

VYSOKÁ ŠKOLA DTI

Das Alphorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel

RIGORÓZNA PRÁCA

2025

Mag. Mag. Thomas Heel

VYSOKÁ ŠKOLA DTI

Das Alphorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel

RIGORÓZNA PRÁCA

Študijný odbor:

Učiteľstvo a pedagogické vedy

Dubnica nad Váhom 2025

Mag. Mag. Thomas Heel



Vysoká škola DTI
DTI University

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom, Slovakia

ZADANIE RIGORÓZNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta: **Mag. Mag. Thomas Heel**

Názov rigorózneho práce: **Das Alphorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel**

Akademický rok: 2024/2025

Anotácia: *Die Arbeit untersucht die Frage, ob das Alphorn ein geeignetes Musikinstrument für einen inklusiven Musikunterricht in der Schule ist oder nicht. Methodisch basiert die Untersuchung auf der schulischen Aktionsforschung und einer musikpädagogischen Adaption des „EBQ-Instruments“ (Einschätzung der Beziehungsqualität) aus der musiktherapeutischen Forschung. Es werden die Möglichkeiten, aber auch Grenzen des Einsatzes des Alphorns im inklusiven Musikunterricht aufgezeigt. Insbesondere wird dabei die Rolle der „freien Improvisation“ diskutiert, aber auch der Faktor „Scham“, der sich vor allem in inklusiven Settings mit Jugendlichen als bedeutsam erweist.*

Dr.h.c. prof. PaedDr. Tomáš Lengyelfalusy, PhD., MBA

rektor

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die rigorose Arbeit zum Thema „**Das Alphorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel**“ eigenständig selbst ausgefertigt habe und die gesamte verwendete Literatur angeführt habe.

V Dubnici nad Váhom, dňa 28.5.2025



podpis študenta

Abstract

HEEL, Thomas, Mag. Mag.: Das Alphorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel [Rigorose Arbeit]. Vysoká škola DTI. Dubnica nad Váhom, 2025. Grad der Qualifikation: Doktor der Pädagogik [PaedDr.]. Seitenumfang: 118 S.

Die vorliegende Arbeit untersucht empirisch im Kontext der „Berufsvorschule Schlins“ (kurz BVS; Schlins/Österreich), inwiefern sich das Alphorn für eine inklusive musikalische Bildung eignet, zumal es zu dieser Frage bislang keine Forschungsbeiträge gibt.

Zunächst wird das musikpädagogisch-inklusive Potenzial des Alphorns ausgelotet und auch begründet, weshalb es nicht-pejorativ als *Vehikel* bezeichnet werden kann. Anschließend wird die BVS als eine einzigartige Schule im österreichischen Bildungssystem insbesondere hinsichtlich der Aufgabe der Inklusion vorgestellt. Obwohl dort Musikunterricht per Lehrplan nicht vorgesehen ist, werden ausgesuchte schulmusikpädagogische Legitimationsdiskurse auf ihre Anwendbarkeit für inklusive Schulszenarien hin diskutiert. Es folgen die Beschreibung und selbstkritische Reflexion einer musikalischen Initial- und Explorationsphase im Wintersemester 2023/24, in welcher das gemeinschaftliche Alphornspielen mit dem Ziel einer Verbesserung des „Klassenklimas“ in einer besonders konfliktreichen Klasse forciert wurde (methodisch verortet im Bereich schulischer „Aktionsforschung“).

Als Konsequenz daraus wird die musikpädagogische Transformation des musiktherapeutischen „EBQ-Instruments“ (EBQ als Akronym für „Einschätzung der Beziehungsqualität“) durch Charlotte FRÖHLICH als empirische Forschungsgrundlage favorisiert und für die spezifischen Bedingungen des Alphorns adaptiert. Auf dieser Basis wird ein anschließbares musikpädagogisches Forschungsdesign entwickelt, welches die besonderen Rahmenbedingungen der BVS berücksichtigt, aber auch FRÖHLICHs „stillschweigende“ Prämissen expliziert und hinterfragt.

Abschließend erfolgt eine kritische Auswertung insbesondere in Hinsicht darauf, welche der eingangs genannten Potenziale des Alphorns während des Untersuchungszeitraumes überhaupt ausgeschöpft werden konnten und in welchen Fragen noch Forschungsbedarf besteht.

Schlüsselwörter: Alphorn, Inklusion, Musikpädagogik, freie Improvisation, Beziehungsqualität

Abstract

HEEL, Thomas, Mag. Mag.: The Alphorn as an inclusive music education vehicle. [Rigorous thesis]. DTI University. Dubnica nad Váhom, 2025. Level of Qualification: Doctor of pedagogy [PaedDr.]. Number of pages: 118 p.

This study empirically investigates, in the context of the “Berufsvorschule Schlins” (BVS for short; Schlins/Austria), the extent to which the alphorn is suitable for inclusive musical education, especially since there are no research contributions on this question to date.

First, the alphorn's potential for inclusive music education is explored, and reasons are given for why it can be non-pejoratively described as a *vehicle*. Next, the BVS is presented as a unique school in the Austrian education system, particularly with regard to its role in inclusion.

Although music instruction is not part of the curriculum there, selected legitimization discourses in school music education are discussed for their applicability to inclusive school scenarios. This is followed by a description and self-critical reflection of a musical initial and exploratory phase in the winter semester of 2023/24, in which communal alphorn playing was encouraged with the aim of improving the "class climate" in a particularly conflict-ridden class (methodologically located in the field of school-based "action research").

As a consequence, Charlotte FRÖHLICH's music pedagogical transformation of the music therapy "EBQ instrument" (EBQ is an acronym for "assessment of relationship quality") is favored as an empirical research basis and adapted to the specific conditions of the alphorn. On this basis, a compatible music pedagogical research design is developed that takes the specific framework of the BVS into account, but also explicates and questions FRÖHLICH's "tacit" premises.

Finally, a critical evaluation is carried out, particularly with regard to which of the potentials of the alphorn mentioned at the beginning could actually be exploited during the study period and which questions still require further research.

Key words: Alphorn, inclusion, music education, free improvisation, relationship quality

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Einleitung	12
2 Das besondere Potenzial des Alphorns für inklusives Musizieren	16
2.1 Gründe für einen inklusiv-musikalischen Einsatz des Alphorns	16
2.2 <i>Klangregimes der Alpen</i> (VALSANCIACOMO)	23
2.3 Ein <i>Musikinstrument</i> oder ein <i>Vehikel</i> ?	26
2.4 Die <i>Soziomaterialität</i> des Alphorns	28
2.5 <i>Alphorn, Djembe und Luftgitarre</i>	32
3 Die Berufsvorschule (BVS) in Schlins	36
3.1 Eine intensiv <i>extensive</i> Schule?	38
3.2 Der Stellenwert von Musik an Schulen	39
3.2.1 Musik als <i>Tätigkeit, Schulfach</i> und <i>Unterricht</i> (KAISER)	39
3.2.2 <i>Relationale Schulmusik</i> (WALLBAUM)	41
3.2.3 <i>Sozialerziehung im Musikunterricht</i> (STROH)	43
3.2.4 <i>Musizierpädagogik</i> (KRAUSE-BENZ)	45
3.2.5 <i>Heterogenität als ästhetische Zumutung</i> (KÖNIG)	46
3.2.6 <i>Kontemplation</i> im Zentrum (CSLOVJECSEK; LU/TAN)	47
3.3 Musikalische <i>Initial-</i> und <i>Explorationsphasen</i> (Schuljahr 23/24)	51
3.3.1 Initialphase	51
3.3.1.1 Musikalische Morgenkreise	51
3.3.1.2 Projekttag am 21.9.2023	51
3.3.1.3 Reflexion zur Klasse 2b und zum Projekt „Alphornblasen“	53
3.3.2 Explorationsphase	55
3.3.2.1 Überfrachtung	56
3.3.2.2 Fragebogen zum Klassenklima	57
3.3.2.3 Experten-Interview zum <i>Klassenklima</i> (2b)	58
3.3.2.4 Konsequenzen	60
4 Forschungsdesign	62
4.1 Das <i>EBQ-Instrument</i>	62
4.2 Die musikpädagogische Adaption des <i>EBQ-Instruments</i> durch FRÖHLICH	65
4.2.1 Skalen, Modi und Kriterien	65
4.2.2 <i>IBQ-Musiktherapie</i> und <i>IBQ-Schule</i>	65
4.2.3 <i>KEBQ-Musiktherapie</i> und <i>KEBQ-Schule</i>	69
4.2.4 <i>TBQ</i> und <i>PrBQ</i>	71
4.2.5 Merkmalslisten (<i>IBQ, KEBQ</i>) und alphornspezifische Anpassungen	73
4.2.5.1 Funktionalisierender/blockierender Kontakt (Modus 2a/2b)	73

4.2.5.2	Kontakt zu sich selbst/Selbsterleben (Modus 3)	74
4.2.5.3	Kontakt zum anderen/Intersubjektivität (Modus 4)	75
4.2.5.4	Beziehung zum anderen/Interaktivität (Modus 5)	76
4.2.5.5	Begegnung/Interaffektivität (Modus 6)	78
4.3	Modifikationen für das vorliegende Forschungsprojekt	79
4.3.1	Spielstruktur	79
4.3.1.1	Exkurs zur Scham	81
4.3.1.2	Exkurs zur <i>freien Improvisation</i>	84
4.3.1.3	Forschungsethischer Exkurs zum <i>Untersuchungssetting</i> und dessen <i>Rahmung</i>	86
4.3.2	Auswertungsbogen	94
4.3.3	Zeitraumen, Orte und Rollen	97
4.3.4	<i>Musikalische Praxisforschung</i> oder <i>musikpädagogische Forschung?</i>	98
4.3.4.1	Lehrer-, Lehrer-Forscher- und Forscher-Rolle	98
4.3.4.2	<i>Musikpädagogische Theorie</i> und <i>FaPP</i>	101
5	Auswertung und Ausblick	103
5.1	Auswertung	103
5.2	Ausblick	110
6	Resümee	112
6.1	Themenauswahl der Forschungsarbeit	112
6.2	Hauptziel der Forschungsarbeit	113
6.3	Angewendete Arbeitsmethodik	113
6.4	Merkmale der Forschung	114
6.5	Ergebnisse	116
6.6	Vergleich mit anderen Ergebnissen	118
6.7	Schlussfolgerung	119
6.8	Nutzen der Arbeit	119
6.9	Erkenntnisse	119
7	Literaturverzeichnis	121
7.1	Bücher	121
7.2	Zeitschriften und Journale	125
7.3	Elektronische Quellen	126
8	Anhang	130

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 / S. 15	<i>Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen</i> (ALTRICHTER u.a. ⁵ 2018:15)
Abb. 2 / S. 18	<i>Patterns of consonance and dissonance in the main range of two alphorns sounding together</i> (WEY 2024:162)
Abb. 3 / S. 32	<i>Vases communicants</i> ; Patrick Vortrian (Tuba), Vinko Globokar (Posaune); Genf 1990; Foto: Jean Mohr (GLOBOKAR 1994:130)
Abb. 4 / S. 37	Luftaufnahme der „Stiftung Jupident, April 2024 (STIFTUNG JUPIDENT 2024:9)
Abb. 5 / S. 42	<i>Schülerorientierung versus Sachorientierung</i> (WALLBAUM 2005:4)
Abb. 6 / S. 42	<i>Relationale Schulmusik als Lösung</i> (WALLBAUM 2005:15)
Abb. 7 / S. 49	<i>Modell der Ziele und der Legitimation obligatorischer musikalischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen</i> (CSLOVJECSEK 2023:268)
Abb. 8 / S. 52	Anmeldungen zum <i>Projekttag</i> am 21.9.2023 (Foto: T.H.)
Abb. 9 / S. 52	<i>Projekttag</i> am 21.9.2023, Gitarren (Foto: T.H.)
Abb. 10 / S. 53	<i>Projekttag</i> am 21.9.2023, Alphorn und Ersatzinstrumente (Foto: T.H.)
Abb. 11 / S. 55	Planung der <i>Explorationsphase</i>
Abb. 12 / S. 56	Verlaufsskizze <i>Weihnachtsimprovisation</i> , 22.12.2023, BVS (Foto: T.H.)
Abb. 13 / S. 57	Übersicht zum Fragebogen <i>Klassenklima / 2b</i>
Abb. 14 / S. 61	Ein gedeckelter, verwaister Tischfußballtisch in der „großen Pause“ (Foto: T.H.)
Abb. 15 / S. 63	Das <i>EBQ-Modell</i> (SCHUMACHER u.a. ³ 2024:36)
Abb. 16 / S. 66	<i>IBQ-Musiktherapie</i> und <i>IBQ-Schule</i> (FRÖHLICH 2022:76)
Abb. 17 / S. 69	Beispiel eines Auswertungsbogens (FRÖHLICH 2022:65)
Abb. 18 / S. 69	<i>KEBQ-Musiktherapie</i> und <i>KEBQ-Schule</i> (FRÖHLICH 2022:77)
Abb. 19 / S. 71	<i>TBQ</i> und <i>PrBQ</i> (FRÖHLICH 2022:80)
Abb. 20 / S. 74	Kompaktdarstellung des <i>Modus 2</i> (FRÖHLICH 2024:26)
Abb. 21 / S. 75	Kompaktdarstellung des <i>Modus 3</i> (FRÖHLICH 2024:26)
Abb. 22 / S. 76	Kompaktdarstellung des <i>Modus 4</i> (FRÖHLICH 2024:26)
Abb. 23 / S. 77	Kompaktdarstellung des <i>Modus 5</i> (FRÖHLICH 2024:27)
Abb. 24 / S. 79	Kompaktdarstellung des <i>Modus 6</i> (FRÖHLICH 2024:27)
Abb. 25 / S. 80	<i>Spielstruktur</i>
Abb. 26 / S. 81	Aufnahmegerät (<i>ZOOM Q2n-4k</i>)
Abb. 27 / S. 83	<i>Dreidimensionales Modell zum Lampenfieber</i> nach WILSON (zit. nach RÖTTER/REINHARDT 2012:212)
Abb. 28 / S. 87	„ <i>Atmosphärische Herausforderungen</i> “ Musikpädagogik/Musiktherapie (LUTZ HOCHREUTENER 2018:23)
Abb. 29 / S. 88	Die <i>freie Improvisation</i> in FRÖHLICHs Forschungsdesign

Abb. 30 / S. 89	<i>„Atmosphärische Herausforderungen“ schulpraktischer musikpädagogischer Forschung im Spannungsfeld Musikpädagogik/Musiktherapie</i>
Abb. 31 / S. 90	Eine <i>Bruchstelle</i> (FRÖHLICH 2022:119)
Abb. 32 / S. 91	<i>Dreiphasige Interaktionsphasentypik improvisatorischen Handelns von Schüler*innen im Musikunterricht</i> (TREß 2024:226)
Abb. 33 / S. 92	<i>A box in a box in a box... is a cage.</i> (Foto: T.H.)
Abb. 34 / S. 93	Alphornspielen im Wald (9./10.4.2025; Fotos: T.H.)
Abb. 35 / S. 95	Komplementärer Auswertungsbogen
Abb. 36 / S.100	<i>Wissenschaftlich erzeugtes Wissen versus pädagogisches Praxiswissen</i> (MALMBERG 2014:131)
Abb. 37 / S.106	<i>Outdoor-Spielsequenzen</i>
Abb. 38 / S.108	<i>Konkurrierende Bezugssysteme und Orientierungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht</i> (TREß u.a. 2022:129); ergänzt durch die „Freie Improvisation“ (T.H.)

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
BFB	Besonderer Förderbedarf
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BVS	Berufsvorschule Schlins
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EMTC	European Music Therapy Confederation
EBQ	Einschätzung der Beziehungsqualität
ESPF	Erhöhter sonderpädagogischer Förderbedarf
FaPP	Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis
HPLS	Heilpädagogische Landesschule Schlins
IBQ	Instrumentale Beziehungsqualität
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
JeKI	Jedem Kind ein Instrument
JTG	Jugendtagesgruppe
KEBQ	Körperlich-emotionale-Beziehungsqualität
KI	Künstliche Intelligenz
MPA	Music Performance Anxiety
MPAI-A	Music Performance Anxiety Inventory – Adolescents
PTS	Polytechnische Schule
PrBQ	Pädagogisch-rückmeldende Beziehungsqualität
TBQ	Therapeutische Beziehungsqualität
VBQ	Verbale Beziehungsqualität
VUCA	Akronym für „volatile, uncertain, complex, ambiguous“

1 Einleitung

Charakteristisch für Alphorn- und Büchelmusik sind diejenigen Töne, welche nicht auf der standardisierten, chromatischen Skala liegen und nicht auf einer Klaviertastatur zu finden sind, die sogenannten ekmelischen Noten. Als typische ekmelische (nicht-gleichstufig intonierte) Tonstufen des Alphornes gelten der siebte, der elfte, der dreizehnte und der vierzehnte Naturton. Diese, im Volksmund auch als Naturtöne bezeichnet, weichen hörbar von der gleichstufig temperierten Intonation mit zwölf gleich grossen Halbtönen ab. Durch die jahrzehntelange unbewusste ‚Schulung‘ des Gehörs wird die gesamte Klangwelt in diese gleichstufige Tonabstände kategorisiert. Dies hat zur Folge, dass von mit der Naturtonreihe nicht vertraute Ohren die Intonation von Alphorn und Büchel, als ‚falsch‘ empfunden werden kann. Musik, die sich im Bereich von Naturtonmusik, Vierteltönen, Mikrotönen etc. bewegt, fordern deshalb unsere Hörgewohnheiten heraus, eröffnen aber gleichzeitig Raum für neue (und alte) Erfahrungen. (HORNROH 2024:6; Schweizer Orthographie)

Das Alphorn ist ein eigentümliches (Musik-)Instrument.

Es ist *imposant*, wirkt *archaisch* und löst bei vielen Zuhörenden den Impuls aus, es selbst auszuprobieren zu wollen. Egal, ob sie über musikalische Vorkenntnisse verfügen oder nicht, egal, ob Jung oder Alt oder was auch immer.

Es darf auch im Freien, im Wald, auf Wiesen oder im Gebirge gespielt werden – genauso wie in Städten, wo das Alphorn als „klingendes Stück Natur“ (oder „Alpin-Kultur“) beinahe *exotisch* willkommen geheißen wird.

Die Alphorn-Spielenden werden dabei nicht als *Stars* erlebt, die z.B. über eine phänomenale Spieltechnik verfügen, sondern eher als Teil eines meist *kleinen Kollektivs* (als Ausschnitt eines imaginären größeren Kollektivs) gedacht, das etwas zum Klingen bringt, was prinzipiell allen Zuhörenden auch *aktiv* zugänglich wäre.

Die meisten der gespielten *Stücke* sind zwar urheberrechtlich geschützt, basieren aber auf der limitierten *Naturskala* („Obertonreihe“), aus der zudem noch bestimmte Töne als *gefährlich* oder *unpassend* eliminiert worden sind. Darum werden die jeweiligen *Stücke* seitens der Zuhörenden meist nicht als *Kompositionen* empfunden, sondern eher als Ausschnitte aus einem beinahe *ewigen* Klang-Kontinuum, das im jeweiligen *Jetzt* aktualisiert werden kann – teilweise sogar *situations- und tageszeitspezifisch* (was diese *Musizierpraxis* auf dieser Ebene vergleichbar mit der klassischen indischen Musik macht).

Auch aus der Sicht des *Handwerks*, also im Bereich der Herstellung dieses Klanggeräts, sind die Anforderungen eher überschaubar, allenfalls mit basaler Geschicklichkeit und Ausdauer verbunden. Freilich gehören die Konkurrenz und damit das Herausstreichen der eigenen ausgefeilten Techniken

aufgrund jahrzehntelanger Erfahrung zum Geschäft jener, die Alphörner bauen. Dabei können die Auswahl des Materials (*Holz* oder auch *Carbon?*), aber auch komplexe technische Vorrichtungen, die es erlauben, auf dem Alphorn *chromatisch* zu spielen, zu sehr scharfen Auseinandersetzungen unter den Alphornspielenden führen, die sogar bis hin zu Morddrohungen in Richtung der Erfinder solcher Erweiterungen der Spielmöglichkeiten des Alphorns reichen (persönliche Mitteilung eines mit dem Verfasser befreundeten Musikers).

Im Bereich der *Musikpädagogik*, das heißt im Bereich der *Musikschulen* (geschweige denn an den *Regelschulen*), fristet das Alphorn ein eher marginales Dasein. An Musikschulen wird es allenfalls als ein *Vor-* oder exotisches *Nebeninstrument* betrachtet. Wenn es denn überhaupt als eigenes Fach angeboten wird, entsteht im zuständigen *Fachbereich* eine Diskussion darüber, ob *Waldhorn-*Unterrichtende dafür prädestiniert oder ob nicht alle Blechblasinstrumente Unterrichtenden auch für die Vermittlung von Alphornkompetenzen geeignet sind.

Noch weniger bis gar keine Verwendung findet das Alphorn im Bereich der *Musiktherapie*. Allerdings gibt es in der Schweiz vereinzelt Angebote, die das Alphorn für Kinder und Jugendliche mit *Behinderung* auch im Rahmen von Musikschulen anbieten, zumeist aber in einem *Einzelsetting*.

In der *Erwachsenenbildung* (z.B. an *Volkshochschulen* oder in Privatkursen) hingegen erlebt es vergleichsweise einen kleinen *Boom* (vor allem bei der Generation der sogenannten „Boomer“). Dieser *Boom* steht mit den angedeuteten Vorzügen des Instruments in Zusammenhang: relative Barrierefreiheit und Attraktion des Instruments für Interessierte mit wenigen oder gar keinen Vorkenntnissen; das Erlebnis von Gemeinschaft auch auf verschiedenen spieltechnischen Niveaus in der Natur, der Bergwelt, aber auch als Attraktion in kommunalen und urbanen Szenarien oder Kirchen; konstruktives Sich-Einbringen bei gesellschaftliche Events (z.B. Märkte, Messen) bis hin zu semi-professionellen Ensembles und zur Einbindung in künstlerische (performative, tänzerische,...) Aktionen.

Die **leitende Frage der vorliegenden Untersuchung** lautet: Warum wird das Alphorn kaum in inklusiven musikpädagogischen Kontexten genutzt, obwohl es sehr attraktiv ist, zumal es zwar als physischer Gegenstand groß, dennoch leicht ist und spieltechnisch vergleichsweise wenig verwirrende Optionen (z.B. Tasten, Schalter, Züge usw.) aufweist, praktisch überall gespielt werden darf und sogar in einer schulischen *Holzwerkstätte* (sofern verfügbar) selbst hergestellt werden kann? *Metrum, Rhythmus, laut-leise, ...* Einmal abgesehen von der physischen, geistigen und kommunikativen Präsenz, die das Alphornspielen sowohl einzeln als auch im Ensemble einfordert.

Mit den Vorzügen und inklusiven Potenzialen des Alphorns (2.1) befasst sich das **zweite Kapitel**. Es wird in den *Klangregimes der Alpen* (2.2) situiert und begründet, weshalb von ihm durchaus als *Vehikel* in einem nicht pejorativen Sinn gesprochen werden kann (2.3). Im darauf folgenden Abschnitt wird die *Soziomaterialität* des Alphorns (2.4) thematisiert und mit den inklusiven Potenzialen der *Djembe* insbesondere in Hinsicht auf die Kategorie der *Körpermittigkeit* kontrastiert (2.4).

Das **dritte Kapitel** stellt die *Berufsvorschule (BVS)* und ihre institutionelle Einbettung vor (3.1); zudem widmet es sich der Frage, welchen *Stellenwert* Musik bzw. Musikunterricht in Schulen haben kann und soll – insbesondere an der BVS selbst, an der Musikunterricht nicht im Lehrplan verankert ist (3.2). Zudem werden die Erfahrungen, die aus einer musikalischen *Initial-* und einer daran anschließenden *Explorationsphase* im Herbstsemester 2023/24 gewonnen wurden, dargelegt und einer Reflexion für das weitere methodische Vorgehen unterzogen (3.3).

Die *Initial-* und die *Explorationsphasen* im Wintersemester 2023/24 waren vom Forschungsansatz her mit der schulischen **Aktionsforschung** (ALTRICHTER u.a. ⁵2018) verbunden. Eine leicht nachvollziehbare Vorüberlegung dabei war, dass das Erforschen der Potenziale des *Alphorns* nur dann Sinn macht, wenn zeitgleich die Bedeutung der Musik z.B. in Form gemeinsamen Singens mit Begleitung durch Trommelinstrumente und Gitarren sowohl der Schulleitung, dem Kollegium und den SchülerInnen bewusst gemacht wird. Anders formuliert: Wenn es bis dato an der **BVS** keinen Musikunterricht gegeben hatte, dann konnte ein solcher nicht schlagartig in einer Form installiert werden, die sich ausschließlich auf ein individuelles, aber durchaus begründetes Forschungsinteresse fokussierte und dabei Musikunterricht auf das Erlernen des Alphorns beschränkte.

Im Sinne der **Aktionsforschung** handelte es sich bei der Implementierung des gemeinsamen Musizierens um ein *Entwicklungsprojekt* als Voraussetzung dafür, dass das im Zentrum stehende *Forschungsprojekt* über die Potenziale des Alphorns in inklusiven musikalischen Kontexten überhaupt ein Mindestmaß an Validität beanspruchen konnte. Das *Entwicklungsprojekt* (gemeinsames Singen mit instrumentaler Begleitung) erwies sich dabei im Rahmen der im Schuljahr 2023/24 neu eingeführten „Morgenrunden“ praktisch als *Selbstläufer*, zumal die SchülerInnen in ihren bisherigen Schulformen mehrheitlich, teilweise aber auch darüber hinaus (z.B. in Musikschulen) Musikunterricht genossen hatten. Das *Forschungsprojekt* in Bezug auf das Alphorn hingegen blieb im Bereich der *Kasuistik* stecken; das heißt, dass allein schon aufgrund der sehr kleinen Anzahl von SchülerInnen bei kaum vorhandenen *Zeitressourcen* allenfalls *pädagogische Vignetten*, aber wenig zuverlässige Ergebnisse zu erwarten waren, sodass ein Reflexionsprozess und eine methodische Nachschärfung notwendig waren.

SCHUHMACHER u.a. (³2024) haben im Rahmen der Musiktherapie über Jahrzehnte hin das validierte „EBQ-Instrument“ (**EBQ** steht für „Einschätzung der Beziehungsqualität“) entwickelt, wobei die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum maßgebend war. In diesem Ansatz steht jedoch die Interaktion von Einzelkind/-jugendlichem mit dem/der MusiktherapeutIn im Zentrum (4.1).

Charlotte FRÖHLICH (2022) hat den *EBQ-Ansatz* für die Musikpädagogik an inklusiven Schulen angepasst und transformiert. Diese Adaption, die im Vergleich zu musiktherapeutischen Settings teils sehr restriktive Vorgaben macht, bildet die Ausgangsbasis für die vorliegende Forschung. Im Zentrum von FRÖHLICHS Arbeit steht die Frage, ob das modifizierte EBQ-Instrument auch im musikpädagogischen Feld in (inklusive) schulischen Settings gewinnbringend angewandt werden kann, was sie eindeutig bejaht.

Das **vierte Kapitel** stellt FRÖHLICHs Ansatz vor (4.2) und modifiziert ihr *Forschungsdesign* für die Bedingungen und Voraussetzungen des vorliegenden Forschungsprojektes (4.3). Einerseits wird die *Spielstruktur* angepasst, also das enge und kurze Setting, das per Videographie zu dokumentieren und nach FRÖHLICHs Kriterien auszuwerten ist. Drei Exkurse (zur *Scham*, zur *freien Improvisation* und zur *Rahmung*), basierend auf Beobachtungen aus mehreren *Probedurchläufen*, führten zur Einsicht, dass FRÖHLICHs forschungspragmatische Engführung von „Improvisation und Beziehungsqualität“ (die thematisch bereits in der *Explorationsphase* im Fokus gestanden war) nicht eine *Alternative* zum Ansatz der *schulischen Aktionsforschung* darstellt. Ihre empirische Forschung auf Basis ihrer musikpädagogischen EBQ-Adaption ist wissenschaftstheoretisch freilich „stärker“ als beispielsweise eine „praktische Theorie“ im Rahmen von längerfristigen Entwicklungs- und Forschungszyklen im Rahmen der *Aktionsforschung*:

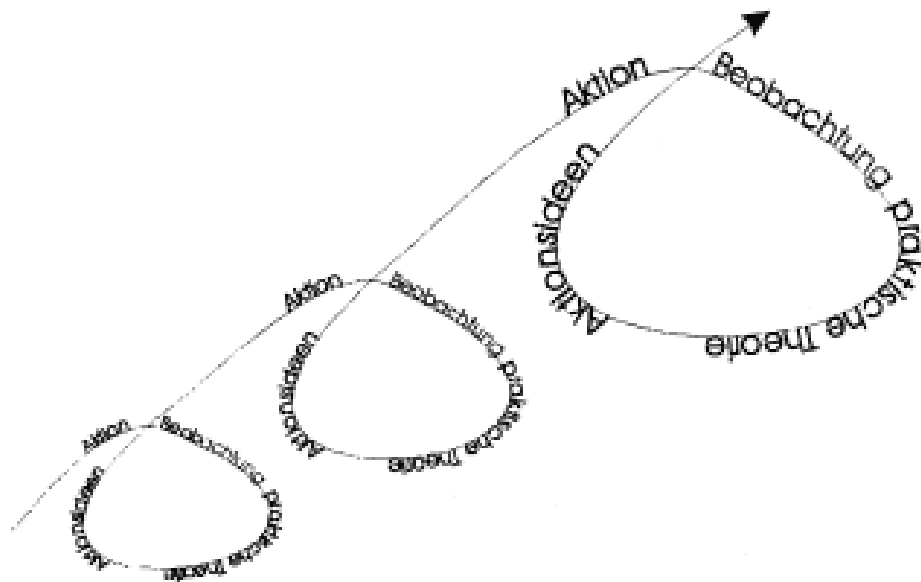


Abb. 1: Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen ((ALTRICHTER u.a. ⁵2018:15)

Die methodische Entscheidung, FRÖHLICHs modifizierte *Spielstruktur* (mit Auswertungskriterien usw.) zentral zu platzieren mitsamt der temporären Übernahme ihres *konstruktivistischen Credos*, führte allerdings zu einem „Beinahe-Stillstand“ in der BVS in Bezug auf die Alphorn-Aktivitäten seitens der SchülerInnen der BVS. Grundsätzliche Überlegungen zum Wechselspiel zwischen *musikpädagogischer Forschung* und *musikalischer Praxisforschung* runden deshalb dieses Kapitel ab.

Im **fünften Kapitel** erfolgt eine kritische Auswertung der empirischen Forschung und der Frage nach dem Grad ihrer Verallgemeinerbarkeit. Besonderes Augenmerk wird auf die Gründe für nicht realisierten der eingangs genannten Potenziale des Alphorns während des Untersuchungszeitraums gelegt. Abschließend werden noch offene Fragen formuliert und mögliche Forschungsszenarien dafür skizziert.

2 Das besondere Potenzial des Alphorns für inklusives Musizieren

From a cynical viewpoint, the prominence of the alphorn seems to owe little to the capacities of the instrument itself with its limited tonal range, and more, with a desire to create a Swiss culture brand that is attractive to tourists. (WALL 2018: 370)

Die leitende **These** der vorliegenden Arbeit lautet: *Das Alphorn besitzt ein besonderes Potenzial für inklusives Musizieren*. Die ihr **untergeordnete These** lautet: *Auch im inklusiven Musizieren macht „Üben“ Sinn*. Diese untergeordnete These, die zunächst banal klingen mag, ist dem der Untersuchung zugrundeliegenden und dafür adaptierten *Forschungsdesign* geschuldet, welches auf Charlotte FRÖHLICHs musikpädagogischer Adaption des musiktherapeutischen „EBQ-Instruments“ aufbaut. FRÖHLICHs pädagogische Präferenz liegt im Bereich des pädagogischen *Konstruktivismus*, welcher sie zur durchaus hinterfragbaren Gleichung „freie musikalische Improvisation im Duett = selbstgesteuerte Lernumgebung“ als methodischen Transmissionsriemen *Musiktherapie-Musikpädagogik* verleitet. Dabei bewirke bereits ein Kontakt mit dem Instrument (*Djembe*) von der Dauer einer Minute pro Woche über einen Zeitraum von zehn Wochen signifikante Ergebnisse im Sinne einer Verbesserung in den Bereichen des instrumentalen und des körperlich-emotionalen Ausdrucks in schulischen Kontexten (FRÖHLICH 2022:71ff).

Für beide Thesen gibt es plausible Gründe, die sich einerseits auf die Machart und die spieltechnischen Anforderungen des Instruments stützen, andererseits auf Erfahrungswerten des Verfassers als Dozent im Rahmen von Volkshochschul-Kursen, als Leiter eigener Musikensembles, aber auch aus der *Explorationsphase* an der der **BVS** im Schuljahr 2023/24.

In seiner Arbeit „The Alphorn Consort“ (HEEL 2020) hat sich der Verfasser unter anderem mit dem recht überschaubaren *diskursiven Kosmos* rund um das Alphorn auseinandergesetzt. Aussagen, die sich im Folgenden auf die Geschichte des Alphorns beziehen, sind dort hinreichend belegt und argumentiert und werden deshalb verkürzt dargestellt.

2.1 Gründe für einen inklusiven musikalischen Einsatz des Alphorns

- Das **Alphorn ist simpel**. Es hat keine Klappen, keine Ventile, keine Tasten. Es ist ein langes (ca. 3,5 m, je nach Stimmung kürzer oder länger) konisches Rohr (zumeist) aus Holz, das mit einem Mundstück versehen ist. Oft ist es in drei Teile zerlegbar und wiegt ca. 3,5 Kilogramm.

In der **Explorationsphase** wurden auch „Ersatzinstrumente“ für das Alphorn in der Stimmung F verwendet: Zugposaune, Tenorhorn und Basstrompete durch das Drücken der Ventile 1+3 bzw. das Verharren der Zugposaune in der 6. Zugposition. Dabei hat sich herausgestellt, dass viele SchülerInnen versuchten, Veränderungen z.B. der Tonhöhe durch Betätigen verschiedener Ventilkombinationen bzw. durch Ziehen des Posaunenzugs zu

bewirken, anstatt diese durch ihren Körper (Lippenspannung, Atem,...) im Verbund mit dem jeweiligen Horn hervorzubringen.

- Das Alphorn wirkt auf die meisten Menschen **sehr attraktiv** (Form, Größe, Material, Klang, Spiel im Freien, „archaisch“...) und löst zumeist den unmittelbaren Impuls aus, selbst darauf spielen zu wollen. Es wird meist im Stehen gespielt, wobei oft nur eine Hand das Alphorn am Mund-Rohr hält; das heißt, dass eine Hand frei ist für z.B. eine rhythmische Begleitung mit einem kleinen Percussion-Instrument, aber auch, dass die Füße – abhängig von der Bodenbeschaffenheit – rhythmische Akzente setzen können.
- Aus musikwissenschaftlicher Sicht wird das Alphorn zwar den Blechblasinstrumenten, genauer den Horninstrumenten zugeordnet (abhängig von der Bauform und der Form des Mundstücks), allerdings wird es in der Praxis neben speziellen Alphornmundstücken aus Holz auch **mit Posaunen-, Trompeten- oder Hornmundstücken** (mithilfe von Adaptern, die auch aus einem Klebeband bestehen können) gespielt.

Dies ist im Licht der soeben beschriebenen Erfahrung insofern von Vorteil, als damit der Optionsraum von der Technik des Instruments (z.B. Ventile) auf die **Schnittstelle zwischen Mensch und Instrument** (Lippen) verschoben und zugleich begrenzt wird (z.B. nur zwei Mundstückgrößen zur Auswahl; wie verändern sich der Klang, der Tonraum, die Verbindung zum individuellen Mundraum/Körper).

- Der zur Verfügung stehende **Tonraum ist ziemlich begrenzt** (zumindest anfangs), wodurch jeder gespielte Ton zu jedem „passt“ (abhängig von den *Konsonanz/Dissonanz*-Konventionen der jeweiligen Musikkultur; siehe **Anhang A**). Damit teilt es manche Eigenschaften mit bestimmten Instrumenten aus dem Bereich der Musiktherapie bzw. des Elementaren Musizierens (z.B. Stabspiele, bei denen *falsche* Töne „ausgemustert“ werden), die dennoch z.B. das volle Lautstärkenspektrum zulassen (vom leisen Trommeln hin bis zum Trommeln, bis das Fell platzt...). Das **Alphorn ist aber nicht nur ein „Wohlfühlinstrument“, sondern kann auch Furcht einflößen** – was möglicherweise mit der Erfahrung von „Selbstwirksamkeit“ in Zusammenhang steht, die unter Umständen nicht nur positiv erlebt wird, sondern auch *Angst vor der eigenen Courage* auslösen kann.

Tatsächlich motiviert das Alphorn aber auch zum Singen (als eine Art Megaphon). Beeindruckend war ein Gesang von M. am 27.2.2024, einem Schüler aus dem Bereich ASS [siehe Abb. 10]. Zu Beginn des Schuljahres 2023/24 war er stets mit einem „Gehörschutz“ präsent, im Februar 2024 jedoch hatte er ihn bereits durch eine Sonnenbrille auf seiner Kappe ersetzt. Die (voraussichtliche) Wartezeit, bis sein Computer endlich hochgefahren und mit dem Netzwerk verbunden war, überbrückte er mit einer dreiminütigen Gesangsperformance auf dem Alphorn, das er als eine Art Megaphon benutzte. Alle Anwesenden waren ziemlich erstaunt und wirklich berührt – und drückten dies in spontanem Applaus aus. Dass das Alphorn im „normalen“ Klassenzimmer zu diesem Zeitpunkt (Beginn 2. Semester) spielbereit präsent war, war bereits eine Konsequenz aus den Erfahrungen im *vorhergehenden Semester* („aus dem Auge, aus dem Sinn“).

Allerdings kann das Potenzial an Lautstärke auch verstören: R., die sich im Schuljahr 2023/24 als sehr gute Rhythmikerin erwies, erschreckte am Projekttag (21.9.2023): Sie versucht es zunächst auch am Alphorn – Luft, Singen. Plötzlich gelingt es ihr, Töne zu

produzieren – und zwar extrem laute – und sie ist erschreckt darüber. Das bisherige laute Umfeld hatte sie aber bisher nicht gestört. Wovor sie erschreckt, ist vermutlich, dass sie derart laute Töne produzieren kann – sie braucht Ruhe und Ablenkung in einem anderen Klassenzimmer (Mandalas und einfache Rechenaufgaben). (*Tagesreflexionen des Verfassers*)

- Die beschriebene **Begrenzung des Tonraums** hängt allerdings nicht nur mit den technischen Fähigkeiten der Alphorn-Spielenden und des Alphorns selbst zusammen. Das Alphorn kann nur bestimmte Töne halbwegs *rein* (im Sinne der *temperierten Stimmung*) spielen, weshalb einige spielbare Töne im Laufe der Jahrzehnte, inzwischen Jahrhunderte als „nicht erlaubt“ *ausgesondert* worden sind – zumindest vom „Eidgenössischen Jodelverband“ (Schweiz), der über eine eigene Sektion „Alphorn“ verfügt. WEY (2024:162) verdeutlicht in der folgenden Grafik, in welcher gravierendem Ausmaß die möglichen Zusammenklänge zweier Alphörner gleicher Stimmung limitiert worden sind (vgl. **Anhang B**):

	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	g	e	e'	g'	b-flat'	c''	d''	e''	fa	g''
3 g										
4 c										
5 e'										
6 g'										
7 b-flat'										
8 c''										
9 d''										
10 e''										
11 fa										
12 g''										

Abb. 2: Patterns of consonance and dissonance in the main range of two alphorns sounding together [Color code: Purple = unison or octave; green = consonance; yellow = dissonance, equal-tempered; orange = dissonance, (audibly) not equal-tempered] (WEY 2024:162)

Das Alphorn war in der Schweiz, das sich mittlerweile als „Weltzentrum“ dieses Instruments geriert, um 1800 praktisch funktional „ausgestorben“ – nämlich als **pastorales** Instrument im Sinne eines Werkzeugs in der Kommunikation sowohl mit den zu behütenden Tieren (primär) als auch mit den KollegInnen (sekundär), wobei tertiäre ästhetische Nebeneffekte (wie z.B. „individuelle“ Kultivierung auf dem Instrument) nicht ausgeschlossen waren. Instrumentaltechnisch war das Alphorn damals bereits antiquiert, eben weil es nur Töne aus der „Naturtonreihe“ spielen konnte, obwohl es zu dieser Zeit bereits etliche Patente gab, Blechblasinstrumente „chromatisch“ spielbar zu machen.

Einen Minimal-Kontrast zum Alphorn bildet das (ventillose) **Jagdhorn**, das immer noch in Gebrauch ist – mit einer ganz anderen Funktion zwar, nämlich der Koordination zwischen den **Jagenden** über den Verlauf der Jagd mit Hilfe musikalischer Signale, wobei es auch hier ästhetische Überhöhungen in Form von Kompositionen und musikalischen Wettbewerben gab und gibt.

Interessanterweise gibt es aktuell keine diskursiv nachweisbaren musikalischen Berührungspunkte zwischen jenen, die das Alphornspiel und jenen, die das Jagdhornspiel (ohne Ventile) pflegen, obwohl beide Gruppen, von den instrumentalen Möglichkeiten her gesehen, mit denselben (Un-)Möglichkeiten konfrontiert sind.

Die **Signalfunktion** (Handlungskoordination, Befehl, Krieg, Einschüchterung) von Hörnern in der Jagd auf Tiere und Menschen, aber auch in der Kommunikation (**Posthörner**; schulisch reduziert z.B. auf die „Glocke“ oder das „Läuten“) offenbart, dass die **pastorale Seite des Naturhornspiels** im Sinne einer Kommunikation zwischen Mensch und Tier („Schäfer und Herde“) zugunsten der **Jagd** (in welcher Form auch immer) zumindest damals „ausgedient“ hatte und in den Sog der industriellen Produktivitätslogik geraten war, die auch die HandwerkerInnen von ihren Werkstücken „entfremdete“.

Die **Hirten** mit ihren Alphörnern sind in dieser „Sattelzeit“ um 1800 quasi „freigesetzte“ Arbeitskräfte. In der Folge wurde das Alphorn einerseits im Sinne des „Nation Building“ der Schweiz instrumentalisiert („Nationalinstrument“, „Nationalsymbol“), andererseits wurde das Erlernen des Horns durch städtisch inspirierte Bildungsprogramme (die auch das Bereitstellen von Instrumenten umfassten) gefördert, um der ländlichen Bevölkerung einen **Nebenverdienst** zu ermöglichen – das Alphorn als „Bettelinstrument“. Die ländliche Bevölkerung wurde dabei als wenig kreativ und hauptsächlich repetitiv imaginiert.

Das Alphorn ist somit auf der einen Seite praktisch aus der *Vormoderne* in die *Postmoderne* „geplatzt“; auf der anderen Seite wurde es von Beginn des gezielten Einsatzes an (ab ca. 1820) als Instrument für eine Menschengruppe (nämlich der Schweizer Bergbevölkerung), die gegenüber dem Rest der Bevölkerung als weniger bildungsfähig (und wohl auch -bedürftig) und kreativ galt, verstanden.

Insofern kann das Alphorn durchaus auch als frühes **sonderpädagogisches Musikinstrument** (Jahrzehnte vor dem Auftauchen dieser Begrifflichkeit) bezeichnet werden. Dabei stand allerdings nicht die Opposition einer „Norm-Intelligenz“ versus „verminderte Intelligenz“ (zumal es diesen Begriff als messbares Konstrukt damals noch nicht gab) im Vordergrund, vielmehr war die Opposition „Stadt-Land“ leitend – die allerdings in eins mit *klug/gebildet* und *dumm/ländlich* gesetzt wurde.

Das Instrumentarium des „klassischen“ Orchesters „entwickelte“ sich zu dieser Zeit, zeitgleich etablierte sich der Kanon der „klassischen“ Musik, der auch zwei Jahrhunderte später noch als „Gipfel“ der abendländischen Musik mit *überzeitlich globalem Anspruch* apostrophiert und hochsubventioniert wird (Ausbildungsinstitutionen, Orchester, Verlage, Geniekult, Urheberrecht, aber auch die handwerkliche Produktion von „Meisterinstrumenten“ usw.).

- Die Herkunft des Alphorns aus einer „Hirtenkultur“, die auf den Schutz, das Bewahren und der Verteidigung der anvertrauten „Herde“ zielt, ist in einem humanistisch geprägten **pädagogischen Kontext** wesentlich „stimmiger“ als das Modell der „Jagd“ oder des „Kriegs“ (vgl. *padeia*/Athen versus *agoge*/Sparta).

Die menschheitsgeschichtlich tief verankerte Disjunktion „Jäger/Sammler versus Hirten/Bauern“ (als ein Epochenkriterium im Übergang vom Meso- zum Neolithikum) wirkt noch nach. Das wird emotional nachempfindbar, wenn der Titel der vorliegenden Arbeit geringfügig anders lauten würde: *Das Jagdhorn als inklusives musikpädagogisches Vehikel*. Wenngleich es z.B. eine/n passionierte JagdhornspielerIn geben mag, der/die z.B. selbst nicht jagt, aber gerne Jagdhorn bläst und diese Passion pädagogisch einbringen und untersuchen möchte, schmerzte ein solcher Titel (zumindest den Verfasser...).

- Eine einfache Google-Abfrage zu „Jagdpädagogik“ ergibt 11 Seiten mit Treffern
- Eine einfache Goggle-Abfrage zu „inklusive Jagdpädagogik“ ergibt 0 Treffer
- Eine einfache Google-Abfrage zu „Alphornpädagogik“ ergibt 6 Treffer in diversen Formen von „Alphornpädagoge“
- Eine einfache Google-Abfrage zu „inklusive Alphornpädagogik“ ergibt 0 Treffer

- Eine einfache Google Abfrage „Alphornblasen Jagdhornblasen“ ergibt einen einzigen Treffer hinsichtlich des gemeinsamen Auftretens von Jagdhorn- und Alphornblasenden und einen auf eine Gruppe, die primär Jagdhorn bläst, aber auch als Alphornensemble auftritt, allerdings nicht gemischt (<https://www.jagd-und-alphornblaeser-loccum.de/>; Google-Abfragen am 7.8.2024, 23:25 bis 23:38 Uhr)

Das belegt *prima facie*, dass es sehr wenig Berührungspunkte zwischen Natur-Jagdhorn- und AlphornbläserInnen gibt, wiewohl beide *Musikinstrumente/Vehikel* gleichermaßen *fossilisiert* und hinsichtlich ihrer instrumentalen Möglichkeiten ähnlichen Restriktionen unterworfen sind.

An dieser Stelle geht es allerdings nur darum zu plausibilisieren, dass das *Alphorn* im Vergleich mit dem *Jagdhorn* aus der Perspektive seiner Vorgeschichte **tendenziell *friedlich orientiert*** und mit *Inklusion* besser verträglich erscheint.

Die *Inklusion* stellt die *Regelschulen* bekanntlich vor sehr große Herausforderungen, zumal letztere *militärisch imprägniert* sind (Hierarchie, Selektion, Dauer der Unterrichtseinheiten, Pausen, Glocken, Disziplinierung, Konditionierung,...; vgl. PONGRATZ 1989:185) und auf die Herausforderungen durch die *Inklusion* nicht kreativ oder flexibel reagieren, sondern zusätzliches (Hilfs-)Personal *mobilisieren* (*QuereinsteigerInnen*). Zeitgleich werden (sozio-)medial Schulen als „Kriegsschauplätze“ inszeniert, wo leidende LehrerInnen an der *Front* „ausbrennen“ und „verheizt“ werden und bisweilen in der Rolle als verwundete „FrontberichterstatterInnen“ in öffentlich-rechtlichen oder privaten Fernsehanstalten ihre „15 Minuten Ruhm“ (Andy WARHOL) genießen (vgl. STRAEHLER-POHL 2023)

- Das **Musikinstrumentarium** im musiktherapeutischen Bereich und in jenem des *Elementaren Musizierens* ist ziemlich beschränkt (Trommeln, Gongs, Becken, Stabspiele, Klavier...); *Blasinstrumente* gelten dabei als eher wenig *barrierefrei*.

Das *Alphorn-Bildungsprogramm* (mit vermeintlich „simplen Bergmensch“ in der Schweiz *mit über zweihundert Jahren Laufzeit* (mit etlichen Rückschlägen und Neuanfängen zwar) allerdings hat dem Alphorn im Bereich der Erwachsenenbildung in der Gegenwart das **Image einer relativen Barrierefreiheit** verschafft. Das heißt, dass beispielsweise SeniorInnen mit über 60 oder 70 Jahren ohne musikalische Vorkenntnisse „erfolgreich“ mit dem Alphornspiel beginnen (Erfahrungen des Verfassers als Dozent von Alphornkursen an einer Volkshochschule und aus privaten Kursen mit dieser Altersgruppe; mittlerweile hat sich daraus ein zehnköpfiges Ensemble namens *Brachazang* entwickelt, das regelmäßig auftritt). *Erfolgreich* wird in einem solchen Kontext freilich maßgeblich durch die Teilnehmenden selbst definiert und nur in sehr geringem Maße durch Kriterien der *Instrumentalpädagogik*, die sich letztlich am professionellen Musizieren in einem Orchester orientieren. Insofern sollte das Schweizer *Alphorn-Bildungsprogramm* durchaus auch im Rahmen des *Community Music-Ansatzes* (vgl. BÁNNFY-HALL 2022) diskutiert werden. Das *zugemutete inferiore Musik-Vehikel*, verbunden mit der Unterstellung intellektueller und kreativer Inferiorität sowie musikpädagogischer Unterweisungsbedürftigkeit innerhalb eines Kalküls des „Nation Buildings“ (postmoderne *Mehrfachkodierung*) hat in der Gegenwart ein musikalisch-soziales *Eigenleben* und diverse

Szenen generiert, die ein breites Spektrum im Umgang mit *ästhetischen Normen* zulassen, aber auch mit diversen *Auftrittsformaten*.

Der *Vehikel-Gedanke*, der dem (post)-modernen Alphorn pädagogisch *eingeschrieben* ist und auf tendenziell „Überflüssige“ (z.B. ländliches *Prekariat*) im Zuge der damals durchstartenden Industrialisierung abzielte, kehrt sich in der Gegenwart insofern um; vitale „Überflüssige“ – sprich „Babyboomer-PensionistInnen“ – entdecken das **Alphorn** durchaus als „widerständiges Ding“, das ein Mindestmaß an Auseinandersetzung einfordert (vulgo „Üben“). Sobald ein elementarer spieltechnischer Level erreicht ist, gründen sie ein „Alphorn-Ensemble“, das – meist jenseits ökonomischer Notwendigkeiten und mit eher symbolischen Honorarforderungen – die altersbedingte gesellschaftlich-ökonomische „Überflüssigkeit“ in eine fiktive Spiel- und alpine Gemeinschaft umdeutet. Die musikalische Qualität der Darbietungen ist dabei meist sekundär; das Alphorn dient hier wiederum als *Vehikel* insofern, als es im *Ensemble* erlaubt, die verlorenen Berufsrollen und die damit verbundenen Kompetenzen zu aktualisieren. Zugleich prallen aber auch unterschiedliche Erfahrungshorizonte (ästhetisch, ökonomisch, hierarchisch,...) aufeinander.

Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob das **Alphorn** nicht auch gewinnbringend **in inklusiven (musik-)pädagogischen Szenarien** mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden **kann und soll**, auch wenn die *moderne Genese des Alphorn-Images* eigentlich nur *diskriminierende, ausschließende, bevormundende, stereotype, verachtende und instrumentalisierende Epitheta* voraussetzt. Das Alphorn als Instrument steht für eine Art musikalisch-instrumentaler *Paria* – darin entfernt verwandt der *Cajon*, welche auch bei FRÖHLICH als Ersatzinstrument für die *Djembe* fungiert. Entscheidend dabei ist, dass die *Außenseiterrolle* des Alphorns von den Musizierenden positiv umgedeutet werden kann.

Annette COX (2022) behauptet anlässlich der Feier von 30 Jahren EMTC (*European Music Therapy Confederation*) in Edinburgh, dass die Verwendung des Alphorns in der Musiktherapie weit verbreitet sei, was sich allerdings nicht durch Quellen belegen lässt; allerdings sieht sie ähnliche Potenziale wie der Verfasser im Alphornspiel:

Das Fehlen von Ventilen oder Löchern bedeutet, dass das Spielen des Alphorns nur wenig Feinmotorik erfordert, was es ideal für den Einsatz in neurologischen Rehabilitationseinrichtungen machen kann. Kinder mit Asthma empfinden das Spielen eines so großen Instruments als ermächtigend und aufregend, und atmen beim Spielen oft automatisch freier und tiefer, was wahrscheinlich auf die enorme Länge des Alphorns zurückzuführen ist.

Für ältere Menschen kommt das Alphorn mehrheitlich in der rezeptiven Musiktherapie zum Einsatz und weckt oft besondere Erinnerungen, sei es an die Kindheit auf dem Lande oder an Ferien in den Bergen. Jung und Alt genießen das aufregende Gefühl, auf einem so großen Instrument einen Ton zu erzeugen, und die Improvisation wird dadurch erleichtert, dass das Alphorn auf die natürliche Obertonreihe beschränkt ist.

Die von Natur aus "verstimmten" Obertöne verleihen dem Instrument einen besonderen Charme, der angeblich so gefühlsbetont ist, dass es unter bestimmten Umständen

verboten war, in der Nähe von Schweizer Soldaten, die im Ausland kämpften, ein Alphorn zu spielen, weil man befürchtete, sie könnten von Heimweh überwältigt werden, desertieren und nach Hause zurückkehren. (COX 2022:1f)

- Eine Besonderheit, die das Alphorn für einen inklusiven musikpädagogischen Einsatz besonders attraktiv macht, ist, dass es zumindest in der Schweiz, aber auch in Österreich faktisch **straffrei in Wäldern, auf Wiesen und im Gebirge** gespielt werden darf, auch ohne besonderen Anlass – im Unterschied zum *Jagdhorn*. Zumeist gibt es dabei (neben dem Echo, das von Bergwänden usw. zurückkommt) ein positives Echo der vorbeikommenden Wandernden („Ich habe euch schon in einem Kilometer Entfernung gehört! Weiter so!“). Aber auch in Dörfern und Städten darf das Alphorn als besondere Attraktion meist gespielt werden, ohne dass nach einer Genehmigung der Gemeinde für „Straßenmusik“ gefragt wird.

Ein Saxophon-Quartett oder auch Blechbläser-Quartett, geschweige denn ein/e Solo-Elektro-GitaristIn mit einem Batterieverstärker würde im Wald vergleichsweise ganz andere Reaktionen und Sanktionen hervorrufen; einzig das „Weisenblasen“ mit z.B. zwei Flügelhörnern (vgl. BOGYÓ 2020:332ff) kommt langsam an das über zwei Jahrhunderte via „Gehirnwäsche“ vermittelte „Image“ des Alphorns heran, das der Verfasser 2020 folgendermaßen zusammenfasst hat:

The alphorn player(s) (mostly male) is/are located in a high alpine landscape. Not only does the musician stand upright due to the length of the instrument (firmly anchored on the alpine ground with both feet), but he/she is also part of a static idyll; in it powerful snow-laden mountains, lush meadows, a bright blue sky, peasants and animals (usually cows), sounds, and sound space interpenetrate each other. Making music is not imagined as an active process of musical creation, but rather as a kind of resonance. Nature, so to speak, penetrates into the natural people and makes them spend, whereby these sounds are amplified by the natural-sound instrument alphorn, whose sounds are in turn attributed to nature: a process of feedback, an eternal cycle of alpine existence, a perpetual mountain summer that blocks out the disturbing. (HEEL 2020:18)

Für den (musik-)pädagogischen Einsatz des Alphorns jedenfalls eröffnen sich damit – als eine Art *Alleinstellungsmerkmal* – **Möglichkeitenräume**, die anderen Musikinstrumenten konventionell nicht zugestanden werden. Dies wird besonders im Kontrast mit den „Proberäumen“ für jugendliche Bands z.B. in „Jugendhäusern“ deutlich, die oft aus muffigen und feuchten, mit Eierkartons oder Schaumstoffmatten notdürftig schallisolierten, meist fensterlosen Kellerlöchern bestehen.

