

Bernd Clausen, Julia Ehninger, Malte Sachsse (Hrsg.)

45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**45th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 45

Yearbook of the German Association for
Research in Music Education

Bernd Clausen, Julia Ehninger, Malte Sachsse
(Hrsg.)

45. Jahresband des Arbeitskreises
Musikpädagogische Forschung

45th Yearbook of the German
Association for Research in Music
Education



Waxmann 2024
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 45 Research in Music Education, vol. 45

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8309-4918-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9918-8

<https://doi.org/10.31244/9783830999188>

Waxmann Verlag GmbH, 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

<i>Bernd Clausen, Julia Ehninger & Malte Sachsse</i>	
Vorwort.....	9
<i>Editors' Note</i>	

Normen und Normalität

<i>Amrei Bahr</i>	
Normen und Werke – Normativität in der Musik	15
<i>Norms and Musical Works – Normativity in Music</i>	

<i>Maximilian Gutsmedl, Patrick Ehrich & Alfred Lindl</i>	
Merkmale guten Musikunterrichts	
Ein Validierungsansatz aus Lehrkraftsicht	29
<i>Characteristics of Good Music Teaching – A Validation From the Teachers' Perspective</i>	

<i>Luise Zuther</i>	
Über die Unsicherheit (musik-)pädagogischen Handelns. Überzeugungen von Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ in der Grundschule	45
<i>On Feeling Uncertain Regarding (Music) Pedagogical Action. Students' Beliefs About 'Good Music Teaching' in Elementary School</i>	

<i>Melanie Herzog</i>	
Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen sichtbar machen Das heuristische Potenzial der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API) am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung	57
<i>Making Inclusions and Exclusions Visible in Music-Making Situations by Using the Ambivalence-Theoretical Perspective on Inclusion (API)</i>	

<i>Susanne Dreßler & Verena Freytag</i>	
„Das sieht so sad aus.“ Zur Affirmation und Irritation von Normen bei der Rezeption von TikTok-Tanzvideos. Eine qualitative Einzelfallstudie	71
<i>Reception of TikTok Dance Videos – A Qualitative Case Study on the Affirmation and Irritation of Norms</i>	

Claudia Maria Cvetko

Afrika in der Musikdidaktik

Ziele des Musikunterrichts – Einblick in eine Studie 85

Africa in Music Didactics – Insights Into a Study of Learning Objectives

Christian Harnischmacher, Mascha Otradinski, Johannes Hasselhorn &

Miriam Knebusch

Besser geht's nicht!

Eine empirische Studie zur Leistungsentwicklung und

Bewertung des Instrumentalspiels im Schulmusikstudium 101

It Doesn't get any Better than this! – An Empirical Study

on Performance Development and Assessment of Instrumental

Playing in Music Teaching Studies

Cecilia Björk, Michael Göllner & Anne Niessen

Bericht über das Forum des Arbeitskreises „Qualitative

Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM): ethische Aspekte

qualitativ-empirischer Forschung in der Musikpädagogik115

Report on the Forum of the Working Group “Qualitative Research

in Music Pedagogy” (QFM) – Ethical Aspects of Qualitative-Empirical

Research in Music Pedagogy

Entwicklung und Transformation

Johannes Treß

Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand

Eine explorative Studie mit Musiklehrkräften zur KI-gestützten

Unterrichtsplanung 121

Augmented Lesson Planning put to the Test – An Explorative Study

on AI-Supported Lesson Planning With Music Teachers

Thade Buchborn, Wolfgang Lessing, Verena Bons, Philipp Becker,

Sophia Hofrichter & Kai Koch

Wie können Transformationsprozesse forschend begleitet und

gestaltet werden?

Einblicke in eine dokumentarische Entwicklungsstudie zu

Transformationsprozessen von Musikensembles von

Amateur*innen im ländlichen Raum 135

How to Investigate and Shape Transformation Processes in Music Education?

Insights Into a Documentary Design Study on the Transformation

Processes of Amateur Music Ensembles in Rural Areas

Annika Endres, Johannes Treß & Jonas Völker

„Die Ergebnisse kommen für mich persönlich fast zu spät“

Retrospektive Einblicke in die Zusammenarbeit von Lehrkräften

und Forschenden in Entwicklungsforschungsprojekten 149

“The Results are Almost too Late for Me” – Retrospective Insights

Into the Collaboration Between Teachers and Researchers in

Design-Based Research Projects

Musiklehrkräftebildung

Viola Cäcilia Hofbauer & Anischa Wehen

Das Schulmusikstudium auf dem Prüfstand

Eine Interviewstudie mit Musikhochschulabsolvent*innen 165

Music Education Studies on the Test Bench –

An Interview Study With Music Education Graduates

Helen Hammerich & Oliver Krämer

Zukunftspläne von Absolvierenden des Musiklehramtsstudiums

Eine Studie zur Berufswahlsicherheit 179

The Future Plans of Music Teacher Training Graduates –

A Study on Career Choice Certainty

Sina Meyer & Joana Grow

Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden

des Lehramts Musik in der Grundschule

Einblicke in die Evaluation eines videovignettenbasierten

Seminarkonzeptes zum Musik-Erfinden 197

Developing the Reflective Skills of Music Students Becoming

Elementary School Teachers – Insights Into the Evaluation

of a Video Vignette-Based Seminar Concept for Musical Creativity

Katharina Höller

„Das bleibt Interpretationssache.“

Zum Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens mit der

Reflexionstiefe in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden 211

“That Remains a Matter of Interpretation” – On the Interrelation

Between Practices of Aesthetic Argumentation and the Reflective

Quality of Music Student Discussions

Annatina Kull

Sozialisationsinstanzen in den Werdegängen von Musikstudierenden

Eine komparative Studie in China und der Schweiz 225

Socialization Agents in the Pathways of Tertiary Level Music

Students – A Comparative Study in China and Switzerland

Daniel Fiedler, Anne C. Frenzel & Johannes Hasselhorn

Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften
des Faches Musik

Eine Analyse der wechselseitigen Beziehung 239

Pre-Service Teachers' Emotions and Self-Efficacy –

An Analysis of the Reciprocal Relationship

Johannes Hasselhorn, Johanna Vonrhein, Juliane Rick & Ulf Henrik Göhle

Stressbelastung im Instrumentalunterricht

Eine empirische Pilotstudie 257

Stress in Instrumental Lessons – An Empirical Pilot Study

Bernd Clausen, Julia Ehninger & Malte Sachsse

Vorwort

Editors' Note

Angesichts einer überwundenen Pandemie und der Daten des Global Peace Index (2023) mag man als musikpädagogische Forschende hin und wieder innehalten und sich fragen, was trage ich mit meiner Profession zum Verständnis derlei Entwicklungen und vor allem zur Lösung der sich daraus ergebenden komplexen Herausforderungen bei? Die Autorinnen und Autoren des Weltfriedens-Index (GPI) stellen nämlich unter anderem fest:

„Europe remains the most peaceful region in the world and is home to seven of the ten most peaceful countries. However, it deteriorated on all three GPI domains over the past year, as tensions between European countries and Russia continued to grow. Europe is less peaceful now than it was 15 years ago.“ (IEP, 2024, S. 4)

Nimmt man dann noch den Klimabericht 2023 des *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) von 2023 hinzu, sind – abgesehen von den wissenschaftlich belegten Auswirkungen des Klimawandels auf alle Lebensbereiche – Zusammenhänge zwischen beiden Kernthemen deutlich zu erkennen. Angesichts tiefgreifender gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen stellt sich die Frage, welchen Raum diese Themen im persönlichen Denken und Handeln einnehmen und ob sie (auch) Teil eines musikpädagogisch geleiteten Nachdenkens über Musik werden. Sie zu beantworten, liegt zwar selbstredend in der Hand jedes Einzelnen. Sein eigenes Tun aber in diese gesellschaftlichen Zusammenhänge einzubetten – mindestens aber derlei und Gegebenheiten zu reflektieren, die nur auf den ersten Blick außerhalb musikpädagogischen Handelns liegen – sollte Teil einer Forschungsethik auch in unserer Disziplin sein. Aus Sicht wissenschaftlicher Musikpädagogik stehen Musiklehrkräftebildung und Musikunterricht Herausforderungen gegenüber, die in diesem dichten Netz von Beziehungen verwoben sind: Wieder einmal, muss man sagen, wird über Quer- und Seiteneinstieg oder über ein Studienmodell diskutiert, in dem die so oft bemühte Dichotomie von Theorie und Praxis recht pragmatisch aufgelöst werden soll. Ist dies in der musikpädagogischen Fachgeschichte zwar ein kontinuierlicher Themenstrang (Clausen, 2023), so stellt er sich gleichwohl heute unter veränderten Bedingungen etwas anders dar. Die musikpädagogischen Forschungserträge sind

reichhaltiger und differenzierter gegenüber den 1970er-Jahren und die Theoriebildung ist ebenso vielfältig wie vielschichtig. Das alles ist eine gute Grundlage für eine Hinwendung zu den oben genannten Herausforderungen, zu denen der Band der Jahrestagung des AMPF 2023 in Frankfurt einen weiteren Beitrag liefert. In Vorstand und Beirat kamen wir bei der Tagungsplanung immer wieder auf grundsätzliche Fragestellungen zurück, an deren Ende die Idee stand, eine thematische Schiene zu schaffen, die sich mit *Normen und Normalität* auseinandersetzen und eine Nähe zu gesellschaftlich hoch relevanten Themen in kritischer Reflexion herstellen sollte.

Im Kontext musikpädagogischer Forschung kommen zwangsläufig unterschiedlichste Normen zum Tragen: als Ideale, Ziele oder Zwecke formellen und informellen musikpädagogischen Handelns sowie musikdidaktischer Überlegungen. Explizite und implizite normative Vorstellungen prägen schließlich den Umgang mit sich wandelnden Voraussetzungen schulischer und außerschulischer Bildung, etwa durch die Rede von der „Neuen Normalität“ im Zuge der Corona-Krise (Sachsse, 2024). „Normalität“ impliziert in diesem wie anderen Fällen zumeist Erwartungen, die mehr oder weniger verdeckt an das Verhalten der Mitglieder von Gesellschaften und Kollektiven gestellt werden (soziale Normen), ihre Spielräume begrenzen und hinsichtlich aller Akteur*innen (Musikpädagog*innen, Schüler*innen, Teilnehmer*innen) in den vielfältigen musikpädagogischen Handlungsräumen (z. B. im Kontext von Partizipation und Inklusion) rekonstruiert, aber auch problematisiert werden können.

Zwischen den großen Weltthemen und den vielfältigen Erkenntnisinteressen um Musiklehren und -lernen eine Position als Forschende zu beziehen, erfordert eine breitere Auseinandersetzung mit genuin musikpädagogischen Fragen, die oftmals als überflüssige Denkleistung abgetan wird. Uns scheint, dass der mit dieser Themenschiene gesetzte Impuls eine gute Wirkung hatte, wie sich auch in der Struktur dieses Tagungsbandes zeigt.

Nachdenkliche Impulse zur Normativität in der Musik gibt Amrei Bahr aus Sicht der Philosophie. Maximilian Gutsmedl, Patrick Ehrich und Alfred Lindl untersuchen, welche Merkmale *guten* Musikunterricht kennzeichnen und nähern sich dieser Frage durch die Befragung von (angehenden) Lehrkräften. Überzeugungen von Studierenden bezüglich der alten, aber immer wieder aktuellen Frage nach gutem Musikunterricht in der Grundschule untersucht Luise Zuther und beobachtet dabei in der Auswertung ihrer Interviews ein unterschiedliches Maß an Unsicherheit. Melanie Herzog widmet sich dem heuristischen Potenzial der ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung und analysiert Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen im Unterricht. Susanne Dreßler und Verena Freytag erforschen in ihrer qualitativen Einzelfallstudie, wie Jugendliche in der Auseinandersetzung mit TikTok-Tanzvideos Normen konstruieren und diskursiv verhandeln. Claudia Maria Cvetko fragt in ihrem Beitrag nach musikdidaktischen Zieldimensionen einer schulischen Auseinandersetzung mit „Afrika“. Dazu arbeitet sie einschlä-

gige Motive aus ausgewählten Schulbüchern seit den 1970er-Jahren heraus und überführt sie in kritische Diskussionsimpulse. Christian Harnischmacher, Mascha Otradinski, Johannes Hasselhorn und Miriam Knebusch untersuchen, welchen Einfluss Expertise und Vorurteile auf die Bewertung instrumentaler Leistungen haben und welche Merkmale bei der Leistungsbewertung von Instrumentalspiel eine Rolle spielen. Zudem gehen sie der Frage nach, wie die eigene Leistungsentwicklung im Instrumentalspiel von Schulmusikstudierenden im Studienverlauf eingeschätzt wird. Cecilia Björk, Michael Göllner und Anne Niessen geben einen Einblick in die Arbeit im Forum „Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“, in dem ethische Dimensionen musikpädagogischer Forschung verhandelt wurden. Sie heben damit eine in der musikpädagogischen Community bisher zu wenig berücksichtigte Thematik an die Oberfläche, die auch den AMPF als Forschungsverband in Zukunft näher beschäftigen soll.

Drei der Beiträge in diesem Band widmen sich aktuellen Transformations- und Entwicklungsprozessen. Johannes Treß beobachtet im Rahmen einer explorativen Interviewstudie Mensch-Maschine-Interaktionen zwischen Musiklehrenden und dem KI-basierten Chatbot ChatGPT bei der Planung von Musikunterricht. Dabei werden nicht nur fachspezifische Potenziale und Limitationen der Software offengelegt, sondern auch damit einhergehende Herausforderungen ihrer reflektierten professionellen Nutzung problematisiert. Wie Transformationsprozesse forschend begleitet und gestaltet werden können, diskutieren Thade Buchborn, Wolfgang Lessing, Verena Bons, Philipp Becker, Sophia Hofrichter und Kai Koch in ihrem Beitrag und zeigen anhand einer Dokumentarischen Entwicklungsstudie, wie mit jener Forschung zugleich Veränderungsprozesse bei den beteiligten Praxispartnerinnen und -partnern angeregt werden können. Retrospektive Einblicke in die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Forschenden in Entwicklungsforschungsprojekten geben Annika Endres, Johannes Treß und Jonas Völker.

Mehrere freie Aufsätze fokussieren verschiedene Aspekte der Musiklehrkräftebildung. Viola Cäcilia Hofbauer und Anischa Wehen gehen den Gründen für den aktuellen Musiklehrkräftemangel anhand einer explorativen, qualitativen Interviewstudie mit Absolvent*innen des Lehramts Musik an der UdK Berlin nach. Helen Hammerich und Oliver Krämer nehmen in ihrer quantitativen Studie Aspekte der Zukunftsplanung und Berufswahlsicherheit am Beispiel von Studierenden in der Examensphase an der HfMT Rostock in den Blick. Wie sich die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit bei Studierenden des Lehramts Musik in der Grundschule gestaltet, untersuchen Sina Meyer und Joana Grow. Katharina Höller widmet sich kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden und dem Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens mit der Reflexionstiefe. Annatina Kull vergleicht anhand qualitativer Interviewdaten die Werdegänge von Musikstudierenden in China und der Schweiz miteinander und analysiert die Unterschiede vor dem Hintergrund je spezifischer Sozialisationsinstanzen und musikalischer Bildungsstrukturen. Daniel Fiedler, Anne C.

Frenzel und Johannes Hasselhorn beschäftigen sich mit Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Musiklehrkräften. In einer Pilotstudie untersuchen Johannes Hasselhorn, Johanna Vonrhein, Juliane Rick und Ulf Henrik Göhle die Bedeutung von physischem Stress bzw. die Belastung des vegetativen Systems im Instrumentalunterricht.

Themen, die gesamtgesellschaftlich von Bedeutung sind und zugleich den Impuls für eine Grundlegung von Fakten für Transformationsprozesse in der Musiklehrkräftebildung und dem allgemeinbildenden Musikunterricht bieten – oder ganz einfach den Wissens- und Kenntnisstand erweitern –, prägen von jeher die musikpädagogische Forschungsarbeit. Ein einfaches Vorübergehen an den oben genannten Themen kann sich unsere Disziplin ganz sicher nicht leisten, dafür geschehen die Veränderungsprozesse zu rasch und mit zu großer Wirkung. Die Beiträge, die in diesem Band versammelt sind, zeigen wieder einmal die Breite musikpädagogischer Forschungsarbeit. Mehr denn je, und das sehen die Herausgebenden als einen wichtigen Ertrag in der Zusammenstellung dieses Buches, muss der AMPF der Austragungsort eines lebendigen, auf den Ergebnissen musikpädagogischer Forschung fußenden Austausches sein. Mehr denn je gilt es, Einzelforschungen in größere Zusammenhänge einzubetten, ihre Interdependenzen oder Widersprüche zu diskutieren und schließlich zu disseminieren. Denn auch in Hinsicht auf Wissenschaftskommunikation gibt es für musikpädagogische Forschung durchaus noch Luft nach oben.

Literatur

- Clausen, B. (2023). Kontinuität und Wandel zwischen 1945 und 1958. Musikpädagogik und Wissenschaft. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven. Festschrift für Stefan Hörmann* (S. 11–48). Waxmann.
- Institute for Economics and Peace (IEP) (2024). *Global Peace Index 2024: Measuring Peace in a Complex World*, Sydney, June 2024. <http://visionofhumanity.org/resources>
- IPCC. (2023). Summary for Policymakers. In *Climate Change 2023. Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]*. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>
- Sachsse, M. (2024). In der Krise erkennt man die Bedeutung von musikalischer Bildung! In T. Krettenauer, A. Niegot, C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Der Welt abhanden gekommen? Zur Relevanz von Musikunterricht im gesellschaftlichen Dialog* (S. 51–59). Waxmann.

Normen und Normalität

Amrei Bahr

Normen und Werke – Normativität in der Musik

Norms and Musical Works – Normativity in Music

In music, norms of many different kinds are at play, whether in our interaction with it or in our communication about it. In a broad sense, such music-related norms include not only moral rules and judgments about how we deal with music, but also general rules and standards of classification. Moreover, the attribution of work status to musical entities is a rather powerful mechanism of musical normativity. In this paper, I will first argue that musical norms should be designed as concrete as possible. Second, I will suggest how to deal with the diversity of musical norms in a way that preserves openness to different approaches and insights regarding music, without becoming too restrictive or arbitrary. The starting point for my considerations are insights from two areas of philosophy that promise to be fruitful for a music-educational approach to thinking about music, namely applied ethics and a praxeological philosophy of art.

Einleitung

Es sind viele und vielfältige Normen, die in der Musik, in unserem Umgang mit ihr und in ihrer Vermittlung wirksam sind. In einem weiten Sinne¹ verstanden, der nicht allein moralische Handlungsvorschriften und -bewertungen einschließt, sondern etwa auch allgemeine Regeln und Standards der Klassifikation, zählt dazu u.a. die Zuschreibung des Werkstatus an musikalische Entitäten²: Welche Eigenschaften muss etwas haben, damit wir es plausibel als musikalisches Werk bezeichnen können – und wie grenzen sich Werke von anderen musikalischen Entitäten ab, etwa von den Vorstufen eines Werks wie Skizzen

-
- 1 Ein vergleichbar weites Verständnis von Normen und Normativität (in) der Musik findet sich in Arbo (2021).
 - 2 Sogar die Zu- oder Abschreibung des Werkstatus kann allerdings eine moralische Komponente haben – etwa dann, wenn musikalischen Entitäten, die von bestimmten Personen oder Personengruppen hervorgebracht wurden, der Werkstatus aus musikfremden Gründen in diskriminierender Weise versagt wird. Daran zeigt sich bereits, dass auch entsprechende Normen ihrerseits Wertung und Kritik unterliegen und keine unbedingte Geltung für sich beanspruchen können.

oder Fragmenten, von Werkteilen (wie Sätzen, Strophen, Refrains, A- und B-Teil im Jazz usw.) oder auch von Werkkopien?³ Allerdings erschöpfen sich musikalische Normen bei Weitem nicht in derart grundlegenden begrifflichen und ontologischen Fragen. So sind entsprechende Normen etwa auch in Fragen der Zuordnung musikalischer Entitäten zu verschiedenen Genres und Subgenres wirksam: Was zeichnet Popmusik aus? Was unterscheidet Neo-Soul von R&B? Darüber entscheiden ebenfalls je einschlägige Normen. Aber auch im Kontext der Kanonbildung⁴ werden Normen virulent, wobei sich hier bereits zeigt, dass wir nicht alle Normen, die im Bereich der Musik eine Wirkung entfalten, kritiklos hinnehmen sollten. Das wird beispielsweise deutlich, wenn wir die Resultate von Kanonbildungs-Normen betrachten und dabei schnell feststellen, dass etwa Komponistinnen und Musikerinnen in den überkommenen musikalischen Kanons bei Weitem nicht in dem Maße vertreten sind, wie es in Anbetracht ihrer musikalischen Verdienste als angemessen erschiene.⁵ Akteur*innen der Musik stehen ohnehin im Zentrum vieler musikalischer Normen. Zu denken wäre hier etwa an solche Normen, die für die Zuschreibung von Urheber*innenschaft in der Musik herangezogen werden – und die oftmals in direkter Beziehung zu den zuvor erwähnten Normen stehen, die den Werkstatus musikalischer Entitäten betreffen. Als Kunstform, die regelmäßig zweiphasig ist – auf die Komposition eines Musikstücks folgt in vielen Fällen dessen Aufführung, wobei Komponierende und Aufführende identisch sein können, es aber nicht sein müssen –, ergeben sich im Hinblick auf musikalische Akteur*innen und die Be- und Zuschreibung von Rollen an sie vielfältige Normen für die unterschiedlichen Beteiligungen an der Hervorbringung und Tradierung von Musik. Aber auch die Details der Ausgestaltung von Kompositionen und Aufführungen und selbst von Improvisationen folgen bestimmten Normen.⁶ Solche Regeln für die musikalische Praxis können etwa die verbindliche Verständigung auf eine bestimmte Tonart, auf eine bestimmte Abfolge der Soli oder auf eine bestimmte Form im Jazz umfassen. Die

3 Es ist umstritten, ob Werke in der Musik überhaupt kopiert werden können – zumindest im Hinblick auf exakte Kopien weckt die Auffassung von Nelson Goodman hier Zweifel: Dieser Auffassung nach (die musikalische Werke den sogenannten allographischen Kunstformen zurechnet, also denen, die laut Goodman nicht fälschbar und damit wohl auch nicht kopierbar sind) ließe sich sagen, dass es sich bei allen Entitäten, die einem Werk Note um Note gleichen, schlicht um das Werk selbst handle (vgl. dazu Goodman, 1976). Für eine ausführliche Definition des Kopiebegriffs, die auch auf musikalische Werke anwendbar ist, vgl. Bahr (2022).

4 Vgl. zum musikalischen Bildungskanon im musikpädagogischen Kontext Vogt (2019).

5 Frauen finden in der Musikgeschichte nach wie vor nicht die gebotene Berücksichtigung, wobei es inzwischen einige Vorhaben gibt, die dem entgegenwirken wollen. Zu nennen wäre hier etwa das Instrumentalistinnen-Lexikon des Sophie Drinker Instituts, online unter <https://www.sophie-drinker-institut.de/lexikon>.

6 Inwiefern Normen des Improvisierens mit Spontaneität zusammenhängen, zeigt Dresenkamp (2020, 2024).

Bewertung von Werken, Aufführungen, Soli u.Ä. folgt ebenfalls spezifischen Normen. Nicht zuletzt wird schließlich auch die Musikpädagogik wesentlich von unterschiedlichen Normen geprägt, darunter etwa die kontrovers diskutierte Norm, dass Musikunterricht auf sicherer Notenkenntnis beruhen müsse (vgl. Barth, 2021) oder solche Normen, die für die Frage eine Rolle spielen, was guten Musikunterricht auszeichnet (vgl. Bugiel, 2024).

Bereits dieser nicht erschöpfende, exemplarische Überblick über einige der Normen, die in der Musik und Musikpädagogik zum Tragen kommen mögen – ein Überblick, der sich fraglos noch deutlich erweitern und mit größerem Detailreichtum differenzieren ließe –, gibt einen Eindruck davon, wie sehr das, was wir mit Musik tun, von Normen geprägt ist. Nun müssen wir die im Bereich der Musik wirkenden musikalischen Normen jedoch keinesfalls alle als gegeben hinnehmen. So kann es lohnenswert sein, die in Rede stehenden Normen auf ihre Praktikabilität hin zu befragen und sie auch ihrerseits zum Gegenstand normativer Überlegungen zu machen, etwa, wenn Normen miteinander konfliktieren oder kollidieren und sich die Frage stellt, welcher dieser Normen gegenüber den anderen ein Vorrang einzuräumen ist. In diesem Beitrag möchte ich einige grundsätzliche Überlegungen dazu anstellen, wie dies jeweils vonstatten gehen kann. Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bilden Einsichten aus zwei Teilbereichen der Philosophie, die sich für die hiesigen Fragen fruchtbar machen lassen: Für die Frage nach der Praktikabilität von Normen in der Musik werden sich Erkenntnisse aus der metaethischen Diskussion um die Angewandte Ethik als aufschlussreich erweisen. Um der Frage nach dem Umgang mit konfliktierenden oder konkurrierenden Normen nachzugehen, greife ich auf Einblicke aus einer praxeologisch ausgerichteten Kunstphilosophie zurück. Auf dieser Grundlage werde ich erstens dafür plädieren, musikalische Normen analog zu den Prinzipien mittlerer Reichweite in den Bereichsethiken der Angewandten Ethik möglichst konkret auszugestalten. Zweitens werde ich darlegen, wie ein Umgang mit der Vielfalt von Normen aussehen kann, der sich die Offenheit für unterschiedliche Herangehensweisen und Einsichten hinsichtlich Musik bewahrt, ohne zugleich zu restriktiv oder zu beliebig zu werden.

1. Was zeichnet praktikable musikalische Normen aus? Einsichten aus der Angewandten Ethik

Normen können für unser Handeln eine wichtige Orientierungsgrundlage sein, die eine intersubjektive Verbindlichkeit und damit zusammenhängend auch eine gewisse Verlässlichkeit erzeugt. Damit Normen dies in möglichst angemessener Weise leisten können, müssen sie aber so ausgestaltet sein, dass es möglichst praktikabel ist, ihnen entsprechend zu handeln. In pointierter Form wird das etwa deutlich in der Formel „Sollen impliziert Können“, die in der philosophi-

schen Ethik regelmäßig aufgerufen wird, um darauf hinzuweisen, dass etwas, das getan werden soll, etwas sein muss, das auch tatsächlich getan werden kann.⁷ Aber diese Grenze des Sollens, die nach Auskunft der besagten Formel mit der Grenze des Könnens zusammenfällt, ist nur das Extrem auf einem Spektrum der mehr oder minder ausgeprägten Praktikabilität von Normen. Wie aber sehen Normen aus, die möglichst praktikabel ausgestaltet sind? Die Debatte darum, wie die philosophische Teildisziplin der Angewandten Ethik aufgefasst werden sollte, kann hier aufschlussreich sein. Auf die Frage, wie die Angewandte Ethik sich sinnvollerweise verstehen lässt, sind verschiedene Antworten gegeben worden. Eine naheliegende Antwort besagt, dass die Angewandte Ethik im Wortsinne zu verstehen ist: als konkrete Anwendung vergleichsweise abstrakter Normen, wie sie Teil allgemeiner ethischer Theorien sind.⁸ Dieses wörtliche Verständnis führt jedoch zu einem Problem, das auch für die Frage nach der Praktikabilität musikalischer Normen relevant ist – es handelt sich um das Problem der Anwendungslücke⁹.

Betrachten wir zunächst ein prominentes ethisches Gedankenexperiment, um das Verständnis einer Angewandten Ethik als Anwendung abstrakter, sich aus allgemeinen ethischen Theorien speisender Normen zu illustrieren und uns damit auch dem Problem der Anwendungslücke anzunähern. Das Gedankenexperiment des Trolley-Dilemmas, beschrieben von der Philosophin Philippa Foot (1978), lädt uns dazu ein, uns folgendes Szenario vorzustellen: Auf einem Gleis befinden sich fünf Personen, die von einem Zug erfasst zu werden drohen. Es ist möglich, den Zug durch das Umstellen einer Weiche auf ein anderes Gleis umzuleiten, jedoch befindet sich auch auf diesem anderen Gleis jemand: eine einzelne Person. Verstehen wir die Angewandte Ethik nun als Anwendung von Normen, die allgemeine ethische Theorien uns vorgeben, dann können wir zur Beantwortung der Frage, ob die Weiche umgestellt werden sollte oder nicht, die Mitglieder zweier großer ethischer Theoriefamilien befragen, die jeweils entsprechende Normen bereitstellen: konsequentialistische Ethiken auf der einen und deontologische Ethiken auf der anderen Seite. Greifen wir etwa auf einen Utilitarismus zurück, der als Spielart einer konsequentialistischen Ethik besagt, dass als Folge unserer Handlung der Gesamtnutzen zu maximieren sei, so hieße das in der konkreten Anwendung, dass die Weiche umgestellt werden sollte, weil die Rettung der fünf Personen einen größeren Nutzen mit sich bringt als das Verschonen der Einzelperson auf dem Nebengleis. Legen wir hingegen eine deontologische Ethik

7 Dass sich die Sache bei näherer Betrachtung komplexer gestaltet als diese Formel es nahelegt, zeigt Kühler (2013).

8 Die Medizinethiker Beauchamp und Childress bezeichnen dies als „Top-down“-Modell (2009, Kapitel 10).

9 Schmücker spricht hier allgemeiner von einem fundamentalen Anwendungsproblem (2017, S. 23).

zugrunde, der zufolge ein grundsätzliches Tötungsverbot gilt, sollten wir die Weiche nicht umstellen, um nicht gegen dieses Verbot zu verstoßen.¹⁰

Nun zeichnen sich Gedankenexperimente dadurch aus, dass sie gegenüber realen Anwendungsfällen stark abstrahieren, um diejenigen Elemente isoliert betrachten zu können, die für eine Abfrage unserer Überzeugungen und Intuitionen bezüglich der Plausibilität der uns interessierenden Theorien ausschlaggebend sind: Ein Gedankenexperiment ist ein Instrument, um aus dem Chaos des Alltags gezielt die Essenz von Fallbeispielen herauszudestillieren, sodass am Ende nur noch diejenigen Aspekte in der Fallbeschreibung übrigbleiben, die für die Frage, die mithilfe des Gedankenexperiments beantwortet werden soll, relevant sind. Denn alltägliche Fälle unseres tatsächlichen Lebens umfassen noch viele andere Eigenschaften und Aspekte und sind mithin so dicht und reichhaltig, dass eine direkte Anwendung allzu abstrakter Theorien (und damit auch eine entsprechende Überprüfung der Plausibilität dieser Theorien, wie sie etwa mit dem Trolley-Dilemma erfolgen soll) regelmäßig deutlich erschwert wird. Das zeigt sich, wenn wir eine konkrete Frage aus der COVID-19-Pandemie in den Blick nehmen: die Verteilung der COVID-19-Impfstoffdosen, die zu Beginn so knapp bemessen waren, dass davon nicht genügend vorhanden war für alle, die sich impfen lassen wollten. Betrachten wir nun den Umgang mit diesem Anwendungsfall, indem wir beispielhaft den bereits im Trolley-Dilemma herangezogenen utilitaristischen Grundsatz der Gesamtnutzenmaximierung aufgreifen. Aber was ist das eigentlich in diesem Fall: der Gesamtnutzen? Darauf lassen sich sehr unterschiedliche Antworten geben. Denkbar wäre etwa, den Gesamtnutzen in einem Schutz von Risikogruppen durch eine vorgezogene Impfung der Mitglieder dieser Gruppen auszumachen. Schließlich, so die dahinterstehende Annahme, besteht für die Mitglieder von Risikogruppen ein erhöhtes Risiko, einen schweren Verlauf zu erleiden, wenn sie sich ungeimpft mit COVID-19 infizieren. Das dementsprechend schwere Leid, das durch ein Vorziehen der Mitglieder dieser Gruppen in der Impf-Priorisierung vermieden werden könnte, scheint einen großen Nutzen zu entfalten. Das gilt einmal mehr, wenn wir bedenken, dass auch viele Angehörige der Mitglieder von Risikogruppen unter deren schweren Krankheitsverläufen zu leiden hätten – auch deren Leid wäre minimiert, wenn zuerst die Mitglieder dieser Gruppen geimpft würden.

Aber es lassen sich auf die Frage nach dem Gesamtnutzen auch noch andere, nicht minder plausibel erscheinende Antworten geben. Wäre statt einer Bevorzugung der Mitglieder von Risikogruppen nicht vielmehr einer Impf-Priori-

10 Tatsächlich wird der Umgang mit dem Trolley-Dilemma noch komplexer, wenn wir uns beispielsweise vor Augen führen, dass auch das absichtsvolle Unterlassen des Umstellens der Weiche als Handlung gewertet werden könnte und insofern ebenfalls als Verstoß gegen das Tötungsverbot aufgefasst werden müsste. Derlei Komplexitäten lasse ich hier jedoch bewusst außen vor, um zu zeigen, dass sogar dann, wenn wir sie nicht im Detail zu berücksichtigen suchen, eine Angewandte Ethik im wörtlichen Sinne nicht tragfähig ist.

sierung der Vorzug zu geben, die diejenigen schützt, die besonders mobil sein müssen, etwa aus beruflichen Gründen, weil sie Sorgeverantwortung für andere tragen oder Ähnliches? Schließlich, so ließe sich weiter argumentieren, werden einige Mitglieder von Risikogruppen ohnehin nicht so mobil sein (müssen) wie andere Menschen. Wäre es also nicht sinnvoller, zuerst diejenigen zu impfen, die viel unterwegs und im Kontakt mit anderen Menschen sind? Nicht zuletzt, weil dies auch die Verbreitung des Virus eindämmen könnte und damit einen Vorteil für alle Mitglieder unserer Gesellschaft böte? Lässt sich in einer entsprechenden Priorisierung nicht viel eher eine Maximierung des Gesamtnutzens ausmachen als in der zuvor genannten?

Aber auch damit sind die möglichen Antworten auf die Frage nach der Gesamtnutzenmaximierung bei Weitem noch nicht ausgeschöpft. Es wäre schließlich auch denkbar, nicht nur eine Vermeidung potenziellen Leids für die Zeit nach den Impfungen in Betracht zu ziehen, sondern auch vorhergehendes Leid zu berücksichtigen und für dieses vorhergehende Leid mittels einer entsprechenden Impf-Priorisierung eine Kompensation anzustreben. Für Kinder und Jugendliche waren die Phasen der Pandemie, in denen noch kein Impfstoff vorlag und das soziale Leben beinahe zum Erliegen kam, mit beachtlichen Entbehrungen verbunden. Bestünde vor diesem Hintergrund der Gesamtnutzen nicht gerade darin, Kinder und Jugendliche für diese Entbehrungen zu entschädigen, indem sie beim Impfen vorgezogen werden, damit sie ihr Sozialleben wieder aufnehmen bzw. unbeschwerter gestalten können? An diesem Beispiel zeigt sich: Es ist keineswegs eindeutig, worin der Gesamtnutzen besteht, den es unserer hier zugrunde gelegten utilitaristischen Auffassung zufolge zu maximieren gilt. Das ist die besagte Anwendungslücke, die sich nicht ohne Weiteres überbrücken lässt: Die Norm der Gesamtnutzenmaximierung ist derart abstrakt, dass sich nicht sagen lässt, unter welchen Umständen ihr in unserem konkreten Anwendungsfall – der Allokation der COVID-19-Impfstoffdosen – Genüge getan wäre.¹¹

Die hier zutage tretende Problematik der Auffassung, dass die Angewandte Ethik im Wortsinne als Anwendung von sich aus allgemeinen ethischen Theorien speisenden abstrakten Normen zu verstehen sei, legt ein alternatives Verständnis Angewandter Ethik nahe. Statt mit allzu abstrakten Prinzipien zu operieren, stellt eine Angewandte Ethik in diesem Sinne sogenannte Prinzipien mittlerer Reichweite bereit, die deutlich weniger abstrakt sind als die Normen der allge-

11 Es überrascht daher nicht, dass das Positionspapier der Ständigen Impfkommision, des Deutschen Ethikrates und der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina für den darin vorgebrachten Vorschlag zur Priorisierung der Impfmaßnahmen gegen COVID-19 auf drei der vier Prinzipien mittlerer Reichweite zurückgreift, die Beauchamp und Childress im Rahmen ihrer Medizinethik entwickelt haben: Autonomie, Nichtschädigung und Gerechtigkeit (vgl. STIKO et al., 2020).

meinen ethischen Theorien¹²: Sie sind metaphorisch gesprochen näher an den konkreten Anwendungsfällen, weshalb die Anwendungslücke deutlich verringert werden kann. Diese konkreteren Normen sind allerdings nur um den Preis ihrer Begrenzung auf einen bestimmten Bereich zu haben, weshalb sich die Angewandte Ethik gemäß diesem Verständnis in unterschiedliche Bereichsethiken aufgliedert, darunter etwa die Medizinethik, die Umweltethik oder auch die KI-Ethik¹³. Gegenüber allgemeinen ethischen Theorien ist die Geltung der hier wirkenden Normen also bereichsweise eingeschränkt – gerade das aber erlaubt das Aufstellen konkreterer Normen für den jeweiligen Bereich, die hinsichtlich ihrer Praktikabilität deutlich vielversprechender sind als die abstrakten Normen der allgemeinen ethischen Theorien.

Was wir aus dieser Metadiskussion über die Angewandte Ethik über Normen im Allgemeinen lernen können, ist dies: Allzu abstrakte Normen sind regelmäßig nicht umsetzbar, weil sie hinsichtlich der Anwendung auf konkrete Einzelfälle zu unterbestimmt sind. Es erscheint aussichtsreich, diese Erwägung auch auf musikalische und musikpädagogische Normen zu übertragen, soweit diese handlungsleitend sein können und sollen: Sollen sich diese Normen möglichst gut dazu eignen, eine Orientierung für das eigene musikalische, musikpädagogische, Musik bewertende oder Musik einordnende Handeln zu geben, dann sollten sie – so ließe sich aus der zuvor skizzierten Diskussion zur Angewandten Ethik folgern – so abstrakt wie nötig und so konkret wie möglich sein. Dazu bietet es sich an, analog zu den Bereichsethiken der Angewandten Ethik auch Bereiche in der Musik zu identifizieren, für die sich je bereichsspezifische musikalische und musikpädagogische Normen angeben lassen.

Gleichwohl ist bei der Identifikation und Eingrenzung dieser musikalischen und musikpädagogischen Normbereiche Vorsicht geboten: In Bezug auf die Angewandte Ethik hat Armin Grunwald (u. a. am Beispiel der Nano-Ethik) zu Recht vor einer Inflation der Bereichsethiken gewarnt, die mit fragwürdigen thematischen Klammern einen Gegenstandsbereich abstecken, für den sich bei näherer Betrachtung gar keine einheitlichen Prinzipien mittlerer Reichweite entwickeln lassen, weil er sich allzu heterogen gestaltet (Grunwald, 2014). Grunwald schlägt deshalb vor, die Eingrenzung von Bereichsethiken der Angewandten Ethik statt an Technikfeldern an ethischen Herausforderungen festzumachen, die sich aus gesellschaftlichen Praxisfeldern ergeben (Grunwald, 2014, S. 142). Analog ließe sich auch für die Identifikation von Normbereichen in der Musik die Forderung aufstellen, dass etablierte musikalische Praxisfelder die Grundlage bieten sollten: Statt allgemeine Normen für den Einsatz elektrischer Gitarren in der Musik

12 Vorreiter für diese Auffassung sind die Medizinethiker Beauchamp und Childress: Sie haben für die Medizinethik vier Prinzipien mittlerer Reichweite entwickelt (Beauchamp & Childress, 2009) und damit auch eine methodische Grundlage für viele andere Bereichsethiken gelegt.

13 Einen Überblick über die Vielfalt der Bereichsethiken bietet Stoecker et al. (2011b).

aufstellen zu wollen, täten wir demzufolge besser daran, Normbereiche etwa an musikalischen Genres festzumachen (folgt doch der Einsatz elektrischer Gitarren im Jazz ganz anderen Regeln als etwa im Punkrock).

Aber selbst, wenn durch deren möglichst konkrete Ausgestaltung die Anwendbarkeit musikalischer und musikpädagogischer Normen gestärkt würde, wären damit längst noch nicht alle Anwendungsprobleme ausgeräumt. Schließlich ist Unterbestimmtheit nicht das einzige Problem, das bei der Anwendung von Normen auftreten kann: Es kann auch zu Konkurrenz oder Kollision von Normen kommen.¹⁴ Denkbar ist hier etwa, dass Normen aus je unterschiedlichen musikalischen Normbereichen nicht miteinander vereinbar sind, was zum Problem wird, weil für ein und dieselbe musikalische Entität beide Normbereiche einschlägig erscheinen. Allerdings können Normen auch innerhalb eines einzelnen musikalischen Normbereichs miteinander unvereinbar sein. Hier lässt sich der Normenkonflikt nicht lösen, indem die Zuordnung der musikalischen Entität zum entsprechenden Bereich in Frage gestellt wird. Für den Umgang mit derartigen Konstellationen möchte ich im Folgenden einige Überlegungen aus einer praxeologisch¹⁵ ausgerichteten Kunstphilosophie fruchtbar machen.¹⁶

2. Was tun mit konkurrierenden und konfligierenden Normen in der Musik? Einsichten aus der praxeologischen Kunstphilosophie

Zu Beginn meiner Ausführungen bin ich bereits kurz auf Normen zu sprechen gekommen, die die Zuschreibung des Werkstatus an musikalische Entitäten betreffen. An anderer Stelle habe ich die Konfliktlinien innerhalb dieses Normbereichs (mit einem allgemeineren Fokus auf Werke unabhängig von der Kunstform, der sie zuzuordnen sind) ausführlicher beleuchtet (Bahr, 2020a). Zur Illustration dessen, womit es eines gut begründeten Umgangs bedarf, beschränke ich mich hier darauf, drei offensichtliche Normenkonflikte aus diesem Bereich aufzugreifen. Der erste Normenkonflikt besteht hinsichtlich der Frage, ob Werke abhängig oder unabhängig von ihren Schöpfer*innen sind. Die Norm, der zufolge Werke sich dadurch auszeichnen, dass sie von ihren Urheber*innen

14 Das Problem der Kollision oder Konkurrenz von Normen tritt auch im Hinblick auf die Prinzipien mittlerer Reichweite in der Angewandten Ethik auf, vgl. zu dieser Prinzipienkollision Stoecker et al. (2011a, S. 7).

15 Entsprechende Ansätze versammelt etwa der Heftschwerpunkt „Werk-Zeuge. Der Werkbegriff zwischen den geisteswissenschaftlichen Disziplinen“ in der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft (vgl. Bahr et al., 2020).

16 Sofern die normbereichsübergreifenden Normenkonflikte nicht durch das oben beschriebene Herausnehmen der in Rede stehenden Entität oder des in Rede stehenden Handlungsfalls aus dem jeweiligen Normbereich entschieden werden können, wäre es denkbar, die hier angestellten Überlegungen auch auf diese Fälle zu übertragen.

abhängig sind (vgl. Reicher, 2019; Scheibe, 1991), steht hier einer Norm gegenüber, der zufolge Werke autonom, d.h. von ihren Urheber*innen unabhängig sind (vgl. Kivy, 1987; Wimsatt & Beardsley, 1946). Eine ähnlich direkte Kollision findet sich hinsichtlich der Frage der Vollständigkeit oder Unvollständigkeit von Werken: Während die eine Norm besagt, dass Werke grundsätzlich vollständig bzw. abgeschlossen zu sein haben (vgl. Lissa, 1968; Moritz, 1997), sind Werke der anderen Norm zufolge ihrem Wesen nach unvollständig bzw. unabgeschlossen (vgl. Kemp, 2003; Reicher, 2019). Schließlich finden sich auch miteinander inkompatible Normen bezüglich der Frage, ob Werke durch einen Schöpfungsakt zur Existenz kommen (vgl. Lissa, 1968; MacDonald, 1952/53) oder ob sie vielmehr immer schon existieren und nicht geschaffen, sondern entdeckt werden (vgl. Dodd, 2000; Kivy, 1987).

All diese Normenkonflikte werfen die Frage auf, wie wir mit konkurrierenden Normen verfahren sollten. Ich unterscheide dafür grob vier verschiedene Optionen.¹⁷ Die erste Option, die eigentlich keine ernstzunehmende Option ist, weil sie keinen praktischen Mehrwert hat und unsere Handlungsfähigkeit blockiert, statt sie zu befördern, ist die skeptisch-resignierende Option: Selbstverständlich können wir die miteinander kollidierenden Normen alle verwerfen oder zurückweisen – und damit auch das Anliegen, musikalischen Entitäten den Werkstatus zuzuschreiben, als solches verwerfen, weil sich z.B. nicht sagen lässt, ob für diese Zuschreibung nun die Vollständigkeit oder die Unvollständigkeit musikalischer Entitäten erforderlich ist usw. Gewonnen wäre damit aber wenig, weshalb diese Option letztlich ihrerseits verworfen werden kann.

Am anderen Ende des Spektrums bestehender Optionen zum Umgang mit unvereinbaren Normen wäre die Variante, sämtliche der in Rede stehenden Normen als gleichwertig zu akzeptieren – eine Option, die ich als uneingeschränkt pluralistisch bezeichne. Auch diese Option erweist sich allerdings als wenig hilfreich, wenn es darum geht, das eigene Handeln oder das Handeln Dritter – in diesem Falle: Handlungen der Zu- und Abschreibung des Werkstatus – durch Normen anleiten zu lassen. Denn wenn alle der oben genannten Beispiel-Normen als gleichwertig zu akzeptieren sind, bleibt unklar, ob ich nun bei der Zuschreibung des Werkstatus nach Abgeschlossenheit oder Unabgeschlossenheit Ausschau halten muss, ich weiß weiterhin nicht, ob ich Komponist*innen als Schöpfer*innen von Werken auffassen soll, die diesen Werken durch ihr Komponieren allererst zur Existenz verhelfen, oder als Entdecker*innen, die in einer Sphäre ewig existierender Entitäten davon einzelne auswählen und sie dadurch zu von ihnen entdeckten Werken machen usw. Auch hier gilt also: Zwar ist die uneingeschränkt pluralistische Option theoretisch eine Möglichkeit, mit der Normenvielfalt ebenso umzugehen wie mit den Konflikten, die sich zwischen den darin enthaltenen Normen ergeben; gleichwohl vermag diese Option aus einer praktischen Perspektive heraus jedoch nicht zu überzeugen.

17 Vgl. ausführlich Bahr (2020a, S. 52–53).

Statt keine der Normen zu akzeptieren oder gleich alle auf einmal, bietet es sich nun naheliegenderweise an, bestimmte Normen auszuwählen und zugleich andere zu verwerfen. Auch für die konkrete Ausgestaltung eines solchen Vorgehens bieten sich unterschiedliche Optionen. Die erste ist die restriktiv-monistische: Diese Option sieht vor, innerhalb eines bestehenden Normenkonflikts wie Abgeschlossenheit vs. Unabgeschlossenheit, Abhängigkeit vs. Unabhängigkeit usw. genau eine Norm zu akzeptieren und die andere(n) damit konfligierende(n) Norm(en) zu verwerfen. Im Hinblick auf die praktische Anwendbarkeit erscheint diese Strategie im Gegensatz zu den zuvor diskutierten Strategien ohne Frage als aussichtsreich: Mit einer einzelnen Norm ergibt sich eine vergleichsweise klare Grundlage zur Handlungsorientierung, sei es, wenn es um die Zuschreibung des Werkstatus geht, um andere Normen zur Einordnung und Bewertung musikalischer Entitäten o. Ä., wobei diese Klarheit insbesondere dann gegeben ist, wenn die in Rede stehende Norm dem oben ausgeführten Erfordernis genügt, möglichst konkret ausgestaltet zu sein, um eine etwaige Anwendungslücke so klein wie möglich zu halten. Allerdings hat die restriktiv-monistische Option auch bedenkenswerte Nachteile. Denn die divergierenden Normen, die hier miteinander in Konflikte geraten, kommen schließlich nicht von ungefähr. Sie können jeweils für sich genommen sehr wohl einen theoretischen – und auch einen praktischen – Mehrwert entfalten. Verwerfen wir in den genannten Beispielen alle bis auf eine, dann verwerfen wir damit zugleich die Potenziale der verworfenen Normen, unseren Umgang mit Werken zu bereichern, die Einsichten, die mit der Anwendung dieser Normen einhergehen – etwa dazu, was ein musikalisches Werk im Einzelnen auszeichnet –, und die Praktiken, die durch sie fundiert werden. So mag es unserer Auffassung der Tätigkeit des Komponierens eher entsprechen, davon auszugehen, dass Werke dadurch allererst zur Existenz gebracht werden, statt die Entdeckungsnorm zugrunde zu legen. Zugleich kann aber auch ein Verständnis des Komponierens als Entdecken bereits vorhandener Entitäten Vorteile haben: Dann nämlich, wenn wir der Widerständigkeit, Eigenlogik und Autonomie von Werken Rechnung tragen wollen. Wenn es uns darum geht zu betonen, dass Komponist*innen eben nicht jede einzelne Eigenschaft ihrer Werke absichtsvoll festlegen, sondern dass sich einige Eigenschaften dieser Festlegung entziehen oder widersetzen, dass in den Kompositionsprozess kontingente Faktoren genauso Eingang finden wie Pfadabhängigkeiten (die sich ihrerseits teils als Normen beschreiben lassen dürften) usw. Das kann sich auch darauf auswirken, in welchem Maß wir die konkrete Ausgestaltung musikalischer Werke den Komponist*innen zurechnen und in welchem Umfang wir annehmen, dass diese Ausgestaltung sich auch anderen Faktoren verdankt (Tradition, zeitlichem Entstehungskontext usw.). Je nach Erkenntnisinteresse und Fokus scheinen beide Normen je für sich genommen eine Berechtigung zu haben. Eine Option zum Umgang mit Normenkonflikten, die uns zwingt, dennoch eine der beiden Normen endgültig für alle Anwendungskontexte zu verwerfen, griffe insofern

zu kurz – auch, wenn sie den Vorteil einer vergleichsweise ausgeprägten praktischen Eindeutigkeit für sich in Anspruch nehmen kann.

Wenn wir also nun nicht keine, nicht alle und nicht nur eine einzelne Norm akzeptieren und anwenden wollen, bleibt nur die vierte und letzte Option: begründet selektiv mit Normenvielfalt und -kollisionen umzugehen. Die Idee, die dieser Option zugrunde liegt, ist diese: Bestimmte Normen werden anderen Normen vorgezogen, sofern es dafür im aktuellen Kontext gute Gründe gibt. Was einigermaßen trivial anmutet – wir richten uns nach derjenigen Norm, für die es besonders gute oder gar die besten Gründe gibt –, bedarf allerdings einer weiteren Qualifizierung, um unseren praktischen Umgang mit Musik tatsächlich zu befördern. Denn die grundsätzliche Frage, die sich hier wie in anderen Bereichen stellt, lautet: Was zählt überhaupt als guter Grund dafür, einer Norm gegenüber anderen den Vorzug zu geben?

Mein Vorschlag lautet, diese Frage unter Rückgriff auf die Funktionen zu beantworten, die die jeweiligen Normen im Umgang mit Musik zu entfalten vermögen. Ein derartiger funktionsorientierter Zugang zu Normen macht die Wahl der Normen, die das eigene Handeln anleiten, von den Funktionen abhängig, die diese Normen erfüllen können bzw. sollen. Wie aber kommen solche Funktionen von Normen zustande und was können wir uns überhaupt darunter vorstellen? Aus philosophischer Perspektive ist eine wichtige Unterscheidung die zwischen Funktionen und bloßen Nebeneffekten. Ein klassisches Beispiel in diesem Zusammenhang ist Acetylsalicylsäure, der Stoff, der in Aspirintabletten enthalten ist. Dieser Stoff hilft nicht nur gegen Kopfschmerzen, sondern senkt auch das Risiko für Herzinfarkte und Schlaganfälle. Wird eine Aspirintablette als Schmerzmittel hergestellt, von medizinischem Fachpersonal zu diesem Zweck verabreicht und von Patient*innen aus diesem Grund eingenommen, so ist es die Funktion der Tablette, Kopfschmerzen zu lindern. Entfaltet die Einnahme der Tablette dabei zusätzlich einen positiven Effekt auf die Gefäße der Patient*innen und senkt so deren Risiken für Gefäßerkrankungen, so handelt es sich hier um einen Nebeneffekt, der allerdings keine Funktion der Tablette darstellt. Zur Funktion wird dieser Effekt erst, wenn die Aspirintablette zu diesem Zweck hergestellt, verabreicht und/oder eingenommen wird: Es braucht Intentionen, um aus Nebeneffekten Funktionen werden zu lassen. Aber wie genau sehen die Intentionen aus, die den hier in Rede stehenden Normen Funktionen verleihen, die für deren Auswahl oder Zurückweisung relevant sein könnten? Ich habe an anderer Stelle dafür argumentiert, dass bloße Nebeneffekte mittels einer Einbindung in Praktiken zu Funktionen transformiert werden (Bahr, 2019, 2020b), und möchte diesen praxeologischen Vorschlag zum Verständnis von Funktionen hier aufgreifen. Demgemäß sind es musikalische oder musikpädagogische Praktiken, die den musikalischen bzw. musikpädagogischen Normen allererst ihre Funktionen verleihen. Wie aber können wir uns dies im Einzelnen vorstellen? Als Beispiel für eine musikalische Praktik soll hier die Praktik des Komponierens mittels Stift und Notenpapier herangezogen werden (Klose, 2019, S. 23). Mit der modernen

westlichen Notenschrift, die hier zur Anwendung kommen kann, verbindet sich eine ganze Reihe von Normen, darunter etwa die Angabe von Tondauern durch Notenwerte (Ganze, Halbe, Viertel usw.). Die jeweiligen Normen, die Tondauern mittels Notenwerten zu notieren, erfüllen etwa die Funktionen, die Eigenschaften korrekter Aufführungen der notierten musikalischen Werke festzuhalten und eine intersubjektive Verständigung über diese Eigenschaften zu ermöglichen. Dazu braucht es jedoch entsprechende etablierte Praktiken des Umgangs mit den notierten Notenwerten, die etwa besagen, dass eine ganze Note durch einen leeren Kopf ohne Hals dargestellt wird und eine Halbe durch einen leeren Kopf mit Hals usw. Bevor sich entsprechende Praktiken zum Verständnis der Notenschrift und unserem korrekten Umgang damit ausgebildet haben, gab es die entsprechenden Funktionen von Notenschriften noch nicht. Wir können uns auch vorstellen, dass Musiker*innen heute eine gänzlich neue Notenschrift erfinden, die anders funktioniert als die moderne westliche Notenschrift – denkbar wäre beispielsweise, statt einer zweidimensionalen eine dreidimensionale Darstellung zu wählen. Normative Kraft erhält diese Notenschrift aber erst dann, wenn Musiker*innen ihren Regeln folgen, indem sie die Schrift in ihre musikalischen Praktiken einbinden.

Funktionen von Normen wie die genannten, Eigenschaften von Werken festzuhalten und sie intersubjektiv zugänglich zu machen, erscheinen potenziell als gewinnbringend für unseren Umgang mit Musik und können insofern ein guter Grund sein, die in Rede stehenden Normen beizubehalten. Aber inwiefern können Funktionen dazu dienen, in unserem praktischen Umgang mit Musik bestehende Konflikte zwischen unterschiedlichen etablierten Normen aufzulösen? Eine praxeologisch fundierte Zuschreibung von Funktionen, die für die Wahl von Normen ausschlaggebend sein kann, bietet auch einen aussichtsreichen Ansatzpunkt zum Verwerfen von Normen, etwa dann, wenn sich die Funktionen, die sich mit ihnen verbinden, als problematisch erweisen. Eingangs sind bereits Funktionen zur Sprache gekommen, die in dieser Hinsicht einschlägig sein dürften: Normen der Kanonbildung, deren Funktion es ist, Komponistinnen und Musikerinnen bei der Bildung von Kanons außen vor zu lassen, sowie die Norm, dass Musikunterricht auf sichere Notenkenntnis setzen muss, deren Funktion in elitären Ausschlussmechanismen besteht. Identifizieren wir entsprechende Funktionen und stellen fest, dass sie uns als moralisch problematisch erscheinen, so kann das ein guter Grund sein, um die Normen, die diese Funktionen erfüllen, zurückzuweisen, und stattdessen auf andere, damit konfligierende Normen zurückzugreifen, die etwa inklusivere Funktionen entfalten.

Wir können somit festhalten, dass die Aushandlungsprozesse im Hinblick auf musikalische Normen nicht nur deren Hervorbringung umfassen, sondern auch den Umgang mit konkurrierenden bzw. konfligierenden Normen. Die Funktionen, die Normen durch deren Einbindung in musikalische Praktiken verliehen werden, können ein Mittel zur Auswahl, aber auch zur Zurückweisung der jeweiligen Normen sein: Für das Verwerfen musikalischer Normen können Funktio-

nen dann ein aussichtsreicher Ansatzpunkt sein, wenn wir die Funktionen, die die jeweiligen Normen erfüllen, aufgrund von moralischen Erwägungen für problematisch halten – beispielsweise, wenn es sich um die exkludierende Funktion handelt, aus musikfremden Gründen musikalische Entitäten aus einem musikalischen Kanon auszuschließen.

Literatur

- Arbo, A. (2021). *The normativity of musical works: a philosophical inquiry*. Brill.
- Bahr, A. (2019). What the Mona Lisa and a Screwdriver Have in Common: A Unifying Account of Artifact Functionality. *Grazer Philosophische Studien*, 96, 81–104.
- Bahr, A. (2020a). Sich ans Werk machen. Annäherungen an einen geisteswissenschaftlichen Grundbegriff. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 65, 41–58.
- Bahr, A. (2020b). Function Without Intention? A Practice-Theoretical Solution to Challenges of the Social Domain. In D. James, R. Hufendiek & R. van Riel (Hrsg.), *Social Functions in Philosophy: Metaphysical, Normative, and Methodological Perspectives* (S. 183–199). Routledge.
- Bahr, A. (2022). *Was ist eine Kopie?* Meiner.
- Bahr, A., Kater, T. & Waßmer, J. (Hrsg.). (2020). Heftschwerpunkt: Werk-Zeuge. Der Werkbegriff zwischen den geisteswissenschaftlichen Disziplinen. *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 65(1), 11–145.
- Barth, D. (2021). Streitende Eliten. Überlegungen zu einer (selbst-)kritischen Normativität unseres Faches. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2009). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Bugiel, L. (im Erscheinen). Was ist guter (Musik-)Unterricht? In L. Bugiel & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik lehren und lernen. Philosophische Perspektiven*. Brill | mentis.
- Dodd, J. (2000). Musical Works as Eternal Types. *The British Journal of Aesthetics*, 4, 380–402.
- Dresenkamp, T. (2020). *Musik – Komposition – Improvisation: Grundbegriffe der Musikphilosophie*. Brill | mentis.
- Dresenkamp, T. (im Erscheinen). Was ist musikalische Improvisation? Und inwiefern ist sie lehr- und lernbar? In L. Bugiel & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik lehren und lernen. Philosophische Perspektiven*. Brill | mentis.
- Foot, P. (1978). *The Problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect. Virtues and Vices*. University of California Press.
- Goodman, N. (1976). III. Art and Authenticity. In N. Goodman, *Languages of Art* (S. 99–126). Hackett.
- Grunwald, A. (2014). Plädoyer gegen eine Inflation von Bereichsethiken: Das Beispiel der vermeintlichen Nano-Ethik. *Bereichsethiken im interdisziplinären Dialog*, 6, 131–146.
- Kemp, W. (2003). Kunstwerk und Betrachter. In W. Kemp, H. Belting, H. Dilly, W. Sauerländer & M. Warnke (Hrsg.), *Kunstgeschichte: Eine Einführung* (S. 247–265). Reimer.
- Kivy, P. (1987). Platonism in Music: Another Kind of Defense. *American Philosophical Quarterly*, 24, 245–252.

- Klose, P. (2019). Doings and Playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 19–33). Waxmann.
- Kühler, M. (2013). *Sollen ohne Können? Über Sinn und Geltung nicht erfüllbarer Sollensansprüche*. mentis.
- Lissa, Z. (1968). Über das Wesen des Musikwerkes. *Die Musikforschung*, 21, 157–182.
- MacDonald, M. (1952/1953). Art and Imagination. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 53, 205–226.
- Moritz, K. P. (1997). Über die bildende Nachahmung des Schönen. In H. Hollmer & A. Meier (Hrsg.), *Karl Philipp Moritz – Werke in zwei Bänden, Bd. II: Popularphilosophie – Reisen – Ästhetische Theorie* (S. 958–991). Deutscher Klassiker Verlag.
- Reicher, M. (2019). *Werk und Autorschaft – Eine Ontologie der Kunst*. mentis.
- Scheibe, S. (1991). Editorische Grundmodelle. In S. Scheibe & C. Laufer, *Zu Werk und Text – Beiträge zur Textologie* (S. 23–48). Akademie Verlag.
- Schmücker, R. (2017). Natur und Erfahrung – Oder: Wie Ethik vielleicht möglich ist. In M. Hoesch & S. Laukötter (Hrsg.), *Natur und Erfahrung. Bausteine zu einer praktischen Philosophie der Gegenwart* (S. 21–38). mentis.
- STIKO, Leopoldina & Deutscher Ethikrat (2020). „Wie soll der Zugang zu einem COVID-19-Impfstoff geregelt werden?“. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Ad-hoc-Empfehlungen/deutsch/gemeinsames-positionspapier-stiko-der-leopoldina-impfstoffpriorisierung.pdf>
- Stoecker, R., Neuhäuser, C. & Raters, M.-L. (2011a). Handbuch Angewandte Ethik: Einleitung. In R. Stoecker, C. Neuhäuser & M.-L. Raters, *Handbuch Angewandte Ethik*. Metzler.
- Stoecker, R., Neuhäuser, C. & Raters, M.-L. (Hrsg.). (2011b). *Handbuch Angewandte Ethik*. Metzler.
- Vogt, J. (2019). Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–26.
- Wimsatt, W. K. & Beardsley, M. C. (1946). The intentional fallacy. *The Sewanee Review*, 54, 468–488.

Amrei Bahr

amrei.bahr@philo.uni-stuttgart.de

<https://orcid.org/0000-0002-9527-2601>

Maximilian Gutsmedl, Patrick Ehrich & Alfred Lindl

Merkmale guten Musikunterrichts

Ein Validierungsansatz aus Lehrkraftsicht

Characteristics of Good Music Teaching – A Validation From the Teachers' Perspective

What constitutes good music teaching? Very different answers can be found to this question depending on whether the research background is from an educational science or a music education perspective. This article examines which of the generic and subject-specific aspects discussed are relevant according to teachers and whether, in their experience, further characteristics of good teaching exist. To this end, a two-part online survey was carried out in which 97 pre-service and in-service teachers took part. Their free-text responses were analysed using a deductive-inductive criteria framework, while their likert-scaled relevance assessments were analysed quantitatively. Results from both sections emphasise, among other things, the importance of certain generic characteristics such as socio-emotional support, but also subject-specific aspects such as opportunities for aesthetic experiences and for goal-oriented phases of music-making or a respectful way of dealing with individual student performance.

1. Forschungsanlass und -hintergrund

1.1 Bildungswissenschaftlicher Diskurs

Als *qualitätsvoller* Unterricht werden in der Bildungswissenschaft in Anschluss an Berliner (2005) häufig Lehr-Lern-Situationen bezeichnet, die gewissen allgemein akzeptierten Normen und theoretischen Vorstellungen *guten* Unterrichts entsprechen. Zudem sollte dieser nachweislich bestimmte Zielkriterien erreichen, d. h., *effektiv* sein (Kunter & Trautwein, 2018). Zur Beschreibung eines derartigen Unterrichts liegen mittlerweile eine Vielzahl von Modellen und Merkmalen vor, die vorwiegend in mathematischen-naturwissenschaftlichen Kontexten überprüft wurden (z. B. Helmke, 2022; Kunter & Ewald, 2016; Praetorius et al., 2018). Deren bekanntestes ist im deutschsprachigen Raum das *Modell der drei Basisdimensionen* Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Ak-

tivierung (z. B. Klieme et al., 2001), dessen Vollständigkeit, Verallgemeinerbarkeit und Validität in den letzten Jahren aber unter anderem aus fachdidaktischer Perspektive zunehmend kritisch betrachtet wurde (z. B. Begrich et al., 2023; Helmke, 2022; Praetorius et al., 2018). Daran anknüpfend legten Praetorius et al. (2020) mit ihrem (*erweiterten*) *Syntheseframework* ein Modell mit sieben generischen Dimensionen von Unterrichtsqualität vor: Auswahl und Thematisierung von Fachinhalten und -methoden, kognitive Aktivierung, Unterstützung des Übens, formatives Assessment, Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen, sozio-emotionale Unterstützung und Klassenführung. Diese können als Ausgangs- wie auch Kristallisationspunkte für eine integrative oder additive Konkretisierung, Erweiterung oder Ergänzung fachspezifischer Lehr- und Lernprozesse dienen (z. B. Kranefeld, 2021; Praetorius et al., 2020; Praetorius & Gräsel, 2021), welchen eine besondere Bedeutung für Lernerfolge von Schüler*innen zugeschrieben wird (z. B. Reusser & Pauli, 2021; Seidel & Shavelson, 2007). Auch für das Schulfach Musik fordert Krupp (2021, S. 218) eine „fachspezifische Konkretisierung solcher Unterrichtsdimensionen“ sowie die „Definition eigener fachspezifischer Dimensionen“ und ähnlich postuliert Wallbaum (2024, S. 17), „die Fachlichkeit der einzelnen Schulfächer zu betonen“. Während dies nach Wallbaum (2024) vornehmlich unter der praxeologischen Perspektive der Musikpädagogik erfolgen sollte, erkennen dies Praetorius und Gräsel (2021) ebenso wie Kranefeld (2021) als gemeinsame Aufgabe von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik an.

1.2 Musikpädagogischer Diskurs

Zur Frage, was *guten Musikunterricht* ausmacht, existieren in der musikdidaktischen Literatur unter anderem aufgrund des dort vorherrschenden Konzeptionspluralismus sowie teils erheblich differierender Auffassungen über dessen Gegenstände und Ziele ganz unterschiedliche Vorstellungen (Jank, 2021; Puffer & Hofmann, 2016). Regelmäßig werden hiermit die nachstehend angeführten Merkmale in Verbindung gebracht: Für guten Musikunterricht sollte das Prinzip der Darstellung von „*musikalische[r] Vielfalt als Normalfall*“ (Krupp, 2021, S. 222) leitend sein. Daneben wird ein *zielführender Einsatz von Instrumenten und Musizierphasen* als günstig für eine qualitätsvolle unterrichtliche Musizierpraxis erachtet (z. B. Hofmann, 2015; Kaiser, 2010; Pabst-Krueger, 2021). Insbesondere beim Klassensingen oder -musizieren sind eine *Bewahrung der Würde des Einzelnen* bzw. ein *Schutz vor Beschämung* (Krupp, 2021; für Sport ähnlich Herrmann & Gerlach, 2020) und ein *effizientes Raum- und Materialmanagement* (Kranefeld, 2016, 2021; Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, 2017) notwendig, um alle Schüler*innen am Unterricht partizipieren zu lassen sowie wertvolle Interaktionsprozesse zu schaffen. Zudem ist eine *aktive Beteiligung möglichst vieler Schüler*innen an praktischen Musizierphasen im Sinne von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit* förderlich (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Aus Sicht der inter-

kulturellen Musikpädagogik zeichnet sich guter Unterricht ferner durch eine *Auswahl von Unterrichtsinhalten* aus, die *Fremdheitserfahrungen und gegebenenfalls damit verbundene musikalisch-ästhetische Handlungskompetenz ermöglichen* (z. B. Barth & Stroh, 2021).

