Beschreibungen verwendet wurde. Der häufig vermerkte Bezug zu *Pädagogische Praktiken* für die Phase des Vergleichs erscheint schließlich plausibel, da im Rahmen dieser die nötige Distanznahme vermutlich am ehesten zu realisieren ist.

Bei einer Gegenüberstellung der beiden Modelle *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* und *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* fällt auf, dass sich sowohl *Dritte Räume* als auch die Atmosphäre *RED* aufgrund der vielfältigen Bezüge gut in *CW1: Einfaches musikdidaktisches Modell* integrieren. Anschaulich wird dies, wenn man Abbildung 47 nur um diese beiden Kodes ergänzt und ein weiteres Mal ein automatisiertes Diagramm erstellen lässt (vgl. Abbildung 50, bei der für die Übersicht eine andere Einfärbung gewählt wurde). Auch der von Wallbaum vorhergesagte Zusammenhang zwischen der Atmosphäre *RED* und einem *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* (vgl. S. 296) kann damit bestätigt werden.

Zuletzt soll noch einmal die Konturierung von ästhetischer *Rationalität* in Verhältnis zu *erfüllter Praxis*, die an verschiedenen Stellen von 0 durchgeführt wurde, zusammengefasst werden. Diese Konturierung kann auf drei Ebenen vorgenommen werden:

- (1) Zunächst wird *erfüllte Praxis* vermehrt mit dem Ermöglichungsmerkmal *frei von Druck und Angst* in Verbindung gesetzt als ästhetische *Rationalität* (vgl. Anhang 5.6). Darüber hinaus wird bei der Feststellung von ästhetischer Rationalität in einem spezifischeren Kontext wie Musik oder in Ermöglichungsräumen für ästhetische Praxis auch häufiger *erfüllte Praxis* festgestellt (vgl. Anhang 5.6)
- (2) Die vollzugsorientierte Wahrnehmung von Schall wiederum wird häufiger mit ästhetischer Rationalität in Verbindung gebracht (vgl. Anhang 5.6).
- (3) Auffällig ist, dass zentral für das *relationale Modell ästhetischer Praxis* sprechende Merkmale wie *bedeutsame Begegnung*, ästhetische Techniken und *nicht-instrumentelle Rationalität* (vgl. Anhang 5.6) bzw. die zentral in *Musikpraxen erfahren und vergleichen* stehende Kategorien *RED* und *Dritte Räume* (vgl. Anhang 5.6) vermehrt dann zu beobachten sind, wenn Szenen sowohl mit *erfüllter Praxis* als auch mit ästhetischer Rationalität beschrieben werden.

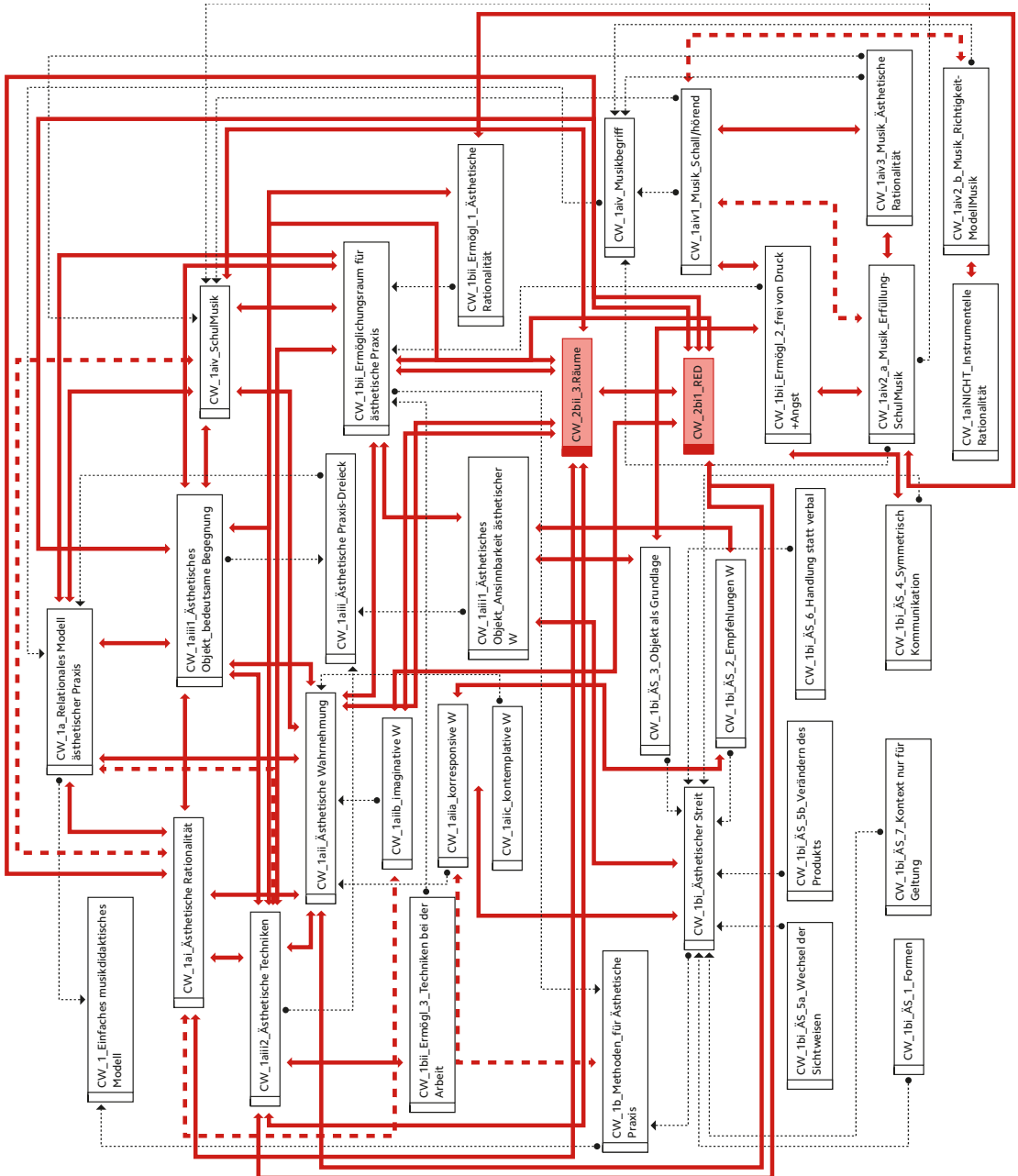


Abbildung 50 (= Erweiterung von Abbildung 47): Maschinengenerierte Graphik zur Darstellung der Verknüpfung zwischen Theoriemerkmalen des Einfachen Musikdidaktischen Modells (weiß) und Musikpraxen erfahren und vergleichen (rot) nach Christopher Wallbaum.

Zusammengefasst stehen damit – zumindest im Rahmen der untersuchten Szenen – ästhetische Rationalität und *erfüllte Praxis* in einem sich ergänzenden Wechselverhältnis. Während ein „zu viel“ an *erfüllter Praxis* spezifische Wahrnehmungsdimensionen wie *RED* eher verhindert (vgl. z. B. Tabelle 28 in Kapitel 5.6.4) und ästhetische Rationalität den Fokus auf die Vollzugsorientierung potentiell überspitzt, sind im Rahmen einer Kombination beider Merkmale in der *erfüllten musikalisch-ästhetischen Praxis* am ehesten die in der Wallbaum'schen Theoriekonzeption favorisierten Merkmale zu beobachten. Weiter entsprechen die für *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* gefundenen Zusammenhänge weitestgehend den in der Theorie entfalteten Überlegungen. Für das Modell *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* kann zusammengefasst werden, dass sich sowohl die Atmosphäre *RED* als auch das Modell des *Dritten Raumes* in das Inszenieren von musikalisch-ästhetischer Praxis im Sinne von *CW 1* gut einfügt bzw. dieses sogar um Beschreibungskategorien erweitert. Die Phase des *Vergleichs musikalischer Praxen* bei *CW 2* ließ sich – zumindest auf Basis der vorhandenen theoretischen Modelle in Zusammenhang mit dem vorliegenden Videomaterial – nicht ausreichend gut erfassen. Deutliche Bezüge bzw. Konkretisierungen ließen sich jedoch mit dem „Leitfaden für die Gestaltung und Erfassung kultureller Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 107) erreichen. Eine Integration dieses Modells in eine Weiterentwicklung von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* wäre also denkbar.

3.3.3.5 Suche nach theorienübergreifenden Mustern: Zusammenfassung der intratheoretischen Gegenüberstellungen

Hier sollen nun, der **Teilfrage 5b** folgend, die verschiedenen empirisch erhobenen Theorien 1. Art – also die Zusammenhänge innerhalb eines Theoriestranges – auf einer Strukturebene miteinander verglichen werden. Um die Abgrenzung zum Vorgehen in Kapitel 3.3.4 deutlich zu machen, möchte ich dieses Verfahren in diesem Abschnitt als *empirischen Theorienvergleich 1. Art* bezeichnen. Damit ist gemeint, dass eine Gegenüberstellung auf der Basis von empirisch erhobenen Theorien 1. Art erfolgt. Im Gegensatz dazu soll in Kapitel 3.3.4 (s. u.) mit dem *empirischen Theorienvergleich 2. Art* auf eine Theorie 2. Art – also eine, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Theoriesträngen herstellt – hingearbeitet werden.

Betrachtet man die Zusammenfassungen und einzelne Merkmale aus den obigen Kapiteln, ergeben sich fünf Aspekte, anhand derer die vier Theorien hier

gegenübergestellt werden können. So zeichnen sich (1) Unterschiede in der grundlegenden Struktur der Theorien zwischen hochvernetzten Gebilden mit weichen Übergängen und hierarchischen Modellen mit klarer Abgrenzung der einzelnen Theoriemerkmale zueinander ab. Weiter finden sich (2) für manche Theorien zentral konstituierende Merkmale, die Eigenschaften von *Grundbegriffen* derselben aufweisen. Außerdem lassen sich die Theorien darin unterscheiden, (3) inwieweit die theoretischen Vorhersagen der empirischen Überprüfung standhalten, (4) welche Art von Konsequenzen aus den Analysen erwachsen und (5) welche Probleme sich im Zusammenhang mit der hier veranschlagten Methode des Erstellens von *ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information* ergeben. Um den Abschnitt nicht unnötig zu verlängern und den Überblick zu wahren, wird im Folgenden weitestgehend auf konkrete Beispiele verzichtet. Alle Interpretationen beziehen sich auf die Darstellungen der empirisch erhobenen intratheoretischen Zusammenhänge in den obigen Kapiteln.

(1) In Bezug auf den **Struktur-Aspekt** ergeben sich verschiedene Bilder und Zusammenhänge: Zunächst fällt unabhängig von den empirischen Beobachtungen auf, dass die beiden instrumentalpädagogischen Theorien durch die deutlich größere Zahl an Theoriemerkmale wesentlich ausdifferenzierter erscheinen als die der schulischen Musikpädagogik.³⁷⁸ Die beobachtete **Klarheit** dieser Systematisierungen verhält sich jedoch quer zu dieser Unterscheidung von instrumentaler und schulischer Musikpädagogik. Versteht man unter der Klarheit eines Begriffs, dass mit ihm trennscharfe Zuordnungen möglich werden, stellen sich große Teile des Modells von Anselm Ernst am klarsten dar, gefolgt vom Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* bei Jank et al. Die weiteren Merkmale des *Aufbauenden Musikunterrichts* lassen sich schwieriger voneinander abgrenzen, zentrale Bezugspunkte bleiben jedoch erkennbar. Bei Wallbaum zeigt sich nun insbesondere für das *einfache musikdidaktische Modell* gemeinsam mit Teilen von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* (die *RED-Atmosphäre* und das *Modell der Dritten Räume*) ein deutlich stärker vernetztes Bild, wobei sich im *Dreieck ästhetischer Praxis* ein klarer zentraler Bezugspunkt ergibt. Doerne schließlich zeigt aus dieser Perspektive die am wenigsten klare Struktur, wenn sich diverse Zusammenhänge und Überschneidungen in den Beschreibungen feststellen lassen und manche Theoriemerkmale bei über 80 %

³⁷⁸ Selbst wenn man die beiden hier separat betrachteten Modelle von Wallbaum zusammennehmen würde, träfe dies noch weiter zu.

der Szenen Verwendung finden. Trotzdem werden auch hier leichte Häufungen von Begriffen mit besonders starken Bezügen erkennbar. Nur vereinzelte untergeordnete Begriffspaare bei Doerne lassen eine trennscharfe Verwendung in den Beschreibungen erkennen. Die Verortung der einzelnen Theorien im Spannungsfeld Trennschärfe der Begriffe, Stärke zentraler Bezugspunkte oder Zentrierung sind in Abbildung 51 dargestellt. Sowohl Jank et al. als auch Wallbaum stellen dabei eine Sonderform dar, da deren einzelne Teile tendenziell unterschiedlich verortet werden können. So wäre das *einfache musikdidaktische Modell* (hier: CW1: EMD) allein mit seiner starken Zentrierung auf ästhetische Wahrnehmung bei gleichzeitig häufig vernetzten Begriffen deutlich weiter oben im Diagramm zu verorten. Würde man schließlich bei Jank et al. nur das Praxisfeld *musikalische Fähigkeiten* aufbauen betrachten (hier: Jank: MFA), ließe sich diese Theorie deutlich weiter oben und weiter rechts positionieren.

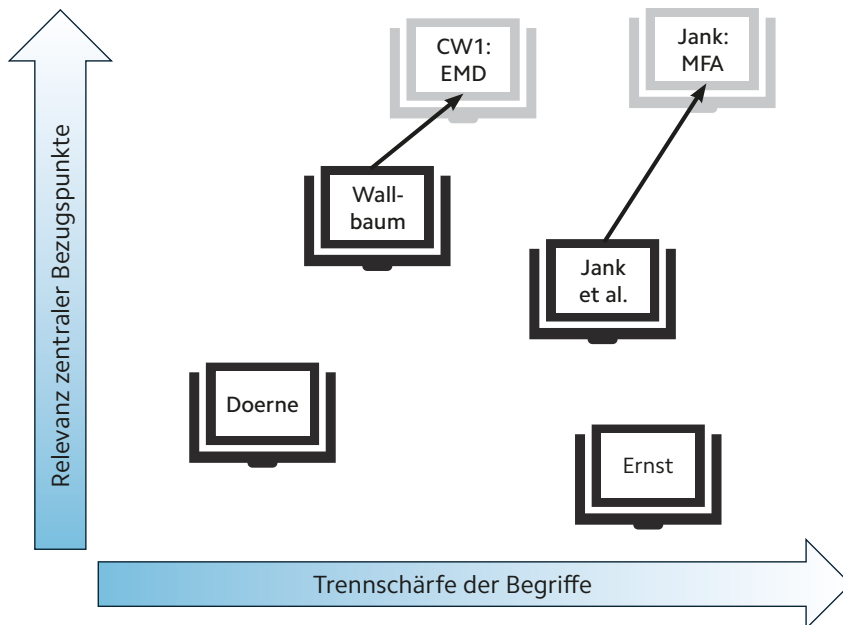


Abbildung 51: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung (EMD = Einfaches musikdidaktisches Modell, MFA = Musikalische Fähigkeiten aufbauen).

(2) Die Frage nach **zentralen konstituierenden Elementen** in den einzelnen Theorien zeigt eine eher umgedrehte Polarität: So finden sich bei Andreas

Doerne in der Unterscheidung des *Geben-* und *Nehmen-Modus*, bei **Christopher Wallbaum** in dem leichten Spannungsfeld von *erfüllter* zu ästhetischer Praxis Dualitäten, die Auskunft über die Feinstruktur fast aller anderen Merkmale der jeweiligen Theorie geben. Bei **Jank et al.** lässt sich der *Aufbau von musikalischen Fähigkeiten* als ein Merkmal nennen, das mit fast allen anderen in Beziehung steht – durch dessen unklare Formulierung lässt sich dieses aber weniger zum Strukturieren der Theorie einsetzen. Bei **Ernst** findet sich kein einzelnes Prinzip, das als zentraler Bezug wahrgenommen werden könnte, dafür sind in den *methodischen Prinzipienpaaren* mehrere solcher Bezugspunkte angelegt, die in sich allerdings schwerer voneinander abzugrenzen sind.

(3) In Bezug auf das **Bestätigen der Vorhersagen oder Annahmen der einzelnen Theorien** im Rahmen dieser Untersuchung lassen sich die Theorien wieder auf andere Weise ordnen. So bestätigen die starken Zusammenhänge innerhalb der **Doerne'schen** Theorie größtenteils seine Annahmen, während für **Wallbaum** die zentrale Stellung von Theoriemerkmalen wie dem *Dreieck ästhetischer Praxis* – zumindest für das *Einfache musikdidaktische Modell* – mit seinen Überlegungen übereinstimmt. Die Integration von Teilen von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* in letzteres Modell geht dabei über die Annahmen Wallbaums hinaus. Dieser Trend setzt sich bei **Ernst** fort. Zentrale Zusammenhänge – wie die zwischen den methodischen Prinzipien und Methoden – wurden zu einem guten Teil bestätigt, aber auch vielfältig ergänzt, insbesondere im Zusammenhang mit Situationen des Großgruppenunterrichts. Auch wenn bei **Jank et al.** viele Zusammenhänge zwischen den Theoriemerkmalen – insbesondere innerhalb des *Praxisfelds Musikalische Fähigkeiten aufbauen* – bestätigt werden können, kann zentralen Annahmen zum Verhältnis der Praxisfelder nicht entsprochen werden.³⁷⁹

(4) **Bei allen vier Theorien** lassen sich aus den erhobenen Zusammenhängen **Vorschläge zur Konkretisierung** der theoretischen Modelle ableiten. Für die beiden instrumentalpädagogischen Theorien fällt auf, dass die Besonderheiten einer Großgruppe in das gesamte Modell einbezogen werden könnten. Bei den beiden Theorien der schulischen Musikpädagogik steht eher die Konkretisierung ausgewählter Theoriemerkmale und deren Verhältnis zum weiteren Konstrukt im Zentrum.

³⁷⁹ Dies betrifft – immer unter dem Vorbehalt der Grenzen dieser Untersuchung – einerseits die Annahme, *musikalische Praxis* im Sinne des Klingmann'schen Modells sei nötig für das Erreichen *verständiger Musikpraxis*, andererseits die vermutete Notwendigkeit des *Erwerbs von Kompetenzen* für das *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*, vgl. S. 357.

(5) Schließlich zeigen sich in Bezug auf die **Anwendbarkeit der Methode** andere Zusammenhänge: So lassen sich die Theoriemerkmale Anselm Ernsts mit der Ausnahme seines Modells zum S*-Verhalten meist recht gut identifizieren, auch viele Aspekte des *Aufbauenden Musikunterrichts* von Jank et al. sind – im Rahmen der hier vorgenommenen Anpassungen – auf die Unterrichtsvideographien gut anwendbar. Die Probleme, die sich dort u.a. bei Überschreiten der ästhetischen Schwelle zeigen, werden bei der Identifizierung einzelner *Wahrnehmungsdimensionen* im Modell Wallbaums deutlicher. Bei diesem wird diese Schwierigkeit zum Teil dadurch kompensiert, dass eine Vielzahl weiterer Theoriemerkmale formuliert sind, die mit den ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen in Beziehung stehen. Die größten Schwierigkeiten zeigen sich bei der Anwendung einzelner Merkmale des **Doerne'schen Modells**, insbesondere bei der *spirituellen* und *geschichtlichen Dimension* umfassenden Musizierens. Damit zeigen sich Begriffe, die besondere **Modi einer subjektiven Wahrnehmung** thematisieren, als **prinzipiell schwerer zugänglich** im hier verwendeten Verfahren. Ein fundamentaler Unterschied zwischen den Theorien, der ebenfalls in diesen Bereich einzuordnen ist, zeigt sich in der Gestaltung der ASF-Lehrfilme: Bei beiden Theorien der **instrumentalbezogenen Musikpädagogik** war es – mit den genannten Einschränkungen – gut möglich, die einzelnen **Theoriemerkmale einzeln** zu zeigen. Im Gegensatz dazu waren die Merkmale der Theorien **schulischer Musikpädagogik** meist so verfasst, dass sie nicht in derselben Form isoliert gezeigt werden konnten. Vielmehr entfalten sich die meisten Merkmale dieser Theoriesprachen nur, wenn sie in Kombination oder auch Kontrast mit anderen Merkmalen dargestellt werden können. Dies kann Anlass zur These geben, dass die Theorien schulischer Musikpädagogik eher in Aussagesätzen konstituiert sind als die der instrumentalbezogenen Musikpädagogik, dafür aber – tendenziell – weniger klar konturierte Begriffe aufweisen.

3.3.4 Intertheoretische Gegenüberstellungen

3.3.4.1 Einleitende Bemerkungen: Irrtumswahrscheinlichkeit von Kookkurrenzen

Nach dem intensiven Blick auf die einzelnen Comparanda mit anschließendem Strukturvergleich wird in diesem Abschnitt nun eine andere theorienübergreifende Perspektive eingenommen, die – folgt man der oben in Kapitel 3.3.3.5 begründeten Unterscheidung – als *Theorienvergleich 2. Art* bezeichnet werden kann. In Orientierung an **Teilfrage 5c** (vgl. S. 106) wird nun also der Versuch

unternommen, Zusammenhänge zwischen den Begriffen der verschiedenen Theorien nachzuweisen (vgl. **Arbeitsschritt 10**, S. 123). Ausgangspunkt der Untersuchung bildet erneut Abbildung 30 (S. 329), die die Gesamtzusammenhänge graphisch darstellt. Den Orientierungspunkt liefern zunächst weiterhin die Kode-Kookkurrenz-Werte, da diese am eindeutigsten Auskunft darüber geben, wie intensiv die gemeinsame Verwendung der jeweiligen Theoriemerkmale beobachtbar ist. Die intertheoretischen Gegenüberstellungen in diesem Abschnitt gestalten sich im Vergleich zu den intratheoretischen im vorherigen Abschnitt jedoch etwas anders, da bei der Gegenüberstellung sämtlicher Theoriemerkmale aufgrund der höheren Fülle an möglichen Kombinationen eine stärkere Selektion bei der Auswahl der näher zu betrachtenden Kombinationen vorgenommen werden muss.

Für die Suche nach solchen „Kandidaten“ für Übereinstimmungen von Begriffen wird sich zunächst am Ideal einer **Identität** orientiert: Diese wäre dann gegeben, wenn der Kode-Kookkurrenz-Wert bei 1 liegt, wenn also alle Szenen, die mit einem Theoriemerkmal beschrieben wurden, auch mit dem anderen beschrieben wurden und beide Theoriemerkmale gleich oft verwendet wurden. Tatsächlich tritt dieser Wert bei den intertheoretischen Verhältnissen nur ein einziges Mal bei einem zu vernachlässigenden Fall auf.³⁸⁰

Der höchste Kode-Kookkurrenz-Wert, der im Rahmen dieser Untersuchung zwischen Merkmalen unterschiedlicher Theorien festgestellt werden kann, liegt bei 0,67, was zunächst eine eher geringe „Identität“ der Theoriemerkmale suggeriert. Bei genauerer Betrachtung der Verhältnisse der tatsächlichen Zahl an Kookkurrenzen zur Zahl der Kodierungen der einzelnen Szenen zeigt sich jedoch, dass eine nähere Untersuchung der Kandidat*innen für mögliche Identitäten auch bei diesen Kookkurrenz-Werten noch sinnvoll sein kann. Zum Beispiel wird für das Paar *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) und *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) ein Kode-Kookkurrenz-Koeffizient von 0,65 festgestellt. Berechnet man nun den Anteil der gemeinsamen Szenen an der Zahl der Kodierungen der jeweiligen Theoriemerkmale, wird die Plausibilität

³⁸⁰ Es handelt sich um das Paar *Dritte Räume: Vermischung von Praktiken bei Vergleich von Schulmusiken* aus *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* mit *Lernfeld Musikgeschichte* bei Anselm Ernst. Beide Merkmale wurden mit einer Kodierung nicht nur kaum verwendet, es finden sich zwischen ihnen und den eigenen weiteren Theorieelementen auch keine weiteren Bezüge, vgl. die entsprechenden Kapitel. Daher wird dieser Übereinstimmung nicht weiter nachgegangen.

einer Nähe der Begriffe deutlicher: So werden 79 % der mit *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) kodierten Szenen auch mit dem *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) kodiert und ebenso 79 % der mit *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) beschriebenen Szenen auch mit *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) in Verbindung gebracht. Die Begrifflichkeiten gehen also nicht uneindeutig ineinander auf, werden aber in durchschnittlich 79 % der Fälle ähnlich verwendet. Weder der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient noch die durchschnittliche prozentuale Übereinstimmung geben jedoch Auskunft darüber, inwieweit der festgestellte Grad an Übereinstimmung von der statistisch im Mittel zu erwartenden Übereinstimmung abweicht, was insbesondere für sehr häufig kodierte Theoriemerkmale beachtet werden sollte: So weisen z. B. ein verhältnismäßig hoher Kode-Kookkurrenz-Koeffizient von 0,67 und eine durchschnittliche Übereinstimmung von 80 % zwischen *Kommunikative Dimension* (Andreas Doerne) und *Methodisches Prinzip Körpersprache* (Anselm Ernst) auf eine intensive Verbindung der beiden Merkmale hin. Betrachtet man aber die Zahl der Kodierungen beider Merkmale – 70 bei der *kommunikativen Dimension* und 74 beim methodischen Prinzip *Körpersprache* und setzt diese ins Verhältnis zur maximalen Zahl an Kodierungen, die durch die Zahl der untersuchten Szenen auf 90 begrenzt wird, fällt auf, dass beide Kategorien auf 77 % bzw. 82 % dieser Grundgesamtheit aller Szenen entfallen. Damit ist im Mittel von etwa 64 % der 90 Szenen – also 58 Filmausschnitten – davon auszugehen, dass sie mit beiden Theoriemerkmale kodiert sind. Tatsächlich lassen sich zu beiden Theoriemerkmale auch genau 58 Szenen mit Kookkurrenzen beobachten. Im Gegensatz dazu wäre für das oben genannte Paar *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) und *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) im Mittel von etwa vier Szenen auszugehen, bei denen es zu Kookkurrenzen kommt. Tatsächlich wurden mit 15 Szenen, in denen beide Theoriemerkmale für die Beschreibung verwendet wurden, viermal so viele Kookkurrenzen gefunden.

Allein beim Betrachten dieser Zahlen wird offensichtlich, dass im ersten Fall die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um eine zufällige Übereinstimmung handelt, deutlich höher ist als im zweiten Fall. Diese sogenannte **Irrtumswahrscheinlichkeit** – also die Wahrscheinlichkeit, dass die Annahme eines echten Zusammenhangs nicht zutrifft – lässt sich mit etwas komplexeren statistischen Methoden berechnen. Für die hier vorliegende Untersuchung hat es sich als sinnvoll erwiesen, auf Verfahren aus der Korpuslinguistik zurückzugreifen, die

im Wesentlichen verwendet werden, um auffällige Häufungen von Wortpaaren in größeren Textkorpora zu erkennen (vgl. McEnery, Wilson 1997). Konkret wurde unter Nutzung einer webbasierten Anwendung (Mann 2009) für alle näher untersuchten Paare der sogenannte Chi-Quadrat-Wert (Rayson et al. 2004) berechnet, anhand dessen auf die Wahrscheinlichkeit geschlossen werden kann, ob es sich bei der beobachteten Kookkurrenz um eine zufällige handelt. Liegt diese Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem bestimmten Schwellenwert, der nach Kontext variieren kann, spricht man von einem signifikanten Zusammenhang. Hier wurde aufgrund der im Vergleich zur Korpuslinguistik sehr geringen Fallzahl von 90 Einheiten der dort übliche Wert von 0,1 % für einen höchstsignifikanten Zusammenhang auf 0,01 % herabgesetzt, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Betrachtet man nun das o. g. Beispiel der 58 Kookkurrenzen zwischen *Kommunikative Dimension* (Andreas Doerne) und *Methodisches Prinzip Körpersprache* (Anselm Ernst), lässt sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von ca. 76 % feststellen, während sie für die 15 Kookkurrenzen des zweiten Beispiels (*Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) und *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne)) weit unter 0,01 % liegt, was als höchstsignifikant interpretiert werden kann.³⁸¹ Damit spricht in diesem Beispiel wenig dafür, von einem Zusammenhang zwischen den ersten beiden Merkmalen auszugehen – dafür müssten die Kookkurrenzen höher sein. Dem Zusammenhang zwischen den anderen beiden Merkmalen sollte – und wird im Folgenden, s. u. – jedoch nachgegangen werden. Für die Gegenüberstellungen im vorherigen Kapitel wurde bewusst nicht auf diese Methode zurückgegriffen, da es dort das Ziel war, möglichst umfassend die intratheoretischen Zusammenhänge aufzudecken, u. a. um den **Teilfragen 5a–b** (vgl. S. 105) gerecht zu werden. Für die Ermittlung von intertheoretischen Zusammenhängen liegt nun der Fokus darauf, möglichst klare Zusammenhänge zu finden.

³⁸¹ In manchen Szenarien wird der Chi-Quadrat-Wert auch als ein Maß für den Zusammenhang zwischen Wörtern verwendet und könnte somit potentiell auch den hier verwendeten Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten ersetzen. Ein Grund für die Bevorzugung des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten liegt in der verwendeten Auswertungssoftware ebd., die nur diese Berechnungsmöglichkeit zur Verfügung stellt. Laut Armbrorst 2017, S. 3 handelt es sich bei ATLAS.ti allerdings auch um eines der wenigen Programme zur qualitativen Auswertung, die überhaupt die Berechnung solcher Koeffizienten ermöglicht. In Orientierung an Ted E. Dunning 1993 wäre für eine Folgeuntersuchung unter Umständen die Verwendung des sogenannten Log-Likelihood-Koeffizienten hilfreich, der sowohl den Grad der Übereinstimmung als auch den Aspekt der zufälligen Übereinstimmung mit einbezieht, also als eine Kombination aus den in dieser Untersuchung verwendeten Parameter interpretiert werden kann.

Für alle beobachteten intertheoretischen Kookkurrenzen mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten größer bzw. gleich 0,5 sind in Anhang 5.7.4 die berechneten Werte für die Irrtumswahrscheinlichkeiten angegeben. Für die vorliegende Untersuchung wurde aus diesen 62 Paaren eine Vorauswahl getroffen, die auf den beiden oben genannten Parametern – den Kode-Kookkurrenz-Wert und der Irrtumswahrscheinlichkeit – beruht. Es wurden alle Paare an Begriffen betrachtet, die einen Kode-Kookkurrenz-Wert von mindestens 0,55 aufweisen, weiter wurden alle Paare aussortiert, für die die Irrtumswahrscheinlichkeit unter dem sehr guten Signifikanzniveau von 0,01 % liegt,³⁸² was für insgesamt 14 Zusammenhänge beobachtet wurde. Der Wert 0,55 wurde einerseits aus forschungsökonomischen Gründen gewählt, andererseits da über diesem Wert ein Verhältnis der gemeinsam kodierten Szenen zu insgesamt kodierten Szenen von mindestens 57% beobachtbar war, was als guter Ausgangspunkt für eine Analyse nach begrifflichen Übereinstimmungen betrachtet wird.

3.3.4.2 (Beinahe-)Identitäten: Suche nach beidseitigen begrifflichen Übereinstimmungen

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die für diese Untersuchung ausgewählten 14 stärksten Zusammenhänge zwischen den dargestellten Theoriemerkmalen. Im Folgenden werden die einzelnen Merkmalspaare in Bezug auf einzelne Szenen näher untersucht und Thesen zum Zusammenhang der Merkmale aufgestellt. Dabei werden einzelne Merkmalspaare aus inhaltlichen Gründen gemeinsam vorgestellt. Die Verteilung ist in der obigen Tabelle hervorgehoben. Zur Darstellung der Zusammenhänge wurden ein oder mehrere Beispiel-Videsequenzen ausgewählt. Diese verdeutlichen Zusammenhänge und die Feinstruktur der Unterschiede zwischen den Theoriemerkmalen.³⁸³ Die Videobeispiele sind im Text verlinkt. Im Unterschied zu den vorherigen Kapiteln sind die Videobeispiele, auf die hier verwiesen wird, leicht modifiziert: Sämtliche Texteinblendungen, die auf die Interpretation aus der ursprünglichen Perspektive verweisen, wurden entfernt. Für die Lesenden der Printversion wird für diesen Abschnitt auf die QR-Codes im Anhang 5.5.8 verwiesen.³⁸⁴ Um die Orientierung zwischen den

³⁸² Sechs Paare scheiden durch diese Einschränkung aus, vgl. Tabelle 29 in Anhang 5.7.4.

³⁸³ Für weitergehende Betrachtungen sind im Anhang 5.7.4 neben der Tabelle mit weiteren Kookkurrenzen auch die relevanten Szenen für die Gegenüberstellungen der Theoriemerkmale mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizient > 0,5, die hier nicht aufgeführt sind, zu finden.

³⁸⁴ Im Anhang werden die Kürzel der Szenen (EM1, DZ1, ...) jeweils um ein „B“ ergänzt, wel-

Begriffen der verschiedenen Theorien zu erleichtern, sind die einzelnen Theorie-merkmale kursiv gesetzt und je nach Theorie anders eingefärbt. *Orange* steht für Ernst, *Blau* für Doerne, *Grün* für Jank et al. und *Rot* für Wallbaum.

Tabelle 8: Paare von Theoriemerkmalen mit Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten $\geq 0,55$ und Irrtumswahrscheinlichkeit $< 0,01\%$, sortiert nach der Reihenfolge der Darstellung in diesem Kapitel

Theoriemerkmal 1		Kode-Kookkurrenz-Koeffizient	Theoriemerkmal 2	
Verhältnis Kookkurrenzen zu Kodierungen (##/#5%)	Zahl der Kodierungen (##K)		Zahl der Kodierungen (##K)	Verhältnis Kookkurrenzen zu Kodierungen (##/#5%)
76%	21	0,67	16	84%
Doerne: <i>Ziel Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen</i>			Ernst: <i>Lernfeld Improvisation</i>	
79%	19	0,65	15	79%
Doerne: <i>Modale Dimension: Improvisieren</i>			Ernst: <i>Lernfeld Improvisation</i>	
67%	12	0,62	8	89%
Jank et al.: <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i>			Doerne: <i>Spirituelle Dimension: Selbstvertrauen und Selbstorganisation</i>	
84%	12	0,56	10	63%
Jank et al.: <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i>			Doerne: <i>Spirituelle Dimension</i>	
80%	41	0,61	33	72%
Wallbaum: <i>Ästhetische Wahrnehmung</i>			Doerne: <i>Ziel Intensität</i>	
90%	31	0,57	28	61%
Wallbaum: <i>Ästhetische Techniken</i>			Doerne: <i>Ziel Intensität</i>	
85%	32	0,59	27	66%
und Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis: Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung</i>			Doerne: <i>Ziel Persönlichkeit</i>	

ches auf diese „Blanko“-Version der einzelnen Szenen verweisen soll. Um den Text in diesem Abschnitt nicht unnötig zu vergrößern, wird im vorliegenden Abschnitt auf das Einfügen dieses Buchstabens in den einzelnen Links verzichtet.