Die möglichen *Spielräume* des Alphorns eröffnen zugleich auch neue Möglichkeiten in Hinsicht auf **fächerübergreifende Kooperationen** mit „Bewegung und Sport“, „Biologie“ oder „Geographie“.

- Sofern eine Schule über eigene Werkstätten verfügt, insbesondere eine eigene **Holzwerkstätte** (was an der BVS der Fall ist), bietet sich auch die Option der **Herstellung eines eigenen Alphorns** durch die SchülerInnen an, zumal dessen Herstellung nicht allzu kompliziert ist.

Exakte Baupläne und Herstellungsanleitungen sind im WWW und in Fachbüchern verfügbar (z.B. BACHMANN-GEISER 1999; Beilage). Außerdem finden sich im Internet etliche Bauanleitungen für Alphörner mit Rohren aus dem Baumarkt (z.B. <https://www.musiktreff.info/instrumente/79-alphorn-aus-dem-baumarkt-bauanleitung.html>) oder *Ersatzinstrumente* mit Schläuchen usw.

2.2 *Klangregimes der Alpen (VALSANGIACOMO)*

Die These erscheint nicht abwegig, dass etwas (auch) dann als Kitsch angesehen werden kann, wenn der Anlass, der andere dahin führt, es schön zu finden, als unpassend erachtet wird. So wird mancher z.B. eine Filmszene als kitschig empfinden, in der zur Alphornmusik eine Kamera langsam über Almen mit Kühen schwenkt. Solche Darstellungen stehen z.B. für den Wunsch nach salbungsvollem Frieden. Das Wissen um die Beschränktheit des anschaulich dargestellten Lebensentwurfs wie auch das Erkennen einer Vernebelung möglicher Differenzierungen von Gedanken und Sinnesempfindungen zugleich weisen auf eine auf unlautere Weise dem Gegenstand abgetrotzte Lust hin. Könnte das Panorama auch, frei betrachtet, schön sein, so ist dem entsprechend gewillten Betrachter durch die inszenierte Wahrnehmung doch die Möglichkeit dieser Freiheit genommen: ihm „vergeht“ die Lust an der Betrachtung. (PUTZHAMMER 2013:63)

Nelly VALSANGIACOMO (2022), Professorin für Zeitgeschichte an der Universität Lausanne, setzt sich neuerdings auf breiterer Ebene mit den „Klangregimes der Alpen“ im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Analyse der „Sinneslandschaften der Alpen“ auseinander.

Das Bild, das sie skizziert, unterstützt die vorgeschlagene Sicht:

Es ist ein Hin und Her zwischen der externen Konstruktion des Alpenbildes und der internen Aneignung durch die lokalen Kollektivitäten, die ihre Identität auch in Bezug auf die Erwartungen des Tourismus neu ordnen. Das Ergebnis ist eine verräumlichte und erstarrte Darstellung, die von Klängen genährt wird, die fast zeitlos wirken. (VALSANGIACOMO 2022:92f)

Dieser Prozess, „worin die Schweiz und der Alpenraum auf der Ebene der kulturtopographischen Raumstrukturierung und ihrer symbolischen Kodierungen fest mit den Vorstellungen einer vom Zivilisationsprozess und der Geschichte und unberührt naturhaften Ursprungswelt verbunden wird“ (BÖHLER 2007:106), beginnt bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

VALSANGIACOMO bezieht sich in diesem Zusammenhang auch auf die Dreiteilung *Biophonie-Geophonie-Anthropophonie*, die KRAUSE im Rahmen der „Soundcape Studies“ aufgestellt hat, die aber auch für die Sonderstellung des Alphorns erhellend ist.

Biophony [...] this unique feature of the soundscape is comprised of all of the biological sources of sound from microscopic to megafauna that transpire over time within a particular territory. [...]

Geophony is framed as natural sounds emanating from nonbiological sources in a given habitat. Generally, this is broken down into two subfields: the effects of wind, water, weather, and geophysical forces. [...]

The antropophony consists of four types: electromechanical, physiological, controlled sound, and incidental. (KRAUSE 2008:73ff)

Die „ursprünglichen“ Alphornbläser wurden in frühen Beschreibungen ihrer Praxen durch Gelehrte als näher am „Biologischen“ als an der „Kultur“ situierte Wesen angesiedelt, wiewohl deren Signale nicht nur mit Tieren „kommunizierten“, sondern auch mit der umgebenden „Geologie“ interagierten (z.B. in Form von Echo-Effekten; vgl. VALSANGIACOMO 2022:86f), indem sie diese gleichsam „sonifizierten“ (vgl. SCHOON/VOLMAR 2012).

Glocken, Schreie, das auf der Alp gerufene Wort oder auch Hörner, mit denen der Ton verstärkt werden kann, sind Kommunikationsmittel, die uns vom Territorium erzählen, von seiner Abgrenzung und davon, wie man sich dort zurechtfindet, wo sich der Sehsinn als unzureichend erweist und die Fortbewegung schwierig sein kann.

Als territoriale Marker verwandelt sich akustische manchmal in musikalische Praktiken, die in der alpinen Vorstellungswelt mit symbolischem Gewicht aufgeladen sind. Aus ihrem ursprünglichen Gebrauch und Kontext herausgelöst, schaffen sie es oft, konserviert zu werden. [...] Seit den 1970er Jahren haben diese Praktiken nämlich verschiedene Musikrichtungen, von Pop über Funk bis hin zu Klassik, einbezogen, was weltweit einschlägige Amateurvereine hervorgebracht hat. Der Tourismus und die identitätsstiftende Wiederaneignung dieses Phänomens wirken sich auf die Verbreitung und seinen Wandel aus, so etwa beim Einsatz des Alphorns. (VALSANGIACOMO 2022:90)

Faktisch – denn das Alphornspielen im alpinen Raum wird nicht sanktioniert – scheint die alte Assoziation „Alphorn = Naturklang“ unter den gegenwärtigen Prämissen touristischer und identitätssimulierender Inszenierung und Ausbeutung von Natur und naturaffinen Wesen noch zu funktionieren. Ja, man kann sogar sagen, dass diese Gleichung in der Gegenwart auf mehr Akzeptanz als etwa noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stößt:

Blumengestecke, Schnitzereien, Haussegen, mit Blumen bestickte Taschentücher und vieles mehr wurde an den Mann und die Frau gebracht. Den Bewohnern der Tourismusregionen boten sich so in wenigen Sommerwochen, auf die sich die Feriensaison damals beschränkte, vielfältige Möglichkeiten zu einem Nebenerwerb. Man verkaufte Milch an Wanderer, spielte Alphorn für Bares oder bot Edelweiss-Sträusse feil [...]. Diese vielfältigen Versuche, ebenfalls einen Brotsamen des grossen Kuchens abzubekommen, stiess unter den Touristen nicht immer auf ungeteilte Freude. So klagte [...] im Jahr 1886 ein Finanzdirektor vor dem Berner Grossen Rat darüber, dass er als Tourist im Oberland aus Schritt und Tritt „Tribut an Alphornbläser und sonstige Wegelagerer“ habe entrichten müssen. (SCHEIDEGGER 2008:25; Schweizer Orthographie)

Bernhard TSCHOFEN, Professor für „Populäre Kulturen“ an der Universität Zürich und in Kooperation mit VALSANGIACOMO arbeitend, befasst sich unter dem Titel „Wir Älpler“ mit dem Stellenwert der „Alpe“ als saisonale Lebensform für „Einheimische“ in Vorarlberg (TSCHOFEN 2024:129ff). Er macht mit seinem, auf die gegenwärtige Lage fokussierten, Beitrag bewusst, dass die mit der

Alpbewirtschaftung verknüpfte „Sinnes-, und „Klangwelt“ an die jeweiligen Orte geknüpft ist und die Zeiträume limitiert sind (Anfang/Mitte Mai bis Mitte/Ende September). Einerseits verknüpft er den *locus amoenus* „Alpe“ mit dem Konzept des französischen Historikers Pierre NORA als „*lieu de mémoire*“, als „Erinnerungsort“, der damit „nicht nur konkrete Orte oder Denkmale, sondern bewusst auch immaterielle Momente und hybride Konstellationen mit identitätsstiftender Funktion“ erfasste (TSCHOFEN 2024:146). Andererseits rekurriert TSCHOFEN in seiner Auseinandersetzung um die Funktionalität der „Alpe“ auf Michel FOUCAULTs Konzept der „Heterotopie“ (und der damit verbundenen „Heterochronie“) als

[...] „Andersort“, der zwar, obgleich konkret und materiell fassbar, außerhalb gesellschaftlicher Ordnung steht, doch für deren Verhandlung eine besondere Bedeutung übernimmt. [...] folgt man den Äußerungen der Akteure, in denen der Gang auf die Alpen oft als Auszeit, als Erfahrung des Anderen auf dem Weg zum Selbst beschreiben wird, dann wird erkennbar, wie sehr die Alpen heute als Labore der gesellschaftlichen Selbstverständigung fungieren. Sie liegen außerhalb des Sozialen und sind ihm zugleich ein wandelbarer Dreh- und Angelpunkt. (TSCHOFEN 2024:148)

FOUCAULTs Konzept der „Heterotopie“ genießt mittlerweile große intellektuelle Popularität; fraglich ist, ob die gegenwärtige Überhöhung des „Gangs auf die Alpe“, an der TSCHOFEN indirekt mitwirkt, im von BÖHLER angesprochenen „Prozess der symbolischen Kodierung“ des Alpenraums anzusiedeln ist bzw. diesen weiterschreibt. Im Unterschied dazu wendet BÖHLER den Heterotopie-Begriff historisch auf das Verhältnis Schweiz-Europa an:

- a) die Heterotopie als Antinomie – die Schweiz als Gegen-Europa;
- b) die Heterotopie als metonymische Raumverschiebung – die Schweiz als Modell und Muster Europas in nuce;
- c) die Heterotopie als synekdochische Generalisierung – die ‚Verschweizerung‘ Europas;
- d) die Heterotopie als metaphorische Verdichtung – die Schweiz als ‚Herz‘ Europas (BÖHLER 2007:114)

Die „Klangregimes der Alpen“ stehen teilweise quer zum kodifizierten Recht. Sie erlauben etwa das Alphornspielen im Wald und im Gebirge, sanktionieren aber den Gebrauch anderer Musikinstrumente ebendort. Sie erlauben das Geballere und Gebläse von JägerInnen, fordern die Restbevölkerung aber dazu auf, im alpinen Raum leise zu sein aus Rücksicht auf die Tierwelt. Der Wintersport hingegen provoziert während der „Schi-Hochsaison“ beispielsweise täglich bis zu 40 ungefragt hinzunehmende Helikopter-Spitalsanflüge direkt über dem Haus des Verfassers, während zeitgleich Prozesse gegen das nächtliche (Viertel-)Stundengeläute von Kirchen geführt werden. Kurzum: Die „Klangregimes der Alpen“ sind durchaus dynamisch, selektiv, korrupt und jenseits von „Stille“.

Das Schweizer Alphorn-Top-Ensemble HORNROH, das auch absolut herausfordernde Werke der „Neuen Musik“ wie das „Concerto grosso Nr.1“ für vier Alphörner und Orchester von Georg Friedrich HAAS realisiert, stilisiert in seinem (hochkondensierten) aktuellen Programmheft (HORNROH 2024) das Alphorn zum idealtypischen „heterotopen“ Musikinstrument:

Wie die Uhrmacherskunst, der Käser, die Schokolade, die Bahnen und das Matterhorn, so gehört auch das Alphorn untrennbar zur Schweiz. Der magische, faszinierende Klang und die eindruckliche Größe prägen im Volksmund das Musikinstrument. Tatsächlich aber steckt viel mehr in dieser Musik. Das Alphorn ist eine Bereicherung und ein fester Bestandteil in der Musikwelt.

War es im 19. Jahrhundert ein durchschlagendes folkloristisches Werbemittel für den Tourismus, so ist es heute salonfähig geworden. Es ist aber auch eine musikalische Herausforderung für viele Musiker geworden.

Das Alphorn ist ein Naturinstrument und genießt deshalb alle musikalischen Freiheiten. Jede musikalische Einschränkung ist ein Widerspruch zu intuitivem Musizieren. Vom lauschigen Alpsegen bis zum rockigen Sound ist alles erlaubt und so reichte die Bandbreite vom traditionellen oder freien Interpretieren hin zum Modellieren ausdruckskräftiger Tonfolgen (Phrasen) bis hin gar zum Solo-Instrument im Orchesterwerk. Das Alphorn darf und soll eine Auseinandersetzung mit Emotionen sein, die wir Menschen sehr unterschiedlich wahrnehmen. (HORNROH 2024:1)

Es handelt sich hierbei nicht nur um einen bloßen „Werbetext“, eher um ein zeitgenössisches Alphorn-„Manifest“, das durchaus auch selbstironisch ist; denn einleitend heißt es:

„...Weshalb habe ich in jungen Jahren begonnen Alphorn zu spielen? Diese Frage stelle ich mir immer wieder und stets komme ich auf die gleiche Antwort:

„Im Klang steckt eine Magie, die mich gefangen hält.“

So und ähnlich berichten es immer wieder Musiker:innen, die dem Instrument „verfallen“ sind. (Ebd.; typographische Hervorhebung im Original)

Das fett markierte Zitat darf – angesichts des weiten musikalischen Horizonts der VerfasserInnen – durchaus als Referenz auf John CAGE interpretiert werden:

Falls sich jemand als Beschützer des Wortes „Musik fühlt“, schütze er es und finde ein anderes Wort für alles übrige, das durch die Ohren eindringt. Es ist eine Zeitvergeudung sich mit Wörtern zu mühen, Geräuschen. Was es ist, ist Theater und wir sind drin und mögen es, machen es. [...] Klänge sind das? Ich mache sie grad so gut, wenn ich ganz still sitze und nach Pilzen Ausschau halte. (CAGE 1987:152ff).

2.3 Ein Musikinstrument oder ein Vehikel?

Es zeigt sich, dass das Alphorn in der Geschichte nie ein *Musikinstrument im engeren Sinn* eines klassischen Orchesterinstrumentes war; ursprünglich hatte es eine *Signalfunktion* (Herde und HirtenkollegInnen), dann wurde es umfunktioniert in ein *Nationalsymbol*, das aber auch real bespielt werden und zugleich eine Nebeneinnahmequelle der ländlichen Bevölkerung bilden sollte. Auch ästhetisch, aufgrund seiner bewusst *fossilisierten* Bauweise, konnte und kann es nicht mit den Orchesterinstrumenten mithalten, zumal das Alphorn ja für AmateurInnen gedacht war. Darum konnte sich in dieser Szene auch kein Begriff einer *absoluten Musik* mit dem damit verbundenen *Geniekult* ausbilden, der für viele aber noch im Zentrum der *Musikpädagogik* steht. Um der Kürzung von Musikunterrichtsstunden etwas entgegenzuhalten, werden musikalische *Transfereffekte* (vgl. GEMBRIS 2015) geltend gemacht, die dem Musikunterricht *bildungsexistenzielle* Wichtigkeit verschaffen sollen:

Erwünschte Transferwirkungen durch Musik werden von zahlreichen Akteuren der musikalischen Bildung sowie von politischen Entscheidungsträgern häufig als Legitimation angeführt [...], was in erheblichem Maß dem Umstand geschuldet sein dürfte, dass inzwischen für sämtliche öffentlich finanzierten Bereiche des öffentlichen Lebens eine permanente, nachweisbare Nützlichkeits-erwartung als Teil der neoliberalen Paradigmen herrscht. Häufig werden im Zusammenhang mit den Nützlichkeitswirkungen von Musik z.B. die Einübung von Toleranz, eine Verbesserung des Sozialverhaltens, Teamfähigkeit, Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung (z.B. Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Disziplin) oder die Steigerung der Intelligenz bzw. die Steigerung schulischer Leistungen angeführt. (BOSSSEN 2020: 26)

Das (post-)moderne Alphorn hat mit solchen Legitimationsproblemen nicht zu kämpfen – denn es wurde von oben herab (*top-down*) instrumentalisiert im Sinne des *Nation Buildings* auf verschiedenen Ebenen – und suchte sich dann erst die AlphornspielerInnen. Insofern ist die Bezeichnung des Alphorns als *Vehikel* im Titel dieser Studie in keiner Weise abwertend gemeint – im Gegenteil; denn wenn vom Alphorn als *Musikinstrument* die Rede wäre, handelte es sich um einen *Euphemismus*. Heute wird unter „Vehikel“ oft abwertend ein altes, schlechtes oder altmodisches Fahrzeug oder aber, im übertragenen Sinne, ein Mittel verstanden, mit dem etwas ausgedrückt oder begründet werden kann bzw. ein Ausdrucksmittel für eine Botschaft. Auch die Bedeutung seit dem 17. Jahrhundert als *Trägersubstanz* bzw. *Lösungsmittel* z.B. einer Arznei und ab 1700 im übertragenen Sinne als *Instrument* beschreiben die Genese des (post-)modernen Alphorns recht treffend (vgl. <https://de.wiktionary.org/wiki/Vehikel>; Abrufdatum: 12.9.2024).

Eine *Musikpädagogik*, die sich auf die *absolute Musik* beruft (also eine Musik, die *abgelöst* und nicht-funktional, sondern *l'art pour l'art* ist), wird nunmehr teilweise durchaus berechtigt auf ihre gesellschaftliche *Legitimität* und Bildungsrelevanz hinterfragt. Darauf reagiert diese freilich mit einem beleidigten Gestus, was insofern verständlich ist, als sich die *absolute Musik* ja eben von höfischen und kirchlichen Autoritäten emanzipiert hatte, indem sie sich selbst auf ihren eigenen Thron setzte und zum Beispiel in Form der „Neuen Musik“ globale ästhetische Dominanz als *Avantgarde* im großen Narrativ des *Fortschritts* reklamierte. Aktuell soll sie sich eine daran orientierte *Musikpädagogik* legitimieren; ironischerweise tut sie das, indem sie *Lösungskompetenzen (Transfereffekte)* für all jene Bereiche verspricht, von denen sie sich, historisch betrachtet, *abgelöst* hatte.

Das *Alphorn* steht für ein kaum akademisiertes, hauptsächlich von *AmateurInnen* getragenes und selbst organisiertes Netzwerk mit wachsendem Selbstbewusstsein, das die erlangten Freiheitsoptionen (z.B. Spiel in der freien Natur, als ob das Alphornspielen *natürlich* mit ihr verbunden wäre) bewusst ausnutzt. Ursprünglich, also vor gut 200 Jahren, als eine Art wohlklingender „Auspuff“ der fossilen Moderne konzipiert, aber auch in Erwachsenenbildungsprogramme transformiert, ist dieser *musikalische Auspuff* – zumindest in der Schweiz – mittlerweile derart mit der *Nation* amalgamiert, dass z.B. ein Verbot des Alphornspielens in den Alpen einer Sprengung des *Matterhorn*-Gipfels gleichkäme.

Das *Alphornspielen* – im Unterschied zur *Musikpädagogik* – steht demnach gegenwärtig unter keinem *Legitimationsdruck*: es ist. Mit *ästhetischen* Fragen (Verbote, Regularien usw.) befassen sich allenfalls die *Funktionäre* und *Wertungsrichter* des „Eidgenössischen Jodelverbands/Sektion Alphorn“ – höchst seriös nach außen, tatsächlich aber auch durchaus *karnevalesk* im Sinne Michail BACHTINs als

Karikatur des klassischen Musikbetriebs und der damit verbundenen Wettbewerbe – als „rituelle Inversion“ (vgl. COLBERTALDO 2020).

Das *Alphorn und seine Spielräume* sind somit bereits *Transferwirkungen* – allerdings von der *anderen Seite* aus. Dieses lange Holzrohr wurde nach seiner praktischen Funktionslosigkeit als *Secondhand-Artikel* in der Schweiz kurz nach 1800 politisch reanimiert und symbolisch *aufgeladen*, wofür ländliche akustische *Schützen* gesucht, gefördert und ausgebildet wurden.

Diese **Irritation** ist dem Alphorn eingeschrieben: Das (*post-*)*moderne Alphorn* wurde primär als symbolische *Waffe* konzipiert und kann aufgrund seiner auch in zerlegtem Zustand in einer Tasche immer noch beträchtlichen physischen Größe bei Waffenaffinen Phantasien wecken; die auf dem Alphorn Spielenden hingegen hängen dem Bild einer *Hirtenkultur* an – allerdings ohne *Herde*.

2.4 Die Soziomaterialität des Alphorns

Dingen wohnt immer eine gewisse Potenzialität inne, in sie sind historische und kulturelle gesellschaftliche Erfahrungen eingeflossen, welche die ‚Stimmung‘ von Dingen in der Situation bestimmen. Das bedeutet, in die konkrete materiale Gestaltung sind immer Ideen, Vorstellungen und Wissen der jeweiligen Zeit und Gesellschaft eingeflossen. Sie bestimmen mit, welche Nutzungsmöglichkeiten, Umgangsweisen, Funktionen und Gestaltungsmöglichkeiten, Umgangsweisen, Funktionen und Gestaltungsmöglichkeiten aber auch sehr viel basaler: welche Wahrnehmungsoptionen, Manipulationen und Aneignungsmöglichkeiten ein Ding zur Verfügung stellen kann. (NIEDIEK/GERLAND 2022: 7)

Musikinstrumente besitzen selbst für Jugendliche, die aus schwierigen Verhältnissen kommen und tendenziell destruktive Verhaltensweisen zeigen, einen eigentümlichen Status zwischen *Ding* und *Körper* – das ist zumindest die Erfahrung des Verfassers als Leiter der „Musikwerkstatt“ der „Sozialpädagogischen Schule“ (mittlerweile umbenannt in „Paedakoop“) in Schlins/Österreich aus dem Zeitraum 2009-2012. Mit etwas Rührung nimmt der Verfasser zur Kenntnis, dass seine damals formulierte *Mission Statement* der *Musikwerkstatt* (teilweise inspiriert durch Christian KADEN 1993 und 2004) immer noch auf der Website präsent ist:

Musik hat in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine herausragende Funktion: in der Identitätsfindung, in der Gruppenzugehörigkeit bzw. -abgrenzung und im Stimmungsmanagement.

Die Diskrepanz zwischen den perfekten, musikindustriell gefertigten und vermarkteten Produkten, mit denen sie sich identifizieren, und dem Hand-, Herz-, Stimm-, Kopf- und Fußwerk, das dahinter steckt ist anfangs ernüchternd, aber auch eine große Herausforderung, sowohl individuell (am gewählten Instrument oder als SängerIn) als auch in der Gruppe, die eine ‚Band‘ sein soll.

Wer dort musiziert und/oder singt, hat bereits einen weiten Weg hinter sich und demonstriert viel Mut, der weit über das ‚rein‘ Musikalische hinausgeht: von der Pose („als ob“) zum selbstbewussten öffentlichen Auftreten als verantwortliches Mitglied der Schulband („so und nicht anders“).

(<https://www.paedakoop.at/werkstaetten/musikwerkstatt/>; Zugriffsdatum: 6.9.2024)

Während dieses Zeitraums stellte der Verfasser den SchülerInnen auch *eigene* Musikinstrumente und *eigenes* Equipment zur Verfügung (da manche der zur Verfügung stehenden Geräte billiger „Schrott“ waren) – und keines davon wurde je beschädigt. Allenfalls riss eine Gitarrensaite oder ein Gitarrenkabel aufgrund normalen Verschleißes; aber selbst die schuleigenen Instrumente wurden zwar sehr intensiv bearbeitet, aber nicht mutwillig „zerstört“ (z.B. Riss des Fells einer Snare-Drum). Allerdings lösten solche Zwischenfälle bei den VerursacherInnen relativ große Betroffenheit aus, als hätten sie, indem ihnen auf einer Gitarre des Verfassers während des Spielens eine Saite abriss, so etwas wie eine „Körperverletzung“ am Verfasser selbst begangen.

Im gegenwärtigen Arbeitskontext (**BVS**), wo ältere Jugendliche mit teilweise tiefgreifenden Entwicklungsstörungen beschult und betreut werden, hat der Verfasser allerdings einen „Durchbruch“ erlebt. Ein Jugendlicher spielte wiederholt bis zur Selbstverausgabung und seiner physischen Schmerzgrenze auf einer Schul-Djembe, bis er es endlich *schaffte*, deren dickes Ziegenfell zum Platzen zu bringen – wobei er es durchaus darauf anlegte, was früher platzen würde: das Fell oder seine Handballen...

Eine kontrastive Erfahrung aus der **BVS**: Ein sehr extrovertierter **ASS**-Schüler (aus Tirol; er produzierte sich gerne als „Animateur“) stürmte immer wieder in die Klasse des Verfassers, um sich an seiner „Lieblingsgitarre“ zu betätigen, die er auch zum Abschied küsste und liebkostete (wiewohl er zwar in seinem engagierten Zuhause auch eine Gitarre zur Verfügung hatte, für die er sich aber an den Wochenenden überhaupt nicht interessierte). Auf fachliche Angebote, die Gitarre zu lernen, reagierte er nicht. Allerdings bestand er eindringlich darauf, bei jeder dienstäglichen „Morgenrunde“ intensiv mitzuspielen. Im Laufe des Schuljahres schaffte er es, vier Saiten abzureißen - zur Freude der an der „Morgenrunde“ Teilnehmenden, da dadurch die Lautstärke seiner musikalischen Beiträge zunehmend abnahm. Tatsächlich spielte der betreffende Schüler auf einer „wirklichen Gitarre“ „Luftgitarre“ (siehe unten), sodass es ihm nicht um die erzeugten Töne, oder Akkorde, allenfalls um maximale Lautstärke, primär aber um das *Posen* ging. Die letzten zwei Saiten der Gitarre behandelte er in der verbleibenden Zeit (zwei Monate) jedoch „pfléglich“.

Was damit beispielhaft nachvollziehbar wird, ist, dass „Musikinstrumente“ generell einen *eigentümlichen Status* genießen. *Ontologisch, phänomenologisch*... Jedenfalls sind sie nicht Objekte des *unmittelbaren Konsums* wie Brot; sie sind auch nicht *passiv*, sondern fordern heraus - nicht nur intellektuell und emotional, sondern auch durch ihre *Widerständigkeit*. „Musikinstrumente“ sind *Zwischenwesen*.

Als *ernsthafte* Musikinstrument (im Sinne des *modernen Orchesters*) gilt das Alphorn angesichts der vorhergehenden Erläuterungen nicht, wiewohl es dazu geeignet zu sein scheint, *Heimweh*, aber auch Kontroversen bis hin zu Morddrohungen, also *intensive Gefühle* auszulösen. Es genießt mittlerweile das

Image eines *Hillbilly*-Instrumentes der Alpen, dem bestimmte *Freiheiten* eingeräumt werden, die mit seiner *vor/postmodernen Fiktionalität* zusammenhängen.

Die *Soziomaterialität von Musikinstrumenten* wird zwar schon lange musikpädagogisch, ausbildungspraktisch, literarisch, aus musikmedizinischer und -psychologischer Sicht usw. thematisiert, erfährt aber im Kontext der musikalischen Digitalisierung thematisch als *Mensch-Maschine-Verhältnisse* (z.B. AHLERS u.a. 2022) oder angesichts KI-generierter „Kompositionen“ neue Aufmerksamkeit.

Menschen nutzen sowohl materielle Artefakte (Musikinstrumente bzw. MusikmachDinge) als auch Körpertechniken zum Musikmachen. [...] Dafür ist ein Maschinenbegriff sinnvoll, der Mensch und Maschine nicht als binäre Oppositionen versteht, sondern versucht, die technischen, körperlichen, intellektuellen und sozialen Komponenten als Gefüge oder Assemblage relational zu denken [...]. (MÖLLENKAMP 2022: 66)

Zwar werde viel über den Gegenstand des Musikunterrichts geschrieben (das zu Vermittelnde, das zu Lernende), selten aber komme das „Materielle, das physikalisch-räumlich Vorhandene und mitunter körperlich zu Beherrschende als Teil des (sozialen) Geschehens zur Sprache“ (WULLSCHLEGER 2022:2). Für WULLSCHLEGER verdichtet sich aufgrund ethnografischer Beobachtung des gemeinsamen Musizierens von Kindern auf Gitarren der Eindruck, dass hier die Musikinstrumente „im (sozialen und musikalischen) Geschehen geradezu die Führung und das Diktat zu übernehmen schienen“:

Wünsche, Absichten, Initiativen und Vorhaben der Kinder schienen oftmals durch die Gitarren irritiert, umgeleitet oder gar umgestürzt zu werden, Ideen und Pläne von der Gegenständlichkeit und der Physik des Instruments ausgebremst. Die Gitarren ihrerseits wirkten in ihrer Raumeinnahme, ihrer Eigentümlichkeit und ihrer Geheimnishaftigkeit sozusagen stur, stolz und unnachgiebig. (Ebd.:2f)

Marc GODAU (2022) thematisiert die aktuelle musikpädagogische Mode der *Touch-Screen-Music* ziemlich tiefgehend. Unter der im vorhergehenden Kapitel plausibilisierten Prämisse, dass es sich beim *modernen Alphorn* nicht nur um ein *Musikinstrument* handele, sondern um eine Art instrumentalisierte *Imagination* und *Projektionsfläche* (ein *Display*, aber auch ein *Touch-Screen* insofern, als darauf per Körperkontakt gespielt werden soll) sind seine Reflexionen auch für das Alphorn relevant. Als Grundlage für seine Auseinandersetzung dient GODAU dabei die *postphänomenologische* „Ausarbeitung der Beziehungskonstellationen zwischen Mensch, Technologie und Welt“ von Don IHDE; demnach gibt es vier Typen:

embodied relations	(Human-Technology) -> World	
hermeneutic realtions	Human -> (Technology-World)	
alterity realtions	Human -> Technology-(World)	
background relations	Human -> (Technology/World)	(GODAU 2022:95)

Im gegebenen Kontext interessieren vor allem die **verleiblichten Beziehungen** (*embodied realtions*); sie „beschreiben ein prophetisches Verhältnis, in dem eine Technologie in das Körperschema eingepasst

wird“ (ebd.:96). In Bezug auf das Alphon würde dies bedeuten, dass es gleichsam zu einem „Quasi-Organ“ wird – unter der Voraussetzung, dass auch ausreichend „geübt“ wird. Das heißt, dass der Körper und das Instrument an der *Nahtstelle* „Lippen-Holz/Metall/Plastik“ (je nach Mundstückmaterial, wobei in der traditionellen Alphon Szene, wie zu erwarten, Holz als das einzig *wahre* Material gilt) durch tägliches Training im Sinne einer Art von *Cyborgisierung* verschmelzen, um die musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern.

Musikalisch wird dies unter der Devise *Das Instrument sollte die Verlängerung des Körpers sein* thematisiert; der Posaunist und Komponist Vinko GLOBOKAR beschreibt dies für die Blechblasinstrumente sehr anschaulich:

Spielen heißt [...] vor allem, alle Muskeln des Körpers synchron zu aktivieren, die Schwäche eines Muskels durch die Stärke eines anderen kompensieren zu können und mit Hilfe des Körpers die nötige Stütze für die Tonerzeugung zu finden, ohne sich innerlich zu verspannen. [...] Im Grunde bedeutet also Spielen nichts anderes als die rationelle Anpassung des eigenen Körpers an ein Stück Rohr. (GLOBOKAR 1994:20)

Das beschriebene *Embodiment* ist die in der Musikpädagogik *präferierte Form* (GODAU 2022:113):

Das anfängliche Wahrnehmen des Artefakts als widerspenstige Alterität wird im Zuge einer praktischen Einstimmung auf dieses durch Fingertechniken, Körperhaltungen und instrumentenspezifische Logiken etc. allmählich verkörperlicht, wodurch das Artefakt opak wird. Damit verändert sich die Qualität der Beziehung von *Musician-Instrument* -> (*Sound*) hin zu (*Musician-Instrument*) -> *Sound*. (Ebd.:97)

Tatsächlich scheitern viele MusikerInnen, selbst professionelle, auf dieser Ebene einer erstrebten, aber noch nicht erreichten *Verkörperlichung*:

Dieser Blechbläser richtet sich eine Werkstatt ein, um seine Mundstücke justieren zu können, jener Geiger, auf der Suche nach dem idealen Instrument, durchsteift unermüdlich die Versteigerungen. [...] Es scheint, als läge im Material das Heil. (GLOBOKAR: 1994:20).

Die genannten Praktiken sind Usus; mittlerweile gibt es auch das Versprechen, dass sich Musikinstrumente, die auf -180 Grad Celsius abgekühlt worden sind, nach dem Auftauen besser spielen lassen würden (z.B. *cooltech.at* oder *soundfresh.de*). Aber auch Zahnregulierungen mit dem Zweck einer Ansatzverbesserung kommen vor.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang folgende Anmerkung GLOBOKARs, der sich ziemlich „verrückte“ instrumentale Konstellationen, instrumentale Manipulationen und Interaktionen „ausgedacht“ ausgedacht, also komponiert, aber auch realisiert hat:

Erst indem man sich sehr weit von seinem Instrument distanziert, lernt man es perfekt zu beherrschen. Allerdings darf diese Distanzierung nicht zum Selbstzweck werden, sondern sollte sich den Problemen des musikalischen Geschehens unterordnen und durch sie gespeist werden. (GLOBOKAR 1994:20)

Er verortet damit die *Perfektion* im Umgang mit dem musikalischen Instrument im Rahmen des von IHDE vorgeschlagenen Rahmens als „Alteritätsbeziehung“ (*alterity relation*); hier

werden die die Dinge zu fremden Gegenständen, zu einer*m Quasi-Anderen, der*m wir Gefühle der Anti-/Sympathie, Verbundenheit, Faszination etc. entgegenbringen [...]. (GODAU 2022:96)

Tatsächlich inszeniert GLOBOKAR kompositorisch im Bereich der Orchesterinstrumente *Krisen wie Unfälle, Ausfälle, erwartete, aber enttäuschte Beziehungen usw.* (vgl. ebd.: 96), die letztlich aber doch im Kosmos der professionellen Musikproduktion und selbst im Bereich der klassischen Komposition verbleiben: „Bevor die Lippen das Mundstück berührt haben, bevor der Ton erklingt, ist alles entschieden.“ (GLOBOKAR 1994:20).



Abb. 3: *Vases communicants*; Patrick Vortrian (Tuba), Vinko Globokar (Posaune); Genf 1990; Foto: Jean Mohr (GLOBOKAR 1994:130)

2.5 *Alphorn, Djembe und Luftgitarre*

Das *Alphorn* unterscheidet sich mit Bezug auf die Hervorbringung von Tönen und Geräuschen, aber auch, was seinen Stellenwert in inklusiven musikalischen Zusammenhängen anbelangt, von der *Djembe*, welche Charlotte FRÖHLICH in ihrer Studie als quasi *neutralisierendes* und *voraussetzungsloses* Instrument einschätzt, zugleich aber auch in ihren Merkmallisten zu den IBQ- und KEBQ-Skalen als Grundlage der Videoauswertungen von Improvisationssequenzen verwendet. Deshalb müssen diese Merkmallisten für die Bedingungen des Alphorns angepasst werden (siehe Kapitel 3.2.5).

An der **BVS** gab es zu Beginn des Untersuchungszeitraumes sieben *Djemben*, die aus dem Bestand einer anderen Schulform der Stiftung Jupident („Lern- und Sprachraum“ in Rankweil; Schließung Ende des Schuljahres 2021 wegen geänderter schulrechtlicher Bestimmungen) stammten; obwohl diese in einem Klassenraum sichtbar zur Verfügung standen, fanden sie seitens der SchülerInnen kaum Beachtung. Jenes *Alphorn*, das für den Zeitraum von zwei Monaten im Sommersemester 2024 offen in der Klasse zur Verfügung (aber auch „Verführung“) stand, fand während dieser Zeit regelmäßig mindestens ein bis zwei SchülerInnen aus unterschiedlichen Klassen, die zum jeweiligen Stundenbeginn auf es zustürmten und Töne produzierten.

Bei der *Djembe* sind die verschiedenen Arten und Techniken der Klangerzeugung, aber auch die das Spiel begleitende Mimik für andere **sichtbar**. Das bedeutet auch, dass hier *nachahmendes Lernen* auf der spieltechnischen Ebene einfacher funktioniert als beim Alphorn, wo die Tonerzeugung wesentlich im Körper (Atmung, Muskulatur, Mundraum, Zunge, Lippen,...) stattfindet, wobei die Wahrnehmung

der jeweils produzierten Geräusche bzw. Töne über die Ohren wiederum neue Herangehensweisen inspiriert.

FRÖHLICH referiert zwar auch auf die „Gegenständlichkeit der Musik“, die „Leiblichkeit“ und die „Bezogenheit“ (FRÖHLICH 2022:15ff.), allerdings nicht systematisch wie z.B. bei IHDE. Im Bereich der *Leiblichkeit* beruft sich FRÖHLICH u.a. auf das Konzept der „Musikalischen (Selbst-)Bildung“ von Christoph KHITTL (2007):

Struktur entsteht in diesem Prozess durch Aisthesis (Wahrnehmung, was ist), Mimesis (Nachahmung), Poesis (Produktion) und Katharsis (Klärung, Neuausrichtung). (FRÖHLICH 2022:18)

Beim *Alphorn-Spielen* ist **weniger sichtbar** als beim *Djembe-Spielen*, was auch in Hinsicht auf die Auswertung und Interpretationen von Videodokumentationen relevant ist. Die **Mimik** ist dadurch eingeschränkt, dass die Lippen und die Mundmuskulatur vom Mundstück bedeckt bzw. mit der Tonerzeugung beschäftigt sind, sodass etwa ein *Lächeln* schwer fällt (zumindest anfangs; denn laut FRÖHLICH stellen sich mit wachsender Kompetenz auch „Lücken“ ein, in denen ein/e ImprovisationspartnerIn bewusst pausiert, um der/m anderen PartnerIn zuzuhören). Ob eine Alphorn-SpielerIn entspannt oder verkrampft ist, lässt sich nicht nur an der Rest-Mimik, sondern auch an der **Körperhaltung** „ablesen“: z.B. umkrampfen beide Hände das *Mundrohr* des Alphorns; Veränderungen der Tonhöhe werden durch manuell unterstützten Druck auf die Lippen mit meist wenig Erfolg intendiert. *Entspanntheit* hingegen kann sich darin ausdrücken, dass das *Mundrohr* nur mit einer Hand gehalten wird, die andere frei baumelt, mitschwingt oder sogar zusätzlich z.B. mit einem Klein-Percussion-Gerät Impulse setzt.

Die Erfahrungen mit *Alphorn-Ersatzinstrumenten* aus dem Bereich des klassischen Musikinstrumentariums (Zugposaune, Euphonium, Basstrompete) im Rahmen der *Explorationsphase* bezeugen, dass bewegliche Teile (wie der Posaunenzug und die Ventile) die darauf Spielenden von der eigentlichen Tonerzeugung *ablenken*, dafür aber *Bewegungsimpulse* (Finger, Arme) auslösen, die zwar wenig an der Tonqualität ändern, allenfalls geringfügige Tonhöhenänderungen im Bereich der Zufälligkeit bewirken. Das Betätigen der Ventile bzw. des Posaunenzugs ist noch nicht mit Tonhöhenvorstellungen im Voraus verbunden.

Dennoch können sich diese Bewegungen im Bereich der Finger und Arme bis zum **Tanzen** ausweiten. Nämlich dann, wenn das – selbst produzierte – Erklingende nicht mehr gehört wird, sondern die Bewegungsimpulse die Spielenden so tief in ihre individuellen „Lieblingsmusiken“ kippen lassen, dass sie praktisch taub werden. Sie tauchen in die Imagination ab und führen so etwas wie „Luftgitarrenkunst“ mit einer Posaune oder einem Euphonium auf. Weiter oben wurde bereits der extrovertierte ASS-Schüler mit der Gitarre beschrieben, dessen Verhalten auch im Kontext mit seiner Herkunft aus einer Tourismusregion in Tirol zu bewerten ist, wo weitgehend sinnbefreite Popkultur als Konsum-Animation eine ziemlich gewinnträchtige Lebensgrundlage darstellt.

Das Phänomen des „Luftgitarrenspielens“ – der Gestus des „als ob“ mit oder ohne Instrument (es gibt auch *aufblasbare Luftgitarren*) – wird in der musikalischen Forschung praktisch nicht reflektiert. Im Sinne der musikalischen *Soziomaterialität* handelt es sich dabei um einen *Grenzfall*; als solcher wird auch das *Alphorn* im Rahmen dieser Studie interpretiert. Bezeichnenderweise befasst sich eine Kunstpädagogin – nämlich Gila KOLB – unter dem Titel „Luftgitarrenkunstpädagogik“ damit:

Luftgitarre spielen ist ein Phänomen der Popkultur. Als Metapher kommt sie gelegentlich auf, wenn der Vorwurf im Raum steht, Inhalte seien „aus der Luft“ gegriffen oder wenn „nur“ imitiert werde, ohne dass dabei selbst „etwas eigenes“ (in diesem Falle: Töne) erzeugt wird. Doch was ist das eigentlich, Luftgitarre spielen? Die Luftgitarre ist ein Instrument, das sich durch Absenz definiert: Der Körper nimmt eine Haltung – und das nicht nur auf den Körper bezogen – ein: Breitbeinig stehend, leicht in den Knien, etwas zurückgelehnt. Die Hände zeigen die Position und das Spielen des imaginierten Instruments an. Und obwohl da in den Händen nichts ist, ist innerhalb einer westlich geprägten Kultur klar, was dort hingedacht werden soll. (KOLB 2017:1)

Alphorn-Ersatzinstrumente aus dem Bereich des klassischen Orchesterinstrumentariums sind in einem insbesondere inklusiven musikalischen Kontext insofern verwirrend, als sie Manipulationsmöglichkeiten offerieren, die für AnfängerInnen verstörend wirken können. Das Drücken von Tasten am PC in Verbindung mit dem Internet und das Antippen von Symbolen auf dem Smartphone (vor allem, wenn die eigenen Interessen im Zentrum stehen) kennen und können zwar viele SchülerInnen (wenn es aber um schulische Aufgaben, „verschwindet“ seltsamerweise dieses Vermögen nicht selten). Ausgehend von diesen Erfahrungen erwarten sie, dass das Drücken von Ventilen z.B. auf der Basstrompete ähnlich mühelose Ergebnisse liefert wie am „Keyboard“, ohne dass unter Umständen ein Ton zu hören ist – dies kann dann ins „Lufttrompete-Spielen“ kippen, selbst wenn das Instrument real präsent ist. Dafür wird die Bewegungsintensität der Finger erhöht, die Beinfreiheit wird zum Tanzen genutzt, der Animationsgestus unfreiwillig persifliert und es wird teilweise sogar eingefordert, dass dazu passende Stücke auf „Youtube“ eingespielt werden.

Das **Alphorn** ist gegenüber den genannten *Ersatzinstrumenten* insofern im Vorteil, als es aufgrund seiner Schlichtheit weniger Ablenkung vom eigentlichen Fokus (Schnittstelle *Mensch-Instrument*) bietet. Auch seine relative **Statik** (als fast vier Meter langes Holzrohr, das aber auch zerbrechlich ist) lässt ein *Herumtanzen* in nur sehr beschränktem Umfang zu, sodass auch ein *Luftalphornspielen* keine Option für animatorische Aufmerksamkeitsgewinne wäre, weil das Alphorn für die meisten *Peers* außerhalb ihres Erfahrungsbereichs liegt. Zudem: Die *Ersatzinstrumente* sind auf körperliche *Beweglichkeit* bzw. Synchronisation vieler Körper hin konzipiert (Blasmusik, Militärmusik), also *kriegerischen* Ursprungs, während das Alphorn *pastoralen* Ursprungs ist (siehe oben) und nicht der akustischen Einschüchterung (vgl. etwa das keltische *Carnyx*) diene, sondern u.a. ein Mittel des *Anlockens* der Herde z.B. in den Stall war.

Die **Beine** jedenfalls sind beim Alphorn nicht unmittelbar an der Klangerzeugung beteiligt, also auch frei, um das Metrum mitzuschlagen (auch unterstützt durch Fußpercussion) oder rudimentär

mitzutun. Andererseits kann intensives *Alphorn-Spielen* genauso **Schmerzen** verursachen wie das *Djembe-Spielen*: einerseits dadurch, dass – wie bereits angeführt – ein/e SpielerIn vor der Lautstärke der selbst produzierten Töne erschreckt, andererseits dadurch, dass sich bei der ansonsten nicht derart intensiv beanspruchten Ringmuskelmuskulatur Schmerzen einstellen („Profis“ im Bereich der Blasinstrumente etwa üben vereinzelt so lange, bis die Lippen bluten...).

Nur allzu oft habe ich den Lehrer zum Schüler sagen hören: „Los, mein Junge, drücke!“, und der strengte sich dann an, verkrampfte sich und blies sich verzweifelt die Lippen wund. Und das Ergebnis war: Je mehr er drückte, desto weniger kam dabei heraus. Wenn hingegen ein Schüler mühelos spielt, dann kann man häufig hören, er habe „Anlagen“, er sei von Natur aus begünstigt. Und so entstehen all diese absurden Theorien über die ideale Zahnstellung, die ideale Form der Lippen oder des Körperbaus. (GLOBOKAR 1994:19f.)

Für FRÖHLICH ist die *Körpermitte* ein wesentliches Kriterium; in ihrer musikpädagogischen Adaption des musiktherapeutischen EBQ-Instruments transformiert sie dessen Beobachtungsschwerpunkt *Körperkontakt* (zwischen MusiktherapeutIn und „KundIn“) im Bereich des *körperlich-emotionalen Ausdrucks* (KEBQ) hin zu einem Modell von *Zentrum und Peripherie* im Körper der SchülerInnen mit der generellen Begründung, dass diese Form der Kontaktaufnahme in Schulen „nicht vorgesehen“ sei (FRÖHLICH 2022:64). In inklusiven pädagogischen Kontexten wie der BVS kann der *Körperkontakt* (beispielsweise in Form einer versöhnenden Umarmung insbesondere bei SchülerInnen mit Down-Syndrom) ritualisiert allerdings relevant sein.

Stattdessen führt FRÖHLICH ein *Körpermodell* ein, das auf der Relation von *Zentrum und Peripherie* basiert (ein Modell, das z.B. in den Geschichtswissenschaften, der Soziologie, den Politikwissenschaften, den Kommunikationswissenschaften, der Ökonomie usw. gängig und heuristisch bedeutsam ist), welches aber – insbesondere, da FRÖHLICH ihr Projekt *ganzheitlich und nicht-dualistisch* grundiert (ebd.:17) – eher *makaber* erscheint. In ihrer Merkmalliste in Bezug auf *Leiblichkeit im Modus 2* (*Bewegung, Haltung*) schreibt sie etwa, „dass sie spielenden Hände Arme und Hände keine Verbindung zur Körpermitte haben“ (ebd.: 84), während die Bewegungen im Modus 3 bereits „gelöst, gut synchronisiert und [...] von der Körpermitte“ ausgehen (ebd.:86).

Hier geht es nicht darum, FRÖHLICHs musikpädagogische Adaption grundsätzlich zu hinterfragen, zumal sie eine wesentliche Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet. Andererseits aber gebietet es die intellektuelle Redlichkeit beispielsweise zu fragen, wo die von ihr ausgesparten *Modi 0 und 1* (da „Schulkontext“) anzusiedeln wären (*Lähmung, Katatonie?*). Die **Transformation** der Kategorie *Körperkontakt mit der/m MusiktherapeutIn (EBQ-Instrument-Musiktherapie)* in jene des Kontakts zwischen *Körpermitte und Extremitäten (EBQ-Instrument-Schule)* jedenfalls ist methodisch gravierend, aber lediglich dadurch begründet, dass *Körperkontakt* an Schulen nicht „vorgesehen“ sei. In ähnlicher Weise orientiert sich FRÖHLICHs Begriff von „inklusive Schule“ an den Selbstdefinitionen der von ihr untersuchten Schulen, ohne dass sie Kriterien nennt, welche Schulen tatsächlich als solche gelten dürfen.

Bezüglich der inklusiven musikpädagogischen Potenziale von *Djembe* und *Alphorn* kann jedoch innerhalb des diskutierten Rahmens festgehalten werden, dass dem *Alphorn* eine größere *Körpermittigkeit* als der *Djembe* zugesprochen werden kann, weil das *Alphorn* aufgrund seiner den ganzen Körper in Anspruch nehmenden Spieltechnik ohne grob- und feinmotorische Beanspruchung der Extremitäten auf jeden Fall *mittiger* ist. Darüber hinaus ist das *Alphorn* mindestens in selben Maß „voraussetzungslos“ wie die *Djembe*; Trommeln kennen die meisten SchülerInnen bereits in der einen oder anderen Form, das *Alphorn* jedoch ist für alle ein *großer Exot*, der unmittelbare Erkundungs- und Spiel-Impulse auslöst.

Malte BURBA - ein prominenter deutscher Blechblas-Theoretiker, Musiker, Komponist und Begründer einer nach ihm benannten Methode – verdeutlicht den intendierten Zusammenhang bzw. Unterschied in Bezug auf die für FRÖHLICH relevante Kategorie der *Körpermittigkeit* leicht nachvollziehbar und eindrücklich:

Normalerweise kann ein Instrument nur zwei Dinge machen: einen Ton erzeugen und einen Ton verstärken, es besteht also aus einem Schwingungserzeuger (Generator) und einem Schwingungsverstärker (Resonator).

Bei Klavier, Gitarre, Geige sind die Saiten der Generator und der Kasten der Resonator, oder bei Holzblasinstrumenten erzeugt das Blatt die Schwingung, und das Rohr verstärkt sie. Anders bei Blechblasinstrumenten! Ihnen fehlt schlicht der wichtigste Bestandteil, der bei allen anderen Musikinstrumenten die physikalische Basis der Tonerzeugung ist, nämlich der Generator!

Der Musiker ist also nicht nur der Auslöser der physikalischen Generatorfunktion, indem er eine Taste drückt, an einer Saite zupft oder auf ein Blatt beißt, sondern der Körper des Musikers selbst, die Lippen in Verbindung mit der Luft, ist der Schwingungserzeuger. So gesehen ist eben ein Blechblasinstrument kein vollwertiges - weil unvollständiges - Musikinstrument.

Der Musiker, der ein Blechblasinstrument erlernen will, findet nur einen Schwingungsverstärker vor, den es mit effizienter Körperarbeit zu bändigen gilt. (BURBA 2025)

3 Die Berufsvorschule (BVS) in Schlins

Die **BVS** (Berufsvorschule) ist eine zweijährige *nicht-konfessionelle Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht* und in Schlins (Bundesland Vorarlberg/Österreich) situiert. Sie genießt insofern eine Sonderstellung in Österreich, als sie die einzige *weiterführende Schulform* für SchülerInnen mit einem **SPF** (Sonderpädagogischer Förderbedarf), einem **ESPF** (Erhöhter Sonderpädagogischer Bedarf), einem **BFB** (Besonderer Förderbedarf), aber auch für SchülerInnen mit absolvierter Schulpflicht mit **Mittelschulabschlüssen**, die aufgrund z.B. psychiatrischer Auffälligkeiten besonderer Unterstützung bedürfen, ist.

An der **BVS** unterrichten sowohl Lehrkräfte im *Bundesdienst* als auch Lehrkräfte, die von der schultragenden- und erhaltenden Sozialinstitution „Stiftung Jupident“ angestellt sind. Die „Stiftung Jupident“ bildet seit 1964 einen eigenen Ortsteil in der Gemeinde Schlins, allerdings reichen ihre Wurzeln bis ins Jahr 1860 zurück, wobei diese sehr wohl konfessionellen Charakter haben, zumal bis ins Jahr 1988 katholische Ordensschwestern („Heiligkreuzschwestern“) in der Stiftung tätig waren.



Abb. 4: Luftaufnahme der „Stiftung Jupident, April 2024
(STIFTUNG JUPIDENT 2024: 9)

An der „Stiftung Jupident“ ist seit 1969 eine „Allgemeine Landessonderschule für lernschwache und leistungsbehinderte Kinder“ angesiedelt, die ab 1978 als erste „Sonderschule“ in Österreich auch „Schnupperlehren“ durchführen durfte. Daraus entstand in der Folge ein einjähriger Berufslehrgang namens „Berufsvorschule“ für Abgängerinnen der Sonderschule; 1980 erhielt sie das Öffentlichkeitsrecht. In der Folge wurde die BVS zu einer zweijährigen Schulform erweitert, wobei sie seit 2004 gleichermaßen für Mädchen wie Burschen offen ist (vgl. STIFTUNG JUPIDENT 2009c/2024).

Während bis ca. 2020 vor allem SchülerInnen mit einem **SPF** an der **BVS** auf das Berufsleben vorbereitet und in Ausbildungsplätze (Lehre, verlängerte Lehre, Teilqualifikation usw.) vermittelt wurden, befindet sich die Schule seitdem nicht nur personell im Wandel, sondern auch in Bezug auf die Jugendlichen, die an ihr unterrichtet werden. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die „Polytechnischen Schulen“ (**PTS**) – ursprünglich für SchülerInnen als 9. Pflichtschuljahr gedacht, welche anschließend eine duale Lehrausbildung beginnen wollten – nunmehr auch für SchülerInnen mit einem **SPF** geöffnet wurden (bis zu zwei Jahren). Für die **BVS** hat(te) das einerseits die Konsequenz, dass sie fast nur mehr mit **ESPF**-SchülerInnen aus Vorarlberg und teilweise Tirol beschickt wurde/wird, was zunächst einen Rückgang der SchülerInnenzahlen zur Folge hat(te).

Aufgrund intensiver Verhandlungen mit der zuständigen *Bildungsdirektion*, professionell begleiteter *Organisationsentwicklungsprozesse* (Führungswechsel in der Direktion und Fachbereichsleitung, der Wohnbereichsleitung, der Geschäftsführung und diverser Wohngruppenleitungen) und intensivierter *Öffentlichkeitsarbeit* (auch unter dem Aspekt des *Fachkräftemangels*), aber auch diverser *Weiterbildungsinitiativen* nehmen die SchülerInnenzahlen wieder zu. Die *monochrome Palette* (fast nur SchülerInnen mit **SPF**, die freilich bereits ein breites Spektrum repräsentierten) der **BVS** von vor zehn oder fünf Jahren wurde dadurch wesentlich „bunter“ und komplexer, entsprechend wuchsen die Anforderungen an die Lehrkräfte. Aber wird die **BVS** dadurch zu einer „inkluisiven“ Schule?

3.1 Eine intensiv extensive Schule?

Der Status der **BVS** als einzige *weiterführende* österreichische *Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht* für SchülerInnen mit **E/SPF** ist selbst den meisten im Bildungssystem *Agierenden* und *Administrierenden* nicht bewusst.

