

Peter Mall

Lernökologien in der Instrumentalpädagogik

Einleitung

Musizieren, abendliches Singen zum Einschlafen, gemeinsame Sing-Spiele im Kindergarten und in der Grundschule sind von Geburt an Teil unserer Umwelt und prägen die frühe Kindheit. Musik ist in dieser Zeit auf natürliche Weise in das Leben der Kinder integriert.¹ Demgegenüber steht ein Instrumentalunterricht, der bis heute von der Vorstellung einer Meister-Schüler-Beziehung geprägt ist und aus dieser Perspektive meist im Einzelunterricht stattfindet, oft losgelöst von der Umwelt der Kinder. Diese Unterrichtsform ist zudem oft mit einer klaren Hierarchie verbunden, in der die Lehrenden nicht nur handwerkliches Wissen, sondern auch Interpretationsansätze und musikalische Werte vorgeben. So hat ein befreundeter Musiker berichtet, dass sein Hochschullehrer ihm nach dem Vortragen einer eigenen Interpretation deutlich gemacht habe: „You do it my way or no way!“.

Bereits jetzt gibt es erste Ansätze, Musikschule und Instrumentalunterricht grundlegend neu zu denken (Doerne 2019) und die oben zitierte Aussage sollte sicher nicht als Musikschul-Normalität betrachtet werden. Umso wichtiger ist es, die gesamte Breite musikbezogener Aktivitäten von Jugendlichen im Blick zu behalten. Susan O’Neill (2017) zeigt diese Vielfalt auf, macht aber gleichzeitig deutlich, dass viele Jugendliche nicht gewohnt sind, diese übergreifend für sich nutzbar zu machen, sie bleibt oft segmentiert. Dabei greift sie auf das Konzept der Learning ecologies (Barnett 2011) zurück, welches Lernen als ganzheitliche, in die physische und soziale Umgebung integrierte Aktivität auffasst.

Über den von O’Neill beschriebenen Zusammenhang von Lernökologien und Identität wird hier die Idee einer *flüchtigen Moderne* für die Beobachtung von musikalischen Einflüssen von Jugendlichen herangezogen. Musikalische Lernökologien und deren milieuspezifische Ausprägungen werden über Gruppendiskussionen mit Jugendlichen,

¹ Die Kritik, dass dieser familiäre Umgang mit Musik in den vergangenen Jahren eher abgenommen habe, kann hier nicht weiter vertieft werden.

die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, beschrieben, um sie für die Entwicklung instrumentalpädagogischer Konzepte fruchtbar zu machen.

Lernökologien

Liquide Lernwelten - nomadische Lernenden

Im Versuch, gesellschaftliche Entwicklungen des 21. Jahrhunderts zu fassen, entwickelt Bauman (2009) den Begriff der *flüchtigen Moderne*, welcher als Gegenpol einer *soliden Moderne* gesetzt wird, also einer auf Regeln und Vorgaben basierenden Gesellschaft. Baumans Verständnis des Post-Modernen ist dabei geprägt von einer zunehmenden Emanzipation des Individuums in Form einer „individual freedom of choice“ (ebd., S. 157), wodurch sich in der Folge Kultur zu einem „warehouse of meant-for-consumption products“ (ebd.) entwickelt. Die zunehmende Emanzipation des Einzelnen von (sozialen) Zwängen im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit individualisierter Kultur- und Konsumgüter und die Auflösung gemeinsamer Normen führen dazu, dass soziale Prozesse immer stärker von Milieus geprägt sind.

Barnett (2012) greift auf diese Beobachtung einer flüchtigen Welt zurück, einer Welt ohne (mentale) Grenzen, in der sich Menschen zwischen unterschiedlichen Lebensentwürfen hin und her bewegen, um die damit verbundenen Herausforderungen der (in Barnetts Fall universitären) Bildungseinrichtungen zu erarbeiten.² Bereits Studierende leben in diesen ineinander fließenden Umwelten, sie arbeiten neben ihrem Studium, unterbrechen dieses für Praktika, reisen oder arbeiten ehrenamtlich oder gründen ein eigenes Unternehmen. Infolgedessen sind sie mit den unterschiedlichsten Anforderungen an ihr eigenes

² Die Ambivalenz dieser Entwicklung wird deutlich, wenn man wie Ambros Waibel in der taz schreibt: „Ich glaube nicht, dass mein Vater den Arbeits- und Sozialrhythmus, dem zum Beispiel ich, auch durchaus freiwillig, unterworfen bin, ertragen hätte – es wäre ihm mindestens als verdammt schlechter Deal vorgekommen.“ <https://taz.de/Trennung-von-Melinda-und-Bill-Gates/!5765391&s=gates/>

Lernen konfrontiert und beginnen früh, verschiedenste Lernmöglichkeiten zu suchen und zu nutzen. Neben Schul- und Universitätsangeboten können dies praktische Erfahrungen aus der Arbeitswelt, Angebote aus dem Internet wie Video-Tutorials oder aus eigenen Peer-Gruppen sein (Barnett 2012). Barnett prägt hierfür den Begriff „nomadic learners“ (ebd., S. 15).

