

Magdalena BÖGL

**Die Förderung sozialer Kompetenzen durch das Klassenmusizieren an
Musikmittelschulen aus der Sicht von Schüler*innen**

Eine qualitative Studie an Musikmittelschulen

MASTERARBEIT

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education (MEd)

Studium: *Lehramt Musikerziehung und Instrumentalmusikerziehung*

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

Betreuerin: Univ.-Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ, Mag. Eveline Christof (Institut für Musikpädagogik)

Wien, 2023

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte, gemäß der Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 17.10.2023

Unterschrift: Magdalena Bogl

Abstract (deutsche Fassung)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Förderung sozialer Kompetenzen durch das Klassenmusizieren an Musikmittelschulen. Das Interesse für das Thema entstand zum einen aus der eigenen Unterrichtserfahrung an einer Musikmittelschule und zum anderen aus der Beschäftigung mit der vorhandenen Fachliteratur. Daraus ergab sich die Hypothese, dass durch den erweiterten Musikunterricht soziale Kompetenzen weiterentwickelt werden können. Die Forschungsfrage untersucht, inwiefern soziale Kompetenzen durch das Klassenmusizieren an Musikmittelschulen gefördert werden können. Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine exemplarische qualitative Interviewstudie an drei verschiedenen Musikmittelschulen in Wien durchgeführt. Die Ergebnisse wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2022) ausgewertet. Die Studie hat ergeben, dass Schüler*innen z.B. bereits sehr gut gemeinsame Ziele verfolgen können und sich gegenseitig in herausfordernden Situationen unterstützen können. Diese sozialen Fähigkeiten zählen zum Bereich der Kooperation. Aber auch die Fähigkeit, konstruktive Kritik geben und annehmen zu können, wird von den befragten Schüler*innen sehr häufig erwähnt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Klassenmusizieren an Musikmittelschulen die (Weiter-) Entwicklung der sozialen Kompetenzen der Schüler*innen in vielen Bereichen fördert.

Schlüsselwörter: soziale Kompetenzen - erweiterter Musikunterricht – Musikmittelschulen
- Klassenmusizieren

Abstract (English version)

This master's thesis examines the facilitation and development of social competences and skills from the pupils' perspective through the production of music in a class setting in music middle schools. The interest in the issue has developed through personal experience in teaching music, on the one hand, and due to research of literature on this topic, on the other hand. Therefore, the hypothesis that different social competences can be learned and developed further through extended music lessons in this specific school setting, has been established. The research question aims to analyze pupils' acquisition and development of social competences and skills through the production of music in class.

In order to answer the underlying research question, a survey, which consists of interviews with pupils, was conducted in three different music middle schools in Vienna.

The results were analyzed through a qualitative content analysis by Philipp Mayring (2022) and were compared with the discussed literature. The study revealed that pupils have the essential skills which are needed to work on common goals, and in addition, they can guide one another through difficult situations. These social skills belong to the area of cooperative skills. Furthermore, the ability to provide, receive and accept constructive criticism is mentioned frequently by the surveyed pupils.

In conclusion, the study confirms that the production of music in music middle schools enhances the development of pupils' social competences and skills in various areas.

key words: social skills- extended music lessons- music middle schools- production of music

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
Einleitung	9
1. State-of-the-Art	12
1.1. Die Schweizer Studie	12
1.1.1. Planung und Durchführung	13
1.1.2. Ergebnisse	14
1.2. Die Bastian-Studie	17
1.2.1. Planung und Durchführung	17
1.2.2. Methode	18
1.2.3. Ergebnisse	18
1.3. Das Hofer-Modell	20
1.3.1. Planung und Durchführung	21
1.4. Forschungen am JeKi-Programm	22
1.4.1. Forschungsinteresse	23
1.4.2. Methode	23
1.4.3. Ergebnisse	24
1.5. Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip	25
1.5.1. Begriffsklärungen	25
1.5.2. Forschungsinteresse	25
1.5.3. Methode	26
1.5.4. Ergebnisse	26
1.5.5. Zusammenfassung und Ausblick	29
2. Soziale Kompetenzen	32
2.1. Begriffsdefinition	32
2.2. Konkrete soziale Kompetenzen	34
2.3. Kompetenzbereiche: Kooperation bzw. Teamfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit und Perspektivenübernahme	36
2.3.1. Kompetenzbereich: Kooperation bzw. Teamfähigkeit	36
2.3.2. Kompetenzbereich Toleranz	37
2.3.3. Kompetenzbereich Kritikfähigkeit	37
2.3.4. Kompetenzbereich Perspektivenübernahme	38
2.3.5. Kompetenzbereiche im Musikunterricht	39

2.4.	Lernprinzipien	40
2.4.1.	Modell-Lernen bzw. sozial-kognitives Lernen	41
3.	Der Erfahrungsraum sozialen Lernens	43
3.1.	Die Bedingungen des Aufwachsens	43
3.2.	Die dyadische Interaktion	44
3.3.	Die Gruppe als sozialer Erfahrungsraum	45
3.4.	Struktur von Gruppen	46
3.5.	Atmosphäre in Gruppen	48
3.6.	Nicht-Beteiligung am Gruppenprozess	49
3.7.	Führung von Gruppen	50
4.	Die Schule im Kontext sozialer Kompetenzentwicklung	52
4.1.	Bedeutung der Lehrperson	53
4.2.	Der Schultyp Musikmittelschule	54
4.3.	Der Lehrplan der Musikmittelschulen	55
4.4.	Struktur in Musikmittelschulen	56
5.	Das Klassenmusizieren	58
5.1.	Definition	58
5.2.	Transferwirkungen	60
5.3.	Musikalische Intentionen des Klassenmusizierens	61
5.4.	Musikalisch-ästhetische Praxis	62
6.	Empirischer Teil	64
6.1.	Forschungsinteresse	64
6.2.	Forschungsstrategie	65
6.3.	Forschungsmethode	66
6.3.1.	Begründung der Forschungsmethode	66
6.3.2.	Bestimmung des Ausgangsmaterials	66
6.4.	Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022)	68
6.4.1.	Exemplarisches Beispiel der Analyse	69

7.	Darstellung der Ergebnisse	71
7.1.	Umgang mit Kritik	71
7.2.	Nicht-Beteiligung am Musizieren	73
7.3.	Umgang mit Fehlern/Inkompetenzen	75
7.4.	Wertschätzung in der Gruppe	76
7.5.	Verantwortung übernehmen	79
7.6.	Umgang mit Herausforderungen	80
7.7.	Angestrebte Zielvorstellungen	82
8.	Gegenüberstellung der Ergebnisse mit der Literatur	84
8.1.	Kritikfähigkeit	84
8.2.	Nicht-Beteiligung am Musikunterricht	86
8.3.	Umgang mit Fehlern/Inkompetenz	88
8.4.	Wertschätzung in der Gruppe	90
8.5.	Verantwortung übernehmen	91
8.6.	Ursachen eines Problems erkennen	93
8.7.	Angestrebte Ziele	94
9.	Fazit und Ausblick	96
10.	Literaturverzeichnis	99
11.	Anhang	105

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ, Dr.ⁱⁿ Mag. Eveline Christof für die kompetente und unkomplizierte Betreuung dieser Masterarbeit bedanken. Mit ihrer Expertise hat sie mich von der Themenfindung bis hin zum Finalisieren meiner Masterarbeit bestens unterstützt.

Der größte Dank jedoch gilt meiner Familie und meinen Freunden, allen voran meinen Eltern, die mich immer bedingungslos unterstützt haben und mir für meine Vorhaben immer Zuspruch gegeben haben. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Partner Urban, der in allen Gefühlslagen an meiner Seite war und mich auch in herausfordernden Momenten motivieren konnte.

Letztlich richte ich auch ein Dankeschön an meine Kollegin Sarah für das sorgfältige Korrekturlesen meiner Arbeit.

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Förderung und (Weiter-) Entwicklung sozialer Kompetenzen durch das Klassenmusizieren im Rahmen des Musikunterrichts an Musikmittelschulen. Das Interesse für das Thema entstand zu Beginn aus der eigenen Unterrichtserfahrung an einer Musikmittelschule, an der beobachtet werden konnte, dass soziale Fähigkeiten die Voraussetzung zum gelungenen, gemeinsamen Musizieren sind und im Rahmen des Klassenmusizierens durch unterschiedliche Situationen gefördert und entwickelt werden können. In weiterer Folge wurde die einschlägige Fachliteratur rund um den Erwerb und der Förderung sozialer Kompetenzen zuerst allgemein und dann in Bezug auf die Schule bzw. den Musikunterricht und beim Klassenmusizieren erkundet. Die für diese Arbeit aufgestellte Hypothese wurde von folgendem Zitat von Hans Günther Bastian, welcher in Deutschland eine sehr einschlägige Studie (Bastian-Studie) durchgeführt hat, unterstützt:

Musik [fördert] die Intelligenz, das Sozialverhalten, die emotionale Stabilität, [...] und andere außermusikalische Fähigkeiten.
(Bastian 2000; In: Jank 2017, S. 109)

Die intensive Beschäftigung mit bereits durchgeführten Studien führte zu der Erkenntnis, dass der Erwerb bzw. die Förderung sozialer Kompetenzen durch erweiterten Musikunterricht bereits Gegenstand von Studien war, diese jedoch schon einige Jahre in der Vergangenheit lagen und es keine Untersuchung an österreichischen Musikmittelschulen, welche ebenfalls einen erweiterten Musikunterricht anbieten, gab. Aus dieser Forschungslücke heraus entstand das persönliche Forschungsinteresse mit der zentralen Forschungsfrage:

*„Inwiefern werden soziale Kompetenzen durch das Klassenmusizieren an Musikmittelschulen aus der Sicht von Schüler*innen gefördert?“*

Um diese Frage beantworten zu können, wurden Schüler*innen aus der achten Schulstufe befragt und deren Einschätzung in Bezug auf soziale Fähigkeiten, die durch das Klassenmusizieren erworben werden, dargestellt. Für die Befragung wurden Schüler*innen gewählt, da ein sehr persönlicher und ehrlicher Einblick gewonnen werden sollte, der nicht

durch höhergestellte Ziele oder ideale Vorstellungen, wie Lehrpersonen diese häufig haben, getrübt werden sollte. Die Analyse der Mehrpersonen-Interviews wurde mit der Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) durchgeführt, da durch die Kategorienbildung, die das Kernelement dieser Methode darstellt, die sozialen Kompetenzen und ihre Begründungen sehr deutlich aufgelistet werden konnten.

Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wird im ersten Kapitel ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Die fünf vorgestellten Studien sind aus ähnlichen bzw. angrenzenden Fachbereichen. Die Schweizer Studie, die Bastian-Studie, die Untersuchung des Hofer-Modells und die Forschungen zum Je-Ki-Programm beziehen sich auf den erweiterten Musik- bzw. Instrumentalunterricht. Die aktuelle Forschung zum Klassenmusizieren wurde aufgrund ihrer Aktualität und der inhaltlichen Gemeinsamkeit, dem Klassenmusizieren, ausgewählt. Die Darstellung der Ergebnisse bzw. Erkenntnisse der Studien wurde auf die für diese Arbeit wesentlichen beschränkt und beziehen sich deshalb auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen durch das (Klassen-) Musizieren.

Im zweiten Kapitel werden die wesentlichen Begriffe in Bezug auf soziale Kompetenzen definiert und die Kompetenzen Kooperation und Teamfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit, und Perspektivenübernahme näher beschrieben. Dies wird abgerundet durch die Kompetenzbereiche, die von Schüler*innen am Ende der achten Schulstufe erreicht werden sollten. Die dargestellten Lernprinzipien geben einen Überblick, auf welche Art und Weise die vorgestellten Kompetenzen erworben werden können.

Im Weiteren wird in Kapitel drei der Erfahrungsraum, in dem soziales Lernen stattfindet, dargestellt. Dabei wird zuerst auf die Bedingungen des Aufwachsens sowie auf die ersten Möglichkeiten sozialen Interagierens eingegangen und in weiterer Folge auf das Gefüge einer Gruppe und deren Einflussfaktoren in Bezug auf Struktur, Atmosphäre und Führung. Anschließend wird die Schule, im speziellen die Schulform der Musikmittelschule mit ihrem Lehrplan sowie der Struktur vorgestellt und auch auf die Bedeutung, die Lehrpersonen bei der sozialen Kompetenzentwicklung zukommt, eingegangen.

Außerdem werden unterschiedliche Definitionen der besonderen Musizierform des Klassenmusizierens, die den Forschungsrahmen bildet, gegenübergestellt und eine für diese Arbeit relevante gewählt. An dieser Stelle wird auf die ausschließlich musikalischen Intentionen des Klassenmusizierens wie z. B. der musikalisch-ästhetischen Praxis eingegangen und der Prozess des Transfers von Wissen beschrieben.

Im empirischen Teil wird zu Beginn die gewählte Forschungsmethode vorgestellt und anschließend die Methode der Analyse, die Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) beschrieben. Anhand eines Beispiels wird die konkrete Vorgehensweise der Analyse exemplarisch dargestellt.

Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse in den einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt und im Weiteren der Fachliteratur sowie den Ergebnissen der vorangegangenen Studien gegenübergestellt.

Im letzten Kapitel, Fazit und Ausblick, werden die Erkenntnisse der durchgeführten Studie zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten in diesem Fachbereich gegeben.

1. State-of-the-Art

Zu Beginn dieser Arbeit soll eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand gegeben werden. Der Forschungsbereich in Bezug auf die soziale Kompetenzentwicklung durch das Musizieren ist nicht besonders umfangreich, daher wird auf einschlägige Studien zurückgegriffen, die einerseits die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowohl durch das aktive Musizieren als auch durch die Musikrezeption untersuchten. Da die vorgestellten Studien aus unterschiedlichen Blickwinkeln stammen, wurde die Darstellung der Ergebnisse auf die für diese Arbeit wesentlichen eingegrenzt und entsprechen daher nicht der Vollständigkeit.

1.1. Die Schweizer Studie

Eine der ersten groß angelegten Studien, die die außermusikalischen Wirkungen von Musikunterricht erforschte, war die ‚Schweizer Studie‘, ein Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht, der über drei Jahre wissenschaftlich begleitet wurde. Der Studie zugrunde liegt die Annahme, dass

die intensive Beschäftigung mit Musik (Singen, gemeinsames Musizieren und Tanzen sowie die Schulung des Notenlesens und Musikhörens) die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis und die sprachliche und allgemeine Ausdrucksfähigkeit fördert und die Lebensfreude steigert.
(Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 44)

Dadurch, dass sich ein erweiterter Musikunterricht auch positiv auf die schulische Motivation auswirkt, kann auch davon ausgegangen werden, dass sich die Leistungen in den Fächern, in denen die Unterrichtszeit zugunsten des Musikunterrichts verkürzt wurde, nicht verschlechtern bzw. sogar verbessern (ebd.).

Diese Hypothese diente als Grundlage für die Forschung und beruht auf vielen mehr oder weniger bestätigten Hypothesen aus den vergangenen Jahrhunderten über die Wirkung von Musik (ebd. S. 45ff). Grundsätzlich war die Studie aber nicht ausschließlich auf die Bestätigung dieser Grundannahme aus, sondern auf die Erforschung und Erkundung der Zusammenhänge (ebd. S. 50).

In der folgenden Abbildung wird die hypothetische Annahme der Zusammenhänge sowie Auswirkungen erweiterten Musikunterrichts grafisch dargestellt:

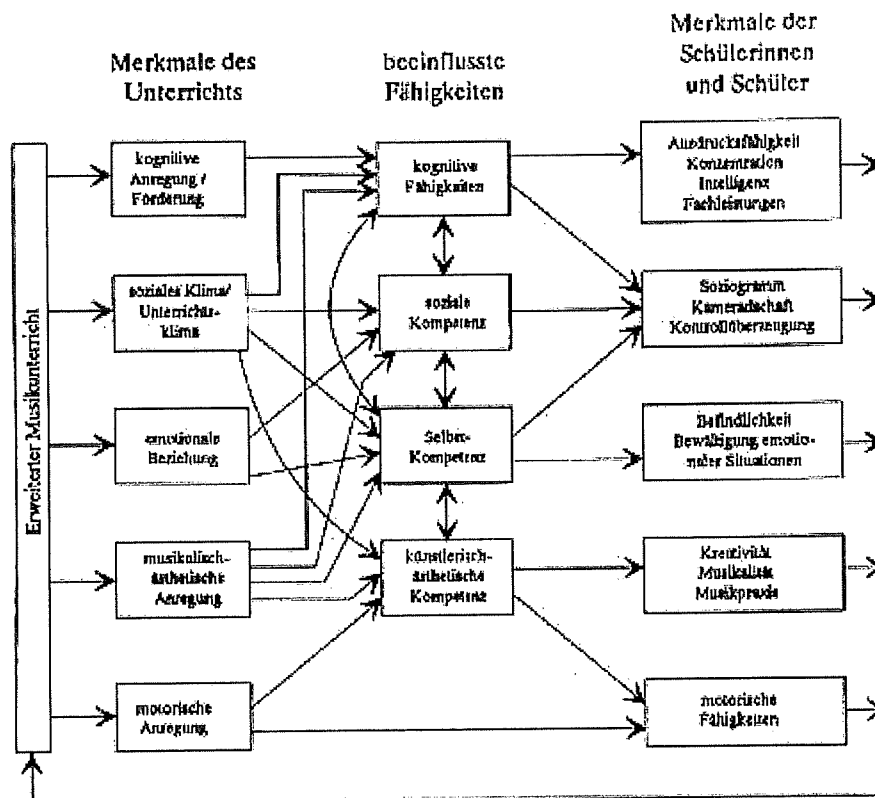


Abbildung 1: Hypothetisches Zusammenhangsmuster von erweitertem Musikunterricht und positiver Persönlichkeitsentwicklung (Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 53)

1.1.1. Planung und Durchführung

Der Schulversuch im Rahmen der Schweizer Studie begann im Jahr 1988, wobei ein Jahr später noch weitere Klassen hinzukamen, schlussendlich nahmen 50 Volksschulklassen aus allen Jahrgängen teil (ebd. S. 34). Die Studie wurde wesentlich von Trudi Lauper, Maria Spychiger und Jean-Luc Patry wissenschaftlich begleitet (ebd. S. 43). Um die Veränderungen und Auswirkungen von erweitertem Musikunterricht beurteilen zu können, wurde jeder Versuchsklasse eine Kontrollklasse zugeordnet. Am Beginn, mehrmals zwischendurch und am Ende des dreijährigen Schulversuchs fanden in den Klassen Messungen statt. Für die Messungen wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Um ein breit gefächertes Ergebnis zu erhalten, wurden nicht nur eine,

sondern mehrere Variablen untersucht. In der Musikpädagogik wurde diese Methode der Messung bis dato noch nicht verwendet, deshalb wurde diese aus anderen Forschungsdisziplinen übernommen (Weber, Spychiger und Patry, S. 65).

Insgesamt nahmen an der Studie ca. 1.200 Schüler*innen aus sieben verschiedenen Schweizer Kantonen von der ersten bis zur siebten Schulstufe teil. Da die Notwendigkeit bestand, bei jüngeren Schüler*innen auf eine andere Art und Weise zu messen als bei etwas älteren, wurde die erste bis dritte Schulstufe im Begriff ‚Unterstufe‘ zusammengefasst, und die älteren Schüler*innen, von der vierten bis zur siebten Klasse, im Begriff ‚Oberstufe‘. Die Messungen wurden entweder von den Lehrpersonen der Klassen oder von Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt (Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 58f).

Die Lehrpersonen mussten in der Planung und Durchführung keine Vorgaben des Forschungsteams erfüllen. Da sich die Messung bzw. der Vergleich des Musikunterrichts allerdings aufgrund der vielen verschiedenen Unterrichtsstile als problematisch erwies, wurden die Lehrpersonen mittels Fragebögen zu ihrem Unterricht befragt (ebd. S. 59f).

1.1.2. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie beziehen sich, wie bereits erwähnt, nicht ausschließlich auf die außermusikalische Wirkung von Musikunterricht, sondern auch auf die Zusammenhänge bzw. Bereiche im Musikunterricht. So wurde z. B. auch der Unterricht anhand der Fragebögen der Lehrpersonen einer Analyse unterzogen oder im Bereich der Sachkompetenz die Auswirkungen von erweitertem Musikunterricht z. B. auf die Kreativität und die Intelligenz gemessen (ebd. S. 64ff). Für die weiteren Ergebnisse in diesem Bereich wird hier auf die Primärliteratur verwiesen. Die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse werden nun dargestellt.

Die Ergebnisse werden in drei Bereiche unterteilt, die auch auf unterschiedlichen Forschungsmethoden beruhen. Das ‚Unterrichtsklima‘ und die ‚sozialen Beziehungen‘ wurden mit quantitativen Methoden erforscht und die ‚Entwicklung im sozialen Bereich einer einzelnen Klasse‘ auf qualitative Art und Weise untersucht (ebd. S. 65).

Unterrichtsklima

Um das Unterrichtsklima in einer Klasse beurteilen zu können, wurde ein fünfstufiger Fragebogen zu unterschiedlichen Bereichen von Schüler*innen ausgefüllt. Einige Ergebnisse der Auswertung werden nun vorgestellt:

- Das ‚Konkurrenzverhalten‘ wurde im Musikunterricht von Schüler*innen geringer, die ‚Disziplin‘ hingegen höher eingeschätzt als im Deutschunterricht. Da dieses Ergebnis in Versuchs- und Kontrollklassen ident ausfiel, wird es nicht mit dem erweiterten Musikunterricht in Zusammenhang gebracht (Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 67).
- Die Bereiche ‚Kooperation‘ und ‚Verständlichkeit des Unterrichts‘ zeigen in den Versuchsklassen mit erweitertem Musikunterricht eine Steigerung, wohingegen sich diese Bereiche in den Kontrollklassen negativ entwickelt haben. Im Deutschunterricht waren die Resultate gegenteilig, dort erzielte die Kontrollgruppe positivere Ergebnisse und die Versuchsgruppe negativere. Eine Begründung für dieses Ergebnisse zu finden, stellt sich als schwierig heraus, jedoch zeigt dieses Beispiel, dass bei der Übertragung von Ergebnissen mit Sorgfalt vorgegangen werden muss (ebd., S. 67f).

Soziale Beziehungen

Die sozialen Beziehungen wurden auch mit einem Fragebogen quantitativ erforscht. Die Schüler*innen beurteilten dazu ihre Sympathien bzw. Antipathien zu Mitschüler*innen und gaben jeweils ihre Lieblingsperson als auch die Person, mit der sie am wenigsten gern zusammen waren, an. Die Ergebnisse wurden in einem Soziogramm dargestellt und zeigten, dass die Beziehungen zwischen den Klassenmitgliedern innerhalb der Versuchsgruppe sehr positiv waren. Zu sehen ist aber auch, dass die Ablehnung einem Mädchen gegenüber besonders groß war und einem Jungen gegenüber zwar etwas geringer, aber auch sichtbar, war. Im Verlauf der Messungen konnten diese beiden Kinder immer mehr in das soziale Gefüge der Klasse integriert werden. Im Vergleich zur Kontrollgruppe kann gesagt werden, dass die sympathische Entwicklung in der Versuchsgruppe deutlich höher war. Zudem konnten die Versuchsklassen zum ersten Messzeitpunkt ein grundsätzlich positiveres Ergebnis erzielen. Da allerdings die ersten Messungen erst nach Versuchsbeginn

durchgeführt wurden, besteht auch die Möglichkeit, dass bereits in dieser kurzen Zeit der erweiterte Musikunterricht gemeinschaftsbildend wirkte und somit das Ergebnis schon beeinflusst hatte (Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 71).

Soziale Entwicklung einer einzelnen Klasse

Anhand einer ausgewählten Klasse der Versuchsklassen wurden Ergebnisse einer besonders positiven soziale Entwicklung vorgestellt (ebd. S. 72ff). Eine soziale und fachlich sehr schwierige Klasse wurde von einer neuen Lehrperson übernommen. Die Eltern sowie Schüler*innen stimmten dem Schulversuch zu und wurden zu einer Versuchsklasse mit erweitertem Musikunterricht. Nachdem das gemeinsame Musizieren nicht funktionierte, weil viele soziale Kompetenzen vonseiten der Schüler*innen nicht vorhanden waren, setzte der Lehrer auf die Entwicklung des Bewusstseins der Schüler*innen. Nach gescheiterten Musikstunden führte der Lehrer lange Gespräche mit der Klasse. Dies rief nicht nur die Wahrnehmung und das Reflektieren der Musiziersituation, sondern auch eine Verbesserung der Gesprächskultur hervor (Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 74). Eine konkrete Verbesserung war z. B., dass Leistungen nicht mit dem Durchschnitt, sondern mit sich selbst verglichen werden sollten. Dadurch konnte eine Verringerung des Konkurrenzverhaltens erzielt werden. Zudem wurden Ziele durch eine Steigerung der Akzeptanz und des einander Zuhörens zunehmend als gemeinsame erachtet und verfolgt (ebd. S. 74).

Fachliche Leistungen

Im Schweizer Schulversuch wurden aufgrund des erweiterten Musikunterrichts Stunden anderer Fächer gekürzt. Im Vergleich aller Versuchs- und Kontrollgruppen konnten die Kontrollklassen ein besseres Ergebnis bei den fachlichen Leistungen erzielen. Innerhalb der Gruppen gibt es allerdings schon Abweichungen. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Unterstufe und auch in der Oberstufe keine signifikanten Ergebnisunterschiede bei den fachlichen Leistungen zwischen Kontroll- und Versuchsgruppen festzustellen waren. Lediglich in der Mittelstufe, welche auch den Übergang von der Unter- zur Oberstufe impliziert, zeigten sich in der Versuchsgruppe schlechtere Ergebnisse als in der Kontrollgruppe (ebd. S. 87f).

Die Ergebnisse dieser ersten wesentlichen Studie zeigen, dass soziale Kompetenzen, wie das gemeinsame Verfolgen von Zielen sowie das Konkurrenzverhalten in einer Gruppe, durch den erweiterten Musikunterricht deutlich verbessert werden konnten. Ein wichtiges Ergebnis lieferten die fachlichen Leistungen, die durch erweiterten Musikunterricht und damit weniger Fachunterricht nicht schlechter ausfielen als in den Kontrollklassen.

