

Gabriele Puffer

Singen im schulischen Musikunterricht: Professionswissen als Basis von Handlungsentscheidungen

Singing in the General Music Classroom: Professional Knowledge as a Basis for Decision-Making

The present study explores the cognitive foundations of expert music teachers' decision-making in the general music classroom. The focus is on singing and voice training in grades 1–6. The investigation is theoretically framed by concepts from expertise and competence research. Seven expert music teachers and two teaching students volunteered to be videotaped while teaching a singing lesson. Shortly afterwards, they completed a video-stimulated recall interview. Qualitative content analysis is used to examine the data. The initial findings suggest an extensive and differentiated knowledge base that is intimately linked to the participants' musical skills, professional beliefs, and professional experience, as well as to motivational and emotional factors.

1. Einleitung

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen erste Ergebnisse des Projekts *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften*. Dabei geht es um die Frage, auf welchen kognitiven Grundlagen berufserfahrene und gut qualifizierte Musiklehrkräfte beim Unterrichten Handlungsentscheidungen treffen, wenn sie im Klassenverband der Jahrgangsstufen 1 bis 6 mit Kindern singen. Damit ist das Forschungsprojekt an der Schnittstelle zwischen Kompetenz- und Expertiseforschung anzusiedeln. (Musik-)Unterrichten wird dabei im Anschluss an kognitionspsychologische Konzepte als Sequenz von Handlungssituationen aufgefasst, mit denen sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen und in deren Rahmen sie Handlungsprobleme lösen (vgl. Bromme, 1997; Dann & Haag, 2017). Als heuristischer Orientierungsrahmen dient das Modell professioneller Kompetenz von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015; zur Begründung: siehe Puffer, 2021, S. 4–5):

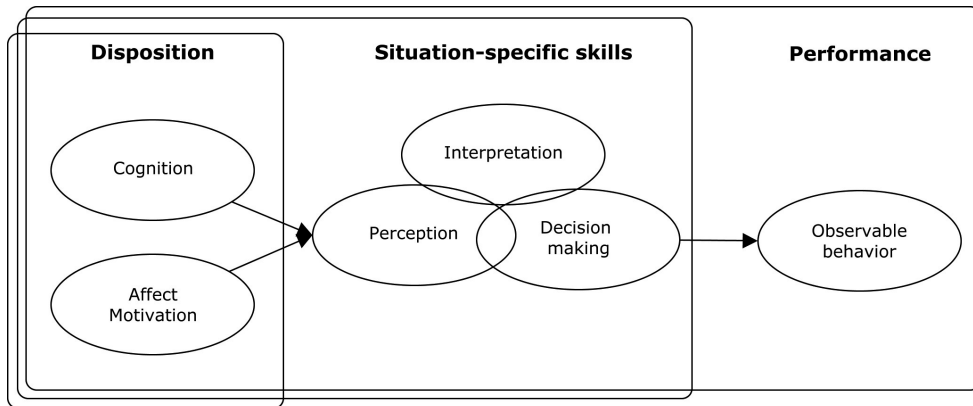


Abbildung 1: Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (nach Blömeke et al., 2015, S. 7)

Entscheidend für die unterrichtliche Performanz einer Lehrkraft ist demnach das Zusammenspiel der links dargestellten Dispositionen mit den in der Mitte abgebildeten situationsspezifischen Fähigkeiten: professionelle Wahrnehmung und Entscheidungs- bzw. Problemlösestrategien. Diese Modellierung ist gut vereinbar mit Annahmen der Expertiseforschung: Die Performanz einer Lehrkraft mit hoher Expertise erfordert das Zusammenspiel einer umfangreichen Wissens- und Könnensbasis, eines reichhaltigen Erfahrungsschatzes und effizienter Problemlösestrategien (Gruber & Stöger, 2011).

Expertise als Voraussetzung erfolgreichen Handelns ist in hohem Maße domänenspezifisch und kontextgebunden (Seifried & Ziegler, 2009). Für den Bereich des Klassenmusizierens zeigte sich dies beispielsweise im Rahmen der Begleitforschung zur Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi): Der Lernort Grundschule und der musikpädagogische Umgang mit Schulklassen erfordern professionelle Kompetenzen, über die ein großer Teil der an JeKi beteiligten Musikschullehrkräfte offenbar nicht in ausreichendem Ausmaß verfügte – trotz langjähriger und erfolgreicher Berufspraxis im Bereich der Instrumentalpädagogik und entsprechender Expertise in der Begleitung individueller musikalischer Bildungsverläufe (Kranefeld et al., 2015). Angesichts der Breite von Handlungsfeldern, die im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule abzudecken sind (vgl. Dartsch et al., 2018, S. 294–384), liegt es nahe, Expertise und professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften jeweils für präzise definierte Ausschnitte des Spektrums zu untersuchen. So erklärt sich auch die Entscheidung, im Projekt *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften* ein klar umrissenes und bedeutsames Handlungsfeld schulischen Musikunterrichts in den Blick zu nehmen.

Über unterrichtliches Handeln von Musik Unterrichtenden und dessen kognitive und motivationale Grundlagen ist mittlerweile deutlich mehr bekannt als

noch vor einigen Jahren – insbesondere dank einer Reihe qualitativer Video- und Interviewstudien. In den Blick genommen wurden beispielsweise das Verhältnis von Musiklehrkräften zu selbstgesteuerten schulischen Lernprozessen (Babbe & Bagge, 2013; Godau, 2016), die Sicht von Studierenden und Lehrkräften auf Unterrichtsgespräche im Musikunterricht (Weidner, 2018), Inszenierungsmuster und Expertise von Lehrenden beim Singen oder Musizieren mit Klassen sowie in der Kompositionspädagogik (z. B. Brunner, 2014; Kranefeld & Heberle, 2016; Weber, 2021), Individualkonzepte und professionelle Überzeugungen zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen (z. B. Göllner & Niessen, 2016; Heberle, 2019; Linn, 2017; Weber & Rolle, 2020) und der Einfluss von Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung von Musiklehrkräften (Hofbauer, 2017).

Die Frage, vor welche konkreten Handlungsentscheidungen sich Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern im Klassenverband gestellt sehen und welche Ressourcen sie zu deren Bewältigung nutzen, ist dagegen bisher noch kaum untersucht. Dies verwundert, da es sich dabei um ein zentrales Handlungsfeld im Klassenmusikunterricht aller Schularten und Jahrgangsstufen handelt, dem im Fachdiskurs hohe Bedeutsamkeit für musikbezogene Lernprozesse zugeschrieben wird (zusammenfassend: Pezenburg & Dyllick, 2018, S. 299–301). Ausbildungsrichtlinien und Prüfungsordnungen fordern von angehenden Musiklehrkräften ein umfangreiches Spektrum professioneller Kompetenzen in diesem Bereich (vgl. z. B. KMK, 2019, S. 41–42), empirisch validierte Kompetenzmodelle liegen dafür aber bislang nicht vor. Die Studie *Singen mit Kindern: Handlungsnahe Kognitionen von Musiklehrkräften* möchte hierzu einen Beitrag leisten. Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften für die Domäne ‚Singen mit Kindern‘ werden im Bottom-up-Verfahren aus möglichst handlungsnaher Perspektive exploriert und in Beziehung zur oben skizzierten generischen Modellierung professioneller Lehrkompetenz gesetzt.

