

Ulrike Kranefeld

Perspektivwechsel: Den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler folgen

Schönberg in der Grundschule? Die Grundschullehrerin zögert bei ihrer gedanklichen Planung der nächsten Musikstunde, in der sie das Experiment wagen will, ihr 4. Schuljahr auf Schönbergs Klavierstück op. 19, Nr. 6 offen reagieren zu lassen. Gerade hat sie einen Beitrag in einer musikpädagogischen Zeitschrift gelesen über die angebliche „Offenohrigkeit“ der jungen Grundschul Kinder¹. Gerade in den ersten Grundschuljahren, so heißt es, sind die Grundschüler noch sehr offen gegenüber ihnen ungewohnter Musik, irgendwann soll sich dann dieses Zeitfenster der Offenohrigkeit wieder schließen und einer mehr oder weniger einseitigen Präferenz hauptsächlich für Popmusik weichen. Neuere Studien sagen sogar, dass dies bereits vom ersten zum zweiten Schuljahr geschieht. Ist dieses Zeitfenster in ihrer 4. Klasse also bereits geschlossen? Wie werden die Schülerinnen und Schüler auf das Klavierstück von Schönberg am nächsten Tag reagieren? Sie erinnert sich an ihr Referendariat, wo sie in einer Spalte im schriftlichen Unterrichtsentswurf jeweils die „erwartete Schüleräußerung“ eintragen musste und dabei ihre Antizipation dann häufig gemessen an der späteren Situation gänzlich in die Irre ging. Wie könnte sie diese Spalte in Bezug auf das Schönberg-Stück füllen, wenn sie die Kinder offen auf die Musik reagieren lässt? Und wie kann aus der offenen Situation und der spontanen Reaktion auf die Musik Unterricht entstehen?

1. Von der Unplanbarkeit offener Erfahrungssituationen

Die Lehrerin in diesem Beispiel vollzieht einen klassischen Schritt üblicher Unterrichtsplanung: Sie versucht, das sog. „Lernerverhalten“ zu antizipieren, um das weitere „Lernarrangement“ in der Stunde zu planen. Doch besteht in dem Versuch der Antizipation der Schülerreaktion auch eine große Schwierigkeit:

¹ Gembris; Schellberg 2007, Schellberg; Gembris 2003.

Es kann geschehen, dass sich die Lehrende mit einer Flut ganz unterschiedlicher Reaktionen, individueller Assoziationen, mehr oder weniger passender Fachbegriffe etc. konfrontiert sieht und vor der schwierigen Frage steht: *Wie geht es weiter? Was mache ich mit diesen Äußerungen?* Möglicherweise erscheint es ihr schwierig, angesichts der Erfordernisse der aktuellen Unterrichtssituation den einzelnen Denkwegen der Schülerinnen und Schülern zu folgen, und sie greift deshalb lieber auf ein von ihr bereits zuvor geplantes Vorgehen zurück, auch auf die Gefahr hin, dass die Bemerkungen der Schülerinnen und Schüler für die weitere Auseinandersetzung mit der Musik kaum eine Rolle spielen.

Ulf Mühlhausen hat in seinem Buch *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung* auf die besondere Schwierigkeit hingewiesen, auf nicht erwartete Schülerbeiträge als Lehrender reagieren zu müssen:

„Entwurfdiskrepanze Schülerbeiträge stellen den Lehrer vor außerordentlich komplexe Anforderungen. Sie zwingen ihn, blitzschnell Entscheidungen zu treffen, das heißt, in der Situation erneut zu planen. Wie er auf solche Beiträge eingeht, ist entscheidend für den Unterrichtsverlauf, für den Erfolg der Stunde und nicht zuletzt auch für seine Beziehung zu den Schülern!“ (Mühlhausen 1994, S. 40)

Potenziert wird diese Herausforderung besonders dann, wenn zu Beginn der Stunde ein offener Impuls steht, der von vornherein viele mögliche musikalische Denkwege² offen hält. Dabei kommt solch offenen Situationen nach Ott (1986) gerade im Musikunterricht und in den ästhetischen Fächern insgesamt eine besondere Bedeutung zu. Unter der Überschrift *Die Offenheit ästhetischer Erfahrung und die Rolle des Lehrers im Unterricht* geht Ott davon aus,

² Mit dem Begriff „musikalischer Denkweg“ ist hier metaphorisch die individuelle Auseinandersetzung des einzelnen Schülers mit fachdidaktischen Inhalten in der Unterrichtssituation gemeint, ohne diese hier näher differenzieren zu wollen. Zugänglich und rekonstruierbar werden diese *Denkwege* allerdings nur teilweise, etwa wenn diese Ausdruck in einer Handlung oder einem Redebeitrag eines Schülers finden.

„...dass in ästhetischen Fächern eine spezifische Form ästhetischer Erfahrung möglich ist, die deutlich von Erfahrungsbezügen, auf die andere Schulfächer rekurrieren, abgegrenzt werden kann und darüber hinaus durch eine spezifische Offenheit und Unverplanbarkeit gekennzeichnet ist, die an die Person und das Verhalten des Musiklehrers besondere Ansprüche stellt.“ (Ott in Jank et al. 1986, S. 109f.)

