

Hochschule für Musik Saar

Fachbereich II: Reflexion und Vermittlung

Studienbereich Schulmusik

HfM SAAR
Hochschule für Musik

*Wissenschaftliche Arbeit für das erste Staatsexamen im Lehramt
Musik für die Sekundarstufen I und II*

**Themenstellung:
Orchesterarbeit im schulischen AG-Bereich.
Praxis ohne Reflexion?**

vorgelegt von:

Name: Florence Scherer
Anschrift: Lothringer Straße 20, 66346 Püttlingen
Matrikelnummer der Hfm Saar: 4528782
Matrikelnummer der UdS: 2544630
E-Mail: FlorenceScherer@web.de
Datum:

Erstgutachter: Prof. Dr. Matthias Handschick

Zweitgutachter: Harald Bleimehl

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1 Begriffserklärungen	3
2.2 Lehrpläne und sonstige Vorgaben.....	6
2.3 Instrumentales Musizieren in der Schule	9
2.4 Reflexion musikalischer Praxis.....	15
2.4.1 Notwendigkeit	15
2.4.2 Möglichkeiten	19
2.4.3 Grenzen	22
2.4.4 Zusammenführung	23
2.5 Praxis und Reflexion – Konkrete Empfehlungen und Vorschläge in der Fachliteratur	24
2.5.1. Reflexion musikalischer Hintergründe.....	24
2.5.2 Reflexion organisatorischer und probenmethodischer Entscheidungen	29
2.5.3 Reflexion musikalischer Erfahrungen	31
2.5.4 Zusammenführung	35
2.6 Präzisierung der Forschungsfrage	35
3. Methode und Forschungsprozess.....	38
3.1 Untersuchungsdesign	38
3.2 Datenerhebungsmethode	40
3.3 Stichprobe	43
3.4 Erhebungsinstrument	47
3.5 Untersuchungsablauf.....	51
3.6 Vorgehen bei der Datenauswertung	55
3.6.1 Transkription.....	55
3.6.2 Analyse	58
4. Ergebnisse	64
4.1 Hauptkategorie: Einordnung des Orchesters.....	65
4.1.1 Besetzung	65
4.1.2 Repertoire.....	66
4.2 Hauptkategorie: Handlungsspielräume des Orchesterleiters.....	67
4.2.1 Probenarbeit.....	67

4.2.2 Ziele	69
4.2.3 Chancen	70
4.2.4 Grenzen und Hindernisse	72
4.3 Hauptkategorie: Reflexion	74
4.3.1 Transparenz und Einbezug.....	74
4.3.2 Musikalische Hintergründe.....	78
4.3.3 Reflexion von Erfahrungen	82
4.3.4 Ideen.....	84
4.3.5 Sinnhaftigkeit von Reflexion	87
5. Diskussion	91
5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	91
5.2 Reflexion der gesamten Studie	99
5.3 Einschränkungen der Studienergebnisse und Erweiterungsmöglichkeiten	103
6. Fazit und Ausblick.....	105
7. Literatur	107
Anhang	
A1 Leitfaden	
A2 Transkriptionsregeln	
A3 Ablaufmodelle der Analyse nach Mayring	
A4 Kategoriensystem	
A5 Kodierungstabellen	
A6 Externer Datenträger	
Eidesstattliche Erklärung	

Vorbemerkung

Genderneutrale Schreibweise:

Sämtliche Formulierungen wie Schüler, Lehrer etc. beziehen sich, sofern nicht anders angegeben, auf Personen beider Geschlechter. Zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit wurde weitgehend auf eine genderspezifische Schreibweise verzichtet.

1. Einleitung

Die Existenz eines Schulorchesters an einer weiterführenden Schule ist keine Selbstverständlichkeit, jedoch werden an vielen Schulen solche Arbeitsgemeinschaften angeboten. Weitaus häufiger vertreten sind Angebote wie Chorsingen oder das Musizieren in Bands. Das mag womöglich daran liegen, dass der Aufbau eines Orchesters einige Hindernisse birgt: Man benötigt relativ viele Schüler, die ein Instrument spielen können bzw. das Instrumentalspiel in ihrer Freizeit erlernen und die in ihrer Zusammensetzung möglichst einer klassischen Orchesterbesetzung gerecht werden. Im Falle ungewöhnlicher Besetzungen stellt sich dem Leiter die umso schwierigere Frage der Programmauswahl und zumeist auch unausweichlich die Notwendigkeit, eigene Arrangements schreiben zu müssen. Dennoch gibt es viele Musiklehrer, die sich diesen Aufgaben mit Freude und Engagement widmen. Vollständige sinfonische Besetzungen, die große Werke der Musikgeschichte problemlos meistern, sind und bleiben eine quasi nicht zu erreichende Utopie, handelt es sich doch um Schüler und Lernende sowohl an ihrem Instrument als auch in Bezug auf ihr musikalisches Ausdrucksvermögen. Darin muss aber auch nicht unbedingt das Ziel von Schulorchestern liegen, die doch grundsätzlich zunächst dazu dienen, die musikalische Aktivität der Schüler zu (be-)fördern.

Das Musizieren im Orchester kann neben der reinen musikalischen Aktivität auch das musikalische Verstehen fördern. Wie in den Schulkonzerten professioneller Orchester vorgelebt, eignen sich viele Stücke dazu, fokussiert Aspekte des Musiklernens herauszuarbeiten. Warum also sollte diese Arbeit nicht auch in der eigenen Praxis erfüllt werden können? Jedes Stück, ob es nun aus der Romantik, Klassik, dem Barock, der Neuen Musik oder dem Pop, Rock oder Jazz stammt, bietet viele Möglichkeiten der Betrachtung und Reflexion. Musikalische wie auch historische Besonderheiten können den Zugang zur Musik bereichern und spannender machen. Auch das Zusammenspiel in einem Orchester ist etwas, das Schüler, die im Normalfall ihr Instrument im Einzelunterricht lernen, nicht per se können, sondern lernen müssen. Aus dieser Tätigkeit heraus ergeben sich viele Fragen, die zusammen mit den Schülern gelöst werden müssen und können.

Die Musik als solche ist etwas, das den meisten Menschen wohl kaum fremd ist. Singen im Kindergarten und der Grundschule oder eventuell das Erlernen eines Instrumentes sind dabei nur eine Seite der Medaille, denn zum großen Teil wird Musik hörend rezipiert. Hierbei

wird in der Regel ausgewählt, was man kennt und mag oder was gerade ‚im Trend‘ ist. Im Schulorchester finden sich zwar Mitspieler, die durch ihren Instrumentalunterricht ohnehin über weitere Zugänge als diesen alleinigen Anknüpfungspunkt hinauskommen. Ebenso ist es eine Aufgabe des allgemeinbildenden Musikunterrichtes, den Schülern auch andere Musikrichtungen und -werke nahezubringen, jedoch besteht im Orchester umso mehr die Möglichkeit, den musikalischen Horizont zu erweitern und in direktem Kontakt auch fremde Musik zu erschließen. Diese musikalische Praxis kann und sollte auch von den Möglichkeiten der Reflexion profitieren, die den Schülern die Annäherung an die Musik erleichtert. Nur in der Verbindung beider Pole – der Praxis und der Reflexion – ist ein Verständnis von Musik wirklich möglich. Schulkonzerte professioneller Orchester, welche mittlerweile weit verbreitet sind, verbinden zumindest den hörenden Vollzug mit weiteren Informationen und Einblicken, was auch im Musikunterricht einen breiten Raum einnimmt. Daher kann angenommen werden, dass eine solche Verbindung auch im Schulorchester sinnbringend oder zumindest wünschenswert ist.

Doch wie sieht es in der Praxis der Orchesterarbeit wirklich aus? Welche Möglichkeiten bestehen, den Schülern über das alleinige Spielen hinaus Zugänge zu schaffen? Kann das Schulorchester einer solchen Verantwortung gerecht werden und gibt es Erfahrungen, die eine positive Wirkung von Reflexion im Orchester belegen? Können für Schulorchester überhaupt allgemeine Ansichten, Regeln oder Vorgehensweisen angenommen werden und wovon sind diese abhängig? Um diesen und weiteren Fragen auf den Grund zu gehen, liegt es nahe, sich in ein Gespräch mit den Orchesterleitern zu begeben. Im Folgenden findet sich eine eigens für diese Arbeit erhobene empirische Studie, welche durch die qualitative Analyse von Experteninterviews Näheres zur Orchesterarbeit im schulischen AG-Bereich anhand einiger ausgewählter Fälle im Saarland beleuchten soll. Im Fokus stehen dabei das Vorhandensein und die Umsetzung reflektorischer Einflüsse.

2. Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Ausführungen dienen zur Fundierung der nachfolgenden Studie. Zunächst muss das im Hinblick auf die Studie zugrunde gelegte Verständnis einiger Begrifflichkeiten sichergestellt werden. Darauf folgend soll der Forschungsstand zur vorliegenden Arbeit dargelegt werden, bezogen auf die verschiedenen Aspekte des Forschungsinteresses sowie eventuell vorhandene Vorgaben oder Konzepte. Am Ende der theoretischen Ausführungen steht dann die daraus resultierende Präzisierung der Forschungsfrage.

2.1 Begriffserklärungen

Orchesterarbeit im schulischen AG-Bereich

Der Begriff ‚Orchester‘ wird im Rahmen der Studie in einem sehr offenen und weiten Sinn verwendet, nicht zuletzt, da auch in der Schullandschaft – dem zu untersuchenden Bereich – der jeweiligen Besetzung oft kaum Grenzen gesetzt sind. Als Schulorchester werden an verschiedenen Schulen erfahrungsgemäß die unterschiedlichsten Ensembles bezeichnet. Von bunt zusammengewürfelten kleinen Ensembles über Bläsergruppen und Kammerorchester bis hin zum (nahezu) voll besetzten Sinfonieorchester sind hier einige Besetzungen zu finden. Dieser Umstand soll daher in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden, weshalb die unterschiedlichsten Besetzungen der jeweiligen so benannten Schulorchester einbezogen werden, sofern die Möglichkeit besteht.

Auch im Hinblick auf das erarbeitete Repertoire werden keine direkten Einschränkungen vorgegeben oder vorausgesetzt. Gemeinsam – und grundlegend für die Relevanz ihrer Betrachtung – ist allen betrachteten Schulorchestern, dass sie vonseiten der jeweiligen Schule als solche bezeichnet werden und dabei zwar außerhalb des regulären Unterrichtes, aber im Rahmen einer schulischen Arbeitsgemeinschaft zusammenfinden, in der mit Instrumenten musiziert wird. Auch solche Orchester, die im Rahmen eines erweiterten Musikunterrichtes belegt werden können¹, sind nicht ausgeschlossen, solange die Teilnahme nicht verpflichtend (sondern im Wahlbereich) stattfindet.

¹ wie es zum Beispiel an Schulen mit Musikzweig der Fall ist

Von der Betrachtung ausgeschlossen² werden hingegen Big Bands, Rockbands u.Ä., da diese in Besetzung und Repertoire zu sehr festgelegt sind und von dem, was ‚klassischerweise‘ als Orchester bezeichnet wird, zu weit abweichen. Es könnten also nicht ohne weiteres Zusammenhänge zu den betrachteten Ensembles hergestellt werden und das betrachtete Feld würde sich zu sehr ausweiten. Ebenfalls ausgeschlossen werden Bläser- oder Streicherklassen, die nicht als Arbeitsgemeinschaft angeboten werden, sondern im Rahmen des regulären (wenn auch meist erweiterten) Musikunterrichtes stattfinden.

Die Orchesterarbeit umfasst im Sinne der vorliegenden Untersuchung prinzipiell alle Tätigkeiten, die im bzw. für das Schulorchester anfallen (Organisation, Proben, Auftritte usw.). Allerdings können und sollen nicht alle Aspekte des so verwendeten Begriffes betrachtet werden, sondern nur die auf das spezifische Erkenntnisinteresse ausgerichteten Fragestellungen.

Praxis

‚Praxis‘ wird im Kontext der Themenstellung als das aktive Musizieren der Ensembles mit ihren Instrumenten sowohl in Proben als auch bei Auftritten und Konzerten verstanden. Etliche Ansätze, musikalische Praxis zu definieren (oft in Anlehnung an Aristoteles),³ können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht aufgeführt und erklärt werden und besitzen – zumindest als definitorische Komponente – für die vorliegende Arbeit keine weitere Relevanz. In einem positiven Sinne ‚oberflächlich‘ soll der hier genutzte Praxisbegriff keine weiteren Implikationen umfassen. Durch die Nutzung eines allgemeineren Verständnisses des Begriffes, welches lediglich den praktischen Umgang mit Instrumenten gemeinsam in einer Gruppe voraussetzt, kann die Sinnhaftigkeit der Fragestellung gewahrt bleiben. Jegliche Aufnahme reflektorischer Einflüsse in die Praxisdefinition würde bspw. von vorn herein ausschließen, dass eventuell keine Reflexion stattfindet oder in anderem als dem beschriebenen Maße.

² Die Notwendigkeit solcher Einschränkungen ergab sich neben den hier aufgeführten Gründen auch aus den personellen und zeitlichen Kapazitäten, die für die Studie zur Verfügung standen.

³ Pit Uhdén beschäftigte sich ausführlich mit einigen vorliegenden Erklärungen des Praxisbegriffes in der Musikpädagogik in Uhdén, Pit: Musik als Praxis, Dresden 2015, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-180925> (zuletzt eingesehen 26.06.18).

Reflexion

Ursprünglich stammt der Begriff ‚Reflexion‘ aus der Optik und wird im philosophischen Sinne auch metaphorisch als das Spiegeln bzw. Sich-Spiegeln verwendet.⁴ Im bildungssprachlichen Kontext beschreibt der Begriff das Nachdenken, Überlegen oder die Vertiefung in einen Gedankengang.⁵ Allgemein gesprochen wird damit also das Nachdenken über etwas bezeichnet. Reflexion geschieht immer rückbezüglich und geht mit einem Wechsel auf die Metaebene einher.⁶ Der Fokus liegt in der vorliegenden Arbeit auf der sprachlichen Umsetzung solcher Vorgänge, denn die Reflexion verschiedener Inhalte (Musiktheorie, -analyse, -geschichte, -ästhetik) ist (vor allem in Bezug auf abendländische Musik) als unabhängiger Faktor an die Wortsprache gebunden.⁷

In der vorliegenden Arbeit wird Reflexion in erster Linie im Hinblick auf drei Aspekte untersucht:

1. Die Reflexion der Hintergründe behandelte Musikwerke. Dazu zählen sowohl musikalische als auch außermusikalische, geschichtliche oder biographische wie auch musiktheoretische oder musikwissenschaftliche Aspekte.
2. Die Reflexion organisatorischer und probenmethodischer Hintergründe der Orchesterarbeit (z.B. Programmauswahl, Arrangieren, Treffen von Entscheidungen, Interpretation usw.).
3. Die Reflexion von musikalischen bzw. unter Umständen auch ästhetischen Erfahrungen.

Dabei ist der Begriff ‚Reflexion‘, wie auch schon der verwendete Praxisbegriff, in einem weit gefassten Sinne zu verstehen. Die Kontexte der Reflexionshandlungen und deren Auslöser, Ablauf etc. können innerhalb der Studie zunächst nicht miterfasst werden. Lediglich das Vorhandensein von bzw. Bewusstsein über verschiedene Reflexionsprozesse soll in der Studie (vorerst) erfragt werden. Ziel der Arbeit ist es, die Reflexion in Schulorchestern genauer zu

⁴ Zahn, Lothar: Reflexion, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie online, zu finden unter URL: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav#_elibrary_%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27verw.reflexion%27%5D_15318401_65742 (zuletzt eingesehen 26.06.18).

⁵ vgl. Brockhaus-Enzyklopädie, Stichwort ‚Reflexion‘, zu finden unter URL: <https://brockhaus.de/search/?t=enzy&s=article&q=reflexion> (zuletzt eingesehen 26.06.18).

⁶ vgl. Niessen, Anne: Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderheft 2002, S. 8, zu finden unter URL: <http://zfk.org/sonder02-niessen.pdf> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

⁷ Brandstätter, Ursula: Sprechen über Musik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 233.

betrachten. Um den Gegenstand der Orchesterarbeit und der dortigen Reflexion genauer zu definieren, werden zunächst Lehrpläne und Vorgaben betrachtet. Eine Präzisierung der drei fokussierten Aspekte lässt sich dann aus den folgenden Kapiteln ableiten (siehe insbesondere Kap. 2.5).

2.2 Lehrpläne und sonstige Vorgaben

Für die konkrete Arbeit mit Schulorchestern gibt es im Saarland keinerlei Vorgaben. Weder rechtliche Verbindlichkeiten noch Handreichungen oder sonstiges verbindliches Material stehen den Lehrern zur Verfügung. Zum großen Teil ergeben sich das Vorgehen und die Inhalte also aus Erfahrungswerten und dem eigenen Ermessen der leitenden Lehrkraft.⁸ Es lohnt sich dennoch, die Lehrpläne für den regulären Musikunterricht genauer zu betrachten.

In allen jahrgangsübergreifenden Teilen der Regellehrpläne für weiterführende allgemeinbildende Schulen im Saarland für das Fach Musik findet sich der Punkt „Musik machen“.⁹ Für die verschiedenen Schulformen werden hier, den spezifischen Inhalten des Unterrichtes übergeordnet, unterschiedliche Anforderungen bzw. Zielstellungen formuliert. Obwohl diese Anregungen nicht direkt auf die Arbeit mit Orchestern und vor allem nicht auf den AG-Bereich bezogen sind, können sie doch Inspiration für die Durchführung dieser Arbeit bieten.

Zunächst fällt auf, dass in den Lehrplänen verschiedene Ziele und Möglichkeiten des Musikmachens angegeben werden, die zum Teil über die rein musikalische Befähigung hinausgehen. Diese scheinen auf den ersten Blick sogar fast mehr Gewicht einzunehmen oder als wichtiger angesehen zu werden als fachbezogene Aspekte. Neben einem emotionalen Zugang zur Musik und der Möglichkeit künstlerischer Erfahrungen¹⁰ werden vor allem Aufbau und Erweiterung allgemeiner Grundkompetenzen angepriesen. Der Lehrplan für die

⁸ vgl. auch Urban, Uve: Musik aufführen, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II, Kassel 1997, S. 211.

⁹ Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan Musik, Saarbrücken 2006, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/MUFeb2006.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18); Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan Musik. Gymnasium. Musikzweig. Erprobungsphase, Saarbrücken 2017, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Musikzweig_Gym_5-9_2017.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18); Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan Musik. Gemeinschaftsschule. Erprobungsphase, Saarbrücken 2017, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Mu_GemS_Vorwort_2017.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

¹⁰ Diese Aspekte sind in allen drei genannten Lehrplänen enthalten (siehe Anm. 8).

Gemeinschaftsschulen begründet die Unverzichtbarkeit musikalisch-ästhetischer Erfahrungen mit den Worten: Sie „steigern sowohl die Motivation der Schüler als auch ihre sozialen und personalen Kompetenzen, wie zum Beispiel Konzentrations- und Teamfähigkeit.“¹¹ Im Gymnasiallehrplan heißt es hingegen: „Das praktische Musizieren steigert die Sensibilität, die Kreativität, die Konzentrationsfähigkeit und die Kommunikationsfähigkeit der Heranwachsenden.“¹² Der Lehrplan für den Musikzweig¹³ verbindet letztlich alle genannten Aspekte.¹⁴ Hier werden zudem die drei Kompetenzbereiche „Musik machen“, „Musikhören und reflektieren“ und „Musik verstehen“ eng miteinander verknüpft. „Musik führt über das eigene Handeln zum Können, dann zum Wissen und Verstehen.“¹⁵ Die Vermittlung musiktheoretischer und musikgeschichtlicher Hintergründe wird hier unter dem Punkt „Musik machen“ ausdrücklich verlangt, wie auch die Bereiche „Musik hören und reflektieren“ und „Musik verstehen“ beim eigenen Musizieren angewandt werden sollen.¹⁶ Auch der Lehrplan für die Gemeinschaftsschulen sieht musiktheoretische und musikgeschichtliche Hintergründe in enger Verbindung mit dem eigenen Musizieren. Während die Hintergründe als Notwendigkeit für das Musizieren angesehen werden, sind sie durch den praktischen Bezug und die eigene Erfahrung zudem einfacher zu verstehen.¹⁷ Ebenso werden die genannten drei Handlungsfelder für den Unterricht an Gymnasien (ohne Musikzweig) als „einander bedingende und durchdringende Bereiche des Musikunterrichts“¹⁸ bezeichnet. In den weiteren Ausführungen des Lehrplanes wird das aber nicht vertieft.

Fraglich bleibt, inwieweit diese Vernetzung der verschiedenen Bereiche des Musiklernens (und die genannten übergeordneten Zielstellungen) auch in der schulischen Orchesterarbeit eine Rolle spielen oder spielen können. Da es nicht an allen weiterführenden Schulen Orchester gibt und kein Schüler unbedingt verpflichtend ein Schulorchester besuchen muss – auch nicht an Schulen mit Musikzweig – sind für die dort stattfindende Arbeit keine spezifischen Inhalte vorgesehen und sie stehen in keiner direkten Verbindung zum regulären Musikunterricht. Die Verknüpfung von Praxis und Theorie scheint trotz allem ein Ziel von

¹¹ Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule, S. 5.

¹² Lehrplan Musik Gymnasium, S. I.

¹³ d.h. für Gymnasien mit musikalischer Ausrichtung und erweitertem Musikunterricht

¹⁴ vgl. Lehrplan Musikzweig, S. 8.

¹⁵ Ebd., S. 8.

¹⁶ vgl. Ebd.

¹⁷ vgl. Lehrplan Musik Gemeinschaftsschule, S. 5f.

¹⁸ Lehrplan Musik Gymnasium, S. I.

Musikpädagogen zu sein und könnte sich daher möglicherweise auch auf deren Orchesterarbeit übertragen.

Für die Waldorfschule gibt es keine Veröffentlichungen ausformulierter und verbindlicher Lehrpläne, jedoch wird der Stellenwert der Musik in diesem Schulkonzept deutlich hervorgehoben. Musik wird durchgängig von der ersten bis zur zwölften Klasse unterrichtet, wobei neben den einzelnen Klassenorchestern für die Schüler der Mittel- und Oberstufe zumindest jeweils ein gemeinsamer Chor und ein gemeinsames Orchester außerhalb des regulären Unterrichts vorgesehen sind.¹⁹ Das Musizieren im Schulorchester kann in höheren Klassenstufen sogar als Wahlpflichtkurs angerechnet werden, doch auch dafür sind keine Vorgaben gesetzt.

In Berlin und Bayern, wo es die Möglichkeit, Ensemblearbeit in der Oberstufe als Musikkurs zu belegen, auch an Gymnasien ohne musikalischen Schwerpunkt gibt, wurden hingegen Lehrpläne für das Ensemblespiel herausgegeben.²⁰ Das ‚Profilfach Instrumentalensemble‘, wie dieser Kurs in Bayern bezeichnet wird, besteht aus einer ‚normalen‘ Musikstunde und einer Stunde des Musizierens. Verbindliche Lerninhalte sind neben dem aktiven Musikmachen das eigenverantwortliche Handeln, vorrangig in Bezug auf die Organisation von Proben und Auftritten, das Anleiten und Dirigieren einer Gruppe sowie die Erarbeitung musiktheoretischer Aspekte und musikgeschichtlicher Hintergründe der einstudierten Stücke. Vorgesehen sind Orchester- und Kammermusikensembles, Blasorchester, Big Bands, Jazzensembles oder Rockbands und Volksmusikgruppen. Hierbei sollen auch besetzungsspezifische und stilistische Kenntnisse erlernt werden.²¹ Auch die Inhalte der Unterrichtsstunden, die sich nicht der aktiven Musikpraxis widmen, sind also trotzdem immer konkret an diese angebunden. Zu bedenken ist dabei allerdings die zusätzliche Zeit, die zur Vertiefung solcher Inhalte zur Verfügung steht. Im AG-Bereich sind im Gegensatz dazu meist nur 45 bis 90 Minuten pro Woche angesetzt. Obwohl der bayrische Ansatz gut durchdacht und umfassend daherkommt, ist er also nicht problemlos auf die Arbeit mit Schulorchestern zu übertragen. Ob und wie diese umfassende Beschäftigung mit der

¹⁹ vgl. z.B. unter URL: <https://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/handwerk-und-kunst/musik/> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

²⁰ Urban, Uve: Musik aufführen, S. 210.; Es existieren dort auch andere, ähnliche Profilfächer.

²¹ vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Musik. Instrumentalensemble, zu finden unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27190> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

Musik bzw. die Reflexion in ihren verschiedenen Aspekten dort tatsächlich stattfindet oder überhaupt stattfinden kann, gilt es daher zu klären.

2.3 Instrumentales Musizieren in der Schule

Das aktive Musizieren mit Instrumenten fand spätestens mit den Forderungen, Richtlinien und Bestimmungen Leo Kestenbergs in den 1920er Jahren Einzug in die allgemeinbildenden Schulen. Erstmals erhielt es einen fast gleichwertigen Rang neben der vokalen Praxis und wurde als Gruppenmusizieren in den Lehrplan aufgenommen. Darauf aufbauend sollten auch außerschulische Musikgruppen gefördert werden.²² In den höheren Lehranstalten war der Besuch einer Instrumental-AG sogar verpflichtend.²³ Kestenberg war überzeugt, dass die Musik bei den Kindern Freude und Harmonie erzeugt²⁴ und die Erziehung zu Menschlichkeit und Gemeinschaft befördert.²⁵ Neben diesen persönlichkeitsbildenden Zielen war aber selbstredend die musikalische Bildung sein höchstes Anliegen, die er nur durch praktisches Tun zu erreichen sah: „Selbstständige Mitarbeit sollte in allen Musikkursen erreicht werden, da sich Form und Inhalt des Kunstwerkes den Hörern nur allmählich durch aktive Teilnahme erschließen.“²⁶ Das Musizieren ohne solche Hintergründe lehnte er allerdings ab und plädierte stattdessen für Ernsthaftigkeit im musikalischen Tun²⁷ als „Einführung in das musikalische Verständnis von Liedern und Instrumentalstücken durch eigenes Musizieren“²⁸. Für ihn musste mehr erreicht werden als ein ‚Abarbeiten‘ musikalischer Literatur; sowohl das Verstehen als auch das Empfinden und Gestalten der Musik sollte den Kindern nämlich ermöglicht werden.²⁹

In dieser Tradition schulischer Orchesterarbeit werden ihr auch heute etliche positive Effekte zugeschrieben. Zum ersten nennt man immer noch persönlichkeitsbildende Aspekte

²² vgl. Urban: Musik aufführen, S. 206f.

²³ vgl. Pfeffer, Martin: Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemeinbildenden Schule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 14.

²⁴ vgl. Kestenberg, Leo: Musikerziehung und Musikpflege, in: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Band 1, Freiburg i. Br. 2009, S. 36.

²⁵ vgl. Batel, Gunther: Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist – Klavierpädagoge – Kulturorganisator – Reformator des Musikerziehungswesens, Wolfenbüttel 1989, S. 44, S.51.

²⁶ Kestenberg: Musikerziehung und Musikpflege, S. 54.

²⁷ vgl. Batel: Musikerziehung und Musikpflege, S. 47f.; Dieser Standpunkt ist auch als Kritik an der Jugendmusikbewegung zu sehen.

²⁸ Ebd., S. 60.

²⁹ vgl. Kestenberg: Musikerziehung und Musikpflege, S. 37.; zu diesem Zweck forderte er darüber hinaus die Durchdringung aller Fächer mit musikalischen Inhalten. Vgl. Ebd., S.40f.

als Resultat gemeinsamer musikalischer Tätigkeit.³⁰ Gesteigertes Selbstwertgefühl, Sensibilität, Konzentrationsfähigkeit, Leistungswillen und Kontaktfreudigkeit sind nur einige Eigenschaften, die durch aktives gemeinsames Musizieren gefördert werden sollen.³¹ Daneben werden vor allem das Erleben in der Gruppe, die menschliche Begegnung und die Freude am Musizieren hervorgehoben.³² Musikalische Erlebnisse bleiben lange – oft weit über die Schulzeit hinaus – im Gedächtnis³³, was zumeist auf die spezifischen Erfahrungen, die das Musikmachen ermöglicht, zurückgeführt wird:

„Musizieren, verstanden als die Darstellung von Musik im Zusammenspiel und in gegenseitiger Anregung geistiger und gefühlsmäßiger Vorstellungen, körperlicher Empfindung und Bewegung, analytisch-historischer Werterkenntnis und intuitivem Verstehen, des Umgangs mit Instrument und Stimme, ist nicht eine beliebige mögliche Tätigkeit oder Beschäftigung, sondern kann als eine besonders intensive und reiche Lebensform, als gesteigerter Ausdruck des Lebensgefühls bezeichnet, betrieben und erlebt werden.“³⁴

Solche Erfahrungen lassen sich eben nicht auf einem anderen Weg vermitteln oder richtig in Worte fassen, sondern sind nur in der eigenen Praxis erfahrbar.³⁵

Über die persönlichkeitsbildenden und sozialen sowie sinnlichen Aspekte hinaus, die eigentlich eher als Sekundäreffekte angesehen werden sollten,³⁶ birgt die gemeinsame Musikpraxis zudem – vielleicht sogar das größte – Potenzial, musikalisches Lernen³⁷ zu bewirken. Einerseits können instrumentaltechnische Fortschritte und solche im Zusammenspiel erreicht werden, andererseits wird dadurch im besten Fall das Verständnis für die Musik in all ihren Bestandteilen vertieft.³⁸ Musikalische Strukturen und deren Wirkung

³⁰ vgl. auch Kap. 2.1.

³¹ vgl. z.B. Duhme Gottfried: Orchesterspiel im Klassenverband, in: Musik und Unterricht, Heft 10/1991, S. 52.

³² Wie auch schon durch Kestenbergs angeführt; vgl. z.B. Pachner, Rainer: „...und denkt gerne daran zurück.“ Erfahrungen mit schulischen Musikveranstaltungen, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 11.; Mahler, Ulrich: Zur Didaktik und Methodik des Ensemblespiels in der Musikschule, in: Kraemer/Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel, S. 65f.; Raithel, Hermann: Wie ein Schulorchester entsteht, in: Musik und Bildung, Heft 4/1988, S. 305 (Begegnungen vor allem auch mit Schülern anderer Altersklassen).

³³ vgl. z.B. Pachner: „...und denkt gerne daran zurück.“, S.9.

³⁴ Richter, Christoph: Gemeinsam musizieren. Gegenstand und Aufgabe der Instrumental-(Vokal-)Pädagogik, in: Richter, Christoph (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik. 1: Grundlagen, S. 331.

³⁵ vgl. Ebd.

³⁶ vgl. auch Bradler, Katharina: Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven, Augsburg 2014, S. 215.

³⁷ über die Problematik der Unterscheidung verschiedener Begrifflichkeiten siehe z.B. Rolle, Christian: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, in: Pfeffer, Martin/Vogt, Jürgen (Hrsg.): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik, Münster 2004, S. 124.

³⁸ vgl. z.B. Rüdiger, Wolfgang: Instrumentalensemble, -musizieren, in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 111.

können im eigenen Musizieren am besten nachvollzogen werden,³⁹ „denn das Lernen von Musik findet nicht über Begrifflichkeiten und Regeln statt“⁴⁰.

Schulorchester hatten lange und haben noch in manchen Augen vorrangig die Aufgabe, schulische Festlichkeiten zu untermalen und die Schule nach außen hin zu präsentieren.⁴¹ Doch darüber hinaus steigern solche Arbeitsgemeinschaften die Attraktivität der Schule, bereichern das Schulleben durch musikalische Gestaltung⁴² und erfüllen, viel wichtiger noch, eine musikerzieherische Aufgabe, wie von vielen Seiten deutlich hervorgehoben wird.⁴³ Sie werden als eine Verbindung der innerschulischen Musikerfahrungen mit der kulturellen Außenwelt gesehen.⁴⁴ Einerseits wird dementsprechend in den Aufführungen ein Ausgleich zum bzw. ein Heraustreten aus dem schulischen Alltag⁴⁵ gesehen, andererseits werden aber auch immer wieder Überlegungen angestellt, wie man die Orchesterarbeit mit dem Musikunterricht verbinden kann. Es soll also außerschulisches mit innerschulischem musikalischem Lernen verschränkt werden,⁴⁶ um eine Balance zwischen Schule und Leben zu generieren.⁴⁷

Die Intensität musikalischer Erfahrungen im Gruppenmusizieren kann im regulären Unterricht in dem Maße natürlich nicht erfahrbar gemacht werden, doch reichen diese Erfahrungen in die Atmosphäre des Unterrichts hinein.⁴⁸ Der Ansatz, thematische Bezüge zwischen einem Schulkonzert und Unterrichtsinhalten oder bestimmten Lernzielen herzu-

³⁹ vgl. z.B. Ratte, Franz Josef/Siepe, Ulrich: Musik erkunden – Geschichte und Gegenwart der Musik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts, Band 2, Sekundarstufe 1, Kassel² 2006, S. 262f. So postuliert auch im Konzept des handlungsorientierten Musikunterrichts.

⁴⁰ Schewik-Descher, Wilfried: Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft, Essen 2007, S. 57.

⁴¹ vgl. Pfeffer: Zur Geschichte des Ensemblespiels, S. 16.; Bruggaier, Achim/Bruggaier, Eduard: Das Schulorchester: Anspruch und Realität. Probleme und Lösungen, Mainz 1992, S.17.

⁴² so auch beschrieben durch Kraemer, Rudolf-Dieter: Instrumente im Musikunterricht, in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 117.

⁴³ vgl. z.B. Bruggaier: Das Schulorchester, S. 17.; Richter, Christoph/Raithel, Hermann: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben der Arbeit mit dem Schulorchester, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus, Mainz 1991, S. 131.; Gruhn, Wilfried: Schüler machen Konzerte, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 5 („Schulkonzerte, die völlig von der musikerzieherischen Arbeit in der Schule losgelöst sind, haben in der Schule als Veranstaltungsort nichts zu suchen.“).

⁴⁴ vgl. auch Bähr, Johannes/Jank, Werner/Schwab, Christoph: Ensemblespiel in Kooperation von allgemeinbildender Schule und Musikschule, in: Kraemer/Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel, S. 150.

⁴⁵ vgl. z.B. Pachner: „...und denkt gerne daran zurück.“, S. 10.; auch: Raithel: Wie ein Schulorchester entsteht, S. 306, der später anderer Meinung zu sein scheint. (siehe Anm. 48)

⁴⁶ vgl. Urban: Musik aufführen, S. 212; Eberhard, Daniel Mark: Musik unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren, Berlin 2016, S. 119.

⁴⁷ vgl. Gruhn: Schüler machen Konzerte, S. 5.

⁴⁸ vgl. Pachner: „...und denkt gerne daran zurück“, S. 10f.

stellen,⁴⁹ erscheint als Ziel durchaus plausibel, jedoch bedürfte es hier sicherlich eines konkreten Umsetzungsvorschlages. Problematisch erscheint dabei doch zumindest die in Alter und Leistungsstand meist sehr heterogene Mitspielerschaft von Schulorchestern, welche sich auf unterschiedliche Klassen unterschiedlicher Stufen verteilt. Vielversprechender erscheinen hier einige Ansätze, die von Richter und Raithel vorgelegt wurden: Die Erklärung der Form eines Stückes durch die Schüler mithilfe des Orchesters, Interpretationskonzerte (mit mehreren dargestellten Alternativen), verbale Erklärungen durch Orchestermitglieder im Konzert, etc.⁵⁰ Hier wird das Geschehen der Orchesterarbeit nicht direkt mit Ort und Zeit des Musikunterrichtes, aber doch mit seinen Inhalten verbunden. Die Orchesterarbeit dient dabei der Förderung von musikalischem Verständnis, nicht nur demjenigen der Orchestermitglieder, sondern auch dem der Rezipienten. Ein etwas anderes Verständnis der Verknüpfung von Orchesterarbeit und Musikunterricht führt zum Vergleich einer Probe mit einer Schulstunde: Beide sollen den Schüler weiterbilden und ihm musikalische Erfahrungen ermöglichen.⁵¹ Die tiefste Verschränkung von Orchesterarbeit und Musikunterricht ist sicher im Konzept der Orchesterklasse realisiert, wie es zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen in den 90er-Jahren eingeführt wurde. Dabei sollen möglichst alle Lehrplaninhalte musizierend vermittelt werden.⁵² Wie bei den meisten Konzepten für Instrumentalklassen ist auch hier die Verbindung mit dem Anfängerunterricht am Instrument vorgesehen. Die Mitglieder von Schulorchestern hingegen erlernen das Instrumentalspiel meist außerhalb der Schule in ihrer Freizeit und sind deshalb zum Teil schon fortgeschrittener. Die Prämisse allerdings, dass es sich um Anfängerunterricht handelt, führt zum einen zu einem Überwiegen instrumentaltechnischer Anleitung, zum anderen dazu, dass theoretische Aspekte zunächst nur in ihren Grundlagen behandelt werden können.⁵³ Das Musizieren fungiert in diesen Fällen zudem als Grundlage musikalischen Lernens, nicht aber – zumindest nicht ausschließlich – zum Selbstzweck,⁵⁴ wie es in einem Schulorchester durchaus der Fall sein kann und in gewissem

⁴⁹ vgl. Gruhn: Schüler machen Konzerte, S. 4.

⁵⁰ vgl. Richter/Raithel: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben, S. 131-137.; hier (S. 131) wird gesagt, „daß die Orchesterarbeit in eine enge Verbindung mit dem Klassenunterricht im Fach Musik [...] treten kann, und daß dies [...] nicht nur sinnvoll, sondern sehr anzuraten ist“.

⁵¹ vgl. Röbbke, Peter: Interpretation im Ensemble, in: Kraemer/Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel, S. 200.

⁵² vgl. Duhme: Orchesterspiel im Klassenverband, S. 51ff.

⁵³ vgl. Heß, Carmen: Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen, Münster 2017, S. 274.; Theoretische Inhalte und deren Tiefe stellen sich in unterschiedlichen Konzepten unterschiedlich dar. vgl. dazu Ebd., S. 132, S. 137 oder Bradler: Streicherklassenunterricht, S. 168ff, S. 194f.

⁵⁴ vgl. Heß: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 60.

Sinne auch soll. Klassenmusizieren wird dem entgegen meist nicht als Ziel der Handlung verstanden, sondern als Methode zur Erreichung der Ziele des Musikunterrichtes.⁵⁵

Zu bedenken ist bei solchen Konzepten immer, dass es zunächst einiger musikalischer Fähigkeiten bedarf, bevor gemeinsames Musizieren auch zur Generierung und dem Verständnis von Interpretation und Ausdruck führen kann.⁵⁶ Diese musikalischen Fähigkeiten wiederum können nur durch kontinuierliche Arbeit aufgebaut werden,⁵⁷ was hingegen der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen bedarf. Im Orchester besteht dann die Möglichkeit, einige Inhalte des Musikunterrichts am eigenen Leib zu erfahren: „Formenlehre, harmonische Zusammenhänge, Hörweisen, Höraufgaben, Melodielehre, Instrumentenkunde, Musikgeschichte u.v.a. werden an ‚Ernstfällen‘ erlebt, bedacht und gelernt; aber auch musikalische Einsichten, wie die allmähliche Erarbeitung von Musik und ihrer klanglichen Realisation; der Umgang mit Genauigkeit in der Intonation, im Zusammenspiel, in der Darstellung von Melodien; wie Musik zusammengesetzt ist (horizontal und vertikal) u.a.“⁵⁸ Trotzdem müssen und können die Ziele der Orchesterarbeit nicht mit denen des regulären Musikunterrichts übereinstimmen. Bezugspunkt tiefergehender Beschäftigungen sollten hier das tatsächliche Geschehen im Probenkontext und die Werke des aktuellen Programmes bleiben. Musikpraxis im Orchester sollte nicht als Mittel zum Zweck dienen.

Einige Forderungen der Literatur zu Schulorchestern beziehen sich direkt auf den Probenleiter. Von diesem, der im Ensemble als Musikvermittler wirkt,⁵⁹ wird vor allem Kompetenz auf verschiedenen Gebieten erwartet. Dazu gehören neben probentechnischen und organisatorischen Fähigkeiten⁶⁰ auch Dirigiertechnik, Literaturkunde, aber auch Intonation, Gehörbildung, Formenlehre, Arrangiertechniken, Wissen über die besetzten Instrumente usw.⁶¹ Er muss beim Arrangieren Form, Dynamik und Struktur des Stückes

⁵⁵ vgl. Pfeffer, Martin: Zur Geschichte des Ensemblespiels, S. 24.

⁵⁶ vgl. Heß, Frauke: Musikmachen: Ziel oder Methode des Musikunterrichts?, in: Vogt, Jürgen/Rolle, Christian/Heß, Frauke (Hrsg.): Inhalte des Musikunterrichts, Berlin 2010, S. 67.

⁵⁷ vgl. Nimczik, Ortwin: Musik in formalen Bildungsinstitutionen, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 563.

⁵⁸ Richter/Raithel: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben, S. 135.

⁵⁹ Er soll als vermittelnde Instanz zwischen der Musik und den Musizierenden agieren. Vgl. Schönherr, Christoph: Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen, Kassel 1998, S. 29, S. 48.

⁶⁰ vgl. z.B. Rüdiger, Wolfgang: Instrumentalensembleleitung, in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 112f.

⁶¹ vgl. z.B. Brunner, Georg: Die Arbeit mit dem Schulorchester, in: Kraemer/Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel, S. 340.

ebenso im Auge behalten wie den individuellen Leistungsstand der Musizierenden.⁶² Die Erarbeitung eines gemischten Repertoires scheint – vor allem im Sinne der Kulturererschließung – allgemein erwünscht zu sein.⁶³ Auch zur Probenarbeit gibt es einige Anregungen, die, sofern für das Forschungsinteresse relevant, an gegebener Stelle aufzuzeigen sein werden.

Darüber hinaus wird an mancher Stelle natürlich auch auf Probleme der Orchesterarbeit in der Schule hingewiesen. In erster Linie sind es die heterogenen Besetzungen, welche die Aufgabe des Probenleiters erschweren.⁶⁴ Daher wird empfohlen, zumindest mit den Schülern der Unterstufe separat zu proben und Klasse 8-13 in einem „weiterführenden“ Orchester zusammenzufassen.⁶⁵

Es gilt letztendlich aber zu jeder Zeit, das eigentliche Ziel der Orchesterarbeit nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu wird verlangt, das „gemeinsame Entwickeln einer musikalischen Gestaltung, die alle Handlungsweisen von der Planung bis zur Realisation einer Musik umgreift“⁶⁶ zu ermöglichen und dabei nicht nur das Abspielen eines vorgefertigten Notentextes anzustreben. Es kann jedoch nicht Ziel der Arbeit sein, wie professionelle Orchester auf künstlerische Interpretationen hinzuarbeiten. Stattdessen muss immer didaktisch und prozessorientiert gedacht und gehandelt werden.⁶⁷ Die Möglichkeiten und die Situation des Probenleiters stehen immer unter Beeinflussung seiner institutionellen Rahmenbedingungen.⁶⁸ Sehr philosophisch, aber im Kern erstrebenswert, erscheint daher folgendes Zitat: „Ensembleleiter haben nur die Voraussetzungen zu schaffen, damit das Musizieren zum Erlebnis wird.“⁶⁹ Wie man nun diese Voraussetzungen schaffen kann und ob dabei die Verbindung zu Inhalten des Musikunterrichts oder auch Anteile von Reflexion eine

⁶² Kayser-Kadereit, Claudia: „Ich dirigiere – du dirigierst – es dirigiert“. Gedanken zu Ausbildungsschwerpunkten des Faches Ensembleleitung im Rahmen des Schulmusikstudiums, in: Kinzler, Hartmuth (Hrsg.): Theorie und Praxis der Musik. Freundesgabe für Ingolf Henning zur Emeritierung, Osnabrück 1997, S. 84-90., auch Anregungen zum Arrangieren; für Streicher z.B. Bachmann, Angelika: Da kann sich ja jeder hinstellen! Ein Schulorchester für alle, in: Musik und Bildung, Heft 2/2003, S. 34ff.; für gemischtes Ensemble z.B. Hempel, Christoph: Arrangieren für gemischte Besetzungen, in: Kraemer/Rüdiger (Hrsg.): Ensemblespiel, S. 175-197.

⁶³ vgl. z.B. Buchborn, Thade: Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten, Essen 2011, S. 29.

⁶⁴ vgl. z.B. Kolkmeier, Gerd: Das un-mögliche Schulorchester oder: Kein Gespräch über Bäume, in: Musik und Unterricht, Heft 10/1991, S. 36f., Pfeffer: Zur Geschichte des Ensemblespiels, S. 16, S. 24.

⁶⁵ vgl. Bührig, Dieter: Musik aufführen, in: Helms/Schneider/Weber: Handbuch des Musikunterrichts, Sekundarstufe I, S. 399.

⁶⁶ Das Zitat bezieht sich im Ursprung auf die Realisation von Improvisationen Neuer Musik. Meiner Meinung jedoch ist der Gedanke auf die Orchesterarbeit im Allgemeinen übertragbar, da IMMER mehr als nur der Notentext beachtet werden sollte.; Nimczik, Ortwin: Plädoyer für das Wagnis. Musikalische Gestaltungsarbeit im Schulorchester, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 32.

⁶⁷ vgl. Urban: Musik aufführen, S. 214.

⁶⁸ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 42.

⁶⁹ Bruggaier: Das Schulorchester, S. 20.

Rolle spielen, wird herauszufinden sein. Ebenso, und diese Frage ist wohl noch grundlegender, bleibt zu untersuchen, ob die dargelegten Ansichten über die Ziele der Orchesterarbeit überhaupt geteilt werden.

2.4 Reflexion musikalischer Praxis

Gerade in älteren Werken zur Arbeit mit Schulorchestern spielt der Aspekt der Reflexion keine oder eine stark untergeordnete Rolle. Proben sind in dieser Auffassung salopp gesagt zum Proben da und die Bemerkungen des Dirigenten sind auf ein Minimum zu beschränken. Wenn etwas zu den Stücken gesagt werden soll, gilt das Gebot, möglichst wenig zu reden und sich kurz zu halten.⁷⁰ Für den Fall, dass viele Informationen vermittelt werden sollen, was vor allem bei programmatischen Stücken als hilfreich angesehen wird, solle man Handouts vorbereiten und austeilen.⁷¹ Darüber hinaus finden sich kaum Hinweise zur Reflexion. Ob diese Meinungen noch Bestand haben und welche Möglichkeiten und Grenzen Reflexion bergen kann, soll im Folgenden erläutert werden. Dabei wird die Prämisse zugrunde gelegt, Empfehlungen für den regulären Musikunterricht dürften auch für die Arbeit mit dem Orchester zumindest nicht von Grund auf schädlich sein. Daher werden auch solche in die folgenden Ausführungen miteinbezogen.

2.4.1 Notwendigkeit

Wie schon in Kap. 2.2 deutlich wurde, zeigt sich seit der Umstrukturierung der Lehrpläne hin zur Kompetenzorientierung das Ziel, verschiedene Umgangsweisen mit Musik in der Schule stärker zu vernetzen.⁷² Als die drei wichtigsten Umgangsweisen mit Musik werden dabei Musik hören, Musik machen und das Sprechen über Musik gesehen.⁷³ Diese Forderung schließt eine enge Verknüpfung von Praxis und Reflexion ein. In Instrumentalklassenkonzepten soll dabei die „Praxis als Basis für Theorieverständnis sowie praktische

⁷⁰ vgl. Ebd., S. 67.; Pfortner, Alfred: Aufbau und Leitung von Jugend- und Schulorchestern, Mörfelden/Walldorf o.J. (1982?), S. 33.

⁷¹ vgl. Bruggaier: Das Schulorchester, S. 67.

⁷² Die Notwendigkeit der Verschränkungen verschiedener Umgangsbereiche wird sehr deutlich in Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule, in: Diskussion Musikpädagogik, Heft 19/2003, S. 31f.; Ebenso beschrieben wird diese Verknüpfung zudem auch in den Konzepten handlungsorientierten und aufbauenden Musikunterrichts.

⁷³ vgl. Schleunig, Peter: Sprechen über Musik, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 6.

Anwendung und lebendige Umsetzung theoretischer (Lehrplan-)Inhalte“⁷⁴ dienen. Zu bedenken ist aber, dass die Verknüpfung darüber hinaus immer in beide Richtungen funktionieren muss, um positive Effekte erzielen zu können.⁷⁵ Grundlegend erscheint, dass das Musikmachen und das Nachdenken darüber sich gegenseitig ergänzen und zu einer Einheit werden.⁷⁶ Musikalisches Handwerk und künstlerische Ausübung müssen dazu mit musikalischen Handlungen und der Reflexion von Theorie und Wirkung der Musik eng verbunden sein.⁷⁷ Um ein Stück stilgetreu verstehen und interpretieren zu können, sind Theorie, Musikgeschichte und Musikwissenschaft wichtige Stützen.⁷⁸

Wichtig ist es dabei, verschiedene Herangehensweisen von Musizierenden an die Musik zu berücksichtigen und miteinander zu verknüpfen. Musikalische Herkunft und Einstellung bestimmen, ob ein Stück in „formalen Begriffen“, „technischen Überlegungen“ oder „dramaturgisch-inhaltlichen Vorstellungen“ gesehen und gedacht wird. Zur Generierung und Präsentation eines musikalischen Werkes müssen aber alle diese Perspektiven vereint werden.⁷⁹ Konsequenterweise ergeht daraus die Forderung, Reflexion in verschiedene Richtungen anzustreben, die Emotionalität wie Theorie und andere Hintergründe miteinander verbinden.⁸⁰

Gegen das aktive Musizieren im schulischen Kontext argumentierte Theodor Adorno, vor allem aufgrund der seiner Auffassung nach fehlenden Reflexion. („Der Begriff des Musikanten aber meint insgeheim bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik, daß einer fidelit soll wichtiger sein, als was er geigt“.⁸¹) Folge war eine Zeit des Musikunterrichts, in der die hörende Analyse und die sprachliche Reflexion der Musik sowie das Singen im Fokus standen.⁸² In neuerer Literatur wird (sicherlich auch mit diesem Gedanken im Hintergrund) die unbedingte Notwendigkeit festgestellt, über die reine Tätigkeit hinaus das Musizieren immer auch mit Reflexion zu verbinden. Wie unterschiedlich diese Ansätze und ihre

⁷⁴ vgl. Heß, Carmen: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 81.

⁷⁵ vgl. z.B. Buchborn: Neue Musik, S. 68.

⁷⁶ Urban: Musik aufführen, S. 214.; Bührig: Musik aufführen, S. 393.

⁷⁷ vgl. Buchborn: Neue Musik, S. 69.

⁷⁸ Diese These wird in Kap. 2.5.1 detailliert bearbeitet.

⁷⁹ vgl. Richter: Gemeinsam musizieren, S. 338.

⁸⁰ vgl. Schleunig: Sprechen über Musik, S. 6.

⁸¹ Adorno, Theodor: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen⁴ 1969, S. 69. Dieser vielzitierte Satz kritisiert nicht das Musikmachen an sich, sondern das Fehlen eines „verstehenden Vollzuges“: vgl. Rolle, Christian: Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstruktion und des ästhetischen Verstehens, in: Eckart-Bäcker, Ursula: Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik, Mainz 1996, S. 47.

⁸² vgl. Pfeffer: Zur Geschichte des Ensemblespiels, in: Kraemer/Rüdiger: Ensemblespiel, S. 21.

Forderungen aussehen können, wird in den folgenden Zitaten deutlich. Neben der Perspektive unterscheiden sich auch die Formen und Zielrichtungen der erwünschten Reflexion:

- „Das, was im aktiven Musizieren erfahren wird, kann oder muss auch theoretisch untermauert werden.“⁸³
- „Lernen [...] kann nur erfolgreich geschehen, wenn alltagsweltliche Erfahrungen berücksichtigt und einer verstehenden Wahrnehmung und Reflexion ausgesetzt werden.“⁸⁴
- „Wenn Musizieren über das ‚Buchstabieren des Notentextes‘ hinausgehen soll, dann erscheint es notwendig, im Musizieren einen Versuch des Menschen zu sehen, Welt (in ihrer ästhetischen Vermittlung) zu erfahren und zu verstehen.“⁸⁵
- „Ensemblespiel und Musikmachen können auf Reflexion ebenso wenig verzichten wie auf Fragen nach dem Grad der Rationalität ihrer (jeweiligen) didaktischen Begründung. Einbindung in musikdidaktische Konzepte hilft blinden Aktionismus und Einseitigkeit vermeiden.“⁸⁶

Vorsicht ist zu wahren vor der Erhebung von Reflexion zum Selbstzweck. Nur in richtiger Balance zu den musikalischen Handlungen dient sie deren Förderung und nur dann ist die Reflexion auch angebracht und sinnvoll.⁸⁷ Nicht die Generierung von Wissen, sondern die Ermöglichung sinnhaften Musizierens soll das Ziel sein.⁸⁸ Reflexion muss dabei immer dazu dienen, zwischen Musik und Musizierendem sinnstiftend zu vermitteln.⁸⁹ Sie ist nur dann erwünscht und notwendig, wenn sie sich durch das Ausführen der Praxis und daraus resultierende Fragen als erforderlich erweist.⁹⁰ Für das Beispiel der Reflexion musiktheoretischer Aspekte lässt sich in diesem Sinne formulieren: „Theoretische Inhalte sind nur dann relevant, wenn sie sich erstens aus der Musikpraxis ergeben und zweitens wieder in die Praxis zurückführen.“⁹¹ Es muss also die Relevanz von Theorie erst erzeugt werden, bevor diese vermittelt werden kann und soll.⁹² Niemals sollte außer Acht gelassen werden, dass auch

⁸³ Bäßler, Hans/Nimczik, Ortwin: Elementarlehre – ein elementares Mißverständnis?, in: Musik und Bildung, Heft 2/2002, S. 6.

⁸⁴ Heß, Frauke: Erfahrung (ästhetische Erfahrung), in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 54.

⁸⁵ Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S.14.

⁸⁶ Pfeffer: Zur Geschichte des Ensemblespiels, S. 24.

⁸⁷ vgl. Richter Christoph: Plädoyer für Nachdenklichkeit und Reflexion in der Musikpädagogik...nebst einigen Reflexionsmaterialien für ein Unterrichtsthema, in: Musik und Bildung, Heft 5/1993, S. 12.

⁸⁸ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 83.

⁸⁹ vgl. Ebd., S. 15.

⁹⁰ vgl. Kaiser, Hermann: Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderheft 2002, S. 8, zu finden unter URL: http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf (zuletzt eingesehen: 28.06.18).

⁹¹ Derscheid, Daniel/Stagge, Sven: Musiktheorie? Das gibt's bei uns nicht, in: Musik und Bildung, Heft 2/2005, S. 15.

⁹² vgl. Stöger, Christine: Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik, in: Wallbaum, Christopher: Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien,

das ständige Wiederholen und gezielte Üben manchmal zu guten Ergebnissen führen kann. Der Einsatz geeigneter Probenmethoden⁹³ sowie die gesammelten Erfahrungen können beispielsweise das Lernen und die Zuordnung von Strukturen, Formen und Harmonieschemata befördern und die Musik somit teilweise mit Sinn füllen, eher noch als eine reine Reflexion von Zusammenhängen ohne Verbindung zur Praxis.⁹⁴ Das Erlernen von Wiederholungsschemata z.B. ergibt nur in der Praxis Sinn und kann auch nur dort wirklich erfasst werden.⁹⁵ Das bedeutet, auch das ‚Buchstabieren‘ kann seinen Sinn erfüllen und zudem die Freude am bloßen Musizieren unterstützen. Allerdings darf es nicht beim simplen Abspielen von Notentexten bleiben, da die dadurch erworbenen Kenntnisse in erster Linie als Grundlagen dienen, welche dann ein tieferes Verständnis von Musik ermöglichen.⁹⁶

Wann und wie Reflexion förderlich eingesetzt werden kann und sollte, muss situationsspezifisch entschieden werden. Wie Hans Bäßler treffend formuliert: „Doch wird man ohne Frage zu unterscheiden haben, ob man es beim blinden Tun belässt oder ob man nicht dann weiterkommt, wenn Denken und Handeln zusammengebracht werden. [...] Den Schülern kann dies nur helfen, nicht nur mit Musik, sondern in der Musik ein Stück weit zu leben.“⁹⁷ Entscheidet man sich für den Einsatz von Reflexionsphasen, so ist es durchaus möglich, diese voranzuplanen. Andererseits erweist es sich jedoch oft als sinnvoll und bereichernd, diese dann einzuleiten, wenn sie sich natürlich und aus der Situation heraus ergeben.⁹⁸ Es ist zudem nicht unbedingt sinnvoll, alles hinterfragen zu wollen.⁹⁹ Ergebnisse von Reflexion müssen ferner nicht zwingend ausgesprochen werden, sondern können sich auch schon in der Interpretation der Musik widerspiegeln.¹⁰⁰

Hildesheim 2010, S. 60, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87529> (zuletzt eingesehen 05.07.18).

⁹³ vgl. Ebd., S. 55.

⁹⁴ vgl. Richter, Christoph: Sprachspiele zum Verstehen von Musik, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 27f.

⁹⁵ vgl. für dieses Beispiel Birtel, Wolfgang: Erinnerungen eines Betroffenen, in: Gymnasium am Krebsberg (Hrsg.): 20 Jahre Scholorchester, Neunkirchen 1979, S. 52.

⁹⁶ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 38.; Auch hier wird die Möglichkeit deutlichgemacht, durch reines Musizieren Wissen zu bspw. Form, Gattung oder Stil zu erlangen. Dies kann aber nicht das eigentliche Ziel des Musizierens sein.

⁹⁷ Bäßler, Hans: Musikmachen mit der ganzen Klasse, in: Musik und Bildung, Heft 1/1997, S. 5.

⁹⁸ vgl. Ebd. S. 83.

⁹⁹ vgl. Richter: Plädoyer, S. 11f.

¹⁰⁰ vgl. Rolle: Interpretation und Rezeption, S. 47.

2.4.2 Möglichkeiten

Die Möglichkeiten, Reflexion bereichernd einzusetzen, hängen u.a. vom Entwicklungsstand der Schüler ab. Ab dem Eintritt in die Sekundarstufe I beginnen Kinder, durch den Einsatz ihrer Phantasie eigene musikalische Vorstellungen zu entwickeln. Instrumentalklassenkonzepte beginnen frühestens in diesem Alter mit der Einflechtung (von Grundlagen) der Musiktheorie.¹⁰¹ Die Reflexion musikalischer Erfahrungen und die Ausprägung bzw. auch das Bewusstmachen des persönlichen Zugangs zur Musik beginnt erst ab einem Alter von etwa 15 Jahren. Mit steigendem Alter können auch Werke mit zunehmend komplexeren Sujets erarbeitet werden.¹⁰²

Der Wunsch von Musikmachenden nach musikalischem Verständnis darf nicht in einer Übernahme fremder Muster enden, sondern muss immer selbstbezogen sein.¹⁰³ Es geht also bei der Reflexion darum, Anknüpfungspunkte für das eigene Verständnis zu bieten¹⁰⁴ und dadurch das Finden von „Treffpunkten“ zwischen Werk und Musizierenden zu ermöglichen.¹⁰⁵ Das Sprechen über Musik soll dazu dienen, sich selbst Wirkungen und Inhalte verständlich zu machen, anderen etwas erklären zu können, die Umgangsweisen mit Musik zu verstehen, zu planen und zu beschreiben und sich mit anderen über etwas zu verständigen, um ein gemeinsames musikalisches Produkt zu generieren.¹⁰⁶ Das Verständnis und die Deutung, die aus dem Reflexionsprozess hervorgehen, resultieren dann in der praktischen Umsetzung einer spezifischen Darstellung der Musik.¹⁰⁷

Um ein wirkliches Verständnis von Musik¹⁰⁸ erreichen zu können, müssen sowohl sinnliche als auch analytische Anreize geboten werden.¹⁰⁹ Diese gleichwertige Verbindung von „ratio und emotio“¹¹⁰ fördert die eigene Beziehung zu einem Stück ebenso wie die neutrale

¹⁰¹ vgl. Bradler: Streicherklassenkonzepte, S. 172.

