



Jg. 6, Nr. 2
Oktober 2015

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Michael Göllner, Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

**Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht
in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern.
Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews**

**Approaches to the Opening of Music Class Teaching
as Perceived by Teachers and Students:
A Case Study Based on Qualitative Interviews**

Elektronische Version:

[http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=124&path\[\]=273](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=124&path[]=273)

[urn:nbn:de:101:1-201605312233](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201605312233)

© Göllner, Niessen 2015 All rights reserved

Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews

Michael Göllner, Anne Niessen

Abstract

In diesem Beitrag wird anhand eines Fallbeispiels dargestellt, wie der Versuch der ‚Öffnung‘ im Musikklassenunterricht von Beteiligten wahrgenommen werden kann. Untersucht wird diese Frage anhand von qualitativen Interviews mit Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Forschungsprojekts, in dem die Adaptivität von Lernsituationen im Fach Musik im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht: In einem eher ‚geschlossenen‘ Musikklassenunterricht beginnt ein neuer Instrumentallehrer, die Schülerinnen und Schüler an der Auswahl der unterschiedlich anspruchsvollen Instrumentalstimmen und an der Gestaltung eines Songs zu beteiligen. Rund um die Schlüsselkategorie der ‚Spielräume‘ wird in dem Beitrag entfaltet, welche fachspezifischen Besonderheiten in den Äußerungen der Beteiligten in Bezug auf die Themen ‚Spielen und Reden‘ sowie ‚Schüler- und Lehrerentscheidungen‘ erkennbar werden. Zwei Ergebnisse kristallisieren sich als bedeutsam heraus, die beide offenbar mit der Besonderheit von Musikklassenunterricht zusammenhängen: (1) Obwohl es sich in dem untersuchten Fall – objektiv betrachtet – nur um einen geringen Grad der ‚Öffnung‘ von Unterricht handelt, wird sie doch von allen Beteiligten als umfangreich wahrgenommen. (2) Fällt die Schülerreaktion auf den Prozess der Öffnung anfangs noch heterogen und nicht nur wohlwollend aus, ändert sich das in der Rückschau, nachdem die Schülerinnen und Schüler über einige Wochen ausschließlich geübt und gespielt haben: Jetzt nehmen sie die Versuche der Öffnung durch den ‚neuen‘ Instrumentallehrer als ausgesprochen positiv wahr. In den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, wie stark die Lehrerrolle sich im Prozess der Öffnung verändert. Begleitend zu der in diesem Beitrag dokumentierten Unterrichtsforschung mit qualitativen Interviews werden wissenschaftstheoretische Implikationen dieser Art von Forschung reflektiert.

Schlagwörter: Fallstudie, Musikklassen, Musikpädagogik, Offener Unterricht, Qualitative Forschung, Unterrichtsforschung

Summary:

This article uses a case example to illustrate how the attempt to “open” music class teaching is perceived by those involved. The topic is examined in qualitative interviews with teachers and pupils as part of a research project focusing on the adaptiveness of learning situations in the subject of music. In what was a more “closed” music education class, a new instrumental teacher starts off by letting the pupils participate, both by allowing them to select the different instrumentals, at various degrees of difficulty, and by helping to arrange the song. This

article takes a closer look at the key topic of “play spaces”, and the subject-specific special aspects that are made clear by the commentaries of the participants on the topics of “playing and talking” and “pupil and teacher decisions”. Two things in particular crystallize as being significant, both of which are manifestly connected to the uniqueness of music class teaching: (1) Although, seen objectively, the case we studied only had a very small degree of “opening”, it is perceived as being extensive by all participants. (2) Although the reaction of the pupils to the opening process is heterogeneous in the beginning, and not only positive, this changed when reviewed later, after the pupils had practiced and played for several weeks: Pupils then saw the “new” instrument teacher’s attempt to open the class as being extremely positive. The statements made by teachers make it clear that the teacher’s role changes greatly throughout the opening process. In addition to the teaching research with qualitative interviews documented in this article, the theoretical scientific implications of this type of research are also reflected upon.

Keywords: case study, classroom research, music class, music pedagogy, open learning, qualitative research

1 Einleitung

Es gibt in der Schulpädagogik eine ganze Reihe von Beiträgen und Monographien zu Offenen Unterricht¹, aber in der Musikpädagogik sucht man eine Diskussion dieses didaktischen Leitbildes nahezu vergebens.² Stellt Öffnung im Musikunterricht eine besondere Herausforderung dar? Arbeitsformen, die für Offenen Unterricht häufig empfohlen werden wie „Tages- und Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Werkstattunterricht, Stationsarbeit und Projektunterricht“ (Bohl & Kucharz 2010, S. 17; vgl. Graumann 2002, S. 162), sind schon im Unterrichtsfach Musik wegen weniger Wochenstunden, begrenzter Räumlichkeiten sowie der Besonderheit des praktischen Umgangs mit Musik häufig kaum realisierbar. Eine noch speziellere Situation ergibt sich beim Versuch der Öffnung von Musikklassenunterricht³ – worum

¹ Einen guten Überblick bietet aktuell der Band von Bohl und Kucharz, in dem nicht nur verschiedenste Ansätze und Definitionen zusammengetragen, sondern auch differenziert miteinander in Beziehung gesetzt werden (Bohl & Kucharz 2010).

² Zwei Ausnahmen wären zu nennen: Werner Jank, Hilbert Meyer und Thomas Ott erstellten schon in den 80er Jahren ein „Konzept offenen Musikunterrichts“, dem sie wegen der Wechselwirkungen mit der „Offenheit, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit ästhetischer Erfahrungen“ (Jank, Meyer, Ott 1986, S. 110) besondere Chancen einräumten. In der schulbezogenen Musikpädagogik wurde der Begriff der Offenheit aber anschließend kaum weiter diskutiert. Franz Kasper Krönig verwendet den Begriff aktuell in Bezug auf den instrumentalen Gruppenunterricht und zeigt besondere Schwierigkeiten, aber vor allem Chancen einer konsequenten Öffnung in der Musikschularbeit auf (Krönig 2013, S. 25-32).

³ In diesem Text wird der Begriff „Musikklasse“ anknüpfend an Johannes Bähr (2005) verwendet (vgl. S. 161). Zwar liegt der Unterrichtsschwerpunkt des Angebotes auf dem Klassenmusizieren (vgl. Abschnitt 4), allerdings zeigt gerade die untersuchte Musikstunde, dass in dem Unterricht auch noch weitere musikbezogene Handlungen wie z.B. das Planen und Reflektieren der gespielten Stücke vollzogen werden. Der alternativ denkbare Terminus „Musizierklasse“ (Pabst-Krüger 2013, S. 160) erscheint uns als zu eng, weil dort gerade solche Elemente ausgespart werden.

es im vorliegenden Beitrag geht. Der charakteristische Rahmen sowie typische Ansprüche an Musikklassenunterricht werden deshalb eingangs anhand einer kleinen Geschichte illustriert, die sich außerhalb des im Folgenden vorgestellten Forschungsprojekts ereignete: In einer Bläserklasse wurde im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Klangfarben‘ das übliche Einstudieren von Musikstücken unterbrochen, um in einem fächerübergreifenden Vorhaben Schülerimprovisationen und -kompositionen anhand von visuellen Impulsen zu erarbeiten: Unter anderem wurden dazu im Fach Kunst auf einer großen Leinwand durch bunte Fußabdrücke der Schüler⁴ ‚Farbverläufe‘ hergestellt. Diese bildeten wiederum im Ensembleunterricht die Grundlage für Improvisationen mit experimentellen Klängen und für Kompositionen der Schüler, die gemeinsam reflektiert wurden. Als unerwartete Problematik erwies sich jedoch, dass bei dieser Herangehensweise offenbar Aspekte des Bläserklassenunterrichts vernachlässigt wurden, die den Beteiligten wichtig waren: Die Schüler machten in dieser Zeit kaum instrumentaltechnische Fortschritte, erarbeiteten im Klassenorchester keine ‚neuen Stücke‘ und brachten schließlich keine Aufführung zustande, was sowohl innerhalb der Gruppe als auch zwischen Lehrenden und Eltern zu Konflikten führte. Die Folgen dieses Versuchs des Durchbrechens des sonst üblichen, stark geschlossenen Unterrichtsformats verweist darauf, wie eng gesteckt die Erwartungen an Musikklassenunterricht sein können.

Es gibt noch einen weiteren für die Öffnung von Unterricht bedeutsamen Aspekt, der sich auf den Umgang mit Musikinstrumenten bezieht und von Franz Kasper Krönig in Bezug auf Musikschularbeit benannt wird; er gilt aber für Musikklassenunterricht in gleicher Weise: „Stellte man einer Kindergruppe einfach eine Reihe von Instrumenten zur Verfügung, die sie jede und jeder auf eigene Weise entdecken und dann erlernen sollen, riskierte man nicht nur die Unversehrtheit der Instrumente, sondern auch die Gesundheit von Kindern ohne Aussicht auf nachhaltigen Lernerfolg.“ (Krönig 2013, S. 31-32). Es erhärtet sich der Verdacht, dass sich die mit einer Öffnung häufig intendierte kreative, selbständige und entdecken lassende Herangehensweise (vgl. Peschel 2006 S. 4) im Musikklassenunterricht zumindest nicht ohne weiteres umsetzen lässt. Andererseits wäre es sicherlich leichtfertig, Phänomen und Begriff der Öffnung als für musikpädagogische Zusammenhänge untauglich zu entlassen. Dazu steckt zu viel Potential in dieser Unterrichtsform, die immer wieder im Kontext einer sich reformorientiert verstehenden Pädagogik diskutiert wird (vgl. Peschel 2006a, S. 76 ff; Peschel 2006b; Brügelmann 2009). Gerade weil Offener Unterricht im Fach Musik Herausforderungen birgt, erscheint es umso interessanter, sich anhand einer Fallstudie empirisch dem Phänomen zu nähern, wie Lehrende und Schüler Ansätze zu einer Öffnung von Unterricht in einer Musikklasse wahrnehmen und bewerten.

Die im Folgenden vorgestellte Untersuchung ist Teil des Verbundvorhabens AdaptiMus⁵. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird die Adaptivität verschiedener musikbezogener

⁴ Im Folgenden werden nicht immer beide Geschlechter genannt; gemeint sind aber stets beide – außer wenn von dem Lehrertandem der Fallstudie die Rede ist, dem zwei männliche Lehrkräfte angehörten.

⁵ Das Verbundvorhaben AdaptiMus („Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles. Jeki-Schülerinnen und -Schüler an weiterführenden Schulen. Eine Studie mehrperspektivischer Unterrichtsfor-

Angebote an weiterführenden Schulen untersucht, an denen u. a. Schüler unterrichtet werden, die das Programm JeKi, „Jedem Kind ein Instrument“, durchlaufen haben. Das Forschungsprojekt ist durch die Frage motiviert, wie es im Fach Musik gelingen kann, Angebote bereitzustellen, die Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsständen ein gemeinsames Lernen ermöglichen. Erforscht wird mit Hilfe eines mehrperspektivischen methodischen Settings in vier Lerngruppen an drei Schulen, ob bzw. wie die innerhalb oder außerhalb von JeKi erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler aufgegriffen und fruchtbar gemacht werden. In ihrer Entfaltung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz weisen Beck, Brühwiler & Müller auf den pädagogischen Auftrag hin, dass Schüler zunehmend die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess von der (adaptiv handelnden) Lehrperson übernehmen sollten, indem sie ihre metakognitiven Kompetenzen ausbilden (Beck, Brühwiler & Müller 2007, S. 200) – ein weiteres Motiv dafür, sich gerade in einem Forschungsvorhaben zur Adaptivität mit Ansätzen zur Öffnung von Unterricht auseinanderzusetzen, wie es im vorliegenden Text geschieht: In einer der untersuchten Lerngruppen, einer inklusiven Musikklasse, ergab sich im Laufe der einjährigen Datenerhebungsphase eine besondere Situation, weil von einem mitten im Schuljahr neu hinzugekommenen Mitglied des Lehrerteams Versuche einer Öffnung einzelner Dimensionen des Unterrichts unternommen wurden.⁶ Diese Versuche hinterließen deutliche Spuren in den qualitativen Interviews, die im Rahmen des Kölner Teilprojekts mit Lehrenden und Schülern dieser Lerngruppe geführt wurden, und motivierten die Forschungsfrage, die diesem Beitrag zugrunde liegt: Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich in der Wahrnehmung der Beteiligten, wenn unter vergleichsweise guten äußeren Bedingungen⁷ zumindest punktuell versucht wird, Musikklassenunterricht in einzelnen, noch näher zu beschreibenden Dimensionen zu öffnen? Dazu wird nach einer genaueren Klärung der Begrifflichkeit ein Überblick über die verwendeten Forschungsmethoden gegeben und die Sicht der beteiligten Lehrkräfte und einiger Schülerinnen und Schüler auf den in Frage stehenden Prozess beleuchtet und abschließend reflektiert.

