

Gabriele Puffer

## Dimensionen musikdidaktischer Forschung?

Ein heuristischer Rahmen zur Beschreibung und Reflexion wissenschaftlicher Projekte

*Dimensions of music education research? A heuristic framework for describing and reflecting on research projects*

*In interdisciplinary research contexts, the clear presentation of music education research projects to scholars from both educational sciences and music education is often crucial. Existing subject-specific approaches to structuring the discipline as an academic field, along with their respective terminologies, have proven to be of limited use for that purpose. Drawing on a generic model of research designs in subject-matter didactics, this paper proposes a theoretical framework for the systematic description of music education research, based on six fundamental dimensions. Possible applications of the model and their implications are discussed.*

### 1. Ausgangspunkte

Den Ausgangspunkt der hier vorzustellenden Überlegungen bilden forschungspraktische Probleme, die sich bei der Arbeit im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ergaben (BMBF, 2024; Neuhaus & Puffer, 2023). Musikpädagog\*innen leisteten ihre hochschuldidaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit dort meist im Rahmen interdisziplinärer Projektverbünde. Die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen dieser Arbeit kamen in der Regel aus den Bildungswissenschaften oder aus anderen Fachdidaktiken,<sup>1</sup> allen voran Mathematik und Naturwissenschaften. Dies führte zu einer Reihe von Fragen: Wie sollte im

---

1 Im Folgenden wird Musikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin im Sinne einer Fachdidaktik des Musikunterrichts verstanden, also als eine „Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule“ (Gesellschaft für Fachdidaktik, 2015) und damit als Teilbereich wissenschaftlicher Musikpädagogik. Dies schließt einerseits an konzeptuelle Überlegungen Sigrid Abel-Struths an (z. B. Abel-Struth, 1975) und folgt andererseits dem Sprachgebrauch im überfachlichen Diskurs (Jank et al., 2019; Rolle, 2012) sowie in Beiträgen des jüngeren Fachdiskurses (z. B. Konrad & Lehmann-Wermser, 2022), weicht aber vom Sprachgebrauch einiger

Rahmen der musikpädagogischen Projekte mit solchen „von außen“ herangetragenen Konzepten und Modellen umgegangen werden? Konnte man sie einfach übernehmen und fachspezifisch konkretisieren, oder musste man sie modifizieren, um fachlichen Spezifika angemessen Rechnung zu tragen? Könnte man auf Basis der eigenen fachlichen Perspektive zur Weiterentwicklung „überfachlicher“ Konzepte und Theorien beitragen? Ab wann bzw. unter welchen Bedingungen wäre inter- oder transdisziplinäre Begleitforschung zu einem Projekt der Lehrkräftebildung überhaupt „musikpädagogisch“, und wie könnte sie beispielsweise von erziehungswissenschaftlicher Forschung am Gegenstand „Musiklehrkräftebildung“ abgegrenzt werden (zusammenfassend: Puffer et al., 2023)? Als regelmäßig wiederkehrende Herausforderung erwies es sich, musikpädagogische Projekte in einer Weise zu präsentieren, die für Vertreter\*innen anderer Bildungswissenschaften klar verständlich war und Anknüpfungspunkte für eine fruchtbare Diskussion bot, ohne fachspezifische Konzepte und Terminologie aufzugeben.

Traditionell orientierte Ansätze, die sich unter fachsystematischen Aspekten mit musikpädagogischer Fachlichkeit und Terminologie befassen, erweisen sich bei der Lösung dieser Probleme als nur begrenzt hilfreich – unter anderem, weil sie bei der Definition musikpädagogischer Forschungsfelder, Gegenstandsbereiche oder Teildisziplinen nicht logisch schlüssig zwischen Forschungsgegenständen und methodischen Zugriffen unterscheiden (z.B. Hörmann & Meidel, 2016; Kraemer, 2007; Orgass, 2021; kritisch: Clausen, 2018), sich bewusst von einem interdisziplinär verwendbaren begrifflichen Inventar abgrenzen (z.B. Hörmann & Meidel, 2016) oder keinen Ort für musikdidaktische Entwicklungsforschung vorsehen, obwohl es im Fach längst eine Reihe entsprechender Arbeiten gibt (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser, 2022). Anschlussfähiger wirken Überlegungen, die anstelle eines Denkens in mehr oder weniger klar umrissenen (Teil-)Disziplinen eine Systematisierung nach anderen Gesichtspunkten vorschlagen und damit den Blick für alternative Ordnungs-, Strukturierungs- und Zuordnungsmöglichkeiten öffnen, beispielsweise auf Grundlage von Diskursen (z.B. Kaiser, 2004) oder Paradigmen (Panaiotidi, 2014; zusammenfassend: Clausen, 2018).