Als ein entsprechendes Unterrichtsprinzip im Sinne kommunikativer Musikdidaktik fordert aus ähnlichen Überlegungen heraus Orgass die Schaffung von *Freiräumen*, „damit die spontane Hervorbringung musikalischen bzw. musikbezogenen Sinns ‚geschehen‘ kann.“ Dabei betont er, dass sich „individuelle Sinnhervorbringung spontan und daher auch nicht planbar vollzieht.“ (Orgass 1999, S. 12)

Deutet man nun die eingangs erwähnte Idee einer offenen Reaktion auf das Schönberg-Stück zunächst als Versuch der Grundschullehrerin, einen solchen Freiraum im Unterricht zu schaffen, stellt sich also notwendigerweise in gewissem Maße immer das Problem der Unplanbarkeit ein. Wie werden die Schülerinnen und Schüler diesen Freiraum nutzen? Um dieser Frage nachzugehen, stand im Kompetenzforum auf der „JeKi“-Tagung in Schwerte ein authentisches Brainstorming von Schülerinnen und Schülern einer 4. Klasse zu eben diesem Schönberg-Stück im Mittelpunkt der Überlegungen.

Bei der Analyse dieses Materials kann es nicht darum gehen, eine befriedigende Antwort auf die Frage zu finden, wie mit der Schwierigkeit der Unplanbarkeit umzugehen ist. Stattdessen soll im Folgenden eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie sich Lehrende den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler überhaupt annähern können. Der zentrale Schritt ist dabei die Dokumentation der Situation, indem das Brainstorming der Schülerinnen und Schüler mit einem Audiogerät aufgenommen wird: So können einzelne Äußerungen wiederholt gehört werden, Beiträge von Schülern jenseits der Chronologie verglichen werden oder Bezüge zwischen den Äußerungen der Schüler rekonstruiert werden. All dies ist dem Lehrenden in der konkreten Unterrichtssituation in gleichem Maße kaum möglich.

Der Audiomitschnitt kann die Situation also virtuell anhalten und Raum geben, in Ruhe zu versuchen, die musikalischen Denkwege der Schüler nachzuvollziehen und ein Gespür für Ansätze einer situativen Unterrichtsplanung zu entwickeln.

2. Die Methode: Interpretationswerkstatt

Als methodische Grundlage können dabei Prinzipien der interpretativen Unterrichtsforschung dienen, die die Musikpädagogik³, besonders aber auch die Erziehungswissenschaft⁴ und andere Fachdidaktiken⁵ in den letzten Jahren entwickelt haben. Gemeinsam ist diesen Forschungsbeiträgen, dass sie sich mit authentischen Unterrichtssituationen befassen und nicht etwa Lehr-Lern-Experimente unter Laborbedingungen durchführen. Die Unterrichtssituationen werden meist mit Video- oder Audiomitschnitten erfasst, ergänzend werden in einigen Fällen auch im Sinne mehrperspektivischer Unterrichtsforschung Interviews mit den Beteiligten geführt. Gegenüber der Hospitation mit Beobachtungsprotokollen werden so Unterrichtssequenzen durch die Aufzeichnung wiederholbar, ein und dieselbe Situation unter verschiedenen Fragestellungen und Aspekten, zu verschiedenen Zeitpunkten und von verschiedenen Forschern analysierbar. Immer bedeutet ein Mitschnitt allerdings eine notwendige Reduktion der Situation: So bleiben etwa das Randgeschehen im Off der Kamera bei der Videografie oder Seitengespräche, besonders aber Mimik, Gestik und Blicke der Beteiligten im Audiomitschnitt verborgen und der Analyse nicht zugänglich. In den letzten Jahren wurden die Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung auch im Kontext der Lehreraus- und -weiterbildung eingesetzt, um sich am authentischen Material, aber in analytischer Distanz mit Unterrichtsprozessen auseinanderzusetzen.

³ Lehmann-Wermser; Niessen 2006; Kranefeld 2008.

⁴ Krummheuer; Naujok 1999; einen Überblick gibt Breidenstein 2002.

⁵ Besonders aktiv auf diesem Gebiet sind z.B. die Mathematikdidaktik und die Politische Bildung.

Die interpretative Unterrichtsforschung nutzt bei der Auswertung des Materials Methoden der qualitativen Sozialforschung. Diese dort seit Jahrzehnten angewandten Verfahren ermöglichen die Rekonstruktion von Bedeutungskonstruktionen der beteiligten Akteure. Dabei können unterschiedliche Wege eingeschlagen werden: Entweder nähert sich der Interpret dem Material mit bereits zuvor festgelegten Kategorien, oder aber Fragestellungen und Analysekatégorien werden erst beim Blick auf das Material entwickelt. Mögliches Beispiel für ein aus der Theorie abgeleitetes Kategoriensystem, das bei einer Analyse von Schüleräußerungen zu einem Musikstück genutzt werden könnte, wäre z.B. eines, das sich an dem von Klaus-Ernst Behne bereits in den 1980er Jahren entwickelten Modell der „Hörertypologie“ (Behne 1986) orientierte.

