

Nicolas Uhl-Sonntag

„... ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern unterstützt“

Ein empirisch begründetes Kompetenzmodell zum Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre

An empirically founded competency model for song accompaniment with guitar in schools

What requirements do music teachers have to handle when accompanying songs with guitar at school? A dual approach, combining a systematic literature review with expert interviews, was utilized to identify essential competencies. The results were combined to develop an empirically supported, domain-specific model of professional competence.

Data analysis revealed that high-quality song accompaniment in school requires much more than just musical skills. Further competencies, such as domain-specific professional knowledge, are critical and deeply interconnected with musical proficiency. Additionally, the ability to adapt both musical performance and instructional strategies to the context and the students' needs seems essential for optimally supporting their musical learning. This adaptability can be seen as a mediating factor between individual abilities and skills.

1. Forschungsanlass und -hintergrund

1.1 Schulpraktisches Instrumentalspiel als zentrale Komponente professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften

Im schulischen Musikunterricht spielt Schulpraktisches Instrumentalspiel eine wichtige Rolle. Gemeint sind damit im Folgenden Unterrichtshandlungen, in deren Rahmen die Lehrkraft die Melodie eines Vokalstücks mit einem selbst gespielten akkordischen Satz unterlegt (Uhl et al., 2021, S. 121). Entsprechende Fähig- und Fertigkeiten werden nach herrschender Meinung als grundlegende Komponente professioneller Kompetenz von Musiklehrkräften aufgefasst und in der Ausbildung eingefordert (KMK, 2019, S. 41–42). In diesem Feld stellen sich

Fragen nach konkreten Anforderungssituationen und entsprechenden Kompetenzfacetten, nach deren Modellierung und zielführender Förderung – Fragen, denen der folgende Beitrag mit Blick auf das Schulpraktische Gitarrenspiel nachgehen möchte. Die Fokussierung auf dieses Instrument begründet sich insbesondere dadurch, dass es beim Schulpraktischen Instrumentalspiel im Musikunterricht an Grund-, Mittel- und Realschulen häufig Verwendung findet.

1.2 Forschungslage

Die bisherige Forschung zum Schulpraktischen Instrumentalspiel fokussiert fast ausschließlich das Klavier als Begleitinstrument. Entsprechende Praktiken werden unter Bezeichnungen wie „Schulpraktisches Klavierspiel“ (Bialek, 2012; Seipel, 2013), „Klavierpraxis“ (Steiner, 2012) oder „Populäre Klavierbegleitung“ (Bialek, 2012) thematisiert. Bei Lehrkräften sollten für die Nutzung des Klaviers im Musikunterricht zahlreiche „spieltechnische[.] und [...] schulpraktische[.] Fertigkeiten“ (Steiner, 2012, S. 15) ausgebildet sein: Dazu zählen unter anderem eine flexible Liedbegleitung in Hinblick auf die Umsetzung eines Repertoires an Begleitpatterns auf verschiedene Lieder, weiterhin – bedingt durch den situativen Kontext im Musikunterricht (Blum, 2019, S. 25) – der Umgang mit unvorhergesehenen Situationen (Seipel, 2013, S. 225; Steiner, 2012, S. 32) sowie – unter anderem bei der Unterrichtsvorbereitung – auditives Erfassen und daraufhin angepasstes Arrangieren eines Liedes (Steiner, 2012, S. 33). Bialek betont mit Blick auf das Schulpraktische Klavierspiel von Musiklehrkräften die Notwendigkeit eines Einbezugs fachdidaktischer Überlegungen (2012, S. 97).

Einen instrumentenunabhängigen Ansatz verfolgen Herbst und Gosmann (Herbst, 2023; Herbst & Gosmann, 2022). Für „künstlerisch-pädagogisches Instrumentalspiel“ schlägt Herbst (2023) die drei Bereiche „musikbezogene[.], musizierpraktische[.] sowie (musik-)didaktische[.]“ (S. 38) Kompetenzen vor.

Zu Schulpraktischem Gitarrenspiel liegen bisher nur wenige Arbeiten vor. Pöcksteiner (2018) untersucht musikalische Fähigkeiten beim Gitarrenspiel im Musikunterricht, jedoch nicht aus kompetenztheoretischer Perspektive. Mit spieltechnischen Aspekten des Gitarrenspiels im Kontext musiktherapeutischer Interaktionen befassen sich Gregory und Belgrave (2009). Dabei zeigte sich, dass Noviz*innen bei Aufgaben, die neben dem eigenen Spiel kognitive oder weitere musikalische Fähigkeiten erfordern, größere Schwierigkeiten hatten. Zudem konnte ergänzend die Sicherheit im Greifen von Akkorden als besonders relevanter Faktor hinsichtlich des Gelingens einer Begleitung (S. 101) bestätigt werden. Schulpraktisches Gitarrenspiel als voraussetzungsreiches Handlungsfeld, das komplexe professionelle Kompetenzen erfordert, wurde bisher nicht in den Blick genommen.

