

Michael Göllner

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien

A. E. Clarke's situational analysis in terms of its potentials for qualitative studies in music pedagogy

Zusammenfassung

*Der Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (GTM) wird in der Musikpädagogik häufiger verwendet. Adele Clarkes Ansatz der Situationsanalyse beansprucht, die GTM um zeitgemäße Aspekte qualitativer Forschung erweitert zu haben. In der Musikpädagogik fand Clarkes Ansatz bislang allerdings kaum Verwendung. Der vorliegende Text fragt danach, welche Potenziale die Situationsanalyse für musikpädagogische Forschung bereithält. Neben den wichtigsten theoretischen Neuerungen werden dazu besonders die unterschiedlichen ‚Mapping‘-Verfahren vorgestellt und anhand von illustrierenden Beispielen aus Forschungsvorhaben der Autor*innen kritisch reflektiert. Daran anknüpfend werden Vorschläge für das Mapping zeitlicher Verläufe unterbreitet, deren Berücksichtigung für (musik-)pädagogische Forschung zu Entwicklungen und Prozessen relevant ist. Insgesamt erweisen sich die von Clarke entwickelten Neuerungen für fachdidaktische Forschung als fruchtbar – insbesondere hinsichtlich der Erfassung von Verschiedenheit und Komplexität, dem Sichtbarmachen partialer Perspektiven und der Berücksichtigung diskursanalytischer Elemente. Es zeigt sich aber auch, dass Clarkes Mapping-Verfahren forschungspraktische Herausforderungen mit sich bringen.*

Schlagwörter: *Musikpädagogik, Situationsanalyse, Grounded Theory Methodologie, Unterrichtsforschung, Qualitative Forschung*

Summary

Grounded Theory Methodology (GTM) is a widespread research style in music education. Adele Clarke's situational analysis approach claims to extend the GTM to contemporary aspects of qualitative research. Until now, however, Clarke's approach has rarely been used in music education. This text investigates some of the potentials that situational analysis holds for research in music education. Along with its focus on the most significant recent theoretical developments, this text also presents Clarke's various "mapping" procedures and critically reflects upon them using examples from the author's own research projects. Building on that, it makes suggestions regarding the mapping of chronological sequences as relevant to research on developments and processes within (music) education. All in all, the new developments introduced by Clarke prove to be beneficial for educational

research – particularly in terms of capturing diversity and complexity, making partial perspectives visible and capturing discourse-analytical elements. Clarke's mapping procedure also, however, proves to come along with some practical research challenges.

Keywords: music education, situational analysis, grounded theory methodology, classroom research, qualitative research

1. Einleitung

Seit einigen Jahren ist der Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (= GTM) in der qualitativen musikpädagogischen Forschungslandschaft verbreitet (vgl. Niessen, 2018). Das hat den Vorteil, dass sich insbesondere junge Wissenschaftler*innen gut vernetzen und in einen intensiven Austausch über methodische und methodologische Fragen treten können. Dass daneben vermehrt alternative qualitative Methoden Verwendung finden – wie zurzeit im größeren Umfang beispielsweise mit der dokumentarischen Methode im Rahmen der Freiburger Forschungsgruppe¹ – stellt für die Musikpädagogik eine wertvolle Bereicherung dar: Wichtige Themenfelder einer Disziplin können eigentlich erst im Zusammenspiel unterschiedlicher methodischer Zugriffe angemessen erforscht werden; andere qualitative Ansätze helfen auch dabei, ‚blinde Flecken‘ im eigenen Zugriff sichtbar zu machen. In Bezug auf die GTM ist zudem zu berücksichtigen, dass sie inzwischen in die Jahre gekommen ist; gegenüber der ursprünglichen Fassung von Barney Glaser und Anselm L. Strauss, aber auch gegenüber der ersten Weiterentwicklung von Strauss und Juliette Corbin² hat sich der Rahmen des wissenschaftlichen Nachdenkens mittlerweile vielfach und in grundlegender Weise verändert. In der Musikpädagogik wurde die Frage, was das genau bedeutet, bislang kaum thematisiert. Insbesondere die GTM-Variante von Strauss und Corbin wurde in verschiedenen musikpädagogischen Projekten verwendet (vgl. z.B. Ardila-Mantilla, 2016; Schmidt, 2015; Honnens, 2017), obwohl es inzwischen einige interessante methodologische Weiterentwicklungen gibt, die allerdings seltener aufgegriffen werden.³

Im vorliegenden Beitrag wird dies zum Anlass genommen, auf Basis eigener Forschungsvorhaben eine bestimmte aktuelle Variante der GTM genauer in den Blick zu nehmen, deren Publikation Rainer Diaz-Bone für die qualitative Sozialforschung als „Ereignis“ bezeichnete (2012, Abs. 21) und die vereinzelt in erziehungswissenschaftlicher Forschung bereits verwendet wurde (z. B. Gasterstädt, 2019; Kierchhoff, 2018; Drope, 2019). Unseres Wissens gibt es national, aber auch international noch kaum musikpädagogische Veröffentlichungen, die diesen Ansatz nutzen⁴: Adele Clarke stellte vor einigen Jahren den Ansatz der „Situationsanalyse“ (= SI) vor, mit dem sie beansprucht, die von Strauss vorgelegte Variante der Grounded Theory Methodologie zeitgemäß weiterentwickelt zu haben (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018). Wir möchten in unserem Beitrag die wesentlichen Neuerungen dieses „Theorie-Methoden-Paketes“ (Clarke,

¹ Einzelheiten zum Projekt KoMuF finden sich unter: <https://www.ph-freiburg.de/musik/forschung/komuf.html>.

² Die GTM gibt es in verschiedenen Varianten, die sich u. a. in ihren erkenntnistheoretischen Prämissen unterscheiden (vgl. Mey & Mruck, 2011).

³ Marc Godau (2017) nutzte u.a. in seiner Dissertation den Ansatz der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2006).

⁴ Eine Ausnahme stellen die Veröffentlichungen Godau et al. (2019) und Godau & Haenisch (2019) dar, in denen die Situationsanalyse Erwähnung findet.

2012, S. 44) skizzieren und anhand eigener Forschungsprojekte im Hinblick auf seine Chancen und Herausforderungen für die Musikpädagogik kritisch reflektieren. Dabei beziehen wir uns auf das Design und die Ergebnisse zweier unabhängig voneinander durchgeführter qualitativer Interviewstudien. Beide basieren auf Datenmaterial aus dem BMBF-geförderten Forschungsvorhabens „AdaptiMus_Interview“, widmen sich aber jeweils neuen inhaltlichen Schwerpunkten: Michael Göllner rekonstruiert die Perspektiven von Schüler*innen auf instrumentales Lernen im Musikklassenunterricht im Laufe eines Schuljahres (Göllner, i. Vorb.), während Anne Niessen auf Basis der Analyse von mehreren Interviews mit zwei Schülern, die über eingeschränkere Deutschkenntnisse verfügen als die meisten ihrer Mitschüler*innen, deren Perspektiven auf Musikunterricht in der 5. Klasse erschließt (Niessen, 2020a, 2020b). Beide Studien greifen auf Daten aus drei Erhebungszeitpunkten zu, die über ein Schuljahr verteilt waren; beide Studien wurden als Situationsanalysen angelegt und durchgeführt. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen also nicht die Ergebnisse der genannten Studien, sondern eine methodologische Reflexion über Anregungen der Situationsanalyse für längsschnittlich angelegte (musik-)pädagogische Studien.

