

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht

Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews

Perspectives on students' performance in music lessons in school

A situational analysis based on qualitative interviews

Zusammenfassung

*Der Beitrag gewährt Einblick in eine musikpädagogische Situationsanalyse auf Basis von qualitativen Interviews mit einer Musiklehrkraft und drei Schüler*innen einer 5. Gesamtschulklasse. Im Mittelpunkt stehen Interviews mit zwei Jungen, die Deutsch nicht als Muttersprache erlernt haben. Weil das Thema Leistung in den Daten eine wichtige Rolle spielt, wird eingangs der Forschungsstand der rekonstruktiven Schulforschung dazu skizziert. Nach einer Klärung des der Untersuchung zugrunde liegenden Subjektbegriffs wird knapp der Ansatz der Situationsanalyse nach Adele Clarke vorgestellt, bevor das Konstrukt Leistung in der Wahrnehmung der Beteiligten in den Mittelpunkt rückt: Schüler*innen und Lehrkraft markieren als relevant weniger Leistung im Sinne von Lernergebnissen als im Sinne eines ‚sichtbaren‘ leistungsorientierten Verhaltens. Mit Hilfe der Daten lässt sich nachzeichnen, dass es den beiden Jungen im Laufe des Schuljahres zunehmend schwerer fällt, genau dieses Verhalten im Musikunterricht zu demonstrieren.*

Schlagwörter: Interviewstudie, Leistung, Musikpädagogik, Musikunterricht, Situationsanalyse

Summary

The article provides insight into a music pedagogical situational analysis based on qualitative interviews with a music teacher and three students from a 5th comprehensive school class. The focus is on interviews with two boys who have not learned German as their native language. Because the topic of performance plays an important role in the data, first the state of reconstructive school research concerning this topic is outlined. After clarifying the subject concept underlying the study, the approach of situational analysis according to Adele Clarke is briefly presented. Then the construct of performance in the perception of the participants takes centre stage: Pupils and teachers mark as relevant less achievement or learning outcomes than "visible" performance-oriented behavior. The data show that during the school year it is increasingly difficult for the two boys to demonstrate exactly this behavior in music lessons.

Keywords: Interview Study, Performance, Music Education, Music Lessons, Situational Analysis

Einleitung

Im Spiegel praxistheoretisch inspirierter erziehungswissenschaftlicher Forschung erscheint schulischer Unterricht untrennbar verbunden mit Bewertungsprozessen und der Herstellung von Differenzen, die „dann durchaus als legitim zu gelten scheinen, wenn sie auf individuellen Leistungen basieren und sich als zwar sozial unterschiedliche, aber angemessene Verdienste für Anstrengung, Kompetenz und Risikobereitschaft darstellen lassen.“ (Ricken, 2014, S. 119) Aber was genau wird in der Schule als Leistung angesehen und bewertet? Nina Meister und Oliver Hollstein bilanzieren ein mathematikdidaktisches Projekt:

„Auffällig dabei ist, dass die Lehrperson dem regelkonformen und disziplinierten Verhalten gegenüber thematischen Beiträgen den Vorrang einräumt [...] Insofern orientiert sich der Leistungsstand der in dieser Studie untersuchten Klasse nicht vorrangig an den sachlich-thematischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern vor allem an der Fähigkeit, die im Unterricht geltenden Regeln zu erkennen und zu befolgen.“ (Meister & Hollstein, 2018, S. 129)

Ist das auch im Musikunterricht so? Betrachtet man die – gelegentlich in Form einer Klage – vorgebrachten Hinweise darauf, dass im Fach Musik selten ‚schlechte‘ Zensuren vergeben werden und dem Fach manchmal sogar eine Art ‚Erholungsfunktion‘ zugesprochen wird, könnte man zunächst vermuten, dass Leistungsbewertung im Fach Musik anderen Gesetzen folgt als beispielsweise im Fach Mathematik. Welche Diskurse sich um das Thema Leistung im Fach Musik entwickeln können und auf welche Weise Leistung sich in der Perspektive der Beteiligten auf Musikunterricht niederschlagen kann, soll im Folgenden anhand empirischer Daten beispielhaft erschlossen werden.

Der Untersuchung zugrunde liegt die Auswertung von Interviews mit einigen Schüler*innen sowie einer Lehrerin, die im Rahmen des Projekts *AdaptiMus*¹ geführt wurden und die sich auf Musikunterricht in einer 5. Gesamtschulklasse im Ruhrgebiet beziehen. Als methodologischer Ansatz kommt die Situationsanalyse von Adele E. Clarke (2012; Clarke, Friese, & Washburn, 2018) zur Anwendung, eine Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodologie nach Anselm L. Strauss und Juliet Corbin (2003). Sowohl in Bezug auf die theoretische Anbindung der vorgelegten Studie als auch wegen des Ausschnitts aus den Daten, der für die Analyse ausgewählt wurde, bietet sich die Durchführung einer Situationsanalyse in besonderer Weise für die vorliegende Untersuchung an, wie vor allem in den Abschnitten 1-3 und 5 ausgeführt wird.

1. Aspekte des Forschungsstandes zum Konstrukt Leistung

In diesem Beitrag kann aus Platzgründen der Forschungsstand zum Thema Leistung im schulischen Kontext in seiner Komplexität nicht angemessen dargestellt werden, deshalb werden hier nur knapp die wichtigsten theoretischen ‚Anschlussstellen‘ benannt: Die folgenden Ausführungen orientieren sich an einer Tendenz in der Erziehungswissenschaft, den Leistungsbegriff in ethnologischen Studien als Fluchtpunkt des Schülerhandelns zu beschreiben (Zaborowski, Meier, & Breidenstein, 2011) und darüber hinaus im Kontext von Adressierung und Anerkennung zu problematisieren. Norbert Ricken konstatiert, dass in Schule

¹ *AdaptiMus* hieß ein Verbundprojekt, das vom BMBF im Rahmen der 2. Phase der JeKi-Begleitforschung (2012-2015) gefördert wurde. Die Daten stammen aus dem Kölner Teilprojekt *AdaptiMus*Interview* und wurden bereits in diesem Rahmen gemeinsam mit Michael Göllner bearbeitet (s. Hinweise in Abschnitt 3.3).

zwar erstaunlich viele Differenzen sich als bedeutsam in der LehrerIn-SchülerIn- und der Schülerin-Schüler-Kommunikation rekonstruieren lassen (von Geschlecht, Aussehen und Reife über Ausstattung, Kleidung und (sozialer) Herkunft bis hin zu verschiedensten Verhaltensaspekten und kognitiven Kompetenzen), diese jedoch von einer gewissermaßen größeren pädagogischen Ordnung umgriffen und in diese sozusagen eingebaut bzw. aufgehoben werden, die ich als eine pädagogische Leistungsordnung bezeichnen würde, die letztlich doch immer wieder um die Differenz ‚besser-schlechter‘ – wie umstritten auch immer das schon bei Niklas Luhmann war [...] – kreist. (Ricken, 2014, S. 127)

Zahlreiche erziehungswissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre sind geprägt von einer kritischen Einstellung gegenüber dem schulischen Leistungsbegriff, die vor allem in der Beobachtung gründet, „dass Programmatik und Plausibilität der ‚Leistung‘ zunehmend auseinanderdriften“ (Reh & Ricken, 2018, S. 5). Ricken skizziert die enorme gesellschaftliche Bedeutung von Leistung (Ricken, 2018, S. 44) und verweist auf die nach wie vor für Schule konstitutive Annahme, dass Leistungsunterschiede gemessen werden können und auf unterschiedliche Fähigkeiten bzw. Einstellungen von Schüler*innen verweisen.² Genau diese Annahme, so seine These, stelle sich aber „zunehmend selbst als ‚Verzerrung‘ heraus“ (Ricken, 2018, S. 51). Ricken plädiert stattdessen dafür, forschend in den Blick zu nehmen, wie eigentlich Leistung im schulischen Kontext in Praktiken als Konstrukt erst erzeugt und dann „immer wieder neu hergestellt“ wird (Ricken, 2018, S. 52).

Dieser Intention folgt auch das hier vorgestellte Forschungsvorhaben – und zwar in Bezug auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Damit soll dazu beigetragen werden, eine entsprechende Forschungslücke zu bearbeiten, denn die oben genannte Perspektive wurde bislang nur ansatzweise in musikpädagogischer Forschung aufgenommen: Das Thema ‚Leistung im Musikunterricht‘ wurde zwar schon verschiedentlich diskutiert (u. a. Schäfer-Lembeck, 2008), auch im Kontext der Debatte um die Orientierung von musikbezogenem Lernen am Begriff der Kompetenz (vgl. u. a. Vogt, 2008), aber bislang wurde als kritische Gegenfolie dazu eher mit Begriffen wie ‚ästhetische Erfahrung‘ und ‚musikalische Bildung‘ eine andere fachspezifische Zielvorstellung gestärkt; insofern blieb die Kritik am Leistungsparadigma eher implizit. Zwei theoretisch eng an den oben beschriebenen Perspektiven anknüpfende Forschungsprojekte seien an dieser Stelle allerdings genannt, auch wenn sie jeweils charakteristische Unterschiede zu der im Folgenden skizzierten Studie aufweisen: Ulrike Kranefeld und Kerstin Heberle nahmen die Herstellung von Leistung im Zuge der Erforschung des Umgangs mit und der Herstellung von Differenz in den Blick (2014; 2020; Heberle 2019) – allerdings anders als in der vorliegenden Studie im Rahmen einer videographischen Studie und unabhängig von schulischer Leistungsbewertung im engeren Sinne; Johann Honnens erforschte mit Hilfe der Auswertung von Gruppeninterviews peerkulturelle Anerkennungsprozesse (2017), eine Perspektive, auf die in diesem Text aus Platzgründen leider nur verwiesen werden kann.

² Dementsprechend wird in einigen musikpädagogischen Texten Leistung als „Gegenstand“ oder „Entität“ bezeichnet (Schäfer-Lembeck, 2018, S. 371) oder es wird davon ausgegangen, dass sie „objektiviert“ erfasst werden könne (Platz, 2018, S. 377).

2. Zum theoretischen Hintergrund

Wenn in diesem Beitrag an die oben erwähnte subjekttheoretische Perspektive der Erziehungswissenschaft angeknüpft werden soll, muss zumindest bedacht werden, ob und wie diese mit dem theoretischen Hintergrund der gewählten Methode, also der Situationsanalyse in der Tradition der Grounded Theory Methodologie, vereinbar ist. Außerdem wird in diesem Abschnitt in den für die folgenden Ausführungen wichtigen Begriff der Perspektive eingeführt.

2.1 Welches Subjekt?

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs und vor allem rund um praxeologische Ansätze (Budde, Bittner, Bossen, & Reißler, 2018) drängt sich der Eindruck auf, dass intensiv um Position, Rolle und ‚Agency‘ des Subjekts gerungen wird: Zwar kann hier nicht die Entwicklung der Diskussion um die Fragwürdigkeit, die „Dezentrierung“ oder gar den „Tod“ des Subjekts in Soziologie und Pädagogik nachgezeichnet (vgl. Bosančić, 2018, S. 45) und auch nicht die Kritik an Gouvernamentalität und Neoliberalismus skizziert werden (Geimer, Amling, & Bosančić, 2018), aber in einer pädagogischen Studie, die einzelne Personen fokussiert, muss auf das Problem reagiert werden, dass die Handlungsmächtigkeit des Subjekts nicht mehr fraglos gegeben scheint. Von welchem Subjekt ist also im Folgenden die Rede?

Zwei Theoriestränge scheinen mir hier anschlussfähig und aussichtsreich zu sein, die beide einen ‚mittleren‘ Weg anstreben zwischen einem mentalistischen Ansatz, der Bewusstsein und Geist des Individuums prinzipiell als unabhängig beschreibt, und der Überzeugung von einer grundsätzlichen Dezentrierung des Subjekts:

- Im Symbolischen Interaktionismus lässt sich menschliches Handeln als „permanenter Ordnungsprozess“ beschreiben, der im intersubjektiven Aushandeln entsteht und von „Kreativität“ und „Experimentalität“ gekennzeichnet ist (Schubert, 2009, S. 346). Bestandteil dieser Denkrichtung ist, „dass die Handlungsfähigkeit menschlicher Akteure unabdingbar gesellschaftlich konstituiert ist, d. h. dass Menschen im Zuge von Sozialisationsprozessen in die Symbolordnung einer Gesellschaft eingeführt werden und dabei erst die grundlegenden Symbolnutzungs- und Selbststeuerungskompetenzen erwerben.“ (Bosančić, 2018, S. 45) Diese Auffassung wiederum ist die Basis der soziologischen „Forschungshaltung“ der Grounded Theory Methodologie (= GTM) (Strübing, 2014, S. 114–116). Clarke gibt in der Weiterentwicklung der GTM zur Situationsanalyse trotz der Berücksichtigung poststrukturalistischer Erkenntnisse die Fundierung im Pragmatismus nicht auf. Die Situationsanalyse als postmodern „renovierte“ Weiterentwicklung der GTM liegt als „Theorie-Methoden-Paket“ der hier vorgelegten Studie zugrunde (Clarke, 2012, S. 44–47).
- Ein zweiter Theoriestrang wurzelt in poststrukturalistischen und praxeologischen Ansätzen und nimmt Prozesse der „Subjektivierung“ und „Adressierung“ in den Blick. Im Rahmen der Subjektivierung wird „sowohl nach der sozialen und kulturellen (und insofern auch historischen) Genese von Subjektivität als auch nach den damit verbundenen Praktiken gefragt“ (Ricken, 2013, S. 70–71; vgl. Alkemeyer, Buschmann, & Michaeler, 2015, S. 25). Damit sind „Machtförmigkeit und [...] die dazugehörigen kulturell-sozialen Kategorien“ immer mitzudenken (Rose, 2018, S. 69). Adressierung nimmt den Prozess in den Blick, „mit dem sich der Agierende zumindest in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein

Verhältnis zu ihm selbst setzt“ (Reh & Ricken, 2012, S. 43). Das Besondere am Prozess der Adressierung stellt der Umstand dar, dass diese „als ein empirisch anschlussfähiger Zugang zu Kommunikations- und Subjektivationsprozessen rekonstruiert“ werden kann (Ricken, 2013, S. 71), was in den Vorschlag mündet, „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren“ (Reh & Ricken, 2012, S. 42). Von der Weitung des Fokus‘ von Adressierung zu Anerkennung erhoffen sich Ricken und andere Autor*innen „die Möglichkeit eines (auch empirisch begründeten) Beitrags zu einer Theorie der ‚Pädagogizität‘.“ (Kuhlmann, Ricken, Rose, & Otzen, 2017; Reh & Ricken, 2012, S. 51; vgl. Ricken, Rose, Kuhlmann, & Otzen, 2017) Auch wenn die meisten empirischen Studien zu Adressierung bzw. Anerkennung auf der Analyse videografierten Unterrichts beruhen (Rose, 2018), lassen sich Spuren von Adressierungs- bzw. Anerkennungsprozessen auch in Interviews über Unterricht gut erkennen, wie in einem weiteren Text zu dem in Frage stehenden Forschungsvorhaben detaillierter dargestellt wird (vgl. Niessen i. Vorb.).

Was haben diese beiden Theoriestränge gemeinsam? Beide geben das Subjekt nicht auf, berücksichtigen aber gleichzeitig dessen Eingebundenheit in einen sozialen Kontext: Adressierungsanalysen beziehen immer die jeweilige Situation mit ein (Rose, 2018), die auch in der Situationsanalyse mitsamt ihren Diskursen und nicht-menschlichen Aktanten zu rekonstruieren versucht wird (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018). Vor allem aber fokussieren sie gleichermaßen die Rolle des Individuums in diesen Prozessen, indem sie Aushandeln als Handeln in den Blick nehmen: „Mit Adressierung und Readressierung steht man vor der Frage, zu wem wer von wem und vor wem wie gemacht wird bzw. zu wem wer sich selbst vor wem und auf wen bezogen wie macht.“ (Ricken, 2014, S. 125)

Es stellt sich allerdings die Frage, wie genau dieses sich in Aushandlungsprozessen zeigende Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Situation im jeweiligen Fall ausgestaltet ist. Der Vorschlag von Saša Bosančić lautet,

dass die Fragen nach den Machtwirkungen von normativen Subjektordnungen und der Agency von Akteur*innen nicht im Vorfeld von Untersuchungen theoretisch zu bestimmen sind, sondern als empirische Frage gewendet werden müssen, indem rekonstruiert wird, wie die konkreten Machtverhältnisse im Forschungsfeld beschaffen sind und welche Spielräume und Ressourcen den ‚angerufenen Subjekten‘ für die mehr oder weniger kreativ-eigensinnigen Selbst-Positionierungen zur Verfügung stehen. (Bosančić, 2018, S. 43)

Das ‚Wie‘ der Macht, die von Personen und Diskursen ausgeht, kann im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie nicht ‚in situ‘ beobachtet, sondern nur in der Rückschau gefiltert und gebrochen durch die Darstellungen der Befragten rekonstruiert werden. Dennoch ist mit einem solchen Versuch die Hoffnung verbunden, mehr darüber zu erfahren, wie sich aus der Perspektive der interviewten Personen Anerkennungsprozesse in Bezug auf Leistung im Musikunterricht gestalten und welche Wirkmächtigkeit ihnen zugeschrieben wird.

