

Michael Göllner **Perspektiven von  
Lehrenden und SchülerInnen  
auf Bläserklassenunterricht**  
Eine qualitative Interviewstudie



**WAXMANN**

# Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Jens Knigge  
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Prof. Dr. Anne Niessen  
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 6

Michael Göllner

# Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht

Eine qualitative Interviewstudie



**Waxmann 2017**  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 6**

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-3563-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8563-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © Denisfilm/depositphotos.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Dank

Ganz besonders danke ich Prof. Dr. Anne Niessen, die das Promotionsprojekt von Anfang an interessiert und konstruktiv begleitet hat. Unsere motivierenden Gespräche, ihr kritisches Rückfragen und die wertvollen Anregungen habe ich während des gesamten Forschungsprozesses nicht nur fachlich, sondern auch menschlich als sehr bereichernd erlebt. Außerdem danke ich Prof. Dr. Peter Röbbke, der in der Phase der Fertigstellung der Dissertation meinen Schreibprozess aufgeschlossen, kritisch und engagiert begleitet hat.

Meinen InterviewpartnerInnen aus den drei Bläserklassen danke ich für ihre Mitwirkung an dem Projekt, das entgegengebrachte Vertrauen und ihre Offenheit. Ihre Beteiligung hat diese Studie erst möglich gemacht.

Dem Kölner Methodenkolloquium, welches zu unterschiedlichen Zeitpunkten bestand aus Johann Honnens, Dr. Katharina Lehmann, Prof. Dr. Anne Niessen, Christine Peham, Dr. Gabriele Puffer, Dr. Anna Magdalena Schmidt, Dr. Benjamin Seipel, Prof. Dr. Anne Weber-Krüger und Maria Zech, danke ich für die bereichernden Perspektiven auf das Projekt und die höchst lebendige Beschäftigung mit grundlegenden Fragen qualitativer Forschung. Beim Kölner Doktorandenkolloquium bedanke ich mich für die Möglichkeit, Zwischenergebnisse meines Projekts zu präsentieren sowie für die anregenden und wertschätzenden Rückmeldungen. Darüber hinaus danke ich Nina Dyllick, Carmen Heß und Christine Peham für das gemeinsame Nachdenken über wissenschaftliches Schreiben. Außerdem danke ich dem Fachbereich 5 für den hervorragenden Arbeitsplatz an der Kölner Musikhochschule. Klaus Ernst danke ich für den kollegialen Erfahrungsaustausch zu Beginn des Projekts, Prof. Dr. Ekkehard Mascher und Prof. Dr. Ortwin Nimczik danke ich dafür, eine Promotion als realistische Option ins Spiel gebracht zu haben.

Für ihre ausgiebige Suche nach Tippfehlern in dieser Schrift und für viel freundschaftliche Unterstützung danke ich Matthias Büchel, Hans-Joachim Büsching, Altmuth Eberhardt, meiner Familie, Anna Oppelt, Mareike Neumann und Jan Möhle. Mein größter Dank gilt Helene, die das Projekt in all seinen Phasen und den damit verbundenen Höhen und Tiefen mitgetragen und unterstützt hat.



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	11
1.1	Zur Ausgangssituation .....	12
1.2	Forschungsfragen .....	13
1.3	Zentrale Begriffe .....	14
1.4	Aufbau der Arbeit .....	17
<b>I</b>	<b>Hintergrund und theoretischer Rahmen der Studie</b> .....	20
<b>2</b>	<b>Die Forschungslandschaft zum Musikklassenunterricht</b> .....	20
2.1	Leitvorstellungen und Begründungen des Musik(klassen)unterrichts .....	21
2.1.1	Das Argument der „kognitiven und sozialen Wirksamkeit“ von Musik .....	23
2.1.2	Das Argument der „sozial- und kulturpolitischen Bedeutung“ .....	25
2.1.3	Die Leitvorstellung des „,musikalisierten‘ Menschen“ .....	27
2.1.4	Die Leitvorstellung der bildungsrelevanten ‚Praxis‘ .....	32
2.1.5	Resümee .....	38
2.2	Weitere Aspekte des Musikklassendiskurses .....	40
2.2.1	Didaktische und methodische Herausforderungen im Musikklassenunterricht .....	40
2.2.2	Weitere didaktische Herausforderungen: Instrumentales Lehren und Lernen im Musikklassenunterricht .....	46
2.2.3	„Freude garantiert“? Musikklassenunterricht und ‚Spaß‘ .....	54
2.2.4	Zur Frage der Nachhaltigkeit von Musikklassenunterricht .....	59
2.2.5	Zur interinstitutionellen Kooperation im Musikklassenunterricht .....	61
2.3	Zusammenfassung und Ausblick auf die Interviewstudie .....	70
2.4	Exkurs: Zur Perspektive des Forschenden in der vorliegenden Untersuchung .....	74
<b>3</b>	<b>Theoretischer Rahmen der Interviewstudie</b> .....	76
3.1	Orientierung am interpretativen Paradigma .....	76
3.2	Streiflichter auf den „pragmatistischen Interaktionismus“ .....	80
3.2.1	Zur pragmatistischen Auffassung von Realität .....	81
3.2.2	Im Hintergrund: G. H. Meads Perspektivbegriff .....	83
3.2.3	Strauss’ Theorie der „sozialen Welten“ als sensibilisierendes Konzept .....	89
3.3	Resümee: Implikationen für die Interviewstudie .....	93

<b>II</b>	<b>Die qualitative Untersuchung</b>	96
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen</b>	96
4.1	Grounded Theory Methodology (GTM)	96
4.1.1	Zum GTM-Theoriebegriff	97
4.1.2	Elemente der GTM	104
4.2	Durchführung der Untersuchung	110
4.2.1	Rekapitulation der Forschungsfrage	110
4.2.2	Vorüberlegungen zum Forschungsdesign	110
4.2.3	Auswahl der Lerngruppen und der InterviewpartnerInnen	113
4.2.4	Leitfadeninterviews	119
4.2.5	Überblick über die entstandenen Interviews	125
4.2.6	Auswertung des Interviewmaterials	126
4.2.7	Kommunikative Validierung der Einzelfallanalysen	134
4.2.8	Zur Reichweite der Ergebnisse	135
<b>5</b>	<b>Ergebnisteil A: Drei Fallgruppenanalysen zum Bläserklassenunterricht</b>	137
5.1	Übersicht über die beforschten Bläserklassen	138
5.2	Bläserklasse A oder die „ <i>Verknüpfung</i> “ von <i>Musikunterricht und Instrumentalspiel</i>	139
5.2.1	Das Unterrichtsmodell der Bläserklasse A	139
5.2.2	Frau Knüpfa	140
5.2.3	Frau Messla	143
5.2.4	Die Sicht der Schülerinnen auf den Unterricht	147
5.2.5	Spannungen hinsichtlich des Instrumentalspiels	149
5.2.6	Divergente Auffassungen der Unterrichtsmethode	155
5.2.7	Fazit	158
5.3	Bläserklasse B oder das „ <i>musikalisch-soziale Netzwerk</i> “	159
5.3.1	Das Unterrichtsmodell der Bläserklasse B	160
5.3.2	Herr Soneb	161
5.3.3	Frau Zumsib	166
5.3.4	Der Unterricht aus der Sicht von Bea und Birthe	170
5.3.5	Die Spannung zwischen „ <i>musikalisch-sozialem Netzwerk</i> “ und „ <i>Theoriestunde</i> “	172
5.3.6	Fazit	180
5.4	Bläserklasse C oder die ‚fingierte‘ Generalprobe	182
5.4.1	Das Unterrichtsmodell der Bläserklasse C	182
5.4.2	Frau Musierd	183
5.4.3	Frau Grunled	188
5.4.4	Die Sicht von Carola und Charlotte	193
5.4.5	Die Spannung zwischen Orchesterspiel und „ <i>Auftritt</i> “	194

5.4.6	Fazit .....	201
5.5	Resümee und Ausblick .....	202
<b>6</b>	<b>Ergebnisteil B: Fallgruppenübergreifende Kontrastierung</b> .....	<b>204</b>
6.1	<i>Gemeinsames Musikmachen</i> .....	204
6.1.1	Musikmachen als zentrale Tätigkeit im Bläserklassenunterricht .....	205
6.1.2	„Soziale“ Aspekte des Musikmachens .....	209
6.2	Exkurs: Das Konzept „Communities of Practice“ (CoP) .....	214
6.2.1	Lave und Wengers Theorie des „situierten Lernens“ .....	215
6.2.2	Das Konstrukt der „legitimen peripheren Partizipation“ .....	217
6.2.3	Weiterentwicklung des Konzepts .....	218
6.2.4	Zur Rezeption des Konzepts .....	220
6.3	Das Konzept der CoP in der vorliegenden Untersuchung .....	222
6.4	Zum ambivalenten Eindruck des Bläserklassenunterrichts .....	223
6.4.1	Die Bläserklasse als <i>musikalische Gemeinschaft</i> .....	224
6.4.2	Die Bläserklasse als Schulklasse .....	232
6.4.3	Zwischen <i>musikalischer Gemeinschaft</i> und ‚Schulklasse‘ .....	240
6.5	Fazit .....	241
<b>7</b>	<b>Ergebnisteil C: Entwicklung einer Grounded Theory</b> .....	<b>244</b>
7.1	Bläserklassenunterricht als <i>Vexierbild</i> .....	244
7.1.1	<i>Vergleichsfolien</i> der InterviewpartnerInnen .....	247
7.1.2	<i>Bezugsrahmen</i> der InterviewpartnerInnen .....	250
7.1.3	Zusammenführung der Ergebnisse .....	256
7.1.4	Fazit .....	263
7.2	Formulierung einer Grounded Theory zu TeilnehmerInnenperspektiven auf Bläserklassenunterricht .....	264
<b>8</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....	<b>268</b>
<b>III</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>272</b>
<b>9</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b> .....	<b>272</b>
9.1	Reflexion des methodischen Vorgehens .....	272
9.2	Anbindung zentraler Ergebnisse an den Forschungsstand .....	275
9.2.1	Zur Bedeutung des <i>gemeinsamen Musikmachens</i> .....	275
9.2.2	Musikunterricht in Bläserklassen .....	278
9.2.3	Interprofessionelle Zusammenarbeit in Bläserklassen .....	279

<b>10</b>	<b>Ausblick</b> .....	282
10.1	Anregungen zum fachdidaktischen Nachdenken über Bläserklassenunterricht .....	282
10.2	Anregungen zur Aus- und Weiterbildung von Lehrenden .....	283
10.3	Zur Zusammenarbeit von allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen .....	285
	<b>Literatur</b> .....	287
	<b>Abbildungen, Tabellen, Abkürzungen</b> .....	306
	<b>Anhang</b> .....	307
	Vereinbarungen zum Datenschutz .....	307
	Interviewleitfäden .....	307
	Themen der Lehrerleitfäden .....	308
	Themen der Schülerleitfäden .....	309