2. Was ist neu an der Situationsanalyse?

Die GTM verstand sich in der historisch-gesellschaftlichen Situation, in der sie entwickelt wurde, zwar als innovativer Gegenentwurf zu der damaligen vorwiegend positivistischen Wissenschaftskultur, aber natürlich ist sie dennoch geprägt von den wissenschaftstheoretischen Diskursen, die in der Mitte des 20. Jahrhunderts in den USA geführt wurden. Heute gibt es im Durchgang durch die Postmoderne neue Ideen und Denkansätze, die zwar in bemerkenswert vielen Aspekten Verwandtschaft zu den insbesondere von Strauss entwickelten theoretischen Grundlagen der GTM aufweisen, aber an der Kritik der Soziologin Adele Clarke, die mit ihrem Ansatz der Situational Analysis beansprucht, eine Weiterentwicklung der GTM vorzulegen, lässt sich ablesen, in welchen Hinsichten die ursprüngliche GTM eine ‚Renovierung‘ vertragen könnte.⁵ Insbesondere zwei Aspekte sind hier zu nennen: Clarke kritisiert an der GTM einen „Mangel an Reflexivität“ und „übertriebene Vereinfachung/übertreibende Vereinfachungen“ (Clarke, 2012, S. 54). Beidem tritt sie entgegen und argumentiert postmodern und gleichzeitig – auch in der Wahl ihrer Untersuchungsfelder – politisch engagiert.⁶ Jörg Strübing fasst ihre Argumentation folgendermaßen zusammen: „Weil allgemeine Ursache-Wirkungserklärungen in einer pluralen Welt, wie wir sie heute erleben, immer weniger tragfähig sind, brauchen wir eine Sozialforschung, die die tatsächliche Komplexität multiperspektivisch erlebter und gestalteter Sozialität erfassen kann“ (Strübing, 2018, S. 682).

Clarke gilt als wichtige Vertreterin der ‚Science and Technology Studies‘. Dieser inter- und transdisziplinäre Zugriff beschäftigt sich mit der Entwicklung und den Auswirkungen von Wissenschaft in ihren jeweiligen historischen und sozialen Kontexten (Fletcher & Clarke, 2018, S. 238). Dabei geraten sowohl die Rolle von Wissenschaftler*innen in der Gesellschaft in den Fokus wie auch Verflechtungen von Wissenschaft und Technologie mit ökonomischen Interessen – also immer wieder: Fragen von Macht und Einfluss. „Adele Clarke’s engagement with STS is deeply political. It developed out of her activism in the women’s health movement in the 1970s, and commitments

⁵ Eine ‚Genealogie‘ von GTM und Situationsanalyse findet sich in Clarke et al. (2018, S. 6).

⁶ Ursula Offenberger (2019) bezeichnet sogar Clarkes Ziel einer politisch engagierten Forschung als den zentralen Unterschied zwischen der Situationsanalyse und der GTM nach Strauss.

to feminism, anti-racism, and anti-colonialism remain at the heart of her vision of the discipline“ (Fletcher & Clarke, 2018, S. 237).

Clarke stellt die Situation⁷ als zentrale Einheit in den Mittelpunkt ihres Forschens: Sie sieht den jeweiligen Kontext als darin aufgehoben bzw. traut der Situation zu, alle relevanten Kontextvariablen zu enthalten (Clarke, 2012, S. 112). Wie beispielsweise in der Akteur-Netzwerk-Theorie üblich, billigt sie auch „nichtmenschlichen Elementen“ (Clarke, 2012, S. 138) Handlungsmacht zu. Damit geht sie über Strauss hinaus, für den zwar Körper und Dinge eine wichtige Rolle spielten, der diesen aber keine eigene „agency“ zusprechen wollte (Strübing, 2018, S. 691). Außerdem betont Clarke die Bedeutung der bereits von Strauss eingeführten Konstrukte „soziale Welten“ bzw. „Arenen“ (Clarke, 2012, S. 79–92). So kann eine Situation von sehr vielen Elementen bestimmt sein: „Everything actually in the Situation or understood to be so ‚conditions the possibilities‘ (yes, Foucault) of interpretation and action. People and things, humans and nonhumans, fields of practice, discourses, disciplinary and other regimes/formations, symbols, technologies, controversies, organizations and institutions – each and all can be present and mutually consequential“ (Clarke, 2009, S. 210). Was als Situation in einem konkreten Forschungsprojekt aufgefasst wird, hängt dann sowohl von den darin agierenden Menschen wie auch von der Fragestellung der Forschenden ab: „Zu einer konkreten Situation gehört nicht einfach ‚alles‘, sondern nur das, was sich in der Analyse als konstitutiv für diese Situation erweist. Was jeweils als Situation aufgefasst werden kann, hängt damit einerseits von der Aktivierung konkreter situativer Bezüge durch die Partizipanten situierter Praktiken und andererseits von der analytischen Perspektive der Beobachtenden, also ihrem Problembezug, ab“ (Strübing, 2017, S. 58).

Eine Tradition, an die Clarke explizit anknüpft, ist die Diskursanalyse im Sinne Michel Foucaults. Dabei plädiert sie dafür, den Diskursbegriff „im weitesten Sinne aufzufassen“ und versteht darunter „Kommunikation aller Art über/zu einem bestimmten sozial oder kulturell wiedererkennbaren Thema – ganz gleich ob aktuell und/oder historisch“ (Clarke, 2012, S. 186). Damit entfernt sie sich in einem weiteren Punkt von Strauss, in dessen Analysen Diskurse und mit ihnen Fragen von Macht und Herrschaft nicht im Mittelpunkt standen (Strübing, 2018, S. 689). Clarke dagegen betont die Bedeutung von Diskursen und diskursiven Praktiken für jede Art menschlicher Interaktion (Clarke, 2012, S. 183–216). In den letzten Jahren ist eine wechselseitige Annäherung von GTM und Diskursanalyse zu beobachten (Strübing, 2018, S. 688–690); Clarke akzentuiert folgende gemeinsame Aspekte: „Prozesshaftigkeit aller sozialen Phänomene“, „Aufhebung der Trennung von Mikro- und Makro-Ebene“ sowie die „Nähe zu Konzepten der De-Zentrierung des Subjekts und der Handlungsbeteiligung von Artefakten“. Gleichzeitig kommt ihr die kritische Perspektive der Diskursanalyse entgegen: „Indem sie die diskurstheoretische Perspektive für die SI reklamiert, unterstreicht Clarke ihren Anspruch auf eine stärker herrschaftssoziologisch sensibilisierte Sozialforschung, die immer auch fragt, wer bzw. welche Gruppen oder sozialen Welten in den untersuchten Situationen welche Positionen repräsentieren und welche Positionen keine Stimme haben“ (Strübing, 2018, S. 690)⁸.

Anders als Strauss, der eine Verbindung zwischen der GTM und dem pragmatistischen Interaktionismus sowie seiner Arenen-Theorie nicht zwingend fand, postuliert Adele Clarke die enge Verbindung dieser Elemente im Sinne eines „Theorie-Methoden-Paket[s]“ (Clarke, 2012, S. 44),

⁷ Zentrale Begriffe der Situationsanalyse wie „Situation“ oder „Diskurs“ werden im Folgenden in Anlehnung an das Begriffsverständnis bei Clarke verwendet; ihre Bedeutung erschließt sich im weiteren Text.

⁸ Vgl. kritisch zu dieser Annäherung: Diaz-Bone (2012).

als das sie die Situationsanalyse verstanden wissen möchte. Letztlich behauptet sie damit, dass das Zusammenspiel aus theoretischem Hintergrund und Forschungsprozess nicht beliebig ist: „Dieses Konzept eines Theorie-Methoden-Pakets konzentriert sich auf die wesentlichen – also im Endeffekt die nicht austauschbaren – Aspekte der Ontologie, Epistemologie und Praxis, da diese sich gegenseitig konstituieren“. Für Clarke bedeutet das, „dass die Grounded Theory eine Methode ist, die inhärent auf einer symbolisch-interaktionistischen theoretischen und philosophischen Ontologie basiert“ (Clarke, 2012, S. 46). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bezeichnungen GTM und Situationsanalyse nicht trennscharf sind: Was Clarke hier – anders als Strauss – für die GTM reklamiert, ist gleichzeitig ein wichtiges Merkmal ihres Ansatzes. Insofern kann die Situationsanalyse tatsächlich als Versuch verstanden werden, die GTM durch den „postmodern turn“ ‚hindurchzutragen‘ (Clarke, 2012, S. 43).⁹ Heraus kommt nicht etwas vollständig Neues, aber eine reflektiert modernisierte Fassung der GTM, die theoretisch und methodisch neue Akzente setzt.¹⁰

Die von Clarke vorgeschlagenen theoretischen Neuerungen verbinden sich mit methodischen, wobei sie an zentralen Verfahren der GTM wie dem offenen Kodieren und dem theoretischen Sampling festhält (Strübing, 2018, S. 692; Whisker, 2018). Allerdings lehnt sie das Kodierparadigma und die Bedingungsmatrix nach Strauss und Corbin ab (Strübing, 2018, S. 687) und ersetzt sie durch drei so genannte Mapping-Verfahren: In ihren Hinweisen zu den Situations-Maps (1) spiegelt sich ihre Überzeugung, dass alles, was auf eine Situation einwirkt, auch in dieser zu finden ist (Clarke, 2012, S. 112). Außerdem schlägt sie Mapping-Verfahren vor, die soziale Welten (2) und Positionen (3) erfassen. Wir haben im Rahmen der skizzierten Forschungsvorhaben erste Versuche mit diesen drei Mapping-Verfahren unternommen, die wir in unserem Beitrag detaillierter vorstellen und reflektieren möchten. Da sich insbesondere für die Erforschung von musikbezogenen Lern- und Bildungsprozessen in Langzeitstudien und/oder mit mehreren Erhebungszeitpunkten als Problem stellt, dass Clarke bislang keine Mapping-Verfahren vorgeschlagen hat, die vor allem zeitliche Verläufe fokussieren (vgl. Strübing, 2018, S. 704), möchten wir in Anlehnung an die analytische Heuristik der Verlaufskurve nach Strauss (vgl. Soeffner, 1991) einen solchen Vorschlag unter Nutzung von Situations- und Positions-Maps nach Clarke ergänzend präsentieren und zur Diskussion stellen.