Für die Instrumentalpädagogik kann dies bedeuten, dass sich Lernende nicht mehr nur auf einzelne Lehrende beziehen (wie es in der klassischen Meister-Schüler-Beziehung angelegt ist), sondern selbstbestimmt verschiedene Lehrangebote bezogen auf spezifische Fragestellungen suchen. Hierbei können jeweils formale und informelle Angebote zusammenwirken, die in physischer Präsenz stattfinden, dabei aber zunehmend auch Personen und Medien (Latour 2010) einschließen, die ausschließlich über das Internet verfügbar sind: Lernvideos, Tutorials, Vorbilder. Derartige Phänomene, die mit der Medialisierung der Gesellschaft verbunden sind, nehmen aufgrund der immer einfacheren Verfügbarkeit der Angebote zu, insbesondere im Bereich der Jazz- und Populärmusik (Abramo 2011; Ardila-Mantilla 2009).

Lernorte

Um unterschiedliche Lernwelten besser beschreiben zu können, verwendet Barnett (2011) den Begriff *Lernorte* (learning spaces) und unterscheidet zwischen drei Ausprägungen:

- materielle und physische Orte
- pädagogische Orte
- innere Orte (Barnett 2011, S. 169)

Er vergleicht diese drei Lernorte mit Wolken, die je nach Situation unterschiedlich stark ineinander fließen ohne dabei feste Grenzen zu bilden, Dinge oder Menschen ein- oder auszuschließen.

Öffentliche Schulen oder Musikschulen sind physische Orte des Lernens, ebenso wie Proberäume oder ein Kinderzimmer. Mit Schulen assoziieren wir jedoch andere Lernorte oder Konzepte als mit dem Proberaum, in dem Schülerinnen gemeinsam an der Entwicklung von Musikstücken arbeiten. Während erstere mit angeleitetem Lehren und

Lernen assoziiert werden, sind letztere von Peer-Learning und demokratischen Entscheidungsprozessen geprägt (Abramo 2011). Ebenso haben allgemeinbildende Schulen und Musikschulen unterschiedliche pädagogische Traditionen. Weitere mögliche Räume, die Teil von Lernorten sein können, sind die eigene Familie, Orchester, das Internet, Gleichaltrige oder Vorbilder.

Schließlich bleibt noch der innere Lernort, d. h. die Frage, wie äußere Einflüsse und Angebote im konstruktivistischen Sinne von Lernenden angenommen und verarbeitet werden.

Lernökologien

Verortet man schließlich konkrete Lehr-Lern-Situationen mit Hilfe aller drei Dimensionen (materielle, pädagogische und interne Orte) auf virtuellen Karten, so beschreibt dieses Netzwerk von Lernorten eine Ökologie des Lernens. „An ecology of learning spaces points to interconnectedness between learning spaces and thence to modalities of that interconnectedness“ (Barnett 2011, S. 175). Der Begriff der Ökologie ist ein Konzept, das sowohl spezifische curriculare Vorstellungen als auch die damit verbundenen Lernideale und -ziele beinhaltet, er ist also “[...] a ‚thick concept‘. It is fact and value at once. [...] To couple the ideas of learning spaces and learning ecologies is to inject both an intention and a value-component into what otherwise might be - *a priori* - a neutral concept“ (Barnett 2011, S. 176).

Ein universitäres Studienprogramm besteht zum Beispiel aus vielen verschiedenen Kursen, die über einen Zeitraum von mehreren Jahren angeboten werden. Jeder dieser Kurse initiiert unterschiedliche Lernräume und -orte. Gleichzeitig stehen alle diese Kurse in Beziehung zueinander, bauen aufeinander auf oder ergänzen sich gegenseitig (Barnett 2011). In diesem Spannungsfeld ergeben sich nun offene Räume für die Studierenden. Diese Freiräume können von den Studierenden nach ihren eigenen Vorstellungen genutzt und erweitert werden. Barnett betont, dass es weniger wichtig ist, *was* jemand kann, sondern vielmehr, *wie* diese Person es versteht, mit wechselnden Herausforderungen und Unsicherheiten in der Welt und innerhalb von Lernräumen umzugehen (Barnett 2012, S. 11).

Aspekte dieses neuen Lernansatzes sind die Begriffe lebenslanges Lernen (ebd.), selbstbestimmtes Lernen (ebd., S. 13) und, wie oben bereits eingeführt, nomadische Lernende (ebd., S. 15). Barnett betont, dass “after all, students need courage to move into learning spaces of their own volition. This courage is a kind of gift on the part of the student to him or herself“ (Barnett 2011, S. 175).

