

3 Empirischer Teil

3.1 Darstellung des verwendeten Videomaterials

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

3.1.1 Begründung der Wahl der Unterrichtsvideographien und des Aufnahmesettings

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Kurzdarstellungen der untersuchten Projekte

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.1 Projekt A

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

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

¹³⁷ Quelle aus Anonymisierungsgründen entfernt.

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.2 Projekt B¹⁴⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.3 Projekt C¹⁴³

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

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

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

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

3.1.2.4 Projekt D¹⁴⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.2.5 Projekt E

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

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

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

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

3.1.2.6 Projekt F

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

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

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

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

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

3.1.3 Kurzüberblick der Unterrichtsvideographien

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

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

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

Tabelle 1: Überblick über das verwendete Videomaterial

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

¹⁴⁹ Die Reihenfolge der Benennung orientiert sich an den Aufnahmezeitpunkten.

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

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

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

3.1 Darstellung des verwendeten Videomaterials

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

¹⁵³ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

¹⁵⁴ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

¹⁵⁵ Winkel aus technischen Gründen unvollständig.

3 Empirischer Teil

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

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

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

3.2.1 Begründung für die Auswahl der Theorien¹⁵⁶

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2 Einzeldarstellungen in Text und Film

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

3.2.2.1 Anselm Ernst: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht

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

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

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

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

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

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

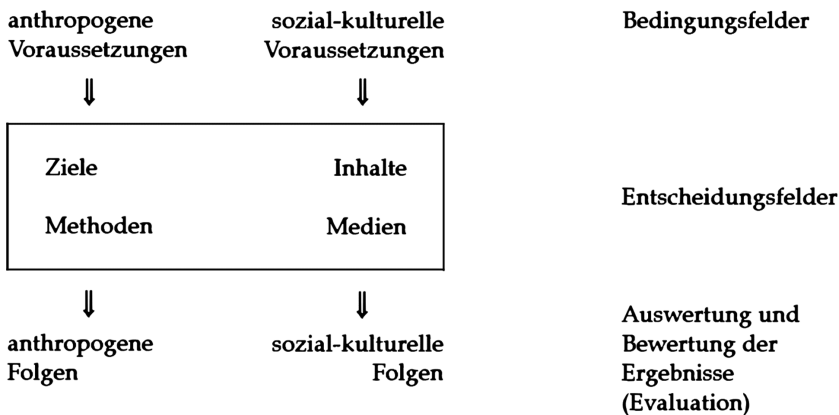


Abbildung 8: „Berliner Modell“ in einer Darstellung bei Ernst 2012, S. 21–23 mit Hervorhebung der von ihm für den Instrumentalunterricht zentral beleuchteten Entscheidungsfelder Methoden (als sechs methodische Prinzipienpaare und sechs Unterrichtsmethoden) und Inhalte (als 14 Lernfelder in zwei Komplexen).

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

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

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

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

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

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

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

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

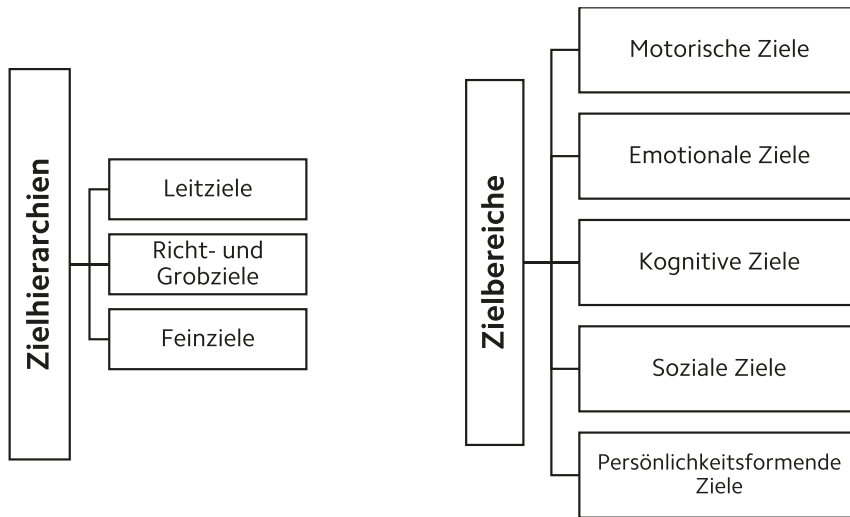


Abbildung 9: Zielhierarchien- und Dimensionen nach Ernst 2012, S. 25–36.

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

3.2.2.1.1 Inhalte des Instrumentalunterrichts nach Anselm Ernst

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

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

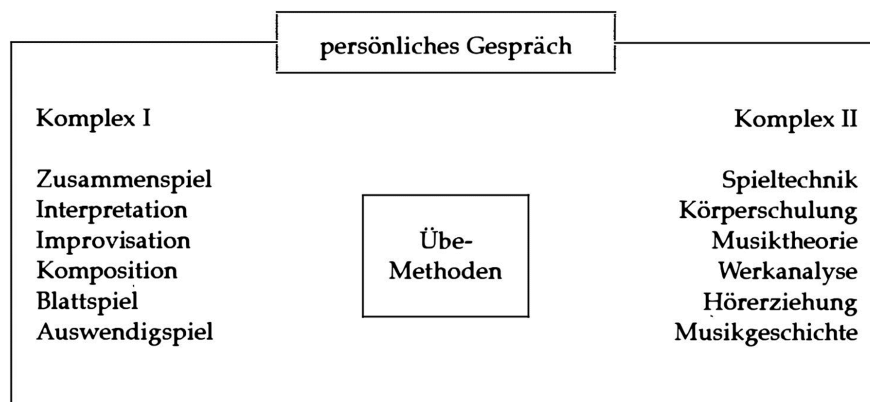


Abbildung 10: Ernst 2012 – Lernfelder des Instrumentalunterrichts (ebd., S. 40).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

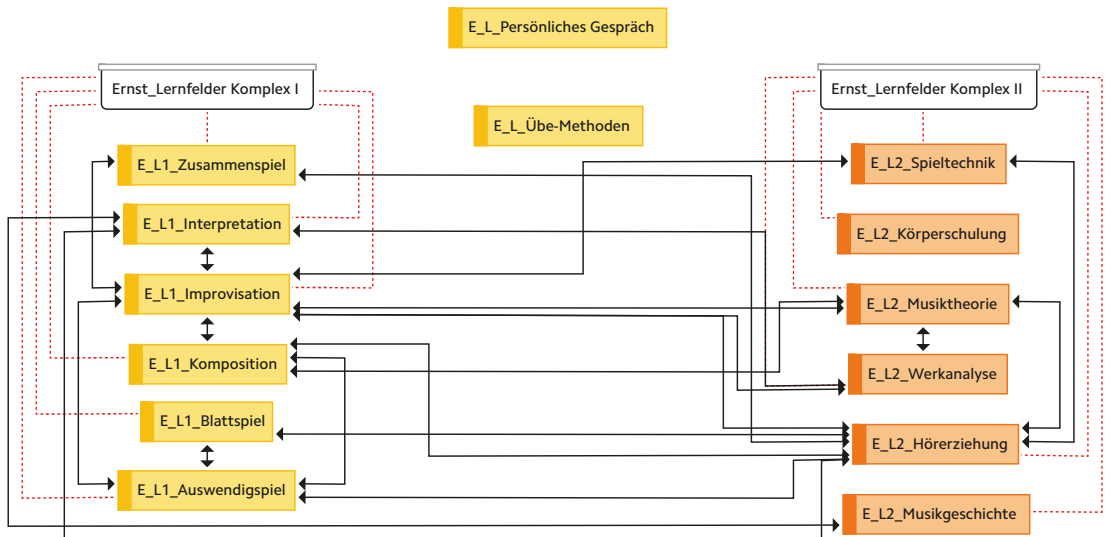


Abbildung 11: Die Lernfelder Anselm Ernsts in ihrer Verknüpfung, eigene Darstellung.

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

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

3.2.2.1.2 Methodische Prinzipien und Methoden im Instrumentalunterricht nach Anselm Ernst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

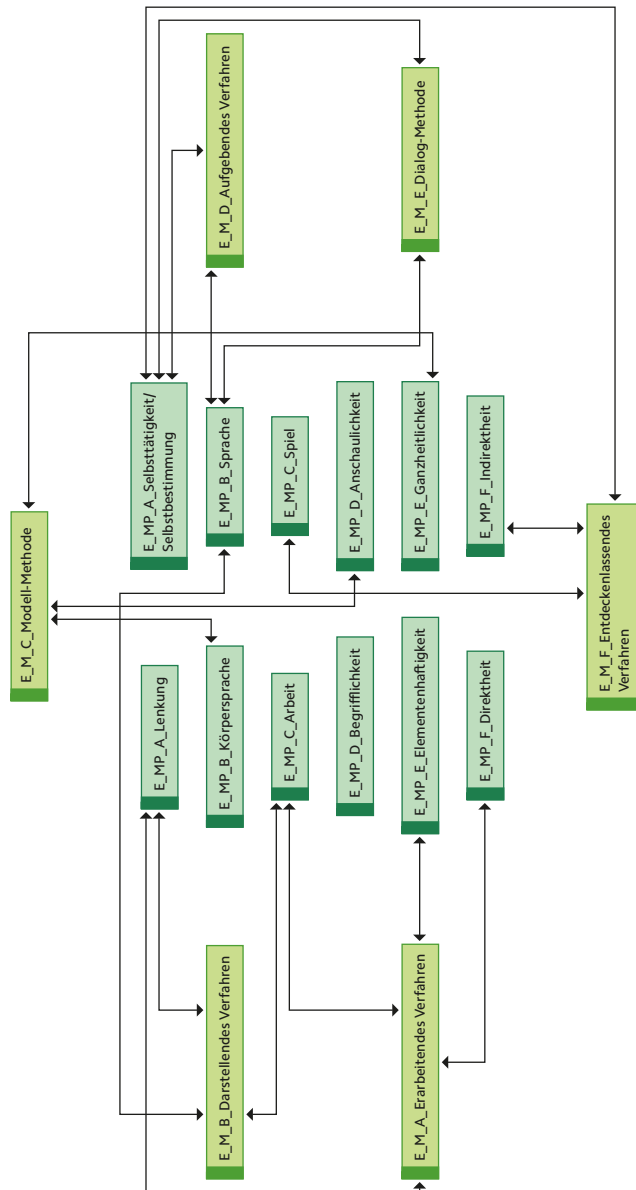


Abbildung 14: Methoden (hellgrün) und methodische Prinzipien (dunkelgrün) nach Ernst in ihrer Verknüpfung (vgl. ebd., S. 79).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2.1.3 Instrumentaler Gruppen- und Klassenunterricht nach Anselm Ernst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

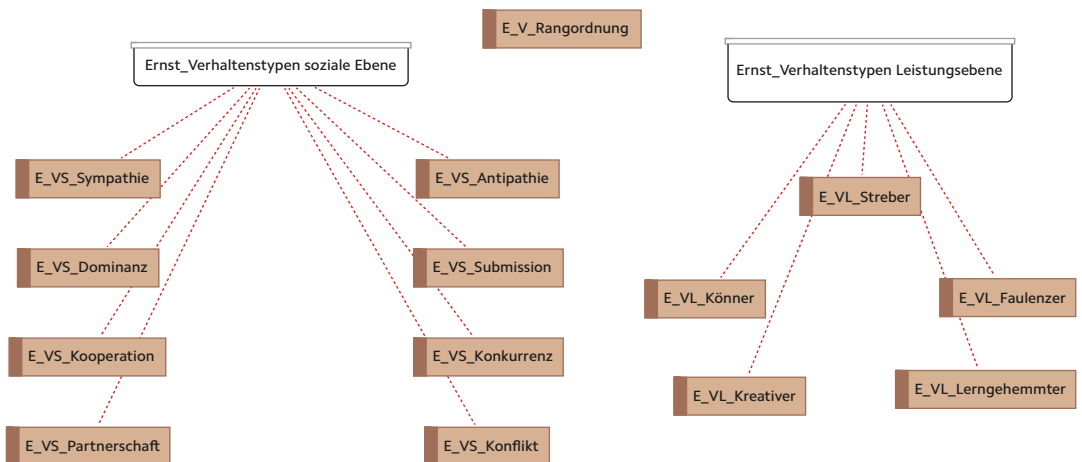


Abbildung 15: Verhaltenstypen im Rahmen der Etablierung einer Rangordnung in der Schülergruppe nach Ernst (ebd., S. 180–186).

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

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

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

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

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

2007, S. 56).²⁰³ Neben dem Etablieren von Regeln (ebd., S. 57–58) und Ritualen (ebd., S. 57) werden zwecks der **Mobilisierung der Gruppe** einzelne *Lernfelder* besonders hervorgehoben: So im Zusammenspiel unter Vorhandensein von geeignetem Notenmaterial, in der Spieltechnik unter Verwendung von spielerischen Auflockerungsübungen in der Gruppe, in der Improvisation durch gegenseitiges Anregen der Schüler*innen, in der Hörerziehung, die durch beständiges Zusammenspiel durchgehend geschult werde, sowie in der Körperschulung durch das gegenseitige Imitieren der Schüler*innen am (eher) gleichaltrigen Modell. Auch die „kognitiven Fächer“ (Ernst 2012, S. 195) Musiklehre/-theorie, Werkanalyse und Musikgeschichte können zum „interessanten Gruppenthema“ werden (ebd., S. 194–195). In Bezug auf die oben dargestellten *Methoden des Einzelunterrichts* hebt Ernst insbesondere das Aufgebende Verfahren als zentrale Methode zum Vermitteln von Strategien selbstregulierten Lernens (ebd., S. 25, 31, 38) in der Gruppe hervor. Auch das Potential der Beeinflussung der Kommunikation im methodischen Prinzip Körpersprache kann zur Regulierung der Gruppe eingesetzt werden (ebd., S. 58–59).²⁰⁴ Um der **Heterogenität** der Gruppe gerecht zu werden bzw. um diese effizient zu nutzen (ebd., S. 31), wird weiter auf das zeitweise parallele Aufgreifen verschiedener Lernfelder und Methoden im Unterricht verwiesen, so z. B. im Stellen von Aufgaben auch an aktuell nicht direkt angesprochene Personen, im Begleiten des Spielens (Lernfeld Spieltechnik im erarbeitenden Verfahren für Einzelne priorisiert, Lernfeld Zusammenspiel im aufgebenden Verfahren für die anderen priorisiert), im Mitlesen und Nachvollziehen des Notentexts (hier z. B. im Lernfeld Musiktheorie bzw. Werkanalyse im aufgebenden Verfahren für die anderen) und stummen Mitgreifen (hier z. B. im Lernfeld Spieltechnik im aufgebenden Verfahren für die anderen) oder im Erarbeiten theoretischer Sachverhalte anhand von Arbeitsblätter²⁰⁵ (Lernfeld Musiktheorie im aufgebenden Verfahren) usw. (Ernst 2012, S. 194–196, 2007, S. 31).

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

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

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

3.2.2.1.4 Zusammenfassung und Bezugnahme zum Ernst'schen Unterrichtsmodell

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

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

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

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

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

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

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

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

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

3.2.2.1.5 ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse

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



ASF-EL

Lern-feld					Persönliches Gespräch		
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	
1	0:00	Premiere		Text	Titel des ASF	Anselm Ernst: Lernfelder in der Streicherklasse	
2	0:07	A1, H	00:01:02		Aufbau eine positiven L*-S*-Beziehung	In der Frage „Wie hat's Euch selber gefallen, wie habt Ihr Euch gefühlt?“ eröffnet L den „freie[n] Meinungsaustausch“ (Ernst 2012, S. 41) und gibt abseits des sonstigen Unterrichtsverlaufs, der hauptsächlich aus dem Musizieren von Stücken besteht (vgl. auch das methodische Prinzip Indirektheit), Zeit, um ein „akzeptierendes[.] [...] Gespräch“ (ebd.) zu ermöglichen und eine positive L*-S*-Beziehung aufzubauen. Hinweise auf die Offenheit der Situation in Bezug auf die „Erwartungen“ (ebd., S. 114) und damit von Akzeptanz verschiedenster Aufse-rungen seitens L finden sich z.B. in deren eigenem und dem (nicht sanktionierten) Lachen der S* über den Sprechfehler von L („Linden-tal“ statt „Lindensaal“). Der Fokus auf die L*-S*-Beziehung zeigt sich in Sprache und Körpersprache von L. Einerseits lässt sich die oben zitierte Frage Ls als personenorientiert, divergent (also ergebnisoffen) und, insbesondere durch das zweimalige Hervorheben der S*-Perspektive („Euch selber“, „Ihr Euch“), als Frage nach den persönlichen Bewertungen der S* beschreiben, wodurch z.B. das Selbstkonzept der S* 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 (0:14) und der Äußerung „Super“ des Kindes vorne rechts in Cut 3 unterstellt werden.	
3	0:12	A1, VL	00:01:10	Zoom auf S			



EL1

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



EL2







EL3



EL4



EL5

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

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

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	
						Lern-feld	Auswendigspiel
29	1:39	C. Teufel WS 4	00:20:25	Zoom auf L-S-Gruppe	Üben von Reaktionsfähigkeit „unter dem Druck, durchzukommen“	Blattspiel In dieser mehrfach zusammengeschnittenen Szene wiederholt L in den ersten drei Schnitten zunächst knapp den Ablauf des Musizierens eines teilweise improvisatorischen Stücks: Die S* spielen notierte Klangbausteine, je nachdem, ob beim Konzert ein drehbares Element (hier in Form einer Papiergeige) eher auf einen gezeichneten Teufel oder einen Soldaten zeigt. Im vierten Schnitt wird der Beginn des Stücks markiert („volle Kanne auf Teufel“), im letzten Schnitt beginnt nun der Übergang zum „Soldaten“ – der S im roten Pullover am Vic beginnt eine neue Melodiesequenz zu spielen während die anderen Musizierenden das bisher Gespielte beibehalten. Wenngleich hier nicht, wie von Ernst gefordert, ein „unbekannter Notentext ohne jede Vorbereitung“ (ebd.) gespielt wird, stehen hier trotzdem im Sinne dieses Lernfelds die Schulung von Selbstsicherheit, Reaktionsfähigkeit und Gedächtnis im Vordergrund, da alle gefragt sind, im rechten Moment ihre Motive zu wechseln bzw. beizubehalten. Der „Druck durchzukommen“ (ebd., S. 50) wird durch die Imitation der Aufführungssituation aufrechterhalten, wenn z.B. L das Drehen der Papiergeige in das Spiel hinein ansagt.	Auswendigspiel Die Szene zeigt, wie in der gefilmten Lerngruppe das Spielen ohne Noten (ebd., S. 53) etabliert ist: Nur das Anspielen der Begleitung von CD genügt den S* als Erinnerung an das Stück im Sinne einer „auditive[n] Lehrmethode“ (ebd., S. 52), das klare Vormachen der Spielbewegungen durch L ermöglicht weiter auch das Erfassen des Stücks über die zu vollziehenden Spielbewegungen (ebd.). In der Einblendung des S in Jeans und schwarzem Oberteil ist dessen fokussierte Imitation der Bewegungen Ls gut zu erkennen. Ob es sich, wie von Ernst gefordert, um ein bewusstes Vorgehen handelt, wird hier nicht klar, zumindest wird es von den L in der Unterrichtsstunde vor den S* nicht explizit genannt.
30	1:41	C. Teufel WS 4	00:20:27				
31	1:42	C. Teufel WS 4	00:20:54				
32	1:46	C. Teufel WS 4	00:24:39				
33	1:50	C. Teufel WS 4	00:26:51	Zoom auf L-S-Gruppe			
34	1:58	A1, H	00:10:41	Zoom auf L-S-Gruppe	Erlernen von Stücken ohne helfenden Notentext über das Gehör	Blattspiel Die Szene zeigt, wie in der gefilmten Lerngruppe das Spielen ohne Noten (ebd., S. 53) etabliert ist: Nur das Anspielen der Begleitung von CD genügt den S* als Erinnerung an das Stück im Sinne einer „auditive[n] Lehrmethode“ (ebd., S. 52), das klare Vormachen der Spielbewegungen durch L ermöglicht weiter auch das Erfassen des Stücks über die zu vollziehenden Spielbewegungen (ebd.). In der Einblendung des S in Jeans und schwarzem Oberteil ist dessen fokussierte Imitation der Bewegungen Ls gut zu erkennen. Ob es sich, wie von Ernst gefordert, um ein bewusstes Vorgehen handelt, wird hier nicht klar, zumindest wird es von den L in der Unterrichtsstunde vor den S* nicht explizit genannt.	Auswendigspiel Im Vergleich zu den beiden vorherigen Szenen wird hier kurz eine Umsetzung des Memorierens über das visuelle Erfassen eines Notentextes ²¹⁰ dargestellt. L im grünen Oberteil bedeckt einen Teil der Noten mit einer Jacke und stellt dazu eine Frage. Im weiteren Verlauf dieser Szene ist dieses sich wiederholende Vorgehen bis hin zum Wegdrehen der gesamten Musiziergruppe von den „Noten“ im Zeitraffer dargestellt.
35	1:59	A1, H	00:11:15				
36	2:01	A1, H + VL	00:11:18	Zoom auf L-S-Gruppe, Zoom auf S	Erkennen von Stücken über das motorische Erfassen von Spielbewegungen		
37	2:05	B. Do. Probed4, HR	00:28:05		Erlernen von Stücken über das visuelle Erfassen eines Notentextes	Blattspiel In dieser mehrfach zusammengeschnittenen Szene wiederholt L in den ersten drei Schnitten zunächst knapp den Ablauf des Musizierens eines teilweise improvisatorischen Stücks: Die S* spielen notierte Klangbausteine, je nachdem, ob beim Konzert ein drehbares Element (hier in Form einer Papiergeige) eher auf einen gezeichneten Teufel oder einen Soldaten zeigt. Im vierten Schnitt wird der Beginn des Stücks markiert („volle Kanne auf Teufel“), im letzten Schnitt beginnt nun der Übergang zum „Soldaten“ – der S im roten Pullover am Vic beginnt eine neue Melodiesequenz zu spielen während die anderen Musizierenden das bisher Gespielte beibehalten. Wenngleich hier nicht, wie von Ernst gefordert, ein „unbekannter Notentext ohne jede Vorbereitung“ (ebd.) gespielt wird, stehen hier trotzdem im Sinne dieses Lernfelds die Schulung von Selbstsicherheit, Reaktionsfähigkeit und Gedächtnis im Vordergrund, da alle gefragt sind, im rechten Moment ihre Motive zu wechseln bzw. beizubehalten. Der „Druck durchzukommen“ (ebd., S. 50) wird durch die Imitation der Aufführungssituation aufrechterhalten, wenn z.B. L das Drehen der Papiergeige in das Spiel hinein ansagt.	Auswendigspiel Die Szene zeigt, wie in der gefilmten Lerngruppe das Spielen ohne Noten (ebd., S. 53) etabliert ist: Nur das Anspielen der Begleitung von CD genügt den S* als Erinnerung an das Stück im Sinne einer „auditive[n] Lehrmethode“ (ebd., S. 52), das klare Vormachen der Spielbewegungen durch L ermöglicht weiter auch das Erfassen des Stücks über die zu vollziehenden Spielbewegungen (ebd.). In der Einblendung des S in Jeans und schwarzem Oberteil ist dessen fokussierte Imitation der Bewegungen Ls gut zu erkennen. Ob es sich, wie von Ernst gefordert, um ein bewusstes Vorgehen handelt, wird hier nicht klar, zumindest wird es von den L in der Unterrichtsstunde vor den S* nicht explizit genannt.
38	2:06	B. Do. Probed4, HR	00:28:06				
39	2:07	B. Do. Probed4, HR	00:28:07				



EL10



EL11



EL12

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	Lern-feld
38	2:08	B. Do. Pro- bed4, HR	00:28:09	Zeitraffer 6000% (bis 00:32:00), Ton ab 00:29:22, bei 2:10 Ton ab 00:33:23		In der Tonspur ist ein weiterer exemplarischer Ausschnitt aus dem UG zu hören, bei dem mittels Vergleichen („hier kommt der Zauberklang, genau“) das Memorieren weiter unterstützt wird. Abschließend ist der Beginn des Musizierens der S* ohne Noten (ebd., S. 53) zu hören.	Spieltechnik
39	2:12	A1, H	00:04:55	Zoom auf L-S- Gruppe	Bewusstes musi- kalisches Ausfüh- ren von techni- schen Übungen	Das Ziel der „kontrollierte[n] Automatisierung [...] von Spielvoll- zügen“ (ebd.) wird in dieser Szene angestrebt indem zunächst das Ziel des Unterrichtsabschnitts explizit benannt und begründet (ebd., S. 54) wird („bewusst[es] [...] Ausführen“) und die auszuführenden Bewegungen klar vorgemacht werden. ²¹¹ Die beiden Schritte auf die S*-Gruppen zeigen deren fokussierte Teilnahme, die in der Unter- richtsstunde über sechs Minuten anhält. Die Musikeinspielung, ge- meinsam mit der ruhigen Körperhaltung von L im blauen Kleid, deutet auch auf das Hinarbeiten zu einer meditativen Haltung im Sinne eines Genießens des funktionierenden Spielapparates (ebd.) hin. Auch lässt sich eine gewisse Synchronie (bzw. Bemühung darum) zwischen den Bewegungen der S* und der erklingenden Musik beobachten, wodurch trotz der „Trockenübung“ von einem „musikalisches[n]“ Ausführen der Übung gesprochen werden kann.	
40	2:22	A1, VL	00:07:07				
41	2:25	A1, VR	00:07:09				
42	2:29	A1, H	00:07:14	Zoom auf L-S- Gruppe			
43	2:34	E, H	00:27:20		Sensibilisierung im Hinblick auf „umfassende körperliche Selbstverfügung“	L nutzt hier die Metapher einer Marionette, um bewusst auf die aktive Kontrolle einzelner Körperteile hinzuwirken. In mehreren Schritten, die hier verkürzt dargestellt sind, wird dabei der Oberkörper kontrol- liert aufgerichtet. Im besonderen Fokus steht der S rechts H im oran- gefarbenen T-Shirt, der die einzelnen Schritte zunächst eher langsam, aber dann zum Aufrichten des Kopfs hin zunehmend konzentriert zu verfolgen scheint. Wie von Ernst vorgeschlagen nutzt L hier modellar- tig die eigene Haltung im Sinne eines Vorbildes (vgl. auch die anderen Schritte aus Projekt E in diesem Kurzfilm).	Körperschulung
44	2:40	E, H	00:27:44				
45	2:44	E, H	00:28:03	Zoomfahrt auf S im orangefarbe- nen T-Shirt			
46	2:47	E, VL	00:28:06				
47	2:49	E, H	00:28:07	Zoom auf S im orangefarbenem T-Shirt			



EL13



EL14

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

Lernfeld		Musiktheorie				Werkanalyse		Hörerziehung	
Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive		Memory		Effekte		Quell-Zeit h:mm:ss			
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory				
Musiktheorie									
48	2:50	E, H	00:43:37		Entwickeln musikalischer Lesekompetenz auf elementarer Ebene				
49	2:54	E, H	00:43:48	Zoom auf L + Vlc					
50	2:57	E, H	00:43:59	Zoom auf L + VI					
51	2:59	E, H	00:44:02						
52	3:01	E, H	00:44:07						
Werkanalyse									
53	3:03	E, H	00:51:25		Zoom auf L + S* hintere Reihe				
54	3:06	E, VR	00:51:28						
55	3:13	E, VL	00:51:35						
Hörerziehung									
56	3:19	D, Klänge, VR	00:15:34		Erkennen von Motiven im Notentext				
57	3:20	D, Klänge, H	00:15:35						
58	3:22		00:15:45	Zoom auf L + S im blauen Pullover					
59	3:27	E, H	00:42:52		Verfolgen eines Stückes im Notentext				
60	3:30	E, VR+VL+H	00:43:14	Masken + Zooms auf einzelne S* + L					



EL15



EL16



EL17



EL18



EL19

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

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

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

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



ASF-EM



EM1

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

Form der L*-S*-Interaktion

213 Methodisches Prinzipienpaar bzw. Unterrichtsmethode.



EM2

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

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

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



EM3



EM4

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



EM5

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

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

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



EM6

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

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



EM7

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
<p>Unsicherheiten für den weiteren Stundenverlauf, ermöglicht aber z.B. eine Verbesserung der Selbstkontrolle von Seiten der S* (vgl. ebd., S. 76).</p>							
26	1:39	E, H	00:29:13	Text	Schritt 1: Wiederholen des Stücks	<p>In dem direkt angeleiteten, schrittweisen Hinarbeiten auf das kurzfristige Ziel des gemeinsamen Einhaltens einer Pause im Stück „Hört Ihr die Drescher“ wird das erarbeitende Verfahren deutlich. Zunächst wird zur Wiederholung des bekannten Stücks aufgerufen. L1 gibt noch die kurze Erläuterung, auf welcher Seite das Stück beginnt. Die S* nehmen Aufforderung und Erläuterung auf und spielen mit klarem Fokus auf ihren Instrumenten (zweiter Schnitt, z.B. S* in rottem oder lilafarbenem Oberteil). Nun werden die nächsten Schritte nach und nach von L angeleitet in der Klasse durchgeführt. Die Anweisungen werden dabei gestisch unterstützt („gar nicht mehr hören“ → Zeigefinger vor den Lippen, „wir denken es nur noch“ → Zeigefinger an der Stirn). Die einzelnen Wiederholungen werden klar bewertet und ggf. korrigiert (hier z.B. im „dehr gut“ nach dem fünften Schnitt). In der Unterrichtsstunde wird das Stück insgesamt sechsmal wiederholt (in E von 0:29:00 – 0:35:00), wobei die Lehrkraft jedes Mal zwischendurch weitere Anweisungen gibt.</p>	Erarbeitendes Verfahren
27	1:41	E, VR	00:29:59	Zoom auf S*: V/ Via vorderer Reihe mitte			
28	1:42	E, H	00:30:00	Zoom auf L und V/c	Schritt 2: Pause mitsprechen		
29	1:46	E, H	00:31:01				
30	1:49	E, H	00:31:10				
31	1:49	E, H	00:31:11	Text	Schritt 3: Pause still einhalten		
32	1:54	E, VR	00:31:15	Zoom auf L + S* V/V/c			
33	1:54	E, VR	00:31:16				
34	1:56	B, Do, Pro- be2, HL	00:00:50		Strukturiertes und übersicht- liches Darlegen eines geschlosse- nen Lernstoffes	<p>In dieser Szene tritt die Lehrperson als „Fachmann“ (ebd., S. 88) auf, der komplexe Sachverhalte – hier im konkreten Ablauf eines in vorherigen Unterrichtseinheiten erarbeiteten Stücks – darstellt. Um diesen Prozess zu verdeutlichen, ist die knapp neunminütige Phase im Zeitraffer dargestellt. Darin ist auch gut erkennbar wie das Verständnis überprüft wird: Einerseits in den Regungen der S* zwischendurch, bei denen kurze Ausschnitte auf den Instrumenten wiederholt oder besprochen werden, andererseits deutet die Einblendung des Tons des gespielten Stücks aus einem etwas späteren Abschnitt in derselben Probe auf die Erfolgskontrolle der verbalen Erläuterung des Stücks hin. Damit wird auch der Gefahr der starken Einschränkung der Eigenaktivität der S* auf die Ernst 2012, S. 84 bei dieser Methode hinweist, begegnet.</p>	Darstellendes Verfahren
35	1:57	B, Do, Pro- be2, HL	00:02:02	Zeitraffer 6107 % (bis 0:11:19), Ton ab 0:14:42			



EM8



EM9

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



EM10



EM11

²¹⁸ Zu den von L verwendeten Begriffen vgl. die Darstellungen zum Projekt F in Kapitel 3.1.2.6.

²¹⁹ Gemeint ist die A-Saite, wie an anderer Stelle in der Stunde erläutert wird.

Entdeckenlassendes Verfahren						Dialog-Methode
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	
39	2:30	B WS1	00:31:06	Zoom auf L + S*-Gruppe	Selbständig zu lösende ergebnis-offene Aufgabe	Im Gegensatz zur vorherigen Szene wird hier eine Aufgabe gegeben, „die nur kreativ gelöst werden kann“ (Ernst 2012, S. 85) und bei der es um ein „Übertragen von Wissen und Können“ (ebd.) geht: „Jetzt müssen wir uns mal überlegen, wie wir das Bild, das vor uns steht, mit Tönen verklängen können.“ Im vorherigen Unterrichtsverlauf von B_WS1 (0:04:29 – 0:24:00), hatten die S* meist selbständig unter Moderation von L ausgehend von zwei Bildern aus einem Bilderbuch zunächst eine Geschichte erfunden (0:09:00 – 0:12:00), dann deren zentrale Merkmale auf Kärtchen notiert (0:12:00 – 0:24:00) und anschließend hiervon ausgehend Zeichnungen („das Bild, das vor uns steht“) dieser „eigenen“ Geschichte angefertigt (0:24:00 – 0:30:00). Die Wertschätzung dieser Bilder von Seiten der S* (und damit potentiell deren Offenheit für die weite Aufgabenstellung) deutet sich z. B. an, wenn bei 2:33 bzw. 2:35 zwei S* sich diese gegenseitig zeigen und mimisch kommentieren. An diesen Prozess schließt nun die hier gezeigte Szene an, bei der die S* für das „Entdecken, Erfinden und Ausprobieren“ (ebd.) von Klängen zu dem Bild die Instrumente wieder in die Hand nehmen („Da könnt Ihr einfach mal ganz wild durcheinander ausprobieren“). Die S* sollen also ihr bisher erworbenes Können auf ihrem Instrument auf die durch die vorhergehende Unterrichtsphase angeregte Vorstellung zu dem gezeichneten Bild anwenden. Die Bereitschaft zu diesem „wild durcheinander Ausprobieren“ deutet sich auch in der Körperhaltung und Mimik der S im türkisfarbenen Oberteil bei 2:42 an (aktives Aufrichten des Oberkörpers und Hochziehen der Mundwinkel direkt nach der Äußerung „wild durcheinander ausprobieren“). Die Selbsttätigkeit der S* im „Sich-Selbst-Kontrollieren“ (ebd.) wird auch durch das „keiner hört Euch zu, sondern nur Ihr hört Euch selber zu...“ klar befördert, wird damit ja auch ein klares Zurückhalten der Lehrperson angekündigt (vgl. ebd., S. 84).
40	2:38	B WS1	00:31:13	Zoom auf L + S*-Gruppe		
41	2:45	C Teufel WS 1	00:37:14	Zoom auf L+S-Gruppe	Gemeinsames Klären musikalischer Probleme auf einer Ebene	Im Rahmen der dieser Szene zugrunde liegenden Unterrichtseinheit sollen Grundformen eines Stücks komponiert werden, das sich mit den Figuren des Soldats bzw. Teufels ²²⁰ beschäftigt. Dafür wurden zunächst auf Kärtchen notierte Spielanweisungen, Melodien u.Ä. auf den Instrumenten gespielt und auf verschiedene Weisen kombiniert.
42	2:50	C Teufel WS 1	00:38:34	Zoom auf L+S-Gruppe		



EM12



EM13

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

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Ernst'schen Theorie-Perspektive	MPM ²¹³
<p>Dialog-Methode</p> <p>In dieser Szene wird nun die Passung verschiedener Spielanweisungen zu den Figuren Soldat oder Teufel diskutiert. Dabei tritt L in seiner Dominanz klar zurück und akzeptiert die S-Äußerungen als gleichwertig, ohne sich etwa in Stimklang und Gestik im ersten Schnitt mit eigenen Empfehlungen vollständig zurückzuhalten (z. B. bei „Teufel!“ Auflegen der Handfläche auf den Tisch, bei „Forté?“ leichtes Schlagen mit der Handkante auf den Tisch). Auch wenn die S* den Vorschlag bereitwillig annehmen und auch gestisch unterstützen (z. B. im Nicken der S im schwarzen Oberteil), wird deutlich, dass die Äußerungen der S* „als den eigenen gleichwertig akzeptiert“ (ebd., S. 86–87) werden. Merkmale der Dialog-Methode wie die des aktiven Zuhörens werden erkennbar, z. B. wenn L bei 2:56 gestreiften Pullover zum S im grünen T-Shirt („Zuwendung des Körpers“ (ebd., S. 124)), in den leicht hochgezogenen Mundwinkeln von L bei 2:53 („freundlich auffordernder Blickkontakt“ (ebd.)), sowie im durchgehend aufgestützten Kopf, der eine entspannte Haltung suggeriert. Darüber hinaus deutet sich durch körpersprachliche Signale wie die ruhige Stimme der Beteiligten und das gegenseitige Abwarten in Äußerungen an, dass die Kommunikationsteilnehmer die „Achtung voreinander wahren“ (ebd., S. 125), dass S* und L also auf einer Ebene kommunizieren.</p>							
43	2:59	E, H	00:35:57		Etablieren und Befolgen von Regeln und Ritualen	Zunächst wird, körpersprachlich unterstützt durch die aufrechte Haltung und den erhobenen Arm und Zeigefinger, seitens L an eine gemeinsame Regel erinnert. Während dieser Äußerung wird L größtenteils aufmerksam von den S* fokussiert. Zudem ist für Fälle der Unruhe in der Klasse ein etabliertes Ritual erkennbar: So z. B. das Vor- und Nachklatschen eines Rhythmus zwischen L und der gesamten S*-Gruppe, mit dem der Unterricht auch eröffnet wird (vgl. E bei 0:26:00). Nachdem ein Stück beendet wurde und sich eine gewissen Unruhe einstellt (Gestik der Kontrabassisten, Gähnen eines S, etc.) startet L im Laufen das Klatschen eines Rhythmus, dies wird umgehend von den S* aufgenommen.	
44	3:01	E, VR	00:35:59	Zoom + Drehung auf L + S*-Gruppe			
45	3:04	E, VR	00:48:55	Zoom auf 2 Kb-S letzte Reihe			
46	3:05	E, VL	00:48:56	Zoom auf S* erste und zweite Reihe			
47	3:06	E, H	00:48:57				



EM14

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



EM15



EM16



EM17



EM18

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

3.2.2.2 Andreas Doerne: Umfassendes Musizieren

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

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

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

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

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

3.2.2.2.1 Die acht Dimensionen umfassenden Musizierens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

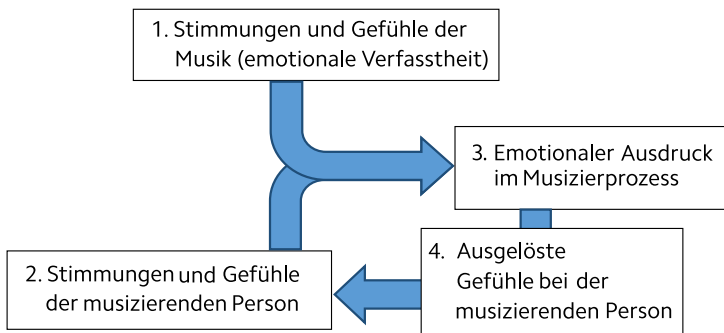


Abbildung 17: Modell der Emotionalität beim Musizieren nach Doerne 2010, S. 28.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

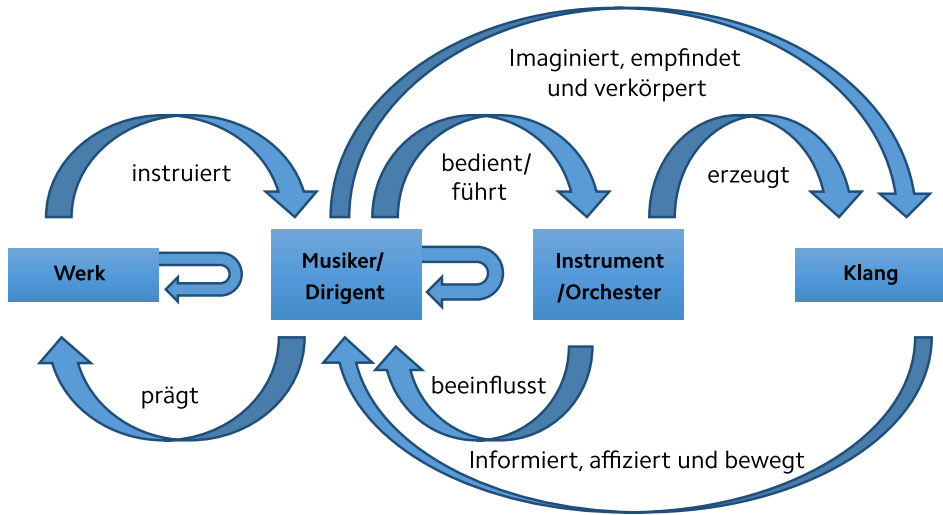


Abbildung 18: Erweitertes dialogisches Musizieren nach (ebd., S. 63, 66).²⁴⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

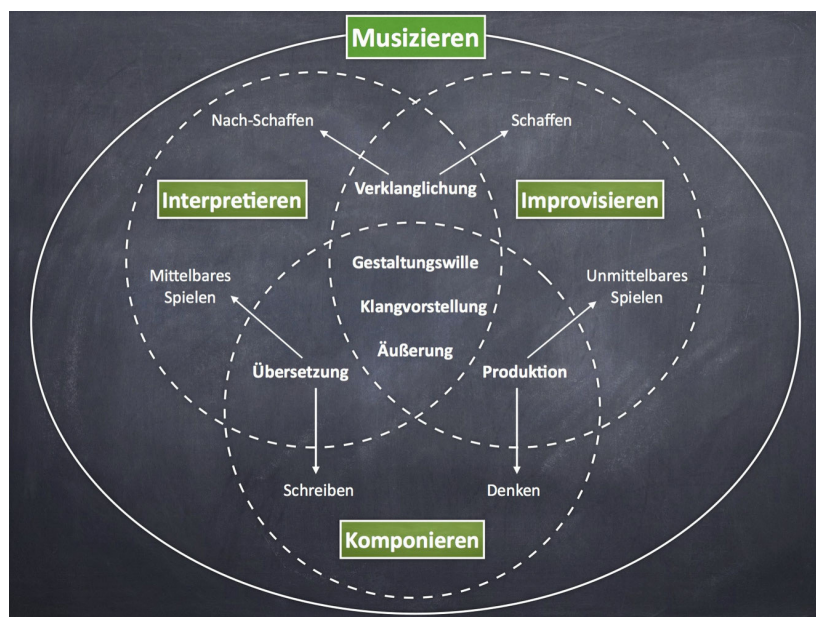


Abbildung 19: „Die drei Modi des Musizierens“ (ebd., S. 86, Graphik von <https://www.musikschullabor.de/ideenlabor/mphi-2-ad/>).

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2.2.2 Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.2.2.3 Zusammenfassung

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

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

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

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

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

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

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

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

Ziel	Beobachtungskriterien
Ziel: Selbständigkeit (S. 228)	Einbezug der S* in Stückauswahl und Spieltechnik Trainieren selbständigen Übens Erteilen kleiner Arbeitsaufträge Rollenwechsel
Ziel: Intensität (S. 228)	In Bezug auf die Musik <ul style="list-style-type: none"> • körperlicher Nachvollzug, • Aktivieren emotionaler Gehalte, • kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials In Bezug auf das Instrument : <ul style="list-style-type: none"> • Fokus auf taktile Verbindung • Fokus auf ganzheitliche Verbindung Wille zur Mitteilung
Ziel: Hörendes Spiel (S. 229)	Permanente Aktivierung und Gebrauch des inneren und äußeren Hörens Herleitung instrumentaler Aktionen über das Hören Individuellen Zugang bevorzugen
Ziel: Integration (S. 229)	Bearbeitung der in den Dimensionen liegenden Gegensätzlichkeiten: Physischer/empfundener Körper (körperliche D.) Emotionale Verfasstheit von Musik und Musizierendem* (emotionale D.) Ich-/Wir-/Es-/Es(plural)perspektive (kognitive D.) Aktiv-ergreifende Wahrnehmen und passiv-aufnehmendes Gewährsein (wahrnehmungsbezogene D.) Einheit von Körper, Seele, Geist und Umwelt (spirituelle D.) Geben- und Nehmen-Modus (kommunikative D.) Sieben geschichtliche Perspektiven (geschichtliche D.)
Ziel: Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)	Balance von <ul style="list-style-type: none"> • musikalischem Wissen und Erfahrung • instrumentalem Wissen und Erfahrung.
Ziel: Offenheit für Fremdes (S. 230)	Thematisierung „ fremder “ Musiken und Techniken aus einer Innenperspektive . Thematisierung und Integration bzw. Abgrenzung des Eigenen und des Fremden.
Ziel: Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)	Lesen, Vorlesen, freies Reden und Schreiben musikalische Sprachgewandtheit auch außermusikalisch Achtsamkeit auf den Wechsel von Geben- und Nehmen-Modus
Ziel: Multiperspektivität (S. 231)	Musizieren aus der Perspektive jeder der sieben Dimensionen betrachten. S* sollen Weite des Musizierens erkennen und in eigenes Handeln inkorporieren.

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

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



ASF-DM

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



DM1



DM2

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



DM3



DM4



DM5

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

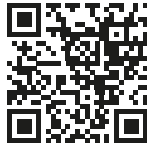
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶⁴
Wahrnehmungsbezogene Dimension							
20	1:00		00:08:29			Durch das Nebeneinanderstellen und Zulassen der verschiedenen Perspektiven im Unterrichtsgespräch eröffnet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



DM6



DM7



DM8

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

Kommunikative Dimension



DM9

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

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerne'schen Theorie-Perspektive	D ³⁶²
Modell folgend, in Reaktion auf (a) seine instrumentalten Fähigkeiten (also der Einfluss seines Instruments auf ihn) ³⁶⁶ und (b) die von ihm und den anderen erzeugten Klänge erklären.							
38	2:25	E H	00:30:13	Zoom	Musik als „in Geschichte eingebettetes Objekt“ intensiv, plastisch und bildhaftig erzählen	In dieser Szene wird durch die Wortwahl der L ³⁶⁷ und das begleitende Musizieren in besonderer Weise mit hoher Intensität („Tooor!“) und Plastizität („Jetzt passiert gleich was“, „gefährlicher Klang“, „Weltmeisterschaft“) eine Geschichte erzählt. Der spontane Pfiff der S im weißen Kleid kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass „dem Subjekt das Vergangene als [ihre] eigene Gegenwart erscheint“. Dieses Moment wird vermutlich dadurch erreicht, dass die das Werk betreffenden Geschichtstränge wie dessen Entstehungsgeschichte, der geschichtliche Kontext, Hintergründe zum Komponisten und die Rezeptionsgeschichte zugunsten einer Geschichte der musizierenden S* in der aktuellen Situation unter den Bedingungen ihrer Instrumente (Violine und Stimme) in den Hintergrund rücken. Das geschichtliche Profil der Musiziersituation ist damit hauptsächlich von einem Strang geprägt.	Geschichtliche Dimension
39	2:29	E VM	00:30:41	Zoom			
40	2:30	E VM	00:30:54	Zoom			
41	2:31	E H	00:11:54				
42	2:36	E H	00:11:58				
43	2:37	E VM	00:12:02	Zoom			
44	2:40	D Schat- ten WS	00:12:04		Gleichberechtigtes Improvisieren, Komponieren und Interpretieren	Im Querschnitt durch verschiedene Phasen des Projekts D soll hier überblicksartig ein mögliches Changieren zwischen den modalen Dimensionen des Improvisierens, Komponierens und Interpretierens dargestellt werden. In den Cuts 44 und 45 werden „unvorhersehbare“ Klangfindungsprozesse angeleitet (L: „Es ist erlaubt, jetzt auch andere Klänge zu machen“) und damit einhergehende Experimente bei gleichzeitigem Erfinden und Aufführen von Musik (hier im Klangwald-Spiel) inszeniert. Cuts 46–48 schließlich zeigen die Kurzfassung zweier Unterrichtsstunden, in denen der Prozess einer schriftlichen Fixierung eines Stücks auf der Basis vorheriger Improvisationen vollzogen wird: Dafür werden zunächst die Ergebnisse dieser Improvisationen im Plenum vorgestellt und mit Kärtchen identifiziert, die an der Tafel angebracht werden. Anschließend wird eine Geschichte vorgelesen, deren Abschnitte mit Bildern gekennzeichnet und ebenfalls an der Tafel angebracht werden. Daraufhin werden die gefundenen Klänge – nun bereits als Symbole in Form der Kärtchen dargestellt – in eine Reihenfolge gebracht.	Modale Dimension
45	2:42	D Schat- ten WS	00:13:16				
46	2:46	B: D Klänge	0:20:22 Ton: 0:35:11	Zeitraffer, alternative Tonspur			
47	2:48	B: D Kompo- sition	0:06:05				
48	2:50		0:21:10				

²⁶⁶ Dadurch, dass diese Art und Weise des Interpretierens für den S neu ist und er vermutlich über noch keine so ausgereifte Erfahrung auf dem Instrument verfügt, spielt er etwas geringfügig anderes als das, was er imitieren sollte.

²⁶⁷ „Jetzt passiert gleich was. Probieren wir mal, den gefährlichen Klang zu spielen? Wahnsinn! Weltmeisterschaft. Weltmeisterschaft. Ihr [Pfiff der Schülerin], Eure Klasse! Moment, pfeif nicht jetzt schon. Komm, schau [...] Toooooor! ... Sch...“

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	D ²⁶²
49	2:56	D_Standbild, Partitur ²⁶⁸				<p>Im Hintergrund läuft ein Ausschnitt des Tonmittschnitts der Generalprobe des Stücks, die auf den folgenden Prozess des Interpretierens hinweist: Ergebnis dieser Stunden ist eine Partitur – als Standbild in Cut 49 – die schließlich, intensiv wiederholend, eingeübt wird. Dafür exemplarisch ab Cut 50 das Einstudieren des ersten Abschnitts „Dunkelheit“, dessen gedankliches Durchdringen durch die vorherige Erarbeitung bereits intensiv initiiert wurde. In Cut 50 ist die Vorlage noch mit dem „Notenblatt“ in der Hand der L deutlich präsent, in den Cuts 51 und 52 werden verschiedene Phasen der Wiederholung und Präzisierung dieses Abschnitts dargestellt.</p>	Modale Dimension
50	2:57	D_Probe_1	0:00:04	Zoomfahrt von Notenblatt in Totale			
51	3:06	D_GP	0:34:49				
52	3:15	D_GP	0:50:07				

3.2.2.2.5 ASF-Lehrfilm Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse

Der ASF versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, wie sich die zehn Zieldimensionen umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse erreichen lassen und stellt dafür Szenen aus dem Material dar, die den Schilderungen Doernes am nächsten kommen.



ASF-DZ



DZ1

Cut No.	Zeit miss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerne'schen Theorie-Perspektive	Ziel
1	0:00	Premiere		Text	Titel des Films	Andreas Doerne: Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts in der Streicherklasse	
2	0:06	B KW	00:10:25	Hervorhebungen Gesicht, Schultern und Hände einer S zu Beginn	Musizieren in wahrnehmungsbezogener, kommunikativer und spiritueller Dimension	Doernes Ziel der Vernetzung im umfassenden Musizieren, bei dem es darum geht, dass die verschiedenen Dimensionen seines Modells in unterschiedlicher Beziehung zueinander in Erscheinung treten, soll durch diese beiden Schritte verdeutlicht werden. So hängen im kurzen Ausschnitt des „Klangwald“-Spiels drei Dimensionen über das Merkmal des <i>Gewahrseins</i> zusammen: Wie im ASF-Lehrfilm „Umfassendes Musizieren in der Streicherklasse“ bereits dargestellt, changieren die Teilnehmer der Situation auf der <i>wahrnehmungsbezogenen</i> Dimension zwischen aktiv-ergreifendem Wahrnehmen und passiv-aufnehmen-dem <i>Gewahrsein</i> , z. B. wenn die durch die Klasse gehende S einerseits zu Beginn aktiv-ergreifend „Musik nach ihren Vorstellungen“ erklängen lässt, und sich andererseits vermehrt passiv-aufnehmend vom Klang leiten lässt, wenn sich ihre Bewegungen unwillkürlich wirkend beschleunigen. Auf der Ebene der <i>kommunikativen</i> Dimension lässt sich dieser Vorgang auch als das Nebeneinander eines Geben-Modus im Sinne von Klarheit der Information (die S* nehmen die Anweisung zum Spielen immer eindeutig auf) und Nehmen-Modus im Sinne eines empathischen Einfühlungsvermögens seitens der steuernden S beschreiben. Im Sinne der <i>spirituellen</i> Dimension werden neben diesem <i>Gewahrsein</i> der Situation auch weitere Merkmale unterstellbar: So (a) die bewusste Fokussierung der S auf ihre Handlung (hervorgehobenes Gesicht und Hände (b) ein leichtes körperliches Entspannen in den Schultern der S („körperliches Leerwerden“; hervorgehobene Schultern), und (c) ein steigendes Selbstvertrauen der S, was sich z. B. durch das Schnellere-Werden ihrer Bewegungen vermuten lässt.	Vernetzung Im Gegensatz zur Darstellung bei Doerne wird diese Verknüpfung allerdings von Seiten der Lehrpersonen nicht explizit gemacht.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
3	0:15	E, VR	00:34:16	Zoom auf L+S*; Hervorhebung Hand von L und Ohr von S	Wechselseitige Bezüge von körperlicher, kognitiver und wahrnehmungsbezogener Dimension	<p>In dieser zweiten Szene wird eine Möglichkeit der wechselseitigen Beziehung der Dimensionen zueinander deutlich, wenn gleich seitens L nicht im Vokabular Doernes genannt. Auf körperlicher Dimension geht es allgemein um das Operieren der linken Hand auf dem Griffbrett. Durch die sprachliche Metapher „Du bist noch ein bisschen außerhalb der Bühne“²⁶⁹ verweist L auf die Empfindung der Bewegung, während mit „Du müsstest vielleicht ein bisschen hier sein“, gemeinsam mit dem Bewegen der Finger des S (hervorgehoben) auf die willentliche Steuerung der Bewegung verwiesen wird. Mit der verbalen Ergänzung „Ich höre es nicht, das musst Du hier finden!“, unterstützt durch körperliche Gesten, verweist L nun konkret auf die Wahrnehmung des S im grauen Pullover: einerseits auf das äußere Hören (zeigt auf das Ohr des S), andererseits das äußere Fühlen (zeigt auf die Finger des S). Und schließlich wird die kognitive Dimension bemüht, wenn zum prozeduralen Wissen um die korrekte Position der Finger der linken Hand zum einen die Perspektive einer bildlichen Metapher („außerhalb der Bühne“) und zum anderen die auditiven Wahrnehmung angeboten wird.</p>	Vernetzung
4	0:23	A, H	00:01:11	Zoom auf L+S*	Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen	<p>Mit „Wie hat's euch selber gefallen, wie habt Ihr Euch gefühlt?“ im UG zu einem vergangenen Konzert wird eine persönliche Bewertung einer vergangenen Musiziersituation seitens der S* herausgefordert.</p>	Persönlichkeit
5	0:26	B, WS1	00:31:17		Individueller Zugang zum Instrument	<p>Weiter ist die Förderung eines individuellen Zugangs zum Instrument nach Doerne für die Entwicklung einer individuellen Musikerpersönlichkeit von großer Bedeutung. Dem wird begegnet, wenn L den S* im Rahmen einer Improvisation („Ihr könnt jetzt einfach ganz wild ausprobieren“) die Wahl der instrumentalischen Aktionen möglichst offen lässt: „Ihr könnt Finger benutzen, lange Töne, kurze Töne ...“</p>	Selbstständigkeit
6	0:40	D, Schattent, WS	00:13:58	Zoom auf L+S*	Finden eigener spieltechnischer Varianten	<p>Drei Möglichkeiten der Ausrichtung von Streicherklassenunterricht auf die Selbstständigkeit der S* werden hier dargestellt.</p> <p>Noch pointierter als in der vorherigen Szene wird hier der individuelle Zugang zum Instrument dadurch erweitert, dass die S* selbstständig spieltechnische Varianten finden sollen, die einer bestimmten Aufgabe (dem Finden eines Patterns nach einer bestimmten Stimmung – „gruselig“) gerecht werden.</p>	
7	0:43		00:14:05				



DZ2



DZ3



DZ4

²⁶⁹ Mit „Bühne“ meint L hier keinen Auftrittsort, sondern das Griffbrett auf dem Instrument.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
Selbständigkeit							
8	0:48	A2, H	00:18:38	Zoom auf L+S*	Einbezug bei der Stückwahl	L fragt: „Apachen oder Square Dance, was wollt ihr machen?“ Damit wird in kleiner Form auf die Selbständigkeit der S* hingearbeitet, wenn diese in die Abfolge der im Unterricht zu spielenden Stücke einbezogen werden.	Selbständigkeit
9	0:50	E, H	00:07:54		Zeitweiser Rollenwechsel	Der zeitweise Rollenwechsel zwischen L und S wird hier deutlich: L erläutert, dass sie nicht gleichzeitig pfeifen und singen könne, daher fordert sie kurzerhand eine S auf, diese anleitende Rolle für einen begrenzten Zeitraum („Du pfeifst einmal, und tust danach wieder weiterspielen“) zu übernehmen.	
10	0:54	E, VM	00:07:58	Zoom auf S			
11	0:57	E, H	00:08:01				
12	1:00	E, H	00:13:15		Körperlicher Nachvollzug und Aktivieren emotionaler Gehalte	Die Zieldimension der Intensität im Musizieren macht Doerne an vier Merkmalen fest, die hier in drei Szenen dargestellt werden sollen. In den ersten beiden Cuts ist eine sowohl mimische (Mund und Augen weit geöffnet) als auch gestische (Tremolo-Bewegung der rechten Hand, Rückwärtige Beugung des Oberkörpers, weniggleich diese nicht von allen S* gleichartig nachvollzogen wird) Verknüpfung zwischen den Musizierenden deutlich zu erkennen, weiter wird der emotionale Gehalt dargestellt: das Schließen eines Tors bei einem Fußballspiel. Dies trägt potentiell zu dessen Aktivierung bei.	Intensität
13	1:01	E, VM	00:13:17				
14	1:05	E, H	00:08:12	Zoom auf L+S*	Kognitives Durchdringen des Mitteilungs potentials	Durch das Explizit-Machen, dass es bei der nächsten Wiederholung beim Langsamer-Spielen „spannend klingen“ müsse, regt L bei den S* potentiell, auch durch das Anbieten der Verknüpfung langsam – spannend, eine kognitive Beschäftigung mit dem Mitteilungspotential der erklingenden Musik an.	
15	1:09	E, H	00:02:25		Ganzheitliche Verbindung mit dem Instrument	Die beiden Szenen zeigen die Verbindung der S* zu ihrem Instrument – zum einem im kurzen Hinweis von L auf den Namen des Bogens, ²⁷⁰ zum anderen in einem kurzen UG: In Cut 16 geht L der Frage nach, weswegen die S* denn zum Musizieren singen sollten. Eine S antwortet, dass der Bogen „sonst macht, was er will“. Diese Beobachtungen weisen darauf hin, dass vermutlich in der Klasse etabliert ist, dass eine rein körperliche Verbindung zum Instrument nicht genüge, sondern vielmehr auch auf anderen Ebenen die Verbindung zum Instrument aufrechterhalten werden sollte – hier konkret in der Benennung des Bogens mit einem individuellen Namen und in der verbalen Kommunikation mit dem Bogen mittels des Singens.	
16	1:12	E, H	00:07:08				
17	1:15	E, VM	00:07:11	Zoom auf S			



DZ5



DZ6



DZ7



DZ8



DZ9

²⁷⁰ Die Kinder geben in dieser Streicherklasse jedem Instrument und jedem Bogen einen eigenen Namen. Vgl. das längere Zitat in der Fußnote 147 auf S. 140.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
Hörendes Spiel							
18	1:18	E H	00:10:09		Permanente Aktivierung des Hörens	L verweist im UG und in der Demonstration an der neben ihr stehenden Schülerin auf die Wichtigkeit der Ohren beim Musizieren, sehr deutlich in Cut 21. Die zwar etwas schüchtern wirkende, aber dennoch klare Antwort der Sin Cut 19 auf die Frage von L („Kann man ohne Ohren musizieren?“) und auch die Vielzahl der Meldungen weisen darauf hin, dass diese Überlegungen in der Klasse vermutlich etabliert sind.	
19	1:20	E VM	00:10:14	Zoom auf S			
20	1:23	E H	00:10:17				
21	1:24	E H	00:10:19				
22	1:28	B MI Probe, HR	00:53:43	Zoom auf L	Herleitung instrumentaler Aktionen über das Hören	In dieser Szene spielt L zunächst sul ponticello, ²⁷¹ während die S auf Klang und Ausführung fokussiert zu sein scheinen. Mit der Anweisung „ganz nah am Steg streichen, sodass nur so ein ganz leichtes Hauchen von einem Ton rüberkommt“ wird die konkrete instrumentale Aktion („am Steg streichen“) mit einer konkreten, gerade zuvor stattgefundenen auditiven Wahrnehmung verknüpft, sodass die S im darauffolgenden Ausprobieren der Technik den Fokus nicht nur auf die körperliche Ausführung, sondern auch auf das klangliche Produkt legen.	
23	1:31	B MI Probe, VM	00:53:45	Zoomfahrt über S*			
24	1:36	B MI Probe, HR	00:54:00				
25	1:42	A1, H	00:09:07	Zoom auf L	Physischer und empfundener Körper	In diesen Szenen soll exemplarisch für die körperliche und wahrnehmungsbezogene Dimension das Ziel der Integration der in diesen Dimensionen liegenden Gegensätze gezeigt werden.	
26	1:45	A1, VR	00:09:10			Der Dualismus eines empfundenen, eher passiven, und eines physischen, eher aktiven Körpers wird durch die L-Kommentare bearbeitet: Mit „Merkt Ihr, wie schön beweglich unsere Finger sein können?“ macht L auf die Empfindung einer Bewegung aufmerksam und gibt mit „Wir müssen die nicht immer so durchdrücken und krampfhaft den Bogen festhalten. Brauchen wir gar nicht!“ den Hinweis, dass auch im aktiven Festhalten des Bogens auf diese Empfindung zurückgegriffen werden kann. Die im zweiten Cut eingeblendeten S* legen in ihrer Fokussierung von L zumindest Aufmerksamkeit auf diese Nachricht nahe.	Integration
27	1:50	B KW	00:10:05		Aktiv-ergreifende Wahrnehmung und Passiv-aufnehmendes Gewahrsein	Im Zeitraffer durch das „Klangwald“-Spiel wird die auch im ASF zu den Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne in dieser Szene dargelegte Dualität zwischen aktiv-ergreifender Wahrnehmung und passiv-aufnehmendem Gewahrsein seitens der S im pinken T-Shirt deutlich. Sie lässt sich einerseits in ihren Aktionen vom Klang tragen, was z.B. allein in der Entwicklung der Geschwindigkeit ihrer Bewegungen deutlich wird, bleibt aber durchgehend im festen Musters des Erteilens von Spiel-Anweisungen bis hin zum Abbrechen aller Klänge	
28	1:52	B KW	00:10:07	Zeitraffer Bild und Ton (903,39%)			
29	1:56	B KW	00:10:50				



DZ10



DZ11






DZ12



DZ13

²⁷¹ Bogentechnik, bei der mit wenig Bogendruck unmittelbar am Steg gestrichen wird, um die Oberröhre der Saite anzuregen.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
<div>  <div>DZ14</div> </div> <div>  <div>DZ15</div> </div> <div>  <div>DZ16</div> </div>							
30	1:59	E, H	00:36:36		Musikalisches Wissen erfahren	<p>Kopplung von Wissen und Erfahrung</p> <p>Das musikalische Wissen um das Stilmittel „Echo“ wird unmittelbar mit der gesamten Klasse umgesetzt; indem L etwas vorspielt und die S* dies nachspielen.</p> <p>Das instrumentale Wissen, hier die Position der Finger der linken Hand, wird zunächst mittels der Metapher von Mitgliedern der britischen Königsfamilie transportiert und von L unter Aufmerksamkeit der S* demonstriert. Anschließend wird dieses instrumentale Wissen im Plenum mehrfach wiederholend aufgerufen, um „instrumentale Erfahrung“ mit diesem Wissen zu verknüpfen.</p>	
31	2:01	E, VR	00:38:35				
32	2:05	E, H	00:24:28		Instrumentales Wissen erfahren		
33	2:09	E, VR	00:24:31	Zoom auf L+S			
34	2:12	E, VR	00:31:48	Zoom auf L+S			
35	2:18	C Klänge 2	00:12:30	Zoom auf S*	Thematisierung von Fremdem aus einer Innenperspektive	<p>Offenheit für Fremdes</p> <p>Im Rahmen eines Kompositionsprojekts stellt eine S*-Gruppe ein Zwischenergebnis vor, bei dem unter anderem die Figur des Teufels²⁷² vertont wurde. In der darauffolgenden Äußerung einer S verweist diese auf Verbesserungsvorschläge, um diese ihr zunächst fremden Klänge in ein Verhältnis zu ihrer eigenen Vorstellung von einer Teufels-Figur zu setzen: „Also der Teufel klingt ein bisschen zu brav, man müsste noch ein bisschen....“</p>	
36	2:23	C Klänge 2	00:13:35				
37	2:26	C Klänge 2	00:13:47				
38	2:29	C Klänge 2	00:13:50	Zoom auf S*			
39	2:31	C Klänge 2	00:14:01	Zoom auf S*			

²⁷² Vgl. die Darstellung des Projekts C in Kapitel 3.1.2.3.



DZ17



DZ18



DZ19

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Doerneschen Theorie-Perspektive	Ziel
40	2:35	B WS1	00:33:28	Zoom auf L+S*	Freies Reden, achtsames und aufnahmebereites Empfangen	In dieser Szene redet die S im gelben T-Shirt frei – einerseits im verbalen als auch musikalischen Sinne, indem sie eine Vorstellung zunächst erläutert und dann am Instrument vorführt. L versucht währenddessen durch mimische Unterstützung „achtsames, aufnahmebereites Empfangen“ für die Mitteilung der S auszudrücken und nimmt damit bewusst Abstand von der häufig eher sendenden Rolle der Lehrperson.	Sprachgewandtheit und komm. Fähigkeiten
41	2:45	A1, VL + VR + LP	00:13:49	3 Winkel nebeneinander, Winkel LP mit Maske auf Lehrperson	Lebendige Wiedergabe mit klarem Sender und Empfänger	Im Kontrast dazu ist in dieser Szene die Lehrperson sehr klar als Sender positioniert. Ihre bewussten und klar artikuliertes gestisches Mitteln der Spielbewegungen und mimisches Kommunizieren eines musikalischen Gehalts führt zu einem musikalischen Vorlesen der Instrumentalklasse, dass im Sinne Doernes als „lebendig und rhetorisch ansprechend“ bezeichnet werden kann.	
42	3:01	E H	00:14:30	Zoom auf 2L+S	Fußball-Musizieren aus kommunikativer, wahrnehmungsbasierender, spielerischer, emotionaler und körperlicher Dimension	In dieser Szene wird das Musizieren unter Anleitung der S im weißen Kleid aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Zunächst nimmt L explizit Bezug auf die kommunikative und wahrnehmungsbezogene Dimension dieser Handlung: Mit „Und jetzt, gibst Du uns einen Einsatz. Pass auf! Wir spielen ... wenn Du machst (einatmen) rundes ... dann geht's los“ wird der beständige Wechsel zwischen Geben („gibst Du uns einen Einsatz“, „wenn Du machst“) und Nehmen („Pass auf“) thematisiert. Gleichzeitig wird die Bedeutung der Verbindung zwischen der S als Dirigentin und der Klasse als Orchester im Sinne des Modells erweiterten dialogischen Musizierens hervorgehoben. Mit dem Beistehen von L und der Äußerung „Frau Kapitän Mannschaft, Mannschaftskapitän“ wird die Bedeutung der S noch mehr ins Zentrum gerückt, weiter entsteht damit eine besondere Art von Konzentration und das Initiieren einer Verbindung, die an Merkmale der spirituellen Dimension erinnert. Die Situation wird jedoch gleich gebrochen, wenn L „Moment, Moment“ ruft, und zunächst die Klasse auffordert, „zuerst das Fußballfeld“ zu sein. Damit ruft sie den emotionalen Gehalt der Musik für die gesamte Klasse auf, der schließlich auch mit einer spezifischen Technik körperlich realisiert wird.	
43	3:16	E VM	00:14:45				Multiperspektivität

3.2.2.3 Werner Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht

3.2.2.3.1 Einordnung oder andere aufbauende Musikunterrichte

In diesem Abschnitt sollen Kernelemente einer Ausprägung des „Aufbauenden Musikunterrichts“ (AMU) entfaltet werden, die für eine Beobachtung von Musikunterricht auf Video, wie sie hier vorgenommen wird, von besonderer Relevanz sind. Im Gegensatz zu den beiden bisher dargestellten instrumentalpädagogischen Theoriesprachen ist ein deutlich umfassenderer Diskurs beobachtbar, zudem liegt eine Vielzahl von Veröffentlichungen zum Aufbauenden Musikunterricht vor. Daher soll im Folgenden zunächst ein grober Überblick über eine Auswahl verschiedener Ausprägungen und Entwicklungen gegeben werden, bevor – im Wesentlichen unter Bezugnahme auf Jank et al. 2017 – die hier verwendete Perspektive des AMU dargelegt wird.

Es kann mit Sicherheit behauptet werden, dass es sich bei dem Aufbauenden Musikunterricht um ein Theoriekonstrukt handelt, das über geschickte Verlagsarbeit in Lehrbüchern für die Schule weite Verbreitung gefunden hat.²⁷³ Eine weitere Sonderstellung liegt auch darin, dass ein – zumindest für die Musikpädagogik – ungewöhnlich breites Spektrum an Autor*innen zu Grundlagen des Aufbauenden Musikunterrichts veröffentlicht hat. In der Gründungsphase der Konzeption, die auf Artikel mit Titeln wie „Musik lernen: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts“ (Gies et al. 2001) oder „Zukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft“ (Bähr et al. 2001) zurückgeführt wird, können z. B. Johannes Bähr, Mechtild Fuchs,²⁷⁴ Stefan Gies, Werner Jank, Ortwin Nimczik als häufige Autor*innen und Referent*innen genannt werden. Nicht nur an der Titelgebung wird das programmatische Vorhaben einer „grundlegenden Neukonzeptionierung“ (Gies et al. 2001, S. 6) des Musikunterrichts

²⁷³ So sind Gies, Jank 2015; Jank, Schmidt-Oberländer 2012 als explizit AMU-orientiert ausgewiesen. Auch Detterbeck, Schmidt-Oberländer 2011, 2013 orientieren sich an der Konzeption, während andere Schulbuchveröffentlichungen sich zumindest nicht in solch expliziter Weise an einer musikdidaktischen Grundausrichtung orientieren. Vgl. auch Lehmann-Wermser 2021, S. 24; Niessen 2020, S. 534. Interessant ist vor diesem Hintergrund der prinzipiell eher defizitäre Forschungsstand bzgl. dieser musikdidaktischen Konzeption, vgl. Brunner 2016, S. 94.

²⁷⁴ Wobei bereits hier, z. B. bei Fuchs 1998 eine leicht differierende Ausrichtung in den Theoriebezügen einerseits auf entwicklungspsychologischer als auch auf historischer Ebene (die im weiteren Veröffentlichungsverlauf des AMU meist erstaunlich unterrepräsentiert ist, vgl. auch Khittl 2009) zu erkennen ist.

deutlich.²⁷⁵ Unter anderem durch diesen (Nicht)-Innovationsanspruch²⁷⁶ war und ist der Aufbauende Musikunterricht Gegenstand unterschiedlicher Fachdiskussionen, sei es aus wissenschaftstheoretischer (exemplarisch Flämig 2003; Oberschmidt, Wallbaum 2014), handlungs(oder später auch tätigkeits-)theoretischer (Jank, Stroh 2006), historisch-reflektierter (Khittl 2009), lern- und inhaltstheoretischer (Gies, Wallbaum 2010), historisch-vergleichender (Kaiser 2016), Disziplinen-vergleichender (Dartsch 2016) oder (wenn auch nur indirekt) ethischer (Barth, Bubinger 2020) Perspektive, um nur ausgewählte Beispiele zu nennen. In dieser Arbeit soll es jedoch nicht, wie an anderer Stelle ausgeführt, um ein Weiterführen dieser Diskussionen auf theoretischer Ebene gehen. Dennoch werden im Rahmen der folgenden Darlegungen und weiteren Analysen einzelne Aspekte solcher Auseinandersetzungen thematisiert.

Befördert durch diese lebhafte Diskussionskultur hat sich die Theoriesprache des AMU im Laufe ihres mittlerweile 20-jährigen Bestehens vielfach gewandelt. Dabei wurde insbesondere dem Vorwurf einer zu starken Fokussierung auf das Prinzip des Aufbaus von Fähigkeiten und einer Verengung des Musikbegriffs auf ein eurozentristisches Verständnis begegnet. So veränderte sich die Priorisierung der als Grundpfeiler der Theoriesprache geltenden „Praxisfelder“ (s. Kapitel 3.2.2.3.3) mehrfach: So erfährt in der ersten Gesamtdarstellung bei Bähr et al. 2003 der „Aufbau musikalischer Teilkompetenzen“ (auch inspiriert von der Baum-Metapher bei Gies et al. 2001, S. 22) die ausführlichste Behandlung. Der Thematik wird in Zusammenhang mit der Ausbildung von Basiskompetenzen Grundlagencharakter zugesprochen (Bähr et al. 2003, S. 27). Erst im weiteren Verlauf des Textes werden die beiden Praxisfelder „Musikalisches Gestalten und musikbezogenes Handeln“ sowie „Kultur erschließen“ deutlich knapper umrissen. Bei Jank 2005 wird das nun zum „Vielfältigen Musizieren und musikbezogenen Handeln“ gewandelte ursprünglich

²⁷⁵ Auf die Parallelen (a) zu Anselm Ernst, der mit der Einführung der Idee der pädagogischen Professionalität in den Instrumentalunterricht einen Umbruch in der Branche anstoßen wollte (und dies vermutlich auch getan hat) (vgl. die einleitenden Worte zu 3.2.2.1 auf S. 152), (b) zu den reformatorischen Ansprüchen Doernes in seinen Überlegungen zu einer Neuausrichtung der Musikschule(n), vgl. Doerne 2019a und die Diskussion z. B. bei Weuthen 2020; Wolfart 2020 und (c) zur Idee der „Bildungsoffensive Musikunterricht“, vgl. Adenauer-Stiftung 2004 und kritisch Kaiser et al. 2006 soll hier nur hingewiesen werden.