1.3 Ziel des Beitrags

Hier setzt die vorliegende Studie an. Ausgehend vom im Vorfeld skizzierten Forschungsstand wird Schulpraktisches Instrumentalspiel mit Gitarre näher untersucht. Im Kontext einer kompetenztheoretischen Ausrichtung ergeben sich folgende Leitfragen:

1. Welche Anforderungen stellen sich beim Schulpraktischen Instrumentalspiel bzw. der schulischen Liedbegleitung mit Gitarre an die ausführende Lehrkraft?
2. Wie lassen sich professionelle Kompetenzen für das Schulpraktische Instrumentalspiel mit Gitarre theoretisch modellieren?

2. Theoretische Rahmung

Die Studie folgt in ihrer konzeptuellen Rahmung einem *kompetenztheoretischen Ansatz* (z.B. Krauss & Bruckmaier, 2014; Tillmann, 2014). Es sollen Anforderungen und Kompetenzen von Lehrkräften untersucht werden, die „für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind“ (Terhart, 2011, S. 207). Als Grundannahme gilt, dass Lehrer*innenhandeln eine aktive Auseinandersetzung mit variablen, sich veränderbaren Unterrichtssituationen ist (Kunter et al., 2020, S. 270). (Musik-)Unterrichten wird als das Lösen von Handlungsproblemen auf der Basis professionellen Wissens und Könnens verstanden (vgl. Bromme, 1992; Dann & Haag, 2017). Als heuristischer Rahmen für eine domänenspezifische Konzeptualisierung professioneller Kompetenzen dienen ein generisches Modell professioneller Kompetenz von Blömeke et al. (2015a, 2015b) sowie dessen fachspezifische Adaption und Erweiterung von Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022).

Das P-I-D-Modell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015a) beschreibt Kompetenz als multidimensionales Konstrukt und prozesshaftes „Kontinuum mit vielfachen Übergängen“ (Blömeke et al., 2015b, S. 312). Diese ist prinzipiell erlernbar (Baumert & Kunter, 2013), in unterschiedlichen Ausprägungen vorhanden (Blömeke et al., 2015a, S. 9) sowie kontextabhängig (Klieme & Leutner, 2006). Blömeke et al. (2015a) erweitern vorangegangene Konzeptionen (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Shulman, 1986, 1987) insbesondere durch den Einbezug situationsspezifischer Fähigkeiten. Damit sollen Prozesse abgebildet werden, die zwischen grundlegenden Dispositionen einer Lehrperson und ihrem beobachtbaren Verhalten im Unterricht vermitteln (Blömeke et al., 2015a).

Aus fachspezifischer Perspektive ergänzt Puffer die kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten des P-I-D-Modells um perzeptive, sensomotorische und musikpraktisch-künstlerische Komponenten, die als erlern- und trainierbare Dispositionen aufgefasst werden (Puffer, 2021, S. 43; vgl. auch Platz & Lehmann, 2018). Das Modell unterscheidet analytisch zwischen allgemeinen und berufsfeld-

spezifischen musikpraktisch-künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten. *Allgemeine musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten* sind nicht nur, aber auch für Musiklehrkräfte relevant – etwa die Kompetenz, technisch versiert und ausdrucksstark auf der Gitarre zu musizieren. *Berufsfeldspezifische musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten* adressieren dagegen Aspekte, die lediglich für Musiklehrkräfte in schulischen und außerschulischen Settings relevant sind – um beispielsweise eine Liedbegleitung je nach situativem Erfordernis variieren zu können (Puffer & Hofmann, 2022, S. 512).

