

Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms „Jedem Kind ein Instrument“¹

Zusammenfassung

Die Heterogenität von Lerngruppen stellt eine der bedeutsamsten Herausforderungen für die Gestaltung von Unterricht dar. Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis einer musikpädagogischen Interviewstudie erschlossen, wie Lehrende in dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“ die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen. Dabei stellt sich heraus, dass die Eindrücke der befragten Lehrenden von den Erstklässlerinnen und Erstklässlern wesentlich durch ihre Vermutungen über das jeweilige Elternhaus geprägt sind. Zudem gibt es in den Interviews mit den Probandinnen und Probanden deutliche Hinweise auf die „Ambivalenz der Anerkennung“ (Balzer/Ricken 2010). Bei einer genaueren Betrachtung der Rahmenbedingungen des musikpädagogischen Programms erweist sich, dass sich die Lehrenden in Bezug auf die Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler in einem Dilemma befinden, das u. a. mit dem schulischen Kontext des musikpädagogischen Programms zu tun hat.

Schlagwörter: Musikpädagogik; Heterogenität; Lehrendenforschung; Grounded Theory Methodologie

Music Educational Perspectives on Heterogeneity and the Ambivalence of Recognition. Results of a Qualitative Interview Study with Teachers in the Program “An Instrument for Every Child”

The heterogeneity of learning groups is considered to be one of the most demanding challenges when organising lessons. In the following article, an interview study with music teachers will be taken as a basis to determine how these teachers perceive the heterogeneity of their students within the music education program “An Instrument for Every Child”. It is shown that the teachers’ impressions of their first grade students are significantly influenced by their assumptions about each student’s family background. Furthermore, the interviews with the teachers reveal significant evidence concerning the “ambivalence of recognition” (Balzer/Ricken 2010). A thorough examination of the overall framework of the music education program reveals that, concerning the educational support of their students, the teachers are faced with a dilemma determined by the scholastic context of the music education program itself, among other things.

Keywords: music education; heterogeneity; teacher research; grounded theory

1 Der vorliegende Beitrag baut auf der Veröffentlichung Niessen 2013c auf, indem er eine der dort thematisierten Kategorien in den Mittelpunkt stellt, ausdifferenziert und in fachdidaktischer Perspektive zuschärft.

1. Einleitung

Über den Umgang von Lehrenden mit der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler² und über die „Ambivalenz der Anerkennung“ (Balzer/Ricken 2010: 46) gibt es in den Erziehungswissenschaften eine intensive Diskussion. Im vorliegenden Beitrag werden diese beiden Themen aus einer musikpädagogischen Perspektive betrachtet: Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurden Lehrende des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“ (= JeKi) befragt. Es steht in der Tradition einer Reihe von Programmen, die unter diesem oder ähnlichen Namen Grundschulern praktische Erfahrungen mit Musikinstrumenten ermöglichen. Die nordrhein-westfälische Ausprägung von JeKi, von der im folgenden Beitrag die Rede ist, weist zwei Besonderheiten auf, die sich für die hier entfaltete Thematik als folgenreich erweisen werden: JeKi soll nicht nur Begegnungen mit Musikinstrumenten erlauben, sondern zielt letztlich auf Instrumentallernen ab und erhebt gleichzeitig den Anspruch, möglichst „allen“ Kindern kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.³ Wie unter einem Brennglas werden angesichts dieser Zielsetzungen Dilemmata hervortreten, in denen sich die JeKi-Lehrenden wiederfinden und die mit der Wahrnehmung von Heterogenität und der „Ambivalenz der Anerkennung“⁴ in einem engen Zusammenhang stehen.

Angeregt durch das Programm „El Sistema“, einem dichten Netz von Musikschulen in ganz Venezuela, wurde 2010 auf Betreiben der nordrhein-westfälischen Landesregierung ein Pilotvorhaben der Bochumer Musikschule auf das ganze Ruhrgebiet ausgedehnt: Im Wesentlichen handelt es sich dabei um eine Zusammenarbeit von Musikschulen und Grundschulen ergänzend zum regulären Musikunterricht mit dem Ziel, Grundschulern den Zugang zu einem Musikinstrument zu ermöglichen. Im ersten Schuljahr, das gleichzeitig das erste JeKi-Jahr ist, erhalten die Schüler im Klassenverband eine Stunde JeKi-Unterricht, erteilt von einem Tandem aus einer Grundschul- und einer Musikschullehrkraft. In diesem ersten JeKi-Jahr werden den Kindern verschiedene Musikinstrumente vorgestellt; auf dieser Grundlage sollen sie sich für ein Instrument entscheiden, auf dem sie dann ab dem zweiten Schuljahr in kleinen Gruppen unterrichtet werden. Die Teilnahme an JeKi ab dem zweiten Schuljahr ist allerdings freiwillig. Ab dem dritten Schuljahr kommt zum Instrumentalunterricht noch das ‚Ensemble Kunterbunt‘ hinzu, in dem gemeinsam musiziert wird. JeKi endet für die Kinder, wenn sie die Grundschule verlassen.⁵

2 Im Folgenden ist bei einer ausschließlichen Verwendung der männlichen Form die weibliche stets mitgemeint.

3 Hier wird aus Platzgründen nicht weiter auf die Diskussion um Chancengerechtigkeit eingegangen (u. a. Vogt 2009; Vogt 2013). Die Intentionen, die mit JeKi verbunden sind, wurden in Programmstandards festgehalten: https://www.jedemkind.de/programm/mediathek/pdf/120326_programmstandards_2011_2012.pdf [Zugriff: 1.11.2014]