Das Konzept der Lernökologien ermöglicht die Beschreibung von mehrdimensionalen Beziehungen zwischen Lernenden, Lernangeboten und Lernräumen. Physische, pädagogische und interne Lernorte verbinden sich hier zu einem Netzwerk von Akteuren (Latour 2010).

Instrumentalunterricht als Lernökologie

Nach Barnett (2011) entsteht eine Lernökologie aus dem Zusammenspiel von Lernenden, Lernorten und Lerninhalten, die die Lernenden als Einheit wahrnehmen. Es kann dabei hilfreich sein, sich die in der Akteur-Netzwerk-Theorie beschriebene Spannung zwischen Mikro- und Makroperspektive bewusst zu machen (Latour 2010, S. 310). Lernökologien umfassen gleichzeitig die Mikroebene der einzelnen Person als auch die Makroebene aller verfügbaren musikalischen Angebote, z. B. Unterricht an der Musikschule sowohl als Teil der Erlebniswelt einer Person als auch als institutionelles Angebot. Eine Lernökologie setzt sich also aus einer Vielzahl von Makro-, Mesa- und Mikro-Lernökologien zusammen, die eine Person mit der Welt (d. h. mit anderen Menschen) verbinden.

Die Instrumentalausbildung in der Musikschule findet in vielen Fällen zunächst in kleinen Gruppen, dann meist im Einzelunterricht statt. Darüber hinaus bietet sich oft die Möglichkeit, gleichzeitig in Orchestern oder in kleineren Formationen kammermusikalisch zu musizieren. Viele Lehrende ermutigen ihre Schüler_innen darüber hinaus, an Wettbewerben teilzunehmen. All diese Angebote und Einflüsse bilden die Grundlage für eine Lernökologie *Musikschule*, d. h. es handelt sich um Aktivitäten, die jeweils für sich stehen, aber in einem größeren Zusammenhang verbunden sind und auch aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Zusätzlich zu dieser Musikschul-Ökologie haben viele Schüler_innen auch andere musikalische Interessen und Bedürfnisse. Sie singen vielleicht in einem Kirchenchor,

spielen in einem Musikverein oder hören einfach gerne Musik. All diese Aktivitäten bilden eigene Ökologien.

Susan O’Neill (2017) hat in einer Studie über musikalische Identitäten gezeigt, dass Schüler_innen diese Ökologien in unterschiedlichem Maße miteinander verbinden. Während Einige eine klare Vorstellung davon entwickelt haben, welche Aktivitäten mit anderen verbunden werden können, um sich gegenseitig zu verstärken (O’Neill nennt dies *agentive*), gelingt dies Anderen nicht und so bleiben die Angebote zunächst unverbunden – die musikalische Identität der Lernenden bleibt segmentiert.

Wenn man sich die Idee von Barnett zu eigen macht, dann sind es zunächst die Schüler_innen, die mögliche Lernökologien verbinden. Lehrende haben die Verantwortung, konkrete Lernsituationen so zu entwickeln, dass Lernende diese verknüpfen können. Sie sollten die Lernenden dazu ermutigen, andere musikalische Angebote in ihre Entwicklung einzubeziehen. Lehrende können ihnen diese Offenheit vermitteln und sie in ihrer Suche nach Angeboten unterstützen.

Studie - Lernwelten im Instrumentalunterricht

Auf der Basis der bis hier dargelegten theoretischen Überlegungen wurde eine qualitative empirische Studie angelegt (Mall 2018), die musikalische Lernökologien auf der Basis von Gruppendiskussionen mit jungen Musiker_innen (ca. 17-21 Jahre) identifiziert und deren Bedeutung für die jeweilige musikalische Entwicklung herausarbeitet. Im qualitativen Paradigma verbleibend, werden auf diesem Weg Hypothesen generiert, die es in einem nachfolgenden Schritt ermöglichen, Konzepte des Instrumentalunterrichts nachhaltig und im Sinne eines selbst-bestimmten, lebenslangen Lernens weiter zu entwickeln.

Die Studie folgt dabei den Leitfragen: „Wie sprechen die Personen über ihre musikalische Entwicklung und welche Einflussfaktoren (Personen, Institutionen, Medien usw.) spielen dabei aus ihrer Sicht eine Rolle?“ Die Auswahl der Gruppen folgt der (als Hypothese zugrundegelegten) Annahme, dass Personen, die über einen längeren Zeitraum in einem Ensemble musizieren, einem ähnlichen (musikalischen) Milieu zuzuordnen sind. Diese Annahme muss im Forschungsprozess fortlaufend überprüft und die Gruppenzusammenstellung im

Sinne eines theoretischen Samplings (Strauss/Corbin 1996) angepasst werden.