Bei allen Neuerungen, die die Situationsanalyse gegenüber der GTM bereithält, weisen wir abschließend darauf hin, welche Einsichten in dem angesprochenen Feld aber bereits die traditionelle GTM ermöglicht: Unserer Erfahrung nach wäre dies die Berücksichtigung multipler Perspektiven auf eine ‚Situation‘, eine (selbst-)reflexive Haltung gegenüber dem Forschungsfeld und dem Datenmaterial (die zum Beispiel durch das permanente Memo-Schreiben und das Entwickeln unterschiedlicher Lesarten beim offenen Kodieren explizit eingefordert wird), das

⁹ In der 2., überarbeiteten Auflage werden die Begriffe „postmodern“, „poststructural“ und „interpretative turn“ diskutiert und als bedeutsam für die Entwicklung der Situationsanalyse miteinander in Beziehung gesetzt. Schließlich wird als Untertitel der zweiten Auflage der Begriff „interpretative turn“ gewählt: „The interpretative turn thus denotes how social researchers have reflexively embraced postmodern and poststructural social theories toward understanding their own knowledge practices as situated“ (Clarke et al. 2018, S. 11; Hervorhebungen im Original).

¹⁰ In der 2. Auflage ihres Buches thematisieren die Autorinnen insbesondere die unterschiedlichen analytischen Fokuse von GT(M) und SI (= SA): „GT generally focuses on analyzing action and specifying social processes; SA generally focuses on understand relationalities among heterogeneous elements, social worlds, and debates in situations and their ecologies“ (Clarke et al. 2018, S. 361). Nicht nur deshalb werden wir im Folgenden zur besseren Verständlichkeit den Begriff Situationsanalyse konsequent für die von Clarke weiterentwickelte Form der GTM verwenden.

Herausarbeiten von Brüchen, Spannungen und Divergenzen mittels der Heuristik des ständigen Vergleichens, die Annahme einer prinzipiellen Konflikthaftigkeit sozialen Handelns, eine Sensibilität gegenüber sozialen Welten/Arenen sowie die Erfassung von Positionen und Prozessen anhand kartografischer Visualisierungen (vgl. Göllner, 2017).

3. Mapping – Erfahrungen und Modifikationen

In einem zweiten Schritt zeigen wir nun, welche ‚neuen‘ methodischen Vorschläge Clarke unterbreitet und wie wir diese in unseren aktuellen Forschungsprojekten umgesetzt haben. Im Mittelpunkt stehen dabei die drei von ihr entwickelten Mapping-Verfahren: Diese werden jeweils in einem eigenen Abschnitt in ihrer Anwendung illustriert (3.1-3.3).¹¹ Darüber hinaus greifen wir den Hinweis von Strübing auf das Fehlen eines Mapping-Verfahrens zu zeitlichen Verläufen auf (vgl. Strübing, 2018) und stellen unsere Vorschläge zur Behebung dieses Desiderats vor (u. a. 3.4). Für die zeitlichen Verläufe interessieren wir uns, weil uns Interviews mit denselben Personen zu drei Erhebungszeiträumen innerhalb eines Jahres vorliegen und vor allem, weil die Entwicklungen, die sich in diesem Zeitraum vollzogen, im Zentrum unseres Forschungsinteresses stehen. Darüber hinaus scheinen uns Maps, die zeitliche Verläufe einfangen, grundsätzlich für pädagogische und musikpädagogische Forschungsfragen, die ja häufig Entwicklungen und Prozesse fokussieren, besonders interessant und bedeutsam zu sein.

Bevor wir die von uns modifizierten Maps vorstellen, möchten wir wenigstens ganz knapp die drei Mapping-Verfahren nach Clarke vorstellen:

- Situations-Maps dienen dazu, die Elemente einer Situation festzuhalten, denen von Seiten der daran Beteiligten bzw. der Forschenden Bedeutung zugesprochen wird (vgl. Strübing, 2017, S. 58). Clarke unterscheidet verschiedene Formen von Durcharbeitung dieser Maps: In den „ungeordneten Arbeitsversionen“ sind alle identifizierten Elemente als Stichworte unsystematisch auf einer Fläche verteilt. Diese „Messy Situational Map“ (Clarke et al., 2018, S. 235) dient dazu, sich zunächst einmal Klarheit über die beteiligten Elemente zu verschaffen. Eine Weiterentwicklung mündet in so genannte „geordnete“ Situations-Maps, in denen tabellarisch die vorgefundenen bedeutungsvollen Elemente unter Kategorien subsummiert werden; unterschieden werden dabei u. a. menschliche und nicht-menschliche, individuelle und kollektive Akteur*innen, soziokulturelle und symbolische, wirtschaftliche und politische, diskursive und implizite, räumliche und narrative Elemente – je nach Datenlage und Fragestellung (Clarke, 2012, S. 138-139). Außerdem können verschiedene Perspektiven auf die Situation eingenommen und ausgehend von einzelnen Akteur*innen deren Beziehungen zu anderen in der Situation enthaltenen Elementen geklärt werden, wodurch eine „relationale Analyse“ möglich wird (Clarke, 2012, S. 143). Auf diese Weise können mehrere Bearbeitungen derselben Map entstehen.
- Maps von sozialen Welten/Arenen helfen dabei, sich über das „kollektive[] soziale[] Handeln“ (Clarke, 2012, S. 152) in der Situation Klarheit zu verschaffen. Mit diesem Mapping-Verfahren knüpft Clarke am deutlichsten an den Symbolischen Interaktionismus in Form von Strauss‘ Theorie „sozialer Welten und Arenen“ (Strauss, 1993) an. Dieses in empirischen

¹¹ Da wir im Folgenden punktuell Versuche mit einzelnen Mapping-Verfahren vorstellen, sei hier an den Hinweis von Clarke et al. erinnert, dass in einem Forschungsvorhaben nach der Situationsanalyse immer alle drei Formen von Maps angefertigt werden sollen (ebd., S. 361).

Studien entwickelte Konzept basiert – kurz gesagt – auf der Annahme, dass die Perspektiven Einzelner immer auch sozial vermittelt sind und geprägt werden durch gemeinsame Handlungen und Praxen. Clarke betont entsprechend, dass hier keine abstrakten Welten auf einer Makro-Ebene in den Blick genommen werden, sondern die Welten, in denen die beteiligten Individuen tatsächlich agieren, also „... die Ebene sozialen Handelns. Dies ist keine aggregierte Ebene von Individuen, sondern der Ort, wo Individuen wieder und wieder zu sozialen Wesen werden – durch Akte der Verpflichtung („commitment“) gegenüber Sozialen Welten sowie ihre Teilnahme an Aktivitäten dieser Welten, indem sie Diskurse produzieren und zugleich durch Diskurse konstituiert werden“ (Clarke, 2012, S. 148). Vor allem in Clarkes Vorschlägen, mit Hilfe welcher Fragen diese Maps durchgearbeitet werden sollen, wird deutlich, wie intensiv gerade dieses Mapping-Verfahren dazu anregen soll, Handlungen, Diskurse und Technologien zu analysieren (Clarke, 2012, S. 155) und in ihrem Zusammenspiel für die Analyse fruchtbar zu machen. Diese Maps bestehen in der Regel aus einer kreisförmig gestalteten „Arena“, in die verschiedene Welten als Ellipsen mit offenen Rändern hineinragen, die einander auch überlappen können (Clarke, 2012, S. 156).