Die folgenden Überlegungen sollen einen Beitrag zur Beschreibung und Systematisierung musikdidaktischer Forschung leisten, und zwar sowohl für den Kontext „Wissenschaftskommunikation für Fachfremde“ als auch als Anregung für den innerfachlichen Diskurs. Passend zum interdisziplinären Zusammenhang, in dem die eingangs skizzierten Praxisprobleme entstanden, und zur Auffassung von Musikdidaktik als Fachdidaktik des Musikunterrichts wird ein Impuls aus der Religionspädagogik (Rothgangel & Riegel, 2024) aufgegriffen und weitergedacht, der seinerseits im Kontext des Diskurses um „Formate fachdidaktischer

---

Konzepte zur Systematik musikpädagogischer Forschung ab (z.B. Hörmann & Meidel, 2016).

Forschung“ in der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) entstand (Bayrhuber et al., 2012; vgl. auch Rolle, 2012).

Dabei wird von folgenden Prämissen ausgegangen:

1. Eine für alle Verwendungszwecke sinnvolle und terminologisch verbindliche Systematik musikpädagogischer Forschung kann es nicht geben (vgl. u. a. Kaiser, 2004). Je nach Verwendungszweck, Kontext und Perspektive bieten sich unterschiedliche Strukturierungs- und Systematisierungsansätze an.
2. Forschungsbedarfe, -interessen, -methoden, konzeptionelle Rahmungen und die Bedeutung von Begriffen sind auch in der Musikpädagogik zeitlich kontingent (Kaiser, 2004; am Beispiel des AMPF dargestellt in Clausen & Cvetko, 2022). Die Frage, was eigentlich „musikpädagogisch“ ist, muss daher immer wieder neu gestellt werden.
3. Im interdisziplinären Dialog mit Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken liegen wichtige Entwicklungschancen. Der Kontakt mit Modellen, Konzepten und Forschungsansätzen dieser „Nachbardisziplinen“ kann zum einen die eigene fachliche Perspektive bereichern sowie neue Forschungsfragen und Erkenntnismöglichkeiten generieren. Zum anderen kann ein solcher Austausch die kritische Reflexion der eigenen Forschungsansätze und -traditionen fördern, was nicht nur der Selbstvergewisserung dient, sondern auch einem differenzierteren Verständnis der eigenen Disziplin (Riegel & Rothgangel, 2024).
4. Hilfreicher Rahmen für einen solchen interdisziplinären Austausch (und auch für eine gemeinsame Interessenvertretung, z. B. gegenüber Drittmittelgebern) kann das Konzept einer „Allgemeinen Fachdidaktik“ sein, der bei aller Vielfalt der im deutschsprachigen Raum vertretenen Fachdidaktiken ein identitätsstiftender Kern zugeschrieben wird (Rothgangel & Riegel, 2024).

## 2. Ein Modell fachdidaktischer Forschung

Die Bemühungen um ein konsensfähiges Verständnis fachdidaktischer Forschung reichen bis in die 1990er Jahre zurück (Rolle, 2012). Ziel der entsprechenden Aktivitäten der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) ist es, die Besonderheiten fachdidaktischer Forschung gegenüber lernpsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten. Dabei geht es um die Förderung des wissenschaftlichen Transfers zwischen den Fachdidaktiken ebenso wie um die Schaffung einer Kommunikationsbasis für die Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Ein fachübergreifender Konsens über grundlegende Forschungsfragen, -gegenstände und -ansätze sowie damit verbundene spezifische Qualitätskriterien soll auch die Grundlage für einen verbesserten Zugang zu Forschungsdrittmitteln bilden, um z. B. bei entsprechenden Anträgen auf spezi-

fisch fachdidaktische Standards verweisen zu können (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 48).

Im Jahr 2015 veröffentlichte die GFD nach teilweise kontroversen Diskussionen ein Papier mit dem Titel „Formate Fachdidaktischer Forschung“ (GFD, 2015). Es betont die duale Ausrichtung fachdidaktischer Forschung: einerseits als anwendungsbezogene Entwicklungsforschung zur Gestaltung und Optimierung von Lehr-Lernprozessen, andererseits als deskriptive Grundlagenforschung, die auf die Analyse von Lehr-Lernprozessen und deren Bedingungskonstellationen sowie auf entsprechende Theoriebildung fokussiert (GFD, 2015, S. 2). Daraus lassen sich zwei zentrale Gütekriterien fachdidaktischer Forschung ableiten: die Relevanz für die Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Angeboten einerseits und die Fundierung jedweder Entwicklungsarbeit in stetig weiter ausdifferenzierender Theorie und empirischen Erkenntnissen andererseits (vgl. Prediger & Link, 2012).

