

Wolfgang Lessing
Musikhochschule Freiburg

Ein neuer Weg zur künstlerischen Eigenständigkeit? Videoreflexion als Unterstützung des Einzelunterrichts an Musikhochschulen

Rezension zu: Heiden, Marianne (2018): Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 8). Münster, New York: Waxmann. 39,90€.

Trotz mittlerweile vielfältiger Forschungsbemühungen kann der künstlerische Einzelunterricht an Musikhochschulen noch immer als die „black box“ des tertiären Bildungssystems bezeichnet werden. Dabei wird allerdings häufig übersehen, dass dieses besondere Lehr-Lern-Format nicht nur für externe BeobachterInnen mit zahlreichen Unbekannten verknüpft ist, sondern auch für die Beteiligten selbst. Schon allein angesichts der unübersehbaren Vielfalt der mit künstlerisch-instrumentalem Handeln notwendigerweise verbundenen Wahrnehmungsdimensionen gestaltet sich die sinnvolle Forderung nach einer selbstbestimmten Steuerung des eigenen Lernprozesses für viele Musikstudierende oftmals zu einer nahezu unlösbar erscheinenden tour de force. Die Schwierigkeit, auditiv-musikalische, sensomotorische, emotionale, musiktheoretisch-strukturelle und soziale Wahrnehmungsdimensionen zeitgleich verarbeiten zu müssen, wird zudem noch angereichert durch den offenkundigen Widerspruch zwischen der prinzipiellen Nicht-Formalisierbarkeit künstlerischer Lehr-Lernprozesse und einem institutionell gewachsenen Rollenverständnis, das den Studierenden gegenüber den Lehrenden häufig eine tendenziell rezeptive Rolle zuweist. Das in der Dissertation von Marianne Heiden konzipierte Entwicklungsvorhaben einer Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Musikhochschulen lässt sich allgemein als Versuch beschreiben, die Multidimensionalität und Komplexität künstlerischer Lehr-Lernprozesse für die Beteiligten selbst handhabbar zu machen, wobei das Dickicht des Einzelunterrichts nicht etwa durch Eingriffe von außen, also beispielsweise durch die Generierung und Implementierung hochschuldidaktischer Lehrveranstaltungen, gelichtet werden soll. Vielmehr geht es der Autorin um die Entwicklung eines Konzeptes, mit dessen Hilfe Studierende und Lehrende sich eigenständig Klarheit über die verschlungenen Lernsituationen in den von ihnen gestalteten Unterrichtssequenzen verschaffen können und das sich dabei gerade jener Ressourcen bedient, die im künstlerischen Handeln selbst angelegt sind. Zu diesen Ressourcen zählt vor allem jene tiefgreifende Verschränkung von Reflexion und Praxis, die das professionelle Üben eines Instrumentes bereits aus sich heraus kennzeichnet und die daher einen gleichsam natürlichen Ansatzpunkt für die nachträgliche Reflexion im Rahmen einer Videoauswertung bildet. Der die theoretische Grundlegung der Autorin maßgeblich prägende amerikanische Lerntheoretiker Donald Schön (1998; 2009) bezeichnet diese Verschränkung als eine „reflection in action“. Dazu gleich mehr.

