

3 Empirische Studie

3.1 Ein Selbstverständnis basierend auf Überzeugungen

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Rekonstruktion eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses von Instrumentalpädagog:innen, die sich auch in der Musikvermittlung verorten. Wurden im ersten Teil der Arbeit theoriebasierte Konzepte ausdifferenziert und instrumentalpädagogischen Ansätzen gegenübergestellt, soll im Zuge der empirischen Studie rekonstruiert werden, welches instrumentalpädagogische Selbstverständnis die Handlungsorientierungen jener Instrumentalpädagog:innen prägt, die sich auch als Musikvermittler:innen verstehen. In diesem Zusammenhang ist zunächst zu klären, wie der Begriff »Selbstverständnis« in dieser Studie verstanden wird und auf welcher theoretischen Grundlage die vorliegende Auseinandersetzung erfolgt.

Für den Begriff »Selbstverständnis« werden häufig Synonyme wie Identität, Selbstbild oder individuelle Wertvorstellungen verwendet. Das Selbstverständnis, das im Rahmen dieser Studie rekonstruiert wird, wird vor dem Hintergrund der bildungswissenschaftlich verorteten Theorie der »Lehrerüberzeugungen« konzeptualisiert. In Anbetracht des Ziels dieser Studie, pädagogische Handlungsorientierungen von Instrumentalpädagog:innen zu rekonstruieren, die auf spezifischen Auffassungen zur persönlichen und beruflichen Identität, zur Bildungsinstitution Musikschule, aber auch zu gesellschaftspolitischen Themen beruhen, erweist sich diese theoretische Kontextualisierung für die vorliegende Arbeit als sinnvoll.

Die folgende Theorie wird daher zunächst näher erläutert und fungiert in weiterer Folge als theoretische Rahmung im Kontext der Ergebnisdarstellung der empirischen Studie, die in Abschnitt 3.7 erfolgt.

3.1.1 Was sind Überzeugungen von Lehrenden?

Unter dem Begriff »Lehrerüberzeugungen« (»teacher beliefs«) sind »Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente« (Kunter und Pohlmann 2015: 267) zu verstehen. Annett Wilde und Mareike Kunter konstatieren, dass diese »Mei-

nungen bei der Gestaltung von Unterricht und anderen Aspekten der Berufsausübung eine große Rolle« (Wilde und Kunter 2016: 300) spielen. Eine »reflektierte Auseinandersetzung« mit den eigenen Überzeugungen ist ein wesentliches Kriterium pädagogischer Professionalität und zählt neben fachspezifischem Wissen, »motivationale[n] Orientierungen und Selbstregulation« (ebd.: 301) zu den entscheidenden Faktoren des Handelns von Lehrenden. Bezugnehmend auf Helen Fives und Michelle M. Buehl definieren Wilde und Kunter vier Merkmale, die Überzeugungen von Lehrenden charakterisieren.

- »(1) Überzeugungen hängen eng mit *Wissen* zusammen, eine Abgrenzung der beiden Konzepte ist häufig nicht einfach. [...] Überzeugungen und Wissen beeinflussen das Unterrichtshandeln von Lehrkräften.
- (2) Einzelne konkrete Überzeugungen sind in ein *System von Überzeugungen* eingebunden. Sie können sowohl auf einen spezifischen Kontext bezogen oder generalisiert sein. Sie werden jedoch von spezifischen Kontexten aktiviert. Verschiedene Überzeugungen einer Lehrkraft können so auch widersprüchlich sein.
- (3) Überzeugungen von Lehrkräften können sowohl *explizit* als auch *implizit* sein. Explizit heißt, dass sich die Lehrkraft ihrer Überzeugung bewusst ist, bei impliziten Überzeugungen ist das nicht der Fall.
- (4) Generell geht man von einer hohen *Stabilität* aus. [...] Typisch ist, dass alte, tief verankerte Überzeugungen eher stabil und schwer zu ändern sind, während neu erworbene, isolierte Überzeugungen dynamischer sind und sich leichter verändern lassen.« (Fives und Buehl 2012, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 300–301, Herv. i. O.)

Überzeugungen und Wissen sind eng miteinander verwoben und beeinflussen maßgeblich die pädagogische Handlungspraxis von Lehrenden. Einzelne Überzeugungen, die sowohl bewusst (explizit) als auch unbewusst (implizit) sein können, sind Teil eines Systems und können auch widersprüchlich zueinanderstehen.

Überzeugungen sind tendenziell eher stabil, es kann zwischen sogenannten »*intuitiven*« (Patrick und Pintrich 2001, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308, Herv. i. O.) und »*professionellen*« (Kunter 2013; Richardson 1996, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308, Herv. i. O.) unterschieden werden. Während intuitive Überzeugungen schon sehr früh entstehen, vor allem auf persönlichen Erfahrungen beruhen und »sehr stabil und schwer zu verändern sind« (Pajares 1992, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308), basieren professionelle Überzeugungen auf Wissenschaft und Reflexion. Überzeugungen der Lehrenden können verschiedene Ebenen des berufsbezogenen Handelns und des Umfelds betreffen. Kunter und Pohlmann nehmen eine Gliederung in vier Bezugssysteme vor.

Tabelle 1: Inhalte von Überzeugungen gegliedert in verschiedene Bezugssysteme nach Kunter und Pohlmann (eigene Darstellung)

Bezugssystem	Inhalte	Beispiele für untersuchte Konstrukte
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität Überzeugungen über eigene Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler:innen	Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen an Schüler:innen Attributionen für Schüler:innenleistungen
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellung zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards Einstellung zu Inklusion
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend	Normative Erziehungsstile Moralvorstellungen

Vgl. Wilde und Kunter 2016: 302

Überzeugungen können sich auf die eigene Identität oder das Rollenverständnis beziehen, indem sich Lehrende beispielsweise eher als »Wissensvermittler, Erzieher oder Mediator für Lernprozesse« (Wilde und Kunter 2016: 302) sehen. Überzeugungen können auch den direkten Lehr-Lern-Kontext betreffen und so etwa den »Einsatz bestimmter Methoden« (ebd.) oder eine Präferenz für bestimmte Lerntheorien begründen. Darüber hinaus beziehen sich Überzeugungen auch auf allgemeine bildungs- und gesellschaftspolitische Themen und liegen den »kulturelle[n] Normen und Werte[n]« (ebd.: 304) von Lehrenden zugrunde. Kunter und Pohlmann schreiben zum Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen:

»Überzeugungen von Lehrkräften können eine bedeutsame Rolle für ihr Handeln spielen. Welche Meinung eine Lehrkraft über einen bestimmten Schüler, eine bestimmte Methode oder inhaltliche Zielsetzung hat, kann auf unterschiedliche Weise ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen.« (Kunter und Pohlmann 2015: 268)

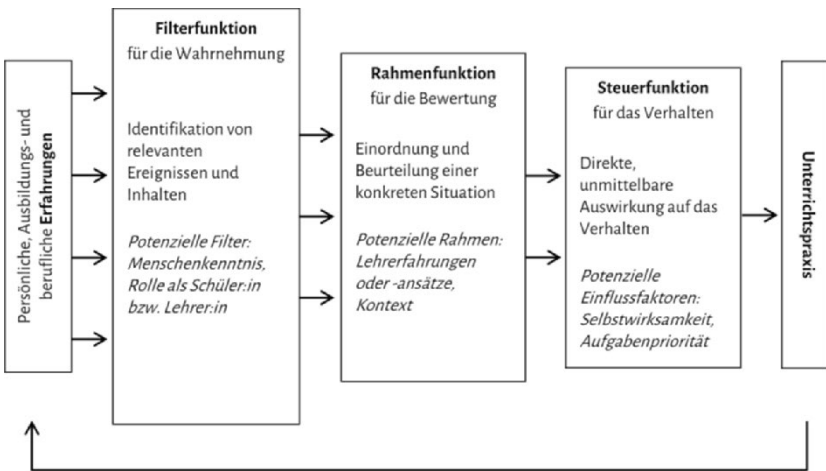
Die Erkenntnis, dass Überzeugungen von Lehrenden maßgeblich »ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen« und somit einen entscheidenden Einfluss auf ihre pädagogische Handlungspraxis haben, ist für das Forschungsinteresse dieser Studie von Bedeutung.

3.1.2 Wie wirken Überzeugungen auf pädagogisches Handeln?

Um Auswirkungen von Überzeugungen von Lehrenden auf das unmittelbare Handeln zu erläutern, greifen Wilde und Kunter in ihrem Aufsatz auf eine Darstellung von Fives und Buehl zurück.

Überzeugungen können ihnen zufolge drei wesentliche Funktionen übernehmen. Sie können filtern, indem sie »bestimmen, wie Ereignisse und Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden und wie mit neuen Informationen umgegangen wird«, sie können die »Einordnung und Bewertung von konkreten Unterrichtssituationen« rahmen und »direkt das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht [steuern]«. (Wilde und Kunter 2016: 304–305)

Abbildung 6: Funktionen von Überzeugungen nach Fives und Buehl (eigene Darstellung)



Vgl. Wilde und Kunter 2016: 304

Wilde und Kunter beschreiben, dass in einigen Studien ein Zusammenhang, also eine unmittelbare (Aus-)Wirkung von Überzeugungen auf pädagogisches Handeln gezeigt werden konnte. In manchen Studien hingegen konnten die Autorinnen eine Kausalität nicht explizit nachweisen. Sie führen dies auf verschiedene Ursachen zurück, wobei sie insbesondere die Schwierigkeit der empirischen Messbar-

keit betonen. An dieser Stelle soll eine dieser Ursachen Erwähnung finden, die für die vorliegende Studie relevant ist. Wilde und Kunter beziehen sich dabei auf die »Theorie des geplanten Verhaltens« (Ajzen 2012, zit. n. Wilde und Kunter 2016: 305), die bestimmte Einflussfaktoren definiert, die dazu führen können, dass sich Überzeugungen in konkretem Verhalten manifestieren. Diese Theorie besagt,

»dass vor einem Verhalten die Absicht (*Intention*) steht, dieses Verhalten auszuführen. Ob eine Intention entsteht, hängt von zwei Faktoren ab: (1) einer positiven Überzeugung zum Verhalten und (2) dem, was wichtige *Bezugspersonen* von dem Verhalten denken und wie wichtig es ist, diesen Erwartungen zu entsprechen. Aber selbst bei einer positiven Intention muss es nicht zwangsläufig zum Verhalten kommen. Denn auf den Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten wirkt noch die *wahrgenommene Kontrolle*, d.h., inwiefern sich jemand in der Lage sieht, das Verhalten auszuführen.« (Wilde und Kunter 2016: 305–307, Herv. i. O.)

Gemäß dieser Theorie könnte es sein, dass Überzeugungen sich nicht in pädagogischen Handlungen zeigen, wenn »wichtige Bezugspersonen« aus dem beruflichen Umfeld diesen Überzeugungen skeptisch gegenüberstehen oder diese sogar ablehnen. Wilde und Kunter beschreiben in diesem Zusammenhang einige Fallbeispiele aus dem allgemeinen Bildungsbereich, deren Kernaussagen auch in den Musikschulkontext übertragbar sind (vgl. ebd.: 306–307).

So ist es beispielsweise denkbar, dass Instrumentalpädagog:innen nicht ihren Überzeugungen folgen, wenn Musikschulleiter:innen oder andere »wichtige Bezugspersonen« eine pädagogische Richtung vorgeben, die im Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht. Eine derartige Situation könnte sogar dazu führen, dass Pädagog:innen ihre Überzeugungen verleugnen, um ihren Arbeitsplatz nicht zu gefährden. Instrumentalpädagog:innen könnten auch dann entgegen ihren Überzeugungen handeln, wenn sie der Meinung sind, dass ihnen die nötige Expertise fehlt, um ihre Überzeugungen in entsprechende pädagogische Handlungen umzusetzen.

Kunter und Pohlmann weisen auf ein Phänomen hin, das sie als »Praxischock« bezeichnen, der auftritt, wenn Lehrende »starken Überzeugungskonflikten« (Kunter und Pohlmann 2015: 268) ausgesetzt sind, weil sich ihre berufliche Realität nicht oder nur unzureichend mit ihren Überzeugungen deckt. Diese Konflikte können zu enormer beruflicher Belastung und Frustration führen.

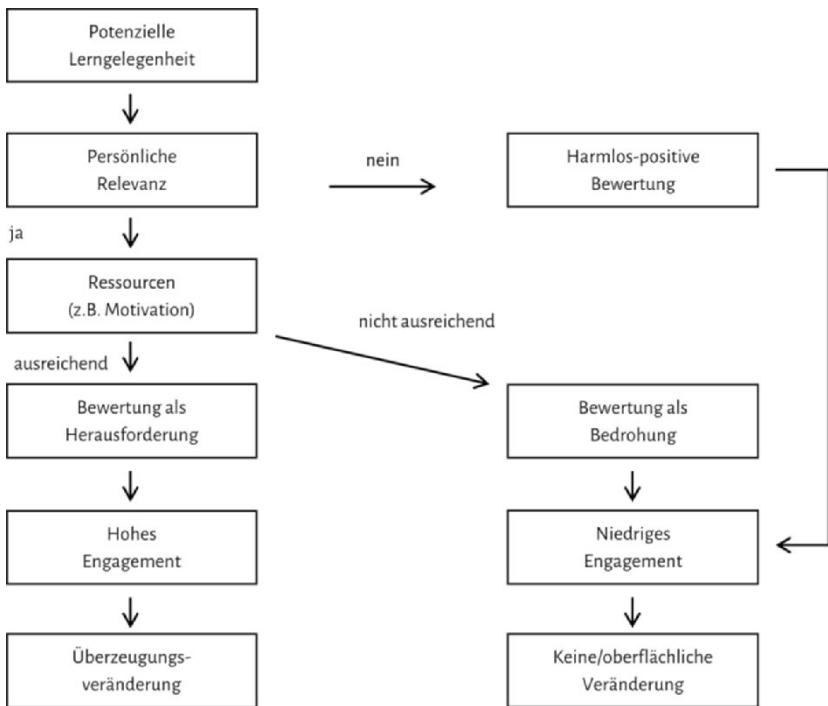
3.1.3 Wie können Überzeugungen verändert werden?

Damit sich Überzeugungen verändern können, benötigt es ein hohes »*kognitive[s] Engagement*« (Wilde und Kunter 2016: 309, Herv. i. O.).

»Bei hohem kognitivem Engagement findet eine tiefe, kognitiv aufwändige Verarbeitung statt, man setzt sich intensiv mit den Informationen auseinander. Überzeugungen, die auf diesem Weg entstehen, sind differenziert, über einen längeren Zeitraum stabil und hängen stärker mit dem Verhalten zusammen.« (Ebd.)

»Hohes kognitives Engagement« braucht wiederum begünstigende Faktoren, damit es tatsächlich zu Überzeugungsveränderungen kommen kann. In diesem Zusammenhang stellen Wilde und Kunter das »kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung« (Gregoire 2003, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 309, Herv. i. O.) vor, entlang dessen mögliche Veränderungswege von Überzeugungen veranschaulicht werden können. Anhand dreier Fallbeispiele aus dem allgemeinen Bildungsbereich beschreiben sie Prozesse, die zu einer nachhaltigen, einer eher oberflächlichen oder keiner Veränderung führen können.

Abbildung 7: Das kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung von Gregoire (eigene Darstellung)



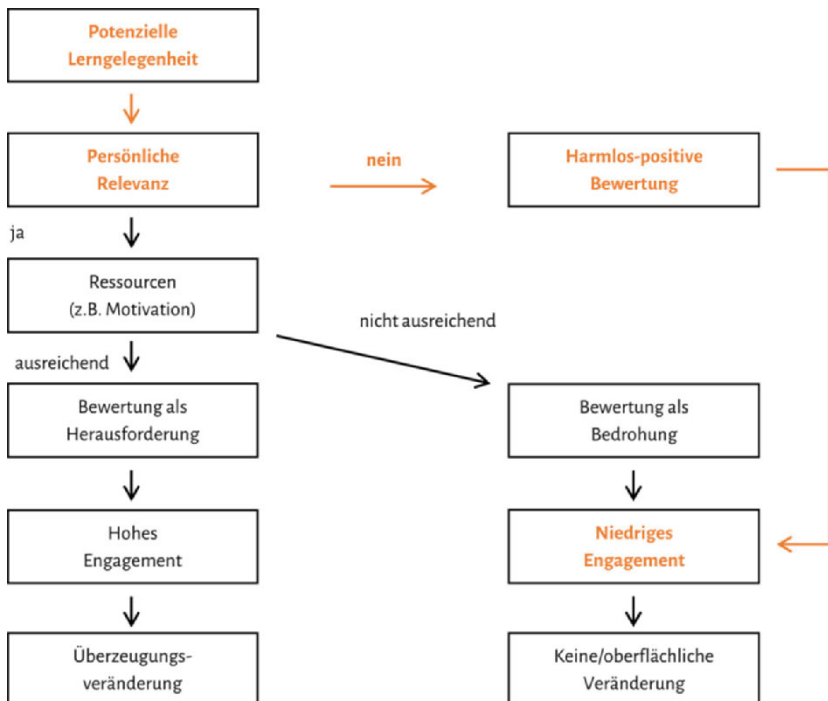
Vgl. Wilde und Kunter 2016: 310

Für die vorliegende Arbeit wurden diese Fallbeispiele (vgl. Wilde und Kunter 2016: 310–311) als fiktive Szenarien in den instrumentalpädagogischen Kontext übertragen und sollen hier drei mögliche Wege von Überzeugungsveränderungen von Instrumentalpädagog:innen aufzeigen, die im Modell jeweils farblich hervorgehoben werden.

Drei Instrumentalpädagog:innen nehmen an einer Fortbildung (»potenzielle Lerngelegenheit«) zum Thema »Gestaltung von Klassenabenden an Musikschulen« teil.

Lehrperson 1: Die Lehrperson nimmt zwar an der Fortbildung teil, die möglicherweise auch seitens der Schulleitung angeordnet wurde, erachtet die Inhalte aber als wenig bis nicht relevant für ihre pädagogische Handlungspraxis, auch wenn sie diese nicht grundsätzlich ablehnt. Die Lehrperson ist mit der Gestaltung ihrer Klassenabende durchaus zufrieden und sieht keinen großen Veränderungsbedarf. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach nicht gegeben. In diesem Fall kommt es zu keiner oder nur einer oberflächlichen Überzeugungsveränderung.

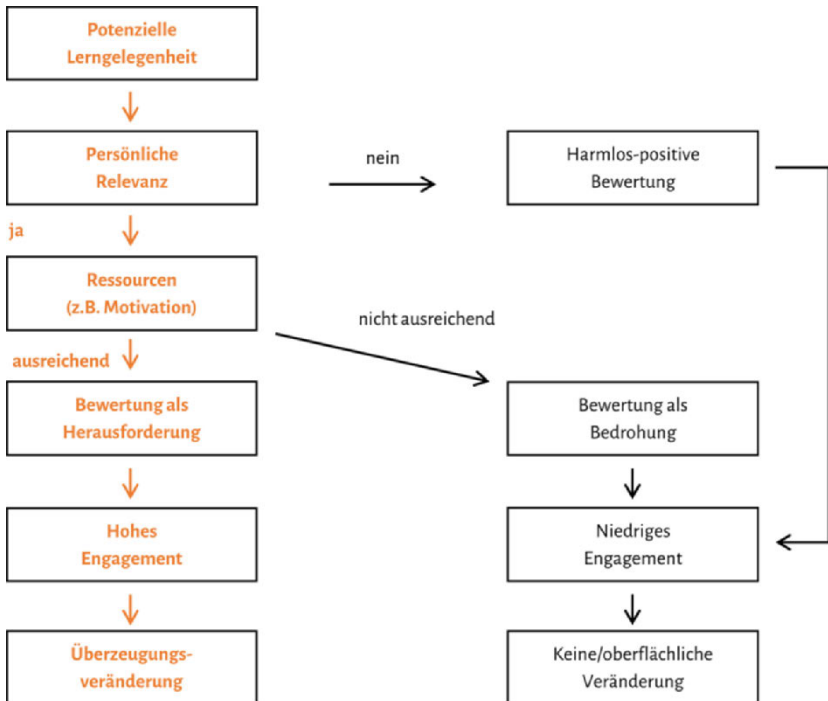
Abbildung 8: Überzeugungsveränderung Variante 1 (eigene Darstellung)



»Es besteht keine persönliche Relevanz [...]. Es besteht jedoch eine grundsätzliche Akzeptanz der Botschaft, sie wird harmlos-positiv bewertet. Das kognitive Engagement bei der Verarbeitung der Fortbildungsinhalte ist gering und die Wahrnehmung neuer Informationen wird durch bereits vorhandene Überzeugungen gefiltert. Die Veränderung der Überzeugungen ist nur oberflächlich.« (Ebd.: 310)

Lehrperson 2: Die Lehrperson nimmt an der Fortbildung teil, weil sie deren Thema grundsätzlich interessiert. Sie möchte die Gestaltung ihrer bisherigen Klassenabende verändern und erhofft sich durch die Fortbildung neue Ideen und Inputs. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach gegeben. Die Lehrperson ist motiviert, sich mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen und hat dafür auch ausreichend zeitliche und persönliche Ressourcen. Sie freut sich darauf, die neuen Ideen, die sie in der Fortbildung kennengelernt hat, in ihre bisherige Handlungspraxis zu integrieren und sieht sich positiv gefordert. Die Lehrperson entwickelt ein hohes Engagement und es kommt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den neuen Gestaltungsprinzipien für Klassenabende. In diesem Fall kommt es zu Veränderungen von Überzeugungen.

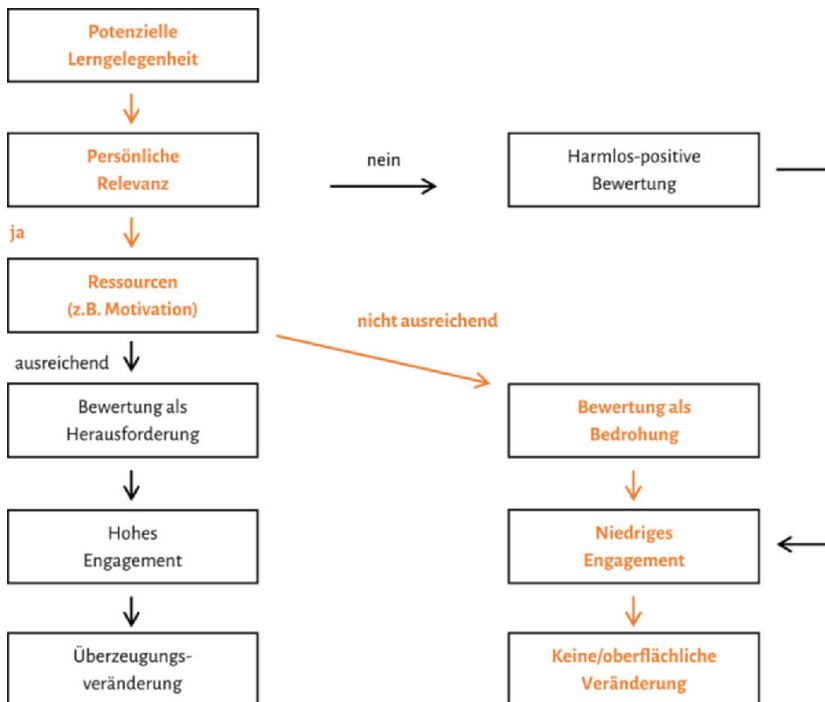
Abbildung 9: Überzeugungsveränderung Variante 2 (eigene Darstellung)



»Es besteht eine hohe persönliche Relevanz, weil sie [die Lehrperson] direkt vom Thema betroffen ist. [...] Sind genügend Ressourcen vorhanden (z.B. hohe Selbstwirksamkeitserwartung, Zeit zur Auseinandersetzung mit der Fortbildung), wird die Botschaft als Herausforderung erlebt. Das kognitive Engagement ist hoch und es kommt zu einer Differenzierung und Veränderung von Überzeugungen.« (Ebd.: 311)

Lehrperson 3: Auch diese Lehrperson nimmt an der Fortbildung teil, weil sie deren Thema grundsätzlich interessiert und sie sich neue Ideen für die Gestaltung ihrer Klassenabende erhofft. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach ebenfalls gegeben. Im Zuge der Fortbildung stellt die Lehrperson allerdings fest, dass eine Veränderung ihrer bisherigen Klassenabendgestaltung zu aufwändig und zu ressourcenintensiv für sie ist. Darüber hinaus empfindet sie die Fortbildungsinhalte gewissermaßen auch als »Bedrohung« ihrer bisherigen Klassenabend-Praxis, die ihre altbewährten Gestaltungsprinzipien infrage stellen. Demzufolge entwickelt die Lehrperson kein hohes Engagement und es kommt zu keiner oder lediglich zu einer oberflächlichen Überzeugungsveränderung.

Abbildung 10: Überzeugungsveränderung Variante 3 (eigene Darstellung)



»[D]ie persönliche Relevanz [ist] hoch. Allerdings fehlen ihr [der Lehrperson] die Ressourcen (geringe Selbstwirksamkeitserwartung, fehlende Zeit), so dass [...] sie die Situation als Bedrohung wahrnimmt. Sie versucht zu vermeiden, sich mit den neuen Informationen auseinanderzusetzen, das kognitive Engagement ist niedrig. Falls es zu einer Veränderung von Überzeugungen kommt, ist diese nur oberflächlich.« (Ebd.)

Dieses Modell zeigt unterschiedliche Einflussfaktoren, die Überzeugungsveränderungen begünstigen oder hemmen. Wilde und Kunter beschreiben die Voraussetzungen für Veränderungen von Überzeugungen anhand folgender Kriterien: »Nur wenn die Veränderungsbotschaft auf hohe persönliche Relevanz trifft, Ressourcen vorhanden sind und die Situation als Herausforderung erlebt wird, kann es zu einer tiefgreifenden und stabilen Veränderung von Überzeugungen kommen.« (Ebd.)

3.1.4 Zwischenresümee

Der Begriff »Lehrerüberzeugungen« bezieht sich auf Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene mit einer bewertenden Komponente. Überzeugungen spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Unterricht und prägen pädagogisches Handeln. Sie erfüllen unterschiedliche Funktionen, indem sie die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen und Erfahrungen filtern sowie konkrete Unterrichtssituationen beeinflussen. Darüber hinaus lenken sie gezielt das pädagogische Handeln der Lehrenden.

Einzelne Überzeugungen, sowohl implizite als auch explizite, sind in ein System von Überzeugungen eingebunden und können kontextabhängig durchaus widersprüchlich zueinander sein. Überzeugungen von Lehrenden wird eine hohe Stabilität zugeschrieben, da sie mitunter schon früh entstehen und demnach tief in der jeweiligen Persönlichkeit verankert sind. Dennoch können Überzeugungen verändert werden, was jedoch eine hohe persönliche Relevanz der Veränderungsbotschaft voraussetzt und ausreichend Ressourcen sowie hohes kognitives Engagement erfordert.

Im Kontext der hier dargestellten Theorie von Überzeugungen ist das zu rekonstruierende instrumentalpädagogische Selbstverständnis als System von Überzeugungen zu verstehen, das als Filter, als Rahmen und als Steuerung fungiert, und die instrumentalpädagogischen Handlungsorientierungen dementsprechend beeinflusst. Im Zuge der Rekonstruktion dieses Systems wird der Fokus auch auf Überzeugungsveränderungen zu richten sein, die im Zuge der Begegnung mit Musikvermittlung stattgefunden haben.

Bevor methodologische Überlegungen, das Forschungsdesign, die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung und vor allem die Forschungsergebnisse dargestellt werden, ist es notwendig, meine persönliche Situiertheit

und den Umgang mit der eigenen disziplinären Zugehörigkeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit darzulegen und anschließend auf allgemeine Gütekriterien empirisch-qualitativer Studien Bezug zu nehmen.

3.2 Persönliche Situiertheit der Forscherin

Als Instrumentalpädagogin, Bratschistin und Musikvermittlerin ist mir das untersuchte Feld aus langjähriger Berufserfahrung bekannt. Die Nähe zum Feld sowie die über Jahre hinweg beobachteten berufsbezogenen Entwicklungen haben das Bedürfnis für das vorliegende Forschungsvorhaben geweckt. Die Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit den Risiken, die in der disziplinären Zugehörigkeit bestehen, aber auch mit den Chancen, die sich speziell daraus ergeben können.

Breuer et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer sogenannten »Herzblut-Komponente«.¹ Die Autor:innen beschreiben damit das besondere »Anliegen« oder »Engagement« von Forschenden, das diese mit ihrem jeweiligen Vorhaben verbindet, das nicht nur wissenschaftlich ergründet werden soll, sondern auch persönlich »berühren« (Breuer et al. 2019: 91, Herv. i. O.). Probleme, die den Forschungsprozess beeinträchtigen, können auftreten, wenn die persönlichen Verbundenheiten von Forschenden zum Untersuchungsgegenstand den Blick »verengen oder einschränken« (ebd.). Es wird aber auch betont, dass »diese Problematik als Erkenntnis-Chance zu begreifen« (ebd.: 84) ist und sich daraus »geschärfte Sensibilität, Spürsamkeit und Differenzierungsvermögen bezüglich problemrelevanter Aspekte ergeben [können], die eine produktive Rolle für die Erkenntnisgewinnung spielen.« (Ebd.: 91, Herv. i. O.)

Ein derartiges Involviertsein, wie es hier geschildert wird – eine »Herzblut-Komponente« – liegt auch dieser Studie zugrunde. Die disziplinäre Zugehörigkeit soll eine »geschärfte Sensibilität, Spürsamkeit und [ein] Differenzierungsvermögen« fördern und dadurch eine »produktive Rolle für die Erkenntnisgewinnung« ermöglichen.

Um Forschungsergebnisse allerdings nicht durch zu viel »Herzblut« zu trüben oder gar zu verzerren, ist es von hohem Belang, sich dieser speziellen Forscher:innen-Perspektive bewusst zu sein. Für Breuer et al. ist die permanente Selbstreflexion im Forschungsprozess das »methodologische Komplement zu den subjektseitigen Voraussetzungen« (ebd.: 111). Das erfordert ein konsequentes Zurücktreten und Distanzieren von Forschungserkenntnissen und Handlungspraktiken. Diese »Dezentrierung« soll dazu beitragen, eine »Beobachterposition« (ebd.: 113, Herv. i. O.)

1 Obgleich Breuer et al. sich auf R/GTM-Arbeiten (Reflexive Grounded Theory Method) beziehen, sind ihre Positionen von grundlegender Relevanz für qualitative Forschungsprozesse.

einzunehmen und von diesem Standort aus neue Erkenntnisse zu gewinnen oder bestehende kritisch zu hinterfragen. Die Autor:innen heben in diesem Kontext fünf selbstreflexive Instrumente hervor, die den Forschungsprozess unterstützen und rahmen sollen:

- »das Forschungstagebuch,
- die Explikation der eigenen Präkonzepte,
- das Schreiben selbstreflexiver Memos,
- den selbstreflexiven Austausch in der Kooperation mit den Mitforschenden²,
- den Austausch in geeigneten unterstützenden Gruppen-Kontexten: Interpretationsgruppen, Forschungswerkstätten, Kolloquiums-Veranstaltungen und Supervision.« (Ebd.: 122)

Darauf bezugnehmend soll nun der Umgang mit selbstreflexiven Maßnahmen im Rahmen dieses Forschungsprozesses geschildert werden.

Das Führen eines analogen Forschungstagebuchs erwies sich von Beginn an als inspirierendes und hilfreiches Tool, das den gesamten Forschungsprozess begleitet hat. Darin wurden nicht nur erste Überlegungen hinsichtlich Erkenntnisinteresse und möglicher Forschungsfragen verschriftlicht, auch Entwürfe unterschiedlicher Forschungsdesigns, Literaturhinweise sowie allgemeine Fragen und kritische Gedanken rund um das Vorhaben fanden ihren Weg in dieses Buch. Im Verlauf des Dissertationsprojekts wurden mehrere Forschungstagebücher angelegt und thematisch gegliedert, um eine übersichtlichere Struktur zu gewährleisten.

Die der Studie zugrundeliegenden Präkonzepte werden ausführlich in den Abschnitten 2.3, 2.5, 3.6, 3.7 und in Kapitel 4 verhandelt.