# 1 Einleitung

Bläserklassenunterricht zählt fest zum Unterrichtsrepertoire zahlreicher weiterführender Schulen. Nahezu unerforscht ist jedoch, wie das Unterrichtsmodell, das irgendwo zwischen regulärem Musik- und Musikschulunterricht angesiedelt ist, von beteiligten Lehrenden und SchülerInnen<sup>1</sup> erlebt wird. Dass gerade die TeilnehmerInnenperspektiven einen Schlüssel zum Verständnis dieses speziellen musikpädagogischen Angebots darstellen, wird in der vorliegenden Arbeit anhand einer Interviewstudie entfaltet. Was mich persönlich an diesem Thema reizt, möchte ich vorab anhand einer kurzen Geschichte illustrieren: Als an der Musikhochschule, an der ich Instrumentalpädagogik und Schulmusik studiert habe, ein eigenes Studienmodul zum Musikklassenunterricht eingeführt wurde, faszinierte mich die Idee, Instrumentalspiel und schulischen Musikunterricht miteinander zu verbinden, sofort. Idealerweise, so hoffte ich, könnte Musikunterricht so wesentlich lebendiger und ‚musikalischer‘ gestaltet werden, als ich es im regulären Musikunterricht oft erlebt hatte. Als Querflötenlehrer in diversen Bläserklassen<sup>2</sup> stellte ich allerdings fest, dass dieses Modell an verschiedenen Schulen in sehr unterschiedlicher Qualität und m. E. nicht immer überzeugend realisiert wurde.<sup>3</sup> Zudem machte ich die Entdeckung, dass meine KollegInnen und KommilitonInnen, mit denen ich den Bläserklassenunterricht diskutierte, das Modell nicht nur sehr unterschiedlich bewerteten, sondern auch über recht unterschiedliche Auffassungen von Zielen und Gelingensbedingungen des Unterrichts verfügten. Diese Differenzen wurden allerdings bei der gemeinsamen Planung und Vorbereitung des Unterrichts eher selten thematisiert – sie schienen auf einer zu grundsätzlichen Ebene zu liegen, als dass sie in den kurzen Teamtreffen hätten verhandelt werden können. Dass die großen Unterschiede, die ich zwischen der Realisierung des Modells an verschiedenen Schulen erlebte, weder in der Hochschullehre noch in der musikpädagogischen Literatur differenzierter thematisiert wurden, erstaunte mich. Ich beschloss, der Frage, was Bläserklassenunterricht für InstrumentalpädagogInnen, MusiklehrerInnen und deren SchülerInnen bedeuten kann, in Form eines Forschungsprojekts weiter nachzugehen.

- 
- 1 Im Folgenden verwende ich bevorzugt geschlechtsneutrale Begriffe. Dort, wo dies nicht möglich ist, soll das ‚Binnen-I‘ signalisieren, dass beide Geschlechter gemeint sind. Ist dagegen von ‚Schülerinnen‘ die Rede, sind ausschließlich die in den drei Bläserklassen interviewten Schülerinnen gemeint.
  - 2 Ich verwende hier und im Folgenden diesen Begriff, weil er sowohl in der schulischen Praxis als auch im musikpädagogischen Diskurs am weitesten verbreitet ist. Gemeint sind Klassen, in denen die allermeisten SchülerInnen ein Blasinstrument erlernen und im Musikunterricht gemeinsam als Blasorchester spielen. Eine genauere Bestimmung findet sich in Abschnitt 1.3.
  - 3 Meinen beruflichen Hintergrund und meinen persönlichen Blickwinkel auf den Bläserklassenunterricht stelle ich detaillierter in Kapitel 2.4 dar.

## 1.1 Zur Ausgangssituation

Obleich keine konkreten Zahlen vorliegen, wird die Verbreitung von Musikklassen bundesweit als steigend eingeschätzt (vgl. Nimczik, 2011, S. 6), zuweilen ist in diesem Zusammenhang sogar von einem „Boom“ (Striegel, 2008, S. 1) die Rede. Ein Blick auf die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmodell Bläserklasse scheint diese Einschätzung zu bestätigen: Berichte über Bläserklassenkonzertere finden sich regelmäßig in den Regionalteilen von Tageszeitungen, zahlreiche Schulhomepages bezeugen, dass Bläserklassenkonzertere an vielen Schulen zum Alltag gehören. Bildungspolitiker rühmen diese musikpädagogische Initiative und unterstreichen die positiven Wirkungen, die sie im gemeinsamen Musizieren vermuten.<sup>4</sup> Das öffentliche Bild des Bläserklassenunterrichts, so könnte man zusammenfassen, ist ein durchweg positives. Warum also sollte man eine empirische Studie zum Bläserklassenunterricht in Angriff nehmen?

Innerfachlich wird das Thema ‚Bläserklasse‘ auffallend kontrovers diskutiert: Während Befürworter die besonderen Chancen eines „Musikunterrichts mit Blasinstrumenten“ (Buchborn, 2011c) hervorheben, sehen Kritiker den regulären Musikunterricht durch Profilklassenangebote bedroht oder konstatieren gar das „Verschwinden eines Unterrichtsfachs“ (Lindemann, 2012). Erschüttert werde dabei, so stellen einige Autoren fest, nicht nur das „[...] Selbstverständnis des Schulfachs Musik“ (Terhag, 2011, S. 7; s. Abschnitt 2.2.1), sondern in einer zunehmend als instabil erlebten musikpädagogischen Bildungslandschaft auch die Auffassung von Musikschularbeit:

„Berufsbilder verschwimmen oder werden beliebig, Zuständigkeiten und Berufsfelder prallen aufeinander, jeder scheint ungeachtet seiner Ausbildung alles unterrichten zu können, an vielen Schulen herrschen hinsichtlich Organisationsstrukturen chaotische Zustände.“ (Bossen, 2015b, S. 1)

Diese Situation hat damit zu tun, dass Bläserklassenunterricht ein gegenüber dem regulären Musikunterricht relativ ‚junges‘ Unterrichtsangebot darstellt, das erst in den 1990er Jahren durch die Initiativen einzelner Lehrender entstand (vgl. Feuerborn, 1998). Ein wichtiges Motiv bei der Implementierung von Orchesterklassenmodellen aus den USA, Großbritannien und Kanada in den hiesigen Musikunterricht war, aktives Musikmachen im Unterricht gegenüber rezeptionsorientierten und eher kognitiven Zugängen zu stärken. Letztere Zugänge zum Phänomen Musik waren gerade für den Musikunterricht der Nachkriegszeit charakteristisch (vgl. Fuchs 1998; Ernst,

---

4 Beispielsweise rühmt Andreas Bomheuer, Beigeordneter der Stadt Essen für Kultur, Integration und Sport anlässlich des Bläserklassenwettbewerbs 2012 nicht nur die Leistungsbereitschaft der teilnehmenden SchülerInnen, sondern erklärt auch: „In Schulen und Ministerien ist aufgrund zahlreicher Beobachtungen und Studien während der letzten Jahre der Wert des Musizierens sogar für das logische Denken bekannt.“ Online verfügbar unter <http://www.musikschule-rhein-ruhr.de/blaeserklassenwettbewerb2012.html> [zuletzt geprüft am 23.03.2016] (s. a. Abschnitt 2.1.1).

2011; Striegel, 2005). Der Zusammenhang des instrumentalen Musikmachens mit den weiteren Dimensionen des Fachs oder dessen curricularen Vorgaben trat eher in den Hintergrund, ebenso gab es lange Zeit keine „[...] Unterrichtsforschung, die das Lernen beim Klassenmusizieren ins Augenmerk nimmt“ (vgl. Bähr, 1996, S. 7). Eine Besonderheit des Profilklassenunterrichts ist, dass die allermeisten Modelle in Kooperationen mit Musikschulen realisiert werden (vgl. Oberschmid 2013, S. 20; Meyer-Clemens, 2006; Jäger, 2012) und ihre Gestaltung häufig stark von einzelnen Personen abhängt (vgl. Oberschmid, 2015). Vor dem Hintergrund dieser besonderen Geschichte firmieren in der schulischen Praxis unter dem Label Bläserklasse aktuell recht unterschiedliche Modelle, über die sehr wenige Kenntnisse vorliegen.

## 1.2 Forschungsfragen

Mit Blick auf den unbefriedigenden Forschungsstand (s. Kapitel 2) wirkt eine Frage ganz besonders drängend: Wie erleben die beteiligten MusiklehrerInnen, InstrumentalpädagogInnen und SchülerInnen ihren gemeinsamen Bläserklassenunterricht aus ihren je individuellen Perspektiven und welche spezifischen Chancen und Herausforderungen erkennen sie darin?<sup>5</sup> Zur Beantwortung dieser Frage habe ich qualitative Leitfadeninterviews mit Musiklehrenden, InstrumentalpädagogInnen und Schülerinnen in drei unterschiedlichen Bläserklassen geführt und entsprechend dem Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (Corbin & Strauss, 2015) ausgewertet (s. Kapitel 4). Dabei interessierte mich besonders, welche konzeptuellen Annahmen<sup>6</sup> die beteiligten Lehrenden über ihren Bläserklassenunterricht entwickeln und wie Lehrende des Fachs Musik und InstrumentalpädagogInnen die Verbindung von Musik- und Instrumental- bzw. Ensembleunterricht im gemeinsamen Bläserklassenunterricht erleben und bewerten. Welche Auffassungen resultieren aus den unterschiedlichen Professionen der Beteiligten und wie gehen die Beteiligten mit möglichen Divergenzen um? Eine wichtige Rolle spielte zudem die Frage, wie SchülerInnen ihren Bläserklassenunterricht rückblickend erleben und bewerten. Einerseits verbinde ich mit der Einbeziehung der Schülerperspektiven die Hoffnung, Hinweise auf weitere Facetten des didaktischen Nachdenkens der Lehrenden zu erhalten. Andererseits zeigt sich gerade die Schülersicht auf Bläserklassenunterricht chronisch ‚unterforscht‘: Beispielsweise wird zwar immer wieder darauf hingewiesen, dass SchülerInnen im Bläserklassenunterricht besonders viel Spaß an Musik erlebten – nahezu unbekannt aber ist, was es für SchülerInnen tatsächlich heißt, Teil einer Bläserklasse zu sein (s. Kapitel 2). Die vorliegende, explorativ ausgerichtete Interviewstudie verstehe ich insgesamt als einen grundlegenden Beitrag zum Mu-

---

5 Diese Frage wurde, entsprechend der explorativen Ausrichtung der Untersuchung und der ‚Offenheit‘ des Forschungsgangs mit ‚qualitativen‘ Methoden (s. Kapitel 4), zu Beginn der Untersuchung bewusst weit formuliert und erst im Laufe der Auswertung enger gefasst (s. Kapitel 7).

6 Was genau darunter verstanden wird, lege ich in Abschnitt 4.2.6 ausführlich dar.

sikklassendiskurs. Dabei richtet sich die Intention darauf, besser zu verstehen, wie das Unterrichtsmodell Bläserklasse in der Unterrichtspraxis realisiert werden kann und wie die Beteiligten diesen Unterricht erleben. Angestrebt werden Ergebnisse, die sowohl relevant sind für die musikpädagogische Theoriebildung als auch für das alltägliche Nachdenken sog. ‚PraktikerInnen‘. Das erkenntnisleitende Interesse der Untersuchung richtet sich darauf, Aufschlüsse über Gelingensbedingungen von Bläserklassenunterricht zu erhalten.