Konzipiert wurde die **BVS** als **Extension** – als schulische Institution, die einerseits auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereiten soll(te), andererseits aber die SchülerInnen bereits via Praktika in potenziell als Ausbildungsbetriebe in Frage kommende Unternehmen einführte, sich Rückmeldungen holte usw. Das Ziel war die (unterstützte) Integration in den „ersten Arbeitsmarkt“, gegebenenfalls aber auch in andere „Settings“ des „zweiten Arbeitsmarktes“, sofern die praktischen Erfahrungen seitens des/r SchülerIn, aber auch die Rückmeldungen der Praxisbetriebe und diverse Diagnostiken dies nahelegten.

Das ursprüngliche **BVS-Konzept** einer *zeitlichen und erfahrungsmäßigen Extension*, das mit einer **intensiven Nachreifung**, aber auch *Klärung* der individuellen *Stärken, Schwächen* und *Neigungen samt Leistungsdiagnostik* durch diverse *SystempartnerInnen*, Erkundung der *Potenziale* sowie *Training sozialer, kommunikativer und lebenspraktischer Kompetenzen*, aber auch *praktischen Arbeitserprobungen* verbunden ist, trägt – auch unter geänderten Vorzeichen – nach Meinung des Verfassers immer noch.

Inklusion statt *Integration* ist mittlerweile eine leitende (und von vielen Staaten ratifizierte) *Konvention*, die bisher nur ansatzweise umgesetzt wird. Die BVS war allerdings nie eine *inklusive Schule* in dem Sinn, dass sie für alle SchülerInnen offen gewesen wäre – im Gegenteil, sie war und ist immer noch *exklusiv* insofern, als *exkludierende* Diagnosen Voraussetzung für einen Schuleintritt und die Finanzierung eines Schulbesuchs sowie die Betreuung in einer der angeschlossenen Wohnformen bzw. der Tagesgruppe sind.

Die **SchülerInnenschaft** der BVS basiert mittlerweile wesentlich auf *vorgängigen medizinischen- psychiatrisch-psychologischen Diagnosen* (als *Eintrittskarte*), die generell *Einschränkungen* und teilweise sogar absehbare *letale Prognosen* oder zumindest *gravierenden Abbau* innerhalb weniger Jahre (zumindest *laut Lehrbuch*) in Aussicht stellen. Es wäre allerdings aus pädagogischer Sicht *absurd*, die *Gegenwart* und (verbleibende) *Zukunft* einer/s SchülerIn auf der Basis einer *Diagnose* zu „organisieren“ – und daraus resultierend eine Schule als *Hospiz* zu konzipieren. Allerdings bekommt in solchen Fällen die *Gegenwart* eine neue Qualität.

Die Intention der *Inklusion* wird dadurch konterkariert, dass immer mehr Menschen bereits im Kindesalter *diagnostisch etikettiert* werden. Tendenziell werden das **DSM** und das **ICD** immer dickere Konvolute, was bedeutet, dass menschliche Verhaltensweisen generell zunehmend als auffällig klassifiziert werden – als Beispiel sei hier die Diskussion um *Pathologisierung* der *Trauer* und eine damit verbundene Stigmatisierung angeführt (vgl. MENDE 2019). Die Paradoxie und zugleich Lösung

der Inklusionsproblematik – zumindest aus statistischer Sicht – besteht darin, dass alle Menschen als *auffällig* diagnostiziert werden. Insofern wären dann auch alle Schulen definitionsgemäß *inklusiv*...

Im Lehrplan der BVS ist kein Musikunterricht vorgesehen (ähnlich wie in vielen berufsbildenden Schulen in Österreich); das bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht präsent wäre.

3.2 Der Stellenwert von Musik an Schulen

Unsere traditionell europäische Musik ist nicht nur exklusiv, sie ist regelrecht inklusionsfeindlich. Ihre ästhetischen Normen machen geistig beeinträchtigte Musker*innen im Wortsinn zu *Behinderten*. (KÖNIG 2019: 6)

Im Folgenden werden sieben ausgewählte Ansätze skizziert und in Bezug auf ihre Relevanz an der **BVS** diskutiert.

KAISER thematisiert grundsätzlich, in welcher Form Musik in einer (allgemeinbildenden) Schule präsent sein kann, wobei er eindeutig die „Hochkultur“ priorisiert. WALLBAUM sucht in seiner „Relationalen Schulmusik“ eine Kompromissformel zwischen „Reformpädagogik“ und einer an „Meisterwerken“ orientierten Schulmusikpädagogik, wobei er die praktische Umsetzung in die Verantwortung der Unterrichtenden legt. STROH kritisiert Initiativen wie „Jedem Kind ein Instrument“ (**JeKI**) an Grundschulen oder „Bläserklassen“ als öffentlichkeitswirksame Maßnahmen, welche insbesondere in Hinsicht auf das „soziale Lernen“ (welches im Diskurs um die Legitimation von Musikunterricht gerne geltend gemacht wird), die weitgehend wirkungslos geblieben seien. Er transformiert damit die Diskursebene „Hochkultur“ versus „Low Culture“ auf eine pädagogische, indem er eine qualitative Differenz zwischen Musikschulpädagogik und schulischer Musikpädagogik einführt. KRAUSE-BENZ schlägt den Begriff der „Musizierpädagogik“ als eine Alternative vor, in dem überkommene Dichotomien kollabieren sollen. KÖNIG denkt eine *Musikpädagogik als Avantgarde* auf der Grundlage der Inklusionsverpflichtung an. CSLOVJECSEKS schließlich analysiert die aktuellen „Legitimationsdiskurse“ von Musikunterricht an weiterführenden Schulen und macht ziemlich „smarte“ Vorschläge, die mit LU/TANs musikpädagogischem Ansatz, welcher auf die chinesische Antike zurückgreift, erstaunliche Parallelen aufweist, die auch für eine Positionierung der Musik an der **BVS** inspirierend sind.

3.2.1 Musik als *Tätigkeit*, *Schulfach* und *Unterricht* (KAISER)

KAISER (2002) unterscheidet in der Frage nach der Präsenz von Musik in der Schule drei Musik-Begriffe, nämlich Musik als eine bestimmte *Tätigkeit*, Musik als *Schulfach* (in einen edukativen Zusammenhang eingebettete Musik) und *Musikunterricht* im engeren Sinn (geregelt soziale Lern- und

Lehrpraxis) als drei unterschiedliche Phänomene, die „drei verschiedenen Ebenen des Be-Denkens“ bereitstellen und kombinatorische Denkmöglichkeiten eröffnen sollen (ebd.:2):

Musik als Tätigkeit kann durchaus in der allgemeinbildenden Schule präsent sein, ohne dass es Musik als Schulfach und/oder Musikunterricht gibt. [...] Musik als Tätigkeit wäre dann in der Schule existent ohne jeden Anspruch und ohne jede äußere Verpflichtung an bzw. auf Lernzuwächse einerseits, Lehrverpflichtungen andererseits und weiterhin: ohne Anspruch auf curriculare Legitimation. (Ebd.:2)

Auf dieser Ebene der *Musik als Tätigkeit* (aktiv und passiv) ist sie in der **BVS** vielfach präsent: Sei es, dass SchülerInnen „ihre“ Musik präsentieren wollen und dies gelegentlich auch dürfen, sei es, dass Liedtexte z.B. aus dem Englischen übersetzt werden, sei es, dass diese Lieder gemeinsam gesungen werden. Darüber hinaus werden im Sportunterricht gemeinsame Tänze erarbeitet, für diverse Feiern werden Lieder einstudiert (Deutsch, Englisch, Religion) usw.

Als weitere Denkmöglichkeit führt KAISER die Verknüpfung von *Musik als Tätigkeit* mit einer curricularen Einbettung in Form eines *Schulfachs* an:

Das zwingt keineswegs dazu, gleichzeitig Musikunterricht mitzudenken. Es ließe sich durchaus ein musikbezogenes Fach denken, dem jegliche Unterweisungs- und Lernverpflichtung fremd wäre. Man braucht es nur „gemeinsames Musizieren“ zu nennen und ihm bestimmte Zeiten innerhalb des Stundenplans zuzuweisen. (KAISER 2002:3)

Im aktuellen Schulentwicklungsprozess der BVS, in dem Fächer gebündelt werden, wäre die Einführung eines eigenen Faches „gemeinsames Musizieren“ kontraproduktiv. Als aber jederzeit (freilich je nach Neigung der Unterrichtenden) integrierbare Sequenz eignet sich das „gemeinsame Musizieren“ für etliche Bereiche (z.B. in den Bereichen „Kommunikation“ und „Gemeinschaft“ und „Sport“), aber auch für den täglichen gemeinsamen Start in den Schultag.

Denkbar ist für KAISER darüber hinaus die Verknüpfung von *Musik als Tätigkeit* mit *Unterricht*, ohne dass daraus ein *Schulfach* wird:

Hier verbände sich Musik als Tätigkeit mit dem Gesichtspunkt eines geregelten Lehrens und Lernens. Denken wir uns dazu eine Schule, in der es das Schulfach Musik nicht gibt, in der aber sehr viel Musik gemacht wird, wobei Personen vorhanden sind, die den Lernbedarf der musizierenden Schülerinnen und Schüler zu decken in der Lage sind und dazu da wären, diesen Lernbedarf zu entdecken und zu befriedigen. Das heißt, es gäbe intentionales Lernen und ebensolche Lehre. Aber es gäbe nicht Musik als Schulfach. (KAISER 2002:3)

Offen lässt KAISER dabei den Rahmen, innerhalb dessen diese Verknüpfung realisiert werden kann. Denkbar ist sie Rahmen einer „Unverbindlichen Übung“ oder eines „Freifaches“; allerdings ist Zeit der SchülerInnen an der BVS auch nach dem Unterricht bereits derart intensiv verplant, sodass es kaum Freiräume dafür gibt.

Als weitere Denkmöglichkeit führt KAISER die Kombination *Musikunterricht als Schulfach* (ohne *Musik als Tätigkeit*) an, die er als kritische Beschreibung des „durchschnittlichen“ Musikunterrichts (zumindest im Jahr 1999) verstand:

Die Frage, wie wir Kinder und Jugendlichen dabei behilflich sein können, Musiken und Musik zu verstehen, immer besser zu verstehen, hat dazu geführt, dass Musik als reale Tätigkeit im

Musikunterricht der Schulen unterrepräsentiert ist. Musik wird als Gegen-Stand verhandelt. Selten erscheint sie als reale Musizierpraxis. Selbst da, wo Musik als Tätigkeit im Unterricht präsent wurde, war sie Mittel zum Zwecke des „Verstehens – von Musik“. (KAISER 2002:5)

In dieser Form ist Musikunterricht als Schulfach an der **BVS** nicht präsent und wohl eher deplatziert. KAISER formalisiert in der Folge sein Modell einer „verständigen Musikpraxis“ (KAISER 2010), wobei er viele antike Philosophen strapaziert. Mit Rekurs auf Theodor W. ADORNO aber formuliert er bereits 1999/2002:

Eine blinde, das heißt werkelnde musikalische Tätigkeit in der Schule wäre/ist der Tod von *Musik als Praxis* in der Schule, Wichtig ist nur zu erkennen ist, dass (andererseits) Praxis ohne herstellende Tätigkeit eine leere Praxis und damit unmöglich wäre. (KAISER 2002:11)

Tatsächlich aber findet der Verfasser Gefallen an der Wendung „werkelnde musikalische Tätigkeit“. Weshalb soll aus dem „Werkeln“ nichts Gutes entstehen, zumal „Komponieren“ auch nichts wesentlich anderes bedeutet? KAISER formuliert seine Gedanken vor 25 Jahren und hatte primär den Musikunterricht in der der Sekundarstufe II in allgemeinbildenden höheren Schulen im Fokus. KAISERS Zielhorizont im Rahmen einer „verständigen Musikpraxis“ bilden die musikalische „Hochkultur“ und auch die „Musikanalyse“. Musikalisches „Werkeln“ an der **BVS** hingegen könnte sich auf das Recht an der „Teilhabe am kulturellen Leben“ (auch aktiv!) berufen, das sich in der allgemeinen Menschenrechtskonvention, der Konvention über die Rechte von Kindern und der Behindertenrechtskonvention findet.

3.2.2 *Relationale Schulmusik* (WALLBAUM)

Mit dem Gebrauch des Begriffs „Schulmusik“ sei ein „Minenfeld der Musikpädagogik“ betreten worden – so stellt es jedenfalls Christopher WALLBAUM in seiner Antrittsvorlesung an der Universität Leipzig 2004 dar:

Das Minenfeld trennt zwei Grundpositionen der musikpädagogischen und -didaktischen Diskussionen über Gegenstände und Ziele von Musik in der allgemein bildenden Schule. Auf der einen Seite stehen die Vertreter einer Musikpädagogik, die diese „vom Kinde aus“ bzw. vom Subjekt und den musikalischen Umgangsformen her denkt und gestaltet, auf der anderen Seite stehen die Vertreter einer Orientierung an der Sache, die die Funktion der Lehr-Lern-Situation vom Werk und seinen kompositorischen Bausteinen und Kulturwerten, kurz: vom Objekt her sehen. (WALLBAUM 2005:4)

WALLBAUM veranschaulicht diese konträren Positionen in der folgenden Grafik (Abb. 5).

Die schülerInnenorientierte Seite wurzelt in der Reformpädagogik, deren „Kreativität und Gemeinschaftsförderung widerstandlos – wenn nicht gar absichtslos unterstützend – in die Erziehungspraxis und den Wertekanon des Nationalsozialismus mündeten“ (ebd.:5). Demgegenüber steht die Orientierung an musikalischer „Hochkultur“, die freilich eurozentristisch gedacht wird und die vorab „verstanden“ werden soll, bevor sie *informiert* gehört werden kann.

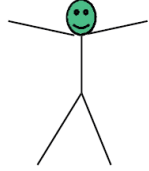
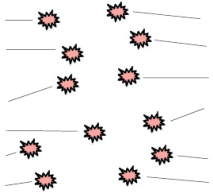
„... vom Kinde her“	„Minenfeld“	„... von der Sache her“
<ul style="list-style-type: none"> - Musik machen - Spiel/ Lust - Entfaltung angelegter Möglichkeiten (Kreativität u.a.) - Laienhaftes Musikmachen erfahren - Erziehungswissenschaften 		<ul style="list-style-type: none"> - Kunstwerke verstehen - Arbeit / Abfragbares Wissen - Alphabetisierung / Einführung in Kultur - Autonome Kunsterfahrung vorbereiten - Musikwissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> - Kunstferne „Pädagogische Musik!“ - „Dass einer fiedelt, ist wichtiger als was er fiedelt!“ - „Blinder Aktionismus!“ - „Die lernen nichts!“ - „Gefälligkeitsdidaktik - „Unreflektiert, ideologieanfällig!“ 		<ul style="list-style-type: none"> - „Schülerferne Kunstmusik!“ - „Kreidemusik!“ - „Trockenschwimmen!“ - „Reden über ein gutes Essen macht nicht satt!“ - „Am Schüler vorbei!“ - „Musik als Schulstoff verleidet!“

Abb. 5: Schülerorientierung versus Sachorientierung (WALLBAUM 2005:4)

WALLBAUMs Kompromiss besteht darin, theoretisch beiden Seiten vermittelnd gerecht zu werden, zugleich aber die methodische Realisierung an die PraktikerInnen zu delegieren:

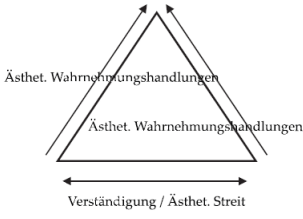
SM vom Kinde her	Relationale SM	SM von der Sache her
<ul style="list-style-type: none"> - Musik machen - Spiel/ Lust - Entfaltung angelegter Möglichkeiten (Kreativität u.a.) - Laienhaftes Musikmachen erfahren - Erziehungswissenschaften 		<ul style="list-style-type: none"> - Kunstwerke verstehen - Arbeit/ Abfragbares Wissen - Alphabetisierung/ Einführung in Kultur - Autonome Kunsterfahrung vorbereiten - Musikwissenschaften
<ul style="list-style-type: none"> - Kunstferne „Pädagogische Musik!“ - „Dass einer fiedelt, ist wichtiger als was er fiedelt!“ - „Blinder Aktionismus!“ - „Die lernen nichts!“ - „Gefälligkeitsdidaktik - „Unreflektiert, ideologieanfällig!“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Bitte selbst eintragen 	<ul style="list-style-type: none"> - „Schülerferne Kunstmusik!“ - „Kreidemusik!“ - „Trockenschwimmen!“ - „Reden über ein gutes Essen macht nicht satt!“ - „Am Schüler vorbei!“ - „Musik als Schulstoff verleidet!“

Abb. 6: Relationale Schulmusik als Lösung (WALLBAUM 2005:15)

Im Kontext der **BVS** jedoch ist „Gemeinschaft“ anders zu verstehen – zumal es sich lediglich um gut 20 SchülerInnen handelt, die in fünf Klassen aufgeteilt sind. Die SchülerInnen sind fast durchwegs mit dem Etikett **(E)SPF** versehen, dahinter aber verbergen sich auch grausame medizinische Diagnosen, die mit einer beschränkten Lebenserwartung bei zunehmendem körperlichem und geistigem Verfall verbunden sind, wovon die Betroffenen teilweise nichts wissen. Andererseits gibt es in der **BVS** SchülerInnen, die in einer Art „ewiger Gegenwart“ leben, weder Uhrzeiten noch Zahlenräume (über 10, 20, 100,...) abschätzen, aber z.B. rhythmisch exakt auf einer Cajon ein Lied begleiten können. Zumindest geht für niemanden eine Gefahr davon aus, wenn ein solcher „wilder“ Haufen im gemeinsamen Singen und Begleiten „Zusammengehörigkeit“ erlebt – zuallerletzt die Gefahr, dass dadurch ein „nationalsozialistischer Wertekanon“ unterstützt würde, zumal gerade solche Jugendliche potenzielle Opfer des „Euthanasieprogramms“ („Aktion T4“) der Nationalsozialisten gewesen wären.

Ähnlich wie KAISER versucht WALLBAUM, das „Objekt“ Musik und damit die lehrplanmäßige Verankerung von Musikunterricht in der Sekundarstufe II höherer allgemeinbildender Schulen zu legitimieren, wobei er nicht musik- und bildungsphilosophisch argumentiert, sondern die Position der Unterrichtenden als Mediationsinstanz zwischen Kind- und Objektorientierung stärkt.

3.2.3 Sozialerziehung im Musikunterricht (STROH)

STROH (2011) setzt sich aus einer Perspektive, die – ähnlich wie KAISER – versucht, den Musik-Fachunterricht zu „retten“, kritisch mit der „Sozialerziehung im Musikunterricht“ auseinander; diesbezüglich stellt er zwei Thesen auf. Erstens habe Musik „an sich“ noch keine sozialerzieherische Wirkung oder Funktion:

Nicht die Musik, sondern musikalische handelnde Personen erziehen junge Menschen zu sozialen Wesen. (STROH 2011:1).

Seine zweite These lautet,

[...] dass nur der professionelle Musik-Fachunterricht an einer allgemeinbildenden, kostenlosen und sozial offenen Schule Sozialerziehung im relevanten Sinn leistet, während die anderen Formen von Musizieren, Musikunterrichten und Musiklernen über diffuse soziale Effekte [...] nicht hinauskommen. (Ebd.)

Als Beispiel anderer schulischen Formen des Musizierens, welche dazu führen sollen, dass der Musik-Fachunterricht in allen Schulformen reduziert werde, führt Stroh ausdrücklich die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ oder „Bläserklassen“ an, die er als „politisch wirksame Surrogate“ (ebd.:2) bezeichnet.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zur Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ (**JeKi**) scheint STROH recht zu geben:

Wirkungen gemeinsamen Musizierens, die über rein musikpraktische Aspekte hinausgehen, konnten für die an JeKi teilnehmenden Kinder nicht nachgewiesen werden, für eine Kontrollgruppe intensiver musizierender mit zusätzlichem Instrumentalunterricht dagegen sehr wohl. Immerhin ließen sich im Rahmen der JeKi-Begleitforschung aber auch keine negativen Transfereffekte von schulischem Klassenmusizieren feststellen. **Vermutlich wird im Rahmen von Projekten wie JeKi eine Mindest-Intensität zielgerichteten instrumentalen Übens schlicht nicht erreicht, um eindeutig messbare Effekte zu erzielen** (PUFFER 2016:5; *Hervorhebung: T. HEEL*).

Die fett markierte Passage verweist wiederum auf die Relevanz des *Übens*, das auch in FRÖHLICHs pädagogischer Transformation des EBQ-Instruments praktisch nicht als eigene Kategorie existiert, sondern in der hinterfragbaren Bruch-Gleichung mit dem „Zähler“ *Performanz = Zweier-Improvisation = Üben* über dem „gemeinsamen Nenner“ *Djembe als voraussetzungsloses Instrument* nur vermeintlich „aufgeht“.

STROH kontextiert das Modell **JeKi** folgendermaßen:

Jeki ist kein Modell für Sozialerziehung und auch keine Sozialarbeit. Es ist musikalische Beschäftigung für Instrumentallehrkräfte und Grundschulkinder. [...] Die anfangs sicherlich überwiegende Euphorie sozialen musikalischen Handelns kann den bekannten Problemen des Instrumentalunterrichts mit Stress, Versagensangst, Konkurrenz und Leistungsdruck weichen. (STROH 2011: 16)

STROH verteidigt augenscheinlich den „fachspezifischen Musikunterricht“ gegenüber Projekten, die Musikschullehrkräfte integrieren. Implizit unterstellt STROH aber, dass es sich bei diesen Lehrkräften um gleichsam *inferiore* PädagogInnen handele, wobei die musikpädagogische Expertise insbesondere im Umgang mit „Stress, Versagensangst und Leistungsdruck“ ja wohl eher bei den *Instrumental- und GesangspädagogInnen* liegen dürfte. STROH argumentiert unvollständig und einseitig – als ob MusikschullehrerInnen musikalische handelnde Personen mit wenig pädagogischer Kompetenz wären.

Suse PETERSEN kommt in ihrem Evaluationsbericht zum Projekt „Klassenmusizieren in Luzern“ (2018-2020) zu ähnlichen Schlüssen wie STROH, wobei im gegebenen Kontext der „Sozialerziehung durch Musikunterricht“ insbesondere die Ergebnisse in Hinsicht auf das „Klassenklima“ zitiert werden:

Die vermutete Steigerung des wahrgenommenen Schul- und Klassenklimas sowie des Sozial- und Lernverhaltens über die zwei Projektjahre kann daher nicht belegt werden, die Interpretation der Ergebnisse ist zudem schwierig. Dies trifft jedoch nur auf die Fragebogenuntersuchung zu. Die Interviews mit den Lehrpersonen und auch den SuS erwiesen sich als aussagekräftig und zeigen ein grundsätzlich positives Fazit. (PETERSEN 2022:34)

Grundsätzlich kann an dieser Stelle gefragt werden: Wenn die interviewten Lehrpersonen und SchülerInnen im Kosmos Schule etwas als grundsätzlich positiv erlebt haben, aber die Fragebogenuntersuchungen dies nicht abbilden – wo liegt dann der Fehler?

Dennoch sind die von STROH genannten Aspekte von „Stress, Versagensangst, Konkurrenz und Leistungsdruck“ zu berücksichtigen; dies bestätigen auch die Erfahrungen der *Explorationsphase* in der **BVS**. Allerdings hängen diese Erfahrungen nicht mit dem *Instrumentalunterricht* generell zusammen, der sich mittlerweile stark gewandelt hat und in der Gegenwart nicht nur tendenziell auf musikalischen „Spitzensport“ (Orchester- und SolistInnen-Nachwuchs) hin konzipiert ist, sondern breite Bildungsoptionen für alle Altersklassen mit diversen Prädispositionen anbietet – also wesentlich „inklusive“ als die gegenwärtige „Regelschullandschaft“ ist. „Stress, Versagensangst, Konkurrenz und Leistungsdruck“ entstehen meist dadurch, dass das *Einräumen von Zeiten* für das „Musikmachen“ (unabhängig davon, wer das macht) während des Schuljahres sich in den Augen und Ohren von Schulleitungen dadurch legitimieren soll, dass zu bestimmten Zeitpunkten (z.B. Weihnachtsfeier, Abschlussfeier usw.) ein „vorzeigbares Produkt“ in Echtzeit abgeliefert und *performs* werden **muss**.

3.2.4 *Musizierpädagogik* (KRAUSE-BENZ)

STROH benutzt eine Differenzierung (einhergehend mit einer *Hierarchisierung*), die für die Musikpädagogik charakteristisch ist, nämlich jene zwischen *schulisch* und *außerschulisch*.

Neben dem pejorativen Beigeschmack suggeriert der Begriff *außerschulische Musikpädagogik* zudem, dass die beiden musikpädagogischen Zweige streng voneinander separiert sind. Die Dichotomisierung *schulisch - außerschulisch* zementiert eine Trennung und blendet aus, dass sich längst Schnittmengen zwischen den unterschiedlichen musikpädagogischen Berufsfeldern gebildet haben, was sich in zahlreichen Musizierklassenkonzepten oder Programmen wie *Jedem Kind ein Instrument* bzw. *Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* zeigt. (KRAUSE-BENZ 2021:19)

Umgekehrt verhält es sich bei der Dichotomie *Schulmusik* versus *Instrumentalpädagogik*. Während letztere auf Perfektion und Nachwuchsrekrutierung (SolistInnen und OrchestermusikerInnen) für die musikalischen „Hochkulturen“ (zu denen mittlerweile tendenziell auch der „Jazz“ gehört) zielt, erscheint die *Schulmusik* im Vergleich dazu als eine Schwund- oder Vorstufe. Die Instrumentalpädagogik wird mit musikalischer Kunst assoziiert, während die *Schulmusik*, aber auch das *Laienmusizieren* mit *Dilettantismus*, *Amateurhaftigkeit* und *Musikantentum* verbunden werden (vgl. ebd.:24). Ähnlich wie WALLBAUM, der die SchülerInnenorientierung der Reformpädagogik in die Nähe der nationalsozialistischen Erziehungsideologie rückt, wird das *Musikantische* bzw. *Musizieren* ohne Perfektionsanspruch auch tendenziell in dieser Ecke situiert (ähnlich wie das *Alphorn*). In den bereits genannten *Transfereffekten* zur Legitimation des Musikunterrichts jedoch werden genau jene außermusikalischen Ziele (wie z.B. „Gemeinschaft“) geltend gemacht, von denen sich die „absolute Musik“ (z.B. in Form einer *hermetischen Avantgarde*) bewusst distanziert hatte (vgl. KRAUSE-BENZ 2021:24).

Das Musizieren an der **BVS** ist freilich denkbar weit von den Perfektionsansprüchen und den „großen Werken“ der musikalischen Hochkultur entfernt, an denen sich auch die Musikpädagogik an allgemein bildenden Schulen letztlich immer noch orientiert. Diese Orientierung ist angesichts der Verpflichtung zur „Inklusion“ dringend revisionsbedürftig; ein Schritt in diese Richtung ist KRAUSE-BENZ' Plädoyer für den Begriff der „Musizierpädagogik“ jenseits von „ideologischen Verstrickungen“ (ebd.: 28):

Musizieren wurde in der musikpädagogischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte in einer Weise fundiert, die mit unreflektiertem Tun nichts gemeinsam hat. Dem Musizieren wird auch nicht mehr per se ein heilsbringender Wert zugeschrieben [...] Musizieren ist ein den ganzen Menschen fordernder Prozess, der vielfältige menschliche Facetten integriert und mit musikbezogenen Tätigkeiten verbunden ist, die das technische Spielen eines Instruments bzw. das Singen überschreiten. (KRAUSE-BENZ 2021:28)

Musikbezogene Tätigkeiten sind in ihrem Konzept von *Musizierpädagogik* beispielsweise „kreatives Experimentieren mit einer kompositorischen Vorlage, Um-Komponieren, Improvisieren und/oder Sich-Bewegen zur Musik“ – nicht als „Umwege zum Musizieren“, sondern als dessen „integrale Bestandteile“ (ebd.:30).

3.2.5 *Heterogenität als ästhetische Zumutung* (KÖNIG)

Die musikdidaktische Auseinandersetzung mit Inklusion befindet sich noch in ihrer Anfangsphase (vgl. HENNING/TEIPL 2023:3) und versucht meist, in bestehende musikpädagogische Konzepte „barrierefreie“ Elemente einzubauen – vergleichbar z.B. mit Rampen für RollstuhlfahrerInnen, die an Schulen mit einer alten Bausubstanz „angeklebt“ werden. KRAUSE-BENZ‘ Plädoyer für die *Musizierpädagogik* etwa schlägt auf der akademischen Diskursebene – um im Bild zu bleiben – Inklusion fördernde Um- und Anbauvorschläge vor, ohne die historische Substanz (die unter „Denkmalschutz“ zu stehen scheint) wesentlich zu erschüttern.

Ganz anders Bernhard KÖNIG (2019); seine „Überlegungen zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik“ sind „radikal“ insofern, als sie die Tragweite der Inklusionsverpflichtung drastisch vor Augen führen. Um noch einmal metaphorisch die Architektur zu bemühen: er plädiert fürs Abreißen, Planieren und einen „Neubau“:

Jeder Mensch hat hierzulande das Recht auf angemessene Bildung. Ästhetische Inklusion wird damit zu einer musikdidaktischen *Verpflichtung*. Im Gegensatz zu Orchestern, Chören und Konzerthäusern hat Musikunterricht nicht die Wahl, wie er sich innerhalb des grundlegenden Wertekonflikts zwischen sozialem Partizipations- und ästhetischem Qualitätsanspruch verorten möchte. Die UN-Behindertenkonvention und die allgemeine Schulpflicht verpflichten ihn regelrecht dazu, sich „pro Inklusion“ zu positionieren. (KÖNIG 2019:7)

Während andere musikalische Institutionen und Akteure aus KÖNIGs Sicht allenfalls kleine bauliche Adaptierungen im Sinne einer „Barrierefreiheit“ leisten, steht die schulische Musikpädagogik angesichts der Inklusionsverpflichtung „in der Pflicht, ästhetische Entwicklungen vorwegzunehmen und proaktiv voranzutreiben, die außerhalb der Schule noch kaum existieren“ (ebd.:8), also eine neue *musikalische Avantgarde* zu formieren. Diese soll die in die *Matrix* der gängigen Musikpädagogik eingeschriebene *Exklusion* in eine neue *inklusive Matrix* umformieren, die sich am bisher *Unerhörten* und musikalisch *Ausgeschlossenen* orientiert.

KÖNIG ist primär *Komponist*, der etliche, sehr respektable Musik-Projekte mit *Ausgeschlossenen* aller Art durchgeführt hat. Wiewohl seine Überlegungen zunächst *umwälzend* klingen und etliche Probleme auf den Punkt bringen, bestätigt er implizit viele Vorannahmen der aus seiner Sicht obsoleten gängigen „Musikpädagogik“.

- Als *Komponist* instrumentalisiert er Menschen mit Behinderung, indem er Konstellationen und Abläufe herstellt, die gerade deren teilweise vorhersagbaren „Abweichungen“, „Spontaneitäten“ und „Absonderlichkeiten“ in Bezug auf die aktuell geltenden musikalischen Konventionen in halb-offenen Partituren organisiert. Aus pädagogischer Sicht ist eine solche Instrumentalisierung ein „grobes Foul“.
- Die Idee einer *Avantgarde* kommt zwar ursprünglich aus dem Bereich des Militärs, wurde aber auch von der künstlerischen Moderne reklamiert. „Pädagogik“ war niemals „Avantgarde“, außer in totalitären Gesellschaften – wo sie auf Ab- und Zurichtung zielte. KÖNIGs Vorschlag, die musikalischen Äußerungen der bisher als *unmusikalisch Ausgeschlossenen* als neuen, freilich nicht fixierbaren ästhetischen „Kanon“ anstelle der exklusiven musikalischen europäischen Tradition zu etablieren, reproduziert den musikalisch-geographischen

„Exotismus“/„Kolonialismus“ der Moderne auf einem neuen symbolischen Kontinent im Namen der „Inklusion“.

KÖNIG offeriert somit ambivalente „Überlegungen zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik“, die grundsätzliche pädagogische Werthaltungen missachten; er zielt primär auf eine Ersetzung der musikalischen „Hochkultur“ als Kern der gängigen Musikpädagogik durch die Kategorie der kulturellen „Ausgeschlossenheit“. KÖNIGs kompositorisches Werken allerdings ist diesbezüglich sehr selektiv und favorisiert im schlimmsten Fall musikalische „Freak-Shows“ unter der Leitung eines musikalischen „Impresarios“. KÖNIG ist sich sehr wohl bewusst, dass es sich dabei um ein „Materialdenken“ handelt, das die Eigenarten der Mitwirkenden als „künstlerisches Stimulans“ benutzt:

Aber die Rolle des Klangforschers, der aufrichtig an den stimmlichen und expressiven Besonderheiten seines Gegenübers interessiert ist, bewahrt zumindest davor, diesem mit irgendwelchen therapeutischen Interventionen zu begegnen. Andersartigkeit ist in solchen Settings nichts, was wegekuriert, überwunden, unsichtbar gemacht oder geflissentlich übersehen wird. Sie wird *stark gemacht*, indem ihr ein exklusiver Entfaltungsraum geschaffen wird. (KÖNIG 2019:17)

Tatsächlich, um das architektonische Bild wieder aufzurufen, reißt KÖNIG kein Gebäude ein, sondern erklärt als „Hauswart“ den „Keller“ zum „Penthouse“ und siedelt entsprechend um, wobei die „Schlüsselgewalt“ bei ihm bleibt – freilich öffentlichkeitswirksam inszeniert als musikalische „Aufführung“. Wehe aber, ein Kellerbewohner steigt im Rahmen dieses „exklusiven Komponieren“ einen Stock „höher“: Frank (Down-Syndrom) „sang mit einer extrem wandlungsfähigen Stimme in einer völlig freischwebenden Tonalität“:

Doch ab der fünften oder sechsten Aufführung begann er unerwartet, seine Melodik an die Harfenbegleitung anzupassen und zunehmend in einer Art improvisiertem E-Dur zu singen. Nach herkömmlichen musikpädagogischen Maßstäben ein gewaltiger Entwicklungssprung [...]. Auch meine Bitte, doch wieder ein „bisschen schräg“ zu singen, führte zu keinem brauchbaren Ergebnis, sondern zu einem heillos übertriebenen Overacting. (Ebd.:17)

„Aufführungen“, so die Erfahrungen aus der Explorationsphase an der **BVS**, setzten die „Ausführenden“ meist unter Druck, zumal die musikalischen Präferenzen der SchülerInnen in der Regel nicht im Bereich der „Hochkultur“ oder der „Neuen Musik“, sondern eher in diversen Mainstreams liegen; das heißt, sie versuchen, ihre „Vorbilder“ mit meist mäßigem Erfolg zu imitieren. KÖNIGs Entwurf einer „inklusive musikalische Fachdidaktik“, der sich in einem Gebot des Nichtlernens bzw. der Bitte um die Rückkehr in den musikalischen „Keller“ äußert, bestätigt wider Willen in invertierter Form eine hierarchische Konzeption von Musikpädagogik.

3.2.6 *Kontemplation im Zentrum (CSLOVJECSEK; LU/TAN)*

Markus CSLOVJECSEKs empirische Studie zur „Schulmusik für alle? Legitimation des Unterrichtsfachs Musik“ ist im Vergleich zu den Ansätzen von KAISER und WALLBAUM ziemlich aktuell, wobei es sich um ein resümierendes „Alterswerk“ handelt. CSLOVJECSEK räumt zwar den

Traditionen eine wichtige Rolle ein, plädiert jedoch dafür, Bildungsziele an die sich ständig verändernde Welt anzupassen. Sein Zugang ist prinzipiell dem demokratischen Ansatz verpflichtet:

In demokratischen Staatssystemen ist das Volk der Souverän, der entscheidet, was nützlich und vernünftig ist. Zunehmend gewinnt in der Gesellschaft das Bewusstsein an Rückhalt, dass – insbesondere auf der Oberstufe der Schule – nur *das* wirklich gelehrt werden kann, was auch den Lernenden selbst als nützlich und vernünftig erscheint. (CSLOVJECSEK 2023:265f)

In Bezug auf die **BVS** lässt sich fragen, ob ihre SchülerInnen überhaupt über die Begriffe von „Nützlichkeit“ und „Vernünftigkeit“ verfügen und dementsprechende Urteile fällen können. „Vernunft“ und die „Nützlichkeit“ im Singular gelten mittlerweile als Fiktionen aus dem Nähkästchen der „Aufklärung“, die verheerende Folgen in der Realität hatten und haben. Was für die eine Schülerin „nützlich“ und „vernünftig“ beispielsweise am gemeinsamen Musizieren ist, kann für den Schüler X „langweilig“ und „sinnlos“ sein.

CSLOVJECSEKs Untersuchungsergebnisse stellen Nützlichkeitsargumente zur Begründung von Musikunterricht infrage und legen nahe „davon auszugehen, dass Musikunterricht seine Bedeutung und Begründung nicht in der Zweckfrage, sondern in vier quer dazu liegenden Dimensionen“ habe (ebd.)

Diese vier Dimensionen sind nach CSLOVJECSEK:

- (A) Freudvolles spielerisch-ästhetisches Tun mit sich und mit anderen, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung einer teamfähigen und kreativen Persönlichkeit.
- (B) Die Nutzung der Möglichkeiten des mächtigen Kommunikationsmittels und einzigartigen Kulturgutes Musik gemeinsam mit den Lernenden, Kunst, kulturelle Vielfalt und Werteambiguität zu erfahren, zu erleiden und zu reflektieren.
- (C) Ein Verständnis des Musikunterrichts als spezifisch geprägter Beitrag zur fachlichen und praktischen Bildung unter Berücksichtigung der vielfältigen Bezüge der Musik zu weiteren Fächern und Denksystemen sowie zur Lebenswelt der Lernenden.
- (D) Schule gleichzeitig als Ort der Muße zu erfahren und Musikunterricht in seiner Funktion als transzendenten Ort, als Freiraum, wo Lernende sich, durch intrinsische und extrinsische Impulse angeregt, regenerieren, fokussieren und über sich selbst hinauswachsen können. (CSLOVJECSEK 2023:266 f)

Der Dimension D (*Schule als Ort der Muße*) räumt CSLOVJECSEK dabei – in expliziter Referenz auf Harmut ROSA (vgl. PFLEIDERER/ROSA 2020).) – eine zentrale Rolle ein:

Im Alltag wird es so sein, dass die Bereiche A, B und C immer irgendwie mit im Spiel sind. D, der aktuell noch wenig klar fassbare Ort der Musse [*Muße, Schweizer Orthographie*], der Erholung, Kontemplation und Konzentration, kann möglicherweise als Zentrum und vielleicht, wegen seiner Unverfügbarkeit [...], gar als übergeordnetes Ziel verstanden werden. (CSLOVJECSEK 2023: 267)

Die genannten vier Dimensionen und die zentrale Stellung der „Muße“ innerhalb dieser Dimensionen illustriert CSLOVJECSEK graphisch in seinem *Modell der Ziele und der Legitimation obligatorischer musikalischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen* folgendermaßen:

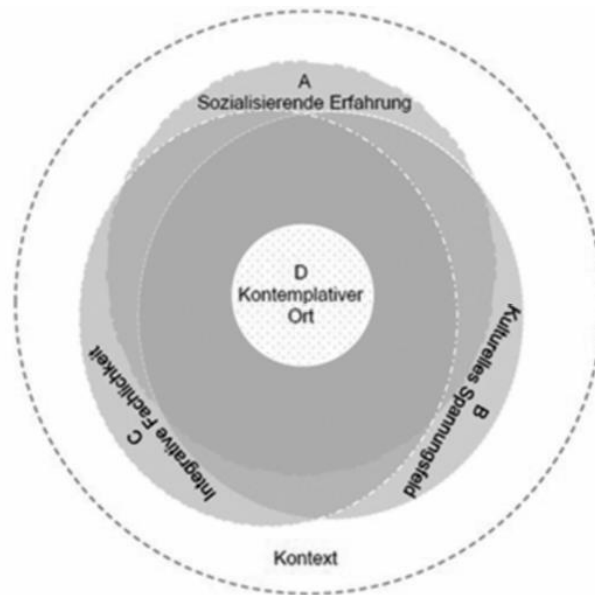


Abb. 7: Modell der Ziele und der Legitimation obligatorischer musikalischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen (CSLOVJECSEK 2023:268)

CSLOVJECSEK zieht daraus folgenden Schluss:

Wenn schulischer Musikunterricht so verstanden und realisiert wird, dass er A, B, C und D gewährleistet, dann wäre es gesellschaftlich vernünftig, ihm einen zentralen Stellenwert in der Schule einzuräumen. (Ebd.: 269)

Für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zieht er folgende Konsequenzen:

Ein wichtiger Aspekt für Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung ist das Erleben der Lernenden. Ihre entwicklungsbedingten Zugänge, ihre queren Ideen, ihre Leistungs- und Begeisterungsfähigkeit sind als Teil des Systems Bildung von eminenter Bedeutung. Daraus entstehende Irritationen sind auch im Musikunterricht als Chancen zu transformatorischen Bildungsprozessen zu verstehen [...]. In der Schule – und nicht nur am Gymnasium – haben Schüler:innen oft das Gefühl, Lernmaschinen zu sein [...].

Menschen sollen lernen, dass man nicht allein um der Arbeit willen lebt [...]. Diese Forderung erhält heute eine neue gesellschaftliche Aktualität und die Fähigkeit, auch ohne Arbeit einen Sinn im Leben zu erkennen, eine zunehmende Bedeutung [...]. Schulischer Musikunterricht kann dazu beitragen, dass die Institution Schule Wege findet – ihrer Ursprungsbedeutung (*lat. schole* von *griech. Σχολή*) gemäß – wieder *freie Zeit* zur Verfügung zu stellen. (Ebd.: 274; Schweizer Orthographie)

Alexandra KERTZ-WELZEL (2022), Professorin für Musikpädagogik an der Universität München, beschäftigt sich in ihrer Auseinandersetzung mit der Thematik „Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive“ u.a. auch mit dem Ansatz von TAN/LU (2021). Dieser greift – analog zu CSLOVJECSEK, der auf die griechische Antike rekurriert – auf den *Daoismus* zurück, wobei erstaunliche Ähnlichkeiten festzustellen sind:

Sie [LU/TAN] betonen den Wert von *Nothingness*, von Nichtstun für den Musikunterricht. Es ist nicht notwendig, dass Musikunterricht immer ein klares Ziel habe, ständig von curricularen Vorgaben getrieben werde oder politischem Aktivismus diene. Vielmehr könne er auch ein Freiraum sein, in dem vielleicht nichts oder wenig passiert. [...] Es geht um kreative Freiräume, die von Lehrer*innen geschaffen werden; sie geben Schüler*innen die Möglichkeit, ihre

Persönlichkeit und ihre Fähigkeiten unabhängig von einem festgelegten Curriculum zu entfalten. Lu und Tan (2021) schlagen sogar einen Unterricht vor, der teilweise auf Worte verzichtet, um ihr eigenes Lern- und Entwicklungstempo wählen zu können. Ein wichtiger Aspekt bestehe darin, die Bedeutsamkeit von Stille und auch lautlosem Tun als Gegenpol zur Musik zu erfahren. (KERTZ-WELZEL 2022:163)

Während bei CSLOVJECSEK die „Muße“ ziemlich abstrakt bleibt, nimmt LU/TANs Imagination Lao Tses (*Laozi*) als Musikpädagoge ziemlich konkrete Formen an, die insbesondere in Hinsicht auf die bereits genannten Potenziale des Alphorns relevant sind:

[...] Laozi might stress the importance of listening to the sounds of nature and everyday living. In line with his idea of Harmony of „Refined Notes“ and „Raw sounds“ [,,,], he might get his students to make music in outdoor venues together with sounds from nature. This might include singing with birds, or playing instruments beside the natural sound of water. (LU/TAN 2021:9)

In der *Explorationsphase* der vorliegenden schulpraktischen Forschung (siehe 2.3.2) wurde deutlich, dass die Zeiträume der SchülerInnen der **BVS** weitgehend „versiegelt“ sind, d.h. mit (Pflicht-)Aktivitäten auch nach dem Unterricht (Gruppen-Aktivitäten mit den Wohngruppen, der **JTG**, diverse Therapien, Trainings und sonstige Verpflichtungen), sodass *de facto* keine gemeinsame Zeiten für musikalische Tätigkeiten für Interessierte im Rahmen eines „Freifachs“ gefunden werden konnten.

In der **BVS** spielt, wie zu erwarten, die „Berufsorientierung“ (praktisch und „theoretisch“) ein große Rolle. Zum „theoretischen“ Teil gehört dabei sehr wohl die Reflexion über den Status von Arbeit (Wandel der Arbeitswelt, „KI“, Arbeitszeitmodelle, „formelle“ und „informelle“ Arbeit, „Freizeit“, „Sinn“ der Arbeit, Lebensentwürfe, „Glück“, Arbeitslosigkeit, Konsumbedürfnisse, „Work-Life-Balance“...), aber auch der individuellen Bedingungen vor allem deshalb, weil die **BVS**-SchülerInnen in der Regel die „Arbeitswelt“ nicht durch die großen Portale, sondern durch Hintertüren und Umwege betreten. Die Reflexion besteht aber auch darin: Wenn die Köpfe „voll“ sind, kann auch flexibel ein *Spaziergang* (je nach Mobilität) genau im Sinne der von CSLOVJECSEK ins Spiel gebrachten *schole* gemacht werden (aktuell als *Walk and Talk* z.B. im Bereich *Coaching in Mode*; vgl. DÖRING 2022), wo oft genau jene dialogischen Prozesse in Bewegung kommen, die auf der „Bühne“ des Klassenzimmers z.B. aus Scham im Schweigen versanden. Einen ähnlichen Effekt bewirkte während des Untersuchungszeitraums zunächst die physische Präsenz von Musikinstrumenten in einer Klasse (egal, ob offen oder verschlossen in Koffern bzw. Taschen), welche einen funktionalen Raum (z.B. Informatik-Klasse) in einen der potenziellen Muße umdeuten konnten. Mit der Einführung der adaptierten *Spielstruktur* von FRÖHLICH (siehe 4.3.1) kehrte sich dieser Effekt in sein Gegenteil und bewirkte seitens der SchülerInnen Verweigerung, wobei die *Exkurse zur Spielstruktur* (4.3.1.1-4.3.1.3) mögliche Gründe dafür erwägen. Das Musizieren in der Natur wiederum, wie es von LU/TAN vorgeschlagen wird und in der Folge auch vom Verfasser umgesetzt wurde, bewirkte eine Art „Schubumkehr“.

3.3 Musikalische *Initial-* und *Explorationsphasen* an der BVS

3.3.1 Initialphase

Die **Initialphase** umfasste den Zeitraum des Schulbeginns (11.9.2023) bis zum Beginn der Herbstferien (25.10.2023) im Schuljahr 2023/24.

Ihr vorausgegangen war ein **Abklärungsprozess** mit der Schulleitung der BVS und der Geschäftsführung im Sommersemester 2023, inwieweit die „Implementierung“ (aber nicht Lehrplanverankerung) eines allgemeinen Musikunterrichts, **im Speziellen** aber auch in Form des Alphornspiels in der **BVS** erwünscht war oder nicht / allenfalls geduldet wurde / begrüßt wurde / handfeste Unterstützung finden würde. Beide Instanzen haben Ende Juni 2023 „grünes Licht“ für das Projekt des Verfassers insofern gegeben, als einige Unterrichtseinheiten dafür genutzt werden durften.

In der vorliegenden Arbeit wurden und werden häufig Erfahrungen und daran anschließende Reflexionen aus den Initial- und Explorationsphasen zitiert; darum werden in diesem Abschnitt lediglich wesentliche Eckdaten, Etappen und Rahmenbedingungen dargestellt.

3.3.1.1 Musikalische Morgenkreise

Mit Beginn des Schuljahres 2023/24 wurden jeweils vor Unterrichtsbeginn **Morgenkreise** durchgeführt unter Beteiligung aller anwesenden SchülerInnen, LehrerInnen und Mitglieder des SPT; zunehmend nahmen auch SozialpädagogInnen aus den Wohngruppen daran teil. Zeitlich waren und sind und sie diese Morgenkreise auf den Zeitraum zwischen 8:10 und 8:20 Uhr eingegrenzt und wurden/werden semesterweise, je nach Wochentag, jeweils von einer/m dafür zuständigen LehrerIn moderiert.

Der **musikalische Morgenkreis** (jeweils dienstags, ganzjährig gestaltet vom Verfasser) wurde von den SchülerInnen binnen kurzer Zeit sehr gut angenommen, wobei sie auch Liederwünsche einbringen sollten, die dann zunehmend auch mit musikalischer Begleitung (Gitarren, Trommeln, Percussion) umgesetzt wurden und werden. Der zeitliche Rahmen wurde dabei meist überschritten, insbesondere dann, wenn es um die Vorbereitung auf gemeinsame Feiern ging, wo dem gemeinsamen Singen mittlerweile ein großer Stellenwert beigemessen wird (z.B. Weihnachtsfeiern, 60-Jahre-Feier, Abschlussfeste). Positives Feedback für diese lebendige akustische Präsenz der **BVS** gab es wiederholt seitens der im selben Gebäude untergebrachten „Heilpädagogischen Landesschule“ (**HPLS**) - verbunden mit musikalischen Kooperationswünschen - als auch seitens Erwachsener (Verwaltung, psychologischer Fachdienst, Case-Management).

3.3.1.2 Projekttag am 21.9.2023

Der „Projekttag“ bezweckte das Kennenlernen der SchülerInnen untereinander sowie der Lehrpersonen in einem „ungezwungenen“ Kontext; die jeweiligen Gruppen wurden quer zu den Klassenzuteilungen gebildet. Die SchülerInnen suchten nach eigenen Interessen aus fünf verschiedenen Stationsangeboten drei aus (zwei vormittags, eine nachmittags).

Angebotene Stationen: Kreativatelier („Farben“), Escape-Room (Turnsaal), Kulinarik (Schulküche), Musikatelier, Wald.

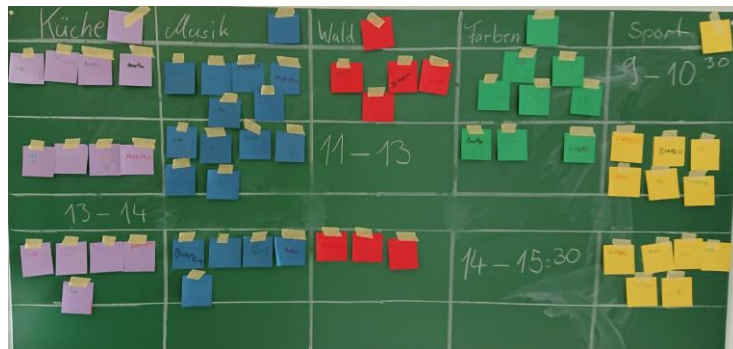


Abb. 8: Anmeldungen zum Projekttag am 21.9.2023 (Foto: T.H.)

Angebote der „Musikstation“:

- **Gitarren:** mehrere Gitarren standen zur Verfügung (Klassik-,Western-, E-Gitarre, Bass-Gitarre, zwei Verstärker)
- **Alphorn:** zwei Alphörner standen zur Verfügung sowie und mehrere Ersatzinstrumente (Zugposaunen, Tenorhorn, Basstrompete)
- **Singen** mit Gitarrenbegleitung, Liedermappe

Intention: spielerisches Ausprobieren der vorhandenen Instrumente, Lust auf eingehendere Beschäftigung damit machen; kleine musikalische Interaktionsspiele

Vorüberlegung: Der Verfasser bot lediglich zwei Musikinstrumente (bzw. Instrumentenfamilien) an. Dem lag folgende Überlegung zugrunde: Wenn nur das Alphorn bzw. Ersatzinstrumente angeboten worden wären, dann wäre das suggestiv gewesen. Wäre eine größere Palette an Instrumenten angeboten worden, z.B. auch Keyboards oder Schlagzeug, hätte dies leicht zu einer Überforderung führen können. Das Kontrastangebot der Gitarren war insofern wichtig, als es ja nicht das Ziel des Projekts war, das Alphorn als quasi alleiniges „Schulinstrument“ zu installieren; die „Gitarrenfamilie“ bot sich insofern an, weil sie in sich bereits viele Klangmöglichkeiten vereint, insbesondere wenn die Möglichkeiten der Verstärker ausgereizt werden.



Abb. 9: Projekttag am 21.9.2023, Gitarren

Tagesreflexion des Verfassers (Auszug): *Selbst kakophonische Klänge und extreme Lautstärken scheinen wenig bedrohlich zu sein, teilweise findet ein Lautstärken-Überbietungswettbewerb statt. V. spielt mit der Posaune direkt in den Alphorntrichter und genießt, wie sich die Töne reiben. Für M. sind Töne nicht „gefährlich“ und führen nicht zu Irritation, obwohl er stets mit Gehörschutz herumläuft; es ist offensichtlich nicht die akustische Hypersensibilität, die ihn dazu bewegt, es sind eher Worte, also semantische Einheiten und nonverbalen „Informationen“, vor denen er sich „abkapselt“. R.: auch ihr macht der sie*

umgebende Lärm wenig aus, bis sie erstaunt und erschreckt über die eigene Energie, nachdem sie wirklich ein Ton auf dem Alphorn zustande bringt.



Abb.10: Projekttag am 21.9.2023, Alphorn und Ersatzinstrumente

Zeitfenster-Auswertung am 26.9.2023

In der Auswertung möglicher Termine für musikalische „Workshops“ mit den daran Interessierten zeigte sich folgendes Problem: Die Tage der SchülerInnen waren extrem verdichtet und „durchgetaktet“, sie hatten kaum „freie Zeit“. Das Finden gemeinsamer „Zeitfenster“ war sehr aufwendig, eigentlich unmöglich, weil verschiedene (Wohn-)Gruppen eigene Aktivitäten anboten und etliche SchülerInnen sonstige Termine hatten (Sportvereine, Feuerwehr; aber auch Diagnostik, Therapie usw.).

Angesichts dessen, dass die Teilnahme an den „Workshops“ freiwillig sein sollte, damit sie keinen „Pflichtcharakter“ annähmen, brauchte es eine andere Strategie (z.B. „Wildern“ in anderen Fächern während der regulären Unterrichtszeit).

3.3.1.3 Reflexion zur Klasse 2b und zum Projekt „Alphornblasen“

So, wie sich das Projekt zu entwickeln scheint, steht die Klasse 2b im Zentrum der musikalischen Aktivitäten, zumindest was die Blasinstrumente anbelangt.

Der Verfasser ist der „Klassenvorstand“ der 2b seit der ersten Klasse. Sie besteht nunmehr aus vier SchülerInnen, nachdem ein Schüler nur ein Jahr an der BVS absolviert hat und sich bereits in einem Ausbildungsverhältnis befindet. Am Projekt Alphorn- bzw. Blechblasen beteiligen sich drei der vier SchülerInnen. Ein Schüler will lieber Gitarre lernen, weshalb ihm der Verfasser eine kleine Reisegitarre geliehen hat, auf der er aber laut Auskunft der Wohngruppe nicht übt. Während der Musikeinheiten darf dieser Schüler am Computer selbständig „arbeiten“...