Im Zuge des Forschungsvorhabens wurde ein individueller Umgang mit dem Verfassen selbstreflexiver Memos entwickelt. Zu Beginn wurden noch zahlreiche analoge Memos in Form kleiner Notizen verfasst. Diese wurden im Laufe der Forschungstätigkeit durch kurze selbstverfasste Audioaufnahmen ergänzt. Als besonders zielführend erwies sich auch das Arbeiten mit einem Whiteboard, auf dem viele abduktiv auftretende Gedankensplitter, zum Teil auch als graphische Skizzen, festgehalten wurden. Diese Skizzen, Gedankensplitter und Mindmaps wurden datiert und als Fotoprotokolle archiviert, um jederzeit den Arbeitsprozess und den Projektfortschritt nachlesen und nachverfolgen zu können.

Die Teilnahme an Forschungs- und Interpretationsgruppen der dokumentarischen Methode erwies sich von hoher Relevanz für den Projektverlauf. Im Rahmen eines Methodenworkshops formierten sich zwei Interpretationsgruppen mit Forschenden aus Deutschland und der Schweiz, die sich seither regelmäßig online tref-

2 Die vorliegende Studie wurde ausschließlich von mir durchgeführt, weshalb es keine Kooperation mit Mitforschenden gab.

fen und die Möglichkeit bieten, gemeinsam Datenmaterial zu interpretieren. Eine der Gruppen besteht zudem aus Forschenden, die mit der Software DokuMet QDA (siehe Abschnitt 3.5.2.2) arbeiten. Die Forschenden sind in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen tätig, was einen möglichst objektiven Interpretationszugang gewährleisten soll, da das Material mit fachfremden »Brillen« betrachtet wird. Diese Gruppen ermöglichen einen intensiven Austausch über Methodologie und Interpretationspraxis und dienen zudem als eine Art Lehr- und Lernwerkstatt.

Neben den methodisch verorteten Interpretationsgruppen fand auch ein regelmäßiger Austausch über das Forschungsprojekt im Rahmen von Fachkolloquien mit Kolleg:innen aus dem eigenen Wissenschaftsbereich statt.

3.3 Gütekriterien

Um die intersubjektivität von Forschungsergebnissen sicherzustellen, die Glaubwürdigkeit des Forschungsprozesses zu stärken und damit die Relevanz der Erkenntnisse zu unterstreichen, sind Gütekriterien erforderlich. Diese Kriterien sollen Forschende dazu anhalten, ihren Arbeitsprozess transparent und in hohem Maße reflexiv zu gestalten.

Strübing definiert fünf Gütekriterien, die qualitativ-empirischen Studien als Grundlage dienen können, ungeachtet dessen, welcher methodologischen Ausrichtung sie zuzuordnen sind (vgl. Strübing 2018: 204–217). Die Gütekriterien basieren auf allgemeinen Merkmalen qualitativer Forschung, die den »identifikatorischen Kern eines gemeinsamen Verständnisses« (ebd.: 21) von qualitativ-empirischen Arbeiten ausmachen und hier kurz erläutert werden sollen. Diese Merkmale werden mit dem »Prinzip der Gegenstandsangemessenheit«, dem »Prinzip der Offenheit«, dem »Prinzip von Forschung als Kommunikation«, dem »Prinzip der Prozesshaftigkeit« und dem »Prinzip der Reflexivität« definiert (vgl. ebd.: 21–25, Herv. i. O.).

Mit dem »Prinzip der Gegenstandsangemessenheit« ist eine »Anpassung des Forschungsdesigns und der Methoden der Datengewinnung und -analyse an die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Forschungsfelds vor dem Hintergrund der jeweils interessierenden Forschungsfrage« (ebd.: 22) gemeint. Das »Prinzip der Offenheit« beschreibt eine »initiale Öffnung des Forschungsprozesses gegenüber dem im empirischen Feld vorhandenen Wissen.« (Ebd.) Demzufolge ist beispielsweise auch eine Veränderung oder Anpassung der Forschungsfragen im Laufe eines qualitativen Forschungsprozesses möglich, »weil wir a priori noch nicht genau wissen können, wie unser Forschungsgegenstand beschaffen ist« (ebd.: 23).³ Mit

3 Auch in der vorliegenden Arbeit wurde die Forschungsfrage – Auf welche Faktoren ist das Interesse der Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung zurückzuführen? – erst im Zuge der ersten Datenauswertungsschritte konkretisiert.

dem »Prinzip von Forschung als Kommunikation« ist die Absicht verbunden, »unseren Kontakt mit dem Forschungsfeld konsequent als sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion [zu] verstehen.« (Ebd.) Interviewpersonen werden als »orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte« (Schütze 1978: 118, zit. n. Strübing 2018: 23) verstanden und die Prozesse der Datengewinnung sind als »eher alltagsähnliche Situationen des Gesprächs« konzipiert, um an jenes Wissen zu gelangen, das »immer auch die Motive, Reflexionen, Hintergrundkonstruktionen der handelnden Menschen betrifft, die sich uns nur in kommunikativen Prozessen erschließen können.« (Strübing 2018: 23) Das »Prinzip der Prozesshaftigkeit« meint, dass »[a]uch der Gegenstand qualitativ-interpretativer Forschung als ein prozessual hergestellter verstanden« wird. Das bedeutet, die Wirklichkeiten, die Realitäten, die wir beforschen, werden »von sozialen Akteuren fortwährend hervorgebracht, erhalten und modifiziert.« (Ebd.: 24) Mit dem letzten Prinzip, dem »Prinzip der Reflexivität«, ist verbunden, dass »kein Objekt und keine Äußerung aus sich selbst heraus eine Bedeutung hat« (ebd.). Erst durch einen »reziproken Verweisungszusammenhang von Objekt, Äußerung und Kontext« kann eine Bedeutung entstehen. Diese Reflexivität zeigt sich auch im »Verhältnis von Forschungsfrage und Forschungsgegenstand« und jedes Erkenntnisinteresse »richtet [...] die Daten zu, beeinflusst mit hin, was die Daten uns bedeuten.« (Ebd.) Und letztlich existiert »Reflexivität auch im Sinne einer gemeinsamen Teilhabe von Forscher und erforschem Feld an der Sozialwelt«, denn »sozialwissenschaftliches Wissen schlägt sich in gesellschaftlichem Wissensvorrat nieder und tritt uns in den Daten wieder entgegen.« (Ebd.: 25)

Auf Basis dieser allgemeinen Merkmale qualitativer Forschung definiert Strübing Gütekriterien, die als Prozesse »interne[r] Selbstevaluationen« (ebd.: 204) den gesamten Forschungsprozess begleiten und Forschende unterstützen, eine kritische und reflexive Haltung im Kontext ihrer eigenen Forschung zu entwickeln sowie diese auch allgemeinen Qualitätskriterien zu unterziehen. »Diese internen, auf Selbststeuerung ausgerichteten Güteprüfungen sind integraler Teil iterativ-zyklisch prozessierender Forschung und treten sowohl als inkorporierte Forschungshaltungen als auch als kommunikative Praktiken auf.« (Ebd.) Strübing unterscheidet dabei die Gütekriterien Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität, die im Folgenden näher erläutert werden.

3.3.1 Gegenstandsangemessenheit

Strübing zufolge ist das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit umfassender zu verstehen, als dass »Untersuchungsmethoden [lediglich] ihrem Gegenstand angemessen sein sollen« (Strübing 2018: 207). Gegenstandsangemessenheit braucht »vielfältige Passungsverhältnisse« (ebd.: 207–208, Herv. i. O.), indem Methoden, Fallauswahl, Datentypen, theoretische Annahmen und Erkenntnisinteresse aufeinander

der abgestimmt werden und geeignete Passungen für das jeweilige Forschungsprojekt gefunden werden müssen. Das verlangt nach »fortgesetzte[n] Justierungsprozesse[n]« (ebd.: 208, Herv. i. O.) in Form permanenter Reflexion der Forschungsarbeit sowie Adaptierungen hinsichtlich vorab entwickelter Forschungsdesigns, Fallauswahl, Forschungsfragen und theoretischer Konzepte.

Strübing hebt in diesem Zusammenhang die »Anpassung des methodischen Repertoires an den sich konstituierenden Gegenstand« hervor. In qualitativen Forschungsprojekten sei ein »Anschmiegen der Methoden an einen Gegenstand in the making« bedeutender als durch die »Korrektheit der Methodenanwendung« dem Gegenstand nicht mehr gerecht werden zu können, was zu einem »reduzierten Methodenbegriff« führt, der aus einem »geöffneten [methodischen] Verständnis« (ebd., Herv. i. O.) resultiert. Methoden sind nicht als standardisierte Werkzeuge zu verstehen, denen sich der jeweilige Gegenstand anpassen muss. Der Gegenstand ist das zentrale Element des Forschungsvorhabens, der »seine je spezifische methodische Strenge« hervorbringt. Das führt dazu, dass »das Methodische immer wieder neu aus dem Gegenstandsbezug entwickelt werden muss.« (Ebd.)

Den »reduzierten Methodenbegriff« ergänzt ein »starke[r] Empiriebegriff« (ebd., Herv. i. O.), der in qualitativen Forschungsprojekten hohe Bedeutsamkeit erlangt. In Abgrenzung zu standardisierten Verfahren, die Strübing zufolge »spezifische Anforderungen empirischer Gegenstände schnell hinter methodischen Rigorismen zurücktreten« lassen, zeichnet qualitative Studien ein »emphatische[s] Verhältnis zum Empirischen« (ebd.) aus. Die besonders intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand, das »Eintauchen in das Feld«, ermöglicht ein »Mehr an Qualität, weil die soziale Praxis oft mehr weiß und innovativer ist als die theoretische Vorstellungskraft« (ebd.: 209).

3.3.2 Empirische Sättigung

Mit dem Gütekriterium der empirischen Sättigung wird der Fokus auf die »empirische Durchdringung des Forschungsgegenstandes« und die »Verankerung der Interpretationen im Datenmaterial« (Strübing 2018: 209) gerichtet. Strübing definiert drei Ebenen empirischer Sättigung: »(1) Durch die Erschließung des Feldes und den Rapport zum Feld, (2) durch Vielfalt und Breite des Samples, (3) durch die Intensität, mit der Daten gewonnen und analysiert werden.« (Ebd.)

Die Erschließung des Feldes ist ein Prozess, der sich über den gesamten Forschungszeitraum erstreckt. In diesem Kontext ist es unabdingbar, zwischen Forschenden und Beforschten »ein Vertrauensverhältnis zu etablieren«, das Forschenden Einblicke in die »Hinterbühnen der Interaktion« ermöglicht, um Daten im Kontext dieser »Hinterbühnen« zu interpretieren: »[W]elche Auskunft das Feld über sich zu geben bereit ist«, hängt maßgeblich davon ab, wie sich Forschende in dieses Feld einfinden können. Sie sind aufgefordert, »eine reflexive Orientierung an den Tag

[zu] legen, sich also analytisch ›neben‹ die zwischen ihnen und dem Feld ablaufenden Prozesse [zu] stellen.« (Ebd.)

Eine empirische Sättigung erfolgt auch durch die Vielfalt und Breite des Samplings. Forschende müssen »Auswahlentscheidungen« (ebd.) treffen, die sich an spezifischen Kriterien orientieren, um die Vielfalt und Breite des zu generierenden Materials abzubilden. Jede dieser Entscheidungen hat eine direkte Konsequenz für die Datengewinnung und Datenauswertung. Gutes und brauchbares Datenmaterial misst sich nicht an der Fülle. Strübing schreibt dazu: »Ein gutes Datenkorpus ist weniger eine Frage der schieren Menge als vielmehr der Systematik der Auswahl mit Blick auf die sich entwickelnde Fragestellung.« (Ebd.: 210) Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Samplingtheorie der Grounded Theory als eine »hilfreiche qualitätssichernde Maßnahme«, die eine »erforderliche Differenziertheit und Variation« (ebd.) gewährleistet.

Strübing konstatiert, empirische Sättigung hänge auch mit einer »angemessenen Intensität« (ebd.) im Kontext der Datenerzeugung und Analyse zusammen. Es bestehe eine hohe »Intensitätsanforderung« an Forschende, die Datengewinnung mit Bedacht und entsprechend methodologischer Kriterien zu gestalten. Werden Datenerhebungsvorgänge mangelhaft durchgeführt, ist »auch analytisch dann nicht mehr viel zu holen« (ebd.). Eine intensive Datenanalyse erfordert einen kritisch distanzierten, aber doch auch sehr empathischen Umgang mit dem Material. Erst wenn zu erwarten ist, dass sich Erkenntnisse erschöpft haben, dass »wir also im aktuellen Material nichts relevantes Neues mehr finden« (ebd.), kann von einer empirischen, im Vokabular der Grounded Theory von einer »theoretischen Sättigung« gesprochen werden.

Die empirische Sättigung, so Strübing, hängt nicht von der Größe der Studie ab. Vielmehr orientiert sie sich an einem umfassenden und dichten Material, das selbst bei sehr kleinen Forschungsprojekten generiert werden kann.

3.3.3 Theoretische Durchdringung

Die in der Sozialforschung geläufigen »dichotomen Begriffspaare«, wie »Theorie/ Empirie« oder »Theorie/Methode«, suggerieren, dass es eine »empiriefreie Theorie, theoriefreie Methoden und vortheorietische Empirie« gäbe (Strübing 2018: 211). Um Prozesse anzustoßen, die diese suggerierte Kluft nicht weiter aufreißen, sondern Dichotomien aufweichen, braucht es Forschungspraktiken, die »Theorie, Empirie und Methoden miteinander verbinden« (ebd.).

Mit dem Gütekriterium der theoretischen Durchdringung wird dieser Prozess der wechselseitigen Verschränkung von Theorie, Empirie und Methodologie in den Fokus gerückt. »[G]egenstandsangemessene, empirisch gesättigte Forschung [ist] ebenso auf Theorie angewiesen, wie sie auf Theorie(-fortschritt) zielt. Damit ist theoretische Durchdringung ein zur empirischen Sättigung komplementäres Kri-

terium.« (Ebd.) Theoretische und methodologische Perspektiven sowie empirische Erkenntnisse bedingen einander, und ihre Verflechtung bildet den Rahmen des Forschungsprozesses.

Strübing hebt hervor, dass standardisierte Verfahren häufig einen starken Theoriebezug haben und eine gewisse Ignoranz gegenüber der Empirie erkennen lassen. Methoden und theoretische Verortungen überlagern mitunter den Gegenstand der Studie und das eigentliche Erkenntnisinteresse. Dieser Überhang an Theorie in standardisierten Verfahren erklärt womöglich auch die »latent theoriekritische[n] Positionen« (ebd.), die in Abgrenzung dazu qualitativer Forschung zugeschrieben werden.

Das Wesentliche besteht darin, die »produktive Leistung der Theorie« zu nutzen und Erkenntnisse aus der Empirie mit theoretischen Diskursen zu verknüpfen. Strübing tritt dafür ein, in qualitativer Forschung

»statt der dichotom strukturierten Entscheidung zwischen entweder deduktiv oder induktiv verfahren der Forschung eine abduktive Forschungshaltung (Reichert 2003) [zu] entwickeln, in der induktive, abduktive und deduktive Modi des Schließens den Prozess abwechselnd und ineinandergreifend strukturieren und so jene iterativen Zyklen konstituieren, ohne die qualitative Forschung nicht gelingen kann.« (Ebd.: 212)

Theoretische Perspektiven können Forschende dahingehend unterstützen, in das Feld *hineinzufinden*, indem sie Entscheidungen, die im Kontext der empirischen Studie zu treffen sind, begründen und dazu beitragen, den Untersuchungsgegenstand besser zu verstehen. Theorie kann aber auch dazu beitragen, aus einer Studie *hinauszufinden*, indem der Untersuchungsgegenstand mit schon bestehenden theoretischen Perspektiven kontextualisiert und anschlussfähig gemacht wird, und sich somit auch dessen Relevanz für den Fachdiskurs erhöht (vgl. ebd.).

3.3.4 Textuelle Performanz

Mit dem Gütekriterium der textuellen Performanz rückt Strübing die Bedeutung der Textgestaltung in den Mittelpunkt qualitativer Forschung. Forschungsarbeiten sind nicht als Zusammenfassungen der Ergebnisse zu verstehen, vielmehr sollen sie eine Verbindung von Leserschaft und untersuchtem Feld herstellen. »Die Kompetenz, Leser gut zu führen, sie in Forschung hineinzuziehen und von den Ergebnissen zu überzeugen, lässt sich mit dem Kriterium der *textuellen Performanz* fassen.« (Strübing 2018: 213, Herv. i. O.)

Forschende sind in ihrer Rolle als Autor:innen dafür verantwortlich, ihre Forschungsergebnisse Leser:innen zugänglich zu machen und sie verständlich aufzubereiten. Die Textdarstellung ermöglicht eine »soziale Interaktion« (ebd.)

zwischen Forschenden und Leserschaft. Dabei gilt es, die »Logik der Forschung« (Popper 1994/1935, zit.n. Strübing 2018: 213), die »Logik der Darstellung« (Bude 1989: 527, zit.n. Strübing 2018: 213) und die »logic of generating scientific belief« (Reichertz 1992: 333, zit.n. Strübing 2018: 213) zu berücksichtigen.

Forschungsberichte, Dissertationen und Projektdarstellungen sollen einem dramaturgischen Spannungsbogen folgen, der, vergleichbar mit dem Aufbau eines faszinierenden Buchs oder der Dramaturgie einer Oper, Leser:innen durch die einzelnen Phasen und Kapitel begleitet und führt. Forschungsfragen und -erkenntnisse werden darlegt und kontextualisiert. Die Leser:innenschaft wird auf eine Entdeckungsreise mitgenommen, die mit der Beantwortung der Forschungsfragen enden kann, oder plausibel dargelegt hat, weshalb Fragen unbeantwortet bleiben. Im besten Fall gelingt es, Leser:innen zu affizieren und ihnen zu ermöglichen, den Forschungsprozess aus ihrer Perspektive mitzuerleben.

Strübing weist in diesem Kontext auf zwei Schwierigkeiten hin: Zum einen müssen Forschende, als Expert:innen für das untersuchte Feld und für die fachspezifische Leserschaft, Texte so gestalten, dass ein »kognitive[r] Nachvollzug analytischer Perspektiven« entstehen kann. Dabei gilt es, die »Logik des Feldes« so darzustellen, dass die Erwartungen des eigenen Fachbereichs und der Fachkolleg:innen erfüllt werden. Zum anderen müssen Texte »die Zustimmungsbereitschaft anonymer Publikula mobilisier[en]«. Leser:innen sind »*hidden observers*« (Strübing 2018: 213, Herv. i. O.), deren Interesse geweckt und Zustimmung erreicht werden soll, ohne, dass sie direkt angesprochen werden können.

Ob eine Forschungsarbeit unter dem Aspekt der textuellen Performanz als gelungen erachtet werden kann, zeigt sich erst nach einer Veröffentlichung und der Einbettung in den Fachdiskurs sowie einer entsprechenden Resonanz darauf.

3.3.5 Originalität

Strübing definiert mit Originalität das fünfte Gütekriterium, das gewährleisten soll, dass Forschungsarbeiten einen »Erkenntnisfortschritt [...] erzielen« (Strübing 2018: 214), der für den Fachdiskurs relevant ist und darüber hinaus als »Ausgangspunkt für Anschlussforschung« fungieren kann.

Dabei gilt es, die Gefahr der »Unterschreitung« bestehender Wissensbestände zu vermeiden. Strübing gliedert Wissensbestände in »Alltagswissen«, »professionelles Wissen« oder »*Sachwissen des Feldes*« und den jeweiligen »*Stand der Forschung*« (ebd., Herv. i. O.). Forschende treffen im Untersuchungsfeld sowohl auf das Alltagswissen von Personen wie auch auf deren Sachwissen. Alltagswissen muss »in adäquater Weise in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sache aufgegriffen werden« und soll reflektiert und analytisch in die Forschung miteinfließen. Um professionelles Wissen nicht zu unterschreiten ist es notwendig, sich mit dem Sachwissen des Feldes vertraut zu machen und »dieses Wissen für ihre Theoriebildungs-

prozesse heran[zu]ziehen.« (Ebd.) Vor allem aber sind forschende Personen dazu angehalten, ihr wissenschaftliches Wissen nicht dem feldspezifischen Sachwissen überzuordnen oder das professionelle Wissen der untersuchten Personen gar nicht zu thematisieren.

Darüber hinaus ist eine umfassende Kenntnis der relevanten Forschungsarbeiten aus dem eigenen Fachbereich und der aktuelle Stand der Forschung notwendig. Erst dann ist es möglich, »die eigene Arbeit als innovativen Beitrag im Fachdiskurs zu positionieren, an andere Forschungen anzuschließen und selbst Anschlüsse für weitere Forschung zu schaffen.« (Ebd.)

Strübing konstatiert, dass die »Originalität« einer Forschungsarbeit nicht zur Gänze gesichert werden kann. Dennoch wird unter der Prämisse, die drei Wissens-ebenen nicht zu unterschreiten, eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen.

3.4 Methodologie und Forschungsdesign

Eine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit widmet sich der Rekonstruktion eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses (System von Überzeugungen) von Pädagog:innen, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik wie auch in der Musikvermittlung verortet sehen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Handlungspraxis jener Pädagog:innen und den dieser Praxis zugrunde liegenden Überzeugungen.

Diese Studie verfolgt nicht das Ziel, individuellen Überzeugungen von Pädagog:innen nachzuspüren, vielmehr sollen Einblicke in kollektive Überzeugungen und den daraus resultierenden Handlungsorientierungen einer ausgewählten Gruppe ermöglicht werden. Dieses Bestreben führte zur Entscheidung, die vorliegende Studie mit der dokumentarischen Methode der Interpretation und mit Gruppendiskussionen durchzuführen.

3.4.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode der Interpretation geht auf Karl Mannheim (1892–1947) zurück und wurde von ihm als Alternative zur naturwissenschaftlichen Logik des Erkenntnisgewinns entwickelt. Mannheim wandte sich damit »gegen die Übertragung einer naturwissenschaftlichen Methodologie auf humanwissenschaftliche Fächer« und begründete mit der »Entwicklung der Wissenssoziologie eine alternative Erkenntnislogik« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 277). Unter Ralf Bohnsack wurde die dokumentarische Methode zu einem »forschungspraktisch und methodologisch fundierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt«, mit dem Ziel, Orientierungen und Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen zu rekonstruieren, die »Aufschluss über die Hand-

lungsorientierungen [geben], die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und somit Zugang zur Handlungspraxis [eröffnen].« (Nohl 2017: 4)

Bohnsack führte in den 1980er Jahren gemeinsam mit Werner Mangold Jugendstudien durch, die »auf der Grundlage formalsoziologischer und metatheoretischer Überlegungen die Erfahrungsbildung der Jugendlichen selbst und deren Rekonstruktion« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 278) ins Zentrum rückten. Diese Studien konnten an Mangolds Erkenntnisse über die zentrale »Bedeutung der Peergroup in der Jugendphase« (ebd.) anschließen, die er in den 1960er Jahren im Rahmen von Untersuchungen mit Jugendgruppen erlangte. Die von Mangold beschriebenen »Integrationsphänomene«, wie etwa »gemeinsame Satzkonstruktionen und komplexe Sinnproduktion durch Personen, die einander zuvor nie gesehen hatten.« (ebd.), konnten nun im Kontext von Mannheims Theorie des »konjunktiven Erfahrungsraumes« (Mannheim 1980: 216, zit.n. Przyborski 2004: 23; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 283; Nohl 2017: 6–7) theoretisch verortet werden. Der von Mannheim beschriebene konjunktive Erfahrungsraum hebt die Bedeutung der »Ebene des Kollektiven« hervor, die »durch gemeinsame bzw. strukturidentische *Erfahrungen* gestiftet wird.« (Loos und Schäffer 2001: 28, Herv. i. O.) In Mangolds Studien wurde diese »Ebene des Kollektiven« genau dann erreicht, wenn sich die Gruppendiskussionen »zuspitzten« und die Teilnehmenden »im Diskurs aufgingen, wenn sie also *gemeinsame Zentren der Erfahrung aktualisierten*« (ebd., Herv. i. O.). Dieser konjunktive Erfahrungsraum »verbindet die Menschen quasi von innen, auf der Basis gemeinsamer Erfahrungshintergründe miteinander« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 278) und ermöglicht Rückschlüsse auf kollektive Orientierungen und Handlungspraktiken.

Um diese Orientierungen rekonstruieren zu können, unterscheidet die dokumentarische Methode zwischen zwei Wissensformen: »der im Erleben verankerten Herstellung von Wirklichkeit, dem handlungspraktischen Wissen einerseits, und kommunikativ generalisiertem Wissen, das uns in der Regel in begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht, andererseits.« (Ebd.: 281)

Die entscheidende zu rekonstruierende Wissensebene ist die des »atheoretischen« oder »konjunktiven« Wissens (Mannheim 1964: 100, zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 285), die dem »handlungspraktischen Wissen« und somit unserem »habituellen Handeln« (Bohnsack et al. 1995: 11, zit.n. Nohl 2017: 6) zugrunde liegt. Nohl schreibt dazu,

»[w]enn man einen Knoten knüpft, Fahrrad fährt, wissenschaftlich diskutiert oder das Telefon benutzt, gebraucht man eine Form des Wissens, die Karl Mannheim »*atheoretisches Wissen*« (1980: 73) nennt. »Atheoretisch« ist dieses Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten. Wir wissen intuitiv aus unse-

rer Erfahrung, wie man Knoten knüpft, diskutiert, telefoniert und Fahrrad fährt.« (Nohl 2017: 6, Herv. i. O.)

Przyborski und Wohlrab-Sahr sprechen in diesem Zusammenhang von einem »stillschweigende[n] Wissen«, das »grundlegend kollektiv konzipiert« ist (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 281 u. 283) und Menschen miteinander verbindet, da es auf gemeinsamen Erfahrungen und gleicher Handlungspraxis basiert. Demgegenüber steht das »kommunikativ generalisierte Wissen«, das in allgemeinen Wissensbeständen explizit zum Ausdruck gebracht und konkret formuliert wird.

Das Spezifische der dokumentarischen Methode liegt in der Differenzierung dieser beiden Wissensformen und ihren von Mannheim zugeordneten Sinnebenen, nämlich der Ebene des »immanenten« und der Ebene des »dokumentarischen Sinngehalt[s]« (ebd.: 283–284). Der immanente Sinngehalt kommt dann zum Tragen, wenn Menschen ihre Erfahrungen schildern und diese auf ihren wörtlichen und expliziten Sinngehalt überprüft werden können. Er gibt prioritär Auskunft darüber, *was* gesagt wird.

»Immanente Sinngehalte lassen sich unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang auf ihre Richtigkeit überprüfen. Ein philosophisches System lässt sich u.a. aus einem anderen philosophischen System heraus verstehen und aus dieser Perspektive auf seine Richtigkeit und Gültigkeit beurteilen. Wenn man ein philosophisches System aus sich selbst heraus kritisiert, seine innere Widersprüchlichkeit oder Widerspruchsfreiheit herausarbeitet, versteht man es immanent.« (vgl. Mannheim 1980: 85ff., zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 283)

Der dokumentarische Sinngehalt hingegen gibt Aufschluss darüber, *wie* gewisse Textpassagen konstruiert beziehungsweise in welchem »Orientierungsrahmen« sie verortet sind. Die »geschilderte Erfahrung [wird] als Dokument einer Orientierung rekonstruiert« (Nohl 2017: 4) und der »modus operandi« (Bohnsack 2014: 61, zit.n. Nohl 2017: 4) der Schilderung ermöglicht Erkenntnisse darüber, in welchem Rahmen ein bestimmtes Thema oder ein Problemaufriss bearbeitet wird.

»Der dokumentarische Sinngehalt bzw. Dokumentsinn dagegen nimmt den soziokulturellen Entstehungszusammenhang bzw. das, was sich davon manifestiert hat, in den Blick. Das wäre zum Beispiel die Frage der Genese eines philosophischen Systems aus »seiner Zeit heraus«. Auch die Frage, unter welchen biographischen und historischen Bedingungen ein Kunstwerk entstanden ist, stellt auf den Dokumentsinn ab. [...] Das heißt, wir fangen – durchaus auch im Alltag – an, uns mit dem Dokumentsinn zu beschäftigen, wenn ein Phänomen nicht mehr situationsimmanent verstanden werden kann.« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 284)

Die Theorie des konjunktiven Erfahrungsraums als »grundlegende[s] Element der Mannheim'schen Handlungs- und Kommunikationstheorie« (ebd.: 285) sowie die Unterscheidung zweier Wissensformen und Sinngehalte bilden die theoretischen Eckpfeiler der dokumentarischen Methode. Im Folgenden sollen lediglich die wesentlichen Auswertungsschritte dieser Methode dargelegt werden. Eine detailliertere Darstellung aller Auswertungsschritte erfolgt in Abschnitt 3.5.2.1.

Die zwei wesentlichen Interpretationsschritte der Methode beruhen auf der Differenzierung des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts. Den immanenten Sinngehalt fokussierend wird bei der »formulierenden Interpretation« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 61–62; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293–294; Nohl 2017: 5) »eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten, des kommunikativ-generalisierten oder – alltagssprachlich ausgedrückt – des allgemein verständlichen Sinngehalts [erstellt]. Die Frage, die die Interpretin dabei zu beantworten sucht, lautet: Was wird gesagt?« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293)

Den dokumentarischen Sinngehalt fokussierend steht bei der »reflektierenden Interpretation« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 63–64; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 295–302; Nohl 2017: 5) die »konjunktive« Wissensebene im Vordergrund. Textpassagen werden analysiert, um zu rekonstruieren, »wie etwas gesagt wird«, und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was sich darin »über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis, *dokumentiert*.« (Loos und Schäffer 2001: 63, Herv. i. O.)

Im weiteren Interpretationsprozess werden kollektive Orientierungsrahmen gesucht, die zunächst im Rahmen fallinterner und fallexterner »komparativer Sequenzanalyse[n]« (ebd.: 71–72; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302–305; Nohl 2017: 7–8) verdichtet und anschließend definiert werden.

Die sogenannte Typenbildung markiert den finalen Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode, wobei es sich hierbei

»nicht um eine Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation [handelt], sondern sie richtet sich nach den der komparativen Analyse zugrundeliegenden Dimensionen des existentiellen Hintergrundes [...], aus denen heraus sich die einzelnen Fälle, repräsentiert jeweils durch die verschiedenen Gruppen, erklären.« (Loos und Schäffer 2001: 71–72)

3.4.2 Gruppendiskussionsverfahren

Wie Loos und Schäffer betonen, können Gruppendiskussionsverfahren dazu dienen, dass »kollektive Orientierungen [...] sozusagen in statu nascendi herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt

werden.« (Loos und Schäffer 2001: 11) Im Gegensatz zu Gruppeninterviews, die »zeit-ökonomische Varianten der Einzelbefragung« (ebd.: 12, Herv. i. O.) darstellen und den Austausch innerhalb der Gruppe nicht forcieren, wollen Gruppendiskussionen dezidiert eine Interaktion unter den Beteiligten hervorrufen. Die Gruppe als solche wird als Objekt der Datenerhebung verstanden. Dem Zusammenspiel der einzelnen Diskussionsteilnehmer:innen, dem jeweiligen Diskursverlauf und der speziellen Dynamik jeder Gruppe werden im Zuge der Datengewinnung, vor allem aber der Datenauswertung, aus methodologischer Sicht eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen.

Um Zugang zu kollektiven Orientierungen, zu kollektiven Handlungspraktiken und atheoretischem Wissen einer bestimmten Gruppe zu erlangen, wird mit sogenannten »Realgruppen« gearbeitet (vgl. ebd.: 43–48; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 95–96).

»Bei Realgruppen, also solchen Gruppen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen, kann man nun davon ausgehen, daß diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat.« (Loos und Schäffer 2001: 44, Herv. i. O.)

Auch Personen, die »über strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen (z.B. denselben Beruf ausüben)« (ebd.: 13) können als Realgruppe verstanden werden und müssen darüber hinaus weder befreundet sein noch gemeinsam das Studium absolviert haben oder in demselben Kollegium arbeiten. Der konjunktive Erfahrungsraum – beispielsweise der gleiche Beruf – ist die gemeinsame Schnittmenge auf Basis derer sich ein Gespräch entfalten kann. Die Vertrautheit der Gruppe und der gemeinsame Erfahrungsraum der Teilnehmenden sollen zu einer möglichst ungezwungenen Gesprächsatmosphäre beitragen, sodass sich natürliche »Lebendigkeit« und »Selbstläufigkeit« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 95) während der Diskussion einstellen können, oder die Diskussion »*sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem »normalen« Gespräch annähern [kann].*« (Loos und Schäffer 2001: 13, Herv. i. O.)

