

Pädagogische Hochschule Freiburg

Gibt es *das* Kind?

Darstellung von Kindern in fachdidaktischen Diskursen im
Rahmen des Klassenmusizierens

Bachelorarbeit von Andrea Müller:

Andrea.Mueller@studentfr.ch

Betreut durch: Ariane Schwab, Olivier Blanchard

Freiburg, 4. April 2022

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es darzulegen, wie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker des Fachbereiches Musik Kinder im Rahmen des Klassenmusizierens darstellen. Die angewendete Diskursanalyse zeigt auf, dass Kinder nur wenig differenziert wahrgenommen werden und dass ein Teil der Kinder für ein funktionierendes Klassenmusizieren Kinder bereits Erfahrungen mit Instrumenten mitbringen sollten. Aus dieser Erkenntnis folgt, dass der Heterogenität durch geeignete Differenzierungsmaßnahmen nur spärlich Rechnung getragen wird. Somit wird ersichtlich, dass im Kern der Fachdidaktik Musik Lücken bestehen und das Bild der Kinder und die darauffolgenden Umsetzungsvorschläge noch weiterentwickelt werden sollten.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei meiner Tutorin Ariane Schwab und meinem Tutor Olivier Blanchard bedanken. Während der gesamten Arbeit haben sie mich durch hilfreiche und aufbauende Anregungen tatkräftig unterstützt. Für mich waren die Gespräche motivierend und ich konnte eine grundlegende Kompetenz – mein kritisches Denken – vertiefen und werde diese Kompetenz hoffentlich auch in Zukunft bewahren.

Schliesslich bedanke ich mich herzlich bei den beiden Korrekturlesern, welche durch ihre wertvollen Anmerkungen zur Endfassung dieser Arbeit beigetragen haben.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	III
1.0 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse	2
1.2 Ziel der Arbeit	2
1.3 Fragestellung	2
1.4 Hypothesen.....	2
1.4.1 Musiksozialisation und Differenzierungsmethoden	2
1.4.2 Darstellung der Kinder	2
1.4.3 Musizieren als Aktivität	3
2.0 Theoretischer Teil	4
2.1 Heterogenität	4
2.2 Heterogenität im Musikunterricht	5
2.3 Differenzierung	5
2.4 Klassenmusizieren.....	6
3.0 Methodischer Teil	7
3.1 Begriffsklärung Diskursanalyse	7
3.1.1 Vorgehen	7
3.2 Korpuswahl	9
3.3 Codes 1-5: Paraphrasen	10
3.3.1 Festlegung der Codes.....	10
3.3.2 Code 1: Entwicklung der Musikalität.....	10
3.3.3 Code 2: Bedeutung der Familiären Situation	10
3.3.4 Code 3: Klassenmusizieren.....	11
3.3.5 Code 4: Instrumentalunterricht	12
3.3.6 Code 5: Kinder mit besonderem Förderbedarf	13

4.0 Empirischer Teil	14
4.1 Sprachanalyse: Teilaspekt 5	14
4.1.1 Zentrales Thema: Teilaspekt 5	14
4.1.2 Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 5	14
4.1.3 Was wird nicht genannt? Teilaspekt 5	14
4.1.4 Gebildete Kategorien: Teilaspekt 5	15
4.2 Argumentationsanalyse: Teilaspekt 5	15
4.3 Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 5	15
4.3.1 Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 5	15
4.3.2 Gebildete Kategorien: Teilaspekt 5	16
4.3.3 Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 5	17
4.4 Problemanalyse: Teilaspekt 5	17
4.5 Begründung Unterteilung Teilaspekt 5 und 6	18
4.6 Weitere Erklärungen	18
5.0 Ergebnisdarstellung	19
5.1 Hauptdiskurs	19
5.1.1 Wann funktioniert Klassenmusizieren?	19
5.1.2 Wann funktioniert Klassenmusizieren nicht?	20
5.2 Darstellung der Kinder	20
5.2.1 Allgemeine Darstellung	20
5.2.2 Erfahrungsunterschiede	21
5.2.3 Motivierte und demotivierte Kinder	21
5.3 Familiäre Herkunft der Kinder	22
5.4 Umgang mit der Problematik	23
5.4.1 Abgabe der Verantwortung	23
5.4.2 Differenzierung	24
5.6 Sprachliche Auffälligkeiten	25
6.0 Fazit und Ausblick	26

7.0 Persönliche Schlussfolgerung.....	28
8.0 Literaturverzeichnis	29
9.0 Selbständigkeitserklärung	31
10.0 Anhang.....	32

1.0 Einleitung

Gibt es *das* Kind? Wie verhält sich *das* Kind im Klassenmusizieren? Welchen Herausforderungen begegnet die Lehrperson dabei und wie geht sie dann mit *dem* Kind um?

Seit meinem Studium habe ich konkret erlebt, welcher Heterogenität Lehrpersonen Tag für Tag begegnen. Rückblickend kann ich mich gut daran erinnern, dass auch ich als SchüerIn im Musikunterricht teilweise Ungleichheiten wahrnehmen konnte. Ich stellte fest, dass es immer Kinder gab, welche Rhythmen nicht im Puls klatschen konnten, nie Erfahrungen mit Instrumenten gemacht hatten oder auch keine Noten lesen konnten. Für mich war dies keineswegs problematisch, doch aufgrund dessen, dass ich täglich Musik machte, kannte ich diese Herausforderungen weniger. Musik war in meiner Familie immer ein grosses Thema und das gemeinsame Singen und Musizieren war alltäglich. Rückblickend wird mir bewusst, dass ich dies als Privileg betrachte und dass mich dies stark geprägt hat und mich näher zur Musik brachte. In meiner aktuellen Rolle als angehende Lehrperson erkannte ich jedoch, dass nicht alle Kinder diese Privilegien erfahren dürfen. Daraus ergab sich konkret meine Fragestellung und das Thema meiner Bachelorarbeit.

Im Rahmen meiner Bachelorarbeit analysiere ich fachdidaktische Literatur. Darin sind Kinder zentral und werden beschrieben und thematisiert. Wie werden diese Kinder von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern dargestellt? Auf welcher Grundlage betrachten sie Kinder und wie nehmen sie Heterogenität wahr?

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die Darstellung von Kindern in musikfachdidaktischen Diskursen. Anhand der Vorgehensweise der kritischen Diskursanalyse werden fachdidaktische Texte detailliert analysiert, wie Kinder (oder eben *das* Kind) dargestellt werden.

Diese Bachelorarbeit hat folgenden Aufbau: Im ersten Teil werden meine Ziele, die Fragestellung und Hypothesen dargelegt. Aufgrund meiner Hypothesen stellte ich im darauffolgenden Kapitel die Theorie zu folgenden Schwerpunkten dar: Heterogenität, Differenzierung und Klassenmusizieren. Im dritten Teil wird die Methodik dieser qualitativen Analyse erläutert und die Vorgehensweise der Diskursanalyse beschrieben. Dabei gehe ich darauf ein, weshalb die analysierten Texte gewählt wurden und an wen sich die gewählten Texte richten. Nach Keller (2011) folgt darauf die Unterteilung der Texte in Codes. Aufgrund meiner Fragestellung wurde die Analyse lediglich innerhalb eines definierten Codes durchgeführt und in zehn Teilaspekte unterteilt. Im Kapitel 4 - empirischer Teil - wird eine Analyse eines Teilaspektes exemplarisch aufgezeigt. Aus diesen und weiteren Erkenntnissen der Diskursanalyse entspringt schliesslich die Ergebnisdarstellung, welche im Kapitel 5 folgt. Die Ergebnisdarstellung hat das Ziel, die Fragestellung zu beantworten, offene Fragen darzulegen, die Inhalte der Analyse mit den theoretischen Grundlagen aus dem ersten Kapitel zu verknüpfen und ein Fazit zu finden.

1.1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Aufgrund meiner persönlichen Erfahrungen als Schülerin, stütze ich mich als angehende Lehrerin auf fachdidaktisches Wissen. Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker stellen mit ihren Überlegungen Grundlagen für die musikalische Praxis in Schulen her. Lehrmittel stützen sich auf musikdidaktische Werke und schlagen somit Unterrichtsvorschläge vor. Da diese Grundlage zentral für den Unterricht ist, analysiere ich in meiner Bachelorarbeit die zentralen Akteure des Unterrichts – die Kinder selbst.

1.2 Ziel der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, wie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker des Fachbereiches Musik Kinder im Rahmen des Klassenmusizierens darstellen. Anhand des Vorgehens der Diskursanalyse werden die Texte sprachlich und inhaltlich analysiert. Aufgrund dieser Erkenntnisse kann nachvollzogen werden, wie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Kinder wahrnehmen.

1.3 Fragestellung

Meine Frage lautet: Wie werden Kinder in fachdidaktischen Diskursen im Rahmen des Klassenmusizierens verhandelt?

Aus meiner Fragestellung ergibt sich, dass im ersten Schritt geklärt werden muss, was unter Diskursen verstanden wird. Keller (2011) erläutert ein konkretes Vorgehen der Diskursanalyse, worauf ich mich bei der Beantwortung meiner Fragestellung stütze. Beim Klassenmusizieren selbst handelt es sich nach Keller um eine «diskursive Praktik» (Keller, 2011, S. 66). Das bedeutet, dass ein Ereignis in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Akteuren steht. Um Vergleiche zwischen den Ergebnissen der Diskursanalyse zu ziehen, wird einerseits erläutert, was unter dem Klassenmusizieren verstanden wird und in wie Heterogenität und die familiäre Herkunft definiert werden können.

1.4 Hypothesen

1.4.1 Musiksozialisation und Differenzierungsmethoden

Wie in den einleitenden Worten bereits beschrieben wurde, habe ich in meinen Erfahrungen als angehende Lehrpersonen und auch als Schülerin selbst die Heterogenität, welche sich beim Musizieren mit der Klasse zeigt, erkannt. Aus diesem Grund ergibt sich meine erste Hypothese. Ich gehe davon aus, dass Musikfachdidaktikerinnen und Musikfachdidaktiker die Heterogenität und Musiksozialisation ansprechen. Ich vermute, dass konkrete Handlungsmöglichkeiten und Differenzierungsmethoden nicht vorgeschlagen werden und dass die Musiksozialisation nur in groben Zügen thematisiert wird.

1.4.2 Darstellung der Kinder

Aufgrund meiner ersten, oberflächlichen Lektüre, denke ich, dass zu stark davon ausgegangen wird, dass alle Kinder ähnlich lernen und dass es eine Unterteilung in musikalisch begabte und unbegabte

Kinder gibt. Das Klassenmusizieren setzt zu Teilen voraus, dass die Kinder ausserhalb der Schule ein Instrument spielen und diese Kompetenz in den Unterricht einbringen. Aufgrund dieser Tatsache gehe ich davon aus, dass die sozialen Kapitalien und das ökonomische Kapital zu wenig thematisiert werden.

1.4.3 Musizieren als Aktivität

Als Schülerin habe ich das Klassenmusizieren nie wirklich als sinnvoll empfunden. Ich fand es zwar unterhaltsam und interessant, neue Instrumente auszuprobieren, doch wirklich gelernt habe ich wenig. Ich vermute folglich, dass es beim Klassenmusizieren hauptsächlich um die gemeinsame Aktivität geht. Die Absicht hinter dem Klassenmusizieren ist, so vermute ich, nicht ein gemeinsames Lernen. Es geht hauptsächlich darum, gemeinsam Musik zu machen und bestmöglich ein Lied als Klasse einzuüben.

2.0 Theoretischer Teil

2.1 Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität tritt im Schulkontext immer wieder auf. Nach Grunder (2009, S. 17) kann der Heterogenitätsbegriff in Zusammenhang mit folgenden Beispielen stehen:

- Schulische Leistung
- Soziale Herkunft
- Sprache
- Geschlecht
- Familie
- Finanzielle Situation
- Alter
- Beeinträchtigungen
- Kulturelle Herkunft

Grunder (2009, S. 37-38) erwähnt dazu, dass Heterogenität in Schulklassen keineswegs eine Ausnahme ist, sondern allgegenwärtig auftritt.

Der Heterogenitätsbegriff steht immer in Zusammenhang mit sozialen Konstruktionen. Die Problematik tritt dann auf, wenn beispielsweise aufgrund körperlicher Unterschiede Machtunterscheidungen gebildet werden (Eckhart, 2009, S. 25). Allein die sichtbaren körperlichen Unterschiede führen noch nicht zur Ungleichheit. Goffman (1967) stellt beispielsweise körperlich erkennbare Unterschiede immer in Bezug zur *Norm*. Er beschreibt die *Norm* als das sozial Erwünschte. Somit werden Unterschiede im Vergleich zur Norm anders wahrgenommen und können durch eine negative Wertung zu einer Ungleichheit führen.

Bourdieu (1983, S. 183-198) unterscheidet zwischen dem *kulturellen*, *sozialen* und *ökonomischen Kapital*. Beim *kulturellen Kapital* handelt es sich nach Bourdieu (1983, S. 183-198) um den *Habitus*. Das bedeutet, dass körperliche Ausdrücke unbewusst gezeigt werden. Je nach Kontext, in dem man sich befindet, müssen diese körperlichen Ausdrücke verändert sein (Bourdieu, 1983, S. 183-198). Ein Kind, welches schon zu Hause erfahren hat, dass man einer erwachsenen Person in die Augen blickt, wird im Schulkontext positiv auffallen. Ein Kind, welches diesen körperlichen Ausdruck niemals erlernt hat, wird in der Schule dann womöglich als schüchtern oder frech auftreten, da es der Lehrperson nicht in die Augen blickt. Zum *kulturellen Kapital* gehört, dass Kinder in ihrem Zuhause unterschiedliche Gegenstände besitzen und den Umgang damit bereits erlernt haben. Ein Kind, welches beispielsweise den Umgang mit Instrumenten oder Erfahrungen an klassischen Konzerten gemacht hat, überträgt

dieses unbewusste oder sogar bewusste Wissen und Können in den schulischen Kontext. Bourdieu (1983, S. 183-198) versteht unter dem *sozialen Kapital* ein Netzwerk, worin sich jede Person individuell befindet. Man ist durch unterschiedliche *soziale Netzwerke* Gruppen zugehörig oder nicht. Die Gruppenzugehörigkeit verleiht Sicherheit, schafft Anerkennung und kann sich positiv auf die schulische Laufbahn auswirken. Wenn ein Kind und seine Familie beispielsweise Kontakte zu Instrumentalistinnen und Instrumentalisten pflegt, so wird ersichtlich, dass dieses *Netzwerk* jederzeit mobilisiert werden kann. Dementsprechend befindet sich dieses Kind deutlich im Vorteil gegenüber anderen Kindern, welche sich nicht in diesem *Netzwerk* befinden. Beim *ökonomischen Kapital* handelt es sich nach Bourdieu (1983, S. 183-198) um finanzielle Mittel, welche Kindern von Familien zur Verfügung stehen. Beim Erwerb von Instrumenten können beispielsweise soziale Kontakte (*soziales Kapital*) mobilisiert werden und durch die regelmässigen Konzertbesuche sind dem Kind Umgangsweisen mit Instrumenten und mit der Musik bewusst (*kulturelles Kapital*).

2.2 Heterogenität im Musikunterricht

Cslovjecsek (2009, S. 82) erwähnt, dass Musik grundsätzlich von der Heterogenität lebt. Dies bezieht sich beispielsweise in einer Gruppe auf die Instrumentierung und auf die Stärken der einzelnen MusikerInnen. Im schulischen Kontext wird die Heterogenität im Bereich des gemeinsamen Musizierens als herausfordernd wahrgenommen, da die Kinder im Gegensatz zu beispielsweise ausserschulischen Orchestern, nicht auf freiwilliger Basis gemeinsam musizieren. Die Kinder sollten nach Cslovjecsek (2009, S. 85) grundsätzlich dabei sein wollen und auch ihren Teil zum Erfolg der gesamten Gruppe beitragen.

