

Simon Stich
Universität zu Köln

Kulturen des Lehrens und Unterrichtens –

Eine international vergleichende Studie über die Durchführung und Planung einer Musikstunde aus Schweden und aus Deutschland

Teaching Cultures –

Comparing how a music lesson is carried out and planned in single cases from Sweden and Germany

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Studie ist die Annahme verschiedener Kulturen des Lehrens und Unterrichtens in Deutschland und Schweden, welche in einer dichten Beschreibung zweier Fälle aus diesen Ländern nachgezeichnet werden kann. Jeweils auf Grundlage einer videographierten Unterrichtsstunde werden Unterrichtspraktiken rekonstruiert, welche anschließend durch die Unterrichtsplanung und den entsprechenden Lehrplan kontextualisiert werden. Dann folgt der Vergleich der Fälle. Auf diese Weise sind ein videographischer und ethnographischer Ansatz miteinander verschränkt und in eine international vergleichende Perspektive eingebettet. Einerseits trägt der Fall aus Deutschland kennzeichnende Merkmale der pädagogischen Tradition der Bildung, andererseits zeigen sich in dem Fall aus Schweden Besonderheiten der Curriculum-Tradition. Darüber hinaus werden Hypothesen über länderspezifische Muster im schwedischen und deutschen Musikunterricht entwickelt. Auf methodologischer und methodischer Ebene leistet die Studie einen Beitrag zur praxistheoretisch fundierten rekonstruktiven Unterrichtsforschung sowie zur komparativen Musikpädagogik.

Schlagwörter: *Komparative Musikpädagogik, Qualitative Unterrichtsforschung, Videographie, Dokumentarische Methode, Bildung, Curriculum, Deutschland, Schweden*

Summary

Starting point of the study is the assumption about different teaching cultures in Germany and in Sweden. The assumption is illustrated within the thick description of two cases from those countries. Thus, social practices were reconstructed in a recorded music lesson on video, afterwards contextualized with the lesson planning and the corresponding curriculum. Finally, both cases were compared. Thus, a videographic and an ethnographic approach are embedded within an international comparative perspective. On the one hand, features of the pedagogical tradition of 'Bildung' can be reconstructed within the case from Germany. On the other hand, the case from Sweden shows features of the pedagogical tradition of Curriculum. Furthermore, the study develops hypotheses regarding

specific national patterns. On a methodological and methodical level, the study contributes to praxeological classroom research and to the field of comparative music education.

Keywords: *comparative music education, qualitative classroom research, video analysis, documentary method, Bildung, Curriculum, Germany, Sweden*

Einleitung

Im Zentrum der Untersuchung stehen zwei auf den ersten Blick sehr ähnlich erscheinende Unterrichtsstunden im Fach Musik aus zwei verschiedenen Ländern, welche auf Video aufgezeichnet wurden. Sowohl in der deutschen als auch in der schwedischen Stunde sind das Musikmachen und Spielen von Songs der Rock-Pop-Stilistik sowie das selbstständige Arbeiten in Gruppen zentrale Handlungsformen. Beide Lehrer bemühen sich darum, die Schülerinnen und Schüler begleitend zu unterstützen und angemessene Hilfestellungen zu leisten. Neben diesen offensichtlichen Gemeinsamkeiten stellte eine explorative Vorstudie die Frage, wie sich der Vollzug musikalischer und pädagogischer Praktiken in den Stunden unterscheidet.

Im Fokus der Vorstudie stand die Verlaufslogik beider Stunden (Stich, 2015). Neben der Beschreibung musikalischer Praktiken führte die Untersuchung zu der weiterführenden Hypothese über ‚länderspezifische‘ pädagogische Praktiken, die im Falle der Stunde aus Hamburg der *Didaktik-/Bildung*-Tradition und im Falle der Stunde aus Schweden der *Curriculum*-Tradition zugerechnet wurden (Hopmann & Riquarts, 1995); der Lehrer der Hamburg-Stunde scheint einer didaktischen Konzeption zu folgen, während der Lehrer der Schweden-Stunde Pop-Rock-Songs methodisch elaboriert aufbereitet.¹ Diese Annahme wird in diesem Beitrag aufgegriffen und genauer untersucht: *Wie zeigen sich in beiden Fällen diese unterschiedlichen Kulturen des Unterricht-Durchführens und -Planens? Können länderspezifische musikalische und pädagogische Praktiken rekonstruiert werden?*²

¹ Im vorliegenden Text ist von der Stunde aus Hamburg und von der Stunde aus Schweden sowie von der Hamburg-Stunde und von der Schweden-Stunde die Rede. Beide Redeweisen werden synonym verwendet. Der Bezug zum jeweiligen Land bzw. Bundesland meint dabei nicht die geographischen Einheiten Hamburg und Schweden, sondern referiert auf den für institutionalisierte Bildung und Erziehung verantwortlichen staatlichen Kontext.

Die Annahme von ‚länderspezifischen‘ Mustern ergibt sich aus den weiterführenden Deutungen der Ergebnisse der Vorstudie, welche auf der Rekonstruktion der Unterrichtsstunden (inkl. einem Interview mit der Lehrperson zur Stundenplanung) und der anschließenden Kontextualisierung durch theoretische Annahmen gründen: Folgt man Reid (1998), stellt die Tradition der Didaktik und Bildung eine national-kulturelle Besonderheit dar, die fest im pädagogischen Denken und Handeln verankert und nicht ohne weiteres für kulturelle Outsider verständlich ist. Zur genaueren Untersuchung müssten an anderer Stelle jedoch auch österreichische Fälle einbezogen werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind länderspezifische Muster denkbar, ohne die Vergleichseinheit Land unbegründet heranzuziehen und länderspezifische Unterschiede vorauszusetzen, ohne zu kulturalisieren und zu ethnisieren, das heißt, ohne zu essentialisieren (Adick, 2014, S. 225-229 und 239/240).

² Gerade vor dem Hintergrund internationaler Verflechtungen und Überlagerungen unterschiedlicher Kulturen, die im Zusammenhang mit Prozessen wie Globalisierung, Digitalisierung und Migration stehen, ist die Frage nach der Bedeutung des national-staatlichen oder eines möglichen national-kulturellen Kontexts von und für Unterricht von Interesse. Ebenso argumentiert Adick (2014), dass trotz „transnationaler Bildungsräume“ und „transkultureller Identitäten“ die Kategorien Nation und Kultur und damit länder- und kulturvergleichende Studien weiterhin relevant und wichtig seien.

Die Studie kann somit im Untersuchungsfeld der komparativen Musikpädagogik verortet werden.³ Einerseits handelt es sich um eine international vergleichende Studie. Hopmann und Riquarts (1995) stellen Kernprobleme einer international vergleichenden Didaktik heraus und beschreiben unterschiedliche „Auffassungen vom Unterricht, dessen Planung und Durchführung“ (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 9 und S. 24): zum einen die vor allem im mittel- und nordeuropäischen Raum verbreitete Tradition der Didaktik und Bildung, zum anderen die primär im angelsächsischen Raum verbreitete Curriculum-Tradition. In Schweden existieren beide Traditionen nebeneinander (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 9 und 19). Kertz-Welzel (2004; 2013) greift diese Diskussion über unterschiedliche Kulturen des Lehrens und Unterrichtens auf und macht sie für musikpädagogische Forschung fruchtbar, indem sie einige Aspekte (wie die Rolle der Lehrperson) in international vergleichender Perspektive (zwischen Deutschland und den USA) charakterisiert. Vogt (2007) beschreibt die Notwendigkeit einer international ausgerichteten Musikpädagogik aus einer deutschen Perspektive: Der globale Diskurs der Philosophie der Musikpädagogik dürfe lokale und nationale Traditionen nicht unberücksichtigt lassen und könne von diesen lernen (Vogt, 2007, S. 10-12), ganz im Sinne des Konzepts der *Glokalisierung* (Robertson, 1998).

Andererseits wird die Untersuchung vor methodologische und methodische Herausforderungen gestellt, die sich im Rahmen einer interkulturellen Studie ergeben. Clausen (2009) macht deutlich, dass Musikunterricht als kulturelles Phänomen begriffen werden sollte. Um das kulturell „Andere“ dann nicht unreflektiert in den eigenen Verstehenshorizont zu überführen, muss ihm zunächst eine Eigenlogik und ein „Eigensinn zuerkannt“ werden (Ott, 2012).⁴ Diese Aspekte müssen an verschiedener Stelle im Forschungsprozess reflektiert werden.

Zur genaueren Untersuchung der Annahme über unterschiedliche Kulturen des Lehrens und Unterrichtens wird aus praxistheoretischer Perspektive (Reckwitz, 2003) eine *Dichte Beschreibung* (Geertz, 1987) von zwei Fällen angefertigt. In einem ersten Schritt werden die Fälle jeweils auf Grundlage der videographierten Stunde, der zugehörigen Unterrichtsplanung und dem entsprechenden Lehrplan konstruiert. Das bedeutet, dass unter Einsatz videographischer Methoden zunächst Unterrichtspraktiken rekonstruiert und die so hergestellten Beobachtungsprotokolle anschließend durch die Stundenplanung und den Lehrplan (den *Bildungsplan* bzw. den *Syllabus*) kontextualisiert werden.⁵ In einem zweiten Schritt können dann beide Fälle miteinander verglichen und dabei an theoretische Annahmen rückgebunden werden. Die Studie versteht sich damit als theoretisch-empirischer Beitrag zu einer praxistheoretisch fundierten Unterrichtsforschung: Einerseits dient die Theorie „als beobachtungsleitende Annahme[n]“, andererseits kann die Empirie die Theorie in Frage stellen, irritieren, bestätigen oder inspirieren (Kalthoff, 2012, S. 35 und S. 34-39).

³ Wallbaum und Stich (2018) geben einen Überblick über den internationalen Forschungsstand komparativer Musikpädagogik in historischer und aus theoretischer Perspektive.

⁴ Ott (2012) schlägt das wechselseitige „Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott, 2012, S. 132-136) als Grundprinzip eines Denkmodells bei der Auseinandersetzung mit „dem Interkulturellen/dem Anderen“ generell und für ein Konzept interkulturellen Musikunterrichts im Besonderen vor.

⁵ Die Beobachtungsprotokolle der Unterrichtsstunden (vgl. Abschnitt 2.3 sowie die Abschnitte 3.1.1 und 3.2.1) lagen ebenfalls der oben zitierten Vorstudie zu Grunde und wurden für die vorliegende Studie leicht überarbeitet. Der methodische Gang wird im Gegensatz zur Vorstudie aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen etwas anders perspektiviert. Dementsprechend wird die Herstellung der Protokolle hier in Abschnitt 2.3 noch einmal ausführlich beschrieben, da die Arbeit mit Videos für musikpädagogische Forschung noch in den Anfängen steckt (vgl. z.B. Gebauer, 2011, S. 36 und Kranefeld, 2017, S. 28).

1. Kulturen des Lehrens und Unterrichtens

Der hier präsentierten Forschung liegt ein Verständnis von Kultur als sozialer Praxis zugrunde. Reckwitz zeigt, wie die Begriffe *Praktik*, *Praxis* und *Kultur* aus einer solchen Perspektive zusammenhängen (vgl. z.B. Reckwitz, 2003; 2008; 2010). Praxis bezeichnet eine bestimmte Situation und Gesamtheit menschlichen Verhaltens, in welcher eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken aktualisiert wird (z.B. in einer Unterrichtspraxis)⁶ (Reckwitz, 2010, S. 190). Alltagssprachlich bedeutet Praxis einen Gegensatz zum Theoretisieren oder Nachdenken. Aus praxistheoretischer Perspektive schließen soziale Praktiken ‚mentale‘ und reflexive Prozesse (wie theoretisieren oder Unterricht planen) allerdings ein. Praktiken bilden die kleinsten Einheiten der kulturwissenschaftlichen Analyse, beschreiben routinisierte Aktivitäten von Subjekten und werden durch ein inkorporiertes, also im Körper verankertes implizites Wissen reguliert. Schatzki (1996, S. 89) fasst sie als ein „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ auf. Praktiken können den Gebrauch von Artefakten einschließen oder nicht (z.B. Fußball spielen oder plaudern), sowie die Beteiligung mehrerer Subjekte voraussetzen (z.B. Unterricht durchführen) oder eine Aktivität bedeuten, die ein einzelnes Subjekt ausführt (z.B. einen Roman lesen). Auch können alle drei Dimensionen eine Praktik strukturieren (z.B. in einem Klaviervorspiel) (Reckwitz, 2003, S. 292). Auch Situationen sprachlicher Kommunikation sind als (diskursive) Praktiken oder als Bestandteile von (diskursiven oder nicht-diskursiven) Praktiken zu verstehen, wobei diskursive Praktiken nicht allein mit dem Gebrauch von Sprache zusammenfallen, sondern die Verwendung von Zeichen im Allgemeinen bedeuten (Reckwitz redet von Praktiken der Repräsentation), was beispielsweise die Produktion und Rezeption von Bildern einschließt (Reckwitz, 2008, S. 201-208). Kulturen werden als ein Ensemble konventionalisierter und zusammenhängender Praktiken verstanden (z.B. Kulturen des Lehrens und Unterrichtens, vgl. den nächsten Abschnitt 1.1), deren mitgeführte Bedeutungen im Vollzug (also in einer Praxis) mehr oder weniger zitiert werden oder/und sich mehr oder weniger verschieben. Damit gehen die Reproduktion und Transformation von intersubjektiv nachvollziehbaren Zeichen- und Symbolsystemen sowie von Sinnzusammenhängen und Wissensordnungen einher. Im Falle der Untersuchung von Musikunterricht stellt sich die Frage, durch welche musikalischen und pädagogischen Praktiken der Gegenstand Musik im Klassenzimmer erzeugt wird.⁷

⁶ Die Beispiele in diesem Abschnitt stammen vom Autor der vorliegenden Studie.

⁷ Die Unterscheidung von musikalischen und pädagogischen Praktiken dient dabei als heuristisches Mittel. Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel und Rabenstein (2008) entwickeln eine Heuristik, welche drei Leitdifferenzen herausstellt (wie zum Beispiel die Differenz von Vermittlung und Aneignung), die in pädagogischen Praktiken bei der Hervorbringung von Lernkulturen (einzelner Lerngruppen im Unterricht oder einer ganzen Schule) bearbeitet werden. Prose und Rabenstein (2018b) versammeln Beiträge zu (im Kern pädagogischen) Unterrichtspraktiken, zu denen belastbare Forschung vorliegt. Wallbaum und Stich (2016) stellen Überlegungen zu Bedeutungsüberlagerungen von musikalischen und pädagogischen Praktiken im Musikunterricht an. Wallbaum und Rolle (2018) beschreiben musikalische und pädagogische Praktiken und Konstellationen von Praktiken im Musikunterricht, um eingewobene Bedeutungen und Normen sichtbar zu machen und die Frage zu klären, wie unterschiedliche Praktiken zusammenhängen. Campos (2019, S. 139-224) erkundet das Potential einer Beschreibung von sozialen Praktiken und von Prozessen der Subjektivierung im Musikunterricht.

1.1 Kulturen des Lehrens und Unterrichtens in international vergleichender Perspektive

Alexander (2001) untersucht pädagogisches Handeln in kulturvergleichender Perspektive in fünf Ländern, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. In einem Begriff von Pädagogik (pedagogy) verknüpft er das Lehren und Unterrichten auf der einen Seite mit den das Lehren leitenden pädagogischen Diskursen (pädagogische Theorien, Werte und Legitimationen) auf der anderen Seite.⁸ So werde ein Einblick in die pädagogische Kultur einer Region oder eines Landes ermöglicht.