In Ergänzung zu kognitiver Aktivierung werden unter einem musikpädagogischen Blickwinkel außerdem zwei Spezifika erwogen: *ästhetische Aktivierung* (Kranefeld, 2021; Lindl et al., 2024; Puffer & Hofmann, 2017) und *senso-motorische Aktivierung* (Puffer & Hofmann, 2016; für Sport ähnlich Herrmann & Gerlach, 2020). Denn aufgrund der fachlichen Orientierung an einer künstlerisch-ästhetischen Praxis können Lehr-Lernprozesse „einerseits auf das ‚Verwirklichen ästhetischer Rationalität‘ [...] hin angelegt [sein], andererseits auf ‚Aktivierung‘ in Dimensionen jenseits kognitiver Momente“ (Puffer & Hofmann, 2017, S. 250). Eine ästhetische Praxis kann also ästhetische Wahrnehmungsprozesse fördern und somit ästhetische Erfahrungen bzw. Bildung ermöglichen (z. B. Jank, 2021; Rolle, 1999; Lindl et al., 2024). Bei der *senso-motorischen Aktivierung* finden kognitive und motorische Handlungen wechselseitig statt, indem alle Sinnesorgane (auch als Feedbackschleife) miteingebunden sind (Platz & Lehmann, 2018). Schüler*innen werden dazu befähigt, komplexe musikspezifische Bewegungsabläufe zu meistern, die in Sing- oder Musizierphasen erforderlich sind (Puffer & Hofmann, 2016).

Empirische musikpädagogische Untersuchungen zu den genannten, (eventuell) musikspezifischen und generischen Merkmalen liegen jedoch kaum vor. Einige qualitative Interview- oder Videostudien nehmen – meist mit Bezug zu den drei Basisdimensionen – die Musizierpraxis sowie teils auch rezeptive oder reflexive Aspekte von Musikunterricht in den Blick (z. B. Gebauer, 2013, 2016; Kranefeld & Mause, 2020; Kranefeld et al., 2015). Auf eben diese tiefenstrukturellen Aspekte rekurrieren ebenfalls Haas et al. (2019) und Nonte et al. (2024) in ihren quantitativen Untersuchungen zu Unterschieden in der schüler*innenseitigen Wahrnehmung von Unterrichtsmerkmalen je nach Organisationsform (Profilklassen vs. Klassen ohne Profil) und zu deren Zusammenhängen mit musikbezogenem Interesse. Die Mixed-Method-Studie von Frei (2023) betrachtet fachübergreifende und musik- bzw. themenspezifische Kriterien guter Erklärungen bei der Beschäftigung mit musiktheoretischen Inhalten. Eine Überprüfung der Passung und Übertragbarkeit allgemeiner Qualitätskriterien und -modelle wie dem Syntheseframework (Praetorius et al., 2020) auf das Fach Musik, eine systematische Identifikation spezifischer Merkmale sowie deren empirische Validierung anhand von Zielkriterien stellen jedoch weiterhin Desiderate dar (Kranefeld, 2021; Krupp, 2021).

1.3 Ziel dieses Beitrags

Hier setzt die interdisziplinäre Forschungsgruppe FALKO-PV (Fachspezifische Lehrkraftkompetenzen – Prädiktive Validierung)¹ an der Universität Regensburg an. Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Fach- und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften, Qualitätsmerkmalen sowie Zielkriterien von Unterricht in sechs Schulfächern, darunter Musik. Angesichts des skizzierten Forschungsstands war in diesem Fach (wie auch in den anderen Disziplinen) zunächst zu reflektieren, welche Merkmale qualitätsvolle Unterrichtsprozesse kennzeichnen. Neben der Perspektive der fachdidaktischen Literatur wurde den Empfehlungen Freytags und Theurers (2020) sowie Rothgangels (2021) folgend auch die Sichtweise von (angehenden) Lehrkräften, d. h. Lehrkräften in Ausbildung und Beruf, auf Unterrichtsqualität einbezogen. Daraus sollten sich unter anderem Hinweise auf blinde Flecken bisheriger Modellierungen und Impulse für fachspezifische Kriterien ergeben. Im Zentrum dieses Beitrags stehen also die Fragen:

1. Welche generischen bzw. fachspezifischen Merkmale machen nach Ansicht von (angehenden) Lehrkräften *guten Musik*unterricht aus?
2. Wie bewerten (angehende) Musiklehrkräfte in der bildungswissenschaftlichen und musikdidaktischen Forschung diskutierte Merkmale *guten* Unterrichts?

2. Studiendesign und -methode

2.1 Stichprobe und Durchführung

Im Frühsommer 2022 wurden in den an FALKO-PV beteiligten Fächern Onlinebefragungen mit identischen Designs durchgeführt, an denen insgesamt 350 (angehende) Lehrkräfte aus Deutschland und Österreich teilnahmen. Die umfangreichste Fachstichprobe stellt Musik mit 97 (angehenden) Lehrkräften (53 weiblich, 49 Gymnasium). 59 Personen verfügten über eine schulpraktische Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren inklusive Vorbereitungsdienst.

Die Stichprobe wurde unter Pandemiebedingungen über persönliche Kontakte, fachspezifische Netzwerke und Fortbildungsangebote akquiriert. Die Erhebung wurde mittels LimeSurvey auf privaten digitalen Endgeräten administriert. Die Teilnahme war freiwillig, konnte jederzeit beendet werden und erfolgte unentgeltlich bzw. ohne Bezug zu universitären Studienleistungen. Als Teilnahmeanreiz und kleiner Dank waren am Ende der Befragung selbst konzipierte Unterrichtsmaterialien abrufbar.

1 Die Nachwuchsforschungsgruppe FALKO-PV wird im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung für fünf Jahre (2021–2026) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01G2103 gefördert. Für diese Veröffentlichung sind die Autoren verantwortlich.

2.2 Untersuchungsinstrument: Onlinefragebogen

Der Onlinefragebogen gliederte sich in zwei Abschnitte. Nach einleitenden Informationen über Anlass und Zweck der Befragung wurden die Teilnehmenden zunächst gebeten, in drei Schlagworten oder Stichpunkten zu beschreiben, was ihrer Meinung und Erfahrung nach *guten Unterricht in Musik* besonders charakterisiert. Ihre Antworten konnten sie in drei Freitextfelder (mit einem Limit von je 100 Zeichen) eintragen. Dies sollte eine möglichst unbeeinflusste, intuitive Angabe von Merkmalen evozieren, die (angehende) Lehrkräfte mit gutem Musikunterricht assoziieren.

Dann wurden die Lehrkräfte dazu angehalten, auf Basis ihrer eigenen Erfahrung die Relevanz von 38 verschiedenen, hier randomisiert präsentierten Kriterien auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen. Diese waren dem bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsdiskurs entnommen (Abschnitt 1.1 und 1.2) und entsprachen zum einen den Beschreibungen der 21 Subdimensionen des Syntheseframeworks (z. B. Differenzierung und Adaptivität bzw. Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen; Praetorius et al., 2020). Zum anderen waren diesen 17 fachspezifische Aspekte beigelegt, welche acht thematische Schwerpunkte einer vorausgehenden Literaturrecherche widerspiegeln (z. B. effizientes Raum- und Materialmanagement; vgl. Abschnitt 1.2). Zu interdisziplinären Vergleichszwecken traten zudem einige Aspekte (z. B. Evozierung kognitiver Konflikte) hinzu, die a priori für mehrere Fächer interessant, wenn auch nicht absolut spezifisch erschienen (für einen Überblick über alle Kriterien vgl. Tab. 3).

Nach einer Zuordnungsaufgabe zur Konstruktvalidierung (in diesem Beitrag nicht berichtet), konnten die Teilnehmenden in einem weiteren Freitextfeld am Schluss der Befragung zusätzliche Merkmale guten Unterrichts ergänzen, die bislang unerwähnt geblieben waren oder erst während der Befragung ins Bewusstsein rückten. Die Onlinebefragung endete mit einer Option zur Kontaktaufnahme, einer Danksagung sowie dem Zugriff auf die Unterrichtsmaterialien. In Appendix I ist der Onlinefragebogen unter <https://osf.io/sd8wq/> vollständig einsehbar.

2.3 Kodierung der Freitextantworten

Die Freitextantworten aus dem ersten Fragebogenabschnitt und dem Ergänzungsfeld wurden (in allen Fächern) mittels einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) kategorisiert. Hierzu wurden diese zunächst mittels eines einheitlichen deduktiven Kodierschemas ausgewertet, das sich an den Subdimensionen des Syntheseframeworks orientierte. Falls erforderlich, wurden daraufhin unter Einbezug des fachspezifischen Forschungshintergrunds sowie in zirkulärer interdisziplinärer Absprache mit

der Forschungsgruppe weitere Kategorien induktiv ergänzt, sodass das Kodierschema fachbezogen adaptiert, aber disziplinübergreifend weitestgehend konsistent ist.

Die Kodierung der Freitextantworten in Musik erfolgte mit MAXQDA durch zwei unabhängig arbeitende Kodierer (jeweils mind. universitärer Lehramtsabschluss in Musik). Ihre prozentuale Übereinstimmung lag bei 92 %; Auswertungsobjektivität ist somit gegeben. Abweichungen und Zweifelsfälle wurden diskutiert und eine Einigungsversion erstellt. Insgesamt wurden 278 Freitextantworten kodiert und 393 Codes vergeben, da manche Antworten Mehrfachkodierungen erforderlich machten. Bereits während der Kodierung war auffällig, dass sich 194 der Codes nicht auf einschlägige Prozessmerkmale, sondern beispielsweise auf Sichtstrukturen von Unterricht (z.B. „Hören“), zu erreichende Ziele (z.B. „sich als selbstwirksam erleben“) oder Merkmale der Lehrkraft bezogen (z.B. „beeindruckende Lehrerpersönlichkeit“). Diese Codes bleiben deshalb in den nachstehenden Auswertungen unberücksichtigt.

3. Ergebnisse

Die Darstellung der 21 generischen Aspekte erfolgt auf Ebene der sieben Dimensionen des Syntheseframeworks. Dazu wurden zu den auf Subdimensionsniveau kodierten Freitextantworten bzw. bewerteten Relevanzeinschätzungen ihren Zugehörigkeiten entsprechend absolute und relative Häufigkeiten gebildet bzw. aggregierte arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen bestimmt. Auf die 17 fachspezifischen Aspekte wird gemäß fachbezogener Schwerpunktsetzung dieses Beitrags (Abschnitt 1.3) auf Merkmalebene eingegangen.

3.1 Nennung und Relevanz generischer Dimensionen

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, entfällt die Mehrheit der Freitextantworten von (angehenden) Musiklehrkräften zu generischen Merkmalen auf die Dimension *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden*. Etwa halb so viele Nennungen lassen sich den Kategorien *Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen* und *sozio-emotionale Unterstützung* zuordnen. *Aspekte der Unterstützung des Übens* und der *kognitiven Aktivierung* werden tendenziell weniger, der *Klassenführung* bzw. des *formativen Assessments* kaum angeführt.

Tabelle 1: Freitextantworten und Relevanzeinschätzungen zu generischen Dimensionen

Dimension	Freitextantworten		Relevanzeinschätzungen	
	Anzahl an Codes	rel. Anteil gültiger Codes	<i>M</i>	<i>SD</i>
Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden	36	18 %	3.35	0.43
Kognitive Aktivierung	6	3 %	3.02	0.58
Unterstützung des Übens	10	5 %	3.49	0.49
Formatives Assessment	1	1 %	2.95	0.54
Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen	17	9 %	3.19	0.63
Sozio-emotionale Unterstützung	16	8 %	3.63	0.44
Klassenführung	3	2 %	3.38	0.61

Anmerkung: *M* Mittelwert; *SD* Standardabweichung; Skalierung: 0 unwichtig, ..., 4 wichtig

Wie bei den Freitextantworten erhält die Dimension des *formativen Assessments* von (angehenden) Musiklehrkräften auch bei den Relevanzeinschätzungen im zweiten Fragebogenteil die niedrigste Bewertung, wohingegen die *sozio-emotionale Unterstützung* als eher wichtig bewertet wird (vgl. Tab. 1). Dies gilt ebenfalls für *Aspekte der Unterstützung des Übens* und der *Klassenführung*, die in den offenen Antworten weniger Erwähnung finden. Die Bedeutung von Merkmalen der *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden* sowie der *Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen*, denen in den Freitextantworten vergleichsweise viele Codes zukommen, wird hingegen etwas relativiert. Der *kognitiven Aktivierung* wird die zweithöchste mittlere Einschätzung zuteil.

Gerade dies ist im Fächervergleich, den das identische Fragebogendesign ermöglicht, interessant (vgl. Abb. 1). Denn die Bewertungen der Dimensionen *kognitive Aktivierung* und *formatives Assessment* liegen in Musik unter dem (nach Fallzahl gewichteten) Mittel der anderen Disziplinen und fallen bei *kognitiver Aktivierung* sogar am geringsten, bei *formativem Assessment* (nach Religion) am zweithöchsten aus. Über dem Durchschnitt liegen *sozio-emotionale Unterstützung* mit dem zweithöchsten (nach Religion) und *Klassenführung* mit dem höchsten Wert aller Fächer. Diese vier beschriebenen Abweichungen sind in unabhängigen *t*-Tests (mit Welch-Korrektur) jeweils signifikant, die Unterschiede bezüglich der drei weiteren Kategorien lediglich deskriptiv. Die detaillierten Auswertungsergebnisse sind in Appendix II unter <https://osf.io/sd8wq/> dokumentiert, eine differenzierte Analyse der interdisziplinären Unterschiede erfolgt in Lindl et al. (under review).

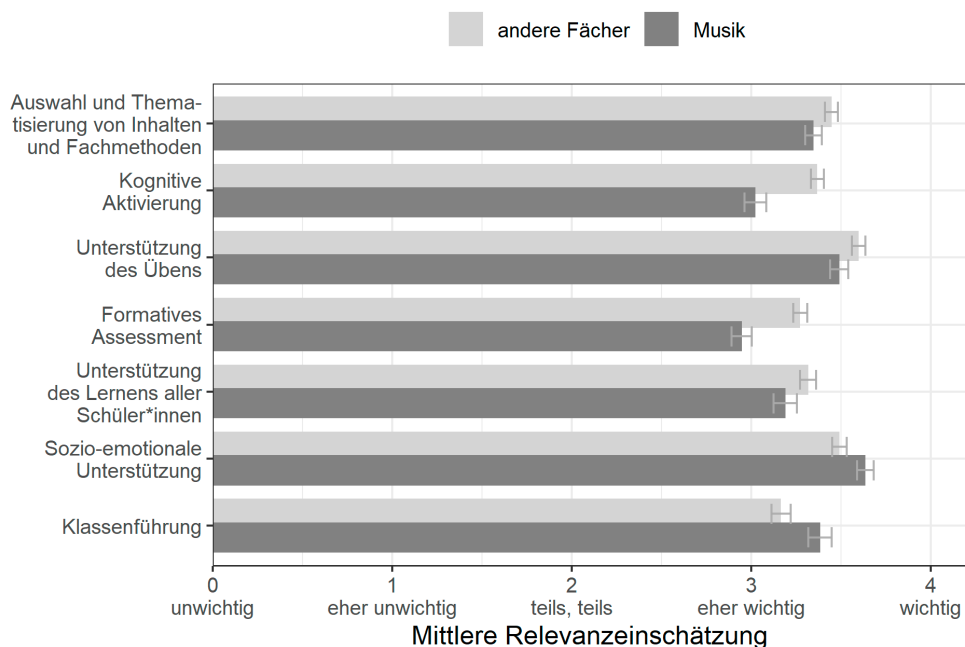


Abbildung 1: Durchschnittliche Relevanzeinschätzungen (inkl. Standardfehler des Mittelwerts) zu generischen Dimensionen (Musik vs. Deutsch, Englisch, Ev. Religion, Latein)

3.2 Nennung und Relevanz fachspezifischer Merkmale

Aus den Freitextantworten ließen sich acht Kategorien für fachbezogene Aspekte bilden (Tab. 2), deren Bezeichnungen an diejenigen im bildungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskurs angelehnt sind (vgl. Tab. 2 und 3 mit Abschnitt 1.1 bzw. 1.2). Von diesen wurde eine *kognitiv-ästhetische Beschäftigung mit Fachinhalten* mit insgesamt 33 Nennungen am häufigsten als Merkmal guten Musikunterrichts angeführt (Tab. 2). Während alle weiteren Kategorien mehrfach vorkamen, wurde die *Bewahrung der Würde des Einzelnen* (z.B. beim Vorsingen) nur einmal erwähnt.

Tabelle 2: Freitextantworten zu fachbezogenen Merkmalen (nach Nennungshäufigkeit sortiert)

Merkmal	Anzahl an Codes	Rel. Anteil gültiger Codes	Beispielantwort
Kognitiv-ästhetische Beschäftigung mit Fachinhalten	33	17 %	„begründet ästhetische Urteile fällen“
Musizieren und sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium	25	13 %	„Verknüpfen von Musiktheorie und Praxis“
Musik in ihrer Vielfalt begegnen	16	8 %	„Wecken des Interesses für jegliche Art von Musik“
Aktive Beteiligung möglichst aller Schüler*innen an praktischem Musizieren	14	7 %	„Guter Unterricht holt die Schüler nicht ab, sondern bringt sie zum Bus“
Kognitiv-motorische Auseinandersetzung mit Fachinhalten	9	4 %	„grundlegende Fähigkeiten erwerben im aktiven Musizieren, Singen und Tanzen“
Fremdheitserfahrung und reflektierender Umgang mit (fremd-) kulturellen Schemata	7	4 %	„Ermöglichen von Hörerfahrungen, die Kinder zu Hause nicht haben“
Raum- und Materialmanagement	5	3 %	„gute Vorbereitung des Arbeitsmaterials“
Bewahrung der Würde/Umgang mit Fehlern	1	1 %	„Toleranz in Sachen Musikgeschmack“

Entgegen seiner singulären Nennung in den Freitextantworten halten (angehende) Musiklehrkräfte das Kriterium eines respektvollen Umgangs mit Blick auf die Relevanzeinschätzungen, die Tabelle 3 wiedergibt, im Mittel sogar für am wichtigsten. Die zweit- und dritthöchsten Werte erreichen die Merkmale *sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium* und *Förderung einer Faszination für das Fach*.

Von eher geringerer Relevanz sind Merkmale, die vorwiegend zu Vergleichszwecken in die Onlinefragebögen mehrerer Fächer implementiert wurden. Hierzu zählen zum einen Aspekte wie eine *Evozierung kognitiver Konflikte und Förderung entdeckenden Lernens*, was sich mit den obigen Befunden zur kognitiven Aktivierung deckt. Zum anderen erhalten eine *kritische Reflexion über die Relevanz des Fachs* und eine *zeitintensive, kleinschrittige Betrachtung von Fachinhalten* eher niedrigere Einschätzungswerte. Sie sind aus Sicht der Befragten für Musikunterricht offenbar nicht so wichtig wie beispielsweise für Latein (vgl. Hofrichter et al., 2024).

Tabelle 3: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Relevanzeinschätzungen zu fachbezogenen Merkmalen (nach mittlerer Relevanz sortiert)

Merkmal	<i>M</i>	<i>SD</i>
Bewahrung der Würde/Umgang mit Fehlern	3.87	0.48
Sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium	3.59	0.69
Förderung einer Faszination für das Fach	3.52	0.77
Raum- und Materialmanagement im Kontext von Klassenmusizieren	3.36	0.80
Didaktische Reduktion unter Berücksichtigung zukünftiger fachlicher Lernschritte	3.34	0.82
Adäquate Auswahl und Berücksichtigung bedeutsamer Inhalte bzw. Lerngegenstände, um die existente musikalische Vielfalt aufzuzeigen	3.31	0.76
Kognitiv-ästhetische Aktivierung	3.28	0.82
Anbahnung von Tiefenverständnis mittels Musikpraxis	3.26	0.86
Kognitiv-kommunikative Auseinandersetzung mit Fachinhalten	3.22	0.70
Kognitiv-motorische Auseinandersetzung mit Fachinhalten	3.17	0.79
Regelmäßige Aktualitätsbezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen	3.14	0.87
Kognitiv-emotionale Betrachtung von Fachinhalten	3.09	0.90
Fremdheitserfahrung und reflektierender Umgang mit (fremd-) kulturellen Schemata	2.93	0.98
Förderung eines gegenstandsbezogenen dialogischen Unterrichtsdiskurses	2.90	0.85
Evozierung kognitiver Konflikte und Förderung entdeckenden Lernens	2.82	0.79
Kritische Reflexion über die gegenwärtige (und zukünftige) kulturelle wie auch gesellschaftliche Relevanz des Fachs	2.57	1.16
Zeitintensive, stark fokussierte und analytisch genaue Betrachtung von Fachinhalten	2.07	0.82

Anmerkung: Skalierung: 0 unwichtig, ..., 4 wichtig

4. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Aus der Perspektive von (angehenden) Musiklehrkräften zeichnet sich guter Unterricht durch eine Vielzahl generischer bzw. fachspezifischer Merkmale aus. Die Freitextantworten der (angehenden) Lehrkräfte bestätigten aus ihrer Alltagserfahrung häufig diskutierte generische und fachspezifische Merkmale, wobei Schwerpunkte erkennbar sind. So erhielten zwischenmenschliche Aspekte wie die *sozio-emotionale Unterstützung* in beiden Befragungsteilen sowie im interdisziplinären Vergleich und das Merkmal *Bewahrung und Achtung der Würde des Einzelnen* bei den Relevanzeinschätzungen tendenziell hohe Zustimmung-

werte. Dass dieser Aspekt in den Freitextantworten nur einmal genannt wurde, mag indes darauf zurückzuführen sein, dass er möglicherweise nicht zu den drei Kernmerkmalen guten Musikunterrichts gehört, die (angehende) Musiklehrkräfte ad hoc damit assoziieren, oder von diesen als selbstverständlich angesehen wird. Diese Diskrepanz im Antwortverhalten zwischen Freitexten und Ratings lässt also nebenbei auch den Mehrwert einer Kombination und Zusammenschau beider Verfahren erkennen, um auf wichtige Aspekte aufmerksam zu werden. Lehrkräften scheint folglich ein sozio-emotionaler Charakter von Musikunterricht, der sich auf das *Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen* sowie der *Schüler*innen untereinander* bezieht, für das Erreichen von Lernerfolgen wichtig. *Inhalts- und Methodenauswahl*, die Interaktionen zwischen Schüler*innen begünstigen, sowie der *Unterstützung des Übens* sprechen sie eine gewisse Bedeutung zu, Konzepte wie *kognitive Aktivierung* oder *formatives Assessment* wurden kaum genannt. Die Ursachen dieses bemerkenswerten Befunds sind aus den vorliegenden Daten nicht ergründbar und bedürfen weiterer Untersuchung.

In fachspezifischer Hinsicht sind für Lehrkräfte *Räume für ästhetische Erfahrungen* und *zielführende Musizierungsphasen*, an denen möglichst viele Schüler*innen mitwirken, wesentliche Merkmale. Diese verweisen auf zentrale Gegenstände des musikpädagogischen Diskurses wie die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume bzw. die Erfahrung erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis (Lindl et al., 2024; Rolle, 1999, 2010; Wallbaum, 2016) oder Teilhabe und Teilhabeberechtigung (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Zudem spiegeln sich andere in der fachdidaktischen Literatur erwähnte Kriterien (Abschnitt 1.2) wie eine *vielfältige Musikauswahl*, die *Fremdheitserfahrungen* ermöglicht (z. B. Barth & Stroh, 2021; Heß, 2021; Krupp, 2021; Nimczik, 2021), oder die Bedeutung des *Musiklernens durch den Erwerb musikalischer Fähigkeiten* und damit der Stellenwert des Übens im Musikunterricht (z. B. Jank, 2021) häufig in den Freitextantworten wider. Obgleich bei diesen eine prägnante Kürze aus zeitökonomischen und Akzeptanzgründen intendiert war, sind deren Auswertung und Interpretation hierdurch etwas limitiert. Auch ist nicht bei allen (angehenden) Lehrkräften von einem kongruenten Verständnis der vorgegeben Prompts zur Relevanzeinschätzung auszugehen. Weitere Einschränkungen betreffen die Stichprobe, die unter Pandemiebedingungen akquiriert wurde und als heterogene Gelegenheitsstichprobe tendenziell bayerisch sowie gymnasial geprägt ist. Substanzielle Unterschiede zwischen den Antworten von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zeigen sich jedoch nicht.

Gemäß dem Forschungsvorhaben von FALKO-PV stellen die hier aus Sicht von Lehrkräften validierten Merkmale *guten Musikunterrichts* in einem weiteren Schritt die konzeptuelle Grundlage zur Entwicklung von Items zu generischen und fachspezifischen Aspekten von Unterrichtsqualität dar. Diese werden in eine Webapp implementiert, mit deren Hilfe Schüler*innen Unterricht kriterienbasiert bewerten können (erste Kurzversion unter amadeus.falko-pv.de). In der Haupterhebung von FALKO-PV werden die darin berücksichtigten Aspekte

schließlich mit dem Professionswissen von Lehrkräften wie auch unterrichtlichen Zielkriterien in Verbindung gebracht, wechselseitig validiert und somit überprüft, ob dies empirisch nachweisbare Merkmale *qualitätsvollen Musikunterrichts* sind.

Literatur

- Barth, D. & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 195–204). Cornelsen.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Klein-knecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Frei, M. (2023). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997726>
- Freytag, V. & Theurer, C. (2020). Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 23–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_3
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 61–79). Waxmann.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. LIT.
- Haas, M., Nonte, S., Krieg, M. & Stubbe, T. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 137–154). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20709>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Heß, F. (2021). „Klassik“ im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Aufl., S. 216–225). Cornelsen.
- Hofmann, B. (2015). Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik – Didaktik für die Grundschule* (S. 105–118). Cornelsen.
- Hofrichter, M., Lindl, A., Rader, M. & Krämer, A. (2024). Was macht guten Fremdsprachenunterricht aus? Theoretische Überlegungen und erste Ergebnisse einer interdiszi-

- plinären Onlinebefragung in den Fächern Englisch und Latein. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 109–137). Waxmann.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47–68.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kranefeld, U. (2016). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht. In B. Wüsthube, Ch. Stöger, P. Rübke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik* (S. 13–31). Schott.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 147–165). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer video-basierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 113–129). Waxmann.
- Krupp, V. (2021). Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzorientierung. Zur Wirksamkeit von Musikunterricht. In V. Reinhardt, M. Rehm & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht: Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schul-fächern* (S. 218–233). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh/UTB.
- Lindl, A., Ehrich, P., Gutmiedl, M., Rader, M., Simböck, L., Gürtner, M., Böhringer, S., Krämer, A., Kirchhoff, J. & Frei, M. (2024). Und wo bleibt die Ästhetik? – Betrachtungen zu einer weiteren Dimension von Unterrichtsqualität aus interdisziplinärer Perspektive. In C. Angele, C. Bertsch, M. Hemmer, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgan-

- gel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung* (S. 371–388). Waxmann.
- Lindl, A., Simböck, L., Rader, M., Hofrichter, M., Gutsmedl, M., Böhringer, S. & Ehrich, P. (under review). Merkmale guten Unterrichts aus Sicht von (angehenden) Lehrkräften – Ergebnisse einer Onlinebefragung in den fünf Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Latein und Musik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Nimczik, O. (2021). Neue Musik in der Schule. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Aufl., S. 204–216). Cornelsen.
- Nonte, S., Willems, A. S. & Stubbe, T. C. (2024). Analysen zu Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Musikunterrichts an Gymnasien und Gesamtschulen in musikalischen Profilklassen sowie in Klassen ohne Profil. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–17. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024242>
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 160–175). Cornelsen.
- 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. <https://doi.org/10.1024/85591-000>
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Gustav Bosse.

- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 233–259). Olms.
- Rothgangel, M. (2021). Unterrichtsqualität in der Religionsdidaktik – fachspezifische und fachübergreifende Aspekte. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 253–260. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00107-w>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Wallbaum, C. (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater: Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 39–56). Epos-Verlag.
- Wallbaum, C. (2024). Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024238>

Maximilian Gutsmedl
maximilian.gutsmedl@ur.de
<https://orcid.org/0009-0000-1057-5535>

Patrick Ehrich
patrick.ehrich@ur.de
<https://orcid.org/0009-0002-4200-6630>

Alfred Lindl
alfred.lindl@ur.de
<https://orcid.org/0000-0002-6969-8385>

Luise Zuther

Über die Unsicherheit (musik-)pädagogischen Handelns. Überzeugungen von Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ in der Grundschule

*On Feeling Uncertain Regarding (Music) Pedagogical Action.
Students' Beliefs About 'Good Music Teaching' in Elementary School*

This article addresses student beliefs regarding 'good music teaching'. In music education research, the focus was so far mainly on teachers, while little research has been carried out with students. In this study, students from the Master's degree course in teacher education for elementary schools in Lower Saxony, Germany, were interviewed. The end of their studies at the university is a turning point in their professionalization process. Results from qualitative research show that feeling uncertain is a central phenomenon within the interview data. However, this uncertainty is not evenly distributed. While the goals for 'good music teaching' are associated with a rather low level of uncertainty, the practical implementation of these goals is subject to rather high levels of uncertainty. I suggest that enhancing the practice of targeted (self-)reflection within music teacher education, particularly through mentoring programs, might be a vital strategy for mitigating this uncertainty.

1. Einleitung

In diesem Beitrag werden Überzeugungen von Studierenden des Masterstudiengangs Musik für das Lehramt an Grundschulen in Niedersachsen zu einem ‚guten Musikunterricht‘ untersucht. Damit widme ich mich einem Forschungsdesiderat, denn bislang wurden vor allem Lehrpersonen im Beruf untersucht, „während musikunterrichtsbezogene Individualkonzepte und Überzeugungen von Studierenden noch wenig erforscht sind“ (Puffer, 2021, S. 8). Es gibt zwar musikpädagogische Forschungsarbeiten zu Überzeugungen (vgl. bspw. Linn, 2017; Weber, 2021), jedoch werden darin nicht Studierende in den Blick genommen.

Die Lehrer*innenbildung ist zweiphasig gegliedert. Das Ende des Studiums stellt einen Einschnitt im Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen vor dem Übergang in das Referendariat dar (vgl. Brunner & Fiedler, 2023). Die

Relevanz von Überzeugungen (*beliefs*)¹ in der Musikpädagogik verdeutlicht unter anderem Reimer: „Everything we music educators do in our jobs carries out in practice our beliefs about our subject“ (2022, S. 6). Er hebt damit vor allem das Fach als Gegenstand von *beliefs* hervor. Überzeugungen wirken in hohem Maße handlungsleitend (vgl. u.a. Oser & Blömeke, 2012). Die Frage insbesondere nach ‚gutem Musikunterricht‘ impliziert ein Verständnis von *beliefs* im Sinne von subjektiven Idealvorstellungen von Musikunterricht in der Grundschule. Die erkenntnisleitende Frage lautet: Welche Überzeugungen haben Studierende bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ und an welchen ihrer bisherigen Erfahrungen machen sie diese fest? In diesem Beitrag werden die Ergebnisse zum ersten Teil der Frage vorgestellt.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf den Professionalisierungsprozess von (Musik-)Lehrpersonen ein und begründe auf dieser Grundlage, warum auch die Befragung von Studierenden lohnend ist. Anschließend gebe ich einen Einblick in das Konstrukt der Überzeugungen, stelle das methodische Vorgehen vor, präsentiere die Ergebnisse und erläutere sie anhand ausgewählter musikspezifischer Aspekte, die ich aus meinem Datenmaterial herausgearbeitet habe. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

2. Professionalisierung von (Musik-)Lehrpersonen – zur Begründung der Befragung von Studierenden als angehende Lehrpersonen

Die Professionalisierung von Lehrpersonen ist als Prozess aufzufassen (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 302). Helsper unterscheidet zwischen einer individuellen und einer kollektiven Professionalisierung. Während bei der individuellen Professionalisierung eine (berufs-)biografische Perspektive eingenommen wird, steht bei der kollektiven Professionalisierung eine gesellschaftlich-institutionelle Perspektive im Vordergrund (vgl. Helsper, 2021, S. 57). Terhart beschreibt Professionalisierung auf individueller Ebene als „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (2011, S. 203). Der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen beginnt bereits in der eigenen Schulzeit, wenn sie den schulischen Unterricht aus Schüler*innensicht erleben und ihre Lehrer*innen als positive oder auch negative Vorbilder wahrnehmen (vgl. u.a. Messner & Reusser, 2000, S. 157; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Lortie spricht in diesem Zusammenhang von „Apprenticeship of Observation“ (1975, S. 61). Musikalische Freizeitaktivitäten, die meist seit der Kindheit ausgeübt werden, spielen vor allem für die Professionalisierung

1 Die Begriffe ‚Überzeugungen‘ und ‚beliefs‘ werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet.

von Musiklehrpersonen eine besondere Rolle. Der eigenen Schulzeit schließt sich die Lehrer*innenbildung an einer wissenschaftlichen, pädagogischen oder künstlerischen Hochschule an. Diesem Abschnitt folgt die Berufsausübung, die von Fort- und Weiterbildungen begleitet wird und an deren Anfang der Berufseinstieg steht (vgl. Schneider, 2021, S. 15); bei Lehrpersonen bildet zumeist das Referendariat den Einstieg in die berufliche Praxis.

Die für die vorliegende Studie interviewten Studierenden wurden zum Ende der universitären Lehrer*innenbildung befragt.² Sie haben an diesem Punkt in ihrem Professionalisierungsprozess noch nicht den ‚Praxischock‘ und das damit oft einhergehende Phänomen der ‚Konstanzer Wanne‘ erlebt. Dieser Begriff leitet sich aus den Ergebnissen einer Forschendengruppe um Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978) aus Konstanz ab. Sie untersuchte in den 1970er-Jahren den Berufseinstieg von Lehrpersonen und fand dabei heraus, dass die pädagogischen Haltungen von angehenden Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Ambition im zeitlichen Verlauf eine Wannenform bilden. Die angehenden Lehrpersonen starten mit einer ambitionierten pädagogischen Haltung in den Berufseinstieg. Die Konfrontation mit der Schul- und Unterrichtspraxis sorgt für einen Rückfall in konservative Denk- und Handlungsmuster und die vorübergehende Aufgabe ihrer ursprünglichen pädagogischen Haltung. Im weiteren Berufsleben nehmen die Lehrpersonen ihre ursprüngliche Haltung wieder auf. Demnach wäre anzunehmen, dass die Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ am Ende der universitären Ausbildung besonders ‚ambitioniert‘ sind, gerade weil die Studierenden am Ende ihres Studiums über wenig Praxiserfahrungen als Lehrer*innen in der Schule verfügen. Ihre Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ sind zum Zeitpunkt der Befragung am Ende ihres Studiums in die Zukunft gerichtet und im Sinne von Idealvorstellungen zu verstehen, die auch utopisch, also nicht erreichbar sein können. Dennoch wäre davon auszugehen, dass sie als Zielvorstellungen fungieren, nach denen die Studierenden prinzipiell ihr Handeln in der schulischen Praxis ausrichten. Vor dem Hintergrund einer „Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte“ und „des Fehlens eines festen Wissenskanons und objektivierbarer Leistungsniveaus“ für den Musikunterricht ist die Untersuchung der individuellen handlungsleitenden Überzeugungen (*beliefs*) in ihrer ‚Hochform‘ am Ende des Studiums besonders vielversprechend (Puffer & Hofmann, 2016, S. 113).

2 Das Fach Musik für das Lehramt an Grundschulen kann in Niedersachsen nur an Universitäten studiert werden, weshalb in diesem Fall die Eingrenzung auf universitäre Lehrer*innenbildung zutreffend ist.

3. Überzeugungen (*beliefs*)

Das Konzept der Überzeugungen (*beliefs*) ist ein hoch konstruktivistisches. Überzeugungen bilden eine subjektive Konstruktion der Wirklichkeit ab. Ausgehend von der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus, die man dem Konzept der Überzeugungen zugrunde legen könnte, steht dahinter die „Annahme, daß alles Wissen [...] nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann“ (von Glasersfeld, 2021, S. 22).

Das Konstrukt der Überzeugungen (*beliefs*) gilt als „messy construct“ (vgl. u.a. Fives & Buehl, 2012; Merk, 2020; Messner & Reusser, 2000; Pajares, 1992). Es liegt in der Literatur keine einheitliche Definition des Konstrukts der Überzeugungen vor. Dennoch werden einige Merkmale genannt, die Überzeugungen beschreiben und eingrenzen. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags kann hier lediglich ein Einblick gegeben werden. Beispielsweise setzen sich Reusser und Pauli mit berufsbezogenen Überzeugungen auseinander und definieren Überzeugungen von Lehrpersonen (*teacher beliefs*) als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642–643)

Nespor nennt insgesamt sechs Kriterien für Überzeugungen. Die ersten vier seiner Kriterien „existential presumption“, „alternativity“, „affective and evaluative loading“ und „episodic structure“ machen deutlich, wie sich Überzeugungen von Wissen unterscheiden, während die letzten zwei Kriterien „non-consensuality“ und „unboundedness“ Überzeugungen hinsichtlich ihrer Organisation in Systemen definieren (1987, S. 318). Insbesondere das Kriterium der „alternativity“ von Überzeugungen zeigt auf, dass der Weg zum Erreichen der Ziele noch nicht definiert ist, was im Gegensatz dazu bei Wissen meist der Fall ist; Nespor spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚alternativen Welten‘ oder ‚alternativen Realitäten‘, die den Überzeugungen innewohnen (vgl. 1987, S. 318–319).

Überzeugungen müssen lediglich subjektiv für wahr gehalten werden, jedoch nicht objektiv richtig sein. Dieser Gedanke findet sich bei mehreren Autoren, wie zum Beispiel bei Rokeach: „A belief is any simple proposition [...] inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‚I believe that ...‘“ (1968, S. 113). Ebenso Pajares beschreibt Überzeugungen als „individual’s judgment of the truth or falsity of a proposition“ (1992, S. 316). Die Subjektivität von Überzeugungen greift auch Richardson auf, indem sie schreibt: „[...] beliefs are [...] psychologically held understandings, premises, propositions about the

world that are felt to be true“ (1996, S. 103). In allen Fällen wird die Subjektivität von Überzeugungen (*beliefs*) hervorgehoben. Bandura stellt darüber hinaus Verbindungen zwischen den Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit von Personen her: „People’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true“ (Bandura, 1997, S. 2).

Dazu, wie Überzeugungen das Lernen beeinflussen, äußert sich Kagan:

„Some of the personal beliefs an individual brings to a learning situation (the “anchors”) facilitate learning, because they are congruent with the new knowledge to be learned; other (“brittle”) beliefs impede learning, because they are inconsistent with the knowledge to be learned [...].“ (Kagan, 1992, S. 75)

Während Überzeugungen, die mit dem Wissen übereinstimmen, das Lernen erleichtern, behindern Überzeugungen das Lernen, wenn sie nicht mit dem zu lernenden Wissen übereinstimmen. Beide Tatsachen könnten aber auch im Sinne der Assimilation oder Akkommodation von Wissen als Chance und Ausgangspunkt beim Lernen genutzt werden, indem beim Lernen ein additiver Aufbau oder eine Transformation der kognitiven Strukturen vollzogen wird.

4. Methodisches Vorgehen

Für die Datenerhebung wurden qualitative, leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Die zehn befragten Studierenden befanden sich am Ende ihres Studiums im Masterstudiengang Musik für das Lehramt an Grundschulen an verschiedenen Universitäten in Niedersachsen. Ein theoretisches Sampling war lediglich eingeschränkt umsetzbar, da es nur wenige Grundschulstudierende mit dem Fach Musik gibt (vgl. Lehmann-Wermser et al., 2020). Es war jedoch möglich, mit mindestens einer Person von jedem Studienstandort in Niedersachsen, an dem das Fach Musik für das Lehramt an Grundschulen studiert werden kann, ein Interview zu führen. Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der Software Atlas.ti ausgewertet. Der Forschungsprozess ist angelehnt an die Reflexive Grounded Theory Methodology (RGTM) nach Breuer et al. (2019).

Ein Aspekt der Selbstreflexion, der an dieser Stelle offengelegt werden muss, ist meine Stellung als Forscherin gegenüber den Studierenden, da ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin selbst Teil des Feldes bin, in dem meine Forschung angesiedelt ist. Der Umstand, dass die Studierenden mich in den Interviews beispielsweise mehr als Expertin wahrnehmen könnten als sich selbst, relativiert sich dadurch, dass ich selbst das Referendariat noch nicht absolviert und mich in den Interviews bewusst für die ‚Du-Form‘ entschieden habe, um eine gewisse Nähe zu den Studierenden herzustellen und hierarchische Einflüsse möglichst zu vermeiden.

5. Ergebnisse – Unsicherheit als zentrales Phänomen

Zentral ist das Phänomen der Unsicherheit, das sich in den Interviewdaten beobachten lässt. Es wird insbesondere darin sichtbar, wie die Studierenden über ‚guten Musikunterricht‘ sprechen. Das Ausmaß, wie unsicher die Studierenden sind, ist in ihren Aussagen nicht immer einheitlich, sodass die Äußerungen auf einem Kontinuum von niedriger bis hoher Unsicherheit verortet werden können. Überzeugungen, die eher wenig Ungewissheit in sich tragen, konnten bei der Analyse auf der sprachlichen Ebene in Verbindung gebracht werden mit Formulierungen, die die Wichtigkeit betonen wie „[es ist] wichtig für mich, dass“, „auf jeden Fall“ oder „natürlich“. Bei Überzeugungen, die eine hohe Unsicherheit aufweisen, nutzen die Studierenden vermehrt Worte wie „vielleicht“ oder „bisschen“ und sprechen häufig im Konjunktiv. Letztere Beobachtung hat vermutlich auch damit zu tun, dass die Studierenden darüber sprechen, wie sie sich ‚guten Musikunterricht‘ in der Zukunft vorstellen. Schaut man nun darauf, welche Überzeugungen der Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘, mit welchem Maß an Unsicherheit einhergehen, so fällt auf, dass die Überzeugungen, die die idealen Zielvorstellungen der Studierenden von Musikunterricht enthalten, mit einer eher niedrigen Unsicherheit behaftet sind, während die Überzeugungen hinsichtlich der Umsetzung zur Erreichung der idealen Zielvorstellungen eine eher hohe Unsicherheit aufweisen (Abb. 1).



Abbildung 1: Kontinuum niedrige und hohe Unsicherheit hinsichtlich der Ziele und der Umsetzung, eigene Darstellung

Die genannten Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten sind in den Interviews individuell verschieden. Die Studierenden setzen in ihren Überzeugungen unterschiedliche Schwerpunkte darin, was für sie ‚guter Musikunterricht‘ ist. In den einzelnen Interviews konnten dann zum Teil kontrastierende Überzeugungen hinsichtlich der Ziele im ‚guten Musikunterricht‘ aufgefunden werden, die nicht vereinbar scheinen, was darauf hindeutet, dass sich daraus die Unsicherheit ergibt. Ein Beispiel, welches im Folgenden noch weiter ausgeführt wird, ist das Verhältnis von Freiheit und Struktur im Musikunterricht. Die Ziele, den Schüler*innen im Musikunterricht zum einen möglichst viele Freiheiten geben zu wollen und zum anderen Strukturen vorgeben zu müssen, widersprechen sich insofern, dass die Studierenden Struktur als Einengung der Freiheiten wahrnehmen. Die Unsicherheit liegt demnach also nicht nur in der Umsetzung eines Ziels vor, sondern ergibt sich auch aus der Vereinbarkeit gegensätzlicher Ziele. Nicht

alle in den Interviews genannten Ziele sind spezifisch für das Fach Musik. Einige der genannten Aspekte sind jedoch besonders für Musikunterricht relevant. Im Folgenden ist es mir lediglich möglich, auf ausgewählte Aspekte einzugehen. Daher konzentriere ich mich auf zwei musikspezifische Beispiele.

Auffällig im Datenmaterial ist, dass die Aussagen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Musikunterricht mit Unsicherheit behaftet sind. Aus den Äußerungen der Studierenden geht die generelle Überzeugung hervor, dass Praxis im Sinne von praktischem Arbeiten eine große Rolle spielt und wichtig für ‚guten Musikunterricht‘ in der Grundschule ist. Das ideale Ziel ist also, den Musikunterricht überwiegend praktisch zu gestalten. In den Interviews zeigt sich dies durch Aussagen wie: „Als erstes fällt mir ein: Praxis! Also auf jeden Fall gemeinsam ganz aktiv Musik machen“ (Helga³, Z. 15–16). Diese Aussagen, die sich auf die praktische Ausrichtung im Musikunterricht beziehen, sind dabei oft mit dem Zusatz „gerade in der Grundschule“ versehen (Clara, Z. 943; Elke, Z. 69; Frieda, Z. 16; Gesa, Z. 30–31). In den Interviews konkretisieren die Studierenden ihr Verständnis von Praxis, indem sie Beispiele wie das gemeinsame Musizieren, Singen, Bewegung sowie Rhythmusspiele und Ähnliches nennen. Auf Grundlage des aus Sicht der Studierenden im Idealfall hohen Praxisanteils im Musikunterricht ist oft auch eine Abgrenzung von Musikunterricht zu anderen Fächern aufzufinden, was beispielsweise an der Stelle „als großen Unterschied eben zu wissensbasierten Fächern“ festgemacht werden kann (Britta, Z. 34–35). Die Unsicherheit bei der Überzeugung hinsichtlich der Rolle von Praxis im Musikunterricht besteht in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden die unter Praxis fallenden Konkretisierungen entweder nicht oder vage formuliert ausgeführt, was darauf hindeutet, dass die Studierenden unsicher in der Umsetzung sind. Zum anderen haben sie Zweifel an einem hauptsächlich praktisch ausgerichteten Musikunterricht, da auch ein „gewisser Anspruch da sein [muss]“ (Elke, Z. 60–61). Elke führt dazu weiter aus: „Man kann zum Beispiel nicht immer nur gemeinsam musizieren, [...] es muss dann auch so ein bisschen Theorie dabei sein [...]“ (Elke, Z. 62–64). Die Verwendung von „man“ impliziert dabei, dass es sich vermutlich nicht um eine individuelle Überzeugung, sondern um einen „shared belief“ handelt, der von den Studierenden – in diesem Fall Elke – übernommen wird und dem sie gerecht werden möchte. Der Anspruch im Musikunterricht scheint stark mit der Vermittlung von Musiktheorie oder einem theoretischen Umgang mit Musik zusammenzuhängen, während Anspruch in Form von anspruchsvoller Praxis von den Studierenden nicht in Erwägung gezogen wird.

Ein anderes Beispiel aus dem Datenmaterial ist das Verhältnis von Freiheit und Struktur im Musikunterricht, das mit Unsicherheit behaftet ist. Die Studierenden sind der Überzeugung, dass das Fach Musik viele Freiheiten lässt und sehen diese zunächst einmal als Chance. Dies verdeutlichen Textstellen wie: „die Freiheiten und Möglichkeiten, die das Fach bietet, schätzen und natürlich auch

3 Alle Namen der interviewten Studierenden wurden pseudonymisiert.

versuchen zu nutzen“ (Gesa, Z. 782–784). Mit der Freiheit scheinen vor allem die vielfältigen Möglichkeiten bezüglich der Inhalte und Methoden im Musikunterricht gemeint zu sein, über die die Lehrperson im Vergleich zu anderen Fächern in einem recht hohen Maße selbst entscheiden kann. Im Interviewmaterial ließen sich aber auch kontrastierende Aussagen finden, die ‚guten Musikunterricht‘ davon abhängig machen, „dass die Lehrkraft auf jeden Fall strukturiert ist, dass jeder genau weiß, was für Regeln man befolgen sollte. Das finde ich, glaube ich, gerade im Musikunterricht wichtig, damit das gut funktioniert“ (Clara, Z. 13–16). Es wird auch deutlich, dass Regeln im Musikunterricht einen höheren Stellenwert haben als in anderen Fächern: „[...] und die Klarheit von Regeln im Musikunterricht, die vielleicht anders sind als in anderen Unterrichtsfächern“ (Anna, Z. 806–807). Die Struktur im Musikunterricht bezieht sich vor allem auf das ‚classroom management‘, das im Musikunterricht eine besondere Rolle spielt (vgl. Puffer & Hofmann, 2016, S. 115). Insgesamt lassen sich Hinweise auf Unsicherheiten häufiger in Aussagen beobachten, in denen es darum geht, wie Freiheiten im Musikunterricht genutzt und umgesetzt werden können und seltener dort, wo es um die Gestaltung der Struktur im Musikunterricht geht. Daraus kann abgeleitet werden, dass es den Studierenden schwerfällt, die Freiheiten im Musikunterricht zu nutzen und damit auch den Schüler*innen Freiheiten im Musikunterricht zu ermöglichen. In einem Interview wird diese Unsicherheit beispielsweise formuliert als „Angst [...], die Zügel aus der Hand zu geben“ (Gesa, Z. 542).

An beiden Beispielen wird deutlich, dass die Unsicherheit vor allem bei der Umsetzung eines Ziels vorhanden ist. Sie entsteht aus den kontrastierenden Überzeugungen bezüglich der selbst gesetzten Ziele im Musikunterricht, da die Vereinbarkeit der gegensätzlichen Überzeugungen von den Studierenden als schwierig wahrgenommen wird. Die Unsicherheit in den Überzeugungen der Studierenden könnte in der Musiklehrer*innenbildung auch als Chance genutzt werden, indem sie beispielsweise einen Ausgangspunkt bildet, um möglicherweise Veränderungen der Überzeugungen bei den Studierenden anzustoßen und Vereinbarkeiten der gegensätzlichen Überzeugungen aufzuzeigen.

6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Überzeugungen der Studierenden bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ ein unterschiedliches Maß an Unsicherheit aufweisen; während die Aussagen zu den idealen Zielvorstellungen weniger unsicher sind, weisen die Äußerungen zur Umsetzung ein höheres Maß an Ungewissheit auf. Der Ursprung der Unsicherheit liegt vor allen Dingen in kontrastierenden Überzeugungen.

Für die Musiklehrer*innenbildung stellt sich die Frage nach dem Umgang mit der Unsicherheit in den Überzeugungen der Studierenden. Unsicher zu sein ist

in unserer Gesellschaft häufig negativ behaftet. Dennoch könnte dieser Zustand auch als Chance genutzt werden, „denn sich auf [...] Ungewissheiten einzulassen, stellt eine Triebfeder der Kompetenzentwicklung dar [...] und trägt zur weiteren Professionalisierung bei“ (Keller-Schneider, 2018, S. 235). Die Musiklehrer*innenbildung könnte davon ausgehend einen wichtigen Beitrag im Professionalisierungsprozess leisten (vgl. Kap. 2).

Aus der vorliegenden Interviewstudie können meines Erachtens zwei Gedanken abgeleitet werden. Zum einen scheint es generell sinnvoll, die individuellen Überzeugungen der Studierenden zu ‚gutem Musikunterricht‘ zu berücksichtigen und im Professionalisierungsprozess auf sie einzugehen – ausgehend von den hier dargestellten Erkenntnissen noch stärker als es bisher der Fall ist. Möglicherweise ist in diesem Zuge auch eine erneute und fortwährende Sensibilisierung der Lehrenden – insbesondere von denjenigen, die gerade erst in der Lehre einsteigen – an den Universitäten und Hochschulen hilfreich, um ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Individualisierung des komplexen Professionalisierungsprozesses konstant aufrechtzuerhalten. Zum anderen könnte die unterrichtspraktische Erprobung der Überzeugungen dabei helfen, Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten praktisch auszuprobieren und auf dieser Grundlage Studierenden die Reflexion ihrer Überzeugungen zu ermöglichen. Vor allem letztgenannter Aspekt ist vermutlich essenziell zur Überwindung der Unsicherheit, da insbesondere durch die praktische Erprobung der Überzeugungen Reflexion angeleitet werden kann. Hinweise darauf liefern Aussagen in den Interviews, dass die Studierenden insbesondere Praktika und Möglichkeiten zur praktischen Erprobung als positiv und wertvoll in der Lehrer*innenbildung wahrgenommen hätten. Auch eine weniger praktisch angelegte und mehr theoriegeleitete Reflexion wäre möglich. Darauf lässt sich schließen, da die befragten Studierenden mir nach den Interviews die Rückmeldung gaben, dass sie die Gespräche als fruchtbar empfunden hätten und ihnen ihre Überzeugungen dadurch bewusster geworden wären. In welcher Form auch immer Reflexion in der Musiklehrer*innenbildung stattfindet, sie sollte (musik-)pädagogisch angeleitet und begleitet werden. Die Reflexion von Überzeugungen ermöglicht Professionalisierung vor allem auf der individuellen Ebene und ist dabei nicht nur als analysierender Rückblick zu verstehen, sondern ebenfalls als Hilfe bei der Planung und Gestaltung von musikpädagogischen Lehr-Lern-Situationen (vgl. Zuther, 2022). Schön (1991) spricht auch von einem „reflective practitioner“ und der „reflection-in-action“, die beispielsweise Stange (2021) für musikpädagogische Situationen als besonders bedeutsam ansieht. In der Musikpädagogik eingehender mit Überzeugungen und Reflexion auseinandergesetzt hat sich zudem Neuhaus (2021).

An die hier präsentierten Resultate knüpft eine Folgeuntersuchung an, die im Rahmen der Förderlinie „Forschung an der Kunsthochschule“ zum Thema „Sichtweisen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ von Referendar*innen mit dem Fach Musik in der Grundschule“ an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main durchgeführt wird. Dabei habe ich bislang mit vier der be-

fragten Studierenden, die nach dem ersten Interview am Ende des Studiums angegeben haben, dass ich sie für Folgeprojekte erneut kontaktieren darf, am Ende ihres Referendariats noch einmal ein Interview zu ihren Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ geführt. Erste Analysen der Daten deuten darauf hin, dass die Berücksichtigung und Erprobung der individuellen Überzeugungen ausschlaggebend für den Erfolg bzw. Misserfolg im Referendariat zu sein scheinen. Die Studie zu den Überzeugungen bezüglich ‚guten Musikunterrichts‘ von Studierenden, die diesem Beitrag zugrunde liegt, soll langfristig mit Erkenntnissen aus Folgestudien erweitert werden.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman and Company.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297–318). Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M. (2012). *Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?* In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Springer VS.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. Universität Siegen.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteachers. A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt/UTB.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.

- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen. Eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse*. Klett.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Neuhaus, D. (2021). Perspektiven auf Reflexion in der (Musik-)Lehrer*innenbildung. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 149–161). Waxmann.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(04), 415–421.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107–120). Waxmann.
- Reimer, B. (2022). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Suny Press.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in learning to Teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 102–119). Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*. Jossey-Bass Publishers.
- Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5865>
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Routledge.
- Stange, C. (2021). Künstlerisch Forschen – Überzeugungen transformieren Potenziale eines Reflexionsfeldes bei der Bildung von Musiklehrer*innen. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 199–209). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- von Glasersfeld, E. (2021). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Zuther, L. (2022). Reflexion von Lernprozessen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht im Fach Musik auf Grundlage des Basismodells pädagogischen Handelns. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4902>

Luise Zuther

l.zuther@web.de

<https://orcid.org/0000-0003-4298-3765>

Melanie Herzog

Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen sichtbar machen

Das heuristische Potenzial der Ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion (API) am Beispiel einer videographischen Falluntersuchung

Making Inclusions and Exclusions Visible in Music-Making Situations by Using the Ambivalence-Theoretical Perspective on Inclusion (API)

This videographic case study explores the heuristic potential of the 'Ambivalence-Theoretical Perspective on Inclusion' (API; Herzog, 2023). To this end, group music-making situations are analysed in relation to the antinomy of freedom and constraint. The results emphasize the essential and potentially inclusive role of action constraints in group music making. This reveals a normative blind spot in the discourse on inclusion in music education: By focusing almost exclusively on freedom as the inclusive potential of music making, necessary processes of weighing and reflecting on both poles are prevented. In contrast, the findings highlight the complexity and interconnectedness of inclusion and exclusion processes in music education contexts and underscore the need for further normativity-sensitive research.

1. Einführung

Der musikpädagogische Inklusionsdiskurs kann in mehreren Hinsichten als normativ betrachtet werden:¹ Argumentativ ist er weitgehend an gesetzlich vorgegebenen Normen orientiert, namentlich der UN-Behindertenrechtskonvention. Daneben implizieren viele Inklusionsverständnisse bestimmte moralische Werte, beispielsweise Chancengerechtigkeit oder die Wertschätzung von Vielfalt. Inklusion wird dabei zumeist als erstrebenswertes Gut betrachtet, während Exklusion negativ gewertet wird. Eine fachspezifische Affirmation kann konstatiert werden, sofern in musikpädagogischen Veröffentlichungen das „inklusive Potenzial“ gemeinsamen Musizierens hervorgehoben wird. Wenngleich davon ausgegangen

1 Für eine ausführliche Darlegung mit Literaturangaben siehe Herzog (2023, S. 48–50).

werden kann, dass Normativität jeglicher pädagogischer Praxis, Theorie und Forschung inhärent ist (Meseth et al., 2019, S. 9–11), folgen aus diesen multiplen Normativitäten spezifische Probleme für den musikpädagogischen Inklusionsdiskurs, die ich an anderer Stelle herausgearbeitet habe (Herzog, 2023, S. 57–59). Als mögliche Umgangsweise mit diesen Herausforderungen entwickelte ich in meiner Dissertation ein alternatives Inklusionsverständnis, die „Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion“ (API; Herzog, i. Vorb.). Um das heuristische Potenzial der API für die Musikpädagogik auszuloten, führte ich auf ihrer Grundlage eine exemplarische videographische Falluntersuchung durch, die ich in diesem Beitrag vorstelle. Die Ausführungen sollen anhand konkreter Beispiele zeigen, wie Ein- und Ausschlüsse in Gruppenmusiziersituationen mithilfe der „theoretischen Brille“ der API sichtbar werden (vgl. Campos, 2019, S. 139).

Dafür skizziere ich zunächst die API als theoretischen Hintergrund (Abschnitt 2). Anschließend beschreibe ich den spezifischen Forschungsfokus der Untersuchung sowie das methodische Vorgehen (Abschnitt 3). Das heuristische Potenzial der API wird anhand ausgewählter Ergebnisse dargelegt (Abschnitt 4). Auf dieser Grundlage können weitere Folgeprobleme der diskurseigenen Normativität aufgezeigt werden, die ich als „normative blinde Flecken“ fasse (Abschnitt 5). Zuletzt verweise ich auf den Diskussionsbedarf bezüglich normativitätssensibler Forschung im Kontext Inklusion und Musikpädagogik (Abschnitt 6).

2. Theoretischer Hintergrund: die Ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion²

Innerhalb der API wird das Themenfeld Inklusion als grundlegend ambivalent betrachtet. Inklusion wird dabei als Einbezug von Individuen in eine bildungsspezifische Umwelt gefasst, Exklusion als Ausschluss aus dieser Umwelt. Der Begriff „Umwelt“ soll auf verschiedene Ebenen hinweisen, auf denen die Prozesse angesiedelt sein können: Neben der physischen Dimension, beispielsweise durch unterschiedliche Barrieren auf Institutionsebene, ist auch die Mikroebene sozialer Interaktionen gemeint, was sich unter anderem in der (Nicht-)Beachtung individueller Bedürfnisse oder dem Einbezug in bzw. Ausschluss aus bestimmten Aspekten des Interaktionsgeschehens zeigt. Rückgreifend auf ein soziologisches Verständnis von Inklusion und Exklusion werden beide Begriffe als Analysekategorien ohne vorgelagerte Wertungen genutzt (Wansing, 2013, S. 25). Die beiden Prozessrichtungen werden zudem in einem verwobenen, voneinander abhängigen Verhältnis aufgefasst (Schäffter, 2013, S. 56–58): Beispielsweise kann erst, wenn etwas ausgeschlossen ist, etwas anderes eingeschlossen werden – der Prozess der Inklusion setzt also Exklusion voraus. Darüber hinaus wird davon

2 Im Folgenden wird die API in stark komprimierter Form dargelegt. Für eine ausführlichere Zusammenfassung siehe Herzog (2023, S. 51–56).

ausgegangen, dass beide Prozessrichtungen nicht nur gleichzeitig, sondern auch ständig und unhintergebar stattfinden. Somit führt jede pädagogische Handlung zu Folgeprozessen, die sowohl von Inklusion als auch von Exklusion geprägt sind – was ermöglicht, das Themenfeld als grundsätzlich ambivalent zu betrachten.³

Darauf basierend wird in der API begründet, inwiefern das Themenfeld Inklusion unumgänglich von Ambivalenzen geprägt ist. Der konstituierende Charakter der Ambivalenzen wird besonders deutlich anhand von Antinomien: In Anlehnung an Helsper (2004, S. 61) sind damit zwei im Kontext Inklusion relevante Anforderungen gemeint, die sich jedoch widersprechen. Beispielhaft kann dies an der Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz dargelegt werden (Budde & Hummrich, 2015): So wird einerseits gefordert, Differenzen *nicht* zu thematisieren, um beispielsweise Stigmatisierungen möglichst zu vermeiden. Andererseits ist Thematisierung notwendig, um mögliche Benachteiligungen sichtbar zu machen oder zielgerichtet zu fördern. Da derartige Antinomien nicht grundsätzlich aufgelöst werden können, müssen Lehrpersonen situativ abwägen, weshalb Entscheidungen grundsätzlich als kompromisshaft angesehen werden können. Sie sind darüber hinaus fragil, da nicht sicher vorhergesagt werden kann, inwiefern Handlungen Prozesse des Ein- oder Ausschlusses nach sich ziehen. Verbunden mit der Notwendigkeit, die Dilemmata je nach Situation und Kontext neu abzuwägen, tritt die Komplexität pädagogischen Handelns im Kontext Inklusion deutlich zutage.

Um beispielhaft auszuloten, was mit der API in konkreten Musiziersituationen in den Blick gerät, schloss ich an die theoretische Ausarbeitung eine videographische Falluntersuchung an. Damit sollte der zugrunde liegende Theorieansatz nicht falsifiziert oder verifiziert werden. Auch wurden keine weiteren Theoriebildungen oder generalisierbaren Ergebnisse angestrebt. Vielmehr ging es darum, das heuristische Potenzial der API an konkreten, nicht fiktiven Situationen zu erproben (vgl. Campos, 2019, S. 139–141). Dabei interessierte mich besonders, inwiefern das weitgehend wertfreie Verständnis von Inklusion und Exklusion Auswirkungen auf die Analysen hätte. Denn auch hier zeigten sich problematische Auswirkungen der Normativität: In Datensitzungen zu Beginn des Forschungsprojekts⁴ wurde deutlich, dass unterschiedliche normative Schwerpunkte zu stark divergierenden Meinungen darüber führten, welche Prozesse als ‚inklusive‘ zu interpretieren seien. Dadurch standen jedoch nicht die Daten selbst, sondern normative Vorverständnisse im Zentrum der Analysen. Ferner fiel auf, dass der ‚inklusive Charakter‘ eines Prozesses häufig mit dessen Güte begründet

3 In dieser Hinsicht wird Inklusion zu einer pädagogischen Problemdimension, deren Prozesse in jeglichen Gruppen, unabhängig von festgesetzten Heterogenitätsdimensionen, beobachtet werden können.

4 Da das Forschungsprojekt ursprünglich als Videographie konzipiert war, fanden erste Datensitzungen in Gruppen (Tuma et al., 2013, S. 87–88) bereits vor der Entwicklung der API statt. Die dabei auftretenden Irritationen führten zu Justierungen und der schlussendlichen Ausrichtung des Projekts (Herzog & Große-Wöhrmann, 2020).

wurde – selbst, wenn darauf hingewiesen wurde, dass Bewertungen gerade nicht Teil der Analyse sein sollten. Insofern stellte sich die Frage, ob Gruppenmusiziersituationen mithilfe der API womöglich wertungsfrei(er) hinsichtlich Prozessen des Ein- und Ausschlusses analysiert werden können.

3. Videographische Falluntersuchung auf Grundlage der API

Für die Untersuchung sollte ein klar abgrenzbarer Ausschnitt des Theorieansatzes differenziert betrachtet werden. Somit griff ich aus der Vielzahl der Ambivalenzen, die innerhalb der API beschrieben werden, die Antinomie zwischen Freiheit und Zwang heraus. Die Wahl resultiert aus einem musikpädagogischen Desiderat: Sofern das Potenzial des Gegenstandes Musik für inklusive Prozesse hervorgehoben wird, wird der Fokus insbesondere auf Freiheiten gelenkt, welche gemeinsames Musizieren bieten kann. Deutlich gemacht werden kann dies anhand einiger Beispiele: So stellen Eberhard (2022, S. 278) oder Arnold-Joppich (2022, S. 246) die Offenheit produktiven Musizierens in den Mittelpunkt, die ihr inklusives Potenzial durch eine freiheitliche Gestaltung entfaltet – beispielsweise mit Ideen der Gruppenmitglieder oder ihren individuellen Ausdrucksweisen. Andere Praxisbeispiele oder -ratgeber weisen auf binnendifferenzierende Freiheiten hin, die Einbezug in das Geschehen ermöglichen können, beispielsweise die Wahl verschiedener Instrumente (Eberhard & Höfer, 2016, S. 56) oder unterschiedliche Komplexitätsniveaus innerhalb eines Arrangements (Welte, 2016, S. 254–255). Exkludierende Komponenten, welche mit Freiheiten ebenfalls einhergehen können – etwa, inwiefern Teilnehmende durch einen gebotenen Freiraum überfordert werden –, werden demgegenüber nur am Rande erwähnt (Henning, 2019, S. 50). Zudem ist auffällig, dass mit der Betonung der Freiheiten das antinomische Zusammenspiel von Freiheit und Zwang vernachlässigt wird (u. a. Engelhardt & Seidl, 2011; im Bereich Musikpädagogik Kaiser, 2005, S. 74–75): In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass jegliche pädagogischen Situationen, auch inklusionsorientiertes Musizieren, von Freiheit *und* Zwang geprägt sind. Inwiefern gemeinsames Musizieren bestimmte Handlungseinschränkungen impliziert und welche inklusiven und exklusiven Prozesse damit einhergehen, wird jedoch bisher weder theoretisch diskutiert noch empirisch erforscht.⁵

5 Anders erscheint dies beispielsweise im Kontext des Musik-Erfindens: Hier beschreiben Jeismann und Kranefeld (2021, S. 137) das Dilemma von Leitungspersonen zwischen der Anforderung von Freiheit und Kreativität und der „fachdidaktisch oder künstlerische[n] Notwendigkeit [...], Anregungen geben zu *müssen*“ (Herv. i. O.). Ähnliche dilemmatische Verstrickungen zeigen Kranefeld und Mause (2020) sowie Weber (2021).