2.2 Der Begriff der Perspektive

Wenn im Rahmen einer Interviewstudie die Prozesse der Adressierung nur vermittelt zugänglich sind, stellt sich umso mehr die Frage, was genau unter ‚Perspektive‘ der befragten Personen zu verstehen ist: In einem alltagsprachlichen Verständnis wird mit dem Begriff eine individuelle

Sichtweise auf etwas bezeichnet, die bestimmte Aspekte sichtbar macht und andere unsichtbar bleiben lässt. Wesentlich zu einer Perspektive gehört aber auch ein bestimmter Standort, von dem der Blick ausgeht. In Strauss' Grundlegung der Grounded Theory Methodologie „durchgliedern [Perspektiven] den Raum ausgehend von einem Sehzentrum und die Zeit ausstrahlend von einem Handlungs- und Wahrnehmungszentrum: Perspektiven sind die in der Praxis und für die Praxis zu leistende Verknüpfung der ‚Anschauungsformen‘ Raum und Zeit.“ (Soeffner, 1991, S. 6) Strauss stützt sich in Bezug auf den Perspektivbegriff auf die Ausführungen von Tomatsu Shibutani, der Perspektive versteht als „geordnete Sicht der eigenen Welt [...]. Es handelt sich um [...] ein organisiertes Verständnis darüber, was plausibel und was möglich ist.“ Menschen sind demzufolge „Träger lebensgeschichtlich entwickelter, in Sozialisationsprozessen internalisierter ‚Perspektiven‘, die als Ordnungsschemata die Wahrnehmung organisieren“ (Strübing, 2007, S. 77–78). Dabei verändern sich Perspektiven im Laufe der Zeit, weil Menschen permanent neue Erfahrungen sammeln (Strübing, 2007, S. 78).³ Adele Clarke bezieht sich in ihrer Entwicklung der Situationsanalyse ausdrücklich auf Mead und dessen Vorstellung, dass die Welt aus einer „Organisation von Perspektiven“ bestehe (Clarke, 2012, S. 48). Vor diesem Hintergrund sind auch Situationen zu verstehen als ‚Organisation von Perspektiven‘, die eng aufeinander bezogen sind: „Die Perspektive bestimmt die Interpretation, auf die sich das Handeln bezieht. In meinen Augen ist dies unverrückbar relational und ökologisch.“ (Clarke, 2012, S. 215) Um die Rekonstruktion von Perspektiven und die Analyse einer Situation wird es im Weiteren gehen.

3. Methodologie und Methode

3.1 Die Situationsanalyse als methodischer Rahmen

Da eine umfassende Darstellung des Ansatzes der Situationsanalyse hier nicht geleistet werden kann, werden nur schlaglichtartig einige Unterschiede zur bzw. Veränderungen gegenüber der GTM benannt:⁴ Clarke, die mit dem Ansatz der „Situational Analysis“ beansprucht, eine Weiterentwicklung der GTM vorzulegen, kritisiert damit bei letzterer einen „Mangel an Reflexivität“ und eine „Tendenz zu übertriebenen Vereinfachungen“ (Clarke, 2012, S. 54). Anders als Strauss, der eine Kopplung von GTM und pragmatistischem Interaktionismus sowie seiner Arenen-Theorie nicht zwingend fand, postuliert Adele Clarke eine enge Verbindung genau dieser Elemente im Sinne eines „Theorie-Methoden-Paketes“ (Clarke, 2012, S. 44). Zudem stellt sie die Situation als zentrale Einheit in den Mittelpunkt ihres Forschens, indem sie dieser zutraut, alle relevanten Kontextvariablen mit zu enthalten (Clarke, 2012, 54-72, 112; vgl. Strübing, 2018, S. 686–687). Diese Setzungen haben Folgen: Zwar empfiehlt Clarke das Beibehalten der Kodierphasen der GTM – aber auch eine Abwendung vom Kodierparadigma und von der Bedingungsmatrix, die Strauss und Corbin vorgeschlagen haben. Sie ersetzt diese durch so genannte „Situations-Maps“, in denen sich ihre Überzeugung spiegelt, dass alles, was auf eine Situation einwirkt, auch in ihr zu finden ist (Clarke, 2012, S. 158). Ein weiteres Element, das Clarke in der Situationsanalyse explizit berücksichtigt, ist die Diskursanalyse im Sinne Michel Foucaults⁵. Damit entfernt sie sich in

³ In der qualitativen musikpädagogischen Forschung hat Michael Göllner (2017) den Begriff der Perspektive theoretisch gehaltvoll verwendet.

⁴ Eine etwas ausführlichere Darstellung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten, ebenfalls im Hinblick auf das zugrundeliegende Forschungsprojekt, findet sich bei Göllner und Niessen (i. Vorb.).

⁵ Strübing findet den Zusammenhang von Praktiken und Diskursen in Situationen plausibel (2017, S. 59); Rainer Diaz-Bone (2013) vertritt dagegen den Standpunkt, dass die Situationsanalyse zur Rekonstruktion von Diskursen

einem weiteren Punkt von Strauss, in dessen Analysen Diskurse und Fragen von Macht und Herrschaft nicht im Mittelpunkt standen (Strübing, 2018, S. 689). Zur Erfassung von Situationen bedient sich Clarke verschiedener Mapping-Strategien, neben den „Situations-Maps“ auch „Maps Sozialer Welten“ und „Positions-Maps“ (Clarke, 2012).

Für Clarks Forschung bedeutsam ist ihr politischer Anspruch: „Weil allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen in einer pluralen Welt, wie wir sie heute erleben, immer weniger tragfähig sind, brauchen wir eine Sozialforschung, die die tatsächliche Komplexität multiperspektivisch erlebter und gestalteter Sozialität erfassen kann.“ (Strübing, 2018, S. 682) In diesem Sinne ist für sie die Rekonstruktion der „Heterogenität der Perspektiven“ ein „ziemlich radikaler Akt“ (Clarke, 2012, S. 64). Diese Radikalität wird im vorliegenden Projekt zum Anlass genommen, zwei Schüler in den Mittelpunkt zu stellen, deren Stimmen im übertragenen Sinne ‚leise‘ sind. Um sie hörbar zu machen, wurden neben den ihren weitere Perspektiven auf die untersuchte Situation herangezogen und analysiert – ohne dass damit zunächst der Anspruch verbunden war, über diese Fallstudie hinausreichende Erkenntnisse zu erzielen: „Situative Fragen stehen bei der Datensammlung für Situationsanalysen im Mittelpunkt. Hierdurch akzeptieren wir die Begrenztheit der Analyse einer bestimmten Situation, anstatt zu versuchen, sie durch die Generierung einer formalen Theorie zu überwinden. Partiale Perspektiven sind hinreichend.“ (Clarke, 2012, S. 66)

3.2 Zur Auswahl der Interviewpartner*innen

Wenn für eine Analyse aus einem größeren Korpus Interviews ausgewählt werden sollen, erscheint es zunächst angeraten, auf möglichst ‚gehaltvolle‘ Gespräche zurückzugreifen: Je eloquenter Befragte ihre Perspektiven schildern, desto berechtigter erscheint die Hoffnung, diese wiederum einigermaßen angemessen rekonstruieren und verstehen zu können. Allerdings darf es auch und gerade in der Schul- und Unterrichtsforschung m. E. nicht nur um Interviews mit vergleichsweise sprachgewandten Kindern und Jugendliche gehen, sondern es wäre mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger, gerade diejenigen Schüler*innen zu Wort kommen zu lassen, deren sprachliche Kompetenzen im Deutschen im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen eingeschränkt sind oder zumindest scheinen. Ihre Perspektiven nachvollziehbar zu machen, soll exemplarisch im vorliegenden Beitrag versucht werden. Es wurden deshalb aus einer großen Zahl von Interviews, die im Rahmen des Projekts *AdaptiMus* geführt wurden, sechs Gespräche mit zwei Fünftklässlern ausgewählt, die sich in Bezug auf Länge und Verständlichkeit von den Interviews ihrer Mitschüler*innen unterscheiden. Bestärkt wurde dieses Vorhaben durch Clarke, der es als Forscherin mit einem Schwerpunkt in den ‚science and technology studies‘ ein wichtiges Anliegen ist, gerade den Nicht-Gehörten oder -Gesehenen Aufmerksamkeit zukommen zu lassen: „Welche bzw. wessen Perspektiven wurden ignoriert oder abserviert?“ (Clarke, 2011, S. 217)

Die beiden Jungen wurden je dreimal, zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines Schuljahres zu ihrem Musikunterricht interviewt. Sie besuchten die 5. Klasse einer Gesamtschule im Ruhrgebiet und gehörten zu einer kleinen Gruppe von Schüler*innen dieser Klasse, die nicht an dem optio-

nicht geeignet sei. Er kritisiert die dadurch entstehende „Diskursanalyse light“: „Auch das Machtkonzept bei Foucault wird vereinfacht ([Clarke 2012; AN] S. 100). Er wird im Grunde als ‚Interaktionist‘ missverstanden, denn Clarke sieht kein Problem darin, Foucault den ‚Interaktionisten zuzuordnen‘ ([Clarke 2012; AN] S. 42) und die Macht bei denen, die herrschen, etwas einfach zu verorten, anstatt Macht als organisierten Effekt aufzufassen, der kein sozio-strukturelles Zentrum haben muss.“ (Diaz-Bone 2013, Absatz 20)

nalen und von den Eltern zu finanzierenden externen Instrumentalunterricht teilnahmen, dessentwegen ihre Mitschüler*innen regelmäßig während je einer Hälfte der Doppelstunde Musik freigestellt wurden. Der Musikunterricht wurde von einer hoch engagierten Musiklehrerin gestaltet, die auch versuchte, die Anwesenheit der unterschiedlichen Teilgruppen der Klasse in jeder Doppelstunde produktiv zu nutzen. Sie ließ die Schüler*innen allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen arbeiten, setzte Arbeitsblätter ein, hörte mit den Schüler*innen Musik, tanzte mit ihnen und regte sie immer wieder zum Singen und Musizieren an. Um weitere Perspektiven zu gewinnen, wurden außerdem die Interviews mit einer Schülerin, die Instrumentalunterricht erhielt, sowie mit der Lehrerin ausgewertet – beide vor allem im Hinblick auf ihre jeweiligen Perspektiven auf das Thema Leistung und dazu auf die beiden Jungen. Die Komplexität der Situation dieses Musikunterrichts, wie sie auf Basis der vorliegenden Daten erschlossen werden konnte, kann im Folgenden nicht nachgezeichnet werden. Es werden aber wichtige Diskurse und Akteur*innen skizziert; dass Artefakte nur am Rande und weitere Akteur*innen, wie zum Beispiel die Eltern oder andere Lehrkräfte, nicht ausdrücklich benannt werden, bedeutet nicht, dass sie im Auswertungsprozess keine Rolle spielten.

3.3 Darstellung der methodischen Schritte

Die sechs Interviews wurden bereits im Rahmen der ersten Auswertung für das Forschungsprojekt *AdaptiMus* kodiert; allerdings spielten sie aufgrund ihres geringen Beitrags zu den in der ersten Auswertung fokussierten Themen (Göllner & Niessen, 2015; Göllner & Niessen, 2016a; Göllner & Niessen, 2016b; Göllner & Niessen, 2016c) keine nennenswerte Rolle. Sie wurden für die hier vorgelegte Darstellung komplett neu offen, axial und selektiv kodiert, wobei sich die anfangs themenoffene Auswertung angesichts der Bedeutsamkeit des Themas Leistung in den Interviews zunehmend darauf hin orientierte. Anschließend wurden verschiedene Mapping-Strategien angewandt: Zunächst wurde gemeinsam mit Michael Göllner eine Map Sozialer Welten des als Situation untersuchten Musikunterrichts angefertigt. Auf Basis erst ungeordneter und dann zunehmend geordneter Situations-Maps, die zu den verschiedenen Interviews angefertigt und dann in Bezug auf die Individuen im zeitlichen Verlauf ‚übereinandergelegt‘ wurden, konnten Entwicklungen und Veränderungen ihrer Perspektiven innerhalb des Schuljahres nachvollzogen werden. Zusätzlich wurde mit Positions-Maps gearbeitet, um auch die Verschiebungen verschiedener Standpunkte in diesem Feld nachzuvollziehen.⁶ Darüber hinaus wurden die Interviews auch adressierungsanalytisch untersucht (Kuhlmann et al., 2017; Ricken et al., 2017) – unter anderem, um die Gründe für Ausmaß und Art der Thematisierung von Leistung in den Interviews genauer zu erschließen (s. Niessen, i. Vorb.).

Dass beide Interviewpartner Deutsch nicht als Muttersprache erlernt hatten und im Interview gelegentlich Schwierigkeiten zeigten, in der deutschen Sprache das auszudrücken, was sie sagen wollten, spielte bei der Interpretation insofern eine Rolle, als häufiger als in anderen Interviews mehrere Lesarten gebildet wurden, bei denen oft nicht entschieden werden konnte, welche angemessener schien. Zudem war es nötig, noch sorgsamer als in anderen Interpretationsprozessen auf den jeweiligen Kontext eines Interviewausschnitts zu achten, also beispielsweise auf Hinweise darauf, dass Antworten der Schüler durch die Fragen der Interviewenden beeinflusst wurden,

⁶ Eine genauere Darstellung insbesondere der entwickelten Mapping-Verfahren kann dem Beitrag Göllner und Niessen (i. Vorb.) entnommen werden.

welche Adressierungen erkennbar waren etc. Gerade die Tatsache, dass die Schüler eher einseitig antworteten, stellte für die Interviewenden eine große Herausforderung dar. Sie bemühten sich intensiv, aber häufig vergebens darum, längere Äußerungen anzuregen. Dieser Umstand fällt schon bei den zitierten Interviewausschnitten ins Auge; er wurde in der Interpretation mit reflektiert (vgl. Abschnitt 7.2).

Erst bei der Analyse der Daten stellte sich, wie erwähnt, heraus, dass die im Folgenden dokumentierte Studie so stark mit einem Diskurs um das Thema Leistung zu tun hat. Bei dem Versuch, den Schwerpunktsetzungen der Befragten zu folgen, trat hervor, welche beherrschende Rolle die „Leistungsordnung“ im Sinne Rickens (2014, S. 127) in den Interviews spielte – auch wenn deren deutliche Thematisierung nicht allein auf die Befragten zurückgeht: Vielmehr zieht sich das Thema schon durch die Fragen der Interviewenden und prägte damit auch das Adressierungsgeschehen im Interview.

4. Analyse und Ergebnisdarstellung

In der Ergebnisdarstellung werden zunächst Facetten des Themas Leistung im Musikunterricht dieser 5. Klasse erschlossen (4.1), bevor die Wahrnehmung von Faruks und Ilyas' Leistungen knapp skizziert wird (4.2) – beides jeweils aus verschiedenen Perspektiven: In beiden Abschnitten werden erst die entsprechenden Äußerungen der Lehrerin (und im ersten Teil ergänzend noch die einer Mitschülerin) herangezogen, bevor die Sicht der beiden Schüler rekonstruiert wird. Noch einmal sei daran erinnert: Die Außensichten auf Faruk und Ilyas dienen nicht dazu, eine quasi ‚objektive‘ Folie zu entwerfen, vor der die Äußerungen der Jungen bewertet oder gar als ‚wahr‘ oder ‚falsch‘ klassifiziert werden könnten. Vielmehr bietet die Tatsache, dass es eine Reihe von Interviews auch anderer Situationsbeteiligter gibt, die Chance, verschiedene Perspektiven auf dieselbe Situation zu rekonstruieren. Als Situation gilt hier der Musikunterricht; randlich ragt auch der private Instrumentalunterricht in Kleingruppen hinein, den einige Schüler*innen während der Unterrichtszeit besuchen. Eine Rolle spielen darüber hinaus nicht-menschliche Aktanten wie der Musikraum, Instrumente, Mobiliar, Stifte, Arbeitsblätter etc., die in den Gesprächen teilweise Erwähnung finden.