Klassendynamik: *Die Klasse 2b ist sehr „dynamisch“ – das Klassenklima ist von Eifersüchteleien und gegenseitigen Herabsetzungen (Schimpfworte, Herausschreien usw.) und dementsprechend von einer Arbeitshaltung geprägt, die eher destruktiv ist. Bereits während des ersten Schuljahres war die Atmosphäre schwierig, sodass die Themen „gewaltfreie Kommunikation“ und „Wertschätzung“ usw. ständig im Unterricht präsent waren. Die am Blasprojekt beteiligten drei SchülerInnen bestehen aus einer Schülerin (L), um welche die beiden Schüler (LI und N) erotisch werben. Die Schülerin (L) selbst genießt dieses Werben (auch seitens anderer Schüler der BVS), wobei sie sich distanz- und grenzenlos verhält (ein Thema, das auch in psychologischen Sitzungen mit ihr bearbeitet wird).*

Bezogen auf das Klassenklima allerdings ist festzustellen, dass das Musizieren eine eigene „Resonanzebene“ einführt, auf der die kommunikativen Reibereien und Auseinandersetzungen „sonifiziert“ werden können. Das „Aufeinander-Hören“, das „Zuhören“, die „Spiel-Regeln“ bekommen eine hörbare Gestalt - momentan noch sehr elementar auf der blastechischen Ebene – allerdings hat die „Tonkultur“ bereits beträchtlich gewonnen; gemeinsames Spielen und Pausieren wird langsam möglich.

Mit „elefantösen“ Tönen in den (unterschiedlichen) Wohngruppen markieren die Mitwirkenden bereits, dass sie sich eine neue Sphäre erschließen, die zwar für die anderen MitbewohnerInnen nervend wirken kann – ebenso für die SozialpädagogInnen. Prinzipiell aber wird dieses Erschließen positiv wahrgenommen und unterstützt. Diese neue Sphäre ist die Musik bzw. deren partielle Aneignung über den Umgang mit einem Musikinstrument. Um z.B. in der jeweiligen Wohngruppe zu gefallen, kann nicht ständig dasselbe gespielt werden („laut sein“ – aber auch: „dranbleiben“). Soll diese „Autorität“/„Macht“ der Musik in Bezug auf Differenzierungsfähigkeit („laut-leise“, „schnell-langsam“, „hoch-tief“, „traurig-fröhlich“ usw.) im Rahmen des Möglichen ausgeschöpft werden? Oder soll mit den limitierten und noch ausbaubaren spieltechnischen Möglichkeiten mit dem Potenzial, Gefühle auszudrücken, bereits in den Bereich strukturierter Gruppenimprovisation vorgestoßen werden? Im Augenblick erscheint das verfrüht, denn im Unterschied zu den verbal und nonverbalen – meist abwertenden – Interaktionen in dieser Klasse ist das gemeinsame Blasen (noch?) sehr positiv besetzt. Ein Indiz: Die SchülerInnen fragen am Vortag jeweils, ob sie die Instrumente mitbringen sollen, was sie dann auch verlässlich tun (während andere Lern-„Utensilien“ gerne vergessen werden). Dieser „Drive“ sollte genutzt werden, um möglichst viel „Input“ – also tatsächliche musikalische Spieltauglichkeit – aktiv (also mit dem Verfasser als Modell) zu vermitteln. Zudem gibt es ja die motivierende Aussicht auf einen Auftritt bei der Weihnachtsfeier, in deren Vorfeld auch ein ehemaliger BVS-Lehrer, der mittlerweile pensioniert, aber noch geringfügig im sozialpädagogischen Bereich der Stiftung tätig ist und passioniert Alphorn spielt, als „Joker“ dazukommen soll.

Eine verfrühte Gruppenimprovisation, die sich auch noch mit den internen Querelen auseinandersetzt, ohne überhaupt über ein Ausdrucksinventar zu verfügen, wäre in dieser Konstellation nur eine Sonifikation der kommunikativen Kakophonie, unter der die Klasse, aber auch die sie unterrichtenden LehrerInnen leiden. Deren Erfahrung ist, dass die SchülerInnen Klasse 2b wesentlich konzentrierter und leistungsfähiger sind, wenn sie einzeln mit anderen Klassen mitlaufen (z.B. aufgrund von Krankheitsfällen oder sonstigen Absenzen einzelner Lehrpersonen).

Weiters stellt sich augenblicklich die Frage: Worin unterscheidet sich die Musikpädagogik in einem solchen pädagogischen Handlungsraum von der „Erlebnispädagogik“? Letztere setzt, besonders indem sie die Natur in Form von zu überwindenden Hindernissen oder als Mutproben instrumentalisiert, auf eine „Autorität“ außerhalb der pädagogischen Beziehung mit dem Ziel, Selbstwirksamkeit, Selbstüberschreitung, Adrenalinkick, „Flow“ usw. bei den SchülerInnen erfahrbar werden zu lassen – wobei pädagogische Verlockung und Gruppenzwang auch Bestandteile dieses Szenarios sind. Musikinstrumente als zunächst Lärm-, dann vielleicht Lerngegenstand, primär aber als Gegenstand haben für dafür Empfängliche eine qualitativ andere Attraktivität als beispielsweise der Sprung von einem 5- oder 10-Meter-Turm ins Wasser.

Relativierend: Im Kontext eines „pädagogischen Dorfes“ wie der „Stiftung Jupident“ sind viele psychosoziale AkteurInnen auf verschiedenen Handlungsebenen zu Werke. Das ist gut so - auch persönliche Vorlieben, Leidenschaften und Expertisen sollen Raum haben, solange fachliche Standards eingehalten werden. (Auszug der Tagesreflexion des Verfassers; 17.10.2023)

3.2.3 Explorationsphase

Die **Explorationsphase** in Hinsicht auf die Potenziale des Alphorns umfasste den Zeitraum nach den Herbstferien 2023 bis zu den Semesterferien 2024 (6.11.2023 bis 2.2.2024) und konzentrierte sich auf die genannte Klasse 2b.

Im Bereich des **gemeinsamen Singens mit Begleitung** (*Morgenrunden*) stand bis zur Weihnachtsfeier am 22.12.2023 das Einüben von Weihnachtsliedern im Vordergrund.

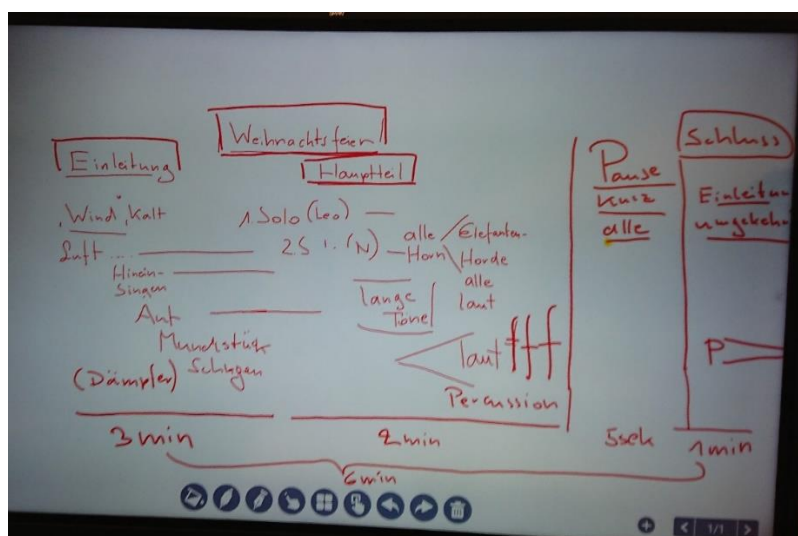
Für die **spezifische Fragestellung**, inwieweit das „Klassenklima“ durch gemeinsames Alphornspielen verbessert werden konnte, stellte der Verfasser während der Herbstferien folgenden Plan bis Weihnachten 2023 auf:

Woche	Klassenklima	Musikalische Aktivitäten	Ziele
6.11.- 10.11. 2023	Erhebung des Klassenklimas (Fragebogen)	Hörerfahrung (Raum, Orientierung im Raum); Eigenzeit (Puls, Stimmung); Reflexion	Räume bewusst erkunden bzw. verklanglichen
13.11.- 17.11.		Dialogisieren, Orientierung in der Gruppe (Schwarm/Heterogenität); Reflexion	Aufeinanderhören, Dialogisieren, Begleiten und Führen
20.11.- 24.11.	Individuelle Reflexionen	Gruppe: Solieren/Background; Lautstärken; Zeichen erfinden; Reflexion	Raum geben, Raum bekommen; gemeinsam verbindlichen Zeichen erarbeiten; ev. Einbinden des „passiven“ Schülers als „Dirigent“/Zeichengeber
27.11.- 1.12.		Gruppenabläufe erfinden (graphische Notation); „Stimmungen“; Reflexion	Erkunden von Notationsmöglichkeiten, gemeinsame Dramaturgien erfinden
4.12.- 7.12.		Klangfarben, ungewöhnliche Spieltechniken (z.B. Multiphonics), Flatterzunge; Percussion mit der freien Hand; Reflexion	Erweiterung der Spielmöglichkeiten, was wirkt wie und passt wohin?
11.12.- 15.12.	Individuelle Reflexionen; Interview mit Robert Grabher (Leiter des SPT)	Festlegen eines Ablaufes für eine Weihnachtsimprovisation; Reflexion	Gemeinsames Zusammenführen der Spielideen zu einem „Weihnachtsstück“
18.12.- 22.12.		Üben, Ausfeilen, Aufführung; Reflexion	Aufführung eines Stückes bei der gemeinsamen Weihnachtsfeier
23.12.- 7.1.2024		Weihnachtsferien	

Abb. 10: Planung der Explorationsphase

3.3.2.1 Überfrachtung

Rückschauend (10/2024) handelte es sich dabei um einen **überambitionierten Plan**, der allerdings ansatzweise „durchgezogen“ wurde. Einerseits setzte sich der Verfasser damit selbst unter Druck, andererseits auch (in-)direkt die beteiligten SchülerInnen. Zwar überwog der spielerische und explorative Zugang am Instrument (Welche Töne oder Geräusche können auf dem Alphorn wie erzeugt werden? Wie können wir zusammen spielen, aufeinander hören, begleiten/solieren usw.?), allerdings in einem sehr kurzen Zeitraum, der auch noch einen „Auftritt“ anvisierte. Dennoch handelte es sich dabei um eine **Überfrachtung** in mehreren Hinsichten, die anhand der gemeinsam erarbeiteten und erfolgreich geprobt Verlaufsskizze/Dramaturgie zur „Weihnachtsimprovisation“ deutlich wird:



Stille Nacht-lauter Tag

Winter: Eiskalt- man hört nur den Wind durch die Rohre pfeifen (Atem)

Langsam kommen einzelne Töne hervor – gespielt oder gesungen, dann wieder gehaucht

Immer mehr gespielte Töne, die Sonne geht auf Harmonien, Licht – SolistIn

Begleitung: Klopfen setzt ein – Elefanten darüber beginnen zu brüllen, es wird lauter, kurze Töne Stöße, Glissandi, Lärm, Schreien, Percussion kommt dazu und dann das Motiv „stille Nacht“

Langsam wieder zurück ins Atmen, Dunkelheit und ins Nichts, Nacht, kalter Atem...

Abb. 12: Verlaufsskizze Weihnachtsimprovisation, 22.12.2023, BVS

Die **Überfrachtung** und **Zumutung** bestanden auf mehreren Ebenen:

- Ein gemeinsames *Spiel nach Noten* war bis zu diesem Zeitpunkt hin nicht möglich, allenfalls einzelne Vorübungen klappten.
- Ein sinnverstandenes Lesen der *Ablauf-Skizze* war meist nicht gegeben.
- Ein *Zeitbegriff* (Sekunde? Minute? Stunde?) war nur elementar vorhanden; ein *Zeitempfinden* ebenso.
- Eine Sensibilität für *Spannungsbögen* (Anfang – Verdichtung – Steigerung – Höhepunkt – Abschwächung – Ende) in der Folge auch nicht.

- *Spieltechniken* waren nicht expliziert und verankert (und nicht symbolisiert).
- *Stimmung* und folglich auch *Stimmungswechsel* waren für die SchülerInnen zu abstrakte Begriffe.
- Spieltechniken und dadurch erreichbare *mögliche Wirkungen* auf die Zuhörenden waren nicht miteinander verknüpft.
- Der *Sinn* einer solchen *Aktionspartitur* konnte folglich nicht erfasst werden.
- Die spontane *Aufführungssituation*, bewusst nicht angekündigt, ohne gespannte ZuhörerInnen (die in anderen Räumen beschäftigt waren und vereinzelt zum Zuhören kamen), bewirkte trotzdem einen *gravierenden qualitativen Verlust* in Bezug auf akustische Präsenz, Selbstdarstellung und musikalischer Interaktion
- Trotzdem aber machte es *Spaß* und weckte bei den SchülerInnen Lust auf weiteres gemeinsames Musizieren auf dem Alphorn.

Die Ebene der **Selbst-Überfrachtung** und **Selbst-Zumutung** seitens des Verfassers kommt hinzu.

3.3.2.2 Fragebogen zum Klassenklima

Der Verfasser erklärte der Klasse 2b, dass er beabsichtige, mit ihr gemeinsam einen *Forschungsprozess* zu starten. Forschungsfrage: „Lässt sich das Klassenklima durch gemeinsames Musizieren auf dem Alphorn verbessern?“ Mit Rückgriff auf die Erfahrungen und Bemühungen des vorausgegangenen Schuljahres 2022/23 zur Verbesserung des Klassenklimas sowohl in der Klasse als auch in den so genannten „Klassenlaboren“ (SPT) wurde das gemeinsame Musizieren auf dem Alphorn als mögliches Mittel zur Erreichung dieses Zwecks vorgestellt. Zugleich aber legte der Verfasser auch offen, dass es ihm wichtig sei, dass es auch an der **BVS** gemeinsames Musizieren in Form des begleiteten Singens geben solle. Zur Erhebung des **Klassenklimas** wurde ein Fragebogen von WIRTH (2012) eingesetzt (siehe **Anhang C**), konzipiert als Werkzeug innerhalb der *Peer-Mediation* an Schulen, aber insofern für den gegebenen Kontext tauglich, als er den Befragten den Status von Urteilenden zugesteht. Jedenfalls hat kein/e SchülerIn der 2b sich geweigert, daran mitzuwirken. Augenscheinlich sahen sie einen Unterschied zu anderen Formen der „Befragung“, die z.B. anamnesticen oder diagnostischen Zwecken dienten. Die Befragung wurde **nicht anonym** (Schwierigkeiten beim Lesen und Verständnis, daher Übersetzung in einfache Sprache bzw. alltägliche Situationen) und **zwei Mal** (10.11.2023 und 27.1.2024) durchgeführt, um eine möglich Änderung feststellen zu können:

Name	Klassenklima	Persönliches Erleben	Klassenklima-Punkte	Klassenklima	Persönliches Erleben	Klassenlima-Punkte
	10.11.2023	10.11.2023	10.11.2023	27.1.2024	27.1.2024	27.1.2024
L	24/60	35/60	59/120	23/60	24/60	47/120
L1	30/60	39/60	69/120	55/60	53/60	108/120
L2	13/60	37/60	50/120	28/60	49/60	77/120
N	22/60	33/60	55/120	31/60	45/60	76/120
Summe	22,25/60	36/60	58,25/120	34,25/60	42,75/60	77/120

Abb. 13: Übersicht zum Fragebogen *Klassenklima* / 2b

Erläuterungen und Interpretationen (Ende Jänner 2024)

- L** Schülerin, die von L1 und N umworben wurde – sie steht im Mittelpunkt; mittlerweile „fix“ (mit Krisen) liiert mit einem Schüler aus einer anderen Klasse; sie beklagt sich seit längerem, dass sie sich nicht in dieser Klasse wohl fühle – insbesondere würde sie gerne in die Klasse ihres Freundes wechseln. Dies könnte erklären, dass ihre individuellen Klassenklima-Punkte von 59 auf 47/120 zurückgegangen sind. Sie meint, dass das gemeinsame Musizieren gut fürs Klassenklima sei.
- L1** L1 ist mittlerweile auch seit längerer Zeit mit einer Schülerin aus dem ersten Jahrgang „zusammen“; er demonstriert während des ganzen Semesters, wie „schlecht“ es ihm geht, nämlich so schlecht, dass er nicht mitarbeiten „kann“ und „Auszeiten“ benötigt. Das heißt, dass er minimal mitarbeitet, aber eine Bühne für seine „Dramen“ hat, die er aus dem „Hut“ zaubert (zumal seine Freundin diverse Vorfälle dementiert, die diesen Dramen zugrunde liegen sollen), aber auch durch das Streuen von Gerüchten befeuert. Tatsächlich führt er während seiner Auszeiten imaginäre Telefongespräche oder Streitgespräche mit unsichtbaren Gegnern, was Anlass zu ernsthafter Sorge bereitet. Im Jänner 2024 absolviert L1 ein dreitägiges Praktikum an seiner zukünftigen Wirkungsstätte; die Rückmeldung seitens des Betriebes ist hervorragend! L1 erlebt sich als sehr selbstwirksam und fühlt sich äußerst wohl hinter seiner „Narrenkappe“ (Steigerung der individuellen Klassenklima-Punkte von 69 auf 108/120!). Das Klassenmusizieren ist für ihn und das Klassenklima gut.
- L2** L2 benötigt aufgrund seiner frühen Kindheitserfahrungen Distanz, die ihm auch zugestanden wird. Trotzdem macht er bereitwillig bei den Fragebögen mit; er flüchtet auch nicht während des Alphornblasens aus dem Klassenmusizieren, sondern nimmt passiv teil – und er befindet, dass es sich gut auf das Klassenklima auswirke. Im zweiten Semester wolle er es vielleicht noch einmal mit der Gitarre versuchen.
- N** N orientiert sich stark am Verhalten anderer, insbesondere kopiert er das widerständige Verhalten von L2. Trotzdem hat er dessen Distanz zum Alphornspielen nicht übernommen, sondern ist mit Begeisterung dabei. Auch er ist inzwischen mit einer Schülerin des ersten Jahrgangs „liiert“, wobei es etliche Missverständnisse gibt, was „Beziehung“ bedeutet. Trotzdem empfindet er das Klassenklima als besser und möchte weiterhin in der Klasse auf dem Alphorn musizieren.

3.3.2.3 Experten-Interview zum *Klassenklima* (2b)

Das „Sozialpädagogische Team“ (**SPT**) ist eng an die **BVS** gekoppelt und eine wichtige Ressource.

Einerseits führt das **SPT** wöchentlich „Klassenlabore“ in jeder der fünf Klassen durch (eine Wochenstunde). Hier bestimmen die SchülerInnen selbst, was zum Thema werden soll, wobei ein Mitglied des SPT die Moderation übernimmt; oft geht es dabei um Konflikte in der Klasse, es können aber auch Projekte gemeinsam ausgearbeitet und realisiert werden. Überdies bietet das **SPT** acht Halbtags-Workshops pro Schuljahr an (z.B. zu den Themen Mobbing, soziale Medien, Sexualpädagogik, Finanzbildung,...), die selbst oder in Kooperation mit externen PartnerInnen durchgeführt werden. Bei Bedarf (z.B. bei besonders heraus- oder überfordernden Verhaltensweisen seitens einzelner SchülerInnen, aber auch in Zeiten, wenn mehrere Krankenstände zusammentreffen), unterstützt das **SPT** das LehrerInnen-Team auch im Unterricht. Zudem bietet das **SPT** bei Bedarf seitens der SchülerInnen „Sprechstunden“ an, die während der Unterrichtszeiten stattfinden, jedoch nicht als „Fehlzeiten“ gelten.

Andererseits ist das **SPT** personell identisch mit der Jugendtagesgruppe (kurz **JTG**), welche Jugendliche, die täglich zur **BVS** anreisen, jedoch zu Hause nächtigen, über die Schulzeiten hinaus

zeitlich, aber auch inhaltlich in ihren Entwicklungsbedürfnissen unterstützen, Kontakte zu den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie zu externen SystempartnerInnen pflegen und koordinieren.

Mag. (FH) **Robert GRABHER** (kurz R.G.) ist Sozialarbeiter und Leiter des **SPT** sowie der **JTG**. Am 20.12.2023 (9:15-9:55 Uhr) führte der Verfasser (kurz T.H.) folgendes *Interview* zum *Klassenklima* der im Fokus der Explorationsphase stehenden Klasse in Bezug auf die Potenziale des Alphornspiels mit ihm.

(T.H.) Du leitest seit dem Schuljahr 2023/24 das „Klassenlabor“ (eine Wochenstunde) der im Fokus stehenden Klasse; die SchülerInnen bestimmen dort selbst, was sie jeweils zum Thema machen.

(R.G.) *Ja. Laut Konzept (2021) bietet das Klassenlabor den SchülerInnen einen Raum dafür, autonom Inhalte im Rahmen des Unterrichts zu gestalten. Ich leite das Klassenbor dieser Klasse erst seit diesem Schuljahr, im letzten Schuljahr war ein Kollege dafür zuständig. Als Leiter des SPT, das ja noch andere Leistungen wie die Durchführung von Workshops und Sprechstunden für die SchülerInnen während der Unterrichtszeiten nach Bedarf anbietet, ist mir die Situation dieser Klasse gut vertraut.*

(T.H.) Du hast ja schon viele „Klassenlabore“ in unterschiedlichen Klassen durchgeführt. Gibt es im Vergleich Besonderheiten, die dir an dieser Klasse auffallen?

(R.G.) *Zu Beginn dieses Schuljahres stand kurzzeitig das Thema „Social Media“ im Zentrum (insbesondere „Tik Tok“). Mittlerweile stehen die persönlichen Befindlichkeiten der einzelnen SchülerInnen im Vordergrund. Meist „schwere“ Themen. Auffallend ist, dass inzwischen die anderen SchülerInnen zuhören, wenn ein/e SchülerIn ein solches Thema bringt, dass es Resonanz dafür gibt. Aber auch, dass klar artikuliert wird, wenn es einem/r zu viel wird.*

(T.H.) Wie schätzt du allgemein das dort herrschende Klassenklima ein (Schulnoten 1-5)?

(R.G.) *Im letzten Schuljahr war es so, dass keine/r dem anderen gestattete, auszureden. Inzwischen hören die SchülerInnen aufeinander. Wenn ich Schulnoten anlegen soll, dann würde ich das letzte Schuljahr mit „5“ beurteilen, heuer mit „3“. Allerdings hat sich die Klasse auf vier SchülerInnen reduziert, wobei der fünfte Schüler bereits im letzten Schuljahr die meiste Zeit nicht vor Ort war (Praktika oder Krankenstände).*

(T.H.) Gibt es einen Ausdruck, mit dem du das „Klassenklima“ dieser Klasse beschreiben könntest?

(R.G.) *„Authentisch“. Jede/r kann sich zeigen, wie sie/er ist. Es braucht keine Verstellung mehr.*

(T.H.) Wie schätzt du das emotionale/soziale Alter der SchülerInnen ein?

(R.G.) *L1: 4; L2: 6; L: 6; N: 5 – im Schnitt also 5 Jahre...*

(T.H.) Wie schätzt du meinen Versuch ein, durch u.a. gelenkte Gruppenimprovisation mit Alphörnern das Sozialverhalten der Klasse bzw. das Klassenklima verbessern zu wollen?

(R.G.) *Für mich ist das Alphorn primär „laut“ ... Ich schätze es als Instrument ein, das einen einfachen Zugang gewährt und das ermöglicht, sich spontan auszudrücken.*

(T.H.) Was hältst du von meiner Charakterisierung des Klassenklimas als „destruktive Kohärenz“? Ich meine damit, dass die Klasse „zusammenhält“, dass der soziale Klebstoff dieses Zusammenhaltens aber primär über häufige gegenseitige Äußerungen von Entwertungen/Verletzungen/Bedrohungen und damit eigene Selbsterhöhung erfolgt – keine positiven Rückmeldungen usw.

(R.G.) *Im Rahmen des „Klassenlabors“ mit einer Wochenstunde erlebe ich das nicht so. Allerdings handelt es sich dabei um ein anderes Setting als in deinem Unterricht.*

(T.H.) Wie denkst du über meine Initiative - jenseits des verankerten Lehrplans – Musik z.B. in Form von „Morgenrunden“ für alle SchülerInnen der BVS zu „verankern“?

(R.G.) *Momentan befindet sich die BVS nicht nur personell auf der Leitungsebene, sondern auch in Bezug auf die seitens der Geldgeber finanzierten SchülerInnen in einer Umbruchsphase – abgesehen davon, dass auch in der zuständigen Bildungsdirektion viele Wechsel anstehen. Wenn ich die Kriterien der Vergangenheit anlege (überwiegend SchülerInnen mit SPF), die sich auf das „Fit-Machen“ für einen Ausbildungsplatz (Lehre, Teillehre) am „ersten Arbeitsmarkt“ orientierten, betrachte ich das gemeinsame Singen und Musizieren als nicht als besonders spezifische Fördermaßnahme.*

(T.H.) Tatsächlich aber ist es in diesem Schuljahr so, dass von 20 SchülerInnen lediglich zwei einen SPF-Status haben, während 18 unter einen ESPF fallen; ich gehe davon aus, dass die „Beschickung“ der BVS in diese Richtung weiter gehen wird und die SPF-SchülerInnen in den PTS statistisch „inklusiv“ bis zur Volljährigkeit im Rahmen ihrer „Ausbildungspflicht“ untergebracht werden, während die BVS zu einer „weiterführenden“ Schule mit ESPF wird (wobei ich in diesem Kontext explizit auf das Recht auf Bildung hinweisen möchte).

(R.G.) *Unsere SchülerInnen machen ziemlich begeistert beim gemeinsamen Singen und Musizieren mit. Vielleicht ist es wirklich an der Zeit, dass wir auf das Paradigma „Leidenschaft“ umschalten...*

3.3.2.4 Konsequenzen

Die Ergebnisse der zwei Mal durchgeführten Befragung mittels Fragebogen legten zwar nahe, dass das Alphornmusizieren einen positiven Effekt auf das Klassenklima hatte. Tatsächlich war etwa feststellbar, dass Übungen zum Aufeinanderhören (z.B. „Töne kreise lassen“, ohne und mit Richtungswechsel) im Laufe der Zeit wesentlich besser gelangen.

Trotzdem blieben Zweifel daran, ob das gefühlte „Klassenklima“ tatsächlich mit dem Alphornspielen kausal in Verbindung gesetzt werden konnte, zumal etliche andere Variablen dafür geltend gemacht werden konnten. Bereits die Verwendung des Fragebogens in nicht-anonymisierter Form aufgrund von Verständnisschwierigkeiten stellt eine potenzielle Fehlerquelle dar (z.B. in Form von „Gefälligkeitsantworten“).

Methodisch stand das zweite Semester des Schuljahres 2023/24 im Zeichen der Suche nach einem Ansatz, der Beziehungsqualitäten in Bezug auf das gewählte Instrument und jene zwischen den Musizierenden fundiert beobachtbar und einschätzbar machen konnte, wobei die Wahl schließlich auf Charlotte FRÖHLICHs (2022) pädagogische Transformation des „EBQ-Instruments“ fiel.

Aus der bereits beschriebenen *Überfrachtung* und *Überforderung* der SchülerInnen – wohl wesentlich mitbedingt durch eine *Überambition* des Verfassers – zog dieser die Konsequenz, das Alphornspiel und jenes auf Ersatzinstrumenten zunächst nicht mehr zu forcieren, sondern *wohlwollend zuzulassen* – indem beispielsweise die Instrumente offen im Klassenzimmer herumlagen, was dazu führte, dass manche SchülerInnen regelmäßig darauf spielten, ohne dass damit ein aufbauender Instrumentalunterricht verbunden war.

Eine kontrastive Beobachtung aus einem anderen Zeitfenster: Die genannten Instrumente lagen auch im Wintersemester 2024/25 in der Klasse des Verfassers offen herum; einige SchülerInnen ignorierten sie, einige SchülerInnen benutzten sie unaufgefordert, um lautstark auf

sich aufmerksam zu machen, was von anderen SchülerInnen nicht selten als akustische Qual empfunden wurde. Am 4.2.2025 wollte ein 15-jähriger Schüler (ASS) seine dort vergessene „Federschachtel“ für den Unterricht in einer anderen Klasse holen. Dabei habe ihn die Basstrompete (als Alphornersatzinstrument) direkt angesprochen: „Spiel‘ mich!“ Was er dann auch tat.

Im Herbst 2024 wurde ein (ziemlich edler, eine Spende) Tischfußballtisch im Foyer der BVS aufgestellt, aber seitens der Schulleitung nicht „freigegeben“, zumal damit auch davon die Regeln in Bezug auf die „große Pause“ (generell im *Freien*, unabhängig von der Wetterlage) einer Revision bedurften. Zwischenzeitlich wurde in der Holzwerkstätte eine Abdeckplatte für den Tischfußballtisch fabriziert, die ihn temporär als Präsentationsfläche für Verkaufsevents oder auch den einmal wöchentlich stattfindenden Kaffee-Betrieb funktionalisieren sollten.



Abb.14: Ein gedeckelter, verwaister Tischfußballtisch in der „großen Pause“ (4.2.2025)

Erfahrungsgemäß scharen sich weit mehr Jugendliche um Tischfußballtische als um beispielsweise Alphörner. Anfang 2025 wurde der Tischfußballtisch für jeweils vier SpielerInnen in der „großen Pause“ mit Aufsicht „freigegeben“, wobei sich die jeweiligen SpielerInnen am Vortrag in eine Liste eintragen sollten. Manche „Objekte“, „Dinge“, „Geräte“, „Instrumente“ mit *Anrufungscharakter* können unsichtbar werden, andere beginnen dennoch für manche, sie direkt *anzusprechen*.

Wesentlich für die genannte *Entschleunigung* aber war, dass die genannten Tendenzen zur *Überfrachtung* und *Überambition* mit einer Konzeption der Schule als „kontemplativem Ort“ (CSLOVJECSEK) gänzlich unvereinbar waren und sind. Nur, weil dem Alphorn ein besonderes Potenzial zur *Entschleunigung* eignet, bedeutet nicht, dass sein Einsatz in der Schule *eo ipso* diesen Ort zu einem *kontemplativen* macht. Im Gegenteil: In einer *zeitversiegelten* und *geregelten* Struktur verkehrt sich dieses Potenzial, insbesondere, wenn es durch ein musikalisches Forschungsprojekt überlagert und forciert wird, und bewirkt schließlich allseitigen *Dis-Stress*. Der **machtvoll** „versiegelte“, nicht mehr wahrgenommene Tischfußballtisch wird faktisch und sozial *unsichtbar*.

Das in der Folge vorgestellte und adaptierte Forschungsdesign anschließend an FRÖHLICH (2022) mündete schließlich in eine *Spielstruktur* (siehe 4.3.1), die, wiewohl in ihrem Kern eine „freie Zweierimprovisation“, aus dem Bewusstsein der SchülerInnen zu verschwinden drohte – anlog zum „verschwundenen“ Tischfußballtisch.

4 Forschungsdesign

4.1 Das *EBQ-Instrument*

FRÖHLICHs Adaption des musiktherapeutischen **EBQ-Instruments** (SCHUMACHER u.a. ³2024; **EBQ** = *Einschätzung der Beziehungsqualität*) für den insbesondere inklusiv-schulischen musikpädagogischen Kontext stellt eine wichtige Grundlage der vorliegenden Arbeit dar. Um FRÖHLICHs Anpassung nachvollziehen zu können, wird zunächst das musiktherapeutische *EBQ-Instrument* skizziert:

Das EBQ-Instrument fokussiert die Art und Weise, wie Beziehungen zu sich (Körper und Stimme), zu Objekten (Musikinstrumente) und zum Anderen (Musiktherapeut) aufgenommen wird. Mit Hilfe bestimmter Merkmale wird die Beziehungsqualität eingeschätzt und damit möglichst nachvollziehbar bestimmt. (SCHUMACHER u.a. ³2024:36)

Das Instrument umfasst vier Merkmallisten zu den vier Skalen des „körperlich-emotionalen Ausdrucks“ (körperlich-emotionale **Beziehungsqualität**, kurz **KEBQ**), des „stimmlich-vorsprachlichen Ausdrucks“ (verbale **Beziehungsqualität**, kurz **VBQ**), des „emotionalen Ausdrucks“ (instrumentale **Beziehungsqualität**, kurz **IBQ**) und zur „Einschätzung des Therapeuten und seiner Interventionen“ (therapeutische **Beziehungsqualität**, kurz **TBQ**). Für jede der vier Skalen gibt es *Beobachtungsschwerpunkte*; diese sind beispielsweise im Fall der **KEBQ** *intra-/interpersonelle Beziehung, Körperkontakt, Affekt* und *Blick/Blickkontakt*. Für jede Skala werden *sechs Modi* mit ihren jeweiligen Hauptmerkmalen mit Bezug auf die Beobachtungsschwerpunkte beschrieben; im Bereich der **KEBQ** sind das etwa:

- Modus 0: Kontaktlosigkeit/Kontaktabwehr
- Modus 1: Sensorischer Kontakt/Kontaktreaktion
- Modus 2: Funktionalisierender Kontakt
- Modus 3: Kontakt zu sich selbst/Selbsterleben
- Modus 4: Kontakt zum Anderen/Intersubjektivität
- Modus 5: Beziehung zum Anderen/Interaktivität
- Modus 6: Begegnung/Inter-Affektivität (SCHUMACHER u.a. ³2024:37ff.)

Das *EBQ-Instrument* wurde wesentlich von Karin SCHUHMACHER entwickelt, die seit 1984 „mit tiefgreifend entwicklungsgestörten Kindern, die an einer Beeinträchtigung der sozialen, interaktiven und kommunikativen Fähigkeiten leiden“ arbeitet (ebd.:8) und gilt als *reliabel* (ebd.:9). Es wird in der musiktherapeutischen Praxis vor allem „zur Überprüfung der therapeutischen Interventionen und zur Supervision“ angewandt, ferner für Dokumentations- und diagnostische Zwecke (auch im Bereich **ASS**; ebd.: 77f). Als Basis dienen Videodokumentationen der jeweiligen musiktherapeutischen Sitzungen, aus denen – je nach aktueller Fragestellung – relevante Szenen analysiert werden, wobei die jeweils verwendete Skala ebenfalls von der Fragestellung abhängt (ebd.: 64f).

Das folgende *Organigramm* stellt das EBQ-Instrument übersichtlich dar:

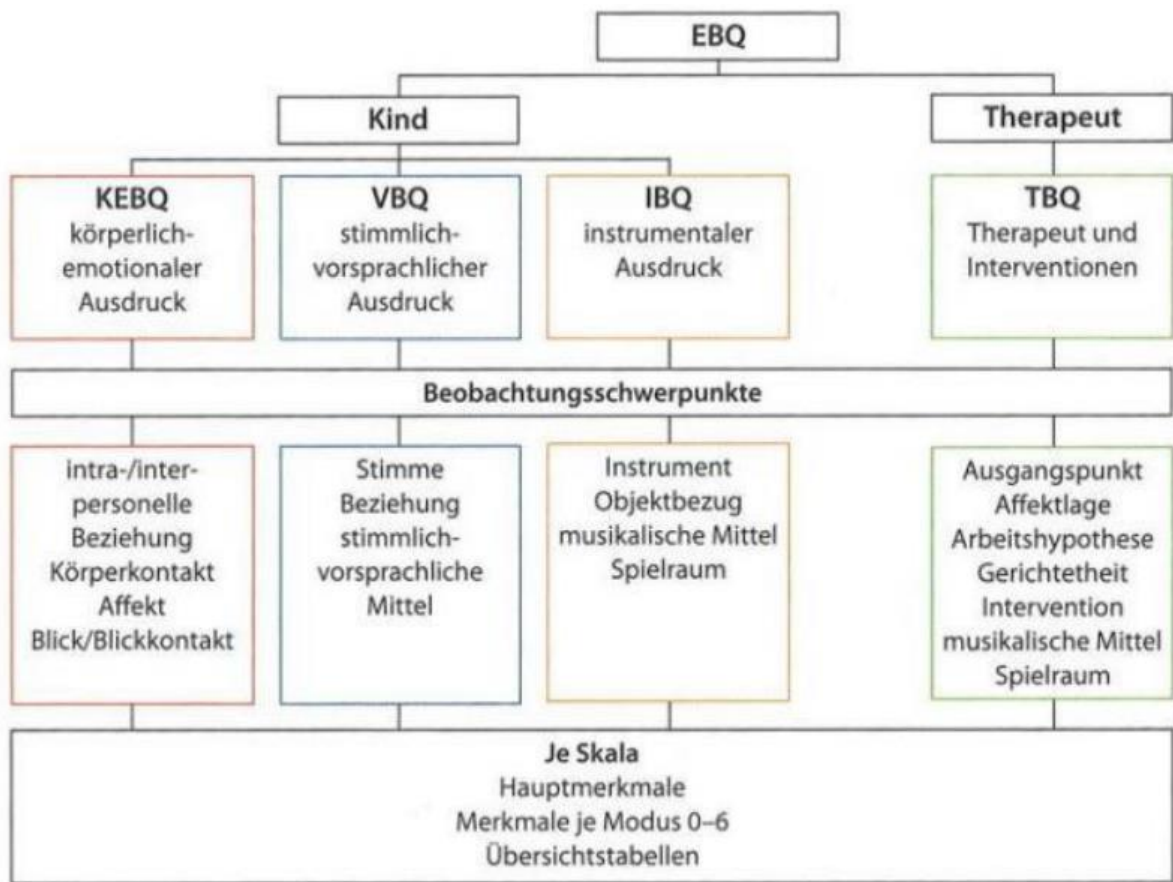


Abb. 15: Das EBQ-Modell (SCHUMACHER u.a. ³2024:36)

SCHUMACHER u.a. (³2024: 11f) zeigen sich einerseits erfreut darüber, dass das *EBQ-Instrument* auch auf andere Anwendungsbereiche (Neurologie, Psychosomatik, Gerontologie, Menschen mit schwersten Mehrfachbehinderung, pädagogische Inklusion, außerschulische Musikgruppen, Borderline-Störungen, schulische Kontexte...) übertragen wird, allerdings sind sie aber auch besorgt um die *Reinheit der Lehre* (hätte man/frau *früher* gesagt):

Bei der Anwendung in den genannten Arbeiten zeigt sich deutlich, dass eine Eins-zu-eins-Übertragung nicht sinnvoll ist, da die Interpretation körperlich-seelischer Ausdrucksphänomene immer auf der Grundlage des Krankheitsbildes und seiner spezifischen Eigenheiten basieren muss. [...] Vor einer Veröffentlichung ist eine Rücksprache mit den Autorinnen dieses Buches notwendig, um das EBQ-Instrument vor einem oberflächlichen Gebrauch zu schützen und es reliabel, das heißt verlässlich anwenden zu können. (Ebd:12)

Auch wenn die vorliegende Arbeit nur mittelbar, nämlich über FRÖHLICHs Adaption des *EBQ-Instruments* für schulische Kontexte damit verbunden ist, hat der Verfasser Frau Prof. Dr. SCHUMACHER kontaktiert (30.7.2024) und folgende Antwort erhalten:

Unser Wissen sollte natürlich weitergetragen werden und gerne können Sie unter Zitierung der entsprechenden Quellen das EBQ in Ihrer Arbeit erwähnen und sich von seinen Grundlagen inspirieren lassen. Die Anwendung i.S. einer Analyse und Einschätzung von Beziehungsqualitäten jedoch braucht eine Schulung. (Persönliche E-Mail-Antwort an den Verfasser vom 3.8.2024)

Dafür werden eigene musiktherapeutische „Zertifikatskurse“ dafür angeboten, damit Fachfrauen/-männer Videosequenzen angemessen im Rahmen des EBQ-Instruments interpretieren. Dieser Ansatz betont wiederholt die *Reliabilität* und eine erforderliche *Reliabilitätsüberprüfung* insbesondere bei Übertragungen auf andere Anwendungsbereiche, deren Zugangsweisen den *Zertifizierten* unter Umständen nicht vertraut sind.

Die Erfahrungen des Verfassers als *Pädagoge* widersprechen teilweise dem Erfahrungshorizont der *Musiktherapie*, die laut SCHUHMACHER auf der Grundlage eines diagnostizierten Krankheitsbildes arbeitet. In Österreich zumindest werden *Diagnosen*, vor allem, wenn es sich um tiefgreifende Persönlichkeitsstörungen handelt, die oft noch mit *Stigmatisierung* verbunden sind, möglichst lange (teilweise bis zur Erreichung der *Volljährigkeit*) hinausgeschoben.

FRÖHLICH klammert in ihrer Adaption des EBQ-Ansatzes die *Modi 0 und 1* aus:

Selbst in integrativ arbeitenden Gruppen mit musikpädagogischer Zielsetzung sind die Modi 0 und 1 sehr selten bis nie anzutreffen. Kinder, die an so einer tiefgehenden Entwicklungsstörung leiden, dass sie keinen Kontakt aufnehmen oder höchstens flüchtige Reaktionen auf die Umwelt zeigen, werden auch heute kaum eingeschult. (FRÖHLICH 2022:63)

FRÖHLICH hat ihre Studie an inklusiven Primarstufen durchgeführt. In Österreich sind dem Verfasser Beispiele bekannt, an denen SchülerInnen z.B. aus dem Bereich ASS in „besonderen Klassen“ an Regelschulen unterrichtet werden (mit einem teilweise luxuriösen Betreuungsschlüssel: 3 SchülerInnen auf 2 Lehrpersonen + 2 Personen aus dem unterstützenden Bereich). In der BVS ist es deshalb gut möglich, dass auch solche SchülerInnen aufgenommen werden, was zur Folge hat, dass auch die von FRÖHLICH ausgeklammerten Modi 0 und 1 beobachtbar sein könnten.

Dass das EBQ-Instrument als *reliabel* gilt, basiert wesentlich darauf, dass eingeschulte und zertifizierte AbsolventInnen der EBQ-Kurse das sehen, was sie in den Zertifikatskursen zu sehen gelernt haben und es dann auch wirklich sehen bzw. beobachtbares Verhalten ähnlich wie erfahrene PraktikerInnen im Rahmen der vorgegebenen Skalen einem jeweiligen Modus zuordnen.

Die *Validität* des EBQ-Instruments, also die Frage, ob es tatsächlich das misst, was es zu messen behauptet, wird bei SCHUMACHER u.a. nicht thematisiert. Die *Validität* wird vielmehr im Bereich der „Entwicklungspsychologischen Grundlagen“ verortet (SCHUMACHER u.a.:13ff.); praktisch handelt es sich dabei um einen selektiven *Normenkatlog* in Bezug darauf, was ein Baby, Kleinkind usw. ungefähr zu welcher Zeit „leisten“ muss, um nicht als *auffällig* zu gelten – wobei die Anzahl möglicher Auffälligkeiten mit jeder Ausgabe des **DSM** oder der **ICD** anwächst.

Die Verdienste des *EBQ-Instruments* sollen durch diese Anmerkungen in keiner Weise *geschmälert*, sondern praktisch-forscherisch gewürdigt werden. Insbesondere die vielfältigen *Anschlussmöglichkeiten*, die dieser Ansatz offeriert, machen klar, weshalb von einem „Instrument“ und nicht von einer „Methode“ geredet wird.

4.2 Die musikpädagogische Adaption des EBQ-Instruments durch FRÖHLICH

Schuhmacher untersuchte die Beziehungsqualität von Kindern in Einzelsitzungen. Das neu zu untersuchende "Phänomen mit Abweichungen" ist die Beziehungsqualität von improvisierenden Kindern mit jeweils einem Spielpartner in der Schule oder Musikschule. (FRÖHLICH 2022:44)

4.2.1 Skalen, Modi und Kriterien

Charlotte FRÖHLICH hat das *EBQ-Instrument* für inklusive Primarschulen adaptiert. Eine *erste Abänderung* betrifft die Anzahl der *Skalen*:

Es hat sich in den detaillierten Auswertungen gezeigt, dass das Spiel und die Kontaktaufnahme der Kinder weitgehend mittels der Skalen IBQ und KEBQ ausgewertet werden können. (FRÖHLICH 2022:76)

Aber auch innerhalb dieser beiden Skalen ändert FRÖHLICH bestimmte Kriterien ab; beispielsweise spart sie das Kriterium „Körperkontakt“ aus, „da diese Form der Bezugsaufnahme in Bildungseinrichtungen nicht vorgesehen ist und eine Lehrperson aus unterschiedlichen Gründen damit sparsam umgehen sollte“ (ebd.: 64).

Die **TBQ-Skala** benennt FRÖHLICH um in „Pädagogisch-rückmeldende Beziehungsqualität“ (**PrBQ**; ebd: 80), wobei dieser Skala im Design der vorliegenden Untersuchung weniger Relevanz zugemessen wird.

Die *zweite Änderung* betrifft die *Modi* – bei SCHUMACHER u.a. gibt es für jede Skala mit ihren jeweiligen Merkmalslisten und Beobachtungsschwerpunkten die *Modi 0-6*; FRÖHLICH klammert die jeweiligen *Modi 0 und 1* aus (Begründung siehe oben).

Bestimmte Kriterien, die FRÖHLICH nennt (z.B. in Bezug auf die *musikalischen Mittel* erwähnt sie nur *Dynamik* und *rhythmisches/freimetrisches Spiel*; ebd.:76), hängen direkt mit dem relativ engen *Setting* zusammen, das sie vorgibt, wobei sie diesbezüglich selbst von „Engführung“ (ebd.:38) spricht:

Im Zentrum dieser Studie steht die Improvisation zu zweit, wobei Klasse, Lehrperson und/oder die Forschende zuhören und Feedback geben. [...] Zur Verfügung standen Schlaginstrumente, meistens Djemben, gelegentlich auch Cajons. Das gab Kindern die Chance – losgelöst von den Kenntnissen aus dem privaten Instrumentalunterricht – miteinander in Kontakt zu kommen. Jedes Paar hatte pro Treffen rund eine Minute Zeit, sein Improvisationsstück zu entwickeln. (FRÖHLICH 2022: 9)

4.2.2 IBQ-Musiktherapie und IBQ-Schule

Die folgende Tabelle zeigt die Veränderungen auf, die FRÖHLICH im Bereich der IBQ vornimmt:

In der Skala IBQ werden die Modi 0-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:	In der Skala IBQ-Schule werden die Modi 2-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:
1. Instrument	1. Instrumentenbezug
2. Objektbezug	2. Musikalische Mittel
3. Musikalische Mittel	3. Spielraum
4. Spielraum	

Abb. 16: *IBQ-Musiktherapie* und *IBQ-Schule*
(FRÖHLICH 2022:76)

FRÖHLICH begründet den Wegfall des Kriteriums „Objektbezug“ damit, dass aufgrund der bereits genannten „Engführung“ eben nur ein (bzw. zwei) „Objekt(e)“ angeboten wurden: „Andere Objekte standen nicht zur Verfügung“ (ebd.:77). Begründet wird diese *Engführung* mit dem schulischen Rahmen und dem Wunsch nach einer wissenschaftlichen Auswertung (vgl. ebd.:38). Während in der Musiktherapie die Wahl aus einer (freilich auch begrenzten) Anzahl von Instrumenten wichtig ist und der jeweilige „Objektbezug“ auch für ASS-diagnostische Zwecke dienlich sein kann (BERGMANN u.a. 2012), begründet FRÖHLICH die drastische Verknappung des Instrumentariums im schulischen Kontext folgendermaßen:

Anhand einer Kontrollgruppe an einer deutschen Musikschule hatte sich gezeigt, dass eine freie Instrumentenwahl die Kontaktaufnahme zueinander eher begrenzt. Dort erwies sich im Laufe der Zeit, dass sich jede Improvisation im Herantasten an das neu gewählte Instrument erschöpfte. (FRÖHLICH 2022:39)

FRÖHLICH konzediert damit, dass das *Herantasten* an ein Musikinstrument auch in ihrer *Kontrollgruppe* mit MusikschülerInnen bei freier Instrumentenwahl zumindest anfangs wesentlich für das musikalische Geschehen prägend war. Ihre Reduktion auf ein Instrument (*Djembe*, alternativ *Cajon*) für den schulischen Kontext ist begrenzt nachvollziehbar, basierend auf FRÖHLICHs Hoffnung, „beim Spiel am immer gleichen und allmählich gewohnten Instrument [...] eine Entwicklung des differenzierten Spiels und eines differenzierten Miteinanders beobachten zu können“ (ebd.:39). Inwiefern es sich bei der Vorabtestung des gewählten Settings mit MusikschülerInnen tatsächlich um eine *Kontrollgruppe* gehandelt hat, sei hier in Frage gestellt; diesbezüglich würde der Verfasser eher von einer *Exploration* sprechen.

Allerdings stellt sich hier zusätzlich die methodische Frage, weshalb die Phase des *Herantastens* an das ausgewählte Instrument nicht grundsätzlich vorgeschaltet, sondern bereits Teil der mittels Videos aufgezeichneten und anschließend ausgewerteten *Zweier-Improvisationen* war. Dieses Vorgehen könnte eine Art *systematische Verzerrung* bewirken: der *Instrumentenbezug* dürfte sich bei längerer Beschäftigung vermutlich verbessern, zudem ist ein grundsätzlich und schrittweise differenzierterer Instrumentenbezug die Voraussetzung dafür, dass musikalischer Kontakt mit dem/der jeweiligen

PartnerIn überhaupt aufgenommen werden kann. FRÖHLICH ist dennoch überzeugt, dass ihr gewähltes Setting aussagekräftige Ergebnisse liefert; sie ist überzeugt, dass zehnwöchige Zweierimprovisationen vor Klassenpublikum folgende Kriterien erfüllen:

Das gründliche Explorieren eines Instruments ist möglich, weil mehrfach das gleiche Instrument benutzt wird und die Kinder auch durch Beobachtungen lernen können. Jedes Kind kann unabhängig von seinen Fähigkeiten das Instrument und dessen Möglichkeiten kennenlernen und wird auf seinem Weg unterstützt. Die Improvisation droht nicht auszufern, weil sie zeitlich begrenzt ist. Das junge Publikum lernt, Rückmeldungen zu geben, was die Kinder, die unmittelbar zuvor das Spiel beendet haben, ihre Wirkungskraft erkennen lässt. Das Gespräch über Klänge erweitert den bewusst zugänglichen musikalischen Erfahrungshorizont. (FRÖHLICH 2022:114)

Der Verfasser bezweifelt in seiner Eigenschaft als Posaunist, dass zehn Minuten direkter Instrumentenkontakt in einem Zeitraum von zehn Wochen ein „gründliches Explorieren“ ermöglichen, zumal er jeden Tag knapp zwei Stunden übt, um überhaupt „fit“ auf dem Instrument zu bleiben und „Kontakt“ zu ihm halten (Ansatz, Flexibilität, neue Techniken usw.), was eine wesentliche Grundlage für das Improvisieren darstellt.

Desgleichen kann die Begrenzung der Zweierimprovisation auf eine Minute hinterfragt werden; freilich gibt es ausufernde Gruppenimprovisationen, die sich mitunter „totlaufen“. Vorausgesetzt, dass eine solche Zweierimprovisation bereits nach 15 Sekunden in Fahrt kommt, aber bereits nach 45 oder 50 Sekunden das nahende Ende anvisiert wird, dann bleiben bestenfalls 30 Sekunden, in denen sich etwas andeuten, aber gewiss nicht entwickeln kann. Auch FRÖHLICHs „Merkmallisten“ (siehe unten), legen nahe, dass sie für längere Improvisationssequenzen konzipiert sind, etwa, wenn beispielsweise formuliert wird, *dass die Aufmerksamkeit für das andere Kind über längere Zeit erhalten bleibt* (ebd.: 90). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Untersuchung die Dauer der Zweierimprovisationen flexibel an die *Modi* der Beteiligten angepasst (1-3 Minuten; siehe 3.3.1).

Das *EBQ-Instrument* stammt aus der Musiktherapie (*PatientIn-TherapeutIn*), in der eine *Sitzung* wesentlich länger dauert; FRÖHLICH *Engführung* ist insofern verständlich, als sie ihre Hypothese, dass das *EBQ-Instrument* sich in der *Elementaren Musikpädagogik* unterstützend und fachlich erweiternd verwenden lasse (ebd.:70), mit einer möglichst großen Anzahl von SchülerInnen empirisch belegen will, was auch Auswirkungen auf die Forschungsökonomie hat. Grundsätzlich besteht ihr Ansatz darin, die *musiktherapeutische Dyade PatientIn-TherapeutIn* in eine *improvisatorische Dyade SchülerInA-SchülerInB* mit *unmittelbarem verbalem Feedback* umzuwandeln. Konsequenterweise ist auch, dass sie die musiktherapeutische **KEBQ-Skala** in ihrer **KEBQ-Schule-Skala** um das Kriterium *Asymmetrien in der Beziehungsbereitschaft* ergänzt. Musiktherapeutische Einzel-Sitzungen (*PatientIn-TherapeutIn*) sind strukturell *asymmetrisch* (hierarchisch, auf Basis einer medizinischen Diagnose arbeitend). FRÖHLICHs Annahme, dass die *Djembe* ein Instrument sei, vor dem alle *gleich* sein sollen, dürfte eher fiktional sein (z.B. Koordination der Hände, *Rhythmusgefühl*) – desgleichen die eng damit verknüpfte

Annahme, dass die freie, voraussetzungslose (*dyadische*) Improvisation idealerweise einen (symmetrischen) *Hort der Begegnung* darstelle (vgl. HEEL 1999).

Das Kriterium *Asymmetrien in der Beziehungsbereitschaft* ist jedenfalls im Kontext von inklusiven Schulen ein wichtiges und notwendiges Kriterium, wobei *Bereitschaft* beides impliziert: *ich kann nicht, weil ich noch nicht so weit bin*, also ein (noch bestehendes oder generelles) *Unvermögen*, aber auch *ich will nicht, ich verweigere mich* (was im Kontext der **BVS** nicht selten der Fall ist, wobei das *Unvermögen* bisweilen durch *Verweigerung* camoufliert wird).