3.3 Beziehungsfelder

90%	29	Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis: Merkmal 3: Selbstverwirklichung</i>	0,59	26	Doerne: Ziel <i>Persönlichkeit</i>	41	63%
83%	12	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit: Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation</i>	0,59	10	Ernst: <i>Dialog-Methode</i>	15	67%
66%	41	Doerne: Ziel <i>Persönlichkeit</i>	0,59	27	Ernst: <i>Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung</i>	32	85%
70%	34	Doerne: Ziel <i>Selbständigkeit</i>	0,57	24	Ernst: <i>Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung</i>	32	75%
73%	11	Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis</i>	0,57	8	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit, Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage</i>	11	73%
100%	4	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit: Merkmal 6: Handlung ersetzt verbales Argument</i>	0,57	4	Doerne: <i>Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und bildhaft vermitteln</i>	7	57%
70%	20	Jank et al.: <i>Kompetenzdimension 5: Bearbeiten und Erfinden</i>	0,56	14	und Doerne: <i>Modale Dimension: Merkmal: Improvisieren</i>	19	74%

Ernst: Lernfeld Improvisation (19 Kodierungen) und Doerne: Modale Dimension: Improvisieren (19 Kodierungen) mit 15 gemeinsamen Szenen: EL7, EL8, EM12, DZ3, DZ4, DZ13, DZ17, DM1, DM8, DM9, J7, J9, J10, J11, WM8 bzw. Doerne: Ziel Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen (21 Kodierungen) mit 16 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EL8, DZ3 aber mit DZ1, DM7, J8)

Der naheliegende Zusammenhang zwischen dem Lernfeld *Improvisation* bei Ernst (vgl. S. 160) und der Umgangsweise *Improvisieren* innerhalb der *modalen Dimension* bei Doerne (vgl. S. 223) wird durch die Beobachtungen zunächst bestätigt. Die Übereinstimmung beider Begriffe wird in den gemeinsamen Szenen z. B. darin deutlich, dass die S* in mehr (EL8) oder weniger (EL7) stark angeleiteten Szenarien Klänge erzeugen, die im Vorfeld nicht genau fixiert sind. Unterschiede finden sich an zwei Stellen: So ist es für Doernes Begriff des *Improvisierens* zentral, dass dieses auch im fließenden Übergang zu den beiden anderen von ihm benannten Umgangsweisen *Interpretieren* und *Komponieren* zu betrachten sei (vgl. S. 223), während bei Ernst die Trennung in die einzelnen *Lernfelder* stärker zutage tritt.



Abbildung 52: Still aus DZ4 – *Improvisation* (Ernst) und *Improvisieren* (Doerne).



Abbildung 53: Still aus J8 – *Improvisation* (Ernst) ohne *Improvisieren* (Doerne) durch starken Fokus auf *Spieltechnik*.



Abbildung 54: Still aus J4 – *Improvisieren* (Doerne) ohne *Improvisation* (Ernst) durch stärkeren Fokus auf *Komposition*.

So sind einige Szenen nicht mit *Improvisation* im Ernst'schen Sinne aber mit *Improvisieren* nach Doerne beschrieben, da diese nach Ernst eher dem *Lernfeld Komposition* zugeordnet werden (z. B. J2, J4, WE6). Der zweite Unterschied findet sich in der stärker zweckgebundenen Perspektive des Ernst'schen Improvisationsbegriffs: Szenen, die nicht mit *Improvisieren* (Doerne), aber mit *Improvisation* (Ernst) beschrieben wurden, fallen dadurch auf, dass in ihnen die Legitimation derselben z. B. im Erlernen von *Spieltechnik* „durch Einbau von Übungen in Improvisationsspiele“ (J8) oder *Musiktheorie* (EM11) besonders deutlich wird (vgl. auch S. 163). In der Doerne'schen Definition von *Improvisation* findet sich keine hiermit vergleichbare Form der Legitimation.

Die etwas stärkere Fixierung des Ernst'schen *Improvisationsbegriffs* z. B. auf *Spieltechnik* wird auch darin leicht bestätigt, dass die oben als Beispiel genannte Szene J8 ebenfalls mit dem Ziel *Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen* kodiert wurde. Gemeinsam mit dem starken Zusammenhang des Lernfeldes *Improvisation* (Ernst) zu jenem Ziel-Merkmal Doernes lässt sich damit folgern, dass die bei Ernst in das Lernfeld *Improvisation* integrierte Komponente der Zweckgebundenheit bei Doerne eher in die Zielsetzung *Persönlichkeit* integriert ist, während die Umgangsweise *Improvisieren* bei Doerne v. a. durch ihren offenen Charakter in Bezug auf die weiteren Umgangsweisen *Interpretieren* und *Komponieren* geprägt ist.³⁸⁵

Die ersten beiden Tabellenzeilen machen auf einen Zusammenhang zwischen dem bei Jank et al. im Rahmen des *Praxisfeldes Kulturen erschließen* formulierten *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* (vgl. S. 255) und der *spirituellen Dimension* umfassenden Musizierens bei Andreas Doerne (vgl. S. 216) aufmerksam. Am intensivsten erscheint dabei der Bezug zur Voraussetzung *Selbstvertrauen und Selbstorganisation*, die zentral davon geprägt sei, dass angstfreies Musizieren und die Bewusstheit für ein kooperatives Miteinander von Geist und Körper ermöglicht werden.

Jank et al.: Überschreiten der ästhetischen Schwelle (12 Kodierungen) und Doerne: Spirituelle Dimension (16 Kodierungen) mit 10 gemeinsamen Szenen: EL6, EM2, DZ1, DZ7, DZ13, DM1, DM3, DM8, J7, WM8

³⁸⁵ Dieser Befund fügt sich auch gut in den Strukturvergleich beider Theorien, vgl. Kapitel 3.3.3.5. So ist *Improvisation* bei Ernst klar von anderen Merkmalen (dort *Lernfeldern*) abgetrennt, während *Improvisieren* bei Doerne im Rahmen der modalen Dimension (vgl. S. 223) insgesamt integrativer konzipiert ist.

	DD_5_Spirituell Gr=16	DD_5_Spirituell_Gewahrsein Gr=13	DD_5_Spirituell_Konzentration Gr=14	DD_5_Spirituell_Leerwerden Gr=11	DD_5_Spirituell_Selbstvertrauen Gr=9
• AMU_P1_K3_Überschreiten Ästhetische Schwelle Gr=12	0,56	0,50	0,44	0,44	<u>0,62</u>

Abbildung 55: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und Andreas Doerne: *Spirituelle Dimension des Musizierens*.



Abbildung 56: Still aus Szene J7 Voraussetzung *Selbstvertrauen* der *spirituellen Dimension* und *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*.

Das *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* hingegen kennzeichne eine Wahrnehmung, die gekennzeichnet sei von (a) einer Zweckfreiheit, (b) einer Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) einer Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit sowie (d) der Konfrontation mit uns selbst (Jank et al. 2017, S. 110). Die 8 Szenen (s.o. bis auf DM1, DM3), die mit beiden Merkmalen (also *Selbstvertrauen* und *Selbstorganisation*

und *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*) beschrieben werden, stammen jeweils aus einer Musizierphase in Stunde F dem Fußball-Lied, (EL6, EM2, DZ7) bzw. der Klangwald-Übung in B KW (DZ1, DZ13, DM8, J7, WM8). Die drei Szenen aus F zeigen jeweils nur sehr kurze Ausschnitte, während eines ausgelassen und offen wirkenden Musizierens, bei dem das korrekte Ausführen von Regeln nicht unbedingt im Vordergrund zu stehen scheint. Über die Fußballspielmetapher tritt eine gewisse Form von Maskerade³⁸⁶ in die Situation ein, was die vier Jank'schen Merkmale ästhetischer Wahrnehmung ebenso wie angstfreies Musizieren plausibel macht. Die Szenen zur Klangwald-Übung wiederum fokussieren den Moment des Selbstvertrauens bzw. der Selbstorganisation noch deutlicher, besonders mit Blick auf die unterschiedlichen S*-Bewegungen. Da Szenen immer dann mit *Spirituelle Dimension* kodiert wurden, wenn sie mit mindestens einer der laut Doerne vier Voraussetzungen dafür (neben *Selbstvertrauen* noch *Gewahrsein*, *Konzentration* und *Leerwerden*) verknüpft waren, kommen beim Vergleich von *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und der „gesamten“ *spirituellen Dimension* noch zwei weitere Szenen hinzu: Die Szene DM3 zeigt ebenfalls Ausschnitte aus einer vergleichbaren Musizierszene in F, die jedoch nur mit *Gewahrsein* kodiert wurde. Diese Szene unterscheidet sich von EL6, EM2 und DZ7 darin, dass durch einleitende Worte der Lehrperson zur Situation („Jetzt stehen wir gegen Barca, gegen Barca,³⁸⁷ jetzt“) die Aufmerksamkeit vermehrt auf ein *passiv-aufnehmendes Gewahrsein* gelenkt wird und weg von einem „bewusste[n] gedankliche[n] Klassifizieren, Bewerten und Einordnen“ (Doerne 2010, S. 52) z. B. der Spielhaltung. Auch bei der Szene DM1 aus D Schatten WS wird die Aufmerksamkeit auf das *Gewahrsein* durch knappe in die Situation einführende Worte von L „Ein großer Schatten entsteht“ plausibel. Dies verweist darauf, dass die Voraussetzung des *Gewahrseins* etwas über das Jank'sche *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* hinausgeht, was im Zusammenhang mit der o. g. Definition, die auch auf vergleichbare Momente der Zweckfreiheit hinweist, nicht ganz plausibel erscheint.³⁸⁸ Der offenere Bezug der „gesamten“ *spirituellen Dimension* zu *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*

³⁸⁶ Maskerade wird hier verstanden als Typ spielerischen Verhaltens (neben Wettstreit-, Zufalls- und Rauschspielen), vgl. Rüdiger 2016, S. 44.

³⁸⁷ Gemeint ist vermutlich der Fußballverein FC Barcelona, der z. B. zur Zeit der Aufnahme (November 2017) in der Champions League gegen Juventus Turin (der Fußballverein einer Großstadt in der weiteren Umgebung des Aufnahmeortes) spielte, was den Bezug plausibel macht.

³⁸⁸ Dies ist wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass es auf der Basis der eher knappen

könnte daher plausibler sein. Laut Kookkurrenz-Wert ist dieser jedoch insgesamt geringer, da durchaus einige Szenen vorliegen, bei denen die Begriffe nicht zusammen verwendet wurden: So wurde EL13 und J8 *nicht* mit der *spirituellen Dimension*, aber mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* kodiert, während EL11, EM5, DZ11, DZ19 und DM2 mit der *spirituellen Dimension*, aber *nicht* mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* kodiert wurde. So geht *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* fast vollständig (zu 84 %) in der *spirituellen Dimension* auf: Nur die beiden Szenen EL13 und J8 weisen jeweils Merkmale des *Aufbaus musikalischer Handlungskompetenz* auf, die sonst kaum Verbindungen zur *spirituellen Dimension* zeigt. Szenen, die mit Merkmalen der *spirituellen Dimension* kodiert werden, werden allerdings nur zu 63 % auch mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* beschrieben. Interessant ist, dass all diese Szenen *nicht* mit der Voraussetzung der *spirituellen Dimension: Selbstvertrauen* kodiert wurden, was die Verbindung des Konstrukts *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* mit der *spirituellen Dimension: Selbstvertrauen* noch einmal unterstreicht. Besonders Szene J7 lässt dieses Merkmal im Entwickeln der Bewegungen des S im gelben T-Shirt deutlich werden.

Doerne: Ziel Intensität (46 Kodierungen) und *Wallbaum: Ästhetische Wahrnehmung* (41 Kodierungen) mit 33 gemeinsamen Szenen: EL4, EL6, EL17, EM2, EM5, EM10, EM12, DZ1, DZ4, DZ7, DZ8, DZ9, DZ16, DZ19, DZ3, DM1, DM3, DM4, DM5, DM7, DM8, DM10, J7, J11, J13, J14, J17, WE1, WE2, WE5, WE6, WE7, WM8 bzw. *Wallbaum: Ästhetische Techniken* (31 Kodierungen) mit 28 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EM10, DZ9, DZ16, DZ3, J13, J14, WE7 aber mit EL10, J12

Ähnlich wie im vorherigen Fall zu den Umgangsweisen des Improvisierens und Komponierens führt hier eine Kombination der mit *Ästhetische Wahrnehmung* oder mit *Ästhetische Techniken* (beides Wallbaum) kodierten Szenen³⁸⁹ zu einem deutlich stärkeren Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,65 (im Gegensatz zu 0,61

Darstellung bei Jank et al. zur ästhetischen Schwelle nicht möglich war, die Szenen genauer zu charakterisieren.

³⁸⁹ Insgesamt 43 Szenen: EL1, EL4, EL6, EL7, EL10, EL14, EL17, EM2, EM5, EM10, EM12, DZ1, DZ3, DZ4, DZ7, DZ8, DZ9, DZ11, DZ12, DZ15, DZ16, DZ19, DZ3, DM1, DM3, DM4, DM5, DM7, DM8, DM10, J7, J8, J11, J12, J13, J14, J17, WE1, WE2, WE5, WE6, WE7, WM8

bzw. 0,57) zwischen diesem „Doppel“-Kode und *Intensität* (Doerne) mit 35 gemeinsamen Szenen (s. o. zzgl. EL10, J12).

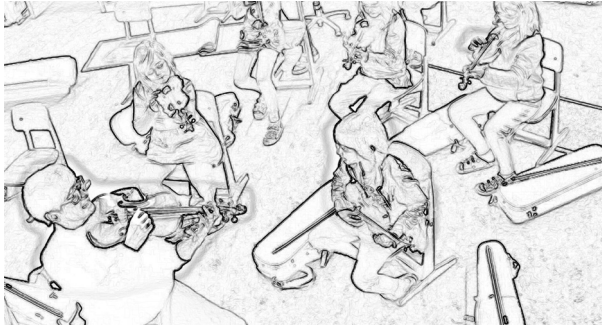


Abbildung 57: Still aus EM10 – Die Kombination von *ästhetischer Wahrnehmung* und *Intensität* fördert *Ansinnbarkeit bedeutsamer Begegnungen* und Qualitäten wie *RED* bzw. *Dritte Räume*.



Abbildung 58: Still aus EL5 – *Intensität* (Doerne) in *instrumenteller Rationalität* (Wallbaum) geht verstärkt mit der Umgangsweise *Interpretieren* der *modalen Dimension* (Doerne) einher.

Betrachtet man neben diesen quantitativen Angaben einige der Merkmale des Ziels *Intensität*, wird der Bezug sowohl zu *ästhetischer Wahrnehmung* als auch zu *ästhetische Techniken* plausibel. Diese seien laut Wallbaum solche Handlungsschemata, die Wahrnehmungsvollzüge in jener Wahrnehmungsart erst ermöglichen könnten. Wann dies zutreffe, sei dabei von den kulturellen Zusammenhängen abhängig, auf die die betrachtete Praxis verweise (vgl. S. 293 bzw. Wallbaum 2010a, S. 19). Vergleicht man z. B. eine Darstellung von ästhetischen Qualitäten der klassisch-romantischen Instrumentalmusik bei Wallbaum, finden sich einige Parallelen etwa zwischen dem Merkmal *Aktivieren emotionaler Gehalte* und dem „Gefühlsdrama“ (ebd., S. 10) klassischer Musik,

zwischen dem Merkmal *kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials* und der Fähigkeit der Teilnehmenden der Kernszene, „die Tricks der Komponisten“ (ebd.) zu durchschauen oder zwischen den Merkmalen *taktile* bzw. *ganzheitliche Verbindung mit dem Instrument* und dem Arbeitsethos der Instrumentalmusiker*innen (ebd., S. 9) oder der „konzentrierte[n] Versenkung in Klang-, Ausdrucks- und Gestaltphänomene“ (ebd., S. 15). Auch wenn es sich bei den untersuchten Unterrichtsstunden um durchaus unterschiedliche Szenarien handelt, steht mit Streichinstrumenten doch immer ein Instrumentarium im Vordergrund, das – gemeinsam mit anderen in den Stunden beobachtbaren Praktiken (vgl. hierzu u. a. den Anfang des ASF zum Aufbauenden Musikunterricht, Kapitel 3.2.2.3.7) – am ehesten zu der bei Wallbaum mit „klassisch-romantischer Musik(kultur)“ vorgestellten musikalischen Praxis in Beziehung zu setzen ist. Daher erscheint es folgerichtig, wenn ein Merkmal wie das der *Intensität* bei Doerne, mit seinen zu dieser **klassisch-romantischen Musik(kultur)** passenden Eigenschaften, im Kontext der untersuchten **Streicherklassenstunden** mit (kulturrelativen) Begriffen der *ästhetischen Wahrnehmung* und insbesondere der *ästhetischen Techniken* in engem Zusammenhang steht.

Im Zuge der Darstellung dieses Zusammenhanges wird gleichzeitig eine zentrale Einschränkung im Vergleich von Theorien offensichtlich, die mehr oder weniger kulturrelativ argumentieren. Dies wird deutlich, wenn z. B. die Wallbaum'sche Perspektive einbezogen wird: Da diese ihre zentralen Begriffe wie den der ästhetischen Techniken, aber auch der Erfüllung, als abhängig von der jeweiligen musikalischen Praxis und den charakteristischen Erfüllungsinteressen auffasst, kann ein Zusammenhang von Begriffen nur begrenzt übertragbar sein. Zum Beispiel muss beim Anwenden der hier formulierten Parallele zwischen *Intensität* bei Doerne und *ästhetischer Wahrnehmung* und *ästhetische Techniken* bei Wallbaum auf einen abweichenden Kontext³⁹⁰ bedacht werden, inwieweit die Merkmale von *Intensität* bei Doerne auch in diesem abweichenden kulturellen Zusammenhang mit Merkmalen einer „Kernzone“ musikalischer Praxis (ebd., S. 7–8) in Verbindung gebracht werden können.

Unabhängig hiervon lassen sich allerdings auch aufgrund der nicht vollständigen Deckung der beiden Begriffe in beide Richtungen Überhänge ausmachen. So sind acht Szenen nicht mit *Intensität*, aber mit *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* beschrieben (EL1, EL7, EL14, DZ3, DZ11, DZ12,

³⁹⁰ Aus der bei Wallbaum in Anschlag gebrachten Kultur-Perspektive, vgl. S. 298.

DZ15, J8) bzw. elf Szenen mit *Intensität*, nicht aber mit *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* (EL5, EL11, EL12, EL13, DZ13, DZ13, DM2, DM6, J3, J6, J9). Ein Vergleich der hierdurch entstehenden drei Gruppen von Szenen schärft die Abgrenzung der Doerne'schen und Wallbaum'schen Begriffe: So wird, jeweils in Abweichung zu den anderen, keine der acht zuerst genannten Szenen mit *Interpretieren* bzw. dem Modell der *erweiterten dialogischen Kommunikation* (Doerne) beschrieben. Die zweite Gruppe wiederum weist elf Szenen auf, von denen keine einzige mit *SchulMusik* oder einem vollständigen *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* beschrieben ist, während beides in den anderen Szenen wieder regelmäßig mitzubeobachten ist. Zuletzt fallen die 35 mit *Intensität* und *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* beschriebenen Szenen darin auf, dass nur unter ihnen die Merkmale *Ansinnbarkeit einer bedeutsamen Begegnung*, *RED* und *Dritter Raum*, beides im Sinne einer Inszenierung von *SchulMusik*, aufweisen. Die Hinzunahme des Merkmals *Intensität* präzisiert also – zumindest unter dem oben formulierten musikkulturellen Vorbehalt – die Begriffe der *ästhetischen Wahrnehmung* und *Techniken* auf das zentrale Merkmal der *Ansinnbarkeit bedeutsamer Begegnungen* aus CW 1 und die beiden in CW2 formulierten Merkmale einer erfüllten *SchulMusik*-Praxis. Auf der anderen Seite führen die Merkmale *ästhetischer Wahrnehmung* und *Technik* das Merkmal *Intensität* erst auf ästhetische Praxis, wie die Beobachtungen der elf Szenen aus der o. g. zweiten Gruppe zeigen.

Doerne: Ziel Persönlichkeit (41 Kodierungen) und Jank et al.: Verständige Musikpraxis: Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung (32 Kodierungen) mit 27 gemeinsamen Szenen: EL1, EL2, EL4, EL7, EL17, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DZ3, DM7, J4, J6, J7, J8, J9, J10, J11, J12, J16, WE5, WE6, WE7, WM8 bzw. Jank et al.: Verständige Musikpraxis: Merkmal 3: Selbstverwirklichung (29 Kodierungen) mit 26 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne DZ3, J16 aber mit DZ7

Das nahezu vollständige Aufgehen der beiden Zielsetzungen *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) in der Zielsetzung Doernes, individuelle *(Musiker-)Persönlichkeiten* auszubilden, gibt Anlass, den gesamten Zusammenhang der Kategorie *verständige Musikpraxis* mit dem Ziel *Persönlichkeit* näher zu untersuchen. So fällt zunächst auf, dass zehn von elf Szenen, die mit „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* beschrieben werden, auch mit dem Ziel *Persönlichkeit* (41 Kodie-

rungen) in Verbindung gebracht werden (EL1, EL4, EL17, EM13, DZ3, DZ16, J9, J12, WE5, WE6).³⁹¹ Merkmal 4: *Reflexives Selbstbewusstsein* (16 Kodierungen) wird mit 12 gemeinsamen Szenen (EL1, EL4, EL17, EM13, DZ3, DZ16, J4, J9, J12, J17, WE5, WE6) auch zu einem großen Teil mit dem Ziel *Persönlichkeit* beschrieben. Somit weist nur das Merkmal 1: *Musikalische Handlungskompetenz* (58 Kodierungen) mit nur 28 gemeinsamen Szenen deutlich über das Ziel *Persönlichkeit* hinaus.

	AMU_P2_Mu_VM4_Reflexives Selbstbewusstsein Gr=16	AMU_P2_Mu_VM3_Selbstverwirkli- chung Gr=29	AMU_P2_Mu_VM2_Nur Selbstverantwortung Gr=2	AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation Gr=8	AMU_P2_Mu_VM2_Motivation und Selbstverantwortung Gr=32	AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz Gr=58
DZ_B_Persönlichkeit Gr=41	0,39	0,59	0,07	0,02	0,59	0,27
DZ_B_Persönlichkeit_indiv idueller Zugang Gr=20	0,18	0,27	0,12	0,05	0,32	0,09
DZ_B_Persönlichkeit_pers MusBew Gr=21	0,23	0,47	0,00	0,00	0,43	0,42
DZ_B_Persönlichkeit_pers Spieltechnisch Gr=21	0,22	0,39	0,07	0,00	0,47	0,09
DZ_C_Selbständigkeit Gr=34	0,39	0,53	0,02	0,03	0,54	0,25
DZ_C_Selbständigkeit_Arb eitsaufträge Gr=23	0,31	0,45	0,03	0,00	0,44	0,26
DZ_C_Selbständigkeit_Ein bezug Stückauswahl Gr=9	0,08	0,21	0,00	0,10	0,23	0,14
DZ_C_Selbständigkeit_Rol lenwechsel Gr=8	0,08	0,14	0,00	0,00	0,19	0,04
DZ_C_Selbständigkeit_Üb en Gr=3	0,05	0,09	0,00	0,00	0,07	0,06

Abbildung 59: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Doerne: Ziele *Persönlichkeit* und *Selbständigkeit*/Jank et al.: *Verständige Musikpraxis*.

³⁹¹ Tatsächlich lassen sich eigentlich alle elf Szenen, die mit verständiger Musikpraxis beschrieben werden, auch mit dem Ziel *Persönlichkeit* beschreiben, da auch die hier ausgesparte Szene EL9 solche Merkmale aufweist, aber im ersten Kodierdurchgang nicht berücksichtigt wurde.

3.3 Beziehungsfelder

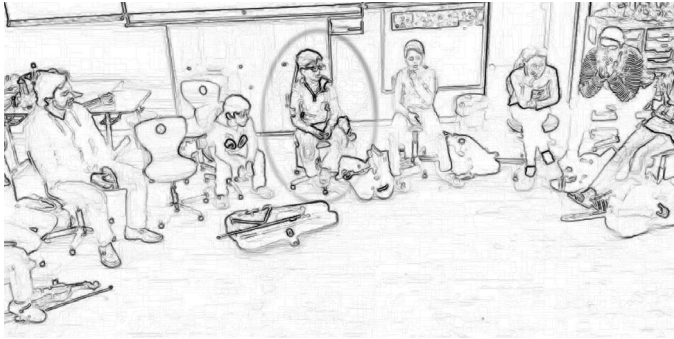


Abbildung 60: Still aus J16 – *Persönlichkeit* im Sinne *persönlicher musikalischer Bewertungen* (Doerne) ohne *Selbstverwirklichung* (Jank et al.).

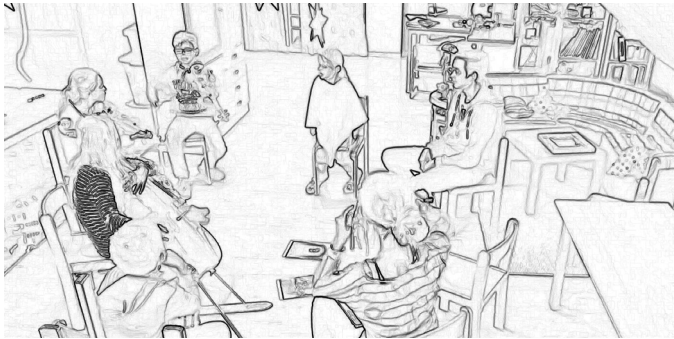


Abbildung 61: Still aus Szene EL4 *Persönlichkeit* gemeinsam mit *Selbstständigkeit* (Doerne) geht einher mit einer Kombination aus *Motivation und Selbstverantwortung* sowie *Selbstverwirklichung* (Jank et al.).



Abbildung 62: Still aus EM10 – *Persönlichkeit* im Sinne eines *individuellen Zugangs* (Doerne) ohne *Handeln in Selbstverantwortung* (Jank et al.).

Merkmale 2 und 3, ebenso wie die „vollständige“ *verständige Musikpraxis* lassen sich also mit dem Ziel *Persönlichkeit* von Doerne gut beschreiben: Die wenigen Szenen zu *Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung*, die nicht mit *Persönlichkeit* beschrieben werden (EL3, EL6, EL11, WE1), zeigen die seltenen Fälle motiviert erscheinender S*, die allerdings weder ihre *persönliche musikalische Bewertung* noch einen *individuellen Zugang zum Instrument* sichtbar machen. Betrachtet man die mit *Merkmal 2 oder 3*, nicht aber mit *Persönlichkeit* kodierten Szenen, wird deutlich, was dem Merkmal *Persönlichkeit* gegenüber diesen Merkmalen *verständiger Musikpraxis* fehlt: Die 14 nicht mit *Motivation und Selbstverantwortung*, aber mit *Persönlichkeit* kodierten Szenen (EM2, EM10, EM11, DZ2, DZ7, DZ13, DM1, DM3, DM5, DM8, DM9, J5, J17, WM1) zeigen zwar durchaus die im Sinne des Ziels *Persönlichkeit* liegenden Möglichkeiten des *Zugang „zum Instrument und einer Musik“* in verschiedenen Dimensionen (EM10) oder der *persönlichen musikalischen Bewertung* (J17). Es lässt sich allerdings kaum ein Handeln „im Bewusstsein möglicher Alternativen“ (*Selbstverantwortung* bei Jank et al.) unterstellen.

Die 15 nicht mit *Selbstverwirklichung*, aber mit *Persönlichkeit* beschriebenen Szenen (EM2, EM10, EM11, DZ2, DZ13, DZ3, DM1, DM3, DM5, DM8, DM9, J5, J16, J17, WM1) zeigen wieder interessante Situationen *persönlicher spieltechnischer Zugangsmöglichkeiten* (EM2) oder *persönlicher musikalischer Bewertungen* (J16), beides im Sinne des Ziels *Persönlichkeit* bei Doerne. Die zum Merkmal *Selbstverwirklichung* zählende Möglichkeit für die S*, sich in ihrem Handeln zu „vergegenständlichen“, wird allerdings nicht sichtbar.³⁹²

Aus diesen Beispielen wird erkennbar, dass es dem Ziel *Persönlichkeit* – im Vergleich mit den beiden Merkmalen *verständiger Musikpraxis* – also insbesondere an den Merkmalen des Handelns im Bewusstsein möglicher Alternativen (*Selbstverantwortung*) und des „Sich-Vergegenständlichens“ im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln (*Selbstverwirklichung*) fehlt. Trotzdem gehen diese Merkmale sehr häufig miteinander einher, wie z. B. in Szene EL4 deutlich wird. Die naheliegende Vermutung, dass durch das Koppeln der Doerne'schen Ziele *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (die beide gemeinsam auf 29 Szenen angewandt wurden³⁹³) der Bezug zu den einzelnen Merkmalen *verständiger Musikpraxis*

³⁹² Die wenigen nicht mit *Persönlichkeit* aber mit *Selbstverwirklichung* kodierten Szenen (EL9, DZ6, WE2) zeigen auch Merkmale von *Persönlichkeit*, die in der Beschreibung allerdings weniger hervorgehoben und daher nicht kodiert wurden.

³⁹³ 29 Szenen, die mit *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (beides Doerne) gemeinsam kodiert wur-

deutlicher wird, bestätigt sich leider nicht. So sinkt der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient für einen Zusammenhang zwischen einem solchen Doppel-Kode *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (beides Doerne) und *Motivation und Selbstverantwortung* (Jank et al.) auf 0,56 bzw. auf 0,57 für *Selbstverwirklichung* (Jank et al.). Kombiniert man allerdings sowohl die beiden Doerne'schen als auch die beiden Jank'schen Merkmale jeweils zu einem Kode (26 Szenen, die sowohl mit *Motivation und Selbstverantwortung* als auch mit *Selbstverwirklichung* beschrieben sind³⁹⁴), steigt der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient mit 21 gemeinsamen Szenen (EL2, EL4, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DM7, J4, J6, J7, J9, J10, J11, J12, WE5, WE6, WE7, WM8) auf 0,62, was im Rahmen dieser Untersuchung als sehr hoher Wert gesehen werden kann. Die Kombination beider Merkmale miteinander scheint diese also gegenseitig so zu präzisieren, dass beide Paare in deutlicheren Zusammenhang stehen. Insbesondere die Zielsetzung der *Persönlichkeit* wird durch Hinzunahme der Zielsetzung *Selbstständigkeit* auf die Merkmale der *Selbstverantwortung* und *Selbstverwirklichung* – u. a. durch den Einbezug der S* mit kleineren Arbeitsaufträgen – enggeführt.

Zusammengefasst kann also behauptet werden, dass eine Beobachtung der Ziele *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (Andreas Doerne) in Kombination meist mit einer Beobachtung der Merkmale *Motivation und Selbstverantwortung* und *Selbstverwirklichung* von *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.), ebenfalls in Kombination, einhergeht.

Wallbaum: Ästhetischer Streit: Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation (12 Kodierungen) und Ernst: Dialog-Methode (15 Kodierungen) mit 10 gemeinsamen Szenen: EL2, EL9, EM13, DZ16, DZ17, DM5, J6, J12, WE5, WE6

Allein die Zahlen weisen schon deutlich darauf hin, dass das Merkmal der *symmetrischen Kommunikation* im Rahmen des *ästhetischen Streits* bei Wallbaum fast vollständig in der *Dialog-Methode* von Ernst aufgeht. Als deutlichstes Bindeglied macht sich dabei das *Zurücktreten der Lehrperson* (Wallbaum) bzw. das *aktive Zuhören und einführende Verstehen* letzterer (Ernst) bemerkbar (vgl. z. B. EM13).

den: EL2, EL4, EM2, EM11, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ13, DZ16, DZ17, DM1, DM5, DM7, DM8, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, J12, J16, WE5, WE6, WE7, WM8

³⁹⁴ EL1, EL2, EL4, EL7, EL9, EL17, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DM7, J4, J6, J7, J8, J9, J10, J11, J12, WE5, WE6, WE7, WM8

	CW_1bl_ÄS_7_Kontext nur für Geltung Gr=9	CW_1bl_ÄS_6_Handlung statt verbal Gr=4	CW_1bl_ÄS_5b_Veränd ern des Produkts Gr=9	CW_1bl_ÄS_5a_Wechs el der Sichtweisen Gr=4	CW_1bl_ÄS_4_Symmetr isch Kom Gr=12	CW_1bl_ÄS_3_Objekt als Grundlage Gr=11	CW_1bl_ÄS_2_Empfehl ungen W Gr=11	CW_1bl_ÄS_1_Formen Gr=4	CW_1bl_ÄS Gr=10
E_M_E_Dialog-Methode Gr=15	0,39	0,12	0,30	0,44	0,59	0,27	0,33	0,12	0,41

Abbildung 63: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Dialog-Methode* (Ernst) und *ästhetischer Streit* (Wallbaum).

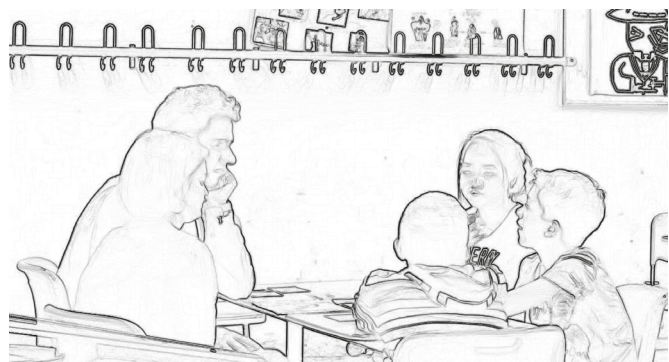


Abbildung 64: Still aus EM13 – *Dialog-Methode* (Ernst) und *symmetrische Kommunikation* im *ästhetischen Streit* (Wallbaum) durch *Zurücktreten der Lehrperson* und *aktives Zuhören*.