### 1.3 Zentrale Begriffe

Einige der bislang verwendeten Begriffe werden in musikpädagogischen Publikationen unterschiedlich verwendet. Diese sollen nun näher bestimmt werden, bevor in den nächsten Kapiteln der Forschungsstand zur vorliegenden Thematik entfaltet und die empirische Untersuchung vorgestellt wird.

#### *Klassenmusizieren*

In einigen Publikationen wird der Terminus „Klassenmusizieren“ synonym für Musikklassenunterricht (s. u.) verwendet. In der vorliegenden Arbeit differenziere ich aber ausdrücklich zwischen diesen beiden Begriffen: Klassenmusizieren im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen lässt sich mit Johannes Bähr grundsätzlich auffassen als „[...] eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe“ (Bähr, 2005, S. 160). Ausgehend von dieser und ähnlichen, recht weiten Bestimmungen finden sich bei verschiedenen Autoren unterschiedliche Eingrenzungen, die sich hauptsächlich darin unterscheiden, welche Tätigkeiten als Musikmachen bezeichnet werden und wie diese mit den weiteren Dimensionen des Musikunterrichts kombiniert werden (vgl. Pabst-Krueger, 2013, S. 159–160).<sup>7</sup> Michael Pabst-Krueger plädiert dafür, auch dann von Klassenmusizieren zu sprechen, wenn einige SchülerInnen sich zur Musik bewegen oder einzelne SchülerInnen die Lerngruppe dirigieren. Seine Erweiterung der Bestimmung von Bähr (2005) soll auch für das vorliegende Forschungsprojekt gelten:

---

7 Die verschiedenen Bestimmungen spiegeln sehr deutlich die Geschichte des Fachs Musik in Deutschland wider (s. Abschnitt 2.2.1.4). Deutlich wird zudem die normative Aufladung der Klassenmusizierdebatte. Zwar herrscht (mittlerweile) Einigkeit darin, dass erst das aktive Musikmachen im Musikunterricht „[...] spezifische und effektive Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten [ermögliche], die durch den rezeptiven Umgang mit Musik nicht erreicht werden können.“ (Geuen, 2005, S. 44) Die Frage, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise dies geschehen soll, wird allerdings sehr unterschiedlich beantwortet. Eine gute Übersicht zu diesem Thema bieten die Beiträge in Schäfer-Lembeck (2005), Terhag & Richter (2011) und Pabst-Krueger & Terhag (2012).

„Klassenmusizieren‘ (bzw. ‚Musizieren mit Schulklassen‘) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten der Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z. B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden.“ (Pabst-Krueger, 2013, S. 160)

Über das Instrumentalspiel hinaus bezeichne ich im empirischen Teil also auch weitere musikbezogene Aktionsformen wie Singen oder Dirigieren, von denen die Beteiligten berichten, als Klassenmusizieren (s. Kapitel 5–7).

### *Musikklassenunterricht*

Als Musikklassen bezeichnet Bähr (2005) Angebote, in denen alle SchülerInnen einer Schulklasse ein Instrument lernen und als Klassenensemble zusammenspielen. Solche Angebote werden meist in den Jahrgangsstufen 5 und 6 realisiert und existieren mittlerweile in sehr unterschiedlichen Besetzungen: Neben Bläserklassen, um die es hier geht, existieren u. a. Streicher-, Vokal-, Gitarren-, Band- und Perkussionsklassen (vgl. Pabst-Krueger, 2013, S. 164). Wie bereits angedeutet, variieren aber innerhalb der einzelnen Modelle sowohl die Rahmenbedingungen als auch die konkreten didaktischen Umsetzungen stark (vgl. Heß, 2005, S. 81). Meist – aber nicht immer – werden Musikklassenangebote in Kooperation mit Musikschulen oder freiberuflichen MusikpädagogInnen realisiert (Fuchs, 2001, S. 103–105).<sup>8</sup> In vielen Bläserklassen stehen drei Wochenstunden zur Verfügung, die in den schulischen Stundenplan integriert werden (vgl. Bähr, 2005, S. 161), jedoch existieren auch Angebote mit geringerer oder höherer Stundenzahl. Unterschiede finden sich zudem hinsichtlich etwaiger Anschlussangebote und Art und Umfang des Instrumentalunterrichts. Neben reliablen Daten zur Verbreitung entsprechender Angebote mangelt es insbesondere an Kenntnissen über die Umsetzung von Musikklassenangeboten. Ortwin Nimczik konstatiert in seinem ‚Lagebericht‘ zum Fach Musik hinsichtlich der Unterrichtsform Musikklassen zahlreiche offene Fragen, unter anderem in Bezug

„[...] auf die jeweilige konzeptionelle Zielrichtung, Ausgestaltung und Stimmigkeit, auf methodisch-didaktische Konsistenz, auf die musikpädagogische sowie bildungstheoretische Einbindung oder die Balance zwischen den Anteilen eines ‚reinen‘ Instrumentalspiels und den (möglichen) anderen Anteilen des allgemeinen Musikunterrichts.“ (Nimczik, 2011, S. 6)

Michael Pabst-Krueger (2013) nimmt vor diesem Hintergrund eine begriffliche Differenzierung zwischen „Musik-“ und „Musizierklassen“ vor: In „Musizierklassen“ liege „der, oftmals auch ausschließliche, Schwerpunkt der Aktivitäten [...] beim aktiven gemeinschaftlichen Musizieren.“ (Pabst-Krueger, 2013, S. 160) In Musikklassen stünden dagegen „neben dem praktischen Musizieren [...] auch viele andere

---

8 Zu Ausnahmen siehe (Kliche, Rubisch & Stagge, 2004).

musikbezogene Aktionsformen im Mittelpunkt, z. B. Hören, Analysieren, Beschreiben, Reflektieren, Malen, Tanzen, Szenisches Spiel uvm.“ (ebd., S. 160)<sup>9</sup> Bläserklassen (s. u.) ordnet er pauschal der Kategorie „Musizierklasse“ zu (ebd., S. 163). In der vorliegenden Untersuchung wird diese Trennung nicht übernommen, weil sich in den erhobenen Interviews zeigt, dass in Bläserklassen weder ausschließlich „musiziert“ werden muss, noch dass eine trennscharfe Einordnung der beforschten Klassen sinnvoll möglich wäre.

### *Bläserklassenunterricht*

Ein weit verbreitetes<sup>10</sup> und in diesem Sinne ‚erfolgreiches‘ Musikklassenmodell stellen sogenannte Bläserklassen<sup>11</sup> dar, Klassen also, in denen alle SchülerInnen einer Klasse im Schulunterricht ein Blasinstrument erlernen und im Unterricht gemeinsam als Ensemble spielen.<sup>12</sup> Die Teilnahme am Bläserklassenunterricht ist freiwillig, aber kostenpflichtig, da u. a. die Leihinstrumente finanziert werden müssen. Instrumentale Vorkenntnisse sind für eine Teilnahme am Bläserklassenunterricht in der Regel nicht erforderlich, der Anfangsunterricht wird also meist voraussetzungslos konzipiert: SchülerInnen, die bereits über Vorkenntnisse verfügen, werden darum häufig ermuntert, im Bläserklassenunterricht ein ‚neues‘ Instrument zu erlernen. Oft wählen die SchülerInnen dafür in Ausprobierphasen zu Beginn der Klasse 5 aus den verfügbaren Instrumenten eines aus (vgl. Bechtel et al., 2005, S. 19) – so auch in den drei Bläserklassenangeboten, zu denen in der vorliegenden Studie Interviews geführt wurden (s. Kapitel 4–7). Damit eine ausgewogene Besetzung innerhalb der Klasse zustande kommt, wird SchülerInnen oft die Möglichkeit eingeräumt, drei

---

9 Zudem würden Musikklassen „[...] aus musikalisch besonders interessierten SchülerInnen gebildet [...] [und] teilweise nur nach Eingangstests besucht [...].“ (ebd.) Auch diese Trennung erweist sich in der vorliegenden Untersuchung als nicht sinnvoll, da einige der befragten Schülerinnen ganz offensichtlich enorm ‚musikalisch interessiert‘ sind.

10 Unabhängige Statistiken zur Verbreitung von Bläserklassen in Deutschland liegen nicht vor. Laut Yamaha existierten „[...] in Deutschland über 2000 Yamaha-Bläserklassen in Schulen oder Vereinen“. Schenkt man dieser Zahl Glauben, dürften insgesamt sogar deutlich mehr Bläserklassen existieren, da nicht alle Bläserklassen „Yamaha-Bläserklassen“ sind (vgl. [http://de.yamaha.com/de/music\\_education/school\\_music/blaeser\\_klasse/about/](http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeser_klasse/about/) [zuletzt geprüft am 04.02.2015]).

11 Anstelle alternativer Bezeichnungen wie „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“ (Striegel, 2008) oder „Musikunterricht mit Blasinstrumenten“ (Buchborn, 2011c) verwende ich im Folgenden den Begriff Bläserklasse, da er sich in der schulischen Praxis und im musikpädagogischen Diskurs etabliert hat. Auch die ForschungspartnerInnen der Interviewstudie verwenden diesen Terminus. Eine Nähe zum Modell ‚BläserKlasse‘ der Firma Yamaha ist nicht intendiert.

12 Darüber hinaus existieren auch jahrgangsübergreifende Modelle oder solche, in denen nicht alle SchülerInnen einer Klasse ein Instrument erlernen. Diese Modelle werden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

Instrumentenwünsche anzugeben. Die Zuordnung der Instrumente erfolgt dann auf dieser Grundlage durch die Lehrenden (vgl. Striegel, 2008, S. 2).