Der vorliegende Beitrag beschreibt das methodische Vorgehen und berichtet erste Ergebnisse. In den Blick genommen wird dabei das Professionswissen als ein Ausschnitt des untersuchten Kompetenzspektrums, dem in der Bildungsforschung besonders starker Einfluss auf Unterrichtsqualität und Lernergebnisse zugeschrieben wird (vgl. z. B. Blömeke, 2011; Krauss et al., 2017; Kunter et al., 2011) und der auch in musikpädagogischer Forschung bereits einige Aufmerksamkeit erfahren hat (z. B. Georgii-Hemming et al., 2013; Godau & Fiedler, 2018; Puffer & Hofmann, 2017). Professionswissen wird im Folgenden verstanden als Teilbereich der Disposition *Cognition* und im Anschluss an Shulman (1986) und die Arbeit der Forschungsgruppe *FALKO* (Krauss et al., 2017) als Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeinpädagogisches Wissen konzeptualisiert. Der explorative Ansatz schließt das Anliegen ein, über diese Wissensfacetten hinaus möglicherweise noch weitere zu identifizieren, die für Handlungsentscheidungen in schulischen Singe-Situationen relevant sein könnten. Darüber hinaus interessieren auch Zusammenhänge mit weiteren Komponenten professioneller Kompetenz aus dem oben abgebildeten generischen Modell.

2. Methode

2.1 Stimulated Recall und „nachträgliches lautes Denken“

Als forschungsmethodischer Zugriff wurde „nachträgliches lautes Denken“ im Rahmen von Stimulated-Recall-Interviews gewählt (Sandmann, 2014; Messmer, 2015; vgl. auch Powell, 2014; Schneider-Binkl, 2018). Insgesamt sieben Lehrkräfte wurden gebeten, mit einer ihrer Klassen ein neues Lied einzuüben und den Unterricht filmen zu lassen.¹ Unmittelbar im Anschluss sahen sie sich gemeinsam mit einer Interviewerin² die Videoaufzeichnung an und waren aufgefordert, ihre Gedankengänge zum Unterrichtsgeschehen zu verbalisieren. Dieser Zugriff basiert auf der Annahme, dass Denkvorgänge sich zumindest teilweise über sprachliche Äußerungen abbilden lassen (Huber & Mandl, 1994; Ericsson & Simon, 1999) und dass dies auch für Kognitionen von Unterrichtenden gilt (Konrad, 2010). Eine Analyse von ‚Versprachlichungen‘ dessen, was Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgeschehen durch den Kopf geht, müsste demnach Aufschluss geben über Wahrnehmungen, kognitive Entscheidungsprozesse, Subroutinen und Strategien, die der Unterrichtsgestaltung zugrunde liegen – und im Idealfall auch über Wissensbestände und weitere Ressourcen, die dabei herangezogen werden (Weidle & Wagner, 1994; Funke & Spering, 2006).

Die im Stimulated-Recall-Verfahren gewonnenen Daten wurden durch einen Nachfrageteil ergänzt. Das Datenmaterial ist damit räumlich und zeitlich so „handlungsnah“ erhoben, dass mit der gebotenen Vorsicht auch Rückschlüsse auf handlungssteuernde und handlungsbegleitende Kognitionen gezogen werden können (Konrad, 2010), enthält aber auch umfangreiche reflexive Anteile.

Mit Blick auf dieses Datenmaterial sowie auf das generische Rahmenmodell lässt sich die Forschungsfrage „Auf welchen (kognitiven) Grundlagen treffen berufserfahrene Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern im Klassenverband Handlungsentscheidungen?“ folgendermaßen modifizieren und konkretisieren:

1. Teilfragen mit Bezug auf situationsspezifische Fähigkeiten:
 - Welche Entscheidungssituationen lassen sich in den Äußerungen identifizieren?

1 Die Möglichkeit, Unterrichtsstunden zu videografieren und im Anschluss Interviews mit den Lehrkräften zu führen, ergab sich im Kontext des Projekts *LeHet Musik*, das im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1509 gefördert wurde. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin. Details zum Projekt unter <https://www.mupaed.de/forschung/handlungsnah-kognitionen/>

2 Die Interviews wurden entweder von einer Projektmitarbeiterin (3 Interviews) oder von der Verfasserin (alle anderen Interviews) geführt.

- Professionelle Wahrnehmung: Welche Aspekte des Unterrichtsgeschehens sprechen die Lehrpersonen im Stimulated-Recall-Interview an? Von welchen Wahrnehmungen berichten sie, welche Bedeutung messen sie ihnen jeweils zu?
 - Welche Handlungsmittel³ thematisieren die Lehrkräfte? Welche Handlungsfolgen beschreiben sie, welche möglichen Folgen antizipieren sie? Von welchen möglichen Handlungsalternativen sprechen sie? Lassen sich Vorstellungen von zwingend einzuhaltenden Handlungslogiken identifizieren?
 - Welche Entscheidungskriterien lassen sich rekonstruieren?
2. Teilfragen mit Bezug auf Dispositionen:
- Auf welche Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten greifen die Interviewpartner*innen nach eigener Aussage im Unterrichtsgeschehen zurück?
 - Welche Überzeugungen⁴ zum Musik-Unterrichten und welche Motive für Handlungsentscheidungen lassen sich aus den Äußerungen rekonstruieren?
 - Welche Gefühle bringen die Lehrkräfte in Verbindung mit dem Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck?
3. Explorative Erweiterung:
- Welche weiteren Ressourcen des Problemlösens in der Domäne ‚Musik unterrichten‘ lassen sich in den Äußerungen der Lehrkräfte ausmachen?

3 Der Begriff ‚Handlungsmittel‘ wird im Anschluss an handlungstheoretische Konzepte aus der pädagogischen Psychologie verwendet. Handlungsmittel sind im vorliegenden Kontext alle Verhaltensweisen, mit deren Hilfe die Lehrkräfte Ziele (Handlungszwecke) verfolgen (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 90–91). Beim Singen im Klassenverband könnte dies zum Beispiel der Einsatz einer Klassenführungsmaßnahme sein, mit der man die Klasse einerseits „wieder ruhig bekommt“, andererseits ein positives Arbeitsklima aufrechterhält.

4 Im Unterschied zu anderen Modellierungen (z.B. Blömeke, 2011) werden professionelle Überzeugungen im Folgenden zwar vom Professionswissen analytisch getrennt, aber dennoch als Teil der Komponente *cognition* betrachtet. Diese Zuordnung schließt an entsprechende Konzeptualisierungen aus empirischer Bildungsforschung an (z.B. Baumert & Kunter, 2011) und trägt dem Umstand Rechnung, dass die Übergänge zwischen Wissen und Überzeugungen konzeptuell wie empirisch fließend sein können (Baumert & Kunter, 2011, S. 41–42). Dies spricht dafür, beides in der gemeinsamen Kategorie *cognition* zu subsumieren (siehe dazu auch Puffer, 2021, S. 4–6).