Abbildung 65: Still aus EL1 – *Dialog-Methode* (Ernst) ohne *ästhetischen Streit* (Wallbaum) z.B. im Sinne des Lernfelds *Persönliches Gespräch*.³⁹⁵

³⁹⁵ Das Lernfeld *Persönliches Gespräch* (Ernst) wird sowohl mit der *Dialog-Methode* (Ernst) als auch dem genannten Merkmal des *Ästhetischen Streits* (Wallbaum) beobachtet.



Abbildung 66: Still aus EL4 – *Ästhetischer Streit* (Wallbaum) ohne *Dialog-Methode* (Ernst), da diese immer die Lehrperson mit einbezieht.

In der Fixierung auf die Lehrperson als Dialogpartnerin schränkt sich die *Dialog-Methode* jedoch gegenüber der *symmetrischen Kommunikation* des ästhetischen Streits deutlich ein, wie z. B. in EL4 deutlich wird. Auf der anderen Seite geht die *Dialog-Methode* auch deutlich über den *ästhetischen Streit* insgesamt hinaus, wenn die zurücktretende Lehrperson in *offenem, gewaltfreiem und nicht-manipulativem Umgang* mit den S* in den Dialog über vergangene Konzerte kommt (EL1) oder die *Empfehlung für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* in den Hintergrund tritt (DZ4, J16).

Ernst: Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung (32 Kodierungen) und *Doerne: Ziel Persönlichkeit* (41 Kodierungen) mit 27 gemeinsamen Szenen: EL4, EL7, EL17, EM11, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ13, DZ16, DZ17, DZ3, DM5, DM7, DM8, DM9, J4, J7, J8, J9, J10, J11, J12, J16, WE7, WM1, WM8 bzw. *Doerne: Ziel Selbständigkeit* (34 Kodierungen) mit 24 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EL7, EL17, DZ3, J8, WM1 aber mit EL8 DZ5

Während oben die Kombination der Ziele *Selbständigkeit* und *Persönlichkeit* (beides Doerne) bereits in Beziehung zu Teilen des Modells *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) gesetzt wurden, soll an dieser Stelle der Zusammenhang derselben Kombination zum methodischen Prinzip der *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* nach Ernst geprüft werden. Zunächst fällt die erwartbare klare Priorisierung der beiden Doerne'schen Zielsetzungen innerhalb des Ernst'schen Prinzipienpaares auf (vgl. Abbildung 67). Anders als im genannten vorherigen Fall scheinen die Zielsetzungen bei einer Kombination den Zusammenhang mit *Selbsttätigkeit/*

Selbstbestimmung allerdings nicht zu steigern, weswegen im Folgenden die einzelnen Zusammenhänge näher untersucht werden.

	DZ_C_Selbständigkeit_Uben Gr=3	DZ_C_Selbständigkeit_Rollenwechsel Gr=8	DZ_C_Selbständigkeit_Einbezug Stückauswahl Gr=9	DZ_C_Selbständigkeit_Arbeitsaufträge Gr=23	DZ_C_Selbständigkeit Gr=34	DZ_B_Persönlichkeit_Spielleist Gr=21	DZ_B_Persönlichkeit_persMusBew Gr=21	DZ_B_Persönlichkeit_individueller Zugang Gr=20	DZ_B_Persönlichkeit Gr=41
E_MP_A_Lenkung Gr=47	0,11	0,10	0,05	0,06	0,08	0,04	0,02	0,04	0,02
E_MP_A_Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung Gr=32	0,59	0,33	0,36	0,39	0,57	0,49	0,14	0,14	0,06

Abbildung 67: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) / Ziele *Persönlichkeit* und *Selbständigkeit* (Doerne).



Abbildung 68: Still aus EL4 – *Selbständigkeit* (Doerne) und *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im *Einbezug persönlicher Interessen* innerhalb von *Arbeitsaufträgen*.



Abbildung 69: Still aus EM18 – *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) ohne *Selbständigkeit* (Doerne): S* wachen über Ordnung des Unterrichtsablaufs.

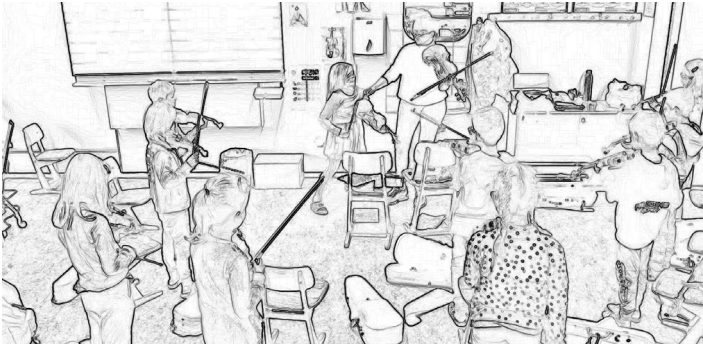


Abbildung 70: Still aus *DZ6 – Selbständigkeit* (Doerne) ohne *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im zeitweisen Rollenwechsel von L* und S*.

Zunächst scheint der Bezug von *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) zu *Persönlichkeit* (Doerne) in den Unterkategorien ausgewogen, während bei *Selbständigkeit* (Doerne) hauptsächlich Zusammenhänge zur Unterkategorie *Geben kleiner Arbeitsaufträge* zu erkennen sind. Bei genauer Betrachtung der Szenen lassen sich für den Zusammenhang *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) zu *Persönlichkeit* (Doerne), auch bei Betrachtung der jeweiligen Überhänge (also der Szenen, die nicht gemeinsam mit beiden Merkmalen beschrieben sind) allerdings keine mit den jeweiligen Begriffsdefinitionen erklärbaren Zusammenhänge erkennen. Wie auf S. 346 gezeigt, treten allerdings gerade die beiden Prinzipien *Selbständigkeit* und *Persönlichkeit* sehr häufig gemeinsam auf, sodass die festgestellte höhere Kookkurrenz zwischen *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) und *Persönlichkeit* (Doerne) gegebenenfalls auch auf die Kookkurrenz zwischen jenem und *Selbständigkeit* (Doerne) zurückgeführt werden kann.

Beim Betrachten der gemeinsamen Szenen und der Überhänge zwischen *Selbsttätigkeit/ Selbstbestimmung* (Ernst) und *Selbständigkeit* (Doerne) wird der Bezug, aber auch die Abgrenzung deutlicher: So zeigen die gemeinsamen Szenen z. B. Merkmale des *Einbezugs der S* in Hinblick auf ihre „musikalischen Interessen“* (vgl. S. 131, Ernst) im *Geben kleiner Arbeitsaufträge* (vgl. S. 194, Doerne), exemplarisch in *EL4*. Allerdings steht die Ernst'sche Perspektive – und besonders die entsprechend überhängenden acht Szenen³⁹⁶ –, was den Einbezug der S* betrifft, vermehrt v. a. mit der Organisationsebene des Unterrichts (*EM18*) oder

³⁹⁶ Mit „überhängend“ ist gemeint: Acht mit *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) aber nicht mit *Selbständigkeit* (Doerne) kodierte Szenen: *EL7*, *EL9*, *EL17*, *EM18*, *DZ3*, *J2*, *J8*, *WM1*.

dem *behutsamen Einfordern persönlicher Einschätzungen* (DZ3) in Verbindung. Demgegenüber erweitert *Selbständigkeit* (Doerne mit zehn überhängenden Szenen³⁹⁷) diesen Einbezug auch auf die Wahl der Technik (DZ4) oder das Wechseln der L*- und S*-Rolle (DZ6). Die Überhänge sind also in beide Richtungen deutlich, wenn auch unterschiedlich, ausgeprägt: Während Doerne im Rahmen seiner *Selbständigkeit* auch die Wahl der Technik in die Hände der S* legt, traut Ernst den S* im methodischen Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* auch zu, auf der organisatorischen Ebene des Unterrichts mitzuwirken oder persönliche Vorlieben einzubringen.³⁹⁸

Jank et al.: Verständige Musikpraxis (11 Kodierungen) und *Wallbaum: Ästhetischer Streit, Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage* (11 Kodierungen) mit 8 gemeinsamen Szenen: EL4, EL9, EL17, EM13, DZ16, J12, WE5, WE6.

	CW_1bl_ÄS Gr=10	CW_1bl_ÄS_1_Forme n Gr=4	CW_1bl_ÄS_2_Empfe hlungen W Gr=11	CW_1bl_ÄS_3_Objekt als Grundlage Gr=11	CW_1bl_ÄS_4_Symm etrisch Kom Gr=12	sel der Sichtweisen Gr=4	dem des Produkts Gr=9	ng statt verbal Gr=4	CW_1bl_ÄS_6_Handlu t nur für Geltung Gr=9	CW_1bl_ÄS_7_Kontex t nur für Geltung Gr=9
AMU_P2_Mu_VM Gr=11	0,40	0,25	0,47	0,57	0,53	0,25	0,33	0,25	0,54	
AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz Gr=58	0,13	0,07	0,15	0,15	0,17	0,05	0,14	0,07	0,14	
AMU_P2_Mu_VM2_Motivation und Selbstverantwortung Gr=32	0,31	0,13	0,26	0,30	0,33	0,09	0,28	0,09	0,28	
AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation Gr=8	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	
AMU_P2_Mu_VM2_Nur Selbstverantwortung Gr=2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
AMU_P2_Mu_VM3_ Selbstverwirklichung Gr=29	0,34	0,14	0,29	0,33	0,37	0,10	0,31	0,10	0,31	
AMU_P2_Mu_VM4_Reflexives Selbstbewusstsein Gr=16	0,37	0,18	0,35	0,42	0,40	0,18	0,25	0,18	0,39	

Abbildung 71: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Verständige Musikpraxis*/Wallbaum: *Ästhetischer Streit*.

³⁹⁷ Zehn nicht mit *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) aber mit *Selbständigkeit* (Doerne) kodierte Szenen: EL2, EL3, EL18, EM2, DZ4, DZ6, DM1, J6, WE5, WE6.

³⁹⁸ Letzteres ist – der Theorie nach – bei Doerne eher in der Zielsetzung *Persönlichkeit* verortet. Ein entsprechender Zusammenhang konnte hier allerdings nicht nachgewiesen werden.

3.3 Beziehungsfelder

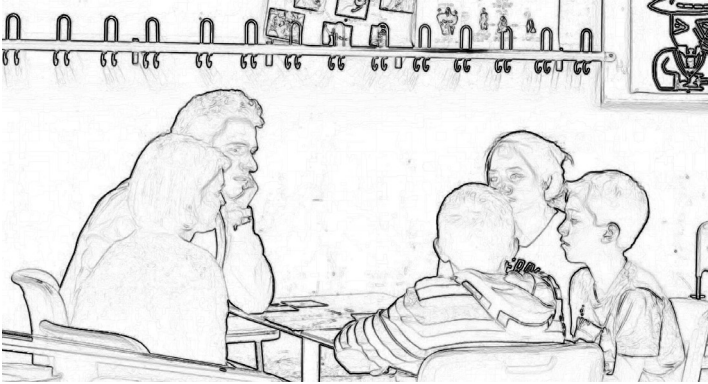


Abbildung 72: Still aus Szene EL9 – *Verständige Musikpraxis* ohne *ästhetischen Streit* – Austausch über Klangereignisse im Sinne von *Richtigkeit*.



Abbildung 73: Still aus Szene EL4 – *Ästhetischer Streit* und *verständige Musikpraxis*.

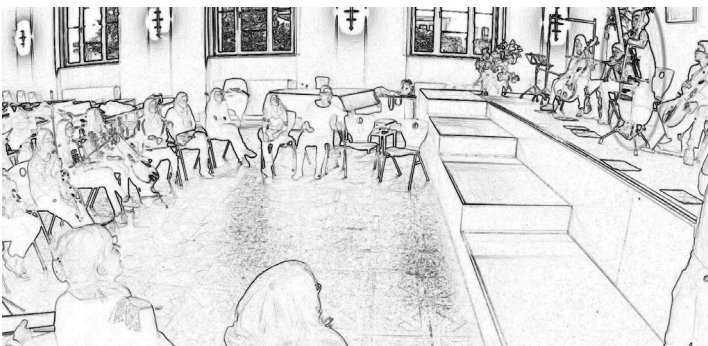


Abbildung 74: Still aus Szene WE7 – *Ästhetischer Streit* ohne *verständige Musikpraxis* bei fehlendem *reflexivem Selbstbewusstsein*.

In Orientierung an Tabelle 8 handelt es sich hierbei um die einzigen Kandidat*in für eine begriffliche Identität zwischen den Theorien von Wallbaum und Jank et al.³⁹⁹ Bei den genannten Szenen handelt es sich ausnahmslos um Sequenzen, die in Sinne von Wallbaum nicht nur mit dem genannten Untermerkmal, sondern auch insgesamt mit *ästhetischer Streit* (vgl. S. 295) beschrieben wurden bzw. die im Sinne von Jank et al. mit allen vier Zielstellungen *verständiger Musikpraxis* (vgl. S. 255) in Verbindung gebracht werden. Dies wird als Impuls gesehen, den Zusammenhang der beiden „vollständigen“ Modelle im Rahmen der untersuchten Szenen näher zu beleuchten.⁴⁰⁰ Der Zusammenhang wird anhand der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten in Abbildung 71 zusammengefasst. Daran wird allerdings deutlich, dass nicht alle Untermerkmale ineinander aufgehen. Klare Bezüge zu *verständiger Musikpraxis* finden sich noch im *Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation* und *7: Einbezug von Kontextinformationen nur für die Erhellung von Geltungsansprüchen*. Diese beiden Merkmale stehen, zusammen mit dem o. g. *Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage* mit Blick auf die Unterkategorien von *verständiger Musikpraxis* am deutlichsten in Zusammenhang zum „wirkmächtigsten“ Merkmal von *verständiger Musikpraxis: Reflexives Selbstbewusstsein* (vgl. S. 354). Mit Blick auf die weiteren Merkmale fällt insbesondere die Kategorie des *Erwerbs musikalischer Handlungskompetenz* (die in der hier vorliegenden Integration in Kaisers Modell einer *verständigen Musikpraxis* jedoch Fragen aufwirft, vgl. S. 358) auf, die in sehr geringem Zusammenhang zu allen Merkmalen *des ästhetischen Streits* steht. Dies ist al-

³⁹⁹ Natürlich findet sich mit niedrigeren Kookkurrenz-Werten eine hohe Zahl weiterer Zusammenhänge, vgl. Tabelle 29 im Anhang 5.7.4. Erweitert man Tabelle 8 z. B. um die Paare mit Kookkurrenz-Werten zwischen 0,5 und 0,55, existieren noch einige weitere Paare – einerseits zwischen *verständiger Musikpraxis* und weiteren Merkmalen des *ästhetischen Streits*, aber auch zwischen *verständiger Musikpraxis* und Merkmalen von *Ermöglungsräumen* u. a. Auch findet sich mit dem Kookkurrenz-Wert von 0,54 ein interessanter Zusammenhang zwischen *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und dem Untermerkmal von *RED: 8 Einbezug und Aktivität aller*.

⁴⁰⁰ Hier soll daran erinnert werden, dass bei den in dieser Untersuchung erzeugten Beschreibungen die Vergabe der jeweiligen Hauptkategorie je nach Merkmal unterschiedlich von der Vergabe der Unterkategorien abhängig ist. Das Vorgehen orientiert sich dabei jeweils an den entsprechenden theoretischen Grundgedanken – während z. B. „vollständige“ *verständige Musikpraxis* mittels der Vergabe des Codes AMU_P2_Mu_VM nur und nur dann erfolgte, wenn alle vier Unterkategorien beobachtet wurden (vgl. S. 255) wird eine Szene mit ästhetischem Streit beschrieben, wenn sie nur einer Auswahl der sieben Kriterien gerecht wurde oder insgesamt der Idee des ästhetischen Streits entspricht, wie sie auf S. 295 dargelegt wird, ohne dass ein bestimmtes Kriterium besonders auffällig wurde.

lerdings auch auf die sehr unterschiedliche Zahl an Kodierungen zurückzuführen. So sind immerhin acht der zehn mit *Ästhetischer Streit* beschriebenen Szenen auch mit *Musikalische Handlungskompetenz erwerben* beschrieben – auf der anderen Seite geht es in einem Großteil der Szenen, in denen *Erwerben musikalischer Handlungskompetenz* festgestellt wird, nicht auch um einen *ästhetischen Streit*. Weiter werden alle Szenen, die mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind, auch mit den Merkmalen 2: *Motivation und Selbstverantwortung* (32 Kodierungen) bzw. 3: *Selbstverwirklichung* (29 Kodierungen) von *verständiger Musikpraxis* beschrieben, wodurch der *ästhetische Streit* also vollständig in diesen beiden aufgeht – für die vorliegende Untersuchung kann also ausgesagt werden, dass alle Szenen, die mit *Ästhetischer Streit* beschrieben wurden auch mit den genannten beiden Untermerkmalen 2 und 3 von *verständiger Musikpraxis* beschrieben wurden.

Beim weiteren Vergleich finden sich insgesamt sechs Szenen, die sowohl „vollständig“ mit *verständiger Musikpraxis* (11 Kodierungen) als auch mit *Ästhetischer Streit* (11 Kodierungen) beschrieben wurden: EL4, EM13, DZ16, J12, WE5, WE6. Dem gegenüber stehen fünf Szenen (EL1, EL9, EL17, DZ8, J9), die mit *verständiger Musikpraxis* aber nicht mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind und vier Szenen (J4, J6, J11, WE7), die nicht mit *verständiger Musikpraxis* aber mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind. Beim Blick auf die erste Gruppe von Szenen fällt auf, dass *verständige Musikpraxis* auch beobachtet werden kann, wenn keine dialogartige (EL1, EL17, J9) oder keine hierarchiefreie Kommunikation (DZ3) sichtbar ist oder wenn es im Austausch über Klangereignisse primär um eine Orientierung an *Richtigkeit* (Passung zu Teufel oder Soldat) und weniger um den Austausch in Bezug auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge geht (EL9). Beim Blick auf die nicht mit *verständiger Musikpraxis* aber mit *Ästhetischer Streit* kodierten Szenen fällt auf, dass es sich häufig um sehr knappe Szenen bzw. Zusammenschnitte handelt (J4, J6, J11), die eventuell zu kurz sind, um alle Merkmale *verständiger Musikpraxis* sichtbar zu machen. Szene WE7 die durchaus als „vollwertiger“ *ästhetischer Streit* zu beobachten ist, fehlt es aber im Sinne des Merkmals *reflexives Selbstbewusstsein* am Nachdenken über den ‚Gegenstand Musik‘ hinaus (vgl. S. 257).

Zusammengefasst kann – auf der Basis des untersuchten Materials – davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsmethode des *Ästhetischen Streits* sehr häufig mit dem Anstreben *verständiger Musikpraxis* einhergeht (EL4) – mit der leichten Einschränkung, dass das Ziel des *reflexiven Selbstbewusstseins* im ästhe-

tischen Streit zu kurz kommen könnte (WE7). Die Beobachtung *verständiger Musikpraxis* wiederum muss nicht zwingend mit der Einnahme *ästhetischer Rationalität* zusammenhängen (z. B. EL9). Auf der anderen Seite geht *ästhetischer Streit* meist mit dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (Jank et al.) einher, umgekehrt gilt dies jedoch nicht.

Wallbaum: Ästhetischer Streit: Merkmal 6: Handlung ersetzt verbales Argument (4 Kodierungen) und **Doerne: Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und bildhaftig vermitteln** (7 Kodierungen) mit 4 gemeinsamen Szenen: EL4, EM10, WE5, WE6

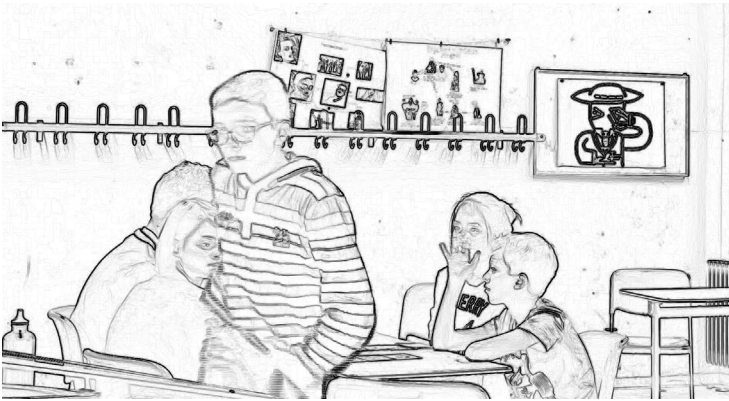


Abbildung 75: Still aus WE6 – Spontaneität des *handelnden Arguments* (Wallbaum) der *plastischen und lebendigen Vermittlung von Inhalten* (Doerne).

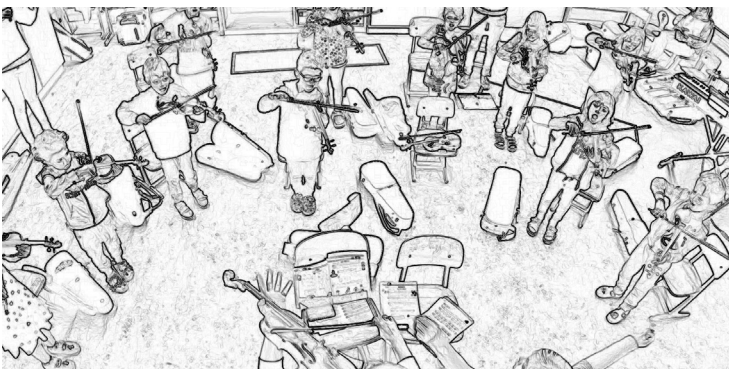


Abbildung 76: Still aus DM10 – *Plastische und Lebendige Vermittlung von Inhalten* in *geschichtlicher Dimension*.

Ein weiterer Aspekt des *ästhetischen Streits* (Wallbaum) geht nun vollständig in dem (unter den Doerne'schen Dimensionen umfassenden Musizieren am seltensten kodierten) Merkmal *Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und lebendig vermitteln* auf. Auch in den drei nicht mit *Ästhetischer Streit* kodierten aber in Verbindung zum genannten Merkmal der *geschichtlichen Dimension* stehenden Szenen (EM5, DM10, WE2) lassen sich, z. B. im engagierten Vorspielen der Lehrperson bei DM10, im Sinne eines *Ermöglichungsraums für ästhetische Praxis „Techniken bei der Arbeit“* und *ästhetische Rationalität* feststellen. Die mit *Handlung ersetzt verbales Argument* beschriebenen Szenen zeichnen sich in allen Fällen besonders dadurch aus, dass diese Handlungen einem spontanen Impuls der beteiligten Personen zu entspringen scheinen, was der Gleichsetzung der interpretierenden Handlung mit einem verbalen Argument (vgl. S. 295) entgegenkommt.

Jank et al.: Kompetenzdimension 5: Bearbeiten und Erfinden (20 Kodierungen) und Doerne: Modale Dimension: Merkmal: Improvisieren (19 Kodierungen) mit 14 gemeinsamen Szenen: EL7, EL8, EM12, DZ3, DZ4, DZ17, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, WE6

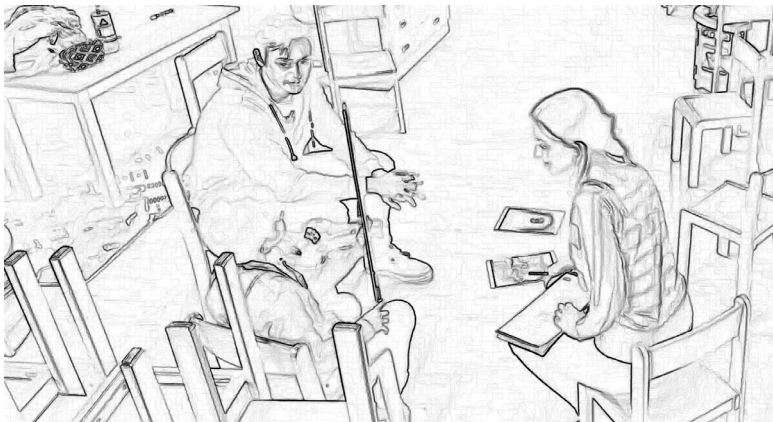


Abbildung 77: Still aus J10 – *Improvisieren* und *Komponieren* (Doerne) als *Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.).

Die Häufung gemeinsamer Szenen mit der Kompetenzdimension *Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.) und der Umgangsweise *Improvisieren* (Doerne) ist zunächst nicht verwunderlich, treffen doch eine Vielzahl der für jene ausgearbeiteten

„Kompetenzen“ (vgl. Gies, Jank 2015, S. 130–131) – wie das Ausführen eigener musikalischer Ideen (DZ4), das Darstellen von Charakteren mit musikalischen Mitteln (WE6) oder auch das Ausführen rhythmischer und tonaler Variationen (DM9) – den Kern des gleichzeitigen „Erfinden[s] und Ausführen[s] von Musik“ (Doerne 2010, S. 83) der Umgangsweise *Improvisieren*. Gleichzeitig wird beim Betrachten der nicht mit *Improvisieren* aber mit *Bearbeiten und Erfinden* beschriebenen Szenen erkennbar, dass *Bearbeiten und Erfinden* auch die Doerne'sche Umgangsweise des *Komponierens* miteinschließt (vgl. z. B. EL2, EL4, EL9, WE5, WE7).⁴⁰¹ Die Umgangsweise des *Improvisierens* geht aber auch über *Bearbeiten und Erfinden* hinaus, wenn die Offenheit der Situation die Verortung im o. g. Kompetenzmodell erschwert (vgl. DM1, DZ13).⁴⁰²

3.3.4.3 Zusammenfassung der intertheoretischen Gegenüberstellungen

Die gefundenen Zusammenhänge aus Kapitel 3.3.4.2 können nun vielseitig weiter interpretiert werden. Zunächst sind bereits die Darstellungen dort als Antwort auf die zentrale Forschungsfrage nach einer Theorie 2. Art zu betrachten, die Begriffe aus verschiedenen Diskurssträngen der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik in Verbindung bringt. So zeigen diese Gegenüberstellungen die Feinstruktur der Zusammenhänge sowie der Abgrenzungen zentraler Theoriemerkmale. Um diese Theorie 2. Art noch etwas präziser zu strukturieren, bietet es sich an, die Zusammenhänge noch genauer zu analysieren. Zunächst fällt auf, dass alle vier Theorien repräsentiert sind und bis auf das Paar Ernst/Jank et al. alle möglichen Kombinationen der vier Theorien zumindest einmal verknüpft wurden. In der zusammenfassenden Abbildung 78 werden darüber hinaus einige Schwerpunkte erkennbar, die im Folgenden näher skizziert werden sollen.

⁴⁰¹ Mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,64 zwischen dem Doppel-Kode *Improvisieren* und *Komponieren* (26 Kodierungen) sowie *Bearbeiten und Erfinden* (20 Kodierungen) mit 18 gemeinsamen Szenen (EL2, EL4, EL7, EL8, EL9, EM12, DZ3, DZ4, DZ17, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, WE5, WE6) wird dieser Zusammenhang ebenfalls deutlich.

⁴⁰² Die naheliegende Vermutung, dass das Lernfeld *Improvisation* bei Ernst, ggf. auch in Kombination mit dem entsprechenden Lernfeld *Komposition* stärker mit der Kompetenzdimension *Bearbeiten und Erfinden* zusammenhängt, bestätigt sich mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,54 nicht.

3.3 Beziehungsfelder

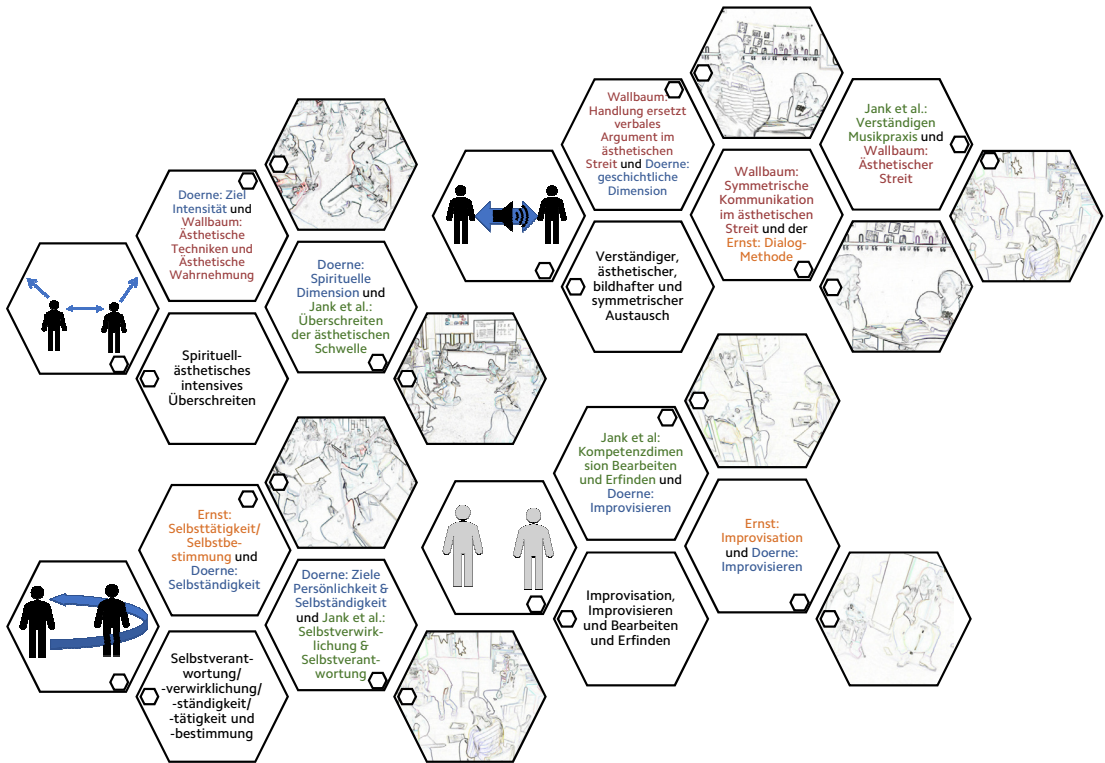


Abbildung 78: Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intertheoretischen Zusammenhänge.

So lassen sich in den stärksten festgestellten Zusammenhängen vier Domänen ausmachen, die als Schnittstellenbegriffe potentiell charakteristisch für eine Theorie der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik oder – wenn man der Hinwendung zum „aktive(n) Musizieren“ (Lessing 2018, S. 10) folgen möchte – einer *schulischen Musizierpädagogik* gelten könnten. Diese Domänen sollen hier in Orientierung an den Begriffen der vier Theorien benannt werden mit

1. **Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten** (Doerne, Jank et al., Wallbaum): Vgl. die Gegenüberstellungen der *spirituellen Dimension* (Doerne) und des *Überschreitens der ästhetischen Schwelle* (Jank et al.) auf S. 379 sowie des *Ziels Intensität* (Doerne) und *ästhetischer Techniken* (Wallbaum) auf S. 382. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem

Symbol des Austauschs von Personen miteinander und mit einem diffusen Dritten (daher die Pfeile nach oben).

2. **Verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch** (Ernst, Doerne, Jank et al., Wallbaum): Vgl. die Darstellungen zum Zusammenhang des Aspekts *Symmetrische Kommunikation* (*ästhetischer Streit*, Wallbaum) und der *Dialog-Methode* (Ernst) auf S. 389, des Aspekts *Handlung ersetzt verbales Argument* (*ästhetischer Streit*, Wallbaum) und der *geschichtlichen Dimension* (Doerne) auf S. 398 sowie der *verständigen Musikpraxis* (Jank et al.) und dem *ästhetischen Streit* (Wallbaum) auf S. 394. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol des Austauschs von Personen in Bezug auf einen klingenden Gegenstand.
3. **Selbstverantwortung/-verwirklichung/-ständigkeit/-tätigkeit und -bestimmung** (Ernst, Doerne, Jank et al.): Vgl. die Darstellungen auf S. 385 zum Zusammenhang der *Ziele Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (Doerne) sowie *Selbstverwirklichung* und *Selbstverantwortung* (Jank et al.) sowie auf S. 391 zur Gegenüberstellung von *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) und *Selbstständigkeit* (Doerne). Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol des Austauschs von Personen in Bezug auf sich selbst.
4. **Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden** (Ernst, Doerne, Jank et al.): Vgl. die Darstellungen auf S. 399 zum Zusammenhang und Abgrenzung von *Improvisation* (Ernst) und *Improvisieren* (Doerne) sowie zum Verhältnis der *Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.) und *Improvisieren* (Doerne) auf S. 399. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol zweier Personen, die frei miteinander agieren.

Im Sinne der Definition von Begriffen als *klar und vieldeutig* (vgl. oben S. 48) und der Auffassung folgend, dass Videomaterial, ergänzt durch eine textliche Beschreibung, besonders in der Lage ist, die Komplexität von Unterrichtspraxis im angemessenen Verhältnis zu theoretischen Überlegungen darzustellen (vgl. Kapitel 2.3.1 oben bzw. im besonderen S. 98), werden diese vier Domänen im folgenden Abschnitt in Form eines abschließenden ASF-Lehrfilms dargestellt.

3.3.4.4 ASF-Lehrfilm: Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik

Die acht Szenen,⁴⁰³ die in der intertheoretischen Gegenüberstellung der am stärksten konkurrierenden Theoriemerkmale als Beispiele für Gemeinsamkeiten in Theoriemerkmale hervorgehoben wurden (vgl. Abbildung 78 oben), wurden zu einem ASF-Lehrfilm zusammengestellt. Diese



ASF-4D

Szenen lassen sich so gruppieren, dass sich vier Domänen ergeben, die jeweils als Schnittstellen zwischen Theoriemerkmale schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik betrachtet werden können. Um diese Domänen besonders auszuleuchten, werden sie als ein Produkt dieser Forschungsarbeit in bildlicher Form an konkreten Videobeispielen dargestellt und erläutert. Dieser Film hat seinen Fokus auf den Übereinstimmungen zwischen den Theoriemerkmale – für die feinen Differenzierungen, die bei allen Merkmalspaaren beobachtet wurden, vgl. die Darstellungen oben in 3.3.4.2 bzw. die Seitenverweise direkt bei den einzelnen Merkmalspaaren.