3. Studiendesign und -methode

3.1 Forschungsdesign

Um professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften in Hinblick auf das Schulpraktische Instrumentalspiel zu modellieren, braucht es zunächst Klarheit über mögliche Anforderungen, die in diesem Handlungsfeld an Lehrkräfte gestellt werden. Um diese möglichst praxisnah zu ermitteln, verbindet die Studie einen theoriegeleiteten mit einem empirischen Zugriff (Uhl-Sonntag, 2024). Eine systematische Literatursichtung¹ diente als Grundlage für die Erarbeitung eines Katalogs von Anforderungen an professionelle Musiklehrkräfte, der wiederum den Ausgangspunkt für eine vorläufige Kompetenzmodellierung bildete (Uhl-Sonntag, 2024, S. 59). Gesichtet wurden dabei verschiedene Textsorten: Richtlinien und Curricula für die Musiklehrer*innenbildung (z.B. KMK, 2019) sowie schulische Lehrpläne für das Fach Musik (Einbezug von Dokumenten aus allen Bundesländern, wie z.B. LehrplanPLUS, Lehrplan für die bayerische Grundschule: StMBW, 2014) dokumentieren Anforderungen aus Sicht des Dienstherrn; Forschungsbeiträge (z.B. Herbst, 2023; Puffer, 2021; Steiner, 2012) explorieren professionelle Anforderungen aus empirischer und theoretischer Perspektive; Lehrbücher für Schulpraktisches Instrumentalspiel (z.B. Frank, 2007) ergänzen eine hochschuldidaktische Perspektive. Die im Rahmen der Literaturanalyse systematisch gesichteten Dokumente wurden in Hinblick auf Anforderungen und Kompetenzfacetten beim Schulpraktischen Instrumentalspiel ausgewertet (Uhl-Sonntag, 2024, S. 59). Der Katalog umfasste zunächst musikpraktisch-künstlerische (z.B. instrumentale Spielfertigkeiten), kognitive (z.B. Wissen über die Liedauswahl), perzeptive (z.B. Fähigkeit zur multisensorischen Eigen- und Fremdwahrnehmung) und „musikleitende“ Kompetenzen (z.B. Fähig- und Fertigkeiten zur musikbezogenen Anleitung heterogener Gruppen). Um diese Ergebnisse zu ergänzen und auszdifferenzieren und um mögliche „blinde Flecken“ eines theoriegeleitet zusammengestellten Anforderungsprofils zu beheben, wurden Expert*inneninterviews (Bogner et al., 2005; Helfferich, 2011; Meuser & Nagel, 1991;

1 Für eine ausführliche Darstellung siehe Uhl-Sonntag, 2024, Kapitel 4.2.

Niebert & Gropengießer, 2014) mit Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen sowie mit Dozent*innen für Schulpraktisches Gitarrenspiel an Hochschulen und Universitäten geführt. Die Wahl fiel auf diese Interviewform und auf diese beiden Personengruppen, da davon auszugehen ist, dass Lehrkräfte und Dozierende aufgrund ihrer täglichen beruflichen Beschäftigung mit schulischer Liedbegleitung über domänenspezifische Expertise verfügen.

Basierend auf den Erkenntnissen der Literaturanalyse wurde ein Interviewleitfaden erstellt und anschließend für jede der beiden Teilnehmergruppen angepasst. Für jede Statusgruppe wurde ein Pre-Test von Interviewleitfaden und -setting durchgeführt. Die Daten wurden transkribiert und gemäß den Vorgaben der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse aus Literatursichtung und Interviewstudie zu einem empirisch gestützten Kompetenzmodell zusammengeführt.

3.2 Stichprobe

Die untersuchte Stichprobe setzte sich aus $n = 9$ Teilnehmenden zusammen. Die Gruppe der Dozent*innen umfasste drei Personen, die Gruppe der Lehrkräfte beinhaltete drei Grundschullehrkräfte (Musik als nicht vertieftes Unterrichtsfach, als Nebenfach (Didaktikfach) und fachfremd unterrichtend) und drei Lehrkräfte der Sekundarstufe (zwei gymnasiale Lehrkräfte, eine Realschullehrkraft). Alle interviewten Personen arbeiten in Bayern. Die Stichprobe ist damit in der Größe wie in der geografischen Reichweite limitiert. Das Datenmaterial erwies sich aber als inhaltlich sehr dicht und vielschichtig. Angesichts eines ausgewogenen Verhältnisses von Gemeinsamkeiten und Differenzierungsmerkmalen sowie guter theoretischer Sättigung der Schlüsselkategorien konnte nach dem neunten Interview angenommen werden, dass das Sampling legitim abgeschlossen werden kann (vgl. dazu Truschkat et al., 2011).