4.1 Das Konstrukt Leistung

Um die Perspektiven auf die Leistungen von Faruk und Ilyas besser zu verstehen, erscheint es sinnvoll, zunächst einmal zu rekonstruieren, was andere an der Situation Beteiligte als Leistung im Musikunterricht ansehen. Dazu wurden als erstes die Interviews mit der Lehrerin und einer weiteren Schülerin im Hinblick auf das Thema Leistung analysiert.

... aus Sicht der Lehrerin

Die Lehrerin stellt in Bezug auf das Thema Leistung in den Interviews mehrere Kausalverbindungen her, die hier nachgezeichnet werden sollen, weil sie in ihre Annahmen in Bezug auf die Leistungsmöglichkeiten ihrer Schüler*innen hineinspielen:

- Bis vor einiger Zeit hatte die Lehrerin angenommen, dass die Entscheidung für ein Instrument in der Regel von so genannten „Gymnasialkindern“ getroffen werde: „Da korrelierte

wirklich: *Gute Note - Instrument, ganz eindeutig. Und über die Jahre jetzt [...] ist das nicht mehr so. Wir haben verstärkt auch Kinder mit Migrationshintergrund, die ein Instrument spielen. [...] es sind nicht die mit den besten Noten, die jetzt [...] die Instrumente haben.*“ Auch wenn die Lehrerin eine Kausalverbindung nicht explizit ausspricht, rückt sie die „Kinder mit Migrationshintergrund“ in die Nähe derer, die nicht die „besten Noten“ haben. An einer anderen Stelle stellt sie Vermutungen über eine Abhängigkeit des Lerntempos vom familiären Bildungshintergrund an, als sie nämlich das Lernen im Musikunterricht der Klasse beschreibt: *„Es ist unglaublich kleinschrittig und langsam, damit hatte ich nicht gerechnet. Die Erwartung war wirklich: 20 Kinder melden sich für ein Instrument! Wow, klasse! Das ist immer noch im Hinterkopf: Gut, da muss ein bildungsinteressiertes Elternhaus sein.“* Implizit wird hier eine Korrelation zwischen dem Bildungsinteresse des Elternhauses und dem Lerntempo der Kinder hergestellt.

- Allerdings konstatiert sie auch, dass die Kinder im Instrumentalunterricht individuell sehr unterschiedlich auf die Anforderungen reagieren: *„Die Übemoral – es gibt Einzelne, die sind ehrgeizig, die machen das gut. Und das sieht man dann auch in ihrem Lernverhalten, also, das ganz bestimmt, auch wenn die Leistungen noch nicht gut sind, aber die arbeiten anders. So nach dem ersten Halbjahr merkt man, wo Kinder einfach sehen: ‚Oha, ich muss ein bisschen tun, damit ich da mitkomme.‘ Der Erfolg [schnipst] ist nicht mal so da, sondern da steckt Arbeit hinter.“* Hier markiert sie die Leistungsbereitschaft der einzelnen Schüler*innen als entscheidendes Kriterium.
- Auch in anderen Hinsichten beobachtet sie eine Abhängigkeit der Leistungen von der Fähigkeit zur Selbstorganisation: Sie strebte eigentlich an, dass die Schüler*innen sich im Laufe des Schuljahres einen systematischen Überblick über musikalische Parameter verschaffen, bezeichnet dieses Ziel aber als gescheitert: *„Und das ist nicht der Fall, also, die können sehr schlecht sich selber organisieren und also nachhaltig arbeiten.“* Diese Verbindung vertieft sie in weiteren Äußerungen noch: *„Ich habe die Instrumentallehrer ja auch um eine Note gebeten für das Zeugnis jetzt, und da merkt man, die sehr guten Kinder, das sind auch die, die ihren Ordner sehr gut haben, die wissen, was drin sein sollte, und das ist dann auch da.“*
- Daneben verweist sie noch auf die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen: *„Da zeigen sich einfach große sprachliche Unterschiede: Dass die Bedeutung von Begriffen nicht klar ist! Wo WIR als Lehrer wirklich so dran arbeiten müssen. Wir nennen das dann ‚sprachsensiblen Unterricht‘. Wir müssen wirklich aufarbeiten, wie begrenzt ist der Wortschatz, womit wir gar nicht gerechnet hatten. [...] zunehmend hat das Bedeutung.“* In dieser Passage scheint auch das große Engagement der Lehrerin für die Schüler*innen auf: Sie beklagt die mangelnden sprachlichen Kompetenzen im Deutschen nicht, sondern betrachtet sie als Aufforderung, darauf in der Gestaltung des Unterrichts zu reagieren.

Die Lehrerin bringt in den Interviews also die folgenden Aspekte mit dem Thema Leistung in Verbindung:

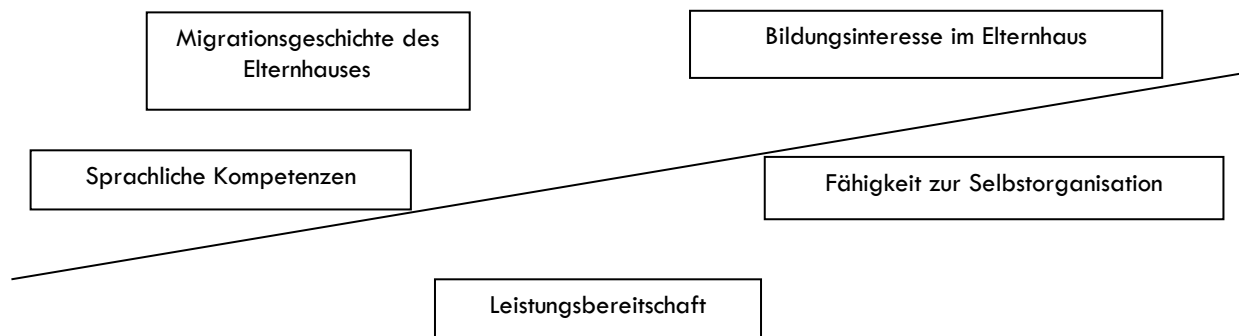


Abbildung 1: Aspekte, die die Lehrerin mit ihrer Einschätzung von Leistung der Schüler*innen im Musikunterricht in Verbindung bringt (Grafik: AN)

Die diagonale Linie trennt aus Sicht der Lehrerin die oberen Aspekte, die die Schüler*innen ‚von zu Hause mitbringen‘, von den unten aufgeführten, die sie selbst im Unterricht handelnd beweisen müssen.

... aus Sicht der Schüler*innen

In den Äußerungen der Schüler*innen Anika, Faruk und Ilyas offenbart sich, dass sie die Sicht der Lehrerin auf Leistung insofern teilen, als sie vermuten, dass ihre Leistung vor allem an ihrer Fähigkeit zur Selbstorganisation (z. B. sichtbar in der Heftführung) und ihrer Leistungsbereitschaft (z. B. erkennbar an ihrer mündlichen Mitarbeit) abgelesen wird. Voraussetzung ist ihres Erachtens ein Sozialverhalten, das dem Erbringen von Leistungen nicht im Wege steht:

- So begründet Anika ihre Einschätzung, dass sie im zu Ende gehenden Schuljahr „nicht so gut in Musik“ gewesen sei, folgendermaßen: „Ich habe mein Heft halt auch nicht geführt und habe die Arbeitsblätter einfach nicht richtig gemacht und hatte halt nicht so eine schöne Schrift, zum Beispiel bei den Sachen mit den Komponisten, weil es mir halt keinen Spaß macht und [...] da denkt bestimmt die [Lehrerin; AN], dass ich ein bisschen schlecht bin.“ Inhaltliche Leistungen meint sie nur möglicherweise mit bei der Formulierung, dass sie die Arbeitsblätter „nicht richtig gemacht“ habe; ausdrücklich erwähnt sie nur ihre Schrift. Interessanterweise meldet sie selbst Zweifel an, ob die Einschätzung ihrer Leistung auf dieser Basis zutreffend vorgenommen werden kann: Die Lehrerin „denkt“ nur, dass Anika keine guten Leistungen erbringe. Auf die Frage nach weiteren für die Bewertung relevanten Aspekten ergänzt Anika: „Musik hat ja viel mit mündlich zu tun. Also guckt die bestimmt darauf, ob wir viel mitmachen oder so.“ In dieser Äußerung bezieht sie sich wiederum nur auf den Umfang der Beteiligung („viel“) und nicht darauf, ob die erwarteten oder weiterführende Antworten gegeben werden.
- Faruk antwortet auf die Frage nach der Zensur am Schuljahresende ebenfalls, dass er es für entscheidend hält, wie er sein Heft geführt hat: „Ich hab mein Heft angeguckt, ich hab geguckt, ob das ordentlich ist, und weil auch eigentlich nicht ordentlich, aber die Testen waren

nicht so gut.“ Zusätzlich hält er also das Abschneiden in den zwei Tests, die im Laufe des Schuljahres geschrieben worden waren, für wichtig. Bei einer genaueren Nachfrage offenbart sich allerdings, dass er sein schlechtes Abschneiden in den Tests auf ein (Selbst-) Organisationsproblem zurückführt. Gefragt danach, ob er dafür gelernt habe, antwortet er: *„Also beim ersten Test wusste ich es nicht, und beim zweiten Test wusste ich es, aber ich wusste nicht, was ich üben soll.“*

- Deutlicher noch vermutet Ilyas, dass in erster Linie konzentriertes und engagiertes Verhalten der Schüler*innen im Unterricht bewertet wird. Gefragt danach, woran die Lehrerin merke, dass die Schüler*innen etwas könnten, antwortet er, *„dass sie sich mehr öfters melden, sich nicht ablenken lassen und nicht mit dem Nachbarn reden.“* Er weiß, was er tun muss, um eine gute Zensur zu bekommen: *„Ich höre zu und bin leise und mache meine Aufgaben.“* Als er gefragt wird, was die Lehrerin zu der soeben erlebten Stunde sagen würde, antwortet Ilyas: *„Wenn ich jetzt der Lehrer wäre, hätte ich gesagt, dass die Stunde sehr gut wäre und dass jeder, fast jeder, eine Eins oder eine Zwei kriegen würde, weil heute die meisten leise waren und brav und gut.“* Im Umkehrschluss würde er dann schlechte Noten geben, *„wenn alle laut sind und niemals zuhören und immer mit dem Nachbarn reden.“*

Auf den ersten Blick könnte es sich ja um einen beruhigenden Befund handeln, wenn sich Lehrkraft und Schüler*innen weitgehend darüber einig sind, welches Verhalten im Unterricht positiv bewertet werden soll – wäre da nicht der Kurzschluss, der sich in Ilyas' Äußerungen besonders deutlich offenbart: Aus seiner Perspektive haben genau diejenigen Schüler*innen eine gute Note verdient, die leise sind und zuhören. Von Leistungen auf einer inhaltlichen Ebene, die die anderen Schüler*innen zumindest andeuten, spricht er gar nicht – möglicherweise weil er das Gefühl hat, schon an den Voraussetzungen für das Erbringen guter Leistungen zu scheitern? Festzuhalten ist hier erst einmal, dass es in der Situation des Musikunterrichts einen wichtigen Diskurs rund um das Thema Leistung gibt, in dem ‚Wohlverhalten‘ und gute Zensuren eng miteinander verknüpft sind.

4.2 Faruks und Ilyas' Leistungen im Musikunterricht

Um die Selbsteinschätzung von Faruk und Ilyas in den Kontext und in die Situation des Musikunterrichts einzubetten, wird hier zunächst die Perspektive der Lehrerin auf die beiden Schüler und ihr Handeln im Unterricht zusammengefasst; zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretation findet sich eine ausführlichere Analyse der Interviews mit der Lehrerin [im Anhang](#) dieses Textes.

- Beide Schüler sind der Lehrerin schon gleich in den ersten Stunden als ‚herausfordernd‘ aufgefallen; in der Mitte des Schuljahres konstatiert sie, dass Ilyas keinen „Zugang“ zu den Inhalten des Unterrichts finde. Sie bedauert gleichzeitig sehr, dass wiederum sie keinen „Zugang“ zu ihm bekomme. Sie führt ihre Beobachtung, dass Ilyas nur sehr wenig Anstrengungsbereitschaft und Beteiligung am Unterricht zeige, zumindest partiell darauf zurück, dass er in einer „traditionellen Familienstruktur“ aufwachse, in der wenig Deutsch gesprochen werde und in der er im Mittelpunkt stehe. Im dritten Interview beschreibt sie genauer seine „Verweigerungshaltung“ im Unterricht und dass er seine Mitschüler*innen ablenke und störe. Zusätzlich nimmt sie wahr, was Ilyas ebenfalls benennt: dass zwischen den Schüler*innen zunehmend Machtkämpfe stattfinden, in die auch Ilyas verwickelt ist.

Eine ausführlichere Darstellung der Perspektiven von Faruk und Ilyas auf das Thema Leistung können ebenfalls [im Anhang des Beitrags](#) nachgelesen werden. Hier werden die Interpretationsergebnisse zunächst sehr komprimiert zusammengefasst und dann im Abschnitt 5 vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen diskutiert:

- Faruk beschreibt schon zu Beginn des Schuljahres, dass er von seinen Mitschüler*innen häufig abgelenkt werde, was ihn vom Lernen abhalte. Dieses Motiv verstärkt sich noch im Laufe des Jahres; erschwerend kämen Konflikte mit anderen Schüler*innen und ein hoher Lärmpegel in der Klasse hinzu. Faruk beschreibt seine Leistungen als schwach, weil er vieles „nicht“ oder „nicht so gut“ könne – zum Beispiel Noten lesen, was dazu führe, dass er kein Instrument lernen könne, obwohl er im Unterricht gerne singe und Instrumente spiele.
- Ilyas dokumentiert vor allem im ersten Interview, dass er mit der schulischen Leistungsordnung einverstanden ist, und erweckt den Eindruck, dieser Leistungsordnung weitgehend zu entsprechen. Auch wenn es Hinweise darauf gibt, dass ihm nicht alles gelingt, durchzieht seine Äußerungen ein großer (Bildungs-) Optimismus. Im zweiten Interview bekundet er, dass er gerne Geige lernen möchte; im Unterricht zieht er das Spiel mit Instrumenten dem Schreiben vor, was er nur ungern tut. Überhaupt schieben sich zunehmend das Lernen hemmende Faktoren ins Bild: Seine Mitschüler*innen lenken ihn ab, Fehler werden in der Klasse abwertend kommentiert und sind in jedem Fall „*peinlich*“. Am Ende des Schuljahres benennt Ilyas, dass er nicht gut lesen kann, dass beim Schreiben seine Hand weh tut und dass er fürchtet, Fehler zu machen und sich dann vor seinen triumphierenden Mitschüler*innen zu blamieren und von ihnen „*beleidigt*“ zu werden. Von seinem anfänglichen Optimismus in Bezug auf das Lernen im Fach Musik ist nach einem Jahr nichts mehr zu spüren.

5. Zur Einordnung der Ergebnisse: Situation, Verlaufskurve und Subjektivierungsprozesse

Schon in den Abschnitten 2 und 3 wurde versucht, Gemeinsamkeiten der GTM, der Situationsanalyse und der subjektivierungsanalytischen Ansätze aufzuspüren. Hier wird dieser Versuch noch einmal aufgegriffen, indem

- a) die Entwicklung, die sich im Untersuchungszeitraum vollzieht, als „Verlaufskurve“ (nach Strauss) beschrieben wird,
- b) die Situation (im Sinne Clarkes) mit den sie bestimmenden Elementen zusammengefasst und
- c) darüber hinaus zumindest ansatzweise versucht wird, den Ansatz der Adressierungsanalyse (nach Ricken et al.) in einer modifizierten Form für die Dateninterpretation fruchtbar zu machen.

