

Moritz Kuck

# Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip

Eine qualitative Interviewstudie  
mit Schüler\*innen



# Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von  
Prof. Dr. Jens Knigge  
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Prof. Dr. Anne Niessen  
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 18

Moritz Kuck

# Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip

Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler\*innen



Waxmann 2023  
Münster • New York

Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

GISELA<sup>UND</sup>  
PETER W.  
SCHATT  
STIFTUNG

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 18**

ISSN 2198-1973

Print-ISBN 978-3-8309-4717-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9717-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Titelbild: © [South\\_agency/www.istockphoto.com](http://South_agency/www.istockphoto.com); [MattL\\_Images/www.shutterstock.com](http://MattL_Images/www.shutterstock.com)

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Dank

Einen großen Dank möchte ich zunächst an Prof. Dr. Anne Niessen richten, die nicht nur mein Promotionsprojekt mit vielfältigem Rat und gutem Zureden begleitet und vorangebracht, sondern mich auch in besonderer Weise abseits dieses Projekts gefördert und mir Wege und Perspektiven im weiten Feld des wissenschaftlichen Arbeitens eröffnet hat. Ohne ihr Zutun und ohne eine Vielzahl an Gesprächen hätte ich dieses Projekt nicht in dieser Weise durchführen können. Neben ihr möchte ich auch Prof. Dr. Michael Göllner für sein großes Interesse an meinem Projekt, die vielen hilfreichen und konstruktiven Anregungen sowie für die gleichermaßen vertrauensvollen Gespräche danken. Mein Interesse an qualitativer Forschung wurde nicht zuletzt durch das von Anne Niessen und Michael Göllner verantwortete Methodenkolloquium an der Hochschule für Musik und Tanz Köln geprägt. Gerade auch den Austausch über (methodische) Fragen fernab des eigenen Projekts empfinde ich rückblickend als sehr wertvoll. Dies gilt ebenso für die Gespräche und Interpretationswerkstätten im Rahmen des Doktorand\*innenkolloquiums an der HfMT Köln, in dem ich gerade auch die Vielfalt unterschiedlicher musikpädagogischer Perspektiven zu schätzen gelernt habe. Ich möchte mich bei allen beteiligten Doktorand\*innen für das gemeinsame Nachdenken auch an meinem Projekt sowie in besonderem Maße für die große Wertschätzung und Bereitstellung eines geschützten Rahmens bei den Professor\*innen des Fachbereichs 5 der HfMT Köln bedanken. Einen wesentlichen Beitrag an der Entstehung des Promotionsprojekts hatte die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung, bei deren Vorstand und insbesondere bei Prof. Dr. Peter W. Schatt persönlich ich mich für das entgegengebrachte Vertrauen und die Förderung von ganzem Herzen bedanken möchte.

Schließlich möchte ich mich bei den interviewten Schüler\*innen und ihren Musiklehrkräften bedanken, ohne deren Zutun das vorliegende Projekt nicht hätte durchgeführt werden können. Danken möchte ich den Letztgenannten für das mir entgegengebrachte Vertrauen, die Organisation und Kommunikation mit allen Beteiligten. Namentlich möchte ich schließlich noch Christian Stick für unseren langjährigen und intensiven Austausch danken, Erik Recklies und Chris Kattenbeck für hilfreiche Anmerkungen am vorliegenden Text und nicht zuletzt Johanna und meiner Familie für ihre allumfassende Unterstützung, auch über mein Promotionsvorhaben hinaus.



# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>9</b>
<b>I.</b>		
<b>2</b>	<b>Forschungsstand Klassenmusizieren .....</b>	<b>14</b>
2.1	Der Begriff „Klassenmusizieren“ .....	14
2.1.1	Exkurs Musikerfinden .....	17
2.2	Klassenmusizieren als Konzept oder „Unterrichtsprinzip“ .....	19
2.3	„Boom“ des Klassenmusizierens und „Krise“ des Musikunterrichts .....	23
2.4	Begründungsmuster .....	25
2.4.1	Musizieren als Mittel zu einem Zweck.....	25
2.4.2	Musizieren um seiner selbst willen.....	35
<b>3</b>	<b>Forschung zur Schüler*innen-Perspektive .....</b>	<b>46</b>
3.1	Die Schüler*innen-Perspektive in der Schul- und Unterrichtsforschung.....	46
3.2	Begründungen zur Berücksichtigung der Schüler*innen-Perspektive .....	47
3.3	Musikpädagogische empirische Forschung mit Schüler*innen .....	50
3.4	Die Entwicklung der Forschungsfrage .....	51
<b>II.</b>		
<b>4</b>	<b>Methode .....</b>	<b>54</b>
4.1	Ausgangspunkt .....	55
4.2	Epistemologische Grundlagen .....	56
4.2.1	Realität.....	57
4.2.2	Daten.....	59
4.2.3	Theorie.....	60
4.3	Das Problemzentrierte Interview .....	61
4.3.1	Leitfaden.....	64
4.3.2	Interviewführung .....	68
4.3.3	Forschungsethische Aspekte.....	74
4.3.4	Transkription.....	74
4.4	Die Forschungslogik der Grounded Theory Methodology.....	76
4.4.1	Theoretisches Vorwissen und sensibilisierende Konzepte .....	77
4.4.2	Theoretisches Sampling.....	79
4.4.3	Datenanalyse.....	87
4.5	Sensibilisierendes Konzept Praxistheorie.....	97
4.5.1	Praxistheorie(n) und die Unterscheidung von Praxen und Praktiken .....	98
4.5.2	Die „Individuen der Praxis“: Tätigkeit, Handlung und Praktik.....	101

### III.

<b>5</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>105</b>
5.1	Analyseteil I: „Theorie und Praxis“ – Begriffe rund um das Klassenmusizieren .....	106
5.1.1	Der Klassenmusizierbegriff in den Interviews .....	107
5.1.2	Klassenmusizieren und der „normale Musikunterricht“ .....	111
5.1.3	Klassenmusizieren als „Praxis“ in der Abgrenzung von „Theorie“ .....	115
5.1.4	Zwischenfazit Analyseteil I .....	127
5.2	Analyseteil II: „Immer Spaß“ – Gründe für die positive Bewertung des Klassenmusizierens.....	132
5.2.1	Klassenmusizieren als Nicht-Nichtmusikmachen .....	133
5.2.2	Soziale Aspekte .....	140
5.2.3	Zwischenfazit Analyseteil II.....	149
5.3	Analyseteil III: Klassenmusizieren und Nichtmusikmachen – die Einbindung des Klassenmusizierens in den Musikunterricht .....	150
5.3.1	Klassenmusizieren und Nichtmusikmachen im Spiegel der zwei unterschiedlichen fachlichen Identitäten des Musikunterrichts.....	151
5.3.2	Die Praxisformen eingebundenen und nichteingebundenen Klassenmusizierens.....	157
5.3.3	Klassenmusizieren und Lernen.....	168
5.3.4	Benotung.....	198
5.3.5	Zwischenfazit Analyseteil III .....	201

### IV.

<b>6</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>204</b>
6.1	Zusammenfassung der Analyseergebnisse: die Fokussierung auf die Funktionen des Klassenmusizierens .....	205
6.2	Diskussion.....	209
6.2.1	Reflexion des methodischen Vorgehens und Rückblick auf das Projekt .....	209
6.2.2	Anbindung zentraler Ergebnisse an den (musik-)pädagogischen Diskurs .....	212
6.3	Ausblick und Anregungen .....	220

<b>Literatur .....</b>	<b>224</b>
------------------------	------------

<b>Abbildungen, Tabellen, Abkürzungen .....</b>	<b>249</b>
---	------------

### Anhang

Interviewleitfäden.....	250
Transkriptionsregeln.....	253

# 1 Einleitung

Klassenmusizieren bzw. Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht bilden mit Blick auf ihre Geschichte im Musikunterricht (C. Heß, 2017, S. 40–43) einen zentralen Fokus musikpädagogischen Nachdenkens. Schon länger wird dabei von einem „Konsens“ gesprochen, „dass die Musikpraxis in einem zeitgemäßen Musikunterricht einen angemessenen Stellenwert einnehmen sollte“ (Schneider, 1998). In der jüngeren Vergangenheit, rund um die Jahrtausendwende, wurden eine Reihe von Grundsatzdiskussionen zu legitimen Begründungen für Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht geführt. Motiviert wurden sie insbesondere von der mitunter als „Boom“ bezeichneten Entwicklung diverser in Profilklassenmodellen realisierter Klassenmusizierkonzepte einerseits und im Zusammenhang mit der auch außerhalb der Fachöffentlichkeit rezipierten ‚Bastian‘-Studie zu (vermeintlich) in Profilklassen evozierten (kognitiven) Transfereffekten andererseits. Als zentrale Publikationen sind neben Vogt (2004a) und Kaiser (2001, 2011b) die Sammelbände *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?* (Schäfer-Lembeck, 2005a) sowie *Musizieren mit Schulklassen* (Terhag & Richter, 2011; Pabst-Krueger & Terhag, 2012) zu nennen, in denen sich ein (Groß-)Teil der musikpädagogischen Fachöffentlichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zum Musikmachen in der allgemeinbildenden Schule äußerte. Im Großen und Ganzen verlagerte sich der Fokus musikpädagogischen Nachdenkens und musikpädagogischer Forschung zum Klassenmusizieren in den 2010er Jahren nun von Begründungen und Legitimationen hin zu empirischer Forschung.