1.2. Die Bastian-Studie

Bei der sogenannten ‚Bastian-Studie‘ handelt es sich um die ausführlich angelegte Langzeitstudie aus Deutschland, die im Jahr 2000 von Hans Günther Bastian veröffentlicht wurde. Das Team rund um Bastian, bestehend aus Roland Hafen, Martin Koch und Adam Kormann, erforschte in den sechs Jahren von 1992 bis 1998 die „Einflüsse von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ (Bastian 2007, S. 101f) an Berliner Grundschulen. Dem Forschungsinteresse liegt die Theorie des Transfers zugrunde, die, worauf in Kapitel 5.2. noch näher eingegangen wird, besagt, dass durch die erweiterte Musikerziehung bzw. durch das Musizieren oder das Erlernen eines Instruments positive Wirkungen in außermusikalischen Bereichen erzielt werden können.

1.2.1. Planung und Durchführung

Für die Studie wurden fünf Klassen aus sieben Berliner Grundschulen als Modellgruppen und zwei Klassen als Kontrollgruppen ausgewählt. Die Modellgruppen erhielten wöchentlich zwei Stunden Musikunterricht und wurden zusätzlich im Rahmen von Einzel- oder Gruppenunterricht auf einem Instrument unterrichtet, mit dem auch im Ensemble musiziert wurde. Die Kontrollgruppe erhielt nur eine Stunde Musikunterricht in der Woche (Bastian 2007, S. 102).

Im Laufe des Projekts wurden einerseits differentialpsychologische Merkmale, wie z. B. musikalische Begabung, emotionale Stabilität verSchüler*innen Labilität, Kreativität, soziale Kompetenz, Konzentration, allgemeine Schulleistungen, Selbsteinschätzung und Intelligenz, und andererseits sozialpsychologische Merkmale, die sich u. a. auf die

Erziehung, das soziale Milieu, das Bildungsniveau sowie den Stellenwert von Bildung und Musik beziehen, untersucht (Bastian 2007, S. 102).

1.2.2. Methode

Auch in dieser Studie wurden, wie bereits in der ‚Schweizer Studie‘, quantitative und qualitative Methoden kombiniert. Umfangreiche Interviews und Gespräche mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Schüler*innen bildeten das Kernelement der Forschung. Weiters wurden mittels quantitativer Methoden mit Schüler*innen Tests durchgeführt, die im Laufe der Forschungsdauer auch evaluiert und angepasst wurden. Die Autor*innen waren sich bewusst, dass unbestimmte Faktoren bzw. Zusammenhänge die Forschung beeinflussen könnten und gingen daher bei der Auswahl der Methoden sehr sorgfältig vor (ebd. S. 103).

1.2.3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie sind sehr umfassend und detailreich. Im Folgenden werden einige wesentliche Ergebnisse exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellt.

Soziale Kompetenz

Mit einem Soziogramm, der Befragung zur Sympathie und Antipathie von Mitschüler*innen, welches auch Mehrfachnennung zuließ, konnte festgestellt werden, dass

- die Sympathien in der Modellgruppe zu jedem Messezeitpunkt höher waren,
- 92 % der Kinder der Modellgruppe wenigstens eine Positivwahl bekamen,
- die Ablehnung in den Kontrollklassen am Ende der vierten, fünften und sechsten Klasse signifikant höher als in den Modellgruppen war (Bastian 2007, S. 52f). Diese Feststellung bestätigt die These, dass Schüler*innen durch erweiterten Musikunterricht weniger häufig eine Ablehnung erhalten.
- die Sympathiewahlen in Modell- und Kontrollgruppe kontinuierlich sanken. Als mögliche Gründe dafür werden das Einsetzen der Pubertät sowie die allmähliche

Auflösung der Klassengemeinschaft hinsichtlich des bevorstehenden Schulwechsels genannt (Danner 2011, S.17).

Im weiteren Verlauf fanden die Autor*innen heraus, dass Schüler*innen häufiger, als wenn sie keinen erweiterten Musikunterricht hatten, aus Erfahrungen lernen und neben dem Beurteilen von Situationen auch ihre ‚soziale Urteils- und Reflexionsfähigkeit‘ gefördert wird. Zudem wird davon ausgegangen, dass dies auch die Integration in der Schulklasse positiv beeinflusst und dadurch die Gewaltbereitschaft und das Aggressionspotential von Kindern gemindert werden (Bastian 2007, S. 56ff).

Intelligenz

Auch im Bereich der Intelligenz lässt sich eine positive Bilanz ziehen. Zu Beginn der Messungen unterschieden sich Kontroll- und Modellgruppe nicht maßgeblich. Nach vier Jahren allerdings wurde bei Schüler*innen aus der Modellgruppe ein deutlicher Zuwachs des Intelligenzquotienten (= IQ) verzeichnet. Bei Schüler*innen, die bereits am Beginn der Messungen einen höheren IQ aufwiesen, wirkte sich der erweiterte Musikunterricht noch einmal positiv auf den IQ aus und steigerte diesen. Auch bei sozial benachteiligten oder weniger geförderten Schüler*innen der Modellgruppe wurde ein Zuwachs des IQ festgestellt (Danner 2011, S. 17f).

Konzentration

Im Bereich der Konzentration wurden keine erheblichen Unterschiede gemessen. Grundsätzlich war festzustellen, dass die Konzentration im Laufe der Erhebungen gesunken ist, wobei in den Modellklassen die Konzentration grundsätzlich besser beurteilt wurde als in den Kontrollklassen. Dem erweiterten Musizieren könnte in diesem Fall eine kompensatorische Wirkung zukommen (ebd. S. 18).

Auswirkungen des Musiklernens auf die schulische Leistung

Die Annahme, dass sich der erhebliche Zeitaufwand, welcher mit dem Erlernen eines Instruments einhergeht, negativ auf die Schulleistungen der Schüler*innen auswirkt, hat sich nicht bestätigt. Die Kinder der Modellgruppe haben im Laufe der Erhebung stets mindestens

genauso gut bzw. teilweise sogar besser abgeschnitten als jene aus der Kontrollgruppe (Danner 2011, S. 18f).

Durch die vielen und raschen Veränderungen in der Gesellschaft, die bereits im Jahr 2007 von Bastian (S. 19ff) als beachtlich und herausfordernd bezeichnet wurden (Anm.: und bis dato sicherlich gestiegen sind), steigen auch die Anforderungen an Teilhaber*innen dieser. Die möglichen Schlüsselqualifikationen, die durch einen erweiterten Musikunterricht entwickelt werden können, sollten aber nicht das primäre Ziel des Musizierens sein, sondern ein „positiver Nebeneffekt“ (Bastian 2007, S. 37) dessen. Im Vordergrund sollten stets die Freude und Begeisterung für die Musik und das Musizieren stehen.

1.3. Das Hofer-Modell

Das Kulturunternehmen ‚Hofer-Symphoniker‘ aus Bayern, Deutschland, ist nicht nur ein Orchester im professionellen Bereich, sondern führt auch eine eigene Musikschule, in der die Orchestermusiker*innen als Pädagog*innen tätig sind und ihr Instrument unterrichten. Im Jahr 2007 und 2008 wurde vom Orchester eine Studie durchgeführt, bei der die Wirkung von Instrumentalunterricht auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten untersucht wurden (HWZ o.J., S. 6).

Das ‚Hofer-Modell‘ untersucht zwar nicht den schulischen Musikunterricht, da allerdings das Lernen und Spielen eines Instruments in den Musikklassen der Musikmittelschulen dem wesentlichen Unterrichtsinhalt des Klassenmusizierens entspricht, wurde diese Studie auch als aufschlussreich erachtet.

Diese Studie wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst und der Oberfrankenstiftung finanziert.

1.3.1. Planung und Durchführung

1. Teil

Die Studie wurde in zwei Abschnitte gegliedert. Im ersten Teil wurden 21 Schüler*innen der Musikschule anhand von standardisierten Computertests in acht unterschiedlichen Bereichen, wie z. B. Gedächtnis, Konzentration/Aufmerksamkeit, Intelligenz, Soziale Kompetenz/Selbstbehauptung, Soziale Integration in verschiedenen Lebensbereichen, getestet. Als Kontrollgruppe standen 21 Jugendliche aus demselben Ort, die keinen Instrumentalunterricht besuchten, zur Verfügung, die auch denselben Tests unterzogen wurden, um anschließend Vergleiche herstellen zu können (HWZ o.J., S. 7).

Ergebnisse Teil 1

Aus dem ersten Teil der Forschung geht hervor, dass die Wahrnehmung von Emotionen bei Musiker*innen differenzierter ausgeprägt ist und diese sich länger konzentrieren können als Nichtmusiker*innen (ebd. S. 13). Unter den Musikschüler*innen lassen sich geschlechterspezifische Unterschiede erkennen. So zeichneten sich weibliche Musikerinnen durch eine gesteigerte Motivation in Bezug auf ihre Leistung aus, wohingegen männliche Musiker durch Angst vor der Prüfung ihre Leistung steigern und ihre Reserven vollkommen ausloten konnten (ebd.).

2. Teil

Im zweiten Teil der Forschung wurden fast ein Jahr später funktionelle Magnetresonanztomographien im Klinikum Großhadern bei München durchgeführt. Vor und nach dieser Untersuchung wurden wiederum zusätzliche Tests durchgeführt. An diesem Teil der Studie haben von den 42 Teilnehmer*innen des ersten Abschnitts nur mehr 34, davon 18 Musiker*innen und 16 Nicht-Musiker*innen teilgenommen. Durch die funktionelle Magnetresonanztomographie wurde der Sauerstoffgehalt im Blut sowie etwaige Veränderungen dessen gemessen (ebd. S. 14ff). Während des Versuchs hörten die Personen unterschiedliche Stimuli, entweder in gesprochener Sprache oder in Form von musikalischen Hörbeispielen. Diese wurden in mehreren Durchgängen und unterschiedlichen Reihenfolgen gespielt (ebd. S. 15).

Ergebnisse Teil 2

Die Untersuchung hat ergeben, dass bei gesprochenen Stimuli die Gefühle ‚Trauer‘ und ‚Freude‘ von den Musiker*innen am meisten Aktivierung erzeugten. Die Autor*innen schreiben den Musiker*innen daher eine erhöhte Fähigkeit zur Empathie zu. Die Emotion ‚Angst‘ wurde hingegen bei Musiker*innen weniger wahrgenommen, wodurch den Musiker*innen mehr Gelassenheit und Stabilität im Umgang mit Angst zugesprochen wird (HWZ o.J., S. 23).

Fazit

Die Ergebnisse der Forschung bestätigen die positiven Auswirkungen des Musizierens, wodurch im weiteren Sinne Kompetenzen entwickelt werden können, die die berufliche sowie private Laufbahn beeinflussen und zu Zufriedenheit im Allgemeinen beitragen können (ebd., S. 24).

1.4. Forschungen am JeKi-Programm

Das Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘, kurz ‚JeKi‘, wurde im Jahr 2003 in Bochum ins Leben gerufen. Das Ziel war es, Schüler*innen der Grundschule auf freiwilliger Basis und möglichst niederschwellig die Möglichkeit zu bieten, ein Instrument lernen zu können. Dafür entstand die Kooperation mit der ansässigen Musikschule, die den Kleingruppenunterricht in der Grundschule auf geliehenen Instrumenten anboten. In den folgenden Jahren wurde das Programm auf das gesamte Ruhrgebiet sowie weitere Bundesländer ausgedehnt und auch die Bereiche ‚Tanzen‘ und ‚Singen‘ in das Programm aufgenommen (Schwippert, Lehmann-Wermser & Busch 2019, S. 10f). Das Programm wurde von Beginn an vom ‚Bundesministerium für Bildung und Forschung‘ erheblich gefördert, ebenso die wissenschaftlichen Forschungen, die das Programm aus unterschiedlichen Perspektiven im Zeitraum von 2009 bis 2016 begleiteten (Schwippert, Lehmann-Wermser & Busch 2019, S. 7).

1.4.1. Forschungsinteresse

Aus den unterschiedlichen Forschungsbereichen wird, aufgrund der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, auf die ‚Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen (=SIGrun)‘, welche die Wirkungen und langfristigen Auswirkungen von ‚JeKi‘ beforschte, und die daran aufbauende Studie ‚Wilma‘, die die „Wirkungen und langfristigen Effekte musikalischer Angebote“ (Schwippert, Lehmann-Wermser & Busch 2019, 12f) untersuchte, eingegangen.

‚SIGrun‘

Die ‚SIGrun-Studie‘ wurde in vier Teilbereiche unterteilt: ‚Kooperation, ‚Transfer, ‚Kulturelle Teilhabe, und ‚Präferenz. Im Bereich ‚Transfer‘ wurden quantitativ die Auswirkungen von ‚JeKi‘ auf die Kognition, das Selbstkonzept aber auch auf das soziale Klima im Unterricht beforscht (Schwippert et. al. 2019, S. 19).

‚Wilma‘

Die ‚Wilma‘ -Forschung bezieht sich auf den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe, die auch das Ende des ‚JeKi‘-Programms mit sich bringt und schließt an die ‚SIGrun‘ -Studie an. Auch ‚Wilma‘ wurde in zwei Teile geteilt, in die Bereiche ‚Transfer‘ und ‚Kulturelle Teilhabe‘. Im ‚Transfer‘-Bereich wurde untersucht, inwiefern sich das ‚JeKi‘ -Programm langfristig auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf das soziale Umfeld auswirkte (ebd. S. 20f). Die ‚SIGrun‘ -Studie war für die erste bis vierte Schulstufe angelegt und wurde von der ‚Wilma‘-Studie in der sechsten und siebten Schulstufe fortgeführt (ebd. S. 22).

1.4.2. Methode

Über die sechsjährige Dauer der beiden Studien wurde mit einer Kombination aus unterschiedlichen quantitativen und qualitativen Methoden stichprobenartig jährlich eine Erhebung durchgeführt. Dafür wurden neben Schüler*innen auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und die Schulleitung in die Forschung miteinbezogen (ebd. S. 22ff). Bei den Erhebungen waren nicht immer dieselben Schüler*innen beteiligt,

vor allem bei ‚WilmA‘ war die Zusammensetzung sehr unterschiedlich. Manche wurden von ‚SIGrun‘ übernommen, andere wiederum wurden bei ‚WilmA‘ erstmals befragt (Schwippert et. al. 2019, S. 28).

1.4.3. Ergebnisse

Einige der Ergebnisse, die für die gegenständliche Arbeit von Interesse sind, werden nun vorgestellt:

- Das ‚JeKi‘-Programm wirkt sich nicht unmittelbar auf die psychische oder vegetative Gesundheit aus. Die musikalischen Handlungsmöglichkeiten werden allerdings von ‚JeKi‘-Schüler*innen positiver wahrgenommen als von Nicht-‚JeKi‘-Schüler*innen.
- In der Übergangsphase von der Primar- zur Sekundarstufe wird das musikbezogene Handeln sehr stark von den Peers beeinflusst.
- Dem Stellenwert der Musik und des Musizierens der Eltern wird im Grundschulalter von den Kindern eine sehr hohe Bedeutung zugemessen, diese verringert sich im Übergang zum Jugendalter jedoch.
- Die Bildung von musikbezogenem Verhalten hängt eng mit der musikalischen Sozialisation zusammen und beeinflusst z. B. die Ausbildung von musikalischen Präferenzen.

(Schwippert et. al., 2019, S. 179f)

Unmittelbar positive Auswirkungen des Musizierens auf außermusikalische Bereiche, sogenannte Transferwirkungen, konnten durch die Studien nicht bestätigt werden. In Bezug auf frühere Studien, die diese Zusammenhänge, wenn diese auch mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten sind, bereits bestätigen konnten, wurde herausgefunden, dass ein höheres Maß an musikalischer Selbstbestimmtheit die Transferwirkung positiv beeinflussen kann. Da erst im Laufe einer intensiven Musikausbildung eine musikalische Selbstbestimmtheit entwickelt werden kann, spricht dies jedenfalls für den positiven Einfluss des ‚JeKi‘-Programms (ebd. S. 180). In diesem Bereich werden von den Autor*innen weiterführende Untersuchungen vorgeschlagen.

1.5. Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip

Die folgende Studie, die das ‚Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip‘ auf qualitative Weise aus der Sicht von Schüler*innen untersuchte, wurde im Juli 2023 von Moritz Kuck herausgegeben. Aufgrund der Aktualität wird diese Studie ausführlicher dargestellt, da Teile der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit teilweise mit dieser Studie in Verbindung gebracht werden können.

1.5.1. Begriffsklärungen

Dass die Terminologie des Begriffs ‚Klassenmusizieren‘ nicht eindeutig ist, wird in Kapitel 5.1. näher besprochen. Als Grundlage für diese Studie bezieht sich Kuck (2023, S. 14ff) auf die Definition von Pabst-Krueger, die in Kapitel 5.1. näher dargestellt wird.

Da in den Interviews sehr viele unterschiedliche Begriffe für das Klassenmusizieren verwendet wurden, wird der Begriff des ‚Musikmachens‘ damit gleichgesetzt (ebd. S. 212).

1.5.2. Forschungsinteresse

Über den Forschungsstand im Bereich des Klassenmusizierens wurde in diesem Kapitel schon ein Überblick gegeben. Daraus geht hervor, dass die existierenden Forschungen sehr überschaubar sind und die Durchführung der Studien bereits einige Jahre in der Vergangenheit liegen. Die Notwendigkeit einer aktuellen Forschung im Bereich des Klassenmusizierens wurde u.a. von der Musikpädagogin Anne Niessen angeregt. Die vorliegende Studie wurde zwischen 2018 und 2022 an Gymnasien und an einer Hauptschule im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Deutschland) durch eine Befragung von Schüler*innen durchgeführt. Die befragten Schüler*innen besuchten jeweils die neunte Schulstufe einer allgemeinbildenden Schule, an der es keinen erweiterten Musikunterricht gab (ebd. S. 10).

1.5.3. Methode

An die Forschung wurde explorativ herangegangen, dies bedeutet, dass das Forschungsinteresse den gesamten Bereich des Klassenmusizierens aus der Sicht von Schüler*innen umfasste und es nicht auf spezielle Aspekte eingeschränkt wurde (Kuck 2023, S. 56). Durch die gegenseitige Befruchtung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und eigenen Erfahrungen bzw. Annahmen wurde vom Autor ein Leitfaden als Grundlage für die Interviews mit Schüler*innen erstellt. Die Befragung wurde anhand eines ‚problemzentrierten Interviews, durchgeführt, welches eine Mischung aus einem Interview mit Leitfaden und einem erzählgenerierenden Interview ist (ebd. S. 61).

Der Auswertung der Daten liegt die Methode der ‚Grounded Theory Methodology‘ (GTM) zugrunde. Diese sieht einen Prozess zwischen Theorie und Empirie vor, welcher sich gegenseitig beeinflusst. Die Voraussetzungen für diese Methode sind die Kenntnisse über den aktuellen Forschungsstand sowie der wissenschaftlichen Theorien im Bereich des Forschungsgebiets (Kuck 2023, S. 76f).

1.5.4. Ergebnisse

Die Analyse wurde in drei Teile gegliedert. Der erste Teil befasst sich mit den Begriffen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in Bezug auf das Klassenmusizieren, im zweiten Teil wird den Faktoren, welche zu ‚Spaß‘ beim Klassenmusizieren führen, auf den Grund gegangen und im dritten Teil wird die ‚Einbindung des Klassenmusizierens in den Musikunterricht‘ beforscht (ebd. S. 106, S. 132, S. 150).

Aufgrund der explorativen Anlage dieser Forschung sind die Ergebnisse sehr umfangreich und untersuchen diverse Bereiche. Die für die Fragestellung dieser Arbeit relevanten Ergebnisse im Bereich der sozialen Aspekte beim Klassenmusizieren werden im Anschluss angeführt, entsprechen aber nicht der Vollständigkeit.

Ergebnisse im Bereich der Gruppe

Das Klassenmusizieren wird von den Befragten als ‚Gemeinschaftspraktik‘ gesehen, bei der unter dem häufigen Einsatz von Sozialformen, wie Partner- und Gruppenarbeiten, das Miteinander in den Vordergrund gerückt wird und durch das Einbringen der Ideen aller Gruppenmitglieder der ‚Spaß‘-Faktor erheblich beeinflusst wird (Kuck 2023, S. 141f). Jedoch wird von den Interviewten angegeben, dass es für sie ausschlaggebend ist, dass sich alle Mitglieder einer Gruppe an dem Musizierprozess beteiligen (ebd. S. 143). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das gemeinsame Musizieren positiv auf den Parameter ‚Spaß‘ auswirkt und dieser in weiterer Folge die Grundlage für die Motivation der Schüler*innen bietet. Dieser Prozess kann als ein sich gegenseitig beeinflussender Kreislauf gesehen werden (ebd. S. 144).

Die Auswirkungen des Klassenmusizierens auf soziale Kompetenzentwicklung wurden von den Interviewten als nebensächliche Effekte genannt, wobei das ‚Miteinander‘, welches durch das gemeinsame Musizieren im Musikunterricht erreicht wird, in keinem anderen Schulkontext erreicht werden kann (ebd. S. 144).

Die Bereicherung durch die Gruppe beim Musikerfinden wird durch das Weitergeben der eigenen Kenntnisse und Erfahrungen sowie dem Lernen von und mit den Gruppenmitgliedern von einer interviewten Schülerin konstatiert. Von einem anderen Schüler hingegen wird das Musikerfinden in der Gruppe oft als schwierig empfunden, vor allem das Zusammenführen der vielen unterschiedlichen Ideen innerhalb der Gruppe (Kuck 2023, S. 193). Dem zugrunde kann eine zu hohe Anzahl an Gruppenmitgliedern liegen, die es nicht allen Mitgliedern der Gruppe ermöglicht, sich in den kreativen Musizierprozess einzubinden (ebd. S. 147). Diese unterschiedlichen Sichtweisen stehen in engem Zusammenhang mit der Motivation der Schüler*innen sowie der persönlichen Bedeutung für das Klassenmusizieren (ebd. S. 203). Die Bedeutung des persönlichen Musikgeschmacks beeinflusst die zwei genannten Dimensionen sehr stark (ebd. S. 195).

Ein weiterer Gewinn des Klassenmusizierens in der Gruppe betrifft die ‚Sicherheit‘, die die Gruppenmitglieder dadurch erfahren, vor allem im Bereich der vokalen Musizierpraxis. So können eventuelles Schamgefühl und/oder Peinlichkeit, die beim solistischen Singen vor

Publikum bestehen können, durch das Singen in der Gruppe abgebaut werden. Werden diese Gefühle beim Singen allerdings gegenüber der Peergroup empfunden, so trägt das Musizieren mit dieser nicht zum Sicherheitsgefühl bei (Kuck 2023, S. 147ff).

In Bezug auf die ‚Selbstbestimmung‘ werden von den Interviewten unterschiedliche Perspektiven geschildert. Je nach Vorkenntnissen bzw. Erfahrungen ist es von Bedeutung, die Aufgabe an diese anzupassen und auch Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten. Dies wirkt sich in weiterer Folge auf die Motivation der Schüler*innen aus. ‚Selbstbestimmung‘ wird von den Interviewten häufig mit dem Wort ‚Freiheit‘ gleichgesetzt (ebd. S. 191f).

Lernen und Klassenmusizieren

In Bezug auf das Lernen wurde von den Befragten sehr deutlich zwischen dem ‚Musikmachen‘ und dem ‚Nicht-Musikmachen‘ unterschieden. Von den interviewten Schüler*innen wird das Lernen vorwiegend als Erwerb ‚deklarativen Wissens‘, welches im Rahmen des Musikunterrichts das musikalische Fachwissen meint, definiert (ebd. S. 170f). Dem gegenüber steht das ‚prozedurale Wissen‘, welches durch musikalisches Handeln angeeignet werden kann. Diese beiden Beschreibungen beziehen sich auf das Wissen und werden ergänzt vom ‚performativen Wissen‘, welches das musikalische Können umfasst (ebd. S. 174). Von den Befragten werden die Begriffe ‚Wissen‘ und ‚Können‘ nicht differenziert verwendet (ebd. S. 171). Aus den Interviews geht hervor, dass tendenziell im Unterricht dem ‚Musikmachen, weniger Zeit gewidmet wird als dem ‚Nicht-Musikmachen‘ (ebd. S. 216).

Beim ‚Nicht-Musikmachen‘ wird zwar von den Befragten der Erwerb ‚performativen Wissens‘ teilweise genannt, jedoch nicht als relevant erachtet (ebd. S. 176). Die hohe Bedeutung, die einige Befragte dem Erwerb deklarativen Wissens zuschreiben, wird damit begründet, dass dies das Wissen für Abschlussprüfungen (Abitur; Anm.: in Österreich: Matura) darstellt (Kuck 2023, S. 180f). Das Klassenmusizieren wird zwar als willkommene Abwechslung vom theoriegeleiteten Musikunterricht gesehen, jedoch in Hinblick auf Prüfungsvorbereitungen dem inhaltlichen Wissenserwerb hintangestellt.

Wird das ‚deklarativ erworbene Wissen‘ beim Klassenmusizieren angewendet, so wird dieser Lernprozess von den Befragten als nachhaltiger bezeichnet und das inhaltliche Wissen

in weiterer Folge auch besser verstanden (Kuck 2023, S. 182). Daran anschließend wird eine ‚eingebundene‘ Klassenmusizierpraxis, welche die Verknüpfung von inhaltlich-theoretischem Unterrichtsinhalt mit dem Klassenmusizieren meint, als erstrebenswert eingestuft (ebd. S. 186). Ein Schüler brachte jedoch zur Sprache, dass für ihn auch der Art und Weise der ‚Eingebundenheit‘ eine Bedeutung zukommt (ebd. S. 187). Dies spricht für eine ausgewogene Verknüpfung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ (ebd. S. 187).