Insofern steht in den Analysen zunächst die Frage im Mittelpunkt, welche Zwänge und Freiheiten innerhalb einer pädagogisch angeleiteten Gruppenmusiziersituation interaktiv hervorgebracht werden. Anschließend wird untersucht, welche Formen des Einbezugs und Ausschlusses sich daraus ergeben. Dieses zweischrittige Vorgehen basiert auf der API: Damit wird Inklusion nicht als „großes Ganzes“ zu erfassen versucht, indem unmittelbar inkludierende oder exkludierende Komponenten fokussiert werden; der Zugang besteht vielmehr *mittelbar* auf Grundlage jeweils bestimmter Ambivalenzen. Für die Analysen definiere ich Freiheit als Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen und Zwang als Einschränkung derselben durch die Lehrkraft. Auch hier sind mit den beiden Begriffen – möglicherweise entgegen einem Alltagsverständnis – keine Wertungen intendiert. Vielmehr verstehe ich das pädagogische Handeln der Lehrperson im Spannungsfeld der Antinomie als beobachtbaren Einfluss auf die Schüler*innen, welcher sich potenziell auf Prozesse des Ein- und Ausschlusses auswirkt.

Um diesen Einfluss zu rekonstruieren, konzipierte ich die Untersuchung als qualitative videobasierte Unterrichtsprozessforschung, wobei ich interaktionsanalytischen Ansätzen folgte (Kranefeld, 2017, S. 32; Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 90–93).⁶ Die Auswertung erfolgte mithilfe der Video-Interaktionsanalyse nach Tuma et al. (2013, S. 77–93): Dabei identifizierte ich auf Grundlage meines Logbuches zunächst Sequenzen, an denen ich einen besonders hohen Grad an Freiheit bzw. Zwang wahrnahm. In diesen Sequenzen arbeitete ich mittels sequenzieller Feinanalyse die gegenseitige Bezugnahme der Beteiligten heraus.⁷ Die Kontrastierung mit ähnlichen oder kontrastreichen Szenen ermöglichte sukzessiv die Beschreibung „typischer Muster“ (Tuma et al., 2013, S. 79), aber auch spezifischer Eigenarten der jeweiligen Szene. Als Datenmaterial diente ein mehrtägiges Trommelpjekt in einer Grundschule für Geflüchtete, das im Rahmen des Projekts „Musik, Sprache, Teilhabe“ (MuST) der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde. Die Intervention zielte darauf, durch das gemeinsame Musizieren das soziale Miteinander zu stärken und somit Inklusion zu fördern (Bertelsmann Stiftung, 2018). Das Projekt wurde von der externen Musikpädagogin Frau Meyer⁸ geleitet. Am Projekt nahmen zwei alters- und herkunftsgemischte Klassen von jeweils ca. 12 Kindern teil, die Frau Meyer vorher nicht kannten.

6 Mit der videographischen Rekonstruktion bestimmter Aspekte inklusionsorientierter musikpädagogischer Interventionen kann die Untersuchung an Heberle (2018) und Phung (2024) anschließen; Unterschiede in der Ausrichtung werden im Fazit des Beitrags herausgearbeitet.

7 Hier nutzte ich ein visuelles Transkript, in welchem ich in Form einer Tabelle unter anderem Standbilder, verbale Äußerungen, Blickrichtungen, Handlungszüge und Rhythmuspattern festhielt (Tuma et al., 2013, S. 94–100). Aus Platzgründen werden in Abschnitt 4 ausgewählte Handlungsstränge interpretierend paraphrasiert.

8 Alle im Folgenden genannten Namen sind pseudonymisiert.

4. Zwang als konstitutiver und potenziell einbeziehender Bestandteil des Musizierens

Da sich das heuristische Potenzial der API sowohl in den konkreten Analyseergebnissen als auch im zweischrittigen Vorgehen zeigt, wird im Folgenden beides skizziert. Der Ertrag des zweischrittigen Vorgehens kann anhand der Datensitzungen dargestellt werden: Im ersten Schritt konnten sich die Analysierenden zügig und einvernehmlich auf beobachtbare Freiheiten und Zwänge einigen, die Interaktionen wurden darüber hinaus nicht bewertet. Darauf basierend wurden im zweiten Schritt ebenfalls wertungsarm Aspekte beschrieben, die innerhalb des Interaktionsgeschehens auf Einbezug und Ausschluss hinweisen. Dadurch konnten Prozesse des Ein- und Ausschlusses differenziert und vielschichtig analysiert werden, was die Teilnehmenden ebenfalls auf das zweischrittige Vorgehen zurückführten: Durch den Fokus auf die Antinomie wurde ein abgegrenzter und konkreter Aspekt der Interaktionen eingehend untersucht, was den Blick auf zuvor ungesehene Zusammenhänge in Bezug auf Ein- und Ausschluss lenkte. Dies soll im Folgenden anhand einer konkreten Szene beispielhaft dargestellt werden. Die Szene befindet sich in der vierten und letzten Einheit der zweiten Gruppe und stellt eine Übesequenz dar, in der auf ein Pfeifsignal hin gemeinsam gestoppt werden soll. Die Teilnehmenden sitzen im Stuhlkreis, jede*r hat eine Djembe vor sich.

Mit dem Hinweis: „Ich mach vor, ihr schaut – hört, ja“ beginnt Frau Meyer, ein vorher erlerntes Pattern mit dazugehörenden Bewegungen und Lauten zu spielen. Ihre einleitenden Worte stellen bereits eine Handlungseinschränkung dar, die temporär vom Mitspielen ausschließt und die Schüler*innen gleichzeitig als Zuschauende und Hörende in das Geschehen einbezieht. In ihrer Handlung demonstriert Frau Meyer das gemeinsame Stoppen, gefolgt von einer verbalen Erläuterung: Wenn sie auf der Trillerpfeife bläst, soll das Rhythmuspattern ein letztes Mal gespielt und anschließend mit ausgestreckter, zur Faust geballter Hand innegehalten werden. Der temporäre Ausschluss aus dem gemeinsamen Musizieren zielt also darauf, zu einem späteren Zeitpunkt Einbezug in ebenjenes Musizieren zu ermöglichen: Das Vormachen bietet den Schüler*innen mit stark divergierenden Deutschkenntnissen einen niedrigschwelligen, nonverbalen Zugang, um sich am einheitlichen Stoppen beteiligen zu können. Ziel der Übeeinheit ist damit Vereinheitlichung im Sinne einer zeitlichen Koordination.

Als das Stoppen in der nächsten Übephase nicht allen Schüler*innen gelingt, lobt Frau Meyer namentlich diejenigen Kinder, die rechtzeitig aufgehört haben; zu einem Jungen, der – neben anderen Schüler*innen – weitergetrommelt hat, sagt sie: „Du musst aufpassen“. Durch das Lob und den davon abgegrenzten Appell verdeutlicht Frau Meyer, welches Verhalten aus ihrer Sicht erwünscht ist, und manifestiert damit das Stoppen als Zwang. Trotz dieser Maßnahme spielt das Mädchen Ella, das neben Frau Meyer sitzt, in der nächsten Übephase nach

dem Zeichen enthusiastisch weiter. Erst, als alle anderen still sind, beendet sie ihr Trommeln und nimmt die Endposition ein. Frau Meyer und andere Mitschüler*innen schauen sie an, ein Schüler macht mit einem langgezogenen „Eeeeeey“ auf Ella aufmerksam. Hier zeigt sich eine musikspezifische Besonderheit: Eine Abweichung von dem Zwang der zeitlichen Koordination tritt akustisch hervor, wodurch „Fehlverhalten“ für die gesamte Gruppe personell zugeordnet werden kann. Die dadurch entstehende Exponierung scheint Ella unangenehm zu sein: Sie versteckt ihr Gesicht leicht hinter ihrem ausgestreckten Arm und lächelt verlegen. Anschließend sagt Frau Meyer eine neue Regel an, die sie gleich anwendet: Während sie erklärt, dass nun diejenigen, die zu lange spielen, aussetzen müssen, nimmt sie Ella die Djembe weg und stellt sie in die Mitte des Kreises. Dies kann als Steigerung der Exponierung interpretiert werden: Die Übertretung wird durch die räumliche Hervorhebung der Djembe für die nächste Übephase öffentlich sichtbar gemacht. Ella reagiert darauf, indem ihre zuvor aufrechte Haltung einfällt. Ihr Lächeln erlischt, während der nächsten Übephase blickt sie starr auf die Djembe. Diese Starrheit fällt im Gegensatz zu ihrem enthusiastischen Musizieren im Vorfeld besonders auf, was darauf hindeutet, dass der Zwang des Aussetzens und der damit verbundene Ausschluss aus dem gemeinsamen Musizieren auch mit der Nichtbeachtung ihrer individuellen Bedürfnisse einhergeht.

In der folgenden Übephase ist es Jasna, die nach dem vereinbarten Zeichen weiterrummelt. Dem akustischen Ereignis folgt ebenfalls eine soziale „Ahndung“ aus der Gruppe: Mehrmals fällt Jasnas Name; ihre Nachbarin lacht und zeigt auf sie, was Jasna mit einem beleidigten Blick und demonstrativ verschränkten Armen quittiert. Auch Ella, deren Starrheit sich löst, als Frau Meyer ihr ihre Djembe wieder zuschiebt, blickt grinsend in Jasnas Richtung.

In der anschließenden Übungsphase gelingt die Vereinheitlichung: Bereits während des Spielens erklingt der Rhythmus weitgehend synchron, nach dem Signal verharren alle Beteiligten in ihrer Position. Ein kurzer Moment der Stille wird von lobenden Lauten aus der Gruppe unterbrochen; Frau Meyer hebt beide Daumen nach oben und flüstert „Wow“. Mit der Angleichung der Körperbewegung sowie einem ineinander greifenden Gruppenklang kann dieser Moment nach Hellberg (2019, S. 300) als interpersonale Koordination interpretiert werden. Hellbergs Forschungen ergeben, dass in derartigen Koordinationsprozessen das Gefühl der sozialen Eingebundenheit besonders stark vorhanden sein kann (Hellberg, 2019, S. 161), worauf auch die Reaktionen der Schüler*innen schließen lassen. In diesem Licht können die vorherigen Zwänge als Werkzeuge interpretiert werden, um Einbezug in ebenjenen starken Moment der interpersonalen Koordination zu ermöglichen. Interessanterweise scheint auch Jasna trotz des Aussetzens in diesem Moment involviert: Bereits bevor sie ihre Djembe wieder zu sich nehmen darf, blickt sie lächelnd in die Runde. Der Zwang zur Vereinheitlichung – mit der damit einhergehenden Zielvorstellung des Einbezugs in das musikalische Geschehen – führt in der Beispielszene also zu temporären Aus-

schließen aus dem gemeinsamen Musizieren, zu Abgrenzungsprozessen vonseiten der Gruppe sowie zur Nichtbeachtung individueller Bedürfnisse; im Moment der interpersonalen Koordination münden diese jedoch in starker sozialer Eingebundenheit.⁹

5. Normative blinde Flecken

In der Beispielszene treten die Gleichzeitigkeit, Fragilität und Verwobenheit von Prozessen des Ein- und Ausschlusses deutlich hervor. Damit können die Ergebnisse als konkrete Beispiele der theoretischen Annahmen der API gelesen werden. Spezifisch musikpädagogisch ist anzumerken, dass die zentrale Rolle der zeitlichen Koordination, die in der Szene herausgearbeitet wurde, die Musizierart *per se* prägt: Wer sich am Rhythmustrommeln beteiligen möchte, muss sich an die damit einhergehenden Handlungseinschränkungen in Notenabfolge und Tempo anpassen. Damit kann der Zwang zur zeitlichen Koordination als konstitutiver Bestandteil der Musizierart angesehen werden. Dies führt in der Beispielszene zu ein- und ausschließenden Prozessen, was die ambivalente Rolle des Zwangs in Gruppenmusiziersituationen verdeutlicht.

Auf dieser Grundlage kann die ungleiche Thematisierung von Freiheit und Zwang innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses problematisiert werden: Durch den Fokus auf Freiheit scheint die potenziell einbeziehende und gleichzeitig ambivalente Rolle des Zwangs aus dem Blick zu geraten. Somit werden notwendige Abwägungsprozesse hinsichtlich beider Pole nicht in Gang gesetzt – was jedoch essenziell scheint, um bewusste Entscheidungen innerhalb des antinomischen Gefüges zu treffen. Die fehlende Thematisierung des Zwangs kann damit als normativer blinder Fleck innerhalb des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses betrachtet werden: Mit dem Fokus auf Freiheit wird eine bestimmte Norm unhinterfragt als anzustrebend dargestellt, ohne exkludierende

⁹ Inwiefern die Schüler*innen in dieser stark auf Handlungseinschränkungen basierenden Sequenz selbstbestimmte Freiheiten suchen und finden, wird deutlich im Fortgang der Szene, der aus Platzgründen hier nur angerissen werden kann: In den folgenden Übephassen spielen mehrere Schüler nach dem gemeinsamen Abschluss weiter, um das Aussetzen absichtlich auf sich zu ziehen. Als Frau Meyer die Absicht erkennt, fordert sie die Jungen sichtlich verärgert und mit scharfem Tonfall zum Mitspielen auf. Dass dieser erzwungene Einbezug in das musikalische Geschehen von den Betroffenen als Ausschluss gedeutet wird, zeigt die Reaktion eines Schülers: Sein verschmitztes Grinsen weicht einem trotzig-traurigen Gesichtsausdruck; zuletzt sitzt er mit leerem Blick und eingefallener Haltung vor seiner Djembe, die er nicht mehr anfasst. Die (Um-)Deutung des expliziten Ausschlusses als erstrebenswertes Gut – und damit als Einbezug in ein vermeintliches Spiel – wird also mit Einbezug in das musikalische Geschehen sanktioniert, was wiederum zu einem von dem Schüler selbstgewählten Ausschluss aus dem Musizierprozess führt.

Komponenten oder den antinomischen, ebenfalls relevanten Gegenpart ausreichend zu beleuchten. Die fehlende Thematisierung dieser Lücke deutet darauf hin, dass weder die Einseitigkeit noch deren Folgeprobleme Beachtung finden.

Das Datenmaterial verweist zudem auf einen normativen blinden Fleck von Frau Meyer: Ihr starker Fokus auf Vereinheitlichung mit dem Ziel, Einbezug in das rhythmische Gesamtgeschehen zu ermöglichen, führt in der Beispielszene auch zu ausschließenden Prozessen. Dies ist gemäß der API prinzipiell unvermeidbar. Die Gesamtanalysen ihrer Interaktionsmuster lassen jedoch darauf schließen, dass Frau Meyer diese Ausschlüsse mit Blick auf das einbeziehende Ziel nicht als solche betrachtet oder gar nicht bemerkt.¹⁰ Somit würden die Ausschlüsse nicht das Ergebnis eines bewussten Abwägungsprozesses darstellen, sondern unreflektiert bleiben. Auch dies kann als Folgeproblem der Normativität in Teilen des Inklusionsdiskurses gefasst werden: Sofern affirmativ das „inklusive Potenzial“ musikpädagogischer Interventionen im Vordergrund steht – was bereits die interne Projektbeschreibung des Datenmaterials nahelegt –, treten die Gleichzeitigkeit und Unhintergebarkeit inkludierender und exkludierender Prozesse in den Hintergrund, was wiederum Reflexionsprozesse hindern kann (siehe auch Herzog, 2023, S. 58). Im Gegensatz dazu ermöglicht die wertungsfreie Benennung auf Grundlage der API ein Bewusstsein über die vielfältigen Ein- und Ausschlüsse in den musikpädagogischen Interaktionen.

6. Fazit und Ausblick

Die vorgestellte Untersuchung wurde durchgeführt, um das heuristische Potenzial der API beispielhaft auszuloten. Die Analysen zeigen die komplexe und ambivalente Beschaffenheit inklusionsorientierter Musizierprozesse. Damit kann an bestehende Forschung angeknüpft werden: So zeigt Heberle (2018) anhand einer videographierten Unterrichtssituation mithilfe des Anerkennungs- und Adressierungsverständnisses nach Balzer und Ricken (2010), dass die Teilnahme an einem musikpädagogischen Gruppenprojekt nicht zwangsläufig einen aktiven Einbezug in das Geschehen impliziert. Ebenfalls auf Grundlage einer Adressierungsanalyse beschreibt Phung (2024) ambivalente Zuschreibungsprozesse, die durch die Anwesenheit einer Schulbegleitung im Kontext Inklusion und Musikpädagogik entstehen. Beide Studien distanzieren sich explizit von normativen Erwartungen, die im Kontext Musikpädagogik hinsichtlich Inklusion bisweilen anzutreffen sind. Insofern reihen sich die vorgestellten Ergebnisse in bestehende normativitätskritische Forschung ein, wenngleich mit dem theoretischen Hintergrund der API, also dem wertfreien Inklusionsverständnis sowie dem zwei-

¹⁰ Dies wird in anderen analysierten Szenen deutlich, wenn Frau Meyer ihre Entscheidungen während des Interaktionsgeschehens kommentiert oder in Aushandlungen mit den Schüler*innen tritt.

schrittigen Analyseprozess auf Grundlage einer Ambivalenz, eine bisher ungenutzte Vorgehensweise erprobt wird.

Als Grenze der Untersuchung sei auf ihre Beispielhaftigkeit verwiesen, was unter anderem an der Auswahl eines einzigen Untersuchungssettings deutlich wird. Als Heuristik, vielfältige Ein- und Ausschlüsse innerhalb musikpädagogischen Unterrichtsgeschehens weitgehend wertfrei beschreiben zu können, scheint die API jedoch grundsätzlich in empirischer Forschung einsetzbar. Auch darüber hinaus kann dieses heuristische Potenzial beispielsweise als Reflexionsanlass in der Lehrer*innenbildung genutzt werden, um die Komplexität inklusionsorientierten Handelns zu verdeutlichen oder zielgerichtet über didaktische Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen nachzudenken: In Bezug auf die Szene kann unter anderem reflektiert werden, inwiefern die Musizierart mit der zeitlichen Koordination als musikartspezifischer Zwang zur Gruppe passt, oder ob den Schüler*innen in situ musikalische Handlungsoptionen als Ventil eröffnet werden können. Der Fokus auf Freiheit und Zwang erwies sich als gewinnbringend, um bestimmte Aspekte des musikpädagogischen Interaktionsgeschehens zu beleuchten und deren spezifische Ein- und Ausschlüsse herauszuarbeiten. Daraus resultieren vielfältige Anschlussfragen für zukünftige Forschungsprojekte, beispielsweise welche Ein- und Ausschlüsse sich bei anderen Leitungspersonen durch ihren Umgang mit der Antinomie ergeben oder welche Prozesse in der gleichen Situation mit dem Fokus auf eine andere Ambivalenz in den Blick geraten. Der Schwerpunkt auf Normen- und Wertekonflikte – konkret das antinomische Verhältnis von Freiheit und Zwang und die unhintergehbare Gleichzeitigkeit von Inklusion und Exklusion – ermöglichte bereits in der beispielhaften Untersuchung, normative blinde Flecken des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses sichtbar zu machen.

Insofern soll dieser Beitrag auch dazu anregen, grundsätzlich über Normativität in inklusionsorientierter musikpädagogischer Forschung zu diskutieren. Dies hieße nach Drope et al. (2021, S. 148), reflektierte Entscheidungen zu treffen „zwischen der Notwendigkeit, sich an normativen Erwartungen auszurichten, und dem Zugewinn an Reflexion, den eine Distanzierung mit sich bringen kann“. Damit einhergehend scheint es nötig, die möglichen Folgeprobleme von Normativität für Forschungen mit Bezug auf Inklusion stärker zu reflektieren, wobei an erziehungswissenschaftliche Diskurse angeschlossen werden kann (u. a. Demmer & Heinrich, 2018; Fritzsche et al., 2021). In dieser Hinsicht könnte statt unreflektierter Übernahme von Normen und Werten eine *Normativitätssensibilität* angestrebt werden – wobei dieser Begriff mit weiteren Überlegungen, konkreten Forschungszugängen oder Beispielen im Kontext Musikpädagogik und Inklusion zu füllen wäre.

Literatur

- Arnold-Joppich, H. (2022). Inklusionsorientiertes Singen in der Schule: Grundlagen und Beispiele. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 245–256). Helbling.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In C. Thompson, A. Schäfer, N. Ricken, B. Liebsch, N. Balzer, M. do Mar Castro Varela, I. Diehm & P. Mecheril (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Schöningh.
- Bertelsmann Stiftung. (2018). *Das soziale Miteinander durch gemeinsames Musizieren stärken*. Unveröffentlichte Projektbeschreibung, 30.04.2018.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht: Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24740-9>
- Demmer, C. & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 177–190). Springer VS.
- Drope, T., Merl, T. & Rabenstein, K. (2021). Über Normativität ins Gespräch kommen: Ein Modell zur Verhältnisbestimmung von Gegenstandskonstruktionen in der rekonstruktiven Inklusionsforschung. In B. Fritzsche et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- Eberhard, D. M. (2022). Musik machen: Experimentieren, Improvisieren, Komponieren. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion: Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder* (S. 275–288). Helbling.
- Eberhard, D. M. & Höfer, U. (Hrsg.). (2016). *Inklusions-Material Musik: Klasse 5-10*. Cornelsen.
- Engelhardt, P. M. & Seidl, C. (2011). Erziehung zwischen Freiheit und Zwang – Zum Problem einer paradoxen Beziehung. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 113–128). KIT Scientific Publishing.
- Fritzsche, B., Köpfer, A., Wagner-Willi, M., Böhmer, A., Nitschmann, H., Lietzmann, C. & Weitkämper, F. (Hrsg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge*. Barbara Budrich.
- Heberle, K. (2018). Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 115–130). Waxmann.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.
- Henning, I. (2019). Bewegte Zugänge zu musikalischem Erleben: Ein Impuls aus der interdisziplinären künstlerischen Forschung für die inklusive Praxis. In I. Henning,

- S. Sauter & K. Witte (Hrsg.), *Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu inklusiver Kultureller Bildung* (S. 45–63). Transcript.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–130). Beltz Juventa.
- Herzog, M. (i. Vorb.). *Zwischen Freiheit und Zwang. Eine ambivalenztheoretische Perspektive auf Inklusion in musikpädagogischer Dimensionierung* [Unveröffentlichte Dissertation]. KU Eichstätt-Ingolstadt.
- Herzog, M. (2023). Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen: Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 47–64). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.04>
- Herzog, M. & Große-Wöhrmann, K. (2020). Erforschung inklusiver Aspekte von Gruppenmusiziersituationen. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung* (S. 107–122). Springer VS.
- Jeismann, A.-L. & Kranefeld, U. (2021). (Un-)Eindeutige Anregungen: Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 135–154). Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2005). Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter* (S. 63–77). Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung* (S. 113–128). Waxmann.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21244-5>
- Phung, V. (2024). „Nein, DU bist frech“: Schulbegleitung in inklusionsorientierten Gruppenmusiziersituationen am Beispiel einer adressierungsanalytischen videobasierten Fallrekonstruktion. *Diskussion Musikpädagogik*, (101), 33–40.
- Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht: Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackerman, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 53–64). Bertelsmann.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS.
- Wansing, G. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *Archiv für Wissenschaft und soziale Arbeit*, (3), 16–27.
- Weber, J. (2021). Das Tabu der Einmischung: Überzeugungen und Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 133–148). Waxmann.

Welte, A. (2016). ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität: Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In K. Bradler (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (S. 247–260). Schott.

Melanie Herzog

melanie.herzog@ku.de

<https://orcid.org/0009-0002-1253-2664>

Susanne Dreßler & Verena Freytag

„Das sieht so sad aus.“

Zur Affirmation und Irritation von Normen bei der Rezeption von TikTok-Tanzvideos. Eine qualitative Einzelfallstudie

Reception of TikTok Dance Videos – A Qualitative Case Study on the Affirmation and Irritation of Norms

This article presents a research paper on the relationship between normative ideas and the reception of TikTok dance videos from the perspective of users at the age of 12 and 13 years who are interested in dance. It shows how normative orientations are articulated and in which ways young people deal with them. As part of this exploratory case study, three categories were summarized: (A) adapting to a guideline, (B) varying the guideline, introducing their own style and (C) not conforming to the norm. After a thematic introduction, the study is placed in its larger research context and the methodological approach is outlined. In the main section, selected results on normative orientations and behavioral patterns are presented. Finally, reflections are given and further considerations are outlined.

1. Einführung

„Das sieht so sad aus“ – so bewertet eine jugendliche Nutzerin ein TikTok-Tanzvideo, das sie sich gemeinsam mit drei anderen weiblichen Nutzerinnen anschaut. Die Äußerung ist im Rahmen einer Gruppendiskussion zu ästhetischen Erfahrungen bei der Rezeption von TikTok-Tanzvideos gefallen. Im weiteren Gesprächsverlauf wurde diese (normative) Aussage weder von ihr noch von den anderen Jugendlichen in Frage gestellt. Es schien für die Jugendlichen völlig klar zu sein, warum das Tanzvideo für sie „sad“ aussieht. Dies ließ uns aufmerken: An welchen Normen orientieren sich Jugendliche eigentlich bei der Rezeption von TikTok-Tanzvideos? Woher haben sie ihre Normen und wie verhandeln sie diese? Welche Rolle spielt die Musik bei den Rezeptionsprozessen? Diese Fragen zum Zusammenhang von normativen Vorstellungen und der Rezeption von TikTok-Tanzvideos sind für den vorliegenden Beitrag leitend. Dabei werden als erste Ergebnisse einer explorativen Studie drei Kategorien zu Umgangsweisen

mit normativen Orientierungen vorgestellt und weiterführende Überlegungen zur Kontextualisierung der Erkenntnisse diskutiert.

Die Betrachtung von normativen Vorstellungen bei der Rezeption von Tanzvideos in virtuellen Räumen ist aus unserer Sicht von großem Belang. Zum einen spielen Social Media und Messenger-Dienste für Kinder und Jugendliche seit vielen Jahren eine bedeutende Rolle und sind aus ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken (mfps, 2022). Zum anderen sind im Zeitalter der „Postdigitalität“ (Cramer, 2015) digitale Praxen kaum mehr von nicht digitalen Praxen zu unterscheiden. Dies betrifft auch die Kreativpraxen, die sich ebenfalls mit der tief verankerten Nutzung von digitalen Tools verändern (Jörissen et al., 2020). Hierdurch entstehen neue „Potenzialräume“ (Wolf, 2022), in denen die Nutzer*innen nicht nur zur Konsumierung, sondern auch zur Produktion von Videos, Musik, Sketchen, Stunts usw. angeregt werden. Kritische Stimmen verweisen aber gleichzeitig auf den damit einhergehenden Zwang nach öffentlichem Ansehen (Hajok, 2018). Zu fragen ist, ob ein Sich-Präsentieren auf Social Media nicht auch einem gesellschaftlich erzeugten Druck nach Aufmerksamkeit folgt und sich Lebenssinn häufig über eine mediale Repräsentanz artikuliert (Hajok, 2018, S. 9). Hajok kritisiert, dass das menschlich grundlegende Bedürfnis nach Aufmerksamkeit zur motivierenden Kraft in dem medialen Spiel wird und Heranwachsende „quasi ungebrems in den Wettstreit um Beachtung und Aufmerksamkeit treibt“ (Hajok, 2018, S. 9). Auch andere Arbeiten zur Nutzung von Social Media aus Sicht von Jugendlichen diskutieren diese kritisch und beschreiben TikTok z.B. als „toxisch“ (Kaptan et al., 2022).

Hieran anknüpfend setzt sich der Beitrag mit Fragen zur Affirmation und Irritation von Normen bei der Rezeption von Tanzvideos auf TikTok auseinander.¹ Ziel ist es, normative Vorstellungen von Jugendlichen und ihre spezifischen Umgangsweisen damit zu rekonstruieren und Überlegungen zum Bildungspotenzial einer TikTok-Praxis anzuschließen (vgl. dazu auch Höfer, 2019).²

Der Untersuchung liegt eine sozialwissenschaftliche Perspektive zugrunde, in der unter Normen Verhaltenserwartungen verstanden werden (Regenbogen, 2021). Dabei wird zwischen formellen und informellen Normen unterschieden. Während formelle Normen ihren Niederschlag beispielsweise in Gesetzen finden, sind informelle Normen zwar nicht eindeutig festgeschrieben, jedoch kommen in ihnen implizit vermittelte Verhaltenserwartungen zum Ausdruck. Darüber hinaus können Normen aber auch allgemein als „Werturteil“ mit Empfehlungs-

1 Die Studie reiht sich in ein interdisziplinäres Forschungsvorhaben zur Tanzrezeption mit dem Titel „Watchin’ Dance“ ein, das am Institut für Musik der Universität Kassel angesiedelt ist. Projektziel ist es, individuellen Erlebnisqualitäten bei der Rezeption von zeitgenössischem Tanz an Bühnen und von Tanz auf Social Media näherzukommen und Bildungspotenziale für junges Publikum abzuleiten.

2 Im Fokus steht die App ‚TikTok‘, Plattformen wie Instagram oder Youtube sind im Hinblick auf die Inhalte der dort präsentierten Tanzvideos vergleichbar.

charakter“ (Regenbogen, 2021, S. 1810) verstanden werden. Für den hier dargelegten Zusammenhang stehen so verstandene informelle Normen im Fokus.

2. Forschungssetting: Datenerhebung und -auswertung

Die hier präsentierte Einzelfallstudie basiert auf einer Sekundäranalyse einer Gruppendiskussion, die im Rahmen einer Examensarbeit an der Universität Kassel zur Frage nach ästhetischen Erfahrungen bei der Rezeption und Produktion von TikTok-Tanzvideos geführt wurde (Kreutzberger, 2023). Dafür sind vier Mädchen³ im Alter von 12 und 13 Jahren befragt worden. Die Teilnehmerinnen wurden über eine Sekundarschule kontaktiert und für das Gespräch ausgewählt. Voraussetzung für die Auswahl war, dass sie mit Tanzvideos auf TikTok vertraut sind, diese selbst anschauen und produzieren. Daher ist die befragte Mädchengruppe in dieser Hinsicht homogen. Sie nutzen TikTok häufig, sind tanzbegeistert und versiert im Umgang mit der Plattform, sie kennen sich untereinander schon lange und erstellen gemeinsam TikTok-Tänze. Sie unterscheiden sich allerdings im Hinblick auf ihre tänzerische Expertise. Vor allem ein Mädchen sticht hier aus der Gruppe heraus und scheint – wie in der Gruppendiskussion deutlich wird – besonders gut tanzen zu können. In dem Interview wird erkennbar, dass die unterschiedlichen Kompetenzen zwar durchaus bewusst sind, aber nicht negativ bewertet werden. Die Vertrautheit und Eingespeltheit spürt man im Gesprächsverlauf. Dass diese Verbundenheit auch Einfluss auf die jeweiligen Äußerungen hat, muss in der Analyse sensibel berücksichtigt werden. Für das zugrunde liegende Gespräch wurde die Methode der Gruppendiskussion gewählt (Loos & Schäffer, 2001). Besonderes Augenmerk wurde darauf gerichtet, dass die Teilnehmerinnen möglichst unbefangen und ohne sozialen Druck über ihre eigenen Erfahrungen berichten und wie in einem alltäglichen Gespräch auf die Äußerungen der anderen eingehen können. Hierfür ist es von Seiten der Diskussionsleitung notwendig, eine möglichst große Offenheit herzustellen, die trotz einer Gesprächsstruktur Freiräume für eigene Themenschwerpunkte ermöglicht. In diesem Sinne wurden teilstrukturierte Fragen schriftlich in einem Leitfaden formuliert. Der Gesprächseinstieg orientierte sich am fokussierten Interview, bei dem ein bestimmter Stimulus – z.B. ein Filmausschnitt (vgl. Stadler Elmer, 2016, S. 182) – das Gespräch initiiert. Dieser Impuls bestand aus vier TikTok-Videos, die den Teilnehmerinnen vorgespielt wurden. Drei Aspekte waren für die Auswahl der Tanzvideos relevant: die Videos sollten zum Zeitpunkt des Interviews

3 Für weiterführende Forschungsarbeiten ist das Sample natürlich heterogen im Hinblick auf das Geschlecht sowie weitere Dimensionen zu gestalten. Dies ist für die Anschlussstudie, die aktuell an der Universität Kassel durchgeführt wird, bereits umgesetzt worden.

im Trend sein, es sollten nur ein bis zwei Personen in den Videos tanzen, die Tanzvideos sollten keinen Text enthalten.

Für die vorliegende Einzelfallstudie wurde dieses Gespräch als Sekundäranalyse im Hinblick auf die Artikulation von normativen Vorstellungen der Jugendlichen ausgewertet. Das war möglich, da innerhalb der Gruppendiskussion zahlreiche Passagen auf normative Einstellungen der befragten Teilnehmerinnen hingen. Insgesamt umfasst das Transkript des Gruppeninterviews über 50.000 Zeichen.

Die softwaregestützte Analyse mittels Atlas.ti erfolgte in Anlehnung an die mehrschrittige Forschungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996). Es wurde kein Einfluss auf eine erweiterte Gestaltung des Samplings genommen. Die homogene Zusammensetzung sowie die Vertrautheit der Vierergruppe schienen eine offene Gesprächsatmosphäre zu unterstützen. Durch die Homogenität der Gruppe betrachten wir die vorgenommene Untersuchung als Einzelfallanalyse.⁴ Als explorativ angelegte Untersuchung zeigen die gewonnenen Erkenntnisse die impliziten Wissensbestände dieses speziellen Einzelfalls. Kontrastierende Aussagen sind in einer weiterführenden Untersuchung gezielt über ein theoretisches Sampling bis hin zur Sättigung einzubinden. Aufgrund des begrenzten Samples kann zudem nicht von der Identifizierung einer „Schlüsselkategorie“ (Strauss, 1998, S. 65–66) gesprochen werden. Die vorliegenden Ergebnisse sind somit als Zwischenergebnisse im Gesamtzusammenhang der Studie zu verstehen.

Im durchgeführten Analysevorgang führte die induktive, offene Codierung im Hinblick auf die Forschungsfrage nach normativen Orientierungen der Jugendlichen zum Aufbrechen der Daten. In zwei Interpretationswerkstätten (bestehend aus jeweils drei Kodierenden) wurden die vorgenommenen Individual-Codierungen untereinander verglichen. Es wurden Konzepte benannt wie beispielsweise Bewunderung, sich anpassen, eigener Style, „Das sieht so sad aus“, durch TikTok tanzen lernen, Vergleich, Andersartigkeit, eigene Note in den Tanz integrieren, Trend, Freizügigkeit, Passung, Anerkennung/Respekt, Freizeit, TikTok-Tanzvideos als Sport, „TikTok ist ein Gefängnis“ usw.

Diese und weitere Konzepte haben wir in Kategorien zusammengefasst: *tänzerische Skills erwerben, Trend, sich an eine Vorgabe anpassen, die Vorgabe variieren/den eigenen Style einbringen, nicht der Norm entsprechen, Anerkennung/Respekt, „TikTok ist ein Gefängnis“, Tanzvideos rezipieren und produzieren.*

In dem sich anschließenden axialen Codiervorgang gemäß der GTM werden die Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt und weiter verdichtet. Beispielsweise wurde für die Kategorie „*sich an eine Vorgabe anpassen*“ anhand des

4 Im Rahmen einer Einzelfallstudie ist von den Forschenden zu klären, was als Fall bzw. als „unit of analysis“ (Yin, 2003, S. 22) anzusehen ist: „Of course, the ‘case’ also can be some event or entity that is less well defined than a single individual“ (Yin, 2003, S. 23).

Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) folgendes Beziehungsgeflecht erstellt: Die genannte Kategorie wurde als Phänomen gewählt. Die damit zusammenhängende Kontextbedingung bildet die Kategorie *Trend*. Als ursächliche Bedingungen haben wir die Kategorie *tänzerische Skills (erweitern)* verortet. Handlungsstrategien zeigen sich in der Kategorie *Tanzvideos rezipieren und produzieren*. Als Konsequenz der Handlungsstrategien lässt sich die Kategorie *Anerkennung/Respekt* ableiten. Unsere Ergebnisse sollen folgend vorgestellt und diskutiert werden.

3. Darstellung der Ergebnisse

Die Ausgangsfrage zur Auswertung des Gruppeninterviews war: Woran orientieren sich die Jugendlichen bei der TikTok-Tanzrezeption bzw. welche informellen normativen Vorstellungen lassen sich rekonstruieren? Auffällt, dass sich die vier befragten Mädchen im Wesentlichen einig darüber waren, was ihnen gefällt und was für sie bedeutsam ist sowie im Gegenzug, was ihren normativen Vorstellungen widerspricht. Die vier scheinen einen ‚common sense‘ über gelungene TikTok-Videos zu haben. Wir führen diesen ‚Gleichklang‘ auf die beschriebene Homogenität der Gruppe zurück. Zugleich wurde aber auch deutlich, dass es unterschiedliche Umgangsweisen mit normativen Vorstellungen gibt. Im Folgenden werden zwei Ergebnisbereiche unserer Analyse erörtert: Zunächst werden Erkenntnisse über die Artikulation und Aushandlung von normativen Vorstellungen knapp dargelegt (vgl. Kap. 3.1). Als Hauptteil der Analyse werden anschließend drei ausgewählte Kategorien zu konkreten Umgangsweisen mit normativen Vorstellungen ausführlich präsentiert (vgl. Kap. 3.2).

3.1 Artikulation und Aushandlung von normativen Vorstellungen

Normative Vorstellungen werden vielgestaltig von den befragten Jugendlichen artikuliert und ausgehandelt. Wie in Kapitel 1 beschrieben, werden auch im vorliegenden Gruppeninterview normative Vorstellungen einerseits als Verhaltenserwartungen und andererseits als Werturteile mit Empfehlungscharakter expliziert (Regenbogen, 2021). Die *Verhaltens- bzw. Handlungserwartungen* werden dabei sowohl im Hinblick auf die eigene Person als auch im Hinblick auf andere Personen artikuliert. Verhaltenserwartungen an die eigene Person werden meist mit einem hohen Anspruch verbunden („ich konzentriere mich nur auf die Musik“). Für die Jugendlichen ist es bei der Produktion eigener Tanzvideos beispielsweise wichtig, dass sie sich auf die Tanzschritte konzentrieren, dass sie viel üben, keine Grimassen schneiden und ggf. einen „eigenen Style“ einbauen. Im Hinblick auf Verhaltens- und Handlungserwartungen werden nor-

mative Vorstellungen auch in Äußerungen über konkrete Social-Media-Interaktionen erkennbar, wie z.B. Videos liken, wegeklicken, hochladen, löschen, an Freunde verschicken. Die Jugendlichen erläutern dazu, dass diese Interaktionen ausgelöst werden, je nachdem, ob ihnen ein Video gefällt oder nicht, ob sie dem Video besondere Bedeutung beimessen (z.B. wenn sie viel Arbeit in die Produktion investiert haben: „B1: Ich habe letztens eins auf Snapchat geteilt. Einfach in meine Story gemacht. Weil es einfach cool aussah. Weil wir das extra nochmal aufgenommen haben“) oder ob die Musik des Tanzvideos gefällt etc. Die Social-Media-Interaktionen⁵ an sich werden nicht weiter von den Mädchen ausgeführt, sie scheinen für sie ganz selbstverständlich in ihr Handlungs- und Ausdrucksrepertoire integriert, digitale und analoge Praktiken ergänzen sich.⁶ Weiterhin konnte herausgearbeitet werden, *wie* normative Vorstellungen formuliert werden. So werden sie oft spontan und individuell zum Ausdruck gebracht oder im Gespräch ausgehandelt, bspw. über Vergleiche. Die Aushandlungen erfolgen vielschichtig und benennen meist o.g. „Werturteile“. Besonders aussagekräftig ist es, wenn die Jugendlichen mit dem Konzept des „*Andersmachens*“ argumentieren: Dieses kann sowohl positiv (wenn es etwas Neues, zur Musik noch Passenderes bringt) als auch negativ bewertet sein, etwa dann, wenn es von ihren Vorstellungen abweicht und ihrer Meinung nach nicht zur Musik passt. Weiterhin werden normative Vorstellungen explizit dargebracht („zu zweit sieht es schöner aus“) oder in impliziten Aussagen dargelegt, die häufig mit der Formulierung „eigentlich“ eingeleitet werden („eigentlich macht man den Tanz zu zweit“). Oft begründen die Schülerinnen ihre normativen Vorstellungen, beispielsweise mit der Passung bzw. dem Bezug zur Musik (spezifiziert durch musikalische Parameter wie Tempo, Lautstärke, Taktgefühl sowie den Gesamtausdruck der Musik). Daneben werden aber auch weitere Bezugsrahmen erkennbar, wie z.B. die Bewegungsqualität der Tanzenden oder ausgewählte filmästhetische Kriterien.

3.2 Drei Kategorien zu Umgangsweisen mit normativen Orientierungen

Weiterhin geben drei der verdichteten Kategorien Auskunft über unterschiedliche Umgangsweisen mit normativen Vorstellungen, die folgend vorgestellt werden: *Sich an eine Vorgabe anpassen, die Vorgabe variieren/den eigenen Style einbringen* und *nicht der Norm entsprechen* – „Das sieht so sad aus“.

5 Aufgrund der gewählten Erhebungsmethode ließen sich konkrete Handlungen nicht beobachten. Die Systematisierung beruft sich hier auf die Äußerungen der Befragten über ihre Handlungen.

6 Jörissen et al. (2020, S. 63–64) beschreiben demgemäß „[p]ost-digitale Transformationen von Kommunikations- und Inszenierungsformen ästhetischer und künstlerisch-kreativer Praktiken“, die sich „durch eine nahtlose Integration, bzw. durch die Aufhebung der Differenz von ‚online-‘ vs. ‚offline-Praxis‘“ auszeichnen.

Kategorie: Sich an eine Vorgabe anpassen

In die Kategorie sind Konzepte wie sich anpassen, „als ob sie schwebt wie eine Feder“, gut tanzen wollen und Passung zur Musik eingegangen. Die Kategorie umfasst Eigenschaften wie tänzerische Kompetenzen, Taktgefühl/Musikalität, Sportlichkeit und Outfit/Aussehen. Dimensioniert ist die Kategorie hinsichtlich der Ausprägung der Adaption. Die Adaptionen verorten sich demnach auf einem Kontinuum von stilistischer Nähe und Ferne zur Vorlage.

Ankerbeispiel:

- B3: Ich finde die Bewegungen cool.
 B4: Die muss ganz viel trainieren dafür. Das könnte ich nicht beim ersten Mal (...)
 B1: Passt auf jeden Fall sehr gut zum Lied.
 B2: Ja, es sieht sehr gleichmäßig aus. Also auf jeden Fall hat sie Taktgefühl.
 B3: Also, ich würde das auch können. (Schulklingel)
 B2: Also, wenn ich lange übe, könnte ich es auch, glaube ich.
 B3: Ja, lang. Ein Jahr vielleicht. (...)
 I: Genau, was gefällt euch denn an dem Video besonders gut oder was vielleicht auch nicht?
 B4: Die Bewegungen. Dass sie so sportlich, also sich so gut bewegen kann.
 B3: Das sieht so leicht aus, als ob sie schwebt wie eine Feder.
 B1: Ich mag ihr Outfit. (lachen)
 B2: Es sieht sehr elegant aus, wie sie es halt macht. Auf jeden Fall hat sie Taktgefühl. (30–64)

Abbildung 1: Gesprächsausschnitt 1

Die befragten Mädchen haben gemeinsame Bewertungsmaßstäbe. Sie sind sich einig, wann ein Tanzvideo gelungen ist. Dabei spielen Kriterien wie Bewegungsqualität der Tanzenden, Outfit und Musikalität eine Rolle. Unter Bewegungsqualität verstehen wir hierbei Aspekte wie Bewegungsfluss und Krafteinsatz. Sie beeindruckt es beispielsweise, wenn die Bewegungen schnell getanzt sind und sie vergleichen, ob auch sie so tanzen könnten: „So schnell und wie die das gelernt haben könnten“. Zudem sind einige Bewegungsfolgen schwer und benötigen tänzerische Kompetenzen. Auch dies wird von den Schülerinnen honoriert. Beispielsweise gefällt ihnen bei einem der gezeigten Videos besonders, dass die Tänzerin sportlich tanzt: „Das sieht so leicht aus, als ob sie schwebt wie eine Feder“ (vgl. Abb. 1). Sie wirkt elegant, trägt ein Outfit, das gefällt und was sie macht, sieht „gleichmäßig“ aus. Diese Aussagen sind auch interessant, weil die Schülerinnen hier mittels eigener Wörter und Vergleiche beschreiben, was ihnen an dem Tanz des Mädchens gefällt. Die Kombination aus „als ob sie schwebt wie eine Feder“, „elegant“ und „gleichmäßig“ (vgl. Abb. 1) verweist auf Kriterien, die

man in Anlehnung an die Bewegungsanalyse von Rudolf von Laban mit Bewegungsfluss und Dynamik/Krafteinsatz beschreiben könnte. Die Adjektive „cool“ und „sportlich“ lassen vermuten, dass es ihnen gefällt, wenn die TikTok-Tänzer*innen tänzerisch kompetent sind, etwas „können“. Diese Könnerschaft beeinflusst die befragten Schülerinnen. Gleiches gilt für das „Taktgefühl“. Die Schülerinnen erkennen, ob die Bewegungen zu der Musik passen und honorieren dies (vgl. Abb. 1).

Interessant ist, dass die Mädchen bei der Beurteilung der Videos ausgesprochen einig in ihrem Urteil sind. Zum einen kann dies daran liegen, dass sich Tanzverständnis und Geschmack in Bezug auf Tanzstile durch digitale Medien herausbilden (vgl. Rudi et al., 2019). Dies würde bedeuten, dass Tanzvideos auf Social Media einer ähnlichen Ästhetik folgen und prägend für die Vorstellung der Konsumentinnen sind. Zum anderen könnte sich im vorliegenden Fall aber auch ein gruppenspezifischer ‚common sense‘ herausgebildet haben. Hierfür spricht, dass die befragten Jugendlichen Freundinnen sind, sich häufig gemeinsam TikTok-Tanzvideos anschauen und diese zusammen produzieren. Das, was gefällt, ist dann nicht nur Geschmack der Einzelnen, sondern ein geteiltes implizites Bewertungsparadigma der Gruppe. Es zeigt, dass die Mädchen trotz ihres verhältnismäßig jungen Alters einen szenespezifischen Geschmack entwickelt haben.

Wenn ein TikTok-Tanzvideo nach den Maßstäben der befragten Mädchen gut ist und sie den Eindruck haben, dass sie es auch umsetzen könnten, versuchen sie es zu imitieren. Das Anschauen der Videos dient dann als Motivation für das eigene Tanzen: „Ich denke immer nur darüber nach, wie die das gemacht haben könnten“ (316). Sie finden durch die Videos neue, anregende Schritte für das eigene Tanzen. Social Media fungiert hier als eine „Microlearning-Plattform“ (Wolf, 2022) für Jugendliche und erhält eine wichtige Bedeutung als informelle Lerngelegenheit.

Kategorie: Die Vorgabe variieren/den eigenen Style einbringen

In diese Kategorie sind Konzepte wie eigener Style, jeder macht es, wie es ihm gefällt und die eigene Note in den Tanz integrieren eingegangen. Die Kategorie umfasst Eigenschaften wie die Bewegungen variieren, Bewegungen leichter oder schwerer machen, verschiedene Variationen zu einem Tanz finden, andere Räume/Orte wählen, die Musik variieren, einen Tanz mit mehreren oder weniger Personen tanzen. Die Kategorie ist zwischen kleinen Variationen und starken Veränderungen, die sich weit von der tänzerischen Vorlage entfernen, dimensioniert.

Ankerbeispiel:

B2: Ja, es gibt immer unterschiedliche. Es gibt bestimmt zu jedem Tanz drei verschiedene Tanzarten. Minimum.
 B3: Ja.
 I: Ja. Okay.
 B2: Also es ist immer so /.
 B3: Jeder macht es /.
 I: Also gibt es immer eine Variation?
 B2: Ja, also, irgendwas ist immer anders.
 B3: Jeder macht es, wie es ihm gefällt.
 I: Okay, cool.
 B4: Ich nehme immer das Einfachste. (lachen)
 B3: Ist so. (151–162)

Abbildung 2: Gesprächsausschnitt 2

Bei der Nachahmung der Videos sind die befragten Mädchen keinesfalls an das ursprüngliche Video gebunden. Ein Video gefällt ihnen mitunter auch, wenn man etwas ändert und einen eigenen Style einbringt. Auch hier äußern sie einen ‚common sense‘. Es scheint eine gängige Praxis bei der Produktion von Tanzvideos auf Social Media zu sein, den Tanz zu verändern, eine eigene Note einzubringen oder die Bewegungen an die eigenen Fähigkeiten anzupassen. Variiert werden nicht nur Bewegungen, Gesten oder die Musik. Auch die Nutzung verschiedener Orte als Kulisse für die Videos spielt eine Rolle für die Gruppe. Die Jugendlichen honorieren beispielsweise besondere Locations bei der Produktion von Videos oder nutzen selbst besondere Landschaftsstimmungen. Auch gefällt es ihnen, wenn jemand im positiven Sinne aus dem Rahmen fällt: „I: Was gefällt euch denn an dem Tanz besonders? B3: Schön langsam. B1: Wie sie die Bewegungen so ... Endlich mal was anderes als der Rest, weil das meiste ist immer so das Gleiche und das ist mal was ganz anderes“ (183–186). Dieser Gesprächsausschnitt steht in gewisser Weise im Gegensatz zu Äußerungen wie: „Jeder macht es“ (156) oder „Jeder macht es, wie es ihm gefällt“ (159). Auf der einen Seite scheint – wie die Bemerkungen von B3 nahelegen – das Variieren von TikTok-Tanzvideos ein in der ästhetischen Kreativpraxis eingebundenes Spezifikum zu sein. Auf der anderen Seite honorieren es die Mädchen, wenn sich eine Person etwas traut und eben nicht genau so tanzt wie die anderen. Diese Widersprüchlichkeit lässt die Vermutung zu, dass bei Tanzvideos auf Social Media zum einen eine Vielzahl von Reproduktionen und Wiederholungen zu sehen ist und zum anderen aber auch häufig der eigene Style eingebracht wird. Es geht dann nicht nur um die Nachahmung von Bewegungen, sondern auch um die Umgestaltung von Vorlagen. Dies kann aus einer Notwendigkeit entstehen, beispielsweise, wenn die Schritte in den Videos zu schwer oder zu schnell sind. Üblich ist aber auch das Variieren

von Videos mit dem Ziel, einen eigenen Style einzubringen. TikTok-Tanzvideos sind dann mehr als eine Lernplattform, sondern eine Möglichkeit zur Identitätsbildung und zum Selbstausdruck. Hierzu passen auch Aussagen von B3, in denen sie herausstellt, dass ihr Tanzvideos gefallen, die irgendetwas mit Fußball zu tun haben. B3 ist Fußballspielerin und durch fußballerische Motive in den Videos besonders angesprochen. Auch zeigt sich an dem Beispiel von B3, wie sich normative Vorstellungen in Bezug auf Tanzvideos auf Social Media erweitern können bzw. inwiefern das Einbringen eigener Vorlieben (in dem Fall Fußball) selbst zur Norm wird:

I: (...) Da wollte ich erstmal wissen, ähm wann ein trendiges Tanzvideo bei euch besonders Aufmerksamkeit erregt. B4: Ähm, ich glaube, wenn es ein Lied ist, was uns allen gefällt und wo der Tanz auch nicht so schwer ist. Also so schnell geht. B3: Also bei mir ist es, wenn ich ein Fußballtanz sehe (lachen), dann. Also wenn die Fußballspieler tanzen. I: Okay. Ja, genau. Okay. B3: Gucke ich das immer. I: Ja. B1: Bei mir ist einfach, wenn es ganz oft einfach auf For You oder so kommt. (...) I: Okay. Ja. Also wenn es auch bestimmte Themen dann ähm umfasst. Bei dir jetzt Fußball. (258–270)

Kategorie: Nicht der Norm entsprechen – „Das sieht so sad aus“

In diese Kategorie sind Konzepte wie „Das sieht so sad aus“, anders und „es gibt ganz viele Frauen auf TikTok, die sich freizügig zeigen, wo ich mir denke, Alter: Das muss nicht sein“ eingegangen. Die Kategorie umfasst Eigenschaften wie Variationen, die den Charakter des eigentlichen Tanzes zu sehr verändern, gesteigertes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, Einsamkeit, Freizügigkeit, Gefangensein von TikTok.

Ankerbeispiel:

B3: Der Tanz ist leichter als der andere.
 B2: Ja.
 B3: Aber was mich triggert ist dieser Junge. (lachen)
 B1: Der macht den alleine. Man macht den doch eigentlich zu zweit.
 B4: Ich und B1 haben den zusammen schon getanzt.
 B2: Ich glaube, wenn man also, wenn der noch einen Kumpel oder keine Ahnung irgendjemanden dazu nehmen würde, sähe das, glaube ich, cooler aus.
 B1: Der hat es auch ein bisschen anders gemacht als wir, ne?
 B4: Ja, der hat zum Schluss andere Bewegungen gemacht.
 B1: Ja, der hat das anders gemacht als wir. (...)
 B1: Die Bewegungen. Die Bewegungen waren einfach so komisch.
 B4: Das sieht so alleine aus.
 B1: Wir haben das anders getanzt. (...)
 B3: Das sieht so sad aus. (132–140)

Abbildung 3: Gesprächsausschnitt 3

Während in der im letzten Unterkapitel vorgestellten Kategorie das Variieren eines Tanzvideos von den Mädchen als cool bewertet wurde, gibt es auch Variationen von Videos, die ihnen nicht gefallen. Offenbar verstoßen diese Videos gegen ihre Vorstellungen und es kommt zu einem Urteil wie „Das sieht so sad aus“ (140). Dabei scheint der Grat zwischen „cool“ und „sad“ schmal. Im Vergleich zu gelungenen Variationen der zweiten Kategorie wird die Veränderung hier abgelehnt. In dem Gruppeninterview waren sich die Jugendlichen beispielsweise bei der Bewertung eines TikTok-Videos von Trey Makai einig. Trey Makai ist relativ bekannt auf TikTok und hat immerhin vier Millionen Follower. Für die Mädchen wirkt eines seiner Videos seltsam und „sad“. Sie kritisieren, dass er einen Tanz, der sonst zu zweit getanzt wird, allein tanzt. Dadurch wirke der Tanz bei ihm nicht mehr positiv (wie er es eigentlich sollte). Sie finden den Tanz merkwürdig (vgl. Abb. 3). Auch an anderer Stelle äußern sie sich nochmals zu dem Video. Der Junge wirkt auf sie traurig und es scheint so, als hätten sie Mitleid:

B1: Wie der Junge das getanzt hat. B4: Der war alleine, eben. Das sah so /. B1: Das sah irgendwie komisch (B2: Traurig.) aus. B3: Der sah so einsam und alleine aus. B1: Der Tanz war halt ein bisschen anders. Also es gibt ja immer verschiedene. I: Hm. Genau. Deswegen wäre jetzt nämlich meine Frage gewesen, wann euch solche Tanzvideos vielleicht nicht gefallen. B3: Na, wenn, halt, es irgendwie anders getanzt wird. Ist ja auch cool, wenn man sich selber etwas ausdenkt, aber dann /. Das muss dazu passen. (370–378)

Die Jugendlichen zeigen eine emotionale Beteiligung, wobei nicht genau nachzuvollziehen ist, warum sie das Video des Jungen so „triggert“ (94). Es scheint sie in besonderer Weise zu berühren, dass er allein tanzt und auf sie einsam wirkt.

An anderer Stelle formuliert B3: „Einfach tanzen und Likes dafür haben“. Die Mädchen nehmen dem Jungen das Tanzen offensichtlich nicht ab. Ihrer Meinung nach geht es ihm vor allem um öffentliche Aufmerksamkeit. Dieses gesteigerte Bedürfnis nach Anerkennung widerspricht offenbar ihrem Kodex. Auch lehnen sie es ab, wenn ein Video zu freizügig ist und es weniger um die Bewegungen als um die Zurschaustellung des Körpers geht: „B3: Und dann, dann tanzen sie noch extra so, dass man extra viel sieht. Das regt mich ein bisschen auf. B4: Da versteht man eben nicht, warum die das machen. Weil Likes /. B3: Die wollen sich zeigen, aber das will keiner sehen“ (482–483). Nicht der Norm entsprechen bedeutet für die befragten Mädchen also Verschiedenes: Zum einen lehnen sie eine Zurschaustellung des Körpers von weiblichen Tänzerinnen ab. Zum anderen kritisieren sie ein großes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit, und zwar dann, wenn es den Tanzenden hauptsächlich um die Vermehrung von Likes geht. Schließlich mögen sie es nicht, wenn ein Video unabsichtlich eine verlassene Stimmung transportiert und der Tanzende isoliert wirkt. Um diese Bemerkungen vertiefend deuten zu können, wäre es nötig, weiter nachzufragen. An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass die Zitate zeigen, an welchen Stellen das Verständnis der Mädchen von Tanzvideos auf Social Media deutlich irritiert wird und damit auch nicht mehr ihren normativen Vorstellungen entspricht: und zwar dann, wenn es weniger um den Tanz an sich geht, um das tänzerische Können, um die Skills, sondern scheinbar andere Zwecke mit den Videos verfolgt werden wie z.B. die Erhöhung der Follower*innenzahl oder ein überzogenes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit. Ähnlich wie in der ersten Kategorie zeigen die Jugendlichen auch hier ein für ihr Alter sensibles Gespür für Unstimmigkeiten und für den Missbrauch von Social Media. Auch lässt sich hier eine weitere Stelle in dem Interview anführen, die außerdem als Kategorie identifiziert wurde, in der die Jugendlichen deutlich machen, dass die gesteigerte Konsumierung von Tanzvideos auf Social Media für sie Suchtpotenzial hat: „TikTok ist ein Gefängnis“ (1272). Auch dies ist nicht mit den normativen Vorstellungen der Jugendlichen vereinbar:

B3: Das ist bei mir. Ich mache mir einen Timer, damit ich dann Hausaufgaben machen muss. Und dann ist der Timer rum und ich so, noch zwei. Und dann scrolle ich weiter (B2: Ist.) und noch weiter und dann /. B2: Das ist das Schlimmste. B4: Ja. Das ist halt so. B2: TikTok fesselt. B3: Einfach ja. B1: Gefangen in einer anderen Welt. B4: Das ist wie so fast eine Sucht. Wenn man da einmal dasitzt und denkt sich so, oh, ne, das war viel zu wenig. B3: Oh, ich kann mal schauen, ob ich mein Video zeigen kann. B2: TikTok ist ein Gefängnis. B4: Und mach ein bisschen mehr und mehr. Und dann sitzt man da. (1261–1273)

4. Reflexion und weiterführende Überlegungen

Die vorliegende Studie hat den Zusammenhang von normativen Vorstellungen und der Rezeption von TikTok-Tanzvideos aus der Perspektive von jugendlichen Nutzer*innen untersucht. Als explorative Einzelfallstudie konnten hier nur erste Ergebnisse dargestellt werden, wie etwa die Verdichtung von drei Kategorien zu Umgangsweisen mit normativen Vorstellungen. Für weiterführende Forschungsarbeiten wird deutlich: Eine Erweiterung des Samples bis hin zu einer theoretischen Sättigung ist notwendig. Das gewählte methodische Vorgehen entlang der GTM wiederum hat sich als ertragreich herausgestellt. Mit einer Erweiterung des Samples wird voraussichtlich auch die Entfaltung weiterer Kategorien, die Kontrastierung von Einzelfällen und schließlich die Verdichtung einer Schlüsselkategorie einhergehen. Weiterhin zeichnet sich ab, dass sich die Entwicklung und die Irritation von normativen Vorstellungen vor dem Hintergrund bestehender wissenschaftlicher Erkenntnisse einordnen lassen: so etwa in die analytische Heuristik zum Trendsport (Schwier, 2020), in Überlegungen zu Bildungsprozessen bei Hip-Hop-Tanzkulturen (Rappe & Stöger, 2024) oder in aktuelle Forschungsarbeiten zur Beeinflussung von populärer Musik durch die Logiken von Musikapps (vgl. Moormann, 2023). Die derzeit an der Universität Kassel laufende Hauptstudie berücksichtigt die hier reflektierten methodischen und inhaltlichen Aspekte.

Im Ergebnis kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt festgehalten werden, dass die hier untersuchten Jugendlichen sehr differenzierte Umgangsweisen mit klaren normativen Vorstellungen offenbaren. Darüber hinaus wird deutlich, dass TikTok mehr sein kann als „ein Gefängnis“ – dass es gleichermaßen als informelle Lernplattform fungieren kann, die die Jugendlichen dazu anregt, sich kritisch und eigenständig mit Musik und Tanz auseinanderzusetzen.

Literatur

- Cramer, F. (2015). What Is ‚Post-digital‘? In D. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation And Design* (S. 12–26). Palgrave Macmillan UK.
- Hajok, D. (2018). Digitale Kommunikation: Wie sozial ist socialmedia? *Thema Jugend*, 4, 8–10.
- Höfer, F. (2019). TikTok – App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In B. Gritsch, F. Höfer & G. Enser (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 205–227). Waxmann.
- Jörissen, B., Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, A. Scheunpflug, J. Costa & C. Kühn (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 61–77). Waxmann.

- Kaptan, D., Siewert, K., Howahl, S. & Steinberg, C. (2022). Ist TikTok toxisch? – die Sicht von Jugendlichen auf postdigitale ästhetisch-kulturelle Praktiken in sozialen Medien. *Forum Kind Jugend Sport*, 3, 13–24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s43594-022-00058-9>
- Kreutzberger, K. C. (2023). *Popkulturelle Tanzvideos – Ästhetische Erfahrungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Tanzvideos in der frühen Adoleszenz*. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Universität Kassel.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske und Budrich.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs] (Hrsg.) (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien*. [https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/\[02.01.2024\]](https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/[02.01.2024])
- Moormann, P. (2023). Populäre Musik im Sog digitaler Plattformlogiken: Musikbasierte Kürzestvideos am Beispiel der „Wipe It Down“-Challenge auf TikTok. In P. Moormann & N. Ruth (Hrsg.), *Musik und Internet. Aktuelle Phänomene populärer Kulturen* (S. 99–110). Springer Verlag. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-39145-4_6
- Rappe, M. & Stöger, C. (2024). Breaking lernen – ein Beitrag zur kulturellen (Selbst-) Bildung. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/breaking-lernen-beitrag-zur-kulturellen-selbst-bildung> [23.07.2024]
- Regenbogen, A. (2021). Normen. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (Bd. 2, S. 1809–1813). Felix Meiner.
- Rudi, H., Zühlke, M. & Steinberg, C. (2019). Digitalität, Identität und Tanzvermittlung – Forschung zu bewegungsbezogenen medialen Praktiken in didaktischer Betrachtungsweise. *Leipziger sportwissenschaftliche Beiträge*, 60(2), 10–32.
- Schwier, J. (2020). Entwicklungstendenzen des informellen Jugendsports. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 8(2), 22–38. http://zsfo.de/wp-content/uploads/2024/04/3_Schwier_2-2020.pdf
- Stadler Elmer, S. (2016). Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 177–191). Klinkhardt.
- Strauß, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. W. Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Wolf, K. D. (2022). Informelles Lernen mit Performanzvideos und Tutorials auf TikTok. In P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, K. Kaspar, S. Hofhues & H. J. Keden (Hrsg.), *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen. Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <https://zkmb.de/informelles-lernen-mit-performanzvideos-und-tutorials-auf-tiktok/> [23.05.2024]
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. SAGE Publications.

Susanne Dreßler
 susanne.dressler@uni-kassel.de

Verena Freytag
 freytag@uni-kassel.de

Claudia Maria Cvetko

Afrika in der Musikdidaktik

Ziele des Musikunterrichts – Einblick in eine Studie

Africa in Music Didactics – Insights Into a Study of Learning Objectives

At the beginning of the 1990s, an unmistakable popularity developed within the discourse of intercultural music education to bring music from Africa into the school classroom. Until now music from Africa is an integral part of current schoolbooks. Although the popularity became noticeable in the 1990s, the meticulous view of historical sources undertaken in this research shows earlier beginnings of an educationally motivated interest in African cultures and its music. This article gives an insight into a broad textbook analysis, which gives answers to this question: What are the objectives of addressing music from Africa in music didactics?

1. Themenaufakt

Vor knapp 100 Jahren – in den 1920ern – publizierten Edgar Rabsch und Hans Burkhardt ein dreibändiges Schulbuch mit dem schlichten Titel *Musik*. Im zweiten Band sind an mehreren Stellen Beispiele aus dem afrikanischen Kontinent enthalten (vgl. Rabsch & Burkhardt, 1928). Dieses Schulbuch markiert den Beginn einer knapp 100-jährigen Geschichte: *Afrika in der Musikdidaktik*. In den 1990er-Jahren entwickelte sich innerhalb der Musikdidaktik gar eine „didaktische [...] Euphorie“ (Schütz, 1996a, S. 185), Musik aus Afrika in den Musikunterricht einzubringen. Vielfach ist von einer Anziehungskraft, von einer „Faszination“ die Rede. Mitte der 1990er-Jahre werden erste Gründe zu erörtern versucht, warum unter Musikpädagoginnen und Musikpädagogen ein auffallendes Interesse an Musik aus Subsahara-Afrika aufkam (vgl. Schütz, 1996b). Eine Vielzahl an musizierpraktischen Unterrichtsmaterialien ist seither publiziert worden, mehr noch sind afrikabezogene Unterrichtsmaterialien zu einem nahezu festen Bestandteil der musikdidaktischen Literatur geworden. Kaum ein aktuelles Schulbuch für das Fach Musik weist keinen Bezug zum afrikanischen Kontinent auf.