Die **Domäne 1: *Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten*** (Doerne, Jank et al., Wallbaum) kreist um die Merkmale der *Intensität* und der *spirituellen Dimension* – insbesondere mit der Voraussetzung *Selbstvertrauen* (Doerne), *der ästhetischen Erfahrung* mit Fokus auf *ästhetische Techniken* (Wallbaum) und dem *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* (Jank et al.). Beiden Szenen gemein scheint eine besondere Art der starken Orientierung der Akteur*innen aneinander zu sein. **Domäne 2: *Verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch*** (Ernst, Doerne, Jank et al., Wallbaum) hat den *Ästhetischen Streit* (Wallbaum) als zentralen Bezugspunkt, der sich in vielen Merkmalen mit *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) deckt. Die beiden instrumentalpädagogischen Theorien konkretisieren einzelne Merkmale, so die *Dialog-Methode* (Ernst) den Aspekt der *symmetrischen Kommunikation* (Wallbaum). Die *geschichtliche Dimension* Doernes kann unterstützen, insbesondere *nonverbale Argumente* zu systematisieren. Zentral scheint all diesen Szenen eine besondere Art der Fokussierung der Akteur*innen aufeinander und auf einen bestimmten zentralen Gegenstand zu sein. Alle Gesprächsszenen dieses Abschnittes stammen aus Kleingruppen, da diese die genannten Aspekte am besten illustrieren. Für Beispiele dieser

⁴⁰³ Eine der Szenen, EL4, wurde zweimal als zentrales Beispiel ausgewählt.

Domäne in Großgruppen siehe S. 389 und 398. **Domäne 3** zeigt Aspekte der Auseinandersetzung der Akteur*innen mit ihrem eigenen Handeln, das in den verschiedenen Theorien mit *Selbstverantwortung/-verwirklichung/-ständigkeit/-tätigkeit und -bestimmung* (Ernst, Doerne, Jank et al.) benannt wird. An einer Szene wird versucht, die Ähnlichkeit all dieser Aspekte auszuleuchten. Abschließend zeigt sich in **Domäne 4: *Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden*** (Ernst, Doerne, Jank et al.) schließlich eine Praktikenkonstellation, die um das Arbeiten mit freien Formen kreist.

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
1	0:00	Premiere		Text	Titel	Vier Domänen schulischer Musizierpädagogik
2 ⁴⁰⁴	0:09	E H	00:23:51	Zoom auf L	<i>Intensität</i> (Doerne) und <i>ästhetische Techniken</i> in klassisch-romantischer Musik (Wallbaum), vgl. S. 382.	Die theoretische Perspektive von Doerne erkennt in dieser Szene u. a. das Ziel der <i>Intensität</i> durch das Bemühen von L zu Beginn der Szene, <i>emotionale Gehalte zu aktivieren</i> sowie im <i>körperlichen Nachvollzug</i> der S*. Weiter lässt sich, wenn auch nur zaghaft, das Aufkommen eines Willens zur Mitteilung von Seiten der S* (in Orientierung an L) erkennen, u. a. im allmählichen Einsteigen des S vorne rechts. Aus der Perspektive von Wallbaum steht zunächst das Vermitteln einer Technik (hier eine bestimmte Spielweise) im Fokus, was eher ein Handeln außerhalb ästhetischer Rationalität suggeriert. Bei genauerem Hinsehen jedoch lässt sich, einerseits im Vorspielen der Lehrperson zu Beginn der Szene, andererseits im Folgen des Blicks der S* auf L, eine Situation <i>bedeutsamer Begegnung mit einem ästhetischen Objekt</i> vor dem Hintergrund möglicher <i>Ansinbarkeit</i> vermuten: Beim Vorspielen stellt L weit mehr als die durch die Namen identifizierten Finger zur Schau: Jeder Name wird, zusammen mit dem erklingenden Ton, deutlich betont wiedergegeben, was zum <i>Fokus auf die Wahrnehmung</i> – in <i>korrespondiver</i> oder <i>imaginativer Dimension</i> – einlädt. Dies lässt sich zumindest dadurch erahnen, dass trotz der im Vordergrund stehenden Aufgabe des Setzens der richtigen Finger auf die richtige Saite („Wir sind auf der Affenbühne“) der hervorgehobene S rechts vorne im Bild in seinen Kopf- und Mundbewegungen gewissermaßen <i>spiegelbildlich</i> der L folgt und in die Situation versunken scheint. Die <i>Langsamkeit</i> der Situation verweist auch minimal auf Merkmale eines <i>Dritten Raumes</i> . Durch diese Verortung des Vermittels einer Technik in ästhetischer Praxis kann vom Etablieren ästhetischer Techniken gesprochen werden. Die in der Wallbaum'schen Beschreibung wesentlichen Merkmale hierfür finden sich auch in der Doerne'schen: Das besondere Zur-Schau-Stellen seitens L lässt sich als <i>Aktivieren emotionaler Gehalte</i> interpretieren, das <i>spiegelbildliche Bewegen</i> in diesem Kontext mit dem <i>körperlichen Nachvollzug</i> . Offen bleibt aber, inwieweit diese Merkmale des Ziels <i>Intensität</i> in anderen musikkulturellen Kontexten, bei denen ggf. andere Qualitäten ästhetischer Praxis im Vordergrund stehen, auch dem Etablieren ästhetischer Techniken dienen können.



4D1

⁴⁰⁴ Ursprünglich EM10. Die Szene stammt aus einem ASF-Lehrfilm zu Ernst und verweist dort auf die Modell-Methode – dieses Theoriemerkmal wird jedoch nicht sonderlich häufig gemeinsam mit den anderen in Beschreibungen verwendet.

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
3	0:29	B <u>KW</u>	00:05:37		<i>Spirituelle Dimension: Selbstvertrauen</i> (Doerne) und <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i> (Jank et al.), vgl. S. 379. ⁴⁰⁵	Aus der Perspektive von Jank et al. wird für diese Szene die Vermutung geäußert, dass der S im gelben T-Shirt zunehmend aus der Rolle des die Aufgabe erfüllenden (<i>alltägliche Wahrnehmung</i>) in eine ästhetische Wahrnehmung übergeht. Zu Beginn gibt L den Startimpuls („Es geht los“) und der S bewegt sich noch relativ zügig und in einem kindlichen Spielgestus. Im weiteren Verlauf bewegt er sich jedoch zunehmend behutsamer und abwartender (Distanz- und Bezugnahme), die anfängliche Sicherheit weicht einer Mischung aus Freiheit (er kann antippen, wenn er will) und Fremdheit, wenn er zögert, wohin er als nächstes gehen soll. Dieses Warten lässt eine „Konfrontation mit uns selbst“ zumindest erahnen. Weiter wird die Situation in Bezug auf Zweckfreiheit dahingehend gedeutet, dass die Ergebnisse der Übung nicht direkt in das zu schreibende Stück integriert werden sollen. Die Doernesche Perspektive würde diese Beobachtungen mit anderen Worten deuten: Das zunehmend behutsame und abwartende Bewegen als <i>Gewahrsein</i> , die Freiheit, anzutippen, wenn er will als <i>Selbstvertrauen</i> , das Warten und die Offenheit der Situation eher als ein Leerwerden im Sinne des Freiwerdens von einem Vollen. Die <i>Konzentration</i> auf die Situation, die als letztes Merkmal der <i>spirituellen Dimension</i> von Doerne hier identifiziert wird, findet keine passende Entsprechung bei Jank et al. Der starke Bezug von <i>Selbstvertrauen</i> bei Doerne auf das Überspringen der ästhetischen Schwelle bei Jank et al. lässt sich in der (zu unterstellenden) Intention des S erkennen, durchaus bewusst und gewollt den Wahrnehmungsmodus zu wechseln.
4	0:33	B <u>KW</u>	00:05:47			
5	0:36	B <u>KW</u>	00:06:01			
6	0:39	B <u>KW</u>	00:06:18			
7	0:41	B <u>KW</u>	00:06:27			
8	0:54	D. <u>Ophe- lia WS</u>	00:32:10	Zoom auf L* + S*	<i>Verständige Musikpraxis</i> (Jank et al.) und <i>Ästhetischer Streit</i> (Wallbaum), vgl. S. 394. ⁴⁰⁶	Aus der Perspektive von Jank et al. entwickeln die S* musikalische Handlungskompetenz und handeln motiviert (spontanes Aufspringen der S) und in Selbstverantwortung (bei Äußerungen wie „am besten wärs“ scheint es plausibel, dass die S* sich auch anders entscheiden könnten). Selbstverwirklichung ist anzunehmen, wenn die stehende S im roten Poncho ihren Klangvorschlag deutlich vornimmt und Gehör findet. Auch reflexives Selbstbewusstsein ist vermutbar, wenn die S* gemeinsam über den Gegenstand Musik – in Bezug auf deren Interpretation – diskutieren, und über



4D2



4D3

⁴⁰⁵ Ursprünglich Szene JZ

⁴⁰⁶ Ursprünglich Szene EL4. Die Szene verweist in einem ASF-Lehrfilm von Ernst ursprünglich auf das Lernfeld Zusammenspiel, das jedoch auch nicht besonders häufig gemeinsam mit den beiden hier genannten Theoriemerkmalen in Beschreibungen verwendet wurde.

						Wallbaum
						Jank et al.
						Doerne
						Ernst
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
9	0:58	D. Ophe- lia WS	00:32:17	Zoom auf L*+S*		musikbezogene Tätigkeiten – wer wann einsetzt – reflektieren. Die Wallbaum -Perspektive sieht die Situation als eine Diskussion in Form eines ästhetischen Streits über die Gestaltung einer Klang-collage. Ausdrücke wie „am besten wärs“ sprechen dabei für das <i>Empfehlen erfüllter Wahrnehmungsvollzüge</i> (2), weiter ist das ästhetische Objekt, nämlich die anzustrebende Klangcollage, durchgehend <i>Gesprächsthema</i> (3). <i>Symmetrische Kommunikation</i> wird sichtbar, auch wenn erkennbar ist, dass die S* unterschiedlich hierarchisch positioniert sind (4). Ein <i>Verändern des Produkts</i> wird klar angestrebt (5), die S im Poncho ergänzt ihr <i>verbales Argument durch eine interpretierende Handlung</i> (6). Kontextinformation („zuerst muss sie ja kommen“) wird nur dann einbezogen, wenn es um die konkrete Veränderung des Produkts geht. Dass hierbei der „Geltungsanspruch“ erhellt wird, lässt sich z.B. im (un-aufgeforderten) Aufstehen der S vermuten (7). Damit spricht die Beobachtung der Äußerung „am besten wärs“ bei Jank et al. für <i>Selbstverantwortung</i> , bei Wallbaum für die <i>Empfehlung erfüllter Wahrnehmungsvollzüge</i> , das spontane Aufspringen der S bei Jank et al. für <i>Motivation und Selbstverwirklichung</i> , bei Wallbaum für <i>Erhellung eines Geltungsanspruchs</i> und als <i>Ergänzung des verbalen Arguments durch eine Handlung. Reflexives Selbstbewusstsein</i> (Jank et al.) findet bei Wallbaum keine direkte Entsprechung, umgekehrt verhält es sich mit <i>Symmetrische Kommunikation</i> (Wallbaum). Die Kookkurrenz-Analysen weisen aber darauf hin, dass der Bezug auf ein <i>ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage, symmetrische Kommunikation und Einbezug von Kontextinformationen zur Erhellung des Geltungsanspruchs</i> (Wallbaum) in Verbindung stehen mit <i>reflexives Selbstbewusstsein anstreben</i> (Jank et al.).
10	1:01	D. Ophe- lia WS	00:32:20	Zoom auf L*+S*		
11	1:12	C. Teu- fel WS 1	00:37:14	Zoom auf L* + S*	<i>Dialog-Methode</i> (Ernst) als <i>symmetrische Kommunikation im ästhetischen Streit</i> (Wallbaum), vgl. S. 389. ⁴⁰⁷	Das Merkmal der <i>symmetrischen Kommunikation</i> im ästhetischen Streit (Wallbaum) wird in der <i>Dialog-Methode</i> Anselm Ernsts genauer konturiert. In der Theoriesprache Anselm Ernsts tritt L in einem Gespräch über „musikalische Probleme“ in seiner Dominanz klar zurück und akzeptiert die S*-Äußerungen als gleichwertig, ohne sich z.B. in Stimmklang und Gestik im ersten Schnitt (z.B. bei „Teufel!“: Auflegen der Handfläche auf den Tisch, bei „Forte?“: leichtes Schlagen mit der



4D4

						Wallbaum
						Jank et al.
						Doerne
						Ernst
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi-deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
12	1:17	C. Teufel WS 1	00:38:34	Zoom auf L*+S*		Handkante auf den Tisch) mit eigenen Empfehlungen vollständig zurückzuhalten. Auch wenn die S* den Vorschlag bereitwillig annehmen und auch gestisch unterstützen (z.B. im Nicken der S im schwarzen Oberteil), wird deutlich, dass die Äußerungen der S* „als den eigenen gleichwertig akzeptiert“ (ebd., S. 86–87) werden. Merkmale der <i>Dialog-Methode</i> wie die des aktiven Zuhörens werden erkennbar, etwa wenn L bei 2:56 dies körpersprachlich unterstützt im Wechsel des Blicks vom S im gestreiften Pullover zum S im grünen T-Shirt („Zuwendung des Körpers“ (ebd., S. 124)) oder in den andeutungsweise hochgezogenen Mundwinkeln von L bei 2:53 („freundlich auffordernder Blickkontakt“ (ebd.)), weiter in dessen durchgehend aufgestütztem Kopf, was eine entspannte Haltung suggeriert. Darüber hinaus deuten körpersprachliche Signale wie die ruhige Stimme der Beteiligten und das gegenseitige Abwarten in Äußerungen an, dass die Kommunikationsteilnehmer*innen die „Achtung voreinander wahren“ (ebd., S. 125). Dies weist darauf hin, dass S* und L auf einer Ebene kommunizieren. Aus der Wallbaum-Perspektive lässt sich ein vollwertiger ästhetischer Streit erkennen: Das Gespräch bezieht sich auf vergangene persönliche Höreindrücke (3), es werden Empfehlungen ausgesprochen („das passt überhaupt nicht ... weil“) (2), ein Wechsel der Sichtweisen auf die Klangereignisse (5) steht im Vordergrund. Kontextinformationen (eher Teufel oder Soldat?) werden nur einbezogen, um den eigenen Geltungsanspruch zu verdeutlichen (7). Symmetrische Kommunikation ist im Sinne des Zurücktretens der L-Autorität erkennbar – ansonsten ergänzen die Ernst'schen Überlegungen zur <i>Dialog-Methode</i> diesen Aspekt des ästhetischen Streits auf hilfreiche Weise.
13	1:27	C. Teufel WS 1	00:35:46	Zoom auf L* + S*	<i>Plastische und bildhafte Vermittlung von Kontexten</i> (Doerne) als <i>das handelnde Argument im ästhetischen Streit</i> (Wallbaum),	Alle mit <i>Handlung</i> ersetzt <i>verbales Argument</i> beschriebenen Szenen zeichnen sich besonders dadurch aus, dass diese Handlungen einem spontanen Impuls der beteiligten Personen zu entspringen scheinen – dieser spontane Impuls dient dann einer plastischen und bildhaften Vermittlung eines bestimmten Kontexts, etwa der Figur des Soldaten durch den S am Vlc. Damit ist nicht nur der Bezug auf unterrichtsmethodischer Ebene interessant. Auch wenn dies hier nicht so genau beobachtet werden kann, würde es sich anbieten, für Situationen des <i>handelnden Arguments</i> auch die sieben <i>Geschichtsstränge</i> der Doerne'schen geschichtlichen Dimension zu



4D5



4D6

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi-deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality	Wallbaum	Jank et al.	Doerne	Ernst
					vgl. S. 398. ⁴⁰⁸	nutzen, um die Situation zu beschreiben oder auch zu planen. So scheint mit Blick auf den musizierenden S dessen Verständnis von Musik als Stimmungen transportierend durch, er verortet die Entstehung und Rezeptionssituation des „Werks“ ⁴⁰⁹ im Jetzt und sieht sich – mutmaßlich – als Komponist und Musizierender zugleich.				
14	1:47	D. Ophe-lia WS	00:31:55	Zoom auf L*+S*	Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung (Jank et al.) und die Ziele Persönlichkeit und Selbstständigkeit (Doerne) ⁴¹⁰	Aus der Perspektive von Jank et al. handeln die S* in Selbstverantwortung – also im Bewusstsein möglicher Alternativen: Bei Äußerungen wie „am besten wärs“ scheint es plausibel, dass die S* sich auch anders entscheiden könnten. Selbstverwirklichung ist anzunehmen, wenn die stehende S im roten Poncho ihren Klangvorschlag deutlich vormacht und Gehör findet. Beide Aspekte passen ebenfalls zum Ziel Persönlichkeit Doernes : der erste Ausruf des S im grünen Pullover zu persönlicher musikalischer Bewertung , das Aufstehen der S im roten Poncho zu Ermöglichen eines individuellen Zugangs . Beides findet sich aber auch in dem Ziel Selbstständigkeit , wenn letztere S kurzzeitig im Sinne eines Rollenwechsels die L-Rolle einnimmt und der S im grünen Pullover mit „am besten wärs“ in die Spielweise einbezogen wird und den Arbeitsauftrag der Stückgestaltung ausführt, den L zu Beginn erteilt.				
15	1:53	D. Ophe-lia WS	00:32:09		Selbstständigkeit/ Selbstbestimmung (Ernst)	Aus der Perspektive Ernsts zeigen sich Selbsttätigkeit durch den Einbezug der S* mit Blick auf ihre „speziellen Vorlieben für bestimmte Lernfelder“ (vgl. S. 168 zu Ernst), wenn die aufstehende S die Situation des freien Agierens, in etwa im Sinne des Lernfeldes Improvisieren, deutlich annimmt und Selbstbestimmung durch das zunehmende Übernehmen von Verantwortung, was sich in den steuernden Impulsen des S im grünen Pullover zeigt. Beides fügt sich ein in die Merkmale Einbezug der S* in die Spielweise, Abarbeiten kleiner Arbeitsaufträge und Rollenwechsel (s.o.) des Ziels Selbstständigkeit (Doerne)				
16	1:58	D. Ophe-lia WS	00:32:17		vgl. S. 391					
17	2:01	D. Ophe-lia WS	00:32:20							

⁴⁰⁸ Ursprünglich Szene WE6

⁴⁰⁹ Allein die Doernesche Fixierung auf einen etwas starren Werkbegriff passt nicht genau zu dieser Interpretation der Szene. Vgl. hierzu die Gegenüberstellung von Doernes Ziel der Intensität mit Wallbaums Modell ästhetischer Wahrnehmung in Kapitel 3.3.4.2.

⁴¹⁰ Ursprünglich Szene EL4

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
18	2:12	D. Schat-ten WS	00:13:57	Zoom auf L+S*	<i>Improvisation</i> (Ernst) und <i>Im-provisieren</i> (Doerne), vgl. S. 377 ⁴¹¹	Aus der Perspektive von Ernst zeigt sich die Szene als Lernfeld <i>Improvisation</i> im <i>Arbeiten mit freien Formen</i> , genauer der <i>Wiedergabe von Gefühlen</i> („es muss gruselig“), bei der „alles, was der Schüler spielt „richtig“ ist“ (Ernst 2012, S. 47). Dabei wird insbesondere das Lernfeld Zusammenspiel im Sich Aufeinander Einstellen und gemeinsamen Entwickeln musikalischer Gestaltungskonzepte gefördert. Im Sinne von Doerne ist die Umgangsweise <i>Improvisieren der modalen Dimension</i> zu beobachten, da die S* die Klänge selbst („Erfinder und Interpret identisch“ (Doerne 2010, S. 83)) und spontan („Unvorhersehbarkeit“) sind, aber doch reproduzierbar – die Pattern werden ja mehrfach wiederholt. Was bei Ernst <i>freie Formen</i> heißt ist bei Doerne <i>experimentelles Musizieren</i> . Wie bei Ernst sei „prinzipiell nichts verboten“, was sich darin zeigt, dass L keine Klangvorschläge unterbindet und auch den anleitenden S frei agieren lässt.
19	2:16	D. Schat-ten WS	00:14:05	Zoom auf L+S*		
20	2:23	D. Schat-ten WS	00:14:20	Zoom auf L+S*		
21	2:31	D. Schat-ten WS	00:14:39	Zoom auf L+S*		
22	2:40	D. Ophe-lia WS	00:08:54	Zoom auf L+S, Zeitraffer (487%-4000%-550%), ohne Ton	<i>Improvisieren</i> und <i>Komponieren</i> (Doerne) und <i>Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden</i> (Jank et al.), vgl. S. 399, ⁴¹²	Aus der Perspektive von Doerne zeigt sich das Vernetzen von <i>Improvisieren</i> und <i>Komponieren</i> , wenn einerseits eine schriftliche Fixierung vorhanden ist, andererseits Erfinder und Ausfühler der Musik identisch sind und an der schriftlichen Fixierung auch weitergearbeitet wird. Dies macht u.a. die Nachfrage von L nach „Hast du was Neues?“ am Ende der Szene deutlich. Im Sinne von Abbildung 19 auf S. 225 zur modalen Dimension (Doerne) wird der Übergang von <i>unmittelbaren schaffenden Spielen</i> zu <i>verschriftlichen-dem Denken</i> deutlich. Diese Kombination aus Handlungen fügt sich gut in die Definition der <i>Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden</i> bei Jank et al. , die dieser auf der höheren Kompetenzstufe mit Bearbeiten und Erfinden von Rhythmen und Melodien sowie dem graphischen Darstellen musikalischer Erfindungen definiert (vgl. Gies, Jank 2015, S. 131).
23	2:43	D. Ophe-lia WS	00:09:10			
24	2:46	D. Ophe-lia WS	00:14:43			
25	2:47	D. Ophe-lia WS	00:14:44	Zoom auf L+S*		



4D7



4D8

3.3.4.5 Knappe Einordnung des Modells der Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik

Ergänzend soll noch auf **Zusammenhänge** dieser vier Domänen zu den **theoretischen Vorüberlegungen** in Kapitel 2.1 hingewiesen werden. Die in den Domänen 1 und 3 verorteten Überlegungen zu selbstbezogenen Erfahrungsmomenten passen einerseits zu den ersten Ansätzen von disziplinenübergreifenden Überlegungen im Kontext von ästhetischer Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3, insbesondere S. 52). Andererseits geben sie Anlass zur Annahme, dass in ihnen das diffuse Moment der „Gemeinschaftsmusikerziehung“ verortet werden kann, dass den Überlegungen in Kapitel 2.1.1 zufolge erst über Kooperationsprojekte wie Bläser- und Streicherklassen den „Weg“ zurück in die schulische und instrumentalbezogene Musikpädagogik *gefunden* hat (vgl. S. 36). Dieser Überlegung nachzugehen würde bedeuten, einerseits einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Instrumentalklassen in den Vereinigten Staaten und Konzepten musischer Erziehung in Kontinentaleuropa nachzugehen, andererseits zu konturieren, inwieweit die in beiden Domänen ausgedrückten Begriffe einer Selbstbezüglichkeit und Selbstübertretung mit diesen Aspekten in Verbindung stehen. Die Domänen 2 und 4 wiederum, die eher auf unterrichtsmethodischer Ebene zu verorten sind, könnten, im Sinne einer Antwort auf die konzeptionelle Uneinheitlichkeit von Unterrichtswerken für Musikklassen (vgl. S. 56) und die uneinheitliche Ausbildungssituation von Lehrenden in diesen Unterrichtsformen (vgl. S. 37), als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen in diesen Bereichen dienen.⁴¹³ Weiter finden sich für den artikulierten Aspekt des Austauschs über Musizierprozesse in freien Formen diverse Anknüpfungen an aktuelle Forschungsprojekte zum Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht und vergleichbaren Kontexten (z. B. Buchborn et al. 2019; Godau, Haennisch 2019; Kranefeld et al. 2019). Vergleicht man abschließend die von Wallbaum vorgeschlagenen „Praxismerkmale von Klassenmusizieren auf Videos“ (Wallbaum 2012a), ist die Beobachtung hervorzuheben, dass zumindest in den hier identifizierten potentiellen *Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* nur das Merkmal Ästhetische Praxis eindeutig identifiziert werden kann (Domäne 1), während die dort vorgeschlagenen Merkmale des *Zeigens* nur zum Teil in Domäne 2 zum Austausch über Musik, und *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*

⁴¹³ Die schließt natürlich auch die beiden anderen Domänen ein, vgl. z. B. den Vorschlag Wallbaum, sein Modell *ästhetischer Wahrnehmung* auch als Planungsinstanz zu nutzen, vgl. S. 305.

nur in kleinen Teilen in Domäne 4 zum Arbeiten mit freien Formen durchscheint, wenn zumindest *Bezug* auf eine Kompetenzdimension genommen wird (vgl. S. 307).

3.4 Methodenkritik

In Orientierung an den in Kapitel 2.5.2 dargelegten Arbeitsschritten sollen nun zentrale Herausforderungen beim Durchführen des – im Rahmen dieser Arbeit zum ersten Mal in dieser Form erprobten – empirischen Theorienvergleichs am Video dargestellt werden. Für Schwierigkeiten werden alternative Lösungsansätze vorgestellt. Anschließend wird Bezug auf die Begründungen der Forschungsfragen in Abschnitt 2.4 genommen und die Untersuchung wird auf Basis der auf S. 65 in Kapitel 2.2.2 dargestellten Merkmale komparatistischer Methodenkompetenz (vgl. Hörner 2006, S. 183) kritisch beleuchtet.

1. **Erhebung und Aufbereitung des Videomaterials:** Auch wenn, wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, angestrebt wurde, die „konkreten musikbezogenen Lernpraxen“ immer so mehrperspektivisch zu filmen, dass auf jedem Winkel jede in der Unterrichtsstunde anwesende Person sichtbar und auf mindestens einem Winkel deren Gesicht erkennbar sein sollte, gelang dies in vielen Fällen nicht. Die Aufzeichnungen der Projekte A, E und F mit „regulärem Streicherklassenunterricht“ genügen weitestgehend diesen Kriterien. Probleme bei diesen Aufzeichnungen liegen insbesondere auf einer technischen Ebene. So ist auch bei den Aufzeichnungen mit modernerem Equipment Ende 2017 (E und F) die Mimik besonders der von der Kamera weiter entfernt platzierten Schüler*innen zwar deutlich besser erkennbar, aber nicht immer optimal. Damit zeigt sich die technische Schwachstelle der Aufzeichnung mit den verwendeten sehr kleinformatischen Action-Kameras: Gerade im Innenraumbereich bringen diese – trotz der hohen 4K-Auflösung (oder gar darüber) und trotz der Verwendung von zum Aufnahmezeitpunkt aktueller Technik – nicht genügend Lichtstärke mit, um ausreichend Details einzufangen. Hier ist auf die technische Weiterentwicklung dieser kleinformatischen Kameras zu hoffen. Trotzdem ist für weitere Aufzeichnungen die Arbeit mit solchen kleinformatischen Kameras in jedem Fall semiprofessionellen oder gar professionellen Kameras vorzuziehen, da die zusätzliche Stativtechnik u. Ä. – neben den die Situation deutlich mehr störenden Effekten – den ohnehin begrenzten Raum in Klassenzimmern deutlich einschränkt. Weiter konnten viele der Aufzeichnungen in den Projekten B, C und D nur aus einem oder zwei Winkeln aufgezeichnet werden. Die einperspektivische Aufnahme gerade der Kleingruppenunterrichte ist darauf zurückzuführen, dass diese meist

zeitgleich in verschiedenen Räumen stattfanden und nicht ausreichend Kameratechnik zur Verfügung stand. Dadurch ergibt sich in einigen dieser Szenen die Problematik, dass gerade die Mimik und bestimmte Blickwechsel der Akteur*innen nicht immer optimal betrachtet werden können. Für zukünftige Projekte ist zu empfehlen, auch bei Kleingruppen mit mindestens zwei Kameras zu arbeiten. Weiter lässt sich die Kritik bzgl. der unvollständigen Darstellung von Unterrichtspraxis in Form von Videomaterial (vgl. Baltruschat 2014, S. 153) streng genommen auch bei solch hochauflösenden und detailreichen Aufnahmen nicht vollständig ausräumen. Eine Möglichkeit für zukünftige Projekte, die allerdings voraussichtlich erst in einigen Jahren verfügbar sein wird, könnte in der Verwendung von mehreren 3D-Kameras bestehen, deren Aufnahmen im Anschluss computerbasiert in animierte 3D-Modelle umgerechnet werden, wie dies im Bereich des Standbildes bereits seit einigen Jahren auch im kommerziellen Bereich weit verbreitet ist (Sung, Lin 2017). Diese animierten 3D-Modelle sollten dann für die forschende Person mittels VR-Hardware immersiv begangen werden, um dem geforderten angemessenen Bezug zwischen Untersuchungsgegenstand und Theorie besser gerecht werden zu können (vgl. Kapitel 2.3).⁴¹⁴ Die aktuell schon verbreiteten 360°-Videos von Unterricht könnten als Vorstufe hierfür betrachtet werden. Aufgrund der dort fehlenden Möglichkeit, mehrere Kamerastandpunkte in einer gemeinsamen Ansicht zu vereinen, fällt diese Variante jedoch hinter die Möglichkeiten der hier verwendeten mehrperspektivischen Klassenzimeraufnahmen zurück.

- 2. Auswahl der zu vergleichenden Theorien:** Die Wahl der Vergleichsgegenstände wird in Kapitel 3.2.1 ausführlich dargelegt, für Details vergleiche dort. Als Auswahlkriterien dienten dabei (1) Vorschläge aus bisherigen

⁴¹⁴ An der Universität Potsdam wird im Rahmen der Lehrer*innenbildung bereits ein vergleichbares Projekt realisiert, bei denen die 3D-Animationen künstlich generiert werden. Studierende wandern dort mit einer VR-Brille durch ein virtuelles Klassenzimmer und lernen dabei z. B. adäquat auf Unterrichtsstörungen einzugehen, vgl. Huang et al. 2021. In eine ähnliche Richtung, die bzgl. der Perspektive allerdings noch deutlich eingeschränkter ist, gehen Erhebungsmethoden, die mittels am Körper der Akteur*innen angebrachten Kameras und Tonaufnahmegeräte (vgl. z. B. Lehmann-Wermser, Konrad 2016), Eye-Tracking-Brillen und ggf. weiterem Equipment den Unterricht aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen inklusive zusätzlicher physiologischer Informationen aufzeichnen, vgl. z. B. Seidel, Thiel 2017. Der hier geforderten Konservierung von Unterrichtspraxis in situ werden diese Methoden jedoch nicht gerecht, da sie einerseits die Perspektive erheblich einschränken und als deutlich invasiver im Vergleich zu am Rand des Klassenzimmers angebrachte Kameras empfunden werden können.

vergleichend vorgehenden Untersuchungen, (2) die Relevanz in der fachlichen Diskussion und schließlich (3) die Anwendbarkeit der Theorien auf videographierte Unterrichtspraxis. (1) In Bezug auf vorherige Untersuchungen wurden die potentiellen Vergleichskandidaten Dartsch, Lessing, Mahlert, Rolle und Schatt nicht weiterverfolgt. (2) Die Einschätzung der Relevanz der Theorien im fachlichen Diskurs konnte auch anders interpretiert werden. So wurde für den Bereich der Instrumentalpädagogik Ernst als ältester und gleichzeitig sehr prägend wahrgenommener Autor in das Untersuchungskorpus mit aufgenommen, während Doerne auf der Basis von Darstellungen des instrumentalpädagogischen Diskurses (vgl. das entsprechende Kapitel) als Antipode zu Ernst aufgestellt wurde. Damit sind – neben den unter (1) genannten – eine Vielzahl von sehr relevanten theoretischen Überlegungen, insbesondere auch solche, die prominente Plätze in aktuellen Darstellungen der Instrumentalpädagogik (Busch 2016; Kruse-Weber, Marin 2016) einnehmen, nicht in das Vergleichskorpus aufgenommen worden. Dies geschah – neben den Begründungen in Kapitel 3.2.1 – auch aus forschungspragmatischen Gründen. Gerade deswegen ist für Folgeuntersuchungen dringend zu empfehlen, aus dem Bereich der instrumentalbezogenen Musikpädagogik z.B. die Überlegungen Wolfgang Rüdigers zu Spieltypen im Instrumentalunterricht (Rüdiger 2016), anderer Autor*innen zu künstlerischen Aspekten des Instrumentalunterrichts (Lorsert 2016; Dartsch 2019) oder Brigitta Baranduns Überlegungen zur Wahrnehmung der Lehrperson (Barandun 2016) in einen Vergleichskorpus mit aufzunehmen – auch wegen deren sicherlich lohnenswerter Anwendung im Rahmen der hier vorgestellten Methode. Auch für den Bereich der Schulmusik mit einer deutlich größeren Vielfalt an theoretischen Modellen sind eine Vielzahl an zusätzlichen Kandidat*innen denkbar, die auch als potentiell geeignet für die hier dargestellte Methode betrachtet werden können.⁴¹⁵ Für diese Untersuchung bestand die Maßgabe unter anderem auch darin, möglichst kontrastierende Überlegungen in den Vergleich einzubeziehen. Insofern könnte die Wahl von Jank et al. und Wallbaum auch kritisiert werden, da beide – trotz unterschiedlicher Ausrichtungen, vgl. die entsprechenden Kapitel – z.B. das Musikmachen im Klassenverband priorisieren, was ins-

⁴¹⁵ Eine bereits nicht mehr kleine Auswahl findet sich unter den Autor*innen der beiden Veröffentlichungen Wallbaum 2010f, 2018a.

besondere bei älteren musikdidaktischen Konzeptionen nicht immer der Fall ist. Auch ließen sich z. B. in Überlegungen Michael Alts (Alt 1968) oder in der auditiven Wahrnehmungserziehung (Frisius 1971) Ansätze der schulischen Musikpädagogik finden, die zu beiden o. g. Comparanda potentiell noch größere Differenzen aufweisen. Anders als in der Instrumentalpädagogik, bei der mit Anselm Ernst in Bezug auf den Entwicklungsstand der Disziplin ein passender Vergleichskandidat zu Michael Alt zu verorten wäre, findet sich bei den Überlegungen Alts der diskursprägende Effekt von Anselm Ernst kaum. So wird zwar im Sinne einer Abgrenzung zu heutigen Positionen häufig auf Michael Alt und Günther Frisius et. al verwiesen (exemplarisch Jank et al. 2017, S. 42, 51). Deren Überlegungen prägen jedoch das aktuelle Feld der schulischen Musikpädagogik weniger als das Ernst'sche Modell der Lernfelder und Unterrichtsmethoden die instrumentalbezogene Musikpädagogik. Unabhängig davon wäre es aber mit Sicherheit auch ein lohnenswertes Unterfangen, aus historischer Perspektive solchen musikpädagogischen Theorien vergleichend nachzugehen.