1.5.5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse von Kuck (ebd. S. 209) zeigten die Perspektive von Schüler*innen auf das Klassenmusizieren auf. Dabei wurde neben der Unterscheidung, was Schüler*innen als ‚Musikmachen‘ und was als ‚Nicht-Musikmachen‘ einordnen, auch wesentlich auf die Funktionen des Klassenmusizierens eingegangen. Dem Wert, den das ‚Musikmachen‘ um der Musik Willen hat, wird in der Fachliteratur (siehe Kapitel 5.3.-5.4.) eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Legitimation des allgemeinbildenden Musikunterrichts zugeschrieben, von den interviewten Schüler*innen wird dies jedoch nicht mit besonderer Bedeutung hervorgehoben (ebd. S. 213).

In Bezug auf die Leistung wurde sichtbar, dass von den Befragten nur Musikunterricht, in dem ‚deklaratives‘ Wissen vermittelt wird, als relevant erachtet wird, ‚nicht-eingebundenes‘ Klassenmusizieren jedoch nicht. Daraus geht hervor, dass die Interviewten im Klassenmusizieren keine deklarativen Lernprozesse sehen, welche für die Schüler*innen in hinsichtlich Prüfungen aber eine große Bedeutung zukommen, da dabei hauptsächlich deklaratives Wissen abgefragt wird. Daher wird von den Befragten in der Zeit der Prüfungsvorbereitung auch mehr ‚Theorie‘ im Sinne des ‚deklarativen Wissens‘ gefordert (ebd. S. 215f). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das ‚Musikmachen‘ von den Befragten als eine Abwechslung vom inhaltlich-dominierten Musikunterricht gesehen wird (ebd. S. 218).

Der Autor misst der Unterscheidung zwischen Sekundarstufe 1 und 2 einen Unterschied zu und kommt zu dem Ergebnis, dass in der Sekundarstufe 1 dem ‚Musikmachen‘ eine größere Bedeutung zukommt, wohingegen in der Sekundarstufe 2 das ‚Nicht-Musikmachen‘ und

somit der Erwerb fachlichen Wissens bzw. der ‚Theorie‘ im Vordergrund steht. Die Alleinstellung des Klassenmusizierens wird wie folgt zusammengefasst:

Nichteingebundenes Klassenmusizieren ist für die Schüler*innen eine Praxis, in der es vordergründig nicht um Leistung, Lernen oder Bewertung geht und die sich nicht nur vom Nichtmusikmachen im Musikunterricht, sondern dem Großteil unterrichtlicher Praktiken in Schule an sich unterscheidet. (Kuck 2023, S. 217f)

Als mögliche Faktoren für den geringeren Wert des ‚nichteingebundenen‘ Musikmachens aus der Perspektive von Schüler*innen werden vom Autor Folgende genannt: die Ansiedelung am Ende der Musikstunde, die Beliebigkeit vonseiten der Lehrperson, die Mitbestimmung von Schüler*innen ausschließlich beim ‚nichteingebundenen‘ Klassenmusizieren sowie die fehlenden Reflexionsmöglichkeiten bzw. Transparenz im Bereich der Ästhetik (ebd. S. 223).

Das Verbalisieren von musikalisch-ästhetischer Erfahrung hat sich als schwierig herausgestellt. Der von den interviewten Schüler*innen genannte ‚Spaß‘ könnte dies aber möglicherweise beinhalten (ebd. S. 213).

Die Erkenntnis, vor allem in Bezug auf den Faktor ‚Spaß‘, welcher von Schüler*innen nur beim ‚Musikmachen‘ verortet wurde, nicht aber beim ‚Nicht-Musikmachen‘, führte beim Autor dazu, weitere Forschungen im Feld des ‚Nicht-Musikmachens‘ anzusiedeln (ebd. S. 221). Vom Autor wird jedoch nicht mehr Klassenmusizieren gefordert, sondern eine bessere Verknüpfung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, von ‚Musikmachen‘ und ‚Nicht-Musikmachen‘ (ebd. S. 221).

In Bezug auf den Wert des ‚Musikmachens‘ an sich wird vom Autor eine transparente Haltung gegenüber der ästhetischen Musizierpraxis vorgeschlagen, die im Unterricht in Form von gemeinsamem Reflektieren über das ‚Musikmachen‘ umgesetzt werden kann und dadurch die Bedeutung für Schüler*innen mehr ins Blickfeld rückt (ebd. S. 222f). Dieser didaktische Vorschlag findet sich auch in der einschlägigen Fachliteratur wieder (siehe Kapitel 5.4.).

Die vorgestellten Studien bieten einen Überblick über die Forschungsergebnisse im Bereich der Förderung der sozialen Kompetenzen durch erweiterten Musikunterricht. Die genannten Studien wurden in Grundschulen bzw. im Rahmen von Instrumentalunterricht durchgeführt. Der erweiterte Musikunterricht, der in Musikmittelschulen Teil des österreichischen Lehrplans ist, wurde dahingehend noch nicht eigens beforscht. Aus dieser Forschungslücke heraus entstand das persönliche Forschungsinteresse dieser Arbeit, welches die Förderung sozialer Kompetenzen bei Schüler*innen der achten Schulstufe durch das Klassenmusizieren im Fokus hat. Bevor die Forschungsergebnisse der für diese Arbeit durchgeführten Studie dargestellt werden, werden die theoretischen Hintergründe, die für die Entwicklung sozialer Kompetenzen beim Klassenmusizieren im Musikunterricht an Musikmittelschulen von Bedeutung sind, vorgestellt.

2. Soziale Kompetenzen

In diesem Kapitel werden zuerst unterschiedliche Auffassungen des Begriffs ‚soziale Kompetenzen‘ dargestellt. Anschließend werden konkrete Kompetenzbereiche der für diese Arbeit relevanten Kompetenzen, wie Kooperation/Teamfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit und Perspektivenübernahme, im Allgemeinen sowie in Bezug auf die Zielkompetenzen im Unterrichtsfach Musik in Anlehnung an den Lehrplan aufgezählt. Im Weiteren werden die Lernprinzipien, auf denen der Erwerb sozialer Kompetenzen beruht, vorgestellt.

2.1. Begriffsdefinition

Das Erforschen sozialer Kompetenzen ist Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen und bringt daher unterschiedliche Definitionen mit sich. Die Begriffe sind in der Literatur divers, die Bedeutungen meist aber sehr ähnlich, jedoch mit unterschiedlichen Tendenzen (Kanning 2002, S. 154f).

Im Allgemeinen basiert der Erwerb sozialer Kompetenzen auf sozialen Lernprozessen. Diese werden in Kapitel 2.4. näher dargestellt. Der Begriff ‚sozial‘ impliziert jegliche Art von Austausch, Beziehung bzw. Interaktion zwischen Personen. ‚Lernen‘ hingegen wird als immerwährender Prozess, welcher von Personen oder Institutionen beeinflusst ist, aber auch selbstständig erfolgen kann, bezeichnet. Durch das ‚soziale Lernen‘ sollen Verhaltensweisen, die sich an gesellschaftlichen Normen und Werten orientieren, vermittelt und erlernt werden (Goldenbaum 2012, S. 17f).

Prior (1976, S. 53) spricht in seinem Werk von ‚Elementarer Sozialerziehung‘ und erklärt den Begriff damit, dass durch die Aneignung fundamentaler sozialer Fähigkeiten deren Ausprägung und Selbstverständlichkeit im Laufe der schulischen Bildung vertieft werden sollen.

Diese Intention wird von Schaub und Zencke (2007; In: Goldenbaum 2012, S. 18) mit folgendem Zitat unterstützt:

Als Sozialerziehung wurde die Vermittlung elementarer sozialer Fähigkeiten und Verhaltensweisen durch erzieherische Maßnahmen bzw. erziehende Personen bezeichnet.
(Schaub und Zencke 2007; In: Goldenbaum 2012, S. 18)

Im Folgenden wird gezeigt, dass die sozialen Kompetenzen unter unterschiedlichen Begriffen subsummiert werden, sich in ihrer Bedeutung aber teilweise auch überschneiden. Thorndike (1920; In: Kanning 2002, S. 156) verwendet den Begriff ‚soziale Intelligenz‘ und meint damit das empathische Verhalten in sozialen Situationen. Salovey und Mayer hingegen (1989; In: Kanning 2002, S. 156) beziehen sich in ihrem Begriff der ‚emotionalen Intelligenz‘ auf den Einzelnen und dessen Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen, wohingegen Buhrmester (1996 In: Kanning 2002, S. 157) den Begriff der ‚interpersonalen Kompetenz‘ prägt, welcher sich auf sehr vertraute Beziehungen, wie es sie z. B. in Familien oder zwischen Lebenspartnern oft gibt, bezieht. Die ‚sozialen Fertigkeiten‘ oder auch ‚social skills‘ nach Becker & Heimberg (1986; In: Kanning 2002, S. 157) umfassen, wie der Begriff schon sagt, das Aneignen unterschiedlicher sozialer Fertigkeiten.

Die vielschichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden von Schuler & Barthelme (1995; In: Kanning 2002, S. 155) im Begriff ‚soziale Kompetenzen‘ zusammengefasst und im Plural verwendet. Dabei wird einerseits zwischen der Anwendung von sozial kompetentem Verhalten und andererseits der Verfügbarkeit über das Wissen von sozialem Verhalten, welches sozial kompetentes Verhalten begünstigt, unterschieden (2001; In: Kanning 2002, S. 155). Dies bedeutet, dass jemand, der in einer bestimmten Situation nicht sozial handelt, nicht automatisch über kein Wissen zu sozial kompetentem Verhalten verfügt, sondern in der jeweiligen Handlung nicht auf dieses Wissen zurückgreift. Diese Unterscheidung wirkt sich maßgeblich auf das Messen sozialer Kompetenzen aus.

Für diese Arbeit wurde das Wording ‚soziale Kompetenzen‘, welches im Plural steht, gewählt, da sich sozial kompetentes Verhalten aus vielen unterschiedlichen Kompetenzen zusammensetzt, die im nächsten Abschnitt detaillierter ausgeführt werden. Das Wort ‚sozial‘ impliziert die Interaktionen mit anderen Personen, die in dieser Arbeit näher untersucht werden sollen.

2.2. Konkrete soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen setzen sich aus unterschiedlichen Einzelkompetenzen zusammen, die sich wiederum durch konkrete Handlungsweisen äußern. In der Literatur werden diese entweder als einzelne (Teil-) Kompetenzen dargestellt oder in thematischen Bündeln zusammengefasst.

Prior (1976, S. 83f) definiert sogenannte ‚Richtziele‘, die sehr allgemein gehalten sind, um die Breite und Komplexität des Sozialverhaltens berücksichtigen zu können. Durch die Aufspaltung der ‚Richtziele‘ in ‚Grob- und Feinziele‘, werden den ‚Richtzielen‘ konkrete Handlungsweisen zugeschrieben, die zu einer Kompetenzbildung führen können. Diese ‚Grobziele‘ werden im Kapitel 2.3. durch konkrete Kompetenzbeschreibungen aufgezeigt. Folgende ‚Richtziele‘ wurden von Prior (ebd.) definiert:

Identität
Toleranz
Kooperation
Kritik
Solidarität
Sensibilität
Sprache
(Prior 1976, S. 83f)

Roth (1971; In: de Boer 2014, S. 24) teilte in seinem ‚Handlungskompetenzmodell‘ die sozialen Kompetenzen in die überfachlichen Bereiche ‚Selbstkompetenz‘, ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Sachkompetenz‘ ein und wies auf die Notwendigkeit der sozialen Erziehung hin, welcher neben der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten eine gleichwertige Bedeutung zukommen soll.

Die Autore*innen Caldarella und Merrell (1997; In: Goldenbaum 2012, S. 24f) führten eine ausführliche Studie über positives Sozialverhalten von Kindern durch und teilten die gewonnenen Erkenntnisse in die folgenden fünf Bereiche sozialer Kompetenzen ein:

1. ‚Fähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen zu bilden‘

Das Anbieten von Hilfe oder Unterstützung, die Fähigkeit, Komplimente und Lob auszusprechen sowie das Einladen anderer zum Spielen zählen als positive Indikatoren zum Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen.

2. ‚Selbstmanagementkompetenzen‘

Als Selbstmanagementkompetenzen werden die Kontrolle über sich selbst, das Einhalten von Regeln und Grenzen, die Kompromissbereitschaft und der positive Umgang mit Kritik genannt.

3. ‚Akademische Fähigkeiten‘

Das Ausführen der Anweisungen der Lehrperson sowie das eigenständige Arbeiten sind Teil der akademischen Fähigkeiten.

4. ‚Kooperative Kompetenzen‘

Zu den kooperativen Kompetenzen zählt das erfolgreiche Zusammenarbeiten und Anerkennen sozialer Regeln.

5. ‚Durchsetzungsfähigkeiten‘

Das Führen von Gesprächen und Schließen von Freundschaften sind Teil der Durchsetzungsfähigkeiten
(Caldarella und Merrell 1997; In: Goldenbaum 2012, S. 24f).

Die zugeordneten Kompetenzen, welche aus der Studie hervorgingen, wurden von den Kindern am höchsten bewertet, decken die jeweiligen Bereiche aber nicht vollständig ab (ebd.). Diese Studie bildet eine wesentliche Grundlage für die durchgeführte Studie dieser Arbeit, da diese sehr konkrete Kompetenzformulierungen beinhaltet. Die unterschiedlichen Einteilungen bzw. Bezeichnungen sozialer Kompetenzen der Autor*innen grenzen sich nicht immer voneinander ab, ähneln sich zum Teil sehr stark, überschneiden sich oder haben trotz unterschiedlicher Wordings dieselbe Bedeutung (Goldenbaum 2012, S. 25).

2.3. Kompetenzbereiche: Kooperation bzw. Teamfähigkeit, Toleranz, Kritikfähigkeit und Perspektivenübernahme

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Erwerb sozialer Kompetenzen im Bereich ‚Kooperation, bzw. ‚Teamfähigkeit‘, ‚Toleranz‘, ‚Kritikfähigkeit‘ und ‚Perspektivenübernahme‘. Letzteres steht sehr eng in Verbindung mit der Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen bzw. die Gefühle des Gegenübers wahrzunehmen, und der Empathie. Diese vier Kompetenzbereiche werden anschließend im Überblick dargestellt. Anzumerken ist, dass sich diese vier Kompetenzbereiche nicht trennscharf unterscheiden lassen, teilweise sogar ineinander übergehen.

2.3.1. Kompetenzbereich: Kooperation bzw. Teamfähigkeit

Kooperation betrifft die Koordination von Tätigkeiten zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels oder zur Bewältigung einer Aufgabe.
(Schmidt-Denter 2005; In: Petillon 2017, S. 33)

Welche konkreten Fähigkeiten diesen Kompetenzbereich umfassen, wird nun aus der umfassenden Literatur, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, zusammengeführt, da nur soziale Kompetenzen, die beim gemeinsamen Musizieren relevant sein können, ausgewählt wurden.

Die Fähigkeiten zur ‚Kooperation bzw. Teamfähigkeit‘ umfassen:

- Fähigkeit, auf andere einzugehen
- Sensibilität für Arbeitsschwierigkeiten anderer Gruppenmitglieder
- Fähigkeit, eigene Schwächen zuzugeben
- Fähigkeit zu konstruktiver Kritik
- Fähigkeit, zum kommunikativen Lernen
- Fähigkeit, Gruppenschwierigkeiten zu ertragen und konstruktiv zu lösen
- Fähigkeit, Befriedigung aus der Arbeit der Gruppe zu ziehen, auch dann, wenn keine sekundären Belohnungen bereitstehen
(Prior 1976, S. 92)
- Fähigkeit, erfolgreich zusammenarbeiten zu können
- Fähigkeit, andere um Hilfe zu bitten
- Anerkennen sozialer Regeln
(Caldarella & Merrell 1997; In: Goldenbaum 2012, S. 24f)

Ähnliche Definitionen sind auch in Petillon (2017, S.33) zu finden.

2.3.2. Kompetenzbereich Toleranz

Prior (1976, S. 88f) beschreibt Toleranz als aktives Verhalten, welches nach und nach entwickelt werden kann. Auf die Tatsache, dass nicht jeder Mensch über Toleranz verfügt, wird in der Literatur ebenfalls verwiesen. Toleranz wird meist durch den Antagonismus ‚Intoleranz‘ vermittelt, indem durch die Unterbindung von intolerantem Verhalten Tolerantes gelernt wird. Im Schulkontext wird vorgeschlagen, an die Lebensrealität der Schüler*innen anzuknüpfen und tolerantes Verhalten in unterschiedlichen Bereichen zu üben. Das Wahrnehmen von Vorurteilen kann auch Teil dieses Prozesses sein, soll aber nicht als Gegenteil von Toleranz gesehen werden.

2.3.3. Kompetenzbereich Kritikfähigkeit

Kritikfähigkeit umfasst bestimmte kognitive Voraussetzungen, um kritische Punkte zu erkennen und zu benennen, und um Änderungsvorschläge machen zu können. [...] Kritikfähigkeit setzt Rationalität voraus.
(Prior 1976, S. 93)

Kritikfähigkeit ist ein Prozess, welcher sich in der Interaktion entwickelt; zuerst über das Handeln und erst danach durch das kognitive Erfassen. Aufgrund sehr unterschiedlicher Entwicklungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen soll die Ausbildung dieser Fähigkeit mit Geduld begleitet werden (Daublebsky 1973; In: Prior 1976, S. 94). Die Kritikfähigkeit kann durch ‚Spielsituationen‘ sowie ‚schüler*innenzentriertem Unterricht‘ gefördert werden. Auch eine angstfreie Atmosphäre, bei denen Schüler*innen keine Konsequenzen zu befürchten haben, wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Kritikfähigkeit aus. Von Seiten der Schüler*innen sollte Kritik auch dann geäußert werden, wenn diese im Moment keine Lösungsvorschläge anbieten können. Kritik kann in weiterer Folge von der Lehrperson aufgegriffen und gemeinsam an Lösungen gearbeitet werden (Prior 1976, S. 94).

Prior (ebd. S. 94f) unterscheidet zwischen drei Arten der Kritikfähigkeit:

- ‚Kritik sich selbst gegenüber‘

Diese bezieht sich wesentlich auf die Selbsteinschätzung (ebd.).

- ‚Kritik der Gruppe gegenüber‘
Durch die Äußerung von Kritik in einer Gruppe kommt es häufig zu einem Konflikt, welcher in der Gruppe durch aktives Handeln bzw. Aushandlungen von Lösungen verarbeitet werden kann. Im Idealfall führt dies zu einer Stärkung des Gruppenzusammenhalts (Coser 1965; In: Prior 1976, S. 95).
Eine Möglichkeit, um Konflikte in der Gruppe hervorzubringen bzw. auch vorzubeugen, ist das Erteilen von positivem sowie negativem Feedback (Prior 1976, S. 95).
- ‚Kritik der Gesellschaft gegenüber‘
Dies bezieht sich auf gesellschaftlich- politische Kritik.
Da sich diese Arbeit auf den Musizierprozess innerhalb einer Klasse bezieht und den Umgang mit Kritik sich selbst und der Gruppe gegenüber, ist der gesellschaftliche Aspekt hier nicht weiter von Bedeutung (ebd).

2.3.4. Kompetenzbereich Perspektivenübernahme

Das Wahrnehmen, Erkennen und Benennen von Gefühlen sowie das Hineinversetzen in ein Gegenüber führt zur Übernahme dessen Perspektive. Gelingt der Prozess der Perspektivenübernahme, so können auch die Konsequenzen des gezeigten Verhaltens mit dem Gegenüber nachvollzogen werden. Dies führt zu empathischem Verhalten, welches sich in Gefühlen wie Trost, Mitleid, Mitfreude, Rücksicht, Hilfe und Kooperation widerspiegeln kann (Eisenberg 2006; Warneken 2013; Kienbaum 2008; In: Petillon 2017, S. 34).

Die Beziehung der einzelnen Kompetenzen zueinander wurden von Petillon (2017, S. 29) in Anlehnung an Kanning (2002) in fünf Bereiche gegliedert, die sich wiederum auf die Stellung in der Gruppe bzw. den Sozialerfolg auswirken. Eine wesentliche Bedeutung wird in diesem Prozess der Perspektivenübernahme zugemessen.

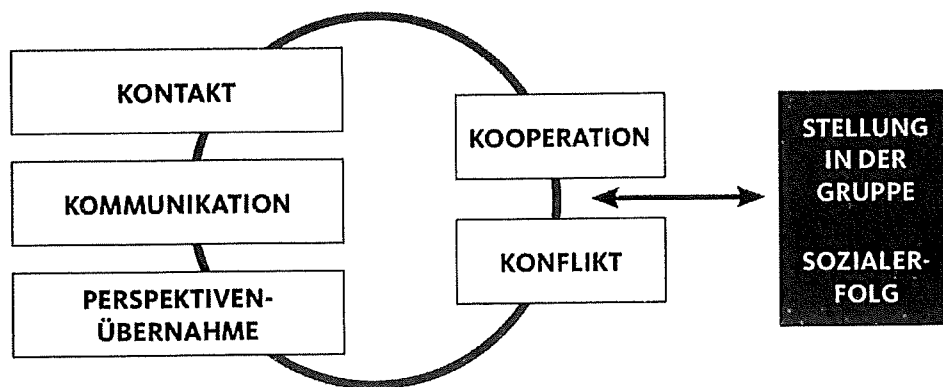


Abbildung 2: Bereiche sozialer Kompetenz (Petillon 2017, S. 29)

Die Kompetenzen zur Kontaktaufnahme und -gestaltung, der verbalen und non-verbalen Kommunikation sowie der Perspektivenübernahme sind die Voraussetzungen, um kooperieren bzw. Konflikte austragen zu können. Das gelingende Zusammenspiel all dieser Kompetenzen kann zum sozialen Erfolg und dadurch zu einer anerkannten Stellung in der Gruppe führen. ‚Sozialer Erfolg‘ wird vom Autor*innen mit Beliebtheit, Akzeptanz, Einfluss und Teilnahme definiert. Die sozialen Kompetenzen werden einerseits als ‚Teil der persönlichen Eigenschaften‘ und andererseits als ‚Fähigkeiten zum Interagieren in der Gruppe‘ sowie in der Beziehungsgestaltung zwischen diesen beiden Polen gesehen (ebd., S. 30).

2.3.5. Kompetenzbereiche im Musikunterricht

Die bisher angeführten sozialen Kompetenzen sind allgemein. Da für die vorliegende Arbeit die sozialen Kompetenzen bzw. deren Erwerb beim Musizieren im Musikunterricht von Bedeutung sind, wird nun der von der Arbeitsgruppe ‚Kompetenzen in Musik, Sekundarstufe 1‘ (Bermadinger et.al., 2011, S. 15) erstellte Kompetenzkatalog vorgestellt. Darin sind die Kompetenzen, die am Ende der achten Schulstufe im Unterrichtsfach Musikerziehung erreicht werden sollen, formuliert und sie dienen den Lehrpersonen als Leitfaden zur Orientierung. Die Grundlage des Kompetenzkatalogs bildet der Lehrplan der Sekundarstufe 1 (Anm.: in Kraft bis Frühjahr 2023).

Die Zielkompetenzen sind in folgende Bereiche unterteilt:

- Singen und Musizieren
- Tanzen und Bewegen
- Hören und Erfassen
- Dynamische Kompetenzen
(Bermadinger et.al., 2011, S. 7ff)

Bei Letzteren wird nochmals zwischen ‚sozialen‘, ‚personalen‘, ‚kommunikativen‘, ‚interkulturellen‘ Kompetenzen und ‚Methodenkompetenz‘ unterschieden (ebd.).

Einige soziale Kompetenzen aus diesem Kompetenzkatalog für den Musikunterricht, die für diese Arbeit wesentlich sind, weil sie sich auf die Kompetenzbereiche ‚Kooperation‘ bzw. ‚Teamfähigkeit‘, ‚Kritikfähigkeit‘, ‚Toleranz‘ und/oder ‚Perspektivenübernahme‘ beziehen, werden nun aufgezählt:

- Arbeitsprozesse in der Gruppe miteinander planen und durchführen und so zu einem gemeinsamen Gruppenziel gelangen
- Führung, Ein- und Unterordnung erleben
- Mit Konflikten in der Gruppe konstruktiv umgehen und Lösungen vorschlagen
- Konstruktive Kritik äußern und auch selbst mit Kritik umgehen
- Eigene Stärken einschätzen und daraus Selbstvertrauen schöpfen
- Eigene Schwächen erkennen und an deren Verbesserung arbeiten
- Sich ausdauernd, genau, konzentriert und diszipliniert mit Musik beschäftigen
- Misserfolg ertragen und bei Schwierigkeiten durchhalten
- Ideen entwickeln und auf Ideen anderer eingehen
(Bermadinger et.al., 2011, S. 7ff)

Die aufgezählten musikalischen Teil- Kompetenzen stimmen teilweise mit den oben genannten allgemeinen überein bzw. sind diesen sehr ähnlich. Daraus lässt sich die Vermutung anstellen, dass die Fachinspektoren für Musikerziehung dem Unterrichtsfach die Vermittlung der allgemeinen sozialen Kompetenzen durch das Musizieren nicht nur zutrauen, sondern dies sogar einfordern.

2.4. Lernprinzipien

Nachdem nun bereits konkrete soziale Kompetenzen angeführt wurden, werden einige Lernprinzipien sozialen Verhaltens vorgestellt. In der Psychologie gibt es nicht eine allumfassende Theorie, sondern mehrere verschiedene Ansätze. Für diese Arbeit wurde das

Modell-Lernen bzw. das sozial-kognitive Lernen nach Banduras als wesentlich erachtet, da dieser Lernprozess im sozialen Erfahrungsraum, z. B. in der Schulklasse, immerwährend stattfindet.

Die ersten Lerntheorien werden dem Behaviorismus zugeordnet und gelten heute als veraltet, da sich diese ausschließlich auf das Verhalten, welches erlernt wird, beschränken und die kognitive Ebene, wie das Lernen vonstatten geht, nicht miteinbeziehen. Beispiele für behavioristische Theorien sind die ‚klassische Konditionierung‘ von Iwan Pawlow sowie die ‚operante Konditionierung‘ von Burrhus Skinner (Rauthmann 2017, S. 119ff). Für genauere Ausführungen wird auf die vorhandene Fachliteratur verwiesen.