Studiendesign

Die Anlage der Studie folgt einem praxeologisch wissenssoziologischen Paradigma (Bohnsack 2017). Dieses geht in der Nachfolge der Ethnomethodologie grundlegend davon aus, dass Handlungspraxis gleichermaßen von konjunktivem, habitualisiertem und kommunikativem Wissen bestimmt wird (ebd., S. 63). Die von Bohnsack entwickelte Dokumentarische Methode ist darauf angelegt, konjunktives Wissen, welches auch als „Kollektivvorstellungen“ beschrieben wird, über die Analyse der verschiedenen Sinnebenen von Texten systematisch herauszuarbeiten. Mit der formulierenden Interpretation soll zunächst deutlich werden, *was* in einer Passage gesagt wird, also der kommunikative Sinngehalt wiedergegeben werden. Als nächstes wird in einer reflektierenden Interpretation dargelegt, *wie* die Personen das behandelte Thema besprechen. Ein erster Vergleichshorizont ist durch die Forschenden gegeben, welche eigene Vorstellungen und Erfahrungen in die Analyse einbringen: Wie würde ich über dieses Thema sprechen. Über weitere Vergleichshorizonte wird diese (subjektive) Perspektive erweitert (Nohl 2009) und so in der komparativen Analyse verschiedener Analyseeinheiten schrittweise relativiert.

Als besonders geeignet für die Dokumentarische Methode haben sich Gruppendiskussionen etabliert (Bohnsack/Przyborski/Schäffer 2010), da durch die selbstläufige Behandlung von Themen innerhalb der Gruppe die unterschiedliche Behandlung der Themen als Reflexion habitualisierter Handlungsweisen deutlich werden kann. In der Durchführung der Diskussionen ist es wichtig, die Personen durch entsprechende Gesprächsanreize zu selbstläufigen Gesprächen anzuregen und den Gesprächsfluss möglichst wenig zu unterbrechen.

Ausgehend von der übergeordneten Fragestellung „Welche Lernökologien beeinflussen die musikalische Entwicklung von Jugendlichen?“ fokussiert die nachfolgende Analyse auf die Frage „Wie erleben Jugendliche das Üben im Kontext des Instrumentalunterrichts?“, um dadurch die Lernökologie *Instrumentalunterricht* aus Lernenden-

perspektive zu entwickeln. Es war dabei intendiert, Lehr-Lern-Kontexte der Personen und deren wahrgenommene Bedeutung für die eigene musikalische Entwicklung zu fokussieren, so dass Themen identifiziert werden können, bei denen die Gespräche besonders selbstläufig (also ohne Zwischenfragen des Autors) geführt wurden. Hierbei kristallisierten sich verschiedene Themenfelder heraus, von denen die Diskussion um das Üben exemplarisch herausgegriffen werden soll.

Für die Durchführung der Gruppendiskussionen wurde ein Leitfaden erstellt. Die dabei formulierten Fragen wurden situativ in das Gespräch eingebracht. Eröffnet wurde das Gespräch mit folgender Einstiegsfrage:

„Mich würde interessieren, wann und wo ihr angefangen habt euer Instrument zu lernen und wie ihr zu diesem Orchester gekommen seid. Welche Motivation habt ihr für das Spielen im Orchester?“

Sample

Für die erste Phase der Studie wurde eine Gruppendiskussion mit sechs Musiker_innen eines philharmonischen Blasorchesters durchgeführt. In weiteren Diskussionen ist geplant, schrittweise Gruppen aus unterschiedlichen musikalischen Praxen einzubeziehen.³

Die Gruppendiskussion wurde vom Autor vorbereitet und durchgeführt und mit Einverständnis der beteiligten Personen aufgezeichnet. Nach der Erstellung eines thematischen Überblicks wurden die für die Auswertung interessanten Stellen transkribiert und der dokumentarischen Methoden folgend zunächst formulierend und anschließend reflektierend interpretiert.

Analysehorizont – Üben im Instrumentalunterricht

In der pädagogischen Psychologie wird der Terminus *Üben* dem Bereich des Wissenserwerbs und hier insbesondere dem Lernen durch Aufgabenbearbeitung zugeordnet (Wild/Möller 2020, S. 17): „Mit

³ Die Auswahl weiterer Bereiche kann sich an den Ergebnissen der Studie zum Amateurmusizieren orientieren (Deutscher Musikrat/Deutsches Musikinformationszentrum (miz) 2021).