- Mit dem dritten Mapping-Verfahren, das Clarke vorschlägt, knüpft sie am unmittelbarsten an das Konzept des Diskurses an. Hier geht es um vorgefundene Diskurspositionen und „Orte diskursiven Schweigens“, also Positionen, die vielleicht erwartbar wären, aber nicht eingenommen werden (Clarke, 2012, S. 165). Wichtig ist es hier, darauf hinzuweisen, dass die Positionen in diesen Maps nicht diejenigen einzelner Akteur*innen sind, sondern dass es darum geht, zumindest in einem ersten Schritt Positionen personenunabhängig zu erschließen und darzustellen (Clarke, 2012, S. 166). Allerdings betont Clarke, dass es zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess dann durchaus sinnvoll sein kann, die Positionen bestimmten Akteur*innen zuzuordnen. Der Versuch, zunächst einmal die wichtigen Fragen in einer Situation zu bestimmen und auf dieser Basis mögliche und vorhandene Diskurspositionen zu erschließen, soll den Forschenden dabei helfen, sich von den eigenen Erwartungen zu lösen und alle denkbaren Positionen in den Blick zu nehmen (Clarke, 2012, S. 167). Diese Maps bestehen aus einem Koordinatensystem: Die beiden Achsen stellen mehr oder weniger starke Ausprägungen bestimmter Bedeutungszuschreibungen dar. In dem durch die Achsen aufgespannten Feld können dann unterschiedliche Positionen verortet werden, die im Kodierprozess gewonnen wurden (Clarke, 2012, S. 168).

Die Beispiel-Maps, die wir im Folgenden vorstellen, knüpfen an diese Mapping-Verfahren an und basieren auf Interviews, die im Rahmen eines größeren Forschungsprojekts geführt wurden, in dem Unterricht auch videografiert und beobachtet wurde. Durch das längsschnittliche Forschungsdesign ergab sich in der Phase der Datenerhebung ein intensiver Kontakt mit den Forschungsteilnehmer*innen; teilweise wurde auf Besonderheiten der beforschten Situation auch im Sampling reagiert. Dennoch ging es weder bei der Datenerhebung noch bei der Auswertung darum, einen in irgendeiner Weise ‚vollständigen‘ Blick auf die Situationen zu generieren. Die Aufmerksamkeit richtete sich – Clarkes Auffassung von Situation folgend – vielmehr auf Elemente, die für das Handeln der Beteiligten und das, was sie als zugehörig zur Situation erachteten, wichtig erschien. Bei der nun folgenden Darstellung ist stets zu bedenken, dass wir die Mapping-Verfahren lediglich in ihrer heuristischen Funktion genutzt haben, sie aber nicht als

Forschungsergebnisse oder Ergebnisdarstellungen im engeren Sinne ansehen – so sehr sie vielleicht im Einzelfall den Eindruck von Abgeschlossenheit vermitteln mögen.

3.1 Situations-Maps im zeitlichen Verlauf

In der Studie von Anne Niessen geht es um die Frage, wie zwei Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben, den Musikunterricht in ihrer 5. Gesamtschulklasse und die in ihm gestellten Leistungsanforderungen beschreiben. Dabei bestätigten sich Ergebnisse mehrerer erziehungswissenschaftlicher Studien, dass nämlich Lehrende und Schüler*innen¹² in Bezug auf das Thema Leistung wenig über Lernergebnisse sprechen, sondern in erster Linie angepasstes Verhalten (Zuhören und Leise-Sein) mit guten Zensuren in Verbindung bringen. Zudem stellte sich heraus, dass die Perspektiven der beiden Schüler im Laufe des 5. Schuljahres durch eine besondere Entwicklung gekennzeichnet waren: Während sie zu Beginn des Schuljahres noch optimistisch auf ihre Lernmöglichkeiten blickten, beschrieben sie an dessen Ende, dass sie in erster Linie von ihren Mitschüler*innen an einer kontinuierlichen Mitarbeit und damit an einer erfolgreichen Teilnahme am Unterricht gehindert würden (Niessen, 2020a, 2020b).

Im Rahmen dieser Studie erstellte Anne Niessen zu beiden Schülern je eine „Messy Situational Map“ (Clarke et al., 2018, S. 235), die möglichst alle relevanten Elemente der Situation zum ersten Interviewzeitpunkt anzeigen sollten. Im nächsten Schritt variierte sie allerdings schon das Vorgehen nach Clarke et al. (2018). Wie oben bereits angedeutet, wird nämlich dann das Ordnen der menschlichen und nicht-menschlichen, der kollektiven und impliziten Akteur*innen, der diskursiven Konstruktionen und weiterer Elemente und Debatten vorgeschlagen; anschließend werden relationale Analysen angeregt, indem ausgewählte Akteur*innen oder Diskurse der „Messy Situational Maps“ durch Verbindungslinien jeweils aus der Perspektive bestimmter Akteur*innen miteinander in Beziehung gesetzt werden (Clarke, 2012, S. 121–147). Dieses Vorgehen schien allerdings für das vorliegende Projekt nicht sehr zielführend, weil die Elemente der Situation aufgrund der Perspektive nur jeweils eines einzigen Jungen identifiziert wurden. Zudem sollten ja Veränderungen in der Zeit visualisiert werden. Deshalb erprobte Anne Niessen mehrere Möglichkeiten, in denen sie die Elemente, die die Situation aus der Perspektive jeweils eines der Jungen prägten, thematisch sortierte und mit Hilfe verschiedener Farben deutlich machte, zu welchem Interviewzeitpunkt ein Element jeweils genannt worden war. Im Ergebnis entstanden komplexe Grafiken mit Textelementen, deren Schwerpunkte anschließend mit entsprechenden Hervorhebungen kenntlich gemacht wurden. Wie auch bei anderen Verfahren, die eine inhaltliche Reduktion zugunsten einer Nutzung der grafischen Dimension vornehmen, entstand zwar der Eindruck, dass alle Entscheidungen (Welche Elemente werden aufgenommen, welche nicht, welche wieder gestrichen?) tendenziell als simplifizierend und den weiteren Verlauf des Prozesses prägend empfunden wurden, aber sie regten im Prozess der Erstellung eine intensive und sehr hilfreiche Durcharbeitung der Daten an.

In dem unten abgedruckten kleinen Ausschnitt aus einer der Situational Maps wird deutlich, wie der zeitliche Verlauf mit Hilfe von Farben zu erschließen ist: Die Elemente, die im Rahmen der ersten Datenerhebung als relevant angesehen wurden, sind orange-rot gedruckt, die der zweiten Datenerhebung blau und die der dritten grün. Die entsprechenden Mischfarben

¹² Um weitere Perspektiven zu erschließen, wurden die Interviews mit der Musiklehrerin und einer weiteren Schülerin einbezogen.

markieren, welche Elemente zu mehreren Zeitpunkten genannt wurden: Was in der ersten und zweiten Datenerhebung als bedeutsam identifiziert wurde, ist beispielsweise lila gefärbt. Das Anfertigen der Situational Maps half dabei, die Entwicklung der bedeutsamen Elemente über die Zeit hin besser zu durchdringen: So wird deutlich, dass insbesondere in der zweiten Datenerhebung zunehmend problematische Rahmenbedingungen des Lernens genannt wurden. Noch einmal sei betont, dass diese Maps keine Ergebnisse abbilden, sondern immer nur Zwischenschritte darstellen. Dabei können sie den Forschenden aber helfen, bestimmte Aspekte genauer zu untersuchen und in ihrer zeitlichen Entwicklung zu verfolgen.