2.2 Sampling

Das Vorgehen bei der Auswahl der Interviewpartner*innen orientierte sich am Vorbild des *theoretical sampling* als einer Strategie, die sich auch für qualitative Studien jenseits der *Grounded Theory* empfiehlt (Merkens, 2009, S. 295–297): Sorgfältige Fallauswahl nach dem Prinzip minimaler und maximaler Kontraste soll es ermöglichen, trotz einer kleinen Zahl möglicher Interviewpartner*innen theoretische Sättigung zu erreichen und zu verallgemeinerbaren Ergebnissen zu gelangen. Das Sample für die Stimulated-Recall-Interviews sollte einerseits aus Angehörigen einer homogenen Grundgesamtheit bestehen (Lehrkräfte, die Musik als vertieftes oder nicht vertieftes Unterrichtsfach studiert haben), andererseits eine gewisse Bandbreite an Expertise im Singen mit Kindern repräsentieren. Angefragt wurden zunächst Lehrkräfte mit mindestens 5 Jahren Berufserfahrung im Lehramt Grundschule, Mittelschule,⁵ Realschule oder Gymnasium, die mindestens ein Kriterium aufwiesen, das besondere Expertise für schulisches Singen mit Kindern erwarten ließ (z.B. Zusatzausbildung im Bereich Gesang bzw. Gesangspädagogik oder Chorklassenleitung; einschlägige Veröffentlichungen; Tätigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften). Im weiteren Verlauf der Erhebungen wurden dann auch zwei Lehrkräfte hinzugezogen, die angaben, keinen expliziten Schwerpunkt im Bereich des Singens mit Kindern zu haben. Als weitere Kontrastfälle, die in die systematische Auswertung eingingen, konnten zudem noch zwei Noviz*innen gewonnen werden: fortgeschrittene Studierende, die im Rahmen eines Praktikums beim Singen mit Realschulklassen gefilmt wurden und sich im Rahmen der Pilotierung des Interviewverfahrens zur Teilnahme bereit erklärt hatten.

Im Zuge der jeweils zeitnah nach der Erhebung vorgenommenen ersten Auswertungsschritte zeigte sich, dass die so gesammelten „Fälle“ eine beachtliche Bandbreite repräsentieren – von Expertinnen mit langjähriger Berufserfahrung und hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung bis hin zu jüngeren Kollegen, die zwar regelmäßig mit Kindern singen und musizieren, im Interview aber durchaus Unsicherheiten artikulierten. Vor diesem Hintergrund wurde nach dem siebten Lehrkräfte-Interview darauf verzichtet, weitere Daten zu erheben. Die Interviews wurden in Anlehnung an die von Langer (2010) vorgeschlagenen Regeln transkribiert. Der so gewonnene Datenkorpus umfasst etwa 51.500 Wörter.

2.3 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Daten werden mit dem Anspruch ausgewertet, explorativ vorzugehen und ein möglichst „dichtes“ deskriptives Ergebnis von Fällen und Themen zu erhalten, das sich in Beziehung zum oben skizzierten theoretischen Rahmen setzen

5 „Mittelschulen“ werden in Bayern seit 2011 die früheren Hauptschulen genannt.

lässt. Dafür bot sich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) an:

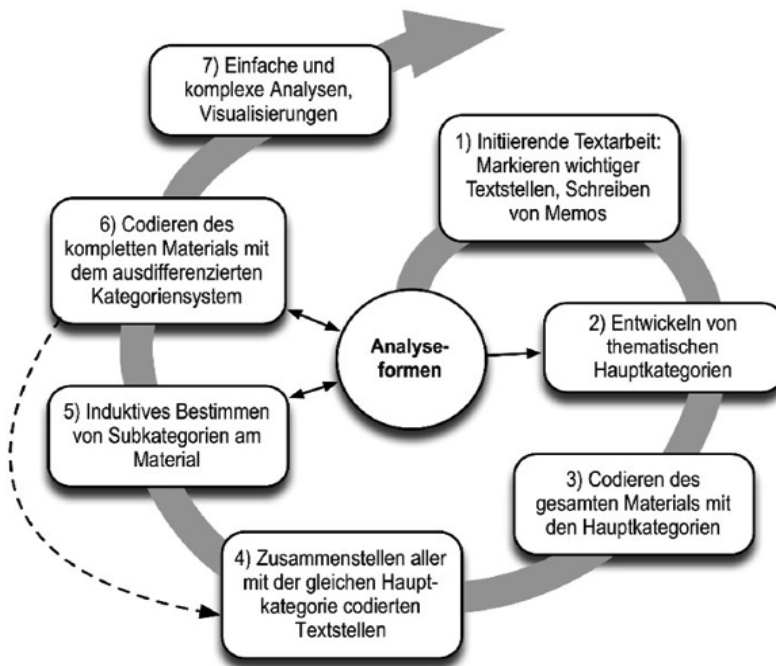


Abbildung 2: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

Im Unterschied zur Inhaltsanalyse nach Mayring ist Kuckartz' Verfahren stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert. Das Forschungsinteresse liegt sowohl auf dem Identifizieren von Gemeinsamkeiten und fallübergreifenden Strukturen als auch auf einer fallorientierten Perspektive (Kuckartz, 2016, S. 6). Mit Ausnahme kurzer Fallzusammenfassungen, die im Zuge des ersten Arbeitsschritts (*initiierende Textarbeit*) entstehen und später sukzessive überarbeitet werden, bleibt man sehr lang an den originalen Daten. Das gesamte Material muss in die Auswertung einbezogen werden, es wird im Laufe des Analyseprozesses mehrfach durchgearbeitet. Paraphrasen oder Zusammenfassungen kommen erst vergleichsweise spät ins Spiel.

Zentrale Bedeutung hat die Entwicklung eines Systems von Haupt- und Subkategorien, mit deren Hilfe das Datenmaterial erschlossen wird. Dabei können deduktives und induktives Vorgehen kombiniert werden. Im Fall der vorliegenden Studie wurden A-priori-Hauptkategorien auf Basis des generischen Kompetenzmodells nach Blömeke et al. (2015) gebildet und beim ersten Durchgang durch das Material durch weitere, induktiv gebildete Kategorien ergänzt (siehe Abb. 3). Für das Kategoriensystem gelten klare Qualitätsanforderungen: Die ge-

bildeten Kategorien müssen disjunkt (trennscharf) und erschöpfend sein, d.h., das gesamte Datenmaterial muss sich damit „restefrei“ codieren lassen. Zudem muss das Kategoriensystem in sich konsistent und für die angestrebte Zielgruppe inhaltlich plausibel sein. Dies sollte im vorliegenden Fall durch das regelmäßige Hinzuziehen „fremder Blicke“ beim Entwickeln der Haupt- und Subkategorien erreicht werden.⁶

Verlangt sind zudem gut ausgearbeitete, präzise und ausführlich definierte Kategorienbeschreibungen, die auch konkrete Ankerbeispiele (Zitate) als Illustrationen enthalten (Kuckartz, 2016, S. 63–96). Diese sollen eine möglichst hohe Übereinstimmung von zwei (oder mehr) Codierenden bei der Anwendung des Kategoriensystems ermöglichen (Intercoder-Übereinstimmung; Kuckartz, 2016, S. 211–217). In der vorliegenden Studie (Arbeitsschritte 3 und 6) fungierte jeweils eine entsprechend geschulte Hilfskraft als Zweitkodiererin, die parallel zur Verfasserin das gesamte Material (Hauptkategorien) bzw. Teile daraus (Subkategorien) kodierte.