Üben sind hier Lernaktivitäten gemeint, die einsetzen, wenn der anfängliche Erwerb von Fertigkeiten schon erfolgt ist und es um Stärkung, Automatisierung und ggf. noch um die Feinabstimmung geht“ (ebd., Hervorhebung im Original). Aufgaben, die durch Üben automatisiert wurden, „befreien das Arbeitsgedächtnis von Routineaufgaben“ (ebd.). Martin Losert definiert „die altersgerechte Vermittlung von Übungsfähigkeiten zu den zentralen Aufgaben des Instrumentalunterrichts“ (Losert 2015, S. 87) und räumt dem Üben damit eine zentrale Rolle im Instrumentalunterricht ein. Dieses Ziel Loserts basiert auf der an gleicher Stelle formulierten „zentralen Fähigkeit eines jeden Musikschaffenden [...], unbekannte Stücke musikalisch möglichst perfekt und zeitsparend zu erlernen“ (ebd.). Hierbei wird deutlich, dass Musik spielen wesentlich von Fertigkeiten geprägt ist, von prozeduralem Wissen. Es genügt nicht zu wissen, welche Taste eines Klaviers welchen Ton erzeugt, Musizierende müssen diesen Ton in einem komplexen musikalischen Kontext zur richtigen Zeit in der richtigen Lautstärke usw. spielen *können*. Lehrende sollen die Schüler_innen aber nicht nur dazu anhalten regelmäßig zu üben, sie sollen in ihnen auch ein Bewusstsein für selbstreguliertes, effizientes Üben entwickeln.⁴

Lessing (2018) ergänzt, dass Musikinstrumente zunächst als Werkzeuge betrachtet werden müssen, die nur durch das Tun eine Bedeutung bekommen, sie sind „Um-Zu“ Dinge (ebd., S. 72): „Ein Instrument zu üben, heißt demnach [...] es als ein Werkzeug zu verstehen“ (ebd., S. 74). Lessing schließt daraus als Konsequenz, dass „jegliche Form des gebrauchenden Hantierens den Modus des Übens bereits in sich [trägt]“ (ebd., S. 76) und damit die Trennung des musikalischen Ernstfalls vom Üben als Vorbereitung auf diesen obsolet ist bzw. eine künstliche Trennung darstellt, die es zu überwinden gilt.

⁴ Dieser das Üben in den Mittelpunkt des Instrumentalunterrichts stellenden Auffassung stehen andere Positionen gegenüber, die die Ausbildung eines musikalisch denkenden und fühlenden Menschen ins Zentrum stellen. Exemplarisch seien hier die Bände *Das Musizieren und die Gefühle* (Figdor/Röbke 2008) sowie *Musizieren und Glück* (Bradler/Losert/Welte 2015) genannt, aber auch *Umfassend musizieren* (Doerne 2010).

Beiden Positionen liegt zugrunde, dass sich Üben auf den Erwerb von prozeduralem Wissen bezieht und dass Musizieren motorische Fähigkeiten benötigt, die sich Musiker_innen über einen längeren Zeitraum angeeignet haben, entweder über die bewusste Auseinandersetzung mit und Umsetzung von Lernstrategien oder indem sie einfach musizieren.

Analyse der Gruppendiskussion

Im Sinne eines qualitativ explorativen Forschungsansatzes sollten die Studienteilnehmer_innen in den Gesprächen die Möglichkeit haben, selbstständig Themen aufzubringen und diskursiv zu bearbeiten. Die offene Einstiegsfrage wurde von den meisten Personen mit einer Beschreibung des ersten Kontakts zur Musik beantwortet. Die entscheidenden Einflüsse waren hier Bezugspersonen und deren musikalische Praxis sowie Schnupperkurse an Musikschulen. Der nachfolgende Unterricht wurde dann mehrheitlich als eine zeitlich nicht definierbare Abfolge eines immer gleichen Rituals beschrieben:

„Man bekommt ein Lied und spielt, also Noten und spielt so (lachen). Und irgendwann kommt halt ein Konzert und dann wird es etwas ernster.“ (B3m)⁵

„Also es ist eigentlich immer das Gleiche, jede Stunde. (...) Bei mir.“ (B1w)

Es scheint für die Interviewpersonen in dieser Situation schwierig zu sein, den Prozess der musikalischen Entwicklung anders als ein fortlaufendes Kontinuum wahrzunehmen. Einzig eine Person in der Gruppe, die in ihrer gesamten Jugend Unterricht in Portugal erhalten hat, konnte detaillierter Phasen der Entwicklung beschreiben, die sich an den Leistungsstufen des dortigen Unterrichts orientierte.⁶

Im weiteren Verlauf wurde unter anderem versucht, durch gezielte Nachfragen das Verhältnis von Unterricht und Vorbereitung (Üben)

⁵ Die Bezeichnung setzt sich zusammen aus B (Befragte), eine Zahl zur Identifikation der verschiedenen Gruppenteilnehmer_innen und dem Geschlecht

⁶ Die Person beschreibt, dass sie in Portugal jährlich Prüfungen ablegen musste, um in die nächste Leistungsstufe zu gelangen.

auszuloten, um die Lernökologie „Instrumentalunterricht“ in mehreren Dimensionen erkennbar werden zu lassen. Während die Wahrnehmung und damit die Beschreibung des Unterrichts selbst eher eindimensional gehalten sind, erlaubt die Betrachtung der Diskussionen um das Üben eine vielschichtige Beschreibung der eigenen Auseinandersetzung mit dem Musikhören.

