

Wilfried M. Hansmann

Musikalische Sinnwelten und professionelles

LehrerInnenhandeln

Eine biographieanalytische Untersuchung

Essen 2001

**(Verlag: Die blaue Eule
Musikwissenschaft/Musikpädagogik Band 49)**

Inhalt

Vorwort	5
Inhaltsverzeichnis.....	7
1 Einleitung	11
1.1 Zum historischen Diskurs über die Schulmusik	12
1.2 Forschungsinteresse	15
1.3 Forschungsstand.....	16
1.4 Forschungsmethodologie	20
1.4.1 Erhebungsverfahren	20
1.4.2 Auswertungsverfahren	24
1.5 Anmerkungen zur Normativitätsproblematik	26
2 Fallstudien	27
2.1 Regina Nau: <i>In 'ner Band zu spielen, war eigentlich mein Traum</i>	28
2.1.1 Kindheit.....	28
2.1.2 Jugendzeit	29
2.1.3 Studium	31
2.1.4 Eintritt in den Schuldienst.....	37
2.1.5 Konsolidierung der Lehrerinnenrolle	42
2.1.6 Problemstellungen des Berufsalltags	45
2.1.6.1 Klassenmusikunterricht	45
2.1.6.2 Schulband.....	49
2.1.7 Biographische Gesamtformung	52

2.2	Jutta Claas: <i>Na, mach'ste mal die Aufnahmeprüfung für Schulmusik</i>	60
2.2.1	Kindheit und Jugendzeit	60
2.2.2	Ausbildung	61
2.2.3	Berufseinstieg	64
2.2.4	Berufsalltag	67
2.2.4.1	Schulleitung und Kollegium	68
2.2.4.2	Schulorchester	70
2.2.4.3	MusikkollegInnen	72
2.2.4.4	Klassenmusikunterricht	74
2.2.4.5	Persönliche Perspektiven	79
2.2.5	Biographische Gesamtformung	80
2.3	Kontrastiver Vergleich: Regina Nau – Jutta Claas	86
2.4	Kurzporträts	93
2.4.1	Franz Erd.....	93
2.4.2	Thomas Fischer.....	103
2.4.3	Nora Rode	111
2.4.4	Michael Kunold	121
3	Kernprobleme schulischen Musikunterrichts	129
3.1	Widersprüchliche Erwartungen an die Schulmusik	130
3.2	Organisatorische Diskrepanzen	133
3.2.1	Die ungleichgewichtige Verteilung des Stundendeputats ...	134
3.2.2	Problemstellungen im Organisationskontext der Unterrichtsräume.....	136
3.2.3	Problemstellungen im Organisationskontext musikalischer Leistungskontrollen	137
3.3	Interaktion im Schulkontext	138
3.3.1	Kollegiale Disparatheit und der Mangel an Stützsystemen..	139
3.3.2	Lehrer-Schüler-Beziehungen	140

4	Wie werden MusiklehrerInnen professionell? – Ein Modell.....	145
4.1	Der analytische Abstraktionskern	146
4.2	Musikalische Sozialisation als transversaler Suchprozeß individueller Sinnstiftung	148
4.3	Das Aufsuchen vielfältiger musikalischer Anregungsmilieus	149
4.4	Studium und Referendariat als moratoriumsähnliche 'Pufferphase'	152
4.5	Aufbau und Nutzung von Stützsystemen	156
4.6	Produktiver Umgang mit Erwartungsdiskrepanzen	161
4.7	Ausbildung eines stabilen Selbstwertgefühls	167
5	Professionstheoretische Überlegungen – Praktische Konsequenzen für die Musiklehrerbildung	173
6	Literaturverzeichnis	181
7	Anhang	195

