

Klassenmusizieren im Praktikum

Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden



Zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

(Dr. phil.)

Vorgelegt von:

Susanne Annelore Stamm

aus Naila

Als Dissertation genehmigt von der
Fakultät III Sprach- und Kulturwissenschaften der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Tag der Disputation:	07.12.2017
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Lars Oberhaus, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Zweite Gutachterin:	Prof. Dr. Renate Reitingen, Hochschule für Musik Nürnberg

Danksagungen

Zuerst möchte ich mich bei Prof. Dr. Lars Oberhaus für die Betreuung bedanken. Lieber Lars, danke für deine Anregungen, deine ständige Erreichbarkeit und deine guten Ideen.

Danke auch an Prof. Dr. Renate Reitinger. Liebe Renate, danke für deine umfassende und sorgfältige Vorbereitung auf diese Arbeit. Ich freue mich, dass du mich auch auf diesem Weg begleitet hast.

Ein großes Dankeschön geht außerdem an das Promotionsprogramm LÜP Lernprozesse im Übergangsraum Praxisphasen. Danke für die anregenden Diskussionen und die sorgfältige Organisation. Danke für die Möglichkeit, in dem Programm zu lernen und zu arbeiten.

Danke auch an meine Familie für eure Unterstützung in jeder Hinsicht, euer offenes Ohr und euren Humor. Philipp, danke für deine Geduld und deinen Einsatz. Schön, dass wir uns haben.

Inhaltsverzeichnis

A	Einleitung	1
B	Theoretische und empirische Rahmung	9
1	Klassenmusizieren	9
1.1	Stellenwert	9
1.2	Zum Begriff des Klassenmusizierens	15
1.3	Intentionen und Begründungsansätze	19
2	Begriff der Kompetenz	25
2.1	Zum Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften	25
2.1.1	Kompetenzbegriff nach Franz E. Weinert	25
2.1.2	Standards für die Lehrer/innenbildung	27
2.2	Zum Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik	29
2.2.1	Kompetenzbegriff in der Diskussion um musikalische Bildung	30
2.2.2	Kompetenzbegriff in der empirischen musikpädagogischen Forschung	34
3	Aktuelle Ausbildung im Musiklehramt in Niedersachsen: Rahmenbedingungen, Strukturmerkmale und Diskurs um Theorie und Praxis	37
3.1	Aktuelle Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale der (Musik-) Lehrer/innen- ausbildung in Niedersachsen	37
3.2	Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik	39
3.3	Zusammenfassung	43
4	Stand der Forschung	45
4.1	Lehrer/innenbezogene Forschung zum Klassenmusizieren	45
4.1.1	Ergebnisse aus dem JeKi-Forschungsprogramm	45
4.1.2	Ergebnisse aus der Arbeitszufriedenheits-, Biografie- und Professionalisie- rungsforschung von Musiklehrkräften	47
4.2	Kompetenzforschung im Kontext von Musik und Praxisphasen	50
4.2.1	Ergebnisse zu musikbezogenen Kompetenzen	50
4.2.1.1	Teilbereiche musikalischer Kompetenz	51

4.2.1.2	Kompetenzen von (angehenden) Musiklehrkräften.....	54
4.2.2	Kompetenzerwerb in Praktika und Praxisphasen	58
4.3	Musiklehramtsausbildung im Urteil von Musikstudierenden und -lehrkräften	62
4.3.1	Ergebnisse zur Bewertung des Musiklehramtsstudiums im Überblick	62
4.3.2	Ergebnisse zur Bewertung von Praktika und Praxisphasen.....	65
4.3.3	Ergebnisse zu Wünschen und Verbesserungsvorschlägen	66
4.4	Zusammenfassung.....	68

C Empirische Untersuchung zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden im Master während eines fünfwöchigen Fachpraktikums 69

5	Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen	69
5.1	Untersuchungsleitende Fragestellungen	69
5.2	Forschungsstrategie und -design.....	70
5.3	Vorteile und Begründung des gewählten Ansatzes.....	72
5.4	Expertenbefragung	74
5.4.1	Interviewleitfaden	74
5.4.2	Stichprobe	75
5.4.3	Ablauf der Datenerhebung.....	75
5.4.4	Auswertungsmethoden	76
5.5	Studierendenbefragung	76
5.5.1	Interviewleitfäden, Legetechnik und Video Stimulated Recall Interview	76
5.5.2	Stichprobe	78
5.5.3	Ablauf der Datenerhebung.....	81
5.5.4	Auswertungsmethoden	82
5.5.5	Verknüpfung der Daten	84
6	Ergebnisse der Expertenbefragung.....	86
6.1	Klassenmusizieren: Merkmale und Eigenschaften	86
6.2	Klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen.....	90
6.3	Dimensionalisierung der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen	93

6.4	Zwischendiskussion	95
7	Ergebnisse der Studierendenbefragung	99
7.1	Ergebnisse der Eingangsbefragung (t1)	99
7.1.1	Klassenmusizieren	99
7.1.1.1	Merkmale und Eigenschaften	99
7.1.1.2	Geplanter Einsatz	104
7.1.1.3	An- und Herausforderungen	106
7.1.1.4	Einstellung	108
7.1.2	Kompetenzselbsteinschätzungen	109
7.1.2.1	Quantitative Daten	109
7.1.2.2	Qualitative Daten	112
7.1.3	Universitäre Ausbildung	122
7.1.3.1	Theoriephase	122
7.1.3.2	Praxisphase: Wünsche	132
7.2	Ergebnisse der Interimsbefragung (t2)	137
7.2.1	Klassenmusizieren: Einsatz	137
7.2.2	Kompetenzselbsteinschätzungen: qualitative Daten	138
7.2.3	Universitäre Ausbildung: Theorie- und Praxisphase	146
7.2.3.1	Theoriephase	146
7.2.3.2	Praxisphase	148
7.2.3.3	Unterschiede zwischen Theorie- und Praxisphase	154
7.3	Ergebnisse der Abschlussbefragung (t3) und Vergleich	156
7.3.1	Klassenmusizieren	156
7.3.1.1	Merkmale und Eigenschaften	156
7.3.1.2	(Geplanter) Einsatz	160
7.3.1.3	An- und Herausforderungen	165
7.3.1.4	Einstellung	169
7.3.2	Kompetenzselbsteinschätzungen	173

7.3.2.1	Quantitative Daten	173
7.3.2.2	Qualitative Daten	181
7.3.2.3	Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Daten: Kompetenzselbsteinschätzungen während der Praxisphase – Veränderungen und Konstanten.....	214
7.3.3	Universitäre Ausbildung: Theorie- und Praxisphase.....	220
7.3.3.1	Theoriephase.....	220
7.3.3.2	Praxisphase	230
7.3.3.3	Zusammenfassung der Aussagen zur Bedeutung der beiden Ausbildungsphasen.....	247
8	Diskussion	250
8.1	Zum Klassenmusizieren.....	250
8.1.1	Vielfalt	251
8.1.2	Tendenz zu ‚viel‘ Praxis – Positionen und Gegenpositionen	253
8.1.3	An- und Herausforderungen	255
8.2	Zur Einschätzung klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen und ihrer Veränderungen während des Fachpraktikums	258
8.2.1	Berührungspunkte und individuelle Unterschiede	259
8.2.2	Positiv gerichtete Veränderungen der Kompetenzselbsteinschätzungen	260
8.2.3	Bedingungen und Erläuterungen für Veränderungen der Selbsteinschätzungen im Längsschnitt	263
8.3	Zur Beschreibung und Beurteilung der universitären Ausbildung	266
8.3.1	Theorie und Praxis als Bezugspunkte.....	267
8.3.2	Hohe Bedeutung des Fachpraktikums	269
8.3.3	Selbsterprobung und -bestätigung	270
8.4	Zur Forschungsmethodik	272
8.4.1	Forschungsmethodische Grenzen	272
8.4.2	Anschließende Überlegungen.....	273

D Zusammenfassung und Ausblick	277
Literaturverzeichnis.....	284
Anhang	313
Selbstständigkeitserklärung	326

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Intentionen des Klassenmusizierens (Pabst-Krueger 2013, 162).....	20
Abbildung 2: Übersicht über empirisch erhobene Belastungen, Probleme und Schwierigkeiten beim Klassenmusizieren.....	48
Abbildung 3: Kritik an der universitären Ausbildung.....	64
Abbildung 4: Grafische Darstellung der Forschungsstrategie	71
Abbildung 5: Verwendete Methoden bei der Befragung der Studierenden	71
Abbildung 6: Kodebaum der Hauptkategorien	83
Abbildung 7: Dimensionalisierung der (Lehr-)Kompetenzen für das Klassenmusizieren	95
Abbildung 8: Bewertungskriterien für die Theoriephase der universitären Ausbildung (t1). 130	

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Forschungsprojekten zur empirischen Erforschung musikbezogener Kompetenzen	52
Tabelle 2: Learning Outcomes des meNet; Teil A (Tabelle nach ebd., 4–5).....	56
Tabelle 3: Lernformen im Praktikum (vgl. ebd.)	62
Tabelle 4: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: musikbezogene Tätigkeiten	86
Tabelle 5: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Organisationsform und örtliche Dimension	88
Tabelle 6: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Intentionen	90
Tabelle 7: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zu klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen	92
Tabelle 8: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: musikbezogene Tätigkeiten (t1)	100
Tabelle 9: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Organisationsform und örtliche Dimension (t1)	102
Tabelle 10: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Intentionen (t1)	103
Tabelle 11: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Einfluss von Rahmenbedingungen (t1)	105
Tabelle 12: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zu An- und Herausforderungen (t1)	107
Tabelle 13: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zur Einstellung gegenüber dem Klassenmusizieren (t1)	108
Tabelle 14: Häufigkeiten und Verteilung der Merkmalsausprägungen, Mittelwerte aller Items über jede Person (<i>M1</i>) (t1)	110
Tabelle 15: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (<i>M2</i>) (t1).....	112
Tabelle 16: Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen Dimension (t1). 114	
Tabelle 17: Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen Dimension (t1)	118
Tabelle 18: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung (t1).....	124
Tabelle 19: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Bewertungskriterium Praxis- bzw. Anwendungsbezug (t1)	126
Tabelle 20: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Bewertungskriterium Breite (t1)	128

Tabelle 21: Vergleichende Gegenüberstellung zum Bewertungskriterium Tiefe (t1)	129
Tabelle 22: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Bewertungskriterium Qualität (t1)	130
Tabelle 23: Gegenüberstellung der Aussagen zu Vorgaben und Freiräumen im Praktikum (t1)	136
Tabelle 24: Musikbezogene Tätigkeiten in der gefilmten Unterrichtsstunde (t2).....	138
Tabelle 25: Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension (t2)	141
Tabelle 26: Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (t2)	145
Tabelle 27: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung im Zusammenhang mit der videografierten Unterrichtsstunde (t2)	146
Tabelle 28: Beschreibung und Beurteilung der Begleitung und Betreuung (t2).....	151
Tabelle 29: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Stellenwert des Faches Musik (t2).....	152
Tabelle 30: Vergleich der genannten Ziele und Intentionen des Klassenmusizierens (t1 und t3)	159
Tabelle 31: Vergleich der geplanten und erprobten Ideen musikbezogener Tätigkeiten (t1, t2 und t3)	164
Tabelle 32: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen von S8 und S1 zu An- und Herausforderungen (t3)	166
Tabelle 33: Vergleich der genannten Herausforderungen (t1 und t3).....	169
Tabelle 34: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zur Einstellung (t3)	170
Tabelle 35: Häufigkeiten in den Merkmalsausprägungen jeder Person, Mittelwerte <i>M1</i> sowie Differenz der Mittelwerte <i>M1D</i> (t1 und t3).....	175
Tabelle 36: Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibender Einschätzungen der Items (t1 und t3).....	176
Tabelle 37: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (<i>M2</i>) in der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3).....	177
Tabelle 38: Differenz der Mittelwerte <i>M2</i> : <i>M2D</i> ; größte positiv und negativ gerichteten Veränderungen in den Punktwerten; allgemeinpädagogische (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)	178

Tabelle 39: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (<i>M2</i>) in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)	179
Tabelle 40: Differenz der Mittelwerte <i>M2</i> : <i>M2D</i> ; größte positiv und negativ gerichteten Veränderungen in den Punktwerten; musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)	180
Tabelle 41: Vergleich der Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen Dimension (t1 und t3)	183
Tabelle 42: Gegenüberstellung der Aussagen von S7 zu Motivation bzw. Motivationstheorien (t1 und t3).....	187
Tabelle 43: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Differenzierung und Umgang mit finanziellen Mitteln (t1 und t3)	188
Tabelle 44: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S7 und S8 zu verschiedenen Aspekten und Themenbereichen (t1 und t3)	190
Tabelle 45: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Gruppeneinteilung bzw. -arbeit (t1 und t2).....	194
Tabelle 46: Vergleich der Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen Dimension (t1 und t3).....	198
Tabelle 47: Gegenüberstellung der Aussagen zu Orff- und Perkussionsinstrumenten (t1 und t3)	204
Tabelle 48: Gegenüberstellung der Aussagen zur Einbettung des Klassenmusizierens in ein Unterrichtsprogramm und Begleiten auf einem Harmonieinstrument (t1 und t3).....	205
Tabelle 49: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S5 zu Orffinstrumenten (t1 und t3)	206
Tabelle 50: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zum Hauptinstrument (t1 und t3)	206
Tabelle 51: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S4 zu Arrangements (t1 und t3)	207
Tabelle 52: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S5 zum Hauptinstrument (t1 und t3)	208
Tabelle 53: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S7 zu Solmisation (t1 und t3)	208
Tabelle 54: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Blasinstrumenten (t1 und t3)	209

Tabelle 55: Gegenüberstellung der qualitativen Selbsteinschätzungen von S1 zum Themenbereich Arrangements (t1, t2 und t3)	213
Tabelle 56: Vergleich der Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibenden Einschätzungen der Merkmalsausprägungen in den einzelnen Items mit der Anzahl der ermittelten gleichbleibenden oder veränderten qualitativen Selbsteinschätzungen aus den Interviews (t1 und t3)	216
Tabelle 57: Gegenüberbestellung der Bewertung in der Legetechnik und der qualitativen Selbsteinschätzungen im Längsschnitt von S7 zu Differenzierung (t1 und t3)	218
Tabelle 58: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung (t1, t2 und t3)	223
Tabelle 59: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zu Praxis-/Anwendungsbezug bzw. zu Unterrichtsmaterial (t3).....	225
Tabelle 60: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zur Ausstattung (t3)	232
Tabelle 61: Beschreibung und Beurteilung der Unterrichtsräume (t3)	233
Tabelle 62: Vergleichende Gegenüberstellung zu Betreuung und Begleitung: Feedback (t3)	235
Tabelle 63: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zu Betreuung und Begleitung: fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung (t3).....	237
Tabelle 64: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zu Betreuung und Begleitung: Freiräume (t2 und t3).....	239
Tabelle 65: Vergleich der Beschreibungen und Beurteilungen der Betreuung durch die Praktikumschule (t2 und t3)	240
Tabelle 66: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Stellenwert von Musik (t3)	242
Tabelle 67: Vergleich der Kriterien für die Bewertung des Stellenwerts Musik (t2 und t3) .	243
Tabelle 68: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zur Bedeutung von Theorie- und Praxisbezug (t3).....	248

A Einleitung

Forschungen und Debatten zur Wirksamkeit von Lehrer/innenbildung haben eine lange Tradition. Als „Herzstück“ (Hascher 2006, 130) der Lehramtsausbildung werden studienintegrierte Praxisteile besonders kontrovers diskutiert. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Studierende Praktika und Praxisphasen zwar häufig eine hohe Bedeutung zuweisen (vgl. dazu z.B. Flach et al. 1997, 56, 116-117; bzw. für die Musikpädagogik Bailer und Huber 2002, 93), allerdings sind die Wirksamkeit und mögliche Effekte noch nicht hinreichend belegt (vgl. Besa und Büdcher 2014, 130). Forschungen zu studienintegrierten Praktika und Praxisphasen finden in Deutschland erst in zunehmendem Maße seit den 2000er Jahren statt (vgl. ebd.). Die Untersuchungen werden dabei von den Bildungswissenschaften dominiert, wobei die Fachdidaktiken und insbesondere die Musikpädagogik unterrepräsentiert sind (vgl. Hascher 2011, 428).

An dieses Desiderat knüpft das an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verortete interdisziplinäre Promotionsprogramm *Lernprozesse im Übergang – Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren – (LÜP)* an. Gerade vor dem Hintergrund einer stärkeren Verzahnung der Ausbildungsphasen in verschiedenen Bundesländern erhalten Praktika aktuell einen wichtigen Stellenwert in der Lehramtsausbildung (vgl. dazu z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2016) und machen eine empirische Erforschung damit besonders bedeutsam. Den einzelnen Forschungsvorhaben gemein ist dabei die Idee, „Lehramtsstudierende[] in ihrer Doppelrolle als Lernende und zugleich Lehrende“ (Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg 2016a) zu betrachten. Als Lehrende haben die Studierenden die Aufgabe, Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Zugleich sind sie (weiterhin) Lernende, die vor der Herausforderung stehen, das in der universitären Ausbildung erworbene Wissen bzw. die gewonnenen Kompetenzen im Umgang mit Schülern/Schülerinnen einzusetzen und mit ihren Erfahrungen als Lehrperson zu verknüpfen. Als weitere Entwicklungsaufgaben können beispielhaft der Erwerb bzw. die Vertiefung von Kompetenzen sowie die Reflexion und Verbesserung des eigenen Unterrichts verstanden werden. Die Ziele des Programms sind neben der (fachdidaktischen) Grundlagenforschung ebenso die empirische Evaluation der universitären Lehramtsausbildung am beforschten Standort Oldenburg bzw. ein Beitrag zur Qualitätssicherung (vgl. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2012, 3).

Die vorliegende Dissertation ist im Promotionsprogramm LÜP verortet und nimmt die Praktikanten/Praktikantinnen aus musikpädagogischer Perspektive in den Blick. Im Mittelpunkt stehen dabei die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie schätzen Studierende im Masterstudiengang Lehramt Musik ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen ein?
2. Inwiefern gibt es Veränderungen während des fünfwöchigen Fachpraktikums?

Die Arbeit steht damit an der Schnittstelle der drei Themenkomplexe Klassenmusizieren, Kompetenzen sowie universitäre Ausbildung und knüpft an verschiedene (fachimmanente) Desiderata bzw. Diskurse an.

Themenkomplex Klassenmusizieren

Das Klassenmusizieren ist (in verschiedenen Begrifflichkeiten) aktuell in den Bildungsplänen und Curricula der Regelschulen in allen Bundesländern deutlich verankert (vgl. dazu z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2012a, 9). Ferner zeigt sich, etwa seit den 1970er bzw. 1980er Jahren, eine Tendenz zum Klassenmusizieren bzw. zu einem (schwerpunktmäßig) musikpraktischen Unterricht (vgl. Bähr et al. 2001b, 131). Begriffliche Prägungen stammen dabei u.a. von Johannes Bähr (2005a) und Michael Pabst-Krueger (2013). Bei einem Blick in die Geschichte des Musikunterrichts wird deutlich, dass sich Unterschiede dahingehend zeigen, ‚wie viel‘, ‚wie‘ und ‚wozu‘ gemeinsam musiziert wird bzw. wurde. Das Fach bewegt sich scheinbar „zyklisch“ (Gruhn 2003, 389) oder „pendelförmig“ (Abel-Struth 1978, 599) zwischen verschiedenen Extrempositionen, in denen jeweils eine eher musikpraktische oder eher -theoretische Akzentuierung des Unterrichts stattfindet. Es wird jedoch ebenso ersichtlich, dass das gemeinsame Musizieren als (jeweils mehr oder weniger) bedeutender Teil des Musikunterrichts betrachtet werden muss. Eine empirische Erforschung des Klassenmusizierens erscheint damit nicht nur im Zusammenhang eines aktuellen Trends relevant, sondern kann ebenso vor dem historischen Hintergrund (und der wiederkehrend hohen) Bedeutung des gemeinsamen Musizierens als lohnenswert erachtet werden. Betrachtet man empirische Arbeiten zum Klassenmusizieren, zeigt sich, dass diese vielfach den/die Schüler/in in den Mittelpunkt des Interesses stellen. Studien, die die/den (angehende/n) Musiklehrer/in (im besonderen Feld des Klassenmusizierens) explizit in den Blick nehmen, stehen bislang weitgehend aus.

Themenkomplex (Lehr-)Kompetenzen

Der zweite Themenkomplex fokussiert klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen. Der Begriff der Kompetenz wird aktuell vielfältig bzw. heterogen in Alltag und Wissenschaft verwendet. Er kann einerseits als „Modebegriff“ bezeichnet werden und ist andererseits zugleich unscharf definiert; es existieren vielfältige Definitionen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. dazu z.B. Müller 2010, 29; Klieme und Hartig 2007, 11–12; Voncken 2005, 9). Im Zusammenhang mit dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler/innen bei Schulleistungsstudien wie PISA o.ä. in den 2000er Jahren und der daraus resultierenden *Outputorientierung* wird zunehmend auch die Lehramtsausbildung in den Blick genommen. Dabei zeigt sich, dass die Erforschung der Entwicklung und des Erwerbs der Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte aktuell einen wichtigen Stellenwert in der empirischen Evaluation und Untersuchung der Lehramtsausbildung einnimmt (vgl. Müller 2010, 9). Die Forschungsgruppe um Fritz Oser (vgl. Oser und Oelkers 2001) untersuchte erstmalig im deutschsprachigen Raum Kompetenzen auf der Basis von sogenannten Standards (vgl. Müller 2010, 75). Dieser Ansatz erscheint von besonderer Bedeutsamkeit, da er intensiv rezipiert und diskutiert wurde; das entwickelte Instrument findet ferner häufig Anwendung in weiteren Untersuchungen von Lehrer/innenkompetenzen (vgl. z.B. Müller 2010; bzw. Pädagogische Hochschule Zürich 2007; Gehrman 2007). Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung in studienintegrierten Praktika lässt sich festhalten, dass die „differentiellen Effekte“ (Müller 2010, 97) noch nicht bestimmt sind.

In den letzten fünfzehn Jahren zeigt sich in der Musikpädagogik ebenso ein augenscheinlich gestiegenes Interesse am Kompetenzbegriff (vgl. Knigge 2014, 108). Dabei sind zwei Aspekte für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse: Auf theoretischer Ebene wurde und wird der Kompetenzbegriff als solcher – und insbesondere sein Verhältnis zu musikbezogener Bildung – diskutiert (vgl. Kaiser 1998, 2001b; Vogt 2008; Rolle 2008). Empirische Forschungsarbeiten konzentrieren sich überwiegend auf Schüler/innen (siehe dazu z.B. das Forschungsprojekt KoMus (vgl. dazu z.B. Niessen et al. 2008)). Für die Musiklehrkraft und ihre Entwicklung in Praktika (im Bereich des Klassenmusizierens) gibt es bisher keine empirisch validierten, spezifisch musikbezogenen Kompetenzmodelle.

Themenkomplex Universitäre Ausbildung

Der dritte Themenkomplex umfasst die universitäre Ausbildung. Die Diskussion um Theorie und Praxis hat im Bereich der (Musik-)Lehramtsausbildung und des (Musik-)Unterrichts eine lange Tradition. In der (musik-)pädagogischen Literatur finden sich Begriffe wie „Theoriefeindlichkeit“, „Praxisbezug“ oder „Praxischock“ (z.B. Vogt 2002, 11, 2, 8). Theorie und

Praxis haben dabei je unterschiedliche Deutungsweisen: So wird Theorie beispielsweise als Musiktheorie, wissenschaftliche Theorie etc. verstanden, Praxis als Musikpraxis, d.h. als Musikmachen, (Unterrichts-)Wirklichkeit etc. (vgl. dazu z.B. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 133–134). In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren werden in den Erziehungswissenschaften verstärkt empirische „Praxisforschungen“ unternommen, wobei Praxis im Sinne von Praktika und Praxisphasen zu verstehen ist (vgl. Besa und Büdcher 2014, 129). Dabei wird zum Teil auch die Verknüpfung von theoretischem, d.h. an der Universität erworbenen Wissens mit dem Handlungswissen des Praktikums untersucht (vgl. dazu z.B. König 2012). Aus der Perspektive der Musikpädagogik liegen bislang keine empirischen Ergebnisse vor (vgl. Vogt 2002, 10). Einige wenige, spezifisch musiklehramtsbezogene Erkenntnisse zur Bewertung und Beurteilung von Praktika und Praxisphasen können aus musikpädagogischen Studien zur Arbeitszufriedenheits-, Biografie- und Professionalisierungsforschung abgeleitet werden (vgl. dazu z.B. Bailer und Huber 2002; Bastian 1995; Jank 1995; Pfeiffer 1994a; Hansmann 2001).

Die Entfaltung der drei Themenkomplexe macht deutlich, dass die vorliegende Dissertation an unterschiedliche (musikpädagogische) Forschungsdesiderata und Diskurse anknüpft. Für die geplante empirische Untersuchung ergeben sich damit weitere untergeordnete Fragestellungen:

Klassenmusizieren

- 1.1 Welche Merkmale und Eigenschaften kennzeichnen das Klassenmusizieren?
- 1.2 Wie häufig musizieren die Studierenden gemeinsam mit Schüler/innen bzw. wie häufig planen sie es?
- 1.3 Welche Einstellung haben die Studierenden gegenüber dem Klassenmusizieren?
- 1.4 Wie beurteilen sie die Anforderungen für sie als Lehrende beim Klassenmusizieren?

(Lehr-)Kompetenzen

- 2.1 Welche klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen benötigen (angehende) Lehrkräfte für das Musizieren mit einer Schulklasse?

Universitäre Ausbildung

- 3.1 Wie werden Studieninhalte und -angebot in Bezug auf das Klassenmusizieren von den Studierenden beschrieben und beurteilt?
- 3.2 Wie wird das Fachpraktikum von den Studierenden beschrieben und beurteilt?

Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen

Um die beschriebenen Haupt- und untergeordneten Fragestellungen beantworten können, ist es notwendig, klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen zunächst näher zu bestimmen. Da es bislang keine validierten Kompetenzmodelle für Musiklehrkräfte (im Bereich Klassenmusizieren) vorliegen, soll eine Expertenbefragung¹ nach Alexander Bogner, Beate Menz und Wolfgang Littig (2014) im Sinne einer Vorstudie Aufschluss darüber geben, welche und wie viele Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Kompetenzen beinhalten. Im Zentrum der Expertenbefragung steht die Beantwortung der untergeordneten Frage 2.1 (siehe oben). Die Daten werden nach Philipp Mayring (2010) qualitativ ausgewertet. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollen gesammelt und in ein (vorläufiges) Modell klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen übertragen werden. Es handelt sich dabei um eine explorative Untersuchung; es werden erste Erkenntnisse auf einem bisher empirisch wenig erforschten Feld gewonnen.

Das aus der Expertenbefragung entwickelte (vorläufige) Modell dient als Grundlage für die anschließende Hauptuntersuchung bzw. die Befragung der Studierenden. Diese werden in einem Längsschnittdesign vor, während und nach der Praxisphase dreifach befragt: Die Eingangs- und Abschlussbefragungen finden jeweils kurz vor bzw. nach dem Praktikum statt. In diesen werden die Studierenden mittels eines Leitfadenterviews und einer Legetechnik befragt. Im Rahmen der Legetechnik werden die Studierenden aufgefordert, die aus der Expertenbefragung ermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten an einer fünfstufigen Likert-Skala anzuordnen („In welchem Maße habe ich die Kompetenzen erworben?“). Die Legetechnik dient vorrangig als Gesprächsanlass im Interview; daneben werden die erhaltenen Daten jedoch ebenso quantitativ (deskriptivstatistisch, Mittelwertvergleiche) ausgewertet. Als Interimsbefragung, die während des Fachpraktikums stattfinden soll, dient ein sogenanntes Video Stimulated Recall Interview. Dabei kommentieren die Befragten Szenen aus ihrem eigenen Klassenmusizierunterricht unmittelbar im Anschluss an die gehaltene Unterrichtsstunde. Die Videoausschnitte beinhalten jeweils unterschiedliche Phasen des Klassenmusizierens wie Aufbau oder Abbau, gemeinsames Musizieren, Gruppenarbeitsphase, Präsentationsphase bzw. zeigen die Praktikanten/Praktikantinnen ebenso in unterschiedlichen „Funktionen“ (Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräch, in der Begleitung von Gruppenprozessen usw.). Die Interviewdaten der Studierendenbefragung werden mit dem Ziel der Entwicklung eines hierarchischen Kategoriensystems nach Tom und Lyn Richards (vgl. Richards und Richards 1998) mit Kodiermethoden nach Johnny Saldaña in zwei Kodierzyklen qualitativ analysiert (vgl. Saldaña 2013, 59). Die Hauptuntersuchung verfolgt damit einen *mixed methods*-Ansatz, mit dem ein umfas-

¹ Der Begriff der „Expertenbefragung“ wird in Anlehnung an Bogner, Menz und Littig ((2009)) jeweils in der männlichen Form gebraucht.

sendes Verständnis der Daten sowie ein Ergänzen und Illustrieren gewonnener Erkenntnisse erzielt werden soll (vgl. Greene et al. 2008, 127). Sie dient der Beantwortung der Hauptforschungsfragen sowie der untergeordneten Fragestellungen eins und drei (siehe oben). Die Studierendenbefragung ist, wie die Voruntersuchung, als explorativer Ansatz zu verstehen, der eine heuristische, hypothesengenerierende Herangehensweise verfolgt (vgl. Gehrman 2007, 98). Die Erhebung erfolgt im sogenannten fünfwöchigen Fachpraktikum an der Universität Oldenburg, das in alle Masterlehramtsstudiengänge am beforschten Standort integriert ist.

Die Bearbeitung des gewählten Themas soll ausgehend von der Musikpädagogik einen Beitrag zur Ausbildung und Professionalisierung von (Musik-)Lehrer/innen bzw. zur Qualitätssicherung von (Musik-)Lehramtsstudiengängen leisten. Ferner sollen Erkenntnisse über das im Hinblick auf die Lehrkräfte empirisch wenig „durchleuchtete“ Klassenmusizieren gewonnen werden.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Teile (A, B, C, D) strukturiert, die jeweils in weitere Kapitel untergliedert werden:

Der an die Einleitung (Teil A) anknüpfende Teil B umfasst die Darstellung theoretischer Überlegungen und empirischer Ergebnisse möglicher Bezugsstudien. Er wird anhand der drei bereits vorgestellten Themenkomplexe weiter untergliedert. Zunächst wird in Kapitel 1 auf das Klassenmusizieren eingegangen. Dazu erfolgt eine Beschreibung der (historischen und aktuellen) Bedeutung des gemeinsamen Musizierens im Klassenverband (Abschnitt 1.1). Danach wird der Begriff des Klassenmusizierens näher bestimmt (Abschnitt 1.2). Abschließend sollen Intentionen und Begründungsansätze zum gemeinsamen Musizieren im Klassenverband vorgestellt und erläutert werden (Abschnitt 1.3). Kapitel 2 umfasst theoretische Überlegungen zum Begriff der Kompetenz. Zunächst werden wichtige Positionen und Erkenntnisse des erziehungswissenschaftlichen Diskurses wiedergegeben (Abschnitt 2.1), bevor in einem zweiten Schritt auf die Diskussion in der Musikpädagogik eingegangen wird (Abschnitt 2.2). Das folgende Kapitel 3 nimmt das Musiklehramtsstudium in den Blick: Dazu werden zunächst Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale der (Musik-)Lehrerinnenausbildung in Niedersachsen vorgestellt (Abschnitt 3.1). Daran anschließend werden zentrale Positionen und Aspekte der Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik erläutert (Abschnitt 3.2), bevor in Abschnitt 3.3 die wichtigsten Erkenntnisse des Kapitels zusammengefasst werden. Nach diesen theoretischen Überlegungen und Diskursen sollen im letzten (vier-

ten) Kapitel des Teils B empirische Ergebnisse bereits vorliegender Studien mit Bezug zu der vorliegenden Forschungsfrage referiert werden. Da Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Bereich Klassenmusizieren während eines Praktikums bisher noch nicht explizit empirisch erforscht wurden, werden Studien vorgestellt, die das gewählte Thema zwar nicht im Kern behandeln, jedoch wichtige Anknüpfungspunkte für die vorliegende empirische Arbeit liefern und die Einordnung der empirischen Ergebnisse ermöglichen sollen. Das Kapitel zum Stand der Forschung wird anhand der drei Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung* untergliedert. Abschnitt 4.1 beinhaltet die Darstellung von Resultaten empirischer Forschungen zum Klassenmusizieren, die den/die Musiklehrer/in in den Blick nehmen. Abschnitt 4.2 ist zweigeteilt: Zum einen werden Ergebnisse zu musikbezogenen Kompetenzen referiert, zum anderen werden Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb von Lehramtsstudierenden in Praktika und Praxisphasen wiedergegeben. Abschnitt 4.3 enthält empirische Erkenntnisse zu Urteilen von Musikstudierenden und -lehrkräften zur Musiklehramtsausbildung, zu Praktika und Praxisphasen im (Musik-)Lehramt sowie zu Wünschen und Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich der universitären Ausbildung.

Im Zentrum des folgenden Teils C steht die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden im Masterstudium während eines fünfwöchigen Fachpraktikums. In Kapitel 5 wird dazu zunächst die Anlage der Untersuchung und das methodische Vorgehen erläutert. Abschnitt 5.1 enthält untersuchungsleitende Fragestellungen, Abschnitt 5.2 die Forschungsstrategie bzw. das genutzte -design. Anschließend werden Vorteile des gewählten Ansatzes beschrieben und das Vorgehen detailliert begründet (Abschnitt 5.3). Der folgende Abschnitt 5.4 umfasst die Darstellung des Erhebungsinstruments, der Stichprobe, des Ablaufs der Datenerhebung sowie der Auswertungsmethode der Expertenbefragung. Analog dazu werden in Abschnitt 5.5 die Erhebungsinstrumente, die Stichprobe, der Ablauf der Datenerhebung sowie verwendete Auswertungsmethoden der Studierendenbefragung erläutert. Ferner wird die Verknüpfung der Daten beschrieben. Kapitel 6 umfasst die Darlegung der Ergebnisse der Expertenbefragung. Zunächst werden die Aussagen der Befragten zu Merkmalen und Eigenschaften des Klassenmusizierens dargestellt (Abschnitt 6.1). Danach erfolgt die Wiedergabe der Äußerungen zu klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen (Abschnitt 6.2). Im dritten Abschnitt (6.3) wird aus den Ergebnissen der Expertenbefragung ein (vorläufiges) Modell der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen entwickelt. Das Modell sowie die weiteren gewonnenen Erkenntnisse werden im Sinne eines Zwischenstandes in Abschnitt 6.4 diskutiert. Kapitel 7

enthält die Ergebnisse der Studierendenbefragung; es wird zunächst anhand der drei Erhebungszeitpunkte Eingangsbefragung (Abschnitt 7.1), Interimsbefragung (Abschnitt 7.2) und Abschlussbefragung (Abschnitt 7.3) untergliedert. Der letzte Abschnitt 7.3 enthält ebenso den Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Erhebungszeitpunkte sowie eine kurze Zusammenfassung. Die weitere Untergliederung der Abschnitte erfolgt jeweils anhand der drei Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung*. Der nächste Abschnitt setzt die Ergebnisse der eigenen empirischen Studie zu den im Vorfeld angestellten theoretischen Überlegungen und den empirischen Ergebnissen der im Vorfeld referierten Forschungsprojekte in Beziehung. Kapitel 8 enthält somit die Diskussion der gewonnenen Resultate, die wieder anhand der Themenkomplexe *Klassenmusizieren* (Abschnitt 8.1), *(Lehr-)Kompetenzen* (Abschnitt 8.2) und *Universitäre Ausbildung* (Abschnitt 8.3) untergliedert sind. Der letzte Abschnitt 8.4 des Kapitels beinhaltet ferner die Diskussion der verwendeten Forschungsmethodik: Es forschungsmethodische Grenzen erläutert und Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsvorhaben getroffen.

Der letzte übergeordnete Teil D umfasst den Ausblick; in ihm werden Denkanstöße und Schlussfolgerungen für eine Musiklehramtsausbildung, die das Klassenmusizieren in den Blick nimmt, formuliert.

B Theoretische und empirische Rahmung

1 Klassenmusizieren

1.1 Stellenwert

Das Musizieren im Klassenverband ist in den Curricula, Bildungs- und Lehrplänen aller Regelschulen in den Bundesländern, zum Teil in Form eines eigenen Kompetenzbereichs (z.B. im Kerncurriculum der Realschule für Niedersachsen „Musik gestalten“, (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012b, 8)) derzeit fest verankert. Dieses wird dabei nicht in gleicher Weise benannt; es finden sich Formulierungen wie „Musik gestalten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012a, 12), „Musikpraxis“ (Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2009, 8) etc. Ferner werden musikbezogene Tätigkeiten in unterschiedlicher Weise ausdifferenziert: So nennt der bremische Bildungsplan für das Gymnasium beispielsweise exemplarisch die Bereiche „vokales und instrumentales Musizieren“, „mediales Produzieren“, „Musik und Bewegung“ sowie „Improvisieren, Arrangieren und Komponieren“ (ebd.); das niedersächsische Curriculum (ebenfalls für Sek II) unterscheidet hingegen „Singen“, „Instrumentalspiel“ und „Bewegung“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012a, 14–16). Ohne die weiteren Unterschiede in aller Ausführlichkeit darlegen zu wollen, kann festgehalten werden, dass in der Gesamtheit aller Curricula und Vorgaben ein gemeinsames Musizieren im Klassenverband vielfach erwähnt und beschrieben wird (vgl. dazu im Überblick Hasselhorn 2015, 32–38; Niessen et al. 2008, 12–13). Letzteres wird zwar mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Schwerpunktsetzungen umschrieben, umfasst dabei jedoch vielfach nicht nur das Singen, sondern ebenso das Spielen von Instrumenten und weitere musikbezogene Tätigkeiten.

Historie

Ein Blick zurück in die Historie des Musikunterrichts verdeutlicht, dass das Musizieren im Klassenverband nicht zu jedem Zeitpunkt diesen deutlichen Stellenwert im Musikunterricht innehatte. Das Musizieren in der allgemeinbildenden Schule weist zwischen den Polen einer musikpraktischen Ausrichtung und einer Theorie- bzw. Kunstwerkorientierung „eine lange und vielfältigem Wandel unterworfenene Geschichte“ (Bähr 2005a, 159) auf (vgl. dazu auch Abel-Struth 1978, 599; Gruhn 2003, 390). Dabei unterscheiden sich die Positionen der jeweiligen Vertreter nicht nur hinsichtlich der Frage, ‚wie‘, sondern ebenso ‚wieviel‘ vor allem ‚wozu‘ musiziert wird.

Spricht man aktuell von einer musikpraktischen Ausrichtung des Musikunterrichts, sind damit in der Regel vielfältige musikbezogene Tätigkeiten gemeint (siehe dazu auch Abschnitt 1.2). In der Historie kann eine musikpraktische Ausrichtung hingegen überwiegend mit Singen bzw. Liedersingen gleichgesetzt werden (z.B. in der sogenannten „Gesangsbildungslehre“ von Pfeiffer und Nägeli um 1810 (vgl. Heise 1994, 90; im Überblick siehe Erwe 1995, 241)). Der erste Ansatz zur Integration von Instrumenten in den Musikunterricht, die nicht nur der Begleitung des Gesangs dienten, lässt sich auf ca. 1841 datieren. Im Mittelpunkt der Konzeption von Otto Lange stand dabei das Klavier, das für ihn am besten erschien, um „*in das Wesen der Musik, insbesondere der Harmonie, einzuführen*“ (Pfeffer 2001, 19; zit. n. Lange 1841, 34, Hervorhebung im Original). Im Unterrichtsraum sollte ein Klavier stehen, das durch (tonlose) Klaviaturen für alle Schüler/innen ‚ergänzt‘ wurde. Statt dem damals üblichen Gesangsunterricht forderte er explizit einen „*umfassendere[n] Musikunterricht*“ (ebd.; zit. n. Lange 1841, 2, Hervorhebung im Original). Lange nimmt mit seiner Konzeption von Musikunterricht eine Außenseiterrolle ein und konnte sich letztlich nicht durchsetzen. Die Vorrangstellung des vokalen gegenüber dem instrumentalen Musizieren besteht bis zur Kestenbergreform² in den 1920er Jahren weiter (vgl. ebd., 19), bei der das instrumentale Musizieren im Klassenverband erstmals im Lehrplan festgelegt wird. Eine gesteigerte Bedeutung wird ihm jedoch erst später zuteil: „Als nennenswerter Bereich des Musikunterrichts spielt Klassenmusizieren faktisch erst ab ca. Mitte der 70er Jahre eine Rolle.“ (ebd., 23).³ Bereits in den 1920er Jahren, aber ebenso verstärkt in den 1970er Jahren wurden dazu vor allem Orffinstrumente und Blockflöten eingesetzt (vgl. Erwe 1995, 242-43, 246-247). Neben weiteren Instrumenten wie Mundharmonika oder Melodika, die nur als kurzfristigerer Trend zu bezeichnen sind, haben vor allem auch Keyboards in der Historie eine bedeutende Rolle eingenommen (vgl. ebd., 248, 252).

Die aktuelle Vielfalt des Klassenmusizierens bezieht sich dabei nicht nur auf unterschiedliche musikbezogene Tätigkeiten, sondern ebenso auf Instrumente: Zwischen elementaren Instrumenten wie Boomwhackers, Stabspielen o.ä. und traditionellen Instrumenten, die in gemischten oder homogenen Besetzungen zu finden sind, gibt es kaum Grenzen (siehe dazu auch Abschnitt 1.2).

² Die Kestenbergreform bezeichnet eine zwischen 1920 und 1925 durchgeführte bildungspolitische Reform des Schul- und Musikschulwesens, die von Leo Kestenbergs, dem damaligen Musikreferenten maßgeblich geprägt wurde. Von besonderer Tragweite sind (bis heute) insbesondere seine Veränderungen hinsichtlich der Ausbildung von Musiklehrer/innen ((vgl. dazu z.B. Gruhn 1993, 233–247, 2003, 239–252)).

³ ‚Wie‘ könnte auch im Sinn von Methoden oder musikpädagogischen Konzeptionen interpretiert werden. Dies erscheint für die Forschungsfrage jedoch von untergeordneter Bedeutung und wird deswegen nicht näher ausgeführt.

In der Geschichte des Musikunterrichts zeigen sich ferner Unterschiede dahingehend, ‚wieviel‘ miteinander musiziert wird bzw. wurde. Dies kann exemplarisch an zwei aufeinanderfolgenden und dabei besonders gegensätzlichen Phasen⁴ dargelegt werden: In der ersten, der sogenannten „musischen Erziehung“ der 1920er Jahre wurde insbesondere dem selbsttätigen und gemeinsamen Musizieren eine hohe Bedeutung zugewiesen. Die Idee entwickelte sich aus der sogenannten Jugendmusikbewegung unter Fritz Jöde und Walther Hensel. Im Vordergrund des pädagogischen Ansatzes standen neben grundlegenden instrumental- oder insbesondere vokaltechnischen Fähigkeiten auch stark ideologisierte Ziele wie Gemeinschaft und Ganzheit (vgl. Gruhn 2003, 220–222, 233). Jöde formuliert dies wie folgt:

„Zur Musik kann man durch Pflege einer bloßen Technik nie kommen [...]. Nur in der Musik geschieht das Wunder, daß wir Schöpfung selbst tief innerlich erleben. Und es ist nur eine Frage unserer eigenen schöpferischen Kraft [...] wie stark dieses Erleben ist [...]. Erst in dem Augenblick, wo von ihnen heraus Musik schöpferisch bejaht wird, weil ihr Ausgang, ihr Urwille als Bewegendes in den Menschen eingetreten ist, setzt die musikalische Aufnahme eines Musikstücks ein [...]. Es wird von hier aus verständlich sein, daß in einer Schulgemeinde [...], in der eine Menschengemeinschaft gewachsen ist, die Musik eine hervorragende Rolle spielt, daß sie der Schule das ist, was dem frommen Katholiken seine Kirche bedeutet.“ (Jöde 1924, 23, 25, 29)

Die zweite (der ersten besonders gegensätzlich gegenüberstehende) Phase, die exemplarisch betrachtet werden soll, wurde im Wesentlichen durch die Kritik von Theodor W. Adorno um 1956 ausgelöst. Neben einem Angriff auf die Ideologisierung der Gemeinschaft und die Vorrangstellung sogenannter „pädagogischer“ Musik (die er als besonders gleichförmig und ausdruckschwach empfand), bemängelte er insbesondere das unreflektierte Musizieren der selbsternannten „Musikanten“ (vgl. Adorno 1963, 102–119). In diesem Zusammenhang fiel auch das bekannte Zitat, „daß einer fidele sollt wichtiger sein, als was er geigt“ (ebd., 69). Die Kritik wurde zunächst diskutiert, bleibt jedoch vorerst ohne konkrete Folgen im Sinne von Reformen. Adornos Ansatz wurde (neben anderen) erst 1968 in dem musikpädagogischen Konzept der „Kunstwerkorientierung“ von Michael Alt (1968) für musikpädagogische Zwecke aufgegriffen bzw. weiterentwickelt (vgl. Gruhn 2003, 298–303). Statt einem auf Gemeinschaft ausgerichteten (Lied-)Singen stand nun die Betrachtung und Interpretation von Kunstwerken im Vordergrund. Alt entwickelte insgesamt vier Funktionsfelder: Reproduktion, The-

⁴ Zur Entwicklung des Musikunterrichts können (bisher) keine Perioden benannt werden, die zeitlich sicher voneinander abgegrenzt werden; in Anlehnung an Nolte wird daher im Folgenden der Begriff der Phase verwendet (vgl. Nolte 2000, 195).

orie, Interpretation und Information. Bedeutend ist dabei v.a. der Bereich Interpretation, der weniger eine künstlerische, selbsttätige Interpretation an einem Instrument, sondern vielmehr eine „*Auslegungslehre*“ (Alt 1968, 75; Hervorhebung im Original) von musikalischen Werken (auf theoretischer Ebene) meint. Die weiteren Felder nehmen eine untergeordnete Rolle ein: Theorie bezeichnet eine sogenannte „*musikalische Handwerkslehre*“ (ebd., 56; Hervorhebung im Original), die vor allem musikwissenschaftliche Aspekte wie Satz- oder Formenlehre umfasst. Information beschreibt die Vermittlung von einer Art globalen Hintergrundwissens, das von Alt u.a. als „*Orientierungswissen*“ und „*Umweltlehre*“ (ebd., 242, 243; Hervorhebung im Original) klassifiziert wird. Das Funktionsfeld Reproduktion fokussiert schwerpunktmäßig das Singen, wobei die Vermittlung instrumentaltechnischer Fähigkeiten insbesondere für Begabte durchaus (vgl. ebd., 237–248) vorgesehen ist. Das vokale Musizieren war also weiterhin Teil von Musikunterricht, jedoch in veränderter Rolle. Statt Gemeinschaft und Ganzheit sollte es im Sinne einer künstlerisch motivierten Wiedergabe von Werken („*künstlerisch entfaltete[] Vokalmusik*“ (ebd., 53; Hervorhebung im Original)) verstanden werden.

Neben dem ‚wie‘ und dem ‚wieviel‘ zeigen sich in der historischen Entwicklung außerdem Unterschiede in Bezug auf das ‚wozu‘ des Musizierens. Auch ist auffallend, inwiefern sich der Musikunterricht scheinbar „zyklisch“ zwischen den Polen einer Erziehung zu oder durch Musik, oder anders gesprochen, zwischen einer „wechselnden Betonung des medialen [...] oder autonomen Charakters der Musik“ (Gruhn 2003, 389, 390) wandelt.

Der Ansatz, „Erziehung zur Musik“ kann exemplarisch anhand der Zeitspanne um 1910 erläutert werden. Wie bis dahin üblich, stand das (Lied-)Singen im Mittelpunkt des Musikunterrichts. Das Besondere lag jedoch in der Zielstellung des Singens: Es sollte nun nicht mehr (ausschließlich) für eine Schulung der Gesangstechnik und den Erwerb eines breiten Repertoires dienen, sondern sollte vielmehr genutzt werden, um einen tieferen Einblick in den Aufbau und die Gestalt musikalischer Werke zu erhalten, Musikgeschmack (d.h. Präferenzen) zu entwickeln und ein musikalisches, nicht nur auf Gesang bezogenes Grundwissen zu erwerben. In dieser Form war das (Lied-)Singen gleichfalls in den Lehrplänen unterschiedlicher Schultypen zwischen 1908 und 1914 verankert (vgl. Nolte 2000, 207).

In besonderem Kontrast zu diesem Ansatz steht die Musikerziehung in der Zeit des Nationalsozialismus; sie kann als Beispiel für eine Phase der „Erziehung durch Musik“ verstanden werden. Ganz den ideologischen Erziehungszielen untergeordnet, wurde der Unterricht vor allem durch das Singen deutscher Volkslieder bestimmt. Spezifisch auf Geschlechter abgestimmt, sollten männliche Schüler vor allem „auf das Lied der ‚jungen Mannschaft‘, des kämpferischen und soldatischen Menschen“, weibliche Schüler/innen auf „Gattungen des

Wiegen-, Tanz-, Scherz- und Liebesliedes“ sozialisiert werden (Nolte 1975, 158). Im Zentrum des Unterrichts standen also weniger vokaltechnische Fähigkeiten, sondern vielmehr ideologische (Erziehungs-)Ziele. Ein bis dahin bereits breiter(er) bzw. vielfältig(er) angelegter Musikunterricht wurde hierbei stark verkürzt. Denn es ist darauf hinzuweisen, dass sich zwischen den beiden vorgestellten Phasen die für die Musikpädagogik bedeutenden Erlasse von Leo Kestenberg finden. Er entwarf das Bild eines Musikunterrichts, der die Ziele einer Erziehung zu Charakter- bzw. Persönlichkeitsbildung und Erziehung durch Musik gleichermaßen fokussierte. Dabei fanden neben dem vokalen auch das instrumentale Musizieren oder Improvisation Platz; ferner sollten ebenso unterschiedliche musikalische Werke kennengelernt werden (vgl. Nolte 2000, 207–209).

Es zeigen sich folglich Unterschiede in der Historie des Musikunterrichts dahingehend, ‚wie‘, ‚wieviel‘ und ‚wozu‘ gemeinsam musiziert wird bzw. wurde. Es zeigt sich jedoch ebenso, dass das gemeinsame Musizieren als (jeweils mehr oder weniger) bedeutender Teil des Musikunterrichts betrachtet werden muss. Eine empirische Erforschung des Klassenmusizierens kann daher nicht als „Modeerscheinung“ abgehandelt werden, sondern erscheint ebenso vor historischem Hintergrund bedeutsam.

Aktuelle Entwicklungen

Zunächst lässt sich festhalten, dass sich eine (erneute) Bewegung hin zu einer Akzentuierung musikpraktischer Aspekte im Musikunterricht etwa seit den 1980er Jahren ausmachen lässt (vgl. Bähr et al. 2001b, 131). Dabei wird zunehmend der Begriff des Klassenmusizierens verwendet (vgl. Schneider 2005, 132; siehe dazu auch den folgenden Abschnitt 1.2). Mehrfach wird insbesondere seit den letzten zehn Jahren in der Fachliteratur von einem „Boom“ gesprochen (vgl. u. a. Nimczik 2005, 125; Striegel 2005, 118; Jank 2005a, 110), der sich beispielsweise durch ein Ansteigen von Publikationen zum Klassenmusizieren (vgl. Jank 2005a, 110) oder durch eine gestiegene Anzahl beispielsweise von Bläserklassen erkennen lässt (vgl. Yamaha Music Europe GmbH 2016, 3). Dieser Trend zu einer (erneuten) musikpraktischen Ausrichtung scheint durch unterschiedliche Aspekte beeinflusst zu sein, deren Bedeutung und Relevanz sich im Einzelnen nicht nachzeichnen lassen. Es sollen stattdessen ‚schlaglichtartig‘ einige bedeutende Entwicklungen wiedergegeben werden:

In den 1970er und 1980er Jahren wurde in der allgemeinen Pädagogik vermehrt der/die Schüler/in in den Blick genommen. Im Begriff der „Schülerorientierung“ fand der Ansatz als Unterrichtsprinzip besonders deutlich Eingang in den Unterricht (vgl. Günther et al. 1982, 1983). Die Zeit der 1980er Jahre wird ebenso als „Alltagswende“ bezeichnet. Dies umschreibt unter-

schiedliche Ansätze, in denen eine Orientierung am Alltag der Schüler/innen als besonders richtungsweisend für Unterricht oder Unterrichtsziele war (vgl. Vogt 1998, 48; Gruhn 2003, 331–332; Eckart-Bäcker 1993, 36).

Konkret auf die Musikpädagogik bezogen und in deutlicherem Zusammenhang mit dem Trend zum Klassenmusizieren erscheinen ferner die folgenden Aspekte: Durch Profilbildung, ‚Handlungsfreiheiten‘ der Schulen und die Einführung der Ganztagschule haben Schulleiter/innen die Möglichkeit sowie den Zwang, ‚besondere‘ oder zumindest zusätzliche Angebote wie beispielsweise den sogenannten „Erweiterten Musikunterricht“ einzurichten (vgl. Bähr 2005a, 159; siehe dazu auch Abschnitt 1.2). Werner Jank nennt weitere Gründe, die die Hinwendung zu einem musikpraktischen Unterricht (wieder) möglicherweise beeinflusst haben. Dazu gehört beispielsweise die Unzufriedenheit der Musiklehrkräfte insbesondere in Bezug auf den Stellenwert des Fachs Musik ((bildungspolitische) Bedeutung, Beliebtheit bei Schüler/innen etc. (vgl. Jank 2005a, 109)). Neben diesen Veränderungen, die eher ‚Rahmenbedingungen‘ darstellen, können ebenso wichtige Entwicklungen in der didaktischen Ausrichtung des Musikunterrichts festgehalten werden. Dabei ist besonders die Erarbeitung einer Didaktik Populärer Musik als eine „wichtige Pioniertat innerhalb der praktisch orientierten Musikpädagogik“ zu nennen (Terhag 2013). Die besonderen Charakteristika und Chancen, „die man von der Klassik gar nicht kannte“ (Schütz in Terhag 2010, 44) liegen nach Volker Schütz dabei in den spezifischen Dynamiken und Energien der Musik, in einem kreativen Umgang mit dem Material sowie vielfältigen Möglichkeiten zur Bewegung (vgl. Schütz in ebd.). Wenngleich das aktuelle Klassenmusizieren überwiegend durch eine (auch) stilistische Vielfalt (siehe Abschnitt 1.2) gekennzeichnet ist, kann die umfassende Berücksichtigung populärer Musik als ein weiterer ‚Schritt‘ zum Trend des Klassenmusizierens verstanden werden. Tendenziell richtungsweisend erscheint vermutlich ebenso der Ansatz der Interkulturellen Musikpädagogik, in dem am Anfang „Musikmachen, nicht [...] Musikhören“ steht (Merkt 1993, 7; Hervorhebungen im Original). Wenngleich auch hier augenfällig ist, dass sich das Klassenmusizieren in der aktuellen Form nicht nur mit einem Musizieren von ‚fremder‘ Musik (und den Zielsetzungen eines interkulturellen Musikunterrichts) gleichsetzen lässt, kann auch dieser Aspekt als ‚Mosaikstein‘ (neben anderen) verstanden werden, der zu der Entwicklung beigetragen hat (vgl. Terhag 2013).

Neueste Entwicklungen deuten auf eine erneute Wandlung des Musikunterrichts hin: In den musikpädagogischen Publikationen zeigt sich in letzten fünf Jahren zunehmend (wieder) eine stärkere Betonung des begründeten Redens über Musik bzw. eine Aufwertung des *Musikhörens* (vgl. dazu z.B. Oberschmidt 2011; Rolle und Wallbaum 2011).

1.2 Zum Begriff des Klassenmusizierens

Die anfänglich verwendeten Termini für das Musizieren im Klassenverband an allgemeinbildenden Schulen wie „Musikmachen im Klassenunterricht“ (Günther und Ott 1984) oder „Musikmachen – der instrumentale Bereich“ (Rieger und Venus 1984) finden in der aktuellen Literatur kaum noch Gebrauch und wurden zunehmend durch den Begriff des Klassenmusizierens ersetzt (vgl. Schneider 2005, 132). Daneben existieren weitere Begriffe, die nicht trennscharf verwendet werden.⁵

Erweiterter Musikunterricht

Der Erweiterte Musikunterricht bezeichnet eine quantitative, d.h. stundenmäßige Ausdehnung des regulären musikbezogenen Angebots. Im Unterschied zu Arbeitsgemeinschaften o.ä. wird dieses im Sinne einer „Erweiterung“ des herkömmlichen Musikunterrichts in den Stundenplan integriert. Zentraler Gedanke ist dabei meist die Intensivierung von Musik- bzw. Gesang- oder Instrumentalpraxis. Die Umsetzungsmöglichkeiten sind vielfältig: In Zusammenarbeit mit Musikschulen oder Vereinen können beispielsweise Kurse der Musikalischen Früherziehung oder instrumentaler (Gruppen-)Unterricht stattfinden (vgl. Bähr 2005a, 161). Als eine besonders populäre (Sonder-)Form des Erweiterten Musikunterrichts kann ferner die „Musikklasse“ benannt werden (vgl. Bähr 2005a, 161–162, 2005b, 172). Dabei lernen alle Schüler einer Klasse ein Instrument oder bilden eine Gesangsklasse. Sie erhalten mindestens zwei Wochenstunden Musikunterricht, die in den Stundenplan integriert sind und musizieren zusätzlich in einem Ensemble. Vom Erlernen eines gemeinsamen Instruments (z.B. Blockflöte), zum Musizieren auf verschiedenen Instrumenten innerhalb einer Instrumentengruppe (z.B. Streicher- oder Bläserklassen) oder in gemischten Formationen (z.B. Orchester-, Bandklassen) existieren vielfältige Modelle. Musikklassen haben keine direkten historischen Vorläufer in Deutschland, sondern beziehen sich in ihren Konzepten auf Vorbilder aus Amerika und Kanada wie zum Beispiel die Streicherklassenmethode aus den 1970er Jahren nach Paul Rolland (vgl. Zingsem 2013). Am häufigsten sind Musikklassen in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe angesiedelt (vgl. Bähr 2005a, 161–162).

⁵ Sogenannte „Einwahlmodelle“, bei denen Schüler mehrerer Schulklassen oder ganzer Jahrgänge die Möglichkeit haben, zusätzlich zum regulären Musikunterricht auf freiwilliger Basis Instrumentalunterricht oder Ensemblestunden zu besuchen (vgl. Bähr et al. 2001b, 140–141) sowie der ebenfalls freiwillige Wahlunterricht beispielsweise in Arbeitsgemeinschaften, Chören oder Instrumentalensembles (vgl. Bähr 2005a, 160) seien der Vollständigkeit halber erwähnt. Da die beiden Begriffe Modelle beschreiben, die nicht im Klassenverband stattfinden, erfahren diese im Verlauf der Arbeit keine weitere Bedeutungszumessung.

Klassenmusizieren

Der Begriff des Klassenmusizierens wird vielfältig definiert, wobei jeweils unterschiedliche (zum Teil mehrfache) Akzentuierungen vorgenommen werden.

1. Historische Dimension

Reinhard Schneider bezieht die historische Entwicklung mit ein und definiert Klassenmusizieren als „Intensivierung des instrumentalen Musizierens in der Schulklasse seit den 1990er Jahren“ (Schneider 2005, 132).

2. Zeitliche Dimension

Christopher Wallbaum definiert das Klassenmusizieren als eine „über einen längeren Zeitraum unternommene musikalische Praxis“ (Wallbaum 2005, 72). Das projektmäßige Musizieren im Musikunterricht wird von Gerd Arendt aus seinem Begriffsverständnis ausgeschlossen; Klassenmusizieren hat stattdessen einen eher längerfristigen Charakter (vgl. Arendt 2009, 15).

3. Zieldimension

Als weitere Klassifikationsmöglichkeit kann der Einbezug von (bestimmten) Zielen genannt werden. Als Beispiele sind das „Erscheinen einer musikalischen Qualität“ (Wallbaum 2005, 72), eine stärkere Prozess- denn Produktorientierung (vgl. Erwe 1995, 254; Geuen 2012, 59) sowie ein „musikbezogener *Erkenntniszuwachs*“ (Geuen 2012, 60; Hervorhebung im Original) anstatt dem Streben nach Perfektion zu nennen. Für Jürgen Terhag ist das Vorhandensein von „mehr und andere[n] Ziele[n]“ (Terhag 2012, 22) gegenüber dem Ensemblesmusizieren außerhalb von Musikunterricht das entscheidende Kriterium für eine Differenzierung des Begriffs.

4. Organisationsform und örtliche Dimension

Die zuletzt zitierte Definition von Terhag macht deutlich, dass (bestimmte) Ziele in Zusammenhang mit der Abgrenzung gegenüber anderen Organisationsformen (klassenübergreifende Ensembles) und örtlicher Dimensionen (im Sinne des Lernorts, d.h. Schule, Musikschule etc.) genannt werden. Diese Positionierung kann als weiteres Klassifikationskriterium verstanden werden:

Neben Terhag grenzt auch Hans-Joachim Erwe das Musizieren im Unterricht von einem klassenübergreifenden Musizieren ab (vgl. Erwe 1995, 254). Neben dieser Unterscheidung findet ebenso ein expliziter Einbezug von Organisationsformen oder Orten statt: So beziehen beispielsweise Arendt und Pabst-Krueger Musikklassen in ihr Verständnis mit ein (vgl. Arendt 2009, 15; Pabst-Krueger 2013, 159). Nach Christian Rol-

le kann Klassenmusizieren im, als oder neben dem Musikunterricht stattfinden (vgl. Rolle 2005, 62).

5. Einbezug musikbezogener Tätigkeiten

Die Frage, ‚welche‘ bzw. ‚wie viel‘ musikalische Praxis das Klassenmusizieren beinhaltet, wird, ähnlich wie in der historischen Entwicklung, unterschiedlich beantwortet. Pabst-Krueger und Terhag definieren zunächst vergleichsweise allgemein bzw. pragmatisch das Klassenmusizieren als „eine gemeinsame musikpraktische Aktivität aller Mitglieder einer Schulklasse in der allgemeinbildenden Schule“ (Pabst-Krueger 2013, 159) bzw. als „Musizieren mit Schulklassen“ (Pabst-Krueger und Terhag 2012, 8). Wallbaum verwendet hingegen den Terminus der „musikalische[n] Praxis“ (Wallbaum 2005, 72) und Bähr bezieht sich auf alle „musikpraktischen[n] Tätigkeiten und Aktionsformen“ (Bähr 2005b, 171–172) des Musikunterrichts; Schneider und Arendt thematisieren ausschließlich das instrumentale Musizieren (vgl. Schneider 2005, 132; Arendt 2009, 15).

6. Didaktisch methodisches Verfahren bzw. Unterrichtsprinzip

Einen anderen Ansatz verfolgt Heinz Geuen, der Klassenmusizieren nicht im Sinne musikbezogener Tätigkeiten bezeichnet, sondern den Begriff als „didaktisch methodisches Verfahren“ bzw. als „Unterrichtsprinzip“ (Geuen 2012, 59) versteht.

Zusammenfassung

Betrachtet man die vielfältigen Akzentuierungen, zeigt sich, dass der Begriff des Klassenmusizierens nicht trennscharf verwendet wird. Eine ausführliche Definition, die viele Aspekte aufgreift, liefert Bähr:

„Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen. Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material- und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen [...]. Als Klassenmusizieren werden demnach alle auf Musik bezogene Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit.“ (Bähr 2005a, 160)

Auffallend an der Bährschen Definition ist vor allem die Weite des Begriffsverständnisses, die verschiedene musikbezogenen Tätigkeiten wie beispielsweise die Bereiche Bewegung und szenisches Gestalten⁶ oder die Reflexion miteinschließt. Damit spiegelt die Definition zum einen die Vielfalt des Klassenmusizierens in aktuellen Konzeptionen und Ansätzen zum Klassenmusizieren wider (vgl. dazu auch Pfeffer 2001, 23–24; Gruhn 2003, 414–415). Zum anderen akzentuiert sie die hohe Bedeutung der Reflexion, was im Sinne einer „fachhistorisch begründete[n] Vorsicht der Musikpädagogen“ bzw. einer möglichen Abgrenzung von einem „neo-musische[n] Drauflosklöppeln“ (Terhag 2013) interpretiert werden kann. Bähr nennt ferner Ziele und Intentionen („Lernprozess“, „Gebrauchspraxis“) und beschreibt eine Eingrenzung auf den (Lern-)Ort der allgemeinbildenden Schule. Er gibt keinen Hinweis auf eine spezifische zeitliche Begrenzung oder Ausdehnung (eine oder mehrere Unterrichtsstunden, einzelne Phasen im Unterricht etc.). Die Begriffe Klassenmusizieren, Erweiterter Musikunterricht und Musikklasse werden von ihm weiter ausdifferenziert:

„So könnte sich ‚Klassenmusizieren‘ allgemein auf musikpraktische Tätigkeiten und Aktionsformen des MU [Musikunterrichts; S.S.⁷] mit allen Kindern einer Lerngruppe beziehen, ‚Musikklasse‘ auf die Organisationsform einer von den o.g. Merkmalen charakterisierten Lerngruppe. ‚Erweiterter MU‘ signalisiert quasi als übergeordneter Begriff, dass eine Schule gegenüber dem normalen Musikangebot der Studentafel ein erweitertes, ein besonderes Angebot macht – außerhalb des Angebots in Arbeitsgemeinschaften.“ (Bähr 2005b, 171–172)

Für die geplante empirische Untersuchung kann das weite Begriffsverständnis einerseits als nicht unproblematisch betrachtet werden: Auf den einzelnen musikbezogenen Tätigkeiten liegt durch ihre Gesamtbetrachtung ein weniger starker Fokus als bei einer Begrenzung auf nur eine oder wenige musikbezogene Tätigkeiten. Andererseits erscheint das weite Begriffsverständnis nach Bähr für die geplante empirische Untersuchung auch vielversprechend: Ein weites Begriffsverständnis vermag die Vielfalt des Klassenmusizierens im Musikunterricht in geeignetster Weise abzubilden. Eine trennscharfe Erhebung einzelner musikbezogener Tätigkeiten könnte insbesondere in den Video Stimulated Recall Interviews kaum gewährleistet werden. Da die Studierenden ferner unterschiedlichen Praktikumsschulen zugeteilt werden, stellt sich eine Begrenzung (etwa auf Musikklassen, Erweiterten Musikunterricht, bestimmte

⁶ Dieses weite Verständnis wird von Terhag aufgegriffen. Tanzen und Bewegung sind dem (Klassen-)Musizieren natürlicherweise innewohnend; er bezieht in einer ausführlicheren Definitionen beides mit ein (vgl. Terhag 2012, 20).

⁷ Einfügung durch die Autorin.

musikbezogene Tätigkeiten etc.) als vermutlich wenig zielführend dar. Für die vorliegende Arbeit wird daher trotz des genannten kritischen Aspekts im weiteren Verlauf der Begriff des Klassenmusizierens sowie die oben genannte Definition von Bähr (2005a, 160) im Sinne einer Arbeitsdefinition verwendet.

1.3 Intentionen und Begründungsansätze

In der historischen Entwicklung zeigen sich vielfältige Begründungsansätze, die in unterschiedlichem Maße durch die jeweilige (Bildungs-)Politik beeinflusst wurden. Wie bereits beschrieben, wurde beispielsweise das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer musizierenden bzw. singenden Gemeinschaft und das Ziel der Charakterbildung in der Zeit des Nationalsozialismus für politische Belange instrumentalisiert (vgl. Bojack-Weber 2012, 13; Jank 2005b, 39).

Schneider unterscheidet im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren bzw. mit Bläserklassen verschiedene musikpädagogische oder -didaktische Argumentationen, die er in „konzeptionelle (Handlungsorientierung), motivationale (Freude am Musizieren), lerntheoretische (vom Handeln zum Verstehen), methodische (Methodenwechsel, Differenzierung), inhaltliche (Vielfalt der Musik) [sowie] anthropologische (Kreativität, Ausdruck)“ Begründungsansätze unterteilt (Schneider 2005, 133). Diese werden von ihm nicht näher ausdifferenziert; er verbleibt bei der ‚schlaglichtartigen‘ Aufzählung. Eine zwar ‚gröbere‘, jedoch detaillierter erläuterte Unterteilung nimmt Jürgen Vogt vor: Er unterscheidet drei unterschiedliche Begründungsansätze, nämlich den „Wirkungs“- , „Wissens“- und „Praxis-Diskurs“ (Vogt 2004, 3; Hervorhebung im Original). Wenngleich sich diese Überlegungen in der Hauptsache auf instrumentales Musizieren beziehen, lassen sich diese auch auf das Klassenmusizieren (und damit vielfältige musikbezogene Tätigkeiten) übertragen. Im sogenannten Wirkungsdiskurs sind erstens Argumentationen zusammengefasst, die die Effekte und Wirkungen des gemeinsamen Musizierens in den Vordergrund stellen. Damit sind Transfereffekte wie ein verbessertes Sozialverhalten oder höhere Konzentrationsfähigkeiten gemeint (vgl. ebd., 3–6). Zweitens wird der Wissensdiskurs genannt. Die Vertreter/innen dieses Ansatzes gehen davon aus, dass ein musikbezogenes Lernen über das gemeinsame (instrumentale) Musizieren gegenüber einem musikwissenschaftlichen Unterricht nachhaltiger stattfindet (vgl. ebd., 6–8). Beide Ansätze werden dabei zwar als aktuell besonders populär, doch im Hinblick auf eine notwendige, spezifisch musikpädagogische Begründung, „in denen der Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden des Musikunterrichts konsistent dargestellt und begründet wird“ (ebd., 3) von Vogt als unzulänglich zurückgewiesen. Der dritte Diskurs wird als „Praxis-Diskurs“ bezeichnet. Dieser meint, dass das gemeinschaftliche Musizieren mit spezifisch musikpädagogi-

schen Theorien begründet wird, die allerdings bislang nicht vollständig ausgearbeitet vorliegen. Vogt entwirft stattdessen einen ersten eigenen Ansatz, in dem er u.a. ausgehend von der Unterscheidung zwischen Praxis und Technik Formen instrumentalen Musizierens benennt, die mehr (Praxis) oder weniger (Technik) für den Kontext der allgemeinbildenden Schule geeignet sind (vgl. ebd., 9–16). Da dieser jedoch im Sinne eines konzeptuellen Entwurfs zu betrachten ist (vgl. ebd., 15), soll er an dieser Stelle nicht detailliert ausgeführt werden. Pabst-Krueger und Bähr nennen elf verschiedene Intentionen, die mit dem (Klassen-)Musizieren verbunden werden können (siehe Abbildung 1). Sie entstammen (lern-)theoretischen Ansätzen zum Musizieren, didaktischen Konzeptionen sowie Schul-, Lieder- oder Chorbüchern (vgl. Pabst-Krueger 2013, 162; Bähr 2005a, 162–167).



Abbildung 1: Intentionen des Klassenmusizierens (Pabst-Krueger 2013, 162)

Die Abbildung gibt einen weiteren Überblick über (mögliche) Intentionen des Klassenmusizierens; diese werden jedoch von den Autoren nicht näher ausgeführt.

Neben diesen theoretischen Überlegungen und Diskursen können ebenso gegenwärtige didaktische Konzeptionen als weitere Quelle für (implizite) Begründungen des Klassenmusizierens dienen. Denkbar wären beispielsweise die der Interkulturellen Musikpädagogik nach Irmgard Merkt (vgl. dazu z.B. Merkt 1993) oder Schütz' Didaktik einer Populären Musik (vgl. dazu z.B. Schütz in Terhag 2010, 44). In besonderem Maße im deutschsprachigen Raum rezipiert und diskutiert werden und wurden im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren die theoretischen Ansätze und Reflexionen zu einer „Verständigen Musikpraxis“ (vgl. Kaiser 1995, 2001a, 2002, 2002, 2010) und zum „Aufbauenden Musikunterricht“ (vgl. Jank et al. 2005; Jank et al. 2013). Da die beiden letztgenannten Konzepte insbesondere den aktuellen Diskurs umschreiben, sollen sie an dieser Stelle exemplarisch für alle weiteren dargestellt werden.

Verständige Musikpraxis

Ziel von Musikunterricht bzw. musikalischer Bildung ist nach Hermann J. Kaiser die Entwicklung einer Verständigen Musikpraxis. Diese erfordert die Transformation einer usuellen, d.h. einer Gebrauchspraxis in ebendiese Verständige Musikpraxis (vgl. Kaiser 2010, 65). Unter einer usuellen Praxis versteht Kaiser eine unreflektierte, alltägliche Praxis, genauer das

„Ensemble von musikbezogenen Fähigkeiten, über das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene unhinterfragt verfügen und situationsbezogen jeweils aktivieren. Darin eingeschlossen ist jegliche Form des alltäglichen Musikmachens und des Hörens von Musik; gleichfalls das im Kontext der eigenen sozialen Gruppe stattfindende Sich-Äußern, das Stellung nehmen, die Artikulation der durch Musik angeregten emotionalen Befindlichkeiten.“ (ebd., 51)

Eine Verständige Musikpraxis umfasst darüber hinaus die Ebene der Reflexion. Dieses ‚Nachdenken‘ geht „über den ‚Gegenstand Musik‘ hinaus“ (ebd.) und kann insbesondere als „die Reflexion des Bezuges, den ich als hörendes, musizierendes usf. Subjekt gegenüber meinen musikbezogenen Tätigkeiten einnehme“ (ebd.) verstanden werden.

Der Ansatz der Verständigen Musikpraxis geht von einem „erweiterte[n]“ (ebd., 60) Praxisbegriff aus; „Praxis“ wird dabei in Rückgriff auf Aristoteles weiter ausdifferenziert. Der griechische Philosoph beschreibt drei Tätigkeitsformen: Herstellen, Handeln und Schaffen von Arbeitskraft. Diese werden von Kaiser auf den Kontext einer Verständigen Musikpraxis übertragen und präzisiert:

„Verständige Musikpraxis, will sie dem Begriff „Praxis“ Genüge tun, umfasst *Herstellen*, das Machen von Musik, sei es reproduzierend oder produzierend, sowie *Handeln* als das Moment der Freiheit und der damit verknüpften Verantwortung für das erstellte bzw. herzustellende Produkt einerseits und der „selbst-bestätigenden Reflexion“ andererseits sowie die - beides letztlich erst ermöglichende - *Schaffung von Arbeitskraft*.“ (ebd., 63; Hervorhebungen im Original)

Für den schulischen Musikunterricht können den drei Dimensionen jeweils „Bedingungen, durch deren Erfüllung (...) wir eine Tätigkeit *Verständige Musikpraxis* nennen können“ (ebd., 64; Hervorhebung im Original) abgeleitet werden.

Diese umfassen im Bereich Herstellen die Aspekte „Musizieren, Komponieren, Improvisieren [sowie das] Einbringen von musiktheoretische[n] Orientierungen und geschichtliche[m] Hintergrundwissen“. In Bezug auf das Handeln nennt er den „Entscheid zur Herstellung, [die] Übernahme der Verantwortung für Herstellung und Produkt [sowie einen] kritische[n] bzw. bestäti-

gende[n] Selbstbezug“. Die dritte Dimension, die Schaffung von Arbeitskraft, umspannt „Entwicklung von Klang-, Gestalt- und Funktionsvorstellungen, [das] Üben [bzw.] Proben, [die] Erarbeitung von produktspezifischem Hintergrundwissen [sowie die] Präsentation des Resultats der Arbeit“ (ebd.). Das Klassenmusizieren kann damit zur musikalischen Bildung beitragen bzw. bildungstheoretisch begründet werden (vgl. dazu z.B. ebd., 49). Die Konzeption der Verständigen Musikpraxis wurde vielfältig rezipiert und diskutiert. Kritisiert werden beispielsweise Normativität („verständnis“) und die Überakzentuierung des „Herstellens“ bzw. des Hervorbringens von „Produkten“, pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen (insbesondere im Zusammenhang mit dem Verständnis von einer Freiwilligkeit musikalischer Bildungsprozesse) sowie die Unklarheit von Stellenwert und Umsetzung von Reflexion im Unterricht (vgl. Jünger 2013, 6; Niessen 2002, 3–6). Martina Krause empfindet die (vermeintliche) Geringschätzung von Sprache im Musikunterricht als problematisch (vgl. Krause 2008, 296–303).

Aufbauender Musikunterricht

„Sich musikalisch auszudrücken, der Musik im eigenen Leben sinnerfüllten Raum zu geben und musikalisch-kulturelle Praxen ausschnittsweise kennen und verstehen zu lernen“ (Jank et al. 2013, 92) sind nach Jank et al. zentrale Aspekte eines „Aufbauenden Musikunterrichts“. Wie die Namensgebung bereits andeutet, sollen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen aufbauend, d.h. schrittweise erworben werden; als Begründung werden Erkenntnisse der (musikalischen) Entwicklungs- bzw. Lernpsychologie und der Bildungstheorie genannt (vgl. Jank 2010, 134–140). Der Aufbauende Musikunterricht wird durch die sogenannten Praxisfelder „Kulturen erschließen“, „vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln“ sowie „musikalische Fähigkeiten“ ausdifferenziert. Das eigene Musizieren bzw. das musikbezogene Handeln soll eine zentrale Rolle im Musikunterricht einnehmen. Es lässt sich ferner festhalten, dass die Begründung des Klassenmusizierens aus seiner zentralen Bedeutung im Hinblick auf Kulturerschließung bzw. musikalische Bildung erfolgt (vgl. Jank et al. 2013, 88–93).

Der Ansatz des Aufbauenden Musikunterrichts wurde intensiv diskutiert. Stefan Orgass und Heinz Geuen kritisieren insbesondere das „Aufbau-Konzept“, hinter dem sie „inhaltliche Monotonie, kommunikativ-diskursive Begrenztheit“ sowie eine „fehlende Anschlussfähigkeit an wichtige Aspekte der aktuellen Lern- und Bildungsdiskussion“ (Geuen und Orgass 2007, 22–23) vermuten. Wolfgang Martin Stroh bemängelt eine verkürzte Umsetzung von Handlungsorientierung sowie insbesondere das ‚laborartige‘ Aufbauen von Fähigkeiten auch im Zusammenhang mit Kulturerschließung, da es nicht dem Lernen im Alltag entspricht (vgl. Stroh 2003; Jank und Stroh 2005, 3, 6-7, 10). Die bereits genannten Kritikpunkte, die sich auf das Prinzip des Aufbaus (verbunden mit engen Vorgaben und daraus resultierender Gleichför-

migkeit) beziehen, werden von Christoph Richter mit deutlichen Worten aufgegriffen („Gängelei“, „Maschinencharakter“ (Richter 2011, 58, 59)). Das Ziel der Kulturerschließung wird zwar kritisiert – allerdings vor dem Hintergrund allgemeiner Bildungsziele von Schule: Ein ausschließlich musikpraktischer Zugang erscheint dafür als zu eindimensional; wichtige (historische) Zusammenhänge zwischen Musik und Mensch werden nicht ausreichend eingeschlossen.⁸ Beanstandet werden ferner fehlende Differenzierungen zum (von Jank et al. von Kaiser übernommenen) Begriff der Verständigen Musikpraxis sowie der Gestaltung der Kompetenzbereiche (Trennung von metrischer und rhythmischer Kompetenz, Fehlen weiterer Dimensionen wie einer dramaturgisch-inszenierenden (vgl. ebd., 57–58)). Eine deutliche und ausführliche Kritik stammt von Christoph Khittl: Als besonders problematisch empfindet er die fehlende Reflexion der (Problem-)Geschichte des Musikunterrichts und (älterer) musikdidaktischer Ansätze (vgl. Khittl 2009, 42). Daraus resultiert eine Art „patchwork“-Konzeption [...], die entgegengesetzte und einander geradezu ausschließende Diskurse nicht integriert, sondern sie unvermittelt wie Fremdkörper nebeneinander stellt“ (ebd., 44). Damit entstehen Widersprüche innerhalb der Konzeption, die an zwei Beispielen exemplarisch aufgearbeitet werden. Erstens zeigt sich eine Unterschiedlichkeit zwischen der Forderung nach Schüler/innenorientierung bzw. der Beachtung musikalischer Gebrauchspraxen von Schüler/innen und den vorgestellten musikalischen (Unterrichts-)Beispielen bzw. der damit verbundenen Aufgabenstellung. Die als Beispiele verwendeten Titel von Johann Philipp Krieger, Keith Jarrett und György Ligeti stehen dem formulierten Anspruch nach Schüler/innenorientierung entgegen (vgl. dazu auch Bähr et al. 2001a, 242–244). Zweitens kann ein Unterschied zwischen einer geforderten Offenheit und dem empfohlenen kleinschrittigen („aufbauenden“) Vorgehen festgehalten werden. Versöhnlich wird am Ende jedoch das Potenzial des Ansatzes hervorgehoben. Zusammenfassend bedeutet dies, dass der Aufbauende Musikunterricht also einer Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung bedarf (vgl. Khittl 2009, 43–45). Der Ansatz erlebte 2013 eine Neukonzeptionalisierung; seitdem stehen insbesondere Konstruktivismus und Kulturerschließung im Mittelpunkt (vgl. Jank et al. 2013, 92–93; vgl. dazu auch Oberhaus 2014, 79).

Fazit

Hinsichtlich der Betrachtung der Diskussion um ein gemeinsames Musizieren im Musikunterricht wird sichtbar, dass aktuelle Begründungsansätze tendenziell von der Idee geprägt sind, dass „musikalisches Lernen besonders nachhaltig durch eigenes Handeln geschieht“ (Nieder-

⁸ Weitere Kritikpunkte zu Kulturerschließung als Ziel von Musikunterricht in einem allgemeineren Sinne finden sich beispielsweise bei (Krause 2007).

sächsisches Kultusministerium 2012a, 10; vgl. dazu auch Grüneberg 2008, 14). Die zwei letztgenannten Beispiele machen dabei noch einmal deutlich, dass sich die Begründung des Klassenmusizierens im Musikunterricht als komplexe Aufgabe darstellt: Der Aufbauende Musikunterricht wird auf theoretischer Ebene kritisiert, hat aber Eingang in den Musikunterricht gefunden. Der Ansatz von Kaiser erscheint als eine eher abstraktere philosophische Auseinandersetzung, die auf theoretischer Ebene fundiert und differenziert begründet (wenngleich sich auch hier Kritikpunkte finden lassen), jedoch in Bezug auf den Unterricht unmittelbarer bleibt. Wie zu Beginn des Abschnitts beschrieben, existieren ferner Argumentationen, die weniger auf eine musikbezogene Begründung des gemeinsamen Musizierens zielen, sondern vergleichsweise allgemeine Ziele verfolgen (z.B. die Einflüsse des (gemeinsamen) Musizierens auf Intelligenz, Sozialkompetenz etc.). Auch diese können, insbesondere vor dem Hintergrund der Geschichte des Fachs Musik (Erziehung durch Musik) kritisch betrachtet werden. Der Diskurs um Intentionen und Begründungsansätze kann damit aktuell einerseits als fruchtbar und andererseits als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden.

2 Begriff der Kompetenz

Der Kompetenzbegriff wird als ‚Modebegriff‘ aktuell besonders häufig in Alltag und Wissenschaft verwendet. In Formulierungen wie „Kompetenz in Holz“ oder „Kompetenzteam“ (Müller 2010, 29) ist er durch seine Verwendung in Politik, Wirtschaft, Medien und Werbung im Alltag präsent. Der Begriff ist dabei unscharf definiert; es existieren vielfältige Definitionen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Klieme und Hartig 2007, 11–12; Vonken 2005, 9). In den Erziehungswissenschaften, aber auch in der Musikpädagogik lässt sich ein augenscheinlicher Anstieg der wissenschaftlichen Publikationen in den letzten fünfzehn Jahren feststellen (vgl. Knigge 2014, 106–108). Damit stellt sich die Frage, wie dieses zunehmende Interesse und die damit einhergehende gesteigerte Verwendung des Kompetenzbegriffs erläutert werden kann. Von besonderer Relevanz erscheint dabei der Entschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1997, die deutschen Schulsysteme (inter-)nationalen Vergleichen zu unterziehen. Ausgehend von dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler/innen bei PISA und ähnlichen Schulleistungsstudien, gelangte die KMK zu der Entscheidung, die vorrangige sogenannte *Input-* durch eine *Outputorientierung* zu ersetzen. Im Fokus stehen nun statt inhaltlicher Vorgaben (*input*) die Kompetenzen der Schüler/innen (*output*), die im Unterricht erworben werden sollen (vgl. dazu z.B. Kultusministerkonferenz 2016; Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung 2006). Aus den vielfältigen Publikationen zum Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften und der Musikpädagogik werden im Folgenden einige zentrale Aspekte vorgestellt, die für die beschriebene Forschungsfrage besonders relevant erscheinen.⁹

2.1 Zum Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften

2.1.1 Kompetenzbegriff nach Franz E. Weinert

Die OECD beauftragte Ende der 1990er Franz E. Weinert mit der Aufgabe, einen Kompetenzbegriff zu entwickeln (vgl. Weinert 1999; ; vgl. dazu Knigge 2014, 6–7), der sich einerseits für den Unterricht bzw. schulische Curricula und sich andererseits für die empirische Erforschung bzw. Evaluation desselben eignet. Dieser sollte den vermeintlich unscharfen Leistungsbegriff ersetzen. Dazu untersuchte er zunächst verschiedene Definitionen und Konstrukte von Kompetenz und beschäftigte sich ferner mit Meta- und Schlüsselkompetenzen. Aus dieser Analyse entwickelte der Erziehungswissenschaftler und Psychologe zunächst Mi-

⁹ Eine vollständige Abbildung des Diskurses um Kompetenz würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und erscheint darüber hinaus wenig zielführend.

nimalkriterien für einen Kompetenzbegriff. Anschließend formulierte er 2001 die im deutschsprachigen Raum besonders intensiv rezipierte Definition:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹⁰ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2014, 27–28)

Die Definition verweist zunächst grundlegend auf die potentielle Entwicklungsfähigkeit des Menschen, d.h. darauf, dass Kompetenzen erworben werden können; diese sind in der Person „verankert“. Da die von Weinert genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Situationen angewendet werden können, erscheinen sie zudem einer empirischen Evaluation prinzipiell zugänglich (vgl. Müller 2010, 32).¹¹

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion erscheint die von Weinert entwickelte Definition des Kompetenzbegriffs von hoher Relevanz, da sie besonders intensiv rezipiert wurde und als Grundlage für die empirische Erforschung von Kompetenzen häufig eingesetzt wird (z.B. im musikpädagogischen Forschungsprojekt KoMus (vgl. Niessen et al. 2008)). Sie ist daneben als überaus einflussreich zu betrachten, da sie als Grundlage für die sogenannte Klieme-Expertise, d.h. für die Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards diente (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2009, 21–23).

Kritikpunkte

Obwohl die angeführte Definition von Weinert häufig Anwendung findet, gibt es insgesamt kaum kritische Positionen. Diese beziehen sich dabei auch weniger auf die Definition an sich, sondern vor allem auf die Verwendung derselben im Zusammenhang von Bildungsplänen oder Curricula. Jens Knigge identifiziert zwei grundlegende Standpunkte (vgl. Knigge 2014, 11–13):

Erstens wird die generelle Idee einer *Outputorientierung* des Bildungssystems in Frage gestellt. Wenngleich die Diskussion hier nicht umfassend wiedergegeben werden kann, soll ‚schlaglichtartig‘ ein Einblick gegeben werden: Die Argumente der Kritiker/innen beziehen sich u.a. auf Fragen nach der Bedeutung und Aussagekraft von Schulleistungstudien wie PISA sowie auf die (wissenschaftliche) Qualität bzw. Ausgestaltung und Anwendbarkeit von

¹⁰ „durch den Willen bestimmt“ (Duden 2014)

¹¹ Einschränkungen bzw. Kritikpunkte bei der Operationalisierung des Weinertschen Kompetenzbegriffs im Rahmen empirischer Forschungen werden in Abschnitt 2.2.2 näher erläutert.

Bildungsstandards. Befürchtet wird zudem ein erhöhter Rechenschafts- und Leistungsdruck auf Schulen, Schüler/innen und Lehrer/innen (vgl. Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung 2006, 4–7). Dabei wird deutlich, dass der Kompetenzbegriff nach Weinert als solcher in dem Diskurs jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Der zweite Kritikpunkt steht in engem Verhältnis zu dem erstgenannten, ist dabei aber weniger allgemein und nimmt verstärkt einen spezifischeren Aspekt in den Fokus: Er bezieht sich auf das unklare Verhältnis zwischen Kompetenz und Bildung. Eine den verschiedenen Stimmen gemeinsame Position scheint zu sein, dass die beiden Begriffe nicht synonym zu verwenden sind. Stattdessen stehen sie in einem (noch zu definierenden) Verhältnis zueinander (vgl. Knigge 2014, 21). Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 2.2.1 aus musikpädagogischer Perspektive näher eingegangen. Von besonderem Interesse soll hierbei die Frage sein, inwiefern sich Kompetenz aus seinem Verhältnis zu musikalischer Bildung bestimmen lässt.¹²

Neben diesen umfassenden Kritikpunkten können zudem weitere kritische Überlegungen ermittelt werden, die sich auf Teilaspekte der Weinertschen Definition beziehen.

Diese beziehen sich beispielsweise auf das Konzept, „Bereitschaften“ als Teil von Kompetenz zu betrachten. Eine empirische Erfassung dieser „*Dispositionen* [...], die in Form von Handlungen *gezeigt* werden müssen“ (Vogt 2008, 35; Hervorhebungen im Original) erscheint im Sinne einer Operationalisierbarkeit und damit einer Überprüfbarkeit von Kompetenz als problematisch (vgl. dazu auch Flämig 1999).

Aus musikpädagogischer Perspektive wird ferner der Aspekt der „Problemlösung“ kritisiert. Dabei ist zunächst unklar, was ein musikpädagogisches Problem ist. Daraus ergeben sich weitere Fragen – beispielsweise danach, welche Kompetenzen Schüler/innen für eine Lösung solcher Probleme benötigen würden und inwiefern der Erwerb dieser Fähigkeiten überhaupt als (zentrales) Ziel von Musikunterricht betrachtet werden kann (vgl. Rolle 2008, 43–46; Vogt 2008, 38).¹³

2.1.2 Standards für die Lehrer/innenbildung

Die Forschungsgruppe um Oser (vgl. Oser und Oelkers 2001) untersuchte erstmalig im deutschsprachigen Raum Kompetenzen auf der Basis von sogenannten Standards (vgl. Müller 2010, 75). Unter einem professionellen Lehrer/innenstandard wird folgendes verstanden:

¹² Dabei ist jedoch offensichtlich, dass Schnittmengen in den Positionen bzw. im Diskurs der Musikpädagogik und den Erziehungswissenschaften existieren.

¹³ In der Verwendung des Kompetenzbegriffs für empirische Untersuchung gibt es weitere Kritikpunkte (z.B. die oftmals häufige Beschränkung auf kognitive Aspekte; diese werden in Abschnitt 2.2.2 vertiefend behandelt; siehe dazu auch Rolle 2008, 46).

„eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität), und die letztendlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird.“
(Oser 2001, 225–226; Hervorhebung im Original)

Sabine Reh übersetzt diese Definition pragmatisch mit „Kompetenzen und deren beste Ausführung“ bzw. „ein durch wissenschaftliches Wissen instruiertes und dann eingeübtes Handeln“ (Reh 2005, 260). Im Rahmen einer Delphi-Studie werden von Oser insgesamt 88 Standards entwickelt. Dabei wurden in einem mehrstufigen Prozess unterschiedliche Experten/Expertinnen (wie z.B. (Fach-)Didaktiker/innen, Forscher/innen) um ihre Beurteilung hinsichtlich Relevanz, Lernbarkeit, Greifbarkeit und Allgemeinheitsgrad gebeten (vgl. Oser 2001, 229–230).

Der so entwickelte Katalog wird in zwölf Gruppen untergliedert (ebd., 230):

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen

In der anschließenden empirischen Längsschnittuntersuchung wurden Schweizer Studierende gebeten, ihr Studium anhand der Standards zu beurteilen. Die Bewertung erfolgte anhand der drei Skalen Verarbeitungstiefe, Bedeutung und Anwendungswahrscheinlichkeit. Form und Intensität von Erstgenanntem wird dabei durch die drei Handlungsebenen Theorie, Übung und Praxis (d.h. Ausprobieren und Überprüfen der jeweiligen Fähigkeit in einer Klasse) bzw. deren Verbindung erhoben (vgl. ebd., 250–255).

Standards für die Lehrer/innenbildung erscheinen von besonderer Bedeutsamkeit, da der Ansatz intensiv rezipiert und diskutiert wurde. Daneben findet das entwickelte Instrument häufig Anwendung in Untersuchungen zur empirischen Erforschung von Lehrer/innenkompetenzen (vgl. z.B. Müller 2010; bzw. Pädagogische Hochschule Zürich 2007; Gehrman 2007).

Kritikpunkte

Die Standards sowie deren Einsatz in empirischen Untersuchungen wurden und werden dabei vielfach diskutiert. Kritikpunkte beziehen sich auf der Ebene der Konzeption beispielsweise auf die Idee der Normierung (vgl. dazu z.B. Terhart 2005, 275), theoretische Grundannahmen (wie z.B. die Abgrenzung des Wissens vom Handeln) sowie mangelnde Erläuterungen zur Strukturierung von Fähigkeiten und der Beteiligung unterschiedlicher Wissensformen (vgl. Reh 2005, 260). Im Kontext der empirischen Erforschung von Kompetenzen durch die Oser-schen Standards werden vor allem forschungsmethodische Mängel bzw. messtechnische Schwachstellen wie zum Beispiel die Erhebung mittels Selbsteinschätzungen, die (vermeintliche) Erfassung von Performanzen anstatt Kompetenzen¹⁴ sowie der fehlende Einbezug der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften bemängelt (vgl. Gehrman 2007, 89; Mayr 2007, 153; im Überblick siehe Herzog 2010, 134–136). Dennoch werden die Standards wie bereits beschrieben, häufig, zum Teil in adaptierter oder ergänzter Version, für die empirische Erforschung von Lehrkompetenz in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verwendet (vgl. z.B. Müller 2010; bzw. Pädagogische Hochschule Zürich 2007; Gehrman 2007). Der Einsatz der Standards wird beispielsweise von Axel Gehrman mit einer Ermangelung besserer Alternativen (bzw. objektiverer Messinstrumente) und im Sinne einer heuristischen, hypothesengenerierenden Herangehensweise begründet (vgl. Gehrman 2007, 98).¹⁵

2.2 Zum Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik

Der Kompetenzbegriff wird neben seinem Einsatz in schulischen Curricula, Bildungs- oder Lehrplänen zum Musikunterricht ebenso in didaktischen Konzeptionen und Materialien (wie zum Beispiel im Aufbauenden Musikunterricht (vgl. dazu z.B. Jank et al. 2013, 125)) verwendet.¹⁶ Er wird ferner in der empirischen Erforschung musikbezogener Kompetenzen ge-

¹⁴ Die Differenzierung von Kompetenz und Performanz geht auf den Linguisten Chomsky zurück; er unterscheidet zwischen Kompetenz als „Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“ und Performanz als „Sprachverwendung“ bzw. den „aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ (Chomsky 1970, 14).

¹⁵ Dieser Abschnitt könnte ebenso unter dem Aspekt der empirischen Forschung von Lehrer/innenkompetenzen in Kapitel 4 (Stand der Forschung) näher erläutert werden. Da er jedoch auch einen wichtigen ‚Schritt‘ in der Entwicklung und Verwendung des Kompetenzbegriffs darstellt, wurde er bereits an dieser Stelle aufgegriffen.

¹⁶ Als weiteres aktuelles Beispiel für eine musikdidaktische Konzeption, in der ebenso mit dem Kompetenzbegriff operiert wird, kann der subjektorientierte Musikunterricht genannt werden ((vgl. Harnischmacher 2008, 224–235).

nutzt (siehe Abschnitt 2.2.2). Im theoretischen Diskurs wird insbesondere das Verhältnis zwischen Bildung und Kompetenz beschrieben (siehe dazu den folgenden Abschnitt 2.2.1). Ferner wird der Kompetenzbegriff in Zusammenhang mit Verordnungen, Regelungen und Beschreibungen einer kompetenzorientierten Lehramtsausbildung (und ebenso der Fort- und Weiterbildung) verwendet (vgl. Knigge 2014, 117–126).

Insgesamt zeigen sich die Vertreter/innen des wissenschaftlichen Diskurses dabei mehrheitlich kritisch gegenüber dem Begriff der Kompetenz. Diesen betitelt Andreas Lehmann-Wermser im Jahr 2009 als „rotes Tuch für viele Musikpädagoginnen und Musikpädagogen“ (zit. n. ebd., 105) und Knigge konstatiert 2014, dass „dieses Tuch in der Zwischenzeit nicht sehr verblasst ist“ (ebd.). Allerdings zeigt insbesondere die Zunahme empirischer Forschungsprojekte zu Teilbereichen einer musikbezogenen Kompetenz in den letzten fünf bis zehn Jahren (siehe dazu Abschnitte 2.2.2 und 4.2.1.1) zumindest konstruktive Ansätze für den Umgang mit dem Begriff. Für die beschriebenen (Haupt-)Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit sind besonders zwei Aspekte von Interesse:

Dies sind erstens die theoretischen Überlegungen zu Kompetenz und Bildung. Die Darstellung dieser Diskussion soll dabei keinen vollständigen Überblick darstellen, sondern gezielt aus der beschriebenen Perspektive (nämlich der der (Haupt-)Forschungsfragen) zentrale Positionen und Kritikpunkte des wissenschaftlichen Diskurses deutlich machen. Da für die Beantwortung der gewählten Forschungsfrage ein empirischer Zugang erforderlich ist, soll zweitens die Verwendung des Begriffs in der empirischen (musikpädagogischen) Forschung näher beleuchtet werden.

2.2.1 Kompetenzbegriff in der Diskussion um musikalische Bildung

Die Diskussion um den Kompetenzbegriff und sein Verhältnis zum Bildungsbegriff stellt in der Musikpädagogik vor allem eine philosophische Auseinandersetzung dar, die auf ein Humboldtsches Bildungsverständnis zurückgeht (vgl. dazu z.B. Vogt 2012, 2). Der musikpädagogische Diskurs wird ferner in Anlehnung an den in den Erziehungswissenschaften geführt. Beiden Diskussionen ist gemein, dass Bildung und Kompetenz nicht als Synonyme betrachtet werden. Die Begriffe stehen vielmehr in einem bestimmten Verhältnis zueinander, das jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ausdifferenziert wird (vgl. Knigge 2014, 115-116, 123-126).

Vogt fasst jedoch zentrale Aspekte der Definitionen um musikalische Bildung zusammen, indem er Gemeinsamkeiten einzelner Positionen in ihrem Verständnis des Begriffs identifiziert (vgl. Vogt 2012, 17): Musikalische Bildung wird als (nicht abschließbarer) Prozess verstanden; sie hat kein festgelegtes Ziel. Es steht keine spezifische Musik im Vordergrund; es

wird stattdessen von einer Vielfalt der Musiken ausgegangen, die potenziell ‚bildend‘ wirken können. Damit Musiken bildend wirken können, ist jedoch eine aktive Auseinandersetzung erforderlich; diese kann in Form unterschiedlicher musikbezogener Tätigkeiten (hören, musizieren, über Musik sprechen etc.) erfolgen.

Die von Klafki ausdifferenzierte Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien (vgl. dazu z.B. Klafki 1964) ist dabei bis heute aktuell: Unter dem Begriff der materialen Bildungstheorien werden Ansätze zusammengefasst, bei denen „Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit“ (Jank 1988, 40) verstanden wird, also das Objekt Bezugspunkt des Denkens ist. In formalen Bildungstheorien ist das Subjekt Ausgangspunkt; Bildung wird als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (ebd., 38) verstanden. Vogt konstatiert im Zusammenhang mit der Diskussion um musikalische Bildung seit den 1970er bzw. 1980er Jahren eine tendenzielle Fokussierung auf das Subjekt (vgl. Vogt 2012, 16).

Die Überlegungen von Kaiser, Vogt und Rolle haben den Diskurs maßgeblich und nachhaltig geprägt und sollen deswegen im Folgenden näher beleuchtet werden.

Ansatz 1: Formen musikalischer Praxis (vgl. Kaiser 1998, 2001b, 2002)

Kaisers Ansatz aus dem Jahr 1998 bzw. 2001 stammt aus der Zeit vor der Einführung der Bildungsstandards (vgl. Kaiser 1998, 2001b). Er erscheint damit zunächst von untergeordneter Relevanz; da er in der weiteren Diskussion von verschiedenen Autoren aufgegriffen und teilweise weiterentwickelt wurde, kommt ihm aber insbesondere in Bezug auf die Entwicklung des Begriffsverständnisses eine bedeutende Rolle zu.

Kaiser unterscheidet zunächst drei Formen musikalischer Praxis, nämlich Bildungs-, Gebrauchs- und Verbrauchspraxis (vgl. Kaiser 2002). Das Verhältnis von Kompetenz zu Bildung wird in Abhängigkeit der jeweiligen Form expliziert bzw. ausdifferenziert.

Bildungspraxis wird im Sinne von musikalischer Bildung verstanden. Inwiefern musikalische Bildungsprozesse zu einem kompetenten musikalischen Handeln führen, kann nicht vorausgesagt werden, „man kann keine Mittel-Zweck-Relation aufbauen, die garantiert, dass man am Ende dieses Prozesses musikalisch gebildet ist“ (Kaiser 2001b, 9). Wenngleich „kompetentes musikalisches Handeln in Prozesse musikalischer Bildung münden könnte“ (ebd., 10), also der ‚umgekehrte‘ Fall durchaus eintreten könnte, bezeichnet Kaiser den Kompetenzbegriff „im Hinblick auf Bildungsprozesse [als] „fehl am Platze“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der zweiten Praxisform, der Gebrauchspraxis, nimmt der Kompetenzbegriff eine bedeutendere Position ein. Die musikalische Gebrauchspraxis beinhaltet zunächst die folgenden Aspekte:

„Damit meine ich alle jene Formen von Handlungszusammenhängen und jene Situationen, in denen Musiken nicht ausschließlich selbstzweckhaft eingebunden sind, sondern in denen das Musikmachen, das Hören und Spielen von Musik, das Darüberreden usf. persönlichen sozialen und gesellschaftlichen Zwecken eingefügt ist.“ (Kaiser 1998, 110)

Zentraler Aspekt dieser Praxis ist der „Zweck“ oder anders formuliert das Ziel, an das unterschiedliche Musiken (siehe hier die Übereinstimmung zu Vogt und den folgenden Absatz) geknüpft sind. Beispielhaft wird hier u.a. ein Jugendlicher, der Keyboard übt, um in einer Band gemeinsam zu musizieren (Ziel bzw. Zweck), angeführt. Das Beispiel macht plausibel, inwiefern für diesen „Gebrauch“ musikbezogene Kompetenz (im Sinne von „Kenntnis und Können“ (ebd.)) benötigt wird und dass diese erworben werden kann.

Über das Verhältnis zwischen Kompetenz und Verbrauchspraxis macht Kaiser keine Angaben. Eine „verbrauchte“ Musik meint dabei eine, die gewissermaßen „nebenbei“ (beispielsweise beim Warten in der Arztpraxis) abläuft und die nicht oder kaum bewusst wahrgenommen wird (vgl. ebd., 111).

Die drei Formen können nur auf theoretischer bzw. heuristischer Ebene klar voneinander getrennt werden. Tatsächlich treten die Praxisformen im Sinne von ‚Mischformen‘ in Erscheinung.

Ansatz 2: Musikbezogene Bildungskompetenz (vgl. Vogt 2008)

Vogt (2008) geht in seinem Beitrag „Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen?“ davon aus, dass Bildung durchaus in Form von Kompetenzen umschrieben werden kann. Das Verhältnis der beiden Begriffe wird durch die Unterscheidung von Gebrauchs- und Bildungspraxis und damit im Rückgriff auf Kaiser ausdifferenziert:

Beiden Formen musikalischer Praxis können Kompetenzen zugeordnet werden. Ebenso wie bei einem „Gebrauch“ Kompetenzen notwendig erscheinen (s.o.), kann nach Vogt auch der Bildungspraxis eine Kompetenz zugeordnet werden. Diese wird vom Autor als „Rechtfertigungskompetenz“ beschrieben und bezeichnet die „*Fähigkeit*, subjektive ‚Bilder von Musik‘ angemessen zu *verantworten* und zu *rechtfertigen*“ (ebd., 38; Hervorhebung im Original). Diese Kompetenz „kann aber nur bis zu einem bestimmten Grad allgemein und abstrakt beschrieben werden“ (ebd.); sie muss stattdessen in „enge[m] Bezug zu den jeweiligen musikalischen Gebrauchspraxen, auf die etwaige „Bildungskompetenzen“ unweigerlich verwiesen sind“ (ebd.), gedacht werden. Eine ausschließliche Gleichsetzung von Bildung(-spraxis) bzw. Bildungszielen mit der Form der Gebrauchspraxis würde damit zu kurz greifen. Insbesondere für

die Kompetenzmodellierung bzw. die empirische Erforschung von Kompetenzen scheint zwischen den beiden Formen musikalischer Praxis ein enger Zusammenhang gegeben zu sein. Kompetenzen führen demzufolge nicht zwangsläufig zu musikbezogener Bildung, sondern steigern lediglich die „Wahrscheinlichkeit“ (ebd.; Hervorhebung im Original), dass ein Bildungsprozess stattfindet. Die Bestimmung des genauen Verhältnisses der beiden Formen musikalischer Praxis ist von zentraler Bedeutung; es wird durch den oben genannten Zusammenhang aber lediglich angedeutet und bedarf einer weiteren Ausdifferenzierung.