3.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Daten wurden mithilfe eines einheitlichen Transkriptionsleitfadens (auf Grundlage von Kuckartz & Rädiker, 2022; Langer, 2010; Schwitalla, 2012; Details in Uhl-Sonntag, 2024, S. 75) aufbereitet; zur Pseudonymisierung der Transkripte ersetzen Platzhalter und Initialen Orte und Namen. Die Interviews wurden von zwei Personen in MAXQDA 2022 transkribiert. Die Auswertung der Interviews (Datenkorpus: ca. 68.500 Wörter) erfolgte ebenfalls mithilfe von MAXQDA 2022; die Analyse orientierte sich am Prinzip der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dazu wurden die Daten im Anschluss an die initiierte Textarbeit zunächst mithilfe der durch die Litera-

turanalyse gewonnenen Hauptkategorien kodiert. Dieses Vorgehen schien vielversprechend, dennoch konnten nicht alle relevant erscheinenden Textstellen zugeordnet werden. So folgten ergänzend induktive Kodierungen der Daten; durch einen Abgleich mit den deduktiven Kodierungen konnte ein Kategoriensystem entwickelt werden, das in seiner Struktur sehr fein auflösend ist. Es besteht aus insgesamt sechs Hauptkategorien und 23 Subkategorien und wurde im Sinne des konsensuellen Kodierens (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244) von insgesamt vier Kodierenden er- und bearbeitet.²

4. Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Adaptivität als leitendes Prinzip beim schulpraktischen Instrumentalspiel³

In den Interviewdaten konnten erwartungskonform *musikpraktisch-künstlerische*, *kognitive* und *perzeptive Kompetenzen* sowie *affektiv-motivationale Merkmale* identifiziert werden. Eine induktiv hinzugewonnene und besonders bedeutsame Hauptkategorie bildet *Adaptivität* im Sinne einer „optimale[n] Passung der Lehrerhandlungen an die aktuellen individuellen, sozialen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden“ (Leiss, 2010). Adaptivität zeigt sich mit Blick auf Schulpraktisches Instrumentalspiel insofern als bedeutsam, als in der hochschulischen und universitären Praxis das Instrument traditionellerweise in künstlerischer Form unterrichtet wird, mit dem Anspruch, musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen aufzubauen. Pädagogische Überlegungen mit Blick auf adaptives Handeln im späteren Unterricht spielen in diesem Rahmen vermutlich keine Rolle. Fast alle Interviewpartner*innen thematisierten die Notwendigkeit, beim Liedbegleiten mit der Gitarre je nach Situation unterschiedliche Fähig- und Fertigkeiten (zusätzlich) abrufen zu können. Adaptives Handeln ist in diesem Zusammenhang nicht als Kompetenzfacette adressiert, sondern als berufliche Anforderung. Klar zu unterscheiden sind dabei die beiden Bereiche *adaptives Musizieren* und *adaptives Anleiten*.

Als *adaptives Musizieren* werden all jene (musizierunterstützenden) Veränderungen und Anpassungen im eigenen Musizieren verstanden, welche auf Grundlage vorangegangener Unterrichtsereignisse getätigt wurden: „dass man wirklich differenziert auch schauen kann: [...] Bin ich zu laut? Bin ich zu leise? Stützt es jetzt das, was da gerade passiert oder deckt es das gerade zu?“ (LK01GY, 20⁴).

² Für eine ausführliche Darstellung siehe Uhl-Sonntag, 2024, Kapitel 6.

³ Im Folgenden wird lediglich der Aspekt „Adaptivität“ ausführlicher dargestellt. Für weitere Ergebnisse der Studie siehe Uhl-Sonntag, 2024, Kapitel 7 und 8.

⁴ Die Anonymisierung der befragten Interviewpartner*innen erfolgte auf Grund der jeweiligen beruflichen Tätigkeit (z.B. LK für Lehrkraft an einer allgemeinbildenden

Adaptives Anleiten fokussiert sich dagegen auf Handlungen, die Methoden und Prozesse der Anleitung von und Kommunikation mit musizierenden Gruppen betreffen, also vor allem auf Aspekte der Ensembleleitung. Beiden Facetten kommt in den Interviewdaten herausgehobene Relevanz für den schulischen Alltag zu; außerdem vermitteln sie zwischen weiteren identifizierten Kompetenzfacetten.