¹⁰² vgl. Bühlig: Musik aufführen, S. 398f.

¹⁰³ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 32f.

¹⁰⁴ vgl. Niessen: Allgemeinbildung in Musik, S. 8.

¹⁰⁵ vgl. Gruhn, Wilfried: Verstehen von Musik, in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 258f.

¹⁰⁶ vgl. Richter: Sprachspiele, S. 26.

¹⁰⁷ vgl. Urban: Musik aufführen, S. 213.

¹⁰⁸ Richter stellt in Anlehnung an das ursprünglich auf die Physik bezogene Modell von Martin Wagenschein sechs Stufen musikalischen Verständnisses auf. Stufe eins und zwei kommen dabei noch weitestgehend ohne die Reflexion aus, welche aber immer mehr Bedeutung bekommt und immer abstrakter wird, je höher die Stufen steigen., Richter: Plädoyer, S. 12.

¹⁰⁹ vgl. Heß: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 131f.; Röske: Interpretation, S. 210 spricht von einfühlendem und rationalem Zugang.

¹¹⁰ Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 65.

Betrachtung der Gegebenheiten und hat direkte Auswirkungen auf die Qualität des musikalischen Erlebnisses (und Ergebnisses).¹¹¹ Durch die Reflexion werden also einerseits die musikalischen Fakten und Zusammenhänge und zum anderen auch das musikalische Umfeld, Wirkungen und Interpretation von Musik erfasst. Daraus können in einem weiteren Schritt Handlungsanweisungen und Strategien formuliert werden.¹¹² Neben der Reflexion des technischen Lernens am Instrument wird auch die Gestaltung auf Prinzipien und Sinnhaftigkeit überprüft;¹¹³ Kontexte zwischen Musikgeschichte, den Kompositionsstrukturen der Zeit und der dadurch beabsichtigten Wirkung können hergestellt werden.¹¹⁴ Kurz: Reflexion ist in viele Richtungen denkbar.

Für die Interpretation eines Stückes sind vor allem Tempo und Agogik, Dynamik und Artikulation, Interpunktion, Klangfarbe und Charakter ausschlaggebend.¹¹⁵ Darüber hinaus muss man sich der unterschiedlichen Rollen der jeweiligen Stimmen bewusstwerden und diese ausarbeiten.¹¹⁶ Hierbei bieten sich einige Reflexionsmethoden an. Um die Vorstellungskraft der Musiker anzuregen, ist es sinnvoll mit dem Werk ins „Gespräch“ zu treten.¹¹⁷ Um nicht direkt erkennbare Inhalte deutlich zu machen und die Phantasie anzuregen und zu beleben, wird der Einsatz „metaphorische[r] Rede“ empfohlen.¹¹⁸ Ein weiteres Mittel ist das Ausdenken passender Geschichten, die den gewünschten Ausdruck deutlich machen.¹¹⁹ Diese beiden Anregungen beziehen sich auf die Arbeit des Probenleiters, jedoch ist die Ausführung unter Umständen auch unter Einbeziehung der Schüler denkbar. Bereichernd ist es in jedem Fall, am Ende einer Probe gemeinsam Kritik und Verbesserungsvorschläge zu sammeln, die dann in einer Festlegung des Probenbedarfes münden.¹²⁰ Der Sinn von Musik lässt sich hingegen bis zu einem gewissen Grad auch alleine aus dem musikalischen Material erschließen.¹²¹

Die übergeordnete Aufgabe der Reflexion soll es sein, „nach dem Wesen, der Wirkung und der Aufgabe von Musik zu fragen, nach ihrer Mitteilung im Einzelfall und nach den

¹¹¹ vgl. Ebd.

¹¹² vgl. Richter: Sprachspiele, S. 26.

¹¹³ vgl. Heß: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 229f.

¹¹⁴ vgl. Material 3 in Richter: Plädoyer, S. 14.

¹¹⁵ vgl. Mahler: Zur Didaktik und Methodik des Ensemblespiels, S. 79.

¹¹⁶ vgl. Richter: Gemeinsam musizieren, S. 332-337.; Ders.: Plädoyer, S. 12.

¹¹⁷ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 36.

¹¹⁸ vgl. Ebd., S. 74-78.

¹¹⁹ vgl. Brunner: Die Arbeit mit dem Schulorchester, S. 345.

¹²⁰ vgl. Harnischmacher, Christian: Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben, in: Kraemer/Rüdiger: Ensemblespiel, S. 226.

¹²¹ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 42f, S.75 (Einschränkung).; vgl. auch Kap. 2.5.1.

(Hinter-)Gründen dieser Mitteilung; auch nach der eigenen musikalischen Biographie, ihrer Entstehung; nach den möglichen Ursachen für das eigene Musikverhalten und jenes der anderen.“¹²² Zu diesem Zweck muss die Fachsprache reflektiert bzw. eine eigene entwickelt und hinterfragt werden,¹²³ um darauf aufbauend Analyse und Interpretation durchführen zu können. Teil der Reflexion kann es auch sein, Konzerte und Programme zu planen, Programmhefte und Plakate zu gestalten, Programmtexte zu schreiben oder Moderationen und Werkeinführungen zu verfassen und dem Publikum vorzutragen.¹²⁴

Durch den gezielten Einsatz von Reflexion kann viel erreicht werden. Bspw. wird der musikalische Spracherwerb und das Kennenlernen neuer Prinzipien ermöglicht.¹²⁵ Der Aufbau „musikalischer Klugheit“¹²⁶ oder „verständiger Musikpraxis“¹²⁷ kann nur durch die Verbindung von Praxis und Reflexion gelingen. Es wird dadurch ein differenzierteres Verständnis von Musik ebenso ermöglicht wie – natürlich auch damit zusammenhängend – eine Vertiefung des eigenen Erlebens von Musik.¹²⁸ Ziel ist dabei aber nicht, Professionalität zu erlangen, sondern das Ausbilden einer professionellen Einstellung.¹²⁹

Über die musikimmanenten Möglichkeiten hinaus kann der Einsatz von Reflexion einige weitere Vorteile verbuchen. Z.B. kann die Betrachtung aus der Distanz, bspw. von Probenmethodik oder -aufbau von Routinen befreien.¹³⁰ Für die Schüler selbst eröffnen sich Möglichkeiten zum Informationsaustausch und gegenseitigen Kennenlernen sowie der Steigerung von Produktivität und Zusammenhalt. Darüber hinaus hilft das Reden im Allgemeinen bei der Lösung innerer Konflikte, sowohl der Einzelpersonen als auch untereinander.¹³¹

¹²² Richter: Plädoyer, S. 11.

¹²³ vgl. Brandstätter: Sprechen über Musik, 2005, S. 234.

¹²⁴ vgl. Urban: Musik aufführen, S. 214.

¹²⁵ vgl. Kloppenburg, Josef: Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept. Neue Musik und musikalische Praxis in der Schule, Augsburg 2002, S. 231f.

¹²⁶ Heß: Musikmachen, S.73.

¹²⁷ Begriff geprägt von Hermann Kaiser, ausgeführt z.B. in: Kaiser, Hermann: Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Jahrgang 2010, S. 47-68, zu finden unter URL: <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf> (zuletzt eingesehen: 05.07.18).

¹²⁸ vgl. Brandstätter: Sprechen über Musik, 2005, S. 234.

¹²⁹ vgl. Kaiser: Musik in der Schule, S. 9.

¹³⁰ vgl. Richter: Plädoyer, S. 12.

¹³¹ vgl. Schleunig: Sprechen über Musik, S. 6.

2.4.3 Grenzen

Schüler verwehren sich oft gegen die Reflexion, da der ‚Unterhaltungswert‘ musikalischer Beschäftigung für sie darunter leidet.¹³² Auch die Angst vor dem „‚Totlabern‘, ‚Zerreden‘, ‚Sezieren‘“ musikalischer Erlebnisse bestärkt diese Abwehrhaltung.¹³³ Diese Ansicht ist aus pädagogischer Sicht zwar nicht generell haltbar, jedoch gibt es durchaus Momente, in denen der Einsatz anderer Herangehensweisen an die Musik zu ähnlichen oder sogar fruchtbareren Ergebnissen führt.¹³⁴ In manchen Situationen kann das Reden über Musik sogar destruktiv wirken, Erfahrungen beeinträchtigen¹³⁵ oder die musikalische Handlung und die Emotionen ausbremsen – bspw. durch aufgeworfene Zweifel oder Kritik.¹³⁶ So können zum Beispiel auch Werkeinführungen oder Moderationen von Konzerten dem (unfreiwilligen oder unsicheren) Hörer das eigentliche Konzerterlebnis verfälschen.¹³⁷

Das wohl größte Problem der Reflexion von musikalischer Praxis besteht hingegen darin, dass die Musik und die damit verbundenen Erfahrungen in der Wortsprache nicht leicht auszudrücken sind.¹³⁸ Neben der weit verbreiteten Ansicht einer allgemeinen „Unübersetzbarkeit von Musik“¹³⁹ sind es vor allem auch der persönliche Bezug, die eigenen Erfahrungswerte und die fehlende bzw. unterschiedlich aufgefasste Definition eines Verstehens von Musik, die solche Transformationen hemmen oder zumindest beeinflussen.¹⁴⁰ Manchmal reicht aber auch schlicht die Tragweite der Sprache nicht aus, um eine spezielle Erfahrung authentisch vermitteln zu können.¹⁴¹ Sprachliche Reflexion kann aus dieser Perspektive als ein Abbild gesehen werden, das anderer Qualität sein muss als die musikalische Handlung.¹⁴² Möglicherweise ist daher das Sprechen über Musik in manchen Kontexten unmöglich oder zumindest nicht sinnvoll.¹⁴³

¹³² vgl. Richter: Plädoyer, S. 9.

¹³³ vgl. Schleunig: Sprechen über Musik, S. 6.

¹³⁴ vgl. Richter: Plädoyer, S. 9.

¹³⁵ vgl. Richter: Sprachspiele, S. 26f.

¹³⁶ vgl. Ders.: Plädoyer, S. 11f.

¹³⁷ vgl. Schleunig, S. 8.

¹³⁸ vgl. Richter: Sprachspiele, S. 26f.

¹³⁹ Rolle: Interpretation und Rezeption, S. 44.; vgl. auch: Brandstätter: Sprechen über Musik – zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 9 („Musik ist ihrem Wesen nach begrifflos. Sie spricht uns an in einem Bereich jenseits der Sprache. Was sie uns sagt, ist nicht ins begriffliche transformierbar.“) und Richter: Sprachspiele, S. 26. (Dieser spricht von „Übersetzungsversuchen“, die immer „nur eine Annäherung“ sein können.)

¹⁴⁰ vgl. Brandstätter: Sprechen über Musik, 1992, S. 11.; Richter: Plädoyer, S. 12f.

¹⁴¹ vgl. Richter: Sprachspiele, S. 26.

¹⁴² vgl. Niessen: Allgemeinbildung in Musik, S. 8.

¹⁴³ vgl. Schleunig: Sprechen über Musik, S. 6.

Wie der sprachliche Ausdruck beim Reden über Musik hängt auch das Verständnis von Fachbegriffen vom eigenen Erfahrungshorizont und der Vertrautheit ab. Spricht jemand also bspw. unter Einbezug von Fachtermini, können diese im besten Falle mit Leben gefüllt und verinnerlicht sein, sie können aber auch lediglich auswendiggelernte Informationen abbilden.¹⁴⁴ Doch nur wenn die genutzte Sprache erlernt bzw. verstanden wurde und allen Beteiligten bekannt ist, können sich aus Gesprächen über die Musik auch Lerneffekte ergeben.¹⁴⁵

2.4.4 Zusammenführung

Nicht alle der besprochenen Ergebnisse sind direkt auf das Ensemblesmusizieren bezogen. Es finden sich darunter ebenso allgemeine musikpädagogische Ausführungen wie auch solche zum Musikunterricht in der Schule. Gehört das Orchesterspiel im AG-Bereich zwar nicht direkt zum regulären Musikunterricht, so liegt dennoch die Vermutung nahe, dass allein durch die personelle Überschneidung – denn beide Situationen werden im Normalfall von den Musiklehrern der Schule geleitet – eine gewisse Nähe in der Herangehensweise besteht oder bestehen kann. So ist mit Sicherheit die Reflexion, die zumindest im Unterricht dringend gefordert wird, auch für das Orchesterspiel sinnbringend.

Neben der aufgezeigten Notwendigkeit ihres Einsatzes und den vielfältigen Möglichkeiten, die sich dadurch bieten, sind aber immer auch ihre Grenzen zu bedenken. Keinesfalls darf das Bestreben, Handeln mit Reflexion zu verbinden, zum Selbstzweck erhoben werden und dadurch neue Hindernisse aufwerfen. Die Balance, die zur Förderung des musikalischen Handelns vonnöten ist, muss zu jeder Zeit gewahrt bleiben. In jedem Fall gibt es verschiedene Aspekte, auf die sich die Reflexion beziehen soll bzw. muss.¹⁴⁶ Wie genau die Balance zwischen Handeln und Tun oder auch diejenige zwischen den verschiedenen Reflexionsaspekten allerdings aussieht oder aussehen soll, kann nicht endgültig festgestellt werden.¹⁴⁷

Fraglich bleibt, ob in der Orchesterarbeit mit ihren engen zeitlichen Begrenzungen und dem Ziel, möglichst ‚gute‘ Konzerte vorzubereiten, die Reflexion der Schüler überhaupt einen

¹⁴⁴ vgl. z.B. Richter: Sprachspiele, S. 27f.

¹⁴⁵ vgl. Bäßler/Nimczik: Elementarlehre, S. 5.

¹⁴⁶ vgl. z.B. Niessen: Allgemeinbildung in Musik, S. 10.

¹⁴⁷ Nicht umsonst besteht hier Uneinigkeit zum Beispiel zwischen den verschiedenen Bläserklassenkonzepten. Vgl. Heß: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 278.

Platz haben kann und wie dieser sich gestaltet bzw. gestaltet werden sollte. Eventuell müssen hier die Reflexionen des Orchesterleiters zur gemeinsamen Gestaltung der Musik genügen. Womöglich könnte schon die Erläuterung der eigenen Gedankengänge eine Reflexion bei den Schülern auslösen, die nicht zwingenderweise innerhalb der Probenzeit ausgetragen werden muss. Im Optimalfall führen die Reflexionen eines Lehrers später im Unterricht zur Reflexion gemeinsam mit den Schülern. Zu gegebenen Anlässen werden dann die Inhalte und Vorgehensweisen kritisch unter die Lupe genommen.¹⁴⁸ Vielleicht braucht die Reflexion in der Orchesterarbeit aber auch keinen besonderen Anstoß oder wird hier nicht als notwendig angesehen. Ob und welche Gedanken Orchesterleiter zu diesem Thema haben, wird herauszufinden sein.

2.5 Praxis und Reflexion – Konkrete Empfehlungen und Vorschläge in der Fachliteratur

Im Folgenden werden Gedanken zur Verbindung von Praxis und Reflexion im Hinblick auf die im Forschungsinteresse fokussierten Aspekte (siehe Kap. 2.1) aus Sicht der Fachliteratur beleuchtet. Zur spezifisch für Orchester verfassten Literatur werden ergänzend allgemein- und instrumentaldidaktische Überlegungen mit einbezogen.

2.5.1. Reflexion musikalischer Hintergründe

Die Diskussion um ‚guten‘ Musikunterricht kommt (zumindest seit einigen Jahren) zu dem Schluss, dass die Verbindung verschiedener Umgangsweisen mit Musik notwendig ist. Wie genau diese allerdings aussehen soll, ist keinesfalls festgemeißelt oder abschließend behandelt. Mal gilt die musikalische Praxis als das höchste Gut, mal dient sie im Endeffekt nur der Vermittlung theoretischer Inhalte.¹⁴⁹ Einigkeit besteht mittlerweile aber weitgehend darüber, dass das eine ohne das andere im Musikunterricht keinen Bestand hat. Die Theorie ist nur durch Praxis wirklich zu verstehen,¹⁵⁰ wie aber andererseits auch eine Praxis ohne die

¹⁴⁸ vgl. auch Richter: Plädoyer, S. 12.

¹⁴⁹ vgl. z.B. die Ausführungen von Vogt, Jürgen: (K)Eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Jahrgang 2004, S. 1-17, zu finden unter URL: <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> (zuletzt eingesehen 22.06.18).

¹⁵⁰ vgl. z.B. Derscheid/Stagge: Musiktheorie?, S. 13: „Theorie kann nur sinnhaft über die Anbindung an musikalische Praxis erlebt werden.“

Untermuerung durch notwendige theoretische Hintergründe leer und sinnfrei bleibt.¹⁵¹ Größtenteils sind es diese zwei Argumentationsgrundlagen, welche die Verknüpfung von Praxis und Theorie begründen.

Zahlreiche Konzepte des Klassenmusizierens nutzen die Musik als Mittel zum Zweck des Verstehens und übersehen dabei, dass Musik mehr ist als nur Unterrichtsgegenstand.¹⁵² Nachvollziehbar ist der Hinweis, dass das Lernen theoretischer Inhalte Schülern in Anbindung an die Praxis leichter fällt.¹⁵³ Allerdings wird es aber auch nur durch das aktive Musizieren tatsächlich relevant.¹⁵⁴ Erst im eigenen Gebrauch der Kenntnisse können diese daher nahegebracht werden.¹⁵⁵ Der Vorwurf, die Musiklehre behindere den emotionalen Zugang zur Musik, lässt die Tatsache außer Acht, dass im Umgang mit Kunst immer der emotionale und der handwerkliche Aspekt Berücksichtigung finden müssen.¹⁵⁶ Musiktheoretisches Wissen dient der Praxis vor allem zur Orientierung,¹⁵⁷ denn um mit Musik richtig umgehen zu können, reicht ein rein technisches Wissen nicht aus.¹⁵⁸ Wissen über Musik allein erzeugt zwar nicht direkt musikalisches Wissen, welches zum Verständnis von Musik benötigt wird,¹⁵⁹ trotzdem kann analytisches Wissen das Erleben von Musik intensivieren.¹⁶⁰ Die Theorie wird dabei als Vermittler zwischen der Musikerfahrung und ihrer Reflexion eingesetzt.¹⁶¹

Theoretische Grundlagen sind also für die Musikpraxis unabdingbar, denn musikalisches „Handeln *ist* zugleich Wahrnehmen und Verstehen“¹⁶². Das motorische Lernen muss also mit vielfältigen Aspekten des Musikverstehens verknüpft werden.¹⁶³ Die Theorie steigert in der Funktion als Handwerkszeug das musikalische Spiel,¹⁶⁴ indem die Modelle,

¹⁵¹ vgl. z.B. Bäßler/Nimczik: Elementarlehre, S. 6: „Das, was im aktiven Musizieren erfahren wird, kann und muss auch theoretisch untermauert werden.“; Bradler: Streicherklassenunterricht, S.203 (Bezug auf handlungsorientierten Musikunterricht).

¹⁵² vgl. Kaiser: Musikpraxis in der Schule, S. 5. (und s. o. Anm. 72, Anm. 147)

¹⁵³ vgl. Derscheid/Stagge: Musiktheorie?, S. 15.

¹⁵⁴ vgl. Ebd.; Hempel, Christoph: Gehörbildung und Musiklehre, in: Richter, Christoph: Instrumental- und Vokalpädagogik, Band 2: Einzelfächer, S. 39.

¹⁵⁵ vgl. Fuß, Hans-Ulrich: Musik begreifen 1 – Musiktheorie und Musiklehre, in: Helms/Schneider/Weber: Handbuch des Musikunterrichts, Sekundarstufe I, S. 176.

¹⁵⁶ vgl. Hempel: Gehörbildung und Musiklehre, S. 28.

¹⁵⁷ vgl. Fuß: Musik begreifen 1, S. 153.

¹⁵⁸ vgl. auch Begründungen des Klassenmusizierens in Bähr/Jank/Schwab: Musikunterricht und Ensemblespiel, S. 131f.

¹⁵⁹ vgl. Schewik-Descher: Instrumentalunterricht, S. 58.

¹⁶⁰ vgl. Kopiez, Reinhard: Erlebnis, musikalisches, in: Helms/Schneider/Weber (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, S. 59.

¹⁶¹ vgl. Bäßler, Hans: Hat die Theorie der Praxis etwas zu sagen?, in: Musik und Bildung, Heft 2/2005, S. 10.

¹⁶² Bäßler/Nimczik: Elementarlehre, S. 7. (Hervorhebungen im Original.)

¹⁶³ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 126.

¹⁶⁴ vgl. Derscheid/Stagge: Musiktheorie, S. 16.

Muster und Regeln, die sie bietet, zum Erfassen des Sinnes der Musik genutzt werden.¹⁶⁵ Die Wirkung von Musik entsteht im Zusammenspiel verschiedener Parameter¹⁶⁶ (z.B. Rhythmus, Harmonie, Tempo, Dynamik, Form, u.a.). Daher müssen diese Strukturen zunächst einmal erfasst und verstanden werden, um eine gemeinsame Interpretation finden und begründen zu können.¹⁶⁷

Zu diesen im wörtlichen Sinne musiktheoretischen Aspekten, welche helfen, die Werkkonstruktion zu verstehen, müssen aber (unter anderem) auch musikhistorische Zusammenhänge bedacht werden.¹⁶⁸ Gerade in den Lehrwerken für Instrumentalklassen, die oft mit reinen Instrumentalschulen vergleichbar sind, werden solche Hintergründe, wie auch die Reflexion im Allgemeinen, häufig außer Acht gelassen.¹⁶⁹ Doch wie schon Debussy einmal sagte: „Wer nur die Musik versteht, versteht auch die nicht!“¹⁷⁰ Auch (Musik-)Geschichte, Sozialwissenschaften, Mythen, Theologie etc. spielen in der Entstehung von Musik und für das nötige Verständnis eine wichtige Rolle.¹⁷¹

Methodisch erscheint es sinnvoll, die Schüler eigene Fragen an die Musik formulieren zu lassen, um ihren Sinn zu erfassen und das Erfahren von Musik möglich zu machen. Dabei bieten sich Fragen rund um Machart, Charakter, Wirkung, Musikgeschichte, Traditionen, den Komponisten, Kompositionstechniken usw. an.¹⁷² Auch Fragen nach außermusikalischen Einflüssen, nach historischen Hintergründen der Entstehungszeit und solche, die sich bspw. aus dem Lebensweg und der Lebenssituation des Komponisten ergeben, lohnen eine Thematisierung.¹⁷³ Es spricht dabei nichts dagegen, sich auf einem „vorwissenschaftlichen“ und womöglich naiven Niveau zu bewegen.¹⁷⁴ Diese Fragestellungen müssen dann

¹⁶⁵ vgl. Richter, Christoph: Musiktheorie in Studium und Unterricht, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 45f.

¹⁶⁶ vgl. Fuß: Musik begreifen 1, S. 176f.

¹⁶⁷ vgl. Mahler: Zur Didaktik und Methodik, S. 78.

¹⁶⁸ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 123.

¹⁶⁹ vgl. Bradler: Streicherklassenkonzepte, S. 197ff, S. 252.

¹⁷⁰ zit. nach: Ehrenforth, Karl-Heinrich: Anmerkungen zum Kongressthema „In Grenzen – über Grenzen hinaus“, in: Ders. (Hrsg.): In Grenzen, S. 35.

¹⁷¹ vgl. Ebd., S. 35f.

¹⁷² vgl. Richter: Musiktheorie, S. 46f.; S.46 gibt Anregungen, welche Fragen dabei behandelt werden können/sollen.

¹⁷³ vgl. Ratte/Siepe: Musik erkunden, S. 233-255. (mit vielen Beispielen); Bäßler, Hans: Das Alte und das Neue. Möglichkeiten des Umgangs mit Musik und der Deutung ihrer Struktur, in: Ehrenforth (Hrsg.): In Grenzen, S. 124f.

¹⁷⁴ vgl. Richter: Musiktheorie, S. 47.

logischerweise auch auf dem Verständnisniveau der Schüler beantwortet werden.¹⁷⁵ Um z.B. musikwissenschaftliche oder theoretische Grundlagen zu erfragen, bedarf es allerdings einer gewissen Systematik.¹⁷⁶ Diese kann durchaus auf dem Grundwissen der Schüler aufgebaut werden, welche in ihrem (meist pop-)musikalischen Umfeld zumindest schon grobe Vorstellungen über Gestaltung, Aufbau und Form von Musikstücken erlangt haben.¹⁷⁷

Das Stellen und Beantworten von Fragen an die Musik, zu ihren Bestandteilen, ihrer Zusammensetzung und auch ihrer Mitteilung, hat in der Musikpraxis vor allem das Ziel, zu einer begründeten gemeinsamen Interpretation von Stücken zu führen.¹⁷⁸ Um den Schülern das zu erleichtern, kann es sinnvoll sein, gestaltungsrelevante alltagssprachliche Formulierungen der Nutzung von Fachtermini vorzuziehen.¹⁷⁹ Gleichzeitig kann aber auch der gewünschte Ausdruck mit den verwendeten musikalischen Stilmitteln in Verbindung gebracht werden. Dieses Vorgehen bietet sich vor allem bei unzugänglichen und technisch komplizierten Kompositionen an, um Hemmungen abzubauen und stattdessen das Verstehen zu fördern.¹⁸⁰ Interpretation kann aus einer Ausdeutung musikalischer Strukturen (Perioden, Sätze etc.) hervorgehen,¹⁸¹ ebenso bietet sich in manchen Fällen hingegen auch die Interpretation durch Analyse an.¹⁸² Sinn kann aber immer nur im individuellen Umgang mit der Musik erfasst werden.¹⁸³ Zur Erweiterung des Fragenhorizontes und der Sinnbildungs- und Interpretationsmöglichkeiten wird oft empfohlen, ein breites Spektrum an Musik abzudecken und vor allem Neue Musik im praktischen Zugang anzugehen.¹⁸⁴

Zum gewinnbringenden Einsatz der Reflexion musikalischer Hintergründe im Kontext von Musikpraxis sind in der Literatur einige Beispiele zu finden, die an dieser Stelle nicht alle genannt werden können.¹⁸⁵ Wie genau die Beschäftigung mit Musiktheorie im musikpraktischen Kontext aussehen kann und soll, hängt von vielen Faktoren ab. Auch in den Konzepten für Instrumentalklassen, wo sicherlich homogenere (wenn auch nicht homogene!)

¹⁷⁵ vgl. Hempel: Gehörbildung und Musiklehre, S. 39.

¹⁷⁶ vgl. Bäßler: Hat die Theorie der Praxis etwas zu sagen?, S. 10.

¹⁷⁷ vgl. Eberhard: Musik unterrichten, S. 127f.

¹⁷⁸ vgl. Richter/Raithel: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben, S. 131f.

¹⁷⁹ vgl. Röbbke: Interpretation im Ensemble, S. 201.

¹⁸⁰ vgl. Ebd., S. 214.

¹⁸¹ vgl. Richter: Gemeinsam musizieren, S. 343f.

¹⁸² vgl. Ebd., S. 349. (nach Diether de la Motte)

¹⁸³ vgl. Rolle: Interpretation und Rezeption, S. 45f.

¹⁸⁴ vgl. z.B. Kolkmeier: Das un-mögliche Schulorchester, S. 37; Bradler: Streicherklassenunterricht, S. 252; Hempel: Gehörbildung und Musiktheorie, S. 44-48; Neue Musik vgl. z.B. Pachner: „...und denkt gerne daran zurück.“, S. 11; Hempel: Gehörbildung und Musiklehre, S. 45; Nimczik: Plädoyer, S. 32-35 (plus Beispiele); oder ganze Werke, wie z.B. Buchborn: Neue Musik.; Kloppenburg: Pädagogische Musik.

¹⁸⁵ Einige Beispiele finden sich auch schon in Kap. 2.4, insbesondere unter Punkt 2.4.1.

Anfängermusiziergruppen angesprochen werden, herrscht hierüber keine Einigkeit.¹⁸⁶ In allen Leistungsstufen ist aber z.B. der Einsatz von Rhythmusübungen möglich.¹⁸⁷ Dieser Parameter schien schon Carl Orff ein guter Ausgangspunkt zu sein, den er in seinem Schulwerk allerdings von Anfang an auch mit gestalterischen Aspekten der Musik verknüpft.¹⁸⁸ Auch Hör-/Intonations- und Konzentrationsübungen können im Orchester durchgeführt werden, bspw. bei der Erarbeitung Neuer Musik.¹⁸⁹ Ein Vorschlag für das Erleben und Verstehen musikalischer Form ist die eigene Umsetzung in Bewegung, welche Tempo und Charakterwechsel abbilden soll.¹⁹⁰

Vorschläge zur Reflexion musikgeschichtlicher Hintergründe zielen vor allem auf die Erfahrung von Wirkungsweisen der Musik, sind oft eng mit der Interpretation musikalischer Formen, Strukturen und Ausdrucksmittel verbunden¹⁹¹ und dienen zudem über die Musik hinaus der Erschließung von Kultur. Diese wird auch gefördert, wenn z.B. Tänze zum Thema des Programmes eingeübt werden und die Musik dabei auch in Bewegung vollzogen wird.¹⁹² Ganzheitliche Vorschläge zur Konzertplanung können bspw. eine Werkinterpretation von Schülerseite nach außen tragen oder auch das Publikum in eine ‚klingende Werkanalyse‘ (ebenso von Schülern erarbeitet) mit einbeziehen. Dabei ist es wichtig, nicht nur oberflächliche Einblicke zu ermöglichen, sondern alle oben genannten Aspekte möglichst zu berücksichtigen, um bei Mitwirkenden und Publikum das Verstehen von Musik zu ermöglichen.¹⁹³

Der Einfluss und die Notwendigkeit der Integration musikalischer Hintergründe sind womöglich, wie auch im Instrumentalunterricht an der Musikschule, stark vom Orchesterleiter und den Mitspielern abhängig.¹⁹⁴ Dass sich durch diesen Aspekt der Reflexion einige Lernmöglichkeiten ergeben, welche die Orchesterarbeit bereichern können, scheint allgemeinen Konsens zu finden. Ob, wie und wann das realisiert werden kann, ist aber anhand der Fachliteratur nicht herauszufinden, sondern muss in der Praxis erforscht werden.

¹⁸⁶ vgl. Heß: Konzeptionelle Spannungsfelder, S. 137f.

¹⁸⁷ vgl. z.B. Wolschke, Martin: Der Weg zum Schul- und Jugendorchester. Ein Arbeitsbuch, Mainz 1952, S. 29.

¹⁸⁸ vgl. Heß: Musikmachen, S. 68f.

¹⁸⁹ vgl. Nimczik: Plädoyer, S. 33.

¹⁹⁰ vgl. Bachmann: Da kann sich ja jeder hinstellen!, S. 40.

¹⁹¹ vgl. z.B. Richter: Plädoyer, S. 13ff. (mit einigen Beispielen versehen)

¹⁹² vgl. z.B. Pachner: „...und denkt gerne daran zurück.“, S. 11.

¹⁹³ vgl. Richter/Raithel: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben, S. 132ff.; Hier ist die Ausführung solcher Konzepte beschrieben. Auf Seite 135ff finden sich die daraus resultierenden Lernmöglichkeiten.

¹⁹⁴ vgl. Hempel: Gehörbildung und Musiklehre, S. 25.

2.5.2 Reflexion organisatorischer und probenmethodischer Entscheidungen

In diesem speziellen Kontext stellt die Reflexion mehr dar als nur das bloße Nachdenken. Die Offenlegung der angesprochenen Strukturen beinhaltet eine Einbindung der Schüler in den Aufgabenbereich des Orchesterleiters und steht damit nicht in direktem Bezug zu Inhalten des Musikunterrichts. Die Inhalte, um die es hier geht, sind im ‚Normalfall‘ der Orchesterarbeit (außerhalb der Schule) allein dem Dirigenten vorbehalten. Vielleicht auch aus diesem Grund, sozusagen aus einer Art Selbstverständlichkeit dieser Tätigkeitszuschreibungen heraus, gibt es zu diesem Aspekt die wenigsten Bezüge in der Literatur.

Wichtig ist in diesem Bereich die Tatsache, dass Reflexion nicht dadurch definiert ist, ob sie zielgerichtet geschieht oder verbal ausdiskutiert wird. Schon die Teilnahme eines Mitspielers an vielen Proben löst im Grunde bspw. eine Reflexion der Probenmethodik aus. Wenn auch meist unbewusst, so wird doch registriert, wie der betreffende Dirigent probt und wie seine Schlagtechnik funktioniert, sodass ein immer sensibleres Reagieren auf das Dirigat ermöglicht wird.¹⁹⁵

Viele Schriften schlagen darüber hinaus aber vor, die Schüler aktiv mit einzubeziehen. Schon kleinere Hinweise und Eingriffe, wie das Deutlichmachen der ‚Rollenverteilung‘ im Orchester (welche für die Interpretation nicht unerheblich ist),¹⁹⁶ oder das gemeinsame Nachdenken über die weitere Probenstrategie am Ende einer Probe¹⁹⁷ dienen der Reflexion methodischer Vorgänge. Die Frage nach dem Verlauf der Probe, dem jetzigen Erarbeitungsstand des Stückes und nach Verbesserungsvorschlägen, die in der Entwicklung von Strategien für weitere Proben mündet, ist eine Art der Reflexion, die sich auch im Sinne ästhetischen Streits im allgemeinbildenden Unterricht bewährt hat.¹⁹⁸

Vielerorts wird darüber hinaus die Einbeziehung und Teilhabe der Schüler an der Planung empfohlen. Durch die eigene Mitarbeit können Einblicke in die methodische Arbeit gewonnen und dadurch produktiveres Üben ermöglicht werden, auch wenn der traditionelle Probenprozess anders verläuft.¹⁹⁹ Eigene musikalische Erfahrungsräume können am besten

¹⁹⁵ vgl. auch Birtel: Erinnerungen eines Betroffenen, S. 52.

¹⁹⁶ vgl. Richter: Gemeinsam musizieren, S. 332-337.; Ders.: Plädoyer für Nachdenklichkeit, S. 12.

¹⁹⁷ vgl. Harnischmacher: Lernkompetenz, S. 226.

¹⁹⁸ vgl. z.B. Wallbaum, Christopher: Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint, in: Ders. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik, S. 96-100, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87542> (zuletzt eingesehen: 05.07.18).

¹⁹⁹ vgl. Harnischmacher: Lernkompetenz, S. 221.

dann entstehen, wenn auch die Schüler in Planung und Gestaltung mitwirken.²⁰⁰ Auch das Gemeinschaftsgefühl kann durch diese Partizipation aller Mitglieder nur gestärkt werden.²⁰¹ Der Lehrer versteht sich im besten Fall ebenfalls als Diskussionspartner. Er wirkt, wenn nötig, vor allem unterstützend durch zusätzliche Informationen oder andere Hilfestellungen²⁰² und gibt im Falle eines Eingreifens klare und positive Anweisungen.²⁰³

Laut Rolle reicht der Planungsaspekt aber noch nicht aus, weshalb er zudem die gemeinsame Diskussion der Ergebnisse von Probenarbeit fordert.²⁰⁴ Dazu muss den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, eigenständig Fragen zur Besetzung²⁰⁵, der Interpretation, zu Tempo und Dynamik etc. zu stellen und zu klären.²⁰⁶ Darüber hinaus können ihnen weitere Aufgaben übertragen werden, wie die Öffentlichkeitsarbeit, das Erstellen von Probenplänen, Planung von Freizeiten und Konzerten, ggf. Moderationen und auch die Zusammenstellung von Programmen.²⁰⁷

Die Programmauswahl für das Schulorchester liegt meist in der Hand des Dirigenten, weshalb in vielen Ausführungen gar nicht weiter darüber nachgedacht wird.²⁰⁸ Anforderung an die Wahl der Stücke ist es, dem musikerzieherischen Auftrag gerecht zu werden.²⁰⁹ Zum Kontrast dazu gibt es aber auch Vorschläge, die Programmauswahl zumindest anteilig in die Hände der Orchestermitglieder zu legen. So kann zum Beispiel durch einen Orchesterrat aus einer Liste von Vorschlägen gewählt werden,²¹⁰ oder es werden Vorschläge aller Beteiligten vorgelegt und konstruktiv diskutiert, wobei der Dirigent das letzte Wort behält, aber auf die Vorschläge und Wünsche der Schüler eingeht.²¹¹

Eine weitere Idee ist es, einzelnen Schülern das Anleiten der anderen zu überlassen, bspw. durch das Anzeigen von Einsätzen, wodurch sie den Aufbau der Stücke besser kennenlernen und verinnerlichen.²¹² Auch die Einführung erfahrener Schüler in das Fach der

²⁰⁰ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 134.

²⁰¹ vgl. Pachner: „... und denkt gerne daran zurück“, S. 9f.

²⁰² vgl. Ebd., S. 136.

²⁰³ vgl. Rüdiger: Instrumentalensembleleitung, S. 112.

²⁰⁴ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 135.

²⁰⁵ Im Orchesterzusammenhang z.B. bei Fragen der Eignung eines Arrangements sinnvoll.

²⁰⁶ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogene Projekten, S. 135.

²⁰⁷ vgl. Rüdiger: Instrumentalensembleleitung, S. 113.

²⁰⁸ vgl. z.B. Pfortner: Aufbau und Leitung von Jugend- und Schulorchestern, S. 35f.

²⁰⁹ vgl. Bruggaier: Das Schulorchester, S. 153.; auch Buchborn: Neue Musik, S. 29.

²¹⁰ vgl. Raithel: Wie ein Schulorchester entsteht, S. 303.

²¹¹ vgl. Bührig, Dieter: Warum denn nicht gleich ‚Anatevka‘...? Ein gewöhnlicher Schulchor führt ungewöhnliche Stücke auf, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 27f.

²¹² vgl. Bachmann: Da kann sich ja jeder hinstellen!, S. 33.

Orchesterleitung ist denkbar.²¹³ Dazu muss das Lesen von Partituren als eine Station des Lernens erklärt und geübt werden.²¹⁴

Von kleineren Häppchen, welche die Schüler sozusagen ‚hinter den Vorhang spitzen lassen‘ bis hin zur ganzheitlichen gemeinsamen Planung und Organisation von Probenphasen und Konzerten ist also einiges denkbar. Konzerte, in denen die im Orchester mitwirkenden Schüler ihren nicht dort musizierenden Mitschülern die gespielte Musik auf vielfältige Art und Weise nahebringen, lassen alle von der Arbeit profitieren.²¹⁵ Dieter Bührig, der alle Entscheidungen bezüglich seiner Chorarbeit gemeinschaftlich trifft²¹⁶ (mit Veto-Recht) und die organisatorische und finanzielle Planung seinem Chorvorstand überlässt,²¹⁷ geht hier mit einem gewagten aber guten Beispiel und einem ganzheitlichen Konzept voran, das zumindest teilweise sicher auch auf die Orchesterarbeit übertragbar wäre. Durch eine hohe Einbindung können Schülerkonzerte erst wirklich Konzerte der Schüler werden.²¹⁸

Es ergibt sich also die Frage, ob und wie solche Möglichkeiten bekannt und/oder erwünscht sind oder vielleicht sogar in hiesigen Orchestern umgesetzt werden. Ein Schritt in diese Richtung wäre auch schon das bloße Begründen von Entscheidungen vor dem Orchester, ohne dass dessen Mitglieder aktiv an der Lösungsfindung beteiligt sind. Zumindest kann die Offenlegung der organisatorischen und dirigentischen Arbeit mit Sicherheit dem Verständnis der Schüler für das Orchester als Instrument und ebenso für die gespielten Werke dienen.

2.5.3 Reflexion musikalischer Erfahrungen

Erfahrungen sind im Gegensatz zu den anderen beiden genannten Aspekten der Reflexion nicht von der Lehrperson generierbar. Wohl aber kann diese ein Gespräch darüber einleiten oder auch Gespräche von Schülerseite zulassen und vertiefen. Besonders hier ist es schwierig, Reflexionsprozesse zu planen, da vorher nicht festgesetzt werden kann, wer wann welche Erfahrungen macht. Der Orchesterleiter hat also nur die Möglichkeit, Erfahrungsräume zu schaffen, die Erfahrung der Schüler selbst ist aber nicht steuerbar.²¹⁹ Es soll in diesem Kapitel nach der Einbindung von – im weitesten Sinne – Lehrplaninhalten und organisatorischen und

²¹³ vgl. Brunner: Die Arbeit mit dem Schulorchester, S. 343.

²¹⁴ vgl. Bachmann: Da kann sich ja jeder hinstellen!, S. 33.

²¹⁵ vgl. Richter/Raithel: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben, S. 134ff.

²¹⁶ vgl. auch Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 128: Stichpunkt Schülerorientierung.

²¹⁷ vgl. Bührig: Warum denn nicht gleich ‚Anatevka‘...?, S. 26-30.

²¹⁸ vgl. Gruhn: Schüler machen Konzerte, S. 5.

²¹⁹ vgl. auch Rolle: Lernen und Lehren in musikpädagogischen Projekten, S. 133f.

methodischen Reflexionsschritten, die das ‚Instrument‘ Orchester von einer anderen Seite beleuchten, auf eine dritte, immer individuell anzupassende Möglichkeit der Betrachtung eingegangen werden. Musikalische Erfahrungen können dabei auch ästhetischer²²⁰ Natur sein, dies ist aber nicht zwingend der Fall.

Zunächst einmal ist festzuhalten (wie schon in Kap. 2.4.3 festgestellt), dass es Schwierigkeiten mit sich bringt, musikalische Erlebnisse und Erfahrungen in Worte zu fassen. Die sprachliche Artikulation des Erlebten ist nur ein Weg, sich mit anderen auszutauschen, kann das eigene Erlebnis aber weder ersetzen noch wirklich adäquat abbilden.²²¹ Es kann und sollte jedoch eines der Ziele musikalischer Arbeit sein, die Bildung von ästhetischem Urteilsvermögen anzuregen und zu unterstützen.²²² Die Begründung solcher Urteile ist ohne eigene Erfahrung nicht möglich.²²³ Ein Idealbild der Musikpädagogik sieht diese als Ort ästhetischer Erfahrungen in enger Verbindung mit Reflexion.²²⁴ Der Aufbau von musikalischem Wissen und Können soll in diesem Sinne immer in Verbindung mit Reflexion und Urteilsfähigkeit stehen.²²⁵ Das selbsttätige Musizieren ist der einzige Weg, die „Wahrnehmung und Gestaltung des Augenblicks und des Prozesses, der aus der Reihung der Augenblicke und ihrer Zusammenfassung sich ergibt“²²⁶ zu lernen und anzuwenden.²²⁷

Ziel dieser Art der Reflexion kann nicht ein finales Verständnis von Musik sein, sondern lediglich die Verständigung über eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer.²²⁸ Das Orchesterspiel muss so angelegt sein, dass es das Erleben vielfältiger Erfahrungen anregt,²²⁹ wobei nicht alles, was erfahren wird, zwingend auch ins Musizieren zurückgeführt werden muss.²³⁰ „Ein geistiger Überschuss der musikalischen Arbeit ist immer erfreulich“²³¹ und

²²⁰ Eine Bestimmung und Beschreibung ästhetischer Erfahrung in der Musik kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Vgl. dazu die unzähligen Veröffentlichungen insbesondere von Christian Rolle und Christopher Wallbaum.

²²¹ vgl. z.B. Rolle: Interpretation und Rezeption, S. 46f.

²²² vgl. auch Rolle, Christian: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik, Saarbrücken 2011, S. 8ff, zu finden unter URL: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf (zuletzt eingesehen: 05.07.18).

²²³ vgl. Ebd., S. 12.

²²⁴ vgl. Bäßler/Nimczik: Elementarlehre, S. 7.

²²⁵ vgl. Stöger: Theorie und Praxis, S. 58.

²²⁶ Richter: Gemeinsam musizieren, S. 344.

²²⁷ vgl. Ebd.

²²⁸ vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 11.

²²⁹ z.B. auch durch die Reflexion musikalischer Hintergründe.

²³⁰ vgl. Röbbke: Interpretation im Ensemble, S. 200.

²³¹ Ebd.

bereichert bzw. erweitert in jedem Fall den Horizont des Musizierenden. Die Reflexion dieser Erfahrungen befähigt den Einzelnen, neue Dimensionen des Erlebens zu erschließen und ermöglicht es, Erlebtes in Erfahrung zu transferieren.²³²

Auch hier kann die Reflexion durch spezifische Fragen angeregt werden. Einerseits geht es dabei darum, im Nachhinein zu überlegen, was gerade gemacht wurde, wie es gemacht wurde und in einem weiteren Schritt zu entscheiden, ob die Ausführung gelungen ist und das Vorgehen sinnvoll war.²³³ Über die motorischen und technischen Aspekte hinaus soll in diesem Kontext danach gefragt werden, wie musikalischer Ausdruck gestaltet wurde und ob die Interpretation angemessen erscheint.²³⁴ „Gemeinsames Musikmachen erfordert nämlich nicht nur die [...] Durchführung von Produktionsprozessen, sondern vor allem die (ästhetisch kritische) Beurteilung von (Zwischen-) Ergebnissen.“²³⁵ Dadurch können schließlich nicht nur organisatorische und probenmethodische Fragen geklärt werden;²³⁶ vielmehr kommen auch die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen im Formulieren und Beantworten dieser Fragen zum Ausdruck. Daher ist es auch wichtig, danach zu fragen, was der Einzelne gerade genau erlebt und empfunden hat und welche Rolle er im Geschehen einnimmt.²³⁷ Ziel dieser Fragen ist es, die nötige Sensibilität aufzubauen, um sich im Zusammenspiel aufeinander abzustimmen und auf die jeweiligen Situationsverhältnisse in der Musik reagieren zu können.²³⁸

Der nächste Schritt besteht darin, über die Aufnahme des Erlebten, sozusagen des Ist-Zustandes, hinauszutreten und gemeinsam am bestehenden musikalischen Produkt zu arbeiten. Es stellen sich nun Fragen danach, ob und welche Veränderungen in der Gestaltung die Wirkung der Musik beeinflussen können.²³⁹ Gemeinsam soll nach anderen Möglichkeiten gesucht werden, die Musik zu interpretieren.²⁴⁰ Diese Alternativen gilt es dann natürlich auch auszuprobieren, um gemeinsam die beste Lösung zu finden. Im Endeffekt kann im Orchester wahrscheinlich keine wirkliche Demokratie herrschen, gerade was die Ausgestaltung der

²³² vgl. Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 66.

²³³ vgl. Richter: Plädoyer, S. 11.; Richter bezieht sich hier eigentlich allgemein auf die Reflexion von Handlungen. Die Schritte sind aber auch in Bezug zur Musik sinnbringend, wie auf S. 12 deutlich wird.

²³⁴ vgl. Rolle: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, S. 126.

²³⁵ Ebd., S. 135.

²³⁶ siehe Kap. 2.5.2.

²³⁷ vgl. Richter: Plädoyer, S. 13.

²³⁸ vgl. z.B. Mahler: Zur Didaktik und Methodik, S. 78.

²³⁹ vgl. z.B. Bäßler: Musikmachen mit der ganzen Klasse, S. 7.; hier allerdings auf die Überlegungen des Probenleiters bezogen

²⁴⁰ vgl. Richter: Plädoyer, S. 11. (vgl. auch Anm. 231)

Interpretation betrifft, und trotzdem lohnt es sich, die Schüler hier (soweit eben möglich) mit einzubeziehen und ihre Ideen miteinfließen zu lassen.²⁴¹

Wenn Schüler über die Wirkung und das Erleben von Musik sprechen sollen, spielt deren Phantasie eine große Rolle. Man kann z.B. dazu anregen, die eigenen Vorstellungen als „Geschehen auf imaginärer Bühne“²⁴² zu betrachten, wobei jeder eine erdachte Geschichte zu einem Stück entwickeln kann.²⁴³ Diese individuellen Assoziationen haben durchaus ihre Berechtigung, denn im Endeffekt sind sie dem Stück – welches sie immerhin konkret auslöst – direkt zugehörig.²⁴⁴ Wichtig ist, dass die Schüler die Wirkung von Musik in eigenen Worten auszudrücken und zu fassen versuchen.²⁴⁵ Gerade bei Stücken, die den Schülern nicht bekannt sind oder die ihren Vorlieben nicht entsprechen, sollte auch deren Fremdheit thematisiert werden.²⁴⁶

Um eine Vorstellung von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln, kann z.B. eine Stelle durch einen Schüler vorgespielt werden, woraufhin die anderen versuchen sie möglichst gleich nachzuspielen. So wird gleichzeitig die Sensibilität für den Klang verschiedener Instrumente geschult. Daran anschließend kann jeder Schüler eine eigene Interpretation vorstellen.²⁴⁷ Die Darbietung der verschiedenen Ideen sollte immer gemeinsam reflektiert werden.²⁴⁸ Eine gute Möglichkeit für die Entwicklung gemeinschaftlicher Interpretationen bieten Aufnahmen von Proben oder Probenteilen. Diese können im Anschluss angehört und im Plenum besprochen werden. Dabei wird das Ergebnis bewertet, was die Grundlage für Verbesserungsvorschläge bildet, die an dieser Stelle diskutiert werden können.²⁴⁹

Wichtig für die Musizierenden ist auch die Rückmeldung vonseiten des Publikums. Diese Gelegenheit bietet sich vor allem in der Pause bzw. nach dem Konzert. Eventuell können zu diesem Zweck Interviews mit den Zuhörern geführt werden.²⁵⁰ Auch die gemeinsame Nachbereitung von Konzerten ist ein wichtiger Bestandteil der Orchesterarbeit. Hier können

²⁴¹ vgl. Röbbke: Interpretation im Ensemble, S. 199.

²⁴² Ratte/Siepe: Musik erkunden, S. 231.

²⁴³ vgl. Ebd.

²⁴⁴ vgl. Rolle: Interpretation und Rezeption, S. 46.

²⁴⁵ vgl. auch Ebd., S. 256.

²⁴⁶ vgl. Niessen: Allgemeinbildung in Musik?, S. 8ff.

²⁴⁷ vgl. Mahler: Zur Didaktik und Methodik, S. 91.

²⁴⁸ vgl. Derscheid/Stagge: Musiktheorie?, S. 16.

²⁴⁹ vgl. Nimczik: Plädoyer, S. 34.; Schönherr: Sinn-erfülltes Musizieren, S. 103f.

²⁵⁰ vgl. Bührig: Musik aufführen, S. 402.

Aufnahmen oder Zeitungskritiken miteinfließen. Vor der Besprechung von Verbesserungsbedarf müssen in der Kritik natürlich zunächst positive Einschätzungen ihren Platz haben.²⁵¹

2.5.4 Zusammenführung

Selbstredend sind die verschiedenen angeführten Aspekte der Reflexion nicht immer voneinander zu trennen. Wird zum Beispiel die Probenmethodik mit den Schülern reflektiert, so ergeben sich daraus sowohl organisatorische Aspekte (Wer sollte was proben und warum?), aber auch eine Reflexion musikalischer Erfahrungen (Wie haben wir das gespielt? Was können wir wie besser machen?) und unter Umständen auch musikalische Hintergründe (Warum sollte das so geprobt und interpretiert werden und nicht anders? Gibt es Gründe dafür, die in der Komposition/ in ihrem Entstehungskontext zu finden sind?). Solche Verbindungen bestehen zweifelsohne in alle Richtungen und sollen unter anderem durch den Einsatz von Reflexion vermittelt und unterstützt werden. Wenn es darum geht, und das soll sicher ein Ziel aller musikalischer Beschäftigung sein, Musik zu verstehen und im Vortrag authentisch – das heißt nicht zwingend perfekt! – präsentieren zu können, sind darüber hinaus sogar noch weitere Aspekte der Reflexion denkbar und notwendig.

Natürlich ist es schwer, in der begrenzten Probenzeit, in der vor allem Fortschritte im Spielen der Stücke gemacht werden sollen, jeden Schritt zu reflektieren. Eine solche Vorgehensweise wäre aber auch eher hinderlich und sicher nicht sinnvoll. Reflexion beginnt in den Köpfen der Schüler, manchmal von alleine, manchmal kann sie durch Denkanstöße angeregt werden. Alle diese Gedanken auszudiskutieren kann keineswegs Anspruch oder Forderung sein. Es geht vielmehr darum, wie die richtige Dosis im jeweiligen Kontext zu bemessen ist. Was soll wann reflektiert werden und warum? Diese Frage wird durch die Studie sicherlich (noch) nicht annähernd befriedigend zu beantworten sein, aber es können im besten Fall Tendenzen ermittelt werden, die dann weiter zu untersuchen wären.

2.6 Präzisierung der Forschungsfrage

Aus den vorangegangenen Ausführungen und der damit einhergehenden Darlegung des bisherigen Forschungsstandes geht hervor, dass es zur Konzeption und Leitung von

²⁵¹ vgl. Ebd., S. 403.

Schulorchestern zwar einige Ausführungen und Ansätze gibt. Die Verbindung von Theorie und Praxis in solchen AGs betreffend lassen sich allerdings kaum Schlüsse oder spezifische Vorgaben daraus ablesen. Konzepte aus verwandten Anwendungsgebieten sind nur zum Teil übertragbar, lassen aber – und hier ist eine generelle Übereinstimmung festzuhalten – zumindest die Forderung nach der angemessenen Verschränkung der verschiedenen Umgangsweisen mit Musik verlauten. Obwohl eine Reflexion der Praxis in den theoretischen Ausführungen (sowohl für den allgemeinbildenden Unterricht, als auch für Instrumentalklassenkonzepte und schließlich in der Ensembledidaktik) fast durchgängig gefordert wird, sind Aussagen über deren tatsächliche Umsetzung schwerlich möglich. Daher ergibt sich die übergeordnete Forschungsfrage wie folgt:

Welche Rolle spielt die Reflexion der Schülerinnen und Schüler in der Orchesterarbeit im schulischen AG-Bereich?

Reflexion ist hierbei auf unterschiedliche Aspekte zu beziehen. Zunächst einmal sollen in dieser Studie aber vor allem die in Kap. 2.1 genannten Arten der Reflexion betrachtet werden. Da das Schulorchester, noch stärker als andere, von der Schule losgelöste Orchester, immer durch die Situation einer Anleitung geprägt ist, werden hier vor allem die Schwerpunkte und Gedanken der Orchesterleiter wichtig:

Welche Ziele sehen die Orchesterleiter in ihrer Arbeit? Spielt die Reflexion hierbei eine Rolle? Und wenn ja, welche?

Besonders beachtet werden soll dabei auch eine auf den ersten Blick eindeutige Verbindung des Orchesters zum regulären Musikunterricht: die Reflexion musikalisch-theoretischer Hintergründe. Auch in der Fachliteratur wird diesem Aspekt viel Aufmerksamkeit geschenkt. Dazu sollen zunächst die Bereiche der Musiktheorie, Musikwissenschaft und Musikgeschichte bedacht werden.

Werden solche Aspekte thematisiert? Wie tiefgehend ist die Beschäftigung im Orchester möglich? Sieht man die Einbindung solcher Aspekte als Behinderung der eigentlichen Arbeit an? Und: Wie wäre das zu vermeiden?

Die übergeordnete Fragestellung enthält zudem einen äußerst wichtigen und nicht außer Acht zu lassenden Aspekt: Es besteht implizit auch die Frage, ob Reflexion in der Orchesterarbeit einerseits überhaupt als notwendig und hilfreich angesehen wird und ob es auf der anderen Seite unter den gegebenen Umständen überhaupt möglich ist, diese in angemessenem oder erwünschten Rahmen durchzuführen.

Um diese Fragen zu klären, oder zumindest den Weg zu ihrer Klärung zu bereiten, wird im Folgenden eine empirische, qualitative Studie vorgestellt, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde.

3. Methode und Forschungsprozess

Das folgende Kapitel legt die Entscheidungen und Überlegungen der Studie dar. In der empirischen Forschung wird es als grundlegend angesehen, das Vorgehen und die damit einhergehenden Festlegungen genau zu dokumentieren und die Herstellung der Ergebnisse somit transparent und nachvollziehbar zu machen.²⁵²

3.1 Untersuchungsdesign

Die Beschreibung des Untersuchungsdesigns dient der Offenlegung grundlegender Prinzipien der vorliegenden empirischen Arbeit. Dabei „charakterisiert [es] ganz allgemein die methodische Vorgehensweise einer Studie“²⁵³. Zur klaren Einordnung der verwendeten Methoden wurden die von Bortz und Döring vorgeschlagenen Klassifikationskriterien²⁵⁴ zurate gezogen und gegebenenfalls durch weitere Informationen ergänzt.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Studie. Diese werden im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen meist wenig oder nicht strukturiert.²⁵⁵ Für ein qualitatives Vorgehen weist die vorliegende Studie, die mithilfe eines erstellten Leitfadens²⁵⁶ durchgeführt wird, also schon eine relativ starke Strukturierung auf. Dabei wird ein eher linearer (im Gegensatz zum zirkulären) Ansatz gewählt, bei dem Erhebung und Analyse voneinander getrennt ausgeführt werden. Der Verlust an Flexibilität, der sich dadurch einstellt, führt hingegen gleichzeitig zu einer klareren Vorgehensweise und (zeitlichen) Planbarkeit²⁵⁷ sowie einer Erhöhung der Repräsentativität der Ergebnisse.²⁵⁸ Grund für strukturelle Einschränkungen ist auch das Forschungsinteresse, welches anwendungswissenschaftlicher Natur ist²⁵⁹ und in diesem speziellen Fall an der Untersuchung und Verbesserung des praktischen Feldes der Orchesterarbeit im schulischen AG-Bereich

²⁵² vgl. auch die Forderung nach Intersubjektivität in Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 55.

²⁵³ Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Heidelberg 2016, S. 182.

²⁵⁴ vgl. Ebd., S. 183.

²⁵⁵ vgl. Ebd., S. 184.

²⁵⁶ siehe Kap. 3.4.; Leitfaden im Anhang A1.

²⁵⁷ vgl. Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg⁶ 2014, S. 186, S. 123-127.

²⁵⁸ vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2010, S. 177.