Ansatz 3: Ästhetische Argumentationskompetenz (vgl. dazu u.a. Rolle 2008, 2011a, 2011b).

Um das Verhältnis zwischen Kompetenz und Bildung näher zu erläutern¹⁷, bezieht sich Rolle zunächst auf das für ihn zentrale (Bildungs-)Ziel von Musikunterricht, nämlich die ästhetischen Erfahrungen von Schüler/innen (vgl. dazu u.a. Rolle 2008, 2011a, 2011b). Er geht davon aus, dass diese ästhetischen Erfahrungen in Form von (musikalischen) Bildungsprozessen „vermutlich etwas zu tun [haben; S.S.] mit ästhetischem Urteilsvermögen – zum Beispiel mit der Fähigkeit, die eigenen musikalischen Vorlieben und Abneigungen anderen verständlich zu machen und zu begründen“ (Rolle 2008, 54–55). Von dieser Grundannahme ausgehend, greift er die Idee der Rechtfertigungskompetenz (s.o.) auf und entwickelt sie weiter. Die nun so bezeichnete „ästhetische Argumentationskompetenz“ wird dabei verstanden als „Fähigkeit und Bereitschaft musikbezogen ästhetisch zu argumentieren, als einen Teilbereich musikalischer Kompetenzen“ (ebd., 55). Dieser Ansatz bzw. diese Ableitung ist für eine musikalische Bildung von besonderer Bedeutung und damit anschlussfähig an den Bildungsbegriff. In der Entwicklung genannter Kompetenz und den gewonnenen ästhetischen Erfahrungen liegt zudem der besondere Bildungsbeitrag von Musik bzw. des Schulfachs Musik.¹⁸

Fazit

Die drei Ansätze verdeutlichen exemplarisch die Bemühungen der Musikpädagogik, sich dem Kompetenz- und Bildungsbegriff auf theoretischer Ebene zu nähern und zeigen die Rezeption des Begriffs. Wie bereits eingangs erwähnt, ist allen Ansätzen gemein, dass sie die beiden Begriffe nicht synonym verwenden möchten. Sie müssen daher nicht zwingend als drei unterschiedliche Positionen gewertet werden, sondern können ebenso im Sinne „kritischer“ Sichtweisen und Argumentationsmuster um Kompetenz und Bildung verstanden werden. Es zeigt

¹⁷ Rolle formuliert zudem Anmerkungen bzw. kritische Überlegungen zum Kompetenzbegriff nach Weinert; diese befinden sich in Abschnitt 2.1.1.

¹⁸ Davon ausgehend wurde ein (vorläufiges) Kompetenzmodell entwickelt, das in den Abschnitten 5.2, 6.3 und 6.4 näher thematisiert wird.

sich weiter, dass eine Ausdifferenzierung des genauen Verhältnisses beider Begriffe zwar einerseits als problematisch zu betrachten ist, andererseits aber, insbesondere im Zusammenhang mit Bildungsplänen und der Messung und Modellierung von Schüler/innenkompetenzen eine hohe Bedeutung erhält. Der Diskurs ist diesbezüglich noch nicht abgeschlossen und bedarf weiterer Überlegungen (vgl. dazu auch Vogt 2008, 34).

Drei Aspekte wurden jedoch deutlich: Es scheint, als ob es keine umfassende musikbezogene Kompetenz gibt, sondern dass stattdessen von unterschiedlichen Bereichen bzw. Teilen einer musikbezogenen Kompetenz ausgegangen werden muss, die jeweils für sich definiert werden müssen. Werden sie im Kontext von Schule gebraucht, sind sie darüber hinaus jeweils einzeln in ihrem Verhältnis zu Bildung zu bestimmen. Diese Teilbereiche stehen zudem im Kontext unterschiedlicher musikbezogener bzw. musikkultureller Praxen (vgl. Kaiser 1998, 2001b; siehe dazu auch Rolle 2008, 51).

2.2.2 Kompetenzbegriff in der empirischen musikpädagogischen Forschung

In den letzten fünf Jahren wurden, in besonderem Maße angeregt durch die Einführung der *outputorientierten* Bildungspläne und der daraus resultierenden Diskussion um Kompetenz verschiedene Forschungsprojekte durchgeführt, in denen unterschiedliche Teilbereiche einer musikbezogenen Kompetenz untersucht wurden. Diese werden in Abschnitt 4.2.1.1 überblicksweise vorgestellt. Das erste breiter angelegte Vorhaben KoMus fokussiert den Kompetenzbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. Da das KoMus-Projekt besonders intensiv diskutiert wurde, soll an ihm exemplarisch die Verwendung des Begriffs Kompetenz in der empirischen Forschung erläutert werden.¹⁹

Der genannte Teilbereich wurde anhand einer Analyse bundesdeutscher Curricula sowie unter Berücksichtigung des aktuellen (internationalen) Diskurses ausgewählt. Dafür gibt es insbesondere drei Gründe: Erstens zeigte sich, dass dieser Kompetenzbereich (in verschiedenen Formulierungen) besonders häufig zu ermitteln war. Zweitens erschien er für eine empirische bzw. testtheoretische Erforschung gut operationalisierbar. Drittens konnte auf eine umfangreiche (Fach-)Diskussion bzw. theoretische Grundlagen zurückgegriffen werden. Ziel des Projekts war die Entwicklung eines empirisch entwickelten und validierten Kompetenzmodells sowie die Erarbeitung von ebenfalls validen Beispielaufgaben bzw. eines geeigneten Testinstrumentariums (vgl. Niessen et al. 2008, 10–21). Die Kompetenz wurde für Schüler/innen

¹⁹ Dabei erscheint es als einleuchtend, dass das Begriffsverständnis in anderen musikbezogenen Forschungsprojekten von dem hier skizzierten zum Teil leicht abweicht. Es lassen sich jedoch übereinstimmende Gemeinsamkeiten ermitteln; diese werden wird in Abschnitt 4.2.1 aufgegriffen und ausführlicher im Rahmen des Vergleichs der Projekte ausgeführt.

der sechsten Klassen operationalisiert; insgesamt konnten 83 Beispielaufgaben und Items entwickelt und validiert werden. Das ermittelte Modell ist als Niveau- bzw. Strukturmodell einzuordnen, d.h. es trifft Aussagen über unterschiedliche Abstufungen einer Kompetenz (Niveaumodell) und es unterscheidet ferner vier untergeordnete Teilbereiche der genannten Kompetenz, die als Dimensionen bezeichnet werden (Strukturmodell) (vgl. Knigge 2010, 13–14, 2014, 120; Jordan 2014, 136–140).

Knigge ermittelte drei zentrale Kritikpunkte in der Verwendung des Kompetenzbegriffs im Rahmen von KoMus (vgl. Knigge 2014, 120–123):

Erstens wird die Beschränkung auf den kognitiven Bereich von Kompetenz kritisiert (vgl. Brenk 2012, 79; Rolle 2008, 46–48). Dies führt zunächst zu der Frage, auf welchen Kompetenzbegriff sich die Forscher/innen im Projekt KoMus beziehen. Als Ausgangspunkt nennen sie zunächst die Definition nach Weinert (siehe Abschnitt 2.1.1); insbesondere der Einbezug von motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten scheint für die Autoren/Autorinnen im Rahmen von Musikunterricht zunächst sehr gut geeignet. Für eine empirische Erhebung sind gerade die genannten Aspekte jedoch besonders problematisch: Eine Unterscheidung zwischen kognitiven und volitionalen Aspekten kann beispielsweise bei der Bearbeitung einzelner Aufgaben mittels Testaufgaben nicht erfasst werden (vgl. Niessen et al. 2008, 10). Aus messtheoretischen bzw. forschungspragmatischen Gründen wurden „(fast) ausschließlich die kognitiven Anteile der anvisierten Kompetenz erfasst“ (Knigge 2014, 121); die Integration der weiteren Aspekte wie z.B. Motivation für den Musikunterricht oder Freude am Umgang mit Musik konnte lediglich teilweise erfolgen (vgl. Jordan 2014, 140–146). Es erscheint demnach möglich, dass sich Teilbereiche des Musikunterrichts bzw. der dazugehörigen musikbezogenen Kompetenz (noch) einer Testbarkeit entziehen (vgl. Niessen et al. 2008, 5–6). Die Autoren/Autorinnen gehen davon aus, „dass die vollständige Erfassung des Schulfaches Musik ungesichert – höchstwahrscheinlich sogar unmöglich – ist“ (ebd., 5).

Zweitens wird die Vermutung aufgestellt, dass statt einer umfassenden Kompetenz einzelne (kognitive) Fähigkeiten getestet werden:

„Die [...] Beispiele zeigen, dass hier nicht Kompetenzen, sondern einzelne kognitive Fähigkeiten überprüft werden, unterhalb derer Kompetenzen vermutet werden müssen.“ (Brenk 2012, 79)

Dieser Kritikpunkt knüpft nach Horst Rumpf und Christoph Khittl dabei an eine ältere Diskussion an: In der Debatte um die Operationalisierung von Lernzielen in den 1970er Jahren gab es bereits ähnliche Einwände zu den damals verwendeten Tests (vgl. Rumpf 2005, 6;

Khittl 2009, 40). Knigge wendet dagegen ein, dass nicht einzelne Aufgaben und die damit getesteten (einzelnen) Fähigkeiten stellvertretend für eine Kompetenz verstanden werden können, sondern dass sich diese aus dem Zusammenschluss aller Aufgaben (und damit aller (einzelnen) getesteten Fähigkeiten) konstruiert (vgl. Knigge 18f). Insbesondere die Aufgaben auf einem höheren Kompetenzniveau stellen komplexe Anforderungen an die Schüler/innen. Diese These kann ferner statisch bzw. psychometrisch bewiesen werden: Durch die empirische Bestätigung des *Item Response Theory Models*, einem in der empirischen Schulleistungsforschung häufig eingesetzten Testmodells, konnte gezeigt werden, „dass es sich eben nicht um einzelne isolierte Fähigkeiten handelt, sondern um ein komplexes Bündel“ (Knigge 2014, 122; vgl. dazu auch Jordan et al. 2012, 513).

Drittens wird eine fehlende bildungstheoretische Verankerung bemängelt (vgl. Vogt 2008; Rolle 2008). Insbesondere die Fragen danach, „warum und wozu“ die modellierte Kompetenz im Musikunterricht von Schüler/innen erworben werden soll bzw. in welchem Verhältnis diese zu (musikalischer) Bildung steht (Knigge 2014, 123), werden von den Forschern/Forscherinnen nicht in zufriedenstellender Weise beantwortet. Der Verweis darauf, dass das Fach Musik wahrscheinlich nicht zur Gänze mittels Kompetenzmodellen empirisch erfassbar ist, erscheint dabei genauso wenig zielführend wie der Verweis darauf, dass theoretische Überlegungen zu Bildung und Kompetenz an anderer Stelle passieren müssen. Nachvollziehbar ist dabei jedoch der Einwand, dass für die Weiterentwicklung von Curricula und Bildungsplänen empirisch entwickelte und validierte Kompetenzmodelle benötigt werden und der beschriebene Teilbereich ein bedeutendes Feld im Musikunterricht ausmacht (vgl. Niessen et al. 2008, 3–4). Anschließend Überlegungen finden sich beispielsweise bei Vogt (2008) und Rolle (2008) (siehe Abschnitt 2.2.1), wenngleich deutlich wird, dass dieser Diskurs als noch nicht abgeschlossen betrachtet werden kann.

3 Aktuelle Ausbildung im Musiklehramt in Niedersachsen: Rahmenbedingungen, Strukturmerkmale und Diskurs um Theorie und Praxis

Die Frage danach, wie (Musik-)Lehrer/innen idealerweise ausgebildet werden müssen, verknüpft vielfältige Aspekte: Die Auswahl geeigneter Inhalte und Methoden, Fragen nach der Wirksamkeit bzw. Effektivität der Ausbildung, der Einfluss von Überzeugungen zu (lehrer-spezifischen) Persönlichkeitsmerkmalen, Gestalten und Erreichen von Zielen, Standards und Kompetenzen etc. (vgl. Hascher 2014, 542–544). Diese Komplexität scheint zumindest mitursächlich für die traditionsreiche Diskussion um die Wirksamkeit von Lehrer/innenbildung. Um die empirischen Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung in Teil C einordnen zu können, werden im Folgenden zunächst aktuelle Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale der (Musik-)Lehrerinnenausbildung vorgestellt. In einem zweiten Schritt werden zentrale Positionen und Aspekte der Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik dargestellt. Der wissenschaftliche Diskurs kann als ein Einflussfaktor auf die Gestaltung von Lehramtsstudiengängen betrachtet werden. Zudem ist es für die Bewertung der empirischen Ergebnisse von Bedeutung, die Begriffe Theorie und Praxis zu differenzieren und zentrale bzw. wiederkehrende Perspektiven von Vertreter/innen unterschiedlicher Personengruppen nachzuzeichnen. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung.

3.1 Aktuelle Rahmenbedingungen und Strukturmerkmale der (Musik-) Lehrer/innenausbildung in Niedersachsen

Von Hendrik den Ouden werden drei Einflussfaktoren benannt, die die Ausbildung von (Musik-)Lehrer/innen in den letzten 15 Jahren in Deutschland wesentlich bestimmt haben: Bologna-Prozess, Kompetenzorientierung und Standards (vgl. den Ouden 2012, 11).²⁰

1. Bologna-Prozess

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verpflichtete sich Deutschland 1999 u.a. dazu, Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen. Für die Lehramtsausbildung wurde dies 2005 durch den sogenannten Quedliner Beschluss der Kultusminister Konferenz ergänzend beschlossen. In letzterem wird ferner eine „deutliche“ Steigerung des Anteils schulpraktischer Studien empfohlen (vgl. Kultusministerkonferenz 2005, 2). Aktuell zeigt sich in den Bundesländern diesbezüglich ein klarer Trend, der jedoch durch eine große Vielfalt gekennzeichnet

²⁰ Die Begriffe Lehrer/innenbildung und Lehrer/innenausbildung werden aktuell häufig synonym verwendet. Für die vorliegende Studie erscheint der Begriff der Lehrer/innenausbildung passender.

ist (vgl. Weyland 2012, 10, 60; Kultusministerkonferenz 2005; Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2016).

2. Kompetenzorientierung und Standards

Die Kultusministerkonferenz führte 2004 länderübergreifende Standards für die Lehrer/innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaften ein.²¹ Ausgehend von einem Leitbild (siehe dazu auch die sogenannte *Bremer Erklärung*, vgl. Kultusministerkonferenz 2000) werden dabei Kompetenzen (sogenannte *Outputorientierung*) beschrieben, die in der Lehramtsausbildung erworben werden müssen. Diese werden eingeteilt in die vier Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. In den Standards ist weiterhin die Zweiphasigkeit der Lehrer/innenausbildung, die sich in universitäre Ausbildung und Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst aufteilt, festgeschrieben.²² Beide Phasen enthalten in unterschiedlichem Maße Anteile von Theorie und Praxis (zu den Begriffen siehe den folgenden Abschnitt 3.2). Die Implementierung der Standards erfolgte in den Ländern im Wintersemester 2005/06. Im Hinblick auf die besonderen Anforderungen eines inklusiven Unterrichts wurden die Standards 2014 überarbeitet (vgl. Kultusministerkonferenz 2014).

Die 2008 von der KMK beschlossenen und 2015 überarbeiteten „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ enthalten „fach- und fachrichtungsbezogene Kompetenzen“, die von (angehenden) Lehrkräften erworben werden sollten. (vgl. Kultusministerkonferenz 2015a). Diesen werden – aufgeschlüsselt nach Fächern – konzeptionelle Grundlagen und inhaltliche Schwerpunkte vorgestellt. Das Fachprofil Musik ist untergliedert in Musikpraxis, -theorie, -wissenschaft, -pädagogik und Fachdidaktik. Die beschriebenen Inhalte verharren dabei auf einer allgemeinen, beschreibenden Ebene und sind teilweise mit Studienfächern gleichzusetzen (vgl. Lehmann-Wermser und Krause-Benz 2013, 8–9).

Die Implementierung der Standards sowie die weiteren Strukturen der Lehramtsausbildung unterscheiden sich zwischen den Ländern (vgl. Kultusministerkonferenz 2015b). In Niedersachsen erfolgt die Ausbildung aktuell schulstufenbezogen; seit dem Wintersemester 2016/17 in Bachelor- und Masterstudiengängen (vgl. Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen 2016). Praktika und Praxisphasen sind unterschiedlich geregelt. Die Studierenden im Lehramt für Gymnasium befinden sich insgesamt 18 Wochen im Prakti-

²¹ Der Prozess, der zu der Einführung einer kompetenzorientierten und standardisierten Lehrer/innenausbildung führte, kann an dieser Stelle nicht im Detail nachgezeichnet werden (vgl. im Überblick den Ouden 2012, 11–16).

²² Fort- und Weiterbildung wird häufig als dritte Phase der Lehrer/innenausbildung beschrieben; es wäre folglich auch möglich von einer Dreiphasigkeit zu sprechen. Dies soll jedoch an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden ((vgl. Bechtel 2014, 9–17); (vgl. Kultusministerkonferenz 2014, 4)).

kum (Betrieb, soziale Einrichtung, Sportverein; allgemeines Schulpraktikum; Fachpraktika in beiden Unterrichtsfächern). Zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung (Teil C) waren für die Studierenden in den Lehrämtern für Grund-, Haupt- und Realschulen insgesamt mindestens acht Wochen Praktikum vorgesehen. Ziele von Praktika sind Berufswunschüberprüfung bzw. ein Kennenlernen des Berufsfelds Schule (als Fachlehrer), das Erfahren von Handlungsmöglichkeiten und der Umgang mit spezifischen Problemfeldern, Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung sowie die Verbindung von Theorie und Praxis durch Reflexion erworbener Kompetenzen bzw. die Verknüpfung von universitärem Wissen mit (ersten) eigenen Erfahrungen als Lehrende/r (vgl. dazu zum Beispiel die Praktikumsordnungen der Universität Oldenburg Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2013, 433, 2008, 720; bzw. im Überblick Gassmann 2013, 89–91). Am beforschten Standort in Oldenburg sind die Studierenden insgesamt 13 Wochen an der Schule (sechswöchiges sogenanntes allgemeines Schulpraktikum im Bachelorstudiengang; siebenwöchiges Fachpraktikum bzw. Forschungs- und Entwicklungspraktikum im Masterstudiengang); zudem gibt es ein Orientierungspraktikum mit der Dauer von drei Wochen. Der im Wintersemester 2014/15 nach der empirischen Erhebung eingeführte Masterstudiengang GHR 300 enthält einen 18-wöchigen Praxisblock und entspricht damit dem gegenwärtigen Trend zu längeren Praxisphasen im Studium (vgl. Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg 2016b).²³

3.2 Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik

Die Diskussion um Theorie und Praxis hat im Bereich von (Musik-)Lehramtsausbildung und (Musik-)Unterricht eine lange Tradition. In der (musik-)pädagogischen Literatur finden sich Begriffe wie „Theoriefeindlichkeit“, „Praxisbezug“ oder „Praxisschock“ (z.B. Vogt 2002, 11, 2, 8).

Ebenen und Begriffsverständnisse von Theorie und Praxis

In Bezug auf die Ebene des Musikunterrichts wird Theorie und Praxis häufig im Sinne von Musiktheorie, Praxis als Musikpraxis, d.h. als Musik machen verstanden. Wie bereits in Abschnitt 1.1 beschrieben, bewegt sich die (ideologische) Ausrichtung des Unterrichtsfachs Musik scheinbar „pendelförmig“ (Abel-Struth 1978, 599) zwischen den beiden genannten Aspekten. Dabei wird jeweils schwerpunktmäßig ein ‚theoretischer‘ Zugang (Musik hören, über Musik sprechen) oder ein ‚praktischer‘ Zugang (Musik machen) (über-)akzentuiert. Beide Herangehensweisen werden bei einer übermäßigen Betonung auf heuristischer Ebene (von

²³ Aus organisatorischen Gründen (Verschiebung der Einführung des Masterstudiengangs GHR 300 um ein Jahr) konnte das Praxissemester nicht für die empirische Erforschung verwendet werden.

unterschiedlichen Personen) mit Skepsis betrachtet. Dies kann am aktuell vorherrschenden Trend des Klassenmusizierens erläutert werden: So konstatiert beispielsweise Terhag 2013 eine „Theorieverdrossenheit“ der Musiklehrkräfte (Terhag 2013). Dies schien (und scheint) sich in geeigneter Weise durch die Erwartungen der Öffentlichkeit (Eltern, Schüler/innen etc.) von Musikunterricht als ein schwerpunktmäßig musikpraktischer Unterricht zu ergänzen. Dem gegenüber steht die kritische Haltung der in Forschung und Lehre tätigen Musikpädagogen/Musikpädagoginnen, die in einem (zu einseitig) auf Musikpraxis ausgerichteten Unterricht eine „Ideologiefälligkeit“ (ebd.) befürchten. Diese „fachhistorisch begründete Vorsicht“ (ebd.) kann durch die in der Vergangenheit häufig auftretende Instrumentalisierung beispielsweise des Singens für politische Belange, zur Weitergabe von (Glaubens-) Einstellungen (vor allem in der NS-Zeit), für Chordienste in Kirchen, als Bindeglied zu Gehörbildung und Musiklehre sowie als Mittel der Stimmbildung (vgl. Bojack-Weber 2012, 13; Jank 2005b, 39) erklärt werden.

Hierbei zeigt sich eine weitere Ebene des Theorie-Praxis-Problems: Dieses bezieht sich nicht nur auf inhaltliche Ausrichtungen, sondern kann ebenso verschiedenen Personengruppen bzw. Institutionen zugeordnet werden: Eine (zu einseitige) Orientierung an Theorie wird traditionell den Theoretikern/Theoretikerinnen, d.h. den Hochschullehrern/Hochschullehrerinnen, eine möglicherweise ebenfalls einseitige Ausrichtung an Praxis den Praktikern/Praktikerinnen, also den Lehrern an Schulen zugewiesen. Studierende präferieren scheinbar häufig „Veranstaltungen [...], deren unmittelbar praktische Bedeutung auf der Hand zu liegen scheint“ (Kraemer 2004, 34; vgl. dazu auch Abschnitt 4.3).

Auf der Ebene der (Musik-)Lehramtsausbildung existieren weitere Deutungen der beiden Begriffe: Theorie kann dabei u.a. als wissenschaftliche Theorie im engeren Sinne, Gesamtheit wissenschaftlichen Nachdenkens in einem bestimmten Bereich oder als Nachdenken im alltagssprachlichen Kontext betrachtet werden. Praxis wird u.a. im Sinne von (Unterrichts-)Wirklichkeit, verständige Praxis im aristotelischen Sinne oder als von außen beobachtbares körperliches Tun interpretiert (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 133–134).²⁴ Kaiser verwendet die Pluralform und differenziert zwischen objektiven und subjektiven Theorien (vgl. Kaiser 1999). Vogt überträgt das Begriffspaar Theorie und Praxis auf die Musiklehramtsausbildung und transformiert es einerseits in Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Wissen und Praxis bzw. Handlungswissen sowie andererseits in künstlerische Ausbildung

²⁴ Die folgenden Belegstellen können zum Teil ebenso bei Niessen gefunden werden (Niessen 2006, 24–28). Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird auf eine doppelte Zitierung verzichtet.

(musikalisch-prozedurales Wissen) und Schulpraxis (Handlungswissen) (vgl. Vogt 2002, 6–7).

Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik

Betrachtet man die Diskussion um Theorie und Praxis in der Musikpädagogik, zeigt sich, dass der Diskurs der Erziehungswissenschaften auf die Musikpädagogik übertragen und vor dem Hintergrund der Spezifika des (Unterrichts-)Fachs Musik bzw. des Gegenstands Musik konkretisiert wird (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 143, 145-146).²⁵ Im Folgenden sollen die wichtigsten Positionen nachgezeichnet werden; in Anlehnung an Lehmann-Wermser und Anne Niessen wird Theorie dabei als „Gesamtheit wissenschaftlichen Nachdenkens in einem bestimmten Bereich“ und Praxis als „(Unterrichts-)Wirklichkeit“ verstanden (ebd., 143).

Sigrid Abel-Struth plädiert bereits in den 1980er Jahren für eine deutliche Unterscheidung zwischen wissenschaftlicher und praktischer Musikpädagogik. Die beiden Positionen sind mit voneinander abweichenden Erwartungen und Möglichkeiten verknüpft. Eine Trennung ist notwendig, um die Arbeitsfähigkeit der jeweiligen Bereiche sicherzustellen (vgl. Abel-Struth 1983, 204–205, 1980, 104; vgl. dazu auch Kleinen und de la Motte-Haber 1982; vgl. dazu auch Kleinen und de la Motte-Haber 1982).

Zur Verbindung zwischen Theorie und Praxis gibt es verschiedene Ansätze (vgl. Abel-Struth 1980, 104–105, 1983, 204–205; Maas 1990, 263, 1992, 161–166; Ott 1979, 110–113; Kaiser 1983, 218): Neben einem vielfach geforderten regen Austausch bzw. einer gegenseitigen Wertschätzung und (sprachlicher) Bezugnahme wird eine Anwendbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen auf „Fragen und Problemen der Schulpraxis“ (Maas 1990, 263) gefordert. Eine weitere Idee umfasst die theoriegeleitete Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtskonzepts. Schwierigkeiten bei der Umsetzung beziehen sich dabei erstens auf institutionelle Hürden (vgl. Ritzel und Stroh 1984, 14–15). Zweitens ist unklar, wie konkrete Verknüpfungspunkte aussehen könnten. Georg Maas empfiehlt diesbezüglich weniger den Kontext einzelner Unterrichtsstunden, sondern vielmehr übergeordnete Reflexionen zu Lehrstrategien, -stilen oder -konzepten beispielsweise in Planungsprozessen (vgl. Maas 1992, 165). Drittens bleibt die Frage, was praxisrelevant ist bzw. wer dies festlegt, unbeantwortet (vgl. Vogt 2002, 5). Grundlegende Kritik bezieht sich darüber hinaus auf eine direkte Anwendbarkeit bzw.

²⁵ Diese Besonderheiten können im Folgenden nicht vollständig entfaltet werden. Als Beispiel sei an dieser Stelle der Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (im Sinne von Praxis) im Unterschied zu der Ausbildung in anderen (Unterrichts-)Fächern als Teil der Theoriephase genannt (vgl. Vogt 2002, 7; ein Überblick findet sich ferner beispielsweise bei Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 145–146).

Verwertbarkeit musikpädagogischer Theorie (vgl. Abel-Struth 1980, 104, 1983, 204–205; Vogt 2002, 12; Kleinen und de la Motte-Haber 1982, 326–327; Kraemer 1983, 221).

Wird das Lehramt im Sinne einer strukturtheoretischen Profession verstanden, ist damit u.a. das von Gesetz gegebene Recht, in die Selbstbestimmung von Schüler/innen einzugreifen, verknüpft. Daraus folgen weitere Merkmale bzw. Konsequenzen: Lehrkräfte müssen im Spannungsfeld zwischen Selbstständigkeit bzw. Unabhängigkeit und Kontrolle agieren; sie sollen Entscheidungen begründen und legitimieren können (vgl. Koring 1997; für die Musikpädagogik beispielsweise Vogt 2002, 3–4; Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 139). Unterrichtswirklichkeit wird ferner durch die theoretische Beobachtung zur Konstruktion (vgl. Kraemer 1983, 221). Professionell Tätige sollen das „wissenschaftlich gesicherte[] Wissen auf konkrete Probleme des Lebens“ (Koring 1997, 22) anwenden. Sie tun dies individuell, d.h. auf den jeweiligen, einmaligen Fall (Unterricht in Klasse, mit jeweils bestimmten Schülern) bezogen (vgl. dazu auch Günther 1982, 44). Lehrkräfte werden damit als Subjekte verstanden, die Theorie und Praxis in vielfältigen „Mischformen“ in sich tragen. Theorie und Praxis sind damit nicht mehr getrennt, sondern verbunden. Unterschiede lassen sich nun lediglich in den „verschiedene[n] Grade[n] von Reflektiertheit ‚der Praxis‘ und von Praxisbezug ‚der Theorie‘ ausmachen“ (Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 142).

Bereits in den 1980er Jahren werden Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Professionalisierung in der Musikpädagogik aufgegriffen: Abel-Struth empfiehlt beispielsweise anstatt theoretisch fundierter Handlungsanweisungen eine Vermittlung von geeigneten Beobachtungskategorien bzw. einer Diagnosekompetenz (vgl. Abel-Struth 1982, 181). Um die 2000er Jahre wurde der Diskurs in der Musikpädagogik vor dem Hintergrund der Einführung von Bläserklassen, einer Reformbedürftigkeit des (Musik-)Lehramts (vgl. Vogt 2002, 1) sowie dem in Fragestellen der wissenschaftlichen Musikpädagogik durch das eigene Fach wieder aufgegriffen (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004; Vogt 2002; Kaiser 1999). Daraus folgend entwickelten Lehmann-Wermser und Niessen Perspektiven für die empirische Erforschung durch die Konstrukte pädagogisch-didaktischer Gestus und subjektive Theorien²⁶ (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 146–156). Kaiser (vgl. Kaiser 1999) betont die hohe Bedeutung objektiver bzw. wissenschaftlicher Theorien als Ergänzung, Reflexions- und

²⁶ Das Konstrukt pädagogisch-didaktischer Gestus wurde aus einer empirischen Untersuchung heraus entwickelt und nimmt insbesondere die Lehrer/innenpersönlichkeit bzw. das Lehrer/innenhandeln in den Fokus (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 146, 151). Das Forschungsprojekt subjektive Theorien stellt das „Nachdenken“ (Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 153) von Lehrenden über ihren Musikunterricht in den Mittelpunkt; zentrales Interesse sind die sogenannten „Alltagstheorien“ der Musiklehrkräfte. Beide Konstrukte nähern sich – aus unterschiedlichen Perspektiven – der empirischen Untersuchung von Theorie und Praxis im Kontext von Musikunterricht.

Korrekturmöglichkeit bereits vorhandener (musikpädagogischer) subjektiver Theorien und Philosophien in den Lehrkräften. Dies wird an einem Fallbeispiel illustrierend dargestellt, das allerdings im Sinne eines idealen Ablaufs zu verstehen ist. Darüber hinaus gibt der Autor keine konkreten Hinweise zur Implementierung in Forschung und Lehre. Vogt gibt Handlungsanweisungen für die Lehramtsausbildung: Für einen gelungenen Transfer von theoretischem Wissen in Handlungswissen empfiehlt er die Fallstudienarbeit. Anhand von Beobachtungen, Videografien, Protokollen, Interviews oder Erzählungen sollen Unterrichtssituationen als Illustration, im Sinne einer kollegialen Fallberatung oder zur theoretischen Verallgemeinerung verwendet werden (vgl. Vogt 2002, 12–16).

3.3 Zusammenfassung

Die (Musik-)Lehramtsausbildung wird durch Rahmenvorgaben von Institutionen bestimmt sowie ‚vor Ort‘ durch die konkrete Ausgestaltung einzelner Personen geprägt. Die Frage nach einer idealen Ausbildung umfasst damit vielfältige Aspekte. Wenngleich Rudolf-Dieter Kraemer betont, dass es Erfahrungen wie den „Praxisschock“ ebenso in anderen Berufsfeldern gibt (vgl. Kraemer 2004, 35), scheint die Diskussion um Theorie und Praxis in Bezug auf (angehende) Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen besonders traditionsreich und ausdauernd. Erschwerend für den Nachvollzug der verschiedenen Positionen im Diskurs sind dabei zum einen unterschiedliche Deutungsweisen der beiden Begriffe sowie die Bezugnahme auf mehrere Ebenen in der Lehramtsausbildung. Die Diskussion in der Musikpädagogik wird in Anlehnung an den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen geführt, doch durch die Spezifika von Musikunterricht bzw. des Musikstudiums, in denen jeweils ‚praktische‘ Anteile (wie musizieren, singen etc.) integriert sind, erweitert.

In der aktuellen Diskussion zeigen sich zwei Tendenzen: Erstens machen Wissenschaftler/innen Funktionen und Nutzen von Theorie(n) sichtbar (vgl. Kraemer 2004, 34–39; Niessen 2010; Kaiser 1999). Zweitens werden Möglichkeiten der empirischen Erforschung in der Musikpädagogik mittels pädagogisch-didaktischer Gestus und subjektiver Theorien (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 146–156), anhand von Fallbeispielen (vgl. Vogt 2002, 12–16) oder im Sinne einer sogenannten „Aktionsforschung“ (d.h. Lehrende erforschen ihren eigenen Unterricht) (vgl. Niessen 2010, 17) fokussiert. Die zweite Entwicklungsrichtung ist in den Erziehungswissenschaften noch deutlicher zu beobachten: In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren werden verstärkt empirische ‚Praxisforschungen‘ unternommen, wobei Praxis im Sinne von Praktika und Praxisphasen zu verstehen ist (vgl. Besa und Büdcher 2014, 129). Dabei wird zum Teil auch die Verknüpfung von theoretischem, d.h. an der Universität erwor-

benen Wissens mit dem Handlungswissen des Praktikums untersucht (vgl. dazu z.B. König 2012).

4 Stand der Forschung

In diesem Kapitel sollen empirische Erkenntnisse zu dem gewählten Forschungsthema dargestellt werden. Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Bereich Klassenmusizieren während eines Praktikums sind bisher nicht explizit empirisch erforscht worden. Nachfolgend werden daher Ergebnisse von Studien vorgestellt, die das gewählte Thema zwar nicht im Kern behandeln, jedoch wichtige Anknüpfungspunkte für die eigene empirische Arbeit liefern und für die Einordnung der empirischen Ergebnisse in Teil C bedeutsam erscheinen. Die Strukturierung des Kapitels erfolgt erneut anhand der drei Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung*.

4.1 Lehrer/innenbezogene Forschung zum Klassenmusizieren

Der Schüler in seiner Eigenschaft als Lernender ist in verschiedenen Ausprägungen zentrales Forschungsthema einiger Untersuchungen zum Klassenmusizieren. Eine Beschäftigung mit der Lehrkraft in dem besonderen Handlungsfeld des Klassenmusizierens erfolgte meines Erachtens kaum. Im Hinblick auf die gewählte Forschungsfrage sollen Ergebnisse zu Schwierigkeiten, Belastungen, Anforderungen und Aufgaben sowie Gelingensbedingungen und Erfolgserlebnissen im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren aus der Perspektive der Lehrenden dargestellt werden.²⁷

4.1.1 Ergebnisse aus dem JeKi-Forschungsprogramm

Jedem Kind ein Instrument (JeKi) ist ein 2007 eingeführtes Programm, bei dem alle Schüler/innen der ersten Klasse im Musikunterricht kostenlos verschiedene Instrumente kennenlernen und erproben. Der Unterricht erfolgt im Tandem durch eine Instrumental- und eine Musiklehrkraft. Ab dem zweiten Schuljahr erhalten die Kinder in Kleingruppen Instrumentalunterricht auf einem von ihnen ausgewählten Instrument, in Klasse drei kommt Unterricht im Ensemble „Kunterbunt“ dazu. Ausgehend von Nordrheinwestfalen gibt es aktuell weitere, zum Teil unterschiedliche Implementierungen in den Ländern.²⁸

Die nachfolgend vorgestellten Untersuchungen fokussieren Lehrendenkooperationen im Rahmen von JeKi. Die Ergebnisse entstammen zum einen der qualitativen Untersuchung mit-

²⁷ Ziele und Begründungen des Klassenmusizierens, Bestandsaufnahmen musikbezogener Tätigkeiten sowie Einstellungen der Lehrkräfte wurden in verschiedenen Studien am Rande thematisiert (vgl. dazu z.B. Hansmann 2001; Pfeiffer 1994a; Linke 1982; Hansmann 2001; Loritz 2008). Da das Klassenmusizieren aktuell als fester Bestandteil in den Curricula der allgemeinbildenden Schule fest verankert ist und damit unterrichtet werden ‚muss‘, erscheint eine diesbezügliche Darstellung wenig zielführend. Die genannten Aspekte scheinen daneben in besonderem Maße von aktuellen (bildungspolitischen) Tendenzen abhängig.

²⁸ In einer Erweiterung des Programms (JeKits – „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“) wurden Singen und Tanzen als weitere mögliche Schwerpunkte hinzugefügt (vgl. JeKits-Stiftung 2016b, 2016a). Da sich die vorgestellten empirischen Ergebnisse ausschließlich auf JeKi beziehen, sei dies lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt.

tels narrativer, leitfadengestützter Interviews mit zwölf Grund- und Musikschullehrenden im Kölner Raum (vgl. Lehmann et al. 2012; Niessen 2015). Zum anderen beziehen sie sich auf die *mixed methods* Studie von Franz-Özdemir, in der mit Fragebögen (n=140) und Leitfadeninterviews (n=20) Musik- und Musikschullehrende in Hamburg und Nordrheinwestfalen befragt wurden. Die Untersuchung ist in ein umfassenderes Längsschnittdesign eingebettet, das beispielsweise auch quantitative Schülerbefragungen vorsieht (vgl. Franz-Özdemir 2012, 2015; Kulin und Özdemir 2011).

Die Ergebnisse zeigen, dass im Rahmen des Tandemunterrichts im ersten Jahr vielfältige Aufgaben von den Lehrenden bewältigt werden müssen. Diese werden von Lehmann et al. wie folgt strukturiert (vgl. Lehmann et al. 2012, 202–203):

- Umgang mit Instrumenten (Unterstützung einzelner Kinder am Instrument, Elternarbeit etc.)
- Musizieren (vokales und instrumentales Musizieren, Liedauswahl usw.)
- Unterricht im Klassenverband (z.B. Umgang mit der Großgruppe, Loben)
- Unterrichtsgestaltung (Auswahl von Materialien, Zeitplanung etc.)
- Für Arbeitsatmosphäre sorgen (Regeln einführen und durchsetzen usw.)
- Organisatorisches (beispielsweise Raumvorbereitung, Instrumentenpflege etc.)

Eine andere Klassifizierung von Melanie Franz-Özdemir geht von den Handlungsfeldern Unterstützung der Schüler, Unterrichtsplanung, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, Unterrichtsverantwortung, Organisatorische Aspekte, Disziplinarische Maßnahmen und Unterrichtsreflexion aus (vgl. Franz-Özdemir 2012, 139, 2015, 92; Kulin und Özdemir 2011, 17–21). Als Gelingensbedingungen werden ferner Räume und Materialien (ausreichende Größe, flexible Ausstattung, problemlose Lagerung von Instrumenten, zusätzlicher Proberaum), Ausstattung mit Instrumenten (ausreichende Auswahl zur Erprobung, Klavier, elementare bzw. Orffinstrumente) sowie fachliche Expertise der Lehrenden ermittelt. Die Vor- und Nachbereitung wird zum Teil als zeitaufwändig beschrieben; der Umgang mit großen, heterogenen Lerngruppen wird von einigen, in diesem Bereich in der Regel eher unerfahrenen Musikschullehrkräften als belastend empfunden (vgl. dazu z.B. Lehmann et al. 2012, 206–207).²⁹ Aus den ermittelten verschiedenen Formen des (gemeinsamen) Musizierens im Unterricht lassen sich weitere Anforderungen ableiten: Die Lehrkräfte müssen neben dem Vor- und Mit-

²⁹ Die genannten Aspekte Räume und Materialien, Instrumente bzw. Organisation, Vorbereitung und Erfahrung mit großen Lerngruppen werden ebenso in einer von Beckers und Beckers durchgeführten Studie mit JeKi-Instrumentallehrer/innen ermittelt (vgl. Beckers und Beckers 2008, 70-74, 86-88).

spielen bzw. -singen ebenso Gruppenarbeiten initiieren und anleiten (Franz-Özdemir 2015, 104–105).³⁰

4.1.2 Ergebnisse aus der Arbeitszufriedenheits-, Biografie- und Professionalisierungsforschung von Musiklehrkräften

Im Rahmen der Forschungen zur Arbeitszufriedenheit von Musiklehrkräften werden belastende und zufriedenstellende Aspekte des Musizierens im Unterricht ermittelt. Zum Teil wird das Klassenmusizieren dabei exemplarisch für besonders gelungene bzw. misslungene Unterrichtsstunden oder im Sinne eines Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnis näher beschrieben (vgl. Linke 1982; Pfeiffer 1994a, 1994b; Dreußler und Parzer 2009; Pickert 1991a, 1992). Auch im Rahmen von Forschungen zu Biografien, Berufsalltag und Professionalisierung von Musiklehrkräften werden verschiedene Anforderungen, Schwierigkeiten etc. ausdifferenziert (vgl. Bastian 1981; Kleinen 2004; Kleinen und Rosenbrock 2002; Kleinen 2003; Loritz 2008; Hansmann 2001; Pott 2003). Einige Aspekte wie beispielsweise räumliche Bedingungen und Ausstattung werden nicht explizit bzw. ausschließlich auf das Klassenmusizieren bezogen. Da sie jedoch als Einflussfaktor auch auf das gemeinsame Musizieren betrachtet werden können, werden sie im Sinne eines Überblicks an dieser Stelle mitberücksichtigt.

Überblick

Die Studien unterscheiden sich hinsichtlich verwendeter Forschungsmethoden, Stichprobengrößen, Erhebungsorten und regionaler Begrenzungen, Probanden/Probandinnen (Lehrkräfte oder retrospektive Befragung von Pensionären/Pensionärinnen) sowie beforschter Schulstufen bzw. -formen. Die Ergebnisse sind damit nur begrenzt vergleich- und verallgemeinerbar; sie geben jedoch Hinweise auf potenzielle Spezifika sowie mögliche An- und Herausforderungen im Bereich Klassenmusizieren bzw. Musikunterricht.

Es zeigt sich, dass ungünstige räumliche Gegebenheiten wie zu kleine Klassenräume oder eine fehlende akustische Dämmung besonders häufig im Sinne einer Berufsunzufriedenheit angesprochen werden. In dieser Kategorie zusammengefasst sind ebenso mangelhafte technische und instrumentale Ausstattungen bzw. fehlende Unterrichtsmaterialien wie Bücher, Noten etc. oder ein zu kleiner Etat für das Fach. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus geringen (instrumentalen) Vorkenntnissen der Schüler, einer zu großen Lerngruppe, insbesondere in Verbindung mit ausgeprägter Heterogenität, Disziplinschwierigkeiten sowie Erwartungshal-

³⁰ Weitere Ergebnisse beziehen sich auf die Zusammenarbeit der Lehrendentandems. So wurde beispielsweise festgestellt, dass „nur selten eine kokonstruktive Zusammenarbeit oder echtes Teamteaching ausgeführt wird bzw. werden kann“ (Kulin und Özdemir 2011, 24). Für die vorliegende Untersuchung spielt dieser Befund jedoch nur eine untergeordnete Rolle.

tungen, Vorstellungen und mangelnde Motivation der Schüler. Dies schließt auch ein „uneingeschränktes Ausleben der Emotionen“ von Schülern an den Instrumenten bzw. das Verständnis von Musizieren als „Ventil“ (Dreußner und Parzer 2009, 129) ein. Als belastend werden ferner Lärm und Geräusche, die zum Beispiel durch das Ausgeben bzw. Einsammeln des Instrumentariums entstehen, Probleme bei der Auswahl des Repertoires sowie mangelnde Unterstützung des Klassenmusizierens durch die Schulleitung genannt. Die eigenen als unzureichend empfundenen vokalen Fähigkeiten sowie die Angst davor, beim Vorsingen ausgelacht zu werden sowie die doppelte Beanspruchung der Stimme durch Singen und Sprechen, die durch ungünstige Raumverhältnisse und eine übermäßige Geräuschkulisse noch erhöht werden kann stellen spezifische Problemfelder des vokalen Musizierens dar. Das Klassenmusizieren wird insgesamt mit einem hohen organisatorischen Aufwand umschrieben (siehe Abbildung 2). Schwierigkeiten können dazu führen, dass weniger oder nicht mehr gemeinsam musiziert wird (vgl. Pott 2003, 59–60).

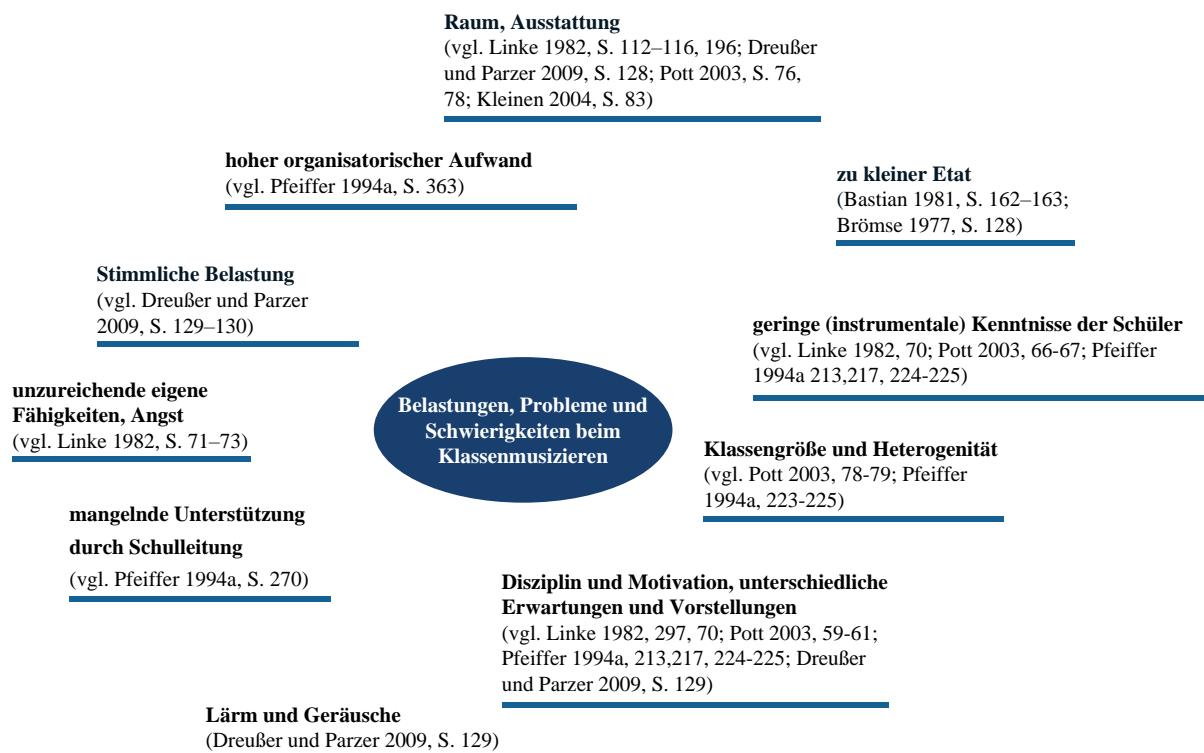


Abbildung 2: Übersicht über empirisch erhobene Belastungen, Probleme und Schwierigkeiten beim Klassenmusizieren

Umgekehrt können die genannten Aspekte zur Berufszufriedenheit beitragen (z.B. gute Ausstattung (vgl. Dreußler und Parzer 2009, 133–134)). Dietmar Pickert nennt ein weiteres Beispiel: So können mangelnde Gelegenheiten, „eigene musikpraktische Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einzubringen“³¹ (Pickert 1991a, 87) zu einer Berufsunzufriedenheit bzw. umgekehrt zu einer Berufszufriedenheit beitragen (vgl. Pickert 1992, 150). Wird das Klassenmusizieren im Sinne eines Erfolgserlebnisses näher beschrieben, zeichnet es sich beispielsweise durch ein „gutes“ (im Sinne von qualitativ hochwertigem) Singen oder Musizieren der Klasse, positive Resonanzen der Schüler/innen auf das ausgewählte Stück, ein gelungenes mehrstimmiges Singen oder eine gelungene Instrumentalbegleitung aus (vgl. Pfeiffer 1994a, 279).

Ergebnisse der „Bestandsaufnahme zum Klassenmusizieren“ von Loritz (2008)

Wenngleich die von Loritz durchgeführte Studie in ihrer Reichweite begrenzt ist (Erhebung im Raum München, Fragebogenstudie bei kleiner Stichprobe (n=13), Untersuchungsteilnehmer/innen Musik- und Musikschullehrkräfte), können dennoch Anhaltspunkte für die eigene empirische Studie abgeleitet werden.

Für das Klassenmusizieren, das die Mehrheit der Befragten im Sinne einer Musikklasse (zum Begriff siehe Abschnitt 1.2) versteht, greifen die Lehrkräfte auf die eigenen Erfahrungen im Unterrichtsfach Musik sowie in der Ensemble- und Bandleitung, auf das eigene Musizieren sowie auf Kenntnisse aus Selbst- und Fortbildungen zurück. Daneben formulieren die Befragten weitere aus ihrer Sicht für das Klassenmusizieren erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich u.a. auf Organisation, Finanzierungsaspekte, pädagogische und psychologische Kompetenzen insbesondere im Hinblick auf Großgruppen, Kenntnisse geeigneter Fachliteratur sowie Erfahrungen aus der Hospitation fremden Unterrichts beziehen. Weitere relevante Aspekte lassen sich auch aus den genannten Problemen und Schwierigkeiten wie Vorbereitung und Einstieg, Instrumentenverteilung, Organisation und die eigene Überforderung sowie der hohen Bedeutungszumessung der Lernfelder Instrumentalspiel und gemeinsames Üben, Instrumentenkunde und -pflege ableiten (vgl. ebd., 5–9).

Ergebnisse der biografie-analytischen Studie von Hansmann (Hansmann 2001)

Das Thema „Klassenmusikunterricht“ wird in der biografie-analytischen Studie von Hansmann (Hansmann 2001; vgl. dazu auch Hansmann 2002) explizit als untergeordnetes Thema behandelt. Der Autor führte 19 biografisch-narrative Interviews mit Musiklehrkräften in Hessen, die über mindestens zwei Jahre Schulerfahrung verfügen (vgl. Hansmann 2001, 19–20).

³¹ Die Art und Ausgestaltung genannter Gelegenheiten wird dabei nicht näher präzisiert.

In den Fallbeispielen werden, analog zu den bereits zitierten Studien, eine mangelnde Ausstattung, hohe Vorbereitungszeit, erhöhte nervliche Belastungen sowie destruktive, verweigernde und Protesthaltungen von Schüler/innen genannt bzw. als problematisch empfunden (ebd., 75, 95-96, 100). Ebenso werden Schwierigkeiten mit Räumen (Größe, Anzahl) bzw. der Ausstattung (Instrumente vorhanden oder aufgebaut etc.) sowie der Faktor Lärmbelastung genannt. Zudem werden in den Interviews anfallende organisatorische Aufgaben wie zum Beispiel die Beschaffung und Verwaltung von Instrumenten und Noten thematisiert (vgl. ebd., 131–135). Zwei Probandinnen äußern sich zudem wie folgt:

Die erste Untersuchungsteilnehmerin ordnet das Klassenmusizieren als besonders problematisch ein. Als schwierig empfindet sie den hohen Vorbereitungsaufwand und den Umgang mit Durcheinander, Prozesshaftigkeit und Lärm sowie die „Konsumentenhaltung“ (ebd., 45) der Schüler/innen. Sie formuliert verschiedene Spannungsfelder: So wollen Schüler/innen instrumental musizieren, zeigen aber mangelnde instrumentaltechnische Fähigkeiten und organisatorische Defizite. Einerseits fühlt sie sich beim Musizieren in ihrem „eigenen ästhetischen Empfinden“ gestört, andererseits zeigen die Schüler/innen ebenso „unerfüllbare Erwartungen“ (ebd., 46). Populäre Musik sowie das persönliche Involviertsein in Musik betrachtet sie als problematisch. Während das Klassenmusizieren für sie zu Beginn von der eigenen Ängstlichkeit geprägt war, konnte sie allerdings im Laufe der Zeit Routinen gewinnen und Hemmungen teilweise abbauen. Die Probandin nennt verschiedene Ansätze, die sich auf die Erstellung eines Produkts (Musikstücke, Tonreihen, Bilder), Singen zu Playbacks oder das Nachahmen von Rockbands beziehen. Das vokale Musizieren betrachtet sie als mögliche, aber unbefriedigende Alternative, da die Schüler/innen ihrer Ansicht nach instrumental musizieren möchten (vgl. ebd., 43–50).

Die zweite Probandin illustriert die empfundenen Probleme und Schwierigkeiten anhand eines Beispiels aus ihrem Alltag: So ist es beispielsweise erforderlich, dass die Schüler/innen regelmäßig Instrumente mitbringen und das häusliche Üben kontrolliert wird. Diese Kontrolle, wie auch das Klassenmusizieren insgesamt, wird als zeitaufwändig beschrieben. Als belastend wird weiter Heterogenität und eine hohe Lautstärke beschrieben (vgl. ebd., 112–114).

4.2 Kompetenzforschung im Kontext von Musik und Praxisphasen

4.2.1 Ergebnisse zu musikbezogenen Kompetenzen

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich auf die Erforschung musikbezogener Kompetenzen im Kontext von Schule und Universität konzentrieren. Diese können in zwei Bereiche unterteilt werden: Zum einen existieren Studien, in denen sich mit Teilbereichen einer musi-

kalischen oder musikbezogenen Kompetenz wie beispielsweise dem Wahrnehmen und Kontualisieren von Musik (KoMus) oder dem analytischen Hören (META) beschäftigt wird; diese sollen im ersten Abschnitt 4.2.1.1 vorgestellt werden. Zum anderen wird die Kompetenz (angehender) Musiklehrkräfte untersucht (siehe Abschnitt 4.2.1.2). Betrachtet man die empirische Forschung um musikbezogene Kompetenzen, zeigt sich, dass es bislang wenig Informationen darüber gibt, über welche Kompetenzen (angehende) Musiklehrkräfte verfügen sollen. In den von der KMK entwickelten „ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2015a) werden zwar fachspezifische Kompetenzen beschrieben, die von (angehenden) Lehrkräften erworben werden sollen; diese sind jedoch vergleichsweise allgemein formuliert und mangeln an empirischer Evidenz (vgl. Lehmann-Wermser und Krause-Benz 2013, 8–9; siehe dazu auch Abschnitt 3.1). Ein empirisch entwickeltes Modell, das den Kompetenzerwerb in einer europäischen Musiklehrer/innenausbildung beschreibt, entstammt dem *Music Education Network (meNet)* (vgl. meNet. Music Education Network 2016) Dieses wird ebenfalls in Abschnitt 4.2.1.2 näher beleuchtet.

4.2.1.1 Teilbereiche musikalischer Kompetenz

In den letzten fünf bis zehn Jahren wurden in der deutschsprachigen Musikpädagogik fünf größere Forschungsprojekte durchgeführt, in denen Teilbereiche einer musikbezogenen Kompetenz untersucht werden:

1. **„Kompetenzmodell für das Fach Musik“ (KoMus)**
(vgl. dazu u.a. Knigge 2010; Jordan 2014; Niessen et al. 2008; Jordan et al. 2012; Jordan et al. 2010; Knigge 2014)
2. **„Entwicklung und empirische Validierung eines Modells musikpraktischer Kompetenzen“ (KOPRA-M)**
(vgl. dazu u.a. Hasselhorn 2015; Hasselhorn und Lehmann 2014; Abeßer et al. 2013; Dittmar et al. 2012; Lehmann und Hasselhorn 2012; Hasselhorn und Lehmann 2015)
3. **“Musical Ear Training Assessment” (META)**
(vgl. dazu u.a. Wolf et al. 2012; Wolf 2016)
4. **„Musikbezogene Argumentationskompetenz“**
(vgl. dazu u.a. Knörzer et al. 2015b; Rolle 2013, 2014, 2011a; Knörzer et al. 2015a)
5. **„Musikbezogenes Kompetenzerleben“**
(vgl. Harnischmacher 2008, 224–235; Carmichael und Harnischmacher 2015; Carmichael 2014; Behrend 2015)

Die Forschungsprojekte unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des erforschten Kompetenzbereichs, sondern sind außerdem in Bezug auf Erhebungs- bzw. Testmethode, Stichprobe bzw. Zielgruppe, regionaler Begrenzungen und Validität verschieden. Sie lassen sich ferner bezüglich des entwickelten Modells musikbezogener Kompetenz voneinander abgrenzen: Während Niveaumodelle die verschiedenen Abstufungen einer Kompetenz fokussieren, steht bei Strukturmodellen die Ausdifferenzierung miteinander in Beziehung stehender Teilkompetenzen (Dimensionalisierung) bzw. eines Teilbereichs einer umfassenderen Kompetenz im Vordergrund (vgl. Klieme et al. 2007, 11–13). Die folgende Tabelle 1 fasst zentrale Unterschiede zusammen:

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Forschungsprojekten zur empirischen Erforschung musikbezogener Kompetenzen

Projekt/ Autoren	Kompetenzbereich	Modell	Methodischer Zugang	Zielgruppe/ Stichprobe
KoMus	Musik wahrnehmen und kontextualisieren	Struktur-/Niveaumodell	Testtheoretisch, quant. Auswertung	Klasse 6
KOPRA-M	Musikpraktische Kompetenz	Strukturmodell (Niveaustufen post-hoc bestimmt)	Testtheoretisch, quant. Auswertung	Klassen 9/10
META³²	Kompetenz des analytischen Hörens	Strukturmodell	Testtheoretisch, quant. Auswertung	Studienbewerber/innen, -anfänger/innen
Rolle, Knörzer	Musikpraktische Argumentationskompetenz	Struktur-/Niveaumodell	Zweifaktorielles <i>mixed-methods</i> -Design, qual. und quant. Auswertung	Dreiteilig: Novizen, Semi-Experten/Expertinnen, Experten/Experten
Harnischmacher, Carmichael, Behrend	Musikbezogenes Kompetenzerleben	Strukturmodell	Selbstzuschreibungen, quant. Auswertung	Klassen drei bis zwölf

Überblick

Die drei erstgenannten Projekte fokussieren einen testtheoretischen Zugang. Zunächst werden theoriegeleitet unter Einbezug unterschiedlicher Experten/Expertinnen, didaktischer Materia-

³² Zu dem Projekt META gibt es verschiedene Teilstudien, die zum Teil schwerpunktmäßig technische Aspekte fokussieren (vgl. dazu z.B. Abeßer et al. 2013; Dittmar et al. 2012). Im Folgenden beziehe ich mich auf die eher musikpädagogisch ausgerichtete Studie von Wolf (Wolf 2016).

lien bzw. curricularer Vorgaben sowie empirischer Vorarbeiten geeignete Aufgaben bzw. Items entwickelt sowie ein erstes theoretisches Modell entwickelt. In unterschiedlichen Studien werden die entwickelten Aufgaben zur Testung erprobt und gegebenenfalls optimiert. Mittels komplexer statistischer Berechnungen wird die psychometrische Güte des Kompetenztests bzw. -modells bestimmt. Christian Rolle und Lisa Knörzer untersuchen musikbezogene Argumentationskompetenz mittels eines *mixed methods*-Designs (vgl. Knörzer et al. 2015b; Knörzer et al. 2015a). Basierend auf einem aus der Theorie abgeleiteten Modell (vgl. Knörzer et al. 2015b, 3; Rolle 2013; Knörzer et al. 2015a, 148–150) werden die offen formulierten, qualitativen Argumentationen der Probanden/Probandinnen zu verschiedenen Versionen von Musikstücken qualitativ und quantitativ ausgewertet. Christian Harnischmacher, Melina Carmichael und Ariane Behrend (vgl. Harnischmacher 2008, 224–235; Carmichael und Harnischmacher 2015; Carmichael 2014; Behrend 2015) beschäftigen sich mit der Erfassung musikbezogenen Kompetenzerlebens von Schüler/innen. Kompetenz verstehen sie dabei im Sinne einer „Selbstzuschreibung“; d.h. die befragten Schüler/innen schätzen (subjektiv) ihre eigenen Fähigkeiten ein. In verschiedenen quantitativen Untersuchungen werden Skalen zu den Bereichen Reflexions-, psychomotorische, soziale und Handlungskompetenz, zum Teil in Ergänzung zu Skalen zu Einstellung oder Motivation eingesetzt. Das Kompetenzmodell (sogenanntes „Fokusmodell“) zeigte eine direkte Ausrichtung an Lernzielen des Musikunterrichts (vgl. Harnischmacher 2008, 228).

Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen nach Hasselhorn (2015)

Das von Johannes Hasselhorn entwickelte Modell musikpraktischer Kompetenz ist der vorliegenden Forschungsfrage am nächsten: Für die Entwicklung werden zunächst (aus forschungspragmatischen und messtheoretischen Gründen) verschiedene Einschränkungen (Beschränkung auf klangerzeugende Aktivitäten und selbständige Leistungen, keine Berücksichtigung von rezeptiven und reflexiven Aspekten, künstlerisch-ästhetischen Qualitäten und Kreativität) vorgenommen (vgl. ebd., 26–27). Im Weiteren erfolgt eine Analyse musikdidaktischer und musikpsychologischer Fachliteratur sowie schulischer Curricula und Vorgaben (vgl. ebd., 28–38). Aus den gewonnenen Erkenntnissen bzw. der Gegenüberstellung entwickelt der Autor ein Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen, das aus den drei Dimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion besteht. Die Niveaustufen werden anhand der Daten post-hoc (also ‚nachträglich‘) erstellt (vgl. ebd., 39–44).

Kritik an der empirischen Erforschung musikbezogener Kompetenzen

Das Forschungsprojekt KoMus wurde breit rezipiert und vielfach kritisiert. Die drei zentralen Kritikpunkte (vgl. dazu überblicksweise Knigge 2014, 120–123), die sich auf eine fast ausschließliche Erfassung kognitiver Aspekte von Kompetenz bzw. eine fehlende Berücksichtigung von sozialen, volitionalen und motivationalen Komponenten (vgl. Brenk 2012, 79; Rolle 2008, 46–48), das Messen einzelner isolierter Fähigkeiten anstatt einer umfassenden Kompetenz (vgl. Rumpf 2005, 6; Khittl 2009, 40; Brenk 2012, 79) sowie einen unklaren Bezug zu musikbezogener Bildungstheorie (vgl. Vogt 2008; Rolle 2008) beziehen, lassen sich jedoch zum Teil ebenso auf die bereits vorgestellten Forschungsarbeiten übertragen:

Hinsichtlich einer Bezugnahme zu musikalischer Bildung bzw. musikalischen Bildungszielen sieht beispielsweise Hasselhorn ebenfalls Grenzen (vgl. dazu z.B. Hasselhorn 2015, 19–21, 174). Rolle diskutiert die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung im Hinblick auf Bildungsprozesse ausführlich; er sieht diesbezüglich ein großes Potenzial in der Kompetenz des ästhetischen Streitens bzw. Argumentierens (vgl. Rolle 2014, 2011a, 1999). Der Einfluss weiterer, aus forschungspragmatischen bzw. messtheoretischen Gründen nicht berücksichtigter Komponenten (z.B. Kreativität, deklaratives Wissen) wird von Johannes Hasselhorn, Anna Wolf und Lisa Knörzer et al. diskutiert (vgl. Hasselhorn 2015, 168–170; Wolf 2016, 175; Knörzer et al. 2015b, 15).³³ Der Vorwurf, keine umfassende Kompetenz, sondern vielmehr einzelne isolierte Fähigkeiten zu erheben, wird von Wolf aufgegriffen. Sie widerspricht diesem, genau wie Anne-Kathrin Jordan et al., mit Hilfe psychometrischer Argumentation (vgl. Wolf 2016, 173–174; Jordan et al. 2012, 513). Das Fehlen von Niveaustufen, das methodische Vorgehen wie zum Beispiel die Interpretation von Kausalannahmen und Erfassung der Skalen mittels temporärer Verben sowie eine Erfassung mittels Selbstzuschreibungen anstatt „echter“ Performanz kann trotz hohen bis sehr hohen Reliabilitätswerten an dem von Harnischmacher, Carmichael und Behrend durchgeführten Projekt kritisiert werden (vgl. Carmichael und Harnischmacher 2015, 190–191).

4.2.1.2 Kompetenzen von (angehenden) Musiklehrkräften

Eine Modell, das die *Learning Outcomes* (Lernergebnisse)³⁴ der Musiklehrerbildung beschreibt, entstammt dem europäischen Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung (music education Network (meNet); vgl. dazu meNet. Music Education Network 2016). Ziel des Modells ist es, einen Beitrag zur Entwicklung der Musiklehrerausbildung auf nationaler und europäischer Ebene zu leisten (vgl. Hennessy et al.

³³ Hasselhorn bezieht sich außerdem auf weitere mögliche Aspekte (vgl. Hasselhorn 2015, 169–170).

³⁴ Da der Begriff der *Learning Outcomes* durch die Verwendung in Curricula etc. Einzug in den deutschen Sprachgebrauch gefunden wird er an dieser Stelle statt der deutschen Übersetzung verwendet.

2009, 2). Als Basis für die Entwicklung der Learning Outcomes dienten nationale und europäische Dokumente zur allgemeinen bzw. schulbezogenen Pädagogik sowie zur (Musik-)Lehr-
amtsausbildung auf europäischer Ebene. In besonderem Maße fanden dabei der europäische
Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EGR bzw. EQF) sowie die Ausarbeitungen
der *European Association of Music Academies* Einbezug in die Überlegungen der Forscher-
gruppe. Das entwickelte Modell wurde durch den Austausch im Netzwerk und auf Tagungen
weiter entwickelt; es ist jedoch weiterhin als im Prozess befindlich zu verstehen (vgl. ebd., 14,
17).³⁵

Die *Outcomes*, die am Ende jeder europäischen Musiklehrerausbildung stehen sollen, werden
zunächst in drei Dimensionen bzw. Gruppen unterteilt. Sie beziehen sich jeweils auf „Kennt-
nis und Verständnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und zwar erstens in „musikalischer und
fachdidaktischer Hinsicht“, zweitens in „allgemeinpädagogischer und didaktischer Hinsicht“
und drittens in „grundlegender Hinsicht“. Die letztgenannte Untergliederung erscheint dabei
unklar, erschließt sich jedoch bei einer genaueren Betrachtung der sogenannten Deskriptoren:
Unter dieser Kategorie werden Aspekte wie Wertvorstellungen, Evaluation, Selbstlernkompe-
tenzen, eigeninitiatives Verhandeln, Zusammenarbeit mit Kollegen etc. subsummiert (vgl.
ebd., 4–9). Die folgende Tabelle 2 zeigt exemplarisch die Ausdifferenzierungen der ersten
Dimension.³⁶

³⁵ In der Erweiterung des Modells wurde zudem eine weitere Ausdifferenzierung für *general music teachers*,
also für Lehrkräfte die keine spezifische Ausbildung für das Fach Musik erhalten haben, vorgenommen (vgl.
Hennessy et al. 2012).

³⁶ Die Autoren/Autorinnen weisen darauf hin, dass immer gleichzeitig die deutsche und englische Version ver-
wendet werden sollte, da keine der beiden als Originalfassung zu verstehen ist (vgl. Hennessy et al. 2009, 2).
Aus Platzgründen wird hier dennoch nur die deutschsprachige Fassung abgebildet.

Tabelle 2: Learning Outcomes des meNet; Teil A (Tabelle nach ebd., 4–5)

A	Kenntnis und Verständnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten in musikalischer und fachdidaktischer Hinsicht
Angehende Lehrerinnen und Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung	
1	können ihre persönlichen Wertvorstellungen bezüglich Musik, musikalischer Praxis und musikalischer Bildung zum Ausdruck bringen, welche die eigene berufliche Entwicklung inspirieren und prägen können.
2	sind in der Lage, Musik überzeugend, ausdrucksstark und stilgerecht auszuüben und können dabei die jeweils gegebenen kommunikativen Situationen und Lernkontexte angemessen berücksichtigen.
3	haben gründliches Wissen und klares Verständnis von musikalischen Epochen, Stilen und Genres erworben; können sachkundige und einfallsreiche Musik-Auswahl im Hinblick auf ihren Unterricht treffen und verfügen über ein musikalisches Repertoire, das sowohl den curricularen Anforderungen wie auch dem Spektrum unterschiedlicher gesellschaftlicher Umgangsformen mit Musik gerecht wird.
4	können Musik für Lernende stilistisch und technisch angemessen komponieren und arrangieren.
5	anerkennen die Rolle und Bedeutung von Musik im Leben junger Menschen und finden angemessene Formen, um deren musikalische Interessen und Expertisen in Unterrichtsprozesse zu integrieren.
6	können Lernende dabei unterstützen, sich in musikalischer Hinsicht zu orientieren, Wege zu finden im Umgang mit Musik und so ihre eigenen musikalischen Interessen und Ziele zu verfolgen.
7	besitzen Strategien, um Lernende auf effektive Weise mit gebräuchlichen Elementen und formalen Aspekten von Musik vertraut zu machen und ihnen zu zeigen, wie diese in verschiedenen Genres, Traditionen und Stilen verwendet werden, um Vorstellungen, Stimmungen und Gefühle zum Ausdruck zu bringen.
8	können musikalische Kreativität von Lernenden anregen und unterstützen sowie das Vertrauen und die Fähigkeit, die eigenen Vorstellungen auf musikalische Weise zu kommunizieren.
9	sind dazu fähig, mit Verständnis und Sensibilität für die musikalischen Fähigkeiten der Sängerinnen bzw. Sänger und Instrumentalistinnen bzw. Instrumentalisten Ensembles zu initiieren und weiterzuentwickeln.
10	kennen unterschiedliche Wege, sich Musik hörend zu nähern und können Lernende dazu anregen, mit verschiedenen Hörweisen zu experimentieren und diese zu entwickeln.
11	haben gute Basisfähigkeiten im Umgang mit Musiktechnologie und sind in der Lage, diese zur Lernunterstützung einzusetzen.
12	haben Erfahrung und Wissen bezüglich der Zusammenhänge und Kombinationsmöglichkeiten von Musik mit anderen Fächern und können zu fachübergreifendem und interdisziplinärem Lernen beitragen.
13	können zwischen inner- und außerschulischen Aktivitäten und Expertisen im Bereich von Musik und Kunst Verbindungen herstellen und nutzen diese zur Intensivierung und Unterstützung von Lernprozessen.
14	wissen, dass Musik im Leben der Schule und deren Umfeld von spezifischer Bedeutung sein kann, und kennen Möglichkeiten, Musik zu einem aktiven und unverkennbaren Element des schulischen Alltags zu machen.
15	sind in der Lage, sich mit den wirtschaftlichen, bildungs-, kultur- und sozialpolitischen Bedingungen musikalischer Bildung in unserer Gesellschaft kritisch auseinanderzusetzen.

Das Modell soll nicht für eine mögliche Standardisierung zwischen den Ländern stehen, sondern ist der europäischen Idee verpflichtet; es dient vor allem der Reflexion und der Diskussion über die Musiklehrerausbildung im eigenen sowie in den europäischen Ländern. Bei der Gestaltung von Studie und Lehre kann und soll es daher im Sinne einer Diskussionsgrundlage mit einbezogen werden (vgl. ebd., 23–24).

Den Ansatz, die *Learning Outcomes* der Musiklehrerausbildung und damit das Wissen, Kenntnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus gezielt fachspezifischer Sicht zu beschreiben, erscheint zunächst als vielversprechend. Das Dokument kann aufgrund seiner breiten Berücksichtigung vielfältiger Aspekte als wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung der Musiklehrerausbildung auch auf nationaler Ebene dienen. In der deutschsprachigen Diskussion hat es bisher keine bzw. wenig Berücksichtigung gefunden.

Die Autorinnen machen sich mit der Auswahl und Formulierung von Deskriptoren jedoch auch ‚angreifbar‘. Einige zentrale Kritikpunkte sollen, vor allem im Hinblick auf die gestellte Forschungsfrage im Folgenden dargestellt werden; sie werden zum Teil von der Forschergruppe selbst genannt und reflektiert.

Erstens: Die Formulierungen weisen einen hohen Abstraktionsgrad auf. Dies erklärt sich dadurch, dass sie für alle europäischen Länder und Schulformen, unterschiedliche Altersstufen (Vorschule bis Erwachsene), Bachelor- und Masterstudienabschlüsse sowie verschiedene Zusammenhänge („Lernkontexte[], in denen die Musik kaum eine Rolle spielt, bis hin zu Musikgymnasien“ (ebd., 2)) einsetzbar sein sollen. Eine direkte Anwendbarkeit bzw. Operationalisierung für die empirische Erhebung bei einer bestimmten Stichprobe (die weiter durch die Länge der Formulierung der Deskriptoren erschwert wird) erscheint daher problematisch. Die Autoren/Autorinnen begründen die Herangehensweise durch die Zielstellung des Schaffens einer Diskussionsgrundlage im Sinne eines Klärens grundsätzlicher Anforderungen an Musiklehrkräfte (vgl. ebd.).

Zweitens: Es werden keine Niveaustufen definiert; es bleibt unklar, in welchem Maße Fähigkeiten erworben werden müssen, um die Vorgaben zu erfüllen. Da bislang keine vergleichbaren Modelle vorliegen, erscheint dieses Vorgehen plausibel; doch insbesondere der fehlende Bezug zu einem Bachelor- oder Masterabschluss kann kritisch betrachtet werden.

Drittens: Der Auswahl der *Outcomes* liegen (streitbare) normative Setzungen zu Grunde. Dafür sollen zwei Beispiele dienen: Die Forschergruppe geht davon aus, dass praktische Erfahrung (*practical experience*) in Schulen (vgl. Hennessy et al. 2012, 10) im Studium grundlegend für die Musiklehrerausbildung ist. Insbesondere vor dem Hintergrund noch ausstehender Forschung zur Wirksamkeit von Praktika in der (Musik-)Lehreramt Ausbildung ist diese The-

se anzweifelbar. Die Autoren/Autorinnen sagen weiter, dass „Musiklehrerinnen und -lehrer nicht notwendigerweise Aufführungskünstler auf hohem Niveau sein“ (Hennessy et al. 2009, 21–22) müssen – auch dies wird in der Diskussion um die Musiklehramtsausbildung kontrovers betrachtet. Die Eingrenzungen werden von den Forschern/Forscherinnen im Sinne von Positionierung und Machbarkeit argumentiert (vgl. Hennessy et al. 2012, 10).

Viertens: Zentrale Begriffe wie zum Beispiel „musikalische Bildung“ (Hennessy et al. 2009, 21) werden unscharf verwendet.³⁷ Ebenso erscheinen die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen nicht ganz deutlich (z.B. „Lehrerinnen und Lehrer, die auf musikalische Weise lehren, haben hohe Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler“ (ebd.)).

4.2.2 Kompetenzerwerb in Praktika und Praxisphasen

Da „in der Musikpädagogik [bisher, S.S.] keine einzige empirische Studie über subjektive Zugänge zu, Umgangsweisen mit und Wirkungen von Praxiserfahrungen während des Studiums“ (Vogt 2002, 10; vgl. dazu auch Lehmann-Wermser und Krause-Benz 2013, 7) existiert, wird im Hinblick auf die vorliegende Fragestellung auf empirische Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften zurückgegriffen. Forschungen zu studienintegrierten Praktika und Praxisphasen finden in Deutschland in zunehmendem Maße erst seit den 2000er Jahren statt; Wirksamkeit und mögliche Effekte sind noch nicht hinreichend empirisch belegt (vgl. Besa und Büdcher 2014, 130). Als Beispiele für umfangreichere Projekte im deutschsprachigen Raum sind ESIS/TSDI (vgl. dazu z.B. Bach et al. 2012; Bach 2013), KLiP (vgl. dazu z.B. Gröschner et al. 2013), KOPRA (vgl. Müller 2010), ProPrax (vgl. Schubarth et al. 2012), KOSTA (vgl. dazu z.B. Weresch-Deperrois et al. 2009) sowie das Projekt LIPS bzw. daran anschließende Arbeiten von Tina Hascher (vgl. z. B. Hascher 2006, 2007) und von Johannes Mayr (vgl. dazu z.B. Mayr 2006) zu nennen. Kris-Stephen Besa und Michaela Büdcher stellen in einem Überblicksartikel verschiedene Studien zum Kompetenzerwerb in Praktika aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum gegenüber (vgl. Besa und Büdcher 2014). Die Autoren/Autorinnen konstatieren eine große Heterogenität, die sich auf die verwendeten Methoden bzw. Instrumente (qualitativ/quantitativ, Selbst- oder Fremdeinschätzungen etc.), Länge des Praktikums, Stichprobe (Größe, lokale Begrenztheit), Validität und Reichweite sowie auf spezielle Kompetenzbereiche und Fragestellungen bzw. Schwerpunktsetzungen beziehen. Im deutschsprachigen Raum wird häufig der Kompetenzerwerb und beeinflussende Variablen untersucht; im angloamerikanischen Raum werden weitere Aspekte wie Überzeugungen (*Beliefs*), unterschiedliche Perspektiven, Haltungen und ihre Veränderungen mit erhoben. Wenn-

³⁷ Versteht man die *Outcomes* im Sinne eines Curriculums und weniger im Sinne eines wissenschaftlichen Textes, erscheint die Forderung nach begrifflicher Präzisierung jedoch möglicherweise übertrieben (vgl. dazu auch Knigge 2014, 118).

gleich verallgemeinernde bzw. übergreifende Erkenntnisse daher problematisch erscheinen, zeigen die Ergebnisse trotzdem das Entwicklungspotential von Praktika sowie Forschungsdesiderata (vgl. ebd., 130, 137-138, 141-142).

Beispielhaft fassen die Autoren einige Ergebnisse deutschsprachiger Studien zusammen (vgl. ebd., 138, 142):

Eine hohe Bedeutung für Lern- bzw. Kompetenzzuwächse haben die Mentoren/Mentorinnen bzw. die universitäre Betreuung (vgl. dazu z. B. Schubarth et al. 2012, 161, 166; Baer et al. 2011, 112; Gröschner et al. 2013). Zudem gibt es weitere Zusammenhangs- bzw. beeinflussende Variablen wie Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. dazu z.B. Schubarth et al. 2014, 215), die Qualität der Ausbildung (vgl. dazu z.B. Schneider und Bodensohn 2014, 153, 159) etc.

Positive Veränderungen zeigen sich zum Beispiel hinsichtlich Selbsteinschätzungen bezüglich der Unterrichtsplanung (vgl. Bach 2013, 194; Hascher 2006, 138) und in einzelnen Aspekten des „*pedagogical content knowledge*“ bzw. der Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen (vgl. dazu z.B. Schneider und Bodensohn 2008, 57–58). Positive Tendenzen konnten ferner in den lehramtsbezogenen Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) der Standards der KMK nachgewiesen werden (vgl. dazu z. B. Schubarth et al. 2012, 158; vgl. Gröschner et al. 2013, 82–83). Studien zeigen weiter, dass die Zuwächse in verschiedenen Kompetenzbereichen nicht nur unterschiedlich hoch sind, sondern sich vielmehr ebenso unterschiedlich schnell entwickeln (vgl. dazu z.B. Schneider und Bodensohn 2014, 147, 158). So konnten beispielsweise Günter Dörr, Dietmut Kucharz und Oliver Küster in einer videografischen Untersuchung zu unterrichtlichen Handlungskompetenzen über alle Probanden/Probandinnen keine Entwicklungsprozesse zeigen, sondern im Längsschnitt stabile Bewertungen ermitteln. Auf der Ebene des Einzelfalls zeigten sich (im zeitlichen Verlauf) dabei breite und zum Teil unspezifische Streuungen, die von den Autoren/Autorinnen jedoch nicht weitergehend analysiert wurden und die auf Veränderungen hindeuten (vgl. Dörr et al. 2009, 152–153).

Neben der Analyse von Unterschieden im Längsschnitt operieren Studien zum Teil mit der Möglichkeit, die Probanden/Probandinnen zu ihrem eigenen Fortschritt zu befragen. Beispielsweise untersuchen Ines Weresch-Deperrois, Rainer Bodensohn und Reinhold S. Jäger (2009) im Projekt KOSTA die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu möglichen Veränderungen von Kompetenzen während des Praktikums. Die Aussagen werden von den Auto-

ren/Autorinnen abstrahiert und auf die Kompetenzbereiche der KMK zurückgespiegelt. Die Befragten formulieren selbsteingeschätzte Fortschritte hinsichtlich der folgenden Aspekte:

- sach- und fachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht
- Gestaltung von förderlichen Lernsituationen, Motivation, Bereitstellen von Transferoptionen
- Förderung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens der Schüler/innen
- Wissen um soziale und kulturelle Lebensbedingungen von Schülern/Schülerinnen bzw. Einflussnahme auf deren individuelle Entwicklung
- Vermittlung von Werten und Normen, Unterstützung selbstbestimmten Urteilens und Handelns der Schüler/innen
- Lösung von Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Unterricht (vgl. ebd., 327, 341)

Daneben gibt es unerwünschte bzw. als negativ anzusehende Ergebnisse bzw. Entwicklungen: So konnten beispielsweise Schwierigkeiten beim Einsatz einer Diagnosekompetenz ermittelt werden (vgl. ebd., 334, 342). Hascher konnte zeigen, dass die Lernzuwächse in der Retrospektive zu einem späteren Zeitpunkt kritischer beurteilt werden als unmittelbar im Anschluss an das Praktikum. Diese Zunahme einer kritischen Perspektive bezieht sich ebenso auf Mentoren/Mentorinnen (vgl. Hascher 2006, 144–145). Die Länge bzw. die Form des Praktikums nimmt hingegen kaum Einfluss auf die Veränderung von Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. Müller 2010, 286; Hascher 2006, 145). Wilfried Schubarth et al. ermittelten, dass ein Praxissemester im Vergleich zu einem kürzeren Blockpraktikum zu einer stärkeren Berufsorientierung, aber nicht zu einer besseren Bewertung des Theorie-Praxis-Verhältnisses beiträgt (vgl. Schubarth et al. 2012, 155).

Bei einem Vergleich des Forschungsdesigns der Untersuchungen zeigt sich ein Trend zu quantitativen Erhebungsmethoden bei Längsschnittuntersuchungen im Kontext von Praktika und Praxisphasen; häufig werden Selbsteinschätzungen verwendet (vgl. Besa und Büdcher 2014, 137; Gröschner et al. 2013, 78). Studien im deutschsprachigen Raum beziehen sich darüber hinaus tendenziell häufig auf die Standards von Oser (vgl. 2001) oder die der Kultusministerkonferenz (vgl. 2014).

Hascher und Kittinger (2014)

Die Autorinnen untersuchten die Lernprozesse von 46 österreichischen Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum mittels Lerntagebüchern. Von besonderer Relevanz im Hinblick auf die

eigene empirische Untersuchung sind die aus der Theorie abgeleiteten und empirisch ermittelten neun verschiedenen Lernformen (vgl. Hascher und Kittinger 2014, 228–229).

Die Autorinnen nutzten Lerntagebücher mit geschlossenen Fragen sowie mittels dem Stellen von Leitfragen offene Antwortformate; sie untersuchten österreichische Lehramtsstudierende in verschiedenen Fächern im dritten bzw. fünften Semester sowie eine spezielle Form des Praktikums, die eine wöchentliche, stundenweise Praxisphase mit einem anschließenden fünftägigen Praxisblock kombiniert. Hascher und Kittinger verwenden überwiegend den Begriff des Lernens; Lernprozess wird dabei zum Teil bedeutungsgleich mit Kompetenzentwicklung verwendet (vgl. dazu z.B. ebd., 226). Dies erscheint nicht unproblematisch, da es zum ‚Lernen‘ insbesondere in der Musikpädagogik eine weitreichende Diskussion gibt (vgl. dazu z.B. Flämig 2003; Vogt 2014). Dabei zeigt sich bereits der Terminus des Lernens als mehrdeutig (vgl. Vogt 2014, 11) und bleibt damit in seinem Verhältnis zu einem (musikbezogenen) Kompetenzbegriff ebenso unbestimmt. Die Ergebnisse der Studie von Hascher und Kittinger (2014) sollen daher vor allem im Sinne einer Widerspiegelung möglicher Entwicklungstendenzen referiert werden.

Das Lernen im Praktikum kann nach den Autorinnen demnach als Modell-Lernen, bei dem die erfahrenen Lehrpersonen als Vorbild dienen, als „Learning by Doing“ sowie durch Fehler und Erfolge (in der jeweiligen Unterrichtssituation oder einer sich anschließenden Phase) stattfinden. Eine bedeutende Rolle spielen ferner die eigenen Erfahrungen, das Feedback sowie die eigene oder geleitete Reflexion. Lernen findet zudem statt durch Erfahrungen von Diskrepanzen, Dilemmata und kognitiven Dissonanzen. Als weitere Lernform im Praktikum konnte die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie ermittelt werden, die u.a. die Reflexion der schulischen Vorerfahrungen, dem Rollenwechsel von dem/der Schüler/in zum/zur Lehrer/in sowie die eigene Entwicklung beinhalten kann. Als nächstes wird das aktive (Re-)Konstruieren des pädagogischen Wissens und das Lernen aus der „Herausforderung durch andere“, beispielsweise durch die (herausfordernde) Konfrontation mit unerwarteten Situationen, Alternativen oder Konzepten genannt. Der letzte Aspekt bezieht sich auf das explizite Verbessern nach einem vorangegangenen „Scheitern“, zum Beispiel durch die Wiederholung einer Unterrichtsstunde in optimierter Form in einer Parallelklasse (vgl. ebd., 228–229). Die folgende Tabelle 3 fasst die beschriebenen Lernformen zusammen.³⁸

³⁸ Vergleichbare Ergebnisse finden sich in einer Studie von Hascher und Moser zum Lernen im Praktikum an der Universität Bern (vgl. Moser und Hascher 2000, 16-18; 86-88).

Tabelle 3: Lernformen im Praktikum (vgl. ebd.)

- 1) Modell-Lernen nach dem Vorbild erfahrener Lehrpersonen
- 2) „Learning by doing“
- 3) Fehler und Erfolge
- 4) Eigene Erfahrungen, Feedback und Reflexion
- 5) Erfahrungen von Diskrepanz, Dilemmata und kognitiven Dissonanzen
- 6) Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie
- 7) Aktives (Re-)Konstruieren pädagogischen Wissens
- 8) „Herausforderung durch andere“
- 9) Explizite Verbesserung früheren Scheiterns

Als „typische Lernquellen“ können besonders häufig Feedback und Verhalten der Schüler/innen, die betreuenden Mentoren/Mentorinnen sowie das eigene Forschen und Experimentieren ermittelt werden; dies bedeutet, dass alle drei beteiligten „Instanzen“ eine hohe Relevanz zugeordnet wird (vgl. ebd., 230).

Die Frage danach, welche Lern- bzw. Entwicklungspotentiale es in studienintegrierten Praxisphasen gibt, ist mit der Frage danach verbunden, was diese Praxisphasen leisten können bzw. warum sie in das Studium integriert sein sollen (vgl. dazu auch im Überblick Dörr et al. 2009, 129–131). Sie knüpft damit ebenso unmittelbar an die Diskussion um ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Lehrer/innenausbildung an. In der traditionsreichen Debatte, in die verschiedene Instanzen und Personen unterschiedliche Sichtweisen, Erwartungen und Ziele einbringen, bleiben offene Fragen, die bislang nicht zufriedenstellend abschließend erörtert werden können (siehe Abschnitt 3.2). Empirische Ergebnisse, die das Praktikum als einen Ort, in dem Lernen aus der Perspektive der Studierenden (in unterschiedlichen Formen) stattfindet, ausweisen, erscheinen dabei als wünschenswert. Diese Resultate benötigen einer weiteren empirischen Erforschung beispielsweise hinsichtlich einer Nachhaltigkeit oder einer objektiveren, bzw. fremdeingeschätzten Verbesserung sowie eine theoretische Fundierung; sie erscheinen jedoch als ein möglicher Ausgangspunkt zur Bewertung von Praxisphasen im Studium.

4.3 Musiklehrmatsausbildung im Urteil von Musikstudierenden und -lehrkräften

4.3.1 Ergebnisse zur Bewertung des Musiklehrmatsstudiums im Überblick

Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse entstammen Studien zu Bildungskarrieren und -biografien von Musikstudierenden und -lehrenden (vgl. Bailer 2009a, 2009b; Bailer und

Huber 2002) und zum Berufsalltag von Musiklehrkräften (vgl. Gembris 1991). Weiter werden empirische Erkenntnisse aus Forschungsprojekten zum Musikunterricht (vgl. Schaffrath et al. 1982; Krüger 2001), zum Studium (vgl. Jank 1995) sowie zur Studien- und Berufswahlmotivation (vgl. Bastian 1995) dargestellt. Die bereits in Abschnitt 4.1.2 ausgewerteten Untersuchungen von Pfeiffer (1994a), Pott (2003), Hansmann (2001) und Linke (1982) zur Arbeitszufriedenheits-, Biografie- und Professionalisierungsforschung finden erneut Berücksichtigung. Ebenso wie in Abschnitt 4.1.2 zeigen die Studien Unterschiede bezüglich verwendeter Forschungsmethoden, Stichprobengrößen, Erhebungsorten und regionaler Begrenzungen, Probanden/Probandinnen (Studierende, Lehrkräfte) sowie dem jeweils (angestrebten) Lehramt (Grundschule, Gymnasium etc.). Die Arbeiten von Birgit Jank (1995) und Anke Krüger (2001) stehen ferner im bildungspolitischen Kontext der Forschungen zum Musikunterricht in der damaligen DDR und sind wie in Abschnitt 4.1.2 nur begrenzt vergleich- bzw. verallgemeinerbar.

Die generelle Bewertung des Studiums fällt sehr unterschiedlich aus und erfolgt auf verschiedenen Ebenen. So wird das Studium beispielsweise als „schöne Zeit“ (Hansmann 2001, 60) beschrieben und es besteht eine überwiegende Zufriedenheit damit (vgl. Jank 1995, 61). In einem anderen Fall wird es als berufsbiografisch wenig relevant eingeordnet (vgl. Hansmann 2001, 102). Wolfgang Pfeiffer und Lioba Pott ermittelten eine mehrheitliche Unzufriedenheit mit dem Studium (vgl. Pfeiffer 1994a, 193; Pott 2003, 80), Norbert Linke ein Gefühl der Überforderung (vgl. Linke 1982, 157).

Aspekte der Musiklehramtsausbildung, die positiv beurteilt wurden, beziehen sich auf einzelne Personen bzw. den Instrumentalunterricht, die künstlerische Ausbildung³⁹, den familiären Umgang an der Universität durch kleine Klassen, die Dreiteilung in Musikwissenschaft, -praxis und -methodik sowie die Breite des Lehrangebots. Tendenziell wertgeschätzt wird eine Praxisorientierung (v.a. in der Fachdidaktik) ebenso wie einzelne Fächer (z.B. Kammermusik, Harmonielehre, Tonsatz, (Jugend-)Stimmbildung und Chor bzw. Chorleitung, sowie die didaktisch-methodische Ausbildung, das schulpraktische Klavierspiel oder die künstlerische Ausbildung (vgl. Pfeiffer 1994a, 193–194; Bailer und Huber 2002, 85, 87; Jank 1995, 61; Bastian 1995, 104–105).

Eine große Übereinstimmung zwischen den einzelnen Studien scheint sich bei dem zentralen Kritikpunkt der „Praxisferne“ bzw. einer mangelnden Verwertbarkeit im Hinblick auf Schule zu zeigen. In einer Zusammenfassung der Aussagen zu nicht oder nur in unzureichendem Maße angebotenen Themen und Inhalten zeigt sich eine große Vielfalt bzw. Divergenz, die

³⁹ Bailer ermittelte 2006, dass österreichische Studierende mehrheitlich einen Schwerpunkt auf die künstlerische Ausbildung legen (vgl. Bailer 2006, 116–117).

sich auf nahezu alle Bereiche des Musiklehramtsstudiums erstreckt. Dies spiegelt zum einen die Vielfalt der Ausbildungsinstitutionen und -situationen in unterschiedlichen Bundesländern sowie zwischen Deutschland und Österreich gut wider. Zum anderen zeigt die Unterschiedlichkeit in der Bewertung die Individualität der Bedarfe und möglicher Vorlieben einzelner Lehrpersonen. Eine (augenscheinliche) Mehrheit der Bemängelungen bezieht sich dabei auf unterschiedliche Genres wie Pop- und Rock-, Jazz-, Unterhaltungs- und Neue Musik. Da die verwendeten Untersuchungen noch aus den 1980er Jahren stammen bzw. die befragten Lehrkräfte zu dieser Zeit studierten, ist jedoch fraglich, inwiefern insbesondere diese Aussagen weiterhin Aktualität besitzen. Ferner wird die Qualität einzelner Angebote bemängelt. Dies differenzieren die Befragten weiter aus und nennen als Merkmale im negativen Sinne (erneut) Praxisferne, Größe der Lehrveranstaltungen sowie die didaktische Gestaltung (vgl. Bailer und Huber 2002, 86). Ein zu geringes Engagement der Dozenten bzw. generelle Probleme mit dem Unterrichtsstil oder in der Lehrperson liegender Eigenschaften können zu einer negativen Bewertung von Seminaren o.ä. beitragen. Auf einer Metaebene werden zu wenig Überäume, unterschiedliche Anforderungen (in Prüfungen) und Ausbildungszeiten an verschiedenen Studienorten, (zu) hohe wissenschaftliche und künstlerische Anforderungen, ein hohes Arbeitspensum (auch in Verbindung mit dem Zweitfach) sowie eine enge Taktung des (Regel-)Studiums bemängelt. Weitere Unsicherheiten ergeben sich in der Konfrontation mit der „Hochkultur Musik“, anderen Musikstudierenden und der „akademischen Welt“ (Hansmann 2001, 92; siehe im Überblick Abbildung 3).

Qualität

(vgl. Pfeiffer 1994a, S. 194-195; Bailer und Huber 2002, S. 86-87; Hansmann 2001, 30-32, 60; Schaffrath et al. 1982, 112)

„Praxisferne“

(vgl. Pfeiffer 1994a, S. 193-196; Gembris 1991, S. 66; Bailer 2009b, S. 63, 2009a, S. 63, 2009b, S. 189; Linke 1982, S. 38-38; 196; Bailer und Huber 2002, S. 85; Schaffrath et al. 1982, S. 112; Pott 2003, S. 81)

**Kritik an der universitären
Ausbildung**

übergeordnete Aspekte

(vgl. Pfeiffer 1994a, S. 194-195, 204; Linke 1982, S. 196; Hansmann 2001, 30-32, 60, 92, 110-111)

nicht oder in unzureichendem Maße angebotene Themen und Inhalte

(vgl. Pfeiffer 1994a, S. 194-195; Schaffrath et al. 1982, S. 112; Pott 2003, S. 81; Linke 1982, 196, Schaffrath et al. 1982, 112)

Abbildung 3: Kritik an der universitären Ausbildung

4.3.2 Ergebnisse zur Bewertung von Praktika und Praxisphasen

Zur Beurteilung von Praktika und Praxisphasen gibt es insgesamt nur wenig spezifisch musiklehramtsbezogene empirische Erkenntnisse; diese finden sich in den bereits genannten Studien. Praktika werden von Noraldine Bailer und Michael Huber als mögliche Schlüsselerlebnisse für das (Nicht-)Ergreifen des Berufs beschrieben. Allerdings konstatieren sie, dass sie „naturgemäß nur ein Faktor in der Entscheidung für den späteren Beruf“ (Bailer und Huber 2002, 93) darstellen.

So messen beispielsweise die Befragten in der Untersuchung von Hans Günther Bastian dem Praktikum eine hohe Bedeutung zu (vgl. Bastian 1995, 104; vgl. dazu auch Jank 1995, 61). Allgemeine oder spezifischere Praktika (wie das Chorleitungspraktikum (vgl. Jank 1995, 61)) können nach Jank dazu beitragen, (theoretische) Lerninhalte einzuordnen und positiv zu reflektieren sowie einzelne (unerwartete) Situationen bzw. illusorische Erwartungen in einem geschützten Rahmen selbst zu erfahren bzw. zu korrigieren. In den Praktika wird insbesondere der (frühe) Kontakt mit Schule und Schulalltag positiv bewertet. Es zeigt sich, dass die Bewertung des Praktikums teilweise Einfluss auf die gesamte Bewertung der musikpädagogisch-didaktischen Ausbildung nimmt.

Daneben gibt es Aspekte, die kritisiert werden. Ein Proband berichtet im Zusammenhang mit dem Praktikum beispielsweise von „nicht nur positive[n] Erfahrungen“ (Pfeiffer 1994a, S. 204). Insbesondere die begleitenden Dozenten/Dozentinnen und Mentoren/Mentorinnen haben hierbei eine bedeutende Rolle: Kritisiert werden beispielsweise mangelnde Nachbesprechungen, oberflächliches Feedback sowie inhaltliche Vorhaben der betreuenden Lehrperson. Als negativ werden außerdem curriculare Vorgaben, Desinteresse von Schüler/innen, Klassengrößen, Disziplinprobleme sowie mangelhafte Rahmenbedingungen (Räume, Unterrichtsmaterialien) empfunden. Bemängelt wird ferner eine zu späte Platzierung im Studienverlauf (vgl. Bailer und Huber 2002, 86-87, 90-93; Jank 1995, 61; Hansmann 2001, 32).

Die Ergebnisse können sinngemäß durch die Resultate bildungswissenschaftlicher empirischer Studien ergänzt werden. So konnte beispielsweise bei einer Metaanalyse verschiedener Studien zur Lehramtsausbildung aus Sicht von Studierenden ebenso eine hohe Bedeutungszuweisung an Praktika ermittelt werden (vgl. Flach et al. 1997, 56, 116-117); vergleichbare Resultate zeigen sich in allgemeinerem Sinne in Bezug auf Praxis- bzw. Berufserfahrung (vgl. Oesterreich 1988, 122) bzw. in aktuelleren Studien beispielsweise von Martin Wild-Näf (vgl. Wild-Näf 2001, 187) oder Inga Boekhoff et al. (vgl. Boekhoff et al. 2008, 53). Zum Teil wird das Praktikum dabei sogar als der „eigentliche Kern der Lehrerausbildung“ beschrieben (Wild-Näf 2001, 191).

Praktika sind auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit hohen Erwartungen bei den Studierenden⁴⁰ verbunden. Diese können unter den Stichworten der „Selbstbestätigung und Selbsterprobung“ (Müller 2010, 83) zusammengefasst werden; sie dienen also der Überprüfung des Berufswunsches bzw. der persönlichen Eignung für den Beruf sowie dem Erproben und Verbessern der eigenen Unterrichtskompetenz (vgl. dazu z.B. Flach et al. 1997, 116–126; siehe im Überblick dazu auch Hascher 2006, 133).⁴¹

4.3.3 Ergebnisse zu Wünschen und Verbesserungsvorschlägen

Die von den (angehenden) Lehrkräften genannten Kritikpunkte geben Hinweise auf die Perspektiven und Positionen in Bezug auf die universitäre Lehramtsausbildung. Daneben formulieren sie konkrete Wünsche und Verbesserungsvorschläge, in denen die unter Abschnitt 4.3.1 thematisierten Aspekte „Praxisferne“, „nicht oder in unzureichendem Maße thematisierte Themen und Inhalte“ sowie „übergreifende Aspekte“ aufgegriffen und weiter ausdifferenziert werden. Dabei zeigen sich zum Teil gegensätzliche Positionen.

Diejenigen Befragten, die sich für eine stärkere Orientierung am Berufsfeld Schule aussprechen, wünschen sich beispielsweise breite instrumentale Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedenen Instrumenten und Kenntnisse in instrumental- und musikpädagogischen Fächern. Eine „Praxisorientierung“ sollte ferner in Form von (schulpraktischer) Liedbegleitung und -auswahl von Repertoirestücken, in musiktheoretischen Fächern (z.B. Möglichkeiten der didaktischen Reduktion beim Tonsatz) und durch Gespräche im universitären Umfeld erfolgen. Weitere Ansätze beziehen sich auf einen stärkeren Schwerpunkt im Bereich Pädagogik und Vermittlung, einen im Studium frühzeitig angelegten Kontakt mit Schulalltag und Unterrichten sowie auf den Einsatz von erfahrenen Schullehrkräften als Dozierende. Ebenso gewünscht wird die Aufbereitung von Inhalten für die Schule, Handlungsanweisungen für den Unterricht und im Umgang mit Schulklassen, Zielen des Musikunterrichts, eine Orientierung an den Lehrplänen der Kollegstufe bzw. an den Interessen und der Lebenswelt von Schüler/innen bzw. eine prinzipielle ‚Praxisorientierung‘ in Didaktik und Methodik, sowie das Sammeln von Erfahrungen im Klassen- bzw. Gruppenmusizieren. In diesem Zusammenhang wird auch die künstlerische Ausrichtung der Aufnahmeprüfung sowie des Fachs Stimmbildung kritisiert. Daneben findet sich eine gegensätzliche Position in den Daten: So empfindet ein Befragter beispielsweise eine ‚Nichtverwertbarkeit‘ von Inhalten als wichtiges Merkmal

⁴⁰ Ebenso haben natürlich die weiteren Beteiligten des Praktikums, also Schulen, Mentoren/Mentorinnen etc. (zum Teil divergierende) Erwartungen (vgl. Hascher 2012, 88); diese spielen für die vorliegende Untersuchung jedoch eine untergeordnete Rolle.

⁴¹ An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Vergleiche mit anderen empirischen Studien Grenzen unterliegen; sie beziehen sich auf Unterschiede in der Forschungsmethodik, Stichproben etc.

einer universitären Ausbildung und bedeutsam für die eigene Entwicklung. Auch die Forderung nach einer vertieften, künstlerischen Ausbildung kann als Kontrapunkt zu den bisherigen Stimmen genannt werden.

Der Kritikpunkt „nicht oder in unzureichendem Maße angebotene Themen und Inhalte“ wird in Bezug auf Verbesserungsmöglichkeiten und Wünsche ebenso ausdifferenziert. Die genannten Fächer und Themen zeigen dabei eine große Vielfalt, die sich auf das gesamte Spektrum der Musiklehramtsausbildung bezieht: Die Befragten wünschen sich beispielsweise den Einbezug verschiedener Stilrichtungen wie Jazz, Rock, Pop, Unterhaltungs-, Neue und alte Musik sowie eine rhythmisch-musische Erziehung, Medientechnologien, Therapie und Orchesterleitung. Weitere geforderte Themen sind Stimme bzw. Stimmbildung, Persönlichkeitsausbildung (Schauspielerei, Vermittlungsaspekte), Tanz und Bewegung, Improvisation, Einbezug systematischer und historischer Musikwissenschaft, Musikpsychologie und -ethnologie sowie einen deutlicheren Schwerpunkt im Bereich der Allgemeinbildung. Ferner wünschen sich die Probanden/Probandinnen die Gelegenheit, Lehrerfahrung in begleiteter Form zu sammeln und mit erfahrenen Musiklehrkräften in Austausch zu treten.

Auch auf der Metaebene bleiben die Wünsche der Befragten ambivalent: Einerseits wünschen sie sich mehr Freiheiten in Bezug auf Gestaltungsmöglichkeiten des Studiums. Andererseits zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden sich zum Teil mangelhaft auf den Schulalltag vorbereitet fühlen, weil sie ihre im Studium frei gewählten Schwerpunkte im Nachhinein als ungünstig einschätzen (vgl. Pfeiffer 1994a, 195–197; Bailer und Huber 2002, 85–90; Krüger 2001, 110–112; Jank 1995, 62).

Konkret im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren wünschten sich die Befragten in der Studie von Loritz die folgenden Themen: „Musikpädagogische und didaktische Grundlagen zum Umgang mit Gruppen, Planung und Durchführung des Unterrichts mit Gruppen und Klassen, Schulbezogene Instrumentaldidaktik und -methodik, Leitung eines Klassenensembles bzw. Kenntnisse im Dirigieren, Kenntnis versch. Unterrichtsliteratur, Erstellen von Arrangements unter Verwendung von Notationssoftware, Methodik des Übens mit Klein- und Großgruppen, Musikgeschichte, Gehörbildung und Harmonielehre, Instrumentenkunde und -pflege sowie Durchführung von Praxisübungen“ (Loritz 2008, 8).⁴²

⁴² Die hier wiedergegebenen Ergebnisse sind zum Teil deutlich von ihren jeweiligen Zusammenhängen geprägt („Gastarbeiterkinder“ (Loritz 2008, 196)). Auch scheinen grundlegende Kritikpunkte an der Musiklehramtsausbildung wie die Bemängelung unterschiedlicher Abschlüsse vor dem Hintergrund tiefergehender Reformen des Bologna-Prozesses vor allem als historische Perspektive.

4.4 Zusammenfassung

Im Bereich einer lehrer/innenbezogenen Forschung zum Klassenmusizieren existieren bislang nur wenige Studien. In diesen werden jedoch zum Teil Schwierigkeiten, Belastungen, Anforderungen und Aufgaben sowie Gelingensbedingungen und Erfolgserlebnisse ausdifferenziert. Als herausfordernd werden neben ungünstigen Rahmenbedingungen (Raum, Ausstattung) die Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erwartungen und Motivation sowie der Umgang mit organisatorischen Aspekten, Geräuschen und Lärm sowie die eigenen musikalischen Fähigkeiten der Lehrkraft beschrieben. Da ein hohes Belastungsempfinden beim Klassenmusizieren dazu führen kann, dass dieses nicht mehr praktiziert wird, erscheint das Erlernen von relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine positive Kompetenzselbsteinschätzung von hoher Relevanz.

Die Bewertung der universitären Ausbildung durch (angehende) Lehrkräfte ist höchst individuell. Als zentraler Bezugspunkt erscheint eine „Praxisorientierung“ bzw. „Praxisferne“, wengleich sich auch hier (ebenso wie in den Wünschen und Verbesserungsvorschlägen) gegensätzliche Positionen abzeichnen. Praktika können in der Berufsbiografie eine bedeutende Rolle einnehmen; sie werden besonders unter dem Aspekt des Kontakts mit dem späteren Berufsfeld Schule wertgeschätzt. Dabei wird insbesondere den begleitenden Dozenten/Dozentinnen eine große Rolle zugeschrieben.