2.3 Differenzierung

Bönsch (2012, S. 65-67) beschreibt unterschiedliche Methoden der *inneren Differenzierung*. Exemplarisch werden zwei Methoden ausgeführt. Nach Bönsch (2012) können die Kinder in der ersten Methode nach der gemeinsamen Erarbeitungsphase zu einem Thema selbständig Aktivitäten ausführen. Dabei werden ihnen unterschiedliche Aufgabentypen zur Verfügung gestellt. Somit kommen alle Kinder idealerweise durch unterschiedliche Bearbeitungswege zur Erreichung der Lernziele. Im zweiten Modell beschreibt Bönsch (2012), dass die Kinder allgemein unterschiedliche Themen innerhalb eines Faches bearbeiten können. Zu Beginn der Woche wird das Lernen gemeinsam geplant, aber danach arbeiten die Kinder selbständig an ihren Lerninhalten. Der somit differenzierte Unterricht ist nach Bönsch (2012) stark individualisiert.

Bönsch (2012, S. 71) nennt *Differenzierungskriterien*, mit denen ein Unterricht analysiert werden kann. Im ersten Kriterium werden unterschiedliche Erarbeitungs-, Bearbeitungs- und Verarbeitungsweisen erläutert. Sofern die Lehrperson mehrere Möglichkeiten zur Erarbeitung, Bearbeitung und Verarbeitung

von Aufgaben zur Verfügung stellt, werden mehr Kinder angesprochen und das Lernziel kann auf unterschiedliche Arten erreicht werden. Bönsch (2012, S. 71) erwähnt ausserdem, dass das Anspruchsniveau variiert werden sollte. Es sollten also einfache und komplexe Aufgaben zur Verfügung stehen. Weitere Kriterien sind die Selbständigkeit und die Hilfestellungen. Die Kinder sollten Aufgaben nach Bönsch (2012, S. 71) selbständig lösen können oder direkten Zugang zu Hilfestellungen haben. Ein nächstes Kriterium ist die eigenständige Aktivität der Kinder. Werden Kinder nicht nur dazu verpflichtet, Planaufgaben zu erledigen, sondern auch selbstgesteuert und eigenständig Aufgaben zu begegnen, so wird nach Bönsch (2012, S. 71) ebenso stark differenziert.

2.4 Klassenmusizieren

Evelein (2015, S. 16-17) nennt für ein erfolgreiches Klassenmusizieren fünf Prinzipien, die erfüllt werden sollten. Beim Prinzip «simultane Interaktion» (Evelein, 2015, S. 16) erwähnt Evelein, dass beim Klassenmusizieren alle Kinder gleichzeitig aktiv sein sollten. Durch das Zusammenspiel sind die Kinder voneinander abhängig und tauschen sich verbal oder nonverbal über die Musik untereinander aus. Beim Prinzip des *gleichwertigen Mitwirkens* nennt Evelein (2015, S. 16-17), dass alle Kinder am Prozess beteiligt sind und somit auch eine Verantwortung für das Stück tragen. Es werden folglich Rollen verteilt, welche verantwortungsbewusst für die gesamte Gruppe getragen werden sollten. Evelein (2015, S. 17) nennt unter dem Prinzip der individuellen Verantwortung, dass jedes Kind im gemeinsamen Musizieren hör- und sichtbar wird. Demzufolge trägt es zum Gesamtbeitrag der Klasse bei. Ähnlich erläutert dies Evelein (2015, S. 17) im Prinzip der *positiven Abhängigkeit* voneinander. Das bedeutet, dass der Erfolg einer Gruppe nur gelingen kann, wenn jedes Kind dazu beiträgt und das *gemeinsame Ziel* verfolgt.

3.0 Methodischer Teil

3.1 Begriffsklärung Diskursanalyse

Der Begriff Diskurs tritt dort auf, wo öffentlich diskutierte Themen, Argumentationen, Debatten verhandelt werden (Keller, 2011, S. 13). Der Diskursbegriff wird unterschiedlich verhandelt. Einerseits kann ein Diskurs Sprachereignisse, welche in Zusammenhang mit einem Kontext stehen, beschreiben. Andererseits kann der Diskursbegriff die Bedeutung haben, sprachliche Strukturen aufzugreifen. Wenn davon ausgegangen wird, dass Sprache als System verstanden werden kann, wird ersichtlich, dass innerhalb des Systems «Beziehungen, Regelmässigkeiten bzw. Strukturen zwischen den Systemelementen» (Keller, 2011, S. 15) gelten.

Keller (2011) definiert den Diskurs wie folgt: «Diskurs: eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden» (Keller, 2011, S. 68).

Die *kritische Diskursanalyse* untersucht gesellschaftliche Strukturen. Folglich werden sprachliche Bedeutungseinheiten mit sozialen Dimensionen verknüpft und analysiert. Keller (2011) erwähnt dazu:

Dabei besteht eine dialektische Beziehung zwischen Diskursen und der ihren Kontext bildenden Sozialstruktur: beide wirken wechselseitig als Bedingungen und Effekte. Diskurse konstituieren Welt, und sie werden umgekehrt durch sie konstituiert; sie (re-) produzieren und transformieren Gesellschaft; sie leisten die Konstruktion sozialer Identitäten, die Herstellung sozialer Beziehungen zwischen Personen und die Konstruktion von Wissens- und Glaubenssystemen (Fairclough, 1992, zitiert nach Keller, 2011, S. 29).

3.1.1 Vorgehen

Beim Vorgehen meiner Diskursanalyse habe ich mich an Keller (2011) orientiert. Im Kapitel 4 - Empirischer Teil - wird dieses beschriebene Vorgehen angewendet.

1. Feld festlegen: Im ersten Schritt geht es nach Keller (2011) darum, das Feld festzulegen und den Kontext genau zu analysieren. Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, wo die Autorinnen und Autoren innerhalb des Diskursfeldes stehen.
2. Fragestellung
3. Hypothesen aufstellen

4. Einfaches Lesen der Informationen: Keller (2011, S. 91) erwähnt, dass die Texte einfach gelesen werden sollten und wichtige Informationen als Hinweise genutzt werden sollten (daraus ergaben sich in meinem Fall auch erste Hypothesen).
5. Genaues Lesen: Mit einem bedeutsamen Dokument anfangen (Keller, 2011, S. 92): Beim genaueren Lesen geht es darum, Aussagen in Codes zu unterteilen, um sich innerhalb des Textes zu orientieren. Die Codes werden insofern festgelegt, indem man begriffliche Verdichtungen herausfiltert und ihnen Codes zuschreibt. Das bedeutet, dass man zu wichtigen Aussagen die bedeutsamsten Informationen herausliest, sie paraphrasiert und die Texte damit in Subkategorien unterteilt.
6. Analyse der Sprache: Bei der Sprachanalyse orientiere ich mich ebenfalls an Keller (2011, S. 101 ff.)
 - a. Selektives Kodieren (Keller, 2011, S. 106): Was fällt auf? Allgemeine Erkenntnis
 - b. Begriffliche Verdichtung der Textpassagen: In welche Richtung geht die Verdichtung? Welchem Inhalt wird durch die genaueren Erläuterungen viel Bedeutung zugeschrieben? Was ist das zentrale Thema? (Keller, 2011, S. 99)
 - c. Wie ist der Text gegliedert?
 - d. Welche Begriffe werden häufig genannt?
 - e. Welche Metaphern werden genannt?
 - f. Was wird nicht genannt?
 - g. Werden Verallgemeinerungen oder Kategorien gebildet?
7. Analyse der Argumentation (in Anlehnung an Keller, 2011, S. 101)
 - a. Sind es emotionale/appellative Argumente?
 - b. Wie wird begründet?
 - c. Ist die Aussage moralisierend?
 - d. Gibt es einen starken Legitimationsdruck?
 - e. Werden die Argumente mit Beispielen belegt?
8. Analyse der Inhalte (Keller, 2011, S. 102 ff.)
 - a. Wie wird der Kontext dargestellt?
 - b. Welche Kategorien werden gebildet? Bei der Wahl der Kategorien stütze ich mich auf Grunder (2009) (vgl. Kapitel 2.1).
 - i. gibt es z.B. Musiksozialisation?
 - ii. Heterogenität: Motorik, Hochbegabung, Hörbeeinträchtigung?
 - iii. Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital? (Bourdieu, 1983, S. 183-198)
 - iv. Stadt/Land?
 - v. Klassengrößen?

- vi. Ressourcen? → Raum, Instrumente
 - vii. Anzahl Lehrpersonen?
 - viii. Ressourcen der Kinder: Private Instrumente
 - ix. Zeit?
- c. Welche Beispiele der Differenzierungsmethoden werden genannt?
9. Problemanalyse (Keller, 2011, S. 104): Gibt es Verantwortliche für das Problem? Welche Lösungen werden vorgeschlagen?

3.2 Korpuswahl

Keller (2011, S. 100) erwähnt, dass der Kontext situativ, institutionell-organisatorisch und sozialgesellschaftlich analysiert werden sollte. Dabei wird analysiert, an welches Publikum sich die Literatur richtet, was thematisiert wird, in welchem Setting die Literatur entstanden ist.

Mechtild Fuchs ist Musikwissenschaftlerin, Musiklehrerin und Musikdidaktikerin. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen «Musik in der Grundschule, Klassenmusizieren, Didaktik des Musiktheaters, Filmmusik und Integrative Filmdidaktik, interkulturelle Musikerziehung» (Fuchs, 2017, S. 280). Schwerpunkt des gewählten Korpus' «Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten: Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts» (Fuchs, 2017) ist der *aufbauende Musikunterricht*. Dabei wird anhand von theoretischen Modellen als auch von Praxisbeispielen erläutert, wie der musikalische Lernprozess aufgebaut werden sollte. Somit richtet sich dieses Werk an Lehrpersonen und kann auch für Lehrmittel Ansätze beinhalten.

Michael Dartsch ist Musikpädagoge, Instrumentalpädagoge und Violinlehrer. Er untersucht die *elementare Musikpädagogik* und stellte in Vergangenheit Sammlungen für den Violinunterricht her. In seinen Werken wird erkennbar, dass er durch seine Promotion in Pädagogik den gesamten Rahmen des Geschehens beachtet. Dabei geht er auf die Sozialisation, Begabung, Einflussfaktoren des Musiklernens und auf die Motivation ein. Die gewählte Literatur «Musik lernen Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik» (Dartsch, 2020) richtet sich an Lehrpersonen.

In der Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik (2021) wird darauf eingegangen, welchen Einfluss die Coronapandemie auf den Musikunterricht hatte und wie Lehrpersonen konkret damit umgingen. Anhand von Interviews und länderübergreifender Forschungen wurden Daten gesammelt und publiziert. Die Zeitschrift richtet sich hauptsächlich an Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und fasst Eindrücke und Erfahrungen von Lehrpersonen während der Coronapandemie zusammen.

3.3 Codes 1-5: Paraphrasen

3.3.1 Festlegung der Codes

Nach dem *genaueren Lesen* ist mir aufgefallen, dass Fuchs (2017) und Dartsch (2020) Kapitel zum Klassenmusizieren schreiben und dabei flüchtig auf die Heterogenität eingehen. Die Musikalität, die Bedeutung der Familie, der Instrumentalunterricht und Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in den Kapiteln zum Klassenmusizieren nur zu kleinen Teilen thematisiert. Ich wollte mir zu Beginn der Analyse einen Gesamtüberblick verschaffen und somit kam es, dass ich die Texte in Codes unterteilte. Anhand begrifflicher Verdichtungen (Keller, 2011, S. 99) kam ich auf deduktivem Weg zu dieser Kategorisierung. In der Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik Corona (2021) wurde ebenfalls auf das Klassenmusizieren eingegangen, welches sich jedoch in verschiedene Aspekte unterteilen lässt.

3.3.2 Code 1: Entwicklung der Musikalität

Dartsch (2020) nennt den Begriff der *Begabung* und stellt ihn in Bezug zur Musikalität, Umwelt und zu Musikalitätsunterschieden. Er erwähnt, dass sich Musikalitätsunterschiede teilweise auf genetische Unterschiede zurückführen lassen (Dartsch, 2017, S. 11). Fuchs (2017) und Dartsch (2020) erwähnen, dass allen Menschen gleich ist, dass man eine angeborene Musikalität in sich trägt. Entscheidend für die Entwicklung dieser Musikalität sind jedoch Rahmenbedingungen, welche diese Entwicklung begünstigen oder hindern. Dartsch (2020) erwähnt, dass am Anfang eine «Grundmusikalisierung» (Dartsch, 2020, S. 24) steht. Fuchs (2010, S. 15) nennt dies «Musikalisierung». Sie sagt, dass alle Menschen musikalische Potentiale in sich tragen, welche durch gezielte Förderung entfaltet werden können.

3.3.3 Code 2: Bedeutung der Familiären Situation

Ausschlaggebend für die Entwicklung sind nach Dartsch (2020, S. 24-27) Erfahrungen, welche das Kind macht. Wird also die Musikalität, welche in allen Menschen vorhanden ist, häufig beansprucht, so kann sich daraus eine ausgeprägtere Musikalität entwickeln. Fuchs umschreibt dieses Phänomen anschaulich mit dem Satz: «use it or lose it» (Fuchs, 2010, S. 18). Ebenso betont Dartsch (2020, S. 29) den sozioökonomischen Status der Familie des Kindes. Sobald eine Familie über ein hohes Einkommen verfügt, können musikalische Veranstaltungen (z.B. Konzerte) besucht werden. Ausserdem können Familien, welche einen hohen sozioökonomischen Status haben, die Kosten für den Instrumentalunterricht gut tragen.

Die Einstellung der Eltern zur Musik ist ausschlaggebend für die Entwicklung der Musikalität des Kindes. Wenn die Eltern Musik als eine Bereicherung empfinden und sogar selbst ein Instrument spielen, so liegt es nahe, dass das Kind ein Instrument erlernt und dementsprechend die Musikalität gefördert wird (Dartsch, 2020, S. 28-29). Je vielfältiger die musikalische Umgebung gestaltet wird, desto besser kann

sich das musikalische Potential entwickeln (Fuchs, 2010, S. 19). Zur musikalischen Früherziehung erwähnt Dartsch (2020, S. 30), dass jene Kinder, welche von solchen Angeboten profitieren, in der Regel aus Familien mit gehobenem Bildungsniveau stammen. Ausserdem verfügen sie zu Hause oft über Instrumente, mit denen sie sich auch in der Freizeit beschäftigen können. Somit hängt der sozioökonomische Status stark mit der Entwicklung der Musikalität zusammen.

Fuchs (2010) erwähnt, dass in der Grundschule die Voraussetzungen der Kinder sehr unterschiedlich sind. Ihr Ziel ist es, dies Unterschiede auszugleichen und allen Kindern die Grundkompetenzen/Basisfähigkeiten beizubringen.

Dartsch (2020, S. 34) betont ebenfalls, dass musizierende Geschwister sehr positiv auf die Musikpraxis eines Kindes wirken können. Wenn ein Geschwister ein Instrument beherrscht, animiert es die anderen Geschwister häufig, ein Instrument zu erlernen, um dann gemeinsam spielen zu können.

Gleichaltrigen und Freunden wird ebenso eine Bedeutung zugeschrieben. Dartsch erwähnt, dass Kinder, welche die klassische Musik gerne hören, häufig ausgeschlossen werden, wobei Kinder, welche Popmusik hören, häufig gut integriert sind und alterstypische Entwicklungsverläufe verfolgen (Dartsch, 2020, S. 35).

Seidl (2021, S. 13) geht genauer auf die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ein und erklärt, dass durch die soziale Distanz als Folge der Corona-Pandemie die psychische Gesundheit der Menschen belastet wurde. Das Musizieren kann sich positiv auf das Wohlbefinden auswirken und dementsprechend dient der Musikunterricht als Gefäss dafür. Auch Brunner und Tress (2021, S. 17-22) schreiben der sozialen Distanzierung während der Corona-Pandemie eine grosse Bedeutung zu, welche sowohl auf die Betroffenen als auch auf das Gesamtsystem der Schule bedeutende Einflüsse hatte.

Çeliktas et al. (2021, S. 57) gehen darauf ein, dass die Kapitalien der Familien der Kinder bedeutsam sind. Sind weder technische Ressourcen noch Platz und Ruhe vorhanden, so können die betroffenen Kinder im Fernunterricht schlechter lernen als Kinder, welche Ruhe, geeignete Computer und Platz haben.