Allerdings betont bereits seit einiger Zeit die musikalische Rezeptionsforschung die Bedeutung der situativen und kontextuellen Bedingungen des Hörens und fordert deren Erforschung (Gembris 1999). Um dieses Bedingungsgeflecht möglichst differenziert erfassen zu können, eignen sich eher Verfahren, die zunächst einen möglichst offenen Zugang zum Material wählen, die versuchen, die Unterrichtssituationen zu rekonstruieren und dabei die kontextuellen und situativen Bedingungen im Blick zu behalten.

Besonders hilfreich bei der Interpretation von Unterrichtssituationen ist es, unterschiedliche Sichtweisen auf das entsprechende Material miteinander zu konfrontieren. Dafür hat sich in der qualitativen Sozialforschung das Prinzip der Forschungswerkstätten bzw. Interpretationswerkstätten etabliert, die Foren bieten, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre jeweiligen Lesarten des Materials diskutieren und erweitern können.

3. Perspektivwechsel

An den Prinzipien einer Interpretationswerkstatt orientierte sich auch das im Folgenden skizzierte Kompetenzforum auf der Tagung in Schwerte. Im Zentrum der Arbeit stand die gemeinsame Interpretation des Audiomitschnitts einer 4. Klasse (s. beil. CD-ROM, Ordner 02) durch Musikschullehrende und Grundschullehrende.

Dabei wurden nicht schon zuvor festgelegte Fragestellungen an das Material herangetragen, sondern ein offener Zugang gewählt. In verschiedenen Schritten näherte sich die Gruppe vor Beschäftigung mit dem eigentlichen Audiomaterial zunächst den eigenen Denkwegen und anschließend denen der Schülerinnen und Schülern. Dabei wurde das Prinzip des Perspektivwechsels zum roten Faden:

Perspektive I: Eigene Rezeption der Musik

Zunächst steht die eigene Rezeption der Musik jenseits didaktischer Überlegungen im Zentrum. Die Teilnehmer entwickeln eine eigene (Hör-)Haltung zum Stück und notieren diese kurz.

Perspektive II: Erweiterung der eigenen Perspektive

Durch den anschließenden Austausch der Eindrücke und Haltungen im Plenum und durch kurze Hintergrundinformationen zum Stück wird die Perspektive des Einzelnen ggf. angereichert, ergänzt oder aber in Frage gestellt. Gleichzeitig können dabei explizit eigene „Einschreibungen“ sichtbar und zugänglich werden: Möglicherweise wird Hintergrundwissen aktiviert, Präferenzen werden deutlich, Vorerfahrungen und damit verbundene Muster im Umgang mit Musik (analysieren, einordnen, genießen etc.) werden wachgerufen. Dieser Schritt dient nicht nur der Erweiterung der eigenen Perspektive auf das Stück, sondern in erster Linie einem Bewusstwerden der eigenen Zugangsweisen zur Musik, in der Annahme, dass dies auch den Blick auf die möglicherweise divergierenden Denkwege der Schüler erleichtert. Dies mag auch vor der Gefahr bewahren, aus der Divergenz von eigener und Schüler-Perspektive unmittelbare Unterrichtsziele abzuleiten.

Perspektive III: Erwartete Schüleräußerungen

Die Antizipation bzw. Generierung „erwarteter Schüleräußerungen“ einer 4. Grundschulklasse bedeutet einen grundlegenden Perspektivwechsel. In den Begründungen der Teilnehmer in Schwerte, die teils sehr unterschiedliche Vermutungen äußerten, wie die Schüler wohl reagieren würden, wurde deutlich, dass dabei auf eigene Erfahrungen als Lehrende oder auch als Eltern von gleichaltrigen Kindern zurückgegriffen wurde.

Perspektive IV: Zuordnung ausgewählter Äußerungen von Schülern zu bestimmten Altersgruppen

Um sich der Frage zu nähern, auf Basis welcher Überzeugungen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestimmte Schüleräußerungen erwarten, werden sie in einem Zwischenschritt gebeten, acht Abschriften einzelner Schüleräußerungen zum Schönberg-Stück unterschiedlichen Altersstufen der Klassen 1-12 zuzuordnen und ihre Zuordnung zu begründen:

- „Das klingt wie ein Klavier, das die Treppe herunterfällt, nur in langsam.“ *(Klasse 4)*
- „Ja, also ich fand das auch so wie was ganz Weites. Also, dass der Klang auch direkt weg war. Man konnte nichts festhalten, weil es direkt so in den Raum ging.“ *(Stufe 12)*
- „Mich hat es daran erinnert, wenn ich zu dem, wo mein Hörgerät her ist, wenn ich dann, die ganz hohen Töne haben mich daran erinnert, dann kriege ich immer so Stöpsel ins Ohr und da kommen dann tiefe Töne.“ *(Klasse 1)*
- „Der Refrain war gut, aber dann die Strophen, die waren dann irgendwie nicht ganz so (...)“ *(Klasse 6)*
- „Also, die Musik war sehr entspannend“ *(Klasse 3)*
- „Es war einfach nicht (...). Wenn ich jetzt was Ähnliches hören würde und jemand mich fragen würde, war das jetzt das Gleiche oder war das was Anderes, würde ich sagen ‚keine Ahnung‘, weil da ist irgendwie kein, sage ich mal, Refrain drin oder was man wieder erkennen würde.“ *(Klasse 10)*
- „Also, mir fällt dazu ein: Müdigkeit, Schlaf und Traum.“ *(Stufe 12)*
- „Das Lied kenne ich, die Geschichte kenne ich und die heißt: „Die goldene Gans“...bei Sonntagsmärchen bei KIKA da gibt's das.“ *(Klasse 3)*

Nicht nur weil diese Schüleräußerungen vollständig aus ihrem jeweiligen kontextuellen und situativen Rahmen herausgelöst und lediglich in der Abschrift, also etwa ohne Hinweise auf spezifische Intonation präsentiert werden, fällt es durchaus schwer, eine altersgemäße Zuordnung vorzunehmen.

Im Zentrum der Diskussion steht deshalb in einem zweiten Schritt vor allem die Frage nach Begründungszusammenhängen, etwa theoretischen Modellen oder entwicklungspsychologischen Alltagstheorien der Lehrenden, die den Zuordnungen möglicherweise zu Grunde liegen. Diese Einstellungen und Überzeugungen werden in der musikpädagogischen Forschung als Teil des Individualkonzepts eines jeden Musiklehrers gedeutet. (Niessen 2006)

Perspektive V: Interpretation eines Audiomitschnitts eines authentischen Brainstormings

Die eigenen Erwartungen werden nun mit einer authentischen Brainstormingsituation in einer 4. Grundschulklasse konfrontiert. Es handelt sich um eine Klasse in einer von der Klassenlehrerin als „Brennpunktschule“ klassifizierten Schule. Die Interviewerin ist nicht die Lehrerin, sondern kommt von außen als Wissenschaftlerin der Universität in die Schule.

Die Arbeit mit dem Transkript⁶ bedeutet den eigentlichen Kern der Interpretationswerkstatt. Auf beiliegender CD-ROM findet sich der entsprechende Audiomitschnitt, der gemeinsam mit der Verschriftlichung der Interpretation im Plenum zu Grunde liegt.

Transkription

- I:* So, jetzt seid ihr dran! Ich gehe hier mal ein bisschen rum mit dem Gerät, dann kann ich es besser aufnehmen. Mhm.
- Schüler 1:* Es waren viele verschiedene Musikinstrumente.
- I:* Ja. Sag mal, welche!
- Schüler 1:* Also: Orgel, Klavier... und... mehr weiß ich nicht.
- I:* Mhm. Ok.
- Schüler 2:* Ich fand das eher so ein bisschen langweilig.
- I:* Aha. Ja.

⁶ In der empirischen Forschung werden bei der Verschriftlichung von Audiomaterial unterschiedliche Transkriptionsregeln zugrunde gelegt, je nach Fragestellung der Studie. In diesem Fall wird insbesondere im Hinblick auf eine gute Lesbarkeit des Transkripts den Vorschlägen von Kuckartz et. al. (2007, S. 27f.) gefolgt.

Schülerin 3: Man hat manchmal...Am Anfang haben die das Gleiche gemacht und zwischendurch auch.

I: Ja. Willst Du auch was sagen?

Schülerin 4: Ich habe sofort am Anfang erkannt, dass da Klavier drin war.

I: Ja. Gut.

Schüler 5: Mich hat das irgendwie an Schulglocken erinnert.

I: An Schulglocken?

Schüler 5: Ja.

Schüler 6: Mich hat das am alten Zeit erinnert.

I: An was?

Schüler 6: Am alten Zeit.

I: Aha. Kannst du das genauer noch beschreiben, das ist interessant!

Schüler 6: Also z.B. wo man in meiner alten Klasse war, da haben wir ungefähr auch ...so was gehört. Das hat's mich wieder erinnert.

I: Ah ja. Mhm.

Schülerin 7: Mh...Mh... Wenn man sich entspannen könnte wollte, dann könnte man sich das anhören.

I: Ja. Aha.

Schülerin 8: Als die tiefen Töne kamen, hab ich mich ein bisschen erschrocken immer.

Schülerin 9: Ich fand es eher ein bisschen langweilig.

I: Ja.

Schülerin 10: Ich fand es spannend.

I: Warum?

Schülerin 10: Weil da kann man sich so hinlegen und zuhören, wie die das so machen und so.

I: Und wie machen die das?

Schüler 10: Ja, die spielen Instrumente.

I: Mhm. Ja.

Schülerin 11: Also ich finde, das Stück, das... da konnte man sich auch entspannen.

I: Mhm. Ja.