Ungeklärt ist hingegen, welche (Bildungs-)Ziele damit verfolgt werden. Anders gefragt: Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wenn sie beispiels-

weise einen ghanaischen Trommelrhythmus erarbeiten, sich mit senegalesischen Traditionen auseinandersetzen oder ein südafrikanisches Lied singen? Und *warum* sollen sie das lernen? Die Zielfrage und Zielbegründungen sind virulent, weil sich an diesem Punkt ein (auch ideologisches) Spannungsfeld innerhalb der Musikpädagogik zeigt: Die Interkulturelle Musikdidaktik hat zwar in den vergangenen Jahrzehnten einen festen Platz als anwendungsbezogenes Fach in der Schule eingenommen. Denn für die Interkulturelle Musikdidaktik gehört es zum Selbstverständnis, sich mit Musik anderer Kulturen zu beschäftigen und sie für den Musikunterricht didaktisch aufzubereiten. Schon Mitte der 1990er-Jahre spricht Volker Schütz von einem „musikdidaktischen Konsens“ und meint sogar, „interkulturelle bzw. transkulturelle Musikerziehung wird in ihrer Notwendigkeit heute nicht in Frage gestellt“ (Schütz, 1996a, S. 185). Derselben Ansicht ist unter anderem Ludwig Striegel, der von einer Selbstverständlichkeit ausgeht: So sei die Musikpädagogik nach ihrem Selbstverständnis dazu verpflichtet, andere Kulturen in den Unterricht einzubeziehen und sich mit ihrer Musik auseinanderzusetzen (Striegel, 1998, S. 4). Dennoch finden sich auch kritische Stimmen, die dieses Selbstverständnis hinterfragen und eine Schwerpunktlegung auf Kunstmusik (Barock, Klassik, Romantik etc.) postulieren, bevor im Unterricht Musik anderer Kulturen thematisiert wird. Clemens Kühn beispielsweise fragt noch im Jahr 2009: „Muss ein Schulbuch, das heute als didaktisch auf der Höhe gelten will, Pop und Rock sowie außereuropäische Musik gleichwertig in die Lerninhalte einbeziehen?“ (Kühn, 2009, S. 3). Zudem wirft Kühn in seiner Glosse die grundsätzliche Frage auf, was Musikunterricht zu leisten und woran er sich auszurichten habe (Kühn, 2009, S. 3).¹ Zuweilen erheben Kritiker scharfe Vorwürfe: Kühn etwa wertet die Thematisierung von Musik anderer Kulturen als „eine Flucht, wenn nicht eine Kapitulation vor dem Eigenen“ (Kühn, 2009, S. 3). Ein ähnliches Urteil fällt Hans Christian Schmidt-Banse in seiner Kritik über interkulturelle Projekte im außerschulischen Konzertwesen. Diese seien ein „Alibi einer politischen Annäherung“ und vielmehr „Ausdruck des Unvermögens, die Grenzen zur eigenen Kultur zu öffnen“ (Schmidt-Banse, 2008, S. 152 und S. 158). Vor diesem Hintergrund ist Jürgen Terhag zuzustimmen, der hinsichtlich der Interkulturellen Musikpädagogik von „einer ungeklärten Selbstverständlichkeit“ (Terhag, 2011, S. 318) ausgeht. Vor allem ihre Ziele sind alles andere als transparent (ähnlich Feucht, 2007, S. 144 und Schmidt, 2015, S. 49–50).

Über normative Setzungen hinaus gab es bislang kaum Bemühungen, die Ziele zusammenzutragen, geschweige denn zu systematisieren (erste Strukturierungsansätze finden sich bei Barth, 2004, S. 319–322; Kautny, 2012, S. 19 und Völker, 2023, S. 20–23). Daher war es mein Forschungsanliegen, die Ziele der Interkulturellen Musikdidaktik am Beispiel von Musik aus Afrika aufzudecken.

1 Dieser „Richtungsstreit“ (Kühn, 2009, S. 3), wie Kühn ihn selbst nennt, weist im Übrigen eine historische Konstante auf und zeigt sich erstmals in den 1960er-Jahren (Binkowski, 1967, S. 225).

Denn solange die (zumeist existierenden) Ziele nicht befragt werden und daher nebulös bleiben, das zeigt meine Studie,² führt jeder noch so scharfe Vorwurf ins Leere: *Warum* also wurde Musik aus Afrika schon in den 1920er-Jahren in die Musikdidaktik eingebracht? Welche Ziele standen nach dem Zweiten Weltkrieg im Vordergrund, welche in den folgenden Jahrzehnten und schließlich nach der Jahrtausendwende? Mit Blick auf die Ziele der vergangenen 100 Jahre lassen sich deutliche Kontinuitäten, aber auch Diskontinuitäten aufzeigen. Mehr noch können Ziele rekonstruiert werden, die aus heutiger Sicht kritisch zu sehen sind. Bevor exemplarische Forschungsergebnisse dargelegt werden, beginne ich jedoch mit einem Exkurs. Nicht nur während meiner Promotionszeit wurde ich mehrfach auf den Begriff „Afrika“ angesprochen. Auch ist mit Blick auf mein Exposé für diese AMPF-Tagung im Rahmen einer Auflage der Wunsch geäußert worden, eine kritische Begriffsdefinition zu „Afrika“ zu ergänzen. Es ist folglich zu beobachten, dass die Verwendung des Terminus „Afrika“ durchaus als problematisch, zumindest aber als diskussionswürdig angesehen wird.

Exkurs: der Begriff „Afrika“

Was heißt „Afrika“? Ich verstehe und verwende den Begriff „Afrika“ als eine Bezeichnung für den drittgrößten Kontinent dieser Erde, der geographisch gesehen eindeutig festgelegt ist. Auch spreche ich von „Afrika“, wenn in musikpädagogischen Aufsätzen, in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien entweder dezidiert von „Afrika“ gesprochen wird oder sich die dort genannten Länder, Regionen, Städte und Gesellschaftsbezeichnungen dem afrikanischen Kontinent zuordnen lassen. An keiner Stelle geht es um meine Konstruktion von Afrika. Und um eine Destruktion landläufiger und problematischer Vorstellungsgehalte des Afrikabegriffs geht es nur, wenn sie in den untersuchten Materialien zum Ausdruck kommen. Denn das Afrikabild – oder besser gesagt: die Konstruktionen verschiedener Afrikabilder – innerhalb unserer Gesellschaft sind eine komplexe Thematik, die in einem eigenen Untersuchungsrahmen analysiert werden müssten (z. B. Macamo, 1999).³ Dennoch: Gerade innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik ist eine hohe sprachliche Sensibilität notwendig und die Erforschung des Themas *Afrika in der Musikdidaktik* erfordert eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs. Nichtsdestoweniger steht häufig eine Generalkritik im Raum, die Georg Auernheimer schon vor vielen Jahren feststellte: „Im Bereich interkultureller Bildungsarbeit und Kommunikation ist man stets mit

2 Die Studie „Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele“ (Cvetko, 2023) ist im Rahmen eines Promotionsprojektes an der Universität Osnabrück entstanden.

3 Diesen Literaturhinweis verdanke ich Prof. Dr. Thomas Ott (Berlin), mit dem ich mich seit vielen Jahren intensiv über das Forschungsthema austausche.

dem möglichen Vorwurf einer inkorrekten Sprachverwendung konfrontiert [...]“ (Auernheimer, ⁸2016, S. 22).

Dabei sind es andere Begriffe, die wir innerhalb der Musikpädagogik vielmehr in den Fokus rücken sollten, weil sie uns in der Didaktik mitunter noch begegnen: „Schwarzafrika“ zum Beispiel oder der „schwarze Kontinent“, „Buschmänner“, „Pygmäen“, „Dritte Welt“ und „Entwicklungsland“. Susan Arndt und Antje Hornscheidt gaben ein kritisches Nachschlagewerk mit dem Titel „Afrika und die deutsche Sprache“ heraus, das 2018 bereits in der 3. Auflage erschien. Die Herausgeberinnen sehen nicht den Begriff „Afrika“ kritikwürdig, sondern die eben beispielhaft aufgezählten rassistischen und vor allem kolonialistischen Konstruktionen (vgl. Arndt & Hornscheidt, ³2018). Diese müssten reflektiert und dekonstruiert werden, um Machtmechanismen deutlich zu machen. Eine generelle Infragestellung aller Kategorien aber, auch Kontinent- oder Länderbezeichnungen (beispielsweise wurde mir einmal empfohlen, die Einwohnerbezeichnung „Tunesier“ in einfache Anführungszeichen zu setzen), führt zu einer großen Unsicherheit, potenziell auch zu einem Stillstand der Kommunikation und damit zu einer Handlungsunfähigkeit – sowohl in der Schule als auch in der Forschung.

In diesem Kontext ist Olivier Blanchard zu erwähnen, durch den die Geschichte der Interkulturellen Musikpädagogik in ein neues und kritisches Licht gerückt wurde. Sein Urteil lautet: Der musikpädagogische Umgang mit kultureller Diversität sei „essenzialistisch und eurozentristisch geprägt“ (Blanchard, 2019, S. 16). Historisch betrachtet ist dieses Urteil fragwürdig, denn bis weit in die 1990er-Jahre sind eben jene Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker als eurozentristisch bezeichnet worden, die sich gar nicht für die Musik anderer Kulturen öffnen wollten und diese grundsätzlich ablehnten und abwerteten. Hier hat also nicht nur eine begriffliche Verschiebung, sondern auch eine Verschiebung der Denkweise stattgefunden. Bei so einem Urteil müsste Blanchards Dekonstruktion (Blanchard, 2019, S. 321), der Auflösung von Kategorien, eine Neukonstruktion folgen. Das heißt, die Frage, wie ein Musikunterricht aussehen sollte, in dem kulturelle Diversität behandelt wird, und welche Begriffe angewendet werden, müsste neu beantwortet werden. Blanchard unterbreitet keinen konkreten Gegenvorschlag. Das an sich überrascht nicht, denn zu groß wäre die Gefahr, sich begrifflich festlegen zu müssen und damit selbst in das Fahrwasser eines von ihm kritisierten Eurozentrismus zu geraten. Er selbst räumt redlich ein, „dass ein Missverstehen von Unterrichtsbeispielen, im Sinne einer Anleitung, [...] die beschriebenen Probleme nicht eliminieren, sondern im Gegenteil potenziell verschärfen würden[sic]“ (Blanchard, 2019, S. 321–322). Was also bleibt, ist eine große Unsicherheit hinsichtlich der Begrifflichkeiten, die sich durch die vermeintliche Abschwächung mittels einfacher Anführungszeichen aber kaum nachhaltig auflösen lässt.

Den Exkurs abschließend ist Folgendes nochmals herauszustellen: Eine Aufarbeitung postkolonialer Strukturen ist ebenso längst überfällig wie eine Reflexion unserer Sprache. Der Fokus sollte aber auf kritikwürdigen rassistischen und

kolonialistischen Begriffen liegen, die viel zu lange übersehen worden sind. Die Dekonstruktion von Begriffen allein reicht aber nicht aus. Und nun komme ich zu meiner eigentlichen, genuin musikdidaktischen Forschung: Mit Blick auf einen musikdidaktischen Umgang mit Musik aus Afrika ist es notwendig, sich der Ziele bewusst zu werden. Welche Ziele also verfolgen deutschsprachige Musikdidaktikerinnen und Musikdidaktiker, wenn sie Musikbeispiele aus dem afrikanischen Kontinent für den deutschsprachigen Musikunterricht aufbereiten? Anhand der Ziele können tieferliegende Strukturen rekonstruiert und auch Problematisches kann offengelegt werden. Das gelingt aber nur durch gründliche Forschung. Erst hierdurch kann detailliert diskutiert werden, an welchen Stellen Kritik zu äußern ist und wo Neuerungen notwendig wären, wo aber auch Positives auffällt.

2. Afrika in der Musikdidaktik: eine didaktische Schulbuchanalyse

2.1 Methodik und Auswahl des Materials

In einer breit angelegten Schulbuchanalyse – eine Teilstudie der umfassenden Gesamtstudie – sind afrikabezogene Unterrichtsmaterialien aus knapp 120 verschiedenen, seit den 1970er-Jahren publizierten Schulmusikbüchern für die Sekundarstufe I und II analysiert worden. Folglich ist die Schulbuchanalyse keine Total-, sondern eine Partialanalyse (hierzu Weinbrenner, 1992, S. 50), weil der Analysefokus ausschließlich auf bestimmten Inhalten eines Schulbuches liegt. Abzielend auf die Erforschung von Homologien war eine Vielzahl an Schulbuchbeispielen notwendig, sodass zunächst über 600 Schulmusikbücher auf afrikabezogene Inhalte seitenweise durchgesehen worden sind. Der Zusammenstellung der Auswahl- und Analyseeinheiten (Kuckartz, 2018, S. 30) ging somit eine umfangreiche Recherche voraus (zur detaillierten Eingrenzung der Analyseeinheiten siehe Cvetko, 2023, S. 55–59). Die methodische Vorgehensweise ist an den von Udo Kuckartz zusammengestellten Verfahrensweisen zur qualitativen Inhaltsanalyse orientiert, weil sein systematisches und kategorienbasiertes Vorgehen auch für große Materialmengen geeignet ist (Kuckartz, 2018, S. 26 und S. 223). Der Prozess der im Zentrum stehenden Kategorienbildung besteht aus sechs, zirkulär zu verstehenden Stationen (Kuckartz, 2018, S. 83). Den sechs Stationen ist eine siebte hinzugefügt, in der das Kategoriensystem auf übergeordnete Zusammenhänge untersucht wird und Motive in bestehende Theorien oder Fachdiskurse verortet werden. Auf eine detaillierte Erklärung aller Stationen wird an dieser Stelle verzichtet (ausführlich Cvetko, 2023, S. 60–74). Wichtig herauszustellen ist hingegen das Primat der Offenheit, sodass einleitend keine Hypothesen und eigenen Denkansätze formuliert werden (hierzu auch Kuckartz, 2018, S. 46). Diese wären vielmehr hinderlich, geht es doch darum, Intentionen aus den Schulbuchmaterialien induktiv zu ermitteln. Aus verschiedenen Gründen findet in

der Schulbuchanalyse der Terminus „Motiv“ statt „Ziel“ Anwendung (vertiefend Cvetko, 2023, S. 99–103): Der Zielbegriff wird vielfach kontrovers und undifferenziert verwendet. Dies gilt auch für Lehrerbände, in denen Angaben zu Zielen von Unterrichtsmaterialien ohnehin nur vereinzelt zu finden sind und häufig nicht determiniert oder ausdifferenziert werden, weshalb in der Analyse der Begriff „Motiv“ im Sinne eines Beweggrundes oder einer Triebfeder verwendet wird. Ein weiterer Grund, auf diesen Terminus zurückzugreifen, liegt im Forschungsinteresse, welches sich nicht ausschließlich auf offensichtliche Beweggründe richtet, die als „Ziel“, „Intention“ oder mit einem sinnähnlichen Begriff aufgelistet werden. Vielmehr liegt das Interesse in Teilen auch auf Rekonstruktionsversuchen, zugrunde liegende Sinnstrukturen hermeneutisch aufzudecken. Daher beinhaltet ein Motiv drei Subkategorien und beantwortet folgende Fragen: (1) Wie äußert sich im jeweiligen Schulbuchbeispiel der *Afrikabezug*? (2) Was sollen die Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang des Afrikabezugs machen, was beinhaltet also die *Unterrichtsaktion*? (3) Welche *Intention* lässt sich aus dem Afrikabezug und der Unterrichtsaktion ableiten, welche Intention liegt dem afrikabezogenen Schulbuchbeispiel zugrunde?

Aus den Analyseeinheiten lassen sich 253 Motive ableiten, die aufgrund bestimmter Gemeinsamkeiten zu 13 wiederkehrenden Motiven zusammenzufassen sind. Aufgrund weiterer Parallelen lassen sich diese zu fünf Schwerpunkten verdichten:

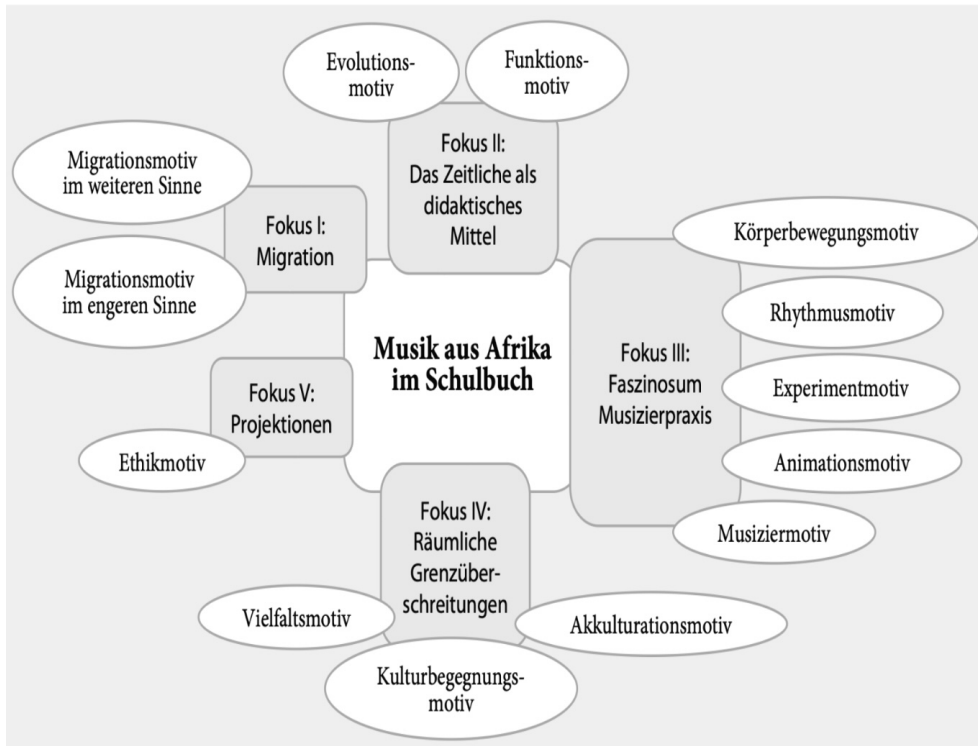


Abbildung 1: Motivübersicht

Auch wenn die durchgeführte Schulbuchanalyse in die didaktische und nicht in die internationale Schulbuchforschung einzuordnen ist – letztere beinhaltet explizit Untersuchungen zu Stereotypen und Vorurteilen (Schinkel, 2014, S. 482–483) – und eine (von vornherein) kritische Analyse dezidiert nicht beabsichtigt ist, kann doch ein System an Zielen offengelegt werden, an dem didaktische Entscheidungen im Sinne einer „Orientierungshilfe“ (Abel-Struth, 1978, S. 137) gespiegelt werden können. Zusammenfassend ist herauszustellen, dass einige Motive weniger verdächtig erscheinen, während andere aus heutiger Sicht diskussionswürdig und neu auszuloten sind.

2.2 Exemplarisch ausgewählte Forschungsergebnisse

2.2.1 Identifizierung evolutionistischer Strukturen

Mit Rekurs auf fachwissenschaftliche Diskurse der Ethnomusikologie (vgl. Cvetko, 2023, S. 232–246) ist folgendes, in Schulbüchern sich wiederholendes Motiv kritisch zu bewerten: das Evolutionsmotiv. Bei diesem Motiv wird ein Musikinstrument aus Afrika aufgegriffen, das als Vorform konstruiert dazu dient, die

Anfänge der Entwicklungsgeschichte eines „modernen“ Musikinstruments zu veranschaulichen:

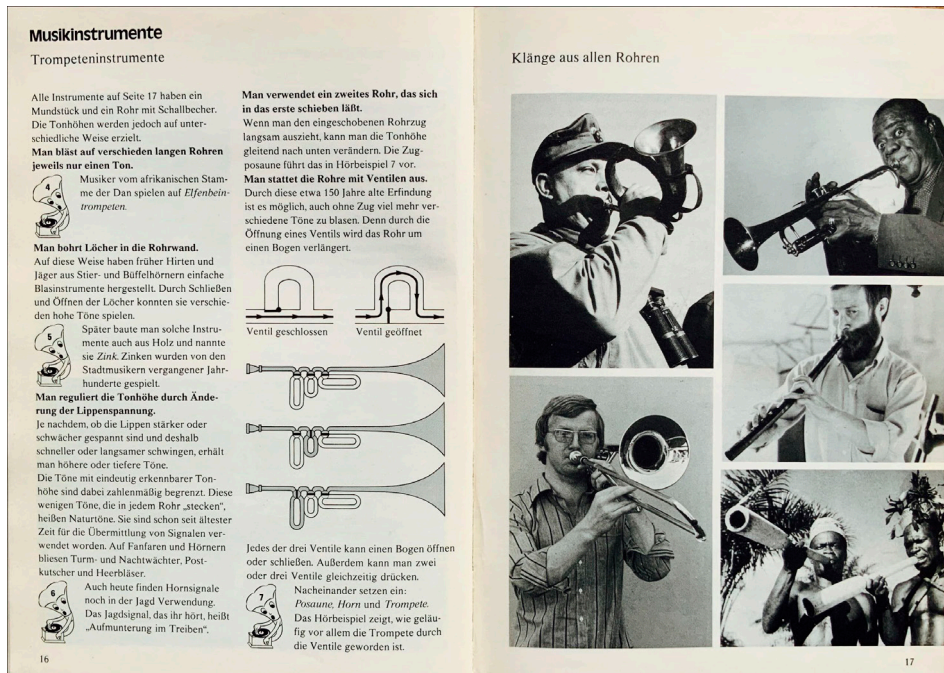


Abbildung 2: Banjo Musik 5/6, 1978, S. 16–17

Beispielsweise wird eine Art Entstehungsgeschichte der Posaune und Trompete erzählt, die mit einem Hörbeispiel von sogenannten Eintontrompeten der Dan (Elfenbeinküste/Liberia) beginnt (vgl. Abb. 2). Nach diesem Hörbeispiel folgt im Text die Weiterentwicklung des Instruments, bis schließlich die Erfindung von Ventilen beschrieben und damit auf die bei uns bekannte Posaune und Trompete verwiesen wird. Die Eintontrompeten dienen in diesem Fall dazu, den weit zurückliegenden Vorläufer eines ‚modernen‘ Instruments illustrieren zu wollen. Die Gegenüberstellung suggeriert, das europäische Musikinstrument habe sich in einer zivilisierten Gesellschaft über Jahrhunderte weiterentwickelt, während das gegenwärtige Musikinstrument aus Afrika noch heute den Status des Ursprünglichen und des Primitiven nicht überwunden hätte.

Das entwicklungsgeschichtliche Motiv ist auf ein Argumentationsmuster der Evolutionismustheorie zurückzuführen, welche die Entwicklung der Ethnologie im 19. Jahrhundert maßgeblich bestimmte: Man war der Auffassung, dass alle menschlichen Gesellschaften strukturell identische Entwicklungen durchlaufen müssten. Dabei galten euro-amerikanische Gesellschaften als Maßstab für den Fortschritt der Menschheit, während geographisch gesehen „außereuropäische“ Gesellschaften stellvertretend für frühere Entwicklungsstufen standen (Kohl,

³2012, S. 152 und 155, s. a. Goll, 1972, S. 82–85). Von der Evolutionismustheorie distanzierte sich die Ethnologie allerdings schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Kohl, ³2012, S. 156). Auch die Ethnomusikologie lehnt evolutionistische Denkansätze seit langem ab (Nettl, 2010, S. 115); umso erstaunlicher ist die Erkenntnis, das unhaltbare Grundmuster der Evolutionismustheorie in Schulbüchern der 1970er-, 1980er-, am Rande auch der 1990er-Jahre zu finden sind. Und: Ansätze dieser Theorie lassen sich noch in einem aktuelleren Schulbuch finden. Das lezenswerte Schulbuch *Musik um uns 2/3* (2013) enthält eine Schulbuchseite zum Thema *Vielfalt der Musikinstrumente*, die darauf abzielt, „Schüler für die Fragen nach den Anfängen und Ursprüngen von Musikinstrumenten, ihrer außerordentlichen Vielfalt und Bedeutung [zu] sensibilisieren und wenigstens in Ansätzen Antworten [zu] geben“ (Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer], 2014, S. 187). In diesem Schulbuchbeispiel geht es weniger um eine Gegenüberstellung verschiedener Musikinstrumente als vielmehr um den Ursprung von Musikinstrumenten im Allgemeinen. Auf einem aktuell anmutenden Foto, das weder im Schulbuch noch im Lehrerband mit zusätzlichen Informationen kontextualisiert wird, ist ein halbnackt abgebildeter Schwarzer Mensch zu erkennen, der einen Musikbogen in seinen Händen hält. Die Bildunterschrift erklärt: „Musikbögen sind seit über 15.000 Jahren bekannt; sie haben sich vermutlich aus dem Jagdbogen entwickelt“ (Musik um uns 2/3, 2013, S. 320). In der Aufbereitung dieser Schulbuchseite entsteht der Eindruck, als fungiere das Foto zur Visualisierung des Ursprungs von Musikinstrumenten – und zugleich des Ursprungs der Menschheit. Den Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren mag – so wage ich zu behaupten – das zugrunde liegende Denkmuster nicht bewusst sein. Das Offenlegen eben solcher Strukturen ist deshalb Aufgabe von Forschung.

2.2.2 Problematisierung des Toleranzbegriffs

In afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien ist vielfach davon die Rede, Offenheit und Toleranz bei Schülerinnen und Schülern fördern zu wollen. Bei näherer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Toleranz“ wird deutlich, dass dieser zwar sehr häufig Anwendung findet, dabei aber alles andere als luzide determiniert ist. Der Toleranzbegriff wirft aber nicht nur viele terminologische, sondern auch konzeptionelle Fragen auf, für die es innerhalb der Musikpädagogik nur wenige Antworten gibt. In Anlehnung an die umfassende Begriffserörterung von Joachim Gauck in seiner Monographie „Toleranz: einfach schwer“ (2020) bin ich der Verwendung des Terminus „Toleranz“ im Kontext afrikabezogener Schulbuchmaterialien kritisch nachgegangen. Gauck ist hier nicht als ein Gewährsmann zu verstehen, der für eine kritische Auseinandersetzung zwingend notwendig wäre. Vielmehr zählt er zu den wenigen wissenschaftsorientierten Autorinnen und Autoren, die sich differenziert und überzeugend mit dem Begriff auseinandersetzen.

(1) Toleranz ist laut Gauck „nur dann erforderlich, wenn mich eine Differenz gegenüber dem anderen *erkennbar* stört“ (Gauck, 2020, S. 52, Hervorhebung im Original). Weil Toleranz vielfach in Schulbüchern eingefordert wird, muss potenziell angenommen werden, dass sich Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht zunächst ablehnend gegenüber Musik aus Afrika zeigen würden. Es ist allerdings fraglich, ob nicht Schülerinnen und Schüler offener sind als möglicherweise angenommen. Zudem unterscheiden sich die Schulbuchmaterialien nach eigener Einschätzung zuweilen erheblich hinsichtlich ihres Fremdheitsgrades, sodass auch die Reaktionen im Musikunterricht vielfältig ausfallen dürften. (2) „Toleranz wird nur zu gewähren und zu erwarten sein, wenn Tolerierende und Tolerierte sich einem gemeinsamen Dritten verpflichtet fühlen“ (Gauck, 2020, S. 57). Es stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit, Toleranz mit Blick auf das (vermeintlich) musikalisch Fremde anzubahnen – Oliver Kautny setzte sich hiermit dezidiert auseinander und führte den Begriff der „reflexiven Toleranzbereitschaft“ ein (Kautny, 2018, S. 68–71). An diesem Punkt zeigt sich in Schulbüchern aber ein höchst interessantes Argumentationsmuster: Die Thematisierung von Musik aus Afrika ist oftmals mit migrationsbezogenen Aspekten verknüpft. Das heißt, die Förderung von Toleranz zielt zwar zunächst auf das afrikabezogene Musikbeispiel ab. Darüber hinaus aber lässt sich eine gewünschte Übertragung der Toleranzbereitschaft auf ein friedliches Zusammenleben innerhalb unserer Migrationsgesellschaft ablesen. (3) Die Verwendung des Toleranzbegriffs in Schulbüchern ist jedoch dann als problematisch einzustufen, wenn es etwa um die Thematisierung von Ritualen, darunter Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung, geht und zugleich das Schulbuchkapitel ganz allgemein Neugier für andere Kulturen wecken und damit Verständnis sowie Toleranz anbahnen soll. Zwangsverheiratung und Genitalverstümmelung sind in Deutschland verboten und daher nicht zu tolerieren, wie auch Gauck in seinem Buch eindrücklich schildert (Gauck, 2020, S. 58). Insofern erwecken manche Schulbuchbeispiele den Eindruck einer zuweilen unkritischen und pauschalen Verwendung des Toleranzbegriffs, wobei die Bezugspunkte der Toleranzbildung m.E. viel stärker in den Blick genommen werden müssten (Gegenüber wem oder was soll Toleranz gefördert werden?). Auch kritische Auseinandersetzungen mit den Grenzen des zu Tolerierenden müssten berücksichtigt werden. Eine Ablösung des Toleranzbegriffs durch den Begriff der Anerkennung (etwa nach Honneth) löst noch nicht das Problem des nicht Tolerierbaren. Thomas Ott schlug hingegen einmal vor, Lernen „als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn“ (Ott, 2012, S. 9–10) zu verstehen, was ermögliche, etwas zu thematisieren, ohne es unmittelbar anerkennen oder tolerieren zu müssen. Es zeigt einmal mehr, wie notwendig Ziele kritisch hinterfragt werden müssen.

2.2.3 Veränderte Afrikabilder

Ende der 1990er-Jahre wird erstmals in Schulbüchern auf die Vielfalt afrikanischer Musik aufmerksam gemacht, indem Einflüsse der Rock-, Pop- und Jazzmusik thematisiert werden. Es geht um das Kennenlernen von Akkulturationsprozessen traditioneller afrikanischer Musikkulturen. Das entsprechend bezeichnete Akkulturationsmotiv kommt seit der Jahrtausendwende häufiger vor, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird, in der die Häufigkeiten eines Motivs chronologisch festgehalten sind:

	1970er-Jahre	1980er-Jahre	1990er-Jahre	2000er-Jahre	2010er-Jahre
Musiziermotiv (N = 42)			4	18	20
Rhythmusmotiv (N = 41)		7	9	13	12
Vielfaltsmotiv (N = 37)	2	5	11	9	10
Ethikmotiv (N = 31)	2	8	9	5	7
Körperbewegungsmotiv (N = 23)	3	1	2	3	14
Akkulturationsmotiv (N = 19)			1	7	11
Kulturbegegnungsmotiv (N = 15)		1	7	3	4
Evolutionsmotiv (N = 12)	4	4	3		1
Animationsmotiv (N = 10)			1	1	8
Experimentmotiv (N = 10)	1		2	3	4
Funktionsmotiv (N = 6)	5	1			
Migrationsmotiv im engeren Sinne (N = 4)	1		1	1	1
Migrationsmotiv im weiteren Sinne (N = 3)	1			1	1

Abbildung 3: Chronologische Häufigkeitsverteilung⁴

Dem Akkulturationsmotiv liegt mitunter die Intention zugrunde, Schülerinnen und Schüler explizit dazu anzuhalten, ihre eigenen Vorstellungen von afrikanischer Musik und möglicherweise vorhandene Vorurteile zu reflektieren. Im Schulbuch *Musik um uns, Sekundarbereich II* (2008) zum Beispiel werden unter

⁴ Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Motive exemplarisch dargelegt. Ausführliche Erläuterungen zu den anderen Motiven finden sich in Cvetko, 2023.

dem Titel „Zwischen Djembe und Rap“ ghanaische Musikkulturen thematisiert und ein Einblick in *Westafrikanischen Hip-Hop* gegeben. Eben jene Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren weisen eindrücklich auf die Notwendigkeit hin, die Vielschichtigkeit afrikanischer Musik aufzuzeigen und „kein verfälschtes, folkloristisch geprägtes Bild“ (Musik um uns, Sekundarbereich II, Materialband für Lehrerinnen und Lehrer, 2009, S. 222) vermitteln zu wollen. An diesen Schulbuchbeispielen ist ein Bewusstsein für das vermittelte Afrikabild zu erkennen, das viele Jahrzehnte keine explizite Rolle in Schulbüchern spielte und insofern durchaus als positiv zu bewerten ist.

2.2.4 Einfluss und Rolle der Verlage

Verlage haben erheblichen Einfluss auf die Ziele, die afrikabezogenen Unterrichtsmaterialien zugrunde liegen. Anhand von Neuauflagen kann im Detail aufgezeigt werden, an welchen Stellen Kürzungen zur vorherigen Auflage vorgenommen worden sind. Dabei entfallen oftmals nicht nur Ziele, die in älteren Auflagen noch explizit aufgelistet sind, sondern auch Zusatzinformationen, die für eine Kontextualisierung des afrikanischen Musikbeispiels notwendig wären. Verschiedene Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren haben mir im persönlichen Gespräch verdeutlicht, dass sie Änderungen und Kürzungen ihres ursprünglich eingereichten Materials von Seiten der Verlage nicht gutheißen. Verlage haben außerdem einen großen Einfluss auf das vermittelte Afrikabild. Der Umgang mit Quellenmaterial ist nicht selten intransparent. Es fehlen häufig zeitliche und geographische Angaben. Mehr noch zeigen meine Recherchen auch einen zuweilen fragwürdigen Umgang mit Bildmaterialien in musikpädagogischen Fachzeitschriften. Beispielsweise wird ein Foto des ghanaischen Musikers Kakraba Lobi rund zwanzig Jahre später in der gleichen Zeitschrift abgedruckt, wobei jegliche Informationen über ihn wegfallen (vgl. Jenne, 1979, S. 614 und Schatt, 2000, S. 2). Problematisch an diesem paradigmatisch zu sehenden Beispiel ist die transportierte Suggestion von Aktualität, obwohl das Foto immerhin zwanzig Jahre zurückliegt. Durch einen solchen Umgang mit dem Quellenmaterial könnte das Bild eines traditionellen Afrikas vermittelt werden, ohne die Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte zu berücksichtigen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die vier exemplarisch dargelegten Erkenntnisse sollen Einsicht in die Studie über *Afrika in der Musikdidaktik* geben und den Mehrwert von Forschung deutlich machen. Erst durch Forschung gelingt es, einen differenzierten Einblick zu bekommen und hierdurch eine Diskussion zu entfachen, die über begrüßenswer-

te und kritisch zu sehende Ziele und Strukturen verhandelt. Der Mehrwert für die Unterrichtspraxis besteht insbesondere darin, eine Art „Orientierungshilfe“ anzubieten, an der didaktische Entscheidungen gespiegelt werden können: „Dem Musiklehrer [und der Musiklehrerin] wird vor allem durch das Gesamt der historischen Ziel-Erfahrungen das System des Möglichen und die Verantwortung seiner eigenen wertenden Auswahl und Akzentuierung oder auch seiner Abstriche bewußt gehalten“ (Abel-Struth, 1978, S. 137). Ein reflektierter Umgang und ein kritisches Hinterfragen der eigenen Ziele im Musikunterricht sind notwendig, um bei der Thematisierung von Musik aus Afrika Stereotypisierungen, Vorurteile und überhebliche (etwa evolutionistische) Denkmuster zu vermeiden oder zumindest darauf aufmerksam zu werden.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1978). *Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie*. Schott.
- Arndt, S. & Hornscheidt, A. (Hrsg.). (2018). *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl.). Unrast.
- Auernheimer, G. (2016). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (8. Aufl.). WBG.
- Barth, D. (2004). Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik. In M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen – fremd und vertraut* (S. 318–330). Lugert.
- Binkowski, B. (1967). Teaching the Music Teacher to Use the Music of His Own Culture. In The University of Michigan. School of Music (Hrsg.), *International Seminar on Teacher Education in Music (August 8–18, 1966)* (S. 217–225). The University of Michigan.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Cvetko, C. M. (2023). *Mehr als ein Faszinosum? Afrika in der Musikdidaktik. Eine historiographische und qualitative Studie über die Ziele*. UniverSi.
- Feucht, W. (2007). Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 141–164). Die Blaue Eule.
- Gauck, J. (2020). *Toleranz: einfach schwer*. Goldmann.
- Goll, R. (1972). *Der Evolutionismus. Analyse eines Grundbegriffs neuzeitlichen Denkens*. Beck.
- Jenne, M. (1979). Sachwörter zur Musikpädagogik. Außereuropäische Musik – Musikkulturen der Welt. *Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, 11(10), 612–616.
- Kautny, O. (2012). Für eine Entlastung des Interkulturellen Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 16–22.
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 46–76. <http://www.zfkm.org/18-kautny2.pdf>

- Kohl, K.-H. (2012). *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden. Eine Einführung* (3., aktual. und erw. Aufl.). Beck.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, C. (2009). Musik als Kunst. Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, 41, 3–4.
- Macamo, E. S. (1999). *Was ist Afrika? Zur Geschichte und Kulturosoziologie eines modernen Konstrukts*. Duncker und Humblot.
- Nettl, B. (2010). *Nettl's elephant. On the History of Ethnomusicology, Foreword by Anthony Seeger*. University of Illinois Press.
- Ott, T. (2012). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, 55, 4–10.
- Rabsch, E. & Burkhardt, H. (1928). *Musik. Teil II. Ein Unterrichtswerk für die Schule. Unter-Tertia bis Unter-Sekunda*. Diesterweg.
- Schatt, P. W. (2000). Musik im Dialog der Kulturen. *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, 32(5), 2–7.
- Schinkel, E. (2014). Schulbuchanalyse. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 65(7/8), 482–497.
- Schmidt, A. M. (2015). *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Dohr.
- Schmidt-Banse, H. C. (2008). Interkulturell beim Wort genommen: Musikalische Grenzüberschreitungen in eigenen vier Wänden. In A. J. Cvetko & P. Graf (Hrsg.), *Wege interkultureller Wahrnehmung. Grenzüberschreitungen in Pädagogik, Musik und Religion* (S. 151–173). Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Schütz, V. (1996a). Chancen und Grenzen der schulischen Auseinandersetzung mit traditionellen Musikkulturen aus Schwarzafrika. In V. Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Beiträge zur Praxis und Theorie* (S. 185–195). Institut für Didaktik populärer Musik W. D. Luger.
- Schütz, V. (1996b). Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In R. C. Böhle (Hrsg.), *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin* (S. 76–83). Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Striegel, L. (1998). Interkulturelle Musikpädagogik. *Musik und Unterricht. Zeitschrift für Musikpädagogik*, 9(50), 4–5.
- Terhag, J. (2011). Wie interkulturell ist die Musik(pädagogik)? Launige und spitze Bemerkungen zu einer ungeklärten Selbstverständlichkeit. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 318–326). Allitera.
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“ Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms.
- Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* (S. 33–54). Diesterweg.

Schulbücher

Banjo Musik 5/6 (1978). Hrsg. von D. Clauß, M. Geck, H. J. Kemen & G. Küntzel. Klett. (ISBN 3-12-177100-0)

Musik um uns 2/3 (2013). Klassen 7 bis 10. Hrsg. von M. Sauter und K. Weber (Neubearbeitung). Schroedel. (ISBN 978-3-507-03012-1)

Musik um uns 2/3, [Materialband für Lehrerinnen und Lehrer] (2014). Klassen 7 bis 10. Hrsg. von M. Sauter und K. Weber (Neubearbeitung). Schroedel. (ISBN 978-3-507-03015-2)

Musik um uns. Sekundarbereich II (2008). Hrsg. von M. Sauter & K. Weber. Schroedel. (ISBN 978-3-507-02579-0)

Musik um uns. Sekundarbereich II. Materialband für Lehrerinnen und Lehrer (2009). Hrsg. von M. Sauter & K. Weber. Schroedel. (ISBN 978-3-507-02580-6)

Claudia Maria Cvetko

cve@oegym.de

claudia.cvetko@uni-bamberg.de

*Christian Harnischmacher, Mascha Otradinski, Johannes Hasselhorn
& Miriam Knebusch*

Besser geht's nicht!

Eine empirische Studie zur Leistungsentwicklung und Bewertung des
Instrumentalspiels im Schulmusikstudium

*It Doesn't get any Better than this! – An Empirical Study on
Performance Development and Assessment of Instrumental
Playing in Music Teaching Studies*

Instrumental education is a key component of the attractiveness of studying music teaching at German music universities. Student performance development is influenced by various factors, including subject-related prejudices and varying levels of expertise. Despite the pivotal role of instrumental training, empirical research on this topic is scarce.

This study examined students' self-assessments of their instrumental performance development and the influence of prejudice and expertise on their judgements of instrumental performances. Data collection was conducted through an online listening experiment, employing both quantitative and qualitative analyses.

Findings indicate that only two thirds of the surveyed students perceived an improvement in their instrumental abilities. However, no significant influence of prejudice on judgements was detected. Expertise level played a significant role in performance assessment, with more expert students providing stricter evaluations. Qualitative analysis revealed that both musical and non-musical criteria influenced evaluations, with teachers typically assessing more deficit-oriented and with more specific criteria than students.

1. Einleitung

Die Instrumentalausbildung ist nicht selten ein wesentliches Motiv für die Aufnahme eines Schulmusikstudiums, zumal die Ausbildung am Hauptfachinstrument dabei an den meisten Musikhochschulen den Schwerpunkt bildet (Heyer, 2016, S. 209–212). In unserer Hochschulpraxis berichten Studierende mitunter, dass das geforderte instrumentale Leistungsniveau für die Aufnahme an einer

Musikhochschule nach intensiver und langer Vorbereitung einen „Deckeneffekt“ erzeugen kann. Die Studierenden haben nach eigener Einschätzung bereits zu Studienbeginn ihr mögliches Leistungslevel erreicht und können sich bis zum Master kaum signifikant verbessern. Außerdem schränken die Studienanforderungen eines Lehramtsstudiums ein gewohntes Übepensum oft deutlich ein.

Die Instrumentalausbildung im Hauptfach bildet darüber hinaus auch für Studienbewerber*innen an den meisten Musikhochschulen das Nadelöhr zum Studienbeginn (vgl. Wolf & Kopiez, 2014), was einen wichtigen Baustein des anhaltenden Lehrkräftemangels im Schulfach Musik darstellt. Dieser Mangel ist nicht nur auf den allgemeinen Attraktivitätsverlust des Lehrberufs zurückzuführen, sondern auch auf fachspezifische Ursachen (Bundesverband Musikunterricht, 2023). Der Bundesverband Musikunterricht appelliert in diesem Zusammenhang an die Verantwortung der Ausbildungsinstitutionen von Schulmusiker*innen. Dringende Reformen betreffen nach dieser Argumentation eine stärker musikpädagogische und weniger künstlerische Ausrichtung des Lehramtsstudiums im Fach Musik. In der Kritik steht insbesondere „die Hürde der häufig nicht am Berufsfeld orientierten Eignungsprüfungen an den Hochschulen“ (Bundesverband Musikunterricht, 2023, S. 4). Im Kalenderjahr 2022 studierten von den Bewerber*innen für das Lehramt Musik an deutschen Musikhochschulen anschließend tatsächlich nur etwa 29.6 % das Studienfach. Von den dort vorhandenen Studienplätzen für Schulmusik blieben ca. 49 % unbesetzt.¹

Diese Beobachtungen aus unserer Hochschulpraxis werfen grundlegende Fragen zur potenziellen Leistungssteigerung am Instrument in einem Schulmusikstudium und deren Einschätzung durch die Beteiligten auf. Neben der Ausbildung einer künstlerischen Lehrer*innenpersönlichkeit (vgl. Richter, 2018; Roberts, 1991) wird in Studienordnungen mit dem Hauptfachmodul vor allem eine Verbesserung der eigenen Leistungen im Instrumentalspiel in Aussicht gestellt. Eine empirische Prüfung der anvisierten Leistungsverbesserung steht bislang aus. In diesem Beitrag fokussieren wir die Perspektive der Studierenden und gehen den Fragen nach, wie Studierende selbst ihren Fortschritt am Instrument einschätzen und welche Einflussfaktoren und Kriterien bei ihrem Bewertungsverhalten allgemein eine Rolle spielen.

2. Theoretischer Hintergrund

Die instrumentale Leistungsentwicklung von Studierenden im Studium der Schulmusik wurde bislang kaum empirisch untersucht bzw. bestenfalls in Alumnibefragungen erwähnt (Clausen & Schäfer-Lembeck, 2017; Meißner & Schwarz, 1999). In der Pilotstudie zum vorliegenden Beitrag von Hofbauer, Otradinski und

1 Angaben der AG Schulmusik vom 23.04.2023.

Wehen (2022) berichten die Schulmusikstudierenden vermehrt von einer Stagnation der Leistungsentwicklung im instrumentalen Hauptfach.

In der vorliegenden Studie wollen wir unter anderem praxisnahe Bewertungskriterien eruieren und nicht Kriterien vorgeben, die die ökologische Validität reduzieren könnten. Entsprechend definieren wir instrumentale Leistungen möglichst offen: Leistungen im Instrumentalspiel beschreiben Folgen instrumentalen Lernens, für die Bewertungskriterien aufgestellt werden (müssen).

Die Post-Pisa-Debatte beförderte mit der Orientierung an Kompetenzen und Standards ein pädagogisch motiviertes Verständnis von Leistung und Leistungsentwicklung, das gesellschaftlich vermittelte Ansprüche an Leistung (soziales Konstrukt) und deren subjektive Bedeutsamkeit (subjektgebundene Konstruktion) als zwei Seiten derselben Medaille auffasst (vgl. Geuen, 2009, S. 58). Entsprechend berücksichtigt Niessen (2020) in einer Situationsanalyse zu Leistungen im Musikunterricht vor allem die Perspektiven der Schüler*innen. Schulische Leistungen sind demnach weniger eine Frage von Lernergebnissen, sondern von einem demonstrativ leistungsorientierten Unterrichtsverhalten.

In einer stärker forschungsorientierten, operationalisierenden Sichtweise auf Leistungen im Musikunterricht hat sich in musikpädagogischen Studien neben Kompetenztests vor allem das Konstrukt des Kompetenzerlebens empirisch bewährt (Harnischmacher et al., 2021). Im Vergleich dazu erweisen sich Zensuren im Musikunterricht regelmäßig nicht als Prädiktor für musikbezogene Kompetenzen (z.B. Harnischmacher & Knigge, 2017). Auch für die Benotungen der Leistungen im Hauptfachinstrument und der Musiktheorie/Gehörbildung in Eignungsprüfungen an Musikhochschulen konnten Wolf und Kopiez (2014) in einer Längsschnittstudie keinerlei prognostische Evidenz für die weiteren Leistungsbeurteilungen im Verlauf des Bachelorstudiums finden. Unstrittig bleibt derweil, dass die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Leistungen zu den wichtigsten Prädiktoren für eine konstante Entwicklung des Instrumentalspiels oder dessen Abbruch gehören (Switlick & Bullerjahn, 1999). Entsprechend untersuchen wir die Leistungsentwicklung im Instrumentalspiel aus Sicht der Studierenden.

Leistung ist in pädagogischen Kontexten untrennbar mit Bewertungen und Differenzprozessen verbunden (Ricken, 2014). Im Weiteren verstehen wir unter einer Bewertung eine Form des Urteilens. Im Gegensatz zu einer bloßen Meinung sollten Urteile bis zu einem bestimmten Grad auch begründbar sein. Diese Urteile sind in vielfacher Hinsicht erfahrungsbasiert (vgl. Hasselhorn & Wolf, 2018). Zwei in musikbezogenen Bewertungssituationen oft hervorstechende, erfahrungsbezogene Aspekte des Urteils sind *Vorurteile* und *Expertise*.

Bewertungsbeeinflussende Vorurteile in musikbezogenen Situationen können dabei als ein Querschnitt üblicher und aus der pädagogischen Psychologie hinlänglich bekannter Urteilsfehler verstanden werden (z.B. Halo-, Hof- oder Härteeffekt, Hasselhorn & Wolf, 2018). Eine der ersten Studien zum Einfluss von Vorurteilen auf die Bewertung von Leistungen am Instrument hat Klaus-Ernst

Behne (1990) vorgelegt. Dabei wurden Studierende um Bewertungen von Videoaufzeichnungen einer Klaversonate mit verschiedenen Pianist*innen gebeten. Die Videobeispiele wurden nach Gestik und Erscheinung der Akteur*innen anders bewertet, obwohl dabei stets die gleiche Audioaufnahme zu hören war. Vergleichbares lässt sich für den Musikunterricht beobachten. In einer experimentellen Studie sollten Schüler*innen kurze Videobeispiele aus drei verschiedenen Unterrichtsstunden im Fach Musik bewerten (Harnischmacher & Hofbauer, 2013). Die Unterrichtsbeispiele wurden signifikant besser bewertet, wenn die Schüler*innen von einem Musikunterricht an einem Gymnasium, von einer Fachleiterin für Musik und einem Musiklehrer ausgingen, anstatt von einer Hauptschule, einer fachfremden Lehrerin und einem Referendar. Bewertungen in Musik können also durch Vorurteile determiniert sein. Wir untersuchen in der vorliegenden Studie daher, ob das auch für studienfachbezogene Vorurteile bei der Bewertung instrumentaler Leistungen zutrifft.

Von erfahrungsbasierten Vorurteilen ist eine (ebenfalls erfahrungsbasierte) Expertise abzugrenzen. Expertise wird Personen zugeschrieben, die zumeist aufgrund langjähriger und intensiver Übung (z.B. deliberate practice) in einer bestimmten Domäne dauerhaft hervorragende Leistungen zeigen (Hasselhorn & Knigge, 2018). Expert*innen haben beispielsweise im Laufe der Jahre ein extensiveres Übepensum absolviert, benutzen effektivere Strategien beim Vom-Blatt-Spielen oder beim Üben. Androustos und Humphrey (2010) untersuchten in einem solchen Zusammenhang erstmals die Beobachtungskompetenz von Musikstudierenden. Mit zunehmender Unterrichtserfahrung reflektieren und kommentieren die Musikstudierenden die dargebotenen Unterrichtsvideos intensiver als Studenten mit weniger Erfahrung. Inwiefern sich Bewertungsunterschiede auch für die Expertise im Instrumentalspiel feststellen lässt, ist daher ebenfalls Teil dieses Beitrags.

3. Fragestellung, Methode und Stichprobe

Wir beschränken uns aus pragmatischen Gründen beim Instrumentalspiel auf das Hauptfach von Studierenden an Deutschen Musikhochschulen. Dabei gehen wir folgenden forschungsleitenden Fragen nach:

1. Wie wird die eigene Leistungsentwicklung im Instrumentalspiel von Studierenden der Schulmusik im Studienverlauf eingeschätzt (F1)?
2. Welchen Einfluss haben studienfachbezogene Vorurteile auf die Bewertung instrumentaler Leistungen (F2)?
3. Welchen Einfluss hat die Expertise im Instrumentalspiel auf die Bewertung instrumentaler Leistungen (F3)?
4. Welche qualitativen Merkmale spielen bei der Leistungsbewertung des Instrumentalspiels eine Rolle (F4)?

Die erste Forschungsfrage (F1) zielt dabei auf Selbstauskünfte der Befragten ab. Die weiteren Fragen (F2–F4) verweisen auf Verhaltensbeobachtungen und die Variation von Treatments, nachfolgend beschrieben als Hörbeispiele. Die Datenerhebung wurde in Form einer Onlinebefragung realisiert.

Der erste Teil bestand aus einem Fragebogen, in dessen Verlauf die Probandinnen und Probanden demographische Angaben machen und Fragen zu ihrem instrumentalen Werdegang beantworteten. U.a. wurde die Selbsteinschätzung der Entwicklung des eigenen Instrumentalspiels im Studium mit folgender Frage und Antwortmöglichkeit erhoben:

Wie sehr hat sich Ihr Instrumentalspiel im Hauptinstrument durch das Studium verbessert?

gar nicht o o o o o sehr deutlich

Der zweite Teil der Onlinebefragung wurde als Hörexperiment konzipiert. Dazu wurden bereits im Laufe der Erhebung zur Drittvariablenkontrolle zwei randomisierte Testgruppen gebildet, um den grundlegenden Anforderungen eines Experiments zu entsprechen.

Beide Testgruppen erhielten die gleichen sechs Hörbeispiele. Diese bestanden aus max. zweiminütigen Solodarbietungen, eingespielt von Studierenden mit Hauptfach Violine. Je zwei Einspielungen stammten von Studierenden der Schulmusik im Bachelor und im Master sowie der Künstlerischen Ausbildung im Master. Das Treatment zielte auf die Testung studienfachbezogener Vorurteile ab (vgl. F 2). Dazu erhielten die Testgruppen unterschiedliche studienfachbezogene Labels zu den Hörbeispielen. Eine Testgruppe erhielt vorweg eine zutreffende Information wie bspw.:

„Auf der folgenden Seite hören Sie eine kurze Aufnahme einer/s Studierenden im **Bachelor Schulmusik** mit Hauptinstrument Violine.

Danach werden Sie gebeten, die Leistung des/der **Bachelorstudent*in** im Instrumentalspiel einzuschätzen“.

Auf der folgenden Seite konnte die jeweilige Aufnahme genau einmal angehört werden. Die Leistungseinschätzung wurde zur Frage „Wie schätzen Sie die gehörte Leistung des/der Bachelorstudent*in im Instrumentalspiel nach Ihrem ersten Eindruck ein?“ anhand einer fünfstufigen Skala mit den Extrembeschriftungen *sehr gering* und *sehr hoch* vorgenommen. Außerdem wurde um eine kurze schriftliche Begründung der Einschätzung gebeten.

Die zweite Testgruppe erhielt zur Testung des Vorurteils dagegen eine kontrastierende Angabe zum Studium. Es wurde bspw. ein Masterstudium suggeriert, obwohl das Hörbeispiel von einer Studierenden aus dem Bachelor stammt. Die Hörbeispiele (vgl. Tab. 1) wurden während der Erhebung innerhalb der Testgruppen randomisiert, um Positionseffekte zu vermeiden.

Tabelle 1: Hörbeispiele Bachelor und Master Schulmusik sowie Studiengang Künstlerische Ausbildung (KA) mit echten und falschen Labels für die Testgruppen A und B.

Hörbeispiel	Label Gruppe A	Label Gruppe B
A) Master	Bachelor	Master
B) Bachelor	Master	Bachelor
C) KA	KA	Master
D) Master	Master	KA
E) Bachelor	KA	Bachelor
F) KA	Bachelor	KA

Außerdem unterteilten wir die Stichprobe der befragten Studierenden zur Testung der dritten Forschungsfrage (F3) nach der Expertise im Instrumentalspiel. Die erste Gruppe bestand aus Schulmusikstudierenden versus eine zweite Gruppe zusammengefasst aus Studierenden der Künstlerisch-pädagogischen Ausbildung (KPA) bzw. Künstlerischen Ausbildung (KA). Den Faktor *Expertise* im Instrumentalspiel operationalisieren wir als Unterschied zwischen Studierenden der Schulmusik und Studierenden der KPA (Musikschullehrer*innen) bzw. KA (angehende Orchestermusiker*innen). In einer Varianzanalyse mit Messwiederholungen wurde geprüft, ob die beiden Faktoren *Vorurteil* (UV1) und instrumentale *Expertise* (UV2) der Befragten die Bewertungen der sechs Hörbeispiele (AV) beeinflussen.

Die schriftlich gefassten Begründungen zu den Einzelbewertungen wurden zur Beantwortung von Forschungsfrage 4 als Datenbasis für eine qualitative Analyse genutzt. Die Auswertungen wurden mit MAXQDA unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) durchgeführt.

Während die Variable *Bewertung* in der quantitativen Analyse lediglich durch ein einfaches Item operationalisiert wird, erhoffen wir uns durch die qualitative Analyse eine Reihe von differenzierten Einblicken zu den Kriterien der Leistungsbewertung des Instrumentalspiels (vgl. F4). Da in der vorliegenden Stichprobe auch die Angaben von 23 Dozent*innen vorliegen (s. u.), bot sich flankierend zum vermuteten Einfluss der Expertise (vgl. F3) eine Analyse der qualitativen Daten zu potenziellen Unterschieden in den Bewertungen von Dozent*innen und Studierenden an.

Zur Evaluation der qualitativen Analysen haben wir abschließend eine KI-gestützte Teilanalyse der qualitativen Daten durchgeführt und diese mit den Analyseergebnissen verglichen (vgl. Rahman et al., 2023). Nach verschiedenen Versuchen erwies sich ChatGPT (Version 4) mit Plugins (PDF, Internetnutzung) für die Methode am besten geeignet.

Zur Teilnahme an unserer Onlinestudie wurden alle 24 deutschen Musikhochschulen angeschrieben. An dem onlinebasierten Experiment nahmen $N = 313$ Versuchspersonen von 23 Musikhochschulen teil, verteilt auf Studierende der Schulmusik und KPA/KA o.Ä. ($n = 107$), Studierende nur aus Schulmusik-Studiengängen ($n = 118$), Studierende nur aus Künstlerisch-pädagogischer Ausbildung und Künstlerischer Ausbildung ($n = 65$) sowie deren Instrumentaldozent*innen ($n = 23$). Die aktuellen Studiensemester verteilten sich erwartungsgemäß ohne Auffälligkeiten ($M = 5.70$, $SD = 3.66$).

4. Ergebnisse

Wie wird die eigene Leistungsentwicklung im Instrumentalspiel von Studierenden der Schulmusik im Studienverlauf eingeschätzt (F1)?

Die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der instrumentalen Leistungsentwicklung im Schulmusikstudium beziehen sich auf die Teilstichprobe der Studierenden, die nur Schulmusik studieren ($n = 118$) und nicht bereits vorher oder parallel noch KPA/KA studiert haben. Die teilnehmenden Studierenden schätzten die Entwicklung ihrer eigenen instrumentalen Leistung im Studium auf einer 5-stufigen Skala von „gar nicht verbessert“ bis „sehr deutlich verbessert“ zu 71.8% oberhalb des Skalenmittels ein (33.3% auf der höchsten Stufe, 37.8% auf der zweithöchsten Stufe). Mit den restlichen 28.9% der Befragten gab rund ein Drittel lediglich die mittlere oder eine niedrigere Stufe an. Die Ergebnisse zeigen, dass man im Schulmusikstudium nicht von einer Leistungsverbesserung des Instrumentalspiels ausgehen kann.

Welchen Einfluss haben studienfachbezogene Vorurteile und die Expertise im Instrumentalspiel auf die Bewertung instrumentaler Leistungen (F2 und F3)?

Der vermutete Einfluss der studienfachbezogenen Vorurteile und der Expertise im Instrumentalspiel auf die Bewertung instrumentaler Leistungen wurde in einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen geprüft. Die Stichprobe bestand aus Studierenden, die zum Untersuchungszeitpunkt nur Schulmusik studierten ($n = 118$) oder zusammengefasst nur KPA/KA ($n = 65$). Die Gesamtstichprobe ($n = 183$) ist laut post-hoc-Poweranalyse für eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit sechs Messungen geeignet. Die zufallsverteilten Testgruppen für den Faktor *Vorurteil* waren annähernd gleich groß: Gruppe A ($n = 88$) und Gruppe B ($n = 95$). Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in der Varianzanalyse mit Messwiederholungen für den Faktor *Vorurteil* kein Unterschied zwischen den Bewertungen der Testgruppen beobachtet wurde ($F(1,4.95) = 0.29$, $p = 0.59$, partielles $\eta^2 = 0.01$). Ein angenommener Einfluss von Vorurteilen auf die Bewertung (F2) lässt sich daher nicht bestätigen. Anders verhält es sich in Bezug auf den zweiten Faktor *Expertise*, also potenzielle Unterschiede in der Bewertung der Hörbeispiele in Abhängigkeit der Zugehörigkeit der Probandinnen und Pro-

banden zu den Subgruppen Schulmusikstudierende bzw. der Studierenden aus KPA/KA. Für den Faktor *Expertise* im Instrumentalspiel konnte ein signifikanter Haupteffekt in Bezug auf die Bewertung der Hörbeispiele identifiziert werden ($F(1,4.95) = 10.06$, $p < 0.01$, partielles $\eta^2 = 0.29$). Die höchsten Bewertungen (vgl. Abb. 1) erhielten erwartungsgemäß die zwei Hörbeispiele (HB 3 und HB 6), die von Studierenden im Masterstudiengang Künstlerische Ausbildung (KA) eingespielt wurden. Das spricht für die Validität des Verfahrens. Diese Beispiele wurden von Schulmusikstudierenden und Student*innen der KPA/KA gleichermaßen positiv bewertet. Allerdings gibt es beachtliche Unterschiede in der Bewertung der Hörbeispiele, wenn diese von Studierenden der Schulmusik eingespielt wurden. Schulmusikstudent*innen geben für die Beispiele aus der Schulmusik deutlich bessere Bewertungen ab, als ihre Kommiliton*innen aus den Studienfächern KA/KPA.

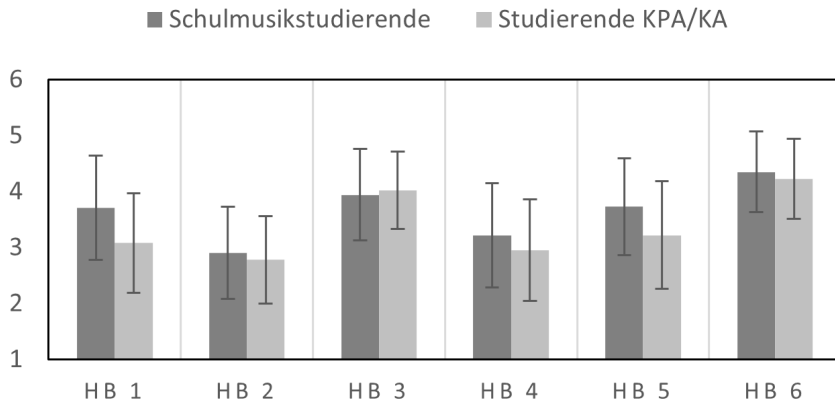


Abbildung 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Bewertungen von sechs instrumentalen Hörbeispielen bei Schulmusikstudierenden verglichen mit Studierenden aus KA/KPA.

Es konnte darüber hinaus kein signifikanter Interaktionseffekt (*Vorurteil* mal *Expertise*) beobachtet werden ($F(1, 4.95) = 0.32$, $p = 0.90$, partielles $\eta^2 < 0.01$). Der fehlende Interaktionseffekt zeigt außerdem, dass die hier untersuchten Einschätzungen nicht auf Vorurteilen beruhen. Studierende aus KA/KPA beurteilten die Hörbeispiele nicht schlechter, weil sie aufgrund des Labels vorab von einer instrumentalen Leistung bspw. der Schulmusikstudierenden ausgehen mussten. Das Urteil lässt sich vielmehr auf den Höreindruck zurückführen.

Welche qualitativen Merkmale spielen bei der Leistungsbewertung des Instrumentalspiels eine Rolle (F4)?

Die folgende Analyse der qualitativen Daten aller Probandinnen und Probanden zu allen Hörbeispielen zielt auf differenzierte Merkmale ab, die bei der Leistungsbewertung des Instrumentalspiels (hier Hörbeispiele) eine Rolle spielen können. 274 Teilnehmer*innen gaben insgesamt 1.332 verwendbare textbasierte Begründungen zu ihren Bewertungen ab. Da keine Bewertungskriterien vorgegeben wurden und auch kein allgemeingültiger Kriterienkatalog existiert bzw. überprüft werden sollte, wurde eine induktive Codierung vorgenommen, die zwei Hauptkategorien ergab: a) Musikalische Kriterien und b) Nicht musikalische Kriterien. Die Differenziertheit der Aussagen spiegelt sich in den folgenden Kategorien und Unterkategorien (eingeklammert und der Häufigkeit nach absteigend, Anzahl der Nennungen in eckigen Klammern):

a) Musikalische Kriterien:

- Gestalterische Fähigkeiten (Klang- bzw. Tonerzeugung, Phrasierung, Ausdruck, Vibrato, Musikalität, Dynamik, Artikulation) [263]
- Technische Fähigkeiten (Intonation, Bogentechnik, Fingertechnik) [272]
- Stilistische Korrektheit [40]
- Souveränität in der Ausführung [29]
- Schwierigkeitsgrad des Stückes [41]

b) Nicht musikalische Kriterien:

- Vermeintlicher Studiengang [26]
- Aufnahmequalität des Hörbeispiels [8]
- Ausschnittlänge des Hörbeispiels [8]

Für einen Vergleich der Bewertungen nach Statusgruppen (Dozent*innen vs. Schulmusiker*innen) wurden Daten von zufällig ausgewählten 20 Personen pro Gruppe miteinander verglichen. Die Auswertung zeigte, dass insbesondere die Bewertungen der Dozent*innen negativer bzw. defizitorientierter konnotiert sind (Dozent*innen: 36 % negative Bewertungen, 26 % positive Bewertungen, 21 % neutrale Bewertungen, 17 % fehlende Bewertungen; Schulmusiker*innen: 29 % negative Bewertungen, 41 % positive Bewertungen, 22 % neutrale Bewertungen, 8 % fehlende Bewertungen), z. B.:

„Die Klangvorstellung ist eher kratzig, der Bogenstrich nicht besonders geräuscharm. Die Tonqualität ist eher gering“ (587, Pos. 2).

„Unsauber in der Intonation- rhythmisch unsicher“ (698, Pos. 29).

Die Dozent*innen unterscheiden sich auch in der Wahl der Bewertungskriterien von Studierenden. Die Lehrenden greifen deutlich häufiger auf beobachtbare (operationalisierbare) Kriterien wie intonatorische/rhythmische Ausführung

oder Spieltechnik als auf vergleichsweise mehrdeutige bzw. schwer zu fassende Kriterien wie Musikalität oder Ausdruck zurück. So finden sich in 5,8% der möglichen Bewertungen der Lehrenden schwer zu operationalisierende, aber in 51,7% leichter operationalisierbare Kriterien (Verhältnis 1:8,86). Bei Studierenden liegen diese Häufigkeiten bei 51,7% und 77,5% (Verhältnis 1:1,5).

Für die KI-gestützte Teilanalyse mit Blindversuch wurden aus den qualitativen Daten zwei anonyme Gruppen gebildet: Gruppe A (Dozent*innen) mit 87 Bewertungseinheiten vs. Gruppe B (Student*innen) mit 87 Bewertungseinheiten. Die KI erhielt vorab keine Informationen, welche Gruppe aus Dozent*innen oder Studierenden bestand.

Die KI-gestützten Analyseaufgaben bestanden in der Beschreibung wesentlicher Gruppenunterschiede und mittels Blindversuch in einer begründeten Zuordnung, welche der Gruppen (A oder B) sich aus Studierenden bzw. Dozent*innen zusammensetzt. Die Zuordnung gelang fehlerfrei und die vorangegangenen Analysen zu den Unterschieden zwischen den Bewertungen der Studierenden und Dozent*innen wurde mit der KI-gestützten Analyse inhaltlich bestätigt.

Im Gegensatz zu der einfachen Bewertungsskala im Vorurteilsexperiment zeigen die qualitativen Daten, dass die Untersuchungsteilnehmer*innen bei Gelegenheit auf wesentlich differenziertere Bewertungen zurückgreifen. Skalen mit mehreren Items haben sich in früheren Studien teilweise bewährt (z.B. Harnischmacher & Hofbauer, 2012), teilweise aber auch zu wenig reliablen Ergebnissen geführt, was häufig mit mangelnder Passung von Skala, Bewertungssituation und Stichprobe zusammenhängt (vgl. Hasselhorn & Wolf, 2018). Zur Auswahl geeigneter Items für eine Bewertungsskala für die instrumentale Leistung von Schulmusikstudierenden bieten sich die qualitativen Ergebnisse der vorliegenden Studie an. Ergänzend haben wir daher einen KI-gestützten Itempool generiert. Folgende Kategorien als Grundlagen für Items für eine Bewertungsskala zu Leistungen im Instrumentalspiel (Streicher) wurden über qualitative Inhaltsanalysen und mittels ChatGPT 4 herausgearbeitet, wobei die Items beider Methoden weitgehend übereinstimmen:

1. Intonation
2. Rhythmus
3. Fingertechnik
4. Artikulation
5. Phrasierung
6. Ausdruck
7. Dynamik
8. Musikalische Gestaltung
9. Stilistische Korrektheit
10. Souveränität
11. Tonkontrolle

Die Items sind zunächst nur Vorschläge und müssen im Rahmen einer Skalentwicklung erst empirisch geprüft und evtl. reduziert werden, bevor sie in weiteren Studien eingesetzt werden können.