²⁵⁹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 185f.

interessiert ist. Wie in der qualitativen und insbesondere der Anwendungsforschung meist praktiziert, findet die Untersuchung im Feld statt, d.h. die Probanden werden in ihrem alltäglichen Umfeld befragt.²⁶⁰

Zum formulierten Forschungsinteresse liegen bisher, wie aus Kapitel 2 hervorgeht, wenige didaktische und methodische Anweisungen zur Umsetzung vor. Direkte Vorgaben existieren bisher in keiner verbindlichen Form. Da auch die empirische Forschung sich dem Thema bisher nicht gewidmet hat²⁶¹, dient die vorliegende Studie dazu, auf der Grundlage empirisch erhobener Daten eine erste Analyse zur vorgestellten Forschungsfrage vorzunehmen. Das Ziel ist es, aus den Ergebnissen neue Forschungsfragen oder evtl. neue Hypothesen und Theorien zu generieren. Es handelt sich also um eine explorative Studie.²⁶² Explorative Studien werden meist als qualitative Studien durchgeführt, da diese die Möglichkeit bieten, für unerwartete Ergebnisse offen zu bleiben und so den Anforderungen wenig untersuchter Gebiete am ehesten gerecht werden.²⁶³ In diesem Ansatz ist es üblich, auf eine vorhergehende Bildung von Hypothesen zu verzichten.²⁶⁴ Die gesammelten Vorinformationen²⁶⁵, wie auch die aus den Ergebnissen gewonnenen Theorien werden nicht als endgültig angesehen, sondern können z.B. durch weiteres Material fortgeführt oder ggf. wieder verworfen werden.²⁶⁶

Wie bereits erwähnt, handelt es sich in diesem Fall um empirische Arbeit, die sich nicht auf bereits veröffentlichte Theorien stützt.²⁶⁷ Aufgrund des bisher eher unbefriedigenden Forschungsstandes kann auch keine Rekonstruktionsstudie durchgeführt werden. Stattdessen muss in einer Originalstudie ein eigenes Design entwickelt werden,²⁶⁸ dessen Bestandteile in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben werden. Weil die Daten selbst erhoben werden, handelt es sich um eine Primäranalyse. Vorteil einer solchen Arbeit ist es, dass alle methodischen Überlegungen genau auf die Forschungsfrage ausgerichtet werden können.²⁶⁹

²⁶⁰ vgl. Ebd. S. 185, S. 206f.

²⁶¹ Zumindest sind mir keine diesbezüglichen Untersuchungen bekannt.

²⁶² vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 192.

²⁶³ vgl. Ebd., S. 192f.

²⁶⁴ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 124.

²⁶⁵ Welche aber unbedingt nötig sind! Vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 19f.

²⁶⁶ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 127f.; zum Arbeiten ohne ausgearbeitete Theoriekonzepte im Voraus auch Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 44-47.

²⁶⁷ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 188f.

²⁶⁸ vgl. Ebd., S.187.

²⁶⁹ vgl. Ebd., S. 191.

Die Auswertung der vorliegenden Querschnittstudie bezieht sich auf nur einen Messdurchgang ohne Wiederholungen, auch um den Forschungsaufwand in den für die Studie vorgegebenen Grenzen zu halten.²⁷⁰ Wie in qualitativen Ansätzen üblich, wird eine kleine Anzahl von Fällen betrachtet.²⁷¹ Es interessiert dabei in diesem Fall weniger, alle Beobachtungen bis ins Detail zu untersuchen, sondern in Hinblick auf wenige Aspekte Bezüge herzustellen, weshalb man von einer Vergleichsstudie sprechen kann.²⁷² Die Längsauswertung, welche die zentralen Ergebnisse eines Falles hervorbringt, soll in der vorliegenden Studie also einer Querauswertung²⁷³ untergeordnet werden, welche die Fälle miteinander vergleicht.²⁷⁴

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie demnach zusammenfassend um eine qualitative Originalstudie mit explorativem Charakter, welche empirische Daten einer Stichprobe in einer Primäranalyse auswertet und dabei anwendungswissenschaftlich ausgerichtet ist. Die Daten werden im Rahmen einer Feldstudie erhoben und ohne Messwiederholung nach dem Querschnittsverfahren analysiert.

3.2 Datenerhebungsmethode

Die Studie wird in Form von qualitativen Interviews durchgeführt. Generell wird in der qualitativen Forschung das offenere und flexiblere Interview dem Fragebogen vorgezogen. Dabei ist zu entscheiden, ob man unstrukturierte oder halbstrukturierte Methoden verwendet.²⁷⁵ In diesem Fall fiel die Wahl auf mündliche, halbstrukturierte Einzelbefragungen. Das Interview hat im Gegensatz zum schriftlichen Fragebogen vor allem den Vorteil, in einer persönlichen Situation subjektives Erleben abbilden zu können und dabei mehr Informationen zu einzelnen Aspekten zugänglich zu machen.²⁷⁶

Die Differenzierung verschiedener Interviewtypen ist kein einfaches Unterfangen. Probleme ergeben sich einerseits aus der uneinheitlichen Verwendung von Begriffen, andererseits aber auch durch die unterschiedlichen Aspekte, anhand derer Interviewtypen definiert werden können (bspw. Interviewstruktur, Art des Dialoges, Forschungsgegenstand,

²⁷⁰ vgl. Ebd., S. 210.

²⁷¹ vgl. Ebd., S. 184.; siehe auch in Kap. 3.3.

²⁷² vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 179.

²⁷³ Querauswertung und Querschnittstudie sind hier nicht zu verwechseln!

²⁷⁴ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 616-619.

²⁷⁵ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 356.

²⁷⁶ vgl. Ebd., S. 356f.

etc.).²⁷⁷ Darüber hinaus ist festzustellen, dass sich die Methode einer Studie selten nur auf einen einzigen Interviewtypen beschränken lässt. In der Fokussierung auf den Forschungsgegenstand werden meist Entscheidungen getroffen, welche verschiedene Interviewtypen vereinen.²⁷⁸ Trotzdem soll im Folgenden versucht werden, das Vorgehen der vorliegenden Studie in Hinblick auf verschiedene Aspekte möglichst nachvollziehbar zu machen.

Die Intention, den Forschungsgegenstand über das Fachwissen von Befragten zu erschließen, ordnet das Vorgehen allgemein als ermittelnd-informatorisch ein.²⁷⁹ Die Fragestellung tendiert per se zu einem problemzentrierten Ansatz. Vorwissen wird genutzt, um Fragen daran zu orientieren und die Ausführungen der Befragten verstehen zu können.²⁸⁰ Interviews dieses Typs sind a) problemzentriert, also an einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung orientiert, b) gegenstandsorientiert, d.h. die Methoden begründen sich am Gegenstand und c) prozessorientiert im Forschungsprozess und im Verständnis des Gegenstandes.²⁸¹ Nicht alle für diese Interviewform typischen Phasen finden aber Anwendung und die Methode wird nicht strikt verfolgt.²⁸² Auf die Zielpersonen bezogen sind die Interviews allerdings eindeutig als Experteninterviews zu identifizieren. Deren Status als eigenständige Methode ist umstritten, stellen sie doch vor allem ihre spezifische Zielgruppe in den Vordergrund, nicht aber eine übertragbare Methodik.²⁸³ Sie werden daher oft als spezielle Art von Leitfadeninterviews eingestuft²⁸⁴, welche die wohl mittlerweile meistverwendete Interviewform darstellen.²⁸⁵ Wie auch in der vorliegenden Studie werden Experteninterviews oft genutzt, um das Wissen und die Ansichten verschiedener Vertreter eines Feldes zu vergleichen.²⁸⁶ Die Experten werden in solchen Interviews meist von ihrer rein persönlichen Erfahrungen getrennt betrachtet und stattdessen nur in ihrer Expertenrolle gesehen. Allerdings sind biographische Anteile in den Aussagen niemals völlig auszuschließen, da die

²⁷⁷ vgl. Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden⁴ 2011, S. 35-46.

²⁷⁸ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 149f.

²⁷⁹ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 304f.

²⁸⁰ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 153f.

²⁸¹ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 210.

²⁸² Phasenbeschreibung vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 377.; Das Vorgehen der Studie wird diesbezüglich v.a. in Kap. 3.4 und 3.5 erläutert.

²⁸³ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 185f.

²⁸⁴ vgl. Ebd., S. 166.

²⁸⁵ vgl. Ebd., S. 204.

²⁸⁶ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 217.

berufliche Erfahrung der Biographie eines Menschen zugehörig ist.²⁸⁷ Auch unter den Experteninterviews sind verschiedene Formen zu unterscheiden. Im Falle der Studie ist diese Einteilung nicht eindeutig vorzunehmen, da sie sowohl Kennzeichen explorativen, wie auch theoriegenerierenden Interesses aufweist. Explorativ erscheint die Studie, da sie sich mit einem wenig aufgearbeiteten Erkenntnisinteresse beschäftigt. Außerdem soll der Relevanzrahmen des Interviewers möglichst zurückgestellt werden, um den Ausführungen der befragten Person möglichst viel Freiraum zu bieten.²⁸⁸ Theoriegenerierend sind die Interviews deshalb, weil im besten Falle aus den erhobenen Daten eine Typologie der Reflexion im Schulorchester erstellt werden soll.²⁸⁹ Diese generiert sich aus den erfassten Handlungsorientierungen und Entscheidungsmaximen der Orchesterleiter.²⁹⁰ Hierbei spielen auch das implizite Wissen der Befragten und deren Entwicklung und Erfahrungen eine große Rolle. Das Verhalten des Interviewenden kann in dieser Anwendungsform ebenso stark variieren wie die konkrete Umsetzung.²⁹¹

Da das Forschungsinteresse zunächst vor allem die Ansichten und Erfahrungen der Orchesterleiter betrifft, sollen diese auch als Interviewpartner herangezogen werden. Sie gelten in ihrer beruflichen Funktion als Experten. Das entspricht dem konstruktivistischen Expertenbegriff, der sowohl in seiner methodisch-rationalen, als auch der sozial-repräsentativen Ausprägung zum Tragen kommt: Einerseits werden die orchesterleitenden Lehrer durch die Fragestellung zu Experten, andererseits gelten sie auch in der Gesellschaft als Experten für Schulorchester.²⁹² Zudem spielt auch die Wissensstruktur der Befragten eine Rolle bei der Einschätzung als Experte. Sowohl pädagogisches Kontextwissen als auch praktisches Betriebswissen in der Ensembleleitung werden den Lehrern zugewiesen.²⁹³ Sie gelten dabei als Repräsentanten²⁹⁴ ihres Berufes, besonders in der Funktion als Orchesterleiter. Die Stellung des Interviewers steht, da es sich um einen Lehramtsstudenten handelt, zwischen den Positionen eines Laien und eines Co-Experten.²⁹⁵ Im Lehramtsstudium werden zwar Kenntnisse der Ensembleleitung vermittelt, jedoch fehlt die praktische

²⁸⁷ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 319.

²⁸⁸ vgl. Ebd., S. 167.

²⁸⁹ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 216.

²⁹⁰ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 171.

²⁹¹ vgl. Ebd., S. 168, S.179.

²⁹² vgl. Ebd., S. 173.

²⁹³ vgl. Ebd., S. 174.

²⁹⁴ vgl. Ebd., S. 166.

²⁹⁵ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 376.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 181f.

Erfahrung. Auch der eigene Hintergrund langjähriger Orchestererfahrung dient als Basis einer Unterhaltung auf anspruchsvollerem Niveau. Die Position eines Lehramtsstudenten im Gespräch mit einem Lehrer kann zudem auch den Eindruck einer Komplizenschaft vermitteln, da gemeinsame Wissenshorizonte und ein gemeinsames Ziel angenommen werden.²⁹⁶

Im Falle der Studie wurde, wie bereits erwähnt, die Methode der Befragung mittels eines Interview-Leitfadens gewählt. Dieses Vorgehen ist bei Experteninterviews insgesamt üblich.²⁹⁷ Dieses ist dem narrativen Interview vor allem deshalb vorzuziehen, da es um die Erfassung eines spezifischen Aspektes der Orchesterarbeit geht.²⁹⁸ Man nennt dieses Vorgehen auch halb- oder teilstrukturiertes Verfahren. Der Leitfaden dient dabei zu einer groben Strukturierung des Gespräches, gibt aber keine Antwortalternativen vor, sondern zielt auf eine individuelle Beantwortung hin.²⁹⁹ Die formulierten Fragen ermöglichen einerseits die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und andererseits trotzdem offene Gesprächsformen. Sie können und sollen immer dem Gesprächsverlauf angepasst werden.³⁰⁰

3.3 Stichprobe

Eine Stichprobe bedeutet immer, dass nicht die gesamte Zielpopulation befragt werden kann. Man spricht daher – in Abgrenzung zur Vollerhebung – von einer Teilerhebung.³⁰¹ Vor allem in der qualitativen Forschung wird generell nur mit Stichproben gearbeitet.³⁰² Naturgemäß kann die Zahl der Probanden hier niemals an diejenige einer quantitativen Studie heranreichen, da der Aufwand bei der Durchführung und Auswertung von einzelnen Interviews in so hoher Zahl nicht mehr zu bewältigen ist.³⁰³ Allerdings ist es auch nicht die Aufgabe oder das Ziel qualitativer Forschung, Häufigkeitsverteilungen zu erstellen, für die eine große Stichprobe notwendig wäre. Stattdessen soll hier die Existenz oder die Ausprägung von Phänomenen untersucht werden.³⁰⁴

²⁹⁶ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 182.

²⁹⁷ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 360.; Experteninterviews sind eigentlich nur eine Form von Leitfadeninterviews. Vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 166.

²⁹⁸ vgl. Mayer, Horst: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6. überarbeitete Auflage, München 2013, S. 37.

²⁹⁹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 358.

³⁰⁰ vgl. Ebd., S. 360.

³⁰¹ vgl. Ebd., S. 293f.

³⁰² vgl. Ebd., S. 292.

³⁰³ vgl. Ebd., S. 302.

³⁰⁴ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 240f.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 350f.

Nicht umsonst spricht man in der qualitativen Forschung von der ‚Fallauswahl‘,³⁰⁵ denn die Stichprobe ist für die Qualität der Ergebnisse in großem Maße ausschlaggebend.³⁰⁶ Zufallsstichproben, wie sie bei quantitativen Ansätzen meist generiert werden, können mit kleinen Stichproben und in qualitativer Bearbeitung meist nicht die gewünschten Ergebnisse erreichen. Daher werden gezielt einige wenige Fälle ausgewählt.³⁰⁷ Die Anzahl der Probanden kann dabei – abhängig von den jeweiligen Ressourcen – von ca. 6 bis 120 variieren.³⁰⁸ Das Vorgehen bei der Auswahl der Befragten hängt immer stark von der Forschungsfrage ab.³⁰⁹ Um trotz kleiner Stichprobenzahl zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen, besteht die Möglichkeit, verschiedenen Formen des Samplings (= der Fallauswahl) nachzugehen. Das Theoretische Sampling (entwickelt vor allem im Zuge der Grounded Theory), das sich mittlerweile weitgehend als bester Weg präsentiert, geht von einem zirkulären Arbeitsprozess aus, wie er für die qualitative Forschung eigentlich typisch ist. Dabei wird ein Fall ausgewählt und auch sofort ausgewertet. Ausgehend von den erhaltenen Ergebnissen wird dann entschieden, welcher Fall als nächstes betrachtet werden soll.³¹⁰ Allerdings kann bei diesem Vorgehen im Vorfeld keine feste Anzahl von Probanden festgelegt werden und somit ist auch der benötigte Zeitaufwand nicht oder kaum bestimmbar.³¹¹

Da der vorliegenden Studie sowohl zeitlich als auch personell eindeutige Grenzen gesetzt sind, wurde hier ein anderer Weg der Stichprobenerstellung gewählt. Bei konkreten Fragestellungen und Experteninterviews ist es üblich, die Stichprobe im Vorhinein festzulegen.³¹² Ratsam erscheint dieses Vorgehen zudem, weil im Rahmen der Studie institutionelle Praxis evaluiert werden soll und sie nicht das Ziel hat, konkrete Theorien zu entwickeln.³¹³ Die Studie wird räumlich auf das Saarland beschränkt. Da sich hier nicht unbedingt alle interessanten Merkmalsausprägungen finden lassen bzw. zugänglich sind und zudem die Betrachtung aller bedeutsamen Fälle aus forschungsökonomischen Gründen nicht

³⁰⁵ vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 292.

³⁰⁶ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 238f.

³⁰⁷ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 302.

³⁰⁸ vgl. Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 175.

³⁰⁹ vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 39.; Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 190.

³¹⁰ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 302f.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 242.; Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 158-164.

³¹¹ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 161.

³¹² vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 39.

³¹³ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 175.

möglich war, wurde von der Erstellung eines Stichprobenplans³¹⁴ abgesehen. Bei der Zusammenstellung der Stichprobe wurde vor allem das „Prinzip der maximalen Variation von Fällen“³¹⁵ berücksichtigt, weshalb Fälle miteinbezogen wurden, die aller Voraussicht nach verschiedene Ausprägungen der Reflexion in der Orchesterarbeit abbilden können. Es wurden aber andererseits nur weiterführende Schulen betrachtet, um einen gemeinsamen Bedeutungszusammenhang sicherstellen zu können.³¹⁶ So kann gleichzeitig zumindest ein Kriterium des theoretischen Samplings erfüllt werden: Es werden zunächst einige homogene Fälle ausgesucht, welche dann um abweichende Fälle erweitert werden.³¹⁷

Die vorliegende Stichprobe besteht aus acht Probanden. Die Forschungsfrage legt die Leiter von Schulorchestern als Zielgruppe fest. Eine gleiche Aufteilung unter Geschlechtern war in diesem Fall nicht möglich, da die meisten Schulorchester im Saarland von männlichen Musiklehrern betreut werden. Immerhin drei Frauen konnten neben den fünf männlichen Kollegen aber für das Projekt gewonnen werden. Auch wenn die Reflexion im Orchester zunächst nicht mit dem Geschlecht des Orchesterleiters in Zusammenhang gebracht wird,³¹⁸ so schien es trotzdem sinnvoll, beide Geschlechter mit einzubeziehen, um der Heterogenität des untersuchten Feldes gerecht werden zu können.³¹⁹ Auch der jeweilige Erfahrungshorizont der Befragten und deren Alter weisen eine gewisse Vielfalt auf.³²⁰

Der Großteil der Schulorchester im Saarland ist an den größeren Gymnasien beheimatet. Fünf der Befragten sind an solchen Schulen tätig, davon drei an einer Schule mit musikalischem Schwerpunkt bzw. Musikzweig. Dass gleich drei Schulen mit Musikzweig bedacht wurden, hing vor allem davon ab, dass es an allen diesen Schulen Schulorchester gibt, denn nicht an jeder Schule ist eine solche Einrichtung zu finden. Darüber hinaus trug der gewünschte Einbezug aller Landkreise des Saarlandes zu dieser Entscheidung bei. An vielen anderen Schulen sind zwar Big-Bands oder Chöre Bestandteil der Schullandschaft, welche aber in der Studie zunächst nicht berücksichtigt werden. Darüber hinaus wurden auch an manchen Gemeinschaftsschulen im Saarland Schulorchester gegründet, meist Blasorchester oder bunt

³¹⁴ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 304f.; Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 155-157.; Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 40.; Stichprobenpläne enthalten eine tabellarische Auflistung verschiedener Fälle, welche dann in möglichst gleichem Maße berücksichtigt werden sollen.

³¹⁵ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 242.

³¹⁶ vgl. Ebd., S. 246f.

³¹⁷ vgl. Ebd., S. 248.

³¹⁸ Hierbei würde mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Kategorienfehler vorliegen. Vgl. Ebd., S. 249.

³¹⁹ vgl. Ebd., S. 241.

³²⁰ Siehe auch in der Tabelle „Demographische Daten“ im Anhang A6.

gemischte Ensembles. Zwei der Probenleiter solcher Orchester konnten für die Studie gewonnen werden. Einen Sonderfall bietet ergänzend das Orchester einer Waldorfschule, da dort die musikalische Erziehung im Vergleich mit den Regelschulen – selbst denjenigen mit Musikzweig – eine weitaus größere Rolle spielt. Bei den ausgewählten Orchesterleitern wird davon ausgegangen, dass diese mit Wissen und Erfahrung in ihrem beruflichen Kontext dienen können und bereit sind, sich die Zeit für das Interview zu nehmen.³²¹

Drei der betrachteten Schulen befinden sich im Regionalverband Saarbrücken, wo auch insgesamt die meisten weiterführenden Schulen im Saarland zu finden sind. Es wurden aber darüber hinaus die fünf übrigen Landkreise des Saarlandes (St. Wendel, Merzig-Wadern, Saarlouis, Saarpfalzkreis, Neunkirchen) mit jeweils mindestens einem Fall bedacht.

Für die Stichprobe wurden demnach einerseits Fälle zusammengetragen, die typisch erscheinen (minimale Kontrastierung) und andererseits auch maximale Unterschiede innerhalb der bestimmten Grenzen (weiterführende Schulen im Saarland) gesucht.³²² Es handelt sich aufgrund der kleinen Probandenanzahl und der engen Beschränkung der Rekrutierungswege (s.u.) um eine homogene gezielte Stichprobe.³²³

Kontaktaufnahme

Allen Befragten Personen ist ihre Tätigkeit als Leiter von Schulorchestern gemeinsam. Es handelt sich dabei, wie meines Wissens auch generell üblich, um Lehrkräfte der jeweiligen Schule, die das Fach Musik unterrichten. Geeignete Schulen, an denen Schulorchester als AG angeboten werden, waren teilweise schon bekannt. Es wurden aber keine allzu vertrauten Personen in die Stichprobe miteinbezogen.³²⁴ Die weiteren Fälle wurden zunächst über das Internet recherchiert. Über eine Aufstellung der weiterführenden Schulen in den verschiedenen Landkreisen³²⁵ konnten die möglichen Adressaten ausfindig gemacht werden. Über die Internetpräsenz der einzelnen Schulen wurde dann in einem zweiten Schritt geprüft, ob dort ein Schulorchester vorhanden ist. Nun galt es, nach den Überlegungen des Samplings

³²¹ vgl. Kriterien für einen guten Informanten in Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 166.

³²² Dies entspricht den Vorschlägen zur Zusammensetzung der Stichprobe in qualitativen Verfahren. Vgl. z.B. (in aller Kürze) Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 173f.; Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 164: minimale und maximale Kontrastierung, vgl. auch die vorgeschlagenen Kriterien Ebd., S. 165f.

³²³ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 304.

³²⁴ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 353ff.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 298-302.

³²⁵ vgl. z.B. unter URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Schulen_der_Sekundarstufe_I_im_Saarland (zuletzt eingesehen: 25.07.18)

(s.o.) einige Schulen auszuwählen und die betreffenden Lehrer zu kontaktieren. Meist waren schon auf den Internetseiten die E-Mail-Adressen angegeben. In den übrigen Fällen konnten diese leicht durch einen Anruf im Sekretariat der Schule in Erfahrung gebracht werden. In einem Fall, in dem das nicht möglich war, konnte eine Bekannte die betreffende Mail-Adresse leicht besorgen, da sie ebenfalls als Lehrkraft an der betreffenden Schule arbeitet.

Nachdem die Mail-Adressen bekannt waren,³²⁶ wurden die Befragten auf diesem Wege kontaktiert. Zunächst wurde dazu eine allgemeine Anfrage zur Bereitschaft für ein Interview über die Arbeit in Schulorchestern gestellt. Um vorzeitige tiefgehende Gedanken über das Thema zu vermeiden und dem Wiedergeben von vorgefertigten Antworten während des Interviews vorzubeugen, wurde die genaue Zielrichtung der Studie zunächst nicht näher ausgeführt.³²⁷ Fiel die Antwort positiv aus – und das tat sie in den meisten Fällen, wenn auch nicht immer zeitnah – wurde entweder über den Mailverkehr oder aber über ausgetauschte Telefonnummern ein Termin zur Durchführung des Interviews vereinbart. Die Wahl des Interviewortes wurde dabei immer den Befragten überlassen, um auch tatsächlich im lebensweltlichen Umfeld agieren zu können.³²⁸

3.4 Erhebungsinstrument

Wie schon mehrfach erwähnt, orientieren sich die Interviews an einem vorab erstellten Leitfaden, vornehmlich um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erzielen.³²⁹ Der Einsatz eines Leitfadens strukturiert das Interview grob vor, dient aber eher als Anhaltspunkt, statt verpflichtende Vorgabe zu sein.³³⁰ Obwohl bei Experteninterviews dem Leitfaden eine stärkere Steuerungsfunktion zugeschrieben wird,³³¹ muss die Balance zwischen Offenheit und Strukturierung gewahrt bleiben. Ankerpunkt für die Fragen und den Grad der Strukturierung ist letztlich immer der betrachtete Forschungsgegenstand.³³²

³²⁶ Einige davon waren schon im Vorfeld bekannt, da Kontakte im Studium bzw. in Praktika oder sogar im privaten Umfeld entstanden waren. (Das Saarland ist ein kleines Bundesland...)

³²⁷ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 255.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 364.

³²⁸ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 257.; Weitere Informationen zu den Intervieworten finden sich in Kap. 3.5.

³²⁹ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 224f.

³³⁰ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 372.

³³¹ vgl. z.B. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 216.; Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 165.

³³² vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 209ff, S. 179.

Grundsätzlich wurde der Leitfaden nach dem SPSS-Prinzip³³³ erstellt. Während der Erarbeitung der Fachliteratur wurden dazu alle möglichen Fragen zunächst relativ unreflektiert gesammelt. In einem zweiten Schritt, galt es dann, diese Fragen unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien zu prüfen und gegebenenfalls zu ändern oder zu streichen. Ausgeschlossen wurden dabei zunächst Faktenfragen und solche, die auf abstrakte Zusammenhänge abzielten, weshalb nicht mit einer befriedigenden Antwort gerechnet werden konnte. Des Weiteren wurde geprüft, ob die Fragen für die Erfassung subjektiver Sichtweisen geeignet sind und die Formulierung wurde dahingehend kontrolliert, dass durch sie möglichst keine impliziten Vorannahmen übertragen werden, sondern den Befragten stattdessen die Gelegenheit gegeben wird, auch völlig unerwartete Aussagen anzugeben.³³⁴ Um keinen gesonderten Fragebogen erstellen zu müssen, mussten letzten Endes wieder einige Faktenfragen (vornehmlich zur Erfassung demographischer Daten) in den Leitfaden aufgenommen werden. Um den Erzählfluss der Befragten nicht zu hemmen, wurden diese aber zumindest an den Schluss gestellt.³³⁵ In zwei weiteren Schritten wurden die Fragen zunächst sortiert und dann in Haupt und Nebenfragen eingeteilt (subsummiert).³³⁶

Insgesamt wurde bei der Erstellung des Instrumentes darauf geachtet, die Fragen möglichst klar und direkt zu formulieren, wobei Warum-Fragen und Suggestivfragen vermieden wurden, zugunsten der Möglichkeit einer offenen und erzählenden Beantwortung.³³⁷ Ebenfalls wurde angestrebt, den Leitfaden knapp zu halten (also nicht zu viele Fragen aufzunehmen), einerseits um die Interviews nicht unnötig in die Länge zu ziehen, andererseits um die Bewältigung des Datenmaterials sicherstellen zu können.³³⁸ Auch die Fragen selbst wurden möglichst kurz und verständlich (!³³⁹) formuliert, um durch sie den konkreten Forschungsgegenstand erfassen zu können.³⁴⁰ Neben diesen Vorgaben für die Erstellung von Leitfäden wurden auch bewusst verschiedene Stimulustechniken in der konkreten Formulierung genutzt, um einen großen Ertrag der Interviews zu ermöglichen und

³³³ entwickelt durch Helfferich, vgl. Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 182-189.

³³⁴ vgl. Ebd., S. 182-184.

³³⁵ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 218.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 403, S. 372.

³³⁶ vgl. Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 185.

³³⁷ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 403.; Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 37.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 204.

³³⁸ vgl. z.B. Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 44f.

³³⁹ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 283.

³⁴⁰ vgl. „Do’s und Dont’s“ Ebd., S. 218.; Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg⁸ 2018, S. 10f.

den Befragten durch die Fragestellung gerecht zu werden.³⁴¹ Wie schon erwähnt, wurden vor allem offene Stimuli verwendet, welche sich vor allem durch den Einsatz bestimmter Frageworte und Erzählaufforderungen (z.B. wie, inwiefern, beschreiben Sie, etc.) verwirklichen lassen.³⁴² Wie-Fragen sind zudem prozessorientiert und narrationsfördernd, was dem Interviewverlauf zuträglich ist.³⁴³ Der Fragebogen enthält sowohl indirekte, als auch direkte Fragen.³⁴⁴ Komplizierte und ‚manipulierende‘ Stimuli wurden hingegen größtenteils vermieden.

Zur einfacheren Erklärung wurden die einzelnen Fragen des Leitfadens nummeriert.³⁴⁵ Als obligatorisch sind nur die übergeordneten (offenen) Fragestellungen anzusehen, während die untergeordneten Fragen oder Stichpunkte meist zur Präzisierung, zum Verständnis oder der Erfassung weiterer Aspekte der Oberpunkte dienen. Diese werden nur dann gestellt, wenn die dort erfassten interessierenden Themen nicht schon bei der Beantwortung der Hauptfrage bedacht wurden.³⁴⁶ Die Hauptfragen und auch einige der Nebenfragen wurden ausformuliert.³⁴⁷ Frage 1³⁴⁸ soll den Befragten die Möglichkeit geben, das, was sie selbst mit der Arbeit im schulischen Orchester verbinden, zu äußern. Durch den Bezug zur eigenen Biographie³⁴⁹ können in dieser Frage schon erste Rückschlüsse auf die persönlichen Zusammenhänge und Wertigkeitszuschreibungen der Befragten gezogen werden. Wie in Eröffnungsfragen („Eisbrecherfragen“) üblich, soll hier die Erzählfreudigkeit der Befragten angeregt werden.³⁵⁰ Frage 2 und 5 sollen es ermöglichen, eventuell und implizit Gründe und Hindernisse der Einbindung von Reflexion zu ergründen, wie sie sich aus der Literatur oder auch dem eigenen Erfahrungshorizont ergeben, ohne diese selbst benennen zu müssen.³⁵¹ Frage fünf hätte daher auch an dritter Stelle stehen können, erschien aber im Sinne eines kongruenten Gedankenganges³⁵² in unmittelbarer Nähe zu Frage 6 besser platziert. Die Fragen 3 und 4 (auch Frage 1 in abstrakterer Form) sollen in erster Linie eruieren, ob die Befragten

³⁴¹ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 219-224.

³⁴² vgl. Ebd. 220.

³⁴³ vgl. Ebd., S. 169, S. 218.

³⁴⁴ vgl. Ebd., S. 220.

³⁴⁵ Der Leitfaden befindet sich in Anhang A1.

³⁴⁶ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 213f.

³⁴⁷ Diese Entscheidung bot sich vor allem an, um während der Interviews fehlende Erfahrung des Interviewenden ausgleichen zu können.

³⁴⁸ für die einzelnen Fragen siehe im Leitfaden, Anhang A1.

³⁴⁹ zur Wichtigkeit biographischer Kontexte in qualitativen Interviews vgl. Ebd., S. 318-326.

³⁵⁰ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewtechnik, S. 219.

³⁵¹ Um diese wirklich als beeinflussende Faktoren identifizieren zu können, wären allerdings tiefergehende Forschungen mit größeren Stichproben vonnöten.

³⁵² vgl. Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 180.

die Reflexion in der Orchesterarbeit als so wichtig ansehen, dass sie eventuell auch ohne direkten Hinweis thematisiert wird. Diese kann in den verschiedenen Fragen als eigenes, übergeordnetes Ziel, als Ziel für die Schüler oder als fester Bestandteil der Probenarbeit dargestellt werden, falls sie in einer dieser Hinsichten fest im Erfahrungshorizont des befragten Lehrers integriert ist. Die Fragen 6-9 widmen sich dann direkt dem Erkenntnisinteresse, ohne die Forschungsfrage abstrakt darzustellen. Dabei werden die in Kap. 2 vorgestellten verschiedenen Formen der Reflexion in den einzelnen Formulierungen mehr oder weniger direkt erfasst. Frage 8 nimmt hier eine besondere Rolle ein, da sie nicht nur den Zustand, bzw. das bisherige Vorgehen, miteinbezieht, sondern dazu die Möglichkeit gibt, eigene Ideen oder Vorstellungen zu äußern. Diese Frage enthält die Präsupposition³⁵³, dass die Probenarbeit durch die Reflexion behindert werden könnte, welche an dieser Stelle bewusst auch provokativ³⁵⁴ wirken kann. Obwohl diese beiden Stimuli nicht unbedingt empfohlen werden, können sie sich als nützlich erweisen, denn vor allem die Reaktion der Befragten auf den bestimmten Stimulus kann hier sehr aufschlussreich sein.³⁵⁵ Der Einsatz des genauen Wortlautes bzw. dessen Umformulierungen können der Situation innerhalb der Interviews angepasst und variiert werden.

Oft werden im Falle nicht genannter Stichpunkte explizite Nachfragen oder Aufrechterhaltungsfragen gestellt. Aus zweierlei Gründen wurde aber im Falle des Leitfadens in vielen Fällen davon abgesehen: Es werden durch diese Fragen größtenteils subjektive Einstellungen der Lehrenden erfragt, für die es keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Aspekte geben kann. Hierbei kann einzig und allein das Gesagte verwertet werden und durch die Erfragung bestimmter Stichworte würden den Befragten erwartete Aussagen quasi in den Mund gelegt werden. Darüber hinaus werden die für die Forschungsfrage direkt relevanten Aspekte zur Reflexion, welche trotzdem eventuell schon in vorherigen Erzählungen eine Rolle spielen können und dürfen, ohnehin im Verlauf des Leitfadens noch einmal angesprochen und dann eventuell auch vertieft.

Am Ende des Fragebogens findet sich nach den schon erwähnten Faktenfragen eine offene Ausstiegsfrage, die den Befragten die Möglichkeit gibt, ‚Vergessenes‘ anzuführen, eigene Relevanzen zu äußern oder zu verdeutlichen und eigene Ideen und Gedanken

³⁵³ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 221.

³⁵⁴ vgl. Ebd., S.220.

³⁵⁵ vgl. Ebd., S. 217.; Solche ‚Experimente‘ stehen möglichst, wie auch hier, am Ende des Interviews. Vgl. Ebd.

hinzuzufügen.³⁵⁶ Danach wurden zwei weitere Fragen angefügt, die der Evaluation des Interviews dienen. Empfohlen werden solche Nachfragen vor allem zur späteren Reflexion der Studie und des Leitfadens.³⁵⁷

3.5 Untersuchungsablauf

Alle Interviews wurden in persönlichen Treffen durchgeführt. Diese fanden an den von den Befragten vorgeschlagenen Orten statt, also in gewohnter Umgebung.³⁵⁸ Vier von acht Lehrern wurden an den Schulen interviewt, wobei immer in separaten und ruhigen Räumen gesprochen wurde. Zwei der Treffen fanden bei den Befragten zuhause statt und zwei zogen es vor, sich in einem Café zu treffen. Lediglich bei einem dieser Interviews schien der Treffpunkt im Nachhinein etwas unpassend, da in dem Café ein erhöhter Lärmpegel entstand, was die Transkription des gesagten etwas erschwerte. Hier wird ein Nachteil von Untersuchungen im Feld deutlich, da es hier schwieriger ist, etwaige Störvariablen zu kontrollieren.³⁵⁹

Vor Beginn des eigentlichen Interviews fand immer eine gegenseitige Begrüßung und ggf. Vorstellung sowie eventuell ein wenig Smalltalk statt. Danach folgte bei allen Befragten eine kurze Aufklärung über die Aufzeichnung des Gespräches und die vertrauliche Behandlung von persönlichen Informationen. Nachdem noch einmal kurz das Anliegen der Studie vorgestellt wurde³⁶⁰ (dass sie sich nämlich mit der Orchesterarbeit in der Schule befasst), bekamen die Probanden die Gelegenheit, Fragen zu stellen, welche sich ihnen vor dem Interview evtl. noch stellten. Lediglich einer der Befragten stellte mehrmals fest, dass das genaue Interesse der Forschung nicht klar sei, wobei dann am Ende des Leitfadens angekommen (die Feststellung tauchte bei der Frage nach Ergänzungen erneut auf) die Forschungsfrage in Gänze offenbart wurde.³⁶¹

Die große Teilnahmebereitschaft der Probanden wirkte sich positiv auf den Verlauf der Gespräche aus, welche durchweg in einer entspannten, angenehmen und kommunikativen Atmosphäre stattfinden konnten. Keiner der Befragten hatte Einwände gegen eine Aufnahme

³⁵⁶ vgl. Ebd., S. 273, S. 220.; Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 181.

³⁵⁷ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 273.

³⁵⁸ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 354.

³⁵⁹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 206.

³⁶⁰ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 263, S.270.

³⁶¹ Eine vorherige Offenbarung ist im Sinne der Unverfälschtheit der Ergebnisse nicht sinnvoll. Vgl. Z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 272.

des Gesagten und auch die eigene Anonymität, welche selbstverständlich zugesichert (und nach besten Möglichkeiten auch eingehalten³⁶²) wurde, schien nicht übermäßig wichtig zu sein, da weniger über persönliche Details als über berufliche Aspekte gesprochen wurde. Durchweg waren die Interviewpartner bemüht, ihre Erfahrungen und Gedanken zum Thema verständlich und umfassend mitzuteilen. Der Kommunikationsstil des Interviewenden bewegte sich in einem Feld zwischen neutraler und weicher Interviewführung. Zwar liefen die Gespräche insgesamt auf einer sachlichen Ebene statt, doch wurde auch Wert auf eine vertrauliche Atmosphäre und die Vermittlung von Sympathie gelegt.³⁶³ So konnte eine kollegiale und harmonische Gesprächssituation herbeigeführt und aufrechterhalten werden.³⁶⁴

Der Leitfaden, welcher im Vorfeld für die Interviews erstellt wurde, hat im Experteninterview meist einen stärker strukturierenden Charakter, als dies in anderen qualitativen Erhebungen der Fall ist.³⁶⁵ Auch bei den im Rahmen der Studie durchgeführten Gesprächen waren die vorbereiteten Fragen – wenn auch nicht immer wortwörtlich³⁶⁶ – richtungsweisend. Trotzdem wurde versucht, eine gewisse Offenheit gegenüber den Befragten zu zeigen und diese über das gesamte Interview zu wahren.³⁶⁷ Theoretische Vorüberlegungen wurden dabei weitestgehend ausgeklammert.³⁶⁸ Die Befragten konnten ausreden ohne unterbrochen zu werden³⁶⁹ und somit ihre subjektiven Erfahrungen und Bedeutungszusammenhänge beibehalten.³⁷⁰ Teilweise wurden zu dem Gesagten auch Nachfragen (über den Leitfaden hinaus) gestellt, um das Verstehen sicherzustellen oder bestimmte Aspekte noch einmal zu vertiefen.³⁷¹ Die Reihenfolge des Leitfadens wurde dabei aber selten geändert. Wenn in den Ausführungen spätere Fragen schon angeschnitten wurden, wurden die Probanden trotzdem nicht unterbrochen und es wurde – je nach Tiefe der Ausführungen – entweder an entsprechender Stelle noch einmal nachgefragt oder die

³⁶² siehe auch Kap. 3.6.1.

³⁶³ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 313f.

³⁶⁴ vgl. Ebd., S. 322f.; Beide Gesprächspartner müssen sich aufeinander einlassen. Vgl. z.B. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 142.

³⁶⁵ vgl. Helfferich: Die Qualität qualitativer Daten, S. 165.

³⁶⁶ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 372.

³⁶⁷ Sie ist eines der wichtigsten Kriterien qualitativer Forschung. Vgl. z.B. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 20.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 260f.; „So viel Offenheit wie möglich, so viel Strukturierung wie nötig“ Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 149.

³⁶⁸ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 45.

³⁶⁹ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 355.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 307ff.

³⁷⁰ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 333f.

³⁷¹ vgl. z. B. auch Ebd., S. 171f.

betreffende Frage im weiteren Verlauf übersprungen.³⁷² Einige (untergeordnete) Fragen erwiesen sich zum Teil im Laufe der Interviews als überflüssig oder unpassend und wurden an dieser Stelle deshalb nicht gestellt. So erschienen manche der Nebenfragen mit der Zeit als generell ungeeignet oder es wurden mehrere Fragen verbunden, um diese dem Gegenüber verständlicher zu machen.³⁷³ Der Leitfaden wurde also insgesamt verfolgt, aber nicht als unausweichlich angesehen und daher locker und offen behandelt. Den Befragten wurde bewusstgemacht, dass Ziel des Interviews nicht die Wertung des Gesagten ist.³⁷⁴ Dies war vor allem in zwei Fällen immer wieder nötig, um Abwehrhaltungen zu vermeiden. Aufgrund der geringen Erfahrung des Interviewenden konnten die vorgestellten Prinzipien³⁷⁵ leider nicht ausnahmslos eingehalten werden. Es ist nämlich auch in offenen Interviewformen nicht möglich, die Kommunikation und Strukturierung durch den Interviewenden vollends zu unterbinden.³⁷⁶ Im ersten Interview wurde zudem bedauerlicherweise aus Unachtsamkeit heraus eine Frage komplett übergangen. Eine gewisse Scheu den Befragten gegenüber führte überdies dazu, dass nicht immer genau genug nachgefragt wurde, sodass auch im Nachhinein manche Fragen offenblieben.³⁷⁷

In nur einem Fall war es etwas schwierig beim Thema des Interviews zu bleiben. Der betreffende Proband schien andere Fragen erwartet zu haben³⁷⁸ und schweifte häufiger zu allgemeineren Erzählungen zu seinem Scholorchester ab. Nach dem Prinzip der Offenheit und um Missverständnisse zu vermeiden (manchmal versteht man nicht gleich, worauf der Interviewte hinauswill) wurde aber zunächst nicht interveniert, sondern, wenn überhaupt, erst nach ein paar Minuten des Zuhörens versucht, die Aufmerksamkeit wieder auf die eigentlichen Fragen zu lenken.³⁷⁹ Glücklicherweise wurde aber dadurch die Befragungssituation nicht beeinträchtigt und das Interview am Ende auch durch den Befragten insgesamt als angenehm eingestuft.

³⁷² vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 358.; Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 47.

³⁷³ Schwächen des Leitfadens, die erst im Verlauf der Durchführung erkannt wurden, werden in Kap. 5.2 genauer besprochen.

³⁷⁴ Wie es generell nicht das Ziel solcher Interviews sein sollte. Vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 364.

³⁷⁵ vgl. auch in den vorangegangenen Kapiteln.

³⁷⁶ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 281f.

³⁷⁷ Eigentlich muss nachgefragt werden, bis alles verstanden und erfasst ist. Vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 372.; Weitere Reflexionen der Befragungssituation finden sich in Kap. 5.2.

³⁷⁸ Nicht immer zählt sich das absichtsvolle Verschweigen von Details aus.

³⁷⁹ vgl. zum Unterbrechen von Befragten Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 307-312.

Nach Beendigung des Interviews schloss sich fast immer ein Gespräch an, das meist direkt durch das vorangegangene Interview ausgelöst wurde. Mal stellten sich Fragen zur Studie und ihrer Durchführung, mal ging es um das Lehramtsstudium, in anderen Fällen hingegen auch um ganz allgemeine und von der Studie komplett losgelöste Themen. Einige Gespräche handelten zudem direkt von den im Interview besprochenen Aspekten, die manche der Befragten zur eigenen Reflexion anregten. Besonders auffällig war dieser Gedankenanstoß in einem Interview. Im Nachhinein erhielt ich eine Mail der Probandin, in der sie ihre diesbezüglichen Überlegungen und Reflexionen noch einmal mitteilte. Schnellstmöglich im Anschluss an die Interviews wurden, auch um solche Aspekte festzuhalten, sogenannte Postskripte angefertigt, in denen Beschreibungen des Gegenübers und der Umgebung, Informationen zur Interviewsituation sowie auch die Inhalte der Nachgespräche zusammengetragen wurden.³⁸⁰

Wie in der qualitativen Forschung üblich und zur Analyse der erhobenen Daten fast schon unabdingbar,³⁸¹ wurden alle Interviews mitgeschnitten. Durch dieses Vorgehen kann die Konversation freier und konzentrierter stattfinden.³⁸² Der (Ton-)Mitschnitt erfolgte im Rahmen der vorliegenden Studie der Einfachheit halber mithilfe eines Mobiltelefons, genauer mit der App ‚Sprachmemos‘ eines iPhone SE. Die Audiodateien wurden dann zur weiteren Verarbeitung auf einen Computer übertragen. Meist wurde schon die Einstiegsinformation der Befragten mitgeschnitten (grobe Informationen zur Studie und Zusicherung der Anonymität etc.),³⁸³ sofern sich die Gelegenheit ergab, das Aufnahmegerät vorher einzuschalten. Auch Nachgespräche der Interviews wurden nach Möglichkeit mit aufgezeichnet.³⁸⁴

³⁸⁰ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 277ff.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 367.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 357.

³⁸¹ vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 366.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 353.

³⁸² vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 47.

³⁸³ empfohlen durch z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 272.

³⁸⁴ ebenfalls empfohlen Ebd., S. 277.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 366.

3.6 Vorgehen bei der Datenauswertung

3.6.1 Transkription

Nach der Durchführung der Interviews lagen die erhobenen Daten in Form von Audiodateien vor. Auf Videoaufnahmen wurde, vornehmlich aus ökonomischen Gründen, verzichtet. Da aber vor allem der Inhalt des Gespräches im Vordergrund der Auswertung stehen soll, bestand zudem nicht die Notwendigkeit einer solch umfassenden Dokumentierung, welche die Datenerfassung zudem erheblich erschwert.³⁸⁵ Die erfassten Daten müssen nach der Aufnahme zunächst so bearbeitet werden, dass eine Analyse möglich gemacht wird. Daher ist es zur Auswertung qualitativer Interviews nahezu unerlässlich, Transkripte des Gesagten zu erstellen.³⁸⁶ Der Begriff Transkript bezeichnet die Überführung der Aufnahmen in eine schriftliche Form.³⁸⁷ Die Audioaufnahmen wurden über Kopfhörer im VLC-Mediaplayer am Computer abgespielt und in Word-Dokumenten abgetippt. Dabei wurde keine Transkriptionssoftware genutzt.

Die Transkriptionen müssen einheitlich und dem Ziel der Studie angepasst durchgeführt werden, weshalb sinnvollerweise ein Regelsystem für das Vorgehen vorab festgelegt wird.³⁸⁸ Für die Interviews wurden jeweils Volltranskriptionen angefertigt, d. h. alle gestellten Fragen sowie die dazugehörigen Ausführungen der Befragten wurden verschriftlicht.³⁸⁹ Nimmt man die Begrifflichkeiten allerdings ganz genau, so handelt es sich in einem gewissen Sinne auch um Teiltranskriptionen,³⁹⁰ da einige Abschnitte, die nicht direkt dem Forschungsinteresse dienlich sind, ausgelassen wurden. Dabei handelt es sich einerseits um die Einstiegsinformationen durch den Interviewenden und Vorabfragen der Befragten sowie um die Evaluationsfragen³⁹¹ und eventuell aufgezeichnete Gespräche nach Beendigung des Interviews. Auch die Faktenfragen zu demographischen Daten wurden nicht wörtlich

³⁸⁵ Die Aufzeichnungen sollten auf das Notwendige eingeschränkt werden. Vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 373.; zu Schwierigkeiten bei der Auswertung von Videomaterial vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 368.

³⁸⁶ vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 16.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 341, S. 367.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 354.

³⁸⁷ vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 16.

³⁸⁸ vgl. z.B. Döring/ Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 583f. (Die verwendeten Transkriptionsregeln finden sich im Anhang A2.)

³⁸⁹ vgl. Ebd., S. 583.

³⁹⁰ vgl. Ebd.

³⁹¹ empfohlen in Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 273.

transkribiert, sondern im Anschluss in einer separaten Tabelle zusammengefasst.³⁹² Die Einstiegsinformation ist in allen Interviews ungefähr ähnlich und dient lediglich der Ausklärung der Probanden, sodass sich daraus keine verwertbaren Daten ergeben. Auch in den Nachgesprächen und durch die Beantwortung der Evaluationsfragen entstand kaum verwertbares Datenmaterial. Die Nachgespräche konnten zudem nicht in jedem Fall mit aufgenommen werden, weshalb hier eher die Postskripte als Informationslieferant dienen könnten. Es ist ferner zu bedenken, dass die Informationen und Gedanken, die Befragte ihrer Meinung nach außerhalb des Interviews äußern, aus datenschutzrechtlichen Gründen streng genommen nicht direkt verwertet werden dürfen.³⁹³ Die Erfassung der demographischen Daten wurde in den Transkriptionen ausgelassen, da hierzu auch ein Fragebogen ausgereicht hätte und es sich lediglich um Fakten zu den befragten Personen handelt, welche, wenn überhaupt, nur am Rande in die Auswertung mit eingehen können. Die Zeitangaben, welche sich in den Transkriptionen finden, generieren sich wie folgt: Die Dauer entspricht der reinen Interviewzeit von Beginn der ersten Frage an bis zum Ende der Beantwortung der Evaluationsfragen. Die Zeitangaben am Rand (z.B. vor Auslassungen) beziehen sich hingegen auf die Audiodateien (welche über das reine Interview hinaus noch Vor- und evtl. Nachgespräch enthalten können), um eine eindeutige Zuordnung zur Audioaufnahme und damit die Möglichkeit eventuellen Nachvollzuges gewährleisten zu können. Die erwähnten Auslassungen werden mit einer solchen Zeitangabe im Transkript vermerkt.

Im Folgenden werden einige Entscheidungen erläutert, welche die Umsetzung und Entwicklung eines spezifischen Transkriptionssystems betreffen. Eine Auflistung aller verwendeten Regeln findet sich im Anhang A2. Die getroffenen Entscheidungen resultieren vor allem aus dem Forschungsinteresse, der geplanten Art der Analyse und der Verfügbarkeit von zeitlichen und personellen Ressourcen,³⁹⁴ und müssen begründet dargelegt werden.³⁹⁵ Auch formale Aspekte müssen in das Regelsystem miteinbezogen werden.³⁹⁶

Vielerorts werden Transkriptionen kritisiert, die zu oberflächlich und rein lexikalisch durchgeführt werden, ohne dabei sprachliche Besonderheiten zu dokumentieren und dadurch

³⁹² siehe im Anhang A6 (CD)

³⁹³ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 278.

³⁹⁴ vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 18.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 583f.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 345.

³⁹⁵ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 350.

³⁹⁶ vgl. Döring/ Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 368.

die ursprünglichen Daten verfälschen.³⁹⁷ Allerdings ist es notwendig und sinnvoll, die Transkriptionen nicht mit Details zu überladen, welche dann im Endeffekt ohnehin nicht in die Auswertung miteinbezogen werden.³⁹⁸ Um gute Lesbarkeit, zeitliche Aspekte und auch die Erlernbarkeit durch den Anwender zu begünstigen, ist hier also ein Kompromiss zwischen der genauen Wiedergabe und dem Anspruch der Angemessenheit zu finden.³⁹⁹ Dabei ist zu entscheiden, welche übersprachlichen Effekte dem Forschungsinteresse dienen können und welche nicht.⁴⁰⁰ Insgesamt wurde in der vorliegenden Studie eine eher einfache Art der Transkription gewählt: Dialekte werden geglättet und alles Gesagte ins Schriftdeutsche übersetzt. Füllpartikel wie „ähm“ und „hm“ wurden in den meisten Fällen ausgelassen. Berücksichtigt wurden hingegen u.a. Wort- oder Satzabbrüche, starke Betonungen, gleichzeitiges Sprechen und Sprechpausen. Wie bereits erwähnt verändern solche Vereinfachungen die ursprünglichen Daten, jedoch ist dies bei jeder Art von Transkription, so genau und akribisch das Vorgehen auch sein mag, immer der Fall.⁴⁰¹

Um vertrauliche Informationen und die Identität der Befragten zu schützen, müssen die Transkriptionen, soweit möglich, anonymisiert und von eindeutigen Hinweisen auf bestimmte Personen befreit werden.⁴⁰² Dabei stellen sich aber einige Probleme hinsichtlich der Verständlichkeit und Interpretierbarkeit der Daten. Nicht alle Kontextinformationen können gelöscht werden, da diese teilweise für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind. Deshalb müssen Entscheidungen zur Anonymisierung immer im Einzelfall getroffen werden.⁴⁰³ Generell werden Namen von lebenden Personen, Ortsangaben und die Namen der jeweiligen Schulen⁴⁰⁴ anonymisiert.

Nach einem ersten Durchgang der Transkripterstellung und einem darauf folgenden eigenen Korrekturdurchgang wurden diese nochmals durch eine zweite Person Korrektur gelesen, da eigene Fehler oft nicht auffallen. Fehler sind aber bei Transkriptionen kaum zu vermeiden.⁴⁰⁵

³⁹⁷ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 341.; Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 17.

³⁹⁸ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 379.; Mayer: Interview und schriftliche Befragung, S. 47f.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 350.

³⁹⁹ vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 16ff.; Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2010, S. 41ff.

⁴⁰⁰ vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 367.

⁴⁰¹ vgl. Ebd., S. 584.; Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 16.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 346.

⁴⁰² vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 358.

⁴⁰³ vgl. Ebd.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 584.

⁴⁰⁴ Nur im Falle der Waldorfschule leider nicht möglich, da die Schulform als Sonderfall in die Stichprobe aufgenommen wurde.

⁴⁰⁵ vgl. Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 30.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 368.

3.6.2 Analyse

Zur Auswertung von qualitativen Interviews wurden je nach Art des Erkenntnisinteresses und auch der spezifischen Erhebungsmethode einige mehr oder weniger systematische Herangehensweisen entwickelt. Für die vorliegende Studie wurde Mayrings Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt, da sie am besten zu den Rahmenbedingungen der Untersuchung und den daraus resultierenden Daten zu passen schien. Natürlich müssen Entscheidungen über das Vorgehen bei der Auswertung immer in Abhängigkeit von der Fragestellung und dem vorliegenden Material getroffen und demnach angepasst werden.⁴⁰⁶ Dementsprechend wurde das Verfahren stellenweise modifiziert und auf die Studie zugeschnitten.

Das Verfahren von Mayring findet in der Erfassung subjektiver Sichtweisen in leitfadengestützten Interviews breite Anwendung.⁴⁰⁷ Dabei werden interpretatorisch Informationen zu emotionalen oder kognitiven Befindlichkeiten sowie Handlungen oder Verhaltensweisen aus dem Material entnommen.⁴⁰⁸ Die Inhaltsanalyse nach Mayring gibt dem Erarbeitenden methodisch einen hohen Grad an Kontrolle.⁴⁰⁹ Diese Systematisierung verortet die Strategie in einer „Zwischenposition zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren“⁴¹⁰, was sie immer wieder einiger Kritik aussetzt. Eindeutig wird so aber eine Nachvollziehbarkeit der Analyseschritte bestmöglich gewährleistet.⁴¹¹ Es handelt sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse aber andererseits auch um ein leicht erlernbares Vorgehen, sodass auch bei wenig erfahrenen und alleine arbeitenden Forschern die notwendige Methodenkompetenz sichergestellt werden kann.⁴¹²

Ziel einer Inhaltsanalyse ist es, aus den vorliegenden Daten Schlussfolgerungen ableiten zu können.⁴¹³ Deshalb dient als Grundlage der qualitativen Analyse der Entwurf eines Kategoriensystems.⁴¹⁴ Ein solches Kategoriensystem macht den Auswertungsprozess transparent⁴¹⁵ und bietet sich als Strukturierungselement vor allem für Studien an, die nach

⁴⁰⁶ vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2015, S. 51, S. 52.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 362.

⁴⁰⁷ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 416.

⁴⁰⁸ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 441.

⁴⁰⁹ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 95.; Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 50f.

⁴¹⁰ Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 541.

⁴¹¹ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 51.

⁴¹² vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 600.

⁴¹³ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 434.

⁴¹⁴ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 61. (Das erstellte Kategoriensystem findet sich im Anhang A4.)

⁴¹⁵ Forderung nach Nachvollziehbarkeit z.B. in Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 358.

Vergleichen streben.⁴¹⁶ Zudem wird das (bei qualitativen Auswertungen immer wieder kritisierte) willkürliche Herausgreifen von Zitaten⁴¹⁷ so vermieden. Es geht bei diesem Auswertungsverfahren nicht um eine Quantifizierung im Sinne z.B. einer Auftretenswahrscheinlichkeit, sondern um eine Zusammenstellung möglicher Ausprägungen der verschiedenen Kategorien, sozusagen einer Typisierung.⁴¹⁸ Um solche Kategoriensysteme zu erstellen, schlägt Mayring drei verschiedene Möglichkeiten der Inhaltsanalyse vor: Die explizierende, die strukturierende und die zusammenfassende Analyse des Materials.⁴¹⁹ Bei der Explikation werden fragliche Textstellen durch das Hinzuziehen von zusätzlichem Material verständlich gemacht,⁴²⁰ was für das vorliegende Material zunächst nicht zielführend erschien. In der vorliegenden Studie wurde stattdessen gewissermaßen eine Hybridlösung aus den Prinzipien der strukturierenden und der zusammenfassenden Analyse gebildet. Einerseits sollte anhand einiger vorab schon bewusster Kriterien ein Querschnitt des Materials erstellt werden (Strukturierung), andererseits sollten aber darüberhinausgehende wichtige Inhalte ebenfalls berücksichtigt werden (Zusammenfassung).⁴²¹

Im allgemeinen Ablaufmodell der Inhaltsanalyse können an diesem Punkt der Studie die ersten fünf Schritte übersprungen werden, da sie sich schon in den vorherigen Kapiteln finden: Das Material wurde bereits festgelegt und seine Entstehungssituation sowie die formalen Aspekte beschrieben. Die Ausrichtung der Analyse und eine differenzierte Fragestellung wurden ebenfalls dargelegt.⁴²² Danach folgt die Auswahl der genauen Auswertungstechnik.⁴²³ Die einzelnen Arbeitsschritte sind in den verschiedenen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse annähernd vergleichbar. Die vorliegende Studie orientierte sich aber am stärksten am Ablaufmodell der zusammenfassenden Analyse.⁴²⁴ Dieses Vorgehen weist starke Ähnlichkeiten mit dem Vorschlag für die Auswertung von Experteninterviews durch Meuser und Nagel auf.⁴²⁵ Zudem ist der zusammenfassende Ansatz derjenige unter Mayrings Vorschlägen, der den höchsten Grad an Induktion aufweist und sich daher für

⁴¹⁶ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 180.

⁴¹⁷ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 369.

⁴¹⁸ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 351, S. 465.

⁴¹⁹ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 67.

⁴²⁰ vgl. Ebd., S. 67, S. 90-97.

⁴²¹ vgl. Ebd., S. 67.

⁴²² vgl. Ebd., S. 62, S. 54f, S. 58-59.

⁴²³ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 410.

⁴²⁴ siehe Anhang A 3. Hier finden sich das allgemeine Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring sowie seine hier teilweise verwendeten spezifischen Vorgehensmuster für die zusammenfassende und strukturierende Analyse.

⁴²⁵ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 172.

explorative Studien besonders gut eignet.⁴²⁶ In einem nächsten Schritt werden dann die Analyseeinheiten festgelegt.⁴²⁷ Die Analyse- oder Auswertungseinheit beschreibt den Umfang der nacheinander auszuwertenden Textteile⁴²⁸ und umfasst in diesem Fall zunächst die gesamte Transkription eines Interviews. Die Kodiereinheit als minimaler Bestandteil einer Auswertung soll für die vorliegende Studie schon einzelne Worte berücksichtigen dürfen, während die Kontexteinheit, welche die Maximalgrenzen eines ausgewerteten Textteils beschreibt, auch ganze Abschnitte umfassen kann.⁴²⁹

Während aus der strukturierenden Analyse vor allem die Bestimmung von Oberkategorien aus der Fragestellung und Theorie übernommen wurde,⁴³⁰ orientierte sich das restliche Vorgehen an der zusammenfassenden Analyse und insbesondere der induktiven Kategorienbildung.⁴³¹ Die zusammenfassende Inhaltsanalyse reduziert das Material in vier Schritten: Zunächst werden die relevanten Textteile paraphrasiert und dann in ein höheres Abstraktionsniveau übertragen. In einem nächsten Schritt werden identische und als unwichtig erachtete Paraphrasen innerhalb einer Auswertungseinheit gestrichen oder zusammengefasst, um daraufhin auf ein noch höheres Abstraktionsniveau gelangen zu können.⁴³² Da diese Schritte wenig ökonomisch erscheinen, wird das Vorgehen bei der Paraphrasierung oft abgekürzt, indem man gleiche Paraphrasierungen direkt zusammenführt, statt sie zunächst einzeln aufzunehmen.⁴³³ Dabei wird nicht zwingend der gesamte vorliegende Text betrachtet, sondern es werden die relevanten Textteile herausgefiltert, was arbeitsökonomisch einige Vorteile bietet.⁴³⁴ In der tabellarischen Darstellung der Ergebnisse werden auf der untersten Ebene direkte Zitate aus den Transkripten der Wiedergabe von Paraphrasen vorgezogen und immer mit Angabe des Fundortes den jeweiligen Paraphrasen bzw. Kategorien zugeordnet.