- 3. Auswahl von videographierten Unterrichtsstunden auf Basis der zu vergleichenden Theorien:** Dieser Punkt der Untersuchung ist mit Sicherheit zunächst kritisierbar, wenn insbesondere mit Fokus auf eine der zu vergleichenden Theorien (Wallbaum) Unterrichtsprojekte zielgerichtet für die Aufzeichnung inszeniert wurden (Projekte B, C und D, vgl. S. 132). Da jedoch im Rahmen der Untersuchungen zu allen vier zu vergleichenden Theorien in ähnlichem Maße adäquate Szenen in allen Projekten gefunden werden konnten, stellt sich diese gegebenenfalls lenkende Vorauswahl an Unterrichtsstunden meines Erachtens als geringeres Problem dar. Als größerer Kritikpunkt kann jedoch der Fokus (a) auf Streicherklassenunterrichte, (b) auf Unterrichtsvideos, die größtenteils aus einem begrenzten geographischen Raum stammen und (c) auf die Klassenstufen 1–6 betrachtet werden. So ist nicht auszuschließen, dass in anderen musikkulturellen Kontexten – seien es Bandklassen, Bläserklassen oder Aufzeichnungen aus Kooperationsprojekten wie JEKI – abweichende theoretische Zusammenhänge Ergebnis der Untersuchung sein könnten.⁴¹⁶ Der Ausweitung der räumlichen Verortung wurde begegnet, indem aus dem norditalienischen Raum eine zusätzliche Stunde

⁴¹⁶ Vgl. hierzu konkret z. B. die Überlegungen zum Zusammenhang zwischen *Ästhetische Techniken* (Wallbaum) und *Intensität* (Doerne), S. 382.

in das Korpus mit aufgenommen wurde. Die Wahl der Klassenstufen stellt dagegen meines Erachtens weniger ein Problem in Bezug auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar, da die für Kooperationsprojekte zwischen Schulmusik und Musikschule im deutschsprachigen Raum üblichen Altersstufen abgedeckt sind (vgl. S. 37). Insgesamt wäre es für eine Folgeuntersuchung mit Sicherheit lohnenswert, der Validität der ausgearbeiteten Zusammenhänge in anderen musikkulturellen Kontexten nachzugehen.

4. **Darstellung der zu vergleichenden Theorien in Textform und Operationalisierung zur Anwendung auf die Unterrichtsvideographien:** Die Darstellung der Theorien inklusive der Operationalisierung stellte eine nicht unerhebliche Herausforderung der Arbeit dar. Aus dem Anspruch heraus, möglichst klare Begriffe und Begriffszusammenhänge herauszuarbeiten, mussten für einige Theorien vielfach weiterführende Interpretationen vorgenommen werden, insbesondere wenn auch bei der Konsultation entsprechender Sekundärliteratur nicht alle Unklarheiten beseitigt werden konnten. In den Einzeldarstellungen in Kapitel 3.2.2 wird versucht, diese Interpretationen möglichst plausibel nachzuzeichnen, dennoch bleibt die Untersuchung an dieser Stelle kritisierbar. Eine andere forschende Person hätte die Theorien möglicherweise auf andere Weise interpretiert.⁴¹⁷
5. **Darstellungen der zu vergleichenden Theorien als ASF-Lehrfilme inklusive tabellarischer Complementary Information:** Auch dieser Abschnitt ist – um auf das Vokabular der Videoforschung zurückzugreifen – als hochinferent zu bezeichnen, da die im Vorfeld durchgeführten Operationalisierungen der Theorien aufgrund der Komplexität von Unterrichtspraxis in nur sehr wenigen Fällen eindeutig auf die zu beobachtenden Szenen bezogen werden können. Durch die Kombination von Bild- und Textmedium im Analytical Short Film soll diesem Aspekt jedoch so weit wie möglich begegnet werden (vgl. die Vorüberlegungen in Kapitel 2.3.1). Tatsächlich ergab es sich im Laufe des Forschungsprozesses, dass sich nach längerer Sichtung des Videomaterials und eingehender Analyse der zugrunde liegenden Theorien nach und nach diverse Szenen herauskristallisierten, die – im permanenten Vergleich mit anderen Szenen aus dem Videokorpus – als besonders passend wahrgenommen wurden. Gerade vor dem Hintergrund, dass es nicht Ziel

⁴¹⁷ Vgl. hierzu die Überlegungen zu Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Theorieentwicklung bei Rolle 2012, S. 341 und in Bezug auf qualitative Forschung bei Strauss 1998, S. 83.

der ASF-Lehrfilme ist, den tatsächlichen Unterrichtsverlauf angemessen wiederzugeben, konnte das Quellmaterial unterschiedlich angepasst werden. So wurden mittels verschiedener Schnitttechniken (vgl. die jeweilige Complementary Information) möglichst präzise die relevanten Sachverhalte aus den einzelnen Szenen extrahiert. Allerdings gilt auch hier, dass die Auswahl der Szenen und deren Beschreibungen Gegenstand von Kritik sein können und sollen. Ein weiteres Problem, das auch in den jeweiligen Unterkapiteln in 3.2.2 bei den Darstellungen der Theorien Erwähnung findet, ist der Umgang mit Theorien, die auf innere Bewusstseinsvorgänge verweisen. Daher wurde versucht, im Sinne größtmöglicher Transparenz die beobachtbaren Praktiken so zu deuten, dass ein Bezug plausibel werden kann.

6. **Beschreibung der einzelnen Szenen der ASF-Lehrfilme aus der Perspektive der jeweils anderen Theorien:** Die Beschreibung der Szenen selbst erfolgte schließlich auf der Basis der jeweils anderen Theorien, mit deren Umgang die forschende Person durch das Schneiden der sieben ASF-Lehrfilme deutlich vertrauter war. So fiel es in den meisten Fällen leicht, die Theorie-merkmale in den einzelnen Beschreibungen der Szenen zu verwenden. Je nach Komplexität der Szene und Theorie fielen diese Beschreibungen unterschiedlich umfangreich aus. An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen Szenen, auf die u. a. in den Kapiteln 3.3.3 und 3.3.4 umfangreich verwiesen wird,⁴¹⁸ nicht mit den Cuts in den einzelnen Lehrfilm-ASFs übereinstimmen, sondern mit den jeweiligen Abschnitten, die bestimmte Theorie-Elemente illustrieren. Die einzelnen Cuts identifizieren – wie es für das Medium des ASFs vorgesehen ist – jeden einzelnen Schnitt, während die Videoszenen, auf die vielfach Bezug genommen wird, mehrere Cuts in sich vereinen.
7. **Berechnungen der Kode-Kookkurrenz-Tabellen:** Für die Berechnung der Kode-Kookkurrenz-Tabellen wurden die einzelnen isolierten Szenen nun auf der Basis der Beschreibungen und einer nochmaligen Sichtung des Videomaterials (vgl. ausführlicher Kapitel 3.3.1) anhand der operationalisierten Theorie-Merkmale kodiert. Dieser Prozess kann dann fehleranfällig sein, wenn bei der Sichtung der Beschreibungstexte relevante Aspekte übersehen wurden – durch mehrmalige Kodierdurchgänge wurde dies allerdings versucht zu vermeiden.

⁴¹⁸ Diese Szenen sind dort per Link oder QR-Code abrufbar.

8. Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorieinternen (intra-theoretischen) Zusammenhängen: Auf technischer Ebene kann davon ausgegangen werden, dass korrekte Werte berechnet wurden. Als relevanter für die Kritisierbarkeit dieser Untersuchung kann dagegen die häufige gemeinsame Verwendung von Begriffen in Beschreibungen gelten, die wiederum als Ausgangspunkt für weitere Analysen dienen. So muss ein häufiges gemeinsames Verwenden – gerade vor dem Hintergrund von Theorien wie der Doernes, deren Merkmale insgesamt sehr häufig in Beschreibungen auftauchen – nicht zwangsläufig für einen Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen sprechen. Daher wurde bei der weiteren Analyse – besonders beim inter-theoretischen Vorgehen in Kapitel 3.3.4 – stets darauf geachtet, für die gefundenen Zusammenhänge anhand der Szenen und deren Beschreibungen klare Begründungen zu formulieren. Weiter ist zu bemerken, dass bei diesem Verfahren gegebenenfalls der Sachverhalt außer Acht bleibt, dass die Kookkurrenz bestimmter Theoriemerkmale bei einem umfangreicheren Korpus als den hier betrachteten 100 Szenen anders ausfallen könnte. Dies ist nicht vollständig auszuschließen, da die hier verwendeten Berechnungsverfahren sich an eine Disziplin anlehnen, die sich bei der Analyse von Textkorpora auf Kookkurrenzen von Wörtern stützt, von denen mehrere 100.000 in einem Korpus vorkommen können. Gegen diesen Kritikpunkt spricht jedoch, dass in den meisten Fällen passende Begründungen gefunden werden konnten und die durch die Kookkurrenz-Tabellen formulierten Zusammenhänge meist plausibel sind.⁴¹⁹ Dies kann als vorsichtiger Beleg dafür betrachtet werden, dass das Berechnungsverfahren geeignet und die Zahl an Szenen ausreichend groß war. In der Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen ergab sich jedoch ein weiteres Problem, das insbesondere bei der Theorie von Doerne zutage trat: Dadurch, dass diese – gerade im Bereich der *Dimensionen umfassenden Musizierens* – so konzipiert ist, dass für viele Szenen nahezu aus der Perspektive jeder Dimension etwas konstatiert werden kann, wurde dort auch eine übermäßig große Zahl an Zusammenhängen festgestellt. Gerade für solche theoretischen Überlegungen könnte es lohnenswert sein, die über Kookkurrenz-Analysen erhaltenen Szenen nicht nur auf die Übereinstimmung von Begriffen hin zu untersuchen, sondern zu vergleichen, wie das Unterrichtsgeschehen anhand der Theoriemerkmale erklärt werden kann. So

⁴¹⁹ Mit den Einschränkungen, die sich aus statistischen Erwägungen ergeben, vgl. Kapitel 3.3.4.1.

könnte – in Orientierung am *konkurrierenden* empirischen Theorienvergleich der Soziologie (vgl. Kapitel 2.2.3) – gegenübergestellt werden, inwiefern unterschiedliche Theorien erklären können, weswegen die Lehr-Lern-Gruppe in der Szene so agiert, wie sie agiert. Auf diese Weise könnte schließlich verglichen werden, welche Theorie eine plausible oder genauere Erklärung der Unterrichtspraxis liefern kann (vgl. auch den Ausblick unten).

9. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intratheoretischen Gegenüberstellungen:** In diesem Untersuchungsschritt wurde versucht, zunächst aus einer idiographischen Perspektive die einzelnen Theorieanalysen zu betrachten, bevor die nomothetischen Zusammenhänge formuliert wurden (vgl. Wallbaum, Stich 2018, 54). Die Darlegungen in Kapitel 3.3.3.5 versuchen diesen Prozess transparent nachvollziehbar zu machen.
10. **Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorienübergreifenden (intertheoretischen) Zusammenhängen unter Berücksichtigung der jeweiligen Irrtumswahrscheinlichkeiten:** Wie in Kapitel 3.3.4 ausführlich dargestellt, wurden zusätzliche Berechnungen vorgenommen, um fehlerhafte Übereinstimmungen zu vermeiden. Die Überlegungen zu Schritt 8 treffen hier in gleicher Weise zu – mit dem Unterschied, dass die Relevanz der näher untersuchten Kookkurrenzen durch die Berechnungsverfahren erhöht wurde. Allerdings ist zu bemerken, dass aufgrund der geringen Zahl an Szenen bereits geringe Ungenauigkeiten in den Beschreibungen (Schritt 6) und Kodierungen (Schritt 7) eine große Auswirkung auf diese Werte haben. Als weiterer zentraler Kritikpunkt kann die Wahl des Schwellenwertes des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,55 betrachtet werden. So liefert ein niedrigerer Schwellenwert natürlich deutlich mehr potentielle Zusammenhänge zwischen den Theorien, die jedoch zusehends schwächer ausfallen. Daher wurde im Forschungsverfahren ein Kompromiss gesucht zwischen einem möglichst hohen Kookkurrenz-Koeffizienten als Schwellenwert und einer möglichst hohen Zahl an Paaren von Theoriemerkmalen. Ein hoher Schwellenwert spricht für einen starken Zusammenhang der Theoriemerkmale, während eine hohe Zahl an Paaren von Theoriemerkmalen die resultierende Theorie 2. Art umfangreicher gestalten kann. Eine solche Theorie wäre demnach potentiell dichter und könnte dem Gegenstandsbereich angemessener begegnen.⁴²⁰ Um den geeigneten Schwellenwert für

⁴²⁰ Zur Problematik der Balance zwischen Theorien mit vielen Merkmalen, die den Gegenstand

den Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten zu ermitteln, wurde anhand mehrerer Analysen ein Graph aufgestellt, welcher den Zusammenhang dieser beiden Merkmale – also zwischen dem Schwellenwert des Koeffizienten und der Zahl an Paaren von Theoriemerkmale – darstellt. Auf dieser Grundlage ergab sich der Schwellenwert von 0,55 als guter Kompromiss.

11. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intertheoretischen Gegenüberstellungen:** Die abschließende Zusammenfassung der zentralen Zusammenhänge zwischen den Theorien kann wieder als interpretativer Akt gedeutet werden, der in Kapitel 3.3.4 möglichst transparent und nachvollziehbar dargestellt wird. Auch in diesem Falle könnte die resultierende Theorie durch das Hinzunehmen von weiteren Merkmalspaaren in Schritt 10 zwar reichhaltiger, aber auch komplexer und gegebenenfalls unübersichtlicher werden. Daher wurde bewusst auf das Hinzunehmen weiterer Elemente verzichtet. Was als zentraler Kritikpunkt an dieser Stelle bestehen bleibt, ist die Frage nach der Breite der im abschließenden ASF-Lehrfilm formulierten Theorie. So scheint dieser mit dem ästhetischen Streit und der ästhetischen Erfahrung wichtige Aspekte der Wallbaum'schen Theorie und mit der verständigen Musikpraxis und einer Kompetenzdimension einige Aspekte des Ansatzes von Jank et al. zu enthalten. Von den beiden instrumentalpädagogischen Theorien, die deutlich weniger zentral vernetzt sind, ist jedoch nur ein kleiner Teil der Theoriemerkmale in dem Modell der *vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* zu beobachten. Da allerdings auch die weiteren neun Merkmalspaare mit Kookkurrenzen $> 0,5$, die im Anhang 5.7.4 mit aufgeführt sind, diese Situation nicht wesentlich ändern, wurden sie auch nicht weiter in das Theoriekonstrukt einbezogen. Damit bleibt abschließend die Beobachtung und der Kritikpunkt bestehen, dass hier aus der Perspektive eines in der schulischen Musikpädagogik verorteten Forschers, ein die Disziplinen vernetzender Theorievorschlag angebracht wird, der sich in großen Teilen jedoch auf Begriffe der eigenen Disziplin bezieht. Inwieweit diese Schieflage ggf. auf die Wahl der Unterrichtsvideos in der Institution Schule zurückzuführen ist, wäre Gegenstand weiterer Untersuchungen.

zwar sehr genau wiedergeben, aber schwierig in der Handhabung sind und solchen, die auf wenige Merkmale zurückgreifen und trotzdem „realistic assumptions“ ermöglichen, vgl. Kanazawa 1998.

Gerade dieser letzte Punkt, der die **Standortgebundenheit** der forschenden Person auf interessante Weise zum Tragen bringt, kann als Kritikpunkt betrachtet werden, der trotz der intensiven Einarbeitung in die zu vergleichenden Theorien im Rahmen des empirischen Theorienvergleichs nicht vollständig aufgelöst werden kann.⁴²¹ Dem Problem der intransparenten Wahl der Comparanda wurde bereits oben ausreichend begegnet. Die Merkmale **komparatistischer Methodenkompetenz** nach Hörner können als erfüllt betrachtet werden. Dem Erkenntnisinteresse der Weiterentwicklung von Theorien wurde durch die Darlegungen in den vorherigen Kapiteln intensiv nachgegangen. Die **Sinnhaftigkeit** des gewählten *tertium comparationis*, der *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information*, kann im Rahmen der Kritik zu den **Arbeitsschritten 5 und 6** (s. o.), weitestgehend eingeräumt werden. Mit diesen ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information konnten Dokumente mit dem Anspruch erstellt werden, sowohl dem Untersuchungsgegenstand als auch den Theorien gerecht zu werden. Für die **Relevanz** dieses Vergleichskriteriums spricht, dass dem Erkenntnisinteresse mit Erfolg nachgegangen werden konnte und dass alle methodischen Schritte ausführlich dokumentiert vorliegen. Inwieweit die Ergebnisse in einer scientific community anschlussfähig sind, hängt sicherlich nicht unwesentlich davon ab, ob diese Untersuchung den auf S. 62 formulierten Qualitätskriterien der Theoriebildung wie „selbstkritische Reflexion der eigenen Voraussetzungen und der Vorgehensweise, [...] Nachvollziehbarkeit, plausible Argumentation [und] Relevanz“ (Rolle 2012, S. 341) genügt. Der Autor hofft, nicht nur mit den obigen Darlegungen diesen Merkmalen zumindest nahezu-kommen.

⁴²¹ Vgl. auch die Begründung der Forschungsfragen auf S. 106.

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 unerschwellige 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.

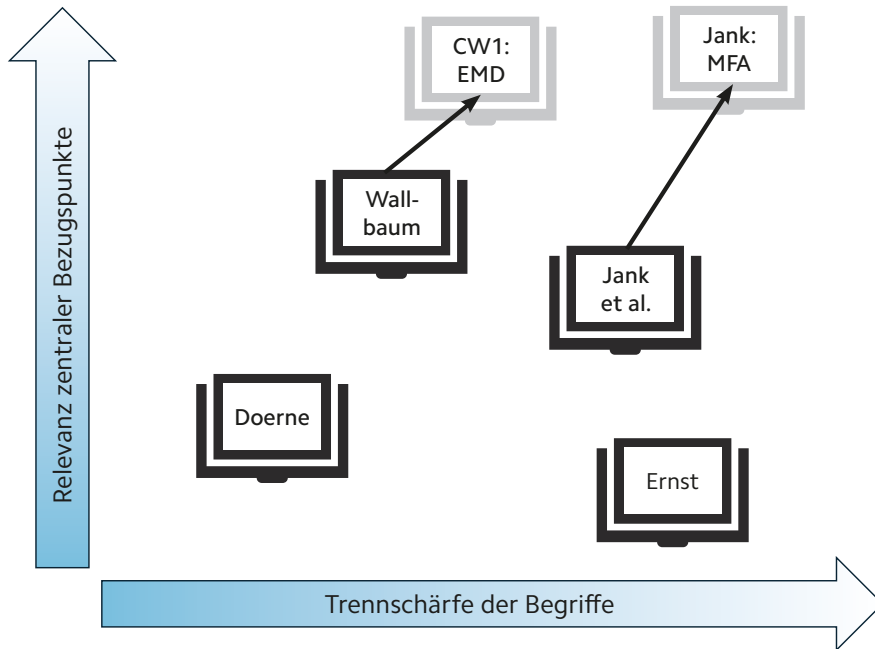


Abbildung 79: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung.

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 Theoriemerkmalen 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.

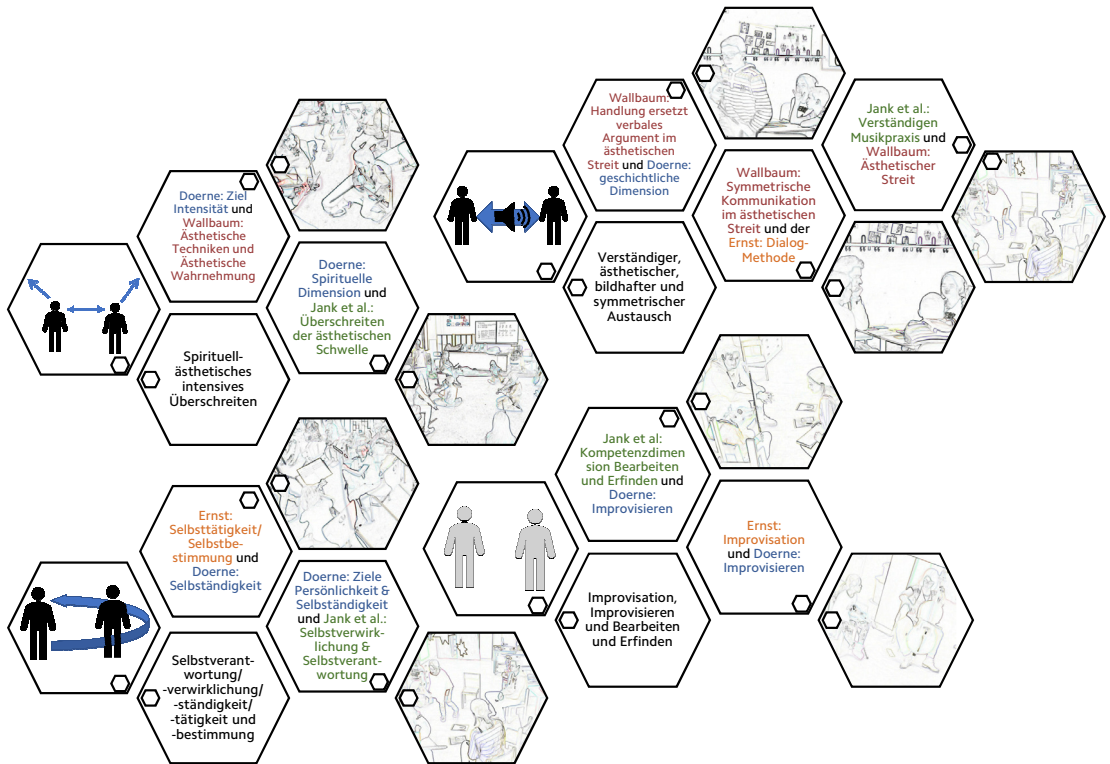


Abbildung 80 (= Abbildung 78): Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intra-theoretischen Zusammenhänge mit Markierung der vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik.

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 Theoriemerkmale 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 Fruchtzuckergehalt – 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.

5 Anhänge

5.1 Abkürzungsverzeichnis

: = Symbol für die Dauer eines Video-Abschnitts in Stunden, z. B. 2: = 2 Stunden

' = Symbol für die Dauer eines Video-Abschnitts in Minuten, z. B. 5' = 5 Minuten.

" = Symbol für die Dauer eines Video-Abschnitts in Sekunden, z. B. 5" = 5 Sekunden

Arco = Gestrichen. Spieltechnik bei Streichinstrumenten, bei der mit den Haaren des Bogens über die Saiten gestrichen wird, um einen Klang zu erzeugen.

Col legno = mit dem Holz. Spieltechnik bei Streichinstrumenten, bei der mit dem Holz des Bogens über die Saiten gestrichen wird, um einen Klang zu erzeugen

Col legno battuto = mit dem Holz geschlagen. Spieltechnik bei Streichinstrumenten, bei der mit dem Holz des Bogens auf die Saiten geschlagen wird, um einen Klang zu erzeugen

EA = Einzelarbeit. Phase des Unterrichtsgeschehens, bei der die S* einzeln und ohne Austausch mit Anderen einer Aufgabe nachgehen.

H = Hinten mitte; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

H/H* = Hospitierende Person im Singular (keine weitere Bezeichnung) bzw. im Plural (*)

HL = hinten links; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

HR = hinten rechts; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

Kb = Kontrabass

L = Lehrer*in, Singular, unabhängig vom Gender. Wenn in einer Szene mehrere L* unterschieden werden sollen, werden diese durchnummeriert, z. B. L1, L2, ...

L* = Mehrere Lehrer*innen, Plural

LP = Bewegliche Kamera auf Lehrperson; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

LV = Lehrer*innenvortrag. Phase des Unterrichtsgeschehens, bei der ein Großteil der Redebeiträge von L* bestritten wird.

m = männlich

M/M* = professioneller (Gast-)musiker im Singular (keine weitere Bezeichnung) bzw. im Plural (*)

PA = Partnerarbeit. Phase des Unterrichtsgeschehens, bei der jeweils 2 S* gemeinsam, allerdings ohne Austausch mit anderen, einer Aufgabe nachgehen.

Pizz = Pizzicato oder gezupft. Spieltechnik bei Streichinstrumenten, bei der eine Saite mit den Fingern angezupft wird.

S = Schüler*in, Singular, unabhängig vom Gender. Wenn in einer Szene mehrere S* unterschieden werden sollen, werden diese durchnummeriert, z. B. S1, S2, ...

S* = Mehrere Schüler*innen, im Plural

Tremolo = Zittern. Spieltechnik bei Streichinstrumenten, bei der im Streichen mit dem Bogen dieser schnell hin- und her bewegt wird.

UG = Unterrichtsgespräch. Phase des Unterrichtsgeschehens, bei der sich in dialogartiger Struktur L* und S* mit Redebeiträgen abwechseln.

VI = Violine, Geige

VL = vorne links; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

Vla = Viola, Bratsche

Vlc = Violoncello

VR = vorne rechts; Kameraperspektive; Links und rechts bezieht sich jeweils auf die Perspektive eine frontal an der Vorderseite (=Tafelseite) des Raums stehende Lehrperson, die in Richtung der S* blickt.

w = weiblich

5.2 Index zentraler Theoriemerkmale, alphabetisch sortiert

Aktiv-ergreifendes Wahrnehmen; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Aktiv-ergreifendes Wahrnehmen; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Aktivieren emotionaler Gehalte in Bezug auf Musik; Ziel Intensität, Doerne (S. 228)

Anschaulichkeit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 173)

Ansinnbarkeit; Ästhetische Erfahrungen, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 290)

Arbeit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 172)

Ästhetische Erfahrung; Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 290)

Ästhetische Rationalität; Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis, Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 266)

Ästhetische Rationalität; Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 296)

Ästhetische Techniken; Ästhetische Erfahrung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 293)

Ästhetische Wahrnehmung; Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 289)

Ästhetischer Streit; Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 295)

Ästhetisches Objekt; Ästhetische Erfahrung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 292)

Aufgebendes Verfahren; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 178)

Aufmerksamkeit auf Spielen, Hören und eigene Empfindung; Emotionale Dimension, Doerne (S. 210)

Auslegung von Spielregeln; Tuchföhlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen, Kulturen erschließen, Jank (S. 264)

Äußeres Föhlen; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Äußeres Hören; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Äußeres Sehen; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Auswendigspiel; Lernfeld aus Komplex I Ernst (S. 162)

Bedeutsame Begegnung und deren Ansinnbarkeit; Ästhetische Erfahrung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 290)

Begrifflichkeit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 173)

Blattspiel; Lernfeld aus Komplex I, Ernst (S. 161)

CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell; Wallbaum (S. 286)

CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen; Wallbaum (S. 298)

Darstellendes Verfahren; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 177)

Dialog-Methode; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 178)

Direkte Instruktion; Musikalische Fähigkeiten aufbauen, Jank (S. 257)

Direktheit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 174)

Dreieck ästhetischer Praxis; Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 291)

Dritter Raum; SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 301)

Echtheit; Emotionale Dimension, Doerne (S. 213)

Einfaches musikdidaktisches Modell (CW1); Wallbaum (S. 286)

Einheit von Körper, Seele, Geist und Umwelt; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Elementenhaftigkeit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 173)

Emotionale Dimension; Doerne (S. 210)

Emotionale Verfasstheit von Musik und Musizierendem*r; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Empfundener Körper; Körperliche Dimension, Doerne (S. 210)

Empfundener Körper; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Entdeckenlassendes Verfahren; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 178)

Erarbeitendes Verfahren; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 175)

Erfüllung; Schulmusik oder Modellmusik, Musikbegriffe, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 294)

Erkennen und Umsetzen von Bedeutungsgehalten; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis; Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 296)

Es(plural)Perspektive; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Es(plural)Perspektive; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Es-Perspektive; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Es-Perspektive; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Frei von Druck und Angst; Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis, Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 296)

Ganzheitlichkeit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 229)

Geben-Modus; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 218)

Geben-Modus; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Gebrauchsanleitung; Vergleich von erfüllten SchulMusikpraxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 300)

Gedankliche Reflexion und spontan (wirkende) Wiedergabe; Interpretation, Modale Dimension, Doerne (S. 223)

gesamtheitliche Verbindung in Bezug auf das Instrument; Ziel Intensität, Doerne (S. 228)

Geschichtliche Dimension; Doerne (S. 221)

Gewahrsein; Spirituelle Dimension, Doerne (S. 217)

Gewinn von Orientierungskompetenz; Vergleich von erfüllten SchulMusikpraxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 300)

Grenzüberschreitungen zwischen gesellschaftlichen Musikpraxen; Kulturen erschließen, Jank (S. 255)

Gruppenspezifische Unterrichtsmethoden; Methoden, Ernst (S. 183)

Hörend; Musikbegriffe, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 294)

Hörendes Spiel; Ziel, Doerne (S. 229)

Hörerziehung; Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 165)

Ich-Perspektive; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Ich-Perspektive; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Imaginativ; Ästhetische Wahrnehmung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 289)

Improvisation; Lernfeld aus Komplex I, Ernst (S. 160)

Improvisieren; Modale Dimension, Doerne (S. 223)

Indirekte Konzentration; Spirituelle Dimension, Doerne (S. 217)

Indirektheit; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 174)

Inneres Fühlen; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Inneres Hören; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Inneres Sehen; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Integration, Ziel, Doerne (S. 229)

Intensität; Ziel, Doerne (S. 228)

Interpretation; Lernfeld aus Komplex I, Ernst (S. 159)

- Interpretation;** Modale Dimension, Doerne (S. 223)
- Intrinsisch motivierter Kompetenzerwerb,** Prämissen, Jank (S. 251)
- Klarer Sender und Empfänger;** Kommunikative Dimension, Doerne (S. 220)
- Kognitive Dimension;** Doerne (S. 213)
- Kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials in Bezug auf Musik;** Ziel Intensität, Doerne (S. 228)
- Kommunikative Dimension;** Doerne (S. 218)
- Kompakte und regelmäßige Lehrgangseinheiten;** Musikalische Fähigkeiten aufbauen, Jank (S.257)
- Kompetenzdimensionen;** Musikalische Fähigkeiten aufbauen, Jank (S. 258)
- Kompetenzstufen;** Musikalische Fähigkeiten aufbauen, Jank (S. 258)
- Komplex I;** Lernfelder, Inhalte, Ernst (S. 159)
- Komplex II;** Lernfelder, Inhalte, Ernst (S. 162)
- Komponieren, elementares;** Lernfeld aus Komplex I, Ernst (S. 161)
- Komposition;** Modale Dimension, Doerne (S. 223)
- Kontemplativ;** Ästhetische Wahrnehmung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 290)
- Kontexte intensiv, plastisch, fantasievoll und deutlich vermitteln;** Geschichtliche Dimension, Doerne (S. 221)
- Kopplung von Wissen und Erfahrung,** Ziel, Doerne (S. 229)
- Körperliche Dimension;** Doerne (S. 208)
- Körperlicher Nachvollzug in Bezug auf Musik;** Ziel Intensität, Doerne (S. 228)
- Körperschulung;** Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 163)
- Körpersprache;** Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 169)
- Korrespondenz;** Ästhetische Wahrnehmung, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 289)
- Kulturelle Merkmale,** Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung; Musikpraxen erfahren und vergleichen; Wallbaum (S. 306)
- Kulturen erschließen;** Jank (S. 253)
- Langsamkeit;** Merkmale eines „dritten Raums“, SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 301)
- Leerwerden;** Spirituelle Dimension, Doerne (S. 217)
- Leistungsebene;** Verhaltenstypen in Methoden, Ernst (S. 181)
- Lenkung;** Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 168)
- Lernfelder;** Ernst (S. 156)

Lernspirale folgen; Musikalische Fähigkeiten aufbauen, Jank (S. 253)

Methodische Prinzipienpaare, Methoden, Ernst (S. 167)

Methodische Prinzipienpaare; Methoden, Ernst (S. 167)

Mimetische Aneignung; Körperliche Dimension, Doerne (S. 208)

Mobilisierung; Gruppenspezifische Unterrichtsmethode in Methoden, Ernst (S. 183)

Modale Dimension; Doerne (S. 223)

Modell erweiterter dialogischer Kommunikation; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 220)

Modell-Methode; Sechs Unterrichtsmethoden in Methoden, Ernst (S. 177)

Motivation und Selbstverantwortung erwerben; Verständige Musikpraxis, Musizieren und musikbezogenes Handeln, Jank (S. 255 und S. 262)

Multiperspektivität, Ziel, Doerne (S. 231)

Musikalische Fähigkeiten aufbauen; Jank (S. 257)

Musikalische Handlungskompetenz entwickeln; Verständige Musikpraxis, Musizieren und musikbezogenes Handeln, Jank (S. 256)

Musikalisch-kulturelle Identität; Prämissen; Jank (S. 251)

Musikgeschichte; Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 165)

Musikkultur als Komplex von Praktiken; Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 300)

Musikpraxen erfahren und vergleichen (CW 2); Wallbaum (S. 298)

Musiktheorie; Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 163)

Musizieren und musikbezogenes Handeln; Jank (S. 255)

Nehmen-Modus; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 218)

Nehmen-Modus; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Neue Hierarchie; Merkmale eines „dritten Raums“, SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 302)

Neue Konstellation; Merkmale eines „dritten Raums“, SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 302)

Offene Kommunikation ohne festes Ziel; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 220)

Offenheit für Fremdes; Ziel, Doerne (S. 230)

Passiv-aufnehmendes Gewahrsein; Wahrnehmungsbezogene Dimension, Doerne (S. 214)

Passiv-aufnehmendes Gewahrsein; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Persönliches Gespräch; übergreifendes Lernfeld, Ernst (S. 158)

Persönlichkeit; Ziel, Doerne (S. 228)

Perspektivenwechsel anstreben; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Physischer Körper; Körperliche Dimension, Doerne (S. 208)

Physischer Körper; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Praxistheoretischer Kulturbegriff; Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 300)

RED; Familienähnlichkeiten oder musikbezogene Erfahrungsqualitäten im Zentrum, SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 302)

Reflexives Selbstbewusstsein anstreben; Verständige Musikpraxis, Musizieren und musikbezogenes Handeln, Jank (S. 257)

Reibungslosigkeit; Gruppenspezifische Unterrichtsmethode in Methoden, Ernst (S. 183)

Relationales Modell ästhetischer Praxis; Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 286)

Richtigkeit; Schulmusik oder Modellmusik, Musikbegriffe, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 294)

Rollenspiele, um Kommunikation im inneren Ensemble zu trainieren; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 218)

Schall; Musikbegriffe, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 294)

SchulMusiken als ästhetische Praxen; Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 300)

Sechs Unterrichtsmethoden; Methoden, Ernst (S. 176)

Selbstorganisation; Spirituelle Dimension, Doerne (S. 217)

Selbstständigkeit; Ziel, Doerne (S. 228)

Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 168)

Selbstvertrauen; Spirituelle Dimension, Doerne (S. 217)