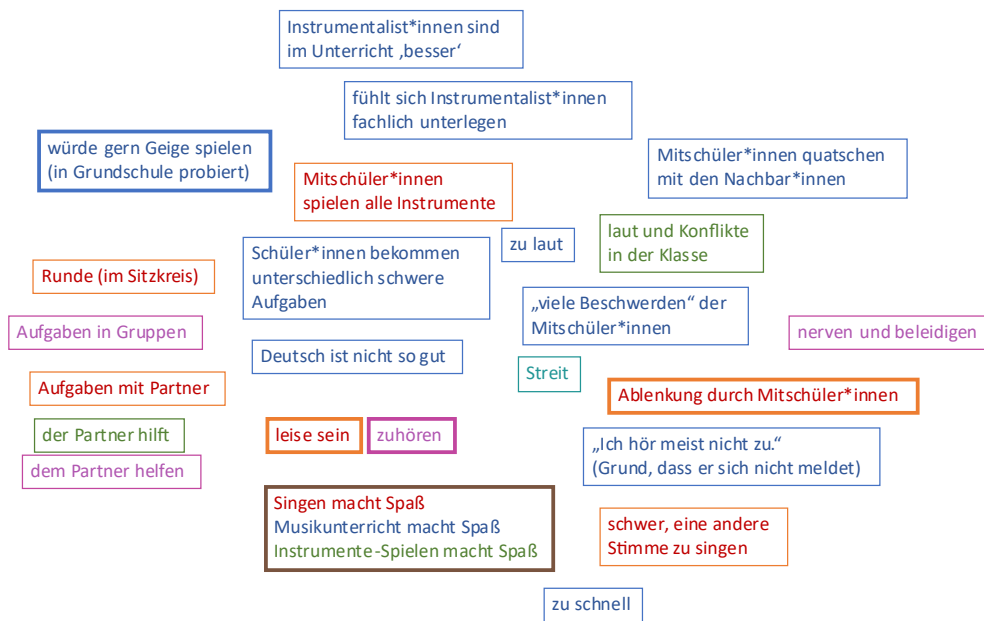


Abb. 1: Ausschnitt aus einer Situations-Map zur Entwicklung relevanter Elemente im Laufe eines Schuljahrs (Graphik: AN)

3.2 Soziale-Welten-Map

In der von Michael Göllner fokussierten Situation – einer Musikklasse der Jahrgangsstufe 5 – war den Lehrenden besonders wichtig, Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Hintergründen ein gemeinsames Lernen und Musizieren zu ermöglichen. Sie setzten daher zahlreiche binnendifferenzierende Maßnahmen ein, die insbesondere die unterschiedlichen instrumentalen Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigten.¹³ Entgegen den Erwartungen und Intentionen der Lehrenden nahm die Heterogenität innerhalb der Lerngruppe im Laufe des Schuljahrs aber eher zu, was die Beteiligten vor einige Herausforderungen stellte (vgl. Göllner & Niessen, 2016).

Vor diesem Hintergrund geht Michael Göllners Studie der Frage nach, wie die Schüler*innen ihr instrumentales Lernen im Laufe des Schuljahres erlebten (s. Abschnitt 4.4). Bei der Rekonstruktion der Perspektiven von sechs Schüler*innen auf ihr Instrumentalspiel wurden zuerst die relevanten Aspekte in einer ‚messy‘ Situations-Map festgehalten und theoretische Memos zur

¹³ Hier wären u. a. der individuelle Instrumentalunterricht zu nennen und die von den Lehrenden erstellten Arrangements mit unterschiedlich schwierigen Instrumentalstimmen für die einzelnen Schüler*innen.

Bedeutung einzelner Elemente verfasst. Anschließend wurde gemeinsam mit Anne Niessen eine Soziale-Welten-Map für den Instrumental- und Musikunterricht erstellt: Dieses Vorgehen bot sich an, da wir zwar an unterschiedlichen Datensätzen aus Erhebungen an verschiedenen Schulen arbeiteten, in beiden Kontexten Instrumentalunterricht aber für die jeweilige Situation konstitutiv war. In der gemeinsamen Map unterscheiden wir die großen Bereiche Schule, Musikschule und ‚Zuhause‘. Diese sozialen Welten sind in den Interviewdaten prominent vertreten, sie bieten – im Sinne von „Musiklernerwelten“ (Ardila-Mantilla, 2016, S. 502) oder „Bezugsrahmen“ (Göllner, 2017, S. 280) – zudem zumindest partiell theoretische Anknüpfungspunkte an empirische musikpädagogische Studien. Innerhalb dieser Bereiche erfassten wir dann ‚Elemente‘, die den Forschungspartner*innen wichtig waren: Zur sozialen Welt der Schule gehören zum Beispiel die Mitschüler*innen als einzelne Personen oder kleinere Gruppen, aber auch als ‚ganze Klasse‘, Musiklehrkräfte, Lehrende anderer Fächer und die Schulleitung sowie nicht-menschliche Akteure, wie z. B. die Gegenstände im Klassenraum. Die Musikschullehrenden gehören sowohl der schulischen wie auch der Musikschulwelt an; auch hier sind außerdem Kolleg*innen und Schulleitung wichtig. In der sozialen Welt ‚Zuhause‘ spielen Eltern, Verwandte und Freunde ebenso eine Rolle wie Freizeitgestaltung und Wohnsituation. Jeweils verbunden mit diesen Akteur*innen und Rahmenbedingungen sind bestimmte Zugehörigkeiten, Tätigkeiten und Wissen. Die Schüler*innen – aber auch die weiteren Beteiligten – befinden sich in der „Arena“ (Strauss, 1993, S. 242) dieser sozialen Welten und sind mit den Ansprüchen, Erwartungen und Einflüssen der verschiedenen sozialen Welten konfrontiert.

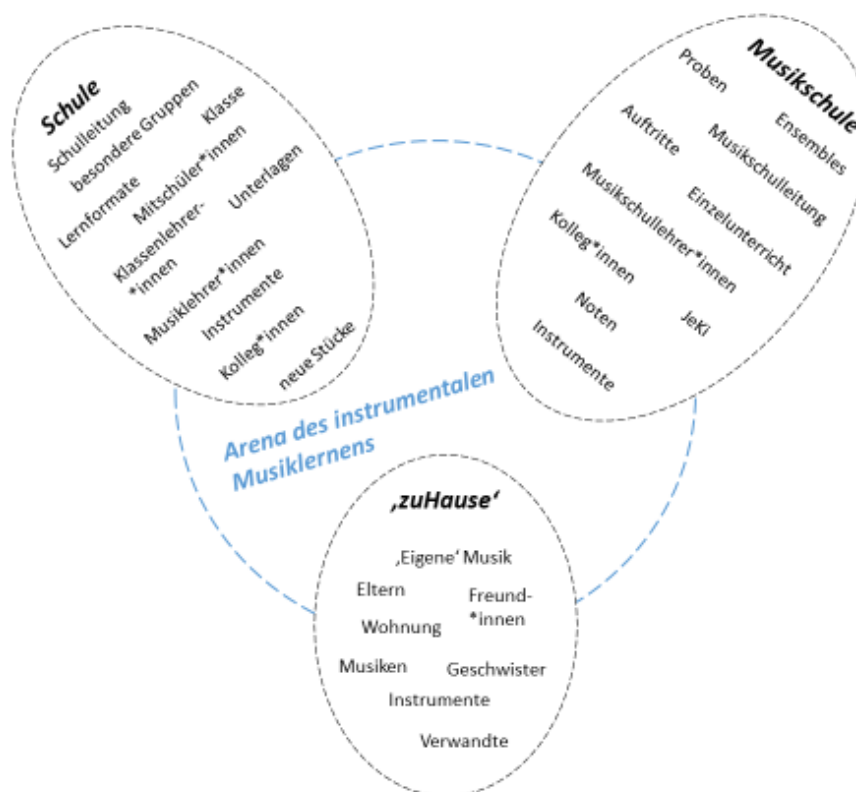


Abb. 2: Beispiel einer rudimentären Map zur Erfassung sozialer Welten und Arenen in den beforschten Situationen (Graphik: AN und MG)

Die abgebildete Map erfasst das Zusammenspiel der Elemente, weil sie für beide Projekte erstellt wurde, eher ‚in groben Zügen‘, aber sie eignete sich, um ‚blinde Flecken‘ und Interessenskonflikte in den Äußerungen der Forschungspartner*innen intensiver zu betrachten: Im Projekt von Michael Göllner erwiesen sich die Schüler*innenäußerungen zum häuslichen Musikmachen als besonders interessant, weil dieses zwar einen zentralen Faktor beim Erlernen eines Musikinstruments darstellt, aber außerhalb des Einflusses der Lehrenden liegt und nur schwer nachvollziehbar und steuerbar ist. Es zeigte sich, dass eine ‚Falle‘ musikpädagogischer Unterrichtsforschung darin bestehen kann, solchen ‚unsichtbaren‘ Faktoren nur am Rande Aufmerksamkeit zu schenken. Zudem wurde deutlich, wie komplex die unterrichtliche Situation durch die enge Verwobenheit der drei Bereiche ist: Die Auffassung von Musikklassenunterricht als „Arena“ ließ deutlicher hervortreten, dass dort unterschiedliche Vorstellungen vom Unterrichtsfach Musik und der Musikschularbeit, aber auch von musikalischen Praxen und Musiklernen aufeinandertreffen und ausgehandelt werden (vgl. Göllner, i. Vorb.).