Die Darstellung, die Faruk und Ilyas von ihrer Entwicklung in den Interviews geben, kann sinnvoll – so die erste der im Folgenden entfalteten Thesen – als „Verlaufskurve“ beschrieben werden.⁷ Strauss definierte den Begriff, der in seiner Arbeit eine wichtige Rolle spielte, folgendermaßen:

Um nun genauer zu sein, werde ich Verlaufskurve auf zwei Arten gebrauchen: (1) den Verlauf eines beliebigen erfahrenen Phänomens, wie es sich über die Zeit entwickelt (ein Ingenieurprojekt, eine chronische Krankheit, Sterben, eine soziale Revolution [...]) und (2) die Handlungen und Interaktionen, die zu seiner Entwicklung beitragen. Das heißt, Phänomene entfalten sich nicht einfach automatisch, noch sind sie schlicht determiniert durch soziale, ökonomische, politische, kulturelle oder andere Umstände; eher sind sie teilweise geformt durch die Interaktionen beteiligter Akteure. (Strauss 1993, S. 53, zitiert nach Strübing, 2007, S. 119)

Strübing versteht den Strauss'schen Begriff „als multiperspektivische Rekonstruktion der Eigenlogik sozialer Prozesse [...] mit einer Betonung der prozessualen Eigenlogik einmal in Gang gesetzter Abläufe.“ (Strübing, 2007, S. 118)

Nun mag es zunächst fragwürdig erscheinen, die Entwicklung der beiden Jungen, die aus verschiedenen Perspektiven im Untersuchungszeitraum rekonstruiert wurde, als Verlaufskurve zu bezeichnen, denn das 5. Schuljahr stellt zwar einen sozialen Prozess dar, der sich über die Zeit entwickelt, aber eine Kurve impliziert einen klaren Beginn und ein klares Ende, während ein Schuljahr zunächst doch nur eines in einer Kette von vielen anderen zu sein scheint – auch wenn hier durch den Schulwechsel und jedes Jahr durch die langen Sommerferien Zäsuren gesetzt werden. Allerdings weist Strübing darauf hin, dass es sich bei Verlaufskurven nicht um einen „bestimmten Typus von Handlungsabläufen“ mit bestimmten Merkmalen handeln muss: „Es geht vielmehr um die analytische Fokussierung, die einzunehmende Beobachterperspektive. Das analytische Konstrukt der Verlaufskurve erlaubt einen multiperspektivischen Blick und integriert gezielt die Zeitlichkeit sowohl der untersuchten Phänomene als auch der sie formenden Handlungen und Interaktionen („shaping“).“ (Strübing, 2007, S. 120–121) Das Konzept wird hier verwendet, weil es den Blick auf „das Maß an möglicher und tatsächlicher Kontrolle über das Phänomen einer Verlaufskurve“ lenkt. Dieses Maß „ist variabel, nie aber kann diese Kontrolle vollständig sein“ (Strübing, 2007, S. 120)⁸.

Um die hier in den Blick genommene Verlaufskurve besser zu verstehen, soll für den untersuchten Zeitraum also die „Eigenlogik“ des sozialen Prozesses (Strübing, 2007, S. 118) bestimmt werden. Dazu erscheint es sinnvoll, zunächst aus einer Vogelperspektive den Rahmen zu rekonstruieren, in dem sich die Situation aus der Perspektive der Jungen aufspannt: Dass die beiden aufgrund der institutionell verankerten Schulpflicht dem Unterricht ‚ausgeliefert‘ sind, wird von

⁷ Mit dieser Entscheidung wird nicht nur ein für Strauss wichtiger Begriff verwendet, sondern auch versucht, ein Desiderat in der Situationsanalyse nach Clarke zu bearbeiten: Strübing weist darauf hin, dass die Zeitlichkeit in den Mapping-Strategien der Situationsanalyse noch nicht adäquat aufgehoben ist (2018). In der hier dokumentierten Studie wurde das Phänomen der Veränderung in der Zeit so berücksichtigt, wie es in der Schilderung der methodischen Schritte angedeutet wurde und wie es in dem Beitrag Göllner und Niessen (i. Vorb.) genauer beschrieben wird.

⁸ Spätestens hier stellt sich die Frage, ob nicht ein anderer Begriff von Strauss, der „Arbeitsbogen“, eine treffendere Bezeichnung für das untersuchte Phänomen darstellen könnte. Strübing betont aber, dass es auf den analytischen Fokus ankomme (2007, S. 123). Angesichts der Tatsache, dass die Jungen das, was sie im 5. Schuljahr erleben, weniger als einen von ihnen in Kooperation mit anderen gestalteten Arbeitsbogen wahrnehmen, sondern eher als etwas von ihnen ‚Erlittenes‘, scheint der Begriff der Verlaufskurve passender.

ihnen nicht thematisiert, stellt aber in der verpflichtenden Teilnahme am Unterricht in dieser konkreten Lerngruppe eine bedeutsame Kontextvariable dar und ist Teil der Situation: Sie sind zur vorgeschriebenen Zeit am vorgeschriebenen Ort, dem Musikraum im Dachgeschoss der Schule. Dort finden sie eine bestimmte Materialität in Form von Tischen und Stühlen, Musikanlage, Tafel, einigen Musikinstrumenten und manchmal auch Arbeitsblättern vor; Hefter und Schreibutensilien sollen sie mitbringen. Damit ist eine schulische Ordnung etabliert, die sie gelegentlich als widerständig empfinden (vgl. die Episode mit dem gelben Stift in 7.3). Darüber hinaus gibt es – im Spiegel der Interviews – weitere mehr oder weniger präzente Beteiligte an der Situation: Von den Familien sprechen beide kaum; aber die Musiklehrerin, die sie sehr schätzen, spielt eine wichtige Rolle. Sie vertrauen ihr und nehmen sie als unterstützend wahr. Dass sie am Ende des Schuljahres die Schule verlässt, lässt es zusätzlich sinnvoll erscheinen, dieses Schuljahr als das einzige, in dem sie die Klasse unterrichtet, als einen besonderen Zeitraum zu definieren. Nur selten werden Lehrkräfte anderer Fächer erwähnt, dafür aber spielen die Mitschüler*innen eine wichtige Rolle.

Wenn man diese Situation samt der Positionierung, in der sich die Jungen selbst darin beschreiben, in ihrer Veränderung innerhalb eines Jahres aus der Schülerperspektive betrachtet, offenbart sich eine Entwicklung, in der Bildungsoptimismus und Zuversicht im Hinblick auf die selbst empfundenen Lernmöglichkeiten eine Abwärtsbewegung beschreiben. Woran liegt das und welchen Anteil haben Faruk und Ilyas daran? Derartige Fragen lagen im analytischen Interesse von Anselm Strauss:

[Er] erliegt [...] nicht der Versuchung eines deterministischen Verständnisses der Beziehung zwischen Verlaufskurven und Akteur, sondern stellt sowohl die Beiträge unterschiedlicher Akteure zu Konstitution, Aufrechterhaltung und Beeinflussung von Verläufen als auch die praktische Bedeutung von Handlungsoptionen selbst jener Akteure heraus, die auf den ersten Blick den sie betreffenden Verlaufskurven geradezu ausgeliefert scheinen. (Strübing, 2007, S. 122)

Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Datenbasis aus Interviews besteht, also lediglich Beschreibungen von Handeln bzw. von dessen Folgen analysiert werden können. In Bezug auf die Verlaufskurve bedeutet das: Es können also nicht die konkreten „Beiträge unterschiedlicher Akteure“ erschlossen werden; es lässt sich aber sehr wohl deren Perspektive darauf erschließen.

Und ein weiteres theoretisches Element wird im Folgenden erneut aufgerufen, weil es dabei helfen könnte, die Vermitteltheit des im Interview Berichteten fruchtbar zu machen: Im Modell von Adressierung und Readressierung, wie es Ricken et al. im erziehungswissenschaftlichen Kontext entwickelt haben, werden Kommunikationsprozesse differenziert untersucht (Kuhlmann et al., 2017; Ricken et al., 2017):

Im Rahmen der Adressierungsanalyse sind dabei die grundsätzlichen Fragen leitend, (1.) wie im Rahmen je spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und (2.) zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich ggf. selbst macht ebenso wie (3.) interessiert, inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmen und ihrerseits den oder die andere subjektivieren kann. (Rose, 2018, S. 74)

Interviews bilden die entsprechenden Prozesse, die im Unterricht stattfinden, nicht ab; selbst wenn von konkreten Interaktionsfolgen die Rede ist, können diese nicht entsprechend mit Hilfe der von Ricken et al. vorgelegten Adressierungsanalyse ‚turn by turn‘ untersucht werden. Was aber auf Basis der vorliegenden Daten interpretierbar erscheint, ist eine Darstellung der Befragten, die zahlreiche Adressierungen zusammenfasst bzw. in der Adressierungen erst auf der Ebene des Interviews stattfinden. In Interviewdaten kann also nach Antworten auf die folgenden Fragen gesucht werden: (1.) Wie fühlen sich die Schüler von wem vor wem als wer angesprochen? (2.) Zu was fühlen sie sich von wem vor wem gemacht bzw. machen sie sich selbst? (3.) Wie erzählen sie von ihren Reaktionen bzw. wie reagieren sie im Interview selbst – indem sie etwa ihrerseits Adressierungen aussprechen oder den Adressierungsprozess im Interview vollziehen?⁹ Diese Fragen begleiten den nun folgenden Versuch einer Darstellung der Verlaufskurve in der untersuchten Situation.

Oben wurden bereits wichtige rahmende Elemente der Situation aufgezählt; an dieser Stelle wird auf Grundlage der empirischen Daten nun eine Darstellung der Situation aus Perspektive der beiden Schüler versucht. Der Beginn des fünften Schuljahrs markiert für sie ganz offenbar eine Zäsur wegen des Wechsels auf die Gesamtschule und ist 1. durch Bedeutsamkeit gekennzeichnet und 2. durch Offenheit:

1. Faruk und Ilyas messen dem Eintritt in die weiterführende Schule große Bedeutung bei: Sie grenzen sich in den Interviews explizit von der Grundschule ab, in der noch nicht so intensiv gelernt worden sei, wie das nun erwartet werde. Den Zensuren – auch denen für das Fach Musik – wird, wie Ilyas es formuliert, Bedeutung für „den Schulabschluss“ und damit für die Eröffnung von Lebenschancen zugeschrieben. Beide Schüler bekunden ein grundsätzliches Einverständnis mit der schulischen Leistungsordnung und zeigen sich gegenüber den Interviewenden als geradezu beflissen. Diese Bemühung fällt besonders bei Ilyas auf. Ein für beide Jungen wichtiges Thema sind auch die Mitschüler*innen, denen im Verlauf des 5. Schuljahres wachsende Bedeutung beigemessen wird.
2. Dazu sind Aspekte von Offenheit in ihrer Beschreibung des Schuljahresbeginns zu entdecken: Die Rollen und Positionen in der neu zusammengestellten Klasse und auch in den Beziehungen zu den Lehrkräften liegen nicht fest, sondern werden in zahlreichen Hinsichten erst ausgehandelt: Die Lehrerin ist anfangs noch sehr vorsichtig bei der Beschreibung der Kinder; auch Faruk und Ilyas berichten noch nicht sehr ausführlich von ihren Mitschüler*innen. Das 5. Schuljahr einer Gesamtschule hält zudem für alle Schüler*innen alle Abschlüsse offen, was möglicherweise zu dem großen Bildungsoptimismus beiträgt, der bei beiden Jungen in den ersten Interviews kurz nach Schuljahresbeginn zu beobachten ist und der sich unter anderem in ihrer Absicht bzw. Vorstellung spiegelt, ein Instrument zu lernen. Ilyas formuliert emphatisch: *„Ich finde, es WIRD immer besser und ich werd' immer besser, langsamer. Also, ich bin jetzt ganz unten und jetzt werde ich immer höher und höher.“*

⁹ An dieser Stelle wird nicht ausdrücklich auf die komplexen Anerkennungsprozesse im Interview selbst eingegangen. Zu der Bedeutsamkeit von Adressierungsanalysen für die Interpretation von Interviews im Rahmen des hier vorgestellten Projekts vgl. Niessen (i. Vorb.a)

Ganz sicher spielt bei allen genannten Aspekten auch die soziale Erwünschtheit der Antworten eine Rolle: Ob die beiden – trotz aller Erklärungen der Interviewenden zur Funktion der Gespräche und der Anonymisierung der Daten – nicht doch den Eindruck hatten, dass diese sie als Vertreter*innen von Schule befragten, ist nicht erschließbar. Zudem spielen auch die Adressierungsprozesse im Interview selbst eine wichtige Rolle: Die Schüler werden in den Fragen immer wieder als Lernende adressiert. Damit wird ein starker Anerkennungsrahmen gesetzt (vgl. Niessen, i. Vorb.). Allerdings verlieren diese beiden Einwände an Bedeutung, weil zum einen trotz vieler gleichlautender Fragen in den drei Interviews im Laufe des Schuljahres bei beiden Schülern deutlich Veränderungen und Verschiebungen zu beobachten sind. Zum anderen stellt es bereits einen wichtigen Befund dar, dass die beiden genau wissen, wie sie sich darzustellen haben oder zumindest darzustellen hätten, um den schulischen Leistungsanforderungen zu genügen. Im Folgenden wird skizziert, wie sich die Perspektive der Jungen auf die Elemente der Situation im Laufe des Schuljahres verändert:

- Faruk beschreibt seine Leistungen im Musikunterricht illusionslos: Er singe zwar gerne, aber „nicht besonders gut“, Bodypercussion „klappe“ bei ihm nicht, er könne die Noten „nicht so gut“ lesen und auch niemandem im Fach Musik etwas „zeigen“. Auf die Frage, was die Lehrerin sagen würde, was er im Musikunterricht gut könne, fällt ihm nichts ein. Hier schlagen sich deutlich vernehmbar Adressierungen nieder: Faruk erlebt offenbar nicht, dass er im Musikunterricht als leistungsfähig eingeschätzt wird, und beantwortet diese Zuschreibung mit einer niedrigen Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten. Ilyas markiert das Niveau seiner Leistungen längst nicht so deutlich – außer dass er angibt, langsam zu schreiben. Beim ersten Interview ist er aber noch optimistisch, was seine Lernerfolge angeht; in den späteren Interviews macht er allerdings Schmerzen in seiner Hand dafür verantwortlich, dass er langsam und ungern schreibt. Ab dem ersten Interview nutzt er durchgängig und dann immer deutlicher das beherrschende Rechtfertigungsmuster, dass seine Mitschüler ihn ablenken, ihm aber in der Situation die Schuld für die entstandene Unruhe zuschieben. Auch er hat ganz offenbar die Adressierung für sich angenommen, dass seine Leistungen geringer ausfallen als die seiner Mitschüler*innen, aber er findet eine andere Antwort darauf: Schuld sind die Schmerzen und die Ablenkungen.
- Für beide Jungen spielt das Thema Ablenkung durch andere eine große und immer bedeutendere Rolle, wobei Faruk eher einzelne Mitschüler benennt, die ihn stören oder auch beleidigen, und Ilyas sich vorwiegend über das Verhalten der Mädchen sowie der ganzen Klasse beschwert. Bei Ilyas spielt auch zunehmend das Aushandeln von Macht untereinander eine große Rolle. Das spiegelt sich ab dem zweiten Interview auch in seiner immer vehementer vorgetragenen Sorge davor, dass er sich blamieren und ausgelacht werden könnte, wenn ihm Fehler unterlaufen. Er behauptet auch, dass genau das passiert. Auf diese Weise bringt er seine Leistung direkt mit dem Verhalten seiner Mitschüler*innen in Verbindung: „Ich kann nicht lesen so gut, ich denke immer, dass ich mich blamiere oder so.“¹⁰

¹⁰ Es wäre mit Sicherheit lohnend, die Interviews noch einmal im Hinblick auf die Frage auszuwerten, welche Rolle peerkulturelle Anerkennungslogiken spielen und wie diese im Verhältnis zur schulischen Leistungsordnung stehen. In Formulierungen wie „Petze“ oder in der Sorge davor, sich zu vor den Mitschüler*innen zu „blamieren“, scheint deren Bedeutung deutlich auf.

- Faruk äußert über das Schuljahr mit abnehmender Intensität den Wunsch, ein Instrument zu lernen. Er hat Sorge, dass das unmöglich ist, weil er keine Noten lesen kann. Auch Ilyas spricht anfangs davon, dass er ein Instrument lernen möchte: im ersten Interview mit Nachdruck, im zweiten unspezifisch, im dritten ist davon nicht mehr die Rede.

Wenn man das 5. Schuljahr also als Verlaufskurve ansieht, ist festzustellen, dass diese aus Perspektive der Jungen durch eine starke Schließung gekennzeichnet ist: Die ‚Fenster‘, die sie in Bezug auf die Möglichkeit, ein guter Schüler zu werden und langfristig einen guten Schulabschluss zu erreichen und/oder ein Instrument zu erlernen, zu Beginn des Schuljahres noch offen gesehen haben, haben sich an dessen Ende geschlossen. Wie konnte es zu dieser Entwicklung kommen? Stellt man die Schilderungen der Lehrerin und die Sicht von Faruk und Ilyas nebeneinander, treten charakteristische Unterschiede hervor: In Bezug auf Faruk berichtet die Lehrerin, dass er ihr in vielen Situationen in Bezug auf Konzentration, sprachliche Kompetenzen und Leistungsbereitschaft sowie -möglichkeit überfordert scheint. Faruk würde ihr in Bezug auf die Wirkung seines Verhaltens nach außen vermutlich zustimmen – nur dass er die Urheberschaft in Bezug auf das Problem der Ablenkung nicht bei sich lokalisiert, sondern einzelne Mitschüler*innen dafür verantwortlich macht, dass er sich nicht konzentrieren kann. Noch sehr viel deutlicher tritt dieses Muster bei Ilyas hervor, über den die Lehrerin sehr ausführlich und mit großer Sorge spricht (s. Abschnitt 7.1). Ilyas betrachtet seine eigene Person generell etwas unkritischer als Faruk; seine Antwort auf die Adressierung lautet aber ähnlich, dass nämlich nicht er, sondern die Schmerzen in der Hand sowie seine Mitschüler*innen dafür verantwortlich sind, dass er keine besseren Leistungen erzielen kann. Geradezu als Beweis dafür beschreibt er immer wieder, wie sich ‚gute‘ Schüler*innen im Unterricht zu verhalten haben.

