

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Wilfried Hansmann

Interner Titel: Musiklehrerinnen: Jutta Claas und Regina Nau

Methodische Ausrichtung: Narrationsanalyse

Quelle: Hansmann, W. (1999). Beispiele für Paradoxien des Lehrerhandelns und professionelle Balanceakte (Musik). In W. Hansmann & U. Dirks (Hrsg.). Reflexive Lehrerbildung - Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. (S. 43 - 67. Weinheim: Dt. Studienverl.)

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung

Die ausgewählten Fallstudien weisen im biografischen Bereich viele Gemeinsamkeiten auf. Die Erzählerinnen haben von frühesten Kindheit an eine musikalische Ausbildung erhalten, nach dem Abitur Schulmusik und eine Fremdsprache studiert und bis heute als Studienrätinnen im Umkreis von Großstädten gearbeitet. Zudem sind sie als Mütter von zwei bzw. drei Kindern von den Belastungen im privaten und beruflichen Alltag in ähnlicher Weise betroffen. In ihren Einstellungen zu ihrem Berufsalltag und in ihren Umgangsweisen mit den Besonderheiten des Unterrichtsfachs Musik zeigen sich bei beiden Lehrerinnen jedoch grundlegende Unterschiede.

Jutta Claas: »Na, machste mal die Aufnahmeprüfung für Schulmusik.«

Die 40jährige Studienrätin Jutta Claas (1) wurde schon im Elternhaus auf ein mögliches Studium der Schulmusik vorbereitet. Sie beginnt im Alter von sieben Jahren mit dem Spiel auf der Blockflöte und erhält anschließend eine umfassende private Musikerziehung, die Klavier-, Orgel- und Cellounterricht sowie musiktheoretische Studien beinhaltet. Die Abiturientin schreibt sich zunächst an der naturwissenschaftlichen Fakultät einer Universität ein, bricht aber das begonnen Chemiestudium bereits im ersten Semester mit der Begründung ab, ihre Vorkenntnisse reichten in diesem Fach nicht aus. Mit der pragmatischen Perspektive: „Ich muß jetzt also irgendwas machen, was mich weiterbringt, was konkret mich auf'n Beruf hinführt, irgendwie bin ich auch von zu Hause so erzogen“(S. 1, 22ff.), bewirbt sie sich kurzentschlossen um einen Studienplatz an einer Musikhochschule („Na, machste mal die Aufnahmeprüfung für Schulmusik.“ S. 1,22) und wird problemlos angenommen:

Ja, hab' die Aufnahmeprüfung bestanden, und schon hab' ich Schulmusik studiert. Ruck, zuck, ne, das ging ja dann ganz schnell. (S. 1, 31 ff.)

Ihr Studium scheint Jutta Claas als ein gehetztes Abhaken von Prüfungen erlebt zu haben, die sich in fast militärischer Präzision aneinanderreihen:

Jedes Semester irgend so 'ne Prüfung und zack, zack, zack, ein Fach nach dem anderen abschließen ... aber so war das da. (S. 2, 10f.)

„Positive Erfahrungen“ sammelt sie lediglich während der schulpraktischen Studien an einem musischen Gymnasium, die ihr den Eindruck vermitteln, mit Schülern „ganz gut zurecht zu kommen“ (S. 2, 7) und somit ihre zukünftige Lehrerinnenrolle erfolgreich gestalten zu können. Ihre Studienzeit an der Musikhochschule resümiert Frau Claas folgendermaßen:

Also total verschult, eh, hat mich eigentlich nich' so besonders gereizt und befriedigt oder irgendwie, naja, ich hab' ja dann Examen gemacht. (S. 2, 12)

Im Referendariat, das sich „nahtlos“ anschließt, hat sie „keine Probleme“, steht ihr doch der Musiklehrerberuf, wie sie ihn während ihrer schulpraktischen Studien kennengelernt hat, als „Ziel vor Augen“ (S. 3, 10ff). Der Musikfachleiter gibt klare Vorgaben, sagt, was er will, was er gut und was er weniger gut findet und ermöglicht damit - wie Frau Claas feststellt - eine für alle Referendare durchsichtige Bewertung von Unterricht. Für die Berufsnovizin verläuft die schulische Einsozialisierung - ähnlich wie das geregelte Musikhochschulstudium - in scheinbar sicherer Orientierung und zudem in enger Übereinstimmung mit den persönlichen musikalischen Normen und Werten.

Nach der zweiten Staatsprüfung („Ich hab' das dann noch durchgezogen.“ S. 3, 29), der Geburt ihres ersten Kindes und der Zuweisung als Studienrätin an ein benachbartes Gymnasium reiht sich für Frau Claas wiederum alles „nahtlos“ aneinander. Sie ist im ersten Jahr mit voller Unterrichtsverpflichtung ausschließlich im Fach Musik eingesetzt und stürzt sich mit großem Elan in die Arbeit. Allmählich und zunächst fast unmerklich verstrickt sie sich in ihrem Schulalltag jedoch in Widersprüche, die mit einem wachsenden Belastungserleben einhergehen und in zwei Kernbereichen ihrer Tätigkeit, im Klassenmusikunterricht und bei der Leitung des Schulorchesters, besonders sichtbar werden (s.u.).

Regina Nau: „In 'ner Rockband zu spielen und auf 'ner Bühne zu sein, war eigentlich mein Traum.“

Ähnlich wie Frau Claas ist auch Frau Nau (47 Jahre), die zum Zeitpunkt des Interviews seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst arbeitet, schon in früher Kindheit durch „musikalisches Talent“ aufgefallen (S. 1, 9), hat Lieder, die sie im Radio hörte, gesungen und ohne jegliche Anleitung auf dem Klavier gespielt. So erhält sie bereits im Alter von fünf Jahren Klavierunterricht, der ihre besondere Fähigkeit fördert, Lieder und Musikstücke aus dem Gedächtnis zu singen und zu spielen. Die Heranwachsende verbringt viel Zeit damit, sich „eben ans Klavier zu setzen und 'n bißchen zu spielen“, und kann dabei „so 'n bißchen die Welt um [sich] rum' vergessen“ (S. 1, 26ff). In der Schule bilden sich dagegen Tendenzen zur Isolierung und Vereinzelung heraus. Regina hat das Gefühl, sich nicht richtig äußern zu können und beschreibt ihr Verhalten selbstkommentierend als „eher so'n bißchen schüchtern“ (S. 3, 4):

Die Andern gehen mal irgendwo hin, und ich sitz' am Klavier und denk' mir Stücke aus, mhm. Hab' ich schon mal gedacht, das is' noch nich' das ganze Leben, aber das hat mir auch Spaß gemacht. (S. 3, 4ff.)

Im Alter von 15 Jahren versucht Regina Nau, die Welt ihres introvertierten Klavierspiels zu verlassen, erlernt ein Ensembleinstrument, tritt in das Schulorchester ein und nimmt an Jugendmusikwochen teil. Hier freundet sie sich mit einer Musikstudentin an, die derart vom Studium an der Musikhochschule schwärmt, daß sich Regina Nau entschließt, nach dem Abitur ebenfalls Schulmusik zu studieren:

Und da wußte ich immer noch nich', was ich sonst noch studieren könnte, und da hab' ich das einfach angefangen (lacht). Also nich' so ganz zielgerichtet, sondern mehr so aus der Frage heraus, was könnte ich sonst noch machen, ich wußte, daß ich gut [Klavier] spielen konnte, aber ich wußte nich' genau, ob ich dieses Studium eigentlich so machen wollte. (S. 3, 9ff.)

Daß die Unsicherheiten bezüglich ihrer berufsbiographischen Entwicklung auch nach Absolvierung der Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule nicht ausgeräumt worden sind, wird ihr bereits im ersten Semester deutlich. Das akademische Klavierspiel bereitet Frau Nau keine Freude. Während sie früher mehr „zum Spaß“ (S. 3, 32) gespielt hatte, muß sie nun ernsthaft Stücke einstudieren, wie sie es von ihrem häuslichen Klavierunterricht nicht gewohnt war. Der Professor ist mit ihr selten zufrieden:

Es war eigentlich nie in Ordnung, es war nicht ein einziges mal richtig, es stimmte nie, es war immer irgendwo falsch, und ich mußte es noch mal üben und noch mal. (S. 3, 34f.)

Für Regina Nau treffen zwei Welten aufeinander: Einerseits die Welt, in der sie improvisiert, sich ihren musikalischen Empfindungen überläßt und ihren eigenen Ausdruck findet; auf der anderen Seite der Lehrplan ihrer musikalischen Ausbildung, die traditionellen Wertmaßstäbe klassischer Kunstmusik und die Welt bürgerlicher Musikkultur, in die sie an der Musikhochschule einsozialisiert werden soll. Besonders streng geht es im Seminar für 'Harmonielehre' zu. Regina Nau fürchtet den Unterricht des bekannten Komponisten, der

... immer alle so fertig gemacht [hat] und man schon vorher unheimliche Angst [hatte], man müßte irgendwas spielen ... und wußte es wieder nich', wie's ging, und da hat der die Leute angeschrien', hat gesagt: „Wenn Sie's nich' können, werden's Maurer, aber gehen Sie hier von der Hochschule.“ (S. 4, 1 ff.)