3.3 Positions-Maps im zeitlichen Verlauf

Auch bei den Positions-Maps erprobten wir ein Verfahren, das verschiedene Positionen im Laufe der Zeit erfasst. Deshalb erschien eine spezifische Modifikation der Hinweise zum Mapping in Clarke (2012) und Clarke et al. (2018) im letzten Schritt sinnvoll. Dieser Versuch bot sich vor allem bei den beiden Schülern an, deren Interviews Anne Niessen auswertete.

Als Vorarbeit wurde – zunächst überindividuell (vgl. Clarke, 2012, S. 166) – eine Map der wichtigsten Themen angefertigt, die in den verschiedenen Interviews in Bezug auf die Forschungsfrage, also rund um das Thema Leistung im Musikunterricht angesprochen wurden. Anschließend wurden – ebenfalls Clarkes Vorschlägen folgend – diese Themen und Diskurse aufeinander bezogen, um herauszufinden, an welchen Stellen aussagekräftige und relevante in den Daten enthaltene Fragen auftauchten. Im Anschluss wurden mögliche Achsen möglichst präzise formuliert und Positionen in der Kombination jeweils zweier Achsen angeordnet, wobei die drei Pluszeichen Zustimmung zu der jeweils am Rand vermerkten These und die drei Minuszeichen Ablehnung bedeuten. Auf diese Weise entstanden – in Anlehnung an Clarkes Vorbild – verschiedene zweidimensionale Koordinatensysteme, in denen zwischen den Achsen heterogene Positionen abgebildet werden konnten.

Clarke betont, dass es „später“ durchaus „legitim“ sein könne, die Positionen von einzelnen Personen darzustellen (Clarke, 2012, S. 167). Diesem Hinweis wurde dann gefolgt – und ein weiterer Schritt hinzugefügt: Für jedes Interview wurde nun die jeweilige Position der Jungen in diesem Feld bestimmt und mit Hilfe der blauen und gelben Felder markiert. Die römischen Ziffern halten die drei Erhebungszeitpunkte im Laufe eines Jahres fest; auf diese Weise wird eine charakteristische Veränderung im Laufe des Jahres deutlich. Die zeitliche Entwicklung wird in Abb. 3 ergänzend durch einen Pfeil verdeutlicht. Auf diese Weise wird nicht nur deutlich, welche Positionen die Jungen nicht einnahmen, obwohl sie grundsätzlich ebenfalls denkbar erscheinen, sondern dieses Vorgehen bietet u. E. vor allem großes Potenzial in der Nachzeichnung der Entwicklung individueller, aber auch kollektiver Positionen in Längsschnittstudien (vgl. Niessen, 2020a, 2020b):

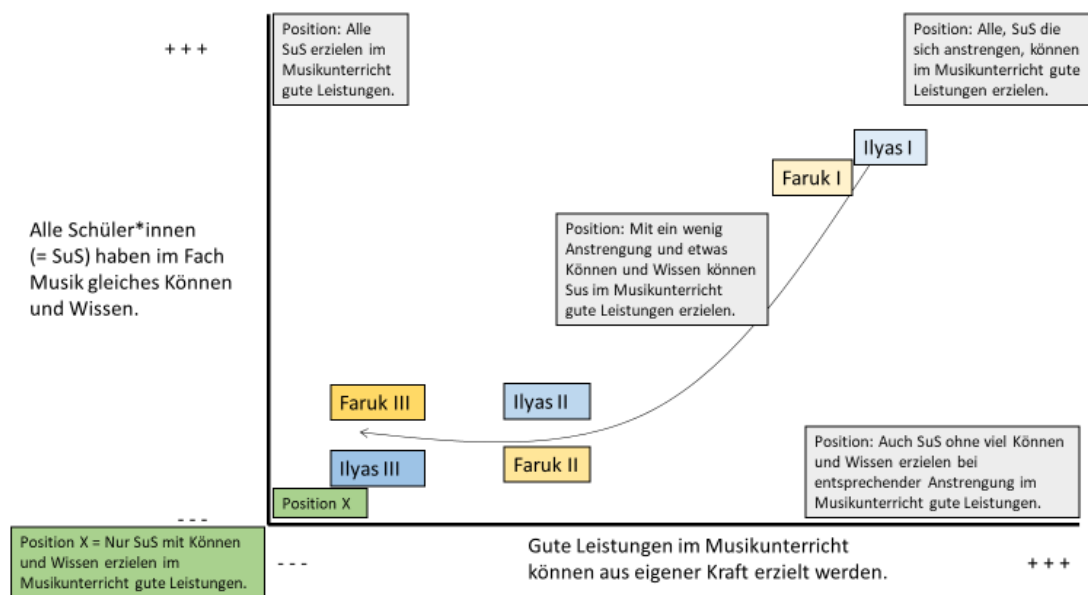


Abb. 3: Positionen-Map zur Entwicklung der Positionen von Faruk und Ilyas im Laufe des 5. Schuljahrs (Grafik: AN).

3.4 Maps von Lernverläufen

Über die von Clarke vorgeschlagenen Mapping-Verfahren hinaus versuchte Michael Göllner, die diachronen Perspektiven der Schüler*innen auf ihr instrumentales Lernen im Laufe eines Schuljahres zu erfassen und in Form von „Prozess-Maps“ (Strübing, 2018, S. 704) abzubilden (Göllner, i. Vorb.).

Die in der Musikklasse erhobenen Interviews mit sechs Schüler*innen wurden dafür noch einmal intensiv hinsichtlich der Selbsteinschätzungen des instrumentalen Könnens analysiert und über die drei Erhebungszeitpunkte miteinander verglichen.¹⁴ Immer deutlicher kristallisierte sich dabei heraus, dass die Schüler*innen im Laufe des Schuljahres nicht nur ihr Können unterschiedlich einschätzten, sondern dass markante Veränderungen auch die Dimension des Lernantriebs betrafen, die darum ebenfalls in die Analyse einbezogen wurde.¹⁵ Erste Zwischenergebnisse wurden sowohl in Form ausführlicher Memos als auch als Eintragungen in Maps festgehalten, die sich – wie von Strübing vorgeschlagen – an Strauss' Konzept der Verlaufskurve orientierten (Strübing, 2018, S. 704; vgl. Breuer, Muckel & Dieris, 2017; Soeffner, 1991; Strauss, 1993). Dieser Analyseschritt zielte insgesamt weniger darauf ab, das komplexe Zusammenspiel einzelner Faktoren zu rekonstruieren – versucht wurde vielmehr, die Ausprägungen, die zu den unterschiedlichen Zeitpunkten in den Äußerungen der Schüler*innen erkennbar waren, in einem Spannungsfeld zwischen ‚hoch‘ und ‚niedrig‘ abzubilden. Dazu wurde ein Koordinatensystem verwendet, dessen y-Achse für die Ausprägtheit der Dimensionen steht, während die x-Achse den zeitlichen

¹⁴ Fragen zum individuellen Könnensstand und zur Wahrnehmung des eigenen (instrumentalen) Lernens bildeten über die drei Interviewzeitpunkte hinweg eine wichtige Konstante des Interviewleitfadens.

¹⁵ Die Schüler*innen wurden u.a. danach gefragt, was ihnen im Umgang mit Musik besonders viel Spaß macht, was sie gerne besser können würden und was sie sich vom weiteren Unterricht erhoffen. Neben diesen Aspekten dienten Äußerungen zu individuellen Zielsetzungen sowie zur Zufriedenheit mit dem eigenen Musikmachen als Marker des ‚Lernantriebs‘ in den Interviews.

Verlauf (vom Schuljahresbeginn bis hin zum Abschlusskonzert) darstellt. Als Ergebnis zeigte sich ein beeindruckend breites Spektrum an Verläufen, das vom kontinuierlichen Fortschritt über Sprünge und Schübe bis hin zur Stagnation reichte. Erkennbar wurde außerdem, dass der selbst-eingeschätzte Könnensstand und der Lernantrieb einiger Schüler*innen bereits am Ende des fünften Schuljahres überraschend weit auseinanderliefen (s. Abbildung 2).