Diese Schließung der Handlungsmöglichkeiten und der Chancen aus Perspektive der Jungen schlägt sich auch auf der sprachlichen Ebene nieder: Faruk spricht im ersten Interview noch davon, dass er abgelenkt werde, zunehmend ist im Laufe der folgenden Interviews dann aber von Konflikten und „Streit“ die Rede, denen er nicht aus dem Weg gehen kann. Auch Ilyas spricht im Modus des Erleidens (bis hin zu (Kopf-) Schmerzen, die ihm angeblich andere zufügen, indem sie Lärm machen). Handelnde sind andere, in seinen Worten „einer“, „jemand“, „die“ und „alle“. Auf die Regelmäßigkeit und Zwangsläufigkeit der so erlebten Situationen verweisen Formulierungen wie „immer“ oder „die ganze Zeit“: Er berichtet, dass „alle“ lachen, wenn er „was falsch lese“. Er warte in diesen Fällen einen Moment und lese dann „einfach weiter“. Auf die Frage der Interviewerin, ob er denn nicht der Lehrkraft sagen könne, wie sehr ihn eine solche Situation belaste, antwortet er, dass er fürchte, „dass die dann noch mehr lachen und mich dabei beleidigen. Dann sagen die bestimmt: ‚Eh, Petze!‘“ (vgl. Niessen, i. Vorb.) Auch auf die Frage, was er im letzten Schuljahr nicht schön gefunden habe, benennt er: „Wenn mich immer jemand beleidigt.“ Was sich dahinter verbirgt, beschreibt er auf Nachfrage: „Da kommt immer einer an, der meint, er kann tun, was er will.“ Er lässt offen, wie er darauf reagiert, aber markiert sehr deutlich, wer in seinen Augen den Anfang der Handlungskette setzt.

Auf Basis von Interviews kann nicht entschieden werden, wie die Jungen konkret gehandelt haben, aber bemerkenswert ist das Etablieren eines Musters, das in Bezug auf Faruk in abgeschwächter Form, aber bei Ilyas sehr deutlich rekonstruiert werden konnte und das im letzten Abschnitt in Bezug auf das Thema Leistung im Musikunterricht neu gerahmt werden soll.

6. Diskussion und Fazit

Dass in den Interviews ein ausgeprägter Diskurs über das Thema Leistung erkennbar ist, muss als Erstes (noch einmal) methodenkritisch reflektiert werden: Die Interviewfragen, die teilweise Lernen, Können, Zensuren etc. thematisieren, tragen dazu bei. Sie setzen einen starken normativen Anerkennungsrahmen und führen dazu, dass die Interviewpartner*innen immer wieder in ihrer Schülerrolle angesprochen werden. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass diese permanente Adressierung die thematischen Schwerpunktsetzungen in den Interviews mit verursacht hat. Auch wenn sich die Interviews ausschließlich auf das Fach Musik beziehen, könnte sich in den Antworten der beiden Jungen der schulische Leistungsdiskurs insgesamt widerspiegeln. Diese Vorüberlegungen sind bei der folgenden Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen.

In der Graphik ist dargestellt, über welche Elemente sich Lehrerin und Schüler*innen in Bezug auf das Thema Leistung und deren Demonstration im Unterricht in den Interviews einig sind und wie Faruk und Ilyas ihre Handlungsmöglichkeiten darstellen:

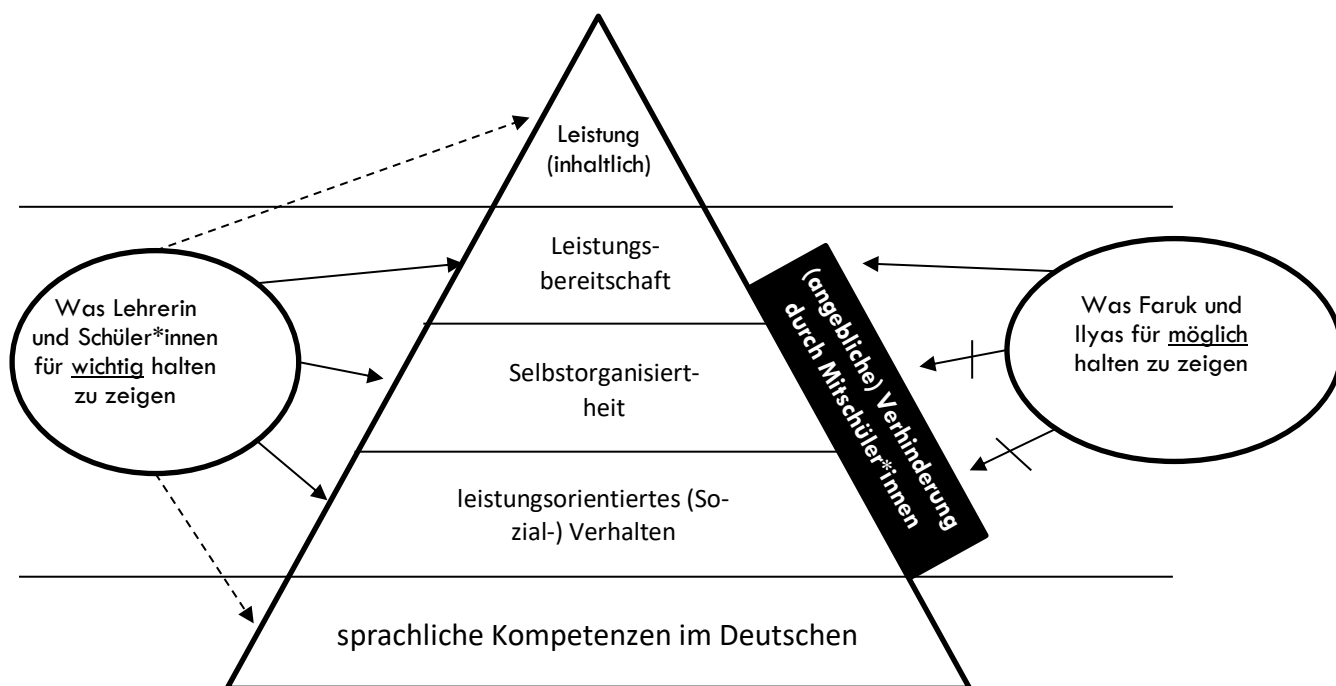


Abbildung 2: Elemente leistungsbezogenen Handelns im Unterricht aus Sicht der Befragten (Grafik: AN)

Einen interessanten Befund stellt zunächst einmal dar, dass über ‚inhaltliche‘ Aspekte des Themas Leistung im Musikunterricht weder von der Lehrerin noch von den Schüler*innen¹¹ in nennenswertem Umfang gesprochen wird – daher der obere gestrichelte Pfeil in der Darstellung. Allenfalls wird dieses Thema am Rande durch den Verweis auf richtige und falsche Antworten berührt. Die sprachlichen Kompetenzen auf der untersten Ebene der Graphik werden von der Lehrerin und auch von den Schülern zwar explizit oder implizit als wichtig markiert, aber sie liegen nicht in der Verantwortung der einzelnen und können nicht beliebig verändert werden. Es geht im Folgenden also vor allem um den mittleren Bereich zwischen den beiden durchgezogenen Linien. Er bezeichnet, was von allen Beteiligten (wie im linken Oval dargestellt) in Bezug auf Leistung im

¹¹ Mit Schüler*innen ist Anika mitgemeint; wenn von Schülern die Rede ist, geht es um Faruk und Ilyas.

Musikunterricht für wichtig erachtet wird und gezeigt werden soll – zunächst einmal unabhängig von Lernergebnissen. Nur halten die beiden Schüler (im rechten Oval dargestellt) es im Schuljahresverlauf für immer unmöglicher, sich diesen Erwartungen entsprechend zu verhalten, weil sie daran gehindert werden – und zwar vor allem von ihren Mitschüler*innen (schwarzer Kasten).

Der Befund, dass Leistung in dem Musikunterricht, auf den sich die Interviews bezogen, nicht nur und vielleicht noch nicht einmal überwiegend anhand von Arbeitsergebnissen festgestellt wird, korrespondiert mit den Forschungsergebnissen der eingangs bereits erwähnten ethnographischen Studie an einer Sekundarschule, also einer Schulform, die ähnlich wie die Gesamtschule verschiedene Schultypen übergreift. Katrin Ulrike Zaborowski beobachtete:

[Es] wird in der Schule ein starker Zusammenhang zwischen angemessenem Verhalten und guten Leistungen hergestellt bzw. werden beide Aspekte bezüglich der Einschätzung der Schüler vermischt – der ‚gute‘ Schüler zeichnet sich vor allem durch angepasstes Verhalten (dies beinhaltet auch das Zeigen allgemeiner Leistungsbereitschaft) und erst nachgeordnet auch durch kognitive Leistungsfähigkeit aus. [...] schlechte Leistungen werden unmittelbar auf das Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt. (Zaborowski et al., 2011, S. 213)

Was das Bemerkenswerte hier ist: Dieses Muster reproduziert sich auch in den Interviews der vorliegenden Studie in Bezug auf den Musikunterricht. Für die Musiklehrerin gilt zudem, was Zaborowski auch in Bezug auf die Lehrkräfte ihrer Studie formulierte: „Somit werden die Schüler selbst, aber auch das Elternhaus der Schüler als Verantwortliche identifiziert.“ (Zaborowski et al., 2011, S. 219) Hier drängt sich ein Gedanke auf, den Jörg Nicht und Thomas Müller in ihren Entwurf eines sozialtheoretischen Leistungsverständnisses eingebracht haben: Inwiefern ist es eigentlich legitim, Leistung immer und ausschließlich als individuelle Leistung anzusehen? Ohne den Anteil des Individuums leugnen zu wollen, plädieren die beiden Autoren dafür, den Blick auch darauf zu richten, was bzw. besser: wer neben dem Individuum, dem die Leistung zugeschrieben wird, noch am Zustandekommen von Leistung beteiligt ist bzw. als beteiligt angesehen wird (Nicht & Müller, 2017, S. 78–79). In den Augen der Musiklehrerin sind das auch die Eltern; in Faruks und Ilyas Augen sind es vor allem die Mitschüler*innen – und zwar beide Male nicht in einem förderlichen Sinne. Ricken gibt zu bedenken, dass eine derartige „minimale Differenz im Leistungsdenken – z. B. das Erreichte nicht (nur) als Ausdruck der eigenen Fähigkeiten, sondern (immer auch) als sozial und situativ bedingtes Gelingen zu verstehen – ... eine erhebliche Differenz der Subjektivierungsformen und -prozesse nach sich“ ziehen würde (Ricken, 2018, S. 56). Was ein Ernstnehmen dieser veränderten Bewertung im Hinblick auf Schule bedeuten würde, kann an dieser Stelle nicht zu Ende gedacht werden.

Es geht hier nicht um die Frage, ob die beiden Jungen ihr Handeln anders hätten gestalten können oder ob es für sie aus welchen Gründen auch immer unmöglich ist, das zu tun; stattdessen sollte mit Hilfe der Analyse gezeigt werden, wie sich in einer konkreten Situation über einen längeren Zeitraum hinweg die (selbst empfundenen) Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten im Spannungsfeld zwischen Zuschreibungen und Autonomie entfalten können. Dabei erscheint das Thema Leistung als Kristallisationspunkt von Adressierung und Anerkennung:

Schulische Leistung ist so ein nicht nur komplexes, sondern in sich auch spannungsreiches Geflecht von unterschiedlichen Differenzen, das über Zu- bzw. Vorschreibungen, Erwartungen und Erwartungserfüllungen – also als eine Ordnung der Anerkennbarkeit – funktioniert. Leistung ist nicht einfach existent und nur darzustellen, vielmehr

muss sie je wieder hervorgebracht werden, auch wenn es – in sicherlich unterschiedlichem Umfang – in einer etablierten Leistungsordnung die Möglichkeit gibt, sich mit verschiedenen Zeichen als jemand auszugeben, der etwas leistet, oder vorzugeben, etwas zu leisten. (Rabenstein, 2017; Rabenstein, Reh, Steinwand, & Breuer, 2014, S. 138)

Offenbar ist es für Faruk und Ilyas nicht so einfach, diese Zeichen auszusenden, was sie im Laufe des Schuljahres selbst auch immer deutlicher formulieren. Fasst man schulische Leistung als „Ordnung der Anerkennbarkeit“, dann wird für die beiden Schüler die Wahrscheinlichkeit, Anerkennung in Bezug auf ihre Leistungen zu erhalten, immer geringer, so lange sich das oben beschriebene Muster in der Situation (Musik-) Unterricht nicht ändert. Diese Vermutung wird von den Aussagen der Lehrkraft gestützt, die zwar insgesamt eine sehr engagierte und den Schüler*innen zugewandte sowie wertschätzende Haltung an den Tag legt, die sich aber in Bezug auf die beiden Schüler Faruk und Ilyas nicht sehr hoffnungsvoll äußert. Wenn sie begeistert über Schüler*innen spricht, die eine hohe „Übemorale“ an den Tag legen, gilt für sie vielmehr auch, was Tanja Sturm in einer Studie auf Basis der dokumentarischen Methode rekonstruierte:

Bezogen auf die sozialen Leistungserwartungen zeigt sich eine mittelschichts- und bildungsmilieuorientierte Vorstellung von schulischem Lernen und Verhalten, die sich durch Fleiß und Strebsamkeit einerseits und am – aus der Reformpädagogik stammenden – ‚authentischen‘ Lernen [...] andererseits orientieren. (Sturm, 2018, S. 62)

Man könnte vermuten, dass – in diesem Beispiel – die Musiklehrerin schon mit der Bemühung um Leistung zufrieden wäre und damit denjenigen Schüler*innen eine Chance auf gute Zensuren geben möchte, denen das Erbringen musikbezogener Leistungen aus welchen Gründen auch immer schwerfällt. Die Auswertung der Interviews offenbart allerdings, dass die beiden hier interviewten Schüler sich außerstande sehen, auch nur ein solches Bemühen durchgängig zu zeigen. Damit wird letztlich bestätigt, was Ricken im Hinblick auf „Verzerrungen und Fehlbeurteilungen“ in Bezug auf schulische Leistung konstatiert: Sie sind „zwar individuell problematisch, aber für die Logik des Leistungsprinzips gerade nicht dysfunktional und insofern tatsächlich verschmerzbar; anders gesagt: Leistung funktioniert auch dann, wenn sie nicht (gerecht) zu funktionieren scheint.“ (Ricken, 2018, S. 54)

Wenn man nun genau hinschaut, versuchen beide Jungen mit einem ‚Trick‘ dem Leistungsparadigma zu entkommen, indem sie sich mit dem Verweis auf die Mitschüler*innen der Verantwortung für das Nicht-Erbringen von Leistung entziehen. Damit verweigern sie sich dem „Kern der Leistungslogik“ (Ricken, 2018, S. 55). Allerdings nützt ihnen dieser Versuch nichts. Sie werden als ‚Nicht-Leister‘ adressiert und nehmen diese Zuschreibung auch an. Damit wird gleichzeitig eine soziale Positionierung vorgenommen. Es besteht Anlass zu der Vermutung, dass sich die beiden Jungen nicht nur dem Leistungsparadigma im Musikunterricht entziehen, sondern dem Leistungsparadigma des Bildungssystems und dessen „eigener Logik“ insgesamt (Breidenstein, 2018, S. 324), was wenig hoffnungsvolle Aussichten für ihre weitere schulische Laufbahn bedeuten würde.