²⁷⁶ Vgl. „Unser Ansatz ist nicht neu; er greift solche Konzepte und Konkretisierungen auf. Neu ist lediglich der vorgeschlagene strukturelle Rahmen, der das Bestehende neu gewichtet, zu einem aufbauenden Modell zusammenfasst und unter die Zielperspektive der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben stellt“ in Jank et al. 2017, S. 93. Dazu auch kritisch Khittl 2009, S. 42.

zweite Praxisfeld an erster Stelle behandelt, bevor bei Jank et al. 2017 abermals die Reihenfolge der Darlegung verändert wird. Nun ist das ursprünglich dritte Praxisfeld „Kultur erschließen“ durch „Kulturen erschließen“ (ebd., Hervorh. DP) ersetzt und wird als priorisiertes Praxisfeld auch als erstes in der Monographie thematisiert (vgl. auch Kaiser 2016, S. 75–76).²⁷⁷ Trotz dieser Veränderung der Kapitelreihungen bleibt die Idee des Aufbaus von Fähigkeiten als grundlegende Voraussetzung für die beiden anderen Praxisfelder durchgehend bestehen.²⁷⁸

Die mit dieser Wandlung der Priorisierung einhergehende Veränderung insbesondere im „Kultur(en)“ betreffenden Praxisfeld wird u. a. in den Theoriebezügen deutlich. Während 2003 mehrere Dimensionen der Erschließung (einer je spezifischen) Kultur in Abwendung von hörerzieherischen Tendenzen (Antholz 1970) und in Orientierung an angloamerikanischen Kompetenzmodellen modelliert werden – die materiale, historische, funktionale, ästhetische und subjektive Dimension (Bähr et al. 2003, S. 36) – ist bei Jank et al. 2017, S. 95–112 mit „Kulturen erschließen“ ein deutlicher Fokuswechsel eingetreten: Die ursprünglichen Bezüge sind weitgehend – in Orientierung an Überlegungen von Kaiser, Barth und Klingmann hin zu musikalisch-ästhe-

²⁷⁷ Ich beziehe mich mit dieser Darstellung vor allem auf den um Werner Jank in Bezug auf die Sekundarstufe etablierten Strang des Aufbauenden Musikunterrichts. So finden sich z. B. bei Fuchs 2015; Brunner 2016 abweichende Priorisierungen der Praxisfelder. Eine Untersuchung der unterschiedlichen Stränge des Aufbauenden Musikunterrichts in Abhängigkeit von der hier genannten Zielgruppenorientierung steht aus Sicht des Verfassers noch aus. Vgl. auch Fußnote 279.

²⁷⁸ Vgl. z. B. in Bezug auf *Musizieren und musikbezogenes Handeln*: „Ohne Kenntnisse in der Notation etwa ist selbständiges Erarbeiten einer Instrumentalstimme für das Klassenmusizieren nicht möglich“ bei Bähr et al. 2003, S. 32, in Bezug auf *Kulturen erschließen*: „Das im zweiten und dritten Praxisfeld des Aufbauenden Musikunterrichts Erarbeitete (musikalisches Gestalten und Aufbau musikalischer Fähigkeiten) soll den Schülern in diesem Bezugsfeld gemeinsame musikalische Bezugs- und Orientierungspunkte ermöglichen. Diese liefern eine Basis, von der ausgehend erst das Besondere verschiedener musikalischer Stilrichtungen sowie verschiedener musikalischer Umgangsweisen und Gebrauchssituationen im eigenen (europäischen) kulturellen Raum und in anderen kulturellen Räumen erfahren werden kann“ bei Jank et al. 2017, S. 107–108, und die gesamte Theoriesprache umfassend: „Verstehendes Hören im Sinn von EDWIN E. GORDONS „Audiation“ durchzieht den Unterricht deshalb von Anfang an in allen drei Praxisfeldern. Ein Ziel des Aufbauenden Musikunterrichts ist es, ‚Musik musikalisch zu denken‘“ bei ebd., S. 93. In diesen Zusammenhang ist auch die instrumentalpädagogische Perspektive auf Fuchs, Max & Braun, Tom 2016 bei Dartsch 2016, S. 61 interessant, wonach „den größten Teil der erwähnten Publikation [...], wie schon der Name „Aufbauender Musikunterricht“ vermuten lässt, der Aufbau musikalischer Fähigkeiten“ einnehme.

tischer Bildung – einem eher praxial orientierten Verständnis von Kulturen gewichen.²⁷⁹

Um sich für die vorliegende Untersuchung auf eine Perspektive zu beschränken, werde ich im Folgenden die Darstellung des Aufbauenden Musikunterrichts aus Jank et al. 2017 zur Grundlage nehmen. Weiter entscheide ich mich hier für den eher auf die Sekundarstufe bezogenen Strang des AMU, da (1) mit Jank 2010a bereits eine Anwendung dieser AMU-Perspektive auf Unterrichtsvideos vorliegt, die als erste Orientierung für die vorliegende Arbeit dient und (2) aus Sicht des Verfassers ein umfassenderer schriftlicher Diskurs zu dieser Richtung des AMU vorliegt.²⁸⁰

Im Wesentlichen lassen sich die Darstellungen des Aufbauenden Musikunterrichts bei Jank et al. 2017²⁸¹ in Überlegungen zu soziokulturellen, bildungstheoretischen und pädagogisch-psychologischen Prämissen und allgemeinen Zielen (Kapitel 3.2.2.3.2) in das Modell der *drei Praxisfelder* (3.2.2.3.3) und deren Realisierung in *musikalischen Unterrichtsvorhaben* (3.2.2.3.4) unterteilen. Diese werden im Folgenden zunächst nach der Logik der Autoren dargestellt. In Kapitel 3.2.2.3.5 sind daraus abgeleitet die wesentlichen Theoriemerkmale zusammengestellt. Für die Beobachtung des AMU im Video stellte sich jedoch heraus, dass diese Aufstellung ein weiteres Mal systematisiert werden musste. Daraus ergab sich eine zweite Zusammenfassung und andersartige Interpretation

²⁷⁹ Hier kann weiter angemerkt werden, dass zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Arbeit mit Jank 2021 eine weitere (dritte) umfangreiche Überarbeitung für eine 9. Auflage von Jank et al. 2017 in Arbeit steht. Leider war es dem Verfasser nicht mehr möglich, sich mit der darin enthaltenen neuen Ausarbeitung des AMU auseinanderzusetzen.

²⁸⁰ Verfolgt man ausgewählte Veröffentlichungen, lassen sich bis dato zwei Stränge des Aufbauenden Musikunterrichts ausmachen, die ihren Fokus (a) eher auf die Primarstufe, so z. B. bei Fuchs 1998, 2007, 2010; Brunner 2016; Fuchs 2015; Oravec, Weber-Krüger 2016, oder (b) auf die Sekundarstufe, vgl. u. a. Jank et al. 2017; Gies, Jank 2015; Jank 2010b; Jank, Schmidt-Oberländer 2008; Bähr et al. 2003; Nimczik 2003, legen. Zum eher defizitären Stand im Bereich musikdidaktischer Konzeptionen für die Grundschule vgl. auch Weber-Krüger, Oravec 2016, S. 32. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass der Verzicht auf die Konzeption von Fuchs zugunsten der von Jank evtl. auch eine Schwäche der vorliegenden Untersuchung darstellen kann, da ein Großteil der verwendeten Unterrichtsvideos dem Primarbereich zuzuordnen sind. Ein weiterer Grund für die Entscheidung, sich an Janks Theorie zu orientieren, lag darin, dass zwischen ihr und der eines weiteren Kandidaten des vorliegenden Theorienvergleichs – der Theorie von Wallbaum – mehr Schnittstellen im Diskurs zu beobachten sind. Unabhängig davon wäre es für eine Folgeuntersuchung lohnenswert, auch die Variante des AMU von Fuchs mit in den Vergleichskorpus aufzunehmen.

²⁸¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Abschnitt unter „Aufbauenden Musikunterricht“ oder „AMU“ die Darlegung bei Jank et al. 2017 verstanden, sofern nicht gesondert auf andere Veröffentlichungen hingewiesen wird.

zentraler Theoriemerkmale, deren Genese und Aufbau in Kapitel 3.2.2.3.7 dargestellt werden. Diese zweite Zusammenstellung wurde dann für die Analyse der Unterrichtsvideos verwendet.

3.2.2.3.2 Prämissen und allgemeine Ziele

So wie Anselm Ernst sich an einer lerntheoretischen Didaktik nach dem Berliner Modell grundlegend orientiert oder Andreas Doerne ein eigenes Modell einer „Phänomenologie des Musizierens“ entwickelt, um auf die Unterrichtspraxis bezogene Überlegungen zu begründen, werden in der hier vorgestellten Darstellung des AMU zunächst einige zentrale Prämissen und Begrifflichkeiten mit ersten Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis formuliert.

Die Zielgruppe des Musikunterrichts – Jugendliche – bewegt sich²⁸² a) mehr oder weniger kompetent in b) zunehmend verschiedenen **musikalischen Gebrauchspraxen** und konstruiert dabei c) ihre jeweilige **musikalisch-kulturelle Identität**. Diese Gebrauchspraxen – oder in Orientierung an Kaiser „Handlungszusammenhänge und Situationen, in denen Musiken persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Zwecken dienen“ (ebd., S. 89) – sind geprägt von Merkmalen der Grenzüberschreitung und Selbstinszenierung (ebd., S. 73–76). Musikunterricht sollte den Schüler*innen daher – in Spiegelung der „tatsächlichen“ Jugendkultur – „Übergänge und **Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien** ermöglichen“ (ebd., S. 75) und „sie ermutigen, das Besondere ihrer **individuellen musikalisch-kulturellen Identität auch in der Schule zum Ausdruck zu bringen**“ (ebd., S. 76). Dafür muss der Musikunterricht sich „nicht nur auf die musikalische Gebrauchspraxis der Schüler *beziehen* [...], sondern ihnen auch selbst die *Teilnahme* an einer weitergehenden musikalischen Gebrauchspraxis anbieten“ (ebd., S. 78, Hervorh. i. O.). Damit diese *Teilnahme* (in Abgrenzung zu einem alleinigen *Bezug*) möglich wird, ist der Aufbau entsprechender Fähigkeiten nötig, denn wieder mit Kaiser: „Zur angemessenen und befriedigenden Bewältigung musikalischer Gebrauchssituationen ‚benötige ich die entsprechende [...] Kompetenz. Habe ich sie nicht, muss ich sie mir erwerben. Ich muss lernen‘ (z. n. Kaiser 1995, S. 11–12)“ (Jank et al. 2017, S. 90). Um dies zu erreichen, muss die Lehrperson, **Situationen schaffen**, in denen die **Schüler*innen** selbst

²⁸² Wie in den vorherigen Darstellungen wird auch hier nun wieder in den Indikativ gewechselt, um den Text lesbarer zu gestalten und ein Vertiefen in die jeweilige Perspektive zu befördern.

die **Notwendigkeit dieses Lernens** im Rahmen der **Realisierung einer musikalischen Gebrauchspraxis erkennen**.²⁸³

Um nun der Frage nachzugehen, wie die für die *Teilnahme* nötigen **musikalischen Fähigkeiten entwickelt** werden können, entfalten die Autoren ein Modell musikalischen Handelns, das auf der tätigen Aneignung musikalischer Fähigkeiten basiert. Ausgehend von entwicklungspsychologischen Überlegungen nach Stadler Elmer formulieren sie zunächst **drei Grundbereiche musikalischen Handelns**: „sich bewegen, hören und Klänge erzeugen bzw. gestalten“ (ebd., S. 80), vgl. Abbildung 20. Dabei wird hervorgehoben, dass es sich hierbei um primär körperliche Aktivitäten handelt (ebd., S. 79) und dass – abgeleitet von Untersuchungen zum musikalischen Handeln im Kindesalter nach Amrhein – **musikalisches Lernen** in einem steten **Zusammenspiel dieser drei Grundbereiche** stattfindet. Jank et al. orientieren sich nun an einer Vielzahl von Referenzautoren: Aus der Neuropsychologie bei Gruhn wird der schrittweiser Aufbau von figuraler, formaler und symbolischer mentaler Repräsentation erwähnt,²⁸⁴ aus der Entwicklungspsychologie bei Ayres die sensorische Integration von Wahrnehmungen und aus der Bildungstheorie bei Kaiser das Verständnis von „Lernhandlungen [...] als ‚ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf‘ unter Einbeziehung der Erinnerung aus dem Gedächtnis“ (ebd., S. 82). Weiter wird gemeinsam mit der Betonung aktiver musikalischer Tätigkeit (ebd., S. 90) und unter Bezug auf Überlegungen aus der Biologie zu einem semiotischen Funktionskreis zwischen Mensch und Umwelt (nach Spychiger) **musikalisches Lernen** folgendermaßen definiert: Im handelnden Aneignen musikalischer Fähigkeiten (nach Abbildung 20) wird Können aufgebaut, wodurch Wissen entsteht, das sich schließlich als Begriff verankert. Auf der Basis dieser Begriffe ist dann weiteres Handeln möglich. Dieses **spiralförmig fortschreitendes aktiv tätige Aneignen von Welt** (vgl. Abbildung 21) ist also

²⁸³ Vgl. ausführlicher bei ebd., S. 91: „Nur wenn der Lehrer solche Zusammenhänge (in denen es den Schüler*innen wichtig ist, aus deren Sicht kompetent zu handeln, DP) aufgreift oder selbst herstellt, kann er erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihre musikbezogene Kompetenz durch Lernen erweitern wollen. Dann kann das, was sie im Musikunterricht erfahren, wirklich Wert für ihre musikalische Gebrauchspraxis erlangen und diese in ‚verständigere‘ Musikpraxis transformieren“.

²⁸⁴ In Abweichung zu früheren Veröffentlichungen z. B. bei Bähr et al. 2003; Gies et al. 2001 und vermutlich in Reaktion auf verschiedenste Kritik bei Flämig 2003; Stroh 2003 wird hier die Theorie der mentalen Repräsentation von Musik nur noch als ein Merkmal unter vielen aufgeführt.

zentrales Element des Erwerbs von musikalischen Fähigkeiten. Dabei ist – in Orientierung an Stroh und Green – die Bedeutung des Handelns im Rahmen informellen Lernens hervorzuheben (ebd., S. 80–82). Zusammengebunden werden diese Überlegungen in der „Spirale von Handlung und Erfahrung“ (ebd., S. 80) nach Aebli, durch die „jede Art des Lernens“ (ebd.) verläuft.

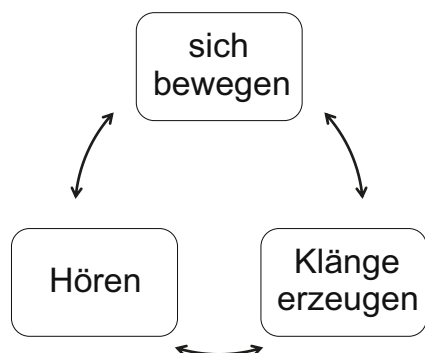


Abbildung 20: Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten entfaltet sich im Zusammenspiel von Hören, sich bewegen und Klänge erzeugen (= Handeln) (eigene Darstellung nach ebd., S. 79).



Abbildung 21: Die „Lernspirale“, die vom „Handeln“ (s. Abbildung 20) ausgeht (eigene Darstellung nach ebd., S. 81)

3.2.2.3.3 Drei Praxisfelder

Der Musikunterricht gliedert sich nach Jank et al. in thematisch gestützte „musikalische Unterrichtsvorhaben“, die im Rahmen von drei sich überschneidenden Praxisfeldern den Schüler*innen die Möglichkeit geben, die hinter diesem Vorhaben durchscheinenden musikalischen Kulturen zu erschließen, dabei vielfältig zu musizieren (und musikbezogen zu handeln, vgl. unten) und musikalische Fähigkeiten aufzubauen.

3.2.2.3.3.1 Kulturen erschließen

Dem **Kultur(en)begriff** nähern sich die Autoren über das Verständnis von „Musik als gesellschaftlicher Praxis“ in Anlehnung an den Begriff „Musik(en) im Plural“ (ebd., S. 97) bei Kaiser und über das Verständnis von „music as an activity, something that we do“ (Small 1998, S. 19). Daraus leiten sie als Antwort auf die Inhaltsfrage ab, dass nicht Werke oder der „technische Aspekt des

Herstellens von Musik“ (Jank et al. 2017, S. 99), sondern **musikalische Praxen die zentralen Unterrichtsgegenstände** (zum Modell musikalischer Praxis vgl. die Kapitel 3.2.2.3.4 und die Präzisierung in 3.2.2.3.7) darstellen sollten. Daraus folgt unmittelbar, dass immer der Kontext des Musikmachens genauso in Betracht gezogen werden muss wie das Erklingende oder die musikbezogenen Handlungsweisen selbst (ebd.). Um die Entscheidung für die Wahl exemplarischer (vgl. auch ebd., S. 104) Musikpraxen zu erleichtern, werden eine Reihe von **Auswahlkriterien** vorgestellt: Es sollen möglichst unterschiedliche musikalische Praxen thematisiert werden, „deren Eigenwert im erfüllten ästhetischen Wahrnehmen und Handeln liegt, die Bezüge zu kulturellen Identitäten [...] [der] Schüler aufweisen und vermutlich bedeutsam für ihre Gegenwart und Zukunft sind oder werden können, die durch Vergleiche eine Orientierung in der transkulturellen Pluralität unterschiedlicher musikalischer Praxen ermöglichen und die im Rahmen der (individuellen) musikalischen Kompetenz des Lehrers liegen“ (ebd., S. 106).

Im Zusammenhang mit dem letzten Kriterium plädieren die Autoren weiter dafür, die mit der Auswahl einhergehenden normativen Setzungen im Unterricht so weit wie möglich transparent zu machen, zu begründen und kritisch zu prüfen.

Dem Begriff des **Erschließens** im Zusammenhang mit dem skizzierten Kulturverständnis nähern sich die Autoren mit Dorothee Barth und Martina Krause-Benz über einen **bedeutungsorientierten Kulturbegriff**, bei dem sich eine Person „erst im Gebrauch [...] die für sein Handeln je aktuellen Bedingungen [und Bedeutungen, DP] von Musik“ (ebd., S. 98) konstruiert. Das heißt, Kultur(en) können nur individuell (da die Bedeutungszuweisungen von den einzelnen Beteiligten vorgenommen werden) und in sozialer Praxis (da die Bedeutungszuweisungen untereinander ausgehandelt werden) erschlossen werden. Die Art und Weise dieser Erschließung kann sich von Person zu Person unterscheiden. Dieser Unterschiedlichkeit soll der Musikunterricht gerecht werden, indem Schüler*innen die Möglichkeit gegeben wird, „ihrer Identität Ausdruck zu verleihen, und [...] über Musik ihre Wertvorstellungen und Haltungen zu kommunizieren“ (ebd., S. 99, 103). Für die konkrete Unterrichtspraxis bedeutet dies, **Prozess, Inhalt und Ergebnis** desselben weitestgehend **mit den Schüler*innen auszuhandeln**, da nur dann garantiert werden kann, dass erst „im realen Unterrichtsprozess [...] Lehrer und Schüler in der gemeinsamen Interaktion die projektierten Unterrichtsinhalte und ihre Bedeutungen zu Ende“ (ebd., S. 109) konstruieren.

Das Modell der Erschließung von Kulturen wird nun über ein Modell der Wahrnehmung von Kunst (Zirfaß 2011) erweitert. Demnach ist die Wahrnehmung von Kunst geprägt von (a) einer Zweckfreiheit, (b) einer Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) einer Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit und (d) der Konfrontation mit uns selbst (Jank et al. 2017, S. 110). Dieser Modus der Wahrnehmung wird als **ästhetische Wahrnehmung**²⁸⁵ bezeichnet und der „Wahrnehmung im Alltag“ (ebd.) gegenübergestellt.²⁸⁶ Den bewussten und reflektierten Wechsel zwischen diesen Dimensionen der Wahrnehmung verstehen die Autoren als das Überschreiten der **„ästhetischen Schwelle“**. Dieses Überschreiten ist eine **zentrale Zieldimension** des Praxisfelds „Kulturen erschließen“. Mit den Worten von Zirfaß wird betont, dass hierfür ein spezifisches „Können-Lernen der Kunst“ (Zirfaß 2011, S. 31) nötig ist, denn „die Aneignung musikalischer Erfahrung [ist] ohne den Erwerb musikalischer Fähigkeiten nicht zu haben“ (Jank et al. 2017, S. 111). Auch wenn eingeräumt wird, dass „natürlich umgekehrt der Erwerb musikalischer Fähigkeiten wertlos bleibt, wenn er nicht die Erweiterung der musikalischen Erfahrungsfähigkeit anstrebt“ (ebd.), wird damit klar **die propädeutische Funktion des Erwerbs musikalischer Fähigkeiten für das Erreichen ästhetischer Wahrnehmung** hervorgehoben.

3.2.2.3.3.2 Musizieren und musikbezogenes Handeln

Wie im Praxisfeld „Kulturen erschließen“ angedeutet, sollen nicht Elemente einer Fachwissenschaft wie die Musikwissenschaft im Zentrum des Musikunterrichts stehen, sondern vielmehr eine Fachpraxis Musik. Diese Fachpraxis manifestiert sich in einer Vielzahl praktischer Tätigkeiten wie dem „Spielen in einer Band, Üben auf einem Instrument, Improvisieren oder Komponieren, Tanzen, eine Geschichte oder ein Bild in Klänge umsetzen, Musik hören usw.“ (ebd., S. 113). **Musikunterricht soll** also „gemeinsam mit den Schülern eine **eigene musikalische Praxis** [...] **entwickeln**, die in mehr oder weniger enger **Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen** steht, ohne zugleich das Kriterium

²⁸⁵ Inwieweit die bei Jank et al. 2017, S. 110 vorgenommene Gleichsetzung dieses Verständnisses ästhetischer Erfahrung mit der „ästhetische[n] Präsenz“ bei Rolle oder der „ästhetischen Einstellung“ bei Wallbaum wie suggeriert identisch sein sollte, wird nicht näher begründet.

²⁸⁶ Leider machen die Autoren nicht deutlich, was mit dieser „Wahrnehmung im Alltag“ genau gemeint sein soll, außer dass es abweiche von dem geschilderten „besondere[n], eigenständige[n] und unverzichtbare[n] Modus der Welterfahrung“, s. ebd., S. 88.

der Authentizität erfüllen zu müssen“ (ebd., S. 115).²⁸⁷ Da die Authentizität nicht im Fokus steht, wird die geforderte *Qualität* der Praxis über eine Orientierung an Kaiser eingeholt: So sollen diese unterrichtlichen musikalischen Praktiken als Fernziel (vgl. „Das ist ein hoher Anspruch“, Jank 2017, S. 116) auf das Erreichen **verständiger Musikpraxis** ausgerichtet sein. In starker Vereinfachung werden dabei die elf von Kaiser erarbeiteten Fragen an die lernende Person (Kaiser 2010, S. 63) orientiert an einer Zusammenfassung bei Ott konkretisiert. Ott sieht in den Fragen Kaisers die Merkmale des Handwerklichen, der Selbstverantwortlichkeit und der Selbstverwirklichung (Ott 2011, S. 106). Jank et al. formieren daraus im Rahmen des Praxisfelds „Musizieren und musikbezogenes Handeln“²⁸⁸ die folgenden vier Zielstellungen für die Schüler*innen:

- (a) **Musikalische Handlungskompetenz**, verstanden als das Verfügen über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik,
- (b) **Motivation und Selbstverantwortung**, verstanden als das Verfügen über die Lust und das Bedürfnis, sich im sozialen Kontext selbstbestimmt und im Bewusstsein möglicher Alternativen (= selbstverantwortlich) musikalisch auszudrücken,
- (c) **Selbstverwirklichung**, verstanden als die Möglichkeit für die Schüler*innen, sich selbst [...] im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln²⁸⁹ zu ‚vergegenständlichen‘, um dabei ihre musikalisch-kulturelle Identität auszudrücken (vgl. Fußnote 1, Jank 2011, S. 33) und schließlich

²⁸⁷ Leider bleibt an dieser Stelle bis auf einen Hinweis auf Klingmann unklar, was nun genau unter dieser Tuchföhlung verstanden werden soll. Für die vorliegende Untersuchung wird dabei als Tertium Comparationis auf das unten dargestellte Modell musikalischer Praxiswelten bei Klingmann und dessen in Klingmann 2010, S. 339 geäußerten Vorschlags des Fokussierens auf „musikalische[...] Umgangsform und nicht auf Gegenstände“ zurückgegriffen.

²⁸⁸ In welchem Verhältnis das im Titel des Praxisfeldes steckende „Handeln“ mit dem bei Kaiser 2010, S. 54 herausgearbeiteten erweiterten Handlungsbegriff steht, bleibt dabei unklar. In jeden Fall ergibt sich eine Inkonsistenz in der Theorie, wenn hier mit dem Bezug auf Kaisers verständige Musikpraxis ein anderer Handlungsbegriff in Anschlag gebracht wird als der von Stadler Elmer in Zusammenhang mit der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten.

²⁸⁹ Spätestens in dieser Formulierung wird angedeutet, wie die Jank'sche Lesart verständiger Musikpraxis Bezug zu Kaisers Modell des Herstellens (vgl. a), Handelns (vgl. b) und Schaffens von Arbeitskraft (vgl. c) nimmt. Vergleicht man diese Ausführungen jedoch z. B. mit den bei ebd., S. 64 ausformulierten Bedingungen dieser drei Dimensionen, deutet sich zumindest eine gewisse Schiefe an, wenn z. B. dort der „Selbstbezug“ eher dem Handeln als dem Schaffen von Arbeitskraft zugeordnet wird. (Kriterium d) wäre in dieser Lesart dann das die drei Dimensionen begleitende Merkmal der „distanzierenden Reflexion, [die] über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht“, vgl. ebd., S. 51).

- (d) **reflexives Selbstbewusstsein**, verstanden als das Nachdenken über den ‚Gegenstand Musik‘ hinaus sowie die Reflexion eigener musikbezogener Tätigkeiten (vgl. Jank et al. 2017, S. 116).

Weiter betonen die Autoren noch einmal die in den Grundbereichen musikalischen Handelns genannten Kategorien des Hörens, Sich-Bewegens und Klänge-Erzeugens als besonders geeignet für dieses Praxisfeld, da sie sowohl in Hinblick auf das musikalische Lernen (vgl. oben) als auch auf eine Propädeutik ästhetischer Erfahrung von großem Nutzen sein können. So ermöglicht ein Handeln in diesen Kategorien im Hinblick (a) auf das **Hören** eine Wahrnehmungsschulung, um eine „der jeweiligen Musik angemessene Einstellung“ zu ermöglichen, (b) auf das **Sich-Bewegen** den Bezug zur Leiblichkeit im Kontext ästhetischer Bildungsprozesse und (c) auf das **Erzeugen (und Gestalten) von Klängen** die Entwicklung einerseits eines Selbstaushdrucks, aber auch den Zugang zur Unbestimmtheit von Kunst (ebd., S. 124).

3.2.2.3.3 Musikalische Fähigkeiten aufbauen

Unter Berufung auf die Möglichkeiten der Schule im systematischen Anstoßen von Lernprozessen und der Förderung der „Vernetzung neu erworbenen Wissens“ (ebd., S. 125) schlagen die Autoren nun (a) konkrete Handlungsanweisungen für den Unterricht und (b) ein Modell mit acht Dimensionen musikalischer Kompetenz vor.²⁹⁰

- (a) Übungen zum Aufbau musikalischer Fähigkeiten sollten gerade **zu Beginn der Sekundarstufe I regelmäßig ca. zehn Minuten** zu Beginn einer Unterrichtseinheit eher **in direkter Instruktion** (im Kontrast zum sonst offen gehaltenen Unterricht, vgl. auch unten zu den musikalischen Unterrichtsvorhaben) durchgeführt werden. In den **höheren Klassen** sollten die regelmäßigen Lehrgangsphasen eher einem Anwenden aufbauender Übungen „nach Notwendigkeit“ weichen. Es sollte angestrebt werden, **in einzelnen**

²⁹⁰ Zudem wird in Anlehnung an Jank, Schmidt-Oberländer 2012 eine weitere in „metrische Kompetenz und Bewegung“, „rhythmische Kompetenz“ und „tonale und vokale Kompetenz“ unterteilte Dimensionierung musikalischer Kompetenz vorgestellt und exemplarisch in einem Stufenmodell („Pyramide des Aufbaus rhythmischer Fähigkeiten“ bei Jank et al. 2017, S. 129) dargestellt. Das Verhältnis dieser Dimensionierung mit der hier vorgestellten wird leider nicht näher ausgeführt, weswegen sich die hier vorgenommene Untersuchung meist auf das umfassendere, hier im Fließtext dargestellte Modell bezieht.

Stunden nur ausgewählte Dimensionen musikalischer Kompetenz (s. u.) zu fokussieren, im weiter gefassten Verlauf des Unterrichts aber möglichst „immer wieder Zusammenhänge zu allen anderen Dimensionen erfahrbar zu machen“ (vgl. ebd., S. 127–128).

- (b) In Erweiterung der bereits genannten Grundbereiche musikalischen Handelns wird, unter Verweis auf die zwar prinzipiell unteilbare, für das Erlernen jedoch notwendig zu teilende musikalische Kompetenz,²⁹¹ ein Vorschlag²⁹² für eine Systematisierung vorgestellt:

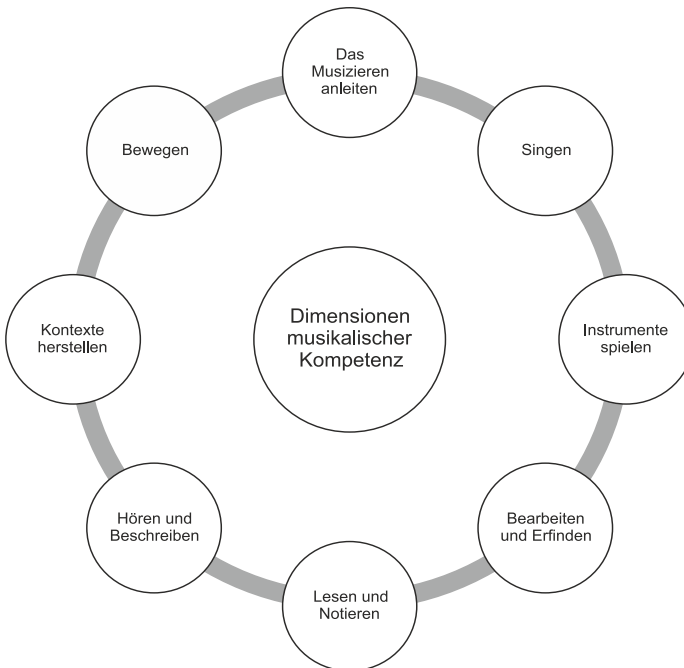


Abbildung 22: Dimensionen musikalischer Kompetenz in Ableitung von Stadler Elmer: Hören/Sich Bewegen/Klänge erzeugen (eigene Darstellung nach ebd., S. 125).

²⁹¹ So schreiben die Autoren bei ebd., S. 125, dass Musizieren zwar „immer Fähigkeiten in allen [...] genannten Dimensionen“ fordere, für das Lehren und Lernen aber immer auf Teilaspekte zurückgegriffen wird, man könne schließlich nicht „alles gleichzeitig und gleichmäßig“ üben, lernen oder auch lehren.

²⁹² Vgl. ebd., S. 127: „Eine widerspruchsfreie Dimensionierung musikalischer Kompetenz (aber auch von ‚Musik‘ oder von Lernfeldern des Musikunterrichts) halten wir aus systematischen Gründen für nicht möglich. In der Praxis kommt jedoch kein Schulbuch, keine Rahmenrichtlinie, kein Stoffverteilungsplan, keine Musikdidaktik und keine Bildungsstandards ohne Dimensionierung aus. Unser Dimensionenmodell musikalischer Kompetenz ist darauf hin

Die Fähigkeiten **Singen und Instrumente spielen** sollen im Zentrum des dritten Praxisfeldes stehen, wobei zunächst vom Singen ausgegangen, jedoch sobald als möglich Instrumente hinzugenommen werden sollen. Dabei ist das Repertoire (zum Teil, aber nicht nur) so auszuwählen, dass ein schrittweiser Aufbau dieser Fähigkeiten unterstützt wird. Auch in Bezug auf die hiermit in Zusammenhang stehende Fähigkeit **Bewegen** (die auch Tanz einschließt) legt Jank et al. ein weiteres Kompetenzmodell zum Aufbau dieser Fähigkeiten vor, welches in vokale und tonale, rhythmische und metrische Kompetenz in einer Vielzahl von Kompetenzstufen unterteilt (Jank, Schmidt-Oberländer 2012; Gies, Jank 2015).

Ebenfalls miteinander im Zusammenhang stehen die Fähigkeiten **Lesen und Notieren** sowie **Bearbeiten und Erfinden**. In Bezug auf Lesen und Notieren wird hervorgehoben, dass Notenschrift „nur im Zusammenhang mit der Erschließung musikalischer Praxen, wenn diese Kenntnis der Notation erfordern“ (Jank et al. 2017, S. 126) erlernt werden soll. Notenschrift soll keinesfalls an den Anfang eines Lehrgangs gesetzt werden. Um Bearbeiten und Erfinden zu ermöglichen, sollte häufig auf Methoden der Variation und Improvisation zurückgegriffen werden.

Das **Anleiten** dient schließlich dem Üben der zuvor erworbenen Fähigkeiten und unterstützt weiter im Aufbau eines orientierenden Überblicks über einen „komplexeren musikalischen Zusammenhang“ (ebd.) für die Schüler*innen.

Hören und Beschreiben sowie das **Herstellen von Kontexten** bilden schließlich eine Art übergreifenden Rahmen. Das „immer genauere Hören“ (ebd.) ist einerseits Voraussetzung aller anderen Dimensionen und bildet gleichermaßen die Voraussetzung für das „zunehmend sachangemessene und die Fachsprache einbeziehende Beschreiben von Musik“ (ebd.). Dieses ist Grundlage für das Herstellen von Kontexten, was den Bezug zum Praxisfeld „Kulturen erschließen“ (ebd.) suggeriert, wenngleich dies hier nicht näher ausgeführt wird.²⁹³

entworfen und kann Plausibilität beanspruchen, nicht jedoch absolute Gültigkeit.“ Weiter wurde in den Anfangsphasen des AMU auch auf Kompetenzmodelle aus dem anglosächsischen Raum zurückgegriffen, so z. B. bei Bähr et al. 2003, was nach unterschiedlicher Kritik z. B. bei Lugert 2003; Ott 2003; Ansohn 2003 wieder fallengelassen wurde.

²⁹³ In Gies, Jank 2015, S. 10 wird insbesondere diese letzte Rahmung deutlich anders vorgenommen. Hier treten Lesen und Notieren sowie Kontexte-Herstellen auf eine hierarchisch übergeordnete Ebene und werden als Grundlagen verstanden, die „in allen anderen Dimensionen musikalischer Kompetenz eine wichtige Rolle“ spielen. Der enge Bezug von Bearbeiten und Erfinden und Lesen und Notieren wird dadurch suspendiert.

Abschließend formulieren die Verfasser die **„Zwölf Prinzipien für das Aufbauen musikalischer Fähigkeiten“**. Sie bilden – trotz der inkonsistenten Benennung²⁹⁴ – eine Art Zusammenfassung nicht nur dieses Praxisfeldes, sondern auch des gesamten theoretischen Modells. Weiterhin werden zusätzliche Perspektiven eröffnet, die zumindest in der dargestellten Kürze Fragen offen lassen. So befassen sich die Prinzipien 3–6 explizit mit dem Praxisfeld Musikalische Fähigkeiten aufbauen, wenn der schrittweise Aufbau von Fähigkeiten (5.) und deren regelmäßiges Üben (6.) neben Prinzipien wie der Lernspirale (3.) oder „Sound before sight“ (4., hier wird die ursprüngliche Orientierung an Gruhn wieder aufgenommen, vgl. auch Fußnote 284) gestellt werden. Auch Überlegungen wie das Einbetten von Gelerntem „in größere musikalische Zusammenhänge“ (8.) verweisen auf den Systemcharakter des Aufbaus von Fähigkeiten. Darüber hinaus werden in diesem Prinzip, aber auch in weiteren, z. B. 10.: „Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen und Umgangsweisen einbeziehen“, 12.: „Brücken zur außerschulischen Gebrauchspraxis der Schüler bauen“, die Verbindungen zu den Überlegungen des Praxisfeldes „Kulturen erschließen“ deutlich. Der Bezug des Praxisfeldes „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ auf die aktive Tätigkeit der Schüler*innen wird in den Prinzipien 1. „Vertrauen in die Kreativität der Schüler setzen“, 2. „Die Lust am Lernen durch musikalische Herausforderungen provozieren“ und 11. „Selbständigkeit, Mitverantwortung und Mitentscheidung der Schüler*innen herausfordern“ angedeutet. Auf davor weniger thematisierte Zusammenhänge zum Umgang mit Heterogenität verweist jedoch etwa Prinzip 7. „Niemanden zurücklassen“. Prinzip 9. „Mit dem Anspruch musikalischer Qualität musizieren“ führt schließlich, zumindest in der hier verkürzten Darstellung, den Begriff der „musikalischen Qualität“ ein, ohne sich dabei klar auf die diesbezüglichen Überlegungen zum Praxisfeld „Kulturen erschließen“ zu beziehen (vgl. ebd., S. 130–131).

3.2.2.3.4 Musikalische Unterrichtsvorhaben

Als eine Möglichkeit, die auf S. 256 dargestellten Zielstellungen verständiger Musikpraxis zu erreichen, schlagen die Autoren vor, die Großform des Unter-

²⁹⁴ Interessanterweise werden diese hier explizit dem Praxisfeld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ zugeordneten Prinzipien bei ebd., S. 14; Jank, Schmidt-Oberländer 2012, S. 11 als Grundpfeiler der gesamten Konzeption vorgestellt, wenn dort von den (nahezu wortgleichen) „Zwölf Prinzipien des Aufbauenden Musikunterrichts“ die Rede ist.

richts im Fach Musik in „thematisch bestimmt[e] [...], ergebnisorientiert[e] [...] (und) zeitlich begrenzt[e]“ (ebd., S. 117–118) musikalische Unterrichtsvorhaben zu gliedern. Diese Vorhaben müssten (a) musikalische Praxen hin zu verständiger Musikpraxis erschließbar machen, (b) die Integration aller Beteiligten in Hinblick auf gemeinsame Ziele realisieren und (c) die Verknüpfung der drei Praxisfelder anstreben.

Für ein **Erschließen musikalischer Praxis** hin zu verständiger Musikpraxis beziehen sich die Autoren auf ein Modell „musikalischer Praxiswelt“ (Klingmann 2010). Musikalische Praxen sind demnach geprägt von (1) einem **Spiel**, das „Gegenstände, Artefakte, Traditionen der jeweiligen Praxis“ (Jank et al. 2017, S. 119) umfasst, (2) den **Spielregeln** in diesen Praxiswelten oder auch den sozialen Handlungssituationen, in denen unter Rückgriff auf bestimmte Wissensordnungen mit diesen Gegenständen, Artefakten und Traditionen umgegangen wird²⁹⁵ und Sinndeutungen bereitgehalten werden und (3) **Auslegungen von Spielregeln**, in denen der individuell reflektierende Umgang wie auch die Distanznahme zu den Spielregeln in Erscheinung tritt (vgl. ebd., S. 119–120; Klingmann 2010, S. 381–387). Wenn eine konkrete musikalische Praxis unter Beachtung dieser drei Eckpfeiler im Unterricht thematisiert wird, wird verständige Musikpraxis ermöglicht, da²⁹⁶ (a) musikalische Handlungskompetenz durch das Ausführen des Spiels zwangsläufig entwickelt werden muss und unter Einbezug der Spielregeln, die eine Sinndeutung bereithalten (b) Motivation und Selbstverantwortung sowie (c) Selbstverwirklichung ermöglicht werde. Die Thematisierung der Auslegung

²⁹⁵ Genauer bei Klingmann 2010, S. 381: „Musikalische Gegenstände (das Spiel, DP) repräsentieren keine Kultur, sie eröffnen Handlungsoptionen und ermöglichen Kulturen. In ihnen verwirklicht sich (unter Einhaltung spezifischer Spielregeln, DP) Kultur als soziale Praktik.“ Weiter wird z. B. an dieser Stelle das eklektische Vorgehen in der hier vorgestellten Fassung des AMU deutlich: Zwar wird Klingmanns Modell musikalischer Praxiswelten, wenn auch in weiter Interpretation, übernommen. Die damit einhergehende Kritik am Modell des Aufbauenden Musikunterrichts bei ebd., S. 346, 384 wird jedoch – zumindest in diesem Zusammenhang – nicht näher thematisiert.

²⁹⁶ Die Autoren verzichten auf eine genauere Bezugnahme zu den bei Jank et al. 2017, S. 116 dargelegten Zielstellungen für das Erreichen verständiger Musikpraxis, daher wird hier ein schemenhafter Versuch zum besseren Verständnis der Ausführungen dargelegt. Vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.2.2.3.3.2 ab S. 255. Hierzu bei ebd., S. 120 nur: „Eine solche „musikalische Praxiswelt“ (Klingmann 2010, S. 345, 381) stellt die Teilnehmenden vor die Aufgabe, die eigenen musikalischen Fähigkeiten und Interessen in Beziehung zu setzen zu der spezifischen musikalischen, kulturellen und sozialen Logik einer in der Regel bisher unvertrauten musikalischen Praxis.“

von Spielregeln öffnet schließlich das Tor zum Entwickeln eines (d) reflexiven Selbstbewusstseins.²⁹⁷

In Hinblick auf die **Integration aller Beteiligten** fordern die Autoren, in Ergänzungen zu den Überlegungen auf S. 254, dass **Prozess- und Zielauswahl** „so oft wie möglich von Schülern und Lehrern **gemeinsam** vorgenommen und verantwortet werden“ (Jank et al. 2017, S. 121) sollten. Sie verweisen jedoch darauf, dass die hierfür notwendigen **Kompetenzen** meist nicht als gegeben vorausgesetzt werden können, sie „müssen erst erlernt werden“ (ebd.). Um die hierfür nötige **Selbstbestimmung** zu vermitteln, schlägt Jank in Orientierung an Niessen 2011 **drei unterrichtliche Leitlinien** vor. Die Schüler*innen sollten

- (a) von Anfang an die Möglichkeit zur Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit, Ergebnisorientierung und zum „Erleben von Kompetenz“ haben,
- (b) von einer Lehrperson, die Wünsche, Meinungen und Entscheidungen der Schüler*innen ernst nimmt, unterstützend agiert und als Person authentisch wirkt, begleitet werden, und
- (c) extrinsische Motivation, die zur Wertschätzung der Handlungsziele führt, erfahren (Jank et al. 2017, S. 121–122).

Musikalische Vorhaben werden als „Kristallisationspunkte der Bildung von Bedeutungskonstruktionen, Sinnzuschreibungen, Auffassungsschemata, Kategorien, Begriffen und Systemen“ (ebd., S. 123) verstanden und dienen damit der Verknüpfung der Praxisfelder „Kulturen erschließen“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“. Durch die klare Orientierung der Vorhaben an „musikalische[n] und musikbezogene[n] Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 122) bleibt der Fokus auf das zweite Praxisfeld – „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ – zusätzlich bestehen.

3.2.2.3.5 Zusammenfassung I

Im Folgenden werden die zentralen Punkte aus den Kapiteln 3.2.2.3.2 bis 3.2.2.3.4 noch einmal in graphischer Form zusammengefasst dargestellt.

²⁹⁷ Insbesondere die Aufgabe der Lehrperson, den Zusammenhang der Spielregeln (für „soziale[] Praktiken“, Klingmann 2010, S. 384) im inszenierten Unterricht und im „angestrebten Zielkontext“ zu reflektieren, konkretisiert diese Perspektive noch einmal deutlich.

3.2 Darstellung der zu vergleichenden Theorien

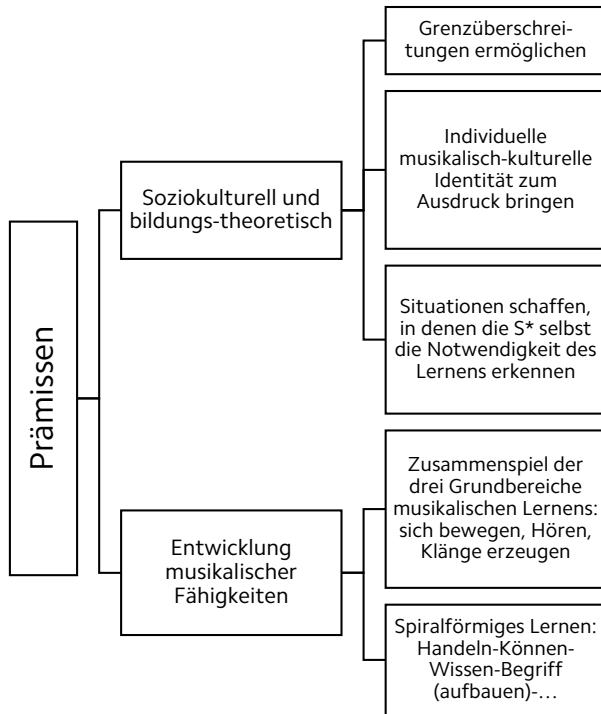


Abbildung 23: Zusammenfassung der aus den Prämissen abgeleiteten allgemeinen Zielstellungen des AMU, vgl. S. 251f.

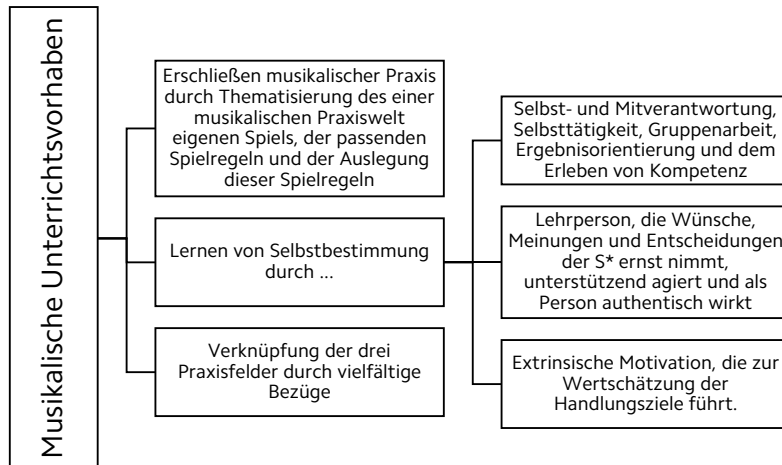


Abbildung 24: Zusammenfassung der zentralen Merkmale von musikalischen Unterrichtsvorhaben des AMU, vgl. S. 260–262

Praxisfeld 1: Kulturen erschließen	Praxisfeld 2: Musizieren und musikbezogenes Handeln	Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen
<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Praxen als zentrale Unterrichtsgegenstände mit vier Auswahlkriterien: <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedlichkeit • Eigenwert im erfüllten ästhetischen Wahrnehmen und Handeln • Bezüge zu kulturellen Identitäten der S* und Bedeutsamkeit • Ermöglichung des Vergleichs • Im Kompetenzbereich der Lehrperson • Transparenz und Beteiligung der S* bei der Auswahl und Gestaltung • Überschreiten der „ästhetischen Schwelle“ in einer spezifischen musikalischen Kultur • Erwerben von (kulturspezifischen) Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachpraxis Musik im Zentrum • Verständige Musikpraxis im MU erreichen, d.h. <ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Handlungskompetenz entwickeln • Motivation und Selbstverantwortung erwerben • Selbstverwirklichung anstreben • Reflexives Selbstbewusstsein anstreben • Hören, Sich Bewegen und Klänge erzeugen im Hinblick auf die propädeutische Funktion für das Überschreiten der ästhetischen Schwelle thematisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei jüngeren S* 10 min regelmäßig zu Beginn des Unterrichts, bei höheren Klassen nach Notwendigkeit • Direkte Instruktion • Acht Dimensionen musikalischer Kompetenz getrennt behandeln, Verknüpfungen aber gelegentlich aufzeigen <ul style="list-style-type: none"> • Singen • Instrumente spielen • Bewegen • Lesen und Notieren • Bearbeiten und Erfinden • Anleiten • Hören und Beschreiben • Herstellen von Kontexten

Abbildung 25: Zusammenfassung der zentralen Merkmale der drei Praxisfelder des AMU, vgl. S. 253–260

3.2.2.3.6 Kernelemente einer Theoriesprache des AMU für die Beobachtung von Unterricht

Spätestens in der graphischen Gegenüberstellung im vorherigen Abschnitt fällt auf, dass sich die dargestellten Aspekte teilweise überschneiden. Um die Theorie für eine Verwendung im hier vorgesehenen Setting fruchtbar zu machen, werden nun eine Reihe von Begriffen aus dieser Übersicht genauer herausgearbeitet. Weiter wird präzisiert, wie diesen Begriffen für die Unterrichtsbeobachtung auf Video nachgegangen wurde. Je nach Notwendigkeit wird dabei nur knapp auf Ausschnitte der vorherigen Kapitel verwiesen oder es werden umfangreichere Erläuterungen beigelegt. Die Begriffe sind nach ihrer Zuordnung zu den Praxisfeldern des Musikunterrichts sortiert und werden in Abbildung 26 auf S. 271 graphisch zusammenfassend dargestellt.

Musikalische Praxen sind für das Autorenkollektiv in Orientierung an Klingmann über die Metapher eines Spiels beschreibbar, für das es bestimmte

Regeln gibt, die von den einzelnen Teilnehmenden an der Praxis individuell ausgelegt werden (vgl. S. 264). Mit Bezug auf Klingmann 2010, S. 381–387 und das methodische Vorgehen bei Prantl 2020 werden für die Unterrichtsbeobachtung in der vorliegenden Arbeit mit dem Interesse, inwieweit eine spezifische musikalische Praxis im Unterricht in Erscheinung tritt, die folgenden Fragen abgeleitet:

- (1) Werden Artefakte und Traditionen einer spezifischen musikalischen Praxis im Unterricht erkennbar? (Oder: Wird das **Spiel** einer spezifischen musikalischen Praxis sichtbar?)
- (2) Wie wird im Unterricht in sozialen Handlungssituationen mit diesen Gegenständen und Traditionen umgegangen? (Oder: Welche **Spielregeln** der musikalischen Praxis werden sichtbar?)
- (3) Werden individuelle Realisierungen der in (2) genannten Umgangsweisen in der Unterrichtspraxis sichtbar und wie können diese erklärt werden? (Wird die individuelle **Auslegung der Spielregeln** sichtbar? Welches individuelle reflektierte Verhältnis zur Praxis kann aus diesen Auslegungen abgeleitet werden?)

Zu (1): Da weder Klingmann noch Jank klar zwischen Gegenständen und Artefakten differenzieren, wird diese Unterscheidung hier fallengelassen (vgl. die Zitierung zu Spiel auf S. 261) und sich am Verständnis von Artefakten bei Reckwitz orientiert, wonach diese sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit als „in soziale Praktiken eingebunden[e]“ (Reckwitz 2010, S. 193) Dinge beschreiben lassen. Anders als bei Reckwitz spricht Klingmann jedoch auch gewissen Traditionen oder „Authentizitäten“ (Klingmann 2010, S. 381) vergleichbare Eigenschaften zu, also die Möglichkeit des (regelhaften) Einbindens in soziale Praktiken. Dies wird auch in den Beispielen zu den **Spiele**n Groove – Notenlesen, Groovespielen und Rhythmen improvisieren – (ebd., S. 384) oder Gemeindegesang der evangelischen Kirche – mehrstimmiges Singen von Gemeindeliedern und Anleitungskompetenzen der Organisten – (Jank et al. 2017, S. 119) deutlich. Es wird also in der Unterrichtspraxis nach Dingen oder verallgemeinerbaren Handlungen gesucht, die in bestimmten musikalischen Praxen, die regelmäßig beobachtbar sind, häufig verwendet werden.

Zu (2): Auch hier scheint mit Ausdrücken wie Wissensordnungen oder sozialen Handlungssituationen eine gewisse Nähe zu praxistheoretischen Über-

legungen aufzuscheinen (vgl. z. B. Reckwitz 2001, S. 190). Leider wird der Begriff der **Spielregel** mit „die sozialen Handlungssituationen, die Wissensordnungen und kollektiven Sinnsysteme, in denen mit den Gegenständen umgegangen wird“ (Jank et al. 2017, S. 120) eher widersprüchlich definiert. Es stellen sich Fragen wie: Ist die Spielregel nun die soziale Handlungssituation oder die dahinter liegende Wissensordnung? Worin unterscheiden sich Wissensordnungen und kollektive Sinnsysteme? Daher schließt der Verfasser in Orientierung an die Darstellung bei Klingmann 2010, S. 381, bei der „Praxiswelten/soziale Handlungssituationen“ an dieser Stelle in den Fokus gerückt werden, auf die folgende Lesart: Wissensordnungen sind hier die Spielregeln, nach denen **in** konkreten sozialen Handlungssituationen mit dem Spiel – also mit den Gegenständen und Traditionen einer auch außerhalb des Klassenzimmers vorkommenden Musikpraxis, die in der Unterrichtspraxis sichtbar werden – umgegangen wird: Eine Spielregel wäre also z. B. wann beim Grooven lernen das Noten lesen (und damit Noten, ggf. Notenständer usw.) eingesetzt wird und wann nicht (ebd., S. 385). Ein anderes Beispiel (für eine andere musikalische Praxis) wäre die (Spiel-)Regel, vor welchen Hintergründen die Lieder für die Gemeinde ausgewählt werden, wann in der Kirche gesungen wird und wann nicht, usw. (Jank et al. 2017, S. 119).²⁹⁸ An anderer Stelle schreiben die Autoren schließlich von der „sozialen Logik einer [...] musikalischen Praxis“ (ebd., S. 120), was sich in diese Lesart gut einfügt. Im Gegensatz zu den Traditionen, die – beim Spiel – auf einer abstrakteren Stufe stehen, sind für die Spielregeln also die Kombinationen der Gegenstände und Traditionen in der konkreten sozialen Praxis relevant. Für die Unterrichtsbeobachtung geht es also darum, soziale Handlungssituationen aufzuzeigen, in denen verschiedene Arten des Zusammenwirkens der Elemente des *Spiele*s sichtbar werden.²⁹⁹ Weiter wird dieses Zusammenspiel

²⁹⁸ Gerade bei den Beispielen des Autorenkollektivs scheint ggf. auch ein Verständnis von Lehrbuchwissen durch, wenn bei Jank et al. 2017, S. 119 die Kriterien der Lieder, historische und soziale Kontexte, der Funktionswandel der Kirchenmusik in Zusammenhang mit den Spielregeln hervorgehoben werden, weniger aber das (eigentlich geforderte) konkrete praktische Agieren in der spezifischen musikalischen Praxis.

²⁹⁹ Hier scheint nun eine gewisse Uneinheitlichkeit durch – im Sinne von: Sind Traditionen denn keine sozialen Handlungssituationen? –, die in der Arbeit mit den Videos folgendermaßen bearbeitet wurde: Als Traditionen werden verallgemeinerbare Handlungssituationen betrachtet, die einen Bezug zu etablierten musikalischen Praxen erlauben, also gewissermaßen (hier wird dem Bild der *Tradition* gefolgt, das sowohl das Autorenkollektiv als auch Klingmann bemühen) einen „überzeitlichen“ Wert zu besitzen scheinen. Daher werden sie auch durchgehend – wie die anderen Elemente des Spieles – in Standbildern dargestellt. In Ab-

mit typischen Zusammenspielen in gesellschaftlichen Musikpraxen in Beziehung gesetzt.³⁰⁰

Zu (3): Hier werden in der Adaption der Autoren schließlich die individuellen kognitiven Prozesse der Teilnehmenden an der Praxis und der Ausdruck eigener „musikalisch-kultureller Identität“ (S. 251) verortet, wenn diese ein „eigenes reflektiertes Verhältnis“ (ebd., S. 119) z. B. „zu Kirchenmusik, religiöser Musik und Ritualmusik und über die Bedeutung, die solche Musik für andere Menschen haben kann“ (ebd., S. 120), gewinnen. Dieses reflektierte Verhältnis wird im Umgang mit dem Spiel und den Spielregeln handlungsleitend (vgl. ebd., S. 119). Bei Klingmann ist von einer „**Auslegung der ‚Spielregeln‘**“, die in einem gesellschaftlichen Feld vorherrschen, ohne allerdings die soziale Praktik zu determinieren“ (Klingmann 2010, S. 250) die Rede. In einer musikalischen Praxiswelt tritt die teilnehmende Person also so auf, dass die Spielregeln – in der hier vorliegenden Interpretation im Zuge reflektierender Distanznahme – in ihrer Anwendung ggf. leicht verändert werden, ohne damit jedoch prinzipiellen Einfluss auf diese übergeordneten Spielregeln zu nehmen. In Ergänzung zu den Spielregeln, die (s. o.) als soziale Logik einer Praxis betrachtet werden können, geht es bei der Auslegung der Spielregeln also um die „persönliche musikalische Gestaltung in Bezug auf die Logik einer Praxis“ (ebd., S. 345). Für die Unterrichtsbeobachtung im Video rückt folglich in den Fokus (1) die Frage, an welcher Stelle in sozialen Handlungssituationen solche individuellen Anpassungen der Spielregeln sichtbar werden, und (2) das Erörtern, welche individuellen kognitiven Prozesse damit in Verbindung gebracht werden können.

Ästhetische Schwelle/Ästhetische Wahrnehmung: Das Autorenkollektiv geht, in Orientierung an Zirfaß, von einem vierdimensionalen Begriff ästhetischer Wahrnehmung aus. Wesentliche Merkmale sind (a) Zweckfreiheit, (b)

grenzung hierzu werden die Spielregeln in Videosequenzen dargestellt, also der Realisierung einer möglichen Kombination der Elemente des Spiels in den bereits mehrfach beschworenen „sozialen Handlungssituationen“, vgl. den ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht in Kapitel 3.2.2.3.8.

³⁰⁰ Dieser Vergleich, der natürlich streng genommen eine eigene Untersuchung der behaupteten musikalischen Praxen – zusammen mit den damit zusammenhängenden theoretischen Unsicherheiten – verlangen würde, wird für diese Arbeit auf eher heuristische Weise durchgeführt. Vergleichbar mit dem Vorgehen bei Prantl 2020, S. 167 wird dafür auf musikwissenschaftliche oder ethnographische Beschreibungen der entsprechenden musikalischen Praxen oder als bekannt vorausgesetzte Gegebenheiten zurückgegriffen.

Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) eine Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit sowie (d) die Konfrontation mit uns selbst (siehe auch S. 255). Die ästhetische Wahrnehmung unterscheidet sich von der sonst üblichen Wahrnehmung deutlich. Der Übergang von diesem in jenen Wahrnehmungsmodus wird als Überschreiten der ästhetischen Schwelle bezeichnet. Da der Begriff nicht genau herausgearbeitet ist (vgl. Fußnote 285 auf S. 255), werden für die Videobeobachtung Situationen ausgemacht, bei denen Übergänge von und zu einem der Zirfaß'schen Merkmalen behauptet werden können. Für das Überschreiten der ästhetischen Schwelle sei weiter der intrinsisch motivierte Erwerb musikalischer Kompetenzen (S. 251) in den drei Grundbereichen musikalischen Handelns (S. 252) vonnöten.

Verständige Musikpraxis stellt sich als eine zentrale Zieldimension des AMU dar. In den vier Merkmalen auf S. 255 wird die Lesart des Autorenkollektivs zusammengefasst. Auf didaktisch-methodischer Ebene wird das Befolgen der drei nach Niessen formulierten Kriterien zur Entwicklung von Selbstbestimmung (S. 262) für das Erreichen verständiger Musikpraxis vorgeschlagen – neben dem Erschließen musikalischer Praxen im Sinne des Klingmann'schen Modells (s. oben und S. 261).

Die **Entwicklung musikalischer Fähigkeiten** basiert hier, anders als in vielen vorhergehenden Veröffentlichungen, nur noch zum Teil auf der Differenzierung der mentalen Repräsentationsformen von Musik nach Gruhn oder dem Prinzip der Audiation nach Gordon. An dem vom Autorenkollektiv herausgearbeiteten Begriff lassen sich im Wesentlichen drei Merkmale herausarbeiten:

- **Primat des Lernens durch Handeln / Lernspirale:** Jeglicher Begriffsaufbau, und damit musikalisches Lernen, sei laut den Autoren nur durch und in musikalischem Handeln (S. 252) oder musikalischer Praxis (Jank et al. 2017, S. 90) erreichbar.
- **Einteilung in Kompetenzdimensionen:** Musikalische Fähigkeiten entwickeln sich domänenspezifisch, sind in musikalischer Praxis jedoch vernetzt.³⁰¹ Es wird ein Modell dreier Grundbereiche (Hören – Sich Bewegen – Klänge erzeugen, S. 253) und von acht Kompetenzfeldern (S. 258) vorgestellt.

³⁰¹ Im Gegensatz zu den Überlegungen bei Doerne, vgl. z.B. Ende des Abschnittes 3.2.2.2.1, S. 225, werden keine weiterführenden Überlegungen zur Art der Vernetzung angeführt.

- **Schrittweiser Aufbau von Fähigkeiten:** Weiterhin von Gruhn 1998 und Aebli 1983 sowie von Überlegungen zum Vorteil der Institution Schule für das systematische Lernen inspiriert, geht der AMU davon aus, dass musikalische Fähigkeiten im Sinne einer logischen Taxonomie schrittweise aufgebaut werden (vgl. auch Kaiser 2016).

Der AMU ist um die Integration dreier **Praxisfelder** in den Musikunterricht bemüht, die in konkreten didaktischen Zielsetzungen münden, die die oben dargestellten Begriffe unterschiedlich anwenden:

- **Kulturen erschließen** soll im Wesentlichen (a) durch das Thematisieren der drei Komponenten musikalischer Praxen (s. oben) in „mehr oder weniger enger Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen“ (Jank et al. 2017, S. 115) stehen,³⁰² (b) Grenzüberschreitungen zwischen diesen musikalischen Praxen ermöglichen (S. 251), (c) dem Überschreiten der ästhetischen Schwelle (S. 255 und oben) und (d) dem (intrinsisch motivierten) Aufbau der für die thematisierte musikalische Praxis spezifischen Kompetenzen (S. 251) dienen,
- **Musizieren und musikbezogenes Handeln** verwirklicht sich im Anstreben verständiger Musikpraxis (s. oben), und
- **Musikalische Fähigkeiten aufbauen** gelingt durch die Anwendung von vier methodisch-didaktischen Leitlinien, die aus den Überlegungen zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten abgeleitet werden (S. 257):
 - **Kompakte und regelmäßige Lehrgangseinheiten** stehen zu Beginn einer Stunde oder finden, in Abhängigkeit von der Altersstufe, nach Bedarf statt.
 - **Direkte Instruktion** dominiert im Gegensatz zu eher offenem Unterricht in den anderen Praxisfeldern.
 - Musikalische Fähigkeiten werden **in musikalischer Praxis** erworben, **der Aufbau von Begriffen** wird dem praktischen Erlernen **nachgeordnet** (Lernspirale, S. 253).
 - **Trennen der Kompetenzdimensionen und Einteilung in Kompetenzstufen** in der Vermittlung: Hier wird sich aus pragmatischen Gründen

³⁰² Vgl. auch die auf S. 307 dargelegten Auswahlkriterien für exemplarische musikalische Praxen oder Kulturen und die Überlegungen in Fußnote 286 auf S. 255 und Fußnote 299 auf S. 266.

nicht am Modell der natürlichen Entwicklung, sondern an einem systematischen, orientiert (vgl. ebd., S. 82). Hiervon leitet sich (in weiteren Untergliederungen) auch der stufenweise Aufbau ausgewählter Kompetenzdimensionen ab (konkret bei Gies, Jank 2015, S. 19, 21, 24, 27, 29, 32; Jank, Schmidt-Oberländer 2012).

Auf der Basis der aus den obigen Überlegungen abgeleiteten Zusammenfassung des Modells von Jank et al. in Abbildung 26 wurde nur ein ASF-Lehrfilm geschnitten, anders als für die weiteren untersuchten Theorien. Dies lässt sich damit begründen, dass – insbesondere in Abweichung zu den beiden bereits dargestellten instrumentalpädagogischen Theorien – insgesamt deutlich weniger Theoriemerkmale zu verzeichnen sind. Weiter folgt die Unterteilung in drei Praxisfeldern dem Ideal, gemeinsam in einem *musikalischen Unterrichtsvorhaben* realisiert zu werden. Daher wurde zunächst angestrebt, ein einzelnes der sechs hier thematisierten Projekte herauszugreifen, um darin alle relevanten Aspekte zu zeigen. Interessant ist, dass die Praxisfelder *Kulturen erschließen* und *Musizieren und musikbezogenes Handeln* durchaus in einem zusammenhängenden Projekt, insbesondere D,³⁰³ identifiziert werden konnten. Die Systematik, die das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* jedoch fordert, war in diesem Projekt zumindest nicht ausmachbar, wohl aber in den regulären Streicherklassenstunden insbesondere in den Projekten A und E. In diesen Projekten waren allerdings geringere bis keine Bezüge zu den anderen Praxisfeldern zu beobachten. Daher wurde ein Kompromiss angestrebt: Die Darstellung der Praxisfelder *Kulturen erschließen* und *Musizieren und musikbezogenes Handeln* erfolgt weitestgehend anhand des Projekts D unter gelegentlicher Hinzunahme von Szenen aus dem ähnlich gelagerten Projekt B, während für das dritte Praxisfeld meist auf Szenen aus den Projekten E und A zurückgegriffen wird.

³⁰³ Vgl. die Darstellungen der Projekte in Kapitel 3.1.2.

3.2.2.3.7 Zusammenfassung II – Kernelemente

Im Folgenden finden sich die im vorherigen Kapitel erarbeiteten Kernelemente, differenziert nach den Praxisfeldern, in einer graphischen Übersicht zusammengestellt:

Praxisfeld 1: Kulturen erschließen	Praxisfeld 2: Musizieren und musikbezogenes Handeln	Praxisfeld 3: Musikalische Fähigkeiten aufbauen
<ul style="list-style-type: none"> • Musikalische Praxen in „Tuchfühlung mit gesellschaftlichen Musikpraxen“ • Spiel • Spielregeln • Auslegung von Spielregeln • Grenzüberschreitungen zwischen gesellschaftlichen Musikpraxen • Überschreiten der ästhetischen Schwelle • Intrinsisch motivierter Kompetenzerwerb 	<ul style="list-style-type: none"> • Verständige Musikpraxis • Musikalische Handlungskompetenz entwickeln • Motivation und Selbstverantwortung erwerben <ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmung, Selbst- und Mitverantwortung, Selbsttätigkeit, Gruppenarbeit, Ergebnisorientierung und dem Erleben von Kompetenz. • L*, die Wünsche, Meinungen und Entscheidungen der S* ernst nimmt, unterstützend agiert und als Person authentisch wirkt. • Extrinsische Motivation, die zur Wertschätzung der Handlungsziele führt. • Selbstverwirklichung anstreben • Reflexives Selbstbewusstsein anstreben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompakte und regelmäßige Lehrgangseinheiten • Direkte Instruktion • Der „Lernspirale“ folgen • Differenzierung in Kompetenzdimensionen und -stufen • Singen • Instrumente spielen • Bewegen • Lesen und Notieren • Bearbeiten und Erfinden • Anleiten • Hören und Beschreiben • Herstellen von Kontexten

Abbildung 26: Kernelemente einer Theoriesprache von Jank et al. für die Beobachtung von Musikunterricht.

3.2.2.3.8 ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei Praxisfeldern

Der hier vorgestellte ASF als Lehrfilm orientiert sich an den im Rahmen der Arbeit herausgearbeiteten Kernelementen einer Theoriesprache des AMU, wie er bei Jank et al. 2017 vorgestellt und im Rahmen dieser Arbeit für die Unterrichtsbeobachtung auf Video operationalisiert wird. Da die deskriptiven Theorie-merkmale des Praxisfeldes *Kulturen erschließen* nicht auf dieselbe Weise gezeigt werden können wie die Theoriemerkmale bei Ernst und Doerne, wurde das Videomaterial zunächst nach prägnanten Merkmalen durchsucht, die sich mit dem o. g. Merkmalen musikalischen Praxis (Spiel/Spielregeln/Auslegung von Spielregeln, vgl. S. 265) beschreiben lassen. Bei dieser Analyse fiel bei einigen der aufgezeichneten Projekte insbesondere der Aspekt der „Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien“ (ebd., S. 75) ins Auge. Im Projekt D z. B. komponiert eine Streicherklasse unter Anleitung gemeinsam ein Orchesterstück, das abschließend in einem Konzerthaus aufgeführt wird.³⁰⁴ Von diesen Beobachtungen ausgehend wurde die **These** aufgestellt, dass sich im Material in allen drei Praxisfeldern Grenzüberschreitungen zwischen zwei verschiedenen musikalischen Praxen auftun – die ich hier Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition nennen möchte.



ASF-J

Um dieser These nachzugehen, ist der Film nach diesen drei Praxisfeldern gegliedert. Für jedes Praxisfeld wurde versucht, Szenen darzustellen, die mit beiden musikalischen Praxen „Tuchföhlung“ (vgl. S. 255) aufnehmen. Um die „Tuchföhlung“ mit der **musikalischen Praxis Kollektiv-Komposition** (Wolfgang Florey 1980, S. 535), auf die hier Bezug genommen wird, näher zu charakterisieren, wurde versucht, diese Praxis grob zu umreißen. Auch wenn sich aus Berichten bzw. Untersuchungen gemeinsamer Kompositionsprojekte sowohl aus den 70er Jahren (Rebstock 2008; Wolfgang Florey 1980) als auch aus der näher liegenden Gegenwart (Löffler 2008) kein standardisiertes Vorgehen für das kollektive Komponieren herausarbeiten lässt, können die folgenden vier Punkte als wesentlich betrachtet werden: (1) Es liegt ein **gemeinschaftlicher Prozess** der „Herstellung eines musikalischen Grundmaterials [...] im einheitlichen Prozess

³⁰⁴ Vgl. die weiteren Ausführungen zu diesem Projekt in Kapitel 3.1.2.4.

von gemeinsamem Gespräch und musikalischem Experimentieren“ (Wolfgang Florey 1980, S. 536) vor, vgl. auch die Arbeitsweisen von Goebbels und Asperghis (Rebstock 2008, S. 69–71). (2) Diesem Prozess **vorgelagert** ist das **Erstellen von Impulsen** für die gemeinschaftliche Arbeit durch eine Einzelperson oder einer kleinen Gruppe von Personen. Diese Impulse können „kompositorische Versatzstücke“ (ebd., S. 70), Textvorlagen (Wolfgang Florey 1980, S. 537) oder andere „konzeptionelle Vorbereitungen“ (Rebstock 2008, S. 69) sein. (3) Das **Kompositions-Kollektiv ist mit dem aufführenden Ensemble identisch**, vgl. (ebd., S. 70–71; Wolfgang Florey 1980). (4) Das **schriftliche Fixieren** des klanglichen Resultats wird meist, wenn überhaupt (vgl. Rebstock 2008, S. 71), durch Einzelpersonen durchgeführt (Löffler 2008, S. 109; Rebstock 2008, S. 69–71) und scheint **eher dokumentarische Funktion** zu haben, da die entstehenden Stücke häufig eng an das Kompositions-Kollektiv geknüpft sind bzw. meist keine weiteren Aufführungen durch andere Gruppierungen erfahren (Rebstock 2008, S. 70–71).³⁰⁵

Um in der Darstellung des Praxisfeldes **Kulturen erschließen** der hier in Anschlag gebrachten Unterscheidung von Spiel (Artefakte und Traditionen) und Spielregeln (Wissensordnungen in sozialen Handlungssituationen) gerecht zu werden, werden sämtliche Elemente des Spiels in Standbildern dargestellt, während die Spielregeln, wie bei den weiteren ASF-Lehrfilmen, als Videosequenzen gezeigt werden (vgl. auch Fußnote 298 auf S. 266). In Bezug auf die beiden anderen Praxisfelder ergibt sich – vor dem Hintergrund der These der Grenzüberschreitungen – ein gemischtes Bild: Während in Bezug auf das vorliegende Material das insbesondere dem Praxisfeld **Musizieren und musikbezogenes Handeln** zugeordnete Anstreben verständiger Musikpraxis hauptsächlich in denen der musikalischen Praxis *Kollektiv-Komposition* zuzuordnenden Unterrichtssequenzen sichtbar wird, sind die Merkmale des Praxisfeldes **Musikalische Fähigkeiten aufbauen** vermehrt in denen der musikalischen Praxis *Orchesterspiel* näher liegenden Unterrichtssequenzen erkennbar. Daraus ergibt sich die **Wahl des Titels**: In Bezug auf das Praxisfeld *Kulturen erschließen* lassen sich durchaus Momente der Grenzüberschreitungen zeigen, wenn in ein und demselben Projekt zwischen verschiedenen Spielen und Spielregeln gewechselt wird und im Rahmen der Auslegung der Spielregeln Bildungsziele des ersten Praxisfeldes

³⁰⁵ Vgl. zu allgemeinen Fragen der Kunstsoziologie, die sich im Wesentlichen mit Kontexten der Produktion, der Distribution und Rezeption von Kunst auseinandersetzt, z. B. Danko 2012.

angedeutet werden. Im Rahmen des Praxisfeldes *Musizieren und musikbezogenes Handeln* wird die *verständige Musikpraxis* tatsächlich nur bei den mit *Kollektiv-Komposition* in Tuchföhlung stehenden Szenen erkennbar. Die für das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* gewählten Szenen liegen schließlich der Praxis *Orchesterspiel* deutlich näher. Damit verbleiben die beiden letzten Praxisfelder hauptsächlich in je einer der beiden vorgeschlagenen musikalischen Praxen. Sie bleiben also – um ein Antonym zu dem Begriff der Grenzüberschreitungen zu finden – sesshaft.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1977	PF ³⁰⁸
1	0:00	Premiere		Text	Titel	Aufbauender Musikunterricht in der Streicherklasse: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Sesshaftigkeit in drei Praxisfeldern	
2	0:07	D_Ph	23.1., 27.1.	Standbilder, teilweise zugeschnitten	Aufstellung im Kreis, zur Leitung hin	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Das Spiel Orchester: In den verschiedenen Aufzeichnungen des Projekts D werden Traditionen und Artefakte sichtbar, die auch in Jugend- oder Kinderorchestern häufig beobachtet werden können. So ordnen sich die Teilnehmenden in einer halbkreisförmigen Anordnung, oft auch in mehreren Reihen, an, damit ein ungestörter Blick zu einer anleitenden Person möglich ist, die stehend, sitzend, mit und auch ohne Instrument anzutreffen ist. Neben dem konzentrierten Blicken nach vorne ist es häufig auch üblich, zu warten, bis man an der Reihe ist. Schließlich ist Aufgehen und Verbeugen eine häufige wiederkehrende Handlung. Weiter beherrschen die an der Praxis Teilnehmenden meist verschiedene Spieltechniken auf ihren Instrumenten (die kulturspezifischen Kompetenzen auf Musikinstrumenten). Darüber hinaus sind Notenständler und Musikinstrumente mit Zubehör typische anzutreffende Artefakte. Auch wenn weitere Traditionen wie die Repertoireauswahl, das Orchester dirigieren und Artefakte wie Partituren und Einzelstimmen nicht zu beobachten sind, kann im Bereich des „Spiels“ Orchester durchaus von einer Tuchfühlung gesprochen werden.	
3	0:09	D_Ph	12.1., 27.1., 8.12.		Anleitende Person		
4	0:11	D_Ph	23.1., 27.1. (3*)		Blick nach vorne, warten. Aufgehen und verbeugen		
5	0:14	D_Ph	8.12., 27.1., 27.1., 12.1.		Spieltechniken beherrschen		
6	0:16	D_Ph	27.1., 12.1., 27.1., 8.12.		Notenständler und Instrumente		
7	0:18	B_Ph, D_Ph	21.4., 8.12., 15.12.	Standbilder, teilweise zugeschnitten	In Kleingruppen, einzeln oder im Plenum	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Das Spiel Kollektiv-Komposition: Im Rahmen der hier beobachteten Kompositions-Prozesse finden sich einige der oben aufgelisteten Merkmale wieder: So wird sowohl gemeinschaftlich als auch einzeln gearbeitet – mit dem Unterschied, dass hier auch beim Herstellen des musikalischen Grundmaterials zeitweise einzeln gearbeitet wird. Weiter spielen Impulse (z. B. graphische oder textliche Vorlagen oder auch	
8	0:20	D_Ph ³⁰⁹	8.12., 15.12.		Impulse		



J1



J2

³⁰⁶ Zu den Abkürzungen vgl. die Auflistung in Kapitel 5.1.