2 Begriffliches

Beschäftigt man sich wissenschaftlich mit Offenem Unterricht, stößt man auf eine Fülle unterschiedlichster Definitionen (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 11-18), die hier nicht einzeln diskutiert werden können und sollen. Dennoch müssen verwendete Begriffe geklärt werden. So wäre zunächst festzuhalten, dass es im vorliegenden Text nicht im engeren Sinne um ‚Offenen Unterricht‘ geht, sondern vielmehr um Ansätze zu einer Öffnung von Unterricht (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 84). Bohl und Kucharz ordnen dem Begriff der „Öffnung“ die or-

schung“) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und zunächst an der Universität Bielefeld, dann Dortmund sowie der Hochschule für Musik und Tanz Köln durchgeführt.

⁶ Zu der Wahrnehmung der vorher praktizierten Formen geschlossener Differenzierung (vgl. Heymann 2010) ist eine weitere Veröffentlichung geplant.

⁷ s. Situationsbeschreibung (Abschnitt 4)

ganisatorische und methodische Dimension sowie Anfänge einer inhaltlichen Dimension zu, während sie den Begriff „Offener Unterricht“ ambitionierteren Formen der inhaltlichen und der politisch-partizipativen Öffnung vorbehalten (vgl. Bohl & Kucharz 2013, S. 18-28). Damit nutzen sie die beiden Begriffe zur Kennzeichnung unterschiedlicher Grade von Öffnung. Im Weiteren entwerfen sie in Anlehnung an Peschel (2006a und b) und Ramseger (1985) ein Stufenschema als Planungshilfe für die Öffnung von bzw. Offenen Unterricht (Bohl & Kucharz 2010, S. 85-86). Dabei vertreten sie die Ansicht, dass jede Stufe der fünf Dimensionen von Öffnung („organisatorisch“, „methodisch“, „inhaltlich“, „politisch-partizipativ“, „Öffnung der Schule“) das Durchlaufen der vorherigen Stufe beinhaltet (Bohl & Kucharz 2010, S. 85-86)⁸. Andererseits erweist sich in ihrer Analyse verschiedener Unterrichtsszenarien, dass sie darin durchaus Kombinationen verschiedener Formen von Öffnung erkennen (Bohl & Kucharz 2010, S. 20-26). Falko Peschel vertritt die variable Kombinierbarkeit der Dimensionen konsequenter: Er schärft die Dimensionen auch feiner aus und betont ausdrücklich, dass „die Ausprägungen in den Dimensionen nicht direkt voneinander abhängig sind“ (Peschel 2006a, S. 81).

Für die vorliegende Untersuchung sind vor dem Hintergrund der hier betrachteten Literatur vor allem zwei Aspekte bedeutsam:

- Öffnung verstehen wir nicht per se als Qualitätsmerkmal von (Musikklassen-) Unterricht (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 27). Vielmehr erscheint es aus musikpädagogischer Perspektive zunächst einmal interessant, genauer zu betrachten, wie Ansätze zu einer Öffnung von den Teilnehmenden an Musikklassenunterricht wahrgenommen werden können.
- Die vorliegende Untersuchung beruht auf qualitativen Interviews – und leistet deshalb keine Beschreibung „geöffneten“ oder gar „Offenen Unterrichts“, sondern entwirft erste theoretische Aussagen zur Wahrnehmung und Bewertung des Öffnungsprozesses durch die Beteiligten. Darum ist es nicht das Anliegen dieses Beitrags, die Formen der Öffnung mit Hilfe der Modelle von Bohl und Kucharz oder Peschel exakt zu bestimmen (vgl. Abschnitt 6). Allerdings kann sehr wohl festgehalten werden, dass sie deutlich der mit Öffnung verbundenen Intention entsprechen, den Schülern im Unterricht Gestaltungsspielräume zu eröffnen: „Die Idee des offenen Unterrichts lebt davon, dass sie Schülerinnen und Schülern mehr ermöglicht, mehr zumutet und ihnen mehr Verantwortung und Freiheit übergibt, als in einem – auf den ersten Blick – eng auf zügige Wirksamkeit ausgerichteten Unterricht sinnvoll erscheint.“ (Bohl 2009, S. 6)

⁸ Weil es hier um Musikklassenunterricht geht, passen dabei die von Bohl & Kucharz sowie Peschel verwendeten Bezeichnungen „Themen“ und „Aufgaben“ häufig nicht so recht: Im Wesentlichen erarbeiten und üben die Schüler in den Unterrichtsstunden Stücke, die sie am Ende des Schuljahres gemeinsam aufführen sollen. Diese Art von Unterricht unterscheidet sich stark von sonstigem Schulunterricht – wobei dieser Aspekt hier allein aus Platzgründen nicht angemessen vertieft werden kann.

3. Methodisches

In einem aufwändigen Samplingverfahren wurden in dem Verbundprojekt AdaptiMus für eine Videostudie (Bielefeld/Dortmund) und eine Interviewstudie (Köln) mit drei Erhebungszeitpunkten vier Lerngruppen ausgewählt: eine, die ‚herkömmlichen‘ Musikunterricht erhielt, ein besonderes Ensembleangebot und zwei Instrumentalklassen an einer Schule. Für die Auswahl der Angebote stellte es ein entscheidendes Kriterium dar, ob die jeweiligen Lehrkräfte überhaupt ein adaptives Angebot anstrebten. In allen vier Fällen war das der Fall. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines Schuljahres wurden dann im Teilprojekt Bielefeld/Dortmund mehrere Unterrichtsstunden in diesen vier Klassen videografiert und im Teilprojekt Köln zu diesen drei Zeitpunkten Interviews mit den Lehrkräften und jeweils sechs bis sieben Schülerinnen und Schülern geführt, die sich auf einzelne Stunden bezogen, aber auch auf übergreifende Entwicklungen und Wahrnehmungen des jeweiligen Angebots. Die 106 leitfadengestützten Interviews, die auf diese Weise entstanden, wurden in Anlehnung an die Kodieretechniken der Grounded Theory Methodologie mit Hilfe des Programms ATLAS.ti ausgewertet. Dabei entstanden verschiedene zentrale Codes zum Thema Adaptivität, die mit unterschiedlichen, anhand des Datenmaterials modellierten weiteren Codes und Kategorien in Beziehung gesetzt wurden und im vorliegenden Beitrag in Bezug auf das Thema Öffnung anhand eines Falls⁹ entfaltet werden. Die hier vorgestellte Fallstudie (vgl. Fatke 2003) umfasst im Kern 20 Einzelinterviews, die mit sechs Schülern und zwei Lehrern zu verschiedenen Zeitpunkten des Schuljahrs geführt wurden.

Bei dem Versuch, die untersuchten Unterrichtsstunden aus den Perspektiven der beteiligten Akteure zu rekonstruieren, wird man unweigerlich mit der Frage nach der Beschaffenheit von ‚Wirklichkeit‘ konfrontiert, denn in den Schüler- und auch in den Lehrerinterviews zeigt sich, wie unterschiedlich auch scheinbar eindeutige Elemente der Stunden wiedergegeben und dann auch bewertet werden.¹⁰ Dass ein und dasselbe Unterrichtsangebot aus verschiedenen Perspektiven¹¹ höchst heterogen wahrgenommen und interpretiert wird, ist ein interessanter und sicher häufig wenig bedachter Aspekt schulischen Alltags – alleine darum scheint er uns hier erwähnenswert. Es stellt sich jedoch die Frage, wie mit diesem Umstand in methodologischer Hinsicht umgegangen wird. Die Studie orientiert sich in erkenntnistheoreti-

⁹ Mit der Frage, was in qualitativer pädagogischer Forschung ein „Fall“ sein kann, wie er auszuwählen ist und welchen Ertrag die Beschäftigung damit bringen kann, hat sich Reinhard Fatke intensiv beschäftigt. Der hier vorgelegte Fall wurde ausgewählt, weil er sich „... vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt“ (Fatke 2003, S. 61).

¹⁰ Die interviewenden Studierenden der HfMT Köln waren in der Unterrichtsstunde selbst nicht zugegen. Für diese methodische Entscheidung sprachen mehrere Gründe: zum einen hätte die Anwesenheit vieler Gäste sicher den Unterricht (und dessen Videographie) beeinflusst, zum anderen war so die anschließende Interviewsituation und die Erzählaufforderung: „Erzähl doch bitte einmal, was ihr heute gemacht habt!“ durchaus authentisch.

¹¹ Dieser Hinweis ist auch wörtlich zu verstehen: Wie anhand der Schülerinterviews deutlich wurde, macht es zum Beispiel einen Unterschied, an welcher Stelle im Raum die Schüler sitzen, denn davon, wie nah sie beispielsweise am Schlagwerk sitzen oder wie sich der jeweilige Nachbar verhält, kann u. a. abhängen, wie viele Unterrichtsstörungen sie wahrnehmen.

scher Hinsicht am Ansatz des „pragmatistischen Interaktionismus“ (Strübing 2005).¹² Eine von dessen grundlegenden Prämissen besagt, dass „soziale Wirklichkeit als multiperspektivisch realisierter Prozess aufzufassen ist, in dessen Mittelpunkt die aufeinander bezogenen Interaktionen der Handelnden stehen“ (Strübing 2005, S. 242). In diesem Sinne verstehen wir auch das Unterrichtsgeschehen nicht als etwas, das ‚objektiv‘ gegeben ist und einfach nur erschlossen werden könnte, sondern als Zusammenspiel höchst unterschiedlicher Auffassungen eines Interaktionskontextes durch verschiedene Akteure.

Die Frage, wie die Mehrperspektivität analytisch gehandhabt wird, stellt sich in diesem Projekt vor allem bezüglich der Lehrer- und der Schülerperspektive, die im Untersuchungsdesign und auch in diesem Text einander gegenübergestellt werden.¹³ Gerade weil die Studie zudem längsschnittlich angelegt ist, erweist sich als analytische Heuristik nützlich dabei das von Anselm Strauss (in Zusammenarbeit mit Barney Glaser und Juliette Corbin) entwickelte Konzept der „Verlaufskurve“ („trajectory“, vgl. Strauss 1991, S. 149-155), denn dieses „erlaubt einen multiperspektivischen Blick und integriert gezielt die Zeitlichkeit sowohl der untersuchten Phänomene als auch der sie formenden Handlungen und Interaktionen“ (Strübing 2005, S. 220). Der Fokus wird so vom ‚Einzelhandeln‘ der Beteiligten auf das Zusammenspiel dieser Handlungen über den untersuchten Zeitraum hinweg gelenkt. Die aufgrund der wiederholten Befragung im Laufe eines Schuljahres erkennbare Prozessgebundenheit von Unterricht lässt sich so besonders gut berücksichtigen.

Auf inhaltlicher Ebene wurden die Aussagen der Lehrer und der Schüler zunächst erschlossen und dann miteinander in Beziehung gesetzt: Markante Unterschiede zwischen den Einschätzungen werden deutlich gemacht und Lesarten dazu entwickelt; Übereinstimmungen verstärken die einzelnen Aussagen auf einer inhaltlichen Ebene und die Gegründetheit der hier entwickelten Theorie in den Daten. Übereinstimmende bzw. divergierende Einschätzungen werden aber nicht als Indikatoren für Unterrichtsqualität verstanden: Wenn Lehrende beispielsweise keine sehr zutreffende Einschätzung von Schülermeinungen und -wahrnehmungen äußern, gilt es nicht, diesen Umstand negativ zu bewerten, sondern ihn vielmehr als Erweiterung der Interpretationsmöglichkeit in einem mehrperspektivischen Setting zu begreifen. Angestrebt wird letztlich, auf dieser durchaus schwankenden Grundlage erste Annahmen über die mit Ansätzen zu einer Öffnung einhergehenden Chancen und Herausforderungen im Musikklassenunterricht zu entwickeln.

¹² Auf die mit dieser Annahme verbundenen erkenntnistheoretischen Konsequenzen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Eine ausführliche Diskussion der Implikationen für die Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien im Zusammenhang mit der Grounded Theory Methodologie findet sich aber bei Strübing (2008).