Zu Beginn des zweiten Semesters verläßt sie aus Angst vor nicht erledigten Hausaufgaben für das Harmonielehreseminar den Studienort, kehrt in ihr Elternhaus zurück und ist nahe daran, das Musikstudium aufzugeben:

Und hab' heulend vor meine, eh' hab' vor'm Haus, vor der Haustür meiner Eltern gestanden, hab' ich gesagt: „Ich kann da einfach ne', nich' mehr hingehen, es geht einfach nit.“ (S. 4, 38ff.)

In diesen Sätzen deutet sich die ausweglose Situation ihrer Problemlage an. Gleichzeitig fordert Regina Nau aber auch Hilfe und Beratung ihrer Eltern ein. Scheinen bei ihrem Vater eher Nützlichkeitsabwägungen zu dominieren - er rät zu einem Grundschullehrerstudium an der Pädagogischen Hochschule - empfiehlt die Mutter dagegen die Bearbeitung der Konfliktsituation und schlägt vor, dem betreffenden Professor einen Brief zu schreiben („Erklär' ihm mal, warum du nicht gekommen bist, und vielleicht kann man das irgendwie lösen, das Problem“. S. 5, 5f.) Indem Regina den Rat ihrer Mutter annimmt, versucht sie, den Konflikt durch Änderung der sozialen Rahmenbedingungen zu bereinigen, ohne ihn auf eine fachliche Ebene zu verschieben (Verstärkung der häuslichen Vorbereitung, um dem Anspruch des Professors zu genügen oder Ausweichen an die Pädagogische

Hochschule mit einem niedrigeren Anforderungsniveau). In ihrem Brief findet sie allem Anschein nach die richtigen Worte, denn kurz darauf antwortet der Professor, er habe bisher „noch keiner Studentin ‘en Kopf abgerissen, so schlimm wär’ er eigentlich gar nicht“ (S. 5, 14). Zugleich tritt er damit aus der Position ihres Angstgegners heraus und nimmt sie als Studentin wahr, die in seinem Seminar Schwierigkeiten hat:

Und ich hatte von dem Zeitpunkt an echt ‘en guten Draht zu dem Mann, und da hab’ ich so für mich persönlich gelernt, man muß also manchmal doch sich der Situation stellen, man muß aber noch irgendwie anders handeln, man muß irgendwas tun, um das Problem zu lösen ... Nich’ gleich aufstecken, sondern noch mal irgendwie gucken. (S. 5, 16ff.)

Regina Nau hat in dieser Konfliktsituation eindringlich erfahren, daß sie sich auch außerhalb ihrer musikalischen Welt darstellen und an der Gestaltung der sozialen Rahmenbedingungen für ein befriedigendes Arbeiten mitwirken kann. Mit einer kleinen Verzögerung setzt sie das zweite Fachsemester fort. Eine Freundin gibt ihr Rückhalt in den wenig geliebten Unterrichtsfächern, beim täglichen Instrumentalüben und bei dem immer noch mit großer Angst besetzten öffentlichen Klavier-vorspiel.

Nach dem Abschlußexamen an der Musikhochschule, das Regina Nau ohne Schwierigkeiten absolviert, versucht sie, einen Teil ihres Individuierungsprozesses nachzuholen, der ihr aufgrund des bruchlosen Überganges vom Gymnasium in das streng reglementierte Musikhochschulstudium versagt war. Vom ernsthaften Studium ihres wissenschaftlichen Beifachs (2) an der Universität ist bald kaum mehr die Rede („Nachts um Drei in’s Bette gegangen und mittags um Zwölf wieder aufgestanden.“ S. 8, 12). Frau Nau schließt sich einer Studentenband an und aktiviert ihre früheren Erfahrungen mit Rock- und Popmusik, die sie vor ihrem Hochschulstudium als musikalisches Ausdrucksmittel nutzen gelernt hatte („In ‘ner Rockband zu spielen und auf ‘ner Bühne zu sein, war eigentlich mein Traum.“ S. 15, 29f.). Nach einiger Zeit wird sie jedoch von Gefühlen der „Orientierungslosigkeit“ erfaßt (S. 8, 12) und fühlt sich vor dem Staatsexamen an einem „Tiefpunkt“, weil „so ‘ne Angst an[fi]ng, die Angst vor dem Beruf“ (S. 7, 24). Der sofortige Antritt des Referendariats an einem Gymnasium ihrer Heimatstadt nach Abschluß ihres Beifachstudiums vermittelt Frau Nau zunächst einen scheinbar übersichtlichen Handlungsrahmen: Morgens um acht Uhr mit einem festen Stundenplan in die Schule zu gehen, empfindet sie anfangs als eine Sicherheit suggerierende Orientierung, die ihrer Lebensführung nach der eher chaotischen Zeit in der Universitätsstadt einen äußeren Halt gibt. Die Unterrichtssituationen in ihrem Hauptfach Musik empfindet sie jedoch nach einiger Zeit als unerträglich. Mehrmals ist sie versucht, ihre Ausbildung abzubrechen, geht einfach nicht in den Unterricht und schickt einmal sogar eine Klasse, die sie schon von weitem vor dem Musikraum lärmern hört, nach Hause. Ihr Mentor kann ihr keinen Rückhalt geben, da er – wie sie erzählt – „nervlich am Ende“ gewesen sei (S. 8, 30). In seinem Musikunterricht erlebt sie, „wie’s im schlimmsten Fall sein könnte“ (S. 8, 33). Mitleidig empfehlen die Schüler der jungen Referendarin, sich nach einem anderen Beruf umzuschauen. Die Zweifel an ihrem berufsbiographischen Entwurf verstärken sich:

Und da hab’ ich gedacht, lieber Himmel, was biste eigentlich blöde, warum willst grad’ n’ Beruf machen, der so kompliziert und so schwierig is’, und wo man so kämpfen muß, und das is’ doch irgendwie, warum mach’ ich das eigentlich? (S. 8, 39ff.)

Diese Fragen kennzeichnen ihren Versuch, eine systematisch begründete berufsbiographische Haltung zu sich selber zu finden: Um ihre Schwierigkeiten zu bewältigen, macht sie die Ablehnung des Musikunterrichts zum Thema ihres

Unterrichts; sie nimmt die Meinungen der Schüler ernst, vermeidet gleichwohl, sie von einer bestimmten Sichtweise überzeugen zu wollen und weckt damit Interesse: „Das fanden die [Schüler] interessant, weil das sonst keiner gemacht hat“ (S. 9, 13f.). Indem Frau Nau sich in die musikalischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen und ihre Musikpräferenzen hineinversetzt, erprobt sie sich in der Übernahme schülerorientierter Perspektiven. Nach ca. einem Jahr hat sie das Gefühl, eine stabile Interaktionsbasis hergestellt zu haben, um „vernünftig“ (S. 9, 16) unterrichten zu können. Dabei kommt auch ihre „ehrgeizige Seite“ (S. 9, 8) zum Vorschein:

Und da hab' ich andererseits gedacht, andere Berufe sind auch schwierig am Anfang, nu' hastes angefangen, du wirst ja nich' zwölf Semester studieren und Referendariat machen und dann den Beruf nich' machen, das wär' ziemlich albern. (S. 9, 5ff.)

Bei diesen Einstellungsänderungen erfährt sie die Unterstützung eines Freundes. Er hilft ihr, während des zweiten Staatsexamens die Orientierung zu behalten und nicht „durchzudrehen“ (S. 9, 33).

Ebenso wie Jutta Claas sieht sich auch Regina Nau in ihrem unterrichtlichen Alltag sehr bald mit Anforderungen konfrontiert, die sie in scheinbar unaufhebbare Widersprüche verstricken. Diese sollen im nächsten Abschnitt näher beleuchtet werden.

Kernprobleme

In den Erzählungen der beiden Musiklehrerinnen werden eine Vielzahl von widersprüchlichen Anforderungen an ihr unterrichtliches Handeln thematisiert. Besonders häufig ist dabei von Problemstellungen des Klassenmusikunterrichts und von zusätzlichen Aufträgen seitens der Schulleitungen, aber auch von Kollegien und Elternvertretern in Bezug auf öffentliche musikalische Darbietungen die Rede. Diese Komplexe sollen im Folgenden hinsichtlich der Kernprobleme musikpädagogischen Handelns in der Schule näher betrachtet werden.

1. Gehobene Musikkultur und tradiertes Lehrlernen im Klassenmusikunterricht vs. postmodernen, primär emotionalen und körperbetonten Umgangs heutiger Jugendlicher mit Musik.