2.4.1. Modell-Lernen bzw. sozial-kognitives Lernen

Aufbauend auf den Behaviorismus wuchs das Interesse an den sozial-kognitiven Prozessen beim Lernen. Albert Banduras berücksichtigte in den 70er Jahren in seinen Untersuchungen über das Lernen auch den Bereich der Kognition. Das Lernen an einem Modell geschieht durch das Wahrnehmen, Interpretieren und Verstehen des Modells innerhalb eines sozialen Rahmens (Rauthmann 2017, S. 127). Da dieser Prozess von einem sozialen Kontext abhängig ist, wird dieser als zentral für das Lernen sozialer Kompetenzen erachtet.

Der Prozess des ‚sozial-kognitiven Lernens‘ bzw. ‚Modell-Lernens‘ wird in zwei Schritte gegliedert: Die **Aneignungsphase** dient der beobachtenden Person das Verhalten des Modells wahrzunehmen und abzuspeichern. In der **Ausführungsphase** wendet die beobachtende Person das beobachtete Verhalten an und überprüft dies. Je nach Grad der Identifizierung mit dem Verhalten kann dies verstärkt oder zukünftig auch wieder vermieden werden. In der zweiten Phase wird vor allem die Selbstkompetenz angesprochen. Die Frage, wer als Modell ausgewählt wird, ist nicht vollständig beantwortet, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass als Modell eher das Verhalten von erfolgreichen Personen mit einem hohen sozialen Ansehen gewählt wird als das Verhalten von unsicheren, unselbstständigeren Personen (Wellhöfer 2018, S. 123f).

Die Pädagogik, v.a. das soziale Lernen im Bereich der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, wurde von Banduras' Lernprinzip erheblich beeinflusst. Das Gefüge von Gruppen bietet einen optimalen Raum für Erfahrungen, in dem durch das sozial-kognitive Lernen unterschiedliche Verhaltensweisen erprobt und durch die direkte Rückmeldung der Gruppe unmittelbar evaluiert bzw. reflektiert werden können. Je nach Wertvorstellungen und Ziele einer Gruppe kann es sich um das Aneignen von positiven als auch negativen Verhaltensweisen handeln, wobei Verhaltensweisen erst durch das Identifizieren mit dieser in das eigene Handlungsrepertoire aufgenommen werden. Durch sozial kompetentes Handeln auf der Führungsebene (Anm: z. B. durch die Lehrperson) können die Atmosphäre und die erstrebenswerten Verhaltensweisen von Schüler*innen positiv beeinflusst werden (Wellhöfer 2018, S. 124f).

3. Der Erfahrungsraum sozialen Lernens

Dieses Kapitel beleuchtet den Erfahrungsraum, in dem soziales Lernen stattfindet, näher. Zu Beginn sind dies die Einflüsse, unter denen Kinder aufwachsen, gefolgt von ersten Interaktionen mit einem Gegenüber fließt dies anschließend in Interaktionen in Gruppen, wie z. B. einer Schulklasse. Das Gefüge von Gruppen wird hinsichtlich ihrer Struktur, Atmosphäre und Führung betrachtet. Auch auf das Nicht-Beteiligen am gemeinsamen Prozess in einer Gruppe wird aufmerksam gemacht.

Gelernt wird überall dort, wo Individuen tätig sind, auf sich selbst oder auf andere(s) bezogene Wahrnehmungen machen, in einer Deutung fassen und diese Deutung, z. B. in der Kommunikation oder Interaktion, auf vorhandene Vorstellungen beziehen und somit Orientierung schaffen.
(Schäfer-Lembeck 2010, S. 159f)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass soziales Lernen im Kontext sozialer Interaktion immer stattfindet und nicht als isolierter Lernprozess gesehen werden kann (Wellhöfer 2018, S. 14).

Petillon (2010; In: Laux 2011, S. 91f) betrachtet die Entwicklung sozialer Kompetenzen auf vier Ebenen: Die ‚Ebene des Kindes‘ bezieht sich auf die sozialen Erfahrungen und die Entwicklung des Individuums. Auf der ‚Ebene der Interaktion‘ wird der soziale Austausch in Zweierbeziehungen betrachtet und in weiterer Folge auf der ‚Ebene der Gruppe‘ die Einflüsse des Individuums auf die Gruppe. Die vierte Ebene ist die ‚Ebene des Kontexts‘, welche sich auf die Rahmenbedingungen, in welchen eine Gruppe agiert, bezieht.

Bevor auf die ‚Ebene der Interaktion‘, in Kapitel 3.2 dyadische Interaktion genannt, als kleinste Einheit sozialen Lernens näher eingegangen wird, werden Einflussfaktoren aus dem sozialen Umfeld der Kinder genannt, da diesen in Bezug auf die persönlichen Erfahrungen im Bereich sozialer Interaktionen eine maßgebliche Bedeutung zukommt.

3.1. Die Bedingungen des Aufwachsens

Die Bedingungen, unter welchen Kinder aufwachsen, divergieren sehr stark, wirken sich aber in jedem Fall fundamental auf die weitere (soziale) Entwicklung aus.

Ein wesentlicher Einflussfaktor ist die Art der Erziehung. In einer autoritär-geprägten Erziehung haben Kinder nicht so häufig die Möglichkeit, ihre Interessen darzubringen und Lösungen auszuhandeln, als in Erziehungsstilen, bei denen mit Kindern auf Augenhöhe verhandelt und kommuniziert wird (de Boer 2014, S. 31). Diese Erfahrungen beeinflussen Kinder sehr stark und wirken sich maßgeblich auf den Umgang mit Konflikten aus.

Neben dem Erziehungsstil beeinflussen auch die familiären Verhältnisse, die neben einer traditionellen Familienkonstellation oft von alleinerziehenden Elternteilen oder Patchwork-Familien geprägt sind, die Kinder stark. Wenn noch finanzielle Sorgen oder Arbeitslosigkeit dazu kommen, beeinflussen auch diese Faktoren das Aufwachsen der Kinder. In weiterer Folge kann dies z. B. zu mangelnder Aufmerksamkeit oder gemeinsam verbrachter Zeit führen (Krucinski 2011; In: Petillon 2017, S. 21).

Eine wesentliche Bedeutung hat die familiäre Situation, die jedenfalls Einfluss auf die soziale Entwicklung der Kinder hat., vor allem in Bezug darauf, ob ein Kind Geschwister hat oder nicht. So haben Kinder mit Geschwistern bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten viele Möglichkeiten, soziale Fähigkeiten zu entwickeln und sind Kindern ohne Geschwister in dieser Entwicklung oftmals einen Schritt voraus (de Boer 2014, S. 30f). Dies hängt u.a. mit der Wahrscheinlichkeit zusammen, dass die Schnittmengen der Bedeutungen unterschiedlicher Begriffe unter den Gleichaltrigen größer sind als sie es mit Erwachsenen wären. In weiterer Folge wirkt sich dies positiv auf den Kommunikationsprozess aus. Für Kinder und Jugendliche ist die Gleichaltrigengruppe, auch ‚Peers‘ genannt, ein wesentlicher Erfahrungsraum für soziales Handeln (ebd., S. 28).

Die ‚Peergroup‘, eine Gruppe von Gleichaltrigen, stellt im Schulkontext einen bedeutenden sozialen Erfahrungsraum für die Schüler*innen dar. Die Kernaussage von Youniss: „Kinder brauchen Kinder“ (1980; In: Petillon 2017, S.28) bestätigt diese Notwendigkeit.

3.2. Die dyadische Interaktion

Die Keimzelle eines sozialen Kontexts stellt eine dyadische Interaktion, ein Austausch zwischen zwei Individuen, dar.

Die Interaktion zwischen potenziellen Gruppenmitgliedern ist die zentrale Voraussetzung für alle sozialen Phänomene und Prozesse. (Wellhöfer 2018, S. 35)

Im Prozess der Interaktion wird das Handeln einer Person vom Gegenüber wahrgenommen und beurteilt. In die Beurteilung des Verhaltens werden Erfahrungen aus den bereits erlebten Situationen miteinbezogen, die das weitere Handeln beeinflussen. Die möglichen Auswirkungen des geplanten Handelns werden durch das Hineinversetzen in die zukünftige Situation abgewogen. Für diese Fähigkeit ist die Kompetenz der Perspektivenübernahme eine Voraussetzung (Petillon 2017, S. 36f).

3.3. Die Gruppe als sozialer Erfahrungsraum

Die Definitionen des Begriffs ‚Gruppe‘ sind mannigfaltig, eine wesentliche Eigenschaft ist der intensive soziale Austausch (Wellhöfer 2018, S. 20), der gruppenintern zu gemeinsamen Regeln und Wertvorstellungen führt, die durch das gegenseitige „Geben und Nehmen“ (Laux 2011, S. 94) auf dem „Prinzip der Gegenseitigkeit“ (ebd.) beruhen.

Die Zusammensetzung einer ‚Gruppe‘ beruht auf freiwilliger Basis wohingegen ein ‚Team‘ die Variante einer Gruppe ist, bei welchem die Teilnehmer*innen zusammenarbeiten müssen, um gemeinsame Ziele erreichen zu können. Daraus resultiert, dass jedes Team eine Gruppe ist, aber nicht jede Gruppe ein Team (Wellhöfer 2018, S. 20). Beim Klassenmusizieren einer Schulklasse wird ein gemeinsames musikalisches Ziel verfolgt, bei dem die Schüler*innen zusammenarbeiten müssen, wenn sie dieses erreichen wollen. Aus diesem Grund kann beim Klassenmusizieren von einem ‚Team‘ gesprochen werden, welches in weiterer Folge zum Oberbegriff ‚Gruppe‘ zählt, sodass in der vorliegenden Arbeit weitgehend der Begriff ‚Gruppe‘ als musikalisches Team verwendet wird.

Aufgrund der Feststellung, dass eine Schulklasse ein Team darstellt und in weiterer Folge dem Begriff der ‚Gruppe‘ untergeordnet ist, wird in dieser Arbeit der Begriff ‚Gruppe‘ synonym für ‚Schulklasse‘ verwendet. Können sich innerhalb einer Gruppe nicht alle an die dominierenden Erwartungen und Normen anpassen und/oder empfinden diese nicht als gerecht, so kann dies zu Prozessen der Veränderung führen, die sich in Konflikten äußern (Kempff 1981, S. 312). In einer Konfliktsituation gibt es die Möglichkeit, in den Angriff zu

gehen oder sich zurückzuziehen. Zwischen diesen beiden Polen liegt die Fähigkeit, sich auf den Konflikt einzulassen und durch kooperatives Verhalten eine Lösung zu finden. Wellhöfer (2018, S. 85f) unterscheidet bei Konflikten zwischen ‚intraindividuellen‘ Konflikten, die das Individuum betreffen, und ‚interindividuellen‘ Konflikten auf der sozialen Ebene.

Wobei an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass soziale Lernprozesse nicht ausschließlich in angestrebte Verhaltensweisen münden. Je nach Wertvorstellungen und Normen innerhalb der Gruppe können auch nicht erstrebenswerte Verhaltensweisen aufgebaut werden (Goldenbaum 2012, S. 37).

Innerhalb einer Gruppe können sich auch kleinere Untergruppen, sogenannte ‚Cliques‘, bilden, die wiederum eigene Umgangsnormen und Ziele verfolgen. Zusätzlich zu den ‚Cliques‘ gibt es auch die Erscheinungsform von ‚Beziehungsgeflechten‘, die zwar auch gemeinsame Ambitionen verfolgen, allerdings als nicht dauerhaft verstanden werden. Mitglieder der übergeordneten Gruppe, die sich auch kleineren Gefügen nicht anschließen, finden sich in sogenannten ‚Interaktionsfeldern‘ zusammen (Laux 2011, S. 94). Diese Phänomene kommen in Schulklassen sehr häufig vor und verändern sich auch temporär immer wieder.

3.4. Struktur von Gruppen

Die Struktur von Gruppen hängt mit den Rollen, die einzelne Personen innerhalb dieser übernehmen, zusammen. Aus den Ergebnissen vorangegangener soziometrischer Forschungen wurde folgendes ‚Soziogramm eines Beziehungsgeflechts in einer Gruppe‘ entwickelt:

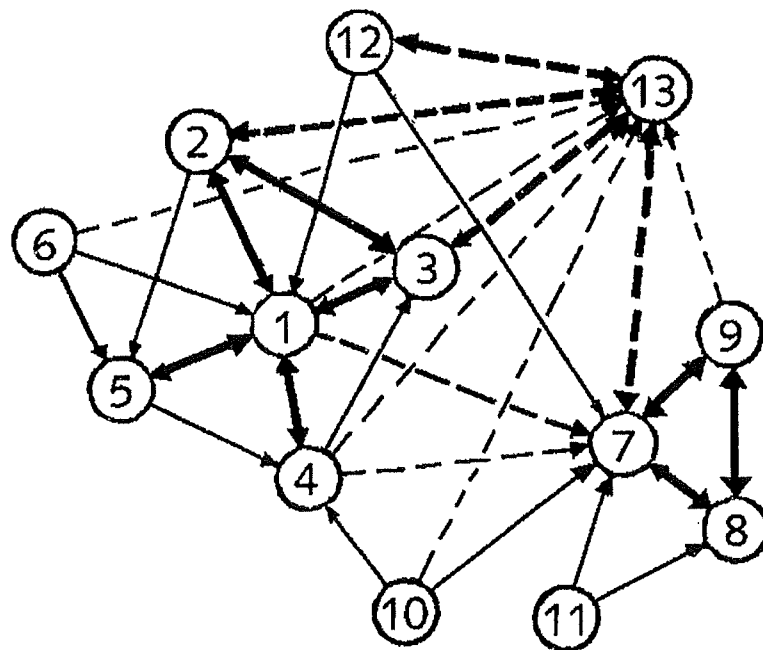


Abbildung 3: Soziogramm eines Beziehungsgeflechts in einer Gruppe (Höhn und Schick; In: Wellhöfer 2018, S. 101)

Die gestrichelten Linien stellen negative Verbindungen dar und positive sind mit durchgezogenen Linien dargestellt, sind die Linien verstärkt, so bezieht sich dies auf die gegenseitige Ablehnung bzw. Zuneigung.

Die Position (1) wird als „Star“ und Position (7) als „Oppositionsführer“ benannt, die beide jeweils von ihren „Cliques“ umgeben sind. In jeder dieser Teilgruppen gibt es eine Position, die um Anerkennung und Einbindung in der jeweiligen „Clique“ ringt, in der Grafik dargestellt durch die Positionen (6) und (11). Die „Randfiguren“ in den Positionen (10) und (12) sind unentschlossen, ob und zu welcher „Clique“ sie sich zuordnen möchten und die Position (13) wird als Außenseiter bzw. „schwarzes Schaf“ bezeichnet (vgl. Wellhöfer 2018, S. 101f).

Neben der ‚soziometrischen Darstellung‘ gibt es auch noch die ‚systematische Beobachtung‘. Dabei wird bei der Beobachtung der Austausch innerhalb einer Gruppe mit einfachen Strichlisten in einer Matrix dokumentiert und lässt dadurch feststellen, von welcher Person die meisten Interaktionen ausgehen bzw. auf welche sich die anderen Gruppenmitglieder am meisten konzentrieren. Diese Person übernimmt meist eine führende Rolle in der Gruppe. Weiterführend gibt es auch die Möglichkeit, die Qualität der

Interaktionen zu dokumentieren, dadurch können z. B. problemlösende oder gegensätzliche Äußerungen sichtbar gemacht werden (Wellhöfer 2018, S. 99).

3.5. Atmosphäre in Gruppen

Bezogen auf das gegenständliche Forschungsinteresse, des Erwerbs von sozialen Kompetenzen durch das Klassenmusizieren, spielt auch die Atmosphäre in der Gruppe eine maßgebliche Rolle. Wie sich die Stimmungen in der Gruppe verbreiten bzw. wie sich eine positive oder negative Stimmung auf den Arbeitsprozess auswirken kann, wurde von Paulsen und Kauffeld (2016, S. 357) untersucht und wird nun hier zusammengefasst.

Durch den Austausch in der Gruppe entstehen Gefühle, die sich durch die Intonation des Gesprochenen sowie der Körpersprache ausdrücken. Innerhalb einer Gruppe können sich Gefühle auf weitere Gruppenmitglieder übertragen, in der Literatur wird dabei von ‚geteilten Gefühlen‘ gesprochen. Die Autor*innen unterscheiden zwischen zwei Arten von Gefühlen: einerseits ‚Emotionen‘, die kurzfristig ausgelöst wurden, und andererseits ‚Stimmungen‘, die über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben.

‚Geteilte Gruppenstimmungen‘ können durch das Übertragen von Emotionen, welche sich unbewusst durch ‚Gefühlsausdrücke‘ (Hatfield et. al. 1994; In: Paulsen und Kauffeld 2016, S. 358), ‚Körpersprache‘ oder durch ‚verbale Äußerungen‘ (Kauffeld und Meyers 2009; In: ebd. S. 358) zeigen, entstehen. Aber auch durch ähnliche affektgebundene Erfahrungen im gemeinsamen Umfeld einer Gruppe kann sich die damit verbundene Stimmung auf einen Großteil der Gruppenmitglieder verbreiten (Weiss und Cropanzano 1996; In: ebd. S. 359) und in eine allgemeine ‚Gruppenstimmung‘ übergehen.

Eine positive Stimmung in der Gruppe kann sich begünstigend auf die Kreativität, Flexibilität, und die Entdeckerfreude (Schwarz 2011; In: ebd. S. 359) sowie die Aufmerksamkeit (Fredrickson 2013; In: ebd. S. 359) auswirken. Zusätzlich wird der positiven Stimmung auch eine „verbesserte Kooperation der Teammitglieder“ (Barsade 2002; In: ebd. S. 359), ein „erhöhtes pro-soziales Verhalten“ (Chi et al. 2011; In: ebd. S. 359)

sowie eine hohe Resilienz der Gruppe gegenüber ‚Misserfolgen‘ und ‚Rückschlägen‘ (Meneghel et al. 2016; In: Paulsen und Kauffeld 2016, S. 359) attestiert.

Durch eine negative Grundstimmung entstehen grundsätzlich häufiger Konflikte, Missverständnisse (Kauffeld et al. 2016; In: ebd S. 360) sowie eine geringere Teamleistung (Cole et al. 2008; In: ebd. S. 360).

Aus den genannten Studien lässt sich ableiten, dass eine positive Grundstimmung in der Gruppe zu besseren Ergebnissen führt und als erstrebenswert erachtet werden soll.

3.6. Nicht-Beteiligung am Gruppenprozess

Während der Durchführung der Interviews mit Schüler*innen für den empirischen Teil wurde immer wieder erwähnt, dass einige Mitschüler*innen sich nicht am gemeinsamen Musizierprozess beteiligen. Die Interviewten stellten unterschiedliche Vermutungen an, um das Verhalten ihrer Mitschüler*innen begründen zu können.

Die einschlägige Literatur ist in diesem Bereich im Allgemeinen sowie in der Musikpädagogik sehr unausgereift. Einzig eine Dissertation mit dem Titel „Versteckte Anerkennungsmechanismen – Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen“ von Monika Unterreiner (2020) aus Deutschland konnte gefunden werden. Da sich diese Dissertation aber auf Musikunterricht von Regelklassen und nicht von Musikklassen in Mittelschulen bezieht, können die Inhalte nur bedingt mit denen dieser Arbeit verglichen werden. Die wesentlichen Unterschiede zwischen Regelklassen und Musikklassen sind der erweiterte Musikunterricht sowie die Eignungstests, die die Voraussetzung für eine Aufnahme in der Musikklassse einer Musikmittelschule sind. Es konnte festgestellt werden, dass die Thematik rund um eine Begründung für eine Nicht-Beteiligung von Schüler*innen beim (Klassen-) Musizieren eine Forschungslücke darstellt, da die Begründungen für das Nicht-Beteiligen an Musizierprozessen in der Praxis von Lehrpersonen sowie Klassenkolleg*innen eine häufig gestellte Frage bzw. ein häufig diskutiertes Thema ist.

3.7. Führung von Gruppen

Die Art und Weise in der Gruppenführung beeinflusst die Interaktion zwischen Schüler*innen und wirkt sich in weiterer Folge auf den Erwerb sozialer Kompetenzen aus, daher werden, wie folgt, unterschiedliche Möglichkeiten einer Gruppenführung aufgezeigt.

In Gefügen von Gruppen wird meist zwischen der Führung und der Leitung dieser unterschieden. Von ‚informeller Führung‘ wird gesprochen, wenn die Rolle der Führung in einer Gruppe von jedem beliebigen Gruppenmitglied eingenommen werden kann. Dem gegenüber steht die ‚formale Führung‘ durch eine von dem jeweiligen System vorgegebenen Leitungsrolle (Wellhöfer 2018, S. 107).

Im Schulkontext bedeutet dies, dass die informelle Führung von Schüler*innen übernommen werden kann und die formale Führung von den Lehrpersonen. Im Weiteren wird dargestellt, welche Bedeutung dem Mitsprache- bzw. Entscheidungsrecht zuteilwird. Beim Klassenmusizieren in der Schule kann dieses Phänomen auch beobachtet werden.

Wird innerhalb eines formalen Gefüges der informellen Gruppe die Möglichkeit der Mitsprache bei einer Veränderung gegeben, so wirkt sich dies positiv auf die Gesamtgruppe aus. Dies haben Coch und French (1948; In: Wellhöfer 2018, S. 108) im Rahmen einer Untersuchung im Jahr 1948 in einer Bekleidungsfabrik herausgefunden. Daraus geht hervor, dass die Mitglieder einer formellen Gruppe besser mit Veränderungen umgehen können, wenn diese die Möglichkeit der Mitbestimmung erhalten haben. French, Israel und As (1960; In: Wellhöfer 2018, S. 109) geben nach weiteren Untersuchungen jedoch zu bedenken, dass die Zufriedenheit der formellen Gruppenmitglieder zusätzlich auch vom Grad des Verständnisses bzw. der Übereinstimmung mit der Veränderung abhängig ist.

Ähnlich wie sich der Erziehungsstil der Eltern unterscheidet, gibt es in Gruppen auch unterschiedliche Führungsstile. Werden den Gruppenmitgliedern wenig Freiräume geboten und diese häufig kontrolliert, so kann von einem autoritären Führungsstil gesprochen werden. Im Gegensatz dazu steht der von Demokratie geprägte Führungsstil, bei dem tolerantes und verständnisvolles Verhalten im Vordergrund stehen, wohingegen sich der

Laissez-faire-Führungsstil dadurch definiert, dass die Gruppe von der leitenden Instanz völlig sich selbst überlassen wird, ohne jegliche Regeln beachten zu müssen (Wellhöfer 2018, S. 111). In der Schule kommt, neben der Art der Führung, auch noch die Nähe bzw. Distanz in der Beziehungsgestaltung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu (Goldenbaum 2012, S. 35).

4. Die Schule im Kontext sozialer Kompetenzentwicklung

Die Aufgabe der Schule im Bereich der sozialen Kompetenzentwicklung, der Schultyp der Musikmittelschule (= MMS) und deren Struktur sowie die Rolle der Lehrperson werden in diesem Kapitel näher beschrieben.

Schule soll zur Entwicklung mündiger und sozial verantwortlicher Persönlichkeiten beitragen und gesellschaftlich wünschenswerte Wertorientierungen und Verhaltensbereitschaften vermitteln. (Goldenbaum 2012, S. 30)

Diese an Schulen gerichtete Aufgabe bezieht sich auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen.

Neben der sozialen Kompetenzentwicklung umfasst der Bildungsauftrag an Schulen noch weitere wesentliche Bereiche. In der Literatur sind unterschiedliche Konzepte zu finden. Fend (2008; In: Goldenbaum 2012, S. 29) hat folgende Einteilung vorgeschlagen:

- ‚Funktion der Enkulturation‘
Die Funktion der ‚Enkulturation‘ umfasst die „Reproduktion von Kultur z. B. in Schrift, Sprache und Werten“ (Fend 2008; In: Goldenbaum 2012, S. 29) und ermöglicht Schüler*innen die ‚kulturelle Teilhabe‘ und die Identitätsentwicklung.
- ‚Funktion der Qualifikation‘
Qualifikation wird durch die Vermittlung von fachlichem Wissen und Inhalten erreicht.
- ‚Funktion der Allokation‘
Die Allokationsfunktion ist die Selektion von Schüler*innen nach ihren schulischen Ergebnissen für weitere Bildungswege, um ihnen damit einen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen.

- ‚Funktion der Integration‘

Die Funktion der Integration bezieht sich auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen, die auch in Zusammenhang mit der Einbindung in die Gesellschaft stehen.

(Fend 2008; In: Goldenbaum 2012, S. 29)

Goldenbaum (2012, S. 30) weist darauf hin, dass dem sozial-erzieherischen Auftrag dieselbe Bedeutung wie der Vermittlung von Wissen zukommen soll.

Petillon (2017, S. 18) unterscheidet beim sozialen Lernen in der Schule zwischen zwei Perspektiven, einerseits dem Aneignen und Entwickeln sozialer Fähigkeiten aus der Sichtweise des Kindes und andererseits dem durch soziales Lernklima förderlichen Unterricht aus pädagogischer Sicht.

Letzteres, das soziale Lernen aus der Sicht der Lehrperson, wird unterteilt in das ‚intentionale‘ und das ‚funktionale soziale Lernen‘. Beim ‚intentionalen sozialen Lernen‘ ist das Lernen von sozialen Kompetenzen der vordergründige Lerninhalt, welcher auch methodisch-didaktisch aufbereitet wird, wohingegen sich der Lerninhalt beim ‚funktionalen sozialen Lernen‘ in erster Linie nicht auf das soziale Lernen, sondern auf die Vermittlung fachlicher Inhalte bezieht. Dennoch findet soziales Lernen aber unbewusst und ohne Intentionen der Lehrperson trotzdem andauernd statt (Goldenbaum 2012, S. 19).