Weil die weiteren Rahmenbedingungen zwischen einzelnen Angeboten stark variieren, möchte ich hier lediglich weitere Aspekte anführen, die hinsichtlich der empirischen Untersuchung von Belang sind: Bläserklassenangebote sind meist auf zwei Jahre angelegt, an einigen Schulen wird der Unterricht mittlerweile ausgedehnt auf die siebte Klasse<sup>13</sup> oder darüber hinaus. Die Besetzung orientiert sich in der Regel am symphonischen Bläserorchester.<sup>14</sup> Meist findet der Unterricht in Kooperation mit einer Musikschule statt, der Instrumentalunterricht erfolgt in der Regel in Kleingruppen, den sog. Registergruppen (vgl. Pabst-Krueger, 2013, S. 163).<sup>15</sup> Als Ideal für den Ensembleunterricht gilt ein Teamteaching von Musiklehrenden und MusikschullehrerInnen (vgl. Bechtel et al., 2005, S. 19), andere Formen werden aber ebenfalls praktiziert. Am Bläserklassenunterricht sind eine Vielzahl von Musikschullehrenden beteiligt (vgl. Striegel, 2005, S. 122): Die tatsächliche Anzahl variiert je nach Anzahl der angebotenen Instrumente und der Aufteilung der Instrumentengruppen. Oft wird das ‚tiefe Blech‘ gemeinsam unterrichtet, mancherorts wird aber z. B. auch der Klarinetten- und Saxophonunterricht kombiniert (s. Klasse C, Kapitel 5). Die Vielzahl der Beteiligten erfordert regelmäßige Absprachen der Lehrenden untereinander, einheitliche Regelungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit finden sich jedoch nicht (vgl. Buchborn, 2012). In einigen Publikationen wird die Zusammenarbeit im Team der Lehrenden als eher problematisch beschrieben (vgl. Buchborn, 2011c, S. 14–15; Bähr & Schwab, 1998). Ein Austausch über den Bläserklassenunterricht zwischen den Lehrenden ist jedoch schon deshalb erforderlich, weil das Modell Bläserklasse kein didaktisches Konzept beinhaltet. Unterrichtsmaterialien und -konzepte liegen mittlerweile von verschiedenen Autoren vor (vgl. Pabst-Krueger, 2013, S. 164).<sup>16</sup> Besonders populär ist das Lehrwerk ‚Essential Elements‘ des Instrumentenherstellers Yamaha (vgl. Feuerborn, Hollenstein, Janssen & Kürner, 2002).<sup>17</sup>

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Schrift gliedert sich in drei größere Teile: Zuerst skizziere ich, vorbereitend für die Interviewstudie, den fachlichen Diskussionsstand zum Bläserklassenunterricht. Dabei gebe ich einen Überblick über besonders ausgeprägte Muster des Fachdiskurses und den aktuellen Forschungsstand zum Musikklassen- und zum Bläserklassenunterricht. Zudem beleuchte ich fünf didaktische Aspekte des Musikklassenunterrichts, die im Fachdiskurs als problematisch gelten (Kapitel 2). Es zeigt

---

13 So auch in zwei der beforschten Bläserklassen, s. Abschnitt 5.2 und Abschnitt 5.3.

14 Häufig ergänzt um die Instrumente Schlagzeug und E-Bass. Bläserklassen in Big-Band-Besetzungen werden in der empirischen Studie nicht berücksichtigt.

15 Ausnahmen werden beispielhaft diskutiert von Kliche, Rubisch und Stagge (2004).

16 Eine systematische Untersuchung der vorliegenden Bläserklassenkonzeptionen nimmt Carmen Heß mit ihrer Dissertation vor (vgl. Heß, i.Dr.).

17 Zu Unterrichtsmaterialien im Bläserklassenunterricht siehe auch Kapitel 2.2.1.

sich, dass TeilnehmerInnenperspektiven im Bläserklassenunterricht nahezu unerforscht sind und dass für die geplante Interviewstudie gerade die Kontrastierung der unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten aufschlussreich scheint. In erkenntnistheoretischer und forschungsmethodischer Hinsicht erfordert dieses Vorhaben allerdings einige Vorkehrungen: Daher reflektiere ich in den folgenden Abschnitten sowohl meine eigene Sicht auf das Thema ‚Bläserklasse‘ (s. Abschnitt 2.4), als auch wissenschafts- und erkenntnistheoretische Implikationen der Forschungsfrage, des angestrebten qualitativen Forschungszugangs und des ‚mehrperspektivischen‘ Untersuchungsdesigns (Kapitel 3). In diesem Zusammenhang begründe ich, inwiefern ein „pragmatistischer Interaktionismus“ (Strübing, 2005) in wissenschaftstheoretischer und methodologischer Hinsicht einen geeigneten Rahmen für das Vorhaben bietet (s. Abschnitt 3.2 und 3.3). Dabei stelle ich außerdem die „Soziale-Welten-Theorie“ von Anselm Strauss vor, die als sensibilisierendes Konzept bei der Interviewstudie dienen soll (s. Abschnitt 3.2.3).

Im zweiten größeren Teil der vorliegenden Arbeit präsentiere ich die Interviewstudie selbst: Zuerst beleuchte ich einige Aspekte der Grounded Theory Methodology, die für die qualitative Untersuchung besonders relevant sind (s. Abschnitt 4.1). Anschließend gebe ich einen Überblick über die konkrete Durchführung der Interviewstudie (s. Abschnitt 4.2). In den drei folgenden Kapiteln entfalte ich dann die Untersuchungsergebnisse: Diese sind auf vier Ebenen angesiedelt, deren theoretischer Abstraktionsgrad sukzessive zunimmt. Das Herzstück der vorliegenden Studie bilden drei Fallgruppenanalysen zum Bläserklassenunterricht (s. Kapitel 5), die noch relativ ‚dicht‘ am Interviewmaterial liegen. Zu jedem der drei Bläserklassenkontexte gebe ich zuerst einen kurzen Überblick über die unterrichtlichen Rahmenbedingungen. Anschließend stelle ich die rekonstruierten subjektiven Perspektiven der InterviewpartnerInnen vor und analysiere dann Spannungen, die sich innerhalb der einzelnen Klassen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven abzeichnen. Die Ergebnisse der fallgruppenübergreifenden Auswertung, die auf Grundlage dieser Analysen stattfand, stelle ich in Kapitel 6 dar. Anknüpfend an den Befund, dass das *gemeinsame Musikmachen*<sup>18</sup> für die Beteiligten im Mittelpunkt ihres Bläserklassenunterrichts steht (s. Abschnitt 6.1), wird dort außerdem das Konzept der „Communities of Practice“ (Lave & Wenger, 1991/2008; Wenger, 1998) als zusätzliche theoretische Heuristik entfaltet und für die weitere Analyse fruchtbar gemacht (s. Abschnitt 6.2). Das Ergebnis des ‚letzten‘ Auswertungsschritts bildet eine gegenstandsbezogene Theorie zu TeilnehmerInnenperspektiven auf Bläserklassenunterricht, deren Entwicklung ich in Kapitel 7 darstelle. Dabei zeige ich, inwiefern Bläserklassenunterricht in den Reflexionen der InterviewpartnerInnen einem *Vexierbild* ähnelt und formuliere entlang zentraler Ergebnisse der vorhergehenden

---

18 Kodes und Kategorien, die bei Auswertung entwickelt wurden, sind durch Kursivsetzung gekennzeichnet. Begriffe, die den Äußerungen der InterviewpartnerInnen entnommen wurden (sog. In-Vivo-Kodes), setze ich zudem in Anführungszeichen: Die Kategorie „*musikalisch-soziales Netzwerk*“, die sich als Schlüsselkategorie des Interviews mit Herrn Soneb etablierte, basiert also auf einem Zitat dieses Lehrers.

Auswertungsschritte eine Grounded Theory (s. Kapitel 4) zu TeilnehmerInnenperspektiven auf Bläserklassenunterricht, bevor ich in dem letzten Kapitel dieses Großteils die Auswertungsergebnisse noch einmal gebündelt wiedergebe (Kapitel 8).

In dem dritten und letzten größeren Teil reflektiere ich abschließend das methodische Vorgehen und setze die vorgelegten Ergebnisse in Bezug zum aktuellen Forschungsstand zum Bläserklassenunterricht (Kapitel 9). Abschließend gehe ich in Form eines Ausblicks der Frage nach, wie sich aus den vorgelegten Ergebnissen Nutzen ziehen lassen könnte (Kapitel 10).

# I Hintergrund und theoretischer Rahmen der Studie

## 2 Die Forschungslandschaft zum Musikklassenunterricht

„Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“<sup>19</sup>

Zum Bläserklassenunterricht liegen relativ wenig spezifische Forschungsergebnisse vor, insbesondere empirische Ergebnisse sind rar (s. Kapitel 1). Bei dem folgenden Überblick über die Forschungslandschaft werden daher auch umfassendere Ergebnisse zum Klassenmusizieren einbezogen, auf die im Musikklassendiskurs<sup>20</sup> Bezug genommen wird.<sup>21</sup> Dabei geht es mir weder um eine erschöpfende Abhandlung der Thematik noch um deren nachhaltige Systematisierung. Vielmehr werden Themen beleuchtet, die im Zusammenhang mit dem Bläserklassenunterricht besonders intensiv diskutiert werden und die für die im zweiten Teil der Arbeit vorgestellte Interviewstudie relevant sind – sowohl hinsichtlich der Vorbereitung dieser Studie als auch in Bezug auf deren Ergebnisse.<sup>22</sup> Wichtig ist mir zudem, dass im Folgenden keine prinzipielle Trennung zwischen schulischer Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik intendiert ist: Beide Fachlichkeiten spielen in den Musikklassendiskurs hinein und werden darum in der vorliegenden Untersuchung explizit berücksichtigt. ‚Musikpädagogik‘ fasse ich dabei auf als übergreifende Disziplin, deren verschiedene Bereiche Instrumentalpädagogik und schulische Musikpädagogik im musikpädagogischen Fachdiskurs miteinander verbunden sind.<sup>23</sup> Gerade hinsichtlich der Musikklassenthematik wird deutlich, wie stark die Konturen der einzelnen ‚Fächer‘

---

19 Strauss & Corbin, 1996, S. 8. Die Forschungsauffassung der Grounded Theory Methodology, die in diesem Zitat angedeutet wird, stelle ich ausführlich in Kapitel 4 dar.

20 Auch wenn im Folgenden keine Diskursanalyse im eigentlichen Sinne vorgenommen wird, folge ich Michel Foucault darin, dass Diskurse „[...] als Praktiken zu behandeln [sind], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen.“ (Foucault, 1973/2013, S. 74; vgl. auch Strübing, 2013, S. 171).

21 Eine systematische hermeneutische Untersuchung von Begründungsmustern und Konzeptionen zum Bläserklassenunterricht nimmt Carmen Heß im Rahmen ihrer Dissertation vor (vgl. Heß, i. Dr.).

22 Die Untersuchungsergebnisse werden in den Kapiteln 5–7 entfaltet, eine kompakte Zusammenfassung findet sich in Kapitel 8. In Kapitel 9 werden zentrale Befunde an den hier skizzierten Forschungsstand angebunden.

23 Hermann J. Kaiser zufolge steht der Begriff Musikpädagogik „[...] in der wiss. Diskussion [...] gegenwärtig für das theoriegeleitete Nachdenken über jene Lehr/Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse, in denen Musik eine Rolle spielt.“ (Kaiser, 2005, S. 166)

verschwimmen.<sup>24</sup> Die Existenz unterschiedlicher „Fachkulturen“ (Becher & Trowler, 2011), wie sie beispielsweise Lina Oravec und Anne Weber-Krüger bezüglich der Grundschul-Musikpädagogik und der EMP erkennen (vgl. Weber-Krüger & Oravec, 2016), soll damit nicht in Abrede gestellt werden: Vielmehr geht es mir darum, eine ‚künstliche‘ Trennung kongruierender Elemente in der folgenden Darstellung zu vermeiden. Dort, wo im Hinblick auf die hier verhandelte Thematik separate Traditionslinien, unterschiedliche Interessen oder Abgrenzungsstrategien zwischen beiden Fächern erkennbar werden, werde ich deutlich auf diese hinweisen.