Beide Lehrerinnen werden in ihrem Klassenmusikunterricht mit Herausforderungen konfrontiert, die u.a. aus Erscheinungsweisen heutiger Musikkulturen resultieren und denen die Biographieträgerinnen in ganz unterschiedlicher Weise zu begegnen versuchen. Frau Claas erzählt dazu eine eigene kleine „Story“, der sie den Titel gibt: „Wie Schüler es heutzutage mit den modernen Medien fertig bringen, Lehrer zu ärgern“ (S. 12, 30). Sie schildert ein Erlebnis aus dem Musikunterricht in einer zehnten Jahrgangsstufe, in der an ihrer Schule üblicherweise das Thema 'Barockmusik' behandelt wird. Nach ihrem Dafürhalten sollen die Schülerinnen wenigstens „en bißchen mal noch was andres gehört haben“ (S. 13, 2), bevor sie in der Jahrgangsstufe 11 in der Mehrzahl das Fach Musik abwählen. Hinsichtlich der Planung und Durchführung dieser Unterrichtsreihe berichtet die Lehrerin:

Und da mach' ich dann immer ein bißchen so Polyphonie und Homophonie und hab' dann so schöne Folien, die hab' ich auf mein' Overheadprojektor liegen, ein Stück für ein polyphones Stück, vierstimmig, ein vierstimmiges Stück eh' als Homophonstück, wo also nur die Akkorde so schön zu erkennen sind. Und ich war also bei dem Stück mit der Homophonie, und dann ehm macht es den Schülern meistens ziemlich viel Spaß, so nach vorne zu kommen und bei diesem homophonen Stück zu zeigen, wo wir grade sind, weil man da nämlich einfach nur im Takt mitgehen muß bei den Akkorden, ja. So'n Händel Bourré is' das, aus der Wassermusik. (S. 13, 6ff.)

In einer Klasse 10 nimmt der Verlauf des Unterrichts jedoch plötzlich eine überraschende Wendung:

Ich war also am Overheadprojektor, den CD-Player hab' ich immer mit der Fernbedienung vom Overheadprojektor aus- und angeschaltet und hab' dann stückchenweise dieses da vorgespielt mit der Folie, so daß man also dann daran auch ganz schön Partiturlernen üben konnte und so. Naja, also es war gerade Pause, ich hab' da was erklärt an der Folie und hab' mit den Schülern weiter Unterrichtsgespräch, plötzlich geht der CD-Player an (lacht). Ich denk', ich eh völlig ahnungslos und baff, ich denk', irgendwie die Fernbedienung is' kaputt, die ich in der Hand hab' (lachend), ja. Eh' hab' dann auf Stop gedrückt und hab' so geguckt, was is'n hier los und so. (S. 13, 17ff.)

Da sich die Lehrerin diese Automatik zunächst nicht erklären kann - ihre Schülerinnen lassen sich nichts anmerken - versucht sie, den ‚roten Faden‘ ihres Unterrichts wieder aufzunehmen:

Also, hab' ich dieses Unterrichtsgespräch fortgesetzt über diese schöne Folie, die ich da ja hatte, nach 'ner Weile, zack, ging das Ding wieder an. Also, hab' ich, kam mir das doch schon merkwürdig vor und hab' ich gedacht, also irgendwas stimmt mit dem Ding nich', mit dem Gerät nich', scheint kaputt zu sein. (S. 13, 25ff.)

Frau Claas entschließt sich, ihr „Unterrichtskonzept etwas umzustellen“ (S. 13, 32) und erteilt den Auftrag, Tonika- und Dominantakkorde aus dem homophonen Musikbeispiel herauszusuchen. Während diese Aufgabe in Partnerarbeit ausgeführt wird, geht die Lehrerin an die Arbeitstische und gibt - wie sie erzählt - „in netter Weise irgendwelchen Schülern“ Hilfestellung (S. 14, 3). Unversehens schaltet sich das Gerät jedoch wieder ein. Diesmal fällt auch bei Frau Claas der „Groschen, daß ja dann also in diesem Fall nu' wirklich einer so unverschämt gewesen sein muß, hinter meinem Rücken“ (S. 14, lf.). Die Erzählerin bricht den Satz ab und schildert an dieser Stelle ausführlich ihre nachfolgende Reaktion:

Da war ich also reichlich geladen und sehr sauer und hab' gesagt: Naja gut, da wir jetzt gerade mit Harmonielehre angefangen haben, da machen wir jetzt erst mal 'ne Phase mit Theorie und hab' mit denen also dann mhm drei, vier Wochen nur noch Theorie gemacht und hab' (lachend), hab' den' nur noch mit Dreiklängen und sonst was alles bombardiert und hab' gesagt, ja, Strafe muß sein, so geht's ja nich' ne' (Mhm). Das ham' die dann aber mhm, und der Rest des Schuljahres lief problemlos. Ich hab' dann halt mit meiner Theoriephase sozusagen als Strafe reagiert ja, und eh', und das war's dann. Aber ich meine, es war, is' wirklich 'ne lustige Geschichte, ne (lacht). (S. 14, 5ff.)

Ohne an dieser Stelle eine genaue sequentielle Inhaltsanalyse des Textes und eine detaillierte hermeneutische Interpretation vorzunehmen, wird deutlich, daß Frau Claas mit ‚Störungen‘ konfrontiert wurde, die sie nicht vorhergesehen hatte, und die ihre Unterrichtsplanung grundlegend in Frage stellen. In der Ausübung ihres hoheitsstaatlichen Mandats versucht sie, einen „als notwendig erachteten kulturellen Lernbedarf“ (Buchen/Combe 1996, S.271f) - hier: den ‚Überblick zur Musikgeschichte‘ - zu realisieren. Sie beherrscht die Logistik (Folien, Overhead, CD- Player etc.), die zur Durchführung der Unterrichtsreihe gehört, und kann sozusagen auf ‚Vorbereitungskonserven‘ (geordneter Vorrat an Hilfsmitteln, Fundus an praktischen Erprobungen) zurückgreifen. Die Routine ihres unterrichtlichen Handelns kommt auch dadurch zum Ausdruck, daß sich die Lehrerin in ihrer

Erzählung wie selbstverständlich auf ein klassisches Schema der Unterrichtsplanung bezieht. Im Einzelnen benennt sie:

1. Das schulinterne Curriculum für die Jahrgangsstufe 10: Überblick über die Musikgeschichte (Barock, Klassik, Romantik u. Moderne),
2. die Unterrichtseinheit'. Frau Claas hat mit der Epoche des Barock angefangen (Bach und Händel) und behandelt in dem hier erwähnten Interviewauszug das Thema Polyphonie und Homophonie,
3. das Thema der Unterrichtsstunde: Analyse eines homophonen Musikstückes,
4. das Unterrichtsziel: Erkennen von homophonen Strukturen anhand der akkordischen Struktur des Musikstückes,
5. die Unterrichtsmethode: Lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch, in dessen Verlauf die Schülerinnen bestimmte Aufgaben nach Plan bzw. Vorstellung der Lehrerin erfüllen sollen (vor die Klasse treten und „im Takt mitgehen“),
6. der Einsatz von Unterrichtsmedien: Folien, Overhead-Projektor, CD-Player.

In der o. e. Unterrichtsstunde kommt es nun zu einer überraschenden Wendung. Zunächst gelingt es der Lehrerin noch, die sich andeutende Störung im Griff zu behalten und ihren Unterricht nach dem vermeintlichen Ausfall der Fernbedienung kurzfristig umzustellen, ohne ein time-out einlegen zu müssen. Sie läßt ein neues Thema in Kleingruppen bearbeiten, sieht sich jedoch schon nach wenigen Augenblicken erneut einer unvorhergesehenen Entwicklung ausgesetzt: Der vermeintlich defekte CD-Player schaltet sich zum zweiten Mal scheinbar selbständig ein. Ihre plötzliche Einsicht in die möglicherweise geplante Aktion der Schülerinnen ermöglicht der Lehrerin, auch diese Situation zu bewältigen: Kompromißlos stellt sie ihre Ordnung im Klassenzimmer wieder her und läßt die nächsten Wochen trockene Harmonielehre pauken.

Nun könnten an dieser Stelle sicherlich mit gutem Recht eine ganze Reihe von Einwänden in Bezug auf das unterrichtliche Handlungsschema von Frau Claas vorgetragen werden, etwa derart, daß die Lehrerin versäumt habe, an die Lebenswelten und musikalischen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, daß sie konventionelle Formen des Stundenhaltens praktiziere, ohne z. B. Projektunterricht oder eine starke Handlungsorientierung zu berücksichtigen usw.

Für unsere Fragestellung erscheint mir jedoch eine 'Dilemma'-Analyse aufschlußreicher, so wie sie Winter (1982, zit. n. Altrichter/Posch 1994, S. 182ff.) vorgeschlagen hat (3):

- Einerseits steht Frau Claas vor der unterrichtlichen Aufgabe, Schülerinnen und Schülern einer 10. Klasse einen 'Überblick zur Musikgeschichte' zu vermitteln, der sich an einem traditionellen Muster hinsichtlich der Bewertung von (Kunst-) Musik orientiert.
- Andererseits dominiert in der musikalischen Erfahrungswelt gerade der 13—16jährigen Jugendlichen Rock-, Pop- und Discomusik, während 'Klassische' Musik als abgehoben und langweilig abqualifiziert wird (Holzkamp 1994, S. 93); im Zentrum ihres Interesses steht der motorische und assoziative Umgang mit Musik, der zu einer Art 'Lebensmittel' geworden ist und die Kommunikation in der Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten befördert.

Auch Frau Nau kann diesen grundsätzlich dilemmatischen Problemstellungen in ihrem unterrichtlichen Handeln nicht ausweichen. Sie hat für die Jahrgangsstufe 10 ebenfalls einen Kurs zur Musikgeschichte eingerichtet, der sich aber vornehmlich mit Rockmusik beschäftigt. Über dieses Kursangebot erzählt sie folgende Begebenheit:

Dann hat mir eine Schülerin gesagt... Wie hat sie sich ausgedrückt? Das war eigentlich der Kurs mit der Popmusik und Rockmusik, der eigentlich immer ganz gut geht, aber die waren alle so müde, wie es in der Zehn manchmal so ist, kurz vor Schluß, saßen alle so da, und haben wir Beatles gehört oder irgendwas, meinte sie: „Öh, können wir nicht mal was anderes machen als immer dieses öde Zeug, was Sie hier spielen, dieses uralte von vor hundert Jahren.“ (lacht) (S. 378ff.)