1 Einleitung

In der hier vorgelegten Untersuchung geht es um die berufsbiographische Entwicklung und den Professionalisierungsprozess einer Lehrergruppe, die seit den Anfängen des modernen Schulwesens in besonderer Weise im Blickfeld der Öffentlichkeit steht. Waren bereits im 19. Jahrhundert Festlichkeiten wie Fürsten-, Königs- oder Kaisergeburtstage sowie sonstige schulische Feiern ohne die Mitwirkung eines Schulchors undenkbar, so hat auch heute die musikalische Ausgestaltung des Schullebens kaum an Bedeutung verloren: Gerade von der Musik wird im Zuge der Qualitätsdiskussion um die ‚gute Schule‘ und bei zunehmenden Bemühungen der einzelnen Lehranstalten um eine vorteilhafte Aussenrepräsentanz die Übernahme prestigeträchtiger Aufgaben erwartet. Dass in diesem Zusammenhang auch der Person des Musiklehrers/der Musiklehrerin und seiner/ihrer Qualifikation erhöhte Aufmerksamkeit zuteil wird, zeigen bereits diesbezügliche Anforderungen in den Ausschreibungen der Einstellungsbehörden: So sollen bspw. BewerberInnen für eine Musiklehrerstelle ”die effektive Arbeit in Chor, Orchester und Instrumentalkreis” sicherstellen, ”die Probenarbeit [...] auf mehrtägigen Seminaren ausserhalb der Schule intensivieren” und die ”jährliche Präsentation des musikalischen Standards der Schule im Rahmen eines Konzertes” sowie die ”musikalischen Umrahmungen schulischer Veranstaltungen” gewährleisten.¹

Diese Aufwertungstendenzen der Schulmusik und der MusiklehrerInnen scheinen aber gleichzeitig mit einer Geringschätzung des alltäglichen Klassenmusikunterrichts einherzugehen, welche die ‚Neue Musikzeitung‘ kürzlich titeln liess: ”Schulmusik in Deutschland: Erste Geige mit Rissen im Resonanzkasten” und zu der Aussage veranlasste, dass ”Musik im derzeitigen Zustand kein ordentliches Schulfach mehr sei.”² Die Diskussion in den einschlägigen Publikationen vermittelt freilich nicht erst seit heute den Eindruck, dass sich der Musikunterricht an den Schulen in einer Krise befindet³ – lässt diese sich doch genauso lange beobachten, wie das Fach Musik im modernen Schulwesen existiert (vgl. Hansmann 1994).

¹ Amtsblatt des Hess. Kultusministers (11/99, 947ff.).

² NMZ, Dezember/Januar 1999/2000, 2.

³ vgl. MuB, MuU, NMZ; zuletzt Ott (1999, 3ff.).

1.1 Schulmusik und Musiklehrer aus historischer Perspektive

Dass der schulische Musikunterricht und seine Lehrer mit besonderen Problemstellungen konfrontiert werden, zeigte sich bereits bald nach Wiedereinführung der Musik in den Kanon der Unterrichtsfächer im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Zwar zählte die Musik bei der Ausformung des modernen Schulwesens zusammen mit Zeichnen, Schönschreiben und Turnen zunächst lediglich zu den technischen Disziplinen, die ausserhalb des wissenschaftlichen Unterrichts angeboten wurden, doch übernahmen die Gesanglehrer mit der Leitung des Schulchors wichtige ideologische Aufgaben bei der ornamentalen Ausgestaltung schulischer Feiern und Feste (Fürstengeburtstage, staatliche und kirchliche Feiern etc.). Nach den Überlieferungen der Schulakten scheint es ihnen allerdings schon damals schwer gefallen zu sein, in ihrem Unterricht "Zucht zu halten" und mit ihren Schülern in ein "richtiges Verhältnis" zu kommen. Die Schulleiter beklagten sich zudem oft über die mangelnde "Wirksamkeit" ihrer Musiklehrkräfte und berichteten, dass die Schüler schnell "die Lust" am Gesang verlören oder überhaupt "wenig Freude" an den Musikstunden zeigten (Hansmann 1994, 85ff.).