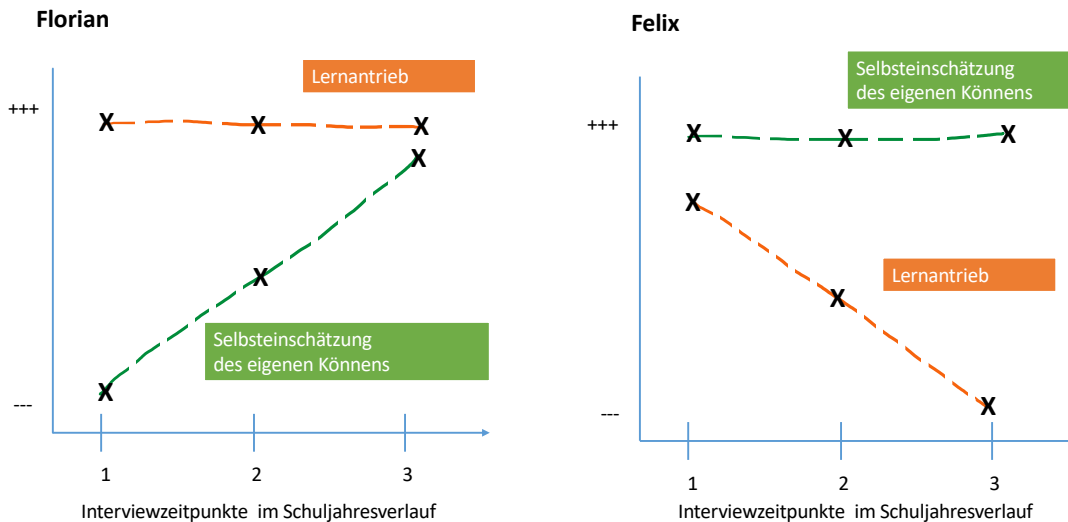


Abb. 4: Beispielhafte Maps zu den Perspektiven zweier Schüler auf ihr instrumentales Lernen im Laufe des 5. Schuljahres (Grafik: MG)

Um es deutlich zu sagen: Maps wie die beiden vorgestellten sind natürlich weit davon entfernt, reale Könnensstände abzubilden – das wäre auf Grundlage des verwendeten Datenmaterials ohnehin nicht möglich. Als Problem zeigte sich außerdem, dass die Darstellungen in den Maps weniger differenziert ausfielen als erhofft: Weder konnten alle im Datenmaterial aufscheinenden Facetten von ‚Lernen‘ noch komplexere Analyseergebnisse adäquat eingetragen werden.¹⁶ Insgesamt bilden die vorgestellten Maps daher einen Zwischenstand im Analyseprozess ab, der als analytische Heuristik aber sehr hilfreich war: Die engen Darstellungsmöglichkeiten regten zu einer intensiveren und reflexiven Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial an und zeigten in der Gegenüberstellung sehr eindrücklich nicht nur, mit welcher unterschiedlichen Entwicklungen die Forschungspartner*innen konfrontiert sind, sondern auch wie unterschiedlich sie diese Entwicklungen bewerten. Damit regten die Maps auch dazu an, die im Musikklassenunterricht häufig implizite Vorstellung eines möglichst kontinuierlichen „Lernzuwachses“ (Musiklehrerin G)¹⁷ zu hinterfragen. Gerade vor dem Hintergrund der Intentionen der Lehrenden und der Frage, wie die rekonstruierten Verläufe im Zusammenhang mit der Ermöglichung musikkultureller

¹⁶ Entsprechend wurden die Lernverläufe konsequent als situativ eingebettete Perspektiven der Beteiligten aufgefasst und der zeitliche Verlauf des Phänomens ‚Lernen‘ nicht weiter als abstraktes Phänomen beschrieben.

¹⁷ Die Perspektiven der Musiklehrerin und zweier Lehrender der Musikschule auf die Lernverläufe gewannen mit Fortschreiten der Analyse an Bedeutung und wurden ebenfalls in die Untersuchung miteinbezogen. Dabei konnte partiell auf Ergebnisse einer früheren Publikation zum Umgang mit binnendifferenzierenden Maßnahmen im Musikklassenunterricht zurückgegriffen werden (vgl. Göllner & Niessen, 2017).

Teilhabe zu bewerten sind, erwies sich das Mapping als anregungsreich (Göllner, i. Vorb.; Ardila-Mantilla & Göllner, i. Vorb.).

4. Fazit

Abschließend möchten wir den Nutzen der Situationsanalyse für die Musikpädagogik, soweit wir ihn in unseren Studien erkennen können, auf einer übergeordneten Ebene betrachten. Dazu beziehen wir uns zunächst auf die Verwurzelung Clarkes „in den ‚Science and Technology Studies‘ (STS) und in der Gender-Forschung“ (Strübing, 2018, S. 681). Aus diesen Disziplinen erwuchs der antihegemoniale Anspruch der Situationsanalyse, der es nahelegt, Fragen wie die nach (musik-kultureller) Teilhabe zu berücksichtigen und auf Machtverhältnisse aufmerksam zu machen. Diese Anliegen scheinen uns in Bezug auf eine ‚postmoderne‘ Musikpädagogik zeitgemäß und sinnvoll. Die Entscheidung, in musikpädagogischen Zusammenhängen solche Blickwinkel einzunehmen, folgt allerdings nicht blind einem Imperativ des gewählten methodischen Ansatzes, sondern verweist vielmehr auf die Bedeutsamkeit des jeweiligen Beobachtungsstandpunkts der Forschenden: Unsere Forschungsschwerpunkte und -themen emergieren nicht ‚von selbst‘ aus dem Material, sondern werden von uns in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial aktiv gewählt und prägen unsere Perspektive: Im Projekt von Michael Göllner wird die Wahrnehmung instrumentalen Lernens im Musikklassenunterricht vor dem Hintergrund der Ermöglichung musikkultureller Teilhabe untersucht (Göllner, i. Vorb.); im Projekt von Anne Niessen stehen Fragen nach den Möglichkeiten ‚unterrichtlicher Teilhabe‘ und der Bedeutung des Leistungsdiskurses aus der Perspektive einzelner Schüler*innen im Mittelpunkt (Niessen, 2020a). Eines von Clarkes Anliegen stellt das Sichtbarmachen „partialer Perspektiven“ dar (Clarke, 2012, S. 66). Auch dieser Hinweis findet in unseren Projekten Berücksichtigung, indem wir (im Projekt von Anne Niessen besonders fokussiert) Interviews mit Schüler*innen analysieren, die über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügen und deshalb sowohl im Schulalltag als auch in der Forschung mit ihrer je besonderen Perspektive kaum differenziert wahrgenommen werden (können). Solche in der Forschung wie im Alltag häufig ‚übersehenen‘ Perspektiven herauszuarbeiten, stellt ein lohnendes Unterfangen dar: Die Erfassung von multiplen Perspektiven und Verschiedenheit kann Idealvorstellungen schulischen Lehrens und Lernens irritieren und als solche hinterfragbar machen – etwa hinsichtlich konsistenter Lerngruppen und ‚wohlgeordneter‘ Lernverläufe. Wenn in einer postmodernen Lesart die Welt „zersplittert, unzusammenhängend und in stetiger Veränderung ist“ (Illeris, 2010, S. 121), hat das Folgen für das Verständnis von Unterricht und Lernen, aber auch Folgen für die Reichweite der erzielten Ergebnisse: Sie basieren zunächst einmal nur auf einzelnen Interviews, auch wenn die Ergebnisse anschlussfähig an Befunde empirischer Forschungsvorhaben aus der Erziehungswissenschaft (vgl. Niessen, 2020a) und der musikpädagogischen Teilhabeforschung sind (vgl. Göllner, i. Vorb.). Es stellten sich im Verlauf des Forschungsprozesses allerdings auch eine Reihe von spezifisch musikpädagogischen Fragen, die in weiteren Studien vergleichend erforscht werden müssten, um eine höhere Reichweite der Ergebnisse zu erzielen.