Der Gedanke der Verbindung von struktureller und zusammenfassender Analyse spiegelt sich vor allem in der Erstellung des Kategoriensystems wider, welches auf zweierlei Art entstand: Einerseits wurden, im Sinne der strukturierenden Inhaltsanalyse, deduktiv

⁴²⁶ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 96.

⁴²⁷ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 410.

⁴²⁸ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 61.

⁴²⁹ vgl. Ebd.

⁴³⁰ vgl. Ebd., S. 97.

⁴³¹ Beide Modellvorlagen finden sich im Anhang A3.

⁴³² vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 72.

⁴³³ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 95.

⁴³⁴ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 187.

erschlossene Kategorien an die Texte herangetragen. Diese ergeben sich aus der Fragestellung und dem theoretischen Hintergrund.⁴³⁵ Obwohl die Deduktion in erster Linie in quantitativen Herangehensweisen üblich ist, hat sie ebenso in qualitativen Verfahren ihren Platz.⁴³⁶ Vor allem bei der Verwendung von Leitfäden ist es üblich, solche deduktiven Kategorien aus dessen Struktur zu erschließen.⁴³⁷ Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass eine ausschließliche Orientierung der Analyse am Leitfaden zur Folge hätte, dass relevante Aussagen, die eventuell bei der Beantwortung anderer Fragen geäußert wurden, nicht berücksichtigt werden würden. Es ist allerdings von Bedeutung, immer die ganze Auswertungseinheit auf eventuelle Äußerungen zu den Aspekten zu überprüfen. Zudem erschien es aus dieser Perspektive sinnvoll, dem Material insgesamt möglichst offen zu begegnen und die übrigen Kategorienebenen direkt daraus zu erschließen.⁴³⁸ Solche induktiven Vorgehen sind typisch für die qualitative Forschung⁴³⁹ und auch die Verbindung von deduktiven und induktiven Herangehensweisen ist keinesfalls unüblich.⁴⁴⁰

Dazu wurden aus dem vorliegenden Material zunächst Textstellen gesammelt, die den vorab festgelegten deduktiven Kategorien zugeordnet werden können; darüber hinaus wurden aber auch weitere interessante Äußerungen in eine Art ‚Restekategorie‘ aufgenommen. Die einzelnen Textpassagen wurden dann zusammengeführt und in mehreren Schritten unter immer weiter abstrahierte Überschriften gebündelt. Diese Generierung über- (bzw. den deduktiv angelegten Oberkategorien unter-)geordneter Kategorien entsteht erst im Arbeitsprozess und dient dazu, die spätere Darstellung der Ergebnisse zu erleichtern.⁴⁴¹ Auf eine Definition von Kodierregeln und Ankerbeispielen⁴⁴² wurde verzichtet, da die zwischen- und übergeordneten Kategorien (bis auf die doch sehr weit gefassten deduktiven Oberkategorien) sich erst mit der Auswertung und aus den Textteilen selbst ergaben und aus einer Zusammenfassung verschiedener Ausprägungen resultierten.⁴⁴³ Eine solche Bündelung induktiv erschlossener Ausprägungen zu übergeordneten Kategorien ist durchaus gängig.⁴⁴⁴

⁴³⁵ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 97.

⁴³⁶ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 541.

⁴³⁷ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 204, S.206.

⁴³⁸ vgl. Ebd.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 462, S. 471.

⁴³⁹ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 238.

⁴⁴⁰ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 62, S. 201.

⁴⁴¹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 605.

⁴⁴² in der strukturierenden Inhaltsanalyse üblich, vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 97.

⁴⁴³ Es wurden also aus den Ausprägungen die Oberpunkte abstrahiert, statt die Ausprägungen unter der Beachtung von Kodierregeln vorab bestimmten Oberpunkten zuzuordnen.

⁴⁴⁴ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 199.; Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 90.

Sobald sich ein System der induktiv erschlossenen Kategorien herauskristallisiert hat (nachdem etwa 50% des Materials betrachtet wurden), können diese auch wieder als deduktive Kategorien verwendet werden.⁴⁴⁵ Anders als von Mayring vorgeschlagen, wurde jedoch aufgrund des explorativen Erkenntnisinteresses Wert darauf gelegt, über den gesamten Auswertungsprozess für das Entstehen neuer Kategorien und Zuordnungen offen zu bleiben.

Zur Analyse wurden zunächst die einzelnen Fälle genau betrachtet, bevor vergleichende Aspekte im Fokus standen.⁴⁴⁶ Die Arbeitsschritte wurden ohne Unterstützung einer Analysesoftware ausgeführt; stattdessen dienten verschiedenfarbige Markierungen und handschriftliche Notizen zur Ordnung der Daten. Das Bilden von geeigneten Kategorien war dabei eines der am schwierigsten zu überwindenden Hindernisse.⁴⁴⁷ Die Fähigkeit der Kategorienfindung wird oft als Alltagstechnik angesehen⁴⁴⁸ und soll zugleich an das alltägliche Verstehen anknüpfen,⁴⁴⁹ weshalb die Literatur wenige konkrete Vorschläge zur Kategorienbildung bietet.⁴⁵⁰ Die Kategorien, die an das Material herangetragen werden oder sich daraus entwickeln (bzw. durch Bündelung abstrahiert werden), können außerdem sehr unterschiedliche Abstraktionsniveaus aufweisen.⁴⁵¹ Auch bei dem hier entwickelten System ist dies der Fall. Dabei ist festzustellen, dass viele der Kategorien auch untereinander zusammenhängen und/oder sich gegenseitig bedingen. Eine Textpassage kann (im Zuge der Erstellung der Kodierungstabellen, siehe Anhang A5) zudem durchaus mehreren Kategorien zugeordnet werden,⁴⁵² allerdings wurde darauf auch in manchen Fällen verzichtet, um zu viele Wiederholungen zu vermeiden. Unabdingbar ist es jedoch, die gewählten und gefundenen Kategorien im Verlauf des Analyseprozesses immer wieder zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.⁴⁵³ Es ergab sich letztendlich ein Kategoriensystem in vier Ebenen, welches im Anhang A4 zu finden ist. Die Reihenfolge der Auflistung von oben nach unten ist dabei nicht als Darstellung einer Hierarchie gedacht. Lediglich der Abstraktionsgrad der Kategorien ist absteigend von links nach rechts geordnet, wobei auch hier die Kategorien einer Ebene

⁴⁴⁵ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 202.

⁴⁴⁶ vgl. Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 474.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 604f.

⁴⁴⁷ vgl. auch Kuckartz: Einführung, S. 63.

⁴⁴⁸ vgl. Ebd., S. 58.

⁴⁴⁹ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 38.

⁴⁵⁰ vgl. Ebd., S. 51.

⁴⁵¹ vgl. Kuckartz: Einführung, S. 83.

⁴⁵² vgl. Ebd., S. 81, 198.

⁴⁵³ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 61.

dahingehend nicht unbedingt vergleichbar sein müssen⁴⁵⁴ und keinesfalls durch Addition der Kategorien ein Ganzes erreicht werden kann. Es handelt sich um eine Abbildung des Gesagten, welches allerdings nicht in ein allumfassendes und detailgetreues Regelsystem zu überführen ist. Im Nachhinein wurden die Oberkategorien einer besseren Übersichtlichkeit zuliebe noch einmal in drei Hauptkategorien zusammengefasst. Induktive Erweiterungen finden sich nachgestellt in einer gesonderten Tabelle.

Nicht alle betrachteten Dimensionen nutzen jede Ebene des Systems, da sich gelegentlich die Zusammenfassung auf der nächsthöheren Ebene nicht anbot oder nicht logisch erschien. Das gefundene System kann natürlich nicht den Anspruch erheben, die einzig mögliche Lösung zu sein. Streng genommen zielt nur die Hauptkategorie ‚Reflexion‘ direkt auf die Forschungsfrage ab. Allerdings sind in den beiden anderen Hauptkategorien wichtige Informationen und Einsichten enthalten, welche die Reflexion bedingen und beeinflussen oder zumindest die Einstellungen der Befragten erklären können.

⁴⁵⁴ Das gilt vor allem für die beiden niedrigsten Ebenen.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews zusammenfassend dargestellt. Orientierung bieten hierbei das zuvor erstellte System aus Kategorien⁴⁵⁵ mit den darin festgelegten Haupt- und Oberkategorien sowie die in diesem Sinne erstellten Kodierungstabellen⁴⁵⁶. Obwohl die eigentliche tiefergehende Interpretation erst im darauffolgenden Kapitel ihren Platz finden soll, können qualitative Daten nie wirklich neutral wiedergegeben werden, denn schon das Erstellen eines Kategoriensystems erfordert eine Deutung des Gesagten. Hier sei darüber hinaus das Problem des Fremdverstehens⁴⁵⁷ angesprochen, welches zwar nach Möglichkeit überwunden werden soll, jedoch kann ein umfassendes Verständnis des Gegenübers niemals endgültig erreicht werden. Zumindest aber sollen die Ergebnisse möglichst wertungsfrei dargestellt werden.

Neben der deutenden Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse werden, dort wo es sinnvoll erscheint, zur Verdeutlichung und Belegung einiger Aussagen Zitate aus den Transkripten herangezogen. Eine reine Zusammenstellung von Zitaten wäre einer umfassenden Darstellung und Gegenüberstellung der wichtigen Aspekte nicht zuträglich. Die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien ist in den Kodierungstabellen im Anhang A5 zu finden. Die Zitate werden gekennzeichnet durch ein Px, wobei x für die Nummer des Probanden steht, sowie die Angabe der betreffenden Zeilennummern. Die Probanden wurden der Einfachheit halber nach der Reihenfolge der Interviewdurchführungen nummeriert.

Eine zusätzliche quantitative Auswertung von Ergebnissen kann bei kleinen Stichproben nicht oder zumindest nicht in sinnvoller Art erfolgen.⁴⁵⁸ Allerdings können Gewichtungen innerhalb der Stichprobe durchaus angemerkt werden, ohne zu verallgemeinerbaren Schlüssen führen zu wollen. Die folgenden Darstellungen sind bemüht, nicht allein nach der Logik des Kategoriensystems die einzelnen Aspekte zu beleuchten⁴⁵⁹, sondern darüber hinaus die wichtigsten Verschränkungen zwischen den Kategorien zu erläutern, welche zum großen Teil nicht eindeutig voneinander zu trennen sind. Ferner finden sich im Anhang A6 (CD) im Ordner ‚Einzelfälle‘ kurze interpretierende Zusammenfassungen

⁴⁵⁵ Das Kategoriensystem findet sich im Anhang A4.

⁴⁵⁶ Die Kodierungstabellen, welche den gefundenen Kategorien die entsprechenden Textstellen zuordnen, finden sich im Anhang A5.

⁴⁵⁷ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 60-67.

⁴⁵⁸ vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 90.

⁴⁵⁹ Die Reihenfolge in der Betrachtung der einzelnen Zwischen- und Unterkategorien kann ebenfalls variieren.

der einzelnen Interviews, welche vor allem sicherstellen sollen, dass die Zusammenhänge von Aussagen innerhalb der Interviews nicht verloren gehen oder durcheinandergeraten. Zudem kann dadurch eine vollständigere Abbildung der Ansichten einer Einzelperson erreicht werden, als dies in der vergleichenden Analyse möglich ist. Über die Transkripte und Interviews hinaus wurden hier weitere aus anderen Quellen bekannte Informationen sowie eigene Eindrücke eingeflochten.

4.1 Hauptkategorie: Einordnung des Orchesters

4.1.1 Besetzung

Während an vielen der befragten Schulen die Musiker aller Klassenstufen zusammen das Schulorchester bilden, ist an den saarländischen Musikgymnasien, aber auch an der Waldorfschule üblich, ein Orchester für die unteren Klassenstufen (bis Klasse 8 oder 9) zu etablieren und die älteren Schüler in einem separaten Orchester spielen zu lassen. Die Besetzungen sind in der betrachteten Stichprobe sehr verschieden. Ein kleines Bläserensemble aus Instrumentalanfängern steht hier neben bunt gemischten Ensembles, Kammerorchester und mehr oder weniger sinfonischen Besetzungen, die durchaus auch durch teilweise außergewöhnliche Instrumente erweitert werden.

In allen Schulorchestern spielt die Heterogenität der Fähigkeiten der Mitspieler eine Rolle, die sich mal weiter fächert, mal innerhalb eines relativ homogenen allgemeinen Niveaus ausprägt. So spielen Schüler aus dem Musikzweig mit Schülern, die diesen nicht besuchen, wobei der Besuch des Musikzweiges noch kein eindeutiger Indikator für das spielerische Niveau sein kann. Allerdings spielen auch Fünftklässler und Anfänger teilweise mit sehr fortgeschrittenen und orchestererfahrenen Instrumentalisten zusammen. Alle Orchesterleiter teilen – wenn auch teilweise nicht explizit geäußert – die Erfahrung, dass die Besetzungen sich von Jahr zu Jahr wandeln und dass die Orchesterarbeit an die sich daraus ergebenden Möglichkeiten angepasst werden muss. Die Motivation seitens der Orchesterleiter und der Mitspieler, ihre Orchester weiterzuführen, besteht aber unabhängig vom Niveau der Ergebnisse.

4.1.2 Repertoire

Die Konzertprogramme der betrachteten Schulorchester stellen sich sehr unterschiedlich dar. Für die Auswahl der Stücke werden vor allem vier Kriterien sehr häufig genannt. Zunächst einmal spielt die jeweilige momentane Besetzung eine große Rolle, die sowohl aufgrund der Zusammensetzung der Instrumente als auch des jeweiligen spielerischen Niveaus die Entscheidungen beeinflusst. Es werden also Stücke geprobt, die einerseits der Zusammenstellung an Instrumenten gerecht werden, oder durch Arrangierarbeit gut an diese angepasst werden können, und andererseits wird auch der Schwierigkeitsgrad der Literatur so ausgewählt, dass er die Schüler weder unter- noch überfordert. Obwohl die letzte Entscheidung über das konkrete Programm meist dem Orchesterleiter vorbehalten ist, werden von allen Befragten auch Schülerwünsche oder -vorschläge eingeholt und nach Möglichkeit berücksichtigt, wobei diese nicht überall in gleichem Maße auch erfüllt werden.⁴⁶⁰ Diese Beteiligung der Schüler erscheint beim Großteil der Befragten als Selbstverständlichkeit. Gehäuft tritt auch der Verdacht auf, dass die Schüler andernfalls ihre Lust verlieren könnten. Ferner wird eine positive Darstellung und Repräsentation des Orchesters nach außen angestrebt. Die Schüler sollen sich durch das Programm gut darstellen und ihre Fähigkeiten zeigen können, aber auch, wie P2 äußerte, dem Publikum eine abwechslungsreiche Unterhaltung bieten (vgl. P2, Z. 137-141). Dieselbe Befragte richtet manche Konzerte auch unter einem bestimmten Thema aus, welches dann richtungsgebend für das Programm wirkt (vgl. P2, Z. 126-128). P7 hebt als Auswahlkriterium einen weiteren Aspekt heraus: „Natürlich wähle ich schon so Sachen aus, wo dann halt [...] ja, wo sie so schnell wie möglich viel lernen können, ganz klar.“ (P7, Z. 116f)

Die meisten Schulorchester sind nicht an einen bestimmten musikalischen Schwerpunkt gebunden. Bei beiden Gemeinschaftsschulen stehen aber Rock- und Pop-Titel im Vordergrund (vgl. P3, Z. 99; P5, Z. 96f). Diese werden auch von P8 genannt, die aber darüber hinaus klassische und Folklore-Anteile angibt (vgl. P8, Z. 85-87, Z. 70-80). P1 verbindet die vorrangige Erarbeitung von barocken Werken mit z.B. einem neoklassizistischen Werk mit gleicher Besetzung (vgl. P1, Z. 128-136). Sein jetziges Orchester ist ausschließlich auf Musicals ausgerichtet (vgl. P1, Z. 16f). Auch P7 nennt einiges an Musicalrepertoire, ist aber außerdem offen für nahezu alle Richtungen der klassischen Musik, sowie Folklore und Rock (vgl. P7, Z.

⁴⁶⁰ siehe zu diesem Aspekt auch Kap. 4.3.1.

122-130, Z. 141f, Z. 149f). Vor allem die Leiter der eher sinfonisch besetzten Orchester (mit Ausnahme von P7) wollen trotz ihrer Offenheit, bspw. für Filmmusik, vor allem klassische bzw. sinfonische Literatur erarbeiten und diese den Schülern nahebringen.

4.2 Hauptkategorie: Handlungsspielräume des Orchesterleiters

4.2.1 Probenarbeit

Zumeist ist es bei den Schulorchestern üblich, dass einmal wöchentlich eine Probe stattfindet. Lediglich bei P3 ist die Orchesterarbeit eher projektorientiert auf einen kurzen Zeitraum vor den Konzerten angelegt (vgl. P3, Z. 147-149). Wie genau innerhalb der Proben vorgegangen wird, explizieren die Befragten selten, was aber auch daran liegen mag, dass es eventuell keine pauschalen Vorgehensweisen gibt, sondern die Probenarbeit immer vom jeweiligen Programm abhängt. Deutlich geäußert wird das durch P7: „[Das ist angepasst], was wir an Programm haben“ (P7, Z. 115). P2 gibt an, in den einzelnen Proben, bis auf Durchlaufproben vor dem Konzert, nur ein bis zwei der gespielten Stücke zu fokussieren (vgl. P2, Z. 103-105). Anteile der Reflexion werden als fester Bestandteil der Probenarbeit von keinem der Befragten genannt und stellen sich erst bei konkreten Nachfragen heraus.⁴⁶¹ Deutlich wird aber zumindest bei zwei Befragten ein Primat der musikalischen Praxis über solche Inhalte (vgl. P1, Z. 208f; P7, Z. 91f).

Zur konkreten Arbeit in den Proben gibt es, wie bereits erwähnt, kaum ergiebige Aussagen. Im Fokus steht dabei aber immer die Erarbeitung der ausgewählten Stücke. Lediglich P5 gibt genauere Angaben zur Vorgehensweise. Er arbeitet mit Instrumentalanfängern, weshalb sehr kleinschrittige Methoden gewählt werden, wie eine taktweise Erarbeitung, die Reduzierung des Spieltempos oder die Betrachtung einzelner Stimmgruppen (vgl. P5 Z. 308-310, Z. 317, Z. 322f). P7 hingegen nennt eine andere Herangehensweise, die weniger das Üben von Stellen, dafür mehr das Spielen im Zusammenhang beinhaltet (vgl. P7, Z. 92- 99). Hier beruft er sich einerseits auf das Erleben der Wirkung von Stücken sowie andererseits auf die Probenmotivation der Schüler als Begründung:

„Und es kommt halt so (...) eher die WIRKUNG des Stückes rüber, als jetzt, ja, die detailbesessene Motivik beispielsweise. Das kannst du nicht machen. Das geht nicht mit Schülern. Das WOLLEN die auch nicht. Das machst du zwei, drei Proben, und dann gehen die.“ (P7, Z. 99-201)

⁴⁶¹ vgl. hierzu Kapitel 4.2.

In den Aussagen von P1 wird deutlich, dass besonders bei jüngeren Schülern das Lernen von Rhythmus und Intonation seinen Platz finden sollte (vgl. P1, Z. 103-105) und auch P5 spricht von rhythmischen Praktiken (vgl. P5, Z. 336f). Bei schwierigeren Stellen sind gerade rhythmische Komponenten aber auch in eher fortgeschrittenen Ensembles durch Übungen zu vermitteln (vgl. P1, Z. 178f). Die übrigen Aussagen beschränken sich meist darauf, DASS an den Stücken gearbeitet wird.

Oft werden als Bestandteil der Probenarbeit vor allem auch vorbereitende Aspekte genannt. Es müssen Stühle gestellt werden und vor allem müssen die Instrumente gestimmt werden, was gerade bei Streichern viel Übung benötigt und Zeit in Anspruch nimmt. Zum Einspielen, das nur von drei der Befragten als Teil der Probenarbeit genannt wurde, werden in erster Linie Tonleiterübungen eingesetzt (vgl. P2, Z. 102f; P3, Z. 91; P5, Z. 301f). P5 lässt hier auch Stücke spielen, welche die Schüler schon gut beherrschen (vgl. P5, Z. 302-304). Einige Aussagen der Befragten beinhalten zudem den Einsatz von Medien in der Orchesterarbeit. Dabei werden Audioaufnahmen von Stücken aus dem Konzertprogramm vorgespielt, um ein Gefühl für das Stück zu vermitteln (vgl. P2, Z. 110; P5, Z. 304-307). P2 lässt ihr Orchester auch parallel zu den Aufnahmen spielen, um die Eindrücke zu vertiefen (vgl. P2, Z. 110-113). Das Orchester von P7 spielte hingegen eine erarbeitete Filmmusik zu den entsprechenden Videosequenzen (vgl. P7, Z. 158f).

Während P7 gänzlich auf geteilte Proben verzichtet (P7, Z. 86), werden in einigen der anderen Schulorchester nach Bedarf auch getrennte Proben angesetzt. Hierfür werden sowohl Lehrerkollegen (vgl. P2, Z. 108-110; P6, Z. 103-105) als auch Instrumentallehrer (vgl. P1, Z. 252-255; P5, Z. 310-315⁴⁶²; P6, Z. 99-103) eingesetzt. P6 kann vor allem auch auf Eltern zählen, die als professionelle Orchestermusiker arbeiten (vgl. P6, Z. 101f). Diejenigen, die mit Instrumentallehrern zusammenarbeiten sehen darin gute Möglichkeiten für die Orchesterarbeit.⁴⁶³ Ebenso werden im Rahmen der Probenarbeit Orchesterfahrten angesprochen, die ebenfalls großes Potenzial bergen.⁴⁶⁴

⁴⁶² Er spricht hier von der Erarbeitung im Unterricht. Allerdings handelt es sich dabei um Gruppenunterricht im Rahmen eines abgewandelten Bläserklassenkonzeptes.

⁴⁶³ vgl. auch Kap. 4.2.3.

⁴⁶⁴ siehe auch Ebd.

4.2.2 Ziele

Die Ziele, welche die Orchesterleiter für ihre Orchesterarbeit angeben, sind in Richtung und Begründung weit gefächert. Die Setzung musikalischer Ziele orientiert sich vor allem am Leistungsstand der Mitspieler und kann nicht allgemein formuliert werden (vgl. P4, Z. 33f; P7, Z. 63f, Z. 76-79). Neben genuin musikalischen Zielen, die sich auf die Art (P4, Z. 37f; P7, Z. 72-74) und das Niveau der gespielten Musik (vgl. P7, Z. 62f) oder das Hinarbeiten auf Konzerte (vgl. P3, Z. 50) beziehen, sind es vor allem solche, die das persönliche Erleben der Schüler betreffen. Das Spielen im Orchester soll einerseits die Schüler in ihren musikalischen Fähigkeiten fördern, aber auch vor allem ein tieferes Verständnis für die Musik ermöglichen. Durch den bewussten Umgang mit dem Notentext und den vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten ergibt sich die Möglichkeit, die Musik besser zu verstehen und zu interpretieren. Diese Gelegenheit entsteht vorrangig aus dem praktischen Tun, wie vor allem P5 und P7 formulieren:

„Also ich denke, was ich erreichen will, was die Ziele sind, ich meine, für die Kinder, denke ich, ist das ein anderer Zugang zur Musik, als wenn ich nur was ÜBER Musik lerne, oder halt mal so ein paar kleine Sachen mache, bisschen war rhythmisch, oder so, was man im Musikunterricht so macht. Was man halt mit denen machen kann, wenn die kein Instrument spielen. Ich denke, wenn man ein Instrument lernt, kriegt man einen ganz anderen ZUGANG zur Musik und ich denke, das ist auch einfach eine Bereicherung des Lebens.“ (P5, Z. 240-462) ; „Ich meine, dass es letztendlich keine bessere Möglichkeit gibt, also über Musik zu lernen, als durch MACHEN, ist vollkommen klar.“ (P7, Z. 265-267)

Einigen der Befragten ist es aber wichtig, diese Ziele vor allem in der klassischen Musik zu verwirklichen und die Schüler davon zu begeistern (vgl. P2, Z. 73f; P6, Z. 81f; (P7, Z. 79)).

Teilweise implizit aber oft auch konkret geäußert, ist vor allem der Spaß am Musizieren ein wichtiges Ziel der Orchesterarbeit. Sie steht für viele Orchesterleiter sogar an erster Stelle (vgl. P2, Z. 62f; P3, Z. 81; P6, Z. 77-79; P8, Z. 27). Auch die generelle Erhaltung von Orchestern in der Schule ist ein nennenswertes Anliegen mancher Orchesterleiter (vgl. P4, Z. 165; P5, Z. 248-250; P6, Z. 26f).

Ein weiteres Ziel ist auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Neben der Fähigkeit auf andere zu achten und einzugehen (vgl. z.B. P3, Z. 84f; P5, Z. 253), bietet das Schulorchester vor allem auch die Möglichkeit, in Kontakt mit Schülern anderer Klassenstufen zu kommen und gemeinsam Musik zu machen (vgl. P2, Z. 84-86; P3, Z. 82f; P7, Z. 267f). P6 führt die sozialen Aspekte der Orchesterarbeit auch auf das Orchestergefüge zurück:

„Also irgendwie, klar, muss der einzelne sprechen, aber auch die Gruppe sprechen, also man muss sich irgendwie, wie das im Orchester so IST, man muss sich als Teil eines Tutti fühlen, ABER man ist eben immer auch mal Solist und hat jetzt eine Stelle, die man alleine spielt und wo die Anderen einen begleiten, wo man als Solist vortritt.“ (P6, Z. 290-293)

Er hebt zudem auch den pädagogischen Aspekt, der in der schulischen Orchesterarbeit stärker ausgeprägt ist, als in anderen Ensemblekontexten, deutlich heraus:

„Ja, sagen wir mal, der Schwerpunkt in einem Schulorchester liegt sehr viel mehr auf der pädagogischen Seite (...), auf dem pädagogischen Aspekt, als jetzt meinetwegen mit, NATÜRLICH mit Profiorchestern, oder auch mit anderen Jugendauswahlorchestern, wenn man das jetzt vergleicht mit Landesjugendorchester oder so, da ist der KÜNSTLERISCHE Gesichtspunkt spielt mit Sicherheit eine viel größere Rolle als bei uns. WIR versuchen immer, ICH versuche immer, (...) möglichst alle, die es wollen und die dazu auch mehr oder weniger in der Lage sind und die eine entsprechende Probanddisziplin mitbringen, also, dass sie regelmäßig kommen und so weiter und so fort, zu integrieren.“ (P6, Z. 66-73) ; „Also das ist eigentlich/ verstehe ich eher noch als pädagogischen Auftrag, nämlich die Schüler daHINzuführen, zu sagen, Interpretation oder so etwas (...) BEWUSST zu gestalten und zu erleben“ (P6, Z. 99-201)

4.2.3 Chancen

Neben den im Leitfaden direkt angesprochenen Zielen der Orchesterarbeit wurden durch die musikalischen Leiter zudem einige Chancen und Möglichkeiten herausgestellt, die sich im und/oder durch das Schulorchester ergeben. Die Repräsentation der Schule nach außen wird nur zweimal angeführt, wobei P1 sie allerdings auch nur als „Nebeneffekt“ nennt (P1, Z. 73-76). Vor allem werden aber auch vielfältige Gedanken geäußert, wie eine Weiterentwicklung der Schüler auf unterschiedlichen Wegen durch das Spiel im Schulorchester gefördert werden kann. Vor allem das gemeinschaftliche Gefüge im Orchesterkontext kann über die Musik hinaus soziale Lernprozesse fördern. Zunächst bietet der AG-Kontext den Raum, „dass die sich auch untereinander von den verschiedenen KlassenSTUFEN, als auch Parallelklassen kennenlernen. Und das funktioniert gut. Also das merke ich auch, dass das einen positiven Einfluss auf die hat.“ (P2, Z. 84-87) Positive Effekte zeigen sich vor allem auch in vielfältigen Gelegenheiten, bei denen die jüngeren Schüler von den älteren lernen können. Die älteren Schüler erweisen sich in solchen Momenten oft als sehr hilfsbereit (vgl. P1, Z. 83f; P2, Z. 100-102; P7, Z. 64-67; P8, Z. 55-57). Darüber hinaus bewirkt das Zusammenspiel im Orchester einen gegenseitigen Ansporn und somit eine Verbesserung der musikalischen Qualität des Schulorchesters (vgl. P1, Z. 85-87).

Zwei der Befragten beschreiben auch ein großes Engagement der Schüler, welche die Arbeit im Orchester sehr wertschätzen:

„Also die wollten auch, dass es besser wird, also jetzt nicht so: ‚Ja gut, es ist ja nur ein Schulorchester.‘, sondern die haben schon auch Dampf gemacht, was ja auch gut ist.“ (P1, Z. 149f) ; „Sie engagieren sich ganz persönlich und es bedeutet ihnen etwas.“ (P8, Z. 31f)

Ähnlich beschreiben das auch P5 und P6, die das Orchesterspiel als Möglichkeit sehen, für das eigene Leben zu lernen: „Ich denke, das ist auch einfach eine Bereicherung des Lebens“ (P5, Z. 245f). P6 stellt diesen Aspekt noch deutlicher heraus:

„Ich meine, wir machen das Musizieren ja nicht NUR oder nicht, damit wir dann ein tolles musikalisches Ergebnis abliefern, sondern irgendwie auch, damit (...) die Schülerinnen und Schüler (...) ja Aspekte bekommen, ihr LEBEN zu verstehen oder irgendwie Aspekte für den ALLTAG zu finden oder weiß ich etwas. Die Musik ist ja doch irgendwie ein Botschafter, der ganz viel MEHR sagen kann, als nur schön klingen.“ (P6, Z. 241-146)

Neben diesen persönlichkeitsbildenden Aspekten ist das aktive Musizieren aber auch die beste Möglichkeit, das musikalische Lernen zu fördern, was vor allem P7 klar hervorhebt: „Ich meine, dass es letztendlich keine bessere Möglichkeit gibt, also über Musik zu lernen, als durch MACHEN, ist vollkommen klar.“ (P7, Z. 265-267) Zum Beispiel werden dabei die Gesangsfähigkeiten der Mitspieler trainiert:

„Also wir haben in den letzten Konzerten, in den letzten Jahren, immer wieder auch (...) LIEDER gesungen, drei-, vierstimmige Sachen oder so. Und es ist ja einfach so, das erlebt man dann, wer im Orchester spielt, die singen auch toll. ((lacht)) Das sind einfach auch dann, das sind sofort tolle Chöre. Also das ist dann, wenn ich das vergleiche mit dem Singen, was man in den KLASSEN hat und so weiter, dann ist das ein großer Unterschied.“ (P6, Z. 177-182)

P7 hat zudem die Erfahrung gemacht, dass Musik insgesamt die Hirnleistung fördert:

„Also der Verbund Schulorchester, das ist schon irre, wenn du da jetzt (...) die Ehemaligen triffst von vor zwanzig Jahren, und siehst, was aus ihnen geworden ist und die machen noch viel Musik, selbst wenn sie ganz andere Berufe haben, klar, aber auch einige Profis, das ist schon schön, klar. Und es ist halt auch (...)/ merkst halt auch, dass durch diese Sache unser Hirn einfach strukturiert wird und gefördert wird. (Also?) DIE Leute, die ich bisher hatte, NIE Schwierigkeiten zu sagen, (unverst.) so nicht, und die sind alle fit wie Harry.“ (P7, Z. 268-273)

Für das Orchester und dessen musikalische Ergebnisse ungemein zuträglich sind auch Orchesterfahrten. P2 und P6 stellen an den gemeinsamen Wochenenden eine deutlich größere Probeneffizienz fest, als dies im ‚Alltagsbetrieb‘ der Fall ist (vgl. P2, Z. 263-271; P6, Z. 91-96). P6 spricht in diesem Zusammenhang zudem von einer Partnerschaft und einem damit einhergehenden Austausch mit Georgien als einer Besonderheit seines Orchesters, welche den Schülern außergewöhnliche Erfahrungen ermöglicht (vgl. P6, Z. 109-125).

Ebenso äußern einige der Befragten auch Wünsche und Anregungen, welche die Orchesterarbeit und/oder deren Bedingungen betreffen. So sind sich P1 und P6 einig, dass die Zusammenarbeit mit Instrumentallehrern oder überhaupt die Arbeit im Team große Vorteile mit sich bringt (vgl. P1, Z. 242-255; P6, Z. 99-107, Z. 311-314). P2 bemängelt, dass es im Saarland keine Wettbewerbe gibt, bei denen sich die Schulorchester vorstellen und auch untereinander begegnen können. Eine solche Arbeit vonseiten des Landes wäre ihrer Meinung nach wünschenswert und könnte die Schülermotivation weiter steigern (vgl. P2, Z. 317-342).

4.2.4 Grenzen und Hindernisse

Obwohl die Befragten allesamt bereitwillig und mit Freude als Orchesterleiter tätig sind – oder jedenfalls diesen Eindruck hinterließen – wurden immer wieder auch die Grenzen ihrer Möglichkeiten in den Gesprächen thematisiert. Hier sind es oft die Rahmenbedingungen, die unbefriedigend erscheinen. P2 z.B. bedauert es, über die Sommerferien keine wirklichen Vorbereitungen treffen zu können, da erst zu Beginn des neuen Schuljahres feststeht, welche Schüler mit welchen Instrumenten die AG besuchen werden (vgl. P2, Z. 42-44).⁴⁶⁵ Insgesamt ist durch die Lehrer auch über die Arbeit im Orchester hinaus sehr viel Organisationsarbeit zu leisten (vgl. z.B. P2, Z. 330f; P6, Z. 314-320). Größter ‚Kritikpunkt‘ ist aber sicherlich ein scheinbar allgegenwärtiges Zeitproblem. Der Großteil der Befragten hat wöchentlich theoretisch eineinhalb Stunden Zeit für die Probe, P8 und P5 sogar nur 45 Minuten und P3 probt nur projektweise. Diese eigentliche Zeit kann aber selten wirklich in vollem Umfang genutzt werden. Vor allem Auf- und Abbau, aber auch das Stimmen nehmen schon einen Teil dieser Zeit in Anspruch (vgl. P2, Z. 260-263; P4, Z. 48-52). Ein weiteres Problem sind zum Beispiel auch die Busverbindungen nach Ende der Probe (vgl. P4, Z. 52-55; P6, Z. 87-91) und sonstige Ausfälle (vgl. P7, Z. 186-191). Ebenso können auch kurzfristige Konzertanfragen der Grund sein (vgl. P8, Z. 198-204). Daher versucht man, „dann auch auf den Punkt zu kommen, ein Ergebnis zu haben, das [man] dann auch präsentieren“ (P8, Z. 154f) kann. Wie es P6 im Sinne fast aller Befragten treffend formuliert: „Diese Probenzeit, diese wöchentliche, das ist schon wenig. ((lacht)) Das muss ich sagen.“ (P6, Z. 310f)

⁴⁶⁵ Erst dann können z.B. Programme zusammengestellt und Arrangements geschrieben werden. (siehe dazu auch weiter unten in diesem Kapitel)

Grenzen des schulischen Orchesterspiels liegen zudem im Leistungsniveau der Mitspieler begründet (vgl. z.B. P3, Z. 54-58). Das macht sich insbesondere im Hinblick auf die interpretatorischen Möglichkeiten bemerkbar, wie auch P6 feststellt:

„Wobei, ich muss dann einfach auch sagen/ Im Grunde ist es so, WENN man da wirklich hinkommt, dann ist man ja über das NOTENSpielen hinausgekommen und das sind natürlich seltene Glücksmomente ((lacht)) eines Schulmusikers, denn meistens ist man ja doch zufrieden, wenn es einfach vom Notenmaterial her halbwegs (...) vertretbar ist, was man da abliefert.“ (P6, Z. 206-210)

P2 spricht dabei insbesondere von den jüngeren Schülern:

„Ja, nicht weiter hinauskommen, weil es nicht schneller geht, weil es eben ein Schulorchester ist, (unverst.). Das heißt, manchmal ist man da eben auch einfach, ja, daran gebunden, dass man bestimmte Dinge gar nicht anders machen kann. UND, für die Kleinen gerade, überhaupt Dynamik zu verwenden, ist schon wirklich schwierig.“ (P2, Z. 189-192)

Für P5 hingegen stellte sich vor allem das Problem, dass sich die Schüler unterschiedlich entwickelten und nicht alle in gleichem Maße auch motiviert waren:

„Es wurde halt schwieriger, in der siebten Klasse damals, weil die einen waren noch ziemlich motiviert, die waren auch schon weiter und andere hingen/ Dann ging die Schere immer weiter auseinander. Die anderen, die dann, (unverst.), die hatten sich zwar noch ANGEMELDET, aber irgendwie so im Laufe der Zeit die Lust verloren und dann wurde das immer schwieriger, die alle noch auf einem Level zu halten. Und andererseits, die, die dann GELERNT haben, gut, die konnten natürlich auch andere Stücke schon, die wollten nicht immer das gleiche (...) spielen. Die wollten auch mal was Anspruchsvolleres spielen, bisschen was (...) mit, die haben ja dann auch/ konnten ja dann auch mehr, mehr NOTEN spielen und rhythmisch komplexer spielen und die wollten dann sowas auch SPIELEN. Und die anderen haben dann wieder DAMIT (geprobt?), die sind auf dem anderen Level noch STEHEN geblieben. Und da wurde das halt schwierig.“ (P5, Z. 344-355)

Er stellt einen solchen ‚Motivationsumschwung‘ vor allem ab der siebten Klasse fest (vgl. P5, Z. 173-177). Auch P3 erwähnt Schwierigkeiten „die Kinder zusammenzutrommeln“ (P3, Z. 149), um in wenigen Proben ein akzeptables Ergebnis zu erreichen (vgl. P3, Z. 149-151). P7 macht die Motivation der Schüler hingegen stark von der Probenarbeit abhängig (vgl. z.B. P7, Z. 91-102, Z. 129-132). P4 kommt zwar weniger auf die Motivation der Schüler zu sprechen, stellt aber bedauernd fest, dass es insgesamt immer weniger Schulorchester gibt (vgl. P4, Z. 161-166).

Ein weiteres Problem stellt für die Befragten die Auswahl passender Literatur dar, die vor allem bei den offenen und instrumental gemischten Ensembles nicht leichtfällt, aber auch je nach Besetzung variieren muss.⁴⁶⁶ Das Arrangieren von Stücken für die vorliegende Besetzung wird somit obligatorisch (vgl. P2, Z. 132-135; P3, Z. 58-60; P7, Z. 74-77; P8, Z. 37-

⁴⁶⁶ wie bereits in Kap 4.1.2 ausgeführt

39). Diese Notwendigkeit schränkt ebenfalls die Möglichkeiten der Orchesterleiter ein, „weil da gehen ja mal schnell dreißig, vierzig Stunden drauf, je nachdem. (...) Was man überhaupt an Vorlagen oder Vorgaben hat, und da muss ich ganz ehrlich sagen, da reicht dann einfach manchmal die Zeit nicht.“ (P2, Z. 167-170) Manche Orchesterleiter verwenden aber, wenn möglich, fertige veröffentlichte Arrangements oder spielen Originalfassungen (vgl. vor allem P4, Z. 37-42 (u.A.); P6, Z. 155-161), was aber die eigene Arrangierarbeit nicht immer gänzlich ersetzen kann (vgl. P1, Z. 54-59).

Eine weitere Einschränkung, welche in der Kompetenz des Orchesterleiters selbst liegt, wird ausschließlich von P5 (mehrfach) angeführt: „DA ist natürlich, denke ich, dann einer, der das/ der besser ausgebildet ist, der kommt da vielleicht dann schneller vorwärts. Und dann wird es halt/ wird es nicht so zäh. Das kann auch so sein.“ (P5, Z. 116-118) Er führt diesen Umstand aber vor allem auf die unzureichende eigene Ausbildung zurück⁴⁶⁷: „Aber ich habe halt wirklich keine fundierte methodische Ausbildung, wie man da/ also, dass ich dann das richtig von der Pike auf gelernt hätte, wie man sowas genau MACHT.“ (P5, Z. 338-340)

4.3 Hauptkategorie: Reflexion

4.3.1 Transparenz und Einbezug

Im Allgemeinen ist es den Orchesterleitern wichtig, den Schülern gegenüber offen zu sein und ihnen Entscheidungen auch zu begründen. Diese Kommunikation betrifft zum Beispiel die Rollenverteilung im Orchester (vgl. P1, Z. 154-157), die Zusammenstellung des Programmes und eventuell nicht erfüllbare Wünsche (vgl. P2, Z. 165-167; P4, Z. 99-104; P6, Z. 172f). Transparenz ist in diesem Kontext vor allem von Bedeutung, um den Schülern getroffene Entscheidungen verständlich zu machen (vgl. z.B. P2, Z. 179f). P2 bekommt aus dem Orchester dahingehend auch positive Rückmeldungen: „Und da haben die das eigentlich auch positiv selber erwähnt. Das habe ich mal so mitbekommen, dass die irgendwie selber mitentscheiden können, das finden die ganz gut.“ (P2, Z. 175-177) Obwohl Wünsche nicht immer erfüllt werden können, wird den Schülern von ihr zumindest ein Mitbestimmungsrecht eingeräumt. Für P6 sind auch Rückmeldungen der Schüler sehr wichtig, weshalb nach Abschluss einer Fahrt

⁴⁶⁷ Ein weiteres Mal wird die fehlende Vorbereitung im Studium in einem Nachgespräch bemängelt (siehe Kap. 5.1).

im Rahmen der Partnerschaft mit Georgien immer Fragebögen⁴⁶⁸ ausgeteilt werden, in denen die Schüler zu verschiedenen Punkten ihre Meinung äußern können (vgl. P6, Z. 186-192).

Vor allem die Programmauswahl ist ein Punkt, bei dem alle der Befragten mehr oder weniger Rücksicht auf die Schüler nehmen. Die letzte Entscheidung liegt hier zwar fast immer in der Hand des Orchesterleiters, allerdings sind Wünsche und Vorschläge der Schüler bei allen Probanden willkommen. P6 weist aber auf ein Problem mit Schülerwünschen hin:

„aber letztlich ist es einfach so, dass man sozusagen aus seiner Erfahrung und aus dem Überblick heraus das Programm doch irgendwie festlegen MUSS, weil die Schülerinnen und Schüler sagen: ‚Können wir nicht das und das spielen?‘ und können nicht einschätzen, WELCHE Schwierigkeiten auf sie zukommen.“ (P6, Z. 133-136)

P5 befürchtet hingegen vor allem Uneinigkeiten unter den Schülern, die dann letztendlich doch autoritäre Entscheidungen erforderlich machen (vgl. P5, Z. 395-400). Er bezeichnet das Vorgehen in seinem Orchester eher als konservativ und vorgebend, vor allem, seit die Probenleitung an jemand anderen übertragen wurde (vgl. P5, Z. 388-390). Andererseits ist es aber laut einiger Aussagen vor allem für die Schüler und deren Motivation wichtig und zuträglich, wenn man ihnen einen Anteil an den Entscheidungen einräumt. Sie dürfen sich dabei nicht übergangen fühlen (vgl. P2, Z. 171f; P8, Z. 118-232). P2 spielt bspw. mit den Schülern zusammen verschiedene Stücke an, unter denen die Schüler dann auswählen können (vgl. P2, Z. 76-78). P1 orientiert sich vor allem auch an Vorschlägen der erfahreneren Orchestermitglieder (vgl. P1, Z. 142-147). Zumeist werden Entscheidungen aber zumindest vor den Schülern begründet, besonders, wenn deren Wünsche nicht erfüllt werden können (vgl. P2, Z. 151-155; P4, Z. 98-104; P6, Z. 173f). In den Fällen, wo der Raum zum Ausprobieren gegeben ist, bemerken die Schüler teilweise auch selbst klangliche Unzulänglichkeiten (vgl. P2, Z. 154-157; P8, Z. 94-98).

Abläufe und einzelne Vorgänge während der Proben werden teilweise ebenso den (zumindest angenommenen) Wünschen der Schüler angepasst. P7 versucht vor allem, die Geduld der Schüler nicht überzustrapazieren, indem er zu lange an einzelnen Stellen oder schwer zugänglichen Stücken probt (vgl. P7, Z. 91-102, Z. 129-132). P2 und P5 nehmen aber auch während der Proben Vorschläge und Kritik an. Kritik an den Probenabläufen vonseiten der Schüler kann aber ebenso störend sein und daher vom Probenleiter erklärend zurückgewiesen werden, wie P5 schildert (vgl. P5, Z. 112-116). Während dieser zudem ernst

⁴⁶⁸ Der Fragebogen ist auf der beiliegenden CD zu finden.

genommene Einwürfe der Schüler erwähnt, die Falschspieler betreffen (vgl. P5, Z. 325-327), wirkt sich der von P2 beschriebene Fall sogar nachhaltig auf die Probenmethodik aus:

„Da ist es auf jeden Fall auch so, dass wir viel uns von den Stücken anhören/ Also das mache ich mittlerweile, weil ich da sehr gute Erfahrungen gemacht habe (...) und ich spiele sogar teilweise mit den Aufnahmen mit, dass die ein Gespür bekommen, also auch nicht nur für (...) wie schnell ist das Ganze nachher im Originaltempo, sondern auch für solche Agogik-Dinge und so. Und das macht denen irgendwie total viel Spaß. Es war irgendwie einfach/ Da hat irgendjemand mal vorgeschlagen: ‚Wir spielen mal mit‘, da habe ich gesagt: ‚Gut.‘ Und seitdem (...) mache ich das öfters und das hat sich auch positiv dann auf das Endergebnis ausgewirkt. So in der Endphase auf jeden Fall, ja.“ (P2, Z. 110-118)

P6 versucht in seinen Proben, die individuellen Probenerfahrungen der Mitspieler miteinfließen zu lassen:

„Wenn wir bei uns im Orchester, und das ist natürlich IMMER der Fall, Teilnehmer haben, Mitglieder haben, die beispielsweise im Landesjugendorchester spielen, und die dann irgendwelche Stücke spielen, die jetzt mit unserem in irgendeiner Art und Weise eine Parallele haben oder so, dann FRAGE ich die immer auch schon mal: ‚Sag mal, wie ist denn das bei euch eigentlich? Und wie habt denn ihr das gemacht?‘ oder so. Lasse das irgendwie SO in die Probenarbeit einfließen, sodass die Anderen auch, die sind dann halt immer hellhörig, wenn Klassenkameraden sprechen, und das weckt ja auch irgendwie das Interesse jetzt von den Anderen. Also das (...) versuche ich SCHON, so diese individuellen Erfahrungen da einzubringen.“ (P6, Z. 277-286)

In Bezug auf die Interpretation der gespielten Stücke sind im Schulorchester die Möglichkeiten begrenzt. P2 stellt fest, dass gerade bei jüngeren Schülern schon die angemessene Verwendung von Dynamik eine Herausforderung darstellt und dass Die Umsetzung bspw. von agogischen Ideen erst mit älteren Schülern realistisch wird (vgl. P2, Z. 190-197). Allerdings ist es laut P6 im Allgemeinen selten der Fall, dass interpretatorische Fragen überhaupt zur Sprache kommen. Er sieht es eher als Aufgabe des Schulorchesters an, die Schüler auf ein Niveau zu bringen, auf dem solche Gespräche möglich werden. Man muss ihnen die Interpretation und ihre Möglichkeiten dazu zunächst bewusstmachen. (vgl. P6, Z. 194-206) Dies geschieht in vielen Schulorchestern vor allem durch Erklärungen oder die gemeinsame Suche nach Begründungen, welche anhand des gespielten Stückes deutlich machen, warum eine Stelle gerade so gespielt wird oder gespielt werden soll. P1 sieht das als wichtigen Punkt der Orchesterarbeit und spricht dabei mit seinen Mitspielern vor allem über Artikulation und Tongebung (vgl. P1, Z. 176-181). Für P7 sind besonders auch die Struktur des Stückes und der einzelnen Stimmen wichtig, um den Schülern das Verstehen der Musik zu ermöglichen:

„Jetzt, WIE es gespielt wird, ich versuche denen so VIEL wie möglich, wenn jetzt was miteinander gespielt wird, auch zu erklären: ‚Moment mal, die zweite Geige. Warum müsst ihr hier weniger spielen?‘ oder

auch die erste, die ja das UNGERN macht, (...) ‚Warum hier die erste Violine?‘ ‚Eija, die Melodie liegt jetzt nun mal um/ Jetzt spielt un/ Der <Name2> spielt jetzt mal im Cello unten die Melodie und ihr habt jetzt mal nur‘, was weiß ich, ‚gebrochene Dreiklänge‘ und sowas. Das muss sein, dass man denen das begründet und sie sollen ja auch über das Musizieren was lernen. Ist ja nicht nur so, dass da jetzt die Noten gespielt werden, die sollen das ja auch verstehen.“ (P7, Z. 160-167)⁴⁶⁹

P6 sieht eine gute Möglichkeit darin, zusätzlich zu den Erklärungen andere Spielweisen auszuprobieren und das Ergebnis zu besprechen:

„oder wo man die Schüler auch bewusst RANFÜHREN kann, wo man sagen kann: ‚Guckt mal wir machen das jetzt so.‘ oder ‚Ich finde, das muss so und so sein, aus dem Grunde. Kommt, wir spielen es mal ANDERS. Wie klingt das dann?‘ oder irgendwie so. Also das ist eigentlich/ verstehe ich eher noch als pädagogischen Auftrag, nämlich die Schüler daHINzuführen, zu sagen, Interpretation oder so etwas (...) BEWUSST zu gestalten und zu erleben“ (P6, Z. 196-201)

Dabei spielen dann auch die Einschätzungen der Schüler eine Rolle. Diese bemerken nämlich oft selbst, wenn kein befriedigendes klangliches Ergebnis erreicht werden kann, weshalb ein Stück dann eventuell auch nicht weiter verfolgt wird (vgl. P2, Z. 155-157; P8, Z. 94-98). Solche Schüleräußerungen können von selbst kommen oder auch erfragt werden, um dann zu gemeinsamen Lösungen zu führen. Die fortgeschrittenen Mitglieder aus dem Orchester von P1 machten z.B. eigenhändig einige Vorschläge zur Gestaltung der Stücke:

„Also, jetzt gerade, weil auch die zwei, <Name1> und <Name2>, hatten auch unheimlich viel Erfahrung, die haben da auch schon mitgeredet auch. Und (Sachen auch?) Fragen gestellt, auch: ‚Können wir das nicht so machen‘, oder: ‚Tempo ist nichts. Können wir das nicht schneller machen? Können wir das nicht langsamer machen?‘ und so.“ (P1, Z. 162-166)

P5 und P6 hingegen zählen eher auf aktive Nachfragen, um Anregungen zur Gestaltung bestimmter Stellen zu sammeln, wobei P6 diese auch wieder auf die persönlichen Erfahrungen der Mitspieler ausrichtet:

„Ja gut. Ich habe dann auch schon mal hier gesagt: ‚Hier, guck mal, die Noten und da und da‘ und ‚SO, was da STEHT‘ und ‚Wie spielt man das jetzt?‘ und das mache ich natürlich schon AUCH mal. Das ist klar.“ (P5, Z. 408-410) ; „Also das (...) versuche ich SCHON, so diese individuellen Erfahrungen da einzubringen. Oder wenn wir/ Wir haben ja auch dann mal SOLOkonzerte, dass wir ein Klavierkonzert haben oder, dass wir ein Violinkonzert haben oder irgendwie so etwas. Und natürlich fragt man den dann, den Solisten: ‚Sag mal, wie hast du denn das jetzt/ Was hast du denn an der Stelle gemacht?‘ und ‚Wie hast du denn das geÜBT? Das kriegen wir ja gar nicht hin.‘ und so weiter.“ (P6, Z. 285-290)

Das Orchester von P2 hört darüber hinaus verschiedene Aufnahmen an und bewertet diese, um zu einer eigenen Version zu gelangen:

⁴⁶⁹ vgl. auch P7, Z. 206-211

„Ja, also zum Beispiel habe ich ja vorhin gesagt, dass ich manchmal mit verschiedenen Aufnahmen spiele. Da habe ich das auch schon mal als Test dann gemacht, dass ich mit denen VERSCHIEDENE Aufnahmen angehört habe und gesagt habe: ‚Ja, was gefällt euch denn besser und was denkt ihr denn würde mehr Sinn machen?‘ oder so. Dass ich die da schon auch mal mit einbezogen habe.“ (P2, Z. 183-187)

P7 beschreibt, dass Einschätzung und Bewertung der Gestaltung eines Stückes statt durch reine Erklärungen vor allem durch die praktische Ausübung erfahren und erlernt werden können:

„Das soll also nicht jetzt so lehrerhaft sein ‚Oh, so, jetzt hört mal zu‘ und/ sondern sie sollen das dann/ und wenn sie das dann zusammen spielen merken sie ‚Oh, Mensch, das klingt ja klasse. Die bleiben schön konstant, mit der entsprechenden Dynamik, und wir können (hier?) oben das ein bisschen breiter und ganz kurz machen und dann so eine Mischung‘, dass sie das verstehen. Das ist, denke ich, wichtig. Denn ansonsten reproduzieren sie ja nur“ (P7, Z. 211-216)

Auch P8 beschreibt eine ähnliche Einstellung, bei der die endgültige Gestaltung aus den Probensituationen heraus erst entsteht: „wir erarbeiten tatsächlich die Stücke. Wir probieren aus, was klingt gut, oder manchmal ergibt es sich auch, dass einer ein SOLO spielt oder sowas, das ERGIBT sich aber eigentlich erst meist bei der Arbeit. Ich bahne das nicht an.“ (P8, Z. 135-138)

4.3.2 Musikalische Hintergründe

Einige Orchesterleiter sind einer möglichst tiefen Einbindung musikalischer Hintergründe in die Orchesterarbeit gegenüber ausgesprochen positiv eingestellt (vgl. P2, Z. 230; P6, Z. 217, Z. 231; P7, Z. 178). Allerdings ergeben sich bei der Umsetzung auch einige Einschränkungen. Einerseits sind hier natürlich wieder zeitliche Aspekte zu nennen, worauf vor allem P2 und P7 eingehen. Eine tiefgehende Beschäftigung mit den Hintergründen der Werke würde mehr Zeit erfordern, wie P2 meint (vgl. P2, Z. 274-278). P7 weist zudem auf viele Ausfälle hin, welche die ohnehin schon knappe Probenzeit noch verringern (vgl. P7, Z. 186-191). Zudem gibt es aber Forderungen an die Umsetzung, so z.B. ein Postulat, das P1 ausspricht: „Man soll ja beim Proben nicht mehr reden, als man spielt“ (P1, Z. 208). P6 verlangt vor allem, dass jegliche Ausführungen des Dirigenten interessant gestaltet werden und die Aufmerksamkeit der Schüler aufrechterhalten müssen (vgl. P6, Z. 256-261). In diesem Zuge fordert er auch: „Also man darf den Bogen nicht überSPANNEN.“ (P6, Z. 259f)

Andererseits werden auch einige Argumente vorgebracht, die gegen eine (zu starke) Einbindung solcher Aspekte sprechen. Auch hier werden vor allem zeitliche Aspekte genannt.

P3, die ohnehin nicht regelmäßig proben kann, nutzt die wenige Zeit ausschließlich zur Arbeit an den Stücken:

„Im Moment würde es mir die Orchesterarbeit behindern. Wir proben auch nicht regelmäßig, ich weiß nicht, ob dazu noch eine Frage kommt, sondern halt immer nur so projektweise, muss man sagen. Ist dann schon schwierig, die Kinder zusammenzutrommeln. Bis man dann alle zusammen hat, ja. Und dann ist man froh, wenn man dann drei, vier, fünf Proben hat, wo man sie dann alle hat und dann ist man froh, wenn die Stücke dann sitzen.“ (P3, Z. 147-151)

Ähnlicher Ansicht ist auch P5, der die Zeit ausschließlich zum Proben nutzt, um voranzukommen:

„Das könnte man alles machen und das hört sich auf dem Papier auch immer unheimlich gut AN, aber wenn (...) wenn es halt alles noch scheppert und piepst und kracht, und die haben bald mal/ die sollen mal einen Auftritt haben, was vorspielen und die haben nur einmal gespielt/ haben nur einmal in der Woche die Probe und zum Teil üben die nicht richtig daheim, dann brauch man die GANZE Zeit DAFÜR. Das ist einfach dann so.“ (P5, Z. 446-451)⁴⁷⁰

Einige stellen vor allem auch heraus, dass das Musizieren im Orchester nicht als Musikunterricht gedacht ist. P4 macht vor allem in Hinblick auf musiktheoretische Inhalte seine Meinung deutlich:

„aber ich gehe jetzt nicht hin und sage: ‚So, jetzt, da habt ihr ein Musterbeispiel für eine Sonatenhauptsatzform‘, so. Nein, nein. Das ist im Unterricht manchmal grausam genug und (...) die kommen, um zu musizieren und die kommen nicht, um Theorie aufzuschnappen.“ (P4, Z. 116-119)

Auch P5 sagt: „Also, was wir jetzt so da machen, das ist halt einfach musikalische Praxis. Das ist halt, in dem Sinne, hat jetzt eigentlich mit Schulunterricht ja so insofern NICHTS mehr zu tun.“ (P5, Z. 549-551) Darüber hinaus warnt auch P7 davor, die Einbindung musikalischer Hintergründe im Orchester zu verschulen: „Da sollte man jetzt also nicht wie der Lehrer dann immer ‚Oh heute spielen wir einen Barock‘ und ‚Dann fragen wir mal ab, was ist denn im Barock?‘ ((klatscht)), das wollen die Schüler ja auch nicht und die sollen SPIELEN ((klatscht)).“ (P7, Z. 191-193)

Einige Orchesterleiter geben an, den musikalischen Hintergründen überhaupt keinen Raum in der Orchesterarbeit einzuräumen (vgl. P3, Z. 132-142; P4, Z. 116-119; P8, Z. 127, Z. 144). P4 und P8 verlagern solche Gespräche in den regulären Unterricht, wo sie viele der Schüler ebenfalls sehen und dann Bezüge zum Orchesterspiel herstellen (vgl. P4, Z. 125-130; P8, Z. 184-186). P6 und P7 hingegen lassen umgekehrt das im Unterricht Erlernte in die Orchesterarbeit miteinfließen (vgl. P6, Z. 235; P7, Z. 179-183).