Während der Gruppendiskussionen wird nicht nur »diskutiert«, sondern auch »erzählt«, »erinnert« und »ergänzt« (ebd.). Im Idealfall entsteht ein reger Austausch, zu dem die Gesprächsleitung – im Regelfall ist sie mit der forschenden Person ident – lediglich den Anstoß in Form eines ersten Impulses gibt.

Bei allem Bestreben, einer Gruppendiskussion zur »Selbstläufigkeit« und natürlichem Gesprächsverlauf zu verhelfen, muss Forschenden dennoch bewusst sein, dass es sich hierbei um eine künstlich initiierte Gesprächssituation handelt. Das Gespräch ist nicht zufällig entstanden, sondern wurde einer bestimmten Motivation folgend bewusst herbeigeführt. Die Teilnehmenden haben im Vorfeld Kennt-

nis über das geplante Gespräch, meist auch über die Notwendigkeit einer Tonaufzeichnung, und – wenn auch nur vage – über das mit dem Gespräch verbundene Forschungsvorhaben. Demzufolge ist eine Orientierung der Diskussionsleitung an Konzeptions- und Durchführungsprinzipien von erheblicher Bedeutung, um einen weitgehend natürlichen Verlauf der Diskussion und ein In-den-Hintergrund-Treten der Diskussionsleitung zu ermöglichen.

Nach der Einstiegsphase – einem natürlichen »warming up« (ebd.: 49) –, die für die Diskussionsteilnehmer:innen eine Möglichkeit des informellen Austausches bietet, werden zunächst organisatorische und technische Rahmenbedingungen für den Ablauf des Gesprächs geklärt. Danach erst eröffnet die interviewende Person die Gruppendiskussion und führt die Gruppe mit einem »Eingangsstimulus« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 97) inhaltlich in das Gespräch hinein. Dieser meist als »Eingangsfrage« formulierte Anfangsimpuls soll einen »allgemeinen thematischen Rahmen« (Loos und Schäffer 2001: 50) vorgeben und eine Erzählaufforderung an die Gruppe enthalten.

Ein grundlegendes Prinzip ist die weitgehende Zurückhaltung der Diskussionsleitung bei gleichzeitiger expliziter Verantwortungsübernahme für eine angenehme und einladende Atmosphäre. Bohnsack formuliert in diesem Zusammenhang verschiedene »reflexive Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen« (Bohnsack 2003a: 207, zit. n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 97; vgl. Loos und Schäffer 2001: 52–54), die hier kurz dargestellt werden sollen.

Diskussionsleitende Personen wenden sich mit ihren Aussagen und Fragen grundsätzlich an alle Beteiligten. Die »gesamte Gruppe [ist] Adressatin der Forscherintervention.« (Loos und Schäffer 2001: 53, Herv. i. O.) Das Kollektiv soll angesprochen werden beziehungsweise sich angesprochen fühlen. Einzelpersonen werden nur dann dezidiert angesprochen, wenn es beispielsweise akustische Verständnisprobleme gibt und die Diskussionsleitung deshalb nachfragen muss.

Während der Diskussion beschränkt sich die Diskussionsleitung weitgehend auf »immanente Nachfragen« (ebd.: 52). Vor allem zu Beginn eines Gesprächs ist dies von wesentlicher Bedeutung und soll gewährleisten, dass sich Forschende auf »von der Gruppe eingeführte Themen beziehen« (ebd., Herv. i. O.) und nicht eigene Themenschwerpunkte vorgeben. Diskussionsleiter:innen sind dazu angehalten, erst dann eine »Phase der exmanenten Nachfragen« (ebd.: 54, Herv. i. O.) zu eröffnen, wenn sich das »immanente Potential der Gruppe erschöpft hat« (ebd.: 53, Herv. i. O.). Meist führt das zu einem inhaltlichen Stillstand, der darauf hindeutet, dass die Gesprächsteilnehmer:innen von sich aus zu einem Schlusspunkt für das jeweilige Thema gekommen sind. In dieser Phase ist es für Forschende durchaus möglich, eigene Themen anzusprechen, die Relevanz für das Erkenntnisinteresse haben und von den Teilnehmenden noch nicht explizit behandelt wurden. Auch in diesem Kontext gilt, »Interventionen immer an die ganze Gruppe« (Przyborski und Wohl-

rab-Sahr 2014: 97) zu richten und Fragen vage und unpräzise zu formulieren, dass sie vor allem »detaillierte Erzählungen und Beschreibungen evozieren.« (Ebd.: 99)

Nach der Gruppendiskussion wird ein Kurzprotokoll verfasst, um technische Daten, aber auch grundsätzliche Eindrücke zum Gesprächsverlauf und selbstreflexive Gedanken zur eigenen Diskussionsleitung festzuhalten, die für den weiteren Forschungsverlauf relevant erscheinen. Anschließend wird das Audiomaterial transkribiert und die Auswertung kann beginnen.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, erweist sich das Gruppendiskussionsverfahren als geeignetes Datenerhebungsinstrument, um kollektive Orientierungen und deren Genese zu erfassen. In diesem Kontext ist vor allem die »Rekonstruktion der Diskursorganisation«⁴ im anschließenden Datenauswertungsverfahren von zentraler Bedeutung, die »die Entstehung und Entwicklung eines Themas« ebenso ermöglicht wie auch »deren kollektive Rahmung, also seine Einbettung in einen umfassenden Sinnzusammenhang« (Loos und Schäffer 2001: 38, Herv. i. O.). Der gemeinsame konjunktive Erfahrungsraum der Diskutant:innen ermöglicht es, durch Schilderungen, Beschreibungen und Erzählungen, Zugang zu deren »stillschweigendem« Wissen zu erhalten und Erkenntnisse über die kollektive Handlungspraxis zu gewinnen.

3.5 Darstellung der Datenerhebung und Datenauswertung

In diesem Abschnitt werden nun die einzelnen Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung erläutert.

3.5.1 Datenerhebung

3.5.1.1 Sampling

Um allgemeine Aussagen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands treffen zu können, müssen die ausgewählten Fälle das Forschungsfeld bestmöglich repräsentieren (siehe dazu auch S. 123/124). Die Auswahl des Samplings spielt demnach eine bedeutende Rolle für die Validität der Ergebnisse (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 177–180).

Der zu untersuchende Sachverhalt eint die ausgewählten Personen. Die Abstrahierung einzelner Fälle soll ermöglichen, »allgemeinere, d.h. theoretische bzw. für die Theoriebildung relevante Aussagen [zu] treffen« (ebd.: 179) sowie »die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen.« (Ebd.: 180)

4 Siehe dazu Abschnitt 3.5.2.1.

In der vorliegenden Studie wurde das Verfahren des »Theoretical Sampling« mit dem »Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien« kombiniert (vgl. ebd.: 181–182). Die Verwendung unterschiedlicher Samplingverfahren ist möglich und entsprechend dem Untersuchungsgegenstand auch sinnvoll. Unterschiedliche Verfahren »schließen einander in der praktischen Forschungsarbeit keinesfalls aus, sondern können sich gut ergänzen« (ebd.: 185), weshalb diese Vorgehensweise auch für diese Studie gewählt wurde.

Das Verfahren des »Theoretical Sampling« wurde »im Rahmen der GT [Grounded Theory] entwickelt, ist aber nicht auf diesen Forschungsstil beschränkt. Es eignet sich für alle qualitativ-interpretativen und rekonstruktiven Verfahren« (Strübing 2018: 131). Dieses Auswahlverfahren beruht darauf, dass die Fälle nicht schon im Voraus festgelegt werden, sondern sich erst im Laufe der Untersuchung herauskristallisieren. Datenerhebung und Datenanalyse stehen in einem wechselseitigen Prozess. Breuer et al. sprechen in diesem Zusammenhang von »forschungsprozessbegleitend[en]« Auswahlentscheidungen, die »konsekutiv in Abstimmung mit dem jeweiligen Stand der Erkenntnis- und Theorieentwicklung« (Breuer et al. 2019: 156, Herv. i. O.) getroffen werden. Erste Auswertungsergebnisse und Hypothesen entscheiden über die weitere Fallauswahl, hierbei bestimmt das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung die Auswahl.

»Während die minimale Kontrastierung die Tauglichkeit entwickelter Hypothesen und Theorien genauer prüft, geht es bei der maximalen Kontrastierung darum, die Varianz im Untersuchungsfeld auszuloten, bis man letztlich auf keine neuen Erkenntnisse [...] mehr stößt.« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 181–182)

Die Samplingstrategie, Fälle nach »bestimmten, vorab festgelegten Kriterien« auszuwählen, grenzt die Auswahlmöglichkeiten prinzipiell ein. Die vorab festgelegten Kriterien ermöglichen, dass »das Sampling damit [mit der Festlegung der Kriterien] beginnen [kann], ehe die im Feld festgestellten Kontraste selbst die weitere Auswahl steuern.« (Ebd.: 185)

Die Entscheidung darüber, wann der Prozess der Datenerhebung beendet werden kann, begründet sich im Prinzip der »theoretischen Sättigung«, das Strübing folgendermaßen beschreibt: »Wenn das fortgesetzte Einbeziehen weiterer homogener Fälle keine zusätzlichen Eigenschaften mehr erbringt, dann gilt dieser Theoretisierungsschritt als gesättigt und ein gleichartiges Fortfahren würde keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn erbringen.« (Strübing 2018: 128)

In Rahmen dieser Studie wurden drei Gruppendiskussionen mit insgesamt sechzehn verschiedenen Personen durchgeführt. An den ersten beiden Gruppendiskussionen nahmen jeweils sechs unterschiedliche Personen teil, an der dritten Gruppendiskussion vier weitere Personen. Die ersten beiden Gruppendiskussionen fanden im Abstand von vier Wochen statt, die dritte vier Monate später. In

der Zeitspanne zwischen zweiter und dritter Erhebungssituation wurden erste Auswertungsschritte und weitere »Kontrastierungs-Überlegungen« (Breuer et al. 2019: 156, Herv. i. O.) als Grundlage für die Zusammensetzung der dritten Gruppe durchgeführt. Im Sinne von Breuer et al. wurde nach weiteren

»Variationen und Kontraste[n] [...] gesucht, die das Wissen über Merkmale des Untersuchungsfeldes auf dem Hintergrund des bisherigen Bildes vom Gegenstand (voraussichtlich) erweitern, präzisieren und anreichern, absichern und verdichten oder auch infrage stellen können.« (Ebd.)

In Konsequenz des zuvor dargelegten Prinzips wurden für die dritte Gruppendiskussion vorwiegend jüngere Diskussionsteilnehmer:innen ausgewählt, die aufgrund ihres Alters und ihres vergleichsweisen kurzen Zeitraums im Berufsleben sowie ihrer noch nicht lange zurückliegenden Ausbildung näher an ihren Ausbildungserfahrungen standen als der Großteil der Teilnehmer:innen der ersten beiden Gruppendiskussionen.

Die vorab festgelegten Kriterien für die Auswahl der Diskussionsteilnehmer:innen waren:

- Instrumental-/Gesangspädagogisches Studium
- Musikvermittlungsstudium und/oder langjährige berufliche Erfahrung im Bereich Musikvermittlung
- Instrumental-/Gesangspädagogische Tätigkeit im institutionellen Rahmen einer Musikschule

Kontrastierungskriterien hinsichtlich Fallauswahl waren:

- Alter
- Geschlecht
- Unterrichtsfächer
- Unterrichtsformen
- Größe und Lage der Musikschule

Aus den vorab festgelegten Kriterien und den Kontrastierungskriterien ergab sich folgende Auswahl an Diskussionsteilnehmer:innen.

An den Gruppendiskussionen nahmen elf Frauen und fünf Männer im Alter von 26 bis 62 Jahren teil. Obgleich eine ausgewogenere Geschlechterparität unter den Diskussionsteilnehmer:innen angestrebt wurde, konnte sie nicht vollständig erreicht werden. Dies spiegelt die derzeitige Geschlechterverteilung im Praxisfeld der Instrumentalpädagogik, insbesondere im Bereich der Musikvermittlung, wider. Hinsichtlich der Größe und Lage der Musikschulen wurden jeweils drei Kategorien

definiert: kleine, mittlere und große Musikschulen, urbanes Umfeld, ›Speckgürtel und ländliches Umfeld. Die Unterrichtsfächer der Teilnehmer:innen (Einzelunterricht und Ergänzungsfächer) deckten ein breites Spektrum des allgemeinen Fächerkanons ab.

Tabelle 2: Sampling für empirische Studie

Kontrastierungskriterien	Auswahl
Alter	16 Personen zwischen 26 und 62 Jahren
Geschlecht	11 Frauen (davon 4 Leiterinnen) 5 Männer (davon 3 Leiter)
Größe der Musikschule (3 Kategorien gemäß Schüler:innenzahl und Größe des Kollegiums)	groß: 5 mittel: 6 klein: 5
Lage der Musikschule (3 Kategorien)	urban: 4 ›Speckgürtel‹: 5 ländlich: 7
Unterrichtsfächer (Instrumental-/Gesangsunterricht und Ergänzungsfächer)	Instrumentalfächer: Querflöte, Violoncello, Trompete, Flügelhorn, Waldhorn, Tenorhorn, Posaune, Tuba, Akkordeon, Steirische Harmonika, Violine, Kontrabass, Klavier, Blockflöte, E-Gitarre, Harfe, Elementare Musikpädagogik Ergänzungsfächer: Musikkunde, Bläserkammermusik, Streicherkammermusik, gemischte Ensembles, Chor, Streicherklasse, Orchester, Kreatives Musikgestalten, Musikwerkstatt, Elementare Musiziergruppen, Komposition

Insgesamt nahmen sieben Musikschulleiter:innen sowie neun Lehrende teil, deren Verantwortungsbereich auch Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit und des Veranstaltungsmanagements umfasst.

3.5.1.2 Ablauf der Datenerhebung

Die drei Gruppendiskussionen wurden in einer Zeitspanne von sechs Monaten durchgeführt. Aufgrund der COVID-19-Pandemie fanden die ersten beiden Diskussionen online statt und wurden nicht nur akustisch, sondern auch mittels Bildschirmaufnahme visuell aufgezeichnet. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um bei der Datenauswertung, im speziellen beim Interpretationsschritt

der reflektierenden Interpretation, im Zweifelsfall auf Bildmaterial zugreifen zu können. In den online durchgeführten Gruppendiskussionen hat sich gezeigt, dass das Gesprächsverhalten der Teilnehmenden durch das digitale Setting beeinflusst wurde. Die Interviewpartner:innen aktivierten phasenweise die Funktion der Stummschaltung und deaktivierten diese lediglich für ihre Wortmeldungen. Das führte dazu, dass in einigen Abschnitten Validierungen von Aussagen durch Kopfnicken erfolgten und nicht unmittelbar akustisch nachvollziehbar waren.

Die Online-Gruppendiskussionen wurden mit dem Videokonferenzdienst Zoom durchgeführt und mit dessen Aufzeichnungsfunktion aufgenommen. Zur zusätzlichen Absicherung wurden beide Diskussionen mit einem Aufnahmegerät der Marke Zoom Q2n-4K aufgezeichnet. Die in Präsenz durchgeführte Gruppendiskussion wurde mit selbigem Gerät aufgenommen. Auch bei dieser Gruppendiskussion wurde eine Back-up-Audioaufnahme mit dem Handy erstellt. Die Dauer der einzelnen Gruppendiskussionen betrug jeweils zwischen 70 und 80 Minuten.

Als Vorbereitung auf die Erhebungssituationen wurde in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab-Sahr und Loos/Schäffer ein Leitfaden erstellt (vgl. Loos und Schäffer 2001: 48–55; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 67–74), der sich an Bohnsacks »reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen«⁵ orientierte und folgende Phasen enthielt:

1. Natürliches »Warm-up«
2. Eröffnungsphase
3. Während der Gruppendiskussion
4. Nach der Gruppendiskussion

In der ersten Phase, dem natürlichen »Warm-up«, soll die Gruppe die Möglichkeit des informellen Austauschs, des ungezwungenen Plauderns und des Sich-Kennens erhalten, sofern die Interviewten nicht ohnehin miteinander vertraut sind. In der Planung der Gruppendiskussionen war es nicht abzuschätzen, wie sich diese Phase im Onlineformat gestalten würde und wie viel Zeit dafür einzuplanen wäre. Es zeigte sich, dass in beiden Online-Gruppendiskussionen durch das nacheinander Eintreten in den digitalen Besprechungsraum und durch individuell zu klärende Probleme mit technischen Einstellungen ungezwungene bilaterale Gespräche unter den Teilnehmer:innen entstanden, die zu einer lockeren und entspannten Atmosphäre beitrugen. Die »Warm-up«-Phase der dritten Diskussionsrunde, die in Präsenz stattfand, gestaltete sich ebenfalls ungezwungen. Die Interviewpartner:innen orientierten sich im Raum, nahmen frei gewählte Sitzplätze ein und führten Small-Talk-Gespräche. Da sich die Interviewpartner:innen in allen Erhebungssituationen

5 Eine ausführliche Darstellung dieser Prinzipien ist dem Abschnitt 3.4.2 zu entnehmen.

zum überwiegenden Teil kannten, war von Beginn an eine vertraute Gesprächsatmosphäre wahrzunehmen.

In der anschließenden »Eröffnungsphase« erfolgte eine Skizzierung des Forschungsprojekts. Es wurde darauf hingewiesen, dass im Anschluss an die Diskussion die Möglichkeit bestand, weiterführende Fragen zu dem Forschungsvorhaben zu stellen. So sollte sichergestellt werden, dass sich die Teilnehmer:innen unvoreingenommen und ohne Beeinflussung durch Hintergrundinformationen auf die Diskussion einlassen konnten. Zunächst wurde der Ablauf der Diskussion erläutert und auf meine Position als überwiegend passive Zuhörer:in hingewiesen. Weiters wurde die Bedeutung forschungsethischer Prinzipien in der Verwendung der Transkripte hervorgehoben. Nach dem verbalen Einverständnis⁶ aller Interviewpartner:innen wurden die Aufnahmegeräte gestartet und folgender Anfangsimpuls formuliert:

Die Musikvermittlung ist mittlerweile auch im Musikschulbereich angekommen. Wenn ihr da mal an eure Arbeit in der Musikschule denkt: Wann würdet ihr von Musikvermittlung sprechen? Fallen euch diesbezüglich spezielle Situationen, konkrete Momente, Ereignisse ein? Was habt ihr für Erfahrungen gemacht?

Bei allen Gruppendiskussionen gestaltete sich der Anfang zunächst etwas holprig und eine natürliche Selbstläufigkeit stellte sich erst im weiteren Verlauf ein. Während der Diskussion wurde zunächst nur immanent nachgefragt und hierbei lediglich auf Themen Bezug genommen, die schon zuvor von der Gruppe behandelt wurden. Bei den online abgehaltenen Gruppendiskussionen wurden die Interviewpartner:innen aufgrund schlechter Internetverbindung immer wieder aufgefordert, ihre Wortmeldungen zu wiederholen.

In der Vorbereitung für die Diskussionen wurden vorab Themenbereiche festgelegt, die gegen Ende der jeweiligen Gesprächsrunde – in der Phase des exmanenten Nachfragens – explizit angesprochen werden sollten, da sie für das Erkenntnisinteresse relevant erschienen. Da in allen Gruppendiskussionen diese Themen ohnedies relativ ausführlich von den Teilnehmer:innen behandelt wurden, fiel diese Phase kürzer aus als geplant.

Das Ende der jeweiligen Gruppendiskussion wurde nicht explizit initiiert. Bei allen drei Erhebungssituationen stellte sich nach einer gewissen Zeit ein Gefühl der Sättigung ein. Danach wurden die Aufnahmegeräte abgestellt und die Diskussionen für beendet erklärt. Nach den Diskussionen wurden Fragebögen mit Angaben zu persönlichen Daten an die Teilnehmer:innen ausgeteilt beziehungsweise per Mail verschickt.

6 Schriftliche Einverständniserklärungen der Diskussionsteilnehmer:innen für die Verwendung des Materials im Rahmen dieser Studie wurden ebenfalls eingeholt.

Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden Beobachtungsprotokolle verfasst, die Skizzen der Mikrofonpositionierung und der Positionen der Teilnehmer:innen sowie Screenshots und Vermerke zu Netzwerkproblemen bei den Online-Diskussionen enthielten. Weiters wurden persönliche Eindrücke zum grundsätzlichen Gesprächsverlauf und zu besonders markanten Passagen festgehalten.

3.5.2 Datenauswertung

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode sowohl theoretisch als auch anhand ausgewählter Passagen der vorliegenden Studie dargestellt. Die Datenauswertung dieser Studie erfolgte mit Unterstützung der Software DokuMet QDA, die im anschließenden Abschnitt dargestellt wird.

3.5.2.1 Schritte der Datenauswertung

Der erste Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode besteht darin, einen sogenannten thematischen Verlauf zu erstellen (vgl. Loos und Schäffer 2001: 61; Przyborski 2004: 50–53; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 292–293). Die Tonaufnahme wird abgehört und gegliedert, um einen Überblick über behandelte Themen zu erhalten. Weiters wird auch vermerkt, welche Passagen (bei Gruppendiskussionen) beispielsweise eine besonders hohe interaktive Dichte aufweisen oder an welchen Stellen die Diskussionsteilnehmer:innen neue Themen eröffnen beziehungsweise das Gespräch eine unvorhersehbare Wende genommen hat. Diese Kriterien sind dafür entscheidend, welche Textpassagen für die nachfolgende Transkription ausgewählt werden. Przyborski schreibt dazu:

»Unterscheiden sich Passagen formal vom Rest des Diskurses, so ist dies in der Regel ein Hinweis auf fokussierte Stellen im Gespräch. Bei Gruppendiskussionen spricht Bohnsack (z.B. 2001, zusammen mit Schäffer: 334) in diesem Zusammenhang von ›Fokussierungsmetaphern‹. Sie weisen ›eine hohe interaktive und metaphorische Dichte‹ in Relation zu anderen Passagen derselben Gruppendiskussion auf.« (Przyborski 2004: 52)

Auch »größere Pausen beim Sprecherwechsel« oder ein »Wechsel einer der bevorzugten Textsorte« (ebd.), beispielsweise zwischen Erzählung, Beschreibung oder Argumentation, können Indizien auf besonders relevante Passagen sein. Inhaltliche Kriterien für die Auswahl bestimmter Textpassagen sind an das Erkenntnisinteresse, die Forschungsfrage(n) und auch an solche Fragen geknüpft, »die sich erst im Zuge der Auswertungen ergeben.« (Ebd.: 53)

Nach der Erstellung des thematischen Verlaufs wird das Transkript verfasst, anhand dessen die weiteren Auswertungsschritte erfolgen. Dafür ist eine genaue und differenzierte Verschriftlichung des Audiomaterials unabdingbar (vgl. Loos und Schäffer 2001: 55–58; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 162–170; Strübing 2018: 117–120). Für Loos und Schäffer ist die »Transkription [...] in diesem Sinne also bereits Interpretation!« (Loos und Schäffer 2001: 55) Ein Transkript soll das gesprochene Wort so exakt wie möglich wiedergeben, um daraus nicht nur den wörtlichen Sinngehalt entnehmen zu können, sondern auch »lautliche Phänomene« wie etwa »gleichzeitiges Sprechen oder parasprachliche Phänomene wie Lachen und dialektale Färbungen« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 167) abzubilden.

Welches Transkriptionssystem letztendlich verwendet wird, wie detailliert die Verschriftlichung sein muss, orientiert sich am Erkenntnisinteresse der jeweiligen Forschungsarbeit und an der methodologischen Ausrichtung. Da die dokumentarische Methode mit der erkenntnisleitenden Differenzierung zweier Sinnebenen arbeitet und vor allem die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts – *wie* etwas gesagt wird – von wesentlicher Bedeutung im Erkenntnisprozess ist, wird bei dokumentarischen Forschungsprojekten üblicherweise mit einer sehr detailgenauen Transkriptionsmethode vorgegangen. Das TiQ Transkriptionssystem (Talk in Qualitative Social Research) wurde im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode entwickelt und gilt in vielen dokumentarischen Forschungsprojekten als »Standard«. Das System verwendet eine Vielzahl von Zeichen, welche nicht nur sprachliche Überlappungen und Sprechpausen kennzeichnen, sondern auch Dehnungen von Lauten, Lachen in unterschiedlicher Länge sowie sprachliche dynamische Abstufungen darstellen (vgl. ebd.: 167–170):

- $\perp$: Beginn einer Überlappung
- $\lrcorner$: Ende einer Überlappung
- (.): Pause bis zu einer Sekunde
- (2): Anzahl der Sekunden einer Sprecher:innenpause
- Betontes wird unterstrichen
- Lauter Gesagtes wird fett geschrieben
- °leises° Sprechen wird mit ° markiert
- - kennzeichnet Abbruch eines Wortes, z.B.: lei-
- = markiert Wortverschleifungen, z.B.: ham=ma
- : markiert die Dehnung von Vokalen, die Häufigkeit entspricht der Länge der Dehnung, z.B.: »nei::n«
- Bei Unsicherheit bezüglich des genauen Wortlautes, wird das Wort in Klammern gesetzt, z.B.: (doch)
- () : unverständliche Äußerung
- @nein@ z.B. lachend gesprochenes »nein«
- @(.): kurzes Auflachen

- @3)@: 3 Sekunden Lachen
- //mhm//: Hörersignal der/des Diskussionsleiters:in

Die Teilnehmer:innen der Diskussionen werden anonymisiert, hierbei gilt folgende Regelung: »f« für feminin, »m« für maskulin. Zusätzlich erhalten alle Diskutant:innen einen alphabetisch zugewiesenen Großbuchstaben. Der folgende Transkriptausschnitt⁷ zeigt eine mit TiQ transkribierte Passage.

Tabelle 3: Transkriptausschnitt zur Veranschaulichung des TiQ Transkriptionssystems

Zeile	Transkriptpassage
825	Bf: Und ma-, man kann unter dem Begriff so viel andere Sachen verstehen, Wenn man
826	nicht weiß, was gemeint ist. Oder?
827	Ef: Genau.
828	Bf: Ich find schon.
829	Ef: Genau.
830	Bf: Auch wenn man jetzt jemanden, der mit Musik <u>gar</u> nichts zu tun hat sagt, ja, ich
831	hab da diesen Musikvermittlungslehrgang gemacht, ähm, (.) dann äh, kennen die
832	sich <u>überhaupt</u> nicht aus, was das sein <u>k:önnte</u> . So. Ach so ja. Ah ja, ist das nicht wie
833	Musiklehrer oder so.
833	Ef: Oder vermittelt ihr Musiker, das gibt es auch.
834	Bf: Ja. @(.).@ Agentur, genau, ja=ja. Also es ist schon (.) auch die Problematik, dass der
835	Begriff so vie::les sein kann, <u>wenn</u> man ihn nicht besser kennt.
836	Ef: Drum ist einfach wichtig, dass man eben so zusammenhält, wie du das gesagt hast.
837	@(.).@ Um diese-, um diese <u>Begrifflichkeit</u> zu schärfen. //mhm// Weil, einen anderen
838	Begriff werden wir in-, nicht irgendwie jetzt einführen. Da ist <u>genug</u> diskutiert worden
839	in den letzten 20 Jahren drüber. Ähm. Sondern eher umgekehrt, dass man den B-,
840	Begriff besetzt. //mhm// Dass man sagt, <u>das</u> ist=s, und das umfasst=s. //mhm// Ja.

Im nächsten Schritt der Auswertung erfolgt die Erstellung einer sogenannten formulierenden Interpretation. Die transkribierten Textpassagen werden zunächst einer »thematischen Feingliederung« (Loos und Schäffer 2001: 61) unterzogen. Zu Beginn wird das Thema der Passage definiert, anschließend werden Oberthemen und Unterthemen bestimmt. Die wesentliche Funktion der formulierenden Interpretation ist es, den »immanenten, [...] generalisierenden, sozusagen allgemein verständlichen Sinngehalt« (Przyborski 2004: 53) einer Passage zusammenfassend zu (re-)formulieren. Der Inhalt der Passage (*was* wird gesagt) wird in eine neutrale Sprache übersetzt. Wörtliche Zitate werden verwendet, wenn diese beispielsweise relevant für ein umfassenderes Kontextwissen sind oder spezielle Redewendungen

7 Der Ausschnitt stammt aus der dritten Gruppendiskussion.

verwendet werden sollen, die nicht paraphrasierbar oder allgemein formulierbar sind (vgl. ebd.: 55).

Die nachfolgende exemplarische formulierende Interpretation stammt aus einem Textabschnitt, in dem eine Interviewperson darüber spricht, in welchen Bereichen der Musikschularbeit die Musikvermittlung eine Rolle spielt.

Originaltranskript

78 **Ef:** Ich denke also äh, Klassenabendgestaltung, Vortragsabendgestaltung ist sicher

79 **zentrales**, äh, (.) zentrales, zentrale Schnittmenge zur Musikvermittlung. Und (.) da

80 gibts wirklich unzählige Möglichkeiten. Es ist eigentlich (.) da gibts noch so viel mehr.

81 Und es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung auch und dieses
82 traditionelle Ranking, und so weiter. (.) und wenn man bede:nkt, dass im KOMU-
83 Lehrplan, das hab ich mir irgendwann mal rausgesucht drinnen stee:ht, dass
jee:der

84 Schüler, jeder Schülerin, ich glaa:ube, es ist einmal jährlich, ich bin mir nicht ganz
85 sicher. Ähm, so ein ganzheitliches Projekt erleben sollte. So a ganzheitliche
86 Projekterfahrung machen sollt. Da klingelts eigentlich schon.

Formulierende Interpretation

78–86 OT: Gestaltung von Klassenabenden

78–80 UT: Klassenabendgestaltung als zentrale Schnittmenge von Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung

Die Klassenabendgestaltung ist die »zentrale Schnittmenge« von Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung. In diesem Kontext gibt es eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten.

81–82 UT: Traditionelle Klassenabende

Es existiert »nach wie vor« eine eher »traditionell« geprägte pädagogische Einstellung und demzufolge werden Klassenabende »nach wie vor« traditionell gestaltet. Der Leistung am Instrument entsprechend, zeigen traditionelle Klassenabende ein »Ranking« innerhalb der Schüler:innen auf.

82–86 UT: Ganzheitliche Projekterfahrung als Empfehlung der KOM

Im KOMU-Lehrplan sind »ganzheitliche Projekterfahrungen« beschrieben, die Schüler:innen einmal pro Jahr erleben sollten. Dieser KOMU-Empfehlung, so ist es Efs Äußerung »da klingelts eigentlich schon« zu entnehmen, wird vielerorts nicht entsprochen.

Auf die formulierende Interpretation folgt die reflektierende Interpretation, deren Ziel es ist, den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren.

»Erst im Arbeitsschritt der *Reflektierenden Interpretation* ist die Analyseeinstellung auf das gerichtet, was sich in dem, *wie* etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden [sic!] konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis, *dokumentiert*. [...] *Dokumentarisch* ist diese Form der Interpretation, weil ich die Frage nach dem *Wie* einer Äußerung nicht nur auf diese *eine* Äußerung beziehe, sondern als Dokument für ein Grundmuster ansehe, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert.« (Loos und Schäffer 2001: 63, Herv. i. O.)

Mit diesem Interpretationsschritt sollen nicht nur fallinterne kollektive Orientierungen und Handlungspraxen expliziert werden, der Fokus liegt auf fallübergreifenden Erkenntnissen, die mittels komparativer Sequenzanalyse und fallexterner Vergleiche abgesichert werden. Kollektive »Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und begrifflich-theoretisch nicht gefasst« (Przyborski 2004: 55) und werden demzufolge durch sequenzielle Diskursanalysen der Gruppendiskussionen rekonstruiert. Die einzelnen Redebeiträge der Diskussionsteilnehmer:innen werden streng sequenziell analysiert, aufeinander bezogen und unter anderem als Bestätigungen, Ergänzungen, Validierungen, Oppositionen kategorisiert. Dieser Analyseschritt ermöglicht den Zugang zu einer »Gruppenmeinung«, die das »Produkt kollektiver Interaktionen« (Loos und Schäffer 2001: 65) darstellt.