Offensichtlich änderte sich an dieser Situation auch mit der Etablierung der schulischen Musikerziehung als vollgültigem Unterrichtsfach in den 1920er Jahren wenig: Mit der Bezeichnung ‚Musikunterricht‘ für das alte Schulfach ‚Singen‘ wurde zwar im Anschluss an reformpädagogische Diskussionen ein neuer erzieherischer Wert suggeriert, der nunmehr auch von Musikstudienräten vermittelt werden sollte, die – anders als die an den Lehrerseminaren ausgebildeten Gesanglehrer – eigens für sie errichtete Musikhochschulen besuchten; gleichwohl fehlte es aber weiterhin an einer grundsätzlich theoretisch-konzeptuellen Grundlage für die Tätigkeit der Musiklehrkräfte im allgemeinbildenden Schulwesen und für die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Berufsrolle.

Im Schulalltag waren zudem noch immer jene Schwierigkeiten zu beobachten, die das Fach ‚Singen‘ schon durch das gesamte 19. Jahrhundert begleitet hatten: Seine Lehrkräfte nahmen nur eine Randstellung im Schulleben ein, wurden vielerorts gerade einmal bei der Erfüllung ornamentaler Funktionen (Konzerte mit Schulchor oder -orchester) wahrgenommen und kämpften in ihrem Unterricht immer wieder mit erheblichen Disziplinproblemen (vgl. Hammel 1990, 82ff., Gruhn 1993a, 247ff., Hansmann 1994, 39ff.). Neben beschönigenden Darstellungen

...

...

1.2 Forschungsinteresse

Meine Untersuchung knüpft an die aktuelle Professionalisierungsdebatte⁴ an und versucht, Einsichten in den Berufsalltag von Musiklehrerinnen und -lehrern und in dessen eigentümliche Belastungen zu gewinnen. Dabei interessieren an erster Stelle v.a. jene Handlungsabläufe, die aus strukturtheoretischer Perspektive in der Institution ‚Schule‘ eine eigene Logik entfalten und sich meist zu dilemmatischen Kernproblemen verdichten. Auf der Grundlage einer kompetenztheoretisch begründeten Ausdifferenzierung dieser Handlungsabläufe sollen zudem die Balanceakte untersucht werden, die LehrerInnen im Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen ihres Berufsalltages entwickeln. Schliesslich wird im Rahmen eines entwicklungstheoretischen Zugangs erforscht, wie sich die Lehrkräfte die für die Bearbeitung der Kernprobleme notwendigen Kompetenzen aneignen.⁵ Die so gewonnenen professionstheoretisch relevanten Einsichten sollen einen Beitrag zu einem sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten Selbstkonzept dieser Lehrergruppe und zur Professionalisierungsdiskussion von Musiklehrerinnen und -lehrern leisten.

Meine Forschungsfragen lauten:

- Mit welchen grundlegenden Schwierigkeiten und strukturellen Besonderheiten sehen sich Musiklehrkräfte in ihrem schulischen Berufsalltag konfrontiert?
- Wie gehen sie unter den gegebenen institutionellen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen mit den komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes um?
- Auf welche Art und Weise und unter welchen Umständen erwerben MusiklehrerInnen die zur Ausübung ihres Berufs notwendigen professionellen Kompetenzen?

Die Darstellung der Untersuchung orientiert sich an folgender Gliederung: Nach einem Überblick zum Forschungsstand (Kap. 1.3) und zur Forschungsmethodologie (Kap. 1.4) sowie einer Erläuterung der zugrunde gelegten Normativitätskri-

⁴ vgl. Combe/Helsper (1997), Apel et al. (1999), Dirks/Hansmann (1999).

⁵ Meine struktur-, entwicklungs- und kompetenztheoretische *Triangulation* („S-E-K-T“, vgl. Kap. 4) knüpft an das Figurations-Konzept von Elias (1977, Einleitung, LXVII) an.