Schülerin 11: Bei dem Stück, da war ja eine Orgel zu hören und ein Klavier und ab und zu waren hohe und tiefe Töne.

I: Ja. Gut. Wenn...Ja!

Schülerin 12: Wenn man sich entspannen wollte, dann haben nicht die höhere Töne gepasst.

I: Haben nicht gepasst?

Schülerin 12: Ja.

Schülerin 13: Ich hab zu Hause auch so was Ähnliches und dann entspann ich mich auch manchmal.

I: Aha. Wie machst du das?

Schülerin 13: Ich leg meine Bettdecke auf den Boden und dann leg mich darein und höre das an.

I: Ja. Hier war doch auch noch jemand, ne? Hier hinten...Ja, doch sag.

Schüler 14: Es war langweilig.

I: Ja. Sag mal warum? ... Was hat dir gefehlt?

Schüler 14: Weiß ich nicht.

Schüler 15: Manche stehen auch nicht auf diese Musik.

I: Ja. Ich komme...du warst zuerst.

Schüler 16: Da müsste einer singen!

Schüler 17: Ich fand das auch so ein bisschen langweilig.

Schülerin 18: Ich fand es beruhigend.

I: Ja.

Schülerin 19: Ich fand auch das Stück schön. Also man könnte sich einfach...einfach nur schön.

I: Mhm. Ja.

Schülerin 20: Wenn man ein Theaterstück aufführt, könnte man die Musik auch dazu benutzen.

I: Was wär denn in dem Theaterstück dann? Könntest Du Dir vorstellen, was zu dieser Musik passen würde?

Schülerin 20: So dass da zum Beispiel jemand dazu tanzt.

I: Mhm. Ja.

Schülerin 21: Und vielleicht, wenn man die Töne ein bisschen schneller machen würde, dann könnte man das auch so benutzen, wenn ein Böser z.B. in ein Stück kommt.

I: Mhm. Ja.

Schülerin 11: Es war auch ein bisschen langweilig, weil da also nicht so HipHop oder so was war.

I: Ne, HipHop war es nicht, das stimmt! *Lachen*

Schüler 22: Also ist es besser, wenn da noch ein paar Sänger bei sind.

- I: Mhm.
- Schülerin 11: Das war ...das war gemischt. Das war manchmal spannend und manchmal auch traurig. So wenn man einen Film drehen würde...
- I: Was wäre dann? Wie wäre der?
- Schülerin 11: Der wäre dann, z.B. dass sich jemand verletzt und dass er dann traurig ist und bevor das passiert, dann wird es ja spannend. Da kann man die höheren Töne einsetzen.
- Schülerin 23: Ich fand also im Ganzen das Stück ganz schön.
- I: Mhm.
- Schülerin 24: Ich fand das Stück auch schön.
- I: Kannst Du sagen, warum, was Dir gefallen hat?
- Schülerin 24: Da kann man sich entspannen und verschiedene Töne.
- I: Ja.
- Schülerin 25: Also, da wo man entspannen kann, dass man sich dazu auch entspannen kann, das finde ich auch ganz schön.
- Schülerin 27: Man könnte ja ein Stück davon nehmen und zu einem anderen Lied dazu tun, dann wäre das auch ganz schön, wo Stimmen dabei sind.
- I: Das ist eine gute Idee.
- Schülerin 11: Oder zum Beispiel, wenn man jetzt Klavier oder ...Klavier spielt, dann kann man das auch versuchen nachzuspielen oder damit, mit der Mischung, also von sich und vom Klavier von den höheren und tieferen Tönen noch dann mitzumischen.

Aus den ersten Reaktionen und dem anschließenden intensiven offenen Kodieren⁷ können sich in einer Interpretationswerkstatt zentrale Fragestellungen ergeben, die wiederum in einem weiteren Analyseschritt in Gruppenarbeit an das Material herangetragen werden.

⁷ *Offenes Kodieren* bezeichnet einen wichtigen Analyseschritt in der Grounded Theory Methodologie (Glaser/Strauss 1998) innerhalb der qualitativen Sozialforschung. Das Material wird hierbei so facettenreich wie möglich analysiert, es wird nach Ähnlichkeiten und Unterschieden und nach verallgemeinernden Oberbegriffen gesucht.

In der Interpretationswerkstatt in Schwerte

- ging eine Gruppe der Frage nach, ob sich im Material Geschlechterunterschiede rekonstruieren lassen.
- Eine andere fragte nach der Interaktion zwischen Interviewerin und Schülern, besonders nach dem Einfluss der jeweiligen Reaktion der Interviewerin (Intonation) auf weitere Äußerungen von Schülern.
- Eine weitere versuchte die Assoziationsräume der Schüler näher zu bestimmen und zu kategorisieren.
- Eine Gruppe setzte sich mit Ideen von Schülern auseinander, die die Musik gern verändern wollten.
- Eine Gruppe identifizierte musikalische Analyseansätze der Schüler.
- Eine letzte Gruppe war auf der Suche nach mehr oder weniger versteckten Interaktionsmustern, die die oftmals auf den ersten Blick unzusammenhängend wirkenden Schüleräußerungen möglicherweise miteinander verbinden.