Zunächst seien das grundsätzliche Anliegen und der Aufbau der Arbeit kurz erläutert: Das in Anlehnung an design-based-research-Verfahren konzipierte Vorhaben sieht vor, dass Studierende selbst ihren Unterricht videografieren, nachträglich kommentieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse wiederum in den Unterricht zurückspielen. Neben der Entwicklung eines Prototyps (Kap. 4 und 5) geht es der Autorin dabei vor allem um die ins didaktische Terrain weisende Frage, wie ein derartiges Instrument in der konkreten Unterrichtspraxis angewendet und genutzt werden kann. Zu diesem Zweck hat sie im Studienjahr 2011/12 ihr Konzept in einem einjährigen Testverfahren am Leopold-Mozart-Zentrum in Augsburg implementiert und empirisch erprobt (Kap. 6). Dieser Testlauf wird dokumentiert durch 14 Fallstudien, in denen die Autorin den Umgang der Studierenden mit den selbst erstellten Unterrichtsvideos analysiert, wobei sie neben den quantitativen Daten zum Nutzerverhalten vor allem die expliziten Anmerkungen, mit denen die Studierenden konkrete Unterrichtssituationen kommentierten, berücksichtigt (Kap. 7). Die Auswertung der qualitativen Daten geschieht unter Anwendung der auf der Grounded Theory aufbauenden Gioia-Methodologie (vgl. Gioia et al. 2013¹). Dieser non-reaktive Datenkorpus wird flankiert durch Leitfadenterviews, die die Autorin mit Studierenden und Lehrenden sowohl während der Erprobungsphase als auch nach Ablauf des Projekts führte (hier allerdings nur mit Studierenden). Aus der Triangulation dieser unterschiedlichen Ergebnisse werden im achten Kapitel dann jene Aspekte bestimmt, die eine Veränderung bzw. Anpassung des Prototyps notwendig machen. Auf der Grundlage dieser Aspekte überführt die Autorin in Kap. 9 die zunächst heuristisch entwickelten Handlungsmaximen (vgl. Kap. 5) in empirisch validierte Gestaltungsprinzipien, auf deren Grundlage sie dann abschließende Empfehlungen formuliert (Kap. 10).

Dieser überaus stimmige Gesamtaufbau ruht auf grundsätzlichen theoretischen Erwägungen, in denen die Ressourcen aufgezeigt werden, auf die die AkteurInnen im Zuge ihrer Selbstreflexion zugreifen können (Kap. 2). Insgesamt ist hierbei zu bedenken, dass sich diese theoretische Grundlage – so wie die gesamte Arbeit – explizit auf die Arbeit in professionellen Kontexten bezieht. Die Autorin betont, dass dieser Interessensfokus „Parallelen zum Kontext Musikschule sowie allgemeinbildender Schule gerade eben *nicht* zulässt (S. 12, Hervorhebung durch die Autorin).

Um die Möglichkeiten der Selbstreflexion für das eigene künstlerische Lernen zu bestimmen, arbeitet Marianne Heiden zunächst die generelle Rolle und Bedeutung heraus, die Reflexionsmomente im Prozess des künstlerischen Handelns spielen. Ihre vorzügliche Analyse des Phänomens „musikalische Könnerschaft“ beschränkt sich also nicht auf die Darstellung vordergründig sichtbar und messbarer Kompetenzen, sondern versucht auf einer tiefergehenden Ebene zu zeigen, auf welchem Reflexionspotenzial der Erwerb dieser Kompetenzen beruht. Hierbei bezieht sie sich insbesondere auf Michael Polanyis (1962; 1966) Theorie des impliziten Wissens sowie, wie schon erwähnt, auf Donald Schöns (1998; 2009) Konzept der reflexiven Praxis.

¹ Die Gioia-Methodologie wird insbesondere in kommunikationswissenschaftlichen Kontexten angewendet. Sie geht davon aus, dass Personen in Arbeitskontexten immer zugleich auch als „Wissensagenten“ („knowledgeable agents“, Gioia 2013, S. 17) fungieren. Die Methodologie fokussiert damit nicht allein das Handeln von AkteurInnen, sondern berücksichtigt zugleich auch die Wissensbasis, auf der dieses Handeln beruht. Damit fokussiert sie insbesondere die Prozesse der Erfahrungskonstruktion und ist daher für die Analyse nachträglicher Unterrichtsreflexionen in besonderer Weise geeignet.