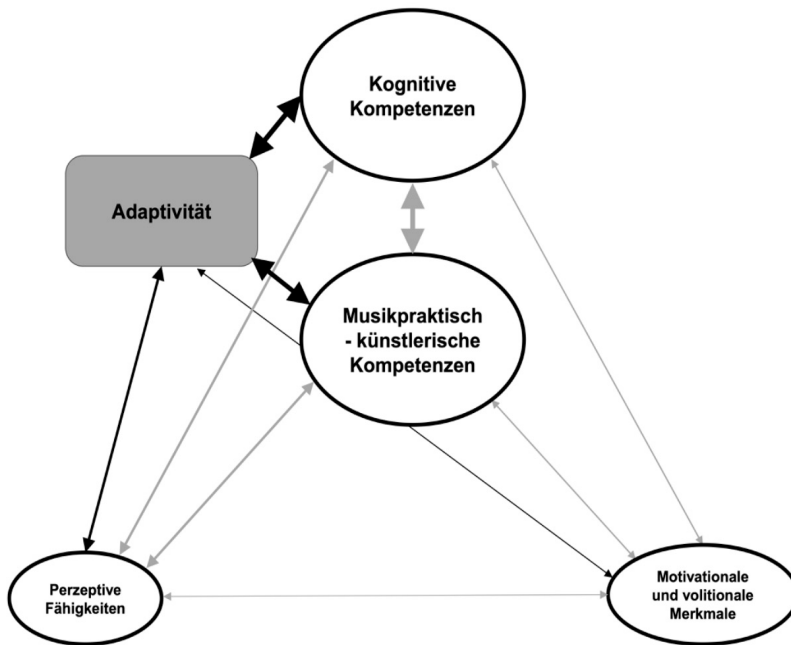


Abbildung 1: Adaptivität als vermittelnder Faktor (eigene Darstellung)

Die Anforderung *adaptives Musizieren* erfordert sowohl *kognitive* als auch *musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen*, die sich ihrerseits aus *perzeptiven und sensomotorischen Fähigkeiten* speisen: So müssen Lehrkräfte aufgrund der eigenen (Hör-)Wahrnehmung unterstützend und differenziert auf Schüler*innen eingehen, etwa durch spontane Vereinfachung, Reduktion oder Ergänzung. Eine besondere Rolle kommt dabei einem intuitiven, spontanen und flexiblen Zugang zum gemeinsamen Musizieren zu, wie ein*e Interviewpartner*in ausführt: Man müsse „ein Gespür dafür entwickeln, welche Art der Begleitung das Musizieren mit den Kindern, das Singen mit den Kindern unterstützt“ (LK01GY, 18).

Schule, Doz für Dozent*in an einer Universität oder Hochschule), die anschließende Ziffer zeigt die Reihenfolge der geführten Interviews innerhalb der jeweiligen Statusgruppe. Bei Lehrkräften folgt abschließend ein Kürzel für die Schulart, in der die jeweilige Lehrkraft tätig ist (z.B. GY für Gymnasium).

Auch beim *adaptiven Anleiten* zeigt sich die Verbindung von *musikpraktisch-künstlerischen*, *perzeptiven* und *kognitiven Kompetenzen*. Die Lehrkraft muss über ein geeignetes gestisches und mimisches Repertoire verfügen und Einsätze und musikalische Zeichen anzeigen können (Uhl-Sonntag, 2024, S. 181). Sicheres, routiniertes und möglichst automatisiertes Musizieren in Form von stilgerechtem, authentischem Spiel (LK06GY, 26; Doz03, 71) oder rhythmisch fehlerfreiem und flüssigen Musizieren an der Gitarre (Doz01, 14; LK02RS, 26, 29) ist eine Art Grundvoraussetzung, um weitere Tätigkeiten wie analytische Wahrnehmung oder die Anleitung von musizierenden Gruppen bewältigen zu können oder mit unvorhergesehen auftretenden Ablenkungen umgehen zu können (Uhl-Sonntag, 2024, S. 180). *Kognitive Kompetenzen* bzw. Professionswissen adressieren in diesem Kontext vor allem fachdidaktisches Wissen. So äußern die befragten Lehrkräfte die Notwendigkeit eines Repertoires an pädagogischen Methoden, um mithilfe dieses „Handwerkszeugs“ (LK06GY, 60) „zielgerichtet Schüler*innen anzuleiten und Lernerfolge bei diesen zu initiieren“ (Uhl-Sonntag, 2024, S. 179).