Obwohl Frau Nau in ihrem Unterricht versucht, den alltäglichen Umgang ihrer Schülerinnen mit Musik zu berücksichtigen, kann sie der Ungewißheit über den Verlauf einer Unterrichtsreihe und der sich jeweils entwickelnden Dynamik der Interaktion in einer Unterrichtsstunde nicht entgehen. Die Lehrerin reflektiert diesen Sachverhalt folgendermaßen:

Habe ich gedacht: „Du lieber Himmel, früher, da war das so, da war man ja fast mit den Schülern noch auf gleichem Level, und jetzt ist das ja für die uralte Musik.“ Das macht man sich überhaupt nicht klar, ne? Es gibt also einige Fans, die finden Beatles toll. Dann sagen einige: „Ih, diese Ur-, können Sie nicht mal ein Rap machen oder Techno, wir wollen dieses alte Zeug nicht mehr. Wir wollen nur Aktuelles hören.“ Und dann haben wir Aktuelles mal gehört, gut, dann haben wir es aber auch nur gehört, und das war es. Und die einen fanden es gut und die anderen doof. Das war alles. (S. 385ff.)

Frau Nau registriert, daß auf der Ebene musikalischer Sinndeutung nicht alle Schülerinnen 'unter einen Hut' zu bringen sind und versucht als Ausweg, in ihrem Unterricht einen analytischen Zugang zur Musik einzuschlagen:

Man kann noch mal gucken, ja, was ist das für eine Richtung, ist es Techno, ist es Grunche, ist es, was weiß ich, also irgendwas noch. Ja, dann ist es vielleicht dieses oder jenes oder vielleicht auch was Gemischtes. Dann kann man noch mal gucken, ist der Baß betont oder wie, oder wie wirkt das? Kann man sich schon ein paar Fragen überlegen, aber dann ist man fertig mit dem Stück. Da kommt nichts mehr. Da habe ich immer gedacht, das reicht irgendwie nicht aus. Man kann es mal so zwischendurch machen, aber. Und es gibt auch so wenig Sachen. Es gibt jetzt, glaube ich, ein neues Buch über Techno. Das wollte ich mir noch kaufen, wo einer das untersucht, das Phänomen, und ich habe mir auch aus dem Fernsehen eine Sendung aufgezeichnet über Techno, was so dahintersteckt, eigentlich noch so, diese ganze Techno-Bewegung, da könnte man es auch noch ein bißchen aufarbeiten zum Beispiel, ne? Ja. (S. 392ff.)

Die Lehrerin verdeutlicht ihren Schülerinnen die Syntax eines Musikstückes, z. B. die Dynamik im Verlauf einer Baßstimme; sie reflektiert über die semantische Funktion verschiedener Musikstile, bspw. Grunche, Techno; doch letztlich ist sie mit diesem Zugang zur Musik selbst unzufrieden. Das Strukturproblem ihres unterrichtlichen Handelns kann ebenfalls in einer Dilemmabeschreibung verdeutlicht werden:

- Auf der einen Seite versucht die Lehrerin, ihre Schülerinnen dort anzusprechen, wo sie sich musikalisch verorten und ihnen einen Raum für subjektive Sinndeutungen im Umgang mit Musik zu geben;
- andererseits gelingt es ihr offensichtlich nicht, im ein- oder zweistündigen Klassenunterricht, bedeutsame Sinn- und Erfahrungszusammenhänge, die ihren Schülerinnen außerhalb der Schule zugänglich sind, zu thematisieren.

Die widersprüchlichen Problemstellungen im Bereich des Klassenmusikunterrichts lassen sich anhand der vorliegenden Interviews folgendermaßen zusammenfassen (4):

- Einerseits haben Musiklehrerinnen eine schulmusikalische Ausbildung auf hohem theoretischen und praktischen Niveau absolviert. Sie haben gelernt, Musikstücke zu analysieren und sich mit Harmonielehre beschäftigt. Während ihres Studiums absolvierten sie zwei Instrumentalfächer, Gesang sowie verschiedene weitere fachpraktische Gegenstände „auf tollster Ebene“. Auch in den Vorbereitungsveranstaltungen für die Schulpraktika „ging das Ganze nur in Richtung Analyse, Harmonielehre und sonst was und solche theoretischen, wissenschaftlich nachprüfaren Geschichten.“ Wenn sich die Musiklehrerinnen die musikdidaktischen Ausbildungsinhalte ihres Studiums in Erinnerung rufen, so müßten sie „eigentlich mit den Schülern ständig nur Analysen machen, Musikgeschichte, Analyse, Harmonielehre, das waren die drei Sachen.“ Dabei war jedoch alles „nur so vage vorgegeben, was man denn eigentlich da genau jetzt den Schülern vermitteln soll.“ (Frau Claas)
- Andererseits müssen sich Musiklehrerinnen von Beginn ihrer Tätigkeit an damit auseinandersetzen, daß die Schulmusik im Kanon der allgemeinbildenden Fächer nur einen geringen Stellenwert einnimmt. Musikunterricht zählt in der Schule zu den sog. 'weichen' Unterrichtsfächern und wird allgemein als unwichtig eingeschätzt. Eltern legen Wert auf gute Leistungen ihrer Kinder in den Kernfächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen, während die Zeugnisnoten im Fach Musik für sie ohne Belang sind („Sieh' zu, daß de' in Englisch und Mathe was lernst, Musik konnste 'ne Fünf oder 'ne Sechs ham, dos is' egal, bruchst jo später nie“). Frau Nau). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zeigt sich ebenfalls oft nur wenig Begeisterung für den Klassenmusikunterricht, und auch von Schulleitungen wird er eher als nebensächlich eingestuft. Gleichzeitig spüren Musiklehrkräfte in ihrem alltäglichen Klassenmusikunterricht hohe Erwartungen an ihr unterrichtliches Handeln („Popmusik besprechen oder überhaupt nur Pop- und Rockmusik machen.“ Frau Claas), die ihnen von ihrer eigenen musikalischen Sozialisation und der Ausbildung an der Musikhochschule her jedoch weitgehend fremd sind. Sie haben den Eindruck, daß Musik Jugendliche in der Schule vor allem dann interessiert, wenn sie an Musikinstrumenten „richtig aktiv sein“ können, wenn sie „nicht nur da sitzen und was hören oder was sehen, mal was analysieren.“ (Frau Nau)
- Einerseits sind die Lehrkräfte mit unterrichtlichen Situationen vertraut, in welchen sie mit ihren Schülerinnen „ein Lied singen, aus dem Buch lesen, etwas besprechen oder hören.“ (Frau Nau)
- Andererseits haben sie das Gefühl, ihren Schülerinnen „eben ein bißchen was bieten“ zu müssen, bspw. im Umgang mit und beim Erlernen von Musikinstrumenten, was für sie aber unter den gegebenen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (Klassen- u. Kursgrößen, Unterrichtsorganisation im 45-Minuten-Takt, Musikräume ohne Schallisolierung, fehlende Übungsräume für Gruppen- bzw. für Einzelübungen an Instrumenten, mangelhafte Ausstattung mit technischen Mitteln, generell unzureichende Instrumentalausstattung) kaum realisierbar erscheint. Sie haben in ihrer eigenen Ausbildung zumeist nur Einzelunterricht am Instrument kennengelernt und fühlen sich „in der Klassensituation irgendwie nicht in der Lage, so eine Sache umzusetzen.“ (Frau Nau)
- Nehmen die Lehrkräfte einerseits diese o.g. Herausforderung an, weil ihre Schülerinnen ja „immer spielen“ wollen, stellen sie fest, daß schon die

„Vororganisation“ für das instrumentale Klassenmusizieren „schwierig“ ist: Allein die Auswahl von Musikstücken, die mit geringen oder überhaupt keinen Instrumentalkenntnissen realisierbar erscheint, erfordert einen hohen Aufwand; schließlich soll sich das einzustudierende Stück nach Auffassung der Lehrkräfte auch „noch einigermaßen gut anhören und einen Sinn“ haben. Zudem wollen sie keinen Unterricht machen, der hinter ihren eigenen ästhetischen Vorstellungen zurückbleibt, „wo jeder irgendwas kloppt und spielt, und hinterher hört es sich furchtbar an, und dann ist es das.“ (Frau Nau)

- Andererseits müssen Musiklehrerinnen im Unterricht oftmals erleben, daß ihre thematischen Vorschläge von den Schülerinnen als „öde“ oder aus „uralten Zeiten“ stammend abqualifiziert werden (Frau Nau). Es wird „dauernd gemeckert“, und die Lehrkräfte haben das Gefühl, den überwiegenden Teil der Unterrichtsstunden nur noch damit beschäftigt zu sein, „schwierige Kinder ruhig zu stellen.“ (Frau Claas)

2. Zusätzliche Aufträge an die Schulmusik:

„Vielleicht könn’ wir da mal ‘ne kleine Kantate aufführen?“

(Schulleiter Müller zu Musiklehrerin Regina Nau)

Sowohl Jutta Claas als auch Regina Nau machen unmittelbar bei Antritt ihrer ersten Lehrerstelle die Erfahrung, daß sie als Musiklehrerinnen im Schulbetrieb besondere Erwartungen bzw. zusätzliche Aufträge erfüllen sollen. Frau Claas erinnert sich an ihren ersten Schultag und zitiert ihren Direktor in wörtlicher Rede:

„Ja, also bei Musikern is’ das ja so, die müssen ja was extra machen ne’, die Musiker, die nur ihren Unterricht, damit sind sie ja nicht zufrieden, das weiß man ja.“ So, also selbstverständlich wurde das vorausgesetzt, ja. „Ehm, ehm, sie müssen dann noch irgend ‘n anderes Betätigungsfeld haben“, so ungefähr. (S. 4, 1 f.)