Im Anschluss daran beschreibt er in einem Modell der „Curriculum metamorphosis“, wie der Lehrplan von der Ebene des Nationalstaats bis in den Klassenraum hineinreicht und sich in beobachtbaren Praktiken wie Aufgabenstellungen und Bewertungsformen niederschlägt (Alexander, 2009, S. 932). In der vorliegenden Studie spiegeln sich wichtige Ebenen des Modells in der Auswahl der Daten wider: im jeweiligen Lehrplan, der Stundenplanung und der videographierten Unterrichtspraxis.

Hopmann und Riquarts (1995) und Westbury (2000) beschreiben in international vergleichender Perspektive zwei idealtypische Modelle und Auffassungen von der Lehrplanung, von Unterricht und dessen Durchführung: die mittel-nordepärische Tradition der Didaktik und Bildung und die angelsächsische Curriculum-Tradition. In Schweden existieren beide Traditionen nebeneinander (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 9 und 19). Sie sind historisch gewachsen und eng an gesellschaftliche Verhältnisse und Institutionalisierungsformen von Bildung und Erziehung geknüpft. Die beiden pädagogischen Traditionen (bzw. Kulturen) manifestieren sich auf verschiedenen Ebenen (Unterrichtsplanung und Unterrichten), die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen (was wie? sowie warum was?; Gegenstand und Beispiel etc.) gehen auf ein *Tertium Comparationis* zurück (vgl. Tabelle 1).⁹

Dreh- und Angelpunkt der Systematisierung kultureller Differenzen ist die Sicht auf die Rolle und die Aufgaben der Lehrperson. In der Curriculum-Tradition handelt die Lehrperson im Sinne eines Angestellten, der im Dienste des Bildungssystems steht. Sie befolgt die Regeln, wie es ein Pilot während seiner Arbeit tut, und implementiert die vorgeschriebenen Inhalte und Ziele im Unterricht. Der Lehrplan fungiert dann als Manual, welches Vorlagen und Methoden bereitstellt, die wiederum das Schulsystem und die tägliche Arbeit im Klassenzimmer kontrollieren (Westbury,

⁸ Bei Alexander heißt es: „Pedagogy is the observable act of teaching together with its attendant discourse of educational theories, values, evidence and justifications. It is what one needs to know, and the skills one needs to command, in order to make and justify the many different kinds of decisions of which teaching is constituted“ (Alexander, 2009, S. 928). Die Überlegungen von Alexander erscheinen anschlussfähig an die Überlegungen von Reckwitz. Im Allgemeinen führt Reckwitz (2008) Diskurs- und Praxistheorie zusammen und fasst kulturelle Ordnungen als Praxis-/Diskurs-Formationen auf. Im Besonderen unterstreicht Alexander die Interdependenz pädagogischer Diskurse mit der Aktivität des Lehrens und Unterrichtens (the observable act of teaching) (Alexander, 2009, S. 927/928): Dieser Begriff von Pädagogik (pedagogy) rückt damit in die Nähe zu einem Verständnis von Lehren und Unterrichten als Praktik oder Komplex von Praktiken. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Übersetzung oder Umschreibung zentraler Termini eine (zum Teil erhebliche) Bedeutungsverschiebung zur Folge hat. Bestimmte Begriffe im Deutschen wie *Lehren*, *Unterricht* und *Unterrichten*, aber auch *Didaktik*, *Bildung* und *Erziehung* finden keine Entsprechung im Englischen. Dieses Problem spiegelt sich in der Wahl des Titels des vorliegenden Beitrags wider.

⁹ Die vorliegende Darstellung beschränkt sich auf die Ebenen der Unterrichtsplanung und des Unterrichtens. Hopmann und Riquarts (1995, S. 24) gehen bei der Gegenüberstellung der pädagogischen Traditionen zudem auf Unterrichtsforschung und auf die (Aus-)Bildung von Lehrenden ein. Um die Systematisierung an die Fragestellung und Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung anzupassen, wird nicht nur von Ebenen, sondern auch vom jeweiligen *Tertium Comparationis* geredet.

2000, S. 17). Daraus ergibt sich ein Primat der Arbeit am Gegenstand und die Leitfrage, was wie unterrichtet werden soll (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 23). Pointiert fasst Westbury die Rolle der Lehrperson wie folgt zusammen: „T[te]achers are always the invisible agents of the system, seen as ‚animated‘ and directed by the system, and not as a source of animation for the system“ (Westbury, 2000, S. 21).

In der mittel- und nordeuropäischen Tradition der Didaktik und Bildung gibt es eine grundsätzlich andere Sicht auf die Rolle der Lehrperson. Der Lehrplan dient als Auswahl von Inhalten, welche durch die Lehrenden belebt werden. Konkrete Entscheidungen für die Durchführung des Unterrichts – was warum wie für diese Lerngruppe unter diesen Bedingungen am besten ist – werden auf Grundlage ihrer Profession und ihrer didaktischen Kompetenz getroffen (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 23). Dabei richtet sich ihr Handeln an einer Idee von Bildung aus. Das Primat der Zielstellung fordert von der Lehrperson, „eigene Zielstellungen zu formulieren, von denen aus Gegenstände ‚pädagogisch verantwortlich‘ (Peter Menck) gewählt und interpretiert werden können“ (Hopmann & Riquarts, 1995, S. 23).¹⁰

Tabelle 1: Kulturen des Lehrens und Unterrichtens in international vergleichender Perspektive (nach Hopmann & Riquarts, 1995, S. 24)

Tertium Comparationis	Curriculum	Didaktik und Bildung
1. Unterrichtsplanung		
Leitfrage	Was wie	Warum was
Inhalt als	<u>Gegenstand</u>	Beispiel
Ziele als	Auftrag	<u>Richtung</u>
Lehrplanung als	Handlungsentwurf	Richtlinie
2. Unterrichten		
Unterrichten als	Ausführung	Ausgestaltung

Aus musikpädagogischer Perspektive ist anzumerken, dass im Gegensatz dazu Lehrende, die in der Curriculum-Tradition stehen, im Unterricht auf den Aufbau musikalischer Kompetenzen und deren Bewertung durch erfolgreiche Aufführung zielen (Kertz-Welzel, 2013, S. 54/55). Kertz-Welzel setzt sich mit der Situation in den USA auseinander und weist zudem darauf hin, dass es in der Curriculum-Tradition nicht die Verantwortung der Lehrenden ist, Inhalte des Lehrplans gründlich zu reflektieren; vielmehr organisierten amerikanische Musiklehrerinnen und -lehrer ihren Unterricht mit Hilfe von Lehrbüchern und ihrem Wissen um Methoden (Kertz-Welzel, 2004, S. 282).

¹⁰ Der Text von Hopmann und Riquarts, 1995 veröffentlicht, berücksichtigt noch nicht, dass in der Zwischenzeit in vielen Bundesländern neue kompetenzorientierte Lehrpläne eingeführt wurden. Die Diskussion über die Bedeutung und den Stellenwert von Kompetenzen im Fach Musik steht jedoch am Anfang (Knigge & Lehmann-Wermser, 2009). Unterrichtsforschung, die danach fragt, wie sich auf Grundlage kompetenzorientierter Lehrplanformulierungen pädagogische (und damit vielleicht auch musikalische) Praktiken vollziehen und gegebenenfalls verändern, gibt es bislang kaum.

1.2 Perspektive auf das Lehren

Vor dem Hintergrund der Frage nach einer grundlegenden Handlungsform innerhalb der Lehrstruktur lautet bei Kaiser (2003) die These: „Musikalisch lehren heißt im Kern: zeigen“ (Kaiser, 2003, S. 7). Davon ausgehend gilt es zu berücksichtigen, dass, wenn wir jemandem etwas zeigen, wir immer auch – gewollt oder ungewollt – auf uns selbst zeigen (Prange, 2005, S. 78/79).

Reh, Idel, Rabenstein und Fritzsche (2015, S. 306) verstehen im Anschluss an Klaus Prange „das Pädagogische als auf Lernen bezogenes Zeigen“. Bereits (1999) weisen Vogt und Rolle auf das Potential eines musikpädagogischen Begriffs des Zeigens hin, da Ausdrücke wie „(Musik) unterrichten“ oder „(Musik) erziehen“ Handlungskomplexe im Musikunterricht nur unvollständig aufnehmen. Zugleich setzt sich der Begriff des Zeigens über den Dualismus intentionalen und zielgerichteten Handelns auf der einen und absichtlosen Verhaltens auf der anderen Seite hinweg (Vogt & Rolle, 1999, S. 16-18). Stattdessen kommt ihm der Status einer Praktik zu.

2. Das methodische Vorgehen

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, eine Dichte Beschreibung (Geertz, 1987) von der Unterrichtspraxis aus Schweden und der Unterrichtspraxis aus Hamburg herzustellen, um die Annahme unterschiedlicher Kulturen des Lehrens und Unterrichtens genauer zu untersuchen und möglicherweise länderspezifische musikalische und pädagogische Praktiken zu explorieren.¹¹ Wolff (2013, S. 88-92) untergliedert den Herstellungsprozess in drei Schritte: In einem ersten Schritt soll das Geschehen geschildert, in einem zweiten Schritt sollen verschiedene Bedeutungsebenen zusammengetragen werden, um abschließend Aussagen über den gesellschaftlichen Kontext treffen zu können. Diese „Elemente des ethnologischen Verstehens“ (Wolff, 2013, S. 88) werden an die Erfordernisse der vorliegenden Studie angepasst und spiegeln sich im methodischen Gang wider.

Das methodische Vorgehen wird vor dem Hintergrund der Fragestellungen und theoretischen Perspektive in zwei Teilschritte gegliedert (vgl. Tabelle 2). In einem ersten Schritt werden zwei Fälle – auf Grundlage der videographierten Unterrichtspraxis, der Unterrichtsplanung und dem jeweiligen Lehrplan – konstruiert. Zunächst wird die Unterrichtspraxis rekonstruiert, wobei der Fokus auf dem Tun der Lehrperson liegt. Die Interpretation des Unterrichtsgeschehens bildet den Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Untersuchung. Die Rekonstruktion des audiovisuellen Materials orientiert sich an Bohnsack (2011) und an Dinkelaker und Herrle (2009). In Anlehnung an das oben beschriebene Modell der „Curriculum Metamorphosis“ (Alexander, 2009, S. 932) und die systematisierte Gegenüberstellung der Kulturen des Lehrens und Unterrichtens (vgl. Tabelle 1) wird die rekonstruierte Unterrichtspraxis im Anschluss durch die Stundenplanung kontextualisiert, dann werden Unterrichtspraktiken und analysierte Stundenplanung durch den *Bildungsplan* bzw. den *Syllabus* kontextualisiert. Das dient dazu, die Unterrichtspraktiken besser verstehen zu können, sie wiederum zu interpretieren und so verschiedene Bedeutungsebenen zu explizieren.¹²

¹¹ Reckwitz entwickelt eine praxistheoretische Lesart von Geertz (Reckwitz, 2000, S. 445-477) und weist auf das Potential der Dichten Beschreibung zur Rekonstruktion sozialer Praktiken hin (Reckwitz, 2003, S. 298).

¹² Obwohl Intentionen der Lehrperson aus praxeologischer Perspektive nicht von zentralem Interesse sind, können sie für die Untersuchung unterschiedlicher Kulturen des Unterricht-Planens und -Durchführens nicht unberücksichtigt bleiben (zu zentralen Merkmalen von Unterricht vgl. Proske & Rabenstein, 2018a, 7/8).

In einem zweiten Schritt werden die Fälle miteinander verglichen. Das hat die Funktion, beide Fälle in ihrer Besonderheit auszuleuchten und das Problem der Kulturgebundenheit des Forschenden zu reflektieren (Fritzsche, 2012). Zugleich werden die Fälle an die theoretischen Überlegungen oben rückgebunden, um auf den (musikpädagogisch spezifischen) gesellschaftlichen Kontext zu sprechen zu kommen (vgl. Abschnitt 1.1). Auf diese Weise wird das Bedeutungsgewebe der Unterrichtspraxis aufgeschlüsselt, es werden verschiedene Bedeutungsebenen der Stunden expliziert und der „soziale Diskurs“ (Geertz, 1987, S. 28) kann nachvollziehbar und damit kritisierbar gedeutet werden.

Tabelle 2 – Methodischer Gang

<ol style="list-style-type: none"> 1. Konstruktion und Analyse von zwei Fällen <ol style="list-style-type: none"> a. Rekonstruktion der Unterrichtspraxis b. Kontextualisierung der rekonstruierten Unterrichtspraxis durch die Unterrichtsplanung c. Kontextualisierung der rekonstruierten Unterrichtspraxis und analysierten Stundenplanung durch den Lehrplan 2. Vergleich der Fälle und Rückbindung an theoretische Annahmen

Zur Beantwortung der Fragestellung nach länderspezifischen musikalischen und pädagogischen Praktiken im Musikunterricht müssen die Ergebnisse in weiterführender Forschung auf ein breiteres empirisches Fundament gestellt werden, um stärker generalisierbare Aussagen treffen zu können. Allerdings haben die Ergebnisse dieser Studie auch schon Aussagekraft: Zum einen schmälert der Umstand, dass es sich um einen Einzelfall handelt, nicht die Typik des Falles; diese gilt es herauszuarbeiten. Zum anderen stellt die Studie nicht die Frage nach typischem Handeln der einzelnen Lehrperson, sondern fragt danach, ob sich anhand der vergleichenden Untersuchung zweier videographierter Unterrichtsstunden kulturelle Besonderheiten in einem Land oder einer Region zeigen. Da die Unterrichtspraxis mit Kulturen jenseits des Klassenraums verschränkt ist, lassen sich dokumentierte Praktiken durch eine Kontextualisierung und anschließend durch eine Rückbindung an theoretische Annahmen zu generalisierbaren Aussagen verdichten. Alexanders Begriff von Pädagogik (Alexander, 2009) folgend werden in dieser Studie sowohl beobachtbare Unterrichtspraktiken als auch (länderspezifische) musikpädagogische Diskurse in den Blick genommen.

2.1 Datengrundlage

Das Untersuchungsmaterial umfasst Unterrichtsvideos aus drei bis fünf Kamerawinkeln inklusive Untertiteln. Um möglichst das gesamte Unterrichtsgeschehen abbilden zu können, wurden je nach Unterrichtsplanung entsprechend viele Kameras eingesetzt. Zudem wurden mit den Lehrpersonen vor (und nach) der Unterrichtsstunde Interviews durchgeführt. Damit wird die Unterrichtsplanung (und eine Einschätzung) der Unterrichtsstunde in Form eines Leitfadenterviews erhoben, was einen vertieften Blick in die Perspektive der Lehrperson ermöglicht. Im Sammelband von Wallbaum (2010) liegt das Material veröffentlicht vor (inklusive Interviews, die mit den Schülerinnen und Schülern nach der Stunde geführt wurden), wobei sich die Konzipierung der Interviewleitfäden an Niessen und Lehmann-Wermser (2006) orientiert. Das Material der Schweden-Stunde wurde nach dem gleichen Setting in einem interkulturellen deutschen und schwedischen Team aufgenommen und wurde in Wallbaum (2018) veröffentlicht. Der Bildungsplan wurde entsprechend dem Zeitpunkt der Video-Aufnahme (Hamburg, 2007) aus dem Internet geladen. Für die

Unterrichtsstunde aus Schweden (aufgenommen 2012) wurde nicht der aktuelle Lehrplan von 2011, sondern der Syllabus von 2000 zur Untersuchung herangezogen. Da der Lehrer die Unterrichtsstunde vor 2011 konzipiert hatte,¹³ er diese seitdem regelmäßig durchführt und die entwickelte Methode des „instrumentalen Führerscheins“ den gesamten Verlauf der Unterrichtsstunde strukturiert, erscheint eine Kontextualisierung der analysierten Stunde und Stundenplanung durch den alten Lehrplan angemessen.

