

Allitera Verlag

**Musikpädagogische Schriften
der Hochschule für Musik und Theater München**

Herausgegeben von
Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt

Band 4

Verena Wied

Percussion im Musikunterricht

Eine funktionale Analyse von Interviews

Verena Wied

Percussion im Musikunterricht

Eine funktionale Analyse von Interviews

Allitera Verlag

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:
www.allitera.de

Januar 2017
Allitera Verlag
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München



Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-858-9

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	11
II. Methodologische Grundlagen	18
Kommunikationstheoretische Annahmen	18
Gesellschaftstheoretische Annahmen	29
Funktionale Methode	34
III. Zum Begriff ›Percussion‹	42
Lexikondefinition und Begriffsgeschichte	42
Der Begriff in der musikpädagogischen Fachliteratur	48
Verwendungsweisen in den Interviews	49
IV. Einzelfalldarstellungen	55
Frau A	58
Frau B.	74
Herr C	97
Herr D	114
V. Vergleich der Interviews	133
Fazit	160
VI. Kontextualisierungen	164
Praxis	164
Schüler	168
Heterogenität	177
Erfahrung	182
Musik in der Schule	192
Musik lernen und lehren	200
VII. Zusammenfassung	209
Literatur	210

Für mich

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand aus der Gelegenheit heraus, etwas dazuzulernen und meine Nase neugierig in Unbekanntes zu stecken. Nach ein paar Jahren kam zur Neugier zeitweise auch Unmut auf, tatsächlich ständig auf Neues zu stoßen; doch nun möchte ich all das Erfahrene nicht missen.

Mein Dank gilt zuallererst den vier Musiklehrerinnen und Musiklehrern, die mir für die Interviews zur Verfügung standen und so diese Forschungsarbeit möglich gemacht haben.

Sodann möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck danken, der mir alle erforderlichen Freiräume während der Erstellung der Dissertation gab und mich immer wohlwollend betreute. Ohne seine Ermutigungen mich an ein methodisches Vorgehen zu wagen, das anfangs weit entfernt lag, wäre es eine andere Arbeit geworden.

Auch mein Zweitbetreuer Prof. Dr. Ulrich Kaiser unterstütze mich von Anfang an. In unzähligen Diskussionen stellte er meine theoretischen Standpunkte auf die Probe, empfahl mir weiterführende Literatur und diskutierte immer wieder neue Ansätze mit mir. In all den Jahren der Erstellung der Arbeit hatte er immer ein offenes Ohr für meine Fragen wie Zweifel und bewahrte mich durch seinen kritischen Blick vor vielen Fehlern und methodologischen Ungereimtheiten.

Als Gewinn für diese Arbeit sehe ich außerdem die zwei Gesprächsrunden, die sich unabhängig voneinander um meine beiden Betreuer sammelten, und mich mit etlichen Ideen immer wieder herausforderten, über Neues und Anderes nachzudenken. Den Mitgliedern des sogenannten ›Musikpädagogischen Quartetts‹ – Benedikt Ruf, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Verena Seidl – möchte ich ganz herzlich danken für die vielen Stunden, in denen sie mir als Interpretationswerkstatt zur Verfügung standen und nie müde wurden, Interviewtexte zu durchleuchten. Gleichfalls begleitete mich die ›Kritikerrunde‹ von Anfang an: Andreas Helmberger, Ulrich Kaiser, Kilian Sprau, Ingo Stefans und Verena Weidner standen mir oftmals mit Rat, großartigem kritischem Engagement sowie der ein oder anderen Formulierung zur Seite. Dass diese Treffen trotz allseitiger Terminprobleme und der schlechten Gesprächsqualität von Skype-Konferenzen fast immer regelmäßig stattfanden, empfinde ich als ein

großes Glück.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen lieben Freuden Kathrin, Sylvia, Clemens und Andi, die große wie kleine Teile dieser Arbeit Korrektur gelesen haben.

Für die mutige Entscheidung, mit meiner Arbeit den ›neuen‹ Weg einer gleichzeitigen Online-Veröffentlichung zu gehen, danke ich Alexander Strathern, dem Verlagsleiter des Allitera Verlags.

Und nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Eltern und meiner Schwester Andi bedanken, die mir egal ob in neugierig-forschenden, fleißig-schreibenden oder auch missmutig-stockenden Zeiten immer liebevoll und unterstützend zur Seite standen.