Auf seinen Hinweis hin schließt sich Frau Claas zunächst einer Kollegin an, die zwei Schulchöre betreut, und wird nach einiger Zeit mit der Leitung des Schulorchesters beauftragt. Sie ist begeistert und drückt in ihrer Erzählung noch den Elan aus, mit dem sie sich damals in die Arbeit stürzte: „Ja, oh’ meine große Chance, jetzt krieg’ ich das Orchester“ (S. 5, 17). Die Einrichtung eines Vororchesters, eine institutionalisierte jährliche Orchesterwoche und regelmäßige musikalische Auftritte in der Öffentlichkeit kennzeichnen in den folgenden Jahren ihr Hauptbetätigungsfeld. Von ihrem Schulleiter, der zwar sparsam mit Lob ist, aber das herausstellt, „was wirklich ‘was Besonderes war“ (S. 5, 17), fühlt sie sich persönlich unterstützt:

Und man [hat] so richtig gemerkt, daß man doch da als Musiklehrer eigentlich ‘ne besondere Rolle hat ja, also ehm irgendwie aus der Masse der Lehrer, wenn man so ‘ne AG macht, wenn man solche Aufführungen macht und so in der Ö- Öffentlichkeit dann die Schule präsentiert oder repräsentiert, daß man da ‘ne besondere Rolle irgendwie hat. (S. 8, 5ff.)

Nach einem Wechsel der Schulleitung zeichnen sich jedoch neue Entwicklungen hinsichtlich der schulischen Profilbildung ab: Zwar wird der Musik weiterhin ein hoher Stellenwert eingeräumt, zumal die Auftritte des Schulorchesters als Aushängeschild des Gymnasiums gelten und eine hohe Pressewirksamkeit erreichen; die neuen naturwissenschaftlichen und sprachlichen Schwerpunkte haben aber Auswirkungen auf die musikalischen Wahlpflichtangebote. Zudem geht die Einführung eines Betriebspraktikums in der Sekundarstufe I auf Kosten des traditionellen Termins der Orchesterfreizeit - für Frau Claas Entwicklungen, in denen sie ihre Machtlosigkeit vor scheinbar unkontrollierbaren Gegebenheiten erlebt:

Da haben wir auch als Musiker überhaupt nichts gegen ausrichten können. Und das is' das, was mir so stinkt, auch in der letzten Zeit, und was mir auch diese AG-Arbeit verleidet, man muß da so viel Einsatz bringen und sich so einsetzen, und das Ganze wird aber so im Allgemeinen und im Alltag überhaupt nicht berücksichtigt. (S. 21, 5ff.)

Letztendlich sieht Frau Claas hierdurch die Grundlagen für ihre Arbeit im Orchester, das ja „in der Öffentlichkeit glänzen“ solle (S. 8, 26), gefährdet:

Und das is' also etwas, was eh einen dann schon etwas nachdenklich stimmt ja, wenn hier auf der einen Seite muß man immer ständig den eh' das große die großen Aktionen veranstalten, und auf der andern Seite is' keiner, is' im Grund gar keine Basis da ja oder wird einem die Basis jedenfalls eingeschränkt. (S. 8, 38ff.)

Frau Claas stellt diese negativen Erfahrungen in den Zusammenhang weiterer Äußerungen der Schulleitung, die sie sehr verärgert haben. Ihre Bitte um Anrechnung einer zusätzlichen Orchesterstunde aufgrund steigender Belastungen wurde bspw. mit Hinweisen abgewiesen wie: „Ja, aber Sie haben doch keine Vorbereitung“ (S. 10, 20), oder „Das is' ja keine Arbeit', so ungefähr, ne“ (S. 16, 23). Auch ihr Wunsch nach einem günstigeren Stundenplan für die Orchesterprobe - sie findet nachmittags von der siebten bis zur neunten Stunde statt - wurde vom stellvertretenden Schulleiter abschlägig beschieden. Über seine Entgegnung: „Ach, wenn Sie in's Orchester gehen, das is' doch die reine Erholung“ (S. 23, 33), ist die Lehrerin sehr entrüstet:

Dieses einerseits fordern wir eh', hier, macht 'ne tolle Aufführung, andererseits aber eh' „Sie tun ja das, Sie brauchen nix zu tun, das geht ja von allein, ja das is' ja, is' ja keine Arbeit“ und so ungefähr ne'. Das braucht man ja nicht zu honorieren. Das is' der also der Hauptpunkt. (S. 11, 8ff.)

Frau Claas vermißt auf der einen Seite die frühere Unterstützung des alten Direktors und bemerkt andererseits Umstrukturierungen hinsichtlich der fachlichen Schwerpunktsetzungen ihres Gymnasiums, die von Schulleitung und Kollegium getragen werden, deren innere Struktur und Dynamik ihr aber offensichtlich verborgen bleiben. Sie kann sich lediglich als Objekt eines Prozesses begreifen, in welchem sie keine eigenständige Rolle spielt und ihr Unbehagen folgende Gestalt annimmt:

In den letzten zwei, drei Jahren [ist] mein Elan für's Orchester und so weiter doch sehr flöten gegangen. (S. 9, 4)

Ein weiterer Anlaß für dieses Unbehagen ist die Zunahme der Arbeitsbelastungen im Schulorchester. Frau Claas hat ihre Orchester-AG in zwei Gruppen aufgeteilt (Vororchester und großes Orchester) und muß sich in der letzten Zeit besonders im Vororchester „wesentlich mehr reinhängen, damit da überhaupt 'n Ergebnis bei rauskommt“ (S. 22, 15f.):

Wenn ich drei', eh', wenn ich da fünfzehn Kinder habe, die das Instrument noch nich' gut beherrschen, muß ich erstmal mindestens 'ne Viertelstunde nur stimmen und Saiten richten und Plättchen von den Klarinetten angucken und richtig einspannen und was man da alles so als Musiklehrer ja alles machen muß ja. Und dann hab' ich noch grade mal zwanzig Minuten zum Proben übrig oder so. (S. 10, 4ff.)

Zwar hat Frau Claas im Vororchester nicht dreißig, sondern, wie sie sich selbst korrigiert, lediglich fünfzehn Kinder; doch auch für diese - im Vergleich zum

Klassenunterricht - kleine Lerngruppe, ist die Zeit zum Üben bei weitem zu knapp bemessen. Denn „bis die nur mal ... zwei Takte im Viervierteltakt zusammen spielen können, is' ja schon schwierig, das kann ja jeder Musiker nachvollziehen“ (S. 11, 3f.). Also müssen Extraproben angesetzt werden, die nicht nur für die Schülerinnen, sondern auch für die Lehrerin eine Zusatzbelastung bedeuten. Auch hier sperrt sich die Schulleitung und genehmigt keine Anrechnung auf das Stundendeputat.

Zudem nehmen die Unterschiede im Leistungsstand der Instrumentalistinnen des großen Orchesters in der letzten Zeit immer mehr zu. Da heißt es dann,

... überhaupt erstmal die Stücke auszusuchen, die man mit so 'ner gemischten Gruppe spielen kann. Die Stimmen einzurichten, die man mit so 'ner unterschiedlichen eh' Gruppe spielen kann, die einen Klarinettisten können die und die Töne noch nich', da muß man die Stimme wieder umschreiben, ja. Und so is' das doch, also es kost' allein schon mal, das is' viel Mühe. (S. 10, 24)

Auch die Anschaffung der passenden Literatur ist für Frau Claas sehr beschwerlich. Sie „stochert in Verlagskatalogen 'rum“, in Musikbüchereien und bei Musikalienhändlern und fühlt sich alleingelassen, wenn sie neben den Musikstücken für die repräsentativen Aufgaben im Schulleben „mal ein ganz anderes Repertoire haben will ... oder so Erweiterungs- eh' Ergänzungsangebote“ (S. 25, 20ff.). Mit ihrem Vororchester würde sie „auch gern mal so'n bißchen was Poppigeres oder so“ einstudieren (S. 25, 28). Immer wieder aber neue und vor allem attraktive Stücke zusammenzustellen und für eine Aufführung vorzubereiten, „immer wieder irgendwie was anzubieten“, bedeutet für Frau Claas eine Belastung, die sie „im Moment wirklich total auffrißt“ (22, 28ff.). Ihrer Meinung nach haben bspw. Englischlehrer, die in der Mittelstufe auf ihr Workbook zurückgreifen können, trotz zusätzlicher Korrekturen („Die machen das heute doch auch nur noch mit Lückentest“) „wesentlich weniger zu tun“ (S. 10, 39).