¹³ Dabei ergibt sich der dichte Bezug der verschiedenen Perspektiven aufeinander im Klassenorchester nicht nur durch das theoretical sampling, sondern wird durch das Erkenntnisinteresse begründet. Die hier fokussierte Akteurskonstellation erinnert ein wenig an Strauss' Konzept der „Sozialen Welten“, auch wenn bei Strauss der einzelne Fall, der im vorliegenden Fall als Musikklasse fokussiert wird, aufgrund der angestrebten Reichweite einer soziologischen Theorie nicht gemeint ist (vgl. Strauss 1991, 233-263).

Im Rahmen des Forschungsprojekts, aus dem die hier berichteten Ergebnisse stammen, wurde zunächst intensiv das Phänomen der Differenzierung als Facette adaptiven Unterrichts in den Blick genommen. Der vorliegende Fall schien in diesem Kontext besonders interessant wegen des Wechsels von eher geschlossenen zu eher offenen Differenzierungsformen. Im Laufe der Arbeit daran rückten dann weitere Aspekte von unterrichtlicher Öffnung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, die über Differenzierungsmaßnahmen hinausgingen. Wegen des besonderen Potentials dieses Untersuchungsgegenstandes wurde dann entschieden, am vorliegenden Fall verschiedene Aspekte von Öffnung im Musikklassenunterricht, die sich um die Schlüsselkategorie der ‚Spielräume‘ herum anordnen lassen, genauer zu erforschen und vorzustellen.

4. Situationsbeschreibung

Bei der Klasse 6, die hier genauer betrachtet wird, handelt es sich um eine inklusive Musikklasse. Die meisten Schüler spielen Gitarre; außerdem gibt es eine Schülergruppe mit Perkussionsinstrumenten und eine Schülerin, die ein Holzblasinstrument spielt. Zu Beginn der Sekundarstufe I wurden sehr unterschiedliche Schülergruppen aufgenommen: Schüler, die das JeKi-Programm durchlaufen hatten und ihr dort begonnenes Instrument weiterlernten, ebenso wie solche, die nun ein neues Instrument lernen wollten. Einige Schüler wollten erstmals ein Instrument erlernen; andere verfügten aus anderen Kontexten über musikalische und instrumentale Vorkenntnisse. Neben wöchentlich zwei Unterrichtsstunden im Klassenverband umfasst das Angebot eine halbe Schulstunde instrumentalen Einzelunterricht, der von der Musikschule im Vormittagsbereich und in den Räumlichkeiten der Regelschule angeboten wird. Die Kooperation mit der Musikschule erstreckt sich außerdem auf den Klassenunterricht, denn dieser findet in Form von Teamteaching durchgehend mit zwei bis drei Lehrenden beider Institutionen statt – was aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler und der Tatsache für nötig erachtet wird, dass verschiedene Instrumente gespielt werden.¹⁴

In dem Schuljahr, in dem die Datenerhebung stattfand, arrangierte zunächst der beteiligte Instrumentallehrer für die Gitarristen aufwändige Instrumentalsätze mit bis zu acht im Schwierigkeitsgrad differenzierten Stimmen, die gemeinsam von ihm und dem Musiklehrer dem individuellen Leistungsstand entsprechend den einzelnen Schülerinnen und Schülern zugeordnet wurden – insgesamt ein Setting, das hinsichtlich Peschels Stufenmodell zur Öffnung (siehe Abschnitt 2) als stark „geschlossen“ bezeichnet werden muss. Zum Halbjahr bringt aber ein Personalwechsel im Team der Lehrenden eine Veränderung mit sich, die im

¹⁴ Aus Gründen des Datenschutzes kann das komplexe und aufwändig organisierte Unterrichtsangebot, durch das den Schülern ein niederschwelliges Angebot unterbreitet wird, an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt werden. Neben der Klasse 6 wurde ein ähnlich strukturiertes Angebot im Jahrgang 5 beforscht. Gelegentlich nehmen die Lehrenden in den Interviews auch auf diesen Jahrgang Bezug. Dieser Umstand wurde bei der Datenauswertung sorgfältig beachtet; er kann aber aus Platzgründen hier nicht entfaltet werden. Die Schülernamen sind im Folgenden sämtlich anonymisiert. Die neu vergebenen Namen der Sechstklässler beginnen alle mit ‚S‘, die der Fünftklässler mit ‚F‘.

Rahmen des Forschungsprojekts neue Einsichten ermöglicht. Der neue Instrumentallehrer nämlich hat einen in einigen Aspekten besonders ausgeprägten Standpunkt: Er erhebt den Anspruch, in seinem Unterricht vor allem die Kreativität der Schüler und ihren selbständigen Umgang mit Musik zu fördern und den einzelnen Schüler als Individuum in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei definiert er sich stark über seine biographische Prägung als Jazzmusiker, lehnt eine zu detaillierte Unterrichtsplanung aus Überzeugung ab und arbeitet mit der Lerngruppe vorwiegend situativ. Über die Besonderheiten der Schüler und ggf. deren besonderen Förderbedarf möchte er vorab nichts wissen – vor allem, um im Unterricht keine Stigmatisierung der Schüler vorzunehmen. Er schreibt aber wie sein Vorgänger weiter differenzierte Arrangements. Der Musiklehrer der Klasse hatte sich mit dem bisherigen Kollegen das Dirigat und die Klassenführung geteilt. Zu Beginn der neuen Teamarbeit ist er nun neugierig und ein wenig skeptisch, ob das Konzept des neuen Instrumentallehrers aufgehen und wie sich die Zusammenarbeit gestalten wird.

Bei der im Folgenden fokussierten Stunde handelt es sich um die dritte Stunde des neuen Instrumentallehrers, zu welcher am zweiten Erhebungszeitpunkt des Forschungsprojekts Interviews mit den Lehrern und den Schülern geführt wurden. Der neue Instrumentallehrer und zwei assistierende Lehrkräfte arbeiten im zweiten Teil der Doppelstunde im Klassenensemble an dem Stück „The Lion Sleeps Tonight“ – dabei wird u. a. in der Gruppe ein Ablauf des Stückes festgelegt. Der Instrumentallehrer bemüht sich in dieser Stunde um eine Öffnung verschiedener Elemente, die von den Schülern zwar identifiziert, aber in ihren Erzählungen unterschiedlich gewichtet werden: Während Sandra und Sintje einen Stundenschwerpunkt in dem Arrangieren der Songteile nach einem Baukastenprinzip (s. Abschnitt 5.1.1) identifizieren, berichten Sarah und Selma begeistert von der Erarbeitung des aus „*Dschungelgeräuschen*“ (Selma, 2)¹⁵ bestehenden improvisierenden Intros (s. Abschnitt 5.1.2). Samantha schließlich hebt auf die Frage nach Momenten, in denen sie selbst etwas entscheiden durfte, nicht auf die Improvisationsphase, sondern auf die freie Auswahl der Instrumentalstimmen ab (s. Abschnitt 5.1.3). Diese fand zwar in der vorhergehenden Stunde statt, wird aber im Folgenden mit berücksichtigt, weil aus Sicht einiger Schüler ihre Auswirkungen auch in dieser Stunde deutlich spürbar sind.

5. Forschungsergebnisse

Die drei soeben genannten Elemente, also die kollektiv gestaltete Improvisation, die gemeinsame Planung des Stückablaufs und die freie Wahl von Instrumentalstimmen, bedeuten eine Öffnung des Unterrichts – jedenfalls im Vergleich zu dem zwar differenzierenden, aber stark

¹⁵ Im folgenden bezeichnet die Zahl hinter den Interviews den Zeitpunkt der Datenerhebung: „2“ bezeichnet das Interview in der Mitte des Schuljahres – also nach einer der ersten Stunden mit dem neuen Instrumentallehrer. Interviews, die mit der Zahl „3“ gekennzeichnet sind, wurden am Ende des Schuljahres geführt. Bei den Lehrenden (IL = Instrumentallehrer und ML = Musiklehrer) bezeichnet der Zusatz „vor“ das Interview zur Stundenplanung und „nach“ das unmittelbar im Anschluss an die Stunde geführte Interview. Mit „lang“ ist ein ausführliches Interview gemeint, in dem das Nachdenken der Lehrkräfte über Unterricht auf einer grundsätzlicheren Ebene thematisiert wurde.

geschlossenen Musikklassenunterricht, den die Schüler vorher erlebt hatten – und werden nun einzeln genauer untersucht, bevor die zentrale übergreifende Kategorie entfaltet wird.

5.1 Elemente der Stunde

Zunächst werden zu jedem der drei Elemente die Schülerwahrnehmungen mit den Eindrücken der Lehrenden nach der zweiten Unterrichtsstunde konfrontiert (Abschnitt 5.1.1-5.1.3). Im Anschluss (Abschnitt 5.1.4) werden die Bewertungen von Schülern und Lehrenden zusammengefasst, die sich beim letzten Interview am Ende des Schuljahres im Rückblick auf den gemeinsamen Arbeitsprozess ergaben. Im Folgenden sind zur Entlastung des Haupttextes die ausführliche Schilderung der einzelnen Elemente über die als Überschriften funktionierenden Hyperlinks zugänglich; für die schnellere Lektüre sind im Folgenden nur die wesentlichen Punkte zusammengefasst. Die Funktion des gesamten Abschnitts 5.1, der noch vergleichsweise ‚dicht‘ an den erhobenen Daten angesiedelt ist, besteht darin, Einblicke in die Interaktionssituation Unterricht zu vermitteln, die Gegründetheit der theoretischen Aussagen nachvollziehbar zu machen und auf Unterschiede in den Äußerungen zu den beiden Erhebungszeitpunkten hinzuweisen, die im Verlauf des Textes noch eine Rolle spielen werden.

5.1.1 Das Arrangieren nach dem Baukastenprinzip

In einer längeren Phase der Stunde ging es darum, im Klassenplenum den Ablauf des Stückes festzulegen. Dabei wurde das Bild des „*Baukastens*“ als Metapher für die einzelnen Elemente einer Songstruktur verwendet. Einige Schüler sind sehr angetan, andere Schüler berichten jedoch in diesem Zusammenhang von Verständnisschwierigkeiten, was in Einzelfällen sogar die Partizipation an den gemeinsam getroffenen Entscheidungen erschwerte. In den Äußerungen zeigt sich, dass einige Schüler diese Phase als langwierig erlebten und stattdessen die aufgewendete Zeit lieber genutzt hätten, um die Stücke für das anstehende Konzert vorzubereiten. Der Musiklehrer verfolgt die gemeinsame Planung des Ablaufs von „*The Lion Sleeps Tonight*“ interessiert und aufmerksam, obwohl er fürchtet, dass die Schüler überfordert sein könnten oder dass für sie das Musizieren zu kurz kommen könnte. Beides führt seiner Erfahrung nach zu Unruhe in der Lerngruppe. Deshalb schlägt er immer wieder vor, die Ideen der Schüler „*auszuprobieren*“ (ML nach 2). Für den Instrumentallehrer gehört das gemeinsame Festlegen des Ablaufs zu seinem Anliegen, die Schüler zum Mitdenken zu bewegen. Er bemerkt zwar, dass sich nicht alle Schüler gleichmäßig einbringen, aber noch hat er den Eindruck, dass sich die meisten Schüler beteiligen.

5.1.2 Die Erarbeitung des Intros mit Dschungelgeräuschen

Bei der Festlegung des Ablaufs entsteht die Idee, zu dem Song ein „*Intro*“ aus instrumentalen und vokalen „*Dschungelgeräuschen*“ zu gestalten. Manche Schüler sind begeistert von der Herangehensweise des Instrumentallehrers und loben den kreativen Charakter dieser Phase. Andere zeigen sich aber auch verunsichert und signalisieren eher vorsichtige Zustimmung. Das Anforderungsniveau bei der Improvisation wird eher als niedrig empfunden;

kritisiert wird die fehlende Zielgerichtetheit dieser Phase und der geringe Lernfortschritt. Der Instrumentallehrer hingegen erlebt genau diesen Moment der Öffnung als besonders beeindruckend – als „*magischen Moment*“ – und wünscht sich, dass es den Schülern ebenso ergangen sein möge. Ihm ist das Münden der Kreativität der Schüler in ein befriedigendes musikalisches Ergebnis besonders wichtig und scheint dieser Versuch einer Öffnung rundum gelungen – auch wenn er nicht ganz sicher ist, wie die Schüler ihn wahrgenommen haben.