3.3.4 Code 3: Klassenmusizieren

Dartsch (2020, S. 93) erwähnt, dass beim Klassenmusizieren verschiedenste Instrumente zur Verfügung gestellt werden sollten. Somit können die Kinder selbst Instrumente auswählen und ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Wenn der Musikraum genügend Platz bietet und die Schule verschiedenste Instrumente besitzt, sind ideale Rahmenbedingungen geschaffen. Beim Musizieren ist das eigenständige Erkunden zentral (Dartsch, 2020, S. 97-98). Fuchs erwähnt, dass die Kinder musikalische Phänomene besser wahrnehmen können, sofern sie die Gelegenheit haben, produktive Fähigkeiten zu entwickeln (Fuchs, 2010, S. 16). Damit musikalisches Denken entstehen kann, müssen sich vorerst

psychomotorische Fähigkeiten entwickeln können (Fuchs, 2010, S. 16). Beim Gruppenunterricht werden alle Kinder optimal gefördert, weil sie sich gegenseitig unterstützen können und kooperativ zusammenarbeiten (Dartsch, 2020, S. 217). Dartsch (2020, S. 219) nennt ebenfalls die innere Differenzierung. Man kann beispielsweise den nicht spielenden Kindern eine Beobachtungsaufgabe zuweisen und sie somit aktivieren. Die Fortgeschrittenen können nach Fuchs (2010, S. 52-53) als Mentorinnen oder Mentoren eingesetzt werden, Soli übernehmen oder die anderen Kinder unterstützen oder motivieren, ein Instrument zu erlernen.

Beim Klassenmusizieren sollte man sich laut Fuchs (2010, S. 52-53) am Durchschnittsniveau der Klasse orientieren. Somit sollten alle Kinder an das Ziel kommen, die Grundkompetenzen/Basisfähigkeiten zu erreichen. Wenn ein mehrstimmiges Lied erarbeitet wird, sollten alle Kinder alle Stimmen erlernen. Eine Ausnahme bilden jedoch die *Instrumentalisten und Instrumentalistinnen*. Diese Kinder können ihre Solostellen zu Hause üben (Fuchs, 2010, S. 52).

Fuchs (2010, S. 51) erwähnt, dass gerade beim Klassenmusizieren Kooperationspartner wie z.B. Musikschulen unbedingt herbeigezogen werden sollten. Ausserdem ist die Zusammenarbeit mit den Eltern zentral. Ideal ist, wenn die Kinder eigene Instrumente besitzen und diese in den Musikunterricht mitnehmen. Wenn sie kein Instrument besitzen sollten, kann die Lehrperson die Eltern davon überzeugen, sich ein Instrument anzuschaffen (Fuchs, 2010, S. 52-53).

Çeliktas et al. (2021, S. 51-57) erläutern, wie Musikunterricht (inklusive Klassenmusizieren) während des Fernunterrichts durchgeführt wurde und welche positiven als auch negativen Effekte sich daraus ergaben. Insgesamt liess sich im Fernunterricht feststellen, dass die Beteiligung der Kinder anstieg und dass aber auch soziale Ungleichheiten durch unterschiedliche Rahmenbedingungen verstärkt wurden.

3.3.5 Code 4: Instrumentalunterricht

Wie bereits erwähnt wurde, sind die (finanziellen) Rahmenbedingungen des Kindes für das Erlernen eines Instrumentes ausschlaggebend. Dartsch (2020, S. 31-32) erwähnt, dass Kinder, welche sich ausserschulisch vertieft mit einem Instrument auseinandersetzen (z.B. an Musikwettbewerben), auch aus vermögenden Familien stammen. In vielen Fällen ist es auch so, dass Eltern der Kinder, welche ein Instrument spielen, ebenfalls Musik machen und die Wahl des Instrumentes beeinflussen. Dabei spielt das Geschlecht des Kindes ebenfalls eine Rolle. Nach Dartsch (2020, S. 35-36) tendieren Mädchen eher dazu, Streichinstrumente und Flöte zu spielen, wobei Jungen eher Blechblasinstrumente, Gitarre und Kontrabass präferieren. Çeliktas et al. (2021, S. 54-55) gehen ebenfalls darauf ein, dass die Kinder, welche ein Instrument spielen, anders in den Unterricht miteinbezogen werden können als Kinder, welche keine Instrumente besitzen. Gerade im Fernunterricht ist der Besitz von Instrumenten beim Klassenmusizieren ausschlaggebend für die Umsetzung des Unterrichts.

3.3.6 Code 5: Kinder mit besonderem Förderbedarf

Während bei Fuchs (2017) gar nicht auf Einschränkungen der Kinder eingegangen wird, erläutert Dartsch (2020, S. 208-210) unterschiedliche Krankheitsbilder. Sowohl bei körperlichen als auch bei geistigen Behinderungen sollen die Unterrichtsmethoden angepasst werden. Zentral ist, dass man sich auf das Kind einlässt und die Ziele dementsprechend anpasst. Bei Kindern mit Hochbegabung droht die Gefahr, dass sie bei Selbstkritik sich entweder selbst überschätzen oder an ihren Fähigkeiten zu zweifeln beginnen (Dartsch, 2020, S. 213).

4.0 Empirischer Teil

Bei der genaueren Analyse gehe ich konkret auf den *Code 3: Klassenmusizieren* ein (vgl. Kapitel 3.3.4). Die anderen Codes bilden die Grundlagen für das Klassenmusizieren. Anhand der Fragestellung wird jedoch klar, dass der zentrale Rahmen dieser Arbeit das Klassenmusizieren ist und somit in diesem engeren Rahmen die Darstellung von Kindern analysiert wird.

Exemplarisch präsentiere ich das beschriebene Vorgehen des *Kapitels 3.0 Methodischer Teil* anhand eines «Teilaspektes». Somit wird ersichtlich, wie die dargestellte Methode konkret auf die Daten angewendet wurde. Zur Erläuterung des Begriffes «Teilaspekt»: Den Code 3 - Klassenmusizieren - habe ich aufgrund inhaltlicher Unterschiede in Teilaspekte unterteilt. Ich bin zu dieser Unterteilung (induktiver Weg) gelangt, da alle untersuchten Texte das Klassenmusizieren auf unterschiedlichen Ebenen und Schwerpunkten behandelt werden.

4.1 Sprachanalyse: Teilaspekt 5

4.1.1 Zentrales Thema: Teilaspekt 5

Ich habe beim ersten, oberflächlichen Durchlesen der Teilaspekte und auch bei der Unterteilung darauf geachtet, was zentral in diesem Teilaspekt angesprochen wird. Daraus ergab sich das zentrale Thema. Zur Veranschaulichung:

Fuchs (2017, S. 52-53) geht im Teilaspekt 5 genauer darauf ein, wie in der Klasse konkret anhand von Instrumenten gelernt werden kann. Es handelt sich also um Umsetzungsbeispiele.

4.1.2 Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 5

Bei der Analyse der begrifflichen Verdichtungen betrachtete ich die Teilaspekte im Gesamten und suchte Wörter heraus, welche sich auffällig viel innerhalb des Teilaspektes wiederholten. Daraus ergab sich auch inhaltlich ein Schwerpunkt. Zur Veranschaulichung:

Fuchs (2017, S. 52-53) nennt im fünften Teilaspekt ungefähr in jedem zweiten Satz das Wort *Kind*. Sie geht bei der häufigen Nennung des Wortes *Kind* in groben Zügen auch auf die Unterschiede der Kinder ein und dass eine Heterogenität besteht.

4.1.3 Was wird nicht genannt? Teilaspekt 5

Aufgrund dessen, dass ich beim Kapitel der begrifflichen Verdichtung festgestellt hatte, dass sich Wörter in Teilaspekten häufig wiederholten, überlegte ich mir folglich, welche Begriffe gerade nicht genannt wurden. Oftmals fielen mir ungenannte Begriffe auf, welche in Bezug zu den Begriffen, welche häufig genannt wurden, vermerkt hätten sein sollen. Zur Veranschaulichung:

Im fünften Teilaspekt steht zwar das Kind bei Fuchs (2017, S. 52-53) im Zentrum, doch es wird immer von den Kindern oder von *DEM KIND* ausgegangen und die Heterogenität wird durch Begriffe (vgl. Kapitel 4.1.4) angedeutet. Vertiefte Unterschiede werden jedoch nicht wortwörtlich erwähnt.

4.1.4 Gebildete Kategorien: Teilaspekt 5

Wie in Kapitel 4.1.2 erwähnt wurde, unterteilt Fuchs (2017) die Kinder in groben Zügen in Unterkategorien. Nicht bei allen Teilaspekten konnte ich solche Kategorienbildungen und Verallgemeinerungen feststellen, doch in diesem Teilaspekt war dies auffällig.

Im Teilaspekt 5 nennt Fuchs (2017, S. 52-53) unterschiedliche Begriffe für Kinder. Sie redet von *Fortgeschrittenen, Mentoren, Einzählern, Experten und Dirigenten*. Sie unterteilt somit die Kinder in unterschiedliche Leistungsniveaus und deutet somit die Heterogenität an. Auffällig ist, dass sie das generische Maskulinum verwendet.

4.2 Argumentationsanalyse: Teilaspekt 5

Bei der Argumentationsanalyse achtete ich darauf, inwiefern die AutorInnen die Aussagen begründeten. Keller (2011, S. 101) erwähnt dazu, dass die Begründung der These analysiert werden soll, wie genau begründet wird (z.B. appellativ, emotional) und ob die These mit Beispielen belegt wird. Anhand dessen analysierte ich die Textstellen und stellte die Argumentationen zueinander in Verbindung. Zur Veranschaulichung:

Beim Teilaspekt 5 handelt es sich bei Fuchs (2017, S. 52-53) beim Abschnitt «alle Kinder sind im Boot» um eine Sachargumentation. Sie stellt die These auf, dass alle Kinder alle Stimmen lernen sollen, da somit alle gefördert sind und keine Langeweile und folglich Unruhen entstehen können. Ein Abschnitt später jedoch (Abschnitt «für jedes Kind ein Instrument» Fuchs, 2017, S. 52) sind die Argumentationen sehr subjektiv und richten einen Appell an die Eltern. Fuchs sagt, dass sich die Anschaffung eines Instrumentes lohnt und dass die Eltern sich idealerweise davon überzeugen liessen. Damit schränkt sie, wie beim Teilaspekt 1 (vgl. Anhang, S. 33), die Interessen der Eltern stark ein.

4.3 Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 5

4.3.1 Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 5

Da sich der Kontext aufgrund des gewählten Rahmens des Klassenmusizierens innerhalb der 10 analysierten Teilaspekte kaum unterscheidet, ist auch die Darstellung dessen ähnlich. Folglich das Beispiel des Teilaspektes 5.

Im Teilaspekt 5 (Fuchs, 2017, S. 52-53) ist der Rahmen hauptsächlich der schulische Kontext. Jedoch wird das Zuhause der Kinder als Ort zur individuellen Vorbereitung erwähnt und verhandelt. Fuchs

(2017, S. 52-53) geht in diesem Abschnitt auch darauf ein, dass die gelernten Lieder im öffentlichen Geschehen vorgeführt werden sollten.

4.3.2 Gebildete Kategorien: Teilaspekt 5

Aus dieser Analyse konnte ich die aufschlussreichsten Informationen entnehmen. Ich analysierte die einzelnen Teilaspekte aufgrund ihrer inhaltlichen Zuschreibungen. Im Kapitel 3.0 Methodischer Teil habe ich genau beschrieben, welche Kategorien dabei schwerpunktmässig analysiert wurden.

Grundsätzlich orientierte ich mich dabei an den beschriebenen Schwerpunkten und analysierte, ob und wie Kinder dargestellt werden, inwiefern auf die Heterogenität und auf die familiäre Situation eingegangen wurde. Zur Veranschaulichung:

Fuchs (2017, S. 53) erwähnt, dass Kinder ein erlerntes Stück so genau üben möchten, bis sie damit zufrieden sind. Dies wirkt sich nach Fuchs (2017, S. 53) positiv auf das musikalische Selbstbild der Kinder aus. Fuchs (2017, S. 52-53) erwähnt, dass Kindern eine Verantwortung für ihr Lernen abgegeben werden kann und dass sie beispielsweise ihre Instrumente selbst wählen können. Fuchs (2017, S. 52-53) nennt im Teilaspekt 5 verschiedene Begriffe für Kinder (vgl. Kapitel 4.1.4). Es gibt einerseits die *Instrumentalisten*, welche ihre Stimmen zu Hause vorbereiten. Die *anderen Kinder* üben alle Stimmen in der Schule. Da die Kinder niveaugerecht getrennt werden, können nach Fuchs (2017, S. 52-53) alle Kinder gefördert werden und es entsteht im Unterricht keine Langeweile und folglich weniger Störungen. Die *Instrumentalisten* werden bei Fuchs (2017, S. 52-53) auch *Fortgeschrittene* genannt, welche die *anderen Kinder* (auch genannt *weniger erfahrene*) unterstützen können. Die *Instrumentalisten/Fortgeschrittenen* können also als *Mentoren* (generisches Maskulinum) eingesetzt werden, welche auch sehr motivierend für die anderen Kinder sein können (Fuchs, 2017, S. 52-53). In ihrer Unterscheidung aufgrund der Leistung der Kinder erwähnt Fuchs (2017, S. 52-53), dass nicht alle Kinder bei schwierigen Stimmen richtig spielen, doch wenn alle Kinder zunächst die einfachste Stimme beherrschen, kann anschliessend fortgefahren werden. Kinder (egal ob *Fortgeschrittene* oder *andere Kinder*) können nach Fuchs (2017, S. 52-53) ausserdem als *Einzähler* bzw. *Dirigent* (Fuchs, 2017, S. 53) eingesetzt werden. Fuchs (2017, S. 52-53) erwähnt ausserdem, dass Kinder gerne gefilmt werden, damit sie ihre Lernfortschritte betrachten können. Allgemein geht Fuchs in diesem Aspekt darauf ein, dass Kinder, welche ausserhalb der Schule keine Musik machen, nur im Rahmen des Musikunterrichts Erfahrungen mit Instrumenten machen. Fuchs geht in diesem Teilaspekt auch auf die Kapitalien der Eltern ein. Die Kosten der Instrumente können von den Eltern getragen werden, sofern man sie davon überzeugt. Nach Fuchs bedarf dies keiner grossen Überzeugungsarbeit (Fuchs, 2017, S. 14-15; 52-53).

4.3.3 Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 5

Aufgrund der Erkenntnisse des vorherigen Kapitels, analysierte ich die Differenzierungsmöglichkeiten. Ich las die Texte dabei mit dem Wissen, dass die Autorin die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Kinder wahrnimmt und folglich Differenzierungsmethoden vorschlägt:

Fuchs (2017, S. 52-53) erwähnt, dass alle Kinder alle Stimmen einüben sollten. Sie differenziert insofern, dass die *Instrumentalisten* (vgl. Kapitel 4.3.2) ihre Stimme auch zu Hause vorbereiten können. Die Differenzierung in ihrem Sinne begründet sie damit, dass durch die Aktivität aller Kinder Unruhen und Lärm vermieden werden können. Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit sieht Fuchs (2017, S. 52-53) darin, dass die *Fortgeschrittenen/Instrumentalisten* (vgl. Kapitel 4.3.2) als *Mentoren* eingesetzt werden können und damit die anderen Kinder unterstützen. In kleineren Gruppen können die *Fortgeschrittenen* auch als *Dirigenten* eingesetzt werden.

Insgesamt geht Fuchs (2017, S. 52-53) bei ihren Differenzierungsmöglichkeiten immer von zwei Leistungsgruppen aus. Es gibt die *Fortgeschrittenen* und die *Unerfahrenen*. Da das Klassenmusizieren im Sinne Fuchs' eine Aktivität aller Kinder beansprucht, üben immer alle Kinder alle Stimmen ein. Bei allen Aktivitäten, die Fuchs (2017, S. 52-53) beschreibt, werden alle Kinder erwähnt. Sie beschreibt Aktivitäten, welche unterschiedlich komplex sind, doch dabei sollen immer alle Kinder dieselbe Aktivität gleichzeitig umsetzen.