Auch Regina Nau wird unmittelbar zu Beginn ihrer Tätigkeit als Studienrätin an der Förderstufe einer Haupt- und Realschule mit zusätzlichen Aufträgen konfrontiert. Doch anders als Jutta Claas fühlt sie sich durch die „sehr große[n] Erwartungen“ ihres Schulleiters, ein Schulorchester einzurichten und in der Öffentlichkeit Musikstücke zu präsentieren, unter Druck gesetzt (S. 10, 33f.):

[Er] hatte immer gesagt, „Naja, vielleicht könn' wir da mal 'ne kleine Kantate aufführen“, und ich wußte gar net, was er meint. (S. 10, 35f.)

Zunächst versucht sie, sich um diesen Auftrag „herumzumogeln“ und gründet einen kleinen Singkreis, dessen Auftritte sie selbst jedoch als „kläglich und jämmerlich“ empfindet (S. 10, 38). Durch die Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Hauptschullehrerin gelingt es ihr nach einiger Zeit, sich ein realistisches Bild über die Lehr- und Lernbedingungen der Förderstufe und die musikalischen Fähigkeiten ihrer Schülerinnen zu verschaffen, die ja im Gegensatz zu Gymnasialschülerinnen zumeist über keine private musikalische Vorbildung verfügen. Indem sie ihren Singkreis fächerübergreifend mit dem Unterricht in 'Englisch' verbindet, wird Frau Nau den örtlichen Gegebenheiten gerecht und kann übersteigerte Erwartungen ihres Schulleiters hinsichtlich des Aufbaus eines Schulorchesters zurückweisen („Da hab' ich den [Schulleiter] nich' mehr so ernst genommen“ S. 12, 14). Mit der Reduzierung ihrer eigenen Ansprüche bearbeitet sie zugleich ihre Zweifel an der eigenen schulmusikalischen Kompetenz: Ihr Singkreis bietet ja, gemessen am Ausbildungsstandard der Musikhochschule, nur ein bescheidenes Niveau, das aber - wie sie nun erkennt - dem Unterricht in der Förderstufe einer Hauptschule angemessen ist.

Nach der Geburt ihres ersten Kindes und einem halbjährigen Mutterschaftsurlaub läßt sich Frau Nau an eine schulformbezogene Gesamtschule versetzen („Da bin

ich da weggegangen ... Da wollt' ich nich' mehr da [an der Hauptschule] arbeiten.“ (S. 12, 15). Das Angebot, an ein städtisches Gymnasium zu wechseln, schlägt sie aufgrund ihrer Abneigung gegenüber der Erfüllung repräsentativer Aufgaben im gymnasialen Schulleben aus. Doch auch an der Gesamtschule wird sie sehr bald mit dieser Erwartung konfrontiert:

Das war am Anfang immer so, hatte ich immer das Gefühl, der [Schulleiter] akzeptiert mich nicht, der denkt, ich bin ein bißchen bescheuert oder so. Der hat immer so anklingen lassen - nicht direkt - aber hat anklingen lassen: „Ja, der Fachbereich Musik, das ist ja alles irgendwie gar nicht so gut wie in x-Stadt. Da machen die ja so... Machen Sie doch auch mal!“ Oder, da habe ich immer gedacht: Mein Gott, was will der Mann eigentlich? Der macht mich wahnsinnig. (Mhm). Also, man stand immer unter so einem Druck. Und dann mit dieser Schulband konnte man sich dann profilieren, und irgendwann hat er es dann mal kapiert: „Aha, sie hat doch was. Sie können ja was.“ (Z. 900ff.) (5)

Bevor ich im nächsten Kapitel auf den Umgang mit widersprüchlichen Problemstellungen in diesem Bereich des Schulalltags von Musiklehrerinnen und -lehrern eingehe, sollen die grundlegenden Widersprüche bei der Erfüllung zusätzlicher Aufträge an die Schulmusik zunächst noch einmal in einer Dilemma-Analyse zusammengefaßt werden:

- Einerseits erhalten Musiklehrerinnen den Auftrag, „große Aktionen zu veranstalten“, Konzerte zu organisieren, die sich „toll anhören“ (Frau Claas), Schulfeste ornamental auszuschnücken und die Schule in der Öffentlichkeit zu präsentieren;
- dem stehen andererseits Schwierigkeiten bei der Einrichtung verlässlicher Strukturen für die Chor- und Orchesterarbeit gegenüber, um bspw. diese fächerübergreifende Arbeit zu organisieren: Schulleiter und Kolleginnen scheinen aus Sicht der Musiklehrkräfte selten eine Vorstellung davon zu haben, „wieviel Arbeit das ist, so eine Aufführung zu organisieren“ (Frau Nau); notwendige zusätzliche Übungsstunden - bedingt durch den Rückgang instrumentaler Vorkenntnisse der heutigen Schülergeneration - werden nicht gewährt, Chor- und Orchesterfreizeiten behindert, die Ensemblesätigkeit gar als „reine Erholung“ abqualifiziert (Frau Claas).
- Einerseits sind Musiklehrkräfte gewöhnt, musikalische Darbietungen in mehrwöchigen Proben sorgsam zu erarbeiten und vorzubereiten und dabei auf ein bewährtes Repertoire zur musikalischen Fei ergestaltung zurückzugreifen;
- andererseits ist der Umgang Jugendlicher mit Musik heutzutage eher flüchtig, von jeweiligen (musikalischen) Stimmungen beeinflusst, selten produktorientiert und kaum über einen längeren Zeitraum angelegt.
- Einerseits sind Musiklehrerinnen frühzeitig in die Rolle des Künstlers / der Künstlerin einsozialisiert worden, der/ die sich bei Konzertveranstaltungen in ihrer jeweiligen Individualität präsentiert, um professionellen Anforderungen öffentlicher Darbietungen zu genügen;
- im Schulalltag stehen die Lehrkräfte jedoch andererseits vor der Aufgabe, Schulkonzerte gemeinsam zu organisieren, die fachgebundene Kommunikation zu pflegen, Konkurrenz hintanzustellen und Chancen des Lernens von Fachkolleginnen wahrzunehmen.

„Lösungen“ - Strategien

Beide Lehrerinnen bearbeiten die dilemmatischen Strukturen, die sich in ihrem Klassenmusikunterricht bzw. durch zusätzliche Aufträge der Schulleitung ergeben, in ganz unterschiedlicher Weise.

Frau Claas schlägt den Weg der Selbstdistanzierung ein, indem sie dilemmatische Situationen ihres Klassenmusikunterrichts ironisierend als „lustige Geschichte“ abhakt. Damit verhindert sie jedoch u.a. die Bearbeitung der Unterrichtsstörungen. Sie sieht keinerlei Anlaß, über die Modifikation eines möglicherweise überholten Unterrichtskonzeptes, auf das Schülerinnen mit mehr oder weniger produktiven Nebentätigkeiten reagieren, nachzudenken. Der in anderen Schulklassen und Unterrichtssituationen bewährte Vortrag, unterstützt durch den Einsatz moderner Unterrichtsmedien wie CD-Player und Overheadprojektor, räumt ihren Schülerinnen Mitwirkungsmöglichkeiten am unterrichtlichen Geschehen nur insofern ein, als sie vor die Klasse treten und den Ablauf eines Musikstückes mit dem Taktstock an einer Folie nachvollziehen sollen. Nach Einschätzung der Lehrerin macht dies den Schülerinnen meistens „ziemlich viel Spaß“ (S. 13, 11). In der beschriebenen Unterrichtsstunde kommt es jedoch zu einer Störung des erprobten Unterrichtsablaufs. Frau Claas hat übersehen, daß die Akzeptanz ihrer Unterrichtsgestaltung in der einen Klasse keine Garantie für ein positives Feedback auch in der anderen Klasse bietet, entsprechende Generalisierungen also nicht mit der heterogenen und stets im Wandel begriffenen Schülerschaft vereinbar sind. Zudem fällt auf, daß die Kommunikation in ihrem Klassenraum wie in einer Einbahnstraße verläuft („Ich hab’ da was erklärt an der Folie und hab’ mit den Schülern weiter Unterrichtsgespräch [geführt]“ S. 13, 21). Selbst nach Entdeckung und Beseitigung der Störung findet offensichtlich kein wechselseitiger Diskurs zwischen Lehrerin und Schülerinnen statt. Eine Suche nach bzw. Bearbeitung von Gründen für 'abweichendes' Schülerverhalten wird damit verhindert. Frau Claas stellt mit Hilfe einer Strafaktion ihre Ordnung im Klassenraum wieder her. Nach ihrer Einschätzung sichert sie auf diese Weise für den Rest des Schuljahres einen störungsfreien Verlauf ihres Unterrichts-vorhabens: Ende ihrer 'Story'.

Anders als Jutta Claas ist Regina Nau im Klassenmusikunterricht bemüht, eine Mittlerfunktion zwischen verschiedenen musikalischen Kulturen einzunehmen, indem sie einerseits ihren Schülerinnen Gelegenheit gibt, sich musikalisch auszudrücken, andererseits aber auch an sie 'Fremdheitszumutungen' in Form von älterer Popmusik heranträgt, in diesem Falle verstanden als Wurzeln der Rockmusikgeschichte.