Wie in methodenkritischer Absicht schon mehrfach erwähnt, wird auch an dieser Stelle noch einmal betont, dass die Tatsache, dass das Thema Leistung so stark in den Mittelpunkt dieser Situationsanalyse gerückt ist, nicht als Ergebnis im eigentlichen Sinne verstanden werden soll. Sicherlich lag das Hervortreten dieser Thematik stark an den Fragen der Interviewer*innen und auch

an meinem Erkenntnisinteresse als Auswertende. Aber selbst wenn diese Einflüsse beachtet werden, ist doch eindeutig festzustellen, dass der Diskurs um das Thema Leistung die untersuchte Situation im Musikunterricht aus Perspektive der Jungen stark prägt und sich vor allem über das Jahr in charakteristischer Weise verändert. Dabei geht es nur vordergründig tatsächlich um Leistung im Sinne von Lernergebnissen; beim zweiten Hinschauen dreht sich der Diskurs eher um ein der schulischen Leistungsordnung konformes Verhalten. Eines der wichtigen Ergebnisse der Studie besteht also in der ernüchternden Erkenntnis, dass sich das schulische Leistungsprinzip in Adressierungen und Anerkennungsprozessen im Musikunterricht deutlich niederschlägt.

Nun stellt sich am Ende eines musikpädagogischen Textes die Frage, wo über diese Erkenntnis hinaus die Besonderheiten des Faches Musik geblieben sind: Welche Rolle spielen Musizieren und Singen? Ist je die Rede von ästhetischen Erfahrungen? Aus den Interviews mit der Lehrerin lässt sich ablesen, dass sie großen Wert auf gemeinsames Musizieren legt und anstrebt, ihren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Und tatsächlich sprechen auch die Jungen positiv über das Singen und das Musizieren mit Instrumenten, aber sie beziehen auch diese Unterrichtselemente vorwiegend auf die Frage, ob sie darin mehr oder weniger „gut“ gewesen sind. Insofern ist Ricken beizupflichten, der Leistung als System bezeichnet, das das Sprechen über Unterricht grundiert: „Hier wie dort aber ist ‚Leistung‘ die Münze, in die alles (und wenn nicht alles, so doch vieles) andere konvertierbar zu sein scheint, ohne aber selbst infrage gestellt zu werden.“ (Ricken, 2014, S. 119–120) Anerkennung wird auch im Musikunterricht sehr stark über die ‚Währung‘ Leistung verteilt. Das spiegeln zumindest die Schüleräußerungen. Ilyas und Faruk haben ganz offensichtliche Adressierungen im Hinblick auf ihren defizitären musikbezogenen Leistungsstand sehr unterschiedlich für sich angenommen; beide aber schätzen ihre Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine Veränderung der Situation als minimal ein, indem sie zu einem Rechtfertigungsmuster greifen, das die Ursache der mangelnden Leistungen von ihrer Person weghält. Auch wenn sie möglicherweise diese Art der Readdressierung vor allem für die Interviewsituation argumentativ aufgebaut haben, ist sie doch spätestens im dritten Interview so stark, dass sie ein stabiles Muster darstellt, das sich auch in den Beschreibungen der Lehrerin spiegelt. In musikpädagogischer Hinsicht erscheint vor allem die Verringerung des Zutrauens der Jungen in ihr musikbezogenes Lernpotential hoch problematisch. Darüber hinaus könnten die Befunde Überlegungen dazu anstoßen, inwieweit Leistung in der Schule ausschließlich dem Individuum zuzuschreiben ist bzw. inwieweit das soziale Umfeld mit dafür verantwortlich ist – auch im Musikunterricht.¹²

In der Analyse wurde festgestellt, dass sich die Diskurse um angemessenes Verhalten im Musikunterricht, Leistung und Anerkennung stark überlagern – und Auswirkungen haben auch in Bezug auf das weitere Handeln der Schüler in Bezug auf Musik. Zwar wurden in dieser Studie nur „partiale Perspektiven“ im Sinne Clarkes rekonstruiert (Clarke, 2012, S. 66); aber Sichtweisen von Schülern wie Faruk und Ilyas werden zumindest in der musikpädagogischen Forschung bislang

¹² Dieser Gedanke lässt sich auch auf ein ganz besonderes fachspezifisches Phänomen beziehen, das in der Analyse zwar dargestellt, aber auf Basis der ausgewählten Interviews noch kaum in seinem Adressierungspotential ausgelotet werden konnte: die Zuordnung, die die Schüler*innen selbst und auch die Lehrerin zu den Gruppen der „Instrumentalist*innen“ bzw. den „Nicht-Instrumentalist*innen“ vornehmen. Es handelt sich dabei um weit mehr als nur um eine Zuordnung zu einer Gruppe mit einem bestimmten Merkmal; in Bezug auf Musikunterricht wird damit eine deutliche Positionierung vorgenommen, die die Lehrerin sogar ganz explizit mit dem Bildungsstand des Elternhauses in ein Verhältnis setzt. Es ist sehr davon auszugehen, dass die Jungen diese Adressierung wahrnehmen und sich zu ihr in ein Verhältnis setzen – auch wenn eine ausdrückliche Bezugnahme auf diesen Umstand in den Interviews nicht erfolgt.

selten gehört. Mit diesem Beitrag ist deshalb die Hoffnung verbunden, dass sie Aufmerksamkeit erhalten und Anregungen für die weitere musikpädagogische Diskussion liefern können.

Literatur

- Alkemeyer, T., Buschmann, N., & Michaeler, M. (2015). Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In T. Alkemeyer (Hrsg.), *Praxis denken. Konzepte und Kritik* (S. 25–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Bosančić, S. (2018). Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 43–64). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In: S. Reh & N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.). (2018). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clarke, A. E. (2011). Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 207–229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem postmodern turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (2. Aufl.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Geimer, A., Amling, S., & Bosančić, S. (Hrsg.). (2018). *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 6. Münster: Waxmann.
- Göllner, M., & Niessen, A. (i. Vorb.). Potenziale der „Situationsanalyse“ nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern: Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, 1–30. Abgerufen von <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/124/273>
- Göllner, M., & Niessen, A. (2016a). Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schüler*innen und Lehrenden: Die mehrperspektivische qualitative Interviewstudie AdaptiMus*Interview. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit: Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung. Gefördert vom BMBF* (S. 11–24). Dortmund. Abgerufen von https://www.musik.tu-dortmund.de/fileadmin/user*upload/Musikpaedagogische*Forschungsstelle/Abschlussdokumentation.pdf
- Göllner, M., & Niessen, A. (2016b). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht: Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik*. (70), 48–57.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2016c). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 37 (S. 121–136). Münster: Waxmann.

- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 10. Münster: Waxmann.
- Heberle, K., & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht: Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 35 (S. 43–57). Münster: Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesque-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 7. Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 12. Münster: Waxmann.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Hinsicht. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234–235. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/318094842>
- Meister, N., & Hollstein, O. (2018). Leistung bewerten. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 123–136). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nicht, J., & Müller, T. (2017). Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung. Vorüberlegungen zu einem sozialtheoretischen Verständnis von Leistung. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder, & B. Hoffarth (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: IV. Leistung - Anspruch und Scheitern* (S. 61–83). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Niessen, A. (i. Vorb.). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht.
- Platz, F. (2018). Formen der Leistungserfassung und -rückmeldung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 377–384). Münster, New York: Waxmann.
- Rabenstein, K. (2017). Zur Verschiebung schulischer Leistungsbewertung. Ethnographische Beobachtungen zu Rückmeldepraktiken im individualisierenden Unterricht. In C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder, & B. Hoffarth (Hrsg.), *Wittenberger Gespräche: IV. Leistung - Anspruch und Scheitern* (S. 41–60). Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J., & Breuer, A. (2014). Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 135–154). Opladen: Budrich.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Leske und Budrich.
- Reh, S. & Ricken, N. (2018). Leistung als Paradigma. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung: Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Praktiken der Subjektivierung: Band 1. Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: Transcript.

- Ricken, N. (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 119–133). Opladen: Budrich.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193–233. Abgerufen von <https://www.researchgate.net/publication/318094842>
- Rose, N. (2018). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.). (2008). *Leistung im Musikunterricht*. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, Bd. 2: Beiträge der Münchner Tagung 2008. München: Allitera.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2018). Leistungsbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 371–376). Münster, New York: Waxmann.
- Schubert, H.-J. (2009). Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (S. 345–367). Wiesbaden: Springer VS.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1–12.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2003). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl., [Nachdr.]). Thousand Oaks: Sage.
- Strübing, J. (2007). *Anselm Strauss. Klassiker der Wissenssoziologie: Bd. 4*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (3., überarb. und erw. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung: Vol. 15*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser, & A. Pettenkofer (Hrsg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–76). Frankfurt am Main: Campus.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremiti, B. Traue, H. Knoblauch, & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch interpretativ forschen* (S. 681–706). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, T. (2018). (Leistungs-)Differenzen in Schule und Unterricht aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 51–66). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den „Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“. *ZfKM (Sonderedition 2)*, 34–41. Abgerufen von <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>

Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7. Anhang: Faruks und Ilyas' Leistungen im Musikunterricht

Im Folgenden werden die Inhalte aus den Interviews und deren Interpretation noch einmal ausführlicher dargestellt, um die Nachvollziehbarkeit der Ausführungen zu erhöhen. In den Beschreibungen der Leistungen von Faruk und Ilyas aus Sicht aller Beteiligten ergeben sich im Laufe des Schuljahres Veränderungen, weshalb die hier vorgelegte Analyse dem Schuljahresverlauf mit seinen drei Erhebungszeitpunkten folgt.

7.1 Faruks und Ilyas' Leistungen aus Perspektive der Lehrerin

Die Lehrerin beschreibt schon nach den ersten Begegnungen mit der Klasse ihren Eindruck, dass die Schüler*innen, die kein Instrument spielen, zu denen auch Faruk und Ilyas gehören, „etwas schwierig“ seien, „verhaltensoriginell [lacht]“; sie beschreibt sie auch als „hibbelig“, „unruhig“ und „mitteilsam“. Ilyas hält sie „sprachlich“ und „von der Konzentration her“ für „überfordert“. Einerseits relativiert sie ihre Aussage gleich wieder, da sie die Schüler noch nicht so gut kenne, andererseits erwartet sie aber schon mit Blick auf das anstehende Schuljahr: „Das wird eine ganz große Herausforderung.“

Ein halbes Jahr später, im Anschluss an die Stunde in der Mitte des Schuljahres beschreibt die Lehrerin rückblickend, dass die Textarbeit u. a. Faruk und Ilyas sehr schmerzlich sei: „Ilyas hat nur auf dem Tisch gelegen, der hat überhaupt keinen Zugang zu solchen Dingen, also, das ist ganz schwer, das merkt man.“ Als Schlüsselkategorie in ihrer Perspektive auf Ilyas bezeichnet „kein Zugang“ einerseits Ilyas' häufig mangelnde Beteiligung am Unterricht, andererseits den aus ihrer Sicht unerfüllten Wunsch, zu dem Jungen einen tragfähigen Kontakt aufzubauen. In der folgenden längeren Passage führt sie Begründungen an, die unter den Lehrerkolleg*innen für sein Verhalten kursieren:

Ja, und wir befürchten-, also, ganz stark ist es einfach, dass sprachlicher Input fehlt, dass oft zu Hause wenig gesprochen wird oder halt-, die Mutter von Ilyas spricht nur Türkisch oder Kurdisch, weiß ich jetzt nicht, aber jedenfalls nicht Deutsch. Und ihre Hauptaufgabe ist es halt, ihren Sohn zu versorgen, da ist noch ganz traditionelle Familienstruktur, das merkt man ihm an. Und er macht das nur, wenn er Lust hat und wozu er Lust hat, und deswegen ist es auch schwer zu sagen: Versteht er das überhaupt?

Neben Ilyas' sprachlichen Kompetenzen macht sie also die von ihr klischeehaft beschriebene „traditionelle Familienstruktur“ mitverantwortlich für sein Verhalten, weil die seine Leistungsbereitschaft nicht fördere.

Am Ende des Schuljahrs, zum dritten Interviewzeitpunkt, beschreibt sie zwar, dass sie generell keinen gravierenden Unterschied in Bezug auf das Interesse am Unterricht bei den „Instrumentalisten“ und den „Nicht-Instrumentalisten“ erkenne. Allerdings äußert sie sich umfangreicher wieder in Bezug auf Ilyas, den sie als „Verweigerer“ bezeichnet. Sie beschreibt, dass er auf die im Unterricht erklingende Musik und Umgangsweisen mit ihr schimpfe oder sich „unbeteiligt“ zeige: „Hält immer irgendwas in den Händen und zeigt auch also keine Lust. Und dann stört er Schüler, die

dann sagen: ‚Der stört!‘ Dann haben wir den ersten Krach.“ Sie beschreibt allerdings auch, dass Ilyas seine Verweigerungshaltung gelegentlich aufgeben. Dennoch ist sie nicht sehr hoffnungsvoll: „Ich weiß eben durch Kollegen, dass er auch in den anderen Fächern einfach NICHT arbeitet. Das war so von Anfang an ganz schwierig. Also, ich müsste jetzt bei den Zeugniskonferenzen mal hören, ob sich da irgendwas geändert hat oder ob man feststellt: Woran liegt das? Er ist sehr verwöhnt von zu Hause und muss nicht viel tun und es fällt ihm schwer, hier auch einfach Lernstoff zu bearbeiten. Ja, aber diese-, gerade die Jungs mit dem Migrationshintergrund, die scheinen so richtige Machtkämpfe auszuführen ‚Wer hier das Sagen hat!‘, ne?“ Wieder versucht sie, Ilyas’ Verhalten mit Blick auf seine Erziehung bzw. die Erziehung, die er ihrer Vermutung nach genießt, zu erklären, und sie vermutet – und stimmt in diesem Punkt mit Ilyas’ Einschätzung überein –, dass Machtkämpfe in der Klasse zugenommen haben. Dabei konstruiert sie eine in ihren Augen relevante Differenzlinie nach Geschlecht und „Migrationshintergrund“.

Betrachtet man die Faktoren, die ihrer Meinung nach für gute Leistungen verantwortlich sind, schneidet Ilyas nicht gut ab: Neben dem „Migrationshintergrund“ und den fehlenden sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen benennt sie insbesondere seine mangelnde Leistungsbereitschaft, die mit dem Fehlen von Selbstorganisation einhergeht. Wenn man die Perspektiven der Lehrerin und der beiden Schüler nebeneinanderlegt, fällt auf, dass die Lehrerin stärker über Ilyas’ Probleme beim Lernen spricht, obwohl Faruk im Interview erkennbar mehr Schwierigkeiten hat, sich in der deutschen Sprache auszudrücken.

7.2 Leistungen im Musikunterricht aus Faruks Perspektive

Faruk sticht aus der Gruppe der ‚Nicht-Instrumentalisten‘ aus Sicht der Lehrerin nicht so stark heraus wie Ilyas. Da er aber wie Ilyas kein Instrument erlernt und wie dieser auch mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen hat, erscheint es umso interessanter, Faruks Perspektive mit der von Ilyas zu vergleichen. Einleitend soll anhand einer Interviewpassage beispielhaft illustriert werden, wie sich Faruks Sprachschwierigkeiten auf die Interpretation einzelner Äußerungen auswirken. Immer wieder entstehen lange Pausen im Gespräch, teilweise gibt er irritierende Antworten: Als Faruk gefragt wird, was ihm in der soeben erlebten Stunde „am allerbesten“ gefallen habe, nennt er die Gruppenarbeit und die Fragen auf dem Arbeitsblatt, die sie beantwortet hätten. Allerdings gibt er gleichzeitig zu, dass er die Fragen gar nicht beantworten konnte, denn: „Mein Deutsch ist nicht so gut.“ Das Erleben von Kompetenz fällt also als Erklärung für die Wertschätzung dieser Arbeitsphase aus. Stattdessen erscheinen an dieser Stelle zwei Lesarten denkbar: Entweder fand Faruk die Fragen inhaltlich interessant oder er war froh darüber, dass andere die Fragen beantworten konnten, an denen er allein gescheitert wäre. Im Interview gibt es keine direkten Hinweise, die die Widersprüchlichkeit seiner Antwort auflösen könnten, so dass sich noch eine weitere Lesart aufdrängt: Möglicherweise hat Faruk die Gruppenarbeit deshalb angeführt, weil er kein anderes Element der Stunde so mühelos benennen konnte. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, dass Faruk zu Beginn des Interviews bei der Frage nach dem Verlauf der Stunde zunächst nur die Gruppenarbeit und dann, nach insgesamt 18 Sekunden Nachdenken, „Übungen“ benennt. Auf die Nachfrage der Interviewerin, was das für Übungen gewesen seien, antwortet Faruk:

Faruk: Ehm, (3 sec. Pause), ich weiß nicht, wie das heißt.

Interviewerin: Hmm, du kannst es ja mal beschreiben.

Faruk: Eh (10 sec. Pause)

I: Erklär's einfach mal, was ihr gemacht habt, bei der Übung.