4 Im Folgenden wird dieses wörtliche Zitat (Balzer/Ricken 2010: 46) nicht mehr als solches kenntlich gemacht.

5 Zu Einzelheiten des Programms s. <https://www.jedemkind.de/programm/home.php> [Zugriff: 1.11.2014].

2. Forschungsvorhaben und -methode

Das Verbundvorhaben ‚Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr‘ oder kurz ‚GeiGe‘⁶, auf dessen Forschungsergebnissen der vorliegende Beitrag basiert, fokussiert das erste Schuljahr, also eine Stunde JeKi wöchentlich im Klassenverband. Im Teilprojekt Köln wurden zwölf leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden geführt, die als Grundschul- oder Musikschullehrende an dem Programm JeKi beteiligt waren und Erfahrungen mit dem Tandemunterricht im ersten Schuljahr gesammelt hatten.⁷ Die Daten wurden nach der Grounded Theory Methodologie einzelfallübergreifend kodiert und ausgewertet (s. u. a. Glaser/Strauss 1998; Strauss 1994).⁸ Das Erkenntnisinteresse des qualitativen Forschungsvorhabens richtete sich auf die Frage, wie die Lehrkräfte die Chancen individueller Förderung im ersten Jahr des JeKi-Unterrichts beschreiben und bewerten. In den Interviews und im Prozess der Auswertung gerieten aber aufgrund der Schwerpunktsetzungen der Lehrenden neben den Kontextbedingungen der musikpädagogischen Arbeit auch noch das Lehrendentandem in den Blick, Aspekte der Klassenführung und Fragen rund um den Umgang mit Heterogenität, Zuschreibungen und das Thema Anerkennung. Die beiden zuletzt genannten Aspekte werden im vorliegenden Beitrag schwerpunktmäßig thematisiert.

Im Aufbau des vorliegenden Textes lässt sich die Struktur des Forschungsprozesses nicht nachvollziehen: Tatsächlich wurden erst die Interviews kodiert, wobei mit zeitlicher Verzögerung eine immer genauere Klärung der zentralen Begriffe mit Hilfe entsprechender Literatur erfolgte; erst in der Phase der Theorieerstellung wurde schließlich die (musik-) pädagogische Diskussion gezielt mit der im Forschungsprozess entstehenden materialen Theorie (Glaser/Strauss 1998: 85) verbunden. Dieses Vorgehen verhinderte eine bloße Deduktion theoretischer Kategorien und deren ‚Wiederfinden‘ in den Daten (Strübing 2008). Stattdessen half die theoretische Klärung während der Auswertung dabei, neue Beziehungen zwischen den zentralen Kategorien und ihren Dimensionen zu erschließen. Der Aufbau des Textes folgt aber dem ‚klassischen‘ Aufbau eines Forschungsberichts, indem der Darstellung der Ergebnisse eine Skizze des Forschungsstandes vorangestellt ist, der im vorliegenden Kontext allerdings vor allem als sensibilisierender Theoriehintergrund fungierte. So wird im Folgenden zunächst die pädagogische Diskussion zum Thema Heterogenität skizziert, bevor der Umgang der Lehrenden damit beleuchtet wird, anschließend wiederholt sich dieses Vorgehen im Hinblick auf das Thema Anerkennung. Im Fazit werden beide Themen zusammen

6 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung legte 2008 eine Förderrichtlinie auf, um Forschungsprojekte finanziell zu unterstützen, die Aspekte von JeKi in NRW und JeKi Hamburg, wo es eine Variante gibt, untersuchten. Das hier beschriebene Projekt wurde in diesem Rahmen von 2009 bis 2012 gefördert: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/> [Zugriff: 1.11.2014]

7 Die Interviews wurden von der Projektmitarbeiterin Katharina Lehmann geführt und transkribiert. Zu den Erfahrungen beim Tandemunterricht s. u.a. Lehmann/Hammel/Niessen 2012.

8 Detailliertere Hinweise zum methodischen Vorgehen finden sich in den anderen Veröffentlichungen zum Projekt: Lehmann/Hammel/Niessen 2012; Niessen 2013a; Niessen 2013b; Niessen 2013c.

betrachtet; im Ausblick schließlich geht es um die Bedeutung der hier in einem musikpädagogischen Kontext gewonnenen Erkenntnisse über diese Disziplin hinaus.