Der Begriff „Format fachdidaktischer Forschung“ wird im GFD-Diskussionspapier wie folgt definiert:

„Als ein ‚Format fachdidaktischer Forschung‘ wird die Gesamtheit aller inhaltlichen, methodischen und forschungsorganisatorischen Aspekte bezeichnet, die bei der Planung, Durchführung, Auswertung und Ergebnisverwertung eines fachdidaktischen Forschungsvorhabens beschrieben werden können [...]. Hierzu gehören u. a. Theoriebezug, Erkenntnisinteresse, Untersuchungs- bzw. Auswertungsmethoden und Vorgehensweisen bei Verwendung der gewonnen [sic!] Erkenntnisse. Formate fachdidaktischer Forschung sind historisch gewachsen und sie erwiesen sich als hilfreich zur Beantwortung von Fragen des fachlichen Lehrens und Lernens.“ (GFD, 2015, S. 2)

Die Definition legt nahe, dass Forschungsformate als analytisches Raster zu verstehen sind, mit dessen Hilfe sich fachdidaktische Forschungsvorhaben umfassend beschreiben lassen, und schlägt dafür einige Kategorien vor. Der letzte Satz verweist darauf, dass es sich bei solchen „Forschungsformaten“ um Momentaufnahmen zeitlich kontingenter Konstrukte handelt.

Auf dieser Grundlage schlagen die Religionspädagogen Ulrich Riegel und Martin Rothgangel ein „Diskussionsmodell fachdidaktischer Forschung“ vor (Rothgangel & Riegel, 2024; Abb. 1), das auf theoretischen Vorüberlegungen und einer Delphi-Studie mit Expert\*innen aus verschiedenen Fachdidaktiken beruht. Es erhebt den Anspruch, als Heuristik zur Beschreibung fachdidaktischer Forschungsprojekte sowie zur Identifikation typischer fachdidaktischer Forschungsformate nutzbar zu sein.

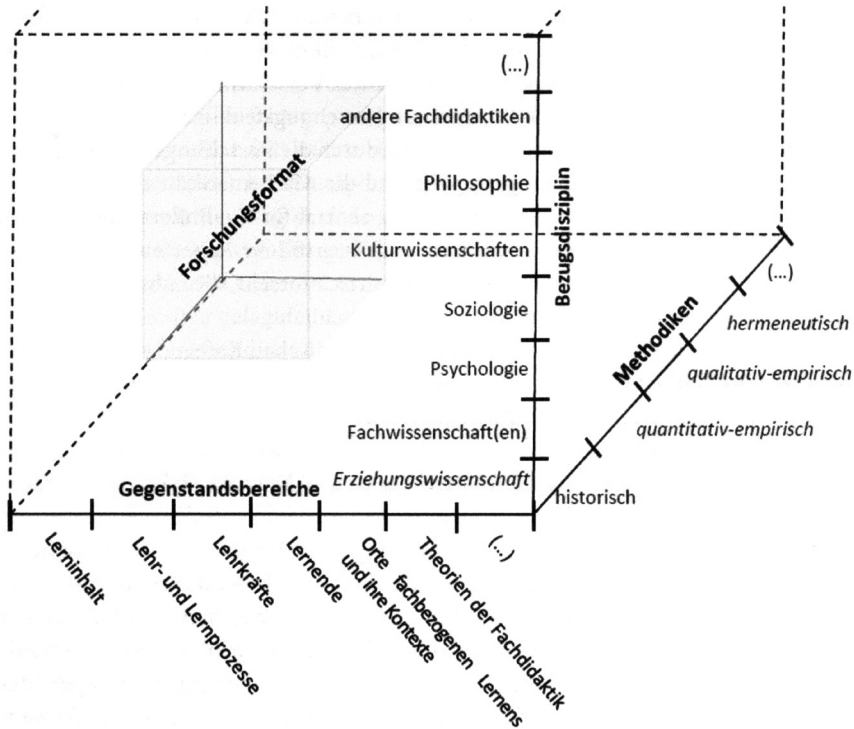


Abbildung 1: Diskussionsmodell fachdidaktischer Forschung aus Rothgangel & Riegel, 2024, S. 34

Im Anschluss an klassische wissenschaftstheoretische Konzepte schlagen die Autoren drei Basisdimensionen fachdidaktischer Forschung vor: den interessierenden Gegenstandsbereich, die angewandte Forschungsmethodik sowie die Bezugsdisziplinen, die spezifische Sichtweisen und theoretische Rahmungen liefern. Damit lassen sich Forschungsprojekte präzise beschreiben und im Forschungsraum verorten – das Spezifische des fachdidaktischen Raums wird durch die Operationalisierung dieser Dimensionen abgebildet.