Somit ist der Einfluss der Lehrperson für die soziale Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.

4.1. Bedeutung der Lehrperson

Der Lehrperson kommt in der Vermittlung von sozial kompetentem Verhalten eine bedeutende Rolle zu. Nach Banduras Prinzip des sozial-kognitiven Modelllernens (siehe Kapitel 2.4.) werden die Schüler*innen nicht nur von verbalen Äußerungen, sondern vor allem durch das Handeln der Lehrperson beeinflusst. Meist findet soziales Lernen im Unterricht in der ‚funktionalen Form‘ statt, dies bedeutet, dass die Vermittlung von Wissen

und fachbezogenen Inhalten das vorwiegende Ziel des Unterrichts sind. Das soziale Lernen tritt dabei vom Ziel des Unterrichts in den Hintergrund, es findet aber, wenn es auch nicht bewusst vermittelt wird, immer statt (Goldenbaum 2012, S. 38f).

In Kapitel 3.5. wurde auf die Atmosphäre in Gruppen eingegangen. Es wird darauf hingewiesen, dass auch die Lehrpersonen einen erheblichen Einfluss auf diese haben. Basierend auf den vorgestellten Erkenntnissen kann eine positive und produktive Lernatmosphäre auch von den Lehrpersonen gesteuert werden.

Die Art der Führung, wie in Kapitel 3.7. beschrieben, sowie der Grad an Mitbestimmung, welche den Schüler*innen von der führenden Person zugeteilt werden kann, wirken sich ebenfalls maßgeblich auf die Atmosphäre in der Gruppe aus.

4.2. Der Schultyp Musikmittelschule

Die MMS ist eine musikalische Sonderform der Mittelschule und gilt als eigener Schultyp, bei welchem die persönliche, geistige und soziale Entwicklung der zehn- bis vierzehnjährigen Schüler*innen im Vordergrund steht. Im Jahr 2023 feiern die MMS-en Österreichs ihr 50-jähriges Bestehen mit 103 Standorten in Österreich, sechs davon in Wien. Der Dachverband der MMS-en ist die Bundesarbeitsgemeinschaft, welche eng mit den Landesarbeitsgemeinschaften zusammenarbeitet und stets an Themen wie z. B. Qualitätsentwicklung, Schulentwicklung, Kooperation oder Erfahrungsaustausch arbeiten. Im Jahr 2017 wurde zudem der ‚Verein zur Förderung der Musikmittelschulen Österreichs‘ gegründet, um den Schultyp zu fördern, zu unterstützen und zu erhalten (Mann 2023, Musikmittelschulen Österreichs).

Das Kernelement für die Weiterbildung der Lehrkräfte ist der jährlich in einem anderen Bundesland stattfindende Bundeskongress, eine mehrtägige Fortbildung mit wechselnden Schwerpunkten und der Gelegenheit des kollegialen Austausches (Mann 2023, Musikmittelschulen Österreichs).

Die Förderung sozialer Kompetenzbildung im Rahmen von Musikunterricht ist in Musikmittelschulen vorgesehen und geht aus den definierten Kernbotschaften, die auf der Homepage sichtbar sind, hervor.

Einige dieser ‚Kernbotschaften‘, die auch für die soziale Entwicklung als relevant erachtet werden, werden nun angeführt:

- Diese intensive Begegnung mit Musik fördert die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl, die auch im künstlerischen Bereich von eminenter Bedeutung sind, nachhaltig.
- Gemeinsame Erlebnisse und musikalische Projekte unterstützen die Entwicklung von Teamfähigkeit und sozialem Verhalten.
- Musisches Agieren und Lernen befruchten einander gegenseitig in einem besonderen Ausmaß und steigern die Leistungsfähigkeit.
- Schulalltag und Schulklima werden durch aktives Musizieren nachweislich positiv beeinflusst. (Mann 2023, Musikmittelschulen Österreichs)

Die Homepage der MMS-en Österreichs bietet einen umfangreichen Einblick in das vielfältige Geschehen der unterschiedlichen Schulen, stellt die Organisationsform sowie Absichten der MMS-en dar, bietet einen Überblick über das fachspezifische Fortbildungsangebot und porträtiert Absolvent*innen, die musikalisch erfolgreiche Künstler*innen wurden.

4.3. Der Lehrplan der Musikmittelschulen

Schule und Unterricht tragen dazu bei, dass junge Menschen befähigt werden, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen. (bmbwf: Lehrplan Mittelschule 2023, S. 2)

Dieser Auszug aus dem Lehrplan der Mittelschule unterscheidet sich vom Bildungsauftrag, der allgemein an die Schulen gestellt wird, nur in der Formulierung, die Bedeutung hingegen ist identisch.

Als Grundlage für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten in der Mittelschule dient das ‚4K-Modell‘, welchem die vier Kompetenzen: ‚Kommunikation‘, ‚Kollaboration‘, ‚Kreativität‘ und ‚kritisches Denken‘ zugrunde liegen (bmbwf: Lehrplan Mittelschule 2023, S. 2).

In einer durch die Lehrperson initiierten kompetenzorientierten Lernumgebung sollen die Schüler*innen ihre sozialen Kompetenzen entwickeln, aneignen, erweitern und erproben können (bmbwf: Lehrplan Mittelschule 2023, S. 4).

Durch die Musizierpraxis wird die Persönlichkeits- und Identitätsbildung sowie eine offene Grundhaltung gefördert (Lehrplan Musikmittelschule 2023, S. 4). Dabei kann die außerschulische Gesellschaft als Pendant zur Heterogenität in der Klasse bzw. Schule gesehen werden (bmbwf: Lehrplan Musikmittelschule 2023, S. 4).

Im Lehrplan wird für die sozialen Kompetenzen auch das Wording ‚überfachliche Kompetenzen‘ verwendet, wozu auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen zählt (bmbwf: Lehrplan Mittelschule 2023, S. 3).

4.4. Struktur in Musikmittelschulen

Musikmittelschulen unterscheiden sich in ihrer Struktur von regulären Mittelschulen. Im Folgenden wird die Struktur von MMS-en erklärt. Es wird aber darauf hingewiesen, dass im Rahmen der Schulautonomie auch kleine Varianzen zwischen den unterschiedlichen Standorten festzustellen sind.

Die Anzahl der Wochenstunden über die vier Schulstufen im Fach Musikerziehung betragen in den MMS-en mindestens 20 und können autonom über die vier Jahre hinweg verteilt werden. Dies bietet die Möglichkeit für individuelle Gestaltungsräume für die Schwerpunktsetzung der unterschiedlichen Standorte. Mit zusätzlichen Freigegegenständen oder unverbindlichen Übungen kann das standortgebundene Angebot noch ergänzt werden (bmbwf: Lehrplan Mittelschule 2023, S. 16f).

Exemplarisch werden die unterschiedlichen Stundentafeln von drei Wiener MMS-en verglichen:

In der MMS Dietrichgasse sind die Musikstunden auf jährlich fünf Wochenstunden aufgeteilt, zusätzlich gibt es noch die Möglichkeit, die unverbindliche Übung

„Musikalisches Gestalten“ oder „Chor“ zu besuchen. Im Rahmen der fünf Stunden Musikerziehung finden auch Ensemblestunden statt, die von der Lehrperson eingeteilt werden (Musikmittelschule Dietrichgasse 2023).

Von der MMS Wendstattgasse wurden die fünf Musikstunden auf wöchentlich drei Musikstunden, eine Instrumentalstunde und eine Ensemblestunde aufgeteilt (Musik- und Informatikmittelschule Wendstattgasse 2023).

In der MMS Regnerweg teilen sich die fünf Stunden in je eine Stunde Musiktheorie, Musikpraxis, Instrumental bzw. Orchester und zwei Stunden Klassenmusizieren auf (Offene Musikmittelschule Regnerweg 2023).

Die Schulklassen in Musikmittelschulen werden als „Musikklassen“ bezeichnet. Die Aufnahme in die Musikklasse setzt die positive Absolvierung des Eignungstests voraus. Aufgrund dieser Selektion kann von einem höheren Interesse an Musik sowie der Bereitschaft zur intensiveren Beschäftigung mit Musik ausgegangen werden (de Boer 2014, S. 24).

5. Das Klassenmusizieren

Folgendes Kapitel gibt zuerst einen Überblick über unterschiedliche Definitionen des Klassenmusizierens und beschreibt anschließend die Transferwirkungen, die dem Musizieren zugeschrieben werden, näher. Weiters werden die musikalischen Intentionen als Gegenpol zu den sozialen Lerneffekten, die durch das Musizieren angestrebt werden, angeführt und der Wert der rein musikalisch-ästhetischen Erfahrung, welcher durch das Musizieren erfahren werden kann, aufgezeigt.

5.1. Definition

Die Nomenklatur für den Begriff ‚Klassenmusizieren‘ ist keineswegs eindeutig und weist auch keine einheitliche Definition auf. Im Folgenden werden unterschiedliche Definitionen vorgestellt und daraus eine für diese Arbeit relevante gewählt und begründet.

Seit den 1970er Jahren hat sich das Klassenmusizieren als wesentlicher Bestandteil des Musikunterrichts entwickelt und wurde auch in den Lehrplan implementiert (Pfeffer 2001, S. 23). Auf die synonyme Verwendung von ‚Musizieren mit Schulklassen‘ weist Pabst-Krueger (2017, S. 159) hin.

Klassenmusizieren ist ein Oberbegriff für verschiedene Tätigkeiten (und Praktiken), nicht selbst Tätigkeit. (Kuck 2023, S. 15)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass das Klassenmusizieren aus vielen unterschiedlichen Handlungsfeldern besteht. Dadurch ergeben sich auch unterschiedlich weit bzw. eng gefasste Definitionen, wie im Folgenden deutlich wird.

Der Begriff Klassenmusizieren meint das praktische Musizieren innerhalb einer Schulklasse, eingebettet im System Schule und unter den damit verbundenen Rahmenbedingungen. Die Schüler*innen sind in derselben Schulstufe und grundsätzlich gleichen Alters, wobei die musikalischen Vorerfahrungen, Interessen und Fähigkeiten meist sehr heterogen sind. Diese Heterogenität ist eine große Herausforderung beim gemeinsamen Musizieren. Das Klassenmusizieren soll allen Schüler*innen die Möglichkeit bieten,

unterschiedliche Instrumente kennen- und spielen zu lernen, um damit im Klassenverband gemeinsam Musizieren zu können (Pfeffer 2001, S. 18ff). Im Wesentlichen bezieht sich diese Definition auf die Heterogenität der musikalischen Interessen und Vorerfahrungen, welche in den MMS-en aufgrund der Eignungstests nicht so stark ausgeprägt ist, und bietet sich daher nicht als Grundlage für diese Arbeit an.

Eine andere Definition stammt von Bähr (2005; In: Pabst-Krueger 2017, S. 159), welcher Klassenmusizieren als die „didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombination“ (ebd.) beschreibt.

Diese Beschreibung ist sehr weit gefasst und schließt viele unterschiedliche musikalische Handlungsfelder, auch Bewegung und Szene, welche nicht unmittelbar mit der Erzeugung von Klängen in Verbindung stehen, mit ein.

Wallbaum (2005; In: Pabst-Krueger 2017, S. 159) schlägt in Anlehnung an Bährs (2005; In: ebd.) Begriff folgende Definition vor, in der Klassenmusizieren „[...] als eine über einen längeren Zeitraum unternommene musikalische Praxis [ist], bei der jeder einzelne einen Teil des gemeinsamen Gesamtklangs erzeugt bzw. als Situationen [...], in denen alle Schüler[*innen] Klänge herstellen“ (Wallbaum 2012; In: Pabst-Krueger 2017, S. 159) beschrieben wird.

Die Definition nach Wallbaum (2005; In: ebd.) dient auch als Grundlage für die vorliegende Arbeit, da beim Klassenmusizieren in Musikmittelschulen eine musikalische Beteiligung aller Schüler*innen gefordert wird und sie sich im Wesentlichen auf die Handlungsfelder Produzieren bzw. Reproduzieren bezieht. Die Handlungsfelder Bewegung und Szene sind in dieser Form Teil des Klangerzeugungsprozesses und werden nicht separat behandelt.

In der Literatur wird zwischen Klassenmusizieren als ‚Unterrichtsprinzip‘ und Klassenmusizieren als ‚Unterrichtskonzept‘ unterschieden. Wird das Klassenmusizieren „punktuell und gezielt in bestimmten Unterrichtssituationen eingesetzt“ (Geuen 2012; In: Kuck 2023, S. 22), so wird von einem ‚Unterrichtsprinzip‘ gesprochen. Dem gegenüber steht

das systematisch aufgebaute, längerfristig angelegte Klassenmusizieren, welches als ‚Konzept‘ verstanden wird (Heß 20217; In: Kuck 2023, S. 22).

Da das Klassenmusizieren in den Musikklassen einen erheblichen Anteil des Musikunterrichts einnimmt bzw. der Unterrichtsinhalt in den Ensemblestunden zu verorten ist, kann in Musikmittelschulen das Klassenmusizieren eher als ‚Unterrichtskonzept‘ eingeordnet werden.

5.2. Transferwirkungen

Den Intentionen des Klassenmusizierens liegen unterschiedliche Absichten zugrunde. Einerseits das Musizieren um der Musik willen, wofür keine weitere Begründung verlangt wird, und andererseits dem Ziel, durch das (Klassen-) Musizieren Wirkungen auf außermusikalische Bereiche erzielen zu können.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt in der Ergründung, ob bzw. inwiefern soziale Kompetenzentwicklung durch das Klassenmusizieren ermöglicht wird, und bezieht sich daher auf den außermusikalischen Wirkungsbereich, welcher in den vorausgegangenen Kapiteln dargestellt wurde.

In der Literatur werden die Wirkungen von (Klassen-) Musizieren auf außermusikalische Bereiche als Transferwirkungen bzw. Transfer-Effekte bezeichnet. Konkret bedeutet dies die Übertragung von erlerntem Wissen auf andere Bereiche, wie z. B. auf die Intelligenz, (Bredenkamp, Brunstein & Krems 2014; In: Dartsch, Knigge & Platz 2018, S. 207ff), die Konzentrationsfähigkeit oder die sozialen Kompetenzen (Gembris 2001, S. 178).

Das Transferlernen findet dann statt, wenn die Lernsituation mit der Anwendungssituation mindestens ein Merkmal gemein hat (im Überblick siehe Hasselhorn & Mähler 2000; In: Dartsch, Knigge & Platz 2018, S. 208). Beim Transferlernen wird zwischen positiven und negativen Wirkungen unterschieden (Ferguson 1956; In: ebd. S. 207). Je mehr gemeinsame Merkmale eine Lernsituation mit einer Anwendungssituation gemein hat desto eher kann von einem Lerntransfer gesprochen werden. Bei einem ‚nahen Transfer‘ haben die beiden

Situationen viele Gemeinsamkeiten, wohingegen bei wenig bis gar keinen Übereinstimmungen von einem ‚fernen Transfer‘ gesprochen wird. Ein positiver Lerneffekt kommt demnach zustande, wenn das bereits Erlernte in einer neuen Situation angewendet, aber an diese angepasst wird (siehe Barnett & Ceci 2002; In: Dartsch, Knigge & Platz 2018, S. 207). Das Transferlernen geschieht meist unbewusst (ebd.).

In bildungspolitischen Diskursen wird diesen Transferwirkungen häufig eine sehr große Bedeutung zugeschrieben und in weiterer Folge als Legitimationsgrundlage für den Musikunterricht an Schulen verwendet (Bastian 2007, S. 40).

Gembris (2001, S. 174) weist auf die Schwierigkeiten hin, positive Transferwirkungen empirisch eindeutig nachweisen zu können. Die vorliegenden Studien belegen zwar die positiven Transferwirkungen durch erweiterten Musikunterricht, wenn auch die Ergebnisse schwächere Wirkungen bestätigen als erwartet wurde (ebd. S. 179).

5.3. Musikalische Intentionen des Klassenmusizierens

Im Folgenden sollen die rein musikalischen Begründungen für das Klassenmusizieren dargestellt werden.

Wesentliche musikalische Bereiche, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben, werden von Bähr (2005; In: Pabst-Krueger 2017, S. 162) in den ‚Intentionen des Klassenmusizierens‘ dargestellt.



Abbildung 4: Intentionen des Klassenmusizierens (Bähr 2005; In: Pabst-Krueger 2017, S. 162)

Terhag (2012; In: Pabst-Krueger 2017, S. 163) teilt die Intentionen in drei Bereiche: die Möglichkeit des Aufbaus basaler musikpraktischer Fähigkeiten, das Verstehen und Begreifen musiktheoretischer Zusammenhänge durch das Musizieren und das Musizieren um des Musizierens selbst willen. Pabst-Krueger (2011; In: Pabst-Krueger 2017, S. 163) stellt fest, dass dies zu hohen Anforderungen an die Lehrperson führt.

Bastian (2007, S. 39) hat in seiner Berliner Langzeitstudie zwar auch die Transferwirkungen von Musikunterricht untersucht, betont aber ausdrücklich die wesentliche Bedeutung, die dem Musizieren um der Musik willen zukommt.

Da die musikalisch-ästhetische Praxis eine wesentliche Intention für das Klassenmusizieren ist, soll diese nun näher erklärt werden.

5.4. Musikalisch-ästhetische Praxis

Die Voraussetzungen für ‚musikalisch-ästhetische Praxis‘ sind Erfahrungsräume für Schüler*innen, in denen sie sich über das eigene musikalische Produkt austauschen können. Rolle (2005, S. 67ff) spricht bei argumentativen Gesprächen hinsichtlich der Interpretation sogar von ‚ästhetischem Streit‘. Bei der Beurteilung des Selbstproduzierten sollen sich Schüler*innen nicht äußerer Qualitätsmaßstäben bedienen, sondern der eigenen. Um Diskussionen bei Schüler*innen initiieren zu können, müssen diesen Freiräume in der Gestaltung sowie die Möglichkeit zur Mitsprache bei Entscheidungen und zum selbstbestimmten Handeln gegeben werden (ebd.).

Weiters betont Rolle (2005, S. 67ff), dass musikalisch-ästhetische Praxis so bald als möglich stattfinden und nicht vom musikalischen Können der Schüler*innen abhängig gemacht werden soll. Durch musikalisch-ästhetische Praxis werden bei Schüler*innen die Urteilsfähigkeit, die Selbstständigkeit sowie die Eigenverantwortung gefördert (ebd.).

Auf die große Bedeutung des Klassenmusizierens, wodurch weiterführend musikalisches Wissen aufgebaut werden kann, weisen auch Bähr, Jank und Schwab (2001, S. 132) hin. Das praktische Musizieren, welches häufig stattfindet und durch viele Wiederholungen zur

Festigung des musikalischen Handelns führt, gilt als Voraussetzung für das weitere Verstehen abstrakter musikalischer Zusammenhänge im musiktheoretischen Sinne.

6. Empirischer Teil

In diesem Kapitel wird der zu Beginn der Zugang zum Forschungsfeld sowie das Interesse dargebracht. Im Weiteren werden die Forschungsmethoden sowie die Auswertung des Interviewmaterials mit der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2022) beschrieben und auch exemplarisch dargestellt.

Das Ziel qualitativer Sozialforschung ist „[...] das Bestreben, zu verstehen, was in einem sozialen System vor sich geht und warum das so ist“ (Froschauer und Lueger 2020, S.90f). Die Kommunikation wird dafür als ‚Schlüsselstelle‘ gesehen, da durch die Art und Weise der Kommunikation Informationen über das soziale System zum Vorschein gebracht werden können (ebd.). Um die Mitteilung verstehen zu können, muss dieser eine Bedeutung gegeben und in Sinnzusammenhänge gebracht werden. Da diese beiden Parameter nicht beobachtbar sind, verlangt der Interpretationsprozess die detailreiche Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Aussagen und deren Sinnzusammenhänge im zugehörigen Kontext.

6.1. Forschungsinteresse

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entstand aus den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen als Musiklehrerin in einer Musikmittelschule. Durch das erweiterte Ausmaß an Musikunterricht an MMS-en, bei dem das Klassenmusizieren einen wesentlichen Teil dessen abdeckt, wurden Vermutungen angestellt, dass durch das Klassenmusizieren die soziale Kompetenzentwicklung besonders gefördert werden kann.

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit verdeutlicht wurde, können durch das Klassenmusizieren soziale Kompetenzen entwickelt werden, die durch Transfereffekte dann im Optimalfall auch in anderen Bereichen eingesetzt werden können. In der Darstellung der Ergebnisse des Forschungsstands wurden einige wesentliche Erkenntnisse diesbezüglich vorgestellt, wobei die Ergebnisse weniger ausgeprägt ausgefallen sind, als erwartet wurde (siehe Kapitel 1).

Die konkrete Forschungsfrage hat sich aus der Auseinandersetzung mit der Theorie abgeleitet und lautete: „Wie schätzen Schüler*innen der achten Schulstufe den Erwerb sozialer Kompetenzen in Bezug auf die Kooperation und Teamfähigkeit durch das Klassenmusizieren an Musikmittelschulen ein?“.

Durch die Untersuchung soll herausgefunden werden, welche konkreten sozialen Kompetenzen beim Klassenmusizieren in welchen Situationen besonders gefördert werden (Mayring 2022, S. 30).

6.2. Forschungsstrategie

Der Begriff der sozialen Kompetenzen ist sehr weit gefasst (siehe Abschnitt 2.1.), daher wurde der Fokus für diese Arbeit auf die Kompetenzen aus dem Bereich der Kooperation bzw. Teamfähigkeit gelegt. Die Grundlage für den empirischen Teil bildeten die Kompetenzbeschreibungen, die in Kapitel 2.3. vorgestellt wurden.

Anschließend wurde der persönliche Horizont durch die Beschäftigung mit der vorhandenen Fachliteratur sowie bereits durchgeführten Studien, die die soziale Kompetenzentwicklung durch das Musizieren beleuchten, erweitert.

Die Entwicklung der empirischen Forschung wurde zuerst induktiv angegangen, da aus den eigenen Erfahrungen Hypothesen aufgestellt wurden, die in weiterer Folge durch die Theorie, deduktiv, gestützt und erweitert wurden. Dieser Prozess wiederholte sich im Laufe der Vorbereitungen für diese Studie immer wieder und führte so zu einem zielgerichteten Forschungsinteresse.

Für das leitfadengestützte Interview wurden einige dieser Kompetenzen ausgewählt, die in den Leitfaden eingebettet wurden. Die Interviews wurden mit Schüler*innen geführt, da deren Einschätzung und Sichtweisen in Bezug auf den Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Klassenmusizieren untersucht werden sollte. Die Auswertung der Interviews fand parallel zur Erstellung des Theorieteils dieser Arbeit statt und wurde von den Inhalten der Interviews wiederum beeinflusst (Mayring 2022, S. 30).

6.3. Forschungsmethode

Die Untersuchungen für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden qualitativ angelegt. Zu Beginn der Arbeit war für die Auswertung die qualitative Systemanalyse nach Froschauer und Lueger (2020) vorgesehen. Da sich im Laufe der Beschäftigung mit dieser immer mehr herauskristallisierte, dass die dadurch generierten Ergebnisse nicht den Anforderungen der Untersuchung entsprechen würden, wurde die Entscheidung getroffen, die Auswertung der Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) für die Auswertung zu wählen.

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2022, S. 29) fordert ein systematisches Vorgehen, welches auch in quantitativen Forschungsmethoden eingesetzt wird, eine im Zusammenhang gesehene Kommunikation, die in ein ‚Kommunikationsmodell‘ eingebettet wird und in weiterer Folge zu einem Kategoriensystem führt.

6.3.1. Begründung der Forschungsmethode

Für diese Untersuchung wurde die qualitative Herangehensweise gewählt, da sie nicht nur die Möglichkeit bietet, neue Theorien sowie Hypothesen zu bilden, sondern diese auch zu prüfen. Dadurch wird die bestehende Fachliteratur (siehe Kapitel 1-5) mit den Ergebnissen der durchgeführten Erhebung verknüpft. Ebenso kann auch an bereits vorhandene Studien angeknüpft werden, was somit zu einer Vertiefung eines bestimmten Bereichs führen kann (Mayring 2022, S. 22ff).

6.3.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring teilt sich in drei Analyseschritte (ebd. S. 53ff):

Festlegung des Materials

Für die stichprobenartige Untersuchung wurden jeweils drei Schüler*innen der achten Schulstufe aus drei verschiedenen Musikmittelschulen in Wien befragt. Diese wurden für das ‚Mehrpersonengespräch‘ von der jeweiligen Lehrperson der Musikklasse

ausgewählt. Die Schüler*innen sind durchschnittlich 14 Jahre alt und besuchen seit vier Jahren die Musikklasse einer Musikmittelschule. Alle Befragten beschäftigten sich in diesen vier Jahren intensiv mit Musik, auf praktische und theoretische Weise, und erlernten im Rahmen des Instrumentalunterricht ein Instrument bzw. Gesang. Das Klassenmusizieren ist das Herzstück der Musikmittelschulen und wird hauptsächlich im Ensemble-Unterricht eingesetzt, daher ist davon auszugehen, dass die Schüler*innen damit viel Erfahrung gemacht haben.

Analyse der Entstehungssituation

Der erste Kontakt wurde jeweils zu den Musiklehrkräften der Musikmittelschulen per Mail aufgenommen. Diese fragten dann bei den jeweiligen Direktor*innen um Erlaubnis, ob eine Befragung mit Schüler*innen durchgeführt werden darf. Daraufhin wurde von den Direktor*innen eine Erlaubnis vonseiten der Bildungsdirektion angefordert. Nach intensiver Recherche stellte ich fest, dass die Einverständnis für Forschungen im Schulbereich in Wien seit Dezember 2017 den Direktor*innen obliegt. Die Bestätigung dafür erhielt ich per E-Mail von einer Mitarbeiterin der Bildungsdirektion für Wien und leitete ich den jeweiligen Direktor*innen weiter. Daraufhin erhielt ich von den ursprünglich drei angefragten MMS-en die Erlaubnis von zwei. Einer Direktorin reichte die Information per Mail nicht aus, diese erlaubte mir die Durchführung der Erhebung nicht. Daraufhin fragte ich noch eine vierte MMS an, die mir die Erlaubnis erteilte.