An Polanyis Theorie akzentuiert die Autorin vor allem die Differenzierung zwischen dem, was im Zentrum einer Wahrnehmung steht (distaler Term), und den untergeordneten (subsidiären) Elementen, die zu diesem Wahrnehmungsergebnis führen (proximaler Term). Während die Inhalte der Gegenstandswahrnehmung direkt explizierbar sind, so bleiben die sie konstituierenden Elemente notgedrungen verborgen. Um dies an einem (eigenen) Beispiel zu verdeutlichen: Wer im Winter einen Baum spontan als Robinie erkennt, kann, solange er mit diesem Zuordnungsvorgang beschäftigt ist, nicht die Teilmomente benennen, die ihn zu diesem Urteil führen. Zwischen dem Urteil und den es ermöglichenden Detailinformationen besteht ein nicht zu schließender Spalt. Im Gegensatz zu rein gestalttheoretischen Ansätzen geht Polanyi davon aus, dass diese subsidiären Teilmomente erlernt worden sind und eine zentrale Rolle bei der Gegenstandserkennung besitzen. Da sie allerdings im Schatten der Gegenstandsfokussierung angesiedelt sind, entziehen sie sich dem direkten Zugriff und bilden somit einen eigenständigen Wissensbereich, den Polanyi als „implizit“ bezeichnet. Es fällt nicht schwer, das Bedingungsverhältnis von proximalen und distalem Term auch für das instrumentale Lernen fruchtbar zu machen, das allerdings, wie die Autorin zu Recht herausstellt, dadurch geprägt ist, dass der distale Term – anders als beim Baumbeispiel – hier in der Regel nicht oder nicht voll bekannt ist, und die musikalisch-instrumentale Vorstellungsbildung daher eher den Charakter einer „heuristischen Vision“ (S. 22) trägt. Mit Polanyi geht die Autorin daher davon aus, dass die Prozesse der instrumentalen bzw. musikalischen Vorstellungsbildung als Wechsel zwischen Integration und Analyse, mit anderen Worten: als Folge von heuristischen Zielvisionen und sezierenden Detailbeobachtungen, zu beschreiben sind (S. 23). Hiervon ausgehend charakterisiert sie dann den Erwerb instrumentaler Könnerschaft als Prozess einer „fortlaufenden Integration“ (S. 25).

Hinsichtlich der Art und Weise, wie diese Integration gestaltet werden kann, lassen sich die lerntheoretischen Überlegungen Donald Schöns fruchtbar machen, denen sich die Autorin im Anschluss an ihre Auseinandersetzung mit Polanyi widmet. Ausgehend von Schöns grundlegender Beobachtung, dass „über eine Handlung oder Teile dieser Handlung“ reflektiert werden kann, „während man sie ausführt“ (S. 28, Hervorhebung im Original) und dass daher in einer professionellen Praxis Handeln und Reflexion grundsätzlich ineinander verschränkt sind, unterscheidet sie in Bezug auf das Instrumentalspiel zwischen einem „Handeln mit Ergebnischarakter“, das vornehmlich bei Aufführungen zutage tritt, und einem beim Üben und im Unterricht zutage tretenden „erarbeitenden Handeln“ (S. 29), wobei sie sich angesichts ihrer Forschungsfrage vor allem auf den letztgenannten Aspekt konzentriert, den sie mit Schön als „reflexive Konversation mit der Situation“ charakterisiert. Ausgehend von der Erkenntnis, dass eine Reflexion in der Handlung („reflection-in-action“) insbesondere in Problemsituationen auftritt (S. 37), beschreibt sie im Anschluss daran zwei Reflexionsszenarien, die zur Bewältigung dieser Situationen eingesetzt werden können: Hier setzt sie sich zunächst mit den vielfältigen Erscheinungsweisen eines experimentierend-erkundenden Übens auseinander und untersucht im Anschluss daran die Möglichkeiten, verschiedene Handlungszugänge reflexiv zu steuern (S. 39f.). Damit sind vor allem unterschiedliche Möglichkeiten des Einstellungswechsels gemeint (Schön spricht von einem „Oszillieren“), woraus sich zugleich eine Schnittstelle zu Polanyi und seiner Forderung nach einem Wechselspiel von Integration und Analyse ergibt. Dieses Oszillieren kann unter anderem als Wechsel zwischen „involvement“ und „detachment“ in Erscheinung treten (S. 43), wobei der letztgenannte Begriff die Fähigkeit beschreibt, dem eigenen Handeln distanziert gegenüber zu treten („reflection-on-

action“) – ein Zustand, der unmittelbar zum Thema Videoreflexion führt, da er in den Augen der Autorin für Studierende „nur mit einer entsprechenden Aufzeichnung“ realisierbar ist (S. 43).