4. Kontextuelle und situative Bedingungen des Hörens

Im Folgenden soll exemplarisch eine Fragestellung genauer verfolgt werden, nämlich die Frage nach Hinweisen auf kontextuelle oder situative Bedingungen der Schüleräußerungen im Material. Exemplarischer Ausgangspunkt ist die Frage, ob die Schüleräußerungen eigentlich ein Nebeneinander einzelner individueller Eindrücke darstellen oder ob sich die Schülerinnen und Schüler konkret aufeinander beziehen. Auch wenn die Schüler nicht explizit aneinander anknüpfen, lassen sich verschiedene Themenbereiche unterscheiden, die dadurch entstehen, dass sie von mehreren Schülern wiederholt aufgegriffen werden, etwa *Instrumente*, *Langeweile*, *zur Musik entspannen*, *Musik verändern*, *Musik in anderen Kontexten nutzen*.

Da gerade Überraschungen, die sich aus der Diskrepanz zwischen zuvor geäußerten Erwartungen und tatsächlichen Schüleräußerungen ergeben, in der Regel als produktiver Anknüpfungspunkt für die weitere Interpretation genutzt werden können, möchte ich exemplarisch zwei eher überraschende herausgreifen: *Entspannen* und *Verändern*.

Entspannen

Vier verschiedene Schülerinnen (10, 12, 24, 25) greifen das Wort *entspannen* auf, nachdem es Schülerin 7 relativ zu Beginn eingebracht hat. Zählt man das „beruhigend“ (18) noch hinzu, ergibt sich ein thematisches Feld in den Äußerungen der Schüler, das sich über die gesamte Phase des Brainstormings verteilt. Auf Nachfrage der Interviewerin wird das *Entspannen zur Musik* von zwei Schülerinnen in einen überraschend konkreten Kontext des Hinlegens eingeordnet: „Weil da kann man sich so hinlegen und zuhören, wie die das so machen und so.“ (10) und „Ich leg meine Bettdecke auf den Boden und dann leg ich mich darein und höre das an.“ (13). Woher kommt die Häufung der Reaktion „Entspannen“ in dieser eher statischen, aber immer wiederkehrenden Erscheinungsform innerhalb des Brainstormings, die möglicherweise darauf hinweist, dass auf spezifische Erfahrungen zurückgegriffen wird, die mehrere Schülerinnen teilen?

Diese Frage führte im Forschungsprozess dazu, einen Rückbezug zum Feld herzustellen, denn auch in den Parallelklassen und in den dritten Klassen derselben Grundschule, in denen ebenfalls in gleicher Weise ein Brainstorming zum Stück initiiert wurde, häuften sich die Reaktionen „entspannend“, nicht jedoch in den ersten und zweiten Klassen. Dies führte zur Frage an das Kollegium der Schule: „Welche Rolle spielt in Ihrer Schule Entspannung?“ Es stellte sich heraus, dass die Schule eine „Entspannungs-AG“ für die dritten und vierten Klassen anbietet. So würde sich die im Material auffällige zweimalige Konkretisierung „hinlegen“ möglicherweise in einer Assoziation zu einer dort praktizierten Übung erklären.

An diesem Beispiel wird deutlich, welche Bedeutung kontextuelle Bedingungen der Schule und des sonstigen Unterrichts (neben vielen anderen Faktoren der individuellen Erfahrung in Familie und Peer Group etc.) auf die spontane Reaktion auf ein Musikstück haben können. Interpretative Unterrichtsforschung, die sich auf die Rekonstruktion komplexer unterrichtlicher Situationen richtet, bietet hier eine Möglichkeit, kontextuelle Bedingungen des Hörens zu rekonstruieren oder zumindest Hinweise auf sie zu identifizieren, denen weiter nachgegangen werden kann.

Verändern

Bei der Konfrontation der erwarteten Schüleräußerungen mit dem authentischen Brainstorming wurde in Schwerte deutlich, dass eigentlich niemand erwartet hatte, dass die Schülerinnen und Schüler unmittelbar Ideen entwickeln würden, wie die Musik verändert werden könnte, damit sie entweder besser gefällt oder in bestimmten Kontexten (Film, Theater) besser passt. Die Initiative geht dabei von Schüler 16 aus, der den ersten Vorschlag zur Veränderung („Da müsste einer singen!“) liefert. Die Interviewerin hatte zuvor einen Schüler, der das Stück „langweilig“ fand, gefragt, was denn fehlen würde. Es folgt eine überraschende Vielzahl von Veränderungsvorschlägen mehrerer Schülerinnen und Schüler: Addition von mehreren Stimmen, Beschleunigung des Tempos, Hinzufügen von eigenen Tönen auf dem Klavier zum Stück, Collagenartige Kombination eines anderen Stückes mit dem Schönberg-Stück etc.