³⁰⁷ In diesem Film werden, in Abweichung zu den anderen, stellenweise in einem Cut mehrere Szenen bzw. Stills gleichzeitig gezeigt. Dabei tauchen die einzelnen Impulse zeitversetzt in Abständen von ca. einer halben Sekunde innerhalb eines Cuts auf. Um die CI nicht unnötig zu überfrachten, werden die genauen Einsatzzeiten dieser einzelnen Szenen bzw. Stills nicht in einem eigenen Cut aufgeführt. Bei den Photographien wird anstelle der Zeit das Aufnahmedatum angegeben. Die Reihenfolge der Daten entspricht der Reihenfolge der Einblendung.

³⁰⁸ PF = Praxisfeld.

³⁰⁹ In diesem Schnitt wird aus Ende, Hechelmann 2002, S. 1, 2, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 20, 24 zitiert.

Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017				Pf ³⁰⁸	
Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory
9	0:22	D_Ph	27.1., 15.12.		Komponierende = Aufführende
10	0:24	D_Ph	8.12., 15.12., 4.1.		Papier und Stift, Tafel
bestimmte Handlungssituationen), die für das Kollektiv vorbereitet werden, eine zentrale Rolle. Darüber hinaus sind die Komponierenden mit den Aufführenden identisch. Allerdings spielt hier die Notation eine größere Rolle: Ergebnisse und Zwischenergebnisse von Kompositionsprozessen werden häufig auf unterschiedliche Art und Weise festgehalten: Mittels Zettel und Stift, im Kleinformat oder auch auf großformatigen Medien wie Kreidetafeln.					
11	0:26	D_Probe 1	00:00:04	3 Videos nacheinander einsetzend und nebeneinander	Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Spielregeln Orchester : Aus dem untersuchten Projekt D werden zwei typische Konstellationen der Elemente des Spiels Orchester in sozialen Handlungssituationen dargestellt, aus denen sich etablierte „Spielregeln“ ableiten lassen: Einerseits im Zusammenhang mit dem Proben von Stücken, andererseits in Bezug auf organisatorische Belange von Auftritten.
12	0:27	D_GP	00:34:23		(1) Das Proben von Stücken wird sichtbar im Cut 11, unter Verwendung von Noten (allerdings in Abweichung zu einer sonst üblichen Konstellation ohne Notenblätter vor den einzelnen S*) in der bereits erwähnten Kreisanordnung. In Cuts 14–15 ist exemplarisch das Üben eines Übergangs zwischen zwei Formteilen („Und jetzt käme das Orchester“) sichtbar. Hier ist deutlich das etablierte Zusammenspiel von anleitender Person und der Blicke nach vorne zu erkennen, im Detail auch die nahezu mimetische Imitation der L-Bewegungen seitens der S*. Auch scheint das Beherrschen der nötigen Spieltechniken (hier z.B. Tremolo) selbstverständlich.
13	0:27	D_Aufführung	00:00:44		(2) In Cuts 12 und 13 werden schließlich zwei weitere Spielregeln angedeutet: Einerseits das Auftreten nach bestimmten Regeln wie dem Warten auf das Klatschen eines Publikums, ein Aufgehen nach einer vorgegebenen Choreographie sowie das Tragen nicht alltäglicher Kleidung (Cut 13, rechts oben) oder das vorherige Proben einer Aufführung im Konzertsaal nach einer vorgegebenen Sitzordnung, noch ohne spezielle Auftrittskleidung (Cut 12, links unten). Ein Detail solcher Kontexte wird in Cut 16 sichtbar, der das Üben des „Verbeugens“ nach der musikalischen Darstellung skizziert: Die (im Bild nicht sichtbaren) weiteren L* klatschen, um eine dem Cut 13 ähnliche Situation zu suggerieren, gleichzeitig wird das Merkmal des Übens der Situation durch das Geben eines Zeichens durch den sichtbaren L deutlich, das auch noch durch eine nicht sichtbare L verbal bestätigt wird („das Zeichen“).
14	0:29	D_Probe 2	00:00:24		Üben von Übergängen
15	0:30	D_Probe 2	00:00:29		
16	0:32	D_GP	00:05:32		Auftritt üben: Verbeugen



J3

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1977	PP ³⁰⁸
<p>Beide Beispiele konturieren eine zentrale Spielregel der Ausrichtung allen Handelns an dem Vorbereiten von Auftritten in der musikalischen Praxis Orchester, wie sie in diesem Projekt deutlich wird.³¹⁰</p> <p>Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Spielregeln Kollektiv-Komposition: In der hier als „Kollektiv-Komposition“ betitelten musikalischen Praxis fallen in sozialen Handlungssituationen unterschiedliche Umgangsweisen mit den oben genannten Gegenständen und Traditionen auf, die zwei zentrale Spielregeln erahnen lassen.</p> <p>(1) Das Arbeiten allein ist hauptsächlich beim Finden und Probieren von Klangideen beobachtbar (Cut 22), während in Kleingruppen Impulse (hier von Seiten des Ls) gegeben (Cut 19–20) oder schriftlich reflektiert (Cut 21) werden. Das Plenum hingegen scheint für übergeordnete Prozesse reserviert zu sein, wenn es zum Geben der kompositorischen Zielorientierung (Cut 17–18) oder zum diskursiven Sortieren von Klangvorschlägen (Cut 23) Verwendung findet. Dies deutet auf eine Spielregel hin, die die Struktur des zu produzierenden musikalischen Werks in der Sozialstruktur abbildet: Elemente der Mikrostruktur (momenthafte Klänge, in anderen Zusammenhängen würde man von Motiven oder gar ganzen Themen sprechen) werden individuell bearbeitet, die Mesostruktur – das gemeinsame Aushandeln der Gestaltung der Klänge (vgl. das zu auch die Cuts 51–52 in den Abschnitten zu verständiger Musikpraxis) – wird in der Kleingruppe besprochen, während die Makrostruktur im Plenum ausgehandelt wird.³¹¹</p> <p>(2) Die Dominanz und Interdependenz der schriftlich fixierten Mittler wird deutlich: In jedem der Cuts 17–23 ist mindestens ein solcher in unterschiedlichen Bearbeitungsstufen sichtbar: In Cuts 17–18 die vorbereitete Tafel, auf der in Cut 23 das Stück zusammengesetzt (komponiert) wird. In Cut 19–20 liegen impulsgebende Bilder auf dem Boden, während die L aus einem Buch vorliest, in</p>							
17	0:36	D. Komposition, H	00:03:00		Zielorientierung im Plenum		
18	0:36	D. Komposition, H	00:03:12				
19	0:40	D. Ophe- lia, WS	00:01:58		Impulse geben und aufnehmen in Kleingruppen		
20	0:40	D. Ophe- lia, WS	00:02:25				
21	0:42	D. Ophe- lia, WS	00:08:53		Impulse schriftlich reflektieren in Kleingruppen		
22	0:44	D. Ophe- lia, WS	00:10:14		Klänge probieren, am Instrument und einzeln		
23	0:46	D. Komposition	00:24:23	Zeitraffer (6611%) nur Video	Klangvorschläge sortieren im Plenum und am schriftlichen Dokument		



J4

³¹⁰ In Bezug auf die „Tuchführung“ mit gesellschaftlichen Musikpraxen ergibt sich damit ein gemischtes Bild: Diese Spielregel des Vorbereitens von Auftritten korrespondiert zwar durchaus mit der Arbeitsweise von professionellen Orchestern, weniger jedoch mit der von Musikschulensembles oder „community practice“, wenn man z. B. den Darstellungen bei Ardila-Mantilla 2013, S. 128 folgt.

³¹¹ Diese Vorgehensweise ähnelt in Teilen Merkmal (1) von *Kollektiv-Kompositionen* (s. o.), wenn das musikalische Material im gemeinsamen Gespräch gefunden wird, differiert aber, wenn das gesamte Stück ebenfalls im Plenum und nicht von Einzelpersonen zusammengesetzt wird. Ein alternativer Ankerpunkt für die „Tuchführung“ findet sich in der „Widerspiegelungstheorie“ für die Entscheidung von Kunst bei Orte 2012, S. 122, nach der sich in „Formen und Inhalte von Kunstwerken die gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln“. Aufgrund ihrer Pauschalität und schwierigen Operationalisierbarkeit nimmt jedoch auch der oben zitierte Autor Abstand von dieser Regel.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PP ³⁰⁸
<p>Kulturen erschließen: Auslegung von Spielregeln</p> <p>Cut 21 bespricht der S im blauen Pullover gemeinsam mit der L an einem zum Teil beschriebenen Papierstreifen, der beim Probieren in Cut 22 vor ihm auf dem Boden liegt, die weiteren impulsgebenden Bilder weiterhin in seinem potentiellen Blickfeld auf dem Boden daneben. In Cut 23 schließlich finden sich sowohl diese Bilder als auch Papierstreifen in der Art wie der aus Cut 22 an der Tafel. Über einen Zeitraum von ca. 15 Minuten werden diese Zettel dabei im Gespräch bis hin zum endgültigen musikalischen Werk, das in Form einer Zettelpartitur entsteht, umsortiert. Als weitere Spielregel, die hierin angedeutet wird, kann formuliert werden: In der (hier auffindbaren) musikalischen Praxis Kollektiv-Komposition wird (a) der Fortschritt des musikalischen Werks maßgeblich von seiner schriftlichen Fixierbarkeit beeinflusst und (b) dient schriftlich fixiertes als ein zentraler Informationsträger.³¹²</p> <p>Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Auslegung von Spielregeln Orchester. In Bezug auf das Auftreten und Proben werden verschiedene individuelle Realisierungen sichtbar.</p> <p>(1) Bei Cut 24 werden, in der Vorbereitung einer Probe, die S* von der L im grünen Oberteil neu „angeordnet“ (vermutlich um den Blick zu einer anleitenden Person zu ermöglichen, und damit die Spielenden genug Platz haben). Diese „Anordnungspraktik“ ist zunächst keine übliche soziale Handlungssituation, passt sich jedoch in die übergeordneten Spielregeln des Vorbereitens von Auftritten nachvollziehbar ein. Die betreffenden Schüler reagieren schnell und folgen nahezu symmetrisch den körperlich-gestisch gezeigten Anweisungen von L (wird in der kurzen Zeitlupe verdeutlicht). Hieraus kann geschlossen werden, dass auch in deren individuellen Auslegungen die Spielregel des „Befolgens von Anweisungen“, die dem Vorbereiten von Auftritten dienen, klar verankert ist.³¹³</p> <p>(2) In Cut 26 sind zwei S hervorgehoben, die sich während des Probens einen kurzen Blick zuwerfen, die S links im Bild (S1) wirft der</p>							
24	0:49	B Do Pro-be4	00:31:10		Bei Proben: Schüler*innen „anordnen“		
25	0:51	B Do Pro-be4	00:31:12	Zeitlupe (50%)			
26	0:52	B Do Pro-be4	00:39:37	Hervorhebung von S*	Bei Proben: Orientierung an Mitspielenden, „heimliche Blicke“		



J5

³¹² Die Funktion der Notation hat damit Ähnlichkeiten mit der bei Rebstock 2008, S. 62–63 formulierten „Reflexionsfunktion“, indem sie als „Reflexionsfläche für den Komponisten“ agiert. Diese Funktion spricht ebd., S. 71 kollektiven Kompositionen aber gerade ab und verortet sie eher im Bereich der Kompositionen „im 19. und frühen 20. Jahrhundert“. Zusammen mit den Erläuterungen in Fußnote 310 wird in diesem Abschnitt eine weitere „Grenzüberschreitung zwischen verschiedenen musikkulturellen Territorien“, vgl. Jank et al. 2017, S. 74, deutlich, indem im selben Projekt sowohl Merkmale abendländisch-romantischer als auch zeitgenössischer musikalischer Praxen sichtbar werden.

³¹³ Inwieweit hier auch Spielregeln aus der Praxis Schule wie dem Befolgen von Anweisungen einer Lehrperson in die Situation mit hineinspielen, soll hier nicht weiter Gegenstand sein, wäre aber ein interessanter Aspekt für eine Nachfolgeuntersuchung. Vgl. die Differenzierung pädagogischer und musikalischer Praktiken bei Prantl 2020.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
						<p>links neben ihr sitzenden S, ebenfalls im pinken Oberteil (S2), einen Blick zu, lächelt. S2 wendet den Kopf leicht ab, sie beendet ihr Lächeln. Synchron hierzu blicken sich auch weitere S* an und trennen ihre Blicke – die beiden Cellistinnen dahinter und auch zwei S* an der VI in der hinteren Reihe daneben. Auch diese Handlungen lassen individuelle Auslegungen der übergeordneten Regel des Vorbereitens von Auftritten erkennen: (1) So ist es gelegentlich hilfreich, sich an den Aktionen der Mitspielenden zu orientieren, wenn auch nur zeitweise, um nicht allzu lange der Regel, den Fokus auf die anleitende Person zu richten, zu widersprechen.</p> <p>(2) In dem Lächeln von S1 wird eine – wie auch immer geartete, dies kann hier nicht näher beobachtet werden – alternative Interpretation des aktuellen Geschehens sichtbar, allein dadurch, dass nur auf ihrem Gesicht diese abweichende Mimik erkennbar wird. Nach dem Abwenden des Blicks von S2 verlässt dieses Lächeln ihr Gesicht und ihre Mimik wird der anderen S* ähnlicher. S1 lässt also kurzzeitig eine alternative Auslegung der Spielregel des „Blicks nach vorne beim gemeinsamen Musizieren“ erkennen, die über eine dem Auftritt dienliche Orientierung an den Mitspielenden hinausgeht. Die hierin denkbare individuelle Distanzierung von der Regel der Gleichschaltung lodert kurz auf, findet jedoch keine Anschlussfähigkeit, wodurch S1 zur übergeordneten Spielregel zurückkehrt.</p> <p>In Bezug auf die musikalische Praxis „Orchester“ werden also verschiedene individuelle Auslegungen etablierter Spielregeln deutlich: Einerseits ein Befolgen, andererseits ein temporäres Verstoßen, das jedoch keinen Anschluss findet. Aus dem „eigene[n] reflektierte[n] Verhältnis[]“ (Jank et al. 2017, S. 119), das die beobachteten S* potentiell entwickeln, lässt sich folgern, dass diese die soziale Logik der Praxis des Orchesters, einer Leitung zu folgen, weitestgehend annehmen.</p>	
27	0:56	D. Komposition, H	00:25:01		„Individuelle Arbeit und gemeinschaftliches Herangehen“ im Plenum	<p>Musikalische Praxen als zentraler Unterrichtsgegenstand: Die Auslegung von Spielregeln Kollektiv-Komposition. Wieder lassen sich die Beobachtungen nach den beiden oben formulierten Spielregeln unterteilen:</p> <p>(1) Widerspiegelung der sozialen Struktur der Gruppe im Stück: In Bezug auf die oben bereits zitierte Unterrichtsstunde, in der die einzelnen auf Papier festgehaltenen Klangvorschläge im Plenum sortiert werden (Zeitraffer Cut 30), finden sich immer wieder individuelle Auslegungen von dieser Regel, wenn einzelne S*</p>	
28	0:57	D. Komposition, VR	00:25:02				
29	0:59	D. Komposition, H	00:25:04				



Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017					Kulturen erschließen: Auslegung von Spielregeln	
Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	
30	1:01	D. Komposition, H	00:25:07	Zeitraffer (1000%), nur Video		Vorschläge machen (Cut 28–29). Ebenso „individuelle Arbeit [...] wie gemeinschaftliches Herangehen“ (Wolfgang Florey 1980, S. 537) der Partizipierenden im gemeinsamen Komponieren lässt z.B. vermuten, dass die S* zum Komponieren ein distanzierendes Verhältnis im Sinne einer „Entmystifikation [...] und Anerkennung dessen, was „komponieren“ im Wortsinne meint“ (ebd.) gewinnen.
31	1:04	D. Ophe- lia WS	00:30:52	Hervorhebung Bilder + Notations- zettel	Individuelle Zu- gänge beim Sor- tieren von Klang- vorschlägen	(2) Die Dominanz des Schriftlichen wird in der knapp dargestellten Szene kurzzeitig aufgehoben, wenn die S* auf rein verbaler Ebene über die Reihenfolge von Klängen diskutieren. (Cut 32: „Am besten wäre es, wenn S und S anfangen“ – „Ja, das stimmt, weil...“). Diese Diskussion – knapp wie der gezeigte Abschnitt selbst – bezieht sich nicht direkt auf etwas schriftlich Fixiertes, sondern auf die in Cut 31 angedeutete Präsentation. Die schriftlichen Mittler bleiben jedoch durchgehend dominant: Sowohl beim Musizieren in Cut 31 hebt die hervorgehobene S zum Zweck des Anleitens Kärtchen hoch, bei einer Präsentation in einer folgenden Unter-richtseinheit (Cut 33) spielen die S* nach einer schriftlichen Fixie-rung, die die L als Ergebnis der Stunde angefertigt hatte.
33	1:09	D. Klänge, VR	00:32:13	Hervorhebung Notationszettel, Zoom auf L + musizierende S*		Die Schriftlichkeit als soziale Logik der Praxis wird also in der Dis-kussion von den S* individuell ausgelegt, ohne dass diese prinzipiell gebrochen wird. Es lässt sich vermuten, dass die S* in ihrer nicht auf die Schriftlichkeit bezogenen Diskussion ein distanzierendes Verhältnis zur Rolle des Schriftlichen im Kompositionsprozess gewonnen haben. Zusammenfassend wird in beiden Szenen angedeutet, dass einzel-ne S* in der skizzierten musikalischen Praxis, vielleicht im Sinne des Ausdrucks ihrer eigenen „musikalisch-kulturellen Identität“, die rah-menenden Spielregeln kurzzeitig verlassen, ohne diese jedoch prinzipiell zu brechen.
34	1:12	B KW	00:05:37		Überschreiten der ästhetischen Schwelle: Wahr- nehmen von Musik zwischen gesellschaftlicher und ästhetischer Praxis	Vor dem Beginn der Szene hatten bereits einige andere S* die Klang-wald-Übung durchgeführt. Für die Szene soll die Vermutung geäu-ßert werden, dass der S im gelben T-Shirt zunehmend aus der Rolle des die Aufgabe Erfüllenden in eine ästhetische Wahrnehmung über-geht. Zu Beginn gibt L den Startimpuls („Es geht los“) und S bewegt sich noch relativ zügig und in einem kindlichen Spielgestus, wenn er am Ende von Cut 35 einen übertrieben großen Schritt macht oder in Cut 36 die S übertrieben deutlich antippt. Im weiteren Verlauf bewegt er sich jedoch zunehmend behutsamer und abwartender (Distanz- und Bezugnahme), die anfängliche Sicherheit weicht einer Mischung aus Freiheit (er kann antippen, wen er will) und Fremdheit, wenn er zögert, wohin er als nächstes gehen soll. Dieses Warten lässt
35	1:16	B KW	00:05:47			
36	1:19	B KW	00:06:01			
37	1:22	B KW	00:06:18			
38	1:24	B KW	00:06:27			



Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
Kulturen erschließen							
39	1:27	D. Schat- ten WS	00:05:19	Zoom auf L+S	Überschreiten der ästhetischen Schwelle: Not- wendigkeit des Erwerbs von Kom- petenzen	eine „Konfrontation mit uns selbst“ zumindest erahnen. Weiter wird die Situation in Bezug auf Zweckfreiheit dahingehend gerahmt, dass die Ergebnisse der Übung hier NICHT direkt in das zu schreibende Stück integriert werden sollen. Die S links im Bild (gestreifter Pullover) hat den Blick auf die spielende L gerichtet und äußert schließlich ein als „staunend“ interpretier- bares „Wie geht das?“ Dieses „Staunende“ lässt eine gewisse Distanz- nahme erkennen, die gekoppelt mit dem „Wie geht das?“ den Wunsch nach einem Bezug zu diesem Klanggeschehen äußert. Gleichzeitig bittet die S die L damit, ihr zu erklären, wie dieser Klang realisierbar ist. Erste Versuche des Nachahmens sind ebenfalls sichtbar. Trotz der störenden Geräuschkulisse – die anderen S* sind mit dem Probieren anderer Klänge beschäftigt – bleibt die S fokussiert. Die Szene lässt sich dahingehend interpretieren, dass die S in dem Spielen von L eine Attraktivität aufgefunden hat, die sie selbst auch realisieren möchte. Mit dem „Wie geht das?“ lässt sie klar verlauten, dass sie, dem Kaiser- Zitat folgend, die entsprechende Kompetenz noch nicht hat, sie aber erwerben möchte (Kaiser 1995, S. 12).	
40	1:29	D. Schat- ten WS	00:05:23				
41	1:30	D. Schat- ten WS	00:05:54				
Mus. & mus.bez. Handeln							
42	1:39	D. Ophelia WS	00:31:47		Motivation und Selbstverantwor- tung / Selbstbe- stimmung	In den Cuts 42–52 sollen Beispiele für die bei Jank et al. 2017 darge- stellten Merkmale verständiger Musikpraxis angedeutet werden. Auch wenn dieser Abschnitt das ASFs nach den vier Kriterien segmentiert ist, scheinen auch die jeweils anderen Merkmale teilweise durch. Zu Motivation und Selbstverantwortung : In verschiedenen sozialen Kontexten (Plenum, zu zweit und allein) arbeitet der S im blauen Pullover an einer eigenen musikalischen Interpretation der Stimme von Ophelia ³¹⁴ und präsentiert diese anschließend (vgl. auch Cuts 48–50 zu Selbstverwirklichung). Die Merkmale zur Entwicklung von Selbstbestimmung nach Nissen sind gut zu beobachten: Durch die unterstützende L , die extrinsische Motivation gibt (u.a. durch die klare Ergebnisorientierung , aber auch die interessierte Nachfrage in Cut 48), entwickelt der S augenscheinlich das Bedürfnis, selbstständig und selbstreguliert zu arbeiten. Im Besprechen seiner Ideen mit L,	



J8



J9

³¹⁴ Knapp zur Unterrichtsrunde, vgl. auch ausführlicher Kapitel 3.1.2.4: Im Rahmen der Einheit „D_Ophelia_WS“ sollen die S* die Person der Ophelia aus „Ophelias Schattentheater“ von Michael Ende – eine alte Dame, die als Souffleuse im Theater arbeitet – musikalisch darstellen. Nach einem kurzen Vorlesen eines Abschnitts aus dem Buch, in dem die Person beschrieben wird, sammeln die S* verschiedene Merkmale der Person (Stimme, Gang, ...), die sie dann einzeln oder in Kleingruppen vertonen sollen. Der hier näher betrachtet S hat die Aufgabe, die „Stimme“ von Ophelia – darauf deutet auch der gezeichnete Mund auf der roten Karte, die er z. B. in Cut 43 in der Hand hält – mit seinem Instrument darzustellen. Im Anschluss an diese Einzelerarbeitungen stellen die S* ihre Klänge im Plenum vor und besprechen diese.

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Zeit-Video ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017
43	1:42	D Ophe- lia WS	00:08:53	Zoom auf L+S		Begründen seines Klangvorschlages vor den nachfragenden L (s.a. Cuts 48, 50–51) wird klar, dass er sich im Bewusstsein möglicher Alternativen für seine Interpretation der „Stimme“ entschlossen hat. Die Tatsache, dass sein – wenn auch nur kurzer – musikalischer Vorschlag ernsthaft diskutiert wird (vgl. Cut 51 zu reflexives Selbstbewusstsein) kann als ein Hinweis auf das Erleben von Kompetenz gedeutet werden.
44	1:44	D Ophe- lia WS	00:09:44			
45	1:48	D Ophe- lia WS	00:10:09	Zeitraffer (4000%–500%), ohne Ton	Handlungskompetenz entwickeln /Selbstverwirklichung	Handlungskompetenz: In Cut 44 äußert L: „Ich geh mal rum, und komm gleich wieder, wenn Du ein bisschen probiert hast.“ Damit wird eine Übephase eingeleitet, in der der S das im aktuellen Kontext nötige Können (Übertragen eines außermusikalischen Impulses auf das eigene Instrument) für einen längeren Zeitraum probiert und anschließend noch einmal präsentiert. Die Tatsache, dass S sein Ergebnis auch vor einem (kleinen) Plenum präsentieren möchte, weist weiter auf den erfolgreichen Erwerb des Könnens „zum Herstellen von Musik“ im aktuellen Kontext hin.
46	1:50	D Ophe- lia WS	00:14:43			
47	1:50	D Ophe- lia WS	00:14:44			
48	1:52	D Ophe- lia WS	00:10:05		Selbstverwirklichung	Selbstverwirklichung: Bereits aus den diesen Cuts vorangegangenen langen Phasen der Auseinandersetzung des S im blauen Pullover mit seiner Interpretation der Stimme von Ophelia wird deutlich, dass dieser hier die Möglichkeit hat, sich auf eigenen Erfahrungen und Vorstellungen basierend „mit musikalischen Mitteln kreativ auszudrücken“ (ebd., S. 116). An der Beobachtung von Cut 49, bei der deutlich wird, dass er sein Produkt durchaus fundiert erläutern kann, lässt sich erahnen, dass er dabei Bezug auf eigene musikalische Vorstellungen („musikalisch-kulturelle Identität“) nimmt.
49	1:56	D Ophe- lia WS	00:25:21			
50	2:00	D Ophe- lia WS	00:25:27			
51	2:03	D Ophe- lia WS	00:23:53	Hervorhebung 2 S*	Reflexives Selbstbewusstsein	Reflexives Selbstbewusstsein: Das Nachdenken über den Gegenstand Musik hinaus wird dergestalt thematisiert, dass das Erklärende in Bezug zu einer menschlichen Eigenschaft – der Stimme – gesetzt und kritisch reflektiert wird. Mindestens im Melden der S im gestreiften Pullover (mit der sich das Gespräch noch länger fortspannt) wird deutlich, dass mehrere der anwesenden S* zu diesem Nachdenken bereit sind. Das Anregen der Reflexion der eigenen Tätigkeit wird auch durch den L-Vorschlag zur Modifizierung des Klangs deutlich.
52	2:09	D Ophe- lia WS	00:24:36	Zoom auf L + 2 S*		



J10



J11



J12

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Quell-Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 1977	PF ³⁰⁸
53	2:14	<u>E</u> , H	00:25:58		Bewegen: Rhythmische Kompetenz	In diesem kurzen Abschnitt wird das isolierte Üben der Kompetenzdimension Bewegen in einer typischen kurzen und kompakten Einheit in direkter Instruktion sichtbar. Aus der Perspektive des gestuften Modells rhythmischer Kompetenz befindet sich die Klassenstufe hier auf der Ebene B: „Rhythmen hören und imitieren“ (ebd., S. 129), also auf der zweiten Ebene (von sechs) eines schrittweisen Aufbaus .	
54	2:21	<u>A1</u> , H	00:04:56		Bewegen und Instrumente spielen	In dieser Szene findet sich ein Beispiel für die Verknüpfung zweier Dimensionen, wenn das Spielen des Streichinstruments in Form von Bewegungsübungen ohne Instrument vorbereitet wird. Sehr deutlich wird hier auch das Lernen in direkter Instruktion , wenn ab Cut 55 erkennbar wird, wie die S* die Bewegungen von L nahezu spiegelbildlich imitieren. Weiter wird in dieser Szene das Erlernen der Bogenbewegungen in musikalischer Praxis deutlich, wenn die zunächst nur mit dem Bogen ausgeführten Bewegungen von einer als passend empfindbaren Hintergrundmusik begleitet werden. ³¹⁵	
55	2:27	<u>A1</u> , LP+VL+VR	00:07:55	Winkel nebeneinander, VL+VR zugeschnitten auf S*			
56	2:35	<u>E</u> , H	00:42:52		Lesen und Notieren	Auch hier wird – nun in konkretem Bezug zur Dimension „Lesen und Notieren“ – weitestgehend in musikalischem Handeln (nach Stadler Elmer) gelernt, wenn die S* zunächst bewegend und hörend in den Noten zeigend dem Spiel von L folgen sollen („Ich spiele, Ihr zeigt mit, wo ich bin, das ganze Stück“). Im darauf sich entspannenden Gespräch wird deutlich, dass der Begriff „ganze Note“, um den es hier unter anderem geht, unter stetigem Bezug auf das ihm zuzuordnende Handeln (Welcher Ton wurde am längsten wahrgenommen? Wie lange muss man dafür zählen? ³¹⁶) thematisiert wird: „Frage: Welcher Ton war der längste? – Der am Ende... – Weiß jemand schon, wie die Note heißt? – Ne ganze Note – Ne ganze Note! Da zählen wir... bis wohin zählen wir bei der ganzen Note?“	
57	2:38	<u>E</u> , H	00:43:26	Hervorh. Notentpult			
58	2:43	<u>E</u> , H	00:43:36				
59	2:46	<u>E</u> , VL	00:43:46	Zoom auf L + S*, Hervorhebung S			
60	2:48	<u>E</u> , H	00:43:48				
61	2:50	<u>E</u> , H	00:43:57				
62	2:51	<u>E</u> , H	00:43:58	Zom auf S*, Hervorh. S			
63	2:52	<u>E</u> , H	00:43:59				



J13



J14



J15

³¹⁵ Die Beobachtung, dass es sich hierbei um musikalische Praxis (im Rahmen der vorgestellten Kernelemente des AMU) handelt, ließe sich noch weiter untermauern, wenn das Spiel und die Spielregeln zur musikalischen Praxis „Orchester“, wie sie oben vorgestellt werden, mit dieser Szene verglichen würden.

³¹⁶ Sehr deutlich wird das Handeln in der Dimension Bewegen bei dem S vorne links im Bild, der keine Noten vor sich liegen hat, Cut 56: Durch sein rhythmisches Bewegen folgt er eindeutig der Musik

Cut Nr.	Zeit m:ss	Quell-Video ³⁰⁶ + Winkel	Zeit ³⁰⁷ h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Jank et al. 2017	PF ³⁰⁸
64	2:54	D_Klänge_H	00:08:02	Hervorhebung S	Hören und Be-schreiben	Hier beschreibt einer der S* die Reihenfolge der Spielenden bei einem kurz zuvor beendeten Musizieren und verwendet zwar noch nicht die übliche Terminologie wie „einsetzen“, bemüht sich aber um eine angemessene, „zunehmend [...] Fachsprache einbeziehende Beschreibung“, „dann haben S und S aufgeführt und dann haben sie alle nochmal zusammen gespielt“. Insgesamt wird deutlich, dass der S sich dem vorhergehenden Vortrag „analytisch hörend“ (Gies, Jank 2015, S. 29) zugewandt hatte.	
65	2:58	D_Klänge_H	00:08:09				
66	3:02	D_Klänge_H	00:08:15		Hören und Be-schreiben / Her-stellen von Kon-texten	Mit „Was mich noch zusätzlich interessiert ist ...“ eröffnet L die For-derung für das „immer genauere Hören“ (Jank et al. 2017, S. 126) und mit „Ich habe zum Beispiel S und S gehört ... Was war denn das?“ das Herstellen von Kontexten, also den Aufbau eines Bezugs des Gespiel-ten zu außermusikalischen Kontexten (hier wieder die Merkmale der Person der Ophelia). Weiter werden, wie auch in der vorhergehenden Szene, weniger im Sinne einer kompakten und regelmäßigen Einheit, sondern vielmehr nach der sich aus der Gesprächssituation heraus ergebenden Notwendigkeit die entsprechenden Kompetenzdimensionen aufgebaut.	
67	3:08	D_Klänge_H	00:09:02				
68	3:14	D_Klänge_H	00:09:11	Zoom auf L + S*; Hervorhebung S			
69	3:20	D_Klänge_H	00:09:17	Zoom auf L + S*			



J16



J17

und nicht einer Leseaufgabe, die ja außerhalb des musikalischen Handelns (in den drei Grundbereichen nach Stadler Elmer, vgl. S. 222) verortet werden könnte.

3.2.2.4 Christopher Wallbaum: Ästhetische Erfahrung und kulturtheoretische Perspektiven

Wesentliche Beiträge von Christopher Wallbaum werden einerseits im Fruchtbarmachen von Überlegungen zu ästhetischer Erfahrung für die Musikpädagogik gemeinsam mit Christian Rolle (Rolle 1999; Wallbaum 2000) gesehen (Oberhaus 2018, S. 82; Heß 2018, S. 186), andererseits in der Thematisierung kulturtheoretischer Aspekte (Ott 2012). Insbesondere die Unterrichtspraktik des ästhetischen Streits findet häufige Beachtung (Weidner 2018, S. 353), kann diese doch als eine Art Bindeglied zwischen Überlegungen zu ästhetischer Erfahrung und kulturtheoretischen Aspekten betrachtet werden (vgl. Barth 2018, S. 27). Weiter wird sein Bezug zu Musikpraxis (Campos 2019, S. 2) und Unterrichtspraxis, z. B. beim Klassenmusizieren (Dartsch, Heß 2018, S. 306) und Komponieren bzw. Produzieren von Musik (Schlothfeldt 2018, 328) hervorgehoben. Nicht zuletzt wird Wallbaum häufig im Zusammenhang mit der Forschung an Unterrichtsvideos genannt (Rolle 2018a, S. 449; Heiden 2018; vgl. Wallbaum 2010f, 2018a). Im Gegensatz zum Aufbauenden Musikunterricht, der durch Texte eines umfangreichen Autor*innenkollektivs geprägt ist, beziehe ich mich bei den hier dargestellten Überlegungen zur „Prozess-Produkt-Didaktik“ bzw. dem später daraus erwachsenden Modell „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ hauptsächlich auf Texte dieses Autors. Außerdem wurden in diesem Falle – im Gegensatz zu den Ausführungen zu den drei anderen Theoriesprachen – ein umfangreicherer Quellenfundus in die Operationalisierung der Perspektive auf die Videobeobachtung einbezogen. So wird die Veröffentlichung „Produktionsdidaktik im Musikunterricht“ (Wallbaum 2000) als Ausgangspunkt betrachtet und darüber hinaus eine Auswahl weiterer Quellen herangezogen, die die Überlegungen schärfen bzw. neue Perspektiven eröffnen. Dieses Verfahren bietet sich bei den anderen Theoriesprachen weniger an, da (a) bei den beiden Vertreter*innen der Instrumentalpädagogik deutlich weniger Literatur vorliegt und (b) die Veröffentlichungen insbesondere zum „Aufbauenden Musikunterricht“ einem deutlich stärkeren Wandel unterworfen sind, der es schwer macht, ein übergreifendes Theoriebild zu formulieren. Auch wenn sich in den Veröffentlichungen Wallbaums in der Zeitspanne von 2000 bis 2020 durchaus Entwicklungen und Verschiebungen in den Prioritätensetzungen ausmachen lassen, ist es doch eher möglich – nicht zuletzt, da ich mich immer nur auf einen Autor beziehe – zentrale Stränge herauszuarbeiten, die zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden

können. Dadurch ergibt sich die Untergliederung des aktuellen Kapitels. Ich stelle zwei Wallbaum'sche Perspektiven im Kontext von ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung (Kapitel 3.2.2.4.1 ab S. 286) und kulturtheoretischen Fragestellungen (Kapitel 3.2.2.4.2 ab S. 298) vor. Anschließend beziehe ich mich auf seine konkreten Beobachtungsmodelle für Unterricht (Kapitel 3.2.2.4.4 ab S. 304). In einem Exkurs (Kapitel 3.2.2.4.3 ab S. 302) wird ein Beispiel für ein potentiell kulturübergreifendes Wahrnehmungsphänomen näher beleuchtet.

3.2.2.4.1 Perspektive Ästhetische Erfahrung: Von der Prozess-Produkt-Didaktik zum einfachen musikdidaktischen Modell

Ausgehend von Unterrichtserfahrungen zum Produzieren von Musik in der Schule legt Wallbaum in seiner Dissertationsschrift eine Analyse produktionsdidaktischer Konzeptionen vor (ebd., S. 41–168), auf deren Basis er ein *relationales Modell ästhetischer Praxis* in der Schule formuliert. Dieses stellt insbesondere die Wahrnehmung und Kommunikation in (musikalisch-)ästhetischen Zusammenhängen ins Zentrum (ebd., S. 199–289). Auf der Basis dieser Überlegungen wird später das sogenannte „einfache musikdidaktische Modell“ (Wallbaum 2013b, S. 26) formuliert.

Wallbaum arbeitet in seiner Untersuchung im Wesentlichen zwei zentrale Differenzlinien heraus: Die Thematisierung der musikalischen Erfahrung am Prozess und/oder am Produkt sowie die Vorgabe von musikalischen Techniken. So identifiziert er in der Art der Beschreibung von musikalischen Erfahrungen während des Produktionsprozesses drei Typen. Er unterscheidet eine „strikt subjektivistische Prozessorientierung“ (Wallbaum 2000, S. 30), eine „objektivistische Orientierung an auditiver Wahrnehmung“ (ebd., S. 31) und schließlich eine „Prozessorientierung mit Produkten“ (ebd., S. 32). Während bei der ersten die Erfahrungssituation „reine Privatsache, der jegliches objekthafte Gegenüber fehlt“ (ebd., S. 30), ist,³¹⁷ ist diese bei der zweiten direkt mit der auditiven Wahrnehmung gekoppelt: „Diesem Musikbegriff zufolge gelangen Menschen, wenn sie in offenen Prozessen mit Schall konfrontiert werden, *naturgemäß* (!) zu bestimmten Merkmalen auditiver Wahrnehmung“ (sic, ebd., S. 31). Neben diesen strikt an Prozess ODER Produkt orientierten Theorien identifiziert er – drittens – auch solche, die die Erfahrungssituation sowohl an den Produktions-

³¹⁷ Zur Erinnerung: Hier wird wieder, wie schon in den vorherigen Kapiteln zur Darlegung der einzelnen Theorien, in den Indikativ gewechselt.

prozess als auch an die erstellten Produkte koppeln. Weiter unterscheidet der Autor Theorien, die „die Vorgabe von bestimmten musikalischen Techniken explizit oder implizit begründe[n]“ (ebd., S. 35) oder eine klare „Offenheit gegenüber der Verwendung verschiedenster musikalischer Techniken“ (ebd., S. 36) suggerieren. Die auf jene Begründungen zurückgreifenden Theorien betrachten dabei die Erfahrungssituation vom Prozess UND vom Produkt abhängig, während die eine Offenheit vorschlagenden Theorien der „strikt subjekt- und prozessorientierten“ (ebd.) Perspektive angehören. Als Fazit schlägt Wallbaum eine „Prozess-Produkt-Didaktik“ vor. Diese realisiert die in seinen Analysen nicht auffindbare Kopplung einer Offenheit gegenüber der Verwendung musikalischer Techniken mit der Thematisierung von Erfahrungssituationen sowohl im Kontext des Produktionsprozesses als auch in Bezug auf das zu erstellende Produkt (ebd., S. 196–197).

Hiervon ausgehend schärft er nun sowohl in der zitierten Dissertation als auch in weiterführender Literatur eine Reihe von Begriffen, welche im Folgenden als zentrale Komponenten der Wallbaum'schen Theoriesprache dargestellt werden. Dabei wird in vier Schritten vorgegangen: Über (1) ein **Modell ästhetischer Rationalität** nach dem Philosophen Martin Seel und auch unter Rückgriff auf allgemeindidaktische Positionen wird das Einnehmen einer ästhetischen Haltung im Musikunterricht legitimiert. Anschließend wird (2) ästhetische Wahrnehmung im Rückgriff auf diese Legitimationen in Form eines dreidimensionalen Modells präzisiert und (3) ein **relationales Modell ästhetischer Erfahrung** und Praxis formuliert. Dieses bezieht sich nicht allein auf „ästhetisch wahrnehmende Subjekte und ästhetische Objekte“ (ebd., S. 199), sondern vielmehr auf „die Situation der Begegnung zwischen beiden“ (ebd.). Es folgen (4) Ausführungen zu einzelnen Komponenten dieses Modells (ästhetisches Objekt, ästhetische Techniken) bzw. konkreten unterrichtlichen Handlungsfeldern (ästhetischer Streit, Ermöglichungsraum).

(1) Um zu begründen, warum es im schulischen Musikunterricht überhaupt um ästhetische Wahrnehmung oder Erfahrung gehen sollte, führt Wallbaum – ausgehend von Habermas – ein **Modell vernünftigen Handelns** nach Martin Seel vor. Demnach greifen Menschen, vereinfacht gesagt, in „praktischen Situationen“ (ebd., S. 206) immer auf „komplexe Begründungsverhältnisse“ (ebd.) zurück. Diese sind von der Einstellung (oder genauer der Mixtur verschiedener Einstellungen) abhängig, die einer Person in einer Situation einnimmt. Diese Einstellungen lassen sich auf fünf „Grundarten der Rationalität“ oder „Formen

der Begründbarkeit von *Praktiken*“ (ebd., Hervorh. i. O.) zurückführen,³¹⁸ die auch in Überschneidungen vorkommen können: eine ethische, moralische, instrumentelle, theoretische und eine ästhetische Einstellung. Vernünftig handelnde Menschen wenden sich „in jeder dieser Praxisformen der Welt zu[...], um sie nicht einseitig und damit beschränkt wahrzunehmen“ (Wallbaum 2016, S. 39; vgl. auch Wallbaum 2005c, S. 16, 2000, S. 207–208, 2016, S. 45). Zentrales Merkmal der **Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität** ist, dass es dabei „dominierend [...] um den *Vollzug* oder *Prozess* des Vernehmens in einem Zustand, der *frei* von Handlungszwängen und entsprechenden Interessen ist“ (Wallbaum 2000, S. 209), geht. Häufiger findet sich die Beschreibung, dass im „Zentrum das Interesse an erfüllten Wahrnehmungsvollzügen steht“ (Wallbaum 2005c, S. 7) oder dass „eine erfüllte Zeit mit dem Spielen und/ oder Hören [...] von Musik“ (Wallbaum 2008a, S. 2) angestrebt wird.³¹⁹ Mit „dominierend“ wird im ersten Zitat darauf verwiesen, dass die Rationalitäten sich in der Realität nach dem Modell Seels häufig überschneiden (Wallbaum 2000, S. 207). Es geht also, vereinfacht gesagt, primär z. B. „nicht um irgendwelche weltanschaulich abgrenzenden, manipulativen oder sonstigen Zwecke im praktischen Leben, sondern nur um die Zeit in dieser Praxis selbst“ (Wallbaum 2018d, S. 3). Da die ästhetische Einstellung also als eine der zentralen Rationalitäten menschlichen Handelns gesehen werden kann, ist es nur folgerichtig, diese auch zum Thema von Unterricht in der Schule zu machen, was Wallbaum auch unter Bezug auf allgemein-didaktische Positionen, z. B. zu Grundformen der Weltzuwendung (Baumert 2001, S. 21) geltend macht (Wallbaum 2016, S. 45, 2000, S. 287–289). Weiter wird auf die Initiierung von Bildungsprozessen im Sinne der Aktualisierung von Selbst- und Weltverständnissen durch ästhetische Erfahrungsprozesse Bezug genommen (Wallbaum 2000, S. 225–226, 2005c, S. 12, 2013b, S. 24–25, 2016,

³¹⁸ Der hier angedeuteten nicht unbedingt zufälligen Nähe zu praxis-/kulturtheoretischen Überlegungen soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden.

³¹⁹ Der Begriff der Erfülltheit wird wiederholt aufgegriffen, vgl. z. B. Wallbaum 2005a, S. 71, 2006, S. 148, 2008c, 2008b, S. 23, 2008a, 2009, S. 42, 2010a, S. 4, 2012b, S. 32–33, 2013b, S. 22, 2013b, S. 36, 2018d, 2020, S. 148. Anschaulich z. B. das Zitat: „Hauptsache, es groovt, die Schüler erfahren einen Flow (Petrat, Pütz), einen Schwebezustand (Rumpf), ein Aufgehobensein in Zeit und Raum (Seel), das ihnen beim Musizieren warm wird (Ott), oder einfach eine spannende, irritierende, provozierende, komische, sicher nicht langweilige Zeit“ bei Wallbaum 2005c, S. 14. Zentral für die Erfüllung scheint dabei die Stimmigkeit einer „Relation zwischen Subjekt und Objekt“ in ästhetischer Praxis zu sein, vgl. Wallbaum 2013b, S. 22. Zur Gegenüberstellung von ästhetischer Rationalität und Erfülltheit vgl. die Ergebnisse der intratheoretischen Gegenüberstellungen zu Wallbaum in Anhang 5.6.4.

S. 44). Wallbaum leitet von dieser Legitimation der ästhetischen Rationalität schließlich auf eine zentrale Inhaltsforderung für das Fach Musik bzw. auf den von ihm eingenommenen Musikbegriff hin.³²⁰ So verlässt man beim Einnehmen einer nicht-ästhetischen Einstellung das Feld der ästhetischen und damit auch der musikalischen Praxis. Wenn z. B. die Zuordnung von Satztechniken (theoretische Rationalität), Fragen nach sittlichem Verhalten (ethische Rationalität) oder der auffordernde Signalcharakter (instrumentelle Rationalität)³²¹ in Situationen, in denen Schall wahrnehmbar ist, in den Vordergrund rücken, verlässt man das Feld ästhetischer Praxis (Wallbaum 2016, S. 45, 2005b, S. 323, 2010g) und es „erscheint“ keine Musik (Wallbaum 2010g, 2020, S. 148).

(2) Wieder in Orientierung an Seel unterteilt Wallbaum die **Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität** nun **in drei Dimensionen**. Die Dimensionen werden im Laufe der Zeit entwickelt (Eckpunkte bei Wallbaum 2000, 209, 2016, S. 40–41) und werden vor allem in nahezu allen älteren, aber auch vielen aktuellen Publikationen Wallbaums im Rahmen der Beschreibung musikalisch-ästhetischer Praxis aufgegriffen (Wallbaum 2000, 2001, 2005c, 2005b, 2005a, 2007, 2008c, 2008b, 2008a, 2009, 2010g, 2010a, 2011; Rolle, Wallbaum 2011; Wallbaum 2013b, 2016, 2018d). Wallbaum 2016 unterscheidet dabei

- (a) die *atmosphärische* (oder „korresponsive“ bei Wallbaum 2000, S. 213–214) Wahrnehmung, bei der das „Bauchurteil“ oder das Interesse der „nicht-begriffliche[n] und gleichwohl *wirkliche[n]* Verknüpftheit“ (ebd.) der Wahrnehmung mit einer eigenen Lebensform oder -situation im Zentrum steht und bei der die Erfüllung in der Intensivierung der Wahrnehmung gesucht wird,
- (b) die *imaginative* (auch artistische) Wahrnehmung, bei der „Distanz von alltäglichen Wahrnehmungen und Interessen genommen“ (ebd., S. 210) wird. Hier steht die Suche nach Deutungen und einem (wie auch immer gearteten) Verstehen im Vordergrund und bei der die Erfüllung „in Gegenständen und Ereignissen, die zur Deutung herausfordern“ (Wallbaum 2016, S. 40–41) gesucht wird,³²² und

³²⁰ Vgl. auch die ergänzenden Überlegungen auf S. 295.

³²¹ Vgl. hierzu das Gedankenspiel bei Wallbaum 2000, S. 243, welches den Klang eines schulischen Pausengongs einerseits in instrumentelle Rationalität (als Aufforderung, den Unterricht zu verlassen), andererseits in ästhetische Rationalität (als Bestandteil einer experimentellen Komposition, welche zur Irritation einlädt) eingebettet schildert.

³²² Als weiteres Argument für die Bildungsrelevanz ästhetischer Erfahrung (vgl. oben) wird die Rolle der imaginativen Dimension (in Abgrenzung zur korresponsiven) häufig als zentral

- (c) die *bloß sinnliche* (oder „kontemplative“ bei Wallbaum 2000, S. 215–217) Wahrnehmung, die in Abgrenzung zu den beiden anderen, „in der sinnabgewandten, bloß sinnlichen Gegenwart ihres Vollzugs“ (Wallbaum 2016, S. 41) verweilt oder „ein Objekt ohne Bedeutung in seiner reinen Gegenwart, so dass es gleichsam namenlos wird“ (Wallbaum 2000, S. 210) vergegenwärtigt.³²³ Auf das sich aus einer solchen Wahrnehmung ergebende „Paradox, dass [...] mit der Präsentation von Objekten, die zu *bloß sinnlicher Praxis* verführen sollen, zugleich *imaginative Praxis* angeregt“ (Wallbaum 2016, S. 41) wird, weist Wallbaum gesondert hin (ebd., S. 40–41).

Dieses letzte Zitat steht in Zusammenhang mit der ebenfalls am Rand thematisierten ästhetischen Praxis der Kunst.³²⁴ Diese stellt keinen Sonderfall dar, sondern ist vielmehr von einer spezifischen Konstellation des Neben-, In-, oder Nacheinander der drei genannten Wahrnehmungsdimensionen geprägt (Wallbaum 2000, S. 219). Das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung ist jedoch nicht auf bestimmte Objekte – sogenannte Kunstwerke – angewiesen. Diese können eine solche Einstellung aber begünstigen (ebd., S. 230–233). Damit steht die ästhetische Praxis der Kunst im vorgestellten Modell ästhetischer Rationalität nicht in Zentrum, sondern ist nur eine Möglichkeit (unter vielen) des Zusammenspiels der ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen (Wallbaum 2016, S. 41–42).

(3) Die **ästhetische Erfahrung** hat in der Wallbaum'schen Definition nun einen Doppelcharakter: Einerseits geht es um eine „bedeutsame Begegnung zwischen Subjekt und Objekt“ (Wallbaum 2000, S. 228) im Rahmen von einer oder mehrerer der genannten Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität. Andererseits geht es um den Geltungsanspruch des Subjekts, dass diese „bedeutsame Begegnung“ auch anderen Subjekten möglich sein könnte.³²⁵ Wallbaum unterscheidet in dieser Begegnung ästhetische Objekte (s. u.) von sogenannten „Andenken“, die zwar eine bedeutsame Begegnung im oben genannten Sinne

hervorgehoben, „denn nur die imaginativ-ästhetische Praxis *eröffnet neue Sichtweisen*“, z. B. bei Wallbaum 2005a, S. 84, 2016, S. 41.

³²³ Auf Vorteile des Anstrebens der kontemplativen Wahrnehmungsdimension in Zusammenhang mit jugendkulturellen Musikpraxen weist Wallbaum 2007, S. 32–33 hin.

³²⁴ Oder genauer des „Sprachspiels der Kunst“ Wallbaum 2000, S. 230–233, wie der Autor hervorhebt.

³²⁵ Oder, im Sinne von Kants Kritik der Urteilskraft, z. n. Rolle, Wallbaum 2011, S. 507, diesen „angesinnt“ werden kann.

ermöglichen, den Geltungsanspruch derer Teilbarkeit aber nicht erheben. Oder anders ausgedrückt: Für ein „Andenken“ ist es eher unwahrscheinlich, die „bedeutsame Begegnung“ einer anderen Person „anzusinnen“ (ebd., S. 242, 246). Für **ästhetische Praxis**, verstanden als Form „menschlicher Tätigkeit [...], die zur Entstehung ästhetischer Erfahrung“ (Vogt 2002, S. 10) beiträgt, ergibt sich dann eine Dreiecksstruktur (Wallbaum 2016, S. 38, 2005a, S. 82, 2000, S. 229, 2010g, S. 93, 2005c, S. 13) der Wahrnehmung – bzw. des Austauschs über die Wahrnehmung – eines Objekts. Beides – sowohl die Wahrnehmung selbst als auch der Austausch darüber, greifen auf die o. g. Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung zurück:

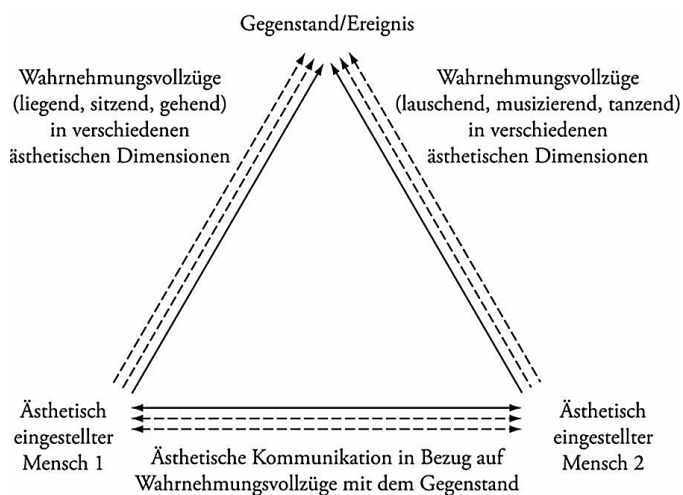


Abbildung 27: Dreieck ästhetischer Praxis (Wallbaum 2010g, S. 93).

Mit diesem Modell ästhetischer Praxis, das den Kern derselben im Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt sowie zwischen Subjekt und Subjekt – daher auch die Bezeichnung „relationales Modell ästhetischer Erfahrung“ (Wallbaum 2000, S. 199) – verortet (Wallbaum 2005c, S. 9, 2005c, S. 15, 2005b, S. 319, 2001, S. 251), soll die eingangs genannte Spannung zwischen Prozess- ODER Produktorientierung bei Produktionsaufgaben in musikpädagogischen Kontexten aufgelöst werden (Wallbaum 2000, S. 199).

(4) Die Formulierungen in Abbildung 27 verweisen auf einzelne Komponenten des Wallbaum'schen Modells, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. So lädt die Benennung der Spitze mit „Gegenstand/Ereignis“ dazu

ein, das **ästhetische Objekt** der Wahrnehmungsvollzüge näher zu betrachten, während die in Klammern gesetzten Erläuterungen der Wahrnehmungsvollzüge („liegend, sitzend, gehend, lauschend, musizierend, tanzend“) an den Seitenlinien die Frage nach den konkreten Handlungen oder **ästhetischen Techniken**, die die Wahrnehmungsvollzüge begleiten, in den Vordergrund stellt. An beide Begriffe schließen Überlegungen zum **Musikbegriff** in der Wallbaum'schen Theoriesprache an. Schließlich legt die Betrachtung der Basislinie des Dreiecks zu einer näheren Auseinandersetzung mit ästhetischer Kommunikation oder auch dem **ästhetischen Streit** nahe. Abschließend wird eine die ästhetische Praxis im oben genannten Modell rahmende Bedingung in der Terminologie des **Ermöglichungsraumes** deutlich.

Die Spitze des Dreiecks ist „im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Erfahrung Bezug genommen werden kann“ (ebd., S. 230). Es geht also um die Möglichkeit (a) einer „bedeutsamen Begegnung“ eines Subjekts mit diesem Objekt in den genannten Wahrnehmungsdimensionen („Gegenstand der ästhetischen Erfahrung“) und (b) „bei Distanznahme“ auf diese Begegnung Bezug nehmen zu können. Das **ästhetische Objekt** kann, insbesondere in dem bei Wallbaum thematisierten produktionsdidaktischen Zusammenhang „als ästhetisch bedeutsam konzipiert[]“ (ebd.) sein, wie dies z. B. bei Kunstwerken der Fall ist. Da allerdings auch nicht als ästhetisch bedeutsam konzipierte Objekte wie Erscheinungen der Natur potentiell ästhetisch wahrgenommen werden können, ist diese Bedingung nicht notwendig (Wallbaum 2009, S. 42). Weiter ist mit dieser Definition der Kunstwerkstatus nicht mehr zeitlich unabhängig gegeben, wodurch die Bedingung auch nicht hinreichend ist.³²⁶ Damit bleibt als zusätzliche Eigenschaft eines ästhetischen Objekts nur das sich aus dem relationalen Modell ästhetischer Praxis ergebende Kriterium der „Intersubjektivität bzw. die Möglichkeit ästhetischer Bedeutsamkeit für eine größere oder kleinere

³²⁶ Vgl. hierzu bei Wallbaum 2000, S. 230–231: „Ein Kunstwerk zum Beispiel, das heute nicht mehr wie früher zu ästhetischen Erfahrungen verhelfen kann – etwa weil es ein Thema und zudem in solcher Weise artikuliert, wie es in der Welt der Wahrnehmenden irrelevant ist –, verliert den Status eines ästhetischen Produkts. Es wird zum Dokument vergangener ästhetischer Erfahrungen. Umgekehrt kann ein ästhetisches Produkt von SchülerInnen in ästhetischer Praxis die Funktion eines Kunstwerks erfüllen, ohne ein Kunstwerk sein zu müssen. (Das Kriterium eines bestimmten Sprachspiels der Kunst, wonach das Produkt als Kunstwerk nicht hinter den einmal erreichten Stand kunstgeschichtlicher Entwicklung zurückfallen darf, entfällt.)“

Gruppe von Menschen, mit denen ‚ich‘ eine Gegenwart bzw. (vergänglich-sozio-kulturelle) Welt teile“ (Wallbaum 2000, S. 231). Anders ausgedrückt muss das Objekt, um die Eigenschaft ästhetisch zu tragen, relevant sein „für eine Mehr-Zahl, die bereit und in der Lage ist, sich in plausibler Weise auf einen ästhetischen Streit über die ästhetische Qualität eines Produkts einzulassen“ (ebd., S. 242). (Zum ästhetischen Streit vgl. weiter unten)

Als **ästhetische Techniken** bezeichnet Wallbaum 2000, S. 258–260 nun solche Handlungsschemata, die Wahrnehmungsvollzüge in ästhetischer Praxis begleiten bzw. diese ermöglichen können.³²⁷ Durch diese Fokussierung auf das Handeln der beteiligten Akteur*innen wird das Relationale des Modells ästhetischer Praxis ein weiteres Mal hervorgehoben. Um welche Handlungsschemata es sich konkret handelt, ist von der konkreten Situation (ebd., S. 275) auf der einen Seite und dem kulturellen Zusammenhang (vgl. auch Kapitel 3.2.2.4.2) auf der anderen Seite nicht zu trennen. Wie aus den Beispielen in Abbildung 27 erkennbar wird, können diese Handlungsschemata eher alltäglich („liegend, sitzend, gehend“) oder auch eher mit Musik konnotiert („lauschend, musizierend, tanzend“) sein. Zentral ist nur, dass es sich um Techniken handelt, die in einer konkreten „Situation in der Lehr-Lern-Gruppe und Einzelschule, einschließlich aller Aspekte, die eine Situation beeinflussen“ (ebd., S. 282) dazu dienen, ästhetische Praxis im oben genannten Sinn zu ermöglichen. Wallbaum geht dabei davon aus, dass diese Techniken nicht beliebig (ebd., S. 195), sondern vielmehr kulturell relativ sind (Wallbaum 2013b, S. 22, 2013b, S. 29, 2012a, 2008b, S. 31; Wallbaum, Rolle 2018, S. 67). Damit erweisen sich im Kontext von verschiedenen „musikalischen (Teil)Kulturen“ (Wallbaum 2000, S. 261) unterschiedliche Techniken als geeignet, ästhetische Praxis zu ermöglichen.³²⁸

³²⁷ Ebd., S. 260 hebt, am Beispiel der ästhetischen Technik des Nichtstuns zum Begünstigen kontemplativ-ästhetischer Wahrnehmung, den nicht-deterministischen Charakter ästhetischer Techniken hervor, die im Gegensatz zu solchen in instrumenteller Rationalität keine klare Ursache-Wirkungs-Kausalität erwarten lassen können (vgl. S. 59 in diesem Buch). So nennt er in Orientierung an Seel Techniken, bei denen diese Wirkmechanismen möglich sind, instrumentell im engen Sinn, während jene ästhetischen Techniken als weich oder „instrumentell im weiten Sinn“ bezeichnet werden. Vgl. auch Überlegungen zum sogenannten Technologiedefizit der Pädagogik bei Hericks, Meyer 2006, S. 475; Proske 2009.

³²⁸ In seiner primär auf Produktionsdidaktik fokussierten Dissertation spricht Wallbaum 2000, S. 258 hier noch von einem „Know how in Bezug auf kultur-spezifisch musikalische Techniken zur Herstellung korrespondierend, kontemplativ und imaginativ attraktiver Produkte“ oder auch von „musikalische[n] Produktionstechniken“, ebd., S. 261. In späteren Veröffentlichungen entwickelt sich der Begriff über „musikkulturelle Techniken“ bei Wallbaum 2008b, S. 31 zu „musikalischen Kulturtechniken“ z. B. bei Wallbaum 2013b, S. 34, 2012a, S. 73; Wallbaum,

Über diesen Fokus auf Handlungsschemata entwickelt Wallbaum nun auch seinen **Musikbegriff**: Musik ist für ihn zunächst eine ästhetische Praxis, „die ihre (korrespondierenden, kontemplativen und imaginativen) Attraktionen zu einem nicht unbedeutenden Anteil im ‚Schall‘, also ‚hörend‘ artikuliert findet“ (ebd., S. 248). Jede weitere Aussage über das „Musikalische in ästhetischen Praxen“ (ebd., S. 270) ist dann nur noch über die ästhetischen Techniken möglich, die in der konkreten Situation (mit den oben genannten Eigenschaften) Verwendung finden.³²⁹ Diese orientieren sich z. B. – unter Berücksichtigung der Offenheit der Situation (vgl. ebd., S. 258) – am „spezifischen Wissen und Können des Musikexperten“ (ebd., S. 270) einer bestimmten „musikalischen (Teil)Kultur“ (ebd.). Damit werden die Handlungsschemata des Unterrichts in der „Prozess-Produkt-Didaktik“ nicht nur didaktische Methode, sondern selbst zum Unterrichtsgegenstand (ebd., S. 277).³³⁰ Je nachdem, mit welcher Zielsetzung in einer konkreten Situation mit den ästhetischen Techniken umgegangen wird, unterscheidet Wallbaum weiter **Laien- bzw. SchulMusik**³³¹ von **Modellmusik** oder die Inszenierung ästhetischer Erfahrung von der Propädeutik derselben. Wenn die „Veranschaulichung von musikalischen Techniken“ (ebd., S. 274) im Zentrum steht, kann es sich bestenfalls um eine Modellmusik oder „Als-Ob-Musik“ (ebd., S. 273) handeln, da das Kriterium des korrekten Ausführens einer bestimmten Technik, dass er mit dem Veranschaulichen in Beziehung setzt, eher auf eine „technisch-instrumentelle oder theoretische“ (ebd., S. 275) und damit nicht-ästhetische Praxis verweist. Beim Inszenieren ästhetischer Erfahrungen in der „konkreten Situation“ (ebd., S. 282) müssen jedoch, neben den musikalischen Techniken, alle weiteren Merkmale derselben berücksichtigt werden, um musikalisch-ästhetische Praxis als „erfüllte Praxis“ (Wallbaum 2005c, S. 7) reali-

Rolle 2018, S. 67. Dort wird ein praxistheoretisches Vokabular angewandt, das – grob gefasst – die Kulturtechniken als Praktiken auffasst, die unterschiedlich gut zueinander passen können.

³²⁹ Insgesamt lehnt Wallbaum 2000, S. 257 eine „musikalische Universalgrammatik“ ab und setzt als einzige Universalie musikalischer Praxis „das Erfahren einer erfüllten Praxis“, vgl. Wallbaum 2020, S. 148.

³³⁰ Vgl. dazu insbesondere Überlegungen bei Wallbaum 2012a zu einem „heimlichen Lehrplan“, der im methodischen Vorgehen einer Unterrichtsstunde eine gänzlich andere Musik transportiert, als es die vermeintlichen musikalischen Gegenstände wie Musikstücke und damit zusammenhängende Instrumente suggerieren würden.

³³¹ Vgl. z. B. Wallbaum 2008a, S. 105, 2013b, S. 25 In verschiedenen Zusammenhängen setzt Wallbaum dabei das Binnen-M im Wort SchulMusik in Majuskeln.

sieren zu können.³³² Bei einer solchen SchulMusik-Praxis (ebd., S. 12; Wallbaum 2005b, S. 313) stellt Wallbaum pragmatisch die Erfüllung vor die Richtigkeit konkreter musikalisch-ästhetischer Techniken (Wallbaum 2005b, S. 323, 2005b, S. 322, 2008b, S. 9, 2013b, S. 33–34).³³³ Der Modellmusik räumt Wallbaum jedoch das Potential der Vorbereitung ästhetischer Erfahrungen im Sinne einer Propädeutik ein. Zentral für diese Situation der Propädeutik ist jedoch, dass sie nicht auf eine „unsehbar ferne Erfahrungssituation hin begründet wird“ (Wallbaum 2000, S. 280), sondern deren Ermöglichung als klare mehr oder weniger kurzfristige Perspektive, „was auch bedeuten kann – je nach Situation – ‚in ungefähr zwölf Wochen‘“ (ebd.), in Aussicht stellt.³³⁴

Auch wenn gerade mit den vorhergehenden Überlegungen ein Plädoyer für eine deutliche Offenheit der unterrichtlichen Handlungssituation, vgl. auch die Überlegungen zu „Unterrichtsgestaltung als Komponieren“ (Wallbaum 2018d), suggeriert wird, finden sich in den Schriften Wallbaums zwei häufiger wiederkehrende Vorschläge zur Gestaltung eines Unterrichts im Sinne erfüllter ästhetischer Praxis: der ästhetische Streit und der Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis.

Die Basislinie des Dreiecks in Abbildung 27 verweist auf den verbalen oder nonverbalen Austausch mehrerer Personen – sei es in einer gemeinsamen Rezeptions- und/oder Produktionssituation oder bei der Veröffentlichung eines musikalischen Produkts im Rahmen eines Konzerts – über deren ästhetische Wahrnehmung (Wallbaum 2000, S. 225). In diesem **ästhetischen Streit** geht es grundsätzlich um einen Austausch über die ästhetische Qualität von Wahrnehmungen in ästhetischer Praxis, in dem „wir Geltungsansprüche erheben, bestreiten und begründen“ (Rolle, Wallbaum 2011, S. 520). Nachdem Wallbaum 2000, S. 222–227 ästhetische Kommunikation als besondere Form des „Nacheinanders“ der Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität darstellt, beschreiben Rolle, Wallbaum 2011 die unterrichtliche Handlungsform ausführlich. Sie wird dort insbesondere vom Argumentieren in anderen Fächern abgegrenzt, da die gefällten Urteile auf der Ebene einer ästhetischen Rationali-

³³² Vgl. „In dieser Situation sind die ‚Zutaten‘ für ein ästhetisches Produkt zu finden“ bei Wallbaum 2000, 275.

³³³ Eine anders gelagerte Adaption dieses Gedankens findet sich in der Unterscheidung der Zielkategorien des Klassenmusizierens – „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“, „Ästhetische Praxis erfahren“ und „Zeigen“ – bei Wallbaum 2012a, S. 70.

³³⁴ Je nach der Priorisierung der Erfülltheit unterscheidet Wallbaum 2000, S. 280 eine dominante oder eine rezessive Prozess-Produkt-Didaktik.

tät mit ihren besonderen Eigenheiten (s.o.) zu verorten sind (ebd., S. 507). Neben ausführlich beschriebenen Beispielen lassen sich aus den Darstellungen im Wesentlichen sieben Merkmale ableiten: So werden (1) **sechs Formen ästhetischer Kommunikation** unterschieden: spontane Wertungen, Beschreibungen, Kommentare, Charakterisierungen, Interpretationen sowie reflektierte Wertungen (ebd., S. 517). Allen gemeinsam ist, dass (2) **Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvorgänge kommuniziert** werden (ebd., S. 509), Diskussionsbeiträge also immer „wahrnehmungs- oder erfahrungsleitende Funktion“ (ebd., S. 520) haben, und dass (3) **das ästhetische Objekt und/oder der persönliche Höreindruck zentraler Gesprächsgegenstand und Grundlage der weiteren Auseinandersetzung bleibt** (ebd.). Damit diese Empfehlungen zwischen den Schüler*innen kommuniziert werden können, sollte (4) die Lehrperson zugunsten einer **symmetrischen Kommunikationsstruktur** in ihrer Autorität zurücktreten (ebd., S. 509; Wallbaum 2010g, S. 98–99), aber (5) durchaus situationsbedingt eher auf den **Wechsel der Sichtweisen** oder – in produktionsorientierten Zusammenhängen – eher auf das **Verändern des Produkts** (Rolle, Wallbaum 2011, S. 511–512) von Seiten der Schüler*innen hinarbeiten. Schließlich kann (6) **das verbale Argument durch eine interpretierende Handlung ersetzt** werden – in produktionsorientierten Zusammenhängen z.B. durch eine Veränderung des Produkts (ebd., S. 513) oder in rezeptionsorientierten durch Methoden szenischer Art wie Standbilder (ebd., S. 518). Zuletzt sollten (7) **Kontextinformationen**, z.B. in Form von Hintergrundwissen zu einer Komposition, **nur zur Erhellung eines Geltungsanspruchs** in das Gespräch einbezogen werden (ebd., S. 519–520).

Auch wenn mit dem ästhetischen Streit und dem (sich aus dem Musikbegriff ergebenden) Verbleiben in ästhetischer Rationalität die Eckdaten musikalisch-ästhetischer Praxis nach Wallbaum bereits formuliert sind, soll noch auf das Modell des **Ermöglichungsraums** für ästhetische Praxis hingewiesen werden, das bei Wallbaum 2008a, 2011 entfaltet wird. Es lassen sich drei Merkmale ableiten: (1) Unter einem Ermöglichungsraum für musikalisch-ästhetische Erfahrungen werden „Kontexte und Konstellationen“ (Wallbaum 2011, S. 194) verstanden, die „freie ästhetische Praxis [...] ermöglichen“ (ebd.). Unter „freier ästhetischer Praxis“ wird hier Verschiedenes verstanden: Einerseits wird sie in Form der Distanznahme „von unseren Gewohnheiten und Gewissheiten“ (ebd., S. 193) und der Offenheit für Neues zu der imaginativen Dimension ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 289) in Beziehung gesetzt. Andererseits spricht Wallbaum 2011, S. 194

auch von der „Freiheit zur intensivierenden [...] Vollzugsorientierung“, was wiederum die Nähe zur korrespondierenden Dimension andeutet. Weiter wird das Adjektiv ‚frei‘ im Zusammenhang mit ästhetischer Praxis im Allgemeinen bei Wallbaum nur noch in einer weiteren Publikation als Zielkategorie ästhetischer Praxis als „freie und offene Einstellung“ (Wallbaum 2005b) genannt – also wieder in Bezug auf die imaginative Dimension. Darüber hinaus wird es hauptsächlich im Zusammenhang mit der Beschreibung sinnFREIER kontemplativer Wahrnehmung thematisiert (Wallbaum 2008b, S. 6, 12, 13, 14, 2000, S. 216, 237, 243, 2009, S. 50, 2010a, S. 6, 2012b, S. 30, 31, 33). Zusammenfassend fallen damit die Definition freier ästhetischer Praxis und ästhetischer Praxis im Allgemeinen zusammen, da beide davon geprägt sind, dass den Beteiligten alle drei Wahrnehmungsdimensionen ästhetischer Rationalität zugänglich sein sollten.³³⁵ Ein Ermöglichungsraum für musikalisch-ästhetische Praxis ist also (tautologisch) von Kontexten und Konstellationen geprägt, die musikalisch-ästhetische Praxis – oder genauer: Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität – ermöglichen. (2) Weiter sind in einem Ermöglichungsraum „Menschen [...] frei von vorhandenem Druck und Angst“ (Wallbaum 2011, S. 194) und haben „etwas zu tun, zu hören und/oder zu sehen [...], das möglichst so attraktiv ist, dass [sie] von Druck und Angst absehen können“ (ebd.). Auch diese Definition, die in Zusammenhang mit Aspekt (4) des ästhetischen Streits zur symmetrischen Kommunikationsstruktur steht (s.o.), verweist auf das Verbleiben in ästhetischer Rationalität. Auch in exemplarischen Videoanalysen scheint das Konzept des Erfahrungsraumes durch, wenn angstfreie Kommunikation als Beobachtungskriterium Verwendung findet (Wallbaum 2010g, S. 98). Schließlich ist (3) ein Ermöglichungsraum davon geprägt, dass er im „Musikunterricht die Techniken ‚bei der Arbeit‘“ (Wallbaum 2011, S. 196) zeigt. Unter der Maßgabe, dass es sich um ästhetische Praxis handeln sollte, wird dies hier so interpretiert, dass für einen Ermöglichungsraum ästhetische Techniken (s.o.) im Unterricht vollzogen werden sollten.