2.2 Vergleichbarkeit der Fälle

Während die Schweden-Stunde eine obligatorische Unterrichtsstunde mit einer 9. Klasse abbildet, zeigt die Hamburg-Stunde eine 10. Klasse mit Musik als wahlobligatorischem Fach. Die Hamburg-Stunde hat ungefähr eine Länge von 60 Minuten, die Schweden-Stunde von 40 Minuten. Im Falle der Unterrichtsstunde aus Schweden wurde die Klasse geteilt, weshalb die eine Hälfte Musikunterricht und die andere das Fach Werken besucht. Nach 40 Minuten wird getauscht. Dass der Lehrer von einer Sonderpädagogin unterstützt wird, stellt eine Besonderheit der Hamburg-Stunde dar. Gemeinsam ist beiden Stunden, dass sie einen spezifischen Typus von Musikunterricht zeigen: Klassenmusizieren (Rolle, 2005; Wallbaum, 2012).

Neben den Besonderheiten beider Stunden sei kurz auf die vergleichbaren institutionellen Rahmenbedingungen hingewiesen (vgl. für Schweden: Werler, Claesson & Strandler, 2017; für Deutschland: Döbert, 2017). Beide Unterrichtsstunden wurden an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt. Die Hamburg-Stunde wurde an einer Gesamtschule aufgenommen und die Schweden-Stunde an einer ‚Grundskola‘, eine Art Gemeinschaftsschule von Klasse 1. bis 9. In Schweden existiert eine Schulpflicht bis zur 9. Klasse, in Deutschland besteht eine in der Regel zwölfjährige Schulpflicht, welche den Besuch der Berufsschule nach der 9. oder 10. Klasse einschließt. Zudem regulieren in beiden Ländern Lehrpläne und Stundentafeln Inhalte und Häufigkeit des Fachs Musik: In Schweden wird Musik bis zur 9. Klasse obligatorisch und in Deutschland bis zur 9. oder 10. Klasse obligatorisch oder zumindest wahlobligatorisch unterrichtet (Malmberg & Sammer, 2010, S. 8). Das ist von Schultyp und Bundesland abhängig. Schweden hat ein stark dezentralisiertes Bildungssystem, wo für die Kommune und Einzelschule viel Gestaltungsspielraum vorgesehen ist (Werler et al., 2017, S. 653-657). Deutschland ist föderal organisiert, wobei das jeweilige Bildungssystem durch die einzelnen Länder stark gesteuert wird. Zunehmend schlägt sich ein Diskurs über die Dezentralisierung des Bildungswesens (innerhalb der Länder) in verschiedenen bildungspolitischen Maßnahmen nieder (Döbert, 2017, S. 163-169).

2.3 Rekonstruktion der videographierten Unterrichtspraxis

Zunächst werden die doings und sayings des Lehrenden und der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage des audiovisuellen Materials rekonstruiert, wobei der Fokus auf dem Tun der Lehrperson liegt; dies ergibt sich aus der Fragestellung.¹⁴ Gleich dem Blick des Ethnologen erfordert dieser Auswertungsschritt, das vermeintlich alltägliche Geschehen befremdet wahrzunehmen sowie die eigene kulturgebundene Perspektivität in den Blick zu nehmen (Amann & Hirschauer,

¹³ Das geht aus dem Lehrerinterview hervor, welches vor der Unterrichtsstunde durchgeführt wurde.

¹⁴ Anstatt vom Sagen und Tun oder vom Gesagten und Getanen zu reden, werden, wie bei Wallbaum und Rolle (2018), in Anlehnung an Schatzki (1996) die Begriffe doings und sayings verwendet.

1997). Anders als ein Ethnologe begibt sich der Forschende, welcher Praktiken anhand von Videos analysiert, nicht unmittelbar als teilnehmender Beobachter in das Untersuchungsfeld, um die Perspektive der Zugehörigen einer Kultur zu verstehen. Sein Blickwinkel ist beschränkt auf den eines Zuschauers und Zuhörers. Er hat dafür die Möglichkeit, Details genauer zu erfassen, indem er einen bestimmten Fokus setzt und Sequenzen wiederholt und verlangsamt betrachtet. Die Übersetzungsleistung von der abgebildeten Unterrichtspraxis in das Medium Sprache ist dann am Video überprüfbar. Ein weiterer Vorzug des Erhebungsinstruments Video besteht darin, (musikalische) Praktiken in Bezug auf Klänge sichtbar zu machen. Insbesondere doings werden in ihrer Bedeutsamkeit nachvollziehbar, wenngleich das Vokabular zur angemessenen Beschreibung begrenzt ist. Zudem erscheinen verschiedene Praktiken nicht isoliert, sondern in ihrer Eingebundenheit und Relation zueinander im Bedeutungsgewebe der Unterrichtspraxis.

Ziel ist es, ausgehend von den Unterrichtspraxen eine Dichte Beschreibung anzufertigen, wobei die für diese Studie dafür notwendigen Schritte der Kontextualisierung, des Vergleichs und der Rückbindung an Theorie erst noch folgen. In Anlehnung an G. Ryle verdeutlicht Geertz den Unterschied zwischen einer „Dünnen“ und einer „Dichten Beschreibung“: Zwei Jungen stehen nebeneinander und bewegen blitzschnell ihr Augenlid. Bei dem einen lässt sich die Bewegung als ein unwillkürliches Zucken, beim anderen als ein Zwinkern und Zeichen an seinen Freund interpretieren (Geertz, 1987, S. 10-12). Erst wenn ein unwillkürliches Zucken von einem Zwinkern oder gar von einem parodierenden Zwinkern eines dritten Jungen unterschieden wird, kann von einer Dichten Beschreibung die Rede sein. Für eine methodisch kontrollierte Rekonstruktion des audiovisuellen Materials unterscheidet Bohnsack (2011) zwischen den Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation.¹⁵ Um mit den Begrifflichkeiten von Geertz zu sprechen: Damit wird in einem ersten Schritt eine Dünne Beschreibung angefertigt, die in einem nächsten Schritt verdichtet wird.

2.3.1 Die formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation geht der Frage nach, was passiert und thematisiert wird (Bohnsack, 2011). Hierfür werden die doings und sayings des Lehrenden und der Lerngruppe in ihrer Sequenzialität fokussiert, in Sprache umgewandelt oder festgehalten und so beschrieben. Sprachliche Äußerungen werden auf Grundlage der Untertitel entweder wörtlich dargestellt oder hinsichtlich ihres propositionalen Gehalts zusammengefasst. Den Arbeitsschritten von Bohnsack (2011, S. 176) zur dokumentarischen Videointerpretation konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht gefolgt werden. Vielmehr erfordert das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung die Makroebene des Unterrichtsgeschehens nicht aus dem Blick zu verlieren. Detaillierungsgrad und Vorgehen orientieren sich daher an der Umsetzung der dokumentarischen Methode, wie sie Martens, Petersen und Asbrand (2014) veranschaulichen und begründen, wobei in der hier präsentierten Studie die sayings und doings nicht separat voneinander protokolliert wurden, da bei der Erzeugung des Gegenstands Musik die verbalen und nonverbalen

¹⁵ Da die Videos zu Forschungszwecken aufgenommen wurden, wird die Ebene der Bildproduktion und -gestaltung nicht eigens untersucht. Dennoch findet sie Berücksichtigung, indem die Kamerawinkel angegeben werden, auf welchen die formulierende Interpretation verschiedener Sequenzen beruht (vgl. Abbildung 1 in diesem Abschnitt).

Anteile von Praktiken oftmals unmittelbar miteinander zusammenhängen und aufeinander Bezug nehmen.¹⁶

Die Übersetzung des audiovisuellen Materials in Sprache bildet mindestens in zweierlei Hinsicht eine interpretative Leistung. Einerseits sind die Wahrnehmungen des Forschenden kulturgebunden, was die Aufmerksamkeit auf bestimmte doings lenkt, andere hingegen ausblendet. Zudem wird der Blick auf das Interaktionsgeschehen durch die Kamerawinkel perspektiviert und ausschnitthaft abgebildet (Reh, 2012, S. 157/158). Andererseits stellt das Beschreiben selbst einen interpretativen Akt dar. Beobachtungssätze bilden nicht eine vermeintlich objektive Wirklichkeit ab, vielmehr leitet ein begriffliches Instrumentarium kontingente Interpretationen sozialer Praxen an.¹⁷ Gleichwohl nimmt Bohnsack (2011, S. 45) ein kommunikatives, gesellschaftlich geteiltes Wissen an, auf dessen Grundlage „Sinnzuschreibungen [...] relativ eindeutig“ gemacht werden können, was sich insbesondere bei der Untersuchung institutionalisierter Praxen wie Unterricht zeigt: Das Heben der Hand von Schülerinnen und Schülern bedeutet oft, dass sie sich melden. Dennoch wird die Unterstellung von zweckrationalen Motiven und eine Beschreibung der Herstellungsweisen der doings und sayings, also des Modus Operandi zunächst vermieden (Bohnsack, S. 150). Um bei dem Beispiel von Geertz zu bleiben: Auf der Ebene der formulierenden Interpretation geht es um Beschreibungen wie die der (blitzschnellen) Bewegung des Augenslids und noch nicht um eine Unterscheidung von unwillkürlichem Zucken, von Zwinkern oder parodierendem Zwinkern.¹⁸ Dieser Schritt wird erst durch die reflektierende Interpretation vollzogen. Auf diese Weise validiert die formulierende Interpretation die reflektierende Interpretation (und andersherum). Das folgende Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus der formulierenden Interpretation (vgl. Abbildung 1):

¹⁶ Martens et al. (2014) reden nicht von doings und sayings, sondern von verbalen und nonverbalen Interaktionen.

¹⁷ Diese Überlegungen knüpfen an den „Cultural Turn“ in den Sozialwissenschaften an (ausführlicher dazu Reckwitz, 2000, S. 22-25).

¹⁸ An dieser Stelle wird deutlich, dass neben der praxistheoretischen Perspektive nach Reckwitz sozialtheoretische Annahmen der dokumentarischen Methode nach Bohnsack sowie der Dichten Beschreibung nach Geertz im Raum stehen. Das Verhältnis zwischen der praxistheoretischen Perspektive und der Dichten Beschreibung wurde bereits oben angesprochen. Die Beispiele zur Unterscheidung einer Dünnen und einer Dichten Beschreibung scheinen wiederum anschlussfähig an die Unterscheidung der formulierenden und reflektierenden Beschreibung nach Bohnsack (s.o.). Das Verhältnis zwischen einer praxistheoretischen Perspektive, wie sie Reckwitz entwickelt, und den sozialtheoretischen Annahmen der dokumentarischen Methode nach Bohnsack gestaltet sich dagegen problematisch: Während Reckwitz im Anschluss an Schatzki von Praktiken („nexus of doings and sayings“) als den kleinsten Einheiten des Sozialen redet, unterscheidet Bohnsack (2011, S. 147 und S. 140-151) u.a. Gebärden (Beugen des Rumpfes; anhand von Körperbewegungen beobachtbar), operative Handlungen (Beugen des Rumpfes, um sich zu setzen; anhand von Körperbewegungen beobachtbar) und institutionalisierte Handlungen (Lehrerin setzt sich ans Pult, um den Unterricht zu beginnen; nicht unmittelbar anhand von Körperbewegungen beobachtbar). Je nach Praktik können die zugehörigen doings Gebärden (Gestik und Mimik), Gebärdenkomplexe und operative Handlungen bedeuten, was in der vorliegenden Studie durch die formulierende Interpretation beschrieben wird, und institutionalisierte Handlungen rücken in die Nähe von Praktiken, welche durch die reflektierende Interpretation allmählich herausgestellt werden. Wann von einer Praktik die Rede ist, hängt dabei immer vom Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand ab. Vor diesem Hintergrund erscheint die Verfahrensweise der dokumentarischen Methode anschlussfähig an eine praxistheoretische Perspektive. Zugleich muss festgehalten werden, dass die Frage nach der Bedeutung von Intentionen bei der Rekonstruktion von Praktiken in den Hintergrund tritt (wie in der hier präsentierten Studie) oder gar keine Rolle spielt und dass Rollenhandeln und Erwartungserwartungen in Praktiken eingebaut sein können (z.B. bei einem Klaviervorspiel), doch nicht notwendigerweise kennzeichnende Merkmale für sie darstellen (wie z.B. im Falle der Praktik des Lesens eines Romans), wie es Bohnsack für institutionalisierte Handlungen beschreibt (Bohnsack, 2011, S. 144-147). Eine vertiefte Diskussion muss an anderer Stelle fortgesetzt werden.

(Segment III)¹⁹

Der Lehrer legt das Heft zur Seite, stellt sich hin und beginnt zu sprechen, alle hören zu: „Für heute ist geplant, mit dem ‚instrumentalen Führerscheinen‘ fortzufahren und wir machen da weiter, wo wir das letzte Mal aufgehört haben. Schaut in den Hefter, prüft, wie weit ihr das letzte Mal gekommen seid, um zu wissen, was heute ansteht. Am Ende der Stunde werden wir ein kleines Konzert machen, was auch davon abhängt, wie viele von euch heute auftreten möchten. Dafür werden wir uns die letzten zehn bis fünfzehn Minuten am Ende der Stunde nehmen.“²⁰ Die Schülerinnen und Schüler erheben sich und gehen zum Flügel.²¹ Dort nehmen sie sich aus einem Ordner verschiedenfarbige Blätter heraus. Manche schauen zuvor in den Hefter, andere nicht.²² Einige holen sich eine Gitarre, andere einen E-Bass, wieder andere begeben sich zu einem der im Raum stehenden Instrumente (E-Drums, E-Pianos oder Keyboards). Die beiden Jungen, welche den E-Bass wählen, gehen in den Nebenraum. Die Mädchen, welche sich eine Gitarre nehmen, setzen sich auf Stühle in der Nähe des Flügels. Zwei Mädchen setzen sich an die E-Drums, ein Junge an eines der E-Pianos. Die restlichen Jungen begeben sich in den Eckraum hinter den Schränken.²³ Bis auf die zwei Mädchen, welche sich zu Beginn der Stunde an die E-Drums gesetzt haben, bleiben alle bei dem Instrument, welches sie zu Beginn gewählt haben. Der Lehrer spricht mit verschiedenen Schülerinnen und Schülern, begibt sich zum Flügel, beobachtet das dortige Geschehen und geht dann in den Nebenraum zu den Jungen, welche sich den E-Bass geholt haben.²⁴

(Segment IV)

Bei Minute 03:22 betreten zwei Jungen mit E-Bässen den Nebenraum. Ein Junge hat ein rotes Blatt, der andere ein grünes. Die Jungen versuchen, die E-Bässe durch Kabel mit den Verstärkern zu verbinden, doch gelingt es ihnen nicht gleich. Der Lehrer stößt dazu und schließt den E-Bass des Jungen im weißen Oberteil an den Verstärker an. Er steckt das Kabel ein, drückt einen Knopf am Verstärker, worauf ein Summen erklingt, und zupft die Saiten des E-Basses. Die dadurch hergestellten Klänge werden nun verstärkt. Währenddessen wendet sich der Lehrer dem Jungen im weißen Oberteil zu. Er fragt ihn, welches Level er spielt und ob er das Blatt benötigt.²⁵ „Es gibt zwei Töne. Es gibt D und da gibt es A. Und D findest du, wenn du den Ton am fünften Bund nach unten drückst, also eins, zwei, drei, vier, fünf, da!“ Der Schüler hört dem Lehrer zu. „Und A ist die offene Saite, die gleiche Saite, welche du spielst. Dann gibt es 16 von jedem Ton oder vier Takte mit jeweils vier Tönen in jedem, aber du wechselst auf ‚cry‘.“²⁶ Sitzend singt der Lehrer den Song und spielt gleichzeitig die E-Bass-Stimme. Dabei schaut er den Schüler an. Nun widmet er sich dem anderen Jungen. Dieser konnte in der Zwischenzeit seinen E-Bass an den Verstärker anschließen. „Beginne es dir erst einmal selbst anzuschauen und dann werde ich zurückkommen und dir helfen.“²⁷ Darauf verlässt der Lehrer den Raum.²⁸

Abbildung 1 – Beispiel aus der formulierenden Interpretation

Das Beispiel beschreibt drei bis vier Minuten der Unterrichtspraxis der Stunde aus Schweden. Es thematisiert einen Abschnitt der Gruppenbildung und den Beginn der anschließenden Gruppenarbeit. Die Fußnoten verweisen auf den entsprechenden Zeitabschnitt und gewählten Kamerawinkel, welcher der Beschreibung jeweils zugrunde liegt, sowie auf diejenigen Ausschnitte der Untertitel, die zur Wiedergabe und Zusammenfassung der sayings herangezogen wurden.