Im Weiteren bat ich die Musiklehrkräfte um die Auswahl von drei Schüler*innen ihrer Musikklasse für das Interview und vereinbarte Termine für die Durchführung der Interviews. Die Terminfindung erwies sich als Herausforderung, da ich selbst als Lehrerin in der Schule tätig war und die vorgeschlagenen Zeiten meist in meiner Unterrichtszeit lagen. Schließlich konnten die Interviews mit allen drei Schulen im Zeitraum zwischen Mai und Juni 2023 in den Musiksälen bzw. einmal im Klassenraum der jeweiligen Schüler*innen durchgeführt werden. Die Teilnahme an den Interviews war für die Schüler*innen freiwillig, zudem habe ich eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingefordert. Von den neun Befragten waren sieben davon Mädchen und zwei Jungen.

Die Interviews waren themenzentriert angelegt, das bedeutet, dass diesen ein vorbereiteter Leitfaden zugrunde lag und sie wurden als Mehrpersoneninterviews mit den Jugendlichen geführt. Im Sinne eines natürlichen Gesprächsverlaufs bildete der Ablauf des Leitfadens lediglich eine Orientierung und wurde an die Situation angepasst bzw. auf weitere Aspekte, die von Schüler*innen eingebracht wurden, eingegangen (siehe Anhang).

Die drei ausgewählten Schulen sind Musikmittelschulen und befinden sich alle in Wien. Die Klassen waren soziokulturell sehr heterogen gemischt.

Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einer Sprachmemo auf dem Handy aufgenommen und als Audiodatei gespeichert. Anschließend wurden die aufgenommenen Daten in eine Worddatei transkribiert. Die Transkriptionen wurden anhand einer inhaltlichen Strukturierung aufgearbeitet und folglich Kategorien zugeordnet. Die wörtlichen Aussagen wurden auf das Wesentliche gekürzt, unwichtige Passagen wurden weggelassen und die Informationen wurden paraphrasiert und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Schlussendlich wurden die Aussagen der Befragten zusammengefasst, einander gegenübergestellt und mit der Literatur verglichen (Mayring 2022, S. 67ff).

6.4. Auswertung mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022)

Der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse wird nach einem konkreten System, welches Regeln unterliegt durchgeführt (ebd., S. 49ff). Dies ist allerdings nicht als starres System zu verstehen, sondern kann vorab an die jeweilige Forschung angepasst werden. Das Kernelement dieser Methode bildet die Bildung von Kategorien.

In der qualitativen Inhaltsanalyse wird zwischen drei Grundverfahren unterschieden: der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung.

- ‚Zusammenfassung‘: Ziel dieses Verfahren ist es, das Material inhaltsgetreu auf das Wesentliche zu kürzen, daran kann eine induktive Kategorienbildung angeschlossen werden.

- ‚Explikation‘: Dabei wird nicht eindeutiges Material erweitert, um unverständliche oder mehrdeutige Textpassagen genauer interpretieren zu können.
- ‚Strukturierung‘: Durch vorab festgelegte Ordnungskriterien soll das Material auf diese Merkmale hin untersucht werden, dieses Verfahren ist deduktiv geleitet. (Mayring 2022, S.66f)

Für die Analyse dieser Forschung wurde eine Mischform von ‚Zusammenfassung‘ und ‚Strukturierung‘ angewendet. Die Kategorien wurden einerseits aus der Literatur entnommen, die auch als Basis für den Leitfaden dienten, und andererseits wurden nach den Interviews weitere Kategorien und Unterkategorien entwickelt, um dem gesamten Material gerecht zu werden. Das gesamte Material wurde nach der Erstellung des Kategoriensystems untersucht und die Textpassagen, welche sich auf die Kategorien beziehen, wurden markiert. Anschließend wurde das Material paraphrasiert und gegebenenfalls in eine einheitliche Sprache gebracht. Unwichtige und nichtssagende Passagen wurden weggelassen. Die Paraphrasen wurden anschließend zusammengefasst und werden in Kapitel 7 dargestellt. Im Weiteren werden die Ergebnisse der Studie mit der Literatur in Verbindung gebracht (siehe Kapitel 8) (ebd.).

6.4.1. Exemplarisches Beispiel der Analyse

Die beschriebene qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 67ff) soll nun exemplarisch anhand ausgewählter Zitate der Unterkategorie ‚Wertschätzende Kommunikation‘ dargestellt werden.

Unterkategorie: <i>Wertschätzende Kommunikation</i>	Zitat der interviewten Schüler*innen	Paraphrase
	<i>I1: Jetzt entschuldigt man sich, wenn man so nachgedacht hat. „Okay. Ja, das war schon falsch“. Entschuldigt man sich eigentlich dann später bei der Person.</i>	I1 Z264-265: wenn jemand eine unüberlegte Äußerung macht, entschuldigt man sich danach und spricht mit der Person
	<i>I2: Also es hängt auch immer davon ab, wie man mit einem spricht. Zum Beispiel wenn jetzt jemand irgendwie so richtig, so unhöflich kommt und sagt: „Ja, du musst das besser machen, du warst schlecht, bla bla bla.“ Das ist . . Ich. . Man versucht es halt positiv zu sehen, aber es ist eher mehr, es ist eher ein bisschen mehr im Negativen, weil es halt doch nervt.</i>	I2 Z283-287: Kritik kann durch eine unhöfliche Sprache nicht so gut angenommen werden
	<i>I2: Und wenn jemand jetzt zum Beispiel sagt, „okay, spiele das bitte besser oder so“. Man versucht es schon, aber wenn jemand das nett, nett formuliert hat und nett rüberbringen will, dann ist es glaube ich auch kein Problem für die anderen.</i>	I2 Z355-358: die Art und Weise der Sprache wirkt sich auf das Annehmen von Kritik aus
	<i>I3: Also es passiert jetzt schon so oft, dass es teilweise eine Gewöhnung, eine Gewohnheit ist.</i>	I3 Z377-378: an die Art und Weise der Sprache gewöhnt man sich

Zusammenfassung

Die Art und Weise der Sprache wird von den befragten Schüler*innen als wesentlich in Bezug auf den Umgang mit Kritik eingeschätzt. Wird Kritik durch eine unhöfliche Sprache geäußert, so kann diese weniger gut angenommen werden, als wenn diese jemand auf wertschätzende Art und Weise äußert. Trifft jemand eine unüberlegte Aussage, so wird von den befragten Schüler*innen erwartet, dass sich diese Person anschließend entschuldigt. Die interviewten Schüler*innen berichten zudem aber auch, dass sie sich an die Art und Weise der Sprache auch gewöhnt haben.

7. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie zu den jeweiligen Kategorien und Unterkategorien zusammengefasst dargestellt. Die Ergebnisse werden in ihrer Darstellung nach Priorität und Häufigkeit gereiht, sodass besonders hervortretende Ergebnisse zuerst präsentiert werden und anschließend erst die weniger markanten Aussagen. Originalzitate aus den Interviews dienen dazu, an manchen Stellen die Ergebnisse prägnant zu veranschaulichen. Aussagen, die zu mehreren Kategorien passen, werden doppelt mit einem entsprechenden Hinweis (wurde auch der Kategorie XY zugeordnet) versehen. Ebenso wird auf Überschneidungen hingewiesen.

7.1. Umgang mit Kritik

Die Kritikfähigkeit bezieht sich auf den Umgang mit Kritik und betrifft einerseits das Annehmen und Einholen von Kritik sowie das Erteilen von (konstruktiver) Kritik. In weiterer Folge wurde auch untersucht, ob bzw. in welcher Form die Kritik den Schüler*innen zu Verbesserungen verhilft.

Annehmen von Kritik

Bezogen auf das Annehmen von Kritik ergibt sich folgende Zusammenfassung:

Das Annehmen von Kritik gelingt den Schüler*innen unterschiedlich gut. Viele der interviewten Schüler*innen geben an, dass sie sich stets über Kritik freuen, da sie sich dadurch weiter verbessern können. Besonders gut kann Kritik von musikalisch kompetenten Personen oder Freund*innen (in der Klasse) aufgenommen werden. Viele Schüler*innen berichten auch vom Angebot zur Unterstützung ihrer Mitschüler*innen, welches sie gemeinsam mit formulierter Kritik aussprechen, welches aber nur teilweise angenommen wird.

Die befragten Schüler*innen erzählen aber auch von wenigen Mitschüler*innen, die ihnen erteilte Kritik nicht so gut annehmen können bzw. denen dies nicht immer gelingt. In manchen Fällen führt dies bei Schüler*innen sogar zu einem Rechtfertigungsdruck bzw. werden gemachte Fehler von sich gewiesen. Das Annehmen von Kritik hängt meist mit der

Art und Weise, wie etwas gesagt wird zusammen. Ein Großteil der Schüler*innen merkte an, dass wertschätzend und höflich formulierte Kritik eher angenommen werden kann als jene, die unhöflich und negativ formuliert wird. Kritik von fremden Personen kann schwierig angenommen werden. Schüler*innen schätzen ein, dass Kritikfähigkeit nur erlernt werden kann, wenn die betroffenen Mitschüler*innen dies tatsächlich lernen wollen.

Einholen von Feedback

Das dezidierte Einholen von Feedback erfolgt häufig schon, bevor ein Stück vor der Klasse präsentiert wird und wird meist von Freund*innen eingeholt. Im Rahmen des Unterrichts wird auch die Lehrperson darum gebeten, Feedback zu geben. Das Einholen von Feedback bezieht sich vor allem auf den Umgang mit eigenen Schwächen und konstruktiver Kritik. Beim Einholen von Feedback wird von den Schüler*innen erwartet, dass dieses auf einer ehrlichen Meinung basiert.

(konstruktive) Kritik geben

Der Wunsch nach Feedback und Wertschätzung ist bei allen befragten Schüler*innen vorhanden und von diesen auch erwünscht. Ausschließlich positives Feedback wird von den meisten Schüler*innen nicht als erstrebenswert erachtet, da die Schüler*innen dann keine konkreten Punkte haben, in denen sie sich verbessern können.

Um Kritik gut aufnehmen zu können, soll diese wertschätzend formuliert werden, geben viele Schüler*innen an. Für sie soll Kritik neben positivem Feedback auch höflich formulierte Verbesserungsvorschläge beinhalten, damit dies gut angenommen werden kann.

Der routinierte Umgang, wenn andere Fehler machen, wird deutlich, da viele Schüler*innen es als selbstverständlich verstehen, dass sie ihre Mitschüler*innen ansprechen, wenn diese etwas Falsches singen bzw. spielen. Angenommen jedoch wird dies nur manchmal. Aber auch hier berufen sich einige der befragten Schüler*innen auf ihre bisherige Erfahrung und lassen Schüler*innen, die Verbesserungsvorschläge nicht annehmen wollen, einfach in Ruhe.

Andere wiederum unterstützen ihre Mitschüler*innen auf Wunsch auch außerhalb des Unterrichts, um sich verbessern zu können. So geben einige Schüler*innen an, dass sie sich in der Gruppe der Instrumentalisten häufig untereinander Feedback geben.

Negative Äußerungen können zu Chaos bzw. einem Verlust der Motivation führen. Einige Schüler*innen geben an, dass sie sich aber bewusst sind, dass es durchaus passieren kann, eine unüberlegte Äußerung zu machen.

Verbesserungen durch Kritik

Bereits in der vorigen Kategorie wurde auf die Bedeutung von konstruktiver Kritik und die Möglichkeit der Verbesserungen eingegangen. Vor allem Vorschläge zur Verbesserung sind für alle befragten Schüler*innen von großer Bedeutung, um sich in konkreten Punkten verbessern zu können, manche Schüler*innen fordern sogar ein hohes Maß und eine gewisse Härte bei solchen Verbesserungsvorschlägen. Bei einigen Schüler*innen regt dies sogar die Motivation an, sodass verbesserungswürdige Stellen intensiv geübt werden.

7.2. Nicht-Beteiligung am Musizieren

In dieser Kategorie wurde untersucht, ob es in den einzelnen Klassen Schüler*innen gibt, die sich nicht am Musizieren beteiligen und welche Begründungen dem zugrunde liegen. Anschließend berichteten Schüler*innen auch, wie sie damit in der Klasse umgehen.

Allgemein

In allen untersuchten Schulklassen wurde festgestellt, dass es Mitschüler*innen gibt, die sich am Musizierprozess nicht bzw. nicht wie von den anderen Schüler*innen erwartet beteiligen. Die Schüler*innen verstehen zwar, dass nicht immer alle für das Musizieren motiviert sind, jedoch erwarten sie, dass die Mitschüler*innen sich auch bei geringer Eigenmotivation am Musizierprozess beteiligen. Auch für die musikalische Begabung, die nicht bei allen Schüler*innen auf demselben Niveau vorhanden ist, gibt es Verständnis, jedoch nicht für die Nicht-Beteiligung am Musizierprozess.

13 Z99-101: „*Man muss nicht der Talentiertesten sein oder der Beste oder die Beste sein, aber einfach nur zeigen, dass man Interesse daran hat und ah, dass man auch sich weiterbilden will in diesem Fach.*“

Um Verständnis für das Nicht-Beteiligen am Musizieren aufzubringen, müssen sich die Schüler*innen gut in andere hineinversetzen können, vor allem auch, um deren Beweggründe dafür verstehen zu können.

Die meisten befragten Schüler*innen geben an, dass es meist dieselben Schüler*innen sind, die nicht mitmachen, und diese meist einen Platz auf der Seite einnehmen, während die anderen Schüler*innen musizieren.

Gründe dafür

Ein von den interviewten Schüler*innen häufig genannter Grund, warum sie vermuten, dass Mitschüler*innen sich nicht am Musizierprozess beteiligen, ist die Stückauswahl, die diesen nicht gefällt. Ein weiterer Grund, der genannt wurde, ist, dass die unbeteiligten Schüler*innen im Musizierprozess keine Beschäftigung haben bzw. für sich finden und ihnen langweilig ist. Dies könnte auch mit der Einschätzung einer*s Schüler*in zusammenhängen, der*die denkt, dass die Sänger*innen oft erst wirklich motiviert sind mitzumachen, wenn Instrumentalist*innen das jeweilige Stück bereits gut können.

Umgang mit Schüler*innen, die sich nicht beteiligen

Der Umgang mit Schüler*innen, die sich beim Musizieren nicht beteiligen, fällt in der Befragung unterschiedlich aus, jedoch wird deutlich, dass die Schüler*innen bereits über Erfahrungswerte verfügen, wie sie mit unmotivierten Mitschüler*innen umgehen können.

Der Versuch, die nicht- beteiligten Schüler*innen für das Musizieren zu motivieren, wurde von allen Schüler*innen genannt. Als konkrete Möglichkeit wird die non-verbale Ermahnung von Schüler*innen an nicht-beteiligte Schüler*innen, sich zu konzentrieren, genannt. Wenn unterschiedliche Motivierungsversuche jedoch erfolglos bleiben, entsteht bei den meisten motivierten Schüler*innen ein Gefühl von Gleichgültigkeit.

Machen die unmotivierten Mitschüler*innen trotz Motivierungsversuchen der Schüler*innen nicht mit, so werden diese meistens gebeten, sich wegzusetzen, sodass sie die Musizierenden beim Musizieren nicht stören und deren Konzentration nicht negativ beeinflussen. Einzelne Schüler*innen geben an, dass es sogar so weit kommen kann, dass einzelne nicht-beteiligte Schüler*innen von den Musizierenden ignoriert werden. Kritik von den nicht-beteiligten Schüler*innen an die Musizierenden wird von zweiteren nicht geduldet und als sehr ärgerlich empfunden.

7.3. Umgang mit Fehlern/Inkompetenzen

Die Ergebnisse der Befragung zum Umgang mit persönlichen Fehlern bzw. Inkompetenzen sowie denen anderer Mitschüler*innen werden in der folgenden Kategorie zusammengefasst.

Eigene Fehler

Besonders hervorgetreten ist hier, dass die befragten Schüler*innen einen sehr offenen und selbstverständlichen Umgang mit ihren eigenen Fehlern pflegen. So wird bei Fehlern oder benötigten Hilfestellungen beim Klassenmusizieren vonseiten der Schüler*innen von vielen die Möglichkeit genannt, die Lehrperson um musikalische Unterstützung zu bitten bzw. beim Singen die Lehrperson zu ersuchen, die geprobte Phrase nochmal vorzusingen.

Ein*e Schüler*in erwähnte aber, dass das Fragen um Hilfe anfangs schon schwerfällt, jedoch nach wiederholtem Male weniger Überwindungskraft benötigt. Einige Schüler*innen gaben an, dass, wenn sie sich beim Durchspielen eines Lieds verspielen oder gar rauskommen, sie versuchen, im weiteren Verlauf des Lieds wieder einzusteigen.

Fehler anderer

Im Umgang mit Fehlern anderer wurde deutlich, dass die befragten Schüler*innen einerseits Toleranz und andererseits Verständnis dafür haben. Es hat sich herausgestellt, dass die Schüler*innen beim Erlernen eines neuen Stücks am Anfang Geduld mit ihren Mitschüler*innen haben und diesen auch Zeit geben, ihre Stimme bzw. die Noten auf dem jeweiligen Instrument zu lernen. Erst wenn die Mitschüler*innen nach einigen

Wiederholungen etwas noch immer nicht spielen können, wird dies von den Schüler*innen angesprochen und entweder Hilfe angeboten oder erinnert, etwas zu Hause zu üben, damit es beim nächsten Mal besser läuft. Die Mitschüler*innen werden z. B. durch das Zeigen von Akkorden oder das Mitsprechen des Textes für die Sänger*innen unterstützt.

Die meisten interviewten Schüler*innen geben als mögliche Gründe für die Fehler anderer beim wiederholten Spielen eines Stücks mangelnde Konzentration und zu wenig Üben an. Manche Schüler*innen nervt es zwar, wenn die Mitschüler*innen ihre musikalische Aufgabe nach vielen Wiederholungen noch immer nicht können, versuchen aber trotzdem Ruhe zu bewahren, da es ihrer Meinung nach zu nichts führt, wenn sie Unruhe verbreiten. Ein*e Schüler*in erwähnte, dass, wenn im Stück jemand auf einem Instrument oder dem Gesang ausfällt, sie versuchen als Gruppe trotzdem weiterzuspielen bzw. zu singen, bis der- oder diejenige wieder einsteigt. Hier werden die Zusammenarbeit und die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels unter Beteiligung aller deutlich.

7.4. Wertschätzung in der Gruppe

Die Wertschätzung in der Gruppe äußert sich dadurch, dass Schüler*innen sich selbst in einer Gruppe zurücknehmen bzw. selbst einschätzen können und ebenso auf andere eingehen können. Dies hängt auch mit der Fähigkeit, sich in andere einfühlen zu können (= Empathie) und einer wertschätzenden Kommunikation zusammen und wird nun aus Sicht der befragten Schüler*innen dargestellt.

Sich selbst zurücknehmen/Selbsteinschätzung

Dieser Kategorie konnten nicht so viele Passagen zugeordnet werden, jedoch wurde durch mehrere Aussagen der Schüler*innen deutlich, dass diese sich innerhalb des Musizierprozess sehr gut einordnen können. So gaben z. B. einige der interviewten Schüler*innen an, dass sie sich bewusst sind, dass sie manchmal musikalisch einen Fehler machen, jedoch anschließend versuchen, gleich wieder einzusteigen. Dafür ist es auch wichtig, dass Schüler*innen aufeinander hören und sich an denen orientieren, die das Stück gut spielen bzw. singen können.

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Kategorie ist, dass Schüler*innen keine Kritik in Bereichen austeilen, wenn sie selbst in diesen nicht kompetent sind oder es auch nicht besser könnten als ihre Mitschüler*innen.

In Bezug auf Verbesserungsvorschläge gaben einige der befragten Schüler*innen an, dass sie zwar welche geben, sich jedoch, wenn Mitschüler*innen diese nicht annehmen können bzw. wollen, zurücknehmen und deren Entscheidung akzeptieren. Kommt es aber beim Musizieren zu Diskussionen, die nicht musik-bezogen sind, sondern privat, dann mischen sich die anderen Schüler*innen nicht ein. Ein*e interviewte*r Schüler*in zeigt auch, dass es ein Bewusstsein dafür gibt, dass die Klasse in manchen Stunden auch anstrengend sein kann, sich aber trotzdem bemüht, um produktiv weiterarbeiten zu können.

Auf andere eingehen

Auch diese Kompetenz führt durch die Interviews nur zu wenig Interviewmaterial und deshalb zu einzelnen Aussagen, die nicht von mehreren interviewten Schüler*innen erwähnt wurden. Bei der Stückauswahl geben die befragten Schüler*innen an, auf Vorschläge aller Klassenkolleg*innen einzugehen und in Bezug auf die Kritik wird versucht, diese von den Mitschüler*innen erteilte anzunehmen und dadurch eigene Fehler zu verbessern. Weiters wird von einem*r Schüler*in die Situation des Erarbeitens eines Stücks in kleinen Teams genannt, bei der in der Gruppe gemeinsam mit allen Gruppenmitgliedern besprochen wird, wer welche Teile übernehmen möchte bzw. bevorzugt.

Empathisches Verhalten/andere verstehen

Am häufigsten wurde von den befragten Schüler*innen das Verständnis für die Liedauswahl der Lehrperson genannt, welche von den Schüler*innen akzeptiert wird, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

14 Z27-28: *Ich glaube, weil sie eher will, dass wir auch so ältere Lieder üben und nicht uns immer so für die neueren entscheiden.*

Zudem zeigen einige Schüler*innen auch Verständnis für impulsiv, tadelndes Verhalten der Lehrperson.

Im Musizierprozess, welcher von den Schüler*innen gut ausgeführt werden möchte, wird von den befragten Schüler*innen angegeben, dass sie Verständnis haben, wenn jemand in der Klasse in einer Stresssituation eine impulsive, unangemessene verbale Äußerung macht.

Im Weiteren geben die Schüler*innen an, dass sie Verständnis für die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Mitschüler*innen in der Klasse haben sowie für den unterschiedlichen Umgang mit Kritik der Mitschüler*innen. Wie bereits in der Kategorie ‚Nicht-Beteiligung am Musizieren‘ erwähnt wurde, haben die befragten Schüler*innen teilweise auch Verständnis für das Nicht-Beteiligen am Musizierprozess. Mögliche Gründe dafür, die die Schüler*innen vermuten, werden in dieser Kategorie zuvor angegeben.

Wertschätzende Kommunikation

Bereits in der Unterkategorie ‚(konstruktive) Kritik geben‘ wurde auf die wertschätzende Kommunikation beim Musizieren hingedeutet. Dass die Art und Weise der Kommunikation beim Musizieren eine wesentliche Auswirkung hat, wurde durch die vielfache Nennung durch die interviewten Schüler*innen bestätigt. Vor allem wurde deutlich, welche Auswirkungen ein Mangel an Wertschätzung in der Sprache hat. So gaben die meisten der befragten Schüler*innen an, dass es vorkommen kann, dass der Umgang in der Klasse einmal nicht so freundlich ist. Wenn jemand allerdings eine unüberlegte Äußerung macht, dann wird von den betroffenen Schüler*innen eine Entschuldigung erwartet.

Ebenso wurde von vielen Schüler*innen erwähnt, dass eine wertschätzungslose Sprache das Selbstbewusstsein oder die Motivation vermindern und sich negativ auf das Annehmen von Kritik auswirken kann. Viele der befragten Schüler*innen gaben an, dass eine negativ formulierte Kritik schwieriger angenommen werden kann. In dieser Unterkategorie waren sich die Schüler*innen größtenteils einig, sodass die Aussagen sehr ähnlich waren.

Einige befragte Schüler*innen gaben an, dass es meist dieselben Schüler*innen betrifft, die zu unüberlegten Äußerungen tendieren.

Beim Musizieren wird eine sachliche Kommunikation angestrebt, um Missverständnissen vorzubeugen. Dies betrifft z. B. die Aufteilung eines Stücks auf die einzelnen Instrumente bzw. den Gesang in Kleingruppen oder Unstimmigkeiten des Tempos.

7.5. Verantwortung übernehmen

In dieser Kategorie wird die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Gruppe in den Unterkategorien dargestellt. Einerseits, wie die einzelnen Individuen die Gruppenkompetenz einschätzen, andererseits, wie sie ihre eigenen musikalischen Aufgaben in einem Prozess einschätzen und realisieren können.

Stückauswahl: Einschätzen der Gruppe bzw. sich selbst

Eine sinnvolle Stückauswahl hängt wesentlich mit den musikalischen Kompetenzen einer Klasse zusammen. Dessen sind sich die befragten Schüler*innen zwar bewusst, jedoch konnten zu dieser Kategorie nur wenige Informationen in den Interviews gefunden werden. Es wurde aber von einer*m Schüler*in erwähnt, dass durch das Anhören von vorgeschlagenen Stücken in der Klasse abgewogen wird, ob diese musikalisch realisiert werden können. Ein*e befragte*r Schüler*in war sich bewusst, dass die persönliche Wunschwahl der Stücke teilweise zu schwierig für die Klasse ist und diese deshalb nicht gespielt werden können.

Ein paar der befragten Schüler*innen gaben an, dass diese Vorschläge für neue Stücke machen dürfen und über die Wahl dann in der Klasse abgestimmt oder von der Lehrperson ausgesucht wird. Ein möglicher Grund für das Auswählen der Stücke durch die Lehrperson, der von Schüler*innen erwähnt wird, ist, dass die Lehrperson Stücke auswählt, bei denen die Schüler*innen etwas Neues lernen können.

Eigene musikalische Aufgabe wahrnehmen/vorbereiten/erfüllen

Die Lehrpersonen übergeben die Verantwortung beim Musizieren teilweise auch an die Schüler*innen. Hier tritt besonders hervor, dass sich die meisten befragten Schüler*innen der großen Verantwortung, die ihnen zukommt, bewusst sind. Diese realisieren die

Schüler*innen, indem sie unterschiedliche Strategien anwenden, um ihre musikalische Aufgabe bestmöglich umsetzen zu können.