Für die Analyse der Daten und die weitere Strukturierung des Themenfeldes wurden folgende Leitfragen formuliert:

- Was bedeutet Üben für Jugendliche und wie gehen sie damit um?
- Welche Rolle spielt die individuelle (auf den Unterricht gerichtete) Vorbereitung für Schüler_innen?
- Wie wird mit der impliziten oder expliziten Aufforderung, sich durch Üben auf den Unterricht vorzubereiten, umgegangen?

In der Gruppe der Laienmusiker_innen wird dabei schnell deutlich, dass Üben als eher fakultativer Teil des Unterrichts angesehen wird, was durch die folgenden Zitate deutlich wird:

- „Und wenn es dann noch Spaß macht, dann übt man halt auch zu Hause.“ (B1w)
- „Wenn man nicht übt, dann ist der Lehrer traurig, aber...“ (B2m)
- „Und es kommt auch stark darauf an, ob man Wettbewerbe spielt oder nicht. [...] Dann wird alles ernsthafter und verkrampfter und man muss ständig vorspielen und es wird gekuckt, dass man übt.“ (S2m)

Die gezielte Vorbereitung auf den Unterricht findet dann statt, wenn „es ernst“ wird, wenn etwas präsentiert werden soll, das über die Unterrichtssituation hinausgeht. Im Gegenzug kann man also annehmen, dass der Unterricht selbst nicht als *Vorspielsituation* gewertet wird. Deutlich wird aber auch, dass der Fokus der Lernenden nicht auf der von Losert geforderten Fähigkeit liegt, sich effizient neue Stücke erarbeiten zu können, als vielmehr auf der Freude an der Musik selbst.

Üben⁷ scheint in der Praxis der Lernenden, indem es als Anforderung der Lehrperson beschrieben wird, eher als Synonym für „zu Hause die Aufgaben der Lehrperson abarbeiten“ gebraucht zu werden.

Die Lernenden erkennen auf der anderen Seite didaktische Hilfsmittel ihrer Lehrer_innen, um die Motivation der Schüler_innen für die Vorbereitung zu erhöhen und nennen insbesondere das gemeinsame Musizieren mit Mitschüler_innen (nicht innerhalb eines Gruppenunterrichts), wobei hierbei auch die Gruppengröße eine Rolle zu spielen scheint:

„Aber so ein Trick [meiner Lehrer_in] war, dass ich immer mal wieder mit anderen Leuten spiele. [...] Und man übt tatsächlich, weil man den anderen ja nicht hängenlassen will.“ (B4w)

„Ich sage mal, kommt auf die Phase an. [...] also je nach Mondphase dann (lachen). Also ich sage mal, wenn wir Konzerte haben, dann ist es natürlich sinnvoll, ein bisschen zu proben, ja, weil sonst passieren halt unangenehme Dinge. Aber in ruhigeren Phasen, ja, kann das Proben eventuell ein bisschen aus dem Fokus rücken.“ (B3m; zur Vorbereitung auf Orchesterproben)

Die Musiker_innen in dieser Gruppe betonen durchweg den Spaß am Musizieren als primäre Motivation für ihr musikalisches Engagement. Die Fähigkeit, sich gezielt und effizient in neue Stücke einzuarbeiten, spielt als Lernziel nur eine untergeordnete Rolle. Dies wird mehrfach durch Aussagen wie „und irgendwann kommt dann halt ein Konzert“ zum Ausdruck gebracht. Musizieren in Ensembles ist dabei einerseits Teil des „Spaßes am Musizieren“ und erhöht andererseits die Verbindlichkeit der persönlichen Vorbereitung, unterstützt demnach das Lernziel des Üben-Übens, wie es Losert formuliert (2015, S. 87).

Interviews mit Musikstudierenden

Eine zentrale Methode der dokumentarischen Methode ist die Einbeziehung von Gegenhorizonten als weiteren Perspektiven. Die tatsäch-

⁷ An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass hier nicht erfasst werden kann, wie das Üben tatsächlich stattfindet, sondern nur, wie die Lernenden darüber sprechen.

lich gesagten Inhalte werden so einem Möglichkeitsraum von sagbaren Inhalten gegenübergestellt, die sich entweder aus dem Erfahrungsraum der interpretierenden Person oder aus weiteren Datenquellen speisen (Nohl 2009). In diesem Fall konnten als Gegenhorizont zur Gruppendiskussion autobiografische Interviews von Musikstudierenden hinzugezogen werden. In diesen Interviews werden biografische Umbrüche mit einer differenzierteren Haltung gegenüber dem Üben in Verbindung gebracht:

„Ich dachte dann, als ich darüber nachgedacht habe, was ich machen will, [...] ob ich das mal studieren will. Aber ich sollte mal langsam so üben, dass ich es könnte, wenn ich es wollte“ (S2w⁸ – Die Studierende erwähnt, dass sie zu der Zeit in mehreren Jugendorchestern mitgewirkt hat).