Das »Begriffsinventar zur Diskursanalyse« (vgl. ebd.: 67–70; Przyborski 2004: 61–76; Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014: 299–301) ist sehr umfangreich, weshalb an dieser Stelle nur die wesentlichsten Begriffe detailliert ausgeführt werden.

Unter einer Proposition versteht man eine »Stellungnahme zu einem Thema, in der eine Orientierung zum Ausdruck gebracht wird.« (Loos und Schäffer 2001: 67) Propositionen beziehungsweise Äußerungen mit propositionalem Gehalt sind häufig dort anzutreffen, wo ein neues Thema eröffnet wird. Propositionen sind nicht an der »Form der Äußerung« (ebd.) zu erkennen. Sie können als Meinungsäußerung, aber auch im Rahmen einer Erzählung oder als Frage auftreten.

Unter einer Elaboration wird jede Form der »Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung« (Przyborski 2004: 69) bezeichnet. Eine Elaboration kann als Erzählung, als argumentative Weiterführung der Proposition, als Auflistung von Beispielen oder auch als Differenzierung der Proposition gestaltet sein, indem die vorangegangene Proposition eingeschränkt oder ergänzt wird. In jedem Fall jedoch wirft eine Elaboration keine neue Orientierung auf, sondern bezieht sich vertiefend, illustrierend oder argumentativ auf die vorherige Äußerung mit propositionalem Gehalt. Diese Textstellen werden dementsprechend kategorisiert: »Elaboration in Form einer Exemplifizierung«, »Elaboration in Form einer Differenzierung« oder »argumentative Elaboration einer Proposition«. Elaborationen können sich oftmals

über längere Gesprächsabschnitte erstrecken, sie können sich in »mehrere in sich geschlossene (wie z.B. eine Erzählung) Interaktionszüge gliedern« (ebd.).

Eine Validierung ist eine inhaltliche Bestätigung, eine Zustimmung zu einer Orientierung und unterscheidet sich insofern von einer Ratifizierung, als diese lediglich als Zeichen dessen zu verstehen ist, dass eine Aussage auf der inhaltlichen Ebene verstanden wurde, aber nicht zwingend auch validiert wird.

Unter einer Antithese versteht man eine Äußerung, die sich »verneinend« auf die vorangegangene Proposition bezieht »und/oder ein[en] gegenläufige[n] Horizont« (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014: 299) erkennen lässt. Davon zu unterscheiden ist die sogenannte Opposition, die sich nicht, wie die Antithese, verneinend auf die vorherige Proposition bezieht, sondern eine neue Orientierung ins Spiel bringt, die mit der vorherigen »unvereinbar« (Przyborski 2004: 72) ist. Von einer Konklusion wird dann gesprochen, wenn ein Thema beendet wird. Bei der »echten« Konklusion kommt die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema insofern zu einem Schluss, als auch eine kollektive Orientierung erkennbar ist. Anders hingegen verhält es sich bei der »rituellen« Konklusion (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014: 300), die bewusst einen Themenwechsel beabsichtigt. Loos und Schäffer sprechen hier von »nicht überbrückbare[n] Rahmeninkongruenzen« (Loos und Schäffer 2001: 69, Herv. i. O.) der Gruppe, die eine kollektive Orientierung unmöglich machen, weshalb Themen bewusst ohne Konsens abgeschlossen werden.

In dem nachfolgenden Beispiel einer reflektierenden Interpretation beginnt die Diskussionsteilnehmerin (Ef) mit einer »echten« Konklusion und fasst den vorangegangenen Abschnitt zusammen, der eine kollektive Orientierung hervorgebracht hat. Auch längere Redebeiträge einzelner Personen können mit Begriffen der Diskursanalyse analysiert werden.

Originaltranskript

78 **Ef:** Ich denke also äh, Klassenabendgestaltung, Vortragsabendgestaltung ist sicher

79 **zentrales**, äh, (.) zentrales, zentrale Schnittmenge zur Musikvermittlung. Und (.) da

80 gibts wirklich unzählige Möglichkeiten. Es ist eigentlich (.) da gibts noch so viel mehr.

81 Und es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung auch und dieses
82 traditionelle Ranking, und so weiter. (.) und wenn man bede:nkt, dass im KOMU-
83 Lehrplan, das hab ich mir irgendwann mal rausgesucht drinnen stee:ht, dass
jee:der

84 Schüler, jeder Schülerin, ich glaa:ube, es ist einmal jährlich, ich bin mir nicht ganz

85 sicher. Ähm, so ein ganzheitliches Projekt erleben sollte. So a ganzheitliche
86 Projekterfahrung machen sollt. Da klingelts eigentlich schon.

Reflektierende Interpretation

78–80: Konklusion

Ef bringt dieses Thema zu einem Abschluss und formuliert nochmals die geteilte kollektive Orientierung der Gruppe: Die Klassenabendgestaltung, die Konzertgestaltung in der Musikschule ist der Bereich, bei dem es eine große Überschneidung mit Musikvermittlung gibt. Die mehrmalige Verwendung des Begriffs »zentral« unterstreicht zudem diese Position. Mit dem Begriff »sicher« macht Ef deutlich, dass es keinen Zweifel an dieser Position gibt. Ef betont zudem noch die »unzähligen Möglichkeiten«, die es in diesem Kontext gibt, und darüber hinaus »gibts noch so viel mehr«, was hier nicht näher ausgeführt wird. In dieser Aussage wird deutlich, dass die Musikvermittlung weit mehr zu bieten hat als eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten für Musikschulkonzerte und Klassenabende.

81–82: Bewertung⁸ mit propositionalem Gehalt

Ef bringt an dieser Stelle ein neues Thema in die Diskussion ein und öffnet damit auch einen Kritikraum: Obwohl es eine große Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten für Konzerte/Klassenabende gibt, finden dennoch – »nach wie vor« – sehr traditionelle Klassenabende statt. Mit der Formulierung »es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung« beschreibt Ef jene Pädagog:innen, die »nach wie vor« diese »Einstellung« haben und die zuvor hervorgehobene Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten in Konzerten/Klassenabenden nicht einsetzen. In der Aussage »nach wie vor« dokumentiert sich, dass Ef an sich einen Wandel, eine Veränderung in diesem Kontext wahrgenommen hat, der aber manche Pädagog:innen nicht erreicht hat. In dieser »traditionellen Einstellung«, die diesen Pädagog:innen zugeschrieben wird, zeigt sich Ef zufolge auch die Art und Weise, wie Klassenabende gestaltet werden, nämlich indem ein leistungsbezogenes »Ranking« innerhalb der Schüler:innen verdeutlicht wird. Die schlechtesten Schüler:innen spielen zuerst, die besten zum Schluss. Hier wird deutlich, dass Ef das Leistungsdenken in der traditionellen pädagogischen Haltung verortet sieht. Und obwohl es mittlerweile andere Gestaltungsmöglichkeiten und Ideen für Klassenabende gibt, werden dennoch »nach wie vor« leistungsorientierte Konzerte veranstaltet. Mit der Bemerkung »und so weiter« deutet Ef an, dass es in diesem Kontext noch weitere Herangehensweisen gibt, die dieser pädagogischen Haltung entsprechen.

8 In der vorliegenden Studie wurde mit der Software DokuMet QDA (siehe Abschnitt 3.5.2.2) gearbeitet, die auch den Diskursbegriff »Bewertung« verwendet.

82–86: (Anschluss) Proposition

Ef öffnet einen weiteren Kritikraum: Die Empfehlung der KOMU nach einem jährlich stattfindenden ganzheitlichen Projekt für Schüler:innen wird nicht erfüllt. Mit der Erwähnung des offiziellen, bundesweit geltenden KOMU-Lehrplans, untermauert Ef die Gewichtung ihrer Proposition. Die Vorgabe bzw. Empfehlung einer ganzheitlichen Projekterfahrung für Schüler:innen hat eine anerkannte bundesweite Stelle, nämlich die Konferenz Österreichischer Musikschulwerke, formuliert. Trotzdem ist man in den Musikschulen weit entfernt von dieser Empfehlung und Ef sieht die Pflicht, denen Lehrende nachkommen müssten, nicht erfüllt. Hier dokumentiert sich, dass eine ganzheitliche Projekterfahrung nicht als ‚add-on‘, sondern als Auftrag einer offiziellen Stelle zu verstehen ist. Mit der Bemerkung »da klingelts eigentlich schon« bringt Ef ihr diesbezügliches Unverständnis zum Ausdruck. Ef zufolge müssten hier schon längst die »Alarmglocken läuten«, um auf dieses Versäumnis, auf die Kluft, die sich zwischen Theorie/Vision und Praxis, zwischen Lehrplan und Musikschulrealität, auftut, hinzuweisen.

Entlang des »Begriffsinventars« wird eine umfangreiche Diskursanalyse durchgeführt, um einerseits geteilte kollektive Orientierungen und andererseits sogenannte »homologe Sinnstrukturen« – immer wieder identifizierbare »Sinnmuster« (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014: 302) – explizieren zu können. In diesem Zusammenhang hebt Przyborski die Bedeutung des »Dreischritt[s] als diskursive Einheit« (Przyborski 2004: 59) hervor, den es mindestens bedarf, um von einem geteilten Orientierungsgehalt der Diskussionsteilnehmer:innen sprechen zu können. Demzufolge braucht es zumindest eine Einheit bestehend aus Proposition, Validierung und Konklusion, um eine Orientierung als kollektive Orientierung der Gruppe identifizieren zu können. Schäffer plädiert dafür, bereits während des Arbeitsschrittes der reflektierenden Interpretation »abduktive Blitze« (Reichertz 2013: 111ff., zit.n. Schäffer 2020a: 66) in den Forschungsprozess zu integrieren, da sie für den abschließenden Interpretationsschritt der Typenbildenden Interpretation (vgl. Schäffer 2020a: 71–80) von großer Bedeutung sind.

»Methodisch ist hierauf mit einer verstärkten Explikation der abduktiven Phase der Typenentdeckung bei der Reflektierenden Interpretation zu reagieren (und der diesem Prozess direkt vorausgehenden und nachfolgenden Phasen). Die forschungspraktische Erfahrung zeigt, dass in der sequenziellen Abarbeitung im Rahmen der Reflektierenden Interpretation an empirischem Material die Perspektive auf abduktive Typenentdeckung oft zugunsten einer »kleinteiligen« Perspektive auf fallrekonstruktive Aspekte aus dem Blick gerät. Um hier nicht im Material zu »versinken« und vor allen Dingen keine »abduktiven Blitze« wieder zu vergessen, sollte schon während der Reflektierenden Interpretation das Augen-

merk auf der Rekonstruktion von sinn- und soziogenetischen Aspekten⁹ (»SiAs« und »SoAs«) gelegt werden.« (Ebd.: 76)

Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen gilt es, den Fokus vor allem auf diejenigen Passagen zu richten, »die sich durch eine hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen.« (Loos und Schäffer 2001: 70) Diese »Fokussierungsmetaphern« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 70–71; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293) sind meist ein Indiz dafür, dass die Gruppe hier *das* zentrale Thema oder eine der zentralen Problemstellungen behandelt. Oftmals unterscheiden sich diese Passagen von anderen Textstellen, in dem sie »rasche Sprecherwechsel«, »größere Pausen beim Sprecherwechsel«, einen »Wechsel der bevorzugten Textsorte« oder eine »besonders lange und ausführliche Behandlung eines Themas« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293) zeigen.

Der Vorgang der »komparativen Sequenzanalysen« durchläuft den gesamten Forschungsprozess. Dabei werden »thematisch ähnliche Passagen« miteinander verglichen, um explizierte kollektive Orientierungsrahmen fallintern und falleextern zu überprüfen, weiter ausdifferenzieren und zu abstrahieren, um letztendlich eine »Basistypik« als Grundlage des Typenbildungsprozesses rekonstruieren zu können (vgl. ebd.: 302–303).

Um Passagen allerdings miteinander vergleichen zu können, ist es notwendig, zunächst ein sogenanntes Tertium Comparationis – das gemeinsame Dritte – zu identifizieren. Strübing spricht in diesem Zusammenhang vom Tertium Comparationis als »archimedische[r] Punkt, der dem Vergleich Richtung und Perspektive gibt« (Strübing 2018: 168–169). In einem weiteren Abstrahierungsschritt wird das Tertium Comparationis, das gemeinsame Thema, zu einer »Orientierungsfigur«, anhand derer vergleichbare Sinnstrukturen in weiteren Textpassagen rekonstruiert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302–305).

Der Typenbildungsprozess stellt den finalen und zentralen Interpretationsschritt der dokumentarischen Methode dar. Dieser Auswertungsschritt ist nicht als »Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation« (Loos und Schäffer 2001: 71) zu verstehen. Vielmehr wird dabei das Ziel verfolgt, Bezüge zwischen den einzelnen kollektiven Orientierungen herzustellen und Übereinstimmungen wie auch Unterschiede herauszuarbeiten. »Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält.« (Bohnsack 2003b: 143, zit. n. Strübing 2018: 168)

9 Für eine ausführlichere Erläuterung der »abduktiven Blitze« in Form sogenannter »Aspekte« siehe Abschnitt 3.5.2.2.

In seinem Artikel zur »Typenbildende[n] Interpretation« (Schäffer 2020a) spricht sich Schäffer dafür aus, den Typenbildungsprozess als bewussten »dritten Schritt« der dokumentarischen Methode durchzuführen, der einer »stärkeren Sichtbarkeit im Sinne eines Grundprinzips qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dem des ›methodisch kontrollierten Fremdverstehen[s]‹ (Schütze et al. 1973) ausgesetzt wird.« (Ebd.: 71) Seine Überlegungen beruhen auf einer »intensiven *Reflexion des handlungspraktischen Typenbildungsprozesses*« (ebd.: 68, Herv. i. O.), der sich als komplexer und schwieriger Arbeitsschritt für viele Forschende darstellt. Die Absicht verfolgend, eine klare methodische Handhabung dieses Interpretationsschrittes zu entwickeln, zugunsten einer »besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit«, plädiert Schäffer für folgende dreiteilige Vorgehensweise: Schon während der komparativen Sequenzanalyse und der reflektierenden Interpretation, im Zuge derer Forschende sogenannte »abduktive Blitze« erleben, werden erste Hypothesen über kollektive Orientierungen formuliert, die durch entsprechende Textstellen im Material rekonstruiert werden können. In weiterer Folge werden diese ersten Hypothesen durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche weiter abgesichert und abstrahiert. Schäffer bezeichnet diesen Schritt als »*Als-ob-Deduktion*«, bei der nicht

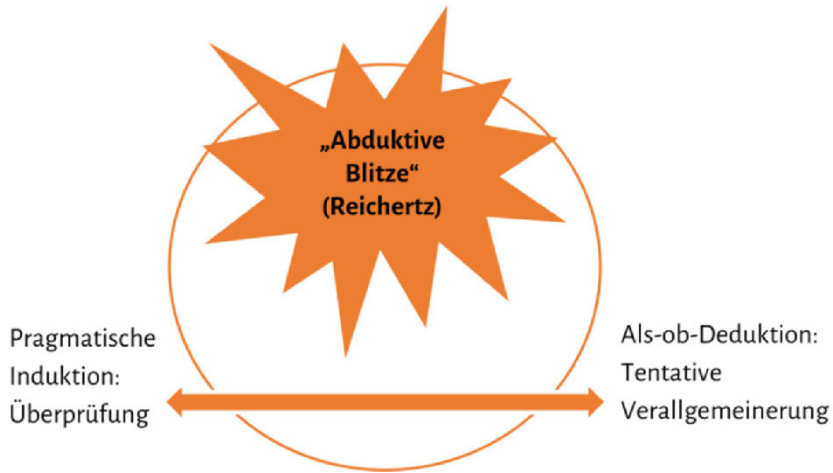
»von einer allgemeinen Theorie ausgegangen wird, von der aus dann auf den Einzelfall geschlossen wird, sondern ›nur‹ von einer aus der Auseinandersetzung mit dem Material und unter Einbezug neu orchestrierter, vorgängiger Theoriefragmente erzeugten Aussage.« (Ebd.: 73, Herv. i. O.)

Im dritten induktiven Schritt wird im Material – wiederum fallintern und fallextern – überprüft, ob sich die »Als-ob-Hypothese bewährt« oder ob es zu neuen Abduktionen kommt, die zu weiteren Hypothesenbildungen im Sinne einer »Als-ob-Deduktion« (ebd.: 74) führen.

Für Schäffer ist die Typenbildende Interpretation ein dynamischer Prozess, in dem sich »abduktive Blitze«, »Als-ob-Deduktionen« und »Pragmatische Induktionen« wechselseitig ergänzen und fortlaufend empirisch untermauert werden (siehe dazu auch Strüblings Aussage zur abduktiven Forschungshaltung auf S. 125).

Der Ansatz der Typenbildenden Interpretation nach Schäffer findet seine praktische Umsetzung in der Software DokuMet QDA, die im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt wird. Die Datenauswertung der vorliegenden Studie wurde größtenteils mit dieser Software durchgeführt.

Abbildung 11: Typenbildende Interpretation nach Schäffer (eigene Darstellung)



Vgl. Schäffer 2020b: 26

3.5.2.2 DokuMet QDA

Die Entscheidung, die vorliegende Arbeit mit der dokumentarischen Methode der Interpretation durchzuführen, wurde aufgrund des Erkenntnisinteresses an kollektiven Orientierungen und an der Rekonstruktion eines kollektiven instrumentenpädagogischen Selbstverständnisses einer spezifischen Gruppe getroffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode fand über Fachpublikationen, Vorträge und Teilnahmen an Methodenwerkstätten statt. Im Rahmen einer dieser Methodenwerkstätten wurde die Software DokuMet QDA¹⁰ vorgestellt, für die das »ces-centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung«¹¹ regelmäßig Schulungen anbietet. Die Teilnahme an einem dieser Workshops, der eine Einführung in die Grundkenntnisse der Software wie auch deren Erprobung an Datenmaterial umfasste, führte zur Entscheidung, im Rahmen dieser Studie mit DokuMet QDA zu arbeiten.

10 Die im Rahmen dieser Studie verwendete Version der Software DokuMet QDA entsprach dem Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Datenauswertung und verfügte noch nicht über KI-gestützte Analysefunktionen. Alle softwaregestützten Analyseschritte wurden mit dieser Version durchgeführt. DokuMet QDA wird in dieser Form nicht mehr angeboten; die Software wurde durch die KI-basierte Erweiterung »Karl AI« ersetzt. Informationen zum Funktionsumfang finden sich auf der Webseite des Anbieters. Vgl.: <https://dokumet.de/> [28.2.2026].

11 Das ces – centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung ist eine Einrichtung zur Methodenvermittlung und Forschung im Bereich qualitativer Sozialforschung. Vgl.: <https://www.ces-forschung.de/> [28.2.2026].

Die Software erleichtert den Forschungsprozess hinsichtlich Datenspeicherung und systematischer Ergebnisdarstellung, zeichnet sich aber besonders durch ihre Anwendbarkeit als Lehrmethode aus. Gerade forschende Noviz:innen werden dabei unterstützt, methodische Sicherheit zu erlangen, da DokuMet QDA sowohl über »Methoden«- wie auch »Interpretationswissen« verfügt. Schäffer et al. schreiben dazu,

»[i]n QDA-Softwareentwicklungsprozessen wird Methodenwissen im weiten- und Interpretationswissen im engeren Sinne in die Logik dessen ›übersetzt‹, was innerhalb des Programmierens von Maschinen und der Gestaltung des grafischen Interfaces möglich ist. Neben den Strukturierungsnotwendigkeiten bietet QDA-Software in ihrem fertigen Zustand aber auch ein Strukturierungspotential für neuartige Praxen des Interpretierens, die mit der herkömmlich verwendeten Metapher ›Software als Werkzeug‹ nur unzureichend gefasst werden.« (Schäffer et al. 2020c: 167, Herv. i. O.)

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit erwies sich DokuMet QDA dahingehend als wertvolle Unterstützung und trug dazu bei, einen sicheren Umgang mit der Methode zu erlangen.¹² Vor allem die auf implementierten »Vorgangsketten« (ebd.: 170) basierende »Architektur« der Software leitet Forschende von einem Auswertungsschritt zum nächsten und gewährleistet so das sequenzielle Vorgehen im Forschungsprozess. Die in Abschnitt 3.5.2.1 ausführlich dargestellten Auswertungsschritte – thematischer Verlauf, formulierende und reflektierende Interpretation – sind in DokuMet QDA vorab angelegt und können ausschließlich nacheinander durchgeführt werden.

Die Praktikabilität der Software zeigt sich auch daran, dass beim Anklicken eines Ober- oder Unterthemas sowohl die verknüpfte Textstelle im Originaltranskript wie auch die formulierende Interpretation aufscheint. Diese Funktion erweist sich vor allem bei der komparativen Sequenzanalyse als nützlich, da es dadurch möglich ist, mit nur wenigen Klicks sämtliche Textstellen (fallintern und fallextern) zu finden, in denen ähnliche Themen verhandelt werden.

Eine weitere hilfreiche Funktion von DokuMet QDA ist das bereits angelegte Begriffsinventar¹³ (Proposition, Validierung, Konklusion, Argumentation u.v.m.), welches für die Diskursanalyse von Gruppendiskussionen verwendet wird.

Eine für den Forschungsprozess besonders konstruktive Unterstützung ist die Möglichkeit der frühzeitigen Vergabe sogenannter »Aspekte«. Dieser Arbeitsschritt erfolgt schon während der reflektierenden Interpretation und soll Forschende dabei

12 Der regelmäßige Austausch mit anderen Forschenden zur Methode und zu DokuMet QDA im Rahmen von Forschungsgruppen trug ebenfalls zum stetigen Kompetenzerwerb bei.

13 Für die Auswertung von Interviews hat DokuMet QDA die Funktion der Textsortentrennung mit angelegtem Begriffsinventar implementiert.

unterstützen, »nicht im Material zu ›versinken‹ und vor allen Dingen keine ›abduktiven Blitze‹ zu vergessen« (Schäffer 2020a: 76). Mit »Aspekten« sind »erste kleine Verdichtungen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material zu verstehen, von denen der/die Interpretierende annimmt, dass sie Typisches zum Ausdruck bringen.« (Ebd.) Diese Aspekte (sinn-, soziogenetisch, Memo-theoretisch) bilden die Grundlage für den abschließenden und entscheidenden Auswertungsschritt, den Typenbildungsprozess. Schäffer konstatiert, dass dieser finale Schritt in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode mitunter »tendenziell unexpliziert« bleibt. Abduktionen wird in dokumentarischen Forschungsprozessen zwar Relevanz zuerkannt, »allerdings ohne näher zu beschreiben, wie die Abduktionen so ›verwertet‹ werden können, dass sie den Kern für eine Typisierung im sinn- oder soziogenetischen Sinne abgeben.« (Schäffer 2020a: 72–73, zit.n. Schäffer et al. 2020c: 176) »Die Idee, einen explizierbaren Arbeitsschritt der Typenbildenden Interpretation zu etablieren, entstand aufgrund dieser Leerstelle beim Prozedere der Dokumentarischen Methode, die erst bei der softwaretechnischen Rekonstruktion der Methodologie auffiel.« (Schäffer et al. 2020c: 176) Mit der frühzeitigen Aspektvergabe im Forschungsprozess soll diese Lücke geschlossen werden. Demzufolge kann der Typenbildungsprozess mit direkten Bezügen zum empirischen Material »transparenter und besser intersubjektiv nachvollziehbar« gestaltet werden, um jener Interpretationspraxis entgegenzuwirken, die »sich bislang im Besonderen auf der Ebene des impliziten Interpretationswissens vollzog.« (Ebd.)

Werden also bereits während der reflektierenden Interpretation Hypothesen über abduktiv auftretendes Typisches aufgestellt, können sogenannte sinn- oder soziogenetische Aspekte beziehungsweise Memo-theoretische Aspekte vergeben werden. Für jeden Aspekt wird ein Oberbegriff gewählt, der anschließend sogenannten Vergleichsdimensionen zugeordnet wird. Diese kristallisieren sich zum einen im Auswertungsprozess heraus und werden zum anderen von den Forschenden je nach Erkenntnisinteresse festgelegt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden folgende Vergleichsdimensionen festgelegt:

- Handlungsorientierungen
- Haltung
- Qualitätskriterien im Kontext musikvermittelnden Handelns
- Verständnis von Musikschule

Forschende haben zudem die Möglichkeit, eine Beschreibung des Aspekts zu verfassen. Diese Funktion ist insbesondere für fallinterne und fallübergreifende Sequenzanalysen sowie für die Typenbildende Interpretation von Belang. Die Software kann nicht nur sämtliche Aspekte eines Forschungsprojekts anzeigen, sondern

diese auch nach Vergleichsdimensionen filtern und mit den entsprechenden Textstellen im empirischen Material verknüpfen.

Der sogenannte »Typengenerator« ermöglicht es Forschenden, einerseits einen Gesamtüberblick über sämtliche Aspekte zu behalten und andererseits die Typenbildung strukturiert und »besser intersubjektiv nachvollziehbar« vorzunehmen. Dafür werden zunächst ähnliche Aspekte (fallübergreifend) von einer oder mehreren Vergleichsdimensionen herausgefiltert und zu sogenannten Einzeltypen, diese in weiterer Folge zu Typiken, und ähnliche Typiken wiederum zu Typologien verdichtet.

Schäffer betont, dass der Vorgang der Typenbildenden Interpretation mit dem dreistufigen Verdichtungsprozess (Einzeltypen–Typiken–Typologien) »im Wesentlichen auch auf der *Kunst des Zusammenfassens*« basiert. Dafür erweist sich, so Schäffer, die Explikation und frühzeitige Vergabe von Aspekten als hilfreich und hat »mit der Fähigkeit zu tun, abduktiv appräsentiertes, manchmal noch vages Wissen zu explizieren, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen und das Wesentliche kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen.« (Schäffer 2020a: 85, Herv. i. O.) Die Software DokuMet QDA unterstützt diesen Prozess der permanenten Verdichtung und Reduktion des Materials und ermöglicht zudem eine »intersubjektive Überprüfbarkeit« (ebd.: 86).

Vor diesem Hintergrund bestärkte mich die Arbeit mit DokuMet QDA darin, den Datenauswertungsprozess softwaregestützt umzusetzen. Die regelmäßigen Treffen der DokuMet QDA-Community, die als Inspirationsquelle und Korrektiv dienen, waren für meine Entscheidung ebenfalls von Bedeutung.

3.6 Forschungsergebnisse

In diesem Abschnitt werden nun die Forschungsergebnisse im Detail dargelegt.

Die drei Gruppendiskussionen wurden ausführlichen Diskursanalysen sowie fallinternen und fallexternen komparativen Sequenzanalysen unterzogen. Ziel dieser Analysen war es, homologe Sinnmuster zu identifizieren, von den einzelnen Fällen zu abstrahieren und auf diese Weise kollektive Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, die schlussendlich zur Typenbildung geführt haben. Die hier vorgestellten finalen Forschungsergebnisse zeigen kollektive Orientierungen und Handlungsorientierungen der untersuchten Gruppen und werden anhand besonders aussagekräftiger Textpassagen dargestellt und erläutert.

Zunächst wird ein theoretisches Modell vorgestellt, welches im Rahmen dieser Studie als *Tertium Comparationis* fungiert hat und entlang dessen die Basistypik und zwei Typiken rekonstruiert wurden.

3.6.1 Theoretisches Modell (VAVT-Modell) zur Darstellung des Tertium Comparationis

Wie in Abschnitt 3.5.2.1 erläutert, ist das Herausfiltern eines fallübergreifenden gemeinsamen Themas ein wesentlicher Interpretationsschritt im Zuge der Datenauswertung, auf dessen Grundlage erst kollektive Orientierungsrahmen definiert werden können. Dieses Tertium Comparationis kann anhand sogenannter Fokussierungsmetaphern identifiziert werden. Damit sind Passagen gemeint,

»die sich durch eine hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen. [...] An diesen Fokussierungsmetaphern kann dann sozusagen das zentrale ›Problem‹ der jeweiligen Gruppe, das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit abgelesen werden. Metaphorisch sind diese Passagen dann häufig eben deshalb, weil sie auf aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme der Gruppe hinweisen, die – weil noch nicht ›gelöst‹ – nicht auf einen eindeutigen Begriff gebracht werden können.« (Loos und Schäffer 2001: 70)

In den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie wurde in den jeweiligen Eingangsphasen zunächst über verschiedene Musikvermittlungsformate und -settings im instrumentalpädagogischen Kontext sowie über Qualitätskriterien von Musikvermittlungsprojekten gesprochen. In allen drei Erhebungssituationen konnte festgestellt werden, dass sich die Intensität des Gesprächsverlaufs genau an den Stellen steigerte, als die Erzählungen über persönliche Erfahrungen mit Musikvermittlungsprojekten im Kontext der Musikschule in den Hintergrund traten und die Teilnehmer:innen über strukturelle Bedingungen an Musikschulen sprachen. In diesen Textpassagen, die mitunter eine hohe Emotionalität der Redebeiträge zeigten, wurde eine zunehmende Verschulung der Musikschulen thematisiert und Kritik am gegenwärtigen Musikschulsystem¹⁴ geäußert. Die Interviewpersonen nehmen das Schulsystem überwiegend ergebnisorientiert wahr und erleben einen Leistungsdruck, der sich sowohl an Lehrende als auch an Lernende richtet. In diesen Abschnitten wurde jedoch nicht nur über diese Beobachtungen gesprochen, sondern zeitgleich auch die Relevanz und Rolle von Musikvermittlung im Kontext der Verschulung verhandelt. Bereits während der ersten Auswertungsschritte gab es Hinweise darauf, dass diese beiden Themen – die Unzufriedenheit mit der zunehmenden Verschulung und die Relevanz der Musikvermittlung – in einem Zusammenhang stehen, der für die Identifikation des Tertium Comparationis relevant sein könnte. Eine plausible Identifizierung konnte jedoch noch nicht vorgenommen werden.

14 Die Diskussionsteilnehmer:innen unterrichten an Musikschulen in Österreich und Deutschland.

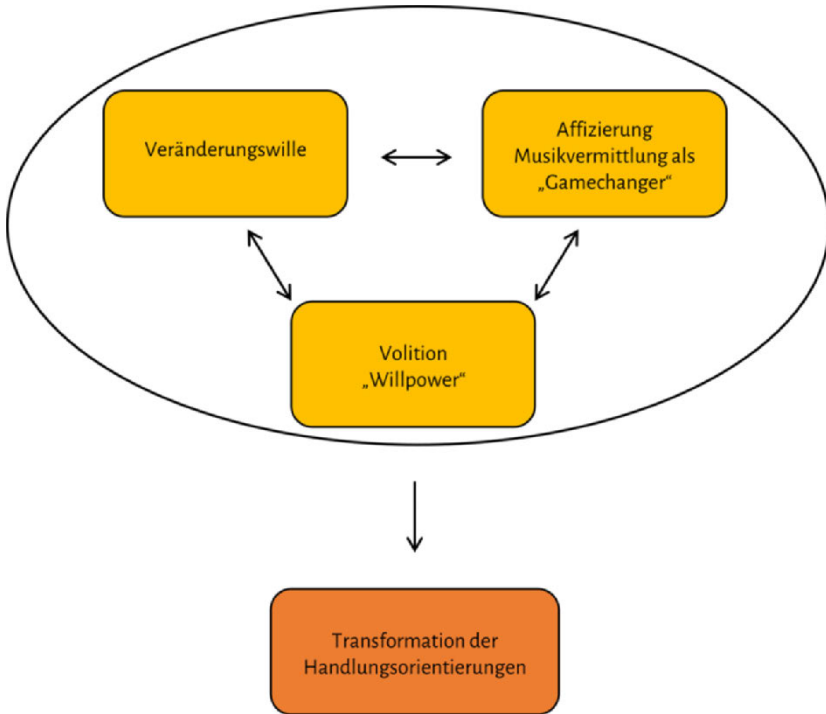
In dieser Phase des Nachdenkens und Suchens nach einem schlüssigen Tertium Comparationis stieß ich auf Schäffers Aufsatz *Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation* (Schäffer 2020b), in dem er seine Suche nach dem gemeinsamen Dritten in einem Forschungsprojekt beschreibt und schließlich sein Tertium Comparationis als Prozess identifizieren kann. Er schildert, wie sich beim wiederholten Blick auf das Datenmaterial plötzlich eine »Prozesstypenhypothese herauszuschälen« (ebd.: 32) begann und er in der Folge ein »Ablaufschema für die Beschreibung des Prozesses« (ebd.: 31) entwarf. In allen Erhebungssituationen konnten homologe Sinnstrukturen rekonstruiert werden, die diesem Ablaufschema folgten. Schäffer entwickelte folglich ein theoretisches Modell als Tertium Comparationis zur Veranschaulichung dieses Strukturprozesses und konnte entlang dieses Modells einzelne Typiken rekonstruieren.

