

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 Instrumentalgrößgruppenunterrichts 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 Korrumpierung 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 Verfassenden 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 schulmusikpädagogischer 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 entfaltenen 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 Leitfadeninterviews 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.

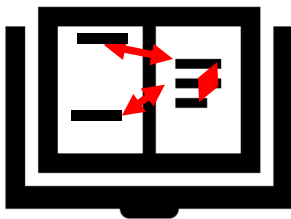


Abbildung 1: Theorie 1. Art: Aussagesätze (hier rote Pfeile) stellen Beziehungen zwischen den Begriffen (hier die Textzeilen) eines Diskursstranges (hier als Buch auf einem Katheder) her.

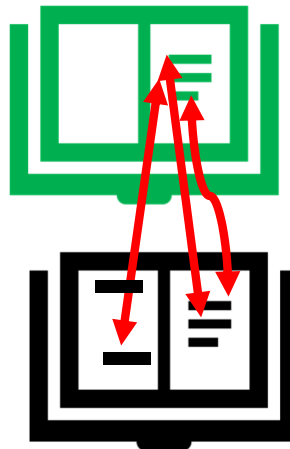


Abbildung 2: Theorie 2. Art: Aussagesätze stellen Beziehungen zwischen zwei Diskurssträngen her.

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 hin 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 Hörtsch 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 Analyseinstellung (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 erhellen, 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 verharrt 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.

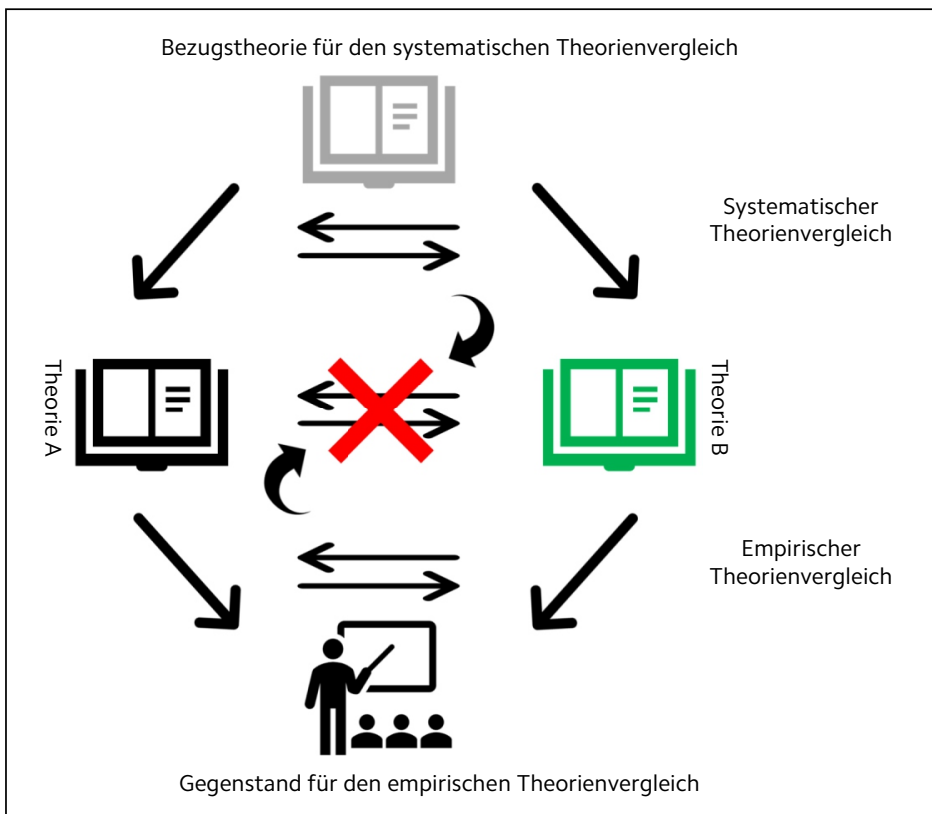


Abbildung 3: Systematischer und empirischer Theorienvergleich im Überblick.