Häufig genannt wurde, dass die Schüler*innen beim Erlernen eines neuen Stücks/Teils teilweise eigenständig üben, aber von der Lehrperson jederzeit Unterstützung erhalten können. Um ein musikalisch zufriedenstellendes Ergebnis auf der Bühne zu erzielen, ist es den Schüler*innen einerseits wichtig, bei Unsicherheiten die Lehrperson um Unterstützung zu bitten und andererseits aber auch, sich beim Spielen eines Instruments bzw. beim Singen zu konzentrieren.

Als wesentlich wird von manchen befragten Schüler*innen das Dranbleiben am Üben eines neuen Stücks, welches zu Beginn oft als schwierig erachtet wird, eingeschätzt. Um sich weiter zu verbessern, nehmen sich die Schüler*innen die Noten mit nach Hause und üben dort weiter.

Leider berichten einige der interviewten Schüler*innen auch von Mitschüler*innen, die nicht ausreichend üben und nennen als mögliche Gründe Zeitmangel sowie unzureichende Lust dazu. Ein*e interviewte*r Schüler*in berichtet auch davon, dass die Lehrperson ihr*ihm keine konkreten Noten ausgibt und somit der*dem Schüler*in überlässt, was diese*r auf dem Schlagzeug spielen soll.

Von den befragten Schüler*innen wurde auch angegeben, dass mögliche Temposchwankungen vom Schlagzeug von allen Beteiligten wahrgenommen werden und unverzüglich darauf reagiert wird, indem sich die anderen nach dem Schlagzeug richten und ihr Tempo anpassen.

7.6. Umgang mit Herausforderungen

Im Laufe eines Musizierprozesses stoßen die Gruppen immer wieder auf Herausforderungen. Wie damit umgegangen wird und welche Art von Problemlösungen die Schüler*innen vorschlagen, um zu einem gemeinsamen Ziel zu gelangen, wird in der Kategorie nun, wie folgt, aufgezeigt.

Ursachen eines Problems erkennen und Problemlösungen entwickeln

Auch in diesem Punkt wird sehr deutlich, dass die befragten Schüler*innen bereits über vier Jahre hinweg ihre Erfahrungen in der MMS gesammelt haben und ihre musikalischen Ziele sehr fokussiert verfolgen.

Viele der befragten Schüler*innen versuchen beim Verfolgen eines musikalischen Ziels positiv zu denken, sich gegenseitig zu motivieren, beim gemeinsamen Musizieren aufeinander zu hören und versuchen, konzentriert zu bleiben, um einen Fortschritt erzielen zu können. Dazu zählt vor allem auch das Nachfragen bei Schüler*innen oder der Lehrperson, wenn jemand Hilfe benötigt. Oft erwähnten die befragten Schüler*innen auch die Geduld, die sie aufbringen, so lange zu warten und Ruhe zu bewahren, bis alle ihre zugewiesenen Aufgaben spielen bzw. singen können.

Die Schüler*innen unterstützen sich auf unterschiedliche Weise gegenseitig, um ihr gemeinsames Ziel zu erreichen: Beim Gesang werden z. B. Sänger*innen, die den Gesangspart sehr gut beherrschen an einem zentralen Platz im Raum positioniert, sodass unsichere Sänger*innen sich an diesen orientieren können. Wenn jedoch trotzdem vermutet wird, dass Mitschüler*innen falsch singen, dann wird dies auf eine objektive Art und Weise angesprochen, um etwaige Missverständnisse in den Noten zu klären. Wenn es beim Durchspielen zu Fehlern kommt, wird unterbrochen und beim Takt vor dem Fehler nochmals begonnen. Die Schüler*innen motivieren sich, die einzelnen Stücke intensiv zu üben, da sie dadurch mögliche peinliche Situationen bei Auftritten vermeiden wollen. Bei Textproblemen der Sänger*innen werden diese z. B. von einzelnen Schüler*innen, die den Text von anderen Instrumenten aus mitsprechen, unterstützt. Vor Auftritten motivieren einzelne Schüler*innen sogar die gesamte Klasse noch einmal mit positiven Affirmationen. Wenn es dazu kommt, dass mehreren Schüler*innen die gleiche Strophe gefällt und sie solistisch gesungen werden möchte, nennen Schüler*innen die Möglichkeit, diese Strophe gemeinsam zu singen.

Beim Lernen eines neuen Lieds wird dies z. B. zuerst über die Anlage gehört und anschließend von der Klasse selbst ausprobiert. Nach einigen Wiederholungen klingt dies

meist schon ganz okay für die befragten Schüler*innen. Diese geben an, dass dabei möglichst alle versuchen, ihr Bestes zu geben.

Jedoch gibt es immer Schüler*innen, die sich nicht am Musizierprozess beteiligen. Dies empfinden viele der befragten Schüler*innen als ärgerlich. Die Lehrperson kümmert sich häufig eher um die Gitarrist*innen und Pianist*innen und weniger um die Sänger*innen. Diesen wird empfohlen, in Pausen z. B. ihre Stimme aufzuwärmen oder sich auf das nächste Lied vorzubereiten. Wenn Instrumentalist*innen unmotiviert sind, ziehen die befragten Schüler*innen in Erwägung, diese zum Gesang wechseln zu lassen, da sie dort ihr Instrument nicht üben müssen und beim Gesang möglicherweise nicht so viel falsch machen können.

Nach Einschätzung einiger interviewter Schüler*innen gelingt ihnen ein Stück, das alle kennen und mögen meist recht gut. Die Leitung übernimmt bei bekannten Stücken entweder die Lehrperson oder Mitschüler*innen, die Instrumente spielen.

7.7. Angestrebte Zielvorstellungen

Abschließend werden die angestrebten Ziele beim Musizieren der befragten Schüler*innen, die zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen, zusammengefasst.

Die interviewten Schüler*innen geben sehr konkrete Ziele für das gemeinsame Musizieren an. Die meisten Schüler*innen nennen als Ziel des gemeinsamen Musizierens das fehlerfreie Durchspielen eines Lieds, das bereits über einen längeren Zeitraum geübt wurde, eine gute Stimmung beim Musizieren in der Klasse und ein guter Klang eines Lieds. Dazu zählt für die meisten befragten Schüler*innen auch, wenn die gesamte Klasse eine Einheit bildet und sich konzentriert, um zusammen Musik zu machen. Das Endergebnis soll für die Schüler*innen zufriedenstellend sein und im Idealfall sogar ‚Gänsehautmomente‘ erzeugen:

I5 Z370-371: Also, wenn wir es alles so so gut machen, wenn es so ein Gänsehautmoment ist. Wenn wir das so schön singen. Das finde ich am besten.

Bei den Auftritten streben die befragten Schüler*innen nach Professionalität, die sich u.a. in der Ausstrahlung, der Motivation und der Freude äußert. Für manche Schüler*innen ist die größte Motivation das Auftreten auf einer Bühne, um das Geübte auf eine für die Schüler*innen zufriedenstellende Art und Weise präsentieren zu können.

Der Grad der Zufriedenheit hängt für manche befragte Schüler*innen auch mit dem jeweiligen Stück, welches gerade gespielt wird, zusammen. Der Anspruch an das eigene Musizieren ist, dass die Schüler*innen das Lied selbst auf den Instrumenten verwirklichen können. Dazu wird auch die Möglichkeit genutzt, öfter nachzufragen, wie die einzelnen Aufgaben auf den Instrumenten bzw. am Gesang richtig ausgeführt werden.

8. Gegenüberstellung der Ergebnisse mit der Literatur

Nachdem nun die Ergebnisse der durchgeführten Studie dargestellt wurden, werden einige als bedeutend erachtete Ergebnisse dargestellt, weil dadurch aufgezeigt wird, welche sozialen Kompetenzen, die in der Schule erworben werden sollten, durch das Klassenmusizieren gefördert werden können. Die Ergebnisse werden an dieser Stelle mit der vorgestellten Literatur aus der Theorie sowie Ergebnissen aus dem aktuellen Forschungsstand (siehe Kapitel 1-5) gegenübergestellt.

8.1. Kritikfähigkeit

In der empirischen Forschung zu dieser Arbeit wurde deutlich, dass Schüler*innen Kritik besser annehmen können, wenn diese höflich und wertschätzend formuliert ist. Dies hängt mit der Stimmung, die in Gruppen herrscht, zusammen. Eine positive Grundstimmung (siehe Abschnitt 3.5.) sowie eine angstfreie Atmosphäre begünstigt, dass Kritik konstruktiv und wertschätzend erteilt werden kann.

Als erstrebenswerte Kompetenzen des Musikunterrichts (siehe Abschnitt 2.3.5.) werden das Erteilen von konstruktiver Kritik sowie das Ertragen von Misserfolg genannt. Dies widerspiegelt sich in den empirischen Ergebnissen einerseits durch die Tatsache, dass Schüler*innen beim Geben von konstruktiver Kritik auch Verbesserungsvorschläge formulieren und andererseits, dass Schüler*innen, denen es nicht gelingt, Kritik anzunehmen, in Ruhe gelassen werden.

Um erfolgreich Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen zu können, werden von Caldara und Merell (1997; In: Goldenbaum 2012, S. 24f) diese Teil-Kompetenzen genannt: ‚Anbieten von Hilfe oder Unterstützung‘ sowie die ‚Fähigkeit, Komplimente und Lob auszusprechen‘.

Diese Kompetenzen werden von den befragten Schüler*innen in unterschiedlicher Weise erwähnt. So spricht I2 davon, zu versuchen, die Kritik anzunehmen und diese auch umzusetzen:

I2 Z219-220: *„Ich versuch halt zu verbessern. Also ich versuch´s halt die Kritik anzunehmen und es dann auch so umzusetzen, dass es dann passt.“*

I1 merkt jedoch an, dass es nicht immer gelingt, Kritik anzunehmen, er*sie sich jedoch bemüht:

I1 Z244-245: *„Ich versuche halt immer wieder, die Kritik gut anzunehmen, aber manchmal kann man das einfach nicht. Manchmal rutscht einem schon etwas raus.“*

Diese beiden Zitate machen deutlich, dass es den Schüler*innen zwar nicht immer gelingt, Kritik anzunehmen, diese sich aber der Tatsache bewusst sind. Daraus lässt sich schließen, dass viele Schüler*innen bereits über die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Verhaltens verfügen.

Im Weiteren erwähnten die Schüler*innen auch, dass das Angebot zur Unterstützung nicht von allen Schüler*innen angenommen wird:

I7 Z429-432: *„Sie können damit nicht umgehen. Sie haben bisher noch nie Kritik anscheinend erfahren. Sie haben keine Ahnung, wie Sie damit umgehen. Sie haben keine Ahnung, was Sie damit machen sollen. Sie wissen nicht, wieso man Ihnen sie gibt. Und das glaube ich. Egal, wie stark man es ihnen versucht beizubringen. Sie werden es nur schaffen, wenn sie es auch annehmen wollen.“*

Dies verdeutlicht, dass Schüler*innen einen sehr unterschiedlichen Umgang mit Kritik pflegen und nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schüler*innen durch das Klassenmusizieren automatisch die Fähigkeit erwerben, mit Kritik umgehen zu können. Der Entwicklungsprozess, der von den Bedingungen, unter denen Schüler*innen aufwachsen, geprägt ist, beeinflusst diese Fähigkeit wesentlich. Wenn dieser Kompetenz im außerschulischen Bereich keine bzw. wenig Bedeutung geschenkt wird, so liegt die Verantwortung im Bereich der Schule bei der Lehrperson. Durch das Prinzip des Modelllernens (siehe Abschnitt 2.4.1.) kann die Lehrperson den Umgang mit Kritik, welcher wesentlich auch mit der Atmosphäre in einer Klasse zusammenhängt, beeinflussen und

initiiieren. Dies fordert vonseiten der Lehrperson eine aktive Beschäftigung und eine methodisch-didaktische Aufbereitung zum Erwerb und zur Förderung der Kritikfähigkeit.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Kritikfähigkeit bzw. der Umgang mit Kritik vorwiegend durch positive Modelle, in außerschulischen sowie schulischen Bereichen, gelernt werden kann und nicht ein grundsätzlicher Nebeneffekt des Klassenmusizierens ist. Neben den Mitschüler*innen und Lehrpersonen wird dabei auch dem privaten Umfeld ein wesentlicher Einfluss zugeschrieben (siehe Abschnitt 3.1.).

8.2. Nicht-Beteiligung am Musikunterricht

In jeder Klasse der befragten Schüler*innen gaben diese an, dass sie Mitschüler*innen haben, die sich nicht am Musizierprozess beteiligen. Dies empfinden die Schüler*innen sehr schade, da sie ihr verfolgtes Ziel gemeinsam als Klasse erreichen möchten:

I5 Z106-109: *„Aber in der Klasse gibt es auch so Kandidaten, die haben irgendwie gar keine Lust so zu singen. Halt wirklich nicht, bei dem die, die steh'n einfach nur da. Und das find ich halt auch schade, weil wir sind in einer Musikklasse und wir haben uns dafür angemeldet. Also wir sind dafür da, Musik zu machen, und dann haben die irgendwie keine Lust drauf. Das finde ich halt auch schade“*

Durch dieses Zitat wird deutlich, dass I5 erwartet, dass alle Schüler*innen sich am gemeinsamen Musizierprozess beteiligen und sich konzentriert und diszipliniert mit Musik beschäftigen wollen. Diese Kompetenz, ein gemeinsames musikalisches Ziel zu verfolgen, ist, wie bereits in Abschnitt 7.2. verdeutlicht wurde, nicht bei allen Schüler*innen gleich stark ausgeprägt. Eine mögliche Begründung, warum manche Mitschüler*innen sich nicht am Musizierprozess beteiligen wollen, könnten negative Erfahrungen aus dem Musikunterricht der vergangenen vier Jahre sein, der für diese Schüler*innen des Öfteren zu unzufriedenstellenden Ergebnissen geführt hat und im Laufe der Jahre die Motivation dafür verringert hat. Meist betrifft es dieselbe kleine Gruppe von Schüler*innen, die sich nicht beteiligen wollen. Dies kann an die Theorie von Gruppenstrukturen (siehe Abschnitt 3.4.) angeknüpft werden. Diese besagt, dass es eine Gruppe rund um den Star‘ gibt, dies wären in

diesem Fall die motivierten Schüler*innen, die immer mitmachen und die Gruppe rund um die*den ,Oppositionsführer*in‘, mit den Schüler*innen, die sich nicht beteiligen wollen und meist auch von einem*r Schüler*in angeführt wird.

Ein weiterer Grund für die geringe Motivation von manchen Schülern*innen könnte einerseits die einsetzende Pubertät sein, die das Interesse am gemeinsamen Musizieren in dieser Zeit deutlich verringert (siehe Abschnitt 1.2.3.). Andererseits könnte auch das Wissen, dass sich die Klasse bald trennen wird, das Zusammengehörigkeitsgefühl bei manchen Schüler*innen bereits verringern. Dieser Effekt konnte auch in der JeKi-Forschung in der Übergangsphase zwischen Primar- und Sekundarstufe 1 beobachtet werden (siehe Abschnitt 1.4.3.).

Die befragten Schüler*innen sprechen in den Interviews mit sehr viel Toleranz und Geduld über die nicht-beteiligten Schüler*innen und den Umgang mit diesen, wodurch sich erschließen lässt, dass diese Kompetenz im Laufe der Jahre durch das Klassenmusizieren gefördert wurde:

I3 Z184-185: *„So nach einer Zeit lang, so nachdem man es schon oft gesagt hat, wird es einem schon egal, weil es schon so oft passiert ist.“*

In folgendem Zitat wird nochmal deutlich, dass die Schüler*innen bereits ein Gefühl von Gleichgültigkeit entwickelt haben, sich aber von den nicht-beteiligten Schüler*innen am Weg zu ihrem musikalischen Ziel nicht stören lassen:

I9 Z94-96: *„Ja, weil wenn die Sänger[*innen] unkonzentriert sind, ja, und die dann mit uns reden, da drüben, da können wir uns einfach nicht konzentrieren, verstehen Sie? Dann können wir uns einfach nicht konzentrieren, weil die eine lacht, der eine sagt dann irgendwas und.“*

Die Kompetenz der Perspektivenübernahme bzw. das Hineinversetzen in jemand anders können manche Schüler*innen bereits sehr gut. Dies erschließt sich durch die möglichen

Gründe für das Nicht-Beteiligen am Musizierprozess, die die befragten Schüler*innen nennen. Dies wird mit folgendem Zitat nochmals gezeigt:

I4 Z113-114: *„So manchmal kann ich es auch so nachvollziehen, weil manchmal gefällt ja nicht jedem das Lied und da verstehe ich es auch ein bisschen.“*

Es wurde deutlich, dass die befragten Schüler*innen sehr viele Überlegungen anstellten, um mögliche Gründe für das Nicht-Beteiligen am Musizierprozess ihrer Mitschüler*innen herauszufinden. Dies lässt vermuten, dass die befragten Schüler*innen in unterschiedliche Perspektiven schlüpfen können, um sich in die Lage anderer hineinzuversetzen.

8.3. Umgang mit Fehlern/Inkompetenz

Der Umgang mit Fehlern bzw. Unsicherheiten beim Musizieren wurde von den befragten Schülern*innen häufig genannt. Besonders das selbstverständliche Fordern nach Unterstützung und Hilfe von der Lehrperson, aber auch der Schüler*innen, sticht dabei vor allem hervor. Verdeutlicht wird dies durch folgendes Zitat:

I5 Z51-54: *„Und dann zum Beispiel ich hatte jetzt auch vor Kurzem so bei einer Strophe Schwierigkeiten und dann habe ich einfach die Lehrperson halt gefragt, ob sie es noch mal für uns singen kann, damit wir das noch mal kurz üben. Und so regeln wir das eigentlich, dass wir halt pro Stimme noch mal fragen, ob sie uns das gut erklären kann.“*

Darin steckt die Kompetenz, ‚eigene Schwächen zuzugeben‘ und ‚andere um Hilfe zu bitten‘ (siehe Abschnitt 2.3.1.), die Fähigkeit, sich selbst und das eigene musikalische Können einschätzen zu können und Misserfolg ertragen zu können und mit Schwierigkeiten umgehen zu lernen (siehe Abschnitt 2.3.5.). Da der offene Umgang mit Fehlern von vielen Schüler*innen als eine sehr selbstverständliche Art und Weise genannt wurde, lässt sich daraus schließen, dass dieser in den vergangenen Jahren gefördert wurde.

Dass das Bitten um Hilfe und Unterstützung aber nicht von Anfang an leichtfällt, wird durch folgendes Zitat deutlich:

I3 Z80-83: *“Also am Anfang war es schon schwierig, weil ah man das Gefühl hat, dass man nicht in der Lage, dass man nicht in der Lage ist es zu tun, aber es war einfach nur in diesem Moment schwer. Aber dann einfach, nachdem du ein paarmal fragst, dann wird es schon einfacher.“*

In Bezug auf die Fehler bzw. Unsicherheiten der Mitschüler*innen wird zwischen der Phase des Neu-Lernens eines Stücks und dem wiederholten Spielen bzw. Auftreten mit einem Stück unterschieden. Lernt die Klasse ein Stück neu, so bringen die befragten Schüler*innen zumindest am Anfang Geduld auf. Je weiter der Lernprozess fortschreitet, desto höher werden die musikalischen Erwartungen, die an die gesamte Klasse gestellt werden.

I3 Z202-205: *„Schon. Und dann, wenn es halt so ganz kleine Sachen gibt, dann beim ersten Mal ist es okay. Es passiert. Beim zweiten Mal spricht man es schon teilweise an. Zum Beispiel, wenn ein Klavier falsche, falsche Akkorde gespielt. Oder eben beim Schlagzeug: ‚Du warst beim falschen Schlag‘, zum Beispiel.“*

Daraus wird deutlich, dass Schüler*innen, die beim wiederholten Male ihre Aufgabe nicht erfüllen können (z. B. eine Stimme auf einem Instrument spielen), von anderen darauf hingewiesen werden, dies zu Hause zu üben bzw. wird den Schüler*innen geholfen, sich im Stück zu orientieren. Es lässt sich ableiten, dass Schüler*innen die Fähigkeit, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen, bereits erlernt haben und ihren Mitschüler*innen auch (Lösungs-) Vorschläge für die Erreichung des gemeinsamen Ziels vorschlagen können.

Der vermehrte Musikunterricht, indem ein großer Teil davon das Klassenmusizieren ist, bietet den Schüler*innen einen Erfahrungsraum, in dem sie den Umgang mit eigenen Fehlern immer wieder üben, evaluieren und stärken können (siehe Abschnitt 2.4.1.; Kapitel 3.).

Um eine positive Fehlerkultur zu erlernen, ist aber vor allem auch die Lehrperson von großer Bedeutung, die, vor allem zu Beginn, die Reaktionen bzw. den Umgang mit Fehlern bzw. mit Inkompetenz durch ihr eigenes Verhalten lenken kann.

Einige befragte Schüler*innen gaben an, dass sie ihren Mitschüler*innen nur dann Verbesserungsvorschlägen geben können, wenn sie selbst dieses Instrument spielen:

18 Z230-231: *„Wenn sie was Falsches spielen, kann ich Ihnen natürlich nichts sagen, weil ich weiß nicht, was sie falsch gespielt haben.“*

Von dieser Aussage lässt sich auf die Kompetenz, sich selbst gut einschätzen sowie sich in einem musikalischen Gefüge einordnen zu können schließen. Diese soziale Kompetenz wird nicht nur für den Musikunterricht als wesentlich erachtet, um sich in unterschiedlichen Gruppengefügen und mit der eigenen Kompetenz einordnen zu können.

8.4. Wertschätzung in der Gruppe

Der Einfluss von Wertschätzung im Umgang miteinander wurde von den befragten Schüler*innen besonders häufig genannt. In Abschnitt 7.1. bzw. 8.1. wurde bereits in Bezug auf die Kritikfähigkeit festgehalten, dass Feedback besser angenommen werden kann, wenn dieses höflich und wertschätzend formuliert ist.

12 Z355-358: *„Und wenn jemand jetzt zum Beispiel sagt, ‚okay, spiele das bitte besser oder so‘, man versucht es schon, aber wenn jemand das nett formuliert hat und nett rüberbringen will, dann ist es glaube ich auch kein Problem für die anderen.“*

Ein wertschätzender Umgang in der Klasse kann sich auch auf Schüler*innen, denen dieser schwer fällt, im Sinne der ‚geteilten Gruppenstimmungen‘ (siehe Abschnitt 3.5.) in positiver Weise übertragen. Wertschätzung ist der Schlüssel zu einer gelingenden und gewaltfreien Kommunikation, welche in der Schule von Schüler*innen erworben bzw. weiterentwickelt werden sollte, um einen guten Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können. Die Fähigkeit, wertschätzend miteinander umzugehen, setzt einen reflektierten Umgang mit Werten und Normen voraus und wirkt sich wesentlich auf die ‚Enkulturation‘, die Teilhabe an der Kultur als unabhängige Identität aus (siehe Kapitel 4).

Im Weiteren ist die Fähigkeit, erfolgreich zusammenarbeiten zu können, wesentlich von der Art der Kommunikation, welche wiederum in Korrelation mit einem wertschätzenden Umgang steht, abhängig (siehe Abschnitt 2.3.1.). Die folgende Aussage der Schüler*innen bestätigen dies:

I4 Z218-219: *„Dann reden wir ein bisschen darüber, dann ist es eigentlich auch schon schnell entschieden.“*

Dadurch wird auch die Fähigkeit, ‚auf andere einzugehen‘ (siehe Abschnitt 2.3.1.) deutlich sowie die Struktur der Gruppe gestärkt (siehe Abschnitt 2.3.3.). Die interviewten Schüler*innen nennen unterschiedliche Beispiele, wie sie aushandeln, wer, was, wann und wie spielt bzw. singt, um ein gemeinsames musikalisches Ziel zu erreichen.

Einige Schüler*innen erwähnten, dass es manchmal impulsive, unüberlegte, unhöfliche Aussagen gibt, die jemandem in der Klasse rausrutschen, sie aber dafür Verständnis haben, da es einmal passieren kann. Im Weiteren erwarten die Schüler*innen dann eine Entschuldigung. Dies zeigt einerseits, dass die Schüler*innen bereits ein gewisses Maß an Toleranz erworben haben und sich andererseits in die Perspektive ihres Gegenübers hineinversetzen können (siehe Abschnitt 2.3.2.; 2.3.4.). Weiters bestätigt sich dies auch im Verständnis, welches die Schüler*innen der Lehrperson gegenüber aufbringen, wenn es sich um die Liedauswahl dieser handelt. Dieses Verständnis wächst im Laufe der vier Jahre in der Mittelschule und wird von der geistigen Entwicklung der Schüler*innen begünstigt. Dadurch können die Absichten der Lehrperson (z. B. für die Liedauswahl) immer mehr nachvollzogen werden.

8.5. Verantwortung übernehmen

Im Weiteren hängt die Auswahl eines Stücks auch mit der musikalischen Selbsteinschätzung sowie der Einschätzung der Gruppenkompetenz zusammen. Ein*e befragte*r Schüler*in gab an, dass er*sie grundsätzlich gerne andere Stücke spielen würde, sich aber bewusst ist, dass diese zu schwer sind und sie*er diese deshalb nicht vorschlägt:

I7 Z30-31: *„Ich meine, im Prinzip hab' ich ja Vorschläge. Nur das Problem ist, dass wir die nicht spielen können, weil sie zu schwer sind.“*

Daraus lässt sich jedenfalls die Kompetenz der Selbsteinschätzung ableiten.

Viele der befragten Schüler*innen erwähnten das Dranbleiben in einem musikalischen Prozess, auch wenn es Schwierigkeiten gibt oder die Konzentration bzw. die Motivation dafür nachlässt.