Bei der Lektüre dieses Artikels begann ich – im Sinne eines »abduktiven Blitzes« – Zusammenhänge in meinem Material zu verstehen und auch eine prozesshafte Struktur als das gemeinsame Dritte zu erkennen. Denn in allen drei Gruppendiskussionen wurden zwar vergleichbare Themen verhandelt, auffällig war aber vor allem deren prozessuale Verknüpfung. Dem Ansatz Schäffers folgend, konnte auch ich in der vorliegenden Studie eine Analogie von Prozessen in allen Erhebungssituationen feststellen, die einen kausalen Zusammenhang zwischen den oben beschriebenen Themenbereichen – der Kritik an der zunehmenden Verschulung und der Relevanz von Musikvermittlung – aufzeigen.

Im Zuge der fallinternen und fallexternen Sequenzanalysen kristallisierten sich homologe Sinnstrukturen, also wiederkehrende Sinnmuster heraus, die einem Ablaufschema folgen. Die Analogie dieses Prozesses wurde als Tertium Comparationis identifiziert. Zur besseren Veranschaulichung entwickelte ich ein theoretisches Modell in Form eines Prozessablaufschemas – das VAVT-Modell, dessen Akronym aus vier Kategorien gebildet ist –, anhand dessen zwei Typiken rekonstruiert werden konnten. Dieses Modell verdeutlicht, dass drei Kategorien in einem dynamischen Wechselspiel miteinander verknüpft sind und gemeinsam zu einer vierten Kategorie führen.

- **Veränderungswille:** Bezeichnet das Bewusstsein einer unbefriedigenden Handlungspraxis, das den Antrieb zur Suche nach neuen Impulsen gibt. Voraussetzung für den Veränderungswillen ist ein reflexiver Umgang mit der eigenen Handlungsorientierung im Kontext berufsbedingter Rahmenbedingungen.
- **Affizierung/Musikvermittlung als »Gamechanger«:** Die Begegnung mit Musikvermittlung bewirkt eine tiefgreifende Affizierung und eröffnet neue Perspektiven. Musikvermittlung inspiriert zu unkonventionellen Denkansätzen, fungiert als »Gamechanger« und lenkt die Aufmerksamkeit auf spezifische Ziele und Handlungsstrategien.

Abbildung 12: Theoretisches Modell als Tertium Comparationis (VAVT-Modell)



- **Volition¹⁵ (»Willpower«):** Die gesetzten Ziele werden angestrebt, verfolgt und umgesetzt, auch wenn Hindernisse oder Herausforderungen auftreten. Die Relevanz der Ziele ist handlungsleitend.
- **Transformation der Handlungsorientierungen:** Veränderungswille, Affizierung und Volition führen zu einer Veränderung der Handlungspraxis. Dieser Prozess wird von hoch affektiven Zielen geleitet, die für den instrumentalpädagogischen Kontext als bedeutsam erachtet werden.

15 Unter dem Begriff »Volition« wird das erfolgreiche »Streben nach Zielen« verstanden. Der Fokus liegt dabei auf der Regulierung der »handelnde[n] Umsetzung einer bereits gesetzten Zielintention.« Volition bezieht sich demzufolge auf »Prozesse und Phänomene, die mit der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln zu tun haben.« Volitionales Handeln beschreibt die Entwicklung von Strategien, um Ziele auch tatsächlich zu erreichen und zeichnet sich durch »beharrliches Verfolgen des Ziels und durch Anstrengungssteigerung bei Auftreten von Schwierigkeiten« aus (Achtziger und Gollwitzer 2005: 280).

Im empirischen Material hat sich gezeigt, dass das Ablaufschema des VAVT-Modells sowohl im Bereich »Veränderungswille« als auch im Bereich »Affizierung« seinen Ausgang nehmen kann.

Tabelle 4: Ablaufschema 1 (VAVT-Modell)

Veränderungswille	Nimmt das Ablaufschema seinen Ausgangspunkt im Bereich »Veränderungswille«, so löst die Reflexion der eigenen Handlungspraxis das Bedürfnis nach Veränderung aus. Im Zuge dessen kommt es zur Affizierung durch Musikvermittlung und in der Folge zur Transformation von Handlungsorientierungen, die auf verdichteten und hoch affektiven Zielen basieren.
Affizierung	
Volition	
Transformation der Handlungsorientierungen	

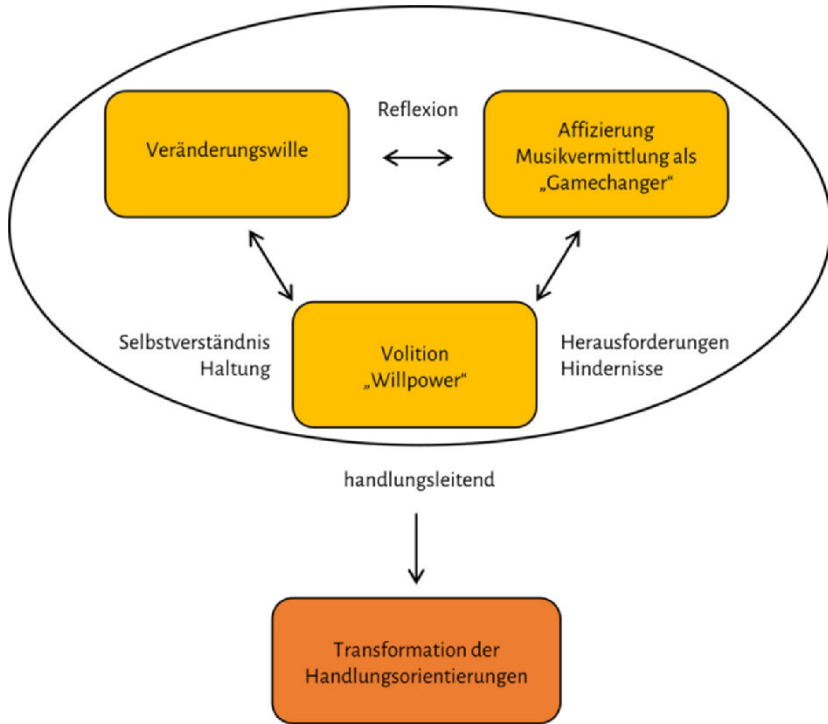
Tabelle 5: Ablaufschema 2 (VAVT-Modell)

Affizierung	Findet zu Beginn des Ablaufschemas eine Affizierung mit Musikvermittlung statt, wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der zu einem Bedürfnis nach Veränderung und in der Folge zur Transformation von Handlungsorientierungen führt, die auf verdichteten und hoch affektiven Zielen basieren.
Veränderungswille	
Volition	
Transformation der Handlungsorientierungen	

Unabhängig davon, ob die Affizierung durch Musikvermittlung den Wunsch nach Veränderung auslöst oder der Wunsch nach Veränderung die Suche nach neuen Inputs antreibt und in eine Affizierung mit Musikvermittlung mündet, wird hier ein dynamischer Prozess beschrieben, der handlungsleitend ist und zur Transformation von Handlungsorientierungen führt. Dabei sind mitunter Hindernisse und Widerstände zu überwinden, deren Überwindung von einer tiefen Überzeugung der Sinnhaftigkeit spezifischer Handlungsorientierungen geprägt ist. Dieses Handeln ist Ausdruck eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses, welches von tiefer Überzeugung, Willensstärke und Umsetzungskraft geprägt ist.

Es lässt sich feststellen, dass auch die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Personen durch die Begegnung mit Musikvermittlung im Sinne Deweys Erfahrungen gemacht haben, welche die Instrumentalpädagog:innen in ihrem Handeln und Denken nachhaltig beeinflusst haben. Der von Dewey beschriebene transformative Prozess, bei dem eine Kraft für Veränderungen und neue Orientierungen freigesetzt wird, lässt sich auch hier beobachten.

Abbildung 13: Erweitertes theoretisches Modell (VAVT-Modell)



Entlang dieses Modells konnten nun eine Basistypik und zwei Typiken rekonstruiert werden, »in denen Unterschiede im Gemeinsamen herausgearbeitet werden konnten« (Schäffer 2020b: 32). Die Typiken werden in den Abschnitten 3.6.4 und 3.6.5 ausführlich dargestellt und mit Textpassagen aus den Gruppendiskussionen belegt.

3.6.2 Basistypik

Die entlang des theoretischen Modells rekonstruierte Basistypik positioniert Musikerleben als zentrales Element des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses. Intensives Musikerleben zu ermöglichen, wird als *die* zentrale Aufgabe der Instrumentalpädagogik angesehen. In der folgenden Tabelle ist die Basistypik dargestellt, welche die Unterschiede in den einzelnen Kategorien des VAVT-Modells verdeutlicht. Die Kategorien (Veränderungswille, Affizierung, Volition, Transformation der Handlungsorientierung) folgen einer bestimmten Handlungslogik und stehen in einem kausalen Zusammenhang.

3.6.3 Darstellung der Typologie

Abbildung 14: Darstellung der Typologie

Tertium Comparationis	Typologie	
	Musikerleben als zentrales Element des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses	
	TYPIK I Musikerleben um seiner selbst willen	TYPIK II Musikerleben als Recht für alle
Veränderungswille 	• Stagnation der eigenen instrumentalpädagogischen Praxis durch institutionelle Rahmenbedingungen • Suche nach neuen kreativen Inputs	• Eingeschränkte Öffnung der Musikschulen • Commitment zu breitem musikalischen Bildungsauftrag
Affizierung Musikvermittlung als „Gamechanger“	• Musikvermittlung als kreativer Stimulus und Inspiration für kreatives und innovatives Handeln	• Musikvermittlung als „Think Tank“ und Methodenwerkstatt für musikalische Breitenarbeit und inklusives Handeln
Volition Verdichtete, hochaffektive Zielsetzungen	• Musikerleben um seiner selbst willen • Ermöglichung ästhetischer und bedeutsamer Erfahrungen mit Musik	• Musikerleben als Recht für alle • Chancengleichheit und Fairnesskodex bei der Ermöglichung musikalischer Erfahrungen
Transformation der Handlungsorientierungen	• Verlassen des (instrumentalpädagogischen) Standardrepertoires • Ergebnisoffenheit und Flexibilität • Interdisziplinarität	• Inklusive Handlungsorientierung • Handlungspraxis mit sozialer Verantwortung

Der folgende Abschnitt widmet sich einer ausführlichen Darstellung der beiden Typiken, gestützt durch Textstellen aus der empirischen Studie. Die Kategorien Veränderungswille, Affizierung und Volition werden hier zusammengefasst, da sie einen dynamischen Zyklus beschreiben, einander bedingen und in direktem Zusammenhang stehen.

3.6.4 Typik I – Musikerleben um seiner selbst willen

3.6.4.1 »Und dann ist eben die Lust gekommen, noch Musikvermittlung zu studieren.« (Veränderungswille) – »Musikvermittlung hat mir wieder diese Buntheit von Musikschule gegeben.« (Affizierung) – »Dieser Moment des Musizierens ist einfach ein unglaublich wichtiger und schöner Moment.« (Volition)

In den Gruppendiskussionen reflektieren die Interviewpersonen ihre Unterrichtspraxis und schildern ihre ersten Begegnungen mit Musikvermittlung. Viele berichten von einer Stagnation ihrer eigenen instrumentalpädagogischen Praxis und von ihrer Unzufriedenheit mit der »08/15-Lehre« (GD3/IP3, 99)¹⁶.

Die Diskussionsteilnehmer:innen äußern den Wunsch nach Veränderung und nach neuen Impulsen für ihr Unterrichtshandeln und ihre darüberhinausgehende instrumentalpädagogische Praxis. Sie erzählen, dass sie »schon immer ein bisschen mehr machen wollten« (GD2/IP2, 132), »nicht immer im selben Muster unterrichten«, sondern sich »etwas anderes überlegen« (GD1/IP6, 827–828) wollten. Diese Aussagen verdeutlichen eine Handlungsorientierung, die auf Innovation und persönliche Weiterentwicklung abzielt, anstatt sich mit der gewohnten Praxis zufriedengeben. »Und dann ist eben die Lust gekommen, da noch Musikvermittlung zu studieren.« (GD2/IP4, 763–764)

Der Wunsch nach Veränderung wird häufig im Kontext der strukturellen Rahmenbedingungen von Musikschulen geäußert, die als zu unflexibel und teilweise als Barrieren erlebt werden. Zudem wird eine zunehmende Verschulung der Unterrichtspraxis beobachtet. Die Pädagog:innen sehen sich durch viele Regeln und starken Erfolgsdruck eingeschränkt und beklagen den Mangel an Freiraum für kreatives Arbeiten. In diesem Kontext zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen, der von Einschränkung und Frustration durch die Regeln des Schulsystems und den hohen Leistungsdruck geprägt ist. Kreatives pädagogisches und künstlerisches Handeln kann in einem starren, stark reglementierten System nur begrenzt stattfinden. Die Interviewten beschreiben die Hemmnisse für kreatives Handeln exemplarisch:

»Manchmal-, habe ich so (.) das Gefühl, dass ich zugleich, äh, durch die-, dieses ganze Prüfungs-system in der Schule, und es gibt so viele Regelungen, die

16 GD = Gruppendiskussion, IP = Interviewpartner:in

man irgendwie einhalten muss, (.) dass ich da z-, zum Teil kreativ gehemmt bin.//mhm//Weil das schon sehr straff ist.« (GD2/IP4, 757–760)

Sie betonen die Notwendigkeit von Freiräumen, die durch hohe Leistungserwartungen und schulische Strukturen häufig erschwert werden. Metaphern wie »Enge« (GD1/IP5, 326), »in diesem System gefangen sein« (GD2/IP3, 768) oder »Starrheit« (GD3/IP3, 238) veranschaulichen den wahrgenommenen Handlungsdruck und die begrenzten Möglichkeiten, eigenständiges kreatives Handeln zu entfalten.

Ein weiterer kollektiver Orientierungsrahmen zeigt, dass musikalische Bildung als dynamischer, lebendiger Prozess verstanden wird, der die kreative Entfaltung der Lernenden ermöglichen soll. Dieser Rahmen kollidiert häufig mit der als starr wahrgenommenen Realität der Musikschulen. Für die Diskussionsteilnehmer:innen ist es jedoch eine Kernaufgabe von Musikschulen und ein Anspruch an ihr eigenes Handeln, die kreative und künstlerische Entfaltung von Schüler:innen zu begünstigen. Dies erfordert eine offene Haltung und flexiblere Unterrichtssettings. Gleichzeitig werden Verschulung, Erfolgsdruck und die mancherorts verpflichtenden Leistungsnachweise¹⁷ als Hindernisse beschrieben, die diese Kernaufgabe erschweren.

Die Begegnung mit Musikvermittlung fungiert als »Weckruf« (GD2/IP5, 655), der Reflexions- und Veränderungsprozesse in der eigenen pädagogischen Praxis in Gang gesetzt hat. Ausschlaggebend für die Beschäftigung mit Musikvermittlung war sowohl das Interesse an persönlicher Weiterentwicklung als auch das Bedürfnis, die eigene Kreativität innerhalb der instrumentalpädagogischen Praxis wiederzubeleben und einer drohenden Stagnation – »ich versumpfe da sonst« (GD3/IP2, 93) – zu entgehen. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Interviewpersonen einen Wandel ihres pädagogischen Handelns als notwendig erachten, wenn die bestehende Situation als unbefriedigend wahrgenommen wird. Die Interviewten zeigen damit Neugierde, Offenheit für Neues und eine grundlegende Bereitschaft, gewohnte Handlungsweisen zu erweitern. Sie berichten von konkreten Vermittlungsideen, -konzepten und -formaten, die durch die Beschäftigung mit Musikvermittlung kennengelernt wurden und neue Perspektiven eröffnet haben.

Die Aussage, dass Musikvermittlung »so-, so diese Buu:ntheit, die Möglichkeit der Buu:ntheit von Musikschule gegeben« (GD2/IP2, 779–780) habe, verdeutlicht, dass die Interviewten diese Erfahrung als Wiedergewinnung von Vielfalt und

17 An vielen österreichischen Musikschulen werden Übertrittsprüfungen durchgeführt. Sie markieren laut Lehrplan und Prüfungsordnungen den Wechsel von einer Ausbildungsstufe (Elementarstufe, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe) zur nächsten. Vgl. dazu auch die fachspezifischen Anmerkungen im KOMU-Lehrplan: <https://www.komu.at/content/komu-lehrplan-fachspezifischer-teil> [28.2.2026].

Handlungsspielraum wahrnehmen. Damit wird implizit auf eine zuvor erlebte Einschränkung dieser Vielfalt im institutionalisierten Alltag verwiesen. Die Metapher der »Buntheit« bezieht sich auf die praktische Ausgestaltung pädagogischen Handelns und verweist auf ein Verständnis von Musikschule als Raum, der idealerweise durch Lebendigkeit, Vielfalt und kreative Freiräume gekennzeichnet ist. Die Äußerung lässt einen kollektiven Orientierungsrahmen erkennen, dem zufolge institutionelle Strukturen und standardisierte Abläufe als potenziell begrenzend erlebt werden, während Musikvermittlung als Impulsgeber wirkt, der diese Grenzen erweitert und neue Möglichkeiten eröffnet.

In diesem Zusammenhang wird eine gemeinsame Orientierung deutlich, die zwischen institutionellen Anforderungen und dem Anspruch an kreative Offenheit oszilliert. Musikvermittlung erscheint in den Erzählungen der Diskussionsteilnehmer:innen als ein bedeutsamer Impuls, der den Blick für zentrale Aspekte des pädagogischen Handelns erneut schärft und zusätzliche Handlungsspielräume erschließt. Sie wird damit als ein Element beschrieben, das die eigene Unterrichtspraxis revitalisiert und die Bedeutung ästhetischer und kreativer Prozesse wieder stärker in den Vordergrund rückt.

Die Erfahrungen mit Musikvermittlung werden als intensiv, erfüllend, spannend, lustvoll und als »Horizontenerweiterung« (GD3/IP3, 584) geschildert. Die Begegnung mit Musikvermittlung erscheint somit als Prozess des Entdeckens und Erforschens, der die eigenen persönlichen wie auch professionellen Horizonte erweitert und neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigt. Die Diskussionsteilnehmer:innen beschreiben musikvermittelnde Handlungsorientierungen als explorativ, offen und prozessorientiert und betrachten diese als grundlegendes Merkmal der Musikvermittlung.

Die theoretische Bezugnahme auf Dewey, Peez und Brandstätter verdeutlicht, dass die Pädagog:innen selbst einen ästhetischen Erfahrungsprozess durchlaufen haben. Der anfängliche Impuls – ein affizierender Moment beziehungsweise in diesem Kontext womöglich eine Phase affizierender Begegnungen – evoziert eine offene, neugierige und selbstreflexive Haltung. Peez beschreibt dies als »Interesse am Durchbrechen [der] Wahrnehmungsgewohnheiten« (Peez 2008: 9), während Brandstätter von einer »Differenzerfahrung« spricht, die das transformative Potenzial hat, »traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen« (Brandstätter 2012: 177) aufzubrechen und neue Wege einzuschlagen. Diese theoretischen Perspektiven unterstützen die im empirischen Material deutlich werdende affizierende Wirkung der Musikvermittlung.

Auch die von Voit beschriebene Zieldimension von Musikvermittlung wird in diesem Zusammenhang sichtbar. Musikvermittlung möchte Haltungen von Musiker:innen und Kulturinstitutionen verändern, den Blick sowohl nach innen wie auch nach außen richten. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass die Begegnung mit Musikvermittlung tatsächlich zu einer Modifikation der Haltungen

und Überzeugungen der Diskussionsteilnehmer:innen geführt hat. Die Auseinandersetzung mit musikvermittelnden Inhalten hat Reflexionsprozesse ausgelöst, die sowohl das pädagogische Selbstverständnis als auch das Verständnis von Musikschule beeinflusst haben.

Die berufliche und persönliche Entwicklung, die durch Musikvermittlung angestoßen wurde, wird als dynamischer, anregender und relevanter Prozess beschrieben. Weiterbildung und Wissenserweiterung erscheinen als Schlüssel zur Verbesserung der eigenen Handlungspraxis. Die Handlungsorientierungen der Pädagog:innen sind dabei auf Selbstbestimmung, Zielorientierung, Professionalität und Kompetenzentwicklung ausgerichtet. Diese Orientierungen sind implizit in den Erzählungen und Beschreibungen der Pädagog:innen enthalten und dokumentieren sich in der Entscheidung für ein Musikvermittlungsstudium oder eine anderweitige intensive Beschäftigung mit diesem Fachbereich. Der Wunsch nach Veränderung wird aktiv verfolgt, wie die Aussage verdeutlicht: »[d]ieses Bedürfnis nach Veränderung, aber nur i-, ich allein (.) aus mi:r hätte es irgendwie nicht ganz so geklappt« (GD2/IP5, 655–657). Die Pädagog:innen zeigen damit ein hohes Maß an kognitivem Engagement, das – wie bereits in Abschnitt 3.1.3 dargestellt – zur Veränderung von Überzeugungen beitragen kann.

Ein weiterer Orientierungsrahmen verweist darauf, dass musikvermittelndes Handeln Expertise und fachspezifisches Wissen erfordert. Explizites Wissen wird als Mittel zur Verbesserung der Handlungspraxis und zur Effizienzsteigerung betrachtet. Das Studium eröffne »halt einfach viel mehr Möglichkeiten [...], als wenn man einfach in so 'nem Nebel fischt« (GD3/IP3, 102–103).

Musikvermittlung wird von den Interviewpartner:innen als kreativer Stimulus und inspirierender Ideenpool wahrgenommen, der ihre instrumentalpädagogischen Handlungsorientierungen bereichert und verändert hat. Die Intensität und der Aufwand, der mit musikvermittelndem Handeln verbunden ist, wird überwiegend nicht als Hindernis oder Belastung, sondern als bereichernd erlebt. Diese positive Emotionalität, die in den Erzählungen mitschwingt, verweist auf einen tief verankerten emotionalen Orientierungsrahmen, in dem Musikvermittlung im Kontext instrumentalpädagogischen Handelns primär nicht als zusätzliche Arbeit, sondern als Quelle von Freude und Erfüllung wahrgenommen wird.¹⁸

In den Gruppendiskussionen wird erörtert, inwiefern die Begegnung mit Musikvermittlung dazu beigetragen hat, das eigene instrumentalpädagogische Handeln zu reflektieren und sich mit grundlegenden Fragen nach Zielsetzungen in diesem Kontext zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang lässt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen rekonstruieren, der durch die Erfahrung geprägt ist, dass die

18 Die hier beschriebene positive Emotionalität in Bezug auf Musikvermittlung lässt sich auch in Typik II erkennen.

Beschäftigung mit Musikvermittlung den Blick der Pädagog:innen auf zentrale Zielsetzungen fokussiert und Zielvorstellungen verdichtet, die im Musikschulalltag oftmals in den Hintergrund treten. Sie erachten es als bedeutend, Musikerleben »wieder irgendwie mehr im-, im-, ins Zentrum vom-, vom Wertebild oder so von den Personen zu verankern.« (GD3/IP3, 545–547) Authentische und bedeutsame musikalische Erfahrungen zu begünstigen, stellt für sie das zentrale Ziel ihres instrumentalpädagogischen Handelns dar. Zugleich heben sie hervor, dass es »ganz wichtig [ist], dass man Raum für Musik wieder schafft, äh, zu dem (.) bewussten Zuhören und Musik erleben.« (GD2/IP3, 501–502)

Die Diskussionsteilnehmer:innen streben primär die Ermöglichung eines Zugangs zur Musik sowie intensiver Musikerlebnisse ihrer Schüler:innen an. Die Förderung instrumentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten wird als notwendig erachtet, jedoch nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, um Musik in ihrer Eigenständigkeit und Tiefe – um ihrer selbst willen – erfahrbar zu machen. Musikerleben wird als ein umfassender und vielseitiger Prozess konzeptualisiert, der sowohl produktive als auch rezeptive Umgangsweisen miteinschließt. »[...] dass es was wirklich (.) wahnsinnig Schönes ist, sich Musik zu widmen, oder d-, dem Erleben von Musik, oder se:lbst auszuüben« (GD3/IP3, 548–549).

Der »Moment des Musizierens« wird als »u:nglaublich wichtige[r] und schöne[r] Moment, den man, (.) ich sage mal so, im (.) Zentrum hat« (GD2/IP1, 523–525) hervorgehoben. Die unmittelbare Präsenz und Intensität dieses Moments – die »Unmittelbarkeit des Musikmachens« (GD2/IP1, 522) – wird als ein zentraler Wert musikalischer Bildung verstanden.

Auch Röbbke, Doerne und Mahler unterstreichen den Wert dieser besonderen Momente im Rahmen des Unterrichtsgeschehens. Röbbke spricht von Musiziermomenten, Mahler bezeichnet diese Erfahrungen als Glücksmomente, sodass der Unterricht zu ästhetischen Erfahrungsräumen werden kann. Doerne definiert diesen Moment als einen »*Es spielt*-Zustand«, in dem die Präsenz im Musizieren zu ihrer vollen Entfaltung gelangen kann (siehe Abschnitt 2.5).

Die in diesem Kontext verwendeten Metaphern – etwa die Musik und das Musizieren im Zentrum zu »verankern« (GD3/IP3, 547), zum »Wesentlichen« (GD2/IP1, 531) hinzuführen, den Moment des erfüllenden Musizierens im »Zentrum« (GD2/IP1, 525) zu verorten oder den Anspruch zu formulieren, dass »der Funke überspringt« (GD2/IP3, 502) – machen eine gemeinsame Orientierung deutlich: Bedeutsame und ästhetisch gehaltvolle Erfahrungen mit Musik gelten als zentrale Zielsetzung des instrumentalpädagogischen Handelns.

Die Interviewten berichten von besonderen Erlebnissen im Unterricht oder bei Klassenabenden, die einen »bleibenden Eindruck« (GD3/IP1, 460) hinterlassen und »dii:rekt ins Herz und Hirn von Kindern gehen« (GD1/IP3, 131). Diese Formulierung verdeutlicht, dass die musikalischen Erfahrungen sowohl emotionale Resonanz (»Herz«) als auch kognitive Verarbeitung (»Hirn«) auslösen. Aus Sicht

der Pädagog:innen wirken die Erlebnisse daher ganzheitlich, sie sprechen die Kinder affektiv und intellektuell zugleich an und entfalten damit eine tiefgreifende Wirkung. Die Metapher lässt erkennen, dass die Ermöglichung solcher Erfahrungen nicht nur als pädagogisches Ziel, sondern als leitendes Motiv ihres Handelns verstanden wird, das sowohl die affektive Beteiligung als auch die bewusste Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Musik einschließt.

Auch Deweys Konzeption ästhetischer Erfahrungsprozesse – »Das war ein Erlebnis!« – spiegelt sich in den Erzählungen der Interviewten wider, die ähnliche Formulierungen wie »Funken überspringen lassen«, »elektrisierend« und »magisch« verwenden. Bei Mahlerl finden sich Metaphern in ähnlicher Weise, die auf musikalische Glücksmomente verweisen, einen »elektrischen Funken [erzeugen]« und »Erfüllung [bringen]« (Mahlerl 2016: 68).

Brandstätters Merkmal der »Selbstbezüglichkeit« ästhetischer Erfahrungen wird hier evident, da musikalische Erlebnisse als um ihrer selbst willen bedeutsam beschrieben werden und »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« (Brandstätter 2012: 175) stattfinden. Die interviewten Pädagog:innen empfinden gerade extern vorgegebene Anforderungen und Erwartungen im schulischen Alltag als hinderlich, um sich auf diese zentrale Zieldimension konzentrieren zu können.

Ein Musikerleben um seiner selbst willen ermöglicht – so die Überzeugung der Pädagog:innen – nicht nur tiefe Erfahrungen mit dem ästhetischen Material Musik, sondern auch eine Selbstbegegnung. Die Metapher vom »musikalischen Ich füttern« (GD2/IP6, 723) verweist auf die persönliche Bedeutung des Musikerlebens – die tiefe Verbindung zwischen Mensch und Musik. Diese Aussagen lassen auf eine tiefgreifende Wertschätzung und ein Verständnis von Musik als etwas Nährendes und Lebensspendendes schließen, das zu einer Lebenszufriedenheit – zu einem »well-being« – führen kann.

Dieser Orientierungsrahmen erlaubt es, eine Verbindung zu Müller-Brozovićs Musikbeziehungen herzustellen, insbesondere zu den von ihr definierten Beziehungen *in* Musik und zur »musikalischen Selbstbeziehung«. In diesem Kontext verwendet sie den Begriff der »existenziellen Erfahrung von Musik«, die aus »bedeutsamen Erlebnissen hervor[geht], die sich in Praktiken unmittelbar ergeben.« (Müller-Brozović 2023a: 257) Müller-Brozović betont die hohe Emotionalität dieser Musikerfahrungen, die weder ein Verstehen noch eine Kontextualisierung in explizite Wissensbestände voraussetzen. Ein vergleichbarer Ansatz wird ersichtlich, wenn die Pädagog:innen von der Ermöglichung intensiver Musikerlebnisse berichten.

»Aber es ist nicht nur, diese Fertigkeit, ein Stück (.) zu spielen. Sondern eben auch-, (.) Dinge einfach nur zu erfahren und man muss es nicht immer nur benennen und

(.) manchmal ist es einfach (.) ein Erfa:hren. Und vielleicht auch nicht einordnen können.« (GD3/IP1, 742–745)

Die Diskussionsteilnehmer:innen betonen, dass intensive Musikerfahrungen spezifische räumliche und zeitliche Bedingungen erfordern. Sie verweisen auf die »Unmittelbarkeit des Musikmachens« (GD2/IP1, 522) – zu dem »Wesentliche[n], wirklich zu dem Wesentlichen, w-, was Musik machen heißt, wieder hin[zu]führen« (GD2/IP1, 530–531) – sowie auf die Notwendigkeit, »die Ruhe, die Zeit, den geschützten Raa:um zu haben, um das auch zu machen« (GD2/IP1, 531–532). Hier manifestiert sich eine klare Handlungsorientierung, die auf die Gestaltung begünstigender Rahmenbedingungen abzielt. Peez' Aspekt des »Versunkensein und emotionalen Involviertsein im Augenblick« sowie Seels »Modus des Verweilens« – und damit der Fokus auf die »Besinnung auf Gegenwart«, auf ein »basales Motiv aller ästhetischen Anschauung« (Seel 2019: 62) – unterstreichen diese Perspektive.

Die Interviewten betonen, dass Musikschulen als Räume gestaltet werden sollten, die ästhetische Erfahrungen tatsächlich ermöglichen. Sie bestätigen implizit Mahlerts Gedanken, dem »Glück im Musizieren den Boden zu bereiten«, sowie das Verständnis von Röbbke, Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla, dass ein Wechselspiel zwischen Struktur und Offenheit für eine gelungene Lernumgebung entscheidend ist (vgl. Ardila-Mantilla und Aigner-Monarth 2016: 38–39; Röbbke 2018: 89). Die Balance zwischen strukturierten und offenen Elementen wird als zentral für die Förderung musikalischer Erfahrungen gesehen.

Gleichzeitig benennen die Pädagog:innen Herausforderungen, die diese Zielsetzung erschweren, etwa institutionelle Regelungen oder Leistungs- und Erwartungsdruck. Auch gesamtgesellschaftliche Veränderungen werden angesprochen, die an Musikschulen evident werden. Die interviewten Pädagog:innen zeigen jedoch eine ausgeprägte Bereitschaft, sich diesen Herausforderungen aktiv zu stellen. Dies erfolgt aus einer intrinsisch motivierten Haltung heraus, die von einer grundsätzlichen Freude über ihre Tätigkeit geprägt ist. Die kollektiven Handlungsorientierungen lassen auf ein starkes Engagement zur Schaffung optimaler Bedingungen für das Erleben von Musik schließen. Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat sich gemäß den Aussagen der Interviewpersonen positiv auf ihre instrumentalpädagogische Tätigkeit ausgewirkt, die sie seither als erfüllender erleben.