3. Erste Ergebnisse: Professionswissen im Fokus

3.1 Professionswissen im Kontext

Die Verbaldaten aus den Stimulated-Recall-Interviews erlauben die Rekonstruktion von Entscheidungssituationen und von Grundlagen, auf denen die interviewten Lehrkräfte nach eigener Aussage Handlungsentscheidungen trafen. Bereits a priori festgelegt waren Auswertungskategorien, die sich aus dem theoretischen Rahmenmodell und der Forschungsfrage ergaben (in Abb. 3 grau hinterlegt): Kodiert werden sollten Äußerungen, die Rückschlüsse auf die Beschaffenheit von Entscheidungssituationen sowie auf Entscheidungskriterien zulassen; weitere deduktive Kategorien betreffen Dispositionen wie kognitive, motivationale und affektive Grundlagen der getroffenen Entscheidungen sowie situationsspezifische Fähigkeiten (professionelle Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen).

Um nicht nur Konzepte zu reproduzieren, mit denen man bereits ins Forschungsprojekt hineinging, stellt das induktive Bilden von Kategorien einen wesentlichen Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz dar (2016, S. 72–86). Beim ersten Durchgang durch das Datenmaterial werden die A-priori-Kategorien durch weitere, ursprünglich nicht erwartete „Themen“ induktiv ergänzt und modifiziert. Abbildung 3 vermittelt einen Überblick über die resultierenden Hauptkategorien:

6 Mit dieser Zielsetzung wurde das Material u.a. beim Magdeburger Methodenworkshop 2018 und in den Forschungskolloquien an der Universität Augsburg und der Hochschule für Musik und Tanz Köln diskutiert.

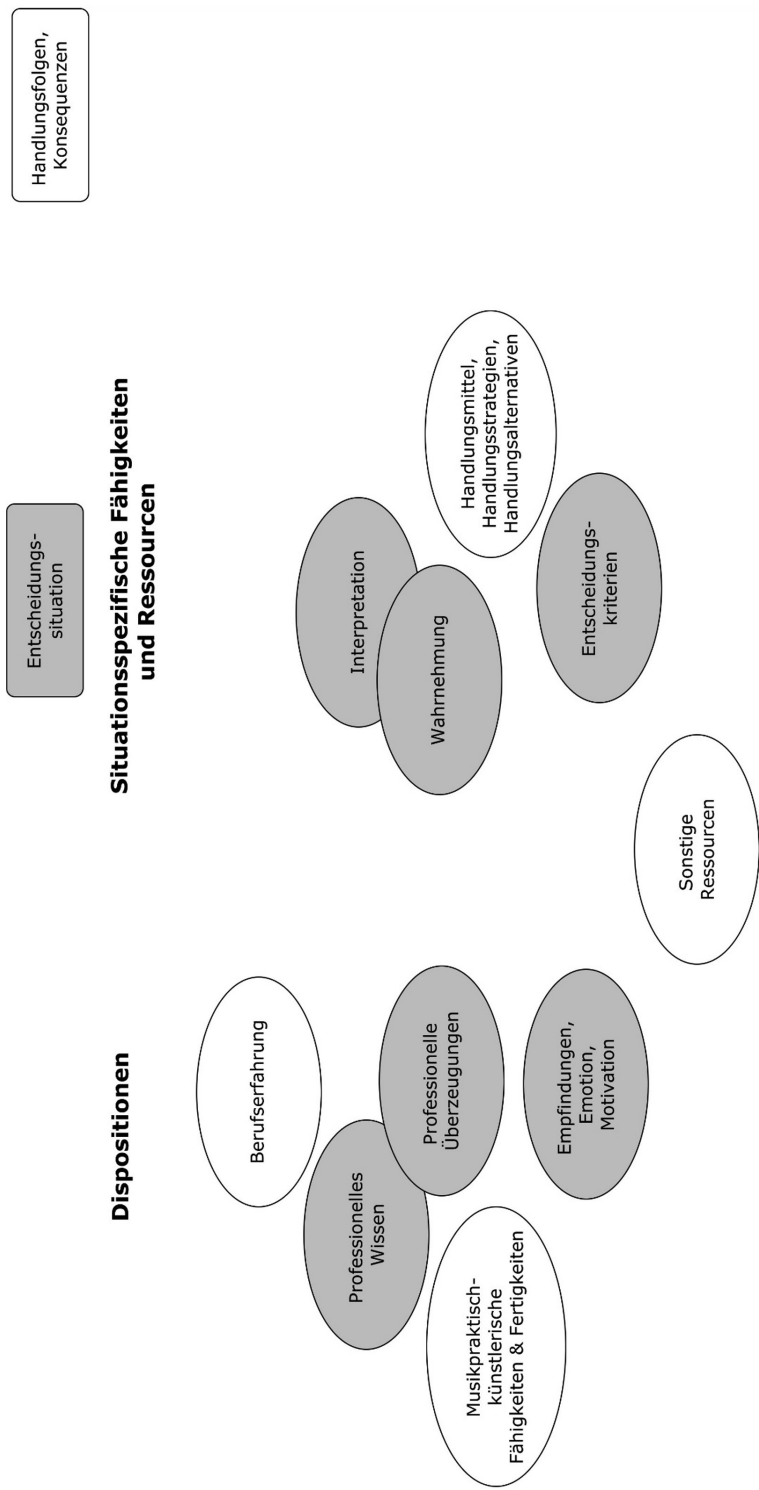


Abbildung 3: Hauptkategorien (grau unterlegt: A-priori-Kategorien, weiß: induktiv gewonnene Kategorien). Die Anordnung orientiert sich am theoretischen Rahmenmodell (Blömeke et al., 2015)

In der Grafik bleiben Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Kategorien bewusst ausgeblendet. Sichtbar gemacht werden soll aber bereits, dass professionelles Wissen in den Äußerungen der Interviewpartner*innen meist eng verschränkt mit professionellen Überzeugungen erscheint. Das überrascht nicht weiter und passt zu theoretischen Annahmen und empirischen Befunden aus Bildungswissenschaften und anderen Fachdidaktiken (z.B. Borg, 2003; Kunter & Pohlmann, 2015; Leuchter et al., 2008). Als fachspezifische Besonderheit darf hingegen die Existenz der (induktiv gewonnenen) Kategorie „musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten“ angenommen werden. Diese hängen in den Interviewdaten auf vielfältige Weise mit Professionswissen zusammen.