3. Heterogenität

3.1 Forschungsstand zum Thema Heterogenität

In der pädagogischen Literatur wird der Begriff der Heterogenität in sehr unterschiedlicher Weise diskutiert. Heterogenität soll, so der Tenor vieler Autoren, in pädagogischen Kontexten unbedingt als positiv wahrgenommen und genutzt werden. Es gibt gleich mehrere schulpädagogische Veröffentlichungen mit dem Titel „Heterogenität als Chance“. Das erhärtet den Eindruck, den Jürgen Budde folgendermaßen formuliert: „Heterogenität erscheint als sakrosankte Heilsbotschaft zur Bekämpfung zahlreicher gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Probleme“ (Budde 2012a, Abschnitt 60). Dabei steckt der Begriff voller Widersprüche und Unklarheiten und ist nicht inhaltlich gefüllt, „... ist doch praktisch alles immer heterogen und different zu etwas anderem“ (Budde 2012b: 526). Ein Problem im schulischen Kontext: Heterogenität wird häufig in Formen von Opposition bearbeitet und als Normabweichung zwischen ‚dem Eigenen‘ und ‚dem Anderen‘ konzipiert. ‚Die leistungsschwachen Schüler‘ beispielsweise oder ‚die Schüler mit Migrationshintergrund‘ stellen Gruppen dar, die zwar als Teil schulischer Heterogenität gesehen, aber vor allem als ‚anders‘ etikettiert werden (Budde 2012b: 527). An dieser Beobachtung wird deutlich, dass Heterogenitäten immer im Hinblick auf bestimmte Themen konstruiert werden. Wer diese Unterschiede festschreibt, ist eine Machtfrage, genauer: eine Frage der Deutungsmacht. „Das heißt, dass in sozialen Praktiken – sozusagen ‚vor Ort‘ – ... entschieden wird, was als Differenz wahrgenommen und entsprechend bewertet wird“ (Budde 2012b: 534-535). Marita Kampshoff formuliert diesen Umstand noch schärfer: „Ausgehend von Differenzen werden ... gesellschaftliche Hierarchien gebildet“ (Kampshoff 2009: 38-39). Heterogenität wird in Bezug auf Schule häufig auf zwei Ebenen bezogen: die soziokulturelle und die schulleistungsbezogene (Budde 2012b: 533). Budde bezeichnet den Umstand, dass Schule Unterschiede auf der soziokulturellen Ebene minimieren soll, aber gleichzeitig leistungsbezogene Unterschiede zur Rückmeldung und Selektion permanent herstellt, etabliert und nutzt, als eine folgenreiche, „grundlegend antinomische“ Struktur von Schule, die „nicht durch pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgelöst werden kann“ (Budde 2012b: 534). Lehrende agieren permanent in dieser Spannung.

In der Literatur stößt man an verschiedenen Stellen auf eine negative Einschätzung des Lehrerhandelns in Bezug auf den Umgang mit der Heterogenität ihrer Schüler. Klaus-Jürgen Tillmann macht eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Tillmann 2007: 25) in der bundesdeutschen Lehrerschaft aus. Sabine Reh attestiert den Lehrenden, sie könnten „... anscheinend nicht besonders gut mit heterogenen Lernvoraussetzungen in den Gruppen umgehen“ (Reh 2005: 76). Sie benennt zwar historisch-institutionelle Gründe in diesem Zusammenhang als bedeutsam, aber letztlich bleiben doch die Lehrenden dafür verantwortlich, ob und wie ihr Umgang mit Heterogenität gelingt. Wenn der Begriff der Heterogenität so positiv aufgeladen ist wie in der derzei-

tigen schulpädagogischen Debatte, führt die Suche nach Gründen für das vermeintliche Misslingen eines angemessenen Umgangs mit Heterogenität zu einer Suche nach dem oder den ‚Schuldigen‘. Diese normative Dimension des Begriffs muss im Rahmen empirischer Untersuchungen sorgfältig reflektiert werden.

Es gibt aber noch eine ganz andere Perspektive auf den Umgang von Lehrenden mit Heterogenität. Jürgen Budde weist darauf hin, dass Lehrer selbst beteiligt sind an der Herstellung von Heterogenität, am „doing difference“ in der Schule: Er plädiert „für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als ‚Tatsache‘ begreift, sondern als einen ... Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“; diese Differenzierungspraktiken könnten „empirisch rekonstruiert“ werden (Budde 2012b: 522). Dabei gerät nicht nur Heterogenität in den Blick, sondern Vorstellungen „über Differenz (und damit Vorstellungen darüber, was als heterogen gilt)“ (Budde 2012b: 531). Dieser Gedanke knüpft an den Ansatz von Candace West und Sarah Fenstermaker an, die das alltägliche „doing difference“ in ethnomethodologischer Perspektive beschreiben. Sie betrachten „difference“ als „an ongoing interactional accomplishment“ (West/Fenstermaker 1995: 9). Unterschiede werden also verhandelt und hängen stark von dem jeweiligen sozialen Kontext ab. Jede Differenzierung wird dabei auf Basis einer Differenzlinie hergestellt; das Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzlinien wird als „Intersektionalität“ bezeichnet. Wie wirkmächtig Intersektionalitäten sein können, lässt sich studieren an dem sprichwörtlichen ‚katholischen Arbeitermädchen vom Lande‘, das noch vor 50 Jahren als Inbegriff der Chancenlosigkeit galt. Heute betrifft das eher ‚männliche Hauptschüler mit Migrationshintergrund in urbanen Räumen‘. Solche Intersektionalitäten sind zunächst einmal ‚nur‘ Beschreibungen, die sogar empirisch abgesichert sein können. Dreht man die Perspektive herum und betrachtet eine Intersektionalität aus der Perspektive einer betroffenen Person, wird aber deutlich, wie stark solche Zuschreibungen Lebenssituationen prägen und Chancen eröffnen oder verwehren können. Für die nun folgende Darstellung der Auswertungsergebnisse soll der Begriff der Heterogenität im Sinne eines „doing difference“, nämlich als deskriptives Werkzeug genutzt werden: Mit seiner Hilfe konnte der Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler genauer analysiert werden.