Eine weitere Studierende sagte: „da war ich 15 und da kam das erste Mal überhaupt dieses Thema auf, man könnte das ja mal ein bisschen ernster machen [...] und dann hab ich angefangen ein bisschen zu üben.“ (S1w)

Diese Studierende erwähnt auch eine Teilnahme bei „Jugend Musiziert“, die sie als eigenen Wendepunkt hin zu einer professionelleren Musikpraxis beschreibt, auch wenn sie dabei betont, dass es sich „um einen Prozess“ gehandelt habe.

Ergebnis

Während die pädagogische Psychologie das Üben relativ klar im Kontext des Lehrens und Lernens einordnen kann, erscheint der Begriff Üben im Zusammenhang mit jugendlichem Musikkernen mehrdimensionaler. Aus den Interviews wird deutlich, dass Üben für die Jugendlichen einerseits klarer Bestandteil der Instrumentalausbildung ist. Sie wissen, dass ihre Lehrer_innen von ihnen ein regelmäßiges Engagement zwischen den Unterrichtsstunden erwarten. Im Gegensatz zum schulischen Unterricht und dem damit verbundenen Notendruck bleibt die Vorbereitung im Instrumentalunterricht andererseits aber eher unverbindlich und den eigenen Interessen verpflichtet. Ganz der schulischen Logik unterworfen, trennen die Schüler_innen *Üben* (also

⁸ Zur Abgrenzung steht S für Studierende.

Aufgabenbearbeitung) und *Spielen* (Musizieren, Spaß haben), anstatt im Sinne Lessings Musizieren als eine Verbindung von Üben und Spielen zu betrachten.

Auf der einen Seite stehen die ernsthaften Ziele, die bei den Lernenden Üben auslösen. Das können Wettbewerbe sein oder der Wunsch nach einer professionellen Karriere in der Musik. Die Motivation, sich systematisch mit technischen Hürden auseinanderzusetzen, steigt also dann, wenn dieses professionelle Selbst Teil des eigenen Selbstbildes geworden ist (Markus/Nurius 1986). Auf der anderen Seite wird Üben in den Gesprächen auch mit einer emotionalen Komponente – Spaß haben – verbunden.

Zuletzt zeigen sich auch soziale Einflüsse auf die Bereitschaft zum Üben. So steigt die Bereitschaft immer dann an, wenn die Lernenden sich einer sozialen Kontrolle durch relevante Peers ausgesetzt sehen. Sei dies im Rahmen von Vorspielen – auch im Rahmen von Wettbewerben – oder im Kontext von kammermusikalischen Aktivitäten. Die Schüler_innen übernehmen hier nicht nur Verantwortung für sich selbst, sondern auch gegenüber den Mitspieler_innen, deren Vorbereitung sie nicht durch die eigene Untätigkeit in Frage stellen wollen. Sobald die Formationen aber so groß werden, dass man sich in der Gruppe verstecken kann (Orchester), sinkt auch der soziale Druck der Vorbereitung und es stellt sich eher ein „In-der-Masse-Mitschwimmen“-Effekt ein. Diese Differenz wird bei den Musiker_innen des Blasorchesters deutlich: Während eine Vorbereitung auf die Orchesterproben eher unverbindlich beschrieben wird, da man sich in der Gruppe verstecken könne, werden kammermusikalische Aktivitäten andererseits als Motivationsschub benannt.

Greift man auf die Ergebnisse von O’Neill (2017) zurück, kann das Verhältnis der Schüler_innen zum Instrumentalunterricht und zum Üben als Indikator für das musikalische Selbstbild erfasst werden. Instrumentalunterricht und das damit verbundene Üben werden im Kern als Vorbereitung auf eine professionelle Laufbahn wahrgenommen. Schüler_innen, die eine als professionell wahrgenommene Musikpraxis noch nicht in die eigene Identität übernommen haben, können den daraufhin gestalteten Unterricht auch nicht vollständig inte-

grieren, er bleibt getrennt von den eigenen musikalischen Erwartungen (hier oft mit *Spaß haben* umschrieben), auch wenn er als Teil der Ausbildung (ähnlich wie in der Schule) akzeptiert wird. Wenn Lernende aber eine professionelle Musikausbildung (wie von den Studierenden beschrieben) in ihre musikalische Identität aufgenommen haben, kann das mit dem Instrumentalunterricht verbundene Üben in diese Identität integriert und als eigenes Ziel wahrgenommen werden.