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 Aufnahmesettings – 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 (Reichertz, 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

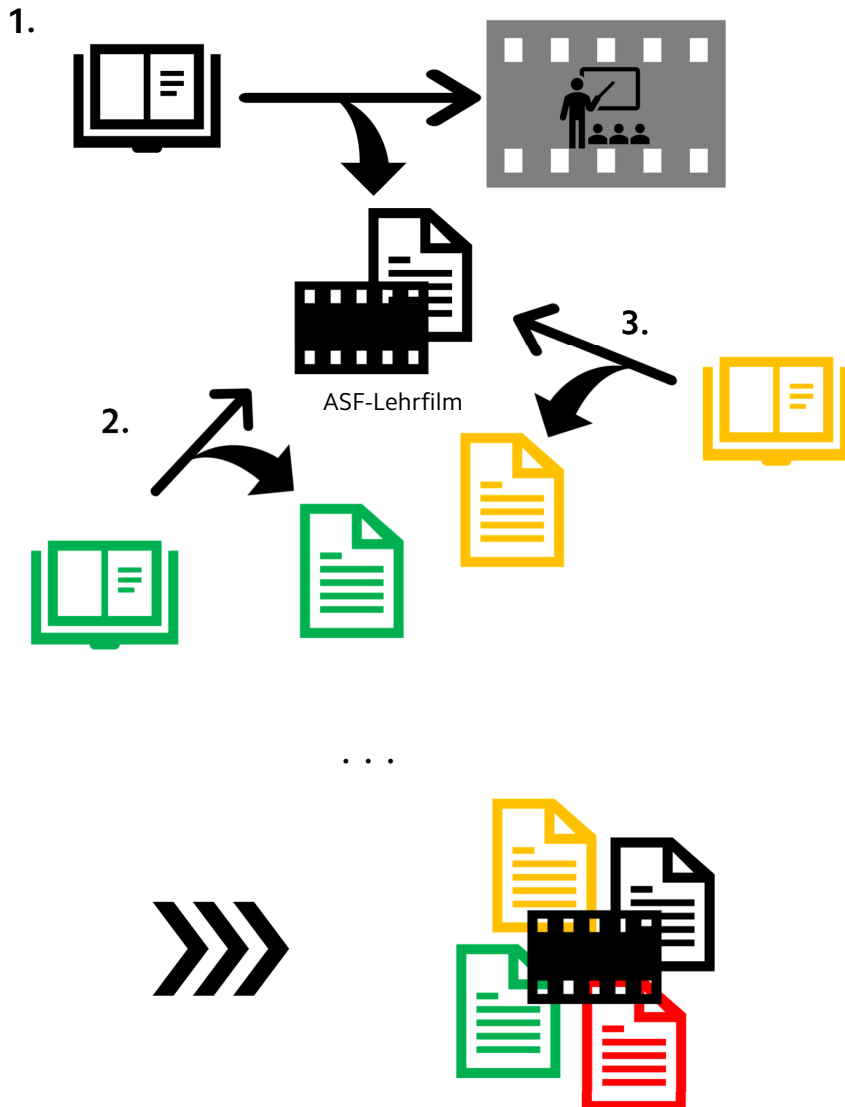
verwiesen. Zu beiden sollte der ASF einen angemessenen Bezug herstellen (Wallbaum 2018c, S. 110). Abhängig von der Gestaltung dieses Bezugs unterscheidet Wallbaum verschiedene Arten von Analytical Short Films. Für unseren Zusammenhang, bei dem die Perspektiven verschiedener Theorien in Form dieses Mediums 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*.



ASF-Lehrfilm 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.