¹⁹ Die Segmente wurden in dem Beispiel nur als Lektürehilfe eingefügt. Die entsprechende Analyse wurde erst bei der reflektierenden Interpretation durchgeführt.

²⁰ Vgl. DVD in Wallbaum (2018), additional material, transcript of the lesson, ST (subtitles) main room, 01:55-02:19. Sämtliche Übersetzungen in der vorliegenden Untersuchung sind vom Autor angefertigt worden.

²¹ Vgl. W (Kamerawinkel) 1, 01:54-02:27.

²² Vgl. W3, 02:28-03:25.

²³ Vgl. W3, 02:28-04:00.

²⁴ Vgl. W3, 03:37.

²⁵ Vgl. W4, 03:22-04:15 und ST drumset room, 03:59-04:16.

²⁶ Vgl. W4, 04:16-04:40 und ST drumset room, 04:16-04:40.

²⁷ Vgl. ST drumset room, 05:17-05:20.

²⁸ Vgl. W4, 03:22-05:23.

2.3.2 Die reflektierende Interpretation

Der formulierenden schließt sich die reflektierende Interpretation an, um die Frage zu beantworten, wie die soziale Ordnung hergestellt wird (Bohnsack, 2011). Die formulierende Interpretation wird reformuliert, um Sinnzusammenhänge zwischen den doings und sayings herzustellen. Auf diese Weise wird das Bedeutungsgewebe der Unterrichtspraxis verdichtet und allmählich kristallisieren sich bestimmte Praktiken heraus. Zudem wird die theoretische Perspektive auf das Lehren eingearbeitet und empirisch gesättigt (vgl. Abschnitt 1.2).

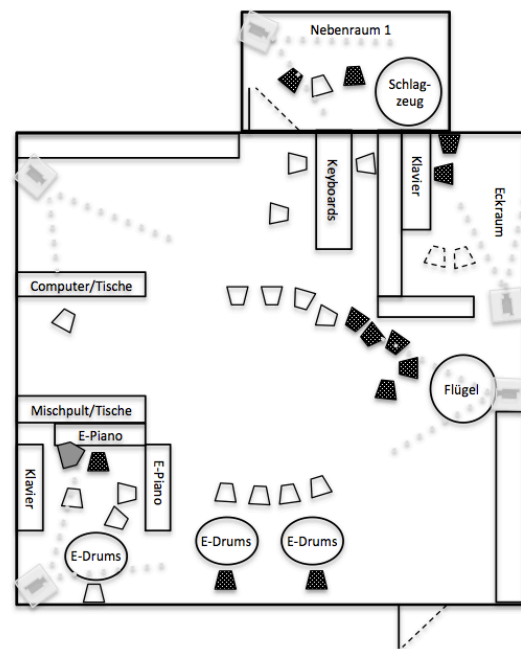
Fotogramme – wie bei Martens et al. (2014) – wurden nicht in die Auswertung einbezogen, doch fanden zusätzlich Methoden der erziehungswissenschaftlichen Videographie Berücksichtigung (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 54-74). Die Segmentierungsanalyse unterteilt das Interaktionsgeschehen in bedeutungstragende Abschnitte und die Konfigurationsanalyse fragt nach exemplarischen Raum-Körper-Konstellationen der Lehrperson und der Lernenden, wofür entsprechende Grafiken angefertigt wurden.²⁹ Die vielfältige Kombination methodischer Verfahrensweisen ermöglicht ein dichtes Beschreiben der Unterrichtspraxis. Der Ausschnitt unten reformuliert das Beispiel aus Abbildung 1 (vgl. Abbildung 2).

Da der Ausschnitt aus dem Zusammenhang gerissen ist, setzt er das Wissen um die zuvor beschriebenen Segmente voraus. So war an anderer Stelle bereits ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler den Ablauf und die Aufgabenstellung seit der 7. Klasse kennen (vgl. Zeile 3-6). Die Segmente wurden zusätzlich mit bezeichnenden Überschriften versehen. So gibt es neben der hier beschriebenen E-Bass-Gruppe drei weitere Instrumentalgruppen. Die Grafik in Abbildung 2 verdeutlicht die Raumaufteilung, die für das Segment exemplarische Aufstellung der Subjekte sowie die Anordnung der Gegenstände im Raum und zeigt die Perspektive der Kamerawinkel. Zudem wird die durch die Körperhaltung erzeugte Richtung der Aufmerksamkeit der Lehrperson (graues Fünfeck) und der auf Stühlen sitzenden Schülerinnen und Schüler (schwarze Vierecke) durch den Fluchtpunkt der geometrischen Figur veranschaulicht.

²⁹ Solche Abschnitte unterscheiden sich hinsichtlich der Konstellation der Subjekte (Lehrperson, Schülerinnen und Schüler) im Raum, des Sprecherwechsels und/oder hinsichtlich der verbal und nonverbal verhandelten Themen (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 54-64).

Segment III – Thema vorstellen/Gruppenbildung

Die einleitende Handlungsanweisung des Lehrers fällt im Verhältnis zum Umfang und zur Ausdifferenziertheit der Methode des „instrumentalen Führerscheins“ recht kurz aus. Die Schülerinnen und Schüler wissen umgehend, was zu tun ist, da sie den Ablauf in allen Einzelheiten seit der 7. Klasse kennen. Sie schauen in das Heft, um ihren Zwischenstand zu ermitteln, nehmen sich das entsprechende Notenblatt und finden sich vor dem Hintergrund der Wahl des Instruments in Gruppen zusammen bzw. gehen zu den dafür vorgesehenen und eingerichteten Stationen im Raum (vgl. die Grafik rechts, angefertigt bei Minute 5:30). So entstehen vier Gruppen, welche sich neben der Gruppengröße und den Interaktionsformen geschlechterspezifisch unterscheiden. Der Lehrer begibt sich nun nacheinander von Gruppe zu Gruppe, um nach Möglichkeit allen Hilfestellung beim Üben der jeweiligen Instrumentalstimme zu bieten.



Segment IV – Gruppenarbeit

Segment IV – Die E-Bass-Gruppe

Hinsichtlich der technischen Fähigkeiten am E-Bass finden sich im Nebenraum ein Anfänger (grünes Notenblatt) und ein fortgeschrittener Schüler (rotes Notenblatt) zusammen. Neben den unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden der Musikstücke zeigt sich dies im Umgang mit Verstärker und Bass. Während der Lehrer dem Jungen im weißen Oberteil helfen muss, den Bass anzuschließen, findet sich der andere Junge nach kurzer Orientierung selbst zurecht. Der Lehrer bietet Hilfestellung, indem er Tonhöhen nennt und auf die entsprechenden Stellen am Griffbrett des Basses zeigt. Hierfür soll der Schüler die Bünde zählen. Des Weiteren geht er näher auf die Form und den Rhythmus der Instrumentalstimme ein. Der Schüler soll beim Spielen die Taktschläge mitzählen und die Tonhöhe wechseln, sobald ein bestimmtes Wort des Textes gesungen wird. Hierfür muss er freilich in der Lage sein, während er Bass spielt, die Melodie und den Text innerlich mit zu vollziehen. Der Lehrer spielt die Instrumentalstimme auf dem E-Bass vor und singt gleichzeitig den Song, um zu verdeutlichen und zu zeigen, was er meint.

Abbildung 2 – Beispiel aus der reflektierenden Interpretation

Das nächste Beispiel stellt eine Zusammenfassung beider Segmente (der Gruppenbildung und Gruppenarbeit) dar, welche zusammen etwa 25 Minuten dauern. Noch stärker wird hier das Unterrichtsgeschehen verdichtet, um segmentübergreifende Phasen herauszuarbeiten (vgl. Abbildung 3).

2. Phase – Erarbeiten musikalischer Praktiken

Die Segmente III und IV dokumentieren die Gruppenbildung und Gruppenarbeit. Die Gruppen setzen sich vor dem Hintergrund der Wahl des Instruments zusammen (Segment III). Die Schülerinnen und Schüler positionieren sich entweder an den dafür vorgesehenen Stellen im Raum (Bassverstärker im Nebenraum, E-Piano, Klavier, Keyboard, E-Drums) oder suchen sich einen anderen Platz (Gitarrengruppe, Gruppe im Eckraum). Der Lehrer geht nun von Gruppe zu Gruppe und bietet beinahe allen individuell und ausführlich Hilfestellung. Dahinter steht einerseits das Bemühen, alle gleich zu behandeln und jedem/jeder die gleichen Möglichkeiten zu bieten, andererseits werden sie angehalten, ihren Übe-Prozess selbst zu gestalten. Das Lehren zeigt sich im Selbstverständnis eines Angebots für die Schülerinnen und Schüler.

Dabei erscheint der Lehrer als versierter Instrumentallehrer, welcher alle Instrumentalstimmen und Musikstücke mit Melodie und Text problemlos vorspielen und -singen kann. Seine Hilfestellungen beschreiben zugleich eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken, um den Schülerinnen und Schülern das Erlernen der instrumentenspezifischen musikalischen Techniken zu ermöglichen. Er ist darum bemüht, gewissermaßen aus dem körperlichen Vollzug bzw. dem Herstellungsprozess einer jeden Instrumentalstimme zu berichten und versucht Anker zur Orientierung bzw. zur stilsicheren Ausführung anzubieten. Der Lehrer greift die Erklärungshilfen der Arbeitsblätter auf und zeigt den Lernenden, was sie bedeuten.³⁰ Nonverbale Zeigepraktiken, wie das Vorspielen, Vormachen (er schlägt z.B. das Schlagzeug auf seinem Körper mit) und Vorklatschen, erscheinen dabei von größerer Bedeutung als sprachliche Ausführungen. Falls der Lehrer verbale Hinweise gibt, scheint er darum bemüht zu sein, diese aus der Perspektive der Lernenden sinnlich nachvollziehbar zu gestalten (er zeigt auf den jeweiligen Bund von Gitarre und Bass oder zählt ihn ab; er nennt Wörter im Text, wo sich die Basstöne ändern; er singt und nennt gleichzeitig die Akkordnamen, während ein Schüler spielt; er gibt handwerkliche Hinweise, welche die Spieltechniken der verschiedenen Instrumente betreffen usw.). Auf diese Weise inszeniert der Lehrer einen Lernprozess, der informellem Lernen ähnelt. Zum einen entspricht das der im Unterricht thematisierten Musikkultur, zum anderen zeigt er sich damit selbst als erfahrener Band- und Populärmusiker.

Die meisten Schülerinnen und Schüler nutzen den gebotenen Handlungsspielraum (bis auf die Gruppe im Eckraum) und nehmen am Unterricht teil. Sie sind die überwiegende Zeit damit beschäftigt, ihre Instrumentalstimme individuell einzuüben und zu verinnerlichen. Neben dem Notenblatt und dem Lehrer helfen gegebenenfalls Mitschülerinnen und -schüler, welche hinsichtlich der instrumentenspezifischen Fähigkeiten fortgeschrittener sind, den Prozess zu strukturieren. Aufgrund dessen sitzen diejenigen, welche die gleichen Instrumente spielen, zum Teil zusammen. Darüber hinaus liegt der Schluss nahe, dass dies der Grund ist, warum gleiche Instrumente im Raum beieinander aufgestellt sind. Allerdings sind nicht alle in der Lage, das Notenblatt zu gebrauchen. Vor diesem Hintergrund kann das Warten auf die Hilfe des Lehrers eine die Unterrichtszeit bestimmende Praktik darstellen.

Abbildung 3 – Segmentübergreifende Phasen

2.4 Auswertung der Stundenplanungen und Lehrpläne

Anschließend wurde die rekonstruierte Unterrichtspraxis durch die Stundenplanung kontextualisiert. Das Vorgehen diente dazu, die in der Stunde beobachteten musikalischen und pädagogischen Praktiken in ein Verhältnis zu Sprech- und Denkweisen (sayings) über die vorgestellte, noch nicht realisierte Unterrichtspraxis zu setzen. Einerseits ermöglicht das Offenlegen der Intentionen der Lehrperson ein besseres Verständnis der Unterrichtspraktiken, wobei zwischen Planung und rekonstruierter Unterrichtspraxis Schnittmengen oder auch Leerstellen sichtbar werden können.³¹ Andererseits wird erkennbar, welche Bedeutung der Unterrichtsplanung – also dem Produkt der Praktik des Unterricht-Planens, welches durch ein Interview erhoben wurde – für die Durchführung

³⁰ Kopien der Arbeitsblätter liegen der veröffentlichten videographierten Stunde bei (Wallbaum, 2018).

³¹ Die in der Planung explizierten Intentionen können sich in der rekonstruierten Unterrichtspraxis widerspiegeln, sich aber auch durch die implizite Logik der Praxis verschieben oder sich dadurch vielleicht auch gar nicht wiederfinden. Diese Überlegungen stehen im engen Zusammenhang mit der Annahme von heimlichen Lehrplänen im (Musik-)Unterricht (ausführlicher dazu Wallbaum, 2012).

der Stunde beigemessen wird. In einem zweiten Schritt wurden die analysierte Unterrichtspraxis und Stundenplanung durch den jeweiligen Lehrplan kontextualisiert. Das bietet einen Einblick, welche Rolle die Lehrpläne in den Augen der Lehrperson für die Planung und Durchführung von Unterricht spielen.