Wengleich Forschungen zu Teilbereichen musikbezogener Kompetenzen in der Musikpädagogik in den letzten Jahren zugenommen haben, gibt es bislang keine spezifisch musikbezogenen Erkenntnisse zur Entwicklung von Kompetenzen im Praktikum. Untersuchungen der Bildungswissenschaften konnten zeigen, dass ein Kompetenzerwerb im Praktikum (in einigen) Teilbereichen möglich ist. Auch hierbei zeigten sich die Mentoren/Mentorinnen als bedeutender Einflussfaktor. Der Kompetenzerwerb in Praktika wird tendenziell häufig auf der Basis von Standards und mittels Selbsteinschätzungen erhoben. Obgleich die Erforschung (musikbezogener) Kompetenzen (im Praktikum) häufig kritisiert wird, können Untersuchungen insbesondere im Sinne eines heuristischen, hypothesengerierenden Zugangs erste wichtige Hinweise geben.

C Empirische Untersuchung zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden im Master während eines fünfwöchigen Fachpraktikums

5 Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird die Anlage der Untersuchung sowie das methodische Vorgehen erläutert. Zunächst werden dazu untersuchungsleitende Fragestellungen erläutert (Abschnitt 5.1) sowie Forschungsstrategie und -design beschrieben (Abschnitt 5.2). In Abschnitt 5.3 findet sich die Darstellung der Vorteile bzw. eine Begründung des gewählten Ansatzes. Die Aspekte Erhebungsinstrument(e), Stichprobe, Ablauf der Datenerhebung sowie Auswertungsmethode(n) werden separat für die Experten- (Abschnitt 5.4) und die Studierendenbefragung (Abschnitt 5.5) vorgestellt. Der letztgenannte Abschnitt enthält zudem Hinweise zur Verknüpfung der Daten.

5.1 Untersuchungsleitende Fragestellungen

Im Zentrum der Hauptuntersuchung stehen die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie schätzen Musiklehramtsstudierende im Master ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen ein?
2. Inwiefern gibt es Veränderungen während des fünfwöchigen Fachpraktikums?

Die Forschungsfragen stehen an der Schnittstelle der drei Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung*. Daraus ergeben sich weitere untergeordnete Fragestellungen:

Klassenmusizieren

- 1.1 Welche Merkmale und Eigenschaften kennzeichnet das Klassenmusizieren?
- 1.2 Wie häufig musizieren die Studierenden gemeinsam mit Schüler/innen bzw. wie häufig planen sie es?
- 1.3 Welche Einstellung haben die Studierenden gegenüber dem Klassenmusizieren?
- 1.4 Wie beurteilen sie die Anforderungen für sie als Lehrende beim Klassenmusizieren?

Kompetenz

- 2.1 Welche klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen benötigen (angehende) Lehrkräfte für das Musizieren mit einer Schulklasse?

Universitäre Ausbildung

3.1 Wie werden Studieninhalte und -angebot in Bezug auf das Klassenmusizieren von den Studierenden beschrieben und beurteilt?

3.2 Wie wird das Fachpraktikum von den Studierenden beschrieben und beurteilt?

5.2 Forschungsstrategie und -design

Zum Begriff der Kompetenz existieren vielfältige unterschiedliche Ansätze und Konstrukte. Um die gestellten Forschungsfragen beantworten können, ist es notwendig, ‚klassenmusizierspezifische‘ (Lehr-)Kompetenzen zunächst zu bestimmen. In der Musikpädagogik gibt es bisher wenige fachspezifische, empirisch entwickelte und validierte Kompetenzmodelle; diese beziehen sich jedoch auf andere Zielgruppen und/oder Fragestellungen (siehe dazu Abschnitt 4.2.1). Daher soll eine Expertenbefragung nach Bogner, Menz und Littig (Bogner et al. 2014) Aufschluss darüber geben, was klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen beinhaltet. Als Ausgangspunkt dienen dabei die von Weinert beschriebenen „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Weinert 2002, 27). Der Aspekt von Performanz, im Weinertschen Sinne das „Nutzen-Können“, besitzt im Bereich des Klassenmusizierens (also des aktiven Musizierens) einen zentralen Stellenwert. Im Zentrum der Expertenbefragung steht die Beantwortung von Frage 2.1 (siehe oben). Die gewonnenen Erkenntnisse sollen gesammelt und im Sinne eines ‚Katalogs‘ klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen zusammengeführt werden. Es handelt sich dabei um eine explorative Untersuchung; Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben. Vielmehr sollen erste Erkenntnisse auf einem bisher empirisch wenig erforschten Feld gewonnen werden.

Für die weitere (Haupt-)Untersuchung werden Musiklehramtsstudierende im Studiengang Master of Education der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vor, während und nach dem Fachpraktikum befragt. Mit Hilfe von qualitativen Leitfadeninterviews, Video-Stimulated-Recall-Interviews und einer Legetechnik werden jeweils Kompetenzselbsteinschätzungen, Wünsche und Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen, Zufriedenheit, Wahrnehmungen und Bewertungen erhoben. Die Daten werden intra- und interindividuell verglichen. Die einzelnen Erhebungsinstrumente und das Vorgehen bei der Auswertung werden in den Abschnitten 5.4 und 5.5 näher dargestellt.

Das Vorgehen soll der Beantwortung der untergeordneten Fragen eins und bis drei (siehe oben), sowie der Beantwortung der zentralen Forschungsfragen dienen. Dabei handelt es sich abermals um einen explorativen Ansatz. Die folgende Abbildung 4 zeigt die beschriebene

Forschungsstrategie im zeitlichen Verlauf; die darauffolgende Abbildung 5 die verwendeten Methoden der Studierendenbefragung im Überblick.

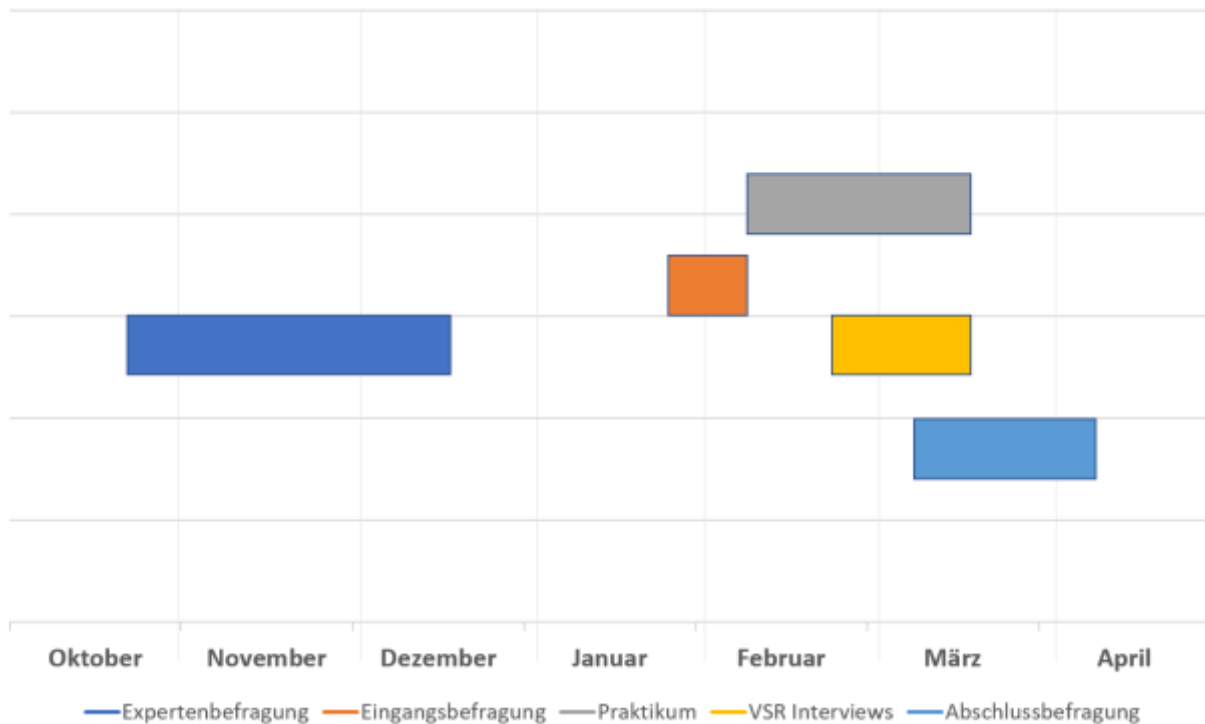


Abbildung 4: Grafische Darstellung der Forschungsstrategie

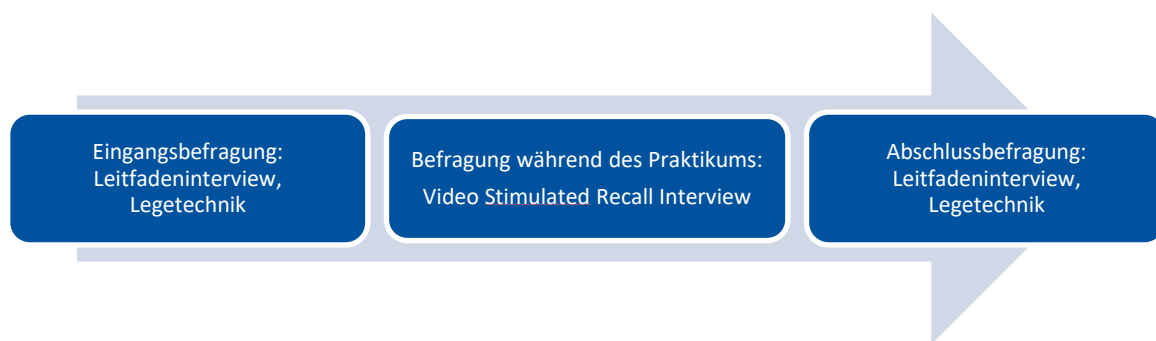


Abbildung 5: Verwendete Methoden bei der Befragung der Studierenden

Zur Einordnung von Studien, die verschiedene Methoden kombinieren, gibt es vielfältige Klassifikationen und Typisierungen (vgl. beispielsweise Teddlie und Tashakkori 2006), die zum Teil kritisch hinterfragt werden (vgl. beispielsweise Kelle 2007, 46–48).⁴³ Auf eine Einordnung wird an dieser Stelle daher verzichtet. Zur weiteren Differenzierung sollen stattdessen die vier Dimensionen Implementation, Priorität, Integration und theoretische Perspektive dienen, welche die Grundlage vieler Systematisierungen bilden (vgl. Creswell et al. 2002,

⁴³ Ein Überblick findet sich dazu beispielsweise bei Kelle (2007, 46–48), Schreier und Odag (vgl. 2010, 268–270) und Kuckartz (vgl. 2008, 57–98).

215–223; deutsch nach Kuckartz 2014, 65–66). Wird die Erhebung der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen mittels Experteninterviews als Vorstudie verstanden, ergibt eine isolierte Betrachtung der Studierendenbefragung folgendes Bild: Der Einsatz der beiden Erhebungsmethoden Leitfadeninterview und Legetechnik erfolgt gleichzeitig, wobei dem qualitativen Teil eine höhere Bedeutung eingeräumt wird. Das Video Stimulated Recall Interview findet zwischen Einführungs- und Abschlussinterview während des Praktikums statt und wird als Ergänzung gewonnener Daten verstanden. Die Integration qualitativer und quantitativer Daten erfolgt zu mehreren Zeitpunkten (Erhebung, Auswertung, Interpretation), der Studie liegt explizit keine soziologische Theorie zugrunde.

5.3 Vorteile und Begründung des gewählten Ansatzes

Die geführten Interviews mit Experten/Expertinnen gehören zu der Form der „fundierenden Experteninterviews“ (vgl. Bogner et al. 2014, 22–25). Damit wird neben Sach- bzw. technischem Wissen auch das sogenannte Deutungswissen, das Bedeutungszuweisungen, subjektive Sichtweisen und ähnliches umfasst, erhoben (vgl. dazu auch ebd., 17–19). Letzteres gibt bereits erste Hinweise auf mögliche Haltungen, Schwerpunktsetzungen und Einstellungen der Studierenden. Der aus den Interviews erstellte ‚Katalog‘ klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen dient weiter als Grundlage für die Befragung der Studierenden.

Das Forschungsdesign der Untersuchung mit Studierenden entspricht in summa einem qualitativen Längsschnittdesign mit einem *mixed methods*-Ansatz zur Erfassung von Kompetenzselbsteinschätzungen. Der gewählte Ansatz kann wie folgt begründet werden:

Aus der Vielfalt der Definitionen zum Kompetenzbegriff leiten sich unterschiedliche Methoden und Strategien für die empirische Erfassung von Kompetenz ab. Dabei lassen sich zwei gegensätzliche Positionen ausmachen (vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, XXVI–XXVII): Einerseits erfolgt eine ‚objektive‘ Annäherung anhand messtheoretischer und statistischer Verfahren. Dies geschieht überwiegend durch Fremdeinschätzungen. Andererseits werden Kompetenzen durch Selbsteinschätzungen und Beschreibungen ‚subjektiv‘ erfasst. Grundlage für die zweite Position ist das Postulat, dass die Ergebnisse bei Befragungen, Kompetenzerhebungen usw. prinzipiell nicht objektiv sind. Insgesamt zeigt sich bei den methodischen Zugängen eine große Vielfalt: Neben Selbst-, Fremd- und Gruppenbeurteilungsverfahren durch Fragebögen oder Interviews, Unterrichtsproben und Assessment-Center-Verfahren, Entwicklungsaufgaben und -portfolios gibt es unter anderem biografisch orientierte Methoden sowie Tests und Beobachtungen (vgl. Müller 2010, 58–62; Frey 2006, 34; Lang-von Wins 2007, 769–786). Untersuchungen zur (professionellen) Kompetenz von Lehramtsstudierenden ope-

rieren häufig mit Selbsteinschätzungen (vgl. Müller 2010, 61). Diese ermöglichen mit einem verhältnismäßigen geringen Zeit- und Kostenaufwand eine „schnelle und oft treffsichere Kompetenzdiagnostik primär auf der Gruppenebene“ (Frey 2006, 35). Zum Teil wird auch argumentiert, dass „die betreffende Person selbst am besten Auskunft über sich geben kann“ (Frey 2006, 34; vgl. dazu auch Amelang und Bartussek 2001, 162–171). Zu dieser Forschungsstrategie gibt es zwei grundlegende Kritikpunkte (vgl. Müller 2010, 59–60):

Erstens kann die instrumentelle und prognostische Validität nicht gewährleistet werden kann. Es bleibt unklar, inwiefern „tatsächliche Handlungskompetenz oder vielmehr etwa die Selbsteinschätzungskompetenz oder die Berufszufriedenheit gemessen wird“ (ebd., 59). Zweitens können durch Selbstüberschätzungen, wie sie beispielsweise von Martin Hartmann und Bernhard Weiser (vgl. Hartmann und Weiser 2007) bei österreichischen Studienanfängern/Studienanfängerinnen mit Berufsziel Lehramt nachgewiesen worden sind, Verzerrungen auftreten. Vor dem Hintergrund des explorativen Charakters der geplanten Untersuchung sowie der zeitlichen und inhaltlichen Begrenzung einer Qualifikationsarbeit erscheint eine Annäherung über Selbsteinschätzungen trotz genannter Kritikpunkte vielversprechend.

Der Ansatz, an kleinen Fallzahlen „detaillierte und genaue Analysen“ durchzuführen, „in denen die Beteiligten einen wesentlich größeren Spielraum haben, das für sie Relevante zum Thema zu machen und in seinen Kontexten darzustellen“ (Flick 2009, 27) erscheint für das geplante Vorhaben besonders erfolgversprechend. Weitere charakteristische Merkmale qualitativer Forschung wie die Entwicklung einer Theorie, offene Datenerhebung, gezielte Auswahl von Fällen sowie eine Verallgemeinerung im theoretischen Sinn sprechen für das gewählte Vorgehen (vgl. ebd., 26).

Mit dem gewählten Längsschnittdesign sollen „Prozesse der intra- und interindividuellen Entwicklung“ (Witzel 2010, 292) bei den Studierenden bestmöglich nachgezeichnet werden. Dieser Ansatz wird im Kontext von Kompetenz beispielsweise von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (vgl. Erpenbeck und Rosenstiel 2007, XXVI) empfohlen.

Die instrumentelle Validität der Untersuchung kann nicht einwandfrei gewährleistet werden. Um Schwächen auszugleichen, die Validität der Untersuchung zu verbessern sowie Aspekte des Kompetenzbegriffs wie Einstellungen und Motivationen zu erfassen, wird von verschiedenen Autoren/Autorinnen die Kombination mehrerer Methoden empfohlen (vgl. Müller 2010, 294; Maag Merki und Werner 2014, 748, 753, 756). Nach Katharina Müller können standardisierte Erhebungsinstrumente zum Beispiel durch Interviews, die individuelle „Entwicklungen und [...] Erleben“ (Müller 2010, 294) nachzeichnen, sinnvoll ergänzt werden (vgl. ebd.). Für die Eingangs- und Abschlussuntersuchung werden daher qualitative Leitfa-

deninterviews sowie eine quantitative Legetechnik eingesetzt.

Legetechniken gibt es in unterschiedlicher Form in verschiedenen qualitativen Forschungsprojekten (vgl. dazu beispielsweise Scheele und Groeben 1988). Die gewählte Legetechnik folgt keinem Paradigma, sondern wurde aus den folgenden Gründen gewählt: Zunächst dient sie der Erfassung des selbsteingeschätzten Kompetenzniveaus; die Daten werden quantitativ ausgewertet. Außerdem bietet sie die Möglichkeit, „die Begriffe in ihrer Gesamtheit überblicken“ zu können (Kallenbach 1996, 73) und dient damit im weiteren Verlauf als Gesprächsanlass. Die Erhebungsmethode verspricht durch ihre haptische Komponente zudem ein Entgegenkommen an die Befragten.

Während des Praktikums wird außerdem die Methode der Selbstbeobachtung verwendet, die mit einem Video Stimulated Recall Interview verknüpft wird. Nach Kathrin Krammer et al. können Unterrichtsvideos „einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Instrumenten zur reliablen und validen Erfassung von Komponenten der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen leisten“ (Krammer et al. 2012, 69; vgl. dazu auch Pauli und Reusser 2009, 685). Das Betrachten des eigenen Unterrichts kann von Lehrkräften als unangenehm empfunden werden. Eine sorgfältige Einführung kann hier jedoch Abhilfe schaffen (vgl. Calderhead 1981, 213; siehe überblicksweise dazu Fuller und Manning 1973, 473). Tina Seidel et al. ermittelten in einer nicht repräsentativen Studie mit Lehramtsstudierenden und Experten/Expertinnen eine gute Akzeptanz der Methode (vgl. Seidel et al. 2010, 304–305).

Im Vordergrund des *mixed methods*-Ansatzes der Studierendenbefragung steht das Ergänzen und Illustrieren gewonnener Ergebnisse sowie ein tieferes Verständnis der Daten. Der Klassifizierung von Jennifer C. Greene, Valerie J. Caracelli & Wendy F. Graham folgend entspricht dieses Ziel dem Konzept einer Komplementarität quantitativer und qualitativer Methode(n) (*complementary*). Daneben soll die gewählte Methodenkombination als untergeordnete Zielsetzung eine potentielle Validierung der erhaltenen Ergebnisse (*triangulation*), das Aufdecken von Gegensätzen und Inkonsistenzen (*initiation*) sowie die Erweiterung der inhaltlichen Breite und Reichweite (*explansion*) ermöglichen (vgl. Greene et al. 2008, 127).

5.4 Expertenbefragung

5.4.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden der Expertenbefragung umfasst vier Fragenkomplexe: Klassenmusizieren, Kompetenzen, Ausbildung und Vorerfahrungen. Die gewählten Formulierungen orientieren sich dabei zum Teil an anderen Studien zum Thema Kompetenz und (Musik-)Lehrer/innenprofessionalisierung (vgl. Hofer et al. 2001, 569–573; vgl. Criblez 2001, 493, 2001,

493; Cerachowitz 2012, 176–178; Bojack-Weber 2012, 176–178). Zuerst wurden die Experten/Expertinnen nach ihrem Begriffsverständnis sowie Begründungen, Intentionen und Gelegenheiten für das Musizieren mit einer Klasse gefragt. Als Stimulus wurde dabei die Definition des Klassenmusizierens nach Bähr verwendet (vgl. Bähr 2005a, 160). In einem zweiten Schritt wurden sie gebeten, Anforderungen, geeignete Methoden und Stilistiken sowie typische Probleme beim Klassenmusizieren zu skizzieren. Ferner sollten sie beschreiben, welche Kompetenzen (angehende) Musiklehrkräfte benötigen, um gemeinsam mit einer Klasse zu musizieren. Der dritte Fragenkomplex bezieht sich auf Kriterien einer qualitativ hochstehenden Ausbildung im Klassenmusizieren sowie die Diskussion möglicher Richtlinien und ihrer Notwendigkeit. In einem letzten Schritt wurden die Experten/Expertinnen gebeten, das Verhältnis zwischen den musikpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vor dem und im Studium erworben werden, einzuschätzen. Der Leitfaden umfasst dabei globale Fragen, die gegebenenfalls durch Vertiefungsfragen ergänzt werden können.

5.4.2 Stichprobe

Als Experte/Expertin werden nach Bogner, Menz und Littig Personen verstanden, die über einen „Wissensvorsprung“ (Bogner et al. 2014, 19) in einem spezifischen Bereich verfügen. Das Wissen soll zudem über soziologische Wirkmächtigkeit verfügen, d.h. „in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend für andere Akteure“ sein (ebd., 14). Konkret werden vier Typen von Experten/Expertinnen unterschieden: 1. Diejenigen, die sich dem Klassenmusizieren in der Theorie nähern. 2. Lehrkräfte, die das Klassenmusizieren praktizieren (d.h. Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen), 3. Personen, die zukünftige Lehrkräfte im Bereich des Klassenmusizierens ausbilden sowie 4. Menschen, die in Fort- und Weiterbildungen Lehrkräfte schulen. Jeder der befragten Experten/Expertinnen (n=8) war mindestens einem genannten Typ zugehörig. Weitere Auswahlkriterien waren Alter, Geschlecht, Forschungshintergrund sowie Lehrerfahrung an Schule, Universität bzw. Hochschule und/oder in Fort- und Weiterbildung. Sieben Befragte waren männlichen, eine weiblichen Geschlechts.

5.4.3 Ablauf der Datenerhebung

Für die Ermittlung der für das Klassenmusizieren benötigten (Lehr-)Kompetenzen wurden Experteninterviews nach Bogner, Menz und Littig (vgl. ebd.) geführt. Dabei stand die „möglichst weitgehende[] und umfassende[] Erhebung des Sachwissens der Experten“ (ebd., 24) im Vordergrund. Dafür wurde der Leitfaden zunächst mittels Probeinterviews auf Verständlichkeit und Praktikabilität getestet. Anschließend wurden die Experten/Expertinnen per Email

gezielt angeschrieben und über das Forschungsvorhaben informiert. Die Gespräche wurden im Zeitraum Oktober bis Dezember 2013 telefonisch durchgeführt und haben eine Länge von jeweils 30 bis 72 Minuten. Die erhaltenen Daten wurden auf Wunsch einiger Befragten anonymisiert.

5.4.4 Auswertungsmethoden

Im Fokus der Auswertung stand die Beantwortung von Forschungsfrage 2.1. Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgt in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010, 2002, 114–121) mittels MAXQDA. Dabei wurden mit Hilfe der Technik der Strukturierung (vgl. Mayring 2002, 118–121) induktiv und deduktiv Kategorien gebildet, d.h. Kategorien aus dem Material gebildet. Da die Auswertung weniger einen explorativ-interpretativen Zugang verlangte, sondern einer engen Fragestellung folgte, schien das gewählte Vorgehen besonders erfolgsversprechend (vgl. ebd., 121). Die aus den Interviews entwickelten klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen wurden in Anlehnung an die Standards für die Lehrer/innenbildung von Oser (vgl. Oser 2001) sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2007; Verwendung in der gekürzten und adaptierten Version von Müller 2006) (sprachlich) abstrahiert und so für die weitere Studierendenbefragung fruchtbar gemacht. Zum Teil wurden Items wörtlich übernommen.

5.5 Studierendenbefragung

5.5.1 Interviewleitfäden, Legetechnik und Video Stimulated Recall Interview

Die Befragung der Studierenden erfolgte vor und nach dem Praktikum sowie einmalig währenddessen. Für die Datenerhebung wurden verschiedene Instrumente eingesetzt, die im Folgenden erläutert werden.

Befragung vor dem Praktikum: Interviewleitfaden und Legetechnik

Der Leitfaden der Studierendenbefragung zum Zeitpunkt vor Beginn des Praktikums ist in fünf Themengebiete untergliedert: Vorerfahrungen, Klassenmusizieren, Kompetenzselbsteinschätzungen, Universitäre Ausbildung und Wünsche. Die Fragen wurden zum Teil unter Bezugnahme auf verschiedene Studien formuliert (vgl. Müller 2010, 143–144; Hofer et al. 2001, 569–573; Oser 2001, 250). Die Items der Legetechnik sind teilweise den Standards für die Lehrer/innenbildung von Oser sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich entnommen bzw. in Anlehnung an genannte Quellen formuliert (vgl. Oser 2001; Pädagogische Hochschule Zürich 2007; gekürzte und adaptierte Version von Müller 2006).

Zuerst wurden die Studierenden gebeten, ihre musikalischen, musikalisch-pädagogischen und pädagogischen Vorerfahrungen zu schildern. Der zweite Komplex beinhaltet Fragen zum Klassenmusizieren: Erfragt wurden das Begriffsverständnis sowie Begründungen, Intentionen und Gelegenheiten für das Musizieren mit der Klasse. Die Studierenden wurden ferner gebeten, erwartete Herausforderungen und mögliche Schwierigkeiten beim Klassenmusizieren zu schildern. Der dritte Komplex fokussiert Kompetenzselbsteinschätzungen. In das Interview integriert ist eine Legetechnik: Dabei ordnen die Studierenden die aus der Expertenbefragung extrahierten 70 Fähigkeiten und Fertigkeiten der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen in Form kleiner Kärtchen an einer fünfstufigen Likert-Skala an. Diese erfasst das Kompetenzniveau, also das Maß der erworbenen Kompetenz. Die Legetechnik dient zudem als Gesprächsanlass. Im Fokus stehen dabei vor allem die Pole der fünfstufigen Skala, also die (sehr) niedrig bzw. (sehr) hoch bewerteten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Studierenden wurden beispielsweise nach dem Erwerbsort sowie der Bedeutung einzelner Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten oder Dimensionen gefragt. Der vierte Komplex beinhaltet Fragen zur universitären Ausbildung. Thematisierte Aspekte sind zum Beispiel das vorhandene Angebot im Bereich Klassenmusizieren und seine Anschlussfähigkeit, Bedeutungszuweisungen sowie Optimierungsvorschläge. In einem fünften und letzten Schritt wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen aufgefordert, Wünsche an das zukünftige Fachpraktikum zu formulieren. Neben Sachwissen sollten damit ebenso Einstellungen und Bewertungen in Bezug auf das Klassenmusizieren erfasst werden.

Befragung nach dem Praktikum: Leitfaden und Legetechnik

Die Themengebiete der Eingangsbefragung wurden für die Abschlussbefragung wieder aufgegriffen und teilweise angepasst. Der Leitfaden enthält nun die vier Fragenkomplexe Praktikum, Klassenmusizieren, Kompetenzselbsteinschätzungen und Universitäre Ausbildung.

Zunächst wurden die Studierenden gebeten, die Rahmenbedingungen und ihre Erfahrungen im Praktikum zu skizzieren. In einem zweiten Schritt wurden die bereits vor dem Praktikum thematisierten Aspekte Begriffsverständnis, Ziele und Begründungen, geplanter Einsatz im späteren Berufsalltag sowie Herausforderungen und Schwierigkeiten des Klassenmusizierens vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit dem Klassenmusizieren im Praktikum erneut erfragt. Der dritte Themenkomplex behandelt wieder Kompetenzselbsteinschätzungen. Dazu findet die oben beschriebene Legetechnik in unveränderter Form Anwendung. Anhand dieser werden erneut die Aspekte Erwerbsorte und Bedeutungszuweisungen fokussiert. Die universitäre Ausbildung bildet den vierten Fragenblock. Thematisiert wird das Lehrangebot

im Bereich Klassenmusizieren sowie seine Anschlussfähigkeit. Zudem wurden Bedeutungszuweisungen, Wünsche und Optimierungsvorschläge erfragt. Neben Sachwissen sollten ebenfalls wieder Einstellungen und Bewertungen bezüglich des Klassenmusizierens erhoben werden.

Befragung während des Praktikums: Leitfaden des Video Stimulated Recall Interviews

Während des Fachpraktikums wurden die Studierenden mittels eines Video Stimulated Recall Interviews⁴⁴ befragt. Diese spezielle Form bezeichnet Gespräche, die sich auf einen Stimulus in Form eines oder mehrerer Videoausschnitte beziehen (vgl. Krammer et al. 2012, 74). Die Studierenden wurden jeweils direkt nach einer selbst unterrichtenden Stunde mit insgesamt vier Videosequenzen aus dieser videografierten Unterrichtsstunde ‚konfrontiert‘. Der Unterricht wurde mit einer Kamera, die vor allem die Lehrkraft fokussiert, gefilmt. Die Ausschnitte wurden bereits während der Aufnahme des Films im Unterricht ausgewählt und haben jeweils eine Länge von ein bis zwei Minuten. Sie zeigen zum einen verschiedene Phasen des Klassenmusizierens wie beispielsweise Aufwärmübungen, Arbeit an einem Lied, Präsentation, Auf- und Abbau von Instrumenten etc. Zum anderen bilden sie unterschiedliche Tätigkeiten der Lehrkraft beim Musizieren mit einer Klasse ab. Dazu gehören zum Beispiel Vorspielen oder -singen, Dirigieren bzw. Geben von Einsätzen, Begleiten von Gruppenarbeitsphasen, Organisation von Auf- und Abbau usw. Zu jeder Sequenz wurden in Anlehnung an Anja Kizil (Kizil 2014, S. 43) die vier selben Fragen gestellt: Um was geht es hier bzw. was passiert gerade? Was ist gut, was ist weniger gut gelungen? Was würdest du hier in Zukunft lieber anders machen? Hast du so etwas schon mal im Studium gemacht bzw. inwiefern konntest du bei dieser Szene auf Dinge zurückgreifen, die du im Studium gelernt hast? Die Studierenden wurden außerdem um eine allgemeine Stellungnahme zum bisherigen Verlauf ihres Praktikums gebeten. Beschriebene Fragen wurden gegebenenfalls durch Detaillierungsfragen ergänzt.

5.5.2 Stichprobe

Zur Beantwortung der beschriebenen Forschungsfrage wurden Studierende aus dem Masterstudiengang Lehramt mit Fach Musik an der Universität Oldenburg in den Vorbereitungsseminaren für das Praktikum gezielt angesprochen. Um einen möglichst umfassenden Einblick zu erhalten, sollten die Untersuchungsteilnehmer/innen eine große Bandbreite verschiedener

⁴⁴ Im deutschsprachigen Raum existieren verschiedene nicht trennscharf verwendete Begriffe wie beispielsweise Videobasiertes Lautes Erinnern, Videoselbstkommentierung, Selbstkonfrontation oder Videoselbstkommentierung mit teilweise unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (Erfassung von (handlungsleitenden) Kognitionen, Wissen, Emotionen, Motive, Innensichten, Überzeugungen etc.).

Instrumente abdecken. Weitere Kriterien waren außerdem Geschlecht sowie die jeweils studierte Schulform (Grundschule, Gymnasium etc.). Die Teilnahme war freiwillig. Wahrscheinlich beeinflusste der Zeitpunkt des Praktikums am Ende des Semesters Bereitschaft und Verfügbarkeit der Studierenden. Dennoch konnten insgesamt acht Praktikanten/Praktikantinnen gewonnen werden.

Geschlechterverteilung

Sieben Befragte waren weiblich; ein Untersuchungsteilnehmer (S6) war männlichen Geschlechts. Aus Gründen der Anonymität wurde auf eine Erhebung des Alters verzichtet.

Lehramtsausbildung und universitäre Vorerfahrungen

Zwei Teilnehmerinnen (S2, S7) studierten mit Berufsziel Grundschule. Fünf Befragte (S1, S4, S3, S5, S6) befanden sich im Studiengang für Gymnasiallehramt. Eine Person (S8) studierte das Lehramt für Realschule. Neben der Lehramtsausbildung verfügt der Befragte S6 über universitäre Vorerfahrungen im Studiengang Musikwissenschaft, Studentin S8 im Bereich Germanistik. Untersuchungsteilnehmerin S7 hat einen Abschluss in den Fächern Pädagogik, Englisch und Deutsch als Fremdsprache. Zudem hat sie zwei Jahre Musik ohne Lehramtsbezug studiert. Praktikantin S2 war ursprünglich im Studiengang für Gymnasiallehramt.

Instrumental-vokale Fähigkeiten und musikalische Sozialisation

Die Studierenden verfügen über vielfältige vokal-instrumentale sowie tänzerisch-szenisch gestaltende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Jede/r Untersuchungsteilnehmer/in spielt mindestens zwei verschiedene Instrumente. Klavier wird von allen Befragten genannt (S1 und S8 bezeichnen es als ihr Hauptfach). Gitarre wird von vier Studierenden (S4, S5, S7 und S8) als Nebeninstrument bezeichnet. Die Befragten S3 und S6 tätigen diesbezüglich keine Aussage, benutzen das Instrument jedoch während des Praktikums zur Liedbegleitung. Akkordeon wird von den Untersuchungsteilnehmerinnen S2, S3 und S4 als Hauptinstrument bezeichnet. Schlagzeug bzw. Percussion ist Haupt- bzw. Nebeninstrument der Befragten S6 bzw. S8. Das Hauptinstrument von Studentin S7 ist Geige, das von der Interviewten S5 ist Blockflöte. Weitere Blasinstrumente werden von den folgenden Befragten als Nebeninstrumente benannt: Querflöte (S1 und S5), Saxofon (S6), Blockflöte (S4). Alle Studierenden außer der Untersuchungsteilnehmer S6 bezeichnen weiter Gesang als Neben- oder Hauptfach (lediglich S3). Erfahrungen mit dem Feld Tanz und Bewegung bzw. szenisches Gestalten haben die Studierenden S3, S4, S5 und S7.

Die Befragten sind unterschiedlich musikalisch sozialisiert. Eine vorrangig auf ‚klassische‘ Musik (im Sinne von E-Musik) ausgerichtete Ausbildung auf ihrem Hauptinstrument haben

die Untersuchungsteilnehmerinnen S1, S7 und S8 erhalten. Die Studentinnen S1 und S7 geben an, gerne klassische Musik zu hören. Praktikantin S3 bezeichnet sich selbst als Autodidaktin und hat, genau wie der Befragte S6 eine eher auf und Populärmusik (Folk, Metal, Mittelaltermusik; S3) und Jazz (S6) ausgerichtete Prägung. Von den Untersuchungsteilnehmerinnen S2, S4 und S5 wird eine relativ weite Spannbreite an Musik genannt, die sie auf ihren Instrumenten spielen bzw. die sie gerne hören (z.B. Jazz, Klassik, Tango, Pop, Unterhaltungsmusik) – dabei haben jedoch alle verschiedene Schwerpunkte, die zum Teil in Verbindung mit dem eigenen Hauptinstrument stehen: So machen die Akkordeonistinnen beispielsweise häufig „Nordsee-Mucke“ (S2-11) bzw. Unterhaltungsmusik oder musizieren im Bereich des Tangos (S4). Studentin S5 spielt als Blockflötistin schwerpunktmäßig Musik des Barock. Allen Studierenden ist gemein, dass sie sich ebenso mit für sie fremden bzw. ungewohnten Musiken, zum Teil auf ihren Nebeninstrumenten (z.B. klassische Stücke am Klavier, S6; S5: Popmusik am Klavier; S1: zeitgenössische Musik statt Beethoven am Klavier) beschäftigen bzw. in ihrer Entwicklung unterschiedliche stilistische Schwerpunkte (bewusst oder unbewusst) setzten (z.B. S2: von „Nordsee-Mucke“ hin zu einer größeren Vielfalt).

Die von den Untersuchungsteilnehmer/innen geäußerten Ensembleerfahrungen stehen zum Teil in einem engen Zusammenhang zu der instrumental-vokalen Ausbildung: So berichtet beispielsweise Studentin S3, in einer Folkband zu spielen. Der Befragte S6 ist Teil von Jazzformationen und Hardcorepunkbands. Praktikantin S7 musizierte vorwiegend in Orchestern und kleineren klassischen Ensembles, Befragte S4 spielte in Landes- und anderen Orchestern. Drei Studierende berichten über spezifische Ensembles: So musizierte beispielsweise die Befragte S2 im Akkordeonorchester, die Interviewte S5 im Blockflöten- und Praktikantin S8 im Percussionensemble. Banderfahrung haben ferner die Studentinnen S1 (Big Band), S5 (Kirchenband) und S4 (Schulband). Daneben verfügen die Untersuchungsteilnehmerinnen S1, S2 und S8 über Erfahrung im Chorsingen; diese wurde zum Teil an der Universität gesammelt (siehe dazu auch Kapitel 7).

(Musik-)Pädagogische Vorerfahrungen

Neben dem allgemeinen Schulpraktikum, das alle Studierenden regulär durchlaufen⁴⁵, verfügen die Untersuchungsteilnehmer/innen über vielfältige (musik-)pädagogische Vorerfahrungen. So geben beispielsweise die Befragten S1, S4, S5 und S6 an, Instrumentalunterricht zu erteilen, Erfahrung mit dem Anleiten des Gruppenmusizierens im Rahmen von Arbeitsgruppen an allgemeinbildenden Schulen (S2, S3) gesammelt zu haben oder Ehrenämter zu beklei-

⁴⁵ Da S7 kein grundständiges Lehramtsstudium durchlaufen hat, ist davon auszugehen, dass sie kein Allgemeines Schulpraktikum absolviert hat.

den (Kindergruppen, Kinder- und Jugendfreizeiten, S1, S5). Daneben waren oder sind die Studierenden als Nachhilfelehrerinnen (S2, S8), Gruppenbetreuerin im Urlaub (S1), Leiterin von künstlerischen Volkshochschulkursen oder Arbeitsgemeinschaften an allgemeinbildenden Schulen (S3), als Kindergruppenleiterin (S5) oder im Förderbereich bzw. in der Hausaufgabenbetreuung (S8) pädagogisch tätig. Studentin S2 absolvierte bereits ein Fachpraktikum am Gymnasium. Die Befragte S8 stammt gebürtig aus einem anderen Land und hat dort bereits eine Ausbildung als Lehrerin für Deutsch, Englisch und Auslandsliteratur abgeschlossen; sie unterrichtete dort an Grundschule sowie in der Sekundarstufe I. Auch Untersuchungsteilnehmerin S7 verfügt bereits über eine mehrjährige Unterrichtserfahrung an Sprach- und Grundschulen im Ausland in den Fächern Deutsch als Fremdsprache und Englisch.

5.5.3 Ablauf der Datenerhebung

Die in Abschnitt 5.5.1 beschriebenen Instrumente wurden im Vorfeld mittels Testinterviews erprobt. Aus forschungspragmatischen Gründen wurden für den Pretest der Video Stimulated Recall Interviews Sequenzen aus dem Musikunterricht anderer Lehrkräfte (entnommen aus Wallbaum 2010) verwendet. Die Hauptstudie wurde mit Studierenden der Universität Oldenburg durchgeführt. Das Fachpraktikum ist an genannter Universität im Masterstudiengang verankert und hat eine Länge von fünf Wochen. Es ist das zweite Schulpraktikum, das die Befragten im Rahmen des Studiums durchlaufen; das erste fünfwöchige und fächerunabhängige sogenannte Allgemeine Schulpraktikum (ASP) findet im Bachelorstudiengang statt. Zum Zeitpunkt der Erhebung fand das Fachpraktikum im Zeitraum Februar und März 2014 statt. In dieser Zeit hospitierten und unterrichteten die Studierenden an einer ihnen zugewiesenen Schule im Fach Musik. Im Anschluss an das Fachpraktikum findet jeweils ein zweiwöchiges sogenanntes Forschungs- und Entwicklungspraktikum statt, bei dem die Studierenden in ihrem anderen Unterrichtsfach ein kleines Forschungsprojekt (Befragung, Teilnehmende Beobachtung etc.) durchführen, jedoch nicht mehr unterrichten.

Die Eingangs- und Abschlussinterviews fanden in den Büroräumen der Universität bzw. in Privaträumen statt. Es wurde deutlich gemacht, dass hierbei keine Prüfungssituation vorliegt, sondern dass vor allem persönliche Eindrücke und Wahrnehmungen im Vordergrund stehen. Zu Beginn erhielten die Teilnehmenden Informationen zum Hintergrund des Forschungsprojekts sowie zu Anonymisierung und Verwendung der Daten. Die Eingangsinterviews dauerten inklusive der Legetechnik zwischen 35 und 73 Minuten (je nach Ausführlichkeit und Gesprächsbereitschaft der Befragten) und wurden im Zeitraum von fünf bis zehn Tagen vor Beginn des Praktikums durchgeführt. Die Abschlussbefragung fand unmittelbar bis 19 Tage

nach Beendigung des Praktikums statt; die Gespräche hatten eine Länge zwischen 27 und 72 Minuten.

Die Organisation und Koordination des Unterrichtsmitschnitts mit dem zugeordneten Video Stimulated Recall Interview geschah in engem Kontakt zwischen den Befragten und der Forscherin. Zum Teil befanden sich zum Zeitpunkt der Videoaufzeichnung außer der Forscherin noch der Mentor/die Mentorin und/oder Praktikumsbetreuer/in im Raum. Während des Unterrichts wurde ein Protokoll mit Angaben zu Minuten und Phasen angelegt; dies diente der Auswahl der Szenen. Ein möglicher Einfluss der Kamera auf das Unterrichtsgeschehen kann nicht ausgeschlossen werden. Eine Studentin (S8) berichtet von einem veränderten Verhalten der Gruppe. Um Verzerrungen zu vermeiden, empfehlen Angelika Wagner, Ingrid Uttendorfer-Marek und Renate Weidle im Zusammenhang mit der Methode des Nachträglichen Lauten Denkens einen möglichst kleinen zeitlichen Abstand zu der videografierten Unterrichtsstunde (vgl. Wagner et al. 1977, 248). Die Gespräche wurden daher unmittelbar anschließend noch im Schulgebäude durchgeführt. Die Studierenden wurden zunächst über den Ablauf des Interviews sowie Kriterien für die Auswahl der Szenen informiert. Die Interviews dauerten mit dem gemeinsamen Anschauen der Videosequenzen zwischen 19 und 39 Minuten und fanden zwischen der dritten und der siebten Praktikumswoche statt.

5.5.4 Auswertungsmethoden

Die Interviews der Studierendenbefragung wurden nach Saldaña in zwei Kodierzyklen qualitativ analysiert (vgl. Saldaña 2013, 59). Ziel war die Entwicklung eines hierarchischen Kategoriensystems nach Richards und Richards (vgl. Richards und Richards 1998). Bei genanntem Kategoriensystem darf jeder Kodename nur einmal vergeben werden (*one-place-only principle*, (ebd., 90)). So werden beispielsweise Bewertungen, die sich auf verschiedene Aspekte (z.B. Klassenmusizieren, universitäre Ausbildung etc.) beziehen, in der späteren Analyse durch ‚und‘-Anweisungen (positive Bewertung & Klassenmusizieren; positive Bewertung & universitäre Ausbildung) abgefragt. Das System ermöglicht daher neben Übersichtlichkeit und einer Reduktion von Kategorien außerdem geeignete Analyse- und Suchmethoden (vgl. ebd., 90–95). In der ersten Phase wurden grammatikalische (*grammatical*), elementare (*elemental*), affektive (*affective*) und explorative (*exploratory*) Kodiermethoden (coding methods) angewendet (Saldaña 2013, 59).⁴⁶ Die vier genannten Methoden sind dabei als Überbegriffe zu verstehen, die jeweils mehrere zugeordnete Kodiermethoden vereinen. So bezeichnen *grammatical methods* grundlegende Prinzipien wie beispielsweise das Erstellen von Codes

⁴⁶ Die beschriebenen Kodiermethoden entstammen unterschiedlichen Paradigmen, Forschungstraditionen sowie konzeptionellen bzw. methodischen Ansätzen und wurden von Saldaña lediglich systematisiert und strukturiert.

mit Subkodes oder das Mehrfachkodieren von Textstellen (vgl. ebd., 69–83). *Elemental methods* liefern erste Zugänge zum Datenmaterial und beinhalten u.a. das Erstellen von Codes, die das Datenmaterial grundlegend strukturieren bzw. beschreiben oder deren Bezeichnungen wörtlich aus dem Material übernommen wurden (sogenanntes in-vivo kodieren) (vgl. ebd., 83–105). *Affective methods* umfassen Emotionen, Werthaltungen, Beurteilungen etc. (vgl. ebd., 105–122). *Exploratory methods* wurden im Zusammenhang mit der Legetechnik verwendet. Damit werden u.a. Verfahren bezeichnet, bei denen im Vorfeld festgelegte Kategorien an das Material herangetragen werden (vgl. ebd., 141–150). Die folgende

Abbildung 6 zeigt den Codebaum der Hauptkategorien von Eingangs- und Abschlussbefragung.

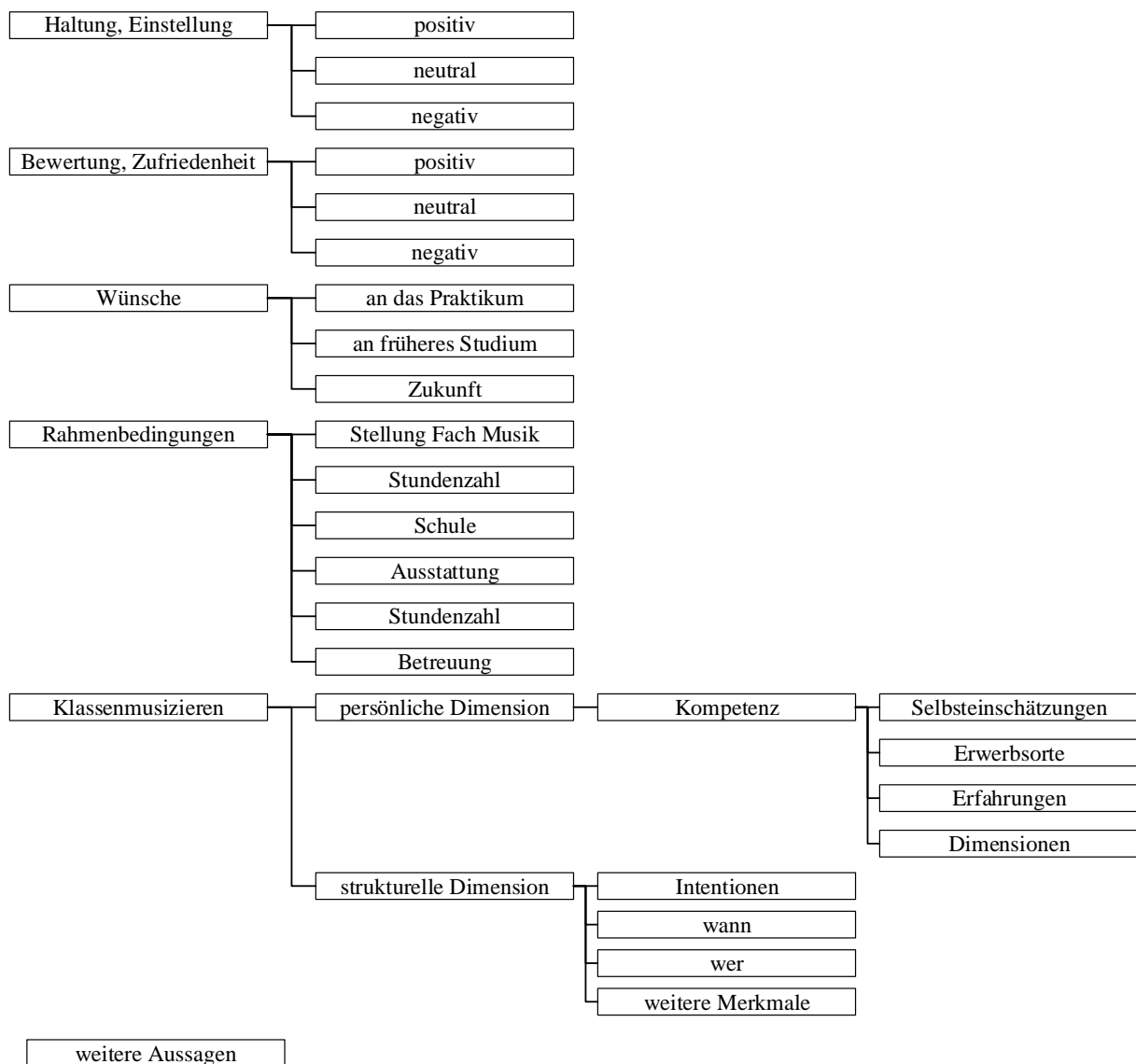


Abbildung 6: Codebaum der Hauptkategorien

Im zweiten Kodierzyklus wurde die Methoden *pattern coding* und *longitudinal coding* verwendet. Beim *pattern coding* werden verschiedene Codes in übergeordnete Gruppen zusammengefasst. Dies führt zu einer Reduktion der Anzahl der Kategorie (vgl. ebd., 209–213). *longitudinal coding* beschreibt ein Verfahren zur Erfassung von Veränderungen im zeitlichen Verlauf. Bei einer erneuten Durchsicht der Daten werden sogenannte zusammenfassende Beobachtungen erstellt. Zur Strukturierung dienen sieben „beschreibende Kategorien“: Ansteigendes bzw. Auftretendes, Kumulatives, stark Ansteigendes, (plötzlich) Erscheinendes, Wendepunkt(e); Abnehmendes, Endendes und Aufgegebenes, Konstantes und Konsistentes, Spezifisches sowie Fehlendes (vgl. ebd., 234–242).

In der Analyse der Video Stimulated Recall Interviews wurden induktiv und deduktiv die Hauptkategorien Selbsteinschätzungen, Optimierungsvorschläge, thematisierte Felder und Kompetenzdimensionen sowie Vorerfahrungen gebildet. Die Selbsteinschätzungen wurden in Anlehnung an Kramer et al. (vgl. Kramer et al. 2012, 74–76) zunächst quantitativ (z.B. Wie viele Äußerungen beziehen sich auf Selbsteinschätzungen?) sowie anschließend qualitativ (z.B. Was wurde positiv bewertet?) untersucht. Das Kodieren erfolgt analog zum oben beschriebenen Vorgehen.

5.5.5 Verknüpfung der Daten

Die Daten der Studierendenbefragung werden in mehreren Schritten bzw. auf verschiedenen Ebenen verknüpft bzw. gegenübergestellt.

Zunächst erfolgt eine Gegenüberstellung der quantitativen Daten⁴⁷, d.h. der Legetechnik aus den Eingangs- und Abschlussbefragungen. Dazu werden zunächst die Häufigkeiten und Verteilungen in den Merkmalsausprägungen sowie der Mittelwerte aller Items über jede Person (*M1*) verglichen. Um einen tieferen Einblick in Veränderungen und Konstanten in der Bewertung von Items der einzelnen Befragten zu erhalten, wird außerdem die jeweilige Platzierung der einzelnen Items in der Legetechnik zu den beiden Erhebungszeitpunkten gegenübergestellt und in Hinsicht auf die jeweiligen Häufigkeiten untersucht. Abschließend werden die Mittelwerte der einzelnen Items über alle Studierenden (*M2*) an beiden Erhebungszeitpunkten verglichen. Die Darstellung erfolgt dabei anhand der beiden Dimensionen allgemeinpädagogische bzw. musikbezogene (Lehr-)Kompetenz.

Danach erfolgt die Gegenüberstellung der qualitativen Daten aus den Interviews der Studierenden. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf den Einzelfall sowie vergleichend über alle Befragten abgebildet. Dabei werden die Ergebnisse der Abschlussuntersuchung denen der

⁴⁷ Die Bezeichnungen ‚qualitativ‘ und ‚quantitativ‘ beziehen sich hierbei auf die ursprünglich vorliegende Form der Daten. Im Verlauf der Analyse getroffene Quanti- oder Qualifizierungen sind hier nicht gemeint.

Eingangs- sowie der Interimsbefragung gegenübergestellt. Anhand eines „systematischen (synoptischen) Vergleich[s] von Textstellen“ (Kelle und Kluge 2010, 56) werden so jeweils Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen und im Längsschnitt ermittelt. Auch hierbei erfolgt die Darstellung anhand der beiden Lehrkompetenzdimensionen. Ergänzend werden in einem dritten Schritt übergeordnete Aspekte thematisiert.

Anschließend sollen die Daten umfassend verknüpft werden und für die Beantwortung der zweiten Hauptforschungsfrage, inwiefern die Studierenden Veränderungen der Kompetenzselbsteinschätzungen während des Fachpraktikums nennen, fruchtbar gemacht werden. Dazu werden die quantitativen und qualitativen Daten der Eingangs- und Abschlussbefragung miteinander in Beziehung gesetzt. Dies erfolgt durch einen interindividuellen Vergleich über alle Befragten sowie auf der Ebene des Einzelfalls. Dazu wurden die folgenden drei Leitfragen entwickelt:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibenden Einschätzungen der Merkmalsausprägungen der einzelnen Items und der Anzahl der ermittelten gleichbleibenden oder veränderten qualitativen Selbsteinschätzungen?
2. Wie werden die jeweils am höchsten bzw. am niedrigsten Ränge sowie die größten Punktwertdifferenzen in den Interviews von allen Befragten (*M2D*) bewertet?
3. Inwiefern stimmen die Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Personen mit Änderungen der Selbsteinschätzungen der Interviews überein?

Da die Ergebnisse der Interimsbefragung auf einer anderen Konkrektionsebene liegen, werden sie an dieser Stelle nicht in den Vergleich mit einbezogen. Die Leitfragen machen deutlich, dass der Vergleich der Daten auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt. Während die erste Frage eine quantitative Gegenüberstellung verfolgt, fokussieren die beiden anderen konkreter die Inhalts- und Einzelfallebene. Damit soll eine umfassende Gegenüberstellung erfolgen; im Zentrum steht dabei jeweils die Frage nach Veränderungen und Konstanten im Längsschnitt.

6 Ergebnisse der Expertenbefragung

Dieses Kapitel beinhaltet die Darstellung der Ergebnisse der Expertenbefragung. Zunächst werden die Ergebnisse der Expertenbefragung referiert. Der Abschnitt 6.1 dient der Beantwortung der untergeordneten Forschungsfrage 2.1 aus der Perspektive der Experten/Expertinnen; in ihm werden die Aussagen zu Merkmalen und Eigenschaften des Klassenmusizierens dargestellt. Der nachfolgende Abschnitt 6.2 bündelt die Äußerungen der Befragten zu der Frage, welche klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen (angehende) Lehrkräfte für das Musizieren mit einer Schulklasse benötigen (untergeordnete Forschungsfrage 2.1). Auf Grundlage der ermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt in Abschnitt 6.3 die Dimensionalisierung der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen. Anschließend erfolgt eine Zwischendiskussion (Abschnitt 6.4).

Die acht Befragten werden im Folgenden mit E1 bis E8 abgekürzt.

6.1 Klassenmusizieren: Merkmale und Eigenschaften

Die Aussagen der Experten/Expertinnen können in den Unterscheidungsmerkmalen *musikbezogene Tätigkeiten, Organisationsform und örtliche Dimension* sowie *Intentionen und Ziele* des Klassenmusizierens ausdifferenziert werden. Sie dienen ferner einer Einordnung der Ergebnisse zu den klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen sowie einem späteren Vergleich mit dem Begriffsverständnis der Studierenden.

Musikbezogene Tätigkeiten

Die Interviewten beziehen in unterschiedlichem Maße musikbezogene Tätigkeiten in den Begriff des Klassenmusizierens mit ein. Das Spektrum erstreckt sich dabei zwischen der Beschränkung auf instrumentales bzw. vokales Musizieren und dem vielfältigen Einbezug musikbezogener Tätigkeiten (Klassenmusizieren als instrumentales und vokales Musizieren, Bewegen zu Musik, Komponieren etc.). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Aussagen der Experten/Expertinnen (siehe Tabelle 4):

Tabelle 4: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: musikbezogene Tätigkeiten

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Instrumentales Musizieren	●	●	●	●	●	●	●	●
Vokales Musizieren	●	◐	●	●	●	●	●	◐
Tanz und Bewegung, szenisches Gestalten			●		●	●	●	◐

Legende: E1 = Experte/Expertin Nr. 1; E2 = Experte/Expertin Nr. 2 etc. ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen; ◐ = weiter ausdifferenziert

Die Tabelle zeigt, dass zwei Experten/Expertinnen (E2, E8) den Bereich vokalen Musizierens weiter ausdifferenzieren: So empfindet der Befragte E2 dieses beispielsweise als „am weitesten reichende Form des Klassenmusizierens“ (E2-55), wengleich instrumentales Musizieren für ihn ebenso denkbar ist. Die Interviewte E8 bezieht sich in einer engeren Definition ausschließlich auf das instrumentale Musizieren und schließt in einer weiter gefassten Definition jedoch vielfältige musikbezogene Tätigkeiten ein. Tanz und Bewegung wird von einigen Experten/Expertinnen nicht ausdrücklich angesprochen; dies entspricht aber nicht notwendigerweise einem Ausschluss dieser musikbezogenen Tätigkeit. So zeigt beispielsweise der Befragte E1 ein breites Begriffsverständnis, das er mit vielfältigen Beispielen illustriert:

„Vom Interpretieren oder Musizieren nach einer musikalischen Vorlage, die in ihrem Ergebnis festgelegt ist. Also wenn ich jetzt ein Lied singe, zu der es eine Aufnahme gibt und Noten gibt, dass ich möglichst genau diese Vorlage erfülle bis über improvisatorische Aspekte, wo ich eben bestimmte Gestaltungsspielräume habe im Aufführen bis hin zu Formen wie Komponieren mit Klassen und so. Das würde für mich zum Klassenmusizieren dazugehören.“ (E1-71)

Wengleich er dabei nicht ausdrücklich auf Tanzen und Bewegen eingeht, ist es denkbar, dass auch dies Teil seiner Definition sein könnte.

Organisationsform und örtliche Dimension

Das zweite Unterscheidungsmerkmal bezieht sich auf *Organisationsform und örtliche Dimension*. Alle Experten/Expertinnen sind sich darüber einig, dass Klassenmusizieren im Musikunterricht stattfindet. Wiederholt wird dabei das besondere Kriterium der Heterogenität hervorgehoben (z.B. E8). In Bezug auf Musik- bzw. Bläser-, Vokalklassen o.ä. gibt es unterschiedliche Positionen. Während Experte E4 dies streng vom Klassenmusizieren abgegrenzt sehen möchte, können die Aussagen von den Befragten E1, E2 und E7 weiter ausdifferenziert werden. Musikklassen werden als gesondertes „Feld“ bzw. als „Sonderform“ (E1-83; E7-19) betrachtet; der Interviewte E2 fokussiert vor allem Vokalklassen bzw. das vokale Musizieren (siehe oben). Eine weitere Unterscheidung nimmt Experte E5 vor: Der Klassen- bzw. Gruppenunterricht an Musikschulen fällt für ihn nicht in den Begriff des Klassenmusizierens. Als bedeutendes Unterscheidungskriterium nennt der Experte die fehlende Einbettung in weitere Felder des Musikunterrichts wie beispielsweise das Sprechen über Musik oder Musik hören (siehe dazu auch den folgenden Abschnitt 6.2). Die Aussage von dem Interviewten E6 ist nicht eindeutig zu verstehen: Er bezieht sich zunächst auf das Musizieren im Musikunterricht, in seinen späteren Ausführungen bezeichnet er die musikalische Früherziehung im Sinne ei-

nes Beispiels für einen musikpraktischen Klassenunterricht jedoch ebenso als Klassenmusizieren. Die Befragten E5 und E8 beziehen im Sinne einer begrifflichen Abgrenzung gegenüber Musikklassen nicht eindeutig Position (vgl. dazu Tabelle 5).

Tabelle 5: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Organisationsform und örtliche Dimension

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Musikklassen	●	●		x			●	
Gruppenunterricht in Musikschulen, musikalische Früherziehung					x	●		
Wahlbereich						x		x

Legende: E1 = Experte/Expertin Nr. 1; E2 = Experte/Expertin Nr. 2 etc.; ● = weiter ausdifferenziert; x = nicht mit eingeschlossen

Ziele und Intentionen

Als drittes Unterscheidungsmerkmal dienen *Ziele und Intentionen* des Klassenmusizierens. Die Kodierung erfolgte in Erweiterung der Systematik von Bähr und Pabst-Krüger (vgl. Bähr 2005a, 165; Pabst-Krueger 2013, 162), wobei deduktiv gewonnene Kategorien dabei wörtlich übernommen bzw. adaptiert wurden. In absteigender Häufigkeit nennen die Experten/Expertinnen die Begründungsansätze *Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung, Musizieren um seiner selbst willen bzw. als Ritual, Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang, Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. Einführung von Spieltechniken, Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen, Erfahrung ästhetischer Praxis, Vermittlung von Spaß und Motivation, Erzeugung musikalischen Denkens bzw. Verständnis musikalischer Strukturen, Förderung kreativer Potentiale sowie Schaffung musikalischer Primärerfahrungen als Grundlage für Abstraktion und Theoriebildung* (siehe Tabelle 6). Weitere Äußerungen beziehen sich auf einen „viel nachhaltiger[en]“ Zugang gegenüber einem weniger musikpraktischen (E6-67), die eigene Freude (der Lehrkraft) am gemeinsamen Musizieren („weil es mir auch Spaß macht“, E7-35) sowie das Kennenlernen einer „Freizeitperspektive“ (E4-79). Die letztgenannten Äußerungen sowie der Begründungsansatz „Vermittlung von Spaß und Motivation“ (z.B. S2-79) wurden induktiv, d.h. direkt aus dem Material abgeleitet. Die Äußerungen zu „Veranschaulichung musikalischer Phänomene“ und einem „musikpraktischen Zugang zu Musikstilen, -lehre und -geschichte“ konnten nicht trennscharf unterschieden werden; sie werden statt wie bei den genannten Autoren in zwei getrennten Kategorien hier in einer gemeinsamen zusammengefasst. In der Kategorie *Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung* sind neben Äußerungen zum „gemeinsam[en] zu musizieren“ (z.B. E7-105) auch Kodierungen, die den Erwerb sozialer Kompetenz bzw. das Gemein-

schaftsgefühl und Einbinden aller Schüler/innen als Zieldimension (z.B. E7-15) markieren. Der Aspekt *Musizieren um seiner selbst willen* wird im Zusammenhang mit dem Bereich Reflexion bzw. der Einbettung des Klassenmusizierens in den Musikunterricht von den Experten/Expertinnen weitergehend diskutiert. Das gemeinsame Musizieren gehört beispielsweise für den Befragten E5 selbstverständlich zum Musikunterricht („In Mathe wird auch gerechnet, in Religion wird gebetet [...] – diese Frage stellen nur Musikpädagogen“; E5-23). Gleichzeitig äußert er am deutlichsten Kritik an einem „reinen musischen Tun“ (E5-23) und fordert eine deutliche Einbindung in den Musikunterricht bzw. einen deutlichen Zusammenhang zu anderen Kompetenzbereichen des Musikunterrichts wie über Musik sprechen, Musik hören etc. („Es ist wichtig, dass es in dem normalen, allgemeinbildenden Musikunterricht eingebettet ist“; E5-15). Eine andere Position vertritt Experte E1. Er geht davon aus, dass ein Gespräch oder Nachdenken „in der Regel“ dem gemeinsamen Musizieren folgt, „aber es muss nicht so sein“ (E1-23). Er „kann [sich] auch Klassenmusiziersituationen vorstellen, wo gemeinsam musiziert oder gesungen wird und hinterher nicht darüber gesprochen wird. Das kommt ein bisschen darauf an, wie das didaktische Konzept der einzelnen Kollegen ist.“ (E1-23). Insgesamt erachten die Experten/Expertinnen eine Einbettung des Klassenmusizierens in den Musikunterricht mindestens als wünschenswert (z.B. E1, siehe oben) bzw. als unbedingt notwendig (z.B. E5). Eine Zusammenfassung der „auf Musik bezogenen Tätigkeiten“ mit der „Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit“ (Bähr 2005a, 160) in den (gemeinsamen) Begriff des Klassenmusizierens, wird von den Interviewten zum Teil nicht explizit kommentiert bzw. als „für die Unterrichtspraxis sekundär“ (E3-43) bezeichnet.

Tabelle 6: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Intentionen

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Musizieren um seiner selbst willen, als Ritual	●	●			●K	●	●	●
Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang	●		●		●	●	●	●
Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen		●	●				●	●
Erfahrung ästhetischer Praxis		●	●		●			●
Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung	●	●	●	●	●	●	●	●
Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. Einführung von Spieltechniken	●	●	●		●	●	●	
Vermittlung von Spaß und Motivation		●			●		●	●
Förderung kreativer Potentiale		●			●	●		
Schaffung musikal. Primärerfahrungen als Grundlage f. Abstraktion und Theoriebildung	●					●		●
Erzeugung musikalischen Denkens, Verständnis musikalischer Strukturen		●			●	●		●
Weitere Aspekte				●		●	●	

Legende: E1 = Experte/Expertin Nr. 1; E2 = Experte/Expertin Nr. 2 etc. ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen; K = Kritik

6.2 Klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen

Aus den Interviews konnten insgesamt 70 verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten abgeleitet werden. Jede Expertin/jeder Experte nennt zwischen 21 und 47 Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Durchschnitt lag bei 33,5.

Exemplarisch für das Spektrum der gewonnenen Antworten sollen zwei Fälle detaillierter dargestellt werden. Die Gegenüberstellung erfolgt nach Kelle und Kluge durch einen „systematischen (,synoptischen‘) Vergleich von Textstellen“ (Kelle und Kluge 2010, 56). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in den Aussagen der beiden Experten/Expertinnen E2 und E8; sie sollen anhand verschiedener Beispiele aufgezeigt werden:

Im Bereich des instrumentalen Musizierens nennt der Befragte E2 keine Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf einzelne Instrumente beziehen, sondern bleibt vergleichsweise allgemein. Elementar- und Orffinstrumente werden deutlich abgewertet. So bezeichnet er Steckbundmonochorde als „unsinnige Erfindung“ (E2-139), Boomwhackers als „Uninstrument“ (E2-135) und das bereits angesprochene Orffsche Instrumentarium als „Subkultur“ (E2-139). In Bezug auf das Klavierspiel gehen die Anforderungen an (angehende) Musiklehrkräfte dabei über das reine Begleiten auf dem Instrument hinaus: Er betont die Fähigkeit, Schüler/innen zu begleiten und gleichzeitig Kontakt zu ihnen zu halten bzw. sie nonverbal anzuleiten. Ferner soll in verschiedenen Stilen und verschiedenen Formen (interpretativ, improvisato-

risch etc.) musiziert werden. Expertin E8 spricht sich dafür aus, dass Lehrende „in mehreren wichtigen Instrumentengruppen grundsätzliche Erfahrung haben“ (E8-67) sollen. Neben den eigenen spieltechnischen Fähigkeiten werden dabei ebenso Fertigkeiten im Bereich Instrumentaldidaktik und der methodisch-didaktischen Gestaltung des Klassenmusizierens geschildert. Musikalische Kenntnisse im Bereich Klavier oder Gitarre wird von ihr vor allem unter dem Aspekt „schulpraktische[n] Instrumentalspiel[s]“ (E8-67) als bedeutend gewertet.

In Bezug auf das künstlerische Hauptfach (angehender) Musiklehrkräfte erwartet Experte E2 eine „möglichst gediegene musikalisch-handelnde, künstlerische Kompetenz“ (E2-123). Als „fundierte[] Musiker“ (E2-107) sollen sie in der Lage sein, stilistisch vielfältig, in verschiedenen Formen (interpretativ, improvisatorisch etc.) und mit „persönlichem Profil“ (E2-155) zu musizieren. Auch für die Befragte E8 ist ein künstlerisches Hauptfach von Bedeutung, jedoch mit einer anderen Akzentuierung. „Im Sinne von kunstmusikalische[r] Differenzierung“ soll das „Künstlerische natürlich nicht ganz auf[ge]geben werden“ (E8-75). Lehrende sollen in der Lage sein, stilistisch vielfältig auf hohem Niveau und in verschiedenen Formen zu musizieren. Beide Experten/Expertinnen sind sich darüber einig, dass gerade der Vortrag auf dem eigenen künstlerischen Hauptinstrument bzw. eine Gesangsdarbietung Schüler/innen beeindruckt und zur Akzeptanz der Lehrkraft beitragen kann.

Arrangements sollen dem Befragten E2 zufolge auf hohem Niveau erstellt werden können. Er spricht sich dafür aus, dass Lehrende „einen vierstimmigen Satz ohne mit der Wimper zu zucken aus dem Ärmel schreiben“ (E2-107) können. Stücke und Arrangements sollen, zum Beispiel anhand gesangspädagogischer Kriterien, beurteilt und eingesetzt werden können. Bei der Auswahl bzw. Gestaltung von Stücken und Arrangements sind weiterhin Authentizität und stilistische Vielfalt zu berücksichtigen. Letzteres ist für Expertin E8 ebenfalls von Bedeutung. Als Kriterium für die Auswahl bzw. Gestaltung von Stücken und Arrangements wird besonders der Aspekt der Binnendifferenzierung angesprochen. Arrangements sollen vor allem „für schulische Zwecke und nicht nur für irgendetwas Gedachtes, was vielleicht Musiktheoretiker interessiert“ (E8-67) erstellt werden.

Die beiden Interviewten unterscheiden sich ebenso hinsichtlich Aufbau und Progression des Klassenmusizierens. Für den Befragten E2 steht vor allem „Leistung“ (E2-67), für Expertin E8 schwerpunktmäßig „Binnendifferenzierung“ (E8-35) im Vordergrund.

Daneben gibt es weitere Aspekte, die lediglich von Untersuchungsteilnehmerin E8 berücksichtigt wurden. Dies sind beispielsweise Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich Bewegung und Tanz, Themen wie Organisation und Klassenordnung, öffentlichkeitswirksame Aufführungen mit der Gruppe sowie der Umgang mit Lärm, Disziplinproblemen und destrukt-

tiven Personen. Die folgenden Zitate verdeutlichen zusammenfassend die beiden Positionen (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zu klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen

E2	E8
<p>„Niemand kann etwas vermitteln jenseits seiner eigenen Grenzen, jenseits seiner eigenen Erfahrungen. Wenn es dann hier halt bei einer zweistimmigen Bach-Invention aufhört, dann wird auch die Möglichkeit, einmal eine thematische Struktur bei Beethoven anzudeuten oder den Anfang einer Palestrina-Messe am Klavier im Unterricht oder gar etwas zu improvisieren im akkordischen Stil oder im polyphonen Stil, Palestrina-Stil, oder, oder, oder. Ist die Begleitung einer Singe-Linie oder mal eben die Transposition eines Kanons um einen halben Ton höher oder so etwas, wird halt einfach außerhalb meiner Grenzen liegen. Wenn ich aber meine Schubladen voll habe und Fähigkeiten des musikalischen Handwerks habe, die mich reagieren lassen können, dann kann ich doch ganz anders in der musikalischen Praxis auch im Unterricht umgehen. [...] Ja, möglichst gediegene musikalisch, handelnde, künstlerische Kompetenz. Natürlich, musikalische Fantasie, ein bisschen Probenmethodik oder Arbeitsmethodik – ist ja klar, das gehört zu allem musikalischen Arbeiten. Aber ich möchte eine Person vor mir haben, die ich als Musiker ernst nehmen kann.“ (E2-75)</p>	<p>„Ich denke, die Ausbildung von Musiklehrern sollte sich nicht auf ein Haupt- und ein Nebeninstrument beschränken [...]. Lehrkräfte sollten in mehreren wichtigen Instrumentengruppen grundsätzliche Erfahrung haben [...], man sollte wissen, wie die Instrumente heißen, sie sollten eine gewisse Stilsicherheit haben [...]. Und das wichtiger meines Erachtens in der Ausbildung von einem Musiklehrer als jetzt sehr ausgefeilte Konzertprogramme – interessiert für die Schule hinterher gar nicht mehr. Dazu kommt dann noch eine Sicherheit im Hören, dass man Fehler hört. Eine Sicherheit im Dirigat [...], in einer körperlichen Vermittlung von Musik [...], wie gehe ich jetzt mit einer komplexeren Musik so um, dass sich Schüler einklinken können beispielsweise im Spielmitsatz [...], mache ich nur Kunstgesang oder singe ich auch kompetent andere Stile, das ist Musiktheorie, Gehörbildung, dass ich da das Arrangieren auch lerne in unterschiedlichen Stilbereichen und für schulische Zwecke [...] und dazu gehört natürlich ganz wichtig auch das eigene Begleitenkönnen von Arrangements, dieser ganze Bereich schulpraktisches Instrumentalspiel auf einem Akkordinstrument.“ (E8-67)</p>

In den Äußerungen von Experte E2 lässt sich ein deutlicher Schwerpunkt auf vertiefte künstlerische Fähigkeiten erkennen. Er verdeutlicht an verschiedenen Beispielen wie „den Anfang einer Palestrina-Messe am Klavier“, „Improvisieren im akkordischen Stil oder im polyphonen Stil“, Liedbegleitung oder ad-hoc Transposition. Methodisch-didaktische Fähigkeiten werden von ihm ebenfalls erwähnt, nehmen aber eine untergeordnete Rolle ein („ein bisschen Probenmethodik oder Arbeitsmethodik“). Für ihn steht stattdessen eine „möglichst gediegene musikalisch, handelnde, künstlerische Kompetenz“ bzw. eine authentische Musiker- bzw. Künstlerpersönlichkeit im Vordergrund seiner Ausführungen.

Untersuchungsteilnehmerin E8 bezieht sich in ihren Ausführungen auf unterschiedliche Instrumente („nicht auf ein Haupt- und ein Nebeninstrument beschränken“). Statt vertieften künstlerischen Fähigkeiten spricht sie dabei vor allem von einer „grundsätzliche[n] Erfahrung“ auf „mehrere[n] wichtigen Instrumentengruppen“. Neben instrumentaltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten nennt sie ferner ebenso solche aus dem Bereich des Hörens, Dirigieren und der „körperlichen Vermittlung von Musik“ und entwirft damit ein breites Profil der (angehenden) Musiklehrkräfte.⁴⁸ Durch die Zitate wird ferner deutlich, dass sich die genannten Fähigkeiten zwar einerseits zu ähneln scheinen, diese jedoch mit unterschiedlichen Zielperspektiven versehen sind. Während das Begleiten an einem Harmonieinstrument bzw. Klavier bei E2 ebenso im Zeichen eines ausübenden Künstlers stehen sollte, spricht E8 stattdessen von einem „schulpraktisches Instrumentalspiel“. Die klare Ausrichtung auf Schule zeigt sich bei ihr ebenso beispielsweise in Bezug auf Arrangieren („für schulische Zwecke“).

6.3 Dimensionalisierung der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen

Die ermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben zusammen die klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte im Bereich Klassenmusizieren. Diese werden zunächst in die zwei Dimensionen allgemeine und musikbezogene (Lehr-)Kompetenzen gegliedert. Die weitere Strukturierung der allgemeinen (Lehr-)Kompetenzen erfolgt in Anlehnung an Oser (vgl. Oser 2001) und Müller (vgl. Müller 2010). Da im Bereich des Klassenmusizierens keine geeigneten Kompetenzmodelle existieren, auf die zurückgegriffen werden könnte, erscheint die Untergliederung der musikbezogenen Dimension komplexer. Neben der intuitiv-heuristischen Strukturierung der Experten/Expertinnen kommen für die Dimensionalisierung verschiedene Ansätze in Betracht:

⁴⁸ Dies wird von ihr im weiteren Verlauf des Gesprächs auch anhand der ‚Aufgabe‘ des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen, unterschiedliche Aspekte wie Instrumentalspiel, singen, Musik hören etc. „zu integrieren“ (E2-87) begründet.

1. In der (musikpädagogischen) Theorie entwickelte Definitionen und Anforderungen des Klassenmusizierens (vgl. z. B. Bähr 2005a, 160; Wallbaum 2005, 72, 86; Günther und Ott 1984, 194).
2. Theoretisch bzw. hermeneutisch entwickelte Untergliederungen des Musizierens bzw. von Musizierprozessen (vgl. dazu z. B. Venus 1984, 21–22; Stadler Elmer 2000, 22–25; Jank et al. 2013, 125; Elliott 1995, 40).
3. Das theoretisch hergeleitete Strukturierung des Modells musikpraktischer Kompetenz von Schüler/innen der Sekundarstufe I bzw. der neunten Klassen (vgl. Hasselhorn 2015, 26–44).

Für die Dimensionalisierung ist in Anlehnung an genannte Autoren/Autorinnen ein erster Entwurf erstellt worden, der in einem iterativen Prozess in verschiedenen Gesprächsrunden mit unterschiedlichen Experten/Expertinnen diskutiert und optimiert wurde.⁴⁹ Der Grobstrukturierung der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen in eine allgemeine und eine musikbezogene Dimension folgt auf einer weiteren Ebene die Untergliederung in acht bzw. neun Dimensionen. In diesen finden sich jeweils zwischen einer und zwölf Fähigkeiten und Fertigkeiten.⁵⁰ Die folgende Abbildung 7 zeigt das vorläufige Endergebnis, das für die weitere empirische Befragung der Studierenden eingesetzt wird.⁵¹

⁴⁹ Vielen Dank an die Arbeitsgruppe Musikpädagogik der Universität Oldenburg.

⁵⁰ Aus Platzgründen erfolgt hier lediglich eine Darstellung der Dimensionen. Das vollständige Modell mit allen Items kann bei der Autorin angefragt werden.

⁵¹ In der sprachlichen Abstrahierung bzw. Formulierung der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. in ihrer späteren Form als Items der Studierendenbefragung sowie in den einzelnen Dimensionen wurden Formulierungen von den genannten Items zum Teil wörtlich von den genannten Autoren/Autorinnen übernommen und/oder adaptiert. Der Kompetenzkatalog kann mit den einzelnen Belegstellen von der Autorin angefordert werden.

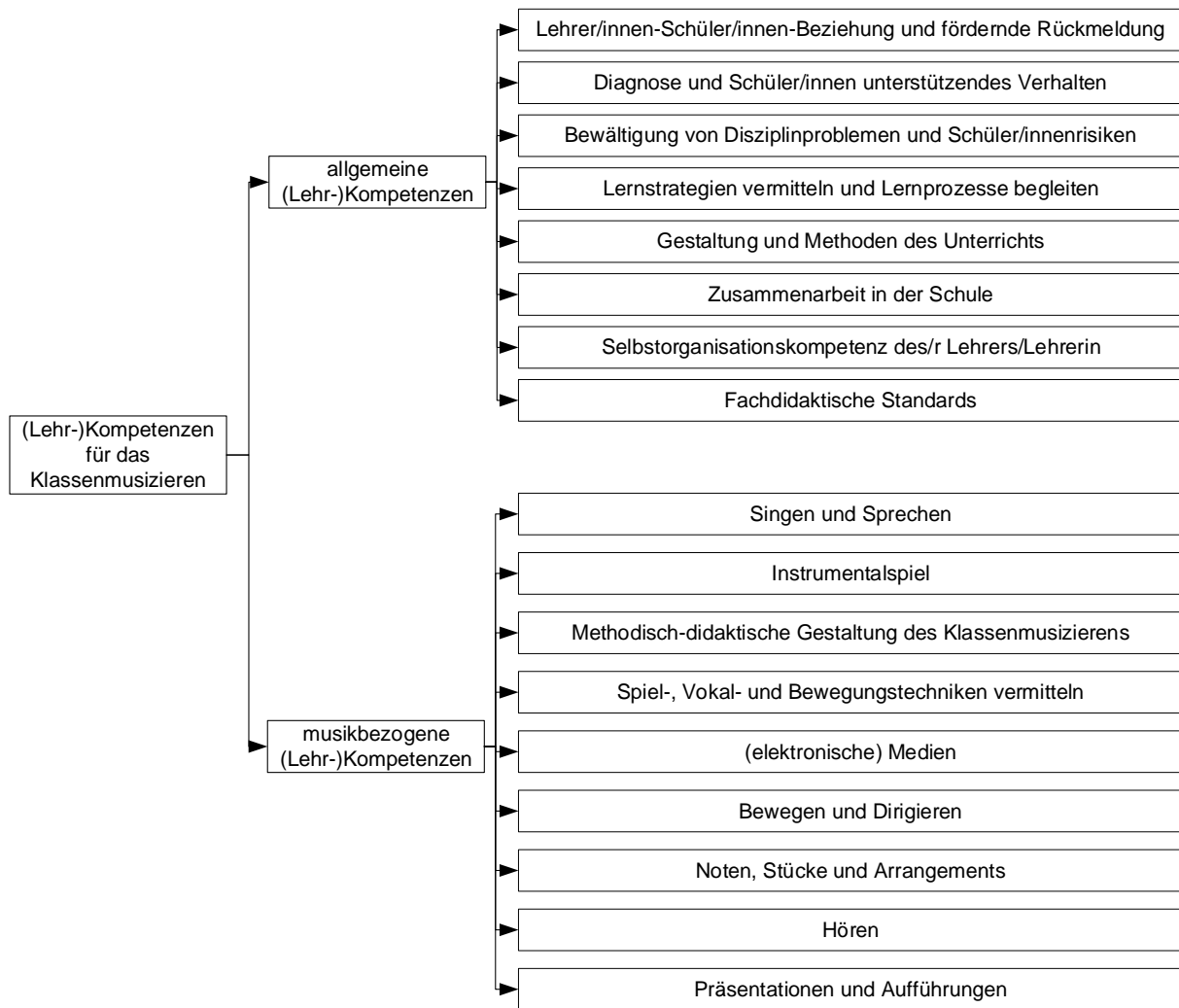


Abbildung 7: Dimensionalisierung der (Lehr-)Kompetenzen für das Klassenmusizieren

6.4 Zwischendiskussion

Insgesamt hat sich die Expertenbefragung als geeignete Erhebungsmethode für die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen erwiesen. Die gewonnenen Ergebnisse sollen zunächst zusammengefasst und im Hinblick auf die folgende Hauptstudie diskutiert werden.

Die Experten/Expertinnen explizieren in den Interviews ihre Perspektive auf den Begriff bzw. Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens. Hinsichtlich aller Unterscheidungsmerkmale (Merkmale und Eigenschaften, Organisationsform und örtliche Dimension, Ziele und Intentionen) zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Verschiedenheiten innerhalb der Gruppe der Experten/Expertinnen.

Es wird klar, dass die Frage, ‚welche‘ und ‚wie viele‘ musikbezogenen Tätigkeiten der Begriff des Klassenmusizierens umfasst, unmittelbar an den traditionsreichen Diskurs anknüpft, ‚welche‘ bzw. ‚wie viele‘ musikalische Praxis Musikunterricht beinhalten soll bzw. darf. Die-

se Frage wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet, wobei die verschiedenen Ansätze zum Teil geprägt sind von der Geschichte des Faches Musikerziehung bzw. -unterricht. Die Aktualität der Befragung zeigt sich in der (zum Teil gegensätzlichen) Positionierung der Befragten gegenüber Musikklassen. Die aktuelle Vielfalt in der Ausgestaltung von Musikklassen könnte dabei einen weiteren Einfluss auf die Bewertung des Konzepts darstellen. Die von den Interviewten formulierten Begründungsansätze wurden deduktiv anhand der von Bähr und Pabst-Krüger (vgl. Bähr 2005a, 165; Pabst-Krueger 2013, 162) entwickelten Intentionen für das Klassenmusizieren kodiert. Lediglich der Aspekt „Stärkung der Rolle von Musik im Schulleben“ konnte nicht ermittelt werden. Diesbezügliche Tendenzen der Antworten wurden in der Kategorie *Ensemblepraxis und Aufführungen* erfasst; eine trennscharfe Unterscheidung war anhand der vorliegenden Daten nicht möglich. Aus methodologischen Gründen wurden zwei weitere Begründungsansätze der Autoren zusammengefasst; zusätzliche Kategorien wurde induktiv ermittelt (vgl. dazu Abschnitt 6.1). Im Zusammenhang aller Unterscheidungsmerkmale kann eine von Terhag postulierte „fachhistorisch begründete Vorsicht gegenüber dem Klassenmusizieren“ (Terhag 2013) in Tendenzen durchaus gezeigt werden: Eine Einbindung des Musizierens in den Musikunterricht mit seinen unterschiedlichen Kompetenzfeldern wird von allen Befragten als wünschenswert bis dringend notwendig erachtet. Der induktiv ermittelte Begründungsansatz *Vermittlung von Spaß und Motivation* mag auf den ersten Blick gegen diese Schlussfolgerung sprechen. Da diese Intention jedoch lediglich im Zusammenhang mit anderen Ansätzen (und nicht als alleiniges Kriterium) genannt wird, sollte dem vermutlich keine zu große Bedeutung beigemessen werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Aussagen der Experten/Expertinnen zu Merkmalen und Eigenschaften eine große Spannbreite bzw. Vielfalt zeigen, die sich mit den vielfältigen Ansätzen in der Literatur deckt und die – geht man von einem weiten Begriffsverständnis aus – auch die Vielfalt des Klassenmusizierens im schulischen Alltag widerspiegelt.

Wie in Abschnitt 6.2 beschrieben, wurden aus den Interviews 70 verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die (angehende) Lehrkräfte für das Klassenmusizieren benötigen, abgeleitet. Es konnten jeweils zwischen 21 und 47 Fähigkeiten und Fertigkeiten (durchschnittlich 33,5) ermittelt werden. Dabei fällt auf, dass eine relativ hohe Differenz zwischen den beiden Zahlen vorliegt. Zwei Erklärungsmöglichkeiten bieten sich an. Zum einen stehen die genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem individuellen Begriffsverständnis von Klassenmusizieren bzw. den individuellen Vorstellungen von Musikunterricht. So bezieht beispielsweise Experte E2 das Tanzen nicht in ‚seinen‘ Begriff des Klassenmusizierens mit ein; folglich werden im weiteren Verlauf des Interviews keine auf Tanz bezogenen Fähigkei-

ten und Fertigkeiten genannt. Zum anderen deuten die Unterschiede auf unterschiedliche Vorstellungen über die Musiklehrkraft (im Bereich des Klassenmusizierens) hin: Hinweise darauf geben neben indirekten Äußerungen ebenso konkrete Aussagen wie beispielsweise von dem Interviewtem E2, der Musiklehrer als „Künstler“ verstanden haben möchte.

Die in den Interviews ermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden zunächst in die zwei Dimensionen „allgemeinpädagogisch“ und „musikbezogen“ strukturiert und auf der nächsten Ebene in acht bzw. neun weitere Dimensionen untergliedert. Die Dimensionalisierung erfolgte in einem iterativen Prozess, bei dem der erste, unter Einbezug (musik-)pädagogischer Literatur entwickelte Entwurf in mehreren Gesprächsrunden diskutiert und adaptiert wurde.

Das Modell kann in dreierlei Hinsicht kritisiert werden; zum Teil lassen sich zentrale Kritikpunkte, die im Zusammenhang mit der KoMus-Studie genannt werden übertragen (siehe dazu im Überblick Knigge 2014, 120–123 bzw. Abschnitt 2.2.2):

Erstens kann eine fehlende Berücksichtigung von sozialen, volitionalen und motivationalen Komponenten bemängelt werden (vgl. Brenk 2012, 79; Rolle 2008, 46–48). Zweitens ist unklar, inwiefern eine Auflistung einzelner isolierter Fähigkeiten anstatt einer umfassenden Kompetenz erhoben wird. Dabei spielt auch die Frage nach dem Verhältnis einzelner Fähigkeiten zueinander eine Rolle (vgl. Rumpf 2005, 6; Khittl 2009, 40; Brenk 2012, 79). Drittens kann die normative Setzung, alle von den Experten/Expertinnen thematisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten in gleichem Maße zu berücksichtigen sowie die Modellierung bzw. Dimensionalisierung kritisch betrachtet werden.

Dennoch erscheint das gewählte Vorgehen vielversprechend. Auf die beschriebenen Kritikpunkte soll abschließend eingegangen werden. Zu erstens: Die Beschränkung auf die kognitiven Aspekte von Kompetenz bzw. die fehlende Berücksichtigung sozialer, volitionaler und motivationaler Elemente ist ein in der empirischen Kompetenzforschung (überwiegend aus forschungspragmatischen Gründen) gängiges Vorgehen (zum Beispiel im Projekt KoMus, (vgl. dazu auch Knigge 2014, 120–121)). Eine vollständige Erfassung kann mit vorliegendem Ansatz nicht gewährleistet werden und bedarf der weiteren empirischen Forschung. Allerdings erscheint der für die Hauptstudie gewählte *mixed methods*-Ansatz und insbesondere die Möglichkeit zu offenen Formulierungen vor allem hinsichtlich des Bereichs Motivation aussichtsreich. Zu zweitens: Der Kritikpunkt, isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten statt einer umfassenden Kompetenz zu erfassen, kann nicht vollständig entkräftet werden. Im Zusammenhang mit Kompetenztests wird mit Hilfe psychometrischer Verfahren argumentiert (vgl. Knigge 2014, 121–122; Jordan et al. 2012, 513); dies ist anhand des gewählten Ansatzes nicht

möglich. Da das Modell keine Niveaustufen beschreibt, ist es zudem unklar, in welchem Maße und in welcher Zusammensetzung Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden, um ‚kompetent‘ zu sein. Da bisher keine empirisch entwickelten und validierten Modelle vorliegen, muss der entwickelte Ansatz im Zusammenhang einer explorativen Studie als vorläufiges Ergebnis verstanden werden; er liefert erste Erkenntnisse auf einem empirisch bisher wenig durchdrungenen Gebiet. Insbesondere der offene, qualitative Ansatz der Studierendenbefragung mittels Kompetenzselbsteinschätzungen kann dabei Hinweise bzw. Spielraum für individuelle Schwerpunktsetzungen und Ausprägungen einer selbsteingeschätzten Kompetenz geben. Zu drittens: Die normative Setzung, alle von den Experten/Expertinnen geäußerten Fähigkeiten und Fertigkeiten in gleichem Maße zu berücksichtigen, entspricht dem Ansatz der Experteninterviews nach Bogner, Menz und Littig, die auf den „Wissensvorsprung“ der Experten/Expertinnen verweisen (Bogner et al. 2014, 19). Eine anschließende Delphi-Studie wäre denkbar; dies würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch sprengen. Auch hier ist auf den explorativen Charakter der Studie zu verweisen. Das Vorgehen bei der Dimensionalisierung entspricht gängigen Verfahren (vgl. dazu z.B. Niessen et al. 2008, 18–20; Hasselhorn 2015, 26–44). Wenngleich die von Jank et al. verfasste These, dass „eine widerspruchsfreie Dimensionierung musikalischer Kompetenz [...] nicht möglich“ ist (Jank et al. 2013, 127), ebenso einer empirischen Validierung bedarf und nicht vollständig vertreten werden kann, verdeutlicht sie Grenzen und Schwierigkeiten bei der Erstellung eines (musikbezogenen) Kompetenzmodells.

7 Ergebnisse der Studierendenbefragung

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung werden im Folgenden anhand der drei Erhebungszeitpunkte Eingangs-, Interims- und Abschlussbefragung untergliedert. Im letzten Abschnitt findet sich ebenso ein Vergleich der Ergebnisse über alle Erhebungszeitpunkte. Die drei Abschnitte werden folgend anhand der drei Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung* bzw. der untergeordneten Fragestellungen eins bis drei (siehe Abschnitt 5.1) strukturiert.

Die Äußerungen der Studierenden zum Klassenmusizieren (untergeordnete Forschungsfragen 1.1 bis 1.4) werden dabei hinsichtlich der Aspekte Merkmale und Eigenschaften, (geplanter) Einsatz, An- und Herausforderungen sowie individuelle Einstellung ausdifferenziert. Die Darstellung der Kompetenzselbsteinschätzungen (Hauptforschungsfragen 1 und 2) erfolgt anhand der quantitativen und qualitativen Daten. Die Aussagen der Befragten zur Beschreibung und Beurteilung der universitären Ausbildung (untergeordnete Forschungsfragen 3.1 und 3.2) werden im Hinblick auf Theorie- und Praxisphase untergliedert.

Auf eine Darstellung der gewählten Erhebungsinstrumente wird an dieser Stelle verzichtet; sie findet sich in Abschnitt 5.5.1. Nicht alle Themen werden gleichermaßen über alle Erhebungszeitpunkte behandelt; dies ist zum einen auf die Charakteristik qualitativer Daten sowie zum anderen auf das gewählte Längsschnittdesign zurückzuführen. So berichten die Studierenden bei der Eingangsbefragung beispielsweise noch nicht über ihre Erfahrungen im Praktikum, das zu diesem Zeitpunkt noch bevorsteht.

7.1 Ergebnisse der Eingangsbefragung (t1)

7.1.1 Klassenmusizieren

7.1.1.1 Merkmale und Eigenschaften

Die Studierenden beziehen sich in den Interviews auf die Unterscheidungsmerkmale *musikbezogene Tätigkeiten*, *Organisationsform* und *örtliche Dimension* sowie *Intentionen* und *Ziele des Klassenmusizierens*.

Musikbezogene Tätigkeiten

Ebenso wie die Experten/Expertinnen beziehen die Studierenden *musikbezogene Tätigkeiten* in unterschiedlichem Maße in den Begriff des Klassenmusizierens mit ein. Die Bandbreite der Aussagen erstreckt sich ebenfalls zwischen der Beschränkung auf instrumentales Musizieren und dem Einbezug unterschiedlicher musikbezogener Tätigkeiten wie Singen, Tanzen etc. Tabelle 8 zeigt, dass alle Befragten das instrumentale Musizieren in ihre Definition des Klas-

senmusizierens mit einbeziehen.⁵² Lediglich Studentin S8 versteht Klassenmusizieren ausschließlich als instrumentales Musizieren; die Mehrheit der Interviewten bezieht ebenso den Bereich des vokalen Musizierens mit ein.

Tabelle 8: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: musikbezogene Tätigkeiten (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Instrumentales Musizieren	●	●	●	●	●	●	●	●
Vokales Musizieren	●	●	◐	●	●	●	◐	X
Tanz und Bewegung, szenisches Gestalten	◐	X◐	X	●	X	X◐	◐	X

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen; ◐ = weiter ausdifferenziert; X = nicht mit eingeschlossen

Die Befragten S3 und S7 differenzieren weiter und umschließen den Bereich des vokalen Musizierens als Definition in einem weiten Sinne, Untersuchungsteilnehmerin S3 bezeichnet es beispielsweise als „vokales Klassenmusizieren“ (S3-55). Der Bereich Tanz und Bewegung wird von den Studierenden am unterschiedlichsten bewertet. Lediglich bzw. vor allem im Zusammenspiel mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten (zum Beispiel im Rahmen eines Musicals) wird er von den Interviewten S1, S2 und S6 miteingeschlossen. Nach Studentin S7 kann dieser im Sinne einer weiten Definition mit hinzugerechnet werden:

„Also wenn man es weit fassen würde, ich würde auch eben Gesang mit hinein, also Singen mit hinein zählen und ich würde auch, ja, Bewegung, Tanz auch mit hineinsetzen. Aber allein aus dem Grund, weil Musik ja immer mit Bewegungen verbunden ist.“ (S7-55)

Insgesamt zeigen die Aussagen der Studierenden eine große Vielfalt: Demnach kann Klassenmusizieren zwischen einem niederschweligen Musizieren ohne Notenkenntnissen (S3) und der Erarbeitung eines Musicals (S7) vielfältige musikbezogene Tätigkeiten umschließen. Die Äußerungen spiegeln damit die vielfältigen Definitionen in der Literatur wieder (siehe Abschnitt 1.2), in denen insbesondere die Frage nach ‚welchen‘ und ‚wie vielen‘ musikbezogenen Tätigkeiten unterschiedlich beantwortet wird.

⁵² Kodiert wurden in dieser Kategorie neben exemplarisch genannten, unterschiedlichen Instrumenten ebenso Aussagen zum Musizieren mit Alltagsgegenständen sowie die instrumentale Begleitung der musizierenden Lerngruppe am Klavier durch die Lehrkraft oder Schüler/innen.

Organisationsform und örtliche Dimension

Als zweites Unterscheidungsmerkmal dient die Positionierung bezüglich *Organisationsform und örtlicher Dimension*; diese wird jedoch nicht von allen Befragten vorgenommen (siehe im Überblick dazu Tabelle 9).

Die Studentin S4 schließt Musikklassen sowie einen weniger ‚musikpraktischen‘ Unterricht aus ihrem Begriff aus.⁵³ Als Begründung nennt sie neben der örtlich-zeitliche Begrenzung auf (einzelne) Unterrichtsstunden ebenso eine Unfreiwilligkeit hinsichtlich der Entscheidung einer Teilnahme bei einer gleichzeitig größeren Handlungsfreiheit. Das folgende Zitat verdeutlicht ihre Position:

„Also beim Klassenmusizieren hat man eben eine Klasse und man zwingt sie in Anführungsstrichen dazu, Musik zu machen, ja. Und bei Bläserklassen oder so, das wählen die ja vorher freiwillig und sie suchen sich auch ihr Instrument selbst aus und sie müssen zuhause noch mehr Arbeit hineinstecken und so, und im Klassenmusizieren ist ja doch alles sehr auf eine Stunde dann geprägt [...]. Und auf der anderen Seite bietet man den Schülern natürlich auch mehr Freiraum, dadurch dass sie eben nicht gefesselt auf einem Stuhl sitzen müssen und jetzt wirklich immer still sein müssen, sondern auch eine eigene Handlungsfreiheit da haben.“ S4-59

Das gemeinsame Musizieren im Wahlbereich (z.B. in Chören oder Ensembles) gehört für die Befragte S3 nicht zur Begriffsdefinition. Sie betont, dass Klassenmusizieren für sie nicht bedeutet, dass sie sich „die drei Besten heraussuch[t]“ (S3-91), sondern dass alle Schüler/innen einbezogen werden. Studentin S5 fokussiert hauptsächlich das Musizieren im Pflichtunterricht an der Schule. In einem weiteren Sinne würde sie das Musizieren mit ihrer Blockflötenklasse an der Musikschule jedoch auch als Klassenmusizieren umschreiben („letztendlich würde ich mit meinen Blockflötenschülern ja theoretisch auch nichts Anderes machen“, S5-31).

⁵³ S8 bezieht sich in ihren Ausführungen auch auf den Aspekt Bläserklasse. Da sie Musikklassen weder eindeutig ein-, noch ausschließt, bleibt ihre Äußerung an dieser Stelle unberücksichtigt.

Tabelle 9: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Organisationsform und örtliche Dimension (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Musikklassen				x				
Gruppenunterricht in Musikschulen					●			
Wahlbereich			x					
weniger „musikpraktischer“ (Musik-)Unterricht				x				

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc; ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen;

● = weiter ausdifferenziert; x = nicht mit eingeschlossen

Intentionen und Ziele

Als ein weiteres Unterscheidungsmerkmal dient die Frage nach *Intentionen und Zielen* des Klassenmusizierens. In absteigender Häufigkeit nennen die Studierenden die Begründungsansätze *Musizieren um seiner selbst willen bzw. als Ritual, Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang*⁵⁴, *Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen, Erfahrung ästhetischer Praxis, Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung*⁵⁵ sowie *Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. Einführung von Spieltechniken*. Weitere Äußerungen beziehen sich auf *Erzeugung musikalischen Denkens bzw. Verständnis musikalischer Strukturen sowie Vermittlung von Spaß und Motivation*.⁵⁶ Letztgenannte Kategorie wurde induktiv, d.h. direkt aus dem Material abgeleitet.

Die Tabelle zeigt, dass alle Studierenden den Begründungsansatz *Musizieren um seiner selbst willen bzw. als Ritual* nennen; ebenso nennt die Mehrheit der Befragten *Vermittlung von Spaß und Motivation*. Die beiden Aspekte werden von den Interviewten weitergehend diskutiert: Beispielsweise formuliert die Befragte S1 einerseits eine klare Abgrenzung gegenüber einem scheinbar ‚zwecklosen‘ Musizieren, andererseits könnte sie sich vorstellen, das Klassenmusizieren in Form eines Rituals in den Unterricht zu integrieren:

„Ich würde es nie so nur um des Musizieren willens auf Teufel komm raus irgendwie machen. Aber es wäre schon cool, wenn man so jede zweite Stunde so etwas machen könnte, einfach, ja, um das einfach, so als, irgendwie auch so ein bisschen wie ein Ritual einzuführen da in die Klasse, das finde ich schon cool.“ (S1-55)

⁵⁴ Ebenso wie bei der Auswertung der Experteninterviews konnten die Aussagen zu *Veranschaulichung musikalischer Phänomene* und einem *musikpraktischen Zugang zu Musikstilen, -lehre und -geschichte* nicht trennscharf unterschieden werden; sie werden in einer Kategorie zusammengefasst.

⁵⁵ Die Kategorie *Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung* beinhaltet wieder Kodierungen, die sich auf den Erwerb sozialer Kompetenz bzw. das Gemeinschaftsgefühl und das Einbinden aller Schüler/innen als Zieldimension beziehen.

⁵⁶ Die Äußerung von S6, dass mit dem Klassenmusizieren „auch sonstige Kompetenzen“, die im Musikunterricht „an[ge]strebt“ (S6-35) werden, gefördert werden, kann nicht eindeutig zugeordnet werden und findet daher im Folgenden keine Berücksichtigung.

Auch Untersuchungsteilnehmerin S3 zeigt sich gegenüber einem „reinen musischen Tun“ (siehe dazu Abschnitt 6.1) skeptisch:

„Einfach nur so, weil die Schüler Bock darauf haben, kann man vielleicht auch einmal machen, aber es ist jetzt vielleicht unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht nur so sinnvoll.“ (S3-67)

Der Aspekt der *Teilhabe* wird von Studentin S4 kritisch diskutiert: Im Sinne eines „Angebots“ erscheint die Begründung gerechtfertigt; da Teilnahme (bzw. *Teilhabe*) jedoch verpflichtend für alle ist, wohnt ihr auch ein gewisser „Zwang“ inne:

„[...] um es anzubieten, weil nicht jedes Kind die Möglichkeit hat, in der Freizeit Musik zu machen. Von daher ist es erst einmal ein Angebot: Du kannst jetzt etwas tun, was du sonst vielleicht nicht tun könntest. Dann auch eine, ja, fast zwanghafte Erfahrung: Du musst das jetzt machen, damit du es einmal gemacht hast.“ (S4-35)

Insgesamt äußern die Studierenden zwischen zwei (S1) und acht (S5) Begründungsansätze (siehe Tabelle 10); der Durchschnitt liegt bei 4,8 formulierten Zielen. Untersuchungsteilnehmerin S2 weist allgemein daraufhin, dass die jeweiligen Ziele von der Klassenstufe abhängig sind.

Tabelle 10: Merkmale und Eigenschaften des Klassenmusizierens: Intentionen (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Musizieren um seiner selbst willen bzw. Ritual	●K	●	●	●	●	●	●	●
Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang	●	●	●	●	●	●	●	
Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen			●	●K	●	●		●
Erfahrung ästhetischer Praxis			●	●	●		●	
Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung		●			●	●	●	
Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. Einführung von Spieltechniken					●	●		●
Erzeugung musikalischen Denkens, Verständnis musikalischer Strukturen						●	●	
Vermittlung von Spaß und Motivation	●	●	K		●		●	●

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen; K = Kritik

7.1.1.2 Geplanter Einsatz

Alle Studierenden planen, das Klassenmusizieren im Fachpraktikum zu erproben. Dabei zeigen sich Unterschiede hinsichtlich *Häufigkeiten und Intensität, Einflussfaktoren, musikbezogene Tätigkeiten* sowie in Bezug auf *weitere Aspekte*.

Häufigkeit und Intensität

Die Aussagen zum geplanten Einsatz des Klassenmusizierens im Praktikum oder im späteren Berufsalltag lassen sich nach absteigender *Häufigkeit bzw. Intensität* untergliedern. Die Befragten geben dabei zum Teil mehrfache Antworten.

Die Untersuchungsteilnehmerinnen S1 und S7 können sich erstens vorstellen, das Klassenmusizieren als längere Phase in den Unterricht zu integrieren. Zweitens geben die Befragten mehrheitlich (S1, S2, S3, S5, S6, S7) an, gerne jede (zweite) Stunde bzw. „viel“ mit den Schülern/Schülerinnen musizieren zu wollen (z.B. S7-75; S2-55). Dies kann auch in der Form eines Rituals bzw. kleineren Bausteins (*Warm Up, Rhythmicals* etc.) erfolgen. Die dritte Abstufung bezieht sich auf die etwas unbestimmte Aussage „häufiger“ bzw. jede dritte oder vierte Stunde (S4, S6, S8; z.B. S4-51). Der Student S6 erläutert dazu, dass es nicht unbedingt nötig ist, jede Stunde mit der Klasse zu musizieren. Es genügt, „wenn der Lehrer oder die Lehrerin auf dem Instrument etwas vormacht, dass man das nachvollziehen kann“ (S6-51). Dieses Ergebnis scheint dem aktuellen Trend zu einer Betonung der musikpraktischen Aspekte im Unterricht zu entsprechen (siehe Abschnitt 1.1).