Woher kommt die Motivation der Schülerinnen und Schüler, das Stück zu verändern und ihren Bedürfnissen durch musikalische Bearbeitung und Variation anzupassen? Auch hier existiert ein Deutungsangebot im Kontext der Schule: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse sind es nach Auskunft der Klassenlehrerin gewohnt, gestalterisch an Projekten wie Theater-, Schwarzlicht- und Musicalaufführungen teilzunehmen. Ihnen wird dabei von ihrer Lehrerin auch Spielraum für eigene Gestaltungsideen eingeräumt, die dann auch nach Möglichkeit umgesetzt werden.

Jenseits dieser Spezifik der Einzelschule wäre es möglich, den Mut zum *Eingreifen in ein Musikstück* darüber hinaus auf einen seit den 1990er Jahren verstärkt propagierten und auch in der Grundschuldidaktik häufig praktizierten produktionsorientierten Umgang mit Literatur im Unterricht zu beziehen⁸. Dabei spielt das „Eingreifen“ und auch „Verändern“ der literarischen Vorlage durch die Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle. Ein weiteres Deutungsangebot bezieht sich auf die Idee der Collage bzw. des Hinzufügens von musikalischen Elementen zum bereits bestehenden Stück und ordnet dies in einen musikkulturellen Kontext ein: In der von den Schülerinnen und Schülern aktuell erlebten Musikkultur ist es durchaus üblich, musikalische „Versatzstücke“ zu zitieren und zu collagieren.⁹

Vergleicht man die beiden thematischen Felder *Entspannen* und *Verändern*, die sich gerade im zweiten Teil des Brainstormings jeweils entfalten und dabei merkwürdig unverbunden nebeneinander stehen, so fällt auf, dass die wiederholte Reaktion „entspannend“ offensichtlich von gewisser Bedeutung für einige Schülerinnen ist, dabei aber in der mehrmaligen bloßen Wiederholung eher statisch wirkt. Beim Thema *Verändern* entwickelt sich dagegen ein äußerst dynamischer Prozess: Intuitiv folgen die Schülerinnen und Schüler dabei den klassischen Grundsätzen des Brainstormings¹⁰, in dem sie Ideen anderer kombinieren und bereits geäußerte Ideen aufgreifen. Exemplarisch ist dies an der Äußerung von Schülerin 21 zu beobachten:

„Und vielleicht, wenn man die Töne ein bisschen schneller machen würde, dann könnte man das auch so benutzen, wenn ein Böser z.B. in ein Stück kommt.“

⁸ Siehe etwa Waldmann 1999, Haas 2001, Haas, Menzel & Spinner 1994.

⁹ Etwa in der Verarbeitung von Zitaten von Klassischer Musik im HipHop. In der Diskussion in Schwerte wurde auch eine Verbindung zu Klingeltönen hergestellt.

¹⁰ Neben dem oben erwähnten Aufgreifen und Kombinieren von Ideen sind das der Verzicht auf Kritik und Kommentar anderer Äußerungen, das freie Phantasieren und die Produktion vieler Ideen in kürzester Zeit (vgl. Osborn 1957).

Sie greift damit zwei unmittelbar zuvor geäußerte Ideen auf und verknüpft sie: Die Idee von Schüler 16, der mit seinem Vorschlag „Da müsste einer singen!“ das Thema „Verändern“ eröffnet, und die Idee der Schülerin 20, der Musik eine Funktion in einer Theateraufführung zu geben, sie also in einem funktionalen Zusammenhang einzusetzen. Schülerin 21 kombiniert also die beiden Ideen „Verändern“ und „funktionaler Einsatz“ zu einer Idee in dem Sinn: „funktionaler Einsatz, aber mit Veränderung“.

Mit Blick auf diese ersten skizzenhaften Überlegungen zur Auswertung des Materials zeigt sich eine Stärke des Prinzips Interpretationswerkstatt in der Lehrerfortbildung: Deutungsangebote werden nebeneinander gestellt bzw. miteinander konfrontiert, Lesarten generiert, Situationen kontextualisiert und reflektiert, die Struktur eigener Deutungsmuster dabei transparent gemacht. Eine Zuschreibung eines dieser Deutungsmuster als identifizierte kontextuelle Bedingung des Brainstormings der Schülerinnen und Schüler ist allerdings auf der Basis des vorliegenden Materials nicht zu leisten und würde der Komplexität der Situation auch nicht entsprechen. Es bedürfte zudem weitergehender Untersuchungen im Forschungsfeld, also einer erneuten Hinwendung zu den Höreindrücken der Schülerinnen und Schüler unter neuen, nun differenzierten Fragestellungen und Methoden. Exemplarisch wurden anhand der Kategorien *Entspannen* und *Verändern* nur einige Hinweise auf ausgewählte situative und kontextuelle Bedingungen des Äußerns von Höreindrücken von Schülern präsentiert.