Exemplarisch illustrieren lässt sich dies mit der Äußerung einer Grundschullehrerin mit etwa 15 Jahren Berufserfahrung. Sie kommentiert eine Situation, in der sie den Kindern ihrer vierten Klasse etwas vorsingt:

„Also, das war auch ein großer Bereich in dieser Chorklassenausbildung. Denn es ging ja darum – Gerade für jemanden, der selbst eine klassische Gesangsausbildung hat – Es ist nicht unbedingt so, dass den Kindern das gefällt, ja! Wie sing’ ich jetzt als ausgebildete Sängerin, in Anführungszeichen, mit Kindern? Das hat ganz viele Facetten, die man halt versucht, zusammenzufinden, und die Kinder sind auch überrascht, wenn ich vorsinge, im ersten Moment.“ (L2wGS, 075)⁷

Die Lehrerin spricht von einer Herausforderung, die für sie darin besteht, als klassisch ausgebildete Sängerin ihre Stimme beim Singen mit Kindern so einzusetzen, dass diese nicht mit Ablehnung reagieren. Dies verweist einerseits auf Wissensbestände, konkret: auf fachdidaktisches Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien, zu denen auch musikpraktisches Vormachen gehört (Puffer & Hofmann, 2017). Andererseits wird deutlich, dass es hier um einen berufsfeldspezifischen Aspekt musikpraktischen Könnens geht. Die Lehrerin muss in ihrer Grundschulklasse offenbar anders singen, als sie es im Gesangsstudium gelernt hat und als sie es wohl auf der Bühne täte. Die Äußerung lässt auch erkennen, dass offenbar eine aktive Konstruktionsleistung gefragt ist, um einander widersprechende, *facettenreiche* Anforderungen immer wieder neu auszubalancieren. Dass die Frage, wie die eigene Singstimme beim Vorsingen in Grundschulklassen am besten zu verwenden ist, anscheinend auch überindividuell eine Rolle spielt, lässt sich der einleitenden Äußerung entnehmen, dass dies in der Ausbildung zur Chorklassenleiterin „ein großer Bereich“ gewesen sei.

Aus Forschungsperspektive interessant erscheint die offenbar enge Wechselbeziehung zwischen Professionswissen, künstlerischen Fähigkeiten und im Be-

⁷ Anmerkung zur Zitation: Die Transkripte der Stimulated-Recall-Interviews sind mit Pseudonymen bezeichnet, die jeweils die Nummer des Interviews, beruflichen Status, Geschlecht und studierte Schulart einschließen. Die Angabe „L2wGS, 075“ bedeutet demnach: „Äußerung der (weiblichen) Grundschullehrkraft in Interviewtranskript Nr. 2, Absatz 075.“

ruf gewonnenen Erfahrungen. Auch im weiteren Verlauf des Interviews spricht die Lehrerin ihr Studium mit dem Hauptfach Gesang und ihre seit Jahrzehnten gepflegte Musikpraxis als Chor- und Ensemblesängerin mehrfach im Kontext konkreter unterrichtlicher Entscheidungssituationen an. Dazu kommen Informationen zu einer Wissensquelle über Stimmbildung und Kinderchorleitung. Die Interviewpartnerin schildert anschaulich, wie sie sich aus diesen und weiteren Quellen über Jahre hinweg eine Basis an Wissen, Können und Erfahrung konstruiert hat, die ihrem Unterrichten zugrunde liegt. Ähnliche Hinweise auf eine enge Verknüpfung von Professionswissen, künstlerischen Fähigkeiten, Berufserfahrung und weiteren Aspekten professioneller Kompetenz sowie auf dazu notwendige aktive Konstruktionsleistungen finden sich über den gesamten Datenkorpus hinweg, bei den Noviz*innen ebenso wie bei den berufserfahrenen Interviewpartner*innen.

3.2 Facetten von Professionswissen

An fünfter Stelle im Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz steht das Entwickeln von Subkategorien (vgl. Abb. 2). Diese dienen der inneren Ausdifferenzierung der zunächst noch allgemein gefassten Hauptkategorien. Für die Hauptkategorie *Professionelles Wissen* existierten bereits A-priori-Subkategorien aus der Studie *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017), bei denen zunächst zu prüfen war, ob und inwieweit sie in den Interviewdaten eine Rolle spielen (Abb. 4).

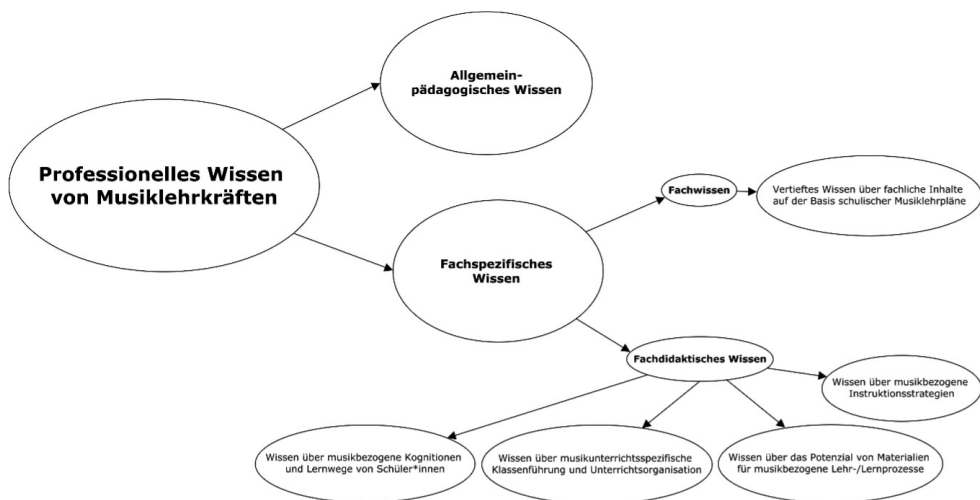


Abbildung 4: A-priori-Subkategorien zur Hauptkategorie „Professionelles Wissen von Musiklehrkräften“, systematisiert im Anschluss an Shulman (1986) und Baumert & Kunter (2011; vgl. dazu Puffer & Hofmann, 2017).

Tatsächlich ließen sich in den insgesamt gut 300 Interviewstellen zur Hauptkategorie *Professionelles Wissen* alle hier theoretisch postulierten Subkategorien identifizieren.