Der Weg zur instrumentalen Könnerschaft enthält also, so lässt sich angesichts dieser lerntheoretischen Grundlagen resümieren, bereits aus sich heraus Reflexionsmomente, deren Spielräume auszuschöpfen eine wichtige, wenn nicht gar die zentrale Aufgabe des künstlerischen Einzelunterrichts darstellt.

In einem nächsten Schritt (Kapitel 3) geht die Autorin – auch hier wieder in einer zugleich gründlichen wie auch argumentativ bestechenden Vorgehensweise – der naheliegenden Frage nach, inwieweit das Format des künstlerischen Einzelunterrichts mit diesen Reflexionspotenzialen überhaupt rechnet. Auf der Basis einer umfänglichen Literaturlauswertung kommt sie zu einem zwiespältigen Resümee. Zwar kennt der Einzelunterricht institutionalisierte Handlungsketten (wie z.B. die Spirale Realisieren-Rückmeldung-Zeigen-Realisieren...), aus denen Übesequenzen entstehen können, die sich im Sinne Schöns als experimentell bezeichnen lassen, doch mindestens ebenso stark sind hemmende Elemente in Rechnung zu stellen, wie vor allem die Überbetonung spiel- bzw. gesangstechnischer Aspekte unter Vernachlässigung distaler Orientierungen (S. 86). Diese Diagnose führt jedoch nicht zu einer generellen Kritik des Unterrichtsformats, da die Studierenden „den intensiven Kontakt zu Meisterinnen ja gerade ausnutzen möchten und sollen“ (S. 88). Heiden plädiert eher dafür, die Studierenden für die in ihrer Arbeit selbst angelegten Reflexionspotenziale zu sensibilisieren.

Hierin liegt nun die Motivation für ihr Entwicklungsvorhaben begründet. Angesichts der die Aufmerksamkeitskapazitäten sprengenden Komplexität, die mit der multidimensionalen Wahrnehmungsstruktur des künstlerischen Einzelunterrichts verbunden ist, setzt sich die Autorin zum Ziel, das im Bereich der Lehrerbildung bereits erfolgreich eingesetzte Instrument der Videoreflexion auf die Bedingungen des künstlerischen Einzelunterrichts zu übertragen. Der eigentlichen Entwicklung vorangestellt sind einige sehr erhellende grundsätzliche Überlegungen, die das Medium Video betreffen. Im Wissen darüber, dass die Videodokumentation einer Unterrichtsstunde zunächst einmal ebenso reichhaltig wie unbestimmt ist (S. 101), fokussiert sie hier insbesondere die Tatsache, dass durch die Betrachtung des eigenen Agierens das von Schön thematisierte Oszillieren zwischen Innen- und Außenperspektive ermöglicht wird, was unter Umständen zu Diskrepanzerfahrungen und zur Relativierung der Innenperspektive führen kann. Derartige Erfahrungen können zwar durchaus mit Risiken und Gefahren verbunden sein, aber doch zugleich – einen achtsamen Umgang vorausgesetzt – die Chance bieten, den von Polanyi thematisierten Wechsel von Analyse und Integration zu unterstützen. Mit der Möglichkeit, die Eindrücke der Videoaufzeichnung verbal zu kommentieren, wird den Studierenden Gelegenheit zu einer expliziten Autokommunikation gegeben, was – wie die Autorin unter Bezugnahme auf einschlägige Literatur zum Thema „Sprechen über Musik“ feststellt – zu einer „Erweiterung der musikalischen Wahrnehmung“ sowie zu einer „Weiterentwicklung musikalischer Produkte“ führen kann (S. 125). Ebenso stellt sie heraus, dass die analytische Perspektive (etwa von spieltechnischen Bewegungen), die ansonsten die Wahrnehmung des eigenen Spiels erheblich einschränken würde, durch die mit der Außenperspektive gegebenen zeitlichen Entzerrung einen sinnvollen Platz innerhalb des Übegeschehens erhalten kann (S. 109).

Diese Überlegungen führen im Anschluss daran zur Formulierung „Handlungsleitender Prinzipien“ (S. 143f.). Die Autorin orientiert sich hierbei an den Leitbegriffen der Flexibilität, Sensibilität und Selbsttätigkeit sowie am Prinzip einer Kopplung von Praxis- und Reflexionsphasen.