Faruk: Wir haben geklatscht, gestampft. (8 sec. Pause) Mehr weiß ich nicht.

Seine Mühe damit, das Erlebte treffend zu benennen, zieht sich durch das ganze Interview. Inwieweit sie auch Einfluss auf die Inhalte genommen hat, wurde im Analyseprozess an jeder einzelnen Stelle erneut reflektiert – wie hier exemplarisch demonstriert.

Zu Beginn des 5. Schuljahrs

Schon zu Beginn des ersten Interviews mit Faruk spielen die Themen Aufmerksamkeit und Ablenkung eine große Rolle: Faruk berichtet, dass er und sein Partner einander in der Partnerarbeit geholfen hätten; aber sie seien auch von Mitschüler*innen gestört worden: „Die lenken mich ab, weil die mich nicht in Ruhe lassen. Frag ich schnell: ‚Was ist los denn?‘ Fragt der zum Beispiel: ‚Was muss man machen?‘, dann sag ich: ‚Schau zu.‘“ Faruk betont, dass er im Unterricht gerne „zuhören“ würde. Deutlich schlägt sich in seinen Äußerungen der Diskurs um das ‚richtige‘ Schülerverhalten nieder: Unerwünschten Verhaltensweisen wie ‚Laut-Sein‘, ‚Nerven‘, ‚Ablenken‘, ‚Nicht-in-Ruhe-Lassen‘ stehen die erwünschten wie ‚Zuhören‘ und ‚Leise-Sein‘ gegenüber. Faruk weiß genau, welches Verhalten die Lehrkräfte schätzen, er stellt es allerdings so dar, dass er von seinen Mitschüler*innen so abgelenkt wird, dass er ihren Erwartungen nicht entsprechen kann. Dieses Rechtfertigungsmuster, das bei ihm schon im ersten Interview verwendet wird, taucht bei Ilyas in dieser Deutlichkeit erst im letzten auf.

In der Mitte des 5. Schuljahrs

Im zweiten Interview greift Faruk erneut das Motiv auf, dass andere ihn am Lernen hindern. Hier tritt neben den Hinweis auf einzelne Mitschüler*innen die Klage über die Lautstärke der ganzen Klasse – zum Beispiel in der gerade vergangenen Stunde: „Eh, (3 sec. Pause), die quatschen mit Nachbarn. (3 sec. Pause)“ Daneben beschreibt er aber insbesondere seine individuelle Situation als schwierig: Auf die Frage, was ihn am meisten störe, sagt er: „Die Kinder, die mich nerven, z.B. der [Name eines Mitschülers; AN], der nervt mich, der beleidigt mich.“ Mit ihm habe er „meist immer“ „Streit“. Und er wünscht sich für den weiteren Musikunterricht, „dass meine Nachbarn mich nicht nerven.“ Ganz deutlich ist es die Unruhe in der Lerngruppe, die Faruk dafür verantwortlich macht, dass er im Unterricht seltener als andere mitarbeitet:

Interviewerin: Es ist ja so, wenn [die Lehrerin; AN] eine Frage stellt, dann melden sich viele Kinder und einige Kinder melden sich nicht. Was meinst du, woran das liegt?

Faruk: Zuhören. Ich melde mich auch nicht so viel, weil ich hör meist nicht zu.

Interviewerin: Ach deshalb, aha. Und warum hörst du nicht zu?

Faruk: Wegen meinem Partner. Die reden zu viel.

Interviewerin: Ihr redet beide zu viel? Oder?

Faruk: Mein Partner mit einem anderen und der lenkt mich dann ab.

Interviewerin: Ach so. Und du? Was machst du dann?

Faruk: Ich will zuhören, aber kann ich nicht.¹³

¹³ Beim Lesen könnte es so erscheinen, dass die Interviewerin fast bohrend nachfragt; tatsächlich signalisiert sie über ihre Stimmgebung aber, dass sie die Äußerungen des Schülers ernst nimmt und in erster Linie bemüht ist, ihn richtig zu verstehen.

Dabei steht Faruk dem Musikunterricht grundsätzlich positiv gegenüber: Er besucht die Musikklasse gerne, „weil das da immer wieder mehr Spaß macht“. Er hält auch den Musikunterricht in der weiterführenden Schule im Vergleich zu dem in der Grundschule für „wichtiger“. Danach befragt, welche Bedeutung die Zensur im Fach Musik für ihn habe, antwortet er dementsprechend: „Sehr wichtig. Ist wichtig wie die anderen Fächer.“ Ob diese Äußerung auf einer besonderen Wertschätzung des Faches beruht oder schlicht auf einem Irrtum in Bezug auf dessen Versetzungsrelevanz, lässt sich allerdings nicht entscheiden.

Insgesamt schätzt sich Faruk nicht als guten Schüler ein. Nur in zwei Hinsichten berichtet er von sich als Lerner positiv: Zum einen habe er in der Stunde seinem Partner gezeigt, welche Töne der auf seinem Instrument spielen sollte. Und als er gefragt wird, ob er gerne ein Instrument spielen würde, nennt er die Geige. Er habe sie in seiner alten Schule schon einmal ausprobiert: „Das kann ich gut.“ Direkt danach gefragt, äußert er den Wunsch, auch ein Instrument zu erlernen, „weil ich dann mehr lernen könnte“, hat allerdings mit seinen Eltern noch nicht darüber gesprochen. Deutlich häufiger finden sich im Interview allerdings Hinweise darauf, dass er im Musikunterricht keine guten Leistungen erzielt: Danach gefragt, was die Musiklehrerin von ihm halte, vermutet er, dass sie wisse, dass er die Noten „nicht so gut“ könne. Es fällt ihm nichts dazu ein, was er in ihren Augen „besonders gut“ könne. Er nimmt wahr, dass die Instrumentalist*innen Fragen im Unterricht besser beantworten können, und vermutet auch, dass die Schüler*innen der Klasse unterschiedlich schwierige Arbeitsblätter bekommen. Die Rhythmusübungen am Beginn der Stunde habe er nicht so gut wie die anderen realisieren können, weil sie für ihn zu schnell gewesen seien.

Am Ende des 5. Schuljahrs

Auch zum dritten Interviewzeitpunkt ist das Thema Ablenkung virulent. Faruk nennt Ilyas, der häufig daran beteiligt sei: „Der hat mit jedem Streit, der lenkt jeden ab.“ In solchen Fällen, so beschreibt Faruk es im Interview, bittet er erst Ilyas, „dass er netter sein soll“, dann spricht er mit der Klassenlehrerin und dann mit der Musiklehrerin, die Ilyas dann woanders hinsetzen könne – wobei nicht deutlich wird, ob er wirklich so agiert oder nur um diese Handlungsmöglichkeiten weiß. Faruk findet „nicht gut“, wenn Ilyas stört. Seiner Meinung und, wie er meint, der der Lehrkräfte nach ist die Stimmung in der Klasse seit Schuljahresbeginn schlechter geworden: „Es ist irgendwie laut im Unterricht.“ Ihn stört, „dass ein Mitschüler immer reinruft [...], weil ich dann nicht aufpassen kann. Ablenkung.“ Die Mitschüler*innen verstünden sich untereinander nicht immer gut. Hier scheint es also aus seiner Sicht keine Verbesserung, sondern eher eine Zuspitzung der Situation gegeben zu haben.

Nach wie vor schätzt Faruk den Musikunterricht, besonders das „Singen und Instrumente-Spielen“. Er wird darauf angesprochen, dass er beim letzten Interview geäußert habe, einmal Geige lernen zu wollen. Diesen Wunsch streitet er nun ausdrücklich ab: Er wolle kein Instrument lernen. Als er daran erinnert wird, dass er doch im Unterricht gerne singe und mit Instrumenten spiele, sagt er: „Ich kann das nicht.“ Und dann: „Ich kenn die Noten nicht.“ Wenn es möglich wäre, ein Instrument ohne Noten zu erlernen, würde er das allerdings gerne tun – und dann am liebsten Gitarre. Danach gefragt, wie es mit ihm und der Musik weitergehen könne, antwortet Faruk mit dem Hinweis, dass er gerne „etwas anderes sein“ wolle, nämlich „Polizei“. Ob er diesen Hinweis unterbringen wollte, weil ihn das Thema momentan beschäftigt, oder ob es, wie er auf Nachfrage bestätigt, so ist, dass er als zukünftiger Polizist nicht mehr viel im Fach Musik lernen muss, ist, wie manch andere Frage an dieses Interview auch, nicht abschließend zu klären. Aber immer wieder

betont Faruk direkt oder indirekt, kein guter Schüler zu sein: Andere seien immer besser, sie könnten ihm helfen, was er umgekehrt nicht leisten könne; er habe Mühe beim Lösen von Aufgaben, sein Deutsch sei „nicht so gut“.

Zusammenfassend fühlt sich Faruk in seinem Lernen durch folgende Faktoren behindert: Zum einen werde er durch allgemeine Unruhe, aber auch durch Störungen einzelner Schüler*innen im Unterricht abgelenkt und an einer in seinen Augen angemessenen Teilnahme am Unterricht gehindert. Ein weiteres Problem stellt die deutsche Sprache dar: Offenbar fühlt sich Faruk sprachlich häufig überfordert. Darüber hinaus falle es ihm schwer, die schulischen Anforderungen mit angemessenen Arbeitsstrategien zu beantworten, was sich an seinen Hinweisen auf die Tests offenbart. Wozu das führt, ist an der Frage nach dem Instrumentenwunsch abzulesen: Das Erlernen eines Instruments scheint Faruk nicht möglich zu sein, weil er über die nötigen Voraussetzungen, zum Beispiel die Kompetenz, Noten zu lesen, nicht verfüge – und das, obwohl er eigentlich gerne singt und Instrumente spielt.

7.3 Leistungen im Musikunterricht aus Ilyas' Perspektive

Zu Beginn des 5. Schuljahrs

Ilyas' Portrait beginnt mit einer Vision, die für seine Haltung zu Beginn des Schuljahres so bezeichnend ist, dass sie hier ausführlicher dargestellt wird: Im letzten Teil des ersten Interviews wird er gefragt, wie er als Musiklehrer die Stunde gestaltet hätte. In der auf diese Aufforderung folgenden Passage des Interviews spricht Ilyas flüssig und schnell: Seine erste Idee besteht darin, mit den Schüler*innen auf dem Schulhof zu tanzen. Im Anschluss daran äußert er folgenden Vorschlag:

Da hätte ich die Arbeitsblätter über Musik gegeben, hätte ich gesagt, zum Beispiel ein Arbeitsblatt über Amadeus. Die sollen schreiben, was sie über Amadeus heutzutage wissen, und dann sollen die die Blätter mir geben und ich kontrolliere sie, so wie ein Diktat. Ich sag, zum Beispiel ich sage so ‚Amadeus war an diesem Tag geboren.‘ und so weiter. Und die sollen das als Diktat aufschreiben und die geben mir die Blätter, ich guck nach, manche haben bestimmt falsch und manche haben bestimmt richtig. Nehm ich die Blätter und manche freuen sich und manche sind traurig. Das ist immer so.

Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass in dieser Schilderung schulische Praktiken der Leistungsüberprüfung eingefangen sind, wobei die Machtposition der Lehrkraft in grotesker Weise überzeichnet ist, so dass die Episode wie eine Karikatur erscheint. Nachzuzeichnen, wie dieser Eindruck im Einzelnen entsteht, würde den Rahmen dieses Textes sprengen; wichtiger ist der Kern der Geschichte: Die Schüler*innen sollen etwas aufschreiben – ob sie nun eigenes Wissen notieren oder nur ein Diktat fehlerfrei verschriftlichen sollen, wird dabei nicht klar, ist vielleicht auch nicht entscheidend. Wichtig erscheint vielmehr, dass etwas vorliegt, was bewertet werden kann. Wer die Aufgaben richtig gelöst hat, freut sich, wer ein falsches Ergebnis erzielt hat, ist „traurig“. Die Zwangsläufigkeit dieser Wirkung, vielleicht auch die Stereotypie des Ablaufs bekräftigt der Junge mit seinem abschließenden Satz: „Das ist immer so.“

Als Ilyas gefragt wird, wie er selbst gerne Musikunterricht gestalten würde, wenn er die Lehrkraft wäre, hätte er alle Freiheit gehabt, Musikunterricht ganz anders zu skizzieren – so wie er das am Anfang seiner Äußerung auch tut, wenn er mit der Klasse den Klassenraum verlässt und auf den Schulhof tanzen geht. Diese Idee hätte er weiterspinnen können. Stattdessen aber

kehrt er in den Klassenraum zurück, wird strenger, als seine Musiklehrerin es ist, und pocht auf klare und bewertbare Lernergebnisse. Auch wenn man annehmen kann, dass Ilyas in seiner Vision mit der Lehrerrolle und der damit verbundenen machtvollen Position spielt, bestätigt sich eine sehr klare Fixierung auf traditionelles schulisches Lernen als eigentlichem Ziel des Unterrichts auch im weiteren Verlauf seiner Phantasie: Ilyas bekundet, dass es ihm u. a. um die korrekte Schreibung geht, und schlägt dann ein Spiel vor, mit dem die Klasse das Zuordnen von Notennamen und das Umsetzen in klingende Töne üben kann. Außerdem fordert er, dass die Schüler*innen die Notennamen (auswendig) lernen sollen. Das begründet er auf Nachfrage so:

I: Weil es-, wenn wir jetzt Musikunterricht haben und die wis-, wir müssen jetzt eine Strophe lernen, also sagt die Se-kre-tärin, also die Chefin in der Schule, dann zum Beispiel, da stehen jetzt nicht diese Buchstaben drüber und da drunter, dann sollen die das ja lernen. Dann müssen die das ja irgendwie lernen. Und die wissen das dann nicht.

A: Weißt du, was die Buchstaben bedeuten?

I: Jetzt noch nicht, wir lernen das bestimmt noch.

Zwei wesentliche weitere Aspekte lassen sich an dieser Äußerung ablesen: Angeführt wird zur Rechtfertigung für die Notwendigkeit des Auswendiglernens eine Autorität, nämlich die Direktorin der Schule. Der Junge benennt damit, dass man etwas wissen muss, um erfolgreich zu sein und in der Schule zu bestehen. In seiner zweiten Äußerung spiegeln sich seine Erwartung und seine Bereitschaft, sich genau dafür einzusetzen und zu lernen. Abzulesen ist an dieser Interviewpassage das umfängliche Einverstandensein des Jungen mit der Fixierung auf Leistung, die die verschiedensten schulischen Praktiken, die er schildert, durchdringt. Ob seine Schilderung primär Ausdruck seiner hohen Bildungsbeflissenheit ist oder auch mit Vorstellungen zusammenhängt, die den Schüler*innen in der Grundschule zum Lernen in der weiterführenden Schule mitgegeben wurden, wird in der Passage nicht erkennbar. Das positive Engagement, mit dem Ilyas erzählt, deutet allerdings darauf hin, dass er mit dieser Vorstellung zumindest einverstanden ist: Schüler*innen haben in der von ihm geschilderten Szene die Aufgabe, Leistung zu erbringen. Wie sehr sie darin involviert sind, spiegelt sich in der emotionalen Wirkung der vorgenommenen Bewertungen.

Dieses Einverstandensein mit der schulischen Leistungsordnung und -bewertung prägt das erste Interview nach Beginn des 5. Schuljahres durchgängig: Ilyas kennt schon zu diesem Zeitpunkt bemerkenswert viele Instrumente, worauf er offenbar stolz ist, denn er zählt sie im Interview auf und weist auch darauf hin, dass ihm in der gerade vergangenen Stunde das Aufschreiben der Instrumente, nachdem er sie herausgehört hat, „zu einfach“ war. Er freut sich darauf, dass bald der Instrumentalunterricht beginnen soll. Er hat für sich die Klarinette ausgesucht und muss sie nur noch „kaufen“. Mit Stolz gibt er an, dass er in einem Lied, das in der Stunde gesungen worden war, an einer Stelle ganz allein das Grunzen eines Schweins nachmachen darf. Er gibt an, „sehr gut“ singen zu können, und tut das auch „sehr gerne“. An dieser Stelle kritisiert er, dass manche Schüler*innen keine Rückfragen stellten, wenn sie etwas nicht verstanden hätten: „Die meisten melden sich nichtmals.“ Positiv gewendet wird immer deutlicher, was Ilyas als das vermeintlich ‚richtige‘ Schülerverhalten im Rahmen schulischer Praktiken ansieht: Man beteiligt sich, passt auf und stellt Fragen, wenn man mal etwas nicht verstanden hat. Er vermittelt den Eindruck, dass er diese selbst gesetzten Erwartungen größtenteils erfüllt, denn – so spiegelt es sich in den oben erwähnten Interviewausschnitten – er kann und weiß etwas und darf sogar ein kleines Solo im Lied gestalten.