Fazit

Die Vorstellung von Lernökologien als „thick concept“ (Barnett 2011), als Zusammenspiel von physischen Orten, sozialen und emotionalen Zuschreibungen, erlaubt es nun, Instrumentalunterricht über die konkrete Unterrichtssituation hinaus als Lernökologie zu fassen. Die Unterrichtssituation, die Erwartungen der Lehrenden und die individuelle Vorbereitung der Lernenden werden von den Lernenden klar miteinander und mit den eigenen Zielen verbunden und von anderen musikalischen Aktivitäten abgegrenzt. Die hier geführte Auseinandersetzung mit dem Begriff Üben ermöglicht, einige mit der Lernökologie „Instrumentalunterricht“ verbundene Dimensionen herauszuarbeiten; diese bleiben vorerst jedoch unvollständig. Insbesondere bleiben die Verbindungen zwischen den Lernökologien, hier z. B. zwischen Instrumentalunterricht und der Orchesterpraxis, in dem Sinne vage, inwiefern sich Übeaktivitäten gegenseitig beeinflussen, inwiefern man bei den jeweiligen Personen also von einer segmentierten, situativen oder agentiven, also wirkkräftigen Verbindung sprechen kann (O’Neill 2017).

Der forschungspraktische Ansatz erscheint vor den hier dargestellten ersten Ergebnissen als geeignet, musikalische Lernökologien einerseits als kommunikative Orientierungen, aber auch als konkrete Handlungspraxis zu beschreiben und im Sinne von Milieus voneinander abzugrenzen. Die bisherige Datenlage fokussiert dabei noch auf eher klassische, auf eine formalisierte Musikschulausbildung bezogene Bildungswege. Diese Datenbasis sollte im nächsten Schritt um alternative Lern- und Musizierpraxen erweitert werden. Hier bieten sich Musikgruppen der Rock-/Pop-Szene oder aus dem Bereich der offenen Jugendarbeit an.

Literatur

Abramo, Joseph M. (2011): Gender Differences of Popular Music Production in Secondary Schools, in: *Journal of Research in Music Education* 1/59, S. 21–43.

Ardila-Mantilla, Natalia (2009): Über Die Durchlässigkeit von Lernwelten, in: Natalia Ardila-Mantilla/Peter Röbbke (Hg.): *Vom Wilden Lernen*, Mainz: Schott, S. 169-175.

Barnett, Ronald (2011): Configuring Learning Spaces, in: Anne Boddington/Jos Boys (Hg.): *Re-Shaping Learning: A Critical Reader: The Future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education*, Rotterdam: Sense Publishers, S. 167-178.

Barnett, Ronald (2012): The Coming of the Ecological Learner, in: Päivi Tynjälä/Marja-Leena Stenström/Marjatta Saarivaara (Hg.): *Transitions and Transformations in Learning and Education*, New York: Springer, S. 9-20.

Bauman, Zygmund (2009): Education in the Liquid-Modern Setting, in: *Power and Education* 2/1, S. 157-166.

Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, Opladen: Budrich.

Bradler, Katharina/Losert, Martin/Welte, Andrea (Hg.) (2015): *Musizieren und Glück: Perspektiven der Musikpädagogik*, Mainz: Schott.

Deutscher Musikrat/Deutsches Musikinformationszentrum (miz) (Hg.) (2021): *Amateurmusizieren in Deutschland*. Bonn. http://www.miz.org/downloads/statistik/252/2021_03_miz_Amateurmusizieren_in_Deutschland.pdf [Stand: 06.05.2021].

Doerne, Andreas (2010): *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Doerne, Andreas (2019): *Musikschule neu erfinden: Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*, Mainz: Schott.

Figdor, Helmuth/Röbke, Peter (Hg.) (2008): *Das Musizieren und die Gefühle: Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*, Mainz: Schott.

Latour, Bruno (2010): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lessing, Wolfgang (2018): *Üben als Handeln*, in: Winfried Gruhn/Peter Röbke (Hg.): *Musik Lernen*. Innsbruck: Helbling, S. 70–93.

Losert, Martin (2015): *Die Kunst zu Unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik*, Mainz: Schott.

Mall, Peter (2018): *Musikalische Lernökologien*. Posterpräsentation auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF), Würzburg.

Markus, Hazel/Nurius, Paula (1986): *Possible Selves*, in: *American Psychologist* 9/41, S. 954-969.

Nohl, Arnd-Michael (2009): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

O’Neill, Susan (2017): *Young People’s Musical Lives. Learning Ecologies, Identities and Connectedness*, in: Raymond A. MacDonald/David J. Hargreaves/Dorothy Miell (Hg.): *Handbook of Musical Identities*, Oxford: Oxford University Press, S. 79–104.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.

Wild, Elke/Möller, Jens (2020): *Pädagogische Psychologie*, Wiesbaden: Springer.