5.1.3 Die Aufteilung der Instrumentalstimmen

Welche Stimmen die einzelnen Schüler spielen, wurde nicht in der untersuchten Stunde selbst, sondern in der vorhergehenden Stunde festgelegt. Neu dabei war, dass alle Schüler sich selbst eine Stimme auswählen durften. Die meisten Schüler sehen in diesem Punkt einen großen Unterschied zum bisherigen Unterricht. Manche halten aber die Selbstbestimmung bei der Stimmenausswahl prinzipiell für problematisch, weil dadurch Unklarheiten entstünden, die sich störend auf den Unterrichtsverlauf auswirkten. Der Instrumentallehrer plant zu Beginn seiner Tätigkeit an der Schule nicht, die Verteilung der Instrumentalstimmen auf die Schüler vorab festzulegen; den Musiklehrer aber treibt schon zu Beginn der Zusammenarbeit die Sorge um, dass es bei einer freien Wahl der Instrumentalstimmen durch die Schüler doch auf Dauer nötig sein wird, lenkend einzugreifen: Er befürchtet, dass sich aus musikalischen und organisatorischen Gründen, wegen der jeweils gewählten Zahl der Stimmen, aber auch wegen einer dann nötig werdenden ständig wechselnden Sitzordnung, die Notwendigkeit ergeben könnte, Schülern andere Stimmen zuzuweisen, als sie selbst gewählt haben. Dazu kommt es jedoch nicht.

5.1.4 Die Stunde im Rückblick fünf Monate später

Eine Stunde bietet natürlich nur sehr punktuelle Einblicke in ein auf Dauer angelegtes Unterrichtsgeschehen. Die Erarbeitung des Songs, von dem hier die Rede ist, nahm gerade in dieser Stunde ihren Anfang und endete ein knappes halbes Jahr später mit der Aufführung des Stückes (als eines unter mehreren) beim Sommerkonzert der Klasse. Am Tag des Auftritts befragten wir die Schüler unmittelbar nach einer Stunde, in der es ausschließlich um das Proben der Stücke für das Sommerkonzert ging. Bei dieser letzten Befragung bat wir sie auch, uns über den Unterricht im vergangenen halben Jahr und darüber zu erzählen, wie es mit dem Stück „The Lion Sleeps Tonight“ und dem ‚neuen‘ Instrumentallehrer weitergegangen sei.

Besonders interessant erscheint, dass die Schüler im Rückblick auf die Arbeit an „The Lion Sleeps Tonight“ die Momente der Öffnung¹⁶ in Bezug auf alle drei Bausteine der Stunde insgesamt sehr viel positiver bewerten als unmittelbar im Anschluss an die frühere Stunde.

¹⁶ Spuren einer Öffnung finden sich auch in den Schilderungen zur weiteren Erarbeitung des Stückes – beispielsweise entschied die Klasse gemeinsam, wer ein Solo übernimmt: „Das mit dem Schlagzeug, das stand auf jeden Fall fest, weil die legen ja so ein cooles Solo hin immer mit ihrem Schlagzeug, das ist schon geil. Aber mit [Holzblainstrument]-, wir haben das vorher am Anfang immer mit Gitarren gemacht, aber dann hat irgendjemand mal vorgeschlagen Sandra zu nehmen und Sandra haut auch geile Solos raus“ (Sarah, 3).

Im Rückblick wird das Stück nun gerade aufgrund der von ihnen eingebrachten Ideen als ‚besonders‘ erlebt – auch schwingt in einigen Äußerungen deutlicher Stolz auf das zustande gekommene Ergebnis mit: *„Also das hat [der Instrumentallehrer; MG & AN] richtig gut mit uns gemacht. Also er hat gefragt, ob irgendjemand Ideen hatte. Dann kam ich ja auch mal und hab gesagt: ‚Dann können wir das ja vielleicht so und so machen!‘ Hat er auch sofort die Vorschläge angenommen und hat darüber gegrübelt und ja, das hört man dann ja auch heute, was da raus gekommen ist.“* (Sarah, 3) Auch Schüler, die sich noch im Anschluss an die Stunde unzufrieden zeigten, weil in ihren Augen zu wenig geübt wurde, äußern sich nun sehr positiv: *„Ich find’s besser bei ‚The Lion Sleeps Tonight‘, weil man da selbst mitentscheiden konnte, was wir eben machen [und] in welcher Reihenfolge wir das machen, wir auch selbst Sachen dazu schreiben durften. Das war viel besser.“* (Samantha, 3)¹⁷ Diese Schülerin plädiert nun sogar insgesamt für ein ‚Mehr‘ an Mitbestimmung: *„Also ich würde mir wünschen, dass wir öfters mitentscheiden dürften, was wir spielen, wie, in welcher Reihenfolge wir das spielen.“* (Samantha, 3) Auch bei den folgenden Stücken durften die Schüler aussuchen, welche Stimme sie spielen wollten. Zwar lässt sich in den Interviews der ersten und zweiten Befragung eine hohe Zufriedenheit der Schüler mit den ihnen zugeteilten Instrumentalstimmen erkennen, doch äußern sich die Schüler gegen Ende des Schuljahres noch zufriedener mit der ‚freien‘ Stimmenwahl: *„Also ich find’s eigentlich besser, wenn man selbst mitentscheiden kann. Weil wenn andere, wenn der Lehrer jetzt z. B. nur entscheidet, dann finden die meisten das ja auch vielleicht blöd und dann haben die keinen Spaß am Gitarrespielen.“* (Samantha, 3)¹⁸

Der Instrumentallehrer beschreibt nach einem halben Jahr im Rückblick auf den Beginn seiner Arbeit in dieser Klasse, dass die neuen Formen zunächst für Unruhe gesorgt haben: *„Ja, also am Anfang war es schon sehr chaotisch so, bis sich dann erstmal –, weil wenn man sagt: ‚Ihr dürft jetzt entscheiden ...‘ oder: ‚Wir überlegen jetzt gemeinsam, wie das Stück ausgestaltet wird!‘, dann können die Kinder mit dieser Freiheit erstmal nicht umgehen. Und das war schon am Anfang ein bisschen chaotisch, das so ein bisschen so zu kanalisieren.“* (IL nach 3) Bemerkenswerterweise beurteilt er zum Zeitpunkt des letzten Interviews die Bereitschaft der Schüler, sich auf Prozesse von Mitbestimmung einzulassen, weniger hoffnungsvoll als zu Beginn seiner Zeit in der Schule, wo er von *„60, 70 Prozent“* (IL nach 2) der Schüler ausging, die sich an solchen Phasen beteiligen: *„Man merkt, es gibt dann auch Kinder, die dieses Angebot gerne annehmen, die dieses Angebot auch dankbar annehmen. Das sind aber nicht so viele: 20 bis 30 Prozent maximal, würde ich sagen.“* (IL nach 3) Er gewinnt also zunehmend den Eindruck, dass nicht alle Schüler das Angebot, das offenere Formen bereitstellen, nutzen möchten oder können, dass Öffnung von Unterricht also nicht

¹⁷ Zu diesem Zeitpunkt der Befragung hat sich also die Hoffnung erfüllt, die der Instrumentallehrer bei der ersten Befragung in Bezug auf die Identifikation der Schüler mit den gemeinsam getroffenen Entscheidungen geäußert hatte (s. Abschnitt 5.1.1).

¹⁸ Es wirkt plausibel, dass die Schüler die Mitbestimmung bei der Stimmenaufteilung auch darum schätzen, weil sie so ihr favorisiertes Anforderungsniveau und ihre individuellen Präferenzen berücksichtigen können (s. Abschnitt 5.2.2).

unbedingt ein ‚Selbstläufer‘ ist. Im Laufe des Halbjahres zieht sich der Instrumentallehrer aus der Leitung der Instrumentalgruppe zurück und beschränkt sich zunehmend darauf, einzelne Schüler während der Probe zu unterstützen, weil er das als die für ihn passendere Aufgabe ansieht. Gleichzeitig wächst sein Respekt für den klar strukturierten, aber stets wertschätzenden Umgang des Musiklehrers mit der großen Lerngruppe.¹⁹

Der Musiklehrer übernimmt im Laufe des zweiten Halbjahres das Dirigat und die Probenleitung der Instrumentalklasse. Wenn er über das Unterrichten spricht, steht die Gruppe im Vordergrund, für die er sich – bei aller sensiblen Wahrnehmung der Einzelschüler – verantwortlich fühlt. Er schildert im letzten Interview noch einmal rückblickend seine Sorge, die ihn nach der zweiten Unterrichtsstunde befiel, dass das gemeinsame Aushandeln nämlich zu lange dauern könnte: *„Beim ersten Stück hat er [der Instrumentallehrer; MG & AN] gesagt: ‚Den Ablauf des Stückes bestimmten die Schüler!‘ Okay. Und dann fangen die an zu diskutieren. Die Stunde war vorbei, wir haben immer noch kein Ablauf. Nächste Woche wieder: Dann kommen die wieder auf Ideen. Ich sag: ‚Oh Gott, wir müssen doch irgendwann zu Potte kommen!‘ ‚Ja, dann mach doch mal einen Ablaufvorschlag!‘ Gut, dann habe ich einen Ablaufvorschlag gemacht, den wir dann auch letztendlich so gemacht haben. Aber der Ansatz, die Schüler machen zu lassen, der ist gut!“* (ML nach 3) In diesem Zitat spiegelt sich auch deutlich die Spannung, die der Musiklehrer zwischen seinem eigenen klar strukturierenden Handeln (das sich im Festlegen eines Ablaufs niederschlägt) und seinem Wunsch empfindet, die Selbstbestimmung der Schüler zu stärken. Im Laufe des zweiten Halbjahres konstatiert er im Rückblick einen eigenen Lernzuwachs, auch wenn er sich deutlich an seine anfänglichen Zweifel in der Zusammenarbeit mit dem Instrumentallehrer erinnern kann – und zwar hier im Hinblick auf die selbständige Auswahl der Instrumentalstimmen durch die Schüler: *„Ich hab zuerst gedacht: Oh, herrje! Ich hoffe, er weiß, wie was ist! Auf einmal ist es eine andere Struktur! Ich hatte meine Zweifel, aber es geht. Das heißt, die Schüler finden ihr eigenes Niveau, wir ermöglichen, dass sie ihr eigenes Niveau finden. Es gibt ein, zwei Schüler, die sagen: ‚Das ist mir zu schwer, das kann ich nicht!‘ (...) Und andere, die meisten haben gesagt: ‚Ich möchte lieber was Schwereres spielen!‘ Haben die gesagt, nicht wir!“* (ML nach 3) Gerade dem letzten Satz lässt sich die Überraschung des Musiklehrers entnehmen: Die Schüler wählen, als sie Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhalten, nicht etwa den leichtesten Weg.²⁰ Auch vor dem Hintergrund dieser für ihn wichtig gewordenen Erkenntnis zieht der Musiklehrer eine positive Bilanz der neuen Impulse für die Schüler: *„Und also alleine da haben die schon ganz viel gelernt: vom traditionellen Orchesterspiel hin zu mehr Eigenverantwortung. Selbst gestalten, improvisieren im Orchester ... wird gemacht, ist aber nichts Typisches. Typisches Orchesterspiel ist: ‚Du kannst gut Noten lesen? Hier: lernen! Wir spielen zusammen.‘ Das hatten wir früher eher so. Und davon sind wir jetzt so abge-*

¹⁹ Dieser vermeintliche Rückzug ist nicht als Scheitern zu lesen – unter anderem weil die Rollen im Lehrendentandem permanent flexibel ausgehandelt werden. Die Geschichte der beiden Lehrenden und auch die ihrer Beziehung zueinander kann hier aus Platzgründen nicht entfaltet werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass sie durchgehend von einer hohen gegenseitigen Wertschätzung geprägt ist.

²⁰ Diese Einschätzung des Lehrers erweist sich auch aus Schülersicht als zutreffend (s. Abschnitt 5.2.2).

gangen und ich glaube, da haben die Schüler viel bei gelernt.“ (ML nach 3) An den hier zitierten Äußerungen des Musiklehrers lässt sich ablesen, dass er vor allem fasziniert von den Spielräumen ist, die der Instrumentallehrer den Schülern einräumt – und davon, dass die Schüler diese Spielräume seiner Wahrnehmung nach verantwortungsbewusst für sich nutzen.