4.4 Problemanalyse: Teilaspekt 5

Aufgrund meiner Erkenntnisse aus allen bisherigen Teilen der Analyse eines Teilaspektes überlegte ich mir, worin das Problem dieses Teilaspektes genau besteht. Das Problem wurde in den meisten Teilaspekten nicht konkret benannt, doch aufgrund meiner Auswertungen schloss ich induktiv auf ein Problem. Zur Veranschaulichung:

Die erwähnten Umsetzungsbeispiele dienen dazu, dem Problem der Heterogenität Rechnung zu tragen. Fuchs (2017, S. 52-53) erwähnt im einleitenden Absatz zum Teilaspekt 5, dass alle Kinder erfolgreiche Lernerlebnisse mit Instrumenten erfahren wollen und dass dafür Massnahmen (gemeint Teilaspekt 5) ergriffen werden sollten (Fuchs, 2017, S. 52). Ein weiteres Problem besteht darin, dass der Musikunterricht langweilig sein kann und folglich zu Lärm führt, sofern der Unterricht nicht alle Kinder fördert und aktiviert. Mit ihren Umsetzungsmöglichkeiten versucht Fuchs (2017, S. 52-53) dem Rechnung zu tragen.

4.5 Begründung Unterteilung Teilaspekt 5 und 6

Wie in der Einleitung zum Kapitel 4 erwähnt wurde, unterteilte ich den Code «Klassenmusizieren» aufgrund inhaltlicher Unterschiede in Teilaspekte. Diese begründete ich bei den Wechseln zwischen zwei Teilaspekten. Zur Veranschaulichung:

Obwohl Fuchs (2017, S. 52-53) und Dartsch (2020, S. 218-219) in den Teilaspekten 5 und 6 auf Umsetzungsbeispiele eingehen, besteht der Unterschied darin, dass Dartsch (2020, S. 218-219) in seiner Vorstellung eines Zusammenspiels von einem «spielenden Kind» ausgeht und die anderen Kinder eine begleitende und unterstützende Rolle einnehmen.

4.6 Weitere Erklärungen

Erwähnenswert ist, dass ich nicht bei allen Teilaspekten alle Teilanalysen (Sprach-, Argumentations, Inhaltliche und Problemanalyse) im gleichen Masse detailliert durchführen konnte, da sich, wie bereits erwähnt, die Teilaspekte in ihrer Qualität und Quantität voneinander unterschieden. Ausserdem waren bei einigen Analysen beispielsweise die Argumentationen nachvollziehbar begründet und wurden folglich nicht weiter ausgeführt.

5.0 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Diskursanalyse dargestellt. Die Erkenntnisse meiner Diskursanalyse stelle ich mit den im Kapitel 2.0 dargelegten theoretischen Grundlagen in Verbindung.

Ich habe mich bei der Ergebnisdarstellung am Prinzip der *maximalen Kontrastierung* orientiert. Dabei werden einzelne Diskurse genau analysiert und zusammengefasst und das gesamte Spektrum aller Diskurse aufgezeigt. Es werden alle analysierten Daten implizit aufeinander bezogen und verknüpft (Keller, 2011, S. 114-115).

5.1 Hauptdiskurs

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Hauptdiskurs darin besteht, dass das Musizieren mit einer gesamten Klasse durchgeführt werden möchte. Das Problem liegt darin, dass die Heterogenität gerade beim Musizieren stark zum Vorschein kommt und hinderlich sein kann (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1). Fuchs (2017, S. 14) erwähnt dazu, dass die Schwierigkeit darin besteht, dass wenige Kinder, welche in ihrer Freizeit ein Instrument spielen, auf viele Kinder treffen, welche ausserhalb nicht Musik machen (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1).

5.1.1 Wann funktioniert Klassenmusizieren?

Beim Klassenmusizieren geht es nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) hauptsächlich um die gemeinsame Aktivität und um die Aktivität aller Kinder. Das musikalische Lernen steht nicht konkret im Zentrum. Nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) funktioniert Klassenmusizieren, sofern geeignete Instrumente zur Verfügung stehen (Fuchs, 2017, S. 50-51, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 4). Ausserdem müssen einige Kinder musikalische Erfahrungen in den Unterricht mitbringen, um die anderen Kinder zu unterstützen und um bedeutsame Stimmen zu spielen (Fuchs, 2017, S. 52-53, vgl. Kapitel 4.0). Ein weiterer Bestandteil bildet die Kooperation mit Musikschulen. Wenn mit Musikschulen zusammengearbeitet werden kann, wirkt dies unterstützend für das Klassenmusizieren (Fuchs, 2017, S. 14, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1). Evelein (2015) hingegen erwähnt, dass Klassenmusizieren funktioniert, wenn die *fünf Prinzipien* verfolgt werden (vgl. Kapitel 2.0). Grundsätzlich geht es dabei darum, dass die Kinder individuell zum Erfolg der gesamten Gruppe beitragen und ihre Verantwortung wahrnehmen und somit die Gruppe zum Ziel führen (Evelein, 2015, S. 16-17, vgl. Kapitel 2.4). Somit wird klar, dass eine deutliche Diskrepanz zwischen den Vorstellungen Dartschs (2020), Fuchs' (2017) und Eveleins (2015) besteht und dass die Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker unterschiedliche Wege beschreiben, wie Klassenmusizieren funktionieren kann. Daraus lässt sich schliessen, dass die Methodik des Klassenmusizierens diskutiert wird und dass unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen.

5.1.2 Wann funktioniert Klassenmusizieren nicht?

In sehr heterogenen und unruhigen Klassen stellt sich das Klassenmusizieren als herausfordernd dar (Fuchs, 2017, S. 52-53., vgl. Kapitel 4.0). Da die Instrumente durch ihre häufige Nennung (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 2, 4) bedeutsam für ein erfolgreiches Musizieren sind, wäre ein Klassenmusizieren nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) ohne geeignete Instrumente unmöglich. Çeliktas et al (2021, S. 51-57, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10) erwähnen, dass das Klassenmusizieren im Fernunterricht aufgrund der Distanz nicht durchgeführt werden kann und dass stark auf die Ressourcen der Kinder (beispielsweise Instrumente) zurückgegriffen werden muss. Nach Evelein (2015, S. 16-17) funktioniert ein erfolgreiches Klassenmusizieren nicht, wenn die Kinder ihre Beteiligung nicht spüren und ihre Verantwortung für die Gruppe nicht wahrnehmen. Somit wird ersichtlich, dass das Klassenmusizieren von Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktikern auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert wird und keine Einigkeit besteht, wobei dabei erwähnt werden muss, dass dieses breite Denken auch positiv sein kann. Es lässt sich daraus schliessen, dass sich Fuchs (2017) und Dartsch (2020) stark auf Materialien stützen und somit das Funktionieren des Klassenmusizierens rechtfertigen. Evelein (2015) hingegen bezieht sich auf allgemeindidaktische Aspekte (Aktivierung, Verantwortung, Kooperation) und begründet ein funktionierendes Klassenmusizieren damit.

5.2 Darstellung der Kinder

5.2.1 Allgemeine Darstellung

Auffällig ist, dass die Kinder nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) in vielen Fällen sehr allgemein wahrgenommen werden. Fuchs (2017, S. 15-16) erläutert beispielsweise im Teilaspekt 3 die Lernprozesse, welche bei Kindern stattfinden (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 3). Ihre Erklärung verläuft sehr allgemein und stellt keine Unterschiede innerhalb der Gruppe der Kinder dar. Folgendes Beispiel veranschaulicht diese Tendenz: «Mit zunehmenden musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden selbstorganisierte Umgangsweisen der Kinder mit der Musik und untereinander in wachsendem Umfang möglich sein.» (Fuchs, 2017, S. 16). Ausserdem wird oft von der ganzen Klasse ausgegangen und nicht differenziert auf die Kinder eingegangen (Dartsch, 2020, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1, Fuchs, 2017, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 7). Die allgemeinen Darstellungen der Kinder werden durch Zuschreibungen verstärkt. Im Teilaspekt 5 schreibt Fuchs (2017) allen Kindern zu, dass sie «ein angefangenes Stück auch zu Ende bringen» (Fuchs, 2017, S. 53) möchten und bildet dabei keine Interessensunterschiede innerhalb der Gruppe der Kinder. Nach Grunder (2009, S. 17) können Unterschiede innerhalb der Gruppe der Kinder anhand unterschiedlicher Familien, der Sprache, Herkunft, Leistung und weiteren Faktoren festgemacht werden (vgl. Kapitel 2.1). Dieser differenzierte Blick auf Kinder trat bei Dartsch (2020) und Fuchs (2017) in einigen Teilen nicht auf.

5.2.2 Erfahrungsunterschiede

Wenn Kinder in der analysierten Literatur in Kategorien unterteilt werden, geschieht dies hauptsächlich aufgrund ihrer Erfahrung mit Instrumenten. Es gibt eine Unterteilung in Kinder, welche ein Instrument spielen zu Kindern, welche in ihrer Freizeit nicht Instrumentalmusik machen. Somit wird die Heterogenität anhand von Erfahrungs- und folglich auch Leistungsunterschieden festgemacht (Fuchs, 2017, S. 14-15, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1). Die Erfahrungsunterschiede werden sowohl bei Dartsch (2020) als auch bei Fuchs (2017) als Hindernis wahrgenommen, welches jedoch produktiv genutzt werden können. Indem die erfahrenen Kinder als *Motivatoren* oder *Hilfslehrpersonen* eingesetzt werden, profitieren nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) die *anderen Kinder* (vgl. Kapitel 4.0). Die *anderen Kinder* werden von den Kindern, welche in der Freizeit ein Instrument spielen, animiert und beim Musizieren unterstützt. Die Problematik besteht aber folglich darin, dass nicht alle Kinder musikalisch gefördert werden, sondern ein Teil der Kinder (*die erfahrenen Kinder*) als Ressource für den Unterricht genutzt wird. Auch Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) benennen eine ähnliche Problematik. Sie erwähnen, dass Kinder, welche ein Instrument spielen, im Fernunterricht Onlinekonzerte durchführen können. Çeliktas et al. schreiben dazu: «Beispielsweise baten Musiklehrer:innen ihre Schüler:innen, die ein Instrument spielten, sich selbst aufzunehmen, und verbanden diese Aufnahmen mitunter zu ganzen digitalen Schulkonzerten» (Çeliktas et al., 2021, S. 54, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10). Dabei werden die fehlenden Erfahrungen der *anderen Kinder*, welche kein Instrument spielen, missachtet und deren Lernprozess nicht beschrieben. Nach Bönsch (2012, S. 65-67; 71) sollten jedoch alle Kinder auf unterschiedliche Arten zum Ziel, welches bei allen Analysen noch nicht definiert ist, gelangen. Die Lehrperson sollte dementsprechend differenzieren und unterschiedliche Lernangebote zur Verfügung stellen, damit die Lernenden das Lernziel erreichen können (vgl. Kapitel 2.3). Nach Dartsch (2020) und Fuchs (2017) werden die erfahrenen Kinder hauptsächlich gefordert, indem sie Hauptstimmen übernehmen oder die *anderen Kinder* unterstützen (vgl. Kapitel 4.0). Die Lehrperson ist folglich in doppelter Hinsicht auf die erfahrenen Kinder angewiesen, da das Musizieren mit der gesamten Klasse ohne das Können der erfahrenen Kinder nicht stattfinden kann und da sie als Ressource (sowohl in der Handlung als auch für die Instrumente) genutzt werden.

5.2.3 Motivierte und demotivierte Kinder

Eine weitere Unterteilung erfolgt in motivierte und demotivierte Kinder (Brunner und Tress, 2021, S. 18-21, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 9). Im Fernunterricht wurde die Motivation der Kinder deutlich spürbar. Die Folge daraus war, dass motivierte Kinder stark am Musikunterricht teilnahmen und profitierten, wobei demotivierte Kinder den Anschluss verloren und untergingen (Brunner und Tress, 2021, S. 18-21, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 9). Auch Cslovjecsek (2009, S. 82, vgl. Kapitel 2.2) erwähnt, dass im schulischen Kontext auffällt, dass die Kinder nicht auf freiwilliger Basis Musik machen

und dass folglich die Heterogenität als herausfordernd wahrgenommen werden kann. Es ist also möglich, dass diejenigen Kinder, welche ausserschulisch Instrumentalmusik machen, auch im Fernunterricht motiviert waren und ihren Teil zum Unterricht beigetragen hatten.

Aufgrund der Erkenntnis, dass die Kinder nur in erfahrene, unerfahrene, motivierte und demotivierte Kinder unterteilt werden, folgt die Einsicht, dass in diesem gewählten Kontext Kinder sehr allgemein wahrgenommen werden und spärlich innerhalb der Gruppe der Kinder differenziert wird.

5.3 Familiäre Herkunft der Kinder

Aufgrund des Fernunterrichts wird vermehrt ersichtlich, dass die Herkunft der Kinder einen starken Teil dazu beiträgt, ob das Kind aus der Ferne musizieren kann oder nicht. In den Teilaspekten 8-10 (Diskussion Musikpädagogik Corona, 2021) wird erkennbar, dass nicht alle Kinder aus *musikinteressierten Familien* stammen und somit nicht alle Kinder von einem unterstützenden Rahmen in Bezug auf das Musizieren umgeben sind. Çeliktas et al. erwähnen dazu:

Einbeziehung der Familien: Ein bemerkenswerter Nebeneffekt der Pandemie bestand in der stärkeren Bedeutung des häuslichen Umfelds als sozialem Lernort, der musikdidaktisch in völlig neuer Intensität berücksichtigt werden musste. So unterstützten musikinteressierte Familien den Musikunterricht mit ihren eigenen Instrumenten, oder es wurden von den Musiklehrer:innen Aufgaben entwickelt, die gezielt das familiäre Umfeld mit einbezogen (Çeliktas et al., 2021, S. 55, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10).

Bourdieu (1983, S. 183-198) geht ebenfalls darauf ein, dass das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital starken Einfluss auf das Kind hat. Kinder aus *musikinteressierten Familien* (so werden sie von Çeliktas et al. genannt – vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10) besitzen Netzwerke und unbewusstes Wissen darüber, wie in musikalischen Rahmen gehandelt wird. Kinder, welche nicht aus *musikinteressierten Familien* stammen, können diese Voraussetzungen nicht erfüllen und bringen einen erheblichen Nachteil in den Musikunterricht mit. In den Teilaspekten 8-10 fällt zudem auf, dass die räumliche Umgebung der Kinder stark an Bedeutung zunimmt und erkennbar wird, dass der sozioökonomische Status der Familie einen starken Einfluss auf das musikalische Lernen hat.

Bei Dartsch (2020) und Fuchs (2017) stelle ich fest, dass die Eltern nur als finanzielle und/oder organisatorische Unterstützung genannt werden (Fuchs, 2017, S. 14-15, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1). Obwohl Fuchs (2017) und Dartsch (2020) isoliert den Einfluss der Familie auf die Kinder thematisieren (vgl. Kapitel 3.3.3), werden solche Erkenntnisse im Unterrichtskontext ausser Acht gelassen. Auch Bedingungen wie Stadt- und Land werden in allen Teilaspekten nicht erwähnt, obwohl ich einschätze, dass dies einen Einfluss auf die Kinder haben kann. Auch Grunder (2009, S. 17) geht darauf ein, dass Heterogenität aufgrund der sozialen Herkunft festgemacht werden kann. Somit wird

ersichtlich, dass diese Teilkomponente der Heterogenität in den analysierten Daten stark vernachlässigt wird. Auffällig ist, dass die Familiäre Situation in anderen Kapiteln von Fuchs (2017), Dartsch (2020) und in der Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik (2012) untersucht wird (vgl. Kapitel 3.3.3). Die Verhandlung des familiären Einflusses auf die Kinder kommt jedoch in den Kapiteln zum Klassenmusizieren nur wenig zum Vorschein. Dartsch (2020, S. 29) erwähnt dazu, dass Kinder, welche zu Hause den Zugang zu Instrumenten haben und Konzerte mit der Familie besuchen, tendenziell einen höheren sozioökonomischen Status haben als andere Kinder. Auch bei Bourdieu (1983, S. 183-198) lässt sich dies anhand des sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapitals feststellen. In den einleitenden Kapiteln dieser Bachelorarbeit (vgl. Kapitel 2.1) wurde darauf eingegangen.

Bei Fuchs (2017, S. 14-15, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1) wird ersichtlich, welche starken Auswirkungen das ökonomische Kapital nach Bourdieu (1983, 1983, S. 183-198) auf die Ausbildung des Kindes hat. Wenn die Familie des Kindes die finanziellen Möglichkeiten nicht hat, das Kind beim Kauf eines Instrumentes zu unterstützen, können einflussstarke Voraussetzungen für einen funktionierenden Musikunterricht im Rahmen des Klassenmusizierens nicht erfüllt werden. Es besteht folglich für das Kind eine geringere Möglichkeit, Instrumentalunterricht in der Freizeit zu besuchen und somit die Bedingungen für ein *erfahrenes Kind* zu erfüllen.