FRÖHLICHs *Engführung* hängt aber auch mit der Provenienz des EBQ-Instruments aus der Musiktherapie (*Einzel-Setting*) zusammen. Für die Beschreibung und Analyse komplexerer Gruppenimprovisation mit mehreren Mitwirkenden (auch z.B. der Lehrperson) sind beide Versionen – EBQ und EBQ-Schule – kaum oder mit nur sehr großem Aufwand und entsprechenden Adaptionen einsetzbar; ein Beispiel aus der *Explorationsphase* an der **BVS**:

Ein Schüler (bereits über 20 Jahre alt, Trisomie 23, familiär sehr gefördert, dominant, besucht eine Musikschule im Fach Schlagwerk und ist in seiner heimischen Blasmusik integriert; er übt sogar in seiner Wohngruppe am Euphonium als Ersatzinstrument für das Alphorn): grundsätzlich spielt er sehr laut, Töne hält er nicht lange aus. Über einen relativ anspruchsvollen, aber funktionierenden *Begleitteppich* (123/123/12), den zwei SchülerInnen (*Nachschläge*) und der Verfasser (*Bass*) legen, darf der besagte Schüler frei *solieren*. Seine ansonsten lautstarke Präsenz und Dominanz *knickt* ein – er wird Teil der Begleitung; *Vordergrund-Hintergrund, Solo-Begleitung* versteht er augenscheinlich nicht. (Gedächtnisprotokoll des Verfassers, Datum: 13.11.2023)

Dieses Beispiel, in dem ein Schüler sehr *skeletthaft* charakterisiert wird, verdeutlicht einerseits, dass das *EBQ-Tool* eigentlich nicht für komplexere Gruppen-Konstellationen über eine Dyade hinaus geeignet ist, andererseits aber auch, dass – zumindest in FRÖHLICHs inklusiver musikpädagogischer Adaption – die SchülerInnen als Person und ihre individuellen, familiären und sozialen Problemlagen allenfalls statistisch relevant sind:

Es wurden Klassen ausgewählt, die ausgeprägte inklusive Beschulung aufwiesen oder sich in sozial schwachen Regionen befanden. (FRÖHLICH 2022:64)

Der Titel von FRÖHLICHs Studie *Improvisation und Beziehungsqualität* suggeriert auf den ersten Blick, dass zwischen beiden ein wechselseitiges, sich gegenseitig verstärkendes Verhältnis bestehe und dass die *Qualität der Beziehung in der Improvisation* im Fokus stünde, also das, was sich zwischen zwei improvisierenden SchülerInnen innerhalb einer vorgegebenen *Versuchsanordnung* mehr oder weniger gut (oder wie auch immer) *ereignet*. Dieses *Dazwischen*, das in einem musiktherapeutischen Kontext *ambivalent* bedeutsam sein kann, wird im Zug bzw. Sog einer Adaptierung für ein *praktisch-musikpädagogisches Forschungsprojekt* derart simplifiziert, dass daraus individuelle „Auswertungsbögen“ entstehen, also eine Art „Zeugnis“:

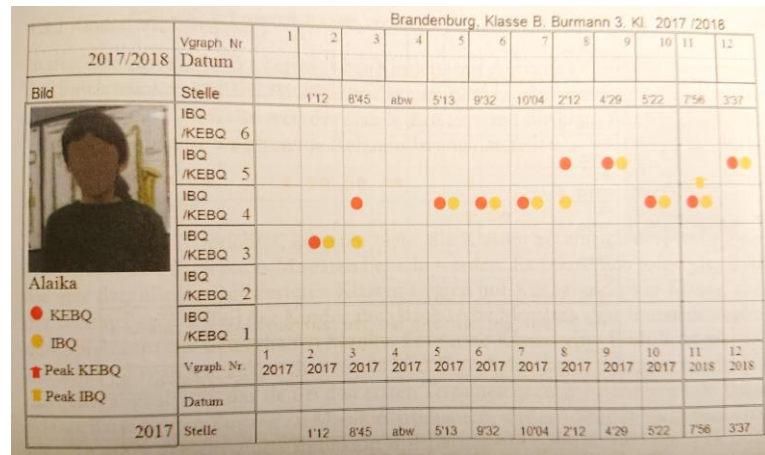


Abb. 17: Beispiel eines Auswertungsbogens (FRÖHLICH 2022:65)

4.2.3 KEBQ-Musiktherapie und KEBQ-Schule

Die Unterschiede der Kriterien im Bereich des körperlich-emotionalen Ausdrucks in den Bereichen Musiktherapie und Schule zeigt die folgende Tabelle auf:

In der Skala KEBQ werden die Modi 0-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:	In der Skala KEBQ-Schule werden die Modi 2-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:
1. Intra-/Interpersonelle Beziehung	1. Bezogenheit
2. Körperkontakt	2. Bewegungen, Haltung
3. Affekt	3. Affekt
4. Blick / Blickkontakt	4. Blick / Blickkontakt
	5. Asymmetrien in der Beziehungsbereitschaft

Abb. 18: KEBQ-Musiktherapie und KEBQ-Schule (FRÖHLICH 2022:77)

Die einzelnen Kriterien beschreibt FRÖHLICH folgendermaßen:

- Bezogenheit

Hier wird beobachtet, wie das Kind eine Beziehung zum Instrument und zum Spielpartner aufnimmt. Verbindet es sich im Spiel mit dem Instrument oder wirkt das bespielte Instrument wie ein Fremdkörper? Wendet es sich seinem Spielpartner zu, nimmt es Blickkontakt auf?

- Bewegung, Haltung

Der Körperkontakt konnte im eng geführten schulischen Rahmen nicht beobachtet werden, da den Kindern an den Instrumenten eine Sitzkonstellation vorgegeben war. Die allerwenigsten veränderten die Sitzweise zum Spielen, doch das führte zu keinem Körperkontakt mit anderen. (Ebd.:77)

Anmerkung: Im gegebenen Kontext muss zwischen Alphorn und Ersatzinstrumenten differenziert werden. Das Alphorn favorisiert aufgrund seiner Länge (und der daraus resultierenden Zerbrechlichkeit) Statik, während Ersatzinstrumente (wie Euphonium, Posaune oder Basstrompete) Beweglichkeit gewähren, welche bisweilen (gemäß den

Erfahrungen in der Explorationsphase) dazu genutzt wird, anderen SchülerInnen möglichst laut direkt ins Ohr zu blasen, wobei den so Handelnden ist in der Regel nicht bewusst, dass es sich dabei um einen Akt physischer/akustischer Gewalt handelt.

- Affekt

Bewegung und Haltung lassen auch Rückschlüsse auf die Emotionalität und den Affekt zu. Schwingt das Kind mit und befindet es sich in einem gelösten Affekt? Zieht es die Schultern hoch oder beißt es sich auf die Lippen und zeigt es seine Angespanntheit? Ist im Gesicht ein freudiges Aufblitzen zu sehen? (Ebd.:77)

Anmerkung: *Es fällt auf, dass sich FRÖHLICHs Kriterien teilweise überschneiden (z.B. IBQ/Instrumentenbezug und KEBQ/Bezogenheit), aber auch teilweise nicht relevant sind – z.B. das Kriterium Haltung, Bewegung, das einerseits als unerwünscht im schulischen Kontext bezeichnet wird, aber auch aufgrund ihres Forschungssettings (sitzende Trommel-Dyaden) ausgeschlossen wird. Im Bereich der Primarstufe (wo überwiegend weibliche Lehrpersonen unterrichten) findet nach Erfahrung des Verfassers sehr wohl Körperkontakt statt (insbesondere, wenn es ums „Trösten“ bei kleineren Verletzungen geht); in der BVS, wo der Verfasser als (einzig) alter weißer Mann mit wesentlich älteren SchülerInnen arbeitet, gilt freilich ein Berührungstabu, abgesehen von z.B. Begrüßungs- oder Verabschiedungsritualen coram publico.*

Im musiktherapeutischen Kontext (KEBQ) bestimmen SCHUHMACHER u.a. Körperkontakt als die „Akzeptanz oder den Wunsch des Kindes, sich berühren, tragen, schaukeln zu lassen“, während sich der Affekt „in mimisch und körperlich sichtbaren Verhaltensweisen“ zeige (SCHUMACHER u.a. 2024:37).

Für den vorliegenden Kontext Alphorn, in dem die Mimik (Ringmuskulatur um den Mund) wesentlich mit der Hervorbringung von Tönen beschäftigt ist, beschränkt sich dieses Beobachtungsfeld zusätzlich. Andererseits ist beim Alphornspiel in der Regel eine Hand frei, die Aufschlüsse über die Affekte geben kann (neben dem Mitschwingen), aber auch zusätzlich die Option für eine rhythmische Begleitung/Verstärkung bietet (Rassel oder sonstige kleine Percussion-Instrumente oder zusätzliche Bodypercussion, für die auch die Füße zur Verfügung stehen).

Das Wahrnehmen eines freudigen Aufblitzens im Gesicht in einer Videodokumentation einer inszenierten Improvisationssequenz von der Dauer einer Minute, das FRÖHLICH als Beispiel im Bereich Affekt anführt, ist freilich eine Interpretation der betrachtenden Person. In Zweifelsfällen (Freude oder z.B. Überraschung oder gar Angst?) wird in der vorliegenden Arbeit die Interpretation des Verfassers jener von KollegInnen abgeglichen.

- Blick

Blick und Blickkontakt können Bezogenheit bestätigen und differenzieren. Folgt das Gesicht dem Blick? Wird der Partner nur aus den Augenwinkeln betrachtet? Wie lange dauert ein Blickkontakt? Schweift der Blick umher? (FRÖHLICH 2022:78)

- Asymmetrien in der Beziehungsbereitschaft

Kinder, die in Modus 4 [Kontakt zum anderen/Intersubjektivität] zu spielen beginnen, suchen Blickkontakt zu ihrer Spielpartnerin oder ihrem Spielpartner. Sie merken, wenn es nicht beantwortet wird. Daher wurde ab Modus 4 ein erster Versuch vorgenommen, das Verhalten bei Asymmetrie zu beschreiben. (FRÖHLICH 2022:78)

Das Kriterium *Asymmetrien in der Beziehungsbereitschaft*, das FRÖHLICH hier einführt, ist genau jenes, das für *inklusive (musik-)pädagogische Szenarien* charakteristisch ist – aber auch für jene, die sie *beforschen*.

FRÖHLICH hat ein relativ rigides Forschungsdesign durchgezogen, welches mit einem sehr großen Aufwand verbunden war und letztlich „100 Kinder während 7-11 Terminen“ (ebd.:65) umfasste. Allerdings hat sie auch das unmittelbare *Feedback* seitens der zuhörenden und miterlebenden

SchülerInnen der jeweils beforschten Schulklasse miteinbezogen – ritualisiert bestand dieses zunächst in Form von Applaus auf die Duo-Improvisationen, aber auch in Form von individuellen Kommentaren einzelner SchülerInnen, die sich allerdings am *modellhaften* Feedback der *Lehrperson* orientierten (vgl. ebd.:39).

4.2.4 TBQ und PrBQ

Der Vollständigkeit halber wird an dieser Stelle FRÖHLICHs musikpädagogische Transformation der *Therapeutischen Beziehungsqualität (TBQ)* des *EBQ-Instruments* in die *Pädagogisch-rückmeldende Beziehungsqualität (PrBQ)* kurz dargestellt. Tatsächlich aber war im Kontext von FRÖHLICHs Forschungsprojekt, wie gesagt, die **PrBQ** essenziell nicht relevant für die Auswertung, zumal ihr Forschungsszenario primär auf das durch Merkmalslisten operationalisierte, beobachtbare und auf Auswertbarkeit hin optimierte und zugleich reduzierte mögliche Verhalten zweier frei improvisierender Kinder im Zeitraum einer Minute abzielt, um ihre grundlegende These empirisch zu überprüfen.

Dieses *Setting* hängt allerdings auch mit der Orientierung der Autorin an einer **pädagogisch-konstruktivistischen Sichtweise** zusammen, welcher „für den hier untersuchten Improvisationsrahmen maßgebend ist“, als „Ermöglichen von Erfahrungsprozessen, durch welche sich die Lernenden ihr Wissen und ihre Wege konstruieren“ (FRÖHLICH 2022:108). Aus dieser Sichtweise würden sich pädagogisch intendierte Lerneffekte durch durchdachte pädagogische „Lernumgebungen“ gleichsam von selbst „einstellen“. Allerdings bedürfen diese Lerneffekte eines Feedbacks und einer begrifflichen Einordnung durch die Lehrperson im Nachhinein:

[...] die Zeit nach einer Improvisation [erscheint] geradezu als eine natürliche und selbstverständliche Gelegenheit, den Kindern unser Interesse an ihren Spielweisen und Erfindungen zu bekunden und ihnen zu beschreiben, was sie erfunden haben oder was sie beim Publikum bewirkt haben mögen. Zwangsläufig wird dabei über Musik gesprochen. (FRÖHLICH 2022:79)

Die folgende Tabelle verdeutlicht, inwiefern sich die Kriterien der *Therapeutischen Beziehungsqualität (TBQ)* in einem musikpädagogischen Kontext (**PrBQ**) verschieben:

In der Skala TBQ werden die Modi 0-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:	In der Skala PrBQ werden die Modi 2-6 nach folgenden Kriterien beschrieben:
1. Ausgangspunkt	1. Ausgangspunkt
2. Affektlage des Therapeuten	2. Spontaner pädagogischer Impuls
3. Arbeitshypothese	3. Feinfühliges Lehrerverhalten
4. Gerichtetheit der Intervention	4. Gerichtetheit des Feedbacks
5. Intervention	5. Mögliche Formulierungen
6. Musikalische Mittel	6. Bezug zur Welt der Musik
7. Spielraum	7. Bezug zu anderen Kindern

Abb. 19: TBQ und PrBQ (FRÖHLICH 2022: 80)

Die einzelnen Kriterien beschreibt FRÖHLICH folgendermaßen:

- Ausgangspunkt
Der Ausgangspunkt ist der in der Improvisation vorherrschende „so-Zustand“ der Beziehungsqualität und des Spiels beider Kinder, der sich über die Skalen IBQ und KEBQ vermittelt wird. Die MusikpädagogIn stellt sich bei ihrer Rückmeldung auf die beobachtete kindliche Beziehungsqualität ein und gestaltet daraus die Pädagogisch-rückmeldende Beziehungsqualität. (Ebd.:80)
- Spontaner pädagogischer Impuls
Viele, vor allem erfahrene Lehrpersonen haben die Tendenz, aus jeder Situation Lernstoff zu generieren. [...] Der spontane pädagogische oder belehrende Impuls sollte in einem Feedback unbedingt kritisch reflektiert werden, denn ein Belehren im falschen Moment kann der Beziehungsqualität schaden. (Ebd.)
- Feinfühliges Lehrerverhalten
[Das feinfühlige Lehrerverhalten] steht oft im Kontrast zum spontanen pädagogischen Impuls, weil es sich hier um die Unterstützung eines selbstgesteuerten Lernweges des Kindes – nicht um einen Lernprozess im üblichen Sinne – handelt. (Ebd.:81)
- Gerichtetheit des Feedbacks
Der therapeutischen Gerichtetheit der Intervention entspricht weitgehend die Gerichtetheit des pädagogischen Feedbacks, das in erster Linie die Kindern in ihrem Improvisationsresultat bestärkt, ihren vorangegangenen Spielweisen einen Rahmen gibt und keine Bewertungen enthält. (Ebd.)
- Mögliche Formulierungen
Die Intervention wird während des Spiels – z.B. durch staunende Mimik oder überraschtes Lächeln – und nach dem Spiel – z.B. in der dynamischen Gestaltung des Gesagten – auch auf wortlose Weise kommuniziert. Schwerpunkt in der PrBQ ist aber das rückmeldende Gespräch. (Ebd.)
- Bezug zur Welt der Musik
Wenn man würdigend über eine Improvisation spricht, tauchen musikalische Begriffe auf. Wenn die Lehrperson mit ihrem Nacherzählen der Improvisation einen Bezug zur Welt der Musik herstellt, kann dies beim Kind einen Prozess der musikalischen Enkulturation auslösen. Die Kinder lernen, sich so allmählich in Gestaltungsprozessen zurechtzufinden. (Ebd.)
- Bezug zu anderen Kindern
Kinder mit einem eher unsicher-ambivalenten Bindungsverhalten können über die Wirkung, die ihr Spiel auf die Lehrperson und die anderen Kinder hatte, abgeholt werden. [...] Anfänglich wird das Musikalische, Sachliche in den Vordergrund gerückt, bevor die Wirkung auf andere und die Bezogenheit zu ihnen ins Gespräch kommt [...]. (Ebd.:82)

Im folgenden Unterkapitel *Merkmalslisten* wird die **PrBQ** nicht berücksichtigt, wiewohl sie in der *synoptischen Darstellung* bei FRÖHLICH (2022:83-93) doppelt so viel Raum wie **IBQ** und **KEBQ** zusammen einnimmt. **Auswertungsrelevant** waren jedoch nur **IBQ** und **KEBQ** (ebd.:62), während die **PrBQ Vignetten** und *Spielkonzepte* usw. generierte. Im vorliegenden Projekt steht das *Alphorn* in Hinsicht auf seine mögliche Eignung für einen inklusiven musikalischen Einsatz hin im Fokus. Deshalb werden im Folgenden lediglich die *Merkmalslisten* (die zugleich *Beobachtungskriterien* für Auswertung der per Video dokumentierten Zweierimprovisationen bereitstellen) in den Bereichen **IBQ** und **KEBQ** dargestellt und für die spezifischen Bedingungen des Alphorns adaptiert.

4.2.5 Merkmallisten (*IBK, KEBQ*) und alphornspezifische Anpassungen

Bestimmte Passagen werden vom Verfasser unterstrichen kursiv gesetzt – dies bedeutet, dass sich ein bestimmtes Verhalten aus spieltechnischen Gründen zwar beim Spielen einer Djembe beobachten lässt, aber nicht beim Spielen eines Alphorns, sodass diese Passagen für die Verhältnisse am Alphorn angepasst werden müssen.

4.2.5.1 Funktionalisierender/blockierender Kontakt (Modus 2a/2b)

Instrumentale Beziehungsqualität (Modus 2)

Instrumentenbezug: Das Spiel am Instrument manifestiert sich durch starke Gebundenheit an den eigenen affektiven Zustand. Die klanglichen Möglichkeiten des Instruments scheinen nicht zu interessieren.

Musikalische Mittel:

- a) monoton laut und heftig
- b) monoton leise

Die Spielweise wirkt stereotyp.

Spielraum (...): Es zeigen sich kaum Abweichungen von dem einmal eingeschlagenen Weg, mit dem Instrument zu „spielen“. Der Spielraum ist daher kaum vorhanden und kann sich nicht weiterentwickeln.

Leiblichkeit: Körperlich-emotionale Beziehungsqualität (Modus 2)

Bezogenheit: keine Bezogenheit zum mitspielenden Kind. Keine Kontaktaufnahme während des Spiels zu anderen Kindern oder kontrollierende Kontaktaufnahme (2a). Es kann auch die Gruppe funktionalisiert werden, z.B. indem sie zur Bestätigung des eigenen proaktiven Handelns genutzt wird.

Bewegung, Haltung: gespannte Körperhaltung, wenig freie Armbewegung, angezogene Zehen, der Rücken wirkt eher steif, was darauf hindeutet, dass die spielenden Arme und Hände keine oder wenig Verbindung zur Körpermitte haben.

- a) harter, heftiger Bewegungsverlauf
- b) kleinräumiger, zaghafter Bewegungsverlauf

Zeichen der Spannung zeigen sich auch in der Mimik (Lippen gepresst, Stirn gerunzelt). In seiner Getriebenheit spürt ein heftig oder nahezu destruktiv spielendes Kind (2a) nicht, dass seine Hände zu schmerzen beginnen.

Affekt: Das Kind wird von seinem hohen Affekt dominiert und scheint nicht frei. Der mimische Ausdruck erscheint übertrieben (2a) oder stark gehemmt (2b).

Blick / Blickkontakt: Das Kind beachtet den mitspielenden Partner nicht. Das Kind kann das Publikum funktionalisieren, indem es seinen Blick kontrollierend oder Beifall heischend auf die Gruppe richtet (2a). Im Falle des blockierten Kontakts (2b) ist der Blick eher starr und unbestimmt auf den Boden oder einen Gegenstand gerichtet. (FRÖHLICH 2022:84)

2023, anlässlich einer interdisziplinären musikpädagogischen Arbeitstagung an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ in Leipzig (12.-13. Mai 2023) präsentierte FRÖHLICH folgende kompakte Darstellung des *Modus 2*:



<p>Modus 2</p> 	<p>Meine Impulse überwältigen mich, ich bin stark, laut, stärker, lauter; es ist mir zu laut... ich bin allein ... ich muss weitermachen.</p> <p>Bei eingeschulten Kindern ist Mod. 2 meist eine situativ verständliche Regression. Sie "können anders". Die Lehrperson kann es verständnisvoll vorübergehend dulden, zeigt aber dem Kind, dass sie um seinen sonst erweiterten Spielraum weiß.</p>	<p>Sehr begrenzter Spielraum</p> 
--	--	--

Abb. 20: Kompaktdarstellung des Modus 2 (FRÖHLICH 2024:26)

Anpassung der unterstrichenen kursiven Passagen für das Spiel mit dem Alphorn:

- dass die spielenden Arme und Hände keine oder wenig Verbindung zur Körpermitte haben: Dieser Aspekt wurde bereits im Kapitel (1.4) kritisch thematisiert. Eine mögliche Adaption ist: „Die Haltung ist gespannt und verkrampft; es sind nur intensive, vorausgabende Atemgeräusche hörbar. Um das Alphorn zum Klingen zu bringen, wird hineingesungen“.
- Mimik (Lippen)/Hände: Die Mimik ist dadurch limitiert, dass das Alphorn die Ringmuskulatur um den Mund beansprucht. Starkes „Pressen“ des Mundstücks auf die Lippen ist ein Analogon zu den schmerzenden Händen.
- Mimischer Ausdruck: Dieser ist meist in kurzen Spielpausen (notweniges Atemholen, Erstaunen/Enttäuschung über die hervorgebrachten Geräusche oder Töne) wahrnehmbar.

4.2.5.2 Kontakt zu sich selbst / Selbsterleben (Modus 3)

Instrumentale Beziehungsqualität (Modus 3)

Instrument: Das Kind beginnt zu explorieren. Es entwickelt Interesse an den Klangmöglichkeiten des Instruments, an Anschlagsweisen, an außergewöhnlichen Klangerzeugungen wie Kratzen, Schaben oder dem Bespielen von nicht für das Klingen gedachte Teile (bei Djemben z.B. die Schnürung).

Musikalische Mittel: Kleinere rhythmische Motive können auftauchen. Sie sind noch von der eigenen Stimmung geprägt, aber zeigen eine gewisse Variabilität. Die Möglichkeit eines Dialoges mit dem gleichzeitig spielenden Kind wird nicht wahrgenommen. Eher zufällig ereignet sich beim Ende des Spiels ein Schlussston.

Spielraum (...): Das Explorieren ist ein Zeichen dafür, dass sich das Kind einen ersten, kleinen Spielraum aus eigenem Impuls schafft.

Leiblichkeit: Körperlich-emotionale Beziehungsqualität (Modus 3)

Bezogenheit: Das Kind ist bei sich. Es nimmt sich als Urheber der Klangmöglichkeiten wahr und befindet sich im Dialog mit den Möglichkeiten des Instruments.

Bewegung / Haltung: Die Bewegungen sind gelöst, gut synchronisiert und gehen von der Körpermitte aus.

Affekt: Das Kind wirkt ruhig und konzentriert. Es nimmt bei der Exploration des eigenen Instruments kaum wahr, dass es noch einen Spielpartner hat.

Blick / Blickkontakt: Der Blick ist auf das Instrument gerichtet, aber durch die beginnende Explorationslust geleitet. Es folgt den eigenen Bewegungen, dem eigenen Spiel. Das mitspielende Kind wird selten und eher zufällig angesehen. (FRÖHLICH 2022:86)

Die Kompaktdarstellung des Modus 3 sieht folgendermaßen aus:



<p>Modus 3</p> 	<p>Ich bin ganz vertieft in mein Spiel, ich höre mir zul. Ich behandle die Instrumente adäquat Ich probiere aus. Ich schaue meinen Händen zu. Anwesende Personen nehme ich wenig wahr.</p> <p>Die Lehrperson würdigt das vertiefte Spiel und benennt die musikalischen Gestaltungsmittel, die das Kind benutzte. Sie benennt auch diejenigen des Spielpartners und kann sogar lobend erwähnen, dass sich das Kind „nicht stören“ ließ. Sie ermuntert die zuhörenden Kinder, ihre Feedbacks zu geben.</p> <p>In diesem Modus können folgende Gestaltungsformen auftreten: rhythmisch/arhythmisches Spiel; Lautstärkenänderungen; Vielfältige Anschlags- oder Spielweisen am Instrument; kurze (kaum bewusste) Wiederholungen; Geschwindigkeitsänderungen usw.; musikalische Formen entstehen eher zufällig.</p>	<p>Spielraum eröffnet sich.</p> 
--	--	---

Abb. 21: Kompaktdarstellung des Modus 3 (FRÖHLICH 2024:26)

Anpassung der unterstrichenen kursiven Passagen für das Spiel mit dem Alphorn:

- Interesse an Anschlagsweisen, an außergewöhnlichen Klangerzeugungen wie Kratzen, Schaben oder dem Bespielen von nicht für das Klingen gedachte Teilen (bei Djemben z.B. die Schnürung): Entdecken, dass das Alphorn auch ein Art Lautsprecher für die Stimme ist; diverse Artikulationsmöglichkeiten.
- Kleinere rhythmische Motive können auftauchen: Kleinere melodische Motive können auftauchen, die auch rhythmisiert werden.
- Die Bewegungen sind gelöst, gut synchronisiert und gehen von der Körpermitte aus: Das Alphorn wird nur mit einer Hand gehalten, die Schultern sind gelöst und nicht hochgezogen; Bauchatmung.

4.2.5.3 Kontakt zum anderen/Intersubjektivität (Modus 4)

Instrumentale Beziehungsqualität (Modus 4)

Instrument: Das Kind befindet sich in harmonischem Kontakt zum Instrument, es scheint sich wohl zu fühlen am Instrument. Die Spielideen nehmen zu, auch durch die eine oder andere Wahrnehmung des Spiels beim Partner. Der Kontakt zum Spielpartner zeigt sich durch ein kurzzeitiges, gegenseitiges Einstimmen auf Rhythmus, Spieltechnik oder Dynamik. Die Aufmerksamkeit der beiden Kinder ist gleich gerichtet und immer öfter aufeinander abgestimmt (*Joint Attention*).

Musikalische Mittel: Die Spielweisen der beiden Kinder gleichen sich an. Es kann sich ein gemeinsames *accelerando*, ein gemeinsames *crescendo* ereignen. Geht das Spiel zu Ende, zeichnet sich der Versuch ab, zusammen ein Ende zu gestalten.

Spielraum (...): Es entsteht ein wesentlich größerer Spielraum, da die Kinder sich gegenseitig inspirieren und auch auf ihre Erfahrungen in Modus 3 zurückgreifen können.

Leiblichkeit: Körperlich-emotionale Beziehungsqualität (Modus 4)

Bezogenheit: Das Kind bezieht den Partner kurzzeitig, aber immer wieder mit ein. Ein kurzes Lächeln kann entstehen, wenn beide das beide wahrnehmen.

Bewegung, Haltung: Die Haltung ist gelöst, der Körper schwingend; gelegentlich gleichen die Paare ihre Spielhaltung oder ihre Spieltechnik einander an.

Affekt: Die Gefühlslage ist gelöst, teils geprägt von der positiv erlebten Überraschung, dass ohne Absprache Gemeinsamkeiten im Spiel möglich sind.

Blick / Blickkontakt: Der Blick geht zunehmend zum mitspielenden Kind, ist dabei nicht starr, sondern gelöst. Der Blick schweift vom eigenen Instrument zum Partner und dessen Instrument. Die Kinder sind einander zugewandt.

Asymmetrien: Zeigt ein Kind aufgrund von positiven Vorerfahrungen die Bezogenheitsbereitschaft in Modus 4, bekommt es nicht unbedingt die erwartete Bestätigung des Partners, denn er könnte möglicherweise nur den Beziehungsmodus 3 in das Spiel einbringen. Er könnte noch sehr mit dem Instrument und sich selbst beschäftigt sein. In diesem Fall versucht das Kind in Spielmodus 4, sein Spiel auf den Partner abzustimmen und gleicht wahlweise den Rhythmus, die Intensität oder den Spielhabitus an. Bleiben die Versuche ohne eine Reaktion, versucht es, sein Erleben bei der erwachsenen Person im Raum oder bei einem engen Freund in der Gruppe rückzuversichern. Der Blick schweift weniger oft zum Spielpartner, der den Kontakt nicht erwidert hat, sondern zu den Bezugspersonen. (FRÖHLICH 2022:88)

Der *Modus 4* in der Kompaktdarstellung:



<p>Modus 4</p> 	<p>Oh, du spielst ja auch – hörst du mich? Ich höre dich!</p> <p>Beziehungsbereitschaft: Gelegentlich spiele ich dir etwas nach! Ich schaue zu dir oder zu den Zuhörenden, ob das bemerkt wird. Ich lächle, wenn ich sehe, dass wir synchron spielen.</p> <p>Die Lehrperson beschreibt die Wirkung des Spiels auf Zuhörende und benennt sowohl die musikalischen Gestaltungsmittel als auch die Art und Weise der Kontaktaufnahme der beiden Spielenden. Bildliche Assoziationen können bei den Zuhörenden entstanden sein. Sie ermuntert die zuhörenden Kinder, diese Assoziationen zu beschreiben.</p> <p>In diesem Modus können zusätzlich folgende Gestaltungsformen auftreten:</p> <p>gleichzeitiges Spiel; Übernahme von Lautstärke und Dynamik voneinander; Nachahmen der Anschlags- und Spielarten des Partners, wobei eine Art Fugato entstehen kann; bewusste Schlussgestaltung usw.</p>	<p>Spielraum erweitert sich.</p> 
--	---	--

Abb. 22: Kompaktdarstellung des *Modus 4* (FRÖHLICH 2024: 26)

Anpassung der unterstrichenen kursiven Passage für das Spiel mit dem Alphorn:

- gegenseitiges Einstimmen auf Rhythmus, Spieltechnik oder Dynamik: Zu ergänzen ist hier die Tonhöhe; beispielsweise Einschwingen auf einen gemeinsamen Ton.
- kurzes Lächeln: Ein Lächeln während des Alphornspiels ist leider nicht möglich (zumindest im Mundbereich), allenfalls beim Absetzen des Mundstücks.

4.2.5.4 Beziehung zum anderen/Interaktivität (Modus 5)

Instrumentale Beziehungsqualität (Modus 5)

Instrument: Es treten dialogische Elemente in der gemeinsamen Improvisation auf. Die Kinder imitieren Motive oder pausieren freiwillig, um dem Mitspielenden zuzuhören und zuzuschauen, bevor sie dann an der Reihe sind. Diese Regelmäßigkeit entsteht von selbst durch ein „Lückenspiel“ (SCHUHMACHER 2024:52) und wird nicht abgesprochen.

Musikalische Mittel: Es treten Echoformen auf, Wiederholungen und das Gefühl für eine rhythmische Form. Dynamische Veränderungen werden von beiden wahrgenommen und

umgesetzt. Die eingegebenen Ideen kommen von beiden Kindern. Der Übergang von Modus 4 zu Modus 5 während eines Spiels kann darin zeigen, dass das eine Kind dem anderen ein Nachspielangebot macht.

Spielraum (...): Der Spielraum wird nonverbal gegenseitig ausgehandelt und ist größer geworden durch die neu auftretenden und bewusst wahrgenommen Formelemente (Echo, Wiederholung, Varianten etc.).

Leiblichkeit: Körperlich-emotionale Beziehungsqualität (Modus 5)

Bezogenheit: Das Spiel hat dialogischen Charakter. Die Aufmerksamkeit für das andere Kind bleibt über längere Zeit erhalten.

Bewegung, Haltung: Das Spiel und die Haltung der Kinder sind öfters miteinander synchronisiert. Das Instrument wirkt wie ein integrierter Körperteil, was es möglich macht, mit dem Blick und der Körperhaltung frei und auf den anderen bezogen zu bleiben.

Affekt: Der Affekt ist positiv und neugierig auf das mitspielende Kind gerichtet. Das bei Modus gelegentliche auftretende Lächeln dauert länger an.

Blick / Blickkontakt: Die freie Haltung, das vertraute Instrument und das vertraute Setting ermöglichen einen freien Blickkontakt wie bei einem Gespräch. Es kann der fragende Blick auftauchen: *Was machst du gerade...* verbunden mit einem Versuch, die Spielweise des Partners zu übernehmen. Ein Angebot zum Nachspielen zeigt sich oft durch einen herausfordernden Blick und eine leichte Kinnbewegung.

Asymmetrien: Zeigt ein Kind aufgrund von positiven Vorerfahrungen die Beziehungsbereitschaft in Modus 5, bekommt es nicht unbedingt die Bestätigung des Partners, denn das Partnerkind könnte noch mit seinem Zugang zu sich selbst und seiner Umgebung beschäftigt sein. In diesem Fall versucht das Kind in Modus 5, aus den Spielweisen seines Partners eine dialogische Situation zu erstellen, was zwangsläufig meist misslingt. Das Kind in Modus ist dann aber bereits flexibel genug, auf selbstgenügsame Weise in Modus 3 für sich zu spielen und ab und zu den Versuch zu wagen, mit kurzem Blickkontakt den Partner einzubinden. (FRÖHLICH 2022:90)

Der *Modus 5*, kompakt dargestellt:

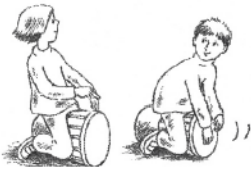

<p>Modus 5</p> 	<p>Mal du, mal ich, mal wir beide. Wir entwickeln ohne zu sprechen eine Art Regeln, wir tauschen Motive und Dynamikverläufe aus, ich ahne, was du gleich machen könntest.</p> <p>Beziehungseinladung: Ich bin gespannt auf deine Ideen. Ich pausiere und schaue, was du nun machst. Ich lasse mein Instrument mit deinem Instrument reden.</p> <p>Die LP beschreibt die durch das Duett erweiterten Gestaltungsmittel, zeigt die Wirkung des Spiels auf die Zuhörenden auf und kann die so entstandenen musikalischen Formen auch mittels eines Klassenliedes illustrieren. Sie ermuntert die zuhörenden Kinder, ihr Hörerlebnis zu beschreiben.</p> <p>In diesem Modus können zusätzlich folgende Gestaltungsformen auftreten: Pausieren; bewusstes Echospielen; aufeinander bezogene Motive als Frage und Antwort; im Duett entstehende sich ergänzende Rhythmen; Solo-/Duettspiel und damit Verbindungen zu Solo- Tutti-Formen (hier Solo-Duett) in klassischer Musik und Jazz.</p>	<p>Mit dem andern geteilter und ausgehandelter Spielraum</p> 
--	---	--

Abb. 23: Kompaktdarstellung des *Modus 5* (FRÖHLICH 2024: 27)

Anpassung der unterstrichenen kursiven Passage für das Spiel mit dem Alphorn:

- Es treten Echoformen auf, Wiederholungen und das Gefühl für eine rhythmische Form:
Hier sind kurze melodische Motive zu erwähnen, ebenso das Wechselspiel (*Call and Response*).

4.2.5.5 Begegnung/Interaffektivität (Modus 6)

Instrumentale Beziehungsqualität (Modus 6)

Instrument: Das Instrument wird als Möglichkeit erkannt, das eigene Spiel ausdrucksvoll zu gestalten. Ideen, die in Modus 3,4 und 5 erworben wurden, fließen ein.

Musikalische Mittel: Spiel und dynamische Gestaltung sind frei und variantenreich. Durch gegenseitiges Übernehmen von Spielhabitus und Dynamik kann eine gemeinsame Verstärkung entstehen, die Assoziationen ermöglicht. Das Spiel kann so deutlich aufeinander bezogen sein, dass Motive spontan vom Partner ergänzt werden oder ein Motiv-Ende plötzlich vom Mitspielenden synchron gespielt wird.

Spielraum (...): Die Spielenden befinden sich in einem gemeinsamen Spielraum. Das Spiel mit dem Partner und Instrument wird bereits beim Spiel rückkoppelnd wahrgenommen.

Leiblichkeit: Körperlich-emotionale Beziehungsqualität (Modus 6)

Bezogenheit: Das Spiel mit dem Partner wirkt routiniert, auch wenn in vorangegangenen Improvisationen nicht jedes Mal der gleiche Partner mitspielte. Das Spiel mit Nähe, Distanz, Nachahmung und Herausforderung wirkt freudig und humorvoll bis neckisch. Gegenseitiges Einverständnis ist wahrnehmbar.

Bewegung / Haltung: Der leibliche Ausdruck ist auf den anderen bezogen, die Mimik und Gestik kann dabei gelegentlich gegenüber dem Instrumentalspiel in den Vordergrund treten.

Affekt: Leiblichkeit und Stimmung bilden eine Einheit. Die Kinder wirken energiegeladener und gelöster. Die Stimmung springt auf die zuhörende Gruppe über.

Blick / Blickkontakt: Der Blick ist einander wie in Modus 5 zugewandt und frei, kann dabei aber auch schalkhaft theatralisch werden (spielerisch verkniffene oder aufgerissene Augen) und einen intendierten Spielausdruck noch verstärken.

Asymmetrien: Ist ein Kind bereit, mit einem Partner in einen Modus 6 einzutreten, steigert sich die Chance, dass es wenig Antwort auf diese Anfrage erhält, weil andere Kinder sich noch die kleineren Spielräume erobern müssen. Das flexible und versierte Kind sucht sich unmittelbar Auswege und bietet wechselnd einen Beziehungsmodus 5 oder 4 an. Muss es sich eventuell für einen Modus 3 entscheiden, so erkennt man darin ebenfalls eine außergewöhnliche Gelöstheit und Erfindungsbereitschaft. (FRÖHLICH 2022:92)

Der *Modus 6* in kompakter Form:



<p>Modus 6</p> 	<p>Wir spielen miteinander – mit Musik – und fordern einander heraus, wir tauschen Rollen, wir erfinden gemeinsam und fühlen uns sehr belebt.</p> <p>Beziehungseinladung: Ich nutze auch dynamische Mittel, um dich herauszufordern. Ich antworte z. B. leise, wenn du laut spielst. Ich ergänze deine Motive; wenn du nicht reagierst, passe ich mich deiner Stimmungslage an.</p> <p>Die psychische und musikalische Energie ist oft so stark, dass es wenig Kommentare braucht. Die Klasse reagiert mit heftiger Begeisterung. Lobenswert sind weiterhin Gestaltungsmittel, Beziehung, Symbolcharakter und Dynamikverläufe.</p> <p>Die LP ermuntert auch die Spielenden, selbst zu erzählen, wie sie spielten.</p> <p>In diesem Modus können zusätzlich folgende Gestaltungsformen auftreten:</p> <p>Gegenseitiges Kontrastieren, gegenseitiges Herausfordern; dynamische Pause (= Pause an einer Stelle, wo das Publikum einen markanten Ton erwartet); sich ergänzende Motive andauernde mit Absicht gespielte Einheiten, die an bekannte Werke erinnern können (Hummelflug von N. Rimski-Korsakow/ Gewittersequenzen A. Vivaldi / der böse Wolf aus Peter und der Wolf von S. Prokofjew...)</p>	<p>Gemeinsamer Spielraum. Emotionale Verbundenheit</p> 
--	---	--

Abb. 24: Kompaktdarstellung des Modus 6 (FRÖHLICH 2024:27)

4.3 Modifikationen für das vorliegende Forschungsprojekt

4.3.1 Spielstruktur

Der Improvisationskontext (*Spielstruktur*) der vorliegenden Arbeit orientiert sich mit wenigen Abweichungen (Dauer, Instrumente, räumliche Anordnung) an jenem von FRÖHLICH (2022: 41). Ein „Durchlauf“ mit einer kurzen Einspielphase und einer kurzen Feedback-Runde dauerte ca. drei bis sechs Minuten und wurde jeweils per Video dokumentiert.

FRÖHLICH hatte in ihrem Projekt eine wesentlich kürzere *Spielstruktur* (2‘–2‘30‘‘) fünf- bis sechsmal (mit zehn bis zwölf Kindern) wiederholt, aufgelockert durch kurze Zwischenübungen, sodass von einer Gesamtdauer von ca. 15 Minuten im Rahmen von Hospitationen bzw. Projektunterricht in verschiedenen Klassen an verschiedenen Klassen ausgegangen werden kann.

Die **Rahmenbedingungen** des vorliegenden Projekts an der **BVS** unterscheiden sich jedoch in wesentlichen Punkten:

- Musikunterricht ist hier nicht im Lehrplan verankert; dennoch wurde seitens der Schulleitung dem Verfasser Zeit für die Durchführung eingeräumt.
- Einzelne oder wiederholte „Durchläufe“ fanden ausschließlich während der Unterrichtszeit des Verfassers statt, wobei insbesondere „Randzeiten“ (z.B. am Nachmittag) oder Situationen mit „motivationalen Durchhängern“ dafür verwendet wurden.
- Da die Klassen an der **BVS** relativ sehr klein sind/waren (4-5 SchülerInnen in 5 Klassen), orientierten sich die Durchläufe nicht an einem vorgegebenen Terminplan, sondern – wie erwähnt – an der jeweiligen Motivationslage der jeweiligen SchülerInnen. Das „Alphornspielen“ sollte ja seitens der SchülerInnen nicht zu einem unter Umständen geheutelten Interesse daran als „Vermeidungsstrategie“ des

- „Regelunterrichts“ führen, sondern war – im Gegenteil – mit der Erwartung verknüpft, dass es sich allgemein positiv auf ihre Motivation auswirken möge.
- Nicht im Improvisationskontext (*Spielstruktur*) stehend, aber zum inszenierten *Lernkontext* gehörend, war, dass im Klassenzimmer des Verfassers (eigentlich die „Informatikklassse“ als das größte Klassenzimmer der **BVS**) nebst zwei Alphörnern und den genannten Ersatzinstrumenten auch diverse Gitarren, Cajons und Percussion-Instrumente offen zur Verfügung standen (und für einige SchülerInnen die erste „Anlaufstation“ in der Klasse bildeten). FRÖHLICHs Konzeption von „Improvisation“ ist eng mit dem „konstruktivistischen“ Denken verbunden, wobei ihre daraus abgeleitete forschungspragmatische Unterstellung (*Engführung*), dass zehn Minuten Kontakt mit einem Musikinstrument (Djembe) in einem Zeitraum von zehn Wochen hinreichend wären, um damit idealerweise musikalische „Begegnung/Interaffektivität“ mit eine/r ImprovisationspartnerIn erreichen zu können, aus musikpädagogischer Sicht sehr „blauäugig“ erscheint. Die ständige Präsenz der Alpenhörner mit Aufforderungscharakter führte dazu, dass einige SchülerInnen am Beginn oder Ende einer Stunde kurze Übungssequenzen einbauten – also eine Form des *Mikrolernens* praktizierten und somit auf westlich mehr Instrumentenkontakte kamen als jene in FRÖHLICHs Szenario.

Die für die **BVS** adaptierte *Spielstruktur* für einen „Durchlauf“ gestaltete sich *idealiter* folgendermaßen:

Spielstruktur	Zeit	Material	Raum
Teil 1 Bestimmung zweier Spielpartner			
Teil 2 Improvisation zu zweit	40“- 2'40"		
Teil 3 Schlussgestaltung (LP avisiert das nahende Ende, Countdown 10 bis 1) Kurzer Applaus	20"	Zwei Alphörner in F (ca. 3,7 m)	Die beiden Musizierenden stehen sich im Abstand von ca. eineinhalb Metern gegenüber
Teil 4 Feedback, LP in Modellfunktion, Feedback der zuhörenden SchülerInnen	1'-2'		

Abb. 25: *Spielstruktur*

Ein *Probedurchlauf* am 17.10.2024 ergab, dass eine dreiminütige Improvisationsdauer jedenfalls *zu Beginn* zu lange ist – allein aus spieltechnischen Erwägungen aufgrund der Ermüdung der in der Regel nicht trainierten Lippenmuskulatur. Diese Erfahrung floss unmittelbar in die *Spielstruktur* insofern ein, als die durch die Lehrperson vorgegebene Improvisationsdauer sich an deren Einschätzung der je individuellen *Modi* orientierte:

<i>Modus 2</i>	1 Minute
<i>Modus 3</i>	1,5 Minuten
<i>Modus 4</i>	2 Minuten
<i>Modus 5</i>	2,5 Minuten
<i>Modus 6</i>	3 Minuten

Das *Dilemma der Inklusion* wird hier auf der forschungspraktischen Ebene wirksam, denn die Korrelation von *Modi* und korrespondierenden *Dauern der Improvisationssequenzen* funktioniert im Kontext von FRÖHLICHs Forschungsprojekt nicht, weil dieses genauso wie die Musiktherapie auf Vereinzelung und Individualisierung setzt. Nicht die *Qualitäten* der dokumentierten Zweierimprovisationen (*Begegnung*) stehen bei FRÖHLICH im Fokus, sondern die Attribuierung einer individuellen „Beziehungskompetenz“.

Im aktuellen Forschungsdesign wurde folgende *pragmatische Lösung* gewählt: Die Improvisationsdauer hing von der jeweiligen Paarung aufgrund vorgängiger Auswertungen statt. Traf beispielsweise ein/e SchülerIn mit der bisherigen Einschätzung *Modus 2* auf eine/n SchülerIn mit der bisherigen Einschätzung *Modus 5*, so wurde der Mittelwert für die Improvisationsdauer angesetzt – im vorliegenden Beispiel also 1‘45“. Allerdings war der Umgang mit dem jeweiligen Zeitrahmen nicht starr, sondern flexibel, vor allem dann, wenn sich beispielsweise ein gemeinsamer *Flow* der Improvisierenden abzeichnete, der durch die Ankündigung eines nahenden Endes durch die Lehrperson eventuell hätte unterbrochen werden können.

4.3.1.1 Exkurs zur *Scham*

Angst, man selbst zu sein, Angst vor der Banalität, Angst vor der Stille oder dem Nichtstun. (GLOBOKAR 1994:71)

Ein *Probedurchlauf* am 17.10.2024 offenbarte zudem einen Aspekt, der im Rahmen von FRÖHLICHs Arbeit überhaupt nicht thematisiert wurde: die *Exposition* der Improvisierenden vor der Klasse und vor der Kamera.

Im *Probedurchlauf* trafen ein **ASS**-Schüler (**S1**) und ein **ADHS**-Schüler (**S2**) aufeinander. **S1** war primär auf das eigene *Alphornspiel* fokussiert, (positive) Irritationen traten auf, wenn beide Schüler denselben Ton spielten; das sonstige Setting (zuhörende Schülerinnen und AV-Aufnahme) blendete er dabei aus. **S2** hingegen changierte in kurzen Abständen zwischen der Produktion einzelner Töne und grinsender, rückversichernder Blickaufnahme mit den zuhörenden Schülerinnen der Klasse, während er seinen Improvisationspartner weder eines Blickes würdigte noch musikalisch mit ihm interagierte; desgleichen war die Lehrperson samt Aufnahmegerät für ihn praktisch „durchsichtig“, also nur ein visuelles Hindernis für das Einholen von Feedback seitens der Klasse.

Das *Aufnahmegerät* (*ZOOM Q2n-4k*) wurde dabei bewusst klein gehalten (Breite knapp sieben Zentimeter, Höhe gut acht Zentimeter), wobei die Aufnahmesituation klar als solche deklariert und eine Veröffentlichung klar dementiert worden war.



Abb. 26: Aufnahmegerät (<https://www.zoom-europe.com/de/video-recorder>;
Zugriffsdatum: 19.10.2024)

Die beiden zuhörenden Schülerinnen zeigten sich nach dem Appell der Lehrperson, das Alphorn doch auch einmal auszuprobieren, ziemlich abweisend. Primär führten sie als Gegengrund das „Grausen“ an (eingespeichelte Instrumente – Gegenargument seitens der Lehrperson: *Desinfektion*); tatsächlich fühlten sie sich den zwei Improvisierenden sozial und intellektuell überlegen – auf demselben Instrument zu spielen, wäre für sie eine Art symbolischer „Kuss“ gewesen. Für die Videoaufnahmen allerdings, obwohl sie darauf selbst nicht sichtbar waren, interessierten sie sich sehr.

Die „Selbstverständlichkeit“ einer AV-Dokumentation als Grundlage ethnographisch orientierter (musik-)pädagogischer Praxisforschung ist eben nicht selbstverständlich – vor allem dann, wenn Jugendliche involviert sind. Die australische Musikpsychologin Dianne KELLY beforstete mithilfe des *Music Performance Anxiety Inteventory – Adolescents (MPAI-A)* Jugendliche verschiedener Altersstufen:

As predicted, girls scored higher on the MPAI-A than boys; and those in the 14-19 age group showed the highest levels of MPA of the three groups assessed. (KELLY 2002: 57)

Im Kontext des *Probedurchlaufs*: Für die zuhörenden Schülerinnen waren zwar die 3,7 Meter langen Alphörner vielleicht auch interessant, aber sie betrachteten die Konstellation *Alphornspielen-Dokumentation-MitschülerInnen-Lehrperson* bereits unter einem *performativen* Aspekt, nämlich einer möglichen *Veröffentlichung* in den *Sozialen Medien* mit dem Fokus auf die *sehr kleine Kamera*, wiewohl deren Aufnahmen ausdrücklich nicht zur Veröffentlichung gedacht waren. RÖTTER/REINHARDT (2012) konzentrieren sich im Rahmen ihrer Überlegungen zum Thema „Musik und Scham“ einerseits auf die „Fremdscham“, andererseits auf das „Lampenfieber“. Das beschriebene Verhalten der beiden SchülerInnen, die bereits Musikunterricht an einer Musikschule genossen hatten, kann als *Fremdschämen* bezeichnet werden:

Um Schamgefühle zu empfinden bedarf es der Fähigkeit, das eigene Selbst reflektierend zu betrachten; des Weiteren muss ein gewisses Maß an empathischen Fähigkeiten vorhanden sein. Ein weiteres Phänomen im Bereich des Schamgefühls ist die *Fremdscham* bzw. das *Fremdschämen*. Ein Erleben dieser Emotion findet statt, wenn Unzulänglichkeiten, Fehlverhalten und Missgeschicke anderer Personen beobachtet werden, besonders wenn diese zur gleichen sozialen Gruppe oder Peergroup gehören. (RÖTTER/REINHARDT 2012:221)

Zwar versetzen sie sich die zuhörenden/beobachtenden Mädchen innerlich mit ihrem „Fremdschämen“ in die Situation der beiden Improvisierenden („Wie würde ich agieren, wenn ich dieser Situation wäre?“), distanzieren sich aber zugleich durch eine inszenierte „Schadenfreude“ (vgl. ebd.) von der im Forschungssetting nahe gelegten Option, sich selbst zu exponieren – und unter Umständen auch „Lampenfieber“ zu empfinden. Um die „Scham“ in Form von „Lampenfieber“ einzuordnen, beziehen sich RÖTTER/REINHARDT auf das dreidimensionale Modell des Lampenfiebers von WILSON (Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 229–245). Oxford University Press):

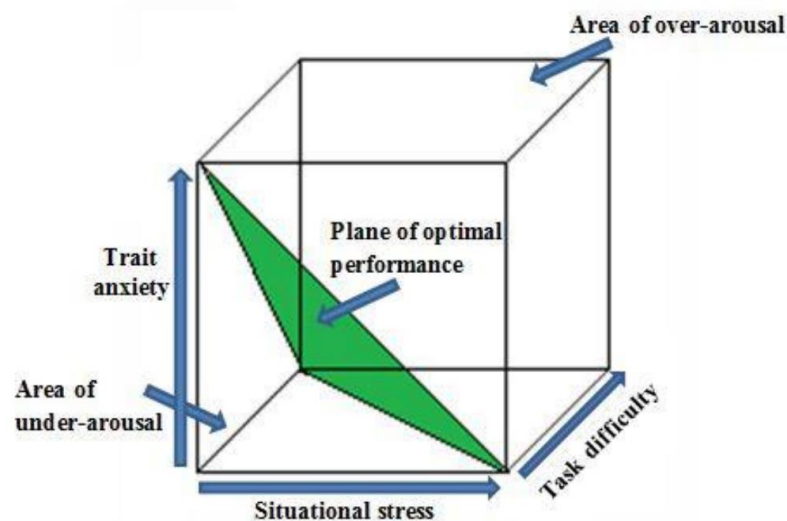


Abb. 27: Dreidimensionales Modell zum Lampenfieber nach WILSON (zit. nach RÖTTER/REINHARDT 2012:212)

Die „Scham“ situieren sie darin folgendermaßen:

Die erste Dimension stellt die *trait anxiety* dar, die zweite Dimension die Aufgabenschwierigkeit und die dritte Dimension den situationsbedingten Stress. Ein gewisses Maß an Lampenfieber ist von Vorteil für die Qualität der musikalischen Darbietung. Eine zu große Angst führt zu einer leistungsmindernden Übererregung. Entsprechendes gilt für eine zu geringe Erregung, z. B. durch Gleichgültigkeit gegenüber der musikalischen Darbietung. Berücksichtigt man alle drei Dimensionen ergibt sich eine Ebene der optimalen Performance in einem mittleren Erregungsbereich. Indirekt wäre das Schamgefühl in die erste Dimension nach Wilsons Modell, der *trait anxiety*, einzuordnen. (RÖTTGER/REINHARDT 2012: 222)

Der komplementäre Begriff zur *trait anxiety* ist die *state anxiety*:

Anxiety is a two-factor structure, with both state and trait components. State anxiety is a transitory emotional state characterised by heightened tension and apprehension. Trait anxiety refers to relatively stable individual differences between people in their tendencies to respond to situations perceived as threatening with elevations in state anxiety. (BURGUÉS 2019: 3)

RÖTTER/REINHARDT verorten demnach das „Lampenfieber“ im Bereich der „Ängstlichkeit“ als relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft. Das Setting einer voraussetzungslosen „freien Improvisation“ im Duett samt Videodokumentation, das FRÖHLICH in ihrer Untersuchung mit SchülerInnen der Grundstufe mit auflockernden Unterbrechungen und spielerischem Feedback durchgeführt hat, mag in diesen Altersstufen (6-10 Jahre) durchaus noch „funktionieren“.

Für manche Jugendliche (14+) an der **BVS** hingegen führte diese Situation bereits zu situationsbedingtem Stress (*situational stress*), insbesondere wenn sie generell „ängstlich“ waren (*trait anxiety*). Zudem war nicht auszuschließen, dass die „freie Improvisation“ – obwohl die Aufgabenschwierigkeit (*task difficulty*) zunächst eher niedrig erschien – insofern eine Vermeidungsreaktion auslöste, als sie die in sich widersprüchliche Botschaft „Sei spontan!“ enthält (*double bind*; vgl. HEEL 1999). Darum taugt die „freie Improvisation“ auch nicht als Modell für die „freie Zeit“ und „Muße“ als Zentrum und Ziel von Schule im Sinne CSLOVJECSEKs (vgl. 2.2.6), weil sie gleichsam Schule als „Double-Bind-Institution“ (vgl. CECCHIN u.a. 2005: 52f) inthronisieren würde.

4.3.1.2 Exkurs zur freien Improvisation

In kaum einem anderen musikalischen Sach- und Handlungsfeld wurden bislang derart vielfältige Bezüge zu inklusionsbezogenen Ansprüchen und Ansprüchen auf ein partizipatives, kooperatives und soziokulturelles Lernen hergestellt wie in der musikalischen Gruppenimprovisation [...]. Vor allem aufgrund des Verzichts auf traditionelle Notation sowie ihrer offenen und interaktiven Handlungsmöglichkeiten gilt Improvisation als ein günstiges Verfahren, um Menschen auf ganz unterschiedlichen Aufführungsniveaus und mit verschiedener musikalischer Herkunft in die kooperative Arbeit an einem gemeinsamen Projekt einzubeziehen. (WEBER 2023:2)

Im Gegenzug zu den gesetzlichen Vorgaben eines inklusiven Unterrichts, welcher mit individuellen Differenzierungen einhergeht, gewinnen gemeinschaftsstiftende Praktiken und Unterrichtsszenarien an Relevanz, wobei insbesondere der niederschweligen musikalischen Gruppenimprovisation zugemutet wird, die „Ebenen Individualisierung und der Konstituierung von Gemeinsamkeit“ zusammenzubringen (vgl. ebd.).