Forschungsformate entstehen durch die Bündelung mehrerer Projekte, die in Gegenstand, Methodik, Bezugsdisziplinen und Forschungsziel ähnlich sind. Sie repräsentieren charakteristische Forschungspraktiken der Fachdidaktik (Rothgangel & Riegel, 2024, S. 26) und können als Heuristik für die Planung neuer Vorhaben dienen. Im Gegensatz zur lose gefassten Definition im GFD-Papier werden sie hier als Entitäten auf einer höheren Abstraktionsebene verstanden, die sich im postulierten dreidimensionalen „Forschungsraum“ ebenso verorten und beschreiben lassen wie Einzelprojekte. Insgesamt liegt damit eine deskriptive „Setzkasten-Systematik“ (Kaiser, 2004) vor, zu deren normativen Grundlagen die Annahme gehört, dass die Darstellung eines Forschungsprojekts genau dann vollständig ist, wenn die angeführten drei Dimensionen beschrieben sind.

Die Zahl der Dimensionen stellt jedoch ebenso eine zu diskutierende Setzung dar wie die Bezeichnungen der Koordinatenachsen. Je nach explorativem Erkenntnisinteresse könnten unterschiedliche inhaltliche Füllungen und Anordnungen unterschiedlich „pragmatisch plausibel“ (Kaiser, 2004, S. 61) sein. Kritisch anzumerken ist, dass sich das Erkenntnisinteresse von Forschungsprojekten im Diskussionsmodell nur implizit erschließen lässt. Riegel und Rothgangel schlagen vor, das Forschungs- bzw. Erkenntnisinteresse als bündelnden Faktor zu verstehen, der das Zusammenspiel von Gegenstand, Bezugstheorien und Forschungsmethodik konstituiert und für Kohärenz sorgt (Riegel & Rothgangel, 2021, S. 56). Damit liegt der Fokus der Beschreibung auf dem „Was“ (Gegenstandsbereich), dem „Wie“ (Methodik) und der Frage nach disziplinären Rahmungen, während das „Warum“ bzw. das Forschungsziel zweitrangig erscheint. Angesichts der konstituierenden Bedeutung des Erkenntnisinteresses stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht eine vierte Dimension des „Forschungsraums“ braucht, auch wenn dieser sich dann nicht mehr so anschaulich visualisieren ließe.

Da sich das Erkenntnisinteresse einer Studie weder inhaltlich vollkommen vom Gegenstand trennen lässt noch mit ihm identisch ist, bietet sich als vierte Dimension an, unterschiedliche Typen von Forschungsfragen zu differenzieren – etwa beschreibende („Welche Merkmale weist der Untersuchungsgegenstand A auf?“), erklärende („Welche Faktoren beeinflussen die Variable oder das Phänomen B?“) oder evaluative („Ist Maßnahme C geeignet, um Ziel D zu erreichen?“), wie sie für fachdidaktische Entwicklungsforschung typisch sind (Prediger & Link, 2012; Konrad & Lehmann-Wermser, 2022). Diese zusätzliche Basisdimension wäre inhaltlich trennscharf zu den drei bestehenden, das Forschungsinteresse ließe sich als Kombination aus Forschungsgegenstand und Fragetyp(en) abbilden.

Eine bessere „Sichtbarkeit“ des Forschungsinteresses erscheint auch mit Blick auf das Anliegen essenziell, mit Hilfe des Modells Spezifika fachdidaktischer Forschung abzubilden und von Forschung in benachbarten Disziplinen abzugrenzen. Schließlich befassen sich auch Kultur- und Sozialwissenschaften, Psychologie und weitere Disziplinen – jeweils aus ihrer fachspezifischen Perspektive und mit eigenem Erkenntnisinteresse – mit Lehrenden, Lernenden und Lernorten.

Nimmt man die oben zitierte Definition fachdidaktischer Forschungsformate der GFD (2015) zum Maßstab, bieten sich zwei zusätzliche Dimensionen an, die formatierend auf Forschungsprojekte einwirken: der Verwertungszusammenhang, für den neues Wissen geschaffen werden soll (GFD, 2015, S. 2; vgl. auch Kaiser, 2018, S. 419), sowie forschungsorganisatorische Aspekte wie verfügbare personelle und finanzielle Ressourcen (Riegel & Rothgangel, 2021). Beide Dimensionen sind sowohl für die Planung neuer Vorhaben als auch für die Kommunikation mit Gutachtenden bei Drittmittelanträgen relevant.