Es lässt sich feststellen, dass die Fernunterrichtssituation den Blick auf die Kinder veränderte. Im Teilaspekt 9 werden begriffliche Verdichtungen zum Wort *Individuum* erkennbar. Daraus lässt sich schliessen, dass *das* Kind differenzierter wahrgenommen wurde (Brunner und Tress, 2021, S. 18-21, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 9).

5.4 Umgang mit der Problematik

5.4.1 Abgabe der Verantwortung

Da der Hauptdiskurs darin besteht, dass mit der gesamten Klasse, in der eine grosse Heterogenität herrscht, das Musizieren herausfordernd ist, wird die Verantwortung abgeschoben. Fuchs (2017, S. 14-15) erwähnt dazu, dass die Eltern die Kinder unterstützen sollten und dass die Kooperation zu Musikschulen gestärkt werden sollte (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 1). Auch Dartsch (2020, S. 119-120) erwähnt im Teilaspekt 7 (vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 7), dass die Kooperation zu Musikschulen gestärkt werden sollte und dass sie als Ressourcen eingesetzt werden können. Auch in der Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik Corona (2021) wird ersichtlich, dass durch die Coronapandemie allgemein erkannt wurde, dass beispielsweise die Leistungsbeurteilung im Fachbereich Musik hinterfragt werden sollte (Çeliktas et al., 2012, S. 54-57, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10). Ich schliesse daraus, dass grundsätzlich ein institutionelles Problem vorherrscht. Ausserdem wird spürbar, dass die Verantwortung für die Problematik auf verschiedene Ebenen abgegeben wird. Einerseits werden Eltern,

welche die Kinder nicht unterstützen, als problematisch wahrgenommen. Sie werden somit zum Teil für das nichtfunktionierende Klassenmusizieren verantwortlich gemacht, da sie die wichtigsten Ressourcen – die musizierenden Kinder – nicht zur Verfügung stellen. Andererseits besteht ein enormer Mangel an Kooperationen mit Musikschulen. Folglich wird die Verantwortung auf die Institution Schule und Musikschule abgegeben. Durch die Kritik an der Leistungsbeurteilung im Fachbereich Musik (Çeliktas et al., 2012, S. 54-57, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10) wird eine weitere Problematik auf die Institution Schule geschoben.

5.4.2 Differenzierung

Allgemein lässt sich feststellen, dass bei den vorgeschlagenen Differenzierungsmöglichkeiten die Beschäftigung aller Kinder im Zentrum steht. Anhand dieses Beispiels wird diese Tendenz erkennbar:

Die Kinder können:

- «den Text mitsprechen oder flüstern, was das Spiel des Kindes, welches das Lied spielt, stabilisieren kann;
- die Noten mitzeigen, was einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Notenlesen darstellen kann;» (Dartsch, 2020, S. 218-219).

Bönsch (2012, S. 65-67, vgl. Kapitel 2.3) beschreibt, dass bei Aufgaben unterschiedliche Anspruchsniveaus und Hilfestellungen von der Lehrperson bereitgestellt werden sollten. Ausserdem sollten die Lernziele auf unterschiedliche Arten erreicht werden können, damit jedes Kind auf seinem/ihrer Weg zum Ziel gelangt. Da wird ersichtlich, dass die Vorstellungen von den analysierten AutorInnen sich nicht mit der Definition Bönschs überschneiden. Bei den obigen Beispielen wird erkennbar, dass nur ein Kind wirklich aktiviert ist und gefordert wird, wobei die anderen Kinder, welche mitsprechen oder die Noten mitzeigen, nicht auf dem Instrument gefordert werden.

Eine Möglichkeit der Differenzierung wird in den Teilaspekten 4 und 7 durch die Wahl der Instrumente und der Literatur vorgeschlagen. Nach Bönsch (2012, S. 65-67, vgl. Kapitel 2.3) trifft dies den Kriterien der inneren Differenzierung zu, da die Kinder durch unterschiedlich schwierige Stimmen zum Ziel (welches hier jedoch in Frage steht) gelangen können (vgl. Kapitel 5.1.1).

Der Vorschlag, dass alle Kinder zu Beginn die einfachste Stimme einüben und dass die Stimmen mit der Zeit dann erschwert werden (Fuchs, 2017, S. 52-53, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 2), trifft nicht den Vorschlägen Bönschs (2012) zu. Ganz im Gegenteil werden in dieser Vorstellung Fuchs' (2017) nicht alle Kinder gefördert und gelangen keineswegs auf unterschiedlichen Wegen zum Ziel. Ausserdem sind diejenigen Kinder, welche die einfachen Stimmen bereits nach wenigen Durchläufen problemlos beherrschen, unterfordert und können die Motivation verlieren.

Im Teilaspekt 10 gehen Çeliktas et al. (2021, S. 54-57, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 10) darauf ein, dass die Kinder die gewählten Aufgaben zeitlich differenziert lösen können. Gerade im Fernunterricht bot sich diese Möglichkeit zum selbständigen Lösen von Höraufgaben ideal an.

5.6 Sprachliche Auffälligkeiten

Beim Vorgehen meiner Diskursanalyse setzte ich zum inhaltlichen auch einen sprachlichen Schwerpunkt. Mir fiel auf, dass das Sprachliche einen starken Einfluss auf die Analyse des Inhaltes hatte und dass ich folglich meine Inhaltsanalyse aufgrund meiner sprachlichen Beobachtungen anpasste.

Aufgrund dessen werden in diesem Kapitel sprachliche Auffälligkeiten knapp erläutert, da sie sich in der inhaltlichen Analyse widerspiegeln.

Grundsätzlich fällt mir auf, dass sprachlich innerhalb der Gruppe der Kinder wenig differenziert wird. In den Teilaspekten 5 und 6 stelle ich fest, dass *das Kind* oder *das spielende Kind* sprachlich häufig genannt und folglich unterschieden wird (Fuchs, 2017, S. 52-53; Dartsch, 2020, S. 218-219; vgl. Kapitel 4.0, Anhang Kapitel zu Teilaspekt 6). Durch diese häufige Nennung kann ich auch inhaltlich feststellen, dass die Kategorisierung innerhalb der Gruppe der Kinder im Rahmen des Klassenmusizieren spärlich und häufig aufgrund von Erfahrungs- und Leistungsunterschieden ausfällt. Obwohl Dartsch (2020, S. 218-219) in der Einleitung zum Teilaspekt 6 den Begriff des *Zusammenspiels* erläutert und folglich mögliche Beispiele dazu ausführt, wird der Begriff des Zusammenspiels durch *spielende* und *nicht spielende* Kinder verdrängt.

In den anderen Teilaspekten fällt auf, dass durch die mehrfache Nennung der Begriffe *Klasse*, *Gruppe*, *Instrument*, *musizieren*, *handeln*, *experimentieren* etc. auch inhaltlich Schwerpunkte auf diesen Bereichen liegen und dass die Kinder folglich häufig als kleiner Teil innerhalb einer grossen Gruppe wahrgenommen werden (Fuchs, 2017; Dartsch, 2020; vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 2, 4, 6, 10).

In den Teilaspekten 8-10 stelle ich fest, dass in Folge des Fernunterrichtes Begriffe für die Individualität und für digitales Lernen durch die Veränderung des schulischen Kontextes an Gewicht zunehmen und zu einer inhaltlichen Abweichung führen (Diskussion Musikpädagogik Corona, 2021, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 8, 9).

6.0 Fazit und Ausblick

Die Frage, wie Kinder in fachdidaktischen Diskursen im Rahmen des Klassenmusizierens dargestellt werden, kann wie folgt erklärt werden. Kinder werden in der analysierten Literatur bei Dartsch (2020), Fuchs (2017) und Çeliktas et al. (2021) entweder allgemein beschrieben oder in motivierte und demotivierte Kinder unterteilt. Eine weitere Unterteilung erfolgt in Kinder mit Instrumentalerfahrung und Kinder ohne Instrumentalerfahrung. Das Funktionieren des Klassenmusizierens setzt vorhandene Instrumente und Kinder mit Instrumentalerfahrung voraus. In der Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik wird bei Seidl (2021), Brunner und Tress (2021) und Çeliktas et al. (2021) vermehrt auf die soziale Herkunft der Kinder und auf deren Unterschiede eingegangen. Aus dieser Erkenntnis folgt, dass durch den Fernunterricht der Blick auf die Kinder und auf deren Herkunft geschärft wurde und dass – so lautet meine weiterführende Hypothese – dies positiv zur Entwicklung der Musikfachdidaktik beitragen kann.

Grundsätzlich fällt bei der Diskursanalyse selbst und auch bei der Ergebnisdarstellung auf, dass sehr viele offene Fragen im Raum stehen.

Ein wichtiger Nebendiskurs, welcher auftritt, ist die institutionelle Problematik. Bei Fuchs (2017) und Dartsch (2020) wird die Kooperation mit Musikschulen bemängelt und das Problem auf diese abgeschoben (vgl. Kapitel 5.4.1). Somit stellt sich mir die Frage, ob die Institution Schule zu wenig auf das Instrumentalspiel eingeht und wesentliche Ressourcen – wie eine gute Kooperation zu privaten und öffentlichen Musikschulen – nicht nutzt. Da die Schule den Rahmen für das Klassenmusizieren bildet, wird ersichtlich, dass sich diese grundlegenden Schwierigkeiten stark auf den Unterricht und auf das Klassenmusizieren auswirken können.

Eine weitere Frage, welche ich mir nach der Analyse und der Ergebnisdarstellung stelle, ist die Frage nach dem Ziel. Was genau soll mit dem Klassenmusizieren erreicht werden? Geht es um eine gemeinsame Beschäftigung, geht es darum, dass *jedes Kind* (was auch immer es ist) auf einem Instrument kompetent wird oder geht es darum, dass jedes Kind verschiedene Instrumente ausprobieren kann? Da mir diese grundlegende Frage nicht beantwortet wurde, zweifle ich an, dass das Klassenmusizieren wirklich als effektive Methode für das Lernen von Instrumenten verwendet werden kann.

Aufgrund dessen, dass Lehrpersonen beim Klassenmusizieren stark auf die *musizierenden Kinder* angewiesen sind, da sie einerseits das Musikstück musikalisch tragen und andererseits als Ressourcen und Hilfslehrpersonen eingesetzt werden können, frage ich mich, wie ein erfolgreiches Klassenmusizieren funktionieren kann, wenn man *keine solcher Kinder* in der Klasse hat. Mir stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit dessen, dass man sich als Lehrperson vollumfänglich auf extern erworbene musikalische Kompetenzen der Lernenden stützt.

Zu guter Letzt stelle ich mir die Frage, ob die Aktivität aller Kinder, wie sie beispielsweise bei Dartsch (2020, S. 218-219, vgl. Anhang Kapitel zu Teilaspekt 6) angestrebt wird, nur als Lärmprävention eingesetzt wird oder ob die Aktivität aller Kinder wirklich ein musikalisches Lernen herbeiruft. Grundsätzlich stelle ich aber fest, dass die Aktivität aller Kinder nicht aufgrund des Lernens begründet wird, sondern dass es darum geht, dass man als Klasse gemeinsam musiziert und gemeinsam handelt.

Weiterführend denke ich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den anderen Codes – beispielsweise dem Code 2 (Bedeutung der familiären Situation) – interessant und aufschlussreich wäre. Dabei wird auf allgemeiner Sicht im Rahmen des Musikunterrichtes (und nicht nur des Klassenmusizierens) auf die Kinder und deren Herkunft eingegangen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Blick auf die Kinder deutlich geschärft werden sollte, da sich diese Ansicht über die Kinder in den Umsetzungsmöglichkeiten und Differenzierungsmethoden widerspiegelt.

7.0 Persönliche Schlussfolgerung

Grundsätzlich erachte ich es als sinnvoll, den Anfang des Arbeitsprozesses einer Bachelorarbeit genau zu nehmen. Es war für mich sehr hilfreich, dass ich mit meinem Tutor und meiner Tutorin sehr viel Stunden damit verbrachte, das Feld festzulegen, die Fragestellung aufzustellen und etliche Male abzuändern. Schlussendlich half es mir dabei, mich einzugrenzen, meinen Fokus und den roten Faden für die Arbeit zu finden. Obwohl diese Anfangszeit langwierig war und mich im ersten Schritt daran hinderte, mich an die Arbeit zu setzen und Resultate des Prozesses zu erkennen, war es für das Endresultat notwendig.

Im Voraus klärte ich das methodische Vorgehen (bei mir: Diskursanalyse) ab und stellte eine Vorgehensweise für die Analyse auf. Rückblickend fiel dieser Teilschritt zeitlich knapper aus. In diesem Moment war es für mich sehr motivierend, erste Schritte der Arbeit zu erkennen. Rückblickend wäre eine genauere Vertiefung mit der Methode hilfreich gewesen.

Während der Diskursanalyse fiel mir auf, dass es eine sehr zähe und trockene Arbeit war und mir meine anfängliche Motivation und Arbeitslust nahm. Hilfreich dabei ist, sich für die Diskursanalyse viel Zeit einzuplanen und sich nicht zu fest unter Druck zu setzen. Eine genaue Analyse kann schlussendlich zu einem zufriedenstellenden Resultat führen und dabei lohnt sich jede mühsame Arbeit. Dass dieser Abschnitt für mich zäh ausfiel, lag der zeitlich knappen Auseinandersetzung mit dem methodischen Vorgehen zu Grunde. Hätte ich mich im Voraus noch genauer informiert, wäre mir die Analyse selbst wahrscheinlich leichter gefallen. Ausserdem wären möglicherweise weitere Diskurse aufgetreten, welche ich anschliessend analysiert hätte.

Bei der Ergebnissicherung fiel mir auf, dass ich rückblickend möglicherweise ein anderes Themenfeld wählen würde. Aufgrund der vielen erwähnten Lücken des Feldes Klassenmusizieren stellte ich fest, dass ich etliche Fragen unbeantwortet im Raum stehen lassen musste. Hätte ich ein Feld gewählt, welches erforschter gewesen wäre, wären möglicherweise weniger grundlegende Fragen aufgetaucht.

Allgemein ist mein gewählter Themenbereich meiner Ansicht nach wenig erforscht und weist erhebliche Lücken auf. Während meiner Analyse war ich teilweise überrascht, welche Differenzierungsmethoden genannt wurden. Rückblickend stelle ich aber fest, dass effektive Differenzierungsmöglichkeiten nicht ausgearbeitet werden können, sofern solch erhebliche Lücken innerhalb des erforschten Gebietes erkennbar sind. Damit wurde mir als angehende Lehrerin erneut bewusst, dass nicht alle didaktischen Werke und Methoden in all ihren Tiefen durchdacht sind. Daraus folgt, dass ich persönlich als Lehrperson meinen kritischen Blick bewahren möchte und Unterrichtsvorhaben gut überdenke.

8.0 Literaturverzeichnis

- Bönsch, M. (2012). *Heterogenität und Differenzierung: Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen* (2. Aufl., Bd. 67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten: Soziale Welt* (Sonderbd. 2, S. 183-198). Göttingen: Otto Schwartz und Co.
- Brunner, G., & Tress, J. (2021). Da ist so ein bisschen Aufbruchstimmung. *Diskussion Musikpädagogik. Corona*, 92(4), S. 17-21.
- Çeliktas, H., Kivi, A., Koniari, D., Özeke, S. (2021). Wie Musiklehrer:innen mit den Corona-Bedingungen im Musikunterricht umgehen. *Diskussion Musikpädagogik Corona*, 92(4), S. 51-57.
- Cslovjecsek, M. (2009). „Alle müssen wollen“ – musikalische Aktivität im Klassenunterricht als Herausforderung und Chance. In Grunder, H.-U. & Gut, A. (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1, S. 82-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Dartsch, M. (2020). *Musik lernen - Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Eckhart, M. (2009). Homogenität und Heterogenität in Schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung. In Grunder, H.-U. & Gut, A. (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1, S. 24-25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Evelein, F. (2015). *Kooperative Lernmethoden im Musikunterricht: 188 Partner- und Gruppenaktivitäten für die Klassen 5 bis 12*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Fuchs, M. (2017). *Musik in der Grundschule neu denken - neu gestalten. Theorie und Praxis eines aufbauenden Musikunterrichts*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Goffman, E. (1967). *Stigma: Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grunder, H.-U., & Gut, A. (Hrsg.). (2009). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Keller, R., (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen: Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl., Bd. 14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seidl, V. (2021). Musikunterricht in Coronazeiten. *Diskussion Musikpädagogik Corona*, 92(4), S. 11-16.