3.2.1 Fachwissen

Aus den Äußerungen der Interviewpartner*innen lassen sich diverse Fachwissensbestände rekonstruieren, beispielsweise Grundkenntnisse über die Musik und Kultur Kameruns oder Wissen über physiologische Besonderheiten von Kinderstimmen. Da in der Studie explizit nach Grundlagen unterrichtlicher Entscheidungen und mithin nach sehr handlungsnahem Wissen gefragt wird, überrascht es nicht, dass Fachwissen in den Interviewdaten praktisch ausschließlich in Verbindung mit fachdidaktischem Wissen auftritt.⁸

3.2.2 Fachdidaktisches Wissen

Auch alle bereits im Projekt *FALKO-M* (Puffer & Hofmann, 2017) theoretisch postulierten und empirisch validierten Subfacetten fachdidaktischen Wissens lassen sich aus den Daten rekonstruieren. Besonderes Gewicht kommt dabei fachdidaktischem Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien zu, verstanden als Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten, einschließlich musikpraktischen „Vormachens“; Wissen um anschauliche Illustrationen und „anhörliche“ Beispiele; Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten. Ein Drittel der Äußerungen, die sich dem Thema ‚Professionswissen‘ zuordnen lassen, verweisen auf diese Wissensfacette. Das erlaubt den Schluss, dass das Wissensrepertoire zu musikbezogenen Instruktionsstrategien bei Handlungsentscheidungen im Unterrichtsgeschehen eine besonders einflussreiche Rolle spielen könnte.

Interessant ist, dass ‚Lehrbuchwissen‘ auf abstrakterem Niveau, etwa Wissen über musikdidaktische Konzeptionen, in den Interviews nur ein einziges Mal explizit erwähnt wird, und dort ex negativo. Ein junger Realschullehrer formuliert:

„Es ist halt nicht so, wie’s in den lustigen Lehrbüchern steht. Ich hab’, muss ich gestehen, nicht einmal so ein didaktisches Werk gelesen, was große Schande über mich bringt, aber () ich hab’ immer noch eine Zwei im Examen, und () das Referendariat hat ja ganz gut funktioniert.“ (L7mRS, 424)

8 Zur Relation zwischen unterrichtsnahem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen siehe z. B. Shulman, 1986; Lindl & Krauss, 2017; für das Fach Musik: Puffer & Hofmann, 2017.

Das Fehlen expliziter Bezugnahmen auf nicht unmittelbar handlungsnahes universitäres Theoriewissen legt nahe, dass dieses für die interviewten Lehrkräfte und Studierenden tatsächlich keine (oder nur sehr geringe) handlungsleitende Funktion hat. Der Befund passt auch zu Ergebnissen aus Anne Niessens Studie zu Individualkonzepten von Musiklehrkräften: *Von musikdidaktischen Konzeptionen werden möglicherweise nur Bruchstücke in Form einzelner Ideen oder Reflexionshinsichten in das Individualkonzept dauerhaft aufgenommen* (Niessen, 2016, S. 154). Nimmt man an, dass unterrichtliche Handlungsentscheidungen stark von Individualkonzepten, subjektiven Theorien oder persönlichen Überzeugungen der Lehrkräfte beeinflusst werden (vgl. z.B. Kunter & Pohlmann, 2015), dann erscheint das ‚Fehlen‘ von Bezugnahmen auf abstrakteres akademisches Wissen in den Äußerungen der Interviewpartner*innen durchaus schlüssig.

Die Interviewdaten stützen zudem die schon 2015 im Kontext der Studie *FALKO-M* geäußerte Vermutung, dass ‚Wissen über musikunterrichtsspezifische Klassenführung und Unterrichtsorganisation‘ eine weitere wichtige Ressource beim Unterrichten darstellt.⁹ Eine große Zahl von Äußerungen befasst sich beispielsweise mit Situationen, in denen es schwierig ist, die Klasse fokussiert zu halten, und mit Techniken, die die jeweilige Lehrkraft einsetzt, um dies dennoch zu erreichen. Eine Grundschullehrerin spricht Herausforderungen im Bereich Klassenführung und Unterrichtsorganisation an, die sich beim Einbeziehen von Instrumenten stellen:

„Also ich denk‘, als Musiklehrkraft– Das ist das A und O, dass das irgendwie einigermaßen diszipliniert abläuft, weil- sonst sind die Stunden so wahnsinnig anstrengend. (.) Und da muss man sie von Anfang an dran gewöhnen. Und die wissen auch genau, wenn sie sich da nicht dran halten, bekommen sie auch kein Instrument. (.) Also, da muss man einfach von Anfang an streng sein und das irgendwie entsprechend auch (.) den Kindern von Anfang an schon vermitteln, und dann geht das eigentlich ganz gut.“ (L1wGS, 130)

Dieses Zitat kann in mehrfacher Hinsicht exemplarischen Charakter beanspruchen: Zum einen handelt es von einer fachspezifischen Thematik, die fast alle Interviewpartner*innen ansprechen. Zum anderen begegnet auch hier wieder die enge Verknüpfung von Professionswissen (hier: Wissen über eine fach- und situationsspezifische Klassenführungstechnik) mit weiteren Aspekten wie professionellen Überzeugungen und Beanspruchungserleben (als Subkategorie zu

9 Auch dieser Befund passt zu bereits vorhandenen Erkenntnissen: So reklamieren beispielsweise Sportdidaktik und Naturwissenschaftsdidaktiken fachspezifisches Wissen über Klassenführung, Raum- und Materialmanagement als wesentliche Komponente von Lehrprofessionalität, die sich über allgemeinpädagogisches Wissen nicht zufriedenstellend abbilden lässt (Praetorius et al., 2020).

„Empfindungen, Motivation, Emotion)¹⁰, die typisch ist für den gesamten Datenkorpus.

3.2.3 Weitere Wissensarten

Auch auf Ebene der Subkategorien kann in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse induktiv vorgegangen werden (Kuckartz, 2016, S. 106–110). Beim Durchgang durch das mit der Hauptkategorie „Professionswissen“ kodierte Datenmaterial ergaben sich einige überraschende Funde. Als eine wesentliche Wissensressource, auf die alle interviewten Lehrkräfte Unterrichtsentscheidungen stützten, erweist sich über den gesamten Korpus hinweg das Wissen über individuelle musikbezogene Lernvoraussetzungen derjenigen Kinder, die man gerade vor sich hat. Angesprochen sind beispielsweise allgemeine musikbezogene Lernvoraussetzungen und bisherige Lernerträge einzelner Kinder, von Gruppen oder der gesamten Klasse.¹¹ Der folgende Ausschnitt aus dem Laut-Denken-Interview eines Gymnasiallehrers lässt erkennen, in welchem starkem Ausmaß Wissen und Überzeugungen über einzelne Schüler*innen beim Unterrichten handlungsleitend sein können:

„[L4mGY ruft einen Schüler auf und lässt ihn als Ersten den geübten Begleitrhythmus auf der Cajon spielen.] Und der Vincent ist auch ein Schüler, der (...) da immer sehr, sehr motiviert ist, und den wollte ich dann auch (...) mit einbinden, der hat sich sehr früh gemeldet

I2: //mhm// Auch vorher schon immer.