Wie eingangs erwähnt, formuliert Wallbaum 2000, 2001 das oben entfaltete Modell relationaler ästhetischer Praxis im Musikunterricht zunächst mit dem Fokus auf Kompositions- oder genauer Produktionsprozesse im schulischen Kontext, weswegen die Bezeichnung „Prozess-Produkt-Didaktik“ immer wieder

³³⁵ Vgl. auch die Überlegungen zur Prüfbarkeit von Ermöglichungsräumen bei Wallbaum 2008a, S. 108.

Verwendung findet (Wallbaum 2000, 2008b, 2010g; Rolle, Wallbaum 2011; Krämer, Wallbaum 2014; Wallbaum 2018d, 2020). In verschiedenen Publikationen stellt Wallbaum auf dieser Basis eine Reihe von Produktionsaufgaben vor, die jeweils darauf abzielen, im Musikunterricht unter Anwendung des ästhetischen Streits Produkte zu erstellen, die in einer (oder mehreren) ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen vollzogen werden können (Wallbaum 2000, S. 233–238), speziell auch zu klassisch-romantischer Musik (Wallbaum 2010a), zu Stimme (Wallbaum 2008b, S. 10–17), zu Groove an Samba-Trommeln (Wallbaum 2009, S. 45–50), zu Neuer Musik (Wallbaum 2012b) sowie zum Erstellen von Klassensongs mit Fokus v. a. auf die korrespondierend-ästhetische Dimension (Wallbaum 2013b, S. 26–28). Die Öffnung des relationalen Modells musikalisch-ästhetischer Praxis zu sämtlichem Handeln im Musikunterricht formuliert Wallbaum schließlich in dem **einfachen musikdidaktischen Modell**, das – unter Bezugnahme auf die Überlegungen des vorhergehenden Kapitels – als einzige Leitlinie für denselben fordert: „Macht euch verschiedene erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis erfahrbar“ (ebd., S. 26; Wallbaum 2016, S. 47). Eine Erweiterung dieses Modells, das sich die Frage nach dem Exemplarischen solcher musikalisch-ästhetischer Praxis stellt, soll im Folgenden unter Fokus auf kulturtheoretische Aspekte entfaltet werden.

3.2.2.4.2 Kulturtheoretische Perspektive: Musikpraxen erfahren und vergleichen

Wie im obigen Abschnitt angeklungen ist, durchstreifen die Publikationen Wallbaums neben philosophisch-pragmatischen Fragestellungen zu ästhetischer Wahrnehmung vielerorts auch Aspekte, die als kultur- oder praxistheoretisch bezeichnet werden können. So versteht er die musikalisch-ästhetische Praxis in der Schule, in einem sich langsam über die Publikationen entfaltenden praxistheoretischen Verständnis, als eine eigene Art von **SchulMusik-Kultur** (Wallbaum 2005a, S. 82, 2008c, S. 20, 2005c, S. 12, 2013b, S. 25). Erste deutliche Anklänge zu seinem Kulturverständnis finden sich in Überlegungen zur Differenzierung verschiedener musikalischer Praxen (Wallbaum 2005c, S. 16, 2008b, S. 8). Der Frage nach dem Verhältnis von vorfindlichen Musikkulturen und der Schulmusik wird insbesondere durch die pragmatische Formulierung der „Erfüllung vor Richtigkeit“ (Wallbaum 2005b, S. 323, 2005b, S. 322, 2008b, S. 9,

2013b, S. 33–34) nachgegangen.³³⁶ Die Verortung sowohl in philosophisch-ästhetischen als auch kulturtheoretischen Fragestellungen wird bei der ersten Formulierung von Beobachtungskriterien für Musikunterricht auf Video deutlich, die in die „Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 93) und der „kulturellen Merkmale“ (ebd., S. 107) unterteilt sind. Im weiteren Verlauf präzisiert Wallbaum seinen Praxis-Begriff (in Orientierung an Reckwitz 2005) in Abgrenzung zum aristotelischen, der in der Musikpädagogik häufig Verwendung findet (Wallbaum 2008b, S. 2, 2010g, S. 89; Vogt 2004b). Noch deutlicher wird der Bezug zu praxistheoretischen Überlegungen z. B. in der Aussage „Denn mit jeder Vokalpraxis wird eine Kultur zum Inhalt, auch wenn das Singen scheinbar nur als Methode verwendet wird“ (Wallbaum 2008b, S. 17–18), auch wenn das Vokabular (noch) nicht ganz dem praxistheoretischen entspricht – *Vokalpraxis* könnte eher als Praktiken des Singens, und *Kultur* eher als Praktikenbündel oder Praxisform verstanden werden.³³⁷ Weiter wird unter der Verwendung des Begriffs Kulturtechniken – der in ähnlicher Weise wie ästhetische Techniken Verwendung findet – der Ansatz, Kultur als aus verschiedenen „Bausteinen kultureller Handlungen“ (Wallbaum 2012a, S. 73) zusammengesetzt zu denken, auch in verschiedenen Videoanalysen Wallbaums deutlich (Wallbaum 2010g, S. 105–107, 2012a, S. 73–74). Schließlich wird, vor einer expliziten Annäherung der Wallbaum'schen Perspektive an praxistheoretische Überlegungen (Wallbaum, Rolle 2018), die Hillebrandt'sche Definition von Praxisformen, wenn zwar nicht als Zitat, aber nahezu sinngleich verwendet:

„Wo Praxen durch Konventionen stabilisiert sind, wird häufig der Begriff Kultur verwendet, und entsprechend kann man von Musikkulturen sprechen.“ (Rolle, Wallbaum 2011, S. 521)

„Weisen diese Verkettungen (von Praktiken, DP) eine gewisse Regelmäßigkeit auf, kann von Praxisformen oder -formationen gesprochen werden. Praxisformen bzw. -formationen sind also als regelmäßige Verkettungen von Praktiken zu verstehen.“ (Hillebrandt 2014, S. 58)

³³⁶ Damit geht Wallbaum hier einen anderen Weg als Jank et al., der über das Konstrukt der *verständigen Musikpraxis* die *Qualität* einer in der Schule repräsentierten musikalischen Praxis zu sichern versucht, vgl. S. 255.

³³⁷ Ich orientiere mich hier an der von Hillebrandt 2014 entfalteten praxistheoretischen Terminologie.

Später spricht Hillebrandt dann auch von der „Praxisformation des Rock und Pop, die über die Praxisformen wie das Rockkonzert hinausweist“ (ebd., S. 104).³³⁸ Ähnlich formuliert Wallbaum einen **Kulturbegriff**, der diese als „Komplex von Praktiken, deren Konstellation durch Wiederholung [...] eine gewisse Stabilität gewonnen hat“ (Wallbaum 2020, S. 140) oder „Konstellationen von Praktiken (doings and sayings) sowie durch vorgängige Praktiken geformte Narrative/Diskurse, Artefakte, Körper und Subjektivierungen“ (ebd.) auffasst.

Aus der Kombination dieses Kulturbegriffs mit dem einfachen musikdidaktischen Modell (s. o.) formuliert Wallbaum 2013b die Erweiterung zu **Musikpraxen erfahren und vergleichen**, das im Kern darin besteht „Musikkulturen auf ‚Familienähnlichkeiten‘ zu untersuchen und entsprechend den Familien Körbe mit musikalischen Kulturtechniken zu füllen, aus denen dann Lehr-Lern-Gruppen SchulMusiken gestalten können, die einerseits selbst eine ästhetische Praxis und andererseits mit mehreren Musikkulturen verwandt sind“ (ebd., S. 34). Diese SchulMusiken sollen in einer zweiten Phase verglichen werden. Mit ‚Familienähnlichkeiten‘ meint Wallbaum in Bezug auf Wittgensteins philosophische Untersuchungen (PU) Kulturtechniken, die in mehreren Kulturen (hier als ‚Familien‘ verstanden) beobachtbar sind. Diese Kulturtechniken lassen sich mit bestimmten **musikbezogenen Erfahrungsqualitäten** in Beziehung setzen. Diesen wird allerdings (a) kein universalistischer Charakter zugesprochen und (b) müssen sie nicht 1:1 mit vorfindlichen Musikkulturen übereinstimmen. Als mögliche Kandidaten für solche „charakteristische[n] Erfüllungsinteressen“ (ebd., S. 35) oder „Qualitäten für Konstellationen von Praktiken“ (Wallbaum 2020, S. 147) werden „Atmosphäre: Artikulationen guten Lebens“, ‚Gesang: Gemeinschaft und Individualität‘, ‚Grooven: Körper und Entgrenzung‘, ‚Kunst‘, ‚Rauschen und Erhabenheit“ (Wallbaum 2013b, S. 35) oder „*Experimentiergemeinschaft [...] Meine Musik – unsere Musik, [...] Gefühle und Gefühlsdramen, Absolute Musik, Groove & Move oder Rauschen*“ (Wallbaum 2020, S. 147) genannt. Wallbaum verweist auf Forschungsbedarf in diesem Bereich (Wallbaum 2008b, S. 31, 2013b, S. 35). Die **Kulturtechniken** – in Form von „Praktiken, Narrative[], Artefakte[] und Subjektivierungen“ (Wallbaum 2020, S. 147) –, die mit einer solchen charakteristischen Erfüllungsqualität in Verbindung gebracht

³³⁸ Wallbaum 2020, S. 135–136 weist selbst auf die Kongruenz seiner früheren Überlegungen mit praxistheoretischen Zusammenhängen hin.

werden können, stellen (gesammelt in der Metapher eines „Korbes“)³³⁹ den Ausgangspunkt einer konkreten Unterrichtseinheit dar. In dieser Unterrichtseinheit strebt die Lehr-Lern-Gruppe im Sinne des *einfachen musikdidaktischen Modells* mithilfe des Korbes erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis an. Schließlich nimmt diese Lehr-Lern-Gruppe nach mehreren Praxissituationen dieser Art eine veränderte Perspektive auf die vergangenen Situationen ein, in der die **erfahrenen Praxen miteinander verglichen werden**, wodurch aus „der Verbindung von musikalisch-ästhetischer Erfahrung und vergleichender Verallgemeinerung [...] Orientierungskompetenz erwachsen“ (Wallbaum 2013b, S. 35) würde. Als Ergebnis können die Lernenden dann „eine ‚Gebrauchsanleitung‘ für charakteristische Musikfamilien geben und dieses Wissen bei der Begegnung mit unbekannten Musiken anwenden“ (ebd; Wallbaum 2005c, S. 12, 2010g, S. 107, 111).³⁴⁰ Bis auf einen Verweis auf ein pädagogisches Projekt, bei dem Schüler*innen ihnen unbekannte Musikkulturen studieren und für eine gewisse Zeit danach leben (Wallbaum 1998), sind dem Verfasser allerdings keine konkreten Ausformulierungen solcher kulturellen Gebrauchsanleitungen bekannt, was vermutlich mit dem bereits oben benannten Forschungsbedarf in diesem Bereich zusammenhängt.

Musikpraxen erfahren und vergleichen wurde immer wieder aufgegriffen und überarbeitet (Wallbaum 2016, S. 47–49, 2020, S. 147, 2018b, S. 426), einerseits

³³⁹ Wallbaum 2013b, S. 35 bezeichnet seine Vorschläge zu Produktionsaufgaben, die am Ende des Kapitels 3.2.2.4.1 aufgeführt werden, als vorläufige Kandidaten für eine mögliche praktische Realisierung solcher Körbe. Bei Wallbaum 2020, 145–146 werden Untersuchungen zu Improvisationspraxen im Jazz, vgl. Müller 2017, zur Do-It-Yourself-Kultur im Punk bei Daniel 2018 oder im Kontext amodaler Wahrnehmung (s. Kapitel 3.2.2.4.3) als mögliche Perspektiven für weiterführende Forschung in diesem Bereich genannt.

³⁴⁰ Hierin liegt auch das bereits bei Wallbaum 2005c, S. 13, 2005a, S. 71 entfaltete Verständnis musikalischer Bildung. In diesen Zusammenhang verweist Wallbaum auch verschiedentlich – wie auch Jank et al. 2017 – auf die Idee der „verständigen Musikpraxis“ nach Kaiser 1995, 2010. Einerseits wird die „Forderung einer Gebrauchsanleitung“ als „ein wesentliches Instrument zur Anregung von *verständiger Musikpraxis*“ Wallbaum 2016, S. 49, 2010g, S. 111 gesehen. Weiter sieht Wallbaum 2013b, S. 35, 2020, S. 135 den Erwerb von Orientierungskompetenz im Rahmen des Modells Musikpraxen erfahren und vergleichen als Merkmal einer verständigen Musikpraxis. Andererseits grenzt sich Wallbaum 2005c, S. 14 davon ab, da „mit der Vorgabe, dass auch neue Praxen kennen gelernt werden sollen, [...] dieser Ansatz über Kaisers musikalisches Bildungsziel hinaus(geht), das sich nur darauf beschränkt, „usuelle“ bzw. „Gebrauchspraxen“ der Schüler in verständige Praxen zu überführen.“ Interessant bleibt, dass sowohl im Jankschen als auch im Wallbaum'schen Theorieansatz die intensivere Ausleuchtung des Begriffs der „verständigen Musikpraxis“ bei Kaiser 2010, der davor, wie Wallbaum 2010g, S. 111 schreibt, „unklar“ bleibt, nicht näher thematisiert wurde.

im Kontext des internationalen Vergleichs (Wallbaum 2018b, S. 426), andererseits in Anbindung an das Konzept der dritten Räume des Kulturtheoretikers Homi K. Bhaba (Wallbaum 2020). Wallbaum extrahiert aus diesem Modell „zur Beschreibung kultureller Phänomene in einer postkolonialen Welt“ (Bonz, Struve 2011, S. 133) einige Merkmale, die er dann in Beziehung zu seinem musikdidaktischen Modell setzt. Damit soll einerseits die Situation der Inszenierung einer SchulMusik aus Bestandteilen der Körbe, andererseits die Situation des Vergleichens der musikalisch-ästhetischen Praxen näher charakterisiert werden. Nach Wallbaum entstehen dritte Räume, wenn (1) eine „Ver- und Neumischung von Praktiken aus verschiedenen Musikkulturen“ (Wallbaum 2018a, S. 141) vorliegt. Diese Räume sind (nach Bhaba) davon geprägt, (2) keine Hierarchien zu übernehmen, (3) im Sinne einer Langsamkeit in ihrem Status zu verharren und (4) bei Handlungsbedarf neue, andersartige Konstellationen zu erzeugen,³⁴¹ die zu Veränderungen aller an der Situation Beteiligten führen (Wallbaum 2020, S. 142). Resümierend sind damit beide zentralen Schritte von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* als solche dritten Räume beschreibbar: Einerseits die Musikpraxen, die durch die Lehr-Lern-Gruppe gestaltet werden (ebd., S. 147–148) – diese sind allerdings zusätzlich davon geprägt, dass „erfüllte Praxis im Vordergrund [steht], weil ohne diese keine Qualität von Musik emergiert“ (ebd., S. 148), andererseits das Vergleichen derselben, da hier – in Zusammenhang mit dem Kriterium der nicht übernommenen Hierarchie – der Vergleich „ohne [...] [den] Wertmaßstab einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin oder Musikkultur“ (ebd.) durchgeführt wird.

3.2.2.4.3 Exkurs: RED als Kandidat für eine kulturübergreifende Wahrnehmungskategorie

Auch wenn an verschiedenen Stellen auf Forschungsbedarf in Bezug auf die Konkretisierung der ‚charakteristischen Erfüllungsinteressen‘ oder der Kandidaten für ‚Familienähnlichkeiten zwischen Musikkulturen‘ hingewiesen wird (Wallbaum 2013b, S. 30, 2020, S. 145–146), entfalten Wallbaum, Kinoshita 2018 in diesem Zusammenhang eine „sprachferne Atmosphäre namens RED“ (Wallbaum 2020, S. 145), die hier als eine mögliche Untersuchungsperspektive knapp dargestellt werden soll. Wallbaum entwickelt den sogenannten Begriff

³⁴¹ Inwieweit sich Wallbaum hier auf seine sonst verwendete Begrifflichkeit der Konstellation von Praktiken, vgl. Wallbaum, Rolle 2018 bezieht, könnte noch genauer konturiert werden.

RED (ohne die Wortbedeutung dieser Abkürzung zu thematisieren) ausgehend von einer Analyse und anhand von Ausschnitten einer auf Video aufgezeichneten Unterrichtsstunde im Fach Musik.³⁴² Hierzu beruft er sich einerseits auf die Zusammenarbeit mit und Interviewaussagen von der Lehrperson der Stunde (und dem Koautor des Artikels), Yoshihiso Matthias Kinoshita, andererseits setzt er amodale (Stern 2010) in Beziehung zu ästhetischer Wahrnehmung (Seel 2000). Er hebt Gemeinsamkeiten, aber auch Unstimmigkeiten zwischen diesen Perspektiven hervor, verwirft die Notwendigkeit einer präzisen Bezugnahme auf Lehrer*innenaussagen und Theoriekonzepte zugunsten der Darstellung der hier postulierten „quality of practice“ (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 128) RED im Analytical Short Film (ebd., S. 127–129; Wallbaum, Prantl 2018a, ASF-DVD).³⁴³ Aus den Darstellungen lassen sich einige Merkmale extrahieren: RED wird zunächst als (1) Emergenzphänomen aus Konstellationen von Praktiken gesehen, das u. a. von der Zahl der an diesen Praktiken-Konstellationen beteiligten Personen abhängig ist: „The more a group of persons is acting in concert in a RED sense, the more the atmosphere RED emerges“ (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 129). RED kann dabei auch (2) graduell eintreten, wenn es – noch unter Verwendung von Sprache – vorbereitet wird. Tritt das Phänomen deutlicher zu Tage, wird (3) weniger bis keine verbale Kommunikation verwendet (ebd., S. 130). Weiter sind (4) eine Konzentration auf Stille (Kinoshita 2014, S. 16; Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 126, 133), (5) spiegelbildliches Bewegen (Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 133) und (6) das auf die Musik und aufeinander Hören (ebd.) zentral. Schließlich ist – unter Beachtung der Einhaltung der vorherigen Prinzipien – (7) nicht-hierarchische, symmetrische Kommunikation (ebd.) und (8) sowohl der Einbezug als auch die Aktivität aller Teilnehmenden (ebd.) wichtig.³⁴⁴

³⁴² Die mehrperspektivisch aufgezeichnete Unterrichtsstunde ist als Bavaria-Lesson bei <https://comparing.video> veröffentlicht.

³⁴³ Wie in Kapitel 2.3.2 zum Analytical Short Film dargelegt wird, ist das Ansehen des ASF notwendig, um die Aspekte von RED nachvollziehen zu können. Zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Arbeit war dieser nicht online veröffentlicht, daher wird nur auf die ASF-DVD verwiesen.

³⁴⁴ Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 133 verweist hier auch auf den Zusammenhang mit Ermöglichungsräumen für ästhetische Praxis, vgl. oben.

3.2.2.4.4 Zusammenfassung

I. Einfaches musikdidaktisches Modell	II. Musikpraxen erfahren und vergleichen
<ul style="list-style-type: none"> • a. Relationales Modell ästhetischer Praxis <ul style="list-style-type: none"> • i. Ästhetische Rationalität • ii. Ästhetische Wahrnehmung: Drei Dimensionen <ul style="list-style-type: none"> • 1. Korrespondenz • 2. Imaginativ • 3. Kontemplativ • iii. Ästhetische Erfahrung: Dreieck ästhetischer Praxis <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ästhetisches Objekt: Bedeutsame Begegnung und deren Ansinnbarkeit • 2. Ästhetische Techniken • iv. Musikbegriffe <ul style="list-style-type: none"> • 1. Attraktionen im ‚Schall‘ bzw. ‚hörend‘ • 2. SchulMusik oder Modell-Musik: Erfüllung oder Richtigkeit • 3. Verbleiben in ästhetischer Rationalität • b. Methoden zur Realisierung ästhetischer Praxis <ul style="list-style-type: none"> • i. Ästhetischer Streit: Sieben Merkmale • ii. Ermöglichungsräume für ästhetische Praxis: Drei Merkmale <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ästhetische Rationalität • 2. Frei von Druck und Angst • 3. Techniken bei der Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • a. Praxistheoretischer Kulturbegriff: Musikkultur als Komplex von Praktiken • b. Inszenieren von SchulMusiken als ästhetische Praxen, die mit mehreren Musikkulturen verwandt sind <ul style="list-style-type: none"> • i. Familienähnlichkeiten oder musikbezogene Erfahrungsqualitäten im Zentrum <ul style="list-style-type: none"> • 1. RED als möglicher Kandidat: Acht Merkmale • ii. Merkmale eines „dritten Raums“ <ul style="list-style-type: none"> • 1. Vermischung • 2. Neue Hierarchie • 3. Langsamkeit • 4. Neue Konstellation • c. Vergleich von erfüllten SchulMusikpraxen <ul style="list-style-type: none"> • i. Gewinn von Orientierungskompetenz • ii. Gebrauchsanleitung • iii. Merkmale eines „dritten Raums“, s.o.

Abbildung 28: Kernelemente einer Theoriesprache von Wallbaum für die Beobachtung von Musikunterricht.

Die bereits in der obigen Darstellung anklingende Zweiteilung des Wallbaum'schen Theoriekonzepts wurde zum Anlass genommen – trotz der auch hier insgesamt geringeren Zahl an Theoriemerkmale im Vergleich zu den beiden instrumentalpädagogischen Theorien –, wieder zwei ASF-Lehrfilme zu erstellen, die sich auf der einen Seite dem *einfachen musikdidaktischen Modell*, auf der an-

deren Seite *Musikpraxen erfahren und vergleichen* widmen. Auch hier wurde zunächst angestrebt – insbesondere für ersteres Theoriekonzept – die Überlegungen an möglichst einem einzigen Projekt oder einer Szene zu zeigen, um die zentrale Stellung des Modells ästhetischer Erfahrung (vgl. S. 291) besonders zu betonen. Da sich bei der Darstellung dieser Theorie jedoch die spezielle Situation ergibt, dass einige Projekte (B, C und D, vgl. S. 132–136) bereits ausgehend von theoretischen Überlegungen Wallbaums geplant wurden, wurde hiervon bewusst Abstand genommen. Stattdessen wurden verstärkt auch Szenen aus Projekten gesucht, die nicht explizit produktionsdidaktisch inspiriert geplant waren. So sind in den ASF-Lehrfilm zum *einfachen musikdidaktischen Modell* auch Szenen aus den Projekten A und F integriert, im weiteren ASF-Lehrfilm zu den theoretischen Überlegungen Wallbaums einige Szenen aus Projekt A. Für diesen zweiten ASF-Lehrfilm wurde sich nach intensiver Materialsichtung und in Orientierung an den obigen Überlegungen doch für die Darstellung zweier größerer Theoriemerkmale – der Atmosphäre *RED* und dem Modell des *dritten Raums* – anhand einer längeren Szene entschieden. Auch wenn in den nicht produktionsdidaktisch inspirierten Projekten Szenen identifizierbar waren, die mit einigen dieser Aspekte gut hätten beschrieben werden können,³⁴⁵ wurde für die Darstellung dieser Aspekte aufgrund der besonderen Prägnanz eine kurze Einheit aus Projekt B zur Grundlage genommen, die „Klangwald-Übung“ (B_KW, vgl. S. 132). In dieser Szene konnten jedoch keine der von Wallbaum zum *Vergleich von Musikpraxen* herangezogenen Überlegungen identifiziert werden. Hierfür wurde auf die am ehesten geeigneten Szenen hauptsächlich aus Projekt A (A1, A2) zurückgegriffen.

3.2.2.4.5 Exkurs: Beobachtungskriterien für Unterricht nach Wallbaum

Im Vergleich zu den bisher vorgestellten Theoriekonzepten beschäftigen sich mehrere Veröffentlichungen Wallbaums explizit mit Kriterien für die Beobachtung von Musikunterricht auf Video. Diese werden im Folgenden knapp dargestellt, um das oben in Kapitel 3.2.2.4.4 zusammengefasste Modell zu kritisieren und ggf. zu ergänzen. Schon in seiner Dissertation führt der Autor in Bezug auf die drei Dimensionen der Wahrnehmung in ästhetischer Rationalität auf, dass diese „nicht nur die argumentativen Voraussetzungen für eine prozess-produkt-didak-

³⁴⁵ Vgl. z. B. die als Arbeitstitel mit „meditative Technik-Übungen“ bezeichnete Szene in A1 bei 4‘56“ – 10‘40“ oder die Arbeit am „Fußballsong“ in E, z. B. bei 12‘38“ – 13‘22.

tische Schulpraxis schaffen, sondern selbst schon Orientierungshilfe für die Beurteilung und Planung von schulischen Erfahrungssituationen sein“ (Wallbaum 2000, S. 219) sollen (vgl. Kriterium *1.a.ii Ästhetische Wahrnehmung*).³⁴⁶ Wenn auch noch nicht explizit auf Unterrichtsaufzeichnungen bezogen, entfaltet Wallbaum 2005a in seiner Darstellung verschiedener Modelle von Klassenmusizieren fünf „Kriterien für die Bewertung“ (ebd., S. 80) dieser Unterrichtformen. So sollten diese (1) erfüllte musikalisch-ästhetische Praxis (ebd., S. 83, 87) sowie (2) insbesondere imaginativ-ästhetische Wahrnehmung anstreben und nicht nur in korrespondierend-ästhetischer Praxis verharren (ebd., S. 84), vgl. Kriterium *1.a. Relationales Modell*. Weiter soll (3) die Reflexion durch den Vergleich der erfahrenen musikalischen Qualitäten angeregt werden (ebd., S. 86), vgl. Kriterium *2.c Vergleich von SchulMusiken*, die (4) im Sinne einer Exemplarizität auf „verwandte gesellschaftliche Musikkulturen“ (ebd., S. 88) verweisen (vgl. *2.b SchulMusiken mit mehreren Musikkulturen verwandt*), wodurch auch eine „Einführung in dieselben“ (ebd.) ermöglicht wird, vgl. *2.c.i Orientierungskompetenz*. Schließlich sollten (5) Modelle des Klassenmusizierens auch die mit dieser Unterrichtsform einhergehende Problematik der Gruppenarbeit reflektieren und die Lehrendenbelastung gering halten (ebd., S. 88–89). Auch wenn noch weniger ausführlich erläutert, deuten sich hier bereits Merkmale des Modells Musikpraxen erfahren und vergleichen (Kapitel 3.2.2.4.2) an. In späteren Veröffentlichungen werden schließlich die Punkte (1) als „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 93) sowie (3 + 4) als „Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale“ (ebd., S. 107) deutlich weiter ausdifferenziert:

„Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der musikalisch-ästhetischen Praxis-Merkmale

- a: Werden in der Stunde Klänge wahrnehmbar?
- b: Gibt es ästhetische Kommunikation? Gibt es Äußerungen bzw. Interaktionen zur ästhetischen Qualität?
- c: Gibt es Hinweise auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge?
- d: Welche Rolle spielt ästhetische Praxis im Unterrichtsgefüge?“ (ebd., S. 93)

³⁴⁶ Ich beziehe mich hier auf die Nummerierung der Theoriemerkmale in Abbildung 28, S. 304.

Hier finden sich verschiedentlich Anknüpfungspunkte an die obigen Ausführungen. So findet sich Punkt **a** in dem Kriterium *1.a.iv.1 Musik als Schall bzw. hörend* wieder, **b** in den Überlegungen zum ästhetischen Streit bei *1.b.i*, **c** in Bezug auf die Realisierung ästhetischer Rationalität insbesondere nach *1.a.i Ästhetische Rationalität* und *1.a.ii Ästhetische Wahrnehmung* und **d** im Blick auf die Orientierung einer Unterrichtsstunde an SchulMusik und ästhetischer Rationalität insbesondere im Sinne der Kriterien *1.a.iv.2 Musik in Erfüllung* und *1.a.iv.3 Musik in ästhetischer Rationalität*.

„Leitfragen für die Gestaltung und Erfassung der kulturellen Merkmale

- a:** Welche kulturellen Bruchstücke bzw. Kulturtechniken werden verwendet?
- b:** Werden Hinweise auf kulturspezifische Merkmale gegeben?
- c:** Wird ein Zusammenhang zwischen Klangtechniken, Vollzugweisen, Kontexten, kommunikativen Deutungen und charakteristischen Phänomenen hergestellt?
- d:** Gibt es kulturbezogene ‚Gebrauchsanleitungen‘ und Vergleiche?“ (ebd., S. 107)

Auch hier finden sich Bezüge zur oben dargestellten Zusammenfassung. Die Frage nach kulturellen Bruchstücken bei **a** verweist auf die Beschreibung der *Inszenierung einer SchulMusik in Bezug auf musikbezogene Erfahrungsqualitäten* (Kriterium *2.b.i*), während **b** auf das Explizieren dieses Settings im Rahmen der Praxis verweist. Kriterien **c** + **d** thematisieren schließlich den Vergleichsaspekt von Musikpraxen erfahren und vergleichen, indem eine distanzierende Haltung, eventuell im Sinne des Gewinns von *Orientierungskompetenz* (*2.c.i*) bzw. im Sinne des Erwerbens von *Gebrauchsanleitungen* in kulturellen Zusammenhängen (*2.c.ii*) zur Sprache bringen. Mehr als in den bisherigen Ausführungen wird hier in Bezug auf die Erfassung kultureller Merkmale das Lehrendenhandeln als Explizieren kultureller Zusammenhänge hervorgehoben. Daher wird dieser zweite Komplex von Leitfragen bei den Videoanalysen als ergänzende Perspektive mit einbezogen.

Weniger deduktiv orientiert stellt Wallbaum 2012a „Praxismerkmale von Klassenmusizieren auf Videos“ vor, die aus einer offenen qualitativen Analyse der bei Wallbaum 2010f veröffentlichten Unterrichtsvideos herausgearbeitet wurden. In seinen Beobachtungen differenziert der Autor Aufstellungen, oder verallgemeinert auch Sozialformen (Wallbaum 2012a, S. 67–71), Sprechweisen (ebd., S. 71–73) und den Bezug auf Kulturtechniken (ebd., S. 73–74). Auf der Basis dieser Beobachtungen erarbeitet er schließlich drei Zielkategorien des

Klassenmusizieren: „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“, „Zeigen“ und „Ästhetische Praxis“. Während *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* eher von einer leitenden und dirigierenden Lehrperson geprägt ist, die klare Anweisungen gibt, liegt beim *Zeigen* der Fokus zusätzlich auf einem an Fachbegriffen orientierten, sich fragend entwickelnden Unterrichtsgespräch. Im Fall von ästhetischer Praxis ist die Lehrperson eher beobachtend und beratend aktiv und die verbale Ebene nimmt Formen von ästhetischem Streit an (vgl. ebd., S. 75–76). Weiter verweist Wallbaum auf Widersprüche in den Zielsetzungen der Stunde und den beobachtbaren kulturellen Merkmalen (ebd., S. 73–74). Dieses letzte Modell wird nicht in die erste Phase der Untersuchung einbezogen, im Rahmen der finalen Gegenüberstellung der Beschreibungen wird jedoch darauf zurückgegriffen.

3.2.2.4.6 ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse: Kurz vor bis kurz nach Musik

Im *Einfachen Musikdidaktischen Modell* steht im Wesentlichen ein Begriff im Zentrum, nämlich der der erfüllten musikalisch-ästhetischen Praxis, der wechselseitig mit den anderen Komponenten der Theorie zusammenhängt (vgl. z. B. Wallbaum 2013b, S. 22). Daher wurde für den entsprechenden Kurzfilm eine – im Vergleich zu den vorherigen – abweichende Strategie der Zusammenstellung gewählt: Die einzelnen Theoriemerkmale werden hier nicht isoliert illustriert, vielmehr werden anhand einer Reihe von Szenen unterschiedliche Konstellationen von Begriffen in der Wallbaum'schen Theoriesprache veranschaulicht. Der Titel des Films „Einfaches musikdidaktisches Modell in der Streicherklasse: Kurz vor bis kurz nach Musik“ ist dabei von dem Text „Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint“ (Wallbaum 2010g) inspiriert. Dabei erfüllen die ersten Szenen den dort hervorgebrachten Musikbegriff – trotz der Anwesenheit von Attraktionen im „Schall“ (Wallbaum 2000, S. 248, 270) – noch nicht vollständig, während der Begriff in den letzten Szenen dahingehend übersritten wird, dass diese Attraktionen „nicht mehr“ anwesend sind.



ASF-WE

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
1	0:00	Premiere		Text		Titel des Films	
2	0:07	A1, VR	00:07:52	Hervorhebung S	Richtigkeit vor Erfüllung	In dieser Szene finden sich sowohl Merkmale die für als auch solche, die gegen ästhetische Praxis sprechen. Dem Modell des Ermöglichungsraums folgend fällt auf, dass sich beide Lehrpersonen bemühen, Druck und Angst in der Situation abzubauen, wenn das Herabfallen der Bögen in Cuts 2 und 7 einmal nonverbal mit einem als Grinsen interpretierbaren Hochziehen der Mundwinkel von L2 (in Cut 3 hervorgehoben) kommentiert wird bzw. in Cut 8 beschwichtigend verbal als unproblematisch eingestuft wird. Außerdem stören diese Geschehnisse nicht den Unterrichtsfluss, in dem es darum geht, verschiedene „richtige“ Arten, den Bogen zu führen, zu vermitteln (was deutlich wird in der permanent ruhig anleitenden L sowie in den das Befolgen der Anweisungen auch nonverbal einfordern den weiteren Lehrpersonen (vgl. Cuts 6 + 10)). Andererseits wird zu kontemplativer Wahrnehmung eingeladen, wenn die immer selben Bewegungen vor dem Hintergrund gleichförmiger Klänge mehrfach wiederholt werden. Dies kann eine sinnabgewandte Wahrnehmungspraxis befördern. Es lässt sich also eine Art Gegensatz zwischen dem Anstreben von Richtigkeit und Erfüllung erkennen, wobei ersteres zu überwiegen scheint. Unklar bleibt das Erfüllen des dritten Merkmals eines Ermöglichungsraums, nach dem sich ästhetische Techniken im Unterricht zeigen sollten. Dafür spricht, dass die für Instrumental-	
3	0:09	A1, H	00:07:54	Hervorhebung Gesicht L			
4	0:12	A1, LP	00:07:57				
5	0:17	A1, VR	00:08:02				
6	0:18	A1, VL	00:08:04	Hervorhebung S			
7	0:23	A1, VR	00:09:35				
8	0:25	A1, LP	00:09:37				
9	0:28	A1, VR	00:09:39				
10	0:29	A1, H	00:09:41				



WE1

³⁴⁷ Theoriemerkmale der Perspektive Wallbaum, die in dieser Szene im Zentrum stehen.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
						unterricht ³⁴⁸ typischen Techniken – hier das Einstudieren von Spielhaltungen – „bei der Arbeit“ zu beobachten sind. Ob es sich dabei um ästhetische Techniken handelt, – also solche, die zu Wahrnehmung in ästhetischer Einstellung einladen, bleibt – wie oben dargestellt – unklar. ³⁴⁹	
11	0:32	E H	00:14:40			Im Unterschied zur vorherigen Szene steht hier die Richtigkeit einer Spieltechnik nicht im Vordergrund. Durchgehend wird die imaginative und/oder korresponsive Wahrnehmung eingefordert, wenn L – nach dem Charakterisieren der dirigierenden S* nicht als Musikerin, sondern als „Mannschaftskapitän“ – gleich zu Beginn fordert „Wir sind zuerst das Fußballfeld!“. Das Mitsingen bzw. engagierte Mitspielen einzelner S* deutet darauf hin, dass diese frei von Druck und Angst sind und in ästhetischer Rationalität eine „erfüllte Zeit“ (vgl. z.B. Wallbaum 2008b, S. 23) aufgrund von Attraktionen im Schall bzw. „hörend“ erfahren. Die Richtigkeit scheint hinter dieser Erfüllung zurückzutreten, zumindest fordert L an keiner Stelle von den S* ein, dass diese wirklich alle synchron spielen, auch der Springbogen wird z.T. sehr unterschiedlich ausgeführt (vgl. Hervorhebungen in Cuts 12 + 14). Trotzdem (oder gerade deswegen?) sind ästhetische Techniken, die zu ästhetischer Wahrnehmung einladen, durchgehend zu beobachten: L fordert das Bild des Fußballfeldes ein, die S* reagieren passend zur Situation, wenn Bewegungen und Singen mit einer adäquaten Ausgelassenheit ³⁵⁰ beobachtbar sind, vgl. z.B. die Hervorhebung in Cut 15. SchulMusik als ästhetische Praxis lässt sich also, genauso wie ein Ermöglichsraum für dieselbe, unterstellen. Auch von einer „bedeutsamen Begegnung“ mit einem ästhetischen Objekt – hier das Musizierereignis – kann vermutlich gesprochen werden. Inwieweit diese bedeutsame Begegnung jedoch anderen angesonnen werden kann, bleibt offen: An keiner Stelle der Stunde lässt sich – ob verbal oder nonverbal – ein Austausch über diese Wahrnehmungen beobachten. Dadurch wird ästhetische Praxis im Sinne des relationalen Modells nicht vollständig ermöglicht.	
12	0:39	E VM	00:14:48	Hervorhebung 2 S hinten	Erfüllung vor Richtigkeit ohne Austausch		
13	0:44	E H	00:14:53				
14	0:54	E VM	00:15:03	Hervorhebung 2 S hinten			
15	0:58	E VM	00:15:07	Zusätzlich Hervorhebung S vorne			



WE2

³⁴⁸ Für das Verständnis von InstrumentalMusik als eine eigene ästhetische Praxis wirbt z. B. Lessing 2018, S. 21 Auch wenn er es nicht explizit macht, scheint es mir im Rückgriff auf das Kulturverständnis bei Wallbaum (S. 300) plausibel, auch den Instrumentalunterricht als eine etablierte Konstellation (musikalischer) Praktiken zu verstehen.

³⁴⁹ Vgl. hierzu die Überlegungen bei Lessing 2014 in Bezug auf Instrumentaltechnik, wobei er einen anderen Begriff von Erfüllung ins Spiel bringt.

³⁵⁰ Mir „adäquat“ greife ich hier auf Überlegungen aus „Musikpraxen erfahren und vergleichen“ vor, wenn ich davon ausgehe, dass bei der aufgerufenen Praxis „Fußballspiel“ ein ausgelassenes Rufen und Bewegen, insbesondere im Fanbereich – nicht unüblich ist. Damit werden ästhetische Techniken „bei der Arbeit“ – also in ihrem „üblichen“ Umfeld –, aufgerufen. Vgl. hierzu detaillierter die Analysen in Bezug auf die Bavaria-Lesson bei Prandl 2020, S. 167.

Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
16	1:03	B Mi Probe, HR	00:32:30	Audio: Stimmoptimierung	Kontemplativ zu Imaginativ	Über die konkrete Anweisung „auf der tiefsten Saite“ zu spielen, wird beim Musizieren auf einem Ton verharret, die S* verbleiben in einer Tätigkeit, aber konzentriert auf eine Sache – auch der Singe-Einwurf der versteckt sitzenden L (ab 1:16 zu hören auf Vokalisieren, L ist in Cut 20 kurz hervorgehoben) lenkt diese nur zum Teil ab, vielleicht verstärkt er sogar durch den die imaginative Wahrnehmung befördernden Impuls das Vollzugsorientierte der Situation, die eigentlich der Probe eines Stückabschnittes dienen sollte. In Cuts 18, 19 und 21, beide von oben auf die S* gerichtet, lassen sich Merkmale einer Entwicklung von kontemplativer zu imaginativer Wahrnehmung erahnen: Auch wenn die S* keine Noten o.Ä. vor sich stehen haben, verharren sie beim Spielen des einen Tones in einer nach vorne blickenden, auch die Spielhaltung begünstigenden Haltung, ohne erkennbare weitere Aktion. Erst die Bewegungen von Seiten der verschiedenen L* in Reaktion auf den Einwurf von L bei Cut 20 regt ein Umblicken einzelner S* an (vgl. Cut 21), was als Hinweis auf eine verlagerte Aufmerksamkeit – ggf. auch weg von ästhetischer Rationalität – gedeutet werden kann.
17	1:05		00:32:43			
18	1:12	B Mi Probe, VM	00:32:50	Zoom auf S*-Gruppe		
19	1:16		00:32:55	Zoomfahrt		
20	1:19	B Mi Probe, HL	00:32:57	Hervorhebung L hinten links		
21	1:22	B Mi Probe, VM	00:33:00	Zoomfahrt, Hervorhebung 2 S* + 1 L		
22	1:33	B Mi Probe, HL	00:33:11			
23	1:36	B Mi Probe, HR	00:33:14	Audio: Stimmoptimierung	Imaginativ zu Korrespondiv	Die Szene beginnt mit einer L-Anweisung zur Veränderung des Klanges im Zusammenhang mit einer zu erzählenden Geschichte („Wenn er dann merkt, dass es auf seiner Reise anfängt zu regnen ...“, Cut 23). Damit wird zunächst auf der verbalen Ebene auf eine Deutung der erzeugten Klänge und damit auf imaginative Wahrnehmung Bezug genommen. Auch wenn durch den kurzen instruktiven Abschnitt („Es nimmt nun jeder seine linke Hand“), auch mit den klaren Reaktionen der S* (vgl. Cut 24) unterstellt werden könnte, dass die richtige Ausführen von Techniken die Oberhand gewinnt, verbleibt die Situation durch den Hinweis auf das Deuten der Klänge eher in ästhetischer Rationalität. Cuts 25 – 27 zeigen nun einen Ausschnitt des Musizierens der veränderten Klangkonstellation: Auf klanglicher Ebene wird in die zu kontemplativer Wahrnehmung einladende Fläche nun ein neues, irritierendes Element eingebaut (der Regen, hier durch sanftes Trommeln mit den Fingern auf die Korpi der Instrumente angedeutet). In den im Verlauf immer intensiver werdenden L*-Regungen (Cuts 26+27 jeweils hinten) lässt sich der Aufbau eines korrespondiven Bezugs gut erahnen. Aber auch die aktiven S*-Bewegungen, insbesondere an den Vlc in Cut 27 lassen die Mutmaßung zu, dass über die imaginative Irritation eine Deutung des Regens als etwas „Eigenes“, Bekanntes aufgetreten ist.
24	1:41	B Mi Probe, VM	00:33:20	Zoom auf S*-Gruppe		
25	1:46	B Mi Probe, VM	00:34:11	Zoom auf S*-Gruppe		
26	1:47	B Mi Probe, HL	00:34:12			
27	1:53	B Mi Probe, VM	00:34:18	Zoomfahrt		



WE3



WE4



WE5

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
28	2:05	C. Teufel WS 1	00:34:51	Zoom auf L * S*-Gruppe	Verändern des Produkts oder der Sichtweise	<p>In dieser Szene wird über die Passung einer konkreten Melodie zur Figur des Teufels oder des Soldaten diskutiert. Dabei bleibt der Hörindruck durchgehend zentraler Gesprächsgegenstand (3).³⁵¹ Zunächst stellt L1 die Melodie (das Objekt in der aktuellen Situation ästhetischer Praxis) durch Vorsingen knapp vor, es folgt unmittelbar eine spontane verbale Wertung des S im gestreiften Pullover („klingt übelst fröhlich“), womit die fehlende Passung zum Soldaten begründet wird (1). L1 verändert das Objekt daraufhin (5), trotzdem behält der S seine Sichtweise bzgl. der Charakterisierung (1) des Objekts. Der S im grünen T-Shirt neben ihm führt den Streit jedoch weiter, indem er unter Einbringen eines alternativen ästhetischen Objekts eine zu der Figur des Teufels eher passende Klangkonstellation vorstellt, er ersetzt bzw. ergänzt sein Argument also durch eine interpretierende Handlung (6). Durch das Eingehen von L1 auf die Argumente der S* z. B. zum Veränderungsvorschlag, wird angedeutet, dass er sich um eine symmetrische Kommunikationsstruktur bemüht. Weiter ist beobachtbar, dass, wenngleich der Redanteil unterschiedlich ist, alle drei S* der Kleingruppe in ihrer Sichtweise zu Wort kommen und auch mimisch am Gespräch teilzuhaben scheinen (4). Weiter wird das Kontextwissen zu den Figuren Soldat/Teufel nur eingebracht, wenn der Geltungsanspruch der eigenen Sichtweise untermauert werden soll (7). Unklar bleibt in dieser Szene jedoch z. T., inwieweit wirklich „Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge“ in ästhetischer Rationalität ausgesprochen werden oder eher das Erfüllen einer Zuordnungs-Aufgabe in instrumenteller Rationalität dominiert. Für diese instrumentelle Rationalität spricht das häufige Rekurren auf die Passung zu Soldat oder Teufel, für jene die Merkmale eines Ermöglichungsraumes für ästhetische Praxis in (a) dem steten Rückbezug auf die Wahrnehmung bzw. der Veränderung des musikalischen ästhetischen Produkts, (b) der druck- und angstfreien Atmosphäre, die z. B. in dem Lachen bei der S in schwarzer Oberbekleidung bei 2:20 unterstellt werden kann und (c) dem Beobachten der für <i>Kollektiv-Kompositionen</i> typischen³⁵² ästhetischen Techniken „bei der Arbeit“.</p>	

³⁵¹ Die Zahlen verweisen auf die Merkmale des ästhetischen Streits, wie sie auf S. 295 dargelegt werden.

³⁵² Vgl. z. B. Löffler 2008; Wolfgang Florey 1980 oder die Ausführungen in der Einleitung zum ASF-Lehrfilm zu Jank et al.: Aufbauender Musikunterricht: Zwischen Orchesterspiel und Kollektiv-Komposition – Grenzüberschreitungen und Seshaftigkeit in drei Praxisfeldern in Kapitel 3.2.2.3.8.



WE6



WE7

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	TM CW ³⁴⁷
29	2:41	C_ Teufel_ WS_1	00:35:43	Zoom auf L*-S*-Gruppe	Interpretierende Handlung ersetzt das verbale Argument	In dieser Szene, die mit der verbalen Äußerung des S im grünen T-Shirt zu Passung eines Klanges zum „Marschieren“ (ein Merkmal des Soldaten) beginnt, wird das Merkmal 5 des ästhetischen Streits, nachdem das verbale Argument durch eine interpretierende Handlung ersetzt werden kann, sehr deutlich. Der S im gestreiften Pullover springt unmittelbar und scheinbar selbstbewusst nach der Äußerung des anderen S auf, geht an sein Instrument und beginnt, „seinen“ Klangvorschlag anstelle eines verbalen Veränderungsvorschlags zu präsentieren, auch wenn die S* in dieser Unterrichtsphase an keiner Stelle dazu aufgefordert wurden, mit ihren Instrumenten zu arbeiten. Das Mitbewegen der weiteren Anwesenden zu dem kurzen Musizieren des S deutet weiter auf ästhetische Wahrnehmung in korrespondiver Dimension hin, wodurch die Situation – in Ergänzung zum vorherigen Cut – noch eher als in ästhetischer Rationalität vertretbar interpretiert werden kann.	TM CW ³⁴⁷
30	3:00	C_ Klänge_2	00:16:08	Hervorhebung S Podium	Geltungsansprüche erheben und verteidigen	In dieser Diskussion nach der Präsentation von Arbeitsergebnissen der Gruppe aus den vorherigen beiden Cuts wird eine Grundcharakteristik des ästhetischen Streits, das „Erheben und Verteidigen von Geltungsansprüchen“, besonders deutlich: So wird z.B. in der begründeten Charakterisierung (1) der S* bei 3:14–3:18 in Cut 33 von Teilen des davor Musizierten als „bisschen langweilig“ eine konkrete Empfindung für eine Veränderung des Produkts (5) in Hinblick auf erfüllte Wahrnehmung (2) gegeben. Hierdurch wird eine intensive verbale Debatte angestoßen, bei der jedoch das ästhetische Objekt zentraler Gesprächsgegenstand bleibt (3) und die symmetrische Kommunikation (4) deutlich wird: Trotz der unterschiedlichen räumlichen Position der beiden Hauptdiskutant*innen (der S am Kontrabass auf der Bühne und die S im Stuhlkreis mit schwarzem Oberteil an der Violinne) und der Anwesenheit von 9 L* (bei 12 S*) finden die S* Raum und Gelegenheit, ihre Argumente vorzutragen. Über den ästhetischen Streit hinaus verweist schließlich die resümierende Aussage des S am Vlc („Jetzt definiere mal coole Musiki“) auf allgemeine Merkmale für korrespondiv attraktive Musik.	
31	3:03		00:16:11	Zooms auf S* + Hervorhebungen einzelner S*			
32	3:07		00:16:15				
33	3:09		00:16:17				
34	3:19		00:16:27				
35	3:21		00:16:29	Hervorhebung von 2 S*			
36	3:24		00:16:49				
37	3:25		00:16:58				
38	3:27		00:17:00	Zoom auf S* Podium			

3.2.2.4.7 ASF-Lehrfilm zu Wallbaum: Musikpraxen erfahren und vergleichen in der Streicherklasse: Bezüge und dritte Räume in RED

Das Modell *Musikpraxen erfahren und vergleichen* ist nun die einzige Theoriesprache, für die es nicht möglich war, in dem Videodatenpool Szenen ausfindig zu machen, anhand derer die zentralen Begriffe vollständig dargestellt werden konnten. Unter Zuhilfenahme der Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale bei Wallbaum 2010g, S. 107 werden daher nur Teile des Modells dargestellt. Im ersten Teil „Vergleiche von Praxen“ geht es um Szenen, in denen Merkmale zu 2c³⁵³ „Vergleich von SchulMusikpraxen“ andeutungsweise erkennbar werden – einerseits in Bezügen zu „kulturspezifischen Merkmalen“ (Frage Kb,³⁵⁴ S. 307) und dem Verweis auf Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen (Frage Kc). Weiter finden sich auch Szenen, die ein Bemühen der Lehrpersonen um das Geben einer „Gebrauchsanleitung“ (Merkmal 2cii bzw. Kd) und „Orientierungskompetenz“ (Merkmal 2ci) zeigen. Auch wenn in den dargestellten Szenen zum Teil die Beschreibungen Wallbaums wiederzufinden sind, soll darauf hingewiesen werden, dass Merkmale erfüllter Praxis, die im Wallbaum’schen Theoriekonzept zentral stehen, in diesem ersten Teil des Kurzfilms kaum zu erkennen sind. Der zweite Teil des Films stellt schließlich in einer Szene zwei weitere Theoriemerkmale des Modells *Musikpraxen erfahren und vergleichen* dar: Einerseits das Konzept des *dritten Raumes* (Wallbaum 2020, S. 142), andererseits ein Beispiel für die Wahrnehmungsqualität *RED* (Wallbaum, Kinoshita 2018).



ASF-WM

Cut No. Zeit m:ss Quell-Video + Winkel Quell-Zeit h:mm:ss Effekte Memory Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
1	0:00	Premiere		Texteinblendung		Titel des Films
2	0:07	C Klänge 2	00:17:01	Zoom auf S*-Gruppe	Hinweise und Zusammenhänge	„Jetzt definiere mal coole Musik“ – diese Szene, die am Ende des anderen ASF-Lehrfilms als Merkmal für korrespondive Attraktionen vorgestellt wird, kann hier auch als Hinweis auf jugendkulturelle Praktikenkonstellationen betrachtet werden. Diese Szene stellt die im gesamten Videofundus dar, in der ein solcher Hinweis von S*-Seite ausgeht
3	0:10	A1, VR	00:01:43		Hinweise und Zusammenhänge	Die Szene stammt – wie die weiteren in diesem Film aus dem Projekt A – aus einem Stundeneinstieg, bei dem eine Lehrperson ein kürzlich stattgefundenes gemeinsames Konzert mit den S* bespricht. Die Beirtschaft der S*, zu dem Konzert berichten zu wollen, wird im ersten Cut angedeutet; der eine Vielzahl sich meldender und sprechbereiter S* zeigt. Mit „Dort war es von der Musikschule, die 2000 Schüler hat“ wird auf das Mitwirken in einem anderen kulturellen Kontext verwiesen. Des Weiteren werden Zusammenhänge hervorgehoben, wie die besondere Situation – die große Zahl der Mitglieder – im Vergleich zur
4	0:14	A1, H	00:01:46	Zoom auf L + S*		

Vergleiche von Praxen



WM1



WM2

³⁵³ Diese Nummerierungen beziehen sich auf die Darstellung in Abbildung 28 auf S. 304.

³⁵⁴ Hier beziehe ich mich auf die Bezifferung der Beobachtungskriterien bei Wallbaum 2010g, S. 107.

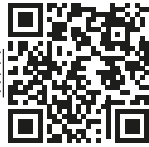
Vergleiche von Praxen					Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	
5	0:17	A2, H	00:04:37	Zoom auf L + S*		eigenen: Während bei dem „eigenen“ Konzert durchaus mehr Stücke gespielt werden können, gelten bei der Beteiligung an einem Konzert einer Institution der Größe einer Musikschule andere Maßstäbe. Im Rahmen des Vergleichs werden Wertungsunterschiede vorgenommen. Mit „Ihr hattet hoffentlich Spaß...“ wird auf eine (vermeintlich) erfüllte Praxis in der Vergangenheit verwiesen mit „... und habt eine Theateratmosphäre erlebt, wie Ihr sie sonst eigentlich nicht erlebt“ weiter auf Merkmale einer Praxis, die anderen kulturellen Zusammenhängen entstammt. Es findet im Unterrichtskontext also eine Rückbesinnung auf die „Inszenierung einer SchulMusik als ästhetische Praxis“ statt und es wird seitens L explizit gemacht, dass diese „mit anderen Musikulturen verwandt ist“ (vgl. Wallbaum 2013b, S. 34). Im Rahmen des Vergleichs wird damit (zumindest vermeintlich) auf erfüllte Praxis Bezug genommen.
6	0:23	B, WS1	00:30:33	Zoom auf L + S*	Hinweise und Zusammenhänge	„Eigentlich spielt man ja immer nach Noten, aber heute spielen wir nach den Bildern [...] die wir entworfen haben“: Die L verweist hier einerseits auf Praktiken des Orchesterspiels und stellt dar, wie diese in Differenz zu der in dieser Stunde inszenierten Praktikenkonstellation stehen.
7	0:31	A2, H	00:04:46		Gebrauchsanleitungen	„Jetzt waren wir so richtig Akteur, da musste man eben leise sein, musste man durch den Gang schleichen...“ – Diese Szene schließt unmittelbar an Cut 5 (Theateratmosphäre) an. In Ergänzung fasst L hier Regeln des Umgangs im Rahmen dieser konkreten musikalischen Praxis zusammen, gibt also eine ausschnittshafte Gebrauchsanleitung dafür.
8	0:35	A2, H	00:03:30			Bezugnehmend auf einen S (im Cut 9 rechts vorne im roten T-Shirt), der in dieser Stunde mit einer Verletzung zum Unterricht erscheint, hebt die L dessen Verhalten beim Konzert als ideal hervor und gibt der gesamten Klasse damit gleichzeitig einen weiteren Baustein einer Gebrauchsanleitung für das Spielen im Konzert, nämlich das „engagierte Mitspielen“.
9	0:40	A2, VR	00:03:35	Zoom auf S*-Gruppe		
10	0:46	A2, H	00:04:52		Orientierungskompetenz?	Als Zusammenfassung des Vortrags zu dem vergangenen Konzerterlebnis verweist die L nun auf die Vorteile der gemachten Erfahrung in dem Sinne, dass man „viel besser nachvollziehen“ könne, „wie sowas [...] zustande kommt“. L möchte die S* also darauf verweisen, dass sie durch die vorherigen Erfahrungen Orientierungskompetenz für den zukünftigen Umgang in bestimmten musikkulturellen Zusammen-



WM3



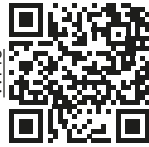
WM4



WM5



WM6



WM7

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
11	0:53	B <u>KW</u> ³⁵⁵			Neue Hierarchien	hängen erworben haben. Es bleibt allerdings – wie bei einem Großteil der in diesem ersten Abschnitt des Filmes gezeigten Szenen – unklar, inwieweit die S* sich diese Orientierungskompetenz tatsächlich aneignen können.
12	0:57	B <u>KW</u>	0:10:48	Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
13	1:01	B <u>KW</u>	0:09:24 – 0:10:54		Langsamkeit	Dritte Räume tendieren dazu „im Sinne einer Langsamkeit in ihrem Status zu verharren“: Auch wenn es während der gesamten Sequenz Stellen gibt, an denen die S beschleunigt von S* zu S* geht, um bestimmte Klänge zu erzeugen, sind viele Stellen auszumachen – vgl. z.B. die eingeblendeten Abschnitte in den Cuts 14 + 15 – in denen sie bedächtig und wartend vorgeht.
14	1:04	B <u>KW</u>		Ovalförmige Ausschnitte und verkleinert überlagert, nur Bild		
15	1:07	B <u>KW</u>				
16	1:12	B <u>KW</u>			Vermischung von Praktiken und neue Konstellationen	Eine „Ver- und Neumischung von Praktiken aus verschiedenen Musik- kulturen“ in „neue[n], andersartige[n] Konstellationen“ ist an ver- schiedenen Stellen zu erkennen: Die Praktik des Einsatzgebens, die im Orchester üblicherweise durch das Zeigen einer dirigierenden Person realisiert wird, die auch als Anleiterin der Gruppe gilt, ist hier ersetzt durch ein Antippen – einer Praktik, die im Schulkontext eher aus Spie- len im Pausen- oder im Sportunterricht bekannt sein dürfte (Cut 17). Weiter sind übliche Spieltechniken des Zupfens oder Streichens (Cuts 18–20) sowohl in üblicher (Cut 19: Vlc wird im Sitzen in orchestertypi- scher Haltung gestrichen), leicht modifizierter (Cut 18: Zupfen der Vlc im Sitzen auf dem Boden) oder deutlich modifizierter Form (Cut 20: Streichen auf dem am Boden liegenden Vlc von der Seite) sichtbar.
17	1:15	B <u>KW</u>	0:09:25	Ovalförmige Ausschnitte und verkleinert überlagert, nur Bild		
18	1:17	B <u>KW</u>	0:09:35			
19	1:21	B <u>KW</u>	0:09:47			
20	1:22	B <u>KW</u>	0:09:48			

Dritte Räume?



WM8

³⁵⁵ In diesem Abschnitt des Kurzfilmes werden bis zum Ende immer wieder zusätzliche Videoabschnitte eingeblendet bzw. überlagert, die sich teilweise auch überschneiden. Daher ist die Spalte zur Quell-Zeit hier zweigeteilt. Mit der linken Spalte wird auf den durchgehenden Video- und Audio-Cut verwiesen, die rechte Spalte benennt die Einstiegszeiten von Einblendungen bzw. von Effekten auf dem durchgehenden Video. Um die CI nicht unnötig zu überfrachten, werden hier immer nur die Anfangszeiten der jeweiligen Einblendungen angegeben.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
21	1:27	B KW			Auf die Musik und aufeinander hören	Inwieweit diese neuen Konstellationen zur Veränderung der Beteiligten führen, lässt sich aus der Szene nicht ablesen. Beide Merkmale lassen sich nicht exakt an einzelnen Handlungen festmachen. Das bedächtige Bewegen der S* lässt aber ein konzentriertes Hören vermuten, und das aufeinander abstimmen der einzelnen, durch die S* ja improvisiert gewählten Klänge, lässt die Vermutung zu, dass diese auch permanent aufeinander hören.
22	1:35	B KW			Graduell eintretend, sprachfern	Das obengenannte „Aufeinander Hören“ lässt sich auch als sprachferne Kommunikation auffassen, auch die der anleitenden Person permanent folgenden Blicke (im Fall des S am Vlc im gelben T-Shirt ist dies in Cut 24 gesondert hervorgehoben) lassen erkennen, dass eine Art von Kommunikation stattfindet. Das graduelle Eintreten wird erkennbar, wenn man die gesamte Sequenz von Cut 11–30 akustisch verfolgt. Zudem lässt der überlagerte (gleichbleibende) Zeitraffer der gesamten Sequenz in Cut 23 insgesamt eine Beschleunigung in der Bewegung in der Szene erkennen, was eine Steigerung von Intensität (vgl. auch „concentrated activity“ bei Wallbaum, Kinoshita 2018, S. 125) suggeriert.
23	1:39	B KW	0:09:24	Zeitraffer 680%, Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
24	1:41	B KW	0:10:12	Hervorhebung Gesicht S		
25	1:52	B KW	0:10:23	Hervorhebung Gesicht S*	Spiegelbildliches Bewegen	Auch wenn hier nicht, wie es im ASF zur Bavaria-Lesson ³⁵⁶ bei 0:30 im dortigen Cut 7 (ebd., S. 130) gezeigt wird (vgl. auch Fig. 1, ebd., S. 125), ein exakt spiegelbildliches Bewegen von Personen zueinander identifiziert werden kann, wird im verfolgenden Blicken aller S* auf die anleitende S (vgl. auch den im Cut 23 eingeblendeten Zeitraffer), speziell auch im hervorgehobenen Blick der S am Vlc auf die anleitende S (Cut 25) oder auch in der eingeblendeten Zeilupe (Cut 26) deutlich, dass die musizierenden S* sich in ihren Bewegungen mit der anleitenden (und ggf. auch anderen) Personen synchronisieren.
26	1:53	B KW	0:10:20	Zeilupe (33%), Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		
27	1:59	B KW			Einbezug und Aktivität aller	In diesem Abschnitt, der besonders davon geprägt ist, dass die S ihr sonst ruhiges und abwartendes Bewegen mit einem schnellen Antippen der noch nicht musizierenden S* ablöst, wird ihr Bestreben erkennbar, alle am Musizierprozess teilnehmen zu lassen. Zu dem eingeblendeten Cut 28 lässt sich die Vermutung anstellen, dass die S* in die Runde blickt, um auszumachen, wer noch nicht am Klänge Erzeugen beteiligt ist.
28	2:01		0:10:22	Zeilupe (50%), Ovalförmiger Ausschnitt und verkleinert überlagert, nur Bild		

³⁵⁶ Neben den üblichen Verweisen wird hier auch direkt auf Filmmaterial verwiesen, das in Wallbaum, Kinoshita 2018 die zentralen Merkmale von RED darstellt. Damit wird der Idee des ASF als eigenständiges Ausgabemedium entsprochen, vgl. Wallbaum 2018c.

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality aus der Perspektive nach Wallbaum
29	2:07	B KW			Ansätze hierarchischer Kommunikation	Ähnlich wie in den Überlegungen zu dritten Räumen oben lässt sich für diese Szene festhalten, dass bestehende Hierarchien zumindest durch eine modifizierte Form abgelöst werden. Trotzdem lässt sich die Situation nicht als hierarchiefrei bezeichnen: Die anleitende Situation durch ihr bestimmen, wer wann spielen darf – in einer erhöhten Position. Allerdings versucht sie sensibel darauf zu achten, was von den anderen kommt und zeigt sich durchlässig, was z. B. im zögerlichen Bewegen erkennbar wird – u. a. in diesem Cut, der ja vor allem vom Beenden der einzelnen Klangbeiträge geprägt ist. Dabei zeigen sich Ähnlichkeiten zur Lehrperson in der Bavaria-Lesson, die auch ganz klar in einer anleitenden Position verbleibt, aber immer wieder Offenheit für die Klangvorschläge der S* zeigt (vgl. z. B. Cut 16 im Bavaria-ASF, ebd., S. 131).
30	2:15	B KW			Konzentration auf Stille	Am Ende der Sequenz wird eine Konzentration auf Stille am deutlichsten, wenn diese nach dem Abwinken durch die S* noch einige Sekunden aufrechterhalten wird. ³⁵⁷ Aber auch sonst ist das Musizieren von langen, abwartenden Ruhe-Phasen geprägt, vergleichbar mit den Musizierphasen zum Beginn der Bavaria-Lesson (vgl. Cuts 2 + 3 im Bavaria-ASF, ebd., S. 130).

³⁵⁷ Hier könnte auch – in Zusammenhang mit dem ersten Teil dieses Lehrfilm-ASFs – ein impliziter Verweis auf andere musikkulturelle Zusammenhänge wie das Abwarten nach dem Erklängen des letzten Tons bei einem klassisch-romantischen Konzert gemutmaßt werden.

3.3 Beziehungsfelder

Hinweis zu den Videographie-Verweisen in den folgenden Kapiteln: Ab dieser Stelle der Veröffentlichung wird mehrfach auf die einzelnen Szenen der in den vorherigen Kapiteln vorgestellten ASF-Lehrfilme verwiesen, z. B. in dieser Form: EM10. Leser*innen der Digitalversion erreichen die Szenen durch Anklicken des entsprechenden Links. Leser*innen der Druckfassung finden die QR-Codes zu den einzelnen Szenen mit den entsprechenden Kürzeln in den jeweils abschließenden Kapiteln zu den Darstellungen der einzelnen Theorien. Der erste Buchstabe des Kürzels verweist dabei auf die jeweilige Theorie. So steht E für Anselm Ernst (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.1.5 sowie 3.2.2.1.6), D für Andreas Doerne (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.2.4 sowie 3.2.2.2.5). J für Werner Jank et al. (QR-Codes in Kapitel 3.2.2.3.8) und W für Christopher Wallbaum (QR-Codes in Kapiteln 3.2.2.4.6 sowie 3.2.2.4.7). So verweist z. B. das Kürzel EM10 auf einen Abschnitt in einen Lehrfilm-ASF zu Anselm Ernst.

3.3.1 Einleitung: Der Blick der anderen Theorien

Nach dem Erstellen der ASF-Lehrfilme inklusive CI zu den vier Theorien (vgl. die jeweiligen Abschlussabschnitte in Kapitel 3.2.2) wurde jede der insgesamt 100 Szenen³⁵⁸ aus den sieben Kurzfilmen in verbaler Form auch aus den anderen Theorieperspektiven beschrieben (vgl. **Arbeitsschritt 6**, S. 121), für ein Beispiel vgl. Tabelle 5 unten. Sämtliche Beschreibungen inklusive der Kodierungen sind im Anhang 5.7.1 in digitaler Form einsehbar. An dieser Stelle gab es verschiedene Möglichkeiten, mit den insgesamt 400 Szenenbeschreibungen gegenüberstellend umzugehen: Zunächst bot es sich an, von den Szenen der einzelnen Filme ausgehend die jeweils anderen Beschreibungen nach gemeinsamen und unterschiedlichen Perspektiven zu charakterisieren, ähnlich wie in einer der in Abschnitt 2.2.4 auf S. 83 dargestellten Untersuchungen vorgegangen wurde. Im Gegensatz zu diesem Vorgehen bei Baltruschat stammen die zu kontrastierenden Szenen jedoch nicht aus einem unabhängigen weiteren Forschungsprojekt, sondern gehen auf die Perspektive jeweils einer der vier Comparanda zurück, sodass immer eine gewisse Schieflage im Vergleichsverfahren zu erwarten wäre.

³⁵⁸ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der Begriff Cut durch Szene ersetzt, um die Lesbarkeit zu verbessern.

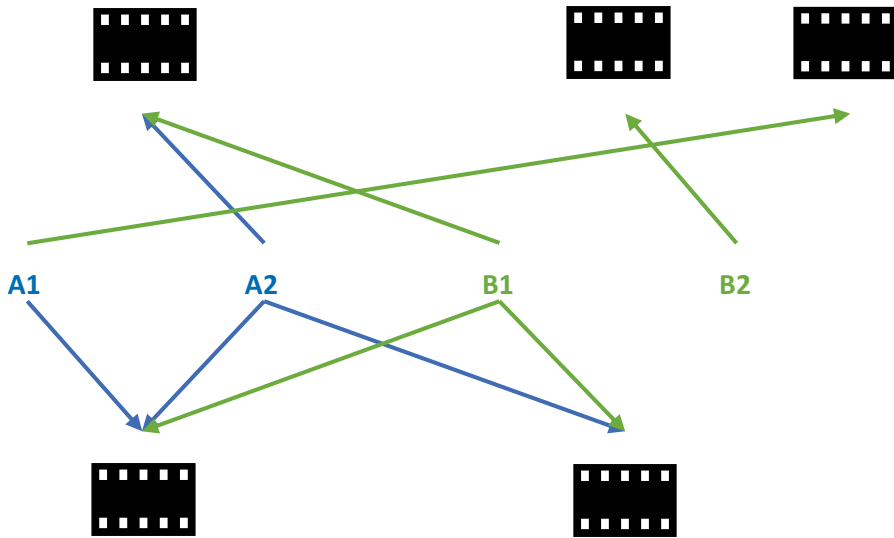


Abbildung 29: Zur Erläuterung der Kookkurrenz-Analysen: Skizzierung unterschiedlich häufiger gemeinsamer Verwendungen von Theoriemerkmalen in der Beschreibung von Szenen.

Weiter zeichnete sich beim ersten Vorgehen nach dieser Strategie ab, dass ein Herausarbeiten von Mustern (vgl. **Teilfrage 5**, S. 105) aufgrund der Vielzahl an Daten deutlich erschwert wurde. Um die Gegenüberstellungen der einzelnen Beschreibungen zu systematisieren, wurde für das weitere Vorgehen also davon ausgegangen, dass ein häufiges gemeinsames Verwenden von Theoriemerkmalen in Beschreibungen von Szenen als Hinweis auf einen starken Zusammenhang dieser Merkmale gedeutet werden kann. Abbildung 29 versucht diesen Sachverhalt in einem vereinfachten Beispiel zu veranschaulichen. Die Theoriemerkmale A2 und B1 sind dort in einem großen Teil der Szenen gemeinsam in Beschreibungen anzutreffen, während andere Paare eher selten gemeinsam auf dieselbe Szene angewandt werden. So wie Baltruschat sich in ihrer Analyse auf die (vermutlich einzige) Szene in ihrem Korpus fokussierte, die von allen drei von ihr untersuchten Perspektiven beschrieben wurde (Baltruschat 2014, S. 152), gehe ich hier davon aus, dass es für die Gegenüberstellung ausgewählter Theoriemerkmale am aussichtsreichsten ist, diejenigen Szenen zu fokussieren, in denen diese auch gemeinsam verwendet wurden. Oder vereinfacht ausgedrückt: Wenn ein- und dieselbe Szene häufig mit denselben Ausdrücken A und B beschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass irgendeine Art von Zusammenhang zwischen A und B besteht. Weiter wird in Abbildung 29 noch deutlich, dass

solche häufigeren gemeinsamen Verwendungen auch innerhalb einer Theorie beobachtet werden können. Und schließlich veranschaulicht der Fall des Merkmals B2 deutlich, dass es durchaus Theoriemerkmale gibt, die kaum mit anderen in Beschreibungen „kookkurrieren“ – dies kann als Hinweis auf das besondere Alleinstellungsmerkmal dieses Theoriebestandteils gesehen werden. Vereinfacht ausgedrückt: B2 sieht hier etwas, was alle anderen Theorien nicht erkennen.

Diese verschiedenen Interpretationen der gemeinsamen Verwendung von Theoriemerkmale in Beschreibungen – oder Kookkurrenzen – strukturieren das Vorgehen in den folgenden Kapiteln: Mit der Suche nach und der Analyse von intratheoretischen Kookkurrenzen im Sinne von **Teilfragen 5a1, a2 und b** beschäftigt sich Kapitel 3.3.3. Der Analyse von intertheoretischen Kookkurrenzen als Suche nach einer Theorie 2. Art (**Teilfrage 5c** und **zentrale Forschungsfrage**) widmet sich Kapitel 3.3.4. Doch zunächst wird nun in Abschnitt 3.3.2 das Verfahren zum Ermitteln der Kookkurrenzen vorgestellt und ein erster grober Überblick über sämtliche damit aufgedeckten Zusammenhänge gegeben.

3.3.2 Gesamtgegenüberstellung

Auf technisch-methodischer Ebene wird den oben genannten Kookkurrenzen – also den gemeinsamen Verwendungen von Theoriemerkmale in Beschreibungen – mittels Kode-Kookkurrenz-Analysen nachgegangen. Dafür wurden die einzelnen Szenen in der Auswertungssoftware ATLAS.ti (Scientific 2021) zunächst mit den in den jeweiligen Beschreibungen verwendeten Theoriemerkmale kodiert (vgl. **Arbeitsschritt 7**, S. 121). Um als Kode formuliert werden zu können, wurden die Theoriemerkmale teilweise sinngemäß abgekürzt – in Fällen, wo der Zusammenhang weniger offensichtlich ist, wird im Fließtext bei der Interpretation der Daten darauf hingewiesen. Im Kodierprozess wurden auch die den Theorien jeweils *eigenen* Szenen ein weiteres Mal aus deren Perspektive analysiert und auch mit weiteren Theoriemerkmale kodiert, die zwar nicht im Zentrum der Darstellung für den ASF-Lehrfilm standen, aber trotzdem ebenfalls beobachtet werden konnten.