5.2 Spielräume im Musikklassenunterricht

In diesem Kapitel wird die Kategorie ‚Spielräume‘ entfaltet, die sich bei der Analyse der Daten als Schlüsselkategorie herausbildete. Der Begriff umfasst im Folgenden Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler²¹ sowie ein imaginäres Feld zwischen diesen beiden Polen, denen bzw. dem sich die drei oben erwähnten Elemente des Unterrichts mühelos zuordnen lassen:

- So gehört die freie Wahl der Instrumentalstimmen zu den Entscheidungsmöglichkeiten: Den Schülern stehen mehrere Optionen offen und sie dürfen sich in der Auswahl ihrer eigenen Instrumentalstimme für eine dieser Möglichkeiten einmalig entscheiden.
- Sozusagen am anderen Ende des Feldes ist die musikalische Improvisation zu verorten, die der Instrumentallehrer anregt: Hier dürfen die Schüler im Rahmen einer offenen Aufgabe mitgestalten. Sie haben nicht nur die Wahl zwischen einigen festgelegten Alternativen, sondern sind aufgefordert, Klänge selbst zu erfinden und neue Ideen einzubringen. Natürlich sind damit auch Entscheidungen verbunden, aber vor allem geht es um das Erschaffen und Aushandeln komplexerer Elemente.
- Eher in der Mitte zwischen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ist das gemeinsame Erstellen des Songablaufs angesiedelt: Hier geht es zwar ebenfalls um Entscheidungen, aber gleichermaßen auch um die Gestaltung eines Songablaufs, der unter anderem von freien Elementen geprägt ist und ästhetischen Kriterien genügen soll.

Betrachtet man – immer im Spiegel der Äußerungen der Beteiligten –, wie groß die Spielräume für die Schüler im Ablauf des zweiten Schulhalbjahres sind, das hier im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, wird deutlich, dass mit dem Unterrichtsbeginn des neuen Instrumentallehrers die Spielräume plötzlich sehr groß geworden sind; das machen die drei oben erwähnten Elemente (s. Abschnitt 5.1.1 bis 5.1.3) eindrucksvoll deutlich. Im weiteren Verlauf nehmen die Spielräume im Sinne von Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler dann wieder deutlich ab, bis sie in der Phase des Übens für den Konzerttermin am Ende des Schuljahres praktisch verschwunden sind.

5.2.1 Die Spielräume in der Wahrnehmung der Beteiligten

Wie die Spielräume im Moment ihrer Realisierung, aber auch im Rückblick bei der letzten Datenerhebung von den verschiedenen Beteiligten wahrgenommen wurden, erlaubt interes-

²¹ Auch Christian Rolle verwendete in Kontext des Klassenmusizieren den Begriff der Gestaltungsspielräume als didaktischen Imperativ, auf den im Fazit dieses Textes noch einmal eingegangen wird (Rolle 2005, S. 69)

sante Einblicke in die fachspezifische Form des Musikklassenunterrichts, in dem Versuche der Öffnung ganz besonderen Bedingungen unterliegen.

5.2.1.1 Die Einschätzung der Schüler

Ganz deutlich lässt sich an ihren Äußerungen ablesen, dass die Schüler im Rückblick auf das Halbjahr eine sehr viel positivere Bewertung der ihnen eingeräumten Spielräume abgeben als mitten im Prozess (s. Abschnitt 5.1.4). Für diese positive Bewertung könnten verschiedene Gründe verantwortlich sein:

Dass die Schüler in der ersten Befragung noch so sehr auf das „*Spielen*“ und „*Üben*“ gedrängt hatten, könnte noch einer Ratlosigkeit darüber geschuldet sein, worauf das ungewohnte Vorgehen des ‚neuen‘ Lehrers hinauslaufen und wie er die Vorbereitung des Sommerkonzerts insgesamt angehen würde. Am Schuljahresende ist der Erarbeitungsprozess jedoch zur Zufriedenheit der Schüler abgeschlossen und es hat sich herausgestellt, dass der Instrumentallehrer bei den restlichen Stücken den Ablauf wie gewohnt vorgab und auch die ungewohntere Herangehensweise zu guten Ergebnissen führte. Vom Ende des Schuljahres aus können die Schüler also viel gelassener den gesamten Prozess überblicken.

- Die Schüler haben am Ende des Schuljahres eine längere Phase des Übens der Stücke hinter sich, in der nicht viel ‚Neues‘ passiert ist. Diese Probenarbeit dient den Schülern nun als Kontrastfolie, vor der sie die Beteiligung an der Planung von „The Lion Sleeps Tonight“ deutlich positiver als bei der ersten Befragung bewerten und – im Gegensatz zum eher „*langweiligen*“ Üben – mit selbstbewusstem, lustvollem und kreativem Arbeiten assoziieren: „*Das hat Spaß gemacht, weil wir immer was Neues dazu erfunden haben. Ja, aber sonst? Geht so, weil die Lieder spielen wir zweimal hintereinander und das ist dann nur langweilig.*“ (Sandra, 3)

5.2.1.2 Die Einschätzung des Musiklehrers

Als der Instrumentallehrer zu unterrichten beginnt, ist der Musiklehrer zunächst hin- und hergerissen zwischen seiner Faszination angesichts der Spielräume, die der Instrumentallehrer den Schülern eröffnet, und seinen eigenen Vorstellungen von einem effizienten, den Schülern und den Rahmenbedingungen des Musikklassenunterrichts angemessenem Unterrichten (s. Abschnitt 5.1.4). Das Handeln des Instrumentallehrers stellt sein eigenes stark lenkendes Unterrichten zwar einerseits in Frage, andererseits nimmt der Musiklehrer durchaus wahr, an welchen Stellen sich auch Probleme auftun. Dennoch bekennt er sich zu dem Prozess der Öffnung und konstatiert diesbezüglich im Rückblick auf das zweite Halbjahr bei sich und den Schülern einen Lernzuwachs. Zwei Gründe scheinen für seine zunehmend positive Bewertung der Spielräume und sein Bestreben verantwortlich zu sein, auch im eigenen Unterrichten vermehrt nach solchen Spielräumen zu suchen:

- Da der Musiklehrer parallel zu diesem letzten Schulhalbjahr seinen Wechsel auf eine stark reformorientierte Schule vorbereitet, begreift er die Anregungen des Instrumental-

lehrers als Ausgangspunkt für seinen eigenen Lernprozess in Bezug auf die Öffnung von Unterricht.

- Der Musiklehrer ist aber auch positiv überrascht, wie gut die Öffnung de facto gelingt. Am deutlichsten nimmt er das in Bezug auf die Stimmverteilung wahr, bei der die Schüler sich klar und selbstbewusst dafür entscheiden, nicht die für sie müheloseste Option zu wählen (s. Abschnitt 5.2.2). Das überzeugt ihn von dem Wert, der in auch vorsichtigen Versuchen der Öffnung verborgen liegt.

5.2.1.3 Die Einschätzung des Instrumentallehrers

Als einziger der Beteiligten bewertet der Instrumentallehrer die Spielräume, um die er sich selbst so stark bemühte und in die er anfangs große Hoffnungen setzte, im Laufe der Zeit immer weniger positiv und wirkt in der letzten Befragung geradezu ernüchtert (s. Abschnitt 5.1.4). Diese Ernüchterung lässt sich aber ebenfalls als Lernprozess beschreiben: Zu Beginn seiner Tätigkeit passte sein Vorgehen zwar zu seinen pädagogischen Idealen, war aber auf die Erwartungen und Möglichkeiten der Schüler vor Ort nicht optimal abgestimmt, was ihn erst die Reaktionen der Schüler spüren ließen. So erwähnt er in den Interviews die Unruhe, die die neuen Formen bei den Schülern hervorgerufen haben, aber auch seine zunehmend präzisere Beobachtung, dass nur ein relativ geringer Prozentsatz der Schüler die eingeräumten Spielräume de facto nutzt. Besonders fällt ihm das bei einigen benachteiligten Schülern auf, denen er sich im Verlauf der Zeit verstärkt zuwendet. Folgerichtig überlässt er die Leitung dem in seinen Augen für diese Aufgabe kompetenteren Musiklehrer, was aber nicht als Scheitern zu deuten ist, sondern als Konzentration auf die für ihn hoch bedeutsame Arbeit mit einzelnen Schülern, die eine Unterstützung in seinen Augen besonders nötig haben. Ein weiterer Grund dafür, dass der Instrumentallehrer die Öffnung weniger positiv bewertet als alle anderen, könnte auch darin liegen, dass er von der positiven Bewertung der Schüler im Rückblick nichts erfährt.

5.2.2 Fachspezifische Aspekte der Öffnung

Bevor die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur in Frage stehenden Thematik bilanziert werden, sollen im Folgenden noch zwei Aspekte genauer beleuchtet werden, die in besonderer Weise mit der Form des Musikklassenunterrichts zu tun haben.

5.2.2.1 „Spielen“ und „Reden“

Ein gerade in fachdidaktischer Hinsicht interessantes Thema stellt die Balance zwischen Musizier- und Gesprächsanteilen im Unterricht dar. Im Hinblick auf die hier behandelte Thematik stellt sich die Frage: Was bedeuten Ansätze einer Öffnung von Musikklassenunterricht hinsichtlich der Balance von „Spielen“ vs. „Reden“²²? Zunächst einmal eine Begriffs-

²² Dies sind die Ausdrücke, die von den befragten Lehrern und Schülern für den vorliegenden Zusammenhang genutzt werden. Im Folgenden werden sie nicht mehr als wörtliche Zitate kenntlich gemacht.

klärung: Wie bei den Lehrenden auch wird in den Schüleräußerungen „*Reden*“ in drei unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet:

1. im Sinne eines Unterrichtsgesprächs, wie es im vorliegenden Fall z. B. bei der gemeinsamen Festlegung des Ablaufs entstand (s. Abschnitt 5.1.1). Einige Schüler schätzen daran die Chance, eigene Vorschläge einzubringen oder neue und interessante Begriffe zu lernen. Eine Schülerin weist darauf hin, dass gerade der Neuigkeitscharakter für ihr Interesse an solchen Phasen ausschlaggebend ist: Es „*nerve*“ (Selma, 2) sie, wenn Lehrer zu lange über etwas sprechen, von dem sie den Eindruck hat, dass sie es schon weiß.
2. Darüber hinaus verwenden Schüler auch den Begriff „*Reden*“, um Lehrerhandlungen zu beschreiben, die der Strukturierung des Unterrichtsgeschehens dienen – in der dargestellten Stunde z. B. beim wiederholten Abfragen der Stimmenverteilung, was die Schüler zwar als zeitraubend, aber auch als notwendig erleben.
3. „*Reden*“ spielt sich zudem auch zwischen Sitznachbarn ab – teilweise in Form von Unterrichtsstörungen, teilweise in Form von Nachfragen zum Unterricht, die von einigen als unproblematisch, von anderen aber auch als störend erlebt werden²³, wie Sarahs Äußerung verdeutlicht: „*Am besten gefällt mir jetzt, wenn wir halt einfach spielen, mit Gitarre, dass man halt dann nicht jemanden neben sich hat, der einen die ganze Zeit irgendwie anstupst oder so und mit dem [man] reden möchte, sondern einfach nur spielt. Weil wenn ich dann Gitarre spiele, das fühlt sich irgendwie besser an als die ganze Zeit so im Unterricht zu sitzen und aufzupassen.*“ (Sarah, 2)

Ausgehend von Sarahs zuletzt zitierter Äußerung lässt sich das Spannungsverhältnis von „*Reden*“ und „*Spielen*“ etwas deutlicher umreißen. Sarahs Präferenz für das „*Spielen*“ wird, wie sich in den restlichen Interviews zeigt, auch von ihren Mitschülern geteilt. Da „*Reden*“ und „*Spielen*“ einander ausschließen und die Unterrichtszeit begrenzt ist, konkurrieren beide Tätigkeiten aus Schülersicht miteinander. Die von dem Instrumentallehrer vorgenommenen Versuche der Öffnung ziehen einen erhöhten Redeanteil nach sich (s. Abschnitt 5.1.1-5.1.3). Dies scheint gleichzeitig alle drei von den Schülern angeführten Ebenen zu betreffen, was eine Erklärung sowohl für den Eindruck einer Zunahme von Unterrichtsstörungen, den manche Schüler äußern, als auch für den erlebten Zeitverlust sein könnte. Im Zitat der Schülerin klingt neben dem Ausbleiben von Störungen durch ihre Sitznachbarin noch ein weiterer Grund an, warum sie das Musizieren schätzt: Sie fühlt sich beim Instrumentalspiel vom „*Aufpassen*“ entlastet. Dieser Hinweis verdeutlicht eine fachspezifische Dimension der Thematik und lässt sich so interpretieren, dass das gemeinsame Musizieren („*wenn wir halt einfach spielen*“) von dieser Schülerin als Aufgabe aufgefasst wird, die ungestört vollzogen werden kann, während das „*Aufpassen*“ einerseits als eine eher passive

²³ Eine differenzierende Maßnahme der Lehrenden besteht darin, Sitzpaare aus Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu bilden, um gegenseitige Hilfestellungen der Schüler untereinander zu ermöglichen. Aus der Schülerperspektive zeigt sich hier, dass damit auch Nachteile verbunden sein können (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 128-130).