5. Diskussion

Die Ergebnisse legen nahe, dass bei Studierenden der Schulmusik im instrumentalen Hauptfach nicht grundsätzlich von einer Entwicklung der Leistungen vom Bachelor bis zum abschließenden Master auszugehen ist. Offen bleibt, warum fast ein Drittel der befragten Schulmusikstudierenden kaum oder keine Leistungsverbesserung in ihrem Instrumentalspiel beobachten konnten. In Folgestudien wäre zu klären, welche hemmenden Faktoren die Studierenden auf die instrumentale Leistungsentwicklung adressieren. Wir vermuten hier auch Auswirkungen eines Deckeneffekts, wonach ein maximales Leistungsniveau bereits zu Studienbeginn erreicht wurde (vgl. Heyer, 2015). Lehramtsstudierende absolvieren in der Regel nach einer Zeit mit maximalem Übepensum die Eignungsprüfungen. Dieses Pensum können sie dann während des Studiums mit all seinen divergierenden Anforderungen nicht aufrechterhalten. Im Zusammenhang mit der Leistungsmotivation und äußeren Bedingungen (Studienbedingungen, Instrumentalunterricht usw.) könnten auch grundlegende berufliche Zielorientierungen eine Rolle spielen.

Methodisch erscheint neben der Selbstwahrnehmung der Studierenden vor allem auch eine Leistungseinschätzung durch Instrumentaldozent*innen lohnenswert, um einen noch valideren Blick auf die instrumentale Entwicklung zu erhalten. Zur genaueren Beobachtung der individuellen Leistungsentwicklungen sind dabei für vertiefte und zuverlässige Einblicke Längsschnittstudien notwendig.

Bei der Bewertung der Hörbeispiele konnte sich das studienfachbezogene *Vorurteil* in den Analysen nicht als Einflussgröße durchsetzen. Das ist insofern bemerkenswert, da Vorurteile erfahrungsbasiert sind. Das Ergebnis legt nahe, dass sich Leistungsdifferenzen im Instrumentalspiel zwischen Bachelor- und Masterstudierenden der Schulmusik in den Erfahrungen aus dem Studienalltag gar nicht abbilden. Das zeigt sich auch in der generellen Bewertung der Hörbeispiele. Die Hörbeispiele der Studierenden der Künstlerischen Ausbildung wurden erwartungsgemäß durchweg am besten bewertet. Eine bessere Bewertung der Hörbeispiele aus dem Master im Vergleich zum Bachelor Schulmusik zeigt sich dagegen nicht durchgängig. Diese Beobachtungen lassen sich aufgrund der wenigen Beispiele natürlich nicht verallgemeinern, sprechen aber bei den erwartungsgemäß beobachteten Unterschieden zwischen Studierenden der Schulmusik und der Künstlerischen Ausbildung für die Validität des Verfahrens.

In den qualitativen Bewertungen der Hörbeispiele spielten eine ganze Reihe von Kriterien eine Rolle. Unter methodischen Aspekten ist zu prüfen, ob die ver-

wendete Bewertungsskala (single item) für eine quantitative Analyse zu kurz greift. Möglicherweise lässt sich ein Einfluss studienfachbezogener Vorurteile in einem Folgeexperiment mit einer differenzierten Bewertungsskala besser beobachten, da sich Unterschiede in den Bewertungen eventuell nur in Details, nicht aber in der Gesamtbewertung finden lassen. Ein Itempool für eine mögliche Bewertungsskala wurde durch qualitative und KI-gestützte Analysen entwickelt.

Der Einfluss von *Expertise* auf die Bewertung instrumentaler Leistungen konnte erwartungsgemäß bestätigt werden. Entsprechend der Expertise-Theorie (vgl. Hasselhorn & Knigge, 2018) wurde hier ein klassischer Experten-Novizen-Vergleich vorgenommen. Obwohl die hier operationalisierten Unterschiede als eher klein einzuschätzen sind, konnte festgestellt werden, dass Studierende, die im Rahmen ihres Studiums mehr zeitliche Ressourcen für die Auseinandersetzung mit ihrem Hauptinstrument zur Verfügung haben (KA/KPA) strenger bewerten als Studierende, die ihre zeitlichen Ressourcen mehr verteilen müssen (Schulmusik). Interessant ist dabei vor allem der nicht signifikante Interaktionseffekt. Da sich in der Varianzanalyse kein Haupteffekt für den Faktor *Vorurteil* durchsetzen konnte, wäre ein differenzierterer Vorurteilseffekt z. B. nur für die (vermutlich) leistungsschwächeren Lehramtsstudierenden plausibel gewesen. Stattdessen zeigt sich ausschließlich ein globaler Haupteffekt der Expertise. Entsprechend dieses Befunds zeigen sich dann auch in den qualitativen Daten deutliche Unterschiede in den Bewertungen der Hörbeispiele von Hochschuldozent*innen im Vergleich zu denen der Studierenden. Die Lehrenden bewerten dabei spezifischer und rekurren eher auf beobachtbare Bewertungskriterien. Im Gegensatz zu Studierenden vermeiden Dozent*innen Urteile zu übergreifenden Konstrukten wie Musikalität etc., die anhand eines einzigen, kurzen Hörbeispiels als vorschnell bezeichnet werden könnten, sondern bleiben entsprechend ihrer beruflichen Expertise und ihres beruflichen Auftrags bei Kriterien, die im Rahmen von Unterricht auch direkt verbessert werden können. Die KI-gestützte Analyse konnte die Befunde zu den Expertiseunterschieden in einem Blindversuch bestätigen.

Literatur

- Androutsos, P. & Humphrey, J. T. (2010). Classroom observation ability among preservice music educators in Greece. *International Journal of Music Education*, 28(1), 5–16.
- Behne, K.-E. (1990). Blicken Sie auf die Pianisten?! Zur bildbeeinflussten Beurteilung von Klaviermusik im Fernsehen. *Medienpsychologie*, 2(2), 115–131.
- Bundesverband Musikunterricht e.V. (2023). *Den Musikunterricht sichern. BMU-Position zum Umgang mit dem Musik-Lehrkräftemangel*. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/user_upload/Musikunterricht_sichern.pdf

- Clausen, B. & Schäfer-Lembeck, H.-U. (2017). Passgenauigkeiten. Sondierungen zum Studienerfolg und zum Verbleib von Absolvierenden von Lehramtsstudiengängen an bayerischen Musikhochschulen. *Neue Musikzeitung (nmz)*, 66(6).
- Geuen, H. (2009) »Das kann ich schon!« – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 55–69). Buch & media.
- Harnischmacher, C., Hasselhorn, J., Schulz-Heidorf, K. & Temming, L. (2021). Individuelle Förderung, Autonomieförderung, Motivation und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren des Kompetenzerlebens und der Zensurenrelevanz im Musikunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–19.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2012). Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 56–69). Die blaue Eule.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2013). War ja klar, dass die nicht unterrichten kann! Eine empirische Folgestudie zum Einfluss von Vorurteilen und Motivation auf die Bewertung von Musikunterricht bei Schülern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4, 1–16.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J. (2017). Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–21.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2018). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 197–207). Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Wolf, A. (2018). Assessment, Bewertung und Musikkritik. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 389–410). Hogrefe.
- Heyer, R. (2016). *Musiklehramt und Biographie. Rekonstruktion biographischer Orientierungen angehender Musiklehrkräfte*. Springer.
- Hofbauer, V. C., Otradinski, M. & Wehen, A. (2022). *Das künstlerische Hauptfach einfach abwählen? Eine Interviewstudie zur Wahrnehmung der künstlerischen Entwicklung im Hauptinstrument bei Schulmusikstudierenden*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF), Augsburg. <https://bit.ly/3owmldo>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Meißner, R. & Schwarz, H. (1999). Ausbildungsgang Schulmusik: Anforderungen, Probleme, Erfahrungen – und ein Spiel mit Worten und Zahlen. In F. Niermann (Hrsg.), *Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. (Fest-)Schrift für Christoph Richter* (S. 185–206). Wißner.
- Niessen, A. (2020). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 11, 1–36. <https://doi.org/10.62563/bem.v2020177>

- Rahman, M., Terano, H. J. R., Rahman, N., Salamzadeh, A. & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and Academic Research: A Review and Recommendations Based on Practical Examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1).
- Richter, C. (2018). Über den Nutzen der künstlerischen Studienfächer im Musiklehramtsstudium. *Diskussion Musikpädagogik*, 77, 10–14.
- Ricken, N. (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 119–133). Budrich.
- Roberts, B. (1991). Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30–39.
- Switlick, B. & Bullerjahn, C. (1999). Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (S. 167–195). Die blaue Eule.
- Wolf, A. & Kopiez, R. (2014). Do grades reflect the development of excellence in music students? The prognostic validity of entrance exams at universities of music. *Musicae Scientiae*, 18(2), 1–17.

Christian Harnischmacher
harnischmacher@udk-berlin.de
<https://orcid.org/0000-0003-2985-7350>

Mascha Otradinski
mascha-otradinski@gmx.de

Johannes Hasselhorn
johannes.hasselhorn@fau.de
<https://orcid.org/0000-0003-3384-224X>

Miriam Knebusch
miriam.knebusch@fau.de

Cecilia Björk, Michael Göllner & Anne Niessen

Bericht über das Forum des Arbeitskreises „Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM): ethische Aspekte qualitativ-empirischer Forschung in der Musikpädagogik

Report on the Forum of the Working Group “Qualitative Research in Music Pedagogy” (QFM) – Ethical Aspects of Qualitative-Empirical Research in Music Pedagogy

Die Intention des Forums des *Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik* (QFM) auf der Jahrestagung des AMPF 2023 bestand darin, ethische Aspekte qualitativen Forschens in den Fokus der Teilnehmenden zu rücken und vor dem Hintergrund aktueller musikpädagogischer Forschungsprojekte zu diskutieren. Cecilia Björk (Wien) gab einen Input zur Thematik, der die folgenden Themenfelder berührte¹:

- The increasing importance of research ethics given the growing number of researchers worldwide, the global research environment and competition, and the pressure to publish (Hasgall & Peneoasu, 2022; Mustajoki & Mustajoki, 2017)
- The importance of identifying stakeholders and understanding rights and responsibilities at all stages of a research project from selecting a topic to planning the research design, handling data, reporting results and insights, and communicating with the public
- Ethics in academic writing, publishing, and peer review
- The place of ethics in a researcher’s career and life, especially when making decisions about professional and personal commitments

Björk argued that while the general guiding principles are the same as for any other field, there are also ethical issues that may be considered characteristic of music education research. For example, projects often involve inter- and transdisciplinary approaches which place high demands on academic and meth-

1 Aufgrund der Internationalität des Themas und der zweisprachigen Gestaltung des Workshops wurde die englische Vortragssprache für diesen Bericht bewusst beibehalten.

odological competence. Political or politicised dimensions of music and music education as well as the perceived need to advocate for music education can influence researchers' and funders' decisions about what to focus on and perhaps create a temptation to overstate research outcomes. It is common for researchers to be active as music teachers and wish to study their own context, which adds complexity to matters of power dynamics and the implications of a study. Music education is still a small field, and the number of researchers and major journals is modest, which may give rise to challenges in double-blind peer review and grant application evaluation processes.

Other challenges are related to common methodological approaches to music education research. For instance, ethical conduct in interpretive research requires the ability to develop trusting and respectful relationships with research participants (e.g., Bresler, 1996). Contrary to the idea that arts-based methods represent research practices where "anything goes", a critical evaluation of question/method fit and credibility criteria is indispensable (Chilton & Leavy, 2014). Videography requires particular consideration for data protection and security (e.g., Bucura & Kruse-Weber, 2021). Finally, Björk emphasised the need for solid theorisation of ethical considerations in music research (see e.g., Björk & Juntunen, 2019), discussing the respective focal points of three main normative ethical traditions (deontology, consequentialism, and virtue ethics) and how they might each contribute to coherent decision-making throughout research projects.

Anschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, für sie interessante ethische Aspekte im Forschungsbereich zu benennen und sich in thematisch gebildeten Kleingruppen dazu auszutauschen. Genannt wurden u. a. die folgenden Fragen:

- Wie lässt sich in Interviewforschung mit der Einseitigkeit umgehen, dass die interviewenden Personen intensiv um Auskunft bitten, selbst aber wenig von sich preisgeben?
- Wie geht man als forschende Person angemessen mit Situationen des ‚Scheiterns‘ im beobachteten oder videografierten Musikunterricht um?
- Wie kann eine Machtsensibilität in Bezug auf die eigene Rolle zum Beispiel in kollaborativer Forschung entwickelt werden?
- Wie lässt sich angemessen mit dem normativen Hintergrund der eigenen Forschung umgehen?
- In welchem Verhältnis stehen Wissenschaftstheorie und Forschungsethik?
- Wer entscheidet in einem Forschungsprozess eigentlich, wessen Wissen zählt, und hat damit die Deutungshoheit?
- Welche Rolle spielen politisierende Dimensionen in der Forschung, zum Beispiel in Form von thematisch lenkenden Förderlinien?

Das Forum mündete in eine abschließende Diskussion mit der Vortragenden. Als besonders bedeutsamer Aspekt des gemeinsamen Nachdenkens kristallisierte sich dabei der Umgang mit Macht in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses heraus. Genannt wurden aber auch Aspekte, die die Zusammenarbeit in Forschungsteams und in der musikpädagogischen Community betreffen. Macht kann hier ein wichtiger Faktor sein, etwa in Bezug auf politische Aspekte von Forschung, auf Begutachtungsprozesse wissenschaftlicher Publikationen oder bei der Arbeit in Interpretationswerkstätten. Es war offensichtlich, dass die Diskussion und Reflexion über dieses spannende Feld mit dem Forum erst eröffnet war und auf Ebene der einzelnen Forschungsprojekte, möglicherweise aber auch in weiteren Foren des QFM weitergeführt werden sollte. Gerade die Vernetzung in derartigen Formaten bietet nämlich großes Potenzial für den Umgang mit ethischen Aspekten des Forschens, weil unterschiedliche Perspektiven, Denkansätze und Positionen eingeholt und abgewägt werden können. Denn – auch dies war ein wichtiger Impuls des Eingangsvortrags – grundlegende Fragen zu Aufgaben und Verantwortung von Forschung dürften in den seltensten Fällen leicht zu beantworten sein; vielmehr bedarf es eines gemeinsamen Nachdenkens darüber, das mit dem diesjährigen QFM-Forum angeregt wurde.

Literatur

- Björk, C. & Juntunen, M.-L. (2019). Ethical considerations on conducting research about music teaching in primary schools: A virtue ethics approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 2(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3674130>
- Bresler, L. (1996). Towards the creation of a new ethical code in qualitative research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 17–29.
- Bucura, E. & Kruse-Weber, S. (2021). Digital ethics in practice: Implementing ethical principles to guide participatory use of videorecorded instrumental and vocal lessons in higher music education. *Proceedings of the STS Conference Graz 2021* (pp. 68–88). <https://doi.org/10.3217/978-3-85125-855-4-04>
- Chilton, G. & Leavy, P. (2014). Arts-based research practice: Merging social research and the creative arts. In P. Leavy (Ed.), *Oxford handbook of qualitative research* (pp. 403–422). Oxford University Press.
- Hasgall, A. & Peneoasu, A.-M. (2022). *Doctoral education in Europe: current developments and trends*. EUA-CDE. https://eua.eu/downloads/publications/web2_council%20on%20doctoral%20education_layout_vertical.pdf
- Mustajoki, H. & Mustajoki, A. (2017). *A new approach to research ethics*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-mono/10.4324/9781315545318/new-approach-research-ethics-arto-mustajoki-henriikka-mustajoki>

Cecilia Björk

bjoerk@mdw.ac.at

<https://orcid.org/0000-0002-8383-5809>

Michael Göllner

goellner@mdw.ac.at

<https://orcid.org/0000-0002-8035-3994>

Anne Niessen

anne.niessen@hfmt-koeln.de

<https://orcid.org/0000-0002-9883-6687>

Entwicklung und Transformation

Johannes Treß

Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand

Eine explorative Studie mit Musiklehrkräften zur KI-gestützten Unterrichtsplanung

Augmented Lesson Planning put to the Test – An Explorative Study on AI-Supported Lesson Planning With Music Teachers

This study delves into the interaction between music educators and ChatGPT 3.5, an AI chatbot, specifically exploring its role in music lesson planning. Utilizing a posthumanist framework, 1:1 online video conferences were conducted to observe teachers employing ChatGPT. Findings indicate teachers leveraging the chatbot as an assistant for lesson planning, a possibility engine, a tool for generating teaching materials, and a subject-specific knowledge source. However, empirical analysis exposes significant limitations in the chatbot's ability to articulate implicit musical knowledge. The research underscores the intricate nature of integrating AI into lesson planning, revealing promising applications while emphasizing the imperative need for a nuanced understanding of its constraints in music education.

1. Einleitung

Der Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) in der Softwareentwicklung wird als jene maßgebliche technologische Innovation des 21. Jahrhunderts bezeichnet, „[that] will transform virtually every industry, if not human endeavors at large“ (Holmes et al., 2019, S. 1). Auch der Diskurs um den Einsatz künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich hat längst an Fahrt aufgenommen und sämtliche am Bildungswesen beteiligten Institutionen in der Bundesrepublik – vom Bildungsministerium bis zur einzelnen Schule – widmen sich inzwischen dem Thema. Vor dem Hintergrund des anhaltenden Lehrkräftemangels und steigender beruflicher Belastungen werden KI-gestützte Assistenzsysteme einerseits als vielversprechende Entlastungschance gehandelt (Grassini, 2023, S. 4), andererseits löst die Diskussion um künstliche Intelligenz aber auch berufliche Existenzängste und entsprechende Abwehrmechanismen aus (McQuillan, 2022). Eine derartig spannungsgeladene und emotionale Diskussion führt einerseits zu hohen Erwartungen bezüglich der Anwendung von KI, andererseits behindert sie häufig eine

realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Auswirkungen solcher Systeme (Albrecht, 2023, S. 9).

Um dem tatsächlichen Potenzial KI-basierter Chatbots auf den Grund zu gehen, wurde im Sommer 2023 eine explorative Interviewstudie durchgeführt. Die zentralen Fragestellungen lauteten:

- Inwiefern eignet sich der Einsatz von ChatGPT für die Planung von Musikunterricht aus Sicht von Musiklehrkräften?
- Welche Potenziale und Hürden offenbaren sich in der Chatbot-Interaktion der Musiklehrkräfte?
- Welche algorithmisch „kuratierten Blickfelder“ (Pentenrieder, 2021) auf und welches „algorithmische Wissen“ (Schäffer, 2017) über Musikunterricht werden in den Antworten von ChatGPT erkennbar?

Im Rahmen des geplanten Beitrages werden zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes diskutiert sowie Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung im Lehramt Musik formuliert.

2. Forschungsstand¹ und theoretischer Hintergrund

Aktuelle wissenschaftliche Studien im Bildungsbereich fokussieren unterschiedlichste Anwendungsbereiche von generativer KI-Software, wie u.a. den Einsatz auf Schulverwaltungsebene oder die Anwendung von chatbasierten tutoriellen Systemen zur individualisierten Begleitung von Lernprozessen im Unterricht (Holmes et al., 2019, S. 102–163). Auch wenn der Begriff ‚Künstliche Intelligenz‘ eine Vielzahl an mehr oder minder schlüssigen Konzepten, Bedeutungen und Definitionen vereint (Holmes et al., 2019, S. 193–201), ist im Rahmen des vorliegenden Beitrags damit ein „unsupervised or partially supervised machine learning framework“ (Grassini, 2023, S. 1) gemeint, welches eigenständig Output auf Basis statistischer Wahrscheinlichkeiten generiert.

Seit dem Launch des öffentlich zugänglichen generativen Chatbots ChatGPT 3.5 der Firma OpenAI im November 2023 lässt sich eine deutliche Zentrierung der Forschungsliteratur auf die Anwendung dieses populären KI-basierten Chatbots im Bildungsbereich beobachten (Grassini, 2023). Derartige ‚Generative Pre-trained Transformer‘-Modelle (GPT) werden zunächst mit einer äußerst umfangreichen Datensammlung trainiert, um dann in die Lage versetzt zu werden, auf entsprechende Eingabeaufforderungen (sog. ‚prompts‘) hin Ergebnisse zu generieren, die dem Muster und Kontext der Trainingsdaten nach am wahrschein-

1 Da sich das Forschungsfeld zu KI im Bildungsbereich – und besonders zur Anwendung von Chatbots – aktuell in einem nicht zu überblickenden Ausmaß erweitert, wird aus Platzgründen eine für den Artikel relevante Auswahl getroffen.

lichsten sind (Wolfram, 2023). Rahman und Watanobe (2023, S. 6) sowie Kasneci et al. (2023, S. 3) weisen darauf hin, dass eine aus ihrer Sicht vielversprechende Einsatzmöglichkeit von Chatbots – neben dem Einsatz im Unterricht – auch die Unterstützung der Lehrkräfte bei der Planung von Unterricht darstellen kann. Neben derartigen Potenzialen werden jedoch auch ernstzunehmende Risiken, Probleme und potenzielle Gefahren im Umgang mit KI-basierten Chatbots formuliert, wie z.B. die Tendenz zur unreflektierten Übernahme der Textausgaben sowie die Verstärkung von Vorurteilen aufgrund der dem jeweiligen Algorithmus zugrunde liegenden Trainingsdaten (Mhlanga, 2023; Mouta et al., 2023).

Zwar liegen inzwischen erste explorative Einzelfallstudien zum Einsatz von ChatGPT im Musikunterricht vor (Bade, 2023), jedoch zeigen Hwang und Chang (2021, S. 6) in einem umfassenden Literaturbericht, dass der Einsatz von Chatbots bisher überwiegend in der sprachlichen Bildung und in naturwissenschaftlichen Fächern untersucht wurde.

Aktuell fehlt es offenbar an empirischen Analysen zur Nutzung von ChatGPT für die Unterrichtsplanung. Dies könnte auf die erst vor kurzem ermöglichte öffentliche Zugänglichkeit zu leistungsfähiger Software zurückzuführen sein. Ein weiterer Grund lässt sich aber auch auf anderer Ebene verorten: Die qualitative Analyse von KI-generiertem Datenmaterial bzw. solchem, das in der Interaktion von Mensch und Maschine (hier konkret: Chatbots) entstanden ist, stellt bisher in methodisch-methodologischer Hinsicht ein Forschungsdesiderat dar (Montenegro-Rueda et al., 2023, S. 9).

3. Methodologie und methodisches Vorgehen

Grundsätzlich folgt die vorliegende Studie einem posthumanistischen Verständnis, da dadurch der notwendige Raum geöffnet wird, „to rethink digital technologies and their manifold involvements in our personal and professional lives“ (Adams & Thompson, 2016, S. 2). Seufert und Meier gehen davon aus, dass hier nicht die Substitution, sondern die „Augmentation“ im Sinne eines „Zusammenwirken[s]“ als „neues Leitbild für die Zusammenarbeit von Mensch und Maschine“ (2023, S. 192) zum Tragen kommt.

In digitalen und softwarebasierten Umgebungen kommt den Algorithmen eine entscheidende Bedeutung zu, da diese „ähnlich wie Fenster und Wände in räumlichen Architekturen“ wesentlich darüber entscheiden, „ob, was, wann und wie Nutzer*innen eine bestimmte Information ‚zu Gesicht‘ bekommen“ (Pentzrieder, 2021, S. 63). Burkhard Schäffer spricht in diesem Zusammenhang auch von der „schweigenden“ Dimension der Algorithmen“, da „sich im Zuge des medial bedingten Anwachsens der potenziell verfügbaren Informationen das Verhältnis von Wissen und Nichtwissen [seitens der Nutzer*innen; J. T.] zugunsten von Nichtwissen verschiebt“ (2017, S. 462).

Zur Erforschung der Wechselwirkung zwischen Mensch und Maschine im Kontext der Nutzung von ChatGPT für die Planung von Musikunterricht wurden vom Autor des Beitrags zwölf 1:1-Online-Videokonferenzen mit Musiklehrkräften unterschiedlicher Schularten (Grundschule, Werkreal-/Gemeinschaftsschule, Gymnasium) durchgeführt, die zwischen 60 und 120 Minuten dauerten (vgl. Abb. 1). Die Lehrkräfte nutzten dabei die frei verfügbare Version 3.5 von ChatGPT, um Musikunterricht zu einem für sie relevanten Thema zu planen. Aus Gründen der kostenfreien Zugänglichkeit und der potenziellen Mitnahmeeffekte für die beteiligten Lehrkräfte wurde diese bisher frei verfügbare Softwareversion verwendet. Die Promptausgaben aus den Interviewsessions wurden im Rahmen der Datenauswertung zudem punktuell mit der aktuell verfügbaren Version ChatGPT 4 verglichen. Während der Interaktion verbalisierten die Lehrkräfte ihre Gedanken in Form des „Lauten Denkens“ (Konrad, 2010). Eine derartige Form der digitalgestützten teilnehmenden Beobachtung algorithmisch geprägter Handlungen und Praktiken kann mit Nick Seaver auch als „Ethnography of algorithmic systems“ (2017, S. 1) bezeichnet werden. Der dabei erhobene Datenkorpus in Form von Chatverläufen, Gesprächsprotokollen, exportierten Dateien, Notizen und Screenrecordings wurde zunächst in die Software MAXQDA importiert und anschließend in iterativen Analysedurchgängen erst offen und anschließend axial kodiert, um „aus einem zufällig und chronologisch angewachsenen Datenkorpus allmählich mittels Schlagworten und Begriffshierarchien eine thematisch-analytische Ordnung“ (Breidenstein et al., 2020, S. 157) zu abstrahieren. Auf diese Weise wurden sowohl mehrere Anwendungsbereiche von ChatGPT typisiert als auch

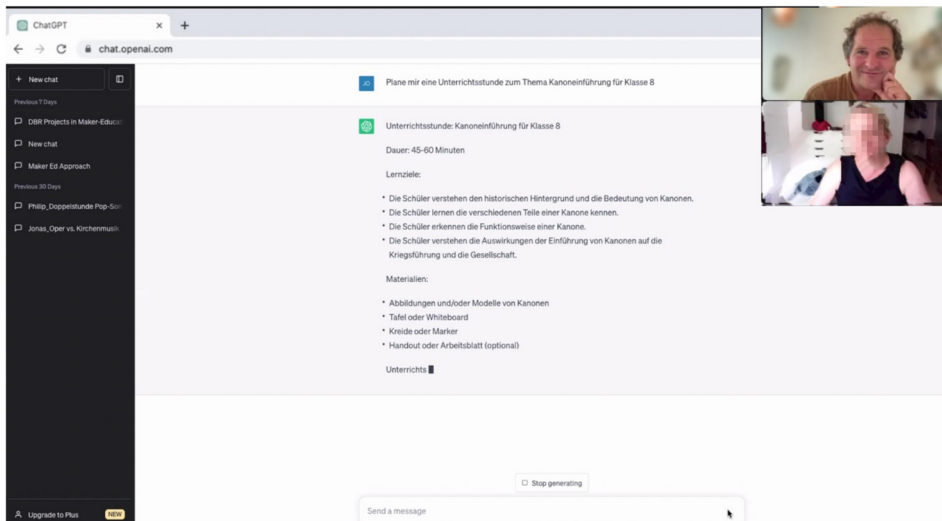


Abbildung 1: Screenshot einer Zoom-Videokonferenz mit geteiltem Browserfenster der Lehrkraft und dem Autor des Beitrags.

der Software zugrunde liegende Logiken hinsichtlich der Gestaltung von Musikunterricht offengelegt.²

4. Ergebnisse

Grundsätzlich reichen die von den Lehrkräften gewählten Themen von der unmittelbaren Planung einer Klassenmusizierstunde über musikgeschichtlich ausgerichtete Planungsaufforderungen (z.B. zum Thema ‚Mozart‘) bis hin zur Planung mehrwöchiger Unterrichtsreihen. Aus der Analyse sämtlicher Planungssessions der Lehrkräfte konnten vier typische Anforderungssituationen abstrahiert werden, die im Folgenden vorgestellt werden (4.1–4.4). In einem weiteren Unterkapitel (4.5) werden zudem Erkenntnisse hinsichtlich der den Ausgaben des Chatbots zugrunde liegenden Normen und (impliziten) Logiken präsentiert.

4.1 ChatGPT als Assistent zur (Fein-)Planung von Unterricht

Im Allgemeinen zeigen sich sämtliche Interviews vor allem zu Beginn der Chatbot-Interaktion geprägt von einer prinzipiellen Technologie-Neugier der Lehrkräfte gepaart mit einer niedrigen Erwartungshaltung bezüglich der Leistungsfähigkeit und des tatsächlichen Nutzens von ChatGPT für die eigene Musikunterrichtsplanung:

„Okay, das finde ich jetzt schon mal gut, dass er weiß, was eine Soundscape ist. (...) Ich bin jetzt sehr erstaunt darüber, dass das in die richtige Richtung geht.“ (Fr. Maast, 0:10:16)

Im Interviewausschnitt bringt Frau Maast³ ihr Erstaunen darüber zum Ausdruck, dass ChatGPT die „richtige Richtung“ einschlägt bzw. überhaupt über das nötige fachspezifische Wissen verfügt, einen bestimmten (von der Lehrkraft selbst an anderer Stelle als relativ untypisch und innovativ markierten) musikpädagogischen Unterrichtsgegenstand adäquat zu beschreiben. In ähnlicher Weise bewerten auch andere Lehrkräfte bereits die Fähigkeit des Chatbots positiv, überhaupt eine kohärente und nachvollziehbare Unterrichtsstruktur ausgeben zu können, unabhängig vom fachlichen Inhalt der jeweiligen Vorschläge.

Die positive erste Einschätzung durch die Lehrkräfte relativiert sich im Rahmen der weiteren Feinplanung der Stunden jedoch häufig:

2 Für die folgende Ergebnisdarstellung werden aus Platzgründen und zur besseren Nachvollziehbarkeit ausschließlich transkribierte Verbaltranskripte präsentiert.

3 Sämtliche personenbezogenen Daten wurden aus Datenschutzgründen pseudonymisiert.

„Also alles in allem muss ich sagen, hat es mir zu wenig Fleisch in der Stunde, es geht mir zu wenig in die Tiefe.“ (Fr. Kern, 0:06:56)

Die Lehrkräfte bewerten die detaillierteren Vorschläge des Chatbots auch nach einigen Überarbeitungsversuchen und Folgeprompts in vielen Fällen als zu oberflächlich und wenig differenziert. Derart kritische Bewertungen finden sich vor allem dann im Datenmaterial, wenn musikdidaktische Fragen der Unterrichtsplanung offenbleiben, wie bspw. zu adäquaten Methoden und Sozialformen für das aktive Musizieren in der Klasse oder auch zur Didaktisierung musikpraktischer Arbeitsaufträge. Zudem bemängeln die Lehrkräfte häufig, dass vom Chatbot vorgeschlagene Arbeitsaufträge, Unterrichtsphasen und Zeitangaben wenig Passung zum tatsächlichen Vorwissen und zu den Lernvoraussetzungen ihrer jeweiligen Schüler*innen aufweisen.

4.2 ChatGPT als Assoziations- und Ideengeber

In einigen Fällen zielen die Lehrkräfte in ihrer Interaktion mit ChatGPT weniger auf die Planung konkreter Unterrichtsstunden, sondern eher auf die Skizzierung von übergeordneten thematischen Ideen. In diesem Zusammenhang fällt die Bewertung des Outputs deutlich positiver aus:

„Also sagen wir mal so, (.) ChatGPT schreibt einem ja keinen Unterricht runter und auch als Chatbot, so würde ich es verstehen, ist das Ding nicht so gedacht, sondern irgendwie dazu, (.) einen Anlass zu geben, darüber nachzudenken und vielleicht Hilfestellungen zu bieten und Dinge zu konkretisieren.“ (Hr. Walk, 0:16:01)

Für Herrn Walk dient ChatGPT besonders als Ausgangspunkt und initialer Impulsgeber zur Unterrichtsplanung. In ähnlicher Form sehen andere Lehrkräfte die Interaktion mit dem Chatbot dann als hilfreich an, „wenn man einfach mal auf der Leitung steht oder gerade keine Idee hat“ (Fr. Müller, 0:28:26). Der Einsatz im Rahmen einer anfänglichen Themensuche oder auch zur Generierung unterschiedlicher thematischer Anknüpfungspunkte an einen geplanten Unterrichtsgegenstand wird von den Lehrkräften insgesamt als fruchtbares Einsatzszenario beschrieben. Häufig rufen Lehrkräfte dabei Themen und Unterrichtsgegenstände auf, mit denen sie bisher nur wenig Erfahrung in ihrer eigenen Praxis gesammelt haben.

4.3 ChatGPT als Assistent zur Generierung von Unterrichtsmaterialien

„Also ich würde das nach wie vor sagen, Texte zu irgendwelchen Themen oder Lebensläufen erstellen zu lassen, finde ich super gut. (...) Da sucht man sich oft dumm und dämlich, wenn man da 20 Internetseiten öffnen muss. Und das funktioniert wirklich gut. Dafür war es sehr nützlich.“ (Fr. Tafels, 0:37:41)

Das Zitat von Frau Tafels zeigt exemplarisch, dass die Generierung von kohärenten Fließtexten von den Lehrkräften insgesamt positiv hervorgehoben wird. Im Rahmen der Interviewsessions wurden mittels ChatGPT Themenzusammenfassungen, Kurzbeschreibungen, Arbeitstexte für Gruppenarbeiten oder gar Songtexte generiert. Dabei beurteilen die Lehrkräfte die Ergebnisse hinsichtlich der Formulierung und des Inhalts meist positiv und schätzen den unmittelbaren Nutzen für ihre Unterrichtsvorbereitungen als hoch ein.

Trotz der übereinstimmend positiv bewerteten Generierung von Sachtexten macht sich bei der Erstellung von Arbeitsblättern auch die technisch bedingte Beschränktheit von ChatGPT bemerkbar: Die Versuche der Lehrkräfte, Bilder, diverse Formen der musikalischen Notation oder auch einfache Formatierungsoptionen über das Chatinterface zu integrieren, scheitern meist und sorgen für Ernüchterung und Frustration.

4.4 ChatGPT als fachspezifische Wissensquelle

Häufig wird ChatGPT von den Lehrkräften auch als fachspezifische Wissensquelle im Sinne einer Online-Enzyklopädie genutzt:

„Ich weiß zwar, was die Pachelbel-Akkorde sind, aber zum theoretischen Hintergrund nicht so viel. [Tippt und spricht gleichzeitig:] Was ist das Besondere an den Pachelbel-Akkorden? (3) Aha.“ (Hr. Lust, 0:08:02)

Hier steht der konkrete Unterrichtgegenstand bereits fest, jedoch nutzt die Lehrkraft den Chatbot zur Klärung und Aneignung von für den Unterricht relevanten, weiterführenden musiktheoretischen und musikwissenschaftlichen Hintergrundinformationen.

Informationen werden von den Lehrkräften nicht nur im Zusammenhang mit musikwissenschaftlichen und historischen Themen angefordert, sondern auch im Kontext der Fach- und Instrumentalpraxis, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Das sind überhaupt keine Powerchords, nicht die, die ich kenne. Powerchords sind doch immer nur drei Saiten eigentlich – das ist nicht hilfreich.“ (Fr. Tafels, 0:06:19)

Hier erkundigt sich eine Lehrkraft nach der korrekten Spielweise bestimmter Gitarrenakkorde und zeigt sich unzufrieden mit der Antwort von ChatGPT. Die vorgeschlagene Griffweise von Powerchords wird von der Lehrkraft als sachlich falsch bewertet, da der Chatbot fälschlicherweise sämtliche sechs Saiten inkl. Terz des Akkordes in die Beschreibung integriert und nicht – wie typisch für Powerchords – lediglich drei Saiten mit Grundton, Quinte und Oktave. Diese Form der kritischen Beurteilung der Antworten von ChatGPT durch Frau Tafels bildet im Datenkorpus eine von wenigen Ausnahmen. In den allermeisten Fällen begegnen die Lehrkräfte den von ChatGPT generierten Texten weitestgehend unkritisch. Allgemeine Daten, Hintergrundinformationen, Beschreibungen und selbst zweifelhafte und widersprüchliche fachspezifische Inhalte (Akkordverbindungen, Zählzeiten, Bewegungsbeschreibungen, Spielweisen etc.) werden meist unhinterfragt in die weitere Planung übernommen. In der nachträglichen Analyse des Chatverlaufs im Rahmen der Datenauswertung erwiesen sich fachspezifische Inhalte jedoch häufig als ungenau oder schlicht falsch.

4.5 Das (Nicht-)Wissen von ChatGPT

Zusätzlich zu den bereits dargelegten Anforderungssituationen wurde in der Analyse der Chatbot-Interaktion ein die generierten Texte strukturierendes, nicht explizites Wissen im Sinne eines „Wissens der Algorithmen“ (Schäffer, 2017) erkennbar: ChatGPT nannte im Zusammenhang mit der Generierung von Stundenentwürfen zunächst unaufgefordert grundlegende Rahmeninformationen zum jeweils anvisierten Themenbereich, wie bspw. den Titel der Stunde, das Unterrichtsfach, die Zielgruppe, die Dauer, benötigte Materialien und ausformulierte Lernziele. Erst anschließend wurde der eigentliche Unterrichtsablauf und die entsprechende Phasierung ausdifferenziert. Auch der Unterrichtsverlauf folgte meist einer gleichbleibenden Strukturierungslogik: Eine von ChatGPT geplante Unterrichtsstunde wird stets von einem thematischen Einstieg eröffnet. Es folgt eine Erarbeitungsphase, eine Zusammenfassung und ein Stundenabschluss. Meist handelt es sich dabei um lehrkraftzentrierte Stunden. Variationen der Sozialformen werden nur auf explizite Nachfrage vorgeschlagen. Die Vielfalt von Methoden und Medien ist in den initialen Antworten deutlich reduziert.

Die Auswertung offenbarte zudem ein erhebliches Defizit von ChatGPT im Zusammenhang mit der Explikation musikpraktischen Wissens. Dies wird exemplarisch deutlich, wenn bspw. vorgeschlagene Griffweisen für Gitarre und Klavier am Instrument auf Grund widersprüchlicher Fingerpositionen nicht umsetzbar sind. Als ebenso fehlerhaft, unklar und damit unbrauchbar für die Anwendung im Unterricht erwiesen sich Text- und Wortvorschläge, die mehrere Lehrkräfte für die Erarbeitung von Bodypercussion-Arrangements generieren ließen. Auf dem Weg zur metrisch korrekten Silbenverteilung scheiterte ChatGPT bereits an der fehlerfreien Erfassung der Silbenzahl einzelner Wörter. Zudem manifestiert

sich die Unzuverlässigkeit der Antworten des Chatbots auch im Bereich nationaler musikpädagogischer Diskurse und Methoden sowie zugehöriger Autor*innen. So wurde bspw. erst nach expliziter und mehrfacher Aufforderung die szenische Interpretation als adäquate Methode zur Annäherung an das Thema ‚Oper‘ genannt.⁴

5. Zusammenfassung und Diskussion

Hinsichtlich der Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte weisen die Ergebnisse der Analyse ein gemischtes Bild auf: Während ChatGPT sich in einigen Fällen und in bestimmten Anwendungsbereichen tatsächlich als produktiver „Co-Designer“ oder auch als „possibility engine“ (Sabzalieva & Valentini, 2023, S. 9) erweist (z.B. bei der Erstellung von Arbeitstexten und als Assoziationsgeber), tendiert die Mehrzahl der Lehrkräfte dazu, die zeitaufwendige und kleinschrittige Feinplanung in der Interaktion mit dem Chatbot als ‚Zeitfresser‘ (Interview-Zitat Frau Tafels) zu bewerten. Aus Sicht der Lehrkräfte löst sich folglich das Versprechen einer deutlichen Arbeitserleichterung durch die ‚augmentierte‘ (Seufert & Meier, 2023) Unterrichtsplanung mittels KI-basiertem Chatbot aktuell (noch) nicht ein.

Ganz unabhängig von den gewählten Themen und den jeweiligen Anwendungsbereichen zeigt sich in allen Fällen, dass die Qualität der Antworten des Chatbots ganz maßgeblich von der Formulierung der Aufforderungen bzw. ‚prompts‘ abhängt. In fachspezifischer Hinsicht ergeben sich bereits aus der Variation einzelner Begriffe (‚praktisch‘ vs. ‚handlungspraktisch‘; ‚musikalisch‘ vs. ‚musikpraktisch‘) unterschiedliche Ergebnisse und schon kleine Formulierungsänderungen führen zu großen Unterschieden in den ausgegebenen Inhalten. Von vielen Lehrkräften wird in diesem Zusammenhang der Bedarf an weiterführenden Informationen und Handlungsrichtlinien geäußert, um typische Fallstricke zu vermeiden bzw. bereits in der Formulierung der prompts für eine höhere Passung zum jeweiligen Anliegen sorgen zu können. In fachübergreifender Form liegen derartige Leitfäden inzwischen vor (Eager & Brunton, 2023; <https://ki-campus.org/>). Auch kritisieren die Lehrkräfte häufig, dass die von ChatGPT ausgegebenen Texte keinerlei Quellenverweise oder Referenzen enthalten und dadurch die Bewertung der Antworten und Textausgaben erheblich erschwert wird (siehe auch Kasneci et al., 2023, S. 9).

4 Die hier genannten Einschränkungen und Defizite beziehen sich vor allem auf die zum Zeitpunkt der Erhebungen frei zugängliche Version ChatGPT 3.5. Stichprobenartige Vergleiche mit der Version 4 lassen zwar eine wahrnehmbare Verbesserung in diesem Bereich vermuten, ChatGPT scheitert jedoch auch in dieser Version bspw. an der Erfassung und korrekten Ausgabe der Silbenzahl einzelner Wörter.

Aus musikpädagogischer Perspektive erscheinen die der Software zugrunde liegenden Trainingsdaten zudem aus mehreren Gründen problematisch: Im Bildungswesen äußerst relevante nationale Diskurse, Schwerpunktsetzungen und divergierende Bildungsziele werden durch die Zentrierung auf online verfügbare und zudem mehrheitlich englischsprachige Daten (Wang et al., 2023) stark verzerrt und führen letztlich zu einer globalen Standardisierung (Selwyn, 2019, S. 99). Hier wird deutlich, dass bei flächendeckender Nutzung plattformbasierter kommerzieller Software, wie sie ChatGPT darstellt, einer ‚Hegemonie der Algorithmen‘ im Bildungsbereich Tür und Tor geöffnet zu werden droht (Gray Widder et al., 2023). Zudem zeigt sich mit Blick auf die Softwarearchitektur, dass ein textbasierter Chatbot ungeeignet erscheint, musikpraktisches Handlungswissen und damit verbundene implizite und inkorporierte Wissensbestände auf korrekte und nachvollziehbare Art und Weise in Schriftsprache zu überführen. Ähnliches lässt sich auch in fachübergreifender Hinsicht bezüglich des ‚praktischen Wissens‘ zur Unterrichtsdurchführung festhalten: Über die Durchführung von (Musik-)Unterricht an sich und die damit verbundenen Herausforderungen (fachspezifische Besonderheiten, Gruppenmusizierpraxis, adäquate Strategien zum Classroom-Management) weiß der Chatbot wenig Gehaltvolles zu berichten.

Diesen deutlichen Beschränkungen und Hürden im Einsatz der Software steht ein hohes Maß an zugeschriebener Expertise und fachlicher Autorität seitens der Lehrkräfte gegenüber. Das vielfältige Nichtwissen und die Falschinformationen des Chatbots werden von den Lehrkräften kaum erkannt und generell wenig in Frage gestellt. Hier bestätigt sich, dass die Lehrkräfte in der Interaktion mit KI-Software einem empirisch validierten „automation bias“ unterliegen (Jones-Jang & Park, 2022) und ihre fachspezifische Urteilsfähigkeit zugunsten von automatisierten Systemen vernachlässigen.

6. Fazit und Ausblick

Abschließend ergeben sich weitreichende Implikationen für die musikpädagogische Lehramtsausbildung sowie die Konzeption von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Nutzung von KI-basierten Chatbots wie ChatGPT in musikpädagogischen Kontexten. Es erscheint dringend geboten, Kriterien für eine fachspezifische AI-Literacy (Ng et al., 2021) auszudifferenzieren, die sowohl klare Handlungsrichtlinien für eine gewinnbringende musikpädagogische Nutzung von Chatbots enthalten und kontinuierlich weiterentwickeln als auch bestehende Hürden und technologisch bedingte Einschränkungen mit dem Ziel eines ethisch reflektierten Umgangs (Mhlanga, 2023).

Während Chatbots in einigen Anwendungsbereichen bereits heute als Entlastung für Lehrkräfte dienen können (z.B. Textproduktion, Assoziationsgeber, administrative Aufgaben), erscheint mit Blick in die Zukunft die Entwicklung eines musikpädagogisch ausgerichteten GPT-Modells eine vielversprechende und zu-

kunftsträchtige Kooperationsaufgabe von Musikpädagog*innen und Softwareentwickler*innen. Dazu müsste zunächst ein umfassender fachspezifischer Fundus an musikpädagogischen Trainingsdaten erarbeitet werden, der auch nationale und bundeslandspezifische Besonderheiten in den Curricula und Bildungsplänen abbildet. Der dadurch gewonnene Handlungsspielraum und die sich eröffnende Unabhängigkeit von global agierenden Technologiemonopolisten könnte mittelfristig zu KI-basierten Assistenzsystemen führen, die an den Bedürfnissen des Gemeinwohls orientiert sind, anstatt ausschließlich kommerziellen Interessen zu folgen – wie dies bei den aktuell dominierenden Softwareplattformen der Fall ist (Gray Widder et al., 2023; Selwyn, 2019, S. 130). Ein derartiges Unterfangen wäre jedoch nur um den Preis der Etablierung einheitlicher (inter-)nationaler Standards zur Nutzung von KI im Bildungsbereich in Form politisch legitimierter Regulation zu leisten. Abschließend lässt sich überdies festhalten, dass die augenscheinliche Schwierigkeit von ChatGPT, handlungspraktisches musikalisches Wissen in angemessener Weise zu verbalisieren, gewichtige Argumente dafür liefert, den Wert und die Bedeutung musikalischer Praxis als genuin humanen Handlungsmodus in Zeiten fortschreitender Technologisierung auch und besonders im schulischen Kontext zu kultivieren.

Literatur

- Adams, C. & Thompson, T. L. (2016). *Researching a Posthuman World*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57162-5>
- Albrecht, S. (2023). *ChatGPT und andere Computermodelle zur Sprachverarbeitung – Grundlagen, Anwendungspotenziale und mögliche Auswirkungen*. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB). <https://doi.org/10.5445/IR/1000158070>
- Bade, F. (2023). Rollen und Potenziale von ChatGPT in musikpädagogischen Kontexten. *Diskussion Musikpädagogik*, 100, 48–57.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK Verlag.
- Eager, B. & Brunton, R. (2023). Prompting Higher Education Towards AI-Augmented Teaching and Learning Practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5). <https://doi.org/10.53761/1.20.5.02>
- Grassini, S. (2023). Shaping the Future of Education. Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Gray Widder, D., West, S. & Whittaker, M. (2023). Open (For Business). Big Tech, Concentrated Power, and the Political Economy of Open AI. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4543807>
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

- Hwang, G.-J. & Chang, C.-Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099–4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- Jones-Jang, S. M. & Park, Y. J. (2022). How do people react to AI failure? Automation bias, algorithmic aversion, and perceived controllability. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 28(1). <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmac029>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J. & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_34
- McQuillan, D. (2022). *Resisting AI. An Anti-fascist Approach to Artificial Intelligence*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781529213492.001.0001>
- Mhlanga, D. (2023). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., Fernández-Batanero, J. M. & López-Meneses, E. (2023). Impact of the Implementation of ChatGPT in Education. A Systematic Review. *Computers*, 12(8), 153. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>
- Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M. & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2023). Uncovering Blind Spots in Education Ethics. Insights from a Systematic Literature Review on Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00384-9>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Pentenrieder, A. (2021). Algorithmen erklärt Euch! Methodische Überlegungen zum nutzerzentrierten Kuratieren KI-basierter Entscheidungssysteme am Beispiel von Routenplanern. In K. Braun & C. Kropp (Hrsg.), *In digitaler Gesellschaft* (S. 53–70). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839454534-003>
- Rahman, M. M. & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for Education and Research. Opportunities, Threats, and Strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783. <https://doi.org/10.3390/app13095783>
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Schäffer, B. (2017). Medienvielfalt und Medienwissen. Vom impliziten Medienwissen zur ‚schweigenden‘ Dimension der Algorithmen. In A. Kraus, J. Budde, M. C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 462–478). Beltz Juventa.
- Seaver, N. (2017). Algorithms as culture. Some tactics for the ethnography of algorithmic systems. *Big Data & Society*, 4(2), 205395171773810. <https://doi.org/10.1177/2053951717738104>

- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity.
- Seufert, S. & Meier, C. (2023). Zukunft „smarte Bildung“: Gestaltung einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Mensch und Maschine/KI-System? In J. Felgentreu, C. Gloerfeld, C. Grüner, H. Karolyi, C. Leineweber, L. Weßler & S. E. Wrede (Hrsg.), *Bildung und Medien* (S. 189–204). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38544-6_12
- Wang, W., Jiao, W., Huang, J., Dai, R., Huang, J., Tu, Z. & Lyu, M. R. (2023). Not All Countries Celebrate Thanksgiving. On the Cultural Dominance in Large Language Models. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2310.12481>
- Wolfram, S. (2023). *What Is ChatGPT Doing ... and Why Does It Work?* <https://writings.stephenwolfram.com/2023/02/what-is-chatgpt-doing-and-why-does-it-work/>

Johannes Treß
 johannes.tress@ph-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0009-0653-0401>

*Thade Buchborn, Wolfgang Lessing, Verena Bons, Philipp Becker,
Sophia Hofrichter & Kai Koch*

Wie können Transformationsprozesse forschend begleitet und gestaltet werden?

Einblicke in eine dokumentarische Entwicklungsstudie zu
Transformationsprozessen von Musikensembles von
Amateur*innen im ländlichen Raum

*How to Investigate and Shape Transformation Processes in
Music Education? Insights Into a Documentary Design Study
on the Transformation Processes of Amateur Music Ensembles
in Rural Areas*

Choirs and wind orchestras have a long tradition in rural regions of Germany and offer opportunities for musical and cultural participation. Although cultural work in rural areas is based on region-specific characteristics that distinguish it from urban regions, overarching processes of social change, e.g. in the areas of digitalization, demographic change and migration challenge traditional logics of action. The research project Zukunft. Land. Musik (Future – Country – Music) investigates conditions and obstacles for successful transformation processes of choirs and wind ensembles using the approach of the documentary design research. This article gives insights into the research design and discusses it as a possible way of researching, initiating and supporting transformation processes in music education contexts.

1. Einleitung

Die Gesellschaften der globalisierten Welt stehen vor Herausforderungen, deren Ausmaß kaum absehbar ist: Die Klimakrise, Migrationsbewegungen, demografische Veränderungen sowie der Weg in die Postdigitalität verstärken gesellschaftliche Spannungen, können aber auch konstruktive Transformationsprozesse auslösen. Diese Prozesse mitzugestalten, ist eine zentrale gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der sich demnach auch musikpädagogische Praxen stellen (z.B. Buch-

born et al., 2022). Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Transformationsprozesse in musikpädagogischen Handlungsfeldern forschend begleitet werden und von rekonstruktiven Einblicken Impulse für Transformationsprozesse in musikpädagogischen Praxiskontexten ausgehen können.

Ein Feld musikpädagogischer Praxis, in dem gesamtgesellschaftliche Phänomene Transformationsprozesse auslösen, sind die Ensemblepraxen von Amateur*innen im ländlichen Raum. Demographischer Wandel, Migration, Digitalisierung sowie Umorientierungen in der Freizeit- und Lebensgestaltung ihrer Mitglieder machen aus Sicht der Akteur*innen in Musikvereinen und Chören Veränderungen erforderlich (Bischoff, 2011; Schmitz, 2012; Dengel & Laurisch, 2018). Durch Neuausrichtungen etwa in der Repertoireauswahl, in Probenroutinen, bei der Werbung von Mitgliedern oder der Etablierung neuer Strukturen der Mitbestimmung versuchen Ensembles Problemen wie der Überalterung, dem Mitgliederschwund, mangelnder Kontinuität im Probenbesuch oder fehlendem Nachwuchs zu begegnen. Zugleich stehen diese Veränderungsbemühungen in einem Spannungsverhältnis zu einer oft implizit gelagerten Orientierung an Tradition, Erhalt und Bewahren (Bons, 2024; Borchert, 2023). Diesem Themenfeld widmet sich *Zukunft. Land. Musik. Gelingensbedingungen für Ensemblearbeit im ländlichen Raum (ZuLaMu)*.¹

Ziel dieses Forschungsprojektes ist es, einerseits die handlungsleitenden Orientierungen der Akteur*innen zu rekonstruieren und andererseits eine partizipativ gestaltete Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Ensemblepraxis in ländlichen Räumen anzuregen und Hürden, Gelingensbedingungen sowie die Potenziale von Transformationsprozessen herauszuarbeiten. Dazu folgt das Projekt einem rekonstruktiv-entwickelnden Forschungsformat.

Im vorliegenden Beitrag skizzieren wir zunächst die Ziele, Ausgangspunkte und Fragestellungen des Projektes (2), gehen dann auf das gewählte Studiendesign sowie auf Methodologie und Methode ein (3), um abschließend erste Einblicke in die Forschungspraxis zu gewähren (4). Damit wollen wir illustrieren, wie wir Prozesse der Transformation zum Gegenstand musikpädagogischer Forschung machen und mit jener Forschung zugleich Veränderungsprozesse bei den beteiligten Praxispartner*innen anregen. Schließlich diskutieren wir, ob ein entsprechender Ansatz auch für Forschungs- und Entwicklungsprozesse in anderen Feldern musikpädagogischer Praxis zur Anwendung kommen könnte, auf die Phänomene gesellschaftlicher Transformation aktuell ebenfalls einwirken.

1 Das Projekt *Zukunft. Land. Musik* wird vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) über das Bundesprogramm Ländliche Entwicklung und Regionale Wertschöpfung (BULEplus) gefördert.

2. Ziele, Ausgangspunkte und Fragestellungen des Projektes *Zukunft. Land. Musik. Gelingensbedingungen für Ensemblearbeit im ländlichen Raum*

Ziel unserer Studie ist es, aus der Perspektive der Akteur*innen heraus die Logiken zu rekonstruieren, denen die Praxen von Amateurensembles in ländlichen Räumen in Transformationsprozessen folgen. Auf dieser Grundlage soll eine Bestandsaufnahme von Gelingensbedingungen und Hürden erarbeitet werden, die in Transformationsprozessen in der Laienmusikpraxis in ländlichen Räumen auftreten können, damit hier eine Sensibilisierung und Selbstermächtigung bei den Handelnden gefördert werden kann. Es geht also darum, anhand von ausgewählten Fallbeispielen Problemfelder und offene Fragen zu identifizieren, mit denen sich die Akteur*innen aus Chören und Musikvereinen in ihrem spezifischen Handlungsfeld auseinandersetzen müssen, um transformatorische Handlungs- und Gestaltungsmacht zu gewinnen. Auf diese Weise sollen die im ländlichen Raum Handelnden in die Lage versetzt werden, entlang konkreter Leitfragen Maßnahmen zu entwickeln, mit denen sie ihre zukünftige Ensemblepraxis gestalten können.

Dieses Forschungskonzept ist darin begründet, dass Musikensembles von Amateur*innen insbesondere in ländlichen Regionen zumeist über eine lange Tradition verfügen und das kulturelle Leben vieler Ortschaften prägen. Chöre und Musikvereine gestalten das kulturelle Leben der Region, vom Gottesdienst über Jahreskonzerte bis hin zu lokalen Festen. Damit bieten sie sowohl ihren Mitgliedern als auch ihren Rezipient*innen wichtige Möglichkeiten musikalisch-kultureller Teilhabe. Ebenso wichtig wie das gemeinsame Musizieren sind allerdings auch die Erfahrung von Gemeinschaft sowie die Möglichkeit, im Ensemble Sozialkontakte knüpfen zu können (Bons et al., 2022a, 2023). Diese Kontakte reichen zumeist auch in den beruflichen und privaten Alltag hinein und können zu einer verstärkten Identifikation mit der Heimatgemeinde bzw. der Region führen.

Zudem gehen wir im Anschluss an jüngste Forschungsprojekte zur Kultur in ländlichen Räumen (Kolleck et al., 2022) davon aus, dass die Praxis von Musikensembles von Amateur*innen im ländlichen Raum z.B. in Bezug auf das intergenerationelle Miteinander oder die Bezüge zwischen dörflicher Gemeinschaft und Verein regionalspezifische Eigenheiten aufweist (Bons, 2024). Aufgrund von demografischem Wandel, Migration, Digitalisierung und anderen Phänomenen sozialer Transformation sind Musikensembles im ländlichen Raum aber zugleich übergreifenden gesellschaftlichen Wandlungsprozessen ausgesetzt, die mit tradierten Handlungslogiken in Einklang gebracht werden müssen (Bischoff, 2011; Laurisch, 2018; Overbeck, 2018; Schmitz, 2012). Dies hat einen spezifischen Transformationsdruck zur Folge, den die Akteur*innen nur durch die Kenntnis und Akzeptanz der jeweils zugrunde liegenden Handlungslogiken produktiv bewäl-

tigen können. Ländlichkeit wäre damit keine quasi-ontologische Kategorie, sondern vielmehr als ein spezifisches kulturelles Handlungsfeld zu begreifen, das durch das Aufeinandertreffen von regionalen Traditionen mit überregionalen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen gekennzeichnet ist. Somit wird Ländlichkeit als ein stets aufs Neue auszuhandelndes Konstrukt begriffen, anstatt es beispielsweise im Sinne eines vordefinierten Raumtyps zu betrachten. Damit folgt unsere Studie einem offenen Verständnis von Ländlichkeit – auch in Abgrenzung zu primär defizitorientierten Ansätzen, in denen die kulturellen Praxen urbaner Räume implizit als höherwertig eingestuft werden.²

Um die skizzierten Projektziele zu erreichen und der Notwendigkeit der individuellen dynamischen Ausdeutung Rechnung zu tragen, arbeitet das Vorhaben mit einer Reihe von Forschungsfragen, die auf der Ebene der Einzelfälle ansetzen und durch komparative Analysen dann schrittweise generalisiert werden:

Einzelfallbezogen:

- Wie gelingt es, das Bewahren und Fortschreiben bestehender Strukturen mit Transformationen und inhaltlichen Neuausrichtungen in Einklang zu bringen? Was steht diesen Transformationen gegebenenfalls im Wege?

Bezogen auf die fallübergreifende komparative Analyse:

- Welche der als einzelfallspezifisch beschriebenen Problemfelder und Lösungsansätze können durch Vergleich mit anderen Fällen als standortspezifisch bestätigt werden? Welche Ähnlichkeiten weisen auf standortübergreifende Dynamiken hin?

Bezogen auf die herausgearbeiteten standortübergreifenden Aspekte:

- Inwieweit lassen sich die nicht nur auf den Einzelfall bezogenen Gelingensbedingungen und Hürden auf soziogenetische Faktoren (Ensembleformen, Altersstruktur, regionale Strukturen) zurückführen?
- Wie können Ensembles unterschiedlicher Traditionen voneinander und gegebenenfalls miteinander lernen? Wie lassen sich, z.B. durch intergenerative, interkulturelle und inklusive Konzepte, potenzielle neue Mitglieder aus bislang nicht erreichten Bevölkerungsgruppen gewinnen und auf diese Weise nachhaltige Ensemblestrukturen schaffen?
- Wie lassen sich durch Kooperationen und Netzwerke mit anderen regionalen Partner*innen (z.B. Musikschulen, allgemeinbildende Schulen, Kirchengemeinden etc.) Synergien erzeugen?

Bei der Beantwortung dieser Leitfragen können wir an jüngere Studien anknüpfen, die die Netzwerkbildung in ländlichen Räumen in Bezug auf Initiativen der

2 Vgl. die kritische Auseinandersetzung damit bei Kegler (2018), Redepenning (2021), Franz et al. (2022) sowie Thole et al. (2022).

kulturellen Bildung zum Gegenstand haben (z.B. Fischbach et al., 2015; Bender et al., 2023; Stutz, 2023; Sebening et al., 2023; Gumz et al., 2023); in ihrer Fokussierung auf Teilhabepotenziale liefern diese Studien, obwohl sie eher bildungstheoretisch argumentieren, wichtige inhaltliche Impulse. Ebenfalls in jüngerer Zeit haben sich einige kultursoziologische Untersuchungen den Wandlungs- und Transformationsprozessen von Kultureinrichtungen im ländlichen Raum gewidmet (Bäßler, 2018; Kegler, 2018; Born & Steinführer, 2018). Diese von der Forschung bislang herausgearbeiteten vielfältigen Einzelaspekte in Hinblick auf die Frage nach den Bedingungen für gelingende Transformationsprozesse von Amateurmusikensembles in ländlichen Räumen gilt es zu bündeln und durch eigene empirische Erkenntnisse zu erweitern. Dazu wurde ein Forschungsdesign gewählt, in welchem die Weiterentwicklung der jeweiligen Ensemblepraxis durch die Akteur*innen, das Herausarbeiten übergeordneter Gestaltungsprinzipien sowie die Rekonstruktion der Logiken von Praxis eng aufeinander bezogen sind.

3. Transformation und Rekonstruktion im Format der Dokumentarischen Entwicklungsforschung

Das Vorhaben folgt dem entwickelnden, iterativ angelegten Forschungsformat der in Kontexten der Unterrichtsforschung ausgearbeiteten dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn, 2022), die sich an z.B. in der Bildungsforschung etablierten Ansätzen wie dem Design-based Research (vgl. Reinmann, 2017) orientiert. Das Format ermöglicht es, Prozesse der empiriebasierten Praxisentwicklung mit rekonstruktiver Forschung synergetisch zu verknüpfen, da sich Entwicklungsprozesse an den rekonstruierten impliziten und expliziten Logiken der untersuchten Praxisfelder orientieren. Ziel ist es also, empirische Einblicke in die Logiken von Transformationsprozessen zu gewinnen. Zugleich werden diese Erkenntnisse den Vertreter*innen der jeweiligen Vereine in nachfolgenden Workshopphasen präsentiert, sodass individuelle Handlungsspielräume im Spannungsfeld zwischen den eigenen normativen Positionen und den impliziten Logiken der Vereinspraxis den Ausgangspunkt für die weitere Gestaltung der individuellen Transformationsstrategie bilden können. Dieses Verfahren orientiert sich an der dokumentarischen Evaluationsforschung, die forschungspraktisch erprobt und methodologisch reflektiert ist (Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2020). Unser Ziel ist es, auf der Grundlage rekonstruktiver Erkenntnisse Impulse zu setzen, durch die die Akteur*innen selbst in die Lage versetzt werden, ihre bisherige, oftmals nur implizit zugängliche Praxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Den methodologischen Rahmen unserer rekonstruktiven Arbeit bilden die Praxeologische Wissenssoziologie und die darauf aufbauende Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2017). Dieser Ansatz ermöglicht einerseits, durch den Schritt

der formulierenden Interpretation das explizite Common-Sense-Wissen der Akteur*innen herauszuarbeiten und zu systematisieren. Auf dieser Ebene lassen sich Alltagstheorien und Überzeugungen der Akteur*innen bezüglich ihrer Praxis gewinnen. Mit dem methodischen Schritt der reflektierenden Interpretation ist es andererseits möglich, die impliziten handlungsleitenden Orientierungen der an der Forschung beteiligten Akteur*innen zu rekonstruieren und zu einer sinnngenetischen Typenbildung zu verdichten. Auf dieser Ebene können dann habituelle Orientierungen herausgearbeitet werden, die eine gelungene Transformationspraxis begünstigen oder gegebenenfalls erschweren. Beide Schritte stehen in einem engen Zusammenhang und sind für ein fundiertes Verständnis der zugrunde liegenden Gestaltungsprinzipien und für die Entwicklung darauf aufbauender Handlungsempfehlungen für Transformationsprozesse in der Amateurmusik im ländlichen Raum notwendig.

3.1 Sample

Das Sample von *ZuLaMu* bilden insgesamt 28 Ensembles. Sie werden als eigenständige Fälle betrachtet, deren spezifische Logiken es im Sinne einer Multiple-Case-Study (Yin, 2017) zu rekonstruieren und in einer komparativen Interpretation zu vergleichen gilt.

In einem ersten, bis Ende 2023 abgeschlossenen Schritt geht es darum, die Expertise von Akteur*innen jener Ensembles nutzbar zu machen, die in der jüngeren Vergangenheit Transformationsprozesse erfolgreich gestalten konnten. Dieses ‚Leuchtturm‘-Sample setzt sich aus sechs Blasmusikvereinen und fünf Chören zusammen, die wir zum einen auf der Grundlage der Ergebnisse bisheriger Forschungsarbeiten (Bons et al., 2022a/b, 2023; Bons, 2024; Borchert, 2023; Koch, 2015, 2017, 2019) sowie zum anderen unter Berücksichtigung der 2021 vom Deutschen Musikrat prämierten *Landmusikorte des Jahres* bzw. der Empfehlungen unserer Kooperationspartner*innen ermitteln konnten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie in bestimmten Bereichen ihres Vereinsalltages Prozesse der Neuausrichtung durchlaufen haben, etwa in der Repertoireauswahl, der Gestaltung von Probenroutinen, Werbung von Mitgliedern, im intergenerationellen Miteinander, im Umgang mit Verbindlichkeit, der Etablierung neuer Strukturen der Mitbestimmung oder im Aufbau von in der Öffentlichkeit als innovativ wahrgenommener Kooperationsstrukturen. Die Erfahrungen dieser ‚Leuchttürme‘ wurden von uns so aufbereitet, dass sie einen wichtigen Bezugspunkt für eine Reihe von Workshops bilden können, die wir gemeinsam mit Ensembles gestalten, die derartige Transformationsprozesse noch vor sich haben und sich daher an dem Format beteiligen möchten.

Den zweiten Teil des Samples bilden somit die Ensembles, die an diesen Workshops teilnehmen und von uns für jeweils ein Jahr bei Prozessen der Neuausrichtung und Transformation forschend begleitet werden. In Workshops,

Peer-Beratungen und Diskussionsrunden identifizieren die Vertreter*innen dieser Vereine standortspezifische Handlungsoptionen und Veränderungspotenziale und initiieren daran anknüpfend in ihrem Vereinsalltag Veränderungsprozesse. Diese Gespräche bilden zugleich einen weiteren Baustein im Datenkorpus der Studie. Ergänzend werden in diesen Ensembles ebenfalls Daten in Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Akteursgruppen (z. B. Mitglieder, Vorstände, Funktionär*innen) erhoben sowie teilnehmende Beobachtungen bei der Alltagsarbeit (z. B. Proben, Vorstandssitzungen) und bei Veranstaltungen (z. B. Konzerte, Veranstaltungen der Mitgliederakquise etc.) durchgeführt. Die erhobenen Daten werden dokumentarisch interpretiert und gemeinsam mit den im ‚Leuchtturm‘-Sample erhobenen Daten komparativ ausgewertet.

3.2 Iterativ-zyklischer Forschungsverlauf

Aus dieser – zum kleinen Teil schon realisierten, zum überwiegenden Teil aber noch ausstehenden – methodischen Herangehensweise ergibt sich folgender iterativ-zyklischer Forschungsverlauf (vgl. Abb. 1).