Insgesamt lässt sich eine kollektive Orientierung an Werten und handlungsleitenden Orientierungen wie Kreativität, Innovationsbereitschaft und hohem persönlichen Engagement im Kontext musikalischer Bildung erkennen. Die gemeinsame Handlungsorientierung der Pädagog:innen zielt darauf ab, durch kreative und innovative Ansätze Bedingungen zu schaffen, die intensive musikalische Erfahrungen ermöglichen und die zentrale Zielperspektive ihres pädagogischen Handelns – ein Musikerleben um seiner selbst willen – realisierbar zu machen.

3.6.4.2 »Es ist sozusagen diese Offenheit, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch unklar ist.« (Transformation der Handlungsorientierung)

Die Pädagog:innen betrachten es als ihre vorrangige Aufgabe, ihren Schüler:innen ein intensives Musikerleben zu ermöglichen. Dieses Bestreben geht über die Vermittlung instrumentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, den Schüler:innen soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit Musik und der Aufbau einer emotionalen Verbindung zu ihr ermöglicht werden. Die »Freude an der Auseinandersetzung mit Musik« (GD3/IP3, 747) stellt für die Interviewten einen zentralen Aspekt dar und erfordert »einfach=ne ne Freude, ne Bereitschaft, ne Offenheit, sich mit Musik wirklich auf=nem-, verschiedenen Ebenen von Intensität auseinanderzusetzen« (GD3/IP3, 750–751).

Die Beschäftigung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen nachhaltige Veränderungen angestoßen. Sie wurden dazu angeregt, gewohnte pädagogische Praktiken zu reflektieren und neue, mitunter unkonventionelle Umgangsweisen mit Musik für die instrumentalpädagogische Praxis zu erproben. Die Lehrenden berichten von einer Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und von zahlreichen neu gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten. Die entdeckende und erforschende Herangehensweise, die mit musikvermittelndem Handeln assoziiert wird, hat sie zu einem »differenzierte[n] Blick« und einer »vielschichtigen Annäherung an ein musikalisches The:ma« (GD3/IP4, 199–200) befähigt. Sie verbinden mit Musikvermittlung einen explorativen Zugang, der zunehmend in ihre eigene Handlungsorientierung integriert wird.

In den Schilderungen der Pädagog:innen lässt sich eine Handlungsorientierung erkennen, die auf ein Ringen um Freiraum im Kontext ihrer instrumentalpädagogischen Tätigkeit an Musikschulen verweist. Der Freiraum, für den in den Diskussionen Metaphern wie »Buntheit« (GD2/IP2, 780) oder »Ausweg aus der Enge« (GD1/IP6, 523) verwendet werden, wurde von den Pädagog:innen zum Teil durch die Musikvermittlung erlangt. Diese wird als Möglichkeit verstanden, sich zumindest teilweise von den strukturellen Einschränkungen des schulischen Alltags zu lösen. Die Interviewten richten ihr Handeln darauf aus, trotz institutioneller Begrenzungen Räume für kreatives Arbeiten zu schaffen und zu erhalten.

Die Begegnung mit Musikvermittlung habe den Pädagog:innen einen »Schubser« (GD3/IP3, 920) gegeben. In ihren Aussagen wird ein Prozess der Veränderung sichtbar, der mit persönlicher Entwicklung, Bereitschaft zur Selbstreflexion und einer Neuausrichtung ihrer Handlungsorientierung verknüpft ist. Die Diskussions Teilnehmer:innen berichten, dass sie durch das Studium und die damit verbundene Selbsterfahrung neue kreative und gestalterische Möglichkeiten für sich entdeckt haben. Dies habe sie »vielfältiger« und »mutiger« (GD3/IP2, 913–914) werden lassen und sie darin bestärkt, neue Wege auszuprobieren. Dabei wird die Relevanz des Experimentierens mit innovativen Konzepten sowie des Lernens aus Fehlern betont.

Diese Orientierung ist gekennzeichnet durch eine positive Haltung gegenüber Risiken und Fehlern, welche als Chancen für persönliches Wachstum und Lernen wahrgenommen werden. Dies zeigt sich in Aussagen wie »[i]ch hab das Gefühl, ich traue mich mehr, (.) Dinge auszuprobieren« (GD3/IP3, 911) oder »[d]ass man es dann einfach mal macht. Ah, vielleicht geht=s schief oder so. Und versucht daraus zu lernen und es das nächste Mal besser zu machen.« (GD3/IP3, 921–922)

Die Interviewten beschreiben eine Vielzahl möglicher Aspekte, die in instrumentalpädagogisches Handeln einfließen können, und erläutern, dass es darum gehe, »andere Aspekte da und da einzubringen und zu schauen, was dabei herauskommt« (GD2/IP3, 233–234). Ziel ist es, dass die Schüler:innen »mit einem ganz anderen Horizont rausgehen aus dieser Unterrichtsstunde« (GD1/IP6, 155–156). Deutlich wird ein multiperspektivischer Unterrichtsansatz, der darauf abzielt, Lernende zu einer erweiterten Wahrnehmung anzuregen und ein vertieftes Musikerleben zu begünstigen.

Die Musikvermittlung hat die Interviewpersonen angeregt, »eben sich was [zu] überlegen, w-, was quasi nicht ganz konform ist« (GD2/IP1, 229) und das »Standard-repertoire auch zu verlassen, und auch zu überraschen« (GD2/IP1, 233) – »wenn ich mir etwas überleg-, wenn das eine andere Ebene kriegt« (GD1/IP3, 118–119). Die Pädagog:innen zeigen Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem sowie die Bereitschaft, tradierte Vorgehensweisen zu hinterfragen. Dabei werden einerseits bestehende Traditionen und Normen im Kontext instrumentalpädagogischen Handelns anerkannt – »also wir haben ja Modelle, und das kann auch passen« (GD2/IP1, 230–231) –, andererseits besteht der Wunsch, diese zu erweitern und zu überschreiten. Wiederholt wird Neugierde als treibende Kraft genannt: »Was immer positiv ist, ist Neugierde. Also einfach (.) immer wieder Neues ausprobieren.« (GD1/IP3, 837–838) »Es ist immer wieder spannend, etwas Neues kennenzulernen.« (GD1/IP6, 829–830) Ziel ist es, »eine Stimmung [zu] schaffen, wo v-, viel (.) Überraschung sein darf.« (GD2/IP3, 680)

Insgesamt zeigt sich eine kollektive Orientierung, die durch Offenheit und Neugierde gekennzeichnet ist. Eine ergebnisoffene Haltung bildet die Voraussetzung dafür, unbekannte Wege einzuschlagen. Diese Haltung scheint sich nicht nur auf die eigene Unterrichtspraxis, sondern auch auf die Selbstwahrnehmung der Diskussionsteilnehmer:innen als Pädagog:innen auszuwirken. Eine grundlegende Bereitschaft, etablierte Muster in Frage zu stellen und neue Wege zu beschreiten, manifestiert sich bereits in den Orientierungen, welche den Bereich von Veränderungswille, Affizierung und Volition rahmen. Die Interviewpartner:innen haben sich aus eigener Motivation heraus für eine Beschäftigung mit Musikvermittlung entschieden und sind offen und bereit dazu, ihre Handlungspraxis zu reflektieren und auch kritisch zu hinterfragen.

In diesem Kontext lässt sich eine weitere Orientierung ableiten, die Lernen an sich – das Lernen der Pädagog:innen und das Lernen ihrer Schüler:innen – als le-

bendigen und anregenden Prozess begreift, der mit Dynamik, Offenheit, Flexibilität und Experimentierfreude verbunden ist. Die ergebnisoffene und experimentierfreudige Handlungspraxis impliziert die Bereitschaft, »sich auf-, auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch unklar ist.« (GD1/IP2, 865–866) Diese Haltung ist ihrer Auffassung nach unabdingbar, um Raum für Musik, »Raum für, äh, Vertiefung« (GD3/IP3, 33) zu ermöglichen.

Im weiteren Verlauf beschreiben die Interviewten ein Unterrichtsverständnis, das auf einer interdisziplinären und ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Musik basiert. Die interviewten Personen sprechen über ihre Erfahrungen mit interdisziplinären Aspekten und exemplifizieren konkrete Situationen aus dem Unterricht. Sie berichten von der Einbindung von Geschichten, visuellen Bildern oder Schauspiel, um unterschiedliche Zugänge zu Musikstücken zu eröffnen.

»Das ist ja so: o herrlich beim Instrumentalunterricht, wenn da-, das noch eine andere Ebene kriegt. Und ich glaube, das ist immer lustig, wenn man dann (.) weg von den Tasten geht und entweder zeichnet oder schauspielt oder Texte hinzufügt. @(.).@ Oder selber textet zu einer Phrase von Mozart und dann kriegt das eine Vertiefung.« (GD1/IP3, 305–308)

Ebenso wird betont, dass Instrumentalpädagog:innen – »spontane, aus pädagogischer, aus kreativer Begabung heraus, die Dinge dann mitgestalte[n]« –, sodass

»aus einem tristen Klassenzimmer ganze Gedankenopernwelten entstehen. Und das ist das (.) was jetzt unabhängig vom Format ist. Das kann nämlich auch im Einzelunterricht ganz genau so passieren. Also ich spreche von Qualität, von Begeisterung, von Liebe der Leute zur Sache [zur Musik]. (.) Und dann finden diese Sachen statt, die wir auch wollen. Und gerade in diesem Bereich, wird es dann künstlerisch.« (GD1/IP4, 179–184)

Kreative und interdisziplinäre Zugänge, so die Pädagog:innen, hinterlassen bleibende Eindrücke und können vor allem im Rahmen von Klassenabenden oder Musikschulkonzerten nachhaltige Erlebnisse erzeugen.

»Spannende, lustvoll konzipierte Klassenabende können zu Erlebnisstunden werden, wo die Kinder dann noch jahrelang da-, davon erzählen und das ist genau das, was das [Musikerleben] fördert und was wirklich prägt. Und dass man da extrem viel Spielraum hat, wie man das gestalten und angehen kann. (.) Wenn-, wenn was ein Erlebnis ist, weil=s aufregend ist, weil=s anders ist, weil=s spannend ist, ähm, dann (2) hat das einen bleibenden Eindruck. Weil das sind dann die Momente, von denen die Kinder zwei, drei Jahre später immer noch reden. Weil sie sich dran erinnern können, weil sie so mitgelebt haben. Oder dass so, äh, besonders emp-

funden haben. Also sind **schon prägende** (.) Erlebnisse einfach auch dann.« (GD3/IP1, 451–460)

Das emotionale Engagement (»Begeisterung«, »Liebe zur Sache«) sowie die kreative Kompetenz von Pädagog:innen, beispielsweise einen Unterrichtsraum in einen Raum für ästhetische Erfahrungen zu transformieren, werden als zentrale Faktoren der Handlungsorientierung beschrieben. In diesem Kontext lässt sich eine Verbindung zu Dartsch herstellen, der mit Blick auf das pädagogische Handeln von Lehrenden von der »Verfeinerung und Vertiefung ihres Tuns« spricht, die eine auf bestimmten Werten basierende Haltung erfordert. Diese Werte, Dartsch definiert sie als »pädagogische Tugenden«, zeichnen sich auch durch Liebe, durch »Liebe zur Sache«, aus. Erst durch sie ist es möglich, dass Menschen beim Musizieren mit dem Künstlerischen und Ästhetischen in Berührung kommen.

Die Interviewpartner:innen nehmen sich als kreative Gestalter:innen wahr, die »spontan, aus pädagogischer, aus kreativer Begabung heraus, die Dinge dann mitgestalten«. In einer kreativen und flexiblen Handlungsorientierung, die unabhängig vom konkreten Unterrichtsformat ist, wird der Schlüssel zur Schaffung einer inspirierenden Lernumgebung gesehen. Auch wird das Ziel des instrumentalpädagogischen Handelns klar definiert: Schüler:innen sollen Erfahrungen machen können, die sie emotional berühren und einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Dies impliziert, dass der Fokus nicht allein auf der Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen liegt, sondern auch die Förderung ästhetischen Empfindens und künstlerischer Ausdrucksweisen umfasst. Diese Handlungsorientierung impliziert ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das weit über rein instrumentale Lernziele hinausgeht, didaktische Flexibilität sowie Offenheit erfordert und sich in den Ansätzen von Röhke, Mahler und Lessing wiederfindet.

Musiklernen und Musikerleben werden als Erlebnisse verstanden, die durch kreative und sinnliche, mitunter auch überraschende Zugänge intensiviert werden können. Die kollektive Orientierung manifestiert sich in der Überzeugung, dass Musiklernen und Musikerleben »aufregend«, »anders« und »spannend« sein sollte. Diese Charakteristika lassen auf eine proaktive Praxis schließen, in deren Rahmen Lehrende dazu angehalten sind – so die kollektive Orientierung der Pädagog:innen –, innovative Herangehensweisen zu entwickeln, um das Interesse der Lernenden zu wecken. Sie sind der Überzeugung, dass Unterricht so gestaltet werden sollte, dass die Schüler:innen positive emotionale Erfahrungen mit Musik machen können und der Unterricht für sie zu einem Erlebnis wird.

Die Schaffung von Räumen für intensive Musikerfahrungen wird als zentrale Aufgabe von Musikschulen betrachtet, wie die Diskussionsteilnehmer:innen übereinstimmend feststellen. Dafür seien flexiblere Rahmenbedingungen sowie größerer Handlungsspielraum notwendig. Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat zu einer Schärfung des Blicks in diesem Kontext geführt und zu einer Über-

zeugungsänderung beigetragen. Die als relevant erachtete Flexibilität kann im beruflichen Alltag unzureichend umgesetzt werden, was mitunter zu Frustration und Überzeugungskonflikten führt. (Siehe dazu auch die Ausführungen von Kunter und Pohlmann in Abschnitt 3.1.2 zum Phänomen des »Praxisshocks«.)

Die interviewten Personen berichten, dass insbesondere Musikvermittlungsprojekte, die häufig außerhalb des regulären Musikschulalltags stattfinden, als »Inseln« wahrgenommen werden – als zeitlich und organisatorisch abgegrenzte Räume, in denen andere Bedingungen gelten und Freiräume möglich werden. Auf diesen »Inseln« könne dem Bedürfnis nach Flexibilität und Experimentierlust weitgehend nachgegangen werden (»wenn man ab und zu solche Inseln hat«, GD3/IP3, 351).

Die Handlungsorientierungen der Pädagog:innen verdeutlichen das Ziel, Räume für ästhetische Erfahrungen, oder – wie Müller-Brozović es formuliert – Gelegenheiten für resonanzaffine Musikerlebnisse gestalten zu wollen. Damit sich eine »Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken« ereignen kann, ein »Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick« tatsächlich stattfinden und »Spannung und Überraschung« als Anregung der Fantasie wirken können, wie es Peez beschreibt, ist ein begünstigender Rahmen erforderlich. Solche Rahmenbedingungen ermöglichen einen intensiven Prozess der Wahrnehmung. Die Art und Weise, wie die Pädagog:innen in den Gruppendiskussionen über Unterrichtsszenen oder Konzerte sprechen und reflektieren, »was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte«, um mit Peez zu sprechen, wird erkennbar, dass sie über besondere ästhetische Ereignisse erzählen und – davon angetrieben – diese Momente ihren Schüler:innen ermöglichen wollen. Die Interviewpartner:innen betonen die Unverfügbarkeit solcher Ereignisse – ein Aspekt, den auch Müller-Brozović, Rübke und Mahlerth hervorheben.

Die Pädagog:innen beschreiben Offenheit, Flexibilität, multiperspektivische Zugänge und überraschende Momente, die durch das Verlassen des Standardrepertoires entstehen. Damit skizzieren sie ein Setting, das an die Schnittstelle von Mediopassivität, Mediokonjunktivität und Medioordination anschließt. Diese Schnittstelle ist nach Müller-Brozović durch eine besonders hohe Resonanzfähigkeit gekennzeichnet und zeigt sich dort, wo Strukturiertheit auf »genügend Spielraum« trifft, wo sich »grundsätzlich verbindlich[e] und doch frei[e]« Beziehungen entwickeln und »gleichzeitig aktiv und passiv« (Müller-Brozović 2023a: 112) agiert werden kann.

3.6.5 Typik II – Musikerleben als Recht für alle

3.6.5.1 »Musikschule sollte so ein Raum sein für alle, Musik erlebbar zu machen.« (Veränderungswille) – »Da ist für mich das musikvermittlerische Handwerkszeug wesentlich.« (Affizierung) – »Es ist ein menschliches Grundbedürfnis, dazugehören zu wollen.« (Volition)

Die Diskussionsteilnehmer:innen thematisieren den Zugang zu Musikschulen und musikbezogene Partizipationsmöglichkeiten. Sie kritisieren, dass der Zugang zu Musikschulen nicht immer niederschwellig genug ist, um allen Menschen musikalische Bildung und musikalische Begegnungsräume zu eröffnen. Das öffentliche Musikschulsystem wird als »schon sehr straff« (GD2/IP4, 759–760) beschrieben. Die Pädagog:innen thematisieren auch ökonomische Hürden, etwa steigende Schulgeldbeiträge, die für manche Familien schwer leistbar sind. Die Gewährleistung des Rechts auf kulturelle Teilhabe, welches »ja, äh, auch ein verbrieftes Recht [ist], also von Kindern das Recht auf (...) kulturelle und künstlerische Teilhabe und auch Bildung und so« (GD1/IP1, 463–464), wird durch die bestehenden Strukturen nur unzureichend umgesetzt und die Interviewpersonen heben hervor, »dass diese Teilhabe eben nicht gegeben ist [...] und dass da viele Lücken sind, a-, auch im Musikschulbereich.« (GD1/IP1, 465–467)

Die Aussagen der Pädagog:innen verweisen auf die musikbezogenen Grundrechte und das Recht auf musikalische Bildung sowie Partizipationsmöglichkeiten (siehe dazu Abschnitt 2.3.2.2). Sie bestätigen implizit damit auch Mandels Argument, dass »[a]ktuell ein erheblicher Teil der Bevölkerung¹⁹ von den Bildungs- und Integrationswirkungen ausgeschlossen ist, die von der Beschäftigung mit öffentlich bereitgestellten Kulturangeboten ausgehen können.« (Mandel 2016: 36) Mandel hebt in diesem Zusammenhang auch die »soziale Spaltung der Gesellschaft« hervor, die durch diese »kulturelle Spaltung weiter verfestigt« (ebd.) wird.

Die Diskussionsteilnehmer:innen zeigen ein Bewusstsein für soziale Ungleichheiten, verweisen auf »Lücken« im Musikschulbereich und berichten, dass sich manche Bevölkerungsgruppen von den Angeboten der Musikschulen gar nicht angesprochen fühlen.²⁰ Mandel betont in diesem Zusammenhang, dass ein »chancengerechte[r] Zugang für alle gesellschaftlichen Gruppen zu öffentlich bereitgestellten Gütern« Voraussetzung für »individuelle, kulturelle Bildungsprozesse« (ebd.) ist.

19 Mandels Aussagen beziehen sich zwar auf Zahlen aus Deutschland, es ist aber davon auszugehen, dass eine ähnliche Situation auch in Österreich vorherrscht.

20 Siehe dazu auch die Ausführungen auf S. 77, dass Ungleichheiten bei Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung existieren und sich viele Menschen beispielsweise von den Angeboten öffentlich geförderter Kultureinrichtungen auch nicht angesprochen fühlen.

Die Interviewpersonen betonen, dass Musikschulen sich insbesondere für bisher wenig erreichte Gruppen öffnen sollten. Aus ihrer Sicht sollten Musikschulen sowohl niederschwelligere Zugänge als auch flexiblere und weniger exkludierende Angebote für eine breiter gedachte Zielgruppe bereitstellen.

Die Interviewpartner:innen thematisieren in diesem Zusammenhang auch eine zunehmende Verschulung und damit verbundene Leistungsnachweise in Form von Prüfungen, welche in manchen österreichischen Musikschulen verpflichtend durchgeführt werden, und erachten »diese Vorgaben« als »immer sehr schwierig« (GD2/IP1, 784–785). Die Pädagog:innen berichten, dass von Musikschulen auch erwartet wird, als »Kaderschmiede (2) also für gewisse Orchester und Vereine oder, oder auch dann Studium« (GD2/IP1, 790–791) zu fungieren. Sie zeigen durchaus Verständnis für diese Situation und betonen, dass Prüfungen für manche Schüler:innen einen »Motivationsanker« (GD2/IP1, 786) darstellen können. Leistungsnachweise werden nicht grundsätzlich negativ bewertet, jedoch wird kritisiert, dass in einigen Schulen unzureichend differenziert wird. Prüfungen können für Schüler:innen sehr belastend sein und ein hohes Stresslevel erzeugen: »[W]eil ich muss das und das und das, und dann muss die Tonleiter noch auswendig spielen. (.) Und die fü:rachten sich alle vor der Prüfung« (GD2/IP4, 765–767).

Die Interviewten sprechen sich daher für mehr Flexibilität aus, sodass man als Schüler:in keinen »Beeinträchtigungs-Marker« (GD2/IP1, 792) haben muss, um den Prüfungen zu entkommen. Der Begriff »Beeinträchtigungs-Marker« fungiert als Metapher für starre, institutionalisierte Kategorien, die Schüler:innen zur Dokumentation ihrer Leistungsfähigkeit oder vermeintlicher Defizite zugeschrieben werden. Er symbolisiert eine hierarchische Bewertung, die den Zugang zu flexiblen Lernmöglichkeiten einschränkt und zugleich Druck sowie Stigmatisierung erzeugt. Damit verdeutlicht die Metapher die Spannung zwischen formalen Anforderungen der Institution und dem inklusiven Anspruch der Pädagog:innen, individuelle Potenziale zu fördern, sowie ihren Wunsch nach Gleichbehandlung, Anerkennung persönlicher Fähigkeiten und einer Entlastung von institutionell erzeugten Druckmechanismen.

Die Diskussionsteilnehmer:innen konstatieren, dass die »Ermöglichung für alle, diese (.) Musikräume zur Verfügung zu stellen« (GD1/IP3, 676–678) zunehmend in den Hintergrund tritt. Musikschulen sollten ihrer Überzeugung nach allen Menschen – auch jenen, die nicht in ein leistungs- und ergebnisorientiertes Schema passen – als »so ein Rau:m [...], um Musik erlebbar zu machen« (GD2/IP1, 787–788) dienen.

Sie berichten, dass sie eine verstärkte Fokussierung auf Leistungsaspekte beobachten, die dem Ziel einer inklusiven Musikschule entgegensteht, in der alle Menschen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihren persönlichen (Vor-)Erfahrungen das Recht auf kulturelle und künstlerische Partizipation und Bildung haben sollten. Die Wahrnehmung der Pädagog:innen von Musikschu-

len kollidiert mit ihrem Verständnis von Musikschulen als inkludierendem, zugänglichen Raum für musikalische Erfahrung und es kommt zu einem Wertekonflikt.

Für die Pädagog:innen ist Musikschule derzeit nur bedingt ein »Ort für alle, wo Musik stattfinden kann« (GD2/IP1, 791–792). Ihrer kollektiven Orientierung zufolge reagieren Musikschulen bislang nur unzureichend auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen, eine zunehmend diversifizierte Bevölkerung sowie sich wandelnde Bedürfnisse. Sie sehen die Musikschulen gefordert, sich aus ihrer traditionellen »Ecke« herauszubewegen, um Menschen in einer sich verändernden Gesellschaft zu erreichen: »Wenn man Musikschulen öffnen will muss man rausgehen aus den vier Wänden« (GD1/IP3, 517). In diesem Kontext fällt auch der Begriff »Elfenbeinturm« (GD1/IP2, 649) – eine Metapher, die für Isolation und Abgeschiedenheit, oft verbunden mit einer gewissen Überheblichkeit gegenüber der »realen Welt« steht. Angebote der Musikschulen sowie das Verhalten einzelner Lehrkräfte werden mancherorts als zu elitär, als zu stark exkludierend, wahrgenommen, was den pädagogischen Anspruch einer inklusiven Musikschule unterläuft.

Dahinter verbirgt sich zudem eine Kritik an der Musikschulpraxis, die nach wie vor sehr traditionellen Stilen, Genres und musikalischen Praktiken verpflichtet ist, und den von Vogt beschriebenen »Kulturimperialismus« erkennen lässt (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2). Vogt thematisiert in diesem Kontext vorherrschende kulturelle Praktiken, Musiken und Genres in musikpädagogischen Praxisfeldern und beschreibt benachteiligende Kriterien, die sich aus »ungerechtfertigte[n] Herrschaftsverhältnisse[n] in einer Gesellschaft [...] in bestimmten Formen des Kulturimperialismus manifestieren« (Vogt 2013: 15).

Die Interviewten beschreiben auch eine Verschiebung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von musikalischer Bildung: »Weil dieses bildungsbürgerliche Ding, jedes Kind lernt einfach ein Instrument, es gehört einfach zur Etikette, dass man das macht, das fällt weg« (GD1/IP2, 633–635)²¹. Diese Entwicklung führt ihrer Auffassung nach dazu, dass musikalische Bildung nicht mehr als integraler Bestandteil der allgemeinen Bildung betrachtet wird. Während sie früher als erwartete Norm galt, wird sie heute als optional betrachtet.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sehen die Rolle der Musikschule in veränderten Kontexten neu definiert und halten eine Erweiterung der Angebote sowie der pädagogischen Handlungsorientierungen für erforderlich.

»Und das ist eine Frage der Ausrichtung. Also wir, wir definieren uns als Bildungseinrichtung für die Stadt. Und wir **müssen** reagieren. Und es müssen auch die Kollegen reagieren. Also d-, diese ursprüngliche Form des Instrumentalunterrichts (.) das ist nur ein Teil.« (GD1/IP4, 665–669)

21 Mandel weist darauf hin, dass auch Konzertbesuche bei Bevölkerungsgruppen »mit höherer Bildung nicht mehr selbstverständlich zum Lebensstil wie in der Vergangenheit bei den traditionellen bildungsbürgerlichen Kreisen [gehören]« (Mandel 2016: 27).

Es zeigt sich eine Bereitschaft zur Veränderung und Erweiterung des berufsbezogenen Handelns. Musikschullehrende müssen nach Auffassung der Pädagog:innen »wesentlich mehr mittlerweile abdecken« (GD1/IP2, 639), wofür vielfältige Vermittlungskompetenzen unabdingbar sind. Für die Gesprächspartner:innen setzt dies ein hohes Maß an Eigeninitiative und ein kritischer und reflektierter Umgang mit den eigenen Handlungsorientierungen voraus – »also wenn man da etwas ändern will, dann muss man selbständig tätig werden.« (GD1/IP5, 735–736)

Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat bei den Interviewpartner:innen in diesem Zusammenhang nicht nur Denkprozesse angeregt und zu einer Sensibilisierung für ungleiche Zugangsmöglichkeiten geführt, sondern auch praxistaugliche Formate aufgezeigt, um »Kontakt zu neuen Zielgruppen« zu knüpfen und zu »zeigen, was wir sind und was man profitieren kann von unseren Möglichkeiten, die wir, äh, haben« (GD2/IP1, 39–40). Dabei haben die Pädagog:innen ein praxisrelevantes »musikvermittlerisches Handwerkszeugs« (GD1/IP4, 230) erworben, das ihr instrumentalpädagogisches Handeln bereichert. »Das ist ein wichtiges Werkzeug, ja, ja, für diese Entwicklung.« (GD2/IP5, 249–250)

Für Wimmer stellt die Frage, wie man »mit Gruppen der Milieus, die von sich aus nicht am Geschehen im Kulturbetrieb teilnehmen, in Kontakt kommen« (Wimmer 2023a: 56) kann, einen wesentlichen Aspekt musikvermittelnder Handlungsorientierung dar, der sich auch in den Schilderungen der Interviewpersonen wiederfindet. Musikvermittlung gilt für die Pädagog:innen als unverzichtbarer und zentraler Bestandteil der Musikschule mit einer Schlüsselrolle für deren Weiterentwicklung.

Die Veränderungen in der Gesellschaft und die daraus resultierenden neuen Anforderungen an Musikschulen und ihre Lehrkräfte werden von den Interviewpartner:innen als zentrale Ursache dafür gesehen, »warum Musikvermittlung so nötig geworden ist« (GD1/IP2, 632–633). Sie beschreiben die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen als »ganz große Wurzel dessen, warum diese (.) diese Disziplin einfach so wichtig geworden ist« (GD1/IP2, 641–642).

Die Pädagog:innen betonen, dass auch strukturelle Veränderungen notwendig sind, wenn Musikschulen sich mehr öffnen und musikalischer Bildung für alle Menschen gerecht werden wollen. Die gegenwärtige Situation an Musikschulen lässt nach ihrer Einschätzung zu begrenzte Handlungsspielräume zu. Insbesondere die Starrheit des Schulsystems und die Inflexibilität, Ressourcen bedarfsorientiert einzusetzen, werden hervorgehoben.

»Wir haben unsere Wartelisten und wie viele fallen da raus (2) und dann haben wir viel Einzelunterricht und w-wenig Kapazitäten eben zu reagieren auch. Es gibt gesellschaftliche Veränderungen und das Schulsystem ist da halt (.) ein bissl starrer.//mhm//Aber wir haben da fixe Stunden, und, äh, ich weiß es nicht, vielleicht kommt es mir auch nur so vor, es ist manchmal katastrophal, dass man nicht reagieren kann, dass man nicht einfach sagt, okay (.) ich habe da

jetzt zehn Projektstunden und die kann ich jetzt mal mehr in Orchesterarbeit stecken und dann stecke ich sie wieder (.) weiß ich nicht, in Volksschularbeit, oder schau. (2)//mhm//Also diese Kapazitäten sind sicher nicht da, um in der breiten Bevölkerung, äh, im Breiten mehr auch machen zu können.« (GD2/IP1, 812–821)

In dieser Aussage dokumentiert sich eine deutliche Spannung zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Realität. Es wird ein Arbeitskontext beschrieben, dessen strukturelle Logik auf festen Stundenplänen, Einzelunterricht und begrenzten Ressourcen beruht, indem die Pädagog:innen gleichzeitig auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, neue Formate erproben und unterschiedliche Zielgruppen erreichen möchten. Dass dies aufgrund systemischer Vorgaben kaum möglich ist, führt zu einem Gefühl des Nicht-reaktionsfähig-Seins, das als »katastrophal« bezeichnet wird, und macht sichtbar, wie stark die erlebten Einschränkungen emotional besetzt sind.

Diese Aussagen verdeutlichen eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, Musikschule als flexible Bildungseinrichtung für alle zu gestalten, und den bestehenden organisatorischen Strukturen, die von den Lehrkräften als hinderlich für eine gerechte Teilhabe erlebt werden.

Gleichzeitig ist der Orientierungsrahmen deutlich normativ: Bildung – und damit auch musikalische Bildung – wird als Recht für alle verstanden, dem Musikschulen verpflichtet sein sollten. Die Forderung nach struktureller Flexibilisierung ist damit Ausdruck eines pädagogischen Selbstverständnisses, das Gleichheit der Zugangschancen ins Zentrum rückt.

Die Begegnung mit Musikvermittlung und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Fragen zu Partizipation und sozialer Gerechtigkeit im kulturellen Kontext hat zur Stärkung ihrer Rolle als Instrumentalpädagog:innen beigetragen. Sie sprechen davon, dass es

»eben nicht nur drauf ankommt, dass du (.) was weiß ich, ein Dvořák-Konzert spielen kannst, und das auch vielleicht zei:gen kannst, sondern dass es, äh, da noch vie:l mehr gibt, was wi:chtig ist. Also nicht nur was möglich ist, sondern was tatsächlich wi:chtig ist für die Leute, die da in die Musikschule kommen.« (GD2/IP2, 752–755)

Instrumentalpädagogische Tätigkeit wird damit als mehrdimensionaler Prozess verstanden, der über rein musikbezogene Inhalte hinausgeht und eine Vielzahl von relevanten Aspekten für die Schüler:innen und Lehrkräfte einschließt.