Tätigkeit aufgefasst wird („sitzen“), die dazu tendiert, langweilig zu sein („die ganze Zeit“), und andererseits immer gefährdet ist durch die Kontaktaufnahme anderer („der einen die ganze Zeit irgendwie anstupst“) und eigenes Abgelenktsein („mit dem [man] reden möchte“).

Besonders der Musiklehrer nimmt wahr, dass mit den Versuchen der Öffnung eine Zunahme an Unterrichtsstörungen einhergeht, die er mit einer tendenziellen Überforderung, den (zu) langen Gesprächsphasen und der Präferenz der Schüler für das „Spielen“ in Zusammenhang bringt (s. Abschnitt 5.1.1): Beide Lehrende halten aber dennoch Gesprächsphasen bei der Öffnung für nötig, um (künstlerisch) herausfordernde Musiziersituationen zu schaffen. Ein ausschließliches Musizieren wäre auch keine gute Alternative, wie sich in den Schüleräußerungen am Ende des Schuljahres spiegelt: Von dem intensiven Üben in den letzten Wochen vor dem Abschlusskonzert zeigen sich die Schüler gelangweilt, während die Erarbeitung von „The Lion Sleeps Tonight“ nun in einigen Äußerungen geradezu romantisch verklärt wirkt (s. Abschnitt 5.1.4 und 5.2.1).²⁴

Offenbar stellt die Balance von Gesprächs- bzw. Musizieranteilen eine besondere Herausforderung bei einer Öffnung gerade im Musikklassenunterricht dar: Der vorliegende Fall zeigt, dass der damit wohl häufig einhergehende erhöhte Gesprächsanteil offensichtlich auch bei sehr guten Rahmenbedingungen mit den Erwartungen der Schüler an Musikklassenunterricht kollidieren kann und hohe Anforderungen an die Klassenführung der Lehrenden stellt. Umgekehrt offenbart der Rückblick der Schüler auch, dass die im Gespräch mögliche Einbeziehung der Schülermeinungen große Chancen bietet, die Motivation auf Schülerseite zu stärken und die Gefahr von Langeweile zu verringern. Als Musikklassenspezifika zeigt sich, dass die Öffnung nicht unabhängig vom Schuljahresrhythmus vollzogen werden kann: Wenn am Ende des Schuljahres ein für alle zufriedenstellendes Konzert stehen soll, erfordert das ein gewisses Maß an Üben und Proben – so wie eine intensive Probephase gegen Ende des Schuljahres auch in dem hier vorliegenden Fall offenbar unverzichtbar erschien.

5.2.2.2 Schülerentscheidungen und Lehrerentscheidungen

Den Musiklehrer überzeugt im Hinblick auf die Versuche der Öffnung besonders, wie die Schüler mit der Freiheit umgehen, die ihnen bei der Stimmenauswahl eingeräumt wird (s. Abschnitt 5.1.4). In den Schüleräußerungen spiegelt sich, wie positiv diese die Möglichkeit aufnehmen, sich selbst für eine Instrumentalstimme entscheiden zu dürfen. Wegen der großen Bedeutung, die dieser Wahlmöglichkeit von beiden Seiten zugeschrieben wird, soll hier noch einmal eigens darauf hingewiesen werden: Weder zeigen sich die befragten Schüler von der Wahlmöglichkeit überfordert, noch entscheiden sie sich planlos. Die anfängliche Befürchtung des Musiklehrers, dass die Schüler sich bei einer freien Wahl der Stimmen entweder zu leichte oder zu schwere Aufgaben aussuchen würden, bewahrheitet sich im vorlie-

²⁴ Wie in Abschnitt 5.1.4 bereits ausgeführt, betonen die Schüler im Rückblick die Chance, sich einzubringen, die Kreativität der Herangehensweise und ihren Stolz auf das Ergebnis.

genden Kontext nicht: Die Schülerinnen und Schüler bevorzugen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und es scheint ihnen dabei zu gelingen, eine zu ihren jeweiligen Präferenzen bzw. Kompetenzen passende Stimme zu finden. Weder die Musiklehrer noch die Schülerinnen und Schüler berichten davon, dass jemand ein unterforderndes Niveau gewählt hätte. Vielmehr gibt es Schüler, die sich prinzipiell für eine möglichst schwere Stimme entscheiden, und solche, die nach Möglichkeit die Melodie spielen möchten, weil sie ihnen am besten gefällt und am ehesten einen Eindruck von dem ganzen Stück vermitteln kann. Einige Schüler wählen deshalb die schwerste Stimme, weil sie ihrer Ansicht nach eine Herausforderung darstellt, die ihnen bewältigbar erscheint: „weil da mal was Neues ist, was man dann lernen muss“ (Samantha, 3); einige wählen sie, weil sie die Freude über einen besonders großen Lernschritt schätzen: „dann sag ich in meinem Inneren zu mir: ‚Boah, endlich hab ich es geschafft!‘ (lacht)“ (Sarah, 2) oder Langeweile vorbeugen möchten. Einen gewichtigen Faktor bei der Auswahl spielt, als wie „schön“ die Schüler die jeweilige Stimme erleben: auch dies ist ein Auswahlkriterium, dessentwegen sich Schüler u. U. auch für aufwendige Stimmen entscheiden: „Ich spiele lieber die schönere Stimme.“ (Fatma, 3) Bilanziert man diese Beobachtung, übernehmen die Schüler – jedenfalls im vorliegenden Kontext – aufgrund der hier vorgenommenen inhaltlichen Öffnung Verantwortung für den eigenen Lernprozess.

Für den Musiklehrer stellt sich zudem die Frage, ob Handlungsmöglichkeiten, die den Schülern eingeräumt werden, auch wirklich frei wählbar sind (s. Abschnitt 5.1.3). Wegen der Orientierung auf einen abschließenden Auftritt spielt im Musikklassenunterricht dabei eine Besonderheit eine Rolle, die in anderen Fächern nur selten in dieser Zwangsläufigkeit vorkommt: Neben einer möglichst angemessenen Passung des Anforderungsniveaus der Aufgaben und der Kompetenzen der Schüler muss auch eine halbwegs gleichmäßige Verteilung der Orchesterstimmen gewährleistet sein, weil sonst das Gesamtergebnis nicht befriedigend klingt. Für den Musiklehrer wäre, wenn sich die eingeräumte Freiheit nicht durchhalten ließe, ein Handeln gegen den Schülerwillen noch problematischer, als die Schüler erst gar nicht nach ihren Wünschen zu fragen. Freiheit funktioniert – innerhalb der jeweils gegebenen Grenzen – nur dann, wenn sie echte Wahlmöglichkeiten zulässt. Das gilt auch im Rahmen der hier vorgestellten Ansätze von Öffnung. Mit diesem Aspekt hängt eine weitere Chance von Öffnung zusammen, die die beiden Lehrenden zwar ausdrücklich benennen (s. Abschnitt 6), die im vorliegenden Kontext letztendlich aber keine Rolle spielt: Bei geschlossenen Unterrichtsformen erhalten Schüler erst gar nicht die Gelegenheit, sich in der freien Wahl des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe zu verschätzen und daran möglicherweise sogar zu scheitern. Auf diese Weise bleiben ihnen aber auch die Lernmöglichkeiten auf einer Metaebene, die mit einem Scheitern verbunden sein können, vorenthalten. Diese Überlegung der Lehrenden verweist darauf, dass es ihnen um eine ‚echte‘ Öffnung geht, die Lernprozessen außerhalb von Schule möglichst nah kommen soll.

6. Fazit

In der Einleitung zu diesem Beitrag wurde eine kleine Geschichte über Musikklassenunterricht erzählt, der nach dem Schema ‚Stücke einstudieren und aufführen‘ funktionierte. Die Geschichte illustrierte die offenbar festgefügteten Erwartungen der Beteiligten und warf die Frage auf, was geschieht, wenn diese Art von Musikklassenunterricht im Sinne einer Erweiterung der Spielräume verändert wird. In dem im Rahmen des Forschungsvorhabens untersuchten Fall zeigt sich nun im Detail, warum Ansätze einer Öffnung im Musikklassenunterricht auch bei guten Rahmenbedingungen eine Herausforderung darstellen – insbesondere dann, wenn es nicht nur darum geht, die Schüler im Rahmen einer methodischen Öffnung mit Übungs- und Wiederholungsaufgaben zu beschäftigen (vgl. Bohl 2009, S. 7), sondern sie mit einem hohen Grad von Ernsthaftigkeit an der Gestaltung der im Unterricht entstehenden Produkte zu beteiligen und ihnen ernst gemeinte Spielräume zu eröffnen. In pädagogischer Literatur wird Öffnung von Unterricht in der Regel als wünschenswert geschildert, aber gleichzeitig als schwer zu verwirklichen. Häufig werden „die Umstände“ dafür verantwortlich gemacht, wenn eine Öffnung gar nicht erst versucht wird (Wischer 2013, S. 104). Hier führen wohl weniger die Umstände im Sinne zu geringer Ressourcen zu Schwierigkeiten, als vielmehr die Besonderheiten des Musikklassenunterrichts mit der Zielsetzung eines sukzessiven Erwerbs instrumentaler Kompetenz und der Orientierung auf den abschließenden Auftritt hin: Versucht man, soweit das auf Basis der Interviews möglich ist, die hier diskutierten Elemente den fünf Dimensionen der Öffnung von Falko Peschel mit den Stufen von 0 (nicht vorhanden) bis 5 (weitgehend) (Peschel 2006a, S. 79-81) zuzuordnen, entsteht der Eindruck, dass in den meisten Dimensionen nur niedrige Stufen erreicht werden, obwohl der Musiklehrer und auch die Schüler die Veränderungen als sehr deutlich wahrnehmbar beschreiben. Angesichts dessen erhärtet sich der zunächst ernüchternde Eindruck, dass – wie eingangs bereits vermutet – Öffnung im Sinne von Peschel und anderen im Musikklassenunterricht auf besondere Schwierigkeiten stößt. Auf der anderen Seite lässt sich aber auch die durchaus ermutigende Erkenntnis festhalten, dass, wie im hier geschilderten Fall, schon kleine Versuche der Öffnung große Chancen bergen und – zumindest im Nachhinein – von den Beteiligten als starke Veränderung zum Positiven wahrgenommen werden.

Im vorliegenden Beitrag sind neben dieser übergreifenden Erkenntnis aber noch weitere Ergebnisse angefallen, die abschließend in Form einzelner Aspekte noch einmal hervorgehoben werden sollen:

1. Wenn Musikklassenunterricht produktorientiert und in Anlehnung an das „*typische Orchesterspiel*“ (ML nach 3) angelegt ist, lässt dieses Format in Abhängigkeit vom Zeitpunkt im Erarbeitungsprozess zumindest phasenweise nur einen geringen Grad von Öffnung zu (vgl. die Phase des Übens am Schuljahresende).
2. Es konnte im Detail gezeigt werden, wie Schüler zunächst durchaus zwiespältig und individuell sehr unterschiedlich auf Ansätze der Öffnung reagieren (vgl. Bohl & Kucharz 2010, S. 76-78). Diese heterogenen Einschätzungen hatten unter anderem mit den Erwartungen der Schüler an den Musikklassenunterricht zu tun. Als zusätzlich bedeutsam stell-

te sich der Zeitpunkt der Befragung heraus: Der Öffnungsprozess, den die Schüler zunächst kritisch betrachteten, gewann für sie im Rückblick gerade im Kontrast zum stärker ‚geschlossenen‘ Üben gegen Schuljahresende eine eigene und ganz besondere Dignität – ein Befund, der im Forschungsprozess in dieser Deutlichkeit eine Überraschung darstellte.²⁵