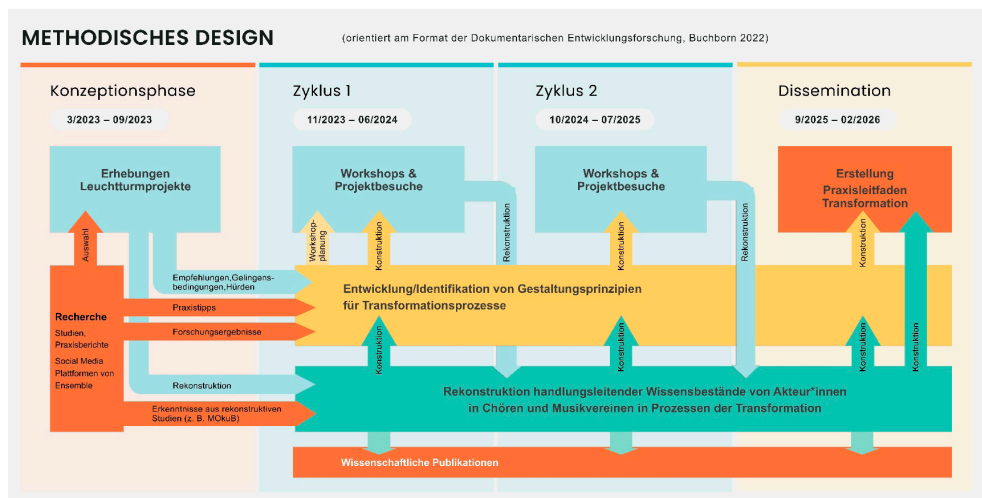


Abbildung 1: Forschungsformat und Arbeitsplan ZuLaMu Chor und Musikverein (mint: Erhebungen/Arbeit im Feld, orange: Literaturstudium und Publikationen, grün: Rekonstruktive Ergebnisse, gelb: Entwicklungsergebnisse/Gestaltungsprinzipien)

Zusätzlich zu den Erhebungen in den Leuchtturmprojekten (s. o.) ging es in der Konzeptionsphase darum, auf der Basis von Literaturrecherchen und eigenen bisherigen Forschungsergebnissen vorläufige Kriterien zu entwickeln, die für eine erfolgreiche und nachhaltige Ensemblepraxis im ländlichen Raum wesent-

lich sein können. Auf dieser Grundlage wurde ein Format für die ersten Workshops im Herbst 2023 entwickelt, das den Ensembles, die sich in Transformationsprozessen befinden bzw. diese noch vor sich haben, die Gelegenheit geben soll, ihr Entwicklungspotenzial zu reflektieren und mögliche Umsetzungsschritte zu konzipieren.

In Zyklus 1 (2023/24) nehmen sechs Blasmusikvereine und drei Chöre an den Workshops teil, die wir an vier über das Jahr verteilten Terminen durchführen. Projektbesuche zwischen den Workshopterminen dokumentieren die Umsetzungsprozesse durch Interviews, Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen. Gemäß dem iterativ angelegten und entwickelnden Forschungsformat erfolgt im darauffolgenden Jahr Zyklus 2. Durch eine erneute Folge von Workshops und Projektbesuchen mit acht weiteren Ensembles werden die im ersten Zyklus identifizierten Themenfelder, Gelingensbedingungen und Hürden von Transformation in neuen Praxiskontexten bearbeitet, weiter ausdifferenziert und inhaltlich modifiziert. Auch diese Prozesse werden dokumentarisch ausgewertet. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus dem zweiten Zyklus erfolgt ein Re-Design der Gestaltungsprinzipien und die Aufarbeitung weiterer Praxisbeispiele für den geplanten Leitfaden. Die in beiden Zyklen gewonnenen Erkenntnisse werden somit in einer Disseminationsphase (9/2025–2/2026) generalisiert und bilden die Grundlage eines Praxisleitfadens *Zukunft. Land. Musik. Ländliche Musikensembles im Transformationsprozess*, der allen interessierten Ensembles zugänglich gemacht werden soll.

4. Erste Einblicke in die forschungspraktische Arbeit

Wenngleich sich unsere Forschungsarbeit noch in einer frühen Phase befindet, konnten wir während der ‚Leuchtturm‘-Erhebungen und dem ersten Workshoptermin bereits erste forschungspraktische Erfahrungen mit dem vorgestellten Forschungsdesign sammeln. Sie werden nachfolgend knapp zusammengefasst.

Eine Herausforderung lag zunächst darin, die ‚Leuchttürme‘ zu identifizieren, also Vereine auszumachen, die sich durch Innovationen und erfolgreich durchlaufene Transformationsprozesse auszeichnen. Die von uns herangezogenen Auswahlkriterien für ‚best practice‘ (Auszeichnungen bei Wettbewerben, Empfehlungen aus den Verbänden etc.) ließen sich bei genauerer Betrachtung nicht systematisieren. Zum einen waren etwa die Vergabekriterien von Preisen oder die Gründe für Empfehlungen aus der Community nicht immer transparent. Zum anderen wurde deutlich, dass in der Szene etablierte Alltagstheorien dazu, was gute Vereinspraxis auszeichnet, nicht einheitlich zu sein scheinen. So orientieren sich die Qualitätskriterien mitunter an Einzelaspekten der Vereinspraxis wie einer guten Nachwuchsarbeit, innovativen Probenformaten oder einem alternativen Repertoirezuschnitt. Darüber hinaus werden zur Bewertung guter Vereins-

arbeit aber auch allgemeine gesellschaftliche Normen wie Intergenerationalität, Inklusion oder Integration herangezogen.

Wir haben uns entschlossen, diesen Aspekt konstruktiv zu wenden und von allgemein gültigen Auswahlkriterien für ‚gute Praxis‘ abzusehen. Stattdessen haben wir ein Sample an Vereinen zusammengestellt, die sich durch vielfältige Lösungsansätze für Probleme wie Nachwuchsmangel, Überalterung, unregelmäßige Probenteilnahme auszeichnen und jeweils in Bezug auf bestimmte Aspekte wie ihren Umgang mit Verbindlichkeit, partizipative Leitungsformate oder Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit Alleinstellungsmerkmale aufweisen.

Diese Diversität im Umgang mit Themen des Vereinslebens nutzen wir in den Workshops nun, um den Teilnehmer*innen Anlässe für die Reflexion ihrer eigenen Praxis hinsichtlich der jeweils adressierten Themenfelder zu bieten. Welcher Lösungsansatz passt und welche konkreten Maßnahmen zur Weiterentwicklung ergriffen werden, liegt dann im Ermessen des jeweiligen Vereins und orientiert sich an den jeweils individuellen Problemanalysen der beteiligten Akteur*innen. Unser erstes Workshopwochenende hat bereits gezeigt, dass sich insbesondere Logiken von Vereinen, die den Erfahrungen, Gewohnheiten und Alltagstheorien anderer Vereine zu widersprechen scheinen, als Impuls für die kritische Auseinandersetzung mit der jeweils eignen Praxis eignen. Diesbezüglich zeigen unsere Erfahrungen aus den Workshops, dass die Auseinandersetzung mit Beispielen aus unserem ‚Leuchtturm‘-Sample ebenso anregend für Prozesse der Selbstreflexion ist, wie das Kennenlernen des Vereinsalltags der anderen am Workshop beteiligten Chöre und Musikvereine in Phasen des Austauschs und der Peer-Beratung.

Exemplarisch illustrieren lässt sich dies an einer Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Themenfeld *Verbindlichkeit*. Ausgehend von Zitaten aus unseren Erhebungen waren die Teilnehmer*innen eingeladen, sich mit unterschiedlichen Vereinslogiken auseinanderzusetzen und diese dann mit der eigenen Praxis in Beziehung zu setzen. Durch die Konfrontation empirischer Einblicke in heterogene Vereinspraxen mit den eigenen Gewohnheiten traten grundsätzliche Fragen zutage: Ist die Freiwilligkeit der Teilnahme am gemeinsamen Musizieren ein höheres Gut als die Verpflichtung regelmäßig zur Probe zu kommen? Legen die Vereine Wert auf wöchentliche Präsenz in den Proben oder kann sich Verbindlichkeit auch daran zeigen, dass Mitglieder sich ein Leben lang dem Verein verbunden fühlen, auch wenn es Phasen im Leben gibt, in denen eine wöchentliche Präsenz nicht möglich ist? Und wovon profitiert der Verein mehr? Davon, sich jede Woche auf ein spielfähiges Ensemble verlassen zu können, oder davon, dass eine langfristige Bindung auch mehrjährige Pausen überdauern kann und ‚Rückkehrende‘ das Vereinsleben bereichern? Welche Formen der Flexibilität sind im Umgang mit wechselnder Präsenz bei Proben und Auftritten von Nöten? Insbesondere die Irritation der eigenen Praxiserfahrung mit ihren starken normativen Setzungen durch empirische Einblicke in Logiken, die von der eigenen Praxis deutlich abweichen, haben intensive Reflexionsprozesse

ausgelöst und neue Handlungsspielräume für die Weiterentwicklung der eigenen Vereinspraxis sichtbar gemacht.

Wenngleich detailliertere empirische Arbeit diesbezüglich zum jetzigen Zeitpunkt selbstverständlich noch aussteht, bestärken uns diese Erfahrungen auf den ersten Blick in der Wahl des dargestellten Forschungssettings, da bereits Einblicke in die Logiken ‚fremder‘, aber mit der eigenen Praxis durchaus vergleichbarer Kontexte entsprechende Reflexionsprozesse auslösen. Im nächsten Schritt gilt es nun, „die Werthaltungen derjenigen zu rekonstruieren, die Gegenstand der Evaluation sind“ (Bohnsack, 2020, S. 28) und somit den Bezugspunkt für Evaluation zu bestimmen. Die Dokumentarische Methode eröffnet diesbezüglich sowohl einen Zugang zu den Alltagstheorien und Normen, die den Akteur*innen reflexiv zugänglich sind, als auch zu den impliziten Logiken und handlungsleitenden Wissensbeständen der beteiligten Akteur*innen.

In unserem Fall soll insbesondere der Vergleich der Normen und Alltagstheorien der Akteur*innen mit den in ihre Handlungspraxis selbst eingeschriebenen Logiken dazu dienen, Veränderungspotenziale für die jeweiligen Praxiskontexte zu identifizieren. Diese wiederum verstehen wir als Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Ensemblepraxis durch die beteiligten Akteur*innen.

Ob sich der von uns genutzte Forschungsansatz auch auf andere partizipativ angelegte Forschungsvorhaben übertragen lässt, die das Beforschen und Begleiten von Transformationsprozessen in unterschiedlichen Kontexten der (musikpädagogischen) Bildungspraxis anstreben, und somit ein Instrument darstellt, mit dem sich dem derzeit durch gesellschaftliche Veränderungen steigenden Handlungsdruck begegnen ließe, lässt sich ggf. von unseren zukünftigen Forschungserfahrungen im Bereich der Ensemblepraxis in ländlichen Räumen ableiten. Entsprechende Potenziale dieses Verfahrens auch für Prozesse der Weiterbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung sowie der Gestaltung von Transformation in außerschulisch situierten musikpädagogischen Communities of Practice zeichnen sich allerdings bereits in dieser frühen Phase unserer Forschung ab.

Literatur

- Bäbler, K. (2018). *Kulturelle Feldentwicklung: Wie sich Kultureinrichtungen in ländlichen Räumen weiterentwickeln*. kubi-online. <https://doi.org/10.25529/92552.4>
- Bender, S., Kolleck, N., Le, T. H. T. & Rennebach, N. (2023). Abwehr, Aushandlung und Ambiguitätstoleranz: Kulturelle Bildungsnetzwerke zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* (S. 258–247). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742673>
- Bischoff, S. (2011). *Deutsche Musikvereinigungen im demografischen Wandel – Zwischen Tradition und Moderne* (überarbeitete und ergänzte 2. Aufl.). https://miz.org/sites/default/files/documents/2011_BDO_Musikvereinigungen.pdf

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2., durchgesehene Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2020). *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (2., durchgesehene Aufl.). Barbara Budrich.
- Bons, V. (2024). *Der Musikverein als musikalisch-sozialer Erfahrungsraum. An welchem Wissen ist die Alltagspraxis jüngerer Mitglieder in Blasmusikvereinen orientiert?* Unveröffentlichte Dissertation, Hochschule für Musik Freiburg.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022a). „So far, we have been talking about music, but of course, the social aspects of amateur wind orchestras...“ First results of a documentary study on amateur wind orchestras („Musikvereine“) in rural areas of Germany. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music Is What People Do* (Bd. 11, S. 245–260). Helbling.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2022b). Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 349–369). Beltz Juventa.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2023). Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen? Empirische Befunde aus dem Feld der Blasmusikvereine und Handlungsempfehlungen für die Praxisarbeit. In Kolleck, N. & Fischer, L. (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 213–226). Barbara Budrich.
- Borchert, J. (2023). *Musikvereine in Kooperationsbeziehungen. Eine rekonstruktive Studie zu den Beziehungen von Musikvereinen zu anderen Institutionen kultureller Bildung wie Schulen, Musikschulen und Musikhochschulen*. Unveröffentlichte Dissertation, Hochschule für Musik Freiburg.
- Born, K. M. & Steinführer, A. (2018). Ländliche Räume: Definitionsprobleme, Herausforderungen und gesellschaftlicher Wandel. In M. Stein & L. Scherak (Hrsg.), *Kompendium Jugend im ländlichen Raum* (S. 17–44). Klinkhardt.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T., Burnard, P., Hebert, D. G. & Moore, G. (2022). Reconfiguring music education for future-making: How? *Music Education Research*, 24(3), 275–281. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2076821>
- Dengel, S. & Laurisch, M. (2018). *Nachwuchs für das Ehrenamt in Musikvereinen und Chören: 12 Impulse für die analoge und digitale Arbeit*. https://www.bundesakademie-trossingen.de/fileadmin/user_upload/pdf/12-Impulse-Nachwuchs_Bundesakademie.pdf

- Fischbach, R., Kolleck, N. & De Haan, G. (Hrsg.). (2015). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften: Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Springer Fachmedien
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0>
- Franz, J., Scheunpflug, A., Kühn, C., Keldenich, V., Redepenning, M. & Alzheimer, H. (2022). Kulturelle Bildung als kontingente Form der Tradierung? Zur Bedeutung der Tradierung von Kultur in ländlichen Räumen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Methoden, Theorien und erste Befunde* (S. 23–40). Beltz Juventa.
- Gumz, H., Trostmann, J., Drews, K., Arndt, C., Retkowski, A. & Engel, A. (2023). Kooperation und Netzwerkarbeit aus Perspektiven von Akteur*innen der kulturellen Bildung. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* (S. 290–307). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.6505284.26>
- Kegler, B. (2018). *Zukunft Land? Perspektiven für einen kulturellen Umgang mit Transformationsprozessen und Chancen kreativer und partizipativer Kooperationen zwischen Stadt und Land*. www.kubi-online.de/artikel/zukunft-land-perspektiven-einen-kulturellen-umgang-transformationsprozessen-chancen. <https://doi.org/10.25529/92552.8>
- Koch, K. (2015). Landlust oder Landfrust? Anpacken statt Einpacken! (Leitartikel über „Chorsingen auf dem Land“). *Chorzeit*, (15), 12–15.
- Koch, K. (2017). *Seniorenchorleitung – Empirische Studien zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen*. LIT.
- Koch, K. (2019). Chorsingen auf dem Land. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung* (S. 110–113). Bosse.
- Kolleck, N., Büdel, M. & Nolting, J. (2022). *Forschung zu kultureller Bildung im ländlichen Raum: Methoden, Theorien und erste Befunde*. Beltz Juventa.
- Laurisch, M. (2018). *Das Klingen abseits urbaner Zentren: Wie Musikvereine ihre ländlichen Räume prägen und gestalten*. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/klingen-abseits-urbaner-zentren-musikvereine-ihre-laendlichen-raeume-praegen-gestalten>; <https://doi.org/10.25529/92552.12>
- Overbeck, L. (2018). *Zur Bedeutung des vereinsgetragenen Amateurmusikierens in ländlichen Räumen*. kubi-online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-des-vereinsgetragenen-amateurmusikierens-laendlichen-raeumen>; <https://doi.org/10.25529/92552.15>
- Redepenning, M. (2021). Das gute Leben auf dem Land – Oder in der Stadt?: Raumsemantiken im Kontext von Urbanität, Ruralität und Rurbanität. In W. Nell & M. Weiland (Hrsg.), *Rurale Topografien* (S. 575–592). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454251-026>
- Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Forschung* (S. 49–61). Bertelsmann.
- Schmitz, S. (2012). *Musikalische Bildung in der Laienmusik*. kubi-online. <https://doi.org/10.25529/92552.178>
- Sebening, L., Robak, S. & Preuß, J. (2023). Boßeln am Deichmühlenweg? Regionalspezifische Ausgestaltung kultureller Bildungs(gelegenheiten) und kultureller Praktiken. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* (S. 247–257). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742673>

- Stutz, U. (2023). Kooperation und Vernetzung im Spannungsfeld von Engagement und Belastung und die agency von Kontinuität. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen* (S. 275–289). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742673>
- Thole, W., Engel, A., Retkowski, A., Drews, K., Arndt, C., Trostmann, J. & Gumz, H. (2022). Kultur und kulturelle Bildung in ländlichen Regionen. Diversität des Kulturellen jenseits urbaner Kulturen – erste theoretische und empirische Annäherungen. In N. Kolleck, M. Büdel & J. Nolting (Hrsg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen: Theoretische und methodische Herausforderungen* (S. 160–175). Beltz Juventa.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6. Aufl.). SAGE.

Thade Buchborn
t.buchborn@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-7709-0743>

Wolfgang Lessing
lessing@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0003-0871-1969>

Verena Bons
v.bons@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-6898-3099>

Philipp Becker
p.becker@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0003-6452-2158>

Sophia Hofrichter
sophia.hofrichter@ph-karlsruhe.de
<https://orcid.org/0009-0000-3790-6429>

Kai Koch
kai.koch@ph-karlsruhe.de
<https://orcid.org/0009-0006-3859-3237>

Annika Endres, Johannes Treß & Jonas Völker

„Die Ergebnisse kommen für mich persönlich fast zu spät“

Retrospektive Einblicke in die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Forschenden in Entwicklungsforschungsprojekten

“The Results are Almost too Late for Me” – Retrospective Insights Into the Collaboration Between Teachers and Researchers in Design-Based Research Projects

In light of the growing popularity of Design-Based Research (DBR) in German-speaking music education, this article focusses on the collaboration between teachers and researchers. Notably, the existing literature lacks a comprehensive exploration of the perspectives held by the teachers actively engaged in DBR. To address this gap, we conducted a retrospective group discussion involving teachers who had participated in our completed DBR studies. After a brief overview of existing research, we present and discuss diverse and sometimes contrasting perspectives within the overarching categories of time, design, and intervention. Finally, we formulate implications for future DBR studies that can be derived from our findings.

1. Einleitung

Entwicklungsorientierte Forschungsansätze, die sowohl die Gestaltung und Entwicklung von Unterrichtspraxis als auch deren empirische Analyse verfolgen, finden in der musikpädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum zunehmend Verbreitung (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser, 2022). Zentrale Merkmale für derartige Formate im Bereich der Lehr-Lernforschung sind insbesondere die enge Kooperation verschiedener Akteur*innen und damit verbunden das Versprechen eines gelingenden Wissenschaft-Praxistransfers (vgl. Buchborn et al., 2022). Jedoch sind die Perspektiven der beteiligten Lehrkräfte auf die gemeinsam durchgeführten Studien, und damit auch die Frage, welchen Einfluss entwickelte Verfahren auf die beforschte Praxis nehmen können vielfach unterrepräsentiert. Stattdessen fokussieren Publikationen innerhalb des (fach-)wissenschaftlichen Milieus vor allem die Kommunikation und Dissemination theoretischer Bezüge und empirischer Erkenntnisse. Zudem bleiben Erwartungen und Ziele der Zusammenarbeit seitens der Forschenden und der beteiligten Praxispart-

ner*innen häufig implizit, prägen den Forschungsprozess jedoch maßgeblich mit (Konrad & Bakker, 2018). Diese Leerstellen haben wir zum Anlass genommen, unsere eigenen, mittlerweile abgeschlossenen DBR-Studien (vgl. Treß, 2022; Völker, 2023) kritisch zu beleuchten und rückblickend mit den an unseren Projekten beteiligten Praxispartner*innen ins Gespräch zu kommen. Aufgrund unserer intensiven Verwicklung in das untersuchte Forschungsfeld und der qualitativen Ausrichtung unserer Studien erheben wir keinen Anspruch auf Generalisierung. Jedoch erachten wir unser Anliegen im Sinne einer kritisch-selbstreflexiven Vergewisserung über das eigene Forschungshandeln als unabdingbar und äußerst relevant für zukünftige DBR-Studien. Im vorliegenden Beitrag präsentieren und diskutieren wir erste Ergebnisse dieses methodisch geleiteten Austauschs.

2. Akteur*innen in entwicklungsorientierten Forschungsformaten

Entwicklungsorientierte Forschungsformate zeichnen sich durch ihren praxisverändernden Anspruch und damit einhergehend durch eine enge Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen aus. Dilger und Euler verstehen derartige Forschungsvorhaben daher als eine „Gemeinschaft von Experten aus unterschiedlichen Domänen mit komplementären Interessen“ (2018, S. 2). Häufig wird in diesem Kontext verallgemeinernd der Bereich der *Forschung* dem der *Unterrichtspraxis* gegenübergestellt, ungeachtet der Tatsache, dass auch die Forschung ihre Praxis hat (vgl. Bohnsack & Sparschuh, 2022). Entsprechend beschreiben McKenney und Reeves die wesentliche Kooperationslinie als zwischen „researcher“ und „practitioner“ verlaufend (2012, S. 18). Gleichzeitig machen sie deutlich, dass sich die Art und Weise der Kooperation und auch die Beschaffenheit der jeweiligen Funktionen, Aufgaben und Rollen der Beteiligten je nach Forschungsphase deutlich unterscheiden können. Teilweise analog differenzieren Dilger und Euler unterschiedliche „Rollenausprägungen und korrespondierende Motivlagen von Praktikern in DBR-Projekten“ (2018, S. 13) auf einem Kontinuum von peripherer Mitgliedschaft bis zu vollständiger Beteiligung am jeweiligen Forschungsprojekt. Hemkes et al. betonen zudem, dass auch die Wissenschaftler*innen in DBR-Studien in unterschiedlicher Funktion agieren, z. B. als „Impulsgeber, Beobachter, critical friend“ (2017, S. 4) und jeweils unterschiedlich stark in die Durchführung einer Intervention bzw. in die Unterrichtspraxis involviert sein können. Insgesamt zeigt sich, dass die methodischen Beiträge überwiegend auf der Ebene heuristischer Zuschreibungen verbleiben und darüber hinaus keine empirischen Erkenntnisse zu den Handlungsmustern der beteiligten Akteur*innen in Entwicklungsforschungsprojekten bereithalten.

3. Methodisches Vorgehen und Forschungsfragen

Um diesem Desiderat zu begegnen, haben wir uns für die Durchführung einer rückblickenden Online-Gruppendiskussion mit den an unseren DBR-Studien beteiligten Akteur*innen¹ entschlossen. Daran nahmen die zwei Autoren des vorliegenden Beitrages und drei involvierte Musiklehrkräfte teil. Zur Schaffung eines „Korrektiv[s] für die in DBR charakteristisch hohe Involviertheit forschender Personen und ihrer Wissenspartner“ (Reinmann, 2022, S. 8–9) wurde die nicht an den Projekten beteiligte Autorin des Beitrages angefragt, den Erhebungs- und Auswertungsprozess in der Rolle der Moderation und des *Outside Eyes*² zu begleiten. Die Erhebung orientierte sich an dem von Bohnsack (2014) ausgearbeiteten Gruppendiskussionsverfahren, demzufolge sich die Teilnehmenden „als Teil kollektiver Zusammenhänge artikulieren“ (Przyborsky & Riegler, 2010). Im Anschluss wurde die audiographierte Diskussion inhaltlich-semantic transkribiert (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 21–22).

Aufgrund der Vielfalt möglicher Funktionen, Aufgaben und Rollen der Beteiligten haben wir uns dazu entschlossen, einen möglichst offenen Blick auf die Zusammenarbeit zu richten. Für den vorliegenden Artikel sind die folgenden Forschungsfragen leitend:

- Welche gemeinsamen Themen manifestieren sich im Austausch über die Zusammenarbeit?
- Welche unterschiedlichen Perspektiven nehmen die Teilnehmenden in Bezug auf diese Themen ein?

Da unsere Auswertung nicht darauf abzielt, eine Theorie zu formulieren, sondern vielmehr einen methodisch geleiteten Rückblick auf die Kooperationen zu werfen, haben wir uns für eine inhaltlich strukturierende, induktive Untersuchung mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) entschieden. Dafür generierten wir zunächst unabhängig voneinander thematische Kategorien entlang des Transkripts, diskutierten diese in gemeinsamen Interpretationswerkstätten und entwickelten schließlich ein Kategoriensystem aus drei thematisch weit gefassten Oberkategorien mit jeweils mehreren analytisch geprägten Unterkategorien (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56).

1 Die Beteiligung der Lehrkräfte an den jeweiligen Designzyklen variierte dabei erheblich (vgl. hierzu auch Buchborn et al., 2022, S. 116–119) und erstreckte sich von der reinen Koordination vor Ort bis hin zur aktiven Umsetzung des Unterrichtsdesigns und Mitgestaltung in der Rolle des Co-Designers.

2 Der Begriff *Outside Eye* entstammt dem Kontext des Theaters. Damit ist eine Person gemeint, die eine externe Perspektive während der Theaterproduktion einnimmt und nicht direkt am kreativen Prozess beteiligt ist.

4. Ergebnisse³

Im Folgenden geben wir anhand der drei Oberkategorien *Zeit*, *Design* und *Intervention* einen Einblick in unsere Ergebnisse. Da sich bei der Auswertung stark divergierende Positionen zeigen, übersteigt deren vollumfängliche Erläuterung den hier gegebenen Rahmen. Aus diesem Grund haben wir uns für eine exemplarische Darstellung derjenigen Unterkategorien entschieden, die das Feld vorhandener Positionen möglichst weit aufspannen.

4.1 Zeit

Tabelle 1: Kategorie Zeit

Name der Kategorie	Zeit
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK1.1: <i>Zeit als limitierender Faktor</i>
	UK1.2: <i>Zeit als (knappe) Ressource</i>
	UK1.3: <i>Zeit als distanzierender Faktor</i>

Die Dimension *Zeit* dient den Gesprächsteilnehmenden als gemeinsamer Bezugsrahmen, um Ereignisse und Situationen einzuordnen.

4.1.1 Zeit als limitierender Faktor

PP1: „Und so cool das Thema ist, so langsam finde ich es ja selber schon langweilig. Und jetzt was das Ergebnis, die Dissertation von WP1, die kommt jetzt erst raus. Also fünf Jahre sind noch vergangen. Ich habe es schon fünfmal wieder unterrichtet, finde sie [die Unterrichtseinheit] jetzt langsam langweilig, würde es gerne zur Seite legen. [...] Die Ergebnisse, die kommen für mich persönlich fast zu spät.“

Die Passage offenbart eine Diskrepanz, da Praxispartner 1 (kurz: PP1) das Thema der Unterrichtseinheit zwar grundsätzlich als „cool“ bezeichnet, jedoch gleichzeitig angibt, „so langsam“ davon gelangweilt zu sein. Besonders der Zeitversatz zwischen der ersten Unterrichtserprobung und der Veröffentlichung der Studienergebnisse tritt hier als limitierender Faktor zutage. Explizit wird dies in der Aussage, dass inzwischen fünf Jahre vergangen seien. Als Konsequenz zieht er in Betracht, die Reihe in Zukunft nicht weiter zu unterrichten. Die Erwartungen an die Forschungsergebnisse sind hier untrennbar mit dem konkreten Unterrichtsdesign verknüpft und zielen auf eine unmittelbare Anwendbarkeit im

3 Bei der Ergebnisdarstellung entsprechen die Personenbezeichnungen den jeweiligen Geschlechtern der an der Gruppendiskussion beteiligten Akteur*innen.

eigenen Unterricht ab. Eine Perspektive, die über die explizite Unterrichtsgestaltung hinausweist, wird von PP1 entweder nicht erkannt oder erfährt zumindest keine Relevanzzuschreibung. In weiteren Passagen verfestigt sich der Eindruck, dass das Handeln von PP1 vorrangig an Lösungsroutinen orientiert ist. An der Aussage, dass die „Ergebnisse [...] fast zu spät“ kommen, lässt sich der Wunsch ablesen, diese für den eigenen Unterricht zu nutzen bzw. genutzt zu haben. Zugleich klingt darin ein impliziter Vorwurf an Wissenschaftspartner 1 (kurz: WP1) an, der letztlich dafür verantwortlich ist, dass innerhalb der Projektlaufzeit kein Transfer von Ergebnissen in die Praxis stattgefunden hat.

WP2: „Dann kam Corona, und dann wollte ich meine Diss fertig haben. Dieses Ding ist ja unendlich denkbar. Also, man kann da wirklich immer weitergehen, und eigentlich hätte ich es schon auch gern so gemacht wie WP1 [...]. Das hat bei mir aus zeitlichen Gründen nicht geklappt.“

In der Aussage von WP2 lässt sich ein deutlicher Kontrast hinsichtlich der Beurteilung gegebener Zeithorizonte feststellen. WP2 erläutert hier, dass er beabsichtigt hatte, die Anleitung des Unterrichtsdesigns vollständig in die Verantwortung der Praxispartnerin PP2a zu (über-)geben, dies jedoch aufgrund zeitlicher Limitationen nicht möglich war. An dieser Stelle offenbart sich ein Zielkonflikt, insofern der Wunsch nach mehr Zeit der Absicht, die Forschungsarbeit zeitnah abzuschließen, entgegensteht. Die Feststellung, dass das zyklisch-iterative Vorgehen „unendlich denkbar“ sei, spiegelt einerseits die Idealvorstellung einer grundsätzlichen Zeitlosigkeit wissenschaftlichen Handelns wider, andererseits verfestigt sich auch hier die Unvereinbarkeit von Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlichen Arbeitens im Kontext bspw. befristeter Arbeitsverträge und Qualifizierungsdruck.

Die beiden dargestellten Passagen offenbaren unterschiedliche Perspektiven im Hinblick auf die Wahrnehmung von Zeit im Kontext kollaborativer Entwicklungsforschungsprojekte. Während PP1 einen *zeitnahen* Transfer der Forschungserkenntnisse zur Bewältigung des unmittelbaren Handlungsdrucks im Unterricht reklamiert, denkt WP2 in längeren, potenziell *zeitlosen* Zusammenhängen – ohne dabei jedoch von eben jenem Handlungs- bzw. Qualifizierungsdruck befreit zu sein. Alle im Material identifizierten Unterkategorien lassen sich innerhalb dieses Spannungsfeldes einordnen. So beanstanden die Lehrkräfte in UK1.2 (*Zeit als knappe Ressource*) ihr zu geringes Zeitbudget, um über den Schul- und Unterrichtsalltag hinaus zusätzliche Kooperationsverpflichtungen einzugehen. Eine weitere Facette offenbart sich in UK1.3 (*Zeit als distanzierender Faktor*): In mehreren Passagen betonen die Praxispartner*innen, dass die zu reflektierende Praxiserprobung zum Zeitpunkt der retrospektiven Gruppendiskussion (s.o.) aufgrund des erheblichen zeitlichen Verzugs nur noch bruchstückhaft in Erinnerung gerufen werden kann.

4.2 Design

Tabelle 2: Kategorie Design

Name der Kategorie	Design
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK2.1: <i>Das Design als Unterrichtsmaterial</i>
	UK2.2: <i>Das Design als Haltung</i>
	UK2.3: <i>Das Design als Erfahrungsraum</i>
	UK2.4: <i>Das Design als Gegenstand fortlaufender Veränderung</i>

Die Oberkategorie *Design* umfasst alle Aussagen über das jeweilige im Zentrum der Studien stehende Unterrichtskonzept. Hierzu gehören Entscheidungen über den Verlauf des Unterrichts, über verwendete Materialien, eingesetzte Medien und Aufgabenstellungen. Zudem werden die der Planung und Durchführung des Unterrichtsdesigns zugrunde liegenden Haltungen der Beteiligten unter dieser Oberkategorie gefasst.

4.2.1 Das Design als Unterrichtsmaterial

PP1: „Auch diese Produktion dieses Hörspiels, sage ich mal, über Samir Mansour. Also [...] was ich mega cool fand im Nachhinein auf jeden Fall, die Materialien, die ich dann auch einfach habe und immer wieder weiter benutzt habe, die ich auch für meine Zwecke vielleicht bisschen abgeändert habe. [...] Ich unterrichte die Einheit immer noch.“

In der Passage, der dieses Segment entstammt, bringt PP1 seine Wertschätzung der im Rahmen der Studie entstandenen Unterrichtsmaterialien zum Ausdruck. Dabei wird deutlich, dass er Artefakte wie das von WP1 produzierte Hörspiel als zentralen Bestandteil von Unterrichtsgestaltung betrachtet und sich aus deren Besitz ein langfristiger Mehrwert der Kooperation für ihn ergibt. Dass PP1 die Materialien in der weiteren Nutzung „für meine Zwecke“ anpasst, deutet an, dass er den im Rahmen der Studie durchgeführten Unterricht mit anderen als den eigenen Zwecken verbunden sieht. Stärker noch aber legt das Anpassen nahe, dass eine langfristige Nutzung mit dem Anspruch einer Deutungs- und Gestaltungshoheit über die Materialien einhergeht. Dieser Anspruch trägt das in der Entwicklungsforschung zentrale Moment der Veränderung des Unterrichtsdesigns über den Rahmen der Studie hinaus.

4.2.2 Das Design als Haltung

PP2a: „[...] an sich so diese Umgehensweise mit Improvisation. [...] das ist schon für mich dann auch schön zu sehen oder wichtig zu sehen: Ah, okay, so kann man rangehen an Improvisation, [...]. Dieser Gedanke, Musik muss was sein, was irgendwie klar aufgeschrieben ist, was einen klaren Rhythmus hat und ich kann nicht einfach improvisieren. [...] da fand ich diese Warmups, die wir dann da gemacht haben, immer ganz gut [...]. [G]enau das habe ich so für mich jetzt mitgenommen und für meinen Unterricht.“

In diesem Textsegment beschreibt PP2a, dass sie sowohl persönlichen als auch pädagogischen Gewinn aus der Beobachtung von WP2s Haltung gegenüber dem Unterrichtsgegenstand Improvisation zieht. Mit der Bemerkung „Ah, okay, so kann man rangehen an Improvisation“ verdeutlicht sie ihre Erkenntnis, die sie mit den Bewertungen „schön“ und „wichtig“ als bedeutsam rahmt. Besondere Konturierung erfährt ihr Erkenntnisgewinn durch den Kontrast zur bisherigen Vorstellung von PP2a, „nicht einfach improvisieren“ zu können. Es wird deutlich, dass die im Design eingelassene Haltung von WP2 auf einen anderen Musikbegriff verweist, in dessen Rahmen PP2 durchaus „einfach improvisieren“ und den sie in Form der Warmups auch für ihren Unterricht übernehmen kann.

In den beiden Kategorien UK2.1 und 2.2 werden verschiedene Vorstellungen von *Design* ersichtlich. Zentrales Element des Designs ist für PP1 konkretes *Material*, wohingegen PP2a die dem Design zugrunde liegende *Haltung* hervorhebt. Zieht man alle weiteren Unterkategorien hinzu, eröffnet sich zwischen diesen beiden Perspektiven weniger ein Spannungsfeld als vielmehr ein Kontinuum: So beschreibt UK2.3 die Idee, dass das Design Schüler*innen einen *Erfahrungsraum* eröffnen soll, in dem stärker „die Erfahrung, weniger das Wissen“ im Vordergrund steht. Dass die Verortung zwischen Gestalt und Haltung auch Bestandteil des Entwicklungsprozesses sein kann, wird in UK2.4 deutlich, in der WP2 sein Design als *Gegenstand fortlaufender Veränderung* rahmt. Er beschreibt das Idealbild eines Entwicklungsprozesses, in dem das von praktizierter Haltung geprägte Design zunehmend festgelegt werden könnte.

4.3 Intervention

Tabelle 3: Kategorie Intervention

Name der Kategorie	Intervention
Beispiele für Anwendungen Unterkategorien (UK)	UK3.1: <i>Die Intervention als Unterbrechung gewohnter Unterrichtsroutinen</i>
	UK3.2: <i>Die Intervention als Knotenpunkt divergierender Unterrichtsziele und Rollenverständnisse</i>

Die Oberkategorie *Intervention* umfasst alle Bezüge im Datenmaterial, die – entlang der wörtlichen Bedeutung – das Eingreifen und Unterbrechen einer ansonsten routinierten Unterrichtspraxis beschreiben. Herausgearbeitet wird das Verhältnis zwischen regulärem Unterricht und den im Rahmen der Studien durchgeführten Unterrichtsformaten.

4.3.1 Die Intervention als Unterbrechung gewohnter Unterrichtsroutinen

PP2a: „Die Erfahrung, die ich immer mache, wenn man Personen von außerhalb einlädt, ist, dass es für die Schülerinnen und Schüler noch mal was ganz anderes ist. Mich kennen sie und halt so meinen Unterricht, wie ich ihn mache. Wenn jemand anderes dann von außen kommt, ist es nochmal eine ganz andere Erfahrung [...], dass jemand anderes dieses Projekt leitet und ich nur dabei bin.“

Die vorliegende Passage zeigt, dass PP2a die Unterrichtserprobungen als willkommene Abwechslung zu den üblichen Unterrichtsroutinen betrachtet. Aufgrund der federführenden Rolle von WP2 bei der Planung und Anleitung des Unterrichts kann PP2a zumindest teilweise dem Handlungsdruck entkommen, der mit dem eigenen Anleitungshandeln einhergeht. Die Möglichkeit, sich zurückzunehmen und den Unterricht sowie die Reaktionen der Schüler*innen zu beobachten, wird als äußerst positiv bewertet. Im selbstgeleiteten Unterricht ist dies offenbar nur begrenzt möglich. Die Lehrkraft hebt überdies positiv hervor, dass die Abweichung von den gewohnten Unterrichtsroutinen neue Erfahrungshorizonte für die Schüler*innen eröffnet.

Auch die anderen beteiligten Praxispartner*innen bewerten die Möglichkeit des Tandem-Teachings und der gemeinsamen Unterrichtsplanung als fruchtbare Erfahrung. Die Konfrontation mit bisher unbekannten Unterrichtsinhalten wird sowohl als Chance als auch als Herausforderung betrachtet.

WP1: „Und den zweiten Zyklus habe ich dann von PP1 durchführen lassen, weil es damals so war, dass ich meinen ersten Zyklus selbst durchgeführt habe und gemerkt habe, dass diese unterrichtlichen Routinen, die maßgeblich sind für gelingenden Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie von einem erwarten

können, dass man selbst weiß, wie man irgendwie diese Klasse zu führen hat, dass diese Dinge für einen Musikunterricht in so einem live Setting von ganz maßgeblicher Bedeutung sind.“

Während PP2a oben die Unterbrechung der Routinen als Bereicherung ihrer Praxis wahrnimmt, wertet WP1 aus seiner individuellen Sicht als Forschender eben jene etablierte Routinisierung und die damit einhergehende Vertrautheit mit den Schüler*innen als wesentliche Grundlage für das Gelingen von Unterricht.⁴

4.3.2 Die Intervention als Knotenpunkt divergierender Ziele und Rollenverständnisse

PP1: „Ich glaube, die Ziele, die wir am Anfang verfolgt haben, waren ja andere. Ich war ja mehr der durchführende Praktiker an der Schule und hab dann immer versucht, in der Unterrichtsvorbereitung zu überlegen: Ist der rote Faden da? (...) Und WP1 ging es maßgeblich darum, Einblicke in den Kopf der Schüler zu bekommen, sag ich mal. (...) Ich möchte aber immer auch Wissen vermitteln.“

Hier hebt PP1 hervor, dass aus seiner Sicht innerhalb der Kooperation unterschiedliche Zielsetzungen für die Interventionen bestehen. Bei der Vorplanung der unterrichtlichen Maßnahmen sieht sich die Lehrkraft in der Rolle des methodisch-didaktischen „Praktikers“, der auf Umsetzbarkeit und einen kohärenten Unterrichtsverlauf fokussiert ist. Es wird zudem deutlich, dass ihr die Wissensvermittlung wichtig ist, während sie dem beteiligten Wissenschaftler unterstellt, primär an der Erforschung mentaler Prozesse der Schüler*innen interessiert zu sein.

WP1 hingegen distanziert sich in der hier aus Platzgründen nicht abgedruckten Antwort von dem unterstellten ausschließlichen Fokus auf wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. Er betont stattdessen, dass auch für ihn ein Ziel der gesamten Studie in der konkreten Weiterentwicklung des Unterrichts liegt. Dabei unterstreicht er den Anspruch, dass die Intervention nicht nur als Erhebungssituation betrachtet werden sollte, sondern als umfassender Entwicklungsprozess, der zu einem differenzierten Unterrichtsformat führen soll.

4 Sämtliche hier vorgestellten Befunde beziehen sich lediglich auf die hier diskutierten Projektzusammenhänge. Diese spezifische Auffassung könnte je nach Forschungsfrage, Unterrichtsgegenstand, persönlichen Vorlieben etc. auch gänzlich anders ausfallen.

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben sich in Bezug auf die Perspektiven der Praxispartner*innen und der Forschenden auf die drei übergeordneten Kategorien unterschiedliche Relationierungen: Die Dimension *Zeit* wird von den Lehrkräften vor dem Hintergrund eines schnellleibigen Unterrichtsalltags einerseits als distanzierender Faktor, andererseits als kostbare Ressource bewertet. Die Forschungspraxis vollzieht sich hingegen in einem längerfristigen Rhythmus, auch wenn hier ebenfalls zeitliche Begrenzungen wirken. Daneben bewerten die Lehrkräfte die *Intervention* als eine willkommene Unterbrechung etablierter Unterrichtsroutinen, wohingegen die Forschenden das mangelnde Wissen über die etablierten unterrichtlichen Prozesse als Hürde für die aktive Beteiligung als Anleitende beschreiben. Mit der Kategorie *Design* wurde deutlich, dass diese als Bindeglied zwischen wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Logik wirken kann: Das konkret zu gestaltende Unterrichtsdesign und der damit einhergehende interventionistische Eingriff in den normalen Unterrichtsalltag bildet *den* zentralen Schauplatz entwicklungsorientierter Forschung. Hier werden individuelle und projektbezogene Zielsetzungen, Normen und Rollenverständnisse in der direkten Auseinandersetzung von Praktiker*innen und Forschenden ausgehandelt und geschärft.

5. Diskussion

Unsere Ergebnisse weisen unterschiedliche Bezüge zur Literaturlage aus der fachdidaktischen Entwicklungsforschung hinsichtlich der Zusammenarbeit von Beteiligten in DBR-Projekten auf. Die Oberkategorie *Zeit* weist deutliche Parallelen zu den von Dilger und Euler (2018) kategorisierten Handlungsmustern im Spannungsverhältnis von wissenschaftlichen und praxisbezogenen Domänen auf. Den Autoren zufolge ist Praxishandeln grundsätzlich eine „Frage der Zeit“ (Dilger & Euler, 2018, S. 4). In Übereinstimmung damit geben unsere Praxispartner*innen an, dass der zeitliche (Mehr-)Aufwand für die Beteiligung an einem Forschungsprojekt i. d. R. nur schwer zusätzlich zum üblichen Arbeitspensum zu bewältigen ist. Dagegen kollidiert die von Dilger und Euler postulierte Zeitlosigkeit wissenschaftlichen Handelns in unserem Fall mit zeitlichen Restriktionen auch seitens der Forschenden, darunter Projektlaufzeiten, Stipendien und dem Druck zur Qualifizierung. Auch das von den Autoren aufgerufene Spannungsverhältnis zwischen „unmittelbare[m] Problemdruck“ (Dilger & Euler, 2018, S. 3) in der Unterrichtspraxis und der davon losgelösten wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung lässt sich in unserer Analyse wiederfinden: Am Beispiel von PP1 zeigt sich in allen Oberkategorien eine entsprechende Ausrichtung an der Bewältigung akuter unterrichtlicher Anforderungen. Hingegen verkennt die Zu-

schreibung einer hohen Distanzierung auf Seiten der Wissenschaft den doppelten Fokus in DBR-Projekten, die stets auch auf Unterrichtsentwicklung abzielen. Diese ist ohne die Berücksichtigung und Identifikation des jeweils unmittelbaren Problemdruckes nicht denkbar (vgl. Bakker, 2018, S. 18).

Die Oberkategorie *Design* stellt sowohl für die Praxispartner*innen als auch für die Forschenden eine entscheidende Gelenkstelle für die Zusammenarbeit dar. Reinmann bemerkt hierzu, dass im Design einer Intervention sowohl „bildungspraktische[r] Nutzen“ als auch der Anspruch, „theoretische Erkenntnisse zu erlangen“ (2022, S. 11), kulminiert. Unsere Analysen zeigen, dass der Design-Begriff selbst je nach Perspektive, Forschungsgegenstand und Projektrahmen von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen und ausgefüllt wird. Des Weiteren lassen sich unsere Ergebnisse im von Reinmann ausdifferenzierten Spannungsverhältnis zwischen „Rigor und Relevanz“ (Reinmann, 2022, S. 15) verorten: Während die Dissemination der empirischen Ergebnisse unserer DBR-Studien – wie von den Lehrkräften kritisiert – weitgehend im Sinne einer „wissenschaftlichen Binnenlegitimierung“ erfolgen (Rigor), kommt die „Anwendung von Forschungsergebnissen“ in der Design-Praxis tendenziell zu kurz (Relevanz).

Auch die von McKenney und Brand-Gruwel (2023, S. 415) ausdifferenzierte Vielfalt an Rollenverständnissen und damit zusammenhängenden Kompetenzen, die sich DBR-Forschende im Rahmen ihrer Forschungsarbeit aneignen (müssen), werden in unseren Ergebnissen erkennbar. So beschreiben die Akteur*innen die (Mit-)Gestaltung und Anleitung des Designs einerseits und das forschende Begleiten bzw. der distanzierende Blick von außen auf die jeweilige Intervention andererseits als herausfordernd. Besonders die typischen und weitgehend habitualisierten Rollenverständnisse und Erwartungshaltungen prägen dabei die Zusammenarbeit, bleiben in unserem Fall jedoch während des Forschungsprozesses unbearbeitet. Am Beispiel der dritten Oberkategorie *Intervention* wird zudem deutlich, dass sich für die Forschenden, aber auch für die Praxispartner*innen im Rahmen der Zusammenarbeit vielfältige und professionsübergreifende Lernfelder eröffnen. Dadurch werden entsprechende Aushandlungsprozesse unumgänglich und sollten als konstitutives Element von DBR Anerkennung finden (McKenney & Brand-Gruwel, 2023, S. 424).

6. Methodenkritik und Ausblick

Abschließend möchten wir unseren methodischen Ansatz reflektieren und zukünftige Forschungsperspektiven skizzieren. Das gewählte Vorgehen hat sich als effektiver Einstieg zur Erhebung bislang unterrepräsentierter Praxisperspektiven erwiesen. Jedoch stellte sich die mit der Kategorienbildung einhergehende Komplexitätsreduktion besonders in Bezug auf die enge Verwobenheit der herausgearbeiteten (Unter-)Kategorien als problematisch heraus. In zukünftigen Untersuchungen beabsichtigen wir daher, diese Verwobenheit stärker in den

Blick zu nehmen und auszuloten, inwiefern sich hierdurch ein gemeinsamer Erfahrungsraum der Beteiligten konstituiert. Hierfür erscheint uns ein Zugriff über die *Praxeologische Wissenssoziologie* und die *Dokumentarische Methode* (Bohnsack, 2014) gewinnbringend.

Während wir die zukünftige Erhebung weiterer Forschendenperspektiven bspw. im Rahmen von Tagungen als vergleichsweise unkompliziert einschätzen, könnte die Einbindung zusätzlicher Lehrkräfte eine größere Herausforderung darstellen. Denn derartige Untersuchungen versprechen zwar für den wissenschaftlichen Fachdiskurs spannende Erkenntnisse, ein unmittelbarer Mehrwert für die Praxispartner*innen ist jedoch zunächst nicht zu erkennen. Um die Beteiligungsintensität der Praxispartner*innen in kooperativ angelegten Entwicklungsforschungsprojekten zu erhöhen, betrachten wir es als notwendig, frühzeitig in einen kontinuierlichen Austausch über Vorannahmen, Erwartungen und Ziele von Unterrichts- und Forschungspraxis zu treten. Zudem sollten sowohl empirische als auch methodisch-didaktische Zwischenergebnisse regelmäßig an die Praktiker*innen zurückgespielt werden, um von Anfang an die Relevanz und den gegenseitigen Nutzen der Zusammenarbeit im Blick zu behalten.

Literatur

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education. A practical guide for early career researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bohnsack, R. & Sparschuh, V. (2022). *Die Theorie der Praxis und die Praxis der Forschung*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742603>
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field. Themengebiete und Forschungsverfahren musikpädagogischer Design-Based Research Studien. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung zwischen Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 99–129). Institut für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover.
- Dilger, B. & Euler, D. (2018). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/dilger_euler_bwpat33.pdf
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Eigenverlag. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Hemkes, B., Srbeny, C., Vogel, C. & Zaviska, C. (2017). Zum Selbstverständnis gestaltungsorientierter Forschung in der Berufsbildung – Eine methodologische und methodische Reflexion. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 33, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe33/hemkes_et_al_bwpat33.pdf
- Konrad, U. & Bakker, A. (2018). From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In A. Bakker (Hrsg.), *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246–254). Routledge.

- Konrad, U. & Lehmann-Wermser, A. (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für musikpädagogische Forschung Hannover.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- McKenney, S. & Brand-Gruwel, S. (2023). Roles and Competencies of Educational Design Researchers: One Framework and Seven Guidelines. In J. M. Spector, B. B. Lockee & M. D. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology. An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (S. 1–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_123-1
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1–22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung. Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“. Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487423678>

Annika Endres

a.endres@mh-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0009-9199-1957>

Johannes Treß

johannes.tress@ph-freiburg.de

<https://orcid.org/0009-0009-0653-0401>

Jonas Völker

jonas.voelker@hfm-detmold.de

<https://orcid.org/0009-0004-1643-8303>

Musiklehrkräftebildung

Viola Cäcilia Hofbauer & Anischa Wehen

Das Schulmusikstudium auf dem Prüfstand

Eine Interviewstudie mit Musikhochschulabsolvent*innen

Music Education Studies on the Test Bench –

An Interview Study With Music Education Graduates

There are hardly any research studies available on the perception and reflection of music teacher education. In our exploratory study, we use guideline-based interviews to ask about the challenges of studying music education from the perspective of music college graduates in relation to professional practice and about the estimated benefits of studying music education for the profession of music teachers in schools. The sample consists of alumni (N=20) of the music teaching courses at the “Berlin University of the Arts” and is made up of music teachers from different school levels and school types. The music teachers surveyed particularly emphasized the importance of early practical experience, practical school-based music-making, dealing with different music genres and digitality as well as school type specifics. Initial results show differences in the subsamples (primary school N=10 vs. secondary school N=10). The long-term goal of the study is to transfer the results into the practice of university teaching.

1. Einleitung und Forschungsstand

Eine der größten aktuellen Herausforderungen an Schulen ist der eklatante Lehrkräftemangel. In allen Bundesländern fehlen ausgebildete Lehrer*innen (Robert-Bosch Stiftung, 2023). Das gilt vor allem für das Fach Musik. Qualifizierte Musiklehrer*innen werden händeringend gesucht (Lehmann-Wermser et al., 2020). Studien zeigen, dass ca. ein Drittel der Absolvent*innen an Musikhochschulen das Referendariat nicht antreten, sondern stattdessen oftmals ihre künstlerischen Fähigkeiten noch vertiefen wollen (Schäfer-Lembeck & Clausen, 2017).

Dass der Lehrer*innenberuf herausfordernd ist, ist nichts Neues. Musikunterricht scheint besonders stressinduzierend zu sein. Verschiedene Studien zeigen, dass Musiklehrer*innen aufgrund von spezifischen, hohen und vielfältigen Herausforderungen belasteter sind als Fachlehrer*innen anderer Fächer (Hofbauer,

2017; Unterreiner, 2021). Der Spagat zwischen Musiker*in-sein und Lehrer*in-sein inklusive den damit verbundenen Rollenkonflikten und weiteren Stressoren (Scheib, 2003) ist charakteristisch für den Beruf des Musiklehrers.

Bereits Schulmusikstudent*innen fühlen sich diversen Spannungsfeldern ausgesetzt (Hofbauer et al., 2022). Sie befinden sich gleichermaßen zwischen wissenschaftlicher Fundierung und künstlerischem Kompetenzerwerb sowie zwischen pädagogischer und schulpraktischer Orientierung (Hofbauer, 2017; Wroblewsky & Clausen, 2017; Hellmann, 2019). Vor diesem Hintergrund rücken hochschulinterne Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und damit verbundene Fachdiskurse vermehrt in den Fokus der musikpädagogischen Forschung (vgl. u. a. Brunner et al., 2021).

Das Schulmusikstudium spielt eine zentrale Rolle, um den spezifischen Herausforderungen in der Berufspraxis adäquat zu begegnen. Zukünftige Musiklehrkräfte – vor allem für das Lehramt Musik Sekundarstufe – haben meist ein Schulmusikstudium an einer Musikhochschule absolviert. Dort haben sie ein vielfältiges künstlerisches Angebot mit instrumentalem Einzelunterricht erfahren (Pütz, 1986). Das Hauptinstrument steht dabei besonders im Fokus und ist fester Bestandteil sowie meist Kern des Schulmusikstudiums. Ziel ist die Stärkung einer künstlerischen Persönlichkeit der zukünftigen Musiklehrkräfte. Dem Instrumentalunterricht im Schulmusikstudium wird traditionell vielfach ein persönlichkeitsbildender Wert und eine große Bedeutung für die zukünftige Berufsrolle von Musiklehrkräften zugeschrieben (Kestenberg, 1921; Richter, 1978; Schmidt, 1982; Richter, 2018; Eidsvaag & Angelo, 2021). In der Berufspraxis treffen diese jedoch häufig auf Schüler*innen, die einen geringeren Anspruch an Musik haben als sie selbst und wenig Fachkenntnisse mitbringen (Gembris, 1991, S. 67).

Um das Wechselspiel zwischen Schule und Hochschule gezielt in den Blick zu nehmen, können Alumnibefragungen ein probates Mittel darstellen. Hier interessiert vor allem die individuelle Wahrnehmung der Alumni hinsichtlich der Frage, inwiefern die Inhalte und Kompetenzen des Studiums im Einklang mit den Herausforderungen der Berufspraxis stehen. Zur Wahrnehmung und Reflexion des Schulmusikstudiums durch Absolvent*innen liegen bislang nur wenige Forschungsstudien vor (Ballantyne & Packer, 2004; Roulston et al., 2005; Schäfer-Lembeck et al., 2016; Schäfer-Lembeck & Clausen, 2017). In bisherigen Befragungen wurden Praxiserfahrungen und Schulpraktisches Klavierspiel von den Schulmusikstudierenden als besonders wichtig eingeschätzt. Kritisiert wurden u. a. die oft als unangemessen hoch wahrgenommenen Erwartungen im Einzelunterricht (Hofbauer, 2018; Ehninger et al., 2012). Im Rahmen einer Kompetenzerwerbsabfrage wurde in einer Studie zwischen der Kompetenzentwicklung im Studium und deren Wichtigkeit für die aktuelle Tätigkeit unterschieden (Wroblewsky & Clausen, 2017). Dabei gaben alle Alumni einen starken Kompetenzerwerb im Hauptinstrument, in Gehörbildung und Musiktheorie während des Studiums an. Diese Kompetenzen wurden von den Musiklehrer*innen jedoch als am unwich-

tigsten für den Beruf eingeschätzt (Wroblewsky & Clausen, 2017). Die Kompetenzen in Ensembleleitung, Schulpraktischem Klavierspiel sowie Musikpädagogik wurden als wichtig eingeschätzt, im Studium jedoch – den Alumni zufolge – nicht ausreichend entwickelt. Dieser Befund bestätigte sich auch bezogen auf das Fach Musiktheorie (Ickstadt et al., 2022). Die in dieser Studie befragten Musiklehrkräfte fühlten sich durch ihr Studium unzureichend für das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte in der Schule vorbereitet. Als ein Grund wird die fehlende Vernetzung der Musiktheorie mit anderen Studienfächern, insbesondere mit der Musikdidaktik, genannt (Ickstadt et al., 2022). In einer aktuellen Studie schätzen die Alumni den Quereinstiegsmaster Schulmusik als herausfordernd ein (Eitzen, 2023). Neben organisatorischen Aspekten wurde u. a. die Heterogenität im Studium als Herausforderung beschrieben. Ein Kompetenzzuwachs wurde von den Befragten auf der künstlerischen Ebene wahrgenommen und weniger in Pädagogik und Erziehungswissenschaft (Eitzen, 2023). In einer US-amerikanischen Studie nannten die Alumni Praxiserfahrungen sowie Ensemblearbeit als sehr hilfreich, das Fach Musikpädagogik hingegen als unbrauchbar (Conway, 2012).

2. Fragestellung

Vor dem Hintergrund des eklatanten Lehrkräftemangels im Fach Musik rücken hochschulinterne Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und damit verbundene Fachdiskurse vermehrt in den Fokus der musikpädagogischen Forschung. Zur Wahrnehmung und Reflexion des Schulmusikstudiums liegen bislang jedoch kaum Forschungsbeiträge vor (Schäfer-Lembeck et al., 2016; Schäfer-Lembeck & Clausen, 2017). Unsere explorative Studie knüpft an dieses Desiderat an. Ziel ist die Erhebung der individuellen Wahrnehmungen von Schulmusikabsolvent*innen und ihre Reflexion des Schulmusikstudiums. Unsere forschungsleitende Fragestellung lautet: Wie nehmen Alumni ihr Schulmusikstudium im Rückblick wahr?

3. Methode

3.1 Stichprobe und Erhebung

In leitfadengestützten Interviews wurden Alumni der Musiklehramtsstudiengänge an der Universität der Künste Berlin (N=20) zu den von ihnen wahrgenommenen Herausforderungen des Schulmusikstudiums in Bezug auf die Berufspraxis sowie zum eingeschätzten Nutzen des Schulmusikstudiums für den Beruf Musiklehrer*in befragt. Die Stichprobe setzt sich aus Musiklehrkräften verschiedener Schulstufen und Schulformen (Grundschule N=10, Sekundarstufe N=10) zusam-

men. Aus dem Theorierahmen wurden Vorannahmen abgeleitet und folgende Themen erarbeitet, welche im Interviewleitfaden abgebildet wurden:

- Vorbereitung des Schulmusikstudiums auf den Beruf
- Kernkompetenzen des Schulmusikstudiums
- Reflexion des Studiums aus professioneller Sicht
- Nutzen des Schulmusikstudiums für den Beruf als Musiklehrer*in

Neben dem Nutzen des Schulmusikstudiums wurde auch der Nutzen außerschulischer musikalischer Aktivitäten für den Beruf erfragt. In einer ersten interaktiven Zuordnungsaufgabe erstellten die Befragten eine Rangfolge folgender Studieninhalte des Schulmusikstudiums bezüglich ihrer Wichtigkeit für den Beruf als Musiklehrer*in:

- Schulpraktisches Klavierspiel
- Musiktheorie
- Musikpädagogik/-didaktik
- Praxissemester
- Musikalische Gruppenleitung
- Musikwissenschaft
- Künstlerisches Hauptfach

In einer weiteren interaktiven Aufgabe positionierten die befragten Musiklehrkräfte dort einen Klebepunkt, wo sie ihrer Einschätzung nach den größten Nutzen für ihren Beruf gezogen haben, und kommentierten ihre Entscheidung.

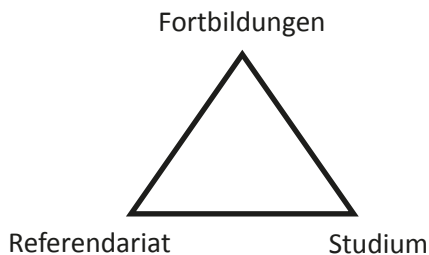


Abbildung 1: Schwerpunktsetzung Institutionalisiertes Lernen

Die Interviewpartner*innen wurden im Rahmen des theoretischen Samplings (Flick, 2002, S. 105) gewählt. Die vorliegende Interviewstudie untersucht zunächst nur Musiklehrkräfte, die ein Schulmusikstudium an der Universität der Künste Berlin absolvierten und sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Schuldienst befanden, um die Stichprobe homogen zu halten. Um verschiedene Expertisegrade zu berücksichtigen, wurden Musiklehrer*innen mit unterschiedlich langer Berufserfahrung für die Erhebung gewählt. Die per Audioaufnahme festgehaltenen Interviews fanden im Zeitraum September 2022 bis Juni 2023 statt. Die Transkription wurde wortwörtlich vorgenommen und Pausen wurden gekennzeichnet.

3.2 Auswertung

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2022, S. 129–156), welche sich am Ablaufschema orientierte (Kuckartz, 2022, S. 132). Die interaktiven Aufgaben in den Interviews fungierten als Gesprächsanlass und wurden demnach genauso ausgewertet wie das restliche Interview. Die Analyse erfolgte mit dem Programm MAXQDA 2022. Anfangs stand die initiiierende Textarbeit mit der Markierung wichtiger Textstellen. Anschließend wurden Hauptkategorien sowohl mithilfe des Leitfadens (deduktiv) als auch der markierten Textstellen (induktiv) entwickelt. Nach dem Codieren des gesamten Materials mit den Hauptkategorien (konsensuelles Kodieren) wurden induktiv Subkategorien am Material bestimmt. Abschließend wurde das komplette Material erneut mit den identifizierten Kategorien anhand des Kategoriensystems codiert. Anhand für die qualitative Forschung spezifischer Gütekriterien erfolgte eine Überprüfung der strukturierenden Inhaltsanalyse. Die Reliabilitätsprüfung beinhaltete eine Zuordnung der Textteile von zwei Personen unabhängig voneinander und einen Vergleich der Ergebnisse (Interrater-Reliabilität). Eine Objektivitätsmessung erfolgte mit dem gleichen Vorgehen. Zusätzlich wurden im Sinne eines Re-Tests die Textteile zwei Monate später nochmals den Kategorien zugeordnet und damit die Ergebnisse der Analyse überprüft.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die identifizierten Haupt- und Subkategorien aus den Interviews mit den Musiklehrkräften der Grundschule (N=10) und denen der Sekundarstufe (N=10) beschrieben. Die Hauptkategorien konnten über den gesamten Datenkorpus hinweg bei beiden Teilstichproben gefunden werden. Durch den offen gestalteten Interviewleitfaden mit Gesprächsanlässen und Impulsfragen ergaben sich neben den zwei deduktiven Kategorien „Praxiserfahrungen“ und „Schulpraktisches Musizieren“ vor allem induktive Kategorien. Die verwendeten Interviewauszüge wurden anonymisiert. Die Beispielzitate der Alumni, die an der Grundschule unterrichten, werden mit G und diejenigen, die an der Sekundarstufe unterrichten, mit S gekennzeichnet. Gleichzeitig wird ihnen jeweils eine Zahl zugeordnet.

Einen Überblick über die Hauptkategorien bietet folgende Abbildung:

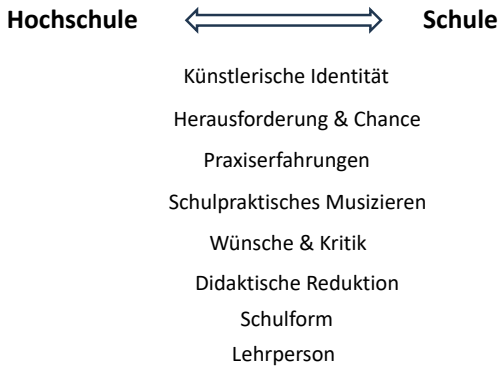


Abbildung 2: Hauptkategorien bei den Musiklehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe

Diese Abbildung zeigt, dass sich die Hauptkategorien nicht direkt dem Bereich Schule oder dem Bereich Hochschule zuordnen lassen. Die Künstlerische Identität beispielsweise wird zwar im Studium entwickelt, hilft aber für den Beruf als Musiklehrkraft. Herausforderungen und Chancen werden sowohl bezüglich des Studiums als auch des Berufs beschrieben. Die Praxiserfahrungen finden zwar in der Schule statt, sind aber Teil des Studiums und mit Seminaren u. Ä. verknüpft. Dieses Wechselspiel der Kategorien zwischen Hochschule und Schule wird bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung sichtbar.

4.1 Künstlerische Identität

Diese Kategorie wurde von fast allen Befragten beider Teilstichproben erwähnt. Die Alumni äußerten, dass das Schulmusikstudium sie vor allem zum* zur Musiker*in ausgebildet hat. Dies wird in dem folgenden Zitat deutlich: „Also nach dem Studium hätte ich mich als Profi-Musikerin bezeichnet“ (S4). Einerseits wurde dies von den Befragten positiv bewertet, weil dadurch eine ganzheitlichere Ausbildung stattgefunden habe, nicht nur als Pädagoge*Pädagogin, sondern auch als Musiker*in. Gleichzeitig fungiere man dadurch als Vorbild für die Schüler*innen und könne die Begeisterung für das Fach besser vermitteln. Andererseits wurde von den Alumni kritisiert, dass der Fokus dadurch nicht auf der späteren pädagogischen Tätigkeit liege. Die intensive Ausbildung – vor allem im künstlerischen Hauptfach – bringe für die spätere Berufspraxis nichts. Außerdem äußerten die Alumni, dass einige Studierende Schulmusik nur als Nebeneffekt nutzen würden, um die umfassende musikalische Ausbildung für ein weiteres Studium zu nutzen. Auch gebe es Studierende, für die das Lehramtsstudium nur eine Alternative bzw. einen Ausweg darstelle.

Folgendes Zitat zeigt, dass die Ausbildung zum*zur Musiker*in mit der Entwicklung einer künstlerischen Identität einhergeht, welche laut der Alumni eine Besonderheit der Musikhochschulen sei: „Ich denke, dass das Studium dazu beigetragen hat, die [...] eigene musikalische Identität zu finden und [...] die auch selbstbewusst vertreten zu können vor mehreren Menschen“ (G4). Positiv hervorgehoben wird von den Befragten, dass dadurch das Individuum im Vordergrund stehe und die Ausbildung zur Persönlichkeitsentwicklung – vor allem in Bezug auf die Selbstsicherheit und das Selbstverständnis als Musiker*in – beitrage. Diese Entwicklung im künstlerischen Bereich wird – in interessantem Widerspruch zu der Kritik an der schulfernen künstlerischen Ausbildung (s.o.) – von den Alumni als Fundament für den Beruf als Musiklehrkraft beschrieben.

4.2 Herausforderung und Chance

In beiden Teilstichproben wurde der Musiklehrer*innenberuf als Herausforderung eingeschätzt: „Es ist ein sehr anstrengender Beruf und darauf sollte die Uni viel mehr vorbereiten“ (S4).

Als eine Herausforderung wird von den Alumni beschrieben, dass vor allem der Musikunterricht stark mit Unterrichtsstörungen zu kämpfen habe. Damit verbunden ist der Wunsch nach mehr Inhalten zum Classroom-Management speziell für den Musikunterricht, für den Umgang mit psychosozial belasteten Kindern und zur Musiklehrer*innengesundheit.