Einflussfaktoren

Einflussfaktoren in Bezug auf Häufigkeit und Intensität sehen alle Studierenden außer die Interviewte S2 in den jeweiligen Rahmenbedingungen des Fachpraktikums. Dazu gehören zum Beispiel organisatorische und strukturelle Vorgaben und Begrenzungen, Einfluss der Mentoren/Mentorinnen (Anforderungen, Beziehung, Gestaltungsfreiräume), Unterrichtsgegenstände und Curriculum, Klassenstufe und -struktur bzw. Alter der Schüler/innen, vorhandenes Instrumentarium etc. Bezüglich dem Alter differenzieren zwei Studierende weiter: S7 und S6 plädieren generell für ein Musizieren „von Anfang an“ (z.B. S7-63), wobei der Befragte S6 verstärkt mit jüngeren Schüler/innen musizieren möchte („so ab der elften Klasse oder so würde ich da theorielastiger werden“; S6-59). Die genannten Faktoren nehmen aus der Perspektive der Studierenden in unterschiedlichem Maße Einfluss auf das Musizieren mit der Klasse. Während Untersuchungsteilnehmerin S1 den Rahmenbedingungen einen größeren Stellenwert einräumt, zeigt sich die Interviewte S5 von diesen eher unbeeindruckt (siehe Tabelle 11):

Tabelle 11: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Einfluss von Rahmenbedingungen (t1)

S1	S5
<p>„Ich weiß ja überhaupt noch nicht, wo ich da lande und was es vor allen Dingen auch so für Lehrkräfte gibt, wieviel Zeit die mir einräumen da und wie das überhaupt alles/ Ich glaube, es hat sehr, sehr viel mit der Organisation tatsächlich zu tun und so mit den Freiräumen die man hat, aber es muss natürlich auch immer irgendwie zum Kontext passen.“ (S1-55)</p>	<p>„Im Unterricht – eigentlich gibt es zu jeder theoretischen Einheit oder zu jeder vorgeschriebenen/ ja, zu jedem vorgeschriebenen Kompetenzbereich gibt es die Möglichkeit, eigentlich Klassenmusizieren oder auch mit der Klasse zu musizieren. Ich sehe da unheimlich viele Möglichkeiten. Kann man ja auch kreativ werden und eigene Stücke sonst den Schülern geben, die man dann dafür angepasst hat.“ (S5-47)</p>

Einsatz musikbezogener Tätigkeiten

Im Bereich des instrumentalen Ensemblespiels formulieren alle Studierende außer Untersuchungsteilnehmerin S3 erste Ideen, die sich auf unterschiedliche Instrumente wie Elementar-, Orff- sowie Blas- oder Bandinstrumente etc. beziehen. Die Befragten nennen außerdem Formen des instrumentalen Musizierens, die sie nicht oder erst im späteren Beruf einsetzen möchten. Dazu gehören Klangexperimente (S1) sowie der eigene künstlerische Vortrag (S8). Zudem wird der Einbezug bestimmter Instrumente wie Bass, Blas- und Streichinstrumente für den ersten Einsatz als problematisch betrachtet (S8, S3, S1). Dies formuliert Studentin S1 beispielsweise wie folgt:

„Ich würde glaube ich nicht/ jetzt gerade so im Beginn auf diese Einzelinstrumente, so Soloinstrumente glaube ich verzichten, so mit Bass und eine Geige und so, ich glaube, das würde ich mir selber erst zutrauen, später dazu zunehmen.“ (S1-63)

Generell plant Untersuchungsteilnehmerin S5, „viel“ instrumental mit den Schüler/innen zu musizieren (S5-63); Studentin S4 würde das instrumentale gegenüber einem vokalen Musizieren bevorzugen („weil ich mich da, glaube ich, sicherer fühlen würde“; S4-71).

Vokales Musizieren mit der Klasse wird ebenfalls von fast allen Befragten (außer S4⁵⁷) angestrebt. Der Befragte S6 erläutert beispielsweise, dass er zwar „nicht so gut singen kann“, aber „natürlich versuchen“ würde, das „zu verbessern und insofern das schon auch teilweise

⁵⁷ S4 verweist erneut auf eine Abhängigkeit von Rahmenbedingungen („Das kann ich noch gar nicht sagen“, S4-47) hin.

ein[zu]setzen“ (S6-63). Die Studentinnen S3 und S8 könnten sich den Einsatz von *Rhythmicals* vorstellen. Tanz und Bewegung thematisiert lediglich eine Interviewte: „das mit dem Tanz, das finde ich auch sehr schön. Ich kann mir das für mich auch vorstellen“ (S7-91). Die Auswertung zeigt, dass auch Studentin S7, die „gar keine Erwartungen“ (S7-59) hat bzw. die Befragten S2 und S6, die sich nach eigenen Aussagen bisher „keine Gedanken“ (z.B. S2-82) gemacht haben, erste Überlegungen zum praktischen Einsatz formulieren.

Weitere Aspekte

Neben Häufigkeit und Intensität sowie Überlegungen zu musikbezogenen Tätigkeiten nennen die Studierenden weitere Aspekte zum Einsatz des Klassenmusizierens: Die Untersuchungsteilnehmer/innen betonen die Bedeutung von Vielfalt bezüglich unterschiedlichen Stilen (S2, S3, S5), Instrumenten (S2) und Sozialformen (S5). Die Studierenden planen außerdem, an die eigenen Stärken anzuknüpfen (S6, S3). S6, der im Hauptinstrument Schlagzeug spielt, sieht diese vor allem im rhythmischen Bereich:

„Aber ich würde schon irgendwie versuchen wollen, da auch meine eigenen Kompetenzen einfließen zu lassen, die ja dann vielleicht eher im rhythmischen Bereich liegen, also würde ich denen vielleicht irgendwelche Schlaginstrumente in die Hand drücken, falls es da so etwas gibt.“ (S6-63)

Studentin S4 erläutert, dass sie sich an klassische Musik erst noch „heran[]trauen“ muss (S4-75). Die Befragten S3, S6 und S8 nehmen sich einen eher niederschweligen Zugang vor.

7.1.1.3 An- und Herausforderungen

Weitere Unterschiede in den Aussagen der Studierenden beziehen sich auf erwartete *An- und Herausforderungen* beim gemeinsamen Musizieren mit der Klasse.

Anforderungen

Bei einem Vergleich der *Anforderungen* zwischen dem Klassenmusizieren und einem weniger fachpraktischen Musikunterricht lassen sich zwei Positionen identifizieren. Während die Untersuchungsteilnehmer/innen S2, S4, S6 und S8 beim Klassenmusizieren eine größere Belastung empfinden, vermuten die Befragten S7 und S1 keine höheren Anforderungen, sondern formulieren im Gegenteil positive Erwartungen.⁵⁸ Die beiden folgenden Zitate (siehe Tabelle 12) der Studentinnen S8 und S7 verdeutlichen exemplarisch die Gegensätze in den Aussagen.

⁵⁸ Die Aussagen von S3 und S5 können nicht zugeordnet werden.

Tabelle 12: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zu An- und Herausforderungen (t1)

S8	S7
<p>„Sie sind höher, denke ich. Also auf jeden Fall für mich [lacht]. Die Anforderungen sind höher. Es ist immer sehr leicht, irgendwelche Arbeitsblätter zu verteilen, CD-Player anzumachen und dann eine Aufgabe zu stellen, zum Beispiel ‚Hört mal das‘ oder ‚Ordnet die Bilder zu dem Muster zu‘ oder so etwas. Aber mit der Klasse zu musizieren – da braucht man viel mehr. Man braucht auch Sicherheit, also die Lehrperson sollte auch wirklich sicher in diesen Sachen sein und das auch vermitteln können. Man muss auch kleinschrittig das alles erklären, wie das geht. Man sollte eigentlich möglichst wenig Probleme mit Disziplin auch haben. Ich frage mich immer, wie kann man die Klasse mit 27 Schüler dazu bringen, dass sie spielen. Alle zusammen. Oder mindestens ein Teil spielt und der andere Teil singt. Das wäre für/ also diese organisatorischen Fragen wären für mich schwierig, also das wäre für mich schwierig.“ (S8-59)</p>	<p>„Also ich glaube nicht, dass das belastender ist, wenn man einen handlungsorientierten Unterricht⁵⁹ macht. Es ist einfach nur anders. Weil dadurch, dass jetzt vielleicht wenig, wenn das wenig handlungsorientiert ist, kann ich mir vorstellen – ich habe da ja auch keine Erfahrung im Musikbereich – aber ich kann mir trotzdem vorstellen aus meiner Erfahrung als Schüler, selbst, das wird ja dann auch sehr schnell langweilig und dann ist man ja unmotiviert und das ist dann ja auch wieder schwierig mit den Schülern umzugehen, wenn die nicht motiviert sind und haben ja auch dann keinen Lernerfolg. Und im handlungsorientierten Unterricht, da kannst du die besser aktivieren und besser motivieren und ich glaube, auch bessere Erfolge erzielen. Stelle ich mir jetzt einmal so vor.“ (S7-103)</p>

Ausdifferenzierung der Herausforderungen

Die von den Studierenden genannten Aspekte lassen sich weiter ausdifferenzieren: Diese beziehen sich auf Unterrichtsstrukturierung und Regeln bzw. Umgang mit Disziplinproblemen sowie Organisation und Vorbereitung. Als herausfordernd nennen sie ferner den Umgang mit Lautstärke und Lärm, mit dem eigenen Anspruch hinsichtlich einer musikalischen Qualität (z.B. Intonation), Binnendifferenzierung sowie dem zeitlichen Aufwand (z.B. durch den Auf-

⁵⁹ ‚Handlungsorientierter Unterricht‘ wird hier alltagssprachlich im Sinne eines stärker auf Musikpraxis orientierten Unterrichts verwendet.

und Abbau von Instrumenten). Das gemeinsame Musizieren erfordert zudem eine hohe eigene Fachkompetenz und Kreativität.⁶⁰

7.1.1.4 Einstellung

Die *Einstellung* der Befragten gegenüber dem Klassenmusizieren liegt insgesamt in einem neutralen bis positiven Bereich. Neben den Aussagen zu Zielen und Intentionen sowie zu An- und Herausforderungen, die bereits erste Hinweise geben, beziehen die Studierenden zum Teil explizit Position. Als besonders exemplarisch können die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer/innen S1 und S6 betrachtet werden, die in der folgenden Tabelle 13 gegenübergestellt werden sollen.

Tabelle 13: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen zur Einstellung gegenüber dem Klassenmusizieren (t1)

S1	S6
„Ich bin total der Befürworter. Ich finde das super! Und ich muss auch sagen, ich habe da echt richtig gute Erfahrungen gemacht – gerade, wenn man sich vorher vielleicht gut überlegt, wie man das machen will, nicht einfach darauf los [...], sondern dass man sich schon vorher ein Konzept überlegt, wie will ich das machen, wie kommt es irgendwie auch so rüber, dass die Schüler davon etwas mitnehmen und es irgendwie auch verstehen [...]. Dagegen spricht für mich überhaupt nichts.“ (S1-43)	„Ich selbst war auf einer Waldorfschule, da haben wir von Anfang an musiziert. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich das unbedingt so toll finde, aber schlecht war es auch nicht. Ich finde, man kann ruhig von der ersten Klasse an musizieren, von mir aus sogar vielleicht im Kindergarten, aber dazu bin ich ja nicht zuständig [...]. Und dass das dann vielleicht eher ein Stückweit abnimmt, dass man in der Oberstufe dann mehr Theorie machen kann oder so. Ja und so im Privatleben ist das, denke ich, jedermanns eigene Sache.“ (S6-43)

Praktikantin S1 kann damit als Beispiel für eine besonders positive, Student S6 für eine eher neutrale Einstellung verstanden werden. In den Daten finden sich weitere wertende Aussagen, die sich beispielsweise auf die hohe Bedeutung des Klassenmusizierens (S5) beziehen. Die Studierenden formulieren ferner, dass sie „alles erst einmal kennenlernen“ [möchten] (S8-51) bzw. die eigene Haltung von den Erfahrungen im Fachpraktikum abhängt (S4). Eine trennscharfe Zuordnung zu einer ausschließlich neutralen oder ausschließlich positiven Einstellung

⁶⁰ Der Begriff der Kreativität wurde induktiv aus dem Material gewonnen (z.B. S2-66: „Wenn man da kreativ mit umgeht“; S5-46: „Kann man ja auch kreativ werden und eigene Stücke sonst den Schülern geben, die man dann dafür angepasst hat“).

gegenüber dem Klassenmusizieren erscheint jedoch problematisch und wenig zielführend. Interessanter erscheint die Frage, inwiefern sich interindividuelle Veränderungen während des Praktikums nachzeichnen lassen (vergleiche dazu Abschnitt 7.3.1).

7.1.2 Kompetenzselbsteinschätzungen

Dieser Abschnitt fokussiert Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der (quantitativen) Legetechnik vorgestellt. Mittels einer Analyse von Häufigkeiten und Verteilungen der Merkmalsausprägungen sowie einem Vergleich der Mittelwerte aller Items über jede Person (*M1*) und bzw. der Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (*M2*) soll ein Einblick in das Datenmaterial gewonnen werden. Letzteres erfolgt über einen Vergleich der Rangfolgen der in den (Lehr-)Kompetenzdimensionen „allgemeinpädagogisch“ bzw. „musikbezogen“ am höchsten bzw. am niedrigsten bewerteten Items. Die Legetechnik diene ferner als Gesprächsanlass. Die damit gewonnen, qualitativen Daten werden in einem zweiten Schritt dargestellt. Anhand der Items wurden die Aussagen der Studierenden den beiden (Lehr-)Kompetenzdimensionen zugeordnet. Die Darstellung der qualitativen Selbsteinschätzungen erfolgt anhand der beiden Lehrkompetenzdimensionen; dabei werden zunächst jeweils die positiven, anschließend die negativen Selbsteinschätzungen angegeben.

Der nachfolgende Abschnitt dient der Beantwortung der Frage, wie Musiklehramtsstudierende im Masterstudium ihre klassenmusizierspezifische (Lehr-)Kompetenzen einschätzen (Hauptforschungsfrage 1).

7.1.2.1 Quantitative Daten

Für die Berechnung der Mittelwerte wurde die fünfstufige Likertskala („Ich habe die Kompetenz erworben“) in ganzzahlige Werte übertragen. Dabei entspricht die Ausprägung „in sehr geringem Maße“ dem Zahlenwert eins, „in geringem Maße“ zwei, „teilweise“ drei, „in hohem Maße“ vier und „in sehr hohem Maße“ fünf.

Häufigkeiten und Verteilungen in den Merkmalsausprägungen, Mittelwerte aller Items über jede Person (*M1*)

Die folgende Tabelle 14 enthält Häufigkeiten und Verteilungen in den Merkmalsausprägungen sowie den Mittelwert aller Items über jede Person (*M1*).

Tabelle 14: Häufigkeiten und Verteilung der Merkmalsausprägungen, Mittelwerte aller Items über jede Person (*MI*) (t1)

Studierende	Häufigkeiten						Mittelwert <i>MI</i>
	in sehr hohem Maße	in hohem Maße	teilweise	in geringem Maße	in sehr geringem Maße		
S1	17	20	20	9	4	3.53	
S2	20	10	18	10	12	3.23	
S3	3	9	26	22	10	2.61	
S4	1	17	28	15	9	2.80	
S5	6	25	29	10	0	3.39	
S6	0	13	20	20	17	2.41	
S7	8	15	21	6	20	2.79	
S8	0	28	25	12	5	3.01	

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; *MI* = Mittelwerte aller Items über jede Person

Tabelle 14 zeigt, dass die Studierenden S6 und S8 kein Item in die Kategorie „in sehr hohem Maße“ sortieren.⁶¹ Praktikantin S5 wertet keine ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit „in sehr geringem Maße“. Die Mittelwerte über alle Items (und damit die Selbsteinschätzungen der Studierenden) liegen in der Gesamtheit relativ nahe beieinander. Dabei beurteilt sich Untersuchungsteilnehmerin S1 insgesamt am besten ($MI=3.53$); Student S6 am schlechtesten ($MI=2.41$). Ferner zeigt sich eine starke ‚Tendenz zur Mitte‘.

Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (*M2*)

Ein Einblick in die Bewertung der einzelnen Items soll weiter Aufschluss über die Daten geben: Für die Berechnung der Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (*M2*) wurde die Likert-Skala analog zu beschriebenem Vorgehen in ganzzahlige Werte übertragen.

In der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension erhalten die Items *Erfolgserlebnisse vermitteln*, *Rückmeldung geben* sowie *flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung* die höchste Bewertung. Vergleicht man genannte Items mit den jeweiligen Häufigkeiten und Merkmalsausprägungen über alle Befragten, zeigt sich ferner, dass alle Studierenden ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich der drei genannten Items neutral bis (sehr) positiv beur-

⁶¹ Studentin S8 fasst dies im Interview wie folgt zusammen: „Nichts in sehr hohem Maße. Weil ich bin nicht sicher in meinen Kompetenzen“ (S8-171). Insgesamt fühlt sie sich in der Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten unsicher: „Ich kann selber sehr schlecht beurteilen, was ich kann.“ (S8-191).

teilen („teilweise“, „in (sehr) hohem Maße“). Im Durchschnitt am niedrigsten beurteilt werden *Einteilen von Gruppen, Umgang mit Meinungsmachern* und *gezielte Umsetzung von Motivationstheorien*.

In der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension erhalten die Items *Hauptinstrument, rhythmisches Vorsprechen von (Lied-)Texten* und *Stimmgesundheit* die höchste Bewertung. Die Mittelwerte *M2* der musikbezogenen Dimension liegen dabei alle über den drei am höchsten bewerteten Items aus der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension.

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von allen Studierenden neutral oder (sehr) positiv bewertet werden, beziehen sich auf das *Hauptinstrument, Musizieren in stilistischer Vielfalt, Unterrichtsgliederung für ein vielfältiges musikalisches Handeln, nonverbales Anleiten, Dirigieren, Klänge und musikalische Bausteine voraushören und vorstellen* sowie *Noten lesen*.

Am niedrigsten werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf Blas- und Streichinstrumente bewertet. Alle drei Werte *M2* liegen unter den niedrigsten Mittelwerten *M2* der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension.

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von allen Befragten mit „teilweise“ oder „in (sehr) geringem Maße“ eingeschätzt werden, sind *Einsatz von Blas- und Streichinstrumenten, Anleiten von Reflexionsprozessen, Umgang mit Bühnentechnik sowie mit elektrischen Verstärkern und Anlagen*. Die folgende Tabelle 15 verdeutlicht die Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (*M2*) sowie ihre Zugehörigkeit zu der jeweiligen Kompetenzdimension.

Tabelle 15: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (M_2) (t1)

	Item	Mittelwert M_2	Rang
Allgemeinpädagogische (Lehr-) Kompetenzdimension	Erfolgslebnisse vermitteln	4.00	+++
	Rückmeldung geben	3.88	++
	Flexibel Planen	3.63	+
	Einteilen von Gruppen	2.63	-
	Umgang mit Meinungsmachern	2.38	--
	Gezielte Umsetzung von Motivationstheorien	2.25	---
Musikbezogene (Lehr-) Kompetenzdimension	Hauptinstrument	4.50	+++
	rhythmisches Vorsprechen von (Lied-)Texten	4.38	++
	Stimmgesundheit	4.13	+
	Spieltechnik und Vermittlung von Streichinstrumenten	1.63	-
	Einsatz von Blasinstrumenten	1.50	--
	Einsatz von Streichinstrumenten	1.38	---

7.1.2.2 Qualitative Daten

Die Kodierung der offenen Kompetenzselbsteinschätzung zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung erfolgte anhand von Kodierregeln. Kodiert wurden alle Kommentare, die sich auf den/die Studierende beziehen. Dies beinhaltete erstens wertende Kommentare, die sich auf einzelne Items fokussieren (z.B. S8-163: „kann ich“). Zweitens wurden Äußerungen erfasst, in denen Items der Legetechnik in den Ausprägungen positiv oder negativ im Sinne einer verbalisierten Kategorie oder eines Überbegriffs zusammengefasst werden. Drittens erfolgte eine Kodierung von Aspekten und Themen, die sich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden beziehen und die im Zusammenhang mit bisherigen Erfahrungen stehen („das habe ich [...] gelernt“, S8-135). Aspekte und Themen, die noch erworben werden wollen („ich muss noch lernen“, S4-75) wurden lediglich kodiert, wenn sie einen konkreten Bezug zu Items der Legetechnik aufweisen oder in Verbindung mit einer wertenden Formulierung geäußert werden. Nicht kodiert wurden Aussagen, die nicht eindeutig einer positiven oder negativen Einschätzung zugeordnet werden konnten sowie die Beschreibung von wahrgenommenen Kursen und Seminaren an der Universität ohne Bezug zum Erwerb von Kompetenzen, Lernprozessen o.ä.

Allgemeinpädagogische Dimension

Positive Selbsteinschätzungen beziehen sich in der allgemeinpädagogischen Dimension in absteigender Häufigkeit⁶² auf *Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung⁶³, Methoden und Sozialformen, Geben fördernder Rückmeldungen sowie Differenzierung, Umgang mit und Einsatz von (finanziellen) Mitteln, (Schul-)Organisation, Fachinhalte aufbauend strukturieren und allgemein-pädagogisch.*⁶⁴ Weitere positiv konnotierte Aspekte fokussieren *Disziplin und Klassenführung, Motivation bzw. Motivationstheorien, Flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung, Lernziele formulieren, Meinungsmacher, Umgang mit Be- und Überlastungen, Anleiten in unterschiedlichen Formen, Erfolgserlebnisse vermitteln, Gruppeneinteilungen sowie Stellen optimaler Anforderungen.*

Es finden sich ebenso negativ konnotierte Items und Aspekte in der allgemeinpädagogischen Dimension: Diese beziehen sich (wieder nach absteigender Häufigkeit) auf *Umgang mit (finanziellen) Mitteln, Motivationstheorien, Umgang mit Be- und Überlastungen, Meinungsmacher, (Schul-)Organisation, Differenzierung sowie Formulierung von Lernzielen.* Weitere Äußerungen umfassen *Disziplinprobleme, Anleiten in verschiedenen Formen, Einteilen von Gruppen, Loben bzw. fördernde Rückmeldung geben, Diagnose von Ängsten, Misserfolgen etc., Unterrichtsplanung sowie Methoden und Sozialformen.* Die folgende Tabelle 16 zeigt eine Zusammenfassung der beschriebenen Einschätzungen der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension.

⁶² In der synoptischen Darstellung der Tabelle steht das Plus- bzw. Minuszeichen stellvertretend für eine oder mehrere gleich gerichtete Äußerungen zum selben Aspekt.

⁶³ Da die Aussagen der Studierenden anhand der beiden (Lehr-)Kompetenzdimensionen zugeordnet wurden, werden die so gewonnenen Kategorien in der synoptischen Darstellung im Fließtext ebenfalls kursiv dargestellt.

⁶⁴ Darin enthalten sind auch Äußerungen wie „allgemein-pädagogisch“ oder „pädagogisches“

Tabelle 16: Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen Dimension (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Disziplin und Klassenführung			-	+				-
Motivation, Motivationstheorien		+	-	-	-		-	
Unterrichtsplanung, -gliederung, -gestaltung		+-	+			+	+	
Ursachen für Aggressionen, Ängste etc. diagnostizieren			-					
Differenzierung		-	-				+	+
Methoden und Sozialformen	+			+		-	+	+
Flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung								+
Lernziele formulieren			-			-		+
Meinungsmacher		-	-		-		+	
Umgang mit Überlastung			-		-	-	+	-
Umgang mit und Einsatz von (finanziellen) Mitteln		-	-	-	-	-	+	+
Anleiten in unterschiedlichen Formen						-	+	-
Fachinhalte aufbauend strukturieren			+				+	
Erfolgs-erlebnisse vermitteln							+	
Fördernde Rückmeldung geben			+-		+		+	+
(Schul-)Organisation	+	-		-		-	+	
Gruppeneinteilungen	-							+
Stellen optimaler Anforderungen							+	
Allgemein-pädagogisch	+		+					

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Formulierungen von positiven Selbsteinschätzungen in der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension lauten beispielsweise wie folgt:⁶⁵

„Die Methoden fallen heraus, weil, doch, weil ich zu Methoden einfach echt auch an der Uni so sehr, sehr, sehr, sehr, sehr viel mitgekriegt habe. Deswegen würde ich so schon sagen, dass das auf jeden Fall, würde ich einfach selbst mich so einschätzen, als ob ich das beherrschen würde.“ (S1-169)

„Den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben“, also ich denke, also aus meinem DaF-Unterricht dann selber als Lehrer so, okay.“ (S7-147)

„Meinungsmacher“. Doch. Ja. Klar, mit so etwas kann ich umgehen, glaube ich.“ (S7-183)

„Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien“ – kann ich auch.“ (S8-163)

⁶⁵ Siehe dazu auch die Kodierregeln unter Abschnitt 7.1.2.2.

Dabei werden vier Aspekte deutlich:

1. Die Studierenden beziehen sich auf unterschiedliche Erwerbssorte (z.B. „Uni“, S1-169; „DaF-Unterricht“ bzw. eigene Lehrerfahrung in einem anderen Unterrichtsfach, S7-147)
2. Es finden sich Aussagen, die nicht erläutert oder begründet werden („kann ich auch“, S8-163).
3. Positive Aspekte werden von den Studierenden zum Teil eingeschränkt durch Aussagen wie „ich denke“, „glaube ich“ (z.B. S7-183) etc.
4. Selbsteinschätzungen werden auf Basis bereits gewonnener Erfahrungen (siehe Erwerbssorte) oder ohne eine zugrundeliegende Erfahrung abwägend getroffen.

Die Beurteilungen der Praktikanten/Praktikantinnen beinhalten damit eine gewisse Spannweite. Das Vorgehen der Auswertung bzw. Erhebung mittels Selbsteinschätzung wird in Abschnitt 8.4.1 näher diskutiert. Als Beispiele für negative Einschätzungen in der (Lehr-)Kompetenzdimension dienen die folgenden Zitate:

„Du sollst mehr loben. Das war nur im ASP [Allgemeines Schulpraktikum, S.S.] so: ‚Du musst/ Ihr müsst auch mehr loben. Du musst netter kucken.‘ – ‚Ich dachte, ich kucke nett.‘ [...] Emotionsregulation, an der muss ich noch üben.“ (S3-123)

„Das sind Diagnosekompetenzen. Ich weiß, dass es das Feld Diagnose gibt, aber das wirklich zu machen, hatte ich noch nicht die Gelegenheit dazu. Weil man im ASP einfach nicht die Zeit dafür hat. [...] Man schrappt so darüber in den pädagogischen Seminaren, dass es so etwas gibt, aber dass man jetzt sozusagen im Fach sozusagen sich damit beschäftigt, sowieso nicht. Und dann im allgemeinen Pädagogikbereich dann, vielleicht kommt das noch, ja, es gibt solche Seminare, ich habe es bloß noch nicht belegt so, aber bis jetzt im Bachelor war es jetzt auch nicht so, dass es jetzt das Thema war.“ S3

„Okay, Differenzierung: wenig, wenig, wenig.“ (S3-207)

„Das ist eine Frage, die habe ich noch nicht geklärt mit Finanzen. Ich würde mich dafür einsetzen, aber ob ich das dann kriege?“ (S5-115)

In den Daten können die vier oben beschriebenen Spezifika nicht vollständig gefunden werden. Zwar beziehen sich die Studierenden auch bei den negativen Selbsteinschätzungen auf unterschiedliche Erfahrungen („ASP“, „Seminare“, S3-43; S3-199). Zudem finden sich auch hier Aussagen, die nicht begründet werden („wenig, wenig, wenig“, S3-111) sowie abwägen-

de bzw. einschränkende Formulierungen („Ich würde mich dafür einsetzen, aber ob ich das dann kriege?“, S5-115).

Negative Einschätzungen werden zum Teil mit einer nicht zufriedenstellenden Anwendung (z.B. im Allgemeinen Schulpraktikum) und bzw. oder mit einer nicht ausreichenden inhaltlichen Thematisierung (z.B. im Studium) begründet. Ferner zeigt sich, dass die Studierenden die negative Einschätzung zum Teil in Verbindung mit einer notwendigen Entwicklung formulieren („muss ich noch üben.“ S3-127). Ausdruck einer negativen Einschätzung kann ebenso eine fehlende begriffliche Einordnung darstellen:

„Motivationstheorien habe ich auch überhaupt keine Ahnung, was das sein soll.“ (S7-307)

Die Spezifika, die durch die Analyse der positiven Einschätzungen ermittelt werden konnten, lassen sich folglich durch drei weitere Aspekte ergänzen:

5. Bezug zu einer Anwendung und/oder inhaltlichen Thematisierung
6. Formulierung einer Entwicklungsaufgabe
7. Begriff oder Item für Teilnehmer unklar formuliert

Auf der Ebene des Einzelfalls lassen sich bei näherer Betrachtung weitere Erkenntnisse gewinnen. Einige Studierende schätzen ihre Fähigkeiten in Bezug auf einzelne Aspekte sowohl positiv als auch negativ (siehe dazu auch Tabelle 16) ein. Exemplarisch können dazu die Äußerungen von Praktikantin S8 herangezogen werden. Einerseits erläutert sie hinsichtlich *Disziplin und Klassenführung*, „Disziplin, natürlich hat man es gelernt“ (S8-207). Andererseits betrachtet sie den genannten Aspekt als problematisch: „Disziplinprobleme zu regeln – das ist mein Hauptproblem [...], ich bin nicht hart genug“ (S8-51). Im weiteren Verlauf des Gesprächs erläutert die Studentin den Widerspruch:

„Die Frage ist, ob es wirklich, ob da wirkt, was man gelernt hat. Kann man das in der Schule wirklich einsetzen? Wenn man mit den Lehrern spricht, mit meinen Kommilitonen, die jetzt schon das Referendariat beendet haben oder die schon längst arbeiten, dann sagen sie, es ist eine Kluft zwischen Theorie und Praxis und nicht viel lässt sich so leicht einsetzen. Und das ist das Problem. Gelernt hat man viel. Die Frage ist, wie wird es funktionieren.“ (S8-207)

Wie das Zitat illustriert, ist sie unsicher, ob die erhaltene Lehrerbildung „wirkt“ bzw. ob man das Gelernte „einsetzen“ kann. Es kann damit auch verstanden werden als ein Beispiel für die

Bewertung der universitären Ausbildung (siehe 7.31.2). Die Studentin schildert eine „Kluft zwischen Theorie und Praxis“, die jedoch nicht als selbst erfahren beschrieben wird, sondern von der die Studentin aus Gesprächen mit anderen (angehenden) Lehrkräften erfahren hat. Vor dem Hintergrund des anstehenden Praktikums erscheint dabei besonders interessant, ob und inwiefern sich während der ‚Selbst-Erfahrung‘ der ‚Praxis‘ diesbezügliche Änderungen zeigen.⁶⁶

Musikbezogene Dimension

Positiv beurteilt werden in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension in absteigender Häufigkeit die Items und Aspekte *Umgang mit Arrangements*⁶⁷, *Hauptinstrument bzw. künstlerische Fähigkeiten*, *Tänze und Bewegungsübungen*⁶⁸, *Stimme bzw. Singen*⁶⁹, *Noten lesen*, *(ad hoc) transponieren*, *Dirigieren* sowie *(Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen*. Weitere positive Einschätzungen beziehen sich auf *Begleiten auf einem Harmonieinstrument*⁷⁰, *Klänge voraushören und vorstellen bzw. Fehler hören*, *Bandinstrumente*, *Rhythmus bzw. Rhythmik* und *Klassen- bzw. Gruppenmusizieren*⁷¹. Positiv konnotiert sind außerdem *Perkussionsinstrumente*, *Performen*, *Präsentieren und Aufführungspraxis*, *Musiktheorie*, *Blasinstrumente*, *Band- und Bühnentechnik*, *fach- bzw. musikpraktisches*⁷², *Medienumgang bzw. Software*, *Klassenmusizieren aufbauend strukturieren* sowie *Musizieren in verschiedenen Formen*. Daneben werden *Orff- und Streichinstrumente*, *Nonverbales Anleiten*, *Spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien*, *Solmisieren*, *Patterns*, *Diagnose des musikalischen Stands der Lerngruppe* sowie *kreativer Umgang mit Musik* angeführt.

Verschiedene musikbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten werden von den Studierenden negativ beurteilt: Diese beziehen sich in absteigender Häufigkeit auf *Blas-*, *Streich-*, *Perkussions- und Bandinstrumente*, *(ad hoc) transponieren* sowie das *Begleiten auf einem Harmonieinstrument bzw. das Begleiten mit (gleichzeitig) Kontakt halten zur Lerngruppe*. Kritisiert werden ferner der *Umgang mit Arrangements*, *mit Band- bzw. Bühnentechnik*, die eigenen Fähigkeiten hinsichtlich *Solmisieren*, *Orffinstrumenten*, *Tänzen und Bewegungsübungen*, sowie *Singen*, *Stimme bzw. Stimmbildung*. Die Äußerungen der Befragten umfassen weiter *(rhythmische) Patterns*, *das Musizieren in verschiedenen Formen*, eine „musikalische“ Vor-

⁶⁶ Für die anderen Fälle widersprüchlicher Aussagen kann in den Daten keine Erklärung ermittelt werden.

⁶⁷ Dies umfasst Äußerungen zur Beurteilung und Erstellen sowie zum Notieren und Einsetzen von Arrangements.

⁶⁸ Umschließt Einsatz, Technik und Vermittlung des Tanzens.

⁶⁹ Dies umfasst ebenso Aspekte des Einsatzes der Stimme sowie der Stimmgesundheit

⁷⁰ Zum Beispiel im Kontext der Leitung von Ensembles.

⁷¹ Dies wurde im Sinne einer übergreifenden Kategorie von den Untersuchungsteilnehmer/innen genannt.

⁷² Dies wurde im Sinne einer übergreifenden Kategorie von den Untersuchungsteilnehmer/innen genannt.

bereitung des Unterrichts, Rhythmik, instrumentales Hauptinstrument, fach- bzw. musikpraktische Fähigkeiten, Diagnose des musikalischen Standes der Lerngruppe sowie Verarbeitung des Klassenmusizierens in ein Unterrichtsprogramm. Die folgende Tabelle 17 veranschaulicht die beschriebenen Ergebnisse.

Tabelle 17: Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen Dimension (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Arrangements	-	+		+	+	+	+-	+-
Hauptinstrument, eigene künstlerische Fähigkeiten			+-	+	+	+	+	+
Tänze und Bewegungsübungen	+	-	+	+	+	-	+	+
Stimme, Stimmbildung und –gesundheit	+	+	+		+	-	+	+-
Noten lesen		+			+	+	+	
Begleiten (& Kontakt halten)		+	+		+	-	-	-
Orffinstrumente		-			+	-		
(ad hoc) transponieren	+-	+	+			-	-	+
Klänge voraushören und vorstellen, Fehler hören		+	+				+	
Einbinden des Klassenmusizierens in den Unterricht							-	
Nonverbales Anleiten								+
Perkussionsinstrumente	-	-	-	-	-	+	-	+
Bandinstrumente	-	-		-	+-	+	-	+
Performen, Präsentieren, Aufführungspraxis					+		+	
Dirigieren		+	+			+	+	
Spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien					+			
Musiktheorie	+					+		
Blasinstrumente	-	-	-	-	+	+-	-	-
Streichinstrumente	-	-	-	-	-	-	+	-
Band- und Bühnentechnik			-	-			+	+-
Solmisieren		-					-	+
Patterns	-		+-					
Musikalisch-praktische Aufgaben, fachpraktisches		+	+-					
Rhythmus	-	+				+	+	
(Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen					+	+	+	+
Medienumgang, Software				+			+	
Klassen-, Gruppenmusizieren	+		+		+			
Klassenmusizieren aufbauend strukturieren		+					+	
(in verschiedenen Formen) musizieren	+		+	-			-	
Musikalischen Stand diagnostizieren							-	+
Kreativer Umgang mit Musik		+						
Musikalische Vorbereitung	-							

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Die Tabelle macht die negative Beurteilung von Fähigkeiten hinsichtlich *Blas-* und *Streichinstrumenten* deutlich. Bei einem Vergleich mit den Angaben zu Haupt- und Nebeninstrument der Studierenden (siehe Abschnitt 5.5.2), zeigt sich, dass die negativen Selbsteinschätzungen dabei mit den Aussagen derjenigen zusammenfallen, die angeben, kein *Blas-* oder *Streichin-*

strument als Hauptinstrument zu spielen. Lediglich Studentin S7 als Geigerin, die Befragte S5 als Blockflötistin und der Interviewte S6 als ‚ehemaliger‘ Saxofonist (s.u.) äußern in Bezug auf die jeweilige Instrumentengruppe nicht-negative Selbsteinschätzungen. Beispielsweise hat Praktikantin S1 ihrer Ansicht nach von *Blasinstrumenten* „keine Ahnung“ (S1-217); Studentin S4 verfügt in beiden Instrumentengruppen über „überhaupt noch keine Erfahrung“ (S4-95). Untersuchungsteilnehmerin S8 „kann überhaupt kein Blasinstrument spielen und kann damit nichts anfangen“ (S8-75). Obwohl der Befragte S6 in der Vergangenheit einmal Saxofon gespielt bzw. gelernt hat, zeigt auch er sich kritisch: „das reicht ja nicht“ (S6-143). Die Aussagen zu *Streichinstrumenten* zeigen ein ähnliches Bild. So ist die Interviewte S2 beispielsweise mit ihnen „noch gar nicht in Kontakt gekommen“ (S2-198). Praktikantin S3 bezeichnet die Instrumentengruppe als ihr unbekannt („die ich sozusagen nicht kenne“, S3-203).

Die positiven Selbsteinschätzungen weisen dabei dieselben Spezifika wie die positiven der allgemeinpädagogischen auf:

„Naja, es ist ja schon von Vorteil, dass ich vorher Noten lesen konnte und Rhythmus und Akkorde auf dem Klavier und so etwas [...]. Und alles, was ich hier gelernt habe, hat das noch einmal alles verstärkt.“ (S2-230)

„Auf seinem eigenen Hauptinstrument, das ist ja einfach, das kann man in sehr hohem Maße.“ (S5-127)

„Eigene Arrangements mit Hilfe entsprechender Software professionell notieren‘ – konnte ich glaube ich einmal, eventuell. So ein bisschen.“ (S7-187)

„Mit Bühnentechnik grundlegend umgehen‘ – ja doch, das kann ich. Wenn ich mich damit beschäftige, denke ich schon.“ (S7-187)

Die Studierenden beziehen sich erstens wieder auf unterschiedliche Erwerbssorte („vorher“ bzw. „hier“ (im Sinne von Universität, S.S.), S2-214). Zweitens geben sie Einschätzungen, die nicht begründet werden („das ist ja einfach, das kann man in sehr hohem Maße.“, S5-127). Drittens zeigen sich einschränkende Formulierungen (z.B. S7-187: „konnte ich glaube ich einmal, eventuell. So ein bisschen.“). Viertens gibt es Einschätzungen, die ohne eine konkrete zugrundeliegende Erfahrung abwägend getroffen werden („Wenn ich mich damit beschäftige, denke ich schon.“, S7-187).

In den negativen Einschätzungen der musikbezogenen Dimension können darüber hinaus die sieben übergeordneten Spezifika, die durch die Analyse der allgemeinpädagogischen Dimension ermittelt wurden, nachgezeichnet werden:

„Wenn ich das vorher nicht richtig gelernt habe, wie ich mit Instrumenten im Unterricht umgehe, wie ich welche Instrumente einsetzen – stimmt, ich erinnere mich noch an eine Situation aus dem Schulpraktikum, da sagte mein Praktikumsleiter, ja dann kannst du ja einmal Bass spielen und ich dachte nur, ‚Ja Mist, wie man Bass spielt weiß ich jetzt gar nicht mehr so genau.‘“ (S5-187)

„Stücke und Melodien ad hoc zu transponieren‘ – sagen wir einmal in geringem Maße, da bin ich nicht so gut drin.“ (S7-187)

„Nö, glaube ich nicht, dass ich das schon weiß.“ (S7-167)

„Da ist wieder unbekannte Perkussionsachen, die man aber so halbwegs kann, wie Orff-Instrumente, die sind ja nicht so schwierig, aber habe ich noch nie gemacht.“ (S2-190)

„Wie ich auf Elementar- und Orffinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere‘ – Das sind alles Sachen, die ich wirklich noch erarbeiten muss.“ (S7-219)

Die Studierenden beziehen sich erstens auf unterschiedliche Erwerbssorte (z.B. „Schulpraktikum“, S5-19). Zweitens können Einschätzungen ermittelt werden, die nicht begründet werden („da bin ich nicht so gut drin“, S7-187). Drittens finden sich einschränkende Formulierungen (z.B. S7-167: „glaube ich nicht“). Die Praktikanten/Praktikantinnen äußern viertens abwägende Einschätzungen, bei denen sie sich ohne eine konkrete Erfahrung mit dem jeweiligen Aspekt gesammelt zu haben, beurteilen. Fünftens beziehen sich die Untersuchungsteilnehmer/innen, insbesondere im Zusammenhang bisheriger Erfahrungen auf eine fehlende inhaltliche Thematisierung („wenn ich das vorher nicht richtig gelernt habe“, S5). Sechstens verwenden die Studierenden zum Teil konstruktive Formulierungen (im Sinne von „Entwicklungsaufgaben“) (z.B. S7-187: „Sachen, die ich wirklich noch erarbeiten muss“). Der siebte Aspekt, „Begriff oder Item unklar für Untersuchungsteilnehmer/innen“ kann in den Daten ebenso ermittelt werden und wird weiter unten im Zusammenhang von widersprüchlichen Aussagen thematisiert.

Daneben findet sich ein bisher noch nicht genannter Begründungsaspekt in den Interviews: Die Befragten geben in den negativen Einschätzungen der musikbezogenen Dimension ferner

Hinweise auf zugrundeliegende Konzepte. Sie beziehen sich dabei auf ihr Selbstbild als Musiker bzw. ihr musikalisches Selbstkonzept sowie auf individuelle Schwerpunktsetzungen:

„Ich bin halt echt so ein Koordinationsclown, was Perkussion angeht, das ist echt bitter. Das ist nicht meins.“ (S3-227)

„Also frei und nach Gehör spielen ist wirklich nicht so mein Ding.“ (S4-103)

„Ich weiß jetzt ja auch nicht, interpretativ, improvisatorisch – Improvisieren brauchte ich noch nie als klassischer Geiger.“ (S7-311)

„Also alles was so mit Arrangements zu tun hat, habe ich einfach keine Ahnung. Ich glaube, das ist dann auch so eine Präferenz, ja. Einige Leute wollen das ja auch unbedingt lernen und können machen und, naja. Ich bin jetzt nicht so, ich bin jetzt kein Komponist oder Arrangeur.“ (S7-295)

Zudem verwenden die Studierenden in ihrer Begründung den Begriff der (musikalischen) Begabung:

„Eigene Arrangements – nee! Arrangements nicht. In sehr geringem Maße. Ich habe es probiert, ich bin nicht so begabt.“ (S8-127)

Damit kann ein achter Aspekt ergänzt werden: Hinweise auf zugrundeliegende Konzepte.

Auf der Ebene des Einzelfalls zeigen sich, ebenso wie in der allgemeinpädagogischen Dimension, sowohl positive als auch negative Bewertungen der eigenen Fähigkeiten durch einige Studierenden (siehe dazu auch Tabelle 17). Diese beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Teilaspekte. Ein solches Beispiel für eine widersprüchliche Einschätzung stammt von Studentin S1:

„Transponieren, ja. Geht so, ne? Ad hoc – nee! [...] Ich kann das für mich selber vielleicht, aber nur mit Zeit und Ruhe. Ich stelle mir das gerade so in dem Klassenkontext vor und da ist es glaube ich, schwierig.“ (S1-229)

Hier zeigt sich, dass die gegensätzliche Einschätzung durch die unterschiedliche Bewertung von Teilaspekten des Items entsteht. Die Studentin differenziert hierbei zwischen der Tätigkeit bzw. Fähigkeit des Transponierens und der Umsetzung in einem zeitlich engen Rahmen („ad hoc“). Ein anderes Beispiel stammt von Praktikantin S3:

„obwohl, vokales Hauptinstrument – wenn ich sage, vokal ist mein Hauptinstrument, dann würde ich mich da einordnen. Instrumental würde ich mich nicht so gut einordnen.“ (S3-151)

Diese Aussage zeigt, dass das Item, auf das sie sich bezieht, für sie nicht eindeutig formuliert ist. Sie unterscheidet zwischen einem vokalen und einem instrumentalen Hauptfach (siehe dazu auch siebtens, Begriff oder Item unklar für Teilnehmer).⁷³

7.1.3 Universitäre Ausbildung

7.1.3.1 Theoriephase

Die Studierenden beziehen sich in ihren Aussagen zur Theoriephase⁷⁴ auf die Aspekte *Intensität* und *Bandbreite*, d.h. es wird umschrieben, ‚wie viele‘ und ‚welche‘ Angebote zum Klassenmusizieren genannt werden. Daneben formulieren die Befragten allgemeinere Urteile, Kriterien für eine positive bzw. negative Bewertung sowie Wünsche und Verbesserungsvorschläge. Die Beschreibungen der Untersuchungsteilnehmer/innen beziehen sich dabei teilweise auf unterschiedliche Vorerfahrungen (Bachelorstudium an verschiedenen Standorten sowie auf Vorerfahrungen in anderen Studiengängen) bzw. spielen indirekt (und aus subjektiver Perspektive) auf das Lehrangebot am beforschten Standort an (siehe dazu auch Abschnitt 5.5.2).

Intensität

Die Praktikanten/Praktikantinnen beschreiben die universitären Angebote der Theoriephase zum Klassenmusizieren hinsichtlich ihrer *Intensität*. Die Aussagen können dreifach untergliedert werden: Während die Studierenden S3, S4, S6 und S7 eine positive Bewertung vornehmen („viel“, „einiges“ o.ä.; z.B. S4-67), empfinden die Interviewten S1 und S2 das Lehrangebot als unzureichend („schwach“, „nicht viel“; S1-261, S2-234). Die Befragte S2 bezieht sich dabei direkt auf den zukünftigen Lehrerberuf: „Wir werden ja Lehrer und da hätte ich mir viel mehr vorgestellt.“ (S2-249). Eine ‚mittlere‘ Position nehmen die verbleibenden Studierenden ein: S5 erläutert, dass die relevanten Seminare und Kurse fast ausschließlich dem Bereich Musikpädagogik zuzuordnen sind. Diese haben schon „weitergeholfen“ (S5-179); dennoch könnte es „auf jeden Fall mehr sein“ (S5-181). Praktikantin S8 differenziert in ihrer Aussage: Während sie in ihrem Bachelorstudium „wirklich wenig“ (S8-227) mitnehmen konnte, gibt es

⁷³ Die Aspekte Reflexion und Auswertung, meine Persönlichkeit, Selbsteinschätzung, Lehrerdasein, Vermittlung, Schülerkenntnisse, Anleiten, Einsatz und Lerninhalte konnten keiner Dimension zugeordnet werden. Sie werden daher nicht berücksichtigt.

⁷⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass die Theoriephase an der Universität ebenso musik- bzw. fachpraktische Anteile enthält. Diese sind eindrücklich miteingeschlossen. Der Begriff dient vor allem der Abgrenzung zu Praxisphasen wie Praktika oder Praxissemester und soll nicht wertend verstanden werden.

nach ihrem Empfinden im Masterstudium viele Möglichkeiten. Dabei betont sie besonders das Seminar zur Praktikumsvorbereitung:

„Hier im Seminar, in Musikdidaktik, im Master schon, hatten wir viel gemacht. Und in Praktikumsvorbereitung haben wir mehr als im ganzen Studium gemacht, was wirklich in der Schule aktuell sein könnte.“ (S8-227)

Im Zusammenhang mit der Legetechnik sagt sie außerdem, dass sie „fast alle[]“ (S8-203) der genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Studium erworben hat.

Bandbreite

Daneben beschreiben die Studierenden das Spektrum angebotener bzw. wahrgenommener Kurse, Seminare, Vorlesungen etc. sowie behandelte bzw. angebotene Themen und Inhalte zum Klassenmusizieren. Wenngleich die Aufzählung der Befragten vermutlich nicht vollständig ist, gibt sie trotzdem einen Einblick in (wahrgenommene) bzw. besonders präsen- tate Seminare und Inhalte.

Alle Untersuchungsteilnehmer/innen haben in ihrer bisherigen universitären Ausbildung Angebote zum instrumentalen Musizieren wahrgenommen. Dabei zeigt sich eine große Vielfalt: Die Studierenden nennen Unterricht auf dem Hauptinstrument, auf Blas- und Band-, sowie Percussion- und Schlaginstrumenten (auch im Sinne von Rhythmik) ebenso wie Erfahrungen im Bereich schulpraktisches Klavier- oder Gitarrenspiel, Klangexperimente und Musizieren mit Boomwhackers. Weiter thematisieren sie die Unterrichtsform instrumentaler (Einzel-)Unterricht. Ferner werden Chor- und Ensembleleitung bzw. Dirigieren, Angebote zum vokalen Musizieren (Gesangs- bzw. Stimmbildungsunterricht, Chor, rhythmisches Sprechen) sowie zu Tanz und Bewegung bzw. szenischem Spiel angesprochen. Weitere Äußerungen beziehen sich auf den etwas allgemeiner formulierten Bereich (Musik-)Pädagogik bzw. Methodik und Didaktik. Die Studierenden nennen außerdem Arrangieren und Umgang mit Notationssoftware, das Vorbereitungsseminar für das Praktikum, Musiktheorie und -geschichte sowie Musizieren in Ensembles⁷⁵. Daneben werden Musiktherapie, Tontechnik sowie die Mitarbeit bei der Organisation eines Opernprojekts angesprochen. Der Vollständigkeit halber sollen weitere Äußerungen zu Instrumentenkunde, Klangexperimente, Perkussionsinstrumente und Ensembleleitung aufgeführt werden; diese beziehen sich auf Inhalte und Lehrveranstaltungen, die angeboten, aber nicht besucht worden sind sowie auf Kurse, bei denen unklar ist, ob sie wahrgenommen worden sind. Die folgende Tabelle 18 illustriert die beschriebenen Ergebnisse.

⁷⁵ Da sich die Aussagen zum Ensemblesmusizieren sich nicht eindeutig dem vokalen oder instrumentalen Musizieren zuordnen lassen, werden diese in einer eigenständigen Kategorie zusammengefasst.

Tabelle 18: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung (t1)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Instrumentales Musizieren	●	●○	●	●	●	●	●	●
Chor-, Ensembleleitung, Dirigieren	●	●	●○	●○		●○	●	
Gesangunterricht, Chor, Stimmbildung, rhythmisches Sprechen	●	●			●	●	●	●
(Musik-)Pädagogik, Methodik, Didaktik	●		●	●	●	●		●
Tanz und Bewegung, szenisches Spiel	●	●	●		●		●	●
Vorbereitungsseminar	●		●				●	●
Arrangieren, Notation von Arrangements			●	●	●	●	●	
Musiktheorie, -geschichte		●			●	●		
Ensembles			●		●			●
Musiktherapie					●			
Tontechnik								●
Organisation Opernprojekt							●	

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = wahrgenommenes Lehrangebot; ○ = Kurs vorhanden, aber (noch) nicht belegt oder unklar, ob belegt

Die meisten Studierenden beziehen sich bei der Beschreibung des Lehrangebots zum Klassenmusizieren auf das instrumentale Musizieren. Dies deckt sich mit den Äußerungen zum Begriff des Klassenmusizierens: Auch hier fokussieren die meisten Untersuchungsteilnehmer/innen das instrumentale Musizieren als musikalische Tätigkeit des Klassenmusizierens.

Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Die Studierenden S1, S2, S3, S5 und S6 äußern sich gegenüber der Theoriephase insgesamt positiv. Dafür nennen sie verschiedene, zum Teil mehrfache Gründe: Die Befragten S2, S5 und S6 betonen explizit das Studium als Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verbessern. Exemplarisch kann dazu die Aussage der Interviewten S5 betrachtet werden:

„Im Studium habe ich so, ich meine versucht zu haben, Kompetenzen die ich schon habe, noch weiter zu fördern, sodass ich ja quasi die Kompetenzen, die ich schon hatte, einfach nur noch weiter aufgebaut habe. [...] Aber ich würde fast sagen, [...] ich habe eigentlich mehr meine Kompetenzen, die ich habe, noch mehr, weiter ausgebaut im Studium.“ (S5-175)

Die Untersuchungsteilnehmer/innen S1, S2, S5 und S6 geben an, neue Möglichkeiten kennengelernt bzw. Kompetenzen neu erworben zu haben. Praktikantin S1 nennt dazu das Beispiel Gesang:

„Wenn ich mir jetzt gerade so, was Gesang angeht in Bezug auf das Klassenmusizieren – das, was ich da im Studium gelernt habe, ist auch für mich sehr bedeutend, [...] dass ich das nicht irgendwie alleine mir aneignen muss oder mit einem Einzellehrer, sondern dass ich das in so einer Gruppe mitkriege und mir da ankucke, wie machen es eigentlich die anderen – mir da viel abkucken konnte.“ (S1-253)

Unter dem Aspekt, Routinen entwickeln zu können, empfinden die Befragten S3 und S1 das Studium als hilfreich:

„Ich glaube schon, dass mir das insgesamt auf jeden Fall viel gebracht hat und ich davon bestimmt alleine schon von den Dingen, die man so auf Papier mitnimmt. Sachen, die man eben einfach einmal gemacht hat und dann einfach wieder herauskramen kann. Bestimmt. Wenn ich gerade, doch, wenn ich Routine habe, dann bestimmt auch dadurch.“ (S1-257)

Ein negatives Urteil stammt von Praktikantin S8. Sie bezeichnet das Studium im Hinblick auf Schule als zu wenig anwendungsbezogen:

„Aber sonst war das Studium irgendwie zu abstrakt.“ (S8-227)

Wie sich auch in den späteren Aussagen zeigen wird, empfindet die Befragte eine „Kluft“ zwischen Theorie (im Sinne der Ausbildung an der Universität) und Praxis (im Sinne einer Unterrichtswirklichkeit an einer Schule).

Neben diesen eher generellen Urteilen beschreiben die Studierenden Merkmale für eine positive oder negative Bewertung des Angebots und formulieren davon ausgehend Wünsche bzw. Verbesserungsvorschläge für das bisherige oder zukünftige restliche Studium an der Universität.

Als erstes Kriterium wird von den Befragten S1, S2, S4, S7, S6 und S8 ein *Praxis- bzw. Anwendungsbezug* hinsichtlich Schule genannt. Dabei können gegensätzliche Bewertungen in den Daten ermittelt werden (Tabelle 19):

Tabelle 19: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Bewertungskriterium Praxis- bzw. Anwendungsbezug (t1)

S8	S6
<p>„Pop [höre ich, S.S.] nicht so gerne, aber ich bemühe ich Radio Energy zu hören, weil man muss doch Up-to-date sein, man muss die Lebenswelt der Schüler auch kennen. Sonst hast du auch Schwierigkeiten in der Schule. [...] Zum Beispiel – was hört man jetzt im Radio? Sportfreunde, [...] – diese ganzen Sachen. Die relativ schnell, die relativ leicht zu begleiten sind, aber im Studium hatten wir ganz viel Klassik behandelt. Also Haydn, Beethoven, Mozart, <i>Zauberflöte</i>, Musorgsky, <i>Bilder einer Ausstellung</i>, Smetana, alles. Aber etwas zur Lebenswelt der heutigen Schüler, das fast nicht.“ (S8-19)</p>	<p>„Ich bin keiner dieser Leute, die die ganze Zeit schreien, ‚Ah, wir lernen ja nichts Praktisches im Studium‘ oder was weiß ich. Ich finde, das muss gar nicht so sein. Es ist ja auch einmal gut, sich fachlich irgendwie damit auszukennen und wenn man dann am Ende im Referendariat merkt, das ist nichts, ich werde kein Lehrer, dann hat man wenigstens die Chance, sich da irgendwie hoffentlich fachlich auch so weitergebildet zu haben, dass man da in dem Bereich noch etwas machen kann.“ (S6-179)</p>

Während Studentin S8 einen fehlenden Praxisbezug am Beispiel der behandelten Literatur bemängelt, findet Praktikant S6, dass das Studium bereits einen deutlichen Schulbezug aufweist („schon sehr praxisbezogen“; S6-143). Er würde sich stattdessen eine klarere fachliche Ausrichtung wünschen, bei dem die konkrete Ausrichtung auf den Beruf erst im Referendariat erfolgen sollte. Auffallend ist, dass der Befragte seine Position weitgehend alleine vertritt. Außer bei den Untersuchungsteilnehmerinnen S2 und S4, die nicht eindeutige Stellung beziehen, finden sich in den Daten bei den verbleibenden Praktikanten/Praktikantinnen weitere kritische Aussagen zu ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘. Dies ist insofern bemerkenswert, da in den Interviews keine explizite Frage zu dem Thema gestellt wurde. So formuliert beispielsweise Studentin S1 Konsequenzen aus einer fehlenden Anwendbarkeit:

„Das weiß man in der Theorie irgendwie alles, weil man lernt ja doch recht viel pädagogisches, sinnvolles, sinnvolle Dinge, aber das sind dann meistens Sachen, die ich komischerweise nie wieder anwende. Ich lerne die alle und weiß das irgendwie alles – in der Theorie – aber [...] dann habe ich das alles bis dahin wieder vergessen und mache dann halt irgendwie das [...] eher so wie ich mir das vorstelle“. (S1-253)

Dabei zeigt sich, dass sie die „Theorie“ nicht abwertet, im Gegenteil wird sie als „sinnvoll“ bezeichnet. Obwohl sie verschiedene Aspekte in der Theorie „gelernt“ hat und auch noch „weiß“, kann sie sie jedoch nicht anwenden und greift stattdessen auf ihre eigenen Handlungsmuster zurück. In eine ähnliche Richtung gehen die Äußerungen von Praktikantin S5. Zunächst stellt sie fest, dass sie „so wenig Praxis“ in ihrem Studium hatte. Sie benennt dennoch einige Felder, die sie an der Universität „theoretisch“ behandelt hat und von denen sie „das Gefühl“ hat, das sie es „könnte“. Allerdings ist sie sich unsicher, ob sie die Inhalte in der „Praxis“ auch wirklich anwenden kann:

„Das ist das Problem. So wenig Praxis. Da weiß man nicht, ob man das wirklich – man hat das Gefühl, man könnte es, aber ob man das wirklich kann? [...] Ursachen für Misserfolg, Aggression und Ängste und so zu diagnostizieren, das sind so Sachen, die hat man theoretisch auch an der Uni gelernt. Ob man das jetzt praktisch hinkriegt ist eine andere Frage. Also man hat gelernt, warum es das gibt, aber und wie man dagegen angehen könnte, aber ob das am Ende praktisch wirklich das Mittel dagegen ist, ist noch fraglich.“ (S5-119)

Auch die Befragte S7 schätzt vor allem die Lehrveranstaltungen, die mehr mit „praktischen Dingen verbunden“ waren und weniger „stur wissenschaftlich“ ausgerichtet sind. Im Gegensatz zu den eben zitierten Studentinnen geht sie jedoch darüber hinaus und zweifelt die Wirksamkeit und Inhalte stärker an:

„Und ansonsten, ich muss mir die Sachen einfach Schritt für Schritt durch Erfahrung, Praxis erarbeiten. Ich finde nicht, dass das Studium da wirklich so viel bringt. Weil man schneidet die Sachen jetzt nur an, also man reißt sie nur an. [...] Also vom Studium her, ich denke schon, dass es bestimmt genug Vielfalt gibt und alles in Ansätzen vorhanden ist, [...] ich kann mich erinnern, dass mir das immer Spaß gemacht hat, die ganzen Seminare. Vor allem die eben, die nicht so stur rein wissenschaftlich und mit Musikgeschichte oder irgendetwas zu tun hatten, sondern mehr mit den praktischen Dingen verbunden waren.“ (S7-355)

Studentin S3 äußert sich weniger ausführlich, diagnostiziert aber „teilweise“ einen „Fehlstand“ zwischen Theorie und Praxis (S3-163); die Interviewte S8 geht noch weiter und formuliert eine „Kluft“ zwischen Theorie und Praxis (S8-207, siehe dazu auch das obenstehende Zitat). Die Mehrheit der Praktikanten/Praktikantinnen scheint damit dem gängigen Klischee von eher ‚theoriefeindlichen‘ Studierenden zu entsprechen, wobei sich unterschiedliche Far-

ben und Nuancierungen in den Äußerungen abzeichnen.

Ausgehend von der Beurteilung formulieren die Befragten Wünsche bzw. Verbesserungsvorschläge für die universitäre Ausbildung:

Studentin S2 schlägt diesbezüglich vor, mehr (Schul-)Lehrkräfte als abgeordnete Dozenten/Dozentinnen an den Hochschulen und Universitäten einzubeziehen. Sie wünscht sich zudem Hinweise auf für den Schulkontext geeignete Musikstücke. Die Befragte S4 würde gerne mehr zum Umgang mit Finanzen und zur Organisation bzw. Strukturierung von Schule wissen. Praktikantin S8 empfiehlt, sich deutlicher an den Präferenzen und der Lebenswelt der Schüler/innen zu orientieren (siehe dazu das obenstehende Zitat).

Als zweites Kriterium wird von allen Untersuchungsteilnehmer/innen außer S7 die *Breite* des Lehrangebots thematisiert. Damit ist zum einen das generelle Angebot gemeint sowie zum anderen die inhaltliche Breite in einzelnen Kursen, Seminaren o.ä. Dabei finden sich sowohl positive als auch negative Stimmen, das heißt, einerseits wird die Breite des Lehrangebots gelobt (große Auswahl, Vielfalt bzw. Kennenlernen vielfältiger Möglichkeiten), andererseits wird diese als unzureichend beurteilt (keine ausreichende Vielfalt, fehlende Fächer, fehlende Vermittlung von Überblickswissen). Die beiden Positionen können anhand von zwei Beispielen aus den Interviews illustriert werden (Tabelle 20):

Tabelle 20: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Bewertungskriterium Breite (t1)

S3	S4
<p>„Es gibt die, teilweise Dozenten wie {Anonym.}⁷⁶ und {Anonym.}, die in ihren Veranstaltungen auch so grundsätzliche Einführungen dazu machen. Vor allem habe ich die Veranstaltung von {Anonym.} tatsächlich, die da irgendwie recht effektiv waren.“ (S3-255)</p>	<p>„Es gibt immer viele kleine Teilseminare, die sich dann mit speziellen Dingen beschäftigen, aber ich würde mir zum Beispiel eine Vorlesung wünschen, wo tatsächlich einmal die Musikgeschichte aufgearbeitet wird. Weil man dann, finde ich, auch stilistisch besser einordnen kann, was wo reingehört und wie man das umsetzen kann. Weil das doch oft auch epochenabhängig ist, wie jetzt was zu spielen ist.“ (S4-191)</p>

Im ersten Textausschnitt bezieht sich Studentin S3 in positiver Weise („recht effektiv“) auf Veranstaltungen, die „grundsätzliche Einführungen“ machen bzw. Überblickswissen vermit-

⁷⁶ Von den Studierenden genannte Dozenten/Dozentinnen wurden nachträglich anonymisiert.

teln. Das zweite Zitat stammt von Praktikantin S4, die bemängelt, dass es zum Beispiel in Bezug auf Musikgeschichte verschiedene Seminare gibt, die sich mit „speziellen Dingen“ beschäftigen, jedoch keine Veranstaltung existiert, die das Thema Musikgeschichte überblicksweise behandelt.

Ausgehend von der Bewertung formulieren die Studierenden wieder Verbesserungsvorschläge für die universitäre Ausbildung der Theoriephase: Sie wünschen sich im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren Fächer wie Instrumentenkunde (S2, S4, S5) oder Musikgeschichte (siehe dazu das obenstehende Zitat von S4; außerdem S6), Kurse zum Umgang mit Technik (S4) oder Bandinstrumenten (S2) sowie einen gemischten Chor mit „klassischem“ Repertoire (S1). Untersuchungsteilnehmerin S2 hätte gerne generell mehr didaktische Fächer bzw. ein breiteres Angebot, Praktikantin S5 eine vielfältigere Ausbildung an unterschiedlichen Instrumenten. Die Befragte S1 würde ein verpflichtendes Seminar (s.u.) zur videobasierten Unterrichtsreflexion als sinnvoll erachten.

In engem Zusammenhang mit dem letzten Kriterium steht der dritte Aspekt der *inhaltlichen Tiefe* (intensive Beschäftigung vs. oberflächliche Betrachtung). Dieser wird von den Interviewten S3, S5 und S6 angesprochen. Auch hier können wieder gegensätzliche Positionen nachgezeichnet werden (Tabelle 21):

Tabelle 21: Vergleichende Gegenüberstellung zum Bewertungskriterium Tiefe (t1)

S5	S3
<p>„Arrangieren ist etwas, was im Studium auf jeden Fall ganz stark noch einmal gemacht worden ist.“ (S5-167)</p>	<p>„Ich weiß, dass es das Feld Diagnose gibt, aber das wirklich zu machen, hatte ich noch nicht die Gelegenheit dazu. Weil man im ASP einfach nicht die Zeit dafür hat. [...] Man schrappt so darüber in den pädagogischen Seminaren, dass es so etwas gibt, aber dass man jetzt sozusagen im Fach sich damit beschäftigt, sowieso nicht.“ (S3-207)</p>

Im ersten Beispiel bezieht sich Praktikantin S5 auf das Arrangieren; dabei beschreibt sie eine besonders intensive Beschäftigung („ganz stark“). Das zweite Zitat von S3 fokussiert das Feld Diagnose. Hierbei bemängelt die Studentin eine zu oberflächliche Beschäftigung.

Ausgehend von der Beurteilung wird von dem Befragten S6 der Wunsch nach mehr und vertiefenden Vorlesungen im Bereich der Musikwissenschaft geäußert.

Das vierte Bewertungskriterium umfasst die *Qualität* des Lehrangebots und wird von den Studierenden S1, S2, S6 und S7 thematisiert. Die positiven (S1, S2, S6, S7) bzw. negativen Beurteilungen (S2, S6) können wieder durch Textausschnitte illustriert werden (Tabelle 22):

Tabelle 22: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Bewertungskriterium Qualität (t1)

S2	S2
„Ja, Chorleitung, das ist übrigens der beste Chor hier auf jeden Fall. Chorleitung bei {Anonym.}, das ist echt richtig, richtig gut.“ (S2-237)	„Wir mussten tanzen. So Mittelaltertänze und [...] das fand ich nur schlecht.“ (S2-234)

Dabei fallen zwei Aspekte auf: Erstens finden sich sowohl negative als auch positive Bewertungen in den Aussagen einer einzelnen Person; die angeführten Beispiele stammen beide von S2 und beziehen sich dabei auf unterschiedliche Fächer bzw. Themen. Zweitens machen die Ausschnitte deutlich, dass die Äußerungen zum Teil nicht begründet werden. Diese Äußerungen erscheinen im Hinblick auf eine mögliche Verbesserung der Lehre wenig verwertbar. Die folgende Abbildung 8 fasst die beschriebenen Ergebnisse zusammen:

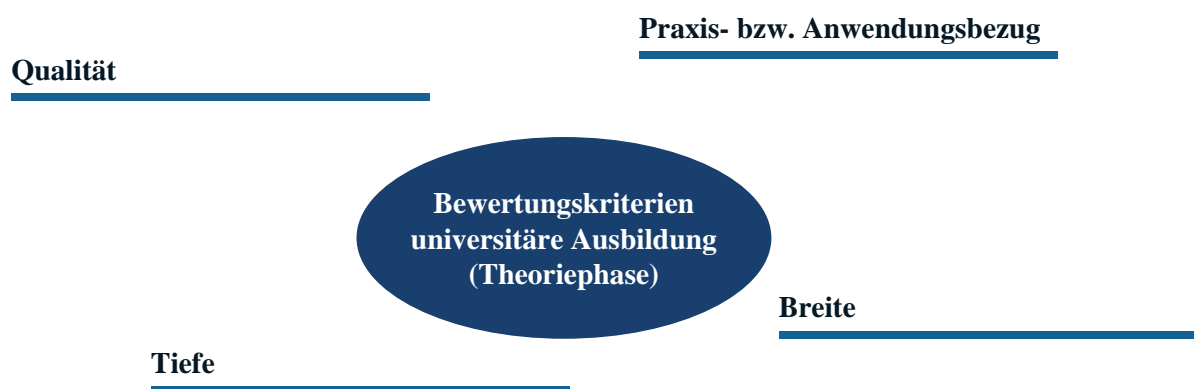


Abbildung 8: Bewertungskriterien für die Theoriephase der universitären Ausbildung (t1)

Neben den generellen Urteilen über die Theoriephase sowie den konkreten Kriterien für die Bewertung des Lehrangebots thematisieren die Praktikanten/Praktikantinnen in einem übergeordneten Sinne die Aspekte (Frei-)Zeit und (Wahl-)Pflicht. Diese stehen für sie in einem engen Zusammenhang:

Die Studierenden S1, S2, S4 und S8 geben an, dass es zeitlich für sie nicht möglich ist, zusätzlich zu verpflichtenden Kursen weitere Seminare, Vorlesungen etc. wahrzunehmen. Die Praktikantin S4 empfindet dies aber eigentlich als notwendig:

„Dann ist man auch froh, wenn man den Pflichtteil irgendwie hinter sich gebracht hat, weil das einfach wirklich schon viel Arbeit ist. Und dann bräuchte man eigentlich zusätzlich noch, um tatsächlich alles auszufüllen viele andere Kurse, die auch angeboten werden, aber die eben den Zeitplan und einfach auch ins Arbeitsfeld, also das, was ich leisten kann arbeitstechnisch, um nicht völlig kaputt zu gehen, nicht mehr hineinpassen. Und von daher fehlen einem dann immer so Teilsachen, um sich wirklich kompetent fühlen zu können.“ (S4-175)

Dazu passt die Aussage der Interviewten S2, die ebenso bemerkt, dass die Pflichtkurse an der Universität ihrer Meinung nach nicht alle Bedarfe abdecken.

Die Studentin S1 erläutert pragmatisch, dass man aus dem bestehenden Angebot wählen muss und nicht alles belegen kann. Sie stellt es sich jedoch als „machbar“ (S1-55) vor, einen bereits zu Beginn des Studiums besuchten Kurs zum Thema Perkussionsinstrumente erneut (freiwillig) zu belegen. Im Gegensatz zu dem früheren Besuch der Veranstaltung, den sie machen musste, würde sie das Lehrangebot nun noch einmal aus eigenem Interesse bzw. Antrieb wahrnehmen:

„Ich denke tatsächlich irgendwie im Studium, ja, in den Übungen einfach, dass man tatsächlich freiwillig noch einmal diese Sachen, also mit den Percussion, das stelle ich mir eigentlich echt machbar vor. Das habe ich damals irgendwie ganz am Anfang im Bachelor gemacht und eigentlich war es doof, weil ich das nur gemacht habe, weil ich es irgendwie machen musste. Aber jetzt würde ich das eher machen, um es machen zu wollen.“ (S1-55)

Auch die Interviewte S7 thematisiert (im Zusammenhang mit der Ausbildung am Klavier) die Begrenztheit der ihr zur Verfügung stehenden Zeit und das notwendige Setzen von Prioritäten.

In den Zitaten zeigten sich bereits einige Hinweise auf das Thema Pflicht- und Wahlpflichtkurse. Interessant erscheint dabei, dass Studentin S4 sich generell für verpflichtende und Praktikantin S2 sogar für (noch) mehr verpflichtende Angebote („man muss ja auch Leute zu seinem Glück zwingen“; S2-257) aussprechen. Diese könnten sich zum Beispiel auf Instrumentenkunde, Umgang mit Bandinstrumenten oder den Umgang mit für den Schulalltag ge-

eigneten Musikstücken beziehen. Untersuchungsteilnehmerin S1 würde videobasierte Unterrichtsreflexionen, Praktikantin S3 ein Schulpraktikum in den ersten beiden Semestern als verpflichtend einführen.

7.1.3.2 Praxisphase: Wünsche

Die Befragten skizzieren verschiedene *Wünsche* in Bezug auf die anstehende Praxisphase. Diese beziehen sich auf die folgenden Aspekte:

- Ausstattung
- Betreuung und Begleitung
- Freiräume und Möglichkeiten zur offenen Gestaltung
- Musikunterricht, Schulform kennenlernen; Überprüfung des Berufswunsches

Hinsichtlich der Ausstattung wünschen sich die Studierenden neben einem großen und hellen Musikraum (S1, S3, S7) unterschiedliche (S4, S7) bzw. genügend Instrumente für alle Schüler/innen (S1, S3). In Bezug auf das gewünschte Instrumentarium zeigt sich dabei eine große Vielfalt. Die Befragten nennen beispielsweise Boomwhackers bzw. Elementar- und Orffinstrumente (S1, S2, S4, S5, S7), Keyboards (S3, S4, S5, S6, S8), Gitarren (S2, S4, S6, S8), Bandinstrumente und Verstärker (S5, S6, S7, S8), Klavier (S1, S2, S4) sowie Perkussions- und Schlaginstrumente (S4, S6) für das gemeinsame Musizieren. Dabei geben die Studierenden wieder Hinweise auf die geplanten musikbezogenen Tätigkeiten (siehe dazu auch Abschnitt 7.1.1):

„Musikraum sollte auf jeden Fall ein Klavier beinhalten, damit man mit den Kiddies auch singen kann“ (S2-267)

„Von der Ausstattung fände ich es toll, wenn man einen großen Musikraum hat, wo man auch einmal die Tische zur Seite schieben kann und in der Mitte sich frei bewegen kann, ist auch nicht überall der Fall.“ (S3-275)

„Also ich hoffe, dass es über das Orff-Instrumentarium hinausgeht, das wir auch die Möglichkeit haben, ja, elektronische Instrumente, also Keyboards und E-Gitarre und Bass einzusetzen, ja, oder, falls die Ausstattung nicht gegeben ist, dass ich die Möglichkeit habe, Schüler heranzuziehen, die halt diese Instrumente dann haben und die mit einbringen können. Ja, da erhoffe ich mir, da erhofft man sich, glaube ich, immer, dass die Ausstattung möglichst gut ist, dass man das wirklich dann nutzen kann. Ich

weiß nicht, ob ich dann alles brauche, aber sofern man das da hat, kann es ja nie schaden.“ (S5-199)

So möchte die Befragte S2 beispielsweise das Klavier benutzen, um die Schüler/innen beim Singen zu begleiten. Der Wunsch der Interviewten S3 nach einem großen Musikraum mit beweglichen Tischen steht in enger Verbindung mit der Möglichkeit, sich mit der Lerngruppe gemeinsam zu bewegen. Das letzte Zitat von Studentin S5 kann als Beispiel für den Einbezug vielfältiger Instrumente verstanden werden. Die Textausschnitte zeigen ferner, dass die bevorzugten Instrumente (zum Teil explizit) in engem Zusammenhang zu den Vorerfahrungen und -kenntnissen der Studierenden stehen. So wünscht sich beispielsweise Untersuchungsteilnehmer S6, der im Hauptinstrument Schlagzeug spielt, Instrumente aus dem Bereich Latinpercussion; für Studentin S4 ist hingegen der Einbezug von Boomwhackers denkbar, da sie bereits Erfahrung mit ihrem Einsatz im ersten Schulpraktikum sammeln konnte.

„Also vielleicht wären Keyboards toll, wenn man akkordisch etwas machen möchte. Auf der anderen Seite kann man da auch super umsteigen auf Boomwhackers, das haben wir im letzten Praktikum gemacht, dass wir einfach Kadenzen mit Boomwhackers gespielt haben, das geht auch.“ (S4-207)

Die Befragten S2 und S4 würden es ferner als positiv betrachten, wenn Instrumente, die sie zwar selbst nicht spielen können trotzdem vorhanden wären, um sie bei Instrumentenvorstellungen im Sinne eines ‚Anschauungsmaterials‘ zu verwenden:

„Oder auch so andere Instrumente, aber nur zum Anfassen, weil ich kann sie ja selbst nicht spielen. Wenn man zum Beispiel die Geige vorstellt.“ (S2-267)

In den Interviews wurden die Studierenden explizit gebeten, frei Wünsche zu äußern. Wenn gleich sie dabei vielfältige Äußerungen tätigen, erscheint es wichtig zu betonen, dass eine Erfüllung für die Befragten nicht die höchste Priorität hat. Zum Teil sind sie sich noch gar nicht sicher, ob sie die Instrumente wirklich benötigen. Dies zeigt ein Beispiel von S5:

„Ja, da erhoffe ich mir, da erhofft man sich, glaube ich, immer, dass die Ausstattung möglichst gut ist, dass man das wirklich dann nutzen kann. Ich weiß nicht, ob ich dann alles brauche, aber sofern man das da hat, kann es ja nie schaden.“ (S5-199)

Studentin S5 sieht sich sogar in der Pflicht, trotz einer eventuell mangelhaften Ausstattung das Klassenmusizieren gemeinsam zu erproben und sich Handlungsalternativen zu überlegen:

„Und die Schule – natürlich möchte man, dass die Schule so ausgestattet ist, dass man Instrumente hat. Wenn man keine Instrumente hat, dann muss man doch nicht sagen, ‚Ach, meine Schule hat keine Instrumente, ich werde nichts machen.‘ Sondern man soll sich etwas einfallen lassen.“ (S5-47)

Als mögliche Strategie für den Umgang mit einer mangelhaften Ausstattung nennt beispielsweise Praktikantin S7 eine Kooperation mit der Musikschule:

„Ich glaube, da sollte man sich vielleicht eher überlegen, ob man sich aus der Musikschule einmal etwas ausborgt. Wenn man einmal etwas braucht, ich meine, man braucht es ja dann nur für ein paar Wochen oder so.“ (S7-363)

Der nächste Wunsch der Studierenden bezieht sich auf die Betreuung und Begleitung durch die Mentoren/Mentorinnen an den Schulen⁷⁷; er wird von allen Befragten thematisiert. Die Aussagen nehmen dabei ein breites Spektrum zwischen der Forderung nach bloßer Anwesenheit, einer qualifizierten Betreuung und Unterstützung sowie nach der einer Orientierung am Vorbild des Mentors/der Mentorin ein. Die genannten Aspekte sollen durch Interviewausschnitte illustriert werden:

„Ja, da würde ich tatsächlich hoffen, dass ich da ein bisschen Vorschläge kriege, was ich durchnehmen könnte. Weil [...] wenn mir jetzt das so komplett freistünde, würde es mir schwerfallen, da etwas Passendes zu finden. Und ich hoffe auch, dass ich so ein bisschen erzählt kriege, wie die Bedingung in der Klasse jeweils aussieht. Dass ich mich darauf, ja, einrichten kann. Ja und dass ich auch ein Feedback kriege für meine Unterrichtseinheiten. Dass die anwesend sind.“ (S6-203)

Der Befragte S6 formuliert in dem obenstehenden Ausschnitt Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Unterrichtsgestaltung, Hinweise zur Lerngruppe sowie ein Feedback für die eigenen Lehrversuche. Besonders auffällig ist jedoch, dass er nach den relativ detailliert formulierten Wünschen sich als letztes wünscht, dass sie (scheinbar zumindest) anwesend sind. Ein weiteres Beispiel stammt von Studentin S4:

„Nette Lehrkräfte, die verständnisvoll sind. Die auf der einen Seite nicht zu viel eben wieder erwarten und auf der anderen Seite auch nicht die Ansprüche soweit hinunter stellen, dass man sich selbst irgendwie so zurücklehnt und denkt, ‚Ja, brauche ich auch

⁷⁷ Mentor/in und Betreuer/Betreuerin werden im Folgenden synonym verwendet; sie stellen die ‚schulischen‘ Begleiter/innen, also die Lehrkräfte vor Ort dar. Die Betreuer/innen der Universität, die die Studierenden einmalig im Praktikum besuchen werden im Folgenden durch die Formulierungen ‚Dozierende der Universität‘ oder ‚universitäre Betreuer/innen‘ gekennzeichnet.

nichts machen.‘ Die einen, ja, in einer guten Balance halten und auch vernünftige Kritik bieten. Also nicht persönlich angreifen, sondern tatsächlich, ja, auf die Leistung gehen, die dann wahrscheinlich eher nicht gebracht wurde, wenn es um Kritik geht.“ (S4-219)

Sie bezieht sich in ihrer Aussage auf alle Lehrkräfte, mit denen sie im Praktikum in Kontakt stehen wird. Sie erhofft sich neben Verständnis ebenso eine gute Balance der Ansprüche und ein differenziertes, sachliches Feedback. Letzteres wünscht sich auch Praktikantin S1; sie betont daneben jedoch auch die Motivation der betreuenden Lehrkraft, die Praktikanten/Praktikantinnen zu begleiten:

„Mir wäre es das liebste, wenn ich das Gefühl hätte, dass tatsächlich die Lehrkraft, die mit drinsitzt, irgendwie sich mit mir identifizieren kann und mir tatsächlich ein Feedback geben kann. Das kann von mir aus auch sehr kritisch-schlecht ausfallen – umso besser, weil nur so auf die Schulter klopfen und sagen, ‚Das war echt schon richtig gut‘, bringt mir auch nichts. Ich möchte schon gern etwas lernen, das ist irgendwie so mein Ziel und einfach auch feststellen, wie mich andere Leute wahrnehmen. Man nimmt sich selbst wahr, aber wie nimmt mich die Lehrerin da wahr – ich hoffe, dass sie so kompetent ist [...] und da auch irgendwie Lust dazu hat, mir das zu sagen.“ (S1-281)

Die Studentinnen S5 und S7 gehen noch weiter und hoffen, dass ihr Mentor/ihre Mentorin ihnen als Vorbild dienen kann:

„Also, ich erhoffe mir von meinem Praktikum, dass ich einen guten Praktikumsleiter habe – im letzten Praktikum hatte ich das und das war unheimlich wichtig. Weil durch die Art, wie er den Unterricht gemacht hat, wie er uns betreut hat, konnte ich unheimlich viel mitnehmen auch für mich selber und das ist etwas, was total wichtig ist. Also wenn der nicht passt, dann kann das auch mit dem Praktikum ein bisschen schwierig werden, oder das wird schwierig werden, das ist leider so.“ (S5-195)

„Ich hoffe, dass mein lieber Mentor mir sein ganzes Wissen über die fünf Wochen bereitwillig zur Verfügung stellt, weil ich meine, durch ihn werde ich eigentlich das erst lernen, was ich eben brauche, also wirklich brauche. Also ich hoffe einfach, dass wir uns gut verstehen und dass er mir viel zeigt, dass sein Unterricht ebenso abläuft, dass ich denke, ‚ja, das möchte ich auch machen‘. Also dass er einfach als gutes Modell fungiert und von dem Modell kann man ja dann selber auch sich weiterentwickeln,

wenn man da so gewisse Grundkompetenzen erworben hat, dann kann man sich ja dann in eine andere Richtung bewegen oder so oder sagen, „Ja, nee, das möchte ich anders machen und das möchte ich genauso machen.““ (S7-359)

Praktikantin S5 bezieht sich dabei auf ihre Erfahrungen aus einem anderen Praktikum, bei dem sie den Mentor/die Mentorin als besonders bedeutsam für den Erfolg des Praktikums kennengelernt hat. Untersuchungsteilnehmerin S7 wünscht sich ein „gutes Modell“ (S7-359), an dem sie sich orientieren kann; auch sie betont dabei den Aspekt der Motivation auf der Seite der Lehrkraft („bereitwillig“; S7-359). Auffallend ist dabei, dass sie ihre eigene Entwicklung dabei nicht als ein bloßes Nachahmen versteht, sondern den Mentor/die Mentorin als einen Ausgangspunkt versteht, zu dem sie sich positionieren möchte. Dies beinhaltet auch ein mögliches Abweichen von den Vorstellungen der betreuenden Lehrkraft. In engem Zusammenhang mit der Betreuung steht der Wunsch nach Vorgaben oder Freiräumen. In den Daten lassen sich dabei unterschiedliche Positionen ermitteln (siehe dazu Tabelle 23):

Tabelle 23: Gegenüberstellung der Aussagen zu Vorgaben und Freiräumen im Praktikum (t1)

S3	S8
<p>„Dass man einen offenen Rahmen hat, um auch Sachen auszuprobieren und nicht da irgendwie so stringent ‚Wir müssen jetzt einen Quintenzirkel machen!‘“ (S3-275)</p>	<p>„Betreuung und Begleitung, das ist mir enorm wichtig [...] wahrscheinlich wegen meinem Hintergrund, da ich eine andere Ausbildung genossen habe. Da wurde bei uns sehr wenig Freiheit gestellt. Immer wurde gesagt, wie und [...] wir sollten lernen, erst reproduzieren statt produzieren und etwas zu kreieren. Deswegen, muss ich immer nach Plan, nach Vorgabe, nach Algorithmen arbeiten. Natürlich ist es nicht immer optimal, aber das ist jetzt mein Wunsch, weil es mir so leicht ist.“ (S8-243)</p>

Die Studierende S3 wünscht sich, genau wie ihre Kommilitoninnen S2 und S7, für die Gestaltung ihres Unterrichts Freiräume, um unterschiedliche Aspekte für sich zu erproben. Hingegen erhofft sich Praktikantin S8 (ebenso wie S6) konkrete Vorgaben. Da sie durch die Ausbildung ihres ersten Studiums in ihrem Heimatland gewohnt ist, nach Plänen und Vorgaben zu arbeiten, fällt ihr dieser Zugang nach eigenen Aussagen leichter.

Daneben äußern die Studierenden Wünsche, die auf einer übergeordneten Ebene stehen und sich nicht (ausschließlich) auf das Klassenmusizieren beziehen. So möchte beispielsweise S5 die Integrierte Gesamtschule als Schulform insbesondere in Hinsicht auf die Klassenzusammensetzung besser kennenzulernen. Daneben würde sie gerne bei weiteren Tätigkeiten eines Lehrers/einer Lehrerin (wie zum Beispiel Konferenzen) hospitieren. Da die Untersuchungsteilnehmerin S8 in einem anderen Land aufgewachsen ist bzw. dort zur Schule gegangen ist (vergleiche dazu auch das obenstehende Zitat bzw. Abschnitt 5.5.2), verspricht sie sich von dem Praktikum, den deutschen Musikunterricht besser kennenzulernen. Neben den klassenmusizierspezifischen Wünschen möchten die Befragten S4 und S3 das Fachpraktikum dazu nutzen, ihre Berufswahl noch einmal zu überprüfen.

7.2 Ergebnisse der Interimsbefragung (t2)

7.2.1 Klassenmusizieren: Einsatz

Die Untersuchungsteilnehmer/innen wurden gebeten, in der gefilmten Unterrichtsstunde mit der Klasse zu musizieren. Dabei gab es keine Vorgaben hinsichtlich musikbezogener Tätigkeiten (instrumental, vokal etc.) und der Länge (kleinere Elemente wie Begrüßungsrituale o.ä., ganze Unterrichtsstunde usw.).⁷⁸

Intensität

Alle Studierenden setzten das Klassenmusizieren als längere Phase oder über die ganze Unterrichtsstunde ein.

Musikbezogene Tätigkeiten

Die Hälfte der Befragten entschieden sich dabei sowohl für instrumentales als auch und für vokales Musizieren mit den Schülern/Schülerinnen. Daneben wurde in den Sequenzen ausschließlich instrumental (S3, S4, S5) sowie ausschließlich vokal musiziert. Keiner der Praktikanten/Praktikantinnen erprobte Tanz und Bewegung (siehe dazu Tabelle 24). Differenziert man die eingesetzten Tätigkeiten weiter aus, zeigt sich eine große Vielfalt, die bereits in den Erläuterungen zum Begriffsverständnis angeklungen war und die sich mit den vielfältigen Definitionen in der theoretischen Literatur deckt: Die Klassen benutzten beim Ensemblemusizieren Bandinstrumente, Orff- und Elementarinstrumente bzw. Boomwhackers, Alltagsgegenstände sowie Bodypercussion. Zur Liedbegleitung wurde von den Befragten Klavier, Akkor-

⁷⁸ Die Videosequenzen werden im Hinblick auf die gewählten (Haupt-)Forschungsfragen analysiert; eine Analyse didaktischer Kriterien und Aspekte würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und erscheint darüber hinaus wenig zielführend.

deon und Gitarre verwendet. Zudem setzten sie verschiedene Formen des vokalen Musizierens wie Singen und rhythmisches Sprechen bzw. Rappen ein.

Tabelle 24: Musikbezogene Tätigkeiten in der gefilmten Unterrichtsstunde (t2)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Instrumentales Musizieren	●	●	●	●	●	●	●	
Vokales Musizieren	●	●				●	●	●
Tanz und Bewegung								

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = in der videografierten Unterrichtsstunde erprobt

7.2.2 Kompetenzselbsteinschätzungen: qualitative Daten

Die Kodierung der offenen Selbsteinschätzungen erfolgte anhand von Regeln: Kodiert wurden alle Äußerungen, die sich auf den/die Studierende/n beziehen. Dies umschloss sowohl wertende Aussagen wie beispielsweise „ich habe zu viel“ (S7-1-11⁷⁹) als auch wertfreie Interviewantworten, die sich direkt auf die Frage „Was ist (weniger) gut gelungen?“ beziehen (z.B. „Ich habe das gemacht und Punkt und wir konzentrieren uns jetzt, also wir gehen dann weiter.“, S7-1-11). Zweitens wurden verschiedene Formen der Formulierung berücksichtigt: Dies beinhaltete Äußerungen aus der Ich-Perspektive („ich habe vergessen“, S7-4-8), allgemeiner formulierte Feststellungen aus einer Art „neutraler“ Außenperspektive, die sich auf die eigene Person beziehen („der erste Einsatz war nicht deutlich“, S3-3-4) sowie antizipierte Aussagen Dritter („man könnte auch kritisieren, dass ich...“, S8-2-28). Im Datenmaterial existieren verschiedene Textstellen, die nach den beschriebenen Regeln nicht eindeutig zugeordnet werden konnten. Hierfür wurden erweiterte Kodierregeln aufgestellt; dabei dienten die Textauschnitte als Ankerbeispiele.⁸⁰ Die frei formulierten Selbsteinschätzungen der Studierenden sind zum Teil auf der Ebene einer konkreten Tätigkeit. Sie sind ferner auf einer anderen Konkretionsebene als bei Eingangs- und Abschlussbefragung. Daher wurden, im Vergleich zu den Äußerungen der Interviews zu t1 bzw. t3, zum Teil neue Codes und Kategorien gebildet. Da sich die Äußerungen der Studierenden auf unterschiedliche Videoszenen ihres eigenen Unterrichts beziehen, werden an dieser Stelle, im Gegensatz zu dem Vorgehen bei den Daten der Eingangs- und Abschlussbefragung auch mehrfache positive oder negative Selbsteinschätzungen zu einem Aspekt wiedergegeben. Damit soll ein möglichst detaillierter Eindruck gewonnen werden. Die Methode des Video Stimulated Recall muss dabei im Gesamtkontext des in Abschnitt 5.2 beschriebenen *mixed methods*-Designs gedacht werden. Im Hinblick auf diese

⁷⁹ Die mittlere Ziffer bezieht sich auf den jeweiligen Teil des Video Stimulated Recall Interviews. Zur Erläuterung: Eins bis vier beziehen sich auf die Äußerungen zu den Szenen eins bis vier; Ziffer fünf bezeichnet die allgemeine Stellungnahme zum bisherigen Verlauf des Praktikums (siehe dazu Abschnitt 5.5.1).

⁸⁰ Eine Übersicht kann bei der Autorin angefragt werden.

Zielstellung wird das Video Stimulated Recall Interview verwendet und wird dahingehend in Abschnitt 8.4.1 kritisch diskutiert. Der vorliegende Abschnitt dient der Beantwortung der Hauptforschungsfrage 1, wie Musiklehramtsstudierende im Master ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen einschätzen.

Überblick

In der Summe werden bei den Selbsteinschätzungen der Studierenden 49 negative und 14 positive Äußerungen ermittelt. Für diese hohe Differenz zwischen positiven und negativen Einschätzungen gibt es verschiedene mögliche Begründungen: So könnten beispielsweise eine generelle bzw. durch die Besprechungen mit Mentoren/Mentorinnen, Lehrkräften und anderen Studierenden im Praktikum gesteigerte (selbst-)kritische Reflexionsfähigkeit, die inhaltliche sowie thematische Begrenzung der Videoszenen, Persönlichkeitsmerkmale oder eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussende Wirkung haben. Es zeigt sich zudem, dass die positiven Äußerungen der Studierenden sich tendenziell häufig auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. auf das Verhalten der Schüler/innen (z.B. „die konnten das eigentlich relativ gut halten“, S2-1-24; „dieses Motorische haben die auch gut hinbekommen“, S2-1-24) oder den Unterrichtsinhalt (z.B. S3-4-4: das hat gut geklappt“) beziehen. Negative Äußerungen fokussieren hingegen tendenziell häufiger die eigene Person („ich habe nicht“, S4-4-15; „ich habe vergessen“, S8-4-8). Dies ist jedoch vielmehr als Tendenz und weniger im Sinne einer (statistischen) Repräsentativität zu verstehen. Die Ursache für die hohe Anzahl negativer Äußerungen im Vergleich zu positiven kann mit den vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden. Die einzelnen Befragten nennen jeweils zwischen vier (S2, S5) und 14 Selbsteinschätzungen (S8). Bei fast allen Untersuchungsteilnehmer/innen können mehr Aussagen der allgemeinpädagogischen als der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension zugeordnet werden; lediglich bei Studentin S1 können der musikbezogenen Dimension mehr Aussagen zugeordnet werden. Drei Studierende nennen keine einzige positive Selbsteinschätzung (S2, S6, S7).

Eine Einordnung der Selbsteinschätzungen anhand der in der Eingangsbefragung herausgearbeiteten Spezifika (siehe dazu Abschnitt 7.1.2.2) erscheint wenig zielführend, da sich die Studierenden meistens auf die videografierten Unterrichtssequenzen beziehen und keine weitere Begründung oder Erläuterung (beispielsweise hinsichtlich des Erwerbsortes) vornehmen. Dennoch zeigt sich auch hier, dass die Formulierungen der Befragten zum Teil einschränkenden Charakter haben (z.B. „ich denke“, S3-3-12; Spezifikum Nr. 3) oder in Form von Entwicklungsaufgaben (z.B. „noch besser beobachten lernen“, S7-5-12; Spezifikum Nr. 6) getä-

tigt werden. Hierbei finden sich ferner keine deutlichen Hinweise auf zugrundeliegende Konzepte (Spezifikum Nr. 8).

Allgemeinpädagogische Dimension

Die positiven Selbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen Dimension beziehen sich in absteigender Häufigkeit auf die Aspekte *Sprache und Kommunikation, Gruppeneinteilung und -arbeit, Unterrichtsablauf und Raumregie*. Als Beispiele können die beiden folgenden Textausschnitte dienen:

„Das mit dem Loben war also zum Beispiel auch schön.“ (S3-4-8)

„Also ich denke auch, diese räumliche Einteilung, noch einmal dieses Klarmachen von Gruppen war glaube ich, auch einmal nicht schlecht. Weil man klarer anweisen konnte, wen man gerade meint.“ (S3-3-12)

Das letzte Zitat bezieht sich auf die räumliche (durch die Sitzordnung organisierte) Strukturierung musikalischer Teilgruppen (jeweils drei bis vier Schüler/innen bilden mit Boomwhackers einen Stufenakkord). Die Ausschnitte können daneben auch als Beispiele für Formulierungen, die aus einer Art „Außenperspektive“ gegeben werden dienen.

Negative Selbsteinschätzungen beziehen sich ebenfalls in absteigender Häufigkeit auf *Sprache und Kommunikation, Organisation, Unterrichtsablauf und -vorbereitung, Raumregie, Disziplin und Klassenführung, Unterrichts- bzw. Zeitplanung* sowie *Diagnose*. Dazu sollen zunächst wieder exemplarisch Interviewausschnitte betrachtet werden.

„Die Namen [...] immer noch nicht gelernt.“ (S8-1-15)

„Habe ich mir vorher auch überhaupt nicht irgendwie Gedanken darübergemacht, aber schlecht gelaufen ist, dass die Instrumente da noch lagen. Gut, dass mit den Tischen kann man irgendwie nicht vermeiden. Die muss man halt irgendwie wieder zurückrücken. Aber ja, da lagen jetzt die ganzen Instrumente und man hätte einfach das auch so machen können: Man räumt die schnell weg und dann setzt man sich wieder hin. Weil so sind die auch nachher da immer darauf getrampelt, also nicht darauf herumgetrampelt, aber aus Versehen dagegen gekommen und so etwas, das war sehr ungünstig.“ (S2-4-8)

„Ich muss da glaube ich noch besser beobachten lernen zum Beispiel. Ja, das ist mir so generell aufgefallen, dass mir viele Dinge einfach jetzt noch so entgehen, weil ich mich auf andere Sachen viel zu sehr noch konzentrieren muss.“ (S7-5-12)

Das erste Zitat bezieht sich auf die korrekte Ansprache der Schüler/innen mit ihrem Namen durch die Praktikantin. Insbesondere in der kurzen Zeit des Fachpraktikums und den Lehrerfahrungen in wechselnden Klassen stellt das Namenlernen für die Studentin S8 eine Herausforderung dar. Diese ist freilich nicht auf das Klassenmusizieren beschränkt; sie ist aber auch hier von Bedeutung. Praktikantin S2 bezieht sich auf das Aufräumen der Instrumente. Sie hat sich über das Aufräumen der Instrumente (im Sinne einer organisatorischen Arbeit) „vorher auch überhaupt nicht irgendwie Gedanken darüber gemacht“. Da die Schüler/innen „aus Versehen dagegen gekommen“ sind, empfindet sie empfindet das Ablegen der Instrumente am Boden als „sehr ungünstig“ und würde sie das nächste Mal lieber „schnell“ aufräumen. Das letzte Beispiel bezieht sich auf einen generellen Eindruck. Studentin S7 schildert, dass sie das Gefühl hat, dass ihr noch „viele Dinge [...] entgehen“, weil sie sich „auf andere Sachen“, wie zum Beispiel das Klavierspiel konzentrieren muss. Die folgende Tabelle 25 fasst die beschriebenen Ergebnisse überblicksweise zusammen.

Tabelle 25: Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension (t2)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Sprache, Kommunikation	+-		+-	+-		---		-----
Gruppeneinteilung, -arbeit			+		+-		--	+-
Organisation		--	-					
Vorbereitung						--		-
Raumregie			-		-			
Disziplin und Klassenführung				-				
Unterrichts-, Zeitplanung							-	
Beobachtung und Diagnose							-	
Unterrichtsablauf		-	+	+				-

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Aus der Tabelle können weitere Erkenntnisse abgeleitet werden. Es wird ersichtlich, dass *Organisation, Vorbereitung, Raumregie, Disziplin und Klassenführung, Unterrichts- bzw. Zeitplanung* sowie *Beobachtung und Diagnose* ausschließlich negativ konnotiert sind. Zudem findet sich kein Aspekt, der ausnahmslos positiv bewertet wird. Wie bereits eingangs beschrieben, können die Ergebnisse damit auf eine selbstkritische Perspektive der Studierenden hinweisen. Ferner zeigt die Tabelle, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich eines Aspekts von mehreren Befragten sowohl positiv als auch negativ beurteilt werden.

Diese beziehen sich entweder auf unterschiedliche Szenen bzw. Situation oder auf eine doppelte Einschätzung. Beides soll durch Ausschnitte aus den Interviews erläutert werden.

„Ja, nicht so gut gelungen ist der Moment, wo ich mich dann anscheinend doch nicht klar genug ausgedrückt habe, weil sie dann alle losgestürmt sind. Wiederum gut gelungen ist dann [...], dass ich sie aufhalten konnte und sie dann sich auch wieder hingesetzt haben.“ (S1-4-20)

Die Beschreibung von Untersuchungsteilnehmerin S1 bezieht sich auf einen Ausschnitt, jedoch auf unterschiedliche Szenen. Zunächst bemängelt sie die eigene Formulierung („nicht klar genug ausgedrückt“), tätigt im weiteren Verlauf jedoch eine positive Selbsteinschätzung, da sie die Schüler/innen „aufhalten konnte“. Praktikantin S8 betrachtet einen Ausschnitt zur Einteilung der Lerngruppe in zwei Teilgruppen ambivalent:

„Aber dann war ich zu sehr mit dieser Gruppenaufteilung beschäftigt [...]. Hier war ich ein bisschen überfordert mit den Fragen ‚Wer? Was? und ich [...] habe mich jetzt in diese Gespräche verwickelt – ‚Wer, was?‘ und alles und wahrscheinlich sieht es jetzt so aus – von Außenseite – ich habe viel Zeit dafür investiert, wer welche ist.“ (S8-1-3)

Sie berichtet einerseits von ihrer Überforderung mit den Rückfragen der Schüler/innen, welcher Gruppe sie zugehören. Sie hat sich in „diese Gespräche verwickel[n]“ (S8-1-3) lassen und hat viel Zeit für die Einteilung verwendet. Andererseits erläutert sie die Relevanz der Einteilung und erklärt, dass sie ihr Ziel erreicht hat:

„Aber gleichzeitig war mir auch wichtig, dass jeder versteht, was er macht. [...] Ich kenne das von Erfahrungen in anderen Klassen – ich habe schnell die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt und dann wussten sie doch nicht, die, die in der Mitte sitzen. Ist mir auch ganz oft passiert in der Uni, wenn ein Lehrer das sehr schnell zeigt, dann weiß man gar nicht und man fängt schon an. Deswegen war das auch so lange jetzt. Und ja, das war eigentlich mein Ziel. [...] Jeder versteht, was er macht und welche Gruppe er ist. Weil es nützt nichts, die Aufgabe von Gruppe eins zu erklären, wenn ein Schüler gar nicht weiß, ob er Gruppe eins oder Gruppe zwei ist. Also das war mir wichtig, erst einmal zu klären und dann was er macht.“ (S8-1-3)

Das zweite Zitat lässt damit auf eine positive Bewertung der Situation schließen.

Musikbezogene Dimension

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension positiv beurteilt werden, beziehen sich auf *Begleitung der Lerngruppe mit einem Harmonieinstrument, Dirigieren, nonverbales Anleiten, (Lied-)Texte rhythmisch (vor-)sprechen sowie Präsenz in Musizierphasen*. Dazu sollen exemplarisch wieder Textausschnitte betrachtet werden:

„Mit der Klavierbegleitung bin ich eigentlich schon zufrieden, [...] ich versuche halt irgendwie mitzukriegen, wenn irgendetwas total gar nicht läuft. Und eben auch, dass man tatsächlich ja nicht nur, die Akkorde ist immer gut, aber die Melodie muss man halt irgendwie mitspielen. Und das ist eben das, was die Schüler dann auch hochhält und woran sie sich orientieren leider Gottes. Weil so super Sänger sind es nicht. Das heißt, dass ich das eigentlich einigermaßen so koordiniert kriege. [...] Wenn ich sie dann habe, dann können sie mir halt auch gut folgen. Das gefällt mir doch ganz gut, ja.“ (S1-1-23)

„Ich habe Einsätze gegeben, wann die Gruppe anfängt, wann die Beatboxer, also sozusagen dirigiert.“ (S8-4-12)

Das erste Beispiel illustriert eine positive Selbsteinschätzung von Studentin S1 im Kontext der *Begleitung der Lerngruppe am Klavier*. Dabei stellt sie verschiedene Aspekte heraus: Sie versuchte „mitzukriegen, wenn irgendetwas [...] nicht läuft“, sie spielte Akkorde sowie die Gesangsmelodie mit und die Schüler/innen konnten ihr „auch gut folgen“. Das zweite Beispiel bezieht sich auf das Geben von Einsätzen bei einem Rapvers mit aufgeteilten Gruppen. *Dirigieren* ist hier weniger als klassisches Dirigat, sondern vielmehr in einem weiten Sinne zu verstehen.

Negative Einschätzungen beziehen sich auf *Nonverbales Anleiten, Dirigieren, Einleitung der Präsentation, Auswahl von Arrangements und Stücken, Tempo bzw. Puls* sowie *Präsenz in Musizierphasen*. Weitere negative Äußerungen umfassen *Begleiten auf einem Harmonieinstrument, (Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen, Reaktion auf Spielfehler in der Gruppe* und *Bodypercussion*. Die folgenden Zitate illustrieren einige Aspekte.