9.0 Selbständigkeitserklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.

Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note F bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte.“

Weissbad, 02.04.2022

Ort, Datum

Andrea Müller

Unterschrift

10.0 Anhang

Sprachanalyse: Teilaspekt 1	36
Zentrales Thema: Teilaspekt 1	36
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 1	36
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 1	36
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 1	37
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 1	37
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 1	37
Problemanalyse: Teilaspekt 1	37
Begründung Unterteilung Teilaspekt 1 und 2	37
Sprachanalyse: Teilaspekt 2	38
Zentrales Thema: Teilaspekt 2	38
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 2	38
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 2	38
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 2	38
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 2	38
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 2	38
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 2	39
Problemanalyse: Teilaspekt 2	39
Begründung Unterteilung Teilaspekt 2 und 3	39
Sprachanalyse: Teilaspekt 3	39
Zentrales Thema: Teilaspekt 3	39
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 3	39
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 3	39
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 3	40
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 3	40
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 3	40
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 3	40

Problemanalyse: Teilaspekt 3	40
Begründung Unterteilung Teilaspekt 3 und 4	40
Sprachanalyse: Teilaspekt 4	41
Zentrales Thema: Teilaspekt 4	41
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 4	41
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 4	41
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 4	41
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 4	42
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 4	42
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 4	42
Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 4	42
Problemanalyse: Teilaspekt 4	42
Begründung Unterteilung Teilaspekt 4 und 5	42
Analyse Teilaspekt 5	43
Sprachanalyse: Teilaspekt 6	43
Zentrales Thema: Teilaspekt 6	43
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 6	43
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 6	43
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 6	44
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 6	44
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 6	44
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 6	44
Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 6	44
Problemanalyse: Teilaspekt 6	45
Begründung Unterteilung Teilaspekt 6 und 7	45
Sprachanalyse: Teilaspekt 7	45
Zentrales Thema: Teilaspekt 7	45
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 7	45

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 7	45
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 7	45
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 7	45
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 7	46
Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 7	46
Problemanalyse: Teilaspekt 7	46
Begründung Unterteilung Teilaspekt 7 und 8	46
Sprachanalyse: Teilaspekt 8	47
Zentrales Thema: Teilaspekt 8	47
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 8	47
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 8	47
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 8	47
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 8	47
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 8	47
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 8	48
Problemanalyse: Teilaspekt 8	48
Begründung Unterteilung Teilaspekt 8 und 9	48
Sprachanalyse: Teilaspekt 9	48
Zentrales Thema: Teilaspekt 9	48
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 9	48
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 9	49
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 9	49
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 9	49
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 9	49
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 9	49
Problemanalyse: Teilaspekt 9	50
Begründung Unterteilung Teilaspekt 9 und 10	50
Sprachanalyse: Teilaspekt 10	50

Zentrales Thema: Teilaspekt 10	50
Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 10	50
Was wird nicht genannt? Teilaspekt 10	50
Argumentationsanalyse: Teilaspekt 10	51
Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 10	51
Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 10	51
Gebildete Kategorien: Teilaspekt 10	51
Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 10	51
Problemanalyse: Teilaspekt 10	51

Sprachanalyse: Teilaspekt 1

Zentrales Thema: Teilaspekt 1

Das allgemeine Thema dieses Teilaspektes ist das Dilemma des Klassenmusizierens. Man möchte Kinder gemeinsam unterrichten und ihnen durch Instrumente musikalische Fähigkeiten vermitteln (Fuchs, 2017, S. 14). Fuchs (2017, S. 14) nennt als Bedingungen für das Klassenmusizieren, dass die Eltern die Kinder finanziell und organisatorisch unterstützen und dass Musikschullehrpersonen als KooperationspartnerInnen genutzt werden.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 1

Im ersten Teilaspekt wird der Begriff *Klasse* von Fuchs (2017, S. 14) häufig genannt. Das Wort *Klasse* steckt in diesem Abschnitt in den Wörtern *Klasseninstrument*, *Flötenklassen* und *Instrumentalklasse*. Ich schliesse daraus, dass die Autorin der Gemeinschaft der Kinder eine grosse Bedeutung zuschreibt. Man kann daraus interpretieren, dass Mechthild Fuchs die Kinder als Gemeinschaft wahrnimmt und dem Lernen in der Gruppe eine grosse Bedeutung zuschreibt. Auffällig ist, dass das Wort *Klasse* immer in Verbindung mit einer Tätigkeit auftritt. Fuchs (2017, S. 14) erwähnt beispielsweise, dass Flötenklassen gewinnbringend sind oder dass man in *Klassen* musikpraktische Grundlagen erlernen kann. Sie verbindet also eine Gruppe von Kindern mit einer konkreten Aktivität. Beim ersten Teilaspekt fällt ausserdem auf, dass Fuchs (2017, S. 14) ausdrucksstarke Verben verwendet. Sie sagt, dass Eltern einverstanden sein «müssen» (Fuchs, 2017, S. 14), dass das Kind ein Instrument lernt und dass es dadurch finanzielle und organisatorische Konsequenzen für die Eltern gibt. Im zweiten Punkt sagt sie, dass qualifizierte Musiklehrpersonen als KooperationspartnerInnen vorhanden sein «müssen» (Fuchs, 2017, S. 14). Durch diese ausdrucksstarke Wortwahl untermalt sie die Notwendigkeit der Eltern und der Musikschule.

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 1

Im Teilaspekt 1 erwähnt Fuchs (2017, S. 14), dass Blockflöten ideal für den Unterricht seien. Sie begründet dies, indem sie sagt, dass Flöten für *jedermann* erschwinglich seien, sich gut für eine Klasse eignen, leicht sind und das Tonsystem für Kinder anschaulich machen. Ihre Argumentation fällt sehr allgemein aus. Sie sagt, dass Flöten für *jedermann* erschwinglich sind und bildet somit eine verallgemeinernde Aussage, welche überhaupt nicht auf jedes Kind und dessen Familie zutreffen muss. Derselbe Argumentationstyp lässt sich in der Aussage finden, in der sie begründet, dass sich die Flöte bei den Kindern positiv auf die Vorstellung des Tonsystems auswirkt. Mit den Worten «bei den Kindern» (Fuchs, 2017, S. 14) geht sie wieder von einer allgemeinen Sicht aus und begründet ihre Behauptung unter der Bedingung, dass alle Kinder gleich sind. Im Teilaspekt 1 fällt zudem auf, dass Fuchs (2017, S. 14) appellative Darstellungen bildet. Sie erwähnt, dass Eltern einverstanden sein müssen (Fuchs, 2017,

S. 14), dass das Kind ein Instrument spielt und dass dafür ein Teil der Kosten getragen werden müssen und Zeit des Kindes für das Üben aufgehen wird (Fuchs, 2017, S. 14). Damit spricht sie die Eltern direkt an und lässt wenig Handlungsspielraum offen und vernachlässigt individuelle Bedürfnisse.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 1

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 1

Im Teilaspekt 1 (Fuchs, 2017, S. 14) wird der Kontext ins zeitliche Geschehen eingebettet. Sie erwähnt, dass durch den zweiten Weltkrieg und durch «Reformen der 70er-Jahren» Blockflötenklassen an Begeisterung abnahmen (2017, S. 14). In dieses Zeitgeschehen wird die Grundschule als Institution eingebettet. Schulen befinden sich nach Fuchs (2017, S. 14) idealerweise im Austausch mit «Musikschulen und/oder Vereinen» (Fuchs, 2017, S. 14).

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 1

Fuchs (2017, S. 14) unterscheidet bei den Kindern zwischen *wenigen Instrumentalisten* und *vielen musikalischen Laien*. Sie unterscheidet Kinder (hier aufgrund der gewählten Form: Jungen und keine Mädchen, hier wahrscheinlich generisches Maskulin) aufgrund ihrer Erfahrung mit Instrumenten. Fuchs (2017, S. 14) geht in diesem Abschnitt nicht konkret auf die Musiksozialisation ein. Jedoch erwähnt sie in mehreren Teilen die Eltern, welche bei Instrumenten einen wesentlichen organisatorischen und finanziellen Teil beitragen. In den Teilaspekten 1-8 werden bei Fuchs (2017) und Dartsch (2020) Instrumente als Ressourcen genannt. Diese werden von der Schule zur Verfügung gestellt. Zusätzlich zu Klasseninstrumenten sind eigene Instrumente eine Bereicherung für das Klassenmusizieren. Eine weitere Ressource bilden Musikschulen und Musikvereine. Personal werden innerhalb von Musikschulen Musiklehrpersonen als Kooperationspartner erwähnt, welche zusätzlich zur Regellehrperson als Ressource beim Klassenmusizieren eingesetzt werden können (Fuchs, 2017, S. 14).

Problemanalyse: Teilaspekt 1

Fuchs (2017, S. 14) erwähnt, dass es im Musikunterricht hinderlich ist, dass es eine ungleiche Verteilung zwischen *musikalischen Laien* und *Instrumentalisten* gebe. Die Heterogenität der Leistungen und Erfahrungen der Kinder werden also problematisch dargestellt und die Verantwortung dafür wird direkt auf die Kinder geschoben. Als Lösungsvorschlag geht hervor, dass zwei Bedingungen – die Unterstützung der Eltern und die Kooperation mit Musikschulen – erfüllt werden müssen (Fuchs, 2017, S. 14).

Begründung Unterteilung Teilaspekt 1 und 2

Fuchs (2017, S. 14) geht im Teilaspekt 1 von Bedingungen aus, die für ein ideales Klassenmusizieren erfüllt werden sollten. Danach ist innerhalb des Textes ein deutlicher Bruch erkennbar. Fuchs (2017, S. 14-15) erwähnt im Folgenden (Teilaspekt 2), dass diese Bedingungen unerfüllbar sind, und geht auf eine

höhere, institutionelle Ebene. Somit lässt sich deutlich erkennen, dass sich die Inhalte grundsätzlich voneinander unterscheiden und dass eine Unterteilung sinnvoll ist.

Sprachanalyse: Teilaspekt 2

Zentrales Thema: Teilaspekt 2

Die Ansätze des ersten Teilaspektes werden aufgrund der nicht erfüllten Bedingungen verworfen und es wird ein neuer Schwerpunkt gelegt. Fuchs (2017, S. 14-15) nennt im zweiten Teilaspekt die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Musikschulen und Schulen und geht somit auf eine institutionelle Ebene.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 2

In den Teilaspekten 2, 4 und 6 schreiben Fuchs (2017) und Dartsch (2020) dem Wort *Instrument* eine grosse Bedeutung zu. Das Wort *Instrument* nennen sie in Wörtern wie: *Instrumentalklassen*, *Instrumentalunterricht*, *Instrumentalspiel*, *Instrument im Kopf*, *reales Instrument*, *Rasselinstrument*, *Schlaginstrument* etc. Dementsprechend kann nach dieser Beobachtung Klassenmusizieren im Sinne Fuchs' (2017) und Dartschs (2020) nur stattfinden, sofern geeignete Instrumente vorhanden sind. Es könnte auch so verstanden werden, dass durch die vielfache Nennung des Wortes *Instrument* ein erfolgreiches Klassenmusizieren nach Fuchs (2017) stattfinden kann und die konkrete Handlung des Musizierens und die Kinder als solches damit in den Hintergrund gestellt werden.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 2

Beim zweiten Teilaspekt würde es mich interessieren, weshalb das *Instrumentalklassen-Modell* nach Fuchs (2017, S. 14) nicht umgesetzt werden kann. Sie deutet an, dass die Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen nochentwicklungsfähig sind. Dennoch wird nicht konkret benannt, woran die Kooperation scheitert. Ausserdem wird nicht erwähnt, wie die Unterstützung der Eltern ausfällt, welche im ersten Teil auch als eine Bedingung genannt wird.

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 2

Beim Teilaspekt 2 fällt auf, dass Fuchs (2017, S. 14-15) in ihrer Argumentation benennt, dass die Ausbreitung ihres *Instrumentalklassen-Modelles* leider nicht funktioniert, da die Bedingungen (Unterstützung der Eltern und Kooperation mit der Musikschule) nicht erfüllt werden. Ihre Aussage wird jedoch nicht begründet oder mit Fakten und Statistiken belegt. Ausserdem wird die Unterstützung der Eltern bei der Argumentation nicht einbezogen und ausser Acht gelassen.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 2

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 2

In den Teilaspekten 1-3 befindet sich der Kontext innerhalb der Schule im Musikunterricht.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 2

Teilaspekt 2, 5: Fuchs (2017, S. 14-15; S. 52-53) geht in diesen Teilaspekten darauf ein, dass Kinder, welche ausserhalb der Schule keine Musik praktizieren, nur im Rahmen des Musikunterrichts Erfahrungen mit Instrumenten machen. Sie deutet somit an, dass nicht alle Kinder dieselben Vorerfahrungen in den Musikunterricht mitbringen. Kinder, welche aber ein Instrument besitzen, können diese in die Schule mitbringen und somit als zusätzliche Ressource nutzen.

Problemanalyse: Teilaspekt 2

Die erwähnten Bedingungen (Unterstützung der Eltern und Kooperation mit Musikschulen) können nach Fuchs (2017, S. 14-15) nicht erfüllt werden und verhindern ein geeignetes Klassenmusizieren. Damit wird die Verantwortung dieses Problems auf die Eltern und auf die Kooperation zwischen Schulen und Musikschulen geschoben.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 2 und 3

Während Fuchs (2017, S. 14-15) beim Klassenmusizieren im Teilaspekt 2 auf unerfüllbare Bedingungen und auf eine institutionelle Ebene eingeht, beschreibt sie im Teilaspekt 3 den Lernprozess und Aufbau formaler Repräsentationen. Wobei es im Teilaspekt 1 um Bedingungen geht, welche im Teilaspekt 2 aufgrund ihrer Unerfüllbarkeit verworfen werden müssen, behandelt Fuchs (2017, S. 15-16; 20) im Teilaspekt Lernprozesse der Kinder. Auch bei dieser Unterteilung wird das Klassenmusizieren auf einer anderen inhaltlichen Ebene verhandelt.

Sprachanalyse: Teilaspekt 3

Zentrales Thema: Teilaspekt 3

In Teilaspekt 3 ist das zentrale Thema der Aufbau formaler Repräsentationen. Es wird genauer erläutert, wie durch das Handeln gelernt werden kann (Fuchs, 2017, S. 15-16; 20).

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 3

Im dritten Teil nennt Fuchs (2017, S. 14-15; 20) unterschiedliche Begriffe zu produktiven Prozessen (z.B. *experimentieren, konstruieren, handeln*). Fuchs (2017, S. 16) erwähnt, dass die Kinder durch das Handeln lernen, Musik zu machen. Wichtig scheint hierbei die musikpädagogische Begründung zu sein, dass das Handeln zu Beginn des Lernprozesses vorwiegend von der Lehrperson gesteuert ist und dass dann mit der Zeit die Schülerinnen und Schüler konstruktiv den Lernprozess steuern.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 3

Auffällig ist, dass beim Teilaspekt 3 das Kind selbst nicht mehr im Zentrum steht. Es geht hierbei um Lernprozesse, welche durch geeignete Methoden unterstützt werden können. Das Kind selbst, welches unterschiedlich lernt und unterschiedliche Voraussetzungen hat, steht nicht im Zentrum und wird auch

nicht in seiner Vielseitigkeit benannt. Dementsprechend gehe ich davon aus, dass Fuchs (2017, S. 15-16; 20) von einem generellen Lernprozess ausgeht, welcher bei DEM KIND funktionieren soll. Dass aber Voraussetzungen wie beispielsweise das Vorwissen oder die Lerntypen das Lernen beeinflussen, wird hierbei nicht genannt.