Diese Prinzipien leiten sie bei der Konstruktion ihres Entwicklungsvorhabens, das aus den wesentlichen Komponenten „Aufzeichnung des Unterrichts“, „Ansehen und Kommentieren der Videos“ und „Nutzung der Reflexionsergebnisse: Transfer“ besteht (S. 145f.). Diese drei Phasen werden nicht als einmalige Aktionen begriffen, sondern sollen sich in einen Prozess einfügen, der auf den vorherigen Phasen aufbaut, wobei Erkenntnisse aus den vorangegangenen Durchläufen in Entscheidungen für die folgenden Aufzeichnungen einmünden sollen (S. 146). Die Orientierung an den Leitbegriffen der Flexibilität und der Sensibilität führt insgesamt zu einer Konzeption, die den Studierenden weitgehende Handlungsspielräume lässt. Sie können selbst entscheiden, ob sie ganze Stunden oder nur Ausschnitte aufzeichnen, ob sie bedarfsorientiert videografieren oder von vornherein einen bestimmten Rhythmus der Aufnahmetermine festlegen und ob sie für die Nutzung des Videos (Reflexionsphase) auf zuvor formulierte Leitfragen (offen oder differenziert) und/oder auf Wahrnehmungsaufgaben seitens ihrer Lehrenden zurückgreifen.

Auf die Aspekte der technischen Umsetzung und Realisierung dieses Konzeptes am LMZ in Augsburg soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden (Kap. 6). Es sei lediglich auf die große Sorgfalt hingewiesen, in der die Autorin dieses Konzept umsetzt. Auch hier fällt auf, dass alle Einzelentscheidungen, die im Rahmen einer Umsetzungsphase zu treffen sind, immer wieder theoretisch reflektiert und auf die leitenden Forschungsfragen zurückgeführt werden (vgl. beispielsweise die Ausdifferenzierung der Forschungsfragen auf S. 167).

Wie bereits erwähnt, findet diese Erprobungsphase ihren Niederschlag in einer Dokumentation von insgesamt 14 Einzelfällen (Kap. 7), die zunächst getrennt dargestellt und sodann einem umfassenden Fallvergleich unterzogen werden. Sowohl durch die mittels einer Online-Lernplattform technisch realisierte Möglichkeit, die Art und Weise, wie die Studierenden mit dem Konzept umgehen, genauestens einsehen zu können, als auch durch die Art der Videokommentare und die Interviewergebnisse kann die Autorin das Nutzerverhalten exakt bestimmen. Insbesondere fokussiert sie bei ihrem Fallvergleich die Reflexionsphase: Sie analysiert, inwieweit es bei der Arbeit mit den Videoaufzeichnungen zu Diskrepanzerlebnissen kommt, untersucht, aus welchen Anlässen heraus sich die Studierenden für das Erstellen eines Videokommentars entscheiden, und widmet sich der Sprache der Kommentare. Zuletzt wird dann die Frage fokussiert, ob und inwieweit die Ergebnisse der Videoreflexion in die weitere musikalische Arbeit zurückweisen (Umsetzung der Transferphase). Die Ergebnisse münden in eine Differenzierung zwischen insgesamt fünf Fallgruppen.

An dieser Stelle erweist sich die hohe Genauigkeit und Detailfreude der Autorin jedoch erstmalig als ein hemmendes Element. Gelingt es ihr doch nicht, aus der Vielzahl der beobachteten Phänomene und Aspekte konsistente Fallgruppen abzuleiten. Die Charakterisierung der einzelnen Typen erscheint eher als lose Aneinanderreihung unterschiedlicher gemeinsamer Eigenschaften, deren innerer Bezug unklar bleibt. Die Konstruktion einer diese Eigenschaften bündelnden übergeordneten Ebene bleibt – trotz der offenkundigen Auseinandersetzung mit Fragen qualitativer Typenbildung – leider ausgespart (S. 329f.).