Der Fokus für die Auswertung der Stundenplanung und des Lehrplans ergab sich aus der zuvor durchgeführten Analyse der Unterrichtspraxis. Vor dem Hintergrund der Unterrichtspraktiken wurden relevante Themen der zugehörigen Stundenplanung herausgestellt, anschließend wurden die Unterrichtspraktiken und Themen der Planung ins Verhältnis zu Satzfragmenten, Sätzen und Themen im Lehrplan gesetzt. Unterrichtsplanung und Lehrplan wurden mit Hilfe der „strukturierenden Inhaltsanalyse“ ausgewertet, wobei eine „inhaltliche“ Vorgehensweise gewählt wurde (Mayring, 1995, S. 83 und 76-79). Durch die Kontextualisierung werden so verschiedene Bedeutungsebenen der Fälle bezüglich der Rolle und Aufgaben des Lehrenden expliziert (vgl. Abschnitt 1.1).³²

2.5 Vergleich der Fälle und Rückbindung an theoretische Annahmen

Der Fallkonstruktion schließt sich der Vergleich der Fälle an. Dieser leistet zweierlei: Er hat eine idiographische Funktion und dient dazu, die Besonderheiten und Eigenheiten beider Fälle herauszuarbeiten (Hörner, 1993). Indem beide Fälle gegenübergestellt werden und so jeweils die eine Beschreibung mit der anderen kontrastiert wird, nehmen zuvor verdeckte Aspekte und Zusammenhänge Gestalt an. Als Fragen gewendet: Welche musikalischen und pädagogischen Praktiken treten in Erscheinung, wenn die Stunde aus Hamburg vor dem Hintergrund der Stunde aus Schweden betrachtet wird? Welche musikalischen und pädagogischen Praktiken treten umgekehrt in der Stunde aus Schweden in den Vordergrund? Wie unterscheidet sich in beiden Fällen das Verhältnis von Stundenplanung und rekonstruierter Unterrichtspraxis? Welche Gemeinsamkeiten zeigen sich? Und welche Rolle spielt der Lehrplan in den Augen der Lehrenden für die Planung und Durchführung der Stunde?

Durch dieses Verfahren wird zugleich die Kulturgebundenheit und Perspektivität des Forschenden reflektiert. Die für die Herstellung der Dichten Beschreibung konstitutive Relation zwischen den kulturgebundenen Wahrnehmungen des Forschenden, der theoretischen Perspektive und einem Fall verschiebt sich nun hin zur vom Forschenden durchgeführten vergleichenden Diskussion der Fallbeschreibungen (Bohnsack, 2011; Fritzsche, 2012).

Der Vergleich erfordert einen gemeinsamen Rahmen und ein Tertium Comparationis. Diese Kategorien müssen gewährleisten, dass die beschriebenen sozialen Phänomene in ihrer Einzigartigkeit erkennbar bleiben und sicherstellen, dass sie die Eigenlogik beider Fälle angemessen erfassen (Waterkamp, 2006, S. 194-197). Hierfür wurden die verschiedenen Merkmale der Kulturen des Lehrens und Unterrichtens aus Tabelle 1 und aus Abschnitt 1.1 herangezogen. Die Unterrichtspraktiken sowie die Ergebnisse der Kontextualisierung können nun miteinander kontrastiert und vor dem Hintergrund der Systematisierung beider Kulturen ausgedeutet werden.³³

³² Das Interesse ist damit rein deskriptiv.

³³ An dieser Stelle weicht das Vorgehen der präsentierten Studie von der Verfahrensweise der dokumentarischen Methode ab. Diese sieht nach der formulierenden und reflektierenden Interpretation zwar auch einen Vergleich vor, um atheoretisches Wissen, also implizites und inkorporiertes Erfahrungswissen, und Orientierungsmuster zu rekonstruieren, doch wird das Tertium Comparationis nicht durch eine theoretische Perspektive an das Material

Abschließend werden weitere theoretische Annahmen zentraler musikpädagogischer Veröffentlichungen an die Stunden herangetragen, um noch einmal aus anderer Perspektive auf den (musikpädagogisch spezifischen) gesellschaftlichen Kontext zu sprechen zu kommen.

3. Ergebnisse der Studie

3.1 Der Fall aus Deutschland

3.1.1 Die Unterrichtspraxis (Hamburg-Stunde)

Die Unterrichtspraxis der Stunde aus Hamburg lässt sich in sieben Segmente und vier segmentübergreifende Phasen gliedern (vgl. Tabelle 3).

Die Segmente I, II und III beschreiben eine durchkomponierte Einleitungsphase. Die musikalische Praxis der zu Beginn inszenierten Aufwärmübung hat zwei Funktionen. Das allen schon seit der 7. Klasse bekannte Ritual dient einerseits der Einstimmung auf den Musikunterricht. Dabei wählt der Lehrer die Form bzw. Aufstellung des Kreises, um allen Beteiligten zu ermöglichen, dass sie beim Musizieren untereinander nonverbal kommunizieren können. Trotz des Anleitens erscheint er so als einer ihresgleichen. Andererseits thematisiert die Aufwärmübung spielerisch zwei melodische Linien und Elemente aus dem Musikstück, um zu dem heutigen Unterrichtsthema hinzuführen.

Tabelle 3 – Die Stundenstruktur der Hamburg-Stunde

1. Phase – Verknüpfung der Themen der vergangenen und heutigen Stunde	2. Phase – Erarbeiten und Probieren musikalischer Praktiken	3. Phase – Gesamtprobe	4. Phase – Reflexion
I. Erinnern der vereinbarten Aufgabenstellung (zwei Minuten). II. Aufwärmübung (vier Minuten). III. Musikstück anhören (drei Minuten).	IV. Gruppenfindung (eine Minute). V. Gruppenarbeit in vier Gruppen (30 Minuten).	VI. Proben des Songs mit allen Schülerinnen und Schülern (14 Minuten).	VII. Reflexionsgespräch (acht Minuten).

Dieser Gedanke setzt sich im Anhören des Musikstücks fort. Währenddessen weist der Lehrer auf den Beginn des Refrains hin, welcher später erarbeitet werden soll, und verweist so auf das Thema dieser Unterrichtsstunde. Wieder werden Bezüge der Unterrichtssegmente untereinander hergestellt. Es wird deutlich, dass musikalische und pädagogische Praktiken miteinander verschmelzen. Während der Lehrer in den ersten beiden Abschnitten Handlungsanleitungen

herangetragen, sondern wird durch ein kontrolliertes Kontrastieren und Vergleichen der Fälle hergestellt, mit dem Ziel, Typen zu bilden (Bohnsack, 2011, S. 15-23). Mögliche Typen in Form unterschiedlicher Kulturen des Lehrens und Unterrichtens stehen hier gewissermaßen vorher schon fest, zu denen sich die Fälle dann mehr oder weniger zuordnen lassen. Würden weitere Fälle in die Untersuchung einbezogen werden, könnte die Typologie ausdifferenziert oder vielleicht auch erweitert werden.

gegeben und die Aufwärmübung angeleitet hat, zieht er sich nun zurück, beobachtet das Geschehen und hört sich mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam das Stück an.

Die Segmente IV und V dokumentieren eine Gruppenbildungs- und Gruppenarbeitsphase in einer Gesangs- und drei Instrumentalgruppen. Hierfür spielt der Lehrer den Schülerinnen und Schülern alle Entscheidungsfreiheit zu. In einer Situation des kurzen, lenkenden Eingreifens zu Beginn des Gruppenbildungsprozesses wird exemplarisch das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zum Lehrer deutlich. Ein Junge möchte singen, wird aber vom Lehrer überredet, Bass zu spielen. Der Lehrer bricht für kurze Zeit den Gruppenfindungsprozess ab, beschreibt und begründet, welche Gruppen (eine Gesangs-, Bläser-, Gitarren und Bassgruppe sowie eine Xylophongruppe) für die Probe wünschenswert sind. Hier zeigen sich vermutlich verdeckte pädagogische Absichten, welche von den Lernenden akzeptiert werden: Vor dem Hintergrund der Realisierung des Musikstücks mit den Schülerinnen und Schülern dieser Klasse antizipiert der Lehrer womöglich die spätere Qualität der musikalischen Praxis; für das Gelingen einer Aufführung (aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, welche den Song präsentieren werden, sowie aus der Perspektive des Publikums) hält er diesen Jungen am Bass für unverzichtbar.

Die Arbeitsgruppen gehen mit dem gebotenen Handlungsspielraum verschieden um. Dementsprechend passt der Lehrer seine Hilfestellung an und gestaltet sie unterschiedlich. Das Proben in der Gesangsgruppe ist als ausgewogene Prozess-Produktorientierung zu beschreiben. Einerseits nehmen die Schülerinnen den gebotenen Freiraum wahr, proben ernsthaft und selbstständig und versuchen das Musikstück nach ihren Möglichkeiten zu gestalten, andererseits verinnerlichen sie die gesanglichen musikalischen Stimmen mit Hilfe der CD als Playback im Hintergrund. Informelle Lernprozesse scheinen eine wichtige Rolle zu spielen. Als der Lehrer die Schülerinnen das erste Mal aufsucht, erscheint er als Beobachter und Moderator, der die Schülerinnen in ihrer Selbstständigkeit stärkt, indem er abwartet und dann gezielte Hinweise gibt, um den Arbeitsprozess voranzutreiben. Beim zweiten Mal werden Praktiken erkennbar, welche oft in Chorpraxen beobachtbar sind. Der Lehrer leitet die Singweise der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage seines musikalischen Könnens und seiner Erfahrungen an, um das Klangbild der musikalischen Praxis zu verändern und so das Wohlgefallen der Schülerinnen mit ihrem Produkt zu steigern. Die zwei Jungengruppen im Nebenraum beschränken sich auf das individuelle Üben der Instrumentalstimmen. Darüber hinaus treten sie kaum in Kontakt. Der Lehrer gibt hier verbale und nonverbale Hilfestellungen beim Üben der instrumentenspezifischen musikalischen Stimmen und muss ein Zusammenspiel aller Instrumentalisten anleiten. Der Arbeitsprozess der Instrumentalgruppe auf dem Flur wird die überwiegende Zeit von der Sonderpädagogin angeleitet. Währenddessen bietet auch sie verbale und nonverbale Hilfestellung und zeigt die Spielweise auf dem Instrument.

Das Segment VI dokumentiert eine Gesamtprobe, wobei der Übergang zwischen dem Segment V und dem Segment VI fließend ist. Sie hat die Funktion, das in Gruppen Geprobte und Geübte zusammenzuführen. Einerseits leitet der Lehrer den Musizierprozess an und nimmt andererseits zeitweise an ihm als Mitmusiker teil. Zu Beginn bleiben die Gruppenkonstellationen aus der vorangegangenen Phase erkennbar. Der Lehrer gibt verschiedene verbale und nonverbale Hilfestellungen während die Aufnahme im Hintergrund läuft. Im weiteren Verlauf wird erst mit den Instrumentalisten, dann wieder mit allen Schülerinnen und Schülern geprobt. Allmählich nimmt die Produktorientierung weiter zu und der inszenierte Handlungsspielraum für die Schülerinnen und Schüler verengt sich deutlich. Auf die Aufnahme wird verzichtet, der Lehrer agiert frontal

und die Aufstellung wird geändert. Exemplarisch hierfür ist das Congaspiel des Lehrers, was zu Beginn eine Rolle als Mitmusiker suggeriert, und gegen Ende der Gesamtprobe dazu dient, den Musizierprozess aller zusammenzuhalten.

In Segment VII moderiert der Lehrer ein Reflexionsgespräch mit der gesamten Klasse, um das bisher erarbeitete Produkt einschätzen zu lassen und Ideen zu sammeln, wie dieses weiter gestaltet werden könnte. Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf ihre Wahrnehmungsvollzüge in den vorangegangenen Segmenten V und VI. Vor dem Hintergrund der abschließenden Reflexion erscheint das Ende der Gesamtprobe in einem anderen Licht. In diesem stark angeleiteten Abschnitt versuchte der Lehrer, den Musizierprozess zu organisieren, die einzelnen Gesangs- und Instrumentalstimmen erkennbar zu einem Musikstück verschmelzen zu lassen, um allen einen Eindruck des bisherigen Zwischenstandes zu ermöglichen. Damit thematisiert er in Segment VI gewissermaßen die Diskussionsgrundlage für die abschließende Reflexion.

3.1.2 Kontextualisierung durch die Unterrichtsplanung (Hamburg-Stunde)

Zum besseren Verständnis der rekonstruierten Unterrichtspraxis erscheinen die folgenden Themen von Relevanz: Im Zentrum der Unterrichtsplanung stehen das „praktische[s] Musizieren“ sowie eine „Reflexion“ und ein Sammeln erster Ideen für ein eigenes Arrangement (L1, Z. 8-12). In der Stunde zuvor wurde der Song (aus dem Musical „König der Löwen“) von den Schülerinnen und Schülern, dem Lehrer und der Sonderpädagogin ausgewählt. Neben der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Songwahl, wird so ihr Wunsch berücksichtigt, im Unterricht zu singen (L1, Z. 2-7). Der Lehrer und die Sonderpädagogin haben Notenblätter des Refrains vorbereitet und versucht, diese an die individuellen Fähigkeiten der Lernenden anzupassen. Die konkrete Gestaltung der Stunde begründet der Lehrer immer wieder mit Blick auf folgende Zielstellungen: Im Kern möchte der Lehrer Raum geben, dass sich die Schülerinnen und Schüler ausdrücken und selbst gestalten können. Das begünstigt Erfahrungen, welche die Herstellung eines „ästhetische[n] Produkt[s]“ ermöglichen (L2, Z. 143-154). Das leitende „pädagogische Prinzip“ der Stunde (aber auch insgesamt an der Schule) ist dabei das des individualisierten und selbstständigen Lernens („ohne dass der Lehrer immer daneben steht“) (L1, Z. 72-81). Zur Umsetzung dieses Prinzips wird die Arbeit in Gruppen gewählt. Musiktheorie spielt dabei eine untergeordnete Rolle und dient nur als „Werkzeug“ zum praktischen Musizieren und Erfahren von Musik (L1, Z. 50-62).

Die Kontextualisierung macht deutlich, welche Bedeutung der Lehrer der Planung für die Durchführung der Stunde beimisst: Sie scheint ihm als Orientierung zu dienen. Die grundlegende musikpädagogische Ausrichtung zur Planung und Durchführung der Stunde wird an didaktische Überlegungen geknüpft wie an das Ziel individualisierten und selbstständigen Lernens, an das Ziel der Erfahrungsorientierung und der Herstellung eines ästhetischen Objekts. Diese Ziele spiegeln sich in der konkreten Ausgestaltung der Stunde wider. Viele Momente während des Unterrichtsverlaufs werden zudem situativ entschieden, um die gesetzten Ziele zu realisieren: beispielsweise das lenkende Eingreifen bei der Gruppeneinteilung, vielleicht auch die genaue Länge der einzelnen Phasen im Unterrichtsgefüge, aber vor allem die Art und Weise der Instruktion während der Gruppenarbeit und Gesamtprobe (ob als Beobachter, als Mitmusiker oder aber als Chorleiter und quasi Dirigent, der die Musizierweise aller im Zusammenspiel koordiniert). Vor dem Hintergrund der Zielstellung, die Herstellung eines ästhetischen Produkts ermöglichen zu wollen, kann die Phase der Reflexion, mit welcher die Stunde beendet wird, als eine Chance für einen ästhetischen Streit gedeutet werden. Auch wenn in diesem Fall Standpunkte nur selten

behauptet und nicht sehr ausführlich begründet werden müssen, kommen verschiedene Wahrnehmungen auf den Probenprozess und das bisher erarbeitete musikalische Produkt zur Sprache, welches so allmählich mit Bedeutung angereichert wird (L2, Z. 167-173).