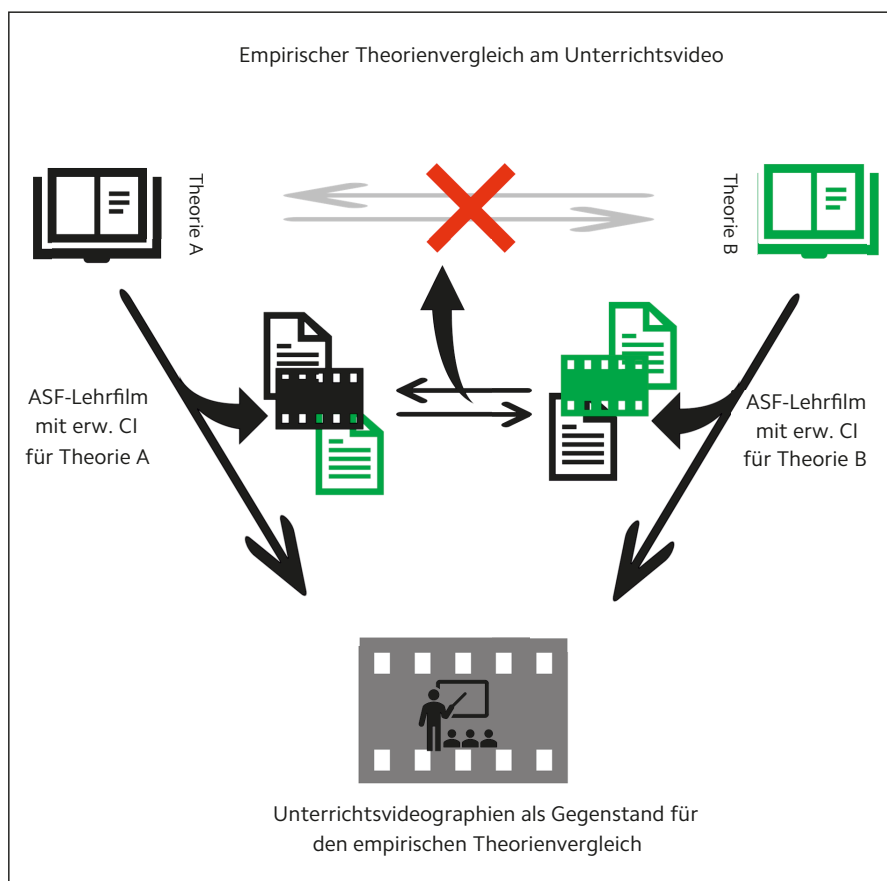


Abbildung 5 (= Zusammenführung von Abbildung 3 und Abbildung 4): Der empirische Theorienvergleich am Unterrichtsvideo (vereinfacht für zwei Theorien dargestellt).

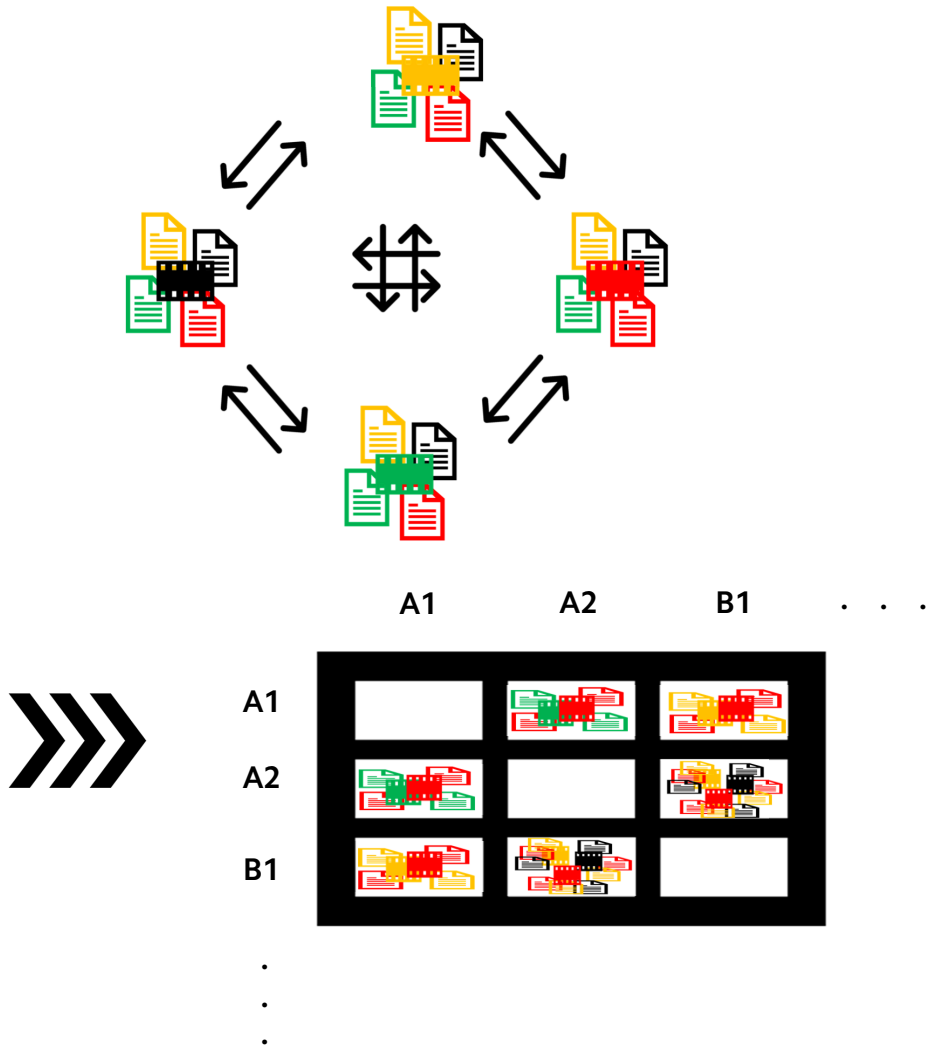


Abbildung 6: Suche nach Kandidaten für Zusammenhänge zwischen Theoriemerkmalen anhand der (notwendig symmetrischen) Kode-Kookkurrenz-Tabelle. Aus der Tabelle kann einerseits abgelesen werden, wie häufig die Theoriemerkmale (hier mit A1, A2 und B1 symbolisiert) vorkommen, und auch in welchen Videoszenen 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

Einzelscenes (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 verschiedener 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.