München, im September 2016

I. Einleitung

Im Jahre 2012 publizierte der Deutsche Musikrat einen Beitrag zur Problematik der Evaluation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Darin heißt es:

Die Frage nach der Qualität von Musikunterricht, die in der Frage mündet ›Was ist guter Musikunterricht?‹ suggeriert, dass es so etwas wie einen objektiven Standard von Musikunterricht, eine Art archimedischen Punkt gibt, von dem aus Musikunterricht beurteilt werden könnte, von dem aus sich Musikunterricht zweifelsfrei als gut oder schlecht qualifizieren ließe – gleichgültig, an welchem Orte und zu welcher Zeit er realisiert würde. Diese Vorstellung ist nicht unproblematisch. Zu vielschichtig ist das Phänomen Musikunterricht, als dass eine hinreichende Anzahl notwendiger Bestimmungsmerkmale für das Urteil »gut« – und dieses auch noch Zeit unabhängig – gegeben werden könnte.¹

Ungeachtet der Probleme, einen »guten« Unterricht über ein Ensemble von Indikatoren zu definieren², finden sich in derselben Schrift sieben Thesen für einen guten Musikunterricht. Dieser müsse

1. Freude an Musik wecken durch
 - eigene wie auch gemeinsame Musizierpraxis (Singen, Tanzen, Instrumentalspiel),
 - vielfältige Hörerlebnisse und Hörerfahrungen,
 - eigenes musikalisches Gestalten und Erfinden;
2. die Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres und der anderen Sinnesvermögen fördern;
3. im Zusammenhang mit der sinnlich konkreten Erfahrung von Musik Wissen über deren Entstehung, Struktur und Nutzung vermitteln;
4. anregen, außerunterrichtliche und außerschulische Beschäftigung mit Musik zu erweitern und zu vertiefen;
5. die Vielgestaltigkeit der Musik, insbesondere in den Erscheinungsformen der Neuen Musik, der Populären Musik wie auch der Musik außereuropäischer Kulturen, mit ihren historischen Einschlüssen und in ihren aktuellen Gestaltungen erschließen;
6. die Vernetzung von Musik mit anderen Denk- und Tätigkeitsformen sichtbar machen;
7. die eigene Musikkultur in Geschichte und Gegenwart verstehen lernen.³

¹ DEUTSCHER MUSIKRAT 2012, S. 39.

² Ebd.

³ Ebd., S. 38f.

Darüber hinaus werden Bedingungsfelder aufgezählt, denn Musikunterricht sei abhängig von einer spezifischen Schülerklientel und konkreten Lehrpersönlichkeiten und deren fachlichen Kenntnissen, von geographischen und sozialen Orten der jeweiligen Schulen sowie deren Selbstdefinition, allgemeiner Unterrichtsorganisation, materialen Bedingungen und nicht zuletzt auch von den personellen und materiellen Ressourcen.⁴ In dieser Differenzierung des Deutschen Musikrats kann man unschwer die gute Absicht erkennen, einer eindimensionalen Qualifizierung des Musikunterrichts vorzubeugen.

Im Hinblick auf Musikunterricht heißt das: Für Schüler und Lehrer kann sich durchaus »im Augenblick« das Gefühl, guten Musikunterricht erlebt bzw. gestaltet zu haben, einstellen. Aber ob es *wirklich* guter Musikunterricht – im Sinne eines (in welcher Form auch immer) vorausgesetzten Güte-Kriteriums – war, das wird sich erst in (u. U. ferner) Zukunft zeigen.⁵

Angesichts dieser Passage darf allerdings mit Recht gefragt werden, wie »sich erst in (u. U. ferner Zukunft)« zeigen soll, dass ein Musikunterricht »wirklich« gut war, wenn es doch keinen Standard gibt, Musikunterricht unabhängig von Zeit und Ort zweifelsfrei als gut oder schlecht zu qualifizieren.

Das Denkmodell des Deutschen Musikrates geht davon aus, dass es einen ursächlichen Zusammenhang zwischen einem guten Musikunterricht und einem spezifischen musikalischen Verhalten gibt. Guter Musikunterricht (Ursache) bewirkt demnach ein – vom Deutschen Musikrat nicht näher bestimmtes und ggf. auch erst zukünftiges beobachtbares – musikalisches Verhalten, schlechter Musikunterricht dagegen ein anderes. Nach Annette Scheunpflug sind solche Annahmen unzulässig, denn der

Bildungsbegriff markiert die Selbsttätigkeit des Individuums im Lernvorgang und damit die Unverfügbarkeit des Lernens aus der Perspektive des Lehrenden, während hingegen Unterrichtsplanungsmodelle als Theorie des Lehrens Unterrichtskausalität voraussetzen und eine Nichtbeliebigkeit des Unterrichtsarrangements suggerieren.⁶

Annette Scheunpflugs Ausführungen sind beeinflusst vom systemtheoretischen Denken Niklas Luhmanns, für den psychische Systeme selbstreferentiell operieren und daher keinen festgelegten Output nach einem bestimmten Input liefern. Es ist nicht schwer sich vorzustellen, dass bei einem Jugendlichen – so wie es der Musikrat in seinen Thesen für erforderlich hält – durch

⁴ Ebd., S. 40.

⁵ Ebd. (Herv. i. O.).

⁶ SCHEUNPFLUG 2004, S. 69.