I8 Z99-100: *„Also grundsätzlich, sobald du an einem Instrument sitzt, musst du konzentriert sein, weil sonst funktioniert nicht.“*

Im Weiteren versuchen sich die Schüler*innen auch gegenseitig zum Üben zu motivieren, um ihr Ziel gemeinsam erreichen zu können. Dadurch werden Kompetenzen in Bezug auf die Zusammenarbeit in der Klasse auch bei Schwierigkeiten mit einzelnen Gruppenmitglieder gestärkt (siehe Abschnitt 2.3.1.).

Wenn Lehrpersonen leitende Funktionen abgeben, können Schüler*innen diese übernehmen.

I4 Z335-338: *„Ich denke immer, das ist also. Also bei mir ist es auf jeden Fall so, ich denke immer, dass es die sind, die die Instrumente spielen, ja, dass die dann den Einsatz geben. Zum Beispiel wenn ich Klavier spiele bei einem Lied, dann gebe ich auch den Einsatz und sage es oder ich zähl oder.“*

Dafür wird von den Schüler*innen Selbstvertrauen gefordert, welches diese durch den Einsatz ihrer eigenen Stärken gewinnen können. Die Mitschüler*innen hingegen müssen sich den leitenden Schüler*innen unterordnen bzw. sich neu in der Gruppe einordnen (siehe Abschnitt 2.3.5.). Diese Kompetenzen erfordern Raum, in dem die Schüler*innen entweder üben können, auf ihre Stärken zu vertrauen oder sich unterschiedlichen Führungsrollen unterzuordnen.

Das Vertrauen aufeinander wurde von einer*m Schüler*in erwähnt, welche*r sich auf dem Schlagzeug nicht vollkommen sicher fühlt und sich bewusst ist, dass er*sie möglicherweise einmal im Stück ausfällt oder zu Temposchwankungen neigt. Der*die Schüler*in berichtet, dass bei oben genannten Schwierigkeiten die musizierenden Mitschüler*innen auf den*die Schlagzeuger*in eingehen und sich an das Tempo, auch wenn dieses nicht durchgehend stabil ist, anpassen bzw. weiterspielen, wenn die Person für einen kurzen Moment gänzlich ausfällt.

Die Fähigkeit, ‚Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen‘, hängt nicht nur mit einer guten Selbsteinschätzung, welche notwendig ist, um Aufgaben in der Gruppe übernehmen zu können, zusammen, sondern auch mit dem gegenseitigen Vertrauen beim Musizieren.

8.6. Ursachen eines Problems erkennen

Durch die Aussagen der interviewten Schüler*innen wird deutlich, dass diese bereits über viel Erfahrung beim Musizieren verfügen. Für unterschiedliche Herausforderungen bzw. Probleme werden zugleich auch Lösungsvorschläge geboten.

I1 Z158-160: *„Und dann fangen wir an zu spielen. Und wenn jemand halt irgendwie etwas falsch macht oder so, dann hören wir auf und fangen halt beim Vortakt an oder so.“*

Die Fähigkeit, um Unterstützung bzw. Hilfe zu bitten, sticht auch hier deutlich hervor und scheint bei den Schüler*innen sehr gut ausgeprägt zu sein, da diese von vielen befragten Schüler*innen erwähnt wurde.

I3 Z74-77: *„Dann frage ich für Hilfe, äh weil ich würde, weil ich würde nicht weiter kommen, wenn ich nicht einfach für Hilfe frage. Also deswegen einfach nur kommunizieren, dass man Hilfe braucht oder Unterstützung braucht. Und dann wird's eh schon gut gehen.“*

Weitere Fähigkeiten, wie z. B. positives Denken, das gegenseitige Motivieren, das Aufbringen von Konzentration sowie das aufeinander Hören, wurden von den befragten

Schüler*innen erachtet, um gemeinsam gut üben zu können und im Weiteren ein gemeinsames Ziel erreichen zu können. Die genannten Fähigkeiten lassen darauf schließen, dass diese Schüler*innen bereits über eine gut entwickelte Teamkompetenz verfügen bzw. diese beim Klassenmusizieren gefördert werden kann (siehe Abschnitt 2.3.1.).

Für die Nicht-Beteiligung von einigen Mitschüler*innen schlagen Schüler*innen auch Möglichkeiten vor, diese zu beschäftigen.

I7 Z114-117: *„Nun ja, man könnte ihnen eine Routine eintrainieren, dass sie sich, wenn sie gerade nichts zu tun haben, sich da irgendwie aufstellen oder so und sich gegenseitig helfen, ihre Stimme aufzuwärmen. Das könnten sie natürlich machen. Oder dass Sie einfach flüstern miteinander und das Handy auf die Seite legen. Weil das wäre auch noch mal eine Hilfe. Und den Text durchgehen.“*

Dieses Zitat bestätigt, dass nicht immer alle Schüler*innen ein gemeinsames Ziel verfolgen, sondern meist nur Teile einer Gruppe. In weiterer Folge kann auch davon ausgegangen werden, dass die sozialen Kompetenzen dieser Schüler*innen nicht so weit entwickelt bzw. gefördert wurden, wie die von den interviewten Mitschüler*innen.

8.7. Angestrebte Ziele

Die von den Schüler*innen genannten angestrebten Ziele sind sehr konkret und umfangreich und lassen auf viel Erfahrung beim Musizieren sowie Auftreten schließen. Besonders häufig wurden ein guter Klang, fehlerfreies Durchspielen und ein professionelles Auftreten vor Publikum genannt. Ein Beispiel von vielen ist folgendes Zitat:

I5 Z370-371: *„Also, wenn wir es alles so so gut, wenn es so ein Gänsehautmoment ist. Wenn wir das so schön singen. Das finde ich am besten.“*

Auch das Ziel, gemeinsam eine Einheit zu bilden, wurde von Schüler*innen genannt. Neben der Fähigkeit, sich mit Ausdauer, Konzentration und Disziplin mit Musik zu beschäftigen (siehe Abschnitt 2.3.5.) fördert das Hinarbeiten auf gemeinsame Ziele jedenfalls auch die

Teamkompetenz und der Umgang mit unterschiedlichen Herausforderungen, musikalischer und sozialer Natur (siehe Abschnitt 8.6.).

I5 Z160-162: *„Ich find es einfach. Wenn es gut klingt, dann finde ich es halt generell macht es dann gute Laune. Weil dann denke ich mir so wir haben es jetzt endlich geschafft, so dass es gut klingt und das halt von Anfang bis zum Ende, dass es geklappt hat.“*

Dieses Zitat weist auf die rein musikalischen Intentionen des Klassenmusizierens (siehe Abschnitt 5.3.) hin, welche auf keinen Fall vernachlässigt werden sollten, da die Schüler*innen vorwiegend musikalische Ziele verfolgen und die sozialen Kompetenzen, die diese dadurch erwerben, vermutlich zu diesem Zeitpunkt nicht vordergründig wahrnehmen.

9. Fazit und Ausblick

Durch die vorliegende Arbeit konnte gezeigt werden, dass das Klassenmusizieren eine Tätigkeit ist, die geprägt von Interaktionen zwischen den Beteiligten ist und soziale Kompetenzen fordert, um gemeinsame Ziele erreichen zu können. Die in der folgenden Abbildung dargestellten sozialen Fähigkeiten bilden einen Überblick über die von Schüler*innen als wesentlich erachteten sozialen Kompetenzen.

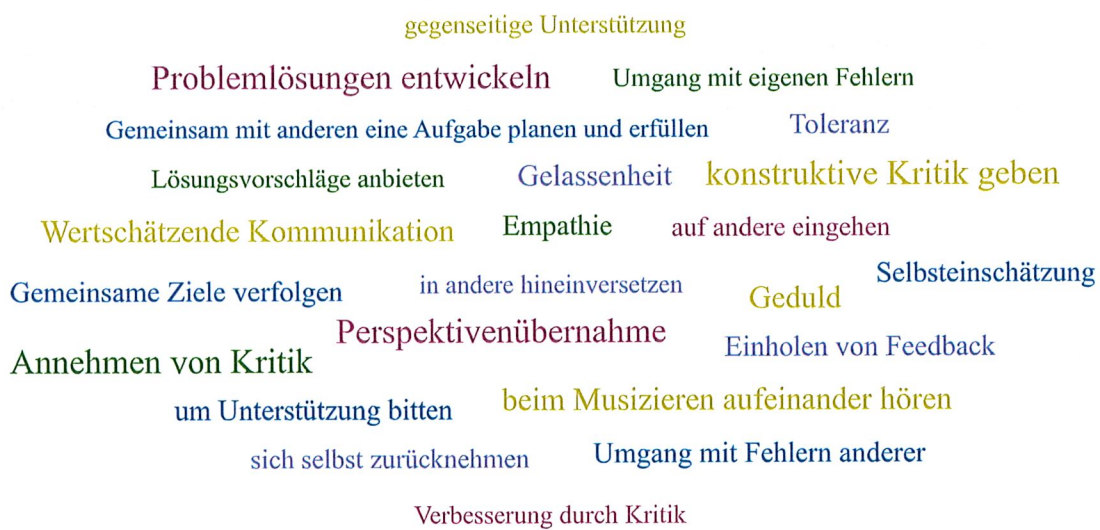


Abbildung 5: Überblick Forschungsergebnisse (eigene Darstellung)

Die Fähigkeit, sich tolerant und geduldig zu verhalten, wurde vor allem im Umgang mit Mitschüler*innen, die sich nicht am Musizierprozess beteiligen wollen, deutlich. In weiterer Folge sprechen die Schüler*innen auch von Gelassenheit im Umgang mit den unmotivierten Mitschüler*innen sowie im Umgang mit Fehlern von anderen beim Musizieren. Besonders ausgeprägt ist die Kompetenz zur Perspektivenübernahme, welche durch das ‚sich in andere Hineinversetzen‘ und durch das Finden von Gründen für Handlungen und das Verhalten anderer, deutlich wurde. Das gegenseitige Motivieren durch den Einfluss von positiven Affirmationen und das aufeinander Hören beim Musizieren werden in der Teamkompetenz zusammengefasst. Der Umgang mit eigenen Fehlern sowie das selbstständige Einfordern von Unterstützung vonseiten der Schüler*innen wurde sehr häufig erwähnt und wird daher als sehr ausgeprägte Kompetenz erachtet. In Bezug auf die Fähigkeit, Kritik zu geben und anzunehmen, wird einer wertschätzenden Kommunikation eine maßgebliche Bedeutung

zugemessen, wodurch Kritik besser angenommen werden kann. Weiters wurde das Lösen von Problemen durch unterschiedliche Beispiele dargestellt und verdeutlichte, dass die Schüler*innen dafür auf ihre bisherige Erfahrung beim Musizieren zurückgreifen können, um gemeinsame Ziele zu erreichen.

Die durchgeführte Studie konnte zeigen, dass die in Abbildung 5 dargestellten Kompetenzen von den befragten Schüler*innen am häufigsten erwähnt wurden. Die Kompetenz 'gemeinsam mit anderen in der Gruppe Aufgaben planen und erfüllen' bezieht sich u. a. auf das eigenständige Erarbeiten in kleineren Gruppen. Da jedoch aus allen drei Gruppeninterviews hervorging, dass die Erarbeitungsphasen von den jeweiligen Lehrpersonen geleitet wurden, konnte diese Kompetenz nicht miteinbezogen werden. Ebenfalls unterrepräsentiert ist die Fähigkeit 'Argumente für die eigene Meinung in einer Debatte einbringen'. Diese Kompetenz wird von der genannten Gelassenheit, die die befragten Schüler*innen bereits erworben haben, etwas in den Hintergrund gestellt. Begründet werden kann dies durch die vierjährige Erfahrung im Umgang mit der eigenen Meinung in Debatten beim Klassenmusizieren bzw. in der Klasse und der daraus stammenden Erkenntnis, dass viele Diskussionen in der Vergangenheit zu nichts führten und deswegen am Ende der vierten Klasse bereits gemieden wurden.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Klassenmusizieren viele soziale Kompetenzen fordert, die für das erfolgreiche Zusammenarbeiten permanent angewendet werden und dadurch immer wieder weiterentwickelt und gefördert werden. Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Ergebnisse aus einer exemplarischen Untersuchung stammen, und zwar einer begrenzten, aber dennoch repräsentativen Einblick in den Erwerb sozialer Kompetenzen durch das Klassenmusizieren geben können, da die Rahmenbedingungen des Klassenmusizierens in Schulen, die einen musikalischen Schwerpunkt haben, denen gleich, in denen sich die befragten Schüler*innen befinden.

Weiterführende Untersuchungen könnten mit einem größeren Sample sowie einer umfassenderen Befragung, welche auch die Perspektive der Lehrpersonen und deren Unterrichtsgestaltung miteinbezieht, durchgeführt werden. Für zukünftige Forschungen

ebenfalls als interessant erachtet wird die Untersuchung der motivationalen Faktoren, die zum Beteiligen bzw. Nicht-Beteiligen von Schüler*innen am Musizierprozess führen.

Für mich persönlich hat die vorliegende Arbeit und im Besonderen die durchgeführte Studie gezeigt, dass das Klassenmusizieren viele Möglichkeiten birgt, die sozialen Kompetenzen von Schüler*innen zu fördern und weiterzuentwickeln. Der Grad dieser Förderung ist allerdings wesentlich von der Lehrperson und deren Zielen abhängig. Je nachdem, welche Ziele von der Lehrperson verfolgt werden bzw. als vordergründig erachtet werden, wird auch der Output in Bezug auf die soziale Kompetenzentwicklung der Schüler*innen abweichen. In jedem Fall sollte der Lehrperson bewusst sein, dass diese immer eine Vorbildwirkung innehat und deren Verhalten im Umgang mit unterschiedlichen Belangen beim Musizieren eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf das Sozialverhalten der Schüler*innen hat. Insgesamt darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das Musizieren auch rein musikalische Intentionen haben kann und der Musikunterricht in der Schule nicht ausschließlich auf die Förderung außermusikalischer Kompetenzen reduziert werden sollte. Die befragten Schüler*innen verstärken diese musikalischen Intentionen, da für sie das Ziel des gemeinsamen Musizierens in der Klasse ein zufriedenstellendes musikalisches Ergebnis bildet.

10. Literaturverzeichnis

- Bastian, Hans Günther. 2007. *Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. 4. Auflage. Serie Musik 8381. Mainz: Schott.
- Bähr, Johannes, Werner Jank und Christoph Schwab. 2001. "Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule". In: Kraemer, Rudolf-Dieter, und Wolfgang Rüdiger (Hrsg.). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis*. Forum Musikpädagogik 41. S. 131-150. Augsburg: Wißner.
- Bermadinger, Wolfgang, Leonore Donat, Siegfried Hoffmann, Marialuise Koch, Peter Kostner, Isolde Malmberg, Gabriela Pollak et. al. (Arbeitsgruppe „Kompetenzen in Musik, Sekundarstufe 1“). 2011. *Kompetenzen in Musik am Ende der 8. Schulstufe*. Herausgegeben von den Fachinspektoren und Fachinspektorinnen für Musikerziehung. Wien: Digitales Druckzentrum bm:ukk mit Unterstützung des Stadtschulrats für Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf). (Hrsg.). Lehrplan der Mittelschule. 2023. Zugriff: 22. September 2023.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf). (Hrsg.). Lehrplan der Musikmittelschule. 2023. Zugriff: 22. September 2023.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=2&Uebergangsrecht=>
- Danner, Karl. (Hrsg.). 2011. „Musik und ihre Wirkung“. In: *VDMH* Nr. 1/2011: S. 16-21.
https://www.danner.at/redx/tools/mb_download.php/ct.V2eopw/sst.1/mid.y2b1515c2ab65e982/VDHM-Magazin.pdf

- Dartsch, Michael, Jens Knigge, und Friedrich Platz. 2018. „Transfer“. In: Dartsch, Michael, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hrsg.). *Handbuch der Musikpädagogik*. S. 207-215. Deutschland: Waxmann.
- de Boer, Heike. 2014. „Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess“. In: Rohlf, Carsten, Marius Haring und Christian Palentien (Hrsg.) *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. S. 23-38. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Froschauer, Ulrike, und Manfred Lueger. 2020. *Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. 2., Vollständig überarbeitete und Erweiterte Auflage. UTB Soziologie, Wirtschaftswissenschaften 2418. Wien: facultas.
- Gembris, Heiner (Hrsg.). 2001. *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte*. Musikpädagogische Forschungsberichte 8. Augsburg: Wißner.
- Goldenbaum, Andrea. 2012. „Soziales Lernen in Schulen“. In: *Innovationsmanagement in Schulen*. S. 15–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff: 1. Juli 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7_2
- Humanwissenschaftliches Zentrum (HWZ). o.J. *Ein anderer Ton. Das Hofer Modell. Eine Studie zur Untersuchung mentaler, emotionaler und sozialer Kompetenz an Schülern mit langfristig geförderter Musikerziehung und einer Kontrollgruppe*. S.1-36. Ludwig- Maximilians- Universität München (Hrsg.).
- Jank, Werner. 2017. „Musik und Musikdidaktik“. In: Bayrhuber, Horst, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. S. 105-122. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1. Münster: Waxmann.

- Kanning, Uwe Peter. 2002. „Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse“. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 210 (4): S. 154–63. Zugriff: 1. Juli 2023. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kempf, Wilhelm. 1981. "Soziales Lernen". In: Werbik, Hans, und Heinz Jürgen Kaiser (Hrsg.). *Kritische Stichwörter zur Sozialpsychologie*. Kritische Stichwörter 10. S. 301-322. München: Fink.
- Kuck, Moritz. 2023. *Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler*innen*. Münster: Waxmann.
- Laux, Hermann. 2011. "Kindheit und Sozialerziehung - Soziale Beziehungen unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens". In: Limbourg, Maria, und Gisela Steins (Hrsg.). *Sozialerziehung in der Schule*. S. 91-114. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Mann, Erhard. Verein zur Förderung der Musikmittelschulen Österreichs. Zugriff: 20. September 2023. <https://musikmittelschulen.at>
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Musikmittelschule Dietrichgasse. Zugriff: 20. September 2023. <https://ms-dietrichgasse.schule.wien.at>
- Musik- und Informatikmittelschule Wendstattgasse. Zugriff: 20. September 2023. <https://mim.schule.wien.at>
- Offene Musikmittelschule Regnerweg. Zugriff: 20. September 2023. <https://omms-regnerweg.schule.wien.at>

Papst- Krueger, Michael. 2017. "Klassenmusizieren". In: *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Werner Jank (Hrsg.). S. 158- 168. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Paulsen, Hilko, Frederik Klaas, und Simone Kauffeld. 2016. „Ansteckungsprozesse in Gruppen: Die Rolle von geteilten Gefühlen für Gruppenprozesse und -ergebnisse“. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 47 (4): S. 357–64. Zugriff: 3. August 2023. [.https://doi.org/10.1007/s11612-016-0340-8](https://doi.org/10.1007/s11612-016-0340-8)

Petillon, Hanns. 2017. *Soziales Lernen in der Grundschule - das Praxisbuch*. 1. Auflage. Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.

Pfeffer, Martin. 2001. "Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein bildenden Schule" In: Kraemer, Rudolf-Dieter und Wolfgang Rüdiger (Hrsg.). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis*. 2., Forum Musikpädagogik 41. S. 13-24. Augsburg: Wißner.

Prior, Harm. (Hrsg.). 1976. *Soziales Lernen*. 1. Aufl. Schwann-Handbuch. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Rauthmann, John F. 2017. *Persönlichkeitspsychologie: Paradigmen – Strömungen – Theorien*. Springer-Lehrbuch. Berlin [Heidelberg]: Springer.

Rolle, Christian. 2005. "Klassenmusizieren als ästhetische Praxis" In: *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen ; Beiträge des Münchner Symposions 2005*. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hrsg.). Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München, Band 1. S. 60-70. München: Allitera-Verlag.

Schwippert, Knut, Andreas Lehmann-Wermser und Veronika Busch. 2019. "Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs". In: Schwippert, Knut, Lehmann-Wermser, Andreas und Veronika Busch (Hrsg.). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi - Jedem Kind ein Instrument*. S. 9-16. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann.

Schwippert, Knut, Andreas Lehmann-Wermser, und Veronika Busch. 2019. "Zusammenführung und Schlussfolgerungen. Die Befunde der Studien SIGrun und WilmA in ihrer Relevanz für Forschung, Praxis und Politik". In: Schwippert, Knut, Lehmann-Wermser, Andreas und Veronika Busch (Hrsg.). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi - Jedem Kind ein Instrument*. S. 170-186. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann.

Schwippert, Knut, Andreas Lehmann-Wermser, Veronika Busch, Groß Nele und Valerie Krupp-Schleußner. 2019. "Implementierung und langfristige Wirkungen des Projekts ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Anlage und Durchführung der Längsschnittstudien SIGrun und WilmA". In: Schwippert, Knut, Lehmann-Wermser, Andreas und Veronika Busch (Hrsg.). *Mit Musik durch die Schulzeit? Chancen des Schulprogramms JeKi - Jedem Kind ein Instrument*. S. 17-30. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich. 2010. "Musik lernen?" In: Wallbaum, Christopher (Hrsg.). *Perspektiven der Musikdidaktik: drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Schriften / Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, Leipzig 3. S. 159-180. Hildesheim: Olms.

Unterreiner, Monika. 2020. *Versteckte Anerkennungsmechanismen. Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. Inauguraldissertation. Herausgegeben von Open Publishing in the Humanities, Hubertus Kohle und Thomas Krefeld an der Ludwig-Maximilians- Universität München.

Weber, Ernst W., Maria Spychiger, und Jean-Luc Patry. 1993. *Musik macht Schule: Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Pädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17. Essen: Die Blaue Eule.

Wellhöfer, Peter Rolf. 2018. *Gruppendynamik und soziales Lernen: Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen*. 5., Bearbeitete Auflage. UTB Pädagogik / Psychologie / Soziale Arbeit 2192. München Konstanz: UVK Verlag.

11. Anhang

11.1. Anhang A

Leitfaden für qualitatives Mehrpersoneninterview mit jeweils 3 Schüler*innen
der 4. Klasse Musikmittelschule (Wien)

Schlüsselkompetenzen aus der Literatur:

1. Auf andere eingehen können
2. Sich selbst zurücknehmen können
3. Gemeinsam mit anderen in der Gruppe Aufgaben planen und erfüllen
4. Verantwortung für Projekte/musikalische Ziele übernehmen
5. In der Gruppe ein musikalisches Ziel verfolgen und auch zu Ende führen, falls Probleme auftauchen
6. Ursachen einer Problemlage in Projekt- und Lernsituationen erkennen sowie kreativ nachhaltige Ideen zur Problemlösung entwickeln
7. Empathisch kommunizieren
8. Wertschätzendes Feedback geben
9. Argumente für die eigene Meinung in eine Debatte einbringen
10. Fähigkeit, konstruktive Kritik geben zu können

Leitfragen für das Interview

Einstiegsfrage:

Mich würde interessieren, wie das beim Musizieren in der Klasse bei euch so abläuft. Bitte erzählt mir von einer Stunde, in der ihr in der Klasse zusammen Musik macht.

1. Stückauswahl, Einstieg

Wie läuft bei euch die Stückauswahl ab? Wer entscheidet, welches Stück gespielt wird?

Wer kann da Ideen einbringen? Wer kann da mitbestimmen? Wer hat Einfluss auf die Auswahl?

2. Prozess des Musizierens

Wie läuft das bei euch, wenn ihr neue Stücke lernt? Wie geht das? Wie macht ihr das konkret? (Anleitung durch Lehrer*innen/Selbstständig in Gruppen, individuell)

⇒ Lehrperson

Auf welche Art und Weise lernt euch eure Lehrer*innen neue Stücke?

Was macht daran besonders Spaß/was eher weniger und warum?

Wie geht ihr/die Lehrer*innen damit um, wenn manche Schüler*innen sich nicht beteiligen wollen bzw. nicht mitmachen?

Wie geht ihr damit um, wenn Schüler*innen das Vorgespielte/-gesungene nicht gleich übernehmen können und länger Zeit brauchen dafür?

Wie geht ihr damit um, wenn sich Schüler*innen öfter verspielen/versingen bei einem Stück?

Was macht ihr, wenn ihr nicht dasselbe Ziel/Vorstellungen habt, wie eure Kolleg*innen?

⇒ Schüler*innen in Gruppenarbeit

Auf welche Schwierigkeiten seid ihr in einer musikalischen Erarbeitung in der Gruppe schon gestoßen?

Was hat nicht gut funktioniert?

Was ist schlecht gelaufen?

Wo hat es Probleme gegeben?

Wie habt ihr diese gelöst?

Wie sieht das bei euch aus, wenn manche sehr viel reden und viele Ideen einbringen und andere nicht?

Wie gehst du damit um, wenn jemand eine andere Meinung/Vorstellungen hat wie du?

3. Präsentieren/Vorspielen/Konzert- Feedback

⇒ Stück präsentieren

Von wem wird das Stück bei der Präsentation/Konzert/Vorführung angeleitet?

Was ist wichtig, um ein Stück gut präsentieren zu können?

Wie spricht ihr dann über die Stücke der anderen? (direkt, indirekt, non-verbal, ...)

Was sagt ihr da zum Beispiel?

Was ist euch wichtig für eure persönliche Rückmeldung/was könnt ihr euch davon für das nächste Mal mitnehmen?

Was von den Rückmeldungen von den anderen könnte euch helfen euch zu verbessern? Was davon könnt ihr für euch davon mitnehmen?

Gibt es etwas, dass euch nicht so gut gefällt bei den Rückmeldungen in eurer Klasse?

⇒ Was sind besonders schöne Momente beim Musizieren und warum? (Stücke?)

Was ist für euch besonders schön beim gemeinsamen Musizieren, was macht euch besonders Spaß? Was bereitet euch die größte Freude?

⇒ Was findet ihr nicht so gut beim gemeinsamen Musizieren? Was gefällt euch nicht so gut, wenn ihr gemeinsam musiziert? Was ist nicht so schön am gemeinsamen Musik- Machen?

11.2. Anhang B: Transkriptionen der Interviews

siehe beigefügte CD