Die vorliegende qualitative Interviewstudie zu Schüler\*innen-Perspektiven auf Klassenmusizieren knüpft einerseits an diesen ‚Trend‘ an, tut dies andererseits jedoch auch nicht. „Klassenmusizieren“ wird in dieser Studie als Oberbegriff für solche Tätigkeiten und Praktiken im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen verstanden, bei denen alle Schüler\*innen „musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162). Im Anschluss an Carmen Heß (2017) unterscheide ich dabei einen Musikunterricht, in dem Klassenmusizieren die Rolle eines „Unterrichtsprinzip[s] unter einer Reihe von anderen Prinzipien, die guten (Musik-)Unterricht ausmachen“ (Geuen, 2012, S. 59), einnimmt, von einem Musikunterricht, in dem Klassenmusizieren eher den Status eines musikdidaktischen oder Unterrichtskonzepts erhält (vgl. Kapitel 2.2). Während sich eine Vielzahl der empirischen Forschungsprojekte der letzten Jahre mit Klassenmusizieren als Konzept bzw. Profilklassenunterricht beschäftigt hat (stellvertretend: Buchborn, 2011; Bradler, 2014; Regniet, 2014; Göllner, 2017; C. Heß, 2017; Hellberg, 2019), fokussiert die vorliegende qualitative Interviewstudie Schüler\*innen-Perspektiven zum Klassenmusizieren als *Unterrichtsprinzip*.

In seiner *Agenda 2030* weist der Bundesverband Musikunterricht auf eine „Pluralität musikdidaktischer Konzepte, Erkenntnisse der musikpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie ein tradiertes didaktisches Handlungswissen und Materialien kommerziell ausgerichteter Anbieter“ hin, die „zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen seitens der Lehrenden mit Blick auf die Ziele, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts“ führten (Bundesverband Musikunterricht, 2017, S. 215–216). Dabei seien insbesondere auch „die Gewichtungen von praktischen und theoretischen Zugängen im

Musikunterricht unterschiedlich verteilt“ (Bundesverband Musikunterricht, 2017, S. 216). Betrachtet man den teilweise recht kontroversen Diskurs um das Klassenmusizieren (Terhag, 2011, S. 9), erstaunt es umso mehr, dass eine Forschung zu Schüler\*innen-Perspektiven auf Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip als Desiderat bezeichnet werden kann. Dabei ist die Frage doch sehr bedeutsam, wie Schüler\*innen die Rolle des Klassenmusizierens (neben anderen Unterrichtsprinzipien) im Musikunterricht wahrnehmen. Mit der vorliegenden Interviewstudie soll zur Schließung dieser Lücke in der Forschung zum Klassenmusizieren beigetragen werden. Ich verstehe diese Studie dabei auch als einen Beitrag zum Diskurs um Begründungen für das Musikmachen im allgemeinbildenden Unterricht, denn insgesamt nehme ich die Diskussion darum als nicht abgeschlossen wahr. Bereits Göllner verweist auf die Tendenz im musikpädagogischen Nachdenken, dass das Konzept *Verständige Musikpraxis* (Kaiser, 2011b) v.a. als „Projektionsfolie“ für „unterschiedliche Hoffnungen bezüglich des instrumentalen Musikmachens in der Schule“ (Göllner, 2017, S. 37) dient. Zu der Frage, inwiefern sich dieses Konzept und andere für anschlussfähig gehaltene Begründungen für Musikmachen in der Praxis allgemeinbildenden Musikunterrichts niederschlagen, ist dabei jedoch bislang nur wenig geforscht worden. Hinzu kommt, dass sich meiner Kenntnis nach trotz des verbreiteten Angebots von Profilklassenunterricht bislang nur in ersten Ansätzen dessen Berücksichtigung in curricularen Rahmenplänen feststellen lässt (für Nordrhein-Westfalen bspw. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021). Dem stehen vereinzelte konkrete Ausarbeitungen auf der Ebene schulinterner Lehrpläne sowie Profilklassenkonzepte gegenüber, die explizit auf ihre curricularen Anbindungsmöglichkeiten hinweisen (vgl. Sommer et al., 2018, S. 10). Auch zum Verhältnis von Profilklassenunterricht zu ‚regulärem‘ Musikunterricht wurde bislang noch nicht ausgiebig geforscht. Eine qualitativ-empirische Forschung zur Schüler\*innen-Perspektive auf Klassenmusizieren, die bereits vor einiger Zeit von Niessen (2011a, S. 43) und Heß (2013a, S. 91) angeregt wurde, vermag hier möglicherweise neue Impulse zu setzen und das musikpädagogische Nachdenken (erneut) anzuregen.

In dem zwischen den Jahren 2018 und 2022 durchgeführten Dissertationsprojekt habe ich neun problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 9, der Einführungsphase sowie der Qualifikationsphase 1 an Gymnasien und an einer Hauptschule in und rund um eine größere Stadt in Nordrhein-Westfalen geführt. Das Projekt wurde gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) angelegt, wobei die Theorie sozialer Praktiken als sensibiles Konzept im Rahmen der Datenanalyse wesentlich zur Theoriebildung beigetragen hat.

Die vorliegende Arbeit ist in vier größere Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand zum Klassenmusizieren rekapituliert (Kapitel 2). In diesem Zuge wird sowohl der Begriff des Klassenmusizierens hergeleitet und grundiert, wie er in der vorliegenden Studie verstanden wird (s.o.; Kapitel 2.1, 2.2), als auch der Diskurs rund um den ‚Boom‘ des Klassenmusizierens vor dem Spiegel der ‚Krise‘ des Musikunterrichts nachgezeichnet. Aus dieser geht (u.a.) die Relevanz einer musikpädagogischen Reflexion über das Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht

hervor (Kapitel 2.3). Hieran anknüpfend widme ich mich ausführlicher verschiedenen Begründungsmustern für das Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht (Kapitel 2.4). Diese sind nicht nur als zentraler Knotenpunkt des musikpädagogischen Nachdenkens im Diskurs um Klassenmusizieren aufzufassen, sondern stellen einen wichtigen Bezugspunkt für eine Rückbindung der in der Analyse erzielten Ergebnisse an den Forschungsstand dar (s.u.). An dieser Stelle verlasse ich (fürs erste) den Klassenmusizierdiskurs und fokussiere Forschung zur Schüler\*innen-Perspektive (Kapitel 3). Hierzu zeichne ich zunächst im Rahmen eines kleinen historischen Rückblicks deren Rolle in der Unterrichtsforschung nach (Kapitel 3.1) und rekapituliere Begründungen für eine Berücksichtigung von Schüler\*innen-Perspektiven im Kontext von Unterrichtsforschung (Kapitel 3.2). Von diesen Begründungen ausgehend, die im Kontext musikpädagogischer Forschung *mit* Schüler\*innen oft implizit bleiben, wird das Spektrum musikpädagogisch-empirischer Forschung zu Schüler\*innen-Perspektiven rekapituliert (Kapitel 3.3) und die Entwicklung der in dieser Arbeit verfolgten Forschungsfrage nachgezeichnet.

In zweiten Teil dieser Arbeit steht die dieser Studie zugrundeliegende Methode im Vordergrund. Hierbei zeichne ich zum Teil kleinschrittig die einzelnen Phasen des Forschungsprojekts nach. Zunächst stelle ich den Ausgangspunkt meiner Forschung und mein theoretisches Vorwissen dar (Kapitel 4.1), das in nicht unerheblichem Maße die Datengenerierung und -analyse beeinflusst hat. Anschließend rekapituliere ich die epistemologischen Grundlagen des Pragmatismus (Kapitel 4.2), die nicht nur maßgeblich für die Forschungslogik der Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) sind, sondern auch zeigen können, welches Verständnis von ‚Realität‘, Daten und Theorie dieser Studie zugrunde liegt. Vor diesem Hintergrund wird letztlich auch deutlich, wie die in der Analyse erzielten Ergebnisse bzw. die entwickelte Theorie einzuordnen sind. In diesem Kontext werde ich auch auf mein Verständnis des Begriffs der Perspektive zu sprechen kommen, der in zentraler Weise in der Forschungsfrage implementiert ist. Im Anschluss hieran wird der Blick wieder verstärkt auf die Durchführung des Forschungsprojekts gelenkt: Zunächst wird das Problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) thematisiert, an dessen Prinzipien ich mich bei der Datengenerierung orientiert habe (Kapitel 4.3). In diesem Kontext werde ich zeigen, wie ich den Leitfaden zu den geführten Interviews, auch in Bezug auf mein (bereits erwähntes) theoretisches Vorwissen, erstellt habe und noch einmal gesondert auf Aspekte der Interviewführung zu sprechen kommen – explizit auch in Hinblick auf Interviews mit Schüler\*innen. In Kapitel 4.4 widme ich mich schließlich der Forschungslogik der Grounded Theory Methodology, die die Prozesse der Datengenerierung, -analyse und Theoriebildung parallelisiert und integriert. Mit einem engen Bezug auf meinen Forschungsprozess werde ich auf den Prozess des theoretischen Samplings (Kapitel 4.4.2) und der Datenanalyse (Kapitel 4.4.3) zu sprechen kommen. Den Methodenteil abschließen werde ich mit Ausführungen zur Praxistheorie (Kapitel 4.5): Einige ihrer Grundannahmen konnten im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts im Rahmen der Analyse wertvolle Perspektiven auf die Daten und Anknüpfungspunkte für die Theoriebildung liefern.