Musikunterricht Freude an Musik geweckt worden ist, der Jugendliche dann als Erwachsener aber Musik keinen Raum mehr zu geben vermag und sich daher die Vielgestaltigkeit der Musik nicht weiterhin erschließt. Muss ein solcher, mit den Thesen des Musikrates im Einklang stehender Musikunterricht dann als schlecht beurteilt werden? Oder umgekehrt: Wie ist Musikunterricht zu qualifizieren, dessen Langeweile ein Jugendlicher nur mit Unmut ertragen hat, nach dem der Jugendliche aber seine Freude an Musik entdeckt und der im Erwachsenenalter vielleicht sogar ein praktisches Musizieren pflegt? Ist langweiliger Unterricht dann als gute Schule zu bewerten? Diese einfachen Beispiele veranschaulichen die Problematik einer kausalen Zurechnung von Handlungsweisen der Lehrkräfte (Ursache) auf ein Schülerverhalten (Wirkung). Egal was Lehrende unternehmen: Ob und was das Gegenüber lernt, ist nicht vorhersagbar.

Die Ausführungen dieser Forschungsarbeit gehen entgegen der verbreiteten und vom Musikatrat geteilten Annahme davon aus, dass es keine lineare Zurechnung von Ursache und Wirkung gibt. Die theoretische Fundierung hierzu erfolgt in Anlehnung an die systemtheoretischen und konstruktivistischen Überlegungen Niklas Luhmanns im ersten Kapitel dieser Arbeit (Methodologische Grundlagen, S. 18).

Die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragten Musiklehrerinnen und Musiklehrer erzählen von ihrem Unterricht. Sie erzählen – nicht zuletzt, weil dies auch die Fragen der Leitfadenterviews nahelegen – was ihnen durch Percussion in ihrem Unterricht gelingt; sie erzählen von ›gutem‹ Unterricht. Die Erzählungen der Befragten werden in dieser Arbeit weder in Frage gestellt, noch mit einer Objektivität überzogen, die beurteilen könnte, ob das, was die Befragten erzählen, *wirklich* ›guter‹ Unterricht ist. Wenn Frau B sagt, dass alle Schülerinnen und Schüler mitmachen und Percussion mit nichts anderem aufzuwiegen ist, dann wird ihre Annahme hier geteilt:

Frau B: du hast im Bereich Percussion [...] ein Betätigungsfeld, des ist in meinen Augen mit nichts anderem aufzuwiegen. Du hast problemlos nicht nur eine ganze Klasse, sondern die schwierigsten Schülerinnen und Schüler genauso super dabei, wie Schüler, die sich jetzt sonst nicht so irgendwas mit Musik machen trauen, oder sonst Probleme hätten, sie machen alle mit⁷

Somit ist es möglich, den Interviewtext auf Frau Bs Beweggründe hinsichtlich Percussion hin auszuwerten und zu erforschen, wie für Frau B mit Percussion ›guter‹ Unterricht gelingt. Die Auswertungen der Interviewtexte, die narrative Erfahrungen und Zusammenhänge hinsichtlich Percussion beobachten,

⁷ [I.02/7–15].

finden sich mit Interviewzitatzen veranschaulicht im dritten Kapitel ›Einzel-falldarstellungen‹ der Interviews (S. 55).

Im anschließenden vierten Kapitel ›Vergleich der Interviews‹ (S. 132) werden die in den Interviewtexten geäußerten Begründungen zusammengetragen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin ausgewertet. Es werden sich so überlappende Begründungsmuster zeigen, die Percussion als Lösung für ein gewisses Problem auszeichnen. Erzählt Frau B wie oben beispielsweise, dass bei Percussion alle Schülerinnen und Schüler mitmachen, so verweist dies auch darauf, dass ein Mitmachen aller Schülerinnen und Schüler nicht immer gelingt, wohl in irgendeiner Weise als schwierig empfunden wird und Percussion diese Schwierigkeit für Frau B löst.

Die Begriffe Problem und Lösung sind in ihrer Konstellation zueinander allerdings nicht weniger problematisch als die oben kritisierten kausalen Zurechnungen von Ursache und Wirkung. Als Begriffspaare bezeichnen sie im Grunde dieselben Seiten einer Medaille: Die Ursache (Percussion), die eine bestimmte Wirkung erzielt (alle machen mit!), erweist sich dann als Lösung (Percussion) für ein Problem (wie gelingt es, dass alle mitmachen?). Werden jeweils beide Seiten als unveränderlich wahrgenommen, erzeugt dies eine lineare Kausalität, die weder im Bereich der Wirkungen noch im Bereich der Ursachen andere Möglichkeiten bestehen lässt. Für Luhmann ist die Feststellung von Kausalität problematisch, denn

jede Kausalfeststellung impliziert in verschiedenen Richtungen Verweisungen ins Unendliche: Jede Wirkung hat unendlich viele Ursachen, jede Ursache unendlich viele Wirkungen. Dazu kommt, daß jede Ursache in unendlicher Weise mit anderen kombiniert oder durch andere ersetzt werden kann, woraus sich entsprechend vielfältige Unterschiede im Bereich der Wirkungen ergeben. Schließlich kann jeder Kausalprozeß sowohl in sich selbst unendlich geteilt als auch in unendliche Fernen verfolgt werden. Wenn man diese Problematik ins Auge fasst, verliert die ontologische Auslegung der Kausalität ihren Sinn. Es ist dann nicht mehr möglich, Ursache und Wirkung als bestimmte Seinszustände zu deuten und die Kausalität als invariante Beziehung zwischen einer Ursache und einer Wirkung festzustellen.⁸