Für Szene **EM10** (2:08 im ASF-Lehrfilm Anselm Ernst: Methodische Prinzipien und Methoden im Streicherklassenunterricht, vgl. S. 195), die ursprünglich zentrale Merkmale der Modell-Methode nach Ernst zeigt, soll dieses Verfahren exemplarisch vorgeführt werden. Dabei steht in der jeweils mittleren

Spalte der formulierte Beschreibungstext zu der Szene. Einzelne Wörter oder Passagen sind *kursiv gesetzt*. Auf diese beziehen sich die in der rechten Spalte vergebenen Codes.

Tabelle 5: Beispiel für die verbale Beschreibung und Kodierung einer Szene (EM10³⁵⁹) aus vier Theorieperspektiven

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Ernst	Körperliches Demonstrieren der zu spielenden Übung „am mustergültigen <i>Modell</i> “ – einerseits in Instrumentenhaltung und <i>Spieltechnik</i> , andererseits im Demonstrieren von „Arbeits-sorgfalt [...] [und] Wertschätzung der Sache“ (Ernst 2007, S. 82). Um es den S* zu ermöglichen, <i>beide Merkmale zu erkennen und zu übernehmen</i> , wird die Demonstration z.T. mit zusätzlicher <i>verbaler Erläuterung</i> („ <i>Wir sind auf der Affenbühne</i> “) mehrfach wiederholt. L verändert dabei auch <i>ihre Position</i> , wodurch der <i>Blickkontakt</i> der S* insbesondere auf ihre linke Hand gewährleistet wird. Durch die Wiederholungen <i>werden die S* auch mehrfach angeregt</i> , die Übung zu imitieren, <i>nach jedem Durchgang ist zu erkennen, wie vermehrt S* ihre Instrumente hochnehmen</i> und die <i>Bewegungen Ls an ihrem Instrument imitieren</i> , hier z.B. durch die Hervorhebungen der rechten Hände zweier S* in der hinteren Reihe angedeutet. Der ab <u>2:13</u> hervorgehobene S lässt dies besonders gut erkennen: Bei dem ersten „ <i>Noch einmal</i> “ beugt er sich vor, den Blick direkt auf die Finger von L gerichtet, die linke Hand bereits in der korrekten Position an der Violine. <i>Er spricht die Wörter konzentriert mit, sein Blick folgt genau der sich bewegenden Geige, bis er diese bei der letzten Aufforderung nach der Affenbühne hochnimmt</i> , jetzt den Fokus auf die eigenen Finger gelegt.	E_MP_B_Körpersprache E_M_C_Modell-Methode E_L2_Spieltechnik E_MP_E_Elementenhaftigkeit E_MP_B_Sprache E_MP_B_Sprache_sachorientiert schülerzentriert E_MP_C_Spiel, E_MP_D_Anschaulichkeit E_MP_B_Körpersprache_Haltung E_MP_B_Körpersprache_Blick E_MP_A_Lenkung E_MP_B_Körpersprache_Bewegungssynchronie E_MP_B_Körpersprache_Bewegungssynchronie

³⁵⁹ Für Leser*innen der Print-Version dieser Arbeit: Bitte nutzen Sie die online verfügbare Digitalversion dieser Veröffentlichung, um auf die Szene zuzugreifen. Alternativ finden Sie den QR-Code zu dieser Szene in Kapitel 3.2.2.1.6, S. 195. Vgl. auch den Hinweis zu Beginn von Kapitel 3.3.

3.3 Beziehungsfelder

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten Abschnitte</i> in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Doerne	<p><i>Körperliche D.</i>: Mimetische Aneignung von Körpereinstellungen, insbesondere der Junge vorne rechts beim Blicken auf die Finger von L, permanentes <i>Mitbewegen</i>: In dieser Phase im <i>empfundenen</i> Körper, dessen Bewegung von Musik beeinflusst wird, danach Wechsel zum <i>physischen</i> Körper, willentlich beeinflusst. <i>Emotionale D.</i>: L führt die <i>WW von Ausdruckskonvention</i> (hier die kurz gespielte Tonfolge) mit <i>Merkmale emotionalen Audrucks</i> vor. <i>Wahrnehmungsbezogene D.</i> Junge vr: <i>passiv-aufnehmend</i> und dann <i>aktiv-ergreifend</i>. Ggf. <i>spirituelle D.</i> durch „vom Objekt der <i>Konzentration</i> fasziniert“, <i>Leerwerden</i> (kein Wollen durch „einfach nur folgen“, Junge in blau), <i>Gewahrsein</i> und dann aufkommendes <i>Selbstvertrauen</i>, wenn S beginnt das Instrument hochzunehmen, auch bei den beiden S* hinter ihm. <i>Kommunikative D.</i>: <i>erweiterte dialogische K.</i> z.T. im Sich-selbst-Hinterfragen, z.B. der S hinten Mitte (blick um sich), sonst aber mehr <i>Geben-</i> als <i>Nehmen-</i>Modus. <i>Geschichtliche D.</i> <i>plastische und bildhafte Darstellung</i> der Abfolge von Namen. <i>Modale D.</i> <i>Interpretation</i> iSv <i>gedanklicher Reflektion</i>.</p>	<p>DD_1_Körperlich</p> <p>DD_1_Körperlich_mimetisch DD_1_Körperlich_empfundener K</p> <p>DD_1_Körperlich_physischer K DD_2_Emotional DD_2_Emotional_WW_Empfinden & Ausdruckskonvention</p> <p>DD_4_Wahrnehmungsbezogen DD_4_Wahrnehmungsbezogen_passiv-aufnehmend+aktiv-ergreifend DD_5_Spirituell DD_5_Spirituell_Konzentration DD_5_Spirituell_Leerwerden DD_5_Spirituell_Gewahrsein DD_5_Spirituell_Selbstvertrauen</p> <p>DD_6_Kommunikativ DD_6_Kommunikativ_EDKom</p> <p>DD_6_Kommunikativ_Geben DD_7_Geschichtlich DD_7_Geschichtlich_Kontexte plastisch... DD_8.1_Modal_Interpretieren DD_8.1_Modal_Interpretieren_gedankliche Reflektion</p>
	<p>Ziel: <i>Vernetzung</i> körperlicher, wahrnehmungsbezogener und spiritueller D., wenn auch nicht explizit, <i>Persönlichkeit</i> im <i>individuellen Zugang</i> zu den Dimensionen: die S können sich auf körperlicher oder auch emotionaler Ebene der Übung nähern, L wartet (etwas) ab. <i>Intensität</i> im <i>Aktivieren emotionaler Gehalte</i>, im <i>körperlichen Nachvollzug</i> sowie im <i>Willen zur Mitteilung</i> bei L.</p>	<p>DZ_A_Vernetzung</p> <p>DZ_B_Persönlichkeit DZ_B_Persönlichkeit_individueller Zugang</p> <p>DZ_D_Intensität DZ_D_Intensität_Aktivieren emotionaler Gehalte DZ_D_Intensität_körperlicher Nachvollzug DZ_D_Intensität_Wille Mitteilung</p>
	<p><i>Hörendes Spiel</i> durch das <i>Herleiten instrumentaler Aktionen über das Hören</i>, <i>Integration</i> von <i>physischem/empfundenem Körper</i> sowie <i>aktiv-ergreifend</i> und <i>passiv-aufnehmend</i>. <i>Sprachgewandtheit</i> im rhetorisch ansprechen-den <i>Vorlesen</i> von L.</p>	<p>DZ_E_Hörendes Spiel DZ_E_Hörendes Spiel_HerleitungÜberHören DZ_F_Integration DZ_F_Integration_körperliche D DZ_F_Integration_wahrnehmungsbezogene D DZ_I_Sprachgewandtheit DZ_I_Sprachgewandtheit_Vorlesen</p>

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Jank et al.	<p><i>Musikalische Fähigkeiten aufbauen:</i> In einer <i>kompakten</i> Einheit wird in <i>direkter Instruktion</i> ein Merkmal der <i>Kompetenzdimension „Instrumente spielen“</i> vermittelt. Dabei steht, der <i>Lernspirale</i> folgend, das Handeln ohne die Verwendung von Fachbegriffen im Zentrum: In der ganzen Szene wiederholt die Lehrperson unaufhörlich dieselbe Sequenz, die S* steigen nach und nach in das Imitieren ein und haben durch das Wiederholen die Gelegenheit, Können, also <i>musikalische Handlungskompetenz</i> zu erwerben.</p>	<p>AMU_P3 AMU_P3_Auf1_Kompakt&Regelmäßig AMU_P3_Auf2_DirekteInstruktion AMU_P3_Auf4_Kompetenzdimensionen³⁶⁰ AMU_P3_Auf4_Kompetenzdimensionen 2_Instrumente AMU_P3_Auf3_Lernspirale</p> <p>AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation³⁶¹</p> <p>AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz</p>
Perspektive Walbaum	<p>Auch wenn durch die Identifikation von Namen mit Fingern der linken Hand eher eine <i>Modellmusik</i> suggeriert wird, lässt sich, einerseits im Vorspielen der Lehrperson zu Beginn der Szene, andererseits im Folgen des Blicks der S* auf L, eine Situation <i>bedeutsamer Begegnung mit einem ästhetischen Objekt</i> vor dem Hintergrund möglicher <i>Ansinnbarkeit</i> vermuten: Beim Vorspielen stellt L weit mehr als die durch die Namen identifizierten Finger zur Schau: Jeder Name wird, zusammen mit dem <i>erklingenden Ton</i>, deutlich betont wiedergegeben, was zum <i>Fokus auf die Wahrnehmung</i> – in <i>korresponsiver</i> oder <i>imaginativer</i> Dimension – einlädt. Dies lässt sich dadurch bestätigen, dass trotz der im Vordergrund stehenden Aufgabe des Setzens der richtigen Finger auf die richtige</p>	<p>CW_1ai2_b_Musik Richtigkeit-ModellMusik</p> <p>CW_1aiii1_ÄO_bedeutsame Begegnung</p> <p>CW_1aiii1_ÄO_Ansinnbarkeit</p> <p>CW_1ai_Ästhetische Rationalität</p> <p>CW_1ai1_Musik_Schall/hörend CW_1ai3_Musik_Ästhetische Rationalität CW_1aii_Ästhetische W CW_1aiia_korresponsive W CW_1aiib_imaginative W</p>

³⁶⁰ Der Kode *Kompetenzdimensionen* wurde dann vergeben, wenn nicht nur erkannt wurde, dass Handlungen ausgeführt werden, die einer Kompetenzdimension zugeordnet werden können, sondern wenn sich auch ein gestufter Aufbau im Sinne der Darstellung der Kompetenzdimensionen bei Gies, Jank 2015 erkennen ließ.

³⁶¹ Das Merkmal *Motivation und Selbstverantwortung* der *verständigen Musikpraxis* wurde für einzelne Szenen, bei denen nicht beide Merkmale ausgemacht wurden, wie hier, nicht weiter aufgeteilt. Da in dieser Szene zwar gut erkennbar ist, dass die S* motiviert und aktiv der L folgen, aber kein klares Anzeichen dafür zu finden ist, ob sie das auch „im Bewusstsein möglicher Alternativen“ tun, wurde die Szene nicht mit *Selbstverantwortung* beschrieben. Insgesamt fanden sich aber nur sehr wenige Szenen, die nur mit einem dieser beiden Teile des Merkmals 2 der *verständigen Musikpraxis* kodiert wurden, sodass in den späteren Gegenüberstellungen daraus keine weiteren Schlüsse gezogen werden konnten.

	Beschreibungstext	Vergebene Codes, die sich v.a. auf die <i>kursiv gesetzten</i> Abschnitte in den Beschreibungen beziehen
Perspektive Wallbaum	Saite („Wir sind auf der Affenbühne“) der hervorgehobene S rechts vorne im Bild in seinen Kopf- und Mundbewegungen gewissermaßen <i>spiegelbildlich (RED (5))</i> der L folgt. Auch wenn kein verbaler ästhetischer Streit stattfindet, <i>empfehlen (2) die Bewegungen von L erfüllte Wahrnehmungsvollzüge</i> . Die <i>Langsamkeit</i> der Situation verweist auch minimal auf Merkmale eines <i>Dritten Raumes</i> .	CW_2bi1_RED_5_Spiegelbildlich CW_1bi_ÄS_2_Empfehlungen W CW_1bi_ÄS_6_Handlung statt verbal CW_2bii_3R_3_Langsamkeit

Diese aus allen vier Perspektiven kodierten einzelnen Szenen der sieben ASF-Lehrfilme (insgesamt also 100 Szenen) bilden das Ausgangsmaterial für die Kode-Kookkurrenz-Analyse. Bei dieser Analyse wird untersucht, welche Paare von Codes (hier: die insgesamt 251 Theoriemerkmale, die in den Kapiteln 3.2.2.1.4 für Ernst, 3.2.2.2.3 für Doerne, 3.2.2.3.7 für Jank et al. und 3.2.2.4.4 für Wallbaum zusammenfassend dargestellt werden) bei den einzelnen Szenen gemeinsam in den Beschreibungen verwendet werden. Die Häufigkeit des gemeinsamen Auftretens wird hierbei numerisch normiert erfasst (s.u.). Codes, die (normiert) besonders häufig gemeinsam auftreten, werden, unter Einbezug der kodierten Szenen, näher betrachtet. Die Normierung ist hilfreich, um den Fakt mit einzubeziehen, dass die einzelnen Theoriemerkmale mitunter unterschiedlich häufig auf die Szenen angewendet wurden. In Abbildung 29 wird z. B. der Kode (=Theoriemerkmal) A1 nur einmal, A2 und B1 je dreimal und B2 zweimal kodiert. Betrachtet man nun die Paare A2/B1 und A1/B1 mit drei bzw. einer Kookkurrenz, wird schnell klar, dass A2 und B1 immer gemeinsam verwendet wurden – man könnte also von einer „Übereinstimmung“ in 100 % der Fälle sprechen. Für A1 und B1 fällt aber auch auf, dass trotz nur einer Kookkurrenz *alle* Fälle, die mit A1 kodiert wurden, auch mit B1 kodiert wurden. Das heißt, der alleinige Vergleich der absoluten Kookkurrenzen – also drei für A2/B1 und eine für A1/B1 würde den Fakt, dass A1 sozusagen in B1 „aufgeht“, vernachlässigen. Ein Indikator, der neben der absoluten Zahl der Kookkurrenzen auch deren jeweilige Zahl an Kodierungen mit einbezieht, ist der sogenannte **Kode-Kookkurrenz-Koeffizient**. Dieser kann mithilfe des Programms ATLAS.ti berechnet werden und gibt „die Stärke der Relation zwischen zwei Codes an“

(Frieze 2021, S. 242–243, Übers. DP). Dieser Koeffizient zeigt also – entfernt vergleichbar mit dem Korrelationskoeffizienten bei Regressionsberechnungen in der quantitativen Forschung – den Grad der gemeinsamen Verwendung eines bestimmten Kodepaars für die einzelnen Szenen an. Der Koeffizient kann zwischen 0 und 1 liegen. Er berechnet sich für das Beispiel der Theoriemerkmale A und B aus dem Verhältnis der Anzahl der sowohl mit A als auch mit B kodierten Szenen und der Summe aus allen mit A und allen mit B kodierten Szenen abzüglich der gemeinsam kodierten Szenen:

$$c_{AB} = \frac{n_{AB}}{n_A + n_B - n_{AB}}$$

Wobei

- c_{AB} Kode-Kookkurrenz-Koeffizient für die Theoriemerkmale A und B
- n_{AB} Anzahl der Szenen, die sowohl mit Theoriemerkmale A als auch mit B beschrieben wurden
- n_A Anzahl der Szenen, die mit Theoriemerkmale A beschrieben wurden
- n_B Anzahl der Szenen, die mit Theoriemerkmale B beschrieben wurden

Wurden zwei Theoriemerkmale A und B in allen Fällen gemeinsam zur Beschreibung von Szenen verwendet, liegt der Koeffizient bei 1, wurde keine Szene gemeinsam mit beiden Theoriemerkmale beschrieben, liegt er bei 0. Es ist jedoch zu beachten, dass der Koeffizient sehr kleine Werte annehmen kann, wenn n_A und n_B sich stark unterscheiden. Daher gilt dieser Wert bei der genaueren Analyse der Zusammenhänge nur als Anhaltspunkt und muss immer im Verhältnis zu der tatsächlichen Zahl der Kodierungen der einzelnen Theoriemerkmale und der absoluten Zahl der Kookkurrenzen betrachtet werden. Da die Zusammenhänge durch die Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten aber insgesamt besser vergleichbar als durch die absoluten Werte in Bezug auf gemeinsam kodierte Szenen, werden in den meisten Überblicksdarstellungen die Koeffizienten verwendet und nur bei den detaillierten Beschreibungen wird auf die absoluten Werte Bezug genommen. Für die Kookkurrenz-Analyse wurden im Programm ATLAS.ti nun für jedes mögliche Paar von Theoriemerkmale sowohl die absoluten Kookkurrenzen als auch die Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten berechnet und in einer Tabelle dargestellt. Alle Werte sind in den Tabellen im Anhang 5.7.2 und 5.7.3 einsehbar.

Vor der weiteren Analyse mussten allerdings **einige der Szenen ausgespart werden**, um irrtümliche Übereinstimmungen zu vermeiden. Dies hängt damit zusammen, dass in einer der Theorien – der von Anselm Ernst – einige Merkmale auftreten, die einen sich gegenseitig ausschließenden Charakter haben. Konkret ist dies bei einigen seiner methodischen Prinzipien der Fall.³⁶² Einige Szenen der ASF-Lehrfilme wurden mit jeweils beiden Teilen solcher dualen Theoriemerkmale beschrieben, sei es, weil im Kurzfilm der entsprechenden Theorie das Prinzipienpaar durch das Zeigen der Antinomie erläutert wird, sei es, weil verschiedene Abschnitte einer Szene auf gegensätzliche Prinzipien verweisen. Die insgesamt zehn mit diesen Merkmalspaaren kodierten Szenen wurden aus der Analyse ausgespart.³⁶³ Ist etwa z. B. eine Szene mit beiden Seiten des Prinzipienpaars Arbeit – Spiel kodiert, würden bei der Kookkurrenzanalyse ein in der Beschreibung z. B. mit dem Prinzip Spiel in Zusammenhang stehendes Theoriemerkmal auch als mit dem Prinzip Arbeit in Zusammenhang stehend angezeigt werden, was zu Fehlinterpretationen führen könnte. Die betreffenden Szenen wurden jedoch punktuell bei den Analysen mitbetrachtet und lieferten in den meisten Fällen keine zusätzlichen Informationen.³⁶⁴ Entsprechendes ist direkt in den Analysen vermerkt. Damit gehen insgesamt **90 Szenen**, die mit **251 Theoriemerkmalen** kodiert wurden, in die Kookkurrenz-Analyse ein.

Abbildung 30 auf Seite 329 zeigt eine graphische **Gesamtdarstellung der Kookkurrenz-Analyse**, bei der die Werte farblich kodiert dargestellt sind. Aufgrund der vereinfachten Darstellung lässt die Tabelle zwar keine finalen Schlüsse zu. Dafür gibt sie aber in kompakter Form einen Überblick darüber, zwischen welchen Theorien es häufiger zur gemeinsamen Verwendung in der Beschreibung von Szenen kommt. Es handelt sich um eine Tabelle mit 251 mal 251 Zellen, wobei jede Zeile respektive Spalte für ein Theoriemerkmal steht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind die Beschriftungen der einzelnen Merkmale in dieser Abbildung zugunsten der jeweiligen Theorien bzw. Theoriekomponenten ausgeblendet, um einen Gesamteindruck zu vermitteln.

³⁶² Genauer handelt es sich um die Prinzipienpaare A: Lenkung vs. Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung, C: Arbeit vs. Spiel, E: Elementenhaftigkeit vs. Ganzheitlichkeit.

³⁶³ Es handelt sich dabei um die folgenden Szenen: Zum Prinzipienpaar A: Lenkung und Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung: EM1, EM7, DZ18, J4, WE3, WE4 bzgl. C: Arbeit und Spiel: EM4, EM7 und bzgl. E: Elementenhaftigkeit vs. Ganzheitlichkeit: EM6, DM11, J15.

³⁶⁴ Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass die Merkmale aller drei Prinzipienpaare auch nach dem Aussparen der zehn genannten Szenen noch verhältnismäßig oft in Beschreibungen verwendet wurden, vgl. die Spaltenbeschriftungen in Tabelle 18 in Anhang.5.6.1.

Die konkreten Kookkurrenz-Werte sind in dieser Tabelle ebenfalls ausgespart und durch eine farbliche Kodierung ersetzt: Mit rot sind dabei Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten $>0,5$ markiert, orange die oberen 10 % der insgesamt beobachteten Kookkurrenzen. Jedes in der Tabelle schwarz umrandete Rechteck kennzeichnet ein Paar von Theorien bzw. derer Komponenten. Aus der Häufigkeit von orangefarbenen oder roten Feldern lässt sich ein erster (qualitativer) Eindruck vom Grad der gemeinsamen Verwendung im untersuchten Material ablesen. In (Haupt-)Zeile 4, (Haupt-)Spalte 2 sind so z. B. die gemeinsamen Verwendungen von Theoriemerkmalen aus Andreas Doernes Modell *Umfassenden Musizierens* und Wallbaums *Einfachen Musikdidaktischen Modell* erkennbar. Weiter sind die Bereiche, in denen theorieinterne Zusammenhänge dargestellt sind, grau schattiert. Aus der Berechnungsart des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten ergibt sich weiter, dass die Tabelle symmetrisch zur Hauptdiagonalen ist.

Auf dieser Hauptdiagonalen lässt sich auch die **Passung von Theoriemerkmalen eines Autors zueinander** beurteilen. In der Tabelle erscheint dies durch die besondere Häufung der roten Zellen, wobei diese Passung bei den einzelnen Theorien durchaus differiert. So fällt z. B. bei dem *Einfachen Musikdidaktischen Modell* die häufige gemeinsame Verwendung von Begriffen auf, die der engen Vernetzung dieser Theorie in den Schriften Wallbaums entspricht. Der Zusammenhang zwischen den beiden Wallbaum'schen Theoriekomponenten fällt allerdings deutlich geringer aus, als die theoretischen Darstellungen es vermuten lassen (Details s. Kapitel 3.3.3.4). Auf der anderen Seite lassen sich bei den Lernfeldern und Unterrichtsmethoden Anselm Ernsts eher wenige gemeinsame Verwendungen der Begrifflichkeiten finden, was ebenfalls für den beim Autor beschriebenen eher disjunkten Charakter dieser Theoriemerkmale spricht. Allerdings werden von Ernst vorhergesagte Bezüge zwischen Lernfeldern und Unterrichtsmethoden zunächst weniger erkennbar (Details s. Kapitel 3.3.3.1). Auf diese **intratheoretischen Bezüge** wird in Kapitel 3.3.3 bei der Betrachtung der *internen* Konsistenz der einzelnen Theorien detailliert eingegangen. Auf der Basis dieser Analysen werden die Theorien im Sinne der **Teilfrage 5b** dann auch auf einer Strukturebene miteinander verglichen.

Liest man die einzelnen Zeilen bzw. Spalten horizontal bzw. vertikal, lässt sich überblickshaft der **Zusammenhang einer Theorie bzw. -komponente mit den anderen** vergleichen. So fällt z. B. bei Doernes Modell *Umfassenden Musizierens* (4. Zeile) die höhere Übereinstimmung mit Wallbaums *Einfachen*

Musikdidaktischen Modell (2. Spalte), gefolgt vom Modell des *Aufbauenden Musikunterrichts* bei Jank et al. (1. Spalte) und dem Modell Anselm Ernsts (7. – 10. Spalte) auf.

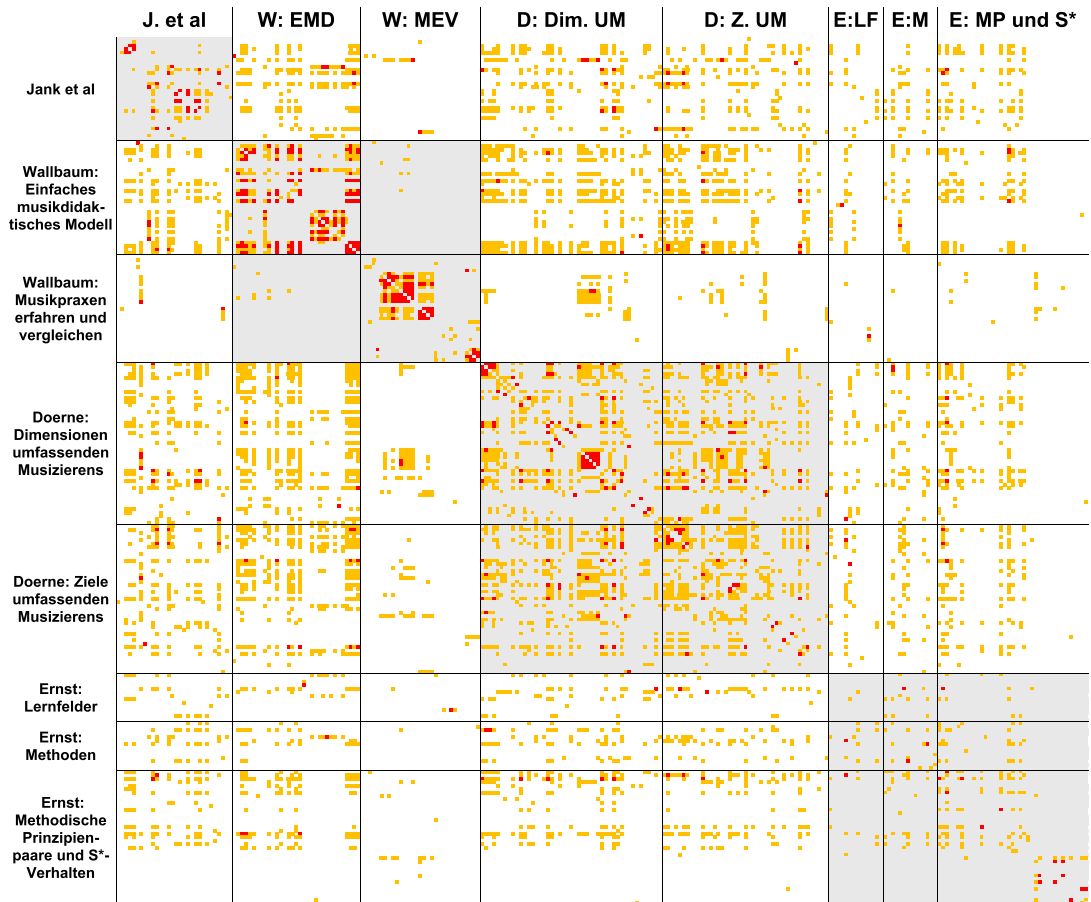


Abbildung 30: Überblicksartige Darstellung der Kookkurrenz-Werte aller Theoriemerkmale in 90 Szenen aus sieben Kurzfilmen (10 Szenen mit dualen Merkmalen ausgespart). Rot sind Zusammenhänge mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizient $>0,5$, Orange Die Oberen 10% der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten. Intratheoretische Zusammenhänge erscheinen grau schattiert.³⁶⁵

³⁶⁵ In den Anhängen 5.7.2 sowie 5.7.3 ist diese Tabelle in ausführlicher Form abrufbar.

Dies deckt sich auch teilweise mit Vorhersagen zu den Zusammenhängen zwischen schulmusik- und instrumentalpädagogischen Theorien, wie sie in Kapitel 3.2.1 dargestellt werden. Auf diese **intertheoretischen Bezüge** wird in Kapitel 3.3.4 unter Betrachtung ausgewählter Theoriemerkmale der einzelnen Theorien detailliert eingegangen.

3.3.3 Intratheoretische Gegenüberstellungen

In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge der verschiedenen Theoriemerkmale jeweils nur eines Autors in den sieben analysierten Filmen beschrieben (**Teilfrage 5a1**) und in Verbindung mit Vermutungen aus den entsprechenden Veröffentlichungen gesetzt (**Teilfrage 5a2**). Damit werden Hinweise darauf aufgedeckt, inwieweit die Vermutungen der Theoretiker zu proklamierten Zusammenhängen in ihren Überlegungen auch im untersuchten Material auffindbar sind. Weiter wird eine empirisch erhobene Theorie 1. Art, also eine zu den Zusammenhängen innerhalb der einzelnen Theorien, aufgestellt (vgl. **Arbeitsschritt 8**, S. 122). Anhand dieser Strukturen werden die vier Theorien in Kapitel 3.3.3.5 gegenübergestellt (vgl. **Arbeitsschritt 9**, S. 123, **Teilfrage 5b**).

Für die Beantwortung der **Teilfrage 5a1** wurden die Zusammenhänge analysiert, die sich aus den einzelnen theorieinternen Abschnitten der Kookkurrenztafel ergeben. Dafür wurde jeweils auf die entsprechenden Videoszenen und die damit assoziierten Beschreibungen eingegangen. Ergebnis dieser Analyse ist ein sehr dicht verfasster Text, der alle potentiellen Zusammenhänge auflistet und erläutert. Videoszenen, die Auffälligkeiten in der gemeinsamen Beschreibung durch verschiedene Theoriemerkmale zeigen, werden immer im Fließtext genannt und sind direkt mit den jeweiligen Filmausschnitten verlinkt, sodass ein direkter Zusammenhang zwischen der schriftlich formulierten Vermutung und der Unterrichtspraxis auf Video hergestellt werden kann. Die ausführlichen Analysen sind im digitalen Anhang im Abschnitt 5.6 zu finden. Eine Zusammenfassung dieser Analysen unter Bezugnahme auf die von den Verfassern der einzelnen Theorien proklamierten Zusammenhänge (**Teilfrage 5a2**) sowie auf strukturelle Eigenschaften der Theorien (vgl. **Teilfrage 5b**) erfolgt für jedes einzelne der vier Comparanda in den folgenden Kapiteln. Jedes Kapitel endet mit einer knappen Zusammenfassung der gefundenen Erkenntnisse auf beiden Ebenen.

Um die Orientierung im Text zu erleichtern, sind Theoriemerkmale *kursiv gesetzt* und werden immer als Substantiv behandelt. Relevante Zusammenhänge

sind in den Absätzen in **Fettdruck** hervorgehoben. Zum Zugriff auf die ab dieser Stelle sehr häufig aufzufindenden videographierten Einzelszenen vgl. den Hinweis zu Beginn von Kapitel 3.3 auf S. 319.

3.3.3.1 Anselm Ernst: Trennschärfe der Begriffe

In seinen theoretischen Überlegungen stellt Anselm Ernst an verschiedenen Stellen Überlegungen zu Zusammenhängen zwischen seinen Theoriemerkmalen auf. So werden insbesondere diverse Bezüge innerhalb der Lernfeldsystematik (vgl. Abbildung 11, S. 166) sowie zwischen methodischen Prinzipienpaaren und Unterrichtsmethoden (vgl. Abbildung 14, S. 176) vorgeschlagen. Weiter werden für einige Unterrichtsmethoden (vgl. S. 174f.) bzw. Methoden für den instrumentalen Klassenunterricht (vgl. S. 183f.) besonders geeignete Lernfelder vorgeschlagen. Bereits im graphischen Überblick aller Kookkurrenzen in Abbildung 30 (S. 329) fällt auf, dass aus dieser Theorie eher selten Merkmale gemeinsam in der Beschreibung verwendet wurden, was in Anbetracht der o. g. Verknüpfungen zunächst irritieren mag. Andererseits spricht diese geringe Überschneidung auch für potentiell trennschärfere Begriffe als in den anderen untersuchten Theorien. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6 Bezug auf die von Ernst veranschlagten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

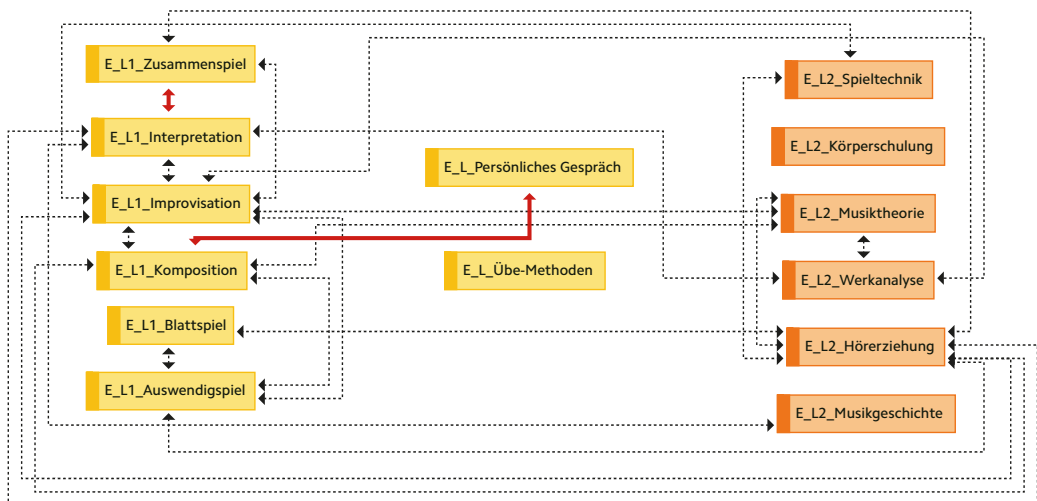


Abbildung 31 (=Erweiterung von Abbildung 11): Zusammenhänge in der Ernst'schen Lernfeldsystematik aus der Literatur (gestrichelte Linien) und aus der Untersuchung (rote Linien).

Die internen Zusammenhänge in Bezug auf die Lernfeldsystematik, die Ernst umfangreich postuliert, können in der vorliegenden Untersuchung – die sich allerdings immer auf Klein- oder Großgruppenunterricht bezieht – nicht bestätigt werden. Allerdings konnten Zusammenhänge zwischen (a) den Lernfeldern *Zusammenspiel* und *Interpretation* auf der einen Seite und (b) *Komposition* und *persönliches Gespräch* auf der anderen Seite gefunden werden. Dabei lässt sich aus den Beobachtungen folgern, dass das Lernfeld *Zusammenspiel* in der Ernst'schen Darstellung eher als propädeutische Vorstufe zum Lernfeld *Interpretation* verstanden werden kann (vgl. S. 159). Eine Erweiterung des Lernfelds *Interpretation* auf Musiziergruppen wäre hiervon ausgehend zu empfehlen.³⁶⁶ Ebenso weist die Untersuchung auf das Potential des Lernfelds *persönliches Gespräch* für Kompositionsprozesse im instrumentalen Klassenunterricht hin.

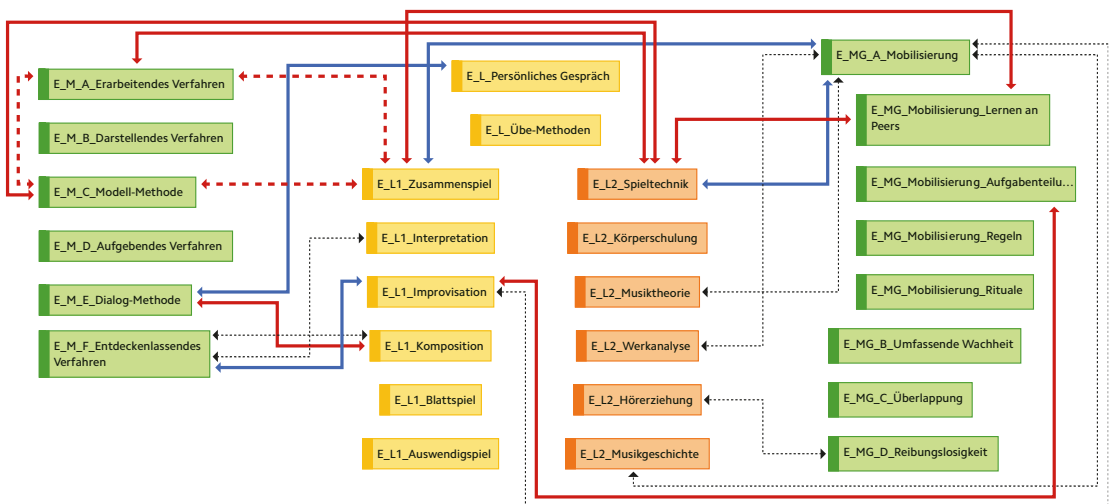


Abbildung 32: Zusammenhänge zwischen der Ernst'schen Lernfeldsystematik und den Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge. Aus Gründen der Übersicht sind hier nur die Verbindungen zwischen Methoden und Lernfeldern angezeigt, alle anderen werden ausgeblendet.

³⁶⁶ Weder in einer späteren Veröffentlichung bei ebd., die sich explizit auch mit „instrumentale[m] Klassenunterricht“ befasst, setzt sich Ernst mit der Übertragung der besonderen Merkmale des Lernfelds *Interpretation* auf Großgruppen auseinander, noch wird dies exemplarisch bei der Erweiterung seiner Lernfeldsystematik bei Busch 2016, S. 236 angestrebt. In beiden Fällen thematisiert das Lernfeld *Zusammenspiel* hauptsächlich Aspekte des „Aufeinanderreagierens bzw. des angemessenen Führens und Folgens“ vgl. ebd., S. 240.

3.3 Beziehungsfelder

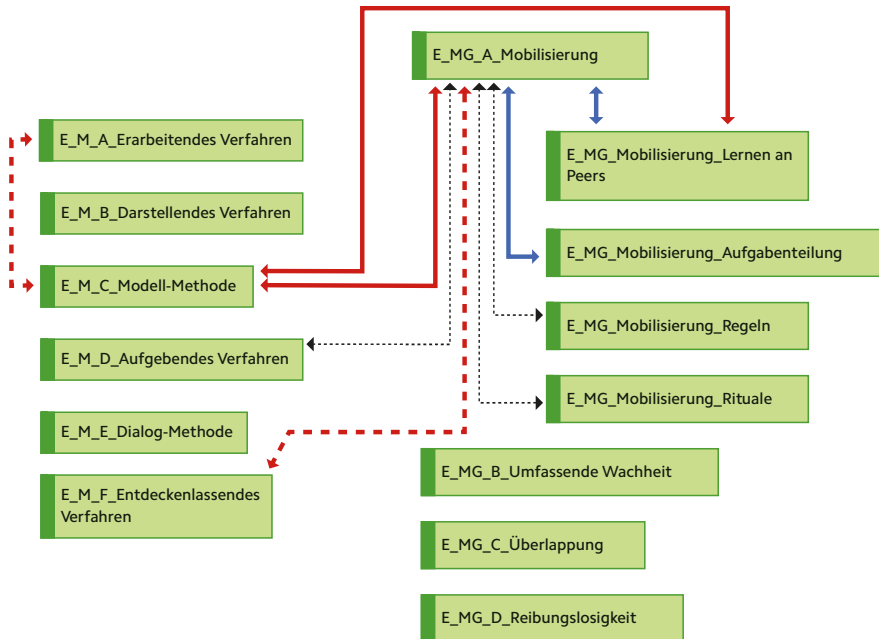


Abbildung 33: Zusammenhänge innerhalb der Ernst'schen Unterrichtsmethoden aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Einige der Zusammenhänge zwischen den Lernfeldern und den Unterrichtsmethoden Anselm Ernsts können bestätigt werden, weiter können zusätzliche Zusammenhänge formuliert werden. So kann der Bezug des Lernfelds *Zusammenspiel* auf *Mobilisierung der Gruppe*, das Nutzen des *Entdeckenlassenden Verfahrens* für das Lernfeld *Improvisation* sowie das Potential des Lernfelds *Persönliches Gespräch* für die *Dialog-Methode* (in Abbildung 32 in den blauen Pfeilen dargestellt) für die vorliegende Untersuchung bestätigt werden. Der Bezug des Lernfelds *Zusammenspiel* zur Unterrichtsmethode *Mobilisierung der Gruppe* wird erweitert um dessen besonderes Potential, das Lernen an Gleichaltrigen zu befördern (*Lernen an Peers*). Zum *Erarbeitenden Verfahren* und der *Modell-Methode* finden sich ebenfalls schwache zusätzliche Zusammenhänge. Außerdem kann das Potential des Stellens unterschiedlicher *Aufgaben* in der Gruppe für das Lernfeld *Improvisation* benannt und der naheliegende Zusammenhang zwischen dem Lernfeld *Komposition* und der *Dialog-Methode* deutlich bestätigt werden. Es finden sich nur zwei Szenen (J9, WE7), bei denen,

wie von Ernst vorgeschlagen, im Rahmen des Lernfelds *Komposition* das *Entdeckenlassende Verfahren* genutzt wird. Für das Lernfeld *Interpretation* findet sich keine einzige Szene, in der dieses Verfahren genutzt wird, obwohl Ernst auch hier einen Zusammenhang vermutet. Der Bezug des Lernfelds *Spieltechnik* zur Methode des *Mobilisierens der Gruppe* wird darin erweitert bzw. konkretisiert, dass dies vor allem im Sinne des *Lernens an Peers* realisiert wird. Weiter wird das Lernfeld *Spieltechnik* meist mit dem *Erarbeitenden Verfahren* und/oder der *Modell-Methode* realisiert. Die weiteren Zusammenhänge der *Methoden zum Umgang mit der Gruppe* zu den Lernfeldern des Komplexes II, die „die Voraussetzungen für das instrumentale Musizieren dar[stellen]“ (Ernst 2012, S. 40) – und damit Ernsts Verortung dieser Methoden als Vorstufe zum eigentlichen Musizieren –, kann nicht bestätigt werden.

Innerhalb der Unterrichtsmethoden finden sich – ähnlich wie innerhalb der Lernfelder –, nur wenige gemeinsame Verwendungen in den Beschreibungen, was für die Trennschärfe dieser Ernst'schen Kategorien spricht. Zwei Zusammenhänge innerhalb der Methode *Mobilisierung der Gruppe* können bestätigt werden, ansonsten findet sich, über die Überlegungen Ernsts hinausgehend, ein deutlicher Zusammenhang zwischen der *Modell-Methode* und dem Mobilisieren der Gruppe im Sinne des Lernens an Gleichaltrigen (*Lernen an Peers*). Darin wird das Potential der *Modell-Methode* für den Großgruppenunterricht besonders deutlich. In Ergänzung zu den Darstellungen aus dem vorherigen Kapitel lässt sich aus der Perspektive des von Anselm Ernst³⁶⁷ vorgeschlagenen Zusammenhangs zwischen dem *Aufgebenden Verfahren* (13 Kodierungen) und dem *Mobilisieren der Gruppe* (36 Kodierungen) bei genauerer Analyse der Daten ein nur sehr schwacher Zusammenhang in vier gemeinsamen Szenen (EL8, DZ6, DM9, J2) finden. Blickt man tiefer, fällt aber auf, dass das *Mobilisieren der Gruppe* etwas häufiger gemeinsam mit dem offeneren *Entdeckenlassenden Verfahren* (16 Kodierungen in 9 gemeinsamen Szenen: EL4, EL7, EM12, DZ13, J7, J9, J11, WE7, WM8) zur Beschreibung verwendet wird. Dies kann als Hinweis auf den Vorteil offener Aufgabenstellungen in Großgruppen gelesen werden. Darüber hinaus wurden die Methoden *Umfassende Wachheit*, *Überlappung* und *Reibungslosigkeit* sowie die Untermerkmale *Regeln* und *Rituale* der Methode *Mobilisieren der Gruppe* nur sehr selten kodiert, was mit einer mangelnden Klarheit in der Darstellung dieser Methoden in der Theorie erklärt werden könnte.

³⁶⁷ Vgl. S. 183f. und ebd., S. 25, 31, 38.

Allein die Beobachtung, dass sich eine Vielzahl von Bezügen zwischen den methodischen Prinzipien und den Unterrichtsmethoden nach Anselm Ernst finden lässt, bestätigt dessen Annahme, dass die Unterrichtsmethoden als typische Realisierungen dieser Prinzipienpaare in Erscheinung treten (ebd., S. 78). Aufgrund der Vielschichtigkeit der Zusammenhänge sind diese im Folgenden in drei verschiedenen Abbildungen visualisiert, die jeweils einzeln kommentiert werden.

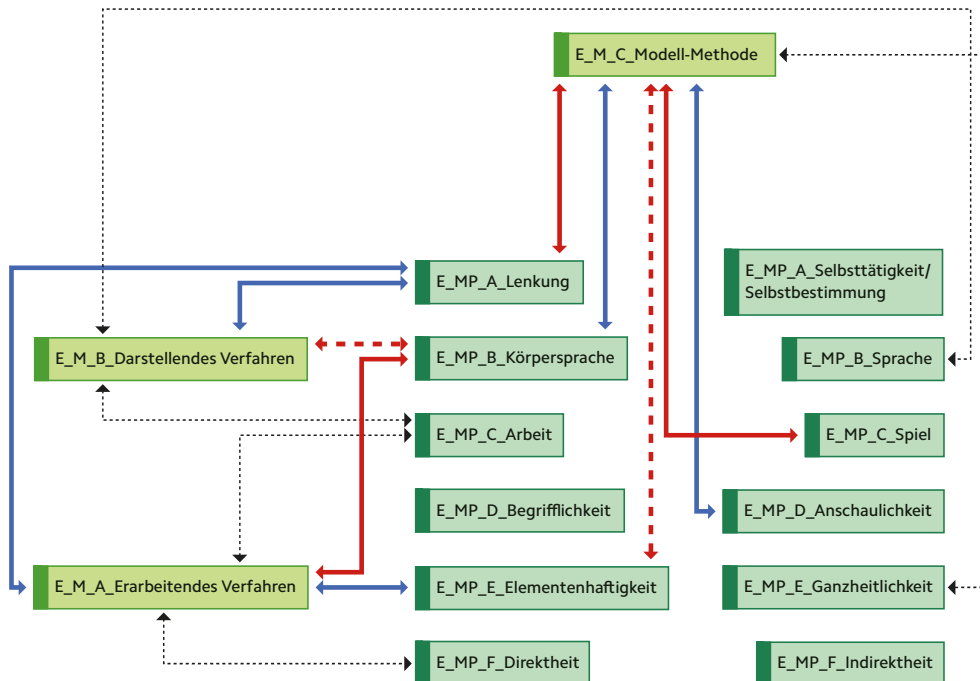


Abbildung 34: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien I, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für das *Erarbeitende Verfahren* bestätigt sich die Ernst'sche Zuordnung zu den Prinzipien nur teilweise. So kann lediglich das *lenkende* und an kleinteiligen *Elementen* vorgehende Arbeiten bestätigt werden. Dafür ist die Beobachtung hervorzuheben, dass die Körpersprache der Lehrenden in Zusammenhang mit dieser Methode deutlich in den Fokus gerückt wurde und dass sie, zumindest nach den untersuchten Szenen, häufig auf anschauliche Weise eingesetzt wird.

Auch finden sich im Material einige Szenen, die die Möglichkeiten dieses Verfahrens in offeneren Kontexten zeigen (vgl. Anhang 5.6). Für das *Darstellende Verfahren* konnte wieder der Bezug zum Prinzip *Lenkung* klar bestätigt werden, während in den vorliegenden Szenen keine Auffälligkeiten im Zusammenhang mit dem Prinzip *Sprache* beobachtet werden konnten. Dafür ergab sich ein leichter Bezug zum Prinzip *Körpersprache*. Für die beiden letztgenannten Verfahren fällt auf, dass der von Ernst vorgeschlagene Bezug zum Prinzip *Arbeit* nicht eindeutig bestätigt werden kann.

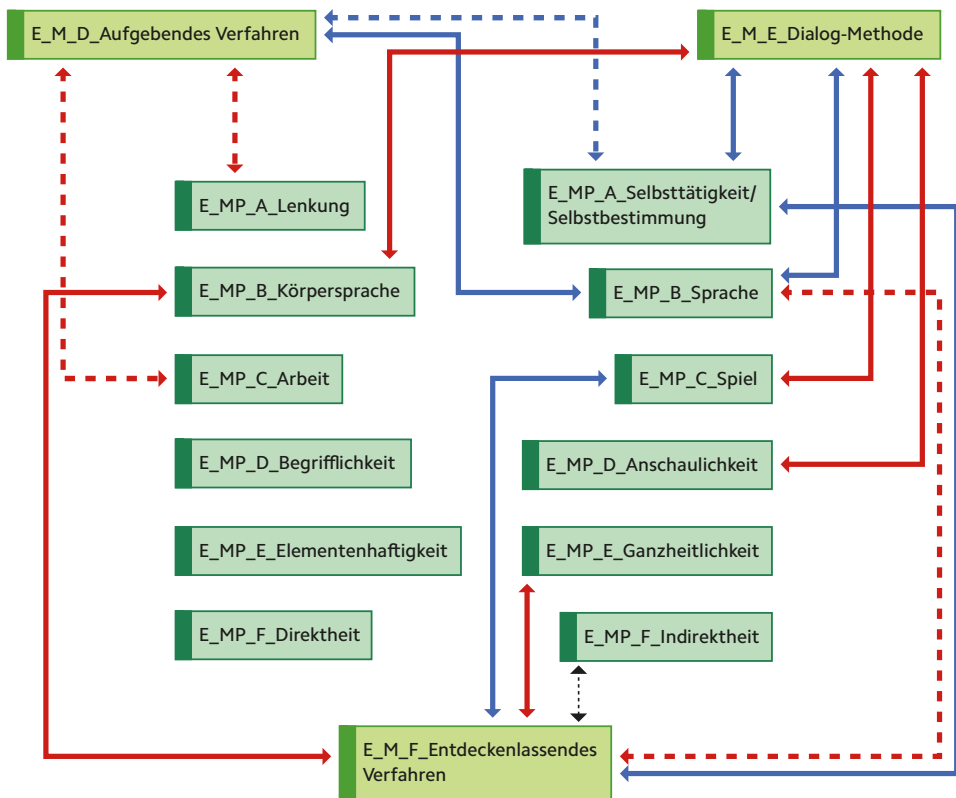


Abbildung 35: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden und methodische Prinzipien II, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für die *Modell-Methode* bestätigt sich der Bezug zum Prinzip *Körpersprache* und, wenn auch schwächer, zum Prinzip *Anschaulichkeit*. Vermutlich, um diese eher

lehrendenzentrierte Methode in der Großgruppe zu realisieren, fällt hier das meist *lenkende* Vorgehen der Lehrkräfte auf. Dafür wird das Verfahren in etwa der Hälfte der Fälle mit dem Prinzip *Spiel* in Verbindung gesetzt. Dies könnte dadurch zu erklären sein, dass ein eher lehrendenzentriertes Vorgehen im Sinne der *Modell-Methode* im Rahmen des Großgruppenunterrichts die Einbettung in einen *spielerischen* Kontext benötigt, um erfolgreich zu sein, vgl. z. B. Szene EM10. Interessant ist auch, dass dem von Ernst vorgeschlagenen Orientieren der Modell-Methode am Prinzip der *Ganzheitlichkeit* (ebd., S. 88) für die untersuchten Szenen widersprochen werden muss, da eher orientiert an kleinteiligen *Elementen* wie ein bestimmter Fingersatz (EM10) oder Bogenstrich (J14) gearbeitet wurde.

Für das *Aufgebende Verfahren* können die von Ernst vorgeschlagenen Verknüpfungen wieder nur zum Teil bestätigt werden. So liegt der Bezug zum Prinzip *Sprache*, etwa in einer klaren Aufgabenstellung (EM11) auf der Hand. Die Orientierung am Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* kann hingegen nicht direkt bestätigt werden, da das Verfahren ebenso oft mit dem Prinzip *Lenkung* gemeinsam in Beschreibungen verwendet wurde. Dies liegt vermutlich ebenfalls darin begründet, dass für das Erteilen eher geschlossener Aufgaben, wie sie für dieses Verfahren charakteristisch sind, in der Großgruppe mehr Steuerung nötig ist, damit diese auch korrekt ausgeführt werden, was vermutlich auch den leichten Zusammenhang mit dem Prinzip *Arbeit* erklärt. Dies kann noch weiter bestätigt werden, da beim eher offene Aufgaben präferierenden *Entdeckenlassenden Verfahren* keine einzige Szene mit dem Prinzip *Lenkung*, aber nahezu alle mit dem Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* in Zusammenhang gebracht werden und ein klarer Bezug zum Prinzip *Spiel* hergestellt wird, was jeweils auch der Einschätzung Anselm Ernsts entspricht. Zusätzlich zu diesen Einschätzungen wird im Rahmen dieses Verfahrens eher *ganzheitlich* und weniger an einzelnen *Elementen* orientiert vorgegangen, etwa im Improvisieren eines gesamten Stückes in der Klangwald-Übung (z. B. Szene WM8). Zudem spielen auch die *Körpersprache* und *Sprechweise* der Lehrperson, insbesondere in einer *sachorientiert schüler*innenzentrierten* Form, in den beobachteten Szenen eine wichtige Rolle. Die Beziehung zum Prinzip *Indirektheit* kann nicht bestätigt werden, was auch in Zusammenhang mit der geringen Zahl an Kodierungen (7) für dieses Prinzip stehen kann. Zuletzt können die von Ernst vorhergesagten Bezüge der *Dialog-Methode* zum Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* und *Sprache* klar bestätigt werden, wobei in den Szenen auch die *Körpersprache* der

Lehrperson als relevant erachtet wurde. Ebenfalls greifen die mit diesem Verfahren beschriebenen Szenen eher ein *spielerisches* Vorgehen auf, das mit *anschaulichen* Mitteln arbeitet (vgl. z. B. den Einstieg in die *Improvisation* bei DZ4 oder die Diskussion über eine Schüler*innnekomposition bei WE5).

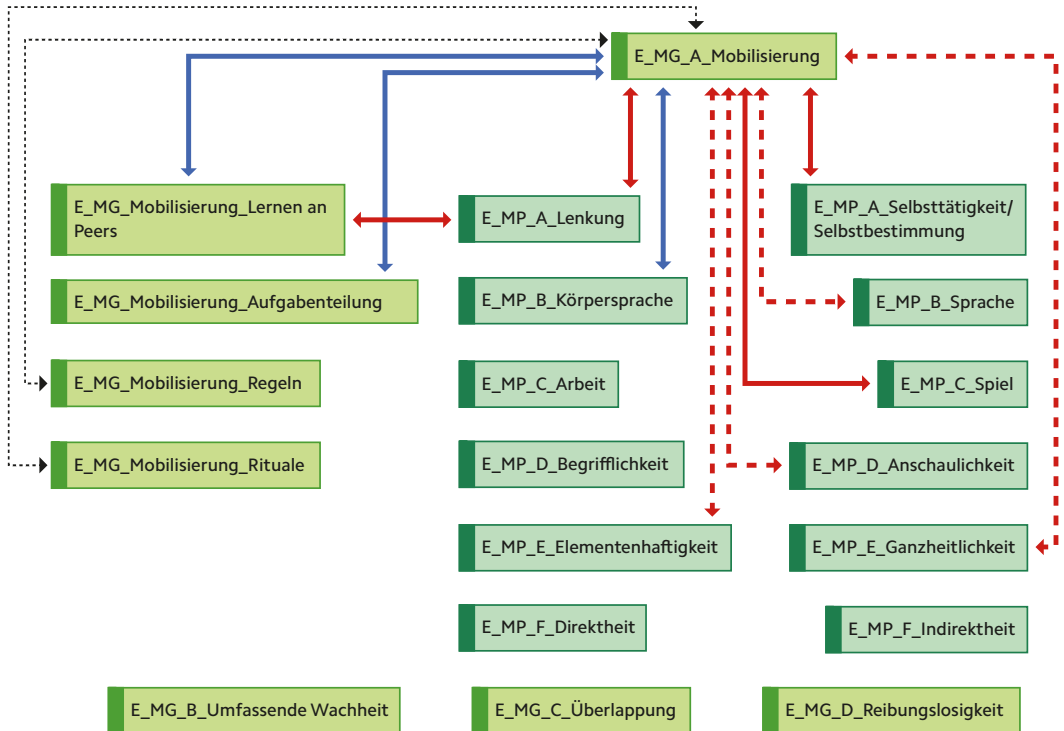


Abbildung 36: Zusammenhänge zwischen den Ernst'schen Unterrichtsmethoden im Großgruppenunterricht und methodische Prinzipien, aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linien) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

Für die **gruppenspezifischen Unterrichtsmethoden** Anselm Ernsts können die wenigen vorgeschlagenen Verbindungen bestätigt werden (s. die blauen Pfeile in Abbildung 36, die nicht bestätigten Zusammenhänge sind vermutlich auf die geringen Fallzahlen für diese Untermerkmale zurückzuführen). Interessant ist die Beobachtung, dass die Unterrichtsmethode *Mobilisierung der Gruppe* sowohl in *gelenkter* als auch *selbstbestimmter* Weise beobachtet werden kann, dass aber das *Lernen an Peers* scheinbar einer deutlicheren *Lenkung* bedarf (vgl. An-

hang 5.6) Hervorzuheben ist weiter, dass Szenen, in denen diese Unterrichtsmethode festgestellt wurde, häufig auch Bezüge zu den Prinzipien wie *Spiel* und *Anschaulichkeit* aufweisen, was an die Situation beim *Erarbeitenden Verfahren*, der *Modell-Methode* und der *Dialog-Methode* erinnert. Auch damit kann die These gestützt werden, dass in Großgruppen ein eher *spielerisches* und *anschauliches* Vorgehen häufiger beobachtet werden kann. Ein *ganzheitliches* oder *elementenhaftiges* Vorgehen scheint sich dagegen in der Großgruppe eher gleich zu verteilen. Für die weiteren gruppenspezifischen Unterrichtsmethoden lassen sich keine besonderen Zusammenhänge feststellen.

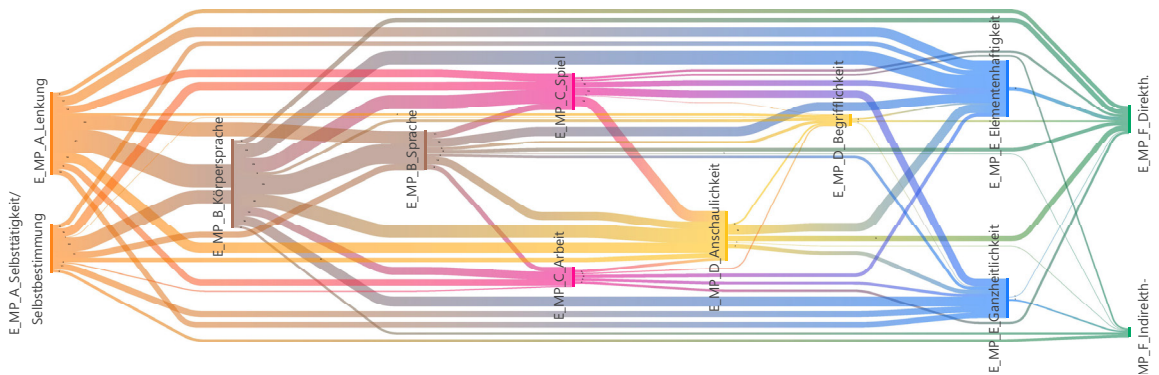


Abbildung 37: Darstellung der internen Zusammenhänge der methodischen Prinzipien Anselm Ernsts in Form eines Sankey-Diagramms. Die Breite eines Verbindungsstreifens gibt die Stärke des Zusammenhangs (hier in Kookkurrenzen) an, die einzelnen Prinzipienpaare sind jeweils unterschiedlich eingefärbt.

Zusammenhänge **innerhalb der methodischen Prinzipienpaare** werden von Ernst nicht vorgeschlagen, obwohl sie im Material vielfältig anzutreffen sind. Um den Rahmen nicht zu sprengen, werden die Bezüge der einzelnen Prinzipienpaare zu den anderen hier nicht einzeln graphisch visualisiert. Vielmehr sollen in Form eines Sankey-Diagramms³⁶⁸ die Vielfalt der Bezüge visualisiert und wenige zentrale Beobachtungen aus dem vorherigen Kapitel an dieser Stelle zusammengefasst werden. So kann der Vorschlag, das Prinzipienpaar F: *Indirekt-*

³⁶⁸ Die Funktion von Sankey-Diagrammen liegt darin, komplexe Zusammenhänge auf möglichst kleinem Raum darzustellen. Die Breite eines Kodes gibt direkte Auskunft zur Zahl seiner Kodierungen – also seiner Bedeutung im jeweiligen Zusammenhang. Die Breite einer Verbindungslinie gibt schließlich direkt Auskunft zur Stärke der Kookkurrenz, vgl. Frieze 2021, S. 229–230.

heit/Direktheit im Prinzipienpaar A: *Lenkung/Selbsttätigkeit* aufgehen zu lassen, durch die auch sonst geringe Verwendung des Prinzipienpaares F, wie es auch im Sankey-Diagramm deutlich wird, bestätigt werden. Weiter fällt die intensive Verknüpfung des Prinzips *Lenkung* mit fast allen anderen Prinzipien außer *Begrifflichkeit* und *Indirektheit* (vermutlich aufgrund der geringen Fallzahlen) auf. Noch deutlicher wird dieser allumfassende Bezug beim Prinzip *Körpersprache*, das auch das Prinzip *Sprache* als Unterkategorie aufnehmen könnte. Diese Beobachtung lässt sich zudem damit begründen, dass die Gegenüberstellung *Körpersprache/Sprache* als einzige der methodischen Prinzipienpaare bei Ernst keinen gegensätzlichen Charakter erkennen lässt und eher auf einer anderen Ebene, z. B. im Sinne von Komplementarität, zu verorten wäre. Weniger überraschend ist der Zusammenhang von *Arbeit* mit lehrendenzentrierten Prinzipien wie *Lenkung*, während *Spiel* eher den schüler*innenzentrierten Prinzipien wie *Anschaulichkeit* verbunden bleibt. *Anschaulichkeit* selbst ist wiederum eher mit den lehrendenzentrierten Prinzipien wie *Lenkung* und *Elementenhaftigkeit* verknüpft. Die Gesamtschau des Sankey-Diagramms zeigt schließlich, dass vor allem die Prinzipien *Lenkung*, *Körpersprache*, *Anschaulichkeit* und *Elementenhaftigkeit* im Rahmen der vorliegenden Szenen zur Beschreibung verwendet wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl innerhalb der **Lernfelder** als auch der (einzelunterrichtsspezifischen) **Unterrichtsmethoden** Anselm Ernsts eher wenige Kookkurrenzen beobachtet werden können, was für die Trennschärfe und Klarheit dieser Begriffe spricht. Weiter kann die Annahme von Ernst, dass die **methodischen Prinzipien** sich in seinen Unterrichtsmethoden realisieren, gut bestätigt werden. Innerhalb der methodischen Prinzipien selbst zeigen sich allerdings deutlich mehr Vernetzungen, was deren Abgrenzung voneinander erschwert. Insbesondere konnte festgestellt werden, dass das methodische Prinzipienpaar F: *Direktheit/Indirektheit* vermutlich in das Prinzipienpaar A: *Lenkung/Selbsttätigkeit* integriert werden könnte.

Die **Methoden für den Großgruppenunterricht** wurden eher selten in Beschreibungen verwendet, offenbaren aber interessante Zusammenhänge. Zunächst lassen sich die einzelnen Merkmale weniger trennscharf voneinander abgrenzen. Zudem fällt auf, dass die Methoden für den Großgruppenunterricht deutlich weniger einseitig mit den nach Ernst eher propädeutisch einzustufenden Lernfeldern des Komplexes II in Beziehung stehen als von ihm angenommen. Die weiteren festgestellten Zusammenhänge lassen jedoch erkennen, dass viele

Theoriemerkmale nicht vollständig auf das Arbeiten in der Großgruppe angepasst sind: So bleibt unklar, wie sich das Lernfeld *Interpretation* in der Großgruppe realisieren sollte, wenn das Lernfeld *Zusammenspiel* hauptsächlich im propädeutischen Bereich bleibt. Dieses propädeutische Arbeiten in der Großgruppe zeigt sich auch in der Realisierung des Lernfelds *Spieltechnik* mit der dort oft beobachteten *Modell-Methode*, insbesondere im Sinne des *Lernens an Peers*. Das Modell zum Schüler*innenverhalten erwies sich im Rahmen der Untersuchung als wenig anschlussfähig.

Hervorzuheben ist außerdem, dass in den hauptsächlich untersuchten **Großgruppenunterrichts-Kontexten** sowohl das *Erarbeitende* als auch das *Darstellende* Verfahren mit weniger Bezug zum Prinzip *Spiel* realisiert wurden als von Ernst vorhergesagt. Die *Modell-Methode* scheint in diesem Kontext bevorzugt auf lenkende Maßnahmen zurückzugreifen, während offene Unterrichtsmethoden wie das *Entdeckenlassende Verfahren* auch in der Großgruppe ohne lenkende Eingriffe zu beobachten waren.

3.3.3.2 Andreas Doerne: Intensive Vernetzungen

In seinem Modell umfassenden Musizierens stellt Andreas Doerne die Bezüge zwischen seinen Theorieelementen weniger explizit dar, als es bei Anselm Ernst der Fall ist. Innerhalb der sieben Dimensionen werden einige wenige Zusammenhänge formuliert, die im Folgenden zusammengefasst werden (vgl. auch Abbildung 38). Insbesondere die *spirituelle Dimension* und die *kommunikative Dimension* (neben der das Zusammenspiel aller Dimensionen regelnden „Einheit des Musizierens“, vgl. S. 225f.) treten als Knotenpunkte auf. Wie in Kapitel 3.2.2.2.1 dargestellt, kann für die *spirituelle Dimension* das *passiv-aufnehmende Gewahrsein* der *wahrnehmungsbezogenen Dimension* als Grundlegung betrachtet werden (vgl. S. 216), wobei weitere Bezüge zur *körperlichen*, *emotionalen* und *kognitiven Dimension* hergestellt werden (vgl. S. 218). Im Rahmen der *erweiterten dialogischen Kommunikation* innerhalb der *kommunikativen Dimension* kommt es schließlich zum Austausch zwischen den betrachteten Aktanten auf Ebene der *körperlichen*, *emotionalen* und *kognitiven Dimension*, vgl. S. 219. Ebenso wird über das *Gewahrsein* wieder der Bezug zur *wahrnehmungsbezogenen Dimension* hergestellt, vgl. S. 220. Weitere Zusammenhänge sind zwar nahelegend – so z. B. zwischen der *Interpretation* innerhalb der modalen Dimension in Bezug auf die *kognitive Dimension*, oder zwischen der *geschichtlichen* und *kognitiven Dimension* –, werden aber von Doerne nicht explizit formuliert.

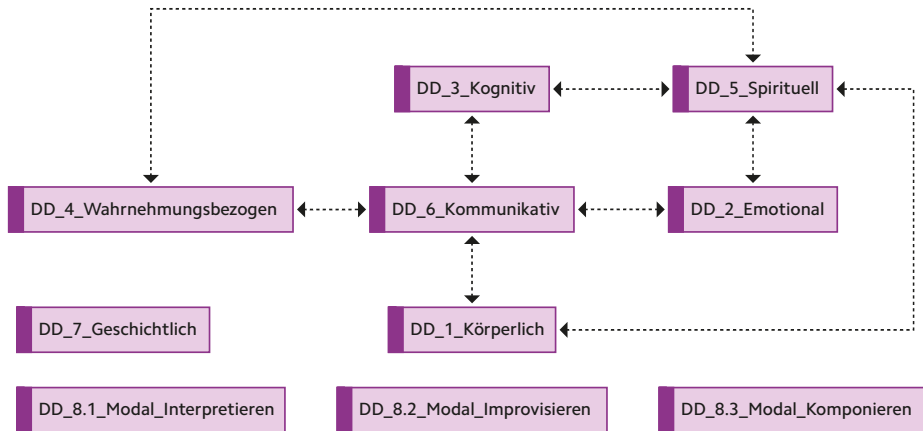


Abbildung 38: Andreas Doerne: Die Acht Dimensionen umfassenden Musizierens in ihrer Verknüpfung.

Die von Doerne formulierten Ziele umfassenden Musizierens dagegen werden im vielfältigen und klaren Bezug auf eine oder mehrere Dimensionen bzw. deren Merkmale vorgestellt. Für einen Überblick sind diese Zusammenhänge, die in Kapitel 3.2.2.2.2 unter den einzelnen Dimensionen detaillierter ausgeführt werden, in Tabelle 6 zusammenfassend dargestellt. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.2 Bezug auf die von Doerne angenommenen theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

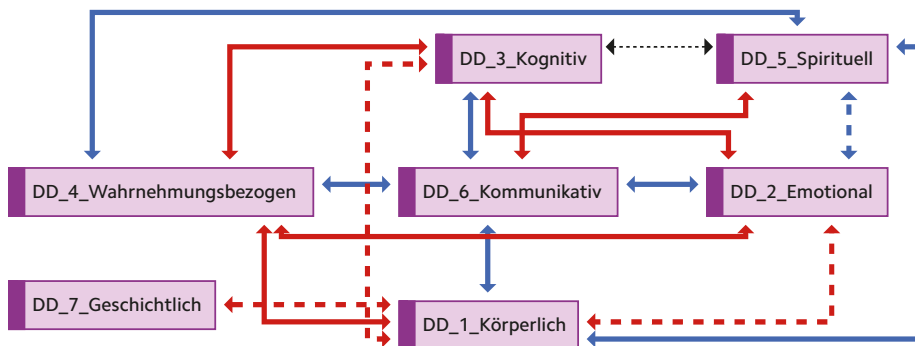


Abbildung 39 (= Erweiterung von Abbildung 37): Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens aus theoretischer (gestrichelte schwarze Linie) und empirischer Perspektive: Blaue Linien bestätigen Zusammenhänge, rote ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung, gestrichelt farbige Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

3.3 Beziehungsfelder

Tabelle 6: Andreas Doerne: Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Musizierens und dem Modell der acht Dimensionen, wobei X für einen aufgestellten Zusammenhang steht, jeweils mit Verweis auf die näheren Ausführungen in dieser Veröffentlichung.

	<i>Körperliche Dimension, S. 208</i>	<i>Emotionale Dimension, S. 210</i>	<i>Kognitive Dimension, S. 213</i>	<i>Wahrnehmungsbezogene D., S. 214</i>	<i>Spirituelle Dimension, S. 216</i>	<i>Kommunikative Dimension, S. 218</i>	<i>Geschichtliche Dimension, S. 221</i>	<i>Modale Dimension, S. 223</i>
Ziel: Vernetzung (S. 227)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziel: Persönlichkeit (S. 228)	X	X	X	X	X	X	X	
Ziel: Selbständigkeit (S. 228)								
Ziel: Intensität (S. 228)	X	X	X	X	X	X		
Ziel: Hörendes Spiel (S. 229)				X				
Ziel: Integration (S. 229)	X	X	X	X	X	X	X	X
Ziel: Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)			X	X				
Ziel: Offenheit für Fremdes (S. 230)			X				X	
Ziel: Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)						X		X
Ziel: Multiperspektivität (S. 231)	X	X	X	X	X	X	X	X

Die insgesamt sehr hohe Zahl an Kodierungen mit Merkmalen der Doerne'schen Theoriesprache geht mit insgesamt sehr häufigen gemeinsamen Verwendungen dieser Merkmale in Beschreibungen der einzelnen Filmszenen einher. Im Folgenden soll versucht werden, aus dem stark vereinheitlicht wirkenden Modell einige Zusammenhänge herauszuarbeiten.

Die in Abbildung 38 (S. 342) dargestellten **Bezüge innerhalb der Doerne'schen Dimensionen umfassenden Musizierens** können allesamt bis auf einen

bestätigt werden. Nur die durch die Theorie vorhergesagte Verknüpfung der *spirituellen* zur *kognitiven Dimension* (vgl. auch Fußnote 236 auf S. 217) ist kaum zu identifizieren. Dies lässt sich auf der einen Seite mit der insgesamt geringen Zahl an Kodierungen für diese Dimension erklären. Auf der anderen Seite kann dies auch auf die Methode zurückgeführt werden, da die von Doerne beschriebenen Prozesse des Überwindens des mit dem Geist assoziierten Ichs (s. oben) in der Beobachtung nur schwer zu identifizieren sind. Schließlich kann aber auch gefolgert werden, dass die *spirituelle Dimension* deutlich **weniger kognitiv** geprägt ist, als Doerne dies in seinem Modell annimmt. Ansonsten lassen sich **für viele Dimensionen zusätzliche Verknüpfungen** finden, die im obigen Kapitel detaillierter dargelegt werden. Auffällig sind vor allem die starken Verknüpfungen der *körperlichen*, *kommunikativen* und *wahrnehmungsbezogenen* Dimension auch untereinander. Besonders die *wahrnehmungsbezogene* Dimension rückt nach den Ergebnissen der Untersuchung auf einen deutlich prominenteren Platz als von Doerne dargelegt.

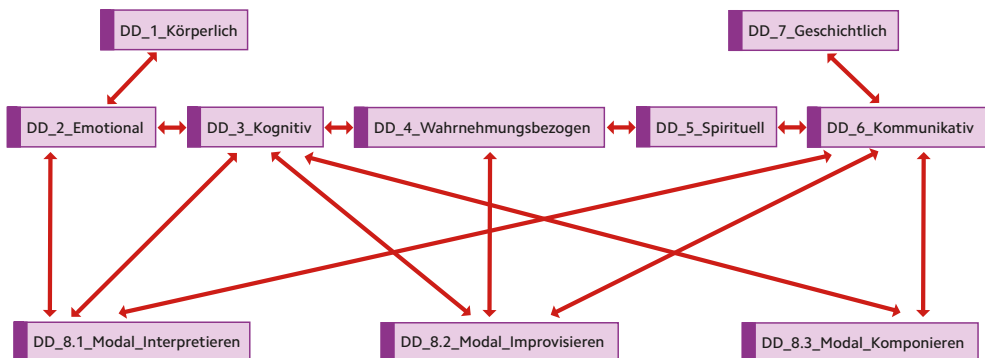


Abbildung 40: Zusammenhänge zwischen den sieben Doerne'schen Kern-Dimensionen umfassenden Musizierens und der modalen Dimension aus empirischer Perspektive: rote Linien ergänzen Zusammenhänge aus Ergebnissen der Untersuchung.