Am Beginn des vorliegenden Kapitels stehen nun zwei größere Abschnitte: In dem ersten Teil stelle ich didaktische Leitvorstellungen und Begründungsmuster des Musikklassenunterrichts dar (s. Abschnitt 2.1). In dem zweiten größeren Teil werden überblicksartig wichtige Aspekte des Musikklassendiskurses skizziert und der jeweils aktuelle Forschungsstand entfaltet (s. Abschnitt 2.2).<sup>25</sup> Die vorgestellten Ergebnisse bündele ich anschließend vorbereitend für die Interviewstudie (s. Abschnitt 2.3), bevor ich im letzten Abschnitt meine eigene Perspektive auf das Unterrichtsangebot Bläserklasse abschließend reflektiere (s. Abschnitt 2.4).

## **2.1 Leitvorstellungen und Begründungen des Musik(klassen)unterrichts**

Die Bedeutung des Musikunterrichts im Fächerkanon weiterführender Schulen wird bereits seit einiger Zeit als schwindend erlebt: Pabst-Krueger sieht aktuell „[...] sehr deutliche Anzeichen für eine Krise des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen.“ (Pabst-Krueger, 2012, S. 25) Musikunterricht werde in vielen

---

24 Gerade in jüngster Zeit etabliert sich ein stärkerer Austausch zwischen den Fächern: Dieser spiegelt sich wider in Forschungsprojekten zu Kooperationen zwischen Schulen und Musikschulen, wie z. B. der Jeki-Begleitforschung (s. Abschnitt 2.1.2), deren Nachfolgeprogramm ‚Musikalische Bildungsverläufe – Empirische Bildungsforschung auf der Grundlage des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument‘ (s. Abschnitt 2.2.1.1) oder dem Kölner Projekt ‚Eine Musikschule für alle‘ (EMSA, s. u.). Auch Veranstaltungen wie die Tagung ‚Musizieren als Herzstück des instrumentalen Gruppenunterrichts‘ an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien 2015 (s. u.) und die meiner Wahrnehmung nach steigende Zahl instrumentalpädagogischer Dissertationen und Beiträge auf der Jahrestagung des AMPF deuten darauf hin. Informationen zur Wiener Tagung finden sich unter: <http://www.musiceducation.at/das-institut/arbeitsfelder/symposium-musizieren-als-herzstueck-des-instrumentalen-gruppenunterrichts/> [zuletzt geprüft am 10.03.2016]. Das Kölner Projekt EMSA wird näher dargestellt unter: <http://www.instrumentaler-unterricht.de/eine-musikschule-fuer-alle> [zuletzt geprüft am 16.03.2016].

25 Wie bereits angedeutet geschieht die breite Darstellung nicht in der Absicht, die angeführten Aspekte erschöpfend abzuhandeln. Sowohl hinsichtlich der explorativen Ausrichtung der Untersuchung und als auch dem leitenden Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (s. Kapitel 4), der in dem vorangestellten Zitat des Kapitels angedeutet wird, scheint mir dieses Vorgehen am angemessensten.

Schulen<sup>26</sup> nicht kontinuierlich erteilt und sei, so Werner Jank, in Folge zunehmender Output-Orientierung und der Schulzeitverkürzung<sup>27</sup> von weiteren Kürzungen bedroht (vgl. Jank, 2005, S. 109). Als weitere Ursache für den Legitimationsdruck, unter dem das Fachs Musik steht, wird das negative ‚Image‘ des Fachs gesehen: ‚Traditionellem‘ Musikunterricht, so konstatiert Pabst-Krueger, haften in der öffentlichen Wahrnehmung noch immer das Klischee eines einseitig rezeptionslastigen und kognitiv ausgerichteten Fachs an. Profilklassen bildeten demgegenüber einen willkommenen Kontrast, ihre Realisierung sei darum auch von der musikinteressierten Öffentlichkeit begrüßt worden:

„In der Folge waren sowohl Schüler/innen, als auch Eltern, Schulleitungen und Bildungspolitiker schnell dafür zu gewinnen, dass mit Hilfe von Konzepten zum Klassenmusizieren, z. B. für Bläser-, Streicher-, Percussion-, Chorklassen usw., das aktive Musizieren auch in der allgemeinbildenden Schule praktiziert werden sollte.“ (Pabst-Krueger, 2012, S. 30)

Im musikpädagogischen Fachdiskurs wird die Einrichtung von Profilklassenangeboten allerdings kontrovers diskutiert (s. Kapitel 1). Vor allem die Frage, in welchem Zusammenhang das Instrumentalspiel und der allgemeinbildende Anspruch des Fachs stehen sollen, wird intensiv und kontrovers diskutiert (s. a. Abschnitt 2.2). Wie diese Frage beantwortet wird, kann durchaus folgenreich sein – Jürgen Vogt weist pointiert auf die Konsequenzen hin, die aus Begründungen des Musikmachens erwachsen können: „Falsche bzw. unzureichende didaktische Begründungen ziehen in der Regel falsche bzw. unzureichende didaktische Konsequenzen nach sich, was bis hin zur Musiklehrerausbildung oder auch zur konkreten Unterrichtsorganisation Wirkungen zeigen kann.“ (Vogt, 2004a, S. 2)

In dem folgenden Abschnitt zeichne ich daher zunächst, u. a. anknüpfend an den zitierten Text von Vogt, zentrale Begründungen und Leitbilder des Fachdiskurses zum Musikklassenunterricht nach und unterziehe sie einer kritischen Betrachtung. Die ausgefalteten Begründungsmuster sind für die Interviewstudie relevant, weil ich vermute, dass sich zumindest einige Facetten der dargelegten Muster und Leitbilder auf eine noch näher zu bestimmende Art und Weise auch im Nachdenken von Bläserklassenlehrenden widerspiegeln. Neben dem bereits erwähnten Aufsatz von Vogt beziehe ich mich im Folgenden hauptsächlich auf Publikationen von Heinz Geuen (2005, 2008, 2012) und Kaiser (2001, 2002, 2010, 2012), in welchen ebenso wie in dem Vogt’schen Text Begründungsansätze zum (instrumentalen) Musikmachen

---

26 Im Folgenden stehen vor allem Begründungsmuster für das Musikmachen im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen im Vordergrund. Diese lassen sich allerdings prinzipiell auch auf die Musikschularbeit beziehen, deren Situation ebenfalls als krisenhaft erlebt wird (vgl. Rolle, 2004, S. 198–199; vgl. auch Mahler, 2011, S. 14–19 und Rübke, 2000). Für eine bessere Übersicht betrachte ich die Musikschulsituation in Abschnitt 2.2.5 separat.

27 Nähere Informationen zur Schulreform in NRW finden sich unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/G8/index.html> [zuletzt geprüft am 12.07.2016].

im Musikunterricht auf einer Metaebene thematisiert werden. Da die drei Autoren die Begriffe „Paradigma“, „Begründungsdiskurs“, „Legitimationsmuster“ und „Begründungsmuster“ nicht einheitlich verwenden, habe ich mich dazu entschieden, im Folgenden von Argumentationsmustern oder kurz von Argumenten zu sprechen.<sup>28</sup>

### 2.1.1 Das Argument der „kognitiven und sozialen Wirksamkeit“<sup>29</sup> von Musik

Musikklassenunterricht – und insbesondere Bläserklassenunterricht – wird häufig mit dem Hinweis beworben, dass das Instrumentalspiel im Klassenverband positive Wirkungen auf kognitive und soziale Fähigkeiten von SchülerInnen habe. In einer aktuellen Broschüre des Musikinstrumentenherstellers Yamaha heißt es etwa, Bläserklassenunterricht führe u. a. zu einer „Stärkung der Lernmotivation und des Selbstbewusstseins, Entwicklung von Teamgeist und Verantwortungsübernahme in einer Gruppe [und] Erhöhung der allgemeinen Konzentrationsfähigkeit [...]“ (Material zur Yamaha Bläserklasse<sup>30</sup>, S. 9) Ähnliche Hinweise finden sich im zugehörigen Lehrerband des Unterrichtswerks ‚Essential Elements‘: Dort wird z. B. hingewiesen auf die positiven „Auswirkungen des Musikunterrichts auf die Sozialkompetenz von

---

28 Hermann J. Kaiser skizziert im Zusammenhang mit der Frage, wie sich Musik in der Schule verorten lässt, überblicksartig unterschiedliche Begründungen für den Musikunterricht (vgl. Kaiser, 2001a; vgl. auch Kaiser, 2005, S. 167–168). Einige Jahre später überblickt Vogt (2004) die Begründungsansätze für das instrumentale Musikmachen im Musikunterricht und identifiziert drei idealtypische „Begründungsdiskurse“ (Vogt, 2004a, S. 3). Geuen (2012) knüpft an beide Ergebnisse an, wählt aber einen etwas anderen Ausgangspunkt: Seine Systematisierung der im Klassenmusizierdiskurs verhandelten Fragen ist gegliedert in „[...] drei Grundpositionen und Entscheidungsfelder in Bezug auf die Legitimation allgemeinbildenden Musikunterrichts.“ (Geuen, 2012, S. 49) Die Entscheidungsfelder beinhalten bei Geuen (1) die Frage, ob Musikunterricht als Profilklassenunterricht oder in Form ‚herkömmlichen‘ Unterrichts realisiert werden sollte, (2) die Frage nach der Zielsetzung von Musikunterricht und (3) die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts bzw. die Frage, an welchen Bezugsdisziplinen der Unterricht auszurichten sei und in welchem Maße dies geschehen solle (vgl. ebd., S. 49). Hinsichtlich des Entscheidungsfelds der „[...] innere[n] Entscheidung in Bezug auf die Zielsetzung von Musikunterricht [...]“ (ebd., S. 49) identifiziert Geuen ein Kontinuum, „[...] das vom Ziel einer elementaren Musikalisierung über kulturelle Diskursfähigkeit hin zu Transfereffekten und Sozialkompetenz reicht.“ (ebd., S. 49). Geuen beleuchtet dieses Kontinuum bzw. die verschiedenen didaktischen Positionen näher und bestimmt „vier Paradigmen“ (S. 50), die teilweise mit den von Vogt vorgestellten Begründungsdiskursen kongruieren.

29 Diese Überschrift ist angelehnt an eine Formulierung Geuens, der vom „Paradigma der kognitiven und sozialen Wirksamkeit von Musik“ (ebd., S. 52) spricht.

30 Das Material befindet sich auf der Yamaha-Homepage und ist verfügbar unter: [http://de.yamaha.com/de/music\\_education/school\\_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf](http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf) [zuletzt geprüft am 12.07.2016].