Während das musiktherapeutische *EBQ-Instrument* auf der Basis von medizinisch-psychiatrischen Diagnosen interveniert, forscht FRÖHLICH auf der Basis von schulischen Selbstbeschreibungen. Eine „inklusive“ Klasse ist demgemäß eine, die von der jeweils untersuchten Schule in ihrer Selbstbeschreibung als solche bestimmt wird. FRÖHLICHs Forschungsansatz kümmert sich aber nicht darum, welche SchülerInnen inklusiv „geführt“ werden und welche spezifischen Förderbedarfe sie jeweils haben. Bezeichnenderweise werden auch sogenannte „Brennpunktschulen“ dem inklusiven Schulspektrum zugerechnet; das hinreichende Kriterium ist, dass es sich um „inklusive“ Klassen handelt, ohne dass diese Selbstbeschreibung hinterfragt wird. Medizinisch-psychiatrische Diagnosen sind vermeintlich naturwissenschaftlich „hart“ und müssen als Basis für musiktherapeutische Interventionen ungefragt hingenommen werden (zumindest nach SCHUMACHER). Insofern ist es durchaus gerechtfertigt, dass FRÖHLICH die Selbstdiagnosen der von ihr beforschten Schulen nicht infrage stellt. Diskursiv illustrieren BREMM u.a. trefflich die erziehungswissenschaftliche *Vertigo* mit Bezug auf die Problematik der *Brennpunktschulen*, welche aber auch für den Inklusionsbegriff kennzeichnend ist:

Im Kontext bildungspolitischer und gesellschaftlicher Diskurse werden Schulen an sozial deprivierten Standorten als „Brennpunktschulen“ oder Schulen in „schwieriger“ Lage etikettiert; zum Teil wählen dort beruflich tätige Personen Begriffe dieser Art auch selbst. Eine differenzierte Auseinandersetzung der entsprechenden schulischen Akteure mit dem Begriff der „schwierigen Lage“ nimmt mit Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen in schulischen Interaktionen eine zentrale Rolle ein. Die Kategorie „Schulen in schwieriger Lage“ ist dadurch nicht mehr nur eine scheinbar objektive Zustandsbeschreibung, sondern impliziert gleichermaßen eine Wertung und Haltung gegenüber dieser Lage, die zu Reifikation führen kann. [...] Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, wertende Kategorisierungen wie Schulen in „schwieriger“, „herausfordernder“ Lage oder „Brennpunktschulen“ reflexiv zu verwenden, wenn nicht sogar zu verwerfen, um negative Etikettierungen und Erwartungshaltungen nicht zirkulär neu zu konstruieren. Eine grundsätzliche Dekategorisierung des Differenzmerkmals der sozialräumlichen Lage einer Schule erscheint jedoch nicht möglich, da die grundsätzliche Anerkennung von Differenz auch begriffliche Differenzierungen voraussetzt, um etwa pädagogische Handlungsfelder beschreiben zu können und Handlungsstrategien zu entwickeln. (BREMM u.a. 2016: 326)

In FRÖHLICHs Forschungsdesign treten die angesprochenen Differenzen zwischen den SchülerInnen als *Asymmetrien* (ab Modus 4) in Erscheinung. Sie beschreibt damit ihre Beobachtung, dass SchülerInnen im Rahmen ihres improvisatorisch-konstruktivistischen Lernkontextes auch *prothetische* Positionen übernehmen können. Allerdings wird das nicht explizit reflektiert, obwohl genau darin ein wesentliches Potenzial inklusiver Bildung besteht.

Die Ebene der *Pädagogisch-rückmeldenden-Beziehungsqualität (PBRQ)* wiederum dementiert einerseits dieses Potenzial und zementiert andererseits das Interpretationsmonopol schulischer Musikpädagogik. Das modellhafte verbale Feedback auf die vorgabefreien musikalischen Zweierimprovisationen der SchülerInnen durch die Lehrperson/Forschungsperson als Einübung in die klassisch geprägte musikalische Terminologie im Sinne einer Ergebnissicherung dient auch der Legitimation eines solcherart gestalteten Musikunterrichts, der allerdings von den praktischen musikalischen Erfahrungen ausgeht und diese „zur Sprache bringt“.

Jeder neue Begriff zeigt Kindern, wie sie gemeinsam dank ihrer intuitiven Improvisationen in einen neuen Wortschatz hineinwachsen und so Teil einer Sprach-, Gestaltungs- und Kulturgemeinschaft werden. Das ermöglicht Gefühle der Verbundenheit, auch mit der Umgebungskultur außerhalb des Klassenzimmers. (FRÖHLICH 2022:119)

Dennoch stoßen hier zwei Paradigmen aufeinander: *EBQ-Therapie* und *EBQ-Schule*. FRÖHLICHs primäres Anliegen ist es, empirisch nachzuweisen, dass eine solche Übertragung möglich und insbesondere in inklusiven musikpädagogischen Kontexten gewinnbringend ist; sie führt zwar die *PBRQ* ein, befindet sie aber als wenig auswertungsrelevant, um dann aber etliche praktische Ratschläge zur Umsetzung zu geben. Ihre „Kernoperation“ besteht darin, die musiktherapeutische asymmetrisch-dyadische Improvisation (MusiktherapeutIn und diagnostizierte/r KlientIn/KundIn/PatientIn) in einen – bildlich gesprochen – „musikalischen Sandkasten“ umzuwandeln, wobei beiden Kindern zwei gleiche Schaufeln in die Hand gedrückt werden mit der Aufforderung: „Spielt jetzt eine Minute miteinander!“. Dabei handelt es sich um eine extreme Verkürzung des schillernden Begriffs der „freien Improvisation“ aus einer „sozialkonstruktivistischen“ Perspektive:

Ohne einen inszenierten Kontext würden Kinder nur sich selbst überlassen und mit sinkender Motivation an Instrumenten spielen: In freier Gruppenzusammensetzung, für einen frei wählbaren Zeitraum, mit freier Instrumentenwahl würde daher aus den unzähligen Ungenauigkeiten und FehlAbstimmungen ein wunderbares und lautstarkes Chaos entstehen. Leiden würden erst die sensibleren Kinder, bevor sich schließlich die lärmfreudigeren zu langweilen begännen. Für keines der Kinder könnte somit ohne den klaren Rahmen ein kreativer Raum entstehen, für kaum ein Kind würde sich zeigen, dass Entgleisung und Korrektur ein produktives Erlebnis sein kann. (FRÖHLICH 2022:116)

Auffallend ist, dass FRÖHLICH dies erst im siebten Kapitel („Vertiefende Betrachtungen“) ihrer Studie schreibt. Warum aber sind diese *vertiefenden Betrachtungen* durchgängig im *zweiten Konjunktiv* verfasst? Es könnte gut sein, dass es sich bei dem als bedrohlich imaginierten *alternativen Szenario* um jene *Kontrollgruppe* handelt, das auf der methodischen Ebene ausgespart wurde (und als deren *Surrogat* ein Musikschulensemble fungierte), emotional aber mit einem *wunderbaren und lautstarken Chaos* verbunden wird. Tatsächlich können freie Gruppenimprovisationen auch ins *Ekstatische* und in die *Regression* kippen und Angst hervorrufen. Der Komponist und Musiker Johannes FRITSCH beschreibt dies exemplarisch am Beispiel einer Aufführung von Karlheinz STOCKHAUSENs Stück *Unbegrenzt* Ende der 1960er-Jahre:

Eine heiße Sommernacht. Im „unbegrenzten“ Spiel entwickelt sich ein Kampf, ziemlich niedriges Niveau, affenhaft. Die Geräuschklänge meiner Bratsche gegen die die drohenden Schreie der mikrophonierte Stimme. Der Kampf eskaliert. Ich sitze auf einem Stuhl, das Kabel meines Kontaktmikrophons ist kurz, der Sänger mit dem Mikrofon ist freier. Er kommt auf mich zu, bedroht mich, hebt mich hoch aus meinem Stuhl. Ich wehre mich mit meinen Klängen, er ist stärker. Die Szene ist nicht dokumentiert. Auch wenn es eine Aufnahme gäbe – nicht einmal ein Film hätte dies festhalten können. (FRITSCH 1997:27f).

Methodisch fungiert die „freie Improvisation“ bei FRÖHLICH als entscheidender *Link* zwischen Musiktherapie und (inklusive) Musikpädagogik. Sie genießt dabei einen eigentümlichen Status als eine Art musikalisch-sozialer Reaktor, dessen „Kernkraft“ nur unter streng kontrollierten und domestizierten Bedingungen positive Effekte (in Bezug auf *IBQ* und *KEBQ*) bewirken könne – gleichsam eine Art „freie Improvisation“ *ad usum Delphini*.

4.3.1.3 Forschungsethischer Exkurs zum *Untersuchungssetting* und dessen *Rahmung*

Die Musik probiert einfach Dinge nach Schularart aus, um zu sehn, was geschieht. Etüden. Die es leichter machen, doch nicht real. (CAGE 1987:151)

Letztlich wird die „freie Improvisation“ bei FRÖHLICH zu einer „Lernumgebung“ im Sinne des Konstruktivismus‘ unter dem Primat des „selbstgesteuerten Lernens“ umdefiniert, welches „pädagogische Enthaltbarkeit“ nahelegt (vgl. BREMER/BITTLINGMAYER 2008).

Genau diese Begrifflichkeit hat sich dem Verfasser im Zuge weiterer Probedurchläufe der beschriebenen *Spielstruktur* (zwei am 5.11.2024, drei am 12.11.2024 und jeweils einer am 14.11, 19.11. und 3.12.2024)

persönlich „aufgedrängt“. Dies vor allem deshalb, weil sich eine Diskrepanz zwischen zwei Lernparadigmen ergab: Einerseits die Durchläufe der *Spielstruktur* mit den Alphörnern (als „Versuchsanordnung“), welche wesentlich von „pädagogischer Enthaltbarkeit“ geprägt waren. Andererseits die „konventionelle“ musikalische Vorbereitung auf die Weihnachtsfeier (Gesang, Cajons, Klarinette, Gesang), welche sich an erstarrten Mustern zu orientieren hatte, also – aus Sicht des Konstruktivismus – „auf ‚alten‘, ‚überholten‘, ‚autoritären‘, ‚hierarchischen‘, ‚entmündigenden‘ Vorstellungen von Lernen und Lehren“ (BREMER/BITTLINGMAYER 2008:34) aufbaute.

Diese „Gleichzeitigkeit“ von vermeintlich unvereinbaren pädagogischen Haltungen und Praktiken und den damit verbundenen Gefühlen von Diskrepanz seitens des Verfassers hingen dabei weniger mit den „Herausforderungen atmosphärischer Art, die sich aus unterschiedlichen Schwerpunkten ergeben, die in Therapie und Pädagogik naturgemäß gesetzt werden“ (LUTZ HOCHREUTENER 2018:23) zusammen, welche die folgende tabellarische Gegenüberstellung trefflich illustriert:

	Pädagogik	Therapie
Zielsetzung	Erziehungsziele: allgemein neutral, dem Curriculum folgend	Therapieziele: individuell persönlich, gemeinsam abgesprochen
Zeitraum	Zeitliche Vorgabe für den Erwerb spezifischer Fähigkeiten & Fertigkeiten	Integrale Atmosphäre: Entwicklungsschritte im individuellen Tempo
Haltung/Vorgehen	Vorbereitete Lektionen: lenken, strukturieren, fordern & fördern	Offener Raum: begleiten, mitsuchen, gemeinsam Sinn erschließen
Regeln/Werte	Vorgegeben: müssen befolgt werden	Relativiert: gemeinsam erarbeitet, dürfen gebrochen oder überarbeitet werden
Fehlerkultur	Richtig & Falsch als objektive Größen. Durch Fehler lernen, Fehler vermeiden	Ausdruck jenseits von Richtig & Falsch. Sich selber zeigen mit seinen Fehlern, Unsicherheiten, Ängsten

Abb. 28: „Atmosphärische Herausforderungen“ Musikpädagogik/Musiktherapie (LUTZ HOCHREUTENER 2018:23)

Die „Probe-Durchläufe“ der für die BVS adaptierten *Spielstruktur* fanden allerdings nicht nur in einem Feld „atmosphärischer“ Herausforderungen statt, die hier idealtypisch gegenübergestellt werden, sondern im Rahmen eines mächtigen schulisch-sozialpädagogisch-psychologisch-therapeutisch-psychiatrisch-administrativen *Dispositivs* (als „Umgehung der einfachen Opposition von Subjekt und Objekt, indem ein Gegenstand in Relation zu einer Problemstellung analysiert werden kann“; WIMMER 2014:125).

BREMER/BITTLINGMAYER kritisieren den pädagogischen Konstruktivismus vor allem in Bezug auf seine soziale „Blindheit“:

Ungleichheit im Sinne von ungleichen Chancen, von Privilegierung und Nicht-Privilegierung scheint überwunden und hat sich offenbar in beliebige Vielfalt aufgrund individueller Vorlieben transformiert.

Letztlich werden die lernenden Subjekte aus der sozialen Umwelt herausgelöst. *Welche* Konstruktionen und Lernprozesse *wem* aufgrund *welcher* Bedingungen zugänglich sind, gerät aus dem Blick. (BREMER/BITTLINGMAYER 2008:35)

FRÖHLICH hingegen fokussiert ihr Forschungsprojekt ausdrücklich auf die *inklusive musikalische Bildung*, abstrahiert jedoch von den Subjekten; sie untersucht „Schulklassen“, die *gemeinhin* als inklusiv gelten oder als solche bezeichnet werden, ohne dass die „untersuchten“ Subjekte bzw. Klassen auf die Angemessenheit einer solchen Beschreibung hin hinterfragt oder gar Kriterien dafür definiert würden. Das *schulisch-sozialpädagogisch-psychologisch-therapeutisch-psychiatrisch-administrative Dispositiv* wird schlicht als unhinterfragte Vorgabe hingenommen. Diverse Schulklassen auf der Primarstufe (die per Selbstdefinition durch den Lehrkörper als „inklusive“ gelten) werden dafür instrumentalisiert, um eine spezifische Forschungsfrage (auf der Grundlage durchaus hinterfragbarer Prämissen und methodischer Transformationen im Kontext eines ausfinanzierten musikpädagogischen Forschungsprojekts) freilich erfolgreich „durchzuziehen“.

Tatsächlich installiert FRÖHLICH folgendes Bild von „freier Improvisation“:

**Macht mal eine Minute lang
zu zweit irgendwie
irgendwas auf den
Trommeln!**

Abb. 29: Die freie Improvisation in FRÖHLICHs Forschungsdesign

Prima facie erscheint dieses Forschungssetting als eine nukleare Realisierung von CSLOVJECSEKs Vision einer Schule als „kontemplativer Ort“, wobei FRÖHLICHs kurzfristiges Interesse ein anderes war, nämlich die Realisierung ihres Forschungsprojekts. Verankert man jedoch versuchsweise ihr Untersuchungssetting bzw. ihre „Spielstruktur“ in der Tabelle der „atmosphärischen Herausforderungen“ an der Schnittstelle von schulischer Musikpädagogik und Musiktherapie, ergibt sich folgendes Bild:

Zielsetzung	<i>Erziehungsziele: allgemein neutral, dem Curriculum folgend</i>	Forschungsziel: Anwendbarkeit des EBQ- Instruments in der inklusive Schulmusikpädagogik	<i>Therapieziele: individuell persönlich, gemeinsam abgesprochen</i>
Zeitraum	<i>Zeitliche Vorgabe für den Erwerb spezifischer Fähigkeiten & Fertigkeiten</i>	1 Minute/Woche (im Zeitraum von 11 Wochen)	<i>Integrale Atmosphäre: Entwicklungsschritte im individuellen Tempo</i>

Haltung/Vorgehen	<i>Vorbereitete Lektionen: lenken, strukturieren, fordern & fördern</i>	Pädagogische Enthaltsamkeit Lernumgebung, Selbststeuerung	<i>Offener Raum: begleiten, mitsuchen, gemeinsam Sinn erschließen</i>
Regeln/Werte	<i>Vorgegeben: müssen befolgt werden</i>	Parasitär/ eklektizistisch	<i>Relativiert: gemeinsam erarbeitet, dürfen gebrochen oder überarbeitet werden</i>
Fehlerkultur	<i>Richtig & Falsch als objektive Größen. Durch Fehler lernen, Fehler vermeiden</i>	Die Kategorien „richtig“ und „falsch“ sind kurzzeitig suspendiert	<i>Ausdruck jenseits von Richtig & Falsch. Sich selber zeigen mit seinen Fehlern, Unsicherheiten, Ängsten</i>

Abb. 30: „Atmosphärische Herausforderungen“ schulpraktischer musikpädagogischer Forschung im Spannungsfeld Musikpädagogik/Musiktherapie

Problematisch sind im gegebenen Kontext vor allem die Kategorien „Haltung/Vorgehen“, „Regeln/Werte“ und die „Fehlerkultur“. FRÖHLICHs methodischer Kurzschluss von „freier Improvisation“ mit „Lernumgebung/Selbststeuerung“ und der damit verbundenen pädagogischen „Enthaltsamkeit“ wurde bereits thematisiert.

In Bezug auf die „Regeln/Werte“ bedarf die Einschätzung „parasitär/eklektizistisch“ einer Begründung. Die untersuchten Klassen (Primarstufe) gelten schulintern als „inklusiv“ (sozial und/oder aufgrund einer „Behinderung“); die an den jeweiligen Schulen geltenden „Regeln/Werte“ werden in keiner Weise hinterfragt, sondern im Rahmen eines Forschungsprojekts dafür strapaziert – zumal sporadisch auftretende und von außen kommende PädagogInnen mit divergierenden Unterrichtsansätzen ohnehin mit einem „Respektbonus“ rechnen dürfen. Temporär dürfen solche externen PädagogInnen die geltenden Regeln aufheben und modifizieren, denn sie verfügen über eine besondere Macht, die ihnen von der eigentlichen „Macht“ zeitlich begrenzt zugestanden wird. Die solchermaßen in eine Machtpositionen versetzen externen PädagogInnen gerieren sich als „metapädagogisch“, indem sie einen alternativen Raum aufspannen, in welchem für die Dauer ihrer Präsenz andere Regeln „herrschen“ und wo sich die SchülerInnen angeblich so zeigen dürfen, „wie sie wirklich sind“, weil nichts aus diesem neuen „Raum“ nach außen gelangen wird. PädagogInnen, TherapeutInnen und Forschende wissen um die mit dieser Versicherung verbundene (pragmatische und systematische) „Lügenhaftigkeit“, welche die Beforschten als „PartnerInnen“ anspricht, während sie diese als Datenlieferanten und Probanden gnadenlos und vampirartig ab- und aussaugen.

FRÖHLICH widmet der (musik-)pädagogischen *Rahmung* (Vor- und Nachbereitung, Hinführung, Rückführung, Verbalisierung) der effektiven Forschungssequenzen (alias *Spielstruktur*) breiten Raum ein. Die im Zentrum stehende „Beforschung“ soll mutmaßlich als ein „musikalisches Spiel“ (freilich gerahmt durch „Lehrziele“) unter anderen wirken und damit das eigentlich im Zentrum stehende „Beforschungsszenario“ verschleiern. Die eingeforderten schriftlichen „Feedbacks“ der SchülerInnen

bei FRÖHLICH (2022:116ff) beziehen sich auf ihre jeweiligen Erfahrungen mit/in den isolierten Zweierimprovisationen, wobei diese nur exemplarisch wiedergegeben werden.

Die folgende Abbildung eines Schüler-Feedbacks mit einem dementierenden Kommentar seitens der ForscherIn ist einzigartig:

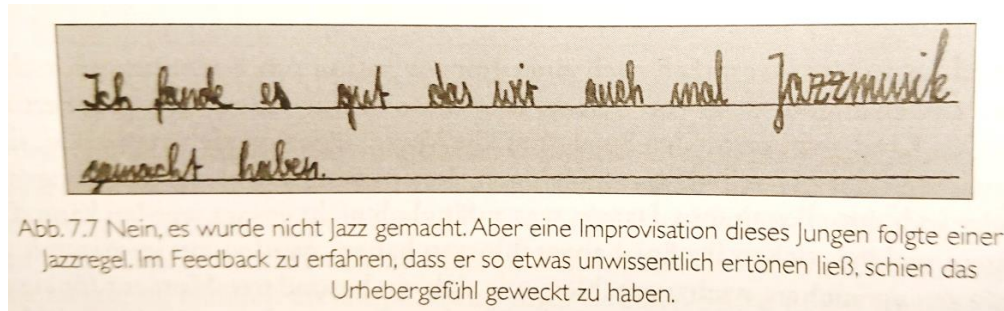


Abb. 31: Eine Bruchstelle (FRÖHLICH 2022:119)

Unmittelbar danach folgt FRÖHLICHs Spruch:

Eine Musikpädagogik, die sich auf das Reproduzieren, das Nachspielen und Nachahmen, beschränkt, beraubt sich der Chance einer lebendigen Begriffsbildung. Der trockene Anspruch „Erkennen und Benennen“, der in einigen musikpädagogischen Lehrplänen immer noch sein Unwesen treibt, ist die unmittelbare Folge davon. (Ebd.)

Die Eventualität, dass der Feedback-gebende Schüler bereits über Erfahrungen mit Jazzmusik verfügen könnte (z.B. Besuche von Jazzfestivals mit seinen Eltern) und damit auch spezifische musikalische Ausdrucksweisen verbindet (und auch aktiv anwenden kann, indem er „einer Jazzregel“ folgte, was auch immer damit gemeint sein soll), taucht in FRÖHLICHs Reflexionshorizont nicht auf.

„Nein, es wurde nicht Jazz gemacht“ – diese trotzigste Abbildungserklärung (Subtext: „Du kleiner Besserwisser!“) offenbart eindrücklich das Machtgefälle, auf dem FRÖHLICHs Forschungsansatz basiert, zumal sie damit implizit für sich auch die Definitionsmacht über „Jazz“ oder „Nicht-Jazz“ beansprucht. FRÖHLICH dementiert mit ihrer Bildunterschrift einen anonymen Schüler, der wohl ungefragt Teil ihres Forschungsanliegens wurde, aber dennoch Bezüge zur Jazzimprovisation herstellen konnte. Eine dialogische Haltung jedenfalls scheint in ihrem Forschungskonzept keinen Platz zu haben.

„Nein, es wurde nicht Jazz gemacht“ – was dann? Es wurde ein professorales Forschungsprojekt „durchgezogen“, das die Anwendbarkeit des EBQ-Instruments im Bereich einer salopp definierten „inkluisiven“ Schulmusikpädagogik nachweisen sollte, selbst aber nur wenig Resonanz im musiktherapeutischen „EBQ-Diskursfeld“ gefunden hat.

Im gegebenen Zusammenhang sind die Forschungsergebnisse von Johannes TREß (2023a,b; 2024) erhellend, zumal sie die Inkompatibilitäten von FRÖHLICHs Übersetzung des musiktherapeutischen EBQ-Instruments in die Sphäre inklusiver schulischer Musikpädagogik unter dem Paradigma konstruktivistischer Selbststeuerung („Lernumgebung“) indirekt offenlegen.

TREß (2023) betont die grundsätzliche „Vulnerabilität improvisatorischer Praxis“ im Schulunterricht (Sekundarstufe), die bereits im *Exkurs zur Scham* (4.3.1.1) angerissen wurde. TREß rekonstruiert – auf der Basis der „Praxeologischen Wissenssoziologie“, auf die im gegebenen Rahmen nicht weiter eingegangen werden kann, eine dreiphasige „Interaktionsphasentypik des improvisatorischen Handelns im Musikunterricht“:

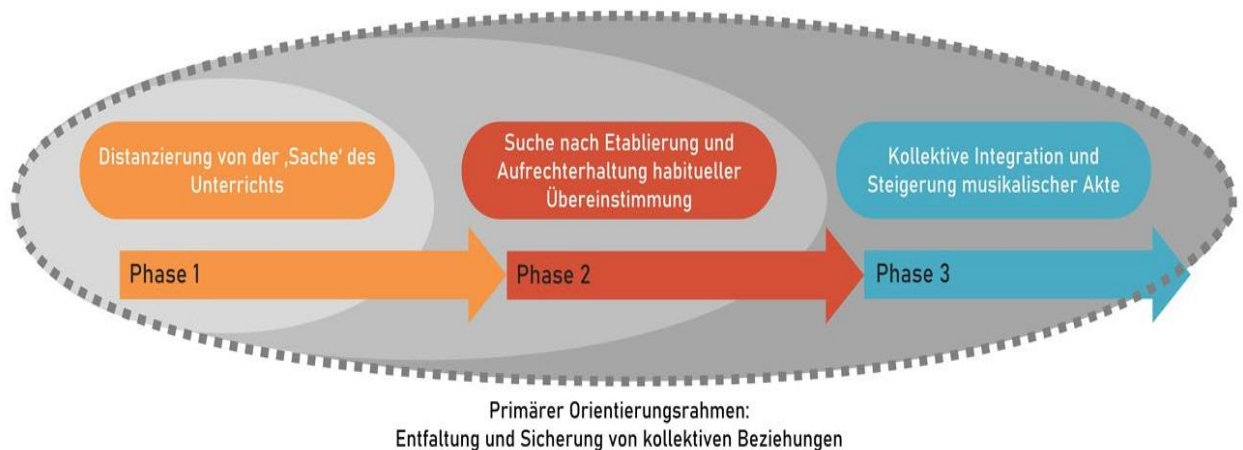


Abb. 32: Dreiphasige Interaktionsphasentypik improvisatorischen Handelns von Schüler*innen im Musikunterricht (TREß 2024:226)

TREß beschreibt die drei Phasen folgendermaßen:

Konkret bedeutet dies, dass die Schüler*innen der von ihnen abverlangte ‚Sache‘ zunächst mit unterschiedlichen Formen der Distanzierung (Phase 1) begegnen. Dieser Modus dokumentiert sich einerseits in der individuellen und kollektiven Ent- und Zurückhaltung von der musikalischen Interaktion und andererseits in Episoden des Abwartens und beim Einsatz der eigenen (Sing-)Stimme als Klangerzeuger. Die Schüler*innen distanzieren sich mitunter auch von milieuspezifischen musikalischen Normen und Praktiken (z.B. von klassischen Gesangsposen). Überwinden die Schüler*innen in ihrer Handlungspraxis die Phase der Distanzierung, erfolgen häufig aktionistische Akte und Praktiken, die vom Streben nach Herstellung und Aufrechterhaltung von Gemeinsamkeit bzw. habitueller Übereinstimmung (Phase 2) geprägt sind. In der Handlungspraxis dokumentieren sich häufig inkorporierte Wissensbestände und jugendkulturelle Stile und Praktiken (Beatboxing, Hiphop-Tanzbewegungen, Popsongreferenzen, etc.) [...]. Vor allem gegen Ende der Interventionen bilden derartig aktionistisch geprägte Akte auch die Basis für eine zeitweilige Stabilisierung und Routinisierung der wechselseitigen musikalischen Bezugnahme der Schüler*innen im Modus der kollektiven Integration und Steigerung musikalischer Akte (Phase 3). (TREß 2024:225f)

FRÖHLICH arbeitet im Unterschied dazu mit einer vergleichbaren, vom EBQ-Instrument abgeleiteten „Phasentypik“, anhand derer Entwicklungsschritte individuell als „Fortschritt“ oder auch „Stillstand“ kategorisiert werden können. TREß (2023b:4ff) rekonstruiert allerdings auch unterschiedliche Modi des Anleitungshandelns beim Improvisieren im Musikunterricht:

- Modus des Anleitens: Setzen eines klaren Rahmens durch die Einforderung der Einhaltung vereinbarter Spielregeln
- Modus des Begleitens: Initiierung sachbezogener Eigenkonstruktionen der Schüler*innen
- Modus des Sich-Leitenlassens
- Modus des aktiven Begleitens
- Modus des Sich-Enthaltens

Die Modi des *Anleitens* (als „konstituierende Rahmung“) und des *Sich-Enthaltens* sind in FRÖHLICHs Forschungsdesign die einzigen, abgesehen von den kurzen musikalischen „Aufwärmrunden“ und den anschließenden „Rückmeldungen“, die als für ihre Untersuchung unter der konstruktivistischen Agenda des „selbstgesteuerten Lernens“ als „Chimäre“ (REICHENBACH 2020) noch übrig bleiben. Übrig bleiben somit Skelette sowohl von (freier) Improvisation als auch von musikpädagogischer Forschung in einem inklusiven Kontext, die etwas beweist, was sie nicht beweisen muss, aber in einer solchen Form auch gar nicht kann. Insbesondere, da FRÖHLICH den Begriff von „Inklusion“ nicht präzisiert, sondern mehr oder weniger auf „Hörensagen“ begründet, weil die von ihr untersuchten Schulen *gemeinhin* als „inklusiv“ oder „Brennpunktschulen“ *gelten*.

Die teils offene (teils spielbereite, teils in Koffern) Präsentation von Musikinstrumenten (insbesondere Alphorn und Ersatzinstrumente, aber auch Cajons und andere Percussion-Instrumente sowie diverse Gitarren) fungierte in der vorliegenden Untersuchung während des Zeitraums Jänner bis März 2025 im weitesten Sinne als eine Art *konstruktivistische Lernumgebung* (mit der damit verbundenen Haltung einer *pädagogischen Enthaltensamkeit*). Dieses Arrangement führte dazu, dass die Hörner sporadisch (vor allem zu Stundenbeginn und Stundenende) meist von männlichen Jugendlichen mehrheitlich nicht-dialogisch, sondern in der Regel einzeln als eine Art *Brunft-Horn* instrumentalisiert wurden, während die jungen Frauen zunehmend Aversionen gegen solche akustischen Männlichkeitsrituale aufbauten – geschweige denn, dass sie sich noch aktiv mit den Musikinstrumenten auseinander gesetzt hätten. Subtile Ausnahmen gab es im Bereich von SchülernInnen aus dem Bereich ASS; so entschuldigte sich ein Schüler (im Zeitraum Jänner-März 2025) etwa dafür, dass er mehrfach auf der Basstrompete spielte, damit, dass sie ihn direkt *angesprochen* habe: „Spiel mich!“.

Dem Verfasser drängte sich während dieses Zeitraums folgendes Bild zur beschriebenen *Spielstruktur* auf:



Abb. 33: *A box in a box in a box... is a cage.*

Im Mittelpunkt stand dabei die „kleine Schatzkiste“ der „freien Improvisation“ (im Sinne von CSLOVJECSEKs „Muße“ als Kern; vgl. 3.2.6), aufgeladen mit vielen Hoffnungen und forschersischen Ambitionen. Erst das „Spiel im Freien“, das im Rahmen dieser Arbeit als ein wesentliches Potenzial des

Alphorns betrachtet wird (vgl. 2.1) und witterungsbedingt erst ab April 2025 die Regel bildete, machte das Alphornspielen für die SchülerInnen wieder attraktiv. Mit anderen Worten: erst im „Freien“ wurde das mit Erwartungen überfrachtete kleinste Schatzkästchen entpackt – durchaus im Sinne des Ansatzes von TAN/LU (2021) als Muße/Kontemplation nicht im Zentrum von Schule, sondern in ihrem „Außen“.



Abb. 34: Alphornspielen im Wald (9./10.4.2025; Fotos: T.H.)

Im Schuljahr 2023/24 stand die Austestung einer möglichen inklusiven Eignung des Alphorns unter der Ägide der „Aktionsforschung“ – wobei der Verfasser sämtliche Modi des Anleitungshandelns (im Sinne von TREß, siehe oben) realisierte. Tendenziell bewirkte dies eine überbordende Nachfrage seitens der Jugendlichen, die nicht mit dem Lehrplan und den Stundenplänen vereinbar und teilweise als Vermeidung des „regulären“ Unterrichts zu interpretieren war. Zugleich aber bewirkte es auch eine Überforderung.

Im Schuljahr 2024/25 hingegen stand der möglichst zeiteffiziente, wissenschaftlich fundierte Zugang (FRÖHLICH) im Vordergrund – mit der bereits beschriebenen Konsequenz eines „Beinahe-Verschwindens“ des Untersuchungsgegenstands in der Peripherie. Das häufige „Getröte“ zu Stundenbeginn und -ende kann einerseits als möglichst lautes Auf-Sich-Aufmerksam-Machen („Ich werde nicht gehört“) interpretiert werden, andererseits aber auch als widerständige Praktik gegen die „Mechanismen der schulischen Öffnung und Schließung“ (BURHARDT/ZIRFAS 2019:15): „Das Alphorn interessiert mich zwar, aber nicht im vorgegebenen Rahmen (*Spielstruktur*)“.

4.3.2 Auswertungsbogen

Der vorgeschlagene **Auswertungsbogen** unterscheidet sich deutlich von jenem, den FRÖHLICH verwendet. Gemäß der untergeordneten These der vorliegenden Arbeiten, dass Üben sich positiv auswirke, bindet er auch eine *Einschätzung der jeweils aktuellen Übe-Intensität* nach folgenden Kriterien ein:

Intensität der Beschäftigung mit dem Alphorn

- 0 Kein Interesse am Alphorn in der Klasse
- 1 Gelegentliches Ausprobieren des Alphorns in der Klasse
- 2 Regelmäßiges Ausprobieren des Alphorns in der Klasse
- 3 2 + Ausleihen eines Ersatzinstruments (Posaune, Basstrompete, Euphonium)
- 4 3 + aktives Einfordern von Alphorn-Unterricht

Die individuellen Auswertungsbögen bei FRÖHLICH muten wie Karteikarten an, die Verlaufskurven suggerieren (meist *tendenzielle Erfolgskurven* von links unten nach rechts oben). Wer mit wem improvisierte, ob zwei PartnerInnen mehrmals miteinander improvisierten, wird daraus nicht ersichtlich. FRÖHLICH projiziert das musiktherapeutisch- asymmetrische Modell (TherapeutIn-KlientIn) auf das tendenziell symmetrische Kommunikationsgeschehen eines dialogischen Improvisationskontextes zwischen zwei SchülerInnen ohne Vorgabe (auf der Basis eines sozialkonstruktivistischen Lernkonzepts). Allerdings verortet sie die *Beziehungsqualität* der angestrebten musikalischen *Begegnung* (und der gewiss auch feststellbaren *Vergegnung*; vgl. SAALFRANK 2009:43) nicht in dieser selbst, sondern in den je individuellen Kompetenzen der improvisierenden SchülerInnen.

Darum tauchen in den Kriterien des **KEBQ-Schule plötzlich Asymmetrien** auf, die im **KEBQ-Therapie** nicht zu finden sind. Der *Umgang mit Asymmetrien* wird jedoch bei FRÖHLICH in die individuelle Kompetenz miteingerechnet, wobei eingeräumt werden muss, dass der *Modus 6* generell wohl eher eine (manchmal auch langweilige) *Utopie* darstellt, die in der Praxis wohl nie erreicht wird - selbst von *Improvisationsprofis*, die beispielsweise bewusste *Wechsel der Modi* (als gezielte *Regression*) einsetzen, um der Langeweile vorzubeugen. Der große Unterschied ist: hier gehören die diversen Modi und Wechsel dazwischen zum verfügbaren *Repertoire*, während sie bei den untersuchten SchülerInnen als individuelle Einstufungskriterien fungieren. Die Einführung der Kategorie *Asymmetrie* als Kompetenz-Element ist, so gesehen, keine methodische Innovation, sondern einem eher laxen Begriff von *Inklusion* geschuldet (siehe Exkurs 3.1.2.1).

Für die Auswertungen der audiovisuell dokumentierten Improvisationen wurde aufgrund der angestellten Vorüberlegungen der folgende (ideale) „Komplementäre Auswertungsbogen“ für jeweils einen „Durchlauf“ konzipiert; realiter allerdings konnten die darin angelegten Potenziale nur sehr beschränkt ausgeschöpft werden:

Komplementärer Auswertungsbogen		
Datum/Uhrzeit/Klassengröße		
Dauer der Improvisation		
SchülerIn / „Grobdiagnose“		
Instrumente		
Aktuelle Übe-Intensität (0-4)		
IBQ (Modus <i>bisher/aktuell</i>)	/	/
IBQ („Peak“; +/-; 0)		
KEBQ (Modus <i>bisher/aktuell</i>)	/	/
KEBQ („Peak“; +/-; 0)		
Feedback der Zuhörenden zur Improvisation (ein Wort, eine Geste)		
Feedback der Improvisierenden (ein Wort, eine Geste)		
Asymmetrie		
Kommentar Lehrperson		
Sonstiges		

Abb. 35: Komplementärer Auswertungsbogen

Erläuterungen zum Auswertungsbogen

- Datum/Uhrzeit/Klassengröße: Die Klassengrößen konnten variieren (z.B. Zusammenlegungen aufgrund von Absenzen von Lehrpersonen oder sonstigen Aktivitäten)
- Dauer der Improvisation: Die Dauern der jeweiligen Improvisationen waren unterschiedlich (abhängig von den Modi der beteiligten SchülerInnen und dem spürbaren *Flow*).
- SchülerIn / „Grobdiagnose“: Um raschere Auswertung zu ermöglichen, wurden jeweils beide an einer Improvisation beteiligten SchülerInnen auf einem Auswertungsbogen angeführt. Aufgrund der relativ kleinen Klassen gab es bestimmte sich wiederholende Paarungen; mithilfe des Auswertungsformulars war relativ einfach feststellbar, ob es eine Entwicklung gab – und wenn ja, in welche. Die „Grobdiagnose“ der beteiligten SchülerInnen wurde deshalb angeführt, um mögliche Entwicklungstendenzen abhängig von der „Grobdiagnose“ schneller erfassen zu können.
- Instrumente: Auch wenn das Alphorn als primäres Instrument zur Verfügung stand, konnte es vorkommen, dass ein/e SchülerIn im Augenblick ein Ersatzinstrument (z.B. Basstrompete) präferierte, das unter restriktiven Vorgaben (im Fall der Basstrompete die Ventilkombination 1+3) dieselben Optionen wie das Alphorn bot. In Einzelfällen bevorzugten SchülerInnen das Improvisieren auf zwei Cajons – in diesem Fall kamen FRÖHLICHs originale *Merkmalslisten* zur Anwendung. Ein *Crossover* von Alphorn und Cajon allerdings fiel aus dem Untersuchungsrahmen.
- Übeintensität: Diese wurde in Stufen zwischen 0 und 4 angegeben (siehe oben).
- IBQ (Modus bisher/aktuell): Zur Verdeutlichung eines aktuellen Fortschritts/Rückschritts die Zuordnung der letzten ausgewerteten Sitzung zu einem Modus angeführt.
- IBQ („Peak“; +/-; 0): „Peak“ bezieht sich auf eine „Spitze“ auf einen kurzzeitig beobachtbaren Sprung in einen neuen Modus – bezogen auf den aktuellen Wert (z.B. +1 – ein Modus höher); ebenso „Rückfall“ in einen niedrigeren Modus (z.B. -1 – ein Modus tiefer);
- KEBO (Modus bisher/aktuell): Zur Verdeutlichung eines aktuellen Fortschritts/Rückschritts die Zuordnung der letzten ausgewerteten Sitzung zu einem Modus angeführt.
- KEBO („Peak“; +/-; 0): Siehe IBQ-„Peak“!
- Feedback der Zuhörenden zur Improvisation (ein Wort, eine Geste): Da einige SchülerInnen sich sprachlich nur sehr schwer ausdrücken konnten, waren auch Gesten (z.B. „Daumen hoch“) willkommen; andere SchülerInnen wiederum tendierten zu tendenziell endlosen Monologen, weshalb in diesem Fall zu Zusammenfassung auf ein Wort eingefordert wurde.
- Feedback der Improvisierenden (ein Wort, eine Geste): Siehe oben!
- Kommentar Lehrperson: Diese Spalte beinhaltet einerseits die Rückmeldung an die Improvisierenden und Zuhörenden in Kurzform, andererseits den persönlichen Kommentar zum Geschehen unmittelbar nach der Improvisation.
- Sonstiges: Hier wurden kontextuelle Faktoren vermerkt, die aus der audiovisuellen Dokumentation nicht ablesbar waren (Konflikte in der jeweiligen Klasse, besondere Vorkommnisse z.B. in der Familie usw.)

Der so konzipierte Auswertungsbogen sollte es einerseits erlauben, individuelle Auswertungskarteien im Sinne der übergeordneten Fragestellung der inklusiven Eignung des Alphorns zu erstellen, andererseits aber auch die nachgeordnete Frage mit Bezug auf die individuelle Übeintensität genauer

auszuwerten. Zudem erlaubte er, beispielsweise wiederkehrende improvisatorische Paarungen leichter zu erfassen, aber auch die Entwicklungen z.B. von ASS-SchülerInnen oder SchülerInnen mit Trisomie 21 im Vergleich nachzuverfolgen. Individuelle „Karteikarten“ wie bei FRÖHLICH könnten damit auch erstellt werden.

4.3.3 Zeitrahmen, Orte und Rollen

Als Zeitrahmen für die praktische Erforschung im Rahmen des genannten Settings wurde zunächst der Zeitraum zwischen dem 4.11.2024 (unmittelbar nach den „Herbstferien“) und dem 11.4.2025 (Freitag vor den „Osterferien“) festgelegt. Unter Abzug der „Weihnachtsferien“ und der „Semesterferien“ umfasste er also zwanzig Schulwochen. Innerhalb dieses Zeitraums sollten möglichst viele *Spielstrukturen* durchgeführt, audiovisuell dokumentiert und im Rahmen des Forschungsdesigns ausgewertet werden.

De facto fanden während des genannten weit weniger Durchläufe der *Spielstruktur* als geplant statt; mögliche Gründe dafür werden in den drei Exkursen (4.3.1.1, 4.3.1.2, 4.3.1.3) diskutiert. Die *Durchläufe* fanden während der regulären Unterrichtszeit des Verfassers bevorzugt in *Randzeiten* statt. Als *Randzeiten* wurden dabei insbesondere Unterrichtsstunden am Nachmittag, aber auch die letzten Unterrichtsminuten einer Unterrichtsstunde am Vormittag bestimmt; fallweise wurden auch andere Zeiten dafür in Anspruch genommen. Aufgrund der in der *Explorationsphase* gewonnenen Erfahrungen wurde das „Alphornprojekt“ strikt von anderen musikalischen Aktivitäten entkoppelt (insbesondere vom Erwartungsdruck auf eine „Aufführung“ hin). Die *Improvisationssequenzen* wurden als „freie Zeit“ innerhalb der Unterrichtszeit definiert, welche – bis auf die zeitliche Rahmung, die audiovisuelle Dokumentation und die Exposition vor dem Rest der sehr kleinen Klassen (in der Regel zwei bis drei Zuhörende) – stressfrei sein und auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basiert sollten. Ort der jeweiligen *Durchführung* war aufgrund der Situierung im Rahmen des „Regelunterrichts“ zunächst der aktuell zugeteilte Klassenraum. Diese Konzeption erwies sich allerdings als zu eng und führte zu einem „Beinahe-Verschwinden“ des Alphorns (trotz permanenter visueller Präsenz) seitens der SchülerInnen, weshalb ab April 2025 hauptsächlich das Spiel im „Freien“ (Wald und Wiesen im Umfeld der BVS) favorisiert wurde (vgl. 4.3.1.3.). Dies bewirkte zwar, dass die Attraktivität des Alphornspielens wieder zunahm, allerdings ein größerer Zeitaufwand damit verbunden war (Hin- und Rückweg); allerdings wurde damit für Gehbehinderte oder -faule eine neue Barriere aufgerichtet.

Die jeweiligen *Durchläufe/Spielstrukturen* wurden in jedem Fall als solche *gerahmt* und von jedem *Bewertungsdruck* oder *Aufführungsdruck* ausgenommen. Aufgrund der *Heterogenität* der SchülerInnenschaft an der BVS (von ESPF bis Mittelschulabschluss) durfte allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass diese Rahmung und der subtile Rollenwechsel zwischen einer unterrichtenden und einer forschenden Perspektive von etlichen SchülerInnen überhaupt nachvollzogen werden konnte. Das steht durchaus im Einklang mit FRÖHLICHs Ansatz mit dem Fokus auf Grundschulen, wo zunächst alle Erwachsenen eine/m etwas „anschaffen“ können und wo die auf der

Grundlage eines Forschungsprojekts inszenierten Improvisationsduette als eine Art „Spiel“ sich nicht wesentlich vom gängigen Unterricht unterscheiden. Für BVS-SchülerInnen hingegen, die „Scham“ und auch „Fremdscham“ sowie teilweise eine Art „Scham“ dafür empfinden, überhaupt an einer solchen Schule zu sein, ist es ungleich schwieriger, eine voraussetzungslose improvisatorisch-musikalische Rahmung für ein Duett überhaupt anzunehmen.

Abgesehen davon gab es zwischenzeitlich auch Erwartungen seitens einzelner SchülerInnen, aber auch einzelner Eltern und Erziehungsberechtigten in Bezug auf musikalische Bildung (konkret inklusiver Gitarren- und Klarinettenunterricht). Diese Erwartungen waren durchaus durch den Verfasser im Zuge einer informellen Implementierung der Musik als *Entwicklungsprojekt* im Sinne schulischer *Aktionsforschung* geweckt worden – unter der bereits diskutierten Prämisse, dass das intendierte *Forschungsprojekt* „Alphorn“ nur dann Legitimität beanspruchen könne, wenn generell Musik gefördert werde. Aufgrund der Überforderungserfahrungen während der *Explorationsphase* wies der Verfasser solche zugemuteten „Rollenkompilationen“ zunächst zurück. Dennoch demonstrierte der beschriebene Erwartungsdruck, dass das *Entwicklungsprojekt* nicht nur auf einer subjektiv vom Verfasser (als u.a. auch Musiker und Komponist) wahrgenommenen pädagogischen *Leerstelle* im Lehrplan der **BVS** beruhte.

4.3.4 Musikalische Praxisforschung oder musikpädagogische Forschung?

Die vorliegende Arbeit war anfangs stark vom Ansatz „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ (kurz **FaPP**) inspiriert, den BUCHBORN und MALMBERG 2013 als Forschungsansatz in den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs einführen und zur Diskussion stellen. BUCHBORN/MALMBERG knüpften ihrerseits an die *Action Research*, die Lehrer-, Praxis-, Handlungs- und Aktionsforschung an, Ansätze, die wissenschaftstheoretisch unterschiedlich verortet sind (vgl. BUCHBORN/MALMBERG 2014: 14):

Eine einheitliche Zuordnung unserer Initiativen z.B. zur *Praxisforschung* erscheint uns daher zu eng, der von uns momentan gewählte Arbeitstitel hilfreicher. Gemeint ist Forschung von und mit Personen, die in der Unterrichtspraxis stehen – also Forschung mit Musiklehrern.

NIESSEN u.a. (2014), als Vertreter einer „kritischen Musikpädagogik“, stellen den Ansatz einer „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ relativ rasch in konstruktiver Absicht in Frage. Ihre Kritikpunkte sind hier insofern relevant, als die Erfahrungen des Verfassers im Rahmen der *Explorationsphase*, aber auch im weiteren Verlauf der Untersuchung deren Stichhaltigkeit durchaus bestätigen.

4.3.4.1 Lehrer-, Lehrer-Forscher- und Forscher-Rolle

Gegenüber einer Beforschung der Unterrichtspraxis durch die Unterrichtenden führen NIESSEN u.a. zunächst die Vorzüge einer *Außenperspektive* an:

Die erste Chance, die ein Beobachten von außen eröffnet, ist von grundsätzlicher Art: Die oder der Beobachtende steht im wörtlichen wie übertragenen Sinn ‚neben‘ dem Geschehen, ist nicht so darin verstrickt wie die im jeweiligen Kontext handelnden Personen und kann Unerwartetes und kaum Sichtbares entdecken, weil sie oder er sich dem Forschungsfeld mit besonderer Offenheit nähert. (NIESSEN u.a. 2014:70)

Während der *Explorationsphase* hatte der Verfasser selbst mitimprovisiert, die Improvisationen waren zudem verbal-graphisch und durch Zeichen gelenkt, aber auch auf eine Aufführung hin funktionalisiert – also alles andere als „frei“, sondern allseits überfordernd. Die Reduktion der „freien Improvisation“ auf kurze Duett-Sequenzen im *vorliegenden Design* war zwar in Hinsicht auf die Potenziale dieser musikalischen Interaktionsform bedauerlich, allerdings in Hinsicht auf die grundlegende Fragestellung des Forschungsprojekts notwendig. Zudem versetzte die modifizierte musikpädagogische Transformation FRÖHLICHs des musiktherapeutischen EBQ-Instruments den Verfasser in die Lage, sich auch während des Unterrichts und bei gleichzeitiger audio-visueller Dokumentation dennoch eine BeobachterInnenrolle einnehmen zu können (zumal – siehe die atmosphärische Beschreibung von FRITSCH – per Video nicht alles „aufgenommen“ werden kann). Zugleich verdeutlicht dies die nicht zu unterschätzende methodische Transformationsleistung von FRÖHLICH von der musiktherapeutischen in die musikpädagogische Forschung. Das *EBQ-Instrument* in der Musiktherapie hat den Status einer *Praxisforschung* und dient z.B. dem Zweck einer *Supervision* (zumal der/die Musiktherapeutin Handelnder in der Situation ist) und optimierter Interventionen. Das für schulische Kontexte adaptierte *EBQ-Instrument* von FRÖHLICH hingegen bietet wissenschaftliche „Anschlussmöglichkeiten“ und kann für „Anschlussforschungen“ genutzt werden, indem sie spielerisch gerahmte „experimentelle Zellen“ in den „Regelunterricht“ implementiert, die primär ihrem Forschungsanliegen dienen.

MALMBERG (2014) reagierte auf die Kritik durch NIESSEN, indem sie u.a. zwischen zwei zentralen „Unterscheidungsgrößen“ der Orientierung an der „Wahrheit“ einerseits, der „Angemessenheit“ andererseits differenzierte – als Eckpunkte eines „kontinuierlichen Spektrums von Erkenntnisweisen“, welches stärker die Übergänge als starre Grenzen betonen sollte (vgl. BUCHBORN/MALMBERG 2014: 15).

Wissenschaftlich erzeugtes Wissen über pädagogische Praxis	Pädagogisches Praxiswissen (hier projiziert in das Referenzsystem Wissenschaft)
orientiert sich am Kriterium Wahrheit	orientiert sich am Kriterium Angemessenheit, wird dann anschließend in das Referenzsystem Wissenschaft projiziert
ist anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse	ist nicht ohne weiteres anschlussfähig an das Aussagesystem wissenschaftlicher Diskurse der Disziplin

wird in wissenschaftlichen Diskursen überprüft (methodische Entscheidungen, theoretischer Referenzrahmen)	Geltungsbehauptungen des Praxiswissens können in wissenschaftlichen Diskursen geprüft werden – nicht die Angemessenheit
kann für Anschlussforschung genutzt werden	kann im Einzelfall zur Lösung praktischer Probleme genutzt werden
Über die Verwendung des Wissens kann das Wissenschaftssystem selbst nicht disponieren.	Darüber kann die Praxis verfügen, ohne an wissenschaftliche Standards gebunden zu sein.
Die Verwendung des Wissens in der Praxis kann selbst wieder Gegenstand von Forschung werden.	

Abb. 36: *Wissenschaftlich erzeugtes Wissen versus pädagogisches Praxiswissen* (MALMBERG 2014:131)

Das *Erkenntnisinteresse* der vorliegenden Arbeit ist eindeutig der linken Spalte zuzuordnen, die *Explorationsphase* der vorliegenden Arbeit hingegen war tendenziell in der rechten Spalte verortet.

Ein weiterer Kritikpunkt von NIESSEN u.a. lautet:

Wer die eigenen Schüler interviewt, hat es mit den eigenen Vorurteilen zu tun und erhält zudem aus Gründen der ‚sozialen Erwünschtheit‘ andere Aussagen als ein Forscher, der von außerhalb kommt und zudem den Interviewten Anonymität zusichern kann. (NIESSEN u.a. 2014:71)

Die Erfahrungen des Verfassers während der *Explorationsphase* bestätigen diese Bedenken; erschwerend kam hinzu, dass einige SchülerInnen teilweise nur elementar lesen konnten, sodass die Fragebögen vorgelesen und oft in „einfache Sprache“ übersetzt werden mussten. Zudem gaben die SchülerInnen teilweise Antworten, die den längerfristigen Beobachtungen des Verfassers als Lehrperson widersprachen (in einem solchen Fall allerdings würde die Befragung durch Außenstehende ein verzerrtes Bild ergeben).

NIESSEN u.a. geben darüber hinaus zu bedenken, dass forschenden LehrerInnen im Vergleich mit akademisch Forschenden schlichtweg die für die empirische Forschung notwendige Zeit fehle, sofern sie nicht zumindest teilweise von ihrer Unterrichtstätigkeit entlastet würden:

Hier wird nicht in Frage gestellt, dass Lehrende natürlich in der Lage sind, empirische Forschungsmethoden zu erlernen und anzuwenden; problematisch aber erscheint aber die Selbstverständlichkeit, mit der die Autoren [BUCHBORN/MALMBERG] eine Fülle von Forschungsmethoden vorschlagen, die je nach Situation miteinander kombiniert werden sollen, ohne dass deutlich würde, welche Anforderungen damit verbunden sind. Zu befürchten ist, dass eine frustrierende und vor allem unnötige Überforderung der forschenden LehrerInnen die Folge eines solchen Vorschlags sein könnte. (Ebd.:74)

Die Überforderung während der *Explorationsphase* wurde bereits beschrieben („Überfrachtung“, 3.3.2.1). Insbesondere das Untersuchungssetting an der **BVS** in Form des „Herausschindens“ kurzer Zeitsequenzen innerhalb des Regelunterrichts, ohne dass dieser beeinträchtigt werden sollte, führte zum Streben, innerhalb kürzester Zeit möglichst viel zu realisieren, skandiert durch anfänglich kurzatmige

Dokumentations- und Reflexionsschleifen. Daraus resultierten beim Verfasser eine kurzfristige Erschöpfungsphase, schließlich aber auch eine gelassene methodische Um- und Neuorientierungen.

4.3.4.2 *Musikpädagogische Theorie und FaPP*

BUCHBORN/MALMBERG charakterisieren ihren Forschungsansatz idealtypisch folgendermaßen:

Die Akteure verändern ihr Handeln im Unterricht geleitet von theoretischen Kriterien. Sie dokumentieren und reflektieren aus ihrer Perspektive Aspekte ihrer Alltagspraxis und reagieren in folgenden Unterrichtsschritten wiederum auf die in den Reflexionsphasen gewonnenen Erkenntnisse. Dadurch ergibt sich aus dieser Forschung ein Zusammenspiel von Handlung, Dokumentation und Weiterentwicklung – im Idealfall Verbesserung – von Alltagssituationen. (BUCHBORN/MALMBERG 2013:5)

Anlässe für die **FaPP** sind demnach als problematisch, defizitär oder unbefriedigend wahrgenommene musikpädagogische Alltagssituationen (vgl. NIESSEN u.a. 2014:76). NIESSEN u.a. beschreiben deshalb das Vorgehen der **FaPP** als „pragmatische Verbesserung der Unterrichtssituation auf der Basis eines methodisch disziplinierten Zugangs zu dieser Situation“ (ebd.):

Hier hat die Praxisforschung denn auch ihren eigentlichen Ort: In der Schulentwicklung, in der Lehrerfortbildung, in der Supervision, partiell auch in der universitären Lehre usw. (Ebd.)

Die vorliegende Arbeit konnte sich nicht auf wahrgenommene Defizite in musikpädagogischen Alltagssituation beziehen, ganz einfach, weil die Musik nur „irgendwie“ (vgl. 3.2.1) in der **BVS**, abhängig von den jeweils handelnden Unterrichtspersonen, präsent war, grundsätzlich („Schulstatuten“) aber eine „Leerstelle“ darstellte.