Für die Umgangsweisen der *modalen Dimension* soll das zumeist **isoliert** verwendete *Interpretieren* noch einmal hervorgehoben werden, außerdem die Beobachtung, dass alle drei Dimensionen mit der *kommunikativen* und *kognitiven Dimension* in Verbindung gebracht werden. Schließlich wird *Improvisieren* bevorzugt mit der *wahrnehmungsbezogenen* und *Interpretieren* bevorzugt mit der *emotionalen Dimension* verwendet. Letztere Beobachtung könnte durch eine Priorisierung des Modells der *emotionalen Dimension* Doernes auf **Musik** in

Form bereits **notierter Werke** zurückgeführt werden (vgl. S. 211). Die zusätzliche stärkere Verknüpfung von *Improvisieren* mit der *wahrnehmungsbezogenen Dimension* geht vor allem auf den starken Einsatz der Wahrnehmungsmodi des *inneren* und äußeren *Hörens* zurück. Die Erwartung Doernes, dass bei **Kompositionsprozessen** das *innere Hören* besonders deutlich in Erscheinung treten sollte, kann somit in dieser Untersuchung **nicht bestätigt** werden.

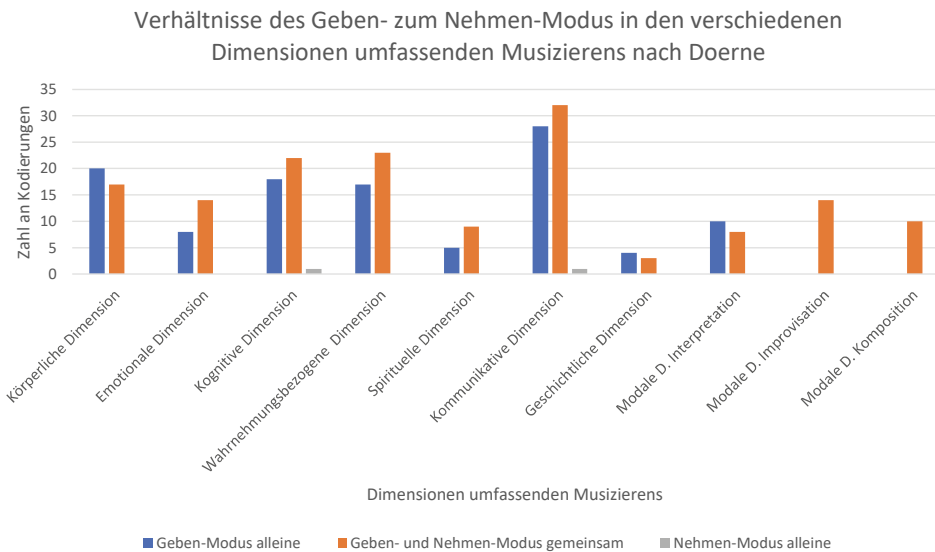


Abbildung 41: Verhältnisse des *Geben*- zum *Nehmen*-Modus in den verschiedenen Dimensionen umfassenden Musizierens nach Doerne. Besonders die von der *kommunikativen Dimension* abweichenden Verteilungen sind zu beachten.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium der verschiedenen Umgangsweisen der *modalen* Dimension findet sich bei einer genaueren Analyse von Unterkategorien der *kommunikativen Dimension*, die auch die weiteren Dimensionen umfassenden Musizierens zusätzlich charakterisiert. So lassen sich die mit dem *Geben*- bzw. *Nehmen*-Modus der *kommunikativen* Dimension kodierten Szenen, die sich in allen Dimensionen finden, näher auf das **Verhältnis dieser Modi zueinander** hin analysieren.³⁶⁹ In Abbildung 41 sind die Ergebnisse dieser Analysen überblicksartig dargestellt, inklusive der Verteilung für die kommunikative

³⁶⁹ Vgl. die Überlegungen zu den Voraussetzungen für das Modell erweiterter dialogischer Kommunikation auf S. 220.

Dimension, die als Referenz dienen kann. Weicht die Verteilung der Modi zueinander bei einer Dimension von dieser ab, spricht das für deren spezifischen Umgang mit dem Verhältnis dieser Kommunikationsmodi. Insbesondere für die Umgangsweisen *Improvisieren* und *Komponieren* der modalen Dimension fällt hierbei der **alleinige Fokus** auf eine Kombination des *Geben- und Nehmen-Modus* auf, was mit der von Doerne genannten Voraussetzung des *flexiblen Wechsels* zwischen diesen Modi in Verbindung gebracht werden kann (Doerne 2010, S. 67). Für einen Großteil der weiteren Dimensionen ist keine Abweichung der Verteilung zu erkennen. Bemerkenswert ist jedoch, dass nur für die *körperliche* und *geschichtliche Dimension* sowie für die Umgangsweise *Interpretieren* die nur mit dem *Geben-Modus* beschriebenen Szenen überwiegen, was auf einen tendenziell eher **instruktiven** Charakter von Unterrichtssituationen schließen lässt, die vermehrt mit diesen Dimensionen beschreibbar sind.

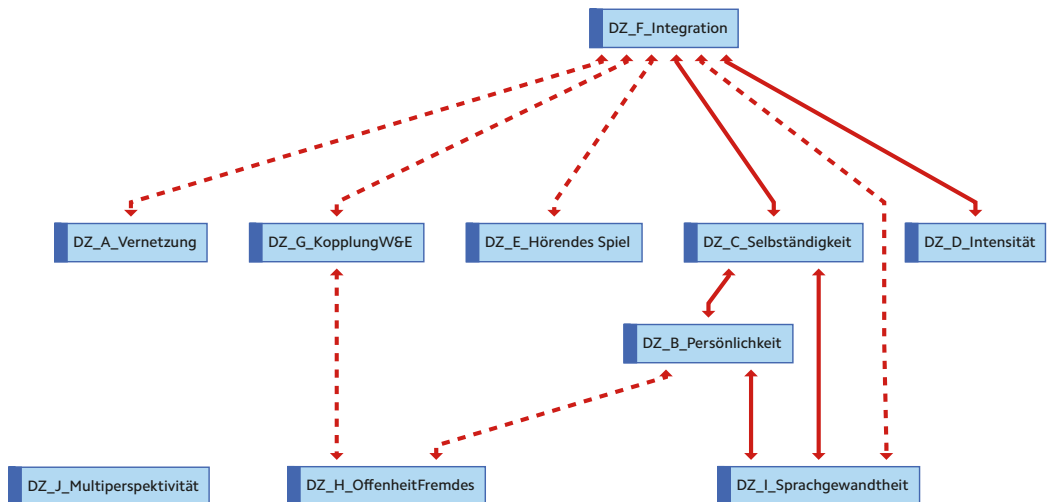


Abbildung 42: Empirisch gefundene besondere Zusammenhänge innerhalb der Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts nach Doerne, gestrichelte Linien stehen für schwache Zusammenhänge.

In Bezug auf die **Zusammenhänge innerhalb der Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts** werden seitens Doernes keine expliziten Angaben gemacht. Wie oben ausgeführt, fallen die Bezüge insgesamt sehr reichhaltig aus, daher sollen im Folgenden nur Auffälligkeiten zusammengefasst werden. Abbildung 42 stellt folglich nicht alle gefundenen deutlichen Zusammenhänge innerhalb dieser Systematik dar, sondern nur besondere Akzentsetzungen. So wird insbesondere die

zentrale Stellung des Ziels F: *Integration* sichtbar, das mit nahezu allen weiteren Zielen priorisiert gemeinsam kodiert wurde. Weiter erscheinen die Zielstellungen B: *Persönlichkeit*, C: *Selbständigkeit* und I: *Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten* als deutlicher miteinander verknüpft (für Details vgl. oben). Dies kann durch den eher als **schüler*innenzentriert** interpretierbaren Charakter dieser drei Zielkategorien erklärt werden. Auch die Isolierung von G: *Kopplung von Wissen und Erfahrung*, H: *Offenheit für Fremdes* und J: *Multiperspektivität* wird deutlich. Die Isolierung der beiden ersten Zielkategorien spricht für deren klare Formulierung im Sinne einer guten Trennschärfe und passt auch zu deren isolierter Stellung im Sinne der theoretischen Vorhersagen Doernes in Tabelle 6. Gründe für die geringe Anzahl an Szenen für J: *Multiperspektivität* könnten darin liegen, dass sich deren Forderung nach einer Betrachtung des Musizierens aus verschiedenen Dimensionen eher auf einen längeren Verlauf an Unterrichtseinheiten bezieht, der im Rahmen dieser Untersuchung nicht betrachtet werden konnte.

Für die Darstellung der empirisch gefundenen **Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts und den Dimensionen umfassenden Musizierens** nach Doerne wurde aus Gründen der Übersicht mit Tabelle 7 eine andere Darstellungsform gewählt. Wie in den vorherigen Darstellungen werden theoretisch vorhergesagte Zusammenhänge in Schwarz, hier durch Kreuze, dargestellt. Empirisch gefundene Zusammenhänge färben die Zellen der Tabelle entweder blau bei einer Bestätigung der theoretischen Vorhersage oder rot bei einer Erweiterung der theoretischen Vorhersage ein. Hellere Schattierungen stehen dabei für schwächere Zusammenhänge. Auch hier zeigt sich zunächst wieder das Bild einer gewissen Gleichverteilung. Im Allgemeinen können viele Vorhersagen von Doerne aber durchaus bestätigt werden. Die nicht oder selten gefundenen Zusammenhänge bei der *spirituellen* und *geschichtlichen Dimension* sowie bei dem Ziel *Multiperspektivität* können auch mit deren verhältnismäßig seltenen Kodierung in Verbindung gebracht werden. Ansonsten **bestätigen** sich für alle weiteren Zieldimensionen **die Vorhersagen**, in vielen Fällen werden sie jedoch **erweitert bzw. präzisiert**. So ist in Bezug auf die *modale Dimension* interessant, dass diese mit allen Zielsetzungen bis auf die Zielkategorie *Kopplung von Wissen und Erfahrung* in dieser Untersuchung verknüpft erscheint. Damit kann diese Kategorie so interpretiert werden, dass sie eher in einem **propädeutischen** Sinne die Umgangsweisen der **modalen Dimensionen** vorbereitet. Dies zeigt sich auch in deren fehlendem Bezug zur *emotionalen Dimension*, die den Prozess des Musizierens in seiner *Wechselwirkung mit der musizierenden Person* ins Zentrum

stellt. Zudem ist in Zusammenhang mit der *modalen Dimension* hervorzuheben, dass nur das Ziel *Intensität* primär mit dem *Interpretieren* in Zusammenhang steht, was Anlass zu den Thesen gibt, dass (1) zumindest in den hier hauptsächlich untersuchten Settings von Großgruppenunterricht die Ziele einer *Intensität* im Musizieren über den improvisierenden oder komponierenden Zugang weniger erreichbar sind oder genauer, dass diese Kategorie noch weiter auf ihre Anwendbarkeit in Gruppenunterrichtskontexten hin angepasst werden könnte. Außerdem kann (2) davon ausgegangen werden, dass durch den Fokus der Zielkategorie *Intensität* auf eine (vorliegende?) Musik, an die sich mimetisch anverwandelt werden solle (vgl. zu *Intensität* auf S. 228) und durch einen nicht vollends geklärten Musikbegriff (vgl. Fußnote 224 auf S. 209) bei Doerne, diese Zielkategorie hauptsächlich im Falle von bereits vorliegenden Werken realisiert werden kann. Schließlich fällt in der Tabelle die starke Präsenz der *kommunikativen Dimension* in den Zielen *umfassenden Musizierens* auf, was auch auf deren intensiven Verknüpfung mit der *körperlichen, kognitiven* und *wahrnehmungsbezogenen Dimension* zurückzuführen ist. Die weiteren größeren Abweichungen zu Doernes Überlegungen finden sich für das Ziel *Selbständigkeit*, die stärkere Verknüpfung zur *wahrnehmungsbezogenen* und *kommunikativen Dimension* ist vor dem theoretischen Hintergrund aber plausibel. Der Bezug zur *spirituellen Dimension* ist vor allem auf die Unterkategorie *Rollenwechsel* zurückzuführen (vgl. oben). Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die *spirituelle Dimension* umfassenden Musizierens über derartige didaktische Inszenierungen bevorzugt erreicht werden könnte. Weiter kann aus dem sehr deutlichen Bezug von *Intensität* zur *spirituellen Dimension* abgeleitet werden, dass insbesondere durch das Anstreben von *körperlichem Nachvollzug* und einer *taktilen Verbindung mit dem Instrument* Musizieren in *spiritueller Dimension* erreicht werden könnte.

Zusammengefasst zeigen die hier empirisch gewonnenen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Theoriemerkmalen Doernes eine noch **intensive-re Vernetzung**, als dieser sie in seinem ohnehin stark vernetzten Modell vorschlägt. Vor allem die *kommunikative, wahrnehmungsbezogene* und *körperliche Dimension* umfassenden Musizierens hat sich als besonders stark präsent und gemeinsam mit anderen Dimensionen und Zielen umfassenden Musizierens bzw. Instrumentalunterrichts gezeigt. Ansonsten fällt die Unterrepräsentierung einzelner Merkmale wie der *spirituellen* und der *geschichtlichen Dimension* auf. Auch bei den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts ergibt sich ein ähnlich **homogenes Bild mit leichten Häufungen**.

3.3 Beziehungsfelder

Tabelle 7 (=Erweiterung von Tabelle 6): Überblicksartige Darstellung der theoretisch angenommenen und empirisch gefundenen Zusammenhänge zwischen den Zielen umfassenden Instrumentalunterrichts und den Dimensionen umfassenden Musizierens nach Andres Doerne. Blau = Bestätigung der theoretischen Vorhersage, Rot = Erweiterung der theoretischen Vorhersage. Helle Farbschattierungen zeigen schwache Zusammenhänge.³⁷⁰

	<i>Körperliche Dimension, S. 208</i>	<i>Emotionale Dimension, S. 210</i>	<i>Kognitive Dimension, S. 213</i>	<i>Wahrnehmungszugehörige Dimension, S. 214</i>	<i>Spirituelle Dimension, S. 216</i>	<i>Kommunikative Dimension, S. 218</i>	<i>Geschichtliche Dimension, S. 221</i>	<i>Modale Dimension, S. 223</i>		
								<i>Interpretieren</i>	<i>Improvvisieren</i>	<i>Komponieren</i>
Vernetzung (S. 227)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Persönlichkeit (S. 228)	X	X	X	X	X	X	X			
Selbständigkeit (S. 228))										
Intensität (S. 228)	X	X	X	X	X	X				
Hörendes Spiel (S. 229)				X						
Integration (S. 229)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Kopplung von Wissen und Erfahrung (S. 229)			X	X						
Offenheit für Fremdes (S. 230)			X				X			
Sprachgewandtheit und kommunikative Fähigkeiten (S. 230)						X		X	X	X
Multiperspektivität (S. 231)	X	X	X	X	X	X	X	X		

³⁷⁰ In Kommata sind jeweils die Seitenzahlen der Erläuterung der einzelnen Theoriemerkmale in Kapitel 3.2.2.2 angegeben.

Vor dem Hintergrund, dass Doerne in seinem Modell einer Einheit des Musizierens (vgl. S. 225f.) eine langfristige Gleichbehandlung aller Dimensionen und auch Ziele anstrebt, kann dies unterschiedlich interpretiert werden: Viele der Doerne'schen Theoriemerkmale wurden insgesamt sehr häufig kodiert, womit ein häufiges gemeinsames Vorkommen insgesamt plausibel ist.³⁷¹ So ist auf der einen Seite anzunehmen, dass die *kommunikative, wahrnehmungsbezogene und körperliche Dimension* im Rahmen der vorliegenden Methode – auch gemäß den praxistheoretisch motivierten Annahmen zur Beobachtbarkeit von „inneren Vorgängen“ (vgl. S. 102) – **leichter** in der Beobachtung **zu identifizieren** ist und daher häufiger kodiert und folglich auch häufiger gemeinsam mit anderen Kodes beobachtet werden kann. Auf der anderen Seite kann diese Beobachtung aber auch auf eine **unklare Formulierung** gerade dieser Dimensionen zurückgeführt werden, die es erlaubt, sehr weit ausgelegt zu werden. Letzteres ist vor allem vor dem Hintergrund plausibel, dass einige wenige Merkmale des Doerne'schen Theoriemodells in den Beschreibungen durchaus isolierter beobachtet werden können. Diese Merkmale sind insgesamt auch weniger häufig in Bezug auf die anderen Doerne'schen Theoriemerkmale, über das gesamte Projekt betrachtet aber noch im mittleren Bereich der Häufigkeiten vertreten.³⁷² Weiter kann auch angenommen werden, dass die Unklarheit in der Anwendung des Doerne'schen Theoriemodells auch auf die Situation des **Großgruppenunterrichts** zurückzuführen ist, für die diese nicht originär vorgesehen ist. Unabhängig von diesen Beobachtungen fällt auf, dass die **Systematisierung in einen Geben- oder Nehmen-Modus** der *kommunikativen Dimension* sich als **strukturierend** bzgl. einer Vielzahl von Aspekten des Doerne'schen Modells gezeigt hat. Ansonsten konnte eine Vielzahl weiterführender Zusammenhänge aufgedeckt werden, die auch Raum für didaktische Implikationen gibt, vgl. oben.

Ein großer Unterschied zu den Ergebnissen aus dem Ernst'schen Modell liegt in den eher selten auffindbaren trennscharfen Begrifflichkeiten. So können, wie bereits erwähnt, nur für wenige Merkmale schwächere Verknüpfungen und damit eine gewisse **Trennschärfe** beobachtet werden, während dies bei Ernst z. B.

³⁷¹ Im Rahmen der intertheoretischen Bezüge soll auf dieses Phänomen noch näher eingegangen werden, vgl. Kapitel 3.3.4.

³⁷² So z. B. die Ziele F: Integration, G: Kopplung von Wissen und Erfahrung sowie H: Offenheit für Fremdes, die Unterkategorien des Ziels *Kopplung von Wissen und Erfahrung*, die Unterkategorien *Herausfordern persönlicher musikalischer Bewertungen* bzw. *spieltechnischer Herangehensweisen* des Ziels B: *Persönlichkeit*, und die Unterkategorie des Ziels *Intensität: kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials*.

für die gesamte Lernfeld-Systematik und viele weitere Merkmale der Fall ist. Es sollte allerdings hervorgehoben werden, dass ein solches System disjunkter Begrifflichkeiten nicht unbedingt im Sinne der Systematik Doernes ist, zumindest in Bezug auf das Modell der Dimensionen umfassenden Musizierens (vgl. seine Überlegungen zu Musizieren als System auf S. 225f.).

3.3.3.3 Werner Jank et al.: Die zentrale Stellung des *Aufbaus musikalischer Fähigkeiten* und die Notwendigkeit des *Erwerbs musikalischer Kompetenzen*

Aufgrund der andersartigen Struktur der beiden schulmusikpädagogischen Theoriekonzepte liegen deren in der Literatur dargestellten Zusammenhänge auf diversen Ebenen, sodass sie hier im Vorfeld nicht so eindeutig vermittelt werden können, wie es in den beiden vorherigen Kapiteln der Fall war. Während sowohl bei Ernst als auch Doerne von einem grundlegend drei- oder auch zweidimensionalen Modell gesprochen werden kann – bei Ernst *Lernfelder / methodische Prinzipien / Methoden* bzw. bei Doerne *Dimensionen umfassenden Musizierens / Ziele umfassenden Instrumentalunterrichts* liegen bei Jank et al. und Wallbaum verschiedene sich teilweise gegenseitig überlagernde Gruppierungen vor, die auf unterschiedliche Weise zusammenhängen können. So führt Jank ein Modell *musikalischer Praxis* vor, dass, um dem Praxisfeld *Kulturen erschließen* gerecht werden zu können, noch um drei weitere Kriterien ergänzt wird. Auch bei den anderen *Praxisfeldern* findet sich jeweils ein Set an Merkmalen, die allerdings auch auf theoretischer Basis mit den Merkmalen der anderen *Praxisfelder* zusammenhängen: So steht zum Beispiel das Merkmal *musikalische Handlungskompetenz erwerben* als ein Teil *verständiger Musikpraxis*, das hier als Grundbedingung des *Praxisfeldes Musizieren und musikbezogenes Handeln* gesehen wird in Verbindung mit dem gesamten *Praxisfeld Musikalische Fähigkeiten aufbauen* auf der einen und mit dem *intrinsisch motivierten Erwerb von Kompetenzen* im Rahmen des *Praxisfeldes Kulturen erschließen* auf der anderen Seite. Weiter stellt sich nach Jank et al. 2017 für den Aufbauenden Musikunterricht die häufig hervorgehobene Verknüpfung der drei *Praxisfelder* als zentral dar (vgl. S. 262). Im Folgenden wird auf Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.3 Bezug auf die von Jank et al. postulierten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

Aufgrund der andersartigen Theiestruktur bei Jank et al. und Wallbaum wird in Abweichung zu den vorherigen Abschnitten im Folgenden nicht nach

einer Bestätigungs- oder Erweiterungssystematik vorgegangen. Vielmehr werden die oben genannten Zusammenhänge zunächst visualisiert und dann in Bezug zu den theoretischen Überlegungen bei Jank et al. 2017 gebracht. Dies geschieht aus Übersichtsgründen zunächst nur am Praxisfeld *Kulturen erschließen*. Anschließend werden die beiden weiteren Praxisfelder kontrastiert, bevor ein Gesamtüberblick der gefundenen Zusammenhänge visualisiert wird.

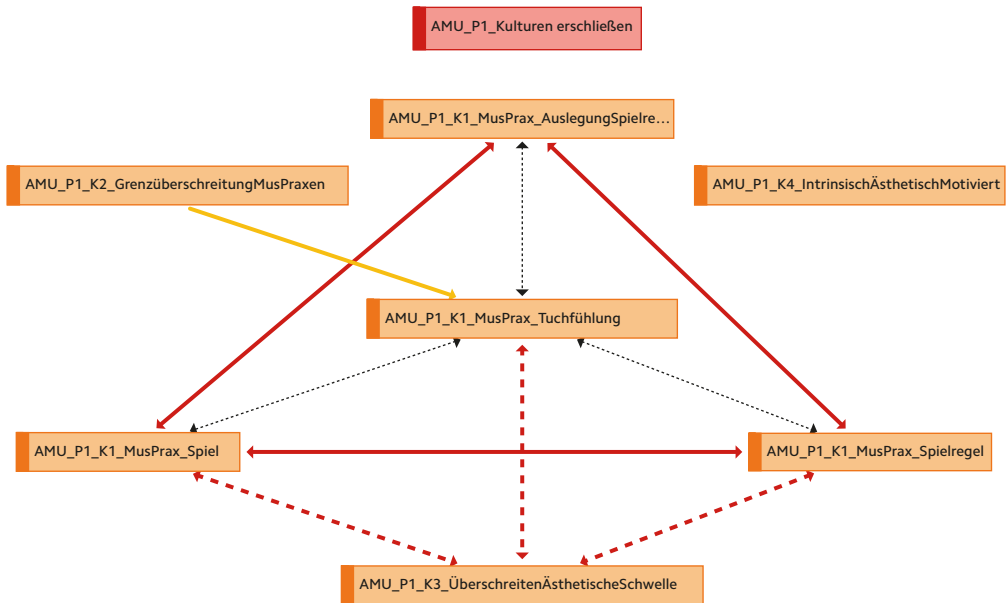


Abbildung 43: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb des Praxisfeldes „Kulturen erschließen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hier hinreichende Bedingungen, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit in der jeweiligen Systematik an.

Jank et al. fordern für das *Praxisfeld Kulturen erschließen* (1) ein Thematisieren von *musikalischer Praxis* in dem dargelegten Modell, (2) das Überschreiten von Grenzen zwischen diesen musikalischen Praxen, (3) das Thematisieren spezifischer Erfahrungsmodi mittels des Überschreitens *einer sogenannten ästhetischen Schwelle* und (4) ggf. eine aus dieser Tuchführung mit musikalischer Praxis resultierende *intrinsische Motivation zum Erwerb von Kompetenzen*. Tatsächlich konnte für letzteres nur eine Szene (J8) gefunden werden, für eine die weiteren Forderungen des Praxisfeldes erfüllende Situation wurde in DM3 auch nur ein Beispiel gefunden. Ob (4) aus (3), also dem Überschreiten der ästhetischen Schwelle, oder aus (2),

der *Grenzüberschreitung*, resultiert, kann aufgrund der geringen Fallzahlen ebenso wenig gezeigt werden wie die Behauptung, dass (4), der *intrinsisch motivierte Erwerb musikalischer Kompetenzen*, Voraussetzung für das Überschreiten der *ästhetischen Schwelle* sei (vgl. S. 255). Dieses Überschreiten steht allerdings durchaus im Zusammenhang mit dem Thematisieren musikalischer Praxis (1) im hier dargelegten Modell, wobei der Bezug zu den eher nicht auf das Individuum bezogenen Merkmalen Spiel und Spielregel deutlich überwiegt. Das Überschreiten der ästhetischen Schwelle ist also in den untersuchten Szenen hauptsächlich dann zu beobachten, wenn der Ausdruck eigener „musikalisch-kultureller Identität“ (vgl. S. 251) oder das Gewinnen eines „eigene[n] reflektierte[n] Verhältnis[ses]“ (Jank et al. 2017, S. 119) zu musikalischer Praxis (vgl. S. 267) weniger im Vordergrund steht. Dies passt durchaus zu den hier in Anschlag gebrachten Merkmalen ästhetischer Wahrnehmung – der Zweckfreiheit, Distanz- und Bezugnahme sowie Unberechenbarkeit – allerdings weniger zu der damit von Jank et al. auch in Zusammenhang gebrachten „Konfrontation mit uns selbst“ (vgl. S. 255).

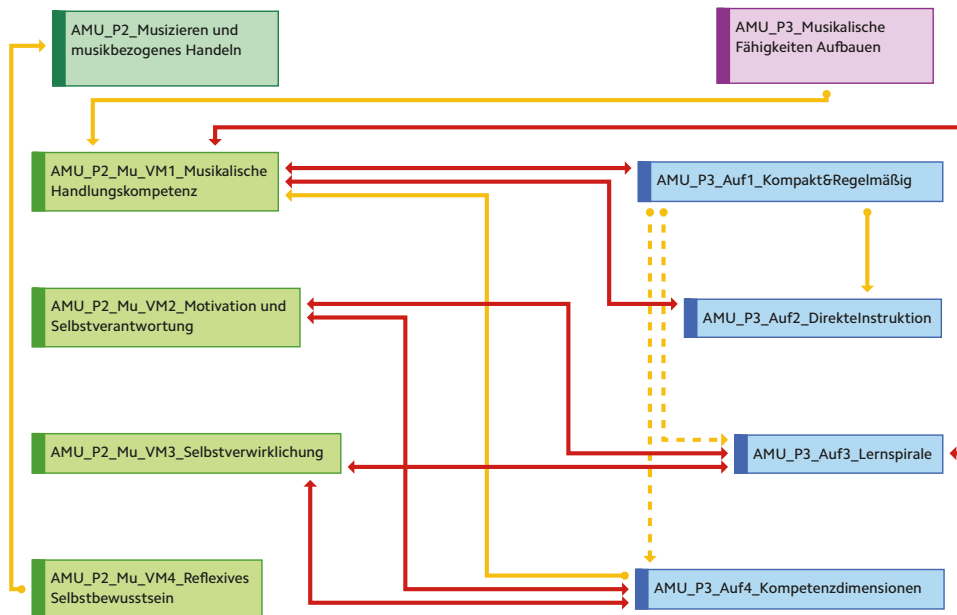


Abbildung 44: Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder „Musizieren und musikbezogenes Handeln“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an.

Dass alle mit *Grenzüberschreitung musikalischer Praxen* auch mit *Tuchführung* in Verbindung gebracht werden (gelber Pfeil in Abbildung 43), entspricht der Logik der hier vorgelegten Lesart der Jank'schen Theorie.

Die starken **Vernetzungen innerhalb der beiden Praxisfelder** in Abbildung 44 werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht mit dargestellt, dafür werden die als „hinreichende Bedingung“³⁷³ formulierten Zusammenhänge in gelben bzw. gelb gestrichelten (bei angenommener Wirkrichtung in fast allen Fällen) Pfeilen dargestellt. Diese Graphik macht die zentrale Rolle des *Erwerbs von musikalischer Handlungskompetenz* in verschiedener Form deutlich. So dient das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* als eine Art Zubringer für dieses erste Merkmal *verständiger Musikpraxis*. Es zeigt aber auch, dass nicht vollständig geklärt ist, ob der bei Jank et al. etwas anderes definierte *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*,³⁷⁴ wie er in der vorliegenden Darstellung der verständigen Musikpraxis verwendet wird, auch notwendig auf die weiteren Bedingungen des Praxisfeldes *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* angewiesen ist. Das Verhältnis zwischen diesen beiden *Praxisfeldern* bleibt also unklar. Es müsste folglich genauer formuliert werden, was im Modell des Aufbauenden Musikunterrichts unter dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*, im Sinne einer Gegenüberstellung des Kaiser'schen und Jank'schen Modells, verstanden werden soll. Die Beobachtung, dass das *kompakte und regelmäßige Lernen* in *direkter Instruktion* mit den weiteren Merkmalen *verständiger Musikpraxis* eher selten gemeinsam beobachtet wurde, unterstützt diese These. Auf der anderen Seite lässt sich Folgendes hervorheben: Es konnte beobachtet werden, dass Szenen, die mit *reflexivem Selbstbewusstsein* kodiert wurden, in vielen Fällen auch mit „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* beschrieben wurden. Daraus kann gefolgert werden, dass *reflexives Selbstbewusstsein* häufig auch mit dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (die ja Teil von *verständiger Musikpraxis* ist) einhergeht, was dem Gedanken der Jank'schen Theorie, den Erwerb von musikalischen Kompetenzen ins Zentrum des Musikunterrichts zu stellen (vgl. S. 249), durchaus entspricht. Die vom Merkmal *kompaktes und regelmäßiges Lernen* ausgehenden Pfeile weisen darauf hin, dass zumindest die hier untersuchten systematisch angelegten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen meist auch die anderen Merkmale des Praxisfeldes *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* aufweisen oder nach sich ziehen,

³⁷³ Zur Erinnerung: Damit ist hier gemeint, z. B. mit für A hinreichend für B, dass also alle mit A kodierten Szenen auch mit B kodiert wurden (aber nicht umgekehrt).

³⁷⁴ „Verfügen über das Können und Wissen zum Herstellen von Musik“, vgl. S. 256.

was den Überlegungen zum Potential der Schule im Sinne eines systematisch aufbauenden Lernens nach Jank et al. (vgl. S. 257) folgt.

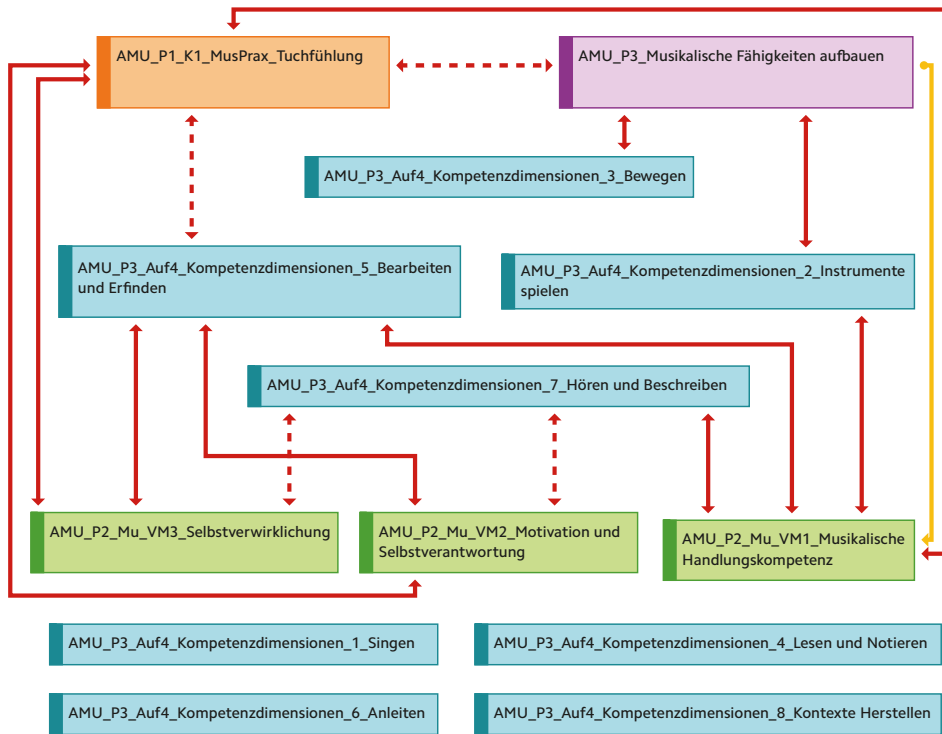


Abbildung 45: Zusammenhänge zwischen den Kompetenzdimensionen und ausgewählten Merkmalen des Aufbauenden Musikunterrichts.

Die in Abbildung 45 dargestellten Zusammenhänge verorten das hier in Anschlag gebrachte Modell verständiger Musikpraxis noch einmal auf andere Weise neben dem Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*. So sind die eher mit instruktiven Arbeitsmethoden in Verbindung zu bringenden Kompetenzdimensionen *Instrumente spielen* und *Bewegen* (vgl. Jank, Schmidt-Oberländer 2012) mit dem auch historisch am tiefsten im Aufbauenden Musikunterricht verankerten Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* (vgl. Kapitel 3.2.2.3.1 ab S. 247) deutlicher verknüpft, während die jüngeren Merkmale *verständiger Musikpraxis* bzw. des Praxisfelds *Kulturen erschließen* eher mit offenen (*Bearbeiten und Erfinden*) oder ambivalenten (*Hören und Beschreiben*) Kompetenzdimensionen gemeinsam in Beschreibungen verwendet werden.

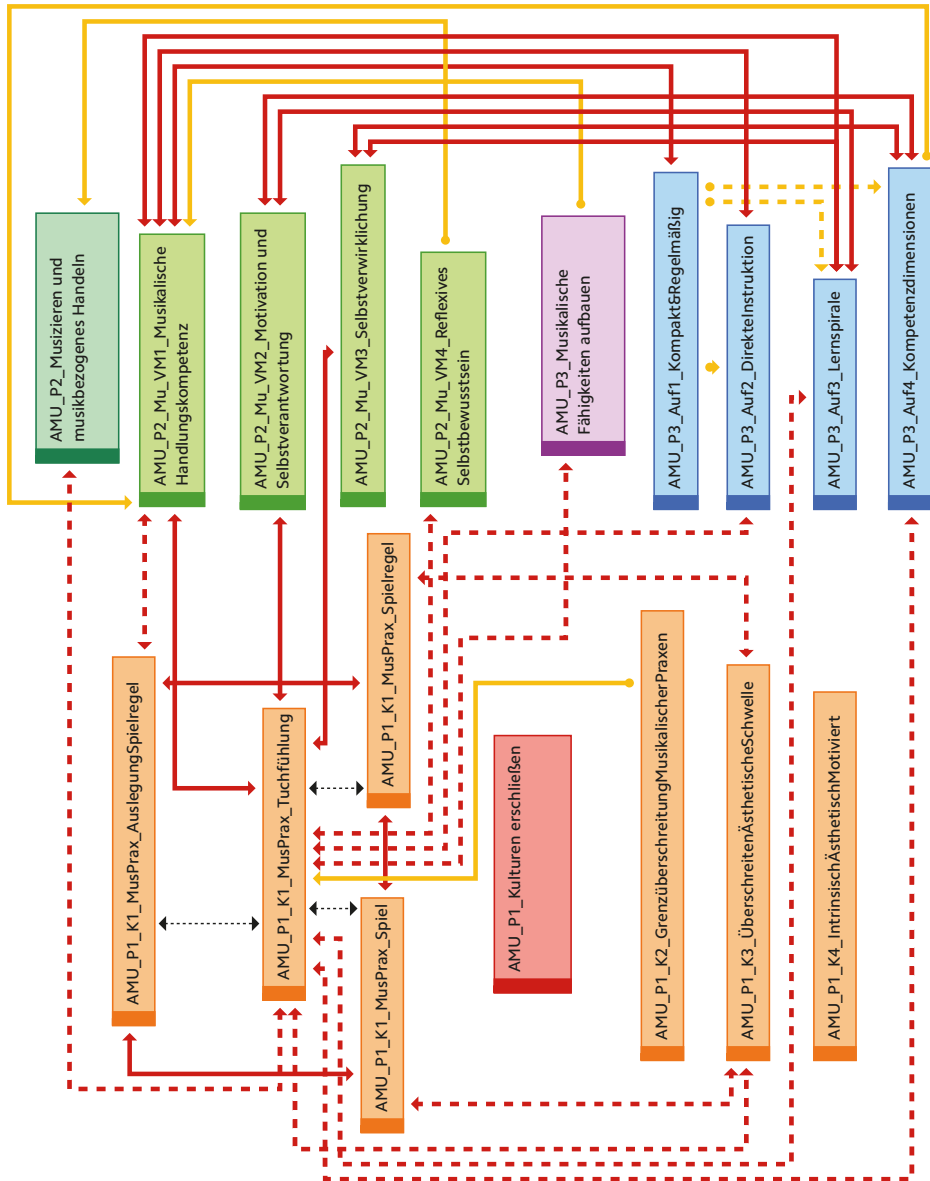


Abbildung 46 (= Zusammensetzung von Abbildung 43 und Abbildung 44): Empirisch gefundene Zusammenhänge innerhalb der Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts nach Jank et al. 2017, rote Linien zeigen eine große bzw. mittlere Zahl (gestrichelt) an gemeinsamen Verwendungen. Gelbe Pfeile stehen für hinreichende Bedingungen, gelb gestrichelt für „annähernd“ hinreichend, schwarz gestrichelte Linien zeigen die Zugehörigkeit zum jeweiligen Praxisfeld an. Orangefarbene Kästen = Praxisfeld *Kulturen erschließen*, grüne Kästen = *Musizieren und musikbezogenes Handeln*, blaue Kästen = *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*.

Zusammenfassend lassen sich aus den Gegenüberstellungen der Merkmale der drei *Praxisfelder* nach den Überlegungen von Jank et al. 2017 Thesen (1) zur Formulierung des Modells *verständiger Musikpraxis*, (2) zum Zusammenhang zwischen *verständiger Musikpraxis* und dem Modell *musikalischer Praxis* und (3) zur Voraussetzung des *Erwerbs musikalischer Kompetenzen* für die *Teilnahme an musikalischer Praxis* bzw. dem *Einnehmen ästhetischer Wahrnehmung* formulieren.

(1) Fügt man die Elemente aus Abbildung 43 und Abbildung 44 zu Abbildung 46 zusammen, wird eine Vielzahl weiterer Verknüpfungen aus den Beobachtungen sichtbar. Zunächst fällt auf, dass keine Szene gefunden werden konnte, die die Bedingungen von zwei oder allen der Praxisfeldern in sich vereint und damit als prototypisch für ein *musikalisches Unterrichtsvorhaben* gelten könnte. Dies kann dadurch erklärt werden, dass nur wenige der Szenen längere Unterrichtsabfolgen zeigen, in denen diese verschiedenen Elemente sichtbar werden könnten.³⁷⁵ Es kann aber auch darauf verweisen, dass durch die **zentrale Stellung des Aufbaus musikalischer Fähigkeiten** bzw. des **Erwerbs musikalischer Handlungskompetenz** die damit weniger in Zusammenhang stehenden Merkmale der *Grenzüberschreitung zwischen musikalischen Praxen* und des Überschreitens der ästhetischen Schwelle (Praxisfeld *Kulturen erschließen*) sowie der *Motivation und Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung* und dem *Anstreben reflexiven Selbstbewusstseins* (Praxisfeld *Musizieren und musikbezogenes Handeln*) eher verhindert werden. So zeigt sich zwar das Modell *musikalischer Praxis* (das hier in *Tuchführung mit musikalischer Praxis* kulminiert) als stark verknüpft mit vielen der genannten Merkmale des Modells der *verständigen Musikpraxis*. (Die geringste Verknüpfung findet sich allerdings zum wirkmächtigsten Merkmal *Reflexives Selbstbewusstsein anstreben*). Weiter steht *Tuchführung mit musikalischer Praxis* zwar deutlich in Beziehung zu *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*, deutlich weniger bis gar nicht allerdings mit den Kriterien des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*, wie es auch die einzelnen roten bzw. rot gestrichelten Verbindungslinien in Abbildung 46 visualisieren. Da *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* selbst allerdings einen sehr deutlichen Bezug zu allen zentralen Merkmalen des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* aufweist, zeigt sich, dass *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (im Sinne *verständiger Musikpraxis*) einen anderen Schwerpunkt als das Praxis-

³⁷⁵ Auch bei den – aufgrund der dualen Prinzipien bei Ernst vorerst aus der Untersuchung ausgeschlossen – zehn Filmausschnitten finden sich keine derartigen Szenen.

feld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* setzt. So scheint jenes eher mit dem Ideal der *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* zu korrespondieren als das Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*. Dies würde dafür sprechen, dass der noch etwas unklar formulierte *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* deutlicher vom Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* zu entkoppeln und in seiner Bedeutung zu relativieren wäre. Unabhängig von dieser Interpretation kann es allerdings auch darauf hinweisen, dass entweder in der hier vorliegenden Operationalisierung oder im Modell von Jank et al. Unklarheiten bestehen.³⁷⁶

(2) Weiter gehen Jank et al. davon aus, dass das Thematisieren *musikalischer Praxis* (im Sinne des Klingmann'schen Modells) besonders geeignet sei, *verständige Musikpraxis* zu erreichen (vgl. S. 261 und S. 268). Die durchaus vorhandenen Zusammenhänge zwischen *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* und den einzelnen hier veranschlagten Kriterien *verständiger Musikpraxis* sprechen dabei zunächst dafür. Der (1) insgesamt eher schwache Zusammenhang zwischen „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* und *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* (vier von elf gemeinsamen Szenen, vgl. Anhang 5.6) und der (2) schwache Bezug des Merkmals *Reflexives Selbstbewusstsein anstreben* zum sich auf den Aufbau eines individuellen reflektierten Verhältnisses zur musikalischen Praxis beziehende *Auslegung von Spielregeln* (S. 264) sprechen allerdings dafür, dass die erwünschten Zusammenhänge, zumindest zwischen den *individuellen kognitiven Prozessen der Teilnehmenden* (*Auslegung von Spielregeln*, vgl. S. 264) und dem *Entwickeln reflexiven Selbstbewusstseins* (vgl. S. 256), nicht bestätigt werden können. Die Beobachtung oben zum starken Zusammenhang der Merkmale *verständiger Musikpraxis* mit den bei Jank et al. formulierten *Kompetenzdimensionen* unterstützt diese Interpretation. Damit wäre – unter vorsichtiger Abwägung der Möglichkeit der Verallgemeinerung der hier vorgenommenen Beobachtungen – der Vermutung von Jank et al. zu **widersprechen**, dass das Thematisieren von *musikalischer Praxis* im Klingmann'schen Modell auf *verständige Musikpraxis* hinarbeite, auch unter Ausklammerung des eventuell unzureichend definierten Merkmals *Erwerb musikalischer Kompetenzen*.

³⁷⁶ Auf Unklarheiten bei der Rezeption des Kaiserschen Modells verständiger Musikpraxis bei Jank et al. wird auch auf S. 255 hingewiesen. Ein Ansatzpunkt könnte das Abrücken von der Forderung nach (den lernpsychologisch legitinierten) kompakten und regelmäßigen Lehrgangseinheiten in direkter Instruktion sein, da diese zumindest in der vorliegenden Untersuchung auch nicht mit den beiden Kriterien verständiger Musikpraxis *Motivation und Selbstverantwortung* sowie *Selbstverwirklichung*, und *kompakte & regelmäßige Lehrgangseinheiten* auch nicht mit *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis*, in Verbindung stehen.

(3) Ein weiterer zentraler Punkt in den Überlegungen bei Jank et al. ist die **Voraussetzung des Erwerbs musikalischer Kompetenzen für die Teilnahme an musikalischer Praxis** (vgl. S. 251) oder für das **Erreichen ästhetischer Wahrnehmung** (vgl. S. 255). Beide Konsequenzen sind im Rahmen dieser Untersuchung als *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* bzw. *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* operationalisiert. Die Bedingung findet sich einerseits im gesamten Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* bzw. im Kriterium *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz*. Der Zusammenhang der beiden letzten zu *Tuchföhlung mit musikalischer Praxis* (vgl. auch oben) kann durchaus bestätigt werden (mit der benannten Einschränkung bei den Merkmalen des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*). Allerdings sind diese Zusammenhänge wie oben größtenteils auf die Merkmale *Spiel* und *Spielregeln musikalischer Praxis* verteilt. Zum dritten Teil des Modells *musikalischer Praxis – Auslegung von Spielregeln* finden sich deutlich weniger Bezüge. Dieser Teil bezieht sich aber gerade auf die individuelle Distanznahme der Schüler*innen, die bei Jank et al. mit Bildungsprozessen in Zusammenhang gebracht wird (Jank et al. 2017, S. 120). Auf die geringe Kodierung von *Intrinsisch motivierter Erwerb von Kompetenzen* wurde bereits oben hingewiesen. Zudem lassen sich nur wenige Szenen finden, die gemeinsam mit Überschreiten der ästhetischen Schwelle und den „kompetenz-bezogenen“ Voraussetzungen (*Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* sowie die einzelnen Merkmale des Praxisfelds *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*) beschrieben sind. Damit kann auch hier – wieder mit der nötigen Vorsicht – der **Behauptung, der Erwerb musikalischer Kompetenzen sei für die Teilnahme an musikalischer Praxis und das Erreichen ästhetischer Wahrnehmung notwendig, zumindest nicht entsprochen** werden.

3.3.3.4 Christopher Wallbaum: Ästhetische Rationalität und erfüllte Praxis

Das Theoriekonstrukt von Wallbaum zeichnet sich dadurch aus, dass zwei Modelle vorliegen, die – anders als beim Aufbauenden Musikunterricht, der im Laufe der Zeit mehrere Wandlungen durchlaufen hat – nebeneinander vorliegen und kompatibel erscheinende Begriffe verwenden. Dabei basiert das hier mit *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* bezeichnete zentral auf einem *relationalen Modell erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis*, das im Musikunterricht im Wesentlichen durch zwei methodische Vorgehen oder Leitlinien – den ästhetischen Streit und den *Ermöglichungsraum* – realisiert werden könne. Das Modell

CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen stellt auf Basis von kultur- und praxistheoretischen Fragestellungen Begrifflichkeiten zur kultursensiblen Beschreibung von Musik(unterrichts)praxen auf und formuliert ein didaktisches Modell, das verschiedene Qualitäten erfüllter Praxen und deren Vergleich ins Zentrum des Musikunterrichts stellt. Im Unterschied zu *CW 1* sind die konkreten unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen hierfür weniger präzise ausgeführt. Ein Verbindungsglied beider Modelle kann dabei im Modell der *erfüllten musikalisch*-ästhetischen Praxis vermutet werden. Neben diesem zentralen Bindeglied werden in den Überlegungen Wallbaums verschiedene Zusammenhänge angedeutet, so zur wechselseitigen Abhängigkeit der Dimensionen ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 290), zum ästhetischen Streit als Nacheinander von Situationen ästhetischer Wahrnehmung (vgl. S. 295) und zu dessen Verortung außerhalb regulärer pädagogischer Praktiken (vgl. S. 295). Weiter wird das Modell des Ermöglichungsraumes mit ästhetischer Wahrnehmung, der symmetrischen Kommunikationsstruktur beim ästhetischen Streit (vgl. S. 297) bzw. bei der Wahrnehmungsatmosphäre RED (vgl. S. 303) sowie mit dem Begriff der ästhetischen Techniken (vgl. S. 297) in Beziehung gesetzt. Neben diesen Aspekten kann durch den Einbezug der Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale bei Wallbaum 2010g (vgl. S. 307) auch deren Zusammenhang zum hier entfalteten Modell von Wallbaums Theoriekomplex näher betrachtet werden. Im Folgenden wird auf der Basis der detaillierten Analysen in Anhang 5.6.4 Bezug auf die von Wallbaum vermittelten theoretischen Zusammenhänge genommen. Die Abbildungen fassen diese Analysen jeweils zusammen.

Bevor jedoch auf die einzelnen von der Theorie vorhergesagten Zusammenhänge, die in der Einleitung von 3.3.3.4 aufgeführt werden, eingegangen wird, soll der Versuch unternommen werden, die gefundenen vielfältigen Zusammenhänge innerhalb der Theoriesprache Wallbaums zusammen zu fassen.

Abbildung 47 zeigt eine computergenerierte Graphik,³⁷⁷ die die einzelnen Merkmale des Theoriekonzepts von *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* in Abhängigkeit vom Grad ihrer Verknüpfung positioniert. Dabei wurden nur die starken Verknüpfungen eingetragen, da ansonsten aufgrund des hohen Grades an Vernetzung nahezu jedes Element mit jedem vernetzt wäre. Häufig verknüpfte Elemente sind in der Graphik zentraler verortet, seltener verknüpfte eher am Rand der Graphik.

³⁷⁷ Über die Funktion Netzwerke/Layout/Baum in Scientific 2021.

3.3 Beziehungsfelder

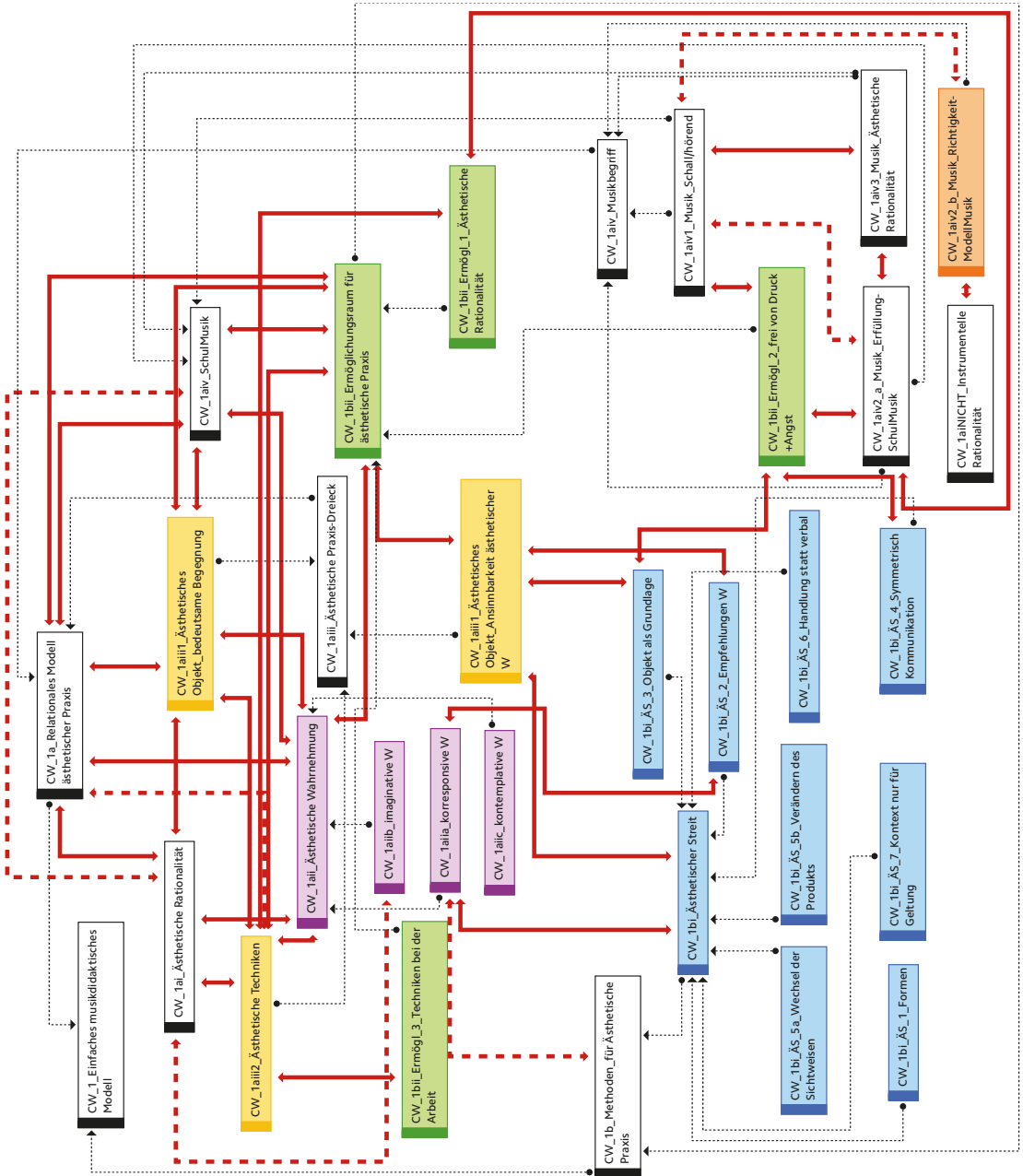


Abbildung 47: Maschinengenerierte graphische Darstellung der empirisch gefundenen Zusammenhänge für CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell. Rot sind empirisch gefundene Zusammenhänge, schwarz gestrichelt theoretisch zusammenhängende Konzepte.

Um den Überblick zu wahren, sind die unterschiedlichen Theoriemerkmale entsprechend eingefärbt. Die Graphik macht deutlich, in welchem Verhältnis die Theoriemerkmale zueinander stehen: So ist z. B. die Methode des ästhetischen Streits (blau) am untersten Rand zu finden, nur die beiden Elemente *Empfehlungen für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* und Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage sind aufgrund ihrer Vernetzung zur *korrespondierenden Wahrnehmung* und *Ansinnbarkeit einer bedeutsamen Begegnung* etwas weiter oben positioniert. Die Methode des *Ermöglichungsraumes* (grün) hingegen liegt aufgrund ihrer Vernetzung deutlich mehr in der Mitte der Graphik usw. Insgesamt entspricht die Graphik damit den Darstellungen des Wallbaum'schen Modells: Die zentralen Begriffe des Dreiecks ästhetischer Praxis (vgl. S. 291) inklusive seiner Bedingungen erscheinen auch als wichtigste **Knotenpunkte** mit *Bedeutsame Begegnung* (gelb), *Ästhetische Rationalität* (weiß), *Ästhetische Wahrnehmung* (violett), *Ästhetische Techniken* (gelb) und *Ermöglichungsraum* (grün) für ästhetische Praxis. Die deskriptiven Kategorien der Musikbegriff-Terminologie Wallbaums liegen mehr am Rand, während die alle drei Kriterien erfüllende *SchulMusik* (weiß) ebenfalls noch zentral platziert ist. Zentrales Bindeglied aller Begriffe stellt das Relationale Modell ästhetischer Praxis (weiß) dar. Die nicht der *SchulMusik* zugehörige *ModellMusik* (orange) wiederum ist mit der *instrumentellen Rationalität* (weiß) am Rand verortet, ebenso wie die eher selten kodierten einzelnen Merkmale des ästhetischen Streits (blau).

Die deutliche Verknüpfung von *Ansinnbarkeit* (gelb) und der Methode des ästhetischen Streits (blau), insbesondere im Zusammenhang mit dem Merkmal *ÄS 2: Empfehlung für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* fügt sich gut in die Beschreibung dieser Methode auf S. 295) ein, wenn im Gespräch der persönliche Höreindruck zentraler Gesprächsgegenstand sein soll. Weiter grenzen Rolle, Wallbaum 2011, S. 507 den ästhetischen Streit deutlich von dem argumentierenden Unterrichtsgespräch ab (vgl. S. 295). Die nicht bzw. kaum vorhandene Verknüpfung zu *instrumenteller Rationalität* bzw. *pädagogische Praktiken* bestätigen diese Sichtweise (vgl. Anhang 5.6)

Das von Wallbaum postulierte Potential von Situationen *kontemplativer Wahrnehmung*, zugleich *imaginative Wahrnehmung* anzuregen, vgl. S. 289, ist im Diagramm aufgrund der geringen Zahl an Kodierungen nicht vermerkt, aber deutlich in den Daten zu erkennen, vgl. Anhang 5.6. Insbesondere Szenen DZ11 und DM8 lassen das Spannungsfeld zwischen beiden Wahrnehmungsdimensionen gut sichtbar werden.

3.3 Beziehungsfelder

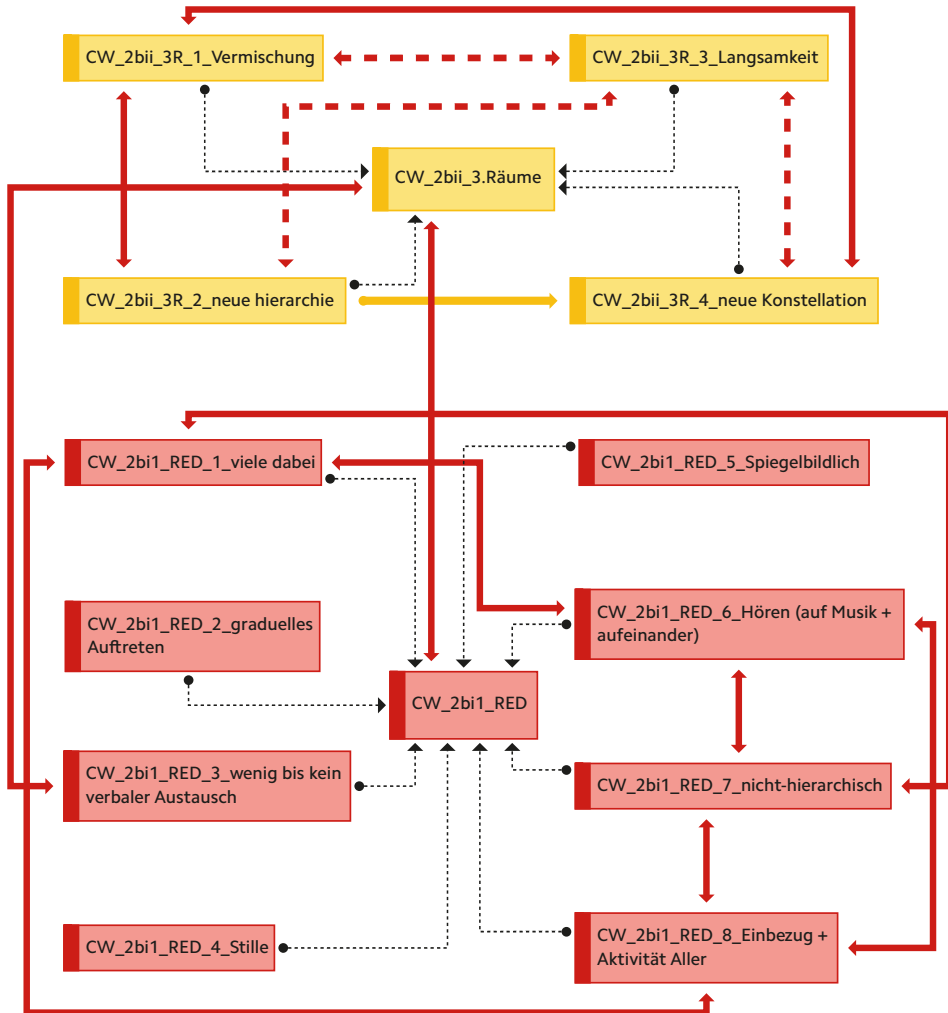


Abbildung 48: Empirisch gefundene Zusammenhänge zwischen Inszenieren von SchulMusiken als Dritte Räume und im Sinne von RED, rot starke Zusammenhänge, rot gestrichelt sind schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen.

In Bezug auf den *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* wird erwartet, dass dieser ästhetische Wahrnehmung ermögliche (vgl. S. 297), dass die Unterkategorie *frei von Druck und Angst* in Zusammenhang mit der *symmetrischen Kommunikationsstruktur* des ästhetischen Streits stehe (vgl. S. 295) und dass die Unterkategorie *Techniken bei der Arbeit* in eine ähnliche Richtung wie das Merkmal Ästhetische Techniken ziele (vgl. S. 293). Alle drei Merkmale konn-

ten für die vorliegende Untersuchung bestätigt werden, wie dies z. B. die Visualisierung in Abbildung 47 zeigt.

Innerhalb des Modells *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* wurde eine deutlich geringere Zahl an Verknüpfungen gefunden. Hervorzuheben sind die starken Zusammenhänge zwischen und innerhalb der Wahrnehmungsatmosphäre RED und dem Modell der *Dritten Räume* (beides vgl. Anhang 5.6), die in Abbildung 48 visualisiert sind. In Bezug auf das Modell der *Dritten Räume* fällt hier die Identität der Kategorien *neue Hierarchie* und *neue Konstellationen* auf – sie wurden in der vorliegenden Untersuchung gleichbedeutend verwendet. Die Kategorie der *Langsamkeit* hingegen tritt eher isoliert auf, was für ihre gute Trennschärfe spricht.

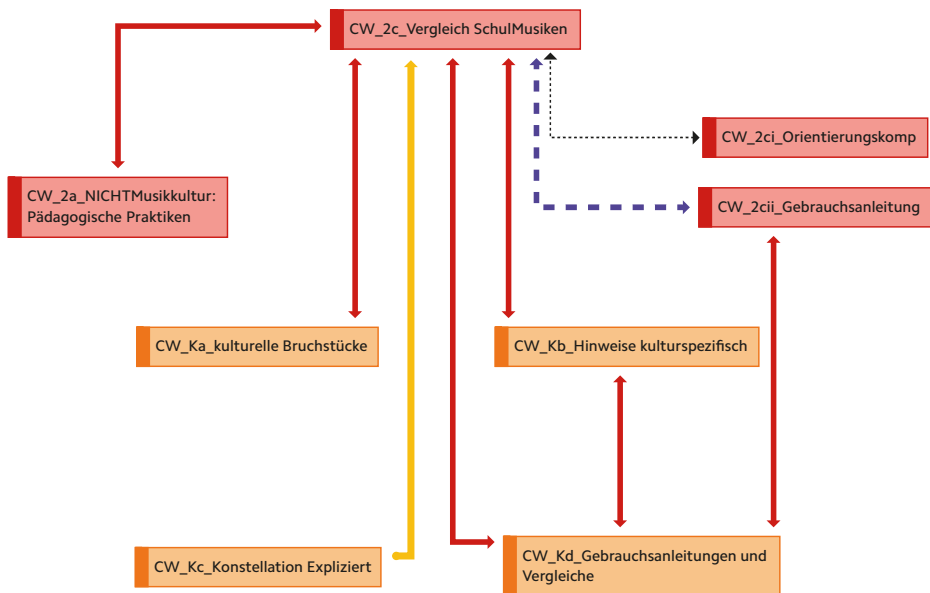


Abbildung 49: Empirisch gefundene Zusammenhänge für Vergleiche von SchulMusik-Praxen, rot sind starke Zusammenhänge, rot gestrichelt schwache Zusammenhänge, gelb hinreichende Bedingungen.

Abbildung 49 visualisiert die zentralen empirisch gefundenen Zusammenhänge für den *Vergleich von SchulMusik-Praxen*. Der deutliche Zusammenhang zu den *Beobachtungskriterien für kulturelle Merkmale* fällt auf. Dies spricht dafür, dieses Modell bei einer – gegebenenfalls – zukünftigen Anpassung von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* zu berücksichtigen. In Bezug auf dieses Modell fällt

auf, dass *kulturspezifische Hinweise* und *Gebrauchsanleitungen und Vergleiche* fast immer gemeinsam verwendet wurden, was für eine Überarbeitung der Begriffe in Bezug auf deren Trennschärfe spricht. Unklar bleibt insbesondere auch die Zielsetzung der *Orientierungskompetenz*, die nur sehr selten in Beschreibungen verwendet wurde. Der häufig vermerkte Bezug zu *Pädagogische Praktiken* für die Phase des Vergleichs erscheint schließlich plausibel, da im Rahmen dieser die nötige Distanznahme vermutlich am ehesten zu realisieren ist.

Bei einer Gegenüberstellung der beiden Modelle *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* und *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* fällt auf, dass sich sowohl *Dritte Räume* als auch die Atmosphäre *RED* aufgrund der vielfältigen Bezüge gut in *CW1: Einfaches musikdidaktisches Modell* integrieren. Anschaulich wird dies, wenn man Abbildung 47 nur um diese beiden Kodes ergänzt und ein weiteres Mal ein automatisiertes Diagramm erstellen lässt (vgl. Abbildung 50, bei der für die Übersicht eine andere Einfärbung gewählt wurde). Auch der von Wallbaum vorhergesagte Zusammenhang zwischen der Atmosphäre *RED* und einem *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* (vgl. S. 296) kann damit bestätigt werden.

Zuletzt soll noch einmal die Konturierung von ästhetischer *Rationalität* in Verhältnis zu *erfüllter Praxis*, die an verschiedenen Stellen von 0 durchgeführt wurde, zusammengefasst werden. Diese Konturierung kann auf drei Ebenen vorgenommen werden:

- (1) Zunächst wird *erfüllte Praxis* vermehrt mit dem Ermöglichungsmerkmal *frei von Druck und Angst* in Verbindung gesetzt als ästhetische *Rationalität* (vgl. Anhang 5.6). Darüber hinaus wird bei der Feststellung von ästhetischer Rationalität in einem spezifischeren Kontext wie Musik oder in Ermöglichungsräumen für ästhetische Praxis auch häufiger *erfüllte Praxis* festgestellt (vgl. Anhang 5.6)
- (2) Die vollzugsorientierte Wahrnehmung von Schall wiederum wird häufiger mit ästhetischer Rationalität in Verbindung gebracht (vgl. Anhang 5.6).
- (3) Auffällig ist, dass zentral für das *relationale Modell ästhetischer Praxis* sprechende Merkmale wie *bedeutsame Begegnung*, ästhetische Techniken und *nicht-instrumentelle Rationalität* (vgl. Anhang 5.6) bzw. die zentral in *Musikpraxen erfahren und vergleichen* stehende Kategorien *RED* und *Dritte Räume* (vgl. Anhang 5.6) vermehrt dann zu beobachten sind, wenn Szenen sowohl mit *erfüllter Praxis* als auch *mit* ästhetischer Rationalität beschrieben werden.

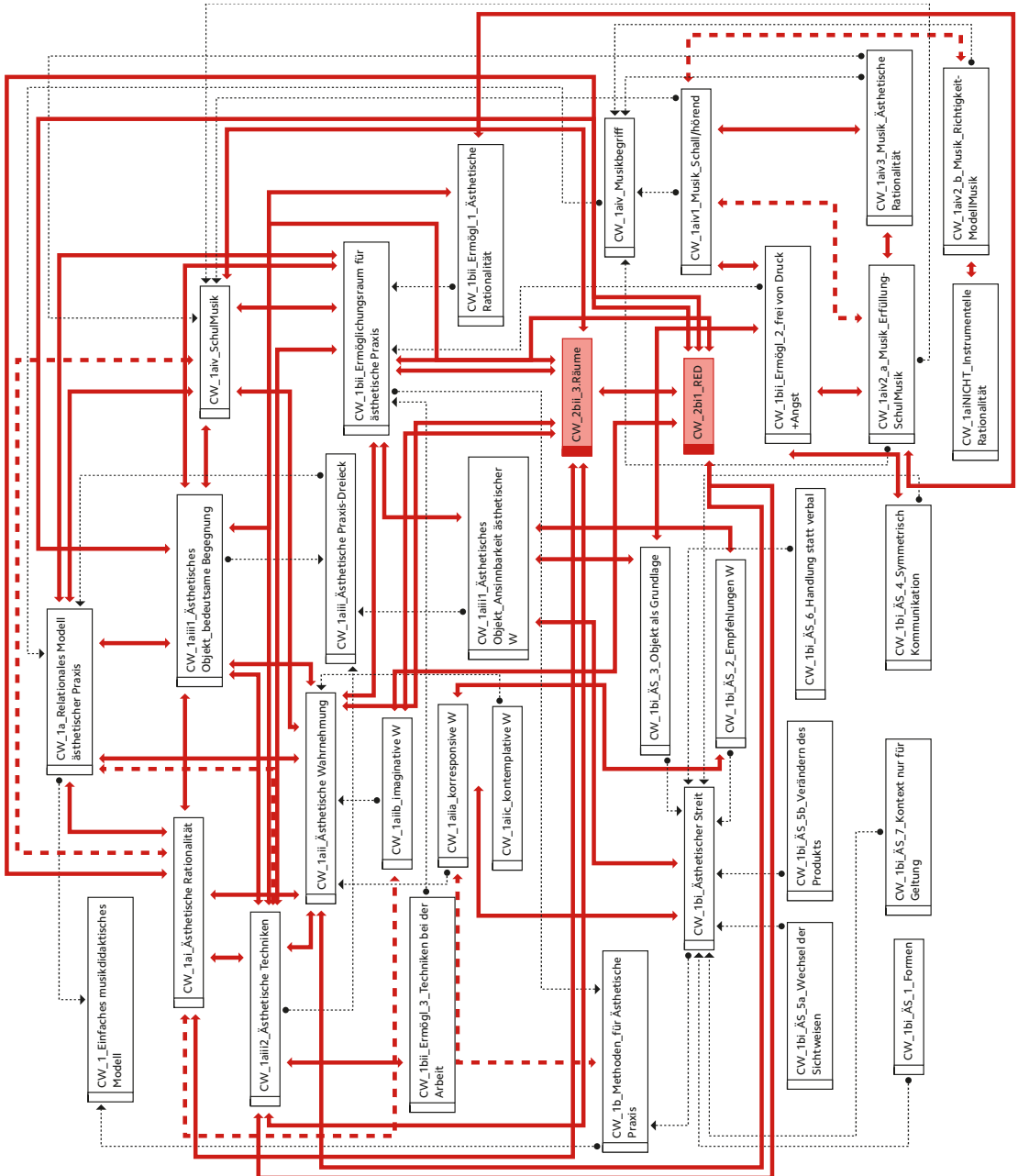


Abbildung 50 (= Erweiterung von Abbildung 47): Maschinengenerierte Graphik zur Darstellung der Verknüpfung zwischen Theoriemerkmalen des Einfachen Musikdidaktischen Modells (weiß) und Musikpraxen erfahren und vergleichen (rot) nach Christopher Wallbaum.

Zusammengefasst stehen damit – zumindest im Rahmen der untersuchten Szenen – ästhetische Rationalität und *erfüllte Praxis* in einem sich ergänzenden Wechselverhältnis. Während ein „zu viel“ an *erfüllter Praxis* spezifische Wahrnehmungsdimensionen wie *RED* eher verhindert (vgl. z. B. Tabelle 28 in Kapitel 5.6.4) und ästhetische Rationalität den Fokus auf die Vollzugsorientierung potentiell überspitzt, sind im Rahmen einer Kombination beider Merkmale in der *erfüllten musikalisch-ästhetischen Praxis* am ehesten die in der Wallbaum'schen Theoriekonzeption favorisierten Merkmale zu beobachten. Weiter entsprechen die für *CW 1: Einfaches musikdidaktisches Modell* gefundenen Zusammenhänge weitestgehend den in der Theorie entfalteten Überlegungen. Für das Modell *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* kann zusammengefasst werden, dass sich sowohl die Atmosphäre *RED* als auch das Modell des *Dritten Raumes* in das Inszenieren von musikalisch-ästhetischer Praxis im Sinne von *CW 1* gut einfügt bzw. dieses sogar um Beschreibungskategorien erweitert. Die Phase des *Vergleichs musikalischer Praxen* bei *CW 2* ließ sich – zumindest auf Basis der vorhandenen theoretischen Modelle in Zusammenhang mit dem vorliegenden Videomaterial – nicht ausreichend gut erfassen. Deutliche Bezüge bzw. Konkretisierungen ließen sich jedoch mit dem „Leitfaden für die Gestaltung und Erfassung kultureller Merkmale“ (Wallbaum 2010g, S. 107) erreichen. Eine Integration dieses Modells in eine Weiterentwicklung von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* wäre also denkbar.

3.3.3.5 Suche nach theorienübergreifenden Mustern: Zusammenfassung der intratheoretischen Gegenüberstellungen

Hier sollen nun, der **Teilfrage 5b** folgend, die verschiedenen empirisch erhobenen Theorien 1. Art – also die Zusammenhänge innerhalb eines Theoriestranges – auf einer Strukturebene miteinander verglichen werden. Um die Abgrenzung zum Vorgehen in Kapitel 3.3.4 deutlich zu machen, möchte ich dieses Verfahren in diesem Abschnitt als *empirischen Theorienvergleich 1. Art* bezeichnen. Damit ist gemeint, dass eine Gegenüberstellung auf der Basis von empirisch erhobenen Theorien 1. Art erfolgt. Im Gegensatz dazu soll in Kapitel 3.3.4 (s. u.) mit dem *empirischen Theorienvergleich 2. Art* auf eine Theorie 2. Art – also eine, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Theoriesträngen herstellt – hingearbeitet werden.