Dennoch ist es aus systemtheoretischer Perspektive möglich, wissenschaftlich mit Phänomenen wie Ursache und Wirkung umzugehen: Wird nämlich nur eine Seite konstant gehalten (alle machen mit) und die andere Seite als variabel gesehen (Percussion), eröffnen sich viele andere Möglichkeiten als Lösung für die in den Interviewtexten beobachtbaren Probleme. Diese Möglichkeiten verweisen

⁸ LUHMANN 1970a, S. 20f.

nicht auf eine »ontologische Auslegung« von Kausalität, sondern auf eine Erforschung äquivalenzfunktionalistischer Ordnung.⁹

Dass ausgerechnet Percussion als Ursache bzw. Lösung in den Fokus dieser Arbeit geraten ist, liegt mitunter daran, dass Percussion derzeit für die praktische Musikdidaktik mit guten Gründen als Trend bezeichnet werden kann bzw. des Öfteren im Zusammenhang mit gelungenem Musikunterricht erwähnt wird. In den letzten Jahren hat sich Percussion in musikpädagogischen Zeitschriften, als Fortbildungsinhalt und auch im Unterricht selbst etabliert. Allein die Auswertung aller Kurse von 1954 bis April 2009 des Arbeitskreis für Schulmusik und allg. Musikpädagogik e.V. (AfS) zeigt: Von insgesamt 4417 Fortbildungen tragen 165 Kurse die Bezeichnung Percussion im Titel und weitere 428 Kurse können über eine Interpretation der Kurstitel dem Bereich Percussion zugerechnet werden.¹⁰ Welche Begriffsgeschichte hinter dem Wort Percussion steht und wie der Begriff Percussion musikpädagogisch bzw. in den Interviews verwendet wird, wird im zweiten Kapitel »Zum Begriff Percussion« (S. 42) dargestellt.

Doch nicht nur Fortbildungsinstitute, sondern auch musikpädagogische Veröffentlichungen greifen den Trend auf. Von 25 Sonderheften der Reihe »Musik & Bildung spezial« widmen sich ein Fünftel dem Thema Percussion.¹¹ Auch in

⁹ Ebd., S. 20.

¹⁰ Mein Dank geht an Helmut Bencker, der mir die Daten aller Fortbildungen des AfS von 1954 bis April 2009 zur Verfügung stellte. Die Datensammlung ist Teil der Dissertation von Herrn Bencker über den AfS (Arbeitskreis für Schulmusik und allg. Musikpädagogik e.V.) und ist das Ergebnis archivarischer Quellenforschung. Die Dissertation ist noch nicht fertig gestellt und trägt den Arbeitstitel »Musikpädagogische Positionen des AfS im Laufe seiner 50jährigen Verbandsgeschichte und ihre Verwirklichung«. Die Auswertung der Daten, so wie sie in dieser Arbeit hier gemacht wurde, wird sich aller Voraussicht nach von Herrn Benckers Auswertung unterscheiden, da in den beiden Forschungsarbeiten unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Auswertung gewählt worden sind. Auch eine statistische Auswertung einer Datenbank ist eine Interpretation, zumal vor allem die Titel der Fortbildungsangebote, die oftmals unscharf formuliert sind, hier in den Fokus genommen werden. Diese Titel sind zwar eine hinweisende Bezeichnung, aber keine genaue Beschreibung, so dass einige Kurse, die zu Percussion im weitesten Sinne dazu gezählt werden könnten, nicht genommen wurden, andere aufgrund des Dozenten wiederum schon. Zum Beispiel wurden Kurse wie »Afrikanische Musik« von Volker Schütz, die unter Umständen viele perkussive Momente enthalten, nicht zu Percussion gezählt, da musikethnologische Inhalte nicht ausgeschlossen werden konnten. Dafür wurden Kurse wie »Rhyth:Mix« schon dem Bereich Percussion zugeordnet, weil Richard Filz, der Dozent, beim AfS ausschließlich perkussive Kurse anbietet.