3.1.3 Kontextualisierung durch den Bildungsplan

Die Kontextualisierung der analysierten Unterrichtspraxis und -planung durch die Ziele und Inhalte des Bildungsplans von 2003 führt zu einer ähnlichen Schlussfolgerung.³⁴ Die Stunde (und Stundenplanung) greift „Unterrichtsgegenstände“ von Klasse 9 und 10 auf: Songs verschiedener stilistischer Richtungen (beispielsweise von Pop, Rock) sollen gespielt werden (Bildungsplan, 2003, S. 9). Darüber hinaus spiegeln sich Inhalte des Bildungsplans in der Stunde (und Stundenplanung) wider (Singen, instrumentales Musikspiel, Reflexion und Bearbeitungsversuche von Musik, vgl. Bildungsplan, 2003, S. 10-12). Singen, Instrumentalspiel und Gestalten von Musik werden zugleich als Ziele formuliert, die nach Klasse 10 erreicht werden sollten (Bildungsplan, 2003, S. 17). Eingangs kommen im Bildungsplan allgemeine Zielstellungen zur Sprache, wo unter anderem auf den Wert von Musik als Ausdruck hingewiesen wird (Bildungsplan, 2003, S. 5; in einem anderen Zusammenhang später nochmal auf S. 13). Auf diesen Punkt geht der Lehrer auch in dem Interview zur Erhebung der Unterrichtsplanung ein. In der Stunde kommt Schülerorientierung zum Tragen, wie sie auch als didaktischer Grundsatz ausgewiesen ist (Bildungsplan, 2003, S. 6): Zum einen, indem der Wunsch der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen wird, zu singen, zum anderen durch die gemeinsame Wahl des Songs. Für die analysierte Unterrichtspraxis und -planung scheinen Inhalte und Ziele des Bildungsplans vielfältig anschlussfähig zu sein. Vor dem Hintergrund der pädagogischen Profession und didaktischen Kompetenz des Lehrers dienen sie als ‚verbindliches Angebot‘ und Orientierungshilfe für die Planung und Durchführung der Stunde.

3.2 Der Fall aus Schweden

3.2.1 Die Unterrichtspraxis (Schweden-Stunde)

Die Unterrichtspraxis der Stunde aus Schweden lässt sich in sieben Segmente und drei segmentübergreifende Phasen gliedern (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4 – Stundenstruktur der Stunde aus Schweden

1. Phase – Übergang zwischen Pause und Beginn des Unterrichtsthemas	2. Phase – Erarbeiten musikalischer Praktiken	3. Phase – Bandkonzert
I. Eintreten in den Musikraum (eine Minute). II. Anwesenheitskontrolle (eine Minute).	III. Arbeitsauftrag (eine Minute). IV. Üben allein oder in Gruppen (25 Minuten).	V. Finden der Besetzung (zwei Minuten). VI. Konzert (sechs Minuten). VII. Bewertung des Konzerts (eine Minute).

³⁴ Der Rahmenplan Musik von 2003 ist auf 23 Seiten in allgemeine Ziele, didaktische Grundsätze, Inhalte, Anforderungen/Beurteilungskriterien und angehängte Beispiele unterteilt.

Die Segmente I und II dokumentieren eine ritualhafte Übergangsphase zwischen einer Pause und dem Beginn des Themas der Stunde. Die Lernenden kennen den Ablauf. Er scheint ihnen selbstverständlich und es bedarf nahezu keiner Handlungsweisungen von Seiten des Lehrers. Er begrüßt sie an der Tür, sie treten ein, ziehen die Schuhe aus und setzen sich in den vorbereiteten Stuhlkreis. Anschließend werden sie durch die ausgedehnte Anwesenheitskontrolle daran erinnert, dass nun eine Lehrperson das Interaktionsgeschehen bestimmt, und somit ein entsprechendes Verhalten wünschenswert ist. Der Musikunterricht kann beginnen.

Die Segmente III und IV dokumentieren eine Gruppenbildung und das Üben der Schülerinnen und Schüler in Gruppen oder allein.³⁵ Das Thema der Stunde ist die Arbeit am instrumentalen Führerschein. Die Gruppen setzen sich vor dem Hintergrund der Wahl des Instruments zusammen (Segment III). Alle positionieren sich entweder an den dafür vorgesehenen Stellen im Raum (am Bassverstärker im Nebenraum; an E-Piano, Klavier, Keyboard und E-Drums im Hauptraum) oder suchen sich einen anderen Platz (Gitarrengruppe im Hauptraum; Gruppe im Eckraum) (vgl. die Grafik in Abbildung 2). Der Lehrer geht nun von Gruppe zu Gruppe und bietet allen individuell und ausführlich Hilfestellung an. Dahinter steht einerseits das Bemühen, alle gleich zu behandeln und jedem/jeder die gleichen Möglichkeiten zu bieten, andererseits werden sie angehalten, ihren Übe-Prozess selbst zu gestalten. Das Lehren zeigt sich im Selbstverständnis eines Angebots für die Schülerinnen und Schüler.

Dabei erscheint der Lehrer als versierter Instrumentallehrer, welcher alle Instrumentalstimmen und Musikstücke mit Melodie und Text problemlos vorspielen und -singen kann. Seine Hilfestellungen beschreiben zugleich eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken, um den Schülerinnen und Schülern das Erlernen der instrumentenspezifischen musikalischen Techniken zu ermöglichen. Er ist darum bemüht, gewissermaßen aus dem körperlichen Vollzug bzw. dem Herstellungsprozess einer jeden Instrumentalstimme zu berichten und versucht den Jugendlichen, Anker zur Orientierung bzw. zur stilsicheren Ausführung anzubieten. Der Lehrer greift die Erklärungshilfen der Arbeitsblätter auf und zeigt, was sie bedeuten. Nonverbale Zeigepraktiken, wie das Vorspielen, Vormachen (er schlägt z.B. das Schlagzeug auf seinem Körper mit) und Vorklatschen, erscheinen dabei von größerer Bedeutung als sprachliche Ausführungen. Falls der Lehrer verbale Hinweise gibt, scheint er darum bemüht zu sein, diese aus der Perspektive der Lernenden sinnlich nachvollziehbar zu gestalten (er zeigt auf den jeweiligen Bund von Gitarre und Bass oder zählt ihn ab; er nennt Wörter im Text, wo sich die Basstöne ändern; er singt und nennt gleichzeitig die Akkordnamen, während ein Schüler spielt; er gibt handwerkliche Hinweise, welche die Spieltechniken der verschiedenen Instrumente betreffen usw.). Auf diese Weise inszeniert der Lehrer einen Lernprozess, der informellem Lernen von Populärmusikern im Sinne von Green ähnelt (Green, 2002). Zum einen entspricht das der im Unterricht thematisierten Musikkultur, zum anderen zeigt er sich damit, wie oben bereits erwähnt, selbst als erfahrener Band- und Populärmusiker.

Die meisten Schülerinnen und Schüler nutzen den gebotenen Handlungsspielraum (bis auf die Gruppe im Eckraum) und nehmen am Unterricht teil. Sie sind die überwiegende Zeit damit beschäftigt, ihre Instrumentalstimme individuell einzuüben und zu verinnerlichen. Neben dem Notenblatt und dem Lehrer helfen gegebenenfalls Mitschülerinnen und -schüler, welche hinsichtlich der

³⁵ Während die Ausschnitte oben zur Illustration des methodischen Vorgehens dienen (vgl. Abschnitt 2.3, die Abbildungen 1-3), dient die vorliegende Beschreibung als Grundlage für die sich anschließende Kontextualisierung und den Vergleich.

instrumentenspezifischen Fähigkeiten fortgeschrittener sind, den Prozess zu strukturieren. Aufgrund dessen sitzen diejenigen, welche die gleichen Instrumente spielen, zum Teil zusammen. Darüber hinaus liegt der Schluss nahe, dass dies der Grund ist, warum gleiche Instrumente im Raum beieinander aufgestellt sind. Allerdings sind nicht alle in der Lage, das Notenblatt zu gebrauchen. Vor diesem Hintergrund kann das Warten auf die Hilfe des Lehrers eine die Unterrichtszeit bestimmende Praktik darstellen.

Die Segmente V-VII dokumentieren das Finden der Besetzung, das Konzert und eine anschließende Leistungsbewertung. Zusammenfassend kann diese Unterrichtsphase als „Bandkonzert“ beschrieben werden (so kündigt der Lehrer diese Phase am Anfang der Stunde an, vgl. Abbildung 1), da die Segmente V und VII unmittelbar auf Segment VI bezogen sind. Bei der Ensemblebesetzung unterscheidet der Lehrer zwischen zwei unterschiedlichen Rollen. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die spielen wollen, um das dem Musikstück entsprechende Level zu absolvieren. Daneben gibt es Gastmusiker, welche die Funktion haben, die Besetzung zu vervollständigen, damit während des Konzerts alle Instrumente einer typischen Band vertreten sind. Die Rhythmusgruppe bestehend aus Bass und Schlagzeug stellt einen Groove her und Klavier und Gitarre versuchen auf dieser Grundlage den Gesang harmonisch zu unterlegen. Zudem müssen alle versuchen, auswendig zu spielen. Auf diese Weise verdeutlicht der Lehrer weitere Praktiken, die auch beim Musizieren in Pop-Rock-Bands vollzogen werden, und bildet sie gewissermaßen im Klassenzimmer ab. Die restlichen Schülerinnen und Schüler sind angehalten mitzusingen, doch stellen sie vielmehr ein zurückgezogenes Publikum dar. Beim Leiten des Ensembles berücksichtigt der Lehrer alle Schülerinnen und Schüler der Band gleichermaßen und wiederholt vor Beginn noch einmal alle Instrumentalstimmen. Jedoch bemüht er sich kaum, die restlichen, sitzenden Schülerinnen und Schüler in das Geschehen zu integrieren, sondern widmet sich ausschließlich der Band. Abschließend folgt der Bewertungsprozess. Der Lehrer notiert die erbrachten Leistungen, bespricht mit den geprüften Schülerinnen und Schülern kurz die Gründe für seine Entscheidung, während alle anderen den Raum verlassen, und erteilt damit gewissermaßen die ‚Zulassung‘, ein Instrument entsprechend den Anforderungen des Songs gebrauchen zu können.

3.2.2 Kontextualisierung durch die Unterrichtsplanung (Schweden-Stunde)

Die folgenden Themen scheinen zum besseren Verständnis der rekonstruierten Unterrichtspraxis von Relevanz: Die Unterrichtsplanung sieht für die Stunde das Musizieren und Musikmachen vor, was der Lehrer auch generell als sein wichtigstes Ziel herausstellt (L1, Z. 55-60). Hierfür hat der Lehrer die Methode des „instrumentalen Führerscheins“ entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, vier Songs (Pop-Rock-Stilistik) in vier aufeinanderfolgenden Schwierigkeitsgraden auf bandtypischen Instrumenten zu lernen und anschließend gemeinsam im Ensemble zu spielen. Vier verschiedenfarbige Arbeitsblätter helfen, die instrumentenspezifischen musikalischen Stimmen stilecht zu erlernen und so einen stark individualisierten Lernprozess zu strukturieren und zu organisieren (grün ist das Arbeitsblatt des leichtesten Songs, dann folgen gelb, rot und blau) (L1, Z. 35-86). Durch die klassenöffentliche Aufführung der Instrumentalstimme in einem gemeinsamen Konzert soll das Ensemblespiel geschult werden (L1, Z. 9-15). Am Ende der Stunde werden die Schülerinnen und Schüler bewertet und dürfen nun eine andere Instrumentalstimme lernen. Selbstständiges Handeln spielt einerseits im Segment des Übens (allein oder in Gruppen) eine wichtige Rolle, andererseits wird es ermöglicht, indem die Schülerinnen den Zeitpunkt des gemeinsamen Konzerts in einer Band bestimmen dürfen (L1, Z. 90-107).

Die Kontextualisierung macht deutlich, dass sich die Unterrichtsplanung im Kern um die Methode des instrumentalen Führerscheins dreht, welche wiederum die gesamte Unterrichtsstunde strukturiert. Zudem wird eine Leerstelle erkennbar: Das abschließende Segment der Bewertung wird in seiner Bedeutung, welches es für das gesamte Unterrichtsgefüge entfaltet, in der Planung nicht reflektiert. Der Lehrer sieht zwar vor, dass er die Schülerinnen und Schüler bewertet, wie sie beim Konzert musiziert und ihre Instrumentalstimme vorgetragen haben, doch scheint das wiederum für die gesamte Stunde von Bedeutung zu sein. Aus der Perspektive der Lernenden wird die Phase des Erarbeitens musikalischer Praktiken auf eine Reproduktion von Pop-Rock-Songs reduziert, die am Ende benotet wird. Das führt zu einer starken Output-Orientierung, welche die wenigen Freiräume weiter einschränkt. Die implizite Logik der Unterrichtspraxis lässt so das vom Lehrer angekündigte Konzert als Vorspiel erscheinen.

3.2.3 Kontextualisierung durch den Syllabus

Durch die Kontextualisierung wird deutlich, dass sich die Inhalte und Ziele des Syllabus von 2000 auf vielfältige Weise in der analysierten Unterrichtspraxis und -planung widerspiegeln.³⁶ Drei Punkte können hervorgehoben werden. In der Einführung steht geschrieben, dass Schülerinnen, Schüler und Lehrperson ihre eigenen Materialien und Arbeitsmethoden wählen sollen. Dies sei abhängig von den lokalen Besonderheiten zu gestalten, „von den Voraussetzungen, Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler“ (Syllabus, 2000, S. 5/6). In diesem Fall entwickelte der Lehrer nach seinen ersten Jahren Berufserfahrung eine Methode und passte sie an die Gegebenheiten vor Ort an (L1, Z. 64-79). Im Syllabus sowie in der analysierten Unterrichtsplanung und -praxis wird die herausragende Stellung praktischen Musizierens deutlich. Vokales und instrumentales Musizieren sei die Hauptaufgabe des Musikunterrichts (Syllabus, 2000, S. 37); davon redet der Lehrer sinngemäß in der Unterrichtsplanung. Das schlägt sich in der Methode des instrumentalen Führerscheins nieder, welche die gesamte Stunde strukturiert. Außerdem werden durch die Methode weitere Zielstellungen eingelöst, so zum Beispiel das Instrumentalspiel und das Spielen von Songs, um Wissen für das individuelle und gemeinsame Musizieren in Gruppen zu erwerben (Syllabus, 2000, S. 36). Auch spiegeln sich zentrale Lernzielformulierungen, welche die Schülerinnen und Schüler beim Abschluss von Klasse 9 erreicht haben sollen, in der analysierten Planung und Stunde wider; insbesondere wird die Fähigkeit geübt, beim Musikmachen in Gruppen teilzunehmen und den Melodie-, Rhythmus- und Akkordteil übernehmen zu können (Syllabus, 2000, S. 38). Bemerkenswert ist, dass scheinbar alle zentralen Themen der Unterrichtsplanung auch in den festgelegten Inhalten und Zielen der Syllabus geschrieben stehen. Dieser Umstand erzeugt den Eindruck, die Ausführungen des Syllabus leiten die Unterrichtsplanung und damit auch die Durchführung der Stunde an und fungierten als Vorgabe.³⁷

³⁶ Das Dokument beginnt mit einer allgemeinen zweiseitigen Einleitung, woran die Konkretisierungen für alle Fächer anschließen (insgesamt vier Seiten für das Fach Musik). Der Syllabus des Fachs Musik beginnt mit einer Ausführung über die allgemeine Zielstellung des Fachs im Kontext von Erziehung, es folgen Zielstellungen, Ausführungen über die Struktur und Natur des Fachs sowie Zielstellungen, welche die Lernenden am Ende des 5. und 9. Schuljahres erreicht haben sollen.