terien (Kap. 1.5) werden im zweiten Kapitel Fallstudien präsentiert, die auf der Basis von biographisch-narrativen Interviews mit Musiklehrerinnen und -lehrern erstellt wurden und als empirische Grundlage des von mir ausgearbeiteten (Professions-) Modells (Kap. 4) fungieren. Seine Stützpfeiler gründen auf der Konzeptualisierung jener Kernprobleme, denen diese Lehrkräfte in ihrem Schulalltag begegnen (Kap. 3), auf der re-/konstruktiven Erfassung der Prozessstrukturmechanismen, die für ihre Bearbeitung und damit für die Entwicklung der balanceartigen ‚Lösungs‘-Strategien ausschlaggebend sind (Kap. 4.5 bis 4.7) sowie auf der Re-/Konstruktion der Bedingungen und Umstände, unter denen MusiklehrerInnen die professionellen Kompetenzen zur Ausübung ihres Berufs erwerben (Kap. 4.2 bis 4.4). Gegenstand des letzten Kapitels sind dann verwendungstheoretische Überlegungen bezüglich des Professionalisierungsprozesses und der Professionalität von MusiklehrerInnen und mögliche Konsequenzen für die Lehrerbildung (Kap. 5).

1.3 Forschungsstand

Nach der Kontinuitätsthese von Glöckel (1980) kann die Professionalitätsdebatte in der Erziehungswissenschaft als Fortsetzung der pädagogischen Fragen nach dem eigentlichen Auftrag der Lehrkraft, nach ihrem Können, um diesen Auftrag zu erfüllen und nach den Erfordernissen einer entsprechenden Ausbildung verstanden werden. Die pädagogische Professionalisierungsdiskussion – exemplarisch sei auf das ‚idealistische Lehrerbild‘ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf das technokratische Nachfolgemodell des vermeintlich ‚realistischen Lehrerbildes‘ und die These vom ‚Ende der Erziehung‘ bzw. von Ganzheitlichkeitsvorstellungen zugunsten einer ‚entpersönlichten Partikularisierung‘ der Lehrarbeit (vgl. Giesecke 1987, 1990) verwiesen – stützte sich lange Zeit kaum auf eigene Traditionslinien, sondern machte bei berufssoziologischen, strukturfunktionalistisch verankerten Professionsmodellen (Etzioni 1969) Anleihen.⁶ Diese auf das Wissenschaftskriterium verkürzte Rezeption der sehr viel umfassenderen Modelle stellte sich jedoch als Irrweg heraus, der mittlerweile als korrigiert gel-

...

⁶ vgl. bspw. die strukturfunktionalistische Sichtweise Schwänkes (1988).

...

2 Fallstudien

Im Rahmen der von mir untersuchten Interviews stelle ich zunächst die beiden Eckfälle meines Sample vor: ‚Regina Nau‘ (Kap. 2.1) und ‚Jutta Claas‘⁷ (Kap. 2.2). Beide Lehrerinnen erhalten schon in der Kindheit Klavierunterricht, studieren nach dem Abitur Schulmusik und ein philologisches Fach, absolvieren das Referendariat an Gymnasien und werden als Studienrätinnen einem Gymnasium bzw. einer Gesamtschule zugewiesen. Frau Nau und Frau Claas sind Mütter von zwei bzw. drei Kindern. Von den Belastungen im privaten und beruflichen Alltag sind sie in ähnlicher Weise betroffen; ihre auf die Schulmusik bezogenen Handlungs- und Deutungsmuster zeigen jedoch grundlegende Unterschiede.

In den Erzählungen beider Lehrerinnen lässt sich eine chronologische Struktur nachweisen, welche relativ geordnet von den Erlebnissen in Kindheit und Jugend, über die Ausbildung in Schule und Universität zur heutigen Berufstätigkeit führt und Rückschlüsse auf die biographische Bewusstseinsentwicklung gestattet. Dabei versieht Frau Nau ihre retrospektive berufsbiographische Erzählung sehr viel stärker als Frau Claas mit eigentheoretischen Kommentierungen, die darauf verweisen, dass sie eine systematische Weiterentwicklung ihrer biographischen Positionen und Dispositionen erreicht hat und damit zu einer insgesamt kohärenteren Darstellung ihres Selbst gelangt.