NIESSEN u.a. kritisieren am Ansatz von BUCHBORN/MALMBERG, dass dieser den „praktischen Zirkel“ nicht durchbreche:

Das Mindeste, was man über eine im praktischen Zirkel gefangene Theorie sagen kann, ist ihr konservativer Charakter: Sie reflektiert und steigert das, was ist. [...] Theorien fließen [...] in die Praxis ein, werden durch praktische Erfahrung modifiziert, um dann in ein gesteigertes Theoriewissen einzumünden, das wiederum der praktischen Erfahrung weiterhilft. Dadurch entsteht ein fataler Zirkel unter dem Primat der Praxis. [...] Die Fragestellungen erwachsen ausschließlich aus der eigenen Praxis, und nicht aus irgendeiner Theorie, und die Interpretation der Ergebnisse erfolgt nur im Hinblick darauf, welchen Beitrag sie zur Verbesserung dieser Praxis liefern können. (NIESSEN u.a. 2014:75ff)

Zwar sollen in die **FaPP** „Ergebnisse empirische Forschungen und andere Theoriebestände“ miteinbezogen werden, sie dienen jedoch lediglich der theoretischen Kontextualisierung eines Projekts bzw. einer oberflächlichen Rahmung der Praxis durch Theorie (vgl. ebd.:76). Dabei, so die Erfahrung des Verfassers während der Arbeit an der vorliegenden Untersuchung, sind zahlreiche theoretische Kontextualisierungen möglich und sogar nötig. Dem angesprochenen „fatalen Zirkel unter dem Primat der Praxis“, in dem forschend tätige Unterrichtende gefangen sein sollen, entspricht auf der Seite wissenschaftlich fundierter Forschung in der Praxis ein *fataler Zirkel unter dem Primat der Theorie*.

Dem Verfasser – u.a. auch „Deutscher Philologe“ – drängte sich während der Arbeit an der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf den gewählten methodischen Zugang mehrfach das Bild des „doppelten Kursus“ bzw. der *Doppelwegstruktur* (vgl. <https://wiki.uni-konstanz.de/mediaewiki/index.php/Doppelwegstruktur>; Abrufdatum: 13.4.2024) auf.

In der älteren Philologie handelt es sich dabei um Beobachtungs- und Interpretationsschema für die mittelalterliche höfische Epik. Ein anfänglich ziemlich dummer „Held“ erreicht aufgrund seiner Naivität Anfangserfolge, durch die er auch Ruhm, Anerkennung und meist auch das Herz seiner Herzenspartnerin erlangt (Selbstprofilierung). In der Folge ruht sich der „Held“ auf seinen Lorbeeren aus und wird träge. Aufgrund einer (äußeren oder inneren) Notsituation muss sich der „Held“ neu bewähren, wiederum Abenteuer bestehen, diesmal aber verbunden mit einem Erkenntnisgewinn, ethischer Reifung und tatsächlicher Leistung für die Gemeinschaft. (T.H.)

Der „doppelte Kursus“ der vorliegenden Arbeit besteht methodisch darin, dass im ersten Durchgang die Frage nach einer möglichen Eignung des Alphorns für eine inklusive Schulmusikpädagogik auf der Basis schulischer Aktionsforschung – also im Sinne der **FaPP** – untersucht wurde (Schuljahr 2023/24), während im zweiten Durchgang (Schuljahr 2024/25) ein vergleichsweise sich „wissenschaftlich hart“ gerierendes musikpädagogisch-forscherisches Konzept zum Einsatz gelangte. Dabei offenbarte sich der *fatale Zirkel unter dem Primat der Theorie* darin, dass diese etliche stillschweigende Prämissen enthält und eine *Spielstruktur* als empirisches Setting generiert, das teilweise *Widerständigkeit* seitens der zu Untersuchenden bewirkt (*Komplexitätsreduktion*). Selbst der zentrale Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, das *Alphorn*, ist im universitären musikpädagogischen Diskurs nicht präsent und wäre folglich von dieser Seite aus wohl kaum thematisiert worden.

Die beiden genannten Zugänge schließen sich in keiner Weise gegenseitig aus. Der Einsatz des vermeintlich wissenschaftlich „harten“ Szenarios von FRÖHLICH erfolgte im Rahmen und als Konsequenz einer schulischen *Aktionsforschung* (im Sinne einer *Reflexionsschleife*); die Defizite und teils bewussten, teils nicht reflektierten *Leerstellen* von FRÖHLICHs Untersuchungskonzept wurden allerdings nur dadurch sicht- und diskutierbar, weil dessen Anwendung/Durchführung eben durch die Aktionsforschung „grundiert“ war.

Was in der vorliegenden Untersuchung als *Doppelweg* (mangels Ressourcen und Zeit) realisiert wurde, sollte in eventuellen zukünftigen Untersuchungen zur *Eignung des Alphorns als musikpädagogisches inklusives Vehikel* in Forschungsszenarien transformiert werden, die auf akademische Spiegelfechtereien und Machtkämpfe verzichten. *Inklusion* fordert alle:

Orte der Inklusion sind Orte, in denen alle an Schule Beteiligten präsent gemacht werden, so wie sie sind, mit ihrer Geschichte, mit ihren Geschichten, die erzählt werden sollten, ohne mit einer fachlichen Brille von Professionellen/Expert*Innen sofort eingeordnet zu werden. Den Kindern das Wort geben, den Lehrer*innen das Wort geben, den Eltern das Wort geben, den Sekretär*innen in der Schuldirektion, den Schulwart*innen das Wort geben – alle sind Teil des Schulraums und des regionalen Raums. (SCHÖNWIESE/WAGNER. 2023:30)

5 Auswertung und Ausblick

In Diskursen nehmen Dispositive eine zentrale Stellung ein. Dispositive umfassen Begriffe, Deutungsmuster und Argumentationsketten, aber auch symbolische und materielle Objektivationen sowie Artefakte. [...] Das, was wir als Wirklichkeit ansehen, wird im Diskurs durch Dispositive hervorgebracht. Als Leitdispositiv ordnet Inklusion den Diskurs und Menschen versammeln sich miteinander und gegeneinander unter ihm. (RAUH 2025:150)

5.1 Auswertung

An den weiter unten aufgelisteten Terminen fanden *Durchläufe* der *Spielstruktur* ausschließlich **im Freien** statt, wobei nur zwei Alphörner zur Verfügung standen (und keine *Ersatzinstrumente*); die Instrumente wurden jeweils von den SchülerInnen im Klassenraum eingepackt und zu einem *Spielort* im näheren Umfeld der BVS getragen und dort zusammengebaut. Der *Spielort* wechselte ständig und wurde von einigen SchülerInnen zuvor durch lautes Rufen oder Singen auf seine klangliche Eignung (*Echo?*) hin untersucht, bis sie sich in einem *Aushandlungsprozess* auf einen Ort einigten. Ein Kriterium für die Auswahl des *Spielorts* war unter anderen die Option *Sichtbarkeit/Unsichtbarkeit: Extrovertierte/Laute* bevorzugten Plätze, an denen sie gehört und gesehen werden konnten – im *Vorbeigehen* (z.B. spazierende Schulklassen der HPLS oder Wandernde, die durchwegs erfreut auf die Klänge reagierten); eher *Introvertierte/Leise* suchten aktiv nach guten Klangbedingungen und zugleich Abgeschlossenheit, forderten aber auch Klangbeispiele vom Verfasser ein.

Die *Konzentration auf das Spiel im Freien* als Reaktion auf das „Box in a box in a box“-Setting im Schulgebäude (vgl. 4.3.1.3) bewirkte ihrerseits wieder *Ausschlüsse* insofern, als beispielsweise mögliche Anfälle oder motorische Behinderungen einzelner SchülerInnen musikalische *Durchläufe* im Wald ohne zusätzliche Begleitperson dem Verfasser als zu riskant erschienen (aus diesem Grund fehlt die Klasse 1a in der Auflistung). Andererseits verringerte sich beim Spielen im *Freien* das Gefühl der *Scham* (vgl. 4.3.1.1) gegenüber den MitschülerInnen insofern, als das Alphornspielen überhaupt einmal ausprobiert wurde, obwohl manche (eher Mädchen) ihre Zurückhaltung beibehielten. Angesichts dessen, dass zudem eine Klasse nicht berücksichtigt werden konnte, da der Verfasser im Schuljahr 2024/25 lediglich zwei Wochenstunden in ihr unterrichtete und somit kaum Zeit „abzwickeln“ konnte, erscheint die Beteiligung der SchülerInnen (12 von 20) auf einer „Angebotsbasis“ ziemlich hoch. Denn das wöchentliche „Angebot“ zum Alphornspielen im Freien als Alternative zum „Unterricht laut Stundenplan“ seitens des Verfassers setzte bereits *Aushandlungsprozesse* in den jeweiligen Klassen in Gang, im Zuge derer aktuelle Konflikte transparent wurden und momentan vordringlicher waren als das „Durchziehen“ eines Forschungsprojekts. Das optionale „Unboxing“ – also die Herausnahme des Alphornspiels aus dem üblichen Unterrichtsrahmen als Alternative *im Freien* – wurde nur dann

realisiert, wenn sich alle wortwörtlich in Bewegung setzten, sich also kurzfristig von den sie umhüllenden Umständen, Anforderungen, Erwartungen, Diskursen usw. distanzieren konnten.

Als *Aufnahmegerät* fungierte, anders als bei den *Indoor*-Probedurchläufen, aus pragmatischen Gründen meist das *Smartphone* des Verfassers. Für die Auswertung wurden jeweils Duo-Improvisationen von der Dauer einer Minute herangezogen; allerdings verzichtete der Verfasser auf ein Startsignal und ein Signal für ein baldiges Ende (das sich ohnehin meist binnen kurzer Zeit durch „Verausgabung“ – zu laut, zu hoch z.B. im Lautstärken-Überbietungswettbewerb – einstellte). Diesbezüglich bestand die praktische Abänderung der *Spielstruktur* darin, die „beste“, sprich *interaktionsreichste* Minute des jeweiligen *Durchlaufs* in den Fokus zu nehmen.

	Datum/Uhrzeit/Klasse	IBQ Modus/Peak SchülerIn 1	IBQ Modus/Peak SchülerIn 2	KEBQ Modus/Peak SchülerIn 1	KEBQ Modus/Peak SchülerIn 2
1.	1.4. / 15:00 Uhr / 1b	2	2	2	2
2.	1.4. / 15:05 Uhr / 1b	2/3	2	2	2
3.	1.4. / 15:10 Uhr / 1b	2	2	2	2/3
4.	1.4. / 15:15 Uhr / 1b	2	2	2	2
5.	1.4. / 15:20 Uhr / 1b	2/3	2	2	2
6.	1.4. / 15:00 Uhr / 1b	2	2	2/3	2
7.	2.4. / 12:00 Uhr / 2b	2	2	2	2
8.	2.4. / 12:05 Uhr / 2b	2	2	2/3	2
9.	2.4. / 12:10 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	2/3
10.	2.4. / 12:15 Uhr / 2b	2	2	3	2
11.	8.4. / 14:50 Uhr / 1b	2	2	2	2
12.	8.4. / 14:55 Uhr / 1b	2	2	2	2
13.	8.4. / 15:00 Uhr / 1b	2	2	2/3	2
14.	8.4. / 15:05 Uhr / 1b	2	2	2	2
15.	8.4. / 15:10 Uhr / 1b	3	2	2	2/3
16.	8.4. / 15:15 Uhr / 1b	2	2	2	2
17.	9.4. / 09:15 Uhr / 2b	2	2	2/3	2
18.	9.4. / 09:20 Uhr / 2b	3	2	3	2
19.	9.4. / 09:25 Uhr / 2b	2/3	3	2/3	2/3
20.	22.4. / 14:50 Uhr / 1b	2	2	2	2
21.	22.4. / 15:00 Uhr / 1b	2	2/3	2	2/3
23.	22.4. / 15:10 Uhr / 1b	2/3	2	2/3	2
24.	23.4. / 09:15 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	2/3
25.	23.4. / 09:20 Uhr / 2b	2	2	2	2
26.	25.4. / 10:15 Uhr / 1c	2	2	2	2
27.	25.4. / 10:20 Uhr / 1c	2	2/3	2	2
28.	25.4. / 10:25 Uhr / 1c	2/3	2	2/3	2
29.	25.4. / 10:30 Uhr / 1c	3	2	3	2
30.	25.4. / 10:35 Uhr / 1c	2	2	2	2
31.	28.4. / 10:15 Uhr / 2a	2	2	2	2
32.	28.4. / 10:20 Uhr / 2a	2	2	2	2
33.	28.4. / 10:25 Uhr / 2a	2	2	2	2
34.	28.4. / 10:30 Uhr / 2a	2/3	2	2	2
35.	29.4. / 15:00 Uhr / 1b	3	2/3	2/3	2
36.	29.4. / 15:05 Uhr / 1b	2	2/3	2	2/3
37.	29.4. / 15:10 Uhr / 1b	2/3	2/3	3	3

38.	29.4. / 15:15 Uhr / 1b	2/3	2/3	2	2
39.	30.4. / 09:00 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	2/3
40.	30.4. / 09:10 Uhr / 2b	2	2	2	2
41.	5.5. / 08:45 Uhr / 1c	2/3	3	2/3	2/3
42.	5.5. / 08:55 Uhr / 1c	3	3	3	3
43.	6.5. / 10:10 Uhr / 2a	2	2	2	2
44.	6.5. / 10:20 Uhr / 2a	2/3	2/3	3	3
45.	6.5. / 15:30 Uhr / 1b	2/3	2/3	2/3	2/3
46.	6.5. / 15:40 Uhr / 1b	2	2	2	2
47.	6.5. / 15:55 Uhr / 1b	3	3	3	3
48.	7.5. / 12:10 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	3
49.	7.5. / 12:10 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	2/3
50.	9.5. / 10:10 Uhr / 1c	2/3	2/3	3	3
51.	9.5. / 10:20 Uhr / 1c	2/3	2/3	2/3	2/3
52.	9.5. / 10:30 Uhr / 1c	3	3	2/3	2/3
53.	12.5. / 10:20 Uhr / 2a	2/3	2/3	2/3	2/3
54.	12.5. / 10:25 Uhr / 2a	2	2	2/3	2/3
55.	12.5. / 10:30 Uhr / 2a	3	3	2/3	2/3
56.	12.5. / 10:40 Uhr / 2a	3	3	3	3
57.	13.5. / 14:55 Uhr / 1b	2/3	2/3	2/3	2/3
58.	13.5. / 15:00 Uhr / 1b	2/3	2/3	2/3	2/3
59.	13.5. / 15:10 Uhr / 1b	3	3	2/3	2/3
60.	13.5. / 15:15 Uhr / 1b	2/3	3	3	3
70.	14.5. / 09:10 Uhr / 2b	3	2/3	3/3	3
71.	14.5. / 09:20 Uhr / 2b	3	3	3	3
72.	15.5. / 12:10 Uhr / 2b	3	3	3/4	3
73.	15.5. / 12:20 Uhr / 2b	2/3	2/3	2/3	2/3
74.	16.5. / 10:20 Uhr / 1c	2/3	2/3	3	3
75.	16.5. / 10:25 Uhr / 1c	3	2	3	2/3
76.	16.5. / 10:30 Uhr / 1c	2/3	3	2/3	3
77.	19.5. / 10:10 Uhr / 2a	3	3	3	3
78.	19.5. / 10:20 Uhr / 2a	2/3	2/3	2/3	2/3
79.	19.5. / 10:25 Uhr / 2a	3	3	3	3
80.	19.5. / 10:30 Uhr / 2a	3	3	3	3
81.	20.5. / 15:20 Uhr / 1b	2/3	2/3	2/3	2/3
82.	20.5. / 15:25 Uhr / 1b	3	2/3	3	2/3
83.	20.5. / 15:30 Uhr / 1b	3	3	3	3
84.	20.5. / 15:30 Uhr / 1b	2/3	3	2/3	3
85.	21.5. / 09:30 Uhr / 2b	3	$\frac{3}{4}$	3	3
86.	21.5. / 09:35 Uhr / 2b	3	3	3	3
87.	22.5. / 12:20 Uhr / 2b	3/4	3	3/4	3
88.	22.5. / 12:25 Uhr / 2b	3	3	3	3
89.	23.5. / 10:10 Uhr / 1c	3	2/3	3	2/3
90.	23.5. / 10:15 Uhr / 1c	3	$\frac{3}{4}$	3	3
91.	23.5. / 10:20 Uhr / 1c	2/3	3	3	2/3
92.	26.5. / 11:10 Uhr / 2a	3	3	3	3
93.	26.5. / 11:15 Uhr / 2a	3/4	3	3/4	3
94.	26.5. / 11:20 Uhr / 2a	3	3	3	3
95.	26.5. / 11:25 Uhr / 2a	3	$\frac{3}{4}$	3	$\frac{3}{4}$
96.	27.5. / 15:00 Uhr / 1b	3	3	3	3
97.	27.5. / 15:05 Uhr / 1b	3/4	3	3/4	3
98.	27.5. / 15:10 Uhr / 1b	3	3	3	3
99.	27.5. / 15:15 Uhr / 1b	3	$\frac{3}{4}$	3	$\frac{3}{4}$

100.	28.5. / 9:40 Uhr / 2b	3/4	¾	3/4	¾
101.	28.5. / 9:45 Uhr / 2b	3/4	¾	3/4	¾

Abb. 37: Outdoor-Spielsequenzen

Die im *komplementären Auswertungsbogen* (Abb. 34) angelegten Potenziale – beispielsweise Aussagen über die Qualitäten bzw. Qualitätszuwächse in Korrelation mit den „Grobdiagnosen“ der jeweiligen SchülerInnen – konnten aufgrund der geringen Zahl der Teilnehmenden und der damit verbundenen sehr geringen Verallgemeinerbarkeit nicht ausgeschöpft werden.

Im Vergleich zum Wintersemester 2023, in dem eine Klasse im Fokus stand und währenddessen die SchülerInnen beinahe täglich auf den Alphörnern spielten (und vereinzelt sogar *Ersatzinstrumente* in die Wohngruppen und am Wochenende mit nach Hause nahmen), sind die vorliegenden Ergebnisse in Bezug auf die *Instrumentale Beziehungsqualität* (IBQ) im Sommersemester 2025 ziemlich bescheiden. Das spricht für die untergeordnete These dieser Untersuchung, nämlich dass das „Üben“ auch in musikalisch-inklusive Kontexten Sinn macht. Die vergleichsweise beachtlichen Fortschritte im Wintersemester 2023 (elementares Spiel nach Noten, beträchtlich größerer Tonumfang, dynamische Differenzierung, Begleitung/Solo,...) sowie die Begeisterung der daran beteiligten SchülerInnen für das Alphorn (teilweise überbordend innerhalb des sehr beschränkten Zeitrahmens) belegen dies. Mit Bezug auf die *Körperlich-emotionale Beziehungsqualität* (KEBQ) bewirkte der Zugang im Rahmen der „Aktionsforschung“ ein vergleichsweise sehr komplexes, gemeinsam erarbeitetes Szenario (vgl. Abb. 11), das in Probedurchläufen mehrfach und zunehmend besser „funktionierte“, in der „Aufführungssituation“ jedoch (in Anwesenheit aller MitschülerInnen, aller Unterrichtenden, SozialpädagogInnen, Fachdienste, der Geschäftsführung usw.) zu großen Unsicherheiten führte (*Scham*). Die *primäre Forschungsfrage*, ob sich das Alphorn als *Vehikel* für inklusiv-musikpädagogische Kontexte eignet oder nicht, stand damit bereits zu diesem Zeitpunkt für den Verfasser damit – *evidenzbasiert* – außer Frage.

Die Auswertung der *Outdoor-Spielsequenzen* im Sommersemester 2025 – welche bereits eine notwendige Modifikation der Adaption von FRÖHLICHs Untersuchungsdesign darstellen – offenbart mehrere Diskrepanzen. Eine grundlegende Rahmenbedingung seitens der BVS ist, dass sie während des Untersuchungszeitraums tatsächlich „inklusive“ wurde, also zunehmend heterogene persönliche SchülerInnen-Profile verzeichnen konnte (von SchülerInnen, die weder lesen noch schreiben konnten, bis hin zu solchen, die bereits einen Pflichtschulabschluss hatten). Die „Scham“ (vgl. 4.3.1.1) letzterer hinsichtlich des „Alphorns“ (*Angst vor Selbstaussdruck, versteckt hinter Ekel?*), aber auch die „Scham“ der weniger „kompetenten“ SchülerInnen gegenüber diesen, bewirkten zeitweise ein *Imagefalle* des Alphornspielens. SchülerInnen, die mit diesem Niveau nicht *mithalten* konnten bzw. sich dieser Differenz zunehmend bewusst wurden, überboten sich gegenseitig in kompetitiven „Dialogen“ in maximaler Lautstärke von relativ kurzer Dauer. Obwohl die im Wintersemester 2023 im Fokus stehende Klasse durchaus auch sehr heterogen war (vgl. 3.3.2.1), war dort keine „Scham“ in Bezug auf das

Alphornspielen festzustellen (vielmehr war dort „Schamlosigkeit“ im Sinne von „Distanzlosigkeit“ ein generelles Thema). Andererseits kann die demonstrative „Scham“ der „leistungsfähigeren“ SchülerInnen im wesentlich „inkluisiveren“ Schuljahr 2024/25 – die ja auch zuerst einmal damit zurechtkommen mussten, erstmals als solche zu gelten – gegenüber dem Alphornspiel und der zugemuteten *Spielstruktur* als *Distinktionsgeste* gedeutet werden angesichts einer ambivalent *voraussetzungsvollen/-losen Situation* (freies Alphorn-Duett), welche bereits erworbene Kompetenzen und Selbstsicherheiten sistieren kann. Ein *freies Alphorn-Duett* wäre für die tendenziellen „Normalos“ (die im inklusiven Schulalltag ohnehin etliche *Tarierungen* vornehmen mussten, also auch teilweise [proto-sozial-]pädagogische Haltungen einzunehmen lernten) ein neues *Spielfeld* gewesen, das sie tatsächlich auf eine Ebene mit den tendenziell „Behinderten“ gestellt hätte, weshalb sie es tendenziell eher mieden. „Ekel“ und „Scham“, aber auch „Faszination“, „Fürsorge“ und „Distanzlosigkeit“, „Abgrenzung“ sowie „Selbstvergewisserung“: Seitens der „Normalos“ bewirkte der „Inklusionsschub“ in der BVS jedenfalls einen erhöhten Kommunikationsbedarf (therapeutisch, sozialpädagogisch) mit erwachsenen Betreuungspersonen. Das bedeutet aber auch, dass die zentrale *Spielstruktur* zwar einen *nuklearen Ort für Inklusion* symbolisiert, der für die „Normalos“ – eben weil dieser nukleare Ort voraussetzungslos und fernab von konventionellen Distinktionsgesten ist – eine wesentlich größere Herausforderung als für weniger leistungsfähige SchülerInnen darstellte, die damit spielerisch umgingen. SchülerInnen mit leichteren Lernbeeinträchtigungen, die sich bei den „Normalos“ profilieren wollten, übernahmen deren *Schamhaftigkeit*, sofern diese zugegen waren; wenn sie nicht anwesend waren, machten die leichter Beeinträchtigten sehr wohl mit, durchaus mit Begeisterung. SchülerInnen aus dem Bereich ASS wiederum reagierten auf das Alphorn eher als interessantes Objekt, das sie „anruft“ im Sinne von „Spiel mich!“ – was sie dann spontan auch umsetzten (selbst in kakophonischen Klangfeldern), wohingegen die zentrale, potenziell dialogische Spielstruktur bei ihnen kaum Resonanz fand.

Die im Sommersemester 2025 in der BVS beforschten SchülerInnen *fügten* sich also im Großen und Ganzen nicht in das ihnen *aufgelegte Forschungsdesign* in Anlehnung an FRÖHLICH ein, zumindest so lange, als es im Kontext des **Klassenzimmers** durchgeführt werden sollte.

Die Anwendung von FRÖHLICHs modifizierter *Spielstruktur* als vermeintlich „wissenschaftlich harte“ Engführung der Forschungsfrage, ob das Alphorn für eine inklusive Musikpädagogik geeignet ist oder nicht, bringt kein „eindeutiges“ Ergebnis, allenfalls lässt sich tendenziell feststellen – und dies erst unter der **Voraussetzung**, dass die Spielsequenzen ins *Freie* verlagert wurden –, dass sowohl IBQ als KEBQ zunehmend höhere *Modi* aufweisen. Das lässt sich durchaus auch als Effekt des *regelmäßigen Übens* – wenn auch in einem sehr bescheidenem Zeitumfang – interpretieren, wobei die „Fortschritte“, gemessen an herkömmlichen musikpädagogischen Kriterien, im Wintersemester 2023 im Vergleich dazu wesentlich größer waren.

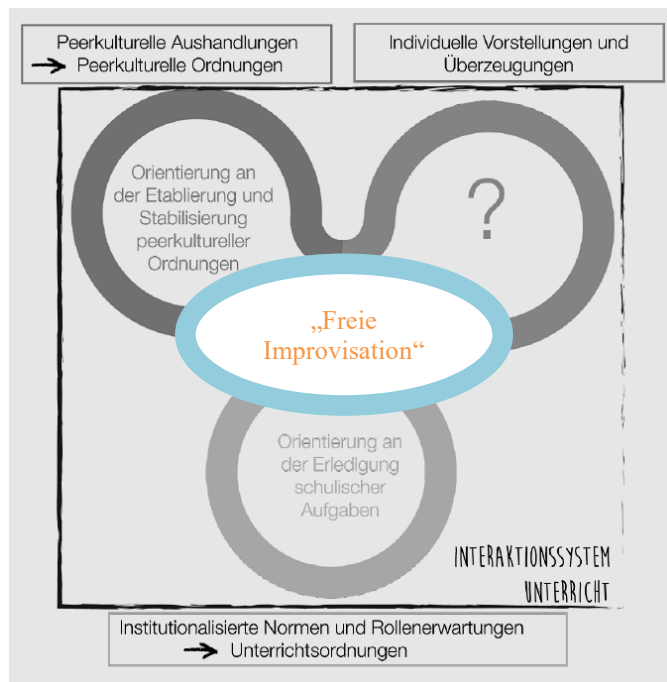


Abb. 38: *Konkurrierende Bezugssysteme und Orientierungen innerhalb des Interaktionssystems Unterricht* (TREß u.a. 2022:129); ergänzt durch die „Freie Improvisation“ (T.H.)

Die obige Grafik, ergänzt um die „Freie Improvisation“ durch den Verfasser, ähnelt der Darstellung von CSLOVJECSEK (vgl. Abb. 7), welcher der „Muße“ einen zentralen Stellenwert in der Schule zuweist. CSLOVJECSEK präsentiert darin ein durchaus sympathisches Modell als *Succus* eines musikpädagogischen Lebens und für eine theoretisch fundierte Legitimation von Musikunterricht als Kern für eine „neue Schule“. welche um LU/TANs Ansatz erweitert wurde (vgl. 3.2.6.). Erst der *Gang ins Freie* bewirkte, dass die *Spielstruktur* seitens der SchülerInnen teilweise überhaupt akzeptiert wurde. Dies erfordert generell ein Neudenken in Bezug auf die Unterrichtsforschung unter inklusiven Bedingungen. Die Prämisse, etwas „Weiches“ (*Beziehungsqualität und Improvisation*) vermeintlich empirisch „hart“ nachweisen zu wollen, bewirkt notgedrungen extreme Simplifizierungen im Untersuchungsdesign. BOBAN/HINZ (2023:127) benennen ein solches Vorgehen zugespitzt als „Vampir-Strategie“ empirischer Forschung:

Forscher*innen bewegen sich in die Praxis hinein, saugen sie für die Datenerhebung aus und verschwinden zur Auswertung in Hochschulen – oft auf Nimmerwiedersehen.

Für FRÖHLICHs Untersuchung gilt dieses Verdikt nur bedingt, da sie bewusst auf eine praktische Anwendung ihrer Forschungsergebnisse abzielt (FRÖHLICH 2022:132ff). Allerdings werden bei ihr komplexe Phänomene und theoretisch-praktische Konstrukte wie „Freie Improvisation“, „Inklusion“, „Behinderung“ oder „Lernumgebung“ usw. selektiv bestimmt und vorausgesetzt, ohne dass die jeweiligen Konzepte und Ansätze explizit auf ihre „Inklusivität“ bzw. „Exklusivität“ hinterfragt werden. Das wäre angesichts des Umfangs und der Diversität des Inklusionsdiskurses auch kaum möglich (vgl. RAUH 2025:150). RAUH skizziert deshalb zwei „leitende Diskursformationen“ in Bezug auf die Relation Inklusion-Exklusion, nämlich eine „dichotomische Formation“ (*Inklusion oder Exklusion /*

Entweder-oder-Logik) einerseits, eine „dialektische Formation“ (*Inklusion und Exklusion / Sowohl-als-auch-Relation*) andererseits (ebd.:151), wobei in beiden Formationen *Inklusion* und *Exklusion* als statisch-räumliche Begriffe erscheinen (ebd.:155).

RAUHs Analyse interessiert sich primär für die „horizontalen“ Diskursformationen; anhand der kurz angerissenen Debatte zwischen akademischer und schulpraktischer musikpädagogischer Forschung (vgl. 4.3.4.2) wird deutlich, dass auch eine „vertikale“/hierarchische Achse zu berücksichtigen ist, die gleichermaßen statisch-räumlich orientiert ist (*oben*: Erziehungswissenschaft; *unten*: schulpraktische Forschung, Unterrichtspraxis). SCHRODER/REH führen dies exemplarisch – *von oben herab, top down* – vor:

Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis wird durch unterschiedliche Denk- und Handlungslogiken beider Seiten erschwert. Die kontextgebundene Anpassung von Innovationen an Praxissituationen stellt sowohl eine notwendige wie risikobehaftete Aufgabe dar, da die Gefahr besteht, dass Inklusionsansätze verwässert werden und zu „Pseudo-Inklusion“ führen. (SCHROEDER/REH 2025:230)

Wohl inspiriert von der sprachwissenschaftlichen *Paarung* „Synchronie/Diachronie“ (Synchronie „als wissenschaftliche Betrachtung eines gegebenen Sprachzustandes, wie er sich beobachten lässt“, Diachronie als „wissenschaftliche Betrachtung der Entwicklung ganzer Sprachen oder einzelner in ihnen zureichend isolierbarer Teilsysteme und Einzelzüge“ – GLINZ 1969:78), schlägt RAUH als Alternative zur erziehungswissenschaftlichen *Paarung* „Inklusion/Exklusion“ eine neue *Paarung* vor, nämlich „Interklusion und Transklusion“. Im Unterschied zur Sprachwissenschaft, wo die „objektive Beschreibung“ im Vordergrund steht, verbindet RAUH die „Interklusion“ mit „Deskription“, „Transklusion“ mit „Normativität“:

Für den deskriptiven Begriff *Interklusion* spräche, dass er geeignet ist, die Ambivalenzen von Inklusion/Exklusion zu fassen, die nur bedingt über den Schrägstrich symbolisiert werden. Der Begriff *Transklusion*, der auf das Über-etwas-Hinausgeht rekurriert, kann damit begründet werden, dass er anders als die Denkfigur des „Inter“, des Zwischen-zwei-Aspekten-Liegenden, Dynamiken und Emergenzen repräsentiert, welche die Grenzen unseres bisherigen Denkens verschieben und neue Formationen des Diskurses anregen. Interklusive Figurationen werden von Transklusion in eine zeitliche Relation gesetzt. Leitend ist die Vorstellung einer Entwicklungsdynamik, in der versucht wird, immer wieder neu auftretende Widersprüche zu integrieren.

Transklusion entlastet das Inklusionsdispositiv davon, einen Zustand und visionären Raum und den Transformationsprozess von aktuellem Zustand zum visionären Zustand zugleich zu repräsentieren, was beständig Irritationen hervorruft. Damit leistet der neue Begriff einen Beitrag zur Entmischung von Zustands- und Prozessbeschreibung. (RAUH 2025:159)

Abbildung 10 der vorliegenden Arbeit repräsentiert in diesem Sinne eine *interklusive* Momentaufnahme in einem transklusiven Schulszenario unter Verwendung eines Alphorns und diverser Ersatzinstrumente. Aus einer *transklusiven*, also einer „normativen“ Perspektive (vgl. ebd.) favorisiert die vorliegende Arbeit allerdings nicht eine „Entmischung“, sondern zuallererst eine „Einmischung“ – ganz einfach, weil die „Musik“ und das Alphorn (als eine Art diagnostische „Sonde“) in der BVS bislang nicht bewusst präsent waren.

RAUHs Begriff der „Transklusion“ lässt sich aber auch auf die „inklusive Forschung“ anwenden. Sie würde dann die normative Zielorientierung „inklusive Forschung“ weg von einer „Vampir-Strategie“ (BOBAN/HINZ 2023:127) und hin zu partizipativen Forschungsstrategien bedeuten. Der Vorwurf einer „Pseudo-Inklusion“ und „Verwässerung“ wissenschaftlicher, im akademischen *Elfenbeinturm* ersonnener Inklusionsansätze durch schulpraktische Forschung (vgl. SCHROEDER/REH 2025:230) – „quasi *ex cathedra von oben herab zu den Niederungen der praktischen Arbeit*“ (KORNMAN/WILMS, W. 2023:35) – würde dann in umgekehrter Richtung erfolgen.

Wenn Transklusion eine temporal-dynamische Dimension, die auf das Ziel Inklusion ausgerichtete Transformation der Systeme repräsentiert, könnte der Inklusionsbegriff geschärft werden, da er davon entlastet wird, Ziel und Weg zu diesem Ziel beschreiben zu müssen.

Unlösbar aufeinander bezogene und gegenläufige In- und Exklusionen werden unter einer zeitlichen Dimension durch den Transklusionsbegriff repräsentiert. Aus der wechselseitigen Durchdringung der beiden Klusionen ergibt sich durch immer wieder neu auftauchende Probleme und deren Bearbeitung eine Veränderungsdynamik, die nicht nur eine quantitative, sondern auch eine qualitative Veränderung und damit einen grundlegenden Wandel hervorbringen kann. [...]

Es *entsteht ein neues Ganzes*, das noch nicht ganz da ist. (RAUH 2025:156f)

5.2 Ausblick

Forschungsmethodische Ansätze verweisen in den letzten Jahren immer deutlicher auf Verfahren der gemeinsamen Wissensproduktion und partizipativer Forschung, um der normativen Forderung von Inklusion und aktiver Beteiligung besser gerecht zu werden [...]. (BOGER/KORNTHEUER 2024:32)

Die „temporal-dynamische“ Dimension – vor allem als „Mangel“ – charakterisiert die vorliegende Arbeit in mehrfacher Hinsicht:

- „Musik“ war und ist im Lehrplan der BVS nicht vorgesehen, weshalb kleine „Zeitstücke“ dafür „abgezackt“ werden mussten, was wiederum „Verdichtungen“ des durchzunehmenden Unterrichtsstoffes voraussetzte (verbunden mit einem „schlechten Gewissen“ seitens des Verfassers als Unterrichtendem).
- Die anfangs angeführten fächerübergreifenden (inklusive) Potenziale des Alphorns (z.B. Selbstbau im Rahmen der BVS-Holzwerkstatt) konnten nicht ausgeschöpft werden, weil auch hier unter Zeitdruck an fertigzustellenden Projekten gearbeitet wird.
- Die Zeitstrukturen der Jugendlichen erwiesen sich ebenfalls als „durchgetaktet“, zumal sie inter-institutionell, aber auch außerhalb (Termine mit SystempartnerInnen, diverse Vereine, Musikschule, Feuerwehr,...) verplant waren, sodass Musik oder Alphornspielen als „Freifach“ nicht möglich war.

- Die Zeitstrukturen der Erwachsenen (Unterrichtende, SozialpädagogInnen usw.) erwiesen sich professionell (Besprechungen, Weiterbildungen, Irritationen,..) und situativ (Krankheitsfälle, familiäre Verpflichtungen, Überforderung...) als gleichermaßen „durchgetaktet“ und zugleich anfällig, sodass Kooperationen in Hinsicht auf ein Projekt wie das vorliegende nur zusätzlichen Stress bewirkt hätten.
- Die „Selbstbeforschung“ eines selbst-initiierten Unterrichts- und zugleich Untersuchungsfeldes in neu inszenierten Lernszenarien ist zwar doppelt „stressig“, kann aber paradoxal laute Ruhepole generieren.
- Die organisatorischen Strukturen (Geschäftsführung, Bereichsleitungen) veränderten sich im Untersuchungszeitraum wesentlich – verbunden mit inhaltlichen Neuorientierungen und Organisationsentwicklungsprozessen.
- Abrupte Sparzwänge seitens der Finanzierung durch die „öffentliche Hand“ dementierten insbesondere inklusive Zukunftsszenarien und erforderten organisatorische Improvisationen.

VUCA („volatile, uncertain, complex, ambiguous“) charakterisiert mittlerweile nicht nur die „Lebenswelten“ von Personen aus dem Bereich ASS, sondern ist inzwischen ein allgemeines „Lebensgefühl“, das von einer globalen Finanz- und Machelite als große „Disruption“ forciert wird (vgl. VERMEULEN 2024:19f.; HERZOG 2011:192). „Bildung“ und „Forschung“ sind davon gleichermaßen betroffen, da beide von Planbarkeit und finanzieller Sicherheit abhängig, primär aber der „Aufklärung“ verpflichtet sind, welche aktuell rückwärts „abgewickelt“ wird (so lautete zumindest – *grosso modo* – die Prognose im „Postmoderne“-Diskurs der 1980er-Jahre, welche sich nunmehr zu bewahrheiten scheint).

Auch musikpädagogische Forschung in einem solchen VUCA-Umfeld – egal ob akademisch oder schulpraktisch motiviert – kann sich gegenwärtig darauf *verlassen*, dass ihre *Rahmenbedingungen* inzwischen *instabil* und *volatil* sind. Das bewusste Stilllegen und Ausblenden eigentlich relevanter Faktoren, das Fokussieren auf eine enge Perspektive, die zeitliche Limitierung, die Instrumentalisierung von Personen zu DatenspendeInnen usw. sind als forschersiche Gegenstrategien zwar nachvollziehbar, um zu „aussagekräftigen“ Ergebnissen trotz schwindender Ressourcen zu kommen. Für das Projekt schulischer *Inklusion*, welches seinerseits unter finanziellem Ressourcenmangel und Mangel an politischem Durchsetzungswillen leidet, sind derart „abgespeckte“ Forschungen wenig hilfreich; zumal Inklusion auch impliziert, dass verstärkt inklusiv-partizipatorische Forschungsprojekte, die einen größeren Einsatz von Ressourcen erfordern, aber auch die vermeintliche Opposition zwischen praktischer und universitärer musikpädagogischer Forschung obsolet machen würde, entwickelt und realisiert werden.

6 Resümee

6.1 Themenauswahl der Forschungsarbeit

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz des Alphorns in einem inklusiven Schulkontext. Bei der beforschten Schule handelt es sich um die „Berufsvorschule der Stiftung Jupident“ (kurz **BVS**) in Schlins / Österreich – eine nicht konfessionelle Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht und die einzige zweijährige weiterführende Schule für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen ab dem 9. Schuljahr in Österreich. Allerdings ist im Lehrplan der BVS kein Musikunterricht vorgesehen.

Bislang gibt es **keine musikpädagogischen Forschungsarbeiten** über den Einsatz des Alphorns im (inklusive) Musikunterricht an Schulen, aber auch an Musikschulen, obwohl dieses Musikinstrument – insbesondere im Vergleich mit anderen (Blech-)Blasinstrumenten relativ barrierefrei ist und fächerübergreifende Anschluss- und Kooperationsmöglichkeiten bietet:

- Es ist **simpel** (keine Ventile, Tasten, Klappen).
- Es wirkt auf die meisten Menschen **sehr attraktiv** (Form, Größe, Material, Klang, Spiel im Freien, „archaisch“...) und löst zumeist den unmittelbaren Impuls aus, selbst darauf spielen zu wollen.
- Der zur Verfügung stehende **Tonraum ist ziemlich begrenzt** (zumindest anfangs), wodurch jeder gespielte Ton zu jedem „passt“.
- Aus musikhistorischer Perspektive kann das Alphorn durchaus auch als frühes **sonderpädagogisches Musikinstrument** (allerdings Jahrzehnte vor dem Auftauchen dieser Begrifflichkeit) bezeichnet werden.
- Das Alphorn genießt in der **SeniorInnen-Bildung** bereits den Status von „Barrierefreiheit“.
- Das Alphornspielen darf **im freien alpinen Raum** (Wald, Wiesen, Wälder, Berge) straffrei praktiziert werden.
- Die möglichen **Spielräume** des Alphorns eröffnen schulisch zugleich auch neue Möglichkeiten in Hinsicht auf **fächerübergreifende Kooperationen** mit „Bewegung und Sport“, „Biologie“ oder „Geographie“.
- Sofern eine Schule über eigene Werkstätten verfügt, bietet sich auch die Option der **Herstellung eines eigenen Alphorns** durch die SchülerInnen an, zumal dessen Herstellung nicht allzu kompliziert ist.

Das **Forschungsdesiderat** zu diesem Thema lässt sich leicht dadurch erklären, dass die zu beforschende schulisch-inklusive Praxis im vorliegenden Projekt **erstmalig initiiert** wurde (bzw. dass bisher nicht darüber publiziert wurde). Insofern handelt es – aus der methodischen Perspektive schulischer

Aktionsforschung – nicht nur um ein *Entwicklungsprojekt*, sondern auch um ein *exploratives* und zugleich *evaluatives Forschungsprojekt* (vgl. ALTRICHTER u.a. ⁵2018:87ff). Die Rahmenbedingung, dass in der BVS vom Lehrplan her kein Musikunterricht vorgesehen ist, bewirkte einerseits, dass die empirische Forschungsarbeit in zeitlich stark komprimierter Form vor sich gehen musste, andererseits aber auch eine Diskussion ausgewählter schulmusikpädagogischer Legitimationsdiskurse in Bezug auf die BVS erfolgte (vgl. 3.2).

6.2 Hauptziel der Forschungsarbeit

Das **Hauptziel** der vorliegenden Forschungsarbeit besteht darin, empirisch nachzuweisen, dass der Einsatz des Alphornspiels auch in inklusiven musikpädagogischen Schulsettings nicht nur überhaupt, sondern auch „gewinnbringend“ möglich ist.

Im Untersuchungszeitraum 2023/24 lag dabei der Fokus auf einer Klasse, in der zahlreiche interne und von „außen“ hineingetragene Konflikte das Unterrichtsgeschehen dominierten. Darum stand hier die Frage, inwiefern sich das „Klassenklima“ durch das gemeinsame Alphornspielen verbessern lässt oder nicht, im Vordergrund.

Im Untersuchungsraum 2024/25 – in dem sich im Vergleich zum vorherigen die Klassen wesentlich „inklusiver“ zusammensetzten – standen möglichst viele kurze dialogische Alphorn-Improvisationssequenzen im Freien unter freiwilliger Beteiligung möglichst vieler SchülerInnen im Zentrum.

6.3 Angewendete Arbeitsmethodik

Die methodischen Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit bilden die schulische Aktionsforschung (ALTRICHTER u.a. ⁵2018) einerseits und das von Charlotte FRÖHLICH (2022) für eine inklusive Musikpädagogik adaptierte „EBQ-Instrument“ (EBQ = Einschätzung der Beziehungsqualität) aus der musiktherapeutischen Forschung (SCHUHMACHER, K. u.a. ³2024) andererseits.

Vorgesaltet war im Herbst 2023 eine **Initiationsphase**, während der ausgelotet wurde, wie groß das Interesse am Musizieren der SchülerInnen war und welche zeitlichen Ressourcen außerhalb der regulären Stundenpläne zur Verfügung standen. Parallel zum Angebot, das Alphorn zu spielen, führte der Verfasser im Rahmen der täglichen „Morgenkreise“ einmal wöchentlich ein gemeinsames Singen mit Instrumentalbegleitung ein – verbunden mit der Überlegung, dass es absurd gewesen wäre, Musik ausschließlich in Form des Alphornspiels anzubieten. Während dieser Initiationsphase entwickelte die damalige Klasse 2b ein besonderes Interesse und Engagement für das Alphorn.

Die daran anschließende **Explorationsphase** dauerte von Anfang November 2023 bis Ende Jänner und war als *Entwicklungsprojekt* im Sinne der schulischen Aktionsforschung angelegt. Dabei stand die Klasse 2b im Mittelpunkt, einerseits, weil sie in der Initiationsphase besonders großes Interesse für das

Alphorn an den Tag gelegt hatte, andererseits, weil sie besonders konfliktreich war. Darum war die leitende Frage, inwiefern sich durch das gemeinsame Alphornspielen das „Klassenklima“ verbessern ließe. Gegen Ende der **Explorationsphase** war eine Überforderung (durch Überfrachtung) seitens der SchülerInnen festzustellen, aber auch beim Verfasser stellte sich eine gewisse Erschöpfung ein.

Das Sommersemester 2024 diente im Sinne der Aktionsforschung einer ausgiebigen **Reflexionsschleife**, die einerseits die Einordnung der Erfahrungen aus der Explorationsphase im Kontext aktueller musikpädagogischer Forschungsansätze umfasste, andererseits eine **methodischen Schärfung** zur Folge hatte – zumal die von den SchülerInnen der Klasse 2b festgestellte Verbesserung des „Klassenklimas“ auch andere Gründe als das gemeinsame Alphornspielen gehabt haben könnte. Quantitative Zugänge schieden angesichts der kleinen SchülerInnen-Zahl an der BVS (in den untersuchten Schuljahren jeweils insgesamt 20) von vornherein aus. In der Folge erwies sich das „EBQ-Instrument“ aus der musiktherapeutischen Forschung (SCHUHMACHER, K. u.a. ³2024) als Methode, aussagekräftige Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage zu generieren, zumal Charlotte FRÖHLICH in ihrer Arbeit „Improvisation und Beziehungsqualität. Zur Anwendung des EBQ-Instruments in der inklusiven musikalischen Bildung“ eine ideale Basis bot.

Allerdings musste FRÖHLICHs musikpädagogische Adaption ihrerseits für die Bedingungen des Alphorns angepasst werden, da FRÖHLICH die *Djembe* gleichsam als *voraussetzungsloses* und *eo ipso* „inklusive“ Instrument versteht, wobei sie in ihrem Forschungsszenario bereits einen wöchentlich zwei- bis dreiminütigen Kontakt mit einer Trommel bereits als musikalisches „Üben“ gelten lässt. Fortschritte sind mit einem solch geringen Übe-Aufwand beim Alphornspielen kaum zu erwarten. Aus diesem Grund lautet die **untergeordnete These** der vorliegenden Arbeit: *Auch im inklusiven Musizieren macht „Üben“ Sinn.*

Die wohlwollend kritische Auseinandersetzung mit FRÖHLICHs Adaption, welche auf einem psychopathologisch fundierten musiktherapeutischen Forschungsinstrument basiert, zusätzlich aber auch pädagogisch-konstruktivistische und simplifizierte Modelle von „freier Improvisation“ voraussetzt, begleitet die vorliegende Arbeit durchgängig.

6.4 Merkmale der Forschung

Das Hauptmerkmal des vorliegenden Forschungsprojektes innerhalb der (musik-)pädagogischen inklusiven Forschung ist, dass es nicht „behinderte“ Menschen im Umgang mit angeblich „Nicht-Behinderten“, sie überfordernden oder fördernden Objekten oder Aufgaben und (auch virtuellen) Umwelten in den Mittelpunkt stellt, sondern ein „Musikinstrument“ unter Anführungszeichen, weshalb es auch im Titel als – nicht pejorativ – „Vehikel“ bezeichnet wird (vgl. 2.3).

Das **zweite Kapitel** setzt sich nicht nur mit den inklusiven Potenzialen des modernen Alphorns auseinander, sondern auch mit seiner Genese. Das Alphorn ist (zumindest in der Schweiz) bereits um das Jahr 1800 – aus Sicht der technischen Möglichkeiten der Blechblasinstrumente-Fertigung – bereits

ein „Fossil“, zumal es damals praktisch (als Lock- und Signalinstrument) nicht mehr in Gebrauch war und deshalb auch hätte „verschwinden“ können. Stattdessen wurde es zu einem Nationalsymbol („Nation Building“) hochstilisiert, das allerdings auch tatsächlich bespielt werden sollte, weshalb Alphorn-Bildungsprogramme installiert wurden, die Teilen der prekären ländlichen Bevölkerung im Zuge der Industrialisierung und des aufkommenden Alpen-Tourismus‘ ein Nebeneinkommen als „Bettel-Alphornbläser“ sichern sollte (2.1). In diesem Zusammenhang werden die „Klangregimes der Alpen“ (2.2) thematisiert, welche die Berge als idealen Ort für das Alphornspiel idyllisieren, zugleich aber auch ein inklusives musikalisches Potenzial des Alphorns legitimieren, das anderen Musikinstrumenten weitgehend verwehrt bleibt. Angesichts des inklusiven Trends zu „Touch-Screen-Music“, also der Anwendung von Musik-Apps in inklusiven Settings (vgl. GODEAU 2022), wird die „Soziomaterialität“ des Alphornspiels in seiner körperlichen Ganzheitlichkeit – im Unterschied etwas zum „Wischen“ auf Displays – unterstrichen (2.4). Desgleichen wird das Alphorn mit der *Djembe* verglichen, zumal diese für FRÖHLICH als egalisierend-inklusives Musikinstrument gilt, das praktisch beinahe keiner „Übung“ bedürfe (2.5). Als Kontrastphänomen wird das *Luftgitarre-Spielen* angeführt, das SchülerInnen der BVS im Untersuchungszeitraum gelegentlich in übertragener Form auch auf dem Alphorn praktizieren.

Im **dritten Kapitel** wird die „Berufsvorschule“ in Schlins als singuläre Schule im Bildungssystem Österreichs vorgestellt (3.1). Da dort Musikunterricht im Lehrplan eine Leerstelle bildet, werden ausgewählte Ansätze zur Legitimation schulischen Musikunterrichts auf ihre Anwendbarkeit auf die BVS hin diskutiert (3.2), wobei insbesondere die Perspektive auf die Inklusion im Vordergrund steht. Es folgt eine Darstellung der musikalischen Initiations- und Explorationsphasen im Wintersemester 2023/24 (3.3), welche eine methodischen Reflexion und Nachschärfung im Sommersemester 2023/24 erforderlich machten.

Das **vierte Kapitel** skizziert einerseits das „EBQ-Instrument“ aus der musiktherapeutischen Forschung (4.1), andererseits präsentiert es ausführlich FRÖHLICHs Adaption dieses Ansatzes für musikpädagogisch inklusive-schulische Szenarien mitsamt notwendigen Anpassung, die sich daraus ergeben, dass in FRÖHLICHs Untersuchungsdesign die *Djembe* als unhinterfragtes *Vehikel* eingesetzt wurde, während in der vorliegenden Forschung das Alphorn auf seine musikalisch-inklusive Eignung hin im Zentrum steht (4.2). Daraus resultierte eine neue *Spielstruktur* (4.3.1) als empirische Forschungsgrundlage, welche in mehreren „Probedurchläufen“ allerdings offenbarte, dass FRÖHLICHs Untersuchungskonzept, welches sie an Primarschulen durchgeführt hatte, nicht 1:1 auf das Setting der BVS übertragen werden konnte (Exkurse 4.3.1.1-4.3.1.3). Ein für die *adaptierte Spielstruktur* eigens entworfener *Auswertungsbogen* (4.3.2) konnte in der Folge in der Auswertung nur partiell ausgeschöpft werden, da die Präsenz von nur leicht oder gar nicht beeinträchtigten SchülerInnen im Schuljahr 2024/25 eine pädagogische „Zwischeninstanz“ mit „Vorbildcharakter“ einführte. Die Hemmungen und Vorbehalte der SchülerInnen aus diesem „Segment“ gegenüber einer *freien Improvisation*, insbesondere

aber gegenüber ihrer *Dokumentation* per Video, strahlte aus und bewirkte schließlich einen generellen Widerstand gegenüber der *modifizierten Spielstruktur*. Erst der forcierte Wechsel der *Spielstruktur* ins „Freie“ – also die Suspendierung des „Regelunterrichts“ und dessen Dislozierung, wohl aber auch die Distanzierung von der überhitzten Gruppen-Dynamik in der BVS – bewirkten, dass das Alphornspielen wieder attraktiv wurde (Intervention des Verfassers, allerdings auch jahreszeitlich bedingt). Abschließend thematisiert dieses Kapitel das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ und der universitären musikpädagogischen Forschung. Während letztere ersterer einen „fatalen Zirkel unter dem Primat der Praxis“ vorwirft (NIESSEN u.a. 2014:76), kann wissenschaftlich fundierter Forschung in der Praxis im Gegenzug ein *fataler Zirkel unter dem Primat der Theorie* vorgeworfen werden. Das Thema Alphorn, das hier aus einer inklusiven Schulpraxis entwickelt und beforscht wird, bildet in der universitären musikpädagogischen Forschung eine Leerstelle:

Das Thema Alphorn in der Schule und in der Inklusion ist meines Wissens noch ganz neu [...].
(Dr. Yannick WEY, persönliche E-Mail an den Verfasser vom 27.4.2025)

6.5 Ergebnisse

Die **Forschungsfrage**, ob das Alphorn für einen inklusiven musikpädagogischen Einsatz an Schulen geeignet ist oder nicht, kann grundsätzlich mit Ja beantwortet werden.

In der *Initiationsphase* im Schuljahr 2023/24 interessierte sich fast die Hälfte der SchülerInnen für einen kontinuierlichen Alphornunterricht, allerdings waren ebenso viele SchülerInnen daran interessiert, Gitarre (in verschiedenster Form) zu lernen. Faktisch aber ließen sich aufgrund der „versiegelten“ Zeitstrukturen der interessierten SchülerInnen keine gemeinsamen „freien Zeiten“ finden, um beispielsweise das Alphornspielen als „Freifach“ in der BVS anbieten zu können. In der anschließenden *Explorationsphase* konzentrierte sich der Verfasser auf eine Klasse, die sich besonders für das Alphornspielen interessierte, sich zugleich aber auch im vorhergehenden Schuljahr durch heftige Konflikte auszeichnete und in der eine verbal-kommunikative Bearbeitung derselben kaum oder allenfalls kurzfristige Effekte bewirkt hatte, weshalb die Beurteilung des „Klassenklimas“ durch die SchülerInnen im evaluativen Fokus stand. Der Alphornunterricht verband dabei Elemente des „klassischen“ Musikunterrichts (Ansatz, Atmung, Noten spielen, benennen, differenzieren, Lautstärken usw.) mit gelenkten Improvisationen, in denen das gegenseitige „Aufeinander-Hören“ im Vordergrund stand. Der anhaltende Enthusiasmus und die Lernfortschritte waren dabei vergleichbar gut wie in den SeniorInnen-Kursen, die der Verfasser bereits geleitet hatte bzw. zeitgleich leitete. Individuell stellten die beteiligten SchülerInnen fest, dass sich gemeinsame Alphornspielen positiv auf das „Klassenklima“ ausgewirkt habe. Ein halb-öffentlicher Auftritt (Weihnachtsfeier 2023) allerdings zeichnete sich durch „Schamhaftigkeit“ und Zurückhaltung aus.