Schülerinnen und Schülern“ (Feuerborn et al., 2002, S. 6–7; vgl. auch Feuerborn, 1998, S. 62).<sup>31</sup> Untermauert werden diese Aussagen mit Hinweisen auf verschiedene wissenschaftliche Studien, in denen entsprechende Effekte im Zusammenhang mit erweitertem Musikunterricht festgestellt wurden. Konkret handelt es sich um die Studien zum ‚erweiterten Musikunterricht‘ von Weber, Spychiger und Patry (1993), von Bähr und Schwab (1998) sowie um die sog. Bastian-Studie (Bastian & Kormann, 2002). Mancherorts wird auch auf die Untersuchung des Bochumer JeKi-Unterrichts<sup>32</sup> von Beckers und Beckers (2008) hingewiesen. Im Kontext der musikpädagogischen Debatte um die Ergebnisse der Bastian-Studie sind die Ergebnisse dieser Studien bereits intensiv und kritisch diskutiert worden (vgl. Gembris, Kraemer & Maas, 2001; Knigge, 2007). In dem hier verhandelten Kontext sei darum nur auf das Hauptproblem hingewiesen, dass die die durchaus differenzierten Ergebnisse oft unzulässig simplifiziert werden. In Slogans wie „Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung“ (Bastian, 2001) werden die Befunde nicht nur generalisiert, sondern auch so stark einseitig verzerrt, dass sie kaum haltbar wirken (vgl. Gembris, 2001, S. 145). Die Legitimierung des Bläserklassenunterrichts mit den genannten Studien ist zudem problematisch, weil diese sehr unterschiedliche Unterrichtskontexte fokussieren. Inwiefern der untersuchte Unterricht überhaupt mit Bläserklassenunterricht vergleichbar sind, wird nicht weiter ausgeführt. Vielmehr hat es den Anschein, als werde davon ausgegangen, dass sich die beschriebenen Effekte unabhängig von der jeweiligen Art und Weise des Klassenmusizierens einstellen. Auf dieses Problem weist auch Vogt hin, wenn er die Argumentation des „Wirkungs-Diskurses“ (Vogt, 2004a, S. 3) nachzeichnet und festhält: „Man erfährt in all diesen Studien überraschend wenig über die Durchführung und eigentliche Qualität des Instrumentalunterrichts und des Ensemblespiels.“ (ebd., S. 5; vgl. auch Rolle, 2004, S. 202) Aufgrund der festgestellten positiven Wirkungen ‚erweiterten Musikunterrichts‘ sei „[...] diese Form von Musikunterricht nicht nur als musikpädagogisch sinnvoll ausgewiesen, sondern zeige seine Bedeutung auch für alle anderen Schulfächer und mithin für die Institution Schule und das Bildungssystem insgesamt.“ (ebd., S. 4) Zwar ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Argumentationsfigur der außermusikalischen ‚Wirkungen‘ dem Fach Musik<sup>33</sup> ein hohes Maß an Aufmerksamkeit beschert hat (vgl. Vogt, 2004a, S. 3; Geuen, 2012, S. 52). Dennoch ist diese Legitimation per „Umweglegitimi-

---

31 Ähnliche Hinweise finden sich auch in Informationsmaterialien von Schulen und auf Schulhomepages. Da empirische Belege zur Darstellung des Musikklassenunterrichts in diesen Medien fehlen, sei hier eine Internetsuche empfohlen, beispielsweise zur Kombination der Begriffe „Bläserklasse“ und „Konzentration“.

32 Das Akronym JeKi steht für „Jedem Kind ein Instrument“. Diese Maßnahme wurde an Grundschulen im Ruhrgebiet und in Hamburg durchgeführt. Mittlerweile wird in ganz NRW das Nachfolgeprogramm JeKits durchgeführt, das neben Instrumentalspiel auch Tanz- und Singangebote beinhaltet (s. <http://www.jekits.de/> [zuletzt geprüft am 25.03.2016]).

33 Zur Verwendung der Argumentationsfigur im Zusammenhang mit der Musikschularbeit siehe Röbbke (2000, S. 35–46).

on“ (Röbke, 2000, S. 35) problematisch: Sie greift nämlich nur so lange, wie nicht auch in anderen, womöglich kostengünstigeren Angeboten ähnlich positive Effekte festgestellt werden – bei Mannschaftssportarten oder Theaterangeboten ist das aber durchaus vorstellbar (vgl. Rolle, 2011b, S. 45). Inwiefern Bläserklassenunterricht also tatsächlich zu positiven Effekten führt, ist also im Großen und Ganzen unerforscht. Jüngere Studien lassen vermuten, dass die Chancen, dass SchülerInnen ihre sozialen Fähigkeiten positiv entwickeln, im Musikklassenunterricht ganz gut stehen (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2010, S. 97; s. Abschnitt 2.2.3). Allerdings, so vermutet Heiner Gembris, müssten die Unterrichtsangebote dazu auch auf die Hervorbringung entsprechender Effekte ausgelegt sein (Gembris, 2001, S. 144). Auf welche Art dies genau geschehen kann und welche Zusammenhänge dabei berücksichtigt werden müssten, ist allerdings weitestgehend unbekannt. So notiert Gembris:

„Die den Transfereffekten zugrunde liegenden Mechanismen sind gegenwärtig weitgehend ungeklärt. Wir sind auch noch weit entfernt davon, die Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf andere Bereiche der Persönlichkeit schlüssig erklären oder prognostizieren zu können.“ (ebd., S. 145)

### **2.1.2 Das Argument der „sozial- und kulturpolitischen Bedeutung“<sup>34</sup>**

In der öffentlichen Auseinandersetzung wird Musikklassenunterricht – ebenso wie musikpädagogischen Maßnahmen wie JeKi(ts)<sup>35</sup> – häufig eine sozial- und kulturpolitische Bedeutung zugesprochen. Dieses Begründungsmuster ist eng verwoben mit der sog. Transferargumentation, die in dem vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurde. Vermutet wird beispielsweise, dass das aktive Musikmachen eine gemeinschaftsbildende Wirkung habe. Dieser Gedanke ist nicht neu:

„Große Worte über den existenziellen Wert der Musikerziehung, über die harmonisierende Wirksamkeit der Musik sowie über die sozialhygienische (,gemeinschaftsbildende‘) Sogwirkung des Gruppenmusizierens haben eine lange Tradition. Sie stehen in einer Linie, die von Platon bis zur musischen Erziehung (und darüber hinaus) reicht und die auch vom Rationalismus der europäischen Aufklärung nicht nachhaltig gebremst wurde.“ (vgl. Geuen, 2012, S. 53)

Die Annahme, dass dem gemeinsamen Musikmachen ein wichtiger ,erzieherischer‘ Wert zukomme und dass entsprechende musikpädagogische Maßnahmen die soziale Chancengleichheit erhöhen, zeigt sich beispielhaft, wenn das musikpädagogische

---

34 Geuen bezeichnet dieses Muster als „Paradigma der sozial- und kulturpolitischen Bedeutung von Musik“, das sich beispielsweise widerspiegelt in der Auffassung des Musik(schul)unterrichts als einer „Form präventiver Sozialarbeit“ (Geuen, 2012, S. 53).

35 Mittlerweile wird in ganz NRW das Nachfolgeprogramm JeKits durchgeführt (vgl. <http://www.jekits.de/> [zuletzt geprüft am 25.03.2016]). Da in der Fachdebatte nicht ganz klar zwischen diesem und dem Vorläufer JeKi getrennt wird, verwende ich im Folgenden diese kombinierte Schreibweise.

Programm JeKi(ts) mit der venezolanischen Jugendorchesterbewegung ‚El Sistema‘ verglichen wird und Ähnlichkeiten hinsichtlich der sozialpädagogischen Ausrichtung beider Programme hervorgehoben werden.<sup>36</sup> Die euphorische Zustimmung, die BildungspolitikerInnen vor diesem Hintergrund gegenüber Kooperationsprogrammen wie JeKit(ts) äußern, kann allerdings kein Gradmesser für die Qualität einzelner Angebote sein. Hinsichtlich des allgemeinbildenden Musikunterrichts stellt Geuen klar, dass die Akzentuierung des ‚erzieherischen‘ Werts von Musik ein enges musikalisches Repertoire im Sinne eines normativen ‚Bildungskanons‘ nach sich ziehe (Geuen, 2012, S. 53). Gefährlich kann diese Auffassung sein, wenn nicht weiter bestimmt wird, auf welche Art und Weise genau Musik gemacht werden soll. Jürgen Terhag hält darum für wichtig, „[...] dass wir dem gelingenden Klassenmusizieren mehr professionelle Aufmerksamkeit in Forschung, Ausbildung und im alltäglichen Musikunterricht zukommen lassen.“ (Terhag, 2011, S. 11) Für die vorliegende Arbeit ist das Leitbild der sozial- und kulturpolitischen Bedeutung von Belang, weil neben dem JeKi(ts)-Unterricht insbesondere Musikklassenangebote als Chance aufgefasst werden, einem breiteren Kreis von SchülerInnen Instrumentalspiel und -unterricht zu ermöglichen. Nicht zuletzt, weil diese Angebote finanziell deutlich günstiger sind als herkömmlicher Musikschulunterricht (s. Abschnitt 2.2.5).

Zu der Frage, inwiefern Musikklassenunterricht tatsächlich geeignet ist, sozialen Ungleichheiten entgegenzusteuern, liefern empirische Ergebnisse allerdings kein einheitliches Bild: Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter (2010) weisen in der MUKUS-Studie<sup>37</sup> auf die Chancen hin, die aus musisch-kulturellen Angeboten – unter anderem Profilklassen – im Ganztagsschulangebot erwachsen können: „Insgesamt kann durch die Teilnahme an musisch-kulturellen Ganztagsangeboten ein Ausgleich disparitätserzeugender Merkmale (Migrationshintergrund, Geschlecht, familiärer, soziokultureller und sozioökonomischer Hintergrund) bestätigt werden.“ (Lehmann-Wermser et al., 2010, S. 128) Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Susanne Naacke (2011) in einer Fallstudie zum Bläserklassenunterricht, in welcher sie das Angebot aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung untersucht: „Chor- und Bläserklassen sind in der Lage, allen Schülern einen chancengerechten Zugang zu Kultur zu ermöglichen, wenn sie im Rahmen einer pädagogischen Vision eingebunden und mit entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen verankert sind.“ (Naacke, 2011, S. 275) Frauke Heß (2013) dagegen stellt eher eingeschränkte kompensatorische Effekte von Musikprofilklassenunterricht fest: Auf Grundlage des Datenmaterials der Fragebogenstudie „Musikunterricht aus Schülersicht“ (MASS) kommt sie zu dem Ergebnis, prinzipiell könne es zwar „über Schulprojekte wie das Klassenmusizieren [...] gelingen, Jugendliche aus (schul)bildungsfernen Schichten für das aktive Musikmachen zu begeistern.“ (Heß, 2013b, S. 41) Musikklassenangebote sprächen

---

36 El Sistema stellt tatsächlich ein Sozialprogramm dar. Parallelen zwischen beiden Programmen werden in diversen Berichterstattungen betont, vgl. etwa: <http://www.nmz.de/artikel/jeki-revolutioniert-den-instrumentalunterricht> (zuletzt geprüft am 04.03.2016).