Für die eingangs formulierten Anliegen erweist sich dieser „mehrdimensionale Setzkasten“ als hilfreich, weil er einen Ordnungs- und Kommunikationsrah-

men für die Beschreibung musikdidaktischer Forschung bietet, der sowohl im interdisziplinären als auch im innerfachlichen Diskurs einsetzbar ist. Im Folgenden werden Anwendungsmöglichkeiten und deren Implikationen skizziert.

### 3. Musikdidaktische Forschung beschreiben

Folgt man der Grundannahme des Diskussionspapiers der GFD, dass sich fachdidaktische Forschung durch eigene Formate auszeichnet, die spezifische Fragen des fachlichen Lehrens und Lernens adressieren (GFD, 2015, S. 1), und versteht man Musikdidaktik als Fachdidaktik des Musikunterrichts, dann sollten sich auch spezifische Merkmale und Formate musikdidaktischer Forschung mit Hilfe des (erweiterten) „Diskussionsmodells fachdidaktischer Forschung“ beschreiben lassen.

#### 3.1 Messung musikbezogener Kompetenzen von Schüler\*innen als musikdidaktisches Forschungsformat

Exemplarisch gezeigt sei dies an vier Studien zu musikalischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen: Die KOMUS-Studie (Jordan et al., 2012) untersuchte das Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik bei Sechstklässlerinnen; zwei weitere Projekte erforschten musikpraktische Kompetenzen bei Jugendlichen (KOPRA-M; Hasselhorn, 2015) und Grundschulkindern (MuKo; Weyrauch, 2024); das Projekt MARKO (Ehninger, 2022) befasste sich mit Kompetenzen im musikbezogenen Argumentieren von Schüler\*innen ab der 9. Jahrgangsstufe sowie von Lehramtsstudierenden im Fach Musik. In allen Studien wurde nach der grundsätzlichen Messbarkeit der Kompetenzen, ihrer Struktur und möglichen Niveaustufen gefragt.

Auch methodisch folgten alle Autor\*innen demselben quantitativ-empirischen Vorgehen: Die interessierenden Kompetenzen werden zunächst theoretisch modelliert; darauf aufbauend wird ein Kompetenztest entwickelt, mit einer Stichprobe der Zielpopulation durchgeführt und statistisch ausgewertet. Auch hinsichtlich der Bezugsdisziplinen bestehen zahlreiche Gemeinsamkeiten: Alle Studien beziehen sich auf vorangegangene musikpädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten (z. B. bestehende Kompetenzmodelle, didaktische Schriften, schulische Curricula) und stützen sich auf Theorien und Verfahren aus den Bildungswissenschaften sowie anderen Fachdidaktiken – insbesondere auf den Diskurs zu Kompetenzen und Bildungsstandards sowie auf die Item-Response-Theorie als testtheoretische Grundlage.

Mit Ausnahme von MuKo wurden alle Studien entweder durch projektbezogene Drittmittel (KOMUS, KOPRA-M: DFG) oder durch ein Stipendium (MARKO) ge-

fördert und in institutionsübergreifenden Teams durchgeführt. Auch hinsichtlich der geplanten Nutzung der Forschungsergebnisse bestehen deutliche Gemeinsamkeiten: Drei der vier Testverfahren (KOMUS, KOPRA-M, MARKO) beanspruchen eine unmittelbare Relevanz für die schulische Praxis: Sie sollen als Grundlage für Lernstandserhebungen dienen, der MARKO-Test auch als Lernwerkzeug (Ehninger, 2022, S. 97). Alle Studien tragen zur Entwicklung eines umfassenden Kompetenzstrukturmodells für das Fach Musik und damit zur Theoriebildung bei. Die Tests sollen zudem als Erhebungsinstrumente für weiterführende Forschungen eingesetzt werden können, beispielsweise zur Untersuchung von Zusammenhängen zwischen musikbezogener Argumentationskompetenz und allgemeinsprachlichen Kompetenzen (Ehninger, 2022, S. 97) oder zur Erfassung der längsschnittlichen Entwicklung von Schülerkompetenzen in Abhängigkeit von verschiedenen Determinanten – in der MuKO-Studie ist ein solcher Einsatz bereits integriert.

Die Studien stimmen in allen sechs Dimensionen weitgehend überein – trotz Unterschieden in Details – und erfüllen somit die Voraussetzungen, um gemeinsam ein musikdidaktisches Forschungsformat zu repräsentieren (vgl. auch Hasselhorn & Knigge, 2018).