Ihre damit intendierte Transzendenz etablierter Kulturtechniken und Bildungsgüter ist somit im Spannungsfeld schülerorientierter Regressions- und potentiell subjektiv irrelevanter Progressionsprozesse angesiedelt. Letztere verlangen von der Lehrerin

- zum einen sehr viel pädagogisches Geschick, um die Schülerinnen für die Mitarbeit am jeweiligen Gegenstand zu interessieren,
- und zum anderen einen hohen Kompetenz- und Wissensvorsprung, dem sie allerdings angesichts der vielfältigen außerschulischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten gerade auf dem musikalischen Sektor - trotz ihrer Bereitschaft zu einem 'life long learning' - immer weniger genügen kann.

Frau Nau illustriert diese Situation anhand einer Unterrichtsstunde, in welcher aktuelle Hits vorgestellt und nachgesungen wurden:

Und das ging auch zwei Lieder echt nett, und plötzlich merkte man, sie hatten keine Lust mehr - besonders so die Jungs aus der letzten Bank nicht. Und die fingen dann an, so unheimlich zu grölen, und dann mit den Händen auf den Tisch zu kloppen, und das fand ich nicht gut, hab' ich mich beschwert und habe es ihnen gesagt, und das fanden sie irgendwie auch

wieder nicht gut, und da haben die also versucht, wirklich das dauernd massiv zu stören.

Angesichts der Dynamik spezifischer globalisierter Musikkulturen, die sich als Symbolfigur der fortgeschrittenen Moderne fast unbegrenzt steigern, gelingt es der Lehrerin - trotz guten Willens - kaum noch, die notwendigen Orientierungsleistungen zu erbringen, um an die musikalischen Lebenswelten ihrer Schülerinnen anzuknüpfen.

Mit dem Ausweg der Öffnung ihres Unterrichts, d. h. ihrem Versuch, zwischen den unterrichtlichen Vorgaben des Rahmenplanes und dem Zulassen von Abweichungen aufgrund von spezifischen Vorerfahrungen der Schülerinnen eine Balance herzustellen, gerät Frau Nau in eine Situation, die ich als „paradoxe Dynamik der Interaktion“ (Combe/Buchen 1996, S. 277) bezeichnen möchte. Diese stellt letztendlich auch die hoheitsstaatliche Aufgabe der Selektion durch die Erteilung von Zeugnisnoten in Frage, die ja aus der Sicht der Schülerinnen im Fach Musik vermutlich als Disziplinierungsstrategie seitens der Schule und ihrer Lehrkräfte eingeschätzt wird.

Auch hinsichtlich der zusätzlichen Aufträge an die Schulmusik, die beiden Lehrerinnen bei Dienstantritt von ihren Schulleitern erteilt werden, sind ganz unterschiedliche ‚Lösungs‘ - Strategien zu beobachten:

Für Jutta Claas ist die scheinbare ‚Passung‘ zwischen der biographisch bedingten Präferenz der Kunstmusik und der Selbstverortung in fremdbestimmten Handlungsräumen zunächst richtungsweisend. An dem Traditionsgymnasium, dem sie nach dem zweiten Staatsexamen zugewiesen wird, ist ihr persönliches musikalisches Profil anfänglich sehr willkommen. Die Lehrerin ist in ihrer Ausbildung auf die Einhaltung traditioneller musikalischer Wertmaßstäbe geschult worden, hat sich die Musik als ein Handwerk auf hohem künstlerischen und wissenschaftlichen Niveau angeeignet, ist in der Lage, ein Orchester zu leiten und Konzertaufführungen zu exekutieren. Dementsprechend fügt sie sich blindlings den Aufträgen ihres Schulleiters, zur musikalischen Profilbildung seiner Schule beizutragen und beginnt ihre Arbeit als Studienrätin mit großem Elan. Durch diesen signifikanten Anderen erfährt sie selbstwertsteigernde Anerkennung und Bestätigung. Seine Würdigung ihrer Orchestertätigkeit und seine Äußerung, daß Musiklehrer aus der Masse der übrigen Lehrer herausragen, verleihen ihr zunächst unerschöpfliche Kraftreserven, so daß familiäre Belastungen sekundär werden. Selbst die Geburt ihrer drei Kinder hindern Frau Claas nicht, ihren Dienst in der Schule jedes Mal schnellstmöglich wieder aufzunehmen.

Im Laufe der Jahre wird die Arbeit mit dem Schulorchester für Frau Claas jedoch zu einer immer größeren Belastung. Zwei Stunden Orchesterprobe in der Woche reichen aufgrund des Rückgangs privaten Instrumentalunterrichts ihrer Schülerinnen kaum mehr aus, um bspw. ein Schulkonzert mit einem attraktiven Programm vorzubereiten. Extraproben - zumeist am freien Samstagvormittag - müssen eingeschoben werden. Sah Frau Claas die Orchesterarbeit in ihrer Berufseinstiegsphase noch als Möglichkeit, zu ihren Schülerinnen intensive Beziehungen herzustellen, so hat sie heute das Gefühl, daß die Beanspruchung dieses Arbeitsbereichs sie „im Moment wirklich total auffrißt“ (S. 22, 31), was zur Folge habe, „daß man einfach überhaupt nich‘ mehr dazu kommt, seinen andern Kram richtig aufzuarbeiten“ (S. 21,25f.):

Ja, wenn man n‘ Konzert vorbereitet, dann muß das gut sein, dann muß das noch mal extra geprobt werden, und dann bleibt erstmal für zwei, drei Wochen der restliche Kram einfach so liegen, und man lebt dann so sozusagen von der Substanz und unterrichtet so, wie man eigentlich schon immer unterrichtet hat, ja. Anstatt sich mal was Neues oder was so zu überlegen, ne‘. (S. 21. 34ff.)

Zusätzlichen Verdruß bei der Planung von Schulkonzerten bereitet ihr die mangelnde Kooperation der Musiklehrer ihrer Schule, wobei möglicherweise auch unterschiedliche Stilrichtungen eine Rolle spielen - hat doch ein junger Musikkollege bspw. das traditionelle Bläser-Ensemble inzwischen in eine Big-Band umgewandelt, von Frau Claas leicht abfällig als „was Big-Bandartiges“ (S. 9, 27) charakterisiert:

Wir machen jeder unseren Kram für uns alleine, machen aber gemeinsame Konzerte. Und das führt dann da zu Spannungen, Reibungen, Reibungspunkten, schon alleine die Programmfolge is 'n Diskussionspunkt, wer wann spielt, und eh' wessen Schüler eh' die besten Stellen haben, oder was weiß ich. (S. 9, 17ff.)

Offensichtlich ist auch im Berufsalltag gestandener Schulmusiker noch bedeutsam, daß sie von Kindheit an mit den Leitbildern der besten Geigerin, des besten Klavierspielers etc. konfrontiert wurden und sich bei jedem öffentlichen Auftritt an ihren Mitspielern messen mußten bzw. von Zuhörern, Eltern, Lehrern beurteilt und verglichen wurden. Frau Claas empfindet diese Rivalität als sehr belastend, insbesondere, wenn sie mit ihren Kolleginnen zur Vorbereitung von Aufführungen auf Chor- und Orchesterfreizeiten fährt, „und dann sitzt man da mit allen zusammen und versteht sich nich'. Das is' schon irgendwie ziemlich hart“ (S. 9, 35f.). Sie resümiert:

Also, wenn man, wenn man so eng Zusammenarbeiten muß, wegen Konzertplanung und eh' und und so eigentlich auf Teamwork angewiesen is', und dann klappt das nich', und es gibt ständig Stunk deswegen, und das macht einen also sehr sehr unzufrieden. (S. 23, 6ff.)

Als berufliche Perspektive scheint im Moment für Frau Claas nur noch die Möglichkeit gegeben zu sein, sich aus diesem, sie inzwischen so belastenden Bereich der Ensembleleitung, zurückzuziehen:

Wenn ich aber auf lange Sicht sehe, daß ich diese beiden AG's weitermachen muß, und daß keiner kommt, der da einem was eh' abnimmt, dann werd' ich das auf Grund von irgendwelchen Krankheiten oder so versuchen abzugeben. Also ich kann das irgendwo nich' mehr. (S. 23, 16ff.)

Im Gegensatz zu Frau Claas ist für Frau Nau die Zusammenarbeit mit Kolleginnen eine wichtige Erfahrung, die ihr hilft, dilemmatische Situationen im Bereich zusätzlicher Aufträge an die Schulmusik zu bewältigen. Von einer Kollegin, die als erfahrene Hauptschullehrerin handlungsorientierten Unterricht bevorzugt, schaut sie sich manches ab, u. a. die Organisation des Klassenmusizierens, die bühnenwirksame Gestaltung von Schulkonzerten und insbesondere die Einrichtung einer Schulband:

Und das wußte ich alles nicht, habe ich in Grünstadt [Musikhochschule] alles nicht gelernt, keine Ahnung. (Z. 87)

Regina Nau verschweigt jedoch nicht, daß sie sich anfangs manchmal „ein bißchen im Schatten ihrer Kollegin“ fühlte und gedacht hat:

Mein Gott, wenn du die Frau Schwarz vor der Nase hast, irgendwie kommst du dir völlig blöde vor, ne'? Das war so die andere Seite. (Z. 894f.)