Im dritten Abschnitt steht die Analyse der Interviews im Fokus. Entlang dreier größerer Analyseteile wird die abschließend dargestellte Theorie entwickelt. Der erste

Analyseteil (Kapitel 5.1) fokussiert zunächst einige der Begriffe rund um das Klassenmusizieren, die die Interviewten häufig und in vielfältigen Zusammenhängen verwenden. Es kann gezeigt werden, dass sie von Klassenmusizieren synonym als „Praxis“ sprechen, die sie von der „Theorie“ bzw. einem „normalen Musikunterricht“ abgrenzen. Letztlich verweisen die diesen Begriffen zugrunde liegenden Wissensordnungen auf die *Praktikenbündel Musikmachen* auf der einen und *Nichtmusikmachen* auf der anderen Seite, die die Interviewten beständig einander gegenüberstellen (zum Begriff des Praktikenbündels s. Kapitel 5.1.4). Im zweiten Analyseteil (Kapitel 5.2) werde ich darstellen, dass sich die Perspektive der Interviewten auf Klassenmusizieren insbesondere dadurch auszeichnet, dass sie dieses in positiver Weise vom Nichtmusikmachen abgrenzen. Ihr Gefallen am Klassenmusizieren gründet jedoch nur zum Teil in Spezifika des Klassenmusizierens an sich; zentrales Merkmal der Perspektiven der Interviewten auf Klassenmusizieren ist vielmehr, dass dieses für die Interviewten *nicht* Nichtmusikmachen ist. Vor diesem Hintergrund kann gezeigt werden, dass das Gefallen der Schüler\*innen am Klassenmusizieren in bestimmten Funktionen wie *Abwechslung* und *Aktivität* gründet, die Klassenmusizieren für sie (im Gegensatz zum Nichtmusikmachen) erfüllen kann. Im dritten Analyseteil (Kapitel 5.3) wird der Blick schließlich verstärkt auf das Bild der Interviewten vom Verhältnis von Musikmachen und Nichtmusikmachen gerichtet. Legen die im vorherigen Analyseteil thematisierten Gefallens- und Missfallensäußerungen zunächst nahe, dass für die Befragten die Dichotomie des Musikunterrichts in Musikmachen und Nichtmusikmachen zentral ist, so zeigt sich mit einer Fokussierung auf die analytisch entwickelten Kategorien der Praxisformen *eingebundenen* und *nichteingebundenen* Klassenmusizierens, dass die Schüler\*innen durchaus differenziert auf das Verhältnis von Musikmachen und Nichtmusikmachen blicken. Zum einen nehmen sie (oft implizit) Klassenmusizierpraxen als in einen Unterrichtsprozess *eingebunden* bzw. mit anderen (Nichtmusikmach-)Praxen (bspw. thematisch) verknüpft wahr. Zum anderen sprechen sie von Klassenmusizierpraxen, die – bspw. beim gemeinsamen Singen am Stundenende „just for fun“ (Bähr, 2005, S. 165) – gewissermaßen als ‚Container‘ in den Musikunterrichtsprozess eingelassen sind. Diese weisen keine (inhaltlichen) Verknüpfungen zu anderen Praxen auf und sind somit *nichteingebunden*. Während die interviewten Schüler\*innen vor dem Hintergrund eines „musizierbetonten“ Musikunterrichts in der Sekundarstufe I und einem eher „rezeptionsorientierten“ Musikunterricht in der Sekundarstufe II (Geuen, 2012, S. 48) hinsichtlich nichteingebundenen Klassenmusizierens v.a. dessen Funktionen der *Abwechslung* und *Aktivität* herausstellen, fokussieren sie mit Blick auf eingebundenes Klassenmusizieren dessen Funktion der *Anwendung* von bereits im Nichtmusikmachen erworbenem Wissen. Dies wird abschließend ausführlich im Kontext der Kategorie *Lernen* dargestellt.

Im vierten Abschnitt werden die Analyseergebnisse schließlich zusammengeführt. Nach einem Rückblick auf das Projekt und einer Reflexion des methodischen Vorgehens werden zentrale Ergebnisse an den (musik-)pädagogischen Diskurs angebunden. Im Rahmen der Diskussion wird u.a. erörtert, wie sich der Fokus der Interviewten auf bestimmte Funktionen des Klassenmusizierens mit Blick auf die pädagogische Leistungsordnung in der allgemeinbildenden Schule einordnen lässt. Dies evoziert letztlich vor dem Hintergrund der als anschlussfähig geltenden Begründungen für Musikmachen im

allgemeinbildenden Musikunterricht einige Fragen. Abschließend erfolgen ein Ausblick auf und einige Anregungen für weitergehende Forschungen und Fragestellungen, die durch diese Studie aufgeworfen wurden.<sup>1</sup>

---

1 Für die Lektüre und zur Orientierung im nachfolgenden Text sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Fußnoten in dieser Arbeit überwiegend für weiterführende Hinweise und Exkurse reserviert sind, die wesentliche Argumentation jedoch im Haupttext dargestellt wird. In der Darstellung der Analyse (Kapitel 5) werde ich in ihnen mitunter ergänzende Informationen zur Interpretation einzelner Äußerungen bereitstellen.

# I.

## 2 Forschungsstand Klassenmusizieren

Im Diskurs zum Klassenmusizieren in der deutschsprachigen Musikpädagogik der letzten beiden Jahrzehnte sind zwei Themenschwerpunkte auszumachen, die auch für die vorliegende Studie relevant sind und deshalb im Folgenden dargestellt werden. Zunächst handelt es sich dabei um die Frage der Terminologie: Im musikpädagogischen Fachdiskurs bezeichnet der Begriff „Klassenmusizieren“ aufgrund einer Fülle existierender Modelle, Unterrichtspraxen und -materialien ein „Konglomerat an Erscheinungsformen“ (Bradler, 2019, S. 99) und damit ein „sowohl hinsichtlich Unterrichtspraxis und Lehrintentionen [...] rein terminologisches Konstrukt“ (Heß, 2005a, S. 81). In den letzten Jahren wurden entsprechend vielfältige Systematisierungen des Begriffs vorgeschlagen, die jeweils unterschiedliche Aspekte akzentuieren. In den folgenden Kapiteln werden zunächst überblickshaft einige wichtige, d.h. im Diskurs vielfach aufgegriffene Begriffsbestimmungen vorgestellt. An diese anknüpfend werde ich mein Verständnis des Begriffs „Klassenmusizieren“ in der vorliegenden Studie herleiten und begründen (Kapitel 2.1). Ein gesonderter Blick wird in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung von Klassenmusizieren als *Konzept* und als *Unterrichtsprinzip* gerichtet (Kapitel 2.2). Mit einem Blick auf den sogenannten ‚Boom‘ des Klassenmusizierens und die ‚Krise‘ des Musikunterrichts (Kapitel 2.3) wird zum Diskurs zu Begründungen für das Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht übergeleitet. Idealtypisch werde ich, auch in Anlehnung an bereits vorgelegte Literaturstudien, verschiedene Begründungsmuster differenzieren (Kapitel 2.4), auf die ich in der Rückbindung der Analyseergebnisse an den Forschungsstand erneut zu sprechen kommen werde.

### 2.1 Der Begriff „Klassenmusizieren“

Verschiedene Literaturstudien zum Klassenmusizierbegriff (stellvertretend: C. Heß, 2017, S. 26–27; Göllner, 2017, S. 14) nehmen ihren Ausgangspunkt bei dessen Definition durch Johannes Bähr:

Der Begriff *Klassenmusizieren* bezieht sich auf Tätigkeiten und Aktionsformen im Musikunterricht. Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen. (Bähr, 2005, S. 160)

Bährs Bestimmung bildet dabei die wesentlichen „Grundkriterien des Klassenmusizierbegriffs“ (C. Heß, 2017, S. 27) ab: Klassenmusizieren steht als Begriff für verschiedene *Tätigkeiten*, die im *Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule* stattfinden. Auf dieser

sehr weit gefassten Definition aufbauend nimmt Bähr weitergehende Bestimmungen des Klassenmusizierbegriffs vor, die von unterschiedlichen Autor\*innen kritisiert und mitunter modifiziert wurden (stellvertretend: Terhag, 2012, S. 20; Pabst-Krueger, 2017, S. 159–161; Wallbaum, 2012, S. 65–67). Im Wesentlichen gründen die (kritischen) Bezugnahmen in der Frage, welche Tätigkeiten und Praktiken im Einzelnen als Klassenmusizieren gelten sollen (u.a. Wallbaum, 2012, S. 65; Pabst-Krueger, 2017, S. 159).<sup>2</sup> Vor dem Hintergrund verschiedener Einlassungen zum Klassenmusizierbegriff schlägt Pabst-Krueger eine Definition vor, von der ich auch für die vorliegende Studie ausgegangen bin:

„Klassenmusizieren“ (bzw. „Musizieren mit Schulklassen“) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler\*innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten zur Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z.B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden. (Pabst-Krueger, 2021, S. 162)

Im Einzelnen halte ich folgende Aspekte in Pabst-Kruegers Bestimmung für wichtig und gleichermaßen zentral für den Klassenmusizierbegriff dieser Arbeit:

- Klassenmusizieren ist ein Oberbegriff für verschiedene Tätigkeiten (und Praktiken), nicht selbst Tätigkeit<sup>3</sup>

---

2 Exemplarisch sei hier auf Wallbaum (2012, S. 65) verwiesen, der Bährs Ausführungen zum Klassenmusizieren als widersprüchlich kritisiert: Bähr führe als Begründung für Klassenmusizieren die „Erzeugung musikalischen Denkens (Audiation)“ (Bähr, 2005, S. 162) an, die jedoch mittels der von Bähr zum Klassenmusizieren zugeordneten Tätigkeiten wie Bewegung und Tanz (Bähr, 2005, S. 160) nicht herzustellen sei (vgl. auch Terhags Kritik an dieser Aussage Wallbaums; Terhag, 2012, S. 20). Wallbaum plädiert nun dafür, „nur solche Situationen Klassenmusizieren zu nennen, in denen alle Schüler Klänge herstellen. Alle anderen Situationen musikalischen Gestaltens, in denen nicht alle an der Klangherstellung beteiligt sind (z.B. weil sie tanzen, Szenen spielen u.a.) sollen anders heißen“ (Wallbaum, 2012, S. 65). Wallbaums Vorschlag, Situationen nur dann als Klassenmusizieren zu bezeichnen, wenn „alle Schüler Klänge herstellen“, halte ich für das vorliegende Projekt für nicht anschlussfähig, da somit solche Situationen ausgeschlossen würden, in denen ein „Teil der Schüler nicht aktiv musiziert, sondern z.B. tanzt, eine Szene spielt, die Gruppe anleitet oder den Mitschülern zuhört“ (Pabst-Krueger, 2017, S. 159; s.u.). Auch scheint mir zumindest diskussionswürdig – unabhängig von der Frage, ob das Generieren von Klangvorstellungen durch Bewegung und Szenisches Spiel nun möglich sei (Terhag, 2012, S. 20) oder nicht (Wallbaum, 2012, S. 65) – ob die Frage danach, welche *Tätigkeiten* als Klassenmusizieren gelten (sollen), in Bezug auf eine (von mehreren) *Begründung(en)* für Klassenmusizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht zu treffen ist (vgl. Kapitel 2.4). Um Missverständnissen vorzubeugen sei darauf hingewiesen, dass „geklärte[...] Begriffe“ (Abel-Struth, 1985, S. 598) für eine gelingende Kommunikation und insbesondere im Kontext von Forschungen zu solch divergent Bezeichnetem wie „Klassenmusizieren“ – oder auch „Praxis“, vgl. Kapitel 5.1.3.1 – unabdingbar sind.

3 In der Literatur zur Definition des Begriffs „Klassenmusizieren“ bzw. in Forschungen zu diesem ist von unterschiedlichen Termini zu lesen, die häufig synonym verwendet bzw. deren Unterschiede häufig nicht reflektiert werden. Stellvertretend seien hier einige dieser Bezeichnungen genannt: „Aktionsformen“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 160, 162; Bähr, 2005, S. 160), „Aktivitäten“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162; Bähr, 2005, S. 165), „Tätigkeiten“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162; Bähr, 2005, S. 160), „Formen“ (Wallbaum, 2012, S. 64; Terhag, 2012, S. 18), „Handlungs- bzw. Praxisformen“ (Wallbaum, 2012, S. 66). Auf eine Analyse möglicherweise implizierter

- Die unter dem Begriff Klassenmusizieren subsumierten Tätigkeiten und Praktiken sind im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule situiert. Wie dieser Musikunterricht organisiert ist (s.u.), bedarf dabei jeweils weitergehender Spezifizierungen. Demnach ist von Klassenmusizieren *nicht* zu sprechen, wenn entsprechende Tätigkeiten bzw. Praktiken außerhalb des allgemeinbildenden Musikunterrichts, bspw. in Arbeitsgemeinschaften im Nachmittagsbereich oder außerhalb der Institution der allgemeinbildenden Schule stattfinden bzw. aufgeführt werden.
- Von Klassenmusizieren spreche ich auch dann, wenn (nur) ein Teil aller Schüler\*innen aktiv musiziert, während alle anderen Schüler\*innen der Lerngruppe musikbezogen handeln. Damit geht einher, dass der Begriff auch „produktionsdidaktisch[...]“ (Wallbaum, 2005, S. 91) erweitert wird insofern, als dass er auch Tätigkeiten und Praktiken des Musikerfindens umfassen soll, *wenn* diese an Musizieren gekoppelt sind (s.o.).

Der zuletzt genannte Aspekt stellt eine Modifizierung der Definition von Bähr (2005) dar, in der musikbezogene Tätigkeiten wie „Bewegung und Szene“ (Bähr, 2005, S. 160) auch dann zum Klassenmusizieren gezählt werden, wenn die gesamte Lerngruppe ausschließlich solchen nachgeht. Darüber hinaus richtet sich diese Bestimmung gegen einen Vorschlag Wallbaums (2012, S. 65; vgl. Fußnote 2). Nicht zuletzt konnte das Sprechen der Interviewten über Klassenmusizieren in dieser Studie zeigen, was Jank für die Unterrichtspraxis konstatiert, nämlich, dass die „Grenzen zwischen Musizieren und musikbezogenem Handeln [...] nicht exakt zu ziehen“ seien sowie „unterrichtspraktisch [...] eine solche Grenzziehung ohne Belang“ sei (Jank, 2017b, S. 114). Jank verweist diesbezüglich auf Bewegungs- und Tanzlieder, bei denen sowohl Musizieren als auch musikbezogenes Handeln zusammengehörten; in der vorliegenden Studie zeigt sich die mitunter schwierige (analytische) Differenzierung von Musizieren und musikbezogenem Handeln insbesondere im Kontext von Erzählungen der Interviewten von Praxen des Musikerfindens (s.u.; vgl. Kapitel 5.1.1.1). Dennoch setze ich in dieser Arbeit musikbezogenes Handeln explizit nicht mit Musikmachen gleich, sondern subsumiere unter diesem Begriff neben dem Musikmachen auch das Hören und Sprechen über Musik (vgl. Krause-Benz, 2019, S. 93–94; vgl. zum Handlungsbegriff in der Musikpädagogik auch Weber, 2008).

Im Folgenden werde ich mitunter von *Klassenmusizieren* und *Musikmachen* (im allgemeinbildenden Musikunterricht) synonym sprechen. Damit fasse ich also auch „Musikmachen“ als einen Oberbegriff für verschiedene Tätigkeiten und Praktiken auf, wie beispielsweise das (instrumentale oder vokale) Musizieren oder auch das Musikerfinden. Der Begriff des „Musikmachens“ erscheint mir dabei grundsätzlich geeigneter als der des „Klassenmusizierens“, um bereits auf sprachlicher Ebene kenntlich zu machen, dass nicht nur Tätigkeiten des ‚aktiven Musizierens‘ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162; s.o.) subsumiert

---

Differenzen in der Begriffsverwendung und eine semantische Auslegung der genannten Begriffe wird hier verzichtet. Für die vorliegende Arbeit werde ich jedoch ausschließlich von *Klassenmusiziertätigkeiten* sowie *-praktiken* sprechen und schließe damit an Hirschauers Differenzierung von Tätigkeiten, Praktiken und Handlungen als den „Individuen der Praxis“ (Hirschauer, 2016, S. 59; vgl. Kapitel 4.5.2) an.

werden, sondern auch musikbezogene Tätigkeiten sowie solche des Musikerfindens. Hinzu kommt, dass sich der „musikantische[...] Beigeschmack“ (Rolle, 2005, S. 60) des Begriffs „Klassenmusizieren“ in meinen Augen im Begriff „Musikmachen“ nicht gleichermaßen widerspiegelt.<sup>4</sup> Zum Komponieren bzw. Musikerfinden gibt es in der jüngeren Vergangenheit eine Vielzahl von Forschungen und Veröffentlichungen (kürzlich: Kranefeld & Voit, 2020), wobei Musikerfinden in diesen in der Regel nicht (explizit) als eine Praktik des Klassenmusizierens aufgefasst wird. In folgendem Exkurs sollen der Begriff „Musikerfinden“ ebenso wie verwandte Begriffe (Komposition, Produktion usw.) im Fokus stehen.