Aus diesem Fallvergleich erschließt die Autorin einen Anpassungsbedarf (Kap. 8), der dann in die Formulierung von Gestaltungsprinzipien einmündet (Kap. 9). Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass die handlungsleitenden Prinzipien des fünften Kapitels (vor allem das Prinzip der Flexibilität) nun so konkretisiert werden, dass eine stärkere Nutzung der Reflexionsanteile erfolgen kann. Die Autorin formuliert für die weitere Arbeit mit ihrem Konzept das Ziel, die Phasen der Aufnahme, der Reflexion und des Transfers stärker logisch miteinander zu verzahnen,

so dass es in Hinblick auf die weitere musikalische Arbeit zu einer stärkeren Rückkopplung kommt. Ebenso plädiert sie dafür, die Studierenden stärker zu einem variativen Umgang mit den Möglichkeiten der Videoreflexion zu ermuntern und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Videoreflexion vermehrt an ihren persönlichen Lernbedarfen auszurichten.

Auch eine derart sorgfältige und klug disponierte Arbeit wirft vielfältige Fragen auf – ja es lässt sich sogar sagen, dass die Möglichkeit konstruktiver Kritik als direkte Folge der hier waltenden Präzision und Verarbeitungstiefe zu begreifen ist.

Eine dieser Fragen betrifft das Verhältnis zwischen dem im zweiten Kapitel entwickelten Konzept der musikalischen Könnerschaft und dem Expertisegrad der Studierenden. Heiden konzipiert diese Könnerschaft vornehmlich auf einer theoriegeleiteten Ebene, die aber zugleich mit empirischen Erkenntnissen zur Arbeitsweise von MusikerInnen unterlegt wird. Das führt dann zu apodiktischen Formulierungen wie „Musiker sind auf der Suche nach Überraschungen“ (S. 36) oder zu der These, dass instrumentale Profis bereit sind, „Differenzen, Widersprüche oder Probleme“ wahrzunehmen (ebd.). Gesetzt, diese Aussagen träfen zu, müsste gefragt werden, ob die untersuchten Testpersonen in diesem Sinne als „Musiker“ bezeichnet werden können, denn es fällt auf, dass viele Aspekte von „Könnerschaft“ bei ihnen gerade noch nicht ausgeprägt sind. Es stellt sich also die Frage, ob es sich beim Konzept der Könnerschaft um eine normative Forderung handelt oder um die empirische Bestimmung einer Ebene, die latent in jedem professionell arbeitenden Musiker vorhanden ist und durch das Instrument der Videoreflexion eine stärkere Beleuchtung finden soll. Wenn die Autorin es als Aufgabe des Einzelunterrichts herausstellt, reflexive Lernprozesse bei Musikstudierenden „anzustoßen bzw. weiterzuführen“ (S. 21), dann scheint sie eindeutig für die zweite Option zu plädieren. Aber auch hier stellt sich dann die Frage, inwieweit es dem Konzept der Videoreflexion, das ja auf das selbsttätige Ergreifen und Verstärken bereits vorhandener Reflexionspotenziale abzielt, gelingen kann, Potenziale aufzurufen, die gerade noch nicht manifest sichtbar sind. Die Fallauswertungen zeigen deutlich, dass es eine Reihe von Studierenden gibt, die sich vor allem für ihre Außenwirkung interessieren und von dem Reflexionspotenzial des Verfahrens nur äußerst begrenzt Gebrauch machen. Um hier entsprechende Prozesse auslösen zu können, ist – wie die Autorin in ihren revidierten Gestaltungsprinzipien zu Recht herausstellt – eine verstärkte Unterstützung durch die Lehrenden unerlässlich. Das aber wiederum setzt eine hochschuldidaktische Arbeit mit den Lehrkräften voraus, was dazu führt, dass das eigentlich als Instrument der Selbstorganisation gedachte Verfahren der Videoreflexion in letzter Konsequenz eben doch wieder von der Qualität begleitender hochschuldidaktischer Maßnahmen abhängt, die – wie die Erfahrung lehrt – in der Regel vor allem von jenen Lehrenden genutzt werden, die bereits aus sich heraus das entsprechende Unterstützungspotenzial mitbringen. Diese Verkettung zeigt deutlich, dass ein systematischer Erfolg von Videoreflexion im Einzelunterricht der Musikhochschule nur im Rahmen eines umfassenden Qualitätsmanagements denkbar ist, das auf die qualitative Entwicklung hochschulischer Lernkultur insgesamt zielt. Oder anders formuliert: Zwar will die Autorin mit dem von ihr konzipierten Instrument ausdrücklich nicht den Einzelunterricht in Frage stellen – aber um dieses Instrument in seinem ganzen Ausmaß nutzen zu können, muss dieser Unterricht bestimmte Qualitäten aufweisen, die möglicherweise dazu führen, dass er eben doch partiell oder umfänglich in Frage gestellt werden muss.

