

Rezension: Wilfried M. Hansmann: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung

Fabel-Lamla, Melanie

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fabel-Lamla, M. (2003). Rezension: Wilfried M. Hansmann: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung. [Rezension des Buches *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln: eine biographie-analytische Untersuchung*, von W. M. Hansmann]. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 4(2), 319-322. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279563>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Melanie Fabel-Lamla

Rezension: Wilfried M. Hansmann: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 49). Essen: Verlag Die blaue Eule 2001. 190 S., ISBN 3-89206-065-7. Preis: € 20,50.

Die empirische Studie von Hansmann lässt sich im Schnittfeld der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, einer expandierenden Lehrerforschung sowie der aktuellen Professionalisierungsdebatte einordnen. In der professionstheoretischen Diskussion seit Mitte der 1990er Jahre geht es weniger um die Professions-Entwicklung, sondern um die *Strukturlogik professioneller Tätigkeit*, die professionellen Herausforderungen und Ambivalenzen sowie die prekären Vermittlungsleistungen zwischen widersprüchlichen Anforderungen. Dabei geraten zunehmend die *Professionellen* selbst mit ihren (berufs-)biographischen Dispositionen, Erfahrungen und Ressourcen ins Blickfeld. Vor diesem Hintergrund fragt auch Hansmann, wie sich die Spezifik und die Strukturprobleme des pädagogisch-professionellen Handelns fassen und konzeptualisieren lassen, wie Lehrer mit den Herausforderungen und Ambivalenzen des pädagogisch-professionellen Handelns umgehen und wie ‚Professionalisierung im Lehrerberuf verläuft – und zwar bezogen auf Musiklehrer.

Schulische Musikerziehung ist nach Hansmann (S. 9-12) seit jeher durch *ambivalente Anforderungen* gekennzeichnet: Im Musikunterricht, wo tradierte schulische Formen des Lernens auf alltagsästhetische, konsumistisch bzw. medial vermittelte Erfahrungsräume der Schüler treffen, scheinen einerseits Verständigungs-, Motivations- und Disziplinprobleme zu kumulieren, andererseits verbinden sich hohe Erwartungen an die Schulmusik im Rahmen der musikalischen Ausgestaltung des Schullebens bzw. besonderer Anlässe. Musiklehrer nehmen einerseits eine Randstellung im Kolle-

gium ein und das Fach Musik wird allgemein gering geschätzt, andererseits gilt das musikalische Angebot als Möglichkeit der Schulprofilierung und Lockmittel für Schüler aus bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieus, was wiederum zu einer Aufwertung von Schulmusik und Musiklehrern führt. Über die Rekonstruktion von Berufsbiographien und darin geschilderte Handlungs- und Arbeitsabläufe will Hansmann die „dilemmatischen Kernprobleme“ und „eigentümliche(n) Belastungen“ (S. 13) von Musiklehrern näher untersuchen. Dabei interessiert ihn, wie Musiklehrer vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungskontexte und musikalischen Sozialisation mit diesen komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes umgehen und wie und unter welchen Bedingungen sie „die zur Ausübung ihres Berufs notwendigen professionellen Kompetenzen“ erwerben (S. 13).

Die *empirische Grundlage der Untersuchung* bilden 19 autobiographisch-narrative Interviews, die der Autor 1996 mit hessischen Musiklehrern unterschiedlicher Schulformen und Altersgruppen (Jg. 1935-1964) geführt hat. Für die Auswertung der Interviews wird als Kodierparadigma zum einen das Konzept der ‚Prozessstrukturen des Lebensablaufs‘ nach Fritz Schütze verwendet. Der Autor präsentiert zwei ausführliche Fallstudien, die er als ‚Eckfälle‘ markiert, und vier weitere Kurzporträts von Musiklehrern (Kap. 2). Über „struktur-, entwicklungs- und kompetenztheoretische Zugänge“ (S. 23) zum Datenmaterial, die jedoch nicht weiter expliziert werden, rekonstruiert der Autor zum anderen die „Kernprobleme schulischen Musikunterrichts“ (Kap. 3), mit denen Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert werden, bevor er dann sein ‚theoretisches (Professions-)Modell‘ vorstellt (Kap. 4). Abschließend folgen einige Überlegungen zu Konsequenzen für die Musiklehrerbildung (Kap. 5).