### 2.1.1 Exkurs Musikerfinden

Im Anschluss an Sachsse verstehe ich unter „Musikerfinden“<sup>5</sup> in diesem Beitrag

ein Ensemble verschiedener Praxen, Praktiken und Umgangsweisen [...], die auf die Entwicklung musikalischer Ideen und Verläufe in unterschiedlichen Graden zwischen Freiheit und Gebundenheit zielen und in der Regel deren klangliche Realisation mit einschließen, insbesondere also Komposition, Improvisation, Songwriting, Stilkopien, Bearbeitungen und musikalische Erfindungsspiele. (Sachsse, 2020, S. 11)

Zwischen Improvisation und Komposition, die in der Musikpädagogik oftmals zwar nebeneinander unter den Rubriken *Musikerfinden* (Krämer, 2018, S. 321; Kotzian, 2014; Weber, 2005) bzw. *Produktion* (Venus, 1969, S. 21; vgl. Wallbaum, 2009, S. 9; Jünger, 2012, S. 93; Schlothfeldt, 2018, S. 328) firmieren, wird dennoch als „idealtypische[...] Extreme innovativen musikalischen Schaffens“ (Lothwesen & Lehmann, 2018, S. 342) differenziert.<sup>6</sup> Improvisieren wird als „entwerfendes Handeln“ oder „handelndes

---

4 Vgl. auch Krause-Benz (2013, S. 58–59), die im Begriff des *Musikmachens* im Gegensatz zum *Musizieren* den Aspekt des Aufführens stärker betont sieht, der für ihre Perspektive auf „Musikmachen als performativer Akt“ (Krause-Benz, 2013, S. 56; vgl. Kapitel 2.4.2.3) zentral ist. Bereits Vogt wies auf die Nähe des Begriffs „Musizieren“ zur Tätigkeit des „Musikanten“ hin (Vogt, 2004a, S. 1) und plädierte – in Anlehnung an den Begriff „Musicing“ (Elliott, 1995) – für die Begriffe „Instrumentales Musikmachen“ bzw. „Instrumentales Musiktun“ (Vogt, 2004a, S. 1), die er im Deutschen noch als unüblich charakterisierte. Mag dies für den Begriff des „Musiktuns“ zweifellos stimmen, so ist das Sprechen vom „Musikmachen“ (mittlerweile) durchaus etabliert. Meines Erachtens spricht jedoch gegen den entsprechenden Vorschlag von Vogt die Betonung des ‚Instrumentalen‘, die vokale Tätigkeiten zunächst auszuschließen scheint, auf die Vogt im Nachgang jedoch selbst zu sprechen kommt.

5 Mit Blick auf die Veröffentlichungen der letzten Jahre zeigt sich, dass sowohl vom „Musikerfinden“ (bspw. Heß, 2011b, S. 20; Züchner et al., 2018, S. 71), „Musik erfinden“ (bspw. Krämer, 2018, S. 321) als auch „Musik-Erfinden“ (bspw. Sachsse, 2019; Jünger, 2012; Kranefeld & Voit, 2020) geschrieben wird. Im Folgenden treffe ich hier keine inhaltliche Unterscheidung und verwende die Schreibweise „Musikerfinden“.

6 Krämer sieht die Subsumierung der Improvisation mit der Komposition unter dem Begriff des Musikerfindens insofern kritisch, als dass damit das Spezifische der Improvisation verloren ginge. Er warnt insbesondere davor, dass das Improvisieren so zu einer „propädeutischen Vorstufe reduziert“ (Krämer, 2018, S. 321) und der „eurozentrische[...] Blick auf Musikkultur als eine vor allem schriftbasierte, werkzentrierte“ (Krämer, 2018, S. 321) noch verstärkt werde. Krämer plädiert für

Entwerfen““ (Figuroa-Dreher, 2016, S. 72) verstanden, „das durch die Gleichzeitigkeit von Erfinden, klanglicher Realisierung und Wahrnehmung von Musik alleine oder kollaborativ charakterisiert ist“ (Buchborn et al., 2019, S. 71; vgl. für die Musikpädagogik Krämer, 2018, für eine soziologische Perspektive Figuroa-Dreher, 2016, S. 10 sowie für die Musikwissenschaften Eckhardt, 2005, 1995, S. 171–174). Buchborn et al. grenzen die durch „Undeterminiertheit, Spontaneität, Automatismus und Interaktionsbezug“ (Buchborn et al., 2019, S. 71) charakterisierte Improvisation vom Komponieren insofern ab, als dass in „Kompositionsprozesse[n] als ‚planbare Folge revidierbarer Einzelentscheidungen‘ (Schlothfeldt, 2011, S. 176) die Gleichzeitigkeit von Erfinden und Realisieren durch Momente der Überarbeitung und Reflexion aufgehoben ist“ (Buchborn et al., 2019, S. 71).

Schlothfeldt (2018, S. 328–329) vermutet nun Gründe für die (populäre) Verwendung der Begriffe „Musikerfinden“ und „Produktion“ in deren Abgrenzung zur professionellen Tätigkeit des Komponierens (von ‚Meisterwerken‘; vgl. zum Komponieren als „Meisterschaft“ Weidner et al., 2019, S. 87–88 sowie Meisterernst, 2020, S. 120–121), mit der einerseits Ehrfurcht und andererseits die Vorstellung einhergehe, dass das Komponieren musiktheoretische und satztechnische Kenntnisse voraussetze.<sup>7</sup> Als anschlussfähig auch für die vorliegende Arbeit halte ich den Begriff des Musikerfindens jedoch insbesondere deshalb, weil er den Einschluss weiterer Handlungsweisen ermöglicht, die mit Kompositionstätigkeiten verbunden sein können bzw. oftmals verbunden sind:

Gerade bei Kindern und Jugendlichen sind Improvisation und Klangerkundung oft unabdingbare Bestandteile des Komponierens; während des Kompositionsprozesses ist die klangliche Realisation notwendig, um Klangvorstellungen zu entwickeln und kompositorische Entscheidungen beurteilen zu können. (Schlothfeldt, 2018, S. 328–329)

Auch in der Analyse des Sprechens der Interviewten über Klassenmusizieren im vorliegenden Forschungsprojekt, und damit auch über Musikerfinden, zeigte sich, dass die Erzeugung von Klängen (bspw. am Keyboard) im Zuge des Ausprobierens und Nachhörens des Komponierten eng mit Tätigkeiten wie dem Notieren der erfundenen Musik verknüpft sind. Somit schien es nicht sinnvoll zu sein, Tätigkeiten bzw. Praktiken des Musikerfindens *nicht* auch als Tätigkeiten bzw. Praktiken des Klassenmusizierens in den Blick zu nehmen – solange eben Klänge erzeugt werden bzw. musiziert wird. Die gegenseitigen Bezugnahmen und Verschränkungen von Klassenmusiziertätigkeiten und Nicht-Klassenmusiziertätigkeiten bzw. musikbezogenen Tätigkeiten (s.o.) zeichnen die Erzählungen der Interviewten über Musikerfinden im allgemeinbildenden Musikunterricht aus.

---

ein Verständnis von Improvisieren als „eigenwertige Praxis musikalischer Produktion“ (Krämer, 2018, S. 321).

7 Schlothfeldt betont jedoch, dass es weder notwendig noch sinnvoll sei, bspw. den Produkten von Schüler\*innen von vornherein den Status als Kompositionen abzuspreehen (Schlothfeldt, 2018, S. 329). Vgl. hierzu Sachs (2016b), der einleitend zur (neuzeitlichen) Bedeutung des Begriffs der Komposition schreibt, dass sich dieser „in der Regel auf ein Gebilde mit Kunstanspruch“ beziehe, welches „sich somit durch besondere Gestaltqualität, Ausdrucksfähigkeit, Sinniefe u.ä. ausweist“. Dem entgegen nennt Schlothfeldt (2018, S. 328) insbesondere englischsprachige Literatur, in der explizit auch (Klein-)Kindern die Fähigkeit zum Komponieren zugesprochen wird (Glover, 2000).

In der Darstellung der Analyse werde ich den Begriff „Musikerfinden“ mit Blick auf Prozesse des Komponierens, Improvisierens und Arrangierens dann verwenden, wenn eine Differenzierung einzelner Praxen und Praktiken a) in der Sache unerheblich ist, b) nicht trennscharf vorgenommen werden kann, da von Mischformen erzählt wird (Komponieren mittels improvisatorischem „Ausprobieren“ am Instrument) oder c) die Äußerungen der Interviewten keine Rückschlüsse auf die konkrete Ausgestaltung der erzählten Praxis ermöglichen. Im Umkehrschluss werde ich zwischen den genannten Praktiken dann differenzieren, wenn es inhaltlich notwendig erscheint. Im Sinne eines „Mehr oder Weniger“ (Jünger, 2012, S. 94) können solche Zuordnungen begründet vorgenommen werden, auch wenn es sich um Mischformen handeln möge. Kompositionen und Improvisationen bilden „Endpunkte eines Kontinuums“ (Lehmann, 2008, S. 338) bzw. „zwei Pole einer Skala, die Abstufungen und Mischformen zulässt“ (Jünger, 2012, S. 94). Gleiches gilt für die Unterscheidung von „Produktion“ und „Reproduktion“, hinsichtlich derer sich nur schwerlich trennscharfe Entsprechungen in der Praxis finden lassen: Einerseits geht mit dem Prozess einer Reproduktion immer auch eine spezifische Ausgestaltung und individuelle Interpretation in der ‚Wiedergabe‘ einher (vgl. Weber, 2005, S. 58), andererseits beruhen auch Produktionen (wie Improvisationen) auf Konventionen und Traditionen (Weber, 2005, S. 58). Den Begriff „Produktion“ werde ich im Folgenden grundsätzlich synonym zu „Musikerfinden“ gebrauchen, verwende ihn jedoch nur dann, wenn mir eine Abgrenzung zur „Reproduktion“ erkenntnisreich erscheint.

Nachdem nun die in dieser Studie unter dem Klassenmusizierbegriff subsumierten Tätigkeiten und Praktiken im Fokus standen, wird im folgenden Kapitel die Unterscheidung zwischen Klassenmusizieren als eines von mehreren „Unterrichtsprinzipien“ (Geuen, 2012) im allgemeinbildenden Musikunterricht und Klassenmusizieren als „Konzept“ (C. Heß, 2017, S. 34) in den Blick genommen. Diese Unterscheidung spiegelt sich im Begriff „Klassenmusizieren“ selbst nicht wider, ist jedoch wichtig, da sich entsprechend zugrundeliegende Unterrichtsprozesse teils deutlich unterscheiden und damit auch die – im Fokus dieser Studie stehenden – Perspektiven von Schüler\*innen auf sie.