„Wahrscheinlich habe ich mit diesen Sachen wie ‚Wer traut sich? und ‚Es ist schwierig, hier vorne zu stehen‘ – ich habe die wahrscheinlich demotiviert, kann auch sein. Dass ich gesagt habe, es ist schwierig und ‚Wer traut sich?‘ und mit so einer Stimme und deswegen wollten sie dann nicht. Das war wahrscheinlich nicht so gut. Ich weiß nicht, wie ich das besser machen könnte. Ich könnte das wahrscheinlich anders präsen-

tieren. Ich hätte ganz selbstsicher das gezeigt und dann wäre die Motivation bei denen wahrscheinlich entstanden, dass sie auch das mitmachen können. Also ich sollte das erst einmal selber zeigen und ‚Ach guck mal, wie schön das klingt – wer möchte das machen?‘“ (S8-3-8)

Der Ausschnitt bezieht sich auf das *Einleiten der Präsentation* als Ergebnissicherung am Ende der Unterrichtsstunde. Die Praktikantin S8 beschreibt dabei, wie sie aus eigener Sicht mit ihrer Formulierung die Schüler/innen „demotiviert“ hat. Nach kurzem Überlegen nennt sie dazu eine Handlungsalternative, nämlich das eigene exemplarische „Zeigen“, was bei den Schülern/Schülerinnen die Lust auf einen eigenen Versuch wecken soll.⁸¹ Der zweite Ausschnitt bezieht sich auf den Aspekt *Tempo und Puls*:

„Ich hätte konsequenter im Tempo sein müssen [klopft einen Grunds Schlag], dass sie tatsächlich von Anfang an das Tempo auch halten und nicht irgendein Tempo nehmen, sondern mein Tempo.“ (S4-3-5)

Hier beschreibt Studentin S4 eine Unzufriedenheit hinsichtlich der „Konsequenz“ im *Tempo*. Dabei erläutert sie zwei Aspekte: Das „Halten“ des *Tempos* und die korrekte Aufnahme des *Pulses* gleich zu Beginn. Das nächste Beispiel ist von Praktikant S6:

„Und ich hätte auch nicht unbedingt mitsingen müssen und wenn, dann nicht so, dass ich die ganze Zeit auf das Blatt kucke, hätte vielleicht präserter sein müssen.“ (S6-4-12)

Er erläutert eine Situation, in der er aus seiner Sicht, „nicht unbedingt“ hätte mitsingen müssen, da die Schüler/innen das Lied zuvor schon mehrfach gesungen haben. Dabei bemängelt er weniger die Tatsache des Singens, sondern seine Umsetzung bzw. seine mangelnde *Präsenz* durch den dauernden Blick auf die Noten. Das letzte Beispiel dient der Illustration des Aspekts „Reaktion auf Spielfehler in der Gruppe“:

„Und teilweise auch nicht wirklich in Vierteln, sondern dass sie da die Achtel mitgenommen haben. Da hätte ich direkt darauf eingehen können. Ich habe es gehört, aber ich habe nicht sofort geschaltet, dass ich da auch etwas sagen muss.“ (S4-4-15)

⁸¹ Der Aspekt könnte im Zusammenhang mit Sprache auch der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension zugeordnet werden. Da die Präsentation von Ergebnissen zwar nicht nur beim Klassenmusizieren, aber insbesondere dort von Bedeutung ist, wurde es der musikbezogenen Dimension zugeordnet.

Die Studentin bezieht sich hier auf eine Szene, in der die Schüler/innen nicht wie vorgegeben Achtel-, sondern Viertelnoten spielen. Sie bemerkt den Fehler zwar unmittelbar, reagiert jedoch erst verzögert bei einer späteren Wiederholung darauf; dies empfindet sie als weniger gelungen. Die folgende Tabelle 26 fasst die beschriebenen Ergebnisse zusammen.

Tabelle 26: Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (t2)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Dirigieren	--			-				+
Nonverbales Anleiten		-	+-			-		
Begleiten mit einem Harmonieinstrument	+		+				-	
Einführung Präsentation					-			-
(Lied-) Texte rhythmisch (vor-)sprechen, Rappen	+-							-
Arrangements und Stücke: Auswahl	-						-	
Tempo, Puls	-			-				
Reaktion auf Spielfehler Gruppe				-				
Präsenz						--		+-
Bodypercussion							-	

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Neben den bereits beschriebenen Erkenntnissen zeigt die Tabelle, dass die Aspekte *Einführung in eine Präsentation, Arrangements und Stücke, Tempo bzw. Puls, Reaktion auf einen Spielfehler und Bodypercussion* ausschließlich im Kontext einer negativen Selbsteinschätzung thematisiert werden. Es gibt kein Thema, das ausnahmslos positiv konnotiert ist.

Ebenso wie bei der Eingangsbefragung zeigen sich widersprüchliche Selbsteinschätzungen. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Szenen bzw. untergeordnete Aspekte. Exemplarisch werden hierfür die Aussagen von Studentin S1 betrachtet. Zum einen äußert sie sich positiv darüber, dass sie beim *rhythmischen Sprechen des Liedtextes* „alle mitnehmen“ konnte und sich alle „bemüht“ haben, mitzukommen. Negativ empfindet sie jedoch, dass das *rhythmische Sprechen*, nämlich das, „was da herauskommen sollte“, „nicht gut geklappt hat“ (S1-1-11).

„Ich fand schon, dass sie sich zumindest – ich habe alle Münder gesehen, die sich bewegt haben, also ich konnte irgendwie alle mitnehmen, das ja, war für mich schon einmal ein großes Ziel [...], alle haben sich halt irgendwie bemüht, mitzukommen.“ (S1-1-11)

„Aber mit dem Rhythmus, eigentlich hat das, was ich machen wollte, nicht gut geklappt. Also das, was da herauskommen sollte – sie konnten zwar alle die Wörter irgendwie richtig aussprechen, aber ich wollte ja eigentlich, dass sie den Rhythmus noch

ein bisschen mehr verstehen und das haben sie, glaube ich, nicht so richtig verstanden.“ (S1-1-11)

7.2.3 Universitäre Ausbildung: Theorie- und Praxisphase

7.2.3.1 Theoriephase

Die Befragten beziehen sich bei der Interimsbefragung auf die *Bandbreite* der Angebote zum Klassenmusizieren aus Sicht der Studierenden und formulieren Bewertungen, Wünsche und Verbesserungsvorschläge.

Bandbreite

Die Studierenden benennen im Zusammenhang mit der videografierten Unterrichtsstunde verschiedene Themen, Seminare und Fächer im Bereich Klassenmusizieren, auf die sie für ihren Lehrversuch zurückgreifen konnten. Im Kontext des Längsschnittdesigns können die Aussagen im Sinne einer Ergänzung bzw. Verifikation der bereits bei der Eingangsbefragung geschilderten Themen und Seminare verstanden werden. In absteigender Häufigkeit beziehen sich die Studierenden auf Chor- und Ensembleleitung bzw. Dirigieren, das Vorbereitungsseminar zum Fachpraktikum, instrumentales Musizieren im Sinne von schulpraktischem Klavierspiel, Musiktherapie, die nicht eindeutig dem instrumentalen oder vokalen Musizieren zuzuordnende Kategorie „Rhythmusseminare“ (S2-1-52) sowie Präsentationen von (musikalischen) Ergebnissen einer Lerngruppe (siehe dazu Tabelle 27).⁸²

Tabelle 27: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung im Zusammenhang mit der videografierten Unterrichtsstunde (t2)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Instrumentales Musizieren	●							
Chor-, Ensembleleitung, Dirigieren	●		●	●		●		
Vorbereitungsseminar			●	●			●	
Musiktherapie		●						
Rhythmusseminare		●						
Präsentationen					●			

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = wahrgenommenes Lehrangebot

Zum Teil geben die Studierenden außerdem an, auf Vorkenntnisse und -erfahrungen zurückgegriffen zu haben, die nicht im Zusammenhang mit der universitären Ausbildung der Theoriephase stehen. So nennt beispielsweise Praktikantin S1 die Erfahrungen aus der eigenen

⁸² Die Äußerung von S8, verschiedene Inhalte „in den Seminaren“ (S8-28) schon einmal im Studium gemacht zu haben bzw. die von S3, etwas in „einer Sitzung“ (S3-3-20) behandelt zu haben, wird im Folgenden nicht berücksichtigt. Beide sollen lediglich der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

Schulzeit als prägend, Befragte S7 die frühere berufliche Lehrtätigkeit in einem anderen Schulfach. Die Äußerung von Studentin S1 schließt damit an ein früheres Zitat von ihr an, bei dem sie angegeben hatte, sich bei der Unterrichtsgestaltung weniger an den Inhalten wissenschaftlicher Seminare, sondern eher an den eigenen Handlungsmustern zu orientieren (siehe dazu Abschnitt 7.1.3.1):

„Das habe ich tatsächlich früher selber an meiner Schule einmal gesungen [...], von früher habe ich echt mehr übernommen als aus dem Studium.“ (S1-3-32)

Zu diesem Zeitpunkt zeigen sich bei genannten Aspekt bei ihr folglich (noch) keine Änderungen. Die Untersuchungsteilnehmer/innen S2 und S6 konnten auf ihre Erfahrungen aus dem ersten, allgemeinen Schulpraktikum anknüpfen; dabei haben sie jedoch Adaptionen vorgenommen:

„Im ersten Praktikum haben wir klassenmusiziert, ja, doch. Da hatte ich das allerdings mit zwei anderen Kommilitonen zusammen gemacht.“ (S6-2-19)

Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Ausgehend von den videografierten Unterrichtssequenzen bewerten die Studierenden (retrospektiv) die Theoriephase, nennen Wünsche und machen Verbesserungsvorschläge. Sie beziehen sich dabei auf verschiedene Aspekte, die ihrer Meinung nach im Studium nicht oder nicht in ausreichender bzw. geeigneter Weise behandelt wurden. Diese Kritikpunkte lassen sich nicht eindeutig der in Abschnitt 7.1.3.1 entwickelten Bewertungskriterien *Praxis-* bzw. *Anwendungsbezug*, *Qualität*, *Breite*, *Tiefe* zuordnen; vielmehr können diese als ‚Mischformen‘ mehrfach gedeutet werden. So kritisiert beispielsweise Praktikantin S5 das ausgebliebene Kennenlernen von „Material“ (Arbeitsblätter, Musikstücke etc.) für die Schule. Dies könnte einerseits im Sinne eines fehlenden *Praxis- und Anwendungsbezugs* und andererseits als eine möglicherweise nicht ausreichenden *Tiefe* des Lehrangebots interpretiert werden. Aus diesem Grund wird im Weiteren auf eine Zuordnung verzichtet; die weiteren Kritikpunkte, Wünsche und Verbesserungsvorschläge werden ohne Kategorisierung wiedergegeben.

Neben dem genannten Beispiel von Studentin S5 benennen die Befragten Aspekte, mit denen sie sich in der Theoriephase bislang nicht auseinandergesetzt haben. Diese umfassen das Begleiten eines Auftakts am Klavier (S1), Verabschiedung und Begrüßung (S1), Differenzierung im besonderen Handlungsfeld der integrierten Gesamtschule (S1), Gruppenarbeiten sowie das Anleiten verschiedener Teilgruppen (z.B. Chor plus Instrumentalisten/Instrumentalistinnen,

S6) sowie Organisation des Auf- und Abbaus von Instrumenten (S2, S3, S4). Letzteres kann durch ein Zitat von Praktikantin S2 illustriert werden:

„Aufräumphase. Habe ich mir vorher auch überhaupt nicht irgendwie Gedanken darüber gemacht, aber schlecht gelaufen ist, dass die Instrumente da noch lagen [...]. Weil so sind die [...] aus Versehen dagegen gekommen und so etwas, das war sehr ungünstig [...]. Weil, im Studium, in den Seminaren, sagte ja die Seminarleiterin auch, ‚Ja, jetzt packt weg.‘ und dann gehen halt alle an den Schrank und hier, genau wie in der Schule.“ S2-4-32

Die Untersuchungsteilnehmerin S8 thematisiert zudem das Einteilen von Gruppen nach verschiedenen Kriterien:

„Wir haben auch in der Uni verschiedene Tricks, wie man eine Klasse in Gruppen aufteilt [...], aber in der Praxis sind die Ideen dann doch, sie sind sehr schwer zu realisieren.“ (S8-1-15)

Sie bemängelt dabei die an der Universität gelehrten Möglichkeiten zur Einteilung von Gruppen, da sie „sehr schwer zu realisieren“ sind. Genau wie bei der Eingangsbefragung deutet sie damit einen Widerspruch zwischen der „Uni“ und der (Unterrichts-),„Praxis“ an. Praktikantin S3 wünscht sich im Studium eine Fokussierung auf geeignete Schwierigkeitsgrade bei Stücken auch für Schüler/innen.

„Bei diesem Ensembleleitungskurs gibt es halt die Prüfungsleistung: du [...] arrangierst ein Stück und machst eine Prüfung, dass du das [Arrangement; S.S.] sozusagen einstudierst. Und ich denke jetzt gerade so, auch durch die Praktikumserfahrung, wäre es durchaus sinnvoll, wenn man [...] dann vielleicht aber auch sagt, ‚Okay, ihr macht das jetzt mal ungefähr auf dem Niveau, aber ihr macht zum Beispiel auch eine ganz niedrigschwellige Boomwhackerspartitur fertig.‘“ (S3-4-16)

7.2.3.2 Praxisphase

Die Beschreibung und Beurteilung der Praxisphase erfolgt bei den Studierenden durch Bezugnahme auf die Aspekte *Klassenzusammensetzung, Betreuung und Begleitung, Stellenwert des Fachs Musik* sowie *Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge*.

Klassenzusammensetzung und Schulform

Auf Besonderheiten in der *Klassenzusammensetzung* und der *Schulform* gehen die Studierenden S1, S3, S4 und S5 ein; sie absolvieren das Fachpraktikum an Integrierten Gesamtschulen.

Die Befragten S1 und S5 nehmen wertende Formulierungen vor, sie empfinden das Unterrichten in diesem besonderen Handlungsfeld als herausfordernd. Untersuchungsteilnehmerin S5 äußert sich dazu beispielsweise wie folgt:

„Also diesen Unterricht mit allen Schülern gemeinsam in einer Klasse unterschiedlichen Lernstandes und dann noch [...] die ganzen sozialen Unterschiede und sozialen Probleme und Sozialverhalten [...] das finde ich unheimlich schwierig“. (S5-5-8)

Die Befragte S8 berichtet von einer problematischen Kommunikationskultur (Raufereien, Beschimpfungen etc.). Praktikantin S3 erläutert, dass sie keine Möglichkeit hatte, in einer Oberstufe zu hospitieren oder unterrichten. Da sich die Schule noch im Aufbau befindet, gibt es diese bislang nicht.

Betreuung und Begleitung

Die *Betreuung und Begleitung* des Fachpraktikums durch die Schule wird von den Studierenden unterschiedlich bewertet. Praktikantin S1 lobt beispielsweise die Qualität des erhaltenen Feedbacks von des betreuenden Lehrers/der betreuenden Lehrerin (S1):

„Also es steht und fällt muss ich sagen mit unserer Betreuerin. Die Betreuung ist einfach super, weil wir von Anfang an in der ersten Woche sofort mit eingebunden wurden. Also wir mussten direkt am zweiten Tag, als wir hier waren, haben wir selber kleine Gruppen gekriegt und mussten in Musik etwas mit denen machen. Eben auch etwas Praktisches machen [...]. Mir fallen halt immer noch tausend Dinge ein, die ich besser machen will oder an denen ich jetzt gerne arbeiten würde [...], aber ich habe immer sehr, sehr viel und gutes Feedback bekommen. Also nicht gut im Sinne von – sondern einfach nur, dass es immer da war. Ich mich halt nie mit Situationen alleine gelassen gefühlt habe.“ (S1-5-4)

Daneben gibt es verschiedene Aspekte, die sowohl negativ als auch positiv bewertet werden. Diese beziehen sich auf Qualität der Betreuung und Unterstützung generell (S1, S8). Die klare Struktur, die von der Mentorin vorgegeben wurde, wird von Studentin S1 einerseits als hilfreich empfunden. Andererseits hätte sie sich mehr Freiräume beispielsweise in Bezug auf Stundenplangestaltung, Hospitationen bei anderen Lehrkräften etc. gewünscht:

„Wir sind eben dadurch, dass wir von [der Mentorin; S.S.] sehr gut betreut werden aber auch in diesem Zwang, dass wir auch an die, alle die Stunden, die sie normalerweise unterrichtet in Musik gebunden sind [...]. Ich fühlte mich da an der Stelle fast

ein bisschen zu sehr an die Hand genommen. Also ich hatte nicht so den Freiraum, mir meinen eigenen Stundenplan so hinzubauen, wie ich das gerne gehabt hätte und habe auch glaube ich, dadurch so ein bisschen, mich dann einfach dazu verleiten lassen, ‚Ja, jetzt setze ich mich zurück und lasse mich an die Hand nehmen und lasse mich eben führen‘. Ich habe halt so ein bisschen wenig Eigeninitiative ergriffen, glaube ich.“ (S1-5-12)

Als herausfordernd beurteilt hingegen die Befragte S7 die ihr eingeräumten Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten:

„Er meinte, mach‘ einfach worauf du Lust hast. Das war ein bisschen schwierig am Anfang, da habe ich ein bisschen Zeit gebraucht, um mich da hineinzufinden.“ (S7-5-24)

Untersuchungsteilnehmerin S8 zeigt sich insgesamt unzufrieden mit der Betreuung. So kritisiert sie beispielsweise nur sporadisch vorhandene Vor- und Nachbesprechungen, die fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Mentors, einen mangelnden Einbezug im Vorfeld von Unterrichtsstunden, die fehlende Übermittlung von schulinternen Lehrplänen sowie die grundsätzliche Organisation der Betreuung:

„Mein Mentor wusste nicht, dass ich überhaupt unterrichten werde. Das war für ihn ein Schock und er hat mir die ganze Zeit gesagt, ‚Ja, entspann dich, du kommst doch mit, du springst doch ein bei einzelnen Phasen‘. Zum Beispiel, mitten im Unterricht, fragt er mich, ‚Möchtest du das jetzt erklären?‘ und in Sachen Musik kann ich [...] bei diesen spontanen Sachen, nicht auf meine Erfahrung zurückgreifen, weil ich gar keine Erfahrungen habe. Ich fühlte mich absolut unsicher, ich stand vor der Klasse wie verloren [...]. Aber es war auch schwierig zu wissen, was er vorhat. Hat er auch nie gesagt. Also einen Lehrplan habe ich nie gesehen. Er hat uns gesagt: ‚Ja, wir machen weiter, wir machen das Stück weiter‘ [...]. Und mit dieser Reflektion und alles muss er sich Zeit nehmen und er hat nicht so viel Zeit. Er muss entweder vertreten oder Pausenaufsicht machen.“ (S8-5-12)

Die Praktikanten/Praktikantinnen beziehen sich zudem auf die *Betreuung und Begleitung* durch andere Lehrkräfte: So bewerten beispielweise die Studierenden S4 und S6 die Begleitung und Aufnahme durch weitere Lehrkräfte neben dem Mentor/der Mentorin als positiv:

„Ja von den unterschiedlichen Lehrkräften, also ich habe mit ganz unterschiedlichen Lehrkräften zusammengearbeitet und bei ganz vielen hospitiert und denke, auch viel gelernt.“ (S6-5-8)

Die Praktikantin S2 beanstandet ferner die Organisation an der Schule: So hat sie durch Krankheitsfälle im Kollegium mehrmals fachfremd unterrichten müssen. Die Studierenden äußern sich bei t2 nicht zu den Mentoren/Mentorinnen der Universität. Tabelle 28 fasst die beschriebenen Ergebnisse zusammen.

Tabelle 28: Beschreibung und Beurteilung der Begleitung und Betreuung (t2)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Freiräume	-						-	
Vor- und Nachbesprechungen								-/
Rückmeldungen, Qualität des Feedbacks	+							
Klare Struktur	+							
Fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Mentors/der Mentorin								-
Qualität der Betreuung und Unterstützung generell	+							-
Mangelnder Einbezug im Vorfeld von Unterrichtsstunden								-
Fehlende Übermittlung von schulinternen Lehrplänen								-
Begleitung, Aufnahme durch weitere Lehrkräfte				+	/	+		
Organisation, Vertretungsunterricht		-						-

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Bewertung; - = negative Bewertung; / = Nennung ohne Wertung

Stellenwert des Faches Musik

Drei Studierende äußern sich zum *Stellenwert des Faches Musik* an der Praktikumsschule und nennen verschiedene Merkmale: Als Indikator für einen hohen Stellenwert werden Vorspiele im Unterricht und eine gelebte „Singkultur“ in den Klassen (S3) genannt. Anzeichen für eine geringere Rolle des Faches ist eine fehlende Ausrichtung am Kerncurriculum (S5), Musikunterricht erst ab der zweiten Klasse (S2) sowie eine zu kleine Fachgruppe (S3). Die folgende Tabelle 29 verdeutlicht die unterschiedlichen Positionen beispielhaft:

Tabelle 29: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zum Stellenwert des Faches Musik (t2)

S3	S5
<p>„Aber es ist ganz, ganz schön. Also ganz toll, was hier auch schon etabliert worden ist. Zum Beispiel in den fünften gibt es so ein freiwilliges Vorspiel am Anfang der Stunde, wo die Schüler dann sagen ‚Ich will etwas vorspielen und dann dürfen die das auch machen, also bekommen das Forum dafür, das ist total gut. Es wird viel gesungen auch bei den Schülern, auch mit <i>Warm Up</i>, also <i>vocal Warm Up</i>.“ (S3-5-12)</p>	<p>„Ich habe [...] halt auch feststellen müssen, dass die Lehrer für den Musikbereich hier nicht alle an einem Strang ziehen und dass das Kerncurriculum nur bei ein paar Lehrern wichtig ist und bei den anderen auch übersehen wird, also das spielte bei denen dann keine Rolle [...]. Weil als ich sagte ‚Ja, aber in der neunten Klasse müssen sie doch Partitur lesen‘ und ich mache jetzt mit der neunten Klasse Partitur lesen, sagte der Lehrer ‚Ja, mache ich eigentlich nicht so, weil ich sehe nicht, wofür die das dann später brauchen und so und ich habe ja so viele Schüler, die das dann gar nicht mehr brauchen und die dann hier ja auch mit der neunten/zehnten Klasse aufhören, deswegen kucken wir lieber drei Doppelstunden lang den Film Mozart‘.“ (S5-5-16)</p>

Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Die Studierenden bewerten das Praktikum unterschiedlich. Als durchweg positiv (z.B. „lehrreich“, S1-5-4; „zufrieden“, S7-5-20) wird es beispielsweise von den Interviewten S1, S3, S4 und S7 beschrieben. Eine mittlere Position, in der sowohl positive als auch negative Aspekte thematisiert werden, nehmen die Studierenden S2 („Läuft gut, aber chaotisch“, S2-5-3) S5 („durchwachsen“, S5-5-8) und S6 („ganz schön im Stress gewesen“, S6-5-5) ein. Praktikantin S8 zeigt sich als einzige Studentin sehr unzufrieden mit dem Praktikum (siehe dazu Abschnitt Betreuung und Begleitung) und beschreibt sich selbst als desillusioniert:

„Dort, wo ich so begeistert nach dem [Vorbereitungs-; S.S.]Seminar mit diesen ganzen Zetteln herumlauf – nee, das geht nicht dann mit diesen [Schüler/innen; S.S.]. [...] Das ist die Realität jetzt.“ (S81-31)

Positive Urteile werden von den Befragten in unterschiedlicher Weise begründet. So nennen beispielsweise die Untersuchungsteilnehmerinnen S1, S3 und S7 als erstes die Möglichkeit, sich auszuprobieren können und (weitere) Lehrerfahrungen sammeln zu können. Praktikantin S7 formuliert dies wie folgt:

„Ich bin zufrieden mit dem Praktikum, habe viel mitgenommen für mich. An Spaß, Freude und einfach ausprobiert“ (S7-5-20)

Die Studierenden S3 und S4 beziehen sich auf eine (positive) Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufswunsch:

„Also nach dem ASP war ich mir noch nicht so sicher, ob das wirklich das ist, was ich will und ob das wirklich alles so klappt. Inzwischen bin ich mir da sehr viel sicherer. Es war viel angenehmer als das erste Praktikum. Man wusste so ungefähr, was auf einen zukommt schon und konnte sich von Anfang an irgendwie besser vorbereiten, wusste schon ungefähr, wo es langgeht.“ (S4-5-7)

Von Student S6 wird ferner die Erfahrungen in den Hospitationen und der eigene Kompetenzerwerb thematisiert (siehe dazu auch das obenstehende Zitat von S7):

„Ja von den unterschiedlichen Lehrkräften, also ich habe mit ganz unterschiedlichen Lehrkräften zusammengearbeitet und bei ganz vielen hospitiert und denke, auch viel gelernt.“ (S6-5-8)

Ebenso werden negative bzw. ambivalente Urteile von den Studierenden begründet. Neben der von Praktikantin S8 angesprochenen Desillusionierung nennt Untersuchungsteilnehmerin S2 eine mangelnde Organisation an der Schule (fachfremder Unterricht ohne Anleitung durch krankheitsbedingte Ausfälle):

„Läuft gut, aber chaotisch. Das liegt aber an der Schule, weil sauviele Lehrer krank sind und die Studenten dafür genutzt werden, Vertretungsunterricht zu machen und nicht unbedingt in [...] Musik, sondern so etwas wie Deutsch. Und das ist halt super schwierig, weil ich gar nicht weiß, was die in Deutsch machen, wie weit die sind, was für Rituale die haben, die Namen kenne ich nicht. Und das ist einfach total verrückt!“ (S2-5-3)

Einen weiteren Begründungsaspekt sieht Studentin S5 in der Besonderheit des Handlungsfeldes der Integrierten Gesamtschule:

„Also meine Unterrichtsstunden sehe ich immer als sehr gut vorbereitet an und vor allem sehr multimedial, weil ich brauche irgendwie immer Beamer, Overheadprojektor, alles. Aber zur Schule, die IGS, die ja quasi alle Schulformen beinhaltet und wo auch die Klassen nicht weiter differenziert werden, sondern wirklich alle Schüler in einer Klasse sitzen, egal ob Haupt-, Realschulempfehlung oder Gymnasialempfehlung, ja, das ist ein Problem, was ich sehe, was ich so als angehende Lehrkraft, glaube ich, nicht bewältigen kann.“ (S5-5-8)

S 6 thematisiert ferner eine hohe Arbeitsbelastung:

„Ich bin halt ziemlich viel am Vorbereiten und da ich nebenher auch noch etwas für die Uni machen muss, bin ich ganz schön im Stress gewesen.“ (S6-5-4)

Die Untersuchungsteilnehmer/innen formulieren zum Zeitpunkt der Interimsbefragung mehrheitlich keine expliziten Verbesserungsvorschläge. Lediglich die Befragte S3 nennt erst Ideen: Sie wünscht sich spezielle Beobachtungsaufgaben sowie eine bessere Vernetzung der Praktikanten/Praktikantinnen (vor allem im Hinblick auf geeignetes Unterrichtsmaterial). Ein Bezug zu den Bewertungskriterien der Eingangsbefragung kann an dieser Stelle nicht hergestellt werden.

7.2.3.3 Unterschiede zwischen Theorie- und Praxisphase

Die Studierenden benennen *Unterschiede* zwischen ihren Erfahrungen an der Universität und im Praktikum. Diese stehen im Zusammenhang mit Besonderheiten der Zielgruppe Schüler/innen gegenüber Studierenden wie zum Beispiel Motivation, Vorkenntnisse, Disziplin etc. sowie auf Unterschiede hinsichtlich Gruppengröße und (instrumentale) Ausstattung (S2, S3, S4, S5, S7, S8).

So bezieht sich die Befragte S3 in ihrem Interview beispielsweise auf Unterschiede im Sozialverhalten zwischen Kindern und erwachsenen Musikstudierenden (z.B. bei der „Ausgabe von Instrumenten“) sowie hinsichtlich bereits erprobter Gruppengrößen im Studium (15 Teilnehmer/innen) und in der Klasse (30 Schüler/innen). Außerdem thematisiert sie den Umgang mit Instrumenten. Dabei bezieht sie sich einerseits auf (geringere) Vorerfahrungen bei den Schülern/Schülerinnen gegenüber Studierenden („wir wissen ja schon, welche Schlägel wir nehmen müssen“) sowie auf Unterschiede im Hinblick auf das sorgsame Behandeln der In-

strumente („wissen wir auch schon irgendwie, dass man irgendwie nicht mit Vollkaracho irgendwie auf eine Felltrommel oder so darauf knallt“):

„Ausgabe von Instrumenten. Wann ist der perfekte Zeitpunkt und wie regle ich das logistisch, ohne dass irgendwie alle über Tische und Bänke gehen. Nein. Darauf wurde ich nicht vorbereitet. Weil [...] in der Uni ist es halt immer so, dass man halt davon ausgehen kann, dass die Leute einigermaßen zivilisierte Regeln im Umgang mit Instrumenten einhalten [...]. Unsere Kontrollgrenze ist ja deutlich höher und dann passiert es halt nicht, dass wir, keine Ahnung, man rempelt ja keine Kommilitonen an oder zieht dem in den Haaren oder haut dem mit irgendwie einem Klöppel über den Kopf oder so [...]. Und dadurch, dass wir alle ja auch schon wissen, wie man mit den Instrumenten umgeht, auch wenn wir sie vielleicht nicht alle spielen [...], wissen wir auch schon irgendwie, dass man irgendwie nicht mit Vollkaracho irgendwie auf eine Felltrommel oder so darauf knallt oder so. Und wir wissen ja schon, welche Schlägel wir nehmen müssen. Also da ist mehr Vorwissen auch im Umgang mit Instrumenten vorhanden. Und das sind auch kleine Gruppen. Also das sind 30 Schüler. Also ich meine, wir hatten jetzt ja eine Luxusvariante mit 18 oder so, aber bei 30 Leuten ist es ja noch einmal eine andere Sache, als wenn du ein Seminar mit 15, 20 Leuten hast. Erwachsenen Musikstudierenden. Das ist ja schon anders.“ (S3-2-28)

Der Aspekt des Vorwissens wird bei ihr im weiteren Verlauf des Gesprächs im Zusammenhang mit Noten, Chorleitung und dem Halten eines festen Tempos und noch einmal aufgegriffen:

„Allerdings ist da natürlich so die Sache, dass man wieder mit Musikstudierenden arbeitet und die meistens ja ganz gut funktionieren, wenn man denen irgendwie Noten vorsetzt und so, das ist dann, also da ist dann halt einfach schon mehr, deutlich mehr musikalische Vorerfahrung [...]. Also in der Chorleitung habe ich Studenten vor mir, die wissen, wenn ich sage, Tempo halten, was ich meine. Da [an der Schule; S.S.] wird das nicht klappen, wenn ich nur sage, ‚Tempo halten‘.“ (S3-4-16)

Die Praktikantin S5 bezieht sich in ihren Ausführungen auf die Präsentationsphase und macht Unterschiede in der Wertschätzung des Gesehenen bzw. Gehörten zwischen Studierenden und ihrer Klasse im Fachpraktikum aus:

„Also bei uns im Studium wird automatisch das ernst genommen, was da einer präsentiert, und auch gewürdigt mit nicht so abfallendem Applaus, sondern wirklich würdigem Applaus.“ (S5-4-24)

Unterschiede werden von Studentin S8 im Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Praktikums (größere Gruppen, weniger Instrumente) formuliert. Außerdem geben die Befragten an, die Umsetzung des Klassenmusizierens in der Schule zum Teil abweichend von bereits in Seminarsitzungen erprobten Abläufen gestaltet zu haben (z.B. S7: Reflexionsphase aus Zeitgründen ausgeklammert; Liedbegleitung mit Gitarre statt Klavier, S6).

7.3 Ergebnisse der Abschlussbefragung (t3) und Vergleich

7.3.1 Klassenmusizieren

7.3.1.1 Merkmale und Eigenschaften

Auf die Frage danach, inwiefern sich ihr Blick auf den Begriff des Klassenmusizierens verändert hat, beziehen sich die Studierenden in den Interviews auf die Unterscheidungsmerkmale *musikbezogene Tätigkeiten*, *Organisationsform* und *örtliche Dimension* sowie *Intentionen und Ziele* des Klassenmusizierens.

Musikbezogene Tätigkeiten

In Bezug auf das erste Unterscheidungsmerkmal *musikbezogene Tätigkeiten* geben die Untersuchungsteilnehmer/innen S3, S5 und S6 an, nach dem Fachpraktikum ein weiteres Begriffsverständnis entwickelt zu haben. So würde Praktikantin S3 beispielsweise Tanzen, Improvisation und Rhythmik (anstatt einer Begrenzung auf tonale oder harmonische Bausteine) in ihre Definition miteinschließen. Auch Bodypercussion zählt nun für sie zum Klassenmusizieren. Student S6 hat durch das Hospitieren im Praktikum „noch einmal mehr Möglichkeiten“, wie zum Beispiel den Einsatz von Keyboards, „kennengelernt“ (S6-23). Praktikantin S5 hat einen nach eigenen Aussagen einen weiteren Begriff entwickelt:

„Ich würde sagen, der ist sehr weitläufig geworden, weil sobald ich musiziere in der Klasse, sei es mit dem Mund, mit irgendwelchen Gegenständen oder mit Instrumenten, ja, ist es also ein doch sehr weit gefasster Begriff. Ich hatte vorher den, glaube ich, ein bisschen eingeschränkter gesehen.“ (S5-43)

Wie sie im weiteren Verlauf erläutert, schließt sie nun ebenso den Bereich Tanz und Bewegung mit ein („als wir diese Münzchoreografie gemacht haben [mussten; S.S.] die Schüler [...] die Hände immer bewegen – nach links und nach rechts – und da habe ich mich wieder

an das Tanzen erinnert“ (S5-43)). Die Studierenden S1, S2 und S7 benennen keine Veränderung in ihrem Begriffsverständnis (z.B. S1-39: „ich glaube, ich habe dasselbe schon vorher darunter verstanden“).⁸³

Organisationsform und örtliche Dimension

Das zweite Unterscheidungsmerkmal, die Positionierung bezüglich *Organisationsform und örtlicher Dimension*, wird bei der Abschlussuntersuchung nicht ausdrücklich thematisiert. Allerdings erklärt die Befragte S3, sich das Klassenmusizieren in kleineren Gruppen bzw. AGs gut vorstellen zu können. Bei der Eingangsbefragung klammerte sie das Musizieren im Wahlpflichtbereich aus ihrer Definition des Klassenmusizierens explizit aus.⁸⁴

Ziele und Intentionen

Das dritte Unterscheidungsmerkmal, *Ziele und Intentionen* des Klassenmusizierens, wird von den Studierenden im Zusammenhang mit den eigenen Lehrversuchen bzw. den hospitierten Unterrichtsstunden im Praktikum angesprochen. Die Kodierung erfolgte an dieser Stelle analog zu dem Vorgehen der Eingangsbefragung in Erweiterung der Systematik von Pabst-Krüger bzw. Bähr (vgl. Bähr 2005a, 165; Pabst-Krueger 2013, 162). In absteigender Häufigkeit nennen die Befragten bei der Abschlussbefragung die Begründungsansätze *Musizieren um seiner selbst willen bzw. als Ritual, Vermittlung von Spaß und Motivation, Veranschaulichung oder als musikpraktischer Zugang, Erzeugung musikalischen Denkens bzw. Verständnis musikalischer Strukturen, Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung sowie Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen*. Weitere Äußerungen beziehen sich auf *Erfahrung ästhetischer Praxis, Förderung kreativer Potentiale bzw. Improvisation*⁸⁵ sowie auf den *Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten. Vermittlung von Spaß und Motivation* wurde dabei wieder induktiv, d.h. direkt aus dem Material abgeleitet.

In den Äußerungen der Studierenden zeigt sich eine Zunahme kritischer Perspektiven. Insbesondere das bei den Musiklehrkräften vor Ort beobachtete *Musizieren um seiner selbst willen* bzw. zur *Vermittlung von Spaß und Motivation* wird von den Befragten bemängelt: So empfindet beispielsweise S5 das Fehlen von Musiktheorie bzw. musiktheoretischer Fähigkeiten als Problem, das letztlich auch auf das gemeinsame Musizieren zurückwirkt:

⁸³ S4 und S8 beziehen sich in ihren Äußerungen nicht auf musikbezogene Tätigkeiten.

⁸⁴ S8 bezieht sich genau wie bei der Eingangsbefragung in ihren Ausführungen auch auf den Aspekt Bläserklasse. Da sich ihre Aussage wieder nicht eindeutig zuordnen lässt, sie an dieser Stelle unberücksichtigt.

⁸⁵ Improvisation wird von S3 als eine praktizierte musikbezogene Tätigkeit im Rahmen des Fachpraktikums thematisiert. Da diese jedoch nicht explizit als Ziel oder Intention des Klassenmusizierens benannt wird, bleibt sie an dieser Stelle unberücksichtigt.

„Prinzipiell ist mir aufgefallen, dass die Lehrkräfte das [Klassenmusizieren; S.S.] eingesetzt haben, um die Schüler zu begeistern [...]. Die ganze Theorie, alles was an Musiktheorie eigentlich dazugehören müsste oder was sie da lernen müssten – die spielte gar keine Rolle, sondern es ging dann ganz oft nur darum, dass die Schüler Spaß haben, die Schüler an das Instrument kommen, singen können, machen können, was sie wollen im Grunde genommen. Wobei dann auch viele Lehrer dann schnell daran gescheitert sind, weil sie gemerkt haben, ‚Hey, die haben gar kein Rhythmusgefühl‘ – und wie wollen sie ohne Rhythmus ein Stück erarbeiten. Also sind sie damit auch an ihre Grenzen gestoßen.“ (S5-51)

Auch Praktikantin S1 nimmt eine kritische Perspektive ein; sie bemängelt vor allem eine fehlende Verankerung in den Musikunterricht:

„Die haben tatsächlich ganz viel praktisch immer gemacht. Aber dann eben auch manchmal ohne Bezug [...], es war manchmal so ein bisschen zusammenhangslos. Da wurde eben dann die ganze Stunde ein Lied gesungen, aber letztendlich hat man sich gefragt, was haben jetzt die Schüler davon gehabt und mitgenommen – außer, dass sie eben Spaß am Singen haben, klar.“ (S1-47)

Der Interviewte S6 stellt zudem fest, dass die *Vermittlung von Spaß* insbesondere bei älteren Schülern/Schülerinnen zum Teil „ins Leere“ läuft, da sie „gar keine so große Lust“ auf das Musizieren haben, sondern „eigentlich hauptsächlich etwas inhaltlich für ihr Abi lernen“ (S6-43) möchten. Er bemerkt zudem in dem Begründungsaspekt *Ensemblemusizieren und Aufführungen* einen Beigeschmack:

„Ich habe auch gehört, dass es da ja viel dann so um Repräsentation nach außen geht und deswegen wird da, glaube ich, auch viel Geld reingepumpt in den Musikbereich. Gerade auch so Big Band und so weiter.“ (S6-27)

Insgesamt nennen die Studierenden zwischen zwei (S7) und fünf (S4, S5) Begründungsansätze. Der Durchschnitt liegt nun bei 3,6 formulierten Zielen.

Neben der bereits beschriebenen Zunahme kritischer Perspektiven zeigt sich bei einem Vergleich der genannten *Ziele und Intentionen* zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t3, dass die Studierenden bei t3 insgesamt weniger Ziele beschreiben. Begründungsaspekte, die gleich häufig oder lediglich mit einer Abweichung einer Nennung genannt werden, sind das *Musizieren um seiner selbst willen*, *Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang*, *Verständnis rhythmischer Strukturen bzw. Klangvorstellung* sowie *Vermittlung von Spaß und Motivation*.

Weitere Ziele und Intentionen wie *Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen, Erfahrung ästhetischer Praxis, Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten* sowie *Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung* werden dagegen mit mindestens n=2 weniger häufig genannt. Auffallend ist, dass *Förderung kreativer Potentiale und Improvisation* erstmalig bei der Abschlussbefragung Erwähnung finden. Studentin S4 berichtet dabei von den eigenen Lehrerfahrungen mit Improvisation im Rahmen des Praktikums. Die folgende Tabelle 30 veranschaulicht die beschriebenen Ergebnisse.

Tabelle 30: Vergleich der genannten Ziele und Intentionen des Klassenmusizierens (t1 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3
Musizieren um seiner selbst willen bzw. Ritual	●K	●K	●	●	●	●	●	●	●	●K	●	●	●	●	●	●
Veranschaulichung oder musikpraktischer Zugang	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●			●
Teilhabe an musikalischen Gebrauchspraxen				●	●		●	●	●		●				●	
Erfahrung ästhetischer Praxis					●		●	●	●				●			
Ensemblespiel bzw. gemeinsames Musizieren und Aufführung			●	●K					●		●	●K	●			
Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten bzw. Einführung von Spieltechniken									●	●K	●				●	
Erzeugung musikalischen Denkens, Verständnis musikalischer Strukturen						●				●	●		●			
Vermittlung von Spaß und Motivation	●	●K	●	●	K	●			●	●K		●K	●	●	●	●
Förderung kreativer Potentiale, Improvisation								●								

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = in das Begriffsverständnis eingeschlossen; K = Kritik

7.3.1.2 (Geplanter) Einsatz

Die Aussagen der Studierenden zum Einsatz des Klassenmusizierens im Praktikum und im späteren Berufsalltag nehmen Bezug auf *Intensität und Häufigkeit, Einflussfaktoren, Einsatz musikbezogener Tätigkeiten, weitere Aspekte* und *Zufriedenheit*.

Intensität und Häufigkeit

Ebenso wie bei t1 lassen sich die Äußerungen zum geplanten Einsatz des Klassenmusizierens im Praktikum oder im späteren Berufsalltag nach absteigender *Intensität bzw. Häufigkeit* untergliedern. Äußerungen, die sich auf die Erfahrungen aus dem Fachpraktikum oder auf zukünftige Unterrichtsstunden im späteren Berufsalltag beziehen, werden zusammengefasst. Die Befragten geben dabei zum Teil mehrfache Antworten.

Die Studierenden S1, S3, S5 und S7 haben das Klassenmusizierens erstens in Form von längeren Musizierphasen oder ganzen Unterrichtseinheiten im Praktikum erprobt und als fruchtbar empfunden. Der Befragte S6 setzte das Klassenmusizieren im Praktikum ebenfalls als längere Phase ein; er würde es über eine ganze Stunde hinweg jedoch zukünftig eher „selten“ machen (S6-51). Als Begründung nennt er im weiteren Gespräch die fehlende Motivation der Schüler/innen sowie Disziplinprobleme (siehe dazu auch die Abschnitte zu *Zielen und Intentionen* bzw. *An- und Herausforderungen*):

„Weil ich habe da jetzt an der Schule auch gemerkt, gerade so im LK [Leistungskurs; S.S.] und so haben die Kinder da überhaupt gar keine so [...] große Lust darauf. Die wollen eigentlich hauptsächlich etwas inhaltlich für ihr Abi lernen und auch in den niedrigeren Klassen, diese Arbeit an den Keyboards würde ich, glaube ich, so gut wie weglassen, weil die meistens dann da nur irgendwelche Maschinenpistolensounds ausprobieren oder sonst etwas und man hat das nicht im Griff, die da alle, ja, bei der Sache zu halten.“ (S6-43)

Zweitens lassen sich die Aussagen der Befragten (S1, S2, S3, S6) in die Kategorie jede (zweite) Stunde (z.B. S1-63) bzw. „viel“ (z.B. S2-63) einordnen. Dies umschließt auch das Musizieren in Form von Ritualen, *Warm Ups* o.ä. Drittens möchten die Studentinnen S5, S7 und S8 das Klassenmusizieren „öfter“ bzw. „häufiger“ (z.B. S5-67) einsetzen. Als Vergleich dient teilweise ein weniger fachpraktischer Musikunterricht (z.B. S8-67: „Ich möchte auf jeden Fall viel mehr Praktisches einsetzen als Theorie“). Die vierte Abstufung bezieht sich auf die Aussage „gar nicht so häufig“ (siehe S6-43) bzw. „selten“. Dieser Kategorie können lediglich die

Äußerungen von S6 zugeordnet werden (siehe oben).⁸⁶

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse von t1 und t3 zeigt, dass die Interviewten S1, S2 und S8 hinsichtlich der (geplanten) *Intensität und Häufigkeit* des Klassenmusizierens vergleichbare Antworten geben. Bei den Praktikantinnen S3, S5 und S7 zeigen sich geringfügige Veränderungen, die allerdings keine klare Tendenz einer Zu- oder Abnahme aufzeigen. Von besonderem Interesse erscheinen insbesondere die Aussagen des Befragten S6, bei dem sich eine leichte Abnahme andeutet. Er kann sich zu beiden Erhebungszeitpunkten kleinere musikpraktische Elemente in jeder Unterrichtsstunde gut vorstellen. Während des Praktikums ist er jedoch zu der Überzeugung gelangt, Klassenmusizieren in Form von längeren Unterrichtsstunden seltener einzusetzen.⁸⁷ In der videografierten Sequenz zum Zeitpunkt t2 wurde das Klassenmusizieren von allen Studierenden über einen längeren Zeitraum bzw. die ganze Stunde durchgeführt.

Bei einer näheren Betrachtung zeigt sich, dass die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmerinnen S3 und S5 zum Zeitpunkt t3 etwas zurückhaltend formuliert sind:

„Ich hoffe, dass ich das noch, also nicht aus logistischen Gründen nicht machen werde.“ (S3-47)

„Einsetzen werde ich es definitiv [...]. Und ich hoffe auch, öfter.“ (S5-67)

Beide „hoffen“ das Klassenmusizieren trotz möglicherweise suboptimaler Rahmenbedingungen in Zukunft weiter einzusetzen. Die Wortwahl schränkt die Aussage zum geplanten Einsatz ein (für eine weiterführende Diskussion siehe dazu auch Abschnitt 8.1). Zum anderen gibt sie einen Hinweis auf den Einfluss von Rahmenbedingungen. Ferner zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen: Während Praktikantin S3 eine eher zurückhaltende Position einnimmt, zeigt sich die Interviewte S8 sehr bestimmt. Sie sieht auch im Fehlen von Instrumenten keine Einschränkung:

„Ich würde das machen, wenn die Instrumente da sind und ich würde das mit Alltagsgegenständen auch, ich werde das mit Alltagsgegenständen auch machen. Ich will das!“ (S8-67)

⁸⁶ S4 macht hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität für den weiteren Einsatz bei t3 keine eindeutige Angabe („man wird immer versuchen, das möglichst praxisnah zu machen“, S4-83).

⁸⁷ Für S4 kann aufgrund einer fehlenden Angabe zur Häufigkeit und Intensität bei t3 kein Vergleich erfolgen.

Einflussfaktoren

Alle Befragten nennen verschiedene Faktoren, die die Häufigkeit und Intensität des gemeinsamen Musizierens beeinflusst haben oder beeinflussen. Dazu gehören Vorgaben durch Curricula oder die Musiklehrkräfte an den Schulen, organisatorische bzw. „logistische“ Aspekte (S3-47), situative Unterschiede, Alter bzw. Klassenstufe sowie Vorerfahrungen und -kenntnisse der Schüler/innen bzw. Schulform (z.B. S5: „Stelle ich mir am Gymnasium ehrlich gesagt auch leichter vor“, S5-67).

Ein Vergleich mit den Aussagen der Eingangsbefragung zeigt, dass die aufgeführten Aspekte zu beiden Erhebungszeitpunkten beschrieben werden. Lediglich die (geringen) Vorerfahrungen und -kenntnisse der Schüler/innen werden dabei bei t1 nicht explizit benannt; die Studierenden beziehen sich in ihren Aussagen jedoch auch bei t1 auf Klassenstufe und Alter. Zum Alter der Schüler/innen äußern sich, genau wie bei Erhebungszeitpunkt t1, die Studierenden S7 und S6: Die Erstgenannte spricht sich wie bei der Eingangsbefragung für ein Musizieren von Anfang an aus („schon bei den Kleinen“, S7-63). Praktikant S6 möchte bei t1 vor allem mit jüngeren Schüler/innen musizieren; bei t3 nennt er Gründe gegen das Klassenmusizieren in verschiedenen Altersstufen (Disziplinprobleme, Vorbereitung auf das Abitur; siehe oben). Wie das obenstehende Zitat der Befragten S8 zeigt, gibt es jedoch ebenso Aspekte, die für einige Studierende eine untergeordnete Rolle spielen.

Einsatz musikbezogener Tätigkeiten

Neben den Überlegungen zur Häufigkeit und Intensität gibt es bei der Abschlussbefragung außerdem Hinweise auf den Einsatz musikbezogener Tätigkeiten im Fachpraktikum und im späteren Berufsalltag. Alle Untersuchungsteilnehmer/innen geben an, als Lehrende mit den Schülern/Schülerinnen im Praktikum instrumental musiziert zu haben. Hier zeigt sich eine große Spannbreite von Musizieren mit Alltagsgegenständen bis Bodypercussion hin zum Einsatz von Perkussions- bzw. Orff- und Bandinstrumenten. Die Mehrheit der Studierenden (S1, S3, S4, S5, S6, S7) hat zudem in verschiedenen Formen vokal mit den Schülern/Schülerinnen musiziert (a cappella Singen, Singen mit Begleitung, Rappen). Die Befragten S3 und S4 haben ferner im Praktikum Elemente aus dem Bereich Tanz und Bewegung erprobt. Die Studierenden formulieren darüber hinaus Ansätze und Ideen für das gemeinsame instrumentale (S3, S5, S7, S8) bzw. vokale (S3, S6, S7, S8) Musizieren. Bezüglich des Einbezugs von Tanz und Bewegung nehmen S8 und S6 gegensätzliche Positionen ein: Für Praktikantin S8 ist Tanz und Bewegung denkbar, für S6 Tanzen und Singen „eher gar nicht“ (S6-47).

Im Folgenden sollen die Ideen zum Einsatz musikbezogener Tätigkeiten (t1) den Angaben zum tatsächlichen Einsatz im Fachpraktikum (t2 bzw. t3) gegenübergestellt werden: Die Be-

schreibung der im Fachpraktikum erprobten musikbezogenen Tätigkeiten zu t2 und t3 sind weitgehend deckungsgleich. Lediglich bei den Praktikantinnen S2 und S8 zeigt sich hinsichtlich des vokalen Musizierens ein Unterschied: Obwohl beide dieses in der gefilmten Unterrichtsstunde eingesetzt haben, nennen sie es nicht bei t3. In der Gegenüberstellung der Daten von t1 und t3 zeigt sich bei den Studierenden S1, S5 und S6 kein Unterschied zwischen dem geplanten und dem tatsächlich erprobten Einsatz musikbezogener Tätigkeiten. Die Interviewte S2 hat bei t1 verschiedene Ideen für das vokale Musizieren geäußert. Da die Klassen im Praktikum in ihrem bisherigen Musikunterricht „ja nur gesungen“ haben bzw. „gar kein Instrument benutzt“ (S2-51) haben und „die ganzen Orffinstrumente noch gar nicht kannten“ (S2-35), richtete sie ihren Fokus auf Klangexperimente und -spiele und verzichtete auf ein Singen mit den Schülern/Schülerinnen. Allerdings übte sie das rhythmische Sprechen von Instrumentennamen in der gefilmten Unterrichtsstunde. Die Praktikantinnen S3 und S4 nennen bei t1 jeweils lediglich Ideen für das vokale oder das instrumentale Musizieren. Bei der Abschlussuntersuchung berichten beide von vielfältigen Lehrerfahrungen. Studentin S4 fasst dies wie folgt zusammen: „Alles, wovon ich dachte, das werde ich niemals tun, habe ich dieses Praktikum irgendwie ausprobiert“ (S4-3). Die Ansätze von Untersuchungsteilnehmerin S7 im Bereich Tanz und Bewegung wurden im Praktikum nicht umgesetzt.⁸⁸ Die Aussagen von Praktikantin S8 zum instrumentalen Musizieren stimmen bei der Eingangs- und Abschlussbefragung überein; allerdings nennt sie bei t3 nicht das Rappen, dass sie beim Video Stimulated Recall Interview mit den Schülern/Schülerinnen durchführte. Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass die Daten zu den drei Erhebungszeitpunkten weitgehend übereinstimmen bzw. dass die Studierenden ihre Vorstellungen zum Beginn des Praktikums überwiegend umgesetzt haben. Zum Teil haben die Befragten mehr ausprobiert, als sie im Vorfeld dachten (S3, S4). Auch hier zeigt sich wieder der Einfluss von Rahmenbedingungen (S2). Die folgende Tabelle 31 fasst die beschriebenen Ergebnisse zusammen.

⁸⁸ Aussagen zum Thema Bodypercussion (S7, S8) werden im Sinne eines ‚Körper-Instruments‘ mit der Kategorie instrumentales Musizieren kodiert.

Tabelle 31: Vergleich der geplanten und erprobten Ideen musikbezogener Tätigkeiten (t1, t2 und t3)

t	S1			S2			S3			S4			S5			S6			S7			S8		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Instrumentales Musizieren	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Vokales Musizieren	●	●	●	●	●		●		●			●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●
Tanz und Bewegung									●			●							●					

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = geplant (t1) bzw. erprobt (t2, t3)

Weitere Aspekte

Bei der Abschlussbefragung beschreiben die Studierenden ihre Erfahrungen mit dem Klassenmusizieren im Praktikum im Detail und differenzieren damit *weitere Aspekte* des Einsatzes aus. Diese beziehen sich auf im Fachpraktikum erprobte Sozialformen (S1, S7, S8), Methoden (S7, S4), Formen des Musizierens wie zum Beispiel Improvisieren (S4, S3) sowie Herangehensweisen (z.B. im Sinne eines learning by doings, S4; S1) und Stilstiken (S4). Die Studierenden berichten zudem über ihre Erfahrungen mit der Auswahl von Stücken (S3, S5) und Differenzierung (S3, S8). Im Hinblick auf den späteren Berufsalltag nimmt sich Studentin S3 vor, nicht zu viele Einzelstimmen einzusetzen. Die Befragte S8 möchte verstärkt auf individuelle oder geschlechtsspezifische Interessen („Jungs wollen zum Beispiel nicht singen“; S8-35) eingehen.

Ein Vergleich mit den Aussagen von t1 zeigt, dass verschiedene Aspekte (Sozialformen, Stilstiken, Instrumente) bereits bei der Eingangsbefragung angesprochen worden sind.

Bewertung des Einsatzes

Die Studierenden geben zudem Hinweise auf ihre Zufriedenheit mit dem eigenen Einsatz des Klassenmusizierens. Da sie sich auf das Praktikum im Ganzen, auf einzelne Unterrichtsstunden oder verschiedene musikbezogene Tätigkeiten beziehen, gibt es zum Teil mehrfache Antworten. Die Aussagen werden nach absteigender Zufriedenheit dargestellt. Die Interviewte S1 empfindet den Einsatz des Klassenmusizierens als „sehr gelungen“ (S1-55), das Tanzen mit den Schülern/Schülerinnen wird von Studentin S3 als „sehr gut“ bezeichnet (S3-119). Als „ganz gut“ (z.B. S3-23 bzw. 43) bzw. „gelungen“ (z.B. S4-71) beurteilen die Untersuchungsteilnehmerinnen S3, S4 und S7 ihre Lehrerfahrungen in einem allgemeineren Sinne. Die dritte Abstufung umfasst Aussagen wie „teils, teils“ (S2-59), „mittelmäßig“ (S3-43) bzw. „mittel“

(S6-35), „die Schüler haben schon etwas [...] mitgenommen“ (S4-63) und „ein Lernprozess hat stattgefunden“ (S8-63). In der vierten Abstufung können die Äußerungen der Befragten S3 und S6 zusammengefasst werden: Die Studentin S3 sagt, dass sie „noch mehr (...) heraus-holen [hätte] können“ (S3-43) und der Interviewte S6, dass der Einsatz noch „verbesserungs-fähig“ (S6-35) ist.⁸⁹⁹⁰

7.3.1.3 An- und Herausforderungen

Das Klassenmusizieren wird von den Studierenden hinsichtlich seiner *An- und Herausforde-rungen* unterschiedlich bewertet.

Anforderungen

Beim Vergleich zwischen dem Klassenmusizieren und einem weniger fachpraktischen Mu-sikunterricht lassen sich, ebenso wie bei t1, zwei Positionen zwischen den Befragten identifi-zieren: Während die Praktikantinnen S2, S5 und S8 beim Ensemblesmusizieren eine höhere Belastung empfinden, sehen die Untersuchungsteilnehmerinnen S1 und S4 keine gesteigerten *Anforderungen*. Anhand der folgenden Zitate (siehe Tabelle 32) sollen die Unterschiede exemplarisch dargestellt werden.

⁸⁹ S5 macht keine Angaben zu ihrer Zufriedenheit.

⁹⁰ An dieser Stelle kann kein Vergleich zu früheren Aussagen erfolgen.

Tabelle 32: Vergleichende Gegenüberstellung der Positionen von S8 und S1 zu An- und Herausforderungen (t3)

S8	S1
<p>„Ja klar, war das schwieriger. Es ist auch so/ dann ist Chaos sofort [...]. Bevor man sie an Instrumente überhaupt heranlässt, dann weiß man schon, jetzt geht es los. Weil sie rennen wie Verrückte, wie Wilde, weiß ich nicht. Und dann denkt man ‚Oh mein Gott‘ [...] entweder machen sie die Sachen kaputt oder – also man denkt, man ist immer in dieser Spannung. Entweder rennt jemand aus dem Klassenraum oder macht noch etwas oder man muss sich umdrehen und dann, natürlich gab es die Klassen, die wirklich mitgearbeitet haben und gute Stunden, – entweder waren sie auch in einer anderen Stimmung oder lag es an der Klassenzusammensetzung oder das war die erste Stunde. Oder da gab es Gruppen, wo einige gefehlt haben, die Randalen gefehlt haben oder nur Jungs waren da.“ (S8-75)</p>	<p>„Ist natürlich immer so in der Disziplin ab und zu dann. Man merkt, dass die total rappelig sind, dann wieder so ein, irgendwie so eine Ruhe hinein zu kriegen, ja, so eine gewisse Ruhe, die man irgendwie auch zum Singen braucht, aber man will ja schon, dass die Leute mitmachen. Diese Gratwanderung war manchmal ein bisschen schwierig, aber ansonsten, ja. Vieles ist mir nicht so doll schwer/ Ich habe da jetzt nicht total die Belastung damit gehabt.“ (S1-51)</p>

Beide Studierende benennen *Herausforderungen* (siehe dazu auch den folgenden Abschnitt), zeigen dabei aber ein unterschiedliches Belastungsempfinden.⁹¹

Vergleicht man die Aussagen der Abschlussbefragung mit denen der Eingangsuntersuchung zeigt sich, dass sich die Einschätzungen der Befragten S2 und S8 bezüglich einer höheren Belastung für sie bewahrheitet haben. Ein Vergleich der Aussagen der restlichen Studierenden zeigt aufgrund von fehlenden und nicht trennscharf zuordenbaren Formulierungen keine verwertbaren Erkenntnisse.

Ausdifferenzierung der Herausforderungen

Die von den Befragten zum Zeitpunkt der Abschlussuntersuchung genannten *Herausforde-*

⁹¹ Keine eindeutige bzw. keine trennscharf zuordenbare Aussage machen die Befragten S7, S6 und S3 (z.B. S7-79: „Das kann ich nicht beurteilen“). Der Interviewte S6 spricht beispielsweise von wiederholten Kopfschmerzen nach dem Musikunterricht; dabei bezieht er sich jedoch nicht explizit auf das Klassenmusizieren

*run*gen lassen sich weiter ausdifferenzieren: Diese umfassen Regeln bzw. Umgang mit Disziplinproblemen und (Unterrichts-)Strukturierung (Gliederung der Musizierphase, Integration des Klassenmusizierens in den Musikunterricht), Organisation und Vorbereitung sowie den Umgang mit verschiedenen (musikalischen) Teilgruppen bzw. Binnendifferenzierung. Das Klassenmusizieren erfordert weiter Fachkompetenz und Kreativität⁹² bei der Lehrkraft. Ferner werden der Umgang mit (geringen) Vorkenntnissen und den Fähigkeiten bzw. Erfahrungen der Schüler/innen, mit Lautstärke und Lärm, der eigene Anspruch hinsichtlich einer musikalischen Qualität sowie der zeitliche Aufwand genannt. Die genannten Aspekte sollen anhand von Zitaten aus den Daten illustriert und erläutert werden. Die Studentin S1 umschreibt dies wie folgt:

„Ich hatte da große Schwierigkeiten, das zu verknüpfen, die Theorie und die Praxis. Sozusagen den Einstieg dann zu finden – was hat jetzt das mit dem zu tun, was wir gerade vorher besprochen haben. Das war eigentlich für mich immer die größte Schwierigkeit.“ (S1-51)

Als besonders schwierig beschreibt sie die Einbettung des Klassenmusizierens in den Musikunterricht; insbesondere der Einstieg stellt für sie eine Herausforderung dar. Daneben gibt die zitierte Textstelle einen Hinweis auf ihre Ziele und Intentionen beim Klassenmusizieren; sie zeigt, dass die Verknüpfung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ von hoher Relevanz für die Befragte ist. Der folgende Ausschnitt stammt von Untersuchungsteilnehmerin S4:

„Man muss sich erst einmal herantasten, wie man das koordiniert. Wann man die Instrumente herausgibt, wann man Regeln bespricht und so weiter, also die Abfolgen noch ein bisschen präzisieren und für sich selbst klarmachen.“ (S4-91)

Sie bezieht sich in ihren Ausführungen vor allem auf organisatorische Aspekte wie das Austeilen der Instrumente, Unterrichtsablauf und -strukturierung sowie den Umgang mit Regeln. Das nächste Zitat ist von Praktikantin S3:

„Also diese Koordination, zum Beispiel das mit den Glockenspielen. Also dass man zum Beispiel, wenn man das dann sozusagen zusammensetzt, um die Melodie dazu zu spielen, aber trotzdem noch die Grundtöne spielt und das dann trotzdem hinein brüllt, ‚Das sind die Grundtöne.‘, aber ich singe auch gleichzeitig noch den Text, um die Gesangstruppe irgendwie zu stützen [...]. Eine ganz andere Sache, logistische Ausgabe

⁹² Der Begriff der Kreativität wurde bei t1 mittels induktiver Kodierung aus dem Material gewonnen und für den Vergleich in t3 übernommen.

von Instrumenten, ohne dass es ein Chaos mit Mord und Gezeter wird, das ist halt auch so eine Sache. Da waren teilweise Schwierigkeiten dann vorhanden. Und ja, es ist wirklich, Koordination von Schülern. So, das ist, glaube ich, irgendwie das Schwierigste. Wie kriege ich so, dass die, also, dass man einmal überhaupt noch reden kann, ohne dass jetzt alle gleichzeitig – ‚Ruhe!‘ – das machen. Und – wie gebe ich Instrumente aus und wie koordiniere ich dann mehrere Gruppen? Das war so das, was schwierig war.“ (S3-59)

Auch sie bezieht sich auf das Austeilen von Instrumenten. Daneben schildert sie auch Herausforderungen in der Arbeit mit Gruppen mit unterschiedlichen Stimmen bzw. gemischte Besetzungen: In der Beschreibung des gemeinsamen Musizierens beschreibt sie verschiedene musikbezogene Tätigkeiten und Stimmen (instrumentales bzw. vokales Musizieren; Grundtöne, Melodie, Gesangsstimme); ihre eigene Aufgabe sieht sie in der „Koordination“ der Gruppen. Weitere Schwierigkeiten sieht sie im Umgang mit Lärm und hinsichtlich des Aspekts Disziplin. Im letzten Ausschnitt beschreibt die Interviewte S5 ausführlich die Problematik geringer Kenntnisse bzw. Vorerfahrungen von Schülern/Schülerinnen:

„Ich habe festgestellt an der Schule, dass die keine Kenntnisse haben – weder von Notenlehre noch von Instrumentenkunde noch sonst etwas. Man konnte von diesem ganzen, was im Kerncurriculum steht, leider nicht ausgehen [...]. Wie stimme ich ein Instrument? Das war so etwas. Oder auch: Wie ist das Instrument überhaupt aufgebaut? Einer bekam einen Bass in die Hand und die Lehrerin sagt ‚Ja, dann spiele mal diese Töne.‘ und der wusste überhaupt nicht, wo die sind und rief mich dann ‚Frau [S5], Frau [S5], ich weiß nicht wie das gehen soll‘ Dann am Keyboard [...] – die Tasten haben sie gefunden, aber auch nur, weil die Buchstaben auf den Tasten standen, aber sobald man einmal irgendetwas, wie in der Oberstufe mit drei Fingern machen sollte, also einen Akkord greifen sollte oder so, dann war das schon schwierig. Da war es schwierig, die Fingerhaltung hinzukriegen [...]. Ja und was ich ein bisschen schade fand: Ganz oft war es dann so, dass die Lehrkräfte einfach nur gesagt haben ‚Ja, dann spiele mal hier die Akkordtöne‘ [...] und dann sollten sie wirklich nicht den ganzen Akkord G-Dur spielen, sondern einfach nur das G. Und das war dann natürlich auf Dauer, wenn alle nur immer diesen Grundton quasi spielen für jeden Akkord sehr träge und auch irgendwie nicht so toll.“ (S5-59)

Sie bezieht sich in ihren Ausführungen nicht nur auf die (mangelnden) Kenntnisse der Schüler/innen auf verschiedenen Instrumenten (Spieltechnik, Instrumentenkunde etc.), sondern

bemängelt zudem auch fehlende musiktheoretische Grundlagen wie beispielsweise das Notenlesen. In diesem Zusammenhang kritisiert sie auch das Vorgehen der Lehrkräfte an der Praktikumsschule. Die Studentin zeigt ferner, dass sie sich für den Unterricht am Kerncurriculum orientiert hat bzw. orientieren wollte.

Wie die Zitate belegen, sind das Belastungsempfinden sowie erlebte Herausforderungen bzw. Schwierigkeiten beim gemeinsamen Musizieren sehr unterschiedlich. Zum Teil werden einzelne Aspekte dabei auch gegensätzlich bewertet. So beschreibt beispielsweise Praktikantin S7 den Aspekt der (Binnen-)Differenzierung als unproblematisch.

Die bei t1 und t3 genannten Herausforderungen sollen nun wieder verglichen werden (siehe Tabelle 33). Dabei fällt auf, dass die Aspekte Regeln und Strukturierung bei beiden Zeitpunkten von allen Studierenden angesprochen werden. Der Aspekt Umgang mit geringen Kenntnissen und Vorerfahrungen von Schülern/Schülerinnen wird zwar erstmalig bei t3, dafür aber gleich von vier Befragten angesprochen. Dabei wird insbesondere der Umgang mit geringen bzw. fehlenden Kenntnissen thematisiert. Wenngleich die Summe der genannten Schwierigkeiten in etwa gleichbleibt, zeigen sich auf der Ebene des Einzelfalls kleinere Veränderungen. So wird beispielsweise Organisation und Vorbereitung der Studierenden S1 und S6 bei t1, jedoch nicht bei t3 genannt; der umgekehrte Fall liegt bei Praktikantin S5 vor.

Tabelle 33: Vergleich der genannten Herausforderungen (t1 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3
Regeln und Strukturierung	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Organisation und Vorbereitung	•		•	•	•	•	•	•		•	•		•	•	•	•
Lautstärke				•	•				•	•	•		•			
Zeitliche Intensität	•			•										•		
Differenzierung			•											•		
Umgang mit (geringen) Kenntnissen und Vorerfahrungen von Schülern/innen						•				•				•		•
Fachkompetenz und Kreativität			•			•	•		•	•					•	•
Eigener Anspruch auf Qualität									•	•	•			•		

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; • = Nennung

7.3.1.4 Einstellung

Neben den Aussagen zu Zielen und Intentionen, An- und Herausforderungen und dem (geplanten) Einsatz gibt auch die Zufriedenheit der Befragten mit den eigenen Lehrerfahrungen

im Bereich Klassenmusizieren sowie die thematisierten Verbesserungswünsche und -vorschläge für die Ausbildung (siehe dazu ebenso Abschnitt 7.3.3) erste Hinweise auf die individuelle *Einstellung*. Die beiden folgenden Zitate verdeutlichen exemplarisch Tendenzen einer eher positiven bzw. einer eher negativen Haltung (Tabelle 34).

Tabelle 34: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zur Einstellung (t3)

S7	S6
<p>„Also es hat den Kindern super viel Spaß gemacht – die waren jetzt auch ganz traurig, dass das jetzt vorbei ist und wollten eigentlich noch eine Aufführung machen [...]. Also sie waren voll bei der Sache und sie wollten ihr Ergebnis präsentieren und das zeigt mir, dass das ein gelungenes Projekt ist. [...] Ja, ich habe gemerkt, dass denen das Spaß macht und dass das [...] auch funktioniert – ich meine, handlungsorientierter Unterricht ist ja sowieso wichtig, aber es funktioniert – also zumindest in den Klassen hat es funktioniert, die waren sehr diszipliniert und haben gut mitgemacht, auch in den Gruppenarbeiten.“ (S7-71)</p>	<p>„Kann eigentlich [im Studium, S.S.] so weitergehen wie bisher, eher ein bisschen weniger. Ein bisschen weniger, was weiß ich, diese ganzen Stimmbildungsgeschichten und Tritratrulala, ich sage einmal, diese ganzen Auflockerungssachen, Gruppenspiele und so weiter, das ist, zumindest habe ich jetzt im Praktikum gemerkt, für so einen LK ist das eigentlich komplett egal. Die haben da überhaupt keinen Bock drauf, das bringt denen nichts und da sollte ich eher/ ich würde lieber so etwas lernen, wie Formanalyse.“ (S6-167)</p>

Die Aussage von Studentin S7 dient als Beispiel für eine eher positive, die Äußerung des Befragten S6 als Beispiel für eine etwas kritischere Haltung. Darüber hinaus finden sich in den Daten weitere wertende Aussagen, die zum Teil (auch in einer Person) als gegensätzlich erscheinen. Diese beziehen sich dabei zum Teil auf unterschiedliche Zusammenhänge (S8: spezielle Situation, S1: generelle Einstellung, siehe unten). So beschreibt beispielsweise Untersuchungsteilnehmerin S8 ihre eigene Einstellung als „negativ“ (S8-7) und schildert verschiedene Misserfolgserlebnisse während des Praktikums.

„Sie waren gar nicht motiviert. Und ich habe sehr wenig gesehen, wo sie wirklich motiviert waren. Und die Klassen – manche, also mit der Neunten, wobei mir ganz wenig geklappt hat – sie haben sich entweder so quer gestellt, sie haben gesagt ‚Nö, machen wir nicht.‘ und dann habe ich gesagt dann wahrscheinlich etwas anderes? ‚Nein! Das auch nicht‘ [...]. Also sie haben einfach boykottiert sozusagen [...]. Und im Fach Mu-

sik verstehen sie gar nicht, wofür sie die Noten lernen sollen. Es ist egal, wie oft man das denen sagt, aber trotzdem. Wozu nutzt das, wenn ich dann sowieso zeige, wo du jetzt drücken musst? Die spielen sowieso dann nicht nach Noten [...]. Obwohl, ich weiß nicht, bin ich jetzt zu negativ eingestellt?“ (S8-7)

Trotzdem ist sie hochmotiviert, das Klassenmusizieren in Zukunft auch bei fehlender instrumentaler Ausstattung unbedingt zu praktizieren:

„Ich möchte auf jeden Fall viel mehr Praktisches einsetzen als Theorie [...]. Ich würde das machen, wenn die Instrumente da sind und [...] ich werde das mit Alltagsgegenständen auch machen. Ich will das!“ (S8-67)

Da die Studierenden zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung nicht explizit Stellung beziehen, kann darüber hinaus keine trennscharfe Zuordnung zu einer ausschließlich negativen, neutralen oder positiven Einstellung gegenüber dem Klassenmusizieren erfolgen.

Aufgrund der fehlenden expliziten Positionierung zum Zeitpunkt t3 erscheint ein Vergleich zwischen den Aussagen der Erhebungen vor und nach dem Praktikum als problematisch. Dennoch lassen sich Tendenzen einer Entwicklung in einzelnen Fällen nachzeichnen:

Die Studentin S1 bezeichnet sich bei t1 als klarer „Befürworter“ (S1-43) des Klassenmusizierens. Auch bei t3 beschreibt sie verschiedene Aspekte, die auf eine positive Einstellung hinweisen wie zum Beispiel eine hohe Zufriedenheit mit den eigenen Lehrerfahrungen, die Begeisterung der Schüler/innen sowie der zukünftige geplante (regelmäßige) Einsatz. Bei t3 beschreibt sie retrospektiv jedoch als „ein bisschen skeptisch“, vor allem in Bezug auf Regeln, Disziplin und (geräuschkmäßige) Belastungen:

„Ich stand dem immer eher ein bisschen skeptisch gegenüber, weil ich immer gedacht habe, dass das so super einem auf die Nerven geht irgendwann und man da irgendwie dann irgendwann so sagt ‚Och, ja‘. Aber ich habe für mich in dem Praktikum wirklich gelernt, wenn man vorher mit denen klare Regeln ausmacht – und sei es nur so ein Sicherheitsgriff bei den Boomwhackers oder so, Sachen die man vorher mit denen bespricht, die dann auch allen ganz klar sind – dann erspart man sich viel Leid selber und auch viel Stress. Das habe ich auf jeden Fall gelernt. Auch eben beim Hospitieren. Das habe mir dann tatsächlich auch ankucken können, wie das andere machen und da viel mitgenommen.“ (S1-59)

Während des Praktikums konnte sie jedoch insbesondere beim Hospitieren Herangehensweisen kennenlernen und erproben. Eine tendenzielle Veränderung kann auch bei Praktikant S6

ermittelt werden. Während er bei t1 eine eher neutrale Einstellung einnimmt, erläutert er bei t3, dass er das Klassenmusizieren künftig eher weniger einsetzen möchte. Diese Perspektive war seines Erachtens nach bereits bei t1 vorhanden, hat sich jedoch während des Praktikums intensiviert. Die Studentin S8 berichtet ferner von einer geänderten Bedeutungszuweisung:

„Ja, es hat sich für mich herausgestellt, wie wichtig das [Klassenmusizieren, S.S.] ist. Es ist wirklich wichtig.“ (S8-71).

Für ein viertes Beispiel eignen sich die Aussagen der Befragten S5: Zum Zeitpunkt t1 bezieht sie nicht eindeutig Stellung, äußert jedoch verschiedene positive Aspekte, die beispielsweise die hohe Bedeutung des Klassenmusizierens betonen. Auch bei t3 nennt sie verschiedene Aspekte, die auf eine positive Einstellung hinweisen können wie zum Beispiel unterschiedliche Begründungsansätze. Daneben finden sich jedoch auch eher kritische Aspekte. So bemerkte sie beispielsweise während des Praktikums, dass sie der Musiktheorie einen hohen bzw. dem musikpraktischen übergeordneten Stellenwert zuordnet:

„Ich habe festgestellt, ich bin eher ein Theoretiker und mache gerne ganz viel Theorie [...]. Ich habe selber gemerkt, dass ich ganz viel eher erst einmal auf der Theorie stehen geblieben bin und an die Praxis eher hintenangestellt habe und einmal gekuckt habe ‚Wann passt es?‘ und das dann eingebaut habe. Aber sonst erst einmal so dachte, sie müssen erst einmal das theoretische beherrschen.“ (S5-55)

Dies führt sie vor allem auf geringe Kenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler/innen zurück. Für ihren späteren Berufsalltag plant sie dennoch, das Klassenmusizieren zu praktizieren:

„Einsetzen werde ich es definitiv [...]. Und ich hoffe auch, öfter. Dass ich nicht so der Theoretiker werde, ich hoffe es wirklich. Aber ich habe einfach auch gemerkt, dass die Schüler daran Spaß haben, wenn sie einmal etwas, mehr Praxis machen dürfen oder etwas länger praktisch erarbeiten dürfen, genau. Und deswegen würde ich mich eigentlich freuen, wenn man das mehr einbinden kann [...]. Am besten wäre es natürlich, wenn man an der Praxis die Theorie zeigen könnte. Das wäre natürlich meine Traumvorstellung, wenn das funktioniert. Stelle ich mir am Gymnasium ehrlich gesagt auch leichter vor als an so einer integrierten Gesamtschule.“ (S5-67)

Wenngleich die Formulierung „ich hoffe“ die Äußerung etwas zurückhaltend erscheinen lässt, zeigt die Äußerung das weitere Entwicklungspotenzial der vermeintlichen „Theoretikerin“.

Daneben verdeutlicht der zitierte Textausschnitt die Relevanz, die die Studentin dem Begründungsansatz der *Veranschaulichung* zuordnet.

7.3.2 Kompetenzselbsteinschätzungen

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse der quantitativen Daten der Legetechnik zu den Zeitpunkten vor (t1) und nach dem Praktikum (t3) erfolgt mittels eines Vergleichs der Häufigkeiten und Verteilungen in den Merkmalsausprägungen sowie der Mittelwerte aller Items über jede Person (*M1*). Für die Berechnung der Mittelwerte *M1* werden die Ausprägungen wieder in ganzzahlige Zahlenwerte von eins („in sehr geringem Maße“) bis fünf („in sehr hohem Maße“) übertragen. Um einen Einblick in mögliche Veränderungen und Konstanten in der Bewertung der Items der einzelnen Befragten zu erhalten, wird außerdem die jeweilige Platzierung der einzelnen Items in der Legetechnik zu beiden Erhebungszeitpunkten gegenübergestellt und in Hinsicht auf die jeweiligen Häufigkeiten näher beleuchtet. Im letzten Schritt werden die Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (*M2*) zum Zeitpunkt t3 dargestellt und mit denen der Eingangsuntersuchung verglichen. Die Darstellung erfolgt an dieser Stelle anhand der Dimensionen allgemeinpädagogischer und musikbezogener (Lehr-)Kompetenz.

Die offenen Selbsteinschätzungen der Studierenden beziehen sich auf die beiden (Lehr-)Kompetenzdimensionen sowie übergeordnete Aspekte. Die Kodierung der offenen Kompetenzselbsteinschätzungen erfolgt anhand der Kodierregeln von t1 (siehe Abschnitt 7.1.2.2). Dabei werden die Ergebnisse der allgemeinpädagogischen Dimension zum Zeitpunkt t3 dargestellt und mit denen der Eingangsbefragung verglichen. Dies erfolgt überblicksweise im Zusammenhang aller Studierenden sowie auf der Ebene des Einzelfalls; dabei werden Veränderungen und gleichbleibende Einschätzungen herausgearbeitet. Abschließend werden in einem analogen Vorgehen die Ergebnisse von t1 und t3 denen der Interimsbefragung gegenübergestellt.

7.3.2.1 Quantitative Daten

Analog zu t1 wird für die Berechnung der Mittelwerte die fünfstufige Likertskala („Ich habe die Kompetenz erworben“) in ganzzahlige Werte übertragen.

Vergleich der Häufigkeiten und Verteilungen in den Merkmalsausprägungen, Mittelwerte aller Items über jede Person (*M1*)

Die folgende Tabelle 35 zeigt, dass die Studentinnen S2, S3, S4 und S8 bei t3 die Merkmalsausprägung „in sehr hohem Maße“ nur für jeweils ein Item wählen. Die Befragten S5 und S6 verwenden sie bei der Abschlussuntersuchung gar nicht. Studentin S5 nutzt die Ausprägung

„in sehr geringem Maße“ keinmal, Praktikantin S7 lediglich für ein Item.

Bei einem Vergleich der Häufigkeiten in den Merkmalsausprägungen jeder Person zu t1 und t3 zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten insbesondere hinsichtlich der beiden Pole „in sehr hohem Maße“ bzw. „in sehr geringem Maße“: S6 nennt die Kategorie „in sehr hohem Maße“ zu keinem Zeitpunkt; S4 wählt die Ausprägung zu beiden Zeitpunkten für jeweils ein Item. Die Ausprägung „in sehr hohem Maße“ wird von der Untersuchungsteilnehmerin S8 statt keinmal (t1) bei t3 einmal genannt. Umgekehrt verwendet die Befragte S7 sie bei t1 sechsmal, bei t3 jedoch keinmal. Die Häufigkeit der Einschätzung in der Merkmalsausprägung „in sehr geringem Maße“ ist bei Praktikantin S5 mit keinmal gleichgeblieben. Bei Studentin S7 zeigt sich hinsichtlich dieser Kategorie eine starke quantitative Veränderung (t1: 20 Items; t3: 1 Item).

Die Veränderungen in den Punktwerten liegen zwischen -0.31 (S8) und +1.28 (S7).

Der Mittelwert *MI* liegt bei insgesamt fünf Studierenden (S1, S3, S4, S6 und S7) zum Zeitpunkt nach dem Praktikum höher. Allerdings sind die positiv gerichteten Veränderungen in den Punktwerten zum Teil sehr klein, sodass lediglich bei den Befragten S4 und S7 von deutlichen Veränderungen gesprochen werden kann. Auffallend ist die vergleichsweise starke Erhöhung des Punktwerts von S7 (+1.28). Bei den drei Studierenden S2, S5 und S8 sind die Mittelwerte zum Zeitpunkt t3 niedriger, wobei auch hier die Veränderungen als relativ gering zu erachten sind (vor allem in Bezug auf S2). Insgesamt zeigt sich weiterhin eine ‚Tendenz zur Mitte‘.

Tabelle 35: Häufigkeiten in den Merkmalsausprägungen jeder Person, Mittelwerte *MI* sowie Differenz der Mittelwerte *MID* (t1 und t3)

Studierende	Zeitpunkt	Häufigkeiten					<i>MI</i>	<i>MID</i>
		in sehr hohem Maße	in hohem Maße	teilweise	in geringem Maße	in sehr geringem Maße		
S1	t1	17	20	20	9	4	3.53	+0.08
	t3	15	26	20	5	4	3.61	
S2	t1	20	10	18	10	12	3.23	-0.07
	t3	1	27	26	14	2	3.16	
S3	t1	3	9	26	22	10	2.61	+0.08
	t3	1	11	34	13	11	2.69	
S4	t1	1	17	28	15	9	2.80	+0.36
	t3	1	27	26	14	2	3.16	
S5	t1	6	25	29	10	0	3.39	-0.26
	t3	0	19	41	10	0	3.13	
S6	t1	0	13	20	20	17	2.41	+0.18
	t3	0	12	27	21	10	2.59	
S7	t1	8	15	21	6	20	2.79	+1.28
	t3	27	28	9	5	1	4.07	
S8	t1	0	28	25	12	5	3.01	-0.31
	t3	1	11	32	18	8	2.70	

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; *MI* = Mittelwerte aller Items über jede Person; *MID* = Differenz: Mittelwert *MI* bei t3 – Mittelwert *MI* bei t1

Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibender Einschätzungen der einzelnen Items

Um einen vertieften Einblick in Veränderungen und gleichbleibende Einschätzungen zu erhalten, erfolgt nun der Vergleich der Platzierung der einzelnen Items zu beiden Erhebungszeitpunkten von jedem/r Befragten (siehe Tabelle 36). Es wird deutlich, dass die Untersuchungsteilnehmer/innen zwischen 21 und 40 Items bei beiden Erhebungszeitpunkten gleich, zwischen 10 und 49 höher sowie zwischen null und 28 niedriger beurteilen. Auffallend erscheinen dabei die Wertungen von drei Studierenden: Praktikantin S7 bewertet die meisten Items

(49) höher sowie keines niedriger als bei der Eingangsbefragung. Student S6 verfügt über die meisten gleichbleibenden Einschätzungen. Die Untersuchungsteilnehmerinnen S5 und S8 beurteilen die meisten Items (27 bzw. 28) bei t3 niedriger.

Tabelle 36: Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibender Einschätzungen der Items (t1 und t3)

Studierende	Häufigkeiten		
	Erhöhung	gleichbleibend	Erniedrigung
S1	20	33	17
S2	29	33	8
S3	19	38	13
S4	29	33	8
S5	10	33	27
S6	21	40	9
S7	49	21	0
S8	11	31	28

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.

Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (M2)

Für die Berechnung der Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten (M2) wurde die Likert-Skala nach bereits beschriebenem Vorgehen in ganzzahlige Werte übertragen.

Zunächst erfolgt eine Betrachtung der Items der allgemeinpädagogischen Dimension:

Zum Zeitpunkt t3 werden die Items *Flexibel Planen*, *Erfolgserlebnisse vermitteln* bzw. *Rückmeldung geben* und das *Anpassen von Inhalten* am höchsten bewertet. Am niedrigsten werden die Items *Gezieltes Einsetzen von Motivationstheorien*, *Umgang mit Meinungsmachern* sowie *mit finanziellen Mitteln* beurteilt.

Der Vergleich mit den Ergebnissen von t1 zeigt, dass fünf der sieben genannten Items (*Flexibel Planen*, *Erfolgserlebnisse vermitteln*, *Rückmeldung geben*, *Motivationstheorien*, *Umgang mit Meinungsmachern*) bereits zum Zeitpunkt vor dem Praktikum unter den drei am höchsten bzw. den drei niedrigsten Rängen zu finden waren. Der höchste Punktwert zum Zeitpunkt t3 entspricht dem von Zeitpunkt t1, allerdings wird dieser Rang von einem anderen Item eingenommen (t1: *Erfolgserlebnisse vermitteln*; t3: *Flexibel Planen*). Der niedrigste Mittelwert M2 liegt um 0.25 tiefer als bei t3 und wird ebenso von einem anderen Item besetzt (t1: *gezieltes Einsetzen von Motivationstheorien*; t3: *Umgang mit finanziellen Mitteln*) (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (M_2) in der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)

Rang	t	Item	M_2
+++	t1	Erfolgserlebnisse vermitteln	4.00
	t3	Flexibel Planen	4.00
++	t1	Rückmeldung geben	3.88
	t3	Erfolgserlebnisse vermitteln; Rückmeldung geben	3.88
+	t1	Flexibel Planen	3.63
	t3	Anpassen von Inhalten	3.63
-	t1	Einteilen von Gruppen	2.63
	t3	Gezieltes Einsetzen von Motivationstheorien	2.75
--	t1	Umgang mit Meinungsmachern	2.38
	t3	Umgang mit Meinungsmachern	2.63
---	t1	Gezielte Umsetzung von Motivationstheorien	2.25
	t3	Umgang mit finanziellen Mitteln	2.00

Bezieht man die Verteilungen der Häufigkeiten in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Items bei den verschiedenen Befragten mit ein, zeigt sich, dass *Rückmeldung geben*, *Erfolgserlebnisse vermitteln* und *flexibel Planen* zu beiden Zeitpunkten von allen Studierenden positiv („in sehr hohem Maße“, „in hohem Maße“) oder neutral („teilweise“) beurteilt werden. Das *Stellen von optimalen Anforderungen*, *Einteilen von Gruppen* sowie das *aufbauende Strukturierung von Fachinhalten* werden lediglich zu t3 durchgängig neutral bis positiv beurteilt.

Aus dem Vergleich der Mittelwerte M_2 kann ferner auf die größten positiv bzw. negativ gerichteten Veränderungen sowie auf gleichbleibende Einschätzungen in der allgemeinbezogenen Dimension geschlossen werden.

Am stärksten positiv hat sich der Mittelwert M_2 hinsichtlich des Items *Einteilen von Gruppen* verändert. Weitere deutliche Unterschiede in den Punktwerten hin zu einer höheren Einschätzung beziehen sich auf die Items *Anleiten in verschiedenen Formen*, *Einbezug von Motivationstheorien*, *Unterricht rhythmisieren* sowie *Lernziele formulieren*.

Die deutlichste negativ gerichtete Veränderung in den Punktwerten bezieht sich auf den *Umgang mit finanziellen Mitteln*, sowie nachfolgend auf die *Vermittlung von Erfolgserlebnissen* und den *Einsatz von Methoden*. Vergleicht man den Betrag der Differenzen in ihrer Höhe, zeigt sich, dass die positiv gerichteten deutlich größer sind (d.h. eine deutlichere Veränderung der Selbsteinschätzung andeuten), wohingegen die negativ gerichteten weniger aussagekräftig erscheinen (siehe Tabelle 38).

Gleichbleibende Einschätzungen beziehen sich auf *Geben von Rückmeldungen*, *den Umgang mit Belastungen* sowie *Klassenordnung*.

Tabelle 38: Differenz der Mittelwerte $M2$: $M2D$; größte positiv und negativ gerichteten Veränderungen in den Punktwerten; allgemeinpädagogische (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)

größte Veränderungen	Item	$M2D$
positiv gerichtet	Gruppeneinteilungen	+0.63
	Anleiten in verschiedenen Formen	+0.51
	Einbezug von Motivationstheorien	+0.50
	Unterricht rhythmisieren	+0.50
	Formulieren von Lernzielen	+0.50
negativ gerichtet	Einsatz von Methoden	-0.12
	Vermittlung von Erfolgserlebnissen	-0.12
	Umgang mit finanziellen Mitteln	-0.38

Legende: $M2D$ = Differenz der Mittelwerte $M2$ t3-t1

Die höchsten Mittelwerte $M2$ der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension finden sich bei den Items *Noten lesen*, *Hauptinstrument* und *Stimmgesundheit* bzw. *Musizieren in stilistischer Vielfalt*. Die niedrigsten beziehen sich ausschließlich auf *Einsatz*, *Vermittlung und Spieltechnik von* bzw. *auf Blas- und Streichinstrumenten*.

Sechs der zehn genannten Items (*Hauptinstrument*, *Stimmgesundheit*, *Musizieren in stilistischer Vielfalt*; *Einsatz von Blasinstrumenten* sowie *Spieltechnik*, *Vermittlung und Einsatz auf* bzw. *von Streichinstrumenten*) waren zu Zeitpunkt t1 ebenso unter den drei höchsten bzw. drei niedrigsten Rängen zu finden. Der höchste Punktwert liegt um 0.12 höher als zu t1 (t1: *Hauptinstrument*; t3: *Noten lesen*), der niedrigste um 0.25 niedriger (t1: *Einsatz von Streichinstrumenten*; t3: *Vermittlung von Blasinstrumenten*); beide Maximalränge sind damit bei t3 jeweils von anderen Items besetzt worden (siehe dazu Tabelle 39).

Tabelle 39: Rangfolge der Mittelwerte der Items über alle Befragten (M_2) in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (t1 und t3)

Rang	t	Item	M_2
+++	t1	Hauptinstrument	4.50
	t3	Noten lesen	4.38
++	t1	rhythmisches Vorsprechen von (Lied-)Texten	4.38
	t3	Hauptinstrument	4.13
+	t1	Stimmgesundheit	4.13
	t3	Stimmgesundheit; Musizieren in stilistischer Vielfalt	3.88
-	t1	Spieltechnik und Vermittlung von Streichinstrumenten	1.63
	t3	Blasinstrumente Spieltechnik; Streichinstrumente Einsatz	1.88
--	t1	Einsatz von Blasinstrumenten	1.50
	t3	Blasinstrumente Einsatz; Streichinstrumente Spieltechnik; Streichinstrumente Vermittlung	1.75
---	t1	Einsatz von Streichinstrumenten	1.38
	t3	Blasinstrumente Vermittlung	1.63

Werden die Verteilungen der Häufigkeiten in den Merkmalsausprägungen einbezogen, zeigt sich, dass bei t3 elf Items von allen Befragten positiv oder neutral beurteilt werden: *Stimmgesundheit, (Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen, Spieltechnik und Einsatz von Perkussionsinstrumenten, Begleiten auf einem Harmonieinstrument, Musizieren in stilistischer Vielfalt, Einsatz von Blasinstrumenten, Verarbeitung des Klassenmusizierens in den Unterricht, Umgang mit Patterns, Analysieren einer musizierenden Gruppe, Beurteilen und Einsetzen von Stücken*. Die Items *Einsatz von Bandinstrumenten* und *Vermittlung von Blasinstrumenten* werden bei t3 von allen Praktikanten/Praktikantinnen neutral oder negativ eingeschätzt.

Im Vergleich mit t1 wird dabei deutlich, dass die Items *musikalisch-praktische Aufgaben strukturieren, Unterrichtsgliederung für ein vielfältiges Musizieren, Noten lesen* zu beiden Zeitpunkten neutral oder positiv; die Items *Einsatz von Blasinstrumenten* und *Umgang mit Bühnentechnik* sowie *mit Verstärkern und elektrischen Anlagen* zu beiden Zeitpunkten negativ oder neutral eingeordnet werden. Bezüglich *Einsatz, Spieltechnik und Vermittlung von Streichinstrumenten* gibt es zu t1 und t3 jeweils außer einer Ausnahme ausschließlich negative Beurteilungen. Die herausstechend höhere Beurteilung stammt dabei jeweils von Studentin S7, die als einzige ein Streichinstrument (Violine) als ihr Hauptinstrument bezeichnet.

Um auf die größten positiv sowie negativ gerichteten Veränderungen bzw. gleichbleibende Einschätzungen zu schließen, dient ferner ein Vergleich der Mittelwerte $M2$ zu den beiden Erhebungszeitpunkten $t1$ und $t3$.

Die Veränderungen der Items *Reflektieren anleiten* und *Vermittlung von Perkussionsinstrumenten* sind beide am stärksten positiv gerichtet. Weitere deutlich ausgeprägte positiv gerichtete Differenzen beziehen sich auf den *Einsatz von Material* sowie im Hinblick auf *Spieltechnik von Perkussionsinstrumenten*.

Die am stärksten ausgeprägte negativ gerichtete Differenz umfassen das Item *(Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen*. Weitere deutlich ausgeprägte, negativ gerichtete Veränderungen beziehen sich auf *Dirigieren*, das *Vorstellen und Voraushören von Klängen* sowie das *Hauptinstrument* (siehe dazu Tabelle 40). Die schlechtere Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten am Hauptinstrument am Ende des Praktikums erscheint etwas verwunderlich und kann durch die Legetechnik nicht begründet werden. Da die Punktwertveränderung verhältnismäßig klein ist und das Item dabei auch zu beiden Zeitpunkten zu den drei gleichbleibend am höchsten Items gehört, sollte dieses Ergebnis jedoch nicht überinterpretiert werden. Gleichbleibende Einschätzungen stellen Spieltechnik hinsichtlich *Bandinstrumenten*, der *schrittweisen Strukturierung des musikalischen Lernprozesses*, *Diagnose des musikalischen Stands der Lerngruppe* sowie einer *kritischen Einschätzung des Materials* dar.

Tabelle 40: Differenz der Mittelwerte $M2$: $M2D$; größte positiv und negativ gerichteten Veränderungen in den Punktwerten; musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension ($t1$ und $t3$)

größte Veränderungen	Item	$M2D$
positiv gerichtet	Vermittlung Perkussionsinstrumente	+1.01
	Reflektieren anleiten	+1.00
	Einsatz von Material	+0.88
	Spieltechnik Perkussionsinstrumente	+0.88
negativ gerichtet	Liedtexte rhythmisch vorsprechen	-0.63
	Dirigieren	-0.38
	Klänge vorstellen und voraushören	-0.37
	Hauptinstrument	-0.37

Legende: $M2D$ = Differenz der Mittelwerte $M2$ $t3-t1$

Ebenso wie in der allgemeinpädagogischen Dimension ist der Betrag der Punktwertdifferenzen bei den Höhereinschätzungen stärker ausgeprägt, wobei die Unterschiede (höhere und

niedrigere Einschätzungen im Längsschnitt) insgesamt deutlicher sind als in der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension. Bei t3 liegen die zwei höchsten Mittelwerte $M2$ der musikbezogenen Dimension über dem höchsten der allgemeinpädagogischen Dimension. Zum Zeitpunkt t1 liegen alle drei musikbezogenen höchsten Mittelwerte über dem höchsten Mittelwert $M2$ der allgemeinpädagogischen Dimension. Die drei niedrigsten Werte $M2$ der musikbezogenen Dimension sind bei t3, genau wie bei t1 unter dem niedrigsten Mittelwert $M2$ der allgemeinpädagogischen Dimension.

7.3.2.2 Qualitative Daten

Allgemeinpädagogische (Lehr-)Kompetenzdimension

Die positiv konnotierten Aspekte und Items von t3 beziehen sich in absteigender Häufigkeit auf den *flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung, Methoden und Sozialformen, Disziplin bzw. Disziplinproblemen, Motivation, Formulierung von Lernzielen, Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung und -strukturierung sowie Loben bzw. fördernde Rückmeldung geben*. Es fallen weitere Äußerungen auf *Vermitteln von Erfolgserlebnissen, (Strukturierung von) Fachinhalte(n), Stellen von Lernaufgaben zur Bearbeitung in Einzelaktivität, Differenzierung, Diagnose von Ursachen für Aggressionen und Ängste etc., Emotionen, Konzentrationsfähigkeit, Reflexion, Persönlichkeit, Umgang mit Überlastungen, Unterrichtsablauf, Schüler/inneninteraktion⁹³, Stellen von Lernaufgaben für Gruppenarbeiten, Umgang mit Meinungsmachern sowie mit finanziellen Mitteln*. Außerdem werden *Vermitteln, eigene Fähigkeiten, Umgang mit Schüler/innen, Anleiten in verschiedenen Formen* und das *Stellen optimaler Anforderungen* genannt.

Die negativ formulierten Aussagen der allgemeinpädagogischen Dimension zu t3 beziehen sich in absteigender Häufigkeit auf den *Umgang mit (finanziellen) Mitteln, psychologische Organisation, (Schul-)Organisation, Klassenordnung, Analyse, Diagnose, psychologische Organisation und Selbstorganisation, Methoden, Umgang mit Meinungsmachern, Disziplin* und *Stellen von Lernaufgaben zur Beantwortung in Eigenaktivität*.

Es zeigt sich, dass die Praktikantinnen S1 und S3 keine negativen Selbsteinschätzungen in der allgemeinpädagogischen Dimension formulieren.

Der Vergleich der dargestellten Ergebnisse mit den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung zum Zeitpunkt t1 zeigt ausschließlich positive Selbsteinschätzungen in Bezug auf fle-

⁹³ Die Selbsteinschätzungen sind zum Teil in-vivo kodiert bzw. wörtlich aus dem Material übernommen (z.B. Emotionen, Konzentrationsfähigkeit, Reflexion, Persönlichkeit, Unterrichtsablauf, Schülerinteraktion). Da die Aussagen der Studierenden zum Teil nicht näher erläutert werden, bleiben sie unscharf; der Vollständigkeit halber werden sie an dieser Stelle dennoch aufgeführt.

flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung, aufbauendes Strukturieren von Fachinhalten, Vermitteln von Erfolgserlebnissen sowie Stellen optimaler Anforderungen. Kein Aspekt ist sowohl bei t1 als auch bei t3 ausnahmslos negativ konnotiert.

Daneben finden sich Themen, die zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung anders thematisiert werden. Die Aspekte *Motivation bzw. Motivationstheorien, Unterrichtsplanung, Diagnose von Ursachen für Ängste, Aggressionen etc., Formulieren von Lernzielen, Anleiten in unterschiedlichen Formen* und *Geben fördernder Rückmeldung* werden bei t1 positiv und negativ bewertet; bei t3 zeigen sich ausschließlich positive Einschätzungen. Das Thema *(Schul-)Organisation* wird bei der Eingangsbefragung ebenso positiv und negativ eingeschätzt; zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung zeigen sich lediglich negative Beurteilungen.

Der intraindividuelle Vergleich zeigt ferner Änderungen in den Selbsteinschätzungen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung: Studentin S8 äußert sich hinsichtlich *Differenzierung und (finanziellen) Mitteln* bei t1 positiv, bei t3 negativ. *Umgang mit Motivation (bzw. Motivationstheorien)* wird bei der Eingangsbefragung von den Praktikantinnen S3 und S7 negativ, bei der Abschlusserhebung positiv eingeschätzt.

Verschiedene Aspekte werden von einzelnen Befragten gleichbleibend positiv bewertet. Die Befragte S1 äußert zu beiden Erhebungszeitpunkten *Methoden und Sozialformen*, Studentin S2 *Motivationstheorien*, Praktikantin S5 *Geben fördernder Rückmeldungen* und Untersuchungsteilnehmer S6 *Unterrichtsplanung, Differenzierung, Methoden und Sozialformen, Umgang mit Meinungsmachern und finanziellen Mitteln, Anleiten in unterschiedlichen Formen, aufbauendes Strukturieren von Fachinhalten, Vermitteln von Erfolgserlebnissen, Geben fördernder Rückmeldungen* und *Stellen optimaler Anforderungen* wird von der Befragten S7 beschrieben. Studentin S8 bezieht sich zweimal auf *flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung, Formulieren von Lernzielen* und *Geben fördernder Rückmeldungen*.

Gleichbleibend negativ beurteilt Untersuchungsteilnehmerin S3 die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich *Differenzierung, Umgang mit Überlastungen* sowie *(finanziellen) Mitteln*. S4 nennt wiederholt *(Schul-)Organisation*. Studentin S5 kritisiert den *Umgang mit Überlastungen und (finanziellen) Mitteln*. Letzteres wird, genauso wie der Aspekt *(Schul-)Organisation* zu beiden Erhebungszeitpunkten auch von der Befragten S2 geäußert.

Einen Überblick gibt die folgende Tabelle 41. Es werden alle Nennungen aus der Eingangsbefragung aufgenommen. Die Äußerungen vom Erhebungszeitpunkt t3 werden bei $n > 1$ aufgenommen; Aussagen mit $n = 1$ werden jedoch aufgenommen, wenn sie bereits bei t1 genannt wurden.

Tabelle 41: Vergleich der Kompetenzselbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen Dimension (t1 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3
Disziplin und Klassenführung		+		+	-		+							+	-	-
Motivation, Motivationstheorien			+	+	-	+	-		-				-	+		
Unterrichtsplanung, -gliederung, -gestaltung		+	++		+						+	+	+			+
Lernaufgaben stellen zur Bearbeitung in Einzelaktivität									+		+					-
Ursachen für Aggressionen, Ängste etc. diagnostizieren					-				+				+			
Differenzierung		+	-		-	-			-				+	+	+	-
Methoden und Sozialformen	+	+					+		+		-	-	+	+	+	
Flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung		+							+				+	+	+	+
Lernziele formulieren		+			-						-			+	+	+
Umgang mit Meinungsmachern			-		-				-				+	+		-
Umgang mit Überlastung		+			-	-			-	-	-		+		-	-
Umgang mit und Einsatz von (finanziellen) Mitteln			-	-	-	-	-		-	-	-	-	+	+	+	-
Anleiten in unterschiedlichen Formen											-		+	+	-	
Fachinhalte aufbauend strukturieren		+			+								+	+		
Erfolgserlebnisse vermitteln									+				+	+		
Fördernde Rückmeldung geben					++				+	+			+	+	+	+
(Schul-)Organisation	+		-	-			-	-			-		+			
Klassenordnung									-		-					
Gruppeneinteilungen	-														+	
Stellen optimaler Anforderungen													+	+		
Allgemein-pädagogisch	+				+											

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Die folgenden Ausschnitte zu positiven Selbsteinschätzungen bei t3 zeigen, dass die bei der Eingangsuntersuchung ermittelten Spezifika teilweise auch hier nachgewiesen werden können:

„Fachinhalte aufbauend zu strukturieren. Ja, also ich habe ich jetzt wirklich bemüht. Ja. Ist jetzt nicht perfekt, aber ich bin noch dabei, das zu lernen.“ (S7-139)

„Wie man die zur Verfügung stehenden Mittel, Finanzen, Ausstattung sinnvoll einsetzt. Also das traue ich mir zu. Habe es aber selber noch nie ausprobiert.“ (S7-163)

„Mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren. Ja, ach das kann ich. Meistens.“ (S7-107)

Die Studierenden formulieren Einschätzungen, die nicht erläutert oder begründet werden (z.B. S7-107: „kann ich“). Es zeigen sich einschränkende (z.B. S7-107: „meistens“) oder abwägende Formulierungen (z.B. S7-163: „Also das traue ich mir zu. Habe es aber selber noch nie ausprobiert“).

Dennoch finden sich Unterschiede zu t1: Die Studierenden beziehen sich, wenn sie einen Erwerbssort thematisieren, in ihren Aussagen ausschließlich auf das Praktikum, d.h. sie nennen keine anderen Erwerbssorte wie zum Beispiel das Studium o.ä. Das Praktikum erscheint bei den Praktikanten/Praktikantinnen besonders präsent und ‚überlagert‘ möglicherweise weitere Erfahrungsorte. Das zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung ausschließlich bei negativen Einschätzungen ermittelte Spezifikum des Bezugs zu einer Anwendung und/oder inhaltlichen Thematisierung wird bei t3 ebenso im positiven Sinne ermittelt. Das nachfolgende Zitat kann dabei als Beispiel für die eigene Erfahrung bzw. Reflexion, die aktive (Re-)Aktivierung pädagogischen Wissens bzw. Fähigkeiten sowie für eine explizite Verbesserung des eigenen Scheiterns verstanden werden:

„Ja, in der Tat. In der ersten Woche, irgendwie eine Stunde lief so schlecht, da dachte ich ‚Okay, jetzt kann ich auch rausgehen, weil keiner auf mich hört.‘; dann habe ich ein Buch gelesen über so etwas und dann habe ich die einzelnen Schritte einmal ausprobiert und man braucht einfach unwahrscheinlich viel Geduld, glaube ich. Man muss ja da vorne stehen und wirklich warten, bis es ruhig ist und dann gibt es ja noch so andere Namen nennen und hier und da.“ (S2-115)

In den negativen Selbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension zum Zeitpunkt t3 beziehen sich die Studierenden ebenfalls nicht auf unterschiedliche Erwerbssorte, sondern fokussieren, wenn sie einen Ort nennen, ausschließlich das Fachpraktikum. Es gibt wieder Aussagen, die nicht begründet werden („kann ich auch nicht“, S6), jedoch keine einschränkenden Äußerungen. Ferner finden sich kritische Einschätzungen, die ohne eine zugrundeliegende Erfahrung abwägend getroffen werden („damit haben wir doch nichts zu tun“, S5). Das Spezifikum eines konkreten Anwendungsbezugs wird beispielsweise von S8 thematisiert („hat nicht geklappt“). Die folgenden Beispiele sollen exemplarisch für die Aussagen der Befragten stehen:

„Dann organisatorische Sachen, was weiß ich, Finanzen und Klassenordnung kann ich auch nicht.“ (S6-67)

„Ja, welche organisatorischen Arbeiten im Rahmen des Unterrichts anfallen und wie ich meine Klassen – das ist, damit haben wir doch nix zu tun als Praktikanten, das wird da voll unter den Tisch gekehrt.“ (S5-112)

„Mit Schülerinnen und Schülern alleine‘ – ich wollte es wirklich, aber es hat nicht geklappt.“ (S8-103)

Die Studentin S5 empfindet insbesondere die Phasen des Klassenmusizierens im Unterricht als belastend. In diesem Zusammenhang wünscht sie sich, eine andere Herangehensweise entwickeln zu können und formuliert daraus eine Entwicklungsaufgabe:

„Wie ich mich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann. Ich glaube, das war nicht in geringem Maße beim letzten Mal. Ich habe gemerkt, dass das etwas ist, was man auf jeden Fall lernen muss.“ (S5-137)

Ebenso wie bei t1 kann ein Beispiel für ein aus Sicht der Untersuchungsteilnehmer/innen unklar formuliertes Item gefunden werden:

„So etwas wie, ‚wie man die zur Verfügung stehenden Mittel einsetzt‘, da bin ich ja noch gar nicht in Kontakt gekommen, außer mit den Instrumenten [...] – gut, Kopien, aber – zählt das auch dazu? Keine Ahnung, was dazu zählt, um ehrlich zu sein.“ (S2-121)

Interessant ist dabei, dass die Praktikantin bei t1 nicht nach der Bedeutung fragt und sich keine direkte Unsicherheit erkennen lässt. Bei genauerer Betrachtung erscheint ihre Aussage bei

der Eingangsbefragung jedoch durch die Verwendung des Wortes „wahrscheinlich“ etwas fragend:

„Und wieder intern mit Schule, wie regle ich das Finanzielle, wie miete ich mir wahrscheinlich so einen Raum oder so etwas.“ (S2-190)

Der Aspekt „Hinweis auf zugrundeliegende Konzepte“ kann bei t3 in der allgemeinpädagogischen Dimension nicht ermittelt werden.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die in t1 festgestellten acht Spezifika der Selbsteinschätzungen überwiegend auch bei t3 gezeigt werden können. Lediglich das erste (unterschiedliche Erwerbssorte) und das achte Spezifikum (Hinweis auf zugrundeliegende Konzepte) kann weder in den positiven noch in den negativen Selbsteinschätzungen der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension ermittelt werden.