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 3

Im Teilaspekt 3 stellt Fuchs (2017, S. 16) die These in den Raum, dass Kinder produktive Fähigkeiten entwickeln sollen, damit musikalische Phänomene wahrgenommen werden können. Ihre Argumentation wird damit unterstützt, indem sie einen Vergleich zur Sprachdidaktik schafft. Fuchs (2017, S. 16) erwähnt, dass sprachliche Kompetenzen entwickelt werden können, sofern man unterschiedliche Arten der Literatur nutzt und die Kinder dabei unterstützt werden. Durch diesen Vergleich wird ihre These unterstützt und verstärkt.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 3

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 3

In den Teilaspekten 1-3 befindet sich der Kontext innerhalb der Schule im Musikunterricht.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 3

Fuchs (2017, S. 15-16; 20) geht im Teilaspekt 3 nur wenig auf die Kinder ein. Sie nennt lediglich «das Kind» und erklärt anhand dessen den Aufbau formaler Repräsentationen. Fuchs (2017, S. 20) erwähnt, dass die Kinder musikalische Erfahrungen unterschiedlich verarbeiten. Ausserdem erwähnt sie, dass die Kinder individuell figurale in formale Repräsentationen umwandeln. Damit deutet sie eine Heterogenität in der Verarbeitung von Lernprozessen an. Auch in diesem Teilaspekt bilden Instrumente, welche von der Schule zur Verfügung gestellt werden, eine Ressource.

Problemanalyse: Teilaspekt 3

Fuchs (2017, S. 15-16; 20) beschreibt, dass Kinder, die Musik nicht durch das konkrete Tun erlernt haben, Musik immer oberflächlich verstehen werden und mit Alltagsvorstellungen verknüpfen. Fuchs erwähnt: «Musik «musikalisch» zu erfahren bedeutet, die besondere Sprache der Musik verstehen und darin kommunizieren zu können.» (Fuchs, 2017, S. 15). Fuchs (2017) schreibt dem Musikunterricht die Verantwortung zu, dieses Problem zu lösen und schlägt vor, dass Lehrpersonen die Kinder bei der Entwicklung produktiver Fähigkeiten unterstützen.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 3 und 4

Fuchs (2017, S. 15-16; 20) behandelt im Teilaspekt 3 Lernprozesse der Kinder. Im Teilaspekt 4 gehen Fuchs (2017) und Dartsch (2020) konkret auf den Unterricht ein und thematisieren die Instrumentierung. Wobei Fuchs im Teilaspekt 3 auf einer beschreibenden und theoretischen Ebene

spricht, beschreibt sie im Teilaspekt 4 konkrete Unterrichtsvorhaben mit geeigneten Instrumenten. Sie geht also von einer kognitiven zu einer materiellen Ebene über (Fuchs, 2017, S. 50-51).

Sprachanalyse: Teilaspekt 4

Zentrales Thema: Teilaspekt 4

Im Teilaspekt 4 (Fuchs, 2017, S. 50-51 und Dartsch, 2020, S. 93) wird genauer beschrieben, welche *Instrumente* genutzt werden können und wie sie eingesetzt werden sollten.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 4

Vgl. Teilaspekt 2: Begriffliche Verdichtung zum Wort «Instrument».

Im vierten Teilaspekt gibt es ausserdem eine begriffliche Verdichtung (Keller, 2017, S. 99) zu den unterschiedlichen Niveaus der Kinder. Anhand des vielfach genannten Begriffes *Instrument* wird auf diese Heterogenität der Niveaus eingegangen. Fuchs (2017, S. 50-51) sagt, dass den unterschiedlichen Niveaus anhand unterschiedlich anspruchsvoller Instrumente Rechnung getragen werden kann. Ausserdem kann anhand gewählter Literatur differenziert werden. Damit schreibt sie dem *Instrument* erneut eine grosse Bedeutung zu, da sie es einerseits häufig nennt, andererseits auch als Differenzierungsmassnahme vorschlägt.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 4

Im vierten Teilaspekt geht Fuchs (2017, S. 51) darauf ein, dass Solo- und Orchesterinstrumente eingeführt werden können, jedoch betont sie dabei die Zusammenarbeit mit der Musikschule. Dabei blendet sie die Herkunft des Kindes vollkommen aus und geht nicht darauf ein, dass, wie im Teilaspekt 1 erwähnt, die Eltern das Kind unterstützen sollten.

Im vierten Teilaspekt (Fuchs, 2017, S. 50-51) wird zwar ein Hilfsmittel (*Klebspunkte auf Stäben und Tasten*) genannt, welches in einem differenzierten Musikunterricht verwendet werden könnte, jedoch wird davon abgeraten. Sie deutet damit an, dass es Kinder gibt, welche die Erwartungen der Lehrperson nicht erfüllen können und auf Hilfe angewiesen sind. Dies wird jedoch nicht explizit genannt. Ausserdem wird von der Hilfestellung Klebspunkte abgeraten und die Ausbildung eines guten Gehörs empfohlen (Fuchs, 2017, S. 50-51).

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 4

Im Teilaspekt 4 erwähnt Fuchs (2017, S. 51-51), dass auf Hilfsmittel verzichtet werden sollte, da die Kinder damit mechanisch spielen würden und sich nicht mehr auf ihr Gehör verlassen würden. Sie begründet damit ihre Aussage sachlich (*Sachargumentation*, vgl. Keller, 2011, S. 101), dennoch wird nicht genauer begründet, weshalb sie dem Gehör eine bedeutendere Rolle zuschreibt.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 4

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 4

Im Teilaspekt 4 wird der Musikunterricht als ein Ort beschrieben, an dem anhand von Instrumenten Grundlagen, wie beispielsweise das Notenlesen und -schreiben, gelernt werden. Damit ideal mit Instrumenten gelernt werden kann, braucht es genügend Platz und verschiedene Instrumente (Fuchs, 2017, S. 50-51). Bei Dartsch (2020, S. 93) wird der Kontext nicht genauer beschrieben, als dass es sich um eine Klassensituation handelt.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 4

Kinder werden im Teilaspekt 4 als Menschen dargestellt, welche einen «lebendigen und attraktiven Musikunterricht» (Fuchs, 2017, S. 50) schätzen. Auch in diesem Kapitel werden Instrumente, welche von der Schule oder von den Kindern zur Verfügung gestellt werden, als Ressource erwähnt. Im Unterricht selbst geht Fuchs (2017, S. 50-51) immer nur von einer *Lehrerin* aus. Dabei fällt auf, dass Fuchs (2017) die weibliche Form gewählt hat.

Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 4

Fuchs (2017, S. 50-51) erwähnt, dass zusätzlich zu den Klasseninstrumenten, private Instrumente der Kinder herbeigezogen werden können und dass somit instrumental differenziert werden kann. Als Hilfsmittel wird im Teilaspekt 4 ausserdem genannt, dass Klebepunkte beispielsweise auf Klaviertasten angebracht werden können. Wie bereits erwähnt rät Fuchs (2017, S. 50-51) aufgrund einer Mechanisierung davon ab.

Problemanalyse: Teilaspekt 4

Durch die häufige Nennung des Wortes «Instrument» stellt Fuchs (2017, S. 50-51) das Problem auf, dass ein erfolgreiches Klassenmusizieren nur stattfinden kann, sofern Instrumente vorhanden sind. Explizit benannt wird dies nicht, doch aufgrund der vielfachen Nennung wird ersichtlich, dass nach Fuchs (2017, S. 50-51) die Instrumente die Grundlage für ein erfolgreiches Klassenmusizieren bilden. Auch Dartsch (2020, S. 93) stellt dasselbe Problem in den Raum. Er benennt dies konkret anhand folgender Aussage: «Auch das Instrumentalspiel spielt innerhalb der Elementaren Musikpraxis eine bedeutende Rolle. Hierfür ist ein vielfältiges Instrumentarium zu empfehlen» (Dartsch, 2020, S. 93).

Begründung Unterteilung Teilaspekt 4 und 5

Wobei Fuchs (2017, S. 50-51) und Dartsch (2020, S. 93) im Teilaspekt 4 die Instrumentierung thematisiert, geht Fuchs (2017) im Teilaspekt 5 auf konkrete Unterrichtsbeispiele des Klassenmusizierens ein. Der folgende Teilaspekt richtet sich also konkret an Lehrpersonen, welche diese

Unterrichtsvorschläge so übernehmen könnten. Hier wird ersichtlich, dass sich die Teilaspekte inhaltlich deutlich voneinander unterscheiden und eine andere Absicht bezwecken.

Analyse Teilaspekt 5

Diese Analyse wurde ausführlich im Kapitel 4.0 - Empirischer Teil - beschrieben.

Sprachanalyse: Teilaspekt 6

Zentrales Thema: Teilaspekt 6

Im Teilaspekt 6 beschreibt Dartsch (2010, S. 218-219) das Zusammenspiel in Gruppen und erläutert Umsetzungsbeispiele. Exemplarisch einige Beispiele:

«Während ein Kind ein bestimmtes Lied spielt, können die anderen Kinder etwa:

- mitsingen, was ihnen hilft, das Lied zu erlernen, und das Spiel des Kindes, welches das Lied spielt, zusätzlich stützt;
- den Text mitsprechen oder flüstern, was das Spiel des Kindes, welches das Lied spielt, stabilisieren kann;
- die Noten mitzeigen, was einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Notenlesen darstellen kann;» (Dartsch, 2020, S. 218-219)

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 6

Dartsch (2020, S. 218-219) nennt den Begriff *das spielende Kind* sehr oft. Er setzt also die konkrete Handlung mit dem Kind in Verbindung und schafft somit den Begriff *das spielende Kind*. Beim Klassenmusizieren geht es nach Dartsch (2020, S. 218-219) zunächst darum, dass die Kinder aktiv sind und sich ins Gesamtstück einbringen. Somit schreibt Dartsch (2020, S. 218-219) durch die mehrfache Nennung des Wortes *Spiel* der Handlung des Musizierens eine grosse Bedeutung zu. Es geht darum, aktiv zu sein und sich als Teil des Ganzen zu sehen. Ein Hinweis dazu, weshalb das Wort *spielen* so häufig genannt wird, bildet die Aussage Dartschs: «Neben dem Zusammenspiel gibt es viele weitere Möglichkeiten, das Warten aufeinander – wie es in der Studie Grosses teilweise beklagt wird -zu umgehen und alle Kinder sinnvoll zu beteiligen» (Dartsch, 2020, S. 218). Er weist darauf hin, dass das *Spielen* der Kinder dazu dient, dass sie nicht warten müssen und dass folglich Unruhen vermieden werden können. Es geht folglich darum, dass alle Kinder beschäftigt sind und das *spielende Kind* unterstützen. Somit tritt der Lernzuwachs für die *nicht spielenden Kinder* in den Hintergrund und die reine Beschäftigung aller Kinder wird somit gewährleistet.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 6

Im sechsten Teilaspekt (Dartsch, 2020, S. 218-219) wird trotz der begrifflichen Verdichtung des Wortes *spielen* wenig aufgezeigt, wie das Zusammenspiel der Kinder konkret gefördert werden kann. Häufig

erwähnt Dartsch (2020, S. 218-219) das *Mitspielen* oder das *unterstützende Spielen*. Da bei seinen Unterrichtsvorschlägen oft ein Kind im Zentrum steht (*das spielende Kind*) sind die weiteren Kinder zweitrangig und somit geht er wenig auf das Zusammenspiel ein. Es geht also grundsätzlich um die gemeinsame Aktivität und nicht konkret um ein Zusammenspiel.

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 6

Beim Teilaspekt 6 begründet Dartsch (2020, S. 218-219) seine Aussagen immer musikpädagogisch. Er setzt das Wort *spielen* oder die Bezeichnung *das spielende Kind* immer in Verbindung mit einer musikpädagogischen Begründung.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 6

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 6

Dartsch (2020, S. 218-219) beschreibt den Kontext des Klassenmusizierens als ein Ort, in dem das gemeinsame Spiel zentral ist.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 6

Kinder möchten nach Dartsch (2020, S. 218-219) in Teilaspekt 6 eine Beteiligung spüren und im Zusammenspiel nicht gelangweilt werden. Nach Dartsch (2020, S. 218-219; 219-220) gibt es in Teilaspekt 6 und 7 immer ein *spielendes Kind* und die *anderen/nicht spielenden Kinder*. Ein Kind steht also immer beim Klassenmusizieren im Zentrum. Damit die anderen Kinder auch beteiligt sind, unterstützen sie das *spielende Kind*. Dartsch (2020, S. 219-220) weist Kindern zu, dass sie den Wunsch haben, zu musizieren und dass sie durch reale Musiziersituationen motiviert sind. Kinder benötigen dafür unterschiedlich schwere Stimmen, damit sie die Musikstücke spielen können.

Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 6

Dartsch (2020, S. 218-219) beschreibt im Teilaspekt 6 verschiedene Möglichkeiten, wie differenziert werden kann. Grundsätzlich geht es beim *Zusammenspiel* nach Dartsch (2020, S. 218-219) immer darum, dass ein Kind spielt und die anderen das *spielende Kind* unterstützen. Konkret sieht dies so aus, dass die anderen Kinder pantomimisch mitspielen oder das *spielende Kind* beobachten und im Anschluss Rückmeldungen geben. Bei allen Umsetzungsbeispielen differenziert Dartsch (2020, S. 218-219) in der Aktivität der Kinder, doch nicht alle Kinder sind wirklich kognitiv und spieltechnisch gefordert. Das spielende Kind kann stark von diesem «Zusammenspiel» profitieren, doch die anderen Kinder sind eher als Unterstützung des spielenden Kindes beteiligt. Es geht also im Zusammenspiel nach Dartsch (2020, S. 218-219) um die gemeinsame Aktivität und nicht um das gemeinsame Lernen.

Problemanalyse: Teilaspekt 6

Dartsch (2020, S. 218-219) deutet durch die vielfache Nennung des *spielenden Kindes* an, dass es beim Klassenmusizieren die Problematik der Aktivität der Kinder gibt. Aus Dartschs Vorschlägen interpretiere ich, dass ein Zusammenspiel mit allen Kindern und somit die Nennung beispielsweise *20 spielender Kinder* unmöglich ist. Meiner Meinung nach erkennt Dartsch (2020, S. 218-219) diese Problematik nicht und umgeht sie, indem er den *nicht spielenden Kindern* eine Aufgabe zuweist, welche das Ziel hat, aktiv zu sein, um Störungen zu vermeiden.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 6 und 7

Dartsch (2020, S. 219-220) geht im folgenden Teilaspekt auf mögliche Differenzierungsmethoden ein. Es handelt sich dabei wieder um Umsetzungsbeispiele, doch hierbei steht die Heterogenität im Zentrum und wie dieser Rechnung getragen werden kann. Bei den einleitenden Worten zum Teilaspekt 7 kommen Begriffe wie Mobilisierung und innere Differenzierung vor. Somit wird das Thema auf einer anderen Ebene beleuchtet (Dartsch, 2020, S. 219-220).

Sprachanalyse: Teilaspekt 7

Zentrales Thema: Teilaspekt 7

Dartsch (2020, S. 219-220) beschreibt im Teilaspekt 7 mögliche Massnahmen der inneren Differenzierung.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 7

Dartsch (2020, S. 219-220) nennt in diesem Teilaspekt das Wort *Gruppe* häufig. Wie auch bei Fuchs (2017, S. 14) steht das Wort oft in Zusammenhang mit der Aktivität des gemeinsamen Musizierens. Innerhalb der Gruppe gibt es unterschiedlich schwere Stimmen, welche von den Kindern gespielt werden können.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 7

In diesem Teilaspekt wird der Begriff *das spielende Kind* nur zwei Mal genannt. Obwohl im Teilaspekt 6 diese Begrifflichkeit eine starke Bedeutung hat, wird dies im Teilaspekt 7 nicht genannt.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 7

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 7

Dartsch (2020, S. 219-220) beschreibt im Teilaspekt 7 den Kontext des Klassenmusizierens als ein Ort, in dem das gemeinsame Spiel zentral ist.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 7

Im Teilaspekt 7 erwähnt Dartsch (2020, S. 119-220), dass Kinder unterschiedlich schwere Stimmen brauchen, damit sie ein Musikstück spielen können. Ausserdem wird genannt, dass an Schulen heterogene Gruppen bestehen. Auch hier gelten Instrumente und die Kooperation mit Musikschulen als wichtige Ressourcen. In diesem Teilaspekt kommt hinzu, dass die Lehrperson aktiv mitspielen kann und die SuS somit unterstützen kann.

Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 7

Dartsch (2020, S. 219-220) nennt im Teilaspekt 7 den Begriff der *inneren Differenzierung* und der *Binnendifferenzierung*. Dartsch schreibt: «Diese [die innere Differenzierung] liegt vor, wenn man den gerade nicht spielenden Kindern eine Aufgabe zuweist, welche nicht in Zusammenhang mit dem Spielen des musizierenden Kindes steht.» (Dartsch, 2020, S. 219). Er geht also wieder von zwei Gruppen aus, welche in demselben Moment nicht dasselbe machen. Die Differenzierung besteht nach Dartsch (2020, S. 219-220) darin, dass die anderen Kinder ein Alternativprogramm erfahren, wobei sich das *spielende Kind* aktiv mit dem Instrument auseinandersetzt. Im ersten Beispiel beschreibt Dartsch (2020, S. 219-220) als Differenzierungsmassnahmen für die *anderen Kinder*, dass sie die Stücke malen können, Atem- und Körperübungen oder Höraufgaben durchführen. Im zweiten Beispiel beschreibt Dartsch (2020, S. 219-220) den weiteren Vorschlag, dass alle Kinder aktiv Musik machen. Als Differenzierung schlägt er dabei vor, dass die Stimmen, welche den Kindern zur Verfügung stehen, unterschiedlich schwer sind und dass allenfalls eine Lehrperson die Gruppe unterstützen kann. Ein differenziertes und individuelles Feedback sollte nach Dartsch (2020, S. 219-220) ebenso stattfinden.

Problemanalyse: Teilaspekt 7

Obwohl bei der inneren Differenzierung (Bönsch, 2012, S. 65-67) das Ziel verfolgt wird, dass alle Kinder gefördert werden, umgeht Dartsch (2020, S. 219-220) bei seinem ersten Vorschlag zur inneren Differenzierung die musikalische Aktivität der Kinder. Das Problem besteht folglich darin, dass beim Musizieren nicht alle Kinder gemeinsam aktiv Musik machen dürfen. Dies widerspricht sich, da bei der inneren Differenzierung alle Kinder beteiligt sein sollten und musikalisch auf dem Instrument etwas dazulernen sollten. Durch Atem- und Körperübungen wird dieses Lernen leider nicht ermöglicht, obwohl Dartsch (2020, S. 219) dies als Möglichkeit der inneren Differenzierung vorschlägt.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 7 und 8

Im Teilaspekt 7 schlägt Dartsch (2020, S. 219-220) Möglichkeiten der inneren Differenzierung vor. Der Kontext im Teilaspekt 8 ist ein anderer. Im folgenden Teilaspekt befindet sich der Musikunterricht durch die Coronapandemie im Fernunterricht. Dadurch unterscheidet sich der folgende Teilaspekt inhaltlich stark von den vorherigen Teilaspekten, weshalb hier eine Unterteilung stattfand.

Sprachanalyse: Teilaspekt 8

Zentrales Thema: Teilaspekt 8

Seidl und Çeliktas et al. (2021, S. 11; 55; 57) gehen in ihren Texten zum Teilaspekt 8 auf individuelle Ressourcen der Kinder ein. Dies betrifft die technische Ausrüstung der Familien und die digitale Kompetenz der Kinder.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 8

Seidl (2021, S. 11) und Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) bilden begriffliche Verdichtungen zum Wort *digital*. Aufgrund dessen, dass der Unterricht in Schulen im Jahr 2020 in den Distanzmodus umgestellt worden ist, erscheint es logisch, dass das *digitale Lernen* häufig genannt wird. Auffällig ist, dass das Wort *digital* in vielen Fällen in Zusammenhang mit der familiären Situation und dem Kind selbst (z.B. *digitale Kompetenz* des Kindes in Çeliktas et al. 2021, S. 55; 57) steht. Es geht also nicht nur um digitale Lernplattformen als Ressource, sondern auch um den sozialen Kontext, in den das Kind eingebettet ist.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 8

Im Teilaspekt 8 (Seidl, 2021, S. 11; Çeliktas et al., 2021, S. 55; 57) wird beschrieben, dass die technischen Ressourcen der Kinder, die familiäre Situation und die digitale Kompetenz durch den Fernunterricht im Fachbereich Musik spürbar wurden. Es wird nicht genauer darauf eingegangen, wie konkret vorgegangen wurde, wenn ein Kind diese drei Bedingungen schlecht erfüllen konnte. Es wird zwar genannt, dass Unterschiede bestanden, doch wie gingen Lehrpersonen damit um, wenn beispielsweise ein Kind in einem lauten Umfeld ohne Erfahrungen mit der Technik und nicht den geeigneten Ressourcen lebte?

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 8

Der Teilaspekt 8 wird sowohl bei Seidl (2021, S. 11) als auch bei Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) aufgrund von Erfahrungen begründet. Es werden keine konkreten Beispiele genannt, doch Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) untersuchten die Erfahrungen von Musiklehrpersonen während des Distanzlernmodus' und leiteten daraus musikpädagogische Reaktionen ab.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 8

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 8

Der Kontext im Teilaspekt 8-10 unterscheidet sich von den Teilaspekten 1-7 insofern, als dass der Musikunterricht im Distanzmodus durchgeführt wurde. Somit stellen Seidl und Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) den Rahmen viel differenzierter dar, da alle Kinder unterschiedliche Ressourcen in den Distanzunterricht mitbrachten. Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) untersuchten die Situationen des

Distanzlernmodus' in Deutschland, Griechenland und in der Türkei. Dadurch wurde der Kontext breiter gefasst.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 8

Im Teilaspekt 8 beschreiben Seidl und Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57), dass Kinder ihr digitales Wissen durch den Fernunterricht erweitern und dass sie ihr Wissen gerne mit der Klasse und der Lehrperson teilen. Ausserdem sind die technischen Voraussetzungen der Kinder vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig. Kinder können durch zu wenig Platz, durch ungeeignete technische Mittel und durch Geschwister abgelenkt werden und nicht vom Lerninhalt profitieren. Çeliktas et al. (2021, S. 55; 57) fügen hinzu, dass beispielsweise schlechte Mikrofone und eine laute Umgebung gerade im Fernunterricht für das Klassenmusizieren hinderlich sein können.

Problemanalyse: Teilaspekt 8

Dass Problem im Fernunterricht besteht darin, dass durch fehlende technische Ressourcen und unruhige Umgebungen das Lernen erschwert wird (Seidl, 2021, S. 11). Lehrpersonen nur begrenzt Einfluss nehmen, da die Kinder in ihrer privaten Umgebung lernen.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 8 und 9

Der Fernunterricht wird in den Teilaspekten 8 und 9 auf unterschiedlichen Ebenen behandelt. Im Teilaspekt 8 wird auf allgemeiner Ebene beschrieben, wie die Rahmenbedingungen waren. Im Teilaspekt 9 hingegen wird konkret darauf eingegangen, wie im Fernunterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen wurde. Somit war die Ungleichheit der Ebenen der entscheidende Faktor für die Unterteilung.

Sprachanalyse: Teilaspekt 9

Zentrales Thema: Teilaspekt 9

Im Teilaspekt 9 gehen Çeliktas et al. (2021, S. 57) und Brunner und Tress (2021, S. 18-21) auf die Individualisierung im Fernunterricht ein.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 9

Im Teilaspekt 9 bilden Brunner und Tress (2021, S. 18-21) begriffliche Verdichtungen zu den Wörtern *Individuum/individuell/einzeln*. Im Fernunterricht wurde der Musikunterricht allgemein viel individueller gestaltet und mehr Wert auf individuelle Rückmeldungen gelegt. Çeliktas et al. (2021, S. 57) erwähnen, dass der Fernunterricht bei Lehrpersonen einen bewussteren Blick auf die Kinder bewirkte und dass sich Lehrpersonen besser in die Kinder hineinversetzten. Brunner und Tress (2021, S. 18-21) ergänzen, dass Kinder, welche sich im gewöhnlichen Unterricht selten meldeten, aktiver am Fernunterricht teilnahmen. Jedoch wird bei Brunner und Tress (2021, S. 18-21) die individuelle Organisation der Lernphasen seitens

der Kinder auch negativ bewertet. Die Schülerinnen und Schüler empfanden dies als eine Belastung. Dementsprechend gilt dem Begriff Individualität mit all seinen Formen eine positive und eine negative Bedeutung in Bezug auf den Fernunterricht. Brunner und Tress (2021, S. 18-21) erwähnen zudem, dass im Fernunterricht die Heterogenität zugenommen habe und dass es verstärkt ins Bewusstsein der Lehrpersonen trat, dass alle Kinder an der Musikkultur teilhaben sollten.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 9

Im Teilaspekt 9 wird angedeutet, dass im gewöhnlichen Musikunterricht an der Schule zu wenig an den individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gearbeitet wird und dass auch individuelle Rückmeldungen für die Kinder zu kurz kommen. Es wird damit angedeutet, dass im gewöhnlichen Präsenzunterricht mangelhaft differenziert wird, doch Beispiele und konkrete Situationen werden nicht erläutert (Brunner und Tress, 2021, S. 18-21).

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 9

Im Teilaspekt 9 (Brunner und Tress, 2021, S. 18-21) wird nicht weiter ausgeführt, weshalb der Präsenzunterricht im Fachbereich Musik mangelhaft individualisiert gestaltet wird. Im Fernunterricht wurde im Fachbereich Musik individueller gearbeitet, was mit entsprechenden Beispielen belegt wird. Die erste These jedoch, dass im Präsenzunterricht zu wenig differenziert wird, steht somit im Raum, doch sie wird nicht durch konkrete Beispiele verstärkt.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 9

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 9

Im Teilaspekt 9 befindet sich der Musikunterricht im Distanzmodus.

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 9

Brunner und Tress (2021, S. 18-21) beschreiben im Teilaspekt 9, dass sich Kinder eher kritisch zum Fernunterricht äusserten. Die Selbstorganisation und die unterschiedlichen Kanäle waren Gründe für Kinder, dass sie den Fernunterricht eher negativ wahrnahmen. Einzelne Kinder sahen jedoch im Fernunterricht den Vorteil, dass Mobbing Situationen verhindert wurden. Einzelne genossen die Möglichkeit, den Tag individuell zu planen und mehr Freiheiten zu haben. Brunner und Tress (2021, S. 18-21) belegen die Äusserungen von Schülerinnen und Schülern zum Fernunterricht mit verschiedensten Beispielen und beschreiben die Kinder somit differenziert. Die Individualität wird allgemein stark hervorgehoben und verallgemeinernde Aussagen werden vermieden. Brunner und Tress (2021, S. 18-21) unterscheiden lediglich zwischen *motivierten* und *demotivierten Kindern*. *Motivierte Kinder* waren auch im Fernunterricht sehr aktiv, wobei die *demotivierten Kinder* sich vermehrt zurückzogen. Daraus folgt, dass die Heterogenität durch den Fernunterricht noch deutlicher wurde.

Problemanalyse: Teilaspekt 9

Das Problem dieses Teilaspektes ist mit dem Problem des Teilaspektes 8 vergleichbar. Die unterschiedlichen Ressourcen der Kinder und die Machtlosigkeit der Lehrperson dem gegenüber ist problematisch. Ausserdem wird der Präsenzunterricht kritisch hinterfragt. Çeliktas et al. und Brunner und Tress (2021, S. 57; S. 18-21) erwähnen, dass die Kinder nicht nur im Fernunterricht gut beobachtet werden sollten und dass den Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen werden soll. Ausserdem besteht nach Brunner und Tress (2021, S. 18-21) das Problem, dass die Heterogenität durch die Coronapandemie zugenommen hat oder dass es durch den Fernunterricht besser erkennbar wurde. Ein weiteres Problem besteht darin, dass nicht alle Kinder in ihrem sozialen Umfeld musikalische Erfahrungen sammeln dürfen. Daraus folgt, dass dem Bildungsauftrag des Fachbereiches Musik eine grosse Verantwortung zugeschrieben wird. Erstaunlich und teils auch problematisch ist die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler sich eher negativ zum Fernunterricht äussern.

Begründung Unterteilung Teilaspekt 9 und 10

Im Teilaspekt 9 wird auf den individuellen Blick auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen. Im Teilaspekt 10 hingegen werden Umsetzungsbeispiele erläutert. Somit gehen Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) im folgenden Teilaspekt auf Unterricht ein und belegen dies anhand von Beispielen.

Sprachanalyse: Teilaspekt 10

Zentrales Thema: Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) tragen im Teilaspekt 10 Umsetzungsbeispiele im Fernunterricht für das Musizieren zusammen.

Begriffliche Verdichtungen: Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) verweisen häufig auf die Begriffe *Musik*, *musizieren* und *Instrumente*. Dabei steht die Handlung der Kinder im Vordergrund, welche durch geeignete Instrumente ermöglicht wird. Gerade im Fernunterricht wird den eigenen Instrumenten eine grosse Bedeutung zugeschrieben. In ihren Unterrichtsvorschlägen zum Musizieren steht eine starke Aktivierung der Kinder im Vordergrund und somit lässt sich leicht begründen, dass sich die genannten Begriffe verdichten.

Was wird nicht genannt? Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) erwähnen, dass im Fernunterricht mit Kindern, die ein Instrument spielen, Onlinekonzerte durchgeführt werden können. Dabei bewahren sie die Motivation zu üben und tragen die geübten Stücke der Klasse vor. Hier fehlt die Information, was Kinder tun, die kein Instrument spielen. Obwohl im sechsten Vorschlag beschrieben wird, dass mit Kindern auch ein eigenes Musikinstrument im Fernunterricht gebaut werden kann, fehlt im erwähnten Onlinekonzert die

Beteiligung der nicht spielenden Kinder. Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) erwähnen ausserdem, dass «musikinteressierte Familien» (Çeliktas et al., 2021, S. 55) im Fernunterricht vermehrt einbezogen wurden und dass die Kinder beispielsweise mit den Eltern und Geschwistern musizierten. Hierbei stellt sich die Frage, wie eine *musikinteressierte Familie* überhaupt definiert wird. Hört sie oft mit den Kindern Musik oder praktiziert sie Musik? Zudem stellt sich die Frage, was Kinder aus *nicht musikinteressierten Familien* machen und wie sie ihre musikalische Kompetenz weiterentwickeln können.

Argumentationsanalyse: Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) begründen ihre Vorschläge für das Musizieren im Fernunterricht nicht aufgrund musikdidaktischer Überlegungen. Sie beschreiben lediglich, wie im Fernunterricht vorgegangen wurde. Daraus folgt, dass Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) Erfahrungen von Lehrpersonen schildern, welche ihre Überlegungen in der Handlung der Schülerinnen und Schüler begründeten und nicht aufgrund musikdidaktischer Überlegungen.

Inhaltliche Analyse: Teilaspekt 10

Darstellung des Kontextes: Teilaspekt 10

Vgl. Darstellung des Kontextes Teilaspekt 8

Gebildete Kategorien: Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) erwähnen, dass für Kinder, die ein Instrument spielen, Onlinekonzerte im Fernunterricht sehr motivierend waren. Kinder befinden sich nach Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) in unterschiedlichen Familien, welche nicht alle den geeigneten Raum und die technische Ausstattung im Fernunterricht besitzen. Somit schreiben sie Kindern zu, dass sie sich in unterschiedlichen Verhältnissen befinden und nicht die gleichen Kapitalien besitzen. Ein lernförderliches, musikalisches Umfeld kann im Fernunterricht gerade im Fachbereich Musik einen starken positiven Einfluss auf das Kind haben. Die Kinder können gemeinsam mit der Familie Musik machen und bleiben somit in der Übung. Das gemeinsame Spiel wirkt motivierend und unterstützt die Kinder stark (Çeliktas et al., 2021, S. 54-57).

Genannte Differenzierungsmethoden: Teilaspekt 10

Çeliktas et al. (2021, S. 54-57) erwähnen im Teilaspekt 10, dass eine zeitliche Differenzierung im Fernunterricht möglich ist. Die Kinder erhielten beispielsweise Tonaufnahmen, die sie sich zu einem selbst gewählten Zeitpunkt anhören konnten.

Problemanalyse: Teilaspekt 10

Wie auch bei den Teilaspekten 8 und 9 ist ein Problem die fehlende technische Ausstattung und die schlechten Arbeitsbedingungen der Kinder. Allgemein hat das familiäre Umfeld einen starken Einfluss auf das Klassenmusizieren und kann Ressourcen zur Verfügung stellen oder nicht. Çeliktas et al. (2021,

S. 54-57) kritisieren ausserdem die Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. Diese Problematik wird nicht weiter ausgeführt, doch durch den Fernunterricht wurde sie ersichtlich.