Um es vorwegzunehmen: Gerade über die Einbettung des beruflichen Werdegangs und der beruflichen Erfahrungen in den *Gesamtzusammenhang der Biographie* kann Hansmann erstens aufzuzeigen, wie

sich im Zusammenspiel von Biographie, musikalischer Sozialisation und Erfahrungen in der Lehrerausbildung und im Berufsalltag *fallspezifische* musikalische Sinnwelten und professionelle Orientierungs- und Handlungsmuster herausbilden, und zweitens, mit welchen Problemen und Antinomien das Musiklehrerhandeln vor dem Hintergrund spezifischer schulischer und organisatorischer Rahmenbedingungen und soziokultureller Wandlungsprozesse konfrontiert wird. Allerdings hätte man sich eine stärkere Systematisierung der entwickelten Begriffe, Dimensionen und Kategorien sowie ihre Einbettung in professions- und modernisierungstheoretische Ansätze und musikpädagogische bzw. musikästhetische Diskurse gewünscht, die an wenigen Stellen allenfalls angerissen werden.

An zwei Eckfällen zeigt Hansmann exemplarisch die professionellen Herausforderungen und zu erbringenden Vermittlungsleistungen auf: Musiklehrer müssen einen *umsichtigen Umgang* mit Problemen, widersprüchlichen Erwartungen und antinomischen Anforderungen des Musikunterrichts (z.B. Diskrepanzen zwischen Schülerwünschen, aktiv Musik zu machen, und dem Mangel an instrumentellen Fertigkeiten; Partizipation der Schüler bei der Auswahl der einzuübenden Musikstücke im Rahmen von Schulaufführungen vs. Erwartungen von Eltern und Schulleitung) entwickeln, mit den Ungewissheiten von „*emergenztträgliche(n) Unterrichtsphasen*“ (S. 45) und generell der Interaktionsdynamik im Unterricht umgehen lernen und über *kritisch-distanzierte Selbstreflexion* ein realistisches Bild über Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Handlungsressourcen gewinnen. Der *maximalen Kontrastierung* zwischen den beiden Eckfällen liegt der *differierende Zugang zu musikalischen Sinnwelten* zugrunde: Zeigen sich im ersten Fall aktive und vielfältige Erschließungsmuster gegenüber dem Bedeutungs- und Sinngehalt auch von fremden (musikalischen) Welten und damit nach Hansmann reformorientierte Aktivitätspotentiale, so stellt im zweiten Fall Musik eher ein starres,

konditionell gesteuertes Regelsystem dar, das Tendenzen einer geschlossenen Welt aufweist (S. 84). Dieser Fall lässt sich für Repräsentationszwecke des Gymnasiums instrumentalisieren und hält an einem vermeintlich festen Wissenskanon unter Ausgrenzung außerschulischer und alltagsästhetischer Musikpraktiken der Schüler fest. Auch die weiteren vier Fallportraits zeigen, dass eine *professionelle Haltung* bei den ‚ungeraden‘ Biographien, welche Brüche, Umwege, Suchbewegungen und „*umständliche*“ Bildungsgängerfahrten“ (S. 101) aufweisen, bzw. bei den Unterhaltungs- und Straßenmusikern und Künstlern anzutreffen ist, die ihre *Musikeridentität* außerhalb der (Hoch-)Schulmusik und Schule erworben und gefestigt haben, vielfältige Zugänge zu Musikwelten jenseits der tradierten Kunstmusik suchen und eine Haltung der Distanz und ‚Gelassenheit‘ gegenüber dem Schulbetrieb aufweisen. Bei ihnen zeige sich die Fähigkeit, die widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungshaltungen im Berufsalltag auszubalancieren und Musikunterricht bzw. Schulmusik als Einübungsort für „*selbstbestimmte Umgangsweisen* mit musikalischen Ausdrucksformen“ (S. 24) und für eine Pluralität und Differenz anerkennendes soziales Verhalten zu gestalten, was Hansmann als „*Normativitätsfolie*“ (S. 23) an das professionelle Musiklehrerhandeln anlegt.