¹¹ Vgl. hierzu NEUMANN 2000; BIEDERMANN/HEIN/MÜLLER-WALDHEIM 2003; DEMBOWSKI 2011; JASPER 2009 sowie REUTER/BÖTTCHER 2008.

anderen Reihen, wie beispielsweise »Üben & Musizieren«, »Klasse Musik«, »Mip-Journal« etc. sind zahlreiche Aufsätze zu dem Bereich Percussion zu finden. 2005 wurden die ersten beiden Bände des Akademieberichts »Percussionissimo – Percussion im Klassenunterricht«¹² von der Akademie für Lehrerfortbildungen und Personalführung Dillingen veröffentlicht, drei Jahre später folgten zwei weitere Bände. Die Akademieberichte stellen das Fortbildungsprojekt »Percussionissimo« vor und veranschaulichen die einzelnen Unterrichtsinhalte didaktisch geordnet. Percussion wird hier als eine sich von anderen musikalischen Umgangsweisen im Klassenunterricht unterscheidende Praxis dargestellt. Interessanterweise liegt die Unterscheidung nicht auf den Ebenen von Instrumenten, Klanglichkeit oder Kompositionen, sondern auf der Ebene des methodischen Umgangs: »Ein verstärktes Angebot an perkussiven Elementen impliziert den Erwerb einer deutlich höheren Methodenkompetenz als im traditionellen Unterricht«.¹³ Die dieser Unterscheidung folgenden Stichpunkte erklären jedoch keineswegs die Besonderheit von Percussion, da nur eine Liste von einzelnen Kompetenzen genannt wird, die, man sollte meinen, auch im »traditionellen« Musikunterricht Standard sein können:

- besonders passgenauer Abgleich des jeweiligen Schwierigkeitsgrades von Übungen mit den Fähigkeiten der Schüler: altersspezifische Elementarisierung und individuelle Binnendifferenzierung, ohne Vernachlässigung des inhaltspezifischen Zugangs
- erweitertes methodische Repertoire für schüleraktivierende Lernsituationen und aktive Umgangsweisen mit Musik
- kleinschrittige und differenzierte methodische Vorplanung mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen methodischen Wegen und Schwierigkeitsgraden
- Berücksichtigung der erheblichen Heterogenität bezüglich des spieltechnischen und musikalischen Niveaus innerhalb der Klasse
- Beherrschung notationsloser Vermittlungsprozesse
- Einschätzen der Akzeptierbarkeit von Musizierergebnissen
- Reaktionsfähigkeit und Flexibilität in sehr unterschiedlichen Unterrichtssituationen
- Planung von kontinuierlicher alters- und klassenspezifischer Aufbauarbeit im Einklang mit dem Lehrplan¹⁴

Diese Darstellung im Vorwort des Akademieberichts lässt den Eindruck entstehen, dass die genannte Methodenkompetenz an die Inhalte von Percussion gekoppelt ist und mit anderen Inhalten – hier als »traditioneller Musikunter-

¹² AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG 2005.

¹³ Ebd., S. 15.

¹⁴ Ebd.

richt« benannt – kaum in dem Umfang erwerbbar sei. Einerseits wird damit ausgeschlossen, dass Percussion völlig anders unterrichtet werden kann. Denkbar ist auch ein Musikunterricht, in dem nur eine Trommel in der Mitte steht, die Spieltechnik langatmig erklärt wird und dann der Schüler spielen darf, der eh schon Schlagzeug spielt. Es ist fraglich, ob – aus Sicht der Autorinnen und Autoren der Akademieberichte – hier eine »deutlich höhere[] Methodenkompetenz« angenommen werden würde, oder ob der Unterricht dann mit dem Begriff Percussion gar nicht assoziiert werden würde. Andererseits wird nicht gesehen, dass es noch andere Inhalte geben kann, die ähnliches leisten oder mit einer ähnlichen Methodenkompetenz unterrichtet werden können. Inhalt und Methode stehen somit jeweils blind für ein anderes Gegenüber nebeneinander.

Demgegenüber wird in der vorliegenden Arbeit nicht davon ausgegangen, dass es einen linear kausalen Zusammenhang zwischen Percussion als Ursache für eine bestimmte Wirkung gebe. Es wird vielmehr deutlich werden, dass Inhalt und Methode entkoppelt voneinander gedacht werden können. Dann erscheinen beispielsweise ganz andere musikalische Praxen als Lösungen für einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen, für eine Orientierung an den Wünschen der Schülerinnen und Schüler, als Ausweg aus dem Dilemma zwischen fiktiver Unterrichtsplanung und realem Unterrichtsverlauf, als methodischer Kniff, um Musik in kleine Übungen zu transformieren, als Schlüssel für körperlich-musikalische Erfahrungen, als Möglichkeit allen Schülerinnen und Schülern Instrumente bereitzustellen oder als Chance, das eher negativ behaftete Label ›Pädagogische Musik‹ zu umgehen. Dass dadurch vielfältige Alternativen in den Blick geraten können, wird im fünften Kapitel ›Kontextualisierungen‹ (S. 163) gezeigt.

II. Methodologische Grundlagen

Der Umgang mit den Daten von Interviews sollte nicht nur bei der Erfassung und Transkription sensibel sein,¹⁵ sondern auch bei der Auswertung, da deren Ergebnisse entscheidend variieren können, je nachdem, welche Blickpunkte auf die Daten geworfen werden. Der Forderung nach Transparenz hinsichtlich Theorie und Methode und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, wie sie in qualitativer Forschung schon lange besteht,¹⁶ wird in diesem Kapitel nachgegangen.