Das Schuljahr 2024/25 gestaltete sich in Hinsicht auf eine inklusivere Zusammensetzung der SchülerInnenschaft wesentlich „bunter“, methodisch aber enger geführt, indem FRÖHLICHs (2022) inklusiv-schulmusikpädagogische Adaption des musiktherapeutischen „EBQ-Instruments“ (SCHUMACHER u.a. ³2024), zum Einsatz kam. Aufgrund des – sehr begrüßenswerten, aber nicht „planbaren“ – „Inklusionsschubes“ in diesem BVS-Schuljahr, zeigte sich, dass, trotz instrumentalspezifischer Modifikationen von FRÖHLICHs Forschungsdesign für die Bedingungen des Alphorns, „Inklusion“ auch eine „Machtfrage“ ist, abhängig vom Alter der „Probanden“ und der „Rahmung“ der Forschung. FRÖHLICHs Erkenntnisinteresse, wissenschaftlich annäherungsweise „hart“ beweisen zu wollen, dass eine Übertragung des EBQ-Instruments in den musikalischen Elementarbereich möglich sei, generierte eine „Spielstruktur“, die von vielen Jugendlichen als sehr beengend empfunden wurde, obwohl – oder eben weil – in dieser Struktur die „freie Improvisation“ zentral sein sollte. Der höhere Inklusionsgrad im Vergleich zum Vorjahr bewirkte zudem, dass die „Scham“ nicht nur in Aufführungssituationen Blockaden verursachte, sondern bereits in den Durchläufen der „Spielstruktur“ (Scheu vor der Aufnahmesituation bis hin zur Verweigerung, Verlust des spielerischen Zugangs, Angst, sich musikalisch auszudrücken usw.) präsent war.

Etliche der angeführten inklusiven Potenziale des Alphorns konnten aufgrund der durchgetakteten schulisch/institutionellen Zeitstrukturen nicht realisiert werden. Ebenso konnten die im „Komplementären Auswertungsbogen“ (Abb. 34) angelegten Erkenntnispotenziale aufgrund der kleinen Anzahl von SchülerInnen in der BVS kaum ausgeschöpft werden. Als wesentlich allerdings erwies sich das „Alhornspielen im Freien“ – denn ohne diese, vom Verfasser forcierte Option, wäre die für das Alhorn angepasste „Spielstruktur“ von FRÖHLICH in ein Verstummen gemündet.

Die **untergeordnete These** der Arbeit lautet, dass Üben auch in inklusiven musikpädagogischen Settings Sinn mache – wobei diese These bereits Zweifel an FRÖHLICHs Annahme impliziert, dass ein einminütiger (oder auch dreiminütiger) Kontakt von SchülerInnen über einen Zeitraum von zehn Wochen im Rahmen von freien Duo-Improvisationen mit der *Djembe* signifikante Verbesserungen im Sinne einer „verleiblichten Beziehung“ (vgl. S.34) bewirken soll. Für das Alhorn jedenfalls ist ein solcher Minimalkontakt nicht hinreichend, was die wesentlich größeren Fortschritte der SchülerInnen im Schuljahr 2023/24 belegen. Andererseits forderten einige SchülerInnen im Schuljahr 2024/25 nach ihren Durchläufen der „Spielstruktur“ nicht nur verbales Feedback ein, sondern wiederholt auch Alhorn-Vorspiele durch den Verfasser. Also einerseits einen Test, ob der Lehrende, das was er zu lehren verspricht, auch wirklich beherrscht (klassische „MeisterIn-SchülerIn“-Konstellation in umgekehrter Richtung); andererseits aber auch einen Test für das „Alhornspielen“ (als „gemeinsames Objekt“) selbst insofern, als die SchülerInnen es daraufhin befragten, welchen Effekt eine intensivere Beschäftigung damit haben könnte (Ästhetik, Emotion, Sinn).

6.6 Vergleich mit anderen Ergebnissen

Da bislang keine Studien zum Einsatz des Alphorns in inklusiven musikpädagogischen Kontexten publiziert worden sind, gibt es keine direkten Vergleichsmöglichkeiten. Differenzen konnten in erster Linie in Bezug auf das adaptierte Forschungsprojekt von FRÖHLICH (2022) festgestellt werden, welches an „inklusive“ Primarschulen (Altersstufe 6-10 Jahre) durchgeführt wurde, wo die „Macht“ von Lehrpersonen als auch jene von externen Beforschenden in der Regel seitens der SchülerInnen nicht infrage gestellt wird. In einem inklusiven Schulkontext in der Altersstufe 15+ (nominell 15-20 Jahre, intellektuell/emotional 3 Jahre bis altersangemessen) funktioniert FRÖHLICHs „Spielstruktur“, sofern sich die Anpassungen lediglich auf die Kriterien des Alphorns beziehen, nur beschränkt oder bewirkt unter den beschriebenen Umständen sogar totale Verweigerung. Methodisch offenbart die vorliegende Studie aber auch, dass FRÖHLICHs Untersuchungsdesign etliche „Begrifflichkeiten“ als Rahmenbedingungen ihrer Forschung künstlich ausblendet bzw. als „konstante Variablen“ voraussetzt:

- „Inklusive“ Schulen oder Klassen werden nicht definiert, sondern als „Selbstbeschreibungen“ der jeweiligen Klassenleitungen unhinterfragt hingenommen.
- Das musiktherapeutische Modell „freier Improvisation“ (TherapeutIn-KlientIn) wird zwar modifiziert (SchülerIn-SchülerIn), dennoch individualistisch/diagnostisch generalisiert.
- Die untersuchten Sequenzen „freier Improvisation“ finden unter Rahmenbedingungen extremer Unfreiheit statt.
- Die *Djembe* wird als *voraussetzungsloses* Instrument imaginiert, zugleich aber auch als „Lernumgebung“ im Sinne des pädagogischen Konstruktivismus vorausgesetzt.
- FRÖHLICHs Forschungsdesign setzt die teils rigiden Machtstrukturen an Primarschulen gleich mit Stabilität, also forschungstechnischen „Invariablen“.
- *Widerständigkeit* seitens einzelner SchülerInnen wird bei FRÖHLICH nicht thematisiert; SchülerInnen, die eigene kategoriale Verknüpfungen leisten (vgl. Abb. 30), werden von ihr sogar schulmeisterlich *abgekanzelt*.

Die modifizierte Anwendung von FRÖHLICHs Forschungsdesign im Kontext der BVS offenbart, dass es auf zahlreichen, nicht explizit gemachten Vorannahmen basiert – missverstanden als Basis für vermeintliche „harte“ Forschungsergebnisse mit Bezug auf das eigene Forschungsprojekt. Das Alphorn – auch hierin ein *Vehikel* – stellt eine Kontrastfolie dar, die Anlass dafür ist, FRÖHLICHs „Abkürzungen“ zur Sprache zu bringen. Zugleich nötigen diese „Abkürzungen“ im Gegenzug diskursive „Umwege“ auf; das heißt, dass die beispielsweise von ihr lediglich postulierte *Voraussetzungslosigkeit* der *Djembe* in Bezug auf eine inklusive musikpädagogische Eignung in der Anwendung des Alphorns *explizit* gemacht werden und mit Bezug auf historische und neue musiktheoretische Referenzen ausformuliert werden muss. Dasselbe gilt für ihren „pragmatischen“ Umgang mit dem Inklusionsbegriff. Auch im Bereich der Durchführung von freien improvisatorischen Settings in (inklusive) musikpädagogischen Kontexten mit unterschiedlichen Alters- und

Entwicklungsstufen nötigen FRÖHLICHs theoretische „Ausklammerungen“ zu Anknüpfungen an die Erkenntnisse praktischen Studien anderer ForscherInnen (vgl. insbesondere TREß 2023a/b, 2024).

6.7 Schlussfolgerung

Das gemeinsame Alphornspielen kann gewinnbringend auch in inklusiven Schulen eingesetzt werden. „Gewinnbringend“ bezieht sich dabei sowohl auf die Gemeinschaft (Hören und Gehört-Werden, Raum geben und einfordern, Klassenklima) als auch auf ästhetisch-musikalische Differenzierung. Die wichtigste Voraussetzung ist jedoch, dass ausreichend Zeit dafür zur Verfügung steht – in einem „geschützten Rahmen“, der sich durch ein „fehlerfreundliches“ Klima auszeichnet und in dem so Schamgefühle minimiert werden können; ein solcher „geschützter Rahmen“ kann auch dadurch hergestellt werden, dass die Schule (als überregulierter und interaktionsdynamisch verdichteter Ort) verlassen und im Freien musiziert wird. Dafür bietet sich das Alphorn in hervorragender Weise an.

Didaktisch ist eine Mischung aus klassischem Gruppeninstrumentalunterricht und vielfältigen Improvisationsansätzen und -modellen vielversprechend; das heißt, das Gelernte wird unmittelbar in Improvisationssequenzen angewandt, um es zu festigen, aber auch sinnbringend erfahrbar zu machen (Erweiterung der musikalischen Ausdrucksmöglichkeiten).

Ein inklusives Alphornlehrwerk, das diesen Ansprüchen genügt, liegt derzeit noch nicht vor, weshalb der Verfasser derzeit an der Konzeption eines solchen arbeitet.

6.8 Nutzen der Arbeit

Der Nutzen der vorliegenden Arbeit, die erstmals die Einführung des gemeinsamen Alphornspielens in einer inklusiven Schule beschreibt und reflektiert, besteht darin, dass sie als Basis für weitere Forschungsprojekte, aber auch als Ausgangspunkt für praktische inklusive Alphornprojekte dienen kann. Indem sie zudem das Alphorn mit ausgewählten musikpädagogischen Ansätzen und Zugängen verknüpft und so dieses „Vehikel“ in teilweise überraschende Kontexte stellt, erweitert sie zudem das *diskursive Universum* des Alphorns beträchtlich und offeriert damit neue musiktheoretische und musikpädagogische Anknüpfungspunkte.

6.9 Erkenntnisse

„Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ (FaPP) und universitäre musikpädagogische Praxisforschung stehen, wie gesagt (6.4), in einem spannungsvollen Verhältnis, wobei das „Erkenntnis“-Monopol noch immer machtvoll mit der universitären Forschung verbunden ist. Deshalb findet sich die FaPP, die offensiv um akademische Würdigung ringt, bald in der Defensive wieder; immerhin wird ihr zugestanden, im Rahmen der Ausbildung von SchulmusikpädagogInnen eine (fortgeschrittene) Rolle zu spielen.

Die universitäre musikpädagogische Forschung begründet ihre Vorbehalte gegenüber einer „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ unter anderem mit dem *patriarchalischen* Argument, dass sie bei den Unterrichtenden *Dis-Stress* verursache, während sie selbst – einmal abgesehen von der, stillschweigend vorausgesetzten, methodologischen Überlegenheit – auch über wesentlich mehr Zeitressourcen verfüge.

Einerseits charakterisiert „Zeitknappheit“ die vorliegende Arbeit durchaus in mehreren Hinsichten (keine Verankerung der Musik im Lehrplan, „Beschneidung“ des „Regelunterrichts“ für Forschungszwecke, Erfahrung von Überforderung/Überfrachtung sowohl seitens der SchülerInnen als auch des Unterrichtenden/Forschenden in seiner *Doppelrolle*). Andererseits aber zeichnet sie sich durch einen „doppelten Kursus“ (vgl. 4.3.4.2) aus: Im ersten „Durchgang“ (Schuljahr 2023/24) stand der Zugang via „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ im Vordergrund, im zweiten „Durchgang“ (Schuljahr 2024/25) ein modifiziertes universitär-musikpädagogisches Forschungsdesign.

Rückblickend ergibt sich in der Folge die Notwendigkeit einer Begriffskorrektur: Bei der bisher so genannten „Explorationsphase“ handelte es sich tatsächlich um eine „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“, auf die eine *Reflexionsschleife* im Sommersemester 2024 folgte. Im Wintersemester 2024 standen die Alphörner und diverse Ersatzinstrumente im Sinne einer konstruktivistischen „Lernumgebung“ (FRÖHLICH) teils offen, teils verpackt zur Verfügung – mit dem Effekt, dass diverse SchülerInnen diese als kurzatmige Terrorgeräte einsetzten, während andere SchülerInnen Ekelgefühle entwickelten, teilweise aber auch „Anrufungen“ durch das Instrument erlebten.

Beide akademischen Zugangsweisen – schulpraktische musikpädagogische Forschung und universitär konzipierte musikpädagogische Forschung – sind in der *Doppelstruktur* der vorliegenden Arbeit präsent. Beiden Zugänge eignen spezifische „blinde Flecken“ und teils „Ausblendungen“ und Simplifizierungen, die teilweise komplementär sind. Dennoch ergibt sich daraus noch kein „volles“ Bild. Dafür fehlt die Perspektive der „inklusiv-partizipatorischen“ Forschung, die das Potenzial hat, die Kontroverse zwischen schulpraktischer musikpädagogischer Forschung und universitär konzipierter musikpädagogischer Forschung als im Grunde längst überholt auszuweisen.

Schlüsselwörter: Alphorn, Inklusion, Musikpädagogik, freie Improvisation, Beziehungsqualität

7 Literaturverzeichnis

7.1 Bücher

- AHLERS, M. u.a. (Hrsg.): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie. Hildesheim: Universitätsverlag / Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag 2022. 306 Seiten. ISBN: 978-3-487-16118-1.
- ALTRICHTER, H. u.a. (⁵2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018. 368 Seiten. ISBN: 978-3-8252-4754-dc6.
- AMMANN, R. u.a. (2019). Alpenstimmung. Musikalische Beziehung zwischen Alphorn und Jodel – Fakt oder Ideologie? Zürich: Chronos 2019. 232 Seiten. ISBN: 978-3-0340-1530-1.
- BACHMANN-GEISER, B. (1999). Das Alphorn. Vom Lock- zum Rockinstrument. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 1999. 224 Seiten. ISBN: 3-258-05640-4.
- BÁNNFY-HALL, A. (2022). Inklusive Musizierpraxis in der Community Music. In: KLINGMANN, H.; SCHILLING-SANDVOß (Hrsg.) 2022. Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling 2022. 408 Seiten. ISBN 978-3.86227-512-0. Seite 231-242.
- BOBAN, I.; HINZ, A. (2023): Raum für machtsensible gemeinsame Entwicklung: dialogische, sprachheterogene und gleichwürdige Forschung. In: HOFFMANN, M. u.a. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023. 348 Seiten. ISBN: 978-3-7815-2551-1. Seite 125-132.
- BOGER, M.; KORNTHEUER, A. (2024): Inklusion in der Umsetzung und Analyse Partizipativer Forschung. In: LAUERMANN, K. u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Inklusion und Exklusion. Perspektiven aus Forschung und Praxis. Opladen: Budrich 2024. 320 Seiten. ISBN: 978-3847430780. Seite 32-50.
- BÖHLER, M. (2007): Topologische Spiegeleien – Schweizer Wechselspiele im Imaginären Europas. In: CSÁKY, M.; FEICHTINGER, J. (Hrsg.): Europa – geeint durch Werte? Die eruopäische Wertedebatte auf dem Prüfstand der Geschichte. Bielefeld: transcript Verlag 2007. ISBN: 9783839407851. 218 Seiten. Seite 103-132.
- BOSSEN, A. (2020). Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie. In: BOSSEN, A.; TELLISCH, C. (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag 2020. 208 Seiten. ISBN: 978-3-86956-491-3. Seite 23-55.
- BREITSPRECHER, A. (2020). Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch. In: BOSSEN, A.; TELLISCH, C. (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag 2020. 208 Seiten. ISBN: 978-3-86956-491-3. Seite 173-205.
- BREMER, H.; BITTLINGMAYER, U. (2008): Die Ideologie des selbstgesteuerten Lernens und die „sozialen Spiele“ in Bildungseinrichtungen. In: PATZNER, G. u.a.: Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen. Innsbruck: Studienverlag 2008 (= Schulheft 130/2008). 132 Seiten. ISBN: 978-3-7065-4555-6. Seite 30-51.
- BRUGUÉS, A. (2019). Music Performance Anxiety: A Comprehensive Update of the Literature. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing 2019. 246 Seiten. ISBN: 978-1-5275-2251-0.

- BURGHARDT, D.; ZIRFAS, J. (2019): Schiffe, und Spiegel oder die pädagogischen Heterotopien der Erziehung und Bildung. In: BURGHARDT, D.; ZIRFAS, J. (Hrsg.): Pädagogische Heterotopien. Von A bis Z. Weinheim, Basel: Beltz. 324 Seiten. ISBN: 978-3-7799-5225-1. Seite 7-18.
- CAGE, J. (1987): Silence. Übersetzt von Ernst Jandl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987. 160 Seiten. ISBN: 978-3518114773.
- CECCHIN, G. u.a. (⁴2005). Respektlosigkeit. Provokative Strategien für Therapeuten. Heidelberg: Carl Auer ⁴2005. 109 Seiten. ISBN: 978-3-89670-757-7.
- FRITSCH, J. (1997). Improvisation und Ekstase. In: BARTHELMES, B. / FRITSCH, J. (Hrsg.): Improvisation – Performance – Szene. Mainz u.a.: Schott 1997. 67 Seiten. ISBN: 3-7957-1777-9. Seite 19-28.
- CSLOVJECSEK, M. (2023). Schulmusik für alle? Zur Legitimation des Unterrichtsfachs Musik. Bielefeld: Transcript 2023. 316 Seiten. ISBN: 978-3-8376-6884-1.
- FRÖHLICH, C. (2022). Improvisation und Beziehungsqualität. Zur Anwendung des EBQ-Instruments in der inklusiven musikalischen Bildung. Wiesbaden: Reichert Verlag 2022. 148 Seiten. ISBN: 978-3-7520-0675-9.
- GLOBOKAR, V. (1994). Einatmen – Ausatmen. Hrsg. von JOST, E.; KLÜPPELHOLZ, W. Hofheim am Taunus: Wolke Verlag 1994. 198 Seiten. ISBN: 3-923007-60-4.
- GODAU, M. (2022). Touch-Screen-Music. Eine postphänomenologische Perspektive auf ästhetische Lern- und Bildungspraxis mit Musikapps auf Smarttechnologien. In: AHLERS, M. u.a. (Hrsg.): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie. Hildesheim: Universitätsverlag / Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag 2022. 306 Seiten. ISBN: 978-3-487-16118-1. Seite 89-121.
- GRANDJEAN, P. (2012). Das Alphorn. Tradition-Handwerk-Musik. Aarau, München: AT Verlag 2012. 160 Seiten. ISBN: 978-3-03800-599-5.
- HENNING, I. (2024): Fachdidaktische Perspektiven auf inklusiven Musikunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von inklusiven Lern-Lehrumgebungen – eine empirische Videostudie. In: WILM, G.; KOßMANN, R. u. a. (Hrsg.): Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024. 272 Seiten. ISBN 978-3-7815-2643-3. Seite 66-82.
- HERZOG, W. (2011): Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag 2011. 516 Seiten. ISBN 978-3-531-92759-6. Seite 163-202.
- JANDER, V. (2020). Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation. In: BOSSEN, A.; TELLISCH, C. (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag 2020. 208 Seiten. ISBN: 978-3-86956-491-3. Seite 71-99.
- KADEN, C. (2004). Das Unerhörte und das Unhörbare. Was Musik ist, was Musik sein kann. Kassel: Bärenreiter und Stuttgart: Metzler 2004. 329 Seiten. ISBN 3-7618-1513-1 (Bärenreiter), ISBN 3-476-01984-5 (Metzler).
- KADEN, C. (1993). Des Lebens wilder Kreis. Musik im Zivilisationsprozess. Kassel: Bärenreiter 1993. 248 Seiten. ISBN 3-7618-1147-0.
- KATZENBACH, D. (2016). Qualitative Methoden in sonderpädagogischen Forschungsfeldern – zur Einführung. In: KATZENBACH, D. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der

- Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 2016. 296 Seiten. ISBN: 978-3-17-022476-6. Seite 9-14.
- KHITTL, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch. Bern: Lang 2007. 373 Seiten. ISBN: 978-3-03910-992-0.
- KLINGMANN, H.; SCHILLING-SANDVOß (Hrsg.) 2022. Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder. Esslingen, Innsbruck, Bern-Belp: Helbling 2022. 408 Seiten. ISBN: 978-3.86227-512-0.
- KRUPP-SCHLEUßNER, V. (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des *capability approach*. Münster, New York: Waxmann 2016. 238 Seiten. ISBN: 978-3-8309-3508-7.
- KÜSGENS, P. (2014). Das Alphorn als erfundene Tradition der Schweiz seit dem 19. Jahrhundert. In: PRÜGEL, R. (Hrsg.): Geburt der Massenkultur. Nürnberg: Verlag des Germanischen Nationalmuseums 2014. 206 Seiten. ISBN: 978-3-936688-81-8. Seite 110-121.
- LEHMANN-WERMESER, A.; NIESSEN, A. (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In: KAISER, H. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien. Essen: Die Blaue Eule. 368 Seiten. ISBN: 978-3899240894. Seite 131-162.
- LUTZ HOCHREUTENER, S. (2018): Musiktherapie im schulischen Kontext. Fakten – Herausforderungen – Chancen. In: JORDAN, A. u.a.: Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung. Münster, New York: Waxmann 2018. 222 Seiten. ISBN 978-3-8309-3722-7. Seite 15-30.
- MALMBERG, I. (2014). „Die Kerze an zwei Enden anzünden“. Praxisforschung als Chance oder als Überforderung im Lehramts-Masterstudium? In: SCHRITTESSER, I. u.s. (Hrsg.): Zauberformel Praxis? Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press. 232 Seiten. ISBN: 9-78-3-7003-1906-1. Seite 128-142.
- MERKT, I. (2010). Musikkultur inklusiv: Eine Qualitätsdiskussion. In: MERKT, I. (Hrsg.): Musik inklusiv. 5 Jahre Förderpreis InTakt der miriam-stiftung. Dortmund: InTakt; Regensburg: ConBrio; Druck: Books on Demand 2010. 108 Seiten. ISBN: 978-3-942325-00-4. Seite 15-26.
- MÖLLENKAMP, A. (2022). Opening the Black Box. Künstlerische Strategien der Gestaltung musikalischer Mensch-Maschine-Verhältnisse. In: AHLERS, M. u.a. (Hrsg.): MusikmachDinge im Kontext. Forschungszugänge zur Soziomaterialität von Musiktechnologie. Hildesheim: Universitätsverlag / Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag 2022. 306 Seiten. ISBN: 978-3-487-16118-1. Seite 65-85.
- PONGRATZ, A. (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989. 265 Seiten. ISBN: 978-3892711360.
- RAUH, B. (2025): Inklusion und Exklusion, Interklusion und Transklusion. In: ROSEN, L. u.a. (Hrsg.): Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. Opladen u.a.: Budrich 2025. 210 Seiten. ISBN: 978-3-8474-2755-1. Seite 149-161.
- REICHENBACH, R. (2020): Chimäre „selbstorganisiertes Lernen“ – eine kleine Polemik gegen Lernutopien. In: SCHÖRG, C.; SIPPL, C. (Hrsg.): Die Verführung zur Güte. Innsbruck: Studienverlag 2020. 432 Seiten. ISBN: 978-3-7065-4967-7. Seite 291-298.

- ROSA, H. u.a. (2018). Resonanzpädagogik & Schulleitung. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz 2018. ISBN: 978-3-407-25788-8.
- SCHNEIDER, C. (2011): Der Alphornbläser. Einführung in die Technik des Alphornblasens. Ausgabe 5. Norderstedt: Books on Demand. 2011. 103 Seiten. ISBN: 978-3-8423-4551-5.
- SCHOON, A.; VOLMAR, A. (Hrsg.; 2012): Das geschulte Ohr. Eine Kulturgeschichte der Sonifikation. Bielefeld: transcript Verlag. 326 Seiten. ISBN: 978-3-8376-2049-8.
- SCHÖNWIESE, V.; WAGNER, J. (2023): Zurück zu den Wurzeln inklusiver Forschung: Regionale und internationale Verortungen – Ein Dialog der Generationen. In: HOFFMANN, M. u.a. (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023. 348 Seiten. ISBN: 978-3-7815-2551-1. Seite 30-42.
- SCHRODER, R.; REH, A. (2025): Wissenschafts-Praxis-Kooperation als Ressource für innovative Strategien zur Unterstützung didaktisch-diagnostischen Handelns im inklusiven (Sach-)Unterricht. In: BESIC, E. u.a. (Hrsg.): Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2025. 411 Seiten. ISBN 978-3-7815-2689-1. Seite 224-231.
- SCHUHMACHER, K. u.a. (³2024). Das EBQ-Instrument und seine entwicklungs-psychologischen Grundlagen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ³2024. 91 Seiten. ISBN: 978-3-525-40040-1.
- SCHÜSSELE, F. (2000): Alphorn und Hirtenhorn in Europa. Friesenheim: Galifiäßler 2000. 269 Seiten. ISBN: 3-927781-21-5.
- STRAEHLER-POHL, H. (2023): Lehrer:innen im „Brennpunkt“. Gespräche über Herausforderungen, Bewältigungsstrategien und Dilemmata des Schulalltags. Bielefeld: Transcript 2023. 328 Seiten. ISBN: 978-3-8376-6713-4.
- TREß J. (2024): Die Initiierung von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht und die Transformation der konstituierenden Rahmung. In: BOHNSACK, R. u.a. (Hrsg.): Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2024. 477 Seiten. ISBN: 978-3-8474-3008-7. S. 211-245.
- TREß, J. (2023a): Die Vulnerabilität improvisatorischer Praxis. Rekonstruktion einer Interaktionstypik des improvisatorischen Handelns im Musikunterricht. In: GÖLLNER, M. u.a. (Hrsg.): 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag 2023. 403 Seiten. ISBN: 9783-8309-4764-6. S. 157-175.
- TREß, J. u.a. (2022): Musikunterricht im Spannungsfeld performativer Bedeutungskonstruktionen und der geforderten Sache. In: GÖLLNER, M. u.a. (Hrsg.): 43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Münster, New York: Waxmann 2022. 251 Seiten. ISBN: 978-3-8309-4612-0. Seite 123-141.
- TSCHOFEN, B. (2024): Alpenland Vorarlberg. Erkundungen zur Geschichte und Kultur. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner 2024. 164 Seiten. ISBN: 978-3-70-30-6630-6.
- VALSANGIACOMO, N. (2022): Klangregimes der Alpen. In: MATHIEU, J.; VALSANGIACOMO, N.: Sinneslandschaften der Alpen. Fühlen, Schmecken, Riechen, Hören, Sehen. Wien: Böhlau: 2022. 140 Seiten. ISBN: 978-3-205-21633-9. S. 63-82.
- VERMEULEN, P. (2024). Autismus und das prädikative Gehirn. Absolutes Denken in einer relativen Welt. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. 221 Seiten. ISBN: 978-3-7841-3638-7.

- VOGT, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In: CVETKO, A.; ROLLE, C. (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster, New York: Waxmann 2017. 348 Seiten. ISBN: 978-3-83 ISSN: 09-3661-9. Seite 329-347.
- WALL, N. (2018) Around the Worl in 575 songs. Traditional Music from all the World's Countries. Volume 1: Europe. Leicester: Troubadour Publishing 2018. 411 Seiten. ISBN: 978-19999631-406.
- WIMMER, M. (2014): Dispositiv. In: FRIETSCH, U.; ROGGE, J. (Hrsg.): Über die Praxis kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch. Bielefeld: transcript Verlag 2014. 520 Seiten. ISBN: 978-3-8394-2248-9. Seite 123-128.
- WIRTH, A. (2012): Klassenklima erfassen und verbessern. Eine Arbeitshilfe zur Förderung des Klassenklimas. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle 2012. ISBN: 978-2-87995-080-8.

7.2 Zeitschriften und Journale

- BREMM, N. u.a. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: DDS – Die deutsche Schule. 108. Jahrgang, Heft 4, 2016. ISSN: 2699-5379. Seite 323-339.
- BUCHBORN, T.; MALMBERG, I. (2013). Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. In: Diskussion Musikpädagogik 57/2014. ISSN: 1437-4722. Seite 4-13.
- BUCHBORN, T; MALMBERG, I. (2014). Forschung von und Musiklehrenden. In: Diskussion Musikpädagogik 63/2014. ISSN: 1437-4722. Seite 12-18.
- FABIAN, K.; HENNENBERG, B. (2024). Inklusive musikalische im Ensemble ClassicAll – Improvisation als ästhetisches Lernen. In: Musikpädagogik (AGMÖ); Jahrgang 77, Heft 2, Oktober 2024. ISSN: 0027-4798. Seite 33-39.
- HARDJOWIROGO, S.; PELLETER, M. (2015). Über Klangerzeuger, Metallkisten und Breakbeat-Labore. Konstellationen aus Sound, Technik, Wissen und Praxis. In: Navigationen – Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften, Jg. 15 (2015), Nr. 2. ISSN 1619-1641. Seite 99-111.
- HÖNIGSCGNABEL, P. (2024): Empirische Methoden in der musikpädagogischen Forschung. In: Musikpädagogik. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Musikpädagogik Österreich (AGMÖ), Jahrgang 77, Heft 1, März 2024. ISSN 0027-4798. Seite 19-22.
- HOFFELNER, A.; DANNER, S. (2024): Pädagogische Improvisation als kollaborativer Prozess. In: Pädagogische Horizonte 8(1)/2024. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. ISSN 2523-2916. Seite 87-106.
- HÜNG, R. u.a. (2019): Zur Kritik „normativ abstinenter“ Sozialforschung: eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 20. Jg., Heft 2/2019. ISSN: 2196-2138. Seite 271-288.
- KRAUSE, B. (2008): Anatomy oft he Soundscape: Evolving Perspectives. In: AES: Journal of the Audio Engineering Society 56 / 1-2 (Jänner / Ferburar 2008). ISSN: 15494950. Seite 72-80.
- KRAUSE-BENZ, M. (2021). Musizierpädagogik. Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive. In: Üben & Musizieren. Research 1, 2021. ISSN: 2748-8497. Seite 17-34.
- NIEDIEK, I.; GERLAND, J. (2022). Bildungspotenziale digitaler Musiziermedien im inklusionsorientierten Musikunterricht. In: Medienimpulse, Jg. 60, Nr. 2, 2022. ISSN: 2307-3187. Seite 1-26.

- NIESSEN, A. u.a. (2014). „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301; Seite 68-80. Im Internet verfügbar: <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevoegt.pdf>. Zugriffsdatum: 20.7.2024.
- PFLEIDERER, M.; ROSA, H. (2020). Musik als Resonanzsphäre. In: Musik & Ästhetik 24, 3/2020. ISSN: 1432-9425. Seite 5-36.
- PUFFER, G. (2016): Wie „wirkt“ Klassenmusizieren? Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zu „Jedem Kind ein Instrument“. In: Neue Musikzeitung, Ausgabe 11/2016. ISSN: 0944-8136. Online verfügbar unter: <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verband-bayerischer-schulmusiker/wie-wirkt-klassenmusizieren>. 8 Seiten. Zugriffsdatum: 17.12.2023.
- PUTZHAMMER, S. (2013): Kitsch als Korrektiv des Schönen: Stellung in der Ästhetik und gesellschaftliche Implikationen. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 37/2/2013. ISSN: 0170-0537. Seite 47-67.
- ROLLE, C. (2015). Zum Verhältnis von Profimusik, Laienmusik und Schulmusik. In: *ad marginem* 87/2015. ISSN: 0001-7965. Seite 19-27.
- RÖTTER, G.; REINHARDT, J. (2012). Scham und Musik – Aspekte zur Darstellung und Wahrnehmung in der Musik und ihrer Aufführung. In: *Musiktherapeutische Umschau*, 33, 1(2012). ISSN: 0172-5505. Seite 218-227.
- STIFTUNG JUPIDENT (2009): Von der Wohltätigkeitsanstalt zur modernen Sozialeinrichtung. In: *JUPIDU – Zeitschrift der Stiftung Jupident*; Ausgabe 21/Dezember 2009. ISSN: ---. Seite 8-9.
- STIFTUNG JUPIDENT (2024): Die Geschichte der Stiftung Jupident. In: *JUPIDU – Zeitschrift der Stiftung Jupident*; Ausgabe 63/Juli 2024. ISSN: ---. Seite 6-8.
- WALLBAUM, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: *Diskussion Musikpädagogik* 26/2005. ISSN: 1437-4722. Seite 4-17.

7.3 Elektronische Quellen

- ANGEL-ALVARADO, R. u.a. (2018). Holistic Architecture for Music Education: A proposal for empirical research in educational situations. Im Internet verfügbar: <https://archive.headconf.org/head18/wp-content/uploads/pdfs/8079.pdf>. 7 Seiten. Zugriffsdatum: 26.7.2023.
- BOGYÓ, I. (2020): "Vom Mythos zum Kulturgenuß". Metamorphose und Diversifikation der Blasmusik. Dissertation an der Universität Zürich. Online verfügbar: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/184584/1/Bogyo_Imre-Karoly_Dissertation.pdf. 463 Seiten. Zugriffsdatum: 5.4.2025.
- BERGMANN, T. u.a. (2011): Jenseits des Dialogs – Beziehungsqualität in der Musiktherapie bei Menschen mit Autismus und Intelligenzminderung. Im Internet verfügbar: https://www.musiktherapie.de/wp-content/uploads/2019/12/Bergmann-et-al_2011_Jenseits-des-Dialogs.pdf; 7 Seiten. Zugriffsdatum: 24.9.2024.
- BURBA, M. (2025): "Blechblasinstrumente sind physikalisch gesehen gar keine richtigen Musikinstrumente!". Im Internet verfügbar: <https://www.burbabrass.net/methode/blechblasinstrumente/>; 1 Seite. Zugriffsdatum: 5.3.2025.
- COLBERTALDO, R. (2020). Rituelle Inversion und subversive Diskurse. Überlegungen für eine Theorie des Karnevals der Vormoderne aus romanistischer Perspektive. Im Internet verfügbar: <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-12432>; 12 Seiten [243-254]. Zugriffsdatum: 1.11.2024.

- COX, A. (2022): Das Alphorn in der Volksmusik und in der Musiktherapie. Im Internet verfügbar: <https://musictherapy.ch/de/medien/newsletter/newsletter-juni-2023/alphorn>; 4 Seiten. Zugriffsdatum: 23.2.2025.
- DÖRING, S. (2022): Der Spaziergang als Werkzeug der Wissenschaft. Im Internet verfügbar: <https://doi.org/10.26127/BTUOpen-5835>; 68 Seiten. Zugriffsdatum: 23.4.2025.
- FRÖHLICH, C. (2024): Improvisation und kulturelle Bildung in der Musikpädagogik. In: NAUMANN, S.; LEINEN-PETERS, N. (HRSG.): Da.zwischen. Interdisziplinäre musikpädagogische Arbeitstagung. Hochschule für Musik und Theater 'Felix Mendelssohn Bartholdy' Leipzig, 12.-13. Mai 2023: S. 23-28. Im Internet verfügbar: https://www.researchgate.net/publication/377634673_Dazwischen_Interdisziplinäre_musikpädagogische_Arbeitstagung_Hochschule_für_Musik_und_Theater_'Felix_Mendelssohn_Bartholdy'_Leipzig_12-13_Mai_2023/link/65b0c5a37fe0d83cb562cfe7/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. 5 Seiten. Zugriffsdatum: 15.10.2024.
- GEMBRIS, H. (2015). Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Im Internet verfügbar: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf. 20 Seiten. Zugriffsdatum: 26.7.2023.
- GERLAND, J. (2024): Improvisieren als Gegenstand inklusionsorientierter Hochschullehre in Kontexten musikalischer Bildung. Ist inklusionsorientierte musikalische Bildung automatisch partizipativ? In: Zeitschrift für Inklusion. Nr. 4, Jänner 2024. Im Internet verfügbar: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/745/526>. 12 Seiten. Zugriffsdatum: 13.3.2025.
- GLINZ, H. (1969): Synchronie – Diachronie – Sprachgeschichte. Im Internet verfügbar: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1034/file/Glinz_Synchronie_Diachronie_Sprachgeschichte_1969.pdf; 14 Seiten [78-91]. Zugriffsdatum: 5.5.2024.
- GOEKE, S.; KUBANSKI, D. (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 6. ISSN 1438-5627. Im Internet verfügbar: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120162>. 29 Seiten. Zugriffsdatum: 3.7.2023.
- HEEL, T. (2020): The Alphorn Consort: Exploring the Simultaneous Use of Alphorns of Different Lengths. Im Internet verfügbar: <https://www.uniselinus.education/sites/default/files/2021-06/Tesi%20Heel.pdf>. 172 Seiten. Zugriffsdatum: 24.06.2023.
- HEEL, T. (1999): Von der Unfreiheit der freien Improvisation. Abschlussarbeit zum Weiterbildenden Studium „Kulturmanagement“ an der Fernuniversität Hagen. Im Internet verfügbar: <https://www.grin.com/document/156321>. 56 Seiten. Zugriffsdatum: 6.7.2023.
- HENNING, I. / TEIPEL, J. (2023). Musikalische Improvisationen im schulischen Musikunterricht. Reflexionen von Lehrkräften über inklusive und exklusive Musizierprozesse in der Sekundarstufe I. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-improvisationen-schulischen-musikunterricht>. 15 Seiten. Zugriffsdatum: 28.9.2024.
- HIRT, A. (2014): The European Folk Music Scale: A New Theory. Im Internet verfügbar: https://www.academia.edu/2627765/The_European_Folk_Music_Scale_A_New_Theory. 70 Seiten. Zugriffsdatum: 19.9.2019.

- HORNROH (2024): Programmheft. Im Internet verfügbar: https://www.speyer-kurier.de/fileadmin/user_upload/SpeyerKurier/bilder/Sonstige/Programmheft_HornrohA5_5.pdf. 14 Seiten. Zugriffsdatum: 21.2.2025.
- KAISER, H. J. (1999/2022). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungsprozesse. Im Internet verfügbar: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301. www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf. 12 Seiten. Zugriffsdatum: 17.7.2023.
- KAISER, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. Im Internet verfügbar : Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301. www.zfkm.org/10-kaiser.pdf. 22 Seiten [47-68]. Zugriffsdatum: 17.7.2023.
- KENNY, D. (2002): Music Performance Anxiety: Origins, Pheneomenology, Assessment and Treatment. Im Internet verfügbar: https://www.researchgate.net/profile/Dianna-Kenny/publication/237651501_Music_performance_anxiety_Origins_phenomenology_assessment_and_treatment/links/0046351bfadaa433e0000000/Music-performance-anxiety-Origins-phenomenology-assessment-and-treatment.pdf; 14 Seiten [51-64]. Zugriffsdatum: 20.10.2024.
- KERTZ-WELZEL, A. (2022): „Nur noch kurz die Welt retten?“ Musikpädagogik und Gesellschaftsveränderung aus internationaler Perspektive. Im Internet verfügbar: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2141/2305>; 15 Seiten [155-169]. Zugriffsdatum: 22.3.2025.
- KOLB, G. (2017). Luftgitarrenkunstpädagogik. Im Internet verfügbar: <https://aligblok.de/2017/08/04luftgitarrenkunstpaedagogik/>; 2 Seiten. Zugriffsdatum: 11.9.2024.
- KÖNIG, B. (2019): Heterogenität als ästhetische Zumutung. Überlegungen zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik. Im Internet verfügbar: https://www.bruckneruni.at/fileadmin/user_upload/Heterogenitaet_als_aesthetische_Zumutung.pdf. 46 Seiten. Zugriffsdatum: 29.6.2023.
- KORNMAN, R.; WILMS, W. (2023): Arbeitsprinzipien und Vorgehensweise bei der Diagnostik und Förderung. In: KORNMAN, R.; WILMS, W. (Hrsg.): Fallstudien zur Förderdiagnostik bei Lernbehinderungen. Zum Reichtum pädagogischer Ideen in förderungsdiagnostischen Gutachten für Kinder mit schulischen Lernproblemen. Band 1: Einführende Texte und eine Fallstudie mit komplexer Problematik. Heidelberg 2023. Im Internet verfügbar: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/1564/file/Fallstudien_Band_1.pdf. 140 Seiten. Seite 22-69. Zugriffsdatum: 6.5.2025.
- LU, M.; TAN, L. (2021): On the Usefulness of Nothingfulness: A Daoist-inspired philosophy of music education. Im Internet verfügbar: <https://repository.nie.edu.sg/server/api/core/bitstreams/b4216dc2-560e-4cb3-88fd-abd946233289/content> 20 Seiten. Zugriffsdatum: 23.3.2025.
- MENDE, A. (2019). Ab wann ist Trauer krankhaft? Im Internet verfügbar: <https://pharmazeutische-zeitung.de/ab-wann-ist-trauer-krankhaft/>. 4 Seiten. Zugriffsdatum: 29.9.2024.
- MISCHKE, F.; WELTE, A. (2023). Raum geben – Raum nehmen. Momente von Selbst- und Mitbestimmung in der musikalischen Gruppenimprovisation. Im. Internet verfügbar: <https://www.kubi-online.de/artikel/raum-geben-raum-nehmen-momente-selbst-mitbestimmung-musikalischen-gruppenimprovisation>. ISSN: 2509-2782. 13 Seiten. Zugriffsdatum: 9.9.2023.
- PETERSEN, S. (2020): Klassenmusizieren in Luzern. Evaluationsbericht. Luzern: Hochschule 2022. ISBN: ---. Im Internet verfügbar: <https://zenodo.org/records/6798236>. 46 Seiten. Zugriffsdatum: 28.11.2023.

- PIEZUNKA, A (2020): Schulische Inklusion messen. Je nach Bundesland gehen die Schulinspektionen sehr verschieden vor. Im Internet verfügbar: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/227757/1/1742738702.pdf>; 6 Seiten. Zugriffsdatum: 18.5.2025.
- SAALFRANK, W. (2009): Bubers pädagogisches Denken im Kontext pädagogischer und didaktischer Rezeption. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Bildungsforschung 2009/2, S.39-52. Im Internet verfügbar: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20169/ssoar-sofid-2009-bildungsforschung_20092-saalfrank-bubers_padagogisches_denken_im_kontext.pdf?sequence=1&isAllowed=y; Zugriffsdatum: 23.4.2025.
- SCHEIDEGGER, T. (2008): Mythos Edelweiss: zur Kulturgeschichte eines alpinen Symbols. Eine Dokumentation. Im Internet verfügbar: <https://www.isek.uzh.ch/dam/jcr:00000000-1d25-814c-ffff-ffffdedb53f5/MythosEdelweiss.pdf>. 85 Seiten. Zugriffsdatum: 19.2.2025.
- TISCHLER, B. (2020): Grundsätzliche Fragen zur (Musik-)Pädagogik der Inklusion. Eine Untersuchung im Auftrag der Hamburg Open Online University (HOOU). Im Internet verfügbar: https://storage.sbg.cloud.ovh.net/v1/AUTH_e8fb231d58fc40ed9af2a222b6ee4c49/KONTENA-PRODUCTION-HOOU/3560fb60-62bb-4a2f-92f2-804f44d551d5/original.pdf. 45 Seiten; Zugriffsdatum: 24.06.2023.
- TREß (2023b): Anleiten, begleiten und leitenlassen – Rekonstruktion unterschiedlicher Modi des Anleitungshandelns beim Improvisieren im Musikunterricht. Im Internet verfügbar: <https://www.kubi-online.de/artikel/anleiten-begleiten-leitenlassen-rekonstruktion-unterschiedlicher-modi-des>. 13 Seiten; Zugriffsdatum: 2.2.2025.
- VOGT, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. Im Internet verfügbar: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301. www.zfkm.org/13-vogt.pdf. 19 Seiten. Zugriffsdatum: 27.7.2023.
- VOGT, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusizierens. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. Im Internet verfügbar: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt7.pdf>. 17 Seiten. Zugriffsdatum: 18.8.2023.
- VOGT, J. (2023). Musikpädagogik, Politik, Staat. Eine Einführung. Im Internet verfügbar: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. ISSN: 1619-8301. <http://www.zfkm.org/23-vogt1.pdf>. 24 Seiten. Zugriffsdatum: 25.9.2023.
- WEBER, M. (2023). Gruppenimprovisation in inklusiven Settings. Im Internet verfügbar: <https://www.kubi-online.de/artikel/gruppenimprovisation-inklusive-settings>. ISSN: 2509-2782. 14 Seiten. Zugriffsdatum: 24.10.2024.
- WEY, Y. (2024): Confusing roars and changing clouds: A history of multipart alphorn music. In: Philomusica on-line. Rivista del Dipartimento di Musicologia e Beni Culturali N. 23/1 (2024). Electronic ISSN 1826-9001. S.151-172. Im Internet verfügbar: <http://riviste.paviauniversitypress.it/index.php/phi/article/view/2325/2474>. Zugriffsdatum: 14.4.2025.
- WULLSCHLEGER, I. (2022): Das Instrument als responsive Ding und als konstituierendes „Mit“ im sozialen und musikalischen Geschehen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. ISSN: 2509-2782. Im Internet verfügbar: <https://www.kubi-online.de/artikel/instrument-responsive-ding-konstituierendes-sozialen-musikalischen-geschehen>. 15 Seiten. Zugriffsdatum: 10.7.2023.

8 Anhang

Anhang A: Tonumfang des Alphorns (notiert)

Anhang B: Relative Importance of the Diatonic Scale and the Natural Scale

Anhang C: Fragebogen zum „Klassenklima“

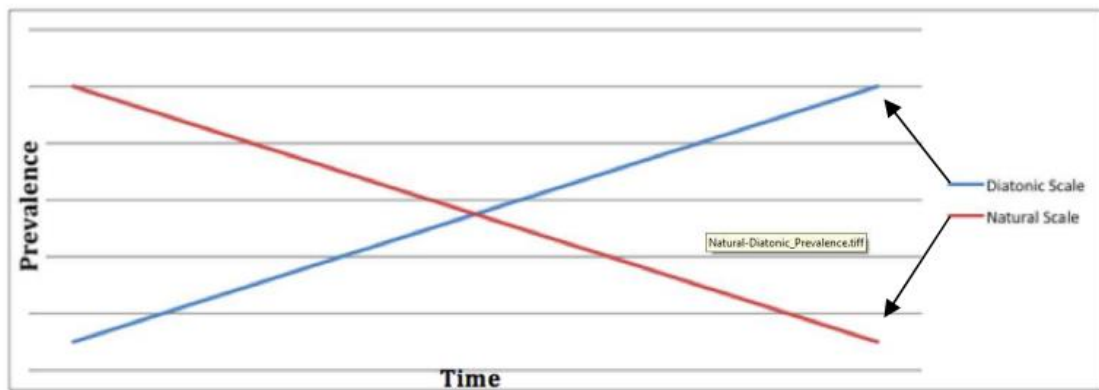
Anhang A: Tonumfang des Alphorns (notiert)

1: C 2: c 3: g 4: c' 5: e' 6: g' 7: bb' 8: c'' 9: d'' 10: e'' 11: f'' 12: g'' 13: a'' 14: bb'' 15: b'' 16: c'''

+ = too high; - = too low

(HEEL 2020:2)

Anhang B: Relative Importance of the Diatonic Scale and the Natural Scale



(HIRT 2014:21)

Anhang C: Fragebogen zum „Klassenklima“

Fragebogen zum „Klassen-Klima“

Datum: _____ Klasse: _____



Ich bin ein Mädchen ... ein Junge

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

lies bitte die folgenden Beschreibungen genau durch. Kreuze bei jedem Punkt an, wie häufig du das beschriebene Verhalten in deiner Klasse erlebst.

Deine Angaben werden vertraulich behandelt. Niemand erfährt, was du angekreuzt hast. Wenn du möchtest, kannst du aber deinen Namen auf dem Bogen vermerken, damit dein Lehrer/deine Lehrerin mit dir darüber sprechen kann. Übrigens: Wo es „Schüler“ oder „Mitschüler“ heißt, ist immer auch „Schülerin“ oder „Mitschülerin“ gemeint.

	Teil 1	Sehr oft	häufig	manchmal	nie
	In unserer Klasse				
1	... wird schadenfroh gelacht, wenn jemand eine falsche Antwort gibt oder schlechte Noten bekommt.				
2	... ist es für einige Mitschüler unangenehm – sie fühlen sich hier nicht wohl.				
3	... gibt es Cliques, die mit anderen nichts zu tun haben wollen und/oder sich gegen andere verbünden.				
4	... gibt es Cliques, die den Ton angeben wollen und andere rumkommandieren.				
5	... wird oft gestritten.				
6	... gibt es Schüler, die normalerweise von gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen werden.				
7	... kann man schwer miteinander reden, weil keiner dem anderen zuhören will.				
8	... gibt es Mitschüler, die anderen abwertende Blicke zuwerfen oder gegenüber ihnen abwertende Andeutungen oder Bewegungen, z.B. nachäffen, beleidigende Gesten machen.				
9	... versuchen manche Schüler gut dazustehen, indem sie Mitschüler schlecht machen.				
10	... werden bestimmte Mitschüler mündlich oder schriftlich beschimpft, beleidigt oder bedroht.				

11	... lästern einige im Chat oder per SMS über Mitschüler, verbreiten Gerüchte oder „machen sie runter“.				
12	... stören einige Schüler den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.				
13	... wollen manche nicht akzeptieren, dass Mitschüler andere Meinungen haben.				
14	... werden Mitschüler wegen ihres Verhaltens oder ihrer Hobbys kritisiert.				
15	... hänseln manche Schüler ihre Mitschüler wegen ihres Aussehens, ihrer Kleidung, ihrer Familie oder ihrer Herkunft.				
16	... benutzen Schüler gegenüber Mitschülern heftige Schimpfworte.				
17	... werden Sachen von Mitschülern absichtlich kaputt gemacht, versteckt oder geklaut.				
18	... kommt es vor, dass Schüler Mitschüler körperlich bedrohen, angreifen oder verprügeln				
19	... sind Schüler sehr gemein zu Mitschülern, lassen sie nicht in Ruhe und/oder weigern sich mit ihnen zusammenzuarbeiten.				
20	... ist manchmal guter Unterricht schwierig, weil es soviel Unruhe und Streit untereinander gibt.				

	Teil 2	Sehr oft	häufig	manchmal	nie
	Dein persönliches Erleben ...				
1	Kommt es vor, dass du nicht deine Meinung sagen kannst und/oder deine Meinung lächerlich gemacht wird?				
2	Gibt es Mitschüler, die nicht mit dir sprechen wollen oder anderen verbieten mit dir zu sprechen?				
3	Gibt es Mitschüler, die es ablehnen mit dir zusammenzuarbeiten, z.B. bei einem exposé, in Kleingruppen oder anderen verbieten es zu tun?				
4	Wirst du von Mitschülern bei deiner Arbeit oder der Mitarbeit in der Klasse gestört, kritisiert oder lächerlich gemacht?				
5	Werfen dir Mitschüler abwertende Blicke zu oder machen abwertende Andeutungen oder Bewegungen, z.B. nachäffen, beleidigende Gesten?				
6	Sprechen andere hintenrum schlecht über dich oder erzählen Gerüchte oder Lügen?				
7	Wirst du von Mitschülern mündlich oder schriftlich, im Chat oder per SMS beschimpft, beleidigt, „runter gemacht“ oder bedroht?				
8	Werden von dir Filme/Fotos gemacht und ohne deine Zustimmung ins Internet gesetzt oder per Handy ausgetauscht?				
9	Wirst du wegen deinem Aussehen, deiner Kleidung oder deiner Freizeitgestaltung kritisiert, geärgert oder ausgelacht?				
10	Wirst du wegen deiner Sprache, deiner Familie oder Herkunft (z.B. Nationalität, Hautfarbe, Religion, Wohnort, Beruf der Eltern...) gehänselt?				
11	Wirst du von Mitschülern mündlich oder schriftlich erpresst?				
12	Musst du für jemanden (Haus)Aufgaben oder sonstige Arbeiten erledigen?				
13	Verlangt jemand von dir, dass du Dinge tust, die dir unangenehm, peinlich oder sogar selbst erniedrigend sind?				

14	Drohen dir ein oder mehrere Mitschüler körperliche Gewalt oder Schläge an oder bedrohen dich mit einem Gegenstand?				
15	Wirst du von einem oder mehreren Mitschülern körperlich angegriffen oder geschlagen?				
16	Musst du Sachen hergeben, die dir gehören oder nimmt dir jemand Sachen weg?				
17	Richtet einer deiner Mitschüler bewusst Schaden an deinen Sachen an? (Kleidung, Schulsachen ...)				
18	Wirst du von Mitschülern sexuell belästigt, z.B. unangenehm berührt, „begrabscht“?				
19	Fühlst du dich in der Schule wegen des Klassenklimas traurig und hast Angst vor Unterrichtspausen?				
20	Denkst du wegen des Klassenklimas daran die Schule oder Klasse zu wechseln?				
Gibt es noch etwas anderes, was andere gegen deinen Willen tun und von dem du glaubst, dass es gegen dich gerichtet ist? Was? Bitte schreibe ein paar Stichworte auf und gib an, wie häufig das vorkommt.					

Zu Teil 2

Falls du selber einige oder mehrere dieser Handlungen in deiner Klasse erlebt hast:

Seit wann bist du den Handlungen ausgesetzt?	An wen würdest du dich vertrauensvoll mit diesem Problem wenden?	
3 Monate <input type="checkbox"/>	Familie	<input type="checkbox"/>
3 – 6 Monate <input type="checkbox"/>	(Klassen)Lehrer/innen	<input type="checkbox"/>
6 – 12 Monate <input type="checkbox"/>	Mitschüler/innen	<input type="checkbox"/>
mehr als 1 Jahr <input type="checkbox"/>	Klassensprecher(in)/délégué(e)de classe	<input type="checkbox"/>
betrifft mich nicht <input type="checkbox"/>	Mediationsschüler(in)	<input type="checkbox"/>
	Comité des élèves	<input type="checkbox"/>
	Service éducatif	<input type="checkbox"/>
	SPOS	<input type="checkbox"/>
	Kanner a Jugendtelefon (116111)	<input type="checkbox"/>
	Freunde	<input type="checkbox"/>
	Menschen außerhalb der Schule	<input type="checkbox"/>
	an niemanden	<input type="checkbox"/>

Was ich sonst noch mitteilen möchte:

.....

.....

.....

.....

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen!

Anleitung zur Berechnung der Klassen-Klima-Punkte

Pro Fragebogen:

- jedes „oft“ = 0 Punkt
- jedes „häufig“ = 1 Punkt
- jedes „manchmal“ = 2 Punkte
- jedes „nie“ = 3 Punkte

Unter der wichtigen Voraussetzung, dass jede/r alle Fragen beantwortet hat, ergibt die Auswertung:

- jeder Teil des Fragebogens erreicht bei 20 Fragen zwischen 0 und 60 Punkte
- die beiden Teile zusammen ergeben bei 40 Fragen zwischen 0 und 120 Punkte
- alle Punkte einer Klasse werden zunächst für jeden Teil einzeln addiert und durch die Anzahl der Schüler/innen dividiert
- die errechneten Punktwerte für die beiden Teile werden addiert: das sind die **Klassen-Klima-Punkte (KKP)**
- **Maximal kann die Klasse 120 Klassen-Klima-Punkte erreichen**

Beispiel: Klasse mit 25 Schüler/innen

- 25 Schüler/innen = insgesamt zwischen „0“ und „3000“ Punkte

Annahme:

- in Teil 1 erreicht die Klasse zusammen 750 Punkte : 25 Schüler/innen = 30 Punkte,
- in Teil 2 ergeben alle Ergebnisse zusammen 950 Punkte : 25 Schüler/innen = 38 Punkte,
- damit würde die Klasse $30 + 38 = 68$ von 120 möglichen Klassen-Klima-Punkten erreichen.

Auswertung mit der Klasse:

Lehrer/in bzw. SPOS-Mitarbeiter/in bereitet an der Tafel eine Tabelle vor:

Tabelle nach dem Muster:

Schüler/in	Teil 1 Klassenklima	Teil 2 individuelles Erleben	Klassen-Klima-Punkte
Schülerpunkte	Hier kommen die Punkte der einzelnen Schüler/innen rein: T1	ebenso: T2	-----
Gesamtwert:	Alle Punkte zusammen geteilt durch Schülerzahl	Alle Punkte zusammen geteilt durch Schülerzahl	Punkte dieser Zeile zusammen

(WIRTH 2012:41ff)