Auffallend ist das Fehlen von Widersprüchen in den qualitativen Daten (d.h. keine gleichzeitig positiven und negativen Selbsteinschätzungen) innerhalb eines Aspekts zum Zeitpunkt t3 im Gegensatz zu t1. Eine mögliche Begründung oder Erläuterung kann in den Interviews nicht ermittelt werden.

In dem überblickshaften Vergleich der qualitativen Daten (auf der Ebene der Nennungen), wird bereits deutlich, dass einzelne Aspekte von den Studierenden zum Zeitpunkt t1 anders als zum Zeitpunkt t3 bewertet werden. Anhand von Interviewausschnitten sollen diese näher beleuchtet werden. Das erste Beispiel stammt von Praktikantin S7; es fokussiert den Aspekt Motivation bzw. Motivationstheorien.

Tabelle 42: Gegenüberstellung der Aussagen von S7 zu Motivation bzw. Motivationstheorien (t1 und t3)

S7	
t1	t3
<p>„Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen, auszuprobieren, umzusetzen.“ Motivationstheorien – wo kommt das denn jetzt her? Keine Ahnung. Muss ich so etwas kennen? [...] Motivationstheorien habe ich auch überhaupt keine Ahnung, was das sein soll, aber gut. Deswegen kann ich auch nicht kategorisieren.“ (S7-307)</p>	<p>„Motivationstheorien habe ich immer noch keine Ahnung. [...] Motivation, was sollen denn Motivationstheorien sein? [...] Ja gut, wir hatten Motivation schon behandelt, [...] wir haben halt so ganz normal über Lob und so etwas gesprochen. Loben. Positives Feedback. So. Naja. Die Kompetenz, doch, das traue ich mir zu. Auch wenn ich jetzt keine Theorien konkret jetzt so kenne, so. Vielleicht kenne ich es ja trotzdem ohne es zu wissen.“ (S7-219)</p>

Bereits bei t1 wird deutlich, dass sie mit der Formulierung des Items der Legetechnik wenig anzufangen weiß und der Begriff *Motivationstheorien* für sie unklar bleibt (siehe dazu auch Spezifikum Nr. 7: Begriff oder Item für Teilnehmer unklar formuliert). In der Legetechnik entscheidet sie sich für die Ausprägung „in sehr geringem Maße“. Auch bei t3 ist sie sich hinsichtlich des Items unsicher. Da sie es jedoch bei t3 im Sinne von „Lob“ und „positivem Feedback“ interpretiert, kann sie an dieser Stelle zu einer positiven Selbsteinschätzung gelangen. Anhand der qualitativen Daten zeigt sich folglich, dass sie nicht zu einer „echten“ Veränderung der Selbsteinschätzung gelangt ist, sondern lediglich den Begriff beim dritten Erhebungszeitpunkt anders interpretiert und damit positiv bewerten kann. Als erste Erläuterung für eine positive Veränderung der Selbsteinschätzung lässt sich damit der Begründungsaspekt „veränderte Interpretation des Themenfelds/Items“ festhalten. Die nächsten Zitate sind von S8 (siehe Tabelle 43):

Tabelle 43: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Differenzierung und Umgang mit finanziellen Mitteln (t1 und t3)

S8

Item/Thema	t1	t3
Differenzierung	„Wie vermieden werden kann, dass die (unverständlich ⁹⁴) – ja, habe viel in Inklusion Musikunterricht gelernt, wie man differenziert. Ich hoffe, es klappt“ (S8-123)	„Wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schüler immer und die schwächeren immer weniger – das habe ich nicht gesehen eigentlich. Also in geringem [Maße, S.S.]“ (S8-99)
Umgang mit (finanziellen) Mitteln	„Wie man die zur Verfügung stehenden Mittel sinnvoll einsetzt. Sinnvoll. Also hier in Deutschland steht so viel zur Verfügung, so viele Sachen [...]. Ob ich die sinnvoll einsetzen kann – ich hoffe, dass ich die sinnvoll einsetzen kann.“ (S8-111)	„Wie man die zur Verfügung stehenden Mittel sinnvoll einsetzt – habe ich nicht.“ (S8-99)

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Aspekt der *Differenzierung*. Obwohl sie sich bei t1 etwas zurückhaltend zeigt („ich hoffe“), sagt sie auch, dass sie in diesem Bereich „viel gelernt hat“. In der Legetechnik ordnet sie das zusammenhängende Item ebenfalls mit „in hohem Maße“ ein. Bei t3 bezieht sich die Studentin direkt auf ihre Erfahrungen aus dem Fachpraktikum („nicht gesehen“) und kommt (scheinbar daraus resultierend) zu einer negativen Selbsteinschätzung. Einen möglichen Hinweis auf diese Schlussfolgerung könnte dabei in dem Wort „also“ liegen. In der Legetechnik platziert sie das Item nun in der Ausprägung „in geringem Maße“ und verbalisiert dies auch im Interview. Die veränderte, negativere Selbsteinschätzung wird nun in direktem Zusammenhang mit der (fehlenden) Erfahrung im Praktikum argumentiert und scheint das bei t1 genannte „Lernen“ bzw. das Vorwissen und die Vorerfahrungen des Seminars zu überlagern. Möglicherweise könnte hier auch eine subjektiv höher eingeschätzte Bedeutung der Erfahrungen im Fachpraktikum ursächlich sein. Dieser These wird im Zusammenhang mit der Beurteilung der Theorie- und Praxisphase weiter nachgegangen. Das zweite Beispiel fokussiert den *Umgang mit (finanziellen) Mitteln*. Bei t1 formuliert

⁹⁴ Im Folgenden gekennzeichnet bzw. abgekürzt durch (unv.).

die Studentin wieder eine (eingeschränkt) positive Selbsteinschätzung („ich hoffe“); das zugehörige Item in der Legetechnik ordnet sie bei „teilweise“ ein.⁹⁵ Bei t3 äußert sie eine kritische Beurteilung („habe ich nicht“), die jedoch nicht näher erläutert wird. Hier lassen sich keine Hinweise auf eine mögliche Begründung zeigen.⁹⁶

Vergleicht man nun die gleichbleibend positiven Einschätzungen der einzelnen Studierenden zum jeweils gleichen Aspekt zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, zeigt sich eine Zuordnung der Aussagen zu einer positiven Einschätzung zu t1 und t3, wobei sich aber hinsichtlich der angeführten Spezifika Unterschiede zeigen:

1. t1: Bezug zu Erwerbsort; t3 ohne Bezug zu Erwerbsort
2. t1: ohne Bezug zu Erwerbsort; t3 Bezug zu Erwerbsort Fachpraktikum
3. t1 und t3: gleichbleibend abwägende Formulierung
4. t1: abwägend Formulierung; t3: ohne Begründung
5. t1: abwägende Formulierung; t3: Bezug zu Erwerbsort Fachpraktikum

Zur Verdeutlichung sollen exemplarisch einige Textausschnitte dienen (siehe Tabelle 44):

⁹⁵ Zu Unterschieden zwischen der Legetechnik und den offenen Selbsteinschätzungen siehe Abschnitt 7.3.2.3.

⁹⁶ An dieser Stelle erfolgt keine Darstellung der weiteren veränderten Selbsteinschätzungen von Studentin S8 zu Meinungsmachern bzw. Praktikantin S3 zu Motivation(-stheorien), da die Daten keine Begründungsansätze oder sonstige Hinweise für die Veränderung aufweisen.

Tabelle 44: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S7 und S8 zu verschiedenen Aspekten und Themenbereichen (t1 und t3)

S7		
Item/Thema	t1	t3
Meinungsmacher	„Wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.“ – [...] Doch. Ja. Klar, mit so etwas kann ich umgehen, glaube ich.“ (S7-183)	„Wie ich mit Meinungsmachern und [...] geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.“ [...] Ich weiß es nicht, musste es noch nie. Also ich denke einmal, ich kann damit umgehen.“ (S7-143)
aufbauendes Strukturieren von Fachinhalten	„Fachinhalte aufbauend zu strukturieren.“ – naja, ja, doch. Schätze ich mich einmal so ein.“ (S7-187)	„Fachinhalte aufbauend zu strukturieren.“ Ja, also ich habe ich jetzt wirklich bemüht. Ja. Ist jetzt nicht perfekt, aber ich bin noch dabei, das zu lernen.“ (S7-139)
Vermitteln von Erfolgserlebnissen	„Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.“ – generell, ja. [...] Ja, doch [...], ich will das so haben, weil das eine Forderung an mich ist, dass ich ihnen das biete [...] also ich schätze einfach einmal meine Fähigkeit als Lehrperson so ein.“ (S7-207)	„Schülerinnen und Schüler durch Erfolgserlebnisse sicher, Selbstsicherheit zu ermöglichen.“ Das kann ich.“ (S7-123)
Geben fördernder Rückmeldungen	„Den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben“, also ich denke, also aus meinem DaF-Unterricht dann selber als Lehrer so, okay.“ (S7-147)	„Den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben, kann ich.“ (S7-131)
S8		
flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung	„Mich bei der (unv.) flexibel zu reagieren“ – muss man können.“ (S8-135)	„Mich bei der (unv.), flexibel zu reagieren habe ich gelernt, musste man jedes Mal.“ (S8-103)

Der erstgenannte Aspekt (t1: Bezug zu Erwerbort; t3 ohne Bezug zu Erwerbort) kann anhand der Äußerungen von Studentin S7 illustriert werden. Bei t1 bezieht sie sich auf ihre Erfahrungen als Deutsch als Fremdsprache Lehrkraft, bei t3 nennt sie keinen Erwerbort. Umgekehrt enthält das Zitat von S8 zu t1 keinen Bezug zu einem Erwerbort („muss man können“), bei t3 bezieht sie sich auf eine tatsächlich erlebte Erfahrung im Praktikum („musste man jedes Mal“). In Bezug auf *Meinungsmacher* formuliert die Interviewte S7 bei beiden Erhebungszeitpunkten eine abwägende Selbsteinschätzung („glaube ich“, „denke ich“). In Bezug auf die *Vermittlung von Erfolgserlebnissen* führt sie bei t1 eine abwägende Formulierung an. Bei t3 zeigt die Befragte sich selbstsicherer („kann ich“), erläutert diese jedoch nicht. In Bezug auf das *aufbauende Formulieren von Fachinhalten* verwendet sie bei t1 zudem eine abwägende Formulierung, bei t3 bezieht sie sich auf das Fachpraktikum („ich habe ich jetzt wirklich bemüht“). Bei t3 könnte man zudem noch die Formulierung als Entwicklungsaufgabe benennen.

Es zeigt sich, dass die gleichbleibend positiv formulierten Beispiele zum Teil unterschiedlich begründet werden; die Begründungsansätze zeigen dem qualitativen Ansatz gemäß keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ein Bezug zum Fachpraktikum oder einem anderen Erwerbort wird dabei nicht immer deutlich.⁹⁷

Außer dem bereits weiter oben thematisierten Beispiel der Untersuchungsteilnehmerin S2, das weiter oben bereits im Hinblick auf unklare Formulierungen der Items (*Umgang mit (finanziellen) Mitteln*) formuliert wurde, können in den gleichbleibend negativen Selbsteinschätzungen keine aussagekräftigen Begründungsaspekte oder Hinweise auf eine mögliche Erläuterung ermittelt werden.

Einen weiteren Einblick in mögliche Veränderungen während der Praxisphase geben die Selbstaussagen der Studierenden: In den Interviews wurden sie danach gefragt, inwiefern sie Veränderungen in der Einschätzung (höher oder niedriger) einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung annehmen.

Hinsichtlich der positiven Veränderungen bezieht sich Studentin S1 auf *Differenzierung*, Praktikantin S2 auf *Disziplin* und Befragte S4 auf den *Umgang mit Schülern/Schülerinnen* (in-vivo Kodierung). Die Untersuchungsteilnehmerin S5 nennt den *flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung* und *Diagnose von Ursachen für Ängste und Aggressionen*; Student S6 bezieht sich auf *Unterrichtsstrukturierung* und das *Erteilen von Arbeitsaufträgen*. Die letzten

⁹⁷ An dieser Stelle werden lediglich exemplarisch Beispiele genannt und nicht alle weiter oben genannten Aspekte thematisiert.

beiden Äußerungen zum *Stellen optimaler Anforderungen* bzw. dem *flexiblen Umgang mit Unterrichtsplanung* stammen von den Befragten S7 bzw. S8. Diese sollen anhand von Beispielen aus den Interviews illustriert werden:

„Auf jeden Fall dieses mit den ‚Disziplinproblemen‘. Da habe ich auf jeden Fall viel gelernt, wie man das mit Grundschulern machen kann und wie die leise sind. [...] In der ersten Woche, irgendwie eine Stunde lief so schlecht, da dachte ich ‚Okay, jetzt kann ich auch rausgehen, weil keiner auf mich hört.‘, dann habe ich ein Buch gelesen über so etwas und dann habe ich die einzelnen Schritte einmal ausprobiert.“ (S2-115)

„Was ich auf jeden Fall gelernt habe, wie ich Ursachen wie Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen diagnostiziere und wie ich darauf angemessen reagiere. Das ist besonders mir bei einem Schüler aufgefallen, der grundsätzlich eine Arbeitsverweigerung hatte, den man doch motivieren konnte und der einfach wahrscheinlich sonst keine Lust darauf hatte [...]. Einmal, in dem ich direkt auf die Schüler zugegangen bin, dann gefragt habe, warum das jetzt gerade so ist, warum sie jetzt gerade nicht mitarbeiten wollen oder was da los ist. Meistens kam dann auch gleich schon die Antwort, warum jetzt gerade das ganz blöd ist. Meistens kam dann ‚Ja, ich will mit dem nicht am Klavier sitzen‘ oder ‚Ich will dieses Instrument nicht spielen‘. Und dadurch, dass sie mir das dann gesagt haben, konnte man ja angemessen reagieren und kucken, wo steckt man die dann hin, kriegen sie vielleicht ein anderes Instrument, was mache ich mit denen dann, genau. Gibt es ja diverse Möglichkeiten, die dann anders einzubringen. Und das hat anscheinend funktioniert. Alleine das auf den Schüler Zugehen und mit ihm darüber zu sprechen, ja, das war schon wichtig.“ (S5-133)

„Ja hier, das habe ich noch einmal bisschen eingeübt, den Unterricht in sinnvolle Arbeitsschritte aufzuteilen.“ (S6-95)

Dabei gibt es ebenso Aussagen, die nicht begründet werden (z.B. S6: „das habe ich noch einmal bisschen eingeübt“). Andere Studierende erklären ihren Kompetenzerwerb anhand von Situationen aus dem Praktikum: Beispielsweise erläutert Studentin S2 eine Situation, in der sie mit der Disziplin der Klasse unzufrieden war („Okay, jetzt kann ich auch rausgehen, weil keiner auf mich hört“); durch die Lektüre eines Buches zum *Umgang mit Disziplinproblemen* konnte sie eine neue Strategie kennenlernen und diese im Praktikum scheinbar erfolgreich anwenden. Auch Untersuchungsteilnehmerin S5 bezieht sich auf das Praktikum: Die Studentin reflektiert eine Situation, in der ein Schüler nicht am Unterricht teilnehmen wollte. Durch

ein persönliches Gespräch bzw. das Feedback des Schülers konnte sie den Grund ermitteln (Partner Gruppenarbeit, Instrument) und eine Lösung für das Problem finden.

Die Studierenden nennen keine negativ gerichtete Veränderung im Sinne einer niedrigeren Einschätzung, sondern formulieren eher das Gefühl einer „Überschätzung“ im Vorfeld:

„Wie ich mich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann. Ich glaube, das war nicht ‚in geringem Maße‘ beim letzten Mal. Ich habe gemerkt, dass das etwas ist, was man auf jeden Fall lernen muss und jetzt im Praktikum hat man natürlich immer alles gegeben, in jeder Stunde alles gegeben und allen geholfen und alles vorbereitet und möglichst mit vielen Medien und was weiß ich und man hat aber auch gemerkt, dass man/oder auch gerade nach Praxisphasen [im Sinne von Musizierphasen, S.S.] völlig am Ende ist. Eigentlich ist man danach so fertig, das kann nicht gut sein auf Dauer. Genau und da würde ich mir wünschen, dass man irgendwie genauere Vorgaben kriegt, wie man genau damit umgeht oder wie man am besten das macht, damit man nicht diese Überlastung hat, ja, genau, das wäre ganz gut.“ (S5-137)

Sie beschreibt im Zusammenhang mit Überlastung, dass sie insbesondere beim Klassenmusizieren „gemerkt“ hat, dass sie in diesem Bereich noch etwas „lernen muss“.

In der allgemeinpädagogischen Dimension nennen die Praktikanten/Praktikantinnen keine Aspekte bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihrer Einschätzung nach während des Praktikums konstant geblieben sind.

Die erhaltenen Ergebnisse sollen nun den Angaben der Interimsbefragung gegenübergestellt werden. Die Daten des Erhebungszeitpunkts t2 unterliegen einem anderen Konkretionsniveau. Sie beziehen sich direkt auf die videografierte Unterrichtsstunde und sind keine Selbsteinschätzung im allgemeinen Sinn. Eine direkte Gegenüberstellung ist daher nur begrenzt möglich und dient vor allem illustrativen Zwecken.

Die Aspekte *Disziplin und Klassenführung, Unterrichtsplanung, -gliederung, -gestaltung, Diagnose, (Schul-)Organisation* sowie *Gruppeneinteilungen* bzw. *-arbeit* werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten von verschiedenen Studierenden angesprochen.

Im interindividuellen Vergleich können Veränderungen und gleichbleibende Einschätzungen ermittelt werden:

Es zeigen sich Unterschiede bezüglich *Disziplin und Klassenführung* bei Studentin S4 (t1: positive, t2: negative Selbsteinschätzung) sowie *Gruppeneinteilung* bzw. *-arbeit* bei Praktikantin S8 (t1: positive, t2 ambivalente Selbsteinschätzung. Letztgenanntes Beispiel soll exemplarisch angeführt werden (Tabelle 45):

Tabelle 45: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Gruppeneinteilung bzw. -arbeit (t1 und t2)

S8		
t1	t2	t3
„Gruppenteilungen nach unterschiedlichen Kriterien – kann ich auch.“ (S8-163)	„Aber dann war ich zu sehr mit dieser Gruppeneinteilung beschäftigt. [...] Hier war ich ein bisschen überfordert mit den Fragen ‚Wer? Was? und ich [...] habe mich jetzt in diese Gespräche verwickelt – ‚Wer, was?‘ und alles und wahrscheinlich sieht es jetzt so aus – von Außenseite – ich habe viel Zeit dafür investiert, wer welche ist [...]. Aber gleichzeitig war mir auch wichtig, dass jeder versteht, was er macht [...]. Ich kenne das von Erfahrungen in anderen Klassen – ich habe schnell die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt und dann wussten sie doch nicht, die, die in der Mitte sitzen. Ist mir auch ganz oft passiert in der Uni, wenn ein Lehrer das sehr schnell zeigt, dann weiß man gar nicht und man fängt schon an. Deswegen war das auch so lange jetzt. Und ja, das war eigentlich mein Ziel [...]. Jeder versteht, was er macht und welche Gruppe er ist. Weil es nützt nichts, die Aufgabe von Gruppe eins zu erklären, wenn ein Schüler gar nicht weiß, ob er Gruppe eins oder Gruppe zwei ist. Also das war mir wichtig, erst einmal zu klären und dann was er macht.“ (S8-1-3)	keine Aussage

Insbesondere das Zitat von t2 macht deutlich, dass hier eine andere Ebene der Konkretisierung vorliegt. Während die Studentin bei t1 eine allgemeine Einschätzung gibt, erläutert sie ihre Begründung bei t3 konkret im Zusammenhang der videografierten Unterrichtssequenz. Dabei formuliert sie sowohl positive als auch negative Einschätzungen (siehe dazu auch Ab-

schnitt 7.2.2).

Die Daten der Untersuchungsteilnehmer/innen spiegeln keine gleichbleibend positiven Einschätzungen wider. Gleichbleibend negative Einschätzungen werden von Praktikantin S2 im Hinblick auf (*Schul-*)*Organisation* (t1, t2, t3), sowie von Studentin S1 bezüglich *Gruppeneinteilung* bzw. *-arbeit* angeführt (S1: t1, t2). In den Daten lassen sich keine aussagekräftigen Beschreibungen und Hinweise auf eine mögliche Begründung finden.

Musikbezogene (Lehr-)Kompetenzdimension

In der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension beziehen sich die positiv gerichteten Äußerungen der Studierenden zum Zeitpunkt t3 in absteigender Häufigkeit auf den Themenbereich *Arrangements*⁹⁸, *Stimme und Singen*⁹⁹, *Noten lesen*, *Hauptinstrument*, *Tanz und Bewegung*¹⁰⁰ sowie *Begleitung am Harmonieinstrument* bzw. *Begleiten und gleichzeitiges Kontakt halten zur Lerngruppe*. Genannt werden ferner das *Voraushören und Vorstellen von Klängen* sowie *Höranalyse*, *Perkussionsinstrumente*, (*ad hoc*) *Transponieren* und das *Einbinden des Klassenmusizierens in den Unterricht*. Thematisiert werden ebenso *musikalisch-praktische Aufgaben*¹⁰¹, *Blas-*, *Streich-* und *Orffinstrumente* sowie *Rhythmus* bzw. *Rhythmik*. Weitere Äußerungen fallen auf *Performen*, *nonverbales Anleiten*, (*Lied-*)*Texte rhythmisch vorsprechen*, *spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien*, *Umgang mit Patterns*, *Instrumentalspiel*, *schulpraktisches Musizieren*, *Schulmusizieren*, *Fachstärke*, *Bandinstrumente*, *Klassenmusizieren aufbauend strukturieren*, *Musizieren in verschiedenen Stilen und Formen*, *Dirigieren*, *Anleiten*, *Diagnose des musikalischen Stands der Lerngruppe*, *Solmisieren*, *eigene Spielfähigkeiten*, *Umgang mit Verstärkern* und *Improvisieren mit der Gruppe*.

Die negativ gerichteten Äußerungen umfassen zunächst *Blas-* und *Streichinstrumente*¹⁰²; diese Aspekte werden von jedem Praktikant/jeder Praktikantin thematisiert. Alle Studierenden bis auf die Befragte S7 (deren Hauptinstrument Violine ist) nennen außerdem *Streichinstrumente*. Die weiteren Aussagen umfassen in absteigender Häufigkeit *Solmisation*, *Band-*, *Perkussions-* und *Orffinstrumente*, *Band-* und *Bühnentechnik*, *Medienumgang* und *Softwareeinsatz*, *Dirigieren* sowie *Stimme* bzw. *Stimmbildung*. Weitere negativ formulierte Äußerungen beziehen sich auf *Performance* bzw. *Präsentation*, *transponieren*, *Hauptinstrument*, *Klänge voraushö-*

⁹⁸ Dies umfasst Aspekte wie Erstellen, Notieren, Beurteilen und Einsetzen von Arrangements.

⁹⁹ Hierbei sind ebenso Stimmbildung, -gesundheit sowie Gesangstechnik eingeschlossen.

¹⁰⁰ Beinhaltet Aspekte der Vermittlung und Technik sowie allgemeinere, unspezifische Formulierungen.

¹⁰¹ Die Begriffe wurden zum Teil wörtlich bzw. durch in-vivo Kodieren aus dem Material entnommen; sie wurden teilweise von den Studierenden nicht im Detail erläutert (siehe dazu auch Rhythmus bzw. Rhythmik, Performen, Instrumentalspiel, schulpraktisches Musizieren, Schulmusizieren, Fachstärke, anleiten oder Klassenmusizieren allgemein).

¹⁰² Dabei sind Aspekte wie Einsatz, Spieltechnik und Vermittlung eingeschlossen.

ren und vorstellen, spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien, „meine Spieltechniken“¹⁰³, Begleitung mit einem Harmonieinstrument, Notieren von Rhythmen und nonverbales Anleiten.

Hinsichtlich des Vergleichs der Äußerungen der musikbezogenen Dimensionen der Abschluss- und Eingangsbefragungen zeigen sich ausschließlich positive Selbsteinschätzungen in Bezug auf *Noten lesen, (Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen* und *Klassen- bzw. Gruppenmusizieren*.¹⁰⁴ Es keinen Aspekt, der sowohl bei t1 als auch bei t3 ausnahmslos negativ bewertet wird.

Verschiedene Themen werden zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung anders als bei der Eingangsuntersuchung beurteilt: Der *Umgang mit Medien und Software* wird bei der Eingangsbeurteilung immer positiv, bei der Abschlussbefragung ausschließlich negativ eingeschätzt. Der umgekehrte Fall (t1: lediglich negative Selbsteinschätzungen, t3: ausnahmslos positive Selbsteinschätzungen) liegt bezüglich des *Einbindens des Klassenmusizierens in den Unterricht* vor.

Verschiedene Items werden bei t1 positiv ausschließlich beurteilt und unterliegen bei t3 einer sowohl positiven als auch negativen Einschätzung. Dazu gehören *Klänge voraushören und vorstellen bzw. analysieren, nonverbales Anleiten, Performen, Präsentieren* bzw. *Aufführungspraxis, Dirigieren* und *spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien. Umgang mit Arrangements und Patterns, musikalisch-praktische Aufgaben* und *Rhythmus* wurden bei t1 sowohl positiv als auch negativ bewertet; bei t3 werden genannte Aspekte ausnahmslos positiv beurteilt.

Durch einen intraindividuellen Vergleich der Selbsteinschätzungen zeigen sich Änderungen in den Selbsteinschätzungen zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung: Die Studierenden S5 und S6 schätzen bei t1 ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf das *Dirigieren* (S6) bzw. *Orff- und Blasinstrumente* (S5) positiv ein; bei t3 kommen beide hinsichtlich des jeweils genannten Aspekts zu einer negativen Selbsteinschätzung. Praktikantin S8 bezieht sich in gleicher Weise (t1: positiv, t3 negativ) auf die Aspekte *Hauptinstrument* und *Tänze*.

Umgekehrt finden sich in den Daten Aspekte, die von einzelnen Studierenden bei der Eingangsbeurteilung negativ und bei der Abschlussuntersuchung positiv bewertet werden. Die Untersuchungsteilnehmerin S1 bezieht sich bei t1 in negativem Sinne auf *Arrangements*, bei

¹⁰³ Dies kann wieder als ein Beispiel für einen in-vivo Kode verstanden werden, der im Interview nicht näher ausgeführt wurde.

¹⁰⁴ Weiteres Beispiel für eine in-vivo Kodierung; die vergleichsweise allgemein gehaltene Aussage der Studierenden wird in den Interviews nicht näher erläutert.

t3 kommt sie zu einer positiven Beurteilung. Von Studentin S2 werden ferner während des Eingangsinterviews hinsichtlich *Perkussions-* und *Orffinstrumenten* eine negative Einschätzung formuliert, bei t3 eine positive. Die Praktikantin S7 bezieht sich in gleicher Weise (t1: positiv, t3: negativ) auf das *Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht*, auf *Perkussionsinstrumente*, *Begleiten* sowie das *Musizieren in verschiedenen Formen*. Dabei wird deutlich, dass sich bei den drei Studierenden S3, S4, S6 keine Änderung der Selbsteinschätzungen aus dem Vergleich der Eingangs- und Abschlussbefragung ableiten lässt. Dies muss nicht ursächlich auf eine ausbleibende Veränderung hindeuten, sondern kann ebenso auf die qualitativen Daten inhärente Unvollständigkeit zurückzuführen sein. Die Auswertung der quantitativen Daten, die Analyse der Aussagen der Praktikanten/Praktikantinnen zu selbst empfundenen Veränderungen sowie die Triangulation der gewonnenen Daten können hier gegebenenfalls weitere Erkenntnisse geben.

Die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden hinsichtlich einer Vielzahl von Aspekten bei beiden Erhebungszeitpunkten von verschiedenen Praktikanten/Praktikantinnen gleichbleibend positiv bewertet. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Aussagen von Studentin S1 hinsichtlich *Tänze* und *Stimme* bzw. von der Befragten S2 bezüglich *Arrangements*, *Stimme*, *Rhythmus* und *Noten lesen*. Die Untersuchungsteilnehmerin S3 formuliert gleichbleibend positive Einschätzungen im Bereich *Tänze*, *Begleiten auf einem Harmonieinstrument*, (*ad hoc*) *transponieren* sowie *Klänge voraushören und vorstellen*; Praktikantin S4 in Bezug auf *Arrangements* und *Hauptinstrument*. Ferner können die Äußerungen von Studentin S5 zu *Arrangements*, *Hauptinstrument*, *Stimme*, *Noten lesen* und *Begleiten* bzw. von dem Befragten S6 zu *Arrangements* und *Hauptinstrument* angeführt werden. Praktikantin S7 bezieht sich auf *Tänze*, *Stimme*, *Noten lesen*, *Klänge voraushören und vorstellen*, *Performen*, *Dirigieren*, *Streichinstrumente* sowie (*Lied-*)*Texte rhythmisch vorsprechen*. Abschließend können noch die Aussagen der Interviewten S8 zu *nonverbalem Anleiten*, *Solmisation*, dem *rhythmischen Vorsprechen von (Lied-)Texten* und der *Diagnose des musikalischen Stands der Lerngruppe* genannt werden. Es erscheint dabei auffällig, dass Aspekte wie *Noten lesen* oder das *Hauptinstrument* als vermeintliche ‚Kernkompetenz‘ der Studierenden vergleichsweise wenig gleichbleibend positive Einschätzungen formuliert. Dies ist möglicherweise auf die Spezifik von qualitativen Daten zurückzuführen (offene Datenerhebung) und muss daher vorsichtig bzw. im Gesamtzusammenhang des *mixed methods*-Ansatz betrachtet werden.

Die Studierenden formulieren zudem gleichbleibend negative Selbsteinschätzungen: Diese beziehen sich bei der Untersuchungsteilnehmerin S1 auf *musikalische Vorbereitung*, bei Studentin S2 auf *Band-*, *Blas-* und *Streichinstrumente* sowie bei Praktikantin S3 auf *Perkussi-*

ons-, Blas- und Streichinstrumente sowie Band- und Bühnentechnik. Studentin S5 äußert sich gleichbleibend negativ über *Streichinstrumente*, Untersuchungsteilnehmer S6 zu *Tänzen*, *Orff-* und *Streichinstrumenten*. Die Praktikantin S7 nennt *Solmisieren*, Befragte S8 *Blas-* und *Streichinstrumente*. Wie bereits bei der quantitativen Auswertung scheinen insbesondere *Blas-* und *Streichinstrumente* einer (gleichbleibend) besonders negativen Einschätzung zu unterliegen (siehe dazu Tabelle 46).¹⁰⁵

Tabelle 46: Vergleich der Kompetenzselbsteinschätzungen der musikbezogenen Dimension (t1 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3	t1	t3
Arrangements	-	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+/-	+	+/-	
Hauptinstrument, eigene künstlerische Fähigkeiten		+			+/-		+	+	+	+	+	+	+		+	-
Tänze und Bewegungsübungen	+	+	-		+	+	+		+	+	-	-	+	+	+	-
Stimme, Stimmbildung und -gesundheit	+	+	+	+/-	+	+			+	+	-		+	+	+/-	-
Noten lesen		+	+	+					+	+	+		+	+		+
Begleiten (& Kontakt halten)			+		+	+			+	+	-	+	-	+	-	-
Orffinstrumente			-	+					+	-	-	-		+		
(ad hoc) transponieren	+/-		+		+	+				+	-		-	+/-	+	
Klänge voraushören und vorstellen, Fehler hören		+	+		+	+							+	+		-
Einbinden des Klassenmusizierens in den Unterricht		+								+			-	+		
Nonverbales Anleiten												-		+	+	+
Perkussionsinstrumente	-		-	+	-	-	-		-		+	+/-	-	+	+	
Bandinstrumente	-		-	-		-	-		+/-	+	+		-	-	+	
Performen, Präsentieren, Aufführungspraxis						-			+				+	+		+
Dirigieren			+		+					-	+	-	+	+		
Spiegelverkehrtes Spielen einfacher Melodielinien									+			+		+		-
Musiktheorie	+										+					
Blasinstrumente	-	+/-	-	-	-	-	-	-	+	-	+/-	-	-	+/-	-	-
Streichinstrumente	-	+/-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-
Band- und Bühnen-					-	-	-			+		-	+		+/-	

¹⁰⁵ Genau wie in Abschnitt 7.1.2.2 finden Aspekte wie Vermitteln, Reflexion, Persönlichkeit, Anleiten, Darstellen, Einsetzen sowie Didaktik, die nicht zweifelsfrei zu einer Dimension zugeordnet werden können, keine Erwähnung. Weiter werden Äußerungen, die sich im Bereich einer ‚mittleren‘ Selbsteinschätzung („teilweise“, „neutral“) finden, nicht berücksichtigt.

technik															
Solmisieren			-			-		-				-	-	+	+
Patterns	-			+	+-								+		+
Musikalisch-praktische Aufgaben, fachprakti- sches		+	+		+-								+		
Rhythmus	-		+	+						+		+			+
(Lied-)Texte rhyth- misch vorsprechen								+		+		+	+	+	+
Medienumgang, Soft- ware		-					+								-
Klassen-, Gruppenmu- sizieren	+				+			+							+
Klassenmusizieren aufbauend strukturie- ren			+									+			
(in verschiedenen For- men) musizieren	+				+		-					-	+		
Musikalischen Stand diagnostizieren												-		+	+
Kreativer Umgang mit Musik			+												
Musikalische Vorberei- tung	-	-													

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Selbsteinschätzung; - = negative Selbsteinschätzung

Um die Daten von t3 auf der Ebene des Einzelfalls weitergehend mit t1 zu vergleichen, werden zunächst einige Zitate aus der Abschlussuntersuchung exemplarisch angeführt und erläutert. Die Studierenden formulieren bei t3 positive Selbsteinschätzungen wie folgt:

„Noten in Bass- und Violinschlüssel sinnvoll zu lesen – ja, dann kann ich es flüssig, das kann ich schon gut“ (S5-91)

„Schülerinnen grundlegende Techniken des Tanzes, das kann ich. Das kann ich, denke ich. Also, sehr hohem Maße. Sehr hohem Maße, naja.“ (S7-211)

„Einfache Melodieabläufe spiegelverkehrt – das traue ich mir zu. Habe ich jetzt nicht machen müssen, aber das geht schon.“ (S7-191)

„Meine Bandinstrumente sind, glaube ich, etwas mehr nach rechts gewandert, weil wir das oft im Unterricht gemacht haben.“ (S5-129)

Ebenso wie bei den positiven Selbsteinschätzungen der Eingangsbefragung weisen die Aussagen verschiedene Spezifika auf: Sie enthalten keine Begründung (z.B. S5-91: „das kann ich schon gut“), sind einschränkend („denke ich“, S7-211) oder sind abwägend, d.h. ohne eine

zugrundeliegende Erfahrung („das traue ich mir zu“, S7-163) formuliert. In den Daten zeigt sich weiter ein konkreter Bezug zu einer Anwendung im Praktikum bzw. zum Praktikum als Erwerbssort im Sinne eines „Learning by Doing“ (z.B. S5-129: „weil wir das oft im Unterricht gemacht haben“); allerdings werden, zwar analog zu den Daten der allgemeinpädagogischen Dimension zu t3, aber im Widerspruch der Ergebnisse zu t1, die Universität oder andere Erwerbssorte nicht thematisiert. Dies könnte wieder auf eine besonders deutliche Präsenz des Praktikums zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung zurückgeführt werden.

Die Studierenden skizzieren außerdem negative Selbsteinschätzungen in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension zum Zeitpunkt t3:

„In sehr geringem Maße: solmisieren, habe ich noch nie gemacht.“ (S4-113)

„Ja, vielleicht ist das mit den Percussion- und Schlaginstrumenten noch weiter nach links gerückt, weil ich da gemerkt habe, dass ich da doch nicht so aus dem Effeff dann die richtigen Rhythmen parat habe, da müsste ich mir zumindest vorher noch einmal ankucken, was da dann stilistisch gerade sinnvoll ist für das jeweilige Instrument.“ (S6-107)

„Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Bandinstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig vermitteln‘. Also Bandinstrumente habe ich jetzt nicht so den Schimmer.“ (S7-211)

„Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Blasinstrumenten methodisch vielfältig vermitteln‘. Das glaube ich wohl eher in geringem Maße.“ (S7-211)

Die Zitate zeigen, dass die bei t1 ermittelten Spezifika teilweise bei t3 ermittelt werden können. Es können Beispiele für Aussagen gefunden werden, die nicht begründet werden (z.B. S4: „nicht so den Schimmer“) oder einen einschränkenden („das glaube ich“, S7) bzw. abwägenden Charakter („habe ich noch nie gemacht“, S4) haben. Student S6 bezieht sich direkt auf seine Erfahrungen aus dem Praktikum und schildert die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen der ursprünglichen Einschätzung und der Umsetzung im Praktikum. Die Befragten äußern sich außerdem im Hinblick auf unterschiedliche Erwerbssorte:

„Ja, bei der Stimmbildung für Kinder habe ich mich besser eingeschätzt. Wir haben damals eine Klausur geschrieben, ich habe alles, alle Theorie richtiggemacht, aber wenn man zur Praxis geht, ist es etwas anderes. [...] Man findet keine Übereinstim-

mung zwischen was man da im Studium gelernt hat und was man im Unterricht macht.“ (S8-143)

Von der Befragten S8 werden die zwei Erwerbssorte Studium und „Praxis“ (im Sinne von Praktikum) bzw. Unterricht genannt. Dabei bezieht sie sich zudem auf eine konkrete inhaltliche Thematisierung im Studium bzw. konkrete Anwendung im Praktikum, die sie als sehr unterschiedlich erlebt.¹⁰⁶ Die Untersuchungsteilnehmerin S1 skizziert exemplarisch eine negative Selbsteinschätzung, in dessen Zusammenhang eine Entwicklungsaufgabe formuliert wird.

„Ist jetzt besonders oft so mit Software und Computer und auch so Aufnahmen und so, da bin ich echt noch ein bisschen, da könnte ich noch mehr tun.“ (S1-115)

Das Zitat kann im Zusammenhang des Interviews deutlich einer negativen Einschätzung zugeordnet werden; auffällig ist dabei jedoch das Fehlen des beschreibenden Adjektivs („da bin ich echt noch ein bisschen“) sowie die etwas vorsichtige Formulierung der Entwicklungsaufgabe im Konjunktiv.

In den Aussagen zum Zeitpunkt t3 finden sich, im Gegensatz zu t1 (siehe Abschnitt 7.1.2.2) keine Hinweise darauf, inwiefern ein Begriff oder Item für einen oder mehrere Untersuchungsteilnehmer/innen unklar formuliert ist. Ferner gibt es keine deutlichen Hinweise auf zugrundeliegende Überzeugungen, Konzepte oder ähnliches.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass außer der beiden zuletzt genannten Aspekte alle in der Eingangsbefragung ermittelten Spezifika in der Abschlussuntersuchung ermittelt werden können.

Wie Tabelle 46 verdeutlicht, finden sich zum Zeitpunkt t3 in der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension widersprüchliche bzw. „doppelte“, d.h. sowohl negative als auch positive Selbsteinschätzungen einzelner Studierender zu bestimmten Aspekten. Diese Ambivalenzen konnten in der allgemeinpädagogischen Dimension zu t3 nicht ermittelt werden. Die Befragte S1 formuliert im Hinblick auf *Blas-* und *Streichinstrumente* ein erstes Beispiel:

„Ja gut, nämlich, ich weiß noch genau, dass so Blasinstrumente und Streichinstrumente, vor denen hatte ich ja immer so ein bisschen, habe ich, ja, nicht so viel dazu gewusst beziehungsweise kann ich selber nicht spielen und deswegen habe ich immer

¹⁰⁶ Der von ihr formulierte Theorie-Praxis-Konflikt bzw. die von ihr beschriebene mangelnde Übereinstimmung wird in Abschnitt 7.3.3 weiter thematisiert.

gedacht, dass es auch sehr schwierig wird, so etwas zu unterrichten. War aber dann in der Praxis doch nicht so. Gerade in dieser Orchesterklasse hatten wir eben einzelne Gruppen, die dann vor allen Dingen Blasinstrumente gespielt haben und da kam ich nicht darum herum – war aber auch gut so – und so musste ich dann irgendwie aber auch ohne super Kenntnisse über die Trompete zu haben, musste ich trotzdem mit drei Trompetern da ein Stück einüben und das hat funktioniert. Es geht schon irgendwie, wenn man sich Mühe gibt. Deswegen sind so diese Sachen/ habe ich jetzt nicht mehr so/ habe ich auch viel gelernt und da bin ich nicht mehr ganz so ängstlich. Denen die grundlegenden Techniken, die zu vermitteln, das wäre wahrscheinlich immer noch schwierig, das ist auch immer das, wo es dann aufgehört hat. Ich konnte nichts mehr an dem Klang des Tons irgendwie verändern außer zu sagen ‚Spiel es schöner!‘, aber, ja, auch mit rhythmischen Dingen und so kommt man da ja weiter.“ (S1-111)

Einerseits formuliert sie negative Einschätzungen, die sich auf die *eigenen spieltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* („kann ich selber nicht spielen“) oder *Vermittlungsaspekte* („grundlegenden Techniken, die zu vermitteln, das wäre wahrscheinlich immer noch schwierig“) beziehen. Andererseits führt sie ebenso eine positive Aussage an: Durch die Erfahrungen mit einer Orchesterklasse bzw. durch die Herausforderung, die von der Lehrkraft an sie herangetragen wurde, stellt sie fest, dass sie auch „ohne super Kenntnisse“ an der Trompete ein Stück gemeinsam mit den Schülern/Schülerinnen einüben kann. Insbesondere die Arbeit mit rhythmischen Elementen hat sich für sie als geeignet erwiesen. Darüber hinaus gibt das Zitat einen Hinweis auf die hohe Motivation der Studentin („Es geht schon irgendwie, wenn man sich Mühe gibt.“). Das Beispiel wird im Zusammenhang mit der Frage nach Veränderungen aus der Perspektive der Studierenden noch einmal aufgegriffen. Eine weitere „doppelte“ Einschätzung ist von dem Befragten S6 und bezieht sich auf *Perkussions- bzw. Schlaginstrumente*:

„Perkussions- und Schlaginstrumente einsetzen habe ich jetzt auch noch einmal gemacht, aber ich schätze, dass ich das vorher auch schon so eingeordnet habe.“ (S6-99)

„Perkussions- und Schlaginstrumenten noch weiter nach links gerückt, weil ich da gemerkt habe, dass ich da doch nicht so aus dem Effeff dann die richtigen Rhythmen parat habe, da müsste ich mir zumindest vorher noch einmal ankucken, was da dann stilistisch gerade sinnvoll ist für das jeweilige Instrument.“ (S6-107)

Der Student mit Hauptfach Schlagzeug hat den *Einsatz von Perkussions- und Schlaginstrumenten* während des Praktikums „noch einmal“ erprobt; ferner geht er im Zusammenhang mit möglichen Veränderungen auch von einer gleichbleibend positiven Einschätzung aus. Jedoch zeigt sich auch eine kritischere Einschätzung: Im Unterricht ist ihm aufgefallen, dass er „nicht so aus dem Effeff dann die richtigen Rhythmen parat“ hatte. Das Zitat wird im Zusammenhang mit möglichen Veränderungen, die konkret aus der Perspektive der Studierenden formuliert werden, noch einmal aufgeführt. Als letztes können nun noch zwei Beispiele von S7 angeführt werden. Das erste bezieht sich auf *Blasinstrumente*:

„Ich habe einmal Blockflöte gespielt, das ist ja auch hineinpusten. Passt.“ (S7-127)

„Wie ich Blasinstrumente (unv.) einsetzen kann. Also, das habe ich auch noch nie gemacht, wie ich Blasinstrumente, keine Ahnung.“ (S7-211)

„Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Blasinstrumenten methodisch vielfältig vermitteln. Das glaube ich wohl eher in geringem Maße.“ (S7-211)

Genau wie der Befragte S6 äußert sich Studentin S7 zunächst positiv im Hinblick auf ihre eigenen *spieltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten* („passt“), formuliert dann aber bezüglich der Teilaspekte *Einsatz* und *Vermittlung von Blasinstrumenten* negative Einschätzungen. Das zweite Beispiel bezieht sich auf (*ad hoc*) *Transponieren*.

„Stücke und Melodien ad hoc zu transponieren, oh, nee, das kann ich nicht. Also in geringem Maße. Melodiestimme kann ich transponieren, aber nicht noch die Akkorde dazu.“ (S7-131)

„Also das braucht auch Zeit. Da muss ich dann halt wirklich einfach gut vorbereitet in den Unterricht gehen und dann kann ich das auch. Also klar kann ich das dann auch transponieren. Muss ja eigentlich, ist ja wie Mathematik. Und das fällt mir auch ein bisschen schwer, aber ich kann es.“ (S7-251)

Sie unterscheidet dabei zwischen dem Transponieren der Melodie und dem der Akkorde. Dies führt sie im weiteren Gesprächsverlauf zum einen auf ihr Hauptinstrument Geige (also ein Melodieinstrument) zurück sowie zum anderen auf die eigenen, noch ausbaufähigen Fähigkeiten

ten am (Harmonieinstrument) Klavier. Insbesondere der Aspekt (Vorbereitungs-)Zeit spielt bei ihr (ähnlich wie bei S1 zum Zeitpunkt t1) eine bedeutende Rolle beim *Transponieren*.¹⁰⁷

Wie sich bereits in dem überblickshaften Vergleich der qualitativen Daten zu Beginn des Abschnitts gezeigt hat, werden einzelne Aspekte von den Studierenden zum Zeitpunkt t1 anders als zum Zeitpunkt t3 bewertet. Zunächst sollen positiv gerichtete Veränderungen im Längsschnitt exemplarisch anhand ausgewählter Interviewausschnitte näher beleuchtet werden. Die erste Äußerung von Praktikantin S2 (siehe Tabelle 47) bezieht sich auf *Orff- und Perkussionsinstrumente*; sie bezieht sich dabei auf die Entwicklung durch eine aktive (Re-)Konstruktion ihres Wissens bzw. ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Tabelle 47: Gegenüberstellung der Aussagen zu Orff- und Perkussionsinstrumenten (t1 und t3)

S2	
t1	t3
<p>„Da ist wieder unbekannte Perkussionssachen, die man aber so halbwegs kann, wie Orff-Instrumente, die sind ja nicht so schwierig, aber habe ich noch nie gemacht.“ (S2-190)</p>	<p>„Orff-Instrumente, Perkussionsinstrumente, weil ich mich da jetzt irgendwie fünf Wochen so damit beschäftigt habe und Bücher gelesen habe und so etwas, dass ich denke, ja, da könnte es irgendwo hin. So zwischen ‚in hohem Maße‘ und ‚in sehr hohem Maße‘.“ (S2-107)</p>

Wie die beiden Zitate deutlich machen, steht die Veränderung in enger Verbindung mit der konkreten (und gelungenen) Erprobung im Praktikum. Dies kann auch anhand der Aussagen von Studentin S7) gezeigt werden:

¹⁰⁷ Die widersprüchlichen Aussagen von S2 zum Bereich Stimme können anhand der Interviews nicht näher erläutert werden.

Tabelle 48: Gegenüberstellung der Aussagen zur Einbettung des Klassenmusizierens in ein Unterrichtsprogramm und Begleiten auf einem Harmonieinstrument (t1 und t3)

S7

Item/Thema	t1	t3
Einbettung des Klassenmusizierens in ein Unterrichtsprogramm	„Das Klassenmusizieren sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.“ Ich habe die Kompetenz – ich habe da noch gar keine Kompetenzen erworben [...]. Also bei den anderen Sachen habe ich einfach keine Erfahrungen. Ich habe jetzt noch keine Erfahrung mit Klassenmusizieren, deswegen kann ich auch nichts sagen, wie man das gut in ein Unterrichtprogramm, in einem Unterrichtsprogramm verarbeitet“ (S7-311)	„Das Klassenmusizieren sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten, also, habe ich ja jetzt nur gemacht.“ (S7-151)
Begleiten auf einem Harmonieinstrument	„Eine Gruppe flexibel und schulpraktisch auf einem Harmonieinstrument zu begleiten.“ – ich bin so schlecht. [...] Das kann ich noch nicht, das lerne ich jetzt gerade. Ich lerne das alles gerade erst.“ (S7-227)	„Eine Lerngruppe flexibel und schulpraktisch auf einem Harmonie“- also teilweise. [...] Jetzt zum Ende hin, als wir ‚Happy‘ gespielt haben, konnte ich sie wirklich gut begleiten.“ (S7-159)

In beiden Aussagen äußert sich die Studentin zunächst im negativen Sinne: Sie erläutert, dass sie noch „keine Erfahrungen“ hat oder das Begleiten noch nicht „kann“. Bei der Abschlussbefragung gelangt sie durch das Erproben im Praktikum „habe ich ja jetzt nur gemacht“ und das mehrmalige Üben („zum Ende hin [...] konnte ich sie wirklich gut begleiten“) zu einer positiveren Einschätzung.

Die Gegenüberstellungen der Selbsteinschätzungen zu Eingangs- und Abschlussbefragung zeigt außerdem negativ gerichtete Veränderungen (siehe Tabelle 49):

Tabelle 49: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S5 zu Orffinstrumenten (t1 und t3)

S5	
t1	t3
„Oh ja, Orff, das haben wir ja auch hoch und runtergemacht. [...] Das blöde Orff-Instrumentarium, ne? Das ist echt, wenn man das so viel gemacht, dann hat man das auch echt/.“ (S5-127)	„Orffinstrumente [...] ist auch so eine Sache, ne? Muss ja auch schön werden. Das finde ich beim Klassenmusizieren immer schwierig.“ (S2-95)

Die Aussage von Studentin S5 zum Zeitpunkt t1 (siehe Tabelle 49) macht deutlich, dass sie auf vielfältige Erfahrungen aus dem Studium zurückgreifen kann („das haben wir ja auch hoch und runter gemacht“); sie formuliert eine offene, vergleichsweise allgemeine positive Selbsteinschätzung. Bei der Abschlussbefragung zeigt sie sich jedoch insbesondere bezüglich des *Einsatzes von Orffinstrumenten* kritisch. Bezieht man nun die Legetechnik mit ein, wird deutlich, dass die Aspekte *Einsatz* und *Vermittlung* gleichbleibend negativ bewertet werden; *Spieltechnik* im Längsschnitt jedoch negativer beurteilt wird (t1: in hohem Maße; t3: teilweise). Dieser Widerspruch kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht abschließend erläutert werden. Eine mögliche Ursache könnte in den unterschiedlichen Konkrektionsebenen von qualitativem und quantitativem Datenmaterial liegen. Das zweite Beispiel stammt von S8 (Tabelle 50):

Tabelle 50: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zum Hauptinstrument (t1 und t3)

S8	
t1	t3
„Wie ich auf meinem instrumentalen (unv.) künstlerisch souverän. Aber wozu? [...] Dass ich einfach vorspiele und sage ‚So geht es.‘ Ja? [...] Also wir haben im Studium ganz viele klassische Sachen gespielt [...] Also ich habe jetzt gar nicht vor, vor der Klasse Bach zu spielen [...] . Ich kann das.“ (S8-143)	„In geringem Maße. Sogar auf meinem Instrument. Ich fühle mich gar nicht frei am Klavier. Ich habe mich auch nicht getraut, vor den Schülern zu spielen.“ (S8-99)

Wenngleich die Untersuchungsteilnehmerin bei t1 nicht plant, den Schülern/Schülerinnen ein Stück auf ihrem *Hauptinstrument* Klavier vorzutragen, verweist sie dennoch auf ihre erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Studium („ganz viele klassische Sachen gespielt“) und kommt zu dem Ergebnis, dass sie das „kann“. Bei t3 äußert sie jedoch, dass sie sich auf ihrem Instrument „nicht frei“ fühlt und sich nicht „getraut“ hat, den Schülern/Schülerinnen etwas vorzuspielen. Hier scheint die Veränderung der Selbsteinschätzung weniger im Zusammenhang konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern vielmehr im Kontext von Angst oder einem möglicherweise weniger deutlich ausgeprägten Selbstbewusstsein begründet zu sein. Die Aussage von Studentin S8 kann damit auch als Erläuterung für die niedrigere Bewertung in den quantitativen Daten von der Studierenden (t1: teilweise; t3: in geringem Maße) bzw. für die Abnahme des Punktwerts des Mittelwerts *M2* (siehe dazu Abschnitt 7.3.2.1) dienen.

Positive Einschätzungen der einzelnen Studierenden zum gleichen Aspekt werden bei Eingangs- und Abschlussbefragung unterschiedlich begründet bzw. erläutert: Sie lassen sich zwar jeweils zu einer positiven Einschätzung zuordnen, zeigen aber in Bezug auf die genannten Spezifika Unterschiede. Die Untersuchungsteilnehmer/innen beziehen sich dabei auf unterschiedliche Erwerbssorte und formulieren beispielsweise unbegründete oder abwägende Einschätzungen. Dies kann an folgendem Beispiel (siehe Tabelle 51) illustriert werden; dabei berichtet S4 zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung von einem Erfolgserlebnis:

Tabelle 51: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S4 zu Arrangements (t1 und t3)

S4	
t1	t3
„Mit Software habe ich gearbeitet, ja, in Prozessen, Arrangements erstellen und so. Auch noch nicht, dass ich mich jetzt top, hundertprozentig sicher fühlen würde und immer wüsste, wo alles, aber einen grundlegenden Plan habe ich schon.“ (S4-95)	„Arrangements erstellen und auch umsetzen. Eben diesen Mitspielsatz, den ich dann selbst geschrieben habe und so, das war schon ein schönes Gefühl, als er dann klang und es funktionierte auch wirklich, das war schon gut.“ (S4-121)

In den Daten zeigen sich ebenso Beispiele für Erläuterungen, die sich zu beiden Erhebungszeitpunkten auf dasselbe Spezifikum beziehen. Die folgende Aussage stammt von S5 und bezieht sich auf ihr *Hauptinstrument* (Tabelle 52):

Tabelle 52: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S5 zum Hauptinstrument (t1 und t3)

S5	
t1	t3
„Auf seinem eigenen Hauptinstrument, das ist ja einfach, das kann man in sehr hohem Maße.“ (S5-127)	„Mein eigenes Instrument beherrsche ich natürlich.“ (S5-113)

Insgesamt wird deutlich, dass ein eindeutiger Bezug zum Fachpraktikum bzw. einem anderen Erwerbssort oder demselben Spezifikum nicht immer deutlich wird.

In dem überblicksweisen Vergleich zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten finden sich vielfältige Themen und Aspekte, die gleichbleibend negativ bewertet wurden. In den Formulierungen werden, genau wie bei den gleichbleibend positiven Einschätzungen, unterschiedliche Erläuterungen und Begründungen deutlich. Als Beispiel können die Äußerungen von S7 verstanden werden (Tabelle 53):

Tabelle 53: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S7 zu Solmisation (t1 und t3)

S7	
t1	t3
„Solmisation haben wir, habe ich auch keine Ahnung, also klar habe ich das irgendwann einmal, do-re-mi-fa-sol habe ich einmal gehört, aber ich habe da eigentlich keine wirkliche Ahnung.“ (S7-315)	„Melodien und Übungen zu solmisieren. Nee, das kann ich gar nicht. Also immer noch nicht. Ich weiß zwar, dass es Do-Re-Mi-Fa-Sol gibt und so etwas, aber nee.“ (S7-119)

Inbesondere *Streich-* und *Blasinstrumente* unterliegen tendenziell, auch im Längsschnitt, besonders häufig negativen Selbsteinschätzungen. Untersuchungsteilnehmerin S8 formuliert dies wie folgt (Tabelle 54):

Tabelle 54: Gegenüberstellung der Selbsteinschätzungen von S8 zu Blasinstrumenten (t1 und t3)

S8	
t1	t3
<p>„Was für mich ein Problem wird, das ist eine Bläserklasse. Weil ich kann überhaupt kein Blasinstrument spielen und kann damit nichts anfangen.“ (S8-75)</p>	<p>„Ich kann immer noch kein Blasinstrument, also wäre es etwas mit Flöten oder so hätte ich einfach das nicht genommen, weil ich keine Ahnung habe, wirklich [...]. Es gab nie irgendwie ein Grund, mich mit diesem Instrument auseinanderzusetzen, praktisch, meine ich. Deswegen, ich kann, ich weiß auch nicht, wie ich das unterrichten könnte, Bläserklasse oder noch etwas [...]. Wie ich auf Blasinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik – nein, gar nicht.“ (S8-67)</p>

Sie fokussiert dabei einerseits das „Problem“ einer möglichen Bläserklasse. Bei t3 bezieht sie sich aber ebenso auf den „normalen“ Musikunterricht, indem sie beschreibt, möglicherweise vorhandene Flöten nicht in den Unterricht mit einzubeziehen.

Die Studierenden wurden in den Interviews danach gefragt, inwiefern sie annehmen, dass sie einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem Praktikum höher oder niedriger einschätzen als bei der Eingangsbefragung; diese Aussagen können einen weiteren Einblick in mögliche Veränderungen während der Praxisphase geben:

Zuerst erfolgt die Darstellung der positiv gerichteten Veränderungen. Die Praktikantin S1 bezieht sich auf *Streich- und Blasinstrumente* und das *Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht*, die Befragte S2 auf *Perkussions- und Orffinstrumente*. Studentin S4 thematisiert den Aspekt *Arrangements*. Praktikantin S5 äußert verschiedene Themen wie *Band- und Bühnentechnik*, *Stimme und Singen*, *Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht*, *Begleiten auf einem Harmonieinstrument* sowie der *Umgang mit Stücken und Arrangements*. Der Befragte S6 bezieht sich auf *Bandinstrumente* und *Begleitung auf einem Harmonieinstrument*. Letzteres wird ebenfalls von Studentin S7 genannt, sie ergänzt dieses jedoch mit *Dirigieren*, *Stimmbildung* und dem *Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht*. Die Praktikantin S8 bezieht sich abschließend auf *Aufführungen* bzw. das *Performen* mit der Klasse, *Diagnose des musikalischen Stands der Gruppe* sowie eine generelle Höhereinschät-

zung im Bereich des Klassenmusizierens. Exemplarisch sollen einige Zitate die Auflistung ergänzen. Die Studierenden beziehen sich zum Teil explizit auf das Praktikum.:

So beschreibt Studentin S1 beispielsweise im Interview, dass sie während des Praktikums neue Herangehensweisen im Umgang mit für sie unbekanntem Instrumenten kennenlernen und Ängste abbauen konnte:

„Blasinstrumente und Streichinstrumente [...] kann ich selber nicht spielen und deswegen habe ich immer gedacht, dass es auch sehr schwierig wird, so etwas zu unterrichten. War aber dann in der Praxis doch nicht so. Gerade in dieser Orchesterklasse hatten wir eben einzelne Gruppen [...] – und so musste ich dann irgendwie aber auch ohne super Kenntnisse über die Trompete zu haben trotzdem mit drei Trompetern da ein Stück einüben und das hat funktioniert. Es geht schon irgendwie, wenn man sich Mühe gibt. Deswegen [...] habe ich auch viel gelernt und da bin ich nicht mehr ganz so ängstlich. Denen die grundlegenden Techniken, die zu vermitteln, das wäre wahrscheinlich immer noch schwierig, das ist auch immer das, wo es dann aufgehört hat. Ich konnte nichts mehr an dem Klang des Tons irgendwie verändern außer zu sagen ‚Spiel es schöner!‘, aber, ja, auch mit rhythmischen Dingen und so kommt man da ja weiter.“ (S1-111)

Ferner zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Strategien in den Aussagen: So hat sich beispielsweise bei Praktikantin S2 ihre Einschätzung durch die zusätzliche Lektüre von Fachliteratur in Verbindung mit der konkreten Erprobung verändert. Da der Student S6 auf der Gitarre besser begleiten kann als auf dem Klavier, verwendet er diesen Wechsel des *Harmonieinstruments* als Begründung. Das Zitat deutet darauf hin, dass er durch die Anforderung des *Begleitens* sich mit seiner eigenen Lernbiografie auseinandergesetzt hat und daraus resultierend zu einer veränderten Herangehensweise gelangt ist.

„Jetzt ist aber dazu gekommen, so etwas wie Orffinstrumente, Perkussionsinstrumente, weil ich mich da jetzt irgendwie fünf Wochen so damit beschäftigt habe und Bücher gelesen habe und so etwas, dass ich denke, ja, da könnte es irgendwo hin. So zwischen ‚in hohem Maße‘ und ‚in sehr hohem Maße‘.“ (S2-107)

„Ja das mit dem Harmonieinstrument begleiten – kann sein, dass ich das vorher auch eher unter ‚teilweise‘ zugeordnet habe, weil bisher hatte ich das vor allem auf dem Klavier machen müssen und das kann ich nicht so gut. Und habe jetzt diesmal mehr auf der Gitarre gemacht und gemerkt, dass es bisschen einfacher geht.“ (S6-99)

Die Höhereinschätzung begründen die Studierenden S4 bzw. S5 mit den Erfahrungen in der Hospitation (z.B. S5: „Da die viel Klassenmusizieren gemacht haben“) bzw. einer Orientierung am „Vorbild“ des Mentors/der Mentorin oder mit dem „Üben“ bzw. der tatsächlichen Erprobung im Praktikum (siehe dazu das Beispiel von Praktikantin S4 zum Mitspielsatz). Die Befragte S5 bezieht sich ebenfalls auf das Fachpraktikum, argumentiert die Höhereinschätzung aber eher im Sinne eines ‚Feststellens‘ der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten („da habe ich es auch noch einmal gemerkt“, S5), das durch die Herausforderung durch die betreuende Lehrkraft („dass ich da aushelfen musste, weil die Lehrkraft das nicht beherrscht hat“) ausgelöst wurde:

„Arrangements erstellen und auch umsetzen. Eben diesen Mitspielsatz, den ich dann selbst geschrieben habe und so, das war schon ein schönes Gefühl, als er dann klang und es funktionierte auch wirklich, das war schon gut.“ (S4-121)

„Noch einmal eine Lerngruppe auf dem Instrument zu begleiten, das hatte ich auch, dass ich da aushelfen musste, weil die Lehrkraft das nicht beherrscht hat und da habe ich es auch noch einmal gemerkt, dass ich auf dem Harmonieinstrument sicher bin, also besonders auf dem Klavier. Und, ja, das also da gar keine Probleme eigentlich sind, die Schüler da zu begleiten.“ (S5-133)

„Da die viel Klassenmusizieren gemacht haben und wenig Theorie habe ich auch gelernt, wie man das sinnvoll ins Unterrichtsgeschehen irgendwie einbinden kann. Meistens haben die Lehrer sich dann auch gleich daran orientiert, was sie gerade überhaupt für ein Thema machen und haben es dann da irgendwie mit eingebunden in dem Thema.“ (S5-133)

Die Praktikanten/Praktikantinnen nennen nur wenige Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie am Ende des Praktikums niedriger beurteilen würden. So bezieht sich der Befragte S6 beispielsweise auf *Perkussions- und Schlaginstrumente* sowie das *Dirigieren*:

„Vielleicht ist das mit den Percussion- und Schlaginstrumenten noch weiter nach links gerückt, weil ich da gemerkt habe, dass ich da doch nicht so aus dem Effeff dann die richtigen Rhythmen parat habe, da müsste ich mir zumindest vorher noch einmal an-
kucken, was da dann stilistisch gerade sinnvoll ist für das jeweilige Instrument.“
(S6-107)

„Ja und das mit dem Dirigieren habe ich auch gemerkt bei einer Bläserklasse, dass ich da öfter rausgeflogen bin, aber andererseits war das auch nicht so schlimm. Irgendwann ist es dann zu Ende und das merken sie schon meistens.“ (S6-107)

In diesem Zusammenhang kann nicht von einer ‚echten‘ niedrigeren Einschätzung im Sinne eines ‚Kompetenzverlustes‘ gesprochen werden; im Gegenteil erscheint es eher so, dass der Student sich im Vorfeld möglicherweise überschätzt hatte. Dazu passend erscheint auch die Aussage, die er später im Interview tätigt:

„Ja, ich glaube einfach der Gesamteindruck ist ein bisschen, dass ich dann doch meine Kompetenz vielleicht etwas eher überschätzt habe als unterschätzt habe in manchen Bereichen.“ (S6-103)

Studentin S8 bezieht sich auf den Aspekt (*Kinder-*)*Stimmbildung*:

„Ja, bei der Stimmbildung für Kinder habe ich mich besser eingeschätzt. Wir haben damals eine Klausur geschrieben, ich habe alles, alle Theorie richtiggemacht, aber wenn man zur Praxis geht ist es etwas anderes [...], man findet keine Übereinstimmung zwischen was man da im Studium gelernt hat und was man im Unterricht macht.“ (S8-143)

Auch bei ihr deutet die Aussage eher auf eine Überschätzung im Vorfeld hin. Sie begründet dies mit einer fehlenden Übereinstimmung von „Theorie“ (im Sinne einer Klausur an der Universität) und „Praxis“ (verstanden als das Fachpraktikum). Die Äußerung gibt bereits einen ersten Hinweis auf die Bewertung der Theorie- und Praxisphase durch die Studentin (siehe dazu auch Abschnitt 7.3.3).

Die Befragten artikulieren außerdem explizit Aspekte bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension, die ihrer Einschätzung während des Praktikums konstant geblieben sind. So bezieht sich Studentin S2 auf *Stimme bzw. Singen* („wie beim letzten Mal“; S2-107), die Befragte S4 auf *Bandinstrumente* und *Technik* („da hat sich nichts getan“; S4-149) und Praktikantin S8 auf *Tanz* („Hat sich nichts geändert da“; S8-135). *Blasinstrumente* werden ferner von den Studierenden S2, S4 und S8 sowie *Streichinstrumente* von den Praktikantinnen S2, S4, S5 und S8 thematisiert.

Die beschriebenen qualitativen Ergebnisse werden abschließend der Interimsbefragung gegenübergestellt. Da hierbei unterschiedliche Abstraktionsebenen vorliegen, ist eine Gegenüberstellung nur begrenzt möglich (s.o.). Die Aspekte *Arrangements (und Stückauswahl)*,

Begleiten mit einem Harmonieinstrument (und Kontakt halten), Klänge voraushören und Fehler hören bzw. auf Fehler angemessen zu reagieren, nonverbal Anleiten, Präsentieren bzw. Präsentationen Einleiten, Dirigieren sowie (Lied-)Texte rhythmisch vorsprechen werden bei der Eingangs-, Abschlussbefragung und der Interimsuntersuchung thematisiert. Dabei können Veränderungen und gleichbleibende Einschätzungen ermittelt werden.

Unterschiede lassen sich hinsichtlich *Präsentationen* bei den Studentinnen S5 (t1 positive, t2 negative Selbsteinschätzung) und S8 (t2 negative, t3 positive Selbsteinschätzung) sowie dem *rhythmischen Vorsprechen von (Lied-)Texten und Rappen* bei S8 (t1 und t3 positive, t2 negative Einschätzung) zeigen. Weitere Unterschiede sind bezüglich *Arrangements* bei den Befragten S1 (t1, positive, t2: negative, t3 positive Selbsteinschätzung) und S7 (t1 positive und negative, t2: negative Selbsteinschätzung) nachzuweisen.

Bei einem Vergleich der Aussagen wird noch einmal deutlich, dass die Äußerungen des Video Stimulated Recalls auf einer anderen Abstraktionsebene liegen. Zudem setzen die Studierenden in den Themenbereichen unterschiedliche Schwerpunkte. Dies kann an einem Beispiel von S1 gezeigt werden (Tabelle 55):

Tabelle 55: Gegenüberstellung der qualitativen Selbsteinschätzungen von S1 zum Themenbereich Arrangements (t1, t2 und t3)

S1

t1	t2	t3
keine Aussage	Ich muss aber auch sagen, liegt auch an der blöden Auswahl des Stückes. Weil das so doof rhythmisch zu sprechen, weil da erst einmal jede Strophe wieder anders ist mit den Silben und ja, deswegen war mir das eigentlich schon klar, dass das nicht so nicht so super funktioniert.“ (S1-1-19)	„Ist jetzt besonders oft so mit Software und Computer und auch so Aufnahmen und so, da bin ich echt noch ein bisschen, da könnte ich noch mehr tun.“ (S1-115)

Der interindividuelle Vergleich zeigt weiter, dass die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich *(Lied-)Begleiten* von S3 gleichbleibend positiv bewertet werden (t1, t2, t3). Wiederholte kritische Einschätzungen beziehen sich ferner auf *nonverbales Anleiten* bei S6 (t2 und t3: negative Selbsteinschätzung). In den Daten finden sich dazu keine Erläuterungen oder weiterführenden Hinweise.

Übergeordnete Aussagen

Abschließend werden allgemeine Äußerungen der Studierenden zu einem möglichen Kompetenzerwerb während des Praktikums dargestellt. Die Befragten beurteilen nach dem Praktikum keine Aspekte bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten niedriger als zu Beginn des Praktikums, jedoch formulieren sie zum Teil das Gefühl der ‚Überschätzung‘ der eigenen Fähigkeiten im Vorfeld. In Bezug auf einzelne Teilaspekte wird dies beispielsweise von Studentin S5 in Bezug Überlastung („Ich habe gemerkt, dass das etwas ist, was man auf jeden Fall lernen muss“; S5-137), von dem Befragten S6 hinsichtlich *Dirigieren* und *nonverbal Anleiten* und dem *Einsatz von Perkussions- und Schlaginstrumenten* („weil ich da gemerkt habe, dass ich da doch nicht so aus dem Effeff dann die richtigen Rhythmen parat habe“; S6-107) sowie von Praktikantin S8 bezüglich (*Kinder-)*Stimmbildung („habe ich mich besser eingeschätzt“; S8-143) thematisiert. Die Studierenden geben an, sich rückblickend zu positiv eingeschätzt zu haben. Von einer generellen Überschätzung bzw. dem Feststellen vieler ‚Mängel‘ berichten die Studierenden S6 und S8:

„Ich glaube, man merkt es einfach, dass man, dass es unheimlich viele Sachen gibt, die man immer besser machen könnte. Und so durch die Rückmeldungen, die ich gekriegt habe, die haben mich wahrscheinlich eher dann ein bisschen verunsichert. Weil ich mich da schnell verunsichern lasse. Ja, ich glaube einfach der Gesamteindruck ist ein bisschen, dass ich dann doch meine Kompetenz vielleicht etwas eher überschätzt habe als unterschätzt habe in manchen Bereichen.“ (S6-103)

Alle Befragten schätzen die Erfahrungen, die sie im Praktikum gesammelt haben (siehe dazu auch Abschnitt 7.3.3.2). Einen allgemeinen ‚Lerneffekt‘ bzw. Kompetenzerwerb nennen in unterschiedlicher Form die Studierenden S1, S7, S6 und S8. So bezeichnet die Untersuchungsteilnehmerin S8 das Lernen im Praktikum beispielsweise als „harte[s] Lernen“ (S8-179). Die Befragte S1 erläutert, „immer“ zu lernen. Studentin S7 gibt an, aus dem ihrer Meinung nach zweifelhaften Unterrichten ihres Mentors, „trotzdem“ (S7-363) gelernt zu haben. Auch Praktikantin S6 äußert, „schon etwas dazu gelernt“ (S6-131) zu haben, schränkt die Aussage aber im Folgenden ein: „man macht da natürlich jetzt nicht in vier, fünf Wochen da so riesige Sprünge“ (S6-131).

7.3.2.3 Verknüpfung der quantitativen und qualitativen Daten: Kompetenzselbst einschätzungen während der Praxisphase – Veränderungen und Konstanten

Die Gegenüberstellung der quantitativen und qualitativen Daten der Eingangs- und Abschlussbefragung erfolgt anhand dreier Leitfragen:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibenden Einschätzungen der Merkmalsausprägungen der einzelnen Items und der Anzahl der ermittelten gleichbleibenden oder veränderten qualitativen Selbsteinschätzungen?
2. Wie werden die jeweils am höchsten bzw. am niedrigsten Ränge sowie die größten Punktwertdifferenzen in den Interviews von allen Befragten (*M2D*) bewertet?
3. Inwiefern stimmen die Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Personen mit Änderungen der Selbsteinschätzungen der Interviews überein?

Da die Daten der Interimsbefragung einer anderen Konkretionsebene entstammen, werden sie an dieser Stelle nicht in den Vergleich mit einbezogen.

Hinsichtlich des Vergleichs auf quantitativer Ebene dienen zum einen die Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibenden Einschätzungen der Merkmalsausprägungen in den einzelnen Items sowie zum anderen die Anzahl der ermittelten gleichbleibenden oder veränderten qualitativen Selbsteinschätzungen aus den Interviews. Für letzteres erfolgte eine Bündelung der dabei ermittelten Unterschiede zwischen den Selbsteinschätzungen an beiden Erhebungszeitpunkten mit den selbsteingeschätzten Veränderungen zu t3. Verwendet werden ferner nur die Aussagen, die sich auf ein oder mehrere Items beziehen (z.B. *Orffinstrumente*); keine Beachtung finden generelle Aussagen wie „Umgang mit Schülern/Schülerinnen“ (S4-137).

Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass auf rein quantitativer Ebene kein Zusammenhang zwischen den Daten besteht (siehe Tabelle 56). So nennt beispielsweise Studentin S4 keine positiv gerichtete Veränderung im Interview; im längsschnittlichen Vergleich der Legetechnik finden sich jedoch die zweitmeisten positiv gerichteten Veränderungen. Hinsichtlich negativ gerichteter Einschätzungen zeigen sich bei allen Befragten deutliche Unterschiede (null bzw. 33 Veränderungen). In Bezug auf gleichbleibende Aspekte deutet das Beispiel der Befragten S7 auf einen maximalen Unterschied und damit auf eine Bestätigung des fehlenden Zusammenhangs hin.

Tabelle 56: Vergleich der Häufigkeiten von Veränderungen und gleichbleibenden Einschätzungen der Merkmalsausprägungen in den einzelnen Items mit der Anzahl der ermittelten gleichbleibenden oder veränderten qualitativen Selbsteinschätzungen aus den Interviews (t1 und t3)

	Positiv gerichtete Veränderungen		Negativ gerichtete Veränderungen		Gleichbleibende Einschätzungen	
	Qual.	Quant.	Qual.	Quant.	Qual.	Quant.
S1	5	20	0	33	3	17
S2	3	29	0	33	8	8
S3	2	19	0	38	11	13
S4	0	29	0	33	5	8
S5	7	10	3	33	9	27
S6	2	21	1	40	5	9
S7	6	49	4	21	18	0
S8	3	11	4	31	12	28

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Datentriangulation auf der Ebene des Inhalts und des Einzelfalls erfolgen muss.

2. Wie werden die jeweils am höchsten bzw. am niedrigsten Ränge sowie die größten Punktwertdifferenzen in den Interviews von allen Befragten (*M2D*) bewertet?

Die Gegenüberstellung der Ergebnisse aus dem Punktwertvergleich der Mittelwerte der einzelnen Items über alle Befragten *M2* (*M2D*) mit denen des interindividuellen Längsschnittvergleichs der qualitativen Daten zeigt in der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension übereinstimmende Ergebnisse: Das Item bzw. der Aspekt *Flexibel planen* gehört zu beiden Erhebungszeitpunkten zu den drei am höchsten bewerteten Items und wird ebenso in den Interviews ausschließlich positiv beurteilt. Der Einbezug von *Motivationstheorien* sowie das *Formulieren von Lernzielen* gehören zu den deutlichsten positiv gerichteten Veränderungen des Mittelwerts *M2*. Darüber hinaus zeigen sich auch in den Interviews positiv gerichtete Veränderungen: Zunächst werden sie bei t1 noch positiv und negativ bewertet, bei t3 zeigt sich jedoch eine ausschließlich positive Beurteilung. Ein Widerspruch zeigt sich trotzdem hinsichtlich *Motivation bzw. Motivationstheorien*: In den quantitativen Daten gehört es zu den drei gleichbleibend am niedrigsten bewerteten Items; in den Interviews kann aber eine positiv gerichtete Entwicklung nachgezeichnet werden. Das *Geben von Rückmeldungen* wird in der Legetechnik gleichbleibend bewertet; in den qualitativen Daten zeigt sich eine positiv gerichtete Veränderung.

In der musikbezogenen Dimension finden sich Gemeinsamkeiten hinsichtlich *Dirigieren* und dem *Vorstellen und Voraushören von Klängen*; beide Aspekte gehören zu den deutlichsten, negativ gerichteten Punktwertveränderungen des Mittelwerts *M2*. In den Interviews zeigen

sich bei t1 jeweils ausschließlich negative, bei t3 sowohl positive als auch negative Einschätzungen.

3. Inwiefern stimmen die Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Personen mit Änderungen der Selbsteinschätzungen der Interviews überein?

Für die Betrachtung der Ebene des Einzelfalls dient ein Vergleich der Änderungen in den Merkmalsausprägungen mit den aus den Interviews ermittelten Veränderungen in den Selbsteinschätzungen. Für letzteres werden die Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten t1 und t3 mit den subjektiv eingeschätzten Veränderungen der Studierenden gebündelt. Hiermit soll überprüft werden, inwiefern die Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der einzelnen Personen mit Änderungen der Selbsteinschätzungen der Interviews übereinstimmen. Dabei gibt es folgende forschungsmethodische Einschränkungen: Nicht alle Äußerungen können einem einzelnen Item zugeordnet werden. In diesen Fällen werden zum einen mehrere Items zur Gegenüberstellung herangezogen und ein Mittelwert, der als Vergleichswert dient, gebildet. Dies wird am Beispiel der Äußerung *Streichinstrumente* erläutert. In der Legetechnik gibt es drei Items, die der übergeordneten Einschätzung zugeordnet werden können. Sie beziehen sich auf *Spieltechnik*, *Einsatz* und *Vermittlung*. Alle drei Items werden nun hinsichtlich ihrer Einschätzungen untersucht. Eine positive (negative) Selbsteinschätzung ergibt sich aus einer mehrheitlichen positiven (bzw. negativen) Beurteilung; genauso resultiert eine gleichbleibende Einschätzung aus einer mehrheitlich gleichbleibenden Bewertung. Dieser Mittel- bzw. Vergleichswert dient dann für die Überprüfung hinsichtlich einer Abweichung oder Übereinstimmung zwischen Legetechnik und offener Selbsteinschätzung. Daneben gibt es Äußerungen, die weder einem einzelnen, noch einer Gruppe von Items zugeordnet werden können. Als Beispiel kann die Äußerung „Umgang mit Schülern“ (S4-137) von S4 dienen. Diese Fälle werden nicht in den Vergleich mit einbezogen.

Die Untersuchung des Datenmaterials zeigt eine Übereinstimmung von 61% in den gültigen Fällen in der allgemeinpädagogischen Dimension (19 Übereinstimmungen in 31 gültigen Fällen) sowie eine Übereinstimmung von 53% in den gültigen Fällen der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension (42 Übereinstimmungen von 80 gültigen Fällen). Das gesamte Material zeigt damit eine knapp mehrheitliche Übereinstimmung von 55%.

Aufgrund der beschriebenen methodischen Einschränkungen ist das Ergebnis vorsichtig zu interpretieren; es kann jedoch einen wichtigen Hinweis auf das Zusammenwirken zwischen den qualitativen und quantitativen Daten geben. Folgt man nun wieder der Systematik nach Greene et al. (vgl. Greene et al. 2008, 127), lässt sich eine Validierung der erhaltenen Ergeb-

nisse durch die grundsätzliche Übereinstimmung annähernd zeigen. Die Gegenüberstellung zeigt ferner Gegensätze bzw. Inkonsistenzen und macht damit deutlich, an welchen Stellen eine detailliertere Untersuchung lohnenswert erscheint.

Ein Vergleich der Widersprüche zwischen qualitativen und quantitativen Daten lässt drei mögliche Erläuterungen sichtbar werden.

1. Die Legetechnik erfasst detailliertere Abstufungen innerhalb der Grobkategorien „positiv“ bzw. „negativ“.

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden wurden in die drei Abstufungen positive, mittlere sowie negative Einschätzung eingeteilt; in der Legetechnik wurde eine fünfstufige Skala verwendet. So ist es möglich, dass beispielsweise gleichbleibend positive Aussagen eines Studierenden im (scheinbaren) Widerspruch zu einer positiv gerichteten Veränderung der Legetechnik (t1: „in hohem Maß“; „in sehr hohem Maß“) stehen. Diese „Färbungen“ lassen sich zum Teil auch in den Äußerungen der Studierenden zeigen; sie sind jedoch nicht in ihrer Höhe quantifizierbar. Dies soll anhand der Daten von Studentin sieben (Tabelle 57) beispielhaft erläutert werden:

Tabelle 57: Gegenüberbestellung der Bewertung in der Legetechnik und der qualitativen Selbsteinschätzungen im Längsschnitt von S7 zu Differenzierung (t1 und t3)

S7

	t1	t3
Qualitative Daten	„Den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben.‘, also ich denke, also aus meinem DaF-Unterricht dann selber als Lehrer so, okay.“ (S7-147)	„Den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung geben‘, kann ich.“ (S7-131)
Bewertung Legetechnik	in hohem Maße	in sehr hohem Maße

Die Gegenüberbestellung der Bewertung in der Legetechnik verdeutlicht die positiv gerichtete Änderung. Die offenen Äußerungen der Praktikantin sind zunächst einmal als ‚gleichbleibend positiv‘ zu bewerten. Vergleicht man die Aussagen nun im Detail, zeigt sich, dass es auch hier eine leichte Veränderung zu geben scheint. Bei t1 formuliert die Studentin noch eine abwägende Einschätzung („ich denke“); bei t3 erscheint sie selbstbewusster und macht keine Einschränkung oder Abwägung. Letzteres kann jedoch nicht quantifiziert werden. Hierbei han-

delt es sich folglich nicht um einen ‚echten‘ Widerspruch, sondern vielmehr um einen strukturellen Unterschied in den Daten.

2. Selbsteinschätzungen der Interviews unterscheiden sich möglicherweise in ihrer Bedeutung

Nach möglichen negativ gerichteten Veränderungen während des Fachpraktikums gefragt, thematisiert S6 bei der Abschlussbefragung das *Dirigieren*. Dabei formuliert der Student zunächst eine negative Einschätzung („öfter rausgeflogen“), die allerdings im weiteren Verlauf relativiert wird („auch nicht so schlimm“):

„Ja und das mit dem Dirigieren habe ich auch gemerkt bei einer Bläserklasse, dass ich da öfter rausgeflogen bin, aber andererseits war das auch nicht so schlimm. Irgendwann ist es dann zu Ende und das merken sie schon meistens.“ (S6-107)

In der Legetechnik lässt sich eine gleichbleibende Einschätzung der Items zum *nonverbalen Darstellen von Rhythmen, Metren etc.* sowie zum *Anleiten mit grundlegenden Dirigiertechniken* nachweisen. Der Widerspruch in den Daten kann hier möglicherweise durch eine niedrigere Bedeutungszuweisung der eigentlich negativen Selbsteinschätzung („auch nicht so schlimm“) begründet werden.

3. Aussagen beziehen sich auf Teilaspekte, die in der überblicksweisen Nennung nicht aufgeführt wurden

Eine weitere mögliche Erläuterung für Inkonsistenzen zwischen den qualitativen und quantitativen Daten liegt gegebenenfalls in der überblicksweisen Darstellung. Hierbei werden die Äußerungen der Studierenden in Grobkategorien gebündelt. Die Aussagen beziehen sich jedoch zum Teil auf untergeordnete Aspekte, die nur einen Teil der Grobkategorie abbilden. Auf diese Fälle wurde bereits unter 7.3.2.2 verwiesen. Als Beispiel dient ein Zitat der Befragten S1 aus der Abschlussbefragung. Auf die Frage, inwiefern sich Fähigkeiten und Fertigkeiten während des Fachpraktikums verbessert haben könnten, spricht die Studentin *Blasinstrumente* an:

„Ja gut, nämlich, ich weiß noch genau, dass so Blasinstrumente und Streichinstrumente, vor denen hatte ich ja immer so ein bisschen, habe ich, ja, nicht so viel dazu gewusst beziehungsweise kann ich selber nicht spielen und deswegen habe ich immer gedacht, dass es auch sehr schwierig wird, so etwas zu unterrichten. War aber dann in der Praxis doch nicht so. Gerade in dieser Orchesterklasse hatten wir eben einzelne Gruppen, die dann vor allen Dingen Blasinstrumente gespielt haben [...] und so muss-

te ich dann irgendwie aber auch ohne super Kenntnisse über die Trompete zu haben, musste ich trotzdem mit drei Trompetern da ein Stück einüben und das hat funktioniert. Es geht schon irgendwie, wenn man sich Mühe gibt. Deswegen [...] habe ich auch viel gelernt und da bin ich nicht mehr ganz so ängstlich. Denen die grundlegenden Techniken, die zu vermitteln, das wäre wahrscheinlich immer noch schwierig [...], aber, ja, auch mit rhythmischen Dingen und so kommt man da ja weiter.“ (S1-111)

Die Studentin fokussiert insbesondere den Einsatz der Instrumentengruppe und formuliert eine positiv gerichtete Veränderung. Durch die Zusammenfassung der Items zu *Blasinstrumenten (Spieltechnik, Einsatz, Vermittlung)* stellt sich im Längsschnitt der quantitativen Daten insgesamt eine niedrigere Einschätzung dar. Betrachtet man nun die einzelnen Items, zeigt sich, dass sich diese jedoch auf Spieltechnik (t1: teilweise; t3: in sehr geringem Maße) und Vermittlung (t1: in geringem Maße; t3: in sehr geringem Maße), aber nicht auf den Einsatz von Blasinstrumenten (t1: in sehr geringem Maße; t3: in geringem Maße) bezieht. Der Widerspruch kann auf der Ebene des Einzelfalls bzw. durch eine detailliertere Betrachtung der konkreten Äußerung der Studentin aufgelöst werden.

In den Daten finden sich ebenso Beispiele, in denen keine Erläuterung oder Begründung gefunden werden kann.

7.3.3 Universitäre Ausbildung: Theorie- und Praxisphase

7.3.3.1 Theoriephase

Die Studierenden beschreiben und beurteilen die Theoriephase anhand der Aspekte *Intensität* und *Bandbreite* des Angebots zum Klassenmusizieren sowie *Bewertung*, *Wünsche* und *Verbesserungsvorschläge*.

Intensität

Die Befragten äußern sich bei der Abschlussbefragung zu der *Intensität* der universitären Angebote zum Klassenmusizieren, also zu der Frage, ‚wie viele‘ Seminare, Veranstaltungen etc. es gibt. Die wertenden Aussagen können zweifach untergliedert werden:

In positivem Sinne beurteilt wird das Angebot bei t3 von den Studierenden S1, S6 und S8. Die Befragte S2 empfindet das Angebot als unzureichend und auch Praktikantin S5 zeigt sich eher kritisch:

„Ich würde sagen, dass man grundsätzlich mit dem, was die Uni zum Thema Klassenmusizieren einem gibt, nicht das bekommt, was man eigentlich bräuchte.“ (S5-157)

Sie bekräftigt die Aussage zusätzlich, indem sie an einer anderen Stelle im Interview äußert, dass „man an der Uni wenig“ macht.¹⁰⁸

Bei einem Vergleich der Ergebnisse mit der Eingangsbefragung zeigt sich, dass Studentin S1 zu einer positiveren Einstellung gelangen konnte (t1: „schwach“; t3: „es wird alles angeboten“). Praktikantin S8 äußert sich bei t1 insbesondere im Hinblick auf das Masterstudium zunächst positiv. Jedoch erscheint sie im längsschnittlichen Vergleich etwas desillusioniert bzw. frustriert (siehe dazu auch die Abschnitte 7.1.3 bzw. 7.2.3). Eine beispielhafte Aussage bezieht sich auf Tontechnik:

„Aber ich bin der Meinung, dass es mir etwas bringt, wenn ich in der Uni etwas mache. Also es bringt mir dann etwas, wenn ich schon in der Schule. [...] Und ich habe so viele Sachen im Seminar, im Tontechnikseminar auf Papier gelernt – ich weiß nichts jetzt davon. Über diese ganzen Klinkentypen und Kabel und was nützt mir das? Mit diesen Abbildungen und Fotos und alles. Nichts ist geblieben.“ (S8-171)

So gibt sie zwar an, im Studium diesbezüglich „so viel [] gelernt zu haben“, sagt aber gleichzeitig, dass sie durch eine fehlende Anwendung vieles davon wieder vergessen hat. Der Vergleich zeigt weiter, dass Student S6 sich gleichbleibend positiv („Da kann ich mich nicht wirklich beklagen.“; S6-151) bzw. Praktikantin S2 sich gleichbleibend negativ äußert.

Bandbreite

Die Frage nach dem angebotenen oder wahrgenommenen Lehrangebot an der Universität wurde bei der Abschlussbefragung nicht explizit gestellt. Einige Studierende beschreiben jedoch im Rahmen der Legetechnik Kurse, Seminare, Vorlesungen etc. sowie behandelte Themen und Inhalte aus dem Bereich Klassenmusizieren.

In absteigender Häufigkeit werden Angebote zum vokalen Musizieren wie Gesangsunterricht, Chor, Stimmbildung, rhythmisches Sprechen (S3, S6, S7, S8), der Bereich des instrumentalen Musizierens (S3, S5, S7), Chor- und Ensembleleitung bzw. Dirigieren (S6, S7, S8) sowie das Vorbereitungsseminar (S3, S7, S8) genannt. Die Befragten S6 und S7 thematisieren Arrangieren bzw. Notation von Arrangements, die Studierenden S6 und S8 Musiktheorie und -geschichte. Die Praktikantinnen S1 und S4 beziehen sich auf den Aspekt Unterrichtsmaterial, Studentin S8 spricht ein Tontechnikseminar an (siehe dazu auch das obenstehende Zi-

¹⁰⁸ Die verbleibenden Studierenden S3, S4, S7 tätigen keine verwertbare Aussage.

tat).

Ein Vergleich der Ergebnisse über alle Erhebungszeitpunkte zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Die bei t2 und t3 gewonnenen Daten können vermutlich im Sinne einer Ergänzung der bei t1 genannten Äußerungen verstanden werden.

In diesem Fall kann für Praktikantin S8 das wahrgenommene universitäre Angebot durch Chor-, Ensembleleitung bzw. Dirigieren sowie um Musiktheorie (t3), für Studentin S4 das Vorbereitungsseminar (t2) und für die Befragte S2 das Seminar zur Musiktherapie (t2) ergänzt werden. Studentin S3 berichtet zudem bei t3 zum ersten Mal von Unterricht im Fach Gesang. Die Kategorie „(Unterrichts-)Material“ wird von den Befragten S1, S4 und S7 erstmal bei der Abschlussbefragung angesprochen (z.B. S4: „ich habe viel Material, was wir da [im Studium; S.S.] bekommen haben, konnte ich auch verwenden“; S4-181), die Aspekte „Rhythmusseminare“ (S2-1-52) und „Präsentationen“ (S5-1-35) lediglich bzw. erstmalig bei t2. Die induktiv ermittelten Kodierungen können dabei keinem konkreten Fach oder Kurs zugeordnet werden können; dennoch sollen sie der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Die folgende Tabelle 58 zeigt das beschriebene Angebot in der Theoriephase zu den Erhebungszeitpunkten t1, t2 und t3.

Tabelle 58: Beschreibung des Angebots zum Klassenmusizieren in der Theoriephase der universitären Ausbildung (t1, t2 und t3)

t	S1			S2			S3			S4			S5			S6			S7			S8		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Instrumentales Musizieren	●	●		●			●		●	●			●		●	●			●		●	●		
Chor-, Ensembleleitung, Dirigieren	●	●		●			●	●		●	●					●	●	●	●			●		
Gesangunt., Chor, Stimmbldg., rhythm. Sprechen	●			●					●				●			●		●	●		●	●	●	●
(Musik-)Päd., Methodik, Didaktik	●						●			●			●			●						●		●
Tanz und Bewegung, szen. Spiel	●			●			●						●						●			●		
Vorbereitungsseminar	●						●	●	●	●									●	●	●	●	●	●
Arrangieren und ihre Notation							●			●		●	●			●		●	●		●			
Musiktheorie, -geschichte				●									●			●		○						●
Ensembles							●						●									●		
Musiktherapie					●								●											
Tontechnik																						●		●
Organisation Opernprojekt																			●					
Material			●									●									●			
Rhythmusseminare					●																			
Präsentationen													●											

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; ● = wahrgenommenes Lehrangebot; ○ = Kurs vorhanden, aber (noch) nicht belegt oder unklar, ob belegt

Zwei Befragte betonen, dass sie im Praktikum auf Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Wissen und Vorerfahrungen aus einem anderen Kontext als dem Studium zurückgreifen konnten. Studentin S2 bezieht sich dabei auf eine Art des „Selbststudiums“, Befragte S5 auf bereits bestehendes „Handwerkszeug“:

„In der ersten Woche, irgendwie eine Stunde lief so schlecht, da dachte ich ‚Okay, jetzt kann ich auch rausgehen, weil keiner auf mich hört‘, dann habe ich ein Buch ge-

lesen über so etwas und dann habe ich die einzelnen Schritte einmal ausprobiert.“ (S2-115)

„Ich würde sagen, dass was ich an Handwerkszeug schon draufhatte, also schon quasi vor dem Studium draufhatte, das habe ich da auch wieder eingebracht in hohem Maße – ich könnte jetzt nicht so sagen, oh, das habe ich jetzt aus dem Studium mitgebracht.“ (S5-161)

Dabei erscheint verwunderlich, beide Studentinnen in den Interviews zwar verschiedene Seminare und Fächer bzw. an der Universität behandelte Themen und Inhalte im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen im Praktikum benennen (siehe dazu die obenstehende Tabelle 58), jedoch explizit äußern, dass sie nur wenig auf ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen aus der Theoriephase zurückgreifen konnten.

Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Die Untersuchungsteilnehmer/innen S3, S5, S6 und S8 äußern sich gegenüber der Theoriephase insgesamt positiv: Als Begründung nennen die Studierenden S3 und S6 beispielsweise Seminare und Themen, auf die sie während des Fachpraktikums zurückgreifen konnten (Umgang mit Boomwhackers, Arrangieren).

„Man konnte zurückgreifen, zum Beispiel auf Boomwhackersgeschichten. Das war zum Beispiel schon einmal ganz gut, um das hinzukriegen. Es war natürlich anders, weil man nicht vor Studenten steht, denen man einfach sagen kann ‚Und dann macht ihr das und das‘ und die machen das und das, sondern vor Schülern und die dann auf einmal ganz schnell spielen oder so etwas. Oder sich das natürlich erst über den Schädel hauen. Aber trotzdem, das konnte man schon einmal gut, ganz gut nutzen.“ (S3-151)

Die Befragten S5 und S6 geben darüber hinaus an, im Studium neue Möglichkeiten des Musizierens kennengelernt zu haben (z.B. S5-161: „im Studium habe ich die Boomwhackers neu entdeckt“) bzw. die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten verfeinert zu haben (S6: Arrangieren). S8 äußert sich in einem allgemeineren Sinne: „ich bin der Meinung, dass es mir etwas bringt, wenn ich in der Uni etwas mache“ (S8-171).

Neben diesen vergleichsweise allgemeinen Urteilen nennen die Studierenden Merkmale für eine positive oder negative *Bewertung* des Angebots; dabei nennen sie bei der Abschlussuntersuchung die vier gleichen Merkmale wie bei der Eingangsbefragung für eine positive oder

negative Beurteilung. Sie formulieren davon ausgehend sie wieder konkrete *Wünsche und Verbesserungsvorschläge* für das bisherige oder zukünftige restliche Studium an der Universität.

Das erste Kriterium bildet ein *Praxis- bzw. Anwendungsbezug* hinsichtlich Schule; dieses wird bei t3 von allen Studierenden thematisiert. Praktikant S6 nimmt dabei wieder eine Art Außen-seiterrolle ein, indem er, ähnlich zu t1, für eine stärker fachliche Ausbildung („Theorie“ im Sinne von „Musiktheorie“) plädiert:

„Deswegen würde ich eher das Klassenmusizieren und alles darauf ausgerichtet ist, ein bisschen herunterfahren und die Theorie ein bisschen stärker gewichten.“ (S6-171)

Hinsichtlich untergeordneter Aspekte zeigen sich auf deskriptiver Ebene sowohl positive als auch negative Meinungen zum *Praxis- bzw. Anwendungsbezug* im Studium. Lobend (bzw. kritisierend) erwähnt wird das (ausgebliebene) Kennenlernen von geeignetem Unterrichtsmaterial (Arbeitsblätter, Musikstücke etc.) für die Schule sowie von Lehrkräften aus der Schule bzw. mit Schulerfahrung unterrichtete Seminare, Kurse o.ä. (S3, S4, S5). So stehen sich beispielsweise die Äußerungen zu Unterrichtsmaterialien diametral gegenüber (Tabelle 59):

Tabelle 59: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zu Praxis-/Anwendungsbezug bzw. zu Unterrichtsmaterial (t3)

S1	S2
„Auf die theoretischen <i>Basics</i> sozusagen, die wir da im Studium erworben haben oder auch in Form von Material bekommen haben. Ich weiß genau, wo ich hingehen muss, wenn ich ein <i>Warm Up</i> machen möchte, weiß ich in welchem Buch ich nachschlagen muss und das sind auf jeden Fall Dinge, die ich Studium erworben habe.“ (S1-131)	„Ich habe auch gar keine Arbeitsblätter aus der Uni. Ich habe noch nie, glaube ich, Arbeitsblätter bekommen, die man so verwenden könnte.“ (S2-177)

Die Studierenden beziehen sich außerdem in übergreifendem bzw. kritischem Sinne zum Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“. Ebenso wie bei t2 ermitteln die Befragten S1, S3, S5, S7 und S8 zunächst Unterschiede zwischen Studierenden (d.h. Kommilitonen) und Schüler/innen. Diese beziehen sich beispielsweise auf Motivation, Vorkenntnisse, Disziplin etc. Praktikantin S1 empfindet das Studium beispielsweise als „sehr theoretisch“. Insbesondere, da

sich Studierende anders „benehmen“ als Schüler/innen erscheinen Theorie- und Praxisphase für sie „ganz anders“ bzw. „nicht vergleichbar“.

„Im Studium ist es dann doch eher alles sehr theoretisch. So könnte es dann sein, aber auch wenn man das dann an einer Gruppe ausprobiert, dann hat man eine Gruppe von Studenten, die sich natürlich auch wie Studenten benehmen und nicht wie Schüler und da ist irgendwie schon, da geht es auseinander. Es ist eigentlich nicht vergleichbar mit der Praxis. Weil es da noch einmal etwas ganz Anderes ist.“ (S1-127)

Ein weiteres Beispiel stammt von Praktikantin S7; sie bezieht sich weniger auf das Verhalten der Lerngruppe, sondern vielmehr auf Vorkenntnisse und Vorerfahrungen:

„So eine Studentengruppe ist natürlich schön, weil, kannst du schnell viel Material dir anschauen und kennenlernen, aber es ist natürlich etwas ganz Anderes mit Studenten das innerhalb von einer halben Stunde irgendwie einmal so ein Ding da zusammenzubasteln auf Glockenspiel, ja, und eben mit Schülern läuft das anders und na klar, hört man von Herrn {Anonym.} – das ist ja auch logisch – dass er dann sagt, ‚Ja, mit Schülern dauert das dann halt länger‘. Aber was das letztendlich bedeutet sagt einem auch keiner, weil, ja, man muss sich ja immer überlegen, warum dauert es länger und wie kommt man denn vielleicht schneller zum Ziel. Also das ist das Schwierige.“ (S7-355)

Sie erklärt in dem Zitat den Unterschied zwischen Studierenden und Schülern/Schülerinnen am Beispiel einer Erarbeitung mit Glockenspielen. Dieser Unterschied, der sich ihrer Meinung nach vor allem in einer zeitlichen Ausdehnung auswirkt, wird aus ihrer Perspektive im Studium zwar thematisiert („das dauert dann halt länger“), doch nicht in ausreichendem Maße („was das letztendlich bedeutet sagt einem auch keiner“). Studentin S8 empfindet, wie bereits angedeutet, bereits bei t1 einen Widerspruch zwischen „Theorie“ und „Praxis“ (z.B. bei t1: „Aber sonst war das Studium irgendwie zu abstrakt.“; S8-227). Das Praktikum hatte hier jedoch scheinbar eine zusätzliche, desillusionierende Wirkung. Dies zeigt sich besonders in der folgenden Aussage:

„Und es ist auch gar nicht so, wie ich im Praktikumsvorbereitungsseminar mir vorgestellt habe.“ (S8-3)

Insbesondere die geringen Vorkenntnisse und Motivation der Schüler/innen entsprachen nicht ihren Vorstellungen:

„Und ich habe da auch gesehen, dass Klassenmusizieren wird zwar nach Noten, also sie haben Noten, Arbeitsblätter, aber das ist keine solche Partitur wie wir als Musikstudenten im Vorbereitungsseminar hatten. Nicht einmal die, die für Grundschule gedacht sind [...]. Und die Instrumentalisten, [...] die Aufgabe war, die Tonnamen darunter zu schreiben. Aber das ist doch nicht die ganze Sache. Was nützen die Tonnamen unter den Notenlinien, wenn sie auch nicht wissen, welche Tasten sie zum Beispiel greifen sollen [...]. Sie waren gar nicht motiviert. Und ich habe sehr wenig gesehen, wo sie wirklich motiviert waren.“ (S8-7)

Dabei scheint es aus ihrer Perspektive zu einer weiteren Festigung des Widerspruchs von Theorie und Praxis gekommen zu sein, wie das nachstehende Zitat illustriert:

„Man findet keine Übereinstimmung zwischen was man da im Studium gelernt hat und was man im Unterricht macht.“ (S8-7)

Der längsschnittliche Vergleich der Aussagen aller Studierenden zeigt, dass die von den Befragten S1, S3, S5, S7 und S8 bei t1 thematisierten Aspekte Motivation, Vorkenntnisse, Disziplin der Schüler/innen bei t2 ebenfalls von den Praktikantinnen S2, S3, S4, S5, S7 und S8 angesprochen werden.

Ausgehend von der Beurteilung formuliert lediglich Studentin S8 einen konkreten Wunsch bzw. Verbesserungsvorschlag für die universitäre Ausbildung: Sie wünscht sich eine klarere Ausrichtung des Studiums auf die Sekundarstufe I.¹⁰⁹

Das zweite Bewertungskriterium für die Theoriephase bezieht sich auf die Breite des Lehrangebots; es wird bei t3 von den Studierenden S1, S6 und S7 im positiven Sinne geäußert. Genau wie bei der Eingangsbefragung ist dabei die Vielfalt des gesamten Angebots (siehe dazu das Zitat von S1) genau wie die innerhalb einzelner Kurse, Seminare o.ä. (beispielhaft: S7) inkludiert:

„Es wird alles angeboten.“ (S1-139)

„Der Vorbereitungskurs [...] war natürlich schon schön, weil er uns viele Sachen so gezeigt hat, die man machen kann.“ (S7-347)

Der Aspekt der *Breite* des Lehrangebots ist bei der Abschlussbefragung eng mit dem (dritten) Kriterium der inhaltlichen „Tiefe“ verbunden. So ist Praktikant S6 zwar einerseits mit der

¹⁰⁹ An der Universität Oldenburg gibt es für die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule weitgehend ein gemeinsames Lehrangebot.

Vielfalt des Angebots zufrieden, würde sich viel mehr jedoch eine Reduzierung des Angebots zum Klassenmusizieren zugunsten einer Vertiefung musiktheoretischer oder -didaktischer Inhalte wünschen.

„Es gibt schon ein Angebot, das man wahrnehmen kann. Wenn ich jetzt wahrnehmen wollen würde, könnte ich das auch [...]. Ich würde eher die Theorie tatsächlich ein bisschen mehr gewichten. Und auch die Didaktik. Das ist bisher in Musik sehr kurz gekommen in meinem Studium. [...] Es kann eigentlich so weitergehen wie bisher, eher ein bisschen weniger. Ein bisschen weniger, was weiß ich, diese ganzen Stimm-bildungsgeschichten und Tritratrulala, ich sage einmal, diese ganzen Auflockerungssa-chen, Gruppenspiele und so weiter [...]. Ich würde lieber so etwas lernen, wie ja For-manalyse. Ich habe noch nie in meinem Leben eine Fuge analysiert, geschweige denn eine Sonatenhauptsatzform oder eine Sinfonie oder was weiß ich [...]. Das ist sehr problematisch.“ (S6 -167)

Neben dem von Student S6 formulierten Wunsch nach mehr Didaktik (außerdem auch geäußert von S2 und S3) und Theorie wünschen sich die Studierenden im Zusammenhang mit dem Klassenmusizieren (weitere) Angebote zu den Themen und Bereichen Methoden (S2), Disziplin (S2, S5) und Klassenorganisation (S2, S3, S4).