## 2.2 Klassenmusizieren als Konzept oder „Unterrichtsprinzip“<sup>8</sup>

Der Begriff „Klassenmusizieren“ wird teilweise synonym für das Musizieren im ‚regulären Musikunterricht‘ sowie für Profilklassenunterricht (Schäfer-Lembeck, 2005b, S. 11; Göllner, 2017, S. 14; Pabst-Krueger, 2012, S. 29) verwendet, wohingegen in vielen Publikationen der Ambiguität des Begriffs dadurch Rechnung getragen wird, dass zwei ‚Formen‘ des Klassenmusizierens voneinander unterschieden werden. Dabei werden je nach Perspektive der entsprechenden Autor\*innen unterschiedliche Charakteristika dieser ‚Formen‘ hervorgehoben (s.u.); in der Regel geht die Differenzierung zwischen diesen

---

8 Die Rede von Klassenmusizieren als „Unterrichtsprinzip“ geht auf Geuen (2005, S. 44; 2012, S. 59) zurück.

mit einem Rekurs auf die ‚Organisationsformen‘ (Bähr, 2005, S. 161; vgl. Rolle, 2005, S. 62–63) von Musikunterricht einher.<sup>9</sup>

Nach Bähr können als typische Organisationsformen, in denen Klassenmusizieren stattfinden kann, unterschieden werden: 1.) der ‚reguläre‘ *Musikunterricht*, der das reguläre Musikangebot der Stundentafel genau abdeckt, 2.) ein *erweiterter Musikunterricht*, der sich zunächst einmal nur durch eine quantitative Ergänzung des regulären Musikunterrichts (unabhängig vom Angebot in Arbeitsgemeinschaften) auszeichnet und 3.) ein *Musikklassenunterricht*, der wiederum eine „besondere Form des erweiterten Musikunterrichts“ (Bähr, 2005, S. 161) darstellt, da in ihm alle Schüler\*innen in einem Klassenverband „ein Instrument erlernen oder vokale Expertise erlangen“ (Bähr, 2005, S. 161). Im Anschluss an C. Heß (2017, S. 27–28) verwende ich in dieser Arbeit statt des Begriffs der „Musikklassse“ den Begriff „Profilklasse“. Der Begriff „Profilklasse“ bezeichnet zunächst nur eine generelle Schwerpunktsetzung einer Klasse in einem bestimmten Bereich, meint in dieser Arbeit jedoch ausschließlich eine Schwerpunktsetzung im Bereich der Musik (bspw. Bläserklasse, Keyboardklasse, Bandklasse; für einen Überblick über gängige Profilklassenmodelle vgl. C. Heß, 2017, S. 33–38). Heß verwendet diesen bei Geuen (2008, S. 2) aufgegriffenen Terminus insbesondere auf Grund dessen neutralen Charakters und als Entgegnung zur implizit wertenden (C. Heß, 2017, S. 28) Differenzierung zwischen *Musizier-* und *Musikklassen* bei Pabst-Krueger (2017, S. 160; 2021, S. 162), die im Wesentlichen auf (jeweils unterstellte) Niveaus und jeweils (vermeintlich) vorherrschende Tätigkeiten zurückzuführen ist.<sup>10</sup>

---

9 Mitunter wird dabei auf unterschiedliche Ebenen rekurriert: So stellt Fromm (2011, S. 51–52) „Klassenmusizieren“ (als Oberbegriff für bestimmte Tätigkeiten) und „Musikklassse“ (als eine bestimmte Organisationsform; s.u.) auf gleicher Ebene einander gegenüber. Da „Klassenmusizieren“ jedoch nicht gleichzusetzen ist mit der Organisationsform eines ‚regulären Musikunterrichts‘ – auch Fromm scheint dies nicht implizieren zu wollen, da er „Klassenmusizieren“ einen „unregelmäßige[n] Einsatz“ (Fromm, 2011, S. 52) attestiert – scheint mir der Vergleich schief. Doch auch eine Gegenüberstellung von Klassenmusizieren als Phase im allgemeinbildenden Musikunterricht und Musikklassen ist problematisch, da hierdurch unterstellt würde, dass in Profil- bzw. Musikklassen *ausschließlich* musiziert werde. Auch Göllner (2017, S. 16) weist darauf hin, dass dies nicht per se der Fall sein muss. Ähnlich unglücklich erachte ich Pabst-Kruegers Auflistung verschiedener „praktische[r] Umsetzungen“ (2017, S. 163–167) von Klassenmusizieren, die zumindest suggeriert, dass die dort genannten *Organisationsformen* (Bläser-, Streicher-, Gitarren-, Band-, Percussion- und Chorklassen), vom Musikunterricht (zumindest strukturell) unabhängigen musikkulturellen *Programme* (JeKI bzw. JeKits), *Methoden* (Live-Arrangement; vgl. Terhag & Winter, 2011), *Materialien* („StundenStücke“; vgl. Vogel, 1998) und „*Musizierphasen* im Rahmen eines allgemeinbildenden Musikunterrichts“ (Pabst-Krueger, 2017, S. 166; Herv. MK) auf gleicher Ebene angesiedelt wären.

10 In nicht zulassungsbeschränkten Musizierklassen werde Pabst-Krueger zufolge fast ausschließlich gemeinsam musiziert, in oft durch Eingangstests zulassungsbeschränkten Musikklassen würden Schüler\*innen hingegen auf „höherem Niveau“ Musikunterricht erfahren, der neben dem „praktischen Musizieren“ auch andere „musikbezogene Aktionsformen“ (Pabst-Krueger, 2017, S. 160) implementiere. Fragen der Zulassungsbeschränkung und jeweils vorherrschender Tätigkeiten bzw. Praktiken in Profilklassen sind in Forschungskontexten zweifelsohne relevant; ob eine eindeutige Zuordnung beforschter Klassen in das Raster „Musizier-“ oder „Musikklassse“ gelingen kann, ist im Einzelfall zu beurteilen. Göllner (2017, S. 16) weist z.B. darauf hin, dass die seiner Studie zu Perspektiven auf Bläserklassenunterricht zugrundeliegende Stichprobe quer zu dem genannten Raster liegt. Auch im Rahmen der Neuauflage in Jank (2021) hält Pabst-Krueger grundsätzlich an der Differenzierung von Musizier- und Musikklassen fest, weist jedoch im Kontext der

Mit Blick auf die oben genannten „Formen“ des Klassenmusizierens ist also Klassenmusizieren in der Form von „Klassenmusizierphasen innerhalb des allgemeinbildenden Musikunterrichts“ (C. Heß, 2018, S. 306) von der Form „kontinuierliche[n] Klassenmusizieren[s], das auf den systematischen, lehrgangsartigen Aufbau instrumentalpraktischer Fertigkeiten ausgerichtet und oft in den erweiterten Musikunterricht einer Musik- bzw. instrumentalen Profilklassse eingebettet ist“ (C. Heß, 2018, S. 306), zu unterscheiden. Im Klassenmusizierdiskurs werden jedoch auch noch weitere Differenzierungen zwischen den „Formen“ des Klassenmusizierens vorgenommen. So erhebt Bradler den „instrumentalpädagogischen Fachanspruch“ zum Unterscheidungskriterium und benennt die „zwei Formen des Klassenmusizierens“ (Bradler, 2019, S. 99) als „[f]reies Klassenmusizieren und Instrumentalunterricht (oder: Klasseninstrumentalunterricht“ (Bradler, 2019, S. 100). Bechtel und Schmalor differenzieren ebenfalls mit Blick auf eine „integrierte Instrumentalausbildung“ (C. Heß, 2017, S. 28–29) bzw. die Zielbestimmung, der der Unterricht jeweils folgt: In der einen ‚Form‘ des Klassenmusizierens würden außerschulisch erworbene Fähig- und Fertigkeiten der Schüler\*innen aufgegriffen, „um den Musikunterricht vielfältiger und attraktiver zu gestalten und so allen Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Erlebnisse mit musikalischem Tun zu ermöglichen“ (Bechtel & Schmalor, 2005, S. 10). Demgegenüber würden in der anderen ‚Form‘ „systematisch und über einen längeren Zeitraum [...] die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit einem oder mehreren Instrumenten oder der eigenen Stimme“ (Bechtel & Schmalor, 2005, S. 10) entwickelt. Cerachowitz schließlich differenziert zwischen „Formen des Klassenmusizierens ohne Instrumentalunterricht“, „Formen des Klassenmusizierens mit Instrumentalunterricht“ und „Formen des Klassenmusizierens mit Gesang“ (Cerachowitz, 2012, S. 26–29).<sup>11</sup>

Wie diese Ausführungen zeigen konnten, kann nicht pauschal von *dem* Klassenmusizieren gesprochen werden, wenn sich die jeweiligen unterrichtlichen Realisationen lediglich mit Blick auf die oben dargestellten „Grundkriterien“ (C. Heß, 2017, S. 27) unter dem Klassenmusizierbegriff subsumieren lassen. Implizit wie explizit recurriert die Rede von den ‚Formen des Klassenmusizierens‘ auf die Unterscheidung von Klassenmusizieren im ‚regulären Musikunterricht‘ sowie Klassenmusizieren im Profilklassenunterricht. Vor dem Hintergrund, dass ich in dieser Arbeit „Klassenmusizieren“ zunächst einmal nur

---

Musizierklasse darauf hin, dass „neuere Konzeptionen auch weitere Inhalte einzubinden versuchen“ (Pabst-Krueger, 2012, S. 162). Zu kritisieren ist Pabst-Kruegers Unterscheidung über den oben genannten Punkt hinaus im Hinblick auf die pauschale Zuordnung von Bläserklassen zu Musizierklassen (Pabst-Krueger, 2017, S. 163; 2021, S. 166), die impliziert, dass in ihnen ausschließlich musiziert werde. Vgl. hierzu Göllner (2017, S. 16) sowie Fußnote 9.