Im den ersten beiden Abschnitten werden ›kommunikationstheoretische‹ sowie ›gesellschaftstheoretische‹ Annahmen dargestellt. Hier soll insbesondere geklärt werden, *was* sich aus systemtheoretischer Perspektive mit einer qualitativen Auswertung von Interviewtranskripten erforschen lässt. Der Abschnitt unter dem Titel ›funktionale Methode‹ beleuchtet dann, wie die Texte beobachtet werden und *worauf* sich der Fokus der Auswertungen letztendlich bezieht.

Kommunikationstheoretische Annahmen¹⁷

Für Arbeiten, die sich mit der qualitativen Auswertung von Interviews befassen, spielt das Verhältnis zwischen individuellen Gedanken, Interviewgespräch und Vertextlichung eine große Rolle. Zwei Fragen dabei sind, was mittels einer kommunikativen Herangehensweise erforscht und worauf letztendlich das

¹⁵ Oft wird die Transkription einer Kommunikation, die die Transkribierenden, die Notationszeichen bzw. das Transkriptionssystem, sowie die Leser des Transkripts umfasst, als erste Interpretation im Forschungsprozess gesehen (s. hierzu HITZLER 1997, S. 11. Oder auch GALINDO 2006, S. 127). Doch bereits die Wahl zwischen Audio- oder Videoaufnahme, die Qualität der Mikrophonierung sowie Art der Wiedergabe stellt eine Interpretation von Kommunikationen dar.

¹⁶ S. hierzu insbesondere STEINKE 1999 oder auch STEINKE 2007.

¹⁷ Der folgende Abschnitt der »kommunikationstheoretischen Annahmen« basiert im Wesentlichen auf einem bereits veröffentlichten Aufsatz der Autorin: WIED 2012.

Interviewmaterial ›zurückgerechnet‹¹⁸ werden kann. Niklas Luhmanns Ansatz, Gedanken und Kommunikation völlig voneinander zu trennen, selbst wenn sie sich des gleichen Mediums Sprache bedienen, ist ein möglicher Weg, auf diese Fragen Antworten zu finden.

In der Systemtheorie von Luhmann produzieren und reproduzieren sich Systeme selbst, d. h. Systeme sind autopoietisch.¹⁹ Luhmann schließt damit an die Überlegungen Humberto Maturanas und Francisco Varelas an, die Autopoiesis für organische Prozesse beobachten.²⁰ Selbsterschaffung und Selbsterhaltung bedeutet aber nicht, dass Systeme »ohne jeden Beitrag aus der Umwelt«²¹ existieren. Beispielsweise benötigen fast alle biologischen Systeme Nahrung in irgendeiner Form, um leben zu können. Luhmann überträgt das Konzept der Autopoiesis auf soziale Systeme (Kommunikationssysteme) und das psychische System (Bewusstsein): Genauso, wie nur Leben Leben hervorbringen kann, können nur Kommunikationen Kommunikationen und nur Gedanken Gedanken produzieren.²² Kein System aus der Umwelt eines Systems könnte das jeweils andere produzieren, denn die dazu benötigten Elemente sind systemimmanent und in der jeweiligen Umwelt nicht vorhanden. Das soll aber nicht heißen, dass Systeme

¹⁸ Vgl. LUHMANN 1984, S. 297. Luhmann selbst verwendet in diesen Zusammenhängen auch den Begriff der ›Zurechnung‹ von Kommunikationsinhalten auf die Psyche von Personen.

¹⁹ »Als autopoietisch wollen wir Systeme bezeichnen, die die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren. Alles, was solche Systeme als Einheit verwenden: ihre Elemente, ihre Prozesse, ihre Strukturen und sich selbst, wird durch eben solche Einheiten im System erst bestimmt. Oder anders gesagt: es gibt weder Input von Einheit in das System, noch Output von Einheit aus dem System« (LUHMANN 1985, S. 403).

²⁰ S. dazu MATURANA/VARELA/BEER 1980 oder auch MATURANA/VARELA 2009.

²¹ LUHMANN 1992.

²² Luhmann nennt neben diesen drei autopoietischen Systemarten noch eine weitere, dessen Vertreter er allerdings als nicht-autopoietische Systeme (Maschinen) bezeichnet. Nicht-autopoietische Systeme sind nicht selbstreferentiell und somit trivial. Während bei selbstreferentiellen Systemen ein Output immer von dem jeweiligen inneren Zustand des Systems abhängig ist und es somit trotz desselben Inputs ein »unendliches, jedenfalls unausrechenbares Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten« gibt (LUHMANN/LENZEN 2002, S. 77), sind triviale Systeme determiniert: das kausale Verhältnis zwischen Input und Output ist an eine feste Regel geknüpft. Ein Klavier beispielsweise würde Luhmann als triviales System bezeichnen, da erstens die Mechanik von einem Klavierbauer angefertigt worden ist, also ein von außen herstellender Prozess eingegriffen hatte (vgl. ebd.), und zweitens, wenn auch die Mechanik noch so komplex und sensibel ist, ein wiederholt gleicher Anschlag einen identischen Klang produziert und somit vorhersehbar ist.