„Vielleicht könnte man da noch einmal genauer darauf eingehen, wie man das organi-sieren kann, also nicht nur Material herauszugeben, sondern auch, wie organisiere ich das in der Klasse.“ (S4-185)

„Und was ich noch ganz wichtig finde, ist, was wir auch an der Uni überhaupt nicht gelernt haben, ist, welche Konsequenzen setze ich während des Klassenmusizierens wie ein. Also, was weiß ich, wenn der Schüler jetzt auf dem Instrument herum haut, was kriegt der für eine Strafe, was folgen da für Konsequenzen? Also darüber haben wir überhaupt gar nicht gesprochen, darüber wurde auch eigentlich nie etwas gemacht, also gab es kein Seminar dazu, nichts. Das sind so Sachen, wo man dann später selber vor der Klasse steht und nicht weiß, ja, was machen wir da am sinnvollsten?“ (S5-157)

Betrachtet man die beiden Zitate, wird deutlich, dass beide Studentinnen sich konkretere Handlungsanweisungen für den Unterricht wünschen. Dies erscheint nicht unproblematisch, da ein ‚Rezept‘ zwar (erzieherische) Hinweise zu geben vermag, jedoch keine ‚Allgemeingül-tigkeit‘ beanspruchen kann. Der Wunsch nach mehr „Praxis“ wird in Abschnitt 8.3.1 weitergehend diskutiert. Die beiden Interviewausschnitte zeigen weiter, dass auch hier ein deutlicher

Bezug zum ersten Bewertungskriterium, dem des Praxis- bzw. Anwendungsbezugs zu erkennen ist.

Die *Qualität* des Lehrangebots wird viertens von den Untersuchungsteilnehmerinnen S3, S4 und S7 lobend thematisiert. Interessant ist dabei, dass die positive Beurteilung von Studentin S4 durch die Gestaltung von Lehrpersonen „aus der Praxis“ argumentiert wird. Hier kann folglich wieder ein Bezug zum ersten Bewertungskriterium hergestellt werden:

„Ich finde, {Anonym.} hat uns da schon sehr gut angeleitet, Herr {Anonym.} auch. Die kommen eben aus der Praxis, die wissen, worum es geht. Davon sollte es mehr geben.“ (S4-201)

Wie bereits zu eingangs erwähnt, werden zu t1 und t3 jeweils die gleichen vier Kriterien genannt. Vergleicht man die Nennungen der einzelnen Aspekte hinsichtlich ihrer Häufigkeit, zeigt sich, dass *Praxis- bzw. Anwendungsbezug* von mehr Studierenden genannt wird; alle anderen Aspekte werden bei t3 von weniger Praktikanten/Praktikantinnen thematisiert. Ferner stehen ihre Äußerungen in den anderen Bewertungskriterien zum Teil ebenso in engem Zusammenhang eines *Praxis- bzw. Anwendungsbezugs*. So zeigt beispielsweise ein Vergleich der geäußerten Wünsche zu den Erhebungszeitpunkten t1 und t3 eine Verschiebung zu unterrichtsbezogenen Themen wie Methoden, Didaktik, Disziplin und Klassenorganisation. Dazu passend scheint auch die Thematisierung des Bereichs „Unterrichtsmaterial“ als Teil des universitären Unterrichtsangebotes, die bei t1 lediglich von Praktikantin S2, von den weiteren Studierenden jedoch nur bei t2 und t3, aber nicht bei der Eingangserhebung vorgenommen wurde. Der Wunsch von Student S6 nach mehr musiktheoretischen Vorlesungen ist geblieben.

Die bei t2 geäußerten Kritikpunkte (mangelnde eigene Kenntnisse bzw. Fähigkeiten im Hinblick auf Unterrichtsmaterial, Gruppeneinteilungen: S5, S8; Auf- und Abbau von Instrumenten: S2, S3, S4), Verbesserungswünsche (Beobachtungsaufgaben, geeignetes Unterrichtsmaterial bzw. Ausrichtung auf Zielgruppe, S3) und Unterschiede der Zielgruppe Schüler/innen gegenüber Studierenden lassen sich ebenso unter der Überschrift ‚Wunsch nach Praxis- bzw. Anwendungsbezug‘ subsummieren. Das dazugehörige Kriterium wird bei t3 von allen Befragten angesprochen, wobei S6 sich als einzige Person davon eher distanziert.

Bei der Abschlussbefragung gehen die Untersuchungsteilnehmer/innen auch auf die Aspekte Wahlpflicht- bzw. Pflichtseminare und (Frei-)Zeit ein. So benennt beispielsweise Praktikantin

S1 fehlende Freiräume in der Gestaltung des Studiums, Student S6 bemängelt fehlende Pflichtkurse im Bereich Musiktheorie:

„Dass man eben so eingeschränkt ist, in dem, was man machen muss und vielleicht einem da so ein bisschen die Freiräume fehlen.“ (S1-139)

„Das müsste pflichtmäßig anders strukturiert sein. Natürlich könnte ich alle möglichen Sachen auch wieder freiwillig machen im Theoriebereich, aber das Arbeitspensum ist einfach so hoch, dass das illusorisch ist. (...) Deswegen würde ich eher das Klassenmusizieren und alles darauf ausgerichtet ist, ein bisschen herunterfahren und die Theorie ein bisschen stärker gewichten.“ (S6-171)

Der zweite Interviewausschnitt verweist bereits auf einen weiteren Aspekt der (Frei-)Zeit. Genau wie die Studierenden S4 und S8 bemerkt Praktikant S6 hier, dass es für ihn aus Gründen des Arbeitspensums nicht möglich ist, freiwillig weitere Kurse oder Seminare zu belegen. Die Befragte S8 begründet dies u.a. auch mit familiären Verpflichtungen; die Studierenden S1 und S7 sehen im Studium grundsätzlich zu wenig Zeit, „um das alles auszuprobieren“ (S7-355).

Der längsschnittliche Vergleich zeigt, dass der Aspekt der zeitlichen Belastung bzw. mangelnden Zeit bei beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t3 genannt wird.

7.3.3.2 Praxisphase

Die Untersuchungsteilnehmer/innen beziehen sich auf die induktiv und deduktiv aus dem Material abgeleiteten Aspekte *Klassenzusammensetzung*, *Ausstattung*, *Betreuung und Begleitung* sowie auf den *Stellenwert des Faches Musik* an der Schule. Davon ausgehend formulieren sie *Bewertungen* und erläutern diese, nennen *Wünsche und Verbesserungsvorschläge*.

Klassenzusammensetzung

Die Studierenden S1, S3, S4, S5 und S8 gehen auf Besonderheiten in der *Klassenzusammensetzung* im Fach Musik ein: In der Praktikumsschule von der Befragten S8 werden die Klassen für den Musikunterricht in zwei Lerngruppen aufgeteilt; wobei diese jeweils alternierend unterrichtet werden bzw. frei haben. Die Studentinnen S1, S3, S4 und S5 absolvierten ihr Praktikum an Integrierten Gesamtschulen. Das Konzept dieser ‚besonderen‘ Schulform wird dabei jedoch sehr unterschiedlich umgesetzt. Praktikantin S3 erläutert dazu, dass es im Fach Musik keine Differenzierungskurse wie in anderen Fächern gibt; alle Schüler/innen werden im Klassenverband gemeinsam unterrichtet und erhalten die gleichen Aufgaben:

„In Fächern wie zum Beispiel Deutsch und Mathe gibt es solche Differenzierungskurse [...], die bleiben trotzdem im Klassenverband, aber die Aufgabenverteilungen durch die Lehrkräfte wird dann halt differenziert, dass die einen [...], die bekommen dann diese Art an Aufgaben und diese bekommen dann die Art von Aufgaben. Aber trotzdem bleibt es im Klassenverband. In Musik ist das so nicht, also, weil die komplette Klasse so zusammenbleibt, genau.“ (S3-11)

Als besonders gelungen findet sie die dabei die Umsetzung einer „wertschätzende[n] Kommunikation“ (S3-15), die sie auf diese spezielle Schulform zurückführt; dies bemerkt auch ihre Praktikumskollegin S4. An der Schule von Studentin S5 findet Differenzierung im Fach Musik ihrer Ansicht nach nicht statt. Alle Schüler/innen der Klasse werden im Klassenverband und mit gleichen Aufgabenstellungen unterrichtet.

„Ich hatte erwartet, dass die an der IGS, was ja eine Integrierte Gesamtschule ist, wo alle Kinder in einer Klasse von der, von Haupt- bis über Real-[schule; S.S.] zum Gymnasium alle in einer Klasse sind, habe ich erwartet, dass sie genau da, beim Klassenmusizieren das differenzieren. Dass die einen hier schon ein paar mehr – gar nichts! Da wird überhaupt nichts differenziert. Es haben einfach alle nur diesen Grundton gespielt und fertig war die Sache.“ (S5-103)

Untersuchungsteilnehmerin S8 bezieht sich nicht auf die Schulform, berichtet jedoch von etwas schwierigeren Verhältnissen (Beleidigungen, Raufereien).

Der Vergleich der Ergebnisse der beiden Erhebungszeitpunkte t2 und t3 zeigt gleichbleibende Wertungen bei den Studierenden S8 (Schulumfeld) und S5 (Integriertes Gesamtschule als Herausforderung). Der Wunsch von Praktikantin S5 aus der Eingangsbefragung, die Schulform Integrierte Gesamtschule kennenzulernen, ist dabei nur scheinbar in Erfüllung gegangen. Der bei t2 von S1 thematisiert Aspekte Integrierte Gesamtschule und Kommunikationskultur spricht sie bei t3 nicht an.

Ausstattung

Die Aspekte Raumgröße, (keine bzw. ungeeignete) Unterrichtsräume für die Arbeit in Kleingruppen sowie (fehlende) Möglichkeiten, Instrumente aufgebaut stehen zu lassen sind Aspekte, die positiv (bzw. negativ) betrachtet werden (S1, S3, S6, S2 und S8). Als Beispiel für positive bzw. negative Beurteilungen können die folgenden Beispiele dienen (Tabelle 60):

Tabelle 60: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zur Ausstattung (t3)

S1	S3
<p>„Die haben unglaublich viel an der Schule, so an Musikinstrumenten, tausend Gitarren und irgendwie, die Ausstattung ist echt super, muss ich sagen [...] und der Musikraum lag eben so, dass da eine riesen Fensterfront ist, man war total gerne in dem großen Musikraum, weil da einfach, es war super hell und schön, einfach der Raum an sich war schön [...]. Und in dem anderen standen eben Saxofon und Bass und Gitarre und da immer alles gleich aufgebaut, das heißt, man musste da nicht irgendwie viel Zeit verschwenden, um vorzubereiten.“ (S1-11)</p>	<p>„Die Musikräume sind teilweise halt wirklich noch in einem Zustand von, keine Ahnung, 80er, 90er, [...] da ist Renovierungsbedarf da [...]. Es sind halt auch neue Instrumente angeschafft worden, zum Beispiel ein komplett neues Drumset, was noch nicht aufgebaut werden konnte, weil einfach die Zeit auch noch nicht da war [...]. Bei den Xylofonen haben wir halt zwischendurch auch noch einmal ein bisschen rumsortiert, damit die halt wieder eine C-Dur-Tonleiter hatten ohne irgendwelche komischen chromatischen Halbtöne, die da nicht hineingehören [...]. Da sind dann auch einige noch im reparaturbedürftigen Zustand so, aber insgesamt kriegt man alle Schüler damit ausgestattet.“ (S3-3)</p>

Wie das Zitat zeigt, bezieht sich Studentin S1 beispielsweise auf die Helligkeit des Raums. Praktikantin S3 (ebenso wie S4) spricht von deren Renovierungsbedürftigkeit; eine unzureichende Dämmung wird von den Praktikantinnen S4 und S8 kritisiert (zusammenfassend siehe dazu Tabelle 61).¹¹⁰

¹¹⁰ Studentin S7 tätigt keine zuordenbare Aussage.

Tabelle 61: Beschreibung und Beurteilung der Unterrichtsräume (t3)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Raumgröße	+		+ -					
Weitere geeignete Räume für die Arbeit in Kleingruppen						+		-
Möglichkeit, Instrumente aufgebaut stehen zu lassen		-						
Helligkeit des Raums	+							
Umnutzungen des Raums		-						
akustische Dämmung				-				-

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Bewertung; - = negative Bewertung

Der scheinbare Widerspruch von Untersuchungsteilnehmerin S3 im Hinblick auf die Raumgröße kann dadurch erklärt werden, dass sie sich im Interview auf mehrere Räume bezieht. Vergleicht man die Ergebnisse mit denen der Eingangsbefragung, zeigt sich, dass der Wunsch von Studentin S1 nach einem großen und hellen Raum in Erfüllung gegangen ist. Ein besonders negatives, aber nur einmal vorgekommenes Beispiel stammt von Praktikantin S4:

„Also wir hatten eine Situation, da haben wir [...] gerade Instrumente ausgegeben, Gruppen eingeteilt, alles, waren im Musikraum natürlich und [...] dann kam auf einmal von oben eine Lehrerin herunter, ‚Ja, so geht das jetzt aber nicht. Sie müssen jetzt aufhören, das ist zu laut. Wir schreiben oben drüber eine Klassenarbeit‘. Also da konnten wir im Musikraum keinen Musikunterricht machen, das war ein bisschen schade.“
(S4-23)

Die Ausstattung mit Instrumenten wird von den Studierenden unterschiedlich bewertet. Positive Urteile beziehen sich auf eine hinreichende Vielfalt (S1, S5, S6, S7 und S8; siehe dazu auch das obenstehende Zitat von S1), ausreichende Instrumente bzw. Material für alle Schüler/innen (S3, S7; siehe dazu den obenstehenden Interviewausschnitt von S3) sowie die Anschaffung neuer Instrumente (S3; s.o.).

Negative Aspekte beziehen sich auf fehlende Instrumente (z.B. Klavier, S2; Boomwhackers, S8), nicht spielbereite bzw. einsatzfähige Instrumente (z.B. Fehlen von Netzteilen für Keyboards, S3; falsche Saitenbespannung, S5) und noch ausstehende Neuanschaffungen (S4).

Die Studierenden äußern bei der Eingangsbefragung Wünsche hinsichtlich der Ausstattung wie zum Beispiel eine ausreichende und vielfältige Anzahl von Instrumenten für die Schüler/innen. Diese scheinen weitgehend erfüllt, jedoch sind Wünsche nach einzelnen Instrumenten (z.B. Klavier, S2) zum Teil unerfüllt geblieben. Da alle Praktikanten/Praktikantinnen je-

doch angegeben haben, gemeinsam mit der Klasse musiziert zu haben, scheint dieses „Fehlen“ keine weitreichenden Folgen mit sich gezogen zu haben.

Betreuung und Begleitung

Die *Betreuung und Begleitung* an der Praktikumschule wird von den Befragten, genau bei t2, unterschiedlich bewertet.

Die generelle Qualität bzw. Intensität wird zwar als sehr unterschiedlich beschrieben, dennoch zeigen sich alle Befragten außer Praktikantin S8 damit zufrieden. Die Studentin äußert dabei keine deutliche Kritik, sondern deutet eine Unzufriedenheit eher an:

„Man muss auch Glück mit der Schule haben, mit einem guten Lehrer.“ (S8-179)

Insbesondere der mangelnde Einbezug im Vorfeld von Unterrichtsstunden („ich wusste nie, was der Lehrer eigentlich vor hat“, S8) und mangelnde Unterstützung bzw. Freiheiten schildert die Studentin als problematisch.

„Als Praktikantin hat man nicht so viele Freiheiten, denke ich. Diese ganzen Ideen, die bei mir waren [...], danach fragt man auch Lehrer: ‚Kucken Sie, was wir da und da alles/‘ und dann kucken sie dann nicht einmal in diese Arbeitsblätter und sagen, es geht sowieso nicht, es ist nicht machbar. Früher war das machbar! Jetzt aber nicht‘.“ (S8-11)

Wie die weiteren Beispiele noch genauer verdeutlichen werden, treffen sich hinsichtlich der Betreuung im Praktikum in den anderen Fällen zum Teil unterschiedliche Qualitäten oder Schwerpunkte der Mentoren/Mentorinnen mit ebenso unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden. Die Aussagen der Befragten verbleiben dabei nicht auf einer generellen Ebene, sondern werden differenziert geschildert und begründet:

Während Praktikantin S3 die Form des erhaltenen Feedbacks beispielsweise sehr lobt, war es in einem anderen Fall gar nicht vorhanden (Tabelle 62):

Tabelle 62: Vergleichende Gegenüberstellung zu Betreuung und Begleitung: Feedback (t3)

S3	S2
<p>„Also hier wird auch viel auf Teamarbeit geachtet und wird auch mit den Schülern zum Beispiel Feedback geübt und das merkt man auch, wie die Lehrkräfte halt dann auch mit Praktikanten halt auch reden. Es geht auch um Motivation und so etwas. [...] Das hat sehr viel Spaß gemacht.“ (S3-15)</p>	<p>„Die hat mir auch gesagt, ‚Ja, wenn du Stunden machen willst, dann mach das‘. Aber bei der gab es kein Feedback. Aber ich konnte ganz viel ausprobieren, das war ganz gut.“ (S2-7)</p>

Das fehlende Feedback erscheint für Studentin S2 dabei nicht problematisch; im Gegenteil, sie zeigt sich sehr zufrieden, wenn sie die Betreuerin an einer anderen Stelle des Gesprächs als „richtig cool“ (S2-7) bezeichnet. Neben der Form des Feedbacks bzw. der Vor- und Nachbesprechungen werden außerdem die Häufigkeit und Qualität bzw. Struktur jeweils in positivem Sinne thematisiert:

„Wir haben uns auch einmal zusammengesetzt und haben gekuckt, was könnten wir da jetzt machen oder wie könnte man das aufbauen. Ich hatte ihm dann schon etwas vorgelegt und dann sagte er, ‚Ja, müssen wir die andere Zeit noch füllen.‘ und gut, so oft haben wir uns jetzt auch nicht zusammengetan, vielleicht zweimal oder so in dem ganzen Praktikum, aber immerhin, besser als gar kein Mal.“ (S5-7)

„Also die Betreuung fand ich sehr, sehr gut. Es war halt so, dass wir immer – also erst einmal ganz grob natürlich vorher auch darüber gesprochen haben und dann einen Tag vorher war dann immer die Verlaufsplanung von uns bei unserer Betreuerin, sodass sie da noch einmal darüber kucken konnte und irgendwie sagen konnte so, ‚Oh mein Gott, das kann nie funktionieren!‘ oder ‚Ja, das kann wohl klappen. Kuck da, vielleicht da noch einmal, ob man das vielleicht anders macht oder so‘. Und dann die Nachbesprechung waren dann meistens ziemlich zeitnah, also je nachdem, wie das dann gerade so zu organisieren ist mit Aufsichten und anderem Unterricht.“ (S3-115)

„Wir hatten einfach eine super gute Mentorin, die uns da sehr gut angeleitet hat. Ich habe selbst bei ihr gar nicht so viel hospitiert, sondern eher bei den anderen. Aber ich glaube, ich habe sehr viel durch diese klare Struktur, die sie uns vorgegeben hat, lernen können. Ich habe sehr viel mitgenommen.“ (S1-11)

Die Interviewausschnitte zeigen anschaulich die Unterschiedlichkeit der Betreuung. Während Studentin S5 von einer nur geringen Anzahl an Gesprächen mit dem Mentor berichtet, erzählt beispielsweise Praktikantin S3, dass es „immer“ (S3-3) eine Vor- und Nachbesprechung gab. Dabei bezieht sie sich nicht nur auf die Quantität, sondern zeigt sich ebenso mit der Qualität sehr zufrieden. Untersuchungsteilnehmerin S1 hebt insbesondere die „klare Struktur“ (S3-11) der betreuenden Lehrkraft hervor. Interessant ist dabei, dass die Studierenden trotz der Unterschiedlichkeit, wie bereits angedeutet, dennoch insgesamt zufrieden erscheinen (Ausnahme: S8). Ihre Zufriedenheit wird beispielsweise von Studentin S2 mit einem hohen Freiheitsgrad begründet („ich konnte ganz viel ausprobieren“; S2-7); dieser findet sich auch in den Aussagen der Befragten S3 und S7 wieder (siehe dazu z.B. S3):

„Was ich sehr, als sehr wertvoll empfand, dass uns auch sehr viele Freiräume gelassen worden sind, einfach auch Sachen einmal auszuprobieren. Auch wenn sie jetzt vielleicht nicht unbedingt [...] der einzige oder der optimalste Weg oder so vielleicht auch waren, aber man kommt ja von der Uni und ist dann immer so, ‚Oh, ich möchte das auch einmal ausprobieren, ob das klappt mit Schülern und so weiter‘, und da wurden uns echt ganz tolle Freiräume auch gelassen auch.“ (S3-15)

Auffallend ist dabei der Aspekt der ‚Erprobung‘. Studentin S3 bezieht sich in ihrer Aussage dabei direkt auf Inhalte aus dem Studium, die sie nun einmal mit Schülern/Schülerinnen umsetzen möchte. Weitere Begründungsansätze für ein positives Urteil beziehen sich auf das zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial (S5) sowie die Möglichkeit, die Klasse über einen längeren Zeitraum führen zu dürfen (S3, S7):

„Was ich auch sehr schön fand, das über einen längeren Zeitraum führen zu können und auch führen zu dürfen. Also dass man nicht sozusagen, so spotlightmäßig so, ich mache jetzt einmal die Stunde und dann mache ich nach drei Wochen einmal da eine Stunde, sondern dass es halt auch wirklich kontinuierlich über diese fünf Wochen halt, dass man da halt auch etwas machen konnte und dann halt so etwas entwickeln konnte. Und das war natürlich auch sehr angenehm, um so ein Verhältnis zu den Schülern zu kriegen.“ (S3-15)

Als weiteres Begründungsmerkmal wird die fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Betreuers/der Betreuerin genannt; diese werden von den Studierenden unterschiedlich bewertet (siehe Tabelle 63).

Tabelle 63: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zu Betreuung und Begleitung: fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung (t3)

S6	S7
„die Betreuer und Betreuerinnen, die waren kompetent.“ (S6-3)	„Und dementsprechend hatte ich natürlich schon immer einmal das Gefühl, dass er [der Mentor; S.S.] Schwellenpädagogik macht. Also weiß vielleicht so ganz grob, wo er jetzt mit der Klasse ist und dadurch braucht er sich auch nicht wirklich so intensiv vorbereiten, wie ich das zum Beispiel machen müsste. Weil er auch weiß, wo er hinmuss. Aber es war nicht unbedingt dadurch strukturiert, was jetzt so den Ablauf der verschiedenen Stunden angeht, also ich weiß, dass sie, als ich kam, hatten sie Instrumentenkunde gemacht und das fand ich ein, fand ich nicht sehr rund. Und da weiß ich auch nicht, wieviel die da mitgenommen haben von dem Ganzen.“ (S7-59)

Dabei fällt auf, dass die Befragte S7 auch diesen Aspekt nicht als Anlass für ein negatives Urteil über die Betreuung nimmt. Neben den erhaltenen Freiräumen und der Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit selbständig durchzuführen, scheint auch das Lernen am – überspitzt formuliert – Negativbeispiel für die Studentin von größerer Bedeutung:

„Das ist natürlich nicht unbedingt das, was ich dann machen sollte oder auch machen möchte – aber es war jetzt interessant trotzdem sich das anzuschauen, weil man ja auch, wenn man etwas nicht gut findet, dann, ja, daraus lernt.“ (S7-27)

Neben den Äußerungen zu der betreuenden Lehrkraft beziehen sich die Studierenden auf den Kontakt zu weiteren (Musik-)Lehrkräften an der Praktikumsschule. Die Begleitung durch diese wurde ebenso ambivalent bewertet. Kritisiert wird hierbei beispielsweise eine mangelnde Unterstützung bzw. das fehlende Bereitstellen von geeignetem Unterrichtsmaterial (S5) sowie eine mangelnde Begeisterungsfähigkeit („und dann kucken sie dann nicht einmal in diese Arbeitsblätter und sagen, es geht sowieso nicht, es ist nicht machbar“; S8-11).

Zusammenfassend zeigen sich in den Äußerungen unterschiedliche Bewertungen der gleichen Aspekte und damit verschiedene Bedarfe (z.B. im Hinblick auf Freiräume). Generell fällt auf, dass alle Studierenden eine konstruktive Perspektive einnehmen; auch einzelne negative Urteile (Unterrichtsgestaltung des Mentors) scheinen eine generelle Zufriedenheit mit der Betreuung kaum zu beeinflussen. So geht auch die eigentlich etwas unzufriedene Studentin S8 mit einer positiven Haltung aus dem Fachpraktikum: „Und wenn man ausprobiert, selbst aus dem schlechtesten, nicht gelungenen Unterricht kann man mit so viel Erkenntnissen heraus, das hat wirklich viel gebracht.“ (S8-59).

Die Praktikumsordnung sieht vor, dass die Studierenden während des Praktikums einmalig von einem Dozierenden der Universität in ihrem Unterricht besucht werden. Dies empfanden die Untersuchungsteilnehmer/innen S3, S4, S6 und S7 als ausreichend. Um Feedback zur Umsetzung der genannten Verbesserungsvorschläge zu erhalten, würde sich Praktikantin S2 einen zweiten Besuch wünschen. Studentin S1 betrachtet die Rückmeldungen der Schulmentorin insgesamt als „hilfreicher“, schätzt die universitäre Betreuung im Sinne von Anteilnahme bzw. eines Zeigens von Interesse seitens der Universität.¹¹¹

„Vom Feedback [der universitären Betreuer/in; S.S.] habe ich mir ehrlich gesagt mehr versprochen. Da war das Feedback, was wir von unserer Mentorin an der Schule bekommen haben besser und hilfreicher. Aber es ist natürlich trotzdem schön, dass man sieht, es interessiert jemanden, was man da macht und dass überhaupt jemand einfach vorbeikommt und sich das alles einmal insgesamt so ankucken will; das war schon gut.“ (S1-19)

Vergleicht man die genannten Aspekte zu Betreuung und Begleitung der beiden Erhebungszeitpunkte t2 und t3 über alle Studierenden, zeigt sich, dass der Aspekt Organisation lediglich bei t2, die Kategorien Möglichkeit, Klasse über einen längeren Zeitraum zu unterrichten sowie Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial lediglich bei t3 genannt wurde. Bei einem intraindividuellen, längsschnittlichen Vergleich werden folgende Aspekte von zwei Studierenden gleichbleibend positiv oder negativ bewertet: Rückmeldungen und Qualität bzw. klare Struktur (S1), fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Mentors/der Mentorin Qualität der Betreuung und Unterstützung generell, mangelnder Einbezug im Vorfeld von Unterrichtsstunden, bzw. fehlende Übermittlung von schulinternen Lehrplänen (S8). Die Daten können daher vermutlich im Sinne einer Ergänzung oder ‚Bekräftigung‘ verstanden werden.

¹¹¹ Praktikantin S5 macht keine Angabe; Studentin S8 verweist auf die noch ausstehende Nachbesprechung.

Auffallend in Hinsicht auf einen intraindividuellen Vergleich sind einzig die Aussagen von Studentin S7 bezüglich Freiräumen (siehe Tabelle 64); die übrigen Äußerungen stellen Übereinstimmungen bzw. Ergänzungen dar.

Tabelle 64: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zu Betreuung und Begleitung: Freiräume (t2 und t3)

S7	
t2	t3
„Er [der Mentor; S.S.] meinte, mach einfach worauf du Lust hast. Das war ein bisschen schwierig am Anfang, da habe ich ein bisschen Zeit gebraucht, um mich da hineinzufinden.“ (S7-5-24)	„Also er, also mein Betreuer hat mich machen lassen, was ich wollte, das ist gut gewesen. Am Anfang war es natürlich ein bisschen schwer, weil ich nicht so richtig wusste, wo ich ansetzen sollte, weil ich einfach keine Erfahrung hatte und die Schüler nicht kannte und da wäre mir eigentlich, also da wäre mir so eine klare Linie lieb gewesen. Aber ich habe mir einfach etwas dann überlegt, was ich als Unterrichtseinheit [...] machen kann mit den Klassen. Habe ich dann meinem Mentor gezeigt und er fand das gut und dann lief das auch.“ (S7-7)

Während Praktikantin S7 die erhaltenen Freiräume als anfänglich problematisch beschreibt, nimmt sie bei t3 eine stärker positive Beurteilung vor. Es ist dabei nicht von einem starken Unterschied zu sprechen; stattdessen zeichnet sie in beiden Aussagen einen Prozess nach, der bei t3 jedoch stärker positiv gedeutet wird. Es handelt sich dabei also nicht um einen ‚echten‘ Widerspruch; die Aussagen zeichnen bei beiden Zeitpunkten übereinstimmend eine Entwicklung nach, jedoch in unterschiedlicher Intensität. Die folgende Tabelle 65 fasst die beschriebenen Ergebnisse zusammen.

Tabelle 65: Vergleich der Beschreibungen und Beurteilungen der Betreuung durch die Praktikumschule (t2 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3
Freiräume	-			+		+							-	+		/
Vor- und Nachbesprechungen						+		+		+/						-/
Rückmeldungen, Qualität des Feedbacks	+	+		/		+			/	+						
Möglichkeit, Klasse über einen längeren Zeitraum zu unterrichten						+								+		
Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial										+						
Klare Struktur	+	+														
Fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Mentors/der Mentorin						+						+		+-	-	-
Qualität der Betreuung und Unterstützung generell	+									+				+	-	-/
Mangelnder Einbezug im Vorfeld von Unterrichtsstunden															-	-
Fehlende Übermittlung von schulinternen Lehrplänen															-	-
Begleitung, Aufnahme durch weitere Lehrkräfte							+			-	+					- +/
Organisation, Vertretungsunterricht			-	-											-	-

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Bewertung; - = negative Bewertung; / = Nennung ohne Wertung

Ein weiterer Vergleich mit Wünschen bzw. Idealvorstellungen an das Fachpraktikum zum Zeitpunkt t1 zeigt, dass die Aspekte Rückmeldungen und differenziertes Feedback zu den eigenen Lehrexperimenten, fachliche Kompetenz und Unterrichtsgestaltung des Mentors/der Mentorin, Qualität der Betreuung und Unterstützung generell, Vorbesprechungen bzw. das zur Verfügung stellen von Ideen und Anregungen sowie eine gute Begleitung bzw. Aufnahme durch die weiteren Lehrkräfte sowohl bei t1 als auch bei t3 thematisiert werden. Der Wunsch nach Freiräumen und Möglichkeiten zur freien Gestaltung von den Studierenden S2, S3 und S7 wurde erfüllt und wird von allen drei Praktikantinnen bei t3 abschließend als positiv beur-

teilt. Die Befragten S6 und S8 standen dem bei t1 eher kritisch gegenüber, bei t3 tätigen sie keine (verwertbare) Aussage. Da alle Praktikanten/Praktikantinnen (außer S8) mit der Betreuung insgesamt zufrieden sind, erscheint das Erfüllen von ursprünglich geäußerten Wünschen (z.B. S7: Mentor als Vorbild) für die Befragten keine große Bedeutung zu besitzen.¹¹²

Stellenwert des Faches Musik

Während die Untersuchungsteilnehmer/innen S6 und S7 sich hinsichtlich des *Stellenwerts des Faches Musik* an ihrer Praktikumsschule positiv äußern, schätzen die Studierenden S2, S3, S4, S5 und S8 die Rolle des Musikunterrichts eher gering ein.¹¹³ Den Stellenwert führen die Befragten auf Kriterien wie Funktionen des Musikunterrichts (Repräsentation, Ausgestaltung von Schulfeiern), musikalisches Leben (Aufführungen und Konzerte), Zustand und Nutzung der Ausstattung, Größe der Fachgruppe, (wöchentliche) Stundenzahl in verschiedenen Klassenstufen, Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte (Vielfalt, Ausrichtung am Kerncurriculum), Kenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler/innen¹¹⁴ sowie der Position gegenüber anderen (Haupt-)Fächern zurück. Die beiden Standpunkte sollen exemplarisch an zwei Aussagen illustriert werden (siehe Tabelle 66); sie beziehen sich beide auf die (wöchentliche) Stundenzahl in verschiedenen Klassenstufen bzw. das musikalische Leben an der Schule.

¹¹² Ein Vergleich der Aussagen zu der universitären Betreuung kann nicht erfolgen, da keine Aussagen aus den anderen Erhebungszeitpunkten vorliegen.

¹¹³ Studentin S1 tätigt keine Aussage.

¹¹⁴ Der Aspekt Umgang mit geringen Kenntnisse und Vorerfahrungen von Schüler/innen wird ebenso im Zusammenhang mit An- und Herausforderungen des Klassenmusizierens (siehe Abschnitt 7.3.1.3) thematisiert. Da sich die Äußerungen der Praktikantinnen S3 und S7 in genanntem Abschnitt jedoch nicht spezifisch auf die Praktikumsschule beziehen, sondern vielmehr als generelle Anforderung zu verstehen sind, werden sie an dieser Stelle nicht aufgenommen.

Tabelle 66: Vergleichende Gegenüberstellung der Äußerungen zum Stellenwert von Musik (t3)

S7	S2
<p>„Ich denke, dass da Musik schon eine wichtige Rolle spielt an dieser Grundschule. Die Drittklässler haben ja auch zweimal die Woche auch eine Stunde Musikunterricht, vierte auch und erste und zweite eine Stunde [...]. Ansonsten, ja, ich habe jetzt mitbekommen, dass die Faschingsfeier von meinem Musiklehrer dann musikalisch gestaltet wurde mit den Schülern zusammen [...]. Also, doch, schon ziemlich gut.“ (S7-3)</p>	<p>„Der Stellenwert von Musik ist, glaube ich, sehr niedrig. Weil zum Beispiel die ersten Klassen haben gar kein Musik mit der Begründung von der Lehrerin, dass die das noch nicht können. So ganz komisch. Und das geht dann irgendwie ab der zweiten los, aber ab der zweiten Klasse macht man auch überwiegend nur singen.“ (S2-31)</p>

Der Aspekt der Position summiert dabei verschiedene Aspekte: Studentin S8 schätzt beispielsweise den Stellenwert gegenüber Hauptfächern wie Mathe oder Englisch niedriger ein. Dabei bezieht sie sich auch auf ein geringes Interesse bzw. eine geringe Motivation bei den Schülern/Schülerinnen, die sie zum Teil auch in Verbindung mit einer Geringschätzung des Fachs durch die Eltern sieht:

„Es hat nicht so einen Stellenwert wie zum Beispiel Mathe oder Englisch [...]. Es liegt auch daran, dass manche Schüler sagen [...] ‚Ach meine Eltern sagen: ‚Es ist egal welche Note du in Musik bringst, das ist doch nicht wichtig‘. Oder manche Äußerungen gab es auch wie ‚Ja, wie spielen hier nur, wir wollen nicht klatschen.‘, also sie nehmen gar nichts ernst eigentlich [...]. Ich habe kein Interesse gesehen, keine neugierigen Fragen.“ (S8-3)

Die Befragte S4 beschreibt exemplarisch eine Situation, in der sie das Klassenmusizieren im Musikunterricht abbrechen musste, weil sich eine andere Lehrkraft über den Lärm beschwerte (siehe dazu auch den Abschnitt Ausstattung). Studentin S5 bemängelt, dass das Fach Musik als eines von wenigen Fächern nicht Teil des spezifischen Schulkonzepts, das fächerübergreifenden, an spezifischen Themen orientierten Unterricht (wie zum Beispiel Müll) fokussiert, ist:

„Auch, wenn der Musikbereich gar nicht so schlecht ausgestattet war [...], muss man sagen, dass Musik an der Schule keinen hohen Stellenwert hat. Musik ist nicht in dem

FiT-Konzept, was die haben integriert, wo fast alle Fächer drin sind – Musik nicht. Was schade ist, denn man kann zu zum Thema ‚Müll‘ auch etwas in Musik machen, das ist gar kein Problem.“ (S5-11)

Ein Vergleich der Ergebnisse zu beiden Zeitpunkten zeigt, dass die Äußerungen weitgehend übereinstimmen; lediglich die positive Äußerung von Studentin S3 bei t2 zur Unterrichtsgestaltung wird bei t3 nicht wiederholt. Die folgende Tabelle 67 zeigt die Bewertung der Kriterien durch die Studierenden bei den Erhebungszeitpunkten t2 und t3.

Tabelle 67: Vergleich der Kriterien für die Bewertung des Stellenwerts Musik (t2 und t3)

	S1		S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3	t2	t3
Funktionen des Musikunterrichts												+		+		
Musikalisches Leben														+		
Zustand und Nutzung der Ausstattung, finanzielle Versorgung						-				-			+			
Größe der Fachgruppe					-	-		-								
(wöchentliche) Stundenzahl			-	-				-						+		
Position gegenüber anderen (Haupt-)Fächern								-		-						-
Unterrichtsgestaltung				-	+					-	-					-
Kenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler/innen										-						-

Legende: S1 = Studierende Nr. 1; S2 = Studierende Nr. 2 etc.; + = positive Bewertung; - = negative Bewertung

Bewertung, Wünsche und Verbesserungsvorschläge

Das Praktikum wird insgesamt positiv bewertet. Alle Studierenden wertschätzen die Erfahrungen, die sie während des Praktikums gesammelt haben. Neben dem subjektiv eingeschätzten Kompetenzerwerb bzw. der Verbesserung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten (siehe Abschnitt 7.3.2) nennen die Befragten verschiedene Gründe für ihre positive Beurteilung: Die Praktikantinnen S1, S4, S5, S7 und S8 empfinden die Möglichkeit, sich auszuprobieren und (weitere) Lehrerfahrungen zu sammeln als bedeutend (siehe dazu auch den Abschnitt Betreuung und Begleitung). Als positiv beurteilt wird außerdem die Gelegenheit, sich mit der eigenen Berufswahl auseinandersetzen zu können (S3, S6; siehe dazu beispielhaft die Aussage S3):

„Als ziemlich wertvoll unter dem Punkt, dass es noch einmal bestätigt, dass ich diesen Beruf wirklich machen will. Wenn ich nur aus den Erfahrungen aus dem Studium davon ausgehen sollte, wäre es vielleicht nicht so eindeutig.“ (S3-135)

„Und ja, was mir auch nicht so gefällt ist so die Dynamik im Lehrerzimmer und den Lehrern. Ja, ich bin einfach nicht so der Gruppenmensch und da entstehen ja dann doch irgendwelche Gruppendynamiken und so, die dann, glaube ich, nicht so mein Ding wären am Lehrberuf.“ (S6-135)

Während Studentin S3 ein positives Fazit formuliert, erscheint es, als ob Praktikant S6 (noch) nicht zu einem positiven bzw. endgültigen Schluss gelangt ist. Da er allerdings im weiteren Gespräch über das zukünftige Unterrichten im Referendariat spricht, scheint es sich dabei vielleicht aber auch nur um einen untergeordneten Kritikpunkt zu handeln. Die Untersuchungsteilnehmerin S3 nennt noch einen weiteren Aspekt; sie empfindet die Möglichkeit, mit einem Praktikum über ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten Bilanz zu ziehen als nützlich:

„Dass sie auch insofern bedeutend sind, als dass man jetzt noch einmal so einen Zwischenstand hat und noch einmal kucken kann – also wie das zum Beispiel – wo man noch einmal mehr, vielleicht noch einmal mehr machen muss und beziehungsweise man hat jetzt ja eine bessere Vorstellung davon, was eigentlich in der Schule und in dem Sinne werde ich, glaube ich, auch noch mit einem anderen Filter sozusagen jetzt durch die nächsten Veranstaltungen gehen und dann auch, glaube ich, die Energie, die ich dann habe einfach auch [...] auf die Sachen anzuwenden, die mir dann auch wirklich sinnvoll scheinen in Bezug auf diesen Erfahrungshintergrund, den ich jetzt gesammelt habe.“ (S3-139)

Die Studierenden S2 und S5 empfinden es als hilfreich, eine weitere Schulform kennenzulernen:

„Ja zum Abschätzen, ob ich an eine Integrierte – also gerade an eine Gesamtschule gehen möchte oder ob ich lieber doch der Gymnasiallehrer bin [...], diese Frage konnte ich während des Praktikums jetzt beantworten.“ (S5-169)

Studentin S4 kann sich an den Rückmeldungen bzw. Wertschätzungen der Schüler/innen erfreuen:

„Also man steht da wirklich vor einer Klasse und muss jetzt wirklich etwas machen. Und es war so schön und man hat auch so viel von den Schülern irgendwie zurückbekommen [...]. Also die Schüler waren einfach sehr, sehr freundlich und wenn dann aus der achten Klasse nach dem Unterricht noch Schüler zu einem kommen und sagen ‚Hey, dein Unterricht war richtig cool, das hat Spaß gemacht‘, dann ist das schon sehr viel Bestätigung und ein sehr schönes Gefühl.“ (S4-177)

Die Befragten nennen zudem verschiedene negativ konnotierte Aspekte. Diese sind zum Großteil bereits in den einzelnen Abschnitten schon beschrieben worden und beziehen sich beispielsweise auf einen mangelnden Einbezug durch den Mentor (S8), fehlende oder mangelhafte Ausstattung (z.B. S5: falsch aufgelegte Saiten; S3: fehlende Netzteile) oder eine problematische Kommunikationskultur an der Praktikumsschule (S8). Als negativ werden weiter von Studentin S2 die chaotische Organisation bzw. die (fachfremde) Vertretung von Unterrichtsstunden in anderen Fächern oder eine hohe Arbeitsbelastung (S6) genannt:

„Das mit dem Unterricht vorbereiten, da habe ich mir noch zu viel Stress gemacht, das werde ich im Referendariat auch nicht so ausführlich machen können [...]. Und ich muss da echt aufpassen, dass ich mich da selbst so ein bisschen zügle, weil ich mich immer, wenn ich mich in eine Sache hineinfuchse, dann will ich die auch immer ganz verstanden haben und ganz richtig machen.“ (S6-135)

Da alle Studierenden sich aber zusammenfassend zufrieden zeigen bzw. eine konstruktive Perspektive einnehmen (siehe dazu auch den Abschnitt *Betreuung und Begleitung*), spielen die negativen Aspekte scheinbar eine untergeordnete Rolle.

Die Befragten formulieren zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung keine konkreten *Verbesserungswünsche* an das erlebte Praktikum; sie machen stattdessen eher Vorschläge auf einer übergeordneten, strukturellen Ebene. So wünschen sich die Befragten S1, S3, S4 und S5 beispielsweise mehr Praktika im Studium. Diese könnten nach Studentin S5 auch in Form von kürzeren Schulbesuchen im Rahmen von Seminaren stattfinden:

„Ich würde es richtig finden, dass es ein Seminar gibt vielleicht, wo man vielleicht sogar in die Schulen geht und sich Klassenmusizieren anschaut und schaut, wie es funktionieren kann, was, wo Schwierigkeiten sind.“ (S5-157)

Die Untersuchungsteilnehmerinnen S7 und S8 wünschen sich eine längere Praxisphase, insbesondere um mehr eigene Unterrichtserfahrung in unterschiedlichen Stufen zu sammeln:

„Aber so insgesamt wäre es natürlich schön, wenn ich noch mehr Zeit hätte, weil ich jetzt nur einen kleinen Ausschnitt gesehen habe, was man so machen kann mit zwei Klassenstufen dritte, vierte Klasse. Ja, erste, zweite Klasse habe ich dann [...] eigentlich nur hospitiert, aber da müsste ich mich dann selber noch einmal mehr reinarbeiten, was man eigentlich mit denen machen kann, was man erwarten kann.“ (S7-15)

Bezüglich der Organisation und Gestaltung machen drei Studierende Verbesserungsvorschläge: Studentin S3 würde gerne das Forschungs- und Entwicklungspraktikum durch ein weiteres Praktikum im Erst- oder Zweitfach ersetzen. Praktikantin S4 wünscht sich eine optimalere Zuweisung der Praktikumsschulen, da sie in ihren bisherigen Praktika noch keine Lehrerfahrung in Oberstufen sammeln konnte. Untersuchungsteilnehmerin S8 würde eine umgekehrte Reihenfolge von Forschungs- und Entwicklungspraktikum und Fachpraktikum bevorzugen; außerdem fände sie eine bessere Vernetzung im Praktikum mit Praktikanten/Praktikantinnen an anderen Schulen hilfreich:

„Ich hätte gerne auch einen Informationsaustausch gebraucht mit anderen Studenten, weil ich immer wissen möchte, wie ist es woanders? Warum? Woran liegt es? Und ja, diese ganzen – wie gesagt, nicht diese pure Theorie, sondern wie hat man die Probleme gelöst [...]. Wie ging es den anderen eigentlich? Und dann wirklich zu entscheiden, lag es an mir oder an der Schule auch an etwas oder an meinem Fachwissen oder diesen ganzen Sachen?“ (S8-35)

Das Zitat von Studentin S8 verdeutlicht ihre Verunsicherung: Die etwas unbefriedigende Betreuungssituation, keine Praktikumskollegen/Praktikumskolleginnen und das problematische Schulumfeld scheinen hierbei einen aus der Sicht der Lehrerausbildung besonders ungünstigen Effekt zu nehmen. Zudem wird aus dem Zitat eine etwas ‚naive‘ Grundhaltung, wenn die Studentin danach fragt, wie man scheinbar rezeptartig „Probleme gelöst“ hat. Interessant ist dabei außerdem, dass sie sich erneut (kritisch) zu „Theorie“ äußert (siehe dazu auch Abschnitt 7.3.3.1).¹¹⁵

Ein Vergleich mit den Ergebnissen von t2 zeigt, dass der Wunsch von Studentin S3 nach einer besseren Vernetzung der Praktikanten und Praktikantinnen bei t3 von S8 aufgegriffen wurde. Der Vorschlag, gezielte Beobachtungsaufgaben zu stellen (t2: S3) wird bei t3 nicht aufgegriffen. Der Vorschlag von Praktikantin S3 nach einem verpflichtenden Schulpraktikum in den

¹¹⁵ Die Interviewten S2 und S6 machen keine verwertbare Aussage.

ersten beiden Semestern zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung wird in veränderter Form (mehr Praktika) von ihr bei t3 wiederholt.

7.3.3.3 Zusammenfassung der Aussagen zur Bedeutung der beiden Ausbildungsphasen

In den Interviews beschreiben und beurteilen die Studierenden die Theorie- und Praxisphase ihrer Lehramtsausbildung. Zum Zeitpunkt der Abschlussbefragung beziehen sich die Studierenden S3, S5, S6 und S8 in positivem Sinne auf die Theoriephase. Die Praxisphase wird, trotz verschiedener Kritikpunkte, von allen Untersuchungsteilnehmer/innen ebenso positiv bewertet. Die Befragten S1, S5, S7 und S8 benennen dabei deutliche Unterschiede bzw. eine mangelnde Übereinstimmung zwischen beiden Ausbildungsphasen (z.B. S1-127: „Es ist eigentlich nicht vergleichbar mit der Praxis“).

In einem direkten Vergleich der beiden Ausbildungsphasen bewerten die Studierenden S1, S2, S4 und S6 die Erfahrungen aus dem Praktikum im Vergleich zu denen der Theoriephase als bedeutender.¹¹⁶ Sie beziehen sich dabei jeweils auf einen *Praxis- bzw. Anwendungsbezug*, der allerdings unterschiedlich interpretiert wird (Tabelle 68).

¹¹⁶ Die anderen Studierenden tätigen diesbezüglich keine Äußerungen.

Tabelle 68: Vergleichende Gegenüberstellung der Aussagen zur Bedeutung von Theorie- und Praxisbezug (t3)

S1	S6
<p>„Weil man tatsächlich – obwohl die Dinge, die man über das Klassenmusizieren im Studium lernt, ja eigentlich immer so einen praktischen Anklang haben sollen, hat es das meiner Meinung nach im Vergleich zum Praktikum nicht. Das, was ich im Praktikum gelernt habe, war dadurch viel hilfreicher, weil ich es wirklich sofort ausprobieren konnte. Ich habe mir etwas überlegt und konnte das dann umsetzen. Und im Studium ist es dann doch eher alles sehr theoretisch. So könnte es dann sein, aber auch wenn man das dann an einer Gruppe ausprobiert, dann hat man eine Gruppe von Studenten, die sich natürlich auch wie Studenten benehmen und nicht wie Schüler und da ist irgendwie schon, da geht es auseinander. Es ist eigentlich nicht vergleichbar mit der Praxis. Weil es da noch einmal etwas ganz Anderes ist. Und deswegen würde ich schon sagen, dass die Fähigkeiten, die ich zu dem Klassenmusizieren im Praktikum erworben habe auf jeden Fall auf einem höheren, für mich einen höheren Stellenwert haben. Weil ich damit mehr anfangen kann.“ (S1-127)</p>	<p>„Dafür haben sie dann doch eine große Bedeutung. Weil das Studium ist ja gar nicht so klar auf den Beruf ausgerichtet, habe ich so das Gefühl. Das ist ja mehr so fachlich und klar, braucht man das Fachliche auch für den Beruf, aber bloß, weil man dann im Fachlichen sich da, sage ich jetzt einmal, selbst verwirklichen kann, bedeutet das ja noch lange nicht, dass man das dann auch im Lehrberuf machen kann. Insofern [...], so drei, vier Wochen Praktikum sind schon bedeutender als drei, vier Wochen Studium würde ich sagen.“ (S6-143)</p>

Während beispielsweise Studentin S1 (ebenso S2, S4) mit einer ‚besseren‘ Anwendbarkeit der im Praktikum erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer konkreten Situation argumentiert, versteht der Befragte S6 Praxisbezug eher im Sinne eines Kennenlernens des Berufsfelds.

Ein Vergleich der Äußerungen von Eingangs- und Abschlussbefragung in Bezug auf die Theoriephase zeigt gleichbleibend positive Aussagen der Studierenden S3, S5 und S6 bei beiden Erhebungszeitpunkten. Die Untersuchungsteilnehmer/innen S5 und S6 geben bei beiden Zeitpunkten an, im Studium neue Möglichkeiten kennengelernt bzw. Kompetenzen neu erworben zu haben. Ein Vergleich der Angaben zum Fachpraktikum (Erhebungszeitpunkte t2 und t3) zeigt, dass alle Studierenden zu einer insgesamt positiven Einschätzung gelangen konnten. Dies schließt auch Studentin S8 ein, die zwar im Interview der Abschlussbefragung äußert, dass vieles von dem, was sie „vermutet und auch befürchtet“ hat, „sich auch bewahrheitet“ hat (S8-11). Diese Aussage wird von ihr jedoch an einer anderen Stelle wieder relativiert („Und ich habe in diesem Praktikum selber viel gelernt“, S8-67). Die positiven Bewertungen von S1, S3 und S7 sind dabei gleichgeblieben. Die Aspekte „Ausprobieren und Sammeln von Lehrerfahrungen“ (t2: S1, S3, S7; t3: S1, S4, S5, S7, S8) und „Auseinandersetzung mit Berufswahl“ (t1: S3, S4; t3: S3, S6) werden zu beiden Zeitpunkten genannt.

Die bei der Abschlussbefragung thematisierten Unterschiede zwischen beiden Phasen können durch die Angaben von t2, die sich ja ganz konkret auf verschiedene Szenen des Unterrichts beziehen, weiter illustriert werden. Hier nennen die Studierenden Verschiedenheiten, die sich durch die Besonderheit der Zielgruppe Schüler/innen, Rahmenbedingungen etc. ergeben. Sowohl bei t2, als auch bei t3 betonen die Praktikanten/Praktikantinnen explizit, dass sie im Studium auf Erfahrungen, die sie außerhalb des Studiums gesammelt haben, im Praktikum zurückgegriffen haben. Die Aussagen beziehen sich dabei jedoch auf unterschiedliche Themen wie Arrangieren (S6) oder Gruppenarbeit (S7) sowie auf verschiedene (musikpädagogische) Vorerfahrungen und -kenntnisse (z.B. Allgemeines Schulpraktikum, eigene Erfahrungen als Schüler/in, berufliche Tätigkeit). Dass die Befragten auf ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse, die sie außerhalb des Studiums gesammelt haben (siehe dazu Abschnitt 5.5.2) (unbewusst) zurückgreifen, scheint dabei naheliegend. Die Aussagen der Studierenden S1 und S2, im Praktikum nur wenig Anknüpfungspunkte an die Theoriephase hatten, finden bei t2 keine Erwähnung. Da beide Praktikantinnen verschiedene besuchte Fächer und Seminare im Zusammenhang mit der Praxisphase thematisieren, erscheinen die Äußerungen widersprüchlich. Möglicherweise ist der Zusammenhang zwischen den besuchten Lehrveranstaltungen und behandelten Inhalten und erworbenen Kompetenzen aus der Perspektive der Studierenden nicht ganz deutlich.

8 Diskussion

Im Folgenden sollen die erhaltenen Ergebnisse abschließend interpretiert und diskutiert werden. Die Gliederung erfolgt dabei erneut anhand der Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung*. Um die Hauptforschungsfragen zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden im Bereich Klassenmusizieren und deren Veränderungen während eines Praktikums zu beantworten, wurden im Vorfeld zu jedem Themenkomplex untergeordnete Fragestellungen entwickelt (siehe dazu Abschnitt 5.1). Aus der Analyse der Daten (Kapitel 7) lassen sich dabei jeweils drei übergeordnete Aspekte ableiten, die nachfolgend unter Einbezug theoretischer und empirischer Literatur erläutert und eingeordnet werden sollen. Aus ihnen werden Schlussfolgerungen und Hypothesen für weitere (empirische) Forschungen aufgestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Studierendenbefragung; zum Teil wird aber ebenso auf die Ergebnisse der Expertenuntersuchung eingegangen. An die Bearbeitung der Themenkomplexe schließen sich in einem letzten Schritt Erläuterungen zu forschungsmethodischen Grenzen sowie Überlegungen zum Umgang mit ihnen an.

8.1 Zum Klassenmusizieren

Im Hinblick auf die untergeordneten Forschungsfragen des Themenkomplexes 'Klassenmusizieren (Welche Merkmale und Eigenschaften kennzeichnet das Klassenmusizieren? Wie häufig musizieren die Studierenden gemeinsam mit Schülern/Schülerinnen bzw. wie häufig planen sie es? Wie beurteilen sie die Anforderungen für sie als Lehrende beim Klassenmusizieren? Welche Einstellung haben die Studierenden gegenüber dem Klassenmusizieren?) ergeben sich drei wesentliche, den vier genannten Fragen übergeordnete Aspekte:

Das Klassenmusizieren ist erstens durch eine große Vielfalt geprägt, die sich auf das Begriffsverständnis sowie die geplanten bzw. erprobten musikbezogenen Tätigkeiten bezieht und die in beiden Befragtengruppen nachgezeichnet werden kann. Zweitens zeigt sich in den Daten der Studierendenuntersuchung eine Tendenz zu einem stärker fachpraktisch ausgerichteten Musikunterricht, der jedoch nicht im Sinne einer unreflektierten „Praxis“ als „Rückfall in musische Zeiten“ (Terhag 2013) zu interpretieren ist. Eine Begründung (bzw. Verankerung) des Klassenmusizierens (in den Musikunterricht) ist stattdessen sowohl für die Experten/Expertinnen als auch für die Studierenden von Relevanz. Als interessante Gegenposition können die Aussagen des Studenten S6 verstanden werden; der Befragte wünscht sich bei t3 eine stärkere Akzentuierung musikwissenschaftlicher Inhalte im Studium (S6-171; siehe dazu Abschnitt 7.3.3.1). Drittens wird auf An- und Herausforderungen eingegangen. Wie empirische Untersuchungen zeigen, kann das Klassenmusizieren zu einer Berufs(un)zufriedenheit

beitragen (vgl. dazu z.B. Dreußner und Parzer 2009, 131–132; Pfeiffer 1994a, 279; Hansmann 2001, 43–50) und ein erhöhtes Belastungsempfinden dazu führen, dass weniger gemeinsam musiziert wird (vgl. Pott 2003, 59–60). Eine genaue Betrachtung des individuellen Belastungsempfindens sowie die Ausdifferenzierung von An- und Herausforderungen ist damit für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften von besonderer Bedeutung.

Die gewonnenen empirischen Erkenntnisse zum Klassenmusizieren werden nachfolgend zusammengefasst und unter dem Einbezug relevanter theoretischer und empirischer Literatur diskutiert und interpretiert.

8.1.1 Vielfalt

Das Klassenmusizieren zeichnet sich durch eine hohe Vielfalt aus. Dies stellt sich auf mehreren Ebenen (Begriffsverständnis, (geplanter) Einsatz im Fachpraktikum) sowie in beiden Befragtenengruppen dar.

1. Vielfältige Begriffsperspektiven

Die Frage, ‚welche‘ Praxis, d.h. welche musikbezogenen Tätigkeiten das Klassenmusizieren enthält, wird von den Studierenden unterschiedlich beantwortet. Vergleicht man die Angaben der Studierenden zu musikbezogenen Tätigkeiten mit den vielfältigen Definitionen in der theoretischen Literatur, zeigen sich Parallelen. So bezieht sich beispielsweise die Befragte S8 ausschließlich auf das instrumentale Musizieren; eine Position, die auch in der theoretischen Definition von Schneider (vgl. Schneider 2005, 132) zu finden ist. Mehrheitlich wird das Klassenmusizieren in den Interviews jedoch mit verschiedenen musikbezogenen Tätigkeiten wie Instrumentalspiel und Gesang, zum Teil auch dem Bereich Tanz und Bewegung in Verbindung betrachtet. Auch für dieses ‚weite‘ Begriffsverständnis lassen sich Entsprechungen in der theoretischen Literatur zeigen (z.B. Bähr 2005b, 171–172). Zum Teil gelangten die Studierenden während des Fachpraktikums zu einem weiteren Begriffsverständnis.

Das Klassenmusizieren scheint dabei zunächst wie selbstverständlich auf den Musikunterricht begrenzt zu sein. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob und inwiefern sich das Klassenmusizieren von Formen des Ensemblesmusizierens in anderen Organisationsformen bzw. örtlichen Dimensionen (schulisch bzw. außerschulisch) wie dem freiwilligen Wahlunterricht oder der Musikschule unterscheiden lässt. In der theoretischen Literatur finden sich hierzu erneut unterschiedliche Positionen: Während für Rolle das Klassenmusizieren im, als oder neben dem Musikunterricht stattfinden kann (vgl. Rolle 2005, 62), stellt Terhag die These auf, dass sich das Klassenmusizieren von anderen Formen gemeinsamen Musizierens durch das Vorhandensein von „mehr und andere[n] Ziele[n]“ (Terhag 2012, 22) abgrenzen lässt. Das von ihm ent-

wickelte Abgrenzungskriterium wird von den Studierenden nicht aufgegriffen. Stattdessen formulieren die Befragten auch hier verschiedene Kriterien wie zum Beispiel Unfreiwilligkeit, den Einbezug aller Schüler/innen ungeachtet einer möglichen Leistungsheterogenität sowie eine Begrenzung auf einzelne Unterrichtsstunden, bei denen kein häusliches Üben vorgesehen ist. Die Frage nach Ort und Organisationsform scheint dabei in engem Zusammenhang mit der konkreten Ausgestaltung des Klassenmusizierens zu stehen: So findet beispielsweise eine Studentin (S5) bei der Eingangsbefragung keine Unterschiede zwischen ihrer Blockflötenklasse an der Musikschule und dem gemeinsamen Musizieren im Pflichtunterricht der allgemeinbildenden Schule.

Auch die mit dem gemeinsamen Musizieren verbundenen Ziele und Intentionen zeigen eine große Spannbreite. Neben den deduktiv in Anlehnung an Bähr und Pabst-Krueger (vgl. Bähr 2005a, 165; Pabst-Krueger 2013, 162) kodierten Aussagen, konnten induktiv aus dem Material zwei weitere Aspekte (*Vermittlung von Spaß und Motivation, Improvisation*) gewonnen werden.¹¹⁷ Der von den Autoren beschriebene Ansatz „Stärkung der Rolle von Musik im Schulleben“ konnte nicht ermittelt werden.

Vergleicht man die Ergebnisse zum Begriffsverständnis in beiden Befragtengruppen, fallen stärkere Ausdifferenzierungen der Experten/Expertinnen in Bezug auf die musikbezogenen Tätigkeiten auf. Während die Studierenden vergleichsweise allgemein bleiben („Gesang“, „Tanz“) nennen die Experten/Expertinnen detaillierte Beispiele *musikbezogener Tätigkeiten* wie Interpretieren, Musizieren nach einer musikalischen Vorlage, Komponieren, Improvisieren etc. Dies kann zum einen auf den größeren Erfahrungshorizont der Experten/Expertinnen gegenüber den Studierenden zurückgeführt werden. Zum anderen kann der Gesprächsstimulus in Form der Bährschen Definition des Klassenmusizierens (Bähr 2005a, 160) zu einer exakteren Positionierung geführt haben.

Ähnlich wie die Studierenden positionieren sich die Experten/Expertinnen gegenüber dem Unterscheidungsmerkmal *örtliche Dimension und Organisationsform* unterschiedlich. Gegensätzliche Stimmen finden sich dabei vor allem in Bezug auf Musikklassen. Stärker als die Studierenden akzentuieren die Experten/Expertinnen das Kriterium der Leistungsheterogenität. Die von ihnen beschriebenen *Ziele und Intentionen* des Klassenmusizierens zeigen ebenso wie die der Studierenden eine große Spannbreite. Auch für sie scheint eine sorgfältige Begründung damit von Bedeutung. Darüber hinaus empfinden sie eine sorgfältige Einbettung des gemeinsamen Musizierens wünschenswert bis unbedingt erforderlich (siehe dazu auch Abschnitt 6.4).

¹¹⁷ Eine weiterführende Diskussion der kritischen Perspektiven erfolgt in dem anschließenden Abschnitt 8.1.2.

2. (Geplanter) Einsatz im Fachpraktikum

Neben dem explizierten Begriffsverständnis zeichnen sich ebenso die von den Studierenden geplanten bzw. erprobten musikbezogenen Tätigkeiten durch eine hohe Vielfalt aus, die von dem nahezu voraussetzungslosen Musizieren mit Boomwhackers hin zu der Umsetzung eines komplexen Arrangements in Bandbesetzung reicht. Die im Vorfeld formulierten Ansätze und Ideen zum Klassenmusizieren werden von den Studierenden zum Teil umgesetzt. Als beeinflussender Faktor können die Rahmenbedingungen des Fachpraktikums wie Vorgaben durch Curricula oder Mentoren/Mentorinnen, zuletzt behandelte Inhalte in den Klassen sowie die Vorerfahrungen und -kenntnisse der Schüler/innen verstanden werden. Ihnen wird in unterschiedlichem Maße Bedeutung zugemessen. Während eine Studentin (S8) beispielsweise in einer mangelnden instrumentalen Ausstattung keine Hindernisse sieht, formulieren andere (z.B. S4) beispielsweise in Bezug auf Disziplinprobleme insbesondere im Vorfeld des Praktikums weiterreichende Bedenken (S8-59), die das Klassenmusizieren aus der Sicht der Untersuchungsteilnehmer/innen möglicherweise beeinflussen können. Es fällt außerdem auf, dass der Bereich Tanz im Fachpraktikum eher unterrepräsentiert war. Dies scheint mit der Tendenz zu einem auf den instrumentalen und vokalen Bereich begrenzten Begriffsverständnis übereinzustimmen. Aus den beschriebenen Ergebnissen kann die folgende Schlussfolgerung abgeleitet werden:

Das Klassenmusizieren ist durch eine große Vielfalt geprägt, die sich einerseits auf das Begriffsverständnis sowie andererseits auf musikbezogene Tätigkeiten im Unterricht bezieht.

8.1.2 Tendenz zu ‚viel‘ Praxis – Positionen und Gegenpositionen

In den Interviews mit den Studierenden zeigt sich eine Tendenz zu einem häufigen bzw. intensiven Musizieren mit der Klasse in Bezug auf das Fachpraktikum und den späteren Berufsalltag. Während des Fachpraktikums zeigen sich diesbezüglich keine bzw. nur geringfügige Änderungen in Bezug auf diese Position; letztere zeigen allerdings keine klare Richtung einer Zu- oder Abnahme. Eine davon abweichende Position bezieht Student S6. Wenngleich er sich das regelmäßige gemeinsame Musizieren insbesondere in Form von Ritualen gut vorstellen kann, erläutert er bereits zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung, dass es nicht unbedingt nötig ist, jede Stunde mit der Klasse zu musizieren. Es genügt, „wenn der Lehrer oder die Lehrerin auf dem Instrument etwas vormacht, dass man das nachvollziehen kann“ (S6-51). Diese eher skeptische und distanzierte Haltung wird durch die Erfahrungen während des Praktikums noch verstärkt. Insbesondere längere Musizierphasen sollen zukünftig eher selten stattfinden.

Stellt man die erhaltenen empirischen Ergebnisse in Beziehung zu der theoretischen Literatur, zeigt sich, dass die Tendenz zu ‚viel‘ Praxis bzw. einem stärker fachpraktisch orientierten Musikunterricht dem aktuellen Trend zu entsprechen scheint (vgl. dazu z.B. Bähr et al. 2001b, 131). Die herausstechende Positionierung des Studenten S6 als vermeintlich historisch anmutende Perspektive (die mit dem Beispiel der hörenden Erschließung in Tendenzen an die Didaktik von Alt erinnert (vgl. dazu Alt 1968)) stellt einen interessanten Gegenpunkt dar. Wenngleich auch im aktuellen musikpädagogischen Diskurs scheinbar Konsens darüber besteht, dass ‚Musikpraxis‘ bzw. das Klassenmusizieren ein hohes Potenzial im Hinblick auf musikalische Bildungsprozesse aufweist (vgl. Kaiser 2010) und damit ein bedeutsamer Teil von Musikunterricht sein sollte, bleibt unklar, welche‘ und vor allem ‚wie viel‘ Praxis Musikunterricht beinhalten sollte (vgl. Terhag 2013). Insbesondere vor dem Hintergrund einer scheinbaren Wiederkehr des begründeten Redens über Musik bzw. einer Aufwertung des Hörens von Musik im Unterricht (vgl. dazu z.B. Oberschmidt 2011; Rolle und Wallbaum 2011) in den letzten fünf Jahren erscheint diese Frage weiterhin von hoher Relevanz. Damit schließen die Interviews der Studierenden ebenso wie die der Experten/Expertinnen unmittelbar an den traditionsreichen Diskurs in der Musikpädagogik an.

In den Curricula der allgemeinbildenden Schulen (vgl. dazu z.B. das Kerncurriculum für Gymnasium, Sek I: Niedersächsisches Kultusministerium 2012a, 9) ist das gemeinsame Musizieren in verschiedenen Begrifflichkeiten aktuell deutlich verankert. Es bildet jedoch auch hier ‚nur‘ einen Teil des Musikunterrichts neben anderen. Die Position von Student S6 ist damit ebenso wenig ‚illegitim‘ und soll keinesfalls kritisiert werden. Entscheidender scheint hierbei die Begründung des Klassenmusizierens zu sein. Wenngleich er zunächst verschiedene Begründungsansätze für das Klassenmusizieren nennt, wird die zukünftig geplante Häufigkeit des Einsatzes beziehungsweise deren Abnahme anhand der (negativen) Lehrerfahrungen im Praktikum wie Disziplinprobleme und Desinteresse der Schüler/innen argumentiert. Hier zeigt sich ein wichtiger Ansatzpunkt für die Lehrerausbildung: Neben dem Umgang mit Disziplinproblemen und Desinteresse von Schülern/Schülerinnen können auch die Reflexion von Begründungsansätzen zum Klassenmusizieren Themen in der Nachbereitung des Praktikums oder im Rahmen übergeordneter Fragestellungen bereits im Vorfeld darstellen (siehe dazu auch Teil D). Dabei erscheint insbesondere auch die Reflexion von simulierten Unterrichts- bzw. Klassenmusiziersituationen als bedeutsames Element, das häufig vernachlässigt wird (vgl. Oberhaus 2016).

Seitens der von den Studierenden genannten *Ziele und Intentionen* des Klassenmusizierens wird insbesondere der Begründungsansatz *Vermittlung von Spaß und Motivation* weitergehend diskutiert. Die Befragten empfinden ein „zweckloses“ bzw. ein ohne (tiefere) Begründung (zum Beispiel hinsichtlich eines Kompetenzerwerbs) stattfindendes Musizieren bereits zum Zeitpunkt der Eingangsbefragung als wenig sinnvoll. Diese Perspektive verstärkt sich während des Praktikums.

Betrachtet man dazu die historische Entwicklung des Musikunterrichts, so kann diese als „pendelförmig[e]“ Bewegung (Abel-Struth 1978, 599) beschrieben werden, bei der jeweils die fachpraktischen oder die musiktheoretischen Anteile eine stärkere Akzentuierung erfahren. In neueren musikpädagogischen Publikationen scheint auch das Klassenmusizieren allmählich (wieder) durch eine Betonung anderer Bereiche, nämlich das Musikhören oder das über Musik sprechen (vgl. dazu z.B. Oberschmidt 2011; Rolle und Wallbaum 2011) abgelöst zu werden. Die jeweiligen Begründungsansätze, Ziele und Intentionen sind aus heutiger Sicht zum Teil unverständlich bzw. Kritik unterworfen (vgl. Bojack-Weber 2012, 13; Jank 2005b, 39). Wenngleich die Studierenden also zu einem fachpraktisch ausgerichteten Musikunterricht tendieren, scheint ihnen eine sorgfältige Begründung von hoher Bedeutung zu sein; diese Perspektive verstärkt sich während des Praktikums. Die von Terhag postulierte „Vorsicht gegenüber dem Klassenmusizieren“ (Terhag 2013), die er in der Geschichte des Fachs Musikunterricht begründet sieht, kann in den Aussagen der Studierenden damit in Tendenzen nachgezeichnet werden. Ein Hinweis auf einen (fach-)historischen Bezug kann dabei nicht ermittelt werden.

Es lässt sich eine deutliche Tendenz zu einem stärker fachpraktisch ausgerichteten Musikunterricht erkennen. Das gemeinsame Musizieren bedarf dabei einer sorgfältigen Begründung und Einbettung in weitere Kompetenzfelder des Unterrichts.
--

8.1.3 An- und Herausforderungen

Das Klassenmusizieren wird hinsichtlich seiner *Anforderung* bzw. Belastung gegenüber einem weniger fachpraktischen Unterricht von den Studierenden unterschiedlich bzw. individuell gewertet. Da Studien jedoch zeigen, dass ein gesteigertes Belastungsempfinden dazu führen kann, dass das gemeinsame Musizieren weniger häufig praktiziert wird (vgl. Pott 2003, 59–60), ist es für die Lehrerausbildung von hoher Relevanz, Probleme und Schwierigkeiten (angehender) Lehrkräfte zu kennen und die Studierenden angemessen vorzubereiten bzw. diese im Nachgang der Praxiserfahrung zu reflektieren. Auch im Sinne der Erreichung und

Erhaltung einer dauerhaften Berufszufriedenheit ist ein ‚gelingendes‘ (im Sinne eines zu einer Berufszufriedenheit beitragenden) Klassenmusizieren von hoher Bedeutung (vgl. Dreußler und Parzer 2009, 133–134; Pickert 1991b, 87, 1992, 150; Pfeiffer 1994a, 279).

Das Klassenmusizieren ist nach Ansicht der Studierenden mit diversen *Herausforderungen* verbunden. Bei einem Vergleich im Längsschnitt zeigt sich, dass die Summe dieser Aspekte in etwa gleichbleibt; auf der Ebene des Einzelfalls zeigen sich kleinere Veränderungen. Bei t3 erstmalig genannt ist der Umgang mit geringen Kenntnissen und Vorerfahrungen von Schülern/Schülerinnen.

Auf heuristischer Ebene wird das Klassenmusizieren in der Literatur als höchst anspruchsvoll beschrieben (vgl. Terhag 1997, 77). Vergleich man die gewonnenen Erkenntnisse mit den in Abschnitt 4.1.2 beschriebenen empirischen Ergebnissen aus der Arbeitszufriedenheits-, Biografie- und Professionalisierungsforschung von Musiklehrkräften, können Gemeinsamkeiten identifiziert werden.¹¹⁸ Diese beziehen sich auf

- Regeln bzw. Disziplinprobleme
- Organisation und Vorbereitung
- Fachkompetenz
- Umgang mit (geringen) Vorkenntnissen, -fähigkeiten und -erfahrungen von Schülern/Schülerinnen
- Lautstärke und Lärm
- eigener Anspruch hinsichtlich einer musikalischen Qualität
- Zeitlicher Aufwand
- (Unterrichts-)Strukturierung

Der Aspekt der (Unterrichts-)Strukturierung findet lediglich in der Studie von Loritz Erwähnung; hier beziehen sich die Befragten insbesondere auf den Einstieg in das gemeinsame Musizieren (vgl. Loritz 2008, 6). Es scheint plausibel, dass die Schwierigkeit der Strukturierung des Unterrichts bzw. des Klassenmusizierens kein klassenmusizierspezifisches Problem zu sein scheint, sondern sich vermutlich auf die noch als gering einzustufende Erfahrung der Lehrpersonen zurückführen lassen kann.

Auf Unterschiede zwischen den vorliegenden Daten und den Ergebnissen der vorgestellten Studien soll im Folgenden genauer eingegangen werden:

¹¹⁸ Da die Kategorien induktiv aus dem Material gewonnen wurden, gibt es im Vergleich zu den Ergebnissen anderer empirischer Studien zum Teil andere Abstraktionsgrade und Begrifflichkeiten. Die folgende Auflistung hat daher vor allem überblickshaften Charakter.

Es finden sich zwei Aspekte, die von den Studierenden in der vorliegenden Studie genannt wurden, die jedoch in den unter Abschnitt 4.1.2 beschriebenen Untersuchungen keine Erwähnung finden. Diese umfassen Kreativität¹¹⁹ und Umgang mit musikalischen Teilgruppen bzw. Binnendifferenzierung. In Bezug auf Kreativität könnten gegebenenfalls unterschiedliche Abstraktionsniveaus ursächlich sein. So gibt es bei Loritz verschiedene Äußerungen, die die Fachkompetenz betreffen (z.B. musikalische Kompetenz; vgl. dazu ebd., 8) jedoch nicht näher ausdifferenziert werden. Binnendifferenzierung kann als Methode verstanden werden, welche in hohem Maße verstärkt durch die Schulform der Integrierten Gesamtschule Anwendung findet.¹²⁰ Dass die Studierenden ihr Praktikum zum Teil an Integrierten Gesamtschulen absolvierten, könnte die Relevanz dieses Aspekts erklären. Er wird auch in einem nicht-problematisierenden, sondern vielmehr nennenden Zusammenhang mit den Erfahrungen beschrieben (hier wird es zum Teil auch mit Differenzierung umschrieben). Eventuell kann die Differenz auch hier durch eine anders verwendete Begrifflichkeit (Klassengröße, Umgang mit Heterogenität) erläutert werden (vgl. Pott 2003, 78–79; Pfeiffer 1994a, 223–225; Loritz 2008, 8; Hansmann 2001, 112–114).

Darüber hinaus gibt es in anderen Studien Hinweise auf Schwierigkeiten und Probleme, die von den Studierenden nicht in einem negativen Sinne expliziert wurden. Diese umfassen mangelnde Unterstützung durch Schulleiter/innen (vgl. Pfeiffer 1994a, 270), Finanzierungsaspekte bzw. zu kleiner Etat (vgl. Loritz 2008, 8; Bastian 1981, 162–163; Brömse 1977, 128), stimmliche Belastung Auswahl von Stücken und Stilistiken (vgl. Dreußner und Parzer 2009, 129–130) sowie Raum und Ausstattung. Die ersten beiden Genannten spielen im Rahmen eines Praktikums keine Rolle. Eine erhöhte stimmliche Belastung hat vermutlich während dieser kurzen Phase des Fachpraktikums (mit einer niedrigeren stundenmäßigen Unterrichtsbelastung als im späteren Berufsalltag) ebenso eine untergeordnete Bedeutung. Die Auswahl von Stücken und Stilistiken werden von den Studierenden thematisiert, jedoch nicht problematisiert. Raum und Ausstattung werden von den Befragten im Sinne von Rahmenbedingungen bzw. Einflussfaktoren genannt. Diesen wird jedoch in unterschiedlichem Maße Bedeutung zugemessen; in den Daten zeigen sich ‚Lösungsansätze‘ bzw. alternative Ideen (z.B. Musizieren mit Alltagsgegenständen, S8).¹²¹

¹¹⁹ Dieser Begriff wurde bei t1 induktiv aus dem Material gewonnen (S2-66: „Wenn man da kreativ mit umgeht“; S5-46: „Kann man ja auch kreativ werden und eigene Stücke sonst den Schülern geben, die man dann dafür angepasst hat“; siehe dazu auch Abschnitt 7.1.1.3).

¹²⁰ Der Begriff ist jedoch nicht auf die Integrierte Gesamtschule beschränkt.

¹²¹ Die Aspekte ‚unzureichende eigene Fähigkeiten‘ bzw. ‚Angst‘ (vgl. Linke 1982, 71–73) sowie ‚Überforderung‘ (vgl. Loritz 2008, 6) wird im Zusammenhang mit Kompetenzselbsteinschätzungen weitergehend diskutiert (siehe dazu Abschnitt 8.2).

Da sich die beschriebenen Studien zum Teil erheblich hinsichtlich Forschungsmethoden, Stichprobengrößen, Erhebungsorten und regionaler Begrenzungen, Probanden/Probandinnen sowie beforschter Schulstufen bzw. -formen unterscheiden, sind die Ergebnisse nur begrenzt vergleich- und verallgemeinerbar. Sie geben jedoch Hinweise auf mögliche Schwerpunkte und Tendenzen. Aus den beschriebenen Ergebnissen lassen sich wieder Schlussfolgerungen ableiten:

Das Klassenmusizieren stellt an (angehende) Lehrkräfte hohe Anforderungen und ist mit vielfältigen Herausforderungen verknüpft. Eine detaillierte Betrachtung des individuellen Belastungsempfindens sowie die Ausdifferenzierung von An- und Herausforderungen sind damit für die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrer/innen von besonderer Bedeutung.

8.2 Zur Einschätzung klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen und ihrer Veränderungen während des Fachpraktikums

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen die beiden folgenden (Haupt-)Forschungsfragen:

1. Wie schätzen Musiklehramtsstudierende im Master-Studiengang ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen ein?
2. Inwiefern gibt es Veränderungen während des fünfwöchigen Fachpraktikums?

Dazu wurde im hier behandelten Themenkomplex (Lehr-)Kompetenzen eine zusätzliche, untergeordnete Fragestellung entwickelt:

- 2.1 Welche klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen benötigen (angehende) Lehrkräfte für das Musizieren mit einer Schulklasse?

Bevor in der Hauptuntersuchung Studierende zu ihren klassenmusizierspezifischen Kompetenzen befragt wurden, erfolgte zunächst eine Befragung von Experten/Expertinnen (siehe Kapitel 6). Diese diente der Beantwortung der letztgenannten, untergeordneten Fragestellung 2.1. Das aus den Experteninterviews gewonnene vorläufige Modell der klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen diente als Grundlage für die weitere Befragung der Studierenden. Die zentralen Ergebnisse wurden anhand der Erhebungszeitpunkte sowie anhand der Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* und *Universitäre Ausbildung* in Kapitel 7 dargestellt. Bei einer Betrachtung der erhaltenen Ergebnisse in der Gesamtschau, können drei zentrale, den Fragestellungen übergeordnete Aspekte ermittelt werden:

Erstens: Hinsichtlich der Selbsteinschätzungen der Studierenden lassen sich Berührungspunk-

te und individuelle Unterschiede ermitteln. Die interindividuelle Vielfalt, also die Unterschiedlichkeit in den Selbsteinschätzungen zwischen den einzelnen Befragten, ist im Hinblick auf die gesamte ‚Laufbahn‘ eines Schülers/einer Schülerin als wünschenswert zu erachten. Zweitens: In den Daten zeigen sich Hinweise auf positiv gerichtete Veränderungen der Selbsteinschätzungen während des Fachpraktikums bei den Befragten. Drittens: Höhereinschätzungen werden von den Studierenden in unterschiedlicher Weise begründet. Dies deutet darauf hin, dass der Kompetenzerwerb aus Sicht der Befragten im Praktikum auf vielfältige Weise stattfindet. Niedrigere Einschätzungen im Längsschnitt können tendenziell durch eine Überschätzung im Vorfeld erklärt werden und deuten nicht auf einen ‚Verlust‘ oder eine ‚Verringerung‘ von Kompetenzen hin.

Die drei genannten Aspekte sollen nachfolgend vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Ergebnisse anderer Studien eingeordnet und erläutert werden.

8.2.1 Berührungspunkte und individuelle Unterschiede

In den ländergemeinsamen Anforderungen der KMK (vgl. Kultusministerkonferenz 2015a) für das Fach Musik werden Kompetenzen bzw. Studieninhalte benannt, die während des Musiklehramtsstudiums erworben bzw. belegt werden sollen. Die Beschreibungen des *meNet* enthalten *Learning Outcomes* (vgl. Hennessy et al. 2009), über die Musiklehrkräfte in ganz Europa am Ende ihres Studiums verfügen sollen; diese werden in musikalische und fachdidaktische, allgemeinpädagogische und didaktische sowie grundlegende Aspekte unterteilt. Bislang existieren jedoch keine empirisch validierten Modelle für Musiklehrende im Bereich des Klassenmusizierens; ein Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit den beiden genannten Dokumenten erscheint problematisch (siehe dazu Abschnitte 3.1 bzw. 4.2.1.2). Anhand der Experteninterviews konnten stattdessen insgesamt 70 verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten ermittelt werden, die für das gemeinsame Musizieren mit der Klasse von Bedeutung sind.

Mit der Beantwortung der Hauptforschungsfrage wurde ermittelt, wie Studierende ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen einschätzen. Aus den gewonnenen Ergebnissen der Studierendenbefragung lassen sich zwei zentrale Erkenntnisse ableiten:

1. Die Mittelwerte (*MI*) über alle Items (und damit die Selbsteinschätzungen der Studierenden in der Gesamtheit) liegen bei den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t3 jeweils relativ nahe beieinander und sind im Bereich einer mittleren Einschätzung (Mittelwerte liegen weder sehr hoch im Sinne einer äußerst positiven noch sehr niedrig im Sinne einer sehr

negativen Selbsteinschätzung). Alle Studierenden nehmen in der Legetechnik bzw. in den Interviews sowohl positive als auch negative Einschätzungen ihrer Kompetenz vor.

2. Die Kompetenzselbsteinschätzungen zeigen individuelle Unterschiede. Zwar lassen sich sowohl in den qualitativen als auch in den quantitativen Daten Häufungen und Gemeinsamkeiten erkennen; über alle Befragten können jedoch keine Muster bzw. Typen identifiziert werden. Ähnliche Ergebnisse, also Daten, die auf der Ebene des Einzelfalls breite und unspezifische Streuungen ermittelten, wurden von Dörr, Kucharz und Küster nachgewiesen (vgl. Dörr et al. 2009, 152), jedoch von den Autoren/Autorinnen nicht näher analysiert. Es erscheint denkbar, dass eine Typenbildung mit einer größeren Stichprobe möglich wäre, jedoch deuten bereits die vorliegenden Daten darauf hin, dass es verschiedene unterschiedliche Profile bzw. Typen geben muss. Exemplarisch können dazu die spieltechnischen Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet werden; hier zeigen sich deutliche Unterschiede bzw. individuelle Schwerpunktsetzungen zwischen den Studierenden. Stellt man diese interindividuelle Unterschiedlichkeit in Bezug zu der gesamten ‚Laufbahn‘ eines Schülers/einer Schülerin, so kann dieses Ergebnis als wünschenswert betrachtet werden. Indem sich die (angehenden) Lehrkräfte in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ergänzen können, erscheint denkbar, dass Schüler/innen eine möglichst große Spannbreite an Themen und Inhalten im Unterricht erfahren können.

Damit lässt sich (für zukünftige Forschungsvorhaben) folgende Hypothese(n) ableiten:

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden liegen relativ nahe beieinander und sind dennoch individuell unterschiedlich. Diese Vielfalt ist als wünschenswert zu erachten.

8.2.2 Positiv gerichtete Veränderungen der Kompetenzselbsteinschätzungen

Wenngleich die Mittelwerte *MI* über alle Befragte bei beiden Erhebungszeitpunkten *t1* und *t3* relativ nahe beieinanderliegen, zeigen sich längsschnittliche Unterschiede auf der Ebene des Einzelfalls. Wie in Abschnitt 7.3.2.1 beschrieben, liegt der Mittelwert *MI* nach dem Praktikum bei fünf Studierenden höher; bei den zwei Befragten *S4* und *S7* kann dabei von deutlichen Änderungen in den Punktwerten gesprochen werden.

Daneben zeigen sich bei allen Studierenden positiv gerichtete Veränderungen in den Bewertungen der Items der Legetechnik. Die deutlichsten positiv gerichteten Unterschiede in den Beurteilungen einzelner Items über alle Befragten beziehen sich in der allgemeinpädagogischen Dimension auf *Einteilen von Gruppen, Anleiten in verschiedenen Formen, Geben von Rückmeldungen, Einbezug von Motivationstheorien, Unterricht rhythmisieren* sowie *Lernziele formulieren*. In der musikbezogenen Dimension beziehen sich die am stärksten positiv gerichteten

teten Veränderungen auf die Items *Reflektieren anleiten*, *Vermittlung von Perkussionsinstrumenten*, *Einsatz von Material* sowie *Spieltechnik von Perkussionsinstrumenten* ermittelt werden.

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass verschiedene Items und Aspekte im Längsschnitt positiver bewertet werden (siehe dazu Abschnitt 7.3.2.2); die Befragten nennen ferner explizit Fähigkeiten und Fertigkeiten, in denen sie sich ihrer Meinung nach verbessert haben.

In der allgemeinpädagogischen (Lehr-)Kompetenzdimension beziehen sich positiv gerichtete Veränderungen im Längsschnitt auf:

- S1: Differenzierung
- S2: Disziplin
- S3: Motivation bzw. Motivationstheorien
- S4: Umgang mit Schülern/Schülerinnen
- S5: Flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung; Diagnose von Ursachen für Ängste, Aggressionen etc.
- S6: Unterrichtsstrukturierung; Erteilen von Arbeitsaufträgen
- S7: Motivation bzw. Motivationstheorien; Stellen optimaler Anforderungen
- S8: Flexibler Umgang mit Unterrichtsplanung

Positiv gerichtete Änderungen der musikbezogenen (Lehr-)Kompetenzdimension können wie folgt zusammengefasst werden:

- S1: Arrangements; Streichinstrumente; Blasinstrumente; Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht
- S2: Perkussionsinstrumente; Orffinstrumente
- S3: Arrangements
- S5: Band- und Bühnentechnik; Stimme, Singen; Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht; Begleiten; Stücke, Arrangements
- S6: Bandinstrumente; Begleiten
- S7: Hauptinstrument; Dirigieren; Stimmbildung; Einbetten des Klassenmusizierens in den Unterricht
- S8: Aufführungen, Performance; Diagnose des musikalischen Stands der Gruppe

Darüber hinaus geben die Studierenden S1, S6, S7 und S8 an, in einem allgemeinen Sinne Kompetenzen erworben bzw. etwas „gelernt“ zu haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl aus der Analyse der quantitativen als auch der qualitativen Daten auf positiv gerichtete Veränderungen der Kompetenzselbsteinschätzungen geschlossen werden kann.

In empirischen Studien aus den allgemeinen Bildungswissenschaften bzw. der Pädagogik zur Kompetenzentwicklung in Praxisphasen konnten ebenfalls positive Veränderungen ermittelt werden; diese beziehen sich auf verschiedene Teilbereiche wie beispielsweise Unterrichtsplanung (vgl. Bach 2013, 194; Hascher 2006, 138) oder die Kompetenzbereiche der Standards der KMK (vgl. dazu z. B. Schubarth et al. 2012, 158; vgl. Gröschner et al. 2013, 82–83). Eine Einschränkung erfolgt durch Schneider und Bodensohn: Sie warnen davor, diesen (selbsteingeschätzten) Kompetenzerwerb zu hoch zu bewerten, da er als „self-fulfilling prophecy“ (vgl. Müller 2010, 84; zit. n. Bodensohn und Schneider 2008) möglicherweise lediglich durch den hohen Einsatz und die Anstrengungen der Praktikanten/Praktikantinnen herbeigeführt wird.

Daneben können weitere Parallelen zu Ergebnissen bereits benannter Studien gezogen werden:

Schneider und Bodensohn ermittelten weiter, dass Kompetenzzuwächse individuell unterschiedlich sind (vgl. dazu z.B. Schneider und Bodensohn 2014, 147, 158). Ebenso stellten Dörr, Kucharz und Küster fest, dass es unspezifische und breite Streuungen auf der Ebene des Einzelfalls gibt; diese werden jedoch von den Autoren/Autorinnen nicht näher analysiert (vgl. Dörr et al. 2009, 152–153). Diese Unterschiedlichkeit findet sich auch in der vorliegenden Studie im Hinblick auf den Längsschnitt.

In den Untersuchungen von Weresch-Deperrois, Bodensohn und Jäger (2009) hatten die Studierenden die Möglichkeit, mittels offenen Fragen in einer schriftlichen Befragung Angaben zu ihrem Kompetenzerwerb zu tätigen. Diese Ergebnisse wurden also nicht aus einem Vergleich der Angaben aus dem Längsschnitt ermittelt, sondern bezogen sich konkret auf die Einschätzungen der Praktikanten/Praktikantinnen aus ihrer eigenen Perspektive. Dabei ergeben sich Gemeinsamkeiten zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie: Die Untersuchungsteilnehmer/innen von Weresch-Deperrois, Bodensohn und Jäger nennen übereinstimmend mit der vorliegenden Studie beispielsweise die Aspekte Unterrichtsplanung, Motivation, Anleitung zu selbstgesteuertem Lernen oder den konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten (vgl. ebd., 341).

Ein tiefer gehender Vergleich erscheint problematisch, da die Studien unterschiedliche Erhebungsmethoden (qualitativ bzw. quantitativ; Erhebung von Fremd- oder Selbsteinschätzungen), verschiedene Formen von Praxisphasen (kürzere Praktika, Praxissemester) sowie andere

Teilbereiche einer den Lehrerberuf fokussierenden Kompetenz fokussieren. Daneben existieren unterschiedliche Operationalisierungen bzw. Dimensionalisierungen von Kompetenz. Die beschriebenen Parallelen und Gemeinsamkeiten müssen daher vorsichtig interpretiert werden und bedürfen einer weiteren empirischen Überprüfung. Aus den Ergebnissen kann damit die folgende Hypothese abgeleitet werden:

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten deuten auf die Möglichkeit hin, dass das Fachpraktikum zu einer positiv gerichteten Veränderung der Selbsteinschätzung bei den Studierenden beitragen kann.

8.2.3 Bedingungen und Erläuterungen für Veränderungen der Selbsteinschätzungen im Längsschnitt

Die beschriebenen Ergebnisse werfen die Frage auf, inwiefern es Bedingungen für Höher- oder Geringschätzungen im zeitlichen Verlauf gibt.

Ein Blick in Studien zu Praxisphasen im Lehramtsstudium zeigt, dass beispielsweise den Mentoren/Mentorinnen bzw. der universitären Betreuung eine hohe Bedeutung im Hinblick auf den Kompetenzerwerb zugeschrieben werden muss (vgl. dazu im Überblick z.B. Besa und Büdcher 2014, 142; Hascher und Moser 2001); daneben gibt es weitere Zusammenhangs- oder beeinflussende Variablen (vgl. dazu z. B. Schubarth et al. 2012, 161, 166; Baer et al. 2011, 112; Gröschner et al. 2013; Schubarth et al. 2014, 215; Schneider und Bodensohn 2014, 153, 159). Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich in der vorliegenden Untersuchung keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen Kompetenzselbsteinschätzungen und weiteren Variablen feststellen. Es erscheint als denkbar, dass die Aspekte Geschlecht, Lehramtsausbildung bzw. universitäre Vorerfahrungen, instrumental-vokale Fähigkeiten bzw. musikalische Sozialisation, (musik-)pädagogische Vorerfahrungen sowie die konkrete Ausgestaltung des Praktikums möglicherweise beeinflussend wirken oder in einer (noch näher zu bestimmen) Beziehung zu den Selbsteinschätzungen stehen. Da ferner keine Vergleichsgruppe untersucht wurde, ist es möglich, dass weitere intervenierende Variablen existieren. Die Veränderungen sind zudem, genau wie die Selbsteinschätzungen zu Beginn der Praxisphase höchst individuell; es zeigen sich zwar Gemeinsamkeiten zwischen den Befragten, jedoch lassen sich mit der vorliegenden Stichprobe keine übergeordneten Muster erkennen. Im Hinblick auf das angeführte Beispiel der beeinflussenden Variable Mentor/in bzw. universitäre Betreuung gibt es in der vorliegenden Studie zwar Hinweise auf Bedeutungszuweisungen durch die Studierenden; diese sind jedoch individuell unterschiedlich und können nicht direkt mit einem Kompetenzerwerb in Zusammenhang gebracht werden. Das verwendete Forschungsdesign

erfordert daher ein anderes Vorgehen: Eine Betrachtung der Gründe für Veränderungen findet anhand der Erläuterungen der Studierenden statt.

Zuerst sollen die Äußerungen zu Höhereinschätzungen näher betrachtet werden:

Zu beiden Erhebungszeitpunkten zeigen sich unterschiedliche Begründungen. In der Abschlussbefragung beziehen die Studierenden sich zum Teil explizit auf die Erfahrungen aus dem Fachpraktikum.

Als förderlich haben die Studierenden beispielsweise die Erfahrungen in der Hospitation, die Erprobung bzw. das Üben bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterricht sowie die ergänzende Literaturrecherche zu unterrichtsrelevanten Themen (in Verbindung mit einer Umsetzung) oder das Feedback der Schüler/innen beschrieben. Die Bedeutung der drei am Praktikum beteiligten Instanzen Mentor/in, Schüler/innen und eigene Person (Studierende/r), die von Hascher und Kittinger ermittelt wurde (vgl. Hascher und Kittinger 2014, 230), kann folglich auch hier nachgewiesen werden.

Die von den Autorinnen beschriebenen neun Formen (z.B. Modell-Lernen, „Learning by Doing“), nach denen Lernen im Praktikum stattfindet (vgl. ebd., 228–229; siehe dazu auch Abschnitt 4.2.2), konnten in den Daten weitgehend ermittelt werden. Lediglich der Aspekt des Lernens durch Dilemmata, Diskrepanzerfahrungen und kognitive Dissonanzen kann nicht im Zusammenhang mit einer positiv gerichteten Selbsteinschätzung ermittelt werden. Student S6 hat nach eigener Aussage bemerkt, dass er einige Patterns nicht in der erwarteten Weise greifbar hat; dies wird als Argumentation für eine Geringschätzung im Längsschnitt verwendet. Da der daraus resultierende Prozess ((Re-)Aktivierung der musikbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten) jedoch nicht thematisiert wird, kann an dieser Stelle nur eine begrenzte Zuordnung erfolgen.

Es finden sich dabei auch Höhereinschätzungen, die jedoch keine ‚echte‘ Veränderung von Kompetenzen beinhalten. In einem Fall hat eine Studentin (S5) im Praktikum festgestellt, dass sie eine Fähigkeit schon im Vorfeld in hohem Maße besaß, sich aber nicht ‚getraut‘ hat, diese zu zeigen. Hier handelt es sich auch nicht um eine Erhöhung, sondern eher um eine Bewusstmachung durch das Praktikum. Letzteres kann jedoch ebenso als wünschenswertes Ergebnis des Praktikums festgehalten werden. In einem anderen Fall konnte eine Studentin (S7) durch eine veränderte Interpretation eines Items, das für sie zuvor unklar formuliert war, zu einer verbesserten Einschätzung gelangen. Dies ist allerdings nicht im Sinne einer Veränderung zu bewerten. Eine Sonderrolle nimmt der Begründungsansatz „veränderte Herangehensweise und Strategien“ ein. Hierbei konnten die betreffenden Studierenden beispielsweise durch einen Wechsel des Harmonieinstruments (S6) oder dem Erlernen neuer Herangehensweisen im Umgang mit fremden Instrumenten (S1) zu einer positiveren Selbsteinschätzung gelangen. Dies entspricht weniger einem Zugewinn an selbsteinschätzten Kompetenzen im eigentlich Sinne; vielmehr handelt es sich um eine Art ‚Lernerfolg‘ durch einen (gelungenen) Strategiewechsel. Auch dieser Aspekt ist als positiv zu betrachten.

Zusammenfassend kann damit festgestellt werden, dass die Erläuterungen der Befragten zu den Höhereinschätzungen darauf hindeuten, dass das Fachpraktikum zu einer positiv gerichteten Veränderung der Selbsteinschätzungen bei den Studierenden beitragen kann. Die unter Abschnitt 8.2.2 formulierte Hypothese erscheint damit weiter plausibel.

Zweitens sollen nun die Aussagen der Studierenden zu niedrigeren Einschätzungen (im Längsschnitt) zusammengefasst werden. Ebenso wie bei den positiv gerichteten Veränderungen konnten unterschiedliche Begründungsansätze ermittelt werden; die Befragten beziehen sich dabei ebenfalls zum Teil auf das Praktikum. Negativere Einschätzungen resultieren nach Aussage der Praktikanten/Praktikantinnen aus einem Misserfolgserlebnis oder aus einer fehlenden Erfahrung bzw. Anwendung im Praktikum.

Wie bei den Höhereinschätzungen gibt es Erläuterungen, die darauf hindeuten, dass keine ‚echte‘ Veränderung vorliegt. Zum Teil berichten die Studierenden von einer Bewusstmachung bzw. einem Feststellen mangelnder Fähigkeiten und Fertigkeiten im Praktikum. Damit verknüpft sind auch Äußerungen, in denen die Studierenden retrospektiv von einer gefühlten Überschätzung im Vorfeld berichten. Diese scheint im Vorfeld des Praktikums eher ungewöhnlich (vgl. dazu im Überblick Hartmann und Weiser 2007, 39); allerdings ermittelten Hartmann und Weiser relativ hohe Kompetenzselbsteinschätzungen bei Studienanfänger/innen im Lehramt, die, bedingt durch das frühe Stadium des Studiums, von den Autoren

als Überschätzung gedeutet werden (vgl. ebd.). Die Studie weist allerdings methodische bzw. instrumentelle Schwächen auf, sodass diese Ergebnisse nur bedingt vergleichbar erscheinen. Es zeigte sich ferner, dass negativ gerichtete Veränderungen, soweit sie von den Studierenden erläutert bzw. begründet wurden, keinen ‚Verlust‘ bzw. keine ‚Verschlechterung‘ der selbst eingeschätzten Kompetenzen bedeuten, sondern auf Misserfolgserlebnisse, mangelnde Gelegenheiten zur Erprobung oder eine abweichende Selbsteinschätzung zum Beginn des Praktikums hindeuten. Als eine mögliche Konsequenz für die Lehrer/innenausbildung erscheint eine vertiefte Vor- und Nachbereitung bzw. Begleitung des Praktikums als lohnenswert: Eine Schulung der Reflexionsfähigkeit und des Umgangs mit Misserfolgserlebnissen könnte möglicherweise dazu beitragen, die negativere Selbsteinschätzungen zu verringern. Dies zu überprüfen, muss Aufgabe nachfolgender Interventionsstudien sein. Damit kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

Der Kompetenzerwerb im Praktikum findet auf vielfältige Weise statt. Das Fachpraktikum trägt dabei nicht zu einer ‚Verringerung‘ oder einem ‚Verlust‘ von Kompetenzen bei; niedrigere Einschätzungen können durch Überschätzung im Vorfeld erklärt werden.

8.3 Zur Beschreibung und Beurteilung der universitären Ausbildung

Für die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen wurden im Themenkomplex *Universitäre Ausbildung* zwei untergeordnete Fragestellungen entwickelt. Diese beziehen sich auf die Beschreibung und Beurteilung der Theorie- bzw. Praxisphase aus der Sicht der Studierenden. Anhand der Analyse der Ergebnisse in Kapitel 7 können drei den Fragestellungen übergeordnete Aspekte ermittelt werden: Erstens zeigt sich, dass „Theorie“ und „Praxis“ in verschiedenen Sinnzusammenhängen als wichtige Bezugspunkte für die Orientierung der Untersuchungsteilnehmer/innen verstanden werden können. Wenngleich die Studierenden tendenziell ‚mehr Praxis‘ einfordern, können in den Daten ebenso gegensätzliche Positionen gefunden werden. Zweitens: Das Praktikum hat für die Befragten eine hohe Bedeutung. Diese wird auch durch Qualitätsunterschiede beispielsweise im Bereich Betreuung und Begleitung nicht gemindert. Das Praktikum wird drittens vor allem als Gelegenheit zur Selbsterprobung und -bestätigung genutzt. Eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie sie aus curricularer bzw. theoretischer Perspektive vorgesehen ist, findet teilweise statt, spielt für die Untersuchungsteilnehmer/innen jedoch eine untergeordnete Rolle. Die genannten Aspekte sollen im Folgenden näher erläutert werden.

8.3.1 Theorie und Praxis als Bezugspunkte

Mit ihren Äußerungen zu „Theorie“ und „Praxis“ knüpfen die Studierenden an die in der (Musik-)Lehrmatsausbildung traditionsreiche Diskussion um Theorie und Praxis an (vgl. dazu z.B. Lehmann-Wermser und Niessen 2004; Kaiser 1999; Vogt 2002). Dabei zeigte sich, dass sie die beiden Begriffe in mehrdeutigem Sinne verwenden: Die Befragten beziehen sich erstens auf unterschiedliche Formen bzw. Kontexte der universitären Ausbildung. Theorie wird dabei mit Seminaren, Vorlesungen etc. gleichgesetzt, Praxis steht für Praktika, Praxissemester etc.; diese Unterscheidung ließe sich auch mit ‚universitär‘ und ‚außeruniversitär‘ übersetzen. Zweitens wird Musiktheorie von Musikpraxis (im Sinne von ‚Musizieren‘) abgegrenzt. Die dritte Deutungsweise erscheint komplexer; zur Verdeutlichung soll daher ein Beispiel aus den Interviews dienen:

„Obwohl die Dinge, die man über das Klassenmusizieren im Studium lernt, ja eigentlich immer so einen praktischen Anklang haben sollen, hat es das meiner Meinung nach im Vergleich zum Praktikum nicht. Das, was ich im Praktikum gelernt habe, war dadurch viel hilfreicher, weil ich es wirklich sofort ausprobieren konnte. Ich habe mir etwas überlegt und konnte das dann umsetzen. Und im Studium ist es dann doch eher alles sehr theoretisch. So könnte es dann sein, aber auch wenn man das dann an einer Gruppe ausprobiert, dann hat man eine Gruppe von Studenten, die sich natürlich auch wie Studenten benehmen und nicht wie Schüler und da ist irgendwie schon, da geht es auseinander. Es ist eigentlich nicht vergleichbar mit der Praxis. Weil es da noch einmal etwas ganz Anderes ist.“ (S1-127)

Die Studentin umschreibt bei t3 Seminare, die sich mit dem Klassenmusizieren beschäftigen (und dieses auch praktisch erproben) zunächst mit einem „praktischen Anklang“ (S1-127). Im direkten Vergleich zum Praktikum (der „Praxis“) kann dieser vermeintliche Anspruch auf „Praxis“ jedoch ihrer Meinung nach nicht erfüllt werden. Da im Seminar Studierende das Klassenmusizieren lediglich „simulieren“ und sich von Schülern/Schülerinnen im Hinblick auf Vorerfahrungen, Verhalten etc. unterscheiden, ist es für sie „etwas ganz Anderes“. Das Studium wird daran anknüpfend von ihr als „sehr theoretisch“ bezeichnet. Eine andere Studentin unterscheidet bei t1 zwischen einem Lernen in der Theorie und einer „praktischen“ Anwendung und urteilt davon ausgehend, „so wenig Praxis“ im Studium gehabt zu haben (S5-119). Die beiden Beispiele machen noch einmal deutlich, dass die Befragten unterschiedliche Begriffe von Theorie und Praxis verwenden. Dies erfolgt dabei ebenso in Bezug auf

dieselbe Sache, nämlich in den letzten beiden Fällen die universitäre Ausbildung bzw. Lehrveranstaltungen.

Auch in der wissenschaftlichen (musik-)pädagogischen Literatur werden unterschiedliche Deutungsweisen von Theorie und Praxis beschrieben. So unterscheiden Lehmann-Wermser und Niessen beispielsweise drei verschiedene Praxisbegriffe: Praxis wird im Sinne von (Unterrichts-)Wirklichkeit, verständige Praxis im aristotelischen Sinne oder als von außen beobachtbares körperliches Tun verstanden (vgl. Lehmann-Wermser und Niessen 2004, 133–134). Da die Aussagen der Untersuchungsteilnehmer/innen jedoch auf der Ebene der Alltagssprache liegen, bleiben sie per se ‚unbestimmter‘ und weniger präzise als die Überlegungen des wissenschaftlichen Diskurses. Es lassen sich jedoch in Tendenzen Gemeinsamkeiten zwischen den Äußerungen der Studierenden und den theoretischen Überlegungen nachzeichnen: So kann beispielsweise die obenstehende Aussage der Befragten S1 zu ‚Praxis‘ im Sinne einer ‚(Unterrichts-)Wirklichkeit‘ interpretiert werden. Ebenso kann das von Vogt angeführte ‚wissenschaftliche[] Wissen‘ (Vogt 2002, 7) als mögliche Übersetzung von Theorie in Tendenzen durch die oben angeführte Äußerung von Untersuchungsteilnehmerin S8 nachgezeichnet werden. Wenngleich also anhand der Interviews keine präzise Differenzierung von Theorie und Praxis abzuleiten ist, ist festzuhalten, dass sich Aspekte der wissenschaftlichen Diskussion in den Formulierungen und damit in den Denkstilen der Studierenden wiederfinden lassen.