- 11 Etwas unglücklich erachte ich, dass Cerachowitz einerseits „Formen des Klassenmusizierens ohne Instrumentalunterricht“ weiter differenziert durch den Verweis auf verschiedene Tätigkeiten bzw. ein bestimmtes Instrumentarium (Orff) und andererseits „Formen des Klassenmusizierens mit Instrumentalunterricht“ bzw. „Formen des Klassenmusizierens mit Gesang“ näher bestimmt durch die Nennung spezifischer Modelle der Organisationsform Profilklassse (Cerachowitz, 2012, S. 26–29). Somit werden Tätigkeiten mit Organisationsformen auf eine Ebene gestellt und zumindest suggeriert, dass bestimmte Tätigkeiten explizit einer ‚Form‘ zugeordnet werden können (wobei in Bezug auf Cerachowitz Ausführungen bspw. durchaus Gruppenimprovisationen mit Bläser- oder Chorklassen vorstellbar wären).

als einen Oberbegriff für bestimmte Tätigkeiten und Praktiken verstehe (vgl. Pabst-Krueger 2021, S. 162; s.o.), halte ich die Rede von „Formen des Klassenmusizierens“ für missverständlich, da sie suggeriert, dass sich bestimmte Tätigkeiten bestimmten ‚Formen‘ zuordnen ließen (s.o.). Die Ausführungen der verschiedenen Autor\*innen zur Unterscheidung zweier ‚Formen‘ zeigen, dass im Eigentlichen zwei (oft mit Organisationsformen korrespondierende) Formen von *Musikunterricht* voneinander abgegrenzt werden, in denen Tätigkeiten des Klassenmusizierens entweder punktuell oder kontinuierlich eingesetzt (C. Heß, 2018, S. 306), mit einem instrumentalpädagogischen Fachanspruch verbunden oder nicht verbunden (Bradler, 2019, S. 100) sowie Schüler\*innen durch musikalisches Tun vielfältige Erlebnisse ermöglicht oder spezifische instrumentale bzw. vokale Fähigkeiten von Schüler\*innen ausgebildet werden (Bechtel & Schmalor, 2005, S. 10). In dieser Arbeit unterscheide ich in Anlehnung an C. Heß einen Musikunterricht, in dem Klassenmusizieren als „Unterrichtsprinzip“ (Geuen, 2012, S. 59) eingesetzt wird von einem Musikunterricht, in dem Klassenmusizieren eher den Status eines Konzepts<sup>12</sup> erhält:

Wird Klassenmusizieren punktuell und gezielt in bestimmten Unterrichtssituationen eingesetzt, wird es im Folgenden in Anlehnung an Geuen als ‚*Unterrichtsprinzip*‘ (Geuen, 2012, S. 59) bezeichnet. Ist das Klassenmusizieren dagegen als ‚Grundsatzentwurf‘ umfassend und prinzipiell konstitutiv für den Musikunterricht, auf Regelmäßigkeit und aufbauend angelegt, erscheint die Kategorisierung als *Konzept* treffender[.] (C. Heß, 2017, S. 36)

Klassenmusizieren wird also „nicht als ‚Unterricht‘, auch nicht als Unterrichtsinhalt, sondern als didaktisch-methodisches Verfahren bzw. als (wichtiges) Unterrichtsprinzip unter einer Reihe von anderen Prinzipien, die guten (Musik-)Unterricht ausmachen“ (Geuen, 2012, S. 59), in den Blick genommen. Die Fokussierung der vorliegenden Studie auf Klassenmusizieren als *Unterrichtsprinzip* ist zentral, sie beeinflusst u.a. maßgeblich die Fallauswahl im Rahmen der Datengenerierung (vgl. Kapitel 4.4.2). So wurden nur Schüler\*innen interviewt, die einen Musikunterricht erlebt haben, in dem Klassenmusizieren im Sinne eines Unterrichtsprinzips (unter mehreren Unterrichtsprinzipien) initiiert wird. Dabei ist der Fokus auf Klassenmusizieren als *Unterrichtsprinzip* damit nicht gleichbedeutend mit einer Festlegung auf eine bestimmte Organisationsform des von den Interviewten erlebten Musikunterrichts: So wurde ein erweiterter Musikunterricht, der quantitativ über das reguläre Stundenkontingent hinausgeht, nicht per se ausgeschlossen, auch wenn das Sample letztlich keine solchen Fälle aufweist (vgl. Kapitel 4.4.2).

---

12 C. Heß unterscheidet zwischen *Konzeption*, *Konzept* und *Modell*. Eine *Konzeption* bezeichnet Heß zu Folge „ein sehr umfassendes, systematisch wie historisch verortetes und fundiertes Konstrukt, das argumentativ gestützt und profiliert ist. Bezugsgröße einer Konzeption ist der allgemeinbildende Musikunterricht in seiner Gesamtheit und nicht nur ein Teilbereich, so dass einerseits übergreifende Zusammenhänge und Begründungsstrukturen herausgestellt werden können und sollen, andererseits aber der Fokus nicht auf der detaillierten unterrichtspraktischen Konkretisierung liegt“ (C. Heß, 2017, S. 33–34). Ein *Konzept* sei demgegenüber konkreter umsetzungsorientiert und oft verbunden mit einem „leitenden didaktischen bzw. unterrichtsmethodischen Prinzip“ (C. Heß, 2017, S. 34). Ein *Modell* wiederum bezeichnet bei Heß „formal-organisatorische und unterrichtspraktische Rahmenbestimmungen sowie eine methodische und inhaltliche Ausrichtung, jedoch noch ohne diese ganz konkret zu spezifizieren“ (C. Heß, 2017, S. 34).

Der Diskurs um das Musikmachen in der allgemeinbildenden Schule, insbesondere derjenige um Begründungen für ein solches, differenziert nicht zwischen Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip und als Konzept, so dass – auch wenn in der vorliegenden Studie letztlich Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip fokussiert wird – im Folgenden zunächst auch der Unterricht in Profilklassen im Fokus steht. Denn im Entstehen einer Vielzahl von Profilklassenmodellen kann rückblickend einer von mehreren Gründen für die rege Diskussion über Begründungen für das Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht zu Beginn des Jahrtausends ausgemacht werden. Um deren Genese einordnen zu können, wird im folgenden Kapitel der sogenannte „Boom“ des Klassenmusizierens vor dem Hintergrund der „Krise“ des Musikunterrichts nachgezeichnet.

### 2.3 „Boom“ des Klassenmusizierens und „Krise“ des Musikunterrichts

Schon vor der Jahrtausendwende spricht Schneider von einem „Konsens darüber, dass die Musikpraxis in einem zeitgemäßen Musikunterricht einen angemessenen Stellenwert einnehmen sollte“ (Schneider, 1998; s.o.). Auch Rolle attestiert der Musikpädagogik „Einigkeit darüber [...], dass das Musikmachen *im* Klassenverband eine empfehlenswerte Aktionsform darstellt“ (Rolle, 2005, S. 62). Die Kursivierung stellt dabei heraus, dass ein Klassenmusizieren *als* Musikunterricht (Schäfer-Lembeck, 2005a) demgegenüber kritisch gesehen wird (s.u.). Im Kontext des regelmäßig als „Boom“ (u.a. Striegel, 2008, S. 1) bezeichneten Entstehens einer Vielzahl von Modellen des Gruppenmusizierens (vornehmlich in Profilklassen) seit Beginn der 1990er Jahre (C. Heß, 2017, S. 17) bzw. der Jahrtausendwende (Geuen & Stöger, 2017, S. 57) sah sich die wissenschaftliche Musikpädagogik der Gefahr einer Ersetzung des Musikunterrichts durch Klassenmusizieren ausgesetzt. Mitunter wird auch von einem „Boom in den Publikationen“ (Jank, 2005, S. 110; Geuen & Stöger, 2017, S. 57) gesprochen, der das Entstehen der Profilklassenmodelle begleitete.<sup>13</sup>

Gründe für diesen ‚Boom‘ werden im musikpädagogischen Fachdiskurs in den eigenständigen Versuchen von Lehrkräften gesehen, Auswege aus der ‚Misere[...]‘ (Jank, 2005, S. 109) bzw. der ‚Krise des Musikunterrichts‘ (Pabst-Krueger, 2012, S. 25) zu finden. Weitestgehend übereinstimmend wird angenommen, dass diese ‚Krise‘ zum einen in ‚äußeren‘ Gründen und zum anderen in ‚hausgemachten‘ Problemen (Vogt, 2004a, S. 1; Jank, 2017a, S. 86–87) gründe. Als *äußere* Gründe werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) ein fachfremd, lückenhaft oder nicht erteilter Musikunterricht, die

---

13 Der VdM nennt für das Jahr 2010 30.433 Schüler\*innen (Verband deutscher Musikschulen, 2011, S. 176), für das Jahr 2016 86.847 Schüler\*innen (Verband deutscher Musikschulen, 2017, S. 224) und für das Jahr 2020 103.271 Schüler\*innen (Verband deutscher Musikschulen, o.J.), die in Profilklassen der Modelle Bläser-, Streicher-, Tasten-, Zupf-, Percussion- und Bandklassen aktiv waren. Somit lässt sich – wie bereits C. Heß (2018, S. 307) im Anschluss an die Zahlen der Jahre 2010 und 2016 zeigt – auch statistisch die Rede von einem ‚Boom‘ legitimieren. Für den ‚Boom in den Publikationen‘ (Jank, 2005, S. 110) zeichnen darüber hinaus auch kommerzielle Anbieter verantwortlich (vgl. Bechtel & Schmalor, 2005, S. 4).