³⁷ Inhalte und Ziele des neuen Lehrplans von 2011 spiegeln sich ebenfalls in der analysierten Unterrichtsplanung und -praxis wider (beispielsweise die zentrale Stellung des Instrumental- und Ensemblespiels). Hier werden

3.3 Kulturen des Lehrens und Unterrichtens in Deutschland und Schweden

In der Gegenüberstellung wird die Eigenlogik beider Fälle deutlich: Während in der Stunde aus Schweden die authentische Reproduktion von vier Pop-Rock-Songs im Zentrum steht, was eng mit dem Begriff Output-Orientierung in Verbindung gebracht werden kann, scheint es für die Stunde aus Hamburg angemessen zu sein, den fortlaufenden Verhandlungsprozess zwischen Lehrer und Schülerinnen und Schülern um die Gelungenheit der musikalischen Praxis herauszustellen, was in der Unterrichtsplanung verschiedentlich begründet wird. Das führt zu der Annahme über unterschiedliche Kulturen des Lehrens und Unterrichtens im Musikunterricht in Schweden und in Deutschland.

Die Planung und Durchführung der Stunde aus Hamburg steht in einem engen Zusammenhang mit musikdidaktischen Reflexionen und folgt damit einer Auffassung, wie sie für die pädagogische Tradition der Didaktik und Bildung kennzeichnend ist. Der Lehrer redet davon, erfahrungsbasiert zu unterrichten und so die Herstellung eines ästhetischen Produkts ermöglichen zu wollen (Rolle, 1999; Wallbaum, 2000). Er strebt an, dass das musikalische Material von den Schülerinnen und Schülern zu etwas Eigenem gemacht wird, wofür in der Stunde vielfältig Raum gegeben wird. Durch den Einsatz bestimmter pädagogischer Praktiken versucht der Lehrer diese Zielstellungen an die konkreten Erfordernisse der jeweiligen Situation zu knüpfen.³⁸

Auf der anderen Seite werden in der Durchführung der Unterrichtsstunde aus Schweden Praktiken erkennbar, welche die Curriculum-Tradition aktualisieren. Im Kern werden hier Fähigkeiten aufgebaut und abgeprüft, was zu einer Output-Orientierung führt. Auch wenn diese pädagogische Tradition hauptsächlich im angelsächsischen Raum verbreitet ist, existiert sie ebenfalls in Schweden. Diese Herangehensweise an Unterricht ist am Aufbau musikalischer Kompetenzen interessiert, welche durch eine Aufführung bewertet werden (Kertz-Welzel 2013, S. 54/55).

Um die Begründung dieser Annahme im Vergleich weiter auszudifferenzieren, wird sie an die Systematisierung beider Kulturen oben rückgebunden (vgl. Tabelle 1 und Abschnitt 1.1): In der Planung (und Durchführung) der Stunde aus Hamburg wird erkennbar, dass das *Primat der Zielstellung* gilt, aus welcher sich dann die konkrete Arbeit am Gegenstand ableitet. Für die Gestaltung der Stunde und die Wahl der Inhalte gilt zum einen das schulische pädagogische Prinzip individualisierten und selbstständigen Lernens, zum anderen formuliert der Lehrer Zielstellungen, die sich an musikdidaktischen Überlegungen orientieren. Erfahrungsorientierung und Musik als Ausdruck sowie die Ermöglichung eines ästhetischen Objekts sind hier von zentraler Bedeutung (vgl. Abschnitt 3.1.2). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich der *Inhalt als Beispiel* dar, weil er sich dafür eignet, diese Zielstellungen umzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler wollen Musik machen und sollen dabei in die Richtung eines eigenen Arrangements denken. Sie wählen mit dem Lehrer einen Song, wofür sie in der vergangenen Stunde CDs mitbrachten. Dabei wird der Lehrer auf Spiel- und Singbarkeit der Vorschläge geachtet haben, um sowohl dem Musizierprozess als auch dem zu erarbeitenden musikalischen Produkt zum Gelingen zu verhelfen, welches dann auch zum Wohlgefallen der späteren Zuhörer (vielleicht bei der

allerdings Lernziele nach den Klassenstufen 6 und 9 zum Erreichen der Bewertungsstufen A-E formuliert, was das Moment der Leistungsbewertung deutlich stärker in den Vordergrund rückt als im Syllabus von 2000.

³⁸ Lehmann-Wermser (2018) zeigt, dass auch im Falle der Niedersachsen-Stunde (veröffentlicht in Wallbaum, 2018) die Planung und Durchführung der Stunde an didaktische Überlegungen geknüpft ist (an das Konzept der ‚didaktischen Interpretation‘) und sich an einer Idee von Bildung ausrichtet.

Abschlussfeier der Klasse) aufgeführt werden kann. Das heißt, auf Grundlage dieser zum Teil selbst gesetzten Zielstellungen *gestaltet* der Lehrer die konkrete Stunde *aus* und entscheidet, *warum, was, wie* gemacht wird; von einem „invisible agent“ und einem Verständnis von Unterrichten als Ausführung kann nicht die Rede sein. Neben der gemeinsamen Entscheidung für den Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand betrifft das zum Beispiel auch die Wahl der Unterrichtsphasen und des Ablaufs (siehe Stundenstruktur) sowie die Entscheidung, die Schülerinnen und Schüler in selbstgewählten Gruppen arbeiten zu lassen und dafür die aus seiner Sicht nötige Hilfestellung anzubieten. In dem Interview zur Einschätzung des Stundenverlaufs schließt der Lehrer sinngemäß: „Ich fand, das war für den Kurs zu der Zeit eine angemessene Stunde“ (L2, Z. 201). Zudem greift die Unterrichtsplanung Inhalte und Ziele des Bildungsplans auf, wobei die *pädagogische Profession* und *didaktische Kompetenz* des Lehrers zum konkreten Stundenentwurf führt. Lehrplan und Unterrichtsplanung fungieren also eher als *Richtlinie* denn als Auftrag und Handlungsentwurf (vgl. Abschnitt 3.1.3).

Für die Planung der Stunde aus Schweden spielen richtungsweisende Zielstellungen keine vergleichbare Rolle, stattdessen dreht sich das Denken des Lehrers im Kern *um den konkreten Unterrichtsgegenstand* (vgl. Abschnitt 3.2.2). Den Ausgangspunkt bilden vier Pop-Rock-Songs, die der Lehrer ausgewählt und *methodisch elaboriert* aufbereitet hat. In der Stunde selbst werden so verschiedene Praktiken der Musikkultur des Pop-Rock gewissermaßen im Klassenraum abgebildet. Die Methode des instrumentalen Führerscheins strukturiert auf diese Weise den Großteil der Stunde und bestimmt, *was* in der Stunde *wie* gemacht wird, das heißt, welche Songs auf welchen Instrumenten wie zu üben sind.³⁹ Die Zielstellungen, Musik zu machen und die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen im Ensemblespiel sammeln zu lassen, fallen so unmittelbar mit der Arbeit am Gegenstand zusammen und erscheinen durch die Methode als unterschiedliche Aufgabenstellungen. Beim Musikmachen geht es im Kern um den *Aufbau von musikalischen Kompetenzen*, deren *Aufführung* im Anschluss *bewertet* wird. Die Vermutung liegt nahe, dass dieses Moment durch den neuen Lehrplan von 2011 weiter an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Fußnote 37). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen scheint es angemessen zu sein, im Falle der Unterrichtsplanung von einem *Handlungsentwurf* zu sprechen, welcher im Unterricht *ausgeführt* wird. Auch der Umgang des Lehrers mit dem Syllabus trägt eher den Charakter, festgelegten Inhalten und Zielen zu folgen und sie als *Auftrag* zu verstehen, anstatt sich an ihnen zu orientieren und dann die konkrete Stunde auszugestalten (vgl. Abschnitt 3.2.3). Der Lehrer scheint eine Auffassung von der Planung und Durchführung von Unterricht zu haben, wie es oben für die Curriculum-Tradition geschrieben steht. Gleichwohl fungiert auch er nicht als „invisible agent“: Ein reflexives Moment wird in der Verbesserung seiner Methode deutlich, wengleich auch der Syllabus vorsieht, dass die methodische Umsetzung der Ziele und Inhalte an den lokalen Umständen der Kommune und Schule ausgerichtet werden sollte. Der Lehrer knüpft seine Überlegungen zur Stundenplanung nicht an didaktische Theorie, vielmehr scheint in diesem Fall die musikalische Profession (das Know-how) des Lehrers wichtiger und von tragender Bedeutung für die Realisierung und den Gesamtverlauf der Stunde zu sein; der kompetente Pädagoge tritt zugunsten eines *professionellen Musikers* in den Hintergrund.

³⁹ An anderer Stelle erwähnt der Lehrer, dass er mit verschiedenen Methoden arbeitet, wovon der instrumentale Führerschein nur eine darstellt (L1, Z. 52-57).

3.4 Länderspezifische musikalische und pädagogische Praktiken im Musikunterricht

In einem nächsten Schritt werden die rekonstruierten Unterrichtspraxen an weitere theoretische Annahmen in Form von national geführten musikpädagogischen Diskursen rückgebunden. Musikalische und pädagogische Praktiken zeigen sich als mögliche länderspezifische Muster. Damit wird eine weitere (musikpädagogisch spezifische) gesellschaftliche Bedeutungsebene der Stunden sichtbar.

Die schwedischen Musikpädagoginnen Eva Georgii-Hemming und Maria Westvall (2010) beschreiben typische Merkmale schwedischen Musikunterrichts, welche ebenfalls in diesem Fall rekonstruiert werden konnten. So sei das Singen und Spielen in Pop-Rock-Bands dominierend, vielmehr noch habe sich eine spezifische Form des Musizierens verbreitet: Einfache Pop-Rock-Songs wie Tom-Dooley stellen den Unterrichtsgegenstand dar, wobei auf so viel authentische Nachahmung wie möglich geachtet wird (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, S. 23/24). Auch in dieser Stunde ist das stille Musizieren von Pop-Rock-Songs unter Verwendung von Bandinstrumentarium zentral. Anstatt von Tischen stehen im Raum verschiedene Instrumente und entsprechendes Zubehör, was vermuten lässt, dass das Musikmachen über diesen Fall hinaus die bestimmende Tätigkeit in diesem Musikraum darstellt; ein Nebenraum ist extra für die Rhythmusgruppe (Bass und Schlagzeug) zum Proben hergerichtet. Diese Orientierung geht bis in die 60er Jahre zurück, wo Pop-Rock-Musik in den Syllabus mit dem Ziel aufgenommen wurde, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stärker in den Unterricht einzubeziehen (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, S. 22/23).

Darüber hinaus sind Lehr- und Lernformen informeller Musikpädagogik (informal music pedagogy) verbreitet (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, S. 25/26). Die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, den Inhalt mitzugestalten und den eigenen Lernprozess zu strukturieren. In der analysierten Stunde sollen sie selbstständig wählen, welche Instrumentalstimme sie spielen und wann sie diese aufführen. Zugleich scheint das Zuhören und Nachahmen (copying) einen höheren Stellenwert zu haben als der Umgang mit Noten. Diese Form des Lernens findet zumeist in Gruppenarbeit (in Peergroups) mit wenig lenkendem Eingreifen durch die Lehrperson statt (Georgii-Hemming & Westvall, 2010, S. 25/26), was auch in diesem Fall beobachtet werden kann. Bemerkenswert scheint, dass sich dieser (musik-)pädagogische Diskurs bis auf die Ebene der Raumstruktur niederschlägt, welche die Arbeit in Gruppen in dieser Form erst ermöglicht (ein Hauptraum und mehrere Nebenräume, vgl. die Grafik in Abbildung 2). Das zeigt, wie tief und fest der Diskurs im Denken und Handeln verwurzelt ist.

Resultate einer explorativen ländervergleichenden Studie von Wallbaum und Stich bestätigen ebenfalls einige der in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten Länderspezifika im schwedischen Musikunterricht (Wallbaum & Stich, 2016). Eine Gruppe schwedischer Lehramtsstudierender für Musik wurde gefragt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sie zwischen ihren eigenen musikunterrichtlichen Erfahrungen und einem Ausschnitt einer videographierten Musikstunde sehen: Aus ihrer Sicht finde sich in schwedischen Klassenräumen oft Pop-Rock-Instrumentarium, ginge es um eine authentische Produktion oder Reproduktion von Songs und trete die Bedeutung von Notation zugunsten des Vor- und Nachmachens von Sing- oder Instrumentalstimmen in den Hintergrund. Zusätzlich ist ein Blick in die Inhalte und Struktur der (Aus-)Bildung von Lehrerinnen und Lehrern in Schweden erhellend. Angehende Musiklehrkräfte erlernen während ihres Studiums grundlegende Kenntnisse auf Bass, Gitarre, Keyboard bzw. Klavier und auf dem Schlagzeug. Darüber hinaus stellt sich eine Sozialisation in Rock-Pop-Musik für viele Studierende

des Lehramts Musik als bestimmend dar (Gall, Rotar Pance, Brändström, Stöger & Sammer, 2010, S. 10/11). Dieser gesellschaftliche Hintergrund ermöglicht den Vollzug einer Stunde, wie sie hier vorliegt.⁴⁰

Im Gegensatz zur Stunde aus Schweden bietet die Stunde aus Hamburg weniger offensichtliche Anknüpfungspunkte, um Länderspezifika herauszustellen. Ein ähnliches Resultat zeigt sich auch mit Blick auf die Aussagen einer Gruppe Studierender aus Deutschland (Wallbaum, 2013, S. 46/47), die im Rahmen der gleichen oben genannten Studie befragt wurde (s.o. Wallbaum & Stich, 2016). Das wird verständlich, wenn man einerseits die Vielzahl sehr unterschiedlich strukturierter Studienmöglichkeiten bedenkt, andererseits das föderale Bildungssystem und die entsprechend verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen (wie unterschiedliche Lehrpläne, Studentafeln, Schularten etc.) (Gall et al., 2010, S. 4-11).

Eine Lesart sei dennoch genannt. Die nicht vorhandenen Tische in der Schweden-Stunde lassen das Mobiliar des Klassenraumes in der Hamburg-Stunde in einem anderen Licht erscheinen. Die Tische und Stühle legen in diesem Fall eine lehrerzentrierte unterrichtliche Schreibkultur nahe, obwohl es sich um den Musiktrakt der Schule handelt. Hingegen dokumentiert die rekonstruierte Unterrichtspraxis Klassenmusizieren. Unterschiedliche Ideale von gutem Musikunterricht scheinen hier nebeneinander im Raum zu stehen: zum einen die tatsächlich beobachtbaren Praktiken, zum anderen die durch das Mobiliar und die Anordnung dessen im Raum evozierten Praktiken.