Selbstverwirklichung anstreben; Verständige Musikpraxis, Musizieren und musikbezogenes Handeln, Jank (S. 256)

Sieben geschichtliche Perspektiven; Ziel Integration, Doerne (S. 222)

Sieben Geschichtsstränge als individuelles geschichtliches Profil; Geschichtliche Dimension, Doerne (S. 223)

Soziale Ebene; Verhaltenstypen in Methoden, Ernst (S. 181)

Spiel; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 172)

Spiel; Modell musikalischer Praxen, Jank (S. 264)

Spielregeln; Modell musikalischer Praxen, Jank (S. 266)

Spieltechnik; Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 162)

Spirituelle Dimension; Doerne (S. 216)

Sprache; Methodische Prinzipienpaare in Methoden, Ernst (S. 168, 171)

Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten; Ziel, Doerne (S. 230)

taktile Verbindung in Bezug auf das Instrument; Ziel Intensität, Doerne (S. 228)

Techniken bei der Arbeit; Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis, Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 296)

Tuchföhlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen; Kulturen erschließen, Jank (S. 255, 261, 264)

Übe-Methoden; übergreifendes Lernfeld, Ernst (S. 159)

Überlappung; Gruppenspezifische Unterrichtsmethode in Methoden, Ernst (S. 183)

Überschreiten der ästhetischen Schwelle, Kulturen erschließen, Jank (S. 255)

Umfassende Wachheit; Gruppenspezifische Unterrichtsmethode in Methoden, Ernst (S. 183)

Ungezwungene und angstfreie Atmosphäre; Kommunikative Dimension, Doerne (S. 220)

Verbleiben in ästhetischer Rationalität; Musikbegriffe, Relationales Modell ästhetischer Praxis, Einfaches musikdidaktisches Modell, Wallbaum (S. 294, 287)

Vergleich von erfüllten SchulMusikpraxen; Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 301)

Verhaltenstypen; Methoden, Ernst (S. 181)

Vermischung; Merkmale eines „dritten Raums“, SchulMusiken als ästhetische Praxen, Musikpraxen erfahren und vergleichen, Wallbaum (S. 302)

Vernetzung; Ziel, Doerne (S. 227)

Verständige Musikpraxis; Musizieren und musikbezogenes Handeln, Jank (S. 255)

Wahrhaftigkeit; Emotionale Dimension, Doerne (S. 213)

Wahrnehmungsbezogene Dimension; Doerne (S. 214)

Wechselwirkung intensivierendes subjektives Empfinden und Ausdruckskonventionen; Emotionale Dimension, Doerne (S. 211)

Wechselwirkung von Musik und musizierender Person; Emotionale Dimension, Doerne (S. 212)

Werkanalyse; Lernfeld aus Komplex II, Ernst (S. 164)

Wille zur Mitteilung; Ziel Intensität, Doerne (S. 228)

Wir-Perspektive; Kognitive Dimension, Doerne (S. 213)

Wir-Perspektive; Ziel Integration, Doerne (S. 229)

Zusammenspiel; Lernfeld aus Komplex I, Ernst (S. 159)

5.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theorie 1. Art: Aussagesätze (hier rote Pfeile) stellen Beziehungen zwischen den Begriffen (hier die Textzeilen) eines Diskursstranges (hier als Buch auf einem Katheder) her — 63

Abbildung 2: Theorie 2. Art: Aussagesätze stellen Beziehungen zwischen zwei Diskurssträngen her — 63

Abbildung 3: Systematischer und empirischer Theorienvergleich im Überblick — 92

Abbildung 4: Prozess der Erstellung eines ASF-Lehrfilms mit erweiterter Complementary Information — 101

Abbildung 5 (= Zusammenführung von Abbildung 3 und Abbildung 4): Der empirische Theorienvergleich am Unterrichtsvideo (vereinfacht für zwei Theorien dargestellt) — 111

Abbildung 6: Suche nach Kandidaten für Zusammenhänge zwischen Theoriemerkmalen anhand der (notwendig symmetrischen) Kode-Kookkurrenz-Tabelle. Aus der Tabelle kann einerseits abgelesen werden, wie häufig die Theoriemerkmale (hier mit A1, A2 und B1 symbolisiert) vorkommen, und auch in welchen Videoszenen der einzelnen ASF-Lehrfilme (hier durch die farbigen Filmstreifen symbolisiert) und in welchen Beschreibungen (hier durch die farbigen Texte symbolisiert) darauf verwiesen wird. — 112

Abbildung 7: Beispiel für eine Complementary Information im Rahmen dieser Arbeit — 120

Abbildung 8: „Berliner Modell“ in einer Darstellung bei Ernst 2012, S. 21–23 mit Hervorhebung der von ihm für den Instrumentalunterricht zentral beleuchteten Entscheidungsfelder Methoden (als sechs methodische Prinzipienpaare und sechs Unterrichtsmethoden) und Inhalte (als 14 Lernfelder in zwei Komplexen) — 154

Abbildung 9: Zielhierarchien- und Dimensionen nach Ernst 2012, S. 25–36 — 156

Abbildung 10: Ernst 2012 – Lernfelder des Instrumentalunterrichts (ebd., S. 40) — 157

Abbildung 11: Die Lernfelder Anselm Ernsts in ihrer Verknüpfung, eigene Darstellung — 166

Abbildung 12: Methodische Prinzipienpaare nach Ernst 2012, S. 70 — 167

Abbildung 13: Systematisierung von Sprachäußerungen im Instrumentalunterricht (ebd., S. 67–68, 145–146) — 171

Abbildung 14: Methoden (hellgrün) und methodische Prinzipien (dunkelgrün) nach Ernst in ihrer Verknüpfung (vgl. ebd., S. 79) — 176

5.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 15: Verhaltenstypen im Rahmen der Etablierung einer Rangordnung in der Schülergruppe nach Ernst (ebd., S. 180–186) — 182

Abbildung 16: Methodische Herausforderungen des (instrumentalen) Gruppenunterrichts nach Ernst (ebd., S. 190–195; Ernst 2007, S. 54–56) — 183

Abbildung 17: Modell der Emotionalität beim Musizieren nach Doerne 2010, S. 28 — 212

Abbildung 18: Erweitertes dialogisches Musizieren nach (ebd., S. 63, 66) — 220

Abbildung 19: „Die drei Modi des Musizierens“ (ebd., S. 86, Graphik von <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/mphi-2-ad/>) — 225

Abbildung 20 (oben): Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten entfaltet sich im Zusammenspiel von Hören, sich bewegen und Klänge erzeugen (= Handeln) (ebd., S. 79) — 253

Abbildung 21 (unten): Die „Lernspirale“, die vom „Handeln“ (s. Abbildung 20) ausgeht (eigen Darstellung nach ebd., S. 81) — 253

Abbildung 22: Dimensionen musikalischer Kompetenz in Ableitung von Stadler Elmer: Hören/Sich Bewegen/Klänge erzeugen (eigene Darstellung nach ebd., S. 125) — 258

Abbildung 23: Zusammenfassung der aus den Prämissen abgeleiteten allgemeinen Zielstellungen des AMU, vgl. S. 251f. — 263

Abbildung 24: Zusammenfassung der zentralen Merkmale von musikalischen Unterrichtsvorhaben des AMU, vgl. S. 260–262 — 263

Abbildung 25: Zusammenfassung der zentralen Merkmale der drei Praxisfelder des AMU, vgl. S. 253–260 — 264

Abbildung 26: Kernelemente einer Theoriesprache von Jank et al. für die Beobachtung von Musikunterricht — 271

Abbildung 27: Dreieck ästhetischer Praxis (Wallbaum 2010g, S. 93) — 291

Abbildung 28: Kernelemente einer Theoriesprache von Wallbaum für die Beobachtung von Musikunterricht — 304

Abbildung 29: Zur Erläuterung der Kookkurrenz-Analysen: Skizzierung unterschiedlich häufiger gemeinsamer Verwendungen von Theoriemerkmale in der Beschreibung von Szenen. — 320

Abbildung 30: Überblicksartige Darstellung der Kookkurrenz-Werte aller Theoriemerkmale in 90 Szenen aus sieben Kurzfilmen (10 Szenen mit dualen Merkmalen ausgespart). Rot

sind Zusammenhänge mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizient $>0,5$, Orange Die Oberen 10% der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten. Intratheoretische Zusammenhänge erscheinen grau schattiert. — 329

Abbildung 31 (=Erweiterung von Abbildung 11): Zusammenhänge in der Ernst'schen Lernfeldsystematik aus der Literatur (gestrichelte Linien) und aus der Untersuchung (rote Linien) — 331

Abbildung 32: Zusammenhänge zwischen der Ernst'schen Lernfeldsystematik und den Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge. Aus Gründen der Übersicht sind hier nur die Verbindungen zwischen Methoden und Lernfeldern angezeigt, alle anderen werden ausgeblendet. — 332

Abbildung 33: Zusammenhänge innerhalb der Ernst'schen Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 333

Abbildung 34: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien I, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 335

Abbildung 35: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien II, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 336

Abbildung 36: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden im Großgruppenunterricht und methodische Prinzipien, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 338

Abbildung 37: Darstellung der internen Zusammenhänge der methodischen Prinzipien Anselm Ernsts in Form eines Sankey-Diagramms. Die Breite eines Verbindungsstreifens gibt die Stärke des Zusammenhangs (hier in Kookkurrenzen) an, die einzelnen Prinzipienpaare sind jeweils unterschiedlich eingefärbt — 339

Abbildung 38: Andreas Doerne: Die Acht Dimensionen umfassenden Musizierens in ihrer Verknüpfung — 342

Abbildung 39 (= Erweiterung von Abbildung 37): Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linie) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 342

Abbildung 40: Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens und der modalen Dimension aus empirischer Perspektive: rote Linien ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung — 344

Abbildung 41: Verhältnisse des *Geben-* zum *Nehmen-*Modus in den verschiedenen Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne. Besonders die von der *kommunikativen Dimension* abweichenden Verteilungen sind zu beachten. — 345

Abbildung 42: Empirisch gefundene besondere Zusammenhänge innerhalb der Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts nach Doerne, gestrichelte Linien stehen für schwache Zusammenhänge — 346

Abbildung 43: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb des Praxisfeldes „Kulturen erschließen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hier hinreichende Bedingungen, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit in der jeweiligen Systematik an. — 352

Abbildung 44: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an. — 353

Abbildung 45: Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen und ausgewählten Merkmalen des Aufbauenden Musikunterrichts — 355

Abbildung 46 (= Zusammensetzung von Abbildung 43 und Abbildung 44): Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an. Orangefarbene Kästen = Praxisfeld *Kulturen erschließen*, grüne Kästen = *Musizieren und musikbezogenes Handeln*, blaue Kästen = *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* — 356

Abbildung 47: Maschinengenerierte graphische Darstellung der empirisch gefundenen Zusammenhänge für CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell. Rot sind empirisch ge-

fundene Zusammenhänge, schwarz gestrichelt theoretisch zusammenhängende Konzepte. — 361

Abbildung 48: Empirisch gefundene Zusammenhänge zwischen Inszenieren von SchulMusiken als Dritte Räume und im Sinne von RED, rot starke Zusammenhänge, rot gestrichelt sind schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen — 363

Abbildung 49: Empirisch gefundene Zusammenhänge für Vergleiche von SchulMusik-Praxen, rot sind starke Zusammenhänge, rot gestrichelt schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen. — 364

Abbildung 50 (= Erweiterung von Abbildung 47): Maschinengenerierte Graphik zur Darstellung der Verknüpfung zwischen Theoriemerkmalen des Einfachen Musikdidaktischen Modells (weiß) und Musikpraxen erfahren und vergleichen (rot) nach Christopher Wallbaum — 366

Abbildung 51: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung (EMD = Einfaches musikdidaktisches Modell, MFA = Musikalische Fähigkeiten aufbauen) — 369

Abbildung 52: Still aus *DZ4 – Improvisation* (Ernst) und *Improvisieren* (Doerne) — 378

Abbildung 53: Still aus *J8 – Improvisation* (Ernst) ohne *Improvisieren* (Doerne) durch starken Fokus auf *Spieltechnik* — 378

Abbildung 54: Still aus *J4 – Improvisieren* (Doerne) ohne *Improvisation* (Ernst) durch stärkeren Fokus auf *Komposition* — 378

Abbildung 55: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und Andreas Doerne: *Spirituelle Dimension des Musizierens* — 380

Abbildung 56: Still aus Szene *JZ* Voraussetzung *Selbstvertrauen* der *spirituellen Dimension* und *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* — 380

Abbildung 57: Still aus *EM10* – Die Kombination von *ästhetischer Wahrnehmung* und *Intensität* fördert *Ansinnbarkeit bedeutsamer Begegnungen* und Qualitäten wie *RED* bzw. *Dritte Räume* — 383

Abbildung 58: Still aus *EL5 – Intensität* (Doerne) in *instrumenteller Rationalität* (Wallbaum) geht verstärkt mit der Umgangsweise *Interpretieren* der *modalen Dimension* (Doerne) einher — 383

Abbildung 59: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Doerne: Ziele *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit*/Jank et al.: *Verständige Musikpraxis* — 386

Abbildung 60: Still aus *J16 – Persönlichkeit* im Sinne *persönlicher musikalischer Bewertungen* (Doerne) ohne *Selbstverwirklichung* (Jank et al.) — 387

5.3 Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 61: Still aus Szene EL4 *Persönlichkeit* gemeinsam mit *Selbständigkeit* (Doerne) geht einher mit einer Kombination aus *Motivation und Selbstverantwortung* sowie *Selbstverwirklichung* (Jank et al.) — 387
- Abbildung 62: Still aus EM10 – *Persönlichkeit* im Sinne eines *individuellen Zugangs* (Doerne) ohne *Handeln in Selbstverantwortung* (Jank et al.) — 387
- Abbildung 63: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Dialog-Methode* (Ernst) und *ästhetischer Streit* (Wallbaum) — 390
- Abbildung 64: Still aus EM13 – *Dialog-Methode* (Ernst) und *symmetrische Kommunikation* im *ästhetischen Streit* (Wallbaum) durch *Zurücktreten der Lehrperson* und *aktives Zuhören* — 390
- Abbildung 65: Still aus EL1 – *Dialog-Methode* (Ernst) ohne *ästhetischen Streit* (Wallbaum) z. B. im Sinne des Lernfelds *Persönliches Gespräch* — 390
- Abbildung 66: Still aus EL4 – *Ästhetischer Streit* (Wallbaum) ohne *Dialog-Methode* (Ernst), da diese immer die Lehrperson mit einbezieht — 391
- Abbildung 67: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) / Ziele *Persönlichkeit* und *Selbständigkeit* (Doerne) — 392
- Abbildung 68: Still aus EL4 – *Selbständigkeit* (Doerne) und *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im *Einbezug persönlicher Interessen* innerhalb von *Arbeitsaufträgen* — 392
- Abbildung 69: Still aus EM18 – *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) ohne *Selbständigkeit* (Doerne): S* wachen über Ordnung des Unterrichtsablaufs — 392
- Abbildung 70: Still aus DZ6 – *Selbständigkeit* (Doerne) ohne *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im zeitweisen Rollenwechsel von L* und S* — 393
- Abbildung 71: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Verständige Musikpraxis*/Wallbaum: *Ästhetischer Streit* — 394
- Abbildung 72: Still aus Szene EL9 – *Verständige Musikpraxis* ohne *ästhetischen Streit* – Austausch über Klangereignisse im Sinne von *Richtigkeit* — 395
- Abbildung 73: Still aus Szene EL4 – *Ästhetischer Streit* und *verständige Musikpraxis* — 395
- Abbildung 74: Still aus Szene WE7 – *Ästhetischer Streit* ohne *verständige Musikpraxis* bei fehlendem *reflexivem Selbstbewusstsein* — 395
- Abbildung 75: Still aus WE6 – Spontaneität des *handelnden Arguments* (Wallbaum) der *plastischen und lebendigen Vermittlung von Inhalten* (Doerne) — 398

Abbildung 76: Still aus DM10 – *Plastische und Lebendige Vermittlung von Inhalten* in *geschichtlicher Dimension* — 398

Abbildung 77: Still aus J10 – *Improvisieren* und *Komponieren* (Doerne) als *Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.) — 399

Abbildung 78: Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intertheoretischen Zusammenhänge — 401

Abbildung 79: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung — 433

Abbildung 80 (= Abbildung 78): Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intratheoretischen Zusammenhänge mit Markierung der *vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* — 434

5.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über das verwendete Videomaterial — 142

Tabelle 2: Lernfelder, methodische Prinzipien und Unterrichtsmethoden nach Anselm Ernst im Überblick, mit Seitenverweisen auf detaillierte Erläuterungen in Kapitel 3.2.2.1. — 186

Tabelle 3: Zentrale Beobungskriterien für die Acht Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne, fett gedruckt sind die für Abschnitt 3.3 als Kodes realisierten Merkmale — 232

Tabelle 4: Zentrale Beobungskriterien für die Ziele umfassende Instrumentalunterrichts nach Doerne, fett gedruckt sind die für Abschnitt 3.3 als Kodes realisierten Merkmale — 233

Tabelle 5: Beispiel für die verbale Beschreibung und Kodierung einer Szene (EM10) aus vier Theorieperspektiven — 322

Tabelle 6: Andreas Doerne: Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Musizierens und dem Modell der acht Dimensionen, wobei X für einen aufgestellten Zusammenhang steht, jeweils mit Verweis auf die näheren Ausführungen in dieser Veröffentlichung. — 343

Tabelle 7 (=Erweiterung von Tabelle 6): Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen und empirisch gefundenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts und den Dimensionen umfassenden Musizierens nach Andres Doerne. Blau = Bestätigung der theoretischen Vorhersage, Rot = Erweiterung der theoretischen Vorhersage. helle Farbschattierungen zeigen schwache Zusammenhänge. — 349

Tabelle 8: Paare von Theoriemerkmalen mit Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten $\geq 0,55$ und Irrtumswahrscheinlichkeit $< 0,01\%$, sortiert nach der Reihenfolge der Darstellung in diesem Kapitel — 376

Im digitalen PDF-Anhang, der über die Links in den Kapiteln 5.6 und 5.7 abrufbar ist, finden sich weitere tabellarische Darstellungen zu einzelnen Zusammenhängen in der Kode-Kookkurrenz-Tabelle.

5.5 Videoverzeichnis

5.5.1 Hinweise zu Datenschutz, Persönlichkeitsrechten und Forschungsethik

An vielen Stellen dieser Arbeit wird auf online verfügbares Videomaterial verwiesen. Von allen darin sichtbaren Personen bzw. von deren Erziehungsberechtigten liegen zur Zeit der Aufzeichnung erstellte Einverständniserklärungen für die Nutzung und Veröffentlichung der Daten in wissenschaftlichen Kontexten vor. In einzelnen Fällen wurden Personen auf persönlichen Wunsch durch Verpixelung oder Bearbeitung der Tonspur zusätzlich unkenntlich gemacht. Das Videomaterial ist nur zu wissenschaftlichen oder historischen Forschungszwecken (auch unabhängig forschender) einsehbar und wird über einen sogenannten „curated access“ (siehe unten) über zwei verschiedene Videoportale, die eine langfristige Referenzierbarkeit via DOI garantieren, zur Verfügung gestellt.

Um aus Gründen der Forschungsethik und Datensparsamkeit die abgebildeten Personen zu schützen, wurden verschiedene Maßnahmen unternommen:

1. Sämtliche abgedruckten Video-Stills sind mittels digitaler Bildverarbeitung pseudonymisiert.
2. Die Lehrfilm-Analytical Short Films, die über das TIB AV-Portal des Leibniz-Informationszentrums Technik und Naturwissenschaften Universitätsbibliothek Hannover (<https://av.tib.eu/>) bereitgestellt werden, sind ebenfalls pseudonymisiert. Für den Zugang ist eine gesonderte Registrierung erforderlich. Es gelten die allgemeinen Nutzungsbedingungen des Anbieters (vgl. <https://av.tib.eu/terms>).
3. Im Sinne wissenschaftlicher Transparenz und für die Sekundärnutzung der Forschungsdaten ist der Zugang zu den Original-Unterrichtsvideographien in voller Länge sowie zu den nicht pseudonymisierten Lehrfilm-ASFs über das Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung, <https://www.fdz-bildung.de>) möglich. Hierfür ist eine gesonderte Registrierung beim Portal inklusive einer Beschreibung des Forschungsvorhabens und einer Begründung des Forschungsinteresses nötig. Es gelten die allgemeinen Nutzungsbedingungen des Anbieters (vgl. <https://www.fdz-bildung.de/nutzungsbedingungen-fdz-bildung>).

In den veröffentlichten Videos sind nach dem aktuellen Stand der Technik alle notwendigen Maßnahmen ergriffen worden, um die Identifizierung einzelner Personen zu vermeiden – sollten Sie in einzelnen Punkten Bedenken haben, setzen Sie sich mit dem Verfasser in Verbindung. Im Sinne des Art. 17 DSGVO ist ein nachträgliches Entfernen personenbezogener Daten möglich.

5.5.2 Kurze Gebrauchsanleitung für die Nutzung der Videographien

Beim Scannen eines QR-Codes (Print-Version), bei einem Klick auf die unterstrichenen Video-Links oder auf unterstrichene Zeiten innerhalb einer Complementary Information (Digital-Version) öffnet sich bei bestehender Internetverbindung ein Browser-Fenster, welches auf ein Video- bzw. einen Videoabschnitt verweist. Die Videographien dieser Arbeit sind je nach Typ in zwei verschiedenen Online-Portalen abrufbar und mittels DOI eindeutig referenziert.

1. Die einzelnen Szenen der acht Lehrfilm-ASFs, die im Rahmen der Analysen der einzelnen Theorien in Kapitel 3.2.2 sowie als Ergebnis des intertheoretischen Vergleichs in Kapitel 3.3.4.4 vorgestellt werden und auf deren einzelne Szenen insbesondere in Kapitel 3.3.4 häufig verwiesen wird, sind in pseudonymisierter Form über das TIB AV-Portal des Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften der Universitätsbibliothek Hannover (<https://av.tib.eu/>) abrufbar. Um die Rechtmäßigkeit der Nutzung der Daten sicherzustellen, ist vor dem erstmaligen Zugriff eine Registrierung auf diesem Portal in der Nutzergruppe **Bildung und Forschung** und zusätzlich eine knappe Beschreibung des Forschungsinteresses nötig (Anfrage über knm@tib.eu, ein Formular wird gestellt). Damit bestätigen Sie, dass Sie das Videomaterial nur zu den oben genannten Zwecken nutzen. Anschließend erfolgt die Freischaltung.
2. Die vollständigen Unterrichtsvideographien in nicht-pseudonymisierter Form sind, ebenso wie die nicht-pseudonymisierten Lehrfilm-ASFs, über das Forschungsdatenzentrum Bildung (FDZ Bildung, <https://www.fdz-bildung.de>) abrufbar. Um die Rechtmäßigkeit der Nutzung der Daten sicherzustellen, ist auch hier vor dem erstmaligen Zugriff eine Registrierung sowie eine gesonderte Freischaltung notwendig. Damit bestätigen Sie, dass Sie das Videomaterial nur zu den oben genannten Zwecken nutzen.

Bei den Original-Unterrichtsvideographien in voller Länge, die mit mehreren Kamerawinkeln aufgezeichnet wurden, verweist dieser Link jeweils auf eine Sammlung im Portal des FDZ Bildung, über die alle Kamerawinkel abgerufen werden können.

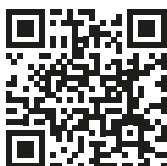
5.5.3 Überblick und Volltext-Links zu den Quell-Videographien

Diese Quell-Videographien in Originalversion werden über das Portal des FDZ Bildung zur Verfügung gestellt und sind nach einer dortigen Registrierung und Freischaltung über die folgenden Links abrufbar. Details zu den Projekten und den einzelnen Stunden sind in Kapitel 3.1.2 zu finden.



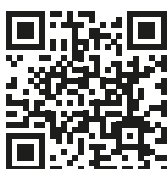
Unterrichtsstunde A1 (Regulärer SKU, 3. Klasse, 15 S*, 10 VI (3w, 5m), 4 Vlc (1w, 3m), 1 Kb (m), 4 Winkel, 32'57")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:1>



Unterrichtsstunde A2 (Regulärer SKU, 4. Klasse, 20 S*, 12 VI (3w, 9m, ein m ohne Instrument mit verbundenem Arm), 6 Vlc (2w, 4m), 2 Kb (m), 4 Winkel, 26')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:2>



Unterrichtsstunde A3 (Regulärer SKU, 4. Klasse, 14 S*, 12 VI (9w, 3m), 2 Vlc (1w, 1m), 4 Winkel, 17'19")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:2> (ab 26'01")



Unterrichtsstunde B_WS1 (Projekt, 4. Klasse, 5 S*: 3 VI (2w, 1m), 2Vlc (2w), 1 L (w), 0:58'50")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:3>



Unterrichtsstunde B_WS2 (Projekt, 4. Klasse, 6 S*: 5 Vl (3w, 2m), 1 Vlc (w), 1 L (w), 1:19'21")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:4>



Unterrichtsabschnitt B_KW (Projekt, 4. Klasse, Handkameraaufnahme, nicht alle S* sichtbar, 0:11'06")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:5>



Unterrichtsstunde B_Mi_Probe (Projekt, 4. Klasse, 16 S*: 10 Vl (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 3 Winkel, 1:06'00")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:6>



Unterrichtsstunde B_Do_Probe1 (Projekt, 4. Klasse, 16 S*: 10 Vl (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 2 Winkel, 0:45'42")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:7>



Unterrichtsstunde B_Do_Probe2 (Projekt, 4. Klasse, 16 S*: 10 Vl (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 2 H (w), 0:28'33")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:8>



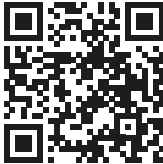
Unterrichtsstunde B_Do_Probe3 (Projekt, 4. Klasse, 6 S*: 6 Vlc (3w, 3m), 1 L (m), 1 H (w), 2 Winkel, 0:25'29")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:9>



Unterrichtsstunde B_Do_Probe4 (Projekt, 4. Klasse, 16 S*: 10 Vl (7w, 3m), 6 Vlc (3w, 3m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 2 Winkel, 0:47'57'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:10>



Unterrichtsstunde C_Teufel_WS_1 (Projekt, 6. Klasse, 3 S* (1w, 2m), 2L* (1w, 1m), 1:01'11'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:11>



Unterrichtsstunde C_Klänge_1 (Projekt, 6. Klasse, 9 S* (7w, 2m), 7 L*(6w, 1m), 3 Winkel, 1:12'29'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:12>



Unterrichtsstunde C_Teufel_WS_2 (Projekt, 6. Klasse, 4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 1:37'50'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:13>



Unterrichtsstunde C_Teufel_WS_3 (Projekt, 6. Klasse, 4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 0:32'42'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:14>



Unterrichtsstunde C_Teufel_WS_4 (Projekt, 6. Klasse, 4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 0:40'49'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:15>



Unterrichtsstunde C_Klänge_2 (Projekt, 6. Klasse, 12 S* (10w, 2m), 9 L* (8w, 1m), 0:30'05")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:16>



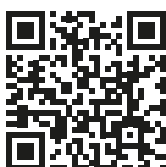
Probenmitschnitt C_GP_Teufel (Projekt, 3. Klasse, 4 S* (2w, 2m), 2L* (1w, 1m), 0:05'22")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:17>



Unterrichtsstunde D_Schatten_WS (Projekt, 3. Klasse, 5 S* (3w, 2m), 1 L, 0:36'44")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:18>



Unterrichtsstunde D_Ophelia_WS (Projekt, 3. Klasse, 5 S* (3w, 2m), 2 L* (1w, 1m), 0:44'28")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:19>



Unterrichtsstunde D_Tänze_WS (Projekt, 3. Klasse, 6 S* (3w, 3m), 3 L* (2w, 1m) (1w nur z. t. sichtbar), 0:36'11")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:20>



Unterrichtsstunde D_Klänge (Projekt, 3. Klasse, 17 S* (9w, 8m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 3 Winkel, 0:41'44")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:21>



Unterrichtsstunde D_Komposition (Projekt, 3. Klasse, 17 S* (9w, 8m), 4 L* (3w, 1m), 1 H (w), 3 Winkel, 0:43'33'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:22>



Unterrichtsabschnitt D_Probe_1 (Projekt, 3. Klasse, Kurze Aufnahmen der gesamten Klasse, nicht alle S* und L* sichtbar, 0:00'26'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:23>



Unterrichtsabschnitt D_Probe_2 (Projekt, 3. Klasse, Kurze Aufnahmen der gesamten Klasse, nicht alle S* und L* sichtbar, 0:00'37'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:24>



Probenmitschnitt D_GP (Projekt, 3. Klasse, 18 S* (10w, 8m), 2 L (1w, 1m), 2 M* (2w), 0:58'25'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:25>



Mitschnitt D_Aufführung (Projekt, 3. Klasse, 18 S* (10w, 8m), 1 L (w), 2 M* (2w), 1:03'55'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:26>



Unterrichtsstunde E (Regulärer SKU, 3. Klasse, 22 S*, 8w, 14 m; 8 Vl (3w, 5m), 6 Vla (2w, 4m), 6 Vlc (3w, 3m), 2 Kb (2m), 2 L (w), 3 Winkel, 1:09'49'')

<https://doi.org/10.7477/1140:1:27>



Unterrichtsstunde F (Regulärer SKU, 1. Klasse, 12 S* (6w, 6m),
2 L* (1w, 1m), 2H (w), 3 Winkel, 49'16")

<https://doi.org/10.7477/1140:1:28>

5.5.4 Überblick und Volltext-Links zu den acht ASF-Lehrfilmen in kommentierter Version und Blankoversion – pseudonymisiert

Diese ASFs werden über das TIB-AV-Portal der Leibniz-Universität zur Verfügung gestellt und sind nach einer dortigen Registrierung und Freischaltung über die folgenden Links abrufbar.

ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse – CI auf S. 188

Kommentierte Version



<https://doi.org/10.5446/67022>

EL

Blanko-Version



<https://doi.org/10.5446/67014>

ELB

ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden in der
Streicherklasse – CI auf S. 195

Kommentierte Version



<https://doi.org/10.5446/67021>

EM

Blanko-Version



<https://doi.org/10.5446/66995>

EMB

ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse:
CI auf S. 235

Kommentierte Version



DM

[https://doi.
org/10.5446/67018](https://doi.org/10.5446/67018)

Blanko-Version



DMB

[https://doi.
org/10.5446/66990](https://doi.org/10.5446/66990)

ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts
in der Streicherklasse – CI auf S. 241

Kommentierte Version



DZ

[https://doi.
org/10.5446/67017](https://doi.org/10.5446/67017)

Blanko-Version



DZB

[https://doi.
org/10.5446/66991](https://doi.org/10.5446/66991)

ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel
und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei
Praxisfeldern – CI auf S. 272

Kommentierte Version



I

[https://doi.
org/10.5446/67010](https://doi.org/10.5446/67010)

Blanko-Version



JB

[https://doi.
org/10.5446/67015](https://doi.org/10.5446/67015)

ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse:
Kurz vor bis kurz nach Musik – CI auf S. 309

Kommentierte Version



WE

<https://doi.org/10.5446/67020>

Blanko-Version



WEB

<https://doi.org/10.5446/67013>

ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Musikpraxen erfahren und vergleichen in der Streicherklasse: Bezüge und dritte Räume in RED – CI auf S. 314

Kommentierte Version



WM

<https://doi.org/10.5446/67011>

Blanko-Version



WMB

<https://doi.org/10.5446/67012>

ASF-Lehrfilm: Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik – CI auf S. 403

Kommentierte Version



4D

<https://doi.org/10.5446/67019>

Blanko-Version



4DB

<https://doi.org/10.5446/67016>

5.5.5 Überblick und Volltext-Links zu den acht ASF-Lehrfilmen in kommentierter Version und Blanko-Version – nicht pseudonymisiert mit Originalvideodaten

Diese ASFs werden über das Portal des FDZ Bildung zur Verfügung gestellt und sind nach einer dortigen Registrierung und Freischaltung über die folgenden Links abrufbar.

ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse – CI auf S. 188

Kommentierte Version



[https://doi.
org/10.7477/1140:2:3](https://doi.org/10.7477/1140:2:3)

EL

Blanko-Version



[https://doi.
org/10.7477/1140:2:3](https://doi.org/10.7477/1140:2:3)

ELB

ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden in der Streicherklasse – CI auf S. 195

Kommentierte Version



[https://doi.
org/10.7477/1140:2:4](https://doi.org/10.7477/1140:2:4)

EM

Blanko-Version



[https://doi.
org/10.7477/1140:2:4](https://doi.org/10.7477/1140:2:4)

EMB

ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse –
CI auf S. 235

Kommentierte Version



DM

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:1](https://doi.org/10.7477/1140:2:1)

Blanko-Version



DMB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:1](https://doi.org/10.7477/1140:2:1)

ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts in der
Streicherklasse – CI auf S. 241

Kommentierte Version



DZ

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:2](https://doi.org/10.7477/1140:2:2)

Blanko-Version



DZB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:2](https://doi.org/10.7477/1140:2:2)

ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel
und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei Praxis-
feldern – CI auf S. 272

Kommentierte Version



J

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:5](https://doi.org/10.7477/1140:2:5)

Blanko-Version



JB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:5](https://doi.org/10.7477/1140:2:5)

ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse:
Kurz vor bis kurz nach Musik – CI auf S. 309

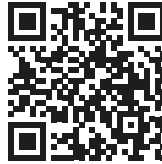
Kommentierte Version



WE

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:6](https://doi.org/10.7477/1140:2:6)

Blanko-Version



WEB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:6](https://doi.org/10.7477/1140:2:6)

ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Musikpraxen erfahren und vergleichen in der
Streicherklasse: Bezüge und dritte Räume in RED – CI auf S. 314

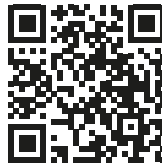
Kommentierte Version



WM

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:7](https://doi.org/10.7477/1140:2:7)

Blanko-Version



WMB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:7](https://doi.org/10.7477/1140:2:7)

ASF-Lehrfilm: Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik – CI auf S. 403

Kommentierte Version



4D

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:8](https://doi.org/10.7477/1140:2:8)

Blanko-Version



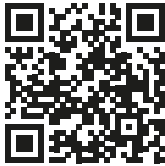
4DB

[https://doi.
org/10.7477/1140:2:8](https://doi.org/10.7477/1140:2:8)

5.6 Ausführliche Analysen der Kookkurrenz-Tabellen auf intratheoretischer Ebene

Alle weiterführenden Daten in den Kapiteln 5.6 und 5.7 sind über den folgenden Link abrufbar:

<https://doi.org/10.7477/1140:2:0>



5.6.1 Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Anselm Ernst

5.6.2 Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Andreas Doerne

5.6.3 Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Jank et al.