Betrachtet man die Zusammenfassungen und einzelne Merkmale aus den obigen Kapiteln, ergeben sich fünf Aspekte, anhand derer die vier Theorien hier

gegenübergestellt werden können. So zeichnen sich (1) Unterschiede in der grundlegenden Struktur der Theorien zwischen hochvernetzten Gebilden mit weichen Übergängen und hierarchischen Modellen mit klarer Abgrenzung der einzelnen Theoriemerkmale zueinander ab. Weiter finden sich (2) für manche Theorien zentral konstituierende Merkmale, die Eigenschaften von *Grundbegriffen* derselben aufweisen. Außerdem lassen sich die Theorien darin unterscheiden, (3) inwieweit die theoretischen Vorhersagen der empirischen Überprüfung standhalten, (4) welche Art von Konsequenzen aus den Analysen erwachsen und (5) welche Probleme sich im Zusammenhang mit der hier veranschlagten Methode des Erstellens von *ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information* ergeben. Um den Abschnitt nicht unnötig zu verlängern und den Überblick zu wahren, wird im Folgenden weitestgehend auf konkrete Beispiele verzichtet. Alle Interpretationen beziehen sich auf die Darstellungen der empirisch erhobenen intratheoretischen Zusammenhänge in den obigen Kapiteln.

(1) In Bezug auf den **Struktur-Aspekt** ergeben sich verschiedene Bilder und Zusammenhänge: Zunächst fällt unabhängig von den empirischen Beobachtungen auf, dass die beiden instrumentalpädagogischen Theorien durch die deutlich größere Zahl an Theoriemerkmale wesentlich ausdifferenzierter erscheinen als die der schulischen Musikpädagogik.³⁷⁸ Die beobachtete **Klarheit** dieser Systematisierungen verhält sich jedoch quer zu dieser Unterscheidung von instrumentaler und schulischer Musikpädagogik. Versteht man unter der Klarheit eines Begriffs, dass mit ihm trennscharfe Zuordnungen möglich werden, stellen sich große Teile des Modells von Anselm **Ernst** am klarsten dar, gefolgt vom Praxisfeld *Musikalische Fähigkeiten aufbauen* bei **Jank et al.** Die weiteren Merkmale des *Aufbauenden Musikunterrichts* lassen sich schwieriger voneinander abgrenzen, zentrale Bezugspunkte bleiben jedoch erkennbar. Bei **Wallbaum** zeigt sich nun insbesondere für das *einfache musikdidaktische Modell* gemeinsam mit Teilen von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* (die *RED-Atmosphäre* und das *Modell der Dritten Räume*) ein deutlich stärker vernetztes Bild, wobei sich im *Dreieck ästhetischer Praxis* ein klarer zentraler Bezugspunkt ergibt. **Doerne** schließlich zeigt aus dieser Perspektive die am wenigsten klare Struktur, wenn sich diverse Zusammenhänge und Überschneidungen in den Beschreibungen feststellen lassen und manche Theoriemerkmale bei über 80 %

³⁷⁸ Selbst wenn man die beiden hier separat betrachteten Modelle von Wallbaum zusammennehmen würde, träfe dies noch weiter zu.

der Szenen Verwendung finden. Trotzdem werden auch hier leichte Häufungen von Begriffen mit besonders starken Bezügen erkennbar. Nur vereinzelte untergeordnete Begriffspaare bei Doerne lassen eine trennscharfe Verwendung in den Beschreibungen erkennen. Die Verortung der einzelnen Theorien im Spannungsfeld Trennschärfe der Begriffe, Stärke zentraler Bezugspunkte oder Zentrierung sind in Abbildung 51 dargestellt. Sowohl Jank et al. als auch Wallbaum stellen dabei eine Sonderform dar, da deren einzelne Teile tendenziell unterschiedlich verortet werden können. So wäre das *einfache musikdidaktische Modell* (hier: CW1: EMD) allein mit seiner starken Zentrierung auf ästhetische Wahrnehmung bei gleichzeitig häufig vernetzten Begriffen deutlich weiter oben im Diagramm zu verorten. Würde man schließlich bei Jank et al. nur das Praxisfeld *musikalische Fähigkeiten* aufbauen betrachten (hier: Jank: MFA), ließe sich diese Theorie deutlich weiter oben und weiter rechts positionieren.

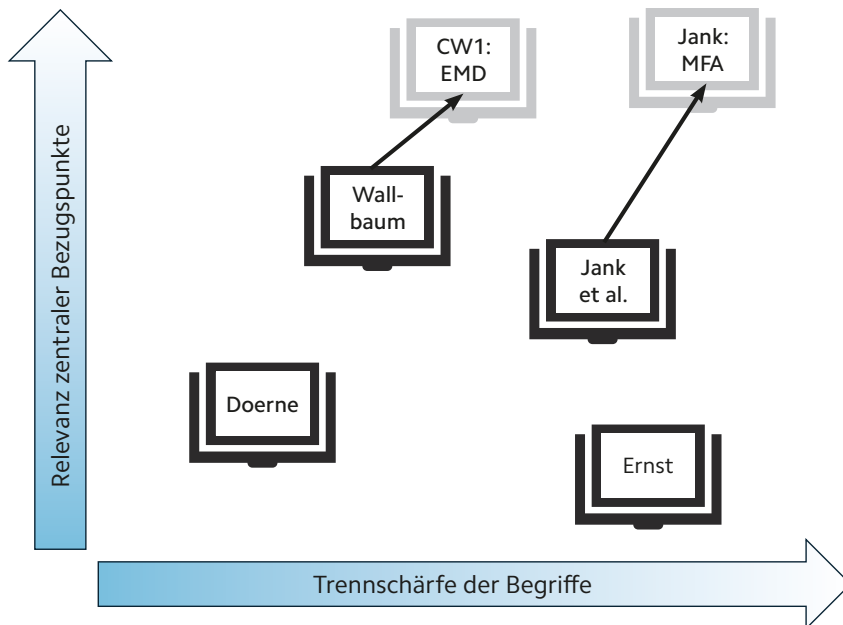


Abbildung 51: Einordnen der vier untersuchten Theorien nach Trennschärfe der Begriffe und Zentrierung (EMD = Einfaches musikdidaktisches Modell, MFA = Musikalische Fähigkeiten aufbauen).

(2) Die Frage nach **zentralen konstituierenden Elementen** in den einzelnen Theorien zeigt eine eher umgedrehte Polarität: So finden sich bei Andreas

Doerne in der Unterscheidung des *Geben-* und *Nehmen-Modus*, bei **Christopher Wallbaum** in dem leichten Spannungsfeld von *erfüllter* zu ästhetischer Praxis Dualitäten, die Auskunft über die Feinstruktur fast aller anderen Merkmale der jeweiligen Theorie geben. Bei **Jank et al.** lässt sich der *Aufbau von musikalischen Fähigkeiten* als ein Merkmal nennen, das mit fast allen anderen in Beziehung steht – durch dessen unklare Formulierung lässt sich dieses aber weniger zum Strukturieren der Theorie einsetzen. Bei **Ernst** findet sich kein einzelnes Prinzip, das als zentraler Bezug wahrgenommen werden könnte, dafür sind in den *methodischen Prinzipienpaaren* mehrere solcher Bezugspunkte angelegt, die in sich allerdings schwerer voneinander abzugrenzen sind.

(3) In Bezug auf das **Bestätigen der Vorhersagen oder Annahmen der einzelnen Theorien** im Rahmen dieser Untersuchung lassen sich die Theorien wieder auf andere Weise ordnen. So bestätigen die starken Zusammenhänge innerhalb der **Doerne'schen** Theorie größtenteils seine Annahmen, während für **Wallbaum** die zentrale Stellung von Theoriemerkmalen wie dem *Dreieck ästhetischer Praxis* – zumindest für das *Einfache musikdidaktische Modell* – mit seinen Überlegungen übereinstimmt. Die Integration von Teilen von *Musikpraxen erfahren und vergleichen* in letzteres Modell geht dabei über die Annahmen Wallbaums hinaus. Dieser Trend setzt sich bei **Ernst** fort. Zentrale Zusammenhänge – wie die zwischen den methodischen Prinzipien und Methoden – wurden zu einem guten Teil bestätigt, aber auch vielfältig ergänzt, insbesondere im Zusammenhang mit Situationen des Großgruppenunterrichts. Auch wenn bei **Jank et al.** viele Zusammenhänge zwischen den Theoriemerkmalen – insbesondere innerhalb des *Praxisfelds Musikalische Fähigkeiten aufbauen* – bestätigt werden können, kann zentralen Annahmen zum Verhältnis der Praxisfelder nicht entsprochen werden.³⁷⁹

(4) **Bei allen vier Theorien** lassen sich aus den erhobenen Zusammenhängen **Vorschläge zur Konkretisierung** der theoretischen Modelle ableiten. Für die beiden instrumentalpädagogischen Theorien fällt auf, dass die Besonderheiten einer Großgruppe in das gesamte Modell einbezogen werden könnten. Bei den beiden Theorien der schulischen Musikpädagogik steht eher die Konkretisierung ausgewählter Theoriemerkmale und deren Verhältnis zum weiteren Konstrukt im Zentrum.

³⁷⁹ Dies betrifft – immer unter dem Vorbehalt der Grenzen dieser Untersuchung – einerseits die Annahme, *musikalische Praxis* im Sinne des Klingmann'schen Modells sei nötig für das Erreichen *verständiger Musikpraxis*, andererseits die vermutete Notwendigkeit des *Erwerbs von Kompetenzen* für das *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*, vgl. S. 357.

(5) Schließlich zeigen sich in Bezug auf die **Anwendbarkeit der Methode** andere Zusammenhänge: So lassen sich die Theoriemerkmale Anselm Ernsts mit der Ausnahme seines Modells zum S*-Verhalten meist recht gut identifizieren, auch viele Aspekte des *Aufbauenden Musikunterrichts* von Jank et al. sind – im Rahmen der hier vorgenommenen Anpassungen – auf die Unterrichtsvideographien gut anwendbar. Die Probleme, die sich dort u.a. bei Überschreiten der ästhetischen Schwelle zeigen, werden bei der Identifizierung einzelner *Wahrnehmungsdimensionen* im Modell Wallbaums deutlicher. Bei diesem wird diese Schwierigkeit zum Teil dadurch kompensiert, dass eine Vielzahl weiterer Theoriemerkmale formuliert sind, die mit den ästhetischen Wahrnehmungsdimensionen in Beziehung stehen. Die größten Schwierigkeiten zeigen sich bei der Anwendung einzelner Merkmale des **Doerne'schen Modells**, insbesondere bei der *spirituellen* und *geschichtlichen Dimension* umfassenden Musizierens. Damit zeigen sich Begriffe, die besondere **Modi einer subjektiven Wahrnehmung** thematisieren, als **prinzipiell schwerer zugänglich** im hier verwendeten Verfahren. Ein fundamentaler Unterschied zwischen den Theorien, der ebenfalls in diesen Bereich einzuordnen ist, zeigt sich in der Gestaltung der ASF-Lehrfilme: Bei beiden Theorien der **instrumentalbezogenen Musikpädagogik** war es – mit den genannten Einschränkungen – gut möglich, die einzelnen **Theoriemerkmale einzeln** zu zeigen. Im Gegensatz dazu waren die Merkmale der Theorien **schulischer Musikpädagogik** meist so verfasst, dass sie nicht in derselben Form isoliert gezeigt werden konnten. Vielmehr entfalten sich die meisten Merkmale dieser Theoriesprachen nur, wenn sie in Kombination oder auch Kontrast mit anderen Merkmalen dargestellt werden können. Dies kann Anlass zur These geben, dass die Theorien schulischer Musikpädagogik eher in Aussagesätzen konstituiert sind als die der instrumentalbezogenen Musikpädagogik, dafür aber – tendenziell – weniger klar konturierte Begriffe aufweisen.

3.3.4 Intertheoretische Gegenüberstellungen

3.3.4.1 Einleitende Bemerkungen: Irrtumswahrscheinlichkeit von Kookkurrenzen

Nach dem intensiven Blick auf die einzelnen Comparanda mit anschließendem Strukturvergleich wird in diesem Abschnitt nun eine andere theorienübergreifende Perspektive eingenommen, die – folgt man der oben in Kapitel 3.3.3.5 begründeten Unterscheidung – als *Theorienvergleich 2. Art* bezeichnet werden kann. In Orientierung an **Teilfrage 5c** (vgl. S. 106) wird nun also der Versuch

unternommen, Zusammenhänge zwischen den Begriffen der verschiedenen Theorien nachzuweisen (vgl. **Arbeitsschritt 10**, S. 123). Ausgangspunkt der Untersuchung bildet erneut Abbildung 30 (S. 329), die die Gesamtzusammenhänge graphisch darstellt. Den Orientierungspunkt liefern zunächst weiterhin die Kode-Kookkurrenz-Werte, da diese am eindeutigsten Auskunft darüber geben, wie intensiv die gemeinsame Verwendung der jeweiligen Theoriemerkmale beobachtbar ist. Die intertheoretischen Gegenüberstellungen in diesem Abschnitt gestalten sich im Vergleich zu den intratheoretischen im vorherigen Abschnitt jedoch etwas anders, da bei der Gegenüberstellung sämtlicher Theoriemerkmale aufgrund der höheren Fülle an möglichen Kombinationen eine stärkere Selektion bei der Auswahl der näher zu betrachtenden Kombinationen vorgenommen werden muss.

Für die Suche nach solchen „Kandidaten“ für Übereinstimmungen von Begriffen wird sich zunächst am Ideal einer **Identität** orientiert: Diese wäre dann gegeben, wenn der Kode-Kookkurrenz-Wert bei 1 liegt, wenn also alle Szenen, die mit einem Theoriemerkmal beschrieben wurden, auch mit dem anderen beschrieben wurden und beide Theoriemerkmale gleich oft verwendet wurden. Tatsächlich tritt dieser Wert bei den intertheoretischen Verhältnissen nur ein einziges Mal bei einem zu vernachlässigenden Fall auf.³⁸⁰

Der höchste Kode-Kookkurrenz-Wert, der im Rahmen dieser Untersuchung zwischen Merkmalen unterschiedlicher Theorien festgestellt werden kann, liegt bei 0,67, was zunächst eine eher geringe „Identität“ der Theoriemerkmale suggeriert. Bei genauerer Betrachtung der Verhältnisse der tatsächlichen Zahl an Kookkurrenzen zur Zahl der Kodierungen der einzelnen Szenen zeigt sich jedoch, dass eine nähere Untersuchung der Kandidat*innen für mögliche Identitäten auch bei diesen Kookkurrenz-Werten noch sinnvoll sein kann. Zum Beispiel wird für das Paar *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) und *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) ein Kode-Kookkurrenz-Koeffizient von 0,65 festgestellt. Berechnet man nun den Anteil der gemeinsamen Szenen an der Zahl der Kodierungen der jeweiligen Theoriemerkmale, wird die Plausibilität

³⁸⁰ Es handelt sich um das Paar *Dritte Räume: Vermischung von Praktiken bei Vergleich von Schulmusiken* aus *CW 2: Musikpraxen erfahren und vergleichen* mit *Lernfeld Musikgeschichte* bei Anselm Ernst. Beide Merkmale wurden mit einer Kodierung nicht nur kaum verwendet, es finden sich zwischen ihnen und den eigenen weiteren Theorieelementen auch keine weiteren Bezüge, vgl. die entsprechenden Kapitel. Daher wird dieser Übereinstimmung nicht weiter nachgegangen.

einer Nähe der Begriffe deutlicher: So werden 79 % der mit *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) kodierten Szenen auch mit dem *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) kodiert und ebenso 79 % der mit *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) beschriebenen Szenen auch mit *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) in Verbindung gebracht. Die Begrifflichkeiten gehen also nicht uneindeutig ineinander auf, werden aber in durchschnittlich 79 % der Fälle ähnlich verwendet. Weder der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient noch die durchschnittliche prozentuale Übereinstimmung geben jedoch Auskunft darüber, inwieweit der festgestellte Grad an Übereinstimmung von der statistisch im Mittel zu erwartenden Übereinstimmung abweicht, was insbesondere für sehr häufig kodierte Theoriemerkmale beachtet werden sollte: So weisen z. B. ein verhältnismäßig hoher Kode-Kookkurrenz-Koeffizient von 0,67 und eine durchschnittliche Übereinstimmung von 80 % zwischen *Kommunikative Dimension* (Andreas Doerne) und *Methodisches Prinzip Körpersprache* (Anselm Ernst) auf eine intensive Verbindung der beiden Merkmale hin. Betrachtet man aber die Zahl der Kodierungen beider Merkmale – 70 bei der *kommunikativen Dimension* und 74 beim methodischen Prinzip *Körpersprache* und setzt diese ins Verhältnis zur maximalen Zahl an Kodierungen, die durch die Zahl der untersuchten Szenen auf 90 begrenzt wird, fällt auf, dass beide Kategorien auf 77 % bzw. 82 % dieser Grundgesamtheit aller Szenen entfallen. Damit ist im Mittel von etwa 64 % der 90 Szenen – also 58 Filmausschnitten – davon auszugehen, dass sie mit beiden Theoriemerkmale kodiert sind. Tatsächlich lassen sich zu beiden Theoriemerkmale auch genau 58 Szenen mit Kookkurrenzen beobachten. Im Gegensatz dazu wäre für das oben genannte Paar *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne) und *Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) im Mittel von etwa vier Szenen auszugehen, bei denen es zu Kookkurrenzen kommt. Tatsächlich wurden mit 15 Szenen, in denen beide Theoriemerkmale für die Beschreibung verwendet wurden, viermal so viele Kookkurrenzen gefunden.

Allein beim Betrachten dieser Zahlen wird offensichtlich, dass im ersten Fall die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um eine zufällige Übereinstimmung handelt, deutlich höher ist als im zweiten Fall. Diese sogenannte **Irrtumswahrscheinlichkeit** – also die Wahrscheinlichkeit, dass die Annahme eines echten Zusammenhangs nicht zutrifft – lässt sich mit etwas komplexeren statistischen Methoden berechnen. Für die hier vorliegende Untersuchung hat es sich als sinnvoll erwiesen, auf Verfahren aus der Korpuslinguistik zurückzugreifen, die

im Wesentlichen verwendet werden, um auffällige Häufungen von Wortpaaren in größeren Textkorpora zu erkennen (vgl. McEnery, Wilson 1997). Konkret wurde unter Nutzung einer webbasierten Anwendung (Mann 2009) für alle näher untersuchten Paare der sogenannte Chi-Quadrat-Wert (Rayson et al. 2004) berechnet, anhand dessen auf die Wahrscheinlichkeit geschlossen werden kann, ob es sich bei der beobachteten Kookkurrenz um eine zufällige handelt. Liegt diese Irrtumswahrscheinlichkeit unter einem bestimmten Schwellenwert, der nach Kontext variieren kann, spricht man von einem signifikanten Zusammenhang. Hier wurde aufgrund der im Vergleich zur Korpuslinguistik sehr geringen Fallzahl von 90 Einheiten der dort übliche Wert von 0,1 % für einen höchstsignifikanten Zusammenhang auf 0,01 % herabgesetzt, um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Betrachtet man nun das o. g. Beispiel der 58 Kookkurrenzen zwischen *Kommunikative Dimension* (Andreas Doerne) und *Methodisches Prinzip Körpersprache* (Anselm Ernst), lässt sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von ca. 76 % feststellen, während sie für die 15 Kookkurrenzen des zweiten Beispiels (*Lernfeld: Improvisation* (Anselm Ernst) und *Modale Dimension: Improvisieren* (Andreas Doerne)) weit unter 0,01 % liegt, was als höchstsignifikant interpretiert werden kann.³⁸¹ Damit spricht in diesem Beispiel wenig dafür, von einem Zusammenhang zwischen den ersten beiden Merkmalen auszugehen – dafür müssten die Kookkurrenzen höher sein. Dem Zusammenhang zwischen den anderen beiden Merkmalen sollte – und wird im Folgenden, s. u. – jedoch nachgegangen werden. Für die Gegenüberstellungen im vorherigen Kapitel wurde bewusst nicht auf diese Methode zurückgegriffen, da es dort das Ziel war, möglichst umfassend die intratheoretischen Zusammenhänge aufzudecken, u. a. um den **Teilfragen 5a–b** (vgl. S. 105) gerecht zu werden. Für die Ermittlung von intertheoretischen Zusammenhängen liegt nun der Fokus darauf, möglichst klare Zusammenhänge zu finden.

³⁸¹ In manchen Szenarien wird der Chi-Quadrat-Wert auch als ein Maß für den Zusammenhang zwischen Wörtern verwendet und könnte somit potentiell auch den hier verwendeten Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten ersetzen. Ein Grund für die Bevorzugung des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten liegt in der verwendeten Auswertungssoftware ebd., die nur diese Berechnungsmöglichkeit zur Verfügung stellt. Laut Armbrorst 2017, S. 3 handelt es sich bei ATLAS.ti allerdings auch um eines der wenigen Programme zur qualitativen Auswertung, die überhaupt die Berechnung solcher Koeffizienten ermöglicht. In Orientierung an Ted E. Dunning 1993 wäre für eine Folgeuntersuchung unter Umständen die Verwendung des sogenannten Log-Likelihood-Koeffizienten hilfreich, der sowohl den Grad der Übereinstimmung als auch den Aspekt der zufälligen Übereinstimmung mit einbezieht, also als eine Kombination aus den in dieser Untersuchung verwendeten Parameter interpretiert werden kann.

Für alle beobachteten intertheoretischen Kookkurrenzen mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten größer bzw. gleich 0,5 sind in Anhang 5.7.4 die berechneten Werte für die Irrtumswahrscheinlichkeiten angegeben. Für die vorliegende Untersuchung wurde aus diesen 62 Paaren eine Vorauswahl getroffen, die auf den beiden oben genannten Parametern – den Kode-Kookkurrenz-Wert und der Irrtumswahrscheinlichkeit – beruht. Es wurden alle Paare an Begriffen betrachtet, die einen Kode-Kookkurrenz-Wert von mindestens 0,55 aufweisen, weiter wurden alle Paare aussortiert, für die die Irrtumswahrscheinlichkeit unter dem sehr guten Signifikanzniveau von 0,01 % liegt,³⁸² was für insgesamt 14 Zusammenhänge beobachtet wurde. Der Wert 0,55 wurde einerseits aus forschungsökonomischen Gründen gewählt, andererseits da über diesem Wert ein Verhältnis der gemeinsam kodierten Szenen zu insgesamt kodierten Szenen von mindestens 57% beobachtbar war, was als guter Ausgangspunkt für eine Analyse nach begrifflichen Übereinstimmungen betrachtet wird.

3.3.4.2 (Beinahe-)Identitäten: Suche nach beidseitigen begrifflichen Übereinstimmungen

Tabelle 8 gibt einen Überblick über die für diese Untersuchung ausgewählten 14 stärksten Zusammenhänge zwischen den dargestellten Theoriemerkmalen. Im Folgenden werden die einzelnen Merkmalspaare in Bezug auf einzelne Szenen näher untersucht und Thesen zum Zusammenhang der Merkmale aufgestellt. Dabei werden einzelne Merkmalspaare aus inhaltlichen Gründen gemeinsam vorgestellt. Die Verteilung ist in der obigen Tabelle hervorgehoben. Zur Darstellung der Zusammenhänge wurden ein oder mehrere Beispiel-Videosequenzen ausgewählt. Diese verdeutlichen Zusammenhänge und die Feinstruktur der Unterschiede zwischen den Theoriemerkmalen.³⁸³ Die Videobeispiele sind im Text verlinkt. Im Unterschied zu den vorherigen Kapiteln sind die Videobeispiele, auf die hier verwiesen wird, leicht modifiziert: Sämtliche Texteinblendungen, die auf die Interpretation aus der ursprünglichen Perspektive verweisen, wurden entfernt. Für die Lesenden der Printversion wird für diesen Abschnitt auf die QR-Codes im Anhang 5.5.8 verwiesen.³⁸⁴ Um die Orientierung zwischen den

³⁸² Sechs Paare scheiden durch diese Einschränkung aus, vgl. Tabelle 29 in Anhang 5.7.4.

³⁸³ Für weitergehende Betrachtungen sind im Anhang 5.7.4 neben der Tabelle mit weiteren Kookkurrenzen auch die relevanten Szenen für die Gegenüberstellungen der Theoriemerkmale mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizient $> 0,5$, die hier nicht aufgeführt sind, zu finden.

³⁸⁴ Im Anhang werden die Kürzel der Szenen (EM1, DZ1, ...) jeweils um ein „B“ ergänzt, wel-

Begriffen der verschiedenen Theorien zu erleichtern, sind die einzelnen Theorie-merkmale kursiv gesetzt und je nach Theorie anders eingefärbt. *Orange* steht für Ernst, *Blau* für Doerne, *Grün* für Jank et al. und *Rot* für Wallbaum.

Tabelle 8: Paare von Theoriemerkmalen mit Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten $\geq 0,55$ und Irrtumswahrscheinlichkeit $< 0,01\%$, sortiert nach der Reihenfolge der Darstellung in diesem Kapitel

Theoriemerkmal 1		Kode-Kookkurrenz-Koeffizient	Theoriemerkmal 2	
Verhältnis Kookkurrenzen zu Kodierungen (##/#5%)	Zahl der Kodierungen (##K)		Zahl der Kodierungen (##K)	Verhältnis Kookkurrenzen zu Kodierungen (##/#5%)
76%	21	0,67	16	84%
Doerne: <i>Ziel Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen</i>			Ernst: <i>Lernfeld Improvisation</i>	
79%	19	0,65	15	79%
Doerne: <i>Modale Dimension: Improvisieren</i>			Ernst: <i>Lernfeld Improvisation</i>	
67%	12	0,62	8	89%
Jank et al.: <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i>			Doerne: <i>Spirituelle Dimension: Selbstvertrauen und Selbstorganisation</i>	
84%	12	0,56	10	63%
Jank et al.: <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i>			Doerne: <i>Spirituelle Dimension</i>	
80%	41	0,61	33	72%
Wallbaum: <i>Ästhetische Wahrnehmung</i>			Doerne: <i>Ziel Intensität</i>	
90%	31	0,57	28	61%
Wallbaum: <i>Ästhetische Techniken</i>			Doerne: <i>Ziel Intensität</i>	
85%	32	0,59	27	66%
und Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis: Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung</i>			Doerne: <i>Ziel Persönlichkeit</i>	

ches auf diese „Blanko“-Version der einzelnen Szenen verweisen soll. Um den Text in diesem Abschnitt nicht unnötig zu vergrößern, wird im vorliegenden Abschnitt auf das Einfügen dieses Buchstabens in den einzelnen Links verzichtet.

3.3 Beziehungsfelder

90%	29	Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis: Merkmal 3: Selbstverwirklichung</i>	0,59	26	Doerne: Ziel <i>Persönlichkeit</i>	41	63%
83%	12	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit: Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation</i>	0,59	10	Ernst: <i>Dialog-Methode</i>	15	67%
66%	41	Doerne: Ziel <i>Persönlichkeit</i>	0,59	27	Ernst: <i>Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung</i>	32	85%
70%	34	Doerne: Ziel <i>Selbständigkeit</i>	0,57	24	Ernst: <i>Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit / Selbstbestimmung</i>	32	75%
73%	11	Jank et al.: <i>Verständige Musikpraxis</i>	0,57	8	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit, Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage</i>	11	73%
100%	4	Wallbaum: <i>Ästhetischer Streit: Merkmal 6: Handlung ersetzt verbales Argument</i>	0,57	4	Doerne: <i>Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und bildhaft vermitteln</i>	7	57%
70%	20	Jank et al.: <i>Kompetenzdimension 5: Bearbeiten und Erfinden</i>	0,56	14	und Doerne: <i>Modale Dimension: Merkmal: Improvisieren</i>	19	74%

Ernst: Lernfeld Improvisation (19 Kodierungen) und Doerne: Modale Dimension: Improvisieren (19 Kodierungen) mit 15 gemeinsamen Szenen: EL7, EL8, EM12, DZ3, DZ4, DZ13, DZ17, DM1, DM8, DM9, J7, J9, J10, J11, WM8 bzw. Doerne: Ziel Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen (21 Kodierungen) mit 16 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EL8, DZ3 aber mit DZ1, DM7, J8)

Der naheliegende Zusammenhang zwischen dem Lernfeld *Improvisation* bei Ernst (vgl. S. 160) und der Umgangsweise *Improvisieren* innerhalb der *modalen Dimension* bei Doerne (vgl. S. 223) wird durch die Beobachtungen zunächst bestätigt. Die Übereinstimmung beider Begriffe wird in den gemeinsamen Szenen z. B. darin deutlich, dass die S* in mehr (EL8) oder weniger (EL7) stark angeleiteten Szenarien Klänge erzeugen, die im Vorfeld nicht genau fixiert sind. Unterschiede finden sich an zwei Stellen: So ist es für Doernes Begriff des *Improvisierens* zentral, dass dieses auch im fließenden Übergang zu den beiden anderen von ihm benannten Umgangsweisen *Interpretieren* und *Komponieren* zu betrachten sei (vgl. S. 223), während bei Ernst die Trennung in die einzelnen *Lernfelder* stärker zutage tritt.



Abbildung 52: Still aus DZ4 – *Improvisation* (Ernst) und *Improvisieren* (Doerne).



Abbildung 53: Still aus J8 – *Improvisation* (Ernst) ohne *Improvisieren* (Doerne) durch starken Fokus auf *Spieltechnik*.



Abbildung 54: Still aus J4 – *Improvisieren* (Doerne) ohne *Improvisation* (Ernst) durch stärkeren Fokus auf *Komposition*.

So sind einige Szenen nicht mit *Improvisation* im Ernst'schen Sinne aber mit *Improvisieren* nach Doerne beschrieben, da diese nach Ernst eher dem *Lernfeld Komposition* zugeordnet werden (z. B. J2, J4, WE6). Der zweite Unterschied findet sich in der stärker zweckgebundenen Perspektive des Ernst'schen Improvisationsbegriffs: Szenen, die nicht mit *Improvisieren* (Doerne), aber mit *Improvisation* (Ernst) beschrieben wurden, fallen dadurch auf, dass in ihnen die Legitimation derselben z. B. im Erlernen von *Spieltechnik* „durch Einbau von Übungen in Improvisationsspiele“ (J8) oder *Musiktheorie* (EM11) besonders deutlich wird (vgl. auch S. 163). In der Doerne'schen Definition von *Improvisation* findet sich keine hiermit vergleichbare Form der Legitimation.

Die etwas stärkere Fixierung des Ernst'schen *Improvisationsbegriffs* z. B. auf *Spieltechnik* wird auch darin leicht bestätigt, dass die oben als Beispiel genannte Szene J8 ebenfalls mit dem Ziel *Persönlichkeit: Herausfordern persönlicher spieltechnischer Herangehensweisen* kodiert wurde. Gemeinsam mit dem starken Zusammenhang des Lernfeldes *Improvisation* (Ernst) zu jenem Ziel-Merkmal Doernes lässt sich damit folgern, dass die bei Ernst in das Lernfeld *Improvisation* integrierte Komponente der Zweckgebundenheit bei Doerne eher in die Zielsetzung *Persönlichkeit* integriert ist, während die Umgangsweise *Improvisieren* bei Doerne v. a. durch ihren offenen Charakter in Bezug auf die weiteren Umgangsweisen *Interpretieren* und *Komponieren* geprägt ist.³⁸⁵

Die ersten beiden Tabellenzeilen machen auf einen Zusammenhang zwischen dem bei Jank et al. im Rahmen des *Praxisfeldes Kulturen erschließen* formulierten *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* (vgl. S. 255) und der *spirituellen Dimension* umfassenden Musizierens bei Andreas Doerne (vgl. S. 216) aufmerksam. Am intensivsten erscheint dabei der Bezug zur Voraussetzung *Selbstvertrauen und Selbstorganisation*, die zentral davon geprägt sei, dass angstfreies Musizieren und die Bewusstheit für ein kooperatives Miteinander von Geist und Körper ermöglicht werden.

Jank et al.: Überschreiten der ästhetischen Schwelle (12 Kodierungen) und Doerne: Spirituelle Dimension (16 Kodierungen) mit 10 gemeinsamen Szenen: EL6, EM2, DZ1, DZ7, DZ13, DM1, DM3, DM8, J7, WM8

³⁸⁵ Dieser Befund fügt sich auch gut in den Strukturvergleich beider Theorien, vgl. Kapitel 3.3.3.5. So ist *Improvisation* bei Ernst klar von anderen Merkmalen (dort *Lernfeldern*) abgetrennt, während *Improvisieren* bei Doerne im Rahmen der modalen Dimension (vgl. S. 223) insgesamt integrativer konzipiert ist.

	DD_5_Spirituell Gr=16	DD_5_Spirituell_Gewahrsein Gr=15	DD_5_Spirituell_Konzentration Gr=14	DD_5_Spirituell_Leerwerden Gr=11	DD_5_Spirituell_Selbstvertrauen Gr=9
• AMU_P1_K3_Überschreiten Ästhetische Schwelle Gr=12	0,56	0,50	0,44	0,44	<u>0,62</u>

Abbildung 55: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und Andreas Doerne: *Spirituelle Dimension des Musizierens*.



Abbildung 56: Still aus Szene J7 Voraussetzung *Selbstvertrauen* der *spirituellen Dimension* und *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*.

Das *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* hingegen kennzeichne eine Wahrnehmung, die gekennzeichnet sei von (a) einer Zweckfreiheit, (b) einer Dialektik von Distanz- und Bezugnahme, (c) einer Mischung aus Unberechenbarkeit, Offenheit, Ambivalenz, Freiheit und Fremdheit sowie (d) der Konfrontation mit uns selbst (Jank et al. 2017, S. 110). Die 8 Szenen (s.o. bis auf DM1, DM3), die mit beiden Merkmalen (also *Selbstvertrauen* und *Selbstorganisation*

und *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*) beschrieben werden, stammen jeweils aus einer Musizierphase in Stunde F dem Fußball-Lied, (EL6, EM2, DZ7) bzw. der Klangwald-Übung in B KW (DZ1, DZ13, DM8, J7, WM8). Die drei Szenen aus F zeigen jeweils nur sehr kurze Ausschnitte, während eines ausgelassen und offen wirkenden Musizierens, bei dem das korrekte Ausführen von Regeln nicht unbedingt im Vordergrund zu stehen scheint. Über die Fußball-spielmetapher tritt eine gewisse Form von Maskerade³⁸⁶ in die Situation ein, was die vier Jank'schen Merkmale ästhetischer Wahrnehmung ebenso wie angstfreies Musizieren plausibel macht. Die Szenen zur Klangwald-Übung wiederum fokussieren den Moment des Selbstvertrauens bzw. der Selbstorganisation noch deutlicher, besonders mit Blick auf die unterschiedlichen S*-Bewegungen. Da Szenen immer dann mit *Spirituelle Dimension* kodiert wurden, wenn sie mit mindestens einer der laut Doerne vier Voraussetzungen dafür (neben *Selbstvertrauen* noch *Gewahrsein*, *Konzentration* und *Leerwerden*) verknüpft waren, kommen beim Vergleich von *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und der „gesamten“ *spirituellen Dimension* noch zwei weitere Szenen hinzu: Die Szene DM3 zeigt ebenfalls Ausschnitte aus einer vergleichbaren Musizierszene in F, die jedoch nur mit *Gewahrsein* kodiert wurde. Diese Szene unterscheidet sich von EL6, EM2 und DZ7 darin, dass durch einleitende Worte der Lehrperson zur Situation („Jetzt stehen wir gegen Barca, gegen Barca,³⁸⁷ jetzt“) die Aufmerksamkeit vermehrt auf ein *passiv-aufnehmendes Gewahrsein* gelenkt wird und weg von einem „bewusste[n] gedankliche[n] Klassifizieren, Bewerten und Einordnen“ (Doerne 2010, S. 52) z. B. der Spielhaltung. Auch bei der Szene DM1 aus D Schatten WS wird die Aufmerksamkeit auf das *Gewahrsein* durch knappe in die Situation einführende Worte von L „Ein großer Schatten entsteht“ plausibel. Dies verweist darauf, dass die Voraussetzung des *Gewahrseins* etwas über das Jank'sche *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* hinausgeht, was im Zusammenhang mit der o. g. Definition, die auch auf vergleichbare Momente der Zweckfreiheit hinweist, nicht ganz plausibel erscheint.³⁸⁸ Der offenere Bezug der „gesamten“ *spirituellen Dimension* zu *Überschreiten der ästhetischen Schwelle*

³⁸⁶ Maskerade wird hier verstanden als Typ spielerischen Verhaltens (neben Wettstreit-, Zufalls- und Rauschspielen), vgl. Rüdiger 2016, S. 44.

³⁸⁷ Gemeint ist vermutlich der Fußballverein FC Barcelona, der z. B. zur Zeit der Aufnahme (November 2017) in der Champions League gegen Juventus Turin (der Fußballverein einer Großstadt in der weiteren Umgebung des Aufnahmeortes) spielte, was den Bezug plausibel macht.

³⁸⁸ Dies ist wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass es auf der Basis der eher knappen

könnte daher plausibler sein. Laut Kookkurrenz-Wert ist dieser jedoch insgesamt geringer, da durchaus einige Szenen vorliegen, bei denen die Begriffe nicht zusammen verwendet wurden: So wurde EL13 und J8 *nicht* mit der *spirituellen Dimension*, aber mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* kodiert, während EL11, EM5, DZ11, DZ19 und DM2 mit der *spirituellen Dimension*, aber *nicht* mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* kodiert wurde. So geht *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* fast vollständig (zu 84 %) in der *spirituellen Dimension* auf: Nur die beiden Szenen EL13 und J8 weisen jeweils Merkmale des *Aufbaus musikalischer Handlungskompetenz* auf, die sonst kaum Verbindungen zur *spirituellen Dimension* zeigt. Szenen, die mit Merkmalen der *spirituellen Dimension* kodiert werden, werden allerdings nur zu 63 % auch mit *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* beschrieben. Interessant ist, dass all diese Szenen *nicht* mit der Voraussetzung der *spirituellen Dimension: Selbstvertrauen* kodiert wurden, was die Verbindung des Konstrukts *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* mit der *spirituellen Dimension: Selbstvertrauen* noch einmal unterstreicht. Besonders Szene J7 lässt dieses Merkmal im Entwickeln der Bewegungen des S im gelben T-Shirt deutlich werden.

Doerne: Ziel Intensität (46 Kodierungen) und *Wallbaum: Ästhetische Wahrnehmung* (41 Kodierungen) mit 33 gemeinsamen Szenen: EL4, EL6, EL17, EM2, EM5, EM10, EM12, DZ1, DZ4, DZ7, DZ8, DZ9, DZ16, DZ19, DZ3, DM1, DM3, DM4, DM5, DM7, DM8, DM10, J7, J11, J13, J14, J17, WE1, WE2, WE5, WE6, WE7, WM8 bzw. *Wallbaum: Ästhetische Techniken* (31 Kodierungen) mit 28 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EM10, DZ9, DZ16, DZ3, J13, J14, WE7 aber mit EL10, J12

Ähnlich wie im vorherigen Fall zu den Umgangsweisen des Improvisierens und Komponierens führt hier eine Kombination der mit *Ästhetische Wahrnehmung* oder mit *Ästhetische Techniken* (beides Wallbaum) kodierten Szenen³⁸⁹ zu einem deutlich stärkeren Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,65 (im Gegensatz zu 0,61

Darstellung bei Jank et al. zur ästhetischen Schwelle nicht möglich war, die Szenen genauer zu charakterisieren.

³⁸⁹ Insgesamt 43 Szenen: EL1, EL4, EL6, EL7, EL10, EL14, EL17, EM2, EM5, EM10, EM12, DZ1, DZ3, DZ4, DZ7, DZ8, DZ9, DZ11, DZ12, DZ15, DZ16, DZ19, DZ3, DM1, DM3, DM4, DM5, DM7, DM8, DM10, J7, J8, J11, J12, J13, J14, J17, WE1, WE2, WE5, WE6, WE7, WM8

bzw. 0,57) zwischen diesem „Doppel“-Kode und *Intensität* (Doerne) mit 35 gemeinsamen Szenen (s. o. zzgl. EL10, J12).

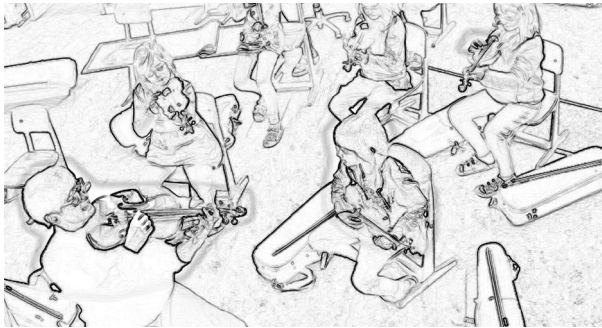


Abbildung 57: Still aus EM10 – Die Kombination von *ästhetischer Wahrnehmung* und *Intensität* fördert *Ansinnbarkeit bedeutsamer Begegnungen* und Qualitäten wie *RED* bzw. *Dritte Räume*.



Abbildung 58: Still aus EL5 – *Intensität* (Doerne) in *instrumenteller Rationalität* (Wallbaum) geht verstärkt mit der Umgangsweise *Interpretieren* der *modalen Dimension* (Doerne) einher.

Betrachtet man neben diesen quantitativen Angaben einige der Merkmale des Ziels *Intensität*, wird der Bezug sowohl zu *ästhetischer Wahrnehmung* als auch zu *ästhetische Techniken* plausibel. Diese seien laut Wallbaum solche Handlungsschemata, die Wahrnehmungsvollzüge in jener Wahrnehmungsart erst ermöglichen könnten. Wann dies zutreffe, sei dabei von den kulturellen Zusammenhängen abhängig, auf die die betrachtete Praxis verweise (vgl. S. 293 bzw. Wallbaum 2010a, S. 19). Vergleicht man z. B. eine Darstellung von ästhetischen Qualitäten der klassisch-romantischen Instrumentalmusik bei Wallbaum, finden sich einige Parallelen etwa zwischen dem Merkmal *Aktivieren emotionaler Gehalte* und dem „Gefühlsdrama“ (ebd., S. 10) klassischer Musik,

zwischen dem Merkmal *kognitives Durchdringen eines Mitteilungspotentials* und der Fähigkeit der Teilnehmenden der Kernszene, „die Tricks der Komponisten“ (ebd.) zu durchschauen oder zwischen den Merkmalen *taktile* bzw. *ganzheitliche Verbindung mit dem Instrument* und dem Arbeitsethos der Instrumentalmusiker*innen (ebd., S. 9) oder der „konzentrierte[n] Versenkung in Klang-, Ausdrucks- und Gestaltphänomene“ (ebd., S. 15). Auch wenn es sich bei den untersuchten Unterrichtsstunden um durchaus unterschiedliche Szenarien handelt, steht mit Streichinstrumenten doch immer ein Instrumentarium im Vordergrund, das – gemeinsam mit anderen in den Stunden beobachtbaren Praktiken (vgl. hierzu u. a. den Anfang des ASF zum Aufbauenden Musikunterricht, Kapitel 3.2.2.3.7) – am ehesten zu der bei Wallbaum mit „klassisch-romantischer Musik(kultur)“ vorgestellten musikalischen Praxis in Beziehung zu setzen ist. Daher erscheint es folgerichtig, wenn ein Merkmal wie das der *Intensität* bei Doerne, mit seinen zu dieser **klassisch-romantischen Musik(kultur)** passenden Eigenschaften, im Kontext der untersuchten **Streicherklassenstunden** mit (kulturrelativen) Begriffen der *ästhetischen Wahrnehmung* und insbesondere der *ästhetischen Techniken* in engem Zusammenhang steht.

Im Zuge der Darstellung dieses Zusammenhanges wird gleichzeitig eine zentrale Einschränkung im Vergleich von Theorien offensichtlich, die mehr oder weniger kulturrelativ argumentieren. Dies wird deutlich, wenn z. B. die Wallbaum'sche Perspektive einbezogen wird: Da diese ihre zentralen Begriffe wie den der ästhetischen Techniken, aber auch der Erfüllung, als abhängig von der jeweiligen musikalischen Praxis und den charakteristischen Erfüllungsinteressen auffasst, kann ein Zusammenhang von Begriffen nur begrenzt übertragbar sein. Zum Beispiel muss beim Anwenden der hier formulierten Parallele zwischen *Intensität* bei Doerne und *ästhetischer Wahrnehmung* und *ästhetische Techniken* bei Wallbaum auf einen abweichenden Kontext³⁹⁰ bedacht werden, inwieweit die Merkmale von *Intensität* bei Doerne auch in diesem abweichenden kulturellen Zusammenhang mit Merkmalen einer „Kernzone“ musikalischer Praxis (ebd., S. 7–8) in Verbindung gebracht werden können.

Unabhängig hiervon lassen sich allerdings auch aufgrund der nicht vollständigen Deckung der beiden Begriffe in beide Richtungen Überhänge ausmachen. So sind acht Szenen nicht mit *Intensität*, aber mit *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* beschrieben (EL1, EL7, EL14, DZ3, DZ11, DZ12,

³⁹⁰ Aus der bei Wallbaum in Anschlag gebrachten Kultur-Perspektive, vgl. S. 298.

DZ15, J8) bzw. elf Szenen mit *Intensität*, nicht aber mit *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* (EL5, EL11, EL12, EL13, DZ13, DZ13, DM2, DM6, J3, J6, J9). Ein Vergleich der hierdurch entstehenden drei Gruppen von Szenen schärft die Abgrenzung der Doerne'schen und Wallbaum'schen Begriffe: So wird, jeweils in Abweichung zu den anderen, keine der acht zuerst genannten Szenen mit *Interpretieren* bzw. dem Modell der *erweiterten dialogischen Kommunikation* (Doerne) beschrieben. Die zweite Gruppe wiederum weist elf Szenen auf, von denen keine einzige mit *SchulMusik* oder einem vollständigen *Ermöglichungsraum für ästhetische Praxis* beschrieben ist, während beides in den anderen Szenen wieder regelmäßig mitzubeobachten ist. Zuletzt fallen die 35 mit *Intensität* und *ästhetischer Wahrnehmung* oder *Techniken* beschriebenen Szenen darin auf, dass nur unter ihnen die Merkmale *Ansinnbarkeit einer bedeutsamen Begegnung*, *RED* und *Dritter Raum*, beides im Sinne einer Inszenierung von *SchulMusik*, aufweisen. Die Hinzunahme des Merkmals *Intensität* präzisiert also – zumindest unter dem oben formulierten musikkulturellen Vorbehalt – die Begriffe der *ästhetischen Wahrnehmung* und *Techniken* auf das zentrale Merkmal der *Ansinnbarkeit bedeutsamer Begegnungen* aus CW 1 und die beiden in CW2 formulierten Merkmale einer erfüllten *SchulMusik*-Praxis. Auf der anderen Seite führen die Merkmale *ästhetischer Wahrnehmung* und *Technik* das Merkmal *Intensität* erst auf ästhetische Praxis, wie die Beobachtungen der elf Szenen aus der o. g. zweiten Gruppe zeigen.

Doerne: Ziel Persönlichkeit (41 Kodierungen) und Jank et al.: Verständige Musikpraxis: Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung (32 Kodierungen) mit 27 gemeinsamen Szenen: EL1, EL2, EL4, EL7, EL17, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DZ3, DM7, J4, J6, J7, J8, J9, J10, J11, J12, J16, WE5, WE6, WE7, WM8 bzw. Jank et al.: Verständige Musikpraxis: Merkmal 3: Selbstverwirklichung (29 Kodierungen) mit 26 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne DZ3, J16 aber mit DZ7

Das nahezu vollständige Aufgehen der beiden Zielsetzungen *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) in der Zielsetzung Doernes, individuelle *(Musiker-)Persönlichkeiten* auszubilden, gibt Anlass, den gesamten Zusammenhang der Kategorie *verständige Musikpraxis* mit dem Ziel *Persönlichkeit* näher zu untersuchen. So fällt zunächst auf, dass zehn von elf Szenen, die mit „vollständiger“ *verständiger Musikpraxis* beschrieben werden, auch mit dem Ziel *Persönlichkeit* (41 Kodie-

rungen) in Verbindung gebracht werden (EL1, EL4, EL17, EM13, DZ3, DZ16, J9, J12, WE5, WE6).³⁹¹ Merkmal 4: *Reflexives Selbstbewusstsein* (16 Kodierungen) wird mit 12 gemeinsamen Szenen (EL1, EL4, EL17, EM13, DZ3, DZ16, J4, J9, J12, J17, WE5, WE6) auch zu einem großen Teil mit dem Ziel *Persönlichkeit* beschrieben. Somit weist nur das Merkmal 1: *Musikalische Handlungskompetenz* (58 Kodierungen) mit nur 28 gemeinsamen Szenen deutlich über das Ziel *Persönlichkeit* hinaus.

	AMU_P2_Mu_VM4_Reflexives Selbstbewusstsein Gr=16	AMU_P2_Mu_VM3_Selbstverwirkli- chung Gr=29	AMU_P2_Mu_VM2_Nur Selbstverantwortung Gr=2	AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation Gr=8	AMU_P2_Mu_VM2_Motivation und Selbstverantwortung Gr=32	AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz Gr=58
DZ_B_Persönlichkeit Gr=41	0,39	0,59	0,07	0,02	0,59	0,27
DZ_B_Persönlichkeit_indiv idueller Zugang Gr=20	0,18	0,27	0,12	0,05	0,32	0,09
DZ_B_Persönlichkeit_pers MusBew Gr=21	0,23	0,47	0,00	0,00	0,43	0,42
DZ_B_Persönlichkeit_pers Spieltechnisch Gr=21	0,22	0,39	0,07	0,00	0,47	0,09
DZ_C_Selbständigkeit Gr=34	0,39	0,53	0,02	0,03	0,54	0,25
DZ_C_Selbständigkeit_Arb eitsaufträge Gr=23	0,31	0,45	0,03	0,00	0,44	0,26
DZ_C_Selbständigkeit_Ein bezug Stückauswahl Gr=9	0,08	0,21	0,00	0,10	0,23	0,14
DZ_C_Selbständigkeit_Rol lenwechsel Gr=8	0,08	0,14	0,00	0,00	0,19	0,04
DZ_C_Selbständigkeit_Üb en Gr=3	0,05	0,09	0,00	0,00	0,07	0,06

Abbildung 59: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Doerne: Ziele *Persönlichkeit* und *Selbständigkeit*/Jank et al.: *Verständige Musikpraxis*.

³⁹¹ Tatsächlich lassen sich eigentlich alle elf Szenen, die mit verständiger Musikpraxis beschrieben werden, auch mit dem Ziel *Persönlichkeit* beschreiben, da auch die hier ausgesparte Szene *EL9* solche Merkmale aufweist, aber im ersten Kodierdurchgang nicht berücksichtigt wurde.

3.3 Beziehungsfelder



Abbildung 60: Still aus J16 – *Persönlichkeit* im Sinne *persönlicher musikalischer Bewertungen* (Doerne) ohne *Selbstverwirklichung* (Jank et al.).

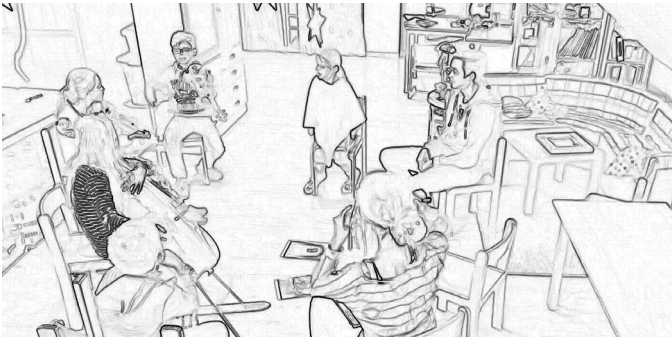


Abbildung 61: Still aus Szene EL4 *Persönlichkeit* gemeinsam mit *Selbstständigkeit* (Doerne) geht einher mit einer Kombination aus *Motivation und Selbstverantwortung* sowie *Selbstverwirklichung* (Jank et al.).

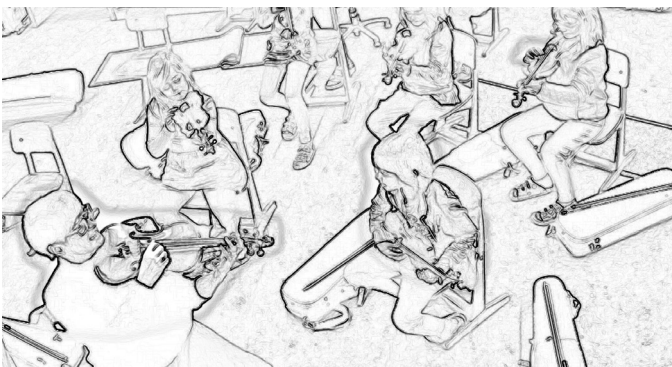


Abbildung 62: Still aus EM10 – *Persönlichkeit* im Sinne eines *individuellen Zugangs* (Doerne) ohne *Handeln in Selbstverantwortung* (Jank et al.).

Merkmale 2 und 3, ebenso wie die „vollständige“ *verständige Musikpraxis* lassen sich also mit dem Ziel *Persönlichkeit* von Doerne gut beschreiben: Die wenigen Szenen zu *Merkmal 2: Motivation und Selbstverantwortung*, die nicht mit *Persönlichkeit* beschrieben werden (EL3, EL6, EL11, WE1), zeigen die seltenen Fälle motiviert erscheinender S*, die allerdings weder ihre *persönliche musikalische Bewertung* noch einen *individuellen Zugang zum Instrument* sichtbar machen. Betrachtet man die mit *Merkmal 2 oder 3*, nicht aber mit *Persönlichkeit* kodierten Szenen, wird deutlich, was dem Merkmal *Persönlichkeit* gegenüber diesen Merkmalen *verständiger Musikpraxis* fehlt: Die 14 nicht mit *Motivation und Selbstverantwortung*, aber mit *Persönlichkeit* kodierten Szenen (EM2, EM10, EM11, DZ2, DZ7, DZ13, DM1, DM3, DM5, DM8, DM9, J5, J17, WM1) zeigen zwar durchaus die im Sinne des Ziels *Persönlichkeit* liegenden Möglichkeiten des *Zugang „zum Instrument und einer Musik“* in verschiedenen Dimensionen (EM10) oder der *persönlichen musikalischen Bewertung* (J17). Es lässt sich allerdings kaum ein Handeln „im Bewusstsein möglicher Alternativen“ (*Selbstverantwortung* bei Jank et al.) unterstellen.

Die 15 nicht mit *Selbstverwirklichung*, aber mit *Persönlichkeit* beschriebenen Szenen (EM2, EM10, EM11, DZ2, DZ13, DZ3, DM1, DM3, DM5, DM8, DM9, J5, J16, J17, WM1) zeigen wieder interessante Situationen *persönlicher spieltechnischer Zugangsmöglichkeiten* (EM2) oder *persönlicher musikalischer Bewertungen* (J16), beides im Sinne des Ziels *Persönlichkeit* bei Doerne. Die zum Merkmal *Selbstverwirklichung* zählende Möglichkeit für die S*, sich in ihrem Handeln zu „vergegenständlichen“, wird allerdings nicht sichtbar.³⁹²

Aus diesen Beispielen wird erkennbar, dass es dem Ziel *Persönlichkeit* – im Vergleich mit den beiden Merkmalen *verständiger Musikpraxis* – also insbesondere an den Merkmalen des Handelns im Bewusstsein möglicher Alternativen (*Selbstverantwortung*) und des „Sich-Vergegenständlichen“ im eigenen musikalischen Herstellen und Handeln (*Selbstverwirklichung*) fehlt. Trotzdem gehen diese Merkmale sehr häufig miteinander einher, wie z. B. in Szene EL4 deutlich wird. Die naheliegende Vermutung, dass durch das Koppeln der Doerne'schen Ziele *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (die beide gemeinsam auf 29 Szenen angewandt wurden³⁹³) der Bezug zu den einzelnen Merkmalen *verständiger Musikpraxis*

³⁹² Die wenigen nicht mit *Persönlichkeit* aber mit *Selbstverwirklichung* kodierten Szenen (EL9, DZ6, WE2) zeigen auch Merkmale von Persönlichkeit, die in der Beschreibung allerdings weniger hervorgehoben und daher nicht kodiert wurden.

³⁹³ 29 Szenen, die mit *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (beides Doerne) gemeinsam kodiert wur-

deutlicher wird, bestätigt sich leider nicht. So sinkt der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient für einen Zusammenhang zwischen einem solchen Doppel-Kode *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (beides Doerne) und *Motivation und Selbstverantwortung* (Jank et al.) auf 0,56 bzw. auf 0,57 für *Selbstverwirklichung* (Jank et al.). Kombiniert man allerdings sowohl die beiden Doerne'schen als auch die beiden Jank'schen Merkmale jeweils zu einem Kode (26 Szenen, die sowohl mit *Motivation und Selbstverantwortung* als auch mit *Selbstverwirklichung* beschrieben sind³⁹⁴), steigt der Kode-Kookkurrenz-Koeffizient mit 21 gemeinsamen Szenen (EL2, EL4, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DM7, J4, J6, J7, J9, J10, J11, J12, WE5, WE6, WE7, WM8) auf 0,62, was im Rahmen dieser Untersuchung als sehr hoher Wert gesehen werden kann. Die Kombination beider Merkmale miteinander scheint diese also gegenseitig so zu präzisieren, dass beide Paare in deutlicheren Zusammenhang stehen. Insbesondere die Zielsetzung der *Persönlichkeit* wird durch Hinzunahme der Zielsetzung *Selbstständigkeit* auf die Merkmale der *Selbstverantwortung* und *Selbstverwirklichung* – u. a. durch den Einbezug der S* mit kleineren Arbeitsaufträgen – enggeführt.

Zusammengefasst kann also behauptet werden, dass eine Beobachtung der Ziele *Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (Andreas Doerne) in Kombination meist mit einer Beobachtung der Merkmale *Motivation und Selbstverantwortung* und *Selbstverwirklichung* von *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.), ebenfalls in Kombination, einhergeht.

Wallbaum: Ästhetischer Streit: Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation (12 Kodierungen) und Ernst: Dialog-Methode (15 Kodierungen) mit 10 gemeinsamen Szenen: EL2, EL9, EM13, DZ16, DZ17, DM5, J6, J12, WE5, WE6

Allein die Zahlen weisen schon deutlich darauf hin, dass das Merkmal der *symmetrischen Kommunikation* im Rahmen des *ästhetischen Streits* bei Wallbaum fast vollständig in der *Dialog-Methode* von Ernst aufgeht. Als deutlichstes Bindeglied macht sich dabei das *Zurücktreten der Lehrperson* (Wallbaum) bzw. das *aktive Zuhören und einführende Verstehen* letzterer (Ernst) bemerkbar (vgl. z. B. EM13).

den: EL2, EL4, EM2, EM11, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ13, DZ16, DZ17, DM1, DM5, DM7, DM8, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, J12, J16, WE5, WE6, WE7, WM8

³⁹⁴ EL1, EL2, EL4, EL7, EL9, EL17, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ4, DZ16, DZ17, DM7, J4, J6, J7, J8, J9, J10, J11, J12, WE5, WE6, WE7, WM8

3 Empirischer Teil

	CW_1bl_ÄS_7_Kontext nur für Geltung Gr=9	CW_1bl_ÄS_6_Handlung statt verbal Gr=4	CW_1bl_ÄS_5b_Veränd ern des Produkts Gr=9	CW_1bl_ÄS_5a_Wechs el der Sichtweisen Gr=4	CW_1bl_ÄS_4_Symmetr isch Kom Gr=12	CW_1bl_ÄS_3_Objekt als Grundlage Gr=11	CW_1bl_ÄS_2_Empfehl ungen W Gr=11	CW_1bl_ÄS_1_Formen Gr=4	CW_1bl_ÄS Gr=10
E_M_E_Dialog-Methode Gr=15	0,39	0,12	0,30	0,44	0,59	0,27	0,33	0,12	0,41

Abbildung 63: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Dialog-Methode* (Ernst) und *ästhetischer Streit* (Wallbaum).

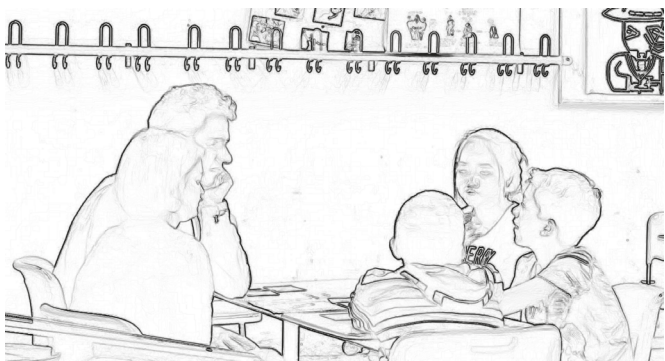


Abbildung 64: Still aus EM13 – *Dialog-Methode* (Ernst) und *symmetrische Kommunikation* im *ästhetischen Streit* (Wallbaum) durch *Zurücktreten der Lehrperson* und *aktives Zuhören*.



Abbildung 65: Still aus EL1 – *Dialog-Methode* (Ernst) ohne *ästhetischen Streit* (Wallbaum) z.B. im Sinne des Lernfelds *Persönliches Gespräch*.³⁹⁵

³⁹⁵ Das Lernfeld *Persönliches Gespräch* (Ernst) wird sowohl mit der *Dialog-Methode* (Ernst) als auch dem genannten Merkmal des *Ästhetischen Streits* (Wallbaum) beobachtet.



Abbildung 66: Still aus EL4 – *Ästhetischer Streit* (Wallbaum) ohne *Dialog-Methode* (Ernst), da diese immer die Lehrperson mit einbezieht.

In der Fixierung auf die Lehrperson als Dialogpartnerin schränkt sich die *Dialog-Methode* jedoch gegenüber der *symmetrischen Kommunikation* des ästhetischen Streits deutlich ein, wie z. B. in EL4 deutlich wird. Auf der anderen Seite geht die *Dialog-Methode* auch deutlich über den *ästhetischen Streit* insgesamt hinaus, wenn die zurücktretende Lehrperson in *offenem, gewaltfreiem und nicht-manipulativem Umgang* mit den S* in den Dialog über vergangene Konzerte kommt (EL1) oder die *Empfehlung für erfüllte Wahrnehmungsvollzüge* in den Hintergrund tritt (DZ4, J16).

Ernst: Methodisches Prinzip Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung (32 Kodierungen) und *Doerne: Ziel Persönlichkeit* (41 Kodierungen) mit 27 gemeinsamen Szenen: EL4, EL7, EL17, EM11, EM12, EM13, DZ1, DZ3, DZ13, DZ16, DZ17, DZ3, DM5, DM7, DM8, DM9, J4, J7, J8, J9, J10, J11, J12, J16, WE7, WM1, WM8 bzw. *Doerne: Ziel Selbständigkeit* (34 Kodierungen) mit 24 gemeinsamen Szenen: s. oben ohne EL7, EL17, DZ3, J8, WM1 aber mit EL8 DZ5

Während oben die Kombination der Ziele *Selbständigkeit* und *Persönlichkeit* (beides Doerne) bereits in Beziehung zu Teilen des Modells *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) gesetzt wurden, soll an dieser Stelle der Zusammenhang derselben Kombination zum methodischen Prinzip der *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* nach Ernst geprüft werden. Zunächst fällt die erwartbare klare Priorisierung der beiden Doerne'schen Zielsetzungen innerhalb des Ernst'schen Prinzipienpaares auf (vgl. Abbildung 67). Anders als im genannten vorherigen Fall scheinen die Zielsetzungen bei einer Kombination den Zusammenhang mit *Selbsttätigkeit/*

Selbstbestimmung allerdings nicht zu steigern, weswegen im Folgenden die einzelnen Zusammenhänge näher untersucht werden.

	DZ_C_Selbständigkeit_Uben Gr=3	DZ_C_Selbständigkeit_Rollenwechsel Gr=8	DZ_C_Selbständigkeit_Einbezug Stückauswahl Gr=9	DZ_C_Selbständigkeit_Arbeitsaufträge Gr=23	DZ_C_Selbständigkeit Gr=34	DZ_B_Persönlichkeit_Spielleist Gr=21	DZ_B_Persönlichkeit_persMusBew Gr=21	DZ_B_Persönlichkeit_individueller Zugang Gr=20	DZ_B_Persönlichkeit Gr=41
E_MP_A_Lenkung Gr=47	0,11	0,10	0,05	0,06	0,08	0,04	0,02	0,04	0,02
E_MP_A_Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung Gr=32	0,59	0,33	0,36	0,39	0,57	0,49	0,14	0,14	0,06

Abbildung 67: Kode-Kookkurrenz-Tabelle *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) / Ziele *Persönlichkeit* und *Selbständigkeit* (Doerne).



Abbildung 68: Still aus EL4 – *Selbständigkeit* (Doerne) und *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im *Einbezug persönlicher Interessen* innerhalb von *Arbeitsaufträgen*.



Abbildung 69: Still aus EM18 – *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) ohne *Selbständigkeit* (Doerne): S* wachen über Ordnung des Unterrichtsablaufs.

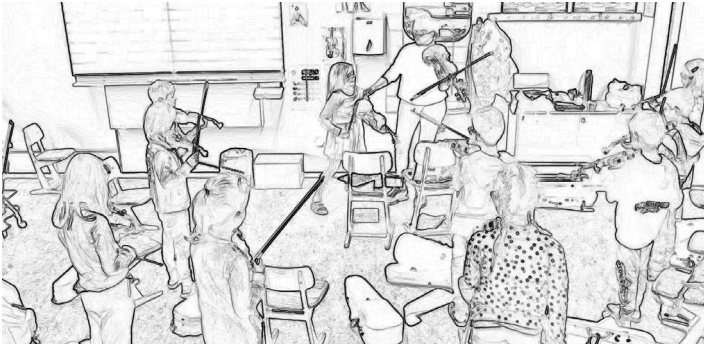


Abbildung 70: Still aus *DZ6 – Selbständigkeit* (Doerne) ohne *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) im zeitweisen Rollenwechsel von L* und S*.

Zunächst scheint der Bezug von *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) zu *Persönlichkeit* (Doerne) in den Unterkategorien ausgewogen, während bei *Selbständigkeit* (Doerne) hauptsächlich Zusammenhänge zur Unterkategorie *Geben kleiner Arbeitsaufträge* zu erkennen sind. Bei genauer Betrachtung der Szenen lassen sich für den Zusammenhang *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) zu *Persönlichkeit* (Doerne), auch bei Betrachtung der jeweiligen Überhänge (also der Szenen, die nicht gemeinsam mit beiden Merkmalen beschrieben sind) allerdings keine mit den jeweiligen Begriffsdefinitionen erkläraren Zusammenhänge erkennen. Wie auf S. 346 gezeigt, treten allerdings gerade die beiden Prinzipien *Selbständigkeit* und *Persönlichkeit* sehr häufig gemeinsam auf, sodass die festgestellte höhere Kookkurrenz zwischen *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) und *Persönlichkeit* (Doerne) gegebenenfalls auch auf die Kookkurrenz zwischen jenem und *Selbständigkeit* (Doerne) zurückgeführt werden kann.

Beim Betrachten der gemeinsamen Szenen und der Überhänge zwischen *Selbsttätigkeit/ Selbstbestimmung* (Ernst) und *Selbständigkeit* (Doerne) wird der Bezug, aber auch die Abgrenzung deutlicher: So zeigen die gemeinsamen Szenen z. B. Merkmale des *Einbezugs der S* in Hinblick auf ihre „musikalischen Interessen“* (vgl. S. 131, Ernst) im *Geben kleiner Arbeitsaufträge* (vgl. S. 194, Doerne), exemplarisch in *EL4*. Allerdings steht die Ernst'sche Perspektive – und besonders die entsprechend überhängenden acht Szenen³⁹⁶ –, was den Einbezug der S* betrifft, vermehrt v. a. mit der Organisationsebene des Unterrichts (*EM18*) oder

³⁹⁶ Mit „überhängend“ ist gemeint: Acht mit *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) aber nicht mit *Selbständigkeit* (Doerne) kodierte Szenen: *EL7*, *EL9*, *EL17*, *EM18*, *DZ3*, *J2*, *J8*, *WM1*.

dem *behutsamen Einfordern persönlicher Einschätzungen* (DZ3) in Verbindung. Demgegenüber erweitert *Selbständigkeit* (Doerne mit zehn überhängenden Szenen³⁹⁷) diesen Einbezug auch auf die Wahl der Technik (DZ4) oder das Wechseln der L*- und S*-Rolle (DZ6). Die Überhänge sind also in beide Richtungen deutlich, wenn auch unterschiedlich, ausgeprägt: Während Doerne im Rahmen seiner *Selbständigkeit* auch die Wahl der Technik in die Hände der S* legt, traut Ernst den S* im methodischen Prinzip *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* auch zu, auf der organisatorischen Ebene des Unterrichts mitzuwirken oder persönliche Vorlieben einzubringen.³⁹⁸

Jank et al.: Verständige Musikpraxis (11 Kodierungen) und Wallbaum: Ästhetischer Streit, Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage (11 Kodierungen) mit 8 gemeinsamen Szenen: EL4, EL9, EL17, EM13, DZ16, J12, WE5, WE6.

	CW_1bl_ÄS Gr=10	CW_1bl_ÄS_1_Formen Gr=4	CW_1bl_ÄS_2_Empfehlungen W Gr=11	CW_1bl_ÄS_3_Objekt als Grundlage Gr=11	CW_1bl_ÄS_4_Symmetrisch Kom Gr=12	CW_1bl_ÄS_5_Symmetrisch Kom Gr=12	Gr=4	Gr=9	Gr=9	Gr=9	Gr=9	Gr=9
AMU_P2_Mu_VM Gr=11	0,40	0,25	0,47	0,57	0,53	0,25	0,33	0,25	0,54			
AMU_P2_Mu_VM1_Musikalische Handlungskompetenz Gr=58	0,13	0,07	0,15	0,15	0,17	0,05	0,14	0,07	0,14			
AMU_P2_Mu_VM2_Motivation und Selbstverantwortung Gr=32	0,31	0,13	0,26	0,30	0,33	0,09	0,28	0,09	0,28			
AMU_P2_Mu_VM2_NUR Motivation Gr=8	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00			
AMU_P2_Mu_VM2_Nur Selbstverantwortung Gr=2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00			
AMU_P2_Mu_VM3_Selbstverwirklichung Gr=29	0,34	0,14	0,29	0,33	0,37	0,10	0,31	0,10	0,31			
AMU_P2_Mu_VM4_Reflexives Selbstbewusstsein Gr=16	0,37	0,18	0,35	0,42	0,40	0,18	0,25	0,18	0,39			

Abbildung 71: Kode-Kookkurrenz-Tabelle Jank et al.: *Verständige Musikpraxis*/Wallbaum: *Ästhetischer Streit*.

³⁹⁷ Zehn nicht mit *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) aber mit *Selbständigkeit* (Doerne) kodierte Szenen: EL2, EL3, EL18, EM2, DZ4, DZ6, DM1, J6, WE5, WE6.

³⁹⁸ Letzteres ist – der Theorie nach – bei Doerne eher in der Zielsetzung *Persönlichkeit* verortet. Ein entsprechender Zusammenhang konnte hier allerdings nicht nachgewiesen werden.

3.3 Beziehungsfelder

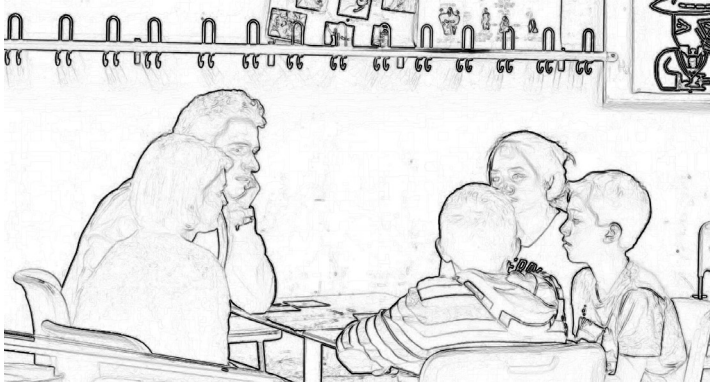


Abbildung 72: Still aus Szene EL9 – *Verständige Musikpraxis* ohne *ästhetischen Streit* – Austausch über Klangereignisse im Sinne von *Richtigkeit*.



Abbildung 73: Still aus Szene EL4 – *Ästhetischer Streit* und *verständige Musikpraxis*.

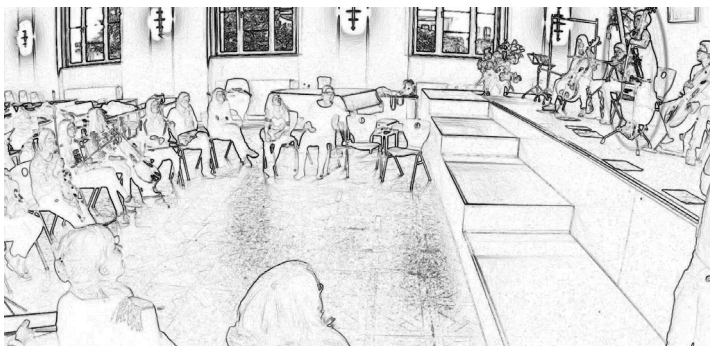


Abbildung 74: Still aus Szene WE7 – *Ästhetischer Streit* ohne *verständige Musikpraxis* bei fehlendem *reflexivem Selbstbewusstsein*.