### 3.2 Verortung musikalischer Fachlichkeit

Es stellt sich die Frage, ob und wie sich musikalische Fachlichkeit in einem solchen allgemeinen Forschungsmodell verorten lässt. Auch dies kann am Beispiel der vier Studien und der sechs Dimensionen betrachtet werden. Der Fragetyp „deskriptiv“ ist für Forschung universell, der Gegenstandsbereich „Lernende“ gemäß dem Diskussionsmodell von Rothgangel und Riegel (2024) charakteristisch für jede fachdidaktische Forschung, also ebenfalls nicht fachspezifisch. Erst ab einem bestimmten Konkretisierungsgrad wird das Forschungsinteresse fachspezifisch: Aus „Lernenden“ werden zunächst „Schüler\*innen in allgemeinbildenden Schulen“, noch konkreter geht es um deren Kompetenzen, genauer: um musikbezogene Kompetenzen. Erst hier wird das Forschungsinteresse fachspezifisch – und differenziert sich auf einer noch spezifischeren Hierarchieebene in Teilbereiche, die sich nach musikbezogenen Praktiken strukturieren lassen.

Ähnlich verhält es sich mit der Dimension „Methodiken“: Vorbild sind Studien aus der empirischen Bildungsforschung und der Mathematikdidaktik (Hasselhorn & Knigge, 2018), die angewandte Forschungs- und Entwicklungsmethodik ist also zunächst nicht domänenspezifisch. Spätestens bei der Operationalisierung der theoretisch postulierten Kompetenzfacetten und dem Entwurf geeigneter Testaufgaben wird aber auch die Forschungsmethodik zumindest in Teilen fachspezifisch: Um die Performanz von Schüler\*innen in den interessierenden musikbezogenen Praktiken zu erfassen, bedarf es nicht nur spezifischer Aufgabenformate, sondern zum Teil auch aufwändig entwickelter technischer Aufbau-

ten (Hasselhorn, 2015, S. 172–173; Weyrauch, 2024, S. 89–91), die für Kompetenztests in anderen Schulfächern so vermutlich nicht erforderlich sind. Die Frage nach Fachlichkeit im Sinne konkreter Bezüge auf das Schulfach Musik lässt sich also auf Ebene des Konkretisierungsniveaus der Beschreibung lösen.

Anders sieht es mit einem weiteren Aspekt von Fachlichkeit aus: In der Dimension „Bezugsdisziplinen“ findet sich Fachlichkeit in der Kategorie „Fachwissenschaft“. Angesichts des großen Umfangs, in dem sich die vier untersuchten Studien aufeinander sowie auf weitere musikpädagogische Arbeiten beziehen, ist an dieser Stelle zu fragen, wo die Musikpädagogik als Bezugsdisziplin musikdidaktischer Forschung im Modell ihren Platz hat. Die Ausführungen von Rothgangel und Riegel legen ein traditionelles Verständnis von „Fachwissenschaft“ nahe: Als Fachwissenschaft der Physikdidaktik wird dort die Physik benannt, als Fachwissenschaft der Informatikdidaktik die Informatik (2024, S. 23). Die Fachwissenschaft der Musikdidaktik wäre nach dieser Logik die Musikwissenschaft, und tatsächlich rekurren die untersuchten Kompetenzstudien auf musikpsychologische Erkenntnisse und Modelle. Folgt man diesem Verständnis von „Fachwissenschaft“, so müsste die Dimension „Bezugsdisziplin“ im Modell noch um die zusätzliche Kategorie „eigenes Fach / eigene Fachdidaktik“ erweitert werden, um die Musikpädagogik angemessen mit abbilden zu können. Alternativ wäre es denkbar, die Definition der Kategorie „Fachwissenschaft“ zu erweitern und „Musikwissenschaft und Musikpädagogik als zwei musikbezogene Fachwissenschaften unterschiedlicher Prägung“ (Hörmann & Meidel, 2016, S. 59) zu integrieren – was allerdings eine Änderung der Kategorienbezeichnung erfordern würde, z. B. in „Fachwissenschaft(en)“. Dieses Problem dürfte auch andere Fachdidaktiken betreffen.

### 3.3 Forschungsprojekte modular beschreiben?

Dass sich die betrachteten vier Studien auch in vielerlei Hinsicht unterscheiden, wurde bereits angesprochen. Die untersuchten Gegenstandsbereiche überlappen einander zwar, sind aber nicht identisch. Unterschiedliche Perspektiven auf den Umgang mit Musik und musikbezogene Praxen wirken sich sowohl auf die Auswahl der Bezugsdisziplinen und -theorien aus – im Projekt MARKO beispielsweise spielen Philosophie und Sprachwissenschaft eine bedeutende Rolle, in den anderen Studien nicht – als auch auf die konkrete Ausgestaltung der Testaufgaben, die verschiedene Arten von Performanz adressieren müssen.