37 Die Abkürzung MUKUS steht für „Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule“ (Lehmann-Wermser et al., 2010, S. 7).

allerdings tendenziell eher bildungsnahe Eltern an. In diese Richtung deuten auch die Ergebnisse von Thomas Grosse (2006), der in einer Untersuchung zum instrumentalen Gruppenunterricht feststellt, Musikklassenunterricht erreiche gegenüber dem Musikschulunterricht „[...] offenbar keine grundlegend andere Personengruppe.“ (Grosse, 2006, S. 107) Seine Ergebnisse lassen vermuten, dass SchülerInnen in Bläser- und Streicherklassenangeboten eher (neben dem Musikschulunterricht) ein zweites Instrument erlernten (ebd., S. 109). Aufgrund der kleinen Stichprobe seiner Untersuchung ist dieser Befund allerdings eher als Indiz anzusehen.<sup>38</sup>

### **2.1.3 Die Leitvorstellung des „,musikalisierten‘ Menschen“<sup>39</sup>**

Die beiden vorhergehenden Argumentationsmuster eint, dass das Musikmachen nicht selbst als Ziel aufgefasst wird, sondern als Mittel zur Erreichung außermusikalischer Effekte dient. Die Leitvorstellung der ‚Musikalisierung‘ wirkt demgegenüber (zunächst) ‚musiknäher‘: Argumentiert wird u. a. von Wilfried Gruhn, Edwin E. Gordon (s. Abschnitt 2.1.3.1) und zumindest teilweise auch von Vertretern der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts (s. Abschnitt 2.1.3.2), dass eine ‚verstehende‘ Auseinandersetzung mit Musik einen ganz bestimmten, tätigen Umgang mit Musik erfordere. Gruhn geht davon aus, dass das ‚Verstehen‘ von Musik synonym zum Spracherwerb erfolgt. Im Musikunterricht müsse daher ein entsprechendes musikalisches ‚Vokabular‘ (‚musikalische Repräsentationen‘) ausgebildet werden. Da sich dies am besten mittels aktivem Musikmachen erreichen lasse, müsse das Musikmachen im Zentrum des Musikunterrichts stehen (vgl. Gruhn, 1998, S. 242–244) und es sollten musikalische Bausteine gelernt werden, was durch die Verwendung von relativer Solmisation und Rhythmusilben unterstützt werden könne. Zur Begründung dieser Position dienen Ergebnisse neurobiologischer Forschung, die in den 1990er Jahren verstärkt im musikpädagogischen Diskurs aufgegriffen wurden (vgl. Gruhn, 1998, 2003b; vgl. auch kritisch Vogt, 2004b und Geuen, 2012, S. 50). Einen weiteren wichtigen Bezugspunkt stellt Gordons ‚Music Learning Theory‘ (Gordon, 1997) dar. Da diese Musiklernertheorie im empirischen Teil der Arbeit noch eine Rolle spielen wird (s. Abschnitt 5.2), möchte ich einige zentrale Elemente der Theorie nun knapp umreißen.

#### **2.1.3.1 Streiflicht auf Edwin Gordons ‚Music Learning Theory‘**

Gordons Arbeiten wurden in Deutschland insbesondere durch die Publikationen von Gruhn (1998, 2003b) und Almuth Süberkrüb bekannt (vgl. Süberkrüb, 2005). Eine Schlüsselposition kommt dabei dem Konzept der Audiation zu. Mit dieser Wort-

---

38 Details der Studie werden in Abschnitt 2.2.1 beleuchtet.

39 Diese Überschrift ist angelehnt an eine Systematisierung Geuens, welcher im Musikklassendiskurs „das Paradigma des ‚musikalischen‘ Menschen“ (vgl. Geuen, 2012, S. 50) identifiziert.

schöpfung bezeichnet Gordon die Fähigkeit, ein nicht (mehr) vorhandenes Klangeignis in Erinnerung zu rufen bzw. zu imaginieren („hearing and understanding music without physical sound“; Gordon & Süberkrüb, 2007, S. 1). Gordon selbst prägte die griffige Formel: „Audiation is to music, what thought is to language.“ (Gordon, 1999, S. 42) Analogien zum Spracherwerb, finden sich auch in weiteren Elementen der Musiklerntheorie wieder: Gordon zufolge könne das „Denken in Musik“ (Gordon & Süberkrüb, 2007, S. 6) über das Hören und Imitieren von musikalischen Bausteinen, sog. „Patterns“ (Gordon, 1999), ausgebildet und trainiert werden. Die einzelnen musikalischen ‚Sinneinheiten‘, die rhythmischen, tonalen und harmonischen Patterns, sollen nicht mittels Notation, sondern auditiv gelernt werden. Die Prämisse „sound before sight“ (Tappert-Süberkrüb, 1999, S. 79) gilt dabei zumindest im instrumentalen Anfangsunterricht auch für das Erlernen der eigentlichen Musikstücke. Gordons Musiklerntheorie beinhaltet eine Systematisierung von Lernschritten, deren einzelne Stufen hierarchisch gegliedert sind und idealerweise sukzessive durchlaufen werden sollten (vgl. Gordon, 1997). Ausgehend vom „Hören und Antworten“, über die „Symbolverknüpfung“ (dem Lesen und Schreiben von Musik) soll das Lernen zunächst lehrerzentriert stattfinden mit dem Ziel, einen „[...] musikalischen Grundwortschatz an Patterns, Melodien und Harmoniegrundtonmelodien in einer Vielzahl an Tonalitäten und Metren [...]“ (Gordon & Süberkrüb, 2007, S. 9) zu etablieren. Gordon legt dazu ausgearbeitete Lernsequenzen inkl. musikalischer Patterns vor (vgl. Gordon, 1997). Die entwickelte Klangvorstellung solle sowohl auf das Instrumentalspiel als auch auf den Umgang mit Musik insgesamt übertragen werden. Das Musiklernen auf höheren Lernniveaus finde dabei zunehmend in Eigenverantwortung der Lernenden statt (vgl. Gordon & Süberkrüb, 2007, S. 7).

Gordons Theorie wurde von Gruhn in ein bildungstheoretisches Konzept gegossen<sup>40</sup>, das in der Fachdiskussion kritisch diskutiert wurde. Für Kontroversen sorgte insbesondere Gruhns Behauptung, die Aufgabe von Musikunterricht sei in erster Linie der „musikalische Spracherwerb“, erst die dabei erworbenen Repräsentationen ermöglichten ein „Verstehen“ von Musik:

„Um Musik musikalisch zu verstehen, muß man die immanenten Normen und Strukturen verstehen. Verstehen heißt dabei, daß man die entsprechenden Repräsentationen erworben haben muß, die im Vorgang der Wahrnehmung aktiviert werden können oder die solche Prozesse reorganisieren bzw. rekonstruieren, die in der Erfahrung bereits vorhanden sind.“ (Gruhn, 1998, S. 233)

Geuen stellt fest, dass dabei fatalerweise „[...] eine pauschale Absage an einen kulturvermittelnden Musikunterricht begründet [werde], wenn jener nicht *unmittelbar* und *ausschließlich* an den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden wird.“ (Geuen, 2012, S. 51, HiO) Christian Rolle warnt zudem vor einer unhinterfragten Verselbstständigung lernpsychologischer Modelle, wenn etwa vom Konzept der musikalischen Repräsentationen pädagogische Maßnahmen abgeleitet

---

40 Eine ausführliche Darstellung findet sich bei Gruhn (1998, 2004). Eine kritische Auseinandersetzung liegt vor mit Vogt (2004b).

werden, ohne deren normative Implikationen zu reflektieren: „Es wäre eine eher absurde Position zu fordern, Kinder sollten in ihren Musikstunden Lieder singen, damit sie später den Unterschied zwischen Dur und Moll begreifen.“ (Rolle, 2004, S. 205) Vogt weist auf einen weiteren problematischen Aspekt hin: Auf den ersten Blick habe das Musikmachen bei dem Ziel der ‚Musikalisierung‘ zwar Priorität – letztlich diene es aber bloß zur Entwicklung der Audiationsfähigkeit und zur Vermittlung musiktheoretischer Sachverhalte. Damit bliebe das Musikmachen „[...] eine bloße Stufe des Lernens, deren Besonderheiten abgestoßen werden können wie die verbrauchte Stufe einer Trägerrakete, und über die man deswegen letztendlich auch nicht viel erfahren muss.“ (Vogt, 2004a, S. 8)<sup>41</sup>

Im Zusammenhang mit dem Musikklassenunterricht ist vor allem wichtig, dass die Prämisse, jegliches Musiklernen solle idealerweise über das eigene Musikmachen und in Form aufeinander ‚aufbauender‘ Lernschritte erfolgen, auch aktuell eine wichtige Denkfigur darstellt, die gerade für den Bläserklassenunterricht bedeutsam ist (s. Abschnitt 2.1.3.3). Mit der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts liegt eine populäre musikdidaktische Konzeption vor, die nun hinsichtlich der Idee der ‚Musikalisierung‘ näher betrachtet werden soll.

### **2.1.3.2 Zur Idee der ‚Musikalisierung‘ in der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts**

Die vom Autorenteam Johannes Bär, Stefan Gies, Werner Jank und Ortwin Nimczik vorgelegte Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts umfasst die drei Praxisfelder „Musikalisches Gestalten“, „Kulturen erschließen“ und „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“ (Jank, 2013, S. 92–93).<sup>42</sup> Alle drei Felder sollen, so die Autoren, im Musikunterricht Berücksichtigung finden und idealerweise durch „musikalische Vorhaben“ (ebd., S. 116–123) miteinander in Bezug gesetzt werden. Im Folgenden beziehe ich mich nicht auf die Konzeption als Ganzes, sondern lediglich auf das zu Grunde liegende ‚aufbauende‘ Prinzip von Lernprozessen, welches besonders deutlich erkennbar wird im Feld „Musikalische Fähigkeiten aufbauen“. Dort spiegelt sich der Aspekt der ‚Musikalisierung‘, um den es hier geht, deutlich wieder.<sup>43</sup> So heißt es etwa: „Das Lernen *von* Musik muss vor dem Lernen *über* Musik stehen. Lernpsychologisch führt der Weg vom eigenen Handeln zu zunehmendem Können

---

41 Weitere Kritikpunkte am Konzept der ‚Musikalisierung‘ werden am Ende von Abschnitt (2.1.3.3) genannt.

42 Die Konzeption wurde vor dem Hintergrund der kontroversen Fachdiskussion mehrfach überarbeitet (vgl. Bähr, Gies, Jank & Nimczik, 2003; Jank, 2005; Jank, 2013).