Die „*Kernprobleme*“ des *beruflichen Handelns von Musiklehrern* (Kap. 3) werden zu drei Kategorien – „*Widersprüchliche Erwartungen an den Musikunterricht*“, „*Organisatorische Diskrepanzen*“ und die „*Interaktion im Schulkontext*“ (S. 127) – zusammengefasst. Hierzu einige Beispiele: 1. das Widerspruchsverhältnis zwischen der Marginalisierung des Musikunterrichts einerseits und der Exponiertheit und zugeschriebenen Integrations- und Außenrepräsentanzfunktion der Schulmusik andererseits; 2. Organisationsprobleme und Belastungen bei der Erarbeitung von Musikstücken und dem gemeinsamen Musizieren im Klassenunterricht wie ungenügende Ausstattung, fehlende musikalische Vorbildung und die Schwierigkeiten einer Bin-

nendifferenzierung aufgrund der akustischen Äußerungen und Lärmbelastungen; 3. die Untergrabung kollegialer Kooperation aufgrund von Profilierungssucht, Konkurrenzverhalten, Eitelkeit und Neidereien (z.B. bei den Programmplätzen in Schulkonzerten), was Hansmann auf musikalische Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen im Privatunterricht und an der Hochschule, die damit verbundenen öffentlichen und konkurrenzhaften Auftritte und einen entsprechenden Habitus („individualistische Künstlerseele“, S. 97) zurückführt; 4. die Verschärfung des Spannungsverhältnisses zwischen dem schulisch zu vermittelnden ‚klassischen Bildungsgut‘ einer „höhersymbolisierten europäischen Kunstmusik“ (S. 83) und den veränderten alltagsweltlichen und biographischen Gegenstandsbedeutungen auf Seiten der Schüler, die im Kontext kultureller Modernisierung und Pluralisierung früh eigene, strikt an der Altersgruppe orientierte ästhetische Relevanzen, Musikstile, Geschmacksformen und konsumistisch-medial vermittelte Erfahrungsräume und Wahrnehmungskorridore aufbauen, was wiederum von Musiklehrern gesteigerte Überbrückungsleistungen und den Umgang mit pluralisierten musikalischen Sinnhorizonten erfordert. Dabei bestehe die Gefahr, „durch die Pädagogisierung schülerspezifischer Musikstile entweder Grenzen persönlicher Sinnwelten zu verletzen oder den Musikgeschmack ihrer Klientel zu verfehlen“ (S. 165f.).

Wie sehen nun die „sozio-biographischen Bedingungen“ aus, unter denen Musiklehrer nach Hansmanns Professionalitätsverständnis eine „transversale‘ Haltung“, d.h. einen offenen Zugang zu pluralen identitätsförderlichen Symbolgehalten von Musik ausbilden und „balanceartige ‚Lösungs‘-Strategien“ entwickeln (Kap. 4, S. 143f.)? Es sind die frühe Förderung von Kreativität, Phantasie und vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen in *musiksozialisatorischen Kontexten* (S. 146), das Aufsuchen *vielfältiger (musikalischer) Anregungsmilieus* (S. 147) und die Gestaltung von Studium und Referendariat als „*moratoriumsähnliche ‚Pufferphase‘*“ (S. 150), in denen

musische Betätigungsfelder jenseits des starren und zeitintensiven Curriculums aufgesucht werden und die angehenden Lehrer sich auch mit irritierenden, krisenhaften Erfahrungen und Fremdheitszuminungen selbstreflexiv und kritisch auseinandersetzen. In der weiteren beruflichen Sozialisation können der *Aufbau von Stützsyste-men* (S. 154), die Einbindung in „kollegiale Wir-Gemeinschaften“ (S. 159) und die Etablierung reflexiver Diskursorte, wo Möglichkeiten zum reflexiven und erkenntnisgenerierenden Austausch geschaffen werden, die Herausbildung eines professionellen (musik-)pädagogischen Habitus, einen *produktiven Umgang mit Erwartungsdiskrepanzen* (S. 159), die Aneignung eines breit gefächerten Handlungsrepertoires und die Ausbildung eines „*stabilen Selbstwertgefühls*“ (S. 165) unterstützen.