⁴⁷⁰ vgl. auch P5, Z. 167-172, Z. 421-423

Die Einordnung der Stücke sollte laut P1 und P3 bestenfalls am Anfang stehen und der musikalischen Erarbeitung vorausgehen (vgl. P1, Z. 205f; P3, Z. 161-163). P7 ist zudem der Meinung, dass Hintergründe zur Musik möglichst oft angesprochen werden sollten: „Dass sie also über das eigene Musizieren wissen, wo steht denn das Stück, warum ist das jetzt SO und das SO komponiert. Das versuche ich so HÄUFIG wie möglich zu machen.“ (P7, Z. 184-186) Meist ergeben sich die Gelegenheiten dazu aus dem Probenkontext heraus und werden nicht im Voraus vom Orchesterleiter geplant oder initiiert. Dabei ist es aber nicht unbedingt entscheidend, möglichst viele Informationen zu vermitteln, wie P7 feststellt: „Viel Musik machen und dann zwei, drei Zwischenbemerkungen, das reicht dann oft schon.“ (P7, Z. 193f) P2 gibt zudem auch Fragen von interessierten Schülern als Auslöser der Thematisierung an: „also da sind die auch dran interessiert und wenn zum Beispiel die auch einen Komponisten gar nicht kennen, dann fragen die da natürlich auch dazu und dann kläre ich das natürlich auch mit denen.“ (P2, Z. 213-215) Sie gibt an, sowohl Räume für diese Art der Reflexion zu schaffen als auch den Kontext zu nutzen (P2, Z. 215f).

Darüber hinaus beschreiben einige der Befragten die Art und Weise, wie solche Inhalte im Orchester vermittelt werden können. Einerseits besteht die Möglichkeit, als Orchesterleiter selbst etwas zu erzählen (vgl. z.B. P2, Z. 206-108; P3, Z. 161-163) oder den Schülern gelegentlich Anregungen zum eigenen Nachdenken mitzugeben (vgl. P5, Z. 508-513). Andererseits ist es aber auch möglich, die Inhalte durch die Schüler selbst erarbeiten zu lassen, wie P2 vorschlägt:

„oder, was auch bis jetzt eigentlich immer gut angekommen ist, dass, wenn ich ein Konzert mache, was jetzt nicht das Weihnachtskonzert ist, sondern im Sommer, dass spezielle Schüler sich quasi auf die Stücke vorbereiten. Die kriegen dann sowohl von mir Material, als auch sollen ein bisschen selber was suchen und stellen dann eben die Stücke und, oder die Komponisten vor. Und das (...) da haben die auch Lust drauf, also da sind die auch dran interessiert“ (P2, Z. 208-213)

Bei P6 gestaltet sich das angegebene Beispiel in einer Art Unterrichtsgespräch zwischen dem Orchesterleiter und den Mitspielern. Die Inhalte werden, gestützt auf das im regulären Unterricht Gelernte, erfragt und auf die Musik angewandt (vgl. P6, Z. 231-237).

Die Aspekte, die von den Orchesterleitern als mögliche Inhalte erwähnt werden, beschäftigen sich mit unterschiedlichen Aspekten musiktheoretischer, musikwissenschaftlicher und musikgeschichtlicher Hintergründe. Im Falle der Musiktheorie befinden sich diese meist auf einem eher grundlegenden Niveau, wie z.B. die Thematisierung rhythmischer Strukturen, welche durch Übungen erschlossen werden (vgl. P1, Z. 178f; P5, Z. 327) oder

dynamischer Bezeichnungen, die geklärt werden (vgl. P2, Z. 203-206). Ein weiterer musiktheoretischer Inhalt, der innerhalb der Interviews erwähnt wird, ist der Begriff des gebrochenen Dreiklages, der allerdings in anderem Kontext erwähnt und nicht näher erläutert wird (vgl. P7, Z. 164f).

Ebenso sind Strukturen und Formgebung der Kompositionen ein Aspekt, den manche Orchesterleiter in der Arbeit mit dem Schulorchester nutzen. P8 nennt hier z.B. die Verwendung eines Bordunklages, welcher bei der Erarbeitung eines irischen Stückes thematisiert wurde (vgl. P8, Z. 133-136). Weitergehend wird z.B. durch P7 an solchen Strukturen der Einzelstimmen dann deren Relation und Balance im Zusammenspiel geklärt. Die Schüler können so auch eher ‚undankbare‘ oder begleitende Stimmen richtig einordnen und spielen (vgl. P7, Z. 160-166, Z. 206-210). P6 geht in seiner Erarbeitung überdies vertiefend auf die musikalische Formenlehre ein und wendet diese auf die Stücke an:

„Das mache ich auch immer ganz gerne, klar, also, wenn man zum Beispiel, ich sage jetzt mal einfach, wenn man eine Sinfonie spielt, dann spricht man NATÜRLICH so: ‚Ja, jetzt kommt das zweite Thema und davor hatten wir die Überleitung. Wo fing die denn an? Was passiert in der Überleitung? GENAU, Bewegung. Jetzt muss es irgendwie woanders hingehen. Ach, klar. Zwölftklässler, ihr müsst das wissen, welche Tonart kommt jetzt dran? Wo sind wir denn? Ah, D-Dur, gut, jetzt müssen wir zur Dominante.‘ und so weiter. Also solche Sachen lasse ich immer dann irgendwie so ein bisschen irgendwie EINfließen.“ (P6, Z. 231-237)

Außerhalb solcher direkt am Notentext klärbaren Informationen sind den meisten Orchesterleitern zudem außermusikalische Einflüsse wichtig, welche einerseits die Musikgeschichte, aber auch biographische und lebenszeitspezifische Besonderheiten zum Komponisten und die Entstehung der Kompositionen betreffen. P4 erzählt z.B. von Dvoraks Aufenthalt in Amerika (vgl. P4, Z. 113-116) und auch P5 schlägt vor, Komponisten und deren musikalische Epoche zu thematisieren, wenn entsprechende Stücke geübt werden (vgl. P5, Z. 456-459, Z. 465-469). Die biographische Einordnung der Komponisten findet auch bei P2 und P6 ihren Platz (vgl. P2, Z. 207f; P6, Z. 219f). Hinzu kommen die Entstehungshintergründe von Kompositionen. P1 geht dabei als Beispiel auf die Brandenburgischen Konzerte von J.S.Bach ein und wie sie ihren Namen erhielten (vgl. P1, Z. 190-193). Ebenso thematisiert P6 Aspekte, welche das Werk für die Schüler einordnen:

„Ja, das will ich immer gerne machen, also das musikgeschichtliche, dass ich den Schülern vermittele, in welchem Kontext das Ganze (...) steht oder so, oder was der Komponist vielleicht empfunden haben mag jetzt bei diesem Stück oder wo er (...) biographisch gestanden hat oder so. Oder, ich meine, selbstverständlich ist, wenn man jetzt nochmal Carmen, oder im Moment machen wir Peer Gynt nochmal, NATÜRLICH müssen die Inhalte den Schülern völlig klar sein, das ist ganz klar. Aber auch eben, wie gesagt, es ist auch eine HILFE für die

Schüler, wenn sie erleben, ‚Warum hat der das jetzt so geschrieben?‘ oder ‚Warum hat der dieses Werk geschrieben?‘ oder ‚Wie haben das Menschen der Zeit empfunden?‘ oder wie auch immer. Das ist für die eine Hilfe, jetzt reinzukommen in so ein Stück und das auch zu interpretieren. Das spielt, ja das spielt auf ALLE Fälle eine Rolle.“ (P6, Z. 217-226)

Diese Einordnung ist auch P7 wichtig: „Also das ist für MICH auch ganz wichtig, also das VERORTEN können. Dass sie also über das eigene Musizieren wissen, wo steht denn das Stück, warum ist das jetzt SO und warum ist das SO komponiert“ (P7, Z. 184-186) Beim Erarbeiten von bretonischer Musik erlernen seine Orchestermitglieder daher auch die dazugehörigen Tänze (vgl. P7, Z. 245-248). In diesem Zusammenhang spielen zudem auch historische oder politische Kontexte der Werke eine Rolle, die den Schülern deshalb im Voraus erläutert werden sollen (vgl. P1, Z. 205f; P2, Z. 232-234; P3, Z. 161-163; P6, Z. 217f; P7, Z. 178f).

4.3.3 Reflexion von Erfahrungen

Der Nachvollzug von musikalischen Erfahrungen geschieht in den meisten der betrachteten Orchester in Form von gemeinsamen Gesprächen. Diese können sich zum Beispiel auf die Schülerbewertungen einzelner Stücke beziehen, die erarbeitet wurden (vgl. P2, Z. 297-300; P5, Z. 467-469). In erster Linie werden aber die Konzerte gemeinsam nachbesprochen. Sowohl positive als auch negative Kritikpunkte kommen dabei zum Tragen (vgl. P3, Z. 170-173). P5 stellt vor allem ein allgemeines Lob in den Vordergrund und gibt an, die Schüler bei Unzufriedenheit zunächst einmal zu trösten (vgl. P5, Z. 518-527). Die Orchesteraustauschfahrten mit Georgien werden bei P6 auch in dieser Hinsicht durch einen Fragebogen evaluiert (vgl. P6, Z. 272-277). P2 spricht unter Anderem von einer Rückmeldung in Form der Blitzlichtmethode (vgl. P2, Z. 293-297). Neben einer gemeinsamen Feedbackrunde (vgl. P4, Z. 150f) gibt P4 zudem an: „So ein bisschen Manöverkritik gibt es eigentlich immer nach dem Konzert.“ (P4, Z. 141f) Hier haben dann auch die Einschätzungen und Verbesserungswünsche des Orchesterleiters ihren Platz, welche allerdings auf angemessene Art und Weise vermittelt werden sollen (vgl. P4, Z. 146-148; P5, Z. 527-530). Solche kritischen Rückmeldungen während der Probe werden ausschließlich von P3 genannt: „Innerhalb der Probe gibt es natürlich immer Rückmeldung von mir, ob das so passt, ob das nicht passt, was man besser machen kann, was schon gut war.“ (P3, Z. 169f) Oft bemerken und kommunizieren die Schüler aber auch selbst, wo noch Verbesserungsbedarf ist (vgl. P2, Z. 155-157; P3, Z. 172f;

P4, Z. 148-150). P8 gibt an, keine gemeinsamen reflektierenden Gespräche zu planen, aber trotzdem auf vielfältige Art Rückmeldungen von den Schülern zu erhalten:

„[Also auf jeden Fall nicht insti]tutionalisiert. Die sagen mir später: ‚Oh, das hat uns gefallen.‘ oder ‚Oh, Mensch, da hat doch die Intonation nicht gestimmt.‘ oder ‚Der Raum war irgendwie ungeeignet. Wir hätten uns besser anders positioniert.‘ oder sowas aber das in/ Also da setze ich mich jetzt nicht irgendwie in einen Kreis und sage: ‚Wir denken da mal gemeinsam drüber nach.‘ ((lacht)) oder sowas. Das kriege ich einfach so mit. Oder wir haben auch, darf man ja gar nicht sagen, also wir haben auch eine Gruppe, wo wir uns gegenseitig schreiben und da kriege ich schon ganz genau mit, was sie gut fanden oder was sie nicht gut fanden und das sagen sie mir auch ganz offen eigentlich. (...) Es ist nicht institutionalisiert.“ (P8, Z. 178-185)

P6 hingegen stellt gelegentlich Nachfragen an bestimmte Schüler, um deren bisherige individuelle Erfahrungen und Eindrücke in die Orchesterarbeit miteinzubeziehen. Seiner Erfahrung nach hören die Mitspieler ihren Kollegen immer sehr aufmerksam zu. (vgl. P6, Z. 277-290) In diesem Kontext stellt er zudem heraus, dass die Gespräche mit dem Orchester die Rolle des Einzelnen widerspiegeln sollen:

„Also irgendwie, klar, muss der einzelne sprechen, aber auch die Gruppe sprechen, also man muss sich irgendwie, wie das im Orchester so IST, man muss sich als Teil eines Tutti fühlen, ABER man ist eben immer auch mal Solist und hat jetzt eine Stelle, die man alleine spielt und wo die Anderen einen begleiten, wo man als Solist vortritt. Und das soll sich auch dann VERBAL spiegeln in dem, was wir dann miteinander besprechen und austauschen.“ (P6, Z. 290-295)

Nicht zuletzt ist auch der Außeneindruck der Schülerkonzerte wichtig. Im Falle von P2 wird nach jedem Konzert ein reflektierender Bericht verfasst, oft auch unter Mitarbeit einiger Schüler:

„Also wir haben ja eine Schulwebsite und eigentlich jedes Mal, wenn wir Konzerte hatten oder auf einer Freizeit waren oder gerade bei solchen Dingen werden ja eigentlich immer Berichte geschrieben, die auf die Homepage gestellt werden und da befrag/ Entweder ich befrage die Schüler, oder ich lasse die auch selber teilweise schreiben. (...) Das haben wir schon in ganz unterschiedlichen/ Also so eine Art Interview, dass ich mit denen eine Art Interview gemacht habe und habe es dann selbst verschriftlicht“ (P2, Z. 283-288)

P4 und P7 sehen es aber vor allem auch für die Schüler als wichtig an, (direkt oder indirekt) ein Feedback durch ihr Publikum zu bekommen (vgl. P4, Z. 142-146; P7, Z. 233-256). Diese Rückmeldungen, die den Schülern erst wirklich vermitteln können, wie die von ihnen gemachte Musik wirkt, kann der Orchesterleiter nicht ersetzen:

„Also MEISTENS ist es ja dann letztendlich, wenn ein Produkt abgeliefert wird, dass die (...) Schüler ja (gar nicht?) bestimmten Stücken oder gar nicht abschätzen können, wie wirkt sowas auf Zuhörer. Die sitzen ja im Orchester und wissen ja gar nicht, wie es vorne ((klatscht)) klingt. Ich (...) HÖRE es, aber ich weiß es ja auch vorher, deswegen plane ich das ja. Und für die ist das dann ganz (...) ja, ganz WICHTIG, wenn sie nachher ein Feedback von einem Zuhörer bekommen, ‚Ei mensch, die und die Stellen, oh leck und die/‘, wo sie selbst

vielleicht/ Ich bin gerade am überlegen, was war denn das noch jetzt. Ah, wir hatten von Didier Squiban, ich weiß nicht, den kennst du wahrscheinlich nicht, ist ein bretonischer/ [...] Eine Suite mit bretonischen Tänzen für Sinfonieorchester und (...) da hörst du innendrin gar nicht, wie es nach außen wirkt. Und dann/ wir hatten dann einen Ausschnitt daraus hier gespielt und dann kamen die Leute dann hinterher, vor Allem aber auch Kollegen und waren fix und fertig ‚Mensch‘, SOWAS hätten sie noch nie gehört und wie klasse und wie DAS da mit DEM und da haben die erst mal kapiert, (...) ja durch dieses Feedback (...), wie das wirkt. Und das ist auch ganz wichtig, ansonsten muss ICH das in den Proben geben, [...] Und das sind dann (...)/ DAS macht denen das auch transparent. (...) Letztendlich (kennt?) man das auch ‚Der Lehrer erzählt mir ja VIEL‘, aber wenn von AUßEN sowas kommt, das ist ganz wichtig. Von daher wäre es (...)/ ist es auch ganz wichtig, dass wir jetzt wieder in der Aula spielen dürfen, denn wir haben schon lange kein eigenständiges Konzert gemacht, wo die Leute einfach (...) zahlen können. Und wenn sie nur/ Nach einem zweiten Satz Haydn-Sinfonie kommt eine Oma zu mir und sagt: ‚Mensch, der langsame Satz, boah (...) oah‘. Ja und dann haben sie verstanden ((klatscht)), warum ich vorher gesagt habe: ‚Stopp. Da geht es da und da drum.‘ Da kann ich VIEL erzählen, aber (unverst.) sie müssen es SPÜREN. Und mal vor allem das Feedback bekommen.“ (P7, Z. 229-256)

4.3.4 Ideen

Die befragten Orchesterleiter sollten innerhalb des Interviews Ideen äußern, wie in erster Linie musikalische Hintergründe in der Orchesterarbeit ihren Platz finden könnten. Die genannten Ideen sind sehr unterschiedlich und beziehen oft auch weitere Aspekte der Reflexion mit ein. Zusätzlich wurden in dieser Kategorie einige schon erprobte Ansätze mitaufgenommen.

Zwei der Befragten hatten keine Ideen vorzubringen (vgl. P4, Z. 132-135; P8, Z. 161-166). P8 begründet diesen Umstand damit, dass sie bei sich im Orchester auch keine Notwendigkeit dazu sieht:

„Nein, da habe ich mir auch ehrlich gesagt keine Gedanken drüber gemacht, weil das bei uns halt wirklich im UNTERRICHT/ Und viele Stücke, die die Schüler auch vorschlagen, die KENNEN die ja von irgendwo her. Die haben die vielleicht mal im Unterricht gehört oder mal auf einem Konzert gehört. Also unsere Kinder gehen ja auch ganz viel in Konzerte. Die sind da (...) sind ja schon privilegiert an unserer Schule. Also denen ist ja der Name Bach oder Vivaldi oder so sofort ein Begriff, also schon den Kleinsten.“ (P8, Z. 161-166)

Hier werden Konzerte als Lernort angedeutet, was auch P5 bei seinen Ausführungen berücksichtigt: „Man könnte vielleicht öfter mal in ein Konzert gehen oder so, und sich mal Andere anhören, die das PROFESSIONELL machen oder auch fortgeschrittener sind und so weiter.“ (P5, Z. 472f)

P1 und P2 sehen vor allem in einer Einbindung der Schüler und in deren Eigen- und Mitarbeit großes Potenzial. P2 lässt ihre Mitspieler z.B. kurze werkeinführende Texte für

Konzerte zusammenstellen (vgl. P2, Z. 209-213).⁴⁷¹ Der Vorschlag von P1 beinhaltet zudem auch die Thematisierung von bspw. Artikulationsfragen, die in diesem Falle dem Publikum durch die Schüler erklärt und begründet werden sollen:

„Ja, also was natürlich beim Schulkonzert möglich wäre, dass man so eine Art Gesprächskonzert auch macht, also, dass man da auch die Schüler einbindet und zum Beispiel halt ein Konzert mit dem Thema zum Beispiel Barock hat und dann halt für eine andere Gruppe also zum Beispiel für einen Grundkurs oder für den Leistungskurs dann halt ein Konzert organisiert, wo die Schüler dann selbst dann auch sagen: ‚Also wir spielen die Stelle jetzt so‘, also/ ((lacht)) ‚Ich artikuliere, ich führe den Bogen so, WEIL das ein Barockstück ist und da mach ich halt messa di voce‘ oder sonst irgendetwas. Also (...) dass man das in so einem Kontext zum Beispiel machen könnte“ (P1, Z. 218-225)

P2 und P5 sehen eine Chance zur vertiefenden Erarbeitung musikalischer Hintergründe in einer vom aktiven Musizieren losgelösten Zusatzarbeit. P5 schlägt z.B. vor, sich an geeigneten Stellen immer mal wieder gesondert Zeit für musikgeschichtliche Themen zu nehmen:

„Ich meine, gut, dann müsste ich halt (sagen?): ‚Machen wir mal heute eine halbe Stunde, befassen wir uns mal/ spielen mal gerade ein Stück von (...) was weiß ich, was Einfaches von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit dem Leben von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit der Wiener Klassik.‘ und so ein paar Sachen. Streuen wir mal ein HIER, streuen wir mal ein DA. Kann man schon machen.“ (P5, Z. 456-460)

In den Augen von P2 können die Schüler durch die eigene Erarbeitung über das erlangte Wissen hinaus zudem allgemeine wissenschaftliche Kompetenzen erlangen:

„Also, wenn man wirklich Mehrarbeit mit den verschiedenen Komponisten und den Werken nicht nur speziell für das Konzert, sondern natürlich IN der Probenarbeit, sich damit mehr auseinandersetzen würde, sei es, man geht in den Computerraum und recherchiert, oder/ Ja, aber da ist ja auch oft das Problem, dass die jetzt nicht immer nur auf Wikipedia schauen, sondern er wäre auch dann mal schön, in die Hochschulbibliothek zu gehen und bestimmte Dinge nachzuschlagen, ja, (...) dass die auch einfach mal da eine andere Möglichkeit finden, wie man Dinge recherchieren kann, sage ich jetzt mal, dass das vielleicht mehr Hand und Fuß hat, als was auf Wikipedia steht.“ (P2, Z. 254-261)

Dementgegen werden aber auch viele Anregungen geäußert, welche die Reflexion der musikalischen Hintergründe direkt in die Orchesterarbeit einbinden. P3 schlägt zum Beispiel vor, Kontexte der Werke im Vorhinein zu besprechen: „wenn es ein Stück ist, wo es halt einen wichtigen historischen oder politischen Hintergrund gibt, könnte man den am Anfang, wenn man das Stück vorstellt, den Schülern mit auf den Weg geben (...) zum Beispiel.“ (P3, Z. 161-163) P5 spricht in diesem Sinne vor allem auch die Komponisten an (vgl. P5, Z. 445f) und schlägt vor, darüber hinaus die Gestaltung bestimmter Stellen mit den Schülern zu

⁴⁷¹ vgl. auch Kap. 4.2.1.

besprechen: „Also, dass man die Kinder mit einbezieht: ‚Wie würdest du die Stelle spielen?‘, die DYNAMIK/“ (P5, Z. 403f). Die Gestaltung ist ebenso bei P1 ein wichtiger Punkt, der allerdings eher vorschlägt, diese vorzugeben und zu erklären:

„Also (...) dass man das in so einem Kontext zum Beispiel machen könnte und ansonsten halt, was ich eben gesagt hab, wenn dann halt, wenn man an einer Stelle arbeitet und sagt: ‚Okay, das ist zu schwer.‘, oder: ‚Phrasier das bitte so.‘, oder: ‚Phrasiert bitte ab, gestalte die Phrase so, weil das so und so ist.‘ Also, am Stück erarbeitet.“ (P1, Z. 224-228)

Auch die Idee von P7 stellt die Interpretation in den Fokus, welche vor allem durch Erklären, Nachvollziehen und insbesondere die praktische Umsetzung der dem Werk zugrundeliegenden Strukturen entstehen soll:

„wenn wir irgendwie aus dem Barock was spielen, so eine ChaCONNNE, da hat ja nun mal das Bassregister da unten immer den (...) die Bassharmonien ((klatscht)) zu spielen. Wie wird das gespielt gegenüber, oder, ja, ganz klassisches Beispiel, Pachelbelkanon. ((klatscht)) (...) Wird ja meistens sehr legato gespielt und so, dabei gibt er ja durch die Motivik wunderbare Möglichkeiten, sowohl (...) staccato zu spielen, diese Sechzehntelfiguren, als auch diese Spielfiguren ((singt)) bam bababam bababam und dass man ihnen dann erläutert: ‚Moment mal, das ist doch so konzipiert von dem Herrn Pachelbel, dass hier mehrere Spiel/ Sticharten möglich sind ÜBER einem latent gleichmäßigen Bass‘ und dann wissen die ‚Ah, wir müssen jetzt‘, so leid es mir tut ((lacht)), wieviel sind es, vierundfünfzig mal, ((singt)) äh äh äh spielen und die machen drüber ((klatscht)) die Filigranarbeit.‘ Das kann man ja einfließen lassen. Das soll also nicht jetzt so lehrerhaft sein ‚Oh, so, jetzt hört mal zu‘ und/ sondern sie sollen das dann/ und wenn sie das dann zusammen spielen merken sie ‚Oh, Mensch, das klingt ja klasse. Die bleiben schön konstant, mit der entsprechenden Dynamik, und wir können (hier?) oben das ein bisschen breiter und ganz kurz machen und dann so eine Mischung‘, dass sie das verstehen. Das ist, denke ich, wichtig. Denn ansonsten reproduzieren sie ja nur“ (P7, Z. 201-216)

Eine besondere Einstellung zur Reflexion musikalischer Hintergründe in der Orchesterarbeit hat sicherlich P6, der überhaupt nicht die Gefahr sieht, die Probenarbeit dadurch zu behindern und das auch deutlich macht:

„Also ich erlebe das NICHT als Behinderung der Probenarbeit, sondern nach dem Motto ‚Weniger ist mehr‘, wenn ich mal ein bisschen weniger spiele und zwischendurch ist jetzt eine Zäsur da und man hört dem Dirigenten zu, und es ist/ Ich muss natürlich irgendwie INTERESSANT über diese Dinge sprechen, das darf nicht langweilig sein, das ist klar. Es muss irgendwie schon (...) passen und ich muss NATÜRLICH abspüren, wie lange kann ich das jetzt treiben, das ist wie in jedem Unterricht AUCH. Also man darf den Bogen nicht überSPANNEN. Also wenn die Aufmerksamkeit der Schüler nachlässt, dann muss ich mich fragen: ‚Woran liegt es?‘ und muss dann was ändern. Das ist ganz klar. Und (...) also, wenn ich da jetzt musiktheoretische oder biographische Dinge oder meinetwegen auch musikwissenschaftliche Aspekte einfließen lasse, das erlebe ich NIE als (...) Verlust der Probe, sondern eher als Bereicherung. Und die spielen HOFFENTLICH dann hinterher irgendwie inspirierter oder besser und dann habe ich, ohne dass ich eine Stelle gebimst habe, irgendwie was erreicht, sondern auf einem ANDEREN Weg. Das ist ja eigentlich (...) der Alltag für jeden Schulmusiker. ((lacht))“ (P6, Z. 254-267)

4.3.5 Sinnhaftigkeit von Reflexion

In diesem Kapitel finden sich einige bereits genannte Argumentationsstrukturen noch einmal in eher zusammenfassender Art und Weise. Um die Rolle der Reflexion beschreiben zu können, bietet dieses Kapitel die Möglichkeit eines Überblickes der Einstellungen zu den einzelnen betrachteten Aspekten. Besonders viele Äußerungen richten sich aber auch hier auf die Reflexion musikalischer Hintergründe, die in dieser Arbeit noch deutlicher im Fokus steht, als die anderen genannten Reflexionsarten.

Im letztgenannten Zitat wird deutlich, dass auch diejenigen, die die Reflexion im Orchester als wichtig ansehen, Grenzen in ihrer Befürwortung setzen. Es muss immer eine gewisse Balance bewahrt werden (vgl. P6, Z. 256-261). Diese fordert auch schon P1 in dem bereits zitierten Satz „Man soll ja beim Proben nicht mehr reden, als man spielt“ (P1, Z. 208f). Ebenso sieht das P7, der ‚Lehrerhaftes‘ ausschließen und das Musizieren durch solche Einflüsse nur ergänzen will:

„Da sollte man jetzt also nicht wie der Lehrer dann immer ‚Oh heute spielen wir einen Barock‘ und ‚Dann fragen wir mal ab, was ist denn im Barock?‘ ((klatscht)), das wollen die Schüler ja auch nicht und die sollen SPIELEN ((klatscht)). Viel Musik machen und dann zwei, drei Zwischenbemerkungen, das reicht dann oft schon.“ (P7, Z. 191-194)

Es werden hier auch immer wieder Zeitprobleme angesprochen (vgl. P2, Z. 274-278; P7, Z. 186-191). Diese wiegen für P5 so stark, dass er neben der Arbeit an den Stücken keine Kapazitäten für die Reflexion opfern kann und will:

„In der Praxis war es halt dann immer so, dass wir halt einfach die Zeit dafür nicht hatten. Also ich habe dann immer die/ (Letzten Endes?) habe ich halt immer die Zeit gesagt, es ist wichtiger, dass die die Stücke spielen können. Und (...) dass wir das, weil dann oft auch DRUCK war, vor einem Auftritt und wir eben die Zeit GEBRAUCHT haben.“ (P5, Z. 421-425) ; „Das könnte man alles machen und das hört sich auf dem Papier auch immer unheimlich gut AN, aber wenn (...) wenn es halt alles noch scheppert und piepst und kracht, und die haben bald mal/ die sollen mal einen Auftritt haben, was vorspielen und die haben nur einmal gespielt/ haben nur einmal in der Woche die Probe und zum Teil üben die nicht richtig daheim, dann brauch man die GANZE ZEIT DAFÜR. Das ist einfach dann so.“ (P5, Z. 446-451)

P3 gibt sogar an, dass Reflexion (musikalischer Hintergründe) die Probenarbeit in zeitlich eng begrenzten Räumen beeinträchtigt:

„Im Moment würde es mir die Orchesterarbeit behindern. Wir proben auch nicht regelmäßig, ich weiß nicht, ob dazu noch eine Frage kommt, sondern halt immer nur so projektweise, muss man sagen. Ist dann schon schwierig, die Kinder zusammenzutrommeln. Bis man dann alle zusammen hat, ja. Und dann ist man froh, wenn

man dann drei, vier, fünf Proben hat, wo man sie dann alle hat und dann ist man froh, wenn die Stücke dann sitzen.“ (P3, Z. 147-151)

Auch die generelle Erwünschtheit von Schülerseite wird teilweise in Zweifel gezogen (vgl. P4, Z. 124; P5, Z. 140-162). Andere Orchesterleiter beschreiben die Schüler aber als interessiert und offen für solche über das direkte Musizieren hinausgehenden Informationen. Die Orchestermitglieder von P6 hören aufmerksam zu (vgl. P6, Z. 254-256), während die Mitspieler von P2 sogar aktiv Fragen stellen: „also da sind die auch dran interessiert und wenn zum Beispiel die auch einen Komponisten gar nicht kennen, dann fragen die da natürlich auch dazu.“ (P2, Z. 213f) P6 ist zudem der Meinung, dass die Schüler eine Reflexion der Stücke brauchen: „Oder, ich meine, selbstverständlich ist, wenn man jetzt nochmal Carmen, oder im Moment machen wir Peer Gynt nochmal, NATÜRLICH müssen die Inhalte den Schülern völlig klar sein, das ist ganz klar.“ (P6, Z. 220-222) Doch nicht nur in musikalischer Hinsicht ist ihm eine Offenheit gegenüber den Schülern ein großes Anliegen⁴⁷²:

„Das muss man IMMER tun. Also das finde ich absolut wichtig. Also da muss ich IMMER versuchen, den Schülern gegenüber offen und klar zu sein. Also, gerade was die Stückauswahl angeht, das besprechen wir IMMER, das begründe ich IMMER.“ (P6, Z. 172-174)

Viele andere Orchesterleiter sind ebenfalls generell von der Sinnhaftigkeit der Reflexion überzeugt, stimmen sie auch nicht in allen diesbezüglichen Punkten überein. P4 spricht sich zum Beispiel für Transparenz aus (vgl. P4, Z. 103f) und sieht auch einen Sinn in biographischen Informationen zum Komponisten (vgl. P4, Z. 124f), lehnt allerdings musiktheoretische Inhalte als Bestandteil der Orchesterarbeit ab (vgl. P4, Z. 116-119). P1 hingegen scheint hier offener zu sein und formuliert allgemein im Sinne vieler anderer: „Dafür ist man im Schulorchester. Also, dass man über das reine Spielen hinaus halt noch andere Dinge vermittelt, finde ich schon auch wichtig. Schon auch ein Anspruch, den ein Schulorchester haben sollte.“ (P1, Z. 198-201)

Einige der Befragten versprechen sich von den Reflexionsanteilen verschiedene Chancen des Lernens und der Weiterentwicklung der Schüler. Unter anderem wird die Fähigkeit zu musikalischem Verständnis angeführt. Die Schüler „sollen ja auch über das Musizieren was lernen. Ist ja nicht nur so, dass da jetzt die Noten gespielt werden, die sollen das ja auch verstehen.“ (P7, Z. 165-167) Dazu soll in dem genannten Beispiel vor allem die Klärung der musikalischen Strukturen führen (vgl. P7, Z. 160-165). Verständnis will P1 darüber

⁴⁷² die Wichtigkeit und Umsetzung dieser Transparenz wird in Kap. 4.3.1 auch bei anderen Orchesterleitern deutlich

hinaus durch die Einordnung der Stücke erreichen (vgl. P1, Z. 205-207), wie auch P2, die Informationen zum Komponisten und zu evtl. politischen Hintergründen als dafür grundlegend ansieht (vgl. P2, Z. 230-241). Ebenso ist P6 der Meinung, dass über die Noten hinausgehende Aspekte den Schülern bei der Umsetzung eines Stückes helfen:

„Aber auch eben, wie gesagt, es ist auch eine HILFE für die Schüler, wenn sie erleben, ‚Warum hat der das jetzt so geschrieben?’ oder ‚Warum hat der dieses Werk geschrieben?’ oder ‚Wie haben das Menschen der Zeit empfunden?’ oder wie auch immer. Das ist für die eine Hilfe, jetzt reinzukommen in so ein Stück und das auch zu interpretieren. Das spielt, ja das spielt auf ALLE Fälle eine Rolle.“ (P6, Z. 222-226)

Die Verortung der Stücke spielt ebenso bei P7 eine große Rolle, der immer bemüht ist, diese anzubieten (vgl. P7, Z. 184-186). P8, die bei ihrem eigenen Orchester keine Notwendigkeit dazu sieht, räumt ein, dass eine Einführung in die Werke an ‚normalen’ Schulen durchaus sinnvoll sein kann (vgl. P8, Z. 150-153). Nur einmal werden grundlegende Aspekte des musikalischen ‚Textverständnisses’ angeführt, die vor allem für jüngere Spieler wichtig erscheinen:

„Keine Ahnung, dass ich nochmal thematisiere, was heißt denn p, was heißt denn f, solche ganz einfachen Dinge, sage ich jetzt mal. Also alles was an Begrifflichkeiten in der Literatur drinsteht, dass das auf jeden Fall geklärt wird.“ (P2, Z. 204-206)

Über eine Hilfe zum Verständnis hinaus sieht P6 die Reflexion musikalischer Hintergründe als Weg an, das Stück voranzubringen, ohne einzelne Stellen akribisch zu üben:

„Und (...) also, wenn ich da jetzt musiktheoretische oder biographische Dinge oder meinetwegen auch musikwissenschaftliche Aspekte einfließen lasse, das erlebe ich NIE als (...) Verlust der Probe, sondern eher als Bereicherung. Und die spielen HOFFENTLICH dann hinterher irgendwie inspirierter oder besser und dann habe ich, ohne dass ich eine Stelle gebimst habe, irgendwie was erreicht, sondern auf einem ANDEREN Weg. Das ist ja eigentlich (...) der Alltag für jeden Schulmusiker. ((lacht))“ (P6, Z. 261-267)

Für ihn ist es ein „pädagogische[r] Auftrag“ (P6, Z. 199), die Schüler zur bewussten Gestaltung von Werken hinzuführen (vgl. P6, Z. 199-201). Er sieht die Einflechtung über die Musik hinausgehender Aspekte als selbstverständlich an und ist zudem der Meinung, dass dadurch das Ziel, die Musizierfreude der Schüler zu wecken, erreicht werden kann:

„Alle diese Dinge, je breiter man das fächert, glaube ich, HELFEN den Schülerinnen und Schülern jetzt so ein Werk, (...) ja im Kontext zu verstehen und dann auch mit Freude zu spielen. Glaube ich schon, dass das eine Rolle spielt“ (P6, Z. 238-240)

Die Reflexion der musikalischen Erfahrungen, im Rahmen derer P7 ausdrücklich das Feedback des Publikums wertschätzt, ist seiner Meinung nach sehr wichtig für die Schüler und hilft ihnen, auch die Wirkung der Stücke wirklich zu erfahren (vgl. P7, Z. 229-256).

Doch nicht nur musikalische oder auf die Musik bezogene Ziele können mit der Reflexion im Orchester erreicht werden, wie P6 anmerkt:

„Und auch sozusagen Aspekte, die ÜBER die Musik hinausgehen. Ich meine, wir machen das Musizieren ja nicht NUR oder nicht, damit wir dann ein tolles musikalisches Ergebnis abliefern, sondern irgendwie auch, damit (...) die Schülerinnen und Schüler (...) ja Aspekte bekommen, ihr LEBEN zu verstehen oder irgendwie Aspekte für den ALLTAG zu finden oder weiß ich etwas. Die Musik ist ja doch irgendwie ein Botschafter, der ganz viel MEHR sagen kann, als nur schön klingen. Und das, ja, das versuche ich schon, klar. Wie mir das gelingt, sei dahingestellt, aber das versuche ich IMMER.“ (P6, S. 240-247)

5. Diskussion

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Besetzung und Repertoire der betrachteten Orchester unterschieden sich sehr. Allerdings überwiegen bei den betrachteten Ensembles klassische Besetzungen und klassisches Repertoire. Pop und Rock findet sich vor allem an den Gemeinschaftsschulen, aber auch zum Teil in dem ‚Vororchester‘ von P8 am Musikgymnasium, während z.B. P2 diese Genres ausschließt. Ob es einen Zusammenhang zwischen der Schulform und der Besetzung oder Stückauswahl gibt, kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Hier wären aber unterschiedliche Zusammenhänge möglich. Man könnte zum einen vermuten, dass gerade bei Orchestern, die technisch und musikalisch auf eher niedrigem Niveau spielen, Rock- und Poptitel bevorzugt werden, da diese evtl. leichter umzusetzen sind. Diese Ausrichtung könnte aber andererseits auch auf den eigenen Erfahrungshintergrund der mitspielenden Schüler zurückgeführt werden, die solche Musik bevorzugen und sich wünschen.

Die ausgesprochenen Ziele der Orchesterleiter beziehen sich meist nicht auf das musikalische Ergebnis, außer dass ein möglichst hohes Niveau angestrebt wird. Schon die Existenz und Aufrechterhaltung der Orchesterarbeit ist vielen ein wichtiges Ziel. Am wichtigsten ist den Befragten aber die Freude am Musizieren und die Förderung des musikalischen Interesses der Schüler. Auch das musikalische Lernen stellt sich innerhalb der Gespräche als Intention der Arbeit heraus. Es besteht allerdings bei keinem der Befragten die Gefahr, die Musik als Mittel zum Zweck zu sehen (wie für manche Konzepte des Klassenmusizierens festgestellt), da das praktische Musizieren ausnahmslos in den Mittelpunkt der Orchesterarbeit gestellt wird. Chancen des Schulorchesters ergeben sich jedoch nicht nur im musikalischen, sondern vor allem auch im sozialen Lernen der Musizierenden, die in Kontakt mit ihren Mitschülern kommen und durch das gemeinsame Spiel lernen, aufeinander zu achten und einzugehen. Darüber hinaus führt einer der Befragten (P6) weitergehende Effekte an, die das Lernen für das eigene Leben und den Alltag betreffen. Über die wirkliche Arbeit in den Proben werden wenig konkrete Auskünfte gegeben. Stattdessen werden hier vorrangig Angaben zur Probenzeit und den Umständen gemacht, weshalb unklar bleibt, wie genau vorgegangen wird. Allerdings wird deutlich, dass vor allem

durch die zeitlichen Kapazitäten enge Grenzen gesetzt werden. Dazu tragen ferner der Organisationsaufwand und die Notwendigkeit des Arrangierens bei, welche aber vorrangig die zusätzliche Belastung der Orchesterleiter steigern. Zudem schränken das Leistungsniveau und die musikalische Kompetenz der Schüler die Möglichkeiten ein. Motivationsprobleme hingegen treten innerhalb der Stichprobe nur bei den Gemeinschaftsschulen auf, wo das Musizieren im Orchester anscheinend weniger hoch angesehen ist und weniger Schüler Interesse daran haben, teilzunehmen. Auch der Musikunterricht generell hat hier einen geringeren Stellenwert, als an den regulären Gymnasien (erst recht natürlich im Vergleich zu Musikgymnasien und Waldorfschule). Womöglich ist dieser Umstand auf personelle Ressourcen und auch die stärkere Ausrichtung auf eine Berufsvorbereitung zurückzuführen, welche an Gemeinschaftsschulen die Möglichkeiten einschränken. Trotz allem scheinen alle Probanden die Arbeit mit dem Orchester gerne und engagiert zu verfolgen. Lediglich P5, der die Leitung seines Orchesters weitergegeben hat und kein ausgebildeter Musiklehrer ist, wirkt etwas resigniert und vom eigenen Können nicht gänzlich überzeugt. Dennoch ist er bestrebt, sein musikalisches Projekt weiterzuführen und die Schüler dafür zu begeistern. Für seine Unsicherheit macht er – trotz einiger besuchter Fortbildungen – die mangelnde Ausbildung verantwortlich, die aber nicht nur für ihn als fachfremd Agierenden, sondern auch für eine seiner studierten Kolleginnen (P2) erwähnenswert scheint, die deshalb einen Kurs besuchte, wie sie direkt im Anschluss an das Interview erzählte.

Keiner der Probenleiter sprach den Aspekt der Reflexion von sich aus an, woraus man schließen könnte, dass dieser bei der Planung und Durchführung von Orchesterproben kein eigenständiges Ziel darstellt. Auf konkrete Nachfragen hin finden sich allerdings durchaus verschiedene Aspekte der Reflexion. Vor allem organisatorische und probenmethodische Entscheidungen bleiben fest in den Händen der Orchesterleiter und werden den Schülern auch nur bedingt zugänglich gemacht. Offenheit spielt vor allem im Hinblick auf die Programmzusammenstellung eine Rolle, bei der Wünsche und Vorschläge der Schüler in fast allen Orchestern Einfluss haben. Die Stückauswahl hängt zudem allerdings stark von den Gegebenheiten des Orchesters ab, insbesondere von der jeweiligen Besetzung. Den Schülern hier ein Mitspracherecht zu gewähren wird teilweise sogar als Notwendigkeit angesehen, um diese im Orchester zu halten. Dieser Punkt, der in der Fachliteratur nur wenig beachtet wird, scheint also in der Realität der Schulorchester ein relativ großes Gewicht zu haben.

Einblicke in die Probenmethodik bekommen die Schüler allerdings nur als probende Musiker, wohingegen von gemeinsamen Besprechungen nach oder während der Probe über die Zwischenergebnisse (evtl. mithilfe von Aufnahmen) und deren Auswertung in Verbesserungsvorschläge und weitere Planungen in keinem der Interviews die Rede ist. Allerdings beziehen sich die Orchesterleiter im Aufbau ihrer Proben teilweise auf die von ihnen angenommenen oder sogar geäußerten Wünsche der Mitspieler und lassen diese zumindest gelegentlich miteinfließen. Das Ziel der gemeinsamen Besprechung von Zwischenergebnissen soll eine gemeinschaftliche Interpretation sein, welche von den Befragten auf anderen Wegen angestrebt wird. Statt wirklich methodische Probleme anzusprechen, werden Vorschläge der Schüler angenommen oder Fragen gestellt, wie eine bestimmte Stelle oder ein Stück klingen soll oder könnte. Zudem werden die vorgeschlagenen Interpretationsansätze des Orchesterleiters mancherorts transparent gemacht und erklärt, wobei die Schüler die Wirkungen aktiv nachvollziehen können. Auf die Rollenverteilung innerhalb des Orchesters gehen ebenfalls mehrere der Befragten ein, welche diese allerdings nicht nur im organisatorischen Rahmen, sondern vor allem auch innerhalb der Werkstruktur betrachten und die Schüler darüber aufklären und dafür sensibilisieren (wie vor allem P7 deutlich macht), wodurch ebenfalls auf die Interpretation abgehoben wird. Allerdings wird auch deutlich, dass die Möglichkeiten der Interpretation im Schulorchester nicht unbedingt weitreichend sind, da den Schülern das Bewusstsein und die Erfahrung solcher Momente erst nahegebracht werden müssen und die musikalischen Fähigkeiten oft noch nicht ausgereift genug sind. Dieses Bewusstmachen und Heranführen an interpretatorische Aspekte, welches P6 als pädagogischen Auftrag ansieht, ist an dieser Stelle die wohl deutlichste Form von Reflexion. Gespieltes wird unter die Lupe genommen und es werden Möglichkeiten, die sich zum Teil auch direkt aus dem Notentext ergeben, austariert und nach dem praktischen Vollzug bewertet. Es werden also sowohl musikalische Merkmale des Stückes als auch die eigenen Spielerfahrungen reflektiert. Obwohl über Gestaltung gesprochen wird und die Schüler ihre gesammelten Vorschläge auch teilweise ausprobieren können, scheint in den betrachteten Orchestern insgesamt wenig Raum für das Ausprobieren und die Phantasie der Schüler zu sein. Wahrscheinlich sind auch hier wieder zeitliche Kapazitäten und der Wunsch, zu präsentablen Ergebnissen zu gelangen, ausschlaggebend.

Obwohl in der Literatur der Eindruck erscheint, es habe sich bewährt, Schülern über das Musizieren hinaus organisatorische Aufgaben zu übertragen, werden solche Ansätze in

den betrachteten Schulorchestern ebenfalls nicht umgesetzt. Die einzige Idee, welche in diese Richtung weist, stellt das Konzept des Gesprächskonzertes auf, welches P1 vorschlägt. Hilfe bei der Organisation finden manche der Befragten in erster Linie bei Kollegen, Eltern oder Instrumentallehrern. Vor allem ganzheitliche schülerzentrierte Konzepte werden jedoch bei den Befragten nicht umgesetzt. Neben den zeitlichen Bedingungen könnte das auch daran liegen, dass die Fachliteratur bisher kaum diesbezügliche Vorschläge oder Umsetzungshinweise bietet. Eine Einweihung in die Überlegungen des Orchesterleiters findet jedoch häufiger ihren Platz. Hierbei werden vor allem Entscheidungen bezüglich des Programmes, Möglichkeiten und Grenzen der aktuellen Situation und die musikalischen Ideen der Dirigenten weitergetragen und transparent gemacht, denn die Schüler sollen solche Entscheidungen nachvollziehen und verstehen können.

Die Reflexion von Erfahrungen, welche im Orchester gemacht werden, scheint den meisten Orchesterleitern wichtig zu sein. Allerdings finden sich wenige Aussagen darüber, was während der Probenarbeit besprochen wird, sondern diese sind fast ausschließlich auf die gemeinsame Nachbesprechung von Konzerten bezogen. Das könnte daran liegen, dass Erfahrungen eben nicht planbar sind und nach einer Phase des Probens und dem zugehörigen Konzert am meisten Redebedarf besteht. Dazu geben die Interviews allerdings keine Auskunft. Dabei werden sowohl Rückmeldungen der Orchesterleiter, als auch das Feedback der Schüler ausgetauscht und manchmal durch Rückmeldungen des Publikums ergänzt, welche P4 und besonders P7 als sehr fruchtbar ansehen. Zudem fördern diese laut P7 das weitere Musizieren und das musikalische Verständnis. Positive und negative Eindrücke der Beteiligten werden ebenfalls nach dem Konzert zusammengetragen und an dieser Stelle (oder zu Anfang der nächsten Probe) werden auch weitere Arbeitsschritte besprochen (aus der Sicht des Orchesterleiters!), bzw. was noch zu verbessern wäre. P2 lässt die Schüler zudem Konzertberichte verfassen oder interviewt diese, um dann Texte aus den Schüleraussagen zu formulieren. Während der Probenphase werden hingegen, wenn auch nur vereinzelt, die gespielten Stücke besprochen, bewertet und gegebenenfalls ausgetauscht. Eine weitere Bewertung von klanglichen Eindrücken geschieht gelegentlich beim Hören von Aufnahmen. Eigene Aufnahmen werden jedoch in keinem der Orchester gemacht und besprochen. Ein umfassenderes Reflexionssystem, das auch solche persönliche Eindrücke der Schüler aufnimmt, die sich nicht direkt auf die Musik beziehen, stellt P6 vor, der – allerdings nur nach dem regelmäßig stattfindenden Orchesteraustausch mit Georgien – einen ausführlichen

Fragebogen an die Schüler austeilt, welcher im Anschluss ausgewertet und gemeinsam besprochen wird. Wichtig ist für ihn innerhalb solcher Reflexionen die Spiegelung der Rolle des Orchesterspielers, welcher gleichzeitig als Individuum und als Teil des Kollektivs auftritt.

Außerhalb solcher geplanter Rückmelderunden äußern viele Schüler auch von selbst ihre Eindrücke, ob positiv oder negativ, gegenüber den Probenleitern. Wie es scheint besteht hier ein großes Mitteilungsbedürfnis. Die Schülersaussagen sind den Wiedergaben der Befragten nach zu urteilen sehr unterschiedlich, variieren in ihrer Detaillierung und beziehen sich auf verschiedene Facetten der musikalischen Erlebnisse. Auffällig ist, dass einige der Befragten während der Interviews zunächst nur ihre eigenen Reflexionsanstöße betrachtet sahen und Reflexion ihrer Ansicht nach ein zielgerichtetes Vorgehen beschreibt. Vor allem P8 stellte dann aber im weiteren Gespräch heraus, dass die Mitspieler ihres Orchesters so mitteilungsfreudig seien, dass eine institutionalisierte Feedbackrunde sich erübrige.

Während in manchen Schulorchestern theoretische oder historische Aspekte der gespielten Literatur gar keine Rolle spielen, werden sie von anderen Orchesterleitern gelegentlich oder sogar bei jeder sich bietenden Gelegenheit thematisiert. Dagegen sprechen für einige der Befragten vor allem zeitliche Einschränkungen und die dadurch begründete ausschließliche Fokussierung auf das Erreichen eines musikalischen Endergebnisses. Eine Verlagerung in den regulären Unterricht erscheint deshalb zweien der Probanden logischer. Trotz der zeitlich knappen Grenzen versuchen andere Orchesterleiter, die Hintergründe der Werke dennoch mit einzubringen. P6 sieht in diesem Kontext vor allem die Herausforderung, das auf eine interessante Art und Weise geschehen zu lassen und eine gewisse Balance zu wahren, wie auch P7 deutlich fordert. Diese Herangehensweise mildert das oft genannte Argument, dass die Schüler durch die theoretischen Inhalte ‚gequält‘ würden und diese deshalb zugunsten des tatsächlichen Musizierens ablehnten. Zeitpunkte, Anlässe und konkrete Umsetzung der Reflexionsanteile sind aus den Interviews nicht umfassend rekonstruierbar. Allerdings zeichnen sich einige Tendenzen ab. Die historische und/oder politische Einordnung von Werken sowie Informationen zu ihrer Entstehung werden als Einführung der Werke bevorzugt. Durch diese Verortung der Stücke können sie nach Meinung einiger Orchesterleiter leichter verstanden und erarbeitet werden. Auch die Lebensumstände von Komponisten und deren Beweggründe und Empfindungen, welche zur Komposition führten, werden als hilfreich angesehen. Musiktheoretische Aspekte sowie Aufbau und Struktur der gespielten Stücke werden ebenso wie Artikulationsfragen u.Ä. meist im

Probenkontext thematisiert, wenn sie für die Umsetzung und Interpretation relevant werden. Diese Einbindung in den Kontext spricht mit den Forderungen in der Fachliteratur überein. Bis auf rhythmische Komponenten wird nur einmal konkret von musiktheoretischen Inhalten gesprochen. P2 redet in diesem Fall davon, mit den jüngeren Schülern dynamische Zeichen u.Ä. zu klären, um das Verständnis des Notentextes sicherzustellen. Doch auch wenn die anderen Befragten solche Aspekte nicht nennen, fällt es schwer, sich eine Probe vorzustellen, in der nicht zumindest von dynamischen und artikulatorischen Zeichen oder Tempo- bezeichnungen die Rede ist. Vom Kontext der Reflexionsanlässe hängt, wie es scheint, auch ihre Vermittlung ab, welche bspw. in Erklärungen des Probenleiters oder auch in einer Art Unterrichtsgespräch stattfinden kann. P2 lässt die Schüler darüber hinaus teilweise im Voraus eigenständige Recherchen anstellen. Obwohl die Thematisierung von Theorie in Verbindung mit der musikalischen Praxis in der Fachliteratur als unabdingbar angesehen wird, sehen manche der Befragten darin eine Behinderung ihrer Arbeit mit dem Orchester. Besonders P6 stellt sich aber gegen eine solche Auffassung und beschreibt die Betrachtung musikalischer Hintergründe, so breit wie möglich gefächert, als andere, aber sehr fruchtbare Herangehensweise an die Stücke, die das Üben von Stellen ersetzen oder zumindest bereichern kann.

Die Ideen, welche die Orchesterleiter zum bereichernden und sinnvollen Einsatz von Reflexionsanteilen vorbringen unterscheiden sich selten von dem, was zur konkreten Umsetzung genannt wird. Ein Teil der Befragten bringt keine Vorschläge mit ein, was teilweise aus Ratlosigkeit, teilweise aber auch aus der Ansicht resultiert, dass eine Behinderung der Probenarbeit nicht zu verhindern sei. Andere setzen ihre Ideen hingegen direkt in die Tat um oder machen sich keine weiteren Gedanken darüber. P8 gibt an, das Vorwissen ihrer Schüler sei breit gefächert, was die Thematisierung von Hintergrundinformationen überflüssig mache. Die beliebteste Art der Vermittlung ergibt sich tatsächlich im Erarbeitungskontext und besteht in Erklärungen des Orchesterleiters, dem Erfragen und Sammeln von Impulsen aus dem Orchester oder einer Art ‚Frage-Antwort-Spiel‘ mit den Schülern. Zwei der Befragten überlegen, eine tiefergehende Erarbeitung durch separate Behandlung und Recherche von Hintergründen zu erzielen, wobei gerade dann die Zeitprobleme nicht überbrückt werden können. Die Aussagen von P6 wecken die Vermutung, dass schon die Einstellung zu solchen Inhalten vonseiten des Probenleiters viel bewirken kann. Sieht man Reflexionsteile statt als Zusatz als andere Herangehensweise an die Musik an, so wird die Probenarbeit dadurch nicht

behindert, sondern sogar gefördert. Zwei der Befragten stellen Ideen in den Raum, welche die Schüler aktiv und relativ umfassend mit einbeziehen. Ein Vorschlag ist es, die Schüler kurze Vorträge für das Konzert verfassen zu lassen, die sich mit den Komponisten und ihren Werken beschäftigen. P1 geht sogar noch einen Schritt weiter und regt zur Umsetzung eines ‚Gesprächskonzertes‘ an, bei dem die Orchestermitglieder ihrem Publikum – das evtl. aus anderen Schülern bestehen kann – bspw. ihre Artikulation und Interpretation der Werke erklären.

Obwohl die Einflechtung von Reflexionsanteilen insgesamt von den meisten Befragten zumindest in gewisser Hinsicht als positiv und förderlich angesehen wird, könnten in der Umsetzung noch einige Verbesserungen stattfinden. Bei manchen Befragten wird deutlich, dass über das aktive Proben hinaus in der Orchesterarbeit kein Raum für tiefergehende Beschäftigungen mit den Stücken und ihren Hintergründen bleibt. Teilweise wird das auch mit einer Abwehrhaltung der Schüler und der Angst, diese könnten ihre Motivation verlieren, begründet. Andere Meinungen sehen die Reflexion, vor allem der musikalischen Hintergründe, hingegen als wichtigen Bestandteil der Arbeit im Schulorchester an und stellen die Vorteile und Lernchancen heraus, die sich dadurch ergeben. In einigen Aussagen wird sogar ein Interesse der Schüler an der tiefergehenden Beschäftigung mit den Werken behauptet. Teilweise wird der Schritt, über das reine Musizieren hinauszugehen und vertiefende Inhalte zu vermitteln, sogar als Aufgabe und Sinn des Schulorchesters angesehen, denn nur durch diese Verflechtung kann laut einiger geäußelter Erfahrungen auch wirklich musikalisches Verständnis und dadurch erst fundiertes musikalisches Handeln erreicht werden. Daran zeichnet sich ab, dass der Bildungsauftrag der Schule (wie er ebenso in der verwendeten Fachliteratur deutlich wird) auch im AG-Bereich ernstgenommen wird. Allerdings stellt sich als wichtiger Punkt eine angemessene Balance solcher reflexiven Einflüsse heraus, welche gegenüber dem Musizieren niemals überwiegen sollen und in angebrachter Form und an angebrachter Stelle platziert werden müssen. Erneut sind es daneben aber Zeitgründe, welche die mögliche Tiefe der Beschäftigung eingrenzen. Sicher sind der Einsatz und Umfang sowie auch die Richtung von Reflexion also immer von der jeweiligen Situation und den daraus resultierenden Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten abhängig.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die gewählte Stichprobe sehr heterogen ist, was eine vergleichende Auswertung nicht unbedingt einfach macht. Die Antworten auf einzelne Fragen

gehen in derart unterschiedliche Richtungen und erfassen so viele verschiedene Facetten, dass eine Zusammenfassung schwerfällt. Viele verschiedene Ansichten werden hier vertreten, die ebenso mit der zuvor gesichteten Literatur nicht immer einen Zusammenhang erkennen lassen. Eine der Befragten gab aber zum Beispiel im Nachgespräch an, niemals Literatur zur Orchesterarbeit konsultiert zu haben und allgemein ist zu vermuten, dass die Probenleiter größtenteils aus dem eigenen Ermessen und ihrer Erfahrung heraus agieren und planen. Damit könnte sich auch die Breite der erhaltenen Antworten zumindest zum Teil erklären. Während in manchen Punkten Einigkeit herrscht, so können teilweise vollkommen gegensätzliche Aussagen gegenübergestellt werden. Teilweise wurden die Fragen aber auf so unterschiedliche Art und Weise verstanden und beantwortet, dass kaum Verbindungen zwischen den Äußerungen hergestellt werden konnten.⁴⁷³ Zulässige Rückschlüsse auf die erhobenen demographischen Daten⁴⁷⁴ (bspw. Alter oder Geschlecht der Befragten) sind kaum in sinnvoller Art und Weise möglich, da zu wenige Daten vorliegen.

Trotzdem soll noch einmal möglichst allgemein auf die Forschungsfrage eingegangen werden. Während bei einigen Orchesterleitern die Reflexion der Schülerinnen und Schüler kaum eine Rolle spielt, so ist diese bei anderen in ihren verschiedenen Aspekten durchaus ausgeprägt. Zwar wird sie nicht unbedingt als Ziel der Orchesterarbeit angesehen, jedoch ist sie für die Erreichung einiger Intentionen als unabdingbar anzusehen und in den Augen mancher in einem Schulorchester ein wichtiger Anspruch. Musiktheoretische Aspekte gehen in ihrer Behandlung selten über grundlegende Betrachtungen hinaus, wohingegen musikgeschichtliche Aspekte und die Komponisten- und Kompositionshintergründe fast allen Befragten als wichtige und hilfreiche Informationen zur musikalischen Umsetzung erscheinen. Nicht überall finden sie aber auch aktiv Anwendung und werden vor allem selten tiefergehend betrachtet. Von mancher Seite wird die Einflechtung von Hintergrundaspekten als Behinderung der Probenarbeit gesehen, da ohnehin zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Allerdings werden wenige Vorschläge gemacht, welche diese Probleme beheben könnten. Keiner der Befragten sieht die generelle Einbindung von Reflexion als überflüssig an und vor allem die Reflexion von Erfahrungen, welche die Schüler im Orchester sammeln, findet überall ihren Platz.⁴⁷⁵ Zwar werden die Mitspieler nur selten in organisatorische und probenmethodische Entscheidungen direkt involviert; zumindest aber eine generelle

⁴⁷³ vgl. auch Kap. 5.3.

⁴⁷⁴ siehe Tabelle in Anhang A6.

⁴⁷⁵ P1 wurde zu diesem Umstand unglücklicherweise nicht befragt. Siehe auch Kap. 5.2.

Offenheit und Transparenz in Bezug auf Entscheidungen des Probenleiters wird zumeist angestrebt. Gegenargumente, wie die Unerwünschtheit von Schülerseite und zeitliche Probleme oder Einschränkungen, wie die Forderung nach einer angemessenen Balance zwischen dem Reden und Spielen, werden ausschließlich für die Reflexion musikalischer Hintergründe vorgebracht. Diese würde, wie aus den im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellten Ausführungen in der Fachliteratur hervorgeht, durchaus eine tiefergehende Beschäftigung lohnen.