3. Erkennbar wurde, dass Ansätze der Öffnung von Unterricht hohe Anforderungen an die Lehrenden stellen: Der Instrumentallehrer setzt mit seinem Handeln wichtige Impulse in Sachen Öffnung, ohne die Herausforderungen, die darin in Bezug auf die Strukturierung des Unterrichts²⁶ enthalten sind, von vorneherein zu überblicken. Dem Musiklehrer hingegen ist stets bewusst, dass ein Vorantreiben der unterrichtlichen Öffnungsprozesse langfristige Auswirkungen auf seine Lehrerrolle haben würde bzw. müsste.
4. In Bezug auf die Lehrerrolle ist in jedem Fall den Vermutungen von Hans Werner Heymann zuzustimmen, der „Offenheit und Mut“ als „persönliche Merkmale“ von Lehrenden einfordert, die sich auf die neue Lehrerrolle in geöffneten Prozessen einlassen (Heymann 2010, S. 9). Auch Christian Rolle weist darauf hin, dass die Ermöglichung „ästhetischer Musikpraxis“ beim Klassenmusizieren mit einer Veränderung der Lehrerrolle einhergehen muss: „Unverzichtbar ist es, dass Gestaltungsspielräume eröffnet werden, was auch bedeutet, dass Modelle des Klassenmusizierens der Lehrkraft nicht einseitig die Rolle des Dirigenten zuweisen dürfen. Stattdessen müssen die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Die Frage, wie in Klassenorchestern, in denen gleichzeitig ein Instrument erlernt werden soll, auf die hier geforderte Weise gearbeitet werden kann, harrt noch der Beantwortung.“ (Rolle 2005, S. 69) Besonders deutlich spiegelt sich die im Prozess der Öffnung nötige Veränderung der Lehrerrolle in der Spannung zwischen dem Verhalten des Musiklehrers als stark Steuerndem und seiner dazu gegensätzlichen Vision: Er möchte die Öffnung zwar, lenkt das Unterrichtsgeschehen aber zunächst noch sehr stark. Erst nach und nach beginnt er – nicht zuletzt animiert von den neuen Eindrücken – sehr intensiv und kritisch sein Lehrerbild zu reflektieren, das mit verschiedenen Vorstellungen von Unterricht gekoppelt ist: *„Wir wollen gerne Kontrolle haben, vorbereiten. Wir wissen, was die machen sollen, und die sollen schön zuhören, was wir sagen. Das ist die traditionelle Lehrerrolle, die man überall sieht. Aber viel spannender ist es doch eigentlich für die Schüler, dass man die machen lässt. Wenn einen die fragen, kann man die beraten, aber wenn*

²⁵ Auch wenn sich keine didaktischen Hinweise aus empirischen Ergebnissen ‚ableiten‘ lassen, legt dieses Ergebnis nahe, eine besondere Sensibilität für die Balance zwischen Probenphasen und Momenten der Öffnung zu entwickeln: Es ist denkbar, dass der Monotonie, die Übephase mit sich bringen, in und mit ‚offeneren‘ Phasen entgegengewirkt werden könnte.

²⁶ Keineswegs sollte hier der Eindruck entstehen, dass Klassenführung und das damit verbundene Bemühen um Strukturiertheit dem Versuch einer Öffnung von Unterricht entgegengesetzt ist. Ganz im Gegenteil: „In jedem Fall ist Offener Unterricht auf Strukturen angewiesen, die es erwartbar machen, dass viele Kinder sowohl gemeinsam als auch alleine arbeiten, können, ohne sich gegenseitig über die Maßen zu stören. Gibt es diese Strukturen nicht, handelt es sich nicht um Offenen Unterricht, sondern um Chaos.“ (Krönig 2013, S. 28; vgl. auch Graumann 2002, S. 173-177)

die selber Probleme haben, dann lösen wir nicht das Problem von denen, sondern die sollen das selber lösen! Und wenn da was nicht funktioniert, dann ist das auch ein Ergebnis.“ (ML nach 3) Der Musiklehrer rechnet also gar nicht damit, dass Prozesse einer stärkeren Öffnung immer reibungslos ‚funktionieren‘. Als Bestandteil seiner neuen Lehrerrolle versteht er es vielmehr auch, die Möglichkeit des Scheiterns einzukalkulieren. Gerade diese Option zuzulassen, so kann man insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit mit dem neuen Instrumentallehrer erkennen, fällt ihm zunächst schwer und bedeutet für ihn eine Herausforderung, der er sich aber stellt.

5. Im vorliegenden Fall erwies sich das Lehrertandem, welches in Musikklassenunterricht sicher üblicher ist als in anderen Formen von Musikunterricht, als Chance für den Öffnungsprozess, da der Musiklehrer klarer als der Instrumentallehrer die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung bei den Schülern bemerkte. Außerdem scheinen sich die Lehrenden in einigen für die Ansätze der Öffnung wichtigen Aspekten gut zu ergänzen, etwa bezüglich der Klassenleitung oder beim Erstellen der Unterrichtsmaterialien.

Auch wenn als Intention dieses Beitrags mehrfach die Untersuchung dessen genannt wurde, was im Prozess der Öffnung von Musikklassenunterricht geschehen kann, sollte nicht der Eindruck entstanden sein, dass allgemeingültige Aussagen über regelhaft zu erwartende Wirkungen solcher Maßnahmen erzielt werden konnten. Schon die Divergenz der Schülerbeurteilung zu den beiden Interviewzeitpunkten zeigt, wie unangemessen es beispielsweise erschiene, anhand der an einer Unterrichtsstunde gewonnenen Eindrücke absolute Urteile über unterrichtliche Maßnahmen zu fällen. Am vorliegenden Fall erweist sich vielmehr, dass das Erleben bestimmter Maßnahmen aus Schülersicht in beträchtlichem Umfang davon abhängen kann, wie diese in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert werden – wenn beispielsweise die öffnenden Maßnahmen von den Schülern im Rückblick sehr viel positiver bewertet werden als unmittelbar nach den jeweiligen Stunden. Diesen Umschwung in der Bewertung bemerken Lehrende aber unter Umständen gar nicht – es sei denn, sie werden ausdrücklich thematisiert.²⁷

Damit erweist sich Unterricht – gerade in der intensiven Betrachtung eines Falls – als ein von Kontingenz und Handlungsverkettungen geprägter Prozess, der sich nicht auf ein Zusammenspiel kalkulierbarer Maßnahmen reduzieren lässt (vgl. Proske 2011). Die längsschnittliche Anlage des vorliegenden Projekts macht zumindest in einigen Aspekten den Unterrichtsprozess „als Ganzes“ (Strübing 2005, S. 220) sichtbar – was mit methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory Methodologie²⁸ korrespondiert und im Konzept der „Verlaufskurve“ analytisch aufgegriffen wird: „... aggregierte Beiträge unterschiedlicher

²⁷ Es steht zu vermuten, dass der Instrumentallehrer als einziger die Veränderungen im Rahmen des Öffnungsprozesses deshalb nicht positiver wahrnahm, weil er von der Einschätzung der Schüler gegen Schuljahresende nichts wusste. Diese Vermutung legt die Bedeutsamkeit intensiver Kommunikation nahe – gerade beim Versuch der Öffnung von Musikklassenunterricht.

²⁸ Insbesondere in der von Anselm Strauss (auch gemeinsam mit Juliette Corbin) vorgestellten Variante dieses Forschungsstils (vgl. Soeffner 1991).

Akteure in verschiedenen Kontexten verdichten sich in spezifischen Akteursperspektiven zu einem prozesshaften Gegenüber, eine Ablaufstruktur, die nicht hintergebar ist, sich den Akteuren in ihrem Handeln vielmehr aufzwingt. Das ist etwas anderes als eine Ressource, von der man Gebrauch macht oder – mit anderen Konsequenzen – eben nicht.“ (Strübing 2005, S. 220) In diesem Sinne entzieht sich Öffnung von Musikklassenunterricht als Maßnahme einer einfachen Realisierbarkeit. Das spiegelt sich auch in der von allen erwähnten Tatsache, dass nicht alle Schüler gleichermaßen an dem Prozess der Öffnung partizipierten: Neben den unterschiedlichen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen spielten in den Schüleräußerungen dabei sicherlich auch Erwartungen an den Unterricht eine Rolle und die Erfahrungen, die Schüler bislang mit solchen Maßnahmen gesammelt haben. Korrespondierend dazu spiegelt sich als Herausforderung von Öffnung in den Lehreräußerungen, dass offene Maßnahmen in Gestalt improvisierenden Lehrerhandelns nicht für alle Schüler geeignet seien, im (Gruppen-) Unterricht Unruhe unter den Schülern verursachen oder insgesamt zu langwierig ausfallen können (s. Abschnitt 5.1.1). Der Hinweis auf die Problematik der Umsetzung und die unterschiedlichen Perspektiven ist deshalb bedeutsam, weil anhand theoretischer Überlegungen und Modelle der Eindruck entstehen kann, dass Öffnung von Unterricht in einem linearen Prozess zu verwirklichen sei.²⁹ Vor dem Hintergrund der analysierten Ansätze einer Öffnung lässt sich dies zumindest bezweifeln. Nicht nur für analytische Zwecke, sondern auch für Alltagshandeln scheint es demgegenüber sinnvoll, Unterricht als hochkomplexen Prozess zu denken, der zwar im Hinblick auf verschiedene Themen fruchtbar beschrieben, der aber auch nie losgelöst vom jeweiligen Fall gesehen und auch entwickelt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In: W. Jank (Hrsg.), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 159-167.
- Beck, E.; Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In: D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.): *Professionell lehren - erfolgreich lernen*. Münster: Waxmann, S. 197-210.
- Bohl, T. (2009). Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeption optimieren. *Pädagogik* (4), S. 6-10.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklungen*. Weinheim: Beltz.
- Brügelmann, H. (2009). Die „Öffnung“ des Unterrichts muss radikaler gedacht - aber auch klarer strukturiert werden. Ein Klärungsversuch - revisited 2008. In: H. Brügelmann & E.

²⁹ Vgl. das Stufenmodell von Bohl & Kucharz 2010, S. 85-86 (s. Abschnitt 2).

- Brinkmann (Hrsg.): *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde* (2. Aufl.). Siegen: Universität Siegen, S. 1-35.
- Fatke, R. (2003). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 56-68.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heymann, H. W. (2010). Binnendifferenzierung: Eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschancen. *Pädagogik* (11), S. 6-11.
- Jank, W.; Meyer, H.; Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: H.-J. Kaiser (Hrsg.). *Unterrichtsforschung*. (= Musikpädagogische Forschung, 7). Laaber: Laaber. S. 87-131.
- Krönig, F. (2013). *Populäre Musik in der kulturellen Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In: W. Jank (Hrsg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen, S. 158-168.
- Peschel, F. (2006a). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein pra-xiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Basiswissen Grundschule, 9).
- Peschel, F. (2006b). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein pra-xiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Basiswissen Grundschule, 10).
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In: W. Meseth, M. Proske und F.-O. Radtke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–22.
- Ramseger, J. (1985). *Offener Unterricht in der Erprobung* (2. Auflage). München: Juventa.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In: H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005*. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 60-70.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, (1), S. 1-12.

Strauss, A. L. (1991). *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations*. New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.

Strübing, J. (2005). *Pragmatistische Wissenschafts- und Technikforschung. Theorie und Methode*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Strübing, J. (2008). Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279-312.

Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42), S. 99–126.