In Orientierung an Tabelle 8 handelt es sich hierbei um die einzigen Kandidat*in für eine begriffliche Identität zwischen den Theorien von Wallbaum und Jank et al.³⁹⁹ Bei den genannten Szenen handelt es sich ausnahmslos um Sequenzen, die in Sinne von Wallbaum nicht nur mit dem genannten Untermerkmal, sondern auch insgesamt mit *ästhetischer Streit* (vgl. S. 295) beschrieben wurden bzw. die im Sinne von Jank et al. mit allen vier Zielstellungen *verständiger Musikpraxis* (vgl. S. 255) in Verbindung gebracht werden. Dies wird als Impuls gesehen, den Zusammenhang der beiden „vollständigen“ Modelle im Rahmen der untersuchten Szenen näher zu beleuchten.⁴⁰⁰ Der Zusammenhang wird anhand der Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten in Abbildung 71 zusammengefasst. Daran wird allerdings deutlich, dass nicht alle Untermerkmale ineinander aufgehen. Klare Bezüge zu *verständiger Musikpraxis* finden sich noch im *Merkmal 4: Symmetrische Kommunikation* und *7: Einbezug von Kontextinformationen nur für die Erhellung von Geltungsansprüchen*. Diese beiden Merkmale stehen, zusammen mit dem o. g. *Merkmal 3: Ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage* mit Blick auf die Unterkategorien von *verständiger Musikpraxis* am deutlichsten in Zusammenhang zum „wirkmächtigsten“ Merkmal von *verständiger Musikpraxis: Reflexives Selbstbewusstsein* (vgl. S. 354). Mit Blick auf die weiteren Merkmale fällt insbesondere die Kategorie des *Erwerbs musikalischer Handlungskompetenz* (die in der hier vorliegenden Integration in Kaisers Modell einer *verständigen Musikpraxis* jedoch Fragen aufwirft, vgl. S. 358) auf, die in sehr geringem Zusammenhang zu allen Merkmalen *des ästhetischen Streits* steht. Dies ist al-

³⁹⁹ Natürlich findet sich mit niedrigeren Kookkurrenz-Werten eine hohe Zahl weiterer Zusammenhänge, vgl. Tabelle 29 im Anhang 5.7.4. Erweitert man Tabelle 8 z. B. um die Paare mit Kookkurrenz-Werten zwischen 0,5 und 0,55, existieren noch einige weitere Paare – einerseits zwischen *verständiger Musikpraxis* und weiteren Merkmalen des *ästhetischen Streits*, aber auch zwischen *verständiger Musikpraxis* und Merkmalen von *Ermöglungsräumen* u. a. Auch findet sich mit dem Kookkurrenz-Wert von 0,54 ein interessanter Zusammenhang zwischen *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* und dem Untermerkmal von *RED: 8 Einbezug und Aktivität aller*.

⁴⁰⁰ Hier soll daran erinnert werden, dass bei den in dieser Untersuchung erzeugten Beschreibungen die Vergabe der jeweiligen Hauptkategorie je nach Merkmal unterschiedlich von der Vergabe der Unterkategorien abhängig ist. Das Vorgehen orientiert sich dabei jeweils an den entsprechenden theoretischen Grundgedanken – während z. B. „vollständige“ *verständige Musikpraxis* mittels der Vergabe des Codes AMU_P2_Mu_VM nur und nur dann erfolgte, wenn alle vier Unterkategorien beobachtet wurden (vgl. S. 255) wird eine Szene mit ästhetischem Streit beschrieben, wenn sie nur einer Auswahl der sieben Kriterien gerecht wurde oder insgesamt der Idee des ästhetischen Streits entspricht, wie sie auf S. 295 dargelegt wird, ohne dass ein bestimmtes Kriterium besonders auffällig wurde.

lerdings auch auf die sehr unterschiedliche Zahl an Kodierungen zurückzuführen. So sind immerhin acht der zehn mit *Ästhetischer Streit* beschriebenen Szenen auch mit *Musikalische Handlungskompetenz erwerben* beschrieben – auf der anderen Seite geht es in einem Großteil der Szenen, in denen *Erwerben musikalischer Handlungskompetenz* festgestellt wird, nicht auch um einen *ästhetischen Streit*. Weiter werden alle Szenen, die mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind, auch mit den Merkmalen 2: *Motivation und Selbstverantwortung* (32 Kodierungen) bzw. 3: *Selbstverwirklichung* (29 Kodierungen) von *verständiger Musikpraxis* beschrieben, wodurch der *ästhetische Streit* also vollständig in diesen beiden aufgeht – für die vorliegende Untersuchung kann also ausgesagt werden, dass alle Szenen, die mit *Ästhetischer Streit* beschrieben wurden auch mit den genannten beiden Untermerkmalen 2 und 3 von *verständiger Musikpraxis* beschrieben wurden.

Beim weiteren Vergleich finden sich insgesamt sechs Szenen, die sowohl „vollständig“ mit *verständiger Musikpraxis* (11 Kodierungen) als auch mit *Ästhetischer Streit* (11 Kodierungen) beschrieben wurden: EL4, EM13, DZ16, J12, WE5, WE6. Dem gegenüber stehen fünf Szenen (EL1, EL9, EL17, DZ8, J9), die mit *verständiger Musikpraxis* aber nicht mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind und vier Szenen (J4, J6, J11, WE7), die nicht mit *verständiger Musikpraxis* aber mit *Ästhetischer Streit* beschrieben sind. Beim Blick auf die erste Gruppe von Szenen fällt auf, dass *verständige Musikpraxis* auch beobachtet werden kann, wenn keine dialogartige (EL1, EL17, J9) oder keine hierarchiefreie Kommunikation (DZ3) sichtbar ist oder wenn es im Austausch über Klangereignisse primär um eine Orientierung an *Richtigkeit* (Passung zu Teufel oder Soldat) und weniger um den Austausch in Bezug auf erfüllte Wahrnehmungsvollzüge geht (EL9). Beim Blick auf die nicht mit *verständiger Musikpraxis* aber mit *Ästhetischer Streit* kodierten Szenen fällt auf, dass es sich häufig um sehr knappe Szenen bzw. Zusammenschnitte handelt (J4, J6, J11), die eventuell zu kurz sind, um alle Merkmale *verständiger Musikpraxis* sichtbar zu machen. Szene WE7 die durchaus als „vollwertiger“ *ästhetischer Streit* zu beobachten ist, fehlt es aber im Sinne des Merkmals *reflexives Selbstbewusstsein* am Nachdenken über den ‚Gegenstand Musik‘ hinaus (vgl. S. 257).

Zusammengefasst kann – auf der Basis des untersuchten Materials – davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtsmethode des *Ästhetischen Streits* sehr häufig mit dem Anstreben *verständiger Musikpraxis* einhergeht (EL4) – mit der leichten Einschränkung, dass das Ziel des *reflexiven Selbstbewusstseins* im ästhe-

tischen Streit zu kurz kommen könnte (WE7). Die Beobachtung *verständiger Musikpraxis* wiederum muss nicht zwingend mit der Einnahme *ästhetischer Rationalität* zusammenhängen (z. B. EL9). Auf der anderen Seite geht *ästhetischer Streit* meist mit dem *Erwerb musikalischer Handlungskompetenz* (Jank et al.) einher, umgekehrt gilt dies jedoch nicht.

Wallbaum: Ästhetischer Streit: Merkmal 6: Handlung ersetzt verbales Argument (4 Kodierungen) und **Doerne: Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und bildhaft vermitteln** (7 Kodierungen) mit 4 gemeinsamen Szenen: EL4, EM10, WE5, WE6



Abbildung 75: Still aus WE6 – Spontaneität des *handelnden Arguments* (Wallbaum) der *plastischen und lebendigen Vermittlung von Inhalten* (Doerne).

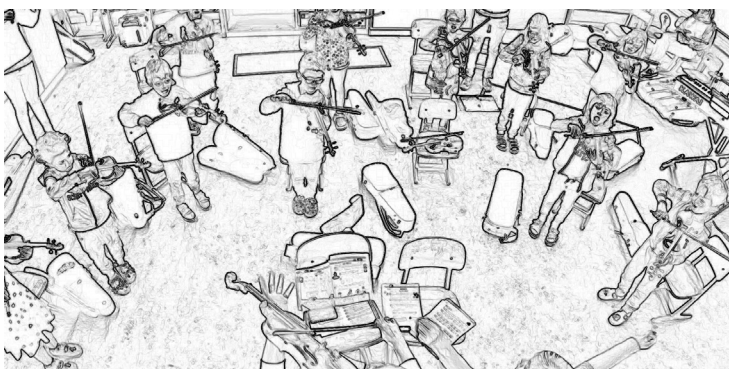


Abbildung 76: Still aus DM10 – *Plastische und Lebendige Vermittlung von Inhalten* in *geschichtlicher Dimension*.

Ein weiterer Aspekt des *ästhetischen Streits* (Wallbaum) geht nun vollständig in dem (unter den Doerne'schen Dimensionen umfassenden Musizieren am seltensten kodierten) Merkmal *Geschichtliche Dimension: Kontexte plastisch und lebendig vermitteln* auf. Auch in den drei nicht mit *Ästhetischer Streit* kodierten aber in Verbindung zum genannten Merkmal der *geschichtlichen Dimension* stehenden Szenen (EM5, DM10, WE2) lassen sich, z. B. im engagierten Vorspielen der Lehrperson bei DM10, im Sinne eines *Ermöglichungsraums für ästhetische Praxis „Techniken bei der Arbeit“* und *ästhetische Rationalität* feststellen. Die mit *Handlung ersetzt verbales Argument* beschriebenen Szenen zeichnen sich in allen Fällen besonders dadurch aus, dass diese Handlungen einem spontanen Impuls der beteiligten Personen zu entspringen scheinen, was der Gleichsetzung der interpretierenden Handlung mit einem verbalen Argument (vgl. S. 295) entgegenkommt.

Jank et al.: Kompetenzdimension 5: Bearbeiten und Erfinden (20 Kodierungen) und Doerne: Modale Dimension: Merkmal: Improvisieren (19 Kodierungen) mit 14 gemeinsamen Szenen: EL7, EL8, EM12, DZ3, DZ4, DZ17, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, WE6

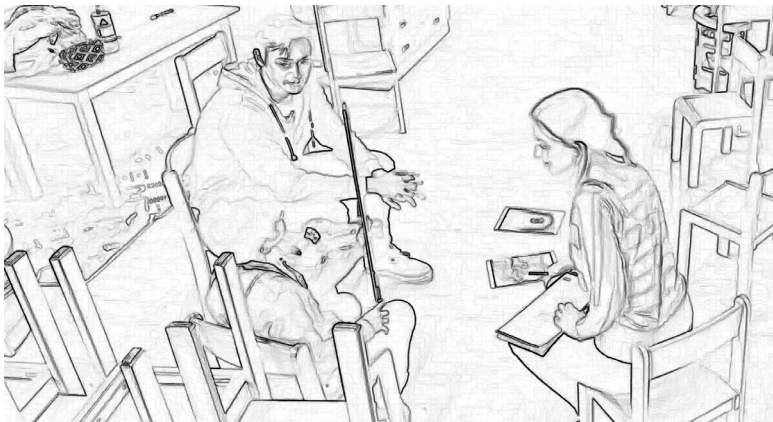


Abbildung 77: Still aus J10 – *Improvisieren* und *Komponieren* (Doerne) als *Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.).

Die Häufung gemeinsamer Szenen mit der Kompetenzdimension *Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.) und der Umgangsweise *Improvisieren* (Doerne) ist zunächst nicht verwunderlich, treffen doch eine Vielzahl der für jene ausgearbeiteten

„Kompetenzen“ (vgl. Gies, Jank 2015, S. 130–131) – wie das Ausführen eigener musikalischer Ideen (DZ4), das Darstellen von Charakteren mit musikalischen Mitteln (WE6) oder auch das Ausführen rhythmischer und tonaler Variationen (DM9) – den Kern des gleichzeitigen „Erfinden[s] und Ausführen[s] von Musik“ (Doerne 2010, S. 83) der Umgangsweise *Improvisieren*. Gleichzeitig wird beim Betrachten der nicht mit *Improvisieren* aber mit *Bearbeiten und Erfinden* beschriebenen Szenen erkennbar, dass *Bearbeiten und Erfinden* auch die Doerne'sche Umgangsweise des *Komponierens* miteinschließt (vgl. z. B. EL2, EL4, EL9, WE5, WE7).⁴⁰¹ Die Umgangsweise des *Improvisierens* geht aber auch über *Bearbeiten und Erfinden* hinaus, wenn die Offenheit der Situation die Verortung im o. g. Kompetenzmodell erschwert (vgl. DM1, DZ13).⁴⁰²

3.3.4.3 Zusammenfassung der intertheoretischen Gegenüberstellungen

Die gefundenen Zusammenhänge aus Kapitel 3.3.4.2 können nun vielseitig weiter interpretiert werden. Zunächst sind bereits die Darstellungen dort als Antwort auf die zentrale Forschungsfrage nach einer Theorie 2. Art zu betrachten, die Begriffe aus verschiedenen Diskurssträngen der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik in Verbindung bringt. So zeigen diese Gegenüberstellungen die Feinstruktur der Zusammenhänge sowie der Abgrenzungen zentraler Theoriemerkmale. Um diese Theorie 2. Art noch etwas präziser zu strukturieren, bietet es sich an, die Zusammenhänge noch genauer zu analysieren. Zunächst fällt auf, dass alle vier Theorien repräsentiert sind und bis auf das Paar Ernst/Jank et al. alle möglichen Kombinationen der vier Theorien zumindest einmal verknüpft wurden. In der zusammenfassenden Abbildung 78 werden darüber hinaus einige Schwerpunkte erkennbar, die im Folgenden näher skizziert werden sollen.

⁴⁰¹ Mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,64 zwischen dem Doppel-Kode *Improvisieren* und *Komponieren* (26 Kodierungen) sowie *Bearbeiten und Erfinden* (20 Kodierungen) mit 18 gemeinsamen Szenen (EL2, EL4, EL7, EL8, EL9, EM12, DZ3, DZ4, DZ17, DM9, J4, J6, J7, J9, J10, J11, WE5, WE6) wird dieser Zusammenhang ebenfalls deutlich.

⁴⁰² Die naheliegende Vermutung, dass das Lernfeld *Improvisation* bei Ernst, ggf. auch in Kombination mit dem entsprechenden Lernfeld *Komposition* stärker mit der Kompetenzdimension *Bearbeiten und Erfinden* zusammenhängt, bestätigt sich mit einem Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,54 nicht.

3.3 Beziehungsfelder

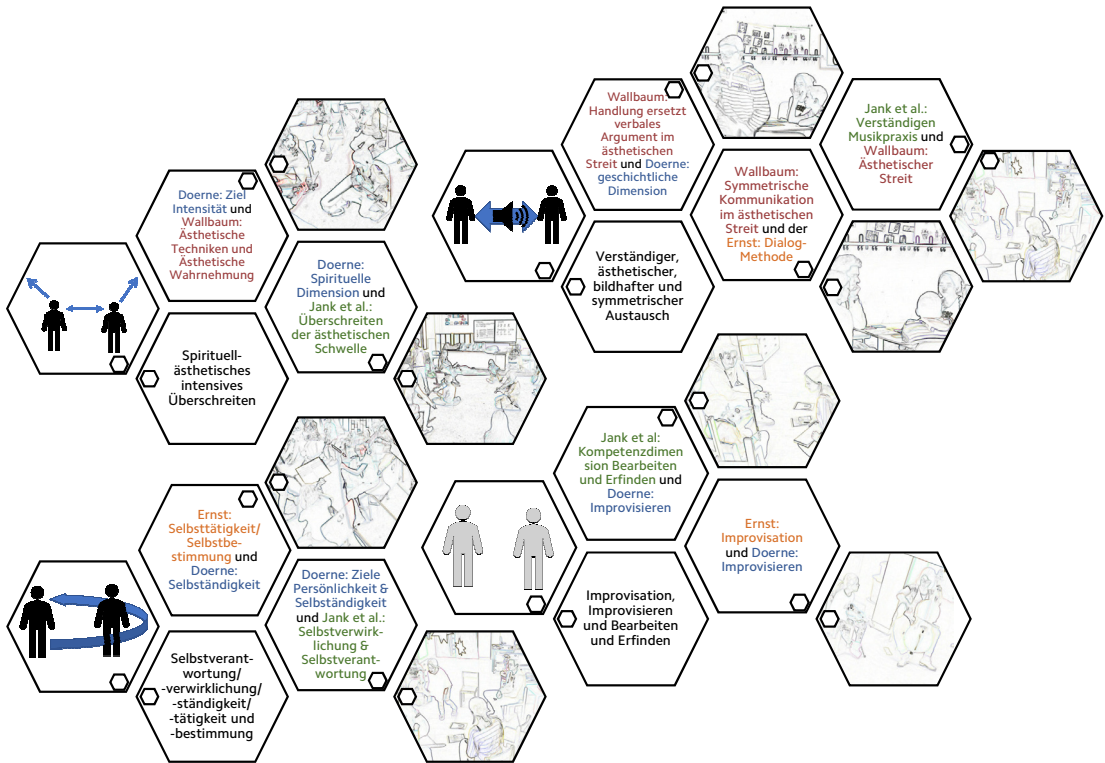


Abbildung 78: Visualisierung der stärksten empirisch gefundenen intertheoretischen Zusammenhänge.

So lassen sich in den stärksten festgestellten Zusammenhängen vier Domänen ausmachen, die als Schnittstellenbegriffe potentiell charakteristisch für eine Theorie der schulischen und instrumentalbezogenen Musikpädagogik oder – wenn man der Hinwendung zum „aktive(n) Musizieren“ (Lessing 2018, S. 10) folgen möchte – einer *schulischen Musizierpädagogik* gelten könnten. Diese Domänen sollen hier in Orientierung an den Begriffen der vier Theorien benannt werden mit

1. **Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten** (Doerne, Jank et al., Wallbaum): Vgl. die Gegenüberstellungen der *spirituellen Dimension* (Doerne) und des *Überschreitens der ästhetischen Schwelle* (Jank et al.) auf S. 379 sowie des *Ziels Intensität* (Doerne) und *ästhetischer Techniken* (Wallbaum) auf S. 382. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem

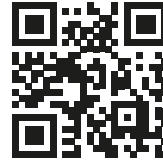
Symbol des Austauschs von Personen miteinander und mit einem diffusen Dritten (daher die Pfeile nach oben).

2. **Verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch** (Ernst, Doerne, Jank et al., Wallbaum): Vgl. die Darstellungen zum Zusammenhang des Aspekts *Symmetrische Kommunikation* (*ästhetischer Streit*, Wallbaum) und der *Dialog-Methode* (Ernst) auf S. 389, des Aspekts *Handlung ersetzt verbales Argument* (*ästhetischer Streit*, Wallbaum) und der *geschichtlichen Dimension* (Doerne) auf S. 398 sowie der *verständigen Musikpraxis* (Jank et al.) und dem *ästhetischen Streit* (Wallbaum) auf S. 394. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol des Austauschs von Personen in Bezug auf einen klingenden Gegenstand.
3. **Selbstverantwortung/-verwirklichung/-ständigkeit/-tätigkeit und -bestimmung** (Ernst, Doerne, Jank et al.): Vgl. die Darstellungen auf S. 385 zum Zusammenhang der *Ziele Persönlichkeit* und *Selbstständigkeit* (Doerne) sowie *Selbstverwirklichung* und *Selbstverantwortung* (Jank et al.) sowie auf S. 391 zur Gegenüberstellung von *Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung* (Ernst) und *Selbstständigkeit* (Doerne). Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol des Austauschs von Personen in Bezug auf sich selbst.
4. **Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden** (Ernst, Doerne, Jank et al.): Vgl. die Darstellungen auf S. 399 zum Zusammenhang und Abgrenzung von *Improvisation* (Ernst) und *Improvisieren* (Doerne) sowie zum Verhältnis der *Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden* (Jank et al.) und *Improvisieren* (Doerne) auf S. 399. Visualisiert wird diese Domäne in der Abbildung mit dem Symbol zweier Personen, die frei miteinander agieren.

Im Sinne der Definition von Begriffen als *klar und vieldeutig* (vgl. oben S. 48) und der Auffassung folgend, dass Videomaterial, ergänzt durch eine textliche Beschreibung, besonders in der Lage ist, die Komplexität von Unterrichtspraxis im angemessenen Verhältnis zu theoretischen Überlegungen darzustellen (vgl. Kapitel 2.3.1 oben bzw. im besonderen S. 98), werden diese vier Domänen im folgenden Abschnitt in Form eines abschließenden ASF-Lehrfilms dargestellt.

3.3.4.4 ASF-Lehrfilm: Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik

Die acht Szenen,⁴⁰³ die in der intertheoretischen Gegenüberstellung der am stärksten konkurrierenden Theoriemerkmale als Beispiele für Gemeinsamkeiten in Theoriemerkmalen hervorgehoben wurden (vgl. Abbildung 78 oben), wurden zu einem ASF-Lehrfilm zusammengestellt. Diese



ASF-4D

Szenen lassen sich so gruppieren, dass sich vier Domänen ergeben, die jeweils als Schnittstellen zwischen Theoriemerkmalen schulischer und instrumentalbezogener Musikpädagogik betrachtet werden können. Um diese Domänen besonders auszuleuchten, werden sie als ein Produkt dieser Forschungsarbeit in bildlicher Form an konkreten Videobeispielen dargestellt und erläutert. Dieser Film hat seinen Fokus auf den Übereinstimmungen zwischen den Theoriemerkmalen – für die feinen Differenzierungen, die bei allen Merkmalspaaren beobachtet wurden, vgl. die Darstellungen oben in 3.3.4.2 bzw. die Seitenverweise direkt bei den einzelnen Merkmalspaaren.

Die **Domäne 1: *Spirituell-ästhetisches intensives Überschreiten*** (Doerne, Jank et al., Wallbaum) kreist um die Merkmale der *Intensität* und der *spirituellen Dimension* – insbesondere mit der Voraussetzung *Selbstvertrauen* (Doerne), *der ästhetischen Erfahrung* mit Fokus auf *ästhetische Techniken* (Wallbaum) und dem *Überschreiten der ästhetischen Schwelle* (Jank et al.). Beiden Szenen gemein scheint eine besondere Art der starken Orientierung der Akteur*innen aneinander zu sein. **Domäne 2: *Verständiger, ästhetischer, bildhafter und symmetrischer Austausch*** (Ernst, Doerne, Jank et al., Wallbaum) hat den *Ästhetischen Streit* (Wallbaum) als zentralen Bezugspunkt, der sich in vielen Merkmalen mit *verständiger Musikpraxis* (Jank et al.) deckt. Die beiden instrumentalpädagogischen Theorien konkretisieren einzelne Merkmale, so die *Dialog-Methode* (Ernst) den Aspekt der *symmetrischen Kommunikation* (Wallbaum). Die *geschichtliche Dimension* Doernes kann unterstützen, insbesondere *nonverbale Argumente* zu systematisieren. Zentral scheint all diesen Szenen eine besondere Art der Fokussierung der Akteur*innen aufeinander und auf einen bestimmten zentralen Gegenstand zu sein. Alle Gesprächsszenen dieses Abschnittes stammen aus Kleingruppen, da diese die genannten Aspekte am besten illustrieren. Für Beispiele dieser

⁴⁰³ Eine der Szenen, EL4, wurde zweimal als zentrales Beispiel ausgewählt.

Domäne in Großgruppen siehe S. 389 und 398. **Domäne 3** zeigt Aspekte der Auseinandersetzung der Akteur*innen mit ihrem eigenen Handeln, das in den verschiedenen Theorien mit *Selbstverantwortung/-verwirklichung/-ständigkeit/-tätigkeit und -bestimmung* (Ernst, Doerne, Jank et al.) benannt wird. An einer Szene wird versucht, die Ähnlichkeit all dieser Aspekte auszuleuchten. Abschließend zeigt sich in **Domäne 4: *Improvisation, Improvisieren und Bearbeiten und Erfinden*** (Ernst, Doerne, Jank et al.) schließlich eine Praktikenkonstellation, die um das Arbeiten mit freien Formen kreist.

Wallbaum Jank et al. Doerne Ernst						
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Video + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
1	0:00	Premiere		Text	Titel	Vier Domänen schulischer Musizierpädagogik
2 ⁴⁰⁴	0:09	E H	00:23:51	Zoom auf L	<p>Intensität (Doerne) und <i>ästhetische Techniken</i> in klassischer romantischer Musik (Wallbaum), vgl. S. 382.</p>	<p>Die theoretische Perspektive von Doerne erkennt in dieser Szene u. a. das Ziel der <i>Intensität</i> durch das Bemühen von L zu Beginn der Szene, <i>emotionale Gehalte zu aktivieren</i> sowie im <i>körperlichen Nachvollzug</i> der S*. Weiter lässt sich, wenn auch nur zaghaft, das Aufkommen eines Willens zur Mitteilung von Seiten der S* (in Orientierung an L) erkennen, u. a. im allmählichen Einsteigen des S vorne rechts. Aus der Perspektive von Wallbaum steht zunächst das Vermitteln einer Technik (hier eine bestimmte Spielweise) im Fokus, was eher ein Handeln außerhalb ästhetischer Rationalität suggeriert. Bei genauerem Hinsehen jedoch lässt sich, einerseits im Vorspielen der Lehrperson zu Beginn der Szene, andererseits im Folgen des Blicks der S* auf L, eine Situation <i>bedeutsamer Begegnung mit einem ästhetischen Objekt</i> vor dem Hintergrund möglicher <i>Ansinnbarkeit</i> vermuten: Beim Vorspielen stellt L weit mehr als die durch die Namen identifizierten Finger zur Schau: Jeder Name wird, zusammen mit dem erklingenden Ton, deutlich betont wiedergegeben, was zum <i>Fokus auf die Wahrnehmung</i> – in <i>korrespondiver</i> oder <i>imaginativer Dimension</i> – einlädt: Dies lässt sich zumindest dadurch erahnen, dass trotz der im Vordergrund stehenden Aufgabe des Setzens der richtigen Finger auf die richtige Saite („Wir sind auf der Affenbühne“) der hervorgehobene S rechts vorne im Bild in seinen Kopf- und Mundbewegungen gewissermaßen <i>spiegelbildlich</i> der L folgt und in die Situation versunken scheint. Die <i>Langsamkeit</i> der Situation verweist auch minimal auf Merkmale eines <i>Dritten Raumes</i>. Durch diese Verortung des Vermittels einer Technik in ästhetischer Praxis kann vom Etablieren ästhetischer Techniken gesprochen werden. Die in der Wallbaum'schen Beschreibung wesentlichen Merkmale hierfür finden sich auch in der Doerne'schen: Das besondere Zur-Schau-Stellen seitens L lässt sich als <i>Aktivieren emotionaler Gehalte</i> interpretieren, das <i>spiegelbildliche Bewegen</i> in diesem Kontext mit dem <i>körperlichen Nachvollzug</i>. Offen bleibt aber, inwieweit diese Merkmale des Ziels <i>Intensität</i> in anderen musikkulturellen Kontexten, bei denen ggf. andere Qualitäten ästhetischer Praxis im Vordergrund stehen, auch dem Etablieren ästhetischer Techniken dienen können.</p>



4D1

⁴⁰⁴ Ursprünglich EM10. Die Szene stammt aus einem ASF-Lehrfilm zu Ernst und verweist dort auf die Modell-Methode – dieses Theoriermerkmal wird jedoch nicht sonderlich häufig gemeinsam mit den anderen in Beschreibungen verwendet.

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
3	0:29	B <u>KW</u>	00:05:37		<i>Spirituelle Dimension: Selbstvertrauen</i> (Doerne) und <i>Überschreiten der ästhetischen Schwelle</i> (Jank et al.), vgl. S. 379. ⁴⁰⁵	Aus der Perspektive von Jank et al. wird für diese Szene die Vermutung geäußert, dass der S im gelben T-Shirt zunehmend aus der Rolle des die Aufgabe erfüllenden (<i>alltägliche Wahrnehmung</i>) in eine ästhetische Wahrnehmung übergeht. Zu Beginn gibt L den Startimpuls („Es geht los“) und der S bewegt sich noch relativ zügig und in einem kindlichen Spielgestus. Im weiteren Verlauf bewegt er sich jedoch zunehmend behutsamer und abwartender (Distanz- und Bezugnahme), die anfängliche Sicherheit weicht einer Mischung aus Freiheit (er kann antippen, wenn er will) und Fremdheit, wenn er zögert, wohin er als nächstes gehen soll. Dieses Warten lässt eine „Konfrontation mit uns selbst“ zumindest erahnen. Weiter wird die Situation in Bezug auf Zweckfreiheit dahingehend gedeutet, dass die Ergebnisse der Übung nicht direkt in das zu schreibende Stück integriert werden sollen. Die Doernesche Perspektive würde diese Beobachtungen mit anderen Worten deuten: Das zunehmend behutsame und abwartende Bewegen als <i>Gewahrsein</i> , die Freiheit, anzutippen, wenn er will als <i>Selbstvertrauen</i> , das Warten und die Offenheit der Situation eher als ein Leerwerden im Sinne des Freiwerdens von einem Vollen. Die <i>Konzentration</i> auf die Situation, die als letztes Merkmal der <i>spirituellen Dimension</i> von Doerne hier identifiziert wird, findet keine passende Entsprechung bei Jank et al. Der starke Bezug von <i>Selbstvertrauen</i> bei Doerne auf das Überspringen der ästhetischen Schwelle bei Jank et al. lässt sich in der (zu unterstellenden) Intention des S erkennen, durchaus bewusst und gewollt den Wahrnehmungsmodus zu wechseln.
4	0:33	B <u>KW</u>	00:05:47			
5	0:36	B <u>KW</u>	00:06:01			
6	0:39	B <u>KW</u>	00:06:18			
7	0:41	B <u>KW</u>	00:06:27			
8	0:54	D. <u>Ophe- lia WS</u>	00:32:10	Zoom auf L* + S*	<i>Verständige Musikpraxis</i> (Jank et al.) und <i>Ästhetischer Streit</i> (Wallbaum), vgl. S. 394. ⁴⁰⁶	Aus der Perspektive von Jank et al. entwickeln die S* musikalische Handlungskompetenz und handeln motiviert (spontanes Aufspringen der S) und in Selbstverantwortung (bei Äußerungen wie „am besten wärs“ scheint es plausibel, dass die S* sich auch anders entscheiden könnten). Selbstverwirklichung ist anzunehmen, wenn die stehende S im roten Poncho ihren Klangvorschlag deutlich vornimmt und Gehör findet. Auch reflexives Selbstbewusstsein ist vermutbar, wenn die S* gemeinsam über den Gegenstand Musik – in Bezug auf deren Interpretation – diskutieren, und über



4D2



4D3

⁴⁰⁵ Ursprünglich Szene JZ

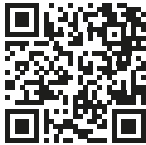
⁴⁰⁶ Ursprünglich Szene EL4. Die Szene verweist in einem ASF-Lehrfilm von Ernst ursprünglich auf das Lernfeld Zusammenspiel, das jedoch auch nicht besonders häufig gemeinsam mit den beiden hier genannten Theoriemerkmalen in Beschreibungen verwendet wurde.

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi-deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
9	0:58	D. Ophe-lia WS	00:32:17	Zoom auf L*+S*		musikbezogene Tätigkeiten – wer wann einsetzt – reflektieren. Die Wallbaum -Perspektive sieht die Situation als eine Diskussion in Form eines ästhetischen Streits über die Gestaltung einer Klang-collage. Ausdrücke wie „am besten wärs“ sprechen dabei für das <i>Empfehlen erfüllter Wahrnehmungsvollzüge</i> (2), weiter ist das ästhetische Objekt, nämlich die anzustrebende Klangcollage, durchgehend <i>Gesprächsthema</i> (3). <i>Symmetrische Kommunikation</i> wird sichtbar, auch wenn erkennbar ist, dass die S* unterschiedlich hierarchisch positioniert sind (4). Ein <i>Verändern des Produkts</i> wird klar angestrebt (5), die S im Poncho ergänzt ihr <i>verbales Argument durch eine interpretierende Handlung</i> (6). Kontextinfor-mation („zuerst muss sie ja kommen“) wird nur dann einbezogen, wenn es um die konkrete Veränderung des Produkts geht. Dass hierbei der „Geltungsanspruch“ erhellt wird, lässt sich z.B. im (un-aufgeforderten) Aufstehen der S vermuten (7). Damit spricht die Beobachtung der Äußerung „am besten wärs“ bei Jank et al. für <i>Selbstverantwortung</i> , bei Wallbaum für die <i>Empfehlung erfüllter Wahrnehmungsvollzüge</i> , das spontane Aufspringen der S bei Jank et al. für <i>Motivation und Selbstverwirklichung</i> , bei Wallbaum für <i>Erhellung eines Geltungsanspruchs</i> und als <i>Ergänzung des verbalen Arguments durch eine Handlung. Reflexives Selbstbewusstsein</i> (Jank et al.) findet bei Wallbaum keine direkte Entsprechung, umgekehrt verhält es sich mit <i>Symmetrische Kommunikation</i> (Wallbaum). Die Kookkurrenz-Analysen weisen aber darauf hin, dass der Bezug auf ein <i>ästhetisches Objekt als Gesprächsgrundlage, symmetrische Kommunikation und Einbezug von Kontextinformationen zur Erhel-lung des Geltungsanspruchs</i> (Wallbaum) in Verbindung stehen mit <i>reflexives Selbstbewusstsein anstreben</i> (Jank et al.).
10	1:01	D. Ophe-lia WS	00:32:20	Zoom auf L*+S*		
11	1:12	C. Teu-fel WS 1	00:37:14	Zoom auf L* + S*	<i>Dialog-Metho-de</i> (Ernst) als <i>symmetrische Kommunikation im ästhetischen Streit</i> (Wall-baum), vgl. S. 389. ⁴⁰⁷	Das Merkmal der <i>symmetrischen Kommunikation</i> im ästhetischen Streit (Wallbaum) wird in der <i>Dialog-Methode</i> Anselm Ernsts ge-nauer konturiert. In der Theoriesprache Anselm Ernsts tritt L in einem Gespräch über „musikalische Probleme“ in seiner Dominanz klar zurück und akzep-tiert die S*-Äußerungen als gleichwertig, ohne sich z.B. in Stimm-klang und Gestik im ersten Schnitt (z.B. bei „Teufel!“: Auflegen der Handfläche auf den Tisch, bei „Forte?“: leichtes Schlagen mit der



4D4

Wallbaum						
Jank et al.						
Doerne						
Ernst						
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi-deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
12	1:17	C. Teufel WS 1	00:38:34	Zoom auf L*+S*		Handkante auf den Tisch) mit eigenen Empfehlungen vollständig zurückzuhalten. Auch wenn die S* den Vorschlag bereitwillig annehmen und auch gestisch unterstützen (z.B. im Nicken der S im schwarzen Oberteil), wird deutlich, dass die Äußerungen der S* „als den eigenen gleichwertig akzeptiert“ (ebd., S. 86–87) werden. Merkmale der <i>Dialog-Methode</i> wie die des aktiven Zuhörens werden erkennbar, etwa wenn L bei 2:56 dies körpersprachlich unterstützt im Wechsel des Blicks vom S im gestreiften Pullover zum S im grünen T-Shirt („Zuwendung des Körpers“ (ebd., S. 124)) oder in den andeutungsweise hochgezogenen Mundwinkeln von L bei 2:53 („freundlich auffordernder Blickkontakt“ (ebd.)), weiter in dessen durchgehend aufgestütztem Kopf, was eine entspannte Haltung suggeriert. Darüber hinaus deuten körpersprachliche Signale wie die ruhige Stimme der Beteiligten und das gegenseitige Abwarten in Äußerungen an, dass die Kommunikationsteilnehmer*innen die „Achtung voreinander wahren“ (ebd., S. 125). Dies weist darauf hin, dass S* und L auf einer Ebene kommunizieren. Aus der Wallbaum-Perspektive lässt sich ein vollwertiger ästhetischer Streit erkennen: Das Gespräch bezieht sich auf vergangene persönliche Höreindrücke (3), es werden Empfehlungen ausgesprochen („das passt überhaupt nicht ... weil“) (2), ein Wechsel der Sichtweisen auf die Klangereignisse (5) steht im Vordergrund. Kontextinformationen (eher Teufel oder Soldat?) werden nur einbezogen, um den eigenen Geltungsanspruch zu verdeutlichen (7). Symmetrische Kommunikation ist im Sinne des Zurücktretens der L-Autorität erkennbar – ansonsten ergänzen die Ernst'schen Überlegungen zur <i>Dialog-Methode</i> diesen Aspekt des ästhetischen Streits auf hilfreiche Weise.
13	1:27	C. Teufel WS 1	00:35:46	Zoom auf L* + S*	<i>Plastische und bildhafte Vermittlung von Kontexten</i> (Doerne) als <i>das handelnde Argument im ästhetischen Streit</i> (Wallbaum),	Alle mit <i>Handlung</i> ersetzt <i>verbales Argument</i> beschriebenen Szenen zeichnen sich besonders dadurch aus, dass diese Handlungen einem spontanen Impuls der beteiligten Personen zu entspringen scheinen – dieser spontane Impuls dient dann einer plastischen und bildhaften Vermittlung eines bestimmten Kontexts, etwa der Figur des Soldaten durch den S am Vlc. Damit ist nicht nur der Bezug auf unterrichtsmethodischer Ebene interessant. Auch wenn dies hier nicht so genau beobachtet werden kann, würde es sich anbieten, für Situationen des <i>handelnden Arguments</i> auch die <i>sieben Geschichtsstränge</i> der Doerne'schen geschichtlichen Dimension zu



4D5

Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality	Wallbaum	Jank et al.	Doerne	Ernst
					vgl. S. 398, ⁴⁰⁸	nutzen, um die Situation zu beschreiben oder auch zu planen. So scheint mit Blick auf den musizierenden S dessen Verständnis von Musik als Stimmungen transportierend durch, er verortet die Entstehung und Rezeptionssituation des „Werks“ ⁴⁰⁹ im Jetzt und sieht sich – mutmaßlich – als Komponist und Musizierender zugleich.				
14	1:47	D. Ophe- lia WS	00:31:55	Zoom auf L*+S*	Selbstverwirklichung und Selbstverantwortung (Jank et al.) und die Ziele Persönlichkeit und Selbstständigkeit (Doerne) ⁴¹⁰	Aus der Perspektive von Jank et al. handeln die S* in Selbstverantwortung – also im Bewusstsein möglicher Alternativen: Bei Äußerungen wie „am besten wärs“ scheint es plausibel, dass die S* sich auch anders entscheiden könnten. Selbstverwirklichung ist anzunehmen, wenn die stehende S im roten Poncho ihren Klangvorschlag deutlich vormacht und Gehör findet. Beide Aspekte passen ebenfalls zum Ziel Persönlichkeit Doernes: der erste Ausruf des S im grünen Pullover zu persönlicher musikalischer Bewertung, das Aufstehen der S im roten Poncho zu Ermöglichen eines individuellen Zugangs. Beides findet sich aber auch in dem Ziel Selbstständigkeit, wenn letztere S kurzzeitig im Sinne eines Rollenwechsels die L-Rolle einnimmt und der S im grünen Pullover mit „am besten wärs“ in die Spielweise einbezogen wird und den Arbeitsauftrag der Stückgestaltung ausführt, den L zu Beginn erteilt.				
15	1:53	D. Ophe- lia WS	00:32:09		Selbsttätigkeit/ Selbstbestimmung (Ernst)	Aus der Perspektive Ernsts zeigen sich Selbsttätigkeit durch den Einbezug der S* mit Blick auf ihre „speziellen Vorlieben für bestimmte Lernfelder“ (vgl. S. 168 zu Ernst), wenn die aufstehende S die Situation des freien Agierens, in etwa im Sinne des Lernfeldes Improvisieren, deutlich annimmt und Selbstbestimmung durch das zunehmende Übernehmen von Verantwortung, was sich in den steuernden Impulsen des S im grünen Pullover zeigt. Beides fügt sich ein in die Merkmale Einbezug der S* in die Spielweise, Abarbeiten kleiner Arbeitsaufträge und Rollenwechsel (s.o.) des Ziels Selbstständigkeit (Doerne)				
16	1:58	D. Ophe- lia WS	00:32:17		vgl. S. 391					
17	2:01	D. Ophe- lia WS	00:32:20							



4D6

⁴⁰⁸ Ursprünglich Szene WE6

⁴⁰⁹ Allein die Doernesche Fixierung auf einen etwas starren Werkbegriff passt nicht genau zu dieser Interpretation der Szene. Vgl. hierzu die Gegenüberstellung von Doernes Ziel der Intensität mit Wallbaums Modell ästhetischer Wahrnehmung in Kapitel 3.3.4.2.

⁴¹⁰ Ursprünglich Szene EL4

					Wallbaum	
					Jank et al.	
					Doerne	
					Ernst	
Cut No.	Zeit m:ss	Quell-Vi- deo + Winkel	Quell-Zeit h:mm:ss	Effekte	Memory	Points of Quality
18	2:12	D. Schat- ten WS	00:13:57	Zoom auf L+S*	Improvisation (Ernst) und Im- provisieren (Doerne), vgl. S. 377 ⁴¹¹	Aus der Perspektive von Ernst zeigt sich die Szene als Lernfeld <i>Improvisation</i> im <i>Arbeiten mit freien Formen</i> , genauer der <i>Wiedergabe von Gefühlen</i> („es muss gruselig“), bei der „alles, was der Schüler spielt, „richtig“ ist“ (Ernst 2012, S. 47). Dabei wird ins- besondere das Lernfeld Zusammenspiel im Sich Aufeinander Ein- stellen und gemeinsamen Entwickeln musikalischer Gestaltungs- konzepte gefördert. Im Sinne von Doerne ist die Umgangsweise <i>Improvisieren der modalen Dimension</i> zu beobachten, da die S* die Klänge selbst („Erfinder und Interpret identisch“ (Doerne 2010, S. 83)) und spontan („Unvorhersehbarkeit“) sind, aber doch re- produzierbar – die Pattern werden ja mehrfach wiederholt. Was bei Ernst <i>freie Formen</i> heißt ist bei Doerne <i>experimentelles Musizieren</i> . Wie bei Ernst sei „prinzipiell nichts verboten“, was sich darin zeigt, dass L keine Klangvorschläge unterbindet und auch den anleiten- den S frei agieren lässt.
19	2:16	D. Schat- ten WS	00:14:05	Zoom auf L+S*		
20	2:23	D. Schat- ten WS	00:14:20	Zoom auf L+S*		
21	2:31	D. Schat- ten WS	00:14:39	Zoom auf L+S*		
22	2:40	D. Ophe- lia WS	00:08:54	Zoom auf L+S, Zeitraffer (487%-4000%-550%), ohne Ton	Improvisieren und Komponie- ren (Doerne) und Kompetenz- dimension Bear- beiten und Erfin- den (Jank et al.), vgl. S. 399. ⁴¹²	Aus der Perspektive von Doerne zeigt sich das Vernetzen von <i>Improvisieren</i> und <i>Komponieren</i> , wenn einerseits eine schriftliche Fixierung vorhanden ist, andererseits Erfinder und Ausfühler der Musik identisch sind und an der schriftlichen Fixierung auch weiter- gearbeitet wird. Dies macht u.a. die Nachfrage von L nach „Hast du was Neues?“ am Ende der Szene deutlich. Im Sinne von Abbildung 19 auf S. 225 zur modalen Dimension (Doerne) wird der Über- gang von <i>unmittelbaren schaffenden Spielen</i> zu <i>verschriftlichen- dem Denken</i> deutlich. Diese Kombination aus Handlungen fügt sich gut in die Definition der <i>Kompetenzdimension Bearbeiten und Erfinden</i> bei Jank et al. , die dieser auf der höheren Kompetenzstu- fe mit Bearbeiten und Erfinden von Rhythmen und Melodien sowie dem graphischen Darstellen musikalischer Erfindungen definiert (vgl. Gies, Jank 2015, S. 131).
23	2:43	D. Ophe- lia WS	00:09:10			
24	2:46	D. Ophe- lia WS	00:14:43			
25	2:47	D. Ophe- lia WS	00:14:44	Zoom auf L+S*		



4D7



4D8

⁴¹¹ Ursprünglich Szene DZ4

⁴¹² Ursprünglich Szene J10

3.3.4.5 Knappe Einordnung des Modells der Vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik

Ergänzend soll noch auf **Zusammenhänge** dieser vier Domänen zu den **theoretischen Vorüberlegungen** in Kapitel 2.1 hingewiesen werden. Die in den Domänen 1 und 3 verorteten Überlegungen zu selbstbezogenen Erfahrungsmomenten passen einerseits zu den ersten Ansätzen von disziplinenübergreifenden Überlegungen im Kontext von ästhetischer Bildung (vgl. Kapitel 2.1.3, insbesondere S. 52). Andererseits geben sie Anlass zur Annahme, dass in ihnen das diffuse Moment der „Gemeinschaftsmusikerziehung“ verortet werden kann, dass den Überlegungen in Kapitel 2.1.1 zufolge erst über Kooperationsprojekte wie Bläser- und Streicherklassen den „Weg“ zurück in die schulische und instrumentalbezogene Musikpädagogik *gefunden* hat (vgl. S. 36). Dieser Überlegung nachzugehen würde bedeuten, einerseits einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Instrumentalklassen in den Vereinigten Staaten und Konzepten musischer Erziehung in Kontinentaleuropa nachzugehen, andererseits zu konturieren, inwieweit die in beiden Domänen ausgedrückten Begriffe einer Selbstbezüglichkeit und Selbstübertretung mit diesen Aspekten in Verbindung stehen. Die Domänen 2 und 4 wiederum, die eher auf unterrichtsmethodischer Ebene zu verorten sind, könnten, im Sinne einer Antwort auf die konzeptionelle Uneinheitlichkeit von Unterrichtswerken für Musikklassen (vgl. S. 56) und die uneinheitliche Ausbildungssituation von Lehrenden in diesen Unterrichtsformen (vgl. S. 37), als Ausgangspunkt für weitere Entwicklungen in diesen Bereichen dienen.⁴¹³ Weiter finden sich für den artikulierten Aspekt des Austauschs über Musizierprozesse in freien Formen diverse Anknüpfungen an aktuelle Forschungsprojekte zum Komponieren und Improvisieren im Musikunterricht und vergleichbaren Kontexten (z. B. Buchborn et al. 2019; Godau, Haennisch 2019; Kranefeld et al. 2019). Vergleicht man abschließend die von Wallbaum vorgeschlagenen „Praxismerkmale von Klassenmusizieren auf Videos“ (Wallbaum 2012a), ist die Beobachtung hervorzuheben, dass zumindest in den hier identifizierten potentiellen *Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* nur das Merkmal Ästhetische Praxis eindeutig identifiziert werden kann (Domäne 1), während die dort vorgeschlagenen Merkmale des *Zeigens* nur zum Teil in Domäne 2 zum Austausch über Musik, und *Musikalische Fähigkeiten aufbauen*

⁴¹³ Die schließt natürlich auch die beiden anderen Domänen ein, vgl. z. B. den Vorschlag Wallbaum, sein Modell *ästhetischer Wahrnehmung* auch als Planungsinstanz zu nutzen, vgl. S. 305.

nur in kleinen Teilen in Domäne 4 zum Arbeiten mit freien Formen durchscheint, wenn zumindest *Bezug* auf eine Kompetenzdimension genommen wird (vgl. S. 307).

3.4 Methodenkritik

In Orientierung an den in Kapitel 2.5.2 dargelegten Arbeitsschritten sollen nun zentrale Herausforderungen beim Durchführen des – im Rahmen dieser Arbeit zum ersten Mal in dieser Form erprobten – empirischen Theorienvergleichs am Video dargestellt werden. Für Schwierigkeiten werden alternative Lösungsansätze vorgestellt. Anschließend wird Bezug auf die Begründungen der Forschungsfragen in Abschnitt 2.4 genommen und die Untersuchung wird auf Basis der auf S. 65 in Kapitel 2.2.2 dargestellten Merkmale komparatistischer Methodenkompetenz (vgl. Hörner 2006, S. 183) kritisch beleuchtet.

1. **Erhebung und Aufbereitung des Videomaterials:** Auch wenn, wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, angestrebt wurde, die „konkreten musikbezogenen Lernpraxen“ immer so mehrperspektivisch zu filmen, dass auf jedem Winkel jede in der Unterrichtsstunde anwesende Person sichtbar und auf mindestens einem Winkel deren Gesicht erkennbar sein sollte, gelang dies in vielen Fällen nicht. Die Aufzeichnungen der Projekte A, E und F mit „regulärem Streicherklassenunterricht“ genügen weitestgehend diesen Kriterien. Probleme bei diesen Aufzeichnungen liegen insbesondere auf einer technischen Ebene. So ist auch bei den Aufzeichnungen mit modernerem Equipment Ende 2017 (E und F) die Mimik besonders der von der Kamera weiter entfernt platzierten Schüler*innen zwar deutlich besser erkennbar, aber nicht immer optimal. Damit zeigt sich die technische Schwachstelle der Aufzeichnung mit den verwendeten sehr kleinformatischen Action-Kameras: Gerade im Innenraumbereich bringen diese – trotz der hohen 4K-Auflösung (oder gar darüber) und trotz der Verwendung von zum Aufnahmezeitpunkt aktueller Technik – nicht genügend Lichtstärke mit, um ausreichend Details einzufangen. Hier ist auf die technische Weiterentwicklung dieser kleinformatischen Kameras zu hoffen. Trotzdem ist für weitere Aufzeichnungen die Arbeit mit solchen kleinformatischen Kameras in jedem Fall semiprofessionellen oder gar professionellen Kameras vorzuziehen, da die zusätzliche Stativtechnik u. Ä. – neben den die Situation deutlich mehr störenden Effekten – den ohnehin begrenzten Raum in Klassenzimmern deutlich einschränkt. Weiter konnten viele der Aufzeichnungen in den Projekten B, C und D nur aus einem oder zwei Winkeln aufgezeichnet werden. Die einperspektivische Aufnahme gerade der Kleingruppenunterrichte ist darauf zurückzuführen, dass diese meist

zeitgleich in verschiedenen Räumen stattfanden und nicht ausreichend Kamertechnik zur Verfügung stand. Dadurch ergibt sich in einigen dieser Szenen die Problematik, dass gerade die Mimik und bestimmte Blickwechsel der Akteur*innen nicht immer optimal betrachtet werden können. Für zukünftige Projekte ist zu empfehlen, auch bei Kleingruppen mit mindestens zwei Kameras zu arbeiten. Weiter lässt sich die Kritik bzgl. der unvollständigen Darstellung von Unterrichtspraxis in Form von Videomaterial (vgl. Baltruschat 2014, S. 153) streng genommen auch bei solch hochauflösenden und detailreichen Aufnahmen nicht vollständig ausräumen. Eine Möglichkeit für zukünftige Projekte, die allerdings voraussichtlich erst in einigen Jahren verfügbar sein wird, könnte in der Verwendung von mehreren 3D-Kameras bestehen, deren Aufnahmen im Anschluss computerbasiert in animierte 3D-Modelle umgerechnet werden, wie dies im Bereich des Standbildes bereits seit einigen Jahren auch im kommerziellen Bereich weit verbreitet ist (Sung, Lin 2017). Diese animierten 3D-Modelle sollten dann für die forschende Person mittels VR-Hardware immersiv begangen werden, um dem geforderten angemessenen Bezug zwischen Untersuchungsgegenstand und Theorie besser gerecht werden zu können (vgl. Kapitel 2.3).⁴¹⁴ Die aktuell schon verbreiteten 360°-Videos von Unterricht könnten als Vorstufe hierfür betrachtet werden. Aufgrund der dort fehlenden Möglichkeit, mehrere Kamerastandpunkte in einer gemeinsamen Ansicht zu vereinen, fällt diese Variante jedoch hinter die Möglichkeiten der hier verwendeten mehrperspektivischen Klassenzimmeraufnahmen zurück.

- 2. Auswahl der zu vergleichenden Theorien:** Die Wahl der Vergleichsgegenstände wird in Kapitel 3.2.1 ausführlich dargelegt, für Details vergleiche dort. Als Auswahlkriterien dienten dabei (1) Vorschläge aus bisherigen

⁴¹⁴ An der Universität Potsdam wird im Rahmen der Lehrer*innenbildung bereits ein vergleichbares Projekt realisiert, bei denen die 3D-Animationen künstlich generiert werden. Studierende wandern dort mit einer VR-Brille durch ein virtuelles Klassenzimmer und lernen dabei z. B. adäquat auf Unterrichtsstörungen einzugehen, vgl. Huang et al. 2021. In eine ähnliche Richtung, die bzgl. der Perspektive allerdings noch deutlich eingeschränkter ist, gehen Erhebungsmethoden, die mittels am Körper der Akteur*innen angebrachten Kameras und Tonaufnahmegeräte (vgl. z. B. Lehmann-Wermser, Konrad 2016), Eye-Tracking-Brillen und ggf. weiterem Equipment den Unterricht aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen inklusive zusätzlicher physiologischer Informationen aufzeichnen, vgl. z. B. Seidel, Thiel 2017. Der hier geforderten Konservierung von Unterrichtspraxis in situ werden diese Methoden jedoch nicht gerecht, da sie einerseits die Perspektive erheblich einschränken und als deutlich invasiver im Vergleich zu am Rand des Klassenzimmers angebrachte Kameras empfunden werden können.

vergleichend vorgehenden Untersuchungen, (2) die Relevanz in der fachlichen Diskussion und schließlich (3) die Anwendbarkeit der Theorien auf videographierte Unterrichtspraxis. (1) In Bezug auf vorherige Untersuchungen wurden die potentiellen Vergleichskandidaten Dartsch, Lessing, Mahlert, Rolle und Schatt nicht weiterverfolgt. (2) Die Einschätzung der Relevanz der Theorien im fachlichen Diskurs konnte auch anders interpretiert werden. So wurde für den Bereich der Instrumentalpädagogik Ernst als ältester und gleichzeitig sehr prägend wahrgenommener Autor in das Untersuchungskorpus mit aufgenommen, während Doerne auf der Basis von Darstellungen des instrumentalpädagogischen Diskurses (vgl. das entsprechende Kapitel) als Antipode zu Ernst aufgestellt wurde. Damit sind – neben den unter (1) genannten – eine Vielzahl von sehr relevanten theoretischen Überlegungen, insbesondere auch solche, die prominente Plätze in aktuellen Darstellungen der Instrumentalpädagogik (Busch 2016; Kruse-Weber, Marin 2016) einnehmen, nicht in das Vergleichskorpus aufgenommen worden. Dies geschah – neben den Begründungen in Kapitel 3.2.1 – auch aus forschungspragmatischen Gründen. Gerade deswegen ist für Folgeuntersuchungen dringend zu empfehlen, aus dem Bereich der instrumentalbezogenen Musikpädagogik z.B. die Überlegungen Wolfgang Rüdigers zu Spieltypen im Instrumentalunterricht (Rüdiger 2016), anderer Autor*innen zu künstlerischen Aspekten des Instrumentalunterrichts (Lorsert 2016; Dartsch 2019) oder Brigitta Baranduns Überlegungen zur Wahrnehmung der Lehrperson (Barandun 2016) in einen Vergleichskorpus mit aufzunehmen – auch wegen deren sicherlich lohnenswerter Anwendung im Rahmen der hier vorgestellten Methode. Auch für den Bereich der Schulmusik mit einer deutlich größeren Vielfalt an theoretischen Modellen sind eine Vielzahl an zusätzlichen Kandidat*innen denkbar, die auch als potentiell geeignet für die hier dargestellte Methode betrachtet werden können.⁴¹⁵ Für diese Untersuchung bestand die Maßgabe unter anderem auch darin, möglichst kontrastierende Überlegungen in den Vergleich einzubeziehen. Insofern könnte die Wahl von Jank et al. und Wallbaum auch kritisiert werden, da beide – trotz unterschiedlicher Ausrichtungen, vgl. die entsprechenden Kapitel – z.B. das Musikmachen im Klassenverband priorisieren, was ins-

⁴¹⁵ Eine bereits nicht mehr kleine Auswahl findet sich unter den Autor*innen der beiden Veröffentlichungen Wallbaum 2010f, 2018a.

besondere bei älteren musikdidaktischen Konzeptionen nicht immer der Fall ist. Auch ließen sich z. B. in Überlegungen Michael Alts (Alt 1968) oder in der auditiven Wahrnehmungserziehung (Frisius 1971) Ansätze der schulischen Musikpädagogik finden, die zu beiden o. g. Comparanda potentiell noch größere Differenzen aufweisen. Anders als in der Instrumentalpädagogik, bei der mit Anselm Ernst in Bezug auf den Entwicklungsstand der Disziplin ein passender Vergleichskandidat zu Michael Alt zu verorten wäre, findet sich bei den Überlegungen Alts der diskursprägende Effekt von Anselm Ernst kaum. So wird zwar im Sinne einer Abgrenzung zu heutigen Positionen häufig auf Michael Alt und Günther Frisius et. al verwiesen (exemplarisch Jank et al. 2017, S. 42, 51). Deren Überlegungen prägen jedoch das aktuelle Feld der schulischen Musikpädagogik weniger als das Ernst'sche Modell der Lernfelder und Unterrichtsmethoden die instrumentalbezogene Musikpädagogik. Unabhängig davon wäre es aber mit Sicherheit auch ein lohnenswertes Unterfangen, aus historischer Perspektive solchen musikpädagogischen Theorien vergleichend nachzugehen.

3. **Auswahl von videographierten Unterrichtsstunden auf Basis der zu vergleichenden Theorien:** Dieser Punkt der Untersuchung ist mit Sicherheit zunächst kritisierbar, wenn insbesondere mit Fokus auf eine der zu vergleichenden Theorien (Wallbaum) Unterrichtsprojekte zielgerichtet für die Aufzeichnung inszeniert wurden (Projekte B, C und D, vgl. S. 132). Da jedoch im Rahmen der Untersuchungen zu allen vier zu vergleichenden Theorien in ähnlichem Maße adäquate Szenen in allen Projekten gefunden werden konnten, stellt sich diese gegebenenfalls lenkende Vorauswahl an Unterrichtsstunden meines Erachtens als geringeres Problem dar. Als größerer Kritikpunkt kann jedoch der Fokus (a) auf Streicherklassenunterrichte, (b) auf Unterrichtsvideos, die größtenteils aus einem begrenzten geographischen Raum stammen und (c) auf die Klassenstufen 1–6 betrachtet werden. So ist nicht auszuschließen, dass in anderen musikkulturellen Kontexten – seien es Bandklassen, Bläserklassen oder Aufzeichnungen aus Kooperationsprojekten wie JEKI – abweichende theoretische Zusammenhänge Ergebnis der Untersuchung sein könnten.⁴¹⁶ Der Ausweitung der räumlichen Verortung wurde begegnet, indem aus dem norditalienischen Raum eine zusätzliche Stunde

⁴¹⁶ Vgl. hierzu konkret z. B. die Überlegungen zum Zusammenhang zwischen *Ästhetische Techniken* (Wallbaum) und *Intensität* (Doerne), S. 382.

in das Korpus mit aufgenommen wurde. Die Wahl der Klassenstufen stellt dagegen meines Erachtens weniger ein Problem in Bezug auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse dar, da die für Kooperationsprojekte zwischen Schulmusik und Musikschule im deutschsprachigen Raum üblichen Altersstufen abgedeckt sind (vgl. S. 37). Insgesamt wäre es für eine Folgeuntersuchung mit Sicherheit lohnenswert, der Validität der ausgearbeiteten Zusammenhänge in anderen musikkulturellen Kontexten nachzugehen.

4. **Darstellung der zu vergleichenden Theorien in Textform und Operationalisierung zur Anwendung auf die Unterrichtsvideographien:** Die Darstellung der Theorien inklusive der Operationalisierung stellte eine nicht unerhebliche Herausforderung der Arbeit dar. Aus dem Anspruch heraus, möglichst klare Begriffe und Begriffszusammenhänge herauszuarbeiten, mussten für einige Theorien vielfach weiterführende Interpretationen vorgenommen werden, insbesondere wenn auch bei der Konsultation entsprechender Sekundärliteratur nicht alle Unklarheiten beseitigt werden konnten. In den Einzeldarstellungen in Kapitel 3.2.2 wird versucht, diese Interpretationen möglichst plausibel nachzuzeichnen, dennoch bleibt die Untersuchung an dieser Stelle kritisierbar. Eine andere forschende Person hätte die Theorien möglicherweise auf andere Weise interpretiert.⁴¹⁷
5. **Darstellungen der zu vergleichenden Theorien als ASF-Lehrfilme inklusive tabellarischer Complementary Information:** Auch dieser Abschnitt ist – um auf das Vokabular der Videoforschung zurückzugreifen – als hochinferent zu bezeichnen, da die im Vorfeld durchgeführten Operationalisierungen der Theorien aufgrund der Komplexität von Unterrichtspraxis in nur sehr wenigen Fällen eindeutig auf die zu beobachtenden Szenen bezogen werden können. Durch die Kombination von Bild- und Textmedium im Analytical Short Film soll diesem Aspekt jedoch so weit wie möglich begegnet werden (vgl. die Vorüberlegungen in Kapitel 2.3.1). Tatsächlich ergab es sich im Laufe des Forschungsprozesses, dass sich nach längerer Sichtung des Videomaterials und eingehender Analyse der zugrunde liegenden Theorien nach und nach diverse Szenen herauskristallisierten, die – im permanenten Vergleich mit anderen Szenen aus dem Videokorpus – als besonders passend wahrgenommen wurden. Gerade vor dem Hintergrund, dass es nicht Ziel

⁴¹⁷ Vgl. hierzu die Überlegungen zu Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Theorieentwicklung bei Rolle 2012, S. 341 und in Bezug auf qualitative Forschung bei Strauss 1998, S. 83.

der ASF-Lehrfilme ist, den tatsächlichen Unterrichtsverlauf angemessen wiederzugeben, konnte das Quellmaterial unterschiedlich angepasst werden. So wurden mittels verschiedener Schnitttechniken (vgl. die jeweilige Complementary Information) möglichst präzise die relevanten Sachverhalte aus den einzelnen Szenen extrahiert. Allerdings gilt auch hier, dass die Auswahl der Szenen und deren Beschreibungen Gegenstand von Kritik sein können und sollen. Ein weiteres Problem, das auch in den jeweiligen Unterkapiteln in 3.2.2 bei den Darstellungen der Theorien Erwähnung findet, ist der Umgang mit Theorien, die auf innere Bewusstseinsvorgänge verweisen. Daher wurde versucht, im Sinne größtmöglicher Transparenz die beobachtbaren Praktiken so zu deuten, dass ein Bezug plausibel werden kann.

6. **Beschreibung der einzelnen Szenen der ASF-Lehrfilme aus der Perspektive der jeweils anderen Theorien:** Die Beschreibung der Szenen selbst erfolgte schließlich auf der Basis der jeweils anderen Theorien, mit deren Umgang die forschende Person durch das Schneiden der sieben ASF-Lehrfilme deutlich vertrauter war. So fiel es in den meisten Fällen leicht, die Theorie-merkmale in den einzelnen Beschreibungen der Szenen zu verwenden. Je nach Komplexität der Szene und Theorie fielen diese Beschreibungen unterschiedlich umfangreich aus. An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen Szenen, auf die u. a. in den Kapiteln 3.3.3 und 3.3.4 umfangreich verwiesen wird,⁴¹⁸ nicht mit den Cuts in den einzelnen Lehrfilm-ASFs übereinstimmen, sondern mit den jeweiligen Abschnitten, die bestimmte Theorie-Elemente illustrieren. Die einzelnen Cuts identifizieren – wie es für das Medium des ASFs vorgesehen ist – jeden einzelnen Schnitt, während die Videoszenen, auf die vielfach Bezug genommen wird, mehrere Cuts in sich vereinen.
7. **Berechnungen der Kode-Kookkurrenz-Tabellen:** Für die Berechnung der Kode-Kookkurrenz-Tabellen wurden die einzelnen isolierten Szenen nun auf der Basis der Beschreibungen und einer nochmaligen Sichtung des Videomaterials (vgl. ausführlicher Kapitel 3.3.1) anhand der operationalisierten Theorie-Merkmale kodiert. Dieser Prozess kann dann fehleranfällig sein, wenn bei der Sichtung der Beschreibungstexte relevante Aspekte übersehen wurden – durch mehrmalige Kodierdurchgänge wurde dies allerdings versucht zu vermeiden.

⁴¹⁸ Diese Szenen sind dort per Link oder QR-Code abrufbar.

8. Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorieinternen (intra-theoretischen) Zusammenhängen: Auf technischer Ebene kann davon ausgegangen werden, dass korrekte Werte berechnet wurden. Als relevanter für die Kritisierbarkeit dieser Untersuchung kann dagegen die häufige gemeinsame Verwendung von Begriffen in Beschreibungen gelten, die wiederum als Ausgangspunkt für weitere Analysen dienen. So muss ein häufiges gemeinsames Verwenden – gerade vor dem Hintergrund von Theorien wie der Doernes, deren Merkmale insgesamt sehr häufig in Beschreibungen auftauchen – nicht zwangsläufig für einen Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen sprechen. Daher wurde bei der weiteren Analyse – besonders beim inter-theoretischen Vorgehen in Kapitel 3.3.4 – stets darauf geachtet, für die gefundenen Zusammenhänge anhand der Szenen und deren Beschreibungen klare Begründungen zu formulieren. Weiter ist zu bemerken, dass bei diesem Verfahren gegebenenfalls der Sachverhalt außer Acht bleibt, dass die Kookkurrenz bestimmter Theoriemerkmale bei einem umfangreicheren Korpus als den hier betrachteten 100 Szenen anders ausfallen könnte. Dies ist nicht vollständig auszuschließen, da die hier verwendeten Berechnungsverfahren sich an eine Disziplin anlehnen, die sich bei der Analyse von Textkorpora auf Kookkurrenzen von Wörtern stützt, von denen mehrere 100.000 in einem Korpus vorkommen können. Gegen diesen Kritikpunkt spricht jedoch, dass in den meisten Fällen passende Begründungen gefunden werden konnten und die durch die Kookkurrenz-Tabellen formulierten Zusammenhänge meist plausibel sind.⁴¹⁹ Dies kann als vorsichtiger Beleg dafür betrachtet werden, dass das Berechnungsverfahren geeignet und die Zahl an Szenen ausreichend groß war. In der Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen ergab sich jedoch ein weiteres Problem, das insbesondere bei der Theorie von Doerne zutage trat: Dadurch, dass diese – gerade im Bereich der *Dimensionen umfassenden Musizierens* – so konzipiert ist, dass für viele Szenen nahezu aus der Perspektive jeder Dimension etwas konstatiert werden kann, wurde dort auch eine übermäßig große Zahl an Zusammenhängen festgestellt. Gerade für solche theoretischen Überlegungen könnte es lohnenswert sein, die über Kookkurrenz-Analysen erhaltenen Szenen nicht nur auf die Übereinstimmung von Begriffen hin zu untersuchen, sondern zu vergleichen, wie das Unterrichtsgeschehen anhand der Theoriemerkmale erklärt werden kann. So

⁴¹⁹ Mit den Einschränkungen, die sich aus statistischen Erwägungen ergeben, vgl. Kapitel 3.3.4.1.

könnte – in Orientierung am *konkurrierenden* empirischen Theorienvergleich der Soziologie (vgl. Kapitel 2.2.3) – gegenübergestellt werden, inwiefern unterschiedliche Theorien erklären können, weswegen die Lehr-Lern-Gruppe in der Szene so agiert, wie sie agiert. Auf diese Weise könnte schließlich verglichen werden, welche Theorie eine plausible oder genauere Erklärung der Unterrichtspraxis liefern kann (vgl. auch den Ausblick unten).

9. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intratheoretischen Gegenüberstellungen:** In diesem Untersuchungsschritt wurde versucht, zunächst aus einer idiographischen Perspektive die einzelnen Theorieanalysen zu betrachten, bevor die nomothetischen Zusammenhänge formuliert wurden (vgl. Wallbaum, Stich 2018, 54). Die Darlegungen in Kapitel 3.3.3.5 versuchen diesen Prozess transparent nachvollziehbar zu machen.
10. **Analyse der Kode-Kookkurrenz-Tabellen nach theorienübergreifenden (intertheoretischen) Zusammenhängen unter Berücksichtigung der jeweiligen Irrtumswahrscheinlichkeiten:** Wie in Kapitel 3.3.4 ausführlich dargestellt, wurden zusätzliche Berechnungen vorgenommen, um fehlerhafte Übereinstimmungen zu vermeiden. Die Überlegungen zu Schritt 8 treffen hier in gleicher Weise zu – mit dem Unterschied, dass die Relevanz der näher untersuchten Kookkurrenzen durch die Berechnungsverfahren erhöht wurde. Allerdings ist zu bemerken, dass aufgrund der geringen Zahl an Szenen bereits geringe Ungenauigkeiten in den Beschreibungen (Schritt 6) und Kodierungen (Schritt 7) eine große Auswirkung auf diese Werte haben. Als weiterer zentraler Kritikpunkt kann die Wahl des Schwellenwertes des Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten von 0,55 betrachtet werden. So liefert ein niedrigerer Schwellenwert natürlich deutlich mehr potentielle Zusammenhänge zwischen den Theorien, die jedoch zusehends schwächer ausfallen. Daher wurde im Forschungsverfahren ein Kompromiss gesucht zwischen einem möglichst hohen Kookkurrenz-Koeffizienten als Schwellenwert und einer möglichst hohen Zahl an Paaren von Theoriemerkmalen. Ein hoher Schwellenwert spricht für einen starken Zusammenhang der Theoriemerkmale, während eine hohe Zahl an Paaren von Theoriemerkmalen die resultierende Theorie 2. Art umfangreicher gestalten kann. Eine solche Theorie wäre demnach potentiell dichter und könnte dem Gegenstandsbereich angemessener begegnen.⁴²⁰ Um den geeigneten Schwellenwert für

⁴²⁰ Zur Problematik der Balance zwischen Theorien mit vielen Merkmalen, die den Gegenstand

den Kode-Kookkurrenz-Koeffizienten zu ermitteln, wurde anhand mehrerer Analysen ein Graph aufgestellt, welcher den Zusammenhang dieser beiden Merkmale – also zwischen dem Schwellenwert des Koeffizienten und der Zahl an Paaren von Theoriemerkmale – darstellt. Auf dieser Grundlage ergab sich der Schwellenwert von 0,55 als guter Kompromiss.

11. **Suche nach theorienübergreifenden Mustern aus den intertheoretischen Gegenüberstellungen:** Die abschließende Zusammenfassung der zentralen Zusammenhänge zwischen den Theorien kann wieder als interpretativer Akt gedeutet werden, der in Kapitel 3.3.4 möglichst transparent und nachvollziehbar dargestellt wird. Auch in diesem Falle könnte die resultierende Theorie durch das Hinzunehmen von weiteren Merkmalspaaren in Schritt 10 zwar reichhaltiger, aber auch komplexer und gegebenenfalls unübersichtlicher werden. Daher wurde bewusst auf das Hinzunehmen weiterer Elemente verzichtet. Was als zentraler Kritikpunkt an dieser Stelle bestehen bleibt, ist die Frage nach der Breite der im abschließenden ASF-Lehrfilm formulierten Theorie. So scheint dieser mit dem ästhetischen Streit und der ästhetischen Erfahrung wichtige Aspekte der Wallbaum'schen Theorie und mit der verständigen Musikpraxis und einer Kompetenzdimension einige Aspekte des Ansatzes von Jank et al. zu enthalten. Von den beiden instrumentalpädagogischen Theorien, die deutlich weniger zentral vernetzt sind, ist jedoch nur ein kleiner Teil der Theoriemerkmale in dem Modell der *vier Domänen einer schulischen Musizierpädagogik* zu beobachten. Da allerdings auch die weiteren neun Merkmalspaare mit Kookkurrenzen $> 0,5$, die im Anhang 5.7.4 mit aufgeführt sind, diese Situation nicht wesentlich ändern, wurden sie auch nicht weiter in das Theoriekonstrukt einbezogen. Damit bleibt abschließend die Beobachtung und der Kritikpunkt bestehen, dass hier aus der Perspektive eines in der schulischen Musikpädagogik verorteten Forschers, ein die Disziplinen vernetzender Theorievorschlag angebracht wird, der sich in großen Teilen jedoch auf Begriffe der eigenen Disziplin bezieht. Inwieweit diese Schieflage ggf. auf die Wahl der Unterrichtsvideos in der Institution Schule zurückzuführen ist, wäre Gegenstand weiterer Untersuchungen.

zwar sehr genau wiedergeben, aber schwierig in der Handhabung sind und solchen, die auf wenige Merkmale zurückgreifen und trotzdem „realistic assumptions“ ermöglichen, vgl. Kanazawa 1998.

Gerade dieser letzte Punkt, der die **Standortgebundenheit** der forschenden Person auf interessante Weise zum Tragen bringt, kann als Kritikpunkt betrachtet werden, der trotz der intensiven Einarbeitung in die zu vergleichenden Theorien im Rahmen des empirischen Theorienvergleichs nicht vollständig aufgelöst werden kann.⁴²¹ Dem Problem der intransparenten Wahl der Comparanda wurde bereits oben ausreichend begegnet. Die Merkmale **komparatistischer Methodenkompetenz** nach Hörner können als erfüllt betrachtet werden. Dem Erkenntnisinteresse der Weiterentwicklung von Theorien wurde durch die Darlegungen in den vorherigen Kapiteln intensiv nachgegangen. Die **Sinnhaftigkeit** des gewählten *tertium comparationis*, der *ASF-Lehrfilme mit erweiterter Complementary Information*, kann im Rahmen der Kritik zu den **Arbeitsschritten 5 und 6** (s. o.), weitestgehend eingeräumt werden. Mit diesen ASF-Lehrfilmen mit erweiterter Complementary Information konnten Dokumente mit dem Anspruch erstellt werden, sowohl dem Untersuchungsgegenstand als auch den Theorien gerecht zu werden. Für die **Relevanz** dieses Vergleichskriteriums spricht, dass dem Erkenntnisinteresse mit Erfolg nachgegangen werden konnte und dass alle methodischen Schritte ausführlich dokumentiert vorliegen. Inwieweit die Ergebnisse in einer scientific community anschlussfähig sind, hängt sicherlich nicht unwesentlich davon ab, ob diese Untersuchung den auf S. 62 formulierten Qualitätskriterien der Theoriebildung wie „selbstkritische Reflexion der eigenen Voraussetzungen und der Vorgehensweise, [...] Nachvollziehbarkeit, plausible Argumentation [und] Relevanz“ (Rolle 2012, S. 341) genügt. Der Autor hofft, nicht nur mit den obigen Darlegungen diesen Merkmalen zumindest nahezu-kommen.

⁴²¹ Vgl. auch die Begründung der Forschungsfragen auf S. 106.