43 Ausdrücklich möchte ich darauf hinweisen, dass die Konzeption damit nicht auf diesen Aspekt reduziert werden soll. Die aktuelle Version der Konzeption beinhaltet, gerade im Zusammenhang mit den weiteren Praxisfeldern, verschiedene musikpädagogische Dimensionen, die deutlich über die Idee der Musikalisierung hinausweisen (vgl. Jank, 2013, S. 93). Besonders deutlich zeigt sich dies am Feld „Kulturen erschließen“ (ebd., S. 95).

und über das sich entwickelnde Handlungswissen zum Begriff.“ (Jank, 2012, S. 273, HiO) An anderer Stelle wird diese Vorstellung für das Feld „Fähigkeiten aufbauen“ weiter konkretisiert:

„Ein in dieser Weise vom eigenen musikalischen Gestalten ausgehender Musikunterricht führt bei den meisten Schülern über das Hören schnell auch zur Fähigkeit Musik zu lesen und zu strukturieren, ohne dass ein umständlicher theoretischer Notenlehrgang durchgeführt werden müsste.“ (Jank, 2013, S. 126)<sup>44</sup>

„Hören“ und „Musikmachen“ werden von den Autoren als untrennbar miteinander verbunden gesehen, zudem wird „Hören“ bestimmt als „[...] verstehendes Hören im Sinn von Edwin Gordons ‚Audiation‘.“ (ebd., S. 93) Entsprechend der namensgebenden Metapher der Konzeption sollen die musikalischen Fähigkeiten der SchülerInnen sukzessive und kontinuierlich „aufgebaut“ und (weiter-)entwickelt werden. Dabei bildet Gordons Musiklerntheorie einen wichtigen Bezugspunkt<sup>45</sup>, der sich hinsichtlich der zugrundeliegenden Auffassung musikbezogenen Lernens und der postulierten Analogie zum Spracherwerb durchaus kritisch sehen lässt (vgl. Flämig, 2003, S. 4). Die Problematik, die sich aus der didaktischen ‚Anwendung‘ einer musikpsychologischen Theorie ergibt, benennen die Autoren selbst: „Aussagen der Lerntheorie, der Musikpsychologie oder der Gehirnforschung lassen sich nicht unmittelbar in musikdidaktische Konzepte umgießen.“ (ebd., S. 81)

### 2.1.3.3 ‚Aufbauendes‘ Lernen im Bläserklassenunterricht

Didaktische Konzepte zum Bläserklassenunterricht sind häufig ‚aufbauend‘ angelegt. Ein Grund dafür ist, dass Bläserklassenunterricht zumindest hinsichtlich des Instrumentalspiels eine lehrgangsartige Struktur aufweist (vgl. Geuen, 2008, S. 6). Verschiedene Autoren plädieren außerdem dafür, Bläserklassenunterrichts stärker an der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts zu orientieren. Ludwig Striegel hält eine solche Kontextualisierung vor allem hinsichtlich der Verbindung von musikunterrichtlichen Elementen und dem Instrumental- und Ensemblespiel für wünschenswert (vgl. Striegel, 2008, S. 6 und S. 11). Thade Buchborn bezieht in seinen Überlegungen zum „Musikklassenunterricht mit Blasinstrumenten“ (vgl. Buchborn, 2011c; Buchborn, 2011a) weitere Praxisfelder des Aufbauen Musikunterrichts konsequent mit ein:

„Die Schülerinnen und Schüler erschließen Musik und musikbezogene Inhalte auf der Basis musikalischer Erfahrungen, die sie in der eigenen Spielpraxis sammeln. Bei der

---

44 Dieses Zitat ist an dieser Stelle auch darum so ausführlich wiedergegeben, weil gerade dieser Aspekt für eine der in Kapitel 5 vorgestellten Fallgruppenanalysen (s. Abschnitt 5.2) bedeutsam ist.

45 In älteren Publikationen finden sich explizite Hinweise auf Gordons Musiklernmodell als Basis der vorgeschlagen Lernsequenz (vgl. Jank, 2005, S. 105–106), in der aktuellen Fassung bleiben diese implizit.

Umsetzung dieses Konzepts in der Unterrichtsplanung gehen wir von einem theoretischen Modell aus, in dem drei Praxisfelder für den Musikunterricht unterschieden werden: musikalisches Gestalten, Aufbau musikalischer Fähigkeiten und Erschließung von Kultur (vgl. Bähr/Gies/Jank/Nimczik 2005, S. 98).“ (Buchborn, 2011a, S. 209–210).

Auch wenn Buchborn auf die Felder „Musikalisches Gestalten“ und „Kulturen erschließen“ (s. Abschnitt 2.1.3.2) fokussiert, bleibt die Idee der ‚Musikalisierung‘ in seinen didaktischen Impulsen erkennbar<sup>46</sup>. Andere Autoren äußern die Hoffnung, dass mit zunehmender Audiationsfähigkeit der SchülerInnen die spielerische Qualität der Klassenensembles steigt (vgl. Stagge & Derscheid, 2005, S. 16). Ernst und Kieseheuer formulieren etwa: „[...] die Begegnung innerhalb des Ensembles, in diesem Fall das Interagieren und aufeinander Hören gelingt ohne Schwierigkeiten, da melodische Patterns, die beispielsweise ein Register spielt, von den anderen Instrumentalisten ohne Probleme audiiert werden.“ (Ernst & Kieseheuer, 2009, S. 220) Gordons Lerntheorie, auf die in diesem Zitat Bezug genommen wird, wurde unter Mitarbeit des Urhebers im Bläserklassenlehrwerk ‚Jump Right In‘<sup>47</sup> (Grunow, Gordon & Azzara, 1997) didaktisch aufbereitet. Besonderes Anliegen der Autoren ist es, die Audiationsfähigkeit der SchülerInnen bereits zu Beginn des Instrumentalspiels zu entwickeln. Die beiliegende CD soll beispielsweise ein eigenständiges und systematisches Training rhythmischer und harmonischer Patterns ermöglichen. Zudem werden, anders als in ‚herkömmlichen‘ Blasinstrumentenschulen, die Parameter Harmonik und Rhythmik systematisch miteinbezogen (vgl. Fuchs, 2001, S. 127).

Dass die Vorstellung, musikbezogenes Wissen könne im Musik(klassen)unterricht systematisch ‚aufgebaut‘ werden, im Fachdiskurs nicht unstrittig ist, wurde bereits in dem vorhergehenden Abschnitt festgestellt. Diese Kritik gilt auch für ‚aufbauend‘ konzipierten Bläserklassenunterricht: Geuen sieht dabei prinzipiell als Problem, „[...] dass ein systematischer Aufbau des Musikunterrichts vom Elementaren zum Komplexen nicht der inhaltlichen Hybridität des Gegenstands und den Ebenen seiner Zugänglichkeit gerecht wird.“ (Geuen, 2012, S. 54) Weitere Kritik richtet sich darauf, dass dem (instrumentalen) Musikmachen zwar zunächst ein hoher Stellenwert beigemessen werde, es letztlich aber sekundär bleibe:

---

46 Etwa wenn ein Arbeitsschritt zum Thema „Variieren und Variation“ (Buchborn, 2011c) wie folgt beschrieben wird: „Die Schülerinnen und Schüler singen das Volkslied *Ah, vous dirais-je Maman* mit wechselnden Texten: im französischen Original, auf Englisch und Deutsch. Sie erfahren, dass dieses Lied in verschiedenen Ländern bekannt ist. Auf den Blasinstrumenten wird ein einfacher Variationssatz über das Lied gespielt [...]. Die Kinder lernen Variationstechniken wie die Tonwiederholung oder die Umspielung kennen. Schließlich wird ein Video angesehen. Ein Pianist spielt Mozarts Klaviervariationen über *Ah, vous dirais-je Maman*. Die Klasse erfährt, dass das Lied auch Eingang in die Kunstmusik erhalten hat und hört eine virtuose Variationskomposition.“ (Buchborn, 2011c, S. 211–212)

47 Dieses Lehrwerk wird in einer der beforschten Klassen verwendet, s. Kapitel 5, Klasse A.

„Der Eigensinn und die Eigenlogik des Musikmachens fallen immer dann unter den Tisch, wenn sie sich nicht mit dem angestrebten Ziel des Unterrichts vereinbaren lassen, und dieses Ziel besteht im Wesentlichen darin, aktiv über musiktheoretisches Wissen zu verfügen.“ (Vogt, 2004b, S. 6–7)

„Lerntheoretische“ Legitimationsansätze, wie sie auch im Aufbauenden Musikunterricht vorgestellt werden, seien darum letztlich nicht überzeugend (vgl. auch Krause, 2010, S. 84–85).

#### **2.1.4 Die Leitvorstellung der bildungsrelevanten ‚Praxis‘**

In den vorhergehenden Abschnitten kristallisierte sich als Problem heraus, dass die bisher beleuchteten Begründungsansätze das Musikmachen nicht als Tätigkeit legitimieren, die um ihrer selbst willen im Musikunterricht vollzogen werden sollte. In der deutschsprachigen Musikpädagogik<sup>48</sup> liegen verschiedene Ansätze vor, die diese Lücke füllen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Musik‘ aufgefasst wird als etwas, das sich erst im Handeln von Individuen konstituiert, welches immer in bestimmte gesellschaftliche Praxen eingebunden ist (s. u.). Im Folgenden sollen zwei für den Musikklassenunterricht zentrale Begründungskonzepte dargestellt werden, die auf einen spezifischen Praxis- bzw. Handlungsbegriff Bezug nehmen: Es handelt sich um Hermann J. Kaisers breit rezipiertes Konzept der „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser, 2002, 2010, 2012) und Vogts Entwurf zur „musikalischen Phronesis“ (Vogt, 2004a).<sup>49</sup> Beide Ansätze entwickeln ausgehend vom aristotelischen Praxisbegriff wichtige bildungstheoretische Legitimationsmuster für das (instrumentale) Musikmachen im Musik(klassen)unterricht. Der dritte Teil dieses Abschnitts liegt etwas quer zu den beiden vorhergehenden: Hier wird Rolles Konzept der musikalisch-ästhetischen Bildung aufgegriffen (s. Abschnitt 2.1.4.4). Anders als die Konzepte von Vogt und Kaiser ist dieses Konstrukt stärker am Begriff der ‚Erfahrung‘ ausgerichtet als an dem der Praxis (vgl. Rolle, 1999). Ich führe es hier u. a. darum an, weil sich in Rolles Plädoyer, im Musikklassenunterricht ästhetische Erfahrungen anzubahnen (vgl. Rolle, 2005, 2011a), eine Nähe zu Kaisers Konzept der „verständigen Musikpraxis“ (s. Abschnitt 2.1.4.3) erkennen lässt.

---

48 Ich verzichte an dieser Stelle auf eine Darstellung ‚praxialer‘ Ansätze der angloamerikanischen „Philosophy of music education“ (vgl. Elliot, 2005; vgl. Vogt, 1999, 2004a; Jank, 2011, S. 31). Die von Vogt und Kaiser ausgearbeiteten Ansätze sind m. E. nach im Klassenmusizierdiskurs (noch) wesentlich präsenter.

49 Darüber hinaus sei hingewiesen auf den von Christoph Schönherr geprägten Begriff der „sinn-erfüllten“ Praxis (Schönherr, 1998). In Kapitel 6 wird mit dem Konzept der „Communities of Practice“ (Lave & Wenger 1991/2008) ein weiterer Ansatz detailliert vorgestellt, der sich der Praxis-Argumentation zurechnen lässt und in einigen musikpädagogischen Publikationen zum Musikklassenunterricht eine Rolle spielt.