3.2 Wahrnehmung von Heterogenität durch JeKi-Lehrende

Die befragten Grundschul- und Musikschullehrenden nehmen die Unterschiedlichkeit der JeKi-Schüler deutlich wahr. Aber sie sprechen an keiner Stelle der Interviews abschätzig von Schülern, nur weil sie in bestimmten Hinsichten ‚anders‘ sind als ihre Mitschüler, was von einer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber der Unterschiedlichkeit der Schüler zeugt. Es gibt aber Ausnahmen von dieser Haltung, nämlich in Bezug auf Differenzlinien, die sich auf Merkmale des Elternhauses der Kinder beziehen. Gerade hier konstruieren die Lehrenden nämlich sehr wohl Hierarchien im Sinne von bewerteten Unterschieden. Dabei geht es ihnen vor allem um die Frage, ob die Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, für ihre Chancen auf eine weitere Teilnahme an JeKi förderlich sind. Die Voraussetzungen, die Schüler von zu Hause mitbringen, werden ja in verschiedenen Schulleistungsstudien als entscheidend für ihren Bildungserfolg identifiziert (s. u. a. Baumert/Schümer 2001: 354); den Lehrenden ist

dieser Umstand sicherlich bekannt, weil er in den Medien häufig dargestellt und öffentlich diskutiert wurde, wobei festzuhalten ist, dass die Lehrkräfte im Alltag oft gar nicht über systematische Informationen zum sozio-ökonomischen Status oder zum Bildungsstand der Eltern verfügen. Das trifft auf die Musikschullehrenden noch stärker zu als auf die Grundschullehrenden. Am bedeutsamsten für die weitere Teilnahme der Kinder an JeKi scheint den befragten Lehrenden zu sein, inwieweit Eltern daran interessiert sind, dass ihre Kinder im Rahmen von JeKi ein Instrument erlernen. In diesem Punkt, in Bezug auf das Unterstützungsverhalten der Eltern, beweisen sie ein gutes Gespür: Diese Vermutung deckt sich nämlich mit den Ergebnissen einer quantitativ angelegten Elternbefragung – jedenfalls in der überwiegenden Zahl der Fälle (Busch/Dücker/Kranefeld 2012: 227). Aber die Lehrenden sprechen nicht nur über das Unterstützungsverhalten der Eltern, sondern auch über deren Bildungsstand. Einige Lehrende sind auch hier eher vorsichtig im Konstruieren eines Zusammenhangs zwischen Bildungsnähe bzw. -ferne und dem Verbleiben der Kinder im Programm; häufiger finden sich allerdings Hinweise darauf, dass die Lehrenden durchaus einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsnähe der Eltern und der weiteren Teilnahme der Kinder an JeKi konstruieren. Damit stellen sie eine Intersektionalität her, die – wie sich zeigen wird – für die Kinder folgenreich sein kann.

Nun werden einige Interviewausschnitte exemplarisch angeführt, um die Problematik aufzuzeigen, die mit „doing difference“ in (musik-) pädagogischen Zusammenhängen einhergehen kann. Beabsichtigt ist dabei nicht, die zitierten Lehrenden auf diese Weise zu kritisieren. Vielmehr können vor dem Hintergrund ihrer Äußerungen einige Besonderheiten des JeKi-Programms reflektiert werden. Zudem wird darauf hingewiesen, welch normative Kraft „doing difference“ von Seiten der Lehrenden entfalten kann – dem Hinweis von Paul Mecheril folgend, der in pädagogischen Zusammenhängen besondere Aufmerksamkeit dafür fordert, wer wann zu welchem Zweck Heterogenitäten und Unterschiede herstellt (Mecheril 2003).

Eine Grundschullehrerin beschreibt ein ganzes Bündel widriger Faktoren, die ihrer Ansicht nach die Chancen von Schülern auf das Erlernen eines Instruments mindern, und zwar die Chancen solcher Schüler, *„die vielleicht nicht so einen starken sozialen ... oder auch finanziellen Hintergrund haben“* (GL 4⁹) Wegen dieser Hürden ist die Hoffnung der Lehrenden groß, dass JeKi insbesondere Kindern aus solchen Familien das Erlernen eines Instruments ermöglicht. Allerdings haben die Interviewpartner den Eindruck, dass sich gerade diese Hoffnung nicht erfüllt. Eine Grundschullehrerin beobachtet, dass Schüler, die ihrer Ansicht nach aus *„bildungsfernen“* Elternhäusern stammen, sich aus JeKi *„eher recht schnell rausziehen.“* (GL 12) Ein Musikschullehrer (ML 8) formuliert zusammenfassend seinen Eindruck, dass JeKi gerade an denjenigen Familien vorbeiläuft, die die Unterstützung durch ein solches Programm besonders nötig hätten. Betrachtet man empirische Befunde zu dieser Thematik, ist diese Einschätzung allerdings gar nicht zutreffend. In der Bielefelder JeKi-Studie BEGiN stellte sich heraus: *„Der Sozialindex beeinflusst die Teilnahme am JeKi-Programm nur in geringem Maße“* (Busch/Dücker/Kranefeld 2012: 222). Natürlich geht es hier nicht um den ‚Wahrheitsgehalt‘ der Lehrendenaussagen, vielmehr ist die Konfrontation der Daten deshalb inter-

9 GL steht als Abkürzung für Grundschullehrende, ML für Musikschullehrkräfte.

essant, weil es sich bei diesem Zusammenhang offenbar um eine stabile Annahme bei den Lehrenden handelt, die sich in der Realität gar nicht wiederfinden lässt.