5. Ausblick: Situative Unterrichtplanung

Das Anhalten der Situation dient nicht nur der Analyse der Höreindrücke der Schüler ohne den Zeitdruck der authentischen Brainstormingsituation, sondern gibt Lehrenden durchaus auch zeitlichen Spielraum für die Frage: Gibt es Ideen der Schülerinnen und Schüler, die bei genauerer Betrachtung als produktiver Impuls für einen weiteren Unterrichtsverlauf genutzt werden könnten? Das Anhalten ermöglicht also auch probeweise eine situative Unterrichtsplanung. Dies kann allerdings nur innerhalb eines normativen Zielkontextes geschehen, der allgemeinpädagogische und fachdidaktische Ziele reflektiert, was in diesem Zusammenhang nicht

geleistet werden soll. Allein die beiden oben skizzierten Ideen zum *Entspannen* und *Verändern* bieten vielfältige Möglichkeiten, an die Themen der Schüler anzuknüpfen und fachdidaktische Ziele zu verfolgen. Wird z.B. die Unterrichtsidee verfolgt, „Stimmen“ zum Klavierstück hinzuzufügen, wird sich in der Bearbeitung dieser komplexen Aufgabe schnell herausstellen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur „Musik erfinden“, sondern auch das Klavierstück Schönbergs gut kennen lernen müssen, um Orte in der Musik zu bestimmen, die sich für die Ergänzung eignen.

Der analytische Blick auf die Situation könnte zudem dazu dienen, thematische Felder in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu entdecken, die auf den ersten Blick und in der aktuellen Situation chaotisch wirken. Deutlich hat sich gezeigt, dass nicht davon auszugehen ist, dass Brainstormingsituationen aus „Einzelbeiträgen“ der Schülerinnen und Schüler bestehen, auch wenn möglicherweise der erste Blick nahe legt, dass diese unverbunden nebeneinander stehen. Im Gegenteil ließen sich in der oben präsentierten Situation thematische Strukturen nachzeichnen, die mehrere Schüler gemeinsam konstruieren.

In der Diskussion um das Material wurde deutlich, wie eine interpretative Unterrichtsforschung gerade kontextuelle und situative Bedingungen des Hörens der Beobachtung zugänglich machen kann. Wir befinden uns in einer solchen Brainstormingsituation eben nicht in einer Laborsituation, in der einzelne Kinder getrennt voneinander befragt werden oder der schulische Kontext ausgeblendet werden könnte. Zu bedenken ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse durchaus schon Profis im „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) sind. Sie kennen Erwartungen, die im Unterricht an sie gestellt werden und entwickeln schnell ein Gespür für erwünschte und unerwünschte Antworten.

Schließlich dient die Arbeit in der Interpretationswerkstatt auch der Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven auf Musikunterricht. Dabei werden unterschiedliche implizite Deutungsmuster und subjektive Theorien der Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich, die in der Interpretation aufscheinen und reflektiert werden können.

Literatur

- Behne, Klaus-Ernst (1986): *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Bosse (*Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft* 10).
- Breidenstein, Georg (2002): „Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen“. In: Breidenstein, Georg; Combe, Arno; Helsper, Werner; Stelmaszyk, Bernhard (Hg.): *Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-28.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (*Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 24).
- Gembris, Heiner; Schellberg, Gabriele (2007): „Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter“. In: *Jahrbuch Musikpsychologie*, hg. von Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Holger Höge, Bd. 19. Göttingen: Hogrefe, S. 71-92.
- Gembris, Heiner (1999): „100 Jahre musikalische Rezeptionsforschung. Ein Rückblick in die Zukunft“. In: *Jahrbuch Musikpsychologie*, hg. von Klaus-Ernst Behne, Günter Kleinen und Helga de la Motte-Haber, Bd. 14. Göttingen: Hogrefe, S. 24-41.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Haas, Gerhard (⁴2001): *Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorien und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert; Ott, Thomas (1986): „Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts“. In: *Unterrichtsforschung*, hg. von Hermann J. Kaiser. Laaber: Laaber (*Musikpädagogische Forschung* 7), S. 87-131.

- Kranefeld, Ulrike (2008): „Zur Standortbestimmung einer Interpretativen Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive“. In: Jürgen Vogt et al. (Hg.) (2008): *Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster u.a.: LIT (*Wissenschaftliche Musikpädagogik 2*), S. 99-111.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (Hg.) (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich (*Qualitative Sozialforschung 7*).
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mühlhausen, Ulf (1994): *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Niessen, Anne (2006): *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT (*Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6*).
- Niessen, Anne & Lehmann-Wermser, Andreas (2006): „Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen“. In: Knolle, Niels (Hg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule (*Musikpädagogische Forschung 27*), S. 239-252.
- Orgass, Stefan (1999): „Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus Sicht Kommunikativer Musikdidaktik“. In: *Musik und Bildung*, Jg. 31, Heft 6, S. 10-15.
- Osborn, Alex F. (1957): *Applied Imagination*. New York: Charles Scriber's Sons.
- Schellberg, Gabriele; Gembris, Heiner (2003): „Was Grundschulkindern (nicht) hören wollen. Eine Studie über Musikpräferenzen von Kindern in der 1. bis 4. Klasse“. In: *Musik in der Grundschule*, Heft 4, S. 48-52.
- Waldmann, Günter (1999): *Produktiver Umgang mit Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