5.2 Reflexion der gesamten Studie

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Erstlingsarbeit handelt, weshalb sie sicher einige Schwächen aufweist. Alle getroffenen Entscheidungen wurden vorrangig aus der genannten Fachliteratur, darüber hinaus aber immer im Sinne der Angemessenheit getroffen. Im Folgenden sollen einzelne Prozesse der empirischen Arbeit reflektiert und kritisch betrachtet werden.

Einige Fragen stellen sich vor allem in Zusammenhang mit der Stichprobe. Dabei galt es zunächst, herauszufinden, an welchen Schulen es überhaupt Schulorchester gibt bzw. ob und wie die betreffenden Orchesterleiter zu erreichen sind. Im Endeffekt ergab es sich, dass zumindest alle im Saarland ansässigen Musikgymnasien betrachtet wurden, da dort im Gegensatz zu vielen anderen Schulen noch Schulorchester bestehen, was allerdings eine Fokussierung von ‚privilegierten‘ Schulorchestern zur Folge hat. Eventuell hätten im Gegenzug auch ‚normale‘ Gymnasien und Gemeinschaftsschulen einen noch größeren Teil der Stichprobe ausmachen müssen. Dazu wären einerseits weitere Recherchen, aber auch eine aufwändigere Kontaktsuche nötig gewesen. Andererseits ist aber festzuhalten, dass auch innerhalb der drei Musikgymnasien sehr unterschiedliche Ergebnisse aus den Interviews hervorgingen. Eine Optimierung der Stichprobe hätte zudem mehr Routine in diesem Bereich erfordert. In dem guten Willen, möglichst unterschiedliche Probanden zu finden, ergab sich eine sehr heterogene Stichprobe, welche kaum gültige Rückschlüsse auf demographische Daten zulässt. An den beiden Gemeinschaftsschulen sind zwar teilweise ähnliche Positionen festzustellen, welche aber auch an anderen Schulen zum Teil zu Protokoll gegeben werden. P5 stellt zudem einen Grenzfall dar, da es sich ursprünglich um eine Bläserklasse handelte, welche dann – ebenfalls in der Verbindung von Anfängerunterricht und Zusammenspiel, aber eben ohne direkten Bezug zum Musikunterricht – in den AG-Bereich verlegt wurde. Zusätzlich

wurde auch die Orchesterleitung vom Befragten, der Musik fachfremd unterrichtet, an eine Fachperson übertragen und viele der Ausführungen beziehen sich immer noch auf die einstige Bläserklasse. Trotzdem können aber einige Ansichten und Aussagen verwendet werden und die Studie bereichern.

Auch bei der Erstellung und Umsetzung des Leitfadens wäre eine größere Routine sicher von Nutzen gewesen. Manche Probanden verstanden die Fragen zwar problemlos, während andere jedoch teilweise etwas verwirrt schienen und Nachfragen stellten. Einige der untergeordneten ‚Zusatzfragen‘, z.B. Frage 3b und 7c im Leitfaden, erwiesen sich recht schnell als in den meisten Fällen überflüssig. Entweder, weil sie ohnehin schon mit der Hauptfrage beantwortet wurden, oder weil durch die gegebenen Antworten zu den übergeordneten Fragen der Sinn dieser Fragestellungen in Zweifel geriet. Ohnehin ist der Einsatz von vertiefenden Unterfragen immer von der aktuellen Interviewsituation abhängig. Da manche der übergeordneten Themen durch die Formulierung nicht richtig verstanden oder erfasst werden konnten, wurden in den weiteren Interviews intuitiv Fragen zusammengefasst (bspw. 4a und b, 6 und 6a), was in manchen Fällen nicht optimal gewesen sein könnte. Eventuell hätten einige zielführende Vertiefungsfragen die Antworten vergleichbarer machen und enger auf die Fragestellung ausrichten können, was aber in der Unsicherheit der Interviewsituation nicht immer befolgt wurde. Eine gewisse Routine in der Befragung von Personen hätte solche Probleme womöglich beheben können. Der Wunsch nach Offenheit für eine individuelle Beantwortung wurde dabei dem eigentlichen Erkenntnisinteresse teilweise zum Verhängnis. Im Nachhinein, bei der Auswertung der Interviews wurde ebenfalls deutlich, dass sich, trotz des Versuches der Vermeidung, in manchen Fragen versteckte Suggestionen verbargen, welche das Antwortverhalten möglicherweise teilweise beeinflussten. Zudem ergaben sich im Analyseprozess weitere Aspekte, die durch tiefergehende Erkundigungen besser beleuchtet werden könnten. Auch die übergeordnete Fragestellung kann, wie sich herausstellte, durch den Leitfaden nicht in befriedigender Weise beantwortet werden.⁴⁷⁶ Durch das Bestreben bedingt, die Fragen möglichst offen zu halten, konnten an mancher Stelle – vor allem die Reflexion organisatorischer und probenmethodischer Aspekte betreffend – nur eingeschränkt passende Antworten aufgenommen werden. Aufgrund eines unterschiedlichen Verständnisses mancher – eventuell zu weit gefasster – Fragen sind die Ergebnisse zudem oft nicht oder kaum vergleichbar.

⁴⁷⁶ vgl. auch Kap. 5.3.

Nicht nur durch die Befolgung des Leitfadens können aber Informationen eingeholt werden, denn in qualitativen Interviews sind – aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit⁴⁷⁷ – spezifische und fallbezogene Nachfragen nicht nur erlaubt, sondern erwünscht. Es fiel aber in der eher ungewohnten Interviewsituation schwer, immer alle Aspekte im Blick zu behalten und die Gelegenheiten und Notwendigkeiten für solche Eingriffe zu erkennen. Das insgesamt eher intuitive Verhalten während der Interviews kann den Standards der empirischen Forschung nicht in vollem Maße entsprechen. Im ersten durchgeführten Interview wurde eine Frage aus Unachtsamkeit überhaupt nicht gestellt, weshalb P1 sich überhaupt nicht zu einer womöglich stattfindenden Reflexion der Erfahrungen äußerte. Glücklicherweise muss in der qualitativen Forschung durch einen solchen Fehler nicht direkt das ganze Interview von der Auswertung ausgeschlossen werden. Ebenso ungünstig war es, dass teilweise Nachfragen schon vorgezogen und mit den Hauptfragen verbunden wurden, denn dadurch werden die Befragten ungewollt beeinflusst. Insgesamt wäre auch der Fragestil noch verbesserungswürdig, der aufgrund von Unsicherheit und fehlender Routine nicht immer den Anforderungen entsprach. Obwohl Experteninterviews eine größere Expertise bezüglich des Themas erfordern,⁴⁷⁸ weisen sie aber den entscheidenden Vorteil auf, dass die Befragten weniger anfällig für Manipulationen seitens des Interviewers zu sein scheinen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte weitestgehend regelgeleitet, wobei aber die Heterogenität des erhaltenen Materials für einige Schwierigkeiten sorgte. Die Zusammenfassung verschiedener Aussagen in gemeinsame Kategorien erschien nicht immer logisch und wirkt in ihrem Endergebnis teilweise erzwungen. Allerdings war es für die Übersichtlichkeit und auch die spätere Ausformulierung der Ergebnisse notwendig, die relevanten Aussagen in ein System zu bringen. Die Entscheidungen, welche Aussagen nun zusammengehören und welche nicht, wann eine doppelte Zuordnung von Ergebnissen sinnvoll erscheint und wann dies nicht der Fall ist, mussten letztendlich – natürlich möglichst konsequent und logisch – einfach getroffen werden. Daraus resultierten dann aber in einem weiteren Schritt Probleme bei der Suche nach zusammenfassenden Oberbegriffen, welche womöglich nicht immer optimal gewählt wurden, aber den Kern der Aussagen doch beschreiben. So kann das entwickelte Kategoriensystem die Ergebnisse grob widerspiegeln, muss aber immer in Zusammenhang mit den Kodierungstabellen und der Ausformulierung

⁴⁷⁷ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 225.

⁴⁷⁸ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 218.

betrachtet werden. Die Ergebnisformulierung hält sich nicht immer strikt an die gefundenen Kategorien und auch nicht an die Reihenfolge der Auflistung, sondern betrachtet das Material wieder mit etwas mehr Abstand.

Zugunsten der Erhaltung von Flexibilität und Offenheit wird in der qualitativen Forschung oft auf die Überprüfung nach festgelegten Gütekriterien verzichtet.⁴⁷⁹ Vor allem die bei quantitativen Vorgehen üblichen Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität sind nicht direkt übertragbar.⁴⁸⁰ Allerdings ist es auch bei qualitativen Verfahren sinnvoll, deren Qualität sicherzustellen und zu überprüfen. Hierzu werden oft die sieben von Ines Steinke vorgeschlagenen Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Studien verwendet,⁴⁸¹ auf die nun auch die vorliegende Studie untersucht werden soll. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, welche auch Kruse vehement fordert,⁴⁸² wird durch eine umfassende Dokumentation gesichert. Dabei müssen, wie auch hier geschehen, das Vorverständnis des Gegenstandes, die verwendeten Methoden und Regeln, die Informationsquellen, die erhobenen Daten und Analyseverfahren, die eigenen Entscheidungen und eine Reflexion des eigenen Verhaltens dargelegt werden.⁴⁸³ Das zweite Kernkriterium der Indikation wird durch die Begründung aller verwendeten Methoden und der getroffenen Entscheidungen erreicht.⁴⁸⁴ Die Ergebnisse müssen sich zudem aus dem empirischen Material erschließen lassen und es sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, die erhaltenen Ergebnisse zu stützen, zu erweitern oder verallgemeinern zu können,⁴⁸⁵ was im folgenden Kapitel (5.3) geschieht. Die Selbstreflexion des Forschenden wurde in den vorangehenden Ausführungen dieses Kapitels vollzogen und damit auch die Kohärenz der erhaltenen Ergebnisse beschrieben.⁴⁸⁶ Das letzte genannte Kriterium beschreibt die Relevanz⁴⁸⁷, welche für die Fragestellung im zweiten Kapitel der Arbeit dargelegt wurde. Obwohl die erhaltenen Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können, sind sie doch relevant für das Praxisfeld der schulischen Orchesterarbeit. Somit kann festgestellt werden, dass die vorliegenden Daten trotz einiger aufgezeigter Mängel den Qualitätsstandards zumindest in ihrer Offenlegung entsprechen.

⁴⁷⁹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 107.

⁴⁸⁰ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 509.

⁴⁸¹ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 111-114.

⁴⁸² vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 55f.

⁴⁸³ vgl. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 112.

⁴⁸⁴ vgl. Ebd.

⁴⁸⁵ vgl. Ebd., S. 113.

⁴⁸⁶ vgl. Ebd.

⁴⁸⁷ vgl. Ebd.

5.3 Einschränkungen der Studienergebnisse und Erweiterungsmöglichkeiten

Wie bereits an mehreren Stellen deutlich wurde, kann die vorliegende Studie die Forschungsfrage nicht in allen Punkten zufriedenstellend beantworten. Wie Kruse klarstellt, kann „eine Interpretation aus erkenntnistheoretischen Gründen *niemals* Gewissheit beanspruchen“⁴⁸⁸. Die in Kap. 5.2 aufgezeigten Schwächen von Stichprobe und Leitfaden hätten durch die Anwendung der Methode der Grounded Theory aber zumindest teilweise eingedämmt werden können. Das zirkuläre Vorgehen ermöglicht es, die Forschung nach jedem bearbeiteten Fall weiter anzupassen,⁴⁸⁹ allerdings kann der benötigte Zeitaufwand, der in der Regel sehr hoch und durch einen einzelnen Forschenden kaum zu bewältigen ist, im Voraus nicht abgesteckt werden.

Darüber hinaus könnten weitere Untersuchungen die Ergebnisse optimieren. Zunächst wäre es zur Erweiterung und Vertiefung der Ergebnisse im Rahmen einer größeren Forschungsgruppe wünschenswert, alle Leiter saarländischer Schulorchester zu diesem Thema zu befragen, um weitreichendere und vergleichbarere Ergebnisse zu erhalten. Darüber hinaus könnten dann natürlich auch andere Bundesländer betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wäre es dann möglicherweise auch interessant, Zusammenhänge mit der Aus- und Vorbildung der Orchesterleiter herauszufinden. Doch nicht nur die Ansichten der Orchesterleiter können Aufschluss über das Thema der Reflexion in der Orchesterarbeit bieten: Wichtige Ansprechpartner sind natürlich auch die Schüler, welche in den Orchestern mitwirken. Eventuell würden sich dabei auch von bspw. der Besetzung oder der Schulform abhängige Unterschiede erkennen lassen. Um das Gesamtbild und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge darstellen zu können, müssen beide Seiten betrachtet werden. Neben Aussagen von Schülern und Probeleitern sind hier auch äußere Umstände von Bedeutung. Weiterführende Fragen könnten dann auch die Erwünschtheit und die möglichen Inhalte von Reflexion näher betrachten. Auch die Umsetzung von Feldstudien, welche den Bereich der Orchesterarbeit in der Schule umfassend erschließen, würde sicherlich zu weitreichenderen Ergebnissen führen.

Weiterhin könnte überlegt werden, andere schulische Ensembles, wie Chöre, Big Bands o.Ä., auf die Fragestellung hin zu untersuchen und eventuell übergreifende Vergleiche

⁴⁸⁸ Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 245.

⁴⁸⁹ vgl. z.B. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 48f.; Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 124ff.; Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 174f.

anzustellen. Die Fragestellung könnte darüber hinaus auf weitere Reflexionsarten erweitert werden, was allerdings eine Vergrößerung des Fragebogens zur Folge hätte. Dabei könnte zum Beispiel die Reflexion der eigenen Rolle im Orchester und des Orchesterspiels als Tätigkeit, welche die Schüler zuerst erlernen müssen, Beachtung finden.⁴⁹⁰ Im Rahmen der vorliegenden Studie war es vor allem ressourcenbedingt notwendig, den Umfang der Studie auf ausgewählte Aspekte einzuschränken, welche zwar als die wichtigsten angesehen wurden, das Feld der Reflexion aber nicht in Gänze abdecken können.

Denkbar wäre es eventuell, die rein qualitative Arbeit zu einer Mixed-Methods-Studie auszubauen, welche dann die qualitativen Ergebnisse durch zusätzliche quantitative Forschung ergänzen würde.⁴⁹¹ So könnten z.B. Erkenntnisansätze, die durch die vorliegende Studie nicht ausreichend beschrieben oder belegt werden können, im Nachhinein überprüft⁴⁹² und durch zielgerichtete Fragen näher erforscht werden. Gerade beim Einsatz von Experteninterviews sind solche weiterführenden Forschungen üblich,⁴⁹³ da eventuell erkennbare Muster erst durch die Ergänzung qualitativer Verfahren statistisch erfasst werden können.⁴⁹⁴ Diese Möglichkeit bestand im Rahmen der vorliegenden Arbeit aufgrund zeitlicher und personeller Ressourcen aber zunächst nicht.

⁴⁹⁰ vgl. z.B. auch Richter: Plädoyer, S. 12.

⁴⁹¹ zu Mixed-Methods-Studien vgl. z.B. Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S. 184f, S. 72f., sowie dort angegebene Literatur.

⁴⁹² vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 53f.

⁴⁹³ vgl. Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 218.

⁴⁹⁴ vgl. Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 53f.

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Reflexionsanteile von den befragten Musiklehrern sehr unterschiedlich genutzt und bewertet werden. Der Sinn von Offenheit in der Kommunikation von Entscheidungen wird ebenso wenig angezweifelt, wie die Notwendigkeit der Äußerung von Erfahrungen und Konzerteindrücken. Allerdings gehen die Meinungen auseinander, was die Einflechtung von musiktheoretischen oder musikgeschichtlichen Aspekten betrifft, weshalb auch der Grad der Umsetzung stark variiert. Daraus sollte aber keine Forderung nach strengeren Vorgaben und Richtlinien für Schulorchester formuliert werden. Nicht an jeder Schule bieten sich die gleichen Möglichkeiten und von der Handlungsfreiheit, die zurzeit vorliegt, profitieren die Schüler ebenso wie die Orchesterleiter. Sicher ist nicht nur die Einbindung von Reflexion, sondern auch deren Annahme durch die Schüler stark von der Person und Einstellung sowie der jeweiligen Umsetzung des Probenleiters abhängig. Gewinnbringend wäre aber zumindest die stärkere Einbindung der Schüler, denen die Gelegenheit geboten werden sollte, Erfahrungen, Ideen und Verbesserungsvorschläge auch während der Probenphase zu äußern und zu diskutieren.

Darüber hinaus wären verschiedene allgemeinere Ansätze zur Optimierung denkbar. In erster Linie liegt es in den Händen der Ausbildungsstätten für Musiklehrer, die Kurse zur Orchesterleitung auszubauen und deren Wichtigkeit in den Studienplänen Rechnung zu tragen. Dabei soll nicht nur die Dirigiertechnik erlernt werden, denn vor allem ein stärkerer Fokus auf Probenmethodik und organisatorische Fragen kann hier Besserung erzielen. Des Weiteren gehört es zu den Aufgaben der Musikpädagogik, geeignete Literatur hervorzubringen und gegebenenfalls neue Konzepte zu entwickeln und zu erproben, welche bisher kaum bis gar nicht vorhanden zu sein scheinen. Diese können durchaus auf den bisherigen Arbeiten zum Klassenmusizieren oder den Instrumentalklassenkonzepten aufbauen und sollten neben theoretischen Ausführungen im besten Fall auch Materialien bereitstellen, welche in der Orchesterarbeit genutzt werden können. Ideen zum fördernden Einsatz von auf die Musik bezogenen Reflexionen sind weder bei den befragten Orchesterleitern noch in der Literatur als zahlreich zu bezeichnen. Große Lernchancen bestehen wohl insbesondere in der direkten Einbindung und Beteiligung der Schüler, welche eine ‚Mehrarbeit‘ für das Schulorchester sicher nicht scheuen würden, wenn sie in geeignetem

Rahmen auch gewürdigt wird. Diese Partizipation der Schüler wäre darüber hinaus auch in organisatorischen Aufgaben wünschenswert, in welche zumindest innerhalb der betrachteten Stichprobe bisher kaum Einblicke gewährt werden. Optimal wäre es natürlich, ganzheitliche Ansätze zu finden, welche Reflexion in vielerlei Hinsicht ermöglichen und die Schüler aktiv beteiligen, aber trotzdem genug Raum zum Proben und zur ‚eigentlichen‘ Orchesterarbeit lassen. Diese Aufgabe ist jedoch sicher nicht leicht zu lösen.

7. Literatur

Adorno, Theodor: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt, Göttingen⁴ 1969.

Bachmann, Angelika: Da kann sich ja jeder hinstellen! Ein Schulorchester für alle, in: Musik und Bildung, Heft 2/2003, S. 32-41.

Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin: Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule, in: Diskussion Musikpädagogik, Heft 19/2003, S. 26-39.

Bähr, Johannes/Jank, Werner/Schwab, Christoph: Ensemblespiel in Kooperation von allgemeinbildender Schule und Musikschule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 131-152.

Bäßler, Hans: Das Alte und das Neue. Möglichkeiten des Umgangs mit Musik und der Deutung ihrer Struktur, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus, Mainz 1991, S. 131-137.

Bäßler, Hans: Hat die Theorie der Praxis etwas zu sagen?, in: Musik und Bildung, Heft 2/2005, S. 6-11.

Bäßler, Hans: Musikmachen mit der ganzen Klasse, in: Musik und Bildung, Heft 1/1997, S. 4-5.

Bäßler, Hans/Nimczik, Ortwin: Elementarlehre – ein elementares Mißverständnis?, in: Musik und Bildung, Heft 2/2002, S. 4-7.

Batel, Gunther: Musikerziehung und Musikpflege. Leo Kestenberg. Pianist – Klavierpädagoge – Kulturorganisator – Reformator des Musikerziehungswesens, Wolfenbüttel 1989.

Birtel, Wolfgang: Erinnerungen eines Betroffenen, in: Gymnasium am Krebsberg (Hrsg.): 20 Jahre Schulorchester, Neunkirchen 1979, S. 49-59.

Bradler, Katharina: Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven, Augsburg 2014.

Brandstätter, Ursula: Sprechen über Musik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 233-235.

Brandstätter: Sprechen über Musik – zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 9-13.

Bruggaier, Achim/Bruggaier, Eduard: Das Schulorchester: Anspruch und Realität. Probleme und Lösungen, Mainz 1992.

Brunner, Georg: Die Arbeit mit dem Schulorchester, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 335-359.

Buchborn, Thade: Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten, Essen 2011.

Bührig, Dieter: Musik aufführen, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts, Band 2, Sekundarstufe 1, Kassel² 2006, S. 383-406.

Bührig, Dieter: Warum denn nicht gleich ‚Anatevka‘...? Ein gewöhnlicher Schulchor führt ungewöhnliche Stücke auf, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 26-31.

Derscheid, Daniel/Stagge, Sven: Musiktheorie? Das gibt's bei uns nicht, in: Musik und Bildung, Heft 2/2005, S. 12-21.

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage, Heidelberg 2016.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg⁸ 2018.

Duhme Gottfried: Orchesterspiel im Klassenverband, in: Musik und Unterricht, Heft 10/1991, S. 51-53.

Eberhard, Daniel Mark: Musik unterrichten: Planen, durchführen, reflektieren, Berlin 2016.

Ehrenforth, Karl-Heinrich: Anmerkungen zum Kongressthema „In Grenzen – über Grenzen hinaus“, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus, Mainz 1991, S. 35-39.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Hamburg⁶ 2014.

Fuß, Hans-Ulrich: Musik begreifen 1 – Musiktheorie und Musiklehre, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts, Band 2, Sekundarstufe 1, Kassel² 2006, S. 153-178.

Gruhn, Wilfried: Schüler machen Konzerte, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 4-8.

Gruhn, Wilfried: Verstehen von Musik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 257-260.

Harnischmacher, Christian: Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 217-230.

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden⁴ 2011.

Hempel, Christoph: Arrangieren für gemischte Besetzungen, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 175-197.

Hempel, Christoph: Gehörbildung und Musiklehre, in: Richter, Christoph: Instrumental- und Vokalpädagogik, Band 2: Einzelfächer, S. 25-61.

Heß, Carmen: Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen, Münster 2017.

Heß, Frauke: Erfahrung (ästhetische Erfahrung), in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 54-56.

Heß, Frauke: Musikmachen: Ziel oder Methode des Musikunterrichts?, in: Vogt, Jürgen/Rolle, Christian/ Heß, Frauke (Hrsg.): Inhalte des Musikunterrichts, Berlin 2010, S. 59-77.

Kaiser, Hermann: Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonderheft 2002, S. 1-12, zu finden unter URL: http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf (zuletzt eingesehen: 28.06.18).

Kaiser, Hermann: Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Jahrgang 2010, S. 47-68, zu finden unter URL: <http://zfkm.org/10-kaiser.pdf> (zuletzt eingesehen: 05.07.18).

Kaysner-Kadereit, Claudia: „Ich dirigiere – du dirigierst – es dirigiert“. Gedanken zu Ausbildungsschwerpunkten des Faches Ensembleleitung im Rahmen des Schulmusikstudiums, in: Kinzler, Hartmuth (Hrsg.): Theorie und Praxis der Musik. Freundesgabe für Ingolf Henning zur Emeritierung, Osnabrück 1997, S. 72-95.

- Kestenberg, Leo: Musikerziehung und Musikpflege, in: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften, Band 1, Freiburg i. Br. 2009.
- Kloppenburger, Josef: Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept. Neue Musik und musikalische Praxis in der Schule, Augsburg 2002.
- Kolkmeier, Gerd: Das un-mögliche Schulorchester oder: Kein Gespräch über Bäume, in: Musik und Unterricht, Heft 10/1991, S. 36-50.
- Kopiez, Reinhard: Erlebnis, musikalisches, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 59-60.
- Kraemer, Rudolf-Dieter: Instrumente im Musikunterricht, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 117-119.
- Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage, Weinheim und Basel 2015.
- Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2010.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2010.
- Mahlert, Ulrich: Zur Didaktik und Methodik des Ensemblespiels in der Musikschule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 65-93.
- Mayer, Horst: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6. überarbeitete Auflage, München 2013.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2015.
- Niessen, Anne: Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderheft 2002, S. 1-11, zu finden unter URL: <http://zfmk.org/sonder02-niessen.pdf> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).
- Nimczik, Ortwin: Musik in formalen Bildungsinstitutionen, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, S. 557-564.
- Nimczik, Ortwin: Plädoyer für das Wagnis. Musikalische Gestaltungsarbeit im Schulorchester, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 32-35.
- Pachner, Rainer: „...und denkt gerne daran zurück.“ Erfahrungen mit schulischen Musikveranstaltungen, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 9-12.
- Pfeffer, Martin: Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemeinbildenden Schule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 13-28.
- Pfortner, Alfred: Aufbau und Leitung von Jugend- und Schulorchestern, Mörfelden/Walldorf o.J. (1982?).
- Raithel, Hermann: Wie ein Schulorchester entsteht, in: Musik und Bildung, Heft 4/1988, S. 302-306.
- Ratte, Franz Josef/Siepe, Ulrich: Musik erkunden – Geschichte und Gegenwart der Musik, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts, Band 2, Sekundarstufe 1, Kassel² 2006, S. 217-278.

- Richter Christoph: Plädoyer für Nachdenklichkeit und Reflexion in der Musikpädagogik...nebst einigen Reflexionsmaterialien für ein Unterrichtsthema, in: Musik und Bildung, Heft 5/1993, S. 9-15.
- Richter, Christoph: Gemeinsam musizieren. Gegenstand und Aufgabe der Instrumental-(Vokal-)Pädagogik, in: Richter, Christoph (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik. 1: Grundlagen, S. 328-371.
- Richter, Christoph: Musiktheorie in Studium und Unterricht, in: Musik und Unterricht, Heft 20/1993, S. 45-49.
- Richter, Christoph: Sprachspiele zum Verstehen von Musik, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 26-30.
- Richter, Christoph/Raithel, Hermann: Ein Kurs über die pädagogischen Aufgaben der Arbeit mit dem Schulorchester, in: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): In Grenzen – über Grenzen hinaus, Mainz 1991, S. 131-137.
- Röbke, Peter: Interpretation im Ensemble, in: Kraemer, Rudolf-Dieter/Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg² 2005, S. 199-215.
- Rolle, Christian: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik, Saarbrücken 2011, zu finden unter URL: https://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf (zuletzt eingesehen: 05.07.18).
- Rolle, Christian: Interpretation und Rezeption von Musik. Grundfragen der Bedeutungskonstruktion und des ästhetischen Verstehens, in: Eckart-Bäcker, Ursula: Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik, Mainz 1996, S. 40-54.
- Rolle, Christian: Lernen und Lehren in musikbezogenen Projekten, in: Pfeffer, Martin/Vogt, Jürgen (Hrsg.): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik, Münster 2004, S. 123-138.
- Rüdiger, Wolfgang: Instrumentalensemble, -musizieren, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 110-113.
- Rüdiger, Wolfgang: Instrumentalensembleleitung, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/ Weber, Rudolf (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 112-113.
- Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Achtjähriges Gymnasium. Lehrplan Musik, Saarbrücken 2006, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/MUFeb2006.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18)
- Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan Musik. Gymnasium. Musikzweig. Erprobungsphase, Saarbrücken 2017, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Musikzweig_Gym_5-9_2017.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18)
- Saarländisches Ministerium für Bildung und Kultur: Lehrplan Musik. Gemeinschaftsschule. Erprobungsphase, Saarbrücken 2017, zu finden unter URL: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Mu_GemS_Vorwort_2017.pdf (zuletzt eingesehen: 26.06.18).
- Schewik-Descher, Wilfried: Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft, Essen 2007.
- Schleunig, Peter: Sprechen über Musik, in: Musik und Unterricht, Heft 15/1992, S. 4-8.
- Schönherr, Christoph: Sinn-erfülltes Musizieren. Chancen und Grenzen seiner Vermittlung in Probensituationen, Kassel 1998.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Lehrplan Musik. Instrumentalensemble, zu finden unter URL: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27190> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

Stöger, Christine: Theorie und Praxis – eine Beziehungsarbeit aus der Perspektive der Musikpädagogik, in: Wallbaum, Christopher: Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien, Hildesheim 2010, S. 47-61, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87529> (zuletzt eingesehen 05.07.18).

Uhden, Pit: Musik als Praxis, Dresden 2015, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-180925> (zuletzt eingesehen 26.06.18).

Urban, Uve: Musik aufführen, in: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II, Kassel 1997, S. 205-215.

Vogt, Jürgen: (K)Eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, in: Vogt, Jürgen (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Jahrgang 2004, S. 1-17, zu finden unter URL: <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf> (zuletzt eingesehen 22.06.18).

Wallbaum, Christopher: Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint, in: Ders. (Hrsg.): Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien, Hildesheim 2010, S. 83-122, zu finden unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-87542> (zuletzt eingesehen: 05.07.18).

Wolschke, Martin: Der Weg zum Schul- und Jugendorchester. Ein Arbeitsbuch, Mainz 1952, S. 29.

Zahn, Lothar: Reflexion, in: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie online, zu finden unter URL: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav#_elibrary_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.reflexion%27%5D_15318401_65742 (zuletzt eingesehen 26.06.18).

Brockhaus-Enzyklopädie online, Stichwort ‚Reflexion‘, zu finden unter URL: <https://brockhaus.de/search/?t=enzy&s=article&q=reflexion> (zuletzt eingesehen 26.06.18).

https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_Schulen_der_Sekundarstufe_I_im_Saarland (zuletzt eingesehen: 25.07.18)

<https://www.waldorfschule.de/waldorfpädagogik/handwerk-und-kunst/musik/> (zuletzt eingesehen: 26.06.18).

Anhang

A1 Leitfaden

Leitfragen:

1. Wie kamen Sie zu der Arbeit mit einem Schulorchester?
2. Beschreiben Sie ihr Orchester! Wie ist es besetzt?

(Instrumente, Altersstruktur, Leistungsstand der SuS)
3. Schulorchester unterscheiden sich natürlicherweise von Profiorchestern, aber auch von anderen Laienorchestern. Was macht ein „ideales“ Schulorchester aus?
 - a) Was ist die übergeordnete Zielstellung, die Sie mit dem Orchester erreichen wollen? (auch in pädagogischer Hinsicht)
 - b) Wie arbeiten Sie darauf hin? (Schwerpunkte?)
4. Beschreiben Sie die Arbeit in den Proben!
 - a) Wie sieht der „typische“ Probenablauf aus?
 - b) Welche obligatorischen Punkte werden im Probenverlauf „abgehakt“?
5. Welches Repertoire wird mit dem Schulorchester erarbeitet?
 - a) Besondere Ausrichtung?
 - b) Wie wird das Programm ausgewählt?
6. Inwieweit achten Sie auf Transparenz gegenüber den SuS?
 - a) Werden Entscheidungen begründet?
(Instrumentierung, Programmauswahl, Interpretation...)
7. Inwieweit werden musiktheoretische/musikwissenschaftliche/musikgeschichtliche etc. Aspekte der Stücke, die erarbeitet werden, in der Orchesterarbeit thematisiert?

- a) Inwieweit werden die SuS über historische Kontexte der Stücke informiert?
 - b) Ist die Einbindung solcher Aspekte erwünscht/zielführend?
Schwierigkeiten?
 - c) Wann/warum/wie oft spielen diese Aspekte eine Rolle/ sollten sie eine Rolle spielen?
8. Wie wären solche Aspekte sinnvoll zu integrieren, ohne die Probenarbeit zu behindern?
9. Inwiefern werden musikalische Erfahrungen durch/mit den SuS reflektiert?

Faktenfragen zu demographischen Daten:

Wie alt sind Sie?

Was ist ihr zweites Fach?

Wie lange sind Sie im Beruf des Musiklehrers tätig?

Seit wann bzw. wie lange leiten Sie ein Schulorchester?

Schluss:

Wir haben jetzt viel besprochen. Gibt es von Ihrer Seite aus noch Ergänzungen oder Anmerkungen/ etwas, das Ihnen wichtig erscheint?

Evaluation:

Was hat Sie zur Teilnahme am Interview bewogen?

Wie haben Sie das Interview empfunden?

A2 Transkriptionsregeln⁴⁹⁵

- Der Interviewende ist durch ein vorangestelltes „I:“ gekennzeichnet, der Befragte durch ein „B:“.
- Sprecherwechsel werden immer durch eine zwischengestellte Leerzeile angezeigt.
- Der Zeilenabstand ist 1.
- Alle Zeilen werden durchgängig nummeriert.
- In der ersten Zeile links wird der Code für den entsprechenden Befragten angegeben (als Px, nach Reihenfolge der Interviewdurchführungen) rechts die Gesamtdauer des Interviews (von Frage 1 bis zum Ende der Evaluationsfragen).
- Auslassungen nach Beginn des eigentlichen Interviews (ab der ersten Frage) werden mit Angabe der Zeit (bezogen auf die Audioaufnahme) im Transkript vermerkt.
- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
- Besondere Betonungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet. Ansonsten werden die Regeln der Groß- und Kleinschreibung beachtet.
- Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Bspw. wird aus „Er hatte noch so’n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
- Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten werden möglichst beibehalten.
- Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
- Wort oder Satzabbrüche werden durch „/“ gekennzeichnet.
- Zur Erhöhung der Lesbarkeit gilt Folgendes: Versprecher werden geglättet, also ausgelassen. Auch Überbrückungsworte wie „ähm“ oder „ne“ werden ausgelassen. („Ne“ oder „gell“ im rückfragenden Sinn werden hingegen transkribiert.)

⁴⁹⁵ Die Transkriptionsregeln wurden aus vielen Vorschlägen zusammengestellt und in einigen Punkten angepasst und auf die Studie zugeschnitten. Empfehlungen stammen aus: Dresing/Pehl: Praxisbuch, S. 21-25.; Kruse: Qualitative Interviewforschung, S. 351ff.; Kuckartz: Einführung in die computergestützte Analyse, S. 38-47.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation, S.368 (hier nur formale Aspekte). Teilweise wurden auch Formulierungen übernommen.

- Wortdoppelungen werden nur dann notiert, wenn sie als Stilmittel zur Betonung dienen.
- Rezeptionssignale wie „mh, aha, ja genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert, außer sie werden als direkte Antwort auf eine Frage genannt.
- Deutliche, längere Sprechpausen werden durch „(...)“ markiert.
- Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage verdeutlichen oder unterstützen (z.B. lachen, seufzen, ...) werden beim Einsatz in doppelten Klammern notiert.
- Unverständliche Wörter werden mit „(unverst.)“ gekennzeichnet, bei längeren Passagen wird die ungefähre Länge durch „(mehrere Wörter unverst.)“ oder „(ganzer Satz unverst.)“ kenntlich gemacht. Wird ein Wortlaut nur vermutet, steht er mit einem Fragezeichen versehen ebenfalls in Klammern, z.B. „(Hut?)“.
- Sprecherüberlappungen werden durch eckige Klammern gekennzeichnet.
- Bei Zitaten wörtlicher Rede werden Anführungszeichen gesetzt.
- Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie explizit so gesprochen wurden.
- Zahlen werden generell ausgeschrieben. Wo allerdings feste Konventionen einer Schreibweise herrschen, befolgt man diese (Jahreszahlen, Datum, Hausnummern, Seitenzahlen etc.).
- Alle Angaben, die Rückschlüsse auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. Die Kennzeichnung erfolgt durch Vergleichszeichen, z.B. „<Ort>“ oder „<Name>“.

A3 Ablaufmodelle der Analyse nach Mayring⁴⁹⁶

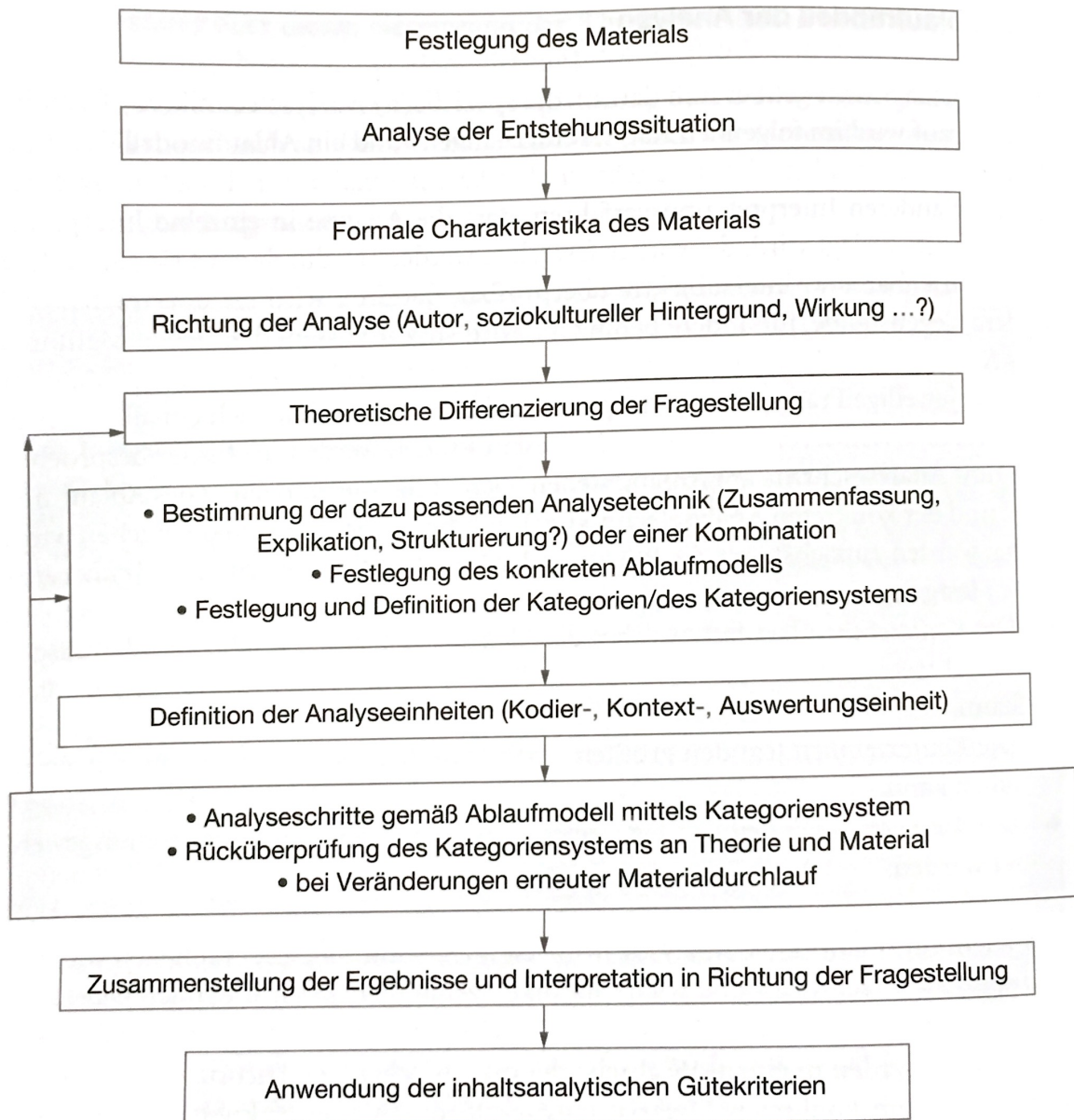


Abb. 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

⁴⁹⁶ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. (Allgemeines Ablaufmodell: S. 62; Zusammenfassende Inhaltsanalyse: S. 70; Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse: S. 72; Allgemeines Modell der strukturierenden Analyse: S. 98)

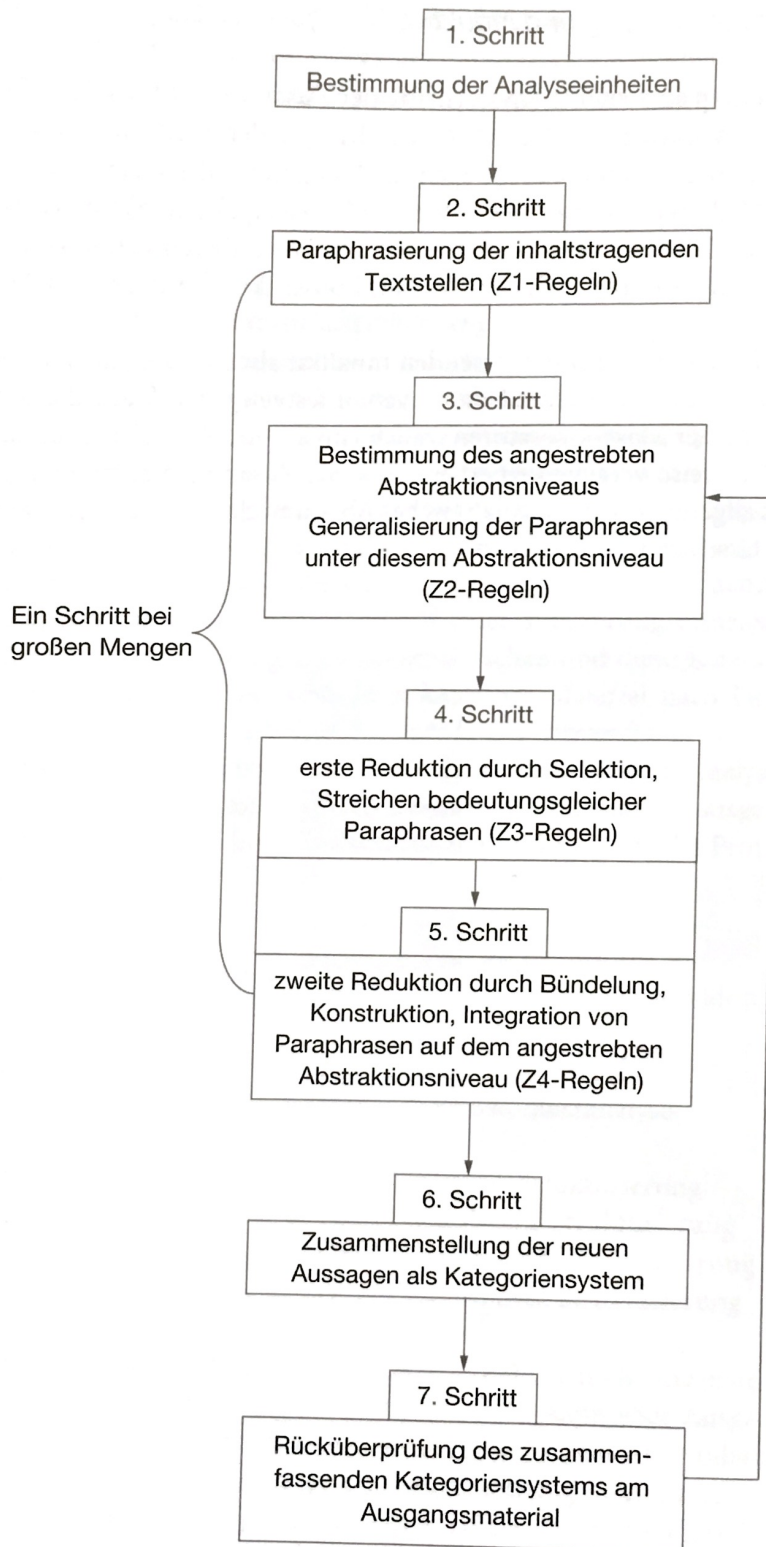


Abb. 10: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

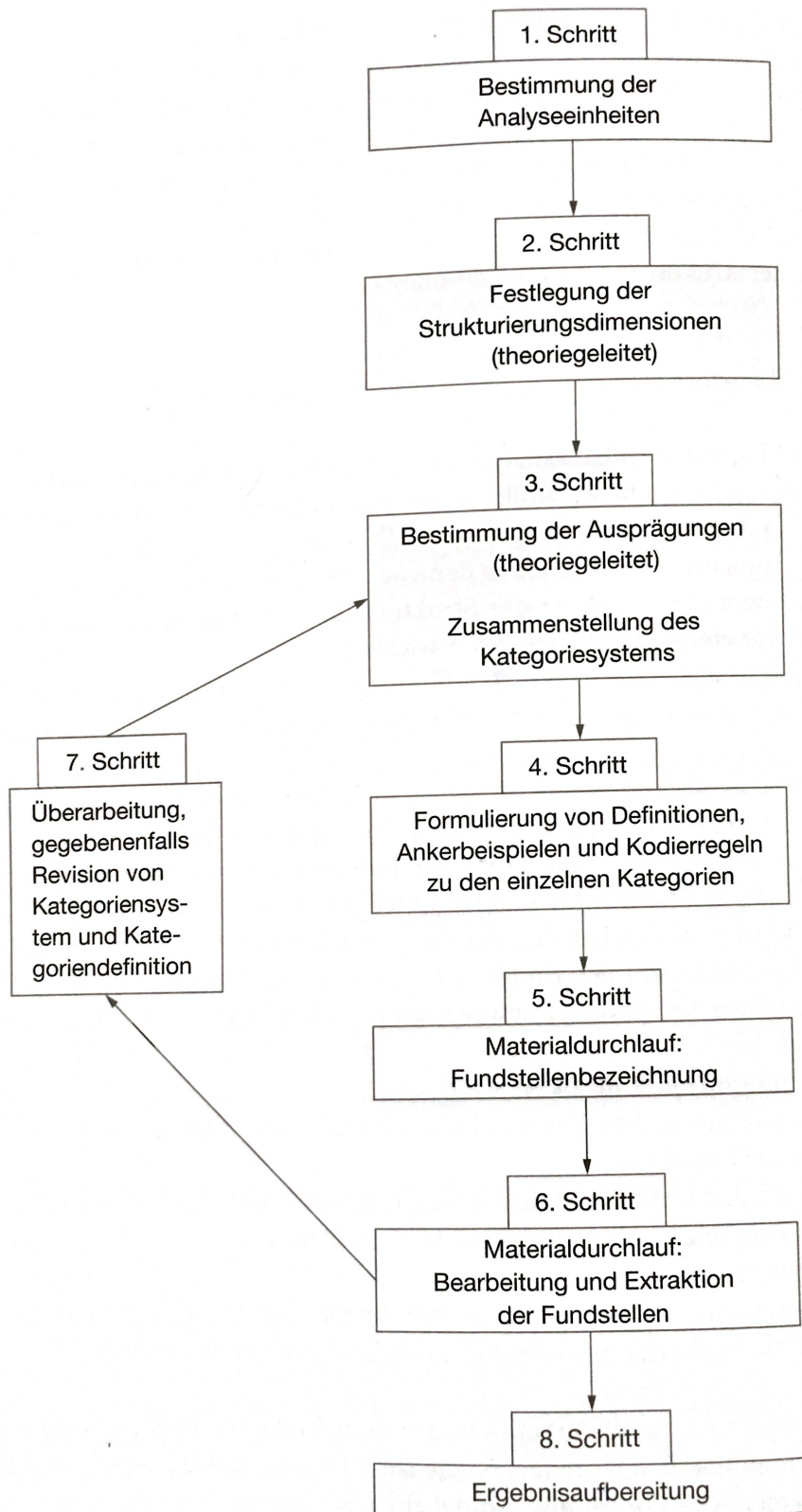
- Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!



14: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

A4 Kategoriensystem

Hauptkategorien:	Deduktive Oberkategorien:	Induktive Kategorien:	Induktive Unterkategorien:
Einordnung des Orchesters	Besetzung	Alter/ Klassenstufe	Orchester für alle Klassenstufen
			Vororchester/ Unter- und Mittelstufe
			Weiterführende/ ‚große‘ Orchester
		Instrumente	Gemischte Ensembles
			Eher ‚traditionelle‘ Besetzungen
		Erfahrung/ Können am Instrument	Niedriges Niveau
	Heterogenes Niveau		
	Repertoire	Epoche/Stil	Schwerpunkt Barock
			Schwerpunkt klassische Musik allgemein
			Schwerpunkt Musical
			Schwerpunkt Rock/Pop
			Kein Schwerpunkt
		Auswahlkriterien	Pädagogische Ziele
			Besetzung
Schwierigkeitsgrad			
Schülerwünsche und Absprachen			
Repräsentation nach außen			
Handlungsspielräume des Orchesterleiters	Probenarbeit	Allgemeine Einstellungen	Konzertanlass
			Vorrang der Praxis
			Probeninhalte und –effizienz
		Probenbestandteile	Häufigkeit der Proben
			Aufbau und Stimmen

			Einspielen
			Rhythmusübungen
			Einsatz von Medien
			Arbeit an den Stücken
			Geteilte Proben
	Ziele	Pädagogische Ziele	Förderung und Forderung
			Klassische Musik erleben
			Praktischer Zugang
			Musikalisches Verständnis
		Musikalische Ziele	Konzerte
			Verbesserung
			Erreichen eines hohen Niveaus
			Repertoire
		Außermusikalische Ziele	Spaß am Musizieren
Erhaltung der Orchesterarbeit			
Soziales Lernen		Kontakt	
		Verhalten	
Beweggründe für Zielsetzungen		Pädagogischer Schwerpunkt	
	Orientierung am Leistungsstand		
Reflexion	Transparenz und Einbezug der Schüler	Allgemein	Ehrlichkeit und Offenheit
			Mitbestimmungsrecht
			Evaluation
		Programmauswahl	Mitentscheidungsrecht
			Vorschläge äußern
			Letzte Entscheidung durch Probenleiter
			Kein Mitspracherecht
			Begründung und Erklärung von Entscheidungen

			Evaluation
		Probenabläufe	Einbezug von Vorschlägen und Wünschen der Schüler
			Erklärungen
		Interpretation	Gemeinsame Lösungen
			Einschätzungen der Schüler
			Möglichkeiten im Schulorchester
	Erklären und Begründen		
	Musikalische Hintergründe	Einbindung	Positive Einschätzungen
			Einschränkungen
			Geringe Umsetzung
			Gegenargumente
			Verlagerung in den Unterricht
		Situation/Anlass	Zeitpunkt
			Erarbeitungskontext
			Verschiedene Einsatzmöglichkeiten
			Schülerfragen
		Vermittlungsart	Bezug zum Unterricht
			Erläuterung
			Selbstständige Erarbeitung
		Inhalte	„Unterrichtsgespräch“
Musiktheoretische Grundlagen			
Kompositionsstruktur			
Informationen zum Komponisten			
Kompositionshintergründe			
Reflexion von Erfahrungen		Gemeinsame Gespräche	Historische/politische Verortung
	Besprechung gespielter Stücke		
		Rückmeldungen während der Probe	

			Gemeinsame Besprechung im Nachhinein	
			Rückmeldung nach dem Konzert	
		Aussagen von Schülerseite	Bewertung	
			Bisherige Erfahrungen erfragen	
		Außeneindruck	Feedback durch Publikum	
			Konzertberichte	
	Ideen		Orchestergefühl	
			Schülereinbindung	
			In Arbeit einbinden	
			Betrachtungsweise	
			Getrennte Behandlung/Vertiefung	
			Konzerte besuchen	
	Sinnhaftigkeit von Reflexion		Keine Ideen	
			Allgemein positive Äußerungen	
		Lernchancen		Musikalisches Verständnis
				Einordnung
				Klärung
				Freude durch Verständnis
				Üben auf anderem Weg
				Aspekte für das Leben
				Außenwirkung erfahren
			Musikalisches Bewusstsein	
		Erwünschtheit		Offenheit
			Abwehrhaltung	
			Schüler brauchen Zugang	
Gegenargumente			Zeit	
		Behinderung der Probenarbeit		
		Balance wahren		

Induktive Erweiterungen:

Hauptkategorie: Spielräume des Orchesterleiters	Oberkategorie: Chancen	Wünschenswertes	Kooperation und Teamarbeit	
			Wettbewerbe	
		Orchesterfahrten		
		Soziale Weiterentwicklung	Initiative	
			Voneinander lernen	
			Kennenlernen	
		Lernen durch Musikmachen	Ansporn	
			Musikalisches Lernen	
	Musik als Hirntraining			
	„Übermusikalisches“ Lernen			
	Positive Effekte für die Schule			
	Oberkategorie: Grenzen und Hindernisse	Rahmenbedingungen	Zeitliche Einschränkungen	
			Organisationsaufwand	
			Vorausplanung	
		Leistungsniveau	Geringe Möglichkeiten	
			Unterschiedliche Entwicklung	
Motivation		Schülerinteresse		
		Angebot		
Eigene Kompetenz				
Literatur				

A5 Kodierungstabellen

Hauptkategorie: Einordnung des Orchesters

Deduktive Oberkategorie: Besetzung

<p>„das Orchester ist halt von fünf bis Abiturienten“ (P1, Z. 49)</p> <p>„[Theoretisch] KANN von fünf bis zehn jeder mitmachen, von fünf bis zehn sind wir hier im Haus. Wir haben (...)/ Wir sind auch quasi von fünf bis zehn besetzt.“ (P3, Z. 28f.)</p> <p>„Also Altersstruktur ist wirklich so, dass wir alles haben, von Klasse fünf bis zu den Abiturienten.“ (P4, Z. 19f)</p>	<p>Orchester für alle Klassenstufen</p>	<p>Alter/ Klassenstufe</p>
<p>„Das eine ist Klasse fünf bis sieben, acht, das kommt darauf an, wie weit die sind.“ (P2, Z. 19f)</p> <p>„ACHT, das sind acht Kinder und davon sind eins, zwei, drei (...) von der sechsten Klasse und die anderen eins, zwei, fünf sind von der fünften Klasse.“ (P5, Z. 222f.)</p> <p>„nach der siebten Klasse ist so immer die Motivation so ein bisschen abgeflaut“ (P5, Z. 173f)</p> <p>„ein sogenanntes Mittelstufenorchester, da sind drin Schüler aus der fünften, sechsten, siebten und achten Klasse.“ (P6, Z. 36f)</p> <p>„war ein ganz großer Bedarf, dass die ganz Kleinen schon spielen, da habe ich ein Vororchester gemacht“ (P7, Z. 47f)</p> <p>„Es sind Kinder zwischen der fünften und der neunten Klasse.“ (P8, Z. 15)</p>	<p>Vororchester/ Unter und -Mittelstufe</p>	
<p>„schon mehr Schüler so ab 14 ungefähr“ (P1, Z. 10f)</p> <p>„bis sieben, acht, das kommt darauf an, wie weit die sind. Also, da entscheide ich dann quasi, ob die länger bleiben oder schon in das nächste Orchester quasi dürfen oder sollen.“ (P2, Z. 20-21)</p> <p>„das Oberstufenorchester, das beginnt in der achten Klasse, so in der Mitte der achten Klasse nach dem Konzert“ (P6, Z. 44f)</p> <p>„und die Größeren ab Klassenstufe acht, neun, je nach Fähigkeiten, dürfen dann ins große Orchester. (P7, Z. 49f)</p>	<p>Weiterführende/große' Orchester</p>	

<p>„das ist halt von der Besetzung flexibel“ (P1, Z. 54)</p> <p>„Also, man kann das eigentlich schlecht sagen, weil das sich jedes Jahr ändert. Ja, von den Instrumenten auf jeden Fall.“ (P2, Z. 22f)</p> <p>„Jetzt gerade habe ich aber einen großen Streicherzuwachs bekommen in Klasse fünf, also jetzt vor einem Jahr, was für mich jetzt auch super war, weil ich in den Jahren davor immer nur so zwei Geigen hatte und jetzt habe ich wirklich mal sieben Geigen gehabt und zwei Celli. Also da kann man dann schon etwas damit anfangen. Und ich hatte auch drei Oboen, was total krass ist, finde ich ((lacht)). Also da haben mich dann auch die Oberstufenschüler gefragt: „Wo hast du plötzlich drei Oboen her?“ Und das war dann aber irgendwie auch ein Zufall und ich habe auch ein Fagott, also ein Quintfagott, die hat jetzt aber zum normalen Fagott gewechselt und zwei Trompeten/ Es spielen aber auch welche Blockflöte. Ich habe aber auch Klavier besetzt, weil für die oft die Möglichkeit schwierig ist, in andere AGs sozusagen zu gehen, wenn jemand Klavier spielt, die spielen dann bei mir aber auch öfters mal Xylophon. Also, da gibt es so einen Wechsel, je nachdem, wie viele das sind.“ (P2, Z. 27-38)</p> <p>„Es ist eigentlich ein Ensemble. Bunt zusammengewürfelt, wir haben zurzeit folgende Besetzung: Wir haben eine Querflöte, eine Klarinette, ein Horn, eine Posaune, ein Euphonium, (...) zwei Schlagzeuger, ein Keyboard, einen E-Bass und noch ein Altsaxophon habe ich vergessen. Das ist also im Moment die Besetzung.“ (P3, Z. 19-23)</p> <p>„Wir hatten sogar einen Jungen am Schlagzeug [...] da waren ja noch ein paar Kinder in der Klasse, die dann KEIN Blasinstrument gelernt haben, in dem Rahmen des Bläserklassenkonzeptes, aber die selbst/ privat Unterricht hatten. Einer hatte Klavierunterricht gehabt, einer Gitarrenunterricht und einen habe ich sogar an den BASS gebracht und der hat dann so mit Bass angefangen. Hatten (wir also?) eine komplette Rhythmusgruppe noch mit dabei.“ (P5, Z. 87-96)</p> <p>„Im Mittelstufenorchester haben wir auch noch, integriert in diesen, sage ich mal, sinfonischen Orchesterkontext, Gitarren, manchmal auch Klavier oder (...) es gab auch Zeiten, da hatten wir die eine oder andere Blockflöte noch dabei.“ (P6, Z. 37-40)</p> <p>„Ganz gemischter Haufen“ (P8, Z. 17)</p>	<p>gemischte Ensembles</p>	<p>Instrumente</p>
---	----------------------------	--------------------

<p>„Kammerorchester quasi in der Besetzung, Streicher [...] hatten auch Bratschen und Celli, Kontrabass hatten wir halt einen AG-Leiter, der halt selbst Kontrabassist ist, der dann halt den Bass dann auch gespielt hat, plus Holzbläser (...) ja, plus Holzbläser, Blechbläser hatten wir keine.“ (P1, Z. 30-34)</p> <p>„Und im großen Orchester, da ist es auch wirklich jedes Jahr unterschiedlich. Da hatte ich im ersten Jahr noch einiges an Bläsern und sowohl Streicher und jetzt dieses Jahr zum Beispiel hatte ich NUR Streicher.“ (P2, Z. 38-40)</p> <p>„das heißt ich spiele mit vier bis fünf Ersten, vier bis fünf zweite Geigen, drei Celli, eine Bratsche, ein Kontrabass, (...) vier Flöten, von denen zwei dann die Oboenstimmen spielen, weil ich keine Oboen habe, zwei Klarinetten, ein Fagott, ein richtiges Fagott, da bin ich richtig froh drum, drei bis vier Trompeten, ein Horn, eine HARFE, und eine Schlagzeugin, die auch (...) Pauke spielt.“ (P4, Z. 21-25)</p> <p>„Ja das ist im Grunde, sagen wir mal, ein sinfonisches ORCHESTER.“ (P6, Z. 32)</p> <p>„Und das habe ich dann halt auf Dauer VERSUCHT zu halten, mit den Streichern, was ja heute sehr schwierig ist. (...) Habe es NATÜRLICH erweitert.“ (P7, Z. 31f)</p> <p>„Wir hatten aber auch schon Hochzeiten, jetzt bei My Fair Lady waren wir fünfundvierzig Leute, also komplette sinfonische Besetzung“ (P7, Z. 36f)</p>	<p>eher ‚traditionelle‘ Besetzungen</p>	
<p>„UND, für die Kleinen gerade, überhaupt Dynamik zu verwenden, ist schon wirklich schwierig.“ (P2, Z. 191f)</p> <p>„Also wir spielen wirklich auf einem sehr niedrigen Niveau. Wenn ich Noten aussuche, gucke ich immer, dass ich Schwierigkeitsgrad anderthalb, zwei höchstens nehme und das kriegen wir dann hin.“ (P3, Z. 55-58)</p> <p>„das ist ja wirklich ein ganz grundlegendes Niveau.“ (P8, Z. 73)</p> <p>„Und da wurde einfach ein Auffangbecken noch gebraucht halt, wo die Kinder, die noch nicht so gut (mit?)spielen, sich beteiligen können.“ (P8, Z. 8f)</p>	<p>Niedriges Niveau</p>	<p>Erfahrung/Können am Instrument</p>