Es zeigt sich ein Bewusstsein der Lehrenden dafür, dass ihr Unterricht und ihre Musizierungsangebote für die Schüler:innen weit mehr bedeuten als die Vermittlung musik- und instrumentenbezogener Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie ermöglichen Erfahrungen, die »tatsächlich wichtig [sind] für die Leute«, wodurch Musik eine

persönliche Relevanz gewinnt und Lebenswirklichkeiten berührt. Diesem Ansatz begegnet man auch bei Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner, die Musikpädagogik – demzufolge auch kulturelle Bildungseinrichtungen wie Musikschulen – in der Pflicht sehen, Kinder und Jugendliche²² mit unterschiedlichen musikbezogenen Praktiken und Teilhabeformen in Kontakt zu bringen und sie »dazu zu befähigen, zunehmend kompetent und informiert Entscheidungen über eigene Wohlfahrtsoptionen und damit verbundene Teilhabeformen zu treffen.« (Siehe dazu auch S. 73)

Die Schaffung geeigneter Angebote in Musikschulen, die Musik für alle Bevölkerungsgruppen erfahrbar machen, wird von den Pädagog:innen als gesellschaftlicher und bildungspolitischer Auftrag verstanden, dem sie sich verpflichtend fühlen und der ihre pädagogische Grundhaltung – ihre Überzeugung – widerspiegelt.

Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat grundlegende Fragen zur Angebotsgestaltung und zum Selbstverständnis von Musikschulen aufgeworfen. Musikvermittlung wird – nach Voit und Müller-Brozović – als Instrument gesellschaftlicher Reflexion und struktureller Veränderung verstanden: Musiker:innen und Kulturinstitutionen sollen ihre »gesellschaftliche Haltung« (Voit 2023a: 41) hinterfragen und im Sinne des »Mitgestalten[s] von Gesellschaft« (Müller-Brozović 2023: 259, zit. n. Voit 2023a: 41) bestehende Strukturen, Angebote und »Räume« überdenken.

Die Begegnung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen eine Reflexion ihrer Rolle als Instrumentalpädagog:innen sowie eine Neubewertung ihrer Sichtweise auf Musikschulen angestoßen, teilweise verbunden mit einer Änderung dieser Sichtweise. Die von Voit beschriebenen Initiativen und Bemühungen, die sich zwar vorrangig auf Kulturinstitutionen wie beispielsweise Konzerthäuser beziehen – »nicht nur das ohnehin kulturaffene Bildungsbürgertum anzusprechen, sondern sich gezielt Menschen mit eingeschränktem Zugang zu (öffentlich geförderter) Kunst und Kultur zu öffnen« und »aus einem Gefühl gesellschaftlicher Verantwortung heraus« zu handeln (siehe dazu S. 76) –, spiegeln sich deutlich in den Aussagen der Interviewpersonen wider.

Die Haltung der Instrumentalpädagog:innen entspricht dabei weitgehend dem Konzept der »Artistic citizens«. Wie bereits in Abschnitt 2.1.2 erläutert, sind es laut Wimmer insbesondere Musikvermittler:innen, die ein neues Verständnis von Partizipation fördern und eine gesellschaftliche Verantwortung im kulturellen Kontext übernehmen wollen (vgl. Wimmer 2023b: 216). »Artistic citizens are committed to engaging in artistic actions in ways that can bring people together, enhance communal well-being, and contribute substantially to human thriving.« (Elliott et al. 2016b: 7) Elliott et al. betonen, dass »Artistic citizens« mit ihren Bemühungen und Initiativen in erster Linie jene Zieldimension – »the primary intent« – verfolgen: »[M]aking

22 Da sich Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußners Aussagen auf die JeKi-Begleitforschungsprojekte beziehen, sprechen sie nur von Kindern und Jugendlichen.

positive differences in people's lives.« (Ebd., Herv. i. O.) Lessing überträgt diesen Ansatz auf den instrumentalpädagogischen Kontext; eine vertiefte Auseinandersetzung mit seinen Überlegungen erfolgt in Abschnitt 3.7.1.

Für die Pädagog:innen sollen Musikschulen Orte »für alle, der Vielfalt, des Miteinander, der sozialen Begegnung« (GD1/IP4, 229–230) sein. Musik wird als universelles Instrument sozialer Interaktion und Integration verstanden, das Menschen unabhängig von Herkunft oder Alter zusammenbringt und Barrieren überwindet. Diese Orientierung steht mit Mandels Ansatz in Verbindung: »Kulturangebote [sollen] Begegnungen zwischen Menschen verschiedener sozialer und auch ethnischer Herkunft ermöglichen« und als »Chance« für »gesellschaftliche Integration und kulturelle Identitätsstiftung durch gemeinsames Erleben von Kunst und Kultur« (Mandel 2016: 36) begriffen werden.

Die Interviewpersonen betonen, »dass eigentlich Musikschule so ein Raum sein sollte für alle, Musik zu erleben (2) erlebbar zu machen« (GD2/IP1, 787–788). Musikschulen tragen demnach die Verantwortung, einen »potenziellen Raum von Möglichkeiten« (siehe dazu S. 74) zu schaffen, der Partizipation ermöglicht, soziale Interaktionen mit Musik fördert und Musikerleben erweitert. In diesem Orientierungsrahmen beschreiben die Pädagog:innen »Räume«, in denen Beziehungen mit Musik entstehen können. Müller-Brozović spricht hier von der horizontalen Resonanzachse und der sozialen Interaktion mit Musik (siehe Abschnitt 2.3.3.2). Auch sie hebt das Potenzial sozialer Interaktionen mit Musik hervor und beschreibt – wie Small – Musik als soziale Praxis, die »auch immer Beziehungen stiftet.« (Müller-Brozović 2023a: 244)

Die Pädagog:innen sind nicht nur davon überzeugt, dass jeder Mensch ein Recht auf musikalische Bildung hat, sondern auch Potenzial für musikalische Entwicklung mitbringt: »[D]ass jedes Kind, jeder Mensch auch ein Re:cht darauf [auf musikalische Bildung] hat. (.) Aber dass es da auch irgendwie Begabung hat.« (GD1/IP3, 850–852) Diese Überzeugung ist so grundsätzlich, dass sie von einem »Glauben« sprechen: »[D]ass man wirklich daran glaubt, dass Musik einfach notwendig ist beziehungsweise, äh, die auch erreichen kann (.) die eben sonst kei:nen Zugang haben. Ja, das ist so.« (GD1/IP3, 847–849)

Sie sind der Auffassung, dass der Glaube an die Musikalität jedes Menschen eine andere Haltung gegenüber Personen mit sich bringt, die eine bestimmte musikalische Begabung als Voraussetzung für eine Teilhabe an Musikschulangeboten sehen. Daraus ergibt sich eine kollektive Orientierung auf Inklusion und Zugänglichkeit.

Musik wird als notwendig und wertvoll erachtet – »wichtig ist, sich Musik zu widmen« (GD3/IP3, 548) –, wobei intensive persönliche Beteiligung als zentrale Voraussetzung für Musikerleben gilt. Dies zeigt die tief verwurzelte Bedeutsamkeit von Musikerleben für die Lehrenden und ihr persönliches Engagement. Musik und Musikerleben werden als integrale Aspekte des menschlichen Lebens betrachtet – »to

take part in a music act is of central importance to our very humanness«, um erneut Small zu zitieren.

Musikschulen kommt nach Ansicht der Pädagog:innen eine zentrale Aufgabe zu: die Wahrnehmung und Wertschätzung von Musik in der Gesellschaft zu stärken sowie die Bedeutung des aktiven und passiven Musikerlebens zu fördern. Diese Orientierung steht nahe bei Smalls Überlegungen: Musikpädagogik soll soziale Kontexte schaffen, in denen informelle wie formelle musikalische Interaktionen »real development« sowie »musicalizing of the society as a whole« (Small 1998: 208) ermöglichen – weniger durch die Ausbildung hochqualifizierter Musiker:innen, sondern durch Anregung vielfältiger musikalischer Praxisgemeinschaften.

Die Interviewpartner:innen begreifen Musikschulen dementsprechend nicht nur als Institutionen zur Vermittlung musik- und instrumentenbezogener Kompetenzen, sondern als »Räume« sozialer Gemeinschaftsbildung, in denen Menschen aller Altersgruppen für ihre persönliche Entwicklung bedeutsame Erfahrungen machen. Diese Ansicht korrespondiert mit Schwanenflügel und Walter, die partizipative Prozesse als begünstigend für Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sehen und Bildung als »Prozess der Identitätsentwicklung« beschreiben (siehe dazu auch S. 67), der zugleich Bedingung und Ergebnis von Partizipation ist. Ähnlich verstehen Dietrich et al. Bildung als Fundament der Partizipationsfähigkeit (vgl. Dietrich et al. 2013: 85). Mandel sieht »in der Förderung der Bildung im Allgemeinen und der kulturellen Bildung im Besonderen« den Schlüssel für »eine stärkere Beteiligung der breiten Bevölkerung am öffentlichen Kulturleben« (Mandel 2016: 44).

Die Pädagog:innen unterstreichen die Bedeutung der Musikschule als Ort sozialer Interaktion. Sie betrachten die Musikschule als eine Gemeinschaft, in der das Erlernen eines Instruments und gemeinsames Musizieren ein intensiviertes Musikerleben ermöglichen und starke musikalische sowie soziale Bindungen schaffen. Musikschule wird als Raum sozialer Begegnung und gemeinsamen Musizierens konstruiert, in dem musikalische Teilhabe nicht exklusiv bleibt, sondern soziale Verbundenheit und kulturelle Teilhabe fördert.

Dieser Orientierungsrahmen zeigt sich insbesondere durch die wiederholte Verwendung der Begriffe »Gemeinschaft«, »Teilhabe« und »Partizipation«. Partizipation wird als »wesentlicher Faktor« (GD2/IP1, 460) für musikalisches Lernen hervorgehoben und als elementarer Bestandteil musikalischer Lernprozesse verstanden. Die Befragten betonen die Teilhabe an einem »großen Ganzen« als zentrale »Grundmotivation« (GD2/IP1, 462) für das Musizieren und den Musikschulbesuch.

Diese wiederkehrenden Bezugnahmen auf Gemeinschaft verweisen auf eine Orientierung, die über den Unterrichtsraum hinausreicht und soziale Zusammenhänge als tragende Strukturen musikalischer Bildung begreift. Die Pädagog:innen handeln im Sinne eines »Community Engagement« (vgl. Petri-Preis 2023b: 254–255): Musikschulen ermöglichen Begegnungen und stellen Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen her. Mandel formuliert ähnlich, »[o]wohl Kunst

und Kultur einerseits Mittel sozialer Distinktion und Abgrenzung sind«²³ – auch die Pädagog:innen äußern exkludierende Wahrnehmungen in musikschulischen Kontexten –, »wird ihnen andererseits das Potenzial zugesprochen, Gemeinschaften zu stiften über soziale Grenzen hinweg« (Mandel 2016: 36). Die Pädagog:innen konzipieren Musikschule als Sozialraum, in dem musikalische Praxis und gemeinschaftliches Erleben untrennbar verknüpft sind.

Die Pädagog:innen erachten »Dazugehören« (GD1/IP2, 527) und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit als »menschliches Grundbedürfnis« (GD1/IP2, 526). Sie beschreiben unterschiedliche »Anknüpfungspunkte« (GD1/IP2, 528), die über das reine Erlernen eines Instruments hinausgehen und den Schüler:innen musikalische sowie zwischenmenschliche Erfahrungen ermöglichen. Partizipation wird nicht nur als Teilnahme, sondern als Voraussetzung für die Entstehung und Vertiefung sozialer Bindungen verstanden. Die Stärke und Nachhaltigkeit von Beziehungen in musikalischen Praxisgemeinschaften hängen davon ab, ob Menschen sich eingebunden und zugehörig erleben.

Diese Orientierung – Zugehörigkeit und Partizipation als menschliches Grundbedürfnis zu betrachten – knüpft an Smalls Theorie an. Small beschreibt musikalische Praxis als einen grundlegenden sozialen Vollzug, der dem Bedürfnis entspricht, an kulturellen Bedeutungsprozessen mitzuwirken. Wenn er »Musicking« mit dem Akt des Sprechens vergleicht, verweist er darauf, dass musikalische Teilhabe ebenso elementar für menschliche Selbst- und Weltbezüge ist wie kommunikative Prozesse. Die Lehrenden verstehen Musikschule nicht nur als musikalischen Lernraum, sondern als Resonanzraum sozialer Zugehörigkeit, in dem Bindung, Identifikation und Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2).

Auch Röbbke betont, dass Instrumentalpädagog:innen den Lernenden den Zugang »in die soziale Welt des Musizierens« (siehe dazu S. 99) eröffnen sollen. Er hebt die Bedeutung musikalischer Praxisgemeinschaften für Schüler:innen und Lehrende hervor: Die Zugehörigkeit der Instrumentalpädagog:innen zu solchen musikalischen Praxisgemeinschaften erfüllt einerseits für Schüler:innen eine Vorbildwirkung und stellt andererseits für Lehrende eine wesentliche Antriebskraft dar.

Röbbkes Ansatz findet sich implizit auch in den Aussagen der Diskussions Teilnehmer:innen wieder, die die Relevanz und den Wert ihrer eigenen Rolle als Pädagog:innen betonen, Menschen an individuelles Musikerleben und an das Musikerleben in der Gemeinschaft heranzuführen. Ihre Überzeugungen basieren in hohem Maße auf persönlichen Erfahrungen in musikalischen Gemeinschaften: »Dieses Teilhaben-Können. Das wollen wir ja als Musiker auch, warum sind wir denn Musiker.« (GD2/IP1, 460–461)

23 Siehe dazu auch Hornbergers Ausführungen auf S. 77.

Die interviewten Personen unterstreichen immer wieder die Bedeutung des sozialen Aspekts im Musiklernen. Formulierungen wie »ein anderer Bezug zur Musikschule und zum Instrument« (GD3/IP1, 174–175) zeigen, dass musikalische Entwicklung für sie untrennbar mit Austausch und Interaktion verbunden ist. Entsprechend wird der Kontakt der Schüler:innen untereinander sowie die Pflege sozialer Beziehungen über das Musizieren als grundlegender Bestandteil musikschulischer Arbeit bewertet. »Ja, der soziale (.) Aspekt ist natürlich nicht zu unterschätzen im Musikschulkontext. Das ist (.) finde ich schon noch ein wesentlicher Bestandteil. Oder warum Musikschule soo: viel Sinn macht.« (GD3/IP1, 167–169)

Die Musikschule wird nicht allein als Bildungs- und Kulturinstitution verstanden, sondern als soziale Gemeinschaft, in der Interaktion und Kooperation maßgeblich zur Entstehung und Stabilisierung musikalischer Praxisgemeinschaften beitragen. Diese sozialen Prozesse fördern nach Auffassung der Befragten nicht nur das gemeinschaftliche Musizieren, sondern stärken zugleich die Bindung der Lernenden zur Musik und ihrem Instrument.

3.6.5.2 »Ich sehe, dass die Teilhabe durch mein pädagogisches Tun, durch mein kreatives Tun ermöglicht wird.« (Transformation der Handlungsorientierung)

Die Öffnung der Musikschulen für neue, mitunter auch marginalisierte Gruppen sowie das damit einhergehende Anliegen, Chancengleichheit für alle Menschen im Kontext musikalischer Bildung herzustellen, bilden für die Interviewten ein zentrales Element ihrer Handlungsorientierung. Teilhabe an musikalischen Gemeinschaften wird als menschliches Grundbedürfnis verstanden und allen Menschen als grundlegendes Recht zugesprochen. Vor dem Hintergrund wahrgenommener gesamtgesellschaftlicher Veränderungen erkennen die Pädagog:innen die Notwendigkeit einer veränderten Handlungspraxis im instrumentalpädagogischen Kontext, die eine erweiterte gesellschaftliche Verantwortung im Bereich des Musiklernens sichtbar macht und sich explizit an alle Menschen richtet.

Die Pädagog:innen sprechen von wichtigen Impulsen, die die Begegnung mit Musikvermittlung mit sich gebracht hat, und von »musikvermittlerischen Elementen« (GD1/IP4, 234), die als wesentlich erachtet werden, um neue Zielgruppen anzusprechen und das Handeln weniger exkludierend auszurichten. »Da gebietet sich das musikvermittlerische Handwerkszeug von alleine, sonst kommt man ja überhaupt nicht weiter (.) und natürlich sind dann die musikvermittlerischen Elemente wesentlich.« (GD1/IP4, 230–234) Das Musikvermittlungsstudium, so die Interviewpartner:innen, hat nicht nur praktische Inputs in Form von Spielideen und methodischen Anregungen vermittelt, sondern »die Augen auch geöffnet« (GD2/IP3, 165) und dazu beigetragen, »das große Ganze im Blick« (GD2/IP3, 166) zu haben.

Die Interviewpersonen sehen es als notwendig an, sich stärker mit unterschiedlichen Zielgruppen und ihren spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen auseinanderzusetzen, was aus ihrer Sicht eine Anpassung und Erweiterung der instrumentalpädagogischen Handlungsorientierung erfordert.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sprechen von einer notwendigen und unabdingbaren Flexibilität, um sich auf verschiedene Zielgruppen einstellen zu können. »[D]as sehe ich auch als meinen Auftrag« (GD1/IP1, 809–810) – die Schüler:innen dort abzuholen, wo sie stehen, und sie auf ihrem individuellen Weg zu begleiten. Das Verständnis von Lehren und Lernen basiert auf einer Orientierung, welche die Betonung auf Flexibilität und Anpassungsfähigkeit legt und sich in einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und deren Lernwege ausdrückt. Die Aussagen der Pädagog:innen drücken eine pädagogische Haltung aus, die auf individuelle Förderung und Begleitung abzielt, anstatt einem Standardrepertoire zu folgen. Die Rolle der Lehrenden wird in diesem Verständnis weniger als instruierend, sondern vielmehr als unterstützend und begleitend bestimmt. Die hier sichtbar werdende pädagogische Haltung deutet auf einen – um mit Müller-Brozović zu sprechen – »wechselseitige[n] Prozess der Beteiligung und Verwicklung« von Lehrenden und Schüler:innen hin, bei dem eine sogenannte »Resonanz« (siehe dazu auch S. 80) entstehen kann.

Gleichzeitig wird eine Spannung deutlich: Die Bereitschaft, sich auf individuelle Lernwege und Bedürfnisse der Schüler:innen beziehungsweise unterschiedlicher Zielgruppen einzulassen und dabei möglicherweise unkonventionelle Wege zu gehen, kann in Konflikt mit leistungs- und ergebnisorientierten Vorgaben des Schulsystems geraten. Die Interviewten verorten ihr pädagogisches Handeln daher in einem Spannungsfeld zwischen einem stärker prozess- und zielgruppenorientierten Vorgehen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits. Die daraus entstehende Handlungsorientierung ist auf eine Balance dieser beiden Pole ausgerichtet.

Die Pädagog:innen beschreiben ihre Bemühungen, kulturelle Partizipation für Gruppen zu ermöglichen, die sich bislang von Musikschulangeboten nicht angesprochen fühlen. In ihren Ausführungen betonen sie wiederholt die Bedeutung von Musik als Mittel sozialer Integration und als Ausdruck gemeinschaftlicher Verbundenheit. Sie sind der Ansicht, dass Musikschulen und Lehrende ihre Angebote und Handlungsorientierungen anpassen müssen, um einer pädagogischen Praxis gerecht zu werden, die sich an alle Menschen richtet. Es zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen, der Musik als soziale und integrative Praxis versteht und der davon ausgeht, dass musikalische Erfahrungen verbindende, inklusionsfördernde Wirkungen entfalten können.

Diese Handlungsorientierung zeigt sich in ihrem Bemühen um Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen musikalischen Praxisgemeinschaften. Die Interviewpartner:innen schildern einige ihrer Initiativen: Sie erzählen von »Paten-

kindern in der Musikschule« (GD1/IP3, 487), von einem »Demenzchor« (GD1/IP4, 584) oder von »Erstbegegnungen mit Kindern, die zum Teil erst seit zwei Wochen im Land sind« (GD1/IP4, 232–233). In diesen Erzählungen wird deutlich, dass sie Partizipationsangebote nicht nur initiieren, sondern auch deren Wirkung beobachten. Fragen wie »[w]as ist vor Ort passiert? Was ist musikvermittlerisch, was ist pädagogisch passiert?« (GD1/IP3, 588–589) verweisen auf ein reflektiertes Interesse an der Qualität der Interaktionen und den emotionalen Reaktionen der Beteiligten.

Diese Aufmerksamkeit richtet sich – im Sinne des von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner beschriebenen »aktiven Beteiligt- und emotionalen Eingebundenseins« (siehe dazu S. 73f.) – auf Formen musikalischen Involviertseins, die als zentrale Voraussetzung für Integrationsprozesse und gemeinschaftsbildende Erfahrungen verstanden werden.

In den Erzählungen der Interviewpersonen zeigt sich zudem eine pädagogische Grundhaltung, die dem Ansatz des »Community Engagement« nahe ist. Sie verweist auf ein Verständnis von musikalischer Bildungsarbeit, das darauf abzielt, durch die verbindende Wirkung von Musik Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen Personen und sozialen Gruppen anzustoßen und zu unterstützen. Damit tritt eine Handlungsorientierung hervor, die Musik bewusst als sozial wirksames Medium versteht – als Mittel zur sozialen Integration, zur Bildung von Gemeinschaften beziehungsweise zur Teilhabe an Gemeinschaften sowie als Brücke zwischen verschiedenen Kulturen. Es manifestiert sich eine kollektive Orientierung, die Musik nicht primär als ästhetisches Objekt, sondern als gesellschaftlich wirksame Ressource betrachtet, als universelles Medium, das Menschen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund oder ihren musikalischen Voraussetzungen verbinden kann.

In diesem Kontext betonen die Pädagog:innen die Notwendigkeit, aktiv auf die jeweilige Zielgruppe zuzugehen – »man [muss] rausgehen aus den vier Wänden« (GD1/IP3, 517) – und sich auf ihre Bedürfnisse einzustellen. Sie beschreiben sich selbst als Menschen, die in der Lage sind, Brücken zu bauen und »Beziehungen zu stiften« (GD3/IP2, 746). Sie betonen, dass die permanente Frage nach dem Gegenüber wesentlich ist – »also dieses, klar, dieses bewusste sich was Überlegen, um eine bestimmte Zielgruppe mit der Musik in Verbindung oder weiterzubringen, ist ein recht wesentlicher Aspekt.« (GD2/IP1, 208–210) Damit wird eine Grundhaltung sichtbar, die das pädagogische Handeln konsequent an den Lebenslagen und Voraussetzungen der Adressat:innen ausrichtet.

Hier zeigt sich die reflexive Praxis der Instrumentalpädagog:innen, bei der sie ihre Methoden und Ansätze hinterfragen und bewerten. Die ständige Reflexion und Anpassung der pädagogischen Handlungspraxis werden als zentrale Bestandteile der pädagogischen Arbeit verstanden. Es tritt eine Handlungsorientierung hervor, die auf proaktive Öffnung, kontinuierliche Selbstjustierung und situative Responsivität abzielt. Sie betont Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an Veränderungen,

um die Relevanz musikschulischer Arbeit in einer sich wandelnden Gesellschaft zu sichern. In diesem Zusammenhang sprechen die Diskussionsteilnehmer:innen eine Reihe von konkreten Beispielen für solche integrativen Praktiken an, wie beispielsweise Musikvermittlungskonzerte in und mit Volksschulen, Konzerte in sozialen Einrichtungen oder spezielle Angebote für geflüchtete Menschen. Diese Beispiele illustrieren, wie die Pädagog:innen ihre Arbeit in unterschiedlichen sozialen Räumen verorten und wie sie versuchen, neue Wege einzuschlagen und ihre Handlungspraxis weiterzuentwickeln, damit verschiedene Zielgruppen angesprochen werden.

In den Aussagen der Pädagog:innen wird eine Verbindung zwischen ihrem persönlichen Engagement und der Schaffung von Möglichkeiten zur Teilhabe erkennbar. »Ich sehe in der Teilhabe (.), dass die Teilhabe durch mein-, Tun, durch mein pädagogisches Tun, durch mein kreatives, durch mein musikvermittlerisches Tun (.) ermöglicht wird.« (GD1/IP4, 564–567) In dieser Aussage dokumentiert sich ein Selbstverständnis, in dem pädagogisches Handeln nicht lediglich als Vermittlung musikalischer Inhalte verstanden wird, sondern als aktiver Herstellungsprozess von Teilhabestrukturen. Sichtbar wird eine starke subjektive Bedeutungszuschreibung, die die eigene Rolle als Ermöglicher:in sozialer und gesellschaftlicher Beteiligung hervorhebt. Teilhabe erscheint nicht als selbstverständlich gegebene, sondern als durch bewusst gestaltetes pädagogisches, kreatives und musikvermittelndes Handeln erzeugte Möglichkeit. Zugleich verweist die Aussage auf eine ausgeprägte Verantwortungsübernahme, die über einen engen Bildungsbegriff hinausreicht und ein erweitertes professionelles Selbstverständnis sichtbar macht: Musikvermittlung wird als sozial wirksame Praxis konzipiert, mit der Zugänge geschaffen, Barrieren abgebaut und Beteiligungsprozesse initiiert werden können.

Musik ist für die Interviewpartner:innen auch ein Werkzeug, das gesellschaftliche und soziale Teilhabe eröffnet. Sie wird nicht nur als künstlerische Praxis, sondern auch als soziales Instrument verstanden. In diesem Zusammenhang erwähnen die Diskussionsteilnehmer:innen auch, dass sie mit der Musikvermittlung »ein suu:per Instrument für Öffentlichkeitsarbeit« (GD2/IP5, 346) kennengelernt haben, das als strategisches Mittel genutzt werden kann, um neue Zielgruppen zu erreichen und Verbindungen zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen herzustellen. Diese Perspektive zeigt, dass Musikvermittlung aus Sicht der Pädagog:innen nicht allein pädagogische Wirksamkeit entfaltet, sondern zugleich institutionelle Öffnungsprozesse unterstützt und damit eine Schnittstelle zwischen Bildungsauftrag, sozialer Verantwortung und institutioneller Relevanz markiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Pädagog:innen ihre instrumentalpädagogische Handlungspraxis als eine Praxis verstehen, die über die reine instrumenten- und musikbezogene Vermittlung deutlich hinausreicht und eine gesamtgesellschaftliche Funktion erfüllt. Diese erweiterte Ausrichtung manifestiert sich insbesondere in der wiederkehrenden Hervorhebung sozialer Dimensionen wie Partizipation, Integration und dem Bestreben, neue Bevölkerungsgruppen zu

erreichen. Damit wird ein professionsbezogenes Selbstverständnis sichtbar, das musikpädagogisches Handeln nicht nur als ästhetisch-künstlerische Arbeit, sondern als Beitrag zu sozialer Öffnung, Inklusion und gemeinschaftlicher Teilhabe versteht.

3.6.6 Zusammenfassung

Anhand der rekonstruierten Typiken und ihrer jeweiligen Handlungslogik ist es nun möglich, dem Erkenntnisinteresse näher zu kommen und ein instrumentalpädagogisches Selbstverständnis – ein System von Überzeugungen – zu beschreiben.

Die Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen sozusagen ein Vakuum gefüllt, eine nachhaltige Affizierung ausgelöst und neue Perspektiven im Kontext ihrer instrumentalpädagogischen Handlungspraxis eröffnet. Die Musikvermittlung fungiert als Ideenpool, als Impulsgeberin und als Experimentierwerkstatt und prägt die Handlungsorientierungen beider Typiken, die auf unterschiedlichen, wenngleich auch nahe beieinander liegenden hochaffektiven Zielsetzungen basieren.

Der Kern des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses liegt in der Bedeutsamkeit des Musikerlebens. Während in Typik I das Musikerleben um seiner selbst willen im Fokus steht und die Sinnhaftigkeit im Erleben in der jeweiligen künstlerischen und ästhetischen Erfahrung liegt, zeigt sich in Typik II eine weitere Sinndimension: Musikerleben soll Partizipation an kulturellen Prozessen und sozialen Gemeinschaften ermöglichen. Verortet sich der Sinn des Musikerlebens in Typik I also in der Selbstbezüglichkeit des Musikerlebens, so liegt der Sinn in Typik II darin, Musikerleben vor allem als Recht für alle Menschen und demzufolge als gesellschaftliches sowie soziales Anliegen zu begreifen, womit Handlungsabsichten in den Fokus gerückt werden, die über das unmittelbare Musikerleben hinausreichen.

3.7 Systematisierung des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses auf Basis rekonstruierter Überzeugungen

Wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, basiert der im Rahmen dieser Studie verwendete Begriff »Selbstverständnis« auf der Theorie von »Lehrerüberzeugungen«. Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen rekonstruierten kollektiven Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen geben demnach Einblicke in ihre »Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente« (Kunter und Pohlmann 2015: 267). Sie beeinflussen die methodisch-didaktischen Entscheidungen und prägen maßgeblich die Lehrphilosophie sowie die Handlungspraxis. Die Überzeugungen manifestieren sich im professionellen Rollenverständnis sowie in der Auffassung von Musikschule. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Überzeugungen eine entscheidende Rol-

le bei der »Gestaltung von Unterricht und anderen Aspekten der Berufsausübung« (Wilde und Kunter 2016: 300) spielen.

Während die bisherigen Ergebnisdarstellungen primär daten- und fallnah angelegt waren, verfolgt dieser Abschnitt das Ziel, die rekonstruierten Überzeugungen systematisch im Lichte der theoretischen Konzeption von Lehrerüberzeugungen zu ordnen.

3.7.1 Rekonstruierte instrumentalpädagogische Überzeugungen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft

In Abschnitt 3.1.1 wurden »Lehrerüberzeugungen« im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft verortet. In Anlehnung daran werden im Folgenden die rekonstruierten Überzeugungen der interviewten Instrumentalpädagog:innen komprimiert dargestellt und mit den theoretischen Referenzrahmen des ersten Teils in Beziehung gesetzt.

Die rekonstruierten Überzeugungen zeigen sowohl Übereinstimmungen mit jenen instrumentalpädagogischen »Mainstream«-Tendenzen des deutschsprachigen Raums, die in Abschnitt 2.5 dargelegt wurden, als auch mit den im ersten Teil der Arbeit ausdifferenzierten Topoi der Musikvermittlung. Während die Gemeinsamkeiten der beiden Disziplinen zunächst auf theoretischer Ebene dargelegt wurden, lassen sie sich auch anhand der Forschungsergebnisse der empirischen Studie in den rekonstruierten Zieldimensionen, Handlungsorientierungen und Faktoren der inneren Haltung der Diskussionsteilnehmer:innen nachweisen.

Tabelle 6: Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft

Bezugssystem Selbst
• Pädagog:innen sehen sich als Begleiter:innen, Vermittler:innen, Musizierpartner:innen, Ermöglicher:innen • Hohes Maß an Experimentierfreude und Offenheit für neue pädagogische Praxen und Vermittlungsansätze • Hoher Stellenwert von lebenslangem Lernen • Hohe Reflexionsbereitschaft • Anpassung des instrumentalpädagogischen Rollenbildes an gesellschaftliche Veränderungen • Hohe Relevanz von »Artistic Citizenship«

Bezugssystem Lehr-Lern-Kontext

- Musikerleben als zentrale Zieldimension der instrumentalpädagogischen Handlungspraxis
- Hohe Relevanz des Künstlerischen im Unterricht
- Hohe Relevanz des sozialen Aspekts im Kontext von Musiklernen
- Hohe Relevanz von nachhaltiger musikalischer Bildung (Teilhabemöglichkeiten)
- Hohe Relevanz von partnerschaftlicher und anti-hierarchischer Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung (Lernen und Musizieren auf Augenhöhe)
- Prozesshaftigkeit statt Ergebnisorientierung
- Konstruktivistisches Lernverständnis
- Starke Zielgruppenorientierung
- Hohe Relevanz interdisziplinärer Vermittlungsmethoden und musikvermittelnder Expertise für den instrumentalpädagogischen Bereich
- Hohe Relevanz von Teamarbeit im Kollegium
- Heterogenität des Kollegiums als ideale Lehr-Lernumgebung im Kontext eines breiten musikalischen Bildungsverständnisses
- Notwendigkeit vielfältiger pädagogischer Konzepte und Vermittlungskompetenzen aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen (Gegenwartsanpassung)

Bezugssystem Bildungssystem (Musikschule)

- Musikschule als Ort des künstlerischen *und* sozialen Miteinanders und als Bildungs- und Kulturinstitution mit sozialer, bildungs- und kulturpolitischer Verantwortung
- Notwendigkeit von flexible(re)n Strukturen als Grundvoraussetzung für kreatives pädagogisches und künstlerisches Handeln
- Gewährleistung von Chancengleichheit und Fairness als Pflicht der Musikschulen (Verschulung schafft Ausgrenzung)
- Problematik von Leistungsnachweisen im Kontext musikalischer/künstlerischer Bildung
- Anpassung von Musikschulangeboten an gesamtgesellschaftlichen Wandel

Bezugssystem Gesellschaft

- Grundrecht für alle Menschen auf musikalische Bildung und kulturelle Partizipation
 - Partizipation als menschliches Grundbedürfnis
 - Ermöglichung und Förderung von Zugehörigkeit durch Partizipation
-

Die interviewten Personen definieren ihre Rolle primär als die von Begleiter:innen, Vermittler:innen, Musizierpartner:innen und Ermöglicher:innen. Ihr Bestreben ist die Schaffung eines (Unterrichts-)Raums für besondere Musikerfahrungen. Diese Auffassung von Unterricht manifestiert sich auch in der Definition der Rolle von Lehrenden und Lernenden.