Ein wesentlicher Unterschied betrifft das Erkenntnisinteresse: In den Projekten KOMUS, KOPRA-M und MARKO ist das Modellieren, Testen und Beschreiben musikalischer Kompetenzen von Schülerinnen „Selbstzweck“. In der MuKo-Studie hingegen dient diese deskriptive Erfassung lediglich einem umfassenderen erklärenden Ansatz: Die Autorin untersucht, welchen Einfluss die Musiknähe/-ferne der Eltern und die Qualifikation der Lehrkraft auf die Kompetenzentwick-

lung im metrisch-rhythmischen und melodischen Bereich in den ersten beiden Schuljahren haben (Weyrauch, 2024, S. 86). Dementsprechend wäre nur jener Teil der MuKo-Studie, der sich deskriptiv mit den musikalischen Kompetenzen von Grundschulkindern befasst, dem Forschungsformat „Messung musikbezogener Kompetenzen von Schüler\*innen“ zuzuordnen, nicht jedoch die gesamte Studie.

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich das mehrdimensionale Modell nicht nur zur Beschreibung kompletter Forschungsprojekte und zur Identifikation von Gruppen ähnlicher Studien eignet. Es lässt sich auch modular auffassen und erlaubt es dann, auch Teilstudien innerhalb eines Forschungsprojekts detailliert zu beschreiben und zu evaluieren. So kann beispielsweise das Modellieren, wiederholte Testen und Beschreiben musikalischer Kompetenzen von Grundschulkindern in der MuKo-Studie als eigenständiger Teilbereich innerhalb eines erklärungsorientierten Forschungsdesigns angesehen werden. Die Gesamtstudie lässt sich als kohärentes Aggregat mehrerer Teilstudien beschreiben, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen, Teilgegenständen und methodischen Zugängen befassen und jeweils eigene Gütekriterien erfüllen müssen.

Eine solche modular verwendbare Struktur bietet einen analytischen Mehrwert, da sie den Vergleich einzelner Teile komplexer Studiendesigns ermöglicht und zugleich bei der Begutachtung von Forschungsvorhaben hilfreich ist. Betrachtet man eine Studie in ihren einzelnen Teilen anhand der Beschreibungsdimensionen, können präzise Qualitätsstandards formuliert und überprüft werden. Für eine umfassende Literatursichtung, auf deren Grundlage anschließend eine Kompetenzmodellierung entwickelt wird, sind dies andere als jene, die bei der Konzeptualisierung und Validierung des zugehörigen Kompetenztests relevant sind. Für die Bewertung des Gesamtprojekts sind dann sowohl die Qualität der einzelnen Teile als auch deren Kohärenz im Gesamtdesign entscheidend.

#### 4. Fazit

Abschließend sei noch einmal betont, dass das hier vorgestellte Konzept nicht den Anspruch hat, eine allgemeingültige Systematik musikpädagogischer Forschung zu liefern. Vorgeschlagen wird eines von mehreren möglichen Instrumenten zur Beschreibung musikdidaktischer Forschung – für den Austausch unter Forschenden aus verschiedenen Disziplinen, aber auch zur Kommunikation im Rahmen von Drittmittelanträgen. Um den Anforderungen beider Anwendungsbereiche gerecht zu werden, wurde das Diskussionsmodell fachdidaktischer Forschung von Rothgangel und Riegel (2024) von drei auf sechs Dimensionen erweitert.

Das Ordnungssystem eignet sich als Raster, um Forschungsprojekte und deren Teile sowie Forschungsformate präzise und über Disziplinergrenzen hinweg anschlussfähig zu beschreiben. Im Gegensatz zu traditionellen normativen Kon-

zepten wissenschaftlicher Musikpädagogik bietet es auch Raum für die Verortung musikdidaktischer Entwicklungsforschung. Es ermöglicht sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Vergleiche und kann als heuristische Grundlage explorativer Datenanalysen dienen.

Am Beispiel von vier Studien zur Messung musikbezogener Kompetenzen von Schüler\*innen wurde gezeigt, dass das Ordnungsraster zur Identifikation musikdidaktischer Forschungsformate geeignet ist. Der allgemein gehaltene Charakter der Dimensionen erlaubt es aber auch, den Blick auf musikpädagogische Forschung insgesamt zu weiten, und damit auf Bereiche, die über die Fachdidaktik schulischen Musikunterrichts hinausgehen.