<p>„Also, jetzt gerade, weil auch die zwei, <Name1> und <Name2>, hatten auch unheimlich viel Erfahrung“ (P1, Z. 161f)</p> <p>„Also die, das war ein sehr ehrgeiziger Kurs und deswegen haben wir auch in der Probenarbeit auch/ Da waren ja auch Jüngere dabei, also das war ja nicht nur der Kurs, sondern auch so ein paar Leute aus anderen Stufen“ (P1, Z. 166-168)</p> <p>„Ich habe natürlich die Zehntklässler, die schon mehr spielen können, wie jetzt die Fünftklässler oder Sechstklässler, da muss ich dann auch manchmal einfach gucken, dass ich die Noten dann so schreibe, dass die Zehntklässler ein bisschen gefordert sind und die Fünftklässler mitkommen.“ (P3, Z. 64-67)</p> <p>„je nach dem jeweiligen Stand. Und da war schon in den zwanzig Jahren, in denen ich das HIER mache, war das schon sehr, sehr unterschiedlich, das stimmt. Aber, (...) von echt grauselig, bis so, dass es RICHTIG Spaß macht und auch gut klingt.“ (P4, Z.34-37)</p> <p>„WIR versuchen immer, ICH versuche immer, (...) möglichst alle, die es wollen und die dazu auch mehr oder weniger in der Lage sind und die eine entsprechende Probendisziplin mitbringen, also, dass sie regelmäßig kommen und so weiter und so fort, zu integrieren. Das heißt, man hat in ALLEN Stimmen immer auch welche sitzen, die (...) mit dem Programm überfordert sind oder die nicht so richtig mitkommen oder mitSCHWIMMEN so ein bisschen, weil sie getragen werden von ihrem Nachbarn und so weiter und so fort.“ (P6, Z. 70-76)</p> <p>„[Nein, also in dem] Vororchester, sage ich jetzt mal, oder in dem kleinen Orchester, da sind fünf Schüler von fünfundzwanzig sind NICHT also aus dem Musikzweig ungefähr (...) und in dem Samstagorchester, also in dem größeren für die Größeren, da sind es aber nur/ Da waren jetzt aber auch nur fünfzehn ungefähr und da war dann aber nur eine dabei, oder eine dabei, ja.“ (P2, Z. 52-56)</p> <p>„Und sie sind nicht alle im Musikzweig.“ (P7, Z. 106)</p>	<p>Heterogenes Niveau</p>	
--	---------------------------	--

Deduktive Oberkategorie: Repertoire

<p>„Jetzt halt in <Stadt1> hatten wir halt, ähm (...) viele Barocksachen“ (P1, Z. 121)</p> <p>„zum Beispiel das Brandenburgische Konzert zu spielen, oder halt von John Rutter, das ist sowas Neoklassizistisches, also der hat in der gleichen Besetzung auch ein Stück geschrieben und das haben wir dann halt damit kombiniert. Dann hatten wir mal Flötenkonzert, [...] Gut, man kann natürlich auch etwas Zeitgenössisches machen ((lacht)), ist klar. Aber so die Besetzung hat sich halt für mich angeboten, halt, um barocke Sachen zu machen.“ (P1, Z. 128-136)</p>	<p>Schwerpunkt Barock</p>	<p>Epoche/Stil</p>
--	---------------------------	--------------------

<p>„für mich ist es aber auch wichtig, dass ich ihnen KLASSISCHE Musik nahebringe. Also ich möchte wirklich nicht so wahnsinnig viel aus dem Pop/Rock-Bereich machen, dafür gibt es, finde ich, Bands. Ich mache natürlich mit denen auch Filmmusik“ (P2, Z. 73-76)</p> <p>„Im Moment sind die Ziele so, dass wir uns schon sinfonische Werke in (...) meistens einer vereinfachten Arrangement (...) als Ziel setzen“ (P4, Z. 37f.)</p> <p>„Ja, wir SIND ein sinfonisches Orchester und unser Repertoire ist auch ein SINFONISCHES gewesen.“ (P6, Z. 137f)</p> <p>„Also DAS ist so ein bisschen Repertoire, also prinzipiell SINFONISCH, aber durchaus mit populären Anteilen, WACHSEND, und eben auch zunehmend Bearbeitungen. Ja.“ (P6, Z. 161-163)</p>	<p>Schwerpunkt klassische Musik allgemein</p>	
<p>„In <Stadt2> haben wir im Moment noch ein Musical und da betreue ich halt quasi auch das Orchester“ (P1, Z. 16f)</p>	<p>Schwerpunkt Musical</p>	
<p>„Ja, also wir sind sehr, ich sage mal, poporientiert.“ (P3, Z. 99)</p> <p>„Und das kam natürlich so dieser Auswahl an Stücken ganz gut zugute, wenn man so mehr so ins rockig, poppige geht“ (P5, Z. 96f)</p>	<p>Schwerpunkt Rock/Pop</p>	
<p>„I: Gibt es irgendwie einen Schwerpunkt im Repertoire, das Sie erarbeiten? B: Der WECHSELT, der wechselt. Also wir haben mal (...) ein Jahr, wo wir nur Filmmusik gemacht hatten, das ist natürlich immer der Renner bei den Kids. (...) Im Moment haben wir (...) ein Repertoire, das zur Hälfte aus solistischen Werken besteht“ (P4, Z. 59-63)</p> <p>„Wir haben da so eine ganz lange Liste mit, von ganz einfachen für Anfänger und so weiter und so weiter und so weiter. [...] habe mir dann mal ein paar rausgesucht, was der empfohlen hat und haben wir dann mit den Stücken angefangen.“ (P5, Z. 77-81)</p> <p>„I: Gibt es da irgendwie auch einen Schwerpunkt, [oder]/ B: [Nein.] Gar nicht. Wir machen jetzt/ Ich meine, wir haben alle großen ((räuspert sich)) Musicals gespielt, von Jesus Christ, My Fair Lady, alles im Original. Also, habe die Partitur ((klatscht)) auch noch hier. (...) Barock, ob jetzt Bach, ob irgendwelche Suiten ((klatscht)), Filmmusik, eigentlich alles. Im Augenblick RELATIV wenig ganz modern, also Avantgarde, also es (geht um? oder: gibt so einen?) Genzmer, so erweiterte Tonalität (da?) und Zwölfton sowas und letztes Mal den ((Fingerklopfen)) Na, wie heißt er? probiert (...) Unknown (...) Nein, Unanswered Question. Haben wir mal probiert,“ (P7, Z. 122-130)</p> <p>„wenn wir kein Musical gemacht hätten, hätten wir Projekt gemacht, Rockmusik mit Streichern“ (P7, Z. 141f)</p> <p>„Ansonsten vom Repertoire vollkommen offen.“ (P7, Z. 149f)</p> <p>„I: Und welches Repertoire erarbeiten Sie mit dem Schulorchester? Gibt es da irgendwie eine besondere Ausrichtung oder/</p>	<p>kein Schwerpunkt</p>	

<p>B: Nein. Also, was ich vorhin halt schon gesagt habe/ Also jetzt haben wir zum Beispiel Summertime Sadness gespielt von Lana del Ray[...] Oder, wie heißt das, Pirates oft he Caribbean, [...] Also wir haben auch schon Schostakowitsch Walzer Nummer, ich weiß nicht“ (P8, Z. 67-78)</p> <p>„Können wir nicht mal was IRISCHES machen?’ Und dann habe ich da auch so kleine Stückchen gefunden und dann haben wir halt dann sowas gespielt. Es gibt keine Festlegung.“ (P8, Z. 85-87)</p>		
<p>„Natürlich wähle ich schon so Sachen aus, wo dann halt (...), ja, wo sie so schnell wie möglich viel lernen können, ganz klar.“ (P7, Z. 116f)</p>	<p>Pädagogische Ziele</p>	
<p>„Also, dass man halt immer geguckt hat, was ist im Moment halt, welche Leute sind da und wie kann man die halt ganz gut präsentieren“ (P1, Z. 132f)</p> <p>„Also ich wähle das Programm immer nach Schülerschaft aus. Also erstens, welche Besetzung habe ich, das ist ja wie gesagt eigentlich jedes Jahr anders“ (P2, Z. 125f.)</p>	<p>Besetzung</p>	
<p>„dann konnte man halt schon (unverst.) mit denen ein anspruchsvolles Programm auch spielen.“ (P1, Z. 43f)</p> <p>„dann habe ich einfach nach englischen Komponisten gesucht, die spielbar sind für diejenigen, für das Orchester“ (P2, Z. 130f)</p> <p>„Also wir spielen wirklich auf einem sehr niedrigen Niveau. Wenn ich Noten aussuche, gucke ich immer, dass ich Schwierigkeitsgrad anderthalb, zwei höchstens nehme und das kriegen wir dann hin.“ (P3, Z. 55-58)</p> <p>„auf dem unteren Level“ (P3, Z. 106)</p> <p>„Die Stücke sind dann ja oft auch sehr einfach, einstimmige Stücke oder so“ (P5, S. 204)</p> <p>„technisch, ganz klar, man muss natürlich vorher gucken, wenn du eine zweite Geige hast, die vorher noch nie in der Lage gespielt hat, musst du umschreiben oder was Anderes suchen, ganz klar.“ (P7, Z. 117-119)</p>	<p>Schwierigkeitsgrad</p>	<p>Auswahlkriterien</p>
<p>„dass die ja schon auch mitgeredet haben“ (P1, Z. 153f)</p> <p>„und die sollen auch mitentscheiden“ (P2, Z. 76)</p> <p>„Also ich versuche dann immer etwas zu finden, was den Schülern auch gefällt.“ (P3, Z. 99f)</p> <p>„Und das ist dann gewissermaßen ein Abschiedsgeschenk, dass die sich solistisch vorstellen dürfen.“ (P4, Z. 98f)</p> <p>„NATÜRLICH versuche ich, irgendwie mich abzusprechen mit den anderen Orchesterprobenleitern, NATÜRLICH versuche ich, (...) mit zu berücksichtigen, was die Wünsche der Kinder sind, (...) aber letztlich ist es einfach so, dass</p>	<p>Schülerwünsche und Absprachen</p>	

<p>man sozusagen aus seiner Erfahrung und aus dem Überblick heraus das Programm doch irgendwie festlegen MUSS“ (P6, Z. 131-134)</p> <p>„[Das mache] ich (...), wobei die Schüler immer“ (P7, Z. 140)</p> <p>„Ja, und dann versuche ich auch, von der Literatur her immer, da so einen Kompromiss zu finden, wo sich alle irgendwie wiederfinden können.“ (P8, Z. 18-20)</p> <p>„weil sie sich das gewünscht haben“ (P8, Z. 71)</p> <p>„sowas wollten sie unbedingt machen, das hatten sie schon irgendwo mal gehört oder gesehen und gespielt“ (P8, Z. 74f)</p> <p>„da hatte ich damals einen Klarinettenisten, der das unbedingt immer spielen wollte ((lacht)) und dann haben wir das halt gemacht.“ (P8, Z. 78-80)</p>		
<p>„Klar, und DA schaut man natürlich auch, dass das Programm (...) abwechslungsreich ist, also nicht nur eine Epoche, dass etwas Feierliches dabei ist, dass mal etwas Schnelles, etwas Langsames dabei ist. Also ich gucke jetzt nicht nur irgendwie auf Epochen, sondern gucke, dass es sowohl für die Zuhörer, als auch für die Spieler, ja, abwechslungsreich ist.“ (P2, Z. 137-141)</p> <p>„„Also, dass man halt immer geguckt hat, was ist im Moment halt, welche Leute sind da und wie kann man die halt ganz gut präsentieren“ (P1, Z. 132f)</p> <p>„Die sollen dann auch was zu ((klatscht)) TUN haben, das Orchester. Nicht nur jetzt irgendwas, ein Ersatz von einem Synthesizer, das bringt ja nichts, was soll das.“ (P7, Z. 147-149)</p> <p>„aber in einer Fassung, wo halt auch ein bisschen die Streicher zeigen können, welche Techniken sie schon beherrschen“ (P8, Z. 71-73)</p>	<p>Repräsentation nach außen</p>	
<p>„Dann kommt es bei uns immer darauf an, welche Konzerte stehen an und gibt es für dieses Konzert zum Beispiel ein spezielles Thema.“ (P2, Z. 126-128)</p>	<p>Konzertanlass</p>	

Hauptkategorie: Handlungsspielräume des Orchesterleiters

Deduktive Oberkategorie: Probenarbeit

<p>„Man soll ja beim Proben nicht mehr reden, als man spielt“ (P1, Z. 208f)</p> <p>„Beim Spielen, bei den Proben mache ich es so, dass die so viel wie möglich SPIELEN.“ (P7, Z. 91f)</p>	<p>Vorrang der Praxis</p>	
<p>„Und je nachdem, ob ich jetzt (...), wie viele Stücke ich jetzt sozusagen gerade mache, spezialisiere ich mich entweder nur auf eins oder zwei für eine Probe.“ (P2, Z. 103-105)</p> <p>„Wir mussten dann auch/ Ja, (...) SICHER. Manchmal, da kann (mehrere Worte unverst.) ,Warum müssen wir so lange an einem Stück'/ Aber ich wollte dann halt auch / ,Ja, Kinder, wir wollen ja was haben, was wir auch VORSPIELEN können und nicht nur irgendwie, nicht nur (mehrere Worte unverst.) eins anfangen DA und mal eins anfangen DORT.'“ (P5, Z. 112-116)</p> <p>„I: Und so innerhalb einer Probe, gibt es da irgendwie so einen Ablauf oder ist das immer gerade [angepasst, was man braucht?] B: [Das ist angepasst], was wir an Programm haben.“ (P7, Z. 112-115)</p>	<p>Probeninhalte und -effizienz</p>	<p>Allgemeine Einstellungen</p>
<p>„Wir proben auch nicht regelmäßig, ich weiß nicht, ob dazu noch eine Frage kommt, sondern halt immer nur so projektweise, muss man sagen.“ (P3, Z. 147-149)</p> <p>„Also zunächst ist es so, wir haben REGELMÄßIG einmal die Woche eine Probe.“ (P6, Z. 87)</p> <p>„das wäre NICHT gegangen, wenn wir nur drei, vier/ zwei, drei, vier Monate vorher uns zusammengefunden hätten, sondern es muss kontinuierlich gearbeitet werden.“ (P7, Z. 89-91)</p>	<p>Häufigkeit der Proben</p>	
<p>„Die haben die Aufgabe, sobald es quasi klingelt aufzubauen/ Das ist immer der Fall, da muss man natürlich auch immer dahinter sein, weil, dass die nicht trödeln, dass man nicht so viel Zeit verliert. Und dann gebe ich eben die Stimmgeräte herum und dann (...) fangen die eben an selber zu stimmen.“ (P2, Z. 96-99)</p> <p>„dann stimmen wir kurz ein“ (P3, Z. 93)</p> <p>„in der Regel geht es damit los, dass wir aufbauen, dass wir stimmen“ (P4, Z. 48-52)</p> <p>„Als allererstes müssen wir erst mal die Räumlichkeiten so schaffen, dass wir proben können. Also wir haben an unserer Schule keinen Proberaum oder sowas, sondern wir proben quasi im Kabuff, aber die Kinder wissen das schon und wenn ich KOMME, sind die meistens schon am Werke. Also die haben dann schon die Stühle rüber geschleppt oder</p>	<p>Aufbau und stimmen</p>	<p>Probenbestandteile</p>

<p>die Notenständer aufgebaut. Das ist, komischerweise, da muss ich gar nicht viel sagen. Das funktioniert eigentlich von selber. Manche fangen sogar schon an, ihre Instrumente zu stimmen.“ (P8, Z. 50-56)</p>		
<p>„ich selbst spiele dann auch wirklich öfters mit dem ganzen Orchester irgendwie eine Tonleiter oder so etwas, einfach zum Einspielen.“ (P2, Z. 102f)</p> <p>„Wir treffen uns, wir spielen Tonleiter, vielleicht noch eine kleine Übung mit der Tonleiter, ich sage dann: Wir spielen jetzt ganze Noten aufwärts, ganze Noten abwärts, oder Viertelnoten aufwärts, Viertelnoten abwärts“ (P3, Z. 91-93)“ (P3, Z. 91)</p> <p>„und habe dann mal angefangen, Tonleitern zu spielen oder mal halbe Noten, Viertelnoten, Tonleiter rauf, runter und so weiter und so Sachen zum Einspielen, oder auch mal so rhythmisch irgendwas gemacht. Und dann haben wir halt in der Regel mal, wenn sie schon ein bisschen was konnten, mal so die Stücke, die sie gut können, mal zum Einspielen mal eins oder zwei zum Einspielen gespielt“ (P5, Z. 300-304)</p>	<p>Einspielen</p>	
<p>„dass ich dann sage: Okay, wir machen jetzt Übungen, dann machen wir Rhythmusübungen, dann machen wir Intonation, dann machen wir Literatur, das ist ja jetzt bei beiden Orchestern nicht so.“ (P1, Z. 103-105)</p> <p>„Stimmt, da haben wir halt auch rhythmische Übungen gemacht, da war so ein 5/4- oder 7/4-Takt da auch drin“ (P1, Z. 178f)</p> <p>„und dann (habe ich sie?) vielleicht das klatschen ((klatscht)) lassen, habe sie singen lassen, oder wie und dann haben wir das wieder geübt.“ (P5, Z. 336f)</p>	<p>Rhythmusübungen</p>	
<p>„Da ist es auf jeden Fall auch so, dass wir viel uns von den Stücken anhören/ Also das mache ich mittlerweile, weil ich da sehr gute Erfahrungen gemacht habe (...) und ich spiele sogar teilweise mit den Aufnahmen mit, dass die ein Gespür bekommen“ (P2, Z. 110-113)</p> <p>„ein neues Stück, was wir erarbeitet haben, (wieder?)/ kommt drauf an, ich habe es dann, wenn ich es auf einer Aufnahme hatte, von CD oder so, dann habe ich das mal vorgespielt. Manchmal haben sie es auch gekannt, kommt darauf an, was es war. Dann haben wir uns das Stück ganz angehört“ (P5, Z. 304-307)</p> <p>„da habe ich dann die Filmsequenzen zusammengeschnitten, da haben wir dann parallel zum Video gespielt.“ (P7, Z. 158f)</p>	<p>Einsatz von Medien</p>	
<p>„dass man dann schon direkt auch Stücke geprobt hat.“ (P1, Z. 99f)</p> <p>„dann gehen wir an die Arbeit an den Stücken.“ (P3, Z. 94)</p>	<p>Arbeit an den Stücken</p>	

<p>„Oft haben wir dann einfach mal/ sind wir dann taktweise vorgegangen und haben dann einfach mal vier Takte, zwei Takte, vier Takte, bis die liefen“ (P5, Z. 308-310)</p> <p>„haben wir es vielleicht dann erstmal LANGSAMER gespielt“ (P5, Z. 317)</p> <p>„Manchmal habe ich mir dann halt die einzelnen Sätze angehört“ (P5, Z. 322f)</p> <p>„Das heißt, da bringt es auch manchmal nichts, wenn ich jetzt mal eine halbe Stunde nur mit der zweiten Geige zwei Takte übe. Die müssen das (...) begreifen lernen. Und das begreifen sie halt (auch?) im Zusammenhang und (...) ja, ziehen sich dann hoch. Also es ist kein üben“ (P7, Z. 92-95)</p> <p>„ja, die detailbesessene Motivik beispielsweise. Das kannst du nicht machen. Das geht nicht mit Schülern. Das WOLLEN die auch nicht. Das machst du zwei, drei Proben, und dann gehen die.“ (P7, Z. 100.102)</p>		
<p>„und jetzt beim Musicalorchester da war es halt schon so, dass man halt dann auch Satzproben gemacht hat und so.“ (P1, Z. 110f)</p> <p>„Ja, je nachdem gibt es auch mal eine Probe, wo ich dann auch TEILE, dass irgendein anderer Kollege vielleicht die Bläserprobe macht und ich mache die Streicherprobe oder so etwas.“ (P2, Z. 108-110)</p> <p>„wenn ich dann gemerkt habe, jetzt komm ich/ jetzt gibt es Schwierigkeiten, ist zu SCHWER, weil da (unverst.) mit den Noten nicht klarkamen oder rhythmisch oder von den Notenwerten her, (oder?) die zu hoch waren oder (...) irgendwie sowas, dann habe ich das in der Regel den Lehrern angesagt, die sollen das mit denen üben. Und dann habe ich (zu denen?) mal gesagt, die sollen mal gucken, dass sie die ersten acht Takte spielen können für nächste Woche“ (P5, Z.310-315)</p> <p>„Diese Proben, das gehört noch zur Probenarbeit dazu, das sind nicht immer Tuttiproben, sondern ich habe einen (...) eine Gruppe von Instrumentallehrern, zum Teil sind das Eltern, die selbst Profi in einem der Saarbrücker Orchester sind, die dann HELFEN, die dann zum Beispiel mal eine Streicherprobe übernehmen, oder die mit den Blechbläsern arbeiten und so weiter und (...) ja. (...) Und im Mittelstufenorchesterbereich, da habe ich auch einen Kollegen, der das mit mir sozusagen partnerschaftlich macht. Also wir teilen uns die Probenarbeit (...) also GANZ regelmäßig. In der/ Beim Oberstufenorchester (...) hat das leider nicht geklappt, aber, wie gesagt, da habe ich immer welche, die zuarbeiten. Also nicht nur Tuttiproben, sondern auch Registerproben, die man dann eben so nach Bedarf ansetzt, wie ich das aus der Probenarbeit ergibt.“ (P6, Z. 99-108)</p> <p>„Also wir machen keine Satzproben“ (P7, Z. 86)</p>	<p>Geteilte Proben</p>	

Deduktive Oberkategorie: Ziele

<p>„Ja gut, also natürlich (als?) die Möglichkeit, jetzt gerade, wenn ich an <Stadt1> denke halt, gute Schüler dann auch nochmal gezielt zu fördern.“ (P1, Z. 66f)</p> <p>„Und jetzt halt im Schulorchester ist halt die Möglichkeit, dann so eine Art Binnendifferenzierung zu machen, dass man denen, die halt schon mehr mitbringen, dann auch (...) noch mehr anbietet“ (P1, Z. 70-72)</p> <p>„Und, ja, so ein bisschen diese Herausforderung“ (P2, Z. 83)</p> <p>„Sie lernen Tempo einhalten“ (P3, Z. 84f)</p>	<p>Förderung und Forderung</p>	<p>Pädagogische Ziele</p>
<p>„für mich ist es aber auch wichtig, dass ich ihnen KLASSISCHE Musik nahebringe“ (P2, Z. 73f)</p> <p>„das Interesse jetzt auch für die (...) ja, für die sinfonische Musik fördert.“ (P6, Z. 81f)</p> <p>„ich versuche halt, NIVEAUvolle Musik zu machen.“ (P7, Z. 79)</p>	<p>Klassische Musik erleben</p>	
<p>„Also ich denke, was ich erreichen will, was die Ziele sind, ich meine, für die Kinder, denke ich, ist das ein anderer Zugang zur Musik, als wenn ich nur was ÜBER Musik lerne, oder halt mal so ein paar kleine Sachen mache, bisschen war rhythmisch, oder so, was man im Musikunterricht so macht.“ (P5, Z. 240-243)</p> <p>„Ich meine, dass es letztendlich keine bessere Möglichkeit gibt, also über Musik zu lernen, als durch MACHEN, ist vollkommen klar.“ (P7, Z. 265-267)</p>	<p>Praktischer Zugang</p>	
<p>„Dann auch, dass die auch verstehen, was sie da überhaupt spielen“ (P1, Z. 206f)</p> <p>„Alle diese Dinge, je breiter man das fächert, glaube ich, HELFEN den Schülerinnen und Schülern jetzt so ein Werk, (...) ja im Kontext zu verstehen und dann auch mit Freude zu spielen“ (P6, Z. 238-240)</p> <p>„Die müssen das (...) begreifen lernen. Und das begreifen sie halt (auch?) im Zusammenhang“ (P7, Z. 94f)</p> <p>„ja, wo sie so schnell wie möglich viel lernen können, ganz klar. Es soll sich gut anhören, viel lernen“ (P7, Z. 116f)</p> <p>„sollen ja auch über das Musizieren was lernen. Ist ja nicht nur so, dass da jetzt die Noten gespielt werden, die sollen das ja auch verstehen.“ (P7, Z. 166f)</p> <p>„verstehe ich eher noch als pädagogischen Auftrag, nämlich die Schüler daHINzuführen, zu sagen, Interpretation oder so etwas (...) BEWUSST zu gestalten und zu erleben“ (P6, Z. 199-201)</p>	<p>Musikalisches Verständnis</p>	
<p>„Wir gucken, dass wir in jedem Halbjahr einen Auftritt haben mindestens“ (P3, Z. 50)</p>	<p>Konzerte</p>	
<p>„Das ist ja halt auch das Ziel, also, dass das Orchester besser wird“ (P1, Z. 87)</p>	<p>Verbesserung</p>	
<p>„Ja gut, die grundsätzliche ((klatscht)) Zielsetzung ist natürlich Musikmachen auf MÖGLICHT hohem Niveau.“ (P7, Z. 62f)</p>	<p>Erreichen eines hohen Niveaus</p>	<p>Musikalische Ziele</p>

<p>„Im Moment sind die Ziele so, dass wir uns schon sinfonische Werke in (...) meistens einer vereinfachten Arrangement (...) als Ziel setzen“ (P4, Z. 37f)</p> <p>„Das heißt also, so von meiner Zielsetzung her, das was den Schülern gefallen KÖNNTE, was auch, ich nenne das jetzt mal so, GUTE Musik ist, denen spielbar zu machen.“ (P7, Z. 72-74)</p>	<p>Repertoire</p>	
<p>„Also ich finde es erst einmal total wichtig, dass die Spaß am Musizieren haben, also dass die wirklich mit Freude auch in die Proben kommen.“ (P2, Z. 62f)</p> <p>„Natürlich erst einmal die Freude am Musizieren“ (P3, Z. 81)</p> <p>„dann eben so auch so eine Musizierfreude einstellt und man einfach merkt, dass die Spaß am Musizieren haben und dass die Freude an der Musik gewinnen“ (P6, Z. 77-79)</p> <p>„Freude an der Musik, glaube ich, und Freude am gemeinsamen Tun.“ (P8, Z. 27)</p>	<p>Spaß am Musizieren</p>	<p>Außermusikalische Ziele</p>
<p>„ich finde, das ist eine Tradition, die auf jeden Fall erhaltenswert ist“ (P4, Z. 165)</p> <p>„Wirklich schön, wenn man als Kind die Gelegenheit dazu hat, sowas zu lernen. Und dann finde ich es halt auch gut für die SCHULE, als Ziel, dass man ein ORCHESTER hat“ (P5, Z. 248-250)</p> <p>„DA war eben auch eines meiner Ziele, ein Schulorchester aufzubauen.“ (P6, Z. 26f)</p>	<p>Erhaltung der Orchesterarbeit</p>	
<p>„was ich auch total wichtig finde, ist, dass dieser schulische NUR-Klassen-Kontext gebrochen wird. Also, dass die sich auch untereinander von den verschiedenen KlassenSTUFEN, als auch Parallelklassen kennenlernen.“ (P2, Z. 84-86)</p> <p>„die haben halt eben in dem Orchester mal die Möglichkeit, mit anderen zusammen zu spielen.“ (P3, Z. 82f)</p> <p>„Und natürlich auch, wenn die ZUSAMMENspielen. Das ist das ganz wichtige. Also der Verbund Schulorchester, das ist schon irre“ (P7, Z. 267f)</p>	<p>Kontakt</p>	<p>Soziales Lernen</p>
<p>„Sie lernen zuhören. (...) Sie lernen aufeinander achten. (...) Sie lernen [...] Disziplin.“ (P3, Z. 84f)</p> <p>„Gemeinschaftsgefühl und so aufeinander hören, aufeinander eingehen“ (P5, Z. 253)</p>	<p>Verhalten</p>	
<p>„Ja, sagen wir mal, der Schwerpunkt in einem Schulorchester liegt sehr viel mehr auf der pädagogischen Seite (...), auf dem pädagogischen Aspekt“ (P6, Z. 66f)</p>	<p>Pädagogischer Schwerpunkt</p>	<p>Beweggründe für Zielsetzungen</p>
<p>„Wenn ich versuche, irgendwie ZIELE (...) MIR in einem Orchester zu stecken, (...) je nach dem jeweiligen Stand.“ (P4, Z. 33f)</p>	<p>Orientierung am Leistungsstand</p>	

<p>„Und da ist halt/ Es ist NICHT so, dass man immer (...) die gleichen Detailzielsetzungen haben kann, je nach Jahrgang.“ (P7, Z. 63f)</p> <p>„Weil jedes Jahr hast du ein anderes Orchester vor dir. Von daher kann man nicht eine generelle Zielsetzung sagen</p> <p>„Wir wollen es schaffen bis Mozartsinfonien, einfache.“/ Klar, wenn es funktioniert, schön“ (P7, Z. 76-79)</p>		
--	--	--

Induktive Oberkategorie: Chancen

<p>„was ich halt beim Orchester halt schon wichtig finde, dass man halt dann mit den Instrumentallehrern zusammenarbeitet und dass es eine Kooperation gibt.“ (P1, Z. 243f)</p> <p>„Das würde ich mir immer mehr wünschen, auch, dass man irgendwie (...), sage ich mal, die Arbeit sich TEILT mit Kollegen, das finde ich einfach auch sehr wichtig und sehr bereichernd, dass man da irgendwie ein gutes Team findet und zusammenarbeiten kann.“ (P6, Z. 311-314)</p>	<p>Kooperation und Teamarbeit</p>	<p>Wünschenswertes</p>
<p>„Also ich kann vielleicht noch gerade (...) hinzufügen, dass ich das schön fände, wenn das Land auch Wettbewerbe anbieten würde für das Orchester. Also wenn da mehr passieren würde für die Orchester, weil solche Dinge eben auch immer Motivation bieten.“ (P2, Z. 317-319)</p> <p>„Und dann würden die auch noch mehr von den anderen Schulen mitkriegen. Also was läuft an den anderen Schulen und könnten vielleicht auch sagen: „Ach, das war ja toll, vielleicht können wir so etwas auch mal machen.“ Also, dass man da irgendwie im Austausch auch ist.“ (P2, Z. 333-336)</p>	<p>Wettbewerbe</p>	
<p>„Also, ja, und wenn ich nicht diese Orchesterfahrt hätte, dann hätte ich auch schon ein Problem, (...) sage ich mal, weil ich merke dann immer, in zwei bis drei Tagen Probenarbeit passiert genau so viel, wie im Rest vom Jahr. Also, das hört sich jetzt ein bisschen übertrieben an, aber es IST tatsächlich so. Wenn die eben NICHT in der siebten, achten Stunde kommen, und schon den ganzen Tag hinter sich haben und mit den Gedanken vielleicht schon irgendwo anders wieder sind, sondern sich wirklich NUR darauf konzentrieren können, auf die Musik und (...)/ Dann kommt da ja noch dazu, dass die natürlich das auch super finden, mal von zuhause weg zu sein und so, dann ist eben mehr Motivation da. Also da passiert so wahnsinnig viel in diesen drei Tagen“ (P2, 263-271)</p> <p>„Dann haben wir jedes Jahr EINE Orchesterfahrt, (...) also in letzter Zeit fahren wir meistens nach <Name der Stadt> ins Jugendgästehaus und proben da dann für drei Tage, zweieinhalb, drei Tage, zwei Übernachtungen, sage ich mal so, ja. Das ist immer ein HIGHLIGHT für die Schülerinnen und Schüler, ganz klar, weil es großen Spaß macht, dann zusammen zu sein und das ist auch von der Probenintensität einfach VIEL besser, VIEL effektiver“ (P6, Z. 91-96)</p>	<p>Orchesterfahrten</p>	

<p>„und was jetzt UNSER Orchester speziell auszeichnet, oder was auch sicher etwas Besonderes ist: Wir pflegen also seit mittlerweile fünfundzwanzig Jahren eine Partnerschaft zu Georgien und haben in Georgien an der dort einzigen Waldorfschule ein Partnerorchester und wir BESUCHEN uns immer gegenseitig. Und das geht so, dass wir gemeinsam ein Programm einstudieren und dann fahren wir nach Georgien und proben da mit denen ZUSAMMEN und haben Konzerte und im folgenden Jahr kommen die Georgier zu uns und das Ganze geht umgedreht.“ (P6, Z. 109-115)</p>		
<p>„Also die wollten auch, dass es besser wird, also jetzt nicht so: ‚Ja gut, es ist ja nur ein Schulorchester.‘, sondern die haben schon auch Dampf gemacht, was ja auch gut ist.“ (P1, Z. 179f)</p> <p>„Sie engagieren sich ganz persönlich und das bedeutet ihnen etwas.“ (P8, Z. 31f)</p>	<p>Initiative</p>	
<p>„dass man dann halt auch so Effekte hat, dass (...) zum Beispiel bei der Einrichtung von Strichen die Besseren den Schwächeren helfen“ (P1, Z. 83f)</p> <p>„Die helfen sich aber auch oft gegenseitig, das finde ich auch gut, dass sich das so eingespielt hat, dass die Größeren den Kleineren helfen beim Stimmen.“ (P2, Z. 100-102)</p> <p>„Früher war es halt einfach so gewesen, wenn jemand dann in der zwölften, dreizehnten Klasse war, da haben dann die unten VIEL viel lernen können, da hattest du also wirklich dann Cracks, die auch im LJO ja viele gespielt haben und die unten ab der achten, neunten Klasse haben immer gelernt.“ (P7, Z. 64-67)</p> <p>„Manche fangen sogar schon an, ihre Instrumente zu stimmen. Also die Größeren, die schon ein besseres Gehör haben, leiten die Kleinen dazu an, das funktioniert eigentlich ganz gut.“ (P8, Z. 55-57)</p>	<p>voneinander lernen</p>	<p>Soziale Weiterentwicklung</p>
<p>„Also, dass die sich auch untereinander von den verschiedenen KlassenSTUFEN, als auch Parallelklassen kennenlernen. Und das funktioniert gut. Also das merke ich auch, dass das einen positiven Einfluss auf die hat.“ (P2, Z. 84-87)</p>	<p>Kennenlernen</p>	
<p>„aber auch die Jüngeren dann den Älteren nacheifern und sehen: ‚Oh, toll, wie gut (jemand?) spielen kann.‘ und dass man dann halt (...) ja, auch so einen Effekt hat, dass sich das natürlich entwickelt.“ (P1, Z. 85-87)</p>	<p>Ansporn</p>	
<p>„Ich meine, dass es letztendlich keine bessere Möglichkeit gibt, also über Musik zu lernen, als durch MACHEN, ist vollkommen klar.“ (P7, Z. 265-267)</p> <p>„Und es ist ja einfach so, das erlebt man dann, wer im Orchester spielt, die singen auch toll. ((lacht)) Das sind einfach auch dann, das sind sofort tolle Chöre. Also das ist dann, wenn ich das vergleiche mit dem Singen, was man in den KLASSEN hat und so weiter, dann ist das ein großer Unterschied.“ (P6, Z. 179-182)</p>	<p>musikalisches Lernen</p>	<p>Lernen durch Musikmachen</p>
<p>„Und es ist halt auch (...)/ merkst halt auch, dass durch diese Sache unser Hirn einfach strukturiert wird und gefördert wird. (Also?) DIE Leute, die ich bisher hatte, NIE Schwierigkeiten zu sagen, (unverst.) so nicht, und die sind alle fit wie Harry.“ (P7, Z. 271-273)</p>	<p>Musik als Hirntraining</p>	
<p>„ich denke, das ist auch einfach eine Bereicherung des Lebens.“ (P5, Z. 245f)</p>	<p>„Übermusikalisches“ Lernen</p>	

<p>„damit (...) die Schülerinnen und Schüler (...) ja Aspekte bekommen, ihr LEBEN zu verstehen oder irgendwie Aspekte für den ALLTAG zu finden oder weiß ich etwas. Die Musik ist ja doch irgendwie ein Botschafter, der ganz viel MEHR sagen kann, als nur schön klingen.“ (P6, Z. 243-246)</p>	
<p>„Natürlich so/ Ein Nebeneffekt ist natürlich dann auch, die Schule zu repräsentieren. Das wird natürlich dann auch immer gern genommen halt, wenn man ein gutes Orchester hat, ist das natürlich auch ein gutes Aushängeschild für die Schule, was aber jetzt mit den Schülern primär ja nichts zu tun hat.“ (P1, Z. 73-76)</p>	<p>positive Aspekte für die Schule</p>
<p>„gut für die SCHULE, als Ziel, dass man ein ORCHESTER hat und das bereichert wiederum das schulische LEBEN.“ (P5, Z. 249f)</p>	

Induktive Oberkategorie: Grenzen und Hindernisse

<p>„Aber, wie gesagt, das Problem ist halt, (...) ich habe diese eineinhalb Stunden und von den eineinhalb Stunden kann ich eigentlich eine halbe Stunde abziehen für Aufbau, Abbau, Stimmen, Diskussionen ((lacht)) über irgendetwas.“ (P2, Z. 260-263)</p> <p>„Also bei MIR ist es LEIDER, sage ich mal, so, dass ich NICHT darauf setzen kann, dass, wenn ich komme, das Orchester sitzt, gestimmt hat, die Noten auf dem Pult hat [...] Und da geht natürlich viel Zeit damit verloren. Am Schluss müssen wir auch abbauen, das heißt/ Und dann ist es auch noch so, dass, weil der Unterricht ja nachmittags ist, also die Proben nachmittags sind, das heißt für alle in der Zeit, wo sie eigentlich keine Schule mehr haben und wir ein großes Einzugsgebiet haben, müssen bestimmte Schüler bestimmte Busse oder Züge kriegen. Das heißt, auf dem Papier ist die Probe von viertel vor zwei bis um viertel nach drei und real von vierzehn bis fünfzehn Uhr.“ (P4, Z. 48-56)</p> <p>„Zwar eine Doppelstunde, also zweimal fünfundvierzig Minuten, da muss man davon ausgehen, dass man PÜNKTLICH Schluss macht, weil dann die Busse fahren ((lacht)) und dass man NICHT so pünktlich anfängt, weil vorher die Mittagspause ist. Also das sind so,/ das ist so der Alltag.“ (P6, Z. 87-91)</p> <p>„Diese Probenzeit, diese wöchentliche, das ist schon wenig. ((lacht)) Das muss ich sagen.“ (P6, Z. 310f)</p> <p>„wobei man natürlich IMMER einschränkend sagen muss, wir sehen uns anderthalb Stunden in der Woche. Das ist/ Und dann natürlich auch, (...) weiß nicht, da bist du noch nicht so informiert, von den Tagen, die man NORMALERweise hat, kann man ja ungefähr fünfundzwanzig Prozent abrechnen, wo immer mal irgendwas ist, das heißt es ist zeitlich ja schon SEHR eng (gesetzt?), ganz klar.“ (P7, Z. 186-191)</p>	<p>Zeitliche Einschränkungen</p>	<p>Rahmen- bedingungen</p>
---	--------------------------------------	--------------------------------

<p>„Aber wir, wirklich, dadurch, dass wir auch nur diese effektiven vierzig, fünfunddreißig Minuten haben, wir versuchen halt wirklich, dann auf den Punkt zu kommen, ein Ergebnis zu haben, das wir dann auch präsentieren können.“ (P8, Z. 153-155)</p> <p>„Aber das liegt auch tatsächlich daran, dass wir so eine kurze Zeit nur zusammen haben, die wir/ damit wir/ Wir SOLLEN auch, dann heißt es: ‚Nächste Woche wird Kollege XY verabschiedet, spielen Sie was.‘ Heidedü. Da muss man halt gucken, ((lacht)) wie man irgendwie zum Proben kommt und dann vertut man auch gar nicht viel Zeit, irgendwie zu sprechen, sondern: ‚So. Los. Jetzt geht es los.‘ Und das machen die Kinder auch bereitwillig mit. Also die wissen ja, worum es geht und die WOLLEN dann auch gerne auftreten und dann geht es los.“ (P8, Z. 198-204)</p>		
<p>„weil Konzerte sind ja auch immer sehr viel Organisationsaufwand.“ (P2, Z. 330f)</p> <p>„Denn es ist, gerade diese Orchesterarbeit, wie ich am Anfang schon sagte, das ist eben ja nicht nur das Musikalische. Ich komme ja nicht mit meinem Stab und meiner Partitur hin, stelle mich da hin und mache jetzt die Probe und gehe wieder, sondern die Arbeit jetzt mit einem SCHULorchester, das ist GANZ viel organisatorische Arbeit und pädagogische Arbeit. Also so eine Orchesterfahrt muss vorbereitet sein, also jetzt, da ist so eine Dreitagesfahrt nach Homburg noch was Kleines, aber diese Fahrten Beispiel/ dieser Austausch, das ist ein IMMENSER Aufwand.“ (P6, Z. 314-320)</p>	<p>Organisationsaufwand</p>	
<p>„Man würde ja gerne vor den Sommerferien ((lacht)) oder in den Sommerferien schon schauen, was man danach macht, aber eigentlich ist die Realität, man kommt nach den Sommerferien zu dem ersten Treffen und das zweite ist dann auch nochmal anders als das erste. Und dann kann man eigentlich erst, ganz schnell, entscheiden was man macht.“ (P2, Z. 42-46)</p>	<p>Vorausplanung</p>	
<p>„Das heißt, manchmal ist man da eben auch einfach, ja, daran gebunden, dass man bestimmte Dinge gar nicht anders machen kann. UND, für die Kleinen gerade, überhaupt Dynamik zu verwenden, ist schon wirklich schwierig. Also diese Interpretationssachen, da kann ich eher mit dem großen Orchester daran arbeiten, mit den Älteren. Also mit den Kleineren, da merke ich dann wirklich so in der Schlussphase kurz vor dem Konzert, DA entstehen dann solche Dinge, wo dann wirklich dynamische und agogische Dinge vielleicht noch herausgearbeitet werden können, aber das ist dann schon wirklich weit und für die schon VIEL, sage ich jetzt mal.“ (P2, Z. 190-197)</p> <p>„Und MEHR ist auch nicht drin, mit der Besetzung, auch mit dem Können, was die können, das sind zum Teil halt/ Also wir spielen wirklich auf einem sehr niedrigen Niveau. Wenn ich Noten aussuche, gucke ich immer, dass ich Schwierigkeitsgrad anderthalb, zwei höchstens nehme und das kriegen wir dann hin.“ (P3, Z. 54-58)</p> <p>„Wobei, ich muss dann einfach auch sagen/ Im Grunde ist es so, WENN man da wirklich hinkommt, dann ist man ja über das NOTENspielen hinausgekommen und das sind natürlich seltene Glücksmomente ((lacht)) eines Schulmusikers, denn meistens ist man ja doch zufrieden, wenn es einfach vom Notenmaterial her halbwegs (...) vertretbar ist, was man da abliefert.“ (P6, Z. 206-210)</p>	<p>Geringe Möglichkeiten</p>	<p>Leistungsniveau</p>

<p>„Es wurde halt schwieriger, in der siebten Klasse damals, weil die einen waren noch ziemlich motiviert, die waren auch schon weiter und andere hingen/ Dann ging die Schere immer weiter auseinander. Die anderen, die dann, (unverst.), die hatten sich zwar noch ANGEMELDET, aber irgendwie so im Laufe der Zeit die Lust verloren und dann wurde das immer schwieriger, die alle noch auf einem Level zu halten. Und andererseits, die, die dann GELERNT haben, gut, die konnten natürlich auch andere Stücke schon, die wollten nicht immer das gleiche (...) spielen.“ (P5, 344-351)</p>	<p>Unterschiedliche Entwicklung</p>	
<p>„Ist dann schon schwierig, die Kinder zusammenzutrommeln. Bis man dann alle zusammen hat, ja. Und dann ist man froh, wenn man dann drei, vier, fünf Proben hat, wo man sie dann alle hat und dann ist man froh, wenn die Stücke dann sitzen.“ (P3, Z. 149-151)</p> <p>„Aber DANN (ist?) es, nach der siebten Klasse ist so immer die Motivation so ein bisschen abgeflaut. Da wurde halt dann das Niveau der Stücke höher und manche haben nicht mehr so viel geÜBT und ha und auch (noch?) die PubERTÄT und so weiter, wie halt alles so zusammenkommt und dann haben sich dann nach der siebten Klasse nur noch relativ wenige angemeldet“ (P5, Z. 173-177)</p>	<p>Schülerinteresse</p>	<p>Motivation</p>
<p>„Vielleicht, dass (...) ich es bedauerlich finde, dass so die Selbstverständlichkeit, mit der es eigentlich an jedem Gymnasium früher ein Schulorchester gab, dass die verloren gegangen ist und weiter verloren GEHT. Und irgendwie ein FUNKTIONIERENDES Orchester ist eher schon die Ausnahme, als die Regel. Und (...) DAS finde ich schade. Das ist (...) vielen Dingen geschuldet, aber, ich finde, das ist eine Tradition, die auf jeden Fall erhaltenswert ist. Und die Kinder, die im Orchester spielen, die sehen das ganz genau so.“ (P4, Z. 161-166)</p>	<p>Angebot</p>	
<p>„DA ist natürlich, denke ich, dann einer, der das/ der besser ausgebildet ist, der kommt da vielleicht dann schneller vorwärts. Und dann wird es halt/ wird es nicht so zäh. Das kann auch so sein.“ (P5, Z. 116-118)</p> <p>„Aber ich habe halt wirklich keine fundierte methodische Ausbildung, wie man da/ also, dass ich dann das richtig von der Pike auf gelernt hätte, wie man sowas genau MACHT.“ (P5, Z. 338-340)</p>		<p>Eigene Kompetenz</p>
<p>„Und, klar, da muss man natürlich auch arrangieren, das bleibt einem selten erspart. Wir haben dann auch noch so eine (...) schöne, ja, ich sage jetzt mal, Notenbox, wo natürlich auch, wenn man Glück hat, vielleicht mal etwas drin ist, was irgendwie gerade dazu passt“ (P2, Z. 132-135)</p> <p>„Dann muss ich es von der Besetzung her noch umarrangieren, weil es einfach nicht passt. Beziehungsweise (...) vieles arrangiere ich auch einfach selbst, weil man es halt eben nicht so findet.“ (P3, Z. 58-60)</p> <p>„Heißt für dich, also für MICH dann in dem Fall, auch arrangieren. Das heißt, wenn ich/ Ich habe so eine Suite ((klatscht)) von Cats, mal mir mal gekauft für Streicher, die kann ich eigentlich JEDES Jahr umschreiben. Weil jedes Jahr hast du ein anderes Orchester vor dir.“ (P7, Z. 74-77)</p>		<p>Literatur</p>

„Also für mein KLEINES Orchester ist es oft schwierig, geeignete Literatur zu finden, gibt es eigentlich quasi nicht. Das wird Ihnen aber wahrscheinlich jeder, der hier interviewt wird so sagen, einfach auch weil die Instrumente halt sehr skurril sind.“ (P8, Z. 37-39)	
--	--

Hauptkategorie: Reflexion

Deduktive Oberkategorie: Transparenz und Einbezug

<p>„Also und dann halt so/ War aber schon die Rollenverteilung schon klar, also es hätte jetzt niemand in Zweifel gezogen, dass <Name1> die Konzertmeisterin ist. Aber, klar, also das muss man halt wirklich schon transparent machen, dass es da keinen Ärger gibt, irgendwie keine (...) Pultkriege, Zickenkriege oder sowas.“ (P1, Z. 154-157)</p> <p>„und dann sage ich natürlich auch: ‚Ja, ich habe jetzt‘/ Also ich sage dann auch ehrlich: ‚Leute ich habe jetzt für das Stück schon das Arrangement geschrieben und ich kann jetzt nicht noch ein komplettes Arrangement schreiben‘“ (P2, Z. 165-167)</p> <p>„Und das sehen die dann aber auch ein, dass man da sozusagen Kompromisse machen muss und (...) ja.“ (P2, Z. 170f)</p> <p>„Hilft meistens, wenn man es kommuniziert.“ (P4, Z.103f)</p> <p>„Das muss man IMMER tun. Also das finde ich absolut wichtig. Also da muss ich IMMER versuchen, den Schülern gegenüber offen und klar zu sein.“ (P6, Z. 172f)</p>	Ehrlichkeit und Offenheit	Allgemein
<p>„Es ist mir aber auf jeden Fall wichtig, dass die sich da nicht irgendwie so etwas nur so sich so übergestülpt fühlen, dass sie irgendwie etwas so machen müssen“ (P2, Z. 171f)</p> <p>„Und da haben die das eigentlich auch positiv selber erwähnt. Das habe ich mal so mitbekommen, dass die irgendwie selber mitentscheiden können, das finden die ganz gut.“ (P2, Z. 175-177)</p>	Mitbestimmungsrecht	
<p>„Wenn wir uns mit den Georgiern treffen, dann gibt es hinterher Fragebögen und das wird natürlich reflektiert. Die werden ausgewertet, die werden gemeinsam besprochen und so weiter.“ (P6, Z. 272-274)</p> <p>„Zum Beispiel nach unseren Orchesterbegegnungen mit den Georgiern gibt es auch immer Fragebögen, wo die Schüler ausfüllen, ‚Wie hat dir DAS gefallen?‘, ‚Was möchtest du anders haben?‘, ‚Was/ Wie/‘ und so weiter und so fort. Also umfangreicher Fragebogen, der den Schülern vorgelegt wird“ (P6, Z. 186-189)</p>	Evaluation	
<p>„Ja, also, bei der Programmauswahl haben wir es wirklich so gemacht/ Also gut, jetzt mit dem Brandenburgischen Konzert das war schon MEINE Idee, weil halt/ Ich glaub, da war eine sehr gute Flötistin, sehr gute Geigerin und ein Cembalist im Kurs und dann dachte ich: ‚Ei toll, das ist die Keimzelle vom fünften Brandenburgischen Konzert.‘ und</p>	Mitentscheidungsrecht	Programmauswahl

<p>da habe ich das dann vorgeschlagen und das wollten die dann auch machen und alles andere kam schon auch von denen“ (P1, Z. 142-147)</p> <p>„die sollen auch mitentscheiden, also das fanden meine jetzt auch immer total wichtig, dass sie irgendwie mitentscheiden DURFTEN, oder dass wir Stücke angespielt haben und sie auch entscheiden konnten, ob ihnen das gefällt oder nicht.“ (P2, Z. 76-78)</p> <p>„Wenn die das Gefühl hätten, ICH würde denen die ganze Zeit irgendwas, was ich besonders klasse finde, vorsezen wollen, dann ist die Frustration gleich ziemlich hoch ((lacht)). Aber auch nicht alles was sie mir vorschlagen, kann auch funktionieren.“ (P8, Z. 118-121)</p>		
<p>„Zum Beispiel hatte ich jetzt dieses Jahr Thema Filmmusik, also wirklich habe ich NUR Filmmusiksachen jetzt mit denen erarbeitet und dann habe ich auch gefragt: ‚Okay, Thema Filmmusik, habt ihr spezielle Wünsche?‘“ (P2, Z. 159-151)</p> <p>„Also natürlich dürfen die Schüler auch bei mir Wünsche äußern. Wenn ich da etwas finde und sich etwas machen LÄSST, gehe ich auch gerne darauf ein“ (P3, Z. 117f)</p> <p>„wobei ich natürlich für Vorschläge offen bin. Die kommen auch immer wieder“ (P4, Z. 74f)</p> <p>„MEINE damals, die Klasse, die haben dann auch mal Wünsche gehabt, und (...) das Mädchen an der Tuba, die hat dann auch mal was MITgebracht. ‚Ei, könnte man nicht mal DAS machen und DAS machen.‘ Und das haben wir dann auch mal so ein bisschen probiert und so“ (P5, Z. 393-396)</p> <p>„NATÜRLICH versuche ich, irgendwie mich abzusprechen mit den anderen Orchesterprobenleitern, NATÜRLICH versuche ich, (...) mit zu berücksichtigen, was die Wünsche der Kinder sind“ (P6, Z. 131-133)</p> <p>„Das mache] ich (...), wobei die Schüler immer [...] Da können die ja dann sagen: ‚Das gibt es.‘ ‚Das gibt es.‘ ‚Das gibt es.‘“ (P7, Z. 140-144)</p> <p>„Schüler schlagen irgendwie was vor und dann gucke ich halt, ob ich da was draus machen kann. Ob ich geeignete Noten FINDE oder ob MIR irgendwie die Idee kommt, wie ich das SO umsetzen kann, dass das halt für die Gruppe passt.“ (P8, Z. 91-94)</p>	<p>Vorschläge äußern</p>	
<p>„Meistens bringe ich Stücke dann mit“ (P3, Z. 120f)</p> <p>„Ich wähl/ Das bin ICH, derjenige, der das auswählt“ (P4, Z. 74)</p>	<p>Letzte Entscheidung durch Probenleiter</p>	

<p>„Und das haben wir dann auch mal so ein bisschen probiert und so, aber letztendlich/ Aber die fangen dann / geht es natürlich: ‚Ich will lieber DAS.‘ ‚Ich will lieber DAS.‘ und DA muss am Schluss doch wieder irgendeiner sagen: ‚Hey, wir machen jetzt hier/‘ Das machen wir, weil/ und dann gibt es wieder kein ERGEBNIS und dann ist auch wieder Frust da. Und irgendwann ist es besser noch, man trifft autoritäre Entscheidungen“ (P5, Z. 395-400)</p> <p>„aber letztlich ist es einfach so, dass man sozusagen aus seiner Erfahrung und aus dem Überblick heraus das Programm doch irgendwie festlegen MUSS, weil die Schülerinnen und Schüler sagen: ‚Können wir nicht das und das spielen?‘ und können nicht einschätzen, WELCHE Schwierigkeiten auf sie zukommen.“ (P6, Z. 133-136)</p> <p>„Aber AUSSUCHEN letztlich muss ich es doch in erster Linie, weil, ja, das (...) da sind die Schüler überfordert, das können sie nicht so bis ins Letzte beurteilen.“ (P6, Z. 192-194)</p> <p>„I: Wie wird denn das Programm ausgewählt? Also nach welchen Gesichtspunkten? B: [Das mache] ich“ (P7, Z. 138-140)</p> <p>„ICH ((lachend) wähle das aus.“ (P8, Z. 91)</p>		
<p>„Naja, ich glaube, dass wir/ dass das hier/ dass wir da sehr (...) konservativ sind und dass sie die/ Ja gut, der Herr <Nachname2>, der sagt halt so: ‚Wir machen DAS. Wir machen DAS.‘ und fertig. Also der hat sein Material und da schafft er auch damit.“ (P5, Z. 388-390)</p>	Kein Mitspracherecht	
<p>„Und wenn dann natürlich Wünsche kamen, wo ich gesagt habe: ‚Hm, Leute, wir sind so und so viel, ((schnalzt)) hört euch mal das Original an, da werdet ihr merken, das können wir leider nicht so hinkriegen, das klingt dann zu flach, das bringt nichts, wenn wir das machen.‘ Aber da haben die dann eigentlich auch Verständnis dafür und die merken das schon auch.“ (P2, Z. 151-155)</p> <p>„das ist dann gewissermaßen ein Abschiedsgeschenk, dass die sich solistisch vorstellen dürfen. Das erkläre ich dem Orchester auch so. Das findet sicherlich auch Zustimmung. (...) Und wenn dann Wünsche kommen, die ich (vielleicht?) nicht erfüllen kann, was das Repertoire betrifft, versuche ich das schon auch zu begründen. Also sprich: ‚Es ist kein Geld DA im Moment.‘ oder: ‚Das kriegen wir nicht hin.‘ oder: ‚Kriegen wir in der ZEIT nicht hin.‘ Versuche ich schon, zu erklären. Hilft meistens, wenn man es kommuniziert.“ (P4, Z. 98-104)</p> <p>„Also, gerade was die Stückauswahl angeht, das besprechen wir IMMER, das begründe ich IMMER.“ (P6, Z. 173f)</p> <p>„Da ist zum Beispiel ein Mädchen, sehr fortgeschritten, die hat die Meditation von Thaïs gespielt, kennen Sie bestimmt und/ aber irgendwie hat das alles nicht so geklungen, wie sie sich das vorgestellt hat, auch nicht, wie ich mir das vorgestellt habe. Unsere Besetzung ist dafür eigentlich nicht geeignet gewesen. Und dann haben wir es in friedlichem Einvernehmen nochmal gelassen ((lacht)) und haben was Neues gesucht.“ (P8, Z. 94-98)</p>	Begründung und Erklärung von Entscheidungen	

<p>„Also umfangreicher Fragebogen, der den Schülern vorgelegt wird und da ist auch immer drin: ‚Wie warst du mit der Zusammenstellung des Programms einverstanden?‘ oder ‚Wie zufrieden warst du mit?‘ oder ‚Was sollte man mehr machen? Was könnte wegbleiben?‘ und so weiter. Also DAS spielt da eine Rolle.“ (P6, Z. 189-192)</p>	<p>Evaluation</p>	
<p>„Da hat irgendjemand mal vorgeschlagen: ‚Wir spielen mal mit‘, da habe ich gesagt: ‚Gut.‘ Und seitdem (...) mache ich das öfters und das hat sich auch positiv dann auf das Endergebnis ausgewirkt.“ (P2, Z. 115-117)</p> <p>„manchmal haben es auch die Kinder gesagt: ‚Der spielt falsch.‘ und so. Und dann habe ich mir den mal angehört, gesagt: ‚Ah, das müssen wir nochmal üben.‘ und ‚Du musst SO machen.‘“ (P5, Z. 325-327)</p> <p>„Wenn wir bei uns im Orchester, und das ist natürlich IMMER der Fall, Teilnehmer haben, Mitglieder haben, die beispielsweise im Landesjugendorchester spielen, und die dann irgendwelche Stücke spielen, die jetzt mit unserem in irgendeiner Art und Weise eine Parallele haben oder so, dann FRAGE ich die immer auch schon mal: ‚Sag mal, wie ist denn das bei euch eigentlich? Und wie habt denn ihr das gemacht?‘ oder so. Lasse das irgendwie SO in die Probenarbeit einfließen, sodass die Anderen auch, die sind dann halt immer hellhörig, wenn Klassenkameraden sprechen, und das weckt ja auch irgendwie das Interesse jetzt von den Anderen. Also das (...) versuche ich SCHON, so diese individuellen Erfahrungen da einzubringen.“ (P6, Z. 277-286)</p> <p>„die detailbesessene Motivik beispielsweise. Das kannst du nicht machen. Das geht nicht mit Schülern. Das WOLLEN die auch nicht. Das machst du zwei, drei Proben, und dann gehen die.“ (P7, Z. 100-102)</p> <p>„Haben wir mal probiert, das ging auch ganz gut, aber da muss man dann sehr zartfühlend sein. Wenn du mal/ Also da drei, vier Proben dran zu verwenden, REIN nur das Stück, dann haben die keinen Bock mehr.“ (P7, Z. 130-132)</p>	<p>Einbezug von Vorschlägen und Wünschen der Schüler</p>	<p>Probenabläufe</p>
<p>„Wir mussten dann auch/ Ja, (...) SICHER. Manchmal, da kann (mehrere Worte unverst.) ‚Warum müssen wir so lange an einem Stück‘/ Aber ich wollte dann halt auch / ‚Ja, Kinder, wir wollen ja was haben, was wir auch VORSPIELEN können und nicht nur irgendwie, nicht nur (mehrere Worte unverst.) eins anfangen DA und mal eins anfangen DORT.‘“ (P5, Z. 112-116)</p>	<p>Erklärungen</p>	
<p>„Also, jetzt gerade, weil auch die zwei, <Name1> und <Name2>, hatten auch unheimlich viel Erfahrung, die haben da auch schon mitgeredet auch. Und (Sachen auch?) Fragen gestellt, auch: ‚Können wir das nicht so machen‘, oder: ‚Tempo ist nichts. Können wir das nicht schneller machen? Können wir das nicht langsamer machen?‘ und so.“ (P1, Z. 162-166)</p> <p>„Da habe ich das auch schon mal als Test dann gemacht, dass ich mit denen VERSCHIEDENE Aufnahmen angehört habe und gesagt habe: ‚Ja, was gefällt euch denn besser und was denkt ihr denn würde mehr Sinn machen?‘ oder so. Dass ich die da schon auch mal mit einbezogen habe.“ (P2, Z. 184-187)</p>	<p>Gemeinsame Lösungen</p>	<p>Interpretation</p>