ohne einander bestehen können: Luhmann bestreitet nicht, dass Leben die Voraussetzung für psychische sowie soziale Systeme ist, und dass soziale Systeme psychische voraussetzen.²³ Ein System konstituiert sich durch eine bestimmte, systemeigene Art von Operation: Das biologische lebt (der Magen der Schülerin knurrt), das soziale kommuniziert (der Lehrer sieht, dass die Schülerin sich meldet) und das psychische denkt (»wann ist endlich Pause?«). Die Schülerin als ganzer Mensch ist kein System, auch wenn sie sich selbst oder anderen als Einheit erscheinen mag.²⁴

Ein autopoietisches System kann sich einzig dadurch erhalten, dass die Operationen seiner Elemente rekursiv aneinander anschließen. Dieser autopoietische Prozess findet ohne operativen Kontakt von oder nach außen satt. Er ist in sich geschlossen. Systeme operieren also jeweils in Differenz zu dem, was sie ausschließen. Das jeweils Ausgeschlossene benennt Luhmann ›Umwelt‹. Ohne Umwelt gibt es kein System, denn ein System entsteht erst dann, wenn es eine Grenze zwischen den eigenen Operationen und all dem, was es nicht ist, d. h. seiner Umwelt erzeugt.²⁵ Ein System kann diese durch das Operieren produzierte Differenz einer Innen- und Außenseite selbst beobachten, indem es die System/Umwelt-Differenz in das eigene System hineinkopiert. Luhmann spricht in diesem Fall von Beobachtung in Form von Selbst-/Fremdreferenz.²⁶

²³ LUHMANN 1995, S. 40; 110.

²⁴ Vgl. LUHMANN 1984, S. 67. Luhmann musste sich immer wieder dem Vorwurf stellen, er sei antihumanistisch, da der Mensch in seiner Gesellschaftstheorie keinen ›Platz‹ hat. Er konterte: »Die Theorie operativ geschlossener, autopoietischer Systeme, die zu einer vollständigen Trennung von psychischen und sozialen [und biologischen; Anm. VW] Systemen zwingt, [...] ist radikal antihumanistisch, wenn unter Humanismus eine Semantik verstanden wird, die alles, auch die Gesellschaft, auf die Einheit und Perfektion des Menschen bezieht. Sie ist zugleich eine Theorie, die im Unterschied zur humanistischen Tradition, das Individuum ernst nimmt« (LUHMANN 1995, S. 37).

²⁵ Luhmann gebraucht für das Verhältnis von System und Umwelt die Metapher einer zwei-Seiten-Form, die ohne die jeweils andere Seite nicht existent ist. »Jede Seite der Form ist die andere Seite der anderen Seite. Keine Seite ist etwas für sich selbst. Man aktualisiert sie nur dadurch, daß man sie, und nicht die andere, bezeichnet« (LUHMANN 1997). Vgl. auch LUHMANN 1995, S. 28.

²⁶ Luhmann unterscheidet drei verschiedenen Fälle von Selbstreferenz: basale Selbstreferenz, prozessuale Selbstreferenz und Reflexion. Bei psychischen Systemen kommt es zu basaler Selbstreferenz, da es für einen Gedanken keinen anderen Bezugspunkt gibt als einen anderen Gedanken. Prozessualer Selbstreferenz (Reflexivität) liegt ein Vorher/Nachher zugrunde und ist bei psychischen Systemen das Denken des Denkens. Beobachtet hingegen ein Bewusstsein nicht nur einen einzelnen Gedanken, sondern sich selbst als System, spricht Luhmann von Reflexion. S. dazu auch LUHMANN 1984, S. 163–167.

Beispielsweise erzeugt ein psychisches System durch seine nur ihm vorbehaltenen Operationen (denken) einen Unterschied zwischen sich und allem anderen.²⁷ Diese System/Umwelt-Differenz kann es durch die Unterscheidung Ich/Nicht-Ich beobachten.

Weder gibt es zwischen den drei autopoietischen Systemarten, noch zwischen einzelnen (psychischen) Systemen einen *unmittelbaren* Kontakt. Gedanken schließen nur an Gedanken an, und zwar auch nur an die des eigenen Systems. Dennoch bleibt die Frage, wie sich Gedanken und Kommunikation zueinander verhalten, da ohne psychische Systeme keine sozialen Zustände kommen würden.²⁸ Durch die Luhmannsche Differenzierung von psychischen und sozialen Systemen und deren operationaler Geschlossenheit besteht zwar keine wie auch immer angenommene Homologie:

Die Geschlossenheit richtet sich nicht nur gegen andersartige, sie richtet sich auch gegen gleiche Systeme. Kein Bewußtsein hat einen direkten Umgang zu einem anderem Bewußtsein, denn das hieße: sich in dessen bewußte Operationen bewußt einschalten zu können. Gegenüber anderem Bewußtsein stehen einem Bewußtseinssystem nur zwei Arten von Operationen zur Verfügung: Beobachtung und Teilnahme an Kommunikation.²⁹