Dass die Lernkultur des Unterrichts eine gewichtige Rolle für den Erfolg oder Misserfolg der Videoreflexion spielt, zeigen die Ergebnisse der Fallstudien zumindest indirekt. Es ist kaum verwunderlich, dass gerade die klassischen SängerInnen bei der Arbeit mit ihren Videos häufig auf

ihre Außenwirkung achteten und die Reflexions- und Transferpotenziale des Konzepts nur begrenzt nutzten. Hier schimmert eine spezifische gesangspädagogische Lernkultur durch, der sich Lehrende und Studierende möglicherweise gleichermaßen verbunden fühlen. Das weist auf die Notwendigkeit hin, die einzelnen instrumentalen bzw. vokalen „Biotope“ verstärkt auf ihre Vorstellungen in Bezug auf künstlerisches Lehren und Lernen zu befragen, was ohne eine soziologisch orientierte Forschungsausrichtung kaum denkbar sein dürfte. Dass Marianne Heiden diese soziologische Perspektive explizit nicht weiter verfolgt, ist ihr angesichts des Umfangs ihrer Arbeit nicht anzulasten, weist aber auf die Notwendigkeit weiterer Forschungen hin. Ebenfalls wären in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen kulturellen Kontexte der Studierenden zu berücksichtigen. Dass die Klavierstudierenden, deren Pseudonyme auf eine fernöstliche Sozialisation hinweisen, sich deutlich stärker an den Äußerungen und Maximen ihrer Lehrenden orientieren, überrascht kaum. Hier wäre grundsätzlich zu klären, ob und inwieweit das theoretische Konzept „Könnerschaft“ als universaler Bezugspunkt taugt.

Der Gründlichkeit der Arbeit entspricht die Menge der verarbeiteten Literatur. Allerdings fällt hier auf, dass die gewählten Referenzen nicht immer ganz zu den jeweiligen thematischen Schwerpunkten passen. Das zeigt sich insbesondere an den Passagen, in denen es um das Sprechen über Musik geht. Die Autorin bezieht sich hier zu einem Großteil auf Literatur aus dem Bereich der schulischen Musikpädagogik. Es wäre aber zu fragen, ob und inwieweit beispielsweise der Metapherngebrauch, den InstrumentalistInnen und SängerInnen praktizieren, wirklich mit jenem metaphorischen Sprechen vergleichbar ist, das etwa bei Jürgen Oberschmidt thematisiert wird.

Möglicherweise weist gerade der an vielen Stellen zu beobachtende Rückgriff auf Forschungen aus dem schulmusikalischen Bereich darauf hin, dass eine genuin instrumentalpädagogische Forschung nach wie vor zu wenig entwickelt ist. Gerade in Bezug auf dieses offenkundige Desiderat lässt sich aber zusammenfassend feststellen, dass mit der vorliegenden Dissertation ein äußerst wichtiger Beitrag zur Erschließung dieses noch immer unterbelichteten Arbeitsfeldes geleistet wurde.

Literatur

- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2013): *Seeking qualitative rigor and inductive research: Notes on the Gioia Methodology*. *Organizational Research Methods*, 16 (1), S. 15–31.
- Polanyi, M. (1962): *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Foreword by Amartya Sen (2009). Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schön, D. A. (1998): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2009): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Farnham: Ashgate.

Wolfgang Lessing

Hochschule für Musik Freiburg (Br.)

Schwarzwaldstraße 141

79102 Freiburg (Br.)

w.lessing@mh-freiburg.de

Elektronische Version / Electronic Version:

URL: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/190>

URN: urn:nbn:de:101:1-2020032412