<p>„Ja gut. Ich habe dann auch schon mal hier gesagt: ‚Hier, guck mal, die Noten und da und da‘ und ‚SO, was da STEHT‘ und ‚Wie spielt man das jetzt?‘ und das mache ich natürlich schon AUCH mal.“ (P5, Z. 408-410)</p> <p>„Oder wenn wir/ Wir haben ja auch dann mal SOLOkonzerte, dass wir ein Klavierkonzert haben oder, dass wir ein Violinkonzert haben oder irgendwie so etwas. Und natürlich fragt man den dann, den Solisten: ‚Sag mal, wie hast du denn das jetzt/ Was hast du denn an der Stelle gemacht?‘ und ‚Wie hast du denn das geÜBT? Das kriegen wir ja gar nicht hin.‘ und so weiter“ (P6, Z. 286-290)</p> <p>„wenn sie das dann zusammen spielen merken sie ‚Oh, Mensch, das klingt ja klasse. Die bleiben schön konstant, mit der entsprechenden Dynamik, und wir können (hier?) oben das ein bisschen breiter und ganz kurz machen und dann so eine Mischung‘, dass sie das verstehen. Das ist, denke ich, wichtig. Denn ansonsten reproduzieren sie ja nur“ (P7, Z. 212-216)</p> <p>„Wir probieren aus, was klingt gut, oder manchmal ergibt es sich auch, dass einer ein SOLO spielt oder sowas, das ERGIBT sich aber eigentlich erst meist bei der Arbeit. Ich bahne das nicht an.“ (P8, Z. 136-138)</p>		
<p>„die merken das schon auch. Also, wenn die dann spielen und es klingt dann irgendwie so leer, sagen sie: ‚Hm, nein. Klingt irgendwie vielleicht doch nicht so toll.‘“ (P2, Z. 155-157)</p> <p>„Guckt mal wir machen das jetzt so.‘ oder ‚Ich finde, das muss so und so sein, aus dem Grunde. Kommt, wir spielen es mal ANDERS. Wie klingt das dann?‘ oder irgendwie so.“ (P6,Z. 197-199)</p> <p>„Da ist zum Beispiel ein Mädchen, sehr fortgeschritten, die hat die Meditation von Thaïs gespielt, kennen Sie bestimmt und/ aber irgendwie hat das alles nicht so geklungen, wie sie sich das vorgestellt hat, auch nicht, wie ich mir das vorgestellt habe. Unsere Besetzung ist dafür eigentlich nicht geeignet gewesen. Und dann haben wir es in friedlichem Einvernehmen nochmal gelassen ((lacht)) und haben was Neues gesucht.“ (P8, Z. 94-98)</p>	<p>Einschätzungen der Schüler</p>	
<p>„Das heißt, manchmal ist man da eben auch einfach, ja, daran gebunden, dass man bestimmte Dinge gar nicht anders machen kann. UND, für die Kleinen gerade, überhaupt Dynamik zu verwenden, ist schon wirklich schwierig. Also diese Interpretationssachen, da kann ich eher mit dem großen Orchester daran arbeiten, mit den Älteren. Also mit den Kleineren, da merke ich dann wirklich so in der Schlussphase kurz vor dem Konzert, DA entstehen dann solche Dinge, wo dann wirklich dynamische und agogische Dinge vielleicht noch herausgearbeitet werden können, aber das ist dann schon wirklich weit und für die schon VIEL, sage ich jetzt mal.“ (P2, Z. 190-197)</p> <p>„Und, ich meine, SELTEN kommen jetzt Interpretationsfragen zur Sprache. Also das ist auch, glaube ich, ein (...) Niveau, wo MANCHE Schüler immer mal rankommen, oder wo man die Schüler auch bewusst RANFÜHREN kann, [...] Also das ist eigentlich/ verstehe ich eher noch als pädagogischen Auftrag, nämlich die Schüler daHINzuführen, zu sagen, Interpretation oder so etwas (...) BEWUSST zu gestalten und zu erleben, als dass ich jetzt mit ihnen in eine</p>	<p>Möglichkeiten im Scholorchester</p>	

<p>Diskussion käme, wie das vielleicht in Profiorchestern ist oder so, wo dann die Profis denken: ‚Gott, oh Gott, wie macht der denn das jetzt hier? Das spielen wir doch immer anders.‘ oder ‚Ich finde es aber eigentlich SO.‘ oder wie auch immer. Also da kommen wir nicht so richtig hin, sondern da WÜRDE ich eher die Schüler hinFÜHREN, das verstehe ich eher ein bisschen so in DIESE Richtung.“ (P6, Z. 194-206)</p>		
<p>„Ja, also grad jetzt was Artikulation und Tongebung angeht, haben wir dann halt darüber schon gesprochen, auch jetzt gerade bei den Barockstücken. Bei diesem Neoklassizistischen waren halt sehr viele rhythmische Sachen drin/ Stimmt, da haben wir halt auch rhythmische Übungen gemacht, da war so ein 5/4- oder 7/4-Takt da auch drin, was dann halt Probleme gemacht hat. Das finde ich schon auch wichtig. Also, WARUM spielen wir das so, WIE wir es spielen.“ (P1, Z. 176-181)</p> <p>„wo man sagen kann: ‚Guckt mal wir machen das jetzt so.‘ oder ‚Ich finde, das muss so und so sein, aus dem Grunde. Kommt, wir spielen es mal ANDERS. Wie klingt das dann?‘ oder irgendwie so.“ (P6,Z. 197-199)</p> <p>„WIE es gespielt wird, ich versuche denen so VIEL wie möglich, wenn jetzt was miteinander gespielt wird, auch zu erklären: ‚Moment mal, die zweite Geige. Warum müsst ihr hier weniger spielen?‘ oder auch die erste, die ja das UNGERN macht, (...) ‚Warum hier die erste Violine?‘ ‚Eija, die Melodie liegt jetzt nun mal um/ Jetzt spielt un/ Der <Name2> spielt jetzt mal im Cello unten die Melodie und ihr habt jetzt mal nur‘, was weiß ich, ‚gebrochene Dreiklänge‘ und sowas. Das muss sein, dass man denen das begründet und sie sollen ja auch über das Musizieren was lernen. Ist ja nicht nur so, dass da jetzt die Noten gespielt werden, die sollen das ja auch verstehen.“ (P7, Z.160-167)</p> <p>„dass man ihnen dann erläutert: ‚Moment mal, das ist doch so konzipiert von dem Herrn Pachelbel, dass hier mehrere Spiel/ Sticharten möglich sind ÜBER einem latent gleichmäßigen Bass‘ und dann wissen die ‚Ah, wir müssen jetzt‘, so leid es mir tut ((lacht)), wieviel sind es, vierundfünfzig mal ‚((singt)) äh äh äh spielen und die machen drüber ((klatscht)) die Filigranarbeit.‘ Das kann man ja einfließen lassen.“ (P7, Z. 206-211)</p>	<p>Erklären und Begründen</p>	

Deduktive Oberkategorie: Musikalische Hintergründe

<p>„Ja, auf jeden Fall. Weil ich finde, das macht jetzt einen riesen Unterschied“ (P2, Z. 230)</p> <p>„Ja, das will ich immer gerne machen“ (P6, Z. 217)</p> <p>„Ja, ja, doch. Das mache ich auch immer ganz gerne, klar“ (P6, Z. 231)</p> <p>„Gut, das ist/ versuche ich IMMER einfließen zu lassen“ (P7, Z. 178)</p>	<p>Positive Einschätzungen</p>	<p>Einbindung</p>
--	------------------------------------	-------------------

<p>„Man soll ja beim Proben nicht mehr reden, als man spielt, also schon eher spielen“ (P1, Z. 208f)</p> <p>„ich finde es wie gesagt eine super Idee, solche Dinge miteinzubringen und ich versuche das, so gut es geht, ABER ich bin der Meinung, wenn man das wirklich, ja, wie eine Art Konzept machen wollte, dass man das immer, immer wieder, oder Sachen einschleift oder so weiter, dann bräuchte man einfach doppelt so viel Zeit. Oder eine Stunde mehr Zeit, oder irgendwie so etwas in der Woche, ja.“ (P2, Z. 274-278)</p> <p>„Ich muss natürlich irgendwie INTERESSANT über diese Dinge sprechen, das darf nicht langweilig sein, das ist klar. Es muss irgendwie schon (...) passen und ich muss NATÜRLICH abspüren, wie lange kann ich das jetzt treiben, das ist wie in jedem Unterricht AUCH. Also man darf den Bogen nicht überSPANNEN. Also wenn die Aufmerksamkeit der Schüler nachlässt, dann muss ich mich fragen: ‚Woran liegt es?‘ und muss dann was ändern. Das ist ganz klar.“ (P6, Z. 256-261)</p> <p>„wobei man natürlich IMMER einschränkend sagen muss, wir sehen uns anderthalb Stunden in der Woche. Das ist/ Und dann natürlich auch, (...) weiß nicht, da bist du noch nicht so informiert, von den Tagen, die man NORMALERweise hat, kann man ja ungefähr fünfundzwanzig Prozent abrechnen, wo immer mal irgendwas ist, das heißt es ist zeitlich ja schon SEHR eng (gesetzt?), ganz klar.“ (P7, Z. 186-191)</p>	<p>Einschränkungen</p>	
<p>„I: Inwieweit werden denn solche Aspekte des Musikunterrichtes, also musiktheoretische, musikwissenschaftliche oder auch musikgeschichtliche Sachen der Stücke auch thematisiert im Orchester? B: Eher wenig. I: Also jetzt zum Beispiel historische Kontexte der Stücke oder auch jetzt gerade im Pop-Bereich sind es ja oft auch dann politische Kontexte irgendwie, aus denen das heraus entstanden ist. B: Nein, haben wir jetzt eigentlich noch nicht darüber gesprochen.“ (P3, Z. 132-142)</p> <p>„Ja. Inwieweit werden denn musiktheoretische, musikwissenschaftliche oder musikgeschichtliche Aspekte auch thematisiert in der Orchester[arbeit]? B: [Gar nicht.] (3x wiederholt)“ (P4, Z. 106-109)</p> <p>„[In MEINEM Or]chester ÜBERHAUPT nicht.“ (P7, Z. 127)</p> <p>„[Nein, eigentlich wirklich gar nicht.] Also das WISSEN die auch meistens schon“ (P8, Z. 144)</p>	<p>Geringe Umsetzung</p>	
<p>„Im Moment würde es mir die Orchesterarbeit behindern. Wir proben auch nicht regelmäßig, ich weiß nicht, ob dazu noch eine Frage kommt, sondern halt immer nur so projektweise, muss man sagen. Ist dann schon schwierig, die Kinder zusammenzutrommeln. Bis man dann alle zusammen hat, ja. Und dann ist man froh, wenn man dann drei, vier, fünf Proben hat, wo man sie dann alle hat und dann ist man froh, wenn die Stücke dann sitzen.“ (P3, Z. 147-151)</p>	<p>Gegenargumente</p>	

<p>„aber ich gehe jetzt nicht hin und sage: ‚So, jetzt, da habt ihr ein Musterbeispiel für eine Sonatenhauptsatzform‘, so. Nein, nein. Das ist im Unterricht manchmal grausam genug und (...) die kommen, um zu musizieren und die kommen nicht, um Theorie aufzuschnappen.“ (P4, Z. 116-119)</p> <p>„Das könnte man alles machen und das hört sich auf dem Papier auch immer unheimlich gut AN, aber wenn (...) wenn es halt alles noch scheppert und piepst und kracht, und die haben bald mal/ die sollen mal einen Auftritt haben, was vorspielen und die haben nur einmal gespielt/ haben nur einmal in der Woche die Probe und zum Teil üben die nicht richtig daheim, dann brauch man die GANZE Zeit DAFÜR. Das ist einfach dann so.“ (P5, Z. 446-451)</p> <p>„Also, was wir jetzt so da machen, das ist halt einfach musikalische Praxis. Das ist halt, in dem Sinne, hat jetzt eigentlich mit Schulunterricht ja so insofern NICHTS mehr zu tun.“ (P5, Z. 549-551)</p> <p>„Also das ist auch/ Da will man ja dann auch an den Stücken vorankommen und wenn ich dann in der Zeit noch THEORIE mache, oder dies und das und jenes, und die Kinder, die waren alle heiß und die waren alle am, (vor allem?) in den ersten Jahren motiviert, die wollten immer PROBEN. Und dann haben wir halt das so ein bisschen, naja wir haben es ein bisschen vernachlässigt und haben halt dann einfach (...) praktisch Musik gemacht.“ (P5, Z. 167-172)</p> <p>„In der Praxis war es halt dann immer so, dass wir halt einfach die Zeit dafür nicht hatten. Also ich habe dann immer die/ (Letzten Endes?) habe ich halt immer die Zeit gesagt, es ist wichtiger, dass die die Stücke spielen können.“ (P5, Z. 421-423)</p> <p>„Da sollte man jetzt also nicht wie der Lehrer dann immer ‚Oh heute spielen wir einen Barock‘ und ‚Dann fragen wir mal ab, was ist denn im Barock?‘ ((klatscht)), das wollen die Schüler ja auch nicht und die sollen SPIELEN ((klatscht)).“ (P7, Z. 191-193)</p>		
<p>„Ich mache es dann eher umgekehrt, das heißt, wenn ich die Orchesterleute auch im Unterricht habe, versuche ich dann umgekehrt, die darauf hinzuweisen: ‚So, weißt du noch die Stelle oder DIE Form bei dem und dem Stück?‘ Das ist jetzt die Sonatenhauptsatzform. oder: ‚Da haben wir eine kleine Fuge‘ oder sowas. Also eher so, dass ich dann für EINZELNE zumindest, das was wir im Orchester machen, in den Unterricht mit reinnehme. Und nicht umgekehrt.“ (P4, Z. 125-130)</p> <p>„Weil wir haben ja diesen verstärkten Musikzweig und eigentlich all diese Kinder habe ich ja auch im Musikunterricht. Das mache ich dort.“ (P8, Z. 127-129)</p>	<p>Verlagerung in den Unterricht</p>	
<p>„Also so die Einordnung, was spielen wir überhaupt, fände ich schon wichtig, halt zu BEGINN einer Arbeitsphase, dass klar ist, was sind das für Stücke.“ (P1, Z. 205f)</p>	<p>Zeitpunkt</p>	<p>Situation/Anlass</p>

<p>„Klar, wenn es ein Stück ist, wo es halt einen wichtigen historischen oder politischen Hintergrund gibt, könnte man den am Anfang, wenn man das Stück vorstellt, den Schülern mit auf den Weg geben“ (P3, Z. 161-163)</p> <p>„Dass sie also über das eigene Musizieren wissen, wo steht denn das Stück, warum ist das jetzt SO und warum ist das SO komponiert. Das versuche ich so HÄUFIG wie möglich zu machen“ (P7, Z. 184-186)</p>		
<p>„Dann halt, wenn es anfällt. Also jetzt nicht, wie soll ich sagen, propädeutisch vorher da irgendwelche Vorträge halten, sondern halt dann am Stück dann arbeiten.“ (P1, Z. 210-212)</p> <p>„Aber ich denke, das ist alles mehr so nebenbei. Ich denke, (unverst.), das ergibt sich immer so aus der Situation raus.“ (P5, Z. 512f)</p> <p>„Also solche Sachen lasse ich immer dann irgendwie so ein bisschen irgendwie EINfließen.“ (P6, Z. 236f)</p> <p>„Viel Musik machen und dann zwei, drei Zwischenbemerkungen, das reicht dann oft schon.“ (P7, Z. 193f)</p> <p>„Also, ja, manchmal ergibt sich das halt, wenn ich/ wenn da irgendwie noch (...) ein Bordunklang oder sowas, jetzt bei den irischen Stückchen da, dann im Gespräch, aber halt jetzt nicht, dass ich das irgendwie, dass ich das unterrichte, sondern wir erarbeiten tatsächlich die Stücke.“ (P8, Z. 133-136)</p>	<p>Erarbeitungskontext</p>	
<p>„Ja, also manchmal spezielle Phasen dafür und manchmal aber, wie gesagt, einfach so im Kontext, wird das mit verbraten, sage ich mal.“ (P2, Z. 215f)</p>	<p>Verschiedene Einsatzmöglichkeiten</p>	
<p>„also da sind die auch dran interessiert und wenn zum Beispiel die auch einen Komponisten gar nicht kennen, dann fragen die da natürlich auch dazu und dann kläre ich das natürlich mit denen.“ (P2, Z. 213-215)</p>	<p>Schülerfragen</p>	
<p>„Ach, klar. Zwölftklässler, ihr müsst das wissen, welche Tonart kommt jetzt dran?“ (P6, Z. 235)</p> <p>„Man hat ja die Leute meistens, OFT, auch vor sich sitzen im Unterreicht, jetzt gerade im Neigungskurs, da ist/ ((klatscht)) (weiß ich nicht?) ((klatscht)) Die <Name3> sitzt jetzt gerade in der Klarinette da und wir spielen irgendwas und dass ich dann drauf hinweise ‚Ah, das haben wir doch grad (eben?) gemacht, Romantik, Instrumentierung, Extremlagen, Dynamik ((klatscht)) und und und.“ (P7, Z. 179-183)</p>	<p>Bezug zum Unterricht</p>	
<p>„also bei neuen Stücken, zu Komponisten, dass man auf jeden Fall/ dass ich entweder was dazu erzähle“ (P2, Z. 206-208)</p>	<p>Erläuterung</p>	
<p>„Ich meine, der Herr <Nachname2>, der macht dann schon immer wieder Sachen, wo die anregen, mal auch nachzudenken und zu überlegen, wie IST das denn jetzt in dem Stück und warum ist das so, warum muss man das so spielen und so weiter und so weiter und so weiter. Der hat halt/ Das macht der schon. Also, dass er/ Aber ich denke, das ist alles mehr so nebenbei. Ich denke, (unverst.), das ergibt sich immer so aus der Situation raus.“ (P5, Z. 508-513)</p>	<p>Anregen zum Nachdenken</p>	<p>Vermittlungsart</p>

<p>„oder, was auch bis jetzt eigentlich immer gut angekommen ist, dass, wenn ich ein Konzert mache, was jetzt nicht das Weihnachtskonzert ist, sondern im Sommer, dass spezielle Schüler sich quasi auf die Stücke vorbereiten. Die kriegen dann sowohl von mir Material, als auch sollen ein bisschen selber was suchen und stellen dann eben die Stücke und, oder die Komponisten vor.“ (P2, Z. 208-212)</p>	<p>Selbstständige Erarbeitung</p>	
<p>„wenn man zum Beispiel, ich sage jetzt mal einfach, wenn man eine Sinfonie spielt, dann spricht man NATÜRLICH so: ‚Ja, jetzt kommt das zweite Thema und davor hatten wir die Überleitung. Wo fing die denn an? Was passiert in der Überleitung? GENAU, Bewegung. Jetzt muss es irgendwie woanders hingehen. Ach, klar. Zwölftklässler, ihr müsst das wissen, welche Tonart kommt jetzt dran? Wo sind wir denn? Ah, D-Dur, gut, jetzt müssen wir zur Dominante.‘ und so weiter.“ (P6, Z. 231-236)</p>	<p>„Unterrichtsgespräch“</p>	
<p>„waren halt sehr viele rhythmische Sachen drin/ Stimmt, da haben wir halt auch rhythmische Übungen gemacht“ (P1, Z. 178f)</p> <p>„da mache ich natürlich viel mit musiktheoretischen Dingen so nebenher. Keine Ahnung, dass ich nochmal thematisiere, was heißt denn p, was heißt denn f, solche ganz einfachen Dinge, sage ich jetzt mal. Also alles was an Begrifflichkeiten in der Literatur drinsteht, dass das auf jeden Fall geklärt wird.“ (P2, Z. 203-206)</p> <p>„oder den Rhythmus geklatscht. ((klatscht)) Da haben wir dann geklatscht“ (P5, Z. 327)</p> <p>„ihr habt jetzt mal nur‘, was weiß ich, ‚gebrochene Dreiklänge‘ und sowas.“ (P7, Z. 164f)</p>	<p>Musiktheoretische Grundlagen</p>	
<p>„wenn man zum Beispiel, ich sage jetzt mal einfach, wenn man eine Sinfonie spielt, dann spricht man NATÜRLICH so: ‚Ja, jetzt kommt das zweite Thema und davor hatten wir die Überleitung. Wo fing die denn an? Was passiert in der Überleitung? GENAU, Bewegung. Jetzt muss es irgendwie woanders hingehen. Ach, klar. Zwölftklässler, ihr müsst das wissen, welche Tonart kommt jetzt dran? Wo sind wir denn? Ah, D-Dur, gut, jetzt müssen wir zur Dominante.‘ und so weiter“ (P6, Z. 231-236)</p> <p>„Jetzt, WIE es gespielt wird, ich versuche denen so VIEL wie möglich, wenn jetzt was miteinander gespielt wird, auch zu erklären: ‚Moment mal, die zweite Geige. Warum müsst ihr hier weniger spielen?‘ oder auch die erste, die ja das UNGERN macht, (...) ‚Warum hier die erste Violine?‘ ‚Eija, die Melodie liegt jetzt nun mal um/ Jetzt spielt un/ Der <Name2> spielt jetzt mal im Cello unten die Melodie und ihr habt jetzt mal nur‘, was weiß ich, ‚gebrochene Dreiklänge‘ und sowas. Das muss sein, dass man denen das begründet und sie sollen ja auch über das Musizieren was lernen.“ (P7, Z. 160-166)</p> <p>„dass man ihnen dann erläutert: ‚Moment mal, das ist doch so konzipiert von dem Herrn Pachelbel, dass hier mehrere Spiel/ Sticharten möglich sind ÜBER einem latent gleichmäßigen Bass‘ und dann wissen die ‚Ah, wir müssen jetzt‘, so leid es mir tut ((lacht)), wieviel sind es, vierundfünfzig mal ‚((singt)) äh äh äh spielen und die machen drüber ((klatscht)) die Filigranarbeit.‘ (P7, Z. 206-210)</p>	<p>Kompositionsstruktur</p>	<p>Inhalte</p>

<p>„ein Bordunklang oder sowas, jetzt bei den irischen Stückchen da“ (P8, Z. 133f)</p>		
<p>„was ich auch immer mache, ist eigentlich, also bei neuen Stücken, zu Komponisten, dass man auf jeden Fall/ dass ich entweder was dazu erzähle“ (P2, Z. 207f)</p> <p>„ob ein Komponist in der Barockzeit gelebt hat, oder jetzt als Filmmusiker tätig ist, also das sind ja ganz unterschiedliche Aspekte, die, ja da wichtig sind“ (P2, Z. 231f)</p> <p>„Naja bei dem Dvorak habe ich natürlich gesagt: ‚Der Dvorak, der war in den USA gewesen. Als einer der ersten europäischen Dirigenten wurde er eingeladen und dann hat er ein, ich weiß nicht, ein zwei Jahre in den USA gelebt und hat sich da natürlich auch beeinflussen lassen.‘ Also in DEM Sinne schon“ (P4, Z. 113-116)</p> <p>„dann müsste ich halt (sagen?): ‚Machen wir mal heute eine halbe Stunde, befassen wir uns mal/ spielen mal gerade ein Stück von (...) was weiß ich, was Einfaches von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit dem Leben von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit der Wiener Klassik.‘ und so ein paar Sachen.“ (P5, Z. 456-459)</p> <p>„Ich meine, das Einzige, was ich halt sagen kann: ‚Wir spielen mal ein Lied, lernen jetzt was, irgendwas, ein Stück und jetzt stellt euch mal vor, was ihr da gelernt habt, ist von Mozart. Ist das nicht toll? Hat das Spaß gemacht? Ist doch gar nicht so schlecht, was er gemacht hat.‘ oder irgendwie so.“ (P5, Z. 465-469)</p> <p>„oder wo er (...) biographisch gestanden hat oder so.“ (P6, Z. 219f)</p>	<p>Informationen zum Komponisten</p>	
<p>„Ja, also jetzt in dem Fall, <Stadt1>, Brandenburgische, haben wir schon darüber auch gesprochen. (...) Warum heißt dieses Brandenburgische Konzert Brandenburgisches Konzert. Wobei natürlich die Erfahrenen gewusst haben, warum das so ist, aber die Jüngeren haben wir schon auch darüber informiert.“ (P1, Z. 190-193)</p> <p>„Ja, das will ich immer gerne machen, also das musikgeschichtliche, dass ich den Schülern vermittele, in welchem Kontext das Ganze (...) steht oder so, oder was der Komponist vielleicht empfunden haben mag jetzt bei diesem Stück oder wo er (...) biographisch gestanden hat oder so. Oder, ich meine, selbstverständlich ist, wenn man jetzt nochmal Carmen, oder im Moment machen wir Peer Gynt nochmal, NATÜRLICH müssen die Inhalte den Schülern völlig klar sein, das ist ganz klar. Aber auch eben, wie gesagt, es ist auch eine HILFE für die Schüler, wenn sie erleben, ‚Warum hat der das jetzt so geschrieben?‘ oder ‚Warum hat der dieses Werk geschrieben?‘ oder ‚Wie haben das Menschen der Zeit empfunden?‘ oder wie auch immer. Das ist für die eine Hilfe, jetzt reinzukommen in so ein Stück und das auch zu interpretieren. Das spielt, ja das spielt auf ALLE Fälle eine Rolle“ (P6, Z. 217-226)</p> <p>„Also das ist für MICH auch ganz wichtig, also das VERorten können. Dass sie also über das eigene Musizieren wissen, wo steht denn das Stück, warum ist das jetzt SO und warum ist das SO komponiert.“ (P7, Z. 184-186)</p>	<p>Kompositions- hintergründe</p>	

<p>„ich weiß nicht, ob du die kennst, bretonische Musik, wir haben die Tänze gelernt, danach spielt man sie erst richtig ((klatscht)), und dann haben die das kapiert. Und das sind dann (...)/ DAS macht denen das auch transparent“ (P7, Z. 245-248)</p>		
<p>„Also so die Einordnung, was spielen wir überhaupt, fände ich schon wichtig, halt zu BEGINN einer Arbeitsphase, dass klar ist, was sind das für Stücke.“ (P1, Z. 205f)</p> <p>„Nicht nur bei den Kleinen sondern bei den Großen finde ich das auch total wichtig, wenn zum Beispiel politische Aspekte (..) ja in der Musik drin vorkommen“ (P2, Z. 232-234)</p> <p>„Klar, wenn es ein Stück ist, wo es halt einen wichtigen historischen oder politischen Hintergrund gibt, könnte man den am Anfang, wenn man das Stück vorstellt, den Schülern mit auf den Weg geben“ (P3, Z. 161-163)</p> <p>„Ja, das will ich immer gerne machen, also das musikgeschichtliche, dass ich den Schülern vermittele, in welchem Kontext das Ganze (...) steht oder so“ (P6, Z. 217f)</p> <p>„wenn es jetzt zum Beispiel epochentypische Sachen sind“ (P7, Z. 178f)</p>	<p>Historische/politische Verortung</p>	

Deduktive Oberkategorie: Reflexion von Erfahrungen

<p>„oder auch gerade, wenn dann ein Stück sozusagen fertig ist, dann noch einmal mit ihnen zu besprechen, was fanden sie jetzt daran besonders gut, oder hat es ihnen gefallen, oder wollen sie so etwas in der Art wieder machen und so.“ (P2, Z. 297-300)</p> <p>„jetzt stellt euch mal vor, was ihr da gelernt habt, ist von Mozart. Ist das nicht toll? Hat das Spaß gemacht? Ist doch gar nicht so schlecht, was er gemacht hat.’ oder irgendwie so.“ (P5, Z. 467-469)</p>	<p>Besprechung gespielter Stücke</p>	<p>Gemeinsame Gespräche</p>
<p>„Innerhalb der Probe gibt es natürlich immer Rückmeldung von mir, ob das so passt, ob das nicht passt, was man besser machen kann, was schon gut war.“ (P3, Z. 169f)</p>	<p>Rückmeldungen während der Probe</p>	
<p>„Also] dass jeder so ein Schlagwort sagt zu dem, wie war jetzt das und das.[...] Ja. So eine Rückmeldung sozusagen, so eine Blitzlicht-Rückmeldung gemacht“ (P2, Z.293-297)</p> <p>„Dann nach dem Auftritt setzen wir uns auch meistens nochmal zusammen und sagen: ‚Das war ein guter Auftritt. Da haben wir uns (...) gute Sache abgeliefert.’ oder: ‚Da hat es noch gehapert.’ Das merken die aber auch meistens selbst, wo es noch hängt.“ (P3, Z. 170-173)</p>	<p>Gemeinsame Besprechung im Nachhinein</p>	

<p>„Das gibt es also/ So eine Feedback-Runde gibt es eigentlich IMMER nach dem Konzert.“ (P4, Z. 150f)</p> <p>„(Unverst.) machen das schon und (...) das (steht?) dann mal, dass ich die dann frage. Ja, klar. Und wenn die dann halt: ‚Oh, ich habe SCHLECHT gespielt.‘, oder so, dann muss man sie halt trösten und was weiß ich, wie das dann halt so ist.“ (P5, Z. 518-520)</p> <p>„Wenn wir uns mit den Georgiern treffen, dann gibt es hinterher Fragebögen und das wird natürlich reflektiert. Die werden ausgewertet, die werden gemeinsam besprochen und so weiter. Und dann kommt ein DURCHSCHNITTSWERT irgendwie zustande, weil man natürlich irgendwie das in Zahlen dann ausdrückt oder so und es kommen aber auch INDIVIDUELLE Aspekte zum Ausdruck. Insofern ist das eine Reflexion natürlich der einzelnen Dinge.“ (P6, Z. 272-277)</p>		
<p>„So ein bisschen Manöverkritik gibt es eigentlich immer nach dem Konzert.“ (P4, Z. 141f)</p> <p>„Und was ich SELBST nicht gut fand, das versuche ich natürlich auch dann irgendwie in (...) geeigneter FORM irgendwie an den Mann, an die Frau zu bringen.“ (P4, Z. 146-148)</p> <p>„Gut, man lobt sie dann natürlich, wenn/ Oder/ Und (...): ‚Das habt ihr gut gemacht.‘ ‚War super.‘ Und manchmal gibt es auch noch eine kleine Belohnung oder sowas.“ (P5, Z. 504f)</p> <p>„In der Regel lobt man sie ja dann sowieso, selbst wenn es NICHT so gut war. Na ich meine, das ist einfach so, ich denke mal, das geht Erwachsenen auch so, dass man dann nach dem Konzert/ Erstmal muss man loben und wenn es jetzt nicht/ Also, sofern sie es ernst genommen haben, es wenigstens probiert haben es ordentlich hinzukriegen. Wenn dann halt mal was schiefeht, ist halt so. Und da darf man einfach niemanden (...) dann so (unverst.), erreicht man ja wirklich das Gegenteil dann dadurch, wenn man das macht, also dann so jemanden in die Pfanne hauen und so, das geht nicht. Natürlich muss man dann auch mal wieder sagen, vielleicht in den nächsten Proben halt: ‚Ja, da habe ich gehört, da das ein oder andere, da könnte man mal noch ein bisschen schaffen.‘ und so. Das (...) wenn dann wieder so ein bisschen Distanz ist oder so. Das ist klar.“ (P5, Z. 520-530)</p>	<p>Rückmeldung nach dem Konzert</p>	
<p>„Also, wenn die dann spielen und es klingt dann irgendwie so leer, sagen sie: ‚Hm, nein. Klingt irgendwie vielleicht doch nicht so toll.‘“ (P2, Z. 155-157)</p> <p>„Und die Kids sagen auch selbst was. (Die?) sagen: ‚OH, da waren wir aber ganz auseinander.‘ oder ‚Das hat aber TOLL geklappt. So toll war es noch nie.‘ Das sagen die dann schon auch.“ (P4, Z. 148-150)</p> <p>„[Also auf jeden Fall nicht insti]tutionalisiert. Die sagen mir später: ‚Oh, das hat uns gefallen.‘ oder ‚Oh, Mensch, da hat doch die Intonation nicht gestimmt.‘ oder ‚Der Raum war irgendwie ungeeignet. Wir hätten uns besser anders</p>	<p>Bewertung</p>	<p>Aussagen von Schülerseite</p>

<p>positioniert.' oder sowas aber das in/ Also da setze ich mich jetzt nicht irgendwie in einen Kreis und sage: ‚Wir denken da mal gemeinsam drüber nach.‘ ((lacht)) oder sowas. Das kriege ich einfach so mit. Oder wir haben auch, darf man ja gar nicht sagen, also wir haben auch eine Gruppe, wo wir uns gegenseitig schreiben und da kriege ich schon ganz genau mit, was sie gut fanden oder was sie nicht gut fanden und das sagen sie mir auch ganz offen eigentlich. (...) Es ist nicht institutionalisiert.“ (P8, Z. 178-185)</p>		
<p>„Wenn wir bei uns im Orchester, und das ist natürlich IMMER der Fall, Teilnehmer haben, Mitglieder haben, die beispielsweise im Landesjugendorchester spielen, und die dann irgendwelche Stücke spielen, die jetzt mit unserem in irgendeiner Art und Weise eine Parallele haben oder so, dann FRAGE ich die immer auch schon mal: ‚Sag mal, wie ist denn das bei euch eigentlich? Und wie habt denn ihr das gemacht?‘ oder so. Lasse das irgendwie SO in die Probenarbeit einfließen, sodass die Anderen auch, die sind dann halt immer hellhörig, wenn Klassenkameraden sprechen, und das weckt ja auch irgendwie das Interesse jetzt von den Anderen. Also das (...) versuche ich SCHON, so diese individuellen Erfahrungen da einzubringen. Oder wenn wir/ Wir haben ja auch dann mal SOLOkonzerte, dass wir ein Klavierkonzert haben oder, dass wir ein Violinkonzert haben oder irgendwie so etwas. Und natürlich fragt man den dann, den Solisten: ‚Sag mal, wie hast du denn das jetzt/ Was hast du denn an der Stelle gemacht?‘ und ‚Wie hast du denn das geÜBT? Das kriegen wir ja gar nicht hin.‘ und so weiter.“ (P6, Z. 277-290)</p>	<p>Bisherige Erfahrungen erfragen</p>	
<p>„Also ich bin ja meistens der Adressat für Rückmeldungen aus dem Publikum und die gebe ich natürlich weiter. Erst recht dann, wenn sie POSITIV sind. (...) Und (...) Ja, dass mir jemand sagt: ‚Das war aber fürchterlich, was ihr da gespielt habt.‘, das passiert eigentlich auch nicht. Also wenn es fürchterlich war, dann sagt man es mir nicht und das Lob wird leichter geäußert und das gebe ich natürlich auch gerne weiter.“ (P4, Z. 142-146)</p> <p>„Und für die ist das dann ganz (...) ja, ganz WICHTIG, wenn sie nachher ein Feedback von einem Zuhörer bekommen, ‚Ei mensch, die und die Stellen, oh leck und die/‘, wo sie selbst vielleicht/ Ich bin gerade am überlegen, was war denn das noch jetzt. Ah, wir hatten von Didier Squiban, ich weiß nicht, den kennst du wahrscheinlich nicht, ist ein bretonischer/ [...] Eine Suite mit bretonischen Tänzen für Sinfonieorchester und (...) da hörst du innendrin gar nicht, wie es nach außen wirkt. Und dann/ wir hatten dann einen Ausschnitt daraus hier gespielt und dann kamen die Leute dann hinterher, vor Allem aber auch Kollegen und waren fix und fertig ‚Mensch‘, SOWAS hätten sie noch nie gehört und wie klasse und wie DAS da mit Dem und da haben die erst mal kapiert, (...) ja durch dieses Feedback (...), wie das wirkt. Und das ist auch ganz wichtig, ansonsten muss ICH das in den Proben geben, dass ich dann/ Ich hatte damals auch die Musiker eingeladen die, <Name3>, ich weiß nicht, ob du die kennst, bretonische Musik, wir haben die Tänze gelernt, danach spielt man sie erst richtig ((klatscht)), und dann haben die das kapiert. Und das sind dann (...)/ DAS macht denen das auch transparent. (...) Letztendlich (kennt?) man das auch ‚Der Lehrer erzählt mir ja VIEL‘, aber wenn von AUßEN sowas kommt, das ist ganz wichtig. Von daher wäre es (...)/ ist es auch ganz wichtig, dass wir jetzt wieder in der Aula spielen dürfen, denn wir haben schon lange kein eigenständiges Konzert gemacht, wo die Leute einfach (...) zahlen können. Und wenn sie nur/ Nach einem zweiten Satz Haydn-Sinfonie kommt eine Oma zu mir und sagt: ‚Mensch, der langsame Satz, boah (...) oah‘. Ja und dann haben sie verstanden ((klatscht)),</p>	<p>Feedback durch Publikum</p>	<p>Außeneindruck</p>

<p>warum ich vorher gesagt habe: ‚Stopp. Da geht es da und da drum.‘ Da kann ich VIEL erzählen, aber (unverst.) sie müssen es SPÜREN. Und mal vor allem das Feedback bekommen.“ (P7, Z. 233-256)</p>		
<p>„Also wir haben ja eine Schulwebsite und eigentlich jedes Mal, wenn wir Konzerte hatten oder auf einer Freizeit waren oder gerade bei solchen Dingen werden ja eigentlich immer Berichte geschrieben, die auf die Homepage gestellt werden und da befrag/ Entweder ich befrage die Schüler, oder ich lasse die auch selber teilweise schreiben. (...) Das haben wir schon in ganz unterschiedlichen/ Also so eine Art Interview, dass ich mit denen eine Art Interview gemacht habe und habe es dann selbst verschriftlicht“ (P2, Z. 283-288)</p>	<p>Konzertberichte</p>	
<p>„Also irgendwie, klar, muss der einzelne sprechen, aber auch die Gruppe sprechen, also man muss sich irgendwie, wie das im Orchester so IST, man muss sich als Teil eines Tutti fühlen, ABER man ist eben immer auch mal Solist und hat jetzt eine Stelle, die man alleine spielt und wo die Anderen einen begleiten, wo man als Solist vortritt. Und das soll sich auch dann VERBAL spiegeln in dem, was wir dann miteinander besprechen und austauschen.“ (P6, Z. 290-295)</p>		<p>Orchestergefühl</p>

Deduktive Oberkategorie: Ideen

<p>„Ja, also was natürlich beim Schulkonzert möglich wäre, dass man so eine Art Gesprächskonzert auch macht, also, dass man da auch die Schüler einbindet und zum Beispiel halt ein Konzert mit dem Thema zum Beispiel Barock hat und dann halt für eine andere Gruppe also zum Beispiel für einen Grundkurs oder für den Leistungskurs dann halt ein Konzert organisiert, wo die Schüler dann selbst dann auch sagen: ‚Also wir spielen die Stelle jetzt so‘, also/ ((lacht)) ‚Ich artikuliere, ich führe den Bogen so, WEIL das ein Barockstück ist und da mach ich halt messa di voce‘ oder sonst irgendetwas. Also (...) dass man das in so einem Kontext zum Beispiel machen könnte“ (P1, Z. 218-225)</p> <p>„wenn ich ein Konzert mache, was jetzt nicht das Weihnachtskonzert ist, sondern im Sommer, dass spezielle Schüler sich quasi auf die Stücke vorbereiten. Die kriegen dann sowohl von mir Material, als auch sollen ein bisschen selber was suchen und stellen dann eben die Stücke und, oder die Komponisten vor. Und das (...) da haben die auch Lust drauf, also da sind die auch dran interessiert“ (P2, Z. 209-213)</p>		<p>Schülereinbindung</p>
<p>„ansonsten halt, was ich eben gesagt hab, wenn dann halt, wenn man an einer Stelle arbeitet und sagt: ‚Okay, das ist zu schwer.‘, oder: ‚Phrasier das bitte so.‘, oder: ‚Phrasiert bitte ab, gestalte die Phrase so, weil das so und so ist.‘ Also, am Stück erarbeitet.“ (P1, Z. 225-228)</p> <p>„wenn es ein Stück ist, wo es halt einen wichtigen historischen oder politischen Hintergrund gibt, könnte man den am Anfang, wenn man das Stück vorstellt, den Schülern mit auf den Weg geben (...) zum Beispiel.“ (P3, Z. 161-163)</p> <p>„Also, dass man die Kinder mit einbezieht: ‚Wie würdest du die Stelle SPIELEN?‘, die DYNAMIK/“ (P5, Z. 403f)</p>		<p>In Arbeit einbinden</p>

<p>„Natürlich könnte man da, man könnte vielleicht was Einfaches spielen von Mozart und könnte jetzt Mozart daran machen.“ (P5, Z. 445f)</p> <p>„wenn wir irgendwie aus dem Barock was spielen, so eine ChaCONNÉ, da hat ja nun mal das Bassregister da unten immer den (...) die Bassharmonien ((klatscht)) zu spielen. Wie wird das gespielt gegenüber, oder, ja, ganz klassisches Beispiel, Pachelbelkanon. ((klatscht)) (...) Wird ja meistens sehr legato gespielt und so, dabei gibt er ja durch die Motivik wunderbare Möglichkeiten, sowohl (...) staccato zu spielen, diese Sechzehntelfiguren, als auch diese Spielfiguren ((singt)) bam bababam bababam und dass man ihnen dann erläutert: ‚Moment mal, das ist doch so konzipiert von dem Herrn Pachelbel, dass hier mehrere Spiel/ Sticharten möglich sind ÜBER einem latent gleichmäßigen Bass‘ und dann wissen die ‚Ah, wir müssen jetzt‘, so leid es mir tut ((lacht)), wieviel sind es, vierundfünfzig mal ‚((singt)) äh äh äh spielen und die machen drüber ((klatscht)) die Filigranarbeit.‘ Das kann man ja einfließen lassen. Das soll also nicht jetzt so lehrhaft sein ‚Oh, so, jetzt hört mal zu‘ und/ sondern sie sollen das dann/ und wenn sie das dann zusammen spielen merken sie ‚Oh, Mensch, das klingt ja klasse. Die bleiben schön konstant, mit der entsprechenden Dynamik, und wir können (hier?) oben das ein bisschen breiter und ganz kurz machen und dann so eine Mischung‘, dass sie das verstehen. Das ist, denke ich, wichtig. Denn ansonsten reproduzieren sie ja nur“ (P7, Z. 201-216)</p>	
<p>„Also ich erlebe das NICHT als Behinderung der Probenarbeit, sondern nach dem Motto ‚Weniger ist mehr‘, wenn ich mal ein bisschen weniger spiele und zwischendurch ist jetzt eine Zäsur da und man hört dem Dirigenten zu, und es ist/ Ich muss natürlich irgendwie INTERESSANT über diese Dinge sprechen, das darf nicht langweilig sein, das ist klar. Es muss irgendwie schon (...) passen und ich muss NATÜRLICH abspüren, wie lange kann ich das jetzt treiben, das ist wie in jedem Unterricht AUCH. Also man darf den Bogen nicht überSPANNEN. Also wenn die Aufmerksamkeit der Schüler nachlässt, dann muss ich mich fragen: ‚Woran liegt es?‘ und muss dann was ändern. Das ist ganz klar. Und (...) also, wenn ich da jetzt musiktheoretische oder biographische Dinge oder meinetwegen auch musikwissenschaftliche Aspekte einfließen lasse, das erlebe ich NIE als (...) Verlust der Probe, sondern eher als Bereicherung. Und die spielen HOFFENTLICH dann hinterher irgendwie inspirierter oder besser und dann habe ich, ohne dass ich eine Stelle gebimst habe, irgendwie was erreicht, sondern auf einem ANDEREN Weg. Das ist ja eigentlich (...) der Alltag für jeden Schulmusiker. ((lacht))“ (P6, Z. 254-267)</p>	<p>Betrachtungsweise</p>
<p>„Also, wenn man wirklich Mehrarbeit mit den verschiedenen Komponisten und den Werken nicht nur speziell für das Konzert, sondern natürlich IN der Probenarbeit, sich damit mehr auseinandersetzen würde, sei es, man geht in den Computerraum und recherchiert, oder/ Ja, aber da ist ja auch oft das Problem, dass die jetzt nicht immer nur auf Wikipedia schauen, sondern er wäre auch dann mal schön, in die Hochschulbibliothek zu gehen und bestimmte Dinge nachzuschlagen, ja, (...) dass die auch einfach mal da eine andere Möglichkeit finden, wie man Dinge recherchieren kann, sage ich jetzt mal, dass das vielleicht mehr Hand und Fuß hat, als was auf Wikipedia steht.“ (P2, Z. 254-261)</p>	<p>Getrennte Behandlung/Vertiefung</p>

<p>„Ich meine, gut, dann müsste ich halt (sagen?): ‚Machen wir mal heute eine halbe Stunde, befassen wir uns mal/ spielen mal gerade ein Stück von (...) was weiß ich, was Einfaches von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit dem Leben von Haydn. Jetzt befassen wir uns mal mit der Wiener Klassik.‘ und so ein paar Sachen. Streuen wir mal ein HIER, streuen wir mal ein DA. Kann man schon machen.“ (P5, Z. 456-460)</p>	
<p>„Man könnte vielleicht öfter mal in ein Konzert gehen oder so, und sich mal Andere anhören, die das PROFESSIONELL machen oder auch fortgeschrittener sind und so weiter.“ (P5, Z. 472f)</p>	Konzerte besuchen
<p>„I: Hätten Sie irgendwie Ideen, wie man das trotzdem vielleicht irgendwie einbinden könnte, ohne halt die Probenarbeit zu behindern und auch ohne viel Zeit zu verlieren halt? B: Nein. Sonst würde ich es ja machen. ((lacht))“ (P4, Z. 132-135)</p> <p>„Nein, da habe ich mir auch ehrlich gesagt keine Gedanken drüber gemacht, weil das bei uns halt wirklich im UNTERRICHT/ Und viele Stücke, die die Schüler auch vorschlagen, die KENNEN die ja von irgendwo her. Die haben die vielleicht mal im Unterricht gehört oder mal auf einem Konzert gehört. Also unsere Kinder gehen ja auch ganz viel in Konzerte. Die sind da (...) sind ja schon privilegiert an unserer Schule. Also denen ist ja der Name Bach oder Vivaldi oder so sofort ein Begriff, also schon den Kleinsten.“ (P8, Z. 161-166)</p>	Keine Ideen

Deduktive Oberkategorie: Sinnhaftigkeit von Reflexion

<p>„Dafür ist man im Schulorchester. Also, dass man über das reine Spielen hinaus halt noch andere Dinge vermittelt, finde ich schon auch wichtig. Schon auch ein Anspruch, den ein Schulorchester haben sollte.“ (P1, Z. 198-201)</p> <p>„Also jetzt, wenn es um so BIOGRAPHISCHE Sachen geht, dann ist es sicherlich auch zielführend.“ (P4, Z. 124f)</p> <p>„Hilft meistens, wenn man es kommuniziert.“ (P4, Z. 103f)</p>	allgemein positive Äußerungen	
<p>„dass die auch verstehen, was sie da überhaupt spielen“ (P1, Z. 206f)</p> <p>„Ja, auf jeden Fall. Weil ich finde, das macht jetzt einen riesen Unterschied, ob jemand (...) ob ein Komponist in der Barockzeit gelebt hat, oder jetzt als Filmmusiker tätig ist, also das sind ja ganz unterschiedliche Aspekte, die, ja da wichtig sind und/ Ja, also jetzt, so/ Nicht nur bei den Kleinen sondern bei den Großen finde ich das auch total wichtig, wenn zum Beispiel politische Aspekte (..) ja in der Musik drin vorkommen, wie zum Beispiel, dass ich jetzt Schindlers Liste mache, da habe ich/ Also ich hätte gerne mit denen auch den Film angeschaut, nur da ich jetzt frühzeitig gegangen bin, hatte ich dafür jetzt keine Zeit mehr, aber habe es denen auch nahegelegt, dass sie das einfach mal machen, um diese Musik vielleicht auch irgendwie besser zu verstehen und ich (...) glaube schon, dass die das auch machen, also vielleicht nicht alle, aber auf jeden Fall ein Teil. Und dass das auf jeden Fall etwas bringt, um die Musik besser zu verstehen und dann eben auch da besser zu interpretieren zu können, ja.“ (P2, Z. 230-241)</p>	Musikalisches Verständnis	(Lern-)Chancen

<p>„Aber auch eben, wie gesagt, es ist auch eine HILFE für die Schüler, wenn sie erleben, ‚Warum hat der das jetzt so geschrieben?’ oder ‚Warum hat der dieses Werk geschrieben?’ oder ‚Wie haben das Menschen der Zeit empfunden?’ oder wie auch immer. Das ist für die eine Hilfe, jetzt reinzukommen in so ein Stück und das auch zu interpretieren. Das spielt, ja das spielt auf ALLE Fälle eine Rolle“ (P6, Z. 222-226)</p> <p>„Das muss sein, dass man denen das begründet und sie sollen ja auch über das Musizieren was lernen. Ist ja nicht nur so, dass da jetzt die Noten gespielt werden, die sollen das ja auch verstehen.“ (P7, Z. 165-167)</p>		
<p>„Also das ist für MICH auch ganz wichtig, also das VERstehen können. Dass sie also über das eigene Musizieren wissen, wo steht denn das Stück, warum ist das jetzt SO und warum ist das SO komponiert. Das versuche ich so HÄUFIG wie möglich zu machen“ (P7, Z. 184-186)</p> <p>„Rein grundsätzlich finde ich schon. Also ich (...) könnte mir halt auch vorstellen, dass an anderen Schulformen, wo es vielleicht nicht so einen speziellen MUSIKzweig gibt, wo die Kinder auch quasi gar nicht wissen, WAS sie da spielen, dass das dann schon interessant sein kann.“ (P8, Z. 150-153)</p>	<p>Einordnung</p>	
<p>„Also alles was an Begrifflichkeiten in der Literatur drinsteht, dass das auf jeden Fall geklärt wird.“ (P2, Z. 205f)</p>	<p>Klärung</p>	
<p>„Alle diese Dinge, je breiter man das fächert, glaube ich, HELFEN den Schülerinnen und Schülern jetzt so ein Werk, (...) ja im Kontext zu verstehen und dann auch mit Freude zu spielen. Glaube ich schon, dass das eine Rolle spielt“ (P6, Z. 238-240)</p>	<p>Freude durch Verständnis</p>	
<p>„Und (...) also, wenn ich da jetzt musiktheoretische oder biographische Dinge oder meinetwegen auch musikwissenschaftliche Aspekte einfließen lasse, das erlebe ich NIE als (...) Verlust der Probe, sondern eher als Bereicherung. Und die spielen HOFFENTLICH dann hinterher irgendwie inspirierter oder besser und dann habe ich, ohne dass ich eine Stelle gebimst habe, irgendwie was erreicht, sondern auf einem ANDEREN Weg. Das ist ja eigentlich (...) der Alltag für jeden Schulmusiker. ((lacht))“ (P6, Z. 261-267)</p>	<p>Üben auf anderem Weg</p>	
<p>„Und auch sozusagen Aspekte, die ÜBER die Musik hinausgehen. Ich meine, wir machen das Musizieren ja nicht NUR oder nicht, damit wir dann ein tolles musikalisches Ergebnis abliefern, sondern irgendwie auch, damit (...) die Schülerinnen und Schüler (...) ja Aspekte bekommen, ihr LEBEN zu verstehen oder irgendwie Aspekte für den ALLTAG zu finden oder weiß ich etwas. Die Musik ist ja doch irgendwie ein Botschafter, der ganz viel MEHR sagen kann, als nur schön klingen. Und das, ja, das versuche ich schon, klar. Wie mir das gelingt, sei dahingestellt, aber das versuche ich IMMER.“ (P6, Z. 240-247)</p>	<p>Aspekte für das Leben</p>	
<p>„Also MEISTENS ist es ja dann letztendlich, wenn ein Produkt abgeliefert wird, dass die (...) Schüler ja (gar nicht?) bestimmten Stücken oder gar nicht abschätzen können, wie wirkt sowas auf Zuhörer. Die sitzen ja im Orchester und wissen ja gar nicht, wie es vorne ((klatscht)) klingt. Ich (...) HÖRE es, aber ich weiß es ja auch vorher, deswegen plane ich das ja. Und für die ist das dann ganz (...) ja, ganz WICHTIG, wenn sie nachher ein Feedback von einem Zuhörer bekommen“ (P7, Z. 229-234)</p>	<p>Außenwirkung erfahren</p>	

<p>„Letztendlich (kennt?) man das auch „Der Lehrer erzählt mir ja VIEL“, aber wenn von AUBEN sowas kommt, das ist ganz wichtig.“ (P7, Z. 248f)</p>		
<p>„Also das ist eigentlich/ verstehe ich eher noch als pädagogischen Auftrag, nämlich die Schüler daHINzuführen, zu sagen, Interpretation oder so etwas (...) BEWUSST zu gestalten und zu erleben“ (P6, Z. 199-201)</p>	<p>Musikalisches Bewusstsein</p>	
<p>„also da sind die auch dran interessiert und wenn zum Beispiel die auch einen Komponisten gar nicht kennen, dann fragen die da natürlich auch dazu“ (P2, Z. 213f)</p> <p>„Also ich erlebe das NICHT als Behinderung der Probenarbeit, sondern nach dem Motto ‚Weniger ist mehr‘, wenn ich mal ein bisschen weniger spiele und zwischendurch ist jetzt eine Zäsur da und man hört dem Dirigenten“ (P6, Z. 254-256)</p>	<p>Offenheit</p>	<p>Erwünschtheit</p>
<p>„Erwünscht von SCHÜLERseite glaube ich eher nicht.“ (P4, Z. 124)</p> <p>„Aber wenn die sich für sowas angemeldet haben, bei dieser Bläserklasse, die wollen nur Musik machen. Die wollen das dann gar nicht. Die wollen da gar nicht irgendwo irgendwas noch“ (P5, Z. 460-462)</p>	<p>Abwehrhaltung</p>	
<p>„Das muss man IMMER tun. Also das finde ich absolut wichtig. Also da muss ich IMMER versuchen, den Schülern gegenüber offen und klar zu sein. Also, gerade was die Stückauswahl angeht, das besprechen wir IMMER, das begründe ich IMMER.“ (P6, Z. 172-174)</p> <p>„Oder, ich meine, selbstverständlich ist, wenn man jetzt nochmal Carmen, oder im Moment machen wir Peer Gynt nochmal, NATÜRLICH müssen die Inhalte den Schülern völlig klar sein, das ist ganz klar.“ (P6, Z. 220-222)</p>	<p>Schüler brauchen Zugang</p>	
<p>„Im Moment würde es mir die Orchesterarbeit behindern. Wir proben auch nicht regelmäßig, ich weiß nicht, ob dazu noch eine Frage kommt, sondern halt immer nur so projektweise, muss man sagen. Ist dann schon schwierig, die Kinder zusammenzutrommeln. Bis man dann alle zusammen hat, ja. Und dann ist man froh, wenn man dann drei, vier, fünf Proben hat, wo man sie dann alle hat und dann ist man froh, wenn die Stücke dann sitzen.“ (P3, Z. 147-151)</p> <p>„SOLLTE so] sein, ich WEIß, SOLLTE so sein, aber/ und wird/ passiert bestimmt auch mal sporadisch, punktuell, hier und da, aber (...) ich denke, der Herr <Nachname3>, der will, dass die Kinder dann am Saxophon weiterkommen und der Herr <Nachname2> will, dass die Stücke laufen, dass die präsentabel sind, wenn man irgendwo auftritt und das hat halt absolute Priorität.“ (P5, Z. 561-565)</p>	<p>Behinderung der Probenarbeit</p>	<p>Gegenargumente</p>
<p>„In der Praxis war es halt dann immer so, dass wir halt einfach die Zeit dafür nicht hatten. Also ich habe dann immer die/ (Letzten Endes?) habe ich halt immer die Zeit gesagt, es ist wichtiger, dass die die Stücke spielen können.“ (P5, Z. 421-423)</p> <p>„Das könnte man alles machen und das hört sich auf dem Papier auch immer unheimlich gut AN, aber wenn (...) wenn es halt alles noch scheppert und piepst und kracht, und die haben bald mal/ die sollen mal einen Auftritt</p>	<p>Zeitprobleme</p>	

<p>haben, was vorspielen und die haben nur einmal gespielt/ haben nur einmal in der Woche die Probe und zum Teil üben die nicht richtig daheim, dann brauch man die GANZE Zeit DAFÜR. Das ist einfach dann so.“ (P5, Z. 446-451)</p>		
<p>„Ich muss natürlich irgendwie INTERESSANT über diese Dinge sprechen, das darf nicht langweilig sein, das ist klar. Es muss irgendwie schon (...) passen und ich muss NATÜRLICH abspüren, wie lange kann ich das jetzt treiben, das ist wie in jedem Unterricht AUCH. Also man darf den Bogen nicht überSPANNEN. Also wenn die Aufmerksamkeit der Schüler nachlässt, dann muss ich mich fragen: „Woran liegt es?“ und muss dann was ändern. Das ist ganz klar.“ (P6, Z. 256-261)</p> <p>„Da sollte man jetzt also nicht wie der Lehrer dann immer ‚Oh heute spielen wir einen Barock‘ und ‚Dann fragen wir mal ab, was ist denn im Barock?‘ ((klatscht)), das wollen die Schüler ja auch nicht und die sollen SPIELEN ((klatscht)). Viel Musik machen und dann zwei, drei Zwischenbemerkungen, das reicht dann oft schon.“ (P7, Z. 191-194)</p>	<p>Balance wahren</p>	

A6 Externer Datenträger

Es befinden sich auf dem externen Datenträger folgende Inhalte:

- Transkriptionen der Interviews
- Postskripte der Interviews
- Kurzzusammenfassungen der Einzelfälle
- Tabelle zur Zusammenstellung der demographischen Daten
- Evaluationsfragebogen, freundlicherweise zur Verfügung gestellt von P6

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Florence Scherer, an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung selbstständig und ohne unzulässige Hilfe angefertigt habe. Alle verwendeten Quellen- und Hilfsmittel werden im Literaturverzeichnis und Anhang sowie an entsprechender Stelle im Text aufgeführt. Zitate, die direkt oder indirekt aus fremden Quellen übernommen wurden, sind als solche unter Angabe ihrer Herkunft gekennzeichnet.

Püttlingen, den 30.08.17,