Konkurrenzhaftere Erlebnisse versucht Frau Nau durch ihre persönliche musikalische Weiterentwicklung, bspw. durch den Eintritt in ein außerschulisches Rock-Ensemble auszugleichen („Weil das mein Traum eigentlich war, in 'ner Rockband zu spielen und auf der Bühne zu sein.“ S. 15, 29f.). Auf einer Bühne zu stehen,

durch ihre Musik - „mal schneller oder langsamer, mal härter oder weicher“ - das Publikum zu beeinflussen, stärkt ihr Selbstbewußtsein und vermittelt ihr eine kompensatorische Gegenerfahrung zu ihrer Situation als Schulmusikerin:

Also, das hat mein Selbstbewußtsein, also mein eigenes gestärkt, und da hatte ich das Gefühl, ich bin lockerer und lustiger oder so. Vorher war ich so ein bißchen gedrückt manchmal und hatte das Gefühl, es läuft alles nicht, und ich habe es schleifen lassen ... Durch diese Band habe ich mich etwas verändert, und da hatte ich irgendwie bessere Ideen, so. Die flogen mir dann zu, ne'. (Z. 876ff.)

Frau Nau gibt einer kleinen Gruppe interessierter Schülerinnen in einem Nachmittagsangebot zunächst die Möglichkeit, Musikinstrumente auszuprobieren. Nach und nach entsteht ein Ensemble, das inzwischen auch Programme für öffentliche Auftritte erarbeitet. Bei der Auswahl der Musikstücke kommt es jedoch immer wieder zu Konflikten. Wenn die Lehrerin ein Repertoire für Schulfeste oder Kulturereignisse in der örtlichen Gemeinde vorschlägt und durchzusetzen versucht, das sich eher am Musikgeschmack eines Erwachsenen-Publikums orientiert, gerät sie bei ihren Schülerinnen leicht in den Verdacht, autoritär zu sein:

Da gab es auch viel Streit und viel Ärger und ach, das ging nicht ohne Kämpfe ab, und dann haben sie mich auch beschimpft, ich würde ihnen autoritär die Stücke aufzwingen, sie wollten die Oldies gar nicht spielen, und ich habe gesagt: „Ich muß hier Weihnachten oder beim Frühlingskonzert was bieten, wir können nicht nur Punk spielen. Es geht einfach nicht. Es sitzen da Großeltern (lacht), und da müssen wir uns ein bißchen im Rahmen halten.“ (Z. 260ff.)

Frau Nau versucht, einen generationsüberbrückenden Mittelweg zwischen den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und den Erwartungen eines Erwachsenenpublikums einzuhalten, eine auch zeitlich aufwendige Anforderung:

Stücke suchen, durchhören, mit ihnen durchhören; gucken, was geht, was ist machbar? Was können sie? Was wollen sie gern, aber können sie nicht? Was können sie, aber hört sich nicht gut an? Was hört sich gut an und können sie? (Z. 256)

Auch wenn in der Schulband „nicht alles nur toll“ sei (Z. 288), hält Frau Nau diesen Arbeitsbereich für das Image der Schulmusik und insbesondere hinsichtlich ihres eigenen Profils als Schulmusikerin für sehr wichtig. Daß die Schulband inzwischen gut etabliert sei, habe auch Auswirkungen auf ihren Umgang mit Schulleitung und Kolleginnen. Heute könne sie gegenüber ihrem „Chef“ schon mal im „lockeren Umgangston“ äußern: „Also, wir brauchen jetzt eigentlich doch mal einen neuen [E-]Baß wieder, ne?“ (Z. 912f.) Und im Kollegium habe sie früher immer das „unangenehme Gefühl“ gehabt (Z. 994), nicht anerkannt zu sein, in einer Ecke zu sitzen, aus der sie nicht herauskam:

Du weißt zwar alles und denkst immer: Mein Gott, wie kann ich es nur deutlich machen? Und es geht nicht. Und die haben alle keine Ahnung von Musikunterricht und so, ne? (994ff.)

Ihr kam bspw. zu Ohren: „Ja, die [Musiklehrer] machen ja nichts“, was Frau Nau damals sehr erbost habe („Haben selber keine Ahnung, machen selber alle nichts und wollen irgendwas geboten kriegen, was weiß ich, auf dem Frühlingskonzert.“ Z. 1003f.); denn kaum jemand könne einschätzen, „wieviel Arbeit das ist, so eine Aufführung zu organisieren“ (Z. 1006f.). Heute habe sie keine Scheu mehr, bspw. in

der Lehrerkonferenz die Verpflichtung einer Unterhaltungsband für das Schuljubiläum durchzusetzen:

Also, so Sachen zum Beispiel, die hätte ich vor sieben, acht Jahren nicht so gebracht. Die hätte ich nicht gemacht. Hätte ich auch die Idee gehabt zwar, aber ich hätte es nicht umgesetzt, weil ich gedacht habe, ich hätte keine Lobby. Und ich weiß jetzt, daß der Chef auf meiner Seite ist, und er erwartet von mir, daß ich das anständig präsentiere daß es ankommt. Wenn ich dafür zu doof bin, dann geht es natürlich nicht. Also, ich muß das können, das erwartet er von mir. Und wenn ich das kann, ist es okay, dann läuft der Laden. Und wenn ich es nicht kann, dann merke ich, dann wird die Stimmung schlechter. (Z. 977ff.)

Die Biographieträgerin rekurriert auf biographische Ressourcen der Problembearbeitung, die sie in ihrer Anfangserzählung thematisiert hatte. Damals verbrachte sie ihre freie Zeit hauptsächlich am Klavier, konnte sich „nich' richtig äußern“ (S. 2, 20f.), die Erlebnisse ihrer musikalischen Welt mit niemandem teilen. Als Studentin machte sie erstmals die Erfahrung, daß die Darlegung eigener Erlebens- und Sichtweisen durchaus auf Akzeptanz stoßen kann. Heute spürt sie als Lehrerin die Erwartung der Öffentlichkeit, daß sie etwas aus ihrer musikalischen Welt mitteilt, bspw. ein Schulkonzert veranstaltet. Der biographische Wandel ist augenfällig: Während Regina Nau als Schülerin in ihrer geschlossenen Welt verharrte, ohne einen Ausweg zu sehen, greift sie heute auf die Unterstützung signifikanter Anderer zurück und präsentiert sich und ihre Musik in der Öffentlichkeit. Sie resümiert ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit der Schulband:

Das ist also eine Sache, da muß man wirklich Spaß dran haben. Es ist viel Arbeit und auch Enttäuschung. (Z. 285f.)

Schlußbemerkungen

Nach meiner Auffassung sind Musiklehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln, das in einem Spannungsfeld von Kultur- und Generationskonflikten angesiedelt ist, mit besonders vielfältigen widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, so bspw. mit Problemen,

- die sich aus der Spannung zwischen dem Auftrag zur Vermittlung von tradiertem (Kultur-)Wissen und seiner Umsetzung durch klassisches Lehrlernen ergeben,
- und die durch eine an der Lebenswelt der Schülerinnen orientierte Unterrichtsgestaltung bedingt sind.

Eine Möglichkeit zur Bearbeitung der hierbei auftretenden komplexen Problemsituationen liegt m. E. in der Sichtbarmachung der in ihnen zunächst verborgenen Widersprüche und Spannungsverhältnisse durch eine Dilemma-Analyse, wie sie in dem vorliegenden Aufsatz versucht wurde. Das Wissen, nicht in ein persönliches, sondern in ein fachspezifisches Dilemma verstrickt zu sein, dessen Bearbeitung keinen eindeutig 'richtigen' Weg beinhaltet, könnte wesentliche Entlastungseffekte zeitigen.

Darüber hinaus hätte das Erkennen arbeitsplatzspezifischer Kernprobleme und die Einsicht in nur bedingt realisierbare 'Lösungen' möglicherweise zur Folge, daß Lehrerinnen und Lehrer keine 'kurzschlüssigen' Handlungsstrategien entwickeln, sondern den Unwägbarkeiten ihres Berufsalltages mit situationsspezifisch passenden und stets neu zu definierenden Balanceakten zu begegnen versuchen.

Fußnoten:

- (1) Alle Namen wurden zur Anonymisierung maskiert.
- (2) LehrerInnen für das Fach Musik müssen ihr Studium an einer Musikhochschule durch das Studium eines wissenschaftlichen Beifachs an einer Universität ergänzen.
- (3) Die in der Praxisforschung angesiedelte Dilemma-Analyse umfaßt in meiner Datenauswertung die Rekonstruktion und Beschreibung dilemmatischer Phänomene. Der dritte Analyseschritt, die Entwicklung und Erprobung angemessener Umgangsweisen, ist mit Bezug auf die berufsbiographischen Erfahrungen der von mir interviewten Lehrerinnen Gegenstand des dritten Kapitels.
- (4) Die Zitate stammen aus den Interviews mit den Lehrerinnen Claas und Nau.
- (5) Zeilenangaben ohne vorangestellte Seitenangaben beziehen sich auf das ein halbes Jahr später mit Frau Nau geführte Nachinterview.

Literaturangaben:

- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn 1987.
- Combe, A./Buchen, Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim 1996.
- Holzkamp, K.: Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musizieren. In: Olias, G. (Hrsg.): Musizieren: Aneignung des Unbekannten (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 15) Essen 1994, 87-109.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Hansmann, W.: Musiklehrer: Thomas Fischer und Regina Nau
In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//hansmann_musik_ofas.pdf,
13.08.2015