L4mGY: Genau. Genau, unbedingt, und der ist immer so gut dabei. Und dann hab' ich mir gedacht, ich will dem jetzt irgendwas geben, das er wirklich auch zu hundert Prozent leisten kann, und nicht dann irgendwie Frustration hat am Ende. (...) Und deswegen jetzt in dem Moment der Wechsel auf die (...) einfache Version, die im Endeffekt auch schwer genug ist, nicht.“ (L4mGY, 126–130)

Gemessen an ihrer Funktion ist die hier angesprochene Wissensfacette offensichtlich denjenigen Wissensbeständen zuzuordnen, die für eine Musiklehrkraft im Berufsalltag unverzichtbar erscheinen. Noch deutlicher wird dies in der Äußerung eines Studierenden, der für eine ähnliche Situation in seinem Unterricht das Fehlen solchen Wissens thematisiert:

10 In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz wird nach Sinneinheiten kodiert. Die kodierten Segmente müssen so bemessen sein, dass sie auch verständlich bleiben, wenn sie aus ihrem Kontext gelöst werden. Daraus ergibt sich, dass sich codierte Segmente überlappen oder ineinander verschachtelt sein können bzw. dass ein codiertes Segment auch mehreren Kategorien zugeordnet werden kann (Kuckartz, 2016, S. 43).

11 Diese Wissensfacette korrespondiert möglicherweise mit Shulmans unklar umrissenen *knowledge of learners and their characteristics* (1987, S. 8).

„Da war’s dann (..) schon ein Schritt zu weit, glaub’ ich, da wären gleich erst mal nur die Viertel auf dem Arm sinnvoller gewesen (..) Wobei ich das da erstmal bewusst gemacht habe, weil ich erstmal austesten wollte: Wie weit geht’s natürlich schon. Oder: Haben sie Vorkenntnisse. Wusste ich ja alles nicht. Haben sie schon mal Schlagzeug gespielt, oder nicht. (..) Hat sich aber dann recht schnell gezeigt, dass es zu viel war.“ (Sm2RS, 019)

Um *fachdidaktisches* Wissen handelt es sich bei der hier angesprochenen Professionswissensfacette allerdings nicht: Der Rahmen eines auf allgemeiner Ebene anzusiedelnden „Wissens über die didaktische Aufbereitung des Fachinhalts“ (Bromme, 1995) wird hier verlassen zugunsten eines kontextgebundenen Wissens, das fortwährender Aktualisierung bedarf und das vermutlich schwer von Überzeugungen über das musikalische Potenzial der Schüler*innen zu trennen ist.

Es scheint jedoch grundsätzlich Nähe zu einer weiteren Wissensform zu bestehen, die sich im Datenmaterial ebenfalls als sehr relevant erwies und sich möglicherweise mit Hilfe des Konzepts *praktisches Wissen* fassen lässt. Gemeint ist damit eine erfahrungsbasierte, kontextuell gebundene, subjektiv bedeutsame Rekonstruktion von Domänenwissen, die über einen längeren Zeitraum hinweg beim praktischen Problemlösen in realen Arbeitskontexten entsteht (Gruber, 2004) und große Nähe aufweist zu den Konzepten eines *knowledge in action* (Baumert & Kunter, 2006, S. 483) bzw. eines *subjektiven Wissens* (Wissen 2; Neuweg, 2014, S. 584). Im Datenmaterial sind Äußerungen wie die folgende recht häufig:

„Grundsätzlich war die ganze Stunde sehr lehrerzentriert (..) Das ist was, was ich noch nicht für mich so ‚rausgefunden hab’, wie ich Liedereinführungen kompetenzorientiert oder mit mehr Schülerbeteiligung- Es ist ganz viel eben (..) dass man ihnen ganz vormacht: Wie ist der Rhythmus? Wie ist die Bewegung? (..) Und dann haben sie’s auch einfach gleich drin.“ (L1wGS, 032)

Die hier zitierte Grundschullehrerin bezieht sich hier auf Kriterien ‚guten Unterrichtens’: zum einen auf die Lehrplanvorgabe, Musik kompetenzorientiert zu unterrichten (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014, S. 113–115), zum anderen auf die Vorstellung, Kinder sollten möglichst selbstgesteuert lernen. Ob es sich bei Letzterer tatsächlich um Wissen handelt, das die Lehrkraft aus allgemeiner Pädagogik und Schulpädagogik übernommen hat (z.B. Helmke, 2014; Meyer, 2014), oder ob sich hier eher eine allgemeine Überzeugung widerspiegelt, die nicht an entsprechendes Wissen angebunden ist, lässt sich der Äußerung nicht eindeutig entnehmen. Die Lehrerin stellt jedenfalls fest, dass sie bisher noch nicht so recht herausgefunden habe, wie sich diese Prinzipien im Kontext ‚Singen und Instrumentalspiel im Klassenverband’ umsetzen lassen könnten. Zugleich verweist sie darauf, dass Lernen über Imitation beim Einüben von Sing- oder Instrumentalstimmen ein effizientes

Verfahren darstelle. Auch hier bleibt offen, ob diese Erkenntnis auf „Erfahrungswerte“ aus langjähriger Berufspraxis zurückgeht oder auf die Lektüre einschlägiger Fachliteratur (z.B. Spychiger, 2015). In der Videoaufzeichnung ist aber zu beobachten, dass die Lehrerin an der Stelle ihrer Stunde, aus der die Äußerung stammt, sowie insgesamt beim Erarbeiten des Lieds vorwiegend lehrerinnenzentriert vorgeht und mit Vor- und Nachmachen arbeitet.

An diesem Zitat wird anschaulich deutlich, dass die Grenzen zwischen Professionswissen im Sinne von „Lehrbuchwissen“, praktischem Expert*innenwissen und Überzeugungen nicht immer trennscharf zu ziehen sind. Wie die Komponenten gegeneinander abzugrenzen sind und wie sie sich zueinander verhalten, zählt zu den nach wie vor offenen Fragen der Kognitionsforschung an Lehrkräften (Neuweg, 2014, S. 584–586). Angesichts der offenbar großen Bedeutung praktischen Wissens für die Handlungsentscheidungen der Interviewpartner*innen und vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Erwerb solchen Wissens zu einem gelingenden Professionalisierungsprozess gehört (Gruber & Rehrl, 2005), wird „praktisches Wissen“ (bzw. „Erfahrungswissen“/ „Wissen 2“) im Kategoriensystem dem Professionswissen zugeordnet, aber von Lehrbuchwissen („Wissen 1“ nach Neuweg, 2014) analytisch getrennt.

Äußerungen wie die eben zitierten lassen auch grobe Rückschlüsse darauf zu, wie die jeweilige Lehrperson mit „Lehrbuchwissen“ umgeht, wie sie es weiterverarbeitet, in ihr bestehendes Wissensnetz integriert oder verworfen hat. Das legt die Vermutung nahe, dass sich das Konzept *praktisches Wissen* auch gut eignen könnte, um nicht nur Grundlagen unterrichtlicher Handlungsentscheidungen, sondern auch Professionalisierungsprozesse beschreiben und theoretisch fassen zu können.