»Es ist sozusagen immer die Frage, was ist das Bedürfnis meines Gegenübers (.) Und diese Offenheit, mich darauf einzulassen, was auch viel mit Respekt zu tun hat. (.) Eben nicht, dass ich etwas glau:be und das hinüberschicke.@(.)@ Sondern, dass ich versuche zu spüren, was möchte denn mein Gegenüber? Wo will der hin? Wohin kann ich den beglei:ten?« (GD1/IP2, 855–859)

Eine partnerschaftliche und anti-hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zielt darauf ab, ein Lernen und Erleben von Musik auf Augenhöhe zu ermöglichen und ästhetische, beziehungsstiftende Momente zu begünstigen. Diese Überzeugung findet sich beispielsweise auch bei Mahler, der die Bedeutung der Beziehungsqualität in musikalischen Lernprozessen – beim Musizieren in Unterrichtssituationen schlechthin – hervorhebt und die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden als wesentliches Kriterium für gelingende Musikerfahrungen definiert (vgl. Mahler 2016: 71).

Die Überzeugung, Lehrende und Lernende als Partner:innen auf Augenhöhe zu verstehen, findet sich auch bei Lessing wieder, der eine »symmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung« postuliert, wenngleich er darauf hinweist, dass Unterrichtssituationen jedoch immer einer gewissen Symmetrieantinomie unterliegen (vgl. Lessing 2016: 78). Er betont die Notwendigkeit, die durch den »Kompetenzvorsprung« der Lehrenden existierende Asymmetrie aufzulösen, damit Pädagog:innen sich »partnerschaftlich mit dem Schüler auf einen Weg ins Offene [begeben können], dessen genauen Verlauf [sie] ebenso wenig vorher kenn[en]« (ebd.: 78). Auch Ardila-Mantilla/Aigner-Monarth postulieren, dass Schüler:innen und Lehrende in Musiziersituationen auf Augenhöhe sind und sich als gleichwertige Musizierpartner:innen verstehen. Gemeinsam tauchen sie in die Musik ein und die Grenzen zwischen den verschiedenen Rollen verschwimmen. Die Autorinnen sprechen von einem Oszillieren zwischen verschiedenen Phasen im Unterrichtsgeschehen, welche sich durch unterschiedliche Gewichtungen sowie stärker beziehungsweise weniger stark ausgeprägte didaktische und methodische Entscheidungen auszeichnen (vgl. Ardila-Mantilla und Aigner-Monarth 2016: 38–44). Ein Unterrichtsgeschehen, in dem die Grenzen der Rollen von Lehrenden und Lernenden fließend sind, kann nur dann entstehen, wenn eine auf Partnerschaftlichkeit beruhende Haltung – eine Überzeugung – vorhanden ist.

So wie die hier exemplarisch dargelegten instrumentalpädagogischen Ansätze zielt auch die Musikvermittlung auf dialogische Prozesse ab und ist bestrebt, zwischen den Beteiligten zu vermitteln, und – im Sinne eines Findens einer gemeinsamen Sprache – zu begleiten und zu ermöglichen. Stiller und Hüttmann heben diese partnerschaftliche Haltung auch für musikvermittelnde Praxen hervor, in denen sich Akteur:innen, die sich in diesen Praxen verorten, als Mittelspersonen verstehen, zwischen unterschiedlichen Positionen vermitteln und diese zueinanderbringen wollen (siehe dazu Abschnitt 2.1.1).

Um als Lehrende:r zu begleiten und zu ermöglichen, ist neben einem Verständnis für Partnerschaftlichkeit auch eine grundsätzliche Offenheit – eine Voraussetzungsoffenheit – für verschiedene Wege in Unterrichtssituationen erforderlich. Lessing schreibt von einem »Weg ins Offene«, der sich durch einen unbekannten Ausgang kennzeichnet, und konturiert damit eine Überzeugung, die sich auch im Rahmen dieser Studie als wesentliches Element der pädagogischen Grundhaltung der Interviewpartner:innen rekonstruieren ließ, die von den Pädagog:innen etwa so ausgedrückt wurde, dass

»das bedeutet, (2) ich muss mich zunächst einmal darauf einlassen. Und vielleicht will der Schüler woanders hin. Und ich gehe vielleicht kurz einmal selber in die Unsicherheit und weiß nicht, wo es uns hinführt. (.) Es ist sozusagen diese Offenheit, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch unklar ist.« (GD1/IP2, 862–866)

Die Diskussionsteilnehmer:innen betonen die Notwendigkeit sowie ihre Überzeugung für individuelle und ergebnisoffene Wege. Dies bedingt ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit sowie Expertise hinsichtlich Vermittlungsideen und Unterrichtsgestaltung, damit sich jene musikalischen Praxisvollzüge – Momente des intensiven Musikerlebens – ereignen können, und zwar in jeder Unterrichtsstunde und nicht nur in von langer Hand geplanten Projekten. Ebenso betont Müller-Brozović in ihren Ausführungen zu resonanzbegünstigenden Rahmenbedingungen – wenngleich sie sich dabei auf Konzertsituationen bezieht – die Bedeutung von Flexibilität, Offenheit und Experimentierfreude.

Dies verdeutlicht, dass dieser Haltung zugewandte Musikvermittler:innen – und ich behaupte, das trifft auch für die interviewten Instrumentalpädagog:innen zu – Räume begünstigend gestalten wollen, sodass sich besondere Erfahrungen mit Musik ereignen können. Vor allem wenn Unterrichtssituationen als Räume verstanden werden, die zwar von didaktisch/methodischen Entscheidungen der Lehrpersonen geprägt sind, aber dennoch ein im Sinne Müller-Brozovićs »mediopassives Agieren innerhalb eines mediokonjunktiven und medioordinativen Settings ermöglichen« (siehe dazu S. 88), können Unterrichtssettings begünstigend gestaltet werden und zu einer offenen »musikalischen Begegnungszone« werden. Diese Überzeugung findet sich auch in Röbbkes »Unverfügbarkeits«-Überlegungen. Intensives Musikerleben, so Röbbke, ist grundsätzlich unverfügbar und demnach auch nicht planbar. Diese Momente können sich allerdings in für sie begünstigenden Räumen besser, womöglich auch häufiger, ereignen. Die Fähigkeit, diese Momente zu erspähen, zuzulassen, ja sogar zu fördern, erfordert eine grundsätzliche Offenheit – eine Voraussetzungsoffenheit – für jede Instrumentalstunde und ihren »Ausgang« (vgl. Röbbke 2016: 58–60). Eine didaktisch/methodische Überfrachtung oder eine unverrückbare Planung sind demgegenüber kontraproduktiv.

Diese offene, prozessorientierte Haltung basiert auf einem konstruktivistischen Lernverständnis und ermöglicht es, den Lernenden den erforderlichen Raum zum Entdecken, Erforschen und Erleben zu bieten. Röbbke zufolge setzt Mahlerts Methodenbuch *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumentalunterricht* (Mahlert 2011b) genau an dieser Orientierung an und kann als Kompendium methodischer »Vorschläge im Sinne einer konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik« (Röbbke 2016: 49) verstanden werden.

Die Relevanz des Künstlerischen wird von den Interviewpersonen besonders stark hervorgehoben, wofür nicht nur in dafür ausgewählten Settings – wie beispielsweise in Konzerten und Klassenabenden –, sondern auch in Instrumentalstunden Möglichkeiten geschaffen werden sollen, sodass »aus dem tristen Klassenzimmer ganze Gedankenopernwelten entstehen« (GD1/IP4, 179) können. Diese Überzeugung findet sich sowohl in den Ausführungen von Röbbke, Mahlert, Doerne, Lessing und Dartsch (siehe dazu Abschnitt 2.5), in denen die Autoren von ästhetischen – von transzendenten – Zuständen beim Musizieren und Musikerleben oder von besonderen Glücksmomenten sprechen, als auch im Kontext des ersten und dritten Topos der Musikvermittlung (siehe dazu Abschnitt 2.3.1 und 2.3.3). Musikerleben – zum einen um seiner selbst willen, zum anderen als grundlegendes Menschenrecht, das Zugehörigkeit durch Partizipationsmöglichkeiten fördert – wird von den Instrumentalpädagog:innen als *die* zentrale Zieldimension ihrer Handlungsorientierung beschrieben. In diesem Zusammenhang erlangen sowohl künstlerisch-ästhetische als auch soziale Aspekte Relevanz für die Interviewten im Kontext ihres Handelns. Musikalische Erfahrungen in Gemeinschaften zu fördern wird als wesentlicher Faktor, als handlungsleitendes Kriterium verstanden. Die Bedeutung sozialer Aspekte des Musikkernens heben auch Ardila-Mantilla et al. hervor, wobei vor allem auf ihre Ausführungen zur Relevanz von Communities of Practice hinzuweisen ist (vgl. Ardila-Mantilla et al. 2018: 185–192).

Die hohe Reflexionsbereitschaft stellt für die Interviewpersonen eine weitere kollektive Überzeugung dar, die insbesondere auch deshalb hervorzuheben ist, da sie weitere Überzeugungen nach sich zieht. Die ausgeprägte Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit haben dazu beigetragen, eine kritische und selbstkritische Haltung zu entwickeln, die sich auf die eigene Handlungspraxis, das Professionsverständnis, das Berufsfeld im Allgemeinen sowie auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen erstreckt und zudem auch Veränderungsprozesse angestoßen hat. Auch Dartsch betont die Relevanz von Reflexion und Selbstreflexion im Kontext künstlerischen und pädagogischen Handelns (siehe dazu Abschnitt 2.5).

Obleich Reflexion im pädagogischen Handeln als grundlegendes Qualitäts- und Professionalisierungskriterium²⁴ erachtet wird, das Lern- und Entwicklungsprozesse für Lernende und Lehrende fördert und vor allem Lehrende dabei unterstützt, methodisch-didaktische Entscheidungen zu hinterfragen, anzupassen und umzusetzen, ist im Zusammenhang mit dieser Studie hervorzuheben, dass die durch die Begegnung mit Musikvermittlung erfolgte Reflexion insbesondere dazu beigetragen hat, die Zieldimensionen des instrumentalpädagogischen Handelns zu hinterfragen und sich der gesamtgesellschaftlichen Relevanz als Instrumentalpädagog:in und Ermöglicher:in musikbezogener Erfahrungen bewusst zu werden. Die Reflexion, die bei den Interviewpersonen im Zuge der Begegnung – der Affizierung – mit Musikvermittlung stattgefunden hat, lässt sich mit der von Voit beschriebenen Zieldimension von Musikvermittlung in Beziehung setzen. Laut Voit verfolgt Musikvermittlung das Ziel, »die gesellschaftliche Haltung von Kulturinstitutionen und das künstlerische Selbstverständnis der in diesen Institutionen tätigen Musiker_innen« (Voit 2023a: 41) zu verändern. Zwar bezieht sich Voits Aussage auf Kulturinstitutionen wie Konzerthäuser, Musiktheaterbetriebe und dergleichen, dennoch hat die Studie aufgezeigt, dass die durch die Musikvermittlung ausgelöste Reflexion die Instrumentalpädagog:innen in ein intensives Nachdenken über ihre Handlungspraxis, über strukturelle Rahmenbedingungen an Musikschulen und über ihr grundsätzliches Verständnis von Musikschulen angeregt hat. Dies resultierte in einer expliziten Bewusstmachung ihrer Überzeugungen, mitunter auch in einer Überzeugungsveränderung, vor allem aber auch in einer kritischen Haltung gegenüber Musikschulen im Allgemeinen. In der Konsequenz sind Transformationsprozesse der Instrumentalpädagog:innen zu beobachten.

Diese Veränderungsprozesse betreffen – wie bereits im Rahmen der Darstellung der Typiken erläutert wurde – zum einen die eigenen kreativen Handlungsmöglichkeiten und »Spielideen« der Pädagog:innen. Die Interviewten geben an, dass sie durch die Begegnung mit Musikvermittlung affiziert und inspiriert wurden, neue kreative und künstlerische, vor allem auch interdisziplinäre Zugänge in ihr Unterrichtshandeln zu integrieren. Dadurch wollen sie ein intensiveres, sinnlicheres und unmittelbareres Musikerleben ermöglichen. Zum anderen beziehen sich die Veränderungsprozesse der befragten Pädagog:innen auf ihre Überzeugungen in Bezug auf die gesellschaftliche Verpflichtung von Musikschulen als Bildungs- und Kulturinstitutionen und in Bezug auf musikalische (Bildungs-)Angebote im Allgemeinen. Die befragten Interviewpersonen thematisieren die Chancenungleichheit von Menschen sowie die Ausgrenzung gewisser Bevölkerungsgruppen von musikalischen Bildungs- und Partizipationsangeboten der Musikschulen. Sie erachten

24 Zu Reflexion und Unterrichtsbeobachtung von Instrumentalunterricht siehe beispielsweise auch Busch/Metzgers Beitrag in *Grundwissen Instrumentalpädagogik* (Busch und Metzger 2016) und die Publikation *Reflect!* (Kruse-Weber 2023).

in diesem Zusammenhang ein Umdenken von Pädagog:innen, vor allem aber von leitenden Personen, Musikschulerhalter:innen und Trägerschaften als erforderlich und nehmen eine kritische Perspektive in Bezug auf bestehende Strukturen ein. Die in diesem Zusammenhang rekonstruierten kollektiven Orientierungen der Interviewten wurden in der Darstellung der Überzeugungen als »Hohe Relevanz von Artistic Citizenship« zusammengefasst.

Bereits im Jahr 2018 macht Wimmer in einem Beitrag über unterschiedliche Perspektiven von Teilhabe auf die Theorie des Artistic Citizenship von Elliot/Silverman/Bowman (Elliott et al. 2016a) aufmerksam, die, so Wimmer, Kunst nicht als »Selbstzweck«, sondern auch als Möglichkeit versteht, Menschen, vor allem marginalisierte Bevölkerungsgruppen, gesellschaftlich zu integrieren und zu ermächtigen (vgl. Wimmer 2018: 88; siehe dazu auch Abschnitt 2.1.2). Wimmer führt weiter aus, dass Künstler:innen im Sinne des Artistic Citizenship als »Mitglieder der Gesellschaft [verstanden werden], die mit besonderen Fähigkeiten und Begabungen ausgestattet sind und gerade deshalb in der Lage sind, integrativ und verändernd wirksam zu werden.« (Ebd.) In diesem Kontext schreibt sie musikvermittelnden Praxen und ihren Akteur:innen eine bedeutende Rolle zu, neue Wege im Kulturgesehen zu finden und »verändernd wirksam zu werden«. Im Rahmen dieser Studie manifestierte sich auch bei den Interviewpartner:innen ein Veränderungswille – die Kraft, verändernd wirksam zu werden.

Lessing greift das Konzept des Artistic Citizenship ebenso auf und publizierte im Jahr 2023 einen Artikel (Lessing 2023a), in dem er die Anschlussfähigkeit dieser Theorie für den musikpädagogischen Bereich einer kritischen Betrachtung unterzieht. Lessings Argumentation wird für die vorliegende Studie als besonders relevant erachtet und daher hier ausführlich dargestellt, da sie Anknüpfungspunkte zu den vier Bezugssystemen – Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem, Gesellschaft – aufzeigt und eine instrumentalpädagogische Grundhaltung konturiert, die sich in den Überzeugungen der Interviewten widerspiegelt. In seinen Ausführungen modifiziert beziehungsweise erweitert Lessing die Theorie von Elliot et al., indem er sich zum einen auf Hannah Arendts Ausführungen zum menschlichen Handeln bezieht. Handeln wird Arendt zufolge als »Akt des Hervorbringens [beschrieben], durch den zwischen Menschen ein sozial gegründeter Raum von Beziehungen entsteht« (Lessing 2023a: 39). Zum anderen bezieht sich Lessing auf die Raumsoziologie von Martina Löw (Löw 2001). Löw entwickelt einen relationalen Raumbegriff, der Raum als etwas begreift, das »aus dem Zusammenspiel von Dingen und Handeln hervorgeht« (Lessing 2023a: 40). Den Ansatz, dass jeder Raum als »Ergebnis menschlichen Tuns« (Löw 2001, zit.n. Lessing 2023a: 39) verstanden werden kann und Räume »durch Handeln aufgebrochen und neu definiert werden« (Lessing 2023a: 39) können, integriert Lessing in das Konzept des Artistic Citizenship und überträgt das von ihm erweiterte Konzept auf das instrumentalpädagogische Praxisfeld. Er möchte damit zeigen, dass »[i]m Aufstören eben dieser

räumlichen Institutionalisierungen durch künstlerisches Handeln« wesentliche Merkmale von Artistic Citizenship liegen, die auch für die Instrumentalpädagogik von großer Relevanz sein könnten. Voraussetzung dafür ist jedoch, so Lessing, die »musikalische Praxis als ein raumkonstituierendes Element zu verstehen, das in der Lage ist, bestehende Raumfigurationen zu verändern.« Musikalische Praxen können gemäß Lessing dann nicht nur soziale Beziehungen, sondern auch Raumfigurationen modifizieren und einen »Ansatzpunkt für Veränderungsprozesse« darstellen, »die über das innermusikalische Beziehungsgefüge hinausgehen.« (Ebd.: 40) Zur Veranschaulichung seiner Überlegungen präsentiert Lessing eine fiktive Fallskizze.²⁵ Er beschreibt, wie ein kleiner, beengter Unterrichtsraum samt der sich darin befindlichen Gegenstände und eine in diesem Raum agierende Lehrperson »Handlungslogiken« schaffen, »die direkt das Unterrichtsgeschehen affizieren« und eine bestimmte Atmosphäre kreieren, die »verschiedene Machtkonstellationen zum Ausdruck« (ebd.: 41) bringt. Lessing zeigt auf, wie sich die Handlungslogiken und die »mental Karten in den Köpfen der Beteiligten« (ebd.: 44) durch Veränderungen der Strukturen und der räumlichen Gegebenheiten verändern können. Dazu beschreibt er die Handlungspraxis einer frei erfundenen Instrumentalpädagogin, die mit kreativen Ideen den kleinen, beengten Unterrichtsraum, die vorgegebenen 30-minütigen Unterrichtseinheiten sowie weitere zusätzliche ungünstige Rahmenbedingungen durchbricht und sich daraus ein weit verzweigtes Netz aus neuen Handlungslogiken entspinnen kann. Die Lehrperson dehnt die ihr vorgegebenen Grenzen aus, um flexibler handeln zu können. Dies regt wiederum die Schüler:innen an und inspiriert sie, sich weit über das normale Maß in das Musikschulleben zu involvieren und sich aktiv und auf neue, selbstbestimmte Weise einzubringen. Darüber hinaus entstehen Kooperationen und Kollaborationen mit anderen Instrumentalklassen, Lehrkräften sowie allgemeinbildenden Schulen. Es lässt sich eine Entwicklung hin zu einer neuen Handlungslogik beobachten. Obgleich die Handlungspraxis inhaltlich als erfüllend wahrgenommen wird, lassen sich bei der Lehrperson jedoch auch Anzeichen einer Überlastung und Erschöpfung beobachten.

Lessing demonstriert anhand dieser Fallskizze, dass modifizierte Strukturen stets auch Transformationen der Handlungsmöglichkeiten nach sich ziehen können. Wenngleich sich seine Darstellungen primär auf die »Gestaltung organisatorisch-struktureller und dinglich-räumlicher Aspekte« konzentrieren, lassen sich gleichzeitig »veränderte musikalische Praxisvollzüge« (ebd.) beobachten.

»Indem die Schüler:innen die Erfahrung machten, aktiv in die Gestaltung einer für alle guten Praxis einbezogen zu werden, konnten neue musikalische Erfahrungsräume entstehen, die wesentlich stärker auf Selbstbestimmtheit und Eigenstän-

25 Für eine ausführlichere Darstellung dieser Fallskizze siehe Lessing 2023a: 41–44.

digkeit gründeten. Das Aufbrechen und Verändern innerer und äußerer räumlicher Hierarchien ermöglichte ein musikalisches Handeln, in dem sich nach Arendt das *Wer* der Akteur:innen zeigte (und nicht primär das messbare *Was*). Diese musikalischen Erfahrungen riefen nun aber ihrerseits nach immer weiter gehenden organisatorisch-strukturellen Umgestaltungen, die sehr schnell über den Sozialraum Musikschule hinausreichten. Das Beispiel sollte zeigen, dass räumlich-strukturelle Veränderungen einerseits ein anderes Musizieren ermöglichen können. Zugleich aber kann dieses Musizieren dann wieder zu Reaktionen führen, die neue Räume konstituieren und dann auch andere Lebensbereiche betreffen.« (Ebd.: 44–45, Herv. i. O.)

In Lessings Fallskizze werden dialogische Prozesse beschrieben, die zu einer vertieften Verbindung und intensiven Einbindung, insbesondere seitens der Schüler:innen, geführt haben. Die Hervorhebung des »Wer« anstelle des in pädagogischen Kontexten häufig vorherrschenden »Was« betont zudem die soziale, die zwischenmenschliche Komponente. Diese ist maßgeblich dafür, dass sich musikalische Praxen auch außerhalb des »Sozialraums Musikschule« anbahnen können und »andere Lebensbereiche« sowie demzufolge auch andere Menschen erreicht werden. Lessing postuliert ferner, dass ein in diesem Sinne verstandenes Aufbrechen und Verändern von bestehenden Strukturen und Rahmenbedingungen »immer wieder [als] neue Reaktionen auf immer wieder neue Ausgangslagen zu verstehen« (ebd.: 45) sind. Er beschreibt eine Pädagogin, die experimentierfreudig, intrinsisch motiviert und mutig ist, »die sich traut, den Flur anders als bisher zu nutzen, und ihre ganze Energie daran setzt, aus den als eng empfundenen zeitlichen Arrangements des Musikschulalltags auszubrechen« (ebd.).

Die für mich wohl entscheidende Aussage Lessings findet sich in der Beschreibung einer Unzufriedenheit und Frustration der Pädagog:innen, die lediglich eine »herkömmliche« Musikschularbeit verrichten und dies nicht akzeptieren wollen. Aus diesem Grund brechen sie aus den bestehenden Strukturen aus.

»Die Lehrer:innen begnügen sich nicht damit, einfach einen vorgesehenen Spielraum auszuschöpfen und damit einen Status Quo von Musikschularbeit zu bedienen. Ihr Handeln hat etwas mit permanenten Grenzüberschreitungen zu tun. Dieses Rütteln an vorgegebenen konventionalisierten Raum-Arrangements scheint mir ein zentrales Kennzeichen von AC [Artistic Citizenship] zu sein. Artistic Citizens bewegen sich nie nur innerhalb der ihnen zugewiesenen Grenzen, sondern verändern durch ihre künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Arbeit Räume, einerlei ob das Gestalten von Veränderungen institutionell nun erwünscht ist oder nicht.« (Ebd.: 46)

Diese Haltung lässt sich auch in den Aussagen der interviewten Personen beobachten. Die Interviewpersonen äußern ihre Unzufriedenheit mit bestehenden Vorga-

ben und Rahmenbedingungen, die als zu unflexibel wahrgenommen werden sowie zu wenig Spielraum lassen und durch feste Strukturen gekennzeichnet sind. Sie berichten auch von eigenen »Grenzüberschreitungen« und sind auf der Suche nach Wegen, um diese Einschränkungen zu überwinden und neue Räume zu schaffen. Die Tatsache, dass ihre »Rüttelversuche« von leitenden Personen und Kolleg:innen nicht immer unterstützt werden – an manchen Schulen wird diesbezüglich sogar eine Restriktivität wahrgenommen – und die Möglichkeiten dieser »Grenzüberschreitungen« maßgeblich von jenen Leitungspersonen abhängig sind, wird in den Gruppendiskussionen ebenso thematisiert. Dies zeigt sich in Aussagen, in denen erzählt wird, »[a]ber man muss auch¹ Glück haben mit der Leitung.

Und irgendwie machen dürfen« (GD3/IP2, 214), oder »es hängt wirklich auch irgendwie davon ab, wie das Team geleitet wird. Ob man da gewisse Flexibilität dann auch bekommt.« (GD3/IP3, 217–219) In Lessings Text wird außerdem deutlich, dass die Lehrer:innen einen Veränderungswunsch hegen und bereit sind, etwaige Hindernisse zu überwinden, auch wenn dies mit erheblichen Anstrengungen verbunden ist. Lessing hebt in diesem Kontext hervor, dass allerdings eine derartige Handlungspraxis, die mit großem Aufwand und Anstrengungen verbunden ist, das Risiko einer chronischen Überlastung birgt (vgl. Lessing 2023: 46). Auch die Diskussionsteilnehmer:innen berichten von Belastungen, die aus diesem Spannungsfeld zwischen eigenen pädagogisch-künstlerischen Zielvorstellungen und den institutionell vorgegebenen organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Musikschule resultieren. Sie sprechen über einen »Megaorganisationsaufwand. Den-, der sich aber auf jeden Fall lohnt« (GD3/IP3, 261–262), bei dem man aber auch das Risiko der »Selbstaussbeutung« oder »Ausbeutung quasi von Arbeit« (GD2/IP5, 662–663) auf sich nimmt.

Möglicherweise ist diese Handlungspraxis, so Lessing, auch mit Misserfolgen verbunden. Dieses Argument spiegelt sich ebenfalls als kollektive Orientierung im Datenmaterial wider, indem über nicht geglückte »Grenzüberschreitungen« und gescheiterte Vorhaben berichtet wird. »Bin aber ein bisschen öfter auf die Nase geflogen, @natürlich@, wenn man neue Dinge ausprobiert, da funktioniert halt nicht alles, so wie man es sich vorstellt.« (GD3/IP2, 915–917)

Lessing betont diesbezüglich die Relevanz von Teamarbeit und kollaborativen Arbeitsweisen, indem er die »Rolle von Verbündeten« (Lessing 2023: 46) hervorhebt. Auch die Interviewten betrachten sich als Teamplayer:innen und erachten die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen sowie die Heterogenität eines Kollegiums als großes Potenzial für Musikschulen. Allerdings wird konstatiert, dass eine tatsächliche Zusammenarbeit zu selten stattfindet. »Man ist ja oft nicht ein Tea:m. Oder so mit anderen Gleichgesinnten, sondern (.) oft dann doch (.) einzeln unterwegs.« (GD3/IP1, 714–715) Die Interviewpersonen sprechen darüber, Veränderungsprozesse alleine, also nicht in Kollaboration mit Kolleg:innen, bewältigen zu müssen und sehen diesen Umstand als problematisch und auch belastend. Sie sind der Überzeu-

gung, dass eine interdisziplinäre und sogar interinstitutionelle Zusammenarbeit nicht nur vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler:innen eröffnen würde, sondern auch den kollegialen Austausch innerhalb eines Teams begünstigen und strukturelle Entwicklungen verbessern könnte.

Wie hier dargelegt, lassen sich verwandte Tendenzen zwischen Lessings Ansatz und der rekonstruierten Typologie, vor allem der Typik II, bei der eine starke gesellschaftspolitische Haltung der Pädagog:innen erkennbar wird, ausmachen. Besonders deutlich wird dies in Lessings Aussage, wonach das Handeln von Lehrpersonen, die im Sinne von Artistic Citizens handeln,

»in einem eminenten Sinne als politisch verstanden [wird]. Nicht nur, dass es reale Auswirkungen für die kommunale Bildungslandschaft hat. Kaum weniger bedeutsam ist die Tatsache, dass die Änderungen an den räumlichen Figurationen von Leitgedanken wie Partizipation, selbstbestimmtem Lernen und Ermöglichung von Teilhabe getragen sind, deren große politische Brisanz unbestritten sein dürfte.« (Lessing 2023a: 47)

Es wird ersichtlich, dass Lehrpersonen, die sich in diesem Sinne engagieren und sich ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung als Künstler:innen und Pädagog:innen bewusst sind, Transformationen anstreben und vorantreiben wollen, die von Leitgedanken – man könnte auch sagen, von hochaffektiven, verdichteten Zieldimensionen – wie »Partizipation, selbstbestimmtem Lernen und Ermöglichung von Teilhabe« getragen sind. Diese Lehrpersonen erachten es als ihre Pflicht, aber auch als die Pflicht der Musikschulen, Räume dementsprechend aufzubrechen, zu verändern und Grenzen zu überschreiten, um gute musikalische Praxen für Schüler:innen *und* Lehrende zu ermöglichen sowie Schüler:innen auch dahingehend zu inspirieren, im Sinne von Artistic Citizens neue musikalische und soziale Räume zu erschließen. Lessing nimmt an, die Idee von Artistic Citizenship könnte im instrumentalpädagogischen Kontext

»den Blick für Handlungsmöglichkeiten schärfen, mit denen sich die relationalen Raumtopologien, wo auch immer, mit den Mitteln der Kunst verändern lassen – und hiervon ausgehend auch für die strukturellen Maßnahmen, die getroffen werden müssten, um dieses Potenzial zur Entfaltung zu bringen.« (Ebd.: 47–48)

Er betont, dass das Konzept von Artistic Citizenship dazu beitragen kann, Instrumentalpädagog:innen dahingehend zu sensibilisieren, ihr Bewusstsein für die transformative Kraft der Kunst zu schärfen, und dass Musik in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten eingesetzt werden kann, um Transformationsprozesse zu initiieren oder zu unterstützen. Durch künstlerische Aktivitäten können sowohl Beziehungen zwischen Menschen als auch gesellschaftliche Strukturen verändert

und neue Formen des Zusammenlebens kreiert werden. Lessing betont zudem die Notwendigkeit struktureller Veränderungen, um das Potenzial in der Praxis zu entfalten. Lessings Ansatz weist deutliche Kongruenzen mit den rekonstruierten Überzeugungen der Interviewpartner:innen auf.

Die einzelnen Überzeugungen der interviewten Pädagog:innen, die durch das Datenmaterial explizit wurden, basieren auf einer inneren Grundhaltung und lassen sich in ihrer Gesamtheit als instrumentalpädagogisches Selbstverständnis beschreiben. Das rekonstruierte Selbstverständnis wird in Kapitel 4 erneut aufgegriffen und im Kontext der übergeordneten Fragestellungen und des Erkenntnisinteresses abschließend erörtert.

3.7.2 Zusammenfassung

Im vorherigen Abschnitt wurde das rekonstruierte instrumentalpädagogische Selbstverständnis der Interviewpersonen auf Basis der Theorie von »Lehrerüberzeugungen« dargestellt. Diese Darstellung erfolgte unter Einbeziehung verschiedener Bezugssysteme, um aufzuzeigen, wie Überzeugungen das Unterrichtshandeln, das Professionsverständnis und das musikalische Bildungsverständnis prägen – insbesondere im Kontext gesamtgesellschaftlicher Perspektiven. Überzeugungen wirken dabei als orientierende Deutungs- und Handlungsrahmen, die Wahrnehmung, Entscheidungsprozesse und professionelles Handeln maßgeblich beeinflussen.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen stellt ein grundlegendes Kriterium pädagogischer Professionalität dar. Dabei können die eigenen Überzeugungen sowohl auf impliziter als auch auf expliziter Ebene zum Ausdruck kommen. Sie sind in ein System von Überzeugungen eingebunden, welches auch widersprüchliche Überzeugungen enthalten kann. In diesem Kontext fungieren die eigenen Überzeugungen als eine Art innerer Kompass, der das Handeln einer Person in einer bestimmten Situation leitet, und dabei zentrale Bezugs- und Orientierungspunkte nicht aus den Augen verliert.