Eine Passage, in der zur Sprache kommt, dass Ilyas an seine Grenzen stößt, ist die folgende: *„Die Lehrerin schreibt diesen einen Text hier an die Tafel, und dann schreib ich zum Beispiel langsam, dann machen die weiter.“* Diesen Umstand des Langsam-Schreibens behandelt Ilyas aber eher wie ein besonderes persönliches Merkmal und nicht wie ein Manko. Auf die Frage, ob ihm denn schon einmal eine Aufgabe schwergefallen sei, antwortet er mit einer Episode: *„Nein. Außer meine Schrift konnte man nicht erkennen, weil ich hatte gelb. Und wir mussten das mit Filzstiften machen und ich hab das nicht so -, ich hab das so rot geschrieben aber nur, das konnte man nicht so gut erkennen. Mein Nachbar hatte dings, so ein - Also mein Partner, der hatte ein Dings, wie heißt das, einen in braun. Dann sollten wir immer abwechseln, der so ähm: ‚Vielleicht, wenn ich das so fertig hab.‘, sagt der so, ich so: ‚Ok!‘ Wenn der fertig war, hat der mir das nicht gegeben.“* Dass Ilyas diese Aufgabe nicht optimal gelöst hat, schreibt er also erst seinem Stift, dann aber letztlich der Verweigerung seines Nachbarn zu. Es gab einen weiteren Moment, in dem er eine Aufgabe nicht lösen konnte, was er folgendermaßen begründet: *„Das hab ich nicht mitgekriegt, deswegen wusste ich das ja dann nicht, dass ich das schreiben musste.“* Die Formulierung *„hab ich nicht mitgekriegt“* lässt offen, wer dafür verantwortlich war. Gerade bei schwierigen Aufgaben ist für ihn Partnerarbeit hilfreich, die er sehr schätzt: *„Wir haben da immer [...] zusammengearbeitet und zum Beispiel, irgendjemand kapiert jetzt nicht, zum Beispiel, ich kapiere jetzt irgendwas nicht, und mein Partner hilft mir danach. Also, er hat mir dann geholfen dauernd.“* Ilyas verschweigt also nicht, dass nicht alles so gelingt, wie es optimal wäre, aber insgesamt durchzieht das ganze erste Interview eine hohe Motivation in Bezug auf das Lernen und ein großer Optimismus, was seine Lernmöglichkeiten angeht. Am Schluss bringt er diesen Optimismus pointiert zum Ausdruck: *„Ich finde, es WIRD immer besser und ich werd immer besser, langsamer. Also, ich bin jetzt ganz unten und jetzt werde ich immer höher und höher.“* Die Metapher der Höhe in Verbindung mit einer Verbesserung bringt überdeutlich zum Ausdruck, dass Ilyas das Lernen als Chance versteht, sich positiv zu entwickeln.

In der Mitte des 5. Schuljahrs

Auch nach einem halben Jahr schätzt Ilyas das Fach Musik noch sehr. Auf die Frage danach, was ihm in der Stunde gut gefallen habe, antwortet er mit Fragmenten aus Biografien, die er den Komponisten, um die es gegangen war, zwar nicht mehr zuordnen kann, die ihn aber offenbar affiziert haben. Es gibt noch eine weitere Äußerung, in der seine Wertschätzung für das Fach Musik durchscheint: Auf die Frage, wie seine Mitschüler*innen die Stimmung in der Klasse im Fach Musik beschreiben würden, antwortet er: *„Dass sie alle glücklich sind, weil die eben Musik lernen.“* Zwar scheint sein Enthusiasmus bezüglich des zu erwerbenden Wissens in Form abfragbarer Inhalte, wie er es im ersten Interview geschildert hat, etwas abgenommen zu haben, denn auf die Frage, wie er die Stunde gestalten würde, antwortet er, dass er mit den Schüler*innen vor allem musiziert und gesungen hätte. Er persönlich bevorzugt im Unterschied zum ersten Interview inzwischen leichte Aufgaben, weil er damit *„schneller fertig“* ist.

Im ersten Interview hatte Ilyas noch seinem Wunsch Ausdruck verliehen, in der Schule Klarinette zu lernen. Jetzt sagt er: *„Die anderen wollen zum Beispiel alle lernen und ich nicht. Und dann kriegen die alle ein Instrument-, weil ich kauf das-, ich will kein Instrument, weil das so teuer ist und ich will keines spielen lernen.“* In dieser Passage ist noch unklar, warum Ilyas kein Instrument lernen möchte: Liegt es an den Kosten, die mit dem schulischen Programm verbunden sind, oder liegt es daran, dass er keine Lust dazu hat? Kurz vor dem Ende des Interviews allerdings sagt er: *„Ich*

will lernen, wie man besser werden kann beim Geigespielen, weil ich will mir eine Geige kaufen.“ Die Nachfrage, ob er gerne das Geigenspiel lernen wolle, bejaht er. Außerdem wünscht er sich, dass es eine Geige bei den Instrumenten in der Schule geben solle, mit denen er gerne arbeitet: *„Ich mag es mehr, wenn wir Instrumente spielen- Also-, die holt von so einem Raum etwas heraus und ich hasse es-, also ich finde es nicht gut zu schreiben.“* Dieses Motiv der Ablehnung des Schreibens wird im dritten Interview noch deutlich mehr Raum einnehmen.

In einer Bemerkung über die Instrumentalist*innen der Klasse scheint durch, dass Fehler für ihn angstbesetzt sind: Er wünscht seinen Mitschüler*innen nämlich, wenn sie zu ihrem Instrumentalunterricht gehen, *„Erfolg und Glück. Dass sie jetzt keine Fehler machen.“* Sie sollen bald den neuen Fünftklässler*innen etwas vorspielen und *„wenn die was falsch machen, ist das richtig peinlich dann für denjenigen.“* Fehler machen ist auch im Klassenkontext ein wichtiges Thema. In diesem Interview häufen sich im Vergleich zum ersten die Klagen über das Verhalten seiner Mitschüler*innen: *„Wenn wir jetzt Fehler gemacht haben, da haben wir das-, da haben sich manche gemeldet und haben das schnell gesagt und manche rufen einfach rein. Das ist das Blöde.“* Teilweise berichtet er aber auch von konkreten Situationen aus der Stunde: *„die anderen zwei vor uns, die zwei Mädchen, die haben uns die ganze Zeit genervt und dann sagten die die ganze Zeit zu der Lehrerin, dass wir genervt haben.“* Die Mädchen stören ihn also nicht nur, sie verdrehen in seinen Augen auch noch die Schuldfrage. Er beschreibt die Szene, in der er mit seinem Partner gemeinsam lernen sollte, an einer anderen Stelle noch detaillierter: *„Ich habe ihm geholfen, wo wir ein paar Buchstaben nicht richtig verstanden haben und er hat mir geholfen, [...] wo ich ein paar Buchstaben nicht gehört habe. Und das war jetzt das Blöde daran, dass die Mädchen uns die ganze Zeit geärgert haben. Und deswegen war ich abgelenkt.“* Hier zeichnet sich ein Rechtfertigungsmuster ab, das es schon in Bezug auf den gelben Stift im ersten Interview gab, was hier aber noch deutlicher hervortritt: Ilyas illustriert mit dieser Geschichte und seiner Einschätzung seine Erfahrung, dass er durch seine Mitschüler*innen regelrecht am Lernen gehindert wird.

Ilyas möchte seine Leistungen weder allein noch mit seinem Partner vor der Klasse präsentieren, weil er Sorge davor hat, dass das *„peinlich“* werden könnte. Auf die Nachfrage, warum das so sei, beschreibt er das damit verbundene Ausgesetztsein: *„Weil ich dann ganz alleine vor der ganzen Klasse stehe und das wäre für mich peinlich.“* Konkret fürchtet er, *„dass sie mich auslachen oder so, wenn ich das falsch sage.“* Er berichtet, was bisher in solchen Fällen passiert ist: *„Die schreien einfach in der Klasse rum: (lang gezogen:) ‚Nein!‘ Machen die immer.“* Er findet das *„blöd“* und wünscht sich, *„dass sie aufhören sollen reinzurufen, sondern einfach, zack, sich melden und danach könnten sie das vernünftig sagen und nicht einfach hereinschreien.“* Dieses Motiv wird das dritte Interview prägen.

Am Ende des 5. Schuljahrs

Im Gespräch über die gerade erlebte Stunde formuliert Ilyas am Ende des Schuljahres, dass er bei einem Lied, das in der Stunde gesungen und musiziert worden war, nur *„ein bisschen mitgesungen“* habe. Er habe sich deshalb so zurückgehalten, *„weil die meisten nicht mit mir gemacht haben.“* Mit dieser Begründung setzt Ilyas das Thema, das sich wie ein roter Faden durch das dritte Interview zieht: Es geht in diesem Gespräch fast ausschließlich um seine Mitschüler*innen, die an verschiedenen Stellen Einfluss auf sein Lernen nehmen. Bevor dieser Punkt vertieft wird, soll aber ein Blick auf das zweite große Thema in diesem dritten Interview geworfen werden,

nämlich auf die Frage, wie Ilyas sein Lernen beschreibt: Gefragt, ob er noch gerne singe, antwortet er: „Geht so. Nicht so.“ Das ist eine deutliche Veränderung gegenüber dem Beginn und der Mitte des Schuljahres, wo Ilyas noch bekundete, sehr gerne zu singen. Er thematisiert auch seinen Wunsch, ein Instrument zu erlernen, jetzt nicht mehr ausdrücklich, aber er bejaht die Frage der Interviewerin, ob er bei einem Auftritt seiner Klassenkameraden gerne mitgespielt hätte. Bemerkenswert erscheint noch eine Formulierung in seiner Antwort auf die Frage der Interviewerin, ob Ilyas und seine Mitschüler sich schon einmal untereinander geholfen hätten. Ilyas bejaht und erzählt: „Z. B. mit meinem Freund, der hat immer Probleme und ich auch, dann haben wir uns geholfen, was wir wussten und, wenn wir weiter was nicht wissen, dann haben wir die Lehrerin gerufen.“ Die Lehrerin wird mehrfach als eine Person beschrieben, die bei Problemen hilft; hier ist aber auch der „Partner“ hilfreich, was ja auch schon im zweiten Interview beschrieben war. Was allerdings an dieser Stelle besonders auffällt: Ilyas benennt ausdrücklich, dass er und sein Freund „immer Probleme“ beim Lernen hätten. Noch klarer als in den ersten beiden Interviews äußert er zudem seine Abneigung gegenüber dem Lesen und dem Schreiben, wenn es zum Beispiel Aufgabenblätter gibt oder von der Tafel abgeschrieben werden soll: „Ich kann nicht lesen so gut, ich denke immer, dass ich mich blamiere oder so. Und schreiben ist anstrengend, [...] weil beim Schreiben tut meine Hand weh.“

Das wichtigste Thema des letzten Interviews ist aber das Verhältnis der Schüler*innen untereinander. Ilyas beschreibt die Atmosphäre in der Klasse als schwierig: „Die Stimmung ist bei den Jungs nicht so gut, weil die fast immer Streit haben, und bei den Mädchen ist alles gut – außer manche haben schon in der Pause schon Streit, deswegen streiten sie sich auch in der Klasse.“ Im Fach Mathematik seien die Schüler*innen sogar noch lauter als in Musik. Als weiteren problematischen Punkt benennt er den Umgang mit Fehlern in der Klasse. Auf die Frage, was er im Musikunterricht einmal schwer gefunden habe, erzählt er von einem Tanz, den sie in einer Gruppe planen und dann präsentieren sollten. Erst hätten sie keine Ideen und dann Angst gehabt, „dass wir uns blamieren oder so und alle lachen“ – was am Ende aber nicht geschehen sei. Die Interviewerin erkundigt sich genauer nach dem „Blamieren“ und Ilyas erzählt, dass alle lachten, wenn er etwas falsch lese. Er warte in diesen Fällen einen Moment und lese dann „einfach weiter“. Auf die Frage der Interviewerin, ob er denn nicht der Lehrkraft sagen könne, wie sehr ihn das belaste, antwortet er, dass er fürchte, „dass die dann noch mehr lachen und mich dabei beleidigen. Dann sagen die bestimmt: Eh, Petze!“ Auch auf die Frage, was er im letzten Schuljahr nicht schön gefunden habe, benennt er: „Wenn mich immer jemand beleidigt.“ In der soeben erlebten Stunde habe ein Junge „die ganze Zeit genervt“, also „beleidigt, reingeschrien“; er habe von dem Lärm Kopfschmerzen bekommen. Was sich hinter der Formulierung „Beleidigung“ verbirgt, führt er auf Nachfrage aus: „Da kommt immer einer an, der meint, er kann tun, was er will.“ Hier fließen offenbar zwei Diskurse ineinander: Der eine ist an das Thema Leistung angedockt und umfasst ein im Unterricht angemessenes Verhalten (wie Zuhören und Leise-Sein); der andere ist über die Angst vor dem Fehler-Machen verbunden mit einem Macht-Diskurs, der besonders deutlich in der zuletzt zitierten Formulierung hervortritt: „Da kommt immer einer an, der meint, er kann tun, was er will.“ Es geht also ganz offensichtlich auch um eine Positionierung der Schüler*innen untereinander und um die Frage, wer welche Handlungsmacht hat. Der Diskurs um ein der schulischen Leistungsordnung angemessenes Verhalten driftet über „Streit“ und „Beleidigungen“ in einen Macht-Diskurs hinein.

Ilyas' Entwicklung im Verlauf des 5. Schuljahrs

Ganz offensichtlich unterscheidet sich das dritte Interview mit Ilyas vom ersten und zweiten. Während er sich insbesondere beim ersten noch als sehr bildungsbeflissen beschrieb und ganz offensichtlich – u.a. in der ‚Vision‘ – seinen großen Lernwillen unter Beweis stellen wollte, ist von Motivation und Optimismus im letzten Interview nichts mehr zu spüren. Es liest sich eher wie der Versuch, seine Probleme beim Lernen zu erklären – und zwar nicht nur mit dem eigenen Verhalten oder Vermögen, sondern zumindest teilweise mit dem Fehlverhalten seiner Mitschüler*innen. Interessant ist auch die Wortwahl: Aus der „Ablenkung“, von der im zweiten Interview schwerpunktmäßig die Rede war, ist ein „Streit“ geworden und die immer wieder angeführte „Beleidigung“. Anders auch als im zweiten Interview wird dieses Verhalten stark mit dem Lernen in Verbindung gebracht – und auf diese Weise eine Verteidigung aufgebaut.

Zusätzlich springt ins Auge, dass Ilyas' Darstellung der eigenen Person sich charakteristisch verändert: Während er sich beim ersten Interview, nachdem er gerade erst einige Stunden an der neuen Schule erlebt hat, als einen Schüler darstellt, der zwar langsam schreibt, der aber die schulischen Praktiken kennt und durchschaut und sich positiv von seinen Mitschülern abgrenzt (indem er zum Beispiel weiß, dass man sich bei Schwierigkeiten melden soll, was die anderen nicht zu wissen scheinen), ändert sich diese Darstellung im zweiten und dritten Interview, wo er schon über mehr Erfahrungen an der neuen Schule verfügt. Der Diskurs rund um die Aufmerksamkeit wird übermächtig; er spricht von Problemen, die er beim Lernen hat – was übrigens stark nach adressierenden Äußerungen seiner Lehrer*innen klingt. Zunehmend erscheint er als ein Schüler, der ständig in Schwierigkeiten verwickelt ist, für die er allerdings in erster Linie das Verhalten seiner Mitschüler*innen verantwortlich macht. Ilyas scheint also einen Teil der Zuschreibung zu übernehmen (Ja, er hat Schwierigkeiten beim Lernen), aber er sieht sich selbst nicht als verantwortlich für dieses Problem.

Wie verändern sich seine Ziele? Nicht eindeutig zu beantworten ist die Frage, wo Ilyas' Wunsch, ein Instrument zu lernen, geblieben ist. Er wird im letzten Interview nicht mehr ausführlich besprochen. Ob Ilyas' durchgängig knappe Antworten, die das dritte Interview prägen, einer momentanen Laune, einer Belastung, die mit dem Fach Musik vielleicht gar nichts zu tun hat, oder tatsächlich einer Resignation in Bezug auf den eigenen Lernfortschritt (im Allgemeinen oder auch speziell im Fach Musik) geschuldet sind, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht zweifelsfrei geklärt werden.

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

50668 Köln

anne.niessen@hfmt-koeln.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177/>

URN: urn:nbn:de:101:1-2018082894