2005 fand das Symposium „Klassenmusizieren als Musikunterricht!?“ statt, um über die Bedeutung und den Stellenwert des Klassenmusizierens für den Musikunterricht zu diskutieren. Das Musikmachen mit der gesamten Klasse begann sich zunehmend großer Beliebtheit zu erfreuen und im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen einen beträchtlichen Stellenwert einzunehmen, was zugleich den Anlass für das Symposium darstellte.⁴¹ An verschiedener Stelle wurde zwischen herkömmlichem, traditionellem oder bisherigem Musikunterricht und zwischen Klassenmusizieren unterschieden. Geuen hebt hervor, dass „Argumentationsmuster, in denen Produktion und Rezeption polarisiert werden, keinesfalls verschwunden“ (Geuen, 2005, S. 37) seien. Vielmehr gehören sie „zur gelebten Fachgeschichte“ (Geuen, 2005, S. 37). Jank beklagt eine „einseitige Orientierung an der Vermittlung theoretischen und historischen Wissens in einem stark lehrerzentrierten Unterricht“ (Jank, 2005, S. 109). Ein historischer Verweis von Schönherr bietet eine Erklärungshilfe für die von Geuen ausgemachten Argumentationsmuster und den von Jank beschriebenen Status quo: „Adornos notwendige *Kritik des Musikanten* hat in der Reaktion der Musikpädagogik dazu geführt, dass die (Kunst-)Werkorientierung und rezeptive Zugangsformen im traditionellen Musikunterricht (zu) dominant wurden“ (Schönherr, 2005, S. 97). Die beinahe widersprüchliche Situation in der Hamburg-Stunde könnte so vor dem Hintergrund des musikdidaktischen Diskurses um die Bedeutung des (zu vielen) Redens über Musik im Musikunterricht

⁴⁰ Midsundstad und Hopmann (2010, S. 438) skizzieren „national patterns“, welche das Selbstverständnis und die Sicht auf die Funktion von Lehrkräften in Dänemark, Norwegen und Schweden betreffen. Sie liegen in unterschiedlichen Denkweisen und Traditionen begründet. Für Schweden sei zielorientiertes Handeln kennzeichnend, das sich an einem offenen Lehrplan ausrichtet. Zudem sei die Lehrperson dafür verantwortlich, Methoden zu entwickeln und Inhalte auszuwählen. Diese Beschreibung ist auch für den hier untersuchten Fall zutreffend. Da Bewertungskriterien im Lehrplan nach der Curriculumreform von 2011 nun vorgeschrieben sind (vgl. Fußnote 37), bleibt fraglich, inwieweit weiterhin von einem offenen Lehrplan die Rede sein kann.

⁴¹ Zuvor beschränkten sich (positive) Erlebnisse mit Musikmachen auf den Bereich der außerunterrichtlichen Angebote und Ganztagsangebote (Schönherr, 2005, S. 97).

gedeutet werden, der, laut einer Vermutung von Rolle (2014, S. 3), das Klassenmusizieren als eine Gegenbewegung und Trend forciert.⁴²

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag konnte die Annahme von unterschiedlichen Kulturen des Lehrens und Unterrichtens in der Dichten Beschreibung eines Falles aus Deutschland und aus Schweden nachgezeichnet werden: In der Unterrichtsstunde aus Hamburg werden Praktiken und in der zugehörigen Stundenplanung werden Denkweisen erkennbar, welche die pädagogische Kultur der *Didaktik und Bildung* aktualisieren. Die beobachtbaren Praktiken in der Unterrichtsstunde aus Schweden und Denkweisen in der zugehörigen Stundenplanung spiegeln Merkmale der *Curriculum*-Tradition wider. Neben den videographierten Unterrichtspraxen und den Interviews, durch welche die Stundenplanung der Lehrenden erhoben wurde, wurden die entsprechenden Lehrpläne in die Untersuchung einbezogen. In der Gegenüberstellung konnte die Eigenlogik beider Fälle herausgearbeitet und an theoretische Annahmen rückgebunden werden. Auf diese Weise wurden ein videographischer und ein ethnographischer Ansatz miteinander verschränkt und in eine international vergleichende Perspektive eingebettet.

Gerade weil sich die Annahme über unterschiedliche pädagogische Traditionen in beiden Fällen gut zeigen lässt, könnten Zweifel entstehen und eine positive Teststrategie unterstellt werden, welche andere Deutungen ausblendet. Diesen Bedenken kann mit dem Hinweis auf das rekonstruktive Verfahren begegnet werden. Durch eine detaillierte Rekonstruktion der Unterrichtspraxen und die Kontextualisierung durch Unterrichtsplanung und Lehrplan wurden die eingangs dargestellten theoretischen Annahmen von der Empirie vielfältig befragt, was die Gültigkeit und Qualität der Ergebnisse sichert. Als aussichtsreich für weitere Forschung stellt sich sowohl die Unterscheidung von musikalischen und pädagogischen Praktiken dar als auch ein Begriff vom musikpädagogischen Zeigen.

In einem zweiten Schritt konnten länderspezifische musikalische und pädagogische Praktiken rekonstruiert werden. Im Falle der Stunde aus Schweden betrifft das Praktiken (oder mehrere zusammenhängende Praktiken) wie die der Ermöglichung informellen Lernens sowie des Übens und gemeinsamen Spielens von einfachen Pop-Rock-Songs. Im Falle der Stunde aus Hamburg konnten nebeneinander im Raum stehende Ideale guten Musikunterrichts auf sich überlagernde musikpädagogische Diskurse zurückgeführt werden. Das Reden von länderspezifischen Mustern geht dabei weder mit der Annahme einher, dass notwendigerweise alle Lehrenden in Deutschland und Schweden die oben herausgestellten Praktiken vollziehen, noch, dass sich Unterrichtspraktiken in Grenzregionen Deutschlands und Schwedens vom einen zum anderen Land notwendigerweise unterscheiden müssten; Übergänge (z.B. zwischen Deutschland und Frankreich) sind vermutlich fließend. Vielmehr verweist die Annahme von länderspezifischen Mustern auf national-staatliche oder mögliche national-kulturelle Kontexte, welche zum besseren Verständnis für Unterrichtspraktiken herangezogen werden können. An anderer Stelle müsste zudem untersucht werden, welche der herausgearbeiteten Spezifika auch im Vergleich zu anderen Ländern

⁴² Dabei gibt Rolle an anderer Stelle zu bedenken, dass das Reden über Musik und das Musikmachen in keinem notwendigen Gegensatz zueinanderstehen, sondern sich vielmehr ergänzen und zusammengehören (Rolle, 2014, S. 3).

als Alleinstellungsmerkmale in Erscheinung treten oder ob es sich vielmehr um Spezifika einer Weltregion wie Skandinavien oder wie dem deutschsprachigen Raum handelt. Darüber könnte zum Beispiel Aufschluss gegeben werden, indem schwedischen norwegische und dänische Fälle sowie deutschen österreichische Fälle gegenübergestellt würden.

Die Studie leistet einen Beitrag zur praxistheoretisch fundierten rekonstruktiven Unterrichtsforschung und zur komparativen Musikpädagogik; beide Forschungsfelder werden in der vorliegenden Untersuchung fruchtbar miteinander verschränkt. Die unterrichtliche Wirklichkeit kann durch die jeweiligen gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie durch musikpädagogische Diskurse kontextualisiert werden, was einen Einblick in die Kultur(en) des Lehrens und Unterrichtens von Musik eines Landes oder einer Region ermöglicht. Die Studie von Alexander (2001) führt ein solches Prozedere auf drei unterschiedlichen Levels durch: In fünf verschiedenen Ländern wird hier Unterricht zu Schule sowie zum gesellschaftlichen und historischen Kontext in Beziehung gesetzt, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erforschen.

Zugleich wirft die Studie weiterführende Fragen auf, zum einen auf methodischer Ebene, zum anderen auf inhaltlicher Ebene. Auf der methodischen Ebene könnten einerseits weitere lokale Kontexte in eine Folgestudie einbezogen werden, um die Transformation curricularer Ziele und Inhalte von der Ebene des Nationalstaats bis in den Klassenraum hinein zu untersuchen. Die zusätzliche Untersuchung der jeweiligen Schule würde in diesem Zusammenhang ein ganzheitlicheres Bild ergeben. Andererseits könnten die Lehrpersonen stärker in die Untersuchung einbezogen werden, um die in der Untersuchung ergründeten impliziten Wissensbestände und wissenschaftlichen Erkenntnisse im Dialog wieder an das Feld zurückzuführen und so das Lehren und Unterrichten womöglich zu verbessern.

Auf inhaltlicher Ebene stellt sich die aktuelle Situation verändert gegenüber der Situation zum Zeitpunkt der Datenerhebung (der Unterrichtsvideos) dar: International vergleichende Studien zur Schulleistungsmessung wie PISA und TIMSS haben eine globale Wende hin zu learning-outcomes und Kompetenzorientierung eingeleitet. Diese Wende schlug sich auch in den curricularen Reformen in Hamburg und Schweden im Jahre 2011 nieder. Das wirft neue Forschungsfragen auf: Wie verändert diese Wende Unterrichtspraktiken? Stellen Praktiken, wie sie in der Stunde aus Schweden beobachtbar sind, zunehmend die Situation in schwedischen, aber vielleicht auch in deutschen Klassenräumen dar? Wie interagieren Muster der pädagogischen Tradition der Didaktik und Bildung mit der Ausrichtung an Lernzielen und Kompetenzorientierung? An dieser Stelle ist weitere Forschung notwendig, um neben der Bedeutung von nationalen auch die Bedeutung von globalen Kontexten für Unterrichtspraxis zu explorieren.⁴³

⁴³ An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung bedanken, welche meine Forschung mit einem Stipendium gefördert hat.

Literatur

- Adick, C. (2014). Der methodologische Nationalismus und Kulturalismus in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In S. Rühle, A. Müller & P. D. T. Knobloch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum* (S. 225-242). Münster, New York: Waxmann.
- Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy. International comparisons in primary education*. Malden, MA (u.a.): Blackwell Publishers.
- Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (eds.), *International handbook of comparative education* (S. 923-941). Dordrecht, Heidelberg (u.a.): Springer.
- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bildungsplan integrierte Gesamtschule Sekundarstufe I, Rahmenplan Musik (2003). Behörde für Bildung und Sport, Freie und Hansestadt Hamburg.
- Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. (2., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clausen, B. (2009). Der Hase im Mond. Studie zu japanischer Musik im japanischen Musikunterricht. *Musikpädagogische Beiträge, Band 8*. Münster: LIT-Verlag.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, H. (2017). Deutschland. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 158-186). *Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengarten.
- Fritzsche, B. (2012). Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13(1-2), 93-109.
- Gall, M., Rotar Pance, B., Brändström, S., Stöger, C. & Sammer, G. (2010). *Learning From Each Other: Music Teacher Training in Europe with a special focus on England, Slovenia, Sweden and Germany*. Aufgerufen am 15.04.2019 unter: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=8&c=0&lang=en>.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2).
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21-33.
- Geuen, H. (2005). »Das Ordnen des Tuns«: Musikmachen im Klassenverband als integratives Unterrichtsprinzip. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?*

- Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 36-47). München: Allitera.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Hopmann, S. & Riquarts, K. (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33*, 9-36.
- Hörner, W. (1993). Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. *Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Band 52*. Köln: Böhlau-Verlag.
- Jank, W. (2005). Plädoyer für Artenvielfalt. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 109-117). München: Allitera.
- Kaiser, H. J. (2003). Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Aufgerufen am 15.04.2019 unter: <http://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf>.
- Kalthoff, H. (2012). Ethnografische Bildungssoziologie. Perspektiven und Herausforderungen. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 33-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: A German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277-286.
- Kertz-Welzel, A. (2013). "Two Souls, Alas, Reside Within My Breast". Reflections on German and American Music Education Regarding the Internationalization of Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 52-65.
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht. *Musik & Unterricht*, 94, 56-60.
- Kolbe, F.-U., Reh, S. Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27-54). Münster, New York: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2018). How Lessons are Structured. In C. Wallbaum (ed.), *Comparing International Music Lessons on Video* (pp. 209-239). Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 14. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, incl. DVDs.
- Malmberg, I. & Sammer, G. (2010). Musikunterricht in Europa. Einblicke in die Vielfalt der musikalischen Bildung. *MIP-Journal*, 27, 6-11.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2014). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideographien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*.

- Methodologie und Forschungspraxis (S. 179-206). *Sozialwissenschaftliche Ikonologie: Qualitative Bild- und Videointerpretation, Band 3*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Midtsundstad, J. H. & Hopmann, S. (2010). Diversity United. The Scandinavian Traditions of Lesson Planning. *Bildung und Erziehung*, 63(4), 431-450.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 239-252). *Musikpädagogische Forschung, Band 27*. Essen: Die Blaue Eule.
- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111-138). *Musikpädagogik im Fokus, Band 2*. Augsburg: Wißner.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018a). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-24). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (2018b) (Hrsg.). *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (2. Auflage) (S. 188-209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2010). Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. In H. De Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 151-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S., Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Fritzsche, B. (2015). Ganztagserschulungsforschung als Transformationsforschung. Theoretische und empirische Erträge des Projekts. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 297-336). *Schule und Gesellschaft, Band 47*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reid, W. A. (1998). Systems and structures or myths and fables? A cross-cultural perspective on curriculum content. In B. B. Gudem & S. Hopmann (eds.), *Didaktik and/or Curriculum: An international dialogue* (pp. 11-27). New York: Peter Lang.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S.192-220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rolle, C. (1999). Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Band 24*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60-70). München: Allitera.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research, 5*(9). Aufgerufen am 01.04.2019 unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge (u.a.): Cambridge University Press.
- Schönherr, C. (2005). Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 95-108). München: Allitera.
- Stich, S. (2015). Exploring cultural differences within a pattern of teaching ‚music’s: an international comparative study of two music lessons on video. *Research in Comparative and International Education, 10*(3), 437-456.
- Syllabuses for Compulsory School (2000, revised version from 2008). Swedish National Agency for Education.
- Vogt, J. & Rolle, C. (1999). "Ja, mach' nur einen Plan ... ". Über einige Probleme musikpädagogischer Handlungstheorie. *Musik & Bildung, 3*, 16-23.
- Vogt, J. (2007). Nationalism and Internationalism in the Philosophy of Music Education. The German Example. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 6*(1).
- Wallbaum, C. (2000). Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Band 27*. Kassel: Bosse.
- Wallbaum, C. (2010) (Hrsg.). Perspektiven der Musikdidaktik – drei Schulstunden im Licht der Theorien. *Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 3*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, incl. DVDs.
- Wallbaum, C. (2012). Heimliche Lehrpläne im Klassenmusizieren. In M. Pabst-Krüger & J. Terhag (Hrsg.), *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 64-77). *Musikunterricht Heute, Band 9*. Berlin: Lugert.
- Wallbaum, C. (2013). Zur Praxis des Musikunterrichts in Europa. Eine Erhebung mit Videos und drei Reflexionen. *Diskussion Musikpädagogik, 60*(4), 45-54.
- Wallbaum, C. (2018) (ed.). Comparing International Music Lessons on Video. *Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 14*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, incl. DVDs.
- Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 63-85). *Wissenschaftliche Musikpädagogik, Band 8*. Berlin: LIT Verlag.

- Wallbaum, C. & Stich, S. (2016). Interferences between Musical and Educational Cultures in Classrooms. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J. C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven – National and International Perspectives* (pp. 191-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wallbaum, C. & Stich, S. (2018): On Comparing. Mapping the Field of Comparative Research in Music Education. In C. Wallbaum (ed.), *Comparing International Music Lessons on Video* (pp. 35-70). Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften 14. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, incl. DVDs.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster, München, Berlin: Waxmann.
- Werler, T., Claesson, S. & Strandler, O. (2017). Schweden. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp & L. R. Reuter (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 650-668). *Grundlagen der Schulpädagogik, Band 46*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (eds.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (pp. 15-39). New York, London: Routledge.
- Wolff, S. (2013). Clifford Geertz. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage) (S. 84-95). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Simon Stich

Universität zu Köln

Gronewaldstr. 2

50931 Köln (Germany)

Email: simon_stich@web.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/178>

URN: urn:nbn:de:101:1-2018082876