Die Bilder der Elternhäuser in den Köpfen der Lehrenden können aber im Einzelfall sogar dazu beitragen, Chancen von Schülern konkret zu beschneiden, hier: die Chance auf eine weitere Teilnahme am Instrumentalunterricht im zweiten JeKi-Jahr. Eine Musikschullehrerin berichtet davon:

„Ich hatte ein Kind, das Gitarre ausprobiert hat, und, fand ich, das war super! Er hat gleich die Hände gut gehalten und da auch sorgfältig ... ganz genau geguckt, ... sensibel so. Und die Lehrerin sagte: ‚Nee, also bei dem wird das irgendwie keinen Sinn machen.‘ Oder: ‚Die Eltern melden ihn sowieso nicht an.‘ Aber bei dem war das ganz toll! Da würde das klappen!“ (ML 3)

Die Musikschullehrerin – mit ihrem eher kontextfreien Blick – diagnostiziert Chancen für diesen Jungen, die nicht in das Bild passen, das die Grundschullehrerin auf Basis ihrer Erfahrungen mit dessen Eltern konstruiert hat. Die Sorge der Lehrenden, dass gerade dieses Kind ‚bildungsferner‘ Herkunft zu Hause nicht ausreichend unterstützt wird, gerät zur ‚self-fulfilling prophecy‘. Dieses Phänomen ist aus der Forschung zu Schulwahlempfehlungen am Ende der Grundschulzeit bekannt (Neuhoff 2008: 48-51); es spielt aber offenbar auch in JeKi eine Rolle, in einem Programm, das gerade für diejenigen Schüler eine Chance darstellen soll, die von ihren Eltern wenig Unterstützung erhalten. Das erscheint besonders ‚tragisch‘ und zeigt gleichzeitig, wie wirkmächtig die beschriebenen Mechanismen sind. Hier spielen auch die Besonderheiten des JeKi-Programms eine Rolle; dieser Punkt wird am Schluss der Ausführungen noch einmal aufgegriffen.

4. Ambivalenz der Anerkennung

4.1 Forschungsstand zur Ambivalenz der Anerkennung

Aufbauend auf den Ergebnissen zum Umgang mit Heterogenität wird im Folgenden die Schlüsselkategorie ‚Ambivalenz der Anerkennung‘ entfaltet. Als sensibilisierender Theoriehintergrund dient dabei die Spur, die der Musikpädagoge Jürgen Vogt mit dem Hinweis auf das Thema ‚Anerkennung‘ gelegt hat. Er bringt das Thema Heterogenität in Verbindung mit der ‚Theorie der Anerkennung‘ von Axel Honneth (1994). Anerkennung im Sinne Honneths ist Anerkennung eines Individuums in seiner jeweiligen Unterschiedlichkeit und Besonderheit. Vogt betont allerdings, dass diese Form der Anerkennung immer nur als Zielperspektive pädagogischen Handelns fungieren kann und im Alltag gar nicht realisierbar ist. Deshalb sind Formen der „Missachtung“ als Gegensatz zur Anerkennung, so Vogt, „nicht als Abweichung von einer vorgegebenen positiven Norm einzuschätzen ..., sondern als trauriger Regelfall“ (Vogt 2009: 47). Vogt plädiert deshalb dafür, auch im Musikunterricht auf „Unterdrückung und Herrschaft im Bereich der Kultur“ zu achten. Illustrierend führt Vogt einige Klischees in Bezug auf Musik an und verweist abschließend darauf, dass sie im Alltag gar nicht als abwertend erscheinen mögen, sondern durchaus in wertschätzender Absicht formuliert sein können (Vogt 2012: 48).

Auch Nicole Balzer und Norbert Ricken beziehen sich auf Axel Honneth, der Anerkennung als eine Art moralischen Appell versteht. Das, so behaupten Balzer und Rik-

ken, reicht aber nicht aus, um die Bedeutsamkeit von Anerkennung in pädagogischen Zusammenhängen angemessen zu erfassen. Sie sind vielmehr überzeugt von der Notwendigkeit,

„... das pädagogische Handeln selbst ... als ein zwar insgesamt fürsorgliches, aber deswegen notwendigerweise auch ambivalentes, d. h. sowohl bestätigendes als auch negierendes, ermöglichendes als auch einschränkendes und sowohl unterstützendes als auch disziplinierendes Handeln zu begreifen ...“ (Balzer/Ricken 2010: 70).

Sie reflektieren über die Frage, was Anerkennung für die Auseinandersetzung mit ‚Differenz‘ bedeutet, nämlich „... dass Anerkennung selbst immer auch das herstellt und einsetzt, was sie anerkennt, und insofern den Anderen oder die Andere allererst auch dazu macht, als wen sie ihn oder sie anerkennt“ (Balzer/Ricken 2010: 70). Balzer und Ricken schlagen deshalb vor, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden diese deutende Kraft der Anerkennung zu analysieren, also genau hinzusehen, was genau im Prozess der Anerkennung passiert (Balzer/Ricken 2010: 63).

Anerkennung stellt ähnlich wie das „doing difference“ einen Akt von Deutungsmacht dar (vgl. Balzer/Ricken 2010); gerade der Aspekt der Macht ist in Bezug auf den Gitarre spielenden Jungen soeben schon deutlich geworden. Die ‚Ambivalenz der Anerkennung‘ wurde zu einer der Schlüsselkategorien im vorliegenden Projekt. Die Idee von Balzer und Ricken, genau zu beobachten, was im Prozess der Anerkennung eigentlich geschieht, wird nun aufgegriffen und der Anerkennungsbegriff analytisch angewendet.