Einen potenziellen Anwendungsbereich für den innerfachlichen Diskurs bietet die Nutzung des Modells als heuristisches Raster für die Analyse größerer Korpora wie der AMPF-Tagungsbände. Mit Hilfe inhaltsanalytischer Verfahren ließen sich Profile der Forschungsprojekte erstellen, um wiederkehrende Konstellationen zu erhalten. So könnte das Instrument dazu beitragen, wiederkehrende Konstellationen, typische Felder und Formate musikdidaktischer Forschung empirisch zu identifizieren, deren diachronen Wandel zu beschreiben und zu denen anderer Fachdidaktiken in Beziehung zu setzen – und auf diese Weise das Verständnis dafür schärfen, wo und wie sich musikbezogene und musikpädagogische Fachlichkeit konstituieren. Dies könnte auch neue Impulse für den normative Diskurs zur Frage geben, welche Forschung als spezifisch „musikdidaktisch“ bzw. „musikpädagogisch“ einzuordnen ist und wo andere disziplinäre Zuordnungen angemessener erscheinen – auch wenn Musikpädagog\*innen die Forschung betreiben.

## Literatur

- Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung: Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute: Perspektiven, Probleme, Positionen* (S. 9–21). Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J. & Weigand, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Fachdidaktische Forschungen: Bd. 2. Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2024). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn*. [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/abschlussbrochure2024.pdf?\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/abschlussbrochure2024.pdf?_blob=publicationFile&v=7)
- Clausen, B. (2018). Strukturierungsansätze musikpädagogischer Forschung. In C. Rolle, F. Heß & L. Oberhaus (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz: Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sozietät Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 121–149). LIT.

- Clausen, B. & Cvetko, A. J. (2022). Musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen. Rede auf den 50. Geburtstag des AMPF. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 15–24). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.02>
- Ehninger, J. (2022). *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung* (Dissertation, Universität zu Köln). <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-612908>
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). (2015). *Formate Fachdidaktischer Forschung: Definition und Reflexion des Begriffs*. (Positionspapiere der GFD PP 18). <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern*. Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 197–207). Waxmann / UTB.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.
- Jank, W., Knigge, J. & Niessen, A. (2019). Musikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (S. 262–288). Waxmann.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik. Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521. <https://doi.org/10.25656/01:10392>
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (S. 57–84). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:10139>
- Kaiser, H. J. (2018). Wissenschaftstheoretische Grundlagen. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 418–422). Waxmann / UTB.
- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (Forschungsbericht Nr. 31). Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover. <https://www.ifmpf.htm-hannover.de/de/publikationen/forschungsberichte/forschungsbericht-31/>
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (2., verb. Aufl.). Wißner.
- Neuhaus, D. & Puffer, G. (2023). Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Eine Bilanz aus musikpädagogischer Perspektive. *Diskussion Musikpädagogik*, 99, 3–9.
- Orgass, S. (2021). Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion. In F. Platz, O. Kautny & J. Hasselhorn (Hrsg.), *Musikpädagogik*

- im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention: Beiträge der AMPF-Jahrestagung 2019* (S. 297–315). Waxmann.
- Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145–179). Springer VS.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 11–45). Waxmann.
- Puffer, G., Neuhaus, D., Frei, M., Krupp, V. & Siedenburg, I. (2023). Musikpädagogische Fachlichkeit als Herausforderung interdisziplinärer Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, 99, 43–51.
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2021). Formate religionsdidaktischer Forschung: Ihre Entwicklung im Dialog zwischen Fachdidaktiken und Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum (ÖRF)*, 29(1), 45–60. <https://doi.org/10.25364/10.29:2021.1.4>
- Riegel, U. & Rothgangel, M. (2024). From Science to Science: Ein idealtypisches Modell fachdidaktischer Forschungsformate als Produkt und Mittel des Transfers zwischen disziplinären Kulturen der Fachdidaktik. In M. Hemmer, C. Angele, C. Bertsch, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung: Beiträge der GFD-ÖGFD-Tagung Wien 2022* (S. 301–311). Waxmann.
- Rolle, C. (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 337–343). Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8764>
- Rothgangel, M. & Riegel, U. (2024). „Fachdidaktik:en“ zwischen Singular und Plural: Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus der Perspektive der „Allgemeinen Fachdidaktik“ sowie „fachdidaktischer Forschungsformate“. In J. Odendahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en: Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 17–37). Waxmann.
- Weyrauch, I. (2024). *Musikalische Kompetenzen von Kindern im Grundschulalter: Eine empirische Langzeitstudie unter Einbeziehung von Kontextdaten zur Familie und zur Qualifikation der Lehrkräfte*. LIT.

Gabriele Puffer

[gabriele.puffer@uni-a.de](mailto:gabriele.puffer@uni-a.de)

<https://orcid.org/0000-0002-6167-0644>