4. Fazit und Ausblick

Aus dem Datenkorpus der neun Stimulated-Recall-Interviews können umfangreiche und differenzierte Wissensbestände als eine Grundlage unterrichtlicher Handlungsentscheidungen beim Singen mit Kindern im Klassenverband rekonstruiert werden. Es fällt auf, dass akademisches Wissen auf einem höheren Abstraktionsniveau, etwa über musikdidaktische Konzeptionen, offenbar nicht zu den Ressourcen zählt, auf die die Interviewpartner*innen unmittelbar zurückgreifen.

Die Wahl einer bestimmten Handlungsalternative im Unterrichtsgeschehen kommentieren die Unterrichtenden meist mit einer Mischung aus Professionswissen, praktischem Wissen und Überzeugungen sowie mit motivationalen und emotionalen Aspekten, was sich gut mit theoretischen Annahmen und empirischen Befunden aus den Bildungswissenschaften vereinbaren lässt. Als bedeutsames fachliches Spezifikum erwiesen sich musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte, die offenbar sowohl ermöglichend

als auch limitierend auf das Handeln in Unterrichtssituationen wirken können und in den Interviewdaten überraschend eng mit professionellem Wissen verschränkt erscheinen.

Über die a priori postulierten Professionswissensfacetten hinaus ließen sich weitere Formen professionellen Wissens identifizieren, die von den Interviewpartner*innen anscheinend als wichtige Ressourcen beim Treffen unterrichtlicher Handlungsentscheidungen genutzt werden und die sich möglicherweise mit Hilfe des Konzepts *Praktisches Wissen* theoretisch fassen lassen. Solches Wissen baut auf Professionswissen auf, ist aber in hohem Maße erfahrungsbasiert und kontextgebunden und lässt sich deshalb nicht als weitere Facette fachdidaktischen Wissens verorten. Wegen ihrer offenbar bedeutenden Rolle für Handlungsentscheidungen wird diese Wissensform im Kategoriensystem zum Professionswissen gezählt, wegen ihrer Kontextabhängigkeit aber vom professionellen ‚Lehrbuchwissen‘ analytisch unterschieden. Eine Analyse der Relationen und Wechselwirkungen, in denen die einzelnen Wissensfacetten zueinander und zu den anderen entscheidungsrelevanten Komponenten professioneller Kompetenz stehen, wird den nächsten Arbeitsschritt im Forschungsprojekt bilden.

Abschließend ist noch auf einige Limitationen der Studie hinzuweisen: Die hier vorgestellten Teilergebnisse liefern erste Anhaltspunkte in der Frage, auf welchen Grundlagen Musiklehrkräfte beim Singen mit Kindern in den Klassenstufen 1–6 Handlungsentscheidungen fällen. Es wird also nur ein sehr begrenzter Ausschnitt des umfangreichen Felds ‚schulischer Musikunterricht‘ in den Blick genommen. Die Anlage als qualitative Interviewstudie beschränkt die Reichweite der Ergebnisse zudem auf die neun Interviewpartner*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Es ist zu vermuten, dass die Befunde generalisierbar sind; dennoch wären weitere Erhebungen wünschenswert, beispielsweise mit Musiklehrkräften verschiedener Expertisegrade. Methodisch ähnlich angelegte Anschlussstudien könnten zudem Aufschluss über kognitive Entscheidungsgrundlagen in anderen Handlungsfeldern schulischen Musikunterrichts geben.

Literatur

- Babbe, A. & Bagge, M. (2013). „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“: Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 45–59). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9572>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusman, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kom-*

- petenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29–53). Waxmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule: Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bromme, R. (1995). Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In S. Hopmann, K. Riquarts, W. Klafki & A. Krapp (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 33. Didaktik und/oder Curriculum: Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik* (S. 105–113). Beltz.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D; Ser. 1; Bd. 3. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177–212). Hogrefe.
- Brunner, G. (2014). Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hrsg.), *Impulse zur Musikdidaktik: Festschrift für Mechtild Fuchs* (S. 231–269). Helbling.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. 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
- Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1999). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data* (3. Aufl.). MIT Press.
- Funke, J. & Spering, M. (2006). Methoden der Denk- und Problemlöseforschung. In J. Funke & N. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C, Theorie und Forschung: Serie 2, Kognition: Band 8. Denken und Problemlösen* (S. 647–726). Hogrefe.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.). (2013). *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Ashgate.
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“: Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunter-

- richt. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Waxmann.
- Godau, M. & Fiedler, D. (2018). Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften: Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK). In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 185–205). Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (S. 121–135). Waxmann.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (S. 21–34). Klinkhardt.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2005). *Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz*. Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung und Medienpädagogik. Forschungsbericht 15. https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fb15_2005_regensburg_uni_paed.pdf
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung: Bd. 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (S. 247–264). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis: Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830990307>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Huber, G. L. & Mandl, H. (1994). Verbalisierungsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Aufl., S. 11–42). Beltz PVU.
- 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 14.3.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2016). „Dankeschön! Was war das Problem?“. Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 137–155). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15249>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Bildungsforschung:*

- Bd. 41. Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument.* (S. 148–166). BMBF.
- Krauss, S., Lindl, A. & Schilcher, A. (Hrsg.) (2017). *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik.* Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusman, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms CO-ACTIV.* Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_11
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–525). Juventa.
- Leuchter, M., Reusser, K., Pauli, C. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise: Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165–186). Waxmann.
- Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen: Eine Metaanalyse zentraler Resultate des Forschungsprojektes FALKO. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 381–434). Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht* [Dissertation, Universitätsbibliothek der Universität Siegen, Siegen]. Deutsche Nationalbibliothek. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-12771>
- Merkens, H. (2009). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (7. Aufl., S. 286–299). Rowohlt.
- Messmer, R. (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS)*, 16(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs150130>
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 583–614). Waxmann.
- Niessen, A. (2016). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (S. 145–156). Wißner.
- Pezenburg, M. & Dyllick, N. (2018). Singen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 294–302). Waxmann (utb).

- Powell, S. R. (2014). Examining Preservice Music Teacher Concerns in Peer- and Field-Teaching Settings. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 361–378. <https://doi.org/10.1177/0022429413508408>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)* (12), 1–71. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2021042762>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Evangelische Religionslehre, Musik und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Sandmann, A. (2014). Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 179–189). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_15
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, (9), 1–20. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150>
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Beltz.
- 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>
- Spychiger, M. (2015). Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 50–71). Helbling.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz: Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994312>
- Weber, J. & Rolle, C. (2020). Überzeugungen von Lehrkräften zu Musik und Technologie. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 109–114). Waxmann.
- Weidle, R. & Wagner, A. C. (1994). Die Methode des Lauten Denkens. In G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten: Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung* (2. Aufl., S. 81–103). Beltz PVU.
- Weidner, V. (2018). Unterrichtsgespräche im Fach Musik aus der Sicht von Student*innen und Lehrer*innen. In C. G. Caruso, J. Hofmann, A. Rohde & K.-S. Schick (Hrsg.), *Sprache im Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden* (S. 227–241). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Gabriele Puffer
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Universitätsstr. 26
86159 Augsburg
gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de