In der Musikpädagogik gibt es bislang erst eine überschaubare Anzahl von Diskursanalysen (vgl. Rolle, 2018) und unseres Wissens keine Versuche, Diskurse im Rahmen qualitativer empirischer Forschung¹⁸ in den Fokus zu stellen. In dieser Hinsicht erscheint uns der Ansatz der

¹⁸ Mit dem Etikett „empirisch“ sind an dieser Stelle (durchaus vereinfachend) Studien gemeint, in denen Daten erst erzeugt werden.

Situationsanalyse ausgesprochen anregungsreich. In unseren beiden Vorhaben spielen Diskurse eine wichtige Rolle: im Zusammenhang von Instrumentalspiel und der Ermöglichung musikkultureller Teilhabe (Göllner, i. Vorb.; Ardila-Mantilla & Göllner, i. Vorb.) und in Bezug auf den Leistungsdiskurs und den Diskurs um ein der schulischen Leistungsordnung angemessenes Verhalten, wobei auch das Thema Macht in verschiedenen Facetten eine Rolle spielt (Niessen, 2020a).

Abschließend reflektiert werden sollte in einem methodologischen musikpädagogischen Beitrag in jedem Fall, ob sich die Situationsanalyse, die ja als soziologischer Ansatz entwickelt wurde, für (musik)pädagogische Forschung gut eignet. Unseres Erachtens stellt der hier vorgeschlagene Einbezug der Zeitlichkeit in den Mapping-Verfahren einen Gewinn insbesondere für erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung dar. Darüber hinaus scheint uns der Zuschnitt der Situationsanalyse mit ihrem klaren Fokus auf die Situation in all ihrer Komplexität sehr gut für die Erschließung pädagogischer und fachdidaktischer Forschungsgegenstände geeignet zu sein. Im Rahmen der beiden von uns durchgeführten Studien sehen wir uns in Bezug auf die Erforschung von Situationen allerdings mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Die eine besteht darin, die Komplexität der Situation(en) überhaupt zu erfassen. Obwohl wir den jeweiligen Musikunterricht selbst zumindest punktuell erlebt haben, obwohl uns Videos und vor allem zahlreiche Interviews vorliegen, sind wir doch nicht sicher, ob wir alle für die Interviewten relevanten Akteur*innen und Elemente wirklich erkannt haben. Die zweite Herausforderung besteht darin, dass die Maps unserer Wahrnehmung nach letztlich die herausgearbeitete Komplexität wieder reduzieren, indem sie komplizierte Zusammenhänge auf vereinfachte Darstellungen verkürzen. Möglicherweise hängt dieser Eindruck aber auch mit unseren Fragestellungen zusammen: Wären sie näher an dem angesiedelt gewesen, was insbesondere Situations-Maps nach Clarke fokussieren (z. B. Konflikte zwischen Institutionen und Interessensgruppen im Gesundheitssystem auf einer gesellschaftlichen Makroebene), würden wir vielleicht ein anderes Fazit ziehen. Nicht zuletzt stellt sich auch der zur Verfügung stehende Veröffentlichungsraum als limitierender Faktor bei der Beschreibung von Situationen heraus. So überzeugend also theoretisch der Verweis auf die Bedeutung von Situationen ist, so herausfordernd ist die forschungspraktische Umsetzung dieses Anliegens.

Eingangs wurde außerdem die Frage aufgeworfen, ob die GTM in der Fassung nach Strauss und Corbin so ‚veraltet‘ ist, dass sie nicht mehr angewendet werden sollte. Beim Nachdenken darüber muss berücksichtigt werden, dass Clarke ja nicht mit dem Ziel angetreten ist, die GTM abzuschaffen, sondern dass sie sie ‚renovieren‘ wollte. Dabei verweist sie auch darauf, dass in Strauss‘ pragmatistisch orientierter GTM selbst schon viel Potenzial für postmoderne Forschung steckt – auch wenn noch weitere Reflexionsebenen dazutreten müssen. Diese Überzeugung wird in der folgenden Formulierung deutlich: „Wie die Grounded Theory den postmodern turn anschiebt, und wie sie zugleich hindurch geschoben werden muss“ (Clarke, 2012, S. 43). Wir halten es nach der intensiven Beschäftigung mit diesem Ansatz auch weiterhin für sinnvoll, unter Abwägung der Forschungsintention, des Gegenstandes, der Fragestellungen und des theoretischen Hintergrundes zu entscheiden, welches „Theorie-Methoden-Paket“ man für die eigene Forschung wählt. Außerdem möchten wir uns dem Plädoyer von Clarke für eine radikale Pluralität in der Anwendung unterschiedlicher Methoden anschließen und kehren damit zum Ausgangspunkt unseres Beitrags zurück: „Today I would argue that if knowledge is power, then promoting ‘one best way’ concentrates it unproductively. In sharp contrast, valuing theoretical (or ‘theory-methods package’) pluralism disperses that power“ (Fletcher & Clarke, 2018, S. 235).

Literaturverzeichnis

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernalwelten erkennen und gestalten*. LIT.
- Ardila-Mantilla, N. & Göllner, M. (i. Vorb.). Instrumentalunterricht und die Anbahnung musikkultureller Teilhabe – eine kritische Betrachtung.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2017). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE.
- Clarke, A. E. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis. What's New? Why? How? In J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. E. Clarke (eds.), *Developing grounded theory: The second generation* (S. 194–235). Left Coast Press.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn*. Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn* (2nd ed.). SAGE.
- Diaz-Bone, R. (2012). Review Essay: Situationsanalyse – Strauss meets Foucault? *Forum Qualitative Sozialforschung* 14(1). <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301115>
- Drope, T. (2019). *Die schulwahlbezogene Wettbewerbssituation. Eine ethnographische Studie zu den Folgen der Berliner Schulstrukturereform in einem von Armut geprägten Bezirk*. urn:nbn:de:kobv:11-110-18452/20860-9
- Fletcher, I. & Clarke, A. E. (2018). Imagining Alternative and Better Worlds: Isabel Fletcher Talks with Adele E. Clarke. *Engaging Science, Technology, and Society* (4), 222–245. <https://doi.org/10.17351/ests2018.216>
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Springer VS.
- Göllner, M. (i. Vorb.). *Instrumentales Lernen im Laufe eines Schuljahres – eine Situationsanalyse zum Musikklassenunterricht anhand qualitativer Interviews mit Schülerinnen und Schülern*.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht*. Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* (70), 48–57.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. LIT.
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M., & Weidner, V. (2019). MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner, & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129–148). kopaed.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51-68). Waxmann.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Klinkhardt.
- Kierchhoff, A. (2018). *Steuerung im Übergangsbereich Schule-Berufsausbildung. Eine auf der Perspektive der Educational Governance gründende Situationsanalyse*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22462-2>

- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niessen, A. (2018). Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 427–430). Waxmann.
- Niessen, Anne (2020a). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, 1–37. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/177>
- Niessen, Anne (2020b). Zur Rekonstruktion von Adressierung auf Basis von Interviewdaten. Einblicke in eine Situationsanalyse zur Leistungsordnung im Musikunterricht. In F. Heß, L. Oberhaus, & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 37–51). <https://zfk.org/wsmp20-ta-gungsband2019.pdf>
- Offenberger, U. (2019). Anselm Strauss, Adele Clarke und die feministische Gretchenfrage. Zum Verhältnis von Grounded-Theory-Methodologie und Situationsanalyse [38 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.2.2997>
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 435–438). Waxmann.
- Schmidt, A. (2015). *Die imaginäre Grenze: Zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland – Untersuchungen auf der Basis der Grounded-Theory-Methodologie und Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Dohr.
- Soeffner, H.-G. (1991). „Trajectory“ - das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Verunft bei Anselm Strauss. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 4(1), 1–12.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Aldine de Gruyter.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser, & A. Pettenkofer (Hrsg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–76). Campus.
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akreimi, B. Traue, H. Knoblauch, & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 681–706). Beltz Juventa.
- Whisker, C. (2018). Review: Adele E. Clarke, Carrie Friese, & Rachel S. Washburn (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-19.3.3138>

Prof. Dr. Michael Göllner

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Urbanstraße 25

70182 Stuttgart (Deutschland)

michael.goellner@hmdk-stuttgart.de

Prof. Dr. Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

Unter Krahenbäumen 87

50668 Köln (Deutschland)

anne.niessen@hfmt-koeln.de

Elektronische Version / Electronic Version:

<https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>

URN: urn:nbn:de:101:1-2021042714