Bei der detaillierten Analyse der verschiedenen Kompetenzfacetten und ihrer Wechselwirkungen zeigten sich Beziehungen zwischen sämtlichen Bereichen: *Musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen* agieren als eine Art Fixpunkt, der jedoch in engem Austausch mit *kognitiven Kompetenzen* steht. Die theoretisch postulierte Wichtigkeit von Wissensbeständen für musikpraktische Performanz im Musikunterricht konnte so empirisch bestätigt werden. Ein Blick auf die Funktion von *Adaptivität* im Gesamtkontext der Interviewdaten zeigt sie als vermittelnden bzw. bündelnden Faktor, der kohärente Interaktionen zwischen Professionswissen, musikpraktischen Fertigkeiten und professioneller Wahrnehmung erfordert.

4.2 Kompetenzmodellierung

Abschließend soll noch ein Blick auf einen weiteren wesentlichen Ertrag der Studie geworfen werden: die nun auch empirisch gestützte Modellierung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre (siehe Abb. 2). Das Modell basiert auf dem theoretischen Rahmenmodell von Puffer (2021) und konkretisiert dieses durch empirisch begründete inhaltliche Ausdifferenzierungen für Schulpraktisches Instrumentalspiel. Es wurde auf Grundlage der identifizierten professionellen Anforderungen beim Schulpraktischen Gitarrenspiel erarbeitet und entwickelt. Die Vermutung liegt aber nahe, dass es auch für andere Harmonieinstrumente (z. B. Klavier oder Akkordeon) gültig sein kann.

Die für das schulpraktische Instrumentalspiel notwendigen Kompetenzen lassen sich auf Grundlage der Interviewdaten, wie zuvor theoretisch postuliert, als allgemeine und berufsfeldspezifische, speziell zum Unterrichten von Musik grundlegende musikpraktisch-künstlerische Fähig- und Fertigkeiten konzeptualisieren.

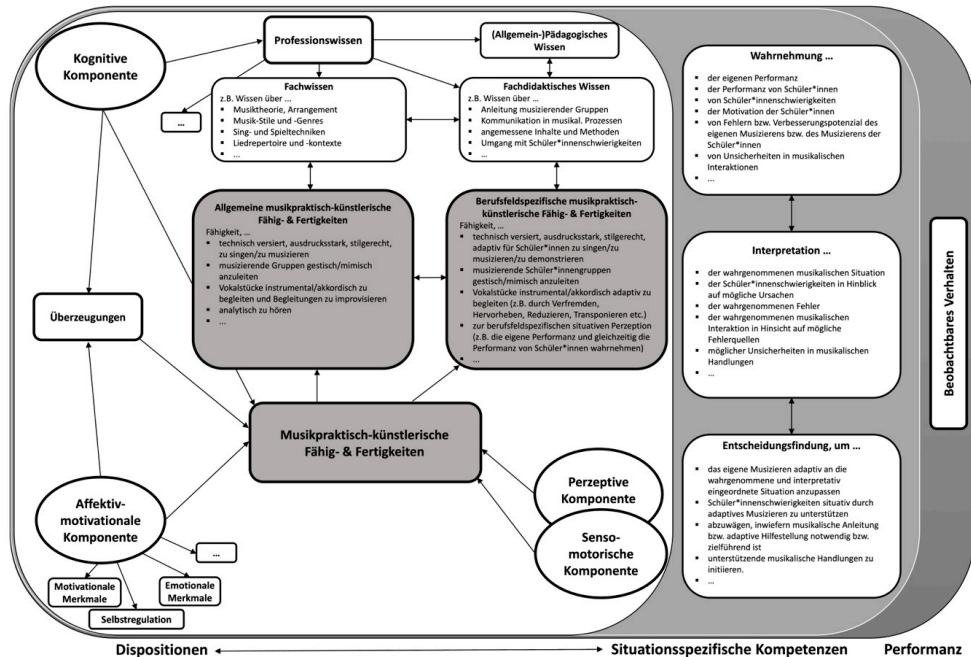


Abbildung 2: Modellierung professioneller Kompetenzen beim Schulpraktischen Instrumentalspiel im Anschluss an Puffer (2021) bzw. Puffer und Hofmann (2022) (Uhl-Sonntag, 2024, S. 203)

Um beim Liedbegleiten im Unterricht adaptiv handeln zu können, braucht es situationspezifische Kompetenzen, wie z. B. berufsfeldspezifische professionelle Wahrnehmung: Eine Lehrkraft nimmt während des Musizierens mit der Klasse die Performanz von Schüler*innen wahr und erkennt dabei Lernfortschritte, Fehler oder Schwierigkeiten. Aufgrund ihrer professionellen Wissensbasis kann die Lehrkraft das Beobachtete auf mögliche Ursachen und Fehlerquellen hin interpretieren, zwischen verschiedenen möglichen inhaltlichen, methodischen und musikalischen Handlungsoptionen wählen und so durch adaptives Musizieren bzw. Anpassungen in der eigenen Begleitung den Lernprozess optimal unterstützen.

5. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Berufliche Anforderungen an schulpraktisches Instrumentalspiel auf der Gitarre gehen deutlich über spieltechnische Fähig- und Fertigkeiten hinaus. Für eine berufliche Praxis, die professionellen musikpädagogischen Ansprüchen genügt, ist ein enges Zusammenspiel verschiedener gut ausgebildeter Kompetenzfacetten notwendig. In der einschlägigen Literatur (z. B. Herbst, 2023; Herbst & Gosmann,

2022; Steiner, 2012) postulierte Kompetenzfacetten konnten für das schulpraktische Gitarrenspiel empirisch bestätigt und konkretisiert werden. Spieltechnische Fähig- und Fertigkeiten an der Gitarre, wie Akkordgriffe und Patterns stilgerecht, rhythmisch präzise und unterbrechungsfrei zu koordinieren (Uhl-Sonntag, 2024, S. 95–96) oder Gesang und Instrumentalspiel unterbrechungsfrei zusammenzuführen (Uhl-Sonntag, 2024, S. 105), zeigten sich in den Interviews als relevante Grundlage zum Musizieren in der Unterrichtssituation. Gleichzeitig wurde jedoch deutlich, dass zahlreiche weitere Kompetenzen erforderlich sind, wenn schulische Liedbegleitung möglichst lernförderlich gestaltet werden soll. Mit Blick auf die Instrumentenwahl zeigte sich so beispielsweise bei der Gitarre die Frage nach einer stilistisch angemessenen und variablen Begleitung als bedeutsam, da es „schon eine Rolle spielt, dass es stilistisch auch passt“ (LK01GY, 19). So würden sich unter anderem Volkslieder, Popsongs oder Blues für die Begleitung auf der Gitarre eignen (Uhl-Sonntag, 2024, S. 126). Gleichzeitig müsse die Lehrkraft „variabel [...], der Situation [...] angepasst“ (LK02RS, 95) musizieren können.

Durch die Interviewdaten neu in den Blick rückte die Notwendigkeit, beim Liedbegleiten im Unterricht adaptiv zu handeln – sowohl, was die eigene musikalische Performanz betrifft, als auch im „musikleitenden“ Bereich und bei der Unterrichtsmethodik. Dies erfordert Fähigkeiten aus sämtlichen Bereichen des fachspezifischen Rahmenmodells professioneller Kompetenz. *Adaptivität* kann damit für das schulpraktische Instrumentalspiel als eine Art bündelnder und vermittelnder Faktor gedeutet werden.

Außerdem erwies sich vor allem die wechselseitige Beziehung *fachdidaktischen Wissens* und *berufsfeldspezifischer musikpraktisch-künstlerischer Kompetenzen* als zentral: Eine singende Klasse soll variabel begleitet werden, um sie der Situation entsprechend optimal zu fördern, das Akkordinstrument soll zur Steuerung musikalischer Abläufe genutzt werden etc. Dies erfordert eine enge Vernetzung musikpraktischer Fähigkeiten und professioneller Wissensbestände, nicht nur mit Blick auf Adaptivität. Vor diesem Hintergrund scheint es unter anderem sinnvoll, schulpraktisches Instrumentalspiel in der Ausbildung von Studierenden nicht als isoliertes musikpraktisches Fach zu unterrichten, sondern eine stärkere Vernetzung verschiedener relevanter Bereiche wie Schulpraktisches Instrumentalspiel, Ensemblearbeit, schulspezifisches Arrangieren und musikdidaktische Seminare zu initiieren (Uhl-Sonntag, 2024).

Es steht zu vermuten, dass die Ergebnisse der Studie auch über das Instrument Gitarre hinaus Bedeutung haben. Die in Abbildung 2 illustrierten domänenspezifischen Konzeptualisierungen lassen sich grundsätzlich auf andere Begleitinstrumente wie Klavier übertragen – auch wenn sich je nach gewähltem Instrument Unterschiede in spieltechnischen Anforderungen, stilistischer Bandbreite und methodischen Handlungsmöglichkeiten ergeben (Uhl-Sonntag, 2024).

Eine Limitation stellt die kleine Stichprobe von lediglich neun Interviewpartner*innen dar, die zudem allesamt in Bayern tätig sind. Die vorgestellten Befunde müssten an einer größeren und heterogeneren Stichprobe validiert werden.