Die Schüler*innen mit Musik zu begeistern und die Freiheiten, die es im Fach Musik bei der Vermittlung gibt, werden von den Befragten sowohl als Herausforderungen als auch als Chancen benannt. Das folgende Zitat wird hierfür beispielhaft aufgeführt: „Ich finde, es gibt eigentlich nichts Schöneres, als mit Kindern Musik zu machen und ihnen in ihrem Aufwachsen auch einen Weg zu öffnen“ (G3). Die Individualisierung, die im Musikunterricht verstärkt möglich sei, wird ebenfalls als Chance beschrieben. Bezüglich des Studiums wird vor allem die Vielfältigkeit genannt, die eine breit gefächerte Ausbildung ermöglicht.

4.3 Praxiserfahrungen

Obwohl der Großteil der Befragten die intensive Ausbildung zum oder zur Musiker*in positiv bewerteten, waren die Interviewpartner*innen mit den pädagogischen Studieninhalten unzufrieden. Als Grund wurden vor allem zu wenig und zu späte Unterrichtserfahrungen genannt: „Ich denke, es sollte früher in die Praxis gegangen werden, damit die Studenten und Studentinnen schneller in Berührung mit Schüler*innen kommen“ (S1). Es geht unter anderem darum, rechtzeitig festzustellen, ob der Beruf als Musiklehrer*in für die Studierenden infrage kommt.

Das Praxissemester wird von den Befragten im Zusammenhang mit den Unterrichtserfahrungen mehrfach thematisiert. Es wird zwiespältig beschrieben: „Das Praxissemester ist [...] für mich [...] so, wie es ist, sinnlos und viel zu spät“ (S3). Folgende*r Befragte*r beschreibt das Praxissemester hingegen als sehr wichtig: „[Das] Praxissemester ist eventuell so ein heilsamer Schock vor dem richtigen Start ins Referendariat“ (S6). Als Alternative zum Praxissemester wird von einigen Befragten der Wunsch nach einem Dualen Studium geäußert.

4.4 Schulpraktisches Musizieren

Von den meisten Alumni wird die Musikalische Gruppenleitung als wichtigstes Studienfach beschrieben: „Musikalische Gruppenleitung ist das A und O. Also egal, wie man es macht. Ob man Spiele anleitet, da gibt es nicht genug Übungsfeld im Studium. Das übe ich jetzt auch immer noch“ (G2). Auch unterrichtsnahen Instrumenten wie Gesang und Schulpraktischem Klavierspiel wird eine hohe Bedeutung beigemessen, weil diese Instrumente in der Berufspraxis am meisten Anwendung finden. Die Befragten äußerten damit einhergehend den Wunsch nach einem größeren Umfang von Schulpraktischem Klavierspiel im Studium und noch weiteren unterrichtsnahen Instrumenten wie beispielsweise Gitarre, Ukulele, Cajon und Boom-Whackers. Das folgende Zitat verdeutlicht dies: „Ich habe vermisst, dass ich unterrichtsnahe, praktische Instrumente erlernt habe, die ich dann auch wirklich unterrichtsnah benutzen kann“ (S4).

4.5 Wünsche und Kritik

Als Wunsch äußerten die Befragten unter anderem eine größere Auswahl an Musikgenres, da viele ihr Schulmusikstudium als sehr ‚klassiklastig‘ empfanden: „Es sollte auch Musik ganz unterschiedlicher Richtungen vermittelt werden, weil in meinem Studium die klassische Musik zu 90 Prozent vermittelt wurde und es auch noch andere Musik auf der Welt gibt“ (S1). Vor allem in Bezug auf Jazz, Rock und Pop wünschen sich die Alumni mehr Inhalte im Studium. Auch die fehlende Ausbildung im digitalen Bereich wird von den Befragten – wie das Zitat zeigt – kritisiert: „[Die] [g]anze Mediennutzung, das mache ich zum Beispiel null im Musikunterricht[.] [...] Aber das ist ein Riesenfeld und das kam natürlich auch in der Uni nicht vor“ (G3). Die Alumni wünschen sich, dass sie bestimmte technische Fertigkeiten im Studium erlernen wie beispielsweise den Umgang mit einem Mischpult.

4.6 Didaktische Reduktion

Ein Kritikpunkt von den Alumni war, dass im Schulmusikstudium zu wenig vermittelt wird, wie sie mit Schüler*innen mit geringen musikalischen Lernvoraussetzungen umgehen können: „Das Musizieren mit Nichtmusikern, das ist im Studium nicht da,(...) es sind ja einfach alle musikalisch gebildet“ (G1).

In diesem Zusammenhang wurde vor allem bei den Sekundarstufenmusiklehrer*innen die Vermittlung von Musiktheorie und Musikwissenschaft angesprochen: „Ich hätte mir auch gewünscht [zu lernen], wie ich Musiktheorie vermittele. [...] Ich liebe Musiktheorie, aber das interessiert hier keinen, denen muss ich das vermitteln, ganz Basic und das ist das Problem.“ (S4). In beiden Teilstichproben wurden die großen Niveauunterschiede zwischen Studium und Schule bei der Musikpraxis thematisiert. Hierbei wird von den Alumni vor allem die Musikalische Gruppenleitung kritisiert. Im Fach Chorleitung beispielsweise werden die Musikstücke von den Studierenden vom Blatt gesungen. Dies wäre laut den Befragten an der Schule nicht umsetzbar.

4.7 Schulform

Die Unterschiede zwischen Grundschule und Sekundarschule wurden von den Alumni explizit angesprochen: „Und das ist schon nochmal was anderes an der Grundschule beim Musikmachen, weil da so viel zusammenkommt, also so viele unterschiedliche Kinder“ (G2).

Auffällig war, dass diese Unterschiede von den Musiklehrkräften, die an der Sekundarschule tätig sind, nicht konkret beschrieben wurden. Sie argumentieren globaler und betonen, dass das Studium sowieso nicht alle Aspekte abdecken könne: „Im Endeffekt kann das Studium nur bestimmte Aspekte abdecken und die Sachen die in der Praxis relevant sind, hängen sowieso auch von der Schule oder Schulform ab, an der man dann unterrichtet“ (S7).

4.8 Lehrperson

Interessant war zu sehen, dass die Alumni an vielen Stellen von einzelnen Lehrenden sprechen, die ihr Studium und damit auch ihre Berufspraxis nachhaltig sowohl im Positiven als auch im Negativen geprägt haben. Das folgende Zitat beschreibt den positiven Einfluss der Lehrpersonen: „Die Hochschule, wo ich studiert habe, hat in der Zeit, auf diesem Gebiet, einfach fantastische Lehrende gehabt, wo man, wenn man entsprechend interessiert war, sich sehr fundiert hat ausbilden lassen können“ (S9). Das nachfolgende Zitat zeigt, dass bezüglich der Lehrpersonen Unterschiede zwischen Musikhochschulen und Universitäten wahrgenommen werden: „Und dann auch die ganz skurrilen Erfahrungen der

Lehrenden dort, die tatsächlich [...] an Kunsthochschulen schon auch spezieller sind als an anderen Universitäten“ (S3).

5. Diskussion

Die Wahrnehmung des Schulmusikstudiums im Rückblick wurde in der vorliegenden explorativen Studie anhand diverser Faktoren aus Interviews mit Absolvent*innen des Schulmusikstudiums der Grundschule sowie der Sekundarstufe beschrieben. Eine Einschränkung der vorliegenden Studie betrifft die Fokussierung auf Stichproben nur eines Standortes. Zukünftige Studien könnten an die folgenden Ergebnisse anknüpfen und diese ergänzen oder Unterschiede beschreiben.

Die befragten Musiklehrkräfte nehmen Musikunterricht als ein herausforderndes Fach wahr (vgl. 4.2). Dies bestätigt bisherige Befunde (Hofbauer, 2017; Hofbauer et al., 2022). In unserer Studie berichten sowohl Grundschulmusiklehrkräfte als auch Musiklehrkräfte der Sekundarstufe von jeweils spezifischen Herausforderungen des Musikunterrichts. Diese unterscheiden sich je nach Schulform. Dass nur die Grundschulmusiklehrkräfte diese Unterschiede explizit als Herausforderungen des Musikunterrichts in der Grundschule verbalisiert haben, also direkt auf die Schulformspezifika hingewiesen haben, ist ein unerwartetes Ergebnis. Da bisher kaum musikpädagogische Studien zum Vergleich der Herausforderungen in verschiedenen Schulformen und -stufen vorliegen, sollten zukünftige Studien Schulformspezifika vermehrt in den Blick nehmen.

Frühzeitige Praxiserfahrungen werden von den Alumni als zentral angesehen. Dieses Ergebnis überrascht nicht, denn in verschiedenen Studierendenbefragungen und Musiklehrer*innenbefragungen wird dieser Aspekt immer wieder betont (Ehninger et al., 2012; Hofbauer, 2018). Für die Hochschullehre bedeutet das, einen aktiven Austausch mit der Schule zu fördern. Möglichkeiten bieten Praxisphasen idealerweise an Kooperationsschulen oder Universitätsschulen und das aktuell vielerorts diskutierte Duale Studium. Dass im Schulmusikstudium vor allem Kompetenzen in Gruppenleitung, Chorleitung, Tanzleitung etc. mit gleichgesinnten und musikalisch vorgebildeten Menschen angebahnt werden, sehen die Alumni im Rückblick kritisch. Um die in der Hochschule angelegten Kompetenzen auch mit musikalisch weniger Vorgebildeten erproben und reflektieren zu können, ist ebenfalls eine Kooperation mit Schulen erforderlich.

Der Kern des Schulmusikstudiums ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen künstlerischen Identität. Alle Befragten betonten dies in den Interviews. Auch in einer aktuellen Studie zur künstlerischen Entwicklung (Hofbauer et al., 2022) berichteten die befragten Schulmusikstudent*innen davon, dass ihnen die Entwicklung einer künstlerischen Identität als besonders wichtig erscheint. Jedoch empfinden viele ihr Schulmusikstudium – sowohl der vorliegenden Studie als auch Hofbauer et al. (2022) zufolge – als sehr ‚klassiklastig‘. Im

Sinne der von den Alumni gewünschten breiteren Vorbereitung auf verschiedene Musikgenres sollte die Erweiterung von instrumentalen Fächern wie bspw. Producing in die Hochschullehre integriert werden.

Bisherige Alumnistudien wie auch unsere aktuelle Studie beschreiben die Wahrnehmung des Schulmusikstudiums im Rückblick aus der Perspektive von Musiklehrkräften. Die befragten Musiklehrer*innen betonen vor allem die Wichtigkeit von frühzeitigen Praxiserfahrungen, schulpraktischem Musizieren, dem Umgang mit verschiedenen Musikgenres und Digitalität sowie Schulformspezifika. Langfristiges Ziel unserer Forschung ist es, einen Diskurs über einen möglichen Transfer der Ergebnisse in die Praxis der Hochschullehre anzustoßen.

Literatur

- Ballantyne, J. & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Brunner, G., Buchborn, T., Clausen, B., Jank, W. & Schmid, S. (2021). Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 53–72). Waxmann.
- Conway, C. (2012). Ten Years Later. Teachers Reflect on „Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators Regarding Preservice Music Teacher Preparation“. *Journal of Research in Music Education*, 60(3), 324–338.
- Ehninger, J., Knigge, J. & Müller, G. (2012). „Im Notfall kann ich ja immer noch Lehrer werden ...“ – Vorurteil oder Realität? Studienmotivation und -zufriedenheit von Schulmusikstudierenden der Musikhochschule Stuttgart. *Spektrum*, 19, 55–57.
- Eidsvaag, F. F. & Angelo, E. (2021). The craftsmanship that disappeared? Investigating the role of the principal instrument in music teacher education programs. In E. Angelo, J. Knigge, M. Saether & W. Waagen (Hrsg.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (S. 65–94). Cappelen Damm Akademisk.
- Eitzen, S. von (2023). *Chancen und Herausforderungen des Quereinstiegstudiums am Beispiel des Fachs Schulmusik an der Universität der Künste Berlin. Eine empirische Studie* (Masterarbeit). <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/masterarbeiten/>
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf* (S. 57–72). Die Blaue Eule.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Springer.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer.
- Hofbauer, V. C. (2018). Ich packe meinen Koffer ... Was sich Musiklehramtsstudierende wünschen. *BMU Berlin Magazin*, (2), 52–53.

- Hofbauer, V. C., Wehen, A. & Otradinski, M. (2022). *Das künstlerische Hauptfach einfach abwählen? Eine Interviewstudie zur Wahrnehmung der künstlerischen Entwicklung im Hauptinstrument bei Schulmusikstudierenden* (Posterpräsentation bei der Jahrestagung des AMPF in Augsburg). <https://bit.ly/3owmldo> [22.05.2023].
- Ickstadt, A., Imort-Viertel, C. & Lang, R. (2022). Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird. Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg. In T. Fesefeldt, A. Ickstadt, A. Jeßulat, K. Sprau, K. Steinhäuser, B. Tuercke, L. Ushakova & E. Vlitakis (Hrsg.), *Kombinatorik und Spiel. Wege musikalischen Denkens. Festschrift für Stefan Prey* (S. 8–38). Universität der Künste Berlin.
- Kestenberg, L. (1921). *Musikerziehung und Musikipflege*. Quelle & Meyer.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>
- Pütz, W. (1986). Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten. Fragen zur Person des Musiklehrers. In H. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 133–146). Laaber.
- Robert Bosch Stiftung (2023). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Richter, C. (1978). Die künstlerische Ausbildung. In H. Höhnen, B. Binkowski, H. Hopf, R. Jakoby & W. Gruhn (Hrsg.), *Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sek. I und II im Fach Musik* (S. 301–404). Bosse und Schott's Söhne.
- Richter, C. (2018). Über den Nutzen der künstlerischen Studienfächer im Musiklehramtsstudium. *DMP*, 77, 10–14.
- Roulston, K., Legette, R. & Trotman Womack, S. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7(1), 59–82. <https://doi.org/10.1080/14613800500042141>
- Schäfer-Lembeck, H.-U. & Clausen, B. (2017). Passgenauigkeiten. Sondierungen zum Studienerfolg und zum Verbleib von Absolvierenden von Lehramtsstudiengängen an bayerischen Musikhochschulen. *NMZ*, 66(6). <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/passgenauigkeiten>
- Schäfer-Lembeck, H.-U., Mohr, K. & Clausen, B. (2016). Zum Lehramtsstudium Musik an Gymnasien. Hinweise aus Sicht der bayerischen Musikhochschulen. *NMZ*, 65(2). <https://www.nmz.de/nmz-verbaende/verband-bayerischer-schulmusiker/zum-lehramtsstudium-musik-gymnasien>
- Scheib, J. W. (2003). Role stress in the professional life of the school music teacher. A collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124–136.
- Schmidt, H. C. (1982). Der Lehrer im Musikunterricht. In H. G. Bastian & D. Klöckner (Hrsg.), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven*. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag (S. 152–170). Schwann.
- Unterreiner, M. (2021). *Versteckte Anerkennungsmechanismen. Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. Universitätsbibliothek Ludwig-Maximilians-Universität München.

Wroblewsky, G. & Clausen, B. (2017). Vom Schulmusikstudium in den Beruf. Eine Untersuchung des Netzwerks Musikhochschulen. *NMZ*, 66(6). <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/vom-schulmusikstudium-den-beruf>

Viola Cäcilia Hofbauer
v.hofbauer@udk-berlin.de
<https://orcid.org/0009-0000-3384-7513>

Anischa Wehen
a.wehen@udk-berlin.de

Helen Hammerich & Oliver Krämer

Zukunftspläne von Absolvierenden des Musiklehramtsstudiums

Eine Studie zur Berufswahlsicherheit

The Future Plans of Music Teacher Training Graduates – A Study on Career Choice Certainty

The future plans of graduates from music teacher training programmes are particularly relevant against the backdrop of the nationwide teacher shortage in Germany. Therefore, the understanding of the transition from teacher training to professional practice is crucial. This specific analysis is part of a larger longitudinal study on career choice certainty, which was conducted from 2016–2021 at the Rostock University of Music and Drama. It focuses on special questions posed to the students who are about to finish their final exams (n = 48), aiming to systematize different post-graduation pathways and detect the key factors that reinforce or undermine career choice certainty in the final year of study.

1. Einleitung

Zukunftspläne von Absolvierenden der Lehramtsstudiengänge sind aktuell vor allem vor dem Hintergrund des bundesweiten Lehrkräftemangels relevant. In diesem Zusammenhang geraten auch Studierenden- und Absolvierendenzahlen – und damit verbunden die Bildungswege und Berufskarrieren angehender Lehrkräfte – zunehmend in den Fokus der Bildungspolitik. Dem öffentlichen Interesse an möglichst vielen gut ausgebildeten Lehrkräften stehen mitunter jedoch individuelle Gründe von Studierenden entgegen, sich trotz der gegenwärtig offenkundig guten Berufschancen gegen eine Fortsetzung des Lehramtsstudiums, gegen den Eintritt ins Referendariat oder sogar auch später noch gegen eine Fortführung des Lehrberufs zu entscheiden.

Unsere Untersuchung der Zukunftspläne von Musiklehramtsstudierenden in der Examensphase ist Teil einer größer angelegten Langzeituntersuchung in den Jahren 2016–2021 an der Hochschule für Musik und Theater Rostock. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die Studierendenschaft über den gesamten Studienverlauf hinweg mehrfach nach der Einschätzung ihrer Berufswahlsicher-

heit befragt. Ergebnisse dieser umfangreichen Befragung ($n = 615$) sind bereits veröffentlicht (Hammerich et al., 2023). Der Fokus der jetzigen Teilauswertung liegt auf den Sonderfragen an diejenigen Studierenden, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Examensphase befanden ($n = 48$). Die Untersuchung zielt auf die Systematisierung verschiedener Zukunftswege nach dem Studium, auf deren Aufschlüsselung nach verschiedenen Lehrämtern und auf die Auswertung bestärkender und verunsichernder Faktoren im Hinblick auf die Berufswahl-sicherheit von Studierenden im letzten Studienjahr.

2. Lehramtsabsolvierende im Blick bisheriger Forschung

2.1 Forschungsstand im Hinblick auf Studienverläufe und Berufswege von Lehramtsstudierenden im Allgemeinen

Forschungen zu Studien- und Berufswegen von Lehramtsstudierenden beziehen sich aktuell vor allem auf die Phase des Studiums und sind dort insbesondere auf das Phänomen des Studienabbruchs gerichtet. Im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern fand zwischen dem Wintersemester 2012/13 und dem Wintersemester 2017/18 diesbezüglich ein vom Bildungsministerium beauftragtes umfangreiches Monitoring zum „Studien-erfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium“ statt (Radisch et al., 2018), das auch von den öffentlichen Medien aufmerksam verfolgt wurde (Anders, 2018) und hohe Abbruchquoten in einzelnen Lehrämtern (besonders gravierend im Regionalschullehramt) und einzelnen Fächern (Informatik, Physik) ans Licht brachte (Radisch et al., 2018, S. 68–69). Langfristiges Ziel solcher Monitorings ist die Qualitätsentwicklung der Studiengänge, um dem erheblichen Drop-out aus dem Lehramt entgegenzuwirken. Dabei sind die Studiengänge hinsichtlich der angestrebten Lehramtsabschlüsse und der studierten Schulfächer von der Forschung differenziert zu betrachten, denn:

„Während beim Lehramt für Sonderpädagogik und an Grundschulen die Kohorten wenig Schwund zu verzeichnen haben, schmelzen die Kohorten beim Lehramt an Gymnasien und besonders beim Lehramt an Regionalen Schulen stark ab.“ (Radisch et al., 2018, S. 68–69)

Mit Bezug auf die studierten Fächer zeigt sich auch, dass es deutliche Differenzen zwischen zulassungsbeschränkten und zulassungsfreien Studienfächern gibt: In zulassungsbeschränkten Studienfächern ist die Bindung der Studierenden deutlich stärker und der Drop-out aus dem Lehramt entsprechend seltener (vgl. Radisch et al., 2018, S. 149–158).

Eine solche Fokussierung der Forschung auf den Abbruch während des Studiums vernachlässigt allerdings andere mögliche Bruchstellen der Berufsbiografie. Denn auch nach dem Examen, vor dem Eintritt und während des Referendariats,

beim Übergang in die anschließende Berufspraxis und selbst während der ersten zehn Berufsjahre entscheiden sich Menschen immer noch gegen den Lehrberuf und gegen die Arbeit in der Schule (vgl. Herzog et al., 2007, S. 243–244).¹

Im Unterschied zu Forschungen früherer Jahrzehnte (insbesondere Stegmann, 1989; Unseld et al., 1989; Abele et al., 2003) gibt es gegenwärtig allerdings kaum Untersuchungen zu beruflichen Lebenswegen nach dem Examen. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Sebastian Franz, Stefanie Gäckle und Claudia Menge (2023), die sich auf berufliche Entscheidungen in den ersten zwölf Monaten nach Abschluss des Studiums konzentriert und dabei drei verschiedene Personengruppen identifiziert (Franz et al., 2023, S. 202):

- Personen, die im Anschluss an das Studium unmittelbar ins Referendariat gehen (66 %),
- Personen, die ohne Referendariat direkt in den Schuldienst eintreten (14 %) und
- Personen, die nach dem Examen anderen Tätigkeiten nachgehen (20 %).²

2.2 Musikpädagogischer Forschungsstand zur Berufswahlmotivik und Berufswahlsicherheit von Musiklehramtsstudierenden

Systematische Untersuchungen zur Studien- und Berufswahl speziell von Musiklehramtsstudierenden liegen in der musikpädagogischen Forschung seit den 1970er-Jahren vor. Ein entsprechender Überblick findet sich bei Noraldine Bailer (2019, S. 47–50).

Im Jahr 1993 führt Hans-Günther Bastian im Auftrag der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG) eine bundesweite Befragung von Musiklehramtsstudierenden durch ($n = 1.077$), die knapp vier Jahre nach der Wende mögliche Unterschiede zwischen alten und neuen Bundesländern in den Blick nehmen sollte (Bastian, 1995). Erstmals fragt er auch danach, wie sicher sich die Studierenden in ihrem Entschluss sind, Musiklehrkraft zu werden: 28,3 % der Befragten wollten später *unbedingt* und 40,4 % *ziemlich gerne* in der Schule unterrichten. Für 6,1 % der Befragten kam das *eher nicht*, für 2,0 % sogar *auf keinen Fall* in Frage. 23,2 % der Befragten waren sich noch unsicher mit Blick auf ihre berufliche Zukunft.

In einer 2002 veröffentlichten Studie untersucht Noraldine Bailer rückblickend die Berufswahlmotivik von Personen, die an der Wiener Musikuniversität

1 Herzog et al. beziehen sich in ihrer Untersuchung explizit auf den Berufsausstieg von Primarlehrkräften und halten fest, dass 80 % der Berufsausstiege innerhalb der ersten zehn Jahre des Lehrberufs stattfinden.

2 Die Studie von Franz et al. (2023) ergibt für die verschiedenen Personengruppen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrämtern, aber in der dritten Gruppe ist der Anteil weiblicher Personen signifikant geringer.

zuvor ein Studium der Musikerziehung absolviert haben.³ An das Zusammentragen und die Auswertung statistischer Daten schließt sich bei ihr eine qualitative Studie mit 17 Interviews an, in denen ehemalige Musiklehramtsstudierende Auskunft geben zu ihrer musikalischen Sozialisation und deren Einfluss auf ihre Studienwahl sowie zum weiteren Weg ihrer beruflichen Orientierung während des Studiums und darüber hinaus. Anhand der Interviews bestimmt Bailer neben denjenigen, die weiterhin den Musiklehrberuf ausüben, drei weitere Personengruppen (Bailer, 2002):

- Personen, die direkt nach dem Musiklehramtsstudium eine andere Tätigkeit aufgenommen haben,
- Personen, die nach dem Unterrichtspraktikum⁴ den Berufsweg der Musiklehrkraft nicht weiter fortgesetzt haben und
- Personen, die sich nach anfänglichem Ausüben des Musiklehrberufs umentschieden haben und inzwischen andere berufliche Tätigkeiten verfolgen.

Den „Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik“ untersucht auch Daniela Neuhaus (2008). Ihr Forschungsinteresse gilt sowohl den ursprünglichen Motiven für die Studienwahl als auch möglichen entscheidungswirksamen Lernerfahrungen während des Studiums und schließlich auch den Einstellungen im Hinblick auf die berufliche Zukunft. In diesem Zusammenhang fragt sie ebenfalls nach der Berufswahlsicherheit (Neuhaus, 2008, S. 180–181 bzw. 238–239) mit dem Fazit, dass sich 27 % der Musiklehramtsstudierenden noch unsicher sind im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft in der Schule.⁵ „Differenzen zwischen Männern und Frauen, Studierenden mit und ohne Praktikumserfahrungen sowie verschiedener Studienphasen oder an unterschiedlichen Ausbildungsinstitutionen“ lassen sich hinsichtlich der Berufswahlsicherheit in ihrer Studie ebenso wenig nachweisen wie „Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne pädagogische Vorerfahrungen und solchen mit bzw. ohne berufliche Vorbildung“ (Neuhaus, 2008, S. 238).⁶ Berufliche Zukunftspläne rekonstruiert Neuhaus auch aus Freitextantworten der Befragten. Dabei zeigt sich die Vielfalt möglicher Zukunftsoptionen zwischen der Verfolgung konkreter

3 Das Schulfach Musik trägt in Österreich die Bezeichnung ‚Musikerziehung‘.

4 Das ‚Unterrichtspraktikum‘ bezeichnet in Österreich anders als in Deutschland keine Praxisphase während des Studiums, sondern eine institutionalisierte einjährige Berufseinstiegsphase, die in Ansätzen mit dem deutschen Referendariat vergleichbar ist.

5 Frühere Studien zur Sicherheit der Berufsentscheidung von Lehramtsstudierenden sind bei Neuhaus (2008, S. 108–110) für den Zeitraum von 1980–2005 zusammenfassend dargestellt. Dabei kommt Neuhaus zu der vergleichenden Einschätzung: „Die Ergebnisse sind erstaunlich konsistent, der Anteil derjenigen, die sich noch nicht (ziemlich) sicher für den Lehrerberuf entschieden haben, liegt jeweils bei etwa 30 %“ (Neuhaus, 2008, S. 108).

6 Allerdings bezieht Neuhaus das Grundschullehramt und die Sonderpädagogik in ihre Befragung nicht mit ein.

Berufswege einerseits und dem Wunsch nach weiteren akademischen Abschlüssen (Aufbaustudium bzw. Promotion), der Planung einer Auszeit bzw. dem noch unbestimmten Ausloten weiterer Möglichkeiten andererseits (vgl. Neuhaus, 2008, S. 252).

3. Zur Anlage und Methodik unserer Studie und zur Darstellung der Ergebnisse

Im Anschluss an bisherige musikpädagogische Forschungen (Bastian, 1995, S. 93; Neuhaus, 2008, S. 22–24; Bailer, 2009, S. 11) sehen wir die Berufswahl nicht als einmaligen Entscheidungsakt nach Ende der Schulzeit, sondern als länger anhaltenden komplexen Entscheidungsprozess, in dem sich die Person einer letztendlichen Festlegung erst sukzessive annähert – auch durch Verwerfung beruflicher Alternativen. Das Studium lässt sich vor diesem Hintergrund als „berufliche Explorationsphase“ verstehen (Neuhaus, 2008, S. 180), in deren Verlauf bestärkende und verunsichernde Faktoren auf den Entscheidungsprozess erheblich einwirken. Die Berufswahlsicherheit, nach der wir die Studierenden in unserer Untersuchung gezielt befragt haben, ist in diesem Zusammenhang ein als schwankend anzusehender Wert, der angibt, wie wahrscheinlich oder unwahrscheinlich es aus der momentanen Sicht der Personen ist, später in dem Berufsfeld zu arbeiten, auf das der Studiengang abzielt.

Die für diesen Beitrag ausgewerteten Daten wurden im Rahmen einer Langzeitstudie zur Berufswahlsicherheit von Musiklehramtsstudierenden an der Hochschule für Musik und Theater Rostock erhoben.⁷ Über einen Zeitraum von fünf Jahren hinweg befragten wir die Studierenden jeweils einmal im Semester zu zwei verschiedenen Aspekten: zu ihrer selbsteingeschätzten Sicherheit in Bezug auf den angestrebten Beruf als Musiklehrkraft sowie zu den wichtigsten bestärkenden und verunsichernden Faktoren mit Blick auf dieses Berufsziel. Da der Online-Fragebogen in jedem Semester erneut eingesetzt wurde und die Studierenden mehrfach an der Studie teilnehmen sollten, haben wie die Befragung bewusst auf das Wesentliche beschränkt, um die Bearbeitungszeit und den Aufwand für die Studierenden möglichst gering zu halten.

Die Selbsteinschätzung der momentanen Sicherheit im Hinblick auf den späteren Musiklehrerberuf erfolgte auf einer zehnstufigen Skala, die differenzierte Antwortoptionen zwischen den Polen „sehr sicher“ und „stark verunsichert“ zuließ. Bei der Abfrage bestärkender und verunsichernder Faktoren konnten die Studierenden aus vorgegebenen Listen bis zu drei Faktoren auswählen, die sie als besonders maßgeblich ansahen. Diese Faktoren entstanden ursprünglich aus

7 An der hmt Rostock ist jedes Musiklehramt studierbar. Außerdem gibt es in den Studiengängen Regionale Schule und Sonderpädagogik die Möglichkeit eines Beifachstudiums. Die Beifachstudierenden werden in beiden Lehrämtern mitgerechnet.

den Antworten eines Freitextfeldes, mit dem wir im ersten Befragungszyklus 2016 mögliche Einflussfaktoren auf die Berufswahlsicherheit noch ungefiltert erfassen wollten. Aus den eingegangenen Textantworten wurden schließlich Listen mit Items entwickelt und als feststehende Antwortoptionen in die Befragung aufgenommen.⁸

Um zu überprüfen, ob mit den vorgegebenen Items die wesentlichen Einflussfaktoren auch tatsächlich erfasst wurden, bestand weiterhin die Möglichkeit, eigene Items in einem Freitextfeld zu ergänzen, sollte sich ein potenzieller Einflussfaktor noch nicht in der Antwortliste finden. So wurde in dem mehrjährigen Befragungszeitraum z.B. der Einfluss der Covid-19-Pandemie auf das Bildungssystem sowohl in der Liste möglicher bestärkender Faktoren als auch in der Liste möglicher verunsichernder Faktoren für die Berufswahlsicherheit ergänzt.

Über die beiden bereits benannten Bereiche hinaus, die in jedem Befragungsdurchgang von allen Teilnehmenden zu bearbeiten waren, gab es drei weitere Fragenkomplexe mit Blick auf bestimmte Phasen des Studiums, die jeweils nur für diejenigen Studierenden freigeschaltet wurden, die sich gerade in ebendieser Phase befanden. Das betraf erstens die Studieneingangsphase, zweitens die beiden Semester während des Praxisjahres Schule und drittens die Examensphase zum Abschluss des Studiums. In diesem Beitrag beziehen wir uns explizit auf die Antworten jener Studierenden, die sich zum Befragungszeitpunkt in der Examensphase befanden.

8 Die Items wurden bewusst nicht skaliert, sondern die Befragten sollten jeweils eine Auswahl aus den Items treffen, je nachdem, wie bedeutend sie diese für ihr Berufswahlsicherheitsempfinden einschätzen, um auch hier eine möglichst niedrigschwellige Teilnahme an der Befragung zu ermöglichen. Die Anordnung der Items innerhalb der Liste geschah bei der Online-Abfrage per Zufall.

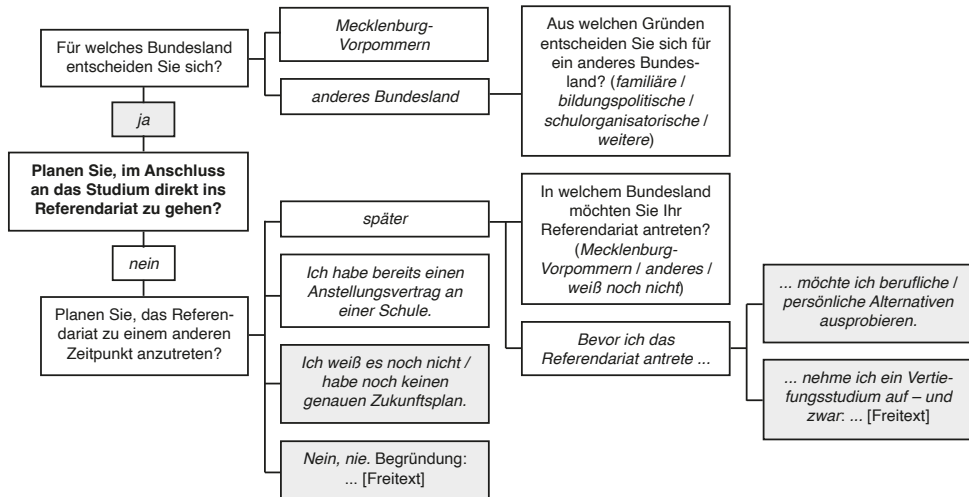


Abbildung 1: Übersicht über die Abfolge der Fragen an die Absolvierenden in der Examensphase

Da einzelne Fragen dieses Komplexes sehr kontextspezifisch sind (z. B. die Frage nach dem Bundesland, in dem das Referendariat geplant ist), konzentrieren wir uns in der Auswertung auf die in der Abbildung 1 grau unterlegten standortunabhängigen Antwortoptionen. Zudem hatten die Absolvierenden die Möglichkeit, in einem Freitextfeld weiterführende Anmerkungen zu machen und Kommentare zu hinterlassen. Diese Option wurde von drei Studierenden genutzt, um ihre Zukunftspläne näher zu erläutern.

Im Durchschnitt liegt der Rücklauf bei über 50 %. Im Falle von Mehrfachteilnahmen⁹ wurde nur die jeweils letzte Teilnahme in die Auswertung einbezogen, weil wir davon ausgehen, dass zu dem späteren Zeitpunkt die individuelle Zukunftsperspektive bereits deutlich klarer ist. Insgesamt wurde der Fragenkomplex zum Examen damit von 48 Personen beantwortet.

9 Mehrfachteilnahmen – z. B. aufgrund von individueller Verlängerung der Examensphase – waren bei dieser Art der Befragung allerdings nicht auszuschließen und konnten in sechs Fällen verzeichnet werden. Sie wurden aus der Befragung herausgerechnet.

Tabelle 1: Berechnung des Rücklaufs

Jahrgang	Anzahl der Absolvierenden	Umfrageteilnahme	Rücklauf
2016/17	<i>noch kein gesonderter Fragenkomplex zum Examen</i>		
2017/18	16	14	87,5 %
2018/19	23	07	30,4 %
2019/20	24	14	58,3 %
2020/21	21	13	61,9 %
gesamt	84	48	57,1 %

Dabei ergibt sich für die verschiedenen Lehrämter eine Verteilung, bei der die Absolvierenden des gymnasialen Lehramts deutliches Übergewicht haben und beinahe zwei Drittel der befragten Personen ausmachen.

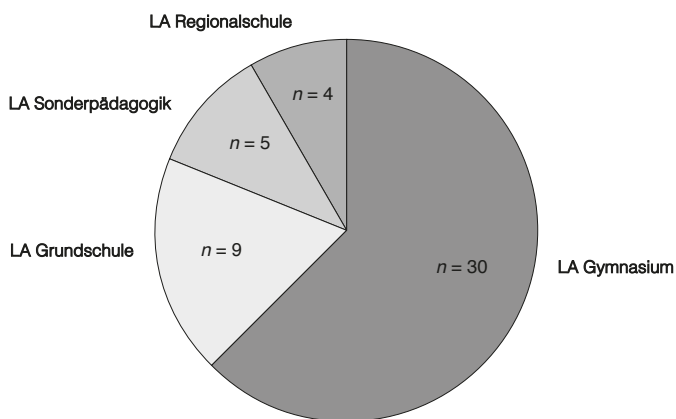


Abbildung 2: Verteilung der verschiedenen Lehrämter unter den befragten Musikstudierenden in der Examensphase

4. Differenzierung von Personengruppen anhand ihrer Zukunftspläne

Im Fragenkomplex zu den Plänen für die Nachexamensphase gehen wir von fünf verschiedenen Zukunftsszenarien aus, die sich für die von uns befragte Kohorte der Musiklehramtsabsolvierenden anteilmäßig wie folgt darstellen:

- Den möglichst direkten Anschluss des Referendariats streben demnach 29 Personen an (Gruppe 1).

- Für acht Personen steht die Erprobung beruflicher oder persönlicher Alternativen vor dem Eintritt ins Referendariat auf dem Plan (Gruppe 2).
- Den Anschluss eines Vertiefungsstudiums vor dem Referendariat verfolgen fünf Personen (Gruppe 3).
- Weitere fünf Personen artikulieren Unsicherheit in Bezug auf das Referendariat oder verzichten auf weiterführende Angaben (Gruppe 4).
- Lediglich eine Person lehnt das Referendariat kategorisch ab (Gruppe 5).¹⁰

4.1 Erläuterungen zu den einzelnen Gruppen

Deutlich mehr als die Hälfte der von uns befragten Absolvierenden ($n = 29$) plant den Eintritt ins Referendariat möglichst im unmittelbaren Anschluss an das Examen (Gruppe 1: 60,4 %). Weitere 13 Personen (27,1 %) ziehen das Referendariat als berufliche Option durchaus in Erwägung, allerdings erst nach einer Übergangsphase und der Erprobung von Alternativen (Gruppe 2: acht Personen = 16,7 %) oder nach der Absolvierung eines Vertiefungsstudiums (Gruppe 3: fünf Personen = 10,4 %).¹¹ Das bedeutet, dass immerhin 42 von 48 Personen das Referendariat entweder gleich oder später anstreben (87,5 %).

Dass es sich bei den Entscheidungen für das Referendariat in dieser Phase allerdings noch um vorläufige Pläne handelt, wird anhand einzelner Freitextantworten deutlich. Lediglich drei Personen haben von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Ein möglicher Wechsel des Bundeslandes, partnerschaftliche Gründe, aber auch Befürchtungen im Hinblick auf das Vergabesystem der Referendariatsplätze sind für die Absolvierenden bei der Realisierung ihrer Zukunftspläne von erheblicher Bedeutung. Drei der fünf Studierenden, die ein Vertiefungsstudium anschließen wollen (Gruppe 3), nennen konkrete Studieninteressen und Fachrichtungen für ihre weiterführenden akademischen Pläne: ein Vertiefungsstudium in den Fächern Gesang und Musiktheorie bzw. ein Promotionsstudium.

10 Auch wenn es sich in unserer Befragung hier nur um eine Person handelt, die das Referendariat für sich kategorisch ablehnt, sprechen wir aus systematischen Gründen dennoch von einer gesonderten fünften Gruppe, um in der Folge die Zuordnung von Aussagen zu erleichtern.

11 Dass sich paradoxerweise gerade durch die im Studium erworbenen Kompetenzen Möglichkeiten der Nebentätigkeit erschließen, die neue Berufsfelder als alternative Zukunftsoptionen in den Horizont rücken, darauf weist Noraldine Bailer in ihrer Studie zu den Berufswegen ehemaliger Wiener Musiklehramtsstudierender explizit hin (vgl. Bailer, 2002, S. 93–94).

4.2 Unterschiede zwischen den Lehrämtern

Zwischen den verschiedenen Lehrämtern zeichnen sich deutliche Differenzen ab. Besonders anschaulich werden diese Unterschiede beim Vergleich der Lehrämter Gymnasium und Grundschule. Während die Absolvierenden des Lehramts Grundschule ihre berufliche Laufbahn meistens klar vor Augen zu haben scheinen und zu einem hohen Anteil den direkten Übergang ins Referendariat anstreben (8 von 9 Personen / 88,9%), ergibt sich für die Absolvierenden des gymnasialen Lehramts ein diverseres Bild. Nur etwas mehr als die Hälfte von ihnen plant den unmittelbaren Eintritt ins Referendariat (16 von 30 Personen / 53,3%). Auffällig ist ferner,

- dass *Unsicherheit in Bezug auf das Referendariat* (Gruppe 4) bzw. eine definitive *Entscheidung gegen das Referendariat* (Gruppe 5) nur von Absolvierenden der Lehrämter Gymnasium und Regionalschule geäußert wird,
- dass Absolvierende der Lehrämter Grundschule und Sonderpädagogik den Eintritt ins Referendariat für *persönliche bzw. berufliche Alternativen* lediglich hinauszögern, jedoch alle zu einem späteren Zeitpunkt das Referendariat absolvieren möchten (Gruppe 2), und
- dass die Möglichkeit, ein *Vertiefungsstudium anzuschließen* (Gruppe 3), ausschließlich von Absolvierenden des gymnasialen Lehramts als Zukunftsoption angeführt wird.

Außerdem scheint kein anderer Studiengang so stark zu polarisieren wie das Regionalschullehramt. Die eine Hälfte der Studierenden will im Anschluss an das Studium direkt ins Referendariat gehen, während die andere Hälfte stark verunsichert ist im Hinblick auf das Referendariat und den Schuldienst als berufliche Zukunftsoption.

Tabelle 2: Verteilung der Zukunftsperspektiven in den verschiedenen Lehrämtern

Lehramt		Gymnasium	Grundschule	Sonderpädagogik	Regionalschule
Gruppe 1	<i>direkter Anschluss des Referendariats</i>	16	8	3	2
Gruppe 2	<i>berufliche/persönliche Alternativen</i>	5	1	2	
Gruppe 3	<i>Vertiefungsstudium</i>	5			
Gruppe 4	<i>Unsicherheit in Bezug auf das Referendariat oder keine Angabe</i>	3			2
Gruppe 5	<i>Entscheidung gegen das Referendariat</i>	1			

5. Zur Berufswahlsicherheit von Musiklehramtsstudierenden in der Examensphase ihres Studiums

Zusätzlich zur Kategorisierung der fünf Gruppen von Absolvierenden je nach ihren Zukunftsplänen und zum Nachweis von Unterschieden in der beruflichen Karriereplanung von Absolvierenden der Lehrämter Grundschule und Gymnasium ist es uns im Rahmen dieser Auswertung möglich:

1. zentrale bestärkende bzw. verunsichernde Faktoren für die Berufswahlsicherheit von Absolvierenden ($n = 48$) zu benennen und
2. diese Daten mit der Gesamtheit der Studierenden sämtlicher Semester zu vergleichen, die zwischen 2017–2021 an der Befragung zur Berufswahlsicherheit teilgenommen haben ($n = 615$).

5.1 Zur Berufswahlsicherheit im Allgemeinen

Der Median für die Berufswahlsicherheit der Absolvierenden ($m_{\text{Examen}} = 2$) liegt im Vergleich etwas über dem Wert, den wir für die Gesamtheit aller Musiklehramtsstudierenden errechnen konnten ($m_{\text{gesamt}} = 3$, auf einer Skala von 1 = *sehr sicher* bis 10 = *stark verunsichert*). Die Examensphase scheint demnach einen leicht bestärkenden Einfluss auf das Empfinden von Berufswahlsicherheit zu haben. Erhellend ist auch hier der Blick auf die aufgeschlüsselten Daten für die verschiedenen Gruppen je nach Zukunftsperspektive.

Der Blick auf die einzelnen Gruppen zeigt, dass die ersten drei Gruppen, die sich relativ sicher sind, das Referendariat entweder gleich oder später anzuschließen, ähnlich positive Werte des Medians in Bezug auf die Berufswahlsicherheit aufweisen:

$$m_{\text{Gruppe1}} = 2 \ (n = 29),$$

$$m_{\text{Gruppe2}} = 3 \ (n = 8),$$

$$m_{\text{Gruppe3}} = 2 \ (n = 5).$$

Für die restlichen Absolvierenden, die sich noch unsicher sind bzw. sich explizit gegen das Referendariat entschieden haben, liegen diese Werte, wie zu erwarten war, im negativen Bereich, wobei die Aussagekraft aufgrund der geringen Personenzahl hier eher gering einzuschätzen ist:

$$m_{\text{Gruppe4}} = 6 \ (n = 5),$$

$$m_{\text{Gruppe5}} = 8 \ (n = 1).$$

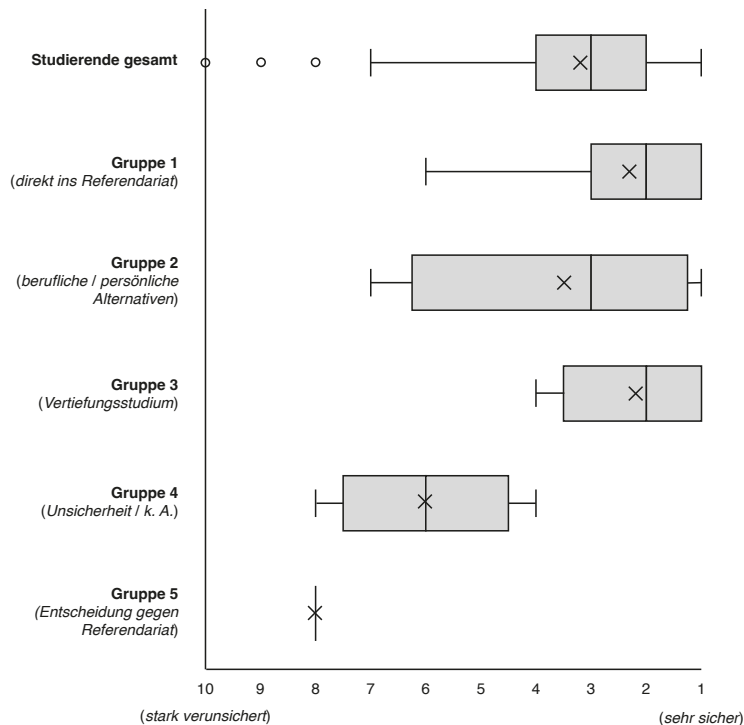


Abbildung 3: Berufswahlsicherheit der einzelnen Gruppen im Vergleich

5.2 Bestärkende und verunsichernde Faktoren

Die fünf wichtigsten bestärkenden Faktoren für die Berufswahlsicherheit in der Examensphase sind: *allgemein gesteigertes Interesse am Fach Musik* (54,2%), *Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld innerhalb des Studiums* (43,8%), *Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld außerhalb des Studiums* (39,6%), *Selbsteinschätzung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale* (33,3%) sowie *finanzielle Absicherung im späteren Beruf* (18,8%). Diese fünf Faktoren finden sich ebenfalls weit oben im Ranking der Gesamtheit aller Musiklehramtsstudierenden wieder (vgl. Hammerich et al., 2023, S. 196).

Tabelle 3: Gegenüberstellung der fünf wichtigsten bestärkenden Faktoren für die Berufswahlsicherheit

Die fünf wichtigsten bestärkenden Faktoren für die Berufswahlsicherheit von Musiklehramtsstudierenden		
Rang	Gesamtheit aller Studierenden inklusive der Studierenden in der Examensphase (n = 588)	Studierende in der Examensphase (n = 48)
1.	<i>allgemein gesteigertes Interesse am Fach Musik</i> (48,5 %, n = 285)	<i>allgemein gesteigertes Interesse am Fach Musik</i> (54,2 %, n = 26)
2.	<i>Selbsteinschätzung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale</i> (36,1 %, n = 212)	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld innerhalb des Studiums</i> (43,8 %, n = 21)
3.	<i>Motivation, Wertschätzung, Lob im Studium</i> (29,6 %, n = 174)	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld außerhalb des Studiums</i> (39,6 %, n = 19)
4.	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld innerhalb des Studiums</i> (29,6 %, n = 174)	<i>Selbsteinschätzung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale</i> (33,3 %, n = 16)
5.	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld außerhalb des Studiums</i> (24,7 %, n = 145)	<i>finanzielle Absicherung im späteren Beruf</i> (18,8 %, n = 9)

Im direkten Vergleich der Werte fällt auf, dass das *gesteigerte Interesse am Fach* zum Examen hin noch einmal zunimmt und nun von 54,2 % der Absolvierenden als bestärkender Faktor für die Berufswahlsicherheit genannt wird (gegenüber 48,5 % der Gesamtheit aller Studierenden). Auch die *Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld* sowohl innerhalb (29,6 % => 43,8 %) als auch außerhalb des Studiums (24,7 % => 39,6 %) werden in der Examensphase von einem höheren Anteil der Absolvierenden als bestärkende Faktoren angegeben.

Bei den verunsichernden Faktoren zeigen sich im Vergleich mit dem Ranking der Gesamtheit aller Studierenden hingegen deutliche Verschiebungen.

Tabelle 4: Gegenüberstellung der fünf wichtigsten verunsichernden Faktoren für die Berufswahlsicherheit

Die fünf wichtigsten verunsichernden Faktoren für die Berufswahlsicherheit von Musiklehr- amtsstudierenden		
Rang	Gesamtheit aller Studierenden inklusive der Studierenden in der Examensphase (n = 578)	Studierende in der Examensphase (n = 46)
1.	<i>Stress, psychische Belastung durch das Studium</i> (42,4 %, n = 245)	<i>gesellschaftliche/politische Rahmenbedingungen</i> (41,3 %, n = 19)
2.	<i>gesellschaftliche/politische Rahmenbedingungen</i> (27,3 %, n = 158)	<i>Stress, psychische Belastung durch das Studium</i> (32,6 %, n = 15)
3.	<i>Probleme mit der Studienorganisation</i> (20,4 %, n = 118)	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld außerhalb des Studiums</i> (17,4 %, n = 8)
4.	<i>Zweifach bzw. weitere Fächer an der Uni</i> (18,3 %, n = 106)	<i>Selbsteinschätzung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale</i> (15,2 %, n = 7)
5.	<i>Selbsteinschätzung, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale</i> (16,6 %, n = 96)	<i>Erfahrungen im musikpädagogischen Praxisfeld innerhalb des Studiums</i> (15,2 %, n = 7)

Während *Probleme mit der Studienorganisation* (für 20,4 % aller Studierenden) und das *Zweifach bzw. weitere Fächer an der Uni* (für 18,3 % aller Studierenden) in der Examensphase offenbar an Bedeutung verlieren, spielen *musikpädagogische Praxiserfahrungen außerhalb des Studiums* (5,2 % => 17,4 %) – z.B. im Rahmen eigenen Unterrichtens mit Anstellungsverträgen –, aber auch *Praxiserfahrungen innerhalb des Studiums* (7,1 % => 15,2 %) – z.B. im Rahmen des Praxisjahres Schule – nun eine stärker verunsichernde Rolle, wenn es um die eigene Berufsentscheidung geht.¹² Vor allem aber werden in der Examensphase die *gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen* des Lehrberufs als verunsichernder Faktor offenbar stärker wahrgenommen als während des Studiums zuvor (27,3 % => 41,3 %).

12 Die Ambivalenz schulpraktischer Erfahrungen thematisiert auch Noraldine Bailer in der Auswertung ihrer Interviewstudie unter der Kapitelüberschrift „Schlüsselerlebnisse und prägende Erfahrungen in der beruflichen Orientierung“: „Die Palette reicht von sehr aufbauenden bis zu negativen Erlebnissen“ (Bailer, 2002, S. 90). Dabei beruhe die abschreckende Wirkung nicht nur auf eigenen negativen Lehrererfahrungen, sondern auch auf den vorgefundenen Rahmenbedingungen des Berufsfeldes (vgl. Bailer, 2002, S. 92).

6. Zusammenfassung und Ausblick

Zum Schluss noch einmal der Blick auf die wichtigsten Ergebnisse:

- 42 von 48 Musiklehramtsstudierenden in der Examensphase streben nach dem Abschluss ihres Studiums früher oder später das Referendariat an (87,5 %).
- Am geradlinigsten planen Absolvierende des Grundschullehramts Musik ihren Berufsweg. Acht von neun Studierenden wollen das Referendariat unmittelbar an das Studium anschließen (88,9 %).
- Insgesamt zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Lehrämtern. Dabei bilden die Lehrämter Grundschule und Gymnasium quasi die Pole eines Verhaltensspektrums zwischen geradliniger Verfolgung des ursprünglichen Berufsziels (besonders im Grundschullehramt) und der Erprobung alternativer Zukunftsmöglichkeiten (verstärkt im Gymnasiallehramt). Von den Absolvierenden des gymnasialen Lehramts Musik wollen nur etwas mehr als die Hälfte direkt ins Referendariat gehen.
- Die Berufswahlsicherheit nimmt in der Examensphase im Vergleich zum Durchschnitt aller Studiensemester noch einmal leicht zu, wobei Personen, die für sich (früher oder später) den Eintritt ins Referendariat ins Auge fassen, einen höheren Wert aufweisen als jene Personen, die sich in Bezug auf das Referendariat noch unsicher sind oder es sogar kategorisch ablehnen.
- Die wichtigsten bestärkenden Faktoren für die Berufswahlsicherheit von Studierenden in der Examensphase sind dieselben wie für die Gesamtheit der Studierenden aller Semester. Allerdings werden diese Faktoren (vor allem das gesteigerte Interesse am Fach und die Praxiserfahrungen) von einem deutlich größeren Anteil der Absolvierenden als bestärkend erlebt. Bei den verunsichernden Faktoren sind neben Stress und psychischer Belastung nun die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen neuer negativer Spitzenreiter.
- Insgesamt sind Praxiserfahrungen (sowohl innerhalb als auch außerhalb des musikpädagogischen Studiums) ein entscheidender Indikator für die Berufswahlsicherheit. Von Teilen der Absolvierenden werden sie als bestärkend erlebt, von anderen hingegen als verunsichernd wahrgenommen. Für die Absolvierenden bilden sie offensichtlich einen wesentlichen Orientierungsmaßstab in der Reflexion des Berufsziels Musiklehrkraft.

Abschließend möchten wir noch Unterschiede zur eingangs angeführten Studie von Franz et al. (2023) deutlich machen: Da sich unsere Befragung auf Pläne und Wünsche in der Examensphase bezieht, kann die spätere Realität davon abweichen. Außerdem ist es möglich, dass innerhalb des biografischen Zeitraums, in dem Franz et al. die Teilnehmenden ihrer Studie befragen (bis zu einem Jahr nach Studienabschluss), mehrere der von uns abgefragten Zukunftsalternativen

durchlaufen werden: Beispielsweise ist denkbar, dass Absolvierende sich ein halbes Jahr Zeit für sich selbst nehmen, um dann erst ins Referendariat zu starten, oder dass sie ihre Unsicherheit in den Wochen und Monaten nach dem Examen zugunsten einer Entscheidung für das Referendariat doch noch überwinden.

Wünschenswert wären aus unserer Sicht Forschungen auch an anderen Standorten, um Vergleichsdaten zu haben und Standortspezifika besser einordnen zu können. Forschung an anderen Standorten könnte darüber hinaus den Beweggründen für die lehramtsbezogenen Verhaltensunterschiede von Absolvierenden vertiefend nachgehen und Ursachen für die unterschiedliche Inanspruchnahme von Zukunftsperspektiven und beruflichen Chancen ans Licht bringen.

Ein wichtiges Desiderat zeigt sich aber auch schon in unserer Auswertung: Offensichtlich fehlt es Absolvierenden im Grundschullehramt an akademischen Alternativen für die Zeit nach dem Examen. Flächendeckende grundschulspezifische Vertiefungsstudienangebote, wie sie an einzelnen Standorten bereits existieren (z. B. im Bereich der Kinderstimm- und Kinderchorleitung bzw. der Tanzleitung, in Elementarer Musikpädagogik, im Arrangieren und Klassenmusizieren, in musikpädagogischer Forschung bis hin zu Promotionsstudiengängen), wären ein wichtiger Schritt, um von dem impliziten Hierarchiegefälle zwischen den Lehramtsstudiengängen wegzukommen hin zu einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Lehrämter und Karrierechancen im späteren Beruf.

Literatur

- Abele, A. E., Dette, D. E. & Hermann, B. (2003). Lehrerinnen und Lehrer – vom Examen zum Schuldienst. In A. E. Abele, E.-H. Hoff & H.-U. Hohner (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg* (S. 71–87). Asanger.
- Anders, F. (24.10.2018). Universitäten – Jeder Siebente bricht die Lehramtsausbildung ab. *Das Deutsche Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/jeder-siebente-bricht-die-lehramtsausbildung-ab/>
- Bailer, N. (2002). *Musik lernen und vermitteln. Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen*. Universal Edition.
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Universal Edition.
- Bailer, N. (2019). *Wege in das Lehramtsstudium Musikerziehung. Ergebnisse einer österreichweiten Untersuchung zur musikalischen Sozialisation, zur Studienwahlmotivik und zu beruflichen Perspektiven von Musikstudierenden*. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. https://doi.org/10.21939/lehramtsstudium_musikerziehung; <https://pub.mdw.ac.at/publications/d153cff5-ce4f-48dd-ae6c-4b9a38e5670b/>
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivation von Musiklehrerstudentinnen und -studenten. Ergebnisse einer Befragung in den alten und neuen Bundesländern. In N. Knolle & T. Ott (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern* (S. 91–154). Schott.

- Franz, S., Gäckle, S. & Menge, C. (2023). Übergänge von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen: Wer bleibt im ersten Jahr nach Studienabschluss auf dem Weg zur Lehrkraft? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen. Wege in das, durch das und nach dem Studium* (S. 191–222). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2>
- Hammerich, H., Krämer, O. & Piotraschke, M. (2023). Der Einfluss von Praxiserfahrungen auf die Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden im Fach Musik. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 191–202). Waxmann.
- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A. & Müller, H. P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Haupt.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Dohr.
- Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M. (2018). *Abschlussbericht. Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium*. https://www.zlb.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/ZLB/Forschung_und_Entwicklung/Studienerfolg_und_Studienmisserfolg/Abschlussbericht_Studienerfolg_und_-misserfolg_im_Lehramtsstudium.pdf
- Stegmann, H. (1989). Knapp 10 Jahre nach dem Abitur. Berufswege von Absolventen eines Lehramtsstudiums. In K. Parmentier & F. Stooss (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern* (S. 11–26). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Unsel, G., Fischer, A., Grob, K., Radicke, J. & Schneider, K. (1989). Außerschulische Tätigkeiten für Lehrer. Abschlussbericht über ein Projekt an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. In K. Parmentier & F. Stooss (Hrsg.), *Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern* (S. 27–54). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Oliver Krämer

oliver.kraemer@hmt-rostock.de

<https://orcid.org/0000-0002-9038-1219>

Helen Hammerich

helen.hammerich@hmt-rostock.de

<https://orcid.org/0000-0002-7773-6927>

Sina Meyer & Joana Grow

Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden des Lehramts Musik in der Grundschule

Einblicke in die Evaluation eines videovignettenbasierten
Seminarkonzeptes zum Musik-Erfinden

Developing the Reflective Skills of Music Students Becoming Elementary School Teachers – Insights Into the Evaluation of a Video Vignette-Based Seminar Concept for Musical Creativity

As part of the project “Digital Competencies for Teacher Training at the TU Braunschweig” (DIBS) of the Quality Offensive Teacher Training II, a teaching format was developed at the Institute for Music (TU Braunschweig) in cooperation with HMTM Hanover. The aim of the format is to promote domain-specific professional knowledge in the field of music composition and reflection. The central element of the seminar are interactive video vignettes as a medium for linking theory and practice. Due to first-time use of the seminar concept, the present study aims to evaluate its effectiveness in promoting reflective skills. In a quasi-experimental pre-post design with a test and control group, the students’ reflection processes were evaluated in terms of their depth, differentiation and content-specific fit. The results indicate that the seminar concept does contribute the promotion of reflective skills.

1. Einleitung

Der Aufbau von Reflexionsfähigkeit als die „differenzierte Beobachtung pädagogischer Handlungssituationen und der darauf beruhenden theoriebasierten Analyse relevanter Zusammenhänge“ (Bitai, 2020, S. 214) gilt als wesentlicher Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften (Roters, 2012, S. 139). Somit sollte es schon Gegenstand des Lehramtsstudiums sein, das Handeln von Schüler*innen und Lehrkräften distanziert und theoriegeleitet zu reflektieren (Grow et al., 2019, S. 432). Der Einsatz von Videographie, insbesondere von Videovignetten, hat sich als gewinnbringend für die Schaffung von entsprechenden Reflexionsanlässen im Lehramtsstudium erwiesen (vgl. Steffensky & Kleinknecht,

2016). Auch in der Musikpädagogik finden sich erste entsprechende Formate in der hochschuldidaktischen Praxis, die im Rahmen videobasierter Fallarbeit auf eine Förderung von Reflexionsfähigkeit vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Verzahnung zielen (vgl. Grow et al., 2019; Höller et al., 2023).

In diesem Artikel wird die Evaluation einer vignettenbasierten Seminarkonzeption zum Musik-Erfinden (Meyer & Grow, 2024) dargestellt. Es wurde untersucht, ob und inwiefern der regelmäßige Einsatz von Videovignetten die Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden und die Anwendung fachdidaktischen Wissens auf beobachtete Unterrichtssituationen fördert.

2. Theoretischer Rahmen

In der Lehrer*innenbildung existieren verschiedene Definitionen von Reflexion und folglich Vorstellungen dazu, wie Lehramtsstudierende am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses in der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit unterstützt werden sollten (Häcker, 2017; Korthagen, 2002). Als gemeinsamer Konsens anzusehen ist, dass „Reflexion [...] der mentale Prozess [ist] zu versuchen, eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.“ (Korthagen, 2002, S. 63). Dieser Prozess wird in der Lehrer*innenbildung überwiegend „didaktisch induziert“ (Häcker, 2017, S. 27), wobei häufig erworbenes theoretisches Wissen mit praktischen Unterrichtseinsichten im Sinne einer Verzahnung von Theorie und Praxis verknüpft wird (vgl. Neuhaus, 2019, S. 224). Häcker betrachtet Reflexion dabei als „Denkmodus inhaltlich unspezifisch“ (2017, S. 26), versteht Reflexionsfähigkeit jedoch domänenspezifisch: „Eine Einschätzung der ‚Reflexionsfähigkeit‘ muss dann aber domänenspezifisch auf Inhalte, d.h. Wissen und Theorien bezogen werden“ (2017, S. 26). Auch im musikpädagogischen Modell zur professionellen Unterrichtswahrnehmung von Puffer und Hofmann (2022, S. 511) umfasst Reflexion in Anknüpfung an Sherin und van Es (2009) die selektive Wahrnehmung von Unterricht (*noticing*) vor dem Hintergrund von fachspezifischem Professionswissen (*disposition*) und das Zusammenführen beider in der Interpretation (*knowledge-based reasoning*).

Bestehende Modelle zum Reflexionsprozess stammen aus unterschiedlichen Fachdidaktiken, werden jedoch domänenunspezifisch angewandt. Sie umfassen somit keine Fachspezifität, sondern dienen als didaktische Strukturierung verschiedener Elemente eines Reflexionsprozesses, aber auch als Forschungsmodelle, welche die verschiedenen Elemente im Sinne von Reflexionsniveaus als Stufenmodelle organisieren (vgl. Plöger et al., 2015; Windt & Lenske, 2016; Hilfert-Rüppel et al., 2018; Nowak et al., 2019; Kempin et al., 2018; Lenord, 2020; Meurel & Hemmer, 2020). Als Kategorien dieser Modelle werden *Beschreiben*, *Bewerten* und *Alternativen entwickeln* (Hilfert-Rüppel et al., 2018), *Voraussagen von Handlungen* (Plöger et al., 2015) und *Konsequenzen ableiten* benannt (vgl. Windt & Lenske, 2016; Nowak et al., 2019; Kempin et al., 2018). Die Modelle von Lenord

(2020) sowie Meurel und Hemmer (2020) berücksichtigen zusätzlich das Erklären der Unterrichtssituation durch die Kategorie *Interpretation*. Während die meisten Modelle Niveaustufen unterscheiden, bilden die Modelle von Windt und Lenske (2016), Nowak et al. (2019) sowie Meurel und Hemmer (2020) die Kategorien als aufeinander aufbauende Elemente einer vollständigen Reflexion ab.

Alle Modelle unterscheiden in Bezug auf die Reflexion innerhalb der Kategorien die Reflexionstiefe zwischen „ohne Begründung“ und „mit Begründung“. Hilfert-Rüppel et al. (2018), Kempin et al. (2018) und Nowak et al. (2019) sowie Lenord (2020) explizieren Letzteres und berücksichtigen zudem, ob die Begründung theoriebasiert erfolgt, je nach Anwendungskontext mit Bezug zu Vorwissen und/oder Bezug zu vorgegebener Literatur, wobei Nowak et al. (2019) darüber hinaus die Art des Wissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) unterscheiden.

An diesen Forschungsstand wird nachfolgend angeknüpft und Reflexion als zielgerichteter, gesteuerter Prozess verstanden, der verschiedene Dimensionen der reflexiven Auseinandersetzung berücksichtigt. Diese unterschiedlichen Dimensionen werden als gleichwertig betrachtet. Im Material zeigte sich, dass bedingt durch das Aufgabenformat die Kategorien *Voraussagen* und *Konsequenzen ableiten*, die in verschiedenen Reflexionsmodellen benannt werden, fehlen.

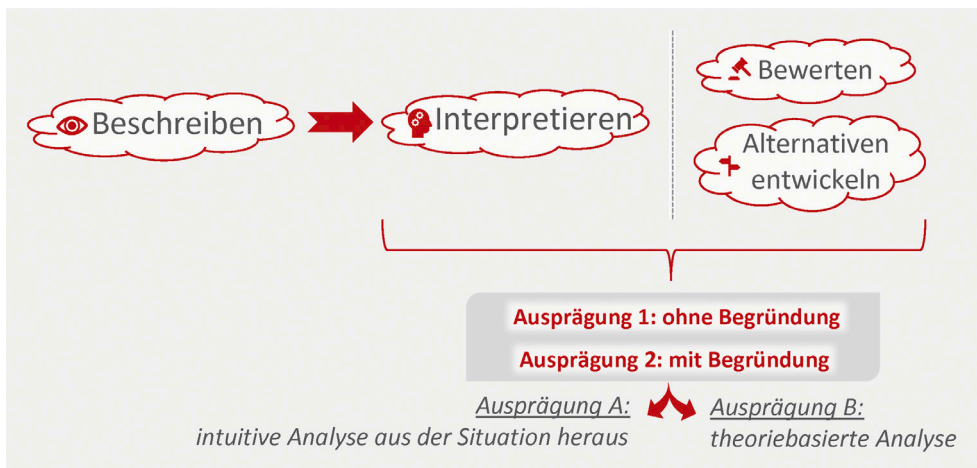


Abbildung 1: Kategorienmodell zur Reflexion von Unterrichtssituationen

Weitergehend wurde die Reflexionstiefe über die unterschiedlichen Ausprägungen der Begründungen nun aus dem Material heraus in sprachlicher Anlehnung an Lenord (2020) mit den zusätzlichen Ausprägungen *intuitiv* und *mit fachwissenschaftlichem und/oder (fach-)didaktischem Bezug* differenziert. Das Modell (Abb. 1), mit dem das Seminarkonzept ausgewertet wird, kennt somit neben den

vier Kategorien für die Schritte, die über das Beschreiben hinausgehen, weitere Unterkategorien, die als Reflexionstiefe verstanden werden.

3. Darstellung des vignettenbasierten Seminarkonzepts

Die entwickelte Veranstaltungskonzeption zielt auf die domänenspezifische Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik in der Grundschule (Meyer & Grow, 2024).¹ Das Seminar ist im BA-Studium platziert und soll bereits vor dem Praxissemester im Masterstudium die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit auch in fachspezifischen thematischen Seminaren initiieren.