4.2 Die Ambivalenz der Anerkennung im JeKi-Unterricht

Es geht im Folgenden nicht um moralische Fragen, also nicht um eine Bewertung des Denkens und Handelns der im Forschungsprojekt befragten Lehrenden, sondern um das Aufzeigen von Mechanismen, die in Schule und im JeKi-Programm ablaufen können, auch wenn dort nach bestem pädagogischem Wissen und Gewissen gehandelt wird.

Jürgen Vogt führt anknüpfend an seine oben zusammengefassten Äußerungen eine ganze Reihe von Stereotypen an, die in musikpädagogischen Kontexten beobachtet werden können. Darunter nennt er – nicht ohne satirischen Einschlag – auch das folgende: „Afrikaner (egal, woher genau) sind rhythmisch besonders begabt (und trommeln daher besonders gut)“ (Vogt 2009: 48). Eine Musikschullehrerin des Samples konstruiert nun eine Differenzlinie in Bezug auf afrikanischen Migrationshintergrund, die diesem Klischee sehr nahe kommt. Die Interviewerin fragt nach Kindern aus bildungsfernen Familien und die Musikschullehrerin antwortet:

„Die sind begeistert und manche können wirklich so super singen, manche ... sind rhythmisch so gut. Ich habe ziemlich viele Kinder, die ... aus dem afrikanischen Bereich sind und wenn ... die trommeln, dann ... Man vergisst: ... das sollen einfache Rhythmen sein ... Und wenn die ... sich vergessen und dann etwas zeigen: Das ist ja super! Und dann sage ich: ‚Ok,... du kannst jetzt noch dazwischen etwas trommeln!‘, oder wie auch immer. Ich denke mal, das ist ja auch wichtig, wissen Sie, für jedes Kind: Ich habe etwas, was die anderen nicht haben, und das ist das Besondere an mir.“ (ML 11)

Welche Aussagen stecken in diesem Zitat? Die Lehrerin deutet eingangs einen Zusammenhang an zwischen Bildungsferne und Migrationshintergrund, indem sie auf die Fra-

ge nach den bildungsfernen Kindern sehr schnell auf die rhythmisch begabten Schüler zu sprechen kommt. Dann konstruiert sie eine Intersektionalität, die sie zur Legitimation mit realen Erlebnissen in Beziehung setzt: ‚Kinder mit afrikanischem Migrationshintergrund können gut trommeln‘. Diese Beschreibung ähnelt stark dem Klischee, das Jürgen Vogt angeführt hat. Im weiteren Verlauf des Gesprächs stellt sich heraus, dass für die Lehrerin diese Zuschreibung deshalb von Bedeutung ist, weil sie sie zum Anlass nimmt, den Schülern ein positives Feedback zu geben. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass sie mit dieser Form der Anerkennung Zuschreibungen umsetzt und Intersektionalitäten konstruiert, die ihr bedeutsam erscheinen, die der Individualität der einzelnen Kinder aber nicht unbedingt gerecht werden müssen: Vielleicht sind die Schüler gar nicht so erpicht darauf, in erster Linie als ‚begabte trommelnde Afrikaner‘ angesehen zu werden.

Zudem scheint in den bisher angeführten Zitaten ein interessantes Verhältnis zwischen der Orientierung an Leistung und der Orientierung an Anerkennung auf, das sich an einer anderen Stelle desselben Gesprächs noch deutlicher aufzeigen lässt. Dort beschreibt die Lehrerin die Chancen des JeKi-1-Unterrichts gerade für diejenigen Kinder, die in anderen Fächern schwächere Leistungen erbringen:

„Dass dieses Kind einfach die Möglichkeiten hat, vielleicht gut zu trommeln oder gut zu singen und sich da zu präsentieren und die Selbstbewusstheit zu stärken! ... ‚Ich kann vielleicht nicht gut lesen oder ich habe Schwierigkeiten im Rechnen, aber das kann ich supergut! Ich kann supergut tanzen und dann habe ich auch etwas, was ich den anderen zeigen kann ... und das ist etwas Besonderes.“ (ML 11)

An dieser Äußerung offenbart sich – wiederum bei aller Sympathie für die Absicht der Interviewpartnerin – ein Dilemma von Schule sehr deutlich: Schule schreibt fest, dass für gute Leistungen Anerkennung vergeben wird. Der JeKi-1-Unterricht nun unterliegt nicht den schulischen Richtlinien und wird nicht benotet; vielmehr verbinden die JeKi-Lehrenden mit ihm die Hoffnung, dass er zur individuellen Stärkung der Schüler beiträgt – und das möglichst unabhängig von den sonstigen Schulleistungen. So soll er die Leistungsorientierung des ‚Systems Schule‘ kompensieren, schreibt aber in Fällen wie dem, den die Lehrerin hier andeutet, möglicherweise nur die negativen Zuschreibungen der Kinder in anderen Bereichen fest: ‚Du kannst zwar nicht schreiben, aber gut singen.‘, bzw. noch schärfer: ‚Du kannst gut singen, aber sonst nicht viel.‘ Gleichzeitig ist allen Beteiligten bewusst, dass gute musikalische Leistungen in einem Bildungssystem, das Haupt- und Nebenfächer klar voneinander trennt, weniger wertvoll sind als sprachliche oder mathematische Leistungen. Hier stellt sich auch die Frage, was mit den Kindern ist, die im JeKi-Unterricht nicht wegen beeindruckender Leistungen hervortreten können. Die Lehrenden nehmen sensibel die Problematik einer Kopplung von Leistung und Anerkennung wahr und versuchen, sie in einem nicht auf Leistung ausgerichteten Fach wie JeKi auszugleichen. Dabei folgen sie aber der Logik des ‚Systems‘ und entsprechen letztlich doch wieder dem Leistungsprinzip, das Schule prägt. An diesen Lehrendenäußerungen lässt sich nachzeichnen, mit welchen Ambivalenzen Anerkennung im schulischen Kontext zu tun hat, selbst wenn sie – wie im ersten JeKi-Jahr – in einer Lernsituation gewährt wird, in der eine Orientierung an Leistung gar nicht intendiert ist.