5.6.4 Analyse der intratheoretischen Kookkurrenzen bei Wallbaum

5.7 Weitere Tabellen

Alle weiterführenden Daten in den Kapiteln 5.6 und 5.7 sind über den folgenden Link abrufbar:

<https://doi.org/10.7477/1140:2:0>



5.7.1 Beschreibungen der 100 Szenen des Theorievergleichs aus allen vier Theorieperspektiven inklusive Kodierungen

5.7.2 Kode-Kookkurrenz-Tabelle mit Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten

5.7.3 Kode-Kookkurrenz-Tabelle mit absoluten Werten

5.7.4 Intertheoretischen Kookkurrenzen mit $KK > 0,5$

5.8 Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, Sigrid (Hg.) (1987): *Jugendbewegungen und Musikpädagogik*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott (Sitzungsbericht ... der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, 1985).
- Adenauer-Stiftung, Konrad (2004): *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*. Konrad Adenauer-Stiftung, zuletzt geprüft am August/13/2011.
- Adobe (2019): *Premiere Pro*: Adobe.
- Adorno, Theodor W. (1973a): *Kritik des Musikanten*. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): *Dissonanzen. Einführung in die Musiksoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp ((Keine Angabe)), S. 67–107.
- Adorno, Theodor W. (1973b): *Zur Musikpädagogik*. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): *Dissonanzen. Einführung in die Musiksoziologie*. Frankfurt am Main: suhrkamp ((Keine Angabe)), S. 108–126.
- Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Klett-Cotta-Pädagogik: Einführung).
- Aigner-Monarth, Elisabeth; Ardila-Mantilla, Natalia (2016): *Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht*. In: Wüsthube, Bianca; Stöger, Christine; Röbbke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hg.): *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*. Mainz: Schott Music (Üben et musizieren: texte zur instrumentalpädagogik), S. 33–44.
- Allen, Michael; Gillespie, Robert; Hayes, Pamela Tellejohn (2006): *Essential elements 2000. Teacher resource kit: lesson plans and student activity worksheets for strings*. Milwaukee, WI: Hal Leonard Corporation.
- Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Alt, Michael (1971): *Das musikalische Kunstwerk*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Ansohn, Meinhard (2003): *Kompetenzen und Standards – die ersten Flachpässe der Bildungsdebatte im 21. Jahrhundert*. In: *Diskussion Musikpädagogik*, H. 20, S. 8–9.
- Antholz, Heinz (1970): *Unterricht in Musik. Ein histor. u. systemat. Aufriss seiner Didaktik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann (Didaktik).

- Ardila-Mantilla, Natalia (2013): Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Krause, Martina (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 117–133.
- Arendt, Gernd (2009): Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Argyle, Michael (1987): Körpersprache [und] Kommunikation. 4. Aufl. Paderborn: Junfermann (Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, 5).
- Armborst, Andreas (2017): Thematic Proximity in Content Analysis. In: SAGE Open, Jg. 7, H. 2, 215824401770779.
- Aschersleben, Karl (1977): Motivationsprobleme in der Schule. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, Bd. 237).
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2001): Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft. In: Bähr, Johannes; Börs, Peter; Pilnitz, Karin; Schütz, Volker (Hg.): Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen: Inst. für Didaktik populärer Musik, S. 230–245.
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2003): Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 19, S. 26–39.
- Baltruschat, Astrid (2014): Variationen eines Falls: Drei Interpretationen vergleichend betrachtet. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 151–168.
- Baltruschat, Astrid (2018): Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Barandun, Brigitta (2016): Wie Begeisterung sich zeigt. Dissertation (Internationale Hochschulschriften, Band 645).
- Barth, Dorothee (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner; Wissner (Forum Musikpädagogik, Bd. 78: Augsburger Schriften).
- Barth, Dorothee (2010): Musik-Kulturen im Klassenzimmer – Musik und

- Menschen in interkulturellen Situationen. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 201–220.
- Barth, Dorothee (2018): Kulturbegriffe. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 24–31.
- Barth, Dorothee; Bubinger, Anne (2020): Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf „sicherer Notenkenntnis“ gründenden Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 85, S. 30–40.
- Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz, London, New York, Paris, Tokyo: Schott.
- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.) (2014): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Beckers, Erich; Beckers, Renate (2008): Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“. Berlin: Lit.
- Behne, Klaus-Ernst (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen; [Tagung des „Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung“ (AMPF) vom 4. bis zum 6. Oktober in Hamburg. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 13), S. 115–126.
- Bertalanffy, Ludwig von (1969): General system theory. Foundations, development, applications. 2. print.
- Boch, Birgit; Boch, Peter (1998): Streicherklassenunterricht nach Paul Rolland. In: Musik und Unterricht, H. 49, S. 62–65.
- Boch, Birgit; Boch, Peter (2008): Streicher sind klasse. Schule für Streicherklassen und Gruppenunterricht, Lehrerband. Mainz: Schott.
- Böhme, Gernot (2001): Akustische Atmosphären – Ein Beitrag zur ökologischen Ästhetik. In: Klang und Wahrnehmung. Komponist, Interpret,

- Hörer. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt, Bd. 41).
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. durchges. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: UTB; Budrich (UTB, 8407).
- Bohnsack, Ralf; Fritzsche, Bettina; Wagner-Willi, Monika (Hg.) (2014): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Budrich (Sozialwissenschaftliche Ikonologie, 3).
- Bonz, Jochen; Struve, Karen (2011): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“. In: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 132–145.
- Bradler, Katharina (2014): Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 127).
- Bradler, Katharina (2016): Didaktik des Instrumentalklassenunterrichts. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wissner (Musikpädagogik im Fokus, Band 3), S. 97–112.
- Braun, Karoline; Kummer, Hiltrud; Seiling, Ulrike (2008): Vier beginnt, Didaktik und Methodik des Streicherklassenunterrichtes in der Grundschule. Mainz: Schott.
- Brunner, Georg (2016): Beispiele für einen Aufbauenden Musikunterricht in der Grundschule. In: Oravec, Lina; Steinbach, Anne (Hg.): Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 111), Bd. 111, S. 71–97.
- Buber, Martin (1984): Das dialogische Prinzip. 5., durchges. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Buchborn, Thade (2011): Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten. Diss.—Hochschule für Musik Detmold. Essen: Die Blaue Eule (Detmolder Hochschulschriften, 6).
- Buchborn, Thade; Theison, Elisabeth; Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Weidner, Vere-

- na; Rolle, Christian (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 69–85.
- Buddeberg, Magdalena; Duve, Jan; Grimminger-Seidensticker, Elke; Heberle, Kerstin; Hornberg, Sabine; Karber, Anke et al. (2018): Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In: Hußmann, Stephan; Welzel, Barbara (Hg.): *DoProfiL – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, S. 79–92.
- Bugiel, Lukas (2015): Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur „Krise des Konzerts“ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In: Cvetko, Alexander J; Rora, Constanze (Hg.): *Konzertpädagogik*. Aachen: Shaker Verlag (Musikpädagogik im Diskurs, Band 1), S. 61–91.
- Busch, Barbara (Hg.) (2016): *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Busch, Barbara (2018): Auf dem Prüfstand. Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Mensch und Musik. In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren), S. 69–84.
- Busch, Thomas; Kranefeld, Ulrike (2013): Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Krause, Martina (Hg.): *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 99–116.
- Busches, Gunter (1992): „Empirischer Theorienvergleich“ – Sackgasse, dorniger Pfad oder Königsweg? In: *Soziologische Revue*, Jg. 15, H. 1, S. 1–6.
- Campos, Samuel (2019): *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Chalmers, Alan F. (2001): *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. 5., völlig überarb. und erw. Aufl. Berlin: Springer.
- Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch (2012): Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 56–69.

- Clausen, Bernd (2009): *Der Hase im Mond. Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht*. Berlin, Münster: Lit (Musikpädagogische Beiträge, 8).
- Clausen, Bernd (Hg.) (2011): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. [Proceedings of the 32nd Annual conference of the German Association for Research in Music Education] = Comparative research in music education*. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 32).
- Clausen, Bernd (2013): *Responses to Diversity: Musikunterricht und – vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. In: Knigge, Jens; Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst, S. 8–40.
- Clausen, Bernd (2016a): *Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik*, zuletzt geprüft am 14.10.2016.
- Clausen, Bernd (2016b): *Komparativ – Vergleichend – International. Zu einem Forschungsparadigma Wissenschaftlicher Musikpädagogik*. In: Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J; Hörmann, Stefan; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke (Hg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann, S. 107–156.
- Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J; Hörmann, Stefan; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke (Hg.) (2016): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann.
- Cloppenburg, Monika; Bensen, Martin (2012): *Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule*. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 172–194.
- Colwell, Richard (Hg.) (1992): *Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference*. New York, Toronto, New York: Schirmer Books; Maxwell Macmillan Canada; Maxwell Macmillan International.

- Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst u. Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften: Psychologie).
- Daniel, Anna (2018): Die Do-It-Yourself-Kultur im Punk. Subkultur, Counter-culture oder alternative Ökonomie? In: Busche, Hubertus; Heinze, Thomas; Hillebrandt, Frank; Schäfer, Franka (Hg.): Kultur – Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–230.
- Danko, Dagmar (2012): Kunstsoziologie. Bielefeld: Transcript (Einsichten – Themen der Soziologie).
- Dartsch, Michael (2010): Bildungsplan Musik für die Elementarstufe, Grundstufe. Bonn: VdM Verlag.
- Dartsch, Michael (2014): Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. neue Ausg. Wiesbaden u. a.: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, Michael (2016): Paradigmen musikpädagogischer Arbeit mit Kindern im Grundschulalter. In: Oravec, Lina; Steinbach, Anne (Hg.): Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 111), Bd. 111, S. 55–70.
- Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen musizierens. Für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Haertel.
- Dartsch, Michael; Heß, Carmen (2018): Instrumentalspiel als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 302–311.
- Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040).
- Detterbeck, Markus; Schmidt-Oberländer, Gero (2011): Musixx – Das Kursbuch Musik 1. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling Verlag.
- Detterbeck, Markus; Schmidt-Oberländer, Gero (2013): Musixx – Das Kursbuch Musik 2. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling Verlag.

- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Doerne, Andreas (o.J.): Dimensionen des Musizierens – ein Modell. musikschullabor.de. Online verfügbar unter <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/mphi-1-ad/>, zuletzt geprüft am 31.01.2020.
- Doerne, Andreas (2002): Es spielt. Das Geheimnis des Musizierens und seine Vermittlung. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 54).
- Doerne, Andreas (2010): Umfassend musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Doerne, Andreas (2011): Wir brauchen eine Revolution. Zur Zukunft von Musikschulen in einer „Bildungsrepublik Deutschland“. In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 12–18.
- Doerne, Andreas (2014): Pop ist Kunst. Eine Spurensuche. In: Üben und Musizieren, H. 1, S. 6–10.
- Doerne, Andreas (2019a): Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft (üben & musizieren texte zur instrumentalpädagogik).
- Doerne, Andreas (2019b): Musizieren(lernen) und Freiheit. Gedanken zum Wert des Emanzipatorischen in Kunst und Bildung. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 6–11.
- Drebenstedt, Simone (2010): Streicher-Kleeblatt. Umfangreiches Schulwerk für den Streicherklassenunterricht; für 2 Jahre. Manching: Holzschuh.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1991): Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München, Zürich: Piper.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 4).
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2010): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. Mainz: Schott.
- Eibach, Benjamin (2017): Musik-Lernen. Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik. Dissertation (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 16).
- Eibach, Benjamin (2019): Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des

- Begriffes Musik-Lernen. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 231–244.
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Was ist didaktische Entwicklungsforschung? In: Einsiedler, Wolfgang (Hg.): *Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–70.
- Ekman, Paul (Hg.) (2005): *What the face reveals. Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)*. 2. ed. Oxford u. a.: Univ. Press (Series in affective science).
- Ende, Michael; Hechelmann, Friedrich (2002): *Ophelias Schattentheater*. 9. [Aufl.]. Stuttgart: Thienemann.
- Ernst, Anselm (2006): *Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte*. Aarau: Musik-Verl. Nepomuk (Wege, 19).
- Ernst, Anselm (2007): *Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen*. Aarau: Musik-Verl. Nepomuk (Wege, Bd. 20).
- Ernst, Anselm (2012): *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. 1. Aufl. Mainz: Schott Music (Studienbuch Musik).
- Fankhauser, Regula (2013): Videobasierte Unterrichtsbeobachtung: die Quadratur des Zirkels? In: *Forum qualitative Sozialforschung*, Jg. 14, H. 1, S. 1–15. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1868/3487>, zuletzt geprüft am 30.01.2017.
- Fankhauser, Regula (2016): To Observe and to Be Observed. How Teachers Perceive Videography and Experience its Camera Gaze in Continuing Education. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*; Vol 17, No 3 (2016), §§ 1–41.
- Flämig, Matthias (2003): Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Online verfügbar unter https://www.zfkm.org/03-flaemig_a.pdf.
- Flick, Uwe (2014): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 411–423.
- Franz-Özdemir, Melanie (2012): Interprofessionelles Team-Teaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungs-*

- formen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 132–151.
- Frieze, Susanne (2021): ATLAS.ti 9 User Manual – Windows. Version 1.0.0.169 (11.02.2021). Herausgegeben von Scientific Software Development GmbH. Online verfügbar unter https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/ATLAS.ti_ManualWin.v9.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2021.
- Frisius, Rudolf (1971): Sequenzen. Musik Sekundarstufe 1. Stuttgart: Klett.
- Fuchs, Mechtild (1998): Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? In: Musik und Unterricht, H. 49, S. 4–9.
- Fuchs, Mechtild (2007): „Leidenschaftliche Musiker entwickeln sich nur aus leidenschaftlichen Fünfjährigen!“. Plädoyer für eine nachhaltige Musikpädagogik in der Grundschule. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 34, S. 12–25.
- Fuchs, Mechtild (2010): Musik in der Grundschule. Neu denken – neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts. Rum/Innsbruck u. a.: Helbling (Aufbauender Musikunterricht).
- Fuchs, Mechtild (Hg.) (2015): Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge. 1. Aufl. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, Max & Braun, Tom (Hg.) (2016): Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim: Beltz (Die Kulturschule und Kulturelle Schulentwicklung, 2).
- Gebauer, Heike (2011): „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, Jg. 2, H. 2, S. 1–58.
- Gies, Stefan; Jank, Werner (2015): Music step by step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7, Lehrerhandbuch. Innsbruck: Helbling.
- Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 9, S. 6–24.
- Gies, Stefan; Wallbaum, Christopher (2010): Aufbauender Musikunterricht vs. Musikpraxen erfahren? Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Godau, Marc; Fiedler, Daniel (2018): Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In: Clausen, Bernd; Dreßler, Susanne (Hg.): Soziale Aspekte des Musikkernens. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 185–205.

- Godau, Marc; Haennisch, Matthias (2019): How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 51–68.
- Goldman, Ricki (Hg.) (2007): *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldstein, E. Bruce (2002): *Wahrnehmungspsychologie*. 2. dt. Aufl. Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akad. Verl.
- Göllner, Michael (2017): Perspektiven von Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern auf das Vexierbild Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. In: Cvetko, Alexander J; Rolle, Christian (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 38), S. 251–268.
- Greca, Rainer (1978): Die makrologische Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Theorien am Beispiel von Forschungsarbeiten zur „Wahrnehmung sozialer Ungleichheit“. In: Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.): *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand (Soziologische Texte, n. F., Bd. 108), S. 255–284.
- Green, Lucy (2002): *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Farnham u. a.: Ashgate (Ashgate popular and folk music series).
- Green, Lucy (2004): What can Music Educators Learn from Popular Musicians? In: Rodriguez, Carlos Xavier (Hg.): *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*. Rowman & Littlefield Education, S. 211–226.
- Greshoff, Rainer (1994): Methodische Überlegungen zum Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. In: Benseler, Frank (Hg.): *Alternativer Umgang mit Alternativen. Aufsätze zu Philosophie und Sozialwissenschaften*. Opladen: Westdt. Verl., S. 125–140.
- Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike; Szczepaniak, Elke (2012): *Jedem Kind (s)ein Instrument*. Aachen: Shaker Verlag.
- Grimmer, Frauke (1991): *Wege und Umwege zur Musik*. Zugl.: Kassel, Gesamthochsch., Habil.-Schr., 1990. Kassel, Basel, London, New York. Bärenreiter.
- Grimmer, Frauke; Lessing, Wolfgang (Hg.) (2008): *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott (Texte zur Instrumentalpädagogik).

- Grohé, Michaela (2011): Lehrer brauchen Unterrichtsforschung. Eine Entgegnung auf den Artikel von Anne Niessen im AFS-Magazin 30. In: AFS-Magazin, H. 31, S. 18–19.
- Gruhn, Wilfried (1989): Wahrnehmen und Verstehen. Untersuchung zum Verstehensbegriff in der Musik. Wilhelmshaven: Noetzel Heinrichshofen-Bücher (Taschenbücher zur Musikwissenschaft).
- Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim, Zürich & New York: Olms Verlag.
- Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2. überarbeitete und erw. Aufl. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, Wilfried (2005): Geschichte der Musikpädagogik II (20. Jh.). In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 82–88.
- Gruhn, Wilfried (2007): Rezension zu Anselm Ernst: Was ist guter Instrumentalunterricht? Online verfügbar unter <https://uebenundmusizieren.de/artikel/was-ist-guter-instrumentalunterricht/>, zuletzt aktualisiert am 28.05.2018, zuletzt geprüft am 18.04.2021.
- Gruhn, Wilfried; Rübke, Peter (Hg.) (2018): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. 1. Auflage. Innsbruck, Esslingen: Bern-Belp; Helbling.
- Haas, Mareike; Nonte, Sonja; Krieg, Maria; Stubbe, Tobias C. (2019): Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 137–154.
- Harnischmacher, Christian; Hofbauer, Viola Cäcilia; Schulz-Heidorf, Katrin (2019): Warum Musik wählen? Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. [1. Auflage]. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 189–204.

- Harnoncourt, Nikolaus (1986): Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis; Essays und Vorträge. Ungekürzte Ausg., 2. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv dtv/Bärenreiter, 10500).
- Heiden, Marianne (2018): Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen. Münster: WAXMANN VERLAG GMBH (Perspektiven musikpädagogischer Forschung).
- Heimann, Paul (1975): Didaktik 1965. In: Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (Hg.): Unterricht. Analyse und Planung. 7., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, ½), S. 7–12.
- Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (Hg.) (1975): Unterricht. Analyse und Planung. 7., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, ½).
- Heise, W. (2005): Geschichte der Musikpädagogik I (19. Jh.). In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 78–82.
- Hellberg, Bianca (2019): Interpersonale Koordination. Perspektiven auf mikro-prozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 119–135.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Aufl. [Stuttgart], Seelze: Klett; Kallmeyer (Unterricht verbessern – Schule entwickeln).
- Hericks, Uwe; Meyer, Meinert (2006): Unterricht/Didaktik. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, 2556), S. 472–477.
- Herrigel, Eugen (1951): Zen in der Kunst des Bogenschiessens. 2., vom Verf. durchges. Aufl. München-Planegg: O. W. Barth.
- Herzmann, Petra; König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. 1. Auflage. Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt; UTB GmbH; Verlag Julius Klinkhardt (Studentexte Bildungswissenschaft, 4337).
- Heß, Frauke (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 181–187.

- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung. Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS (Lehrbuch).
- Hiller, Wilfried (1985): Der Josa mit der Zauberfidel. Tänze auf dem Weg zum Mond für Erzähler, Solovioline und kleines Orchester. Mainz: Schott Music.
- Hiller, Wilfried (2014): Ophelias Schattentheater. Melodram zu einer Geschichte von Michael Ende. Unter Mitarbeit von Elisabeth Woska. Mainz: Schott Music.
- Hochschule für Musik Dresden (Hg.) (2018a): Modulbeschreibungen Fach Musik Lehramt an Gymnasien. Lesefassung vom 13.09.2018. Hochschule für Musik Dresden. Online verfügbar unter https://www.hfmdd.de/fileadmin/user_upload/Studiendokumente/Lehramt/Staatsexamen/Staatsexamen_ab_Imma_18_19/Module.Lehramt.Gymnasium.Imma_2018_19.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
- Hochschule für Musik Dresden (Hg.) (2018b): Modulbeschreibungen konsekutiver künstlerischer Masterstudiengang Musikpädagogik. Lesefassung vom 15.08.2018. Hochschule für Musik Dresden.
- Hochschule für Musik und Theater Leipzig (Hg.) (2016): Modulordnung für den konsekutiv musikpädagogischen Masterstudiengang Streichinstrumente | Harfe. (in der Fassung der Änderungsordnung vom 20. Oktober 2016). Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Online verfügbar unter https://www.hmt-leipzig.de/hmt/downloads/fileaccess_item_59786/view/mo/mast_mp_mo_161020.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
- Hochschule für Musik und Theater Leipzig (Hg.) (2020): Staatsexamen Lehramt an Gymnasien Schulmusik. Modulordnung Dritter Teil – Fach Musik (08.01.2020). Universität Leipzig. Online verfügbar unter https://www.hmt-leipzig.de/hmt/downloads/fileaccess_item_59786/view/mo/se_gymft_mo_200108.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
- Hofbauer, Viola; Harnischmacher, Christian (2018): Kompetenzorientierung von Musiklehrkräften an Grundschulen und Gymnasien im Vergleich. Eine Folgestudie zum Einfluss der Motivation, Musizierpraxis, Selbstreflexion, Lehrerfahrung und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung. In: Clausen, Bernd; Dreßler, Susanne (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens. Social aspects of music learning. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, Band 39), S. 169–184.
- Holz, Mia (2019): Musikschulen und Jugendmusikbewegung: Die Institutio-

- nalisierung des öffentlichen Musikschulwesens von den 1920ern bis in die 1960er-Jahre. Münster: WAXMANN VERLAG GMBH (Internationale Hochschulschriften).
- Hondrich, Karl Otto; Matthes, Joachim (Hg.) (1978): Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand (Soziologische Texte, n. F., Bd. 108).
- Hörmann, Stefan; Meidel, Eva (2016): Orientierung im Begriffdschangel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J; Hörmann, Stefan; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke (Hg.): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann, S. 11–68.
- Hörmann, Stefan; Meidel, Eva (2020): Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 86, S. 21–32.
- Hörner, Wolfgang (2006): Erziehungswissenschaft, Vergleichende. In: Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, 2556), S. 180–186.
- Huang, Yizhen; Richter, Eric; Kleickmann, Thilo; Wiepke, Axel; Richter, Dirk (2021): Classroom complexity affects student teachers' behavior in a VR classroom. In: Computers & Education, Jg. 163, S. 104100. Online verfügbar unter <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520302980>.
- Huber, Jörg; Marty, Christoph (2021): Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen. In: Hasselhorn, Johannes; Kautny, Oliver; Platz, Friedrich (Hg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung = Research in Music Education), 277–269.
- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Meta; Meier, Michael (Hg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung).
- Idel, Till-Sebastian; Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin (2014): Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin;

- Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–88.
- Idel, Till-Sebastian; Schütz, Anna (2016): Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Meta; Meier, Michael (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung), S. 63–80.
- Jacoby, Heinrich (1984): Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“. D. Befreiung d. schöpfer. Kräfte dargest. am Beispiele d. Musik. Hamburg: Christians.
- Jäger, Andreas (2012): Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen. Augsburg: Wißner Verlag.
- Jäger, Siegfried (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. Online verfügbar unter http://www.diss- Duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Aspekte_einer_Kritischen_Diskurs-analyse.htm, zuletzt geprüft am 01.02.2017.
- Janik, Tomáš; Seidel, Tina (Hg.) (2009): The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom. Münster, Westf.: Waxmann.
- Jank, Werner (2005): Plädoyer für Artenvielfalt. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005. München: Allitera-Verlag; Allitera Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München), Bd. 1, S. 109–117.
- Jank, Werner (2010a): Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens? In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 133–158.
- Jank, Werner (2010b): Musik aufbauend lernen. In: Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs), Bd. 23, S. 133–146.
- Jank, Werner (2011): Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. In: Diskussion Musikpädagogik – Sonderheft, S3, S. 29–33.
- Jank, Werner (2017): Musik und Musikdidaktik. In: Bayrhuber, Horst; Abra-

- ham, Ulf; Frederking, Volker; Janka, Werner; Rothgangel, Martin; Vollmer, Helmut J. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. I. Allgemeine Fachdidaktik. Münster, New York: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen), Bd. 9, S. 105–122.
- Jank, Werner (Hg.) (2021): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Buch. 9., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Pädagogik; Cornelsen Scriptor (Fachdidaktik).
- Jank, Werner; Bähr, Johannes; Breitweg, Jörg (Hg.) (2017): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (2008): Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In: Bässler, Hans (Hg.): Stimme(n). Grußworte, Kurse zur Unterrichtspraxis, Information – Diskussion, EAS-Meeting; Kongressbericht. Mainz, London, Berlin, Madrid, New York, NY, Paris, Prague, Tokyo, Toronto: Schott, S. 335–351.
- Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (Hg.) (2012): Music step by step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I Lehrerhandbuch. 1. Aufl. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Jank, Werner; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse. In: Pfeiffer, Wolfgang (Hg.): Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht heute, 6).
- Janosch (2010): Der Josa mit der Zauberfidel. Neuaufl. Mainz: Schott.
- Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend. 1. – 2. Tsd. Wolfenbüttel: Kallmeyer (Handbücher für Musikerziehung, 5).
- Johnson, D. Paul (2011): Contemporary sociological theory. An integrated multi-level approach. New York, London: Springer.
- Johnson, Sheila; Rolland, Paul (1985): Young strings in action, Teacher's book, Volume 1. New York: Boosey & Hawkes.
- Jürgens, Eiko; Kron, Friedrich W; Standop, Jutta (2014): Grundwissen Didaktik. 6. Aufl. Stuttgart: Ernst Reinhardt; UTB GmbH.
- Kaczmarek, Jerzy (2008): Soziologischer Film – theoretische und praktische Aspekte. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 9, H. 3, S. 1–12.
- Kaiser, Hermann J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 1–14.
- Kaiser, Hermann J. (2004): Spurensuche. Auf dem Wege zu einer systemati-

- schen Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 24), S. 57–84.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, S. 47–68. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>, zuletzt geprüft am 11.09.2020.
- Kaiser, Hermann J. (2015): Paradigma versus Denkstil. Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik. In: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster [u. a.]: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 36), S. 33–50.
- Kaiser, Hermann J. (2016): Aufbauender Musikunterricht. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch. Augsburg: Wissner (Musikpädagogik im Fokus, Band 3), S. 65–82.
- Kaiser, Hermann J. (2018): Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 418–421.
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen; Wallbaum, Christopher (Hg.) (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: conbrio.
- Kanazawa, Satoshi (1998): In Defense of Unrealistic Assumptions. In: Sociological Theory, Jg. 16, H. 2, S. 193–204.
- Kern, Friederik (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme I – „Was ist hier der Fall“ aus gesprächsanalytischer Sicht. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–122.
- Khittl, Christoph (2009): „Die ewige Wiederkehr“-oder: Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des „Aufbauenden Musikunterrichts“. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 43, S. 39–46.
- Kinoshita, Joshihisa Matthias (2014): Mehr als richtig singen. Der Kinderchor – ein Raum für die innere Entwicklung der Kinder? In: Üben & Musizieren, H. 2, S. 12–17.

- Klingmann, Heinrich (2010): *Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik*. Zugl.: Mannheim, Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst, Diss., 2006. Bielefeld: transcript-Verl. (Studien zur Popularmusik).
- Klinkmann, Norbert (1981): Das systematische Vergleichen von Theorien: Ein Versuch und die Unausweichlichkeit seines Scheiterns. In: *Soziale Welt*, Jg. 32, H. 2, S. 249–260.
- Knepler, Georg (1977): *Geschichte als Weg zum Musikverständnis. Zur Theorie, Methode u. Geschichte d. Musikgeschichtsschreibung*. 1. Aufl. Leipzig: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 725).
- Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: *Sozialer Sinn*, Jg. 5, H. 1, S. 123–138. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-7571>, zuletzt geprüft am 27.01.2017.
- Knodt, Peter (2017): *Einblicke – Perspektiven. Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht: ein Leitfaden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Knorr-Cetina, Karin (2007): Neue Ansätze der Wissenschafts- und Techniksozi. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK-Verlags-Ges (Erfahrung – Wissen – Imagination, Bd. 15), S. 328–342.
- Knorr-Cetina, Karin (2011): *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. 2. [Dr.]. Frankfurt am Main: suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1594).
- Koal, Svenja; Busch, Thomas; Kranefeld, Ulrike (2016): *Teilhabe am Instrumental-lernen – Aspekte musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit: Schlussbericht zum Vorhaben TIAMU: Förderzeitraum: 01.12.2012–31.03.2016*. Unter Mitarbeit von TIB-Technische Informationsbibliothek Universitätsbibliothek Hannover und Technische Informationsbibliothek (TIB).
- Koestler, Arthur (1970): *Jenseits von Atomismus und Holismus – Der Begriff des Holons*. In: Koestler, Arthur (Hg.): *Das neue Menschenbild. Die Revolutionierung der Wissenschaft vom Leben; ein internationales Symposium; [1968 in Alpbach*. 1. Aufl. Wien: Molden.
- König, Eckard; Zedler, Peter (2007): *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. 3. Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim: Beltz (UTB Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8219).
- Kostelanetz, Richard; Cage, John (1989): *John Cage im Gespräch. Zu Musik*,

- Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit. Köln: DuMont (dumont Taschenbücher, 226).
- Kounin, Jacob S. (1976): Techniken der Klassenführung. 1. Aufl. Bern, Stuttgart: Huber; Klett (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie: N.F, 6).
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik. eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, Bd. 55).
- Krämer, Oliver; Wallbaum, Christopher (2014): Musikpädagogisches Wandern und Fluxus in Halberstadt. In: Zeitschrift ästhetische Bildung, Jg. 6, H. 2, S. 1–17. Online verfügbar unter <http://archiv.zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/92/96>, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23, H. 1, S. 35–50. Online verfügbar unter http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/mitarbeitende2/reusserkurt/krammer_reusser_2005.pdf, zuletzt geprüft am 11.04.2017.
- Kranefeld, Ulrike (2008): Zur Standortbestimmung einer „Interpretativen Unterrichtsforschung“ in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungsperspektive. In: Pfeffer, Martin; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen (Hg.): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Hamburg: Lit; LIT-Verl. (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 2), S. 99–111.
- Kranefeld, Ulrike (2013): Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster [u. a.]: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 4), S. 232–247.
- Kranefeld, Ulrike; Busch, Barbara; Dücker, Jelena (2015): BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In: Kranefeld, Ulrike (Hg.): Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm jedem Kind ein Instrument. Stand November 2015. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Bildungsforschung, 41), S. 49–89.
- Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin (2014): Zur Konstruktion von Leistungs-differenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen. In: Clausen, Bernd (Hg.): Teilhabe

- und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 35), S. 41–56.
- Kranefeld, Ulrike; Mause, Anna-Lisa; Duve, Jan (2019): Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens. Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 35–50.
- Kranefeld, Ulrike; Schönbrunn, Melanie (2010): Videografie im Musikunterricht. In: *Musik und Bildung*, H. 101, S. 55–61.
- Krause, Detlef (2005): *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann: mit über 600 Lexikoneinträgen einschließlich detaillierter Quellenangaben*. 4., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB, 2184).
- Kruse-Weber, Silke (2015): Fehlerfreundlich statt fehlerfrei. Umgang mit Fehlern, Fehlerfolgen und Fehlerrisiken beim Musizieren und Unterrichten. In: *Üben & Musizieren*, H. 4, S. 18–23.
- Kruse-Weber, Silke; Borovnjak, Barbara; Marin, Cristina (2015): Umgang mit Fehlern: konstruktiv(istisch)e Einstellungen und Strategien für Musiker/innen und Instrumentallehrkräfte. In: *Musikphysiologie und Musikermedizin*, Jg. 22, H. 3, S. 106–117.
- Kruse-Weber, Silke; Marin, Christina (2016): Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin. In: Clausen, Bernd; Cvetko, Alexander J; Hörmann, Stefan; Krause-Benz, Martina; Kruse-Weber, Silke (Hg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann, S. 157–228.
- Kulin, Sabrina; Özdemir, Melanie (2011): Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext. Erwartungen und Umsetzungen. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Jg. 2, H. 2.
- Kulin, Sabrina; Schwippert, Knut (2012): Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 152–171.
- Latour, Bruno (1999): *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. Cambridge Mass. u. a.: Harvard Univ. Press.

- Lauber-Rönsberg, Anne (2018): Datenschutzrechtliche Vorgaben für eine E-Learning-Videoplattform. In: Bergert, Aline; Lehmann, Anke; Liebscher, Maja; Schulz, Jens (Hg.): Videocampus Sachsen – Machbarkeitsuntersuchung. 1. Auflage. Freiberg, Sachs: Technische Universität Bergakademie Freiberg, S. 83–96.
- Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne (2012): „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), Bd. 33, S. 195–212.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2012): Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen. In: Khittl, Christoph; Zöllner-Dressler, Stefan (Hg.): Festschrift Adolf Werner-Jensen. Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2017): Wie man Tandem fährt. Forschungsergebnisse zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrpersonal nebst einigen praktischen Tipps zum Aufsteigen. In: impuls:vlk, H. 3, S. 17–22. Online verfügbar unter urn:nbn:at:at-lkonsv-20170125111227021-1895137-1, zuletzt geprüft am 14.10.2020.
- Lehmann-Wermser, Andreas (2021): „... es kömmt drauf an ...“. In: Hasselhorn, Johannes; Kautny, Oliver; Platz, Friedrich (Hg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung = Research in Music Education), S. 15–32.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Konrad, Ute (2016): Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft Music Education and Educational Science. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 37), S. 265–280.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 24), S. 131–162.