Das entwickelte Kompetenzmodell kann als heuristischer Rahmen für hochschulische Unterrichtsangebote herangezogen werden. Außerdem kann es als Impuls für eine angepasste Konzeption von Lehrveranstaltungen an Hochschulen und Universitäten dienen, bei der im Dienste einer besseren Annäherung an die berufliche Praxis bereits im Studium (vgl. Grossman, 2018) die Vernetzung verschiedener Fachbereiche mehr in den Mittelpunkt gerückt wird, mit dem Ziel, angehende Musiklehrkräfte bereits im Studium im Bereich der Liedbegleitung möglichst nah an Anforderungen in der späteren Unterrichtspraxis heranzuführen. Zudem kann die vorgenommene theoretische Modellierung als Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen des Schulpraktischen Instrumentalspiels aus der Perspektive der Praxis dienen, um von der Seite der Performanz her auf situationsspezifische Kompetenzen und deren Auswirkungen auf Lernprozess und Unterrichtsergebnisse schließen zu können.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bialek, W. (2012). *Schulpraktisches Klavierspiel. Bestandsaufnahme der Ausbildung in Niedersachsen – bundesweiter Stichprobenvergleich – Ausblick*. Wißner.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. & Shavelson, R. J. (2015a). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015b). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310–327.
- Blum, R. (2019). Klavierpraxis. Aspekte eines integrativen Künstlerischen Hauptfachs. In R. Blum & J. Steiner (Hrsg.), *Klavierpraxis im Fokus des modernen Musikunterrichts* (S. 25–46). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830989134>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.). VS.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber-Psychologie-Forschung.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 89–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_4
- Frank, B. (2007). *Klavierimprovisation. Liedbegleitung vom Choral bis zum Popsong. Eine stilistische Anleitung für die Praxis. Praktische Übungen, Aufgaben, Lösungen*. 2 Bde. Schott.

- Gregory, D. & Belgrave, M. (2009). Identification of Requisite Skills for Guitar Accompaniment Proficiency. *Music Therapy Perspectives*, 27(2), 97–102. <https://doi.org/10.1093/mtp/27.2.97>
- Grossman, P. L. (Hrsg.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Herbst, S. (2023). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht. Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. *üben & musizieren. Research*, 3, 23–62. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2023_herbst
- Herbst, S. & Gosmann, P. (2022). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht an musiklehrerbildenden Hochschulen und Universitäten in Nordrhein-Westfalen. In T. Erlach, T. Krettenauer, K. Oehl & B. Sauerwald (Hrsg.), *Musikland NRW. Identität, kulturelle Praxis, Traditionen* (S. 147–166). LIT.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–903.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff 25.09.2022).
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241–261). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–525). Juventa.
- Leiss, D. (2010). Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren – empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(2), 197–226. <https://doi.org/10.1007/s13138-010-0013-z>
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97024-4_14
- Niebert, K. & Gropengießer, H. (2014). Leitfadengestützte Interviews. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftlichen Forschung* (S. 121–132). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_10

- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Hogrefe.
- Pöcksteiner, R. (2018). ... *singen soll sie können. Musikalische Kompetenzen für die Primarstufe am Beispiel Singen und Gitarre*. kassel university press.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik/Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 12, 1–71. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 25, 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Schmidt.
- Seipel, B. (2013). *Das Klavier in der Schule. Musikalische Lernbiographie, pianistische Ausbildung und pädagogisches Handeln von Musiklehrenden*. Dohr.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Steiner, J. (2012). *Klavierpraxis im Musikunterricht. Analysen zum Musizieren in Schulklassen*. Wißner.
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (Hrsg.). (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> (Zugriff: 04.01.2021).
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 308–316). Waxmann.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353–379). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_16
- Uhl, N., Puffer, G. & Hofmann, B. (2021). Instruktionsvideos für Liedbegleitung: Kriterien eines digitalen Angebots für Grundschullehrkräfte. In E. Matthes, S. Siegel & T. Heiland (Hrsg.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 119–129). Klinkhardt.
- Uhl-Sonntag, N. (2024). *Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften beim Schulpraktischen Instrumentalspiel mit Gitarre. Modellierung eines empirisch gestützten Kompetenzmodells*. Universität Augsburg.

Nicolas Uhl-Sonntag

nicolas.uhl-sonntag@phil.uni-augsburg.de

<https://orcid.org/0009-0005-0428-6792>