Die folgenden Falldarstellungen orientieren sich an der o.e. Chronologie und enthalten die aus der inhaltlich-strukturellen Segmentanalyse hervorgegangenen Erkenntnisse, wobei auch thematische Ergänzungen aus der exmanenten und immanenten Nachfragephase eingearbeitet wurden. Nach der analytischen Abstraktion (biographische Gesamtformung) der beiden Eckfälle und ihrem kontrastiven Vergleich (Kap. 2.3) folgen vier Kurzporträts (Kap. 2.4), welche die Eckfälle hinsichtlich interessierender Prozessstrukturvarianten ergänzen und das theoretische Modell weiter ausdifferenzieren.

⁷ Alle Namen wurden maskiert. Die transkribierten Interviews können in der Universitätsbibliothek Kassel eingesehen werden (In der Fallstudie ‚Frau Nau‘ beziehen sich Seitenangaben mit Zeilenangaben auf das Hauptinterview, Zeilenangaben ohne Seitenangaben auf das Nachinterview).

2.1 Regina Nau: *In ner Rockband zu spielen und auf ner Bühne zu sein, war eigentlich mein Traum.*

Frau Nau ist zum Zeitpunkt des Interviews seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst tätig und arbeitet als Studienrätin an einer Gesamtschule. Die folgende Fallbeschreibung berücksichtigt weitgehend den Erzählverlauf von den ersten Stationen der musikalischen Einsozialisation in Kindheit und Jugendzeit (Kap. 2.1.1 u. 2.1.2), über das Studium (Kap. 2.1.3) bis hin zum Eintritt in den Schuldienst, der Verbeamtung auf Lebenszeit und der Konsolidierung in der Lehrerinnenrolle (Kap. 2.1.4 u. 2.1.5). In Kapitel 2.1.6 werden zwei Arbeitsbereiche thematisiert, die der Biographieträgerin in ihrem heutigen Berufsalltag besondere Schwierigkeiten bereiten: Der Klassenmusikunterricht und die Schulband. Das abschliessende Kapitel (2.1.7) beinhaltet die biographische Gesamtformung.

2.1.1 Kindheit: Und hatte schon früh, glaub' ich, musikalisches Talent.

Regina Nau leitet die Stegreiferzählung ihrer Lebensgeschichte mit dem kurzen biographischen Hinweis ein, dass sie zusammen mit einem sechs Jahre älteren Bruder in einer westdeutschen Grossstadt aufgewachsen ist. Bereits in ihrem zweiten Satz kommt sie auf die Musik und ihr *musikalisches Talent* (1, 9) zu sprechen. In ihrer Familie sei sehr häufig Radio gehört worden, und die Lieder und Melodien habe sie ständig mit- und nachgesungen. Daraufhin schicken ihre Eltern sie zu einer Klavierlehrerin, der die Fünfjährige das Lied ‚Hänschen klein‘ auf dem Klavier vorspielt:

Und das hat der Frau so gut gefallen, dass sie gesagt hat: "Prima, da könn' wir mit der Klavierstunde anfangen." (lacht) Das war sozusagen der Start. Weiss ich noch genau, bin ich dann zu meinen Eltern gerannt, hab gesagt: "Oh, ich kann die Klavierstunde machen!" Also, das war so der Anfang. (1, 19f.)

Aus der Retrospektive ist der von der Musiklehrerin durchgeführte ‚Klavierreife-test‘ für Regina Nau eine Bestätigung ihrer Musikalität. Die Aufgabenstellung (‘Kannste denn so irgendein Lied spielen aus dem Gedächtnis?’ 1, 17) hat sie offenbar gemeistert, ohne je zuvor auf einem Klavier gespielt zu haben. Neben der Bewältigung der technischen Herausforderung wird ihre Selbstzuschreibung *musikalisches Talent* noch dadurch abgesichert, dass es ihr gelingt, ein Lied aus dem Stegreif zu spielen. Der freudige Ausruf *"Oh, ich kann die Klavierstunde machen!"* beruht auf der Anerkennung ihres musikalischen Könnens und impliziert eine affirmative Erwartungshaltung gegenüber dem Erwerb instrumentaler Fertigkeiten. Die Einordnung dieses äusserst positiv erinnerten Ereignisses als