- Lengersdorf, Diana (2015): Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken. In: Schäfer, Franka; Daniel, Anna; Hillebrandt, Frank (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie), S. 177–196.
- Lenord, Christiane (2020): Professionelle Wahrnehmung von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos – kreativ und strukturiert. In: Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes; Schmeinck, Daniela (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster: Waxmann, S. 247–252.
- Lessing, Wolfgang (2005): Anna – ein Einzelfall!? In: Üben & Musizieren, Jg. 2, S. 6–12.
- Lessing, Wolfgang (2007): Was ist Technik? In: Üben & Musizieren, Jg. 1, S. 8–12.
- Lessing, Wolfgang (2008): Musizieren als Interaktion. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als Spannungsfeld zwischen ästhetischer Erfahrung und alltäglicher Lebenswelt. In: Grimmer, Frauke; Lessing, Wolfgang (Hg.): Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik. Mainz: Schott (Texte zur Instrumentalpädagogik), S. 65–89.
- Lessing, Wolfgang (2009): Neurobiologie und neue Musik – eine Herausforderung (nicht nur) für die Musikpädagogik. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 11–37. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/09-lessing.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2021.
- Lessing, Wolfgang (2014): Versuch über Technik. In: Verkörperungen der Musik: interdisziplinäre Betrachtungen. Bielefeld: Transcript-Verl, S. 13–60.
- Lessing, Wolfgang (2016a): Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung. eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft Music Education and Educational Science. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 37), S. 59–72.
- Lessing, Wolfgang (2016b): Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In: Wüsthube, Bianka; Stöger, Christine; Rübke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott Music (Üben & musizieren: texte zur instrumentalpädagogik), S. 77–88.

- Lessing, Wolfgang (2018): Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren), S. 19–50.
- Lessing, Wolfgang (2020): Rezension von „Michael Dartsch: Didaktik künstlerischen Musizierens“. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 86, S. 57–60.
- Lill, Florian; Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C. (2019): Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. [1. Auflage]. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 171–187.
- Lindemann, Gesa (2006): Die Transintentionalität des Sozialen. Ein Versuch über Theorievergleiche und den Anspruch soziologischer Theorie auf gesellschaftlich-politische Relevanz. In: Soziologische Revue, H. 29, S. 5–13.
- Litschauer, Alfred (1998): Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik. Bern: Verlag Paul Haupt (Uni-Taschenbücher, 2011).
- Löffler, Wolfgang (2008): Kollektive Komposition. Ein Arbeitsbericht. In: Kurzenberger, Hajo (Hg.): Kollektive in den Künsten. Hildesheim: Olms (Medien und Theater, N. F., 10), S. 104–112.
- Losert, Martin (2016): Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik. 1. Aufl. s.l.: Schott Music.
- Lugert, Wolf Dieter (2003): „Musiklernen“ – Ein neues Konzept? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 19, S. 40–42.
- Luhmann, Niklas (1981): Ausdifferenzierung des Rechts. Beiträge zur Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990): Essays on self-reference. New York NY u. a.: Columbia Univ. Press.
- Mahlert, Ulrich (2001): Imaginäre Ensembles – Fantasierte Interaktionen beim Musizieren und Unterrichten. In: Üben & Musizieren, H. 5, S. 30–38.
- Mahlert, Ulrich (2003): Musizieren – was ist das? In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 8–16.
- Mahlert, Ulrich (2013): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. 1. Aufl. [S.l.]: Schott Music.

- Mahlert, Ulrich (2016): Kommunikation im Unterricht. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 193–217.
- Malmberg, Isolde (2014): ‚Die Kerze an zwei Enden anzünden.‘ Praxisforschung von Lehramts-AbsolventInnen. Überbordende Anforderung oder Chance für das Masterstudium der Zukunft? In: Schrittmesser, Ilse (Hg.): Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press, S. 136–152.
- Mann, Michael (2009): Signifikanz des gemeinsamen Auftretens zweier Wörter in einem Corpus (Kollokation/Kookkurrenz). Online verfügbar unter <http://mmmann.de/Sprache/signifikanz-kollokation.htm>, zuletzt aktualisiert am 18.07.2009, zuletzt geprüft am 27.03.2021.
- Mazurowicz, Ulrich (2005): Gegenstände des Musiklernens und Methoden des Musiklehrens. Ein Leitfaden für das Studium der Musikpädagogik und zur Prüfungsvorbereitung. Fernwald: Musikverlag Burkhard Muth (Musikpädagogisches Grundwissen, Bd. 1).
- McEnery, Tony; Wilson, Andrew (1997): Corpus Linguistics. Repr. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press (Edinburgh textbooks in empirical linguistics).
- Merk, Theresa; Müller, Silvia (2016): Professionalisierung der Instrumentalpädagogik. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 391–414.
- Meseth, W; Proske, Matthias; Radtke, F.-O. (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, H. 2, S. 223–241.
- Messmer, Roland (2014): Stimulated Recall as a Focused Approach to Action and Thought Processes of Teachers. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research; Vol 16, No 1 (2015).
- Metzinger, Thomas (1996): Bewußtsein. Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie. 3., erg. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, Claudia; Tiedemann, Ulrike; Weber-Krüger, Anne (2010): Klassenstreicher – elementare Musikpraxis mit Streichinstrumenten. Tönning, Lübeck, Marburg: Der Andere Verl.
- Meyer-Clemens, Anna-Maria (2006): Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule. Marburg: Tectum Verlag.

- Minaříková, Eva; Píšová, Michaela; Janík, Tomáš; Uličná, Klára (2015): Video Clubs. EFL Teachers' Selective Attention Before and After. In: OR-BIS SCHOLAE, Jg. 2015, H. 2, S. 55–75. Online verfügbar unter http://www.orbisscholae.cz/archiv/2015/2015_2_03.pdf, zuletzt geprüft am 11.04.2017.
- Mohn, Bina Elisabeth (2011): Methodologie des forschenden Blicks. Die vier Spielarten des Dokumentierens beim ethnographischen Forschen. In: Cloos, Peter; Schulz, Marc (Hg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim: Juventa, S. 79–98.
- Moritz, Christine (2010): Die Feldpartitur. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie; Moritz, Christine (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–193.
- Moritz, Christine (Hg.) (2014): Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Müller, Christian (2017): Doing Jazz. Zur Konstitution einer kulturellen Praxis. Erste Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Musikschulen, Verband deutscher (2005): Arbeitshilfen und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule. Bonn: VdM Verlag.
- Naacke, Susanne (2011): Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2010. Münster: LIT-Verl. (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, 3).
- Nassehi, Armin; Nollmann, Gerd (2004): Bourdieu und Luhmann. Ein Theorienvergleich. Originalausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1696).
- Nentwig-Gesemann, Iris (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme II – Fallrekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–138.
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, 4).
- Niessen, Anne (2020): Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik, Jg. 11, S. 1–37.

- Niessen, Anne (2006): Individuallkonzepte von Musiklehrern. Berlin [u. a.]: Lit (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6).
- Niessen, Anne (2010): Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. In: AFS-Magazin, H. 30, S. 12–17. Online verfügbar unter http://www.afs-musik.de/files/Magazin/Nr.%2030%20November%202010/AfSMag30_04_GuteTheorie_Niessen.pdf, zuletzt geprüft am 25.02.2016.
- Niessen, Anne (2011): Die Bedeutung von Selbstbestimmung im Musikunterricht aus Schülersicht. In: Eichhorn, Andreas; Schneider, Reinhard (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München: Allitera-Verl. (Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 1), S. 104–116.
- Niessen, Anne (2013a): Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Krause, Martina (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), Bd. 34, S. 78–96.
- Niessen, Anne (2013b): Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, Jens; Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und darstellende Kunst, S. 171–194.
- Niessen, Anne (2020): Musik. In: Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2nd ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 529–540.
- Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hg.) (2015): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster [u. a.]: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 36).
- Nimczik, Ortwin (2003): Neue Musik spielen! Chancen für den Erwerb musikalischer Grundkompetenzen. In: Petrat, Nicolai; Kafurke, Renate; Schöne, Karla (Hg.): Mit Spass dabei bleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 63), S. 150–163.
- Nohr, Karin (1997): Der Musiker und sein Instrument. Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit. Tübingen: Ed. diskord (Perspektiven, Bd. 3).

- Oberhaus, Lars (2015): Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 49–70. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf>.
- Oberhaus, Lars (2018): Philosophie. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 80–83.
- Oberhaus, Lars; Kivi, Alexis (2018): Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung. In: Clausen, Bernd; Dreßler, Susanne (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung), S. 207–220.
- Oberschmidt, Jürgen; Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich; Oberschmidt, Jürgen; Riemer, Franz (Hg.): Vielfalt neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 36–52.
- Opp, Karl-Dieter (1996): Gesellschaftliche Krisen, Gelegenheitsstrukturen oder rationales Handeln? Ein kritischer Theorienvergleich von Erklärungen politischen Protests. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 25, H. 3, S. 223–242.
- Opp, Karl-Dieter (2014): Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung und praktischen Anwendung. 7., wesentlich überarbeitete Aufl. 2014. Wiesbaden: Imprint: Springer VS (Springer-Link: Bücher).
- Opp, Karl-Dieter; Wippler, Reinhard (1990): Empirischer Theorienvergleich. Erklärungen sozialen Verhaltens in Problemsituationen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oravec, Lina; Steinbach, Anne (Hg.) (2016): Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 111).
- Oravec, Lina; Weber-Krüger, Anne (2016): „Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule?“. Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung. In: Oravec, Lina; Steinbach, Anne (Hg.): Musiklernen in der Grundschule. Impulse

- aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 111), Bd. 111, S. 237–253.
- Orff, Carl (1976): Schulwerk. Elementare Musik. Tutzing: Schneider (Carl Orff und sein Werk, Dokumentation / Carl Orff; 3).
- Orgass, Stefan (2021): Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. In: Hasselhorn, Johannes; Kautny, Oliver; Platz, Friedrich (Hg.): Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung = Research in Music Education), S. 297–315.
- Ott, Thomas (2003): Welche Kompetenz? Welche Kultur? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 20, S. 9–11.
- Ott, Thomas (2005): Musikpädagogische Konzeptionen. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 134–137.
- Ott, Thomas (2011): Wiederkehr des Immergleichen? Gegen die „neomusische“ Interpretation des Klassenmusizierens. In: Diskussion Musikpädagogik – Sonderheft, H. 3, S. 104–107.
- Ott, Thomas (2012): Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In: Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (Hg.): Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, 2), S. 111–138.
- Ott, Thomas (2016): 45 Jahre Unterricht in Musik – Versuch einer Rekonstruktion. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft Music Education and Educational Science. 1. Auflage, neue Ausgabe. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 37), S. 29–44.
- Ott, Thomas (2018): Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 284–288.
- Otte, Gunnar (2012): PROGRAMMATIK UND BESTANDSAUFNAHME EINER EMPIRISCH-ANALYTISCHEN KUNSTSOZIOLOGIE¹. In: Sociologia Internationalis, 1–2, S. 115–143. Online verfügbar unter https://www.wiso-net.de/document/SOCI_SINT.50.1-2.115.

- Pabst-Krüger, Michael (2017): Klassenmusizieren. In: Jank, Werner; Bähr, Johannes; Breitweg, Jörg (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 158–167.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006): Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 774–798.
- Petrat, Nicolai (2011): Psychologie des Instrumentalunterrichts. 4. Aufl. Kassel: Bosse.
- Picht, Georg (1987): Vorlesungen und Schriften. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Platz, Friedrich; Wolf, Anna; Hasselhorn, Johannes (2021): Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern? In: Martin, Kai; Stick, Christian (Hg.): Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung., S. 82–102.
- Prantl, Daniel (2011): Streicherklassenunterricht im Leipziger Raum aus unterschiedlichen Perspektiven. Leipzig: Bibliothek der Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Prantl, Daniel (2014): „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik. In: Clausen, Bernd (Hg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 35), Bd. 35, S. 165–178.
- Prantl, Daniel (2018a): Inklusion Gemeinsam Gestalten. Professioneller Austausch über videografierte Unterrichtssituationen. In: Neue Sächsischer Lehrerzeitung, Jg. 29, H. 2, S. 34–35.
- Prantl, Daniel (2018b): Talking about Music Lessons. Implicit and explicit Categories of Comparison. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 277–300.
- Prantl, Daniel (2020): Überlagerungen musikkultureller Bruchstücke im Klassenzimmer. Eine Analyse ausgewählter Sequenzen in zwei videographierten Klassenmusizierstunden. In: Buchborn, Thade; Tralle, Eva-Maria; Völker, Jonas (Hg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik. Hildesheim: Olms (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 7), S. 157–172.

- Prantl, Daniel (2021): Inklusion Gemeinsam Gestalten. Videodatenbank. Unter Mitarbeit von Daniel Prantl, Kim Lange-Schubert und Simone Reinhold. Herausgegeben von Daniel Prantl, Kim Lange-Schubert und Andrea Reinartz. Universität Leipzig. Online verfügbar unter <https://research.uni-leipzig.de/inkvid/vorliegendes-videomaterial/>, zuletzt aktualisiert am 14.04.2021, zuletzt geprüft am 14.04.2021.
- Prantl, Daniel; Mannl, Anila; Merker, Johanna (2021): Wassertropfen und knarrende Türen. Vom Geräusch zum eigenen Stück: Streicherklassen komponieren. In: Üben und Musizieren, H. 5, S. 30–32.
- Prantl, Daniel; Wallbaum, Christopher (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung zweier Seminare an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Cvetko, Alexander J; Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 38), S. 289–308.
- Prantl, Daniel; Wallbaum, Christopher (2018): Videography on the way to the Analytical Short Film. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 71–96.
- Proske, Matthias (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 55, H. 5, S. 796–814. Online verfügbar unter <http://www.pedocs.de/zeitschriften/6989/2009/5>, zuletzt geprüft am 28.02.2017.
- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster [u. a.]: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 36), S. 15–32.
- Puffer, Gabriele (2017): FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In: Cvetko, Alexander J; Rolle, Christian (Hg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in music education, 38), S. 309–327.
- Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Video-beobachtungen. In: Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim (Hg.):

- Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden), S. 242–262.
- Rakhkochkine A; Koch-Priewe B; Hallitzky M. (Hg.) (2016): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: Nationale und Internationale Perspektiven. Comparative Research into Didactics and Curriculum: National and International Perspectives. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Rauhe, Hermann (1973): Aspekte einer didaktischen Theorie der Populärmusik. In: Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz: Schott (Musikpädagogik, Bd. 9), S. 84–100.
- Rauin, Udo; Herrle, Matthias; Engartner, Tim (Hg.) (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Rayson, Paul; Berridge, Damon; Francis, Brian (2004): Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. In: In Proceedings of the 7th International Conference on Statistical analysis of textual data (JADT 2004), S. 926–936. Online verfügbar unter http://eprints.lancs.ac.uk/12424/1/rbf04_jadt.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2021.
- Rebstock, Matthias (2008): Notierte Kollektive. Funktion musikalischer Notation bei kollektiven Kompositionsprozessen. In: Kurzenberger, Hajo (Hg.): Kollektive in den Künsten. Hildesheim: Olms (Medien und Theater, N.F., 10), S. 61–71.
- Reckwitz, Andreas (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11, H. 2, S. 179–200. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/BF03204013>.
- Reckwitz, Andreas (2005): Kulturelle Differenzen aus praxeologischer Perspektive: Kulturelle Globalisierung jenseits von Modernisierungstheorie und Kulturessentialismus. In: Srubar, Ilja; Renn, Joachim; Wenzel, Ulrich (Hg.): Kulturen vergleichen – sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen. Wiesbaden, S. 92–111.
- Reckwitz, Andreas (2010): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Kultursoziologie. Paradigmen, Methoden, Fragestellungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–206.
- Red Giant (2016): PluralEyes: Red Giant.

- Reichertz, Jo; Englert, Carina Jasmin (2011): Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung).
- Reisenzein, Reiner; Junge, Martin; Studtmann, Markus; Huber, Oswald (2014): OBSERVATIONAL APPROACHES TO THE MEASUREMENT OF EMOTIONS. In: Pekrun, Reinhard; Linnenbrink-Garcia, Lisa (Hg.): International handbook of emotions in education (Routledge handbooks), S. 580–606.
- Rene Tuma (2016 i. Dr.): Vernacular Video Analysis. Zur Vielfalt der kommunikativen Video-Rekonstruktion. Dissertation, Technische Universität Berlin: Springer VS.
- Riedl, Alfred (2010): Grundlagen der Didaktik. 2., überarb.Aufl. Stuttgart: Steiner (Pädagogik).
- Riegel, Ulrich (2013): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Einleitung. In: Riegel, Ulrich; Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster [u. a.]: Waxmann (Fachdidaktische Forschungen, 4), 9–24.
- Riese, Astrid (2006): Frisch gestrichen. Klassenmusizieren mit Streichinstrumenten. Heinrichshafen: Wilhelmshaven.
- Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz, New York: Schott (Studienbuch Musik).
- Röbke, Peter (2016a): Eine kurze Geschichte der Musikschule und ihrer Lehrenden. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 415–425.
- Röbke, Peter (2016b): Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In: Wüsthube, Bianka; Stöger, Christine; Röbke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott Music (Üben et musizieren: texte zur instrumentalpädagogik), S. 45–64.
- Röbke, Peter (2018): Didaktik plus. Ein Versuch über musikalische Vollzüge sowie Antriebe und soziale Kontexte des instrumentalen Lernens. In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren), S. 85–98.

- Rogers, Carl R. (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.
- Rogers, Carl R. (1985): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus d. Sicht e. Therapeuten. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- Rolland, Paul (1986): The teaching of action in string playing. Illinois: Illinois String Research Associates, 2000.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24).
- Rolle, Christian (2005): Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005. München: Allitera-Verlag; Allitera Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München), S. 60–70.
- Rolle, Christian (2012): Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 337–343.
- Rolle, Christian (2018a): Philosophische Forschung in der Musikpädagogik. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 448–451.
- Rolle, Christian (2018b): What can we Expect from International Comparison in the Field of Music Education? Opportunities and Challenges. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 301–316.
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. München: kopaed, S. 507–535.
- Rüdiger, Wolfgang (2016): Spielen und Spiel als Leitidee instrumentalpädagogischen Handelns. In: Busch, Barbara (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 33–48.

- Rüdiger, Wolfgang (Hg.) (2018a): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren).
- Rüdiger, Wolfgang (2018b): Vielfalt und Einheit. Zur Fragestellung des Symposiums und zu den Beiträgen dieses Bandes. In: Rüdiger, Wolfgang (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott Music (Üben & Musizieren), S. 7–17.
- Rundfeldt, Katharina (2006): Klassenmusizieren, Streicherklassen-Grundschule, Lehrerheft/Partitur. Frankfurt am Main: C. F. Peters.
- Schäfer, Franka; Daniel, Anna; Hillebrandt, Frank (Hg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: transcript Verlag (Sozialtheorie).
- Schatt, Peter W. (2007): Einführung in die Musikpädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchges (Einführung Erziehungswissenschaft).
- Schewik-Drescher, Wilfried (2007): Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, 72).
- Schlothfeldt, Matthias (2018): Komposition als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 326–334.
- Schmidt, Robert (2016): Theoretisieren. Fragen und Überlegungen zu einem konzeptionellen und empirischen Desiderat der Soziologie der Praktiken. In: Schäfer, Hilmar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie), S. 245–264.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2014): Die Unterrichtssequenz Parallelogramme III – Interaktionsmuster, Argumentationsstrukturen und Gegenstandskonstitution. Fallanalytische Blicklichter aus mathematikdidaktischer Perspektive. In: Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschild, Katrin; Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–150.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1996): Die Komplementarität von Sprechakttheorie und systemtheoretischer Kommunikationstheorie. Ein hermeneutischer Beitrag zur Methodologie von Theorievergleichen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 25, H. 4, S. 263–277.

- Schnettler, Bernt; Baer, Alejandro (2013): Perspektiven einer Visuellen Soziologie. In: *SozW Soziale Welt*, Jg. 64, 1–2, S. 7–15.
- Schnettler, Bernt; Pötzsch, Frederik S. (2007): Visuelles Wissen. In: Schütze, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK-Verlags-Ges (Erfahrung – Wissen – Imagination, Bd. 15), S. 472–484.
- Schnorrenberger, Claus C. (1994): Grundsätzliches zur Diagnostik und Therapie. In: Schnorrenberger, Claus C. (Hg.): *Erster Europäischer Ärztekongreß für Musiker-Medizin*. Am 19. Juni 1993 im Historischen Kaufhaus zu Freiburg im Breisgau im Rahmen der 4. Internationalen Freiburger Akupunktur-Tage vom 17. bis 20. Juni 1993; Kongreßband der Vorträge und Diskussionen. Freiburg: DCFM (Schriftenreihe des Deutschen Forschungsinstituts für chinesische Medizin e.V, 12).
- Schönherr, Christoph (Hg.) (2003): *Klassenmusizieren in phänomen-orientierter Vermittlung: Dokumentation des Projekts Wasser ist mehr als H2O*. Berlin: Weidler.
- Schrott, Sarah (2020): *Musik leben (lernen) – Musik (leben) lernen. Klassenmusizieren mit einem Streichinstrument im Lichte divergierender Bildungsansprüche*.
- Schulz, Wolfgang (1975): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul; Otto, Gunter; Schulz, Wolfgang (Hg.): *Unterricht. Analyse und Planung*. 7., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel (Auswahl Reihe B, ½), S. 13–47.
- Schulz von Thun, Friedemann (1998): *Miteinander reden. Orig.-Ausg.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 60545: rororo-Sachbuch).
- Schütz, Volker (1991): *Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision*. In: Lugert, Wulf Dieter; Schütz, Volker; Becker, Peter (Hg.): *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch; [gewidmet Gottfried Küntzel zum 65. Geburtstag]*. Stuttgart: Metzler, S. 182–203.
- Scientific, Software (2021): *ATLAS.ti. Qualitative Data Analysis: Scientific Software Development GmbH*. Online verfügbar unter <https://atlasti.com/de/>.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Seidel, Tina; Stürmer, Kathleen; Blomberg, Geraldine; Kobarg, Mareike; Schwindt, Katharina (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations. Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 27, H. 2, S. 259–267.

- Seidel, Tina; Thiel, Felicitas (2017): Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, S1, S. 1–21, zuletzt geprüft am 27.04.2017.
- Seipel, Christian (1999): Strategien und Probleme des empirischen Theorienvergleichs in den Sozialwissenschaften. Rational Choice-Theorie oder Persönlichkeitstheorie? Opladen: Leske + Budrich (Forschung Soziologie, Bd. 35).
- Seipel, Christian; Rippl, Susanne (2013): Grundlegende Probleme des empirischen Kulturvergleichs. Ein problemorientierter Überblick über aktuelle Diskussionen. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 23, H. 2, S. 257–286, zuletzt geprüft am 04.05.2014.
- Shulman, Lee (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, Jg. 57, H. 1, S. 1–23.
- Siemer, Matthias (1999): Stimmungen, Emotionen und soziale Urteile. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1996. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien. Lang.
- Small, Christopher (1998): Musicking. The meanings of performing and listening. Hanover NH u. a.: Univ. Press of New England (Music culture).
- Smeijsters, Henk (1993): Musiktherapie als Psychotherapie. Grundlagen, Ansätze, Methoden. Stuttgart, Jena, New York: G. Fischer.
- Spychiger, Maria (2015): Evaluation oder wissenschaftliche Begleitung für musikpädagogische Interventionsprojekte? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 68, S. 44–49.
- Stern, Daniel N. (2010): Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Stich, Simon (2015): Exploring cultural differences within a pattern of teaching ‚musics‘: An international comparative study of two music lessons on video. In: Research in comparative & international education, H. 10, S. 437–456.
- Stich, Simon; Rolle, Christian (2019): Befremdung des Vertrauten Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland. In: Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40), S. 245–262.

- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl // Unveränd. Nachdr. d. 2. Aufl. 1998. München: Fink (UTB, 1776 // 1776, Soziologie).
- Stravinsky, Igor (1987): Histoire du Soldat. Lue, Jouée et Dansée en Deuc Parties: Chester Music Limited.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): „Musik lernen“ – ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: Diskussion Musikpädagogik, H. 20, S. 3–8.
- Stroh, Wolfgang Martin (2010): Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 261–282.
- Stryker, Sheldon (1959): Symbolic Interaction as an Approach to Family Research. In: Marriage and Family Living, H. 21, S. 111–119.
- Sung, Bo-Yi; Lin, Chang-Hong (2017): A fast 3D scene reconstructing method using continuous video. In: EURASIP Journal on Image and Video Processing, Jg. 2017, H. 1, S. 1–14. Online verfügbar unter <https://jivp-urasipjournals.springeropen.com/articles/10.1186/s13640-017-0168-3>.
- Ted E. Dunning (1993): Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. In: Computational Linguistics, Jg. 19, H. 1, S. 61–74.
- Universitat Politècnica de València (2021): Paella Player. the multistream player for lectures. Online verfügbar unter <https://paellaplayer.upv.es>, zuletzt geprüft am 14.04.2021.
- Vester, Frederic (1980): Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter.
- Vogt, Juergen (1996): Musikpädagogische Kasuistik. Vorüberlegungen zu einer musikpädagogischen Theorie der Fallstudie aus phänomenologischer Sicht. In: Gembris, Heiner (Hg.): Physiologische und neuropsychologische Aspekte musikalischen Wahrnehmens, Verarbeitens und Verhaltens. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 21), S. 169–198.
- Vogt, Jürgen (2002): Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer Kontroverse. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 1–19. Online verfügbar unter https://www.zfkm.org/sonder02-vogt_a.pdf, zuletzt geprüft am 22.06.2020.
- Vogt, Jürgen (2003a): Empirische Forschung in der Musikpädagogik ohne

- Positivismusstreit? Zum 100. Geburtstag Theodor W. Adornos. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 1–19. Online verfügbar unter https://www.zfkm.org/03-vogt_a.pdf, zuletzt geprüft am 01.10.2020.
- Vogt, Jürgen (2003b): Über die Zukunft der Musikpädagogik als praktische Wissenschaft. Zur Emeritierung von Hermann J. Kaiser. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/vogt6.pdf>, zuletzt geprüft am 04.05.2014.
- Vogt, Jürgen (2004a): Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 24), S. 85–104.
- Vogt, Jürgen (2004b): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>, zuletzt geprüft am 17.10.2018.
- Vogt, Jürgen (2014): Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In: Vogt, Jürgen; Hess, Frauke; Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Berlin: LIT-Verl (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, 2013), S. 7–18.
- Vogt, Jürgen (2017): Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. In: Schulten, Maria Luise; Lothwesen, Kai Stefan (Hg.): Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 185–194.
- Wallbaum, Christopher (1998): Mit fremden Ohren hören oder den Geschmack mit dem Hemd wechseln. Ein Projekt. In: Musik und Bildung, H. 4, S. 10–15.
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. Kassel: Gustav Bosse; Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 27).
- Wallbaum, Christopher (2001): Zur Funktion ästhetischer Produkte bei der produktionsdidaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte. Aus den Referaten zur Jahrestagung 2000 des AMPF. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 22), S. 245–260.

- Wallbaum, Christopher (2005a): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005. München: Allitera-Verlag; Allitera Verlag (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München), S. 71–94.
- Wallbaum, Christopher (2005b): Neue SchulMusik: ÄSTHETISCHE PRAXIS ODER ENKULTURATION? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In: Hören und Sehen – Musik audiovisuell. Wahrnehmung im Wandel, Produktion – Rezeption – Analyse, Vermittlung. Mainz: Schott (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt, 45), S. 313–325.
- Wallbaum, Christopher (2005c): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. In: Diskussion Musikpädagogik, Jg. 26, S. 4–17.
- Wallbaum, Christopher (2006): Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In: Kaiser, Hermann J; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen; Wallbaum, Christopher (Hg.): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: conbrio, S. 141–153.
- Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 22–38. Online verfügbar unter <https://www.zfkm.org/07-wallbaum.pdf>, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- Wallbaum, Christopher (2008a): Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Buch&media, S. 101–111.
- Wallbaum, Christopher (2008b): Bildung mit Stimme. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch. 1. Aufl. Augsburg: Wißner (Musikpädagogik im Fokus, Bd. 1 // 1), S. 23–110.
- Wallbaum, Christopher (2008c): Der außeraustralische Schumann. Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik. In: Maas, Georg; Rora, Constanze; Wallbaum, Christopher (Hg.): Robert Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenporträts. Mainz,

- London, Berlin, Madrid, New York, NY, Paris, Prague, Tokyo, Toronto: Schott (Schott Campus), S. 15–33.
- Wallbaum, Christopher (2009): Ist Grooven ästhetisch bildend? Ein Beispiel für ästhetische Rhythmus-Erfahrung in der Schule und zwei Reflexionen. In: Rolle, Christian; Schneider, Herbert (Hg.): *Rhythmus! Studien und Materialien zur musikpädagogischen Arbeit über und mit Rhythmen*. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges (Schriftenreihe Netzwerk Musik Saar, 6), S. 42–54.
- Wallbaum, Christopher (2010a): Der außeraustralische Beethoven oder: Klassik in der Schule. Ein Beitrag aus der Perspektive ästhetisch-kultureller Education. Herausgegeben von Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-63569>, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- Wallbaum, Christopher (2010b): Einleitung. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 11–28.
- Wallbaum, Christopher (2010c): Fishbowl A. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 123–132.
- Wallbaum, Christopher (2010d): Fishbowl B. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 221–232.
- Wallbaum, Christopher (2010e): Fishbowl C. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 301–314.
- Wallbaum, Christopher (Hg.) (2010f): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3).

- Wallbaum, Christopher (2010g): Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. [2. Auflage]. Hildesheim [u. a.]: Olms; Georg Olms Verlag AG (Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig, 3), S. 83–122.
- Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und lernen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume. In: Bockhorst, Hildgard (Hg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen Bildung. München: kopaed-Verl. (Kulturelle Bildung, 22), S. 191–199.
- Wallbaum, Christopher (2012a): Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. Modellhafte Zusammenhänge zwischen Formen des Klassenmusizierens und musikpädagogischen Zielen. Leipzig: Hochschule für Musik und Theater Leipzig.
- Wallbaum, Christopher (2012b): Neue Musik als Hörhilfe für eine Art der Weltzuwendung. In: Dartsch, Michael; Konrad, Sigrid; Rolle, Christian (Hg.): Neues hören und sehen ... und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur neuen Musik. Regensburg: conbrio (Netzwerk Musik Saar, 7), S. 25–37.
- Wallbaum, Christopher (2013a): About Different Cultures in Music Classrooms in Europe. An Exploratory Study. In: Gabriela Karin Konkol; Michal Kierzkowski (Hg.): Competences. Gdansk: The Stanislaw Moniuszko Academy of music in Gdansk (International Aspects of Music Education, 2), Bd. 2, S. 102–120.
- Wallbaum, Christopher (2013b): Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 20–40. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf>, zuletzt geprüft am 21.05.2014.
- Wallbaum, Christopher (2016): Erfahrung – Situation – Praxis. In: Barth, Dorothee (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: Electronic Publishing (Epos Music), S. 37–54.
- Wallbaum, Christopher (Hg.) (2018a): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14).
- Wallbaum, Christopher (2018b): Summary Comparing Normative Constellations in Music Education. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing

- International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 405–426.
- Wallbaum, Christopher (2018c): The Analytical Short Film. Forms – Functions – Excursus – Criteria. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 97–122.
- Wallbaum, Christopher (2018d): Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell Musikpraxen erfahren und vergleichen und Neue Musik. (Handreichungen zur Kompositionspädagogik). Online verfügbar unter www.kompaed.de, zuletzt geprüft am 21.09.2020.
- Wallbaum, Christopher (2020): Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturelle Prozess-Produkt-Didaktik. In: Buchborn, Thade; Tralle, Eva-Maria; Völker, Jonas (Hg.): Interkulturalität – Musik – Pädagogik. Hildesheim: Olms (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 7), S. 133–154.
- Wallbaum, Christopher; Kinoshita, Joshihisa Matthias (2018): RED – A Supposedly Universal Quality as the Core of Music Education. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), S. 123–146.
- Wallbaum, Christopher; Prantl, Daniel (2018a): Begleit-DVDs. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14).
- Wallbaum, Christopher; Prantl, Daniel (2018b): Webpräsenz Comparing.Video. Complete Music Lessons – Additional Material – Analytical Short Films. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), <https://comparing.video>.
- Wallbaum, Christopher; Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars; Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer

- Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik: LIT Verlag GmbH & Co. KG (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 8), S. 63–85.
- Wallbaum, Christopher; Stich, Simon (2016): Interferences between Musical and Educational Cultures in Classrooms. In: Rakhkochkine A; Koch-Priewe B; Hallitzky M. (Hg.): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: Nationale und Internationale Perspektiven. Comparative Research into Didactics and Curriculum: National and International Perspectives. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Wallbaum, Christopher; Stich, Simon (2018): On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In: Wallbaum, Christopher (Hg.): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, 14), 35–70.
- Walter, Birgit (2016): JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen. Überlegungen zur Konzeption des „JeKi“-Nachfolgeprogramms. In: Wüsthube, Bianka; Stöger, Christine; Rübke, Peter; Ardila-Mantilla, Natalia (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott Music (Üben et musizieren: texte zur instrumentalpädagogik), S. 139–144.
- Wanner-Herren, Brigitte; Fisch, Evelyne (2012): Die Schneckenklasse. Ein praxisnahes Unterrichtswerk für Streicherklassen. Zürich: Hug (Klassenmusizieren).
- Weber-Krüger, Anne; Oravec, Lina (2016): Schnittstellen schulischer und Elementarer Musikpädagogik mit Blick auf die Grundschule. In: Oravec, Lina; Steinbach, Anne (Hg.): Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 111), S. 21–53.
- Weidner, Verena (2018): Reflexion als didaktisches Handlungsfeld. In: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann (UTB, 5040), S. 348–355.
- Weidner, Verena; Rolle, Christian (Hg.) (2019): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 40).

- Weuthen, Kerstin (2020): Neue Räume entdecken. Ein Gespräch über Andreas Doernes Buch „Musikschule neu erfinden“. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 10–12.
- Wieland, Renate (2000): Repressives und gewaltfreies Üben. Über das Zusammenspiel von Intuition und Ratio in der künstlerischen Arbeit. In: Mantel, Gerhard (Hg.): Querverbindungen. Anstöße zur Erweiterung musikpädagogischer Spielräume; Kongressbericht 5.-6. November 1998 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangpädagogik e.V. Mainz: Schott ((Keine Angabe)), S. 48–60.
- Wieland, Renate; Uhde, Jürgen (2002): Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens; über den Interpreten und den Körper als Instrument der Musik. Kassel, Basel, London, New York, Prag: Bärenreiter.
- Wilber, Ken (1996): Eros, Kosmos, Logos. Eine Vision an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Frankfurt am Main: Krüger.
- Wolfart, Philipp (2020): Musikschule als Mehrwert. Gedanken zu Andreas Doernes Musizierlernhaus. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 13–15.
- Wolfgang Florey (1980): IMPROVISATION UND KOMPOSITION IM KOLLEKTIV. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 35, JG, S. 533–537. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/view/journals/omz/35/JG/article-p533.xml>.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Aufl. Unter Mitarbeit von Ralf Graf. München, Boston u. a.: Pearson Studium (Psychologie).
- Zirfaß, Jörg (2011): Die Kunst der Ästhetischen Bildung. In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich; Mohr, Klaus (Hg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik; Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera-Verl. (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München), S. 19–40.