Anhang:

5.1.1 Das Arrangieren nach Baukastenprinzip

In einer längeren Phase der Stunde ging es darum, im Klassenplenum den Ablauf des Stückes festzulegen. Dabei wurde das Bild des „Baukastens“ als Metapher für die einzelnen Elemente einer Songstruktur verwendet. Einige Schüler erzählen begeistert davon, dass sie bislang unbekannte Fachbegriffe kennengelernt haben: *„Ich habe gelernt, was alles so in einem Lied drinne ist. Also ich wusste nicht, dass das Ende auch Outro heißt.“* (Sandra, 2) Andere Schüler berichten jedoch in diesem Zusammenhang von Verständnisschwierigkeiten. Eine Schülerin stellt fest, dass sich ihr die Bedeutung der ‚neuen‘ Begriffe im Laufe der gesamten Stunde nicht erschlossen hat. Dennoch erlebt sie diese Phase als bereichernd, weil sie für sich auf einer Meta-Ebene einen Wissenszuwachs konstatiert: *„Deswegen weiß ich überhaupt, dass diese Wörter da sind, dass die existieren.“* (Sarah, 2) Ihr fehlendes Wissen erschwerte ihr aber die Partizipation an den gemeinsam getroffenen Entscheidungen. Bei der Festlegung des Ablaufs wurden verschiedene Vorschläge diskutiert, ausprobiert und teilweise auch wieder verworfen: *„Und dann wollten wir alle wieder anders herum.“* (Sven, 2) In einigen Schüleräußerungen zeigt sich ein dabei ein weiteres mit der Öffnung einhergehendes Problem, denn einige Schüler erlebten diese Phase als langwierig. Sie empfanden den Gesprächsanteil der Stunde insgesamt als zu hoch³⁰ und hätten stattdessen die aufgewendete Zeit lieber genutzt, um die Stücke für das anstehende Konzert vorzubereiten: *„Also ich hätte vielleicht nicht so lange diskutiert und hätte dann halt mehr geübt. Weil bald ja auch das Konzert wieder ist.“* (Samantha, 2)

Der Musiklehrer verfolgt die gemeinsame Planung des Ablaufs von „The Lion Sleeps Tonight“ interessiert und aufmerksam. Trotz seiner grundsätzlichen Offenheit gegenüber dem Vorgehen des neuen Kollegen treiben ihn dabei aber zwei Bedenken um: Zum einen fürchtet er, dass die Schüler überfordert sein könnten. So berichtet er über die vorhergehende Stunde: *„Die sind sehr heterogen von der Leistungsstärke her. Und da haben sich manche schon relativ schnell verabschiedet, haben den Unterricht nicht mehr so verfolgt.“* (ML vor 2) Zum anderen äußert er die Sorge, dass für die Schüler das Musizieren zu kurz kommen könnte. Beides führt seiner Erfahrung nach zu Unruhe in der Lerngruppe, die er in dieser Stunde auch tatsächlich bemerkt. Dagegen ‚hilft‘ seiner Ansicht nach ein hoher Musizieranteil: *„In dem Moment, wo er die an’s Spielen kriegt, an’s Machen, an’s Tun kriegt und die wissen, was er von ihnen will, und die das lösen können und die daran Spaß haben, dann wird das laufen.“* (ML vor 2) Er berichtet davon, wie er den Instrumentallehrer in der Stunde deshalb unterstützt, indem er die unruhigen Schüler wiederholt ermahnt, indem er den gemeinsam festgelegten Ablauf des Songs am Beamer veranschaulicht und indem er immer

³⁰ Gesprochen wurde nicht nur über den Ablauf des Stückes: So wurde auch überlegt, wie sich einzelne Songteile gestalten lassen (Samantha, 2; Sven, 2; Selma, 2); dabei wurden nicht nur „Tiergeräusche“ entwickelt und einzelnen Schülern zugeordnet (s. Abschnitt 5.1.2) sondern auch die Instrumentalstimmen teilweise neu auf die Anwesenden verteilt (Sarah, 2; s. Abschnitt 5.1.3).

wieder vorschlägt, die Ideen der Schüler „auszuprobieren“ (ML nach 2): „*Eigentlich ist bei uns auch ein hoher Spielanteil und in dem Moment, wo [der Instrumentallehrer; MG & AN] sagt: ‚Ja, ich will die aber an dem Arrangement-Prozess teilhaben lassen!‘, in dem Moment wird es halt ein Gespräch – was ich ja erstmal gut finde, aber man muss dann eben aufpassen, dass nicht zu viel gesprochen wird. Die wollen spielen!*“ (ML nach 2) Mit dieser Einschätzung kommt er den von den Schülern geäußerten Wünschen sehr nah. Im Anschluss an die Stunde hat der Musiklehrer aber den Eindruck, dass – nicht zuletzt aufgrund seiner Unterstützung – die Schüler dieser Phase der Stunde gut folgen konnten. De facto bleibt „The Lion Sleeps Tonight“ bis zum Abschlusskonzert das einzige Stück, dessen Ablauf gemeinsam festgelegt wird – wenn auch nach einigen Stunden auf Basis eines Ablaufvorschlags des Musiklehrers.

Für den Instrumentallehrer hingegen geht das gemeinsame Festlegen des Ablaufs weit über ein von Unruhe gekennzeichnetes Element der Stunde hinaus. Er betont direkt im Anschluss an die Stunde, welches wichtige Anliegen es für ihn darstellt, die Schüler zum Mitdenken zu bewegen: „*Weil dann identifizieren die sich ja auch viel stärker mit dem Stück, als wenn ich das jetzt alles vorgebe. So, weil ich nicht [möchte], dass die Kinder jetzt in meinem Sinne funktionieren, sondern ich möchte, dass sie sich stärker mit ihrem Tun identifizieren, dass sie sich stärker mit dem Musikmachen identifizieren.*“ (IL nach 2) Auch er bemerkt, dass sich nicht alle Schüler gleichmäßig einbringen, obwohl er mit Hilfe von Abstimmungsprozessen die Möglichkeit dazu eröffnet hat. Noch hat er aber den Eindruck, dass sich die meisten Schüler beteiligen: „*Wenn es jetzt so um die Songform und Vorschläge ging, würde ich mal so schätzen, es waren aber immerhin so mindestens 50, vielleicht sogar 60, 70 Prozent der Kinder, die Wortmeldungen getätigt haben und die Vorschläge gemacht haben.*“ (IL nach 2) Diese Zahl korrigiert er im Laufe des Schuljahres nach unten, wie sich im Rückblick auf die Stunde zeigen wird (s. Abschnitt 5.1.4).

[zurück zum Haupttext](#)

5.1.2 Die Erarbeitung des Intros mit Dschungelgeräuschen

Bei der Festlegung des Ablaufs entsteht die Idee, zu dem Song ein „Intro“ aus instrumentalen und vokalen „Dschungelgeräuschen“ (Selma, 2) zu gestalten. Manche Schüler sind begeistert von der Herangehensweise des Instrumentallehrers und loben den kreativen Charakter dieser Phase. Andere zeigen sich aber auch verunsichert und signalisieren eher vorsichtige Zustimmung: „*Dass man bei einem Stück nicht nur das Stück spielen kann, sondern auch Geräusche dazu machen kann ... Das war komisch irgendwie, weil [der frühere Instrumentallehrer; MG & AN] hat das nie so gesagt. Das war aber schön.*“ (Sarah, 2) Den Erarbeitungsprozess erleben sie als konzentriert und unterhaltsam: „*Heute hat das auch vielen Spaß gemacht wegen den Dschungelgeräuschen, da ist es auch richtig witzig. Da konnte man machen, was man wollte.*“ (Selma, 2) In diesem und dem nachfolgenden Zitat dieser Schülerin klingt an, dass sie das Anforderungsniveau bei der Improvisation als durchweg niedrig empfindet: „*Einfach war aber, am Anfang konnten wir improvisieren, was wir einfach machen*

wollen zum Dschungel, Geräusche. Dann haben wir einfach gemacht, was wir wollten. Das war einfach.“ (Selma, 2) Einige Schüler bewerten das in ihren Augen niedrige Anforderungsniveaus positiv und berichten davon, trotzdem „neue Töne“ oder „neue Geräusche“ (beides Sarah, 2) gelernt zu haben. Andere kritisieren die fehlende Zielgerichtetheit und den geringen Lernfortschritt: Es sei zwar ausgiebig improvisiert, aber wenig „geübt“ (Samantha, 2) worden. Auch wird darauf hingewiesen, dass über die Erarbeitung des Intros hinaus wenig am Spiel der Gruppe verbessert wurde: „Und die Akkorde waren auch nicht so gut, dann hätte ich vielleicht auch daran gearbeitet, damit das besser geht.“ (Selma, 2) Dieselbe Schülerin beschreibt sehr präzise ihren Eindruck, nicht nur in dem ersten Teil der Doppelstunde sei die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht effektiv genutzt worden, sondern auch die ‚offene‘ Erarbeitung des Intros sei kontraproduktiv gewesen: „vielleicht nicht so viel Percussion-Instrumente am Anfang, das klingt so –, das klingt zwar schön, aber das ist unnötig eigentlich, dass man dann erstmal am Anfang Percussion spielt so viel, weil es ist ja schon das halbe Lied. So lang wie das halbe Lied ist ja die Einleitung, das war dann eigentlich unnötig.“ (Selma, 2)

Der Instrumentallehrer hingegen erlebte genau diesen Moment der Öffnung als besonders beeindruckend und wünscht sich, dass es den Schülern ebenso ergangen sein möge: „Also für mich war es auf jeden Fall so der spannendste Moment, als die Kinder dann so plötzlich merken, wie aus ihren Ideen und Vorschlägen, die wir gesammelt haben, dann plötzlich auch wirklich reale Musik wurde. Dass die dann plötzlich selber was Tolles kreiert haben, so einen magischen Moment erzeugen konnten mit ihren eigenen kreativen Ideen und Vorschlägen. Also das habe ich als besonders magischen Moment erlebt ..., wo man auch wirklich so dem Wesen, dem geheimnisvollen Wesen der Musik dann auch wirklich so richtig, so richtig auf die Spur gekommen ist, so für so einen Moment lang. Und ich wünsche mir, dass das bei vielen Kindern, dass das bei den meisten Kindern auch so war.“ (IL nach 2) Deutlich wird bei der Analyse des Interviewausschnitts, dass dem Instrumentallehrer das Münden der eigenen Kreativität in ein befriedigendes musikalisches Ergebnis besonders wichtig ist. Für ihn scheint dieser Versuch einer Öffnung rundum gelungen – auch wenn er nicht ganz sicher ist, wie die Schüler ihn wahrgenommen haben.

[zurück zum Haupttext](#)

5.1.3 Die Aufteilung der Instrumentalstimmen

Welche Stimmen die einzelnen Schüler spielen, wurde nicht in der untersuchten Stunde selbst, sondern in der vorhergehenden Stunde festgelegt. Neu dabei war, dass alle Schüler sich selbst eine Stimme auswählen durften. Die meisten Schüler sehen hierin einen großen Unterschied zum bisherigen Unterricht, doch zeigen sich auch hier unterschiedliche Einschätzungen: Während Sintje auf die Frage, ob sich mit dem neuen Lehrer etwas geändert habe, entgegnet: „Das machen die alles gleich.“ (Sintje, 2) stellt Selma fest: „Der macht das ganz anders, weil der macht das eben so, dass er uns aussuchen lässt, was wir spielen möchten.“ (Selma, 2) In der Entscheidung des Instrumentallehrers, die Stimmenauswahl zu ‚öff-

nen', wird aber von einigen Schülern die Ursache für problematisch erlebte Aspekte der Stunde gesehen. Manche Schüler halten die Selbstbestimmung bei der Stimmenaushwahl sogar prinzipiell für problematisch, weil dadurch Unklarheiten entstünden, die sich störend auf den Unterrichtsverlauf auswirkten. So hätten in der Stunde auch die Lehrenden selbst den Überblick darüber verloren, welche Schüler welche Stimme spielen, was erneute Absprachen nach sich gezogen hätte. Auch das klingende Ergebnis hätte durch die Unklarheiten gelitten: *„Beim alten Lehrer, da war immer alles schon aufgeschrieben, da mussten wir das einfach spielen. Und ich finde beim alten Lehrer klang das ein bisschen besser als hier. Also da haben wir das besser hinbekommen. (I: Hast du eine Idee, warum das so war?) Weiß nicht, weil das vielleicht ein bisschen organisierter war.“* (Selma, 2) Wie groß der Wunsch dieser Schülerin nach einer stringenteren Herangehensweise ist, zeigt insbesondere ihre Antwort auf die Frage *„Was wünschst du dir für die kommende Zeit ...?“*: *„Dass es leiser wird und dass der Lehrer uns wieder in normale Stimmen aufteilt, und wer was spielt, dass wir uns das nicht selber aussuchen dürfen.“* (Selma, 2)

Der Instrumentallehrer plant zu Beginn seiner Tätigkeit an der Schule nicht, die Verteilung der Instrumentalstimmen auf die Schüler vorab festzulegen: *„Ich finde es jetzt zu früh ...: Wir haben noch so viel Zeit bis zum Sommerkonzert! Die Kinder können noch alle möglichen Stimmen ausprobieren.“* (IL lang) Den Musiklehrer aber treibt schon zu Beginn der Zusammenarbeit die Sorge um, dass es bei einer freien Wahl der Instrumentalstimmen durch die Schüler doch auf Dauer nötig sein wird, lenkend einzugreifen. Eine damit u. U. einhergehende Frustration will er den Schülern ersparen: *„ICH weiß noch nicht, ob ich das gut finde. Diese Gefahr, ... dass es zu sehr bei einzelnen Stimmen zu Kumulationen kommt, wie es ja jetzt auch teilweise ist. (...) Denen hinterher zu sagen: ‚Pass mal auf, du hast dir eine Stimme ausgesucht, aber die nimmst du nicht, weil die haben zu viele genommen.‘, würd ich sonst unglücklich finden.“* (ML nach 2) Der Musiklehrer befürchtet also, dass sich aus musikalischen und organisatorischen Gründen, wegen der jeweils gewählten Zahl der Stimmen, aber auch wegen einer dann nötig werdenden ständig wechselnden Sitzordnung, die Notwendigkeit ergeben könnte, Schülern andere Stimmen zuzuweisen.

[zurück zum Haupttext](#)