Kritisch anzumerken bleiben folgende Punkte: 1. In den Fallrekonstruktionen wird mit der Bestimmung von zwei ‚Eckfällen‘ und der Kontrastierung in lediglich einer Dimension die *Dichotomie eines ‚Erfolg-Scheitern-Schemas‘* nahegelegt, wobei die weiteren portraitierten Fälle jeweils einem Pol zugeordnet werden. Dabei wird weder erläutert, warum diese vier Fälle ausgewählt wurden und worin diese untereinander kontrastieren, noch der Nachweis erbracht, dass wie behauptet mit diesen sechs vorgelegten Fällen, „alle zum Erhebungszeitpunkt relevanten Prozessstrukturvarianten ‚entdeckt‘“ (S. 23) wurden. 2. Die Kernprobleme werden jeweils an Interviewauszügen illustriert, ohne dass Bezüge zu den vorangestellten Fallstudien hergestellt werden. Indem aber das zu analysierende Material aus dem Sinnzusammenhang herausgelöst und hier ein inhaltsanalytisches und subsumtionslogisches Verfahren angewandt wird, erschließt sich dem Leser nicht, wie der Autor zu den *prozesshaften* „komplexen Arbeitsabläufen“ und „Aktivitätskomponenten“, die den Charakter „dilemmatischer Kernprobleme“ (S. 127) annehmen (sollen), methodisch vordringt. 3. Der *Begriff des ‚Kernproblems‘* wird synonym zu „Paradoxien, Antinomien und Dilemmata“ (S. 127) gebraucht, ohne dass die-

se untereinander unterschieden und die paarweise gegeneinander angeordneten widersprüchlichen bzw. paradoxen Spannungen im professionellen Handeln systematisch entwickelt würden. 4. Es wird nicht klar, auf welcher *Ebene* jeweils die ‚Kernprobleme‘ anzusiedeln sind: Sind sie konstitutiv und damit unhintergebar für pädagogisch-professionelles (Musik-)Lehrerhandeln und können daher auch nicht ‚gelöst‘, sondern nur reflektiert balanciert werden (Antinomien)? Sind sie eher Ausdruck spezifischer Institutionalisationen und organisatorischer Rahmungen und damit prinzipiell veränderbar und aufhebbar (Widerspruchsverhältnisse)? Oder sind sie auf der Ebene der konkreten Handlungsdilemmata und ihrer fallspezifischen Ausgestaltungen zu verorten (pragmatische Paradoxien)? 5. Da sich das bereits in der Fallkontrastierung angelegte Dichotomie-Schema zwischen gelingenden und misslingenden Professionalisierungsprozessen bzw. förderlichen Entwicklungen und Hemmnissen reproduziert, kann Hansmann gerade nicht die im Untersuchungsfeld vorhandene Heterogenität und Varianz von Bearbeitungsstrategien der Kernprobleme bzw. von Strukturvarianten von Professionalisierungspfaden und berufsbiographischen Passungsverhältnissen aufzeigen, sondern er sucht nach *monokausalen „Ursache-Wirkungs-Mechanismen“* (S. 146), die seinen herausgestellten „analytischen Abstraktionskern“ des Professionalisierungsprozesses von Musiklehrern bestätigen: die „Identifikation mit und Toleranz

gegenüber einer für vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten offenen Welt der Musik“ (S. 144). Auch schimmert zeitweise eine quantitative Logik durch, werden ‚Korrelationen‘ aufzuzeigen versucht und unzulässige Verallgemeinerungen gemacht (z.B. „Musiklehrkräfte [wachsen] anscheinend überwiegend in einem häuslichen Ambiente auf“ (S. 146)). 6. Anzumerken ist schließlich, dass die Arbeit in ihrer Anlage und Argumentation der von Una Dirks vorgelegten Studie zu EnglischlehrerInnen ähnelt, ohne dass aber die Chancen eines Vergleichs fachspezifischer professioneller Herausforderungen bzw. des möglicherweise unterschiedlichen professionellen Habitus der Fachlehrer genutzt würden.

Die Arbeit leistet trotz dieser Einwände einen wichtigen Beitrag für die weitere empirische Rekonstruktion von Handlungsantinomien und Kernproblemen im Lehrerberuf aus fachspezifischer Perspektive und bietet damit auch Ansatzpunkte für zukünftige vergleichende Studien, die auf unterschiedliche fachliche Sinnwelten und Antinomien des Lehrerhandelns abzielen. Nicht nur in der (Musik-)Lehrerbildung, wo zunehmend über die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen handlungsentlastete Reflexionsorte geschaffen werden (vgl. Kap. 5), sondern auch für Praktiker bietet die Studie Anregungen und *Reflexionshilfen* für die eigene Handlungspraxis und einen kontrollierend-umsichtigen Umgang mit den Kernproblemen und Antinomien professionellen Handelns.