In Bezug auf die Bewertung der universitären Ausbildung zeigt sich in den Interviews tendenziell ein Wunsch nach einem deutlicheren Schul- bzw. Anwendungsbezug. Ergänzt wird dieser Wunsch in passender Weise durch die mehrheitliche Kritik an einer zu wenig an einer Anwendung ausgerichteten Ausbildung.

Vergleicht man die Ergebnisse mit den Resultaten anderer musikpädagogischer empirischer Studien, scheint, dass der Kritikpunkt der Praxis- bzw. Anwendungsferne verbunden mit dem Wunsch nach mehr Praxis- und Anwendungsbezug ein durchgehendes Thema in der Lehramtsausbildung darstellt (vgl. dazu z.B. Pfeiffer 1994a, 193–196; Gembris 1991, 66; Bailer 2009a, 63; siehe dazu Abschnitt 4.3).

Bislang unberücksichtigt sind bislang an dieser Stelle jedoch die Aussagen des Studenten S6. Er spricht sich als einziger für ein stärker fachliches (theoretisches bzw. musiktheoretisches) Studium aus, beurteilt die im Studium vorhandene (Musik-)Praxis als ausreichend und empfindet damit auch den vorhandenen Praxis- bzw. Anwendungsbezug als ausreichend.

Obwohl die Daten damit eine gewisse Gegensätzlichkeit aufweisen, kann auch eine Gemeinsamkeit ermittelt werden: In der Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen Theorie und Praxis werden diese (in ihren verschiedenen Deutungsweisen) tendenziell häufig im Sinne von Gegensatzpaaren interpretiert, von denen ausgehend eine Positionierung erfolgt.

Hinsichtlich der Bewertung von Theorie und Praxis lassen sich keine deutlichen Unterschiede zwischen der Eingangs- und Abschlussbefragung feststellen. Peter Holtz et al. ermittelten in einer Untersuchung an der Universität Jena, dass der Theorie-Praxis-Konflikt schon vor dem Praktikum besteht, sich währenddessen jedoch „zuspitzt“ (Holtz et al. 2013, 11). Diese These kann mit den vorliegenden Daten teilweise gestützt werden: So äußert beispielsweise Untersuchungsteilnehmerin S8, dass alles was sie im Vorfeld „befürchtet“ hatte, sich auch „bewahrheitet“ hat (S8-11). Für eine weitere Erforschung kann damit die folgende Hypothese formuliert werden:

In der Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen Theorie und Praxis werden diese (in ihren verschiedenen Deutungsweisen) tendenziell häufig im Sinne von Gegensatzpaaren interpretiert, von denen ausgehend eine Positionierung erfolgt.

8.3.2 Hohe Bedeutung des Fachpraktikums

Die Studierenden weisen dem Praktikum eine hohe Bedeutung zu. Positiv beurteilt wird dabei die Möglichkeit, Lehrerfahrung zu erwerben bzw. vertiefen, über die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten Bilanz zu ziehen, die Spezifika einer Integrierten Gesamtschule als Schulform kennenzulernen und den Berufswunsch Lehrer/in zu überprüfen. Obwohl sich eine Studentin (S8) mit der Betreuung sehr unzufrieden zeigt und in den Interviews verschiedene Probleme schildert, gelangt auch sie insgesamt zu einer positiven Beurteilung des Praktikums. Dies könnte darauf hinweisen, dass Qualitätsunterschiede, insbesondere in Bezug auf die Betreuung für eine generelle Bewertung des Praktikums scheinbar nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die von den Befragten getätigten Begründungen für die hohe Bedeutung der Praxisphase bei t2 und t3 stimmen dabei mit den bei der Eingangsbefragung genannten Erwartungen überein; lediglich die Aspekte Hospitieren in weiteren Tätigkeitsfeldern des Lehrerberufs (Konferenzen etc.) und Kennenlernen des deutschen Musikunterrichts werden im Längsschnitt nur einmal aufgeführt. Bei einer direkten Gegenüberstellung von Theorie- und Praxisphase wird die Bedeutung des Praktikums mit der Möglichkeit zur Berufswunschüberprüfung und einem stärkeren Praxis- bzw. Anwendungsbezug, der insbesondere aus der direkten Zusammenarbeit mit Schülern/Schülerinnen im Unterricht entsteht, argumentiert.

Ein aus der Perspektive der Studierenden hoher Stellenwert von Praktika, Praxissemestern etc. wurde auch in anderen empirischen Studien der Musikpädagogik ermittelt (vgl. dazu z.B. Bailer und Huber 2002, 93; Bastian 1995, 104; Jank 1995, 61) und kann sinngemäß durch Ergebnisse der Bildungswissenschaften ergänzt werden (vgl. dazu z.B. Wild-Näf 2001, 187; Flach et al. 1997, 116–117; Boekhoff et al. 2008, 53). Das etwas verwunderliche Ergebnis, dass alle Studierenden trotz erheblicher Unterschiede insbesondere in der Betreuung das Praktikum als bedeutend bzw. positiv bewerten, kann in Ansätzen durch die Ergebnisse der Studie von Oesterreich bestätigt werden. Er ermittelte, dass unterschiedliche Formen der Praxis- bzw. Berufserfahrung (und damit verbunden auch verschiedene „Qualitäten“) wichtiger als das Studium beurteilt werden (vgl. Oesterreich 1988, 122).

Wenngleich die Studierenden Kritik an der Theoriephase (v.a. hinsichtlich Praxis- bzw. Anwendungsferne) üben, erkennen sie dabei aber (in unterschiedlicher Ausprägung) auch die Relevanz beider Ausbildungsabschnitte/-formen an. Äußerungen, dass das Praktikum den „eigentliche[n] Kern“ (Wild-Näf 2001, 191) der Ausbildung darstellt, konnten nicht ermittelt werden. Damit lässt sich folgende Schlussfolgerung ableiten:

Das Praktikum hat für die Studierenden eine hohe Bedeutung. Qualitätsunterschiede spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

8.3.3 Selbsterprobung und -bestätigung

Die Erwartungen, die die Studierenden im Hinblick auf das Praktikum geäußert haben und die Aspekte, die ihnen besonders bedeutsam erschienen (wie die Möglichkeit, Lehrerfahrung zu erwerben bzw. vertiefen, den eigenen Berufswunsch zu überprüfen etc.; siehe dazu den vorangegangenen Abschnitt), stimmen mit denen anderer empirischer Studien überein (vgl. dazu z.B. Flach et al. 1997, 116–126); sie können unter dem Aspekt des Wunsches nach „Selbstbestätigung“ (im Sinne des Berufswunsches) (Müller 2010, 83) und „Selbsterprobung“ (ebd.) zusammengefasst werden.

Vergleicht man nun die Ziele und Funktionen, die Praktika aus theoretischer bzw. curricularer Perspektive innehaben mit den Erwartungen und Begründungen der Studierenden, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede ermittelt werden (vgl. dazu zum Beispiel die Praktikumsordnungen der Universität Oldenburg Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2013, 433, 2008, 720; bzw. im Überblick Gassmann 2013, 89–91):

Schnittmengen zeigen sich hinsichtlich der Aspekte wie Berufswunschüberprüfung bzw. Kennenlernen des Berufsfelds Schule (als Fachlehrer/in), Erfahren von Handlungsmöglichkei-

ten und Umgang mit spezifischen Problemfeldern sowie Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung. Die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer/innen liegen dabei auf einer anderen Konkretionsebene (beispielsweise in Bezug auf das Erfahren von Handlungsmöglichkeiten), können jedoch durch die abstrakteren Zielbestimmungen aus Theorie und Curricula sinngemäß abgebildet werden.

Eine weitere Aufgabe von Praktika ist aus theoretischer bzw. curricularer Perspektive die Verbindung von Theorie und Praxis durch eine Reflexion erworbener Kompetenzen bzw. die Verknüpfung von universitärem Wissen mit den (ersten) eigenen Erfahrungen als Lehrende. Dieser Aspekt wird von den Befragten nicht direkt angesprochen; es können jedoch zwei Äußerungen herausgegriffen werden, bei denen sich Ansatzpunkte einer Verknüpfung von Theorie und Praxis zeigen.

Erstens spricht eine Studentin (S3) von der Möglichkeit, mittels des Praktikums Bilanz über ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ziehen. Das Praktikum dient der Befragten nach eigenen Aussagen als „Filter“ (S3-139), mit dem sie ihre weiteren Lehrveranstaltungen auswählen möchte. Die Äußerung kann dahingehend interpretiert werden, dass sie während des Praktikums ihre bisher erworbenen Kompetenzen reflektiert; davon ausgehend plant sie den weiteren Kompetenzerwerb. Im zweiten Beispiel erläutert eine Studentin den Wert dessen, im Praktikum „umsetzen“ zu können, was sie sich vorher „überlegt“ hatte (S1-127). Auch dies kann als eine mögliche Verbindung zwischen Theorie und Praxis verstanden werden, der sich dabei vor allem auf die zweite Formulierung der curricularen bzw. theoretischen Zielsetzungen von Praktika, die Verknüpfung von universitärem Wissen mit den (ersten) eigenen Erfahrungen als Lehrende bezieht. Es zeigt sich folglich, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis teilweise¹²² stattfindet; diese geschieht jedoch eher implizit bzw. unbewusst. Dass zwei Befragte (S1, S2) einerseits Kompetenzen, Inhalte und Seminare benennen, die im Praktikum relevant bzw. umgesetzt wurden, andererseits aber angeben, kaum an die Theoriephase anknüpfen zu können, scheint diese These zu stützen. Damit lässt sich eine weitere Schlussfolgerung ableiten:

Das Praktikum dient für die Studierenden der Selbsterprobung und -bestätigung. Eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wird von den Befragten nicht thematisiert; sie findet jedoch unbewusst zum Teil dennoch statt.

¹²² „Teilweise“ ist dabei in doppeltem Wortsinne zu verstehen, es bezieht sich auf einige Studierenden sowie auf eine Verknüpfung in Ansätzen.

8.4 Zur Forschungsmethodik

In diesem Abschnitt werden zunächst forschungsmethodische Grenzen des verwendeten Untersuchungsdesigns aufgezeigt. Diese beziehen sich auf die Validität des entwickelten Kompetenzmodells, die Erhebung mittels Selbsteinschätzungen, Zusammenhangsvariablen und weitere intervenierende Variablen, Größe bzw. regionale Begrenzung der Stichprobe sowie die Nachhaltigkeit der Ergebnisse. Daran anknüpfend werden diese diskutiert und Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsvorhaben gezogen.

8.4.1 Forschungsmethodische Grenzen

Die Reichweite und Validität der durchgeführten Studie ist durch die folgenden Aspekte eingeschränkt:

1. Validität des Kompetenzmodells

Die instrumentelle Validität des im Rahmen der Expertenbefragung entwickelten (vorläufigen) Kompetenzmodells und dessen Dimensionalisierung ist nicht einwandfrei gewährleistet. Dazu können drei zentrale Kritikpunkte hervorgebracht werden. Wie bereits in Abschnitt 6.4 ausführlich beschrieben, beziehen diese sich erstens auf eine fehlende Berücksichtigung von sozialen, volitionalen und motivationalen Komponenten. Zweitens erscheint unklar, inwiefern möglicherweise statt einer umfassenden Kompetenz lediglich eine Zusammenstellung einzelner isolierter Fähigkeiten erhoben wird. Drittens können normative Setzungen im Hinblick auf die Dimensionalisierung und die (fehlende) Gewichtung von Fähigkeiten kritisiert werden (vgl. Brenk 2012, 79; Rolle 2008, 46–48); (vgl. Rumpf 2005, 6; Khittl 2009, 40; Brenk 2012, 79).

2. Erhebung mittels Selbsteinschätzungen

Die Erhebung der Kompetenzen erfolgte durch Selbsteinschätzungen der Studierenden. Diese Forschungsstrategie kann in zweifacher Hinsicht kritisiert werden (vgl. ausführlich dazu Abschnitt 6.3): Erstens kann die instrumentelle und prognostische Validität nicht einwandfrei gewährleistet werden, da unklar bleibt, inwiefern eine Handlungskompetenz oder eine Selbsteinschätzungskompetenz erfasst wird (vgl. Müller 2010, 59–60). Zweitens treten möglicherweise Verzerrungen durch Selbstüberschätzungen auf (vgl. Hartmann und Weiser 2007, 39–40).

3. Zusammenhangsvariablen und weitere intervenierende Variablen

Aufgrund der kleinen Fallzahl der vorliegenden Studie können keine Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungen der Studierenden und Variablen, die den subjektiv einge-

schätzten Kompetenzerwerb möglicherweise beeinflussen, ermittelt werden. Der Einfluss des Mentors/der Mentorin auf die Kompetenzentwicklung, wie er in anderen Studien ermittelt wurde (vgl. dazu im Überblick z.B. Besa und Büdcher 2014, 142; Hascher und Moser 2001), kann beispielsweise lediglich aus der Perspektive der Befragten und nicht in einem verallgemeinernden Sinn auf andere Studierende oder Stichproben „übertragen“ werden. Außerdem gibt es weitere Aspekte wie Persönlichkeitsmerkmale, (allgemeine bzw. spezifische, d.h. auf Lehrer/innen bezogene) Selbstwirksamkeitserwartungen, Überzeugungen etc., die im Kontext von Forschungen zu Kompetenzen im Praktikum zum Teil miterhoben werden (vgl. dazu im Überblick Besa und Büdcher 2014, 137, 141-142).

4. Größe und regionale Begrenzung der Stichprobe

Dem qualitativen Ansatz folgend, wurde an einer kleinen Stichprobe mit regionaler Begrenzung eine detaillierte Analyse vorgenommen. Die gewonnenen Ergebnisse sind damit lediglich begrenzt verallgemeinerbar.

5. Nachhaltigkeit der Ergebnisse

Mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign kann nicht vorausgesagt werden, inwiefern die Veränderungen von Selbsteinschätzungen stabil bleiben bzw. inwiefern das Praktikum ‚nachhaltig gewirkt‘ hat. Ergebnisse einer Studie von Hascher (2006) in der Schweiz zeigten beispielsweise, dass die Studierenden ihre Lernzuwächse mit einem zeitlichen Abstand (im Fall der vorliegenden Studie von drei Jahren) deutlich kritischer betrachten. Wenngleich sich in den Daten ebenso positiv gerichtete Veränderungen (also eine positivere Beurteilung der Studierenden) nach dem Praktikum zeigen lassen, deuten die Ergebnisse tendenziell auf eine Zunahme einer kritischeren Perspektive hin, die sich nicht nur auf Lernerfolge, sondern ebenso auf die generelle Zufriedenheit sowie die Beurteilung der Mentoren/Mentorinnen bezieht (vgl. ebd., 141, 144).

8.4.2 Anschließende Überlegungen

Auf die genannten Kritikpunkte soll abschließend einzeln eingegangen werden; davon ausgehend werden Schlussfolgerungen für zukünftige Forschungsvorhaben entwickelt.

Zu erstens: Eine ausführliche Diskussion zur instrumentellen Validität des verwendeten (vorläufigen) Modells erfolgte bereits unter Abschnitt 6.4. Das Vorgehen bei der Erstellung des (vorläufigen) Modells kann zusammenfassend wie folgt begründet werden:

Die Beschränkung auf die kognitiven Aspekte von Kompetenz erscheint als gängige Vorgehensweise (zum Beispiel im Projekt KoMus, (vgl. dazu auch Knigge 2014, 120–121)). Auch

kann die normative Setzung, alle von den Experten/Expertinnen geäußerten Fähigkeiten und Fertigkeiten in gleichem Maße zu berücksichtigen durch den Ansatz der Experteninterviews nach Bogner, Menz und Littig (Bogner et al. 2014, 19) argumentiert werden. Dennoch kann die einwandfreie Validität nicht gewährleistet werden: Auch das Fehlen von Niveaustufen erscheint nicht unproblematisch. Ferner kann der Kritikpunkt, isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten statt einer umfassenden Kompetenz zu erfassen nicht vollständig entkräftet werden. Hierbei ist auf den explorativen Ansatz der Studie zu verweisen. Da bisher keine empirisch entwickelten und validierten Modelle zu der beschriebenen Kompetenz von Musiklehrkräften vorliegen, muss das Modell als vorläufiges Ergebnis verstanden werden; dieses bedarf einer weiteren empirischen Entwicklung und Validierung.

Um Schwächen des Forschungsdesigns auszugleichen, wird von verschiedenen Autoren/Autorinnen empfohlen, mehrere Methoden zu kombinieren (vgl. Müller 2010, 294; Maag Merki und Werner 2014, 748, 753, 756).

Aus dieser Forderung wurde für die Befragung der Studierenden ein *mixed methods*-Design entwickelt, bei dem ein deutlicher Schwerpunkt auf qualitativen Erhebungsmethoden lag (siehe Abschnitte 5.2 bzw. 5.5.1). Anhand der Analyse der Daten konnte das hohe Potenzial des Ansatzes bestätigt werden: Durch die Möglichkeit, Antworten bzw. Selbsteinschätzungen offen zu formulieren, wurden Hinweise auf individuelle Schwerpunktsetzungen und Ausprägungen einer selbsteinschätzten Kompetenz gesammelt. Die dabei ermittelten Gemeinsamkeiten und Unterschiede deuten darauf hin, dass unterschiedliche ‚Profile‘ bzw. ‚Typen‘ von Kompetenz existieren. Dies bedeutet, dass es unterschiedliche Möglichkeiten zu geben scheint, nach denen Studierende sich als ‚kompetent‘ betrachten. Durch die qualitative Befragung konnten außerdem weitere Hinweise für eine Optimierung bzw. für alternative Formulierungen der Items der Legetechnik (z.B. erläuterndes Beispiel zu musikalischen Patterns) gewonnen werden, die im Pretest nicht ermittelt wurden.

Zu zweitens: Der Kritikpunkt, dass bei der Befragung der Studierenden nicht gewährleistet werden kann, inwiefern statt Handlungskompetenzen Selbsteinschätzungskompetenzen erhoben werden, kann nicht vollständig entkräftet werden.

Wie bereits in Abschnitt 5.3 beschrieben, gibt es jedoch Hinweise darauf, dass sie mit einem verhältnismäßigen geringen Zeit- und Kostenaufwand eine „schnelle und oft treffsichere Kompetenzdiagnostik primär auf der Gruppenebene“ (Frey 2006, 35) erlauben. Dies begründet vermutlich auch den häufigen Einsatz bei Untersuchungen zur (professionellen) Kompe-

tenz von Lehramtsstudierenden (vgl. dazu z.B. Müller 2010, 61; vgl. dazu im Überblick ebenso Besa und Büdcher 2014, 132–138). Dem Vorwurf, dass Verzerrungen durch Selbstüberschätzungen in den Daten auftreten, kann durch die Auswertung der Ergebnisse teilweise entgegnet werden. Die Analyse zeigte, dass zwei Studierende (S6, S8) ihre Kompetenzen aus eigener Perspektive vor dem Beginn des Praktikums generell zu hoch eingeschätzt hatten. Dies erscheint als Argument gegen mögliche Verzerrungseffekte zunächst widersprüchlich. Durch die qualitative Erhebungsmethode hatten die Studierenden jedoch die Möglichkeit, dies zu thematisieren bzw. Veränderungen (sowohl positiv als auch negativ gerichtete) zu begründen und zu erläutern. Damit erschloss sich ein detailliertes Bild der Kompetenzselbsteinschätzungen und ihrer Veränderungen, die bei einer Befragung beispielsweise durch geschlossene Fragen in Fragebögen möglicherweise im Sinne eines ‚Kompetenzverlustes‘ missinterpretiert worden wäre.

Zu drittens: Mit dem gewählten Forschungsdesign ist es nur begrenzt möglich, einwandfreie und verallgemeinerbare Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzungen und weiteren intervenierenden Variablen über die einzelnen Befragten hinaus zu erschließen. Dies kann in grundsätzlicher Weise mit der kleinen Fallzahl begründet werden; im Fokus stand hierbei eine detaillierte Analyse einzelner Fälle. Wenngleich sich einzelne Studierende beispielsweise in Bezug auf ihre/n Mentoren/Mentorin positiv oder negativ äußern, lässt sich kein deutlicher Zusammenhang zu Veränderungen in den Kompetenzselbsteinschätzungen abbilden. Ferner wurden Aspekte wie Selbstwirksamkeitserwartungen, Persönlichkeitsmerkmale oder Überzeugungen explizit nicht erhoben. Dies erfolgte erstens aus forschungspragmatischen Gründen; um die Befragung nicht noch weiter zeitlich auszudehnen und um den Charakter eines Gesprächs nicht durch zusätzliche quantitative Elemente zu ‚stören‘. Zweitens gibt es in Bezug auf die einzelnen Aspekte weitere Einschränkungen: Beispielsweise sind Selbstwirksamkeitserwartungen nicht unumstritten. Allgemeine bzw. spezifische, auf Lehrer/innen bezogene Skalen werden zum Teil nicht trennscharf verwendet, es existieren unterschiedliche Skalen und Konstrukte (siehe im Überblick dazu Schulte 2008, 10–14; Besa und Büdcher 2014, 137); im Zusammenhang mit Veränderungen während Schulpraktika liegen widersprüchliche Ergebnisse vor, die vermutlich auf unterschiedliche Untersuchungsstrategien und Praktika zurückzuführen ist (vgl. Bach 2013, 196). Es lässt sich ferner argumentieren, dass ein Kompetenzerwerb im Praktikum unabhängig von der Persönlichkeitsstruktur oder den Selbstwirksamkeitserwartungen für alle Studierenden möglich sein sollte. Dies bezieht sich insbesondere auf Persönlichkeitsmerkmale, da diese als stabil anzusehen sind. Zukünftige

(Interventions-)Studien müssen überprüfen, wie dies im Einzelfall und zugleich für alle Praktikanten/Praktikantinnen gelingen kann.

Zu viertens: Die gewonnenen Ergebnisse sind aufgrund der kleinen Fallzahl und der regionalen Begrenzung nur zum Teil verallgemeinerbar. Dem qualitativen Ansatz folgend, standen vielmehr detaillierte Untersuchungen einzelner Fälle sowie die differenzierte Betrachtungen von längsschnittlichen Entwicklungsprozessen im Vordergrund (vgl. Flick 2009, 27; Witzel 2010, 292; Erpenbeck und Rosenstiel 2007, XXVI). Mit dem verwendeten *mixed methods*-Design der Studierendenbefragung waren weitere Ziele wie die Ergänzung, Validierung oder Erweiterung der Daten sowie das Aufdecken von Gegensätzen und Inkonsistenzen in den Äußerungen der Studierenden verknüpft (vgl. Greene et al. 2008, 127). Die Auswertung zeigte, dass die verwendeten Erhebungsmethoden in gelungener Weise den intendierten Zweck erfüllen. Die Aussagen der Video Stimulated Recall Interviews liegen im Vergleich zu den weiteren Interviewdaten der Eingangs- und Abschlussbefragung auf einer anderen Konkretions- bzw. Abstraktionsebene. Eine Gegenüberstellung ist daher nicht an allen Stellen uneingeschränkt möglich; die Äußerungen der Interimsuntersuchung geben aber Hinweise auf mögliche Schwerpunkte und individuelle Unterschiede der Studierenden und sind dabei ‚ganz nah‘ am (Unterrichts-)Geschehen. Aus der Auswertung der vorliegenden Daten konnten, dem explorativen Design folgend, Hypothesen abgeleitet werden (vgl. dazu auch Gehrman 2007, 98); diese können für zukünftige Forschungsvorhaben erkenntnisleitend sein.

Zu fünftens: Im Hinblick auf eine Nachhaltigkeit der erhaltenen Ergebnisse und insbesondere auf eine mögliche Stabilität der Veränderungen der Kompetenzselbsteinschätzungen kann keine Aussage getroffen werden. Eine Follow-Up-Untersuchung konnte im Rahmen dieser (zeitlich begrenzten) Qualifikationsarbeit nicht realisiert werden. Hierbei ist auf zukünftige Forschungsvorhaben zu verweisen.

D Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen zwei (Haupt-)Forschungsfragen. Es wurde erstens untersucht, wie Studierende im Masterstudiengang Lehramt Musik ihre klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen einschätzen. In einem zweiten Schritt wurde ermittelt, inwiefern sich während eines fünfwöchigen Fachpraktikums Veränderungen in den Selbsteinschätzungen zeigen.

Zuerst wurde dazu in der Einleitung in Teil A der vorliegenden Arbeit das Forschungsdesiderat und die Relevanz des gewählten Themas aufgezeigt. Weiter wurde die Verortung der vorliegenden Arbeit deutlich gemacht: Diese entstammt zum einen dem interdisziplinären Promotionsprogramm LÜP der Universität Oldenburg und nimmt zum anderen eine konkret musikpädagogische Perspektive ein. Es erfolgte zudem die Darstellung der Anlage der Untersuchung und methodisches Vorgehen sowie des Aufbaus der Arbeit.

Aus den oben genannten (Haupt-)Forschungsfragen wird deutlich, dass das gewählte Thema an der Schnittstelle der Themenkomplexe *Klassenmusizieren*, *(Lehr-)Kompetenzen* sowie *Universitäre Ausbildung* steht. Diese drei Aspekte dienen der Gliederung der Arbeit in ganz zentraler Weise: So wird beispielsweise die theoretische und empirische Situierung (Teil B) anhand der drei Themenkomplexe untergliedert. Kapitel 1 umfasst Überlegungen zum Klassenmusizieren (Bedeutung, Begriff sowie Intentionen und Begründungsansätze), Kapitel 2 Erläuterungen zum Begriff der Kompetenz in den Erziehungswissenschaften und der Musikpädagogik. Kapitel 3 enthält die Darstellung der aktuellen Ausbildung im Musiklehramt in Niedersachsen unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Rahmenbedingungen, Strukturmerkmale und Diskussion um Theorie und Praxis. Auch in Kapitel 4, das zentrale Erkenntnisse empirischer Studien als Bezugspunkte für die eigene empirische Untersuchung wiedergibt (und damit die empirische Situierung darstellt), erfolgte eine Untergliederung analog zu den ersten drei Kapiteln anhand der drei bereits genannten Themenkomplexe.

Die zu Beginn des Kapitels genannten (Haupt-)Forschungsfragen wurden mittels einer eigenen empirischen Studie (siehe dazu Teil C) weiter bearbeitet: In Kapitel 5 wurden dazu die Anlage der Untersuchung und das methodische Vorgehen ausführlich erläutert und begründet. Die Untersuchung ist dabei in Vor- und Hauptuntersuchung gegliedert. Da zu diesem Zeitpunkt keine empirisch validierten Kompetenzmodelle für Musiklehrer/innen (im Bereich Klassenmusizieren) vorlagen, wurde zunächst eine Vorstudie notwendig: Diese erfolgt in Form einer Expertenbefragung nach Bogner, Littig und Menz (2014), bei der insgesamt n=8 Experten/Expertinnen befragt wurden. Die gewonnenen Daten wurden mittels MAXQDA

nach Mayring (2010) ausgewertet und in ein (vorläufiges) Modell klassenmusizierspezifischer (Lehr-)Kompetenzen übertragen. Dieses diente als Grundlage für die weitere Befragung der Studierenden. Daran schloss sich die Hauptuntersuchung an, in der n=8 Studierende im Masterstudiengang Lehramt Musik der Carl von Ossietzky Universität in einem Längsschnittdesign dreifach befragt wurden. Die erste Befragung fand dabei unmittelbar vor, die zweite während und die dritte unmittelbar nach deren fünfwöchigen Fachpraktikum statt. Die Eingangs- und Abschlussbefragung erfolgte mittels eines Leitfadeninterviews sowie einer Legetechnik. In Rahmen der Legetechnik wurden die Studierenden gebeten, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten an einer fünfstufigen Likertskala einzuordnen und anzugeben, inwiefern sie diese zum Zeitpunkt der Befragung bereits erworben haben. Diese Form der Befragung diente vorrangig als Gesprächsanlass im Interview; die so erhaltenen Daten wurden dabei jedoch auch quantitativ (deskriptivstatistisch, Mittelwertvergleiche) ausgewertet. Die Interimsbefragung fand in Form eines sogenannten Video Stimulated Recall Interviews statt; dabei beantworteten die Studierenden Fragen zu Szenen ihres eigenen Unterrichts. Die Interviewdaten wurden qualitativ in zwei Kodierzyklen nach Saldaña (vgl. Saldaña 2013, 59) ausgewertet; es wurde ein hierarchisches Kategoriensystem nach Richards und Richards (1998) entwickelt. Die Ergebnisse der Experten- und Studierendenbefragung wurden in den Kapiteln 6 und 7 des Teils C detailliert erläutert. In Kapitel 8 wurden die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund ausgewählter theoretischer und empirischer Literatur zusammengefasst und diskutiert. Aus den gewonnenen Erkenntnissen wurden Hypothesen für eine weitere empirische Erforschung abgeleitet.

Im diesem Teil D sollen nun Schlussfolgerungen bzw. Denkanstöße für die Musiklehramtsausbildung abgeleitet werden. Dazu werden zentrale Ergebnisse und die entwickelten Hypothesen noch einmal zusammenfassend dargestellt. Die Gliederung erfolgt wieder anhand der drei Themenkomplexe:

Themenkomplex Klassenmusizieren

Im Themenkomplex Klassenmusizieren wurden im Vorfeld vier untergeordnete Fragestellungen entwickelt: Welche Merkmale und Eigenschaften kennzeichnet das Klassenmusizieren? Wie häufig musizieren die Studierenden gemeinsam mit Schülern/Schülerinnen bzw. wie häufig planen sie es? Wie beurteilen sie die Anforderungen für sie als Lehrende beim Klassenmusizieren? Welche Einstellung haben die Studierenden gegenüber dem Klassenmusizieren?

Aus den Daten kristallisierten sich im Themenkomplex Klassenmusizieren insbesondere drei Aspekte heraus: Erstens ist das Klassenmusizieren durch eine große Vielfalt geprägt, die sich

auf das Begriffsverständnis sowie die geplanten bzw. erprobten musikbezogenen Tätigkeiten bezieht und die in beiden Befragtengruppen nachgezeichnet werden kann. Dabei zeigte sich jedoch ebenso ein Schwerpunkt auf instrumentalen bzw. vokalen Tätigkeiten; Aspekte des Tanzes und der Bewegung wurden seltener genannt. Zweitens wurde bei den Studierenden eine Tendenz zu einem stärker fachpraktisch ausgerichteten Musikunterricht ermittelt, der aus der Perspektive der Befragten einer sorgfältigen Begründung und Einbettung in den Unterricht bzw. in die weiteren Kompetenzfelder des Musikunterrichts bedarf. Drittens ist das Klassenmusizieren mit vielfältigen An- und Herausforderungen verknüpft.

Für die Musiklehramtsausbildung ergeben sich damit verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten:

Um der Vielfalt des Klassenmusizierens gerecht zu werden, erscheint es sinnvoll, eine breite Ausbildung zu ermöglichen, bei der die Studierenden die Gelegenheit haben, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf unterschiedlichen Instrumenten sowie im Bereich Gesang, Tanz, Ensembleleitung etc. zu erwerben. Dabei sollten ebenso Aspekte der Vermittlung eine Rolle spielen. Zugleich erscheint es aber ebenfalls bedeutsam, individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und zu fördern. Die Auswertung hat weiter gezeigt, dass die sorgfältige Reflexion und Einbettung des Klassenmusizierens in den Unterricht bzw. in weitere Kompetenzfelder des Musikunterrichts eine wichtige Rolle spielen sollte. Das Klassenmusizieren wäre demnach ebenso auf theoretischer Ebene zu behandeln: Die (theoretische) Reflexion sowie Begründungsaspekte (auch vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen) und die Darstellung des Diskurses um das gemeinsame Musizieren sollten damit ebenso Teil des Studiums sein. Dabei erscheint insbesondere auch die Reflexion von simulierten Unterrichts- bzw. Klassenmusiziersituationen als bedeutsames Element, das häufig vernachlässigt wird (vgl. Oberhaus 2016). Eine andere Forderung bezieht sich auf die Betrachtung des individuellen Belastungsempfindens sowie die Ausdifferenzierung von An- und Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung im Bereich Lehramt. Empirische Untersuchungen haben nachgewiesen, dass das gemeinsame Musizieren zu einer Berufs(un)zufriedenheit beitragen kann und dass ein erhöhtes Belastungsempfinden dazu führen kann, dass weniger musiziert wird (vgl. Dreußler und Parzer 2009, 133–134; Pickert 1991b, 87, 1992, 150; Pfeiffer 1994a, 279). Es ist daher an der Universität, diesbezüglich ‚Präventionsarbeit‘ zu leisten. Dabei erscheint ebenso die differenzierte Ausarbeitung von methodischen Konzepten zum Klassenmusizieren als dringend notwendig.

Themenkomplex (Lehr-)Kompetenzen

Im Zentrum des Themenkomplexes (Lehr-)Kompetenzen standen die beiden Hauptforschungsfragen nach Kompetenzselbsteinschätzungen und ihrer Veränderungen. Ergänzend wurde eine untergeordnete Frage entwickelt, die danach fragt, welche klassenmusizierspezifischen (Lehr-)Kompetenzen (angehende) Musiklehrkräfte für das Musizieren mit einer Klasse benötigen. Letztere wurde anhand der Expertenbefragung beantwortet. Aus den erhaltenen Ergebnissen der Studierendeninterviews konnten drei zentrale, den Fragestellungen übergeordnete Aspekte ermittelt werden. Erstens zeigten sich in Bezug auf die Selbsteinschätzungen der Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede: Die Bewertungen lagen einerseits insgesamt relativ nahe beieinander und befanden sich durchweg in einem neutralen bzw. mittleren bis positiven Bereich. Andererseits ließen sich dennoch individuelle Unterschiede und Schwerpunktsetzungen zwischen den Befragten erkennen. Zweitens konnten Hinweise auf positiv gerichtete Veränderungen der Selbsteinschätzungen während des Fachpraktikums bei den Befragten ermittelt werden; niedrigere Einschätzungen von Teilbereichen konnten durch eine Überschätzung im Vorfeld erklärt werden. Drittens lässt sich festhalten, dass der Kompetenzerwerb aus der Perspektive der Befragten auf vielfältige Weise stattfindet (z.B. Modell-Lernen, „Learning by Doing“ etc.).

An die beschriebenen Erkenntnisse lässt sich in der Musiklehramtsausbildung wie folgt anknüpfen:

Die in der Gesamtschau durchweg mittleren bzw. neutralen bis positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden sind zunächst als wünschenswertes Ergebnis für die Lehramtsausbildung am beforschten Standort festzuhalten. Die ermittelten individuellen Unterschiede zwischen den Befragten sollten ebenfalls als erstrebenswert erachtet und wertgeschätzt werden. Stellt man diese nämlich in Bezug zu der gesamten ‚Laufbahn‘ eines Schülers/einer Schülerin, erscheint es denkbar, dass diese damit eine möglichst große Spannbreite an Themen und Inhalten im Unterricht erfahren können. Die Möglichkeit, durch Wahlpflichtseminare oder ähnliche Formate individuelle Schwerpunkte setzen zu können, erscheint vor diesem Hintergrund ebenfalls als bedeutsam. Wie zweitens aufgezeigt, kann das Fachpraktikum ferner als Möglichkeit betrachtet werden, zu einer positiv gerichteten Veränderung von Selbsteinschätzungen zu gelangen. Dies kann ebenfalls zunächst als ein begrüßenswertes Ergebnis betrachtet werden. Da diese anhand von Selbsteinschätzungen ermittelt wurden, soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese ‚vorsichtig‘ interpretiert werden müssen. Methodische Grenzen und mögliche Schlussfolgerungen für die weitere empirische Erforschung (wie die ergänzende Erhebung von Fremdbeurteilungen oder ein Vergleich mit anderen oder längeren Prak-

tikumsformaten) wurden bereits in Abschnitt 8.4 dargestellt. Die aus den Daten ermittelten Erläuterungen zum Kompetenzerwerb aus Studierendensicht haben für die Lehramtsausbildung jedoch ein enormes Potenzial. Auf struktureller Ebene machen sie deutlich, dass Unterrichtshospitationen im Hinblick auf die positiv gerichtete Veränderung von Kompetenzselbsteinschätzungen als wertvoll zu erachten sind. Es zeigte sich, dass die Studierenden nicht nur durch das eigene Lehren, sondern ebenso durch Beobachtung (subjektiv) Kompetenzen erworben haben. Weiter konnte die wichtige Rolle der Mentoren/Mentorinnen ermittelt werden. Diese ist im Bereich erziehungswissenschaftlicher, d.h. nicht musiklehramtsspezifischer Forschung bereits hinreichend dokumentiert (vgl. dazu z. B. Schubarth et al. 2012, 161, 166; Bajer et al. 2011, 112; Gröschner et al. 2013) und konnte in Tendenzen in der vorliegenden Studie ebenfalls ermittelt werden. Eine sorgfältige Schulung bzw. Vorbereitung der Mentoren/Mentorinnen sowie gegebenenfalls das Schaffen von finanziellen oder zeitlichen Ausgleichen für die betreuenden Lehrkräfte erscheint damit als zentral. In Bezug auf die Vor- und Nachbereitung können die im Praktikum ermittelten Lernformen nach Hascher und Kittinger den Studierenden (vgl. Hascher und Kittinger 2014, 228–229) helfen, die eigenen Erfahrungen einzuordnen. Sie eignen sich insbesondere auch für negative Erfahrungen bzw. negativ gerichtete Veränderungen während des Praktikums: Im Idealfall könnten sie dazu dienen, Misserfolgserlebnisse oder ähnliches aus einer anderen Perspektive bzw. konstruktiv zu betrachten.

Themenkomplex Universitäre Ausbildung

Die untergeordneten Fragestellungen des Themenkomplexes ‘*Universitäre Ausbildung*’ nehmen die Beurteilung und Bewertung der Theorie- bzw. der Praxisphase aus der Sicht der Studierenden in den Blick. Auch hierbei konnten drei besonders zentrale Aspekte ermittelt werden: Erstens zeigte sich, dass die Studierenden die Begriffe Theorie und Praxis zwar in einem mehrdeutigen Sinne verwenden, das Begriffspaar für sie jedoch (in unterschiedlichen Deutungsweisen) einen wichtigen Bezugspunkt für die eigene Positionierung darstellt. Die Studierenden wünschten sich dabei tendenziell ‚mehr Praxis‘, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass sich ebenfalls gegensätzliche Äußerungen in den Daten finden lassen (z.B. der Wunsch nach einer stärker musiktheoretisch bzw. fachwissenschaftlich ausgerichteten Ausbildung). Zweitens war das Praktikum (trotz einiger Qualitätsunterschiede hinsichtlich Betreuung und Begleitung) für die Studierenden sehr bedeutsam. Drittens wurde das Praktikum von den Studierenden überwiegend als Gelegenheit zur Selbsterprobung und -bestätigung betrachtet. Eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie sie aus curricularer Perspektive vorgesehen ist, fand teilweise statt, spielte für die Befragten jedoch eine untergeordnete Rolle.

An die beschriebenen Erkenntnisse lässt sich wie folgt anknüpfen:

Die Diskussion um Theorie und Praxis hat in der (Musik-)Lehramtsausbildung eine lange Tradition. Es scheint, als könnte mit einer Behandlung des Themas nur wenig neue Erkenntnisse gewinnen zu sein. Die Äußerungen der Studierenden machen jedoch deutlich, dass sich das Thema für sie weiterhin als bedeutend darstellt. Theorie und Praxis sollten daher als wichtige Bezugspunkte ernstgenommen und in der universitären Ausbildung aufgegriffen werden. Dabei erscheint es als denkbar, zunächst unterschiedliche Deutungsweisen der Begriffe darzulegen und gemeinsam mit den Studierenden zu diskutieren. Insbesondere der ‚Wert‘ von Theorie bzw. das handlungsleitende Potenzial sollte in der Musiklehramtsausbildung noch deutlicher herausgearbeitet werden. In der Musikpädagogik sind dabei bereits einige fruchtbare Ansätze entstanden ((vgl. dazu z.B. Niessen 2010; Vogt 2002, 12–16); siehe dazu auch Abschnitt 3.2), die aufgegriffen und gegebenenfalls weiterentwickelt werden könnten.

Eine andere Perspektive verfolgt der nächste Ansatz: Da das Praktikum als Teil der universitären Ausbildung zu verstehen ist und darüber hinaus für die Studierenden eine wichtige Rolle einnimmt, muss die Qualität unbedingt sichergestellt werden. Neben den bereits genannten Schulungen und Anreizen für die Mentoren/Mentorinnen, wäre es denkbar, Verfahren zur Qualitätssicherung einzuführen. Kurzfragebögen für die Studierenden könnten beispielsweise einen ersten Eindruck über die Situation an den Schulen geben. Dabei sollte jedoch unbedingt darauf geachtet werden, den betreuenden Lehrkräften nicht das Gefühl einer ‚Kontrolle‘ zu vermitteln. Ein sensibler Umgang mit den Daten erscheint dabei unbedingt notwendig.

Aus den Ergebnissen lässt sich weiter ableiten, dass das Ziel, Theorie und Praxis im Praktikum zu verknüpfen einer deutlicheren Unterstützung bedarf. Da für die Studierenden (verständlicherweise) vor allem Aspekte der Selbsterprobung und -bestätigung im Vordergrund standen, ist möglicherweise die Implementation gezielter Aufgaben oder Formate notwendig. Denkbar erscheinen beispielsweise spezifische Beobachtungsaufgaben, Unterrichtsprotokolle mit speziellen Aufgaben oder das Aufgreifen und (empirische) Bearbeiten bestimmter Fragestellungen in den Begleitungs- oder Nachbereitungsseminaren.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung der Kompetenzselbsteinschätzungen von Musiklehramtsstudierenden im Bereich Klassenmusizieren während eines Praktikums. Das Potenzial der Thematik liegt dabei in der spezifisch musikpädagogischen Perspektive: So wurde erstmalig eine empirische Untersuchung zum Praktikum aus der Musikpädagogik durchgeführt. Gleichzeitig knüpft die beschriebene Forschungsfrage an aktuelle Themen der musikpädagogischen empirischen Forschung an. Die Bearbeitung leistet damit im Sinne eines explorativen Zugangs Grundlagenforschung auf dem empirisch bisher wenig

durchdrungenen Gebiet des Klassenmusizierens aus der Perspektive (angehender) Lehrender. Anhand der Äußerungen der Studierenden konnten wichtige Einblicke in die Denkstile und Einsichten der Studierenden gewonnen werden. Die Ergebnisse liefern damit erste Hinweise für eine Musiklehrmatsausbildung, die das Klassenmusizieren in den Blick nimmt. Darüber hinaus lassen sich weitere Erkenntnisse für eine Weiterentwicklung des verwendeten Forschungsdesigns sowie für mögliche Schwerpunkte und Akzentuierungen zukünftiger Forschungsprojekte und -fragen ableiten. Neben dem gemeinsamen Musizieren finden sich in den Curricula und Lehrplänen der Regelschulen weitere Kompetenzbereiche wie „Musik hören und beschreiben“ (vgl. dazu z.B. Niedersächsisches Kultusministerium 2012a, 17), die ebenso für die Gestaltung der Musiklehrmatsausbildung in den Blick zu nehmen sind. Eine empirische Erforschung der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die (angehende) Lehrkräfte für diese weiteren Kompetenzbereiche benötigen, erscheint daher als lohnenswert.

Die vorliegende Studie ist als explorativer Zugang zu betrachten. Das Potenzial des Ansatzes liegt in der detaillierten Analyse einzelner Fälle sowie in der Verwendung und Kombination bzw. Triangulation unterschiedlicher, überwiegend qualitativer Erhebungsmethoden. Eine empirische Validierung und Weiterentwicklung der verwendeten Instrumente sowie insbesondere des (vorläufigen) Kompetenzmodells ist notwendig. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten ferner beispielsweise mit größeren Stichproben, einer Erhebung an verschiedenen Standorten, quantitativen Untersuchungen oder Follow-Up-Designs arbeiten. Die entwickelten Schlussfolgerungen können dabei als Grundlage dienen. Da neben dem Klassenmusizieren noch andere Arbeits- bzw. Lernfelder im Musikunterricht existieren, ist eine Erforschung ‚weiterer‘ Musiklehrer/innenkompetenzen auch für die Zukunft bedeutend.

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, Sigrid (1978): "Musikalische Hörerziehung" - Lernbereich musikalisches Hören. In: *Musik & Bildung* 10 (9), S. 596–599.

Abel-Struth, Sigrid (1980): Zum Theorie-Praxis-Problem der Musikpädagogik. In: *Musik & Bildung* (2), S. 101–106.

Abel-Struth, Sigrid (1982): Musiklernen und Musiklehren - Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): *Musik in der Schule?* . München, Wien, Zürich: Schöningh (Beiträge zur Musikpädagogik, 1), S. 169–189.

Abel-Struth, Sigrid (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information - Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982.* Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, S. 202–211.

Abeßer, Jakob; Hasselhorn, Johannes; Dittmar, Christian; Lehmann, Andreas C.; Grollmisch, Sascha (2013): Automatic quality assessment of vocal and instrumental performances of ninth-grade and tenth-grade pupils. In: Olivier Derrien (Hg.): *Proceedings of the 10th International Symposium on Computer Music Multidisciplinary Research, October 15-18, 2013.* Marseilles, S. 975–988.

Adorno, Theodor W. (1963): *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt.* 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Alt, Michael (1968): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk.* Düsseldorf: Schwann.

Amelang, Manfred; Bartussek, Dieter (2001): *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung.* 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Standards Psychologie).

Arendt, Gerd (2009): *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts.* Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 91).

Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen.* Münster: Waxmann (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 87).

Bach, Andreas; Besa, Kris-Stephen; Brodhäcker, Sarah; Arnold, Karl-Heinz (2012): *Kompetenzentwicklung in Schulpraktika: Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung,*

Durchführung und Analyse von Unterricht. In: Tina Hascher und Georg Hans Neuweg (Hg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien, Berlin: Lit (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 8), S. 105–122.

Baer, Matthias; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Guldemann, Titus; Larcher, Susanna; Dörr, Günter (2011): *Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (14), S. 85–117.

Bähr, Johannes (2005a): *Klassenmusizieren*. In: Werner Jank (Hg.): *Musik Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 159–167.

Bähr, Johannes (2005b): *Musikklasse*. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse, S. 171–173.

Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2001a): *ukunft des Musikunterrichts – Musikunterricht der Zukunft*. In: Karin Pilnitz, Berthold Schüssler und Jürgen Terhag (Hg.): *Musik in den Medien – Medien in der Musik*. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht Heute, 4), S. 230–245.

Bähr, Johannes; Jank, Werner; Schwab, Christoph (2001b): *Musikunterricht und Ensemble-spiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule*. In: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger (Hg.): *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis*. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 41), S. 131–152.

Bailer, Noraldine (2006): *"... Ich bin doch Musiklehrer und Musiker!" Über die sich verändernde Bedeutung von Musik in der (berufs-)biographischen Entwicklung junger MusiklehrerInnen*. In: Noraldine Bailer und Michael Huber (Hg.): *Youth - Music - Socialization. Empirische Befunde und ihre Bedeutung für die Musikerziehung*. Wien: Institut für Musiksoziologie, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Aus der musiksoziologischen Werkstatt, 6), S. 111–121.

Bailer, Noraldine (2009a): *Stadien im Musiklehrerberuf*. In: Noraldine Bailer (Hg.): *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition, S. 57–85.

Bailer, Noraldine (2009b): *Teil B: Die quantitative Auswertung*. In: Noraldine Bailer (Hg.): *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition, S. 175–247.

Bailer, Noraldine; Huber, Michael (2002): Bildungskarrieren und Berufsbiografien ausgewählter Absolventen. In: Noraldine Bailer (Hg.): Musik lernen und vermitteln. Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen. Wien: Universal Edition, S. 61–116.

Bastian, Hans Günther (1981): Der Musikunterricht in Wunsch und Wirklichkeit. Interpretation von Teilergebnissen einer Befragung hessischer Musiklehrer. In: *Musik & Bildung* (3), S. 162–166.

Bastian, Hans Günther (1995): Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten. Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In: Niels Knolle und Thomas Ott (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 5), S. 91–154.

Bechtel, Dirk (2014): Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern. Köln: Dohr (musicolonia, 13).

Beckers, Erich; Beckers, Renate (2008): Faszination Musikinstrument - Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument". Berlin, Münster: Lit (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 7).

Behrend, Ariane (2015): Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung in den Jahrgangsstufen 3-6. Online verfügbar unter http://www.femberlin.de/files/Masterarbeit_ArianeBehrend.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2016.

Besa, Kris-Stephen; Büdcher, Michaela (2014): Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 129–145.

Boekhoff, Inga; Franke, Kerstin; Dietrich, Fabian; Arnold, Karl-Heinz (2008): Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien. Universität Hildesheim. Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU). Hildesheim. Online verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008_Druckversion_Netz_EduLiks_Bericht.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2016.

Bogner, Alexander (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorie, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.

Bojack-Weber, Regina (2012): Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 104).

Brenk, Markus (2012): Nur noch Etüden? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kompetenzorientierung im Musikunterricht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (1), S. 74–95.

Brömse, Peter (1977): Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In: Egon Kraus und Günther Noll (Hg.): *Forschung in der Musikerziehung*. Mainz: Schott, S. 108–133.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 22.04.2014.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 - 2015 in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Calderhead, James (1981): Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. In: *British Journal of Educational Psychology* 51 (2), S. 211–217.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2008): Praktikumsordnung für die Studiengänge Master of Education (Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 02.10.2008. Online verfügbar unter https://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2008-07_09-Praktikumsordnung_M.Ed.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2016.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2012): Antrag auf ein Promotionsprogramm. Lernprozesse im Übergangsraum - Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2013): Neufassung der Praktikumsordnung für die Fach-Bachelor- und Zwei-Fächer Bachelorstudiengänge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 13.09.2013. Online verfügbar unter http://www.uni-oldenburg.de/uni/amtliche_mitteilungen/dateien/AM2013-04_06-Neufassung_Praktikumsordnung.pdf, zuletzt geprüft am 29.08.2016.

Carmichael, Melina; Harnischmacher, Christian (2015): Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 36), S. 177–198.

Carmichael, Melina Corinne (2014): Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht. Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 7-12. Online verfügbar unter http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Carmichael-fem.pdf, zuletzt geprüft am 05.08.2016.

Cerachowitz, Claudia (2012): Musizieren - Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle - Analysen - Perspektiven. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 11).

Chomsky, Noam (1970): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Creswell, John W.; Plano Clark, Vicki L.; Gutmann, Michelle L.; Hanson, William E. (2002): Advanced mixed methods research. In: Abbas Tashakkori und Charles Teddlie (Hg.): Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioural Research. Thousand Oaks, California: Sage, S. 209–240.

Criblez, Lucien (2001): Die Ausbilderinnen und Ausbilder - Hauptakteure der Lehrerbildung. Ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung der Ausbilderinnen und Ausbilder. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger, S. 437–494.

den Ouden, Hendrik (2012): Der Kompetenzbereich Innovieren in der neuen Lehrerbildung. Verständnis, Bereitschaft und Entwicklungsmöglichkeiten von Studierenden des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. Humanwissenschaftlichen Fakultät. Online verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/5091/>, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg (2016a): Lernprozesse im Übergangsraum - Praxisphasen von Lehramtsstudierenden empirisch untersuchen und modellieren (LÜP). Beschreibung des Programms. Online verfügbar unter <https://www.uni-oldenburg.de/diz/promotionsprogramme/luep/beschreibung-des-programms/>, zuletzt aktualisiert am 17.10.2016, zuletzt geprüft am 02.01.2017.

Didaktisches Zentrum Universität Oldenburg (2016b): Praktika im Zwei-Fächer-Bachelor & Master of Education. Online verfügbar unter <https://www.uni-oldenburg.de/diz/studium-und-lehre/praktika-im-ba-med/>, zuletzt geprüft am 29.06.2016.

Dittmar, Christian; Abeßer, Jakob; Grollmisch, Sascha; Lehmann, Andreas C.; Hasselhorn, Johannes (2012): Automatic singing assessment of pupil performances. In: Emiliós Cambouropoulos, Costas Tsougras, Panayotis Mavromatis und Konstantinos Pasiadis (Hg.): Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. ICMPC - ESCOM 2012. Joint Conference. Thessaloniki, S. 263–264. Online verfügbar unter http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/files/papers/263_Proc.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2016.

Dörr, Günter; Kucharz, Dietmut; Küster, Oliver (2009): Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In: Margarete Dieck, Günter Dörr, Dietmut Kucharz, Oliver Küster, Katharina Müller, Bernd Reinhoffer et al. (Hg.): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Biberach. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schul- und Unterrichtsforschung, 9), S. 127–160.

Dreüßer, Mareike; Parzer, Michael (2009): Belastungen und Zufriedenheit im Musiklehrberuf. In: Noraldine Bailer (Hg.): Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Wien: Universal Edition, S. 127–135.

Duden, der (2014): volitional. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/volitional>, zuletzt geprüft am 06.08.2014.

Eckart-Bäcker, Ursula (1993): Musik-Lernen in der Lebensspanne — Konsequenzen für die Musikpädagogik. In: Maria Luise Schulten (Hg.): Musikvermittlung als Beruf. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 14), S. 35–46.

Elliott, David James (1995): Music matters. A new philosophy of music education. New York, Oxford: Oxford University Press.

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2007): Einführung. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. XVII–LI.

Erwe, Hans-Joachim (1995): Musizieren im Unterricht. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 241–261.

Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie (1997): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. 2. Aufl. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, 2).

Flämig, Matthias (1999): "Versteh mal!" Operationalisieren von Lernzielen als Auffordern zum Handeln. In: *Musik & Bildung* (3), S. 24–28.

Flämig, Matthias (2003): Aufbauender Musikunterricht und konstruktive (analytische) Begründung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–16. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/flaemig4.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2016.

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.

Franz-Özdemir, Melanie (2012): Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm "Jedem Kind ein Instrument". In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 132–151.

Franz-Özdemir, Melanie (2015): Co-Teaching - Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In: Ulrike Kranefeld (Hg.): Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 41), S. 90–110.

Frey, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Christina Alleman-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 30–46.

Fuller, Frances F.; Manning, Brad A. (1973): Self-Confrontation Reviewed: A Conceptualization for Video Playback in Teacher Education. In: *Review of Educational Research* 43 (4), S. 469–528.

Gassmann, Claudia (2013): Erlebte Aufgabenschwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung. Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Gehrmann, Axel (2007): Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In: Manfred Lüders und Jochen Wissinger (Hg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 85–102.

Gembris, Heiner (1991): Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 12), S. 57–72.

Geuen, Heinz (2012): Klassenmusizieren oder allgemeinbildender Musikunterricht? Plädoyer für einen vielfältigen schulischen Musikunterricht. In: Michael Pabst-Krueger und Jürgen Terhag (Hg.): *Musizieren mit Schulklassen. Praxis - Konzepte - Perspektiven*. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht Heute, 9), S. 48–63.

Geuen, Heinz; Orgass, Stefan (2007): Partizipation - Relevanz - Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive. Aachen: Shaker.

Greene, Jennifer C.; Caracelli, Valerie J.; Graham, Wendy F. (2008): Toward a Conceptual Framework for Mixed Method Evaluation Designs. In: Plano Clark, Vicki L. und John W. Creswell (Hg.): *The Mixed Methods Reader*. Thousand Oaks, Californien: Sage, S. 121–148.

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula; Seidel, Tina (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 1-2 (27), S. 77–86.

Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.

Gruhn, Wilfried (2003): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. 2. Aufl. Hofheim: Wolke.

Grüneberg, Norman (2008): 'Bläserklasse' - Königsweg einer künftigen musikalischen Bildung? Konzeption, Erhebung und Auswertung von themenzentrierten Leitfadeninterviews mit Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. München, Ravensburg: Grin. Online verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/725055202>.

Günther, Ulrich (1982): "Der Schüler - der findet gar nicht statt". Musikpädagogik auf dem Prüfstand. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): Musik in der Schule? . München, Wien, Zürich: Schöningh (Beiträge zur Musikpädagogik, 1), S. 42–87.

Günther, Ulrich; Ott, Thomas (1984): Musikmachen im Klassenunterricht. 10 Unterrichtsreihen aus der Praxis. Wolfenbüttel: Möser (Schriften zur Musikpädagogik, 12).

Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim, Basel: Beltz (Praxis und Theorie des Unterrichtens).

Günther, Ulrich; Ott, Thomas; Ritzel, Fred (1983): Musikunterricht 5-11. Weinheim, Basel: Beltz (Praxis und Theorie des Unterrichtens).

Hansmann, Wilfried (2002): Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell? Eine biographie-analytische Untersuchung mit Musiklehrern. In: Wolfgang Hörner (Hg.): Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 93–103.

Hansmann, Wilfried M. (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, 49).

Harnischmacher, Christian (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik; Wißner-Lehrbuch, 86; 9).

Hartmann, Martin; Weiser, Bernhard (2007): Unbewusste Inkompetenz? Selbstüberschätzung bei StudienanfängerInnen. In: Christian Kraler und Michael Schratz (Hg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien: Lit (Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 4), S. 37–55.

Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Christina Alleman-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 130–148.

- Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Angela Gastager, Tina Hascher und Herbert Schwetz (Hg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaft, 24), S. 161–174.
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 418–440.
- Hascher, Tina (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 30 (1), S. 87–98.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 542–571.
- Hascher, Tina; Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 221–235.
- Hascher, Tina; Moser, Peter (2001): Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 217–231.
- Hasselhorn, Johannes (2015): Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells. Münster, New York: Waxmann (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 2).
- Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C. (2014): Entwicklung eines empirisch überprüf-baren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In: Bernd Clausen (Hg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 35), S. 77–93.
- Hasselhorn, Johannes; Lehmann, Andreas C. (2015): Leistungsheterogenität im Musikunterricht. Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 36), S. 163–176.
- Heise, Walter (1994): Geschichte der Musikpädagogik I. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel: Bosse, S. 87–92.

Hennessy, Sarah; Malmberg, Isolde; Niermann, Franz; Vugt, Adri de (2009): meNet Lernergebnisse in der Musiklehrerbildung. meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training. Online verfügbar unter <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>, zuletzt geprüft am 03.11.2016.

Hennessy, Sarah; Malmberg, Isolde; Niermann, Franz; Vugt, Adri de (2012): meNet and EAS Learning Outcomes Music Teacher Training for Specialists and Generalists. Online verfügbar unter <https://easwebsite.files.wordpress.com/2015/07/learning-outcomes-generalists-specialists1.pdf>.

Herzog, Walter (2010): Rezension. von Lüders, Manfred/Wissinger, Jochen (Hg.) (2007): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. Und: Gläser-Zikuda/Seifried, Jürgen (Hg.) (2008): *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), S. 133–136. Online verfügbar unter <http://www.content-select.com/10.3262/ZP1001133>, zuletzt geprüft am 18.06.2014.

Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung (2006): *Die Bildungsstandards, die Outputsteuerung und ihre Kritiker*. Online verfügbar unter http://www.rhs-giessen.de/data/intern/bildungsstandards_und_kritiker.pdf?cid=612167c60e0abb6af32beba76e7caff7, zuletzt geprüft am 25.11.2016.

Hofer, Christine; Gasser-Dutoit, Annette; Criblez, Lucien (2001): Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger, S. 495–576.

Holtz, Peter; Kleinespel, Karin; Ahrens, Frank; Luetgert, Will (2013): „Echte Lehrer“ vs. „Schnulli-Bulli-Theorie“: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium im Spiegel des Jenaer Praxissemesters. Online verfügbar unter http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Forschung/ZLB_Beitrag_Theorie_Praxis_Diskussion_Praxissemester.pdf, zuletzt geprüft am 22.11.2016.

Jank, Birgit (1995): Was aus uns geworden ist. Ergebnisse einer Befragung von Diplomlehrern für Musik und Deutsch des Absolventenjahrgangs 1979 an der Humboldt-Universität zu Berlin (Bericht 1). In: Niels Knolle und Thomas Ott (Hg.): *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern*. Mainz, London,

Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 5), S. 53–64.

Jank, Werner (1988): Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien. In: Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (Hg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber: Laaber (Musikpädagogische Forschung, 9), S. 37–68.

Jank, Werner (2005a): Plädoyer für Artenvielfalt. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 109–117.

Jank, Werner (2005b): Rückblicke in die Geschichte. In: Werner Jank (Hg.): Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 31–44.

Jank, Werner (2010): Musik aufbauend lernen. In: Thomas Greuel, Ulrike Kranefeld und Elke Szczepaniak (Hg.): Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule. Aachen: Shaker (Musik im Diskurs, 23), S. 133–146.

Jank, Werner; Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Nimczik, Ortwin (2005): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 92–122.

Jank, Werner; Gies, Stefan; Bähr, Johannes; Gallus, Hans Ullrich; Nimczik, Ortwin (2013): Aufbauender Musikunterricht. In: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 92–131.

Jank, Werner; Stroh, Martin (2005): Aufbauender Musikunterricht - Königsweg oder Sackgasse. Online verfügbar unter http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/vortraege/afs2005_jankstrohtext.pdf, zuletzt geprüft am 06.09.2016.

JeKits-Stiftung (2016a): Geschichte. Online verfügbar unter <https://www.jekits.de/programm/jeki/geschichte/>, zuletzt geprüft am 13.07.2016.

JeKits-Stiftung (2016b): Überblick JeKi. Online verfügbar unter <https://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/>, zuletzt geprüft am 13.07.2016.

Jöde, Fritz (1924): Musik und Erziehung. Ein pädagogischer Versuch und eine Reihe Lebensbilder aus der Schule. Wolfenbüttel: Zwissler.

Jordan, Anne-Katrin (2014): Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 43).

Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C.; Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2012): Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik - Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 500–521.

Jordan, Anne-Katrin; Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2010): Projekt Ko-Mus: Entwicklung von Kompetenzmodellen in einem ästhetischen Fach. In: Axel Gehrman, Uwe Hericks und Manfred Lüders (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.

Jünger, Hans (2013): Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit. Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. Online verfügbar unter http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/juenger/download/juenger_2013_taetigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2016.

Kaiser, Hermann J. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information - Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, S. 216–219.

Kaiser, Hermann J. (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: *Musikforum* (83), S. 17–26.

Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung. Sitzungsbericht 1994/1995 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 8), S. 98–114.

Kaiser, Hermann J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? In: *Musik & Bildung* (3), S. 2–6.

Kaiser, Hermann J. (2001a): Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): *Musik - unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 85–97.

Kaiser, Hermann J. (2001b): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von "musikalischer Kompetenz" in Prozessen ihres Erwerbs. In: *Musik & Bildung* (3), S. 5–10.

Kaiser, Hermann J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik), S. 4–18. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf>, zuletzt geprüft am 01.09.2016.

Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 46–68. Online verfügbar unter <http://zfkm.org/10-kaiser.pdf>, zuletzt geprüft am 05.06.2013.

Kallenbach, Christiane (1996): Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 15).

Khittl, Christoph (2009): "Die ewige Wiederkehr?" - oder: Wie die Musikpädagogik ihre Geschichtlichkeit (nicht) reflektiert am Beispiel des "Aufbauenden Musikunterrichts". In: *Diskussion Musikpädagogik* (43), S. 39–46.

Kizil, Anja (2014): Videos in der Lehrerbildung. Workshop im Rahmen des LÜP-Programms. Powerpointpräsentation.

Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.

Kleinen, Günter (2003): Über kulturelle Differenz: Schülererwartungen gegen offiziellen Lehrplan. In: Hans Günther Bastian und Gunter Kreutz (Hg.): Musik und Humanität. Interdisziplinäre Grundlagen für (musikalische) Erziehung und Bildung. Beiträge eines interdisziplinären und internationalen Symposions am Institut für Musikpädagogik der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main 2001. Mainz, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Toronto: Schott (Schott Musikpädagogik), S. 62–72.

Kleinen, Günter (2004): Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Frauke M. Heß (Hg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Bosse (Musik im Diskurs, 19), S. 76–91.

Kleinen, Günter; de la Motte-Haber, Helga (1982): Wissenschaft und Praxis. In: Carl Dahlhaus und Helga de la Motte-Haber (Hg.): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Athenaion (Neues Handbuch der Musikwissenschaft, 10), S. 309–344.

Kleinen, Günter; Rosenbrock, Anja (2002): Musikpädagogik "von unten". Pilotstudie zu einer komparativen empirischen Forschung über den guten Musiklehrer/die gute Musiklehrerin. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 23), S. 145–167.

Klieme, Eckhard; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.

Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig und Eckhard Klieme (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung, 20), S. 5–15.

Knigge, Jens (2010): Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz "Musik wahrnehmen und kontextualisieren". Dissertation. Universität Bremen, Bremen. Online verfügbar unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00012006.pdf>, zuletzt geprüft am 05.01.2015.

Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik. Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6), S. 105–135.

Knörzer, Lisa; Rolle, Christian; Stark, Robin; Park, Babette (2015a): "... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös". Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der

musikpädagogischen Forschung. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 36), S. 147–162.

Knörzer, Lisa; Stark, Robin; Park, Babette; Rolle, Christian (2015b): “I like reggae and Bob Marley is already dead”: An empirical study on music-related argumentation. In: *Psychology of Music* (November 16).

König, Johannes (2012): Zum Einfluss der Schulpraxis im Lehramtsstudium auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In: Tina Hascher und Georg Hans Neuweg (Hg.): *Forschung zur (Wirksamkeit der) LehrerInnenbildung*. Wien: Lit, S. 143–159.

Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen (2016): *Lehramtsbezogene Studiengänge in Niedersachsen mit Abschluss Bachelor (2-Fach) / Master of Education*. Online verfügbar unter <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/lehramtsbezogen.htm#1>, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Koring, Bernhard (1997): *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen*. Donauwörth: Auer (Bildung und Erziehung).

Kraemer, Rudolf-Dieter (1983): *Musikpädagogik als Wissenschaft. Diskussionsbeitrag*. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information - Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, S. 219–223.

Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.

Krammer, Kathrin; Lipowsky, Frank; Pauli, Christine; Schnetzler, Claudia Lena; Reusser, Kurt (2012): *Unterrichtsvideos als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen*. In: Mareike Kobarg, Claudia Fischer, Inger Marie Dalehefte, Franziska Trepke und Marleen Menk (Hg.): *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten - Strategien und Methoden*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 69–86.

Krause, Martina (2007): *Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur*. In: Norbert Schläbitz (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 28), S. 53–69.

Krause, Martina (2008): Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung. Hildesheim, Zürich, New York: Olms (Folkwang Studien, 7).

Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD. Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts. Eine empirische Studie. Augsburg: Wißner (Hallesche Schriften zur Musikpädagogik, 49).

Kuckartz, Udo (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

Kulin, Sabrina; Özdemir, Melanie (2011): Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2 (2), S. 1–27. Online verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=151>, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt ermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12. 2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2015a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2015b): Sachstand in der Lehrerbildung. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2015-09-21-Sachstand_LB-mit-Anlagen.pdf, zuletzt geprüft am 20.06.2016.

Kultusministerkonferenz (2016): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2016.

Lang-von Wins, Thomas (2007): Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 758–791.

Lehmann, Andreas C.; Hasselhorn, Johannes (2012): Assessing children's voice using hornbach and taggart's (2005) rubric. In: Emiliós Cambouropoulos, Costas Tsougras, Panayotis Mavromatis und Konstantinos Pasiadis (Hg.): Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. ICMPC - ESCOM 2012. Joint Conference. Thessaloniki, S. 572–573.

Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne (2012): "Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert..." Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms "Jedem Kind ein Instrument". In: Jens Knigge und Anne Niessen (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 33), S. 195–212.

Lehmann-Wermser, Andreas; Krause-Benz, Martina (2013): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In: Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 34), S. 7–12.

- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. Essen: Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 24), S. 131–162.
- Linke, Norbert (1982): Die Tätigkeit des Musiklehrers an allgemeinbildenden Schulen unter dem Gesichtspunkt der Langzeitplanung (1920-1980). Empirische Untersuchungen zur Anthropologie der Musikerziehung. Opladen: Westdeutscher Verlag (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen Fachgruppe Geisteswissenschaften, 3145).
- Loritz, Martin D. (2008): Klassenmusizieren – Versuch einer Momentaufnahme im Raum München. Umfrage unter Musiklehrern, die Klassenmusizieren praktizieren. Online verfügbar unter http://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/downloads/forsch_klassmus_08.pdf, zuletzt geprüft am 05.06.2013.
- Maag Merki, Katharina; Werner, Silke (2014): Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 745–763.
- Maas, Georg (1990): Für wen forschen sie eigentlich? In: *Musik & Bildung* (5), S. 263.
- Maas, Georg (1992): Musikpädagogische Lehr-Lernforschung zwischen Theoriebildung und Praxisbezug. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 13), S. 149–169.
- Mayr, Johannes (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den 'Standards in der Lehrerbildung'. In: Christina Alleman-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz, S. 149–163.
- Mayr, Johannes (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Manfred Lüders und Jochen Wissinger (Hg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 151–168.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Studium).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

- meNet. Music Education Network (2016): The European Network for Communication and Knowledge Management of Music Education. Ein europäisches Netzwerk der Kommunikation und des Wissensmanagements für musikalische Bildung. Online verfügbar unter <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/index.html>, zuletzt geprüft am 03.11.2016.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: *Musik und Unterricht* (22), S. 4–7.
- Moser, Peter; Hascher, Tina (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf>, zuletzt aktualisiert am 25.09.2013.
- Müller, Katharina (2006): Fragebogen "Standards".
- Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012a): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Musik. Online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_musik_gym_i.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012b): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Musik. Online verfügbar unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_2012_rs_musik_i.pdf, zuletzt geprüft am 19.06.2014.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): GHR 300. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=29123&article_id=101533&psmand=8, zuletzt geprüft am 26.04.2016.
- Niessen, Anne (2002): Allgemeinbildung in Musik? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik), S. 32–43. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/niessen1.pdf>, zuletzt geprüft am 01.09.2016.
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin: Lit (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6).
- Niessen, Anne (2010): Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. In: *AfS-Magazin* 30 (1), S. 12–17.
- Niessen, Anne (2015): Die Sicht von JeKi-Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr des Programms *Jedem Kind ein Instrument*. In: Ulrike Kranefeld (Hg.): Instrumentalunterricht

in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 41), S. 131–147.

Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas; Knigge, Jens; Lehmann, Andreas C. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells 'Musik wahrnehmen und kontextualisieren'. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition 2), S. 1–32. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>, zuletzt geprüft am 26.11.2013.

Nimczik, Ortwin (2005): Studienfeld Klassenmusizieren: Ein neuer Schwerpunkt im Studiengang Schulmusik an der Hochschule für Musik Detmold. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005*. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 125–137.

Nolte, Eckhard (1975): *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz: Schott (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 3).

Nolte, Eckhard (2000): Schlaglichter zur Geschichte des schulischen Musikunterrichts in der Neuzeit. In: Max Liedtke (Hg.): *Musik und Musikunterricht. Geschichte - Gegenwart - Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen, Zweigmuseum des Bayerischen Nationalmuseums und zum Schulmuseum Nürnberg, 19), S. 195–215.

Oberhaus, Lars (2014): Rezension: Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (2013). In: *Musik & Bildung* (2), S. 79.

Oberhaus, Lars (2016): Der musikpädagogische Doppeldecker. Über ein grundlegendes Dilemma von Unterrichtssimulationen in Musik. In: *NMZ* 65 (9), S. 64.

Oberschmidt, Jürgen (2011): *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 98).

Oesterreich, Detlef (1988): *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger, S. 215–342.

Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Rüegger.

Ott, Thomas (1979): Zur Begründung der Ziele des Musikunterrichts. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Musikdidaktik. Dissertation. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.

Pabst-Krueger, Michael (2013): Klassenmusizieren. In: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 158–168.

Pabst-Krueger, Michael; Terhag, Jürgen (2012): Vorwort. In: Michael Pabst-Krueger und Jürgen Terhag (Hg.): Musizieren mit Schulklassen. Praxis - Konzepte - Perspektiven. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht Heute, 9), S. 8–9.

Pädagogische Hochschule Zürich (2007): Standards für die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Online verfügbar unter https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/uebergreifend/primar-sek1_standards_ausbildung_bish08.pdf.

Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2009): Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 679–689.

Pfeffer, Martin (2001): Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein bildenden Schule. In: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger (Hg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 41), S. 13–28.

Pfeiffer, Wolfgang (1994a): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien ; eine theoretische und empirische Analyse. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 17).

Pfeiffer, Wolfgang (1994b): Musiklehrer: Voraussetzung zum Glücklichein? In: *Musik & Bildung* 26 (6), S. 6–9.

Pickert, Dietmar (1991a): Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 12), S. 73–89.

- Pickert, Dietmar (1991b): Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 12), S. 73–89.
- Pickert, Dietmar (1992): Ausserschulische musikalische Aktivitäten von Musiklehrern. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Regensburg: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 17).
- Pott, Lioba (2003): Berufsalltag von Musiklehrern aus Sicht der Betroffenen. Probleme, Hintergründe und Lösungsmöglichkeiten. Diplomarbeit. Hochschule für Musik Würzburg, Würzburg.
- Reh, Sabine (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 259–265.
- Richards, Tom; Richards, Lyn (1998): Using Hierarchical Categories in Qualitative Data Analysis. In: Udo Kelle (Hg.): *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice*. London: Sage, S. 80–95.
- Richter, Christoph (2011): Rezension von Werner Jank, Gero Schmidt-Oberländer: *Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I*. In: *Diskussion Musikpädagogik* (51), S. 56–59.
- Rieger, Eva; Venus, Dankmar (1984): Musikmachen - der instrumentale Bereich. In: Willi Gundlach (Hg.): *Handbuch Musikunterricht Grundschule*. Düsseldorf: Schwann-Bagel, S. 110–132.
- Ritzel, Fred; Stroh, Wolfgang Martin (1984): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Einleitende Bemerkungen zu den Aufsätzen dieses Buches. In: Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek, 31), S. 9–17.
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24).
- Rolle, Christian (2005): Kann das Klassenmusizieren den Musikunterricht ersetzen? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): *Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005*. Unter Mitar-

beit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 60–70.

Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den *Entwurf eines Kompetenzmodells "Musik wahrnehmen und kontextualisieren"* (Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?), S. 42–59. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2014.

Rolle, Christian (2011a): Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel Musik. Manuskript zum Vortrag im Rahmen des 1. Kolloquiums Fachdidaktik zum Thema „Bildungsstandards und Kompetenzen aus überfachlicher Sicht“ des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes am 26.1.2011. Online verfügbar unter http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/C.Rolle_aesthetische_Bildung_durch_Kompetenzerwerb.pdf, zuletzt geprüft am 02.08.2016.

Rolle, Christian (2011b): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): *Musikalische Bildung - Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011*. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 3), S. 41–55.

Rolle, Christian (2013): *Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory*. In: Adri de Vugt und Isolde Malmberg (Hg.): *European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftmanship*. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling (Eas Publications, 2), S. 51–64.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research* (9), S. 1–8. Online verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf, zuletzt geprüft am 03.08.2016.

Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, 28), S. 507–535.

Rumpf, Horst (2005): Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lebens. In: *Diskussion Musikpädagogik* (27), S. 4–8.

Saldaña, Johnny (2013): *The coding manual for qualitative researchers*. 2. Aufl. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.

Schaffrath, Helmut; Funk-Hennigs, Erika; Ott, Thomas; Pape, Winfried (1982): *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins*. Mainz, London, New York, Tokyo (Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 20).

Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.

Schneider, Christoph; Bodensohn, Rainer (2008): Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung - Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Manfred Rotermund, Günter Dörr und Rainer Bodensohn (Hg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 3), S. 32–63.

Schneider, Christoph; Bodensohn, Rainer (2014): Core competences of students in pre-service university teacher education and their longitudinal development: First results of the KOSTA Study. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 147–163.

Schneider, Reinhard (2005): Klassenmusizieren. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber (Hg.): *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse, S. 132–134.

Schreier, Margrit; Odag, Özen (2010): Mixed Methods. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, S. 263–277.

Schubarth, Wilfried; Gottmann, Corinna; Krohn, Maud (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner und Tina Hascher (Hg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 201–219.

Schubarth, Wilfried; Speck, Karsten; Seidel, Andreas; Gottmann, Corinna; Kamm, Caroline; Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt - ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Wilfried Schubarth, Karsten Speck, Andreas

Seidel, Corinna Gottmann, Caroline Kamm und Maud Krohn (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–170.

Schulte, Klaudia (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von LehrerSelbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertation. Universität Göttingen, Göttingen. Online verfügbar unter <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/SFWBUP6Z2R7DPPGGU3WI4IFNBDUHHS3Z/full/1.pdf>, zuletzt geprüft am 12.12.2016.

Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine; Stürmer, Kathleen (2010): "Observer" - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (56. Beiheft), S. 296–306.

Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2009): Musik. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe. Qualifikationsphase. Online verfügbar unter http://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_ii___allgemeinbildend-16698, zuletzt geprüft am 12.12.2016.

Stadler Elmer, Stefanie (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: Nepomuk (Wege. Musikpädagogische Schriftenreihe, 12).

Striegel, Ludwig (2005): Klassenmusizieren als integratives Unterrichtskonzept: Das Mainzer Modell. In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 118–124.

Stroh, Wolfgang Martin (2003): „Musik lernen“ – ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft. In: *Diskussion Musikpädagogik* (20), S. 3–8.

Teddlie, Charles; Tashakkori, Abbas (2006): A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. In: *Research In The Schools* 13 (1), S. 12–28.

Terhag, Jürgen (1997): Formen, Probleme und Perspektiven des Klassenmusizierens. In: Johannes Bähr und Volker Schütz (Hg.): Musikunterricht heute 2. Beiträge zur Praxis und Theorie. Oldershausen: Lugert, S. 77–84.

Terhag, Jürgen (2010): 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Podiumsdiskussion zum Kongresssthema. In: Georg Maas und Jürgen Terhag (Hg.): Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht Heute, 8), S. 36–47.

Terhag, Jürgen (2012): Musizieren mit Schulklassen. Argumente für die Überwindung von Praxisfeindlichkeit und Theorieverdrossenheit. In: Michael Pabst-Krueger und Jürgen Terhag (Hg.): Musizieren mit Schulklassen. Praxis - Konzepte - Perspektiven. Oldershausen: Lugert (Musikunterricht Heute, 9), S. 13–24.

Terhag, Jürgen (2013): Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongresssthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. Online verfügbar unter http://www.terhag.de/Kurztexte/Eintr%C3%A4ge/2011/7/24_Gelingendes_Klassenmusizierenzwischen_JeKi_und_AdornoEin_Kongresssthema_r%C3%BChr_an_dasSelbstverst%C3%A4ndnis_des_Schulfachs_Musik.html, zuletzt geprüft am 13.08.2013.

Terhart, Ewald (2005): Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 275–279.

Venus, Dankmar (1984): Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven: Heinrichshofen (Musikpädagogische Bibliothek, 30).

Vogt, Jürgen (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag "Was heißt 'aus musikpädagogischer Perspektive'?" von Hermann J. Kaiser. In: Mechthild von Schoenebeck (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 19), S. 41–55.

Vogt, Jürgen (2002): Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerbildung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–18. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/vogt4.pdf>, zuletzt geprüft am 23.05.2016.

Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule, S. 0–17. Online verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/vogt7.pdf>, zuletzt geprüft am 05.06.2013.

Vogt, Jürgen (2008): Musikbezogene Bildungskompetenz - ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den *Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* (Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?), S. 34–41. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2014.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung - ein lexikalischer Versuch. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 1–25. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2014.

Vogt, Jürgen (2014): Die Musikpädagogik und ihre Grundbegriffe. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6), S. 7–18.

Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, Angelika; Uttendorfer-Marek, Ingrid; Weidle, Renate (1977): Die Analyse von Unterrichtsstrategien mit der Methode des "Nachträglichen Lauten Denkens" von Lehrern und Schülern zu ihrem unterrichtlichen Handeln. In: *Unterrichtswissenschaft* 5 (3), S. 244–250.

Wallbaum, Christopher (2005): Klassenmusizieren als einzige musikalische Praxis im Zentrum von Musikunterricht? In: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.): Klassenmusizieren als Musikunterricht?! Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005. Unter Mitarbeit von Klaus Mohr. München: Allitera (Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München, 1), S. 71–94.

Wallbaum, Christopher (Hg.) (2010): Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms (Hochschule für Musik und Theater "Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig - Schriften, 3).

Weinert, Franz E. (1999): Concepts of Competence: DeSeCo Expert Report. DeSeCo. Neuchatel.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

Weresch-Deperrois, Ines; Bodensohn, Rainer; Jäger, Reinhold S. (2009): Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-

Studium der Lehrerbildung - eine Erkundungsstudie. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2* (2), S. 324–345.

Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Online verfügbar unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>, zuletzt geprüft am 21.06.2016.

Wild-Näf, Martin (2001): Die Ausbildungen für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Fritz Oser und Jürgen Oelkers (Hg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger, S. 141–214.

Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, S. 290–303.

Wolf, Anna (2016): "Es hört doch jeder nur, was er versteht". Konstruktion eines kompetenzbasierten Assessments für Gehörbildung. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Wolf, Anna; Kopiez, Reinhard; Platz, Friedrich (2012): Der Status Quo der musiktheoretischen Zulassungsprüfung an Musikhochschulen: Eine testtheoretische Analyse. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik 3* (2), S. 1–37. Online verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=77>, zuletzt geprüft am 14.01.2015.

Yamaha Music Europe GmbH (2016): BläserKlasse: Musik fürs Leben. Gemeinsam ein Instrument erlernen. Online verfügbar unter http://de.yamaha.com/de/music_education/school_music/blaeserklasse/info/images/basis.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2016.

Zingsem, Bernd (2013): Streicherklassenunterricht nach Paul Rolland. Online verfügbar unter <http://www.streicherklassenunterricht.de/>, zuletzt aktualisiert am 16.08.2013.

Anhang

1	Erhebungsinstrument der Expertenbefragung: Leitfaden	314
2	Erhebungsinstrumente der Studierendenbefragung	317
2.1	Eingangsbefragung: Interviewleitfaden und Legetechnik.....	317
2.1.1	Interviewleitfaden.....	317
2.1.2	Legetechnik	319
2.2	Interimsbefragung: Leitfaden Video Stimulated Recall Interview	322
2.3	Abschlussbefragung: Leitfaden und Items der Legetechnik	323
2.3.1	Interviewleitfaden.....	323
2.3.2	Items der Legetechnik	325

1 Erhebungsinstrument der Expertenbefragung: Leitfaden

Der Interviewleitfaden der Expertenbefragung umfasst die vier Themenbereiche Klassenmusizieren, Kompetenzen, Ausbildung und Vorerfahrungen. Die Formulierungen der Fragen orientieren sich dabei zum Teil an anderen Studien zum Thema Kompetenz und (Musik-)Lehrer/innenprofessionalisierung; Fragen wurden zum Teil wörtlich oder in adaptierter Form übernommen (vgl. Hofer et al. 2001, 569–573; vgl. Criblez 2001, 493, 2001, 493; Cerachowitz 2012, 176–178; Bojack-Weber 2012, 176–178).

Anmerkung zur Darstellung der Interviewleitfäden:

Ebenso wie bei der Studierendenbefragung sind die nicht eingerückten Fragen jeweils Leitfragen, die im Interview gegebenenfalls durch die eingerückten konkrete Nachfragen ergänzt werden können. Das folgende Beispiel erläutert die Systematik:

Fragenkomplex

- Hauptfrage
 - Detailierungsfrage
 - Detailierungsfrage

Fragenkomplex Begriff Klassenmusizieren

- Der Begriff Klassenmusizieren wird in der Literatur unterschiedlich verstanden bzw. verwendet. Wie definieren Sie Klassenmusizieren?
- Wann und warum sollte Ihrer Meinung nach im Musikunterricht Klassenmusizieren praktiziert werden?
 - Als Arbeitsdefinition für meine Dissertation verwende ich die folgende Definition von Bähr: „Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen. Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material- und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen. [...] Als Klassenmusizieren werden demnach alle auf Musik bezogene Tätigkeiten verstanden, die aktives Musizieren beinhalten – einschließlich der Reflexion von Gegenstand und Tätigkeit“ (Bähr 2005a,

160). Diese Definition soll dem Interview als gedankliche Grundlage dienen – Können Sie davon ausgehend weitere Gelegenheiten bzw. Gründe für das Musizieren im Klassenverband nennen?

Fragenkomplex Kompetenzen

- Welche Anforderungen stellt das Klassenmusizieren an (angehende) Lehrkräfte?
- Welche Kompetenzen (im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten) benötigen (angehende) Lehrkräfte, um diese zu erfüllen?
 - Ich denke beispielhaft an die drei Kompetenzbereiche Musik machen, Musik verstehen, Musik reflektieren. Fallen Ihnen davon ausgehend noch weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die (angehende) Lehrkräfte für gelingendes Klassenmusizieren benötigen? Wie z.B. spezielle fachdidaktische, methodische und musikpädagogische Kenntnisse (für die Großgruppe); künstlerische Fähigkeiten; grundlegende Kenntnisse bzw. spieltechnische Fähigkeiten anderer Instrumente bzw. der Instrumentenfamilie; Arrangement und Komposition; Organisation und Logistik
 - Welche Rolle spielen Rahmenbedingungen für das Musizieren im Klassenverband?
- Wie hoch schätzen Sie die Anforderung an die (angehenden) Lehrkräfte im Bereich Klassenmusizieren ein?
- Über welches Methodenrepertoire müssen (angehende) Lehrkräfte verfügen, damit Klassenmusizieren gelingt?
 - Gibt es für Sie bevorzugte Methoden beim Klassenmusizieren?
- Welche Stilistiken empfinden Sie als besonders geeignet für das Musizieren im Klassenverband?
- Gibt es Ihrer Meinung nach typische Probleme beim Klassenmusizieren?

Fragenkomplex universitäre Ausbildung

- Welches sind für Sie die Kriterien einer qualitativ hochstehenden Ausbildung im Klassenmusizieren?
 - z.B. Rolle der Qualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Ausbilder/innen, Anteil Theorie-Praxis, Inhalte etc.
- Angenommen, Sie dürften Ausbildungsrichtlinien für das Klassenmusizieren in den Musiklehramtsstudiengängen formulieren. Wie sähen diese aus?

- z.B. Verhältnis bzw. Ausgestaltung von Seminaren und Vorlesungen, Umfang, Anteil Praxis/Theorie bzw. Fachdidaktik/Fachwissenschaft
- Sehen Sie eine Notwendigkeit solcher Richtlinien? Auf welcher Ebene?

Einflussfaktor Vorbildung

- Musiklehramtsstudierende verfügen bei Eintritt ins Studium bereits über verschiedene musikpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andere erwerben Sie erst in der Ausbildung. Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen diesen beiden Bereichen?
 - Schätzen Sie den Einfluss unterschiedlicher Sozialisationen in Bezug auf die Bereiche klassische bzw. populäre Musik für das Klassenmusizieren als bedeutsam ein? Inwiefern?

2 Erhebungsinstrumente der Studierendenbefragung

2.1 Eingangsbefragung: Interviewleitfaden und Legetechnik

2.1.1 Interviewleitfaden

Der Leitfaden der Studierendenbefragung zum Zeitpunkt vor Beginn des Praktikums ist in die fünf Themenbereiche Vorerfahrungen, Klassenmusizieren, Kompetenzselbsteinschätzungen, universitäre Ausbildung und Wünsche untergliedert. Die Formulierung der Fragen erfolgte zum Teil unter Bezugnahme auf verschiedene Studien; Fragen wurden zum Teil wörtlich oder in adaptierter Form übernommen (vgl. Müller 2010, 143–144; Hofer et al. 2001, 569–573; Oser 2001, 250).

Vorerfahrungen

- Bitte stell dich doch kurz ‚musikalisch‘ vor.
 - Welche Instrumente spielst du?
 - In welchen Ensembles spielst du bzw. hast du gespielt?
 - Welche Musik hörst du?
- Hast du bereits Erfahrung in der Vermittlung, im pädagogischen Arbeiten?
 - Bezogen auf Musik (schulisch, außerschulisch)?
 - Sonstige pädagogische Tätigkeiten (Pfadfinder, religiöse Gruppen etc.)?

Klassenmusizieren

- Was verstehst du unter Klassenmusizieren?
 - Auf Breite des Begriffs hinweisen: Bitte nimm doch kurz Stellung zu diesem breiten Begriffsverständnis. Gehört beispielsweise Tanz, Singen o.ä. für dich auch zum Klassenmusizieren?
- Warum sollte deiner Meinung nach im Musikunterricht Klassenmusizieren praktiziert werden? Warum nicht?
 - Was sind deiner Meinung nach die Ziele beim Klassenmusizieren? Was könnten bzw. sollten Ziele beim Klassenmusizieren sein?
 - Wann sollte deiner Meinung nach im Unterricht mit einer Klasse musiziert werden?
- Wie häufig planst du mit deiner Klasse im Fachpraktikum bzw. in deinem späteren Berufsalltag zu musizieren?
 - Pro Woche? In allgemeinem Sinne?
- In welcher Form wirst du das Klassenmusizieren im Praktikum bzw. im späteren Berufsalltag praktizieren?
 - Mit oder ohne Instrumente?
 - Inhalte (Popmusik, Filmmusik, ‚klassische Musik‘)?
 - Schwierigkeitsgrad bzw. Niveau?
- Wie hoch schätzt du die Belastung dabei ein? Wo siehst du Schwierigkeiten?

Kompetenzen

Du siehst einen Stapel mit Kärtchen, auf denen verschiedene Teilkompetenzen des Klassenmusizierens abgedruckt sind. Bitte entscheide, wie weit du die jeweilige Kompetenz zum jetzigen Zeitpunkt erworben hast und lege sie unter die entsprechende Ausprägung ab. Du hast dabei innerhalb der Kategorien Spielraum – die Zuordnung zu der Ausprägung soll aber ersichtlich bleiben. Tipp: Sortiere spontan und aus dem Bauch heraus.

- Unter welchen Oberbegriffen könnte man die gesammelten Begriffe der Ausprägung xy zusammenfassen?
- Wo hast du am stärksten ausgeprägten Kompetenzen erworben?
 - Wo sollte man diese erwerben?
- Wie wichtig ist es dir, die weniger hoch bewerteten Kompetenzen in den nächsten Jahren oder im Verlauf deines Studiums zu erwerben? Welche?
 - Warum, warum nicht?

- Wo sollte bzw. könnte man diese erwerben?
- Welche Kompetenz hast du deiner Meinung nach eindeutig im Studium (außerhalb des Studiums erworben)?
- Wie bedeutend schätzt du die Erfahrungen, die du außerhalb des Studiums oder vor dem Studium gemacht hast ein?

Universitäre Ausbildung

- Erzähl doch mal: Wie ist das Studienangebot bezogen auf das Klassenmusizieren in der Theoriephase deines Studiums?
 - Was hast du gelernt?
 - Bist du mit dem Angebot zufrieden? Warum, warum nicht?
- Inwiefern ist es für dich wichtig, dass es Studienangebote bezogen auf das Klassenmusizieren in der Theoriephase der Ausbildung gibt?
 - Was würdest du dir wünschen?
 - Wie sollten diese gestaltet sein?
 - Was würdest du verändern?

Wünsche

- Wie viele Unterrichtsstunden würdest du gerne gestalten?
- Wie soll das Fachpraktikum begleitet bzw. betreut werden?
- Wie soll die Schule ausgestattet sein?

2.1.2 Legetechnik

Die Items der Legetechnik wurde aus der Expertenbefragung entwickelt. Sie sind teilweise in Anlehnung an die Lehrerbildungsstandards von Oser sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich formuliert bzw. diesen Quellen in einigen Fällen wörtlich entnommen (vgl. Oser 2001; Pädagogische Hochschule Zürich 2007; gekürzte und adaptierte Version von Müller 2006). Als Überschrift in der Befragung diente die Formulierung ‚Ich habe die Kompetenz erworben‘. Die Studierenden wurden gebeten, die Kärtchen an einer fünfstufigen Likert-Skala (‚in sehr geringem Maße‘ bis ‚in sehr hohem Maße‘ anzuordnen.

- 1 wie ich auf Elementar- und Orffinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere.
- 2 wie ich Elementar- und Orffinstrumente im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 3 Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Elementar- und Orffinstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.

- 4 wie ich auf Percussion- und Schlaginstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere.
- 5 wie ich Percussion- und Schlaginstrumente im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 6 Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Percussion- und Schlaginstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.
- 7 wie ich auf Blasinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere.
- 8 wie ich Blasinstrumente im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 9 Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Blasinstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.
- 10 wie ich auf Bandinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere.
- 11 wie ich Bandinstrumente im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 12 Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Bandinstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.
- 13 wie ich auf Streichinstrumenten mit einer grundlegenden Spieltechnik musiziere.
- 14 Wie ich Streichinstrumente im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 15 Schülerinnen und Schülern grundlegende Spieltechniken auf Streichinstrumenten methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.
- 16 eine Lerngruppe flexibel und schulpraktisch auf einem Harmonieinstrument zu begleiten.
- 17 Schülerinnen und Schülern auf einem Harmonieinstrument zu begleiten und gleichzeitig Kontakt zu Ihnen zu halten.
- 18 wie ich auf meinem instrumentalen/vokalen Hauptinstrument flexibel und künstlerisch-souverän musizieren kann.
- 19 in verschiedenen Stilikarten instrumental/vokal zu musizieren.
- 20 in verschiedenen Formen zu musizieren (interpretativ, improvisatorisch, nach Gehör etc.).
- 21 wie ich Patterns in einer Gruppe flexibel einsetze.
- 22 einfach Melodieabläufe spiegelverkehrt (dem Schüler/der Schülerin gegenüberstehend) auf Xylophon und Glockenspiel zu spielen.
- 23 wie ich mit meiner Stimme mit einer grundlegenden Technik musiziere bzw. singe.
- 24 wie ich das Instrument Stimme im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 25 Techniken der (Kinder-)Stimmbildung sicher und flexibel anzuwenden.
- 26 meine Stimme gesund und tragfähig zu halten.
- 27 (Lied-)Texte rhythmisch vorzusprechen.
- 28 Melodien und Übungen zu solmisieren.
- 29 wie ich mit einer grundlegenden Technik tanze und mich zu Musik bewege.
- 30 wie ich Tänze und Bewegungsübungen im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und (stilistisch) vielfältig einsetzen kann.
- 31 Schülerinnen und Schülern grundlegende Techniken des Tanzens und der Bewegung zu Musik methodisch-didaktisch vielfältig zu vermitteln.

- 32 Rhythmen, Einsätze, Metrum, Tempo etc. mit dem Körper nonverbal darzustellen und zu vermitteln.
- 33 unterschiedliche Ensembles und Schüler/innengruppen mit Hilfe grundlegender Dirigiertechniken anzuleiten und musikalische Ereignisse wie Auftakte, Fermaten etc. umzusetzen.
- 34 auch kurzfristig für ein bestimmtes Instrumentarium bzw. eine spezielle Schüler/innengruppe Stücke und Arrangements selbstständig und vielfältig zu entwickeln.
- 35 eigene Arrangements mit Hilfe entsprechender Software professionell zu notieren.
- 36 wie ich Arrangements im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern sinnvoll und stilistisch vielfältig einsetzen kann.
- 37 Stücke und Arrangements kritisch zu beurteilen und entsprechend einzusetzen.
- 38 Noten in Bass- und Violinschlüssel flüssig zu lesen.
- 39 Stücke und Melodien ad hoc zu transponieren.
- 40 das Musizieren einer Gruppe hinsichtlich Fehlern, Klang, Artikulation, Atmung, Spielfähigkeit etc. zu analysieren und Korrektur- bzw. Veränderungsmöglichkeiten abzuleiten.
- 41 mir Klänge und musikalische Bausteine innerlich vorzustellen und diese vor auszuhören.
- 42 mit Schülerinnen und Schülern erarbeitete Stücke öffentlichkeitswirksam zu performen.
- 43 mit Bühnentechnik grundlegend umzugehen.
- 44 mit elektrischen Instrumenten, Verstärkern und Anlagen grundlegend umzugehen.
- 45 Dem Schüler und der Schülerin zu zeigen, wie er/sie Musizierprozesse reflektieren und auswerten kann.
- 46 den musikalischen Stand der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen.
- 47 den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges musikalisches Handeln möglich wird.
- 48 das Klassenmusizieren sinnvoll in ein Unterrichtsprogramm zu verarbeiten.
- 49 musikalisch-praktische Aufgaben in eine Schrittfolge des Erwerbens, Übens und Anwendens sinnvoll zu strukturieren.
- 50 verschiedene Formen des Anleitens (Gruppenprozess, frontales Anleiten etc.) auf ihre Funktion und Zielsetzung hin zu befragen und gezielt einzusetzen.
- 51 Schülerinnen und Schülern durch Erfolgserlebnisse Selbstsicherheit zu ermöglichen.
- 52 den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldung zu geben.
- 53 Motivationstheorien auf ihre Wirkung hin zu befragen, auszuprobieren und umzusetzen.
- 54 in Lernprozessen optimale Anforderungen zu stellen, die nicht zu anspruchsvoll und nicht zu einfach sind.
- 55 wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung).
- 56 mich bei der Unterrichtsdurchführung an meiner Planung zu orientieren und trotzdem bei Unvorhergesehenem flexibel zu reagieren.
- 57 die fachspezifischen Lehr-Lernformen, die die Fachdidaktiken entwickelt haben, situationsgerecht anzuwenden.

- 58 unterschiedliche Methoden und Sozialformen inhaltsspezifisch angepasst einzusetzen.
- 59 den Unterricht so zu rhythmisieren, dass er der Konzentrationsfähigkeit und den Aktivitätsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.
- 60 Methoden zu variieren und die Methodenwahl zu begründen.
- 61 Fachinhalte aufbauend zu strukturieren.
- 62 Lernziele im kognitiven, emotionalen und/oder psychomotorischen Bereich zu formulieren.
- 63 Gruppeneinteilungen nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten.
- 64 wie Schülerinnen und Schülern alleine etwas erarbeiten können. Lernaufgaben so zu stellen, dass eingeführte Inhalte in zielgerichteter Eigenaktivität geübt und gründlich verstanden werden können.
- 65 zu diagnostizieren, welche Ursachen Misserfolg, Aggression, Ängste, Blockierungen etc. haben und darauf angemessen zu reagieren.
- 66 unterschiedliche Fälle von Disziplinproblemen zu regeln.
- 67 wie man die zur Verfügung stehenden Mittel (Finanzen, Ausstattung etc.) sinnvoll einsetzt.
- 68 welche organisatorischen Arbeiten im Rahmen des Unterrichts anfallen und wie ich meine ‚Klassenordnung‘ effektiv organisiere.
- 69 wie ich mich vor Überlastung wirkungsvoll schützen kann.
- 70 wie ich mit Meinungsmachern und geheimen Diktaturen in der Schule umgehen kann.

2.2 Interimsbefragung: Leitfaden Video Stimulated Recall Interview

In den Video Stimulated Recall Interviews wurden die Studierenden zu vier Videoszenen aus ihrem eigenen Unterricht befragt. Dafür jeweils der folgende Leitfaden verwendet. Zu jeder Sequenz wurden in Anlehnung an Anja Kizil (Kizil 2014, S. 43) die vier selben Fragen gestellt:

Videoszenen Nr. 1-4

- Um was geht es hier? Was passiert gerade?
 - Was war dir in dieser Unterrichtsphase besonders wichtig?
- Was ist hier gut gelungen?
 - Wie zufrieden bist du zum Beispiel mit...?
- Was ist hier weniger gut gelungen?
 - Was hast du als schwierig/herausfordernd empfunden?
- Was würdest du hier in Zukunft lieber anders machen?
- Hast du so etwas schon mal im Studium gemacht? Inwiefern konntest du bei dieser Szene auf Dinge zurückgreifen, die du im Studium gelernt hast?
 - Wenn ja, was war anders?

An die vier Videoszenen schließt sich ein allgemeiner Gesprächsteil an:

Allgemeiner Gesprächsteil

- Wie läuft dein Praktikum soweit?
- Welche Erfahrungen hast du bislang gesammelt?
- Wie viele Stunden hast du bisher unterrichtet?

2.3 Abschlussbefragung: Leitfaden und Items der Legetechnik

2.3.1 Interviewleitfaden

Die Themengebiete des Leitfadens der Eingangsbefragung werden für den der Abschlussbefragung wieder aufgegriffen und teilweise angepasst. Der Leitfaden umfasst nun die vier Fragenkomplexe Praktikum, Klassenmusizieren, Kompetenzselbsteinschätzungen und universitäre Ausbildung. Ebenso wie bei der Eingangsbefragung erfolgt die Formulierung der Fragen zum Teil unter Bezugnahme auf verschiedene Studien (vgl. Müller 2010, 143–144; Hofer et al. 2001, 569–573; Oser 2001, 250).

Praktikum

- Wie viele Unterrichtsstunden hast du insgesamt gestaltet?
 - Durchführung und Planung alleine oder im Team?
- Wie war die Betreuung/Begleitung des Fachpraktikums?
 - Durch Mentor/in, Universität, Schulleitung und/oder Kollegen/Kolleginnen vor Ort?
- Wie war die Schule ausgestattet?
 - z.B. hinsichtlich Instrumenten, Musikraum?
 - Gab es Besonderheiten (OBS, integrative Schule)? Wie war die Stellung des Fachs Musik?

Klassenmusizieren

- Welche Formen des Klassenmusizierens sind dir im Praktikum begegnet bzw. hast du ausprobiert?
 - Gehört der Aspekt Tanz, Singen oder ein anderer auch für dich zum Klassenmusizieren?
 - Hat sich dein Begriff vor dem Hintergrund des Praktikums verändert?
- Wann bzw. warum hast du das Klassenmusizieren im Unterricht mit Schüler/innen eingesetzt? Warum nicht?

- Wann bzw. warum haben die Lehrer/innen an der Schule das Klassenmusizieren im Unterricht mit Schüler/innen eingesetzt?
- Wie gelungen beurteilst du den eigenen Einsatz?
- Was sind deiner Meinung nach die Ziele beim Klassenmusizieren? Was könnten bzw. sollten Ziele beim Klassenmusizieren sein?
 - Wann sollte deiner Meinung nach im Unterricht mit einer Klasse musiziert werden?
- Vor dem Hintergrund deiner Erfahrungen im Praktikum – wie häufig wirst du das Klassenmusizieren im späteren Berufsalltag praktizieren?
 - Pro Woche? Generelle Einschätzung?
- Vor dem Hintergrund deiner Erfahrungen im Praktikum – in welcher Form wirst du das Klassenmusizieren im späteren Berufsalltag praktizieren?
 - Mit oder ohne Instrumente? Inhalte (Popmusik, Filmmusik, ‚klassische Musik‘)? Schwierigkeitsgrad bzw. Niveau?
- Wie hoch war für dich die Belastung beim Klassenmusizieren? Wo lagen Schwierigkeiten?
- Hat sich dein ‚Blick‘ bzw. deine Einstellung auf das bzw. zum Klassenmusizieren verändert? Wenn ja, inwiefern?

Kompetenzen

Du siehst einen Stapel mit Kärtchen, auf denen verschiedene Teilkompetenzen des Klassenmusizierens abgedruckt sind. Bitte entscheide, wie weit du die jeweilige Kompetenz zum jetzigen Zeitpunkt erworben hast und lege sie unter die entsprechende Ausprägung ab. Du hast dabei innerhalb der Kategorien Spielraum – die Zuordnung zu der Ausprägung soll aber ersichtlich bleiben. Tipp: Spontan und aus dem Bauch heraus sortieren.

- Unter welchen Oberbegriffen könnte man die gesammelten Begriffe der Ausprägung x (z.B. in sehr hohem Maße) zusammenfassen?
 - Unter welchen Oberbegriffen könnte man die gesammelten Begriffe der Ausprägung x (z.B. in sehr hohem Maße) zusammenfassen?
- Bezug nehmen auf die am höchsten ausgeprägten Kompetenzen: Wo hast du diese erworben?
 - Wo sollte man diese erwerben?

- Bezug nehmen auf die weniger hoch ausgeprägten Kompetenzen: Wie wichtig ist es dir, die weniger hoch bewerteten Kompetenzen in den nächsten Jahren, im Verlauf deines Studiums zu erwerben? Welche?
 - Warum, warum nicht?
 - Wo sollte bzw. könnte man diese erwerben?
- Welche Kompetenz hast du deiner Meinung nach eindeutig im Studium (außerhalb des Studiums, im Praktikum) erworben?
- Wie bedeutend schätzt du die Erfahrungen, die du im Studium gemacht hast ein? Wie bedeutend schätzt du die Erfahrungen, die die im Praktikum gemacht hast ein?

Rück- und Vorausblick zur universitären Ausbildung

- Wie zufrieden bist du jetzt mit dem Studienangebot bezogen auf das Klassenmusizieren in der Theoriephase deines Studiums? Warum, warum nicht?
- Inwiefern konntest du im Praktikum auf Erfahrungen zurückgreifen, die du im Studium gemacht hast? Wie bewertest du deine Erfahrungen zum Klassenmusizieren aus dem Studium rückblickend? Was würdest du verändern?
- Wenn du wieder ins Studium zurückkehrst, was würdest du dir für deine letzte Studienphase wünschen? Wie sollte sie v.a. bezogen auf das Klassenmusizieren gestaltet sein?
 - Inwiefern ist es für dich wichtig, dass es Studienangebote bezogen auf das Klassenmusizieren in der Theoriephase der Ausbildung gibt?

2.3.2 Items der Legetechnik

Die Items der Legetechnik der Eingangsbefragung wurden bei der Abschlussbefragung in unveränderter Form verwendet. Sie finden sich ebenfalls im Anhang unter Abschnitt 2.1.2.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Ort, Datum

Unterschrift