Dennoch gibt es trotz dieser operativen Geschlossenheit Beziehungen zwischen Systemen und ihrer Umwelt, »aber diese Beziehungen liegen auf anderen Realitätsebenen als die Autopoiesis selbst«.³⁰ Die strukturelle Kopplung von Systemen, d. h., dass zwar die Systeme in sich operational geschlossen, aber zugleich aufeinander angewiesen sind, ist eine dieser Realitätsebenen, denn es handelt sich bei selbstreferentiellen Systemen zwar um autonome, jedoch nicht um autarke Strukturen.

Selbstverständlich kann keine Kommunikation ohne beteiligte psychische Systeme zustande kommen, aber die strukturelle Kopplung von Bewußtsein und Kommunikation widerspricht

²⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der Umwelt dieses psychischen Systems (natürlich) andere psychische Systeme existieren. Doch die Operationen dieser anderen psychischen Systeme sind für das erstere nicht zugänglich (vgl. ebd., S. 60).

²⁸ Vgl. LUHMANN 1992, S. 22. Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass Niessen auf das ungeklärte Verhältnis »zwischen Gedanken und Sprache«, also auf eine Problematik um den »Prozess der Versprachlichung im Rahmen der Erhebung«, in der musikpädagogischen Forschung hinweist. Vgl. dazu: NIESSEN 2006, S. 80. Aufgrund der im Text auch angesprochenen Erhebungssituation von Interviews sind die Begriffe ›Sprache‹ und ›Versprachlichung‹ hier innerhalb sozialer Systeme zu denken.

²⁹ LUHMANN 1985, S. 404.

³⁰ Ebd., S. 403.

nicht dem Theorem der operativen Geschlossenheit beider sinnverarbeitender Systemarten. Niemals kann Kommunikation an Gedanken anschließen, sondern ausschließlich an vorherige Kommunikation.³¹

Allein das Bewusstsein kann etwas wahrnehmen,³² und insofern sind Wahrnehmungen Teil des jeweiligen psychischen Systems.

Der Begriff Bewusstsein, als Synonym für ein psychisches System, ist bei Luhmann nicht im Sinne eines Verständnisses gemeint, wie es beispielsweise in der Wahrnehmungspsychologie vorliegt. Der Musikpsychologe Herbert Bruhn weist darauf hin, dass Wahrnehmungsprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden, die nicht alle bewußtseinsfähig sind:

Auf einer primären Verarbeitungsebene (1.) sind Prozesse nicht bewußtseinsfähig. Auf der nächsthöheren Ebene (2.) ist die Verarbeitung dem Bewußtsein zugänglich (bewußtseinsfähig), aber nicht bewußtseinspflichtig. Auf der obersten Ebene (3.) sind alle Verarbeitungsprozeduren bewußtseinspflichtig.³³

Auch wenn Wahrnehmungsprozesse auf den ersten beiden Ebenen ›ohne‹ Beteiligung des Bewusstseins stattfinden, bestehen hinsichtlich der vorliegenden Forschung keine Schwierigkeiten, da Wahrnehmungen, die in der Kommunikation berichtet werden, vorab immer auch ›bewusst erkannt‹ werden müssen. Die Beobachtung³⁴ einer Wahrnehmung innerhalb eines psychischen Systems, wie sie Luhmann voraussetzt, ist auf der von Bruhn genannten obersten Ebene anzusiedeln.

Systemtheoretisch gedacht sind Wahrnehmungen nicht Teil von Kommunikation. »Aber Berichte über Wahrnehmungen sind möglich und Wahrnehmungen können auf diese Weise, ohne je Kommunikation werden zu können, Kommunikation stimulieren und ihr die Wahl des einen oder anderen Themas nahelegen.«³⁵

Der Begriff der Kommunikation grenzt sich bei Luhmann von üblichen kommunikationswissenschaftlichen Verständnissen ab. Kommunikation »kommt

³¹ NASSEHI 1997, S. 137. Umweltvoraussetzung ist aber auch die Kopplung mit dem neurophysiologischen System des eigenen Körpers, da ohne neurophysiologische Operationen weder psychische noch soziale Systeme operieren könnten. Vgl. LUHMANN 1985, S. 421.

³² Vgl. LUHMANN 1995, S. 45.

³³ BRUHN 1995.

³⁴ »Von Beobachtung soll (im Anschluß an die Logik von Georg Spencer Brown) immer dann die Rede sein, wenn eine Operation eine Unterscheidung verwendet, um innerhalb dieser Unterscheidung die eine oder die andere Seite bezeichnen zu können. Beobachten ist mithin die Operation des Bezeichnens-anhand-einer-Unterscheidung« (LUHMANN 1985, S. 407).

³⁵ LUHMANN 1995, S. 45.