5. Fazit

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Reichweite die hier vorgetragenen Ergebnisse haben. Die einzelnen Äußerungen erhalten ihre Bedeutung nicht über die Zahl der Personen, die davon berichten, sondern sie werden bedeutsam dadurch, dass sie sich in die übrigen Auswertungsergebnisse nahtlos einpassen. Die einzelnen Aspekte rund um den Umgang mit Heterogenität und um die Schlüsselkategorie der ‚Ambivalenz der Anerkennung‘ greifen sozusagen wie Puzzleteile ineinander. Um das zu demonstrieren und um gleichzeitig ein musikpädagogisches Fazit zu ziehen, wird hier noch einmal an die Interpretation der Textstellen zu den Chancen der Kinder angeknüpft (s. Abschnitt 3.2). Die Lehrenden sprechen ja von ihrem starken Wunsch, den Schülern eine weitere Teilnahme an JeKi zu ermöglichen – und zwar vor allem denjenigen Kindern, die sonst vermutlich kein Musikinstrument erlernen würden. Das ist eine ethisch und auch in Bezug auf die Zielsetzungen des Programms ausschließlich positiv zu bewertende musikpädagogische Intention. Auf der anderen Seite vermuten sie, dass gerade diese Kinder kaum eine Chance auf ein erfolgreiches Erlernen eines Musikinstruments haben, eben weil sie keine oder zu wenig Unterstützung von zu Hause bekommen. Das wiederum ist eine angesichts des Zuschnitts des Programms JeKi vollkommen realistische Einschätzung: Instrumentalunterricht, der, wie ab dem zweiten JeKi-Jahr vorgesehen, einmal in der Woche stattfindet und der trotz dieser geringen institutionellen Unterweisung darauf setzt, dass die Kinder kontinuierliche Lernfortschritte auf dem Instrument machen, kommt nicht ohne häusliches Üben aus. Dieses Üben wiederum wird umso erfolgreicher sein, je besser die Grundschüler zu Hause unterstützt werden. Davon berichten JeKi-Lehrende auch sehr deutlich: Wenn für Eltern Üben in erster Linie Krach bedeutet, haben ihre Kinder kaum eine Chance auf eine langfristig erfolgreiche und befriedigende Teilnahme an den JeKi-Jahren 2 bis 4. Hier offenbart sich also ein Dilemma, das nicht den Lehrenden anzulasten, sondern in dem Programm JeKi angelegt ist: Es wird deutlich, dass die Lehrenden, wenn sie die Rahmenbedingungen des ‚Systems‘ beachten, geradezu verantwortungsvoll und vermutlich in vielen Fällen ‚richtig‘ handeln, wenn sie Kindern von JeKi abraten, die kaum häusliche Unterstützung erfahren. Auf diese Weise möchten sie die Kinder nämlich vor einem Scheitern in diesem Programm bewahren. Allerdings handeln die Lehrkräfte nur dann ‚richtig‘, wenn mit Wahrscheinlichkeiten operiert wird: Es mag unwahrscheinlich sein, dass JeKi für Kinder ohne häusliche Unterstützung zu einer positiven Erfahrung wird. Aber dreht man die Perspektive einmal herum und betrachtet einen Moment lang die Situation aus Sicht eines einzelnen Kindes, zum Beispiel des oben erwähnten Jungen, der so viel Geschick im Gitarrenspiel bewiesen hat, dann offenbart sich das ganze Dilemma, das in Bezug auf andere Schulfächer bekannt ist und das sich hier auch in JeKi entfaltet – wobei JeKi eigentlich mit dem Anspruch angetreten ist, die Chancen gerade benachteiligter Kinder auf kulturelle Teilhabe zu erhöhen. Die einzelnen Kinder sind aber auch hier benachteiligt und sie bleiben es, weil ihnen bzw. ihren Eltern kein Zutrauen entgegengebracht wird.

6. Ausblick

Aus den Ergebnissen empirischer Forschung lassen sich keine Handlungsanweisungen im engeren Sinne ‚ableiten‘, aber bei einer näheren Betrachtung der Befunde stellen sich doch Fragen im Hinblick auf den Zuschnitt des Programms JeKi: Mit ihm war die Intention verbunden, „allen Kindern“ kulturelle Teilhabe zu ermöglichen¹⁰; gleichzeitig setzt es Rahmenbedingungen, die das Erreichen genau dieses Ziels von vorneherein unwahrscheinlich machen. Es gibt musikpädagogische Modelle, in denen alternative Formen musikbezogenen Lernens verwirklicht werden: In dem musikpädagogischen Projekt ‚Sounds of Buchheim‘ beispielsweise, einem inklusiven Stadtteilorchester, spielt häusliches Üben keine Rolle: Zu den wöchentlichen Proben ist jede und jeder willkommen, unabhängig von Alter, Herkunft, Geschlecht, musikalischer Vorbildung und Konstanz im Probenbesuch (Krönig 2013). Bei der Beobachtung von Proben und Auftritten wurde deutlich, dass die Zusammensetzung der Teilnehmer tatsächlich extrem heterogen ist, dass das musikalische und pädagogische Ergebnis allerdings beeindruckend ausfällt, was sicherlich an erfahrenen Dozenten liegt und an einer Reihe von Musikstudierenden, die das Lernen der Teilnehmer unterstützen. Ein Projekt wie ‚Sounds of Buchheim‘ kann JeKi nicht ersetzen, aber wenn es darum geht, gerade diejenigen Kinder und Jugendlichen zu erreichen, die in der Regel wenig Zugang zu kulturellen Angeboten haben, wäre es sinnvoll, über andere Formen der Unterstützung musikbezogenen Lernens und alternative Lernformen nachzudenken, die sich der individuellen Situation der Teilnehmer besser anpassen.