Bündelung des Musikunterrichts mit anderen Fächern zu ästhetischen Lernbereichen, Sparzwänge und ein Zurückdrängen des Musikunterrichts durch Kernfächer im Nachgang der PISA-Studie genannt (Pabst-Krueger, 2012, S. 25–26, 31; Bundesverband Musikunterricht, 2017, S. 215; Vogt, 2004, S. 1; Jank, 2005, S. 109; Jank, 2017a, S. 86–87; Röbbke, 2001, S. 6). Diese ‚äußeren‘ Gründe werden u.a. auf das Handeln (bildungs-)politischer Entscheidungsträger zurückgeführt, die für die organisatorischen und institutionellen Rahmungen verantwortlich zeichneten und (dem Anschein nach) selbst einen Musikunterricht erlebt hätten, der ihnen nicht erhaltenswürdig zu sein scheint (Kaiser, 2002a, S. 1; Pabst-Krueger, 2012, S. 27, 31).

Mit dieser Argumentation wird der Blick auf die Qualität des Musikunterrichts selbst gerichtet und damit auf die *hausgemachten* Probleme. Besonders diskutiert wird dabei nun auch der Stellenwert des Klassenmusizierens im Musikunterricht: Während einerseits ein ‚traditioneller‘ Musikunterricht charakterisiert wird als ein Unterricht, in dem „zu wenig Musikpraxis und [eine] einseitige Orientierung an der Vermittlung theoretischen Wissens“ (Jank, 2017a, S. 87) stattfindet, wird dem Musikunterricht andererseits eine „schizophrene Spaltung [...] in zwei unterschiedliche fachliche Identitäten“ (Geuen, 2012, S. 48) attestiert, die sich in einem überwiegend produktionsorientierten Unterricht in der Sekundarstufe I und einem vorwiegend rezeptionsorientierten Unterricht in der Sekundarstufe II äußert (Geuen, 2012, S. 48). Der ‚Boom‘ des Klassenmusizierens wird vor diesem Hintergrund auch als ein Trend „von unten“ (Jank, 2005, S. 110) interpretiert, durch den Lehrkräfte unabhängig von wissenschaftlicher Musikpädagogik und -didaktik Versuche unternahmen (bzw. unternehmen), Antworten auf die ‚hausgemachten‘ Probleme eines lehrerzentrierten, wenig motivierenden und von der Lebenswirklichkeit der Schüler\*innen abgekoppelten (Pabst-Krueger, 2012, S. 27) Musikunterrichts zu finden, der sich im Nachgang von Adornos *Kritik des Musikanten* (1973, S. 67–107) primär an (Kunst-)Werkorientierung und rezeptiven Zugangsformen orientierte (Schönherr, 2005, S. 96–97) sowie Musikpraxis ausklammerte. Eine Lösung der Krise bzw. die vermeintliche „Rettung des Schulfachs Musik“ (Vogt, 2004a, S. 2) durch eine Implementierung von Instrumentalunterricht bzw. ein „Klassenmusizieren *als* Musikunterricht“ (Schäfer-Lembek, 2005a; Herv. MK) wird dabei sehr kritisch gesehen, da so „das multiperspektivische Phänomen Musik auf Teilaspekte“ (Geuen, 2005, S. 44) reduziert und ein Primat von Musikpraxis forciert werde, der für eine umfassende musikalische Bildung nicht ausreichend sei (vgl. Pabst-Krueger, 2012, S. 31; vgl. Jank, 2005, S. 110). Ergänzungen des allgemeinbildenden Musikunterrichts durch musikbezogene Profilbildungen werden dabei jedoch grundsätzlich als „sinnvoll“ (Bundesverband Musikunterricht, 2017, S. 216; Pabst-Krueger, 2012, S. 29) erachtet.

Einigkeit besteht letztlich allein darüber, *dass* Musizierpraxis bzw. Klassenmusizieren im allgemeinbildenden Musikunterricht stattfinden sollte (s.o.). Die diesbezüglichen Begründungen und Argumentationen gehen jedoch teils deutlich auseinander, wie der nächste Abschnitt zeigen wird.

## 2.4 Begründungsmuster<sup>14</sup>

Die folgende Darstellung idealtypisch unterscheidbarer Begründungsmuster zum Musikmachen im allgemeinbildenden Musikunterricht orientiert sich an einer Systematisierung, die sich im Klassenmusizierdiskurs durch einen beständigen Rekurs auf einige wenige Publikationen etabliert hat. Differenzierungen in den Systematisierungen gründen dabei allenfalls in den jeweils unterschiedlichen Erkenntnisinteressen entsprechender Autor\*innen. Ich subsumiere im Folgenden solche Begründungsmuster unter der Überschrift ‚Musizieren als Mittel zum Zweck‘ (vgl. Kapitel 2.4.1), in denen mit dem Musikmachen bestimmte Ziele erreicht werden sollen (Transfereffekte, Erziehungsideale, ‚höherstufige‘ musikalische Bildungsziele usw.). Wie ich zeigen werde, werden derartige Argumentationen im musikpädagogischen Fachdiskurs insgesamt für weniger geeignet gehalten, Musikmachen im Musikunterricht zu legitimieren. Demgegenüber werden solche Begründungen für das Musikmachen für anschlussfähig gehalten, die die Spezifika des Musikmachens hervorheben sowie deutlich machen (können), welche Bildungsziele *ausschließlich* durch Musikmachen erreicht werden könnten (vgl. Kapitel 2.4.2).

Während einige Autor\*innen einen Grundriss idealtypisch unterscheidbarer Begründungsmuster zur Grundlegung eigener Argumentationen anbringen (Vogt, 2004a; Kaiser, 2001, S. 89–91; ders., 2002a, S. 4–5; Geuen, 2005, 2012), wird in anderen Forschungen auf sie rekurriert (Göllner, 2017; Cerachowitz, 2012, S. 31–86; Bartels, 2018, S. 27–34) oder werden diese selbst zum Gegenstand der Forschung (Heß, 2010a).<sup>15</sup> Auch für die vorliegende Studie sind die unterschiedlichen Begründungsmuster zum Klassenmusizieren in besonderem Maße relevant, da diese letztlich eine Hintergrundfolie für die Analyse der Perspektiven der interviewten Schüler\*innen auf Klassenmusizieren darstellen werden (vgl. Kapitel 6.2.2.1).

### 2.4.1 Musizieren als Mittel zu einem Zweck

Schon Platon argumentierte, dass Musik bestimmte (positive) Wirkungen ausübe, sodass die Theorie einer ‚Erziehung durch Musik‘ im *Wirkungsdiskurs* (Vogt, 2004a, S. 3; vgl. Kapitel 2.4.1.1) zu den ältesten musikpädagogischen Diskursen überhaupt gezählt werden

---

14 Mit dem Begriff „Begründungsmuster“ schließe ich an Vogt (2004a, S. 2) und Geuen (2012, S. 56) an. Mitunter ist in diesem Zusammenhang auch von anderen Begriffen zu lesen, stellvertretend: „Argumentationslinie“ (Göllner, 2017, S. 54), „Argumentative Grundlinien“ (Geuen, 2012, S. 55), „Argumentative Ansätze und Diskurse“ (C. Heß, 2017, S. 55), „Argumentationsmuster“ (Vogt, 2004a, S. 3; Göllner, 2017, S. 23), „Argumente“ (Göllner, 2017, S. 21), „Paradigma“ (Geuen, 2012, S. 50; Kaiser, 2001, S. 89) und „Begründungen“ (Kaiser, 2001, S. 89).

15 Heß (2010a) untersucht, inwiefern sich Wirkungs- und Praxisdiskurse in Rahmenplänen (Lehrplänen, Bildungsstandards) niederschlagen. Sie kann dabei „prototypische Argumente“ (Heß, 2010a, S. 62) identifizieren und zeigen, dass Musikmachen oftmals als „methodische[...] Option“ (Heß, 2010a, S. 66) funktionalisiert wird (soziale Funktion, dispositionale Funktion und dekorative Funktion; vgl. Heß (2010a, S. 66); vgl. Kapitel 2.4.1) und nur selten aufgrund seiner spezifischen Qualitäten als *Inhalt* des Musikunterrichts erscheint. Nur im letztgenannten Fall spiele der Praxisdiskurs (s.u.) eine Rolle.