Welche Bedeutung haben die hier referierten Ergebnisse über den musikpädagogischen Kontext hinaus? Es steht zu vermuten, dass die Kopplung von Leistung und Anerkennung (Abschnitt 4.2) auch in anderen Schulfächern zu beobachten ist. Zusätzlich erscheint der Befund bemerkenswert, wie stark die beteiligten Lehrenden auch in einem musikpädagogischen Programm das Bild ihrer Schüler auf Basis ihrer Eindrücke von deren soziokulturellem Hintergrund konstruieren (Abschnitt 3.2). Die hier vorgelegten Ergebnisse könnten darüber hinaus dazu beitragen, Details der dilemmatischen Situation von Lehrenden im Kontext von Heterogenität und Anerkennung zu erschließen: Die befragten JeKi-Lehrenden sind zwar stark an einer angemessenen Förderung ihrer Schüler interessiert; weil sie ihnen aber ein Scheitern und die damit verbundenen negativen Erfahrungen ersparen möchten, agieren sie gleichzeitig auf eine Weise, die den Bemühungen um einen Zugang zu kultureller Bildung gerade für benachteiligte Kinder diametral entgegensteht. Dieses Problem ist nicht den Lehrenden anzulasten, sondern folgt sozusagen der Logik des ‚Systems JeKi‘. Es existieren Indizien dafür, dass dieses Dilemma im schulischen Kontext generell angelegt ist. Dort stellt sich, ebenso wie in JeKi, die Frage nach häuslicher Unterstützung, wenn eine individuelle Förderung in der Schule schwierig zu bewerkstelligen ist, beispielsweise weil die Betreuungsrelation in der Schulklasse ein angemessenes Eingehen auf den Förderbedarf einzelner Kinder erschwert. Was bei einer genaueren Betrachtung von JeKi wie unter einem Brennglas

10 s. die Programmstandards von JeKi: https://www.jedemkind.de/programm/mediathek/pdf/120326_programmstandards_2011_2012.pdf [Zugriff: 1.11.2014]

sichtbar wird, kann so die Befunde zu ähnlichen thematischen Bereichen in der allgemeinen Pädagogik ergänzen.

Autorenangaben

Prof. Dr. Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Literatur

- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Budde, J. (2012a): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13,2, 63 Absätze. [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>], Zugriff am 10.05.2014.
- Budde, J. (2012b): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58,4, S. 522-540.
- Busch, T./Dücker, J./Kranefeld, U. (2012): JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In: Knigge, J./Niessen, A. (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen Musikpädagogische Forschung, 33. Essen: Die Blaue Eule, S. 213-236.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (Übersetzung des Bandes „Discovery of Grounded Theory“ (1967)).
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kampshoff, M. (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Juventa, S. 35-52.
- Krönig, F. K. (2013): Sounds of Buchheim. Offene Jazz Haus Schule Köln. In: Braune-Krickau, T./Ellinger, S./Sperzel, C. (Hrsg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 717-725.
- Lehmann, K./Hammel, L./Niessen, A. (2012): „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, J./Niessen, A. (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Musikpädagogische Forschung, 33. Essen: Die Blaue Eule, S. 195-212.
- Mecheril, P. (2003): Kulturelle Identität – Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: Schulverwaltung Spezial 3, S. 11-13.

- Neuhoff, K. (2008): Exklusion oder Chance? Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Heimbach-Steins, M./Kruip, G./Neuhoff, K. (Hrsg.): Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. Forum Bildungsethik, 5. Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-62.
- Niessen, A. (2013a): Individuelle Förderung in Musik: Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Diskussion Musikpädagogik 59, S. 43-55.
- Niessen, A. (2013b): Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In: Lehmann-Wermser, A./Krause-Benz, M. (Hrsg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung, 34. Essen: Die Blaue Eule, S. 78-96.
- Niessen, A. (2013c): Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: Knigge, J./Mautner-Obst, H. (Hrsg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, S. 171-194. [<http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/>], Zugriff am 1.11.2014.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die Deutsche Schule 97,1, S. 76-86.
- Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Qualitative Sozialforschung, 15. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. (2007): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 25-37.
- Vogt, J. (2009): Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, S. 39–53. [<http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf>], Zugriff am 1.11.2014.
- Vogt, J. (2012): Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Wissenschaftliche Musikpädagogik, 5. Münster: LIT, S. 6-19.
- Vogt, J. (2013): Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 13, S. 1-19. [<http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>], Zugriff am 1.11.2014.
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9,1, S. 8-37. [<http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf>], Zugriff am 1.11.2014.