Musik-Erfinden ist als Seminargegenstand relevant, da die Studierenden in der eigenen Schulzeit in der Regel damit wenig Erfahrungen gemacht haben und ihm zeitgleich für musikalisches Lernen und ästhetische Erfahrungen hohes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Kranefeld & Voit, 2020, S. 7).

Im vorliegenden Seminarkonzept bearbeiten die Studierenden Ausschnitte einer Gruppenarbeit mit bis zu vier Kindern aus authentischem, jedoch fremdem Musikunterricht in Form von Videovignetten. Diese sind zusammen mit Analyseaufträgen und wissenschaftlichen Texten in eine thematische interaktive PDF eingebunden. Die Vignetten werden im Rahmen einer Blended-Learning-Seminarkonzeption schriftlich von den Studierenden bearbeitet. Die Bearbeitung erfolgt asynchron in Einzelarbeit. Daran knüpft eine kollaborativ angelegte Präsenzsitzung, die eine Diskussion der entwickelten Lesarten der Analyse und eine thematische Vertiefung umfasst.

Es wurden Vignetten zu fünf kompositionsdidaktischen Themen erstellt, wobei die Bedeutung digitaler Unterrichtssettings als Querschnittsthema berücksichtigt wird.² Mit Blick auf die Evaluation des Seminars werden die in diesem Zusammenhang fokussierten Vignetten 1 und 5 genauer erläutert: Vignette 1 nimmt Entscheidungsfindungen in Gruppenkompositionsprozessen (Duve, 2022) in den Blick, Vignette 5 die Rolle der Dinge (Tablet-Position, Kopfhörernutzung) in Bezug auf die Nicht-Teilnahme am Gruppenkompositionsprozess (vgl. Duve, 2021). Aus Vergleichsgründen wurden ähnlich konturierte Texte des gleichen Autors gewählt.

1 Für eine ausführliche Darstellung der Seminarkonzeption siehe Meyer und Grow (2024).

2 Im Rahmen des Projektes wurden an einer kooperierenden Grundschule tabletbasierte Gruppenkompositionsprozesse von Grundschüler*innen erhoben. Zur literaturbasierten Festlegung der Vignettenthemen sowie zur Auswahl von Schlüsselszenen siehe Meyer und Grow (2024). In allen verwendeten Vignetten wird die App NodeBeat genutzt. Die Reduktion auf eine App ermöglicht, dass die Studierenden die Kompositionsprozesse schnell nachvollziehen und die Möglichkeiten der App einschätzen konnten. Sie haben zu Beginn des Seminars selbst mit der App die Kompositionsaufgabe durchgeführt.



QR-Code Videovignette 1



QR-Code Videovignette 5

Beide Vignetten enthalten zwei Videosequenzen, die zwei Perspektiven auf die jeweilige Thematik mit sich bringen.³ Die Analyse wird durch ein dreischrittiges Vorgehen strukturiert (vgl. Grow et al., 2019, S. 432–434): Im ersten Schritt ist der Analyseauftrag, das Geschehen zu beschreiben, und im zweiten Schritt zu analysieren, wie sich Schüler*innen in den Kompositionsprozess integrieren und wie die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern und dem Tablet gestaltet ist. Die beiden Videosequenzen einer Vignette wurden jeweils separat analysiert sowie anschließend vergleichend betrachtet, um Begründungszusammenhänge für identifizierte Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in der Beteiligung der Schüler*innen herzustellen. Es folgt das Einbeziehen von Fachtexten (Fallanalysen von Duve 2021, 2022) und die Verknüpfung des gewonnenen Wissens mit den Beobachtungen bzw. können durch das Wissen neue Beobachtungen hinzukommen.

4. Methodik

4.1 Design und Datenerhebung

Diese Seminarkonzeption wurde im Sommersemester 2023 erstmals erprobt. In einer weiteren Veranstaltung zum Musik-Erfinden mit ähnlichen Inhalten und reflexiven Anteilen bearbeiteten die Studierenden die erste und letzte Vignette (V1 & V5) zu Semesterbeginn und -ende (Kontrollgruppe I) – entsprechend eines Prä-Post-Designs in einem quasiexperimentellen Setting.⁴ Eine weitere Kontrollgruppe II, die kein Seminar zum Musik-Erfinden besuchte, bearbeitete nur Vignette 5. Auf diese Weise konnte die Vergleichbarkeit der Vignetten 1 und 5 sichergestellt werden.

3 Die QR-Codes liefern einen Einblick in die beiden fokussierten Vignetten. Die circa zweiminütigen Videosequenzen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt. Entsprechend wurde eine Kurzbeschreibung ergänzt.

4 Im ersten Durchgang konnten aus der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe I jeweils drei, aus Kontrollgruppe II fünf Vignettenbearbeitungen ausgewertet werden.

Ziel war es, mit Blick auf die in Kapitel 2 herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale von Reflexionsfähigkeit zu überprüfen, ob Studierende der Versuchsgruppe durch den regelmäßigen Einsatz von Vignetten zunehmend tiefer, d.h. mit Begründung und Theoriebezug, sowie sachbezogener reflektieren als Studierende der Kontrollgruppe.

4.2 Datenauswertung

Zur Evaluation des Vignetteneinsatzes wird die von den Studierenden zuvor zuhause jeweils allein erstellte schriftliche Vignettenbearbeitung ausgewertet. Die im Modell (Kap. 2) vorhandenen Kategorien wurden mittels qualitativer deduktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) an die schriftliche Dokumentation der Vignettenbearbeitungen herangetragen. Jeder inhaltliche Aspekt wird separat codiert, wobei Beschreibungen, die an Interpretationen anknüpfen, gemeinsam codiert werden. Die Auswertung wird als quantitativer Überblick dargestellt. Die Anteile an Aussagen der Ausprägungen „ohne Begründung“ und „mit Begründung“ werden einander gegenübergestellt und darüber hinaus untersucht, welchen Anteil literatur- und/oder theoriebasierte Aussagen ausmachen. Von Interesse ist die Verteilung der einzelnen Kategorien im Reflexionsprozess und inwiefern sich diese verändern. Reflexionstiefe zeigt sich ausgehend davon durch eine begründete, theoriebasierte Analyse (Ausprägung 2 + Ausprägung B).

Die von Häcker geforderte domänenspezifische Betrachtung von Reflexionsfähigkeit wird berücksichtigt, indem neben der Reflexionstiefe in einem separaten Schritt auch die domänenspezifische Reflexionsqualität in den Analyseprozess miteinbezogen wird. Diese wird über die inhaltliche Passung und die Qualität der domänenspezifischen Ausführungen im Abgleich mit Reflexionsprozessen von Expert*innen operationalisiert. Wissenschaftler*innen mit Expertise in der Lehramtsausbildung und im Musik-Erfinden bearbeiteten die Vignetten 1 und 5 zunächst schriftlich für sich und diskutierten ihre Ergebnisse anschließend im Plenum. Die Diskussion wurde aufgenommen, transkribiert und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring kategorisiert. Die Lesarten der Studierenden werden mit denen der Expert*innen abgeglichen, wobei die Expert*innenlösungen als optimale Lösung und damit als maximaler Erwartungshorizont fungieren.

Die Verknüpfung allgemeiner Reflexionsqualität (abgebildet im Modell durch Reflexionstiefe) und domänenspezifischer Reflexionsqualität (abgebildet durch die inhaltliche Passung und Qualität der Ausführungen im Abgleich mit Expert*innenausführungen) bei der Betrachtung von Reflexionsfähigkeit erscheint für den vorliegenden Kontext besonders gewinnbringend, um domänenspezifische Besonderheiten ausreichend zu berücksichtigen.

5. Ergebnisse

Im Fokus der Ergebnisdarstellung steht der zweite Schritt der Vignettenbearbeitung, in dem die Studierenden gebeten wurden zu analysieren, wie sich Schüler*innen in den Kompositionsprozess integrieren und wie die Interaktion mit den Gruppenmitgliedern und dem Tablet gestaltet ist. Die Darstellung fokussiert zunächst die Auswertung mittels Reflexionskategorien und im Anschluss den inhaltlichen Abgleich der Studiendenergebnisse mit den Expert*innenlösungen.

5.1 Datenauswertung mittels Reflexionsmodell

Im Arbeitsschritt 2 der Vignettenbearbeitung zeigt sich, dass in den Aufgabebearbeitungen aller Studierenden der Anteil an reflexiven Kategorien über das *Beschreiben* hinaus angestiegen ist. Dabei macht die primär geforderte Kategorie *Interpretieren* insgesamt den höchsten Anteil (Tab. 1) aus.

Tabelle 1: Anteil an Codes pro Oberkategorie

		BESCHR. 	INTERPR. 	BEWERTEN 
VG	V1 (prä)	21,42%	78,58%	-
	V5 (post)	-	86,67%	13,34%
KG I	V1 (prä)	57,14%	42,86%	-
	V5 (post)	18,75%	81,25%	-

Auch die Ergebnisse zu den Zwischenvignetten (V2–V4) der Versuchsgruppe zeigen, dass zunehmend die Kategorie *Interpretation* und, zu einem geringen Anteil, die übrigen reflexiven Kategorien abgebildet werden.

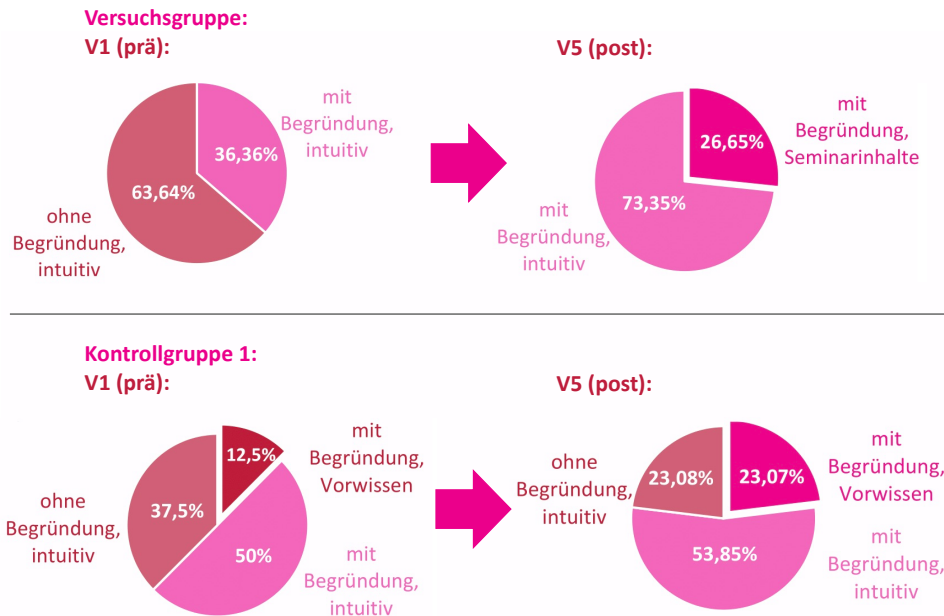


Abbildung 2: Ergebnisse zur Reflexionstiefe

Die Reflexionstiefe, also der Anteil der Ausprägung „mit Begründung“ nimmt in beiden Gruppen zu, auch bei der Codierung „theoriebasierter Analyse“, wobei der Zuwachs in der Versuchsgruppe deutlich stärker ist (Abb. 2). In der post-Vignette (V5) reflektiert die Versuchsgruppe ausschließlich mit Begründung, während in der Kontrollgruppe weiterhin Aussagen ohne Begründung zu finden sind.

Der hohe Zuwachs der Kategorie *Interpretation* im prä-post-Vergleich der Kontrollgruppe I geht nicht mit zunehmender Reflexionstiefe (zusätzlichen auch literaturgestützten Begründungen) einher. In beiden Gruppen zeigen sich positive Effekte auf die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit im Sinne einer begründeten Analyse von Unterrichtssituationen, wobei dies in der Versuchsgruppe stärker ausgeprägt ist.

5.2 Datenauswertung mittels Expert*innenlösungen

Bei Vignette 1 fokussieren sich Expert*innen und Studierende (Versuchs- und Kontrollgruppe I) auf die Teilnahme am Kompositionsprozess, die Aushandlung von Gruppenhierarchien und die Entscheidungsfindung. Die Studierenden beschreiben jedoch hauptsächlich die Gesamtsituation:

„Die Schülerin, die direkt am Tablet saß [S2], hat sich am meisten beteiligt. Aber auch die anderen beiden Schüler*innen waren am Kompositionsprozess beteiligt.“ (Studierende*r Versuchsgruppe, Vignette 1)

Die Expert*innen führen dagegen auch Veränderungen im Prozess und Handlungsaspekte an:

„Die Person in der Mitte [S2] fängt an. Zweimal macht sie in der Mitte etwas am Tablet. Dann kommt von links [S1] ‚Jetzt bin ich mal dran‘. Die in der Mitte beobachtet das sehr genau, bestätigt das, was die links gemacht hat, durch ein Mitwippen mit dem Kopf und sie kommentiert auch und gibt eine technische Hilfestellung [...]“ (Expert*in zu Vignette 1)

Diese detaillierten Beschreibungen werden in den Analysen wieder aufgegriffen.

Bei der Benennung von Ursachen fokussieren die Studierenden die personelle Ebene. Sie benennen die Motivation der Schüler*innen und begründen Nichtbeteiligungen mit sozialen Kompetenzen und Persönlichkeiten der Schüler*innen:

- „Vermutlich lassen sich die Unterschiede auf unterschiedliche soziale Kompetenzen zurückführen. Manchen fällt es schwer, sich aktiv zu beteiligen“ (Studierende*r Versuchsgruppe, Vignette 1)
- „Ansonsten hängt die Arbeitsweise sicher mit den verschiedenen Schüler*innenpersönlichkeiten zusammen.“ (Studierende*r Kontrollgruppe I, Vignette 1)
- „Die gute Zusammenarbeit im ersten und der Mangel derselben im zweiten Video lassen sich hingegen mit dem Verhalten und der Bereitschaft zur Zusammenarbeit der jeweiligen Schüler*innen erklären.“ (Studierende*r Kontrollgruppe I, Vignette 1)

Die Expert*innen hingegen betrachten die Aufgabenstellung, die App als Medium und die Raumkonstellation von Schüler*innen und Tablet. Darüber hinaus wird von ihnen der musikalische Prozess betrachtet („mit ‚schneller‘ sind einfach mehr Klänge gleichzeitig gemeint“, Expert*in, Vignette 1) und ebenfalls mit den verschiedenen Bedingungen in Wechselwirkung gebracht. Die Expert*innen formulieren dabei verschiedene Lesarten und formulieren Fragen, die allein aus dem Videoausschnitt nicht zu beantworten sind: „Ich verstehe es so, dass davor gegroovt wurde und er das gestört hat. Ich fände interessant, ob es sie musikalisch stört oder ob es etwas Visuelles ist wie bei dem Auseinanderziehen“ (Expert*in, Vignette 1).

Studierende beider Gruppen identifizieren mit Hilfe des Fachtextes die Typen der Entscheidungsfindung (Duve, 2022) im Video und benennen musikalisch-ästhetische Prozesse, die sie zuvor übersehen hatten. Die Expert*innen diskutieren zudem die Unterschiede der Unterrichtssettings, die der Vignette und dem Fachtext zugrunde lagen, und die Übertragbarkeit der Typen sowie notwendige Anpassungen im vorliegenden Setting.

Bei Vignette 5 zeigen sich weniger Unterschiede zu den Antworten von Expert*innen. Studierende der Versuchs- und Kontrollgruppe I beziehen die Tablet-Position in ihre Begründungen mit ein, was auf die Arbeit an Vignette 1 zurückzuführen sein dürfte. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe I widersprechen jedoch einige Analysen denen der Expert*innen. Studierende der Kontrollgruppe II hingegen, die Vignette 1 nicht bearbeitet haben, thematisieren die Tablet-Position zwar. Ihre Ausführungen bleiben jedoch – vergleichbar zu den Antworten der anderen Studierenden – in Vignette 1 eher bei allgemeinen Beschreibungen, wer wo saß und sich wie beteiligt hat.

Die Expert*innen betrachten den Umgang mit Kopfhörern ausführlich und sehen dies als zentrale Kategorie im Analyseprozess an. Es gibt Unterschiede in der Beschreibung, ob und wann die Schüler*innen die Kopfhörer nicht nutzen, die sich als statische oder prozessorientierte Beschreibungen unterscheiden: Den Studierenden der Versuchsgruppe gelingt es, an verschiedenen Stellen Auffälligkeiten bei der Kopfhörernutzung zu identifizieren und verschiedene Gründe in Aufgabenstellung, Medium und Unterrichtsetting zu antizipieren. Wie bei den Expert*innen werden die Kopfhörer als Medium der (Selbst-)Ausgrenzung beschrieben. Diese Ausgrenzung wird aber nicht allein auf die Person zurückgeführt. Bei den Studierenden der Kontrollgruppe I hingegen fallen die Urteile statischer aus, einzelne Ursachen werden als allgemeingültig beschrieben. Dabei dominieren als mögliche Ursachen die Gruppendynamik und das Verhalten einzelner Schüler*innen, gekoppelt mit der Unterstellung von Desinteresse: „Meiner Meinung nach liegt der Unterschied in dem Interesse bzw. Desinteresse oder dem momentanen Befinden der jeweiligen Schüler/in“ (Studierende*r, Kontrollgruppe I, Vignette 5).

Beide Gruppen von Studierenden können in der Anwendung des Fachtextes einige Akteur*innen im Kompositionsprozess benennen, wobei die Kontrollgruppe I Tablet/App und Kopfhörer benennt, aber die Rolle der Schüler*innen fokussiert. Studierende der Versuchsgruppe, die auch in der Beschreibung und Analyse Tablet und Kopfhörer schon differenzierter bedacht hatten, gelingt die Bezugnahme zum Text. Die Expert*innen diskutieren zudem Inklusions- und Exklusionsmechanismen des Netzwerks.

6. Diskussion und Ausblick

Das Seminarsetting erscheint geeignet, um bei Studierenden den Erwerb von Reflexionsfähigkeiten in Bezug auf Musikunterricht zu fördern. Insbesondere die Studierenden der Versuchsgruppe können relevante Interaktionen erkennen (*noticing*) und theoriebasiert interpretieren (*knowledge-based reasoning*). Sie zeigen schon im Analyseschritt 2 einen höheren Anteil an mit Seminarinhalten begründeten Interpretationen. Die Kontrollgruppe I zeigt zwar mehr Interpretationen bei Vignette 5, aber nicht immer sachgerecht. Weiter zeigen Studierende der Ver-

suchsgruppe eine differenzierte Argumentationsweise. In der Zusammenschau dieser Ergebnisse und unter Beachtung von Kontrollgruppe II, die ausschließlich die Vignette 5 bearbeitete, zeigt sich das Seminarsetting erfolgreich und schreibt die Effekte nicht etwa den unterschiedlichen Vignetten zu, wenngleich die Vignette 5 etwas leichter zugänglich erscheint. Deutlich wird aber auch, dass die Expert*innen weitere Reflexionspunkte nennen und diese auch noch weiter abstrahieren, was darin zu begründen ist, dass es sich um Studienanfänger*innen handelt. In den Interpretationen der Studierenden – insbesondere bei der Vignette 1 und danach weiterhin bei der Kontrollgruppe I – dominieren personenzentrierte Deutungen, während die Expert*innen auch fachdidaktische Aspekte und den musikalisch-ästhetischen Prozess berücksichtigen.

Dieses Ergebnis spiegelt vorhandene Erkenntnisse wider. So beobachtet auch Puffer, dass in der Nachbesprechung kompletter Unterrichtsstunden weniger fachdidaktische Themen, sondern solche des Klassenmanagements angesprochen werden (Puffer, 2013, S. 36). Themen des Klassenmanagements sind hier nicht präsent, da Gruppenarbeitssequenzen ohne Lehrkraft ausgewählt wurden. Allerdings finden sich bei der Betrachtung personenzentrierter Deutungen Aspekte von Motivation oder Interesse, die in inhaltlicher Nähe zu Aspekten des Klassenmanagements stehen. Eine mögliche Konsequenz könnte sein, das Vignettensetting bei der thematischen Fokussierung in den Impulsen noch stärker zum musikpädagogischen Thema hinzulenken. Die methodische Vorgehensweise, die Fachspezifik über die Expert*innenurteile zu berücksichtigen, hat für das Setting in dieser Proband*innengruppe funktioniert und relevante Unterschiede in den domänenspezifischen Reflexionsfähigkeiten bzw. entsprechende Desiderate aufgezeigt. Wünschenswert wäre eine fachspezifische Ausdifferenzierung von Reflexionsfähigkeiten voranzutreiben und zu diskutieren, welches musikspezifischen Professionswissens es dafür bedarf. Auch aus Sicht musikpädagogischer Forschung wurde bisher nicht untersucht, ob es Studierenden, die entsprechende Settings durchlaufen haben, leichter fällt, auch ohne thematische Vorgaben Aspekte von Unterricht zu identifizieren, die der Reflexion besonders bedürfen. Wie profitieren sie von diesen Fertigkeiten auch in Bezug auf eigenen Unterricht, bei einer *reflection in action* beispielsweise in der folgenden Praxisphase?

Literatur

- Bitai, G. (2020). Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen – Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 213–229). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19032>
- Duve, J. (2021). Prozesse des Verbindens und Distanzierens in digitalen Gruppenkompositionen. Eine Videostudie zur Rolle der Dinge beim Musik-Erfinden mit Loops und

- Samples. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 181–198). Waxmann.
- Duve, J. (2022). „Mach nochmal was Neues“ – Soziomaterielle Typen der Entscheidungsfindung beim Musik-Erfinden mit digitalen Medien. In J.-P. Koch, C. Rora & A. Niegolt (Hrsg.), *Interaktion* (S. 181–204). Shaker.
- Grow, J., Günther, F. & Weber, B. (2019). Videovignetten als Reflexionstool. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 427–439). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hilfert-Rüppell, D., Eghtessad, A. & Höner, K. (2018). Interaktive Videovignetten aus naturwissenschaftlichem Unterricht. Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Experimentierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. *MedienPädagogik*, 31, 125–142. <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.31.X>
- Höller, K., Krämer, O., Krupp, V., Meyer, S. & Piotraschke, M. (2023). Fallbasiertes Lehren und Lernen in der Musiklehrkräftebildung. *Diskussion Musikpädagogik*, 99(3), 34–41.
- Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Schecker, H. (2018). Reflexion von Physikunterricht: Ein Performanztest. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätsvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Regensburg, 2017* (S. 867–870). Universität Regensburg.
- Korthagen, F. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). EB-Verlag.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Lenord, C. (2020). Professionelle Wahrnehmung von Musikunterricht durch Unterrichtsvideos – kreativ und strukturiert. In K. Kasper, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 247–252). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21040>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Deutscher Studien Verlag.
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht video-basiert analysieren: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 302–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2555>
- Meyer, S. & Grow, J. (2024). Videovignetten als Medium der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Musiklehrer*innenbildung: Eine Seminarkonzeption zum Musik-Erfinden mit Apps in der Grundschule. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8.
- Neuhaus, D. (2019). Überlegungen zu einem Reflexionsformat für das Praxissemester Musik. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 222–233). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17277>

- Nowak, A., Kempin, M., Kulgemeyer, C. & Borowski, A. (2019). Reflexion von Physikunterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Kiel, 2018* (S. 838–841). Universität Kiel. <http://gdcp.de/index.php/tagungsbaende/tagungsband-uebersicht/169-tagungsbaende/2019/11365-concatenate-d11-a11-11365>
- Plöger, W., Scholl, D. & Seifert, A. (2015). Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?! *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 43(2), 166–184.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 29–44). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9455>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 497–518. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung – Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15118>
- Sherin, M. G. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), S. 305–321.
- Windt, A. & Lenske, G. (2016). Qualität der Sachunterrichtsreflexion im Vorbereitungsdienst. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen – das Fach in der Fachdidaktik. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik in Berlin, 2015* (S. 284–286). Universität Regensburg. https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tagungsbaende/GDCP_Band36.pdf

Joana Grow
joana.grow@hmtm-hannover.de
<https://orcid.org/0000-0003-0997-5990>

Sina Meyer
sinameyer@gmx.de
<https://orcid.org/0009-0008-6581-3316>

Katharina Höller

„Das bleibt Interpretationssache.“

Zum Zusammenhang von Praktiken ästhetischen Argumentierens mit der Reflexionstiefe in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden

“That Remains a Matter of Interpretation” – On the Interrelation Between Practices of Aesthetic Argumentation and the Reflective Quality of Music Student Discussions

Reflection is key to the professionalisation of (prospective) music teachers. The exchange of perspectives in collaborative discourse is often discussed as an important prerequisite for developing the ability to reflect. However, shared discourse among music teacher students has not been analysed as a resource for aesthetic reflection yet. A current DBR study addresses this gap by investigating how music teacher students discuss and reflect on the validity of aesthetic criteria for evaluating compositions in collaborative group work. The students' discussions were videotaped and analysed using multimodal argumentation analysis. This article presents the aesthetic argumentation practices reconstructed as part of the study and specifically addresses their reflective quality. The findings are presented as part of a case study and then systematised across the cases.

1. Erkenntnisinteresse

Reflexion stellt eine „Schlüsselkategorie“ (Mientus, Klempin et al., 2023, S. 14) in der Professionalisierung von Lehrkräften dar, um Lehramtsstudierende auf strukturelle Herausforderungen unterrichtlichen Handelns vorzubereiten. Aus musikpädagogischer Sicht erhält die Förderung von Reflexion eine besondere Relevanz, wenn man die künstlerisch-ästhetischen Überzeugungen von Musiklehrkräften fokussiert. So beruhen diese auf ästhetischen Normen, die prinzipiell keine allgemeine Gültigkeit entfalten können, da sie „aus künstlerischer Sicht definiert sind, oder auf kulturell entstandenen [...] oder [...] individuell empfundenen Bezügen beruhen“ (Spychiger, 2021, S. 57). Künstlerisch-ästhetische Überzeugungen werden bei der Bewertung von Schüler*innenkompositionen wirksam

(Weber, 2021) und können auch in Diskrepanz zu den ästhetischen Vorstellungen der Schüler*innen stehen (Theisohn & Buchborn, 2021). Damit angehende Musiklehrkräfte später selbst ihre künstlerisch-ästhetischen Bezugsrahmen in ihrem didaktischen Handeln reflektieren können, erscheint es sinnvoll, bereits im Studium Anlässe zur „Selbstreflexion“ (Häcker, 2017, S. 39) im Sinne einer Offenlegung und Irritation „internalisierte[r] Deutungs- und Handlungsmuster“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 886) zu schaffen.

Für eine Reflexionsförderung wird im Professionalisierungsdiskurs wiederkehrend der interaktionsbedingte Perspektiv austausch zwischen den Studierenden als konstitutives Element angenommen (Aeppli & Lötscher, 2016; Zeichner & Liston, 1996). Für die Musikpädagogik liegt hier das fachspezifische Konzept des ästhetischen Streits vor, das – wenn auch auf Unterrichtsebene – ebenfalls als reflexionsförderlich aufgefasst wird: In der Verständigung über musikbezogene Interpretationen und Sichtweisen werden Perspektivwechsel erforderlich und in ästhetischen Streitfragen können auch die Maßstäbe der Bewertung zur Debatte gestellt werden (Rolle, 2017). Allerdings besteht ein Desiderat darin, die Bedingungen und Prozesse eines so verstandenen Perspektiv austauschs empirisch in den Blick zu nehmen und hinsichtlich möglicher ästhetischer Reflexionsprozesse genauer zu befragen. Dieses Desiderat greift die vorliegende DBR-Studie¹ auf und untersucht, wie Musikstudierende die Gültigkeit ästhetischer Kriterien zur Beurteilung von Kompositionen im gemeinsamen Diskurs begründen und reflektieren. Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt dabei auf zwei Ebenen: Zum einen sollen Einsichten generiert werden, wie Musiklehramtsstudierende für ihre eigene ästhetische Standortgebundenheit sensibilisiert werden können. Zum anderen sollen empirische Einblicke in die Praktiken im ästhetischen Streit generiert werden, die ebenso im schulischen Musikunterricht eine Relevanz entfalten können. Dieser Beitrag präsentiert die im Rahmen der Studie rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens und geht dabei auf deren Reflexionstiefe aus fallanalytischer und -übergreifender Perspektive ein.

2. Erhebungskontext

Gerahmt von der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al., 2012) wurde ein digital gestütztes Lehr-/Lernformat entwickelt, das innerhalb von sieben Zyklen mit insgesamt 63 Musiklehramtsstudierenden erprobt, videografisch

1 Die Studie wird in einem Teilprojekt des Projekts „K4D – Kollaboratives Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Lehrer/-innenbildung: mobil – fachlich – inklusiv“ durchgeführt. Das Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2001 gefördert; Projektleitung: Ulrike Kranefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen: Katharina Höller.

erhoben und empiriebasiert weiterentwickelt wurde. Im Folgenden wird aus dem 7. Zyklus berichtet, der in den Seminaren ‚Einführung Musikpädagogik‘ und ‚Proseminar Musikpädagogik‘ mit 12 Bachelor- hauptsächlich Erstsemester-studierenden durchgeführt wurde. Da dieser Zyklus unter den Bedingungen der Corona-Pandemie stattfand, erfolgten Seminar und Videoaufzeichnung über das Videokonferenztool *Zoom*.

Das Lehr-/Lernformat wurde gezielt für eine Förderung diskursiver Aushandlungen gestaltet (Höller, 2023). Entwickelt wurde ein insgesamt vierschrittiges Vorgehen, bei dem eine Bewertungssituation simuliert wird. In einem ersten Schritt verfassen die Studierenden in Einzelarbeit eine Rückmeldung zu zwei musikalischen Kompositionen, indem sie auf dem Online-Whiteboard *Miro* Highlights und Kritikpunkte zu den Kompositionen schriftlich festhalten. Diese zwei Kompositionen vertonen das surrealistische Bild von Yves Tanguy *Ohne Titel 1928* und sind in einem Seminar zum Musik-Erfinden entstanden. Anschließend stellen sich die Studierenden in Dreiergruppen ihre unterschiedlichen ästhetischen Positionierungen vor, sortieren diese nach Unterschieden und Übereinstimmungen und erörtern die Gründe für ihre differierenden Beurteilungen. Dieser Schritt ist für eine Irritation im Sinne einer Reflexionsförderung bedeutsam, da hier ästhetische Positionen miteinander konfrontiert werden. Deshalb werden die Diskussionen zu dieser Aufgabe hinsichtlich der Frage untersucht, ob und wie sich hier reflexionsbezogene Aktivitäten zeigen.²

3. Auswertung und Operationalisierung von Reflexion

Um Praktiken ästhetischen Argumentierens zu rekonstruieren, werden Verfahren der multimodalen Argumentationsanalyse (Vogt, 2006) fruchtbar gemacht. Dabei wird der Interaktionsprozess in seinem Zusammenspiel zwischen mündlichem Diskurs und digitalen Handlungen, die vor allem auf dem Online-Whiteboard *Miro* stattfinden, analysiert. Unter Rückbezug auf die ethnomethodologische Gesprächsanalyse wird das ästhetische Argumentieren als „Diskursaktivität“ (Heller, 2012, S. 51) verstanden, die von „ordnungsstiftende[n] soziale[n] und kommunikative[n] Praktiken“ (Heller, 2012, S. 49) strukturiert wird. Ins Zentrum der Auswertung rückt deshalb die Frage, wie das ästhetische Argumentieren als Diskursaktivität kontextualisiert wird und wie sich „die Beteiligten den Kontext ihrer Interaktion wechselseitig anzeigen und interpretierbar“ (Heller, 2012, S. 49) machen. Dabei werden die Argumentationen der Studierenden nicht von außen hinsichtlich ihrer Logik, Kohärenz oder Tragfähigkeit bewertet, sondern es wird im Rahmen einer detaillierten Sequenzanalyse (Deppermann, 2008) untersucht,

2 Im dritten Aufgabenschritt arbeiten die Studierenden heraus, welche Gütekriterien in ihren Beurteilungen zur Anwendung gebracht werden. Abschließend erarbeiten sie didaktische Schlussfolgerungen für Rückmeldesituationen im Musikunterricht.

wie die Beteiligten eine Äußerung interpretieren und ihre eigene Äußerung kontextangemessen produzieren. Hierzu ist die Rekonstruktion von Folgerwartungen und die Herausarbeitung von interaktiven Konsequenzen relevant (Deppermann, 2008).

Bisherige Forschungsergebnisse zur Reflexion bei Studierenden legen nahe, dass diskursive Aushandlungen zwar konstitutiv für tiefergehende Reflexionsprozesse sind (z. B. Mientus, Wulff et al., 2023), jedoch zeigen sich nicht in jedem Studierendendiskurs reflexionsbezogene Aktivitäten (z. B. Heins & Zabka, 2019). Daher wurde literaturbasiert und in Auseinandersetzung mit dem empirischen Datenmaterial eine Operationalisierung erarbeitet, die Reflexion als kognitives Konzept in beobachtbare, soziale Aktivitäten überführt und Gütekriterien einer ästhetischen Reflexion bestimmt (Höller, 2024):

Qualitätsmerkmale einer ästhetischen Reflexion sind erstens Perspektivwechsel und -einnahmen, da sie ein Ausdruck davon sind, dass es im ästhetischen Streitgespräch „gelingt, uns etwas wahrnehmbar zu machen, was wir bis dahin nicht hören, sehen, spüren konnten“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 527). Durch eine Konfrontation mit einer anderen Perspektive kann kognitive Dissonanz (Festinger, 1957) entstehen, bei der die eigene ästhetische Wahrnehmung und ggf. die dahinterliegenden Annahmen und Kriterien befragt werden. Dafür ist es zweitens notwendig, dass eine divergierende Perspektive eingebracht und ästhetische Deutungsunterschiede problematisiert werden. Drittens ist davon auszugehen, dass sich die Studierenden durch das Begründen ihrer ästhetischen Position selbst vergegenwärtigen, warum sie diese Position vertreten und so ihre spontanen Wertungen in reflektierte ästhetische Werturteile überführen (z. B. Kleimann, 2005). Schließlich kann das Ableiten von Konsequenzen als wesentlicher Reflexionsschritt verstanden werden: „Erst durch die Nennung und letztendlich auch, ggfs. zeitlich versetzte, Umsetzung von Veränderungsvorschlägen kann Reflexion dem Ziel der Professionalisierung dienen“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 151). Im Rahmen der Auswertung wird untersucht, wie diese reflexionsbezogenen Aktivitäten in der Interaktion vollzogen werden. Hierzu werden die „diskursiven Mikropraktiken“ (Breidenstein & Tyagunova, 2021, S. 11), die sich innerhalb kurzer Interaktionssequenzen in Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand situativ ausprägen, untersucht und miteinander verglichen. Durch diese Kontrastierung konnten vier Praktiken ästhetischen Argumentierens rekonstruiert werden, in denen sich die Reflexionsdimensionen (Problematisieren, Begründen, Perspektivieren, Schlussfolgern) unterschiedlich jedoch kohärent für die jeweilige Praktik zeigen (s. Tab. 1).

4. Fallanalyse: „Das bleibt Interpretationssache“

Am Fall *Interpretationssache* lassen sich zwei der insgesamt vier Praktiken ästhetischen Argumentierens illustrieren: Das *Rangeln um die Deutungshoheit* und das *Anerkennen der Deutungsoffenheit musikalischer Kompositionen* (s. Tab. 1). Dabei zeigt der Fall, wie eine konfrontative Aushandlung, bei der um die Deutungshoheit gerangelt wird, in ein wechselseitiges Anerkennen multipler ästhetischer Positionen mündet und sich dabei der Reflexionsgehalt der Studierendendiskussion verändert. Die folgenden Transkriptauszüge dokumentieren den inhaltlichen Einstieg einer Dreiergruppe in die Aufgabe. In der vorgelagerten Einzelarbeitsphase haben die Gruppenmitglieder zu beiden Kompositionen Highlights und Kritikpunkte formuliert.

4.1 Rangeln um die Deutungshoheit

Beim Rangeln um die Deutungshoheit wird das Argumentieren als Wettbewerb um das richtige und gültige ästhetische Werturteil kontextualisiert. Die Reflexionsdimension des Problematisierens (s. Abschnitt 3) erfolgt als Schüren von ästhetischem Dissens und das Begründen von ästhetischen Werturteilen wird als Tatsachenbehauptung vollzogen. Dies zeigt sich in der gewählten Sequenz.

- 1 Anton: ja\ ((..)) also zum Beispiel ist es halt natürlich schön- dass- die Britta
- 2 aufgeschrieben hat dass ihr gut gefällt dass es kein Spannungsbogen
- 3 hat- ((...)) und ich finde das würde zu einer Komposition dazu gehö-
- 4 ren\
- 5 Britta: Joa\
- 6 Anton: [weil] oft man den Aspekt betrachtet dass es ja auch n Meer ist und- das
- 7 Meer wie es quasi dargestellt wird sieht ja auch- jetzt nicht so aus als ob
- 8 es da keine Wellen gerade gibt sondern es sieht aus wie ne wie ein raues
- 9 Meer\ da würde jetzt natürlich ein Spannungsbogen schon zu passen
- 10 oder/
- 11 Britta: [ähm du sagst-]
- 12 Clara: [(unverständlich) du hast das Bild)] als Meer empfunden/
- 13 Britta: eben (.) für mich ist das kein raues Meer-
- 14 Anton: [sondern/]
- 15 Clara: [für mich auch nicht\]
- 16 Britta: [nö-]
- 17 Clara: [eine] Landschaft\

Anton identifiziert einen ästhetischen Dissens zu der Frage, ob ein Spannungsbogen zu einer Komposition dazugehören sollte.³ Auf dem Miroboard ist nur zu Brittas Position ein Notizzettel hinterlegt, den Anton mündlich paraphrasiert. Anton schürt den Dissens, indem er Britta als Opponentin anspricht und ihr widerspricht. In seinem weiteren Redebeitrag (Z. 6–10) löst Anton den mit dem Widersprechen gesetzten Zugzwang ein, indem er seine Position begründet. Dabei stützt er argumentativ seine zuvor aufgestellte allgemeine These durch seine Assoziation mit dem vertonten Bild. Anton sieht in dem Bild ein raues Meer, weshalb ihm ein Spannungsbogen grundsätzlich als passend erscheinen würde. Sprachlich auffällig ist dabei, wie er seine Deutung in Geltung setzt: „weil oft man den Aspekt betrachtet dass es ja auch n Meer ist“. Statt mit „ich“ seine persönliche Perspektive auf das Bild wiederzugeben, wird mit „man“ eine „generalisierende, de-individualisierende [...] Perspektive“ (Bräuer et al., 2018, S. 143) sprachlich markiert. Anton begründet sein Werturteil also mit seiner ästhetischen Wahrnehmung, die hier aber als Tatsache beschrieben wird. Der Geltungsanspruch von Antons ästhetischem Werturteil wird somit sprachlich als ‚allgemein gültig‘ markiert. Dieses Behaupten der Richtigkeit und Gültigkeit des eigenen ästhetischen Werturteils kennzeichnet das *Rangeln um die Deutungshoheit*.

Die Reflexionsdimension des Perspektivierens erscheint beim *Rangeln um die Deutungshoheit* in Form von Perspektiveinnahmen, aber auch -zurückweisungen. Diese lassen sich in der Interaktionssequenz daran festmachen, wie die anderen Gesprächsteilnehmenden an Antons Aussage anschließen. Clara stellt die Rückfrage „du hast das Bild als Meer empfunden/“ (Z. 12). Hier nimmt Clara also die Perspektive von Anton ein, indem sie die Deutung von Anton in eigenen Worten wiedergibt. Anschließend widerspricht Britta Antons initialer Aussage mit „für mich ist das kein raues Meer“ (Z. 13) und Clara pflichtet ihr bei („für mich auch nicht“, Z. 15). Antons Position wird also vorerst von beiden Studentinnen zurückgewiesen.

Insgesamt wird beim *Rangeln um Deutungshoheit* die Gültigkeit einer ästhetischen Position als unangemessen bzw. inkonsistent herausgestellt bspw. durch das Hinterfragen oder Widersprechen. Gleichzeitig wird die jeweilige Gegenposition als richtig behauptet und verteidigt. Bei einer solchen Konfrontation können konfligierende Perspektiven eingenommen und auch zurückgewiesen werden.

3 Inhaltlich wird dabei nicht in Frage gestellt, inwiefern bei der Komposition kein Spannungsbogen vorliegt. Die Komposition zeichnet sich durch eine Überlagerung einer ruhigen Klaviermelodie mit Tauchgeräuschen, die beim Ausatmen unter Wasser entstehen, aus. Bereits diese Überlagerung könnte als Spannung gedeutet werden. Zudem ließe sich auch die harmonische Gestaltung der Melodie, durch die Abfolge von Tonika, Subdominanten und moll-Dominante durchaus als Spannung deuten. Statt einer analytischen Auseinandersetzung mit der musikalischen Gestaltung des Musikstücks widmen sich die Studierenden ihren Assoziationen mit dem Bild.

4.2 Anerkennen der Deutungsoffenheit

Im Kontrast zur Praktik des *Rangelns um die Deutungshoheit* stehen Interaktionssequenzen, bei denen das ästhetische Argumentieren als *Anerkennen der Deutungsoffenheit musikalischer Kompositionen* kontextualisiert wird. Kennzeichnend ist hierfür, dass dissentierende ästhetische Werturteile als gleichsam gültig erachtet werden. Ein Dissens wird dabei beispielsweise durch Relativierungen und Subjektivierungen abgeschwächt. Gleichzeitig wird in den Begründungen zum Ausdruck gebracht, dass ein ästhetischer Dissens aufgrund der jeweils anderen individuellen, ästhetischen Wahrnehmung vorliegt. Zudem mündet der Diskurs in Perspektivöffnungen und -wechsel, welche als konstitutiv für Reflexion verstanden werden (s. Abschnitt 1 und 3). Solche Formen des Perspektivierens lassen sich in der Interaktionssequenz rekonstruieren, die unmittelbar an die obige anschließt:

- 18 Britta: also für mich [...] als diese Unterwassergeräusche dazukamen (Bild der
19 Vertonung wird eingeblendet) hab ich das Gefühl boah krass ich seh
20 in dem Bild gerade Meer\ ich seh' gerade wirklich da unten ne Koralle
21 ((.)) und da rechts so 'n
- 22 Anton: ja gut das bleibt Interpretationssache aber ja könnte natürlich sein
- 23 Britta: also in dem Moment wo du sagst da ist n Sturm für dich zu sehen finde
24 ichs auch sinnvoll wenn da irgendwas passiert in so nem Stück\
- 25 Anton: ja-
- 26 Britta: da passt ja die Monotonie hier überhaupt nicht-
- 27 Anton: Ne\
- 28 Britta: is ja klar dass dich das dann stört\ aber wenn du andersrum über-
29 denkst dass man so ne Unterwasserwelt sich vorstellt [dann]
- 30 Anton [hmh\]
- 31 Britta: kannst du vielleicht eher verstehen, warum diesen vor sich Hingetröp-
32 fel eigentlich ganz gut passt vom Gefühl\

Britta begründet zunächst ausführlich ihre Assoziation mit dem Bild unter Verwendung von Subjektivierungen, wie „für mich“, „hab ich das Gefühl“, „ich seh gerade“ (Z. 18–20). Dabei deutet Brittas Schilderung eine bestimmte Rezeptionsrichtung an, bei der von den „Unterwassergeräusche[n]“ (Z. 18) der Musik ausgehend Assoziationen zu dem Bild entstehen. Britta begründet also ausführlich ihre Gegenposition und reflektiert dabei sprachlich und inhaltlich die Subjektivität ihrer ästhetischen Deutung. Anton reagiert daraufhin mit: „ja gut das bleibt Interpretationssache aber ja könnte natürlich sein“ (Z. 22) und zeigt

damit an, dass er Brittas dissentierendes ästhetisches Werturteil als gültig anerkennt. Dabei deutet sich bei Anton eine Perspektivöffnung gegenüber anderen Assoziationen mit dem Bild an, welche in Antons initialer Aussage im Modus der Tatsachenbeschreibung noch nicht erkennbar war. Eine Perspektiveinnahme zeigt sich zudem, wenn Britta beide Perspektiven zusammenfasst und Antons ästhetische Gegenposition mit eigenen Worten wiedergibt und argumentativ begründet: „also in dem Moment wo du sagst da ist n Sturm für dich zu sehen finde ichs auch sinnvoll wenn da irgendwas passiert in so nem Stück\ da passt ja die Monotonie hier überhaupt nicht-“ (Z. 23–26) Hier werden unterschiedliche ästhetische Deutungen als gleichsam gültig erachtet und nebeneinander gestellt. Diese Aktivität sowie das Betonen der Subjektivität des ästhetischen Werturteils sind Bestandteile einer Praktik des *Anerkennens der Deutungsoffenheit von Musikstücken*. Ästhetische Deutungsunterschiede werden dabei nicht als besser oder schlechter dargestellt, sondern als gleichsam gültig angesehen. Gleichzeitig kommt es in dieser Praktik zu Perspektiverweiterungen und -einnahmen.

Im weiteren Gesprächsverlauf (nicht im Transkript abgebildet) stellt Britta die zuvor gesammelten Assoziationen mit der Vertonung analytisch gegenüber und die Studierenden ziehen aus dieser Gegenüberstellung gemeinsam musikdidaktisch relevante Schlussfolgerungen, bspw. dass die Passung der Vertonung erst bewertet werden kann, wenn die Intention der Komponist*innen bekannt ist oder auch, dass grundsätzlich eine Bildvertonung nicht in ‚gelingen‘ oder ‚nicht gelungen‘ kategorisiert werden kann. In der Praktik des Anerkennens der Deutungsoffenheit von musikalischen Kompositionen gelangen die Studierenden also zu einer vom Einzelfall losgelösten, fachdidaktischen Reflexion ästhetischer Bewertungsmaßstäbe. Insgesamt zeigt diese Fallanalyse, wie eine konfrontative Form der diskursiven Aushandlung Gelegenheiten zur Perspektivöffnung und wechselseitigen Perspektiveinnahme schaffen kann, wenn das *Rangeln um die Deutungshoheit* überführt wird in das *Anerkennen der Deutungsoffenheit* musikalischer Kompositionen.

5. Praktiken ästhetischen Argumentierens im Zusammenhang mit reflexionsbezogenen Aktivitäten

Vergleicht man die rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens fallübergreifend hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den in Abschnitt 3 hergeleiteten Reflexionsdimensionen wird deutlich, dass es in beiden Praktiken zu Aktivitäten des Problematisierens, des Begründens und des Perspektivierens kommt, die sich unterschiedlich aber kohärent für die jeweilige Praktik zeigen (s. Tab. 1). Jedoch wird die Qualität eines Perspektiv austauschs unterschiedlich präfiguriert: Beim Rangeln um die Deutungshoheit kommt es zwar zu Perspektiveinnahmen. Perspektivwechsel, bei denen die eigene ursprüngliche Perspektive verworfen

wird, zeigen sich im Material nur beim Anerkennen der Deutungsoffenheit. Für musikdidaktisch relevante Schlussfolgerungen erscheint dabei besonders produktiv, wenn die Studierenden den subjektiven Gehalt ihrer ästhetischen Werturteile reflektieren (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Zusammenhang von Reflexionstiefe mit Praktiken ästhetischen Argumentierens

Reflexions- dimension \ Praktiken ästhetischen Argumen- tierens	Rangeln um die Deutungshoheit	Anerkennen der Deutungs- offenheit	Vorschnelles Harmonisieren	Unverbunde- nes Sammeln ästhetischer Positionen
Problematisieren	Dissens schüren	Dissens als individuelle Deutungsunter- schiede etab- lieren	–	–
Begründen	Im Modus der Behauptung	Betonung der Subjektivität und Relativität	Erläuterung eines Stand- punkts	Erläuterung eines Stand- punkts
Perspektivieren	Perspektivzu- rückweisung, -einnahme	Perspektiv- erweiterung, -wechsel	(Unmittelbare Perspektivüber- nahme)	–
Konkludieren	–	Konsequenzen für unterricht- liche Praxis	–	–

Aktivitäten des Begründens als „Kernaufgabe des Argumentierens“ (Heller, 2012, S. 84) zeigen sich nicht nur in Interaktionssequenzen, in denen ein ästhetischer Dissens etabliert wird. Es gibt auch Fälle, in denen – ähnlich eines Schülerjobs (Breidenstein, 2006) – die Studierenden ihre Stichpunkte ‚nur‘ abarbeiten, indem sie ihre ästhetischen Wahrnehmungseindrücke begründen. Die einzelnen ästhetischen Positionen werden aber nicht in Beziehung zueinander gesetzt, sondern *unverbunden gesammelt*. Diese Sequenzen sind dabei von zustimmungsmarkierenden Redezügen geprägt. Hier sind möglicherweise Praktiken eines ‚Doing Gruppenarbeit‘ wirksam, in denen ein reibungsloser Ablauf der Aufgabenerledigung durch eine konsensorientierte Gesprächsorganisation (Gruber, 1996) gewährleistet werden soll. In solchen Sequenzen könnte jedoch auch die grundlegende Annahme der Deutungsoffenheit von Musikstücken dazu führen, dass die Etablierung eines ästhetischen Dissenses als nicht lohnenswert erscheint, da die Interaktionsteilnehmenden möglicherweise eine Deutungsoffenheit mit einer Deutungsbeliebigkeit verwechseln. In solchen Fällen zeigen sich empirisch keine

Aktivitäten des Perspektivierens, da hier keine globale Argumentation zu einem ästhetischen Dissens oder einer Problematisierung entsteht (s. Tab. 1 „Unverbundenes Sammeln“).

In anderen Fällen werden ästhetische verschriftlichte Positionen, die einer verbal eingebrachten Position widersprechen, durch Löschen auf dem Miroboard eliminiert und so ein möglicher Dissens ‚vorausseilend‘ aus dem Weg geschaffen. Solche Aktivitäten des *Vorschnellen Harmonisierens* zeichnen sich durch ein unmittelbares Umstimmen aus, bei der die eigene ästhetische Position verworfen und eine ästhetische Gegenposition unmittelbar übernommen wird, indem diese auf dem Miroboard als vermeintliches Gruppenergebnis festgehalten wird. Reflexion kann hier ggf. in einer individuellen Perspektivübernahme bestehen. Aufgrund des unmittelbaren Löschens der ästhetischen Gegenposition kommt es zu keinem wechselseitigen Perspektiv austausch, weshalb Aktivitäten des Aufrechterhaltens ästhetischer Positionen als wesentliche Voraussetzung für einen Perspektiv austausch zu erachten sind. Gleichzeitig mag das unmittelbare Löschen auch auf eine erlernte, schulische Praktik des Protokollierens verweisen, bei der vermeintliche Gruppenprodukte ohne vorherige Auseinandersetzung unmittelbar mitgeschrieben werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wird mittels der multimodalen Argumentationsanalyse eine erste Systematisierung für ästhetische Argumentationsprozesse bei Musikstudierenden entwickelt. Dabei wird deutlich, dass die rekonstruierten Praktiken ästhetischen Argumentierens die Qualität eines Perspektiv austauschs unterschiedlich präfigurieren. Entscheidend für die Hervorbringung einer tiefergehenden Reflexion ist, ob in der Interaktion ein ästhetischer Dissens etabliert wird. Innerhalb solcher Interaktionssequenzen, in denen das Argumentieren als globale Diskursaktivität relevant gesetzt wird, lassen sich ausführliche Begründungsprozesse und Aktivitäten eines Perspektiv austauschs in Form von Perspektiv zurückweisungen, -einnahmen, -erweiterungen und -wechseln feststellen.

Aus normativer Sicht ist zu diskutieren, welche Praktiken ästhetischen Argumentierens als produktiv erachtet werden sollten. So kann bspw. dem Anerkennen der Deutungs Offenheit eine ambivalente Bedeutung zugeschrieben werden: Wenn die Studierenden in Dissens zueinander treten und eine ästhetische Kontroverse als plurales Deutungsmuster begrüßen, besteht die Chance für Perspektivwechsel. Besonders produktiv wird der Diskurs, wenn die Studierenden den subjektiven Gehalt ihrer ästhetischen Werturteile reflektieren und so zu musikdidaktisch relevanten Schlussfolgerungen gelangen. Gleichzeitig kann die Annahme der Deutungs Offenheit musikalischer Kompositionen auch für eine Praktik des unverbundenen Sammelns ästhetischer Positionen leitend sein, bei der die Auseinandersetzung mit konträren ästhetischen Positionen als nicht

lohnenswert erscheint. Warum das Eintreten in eine ästhetische Kontroverse in bestimmten Gruppen gelingt und in anderen nicht, wäre aus empirischer Sicht noch weiter zu beforschen.

Dank der entwickelnden Anlage des Forschungsprojekts kann gezeigt werden, wie durch ein spezifisch gestaltetes hochschuldidaktisches Lehr-/Lernformat diskursive Aushandlungsprozesse zu ästhetischen Bewertungen von Kompositionen initiiert werden können. Für einen ästhetischen Aushandlungsprozess erweist sich bspw. die Übersicht über die Notizen aller Teilnehmenden auf dem Miroboard als zielführend, da die Studierenden bereits im Vorhinein die Beurteilungen der anderen sichten und individuell ihre Perspektive darauf aktualisieren können. Jedoch können damit Praktiken des Abarbeitens von Stichpunkten oder des Protokollierens von vermeintlichen Gruppenprodukten einhergehen. Es erscheint daher sinnvoll, bei Lerngruppen, die Dissens eher meiden, gezielt Dissens von außen einzubringen und somit für *produktive Irritationen* zu sorgen. Hier bedarf es weiterer Konzepte und Untersuchungen, wie sich Studierende in eine diskursive Reflexionskultur langfristig einüben können, um später selbst ästhetische Streitgespräche für einen bildungsrelevanten Musikunterricht anregen zu können.

Schließlich können die rekonstruierten Praktiken des *Rangelns um Deutungshoheit*, *Anerkennens von Deutungs Offenheit*, *unverbundenen Sammelns* und *Vorschnellen Harmonisierens* auch erste Hinweise dafür sein, wie sich ästhetische Aushandlungsprozesse im Musikunterricht vollziehen. Hier wäre jedoch weiter zu untersuchen, wie Schüler*innen die Gültigkeit ihrer Perspektiven aushandeln, wie sich die Beziehungsebene der Schüler*innen auf ästhetisches Argumentieren in kollaborativen Arbeitsphasen auswirkt und wie in lehrer*innenzentrierten Unterrichtsgesprächen ästhetisches Argumentieren kontextualisiert wird.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA. Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9540>
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht. Die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139–154). Julius Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 24*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. & Tyagunova, T. (2021). Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssociologie* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_29-1

- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>
- Gruber, H. (1996). *Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-07738-1>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Julius Klinkhardt.
- Heins, J. & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg Verlag.
- Höller, K. (2024). Was bedeutet Diskursqualität in kollaborativen Diskussionen von Musikstudierenden? Heuristik zur Operationalisierung der Reflexionstiefe in ästhetischen Streitgesprächen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*.
- Höller, K. (2023). Interaktionsorientierung als Gestaltungs- und Auswertungsperspektive für Reflexionsprozesse am Beispiel einer musikpädagogischen Studie. In L. Mientus, A. Nowak & C. Klempin (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung – empirisch, phasenübergreifend, interdisziplinär* (S. 53–58). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Kleimann, B. (2005). Wie sprechen und urteilen wir über Kunst? In C. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 95–116). Mentis-Verlag.
- Kolbe, F.-U. & Combe, A. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 877–901). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mientus, K., Klempin, C. & Nowak, A. (2023). Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär. In K. Mientus, C. Klempin & A. Nowak (Hrsg.), *Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär* (S. 13–18). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>
- Mientus, L., Wulff, P., Nowak, A. & Borowski, A. (2023). Fast-and-frugal means to assess reflection-related reasoning processes in teacher training. Development and evaluation of a scalable machine learning-based metric. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 677–702. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01166-8>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452–457.
- Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In M. Schwarzbauer et al. (Hrsg.), *Tagungsband zur Tagung „Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort?“ an der Universität Mozarteum Salzburg, Dezember 2014* (S. 129–146). Universität Salzburg.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 507–535). Kopaed.

- Spychiger, M. (2021). Fehlerbewusstsein, Feedbackkultur, Beziehungssicherheit. Konzepte und empirische Beispiele zur Fehlerkultur. In M. Fuchs (Hrsg.), *Kinder- und Jugendstimme* (S. 53–68). Logos Verlag.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2021). Komponieren zwischen Vorgabe und Freiheit. Kompositionspädagogik zwischen Anleitung und Offenheit. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery oder Mystery? Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 209–226). Helbling.
- Vogt, R. (2006). Argumentieren multimodal. Performanzlinguistische Perspektiven. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in der Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 41–62). Stauffenburg Verlag.
- Von Aufschnaiter, C., Fraji, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Erlbaum.

Katharina Höller

katharina3.hoeller@tu-dortmund.de

<https://orcid.org/0000-0002-2415-3218>

Annatina Kull

Sozialisationsinstanzen in den Werdegängen von Musikstudierenden

Eine komparative Studie in China und der Schweiz

Socialization Agents in the Pathways of Tertiary Level Music Students – A Comparative Study in China and Switzerland

This article presents results of a comparative study of the influence of socialization agents on musical talent development. Interviews with tertiary level instrumental students in China and Switzerland provide the empirical data. The article focuses on patterns of differences found between the Chinese and Swiss study groups and analyzes these against the background of country-specific education and support structures, culture-specific values, and other societal factors.

1. Einleitung und Erkenntnisinteresse

Zu den Umweltfaktoren, die musikbezogene Werdegänge beeinflussen, zählen das unmittelbare Umfeld wie auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die im internationalen Vergleich stark variierenden Strukturen der musikalischen Bildung. Angesichts der internationalen Migration und (Studierenden-) Mobilität besteht ein Desiderat, ein vertieftes Wissen über unterschiedliche gesellschaftlich-kulturelle und institutionelle Kontexte sowie – unter Bezugnahme auf diese – über den Einfluss von Sozialisationsinstanzen auf die musikalische Talententwicklung zu erlangen (vgl. Park, 2009, S. 302–304). Denn eine interkulturelle Sensibilisierung kann der Teilhabe internationaler Studierender an ihrem jeweiligen Studienort zugutekommen (vgl. Haddon, 2019, S. 32, 45–53; Hsin-Yi, 2013, S. 123–124; Petersen, 2018, S. 240). Verwiesen sei hier auf die zahlreichen angehenden Musiker*innen aus Ostasien, die ihr Studium in europäischen Ländern, den USA oder Australien absolvieren. Dieser Artikel leistet anhand eines Vergleichs vorhochschulischer Entwicklungswege Musikstudierender in China und der Schweiz einen Beitrag zur Bestimmung und zum Verständnis von Einflüssen von Sozialisationsinstanzen auf die Werdegänge angehender Musiker*innen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten. Gefragt wird nach interkulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten, die sich unter Berücksichtigung von inter-

individuellen Differenzen, landesspezifischen Bildungs- und Förderstrukturen sowie kulturspezifischen Werten zeigen.

2. Theoretische Verortung und Forschungsstand

Vorliegende Studie ist in der interdisziplinären Schnittfläche von empirischer und komparativer Musikpädagogik, Talent-, Sozialisations- und Biografiefor-schung verortet. Theoretischer Ausgangspunkt ist ein Verständnis musikalischer Talententwicklung als dynamischer, lebenslanger und vielschichtiger Prozess. Die Komplexität dieses Prozesses versuchen multifaktorielle Talentmodelle zu erfassen. So zeigt etwa das Differentiated Model of Musical Giftedness and Talent (DMMGT) von McPherson und Williamon (2016, S. 342), dass die musikalische Talententwicklung durch Zufälle, mannigfaltige Umwelt- und intrapersonale Katalysatoren sowie Aktivitäten wie zielgerichtetes Üben geprägt wird. Das Modell basiert auf einem allgemeinen Talentmodell von Gagné (2009, S. 64)¹ und folgt einer offenen Konzeption, die von diversen möglichen, je nach Umständen förderlichen oder auch hinderlichen Einflüssen ausgeht. Zu den Umweltkatalysatoren zählt das DMMGT sowohl gesellschaftliche und kulturelle Faktoren als auch Fördermaßnahmen und Sozialisationsinstanzen wie die Familie, Peers, Lehrpersonen und Mentor*innen.

Weitere theoretische Anknüpfungspunkte für die Untersuchung bilden musikbezogene Sozialisationstheorien und -modelle, gemäß denen auch Bildungsinstitutionen und Medien zu den Sozialisationsinstanzen zählen (z.B. Sieden-burg, 2009, S. 56). Die musikalische Talententwicklung wird als Teil der musikalischen Sozialisation betrachtet, im Verlaufe derer das Individuum in gegenseitiger Beeinflussung mit seiner „sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt“ (Sieden-burg, 2009, S. 35) neben musikalischen Fertigkeiten auch musikbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen entwickelt. Konzeptionen musikalischer Sozialisation verdeutlichen die Untergliederung der Umweltbedingungen in das unmittelbare Umfeld und weiter entfernte Kontextfaktoren und zeigen Wechselwirkungen innerhalb sowie zwischen diesen Ebenen auf (z.B. Pape, 2002, S. 181; Sieden-burg, 2009, S. 54–56).

Vorliegende Untersuchung basiert auf einem prozesshaften Kulturbegriff, nach dem Gesellschaften sich stetig wandeln, in sich heterogen sind und untereinander Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Beer, 2017, S. 73–75). Es wird davon ausgegangen, dass die Orientierung von Individuen an den sich dynamisch entwickelnden kollektiven Diskursen und kulturgeschichtlich gewachsenen Wertesystemen unterschiedlich ist (vgl. Barth, 2018, S. 29).

1 Gagné hat sein Talentmodell inzwischen weiterentwickelt und in einer aktualisierten Version publiziert (siehe Gagné, 2021, S. 12).

Der empirische Forschungsstand zum Entwicklungsprozess musikalischer Fertigkeiten untermauert die Bedeutung von Sozialisationsinstanzen. Es liegen jedoch nur wenige komparative Untersuchungen in ostasiatischen und westlichen² Ländern zur musikalischen Talententwicklung unter Einbeziehung des Einflusses von Bezugspersonen und gesellschaftlich-kulturellen Faktoren vor. Park (2009) führte eine Fragebogenerhebung in Südkorea und Australien mit rund 140 leistungsstarken Musikschüler*innen im Alter von sieben bis 18 Jahren und deren Eltern durch. Sie verglich Faktoren der Talententwicklung bei den jeweils befragten Musiklernenden in beiden Ländern und stellte unter anderem differierende Musikaktivitäten, Übezeiten, Karriereziele und elterliche Erwartungen fest, die sie in Bezug zu den jeweiligen Förderstrukturen und zum kulturellen Umfeld setzt. Wu (2012) untersuchte in einer Fragebogenstudie den Einfluss unterschiedlicher bildungsstruktureller und sozialkultureller Kontexte auf die Lern- und Studienwahlmotivation von knapp tausend österreichischen und taiwanischen Instrumental- und Vokalmusikstudierenden. Aus einer Studie von Petersen (2018), die der vorliegenden Erhebung vorausging und in der bereits neun chinesische und zehn schweizerische Instrumental- und Vokalmusikstudierende über ihre musikbezogenen Werdegänge und den Einfluss von Sozialisationsinstanzen interviewt wurden, geht die Empfehlung hervor, Faktoren der Talententwicklung in unterschiedlichen Ländern eingehender zu beleuchten (Petersen, 2018, S. 240). Auch López-Íñiguez und McPherson (2023) empfehlen „multidisciplinary studies [...] to understand the complete ecosystem surrounding young, gifted music learners at micro-macro-meso levels“ (S. 13).

3. Methodisches Vorgehen

Die komparative und multilinguale Anlage dieser qualitativen Studie erforderten ein kultursensibles methodisches Vorgehen (vgl. Kull et al., 2019). Die Autorin kann aufgrund ihrer Sozialisierung in der Schweiz als Insiderin des entsprechenden kulturellen Kontextes bezeichnet werden, jedoch als Outsiderin hinsichtlich der chinesischen Kultur (vgl. Liamputtong, 2008, S. 7–8). Daher fanden in allen Projektphasen und insbesondere während dreier Forschungsaufenthalte in China ein intensiver Austausch und eine Zusammenarbeit mit Kenner*innen der chinesischen Kultur und Sprache statt (vgl. Kull, 2022, S. 109–110, 114–119). Diese leisteten einen maßgeblichen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung.

2 Zu den westlichen Ländern werden hier insbesondere nordamerikanische und westeuropäische Länder sowie angesichts des ähnlichen Gesellschafts- und Wertesystems auch Australien gezählt.

3.1 Erhebungsmethode

Als Erhebungsinstrument dienten problemzentrierte, biografisch angelegte Interviews.³ Diese ermöglichen sowohl Einblicke in – retrospektiv und subjektiv konstruierte – musikbezogene Werdegänge als auch in die von Individuen verarbeiteten „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Diskurse“ (Lutz et al., 2018, S. 3). Die Problemzentrierung und damit verbundene Teilstandardisierung gewährleisteten eine thematische Fokussierung (vgl. Witzel, 2000, Abs. 4–16). Bei der Ausarbeitung des Interviewleitfadens wurden landes- und kulturspezifische Gegebenheiten bedacht und Aspekte berücksichtigt, die im Besonderen als relevant für die Entwicklungswege der Interviewten in China oder der Schweiz erwartet wurden. Hierfür wurden inhaltliche und sprachliche Belange auch an Workshops und Arbeitstreffen mit Expert*innen in beiden Ländern intensiv diskutiert. Um die Interviews in der jeweiligen Erstsprache der Studienteilnehmenden führen zu können, wurde der Leitfaden in Deutsch, Chinesisch (Mandarin) und Französisch (für die frankophonen Befragten in der Schweiz) erstellt.

3.2 Stichprobe

Es wurden je 18 Instrumentalmusikstudierende in China (Beijing, Shanghai, Suzhou) und der Schweiz (Luzern, Genf, Zürich, Basel) interviewt, die im jeweiligen Land aufgewachsen sind. In China nahmen je neun Frauen und Männer an der Studie teil, während es in der Schweiz elf Frauen und sieben Männer waren. Zum Zeitpunkt der Befragung waren sie zwischen 22 und 28 Jahre alt und absolvierten den Masterstudiengang *Performance Klassik*, der konzeptionell stark an einer Kunstmusik europäischer Tradition orientiert ist. Die Beschränkung auf diesen Musikbereich sowie auf Blas- und Streichinstrumente erfolgte zugunsten der Vergleichbarkeit. Die Auswahl der Untersuchungsgruppen und Teilnehmenden basierte auf einer Kombination von *Vorabfestlegung* (durch vordefinierte Kriterien), *Theoretischem Sampling* (anhand eines iterativen Prozesses) und *Convenience Sampling* (durch unterschiedliche Vorgehensweisen beim Versand der Intervieweinladungen an den einzelnen Musikhochschulen ausgehend von der jeweiligen organisatorischen Unterstützung durch Gatekeeper) (vgl. Flick, 2010, S. 155–156, 158–161, 166).

3 Das gewählte qualitative Forschungsdesign ergänzt die anderen Teilstudien des Gesamtprojekts *SwisSino Musical Talent Study* in methodischer und inhaltlicher Hinsicht, siehe <https://p3.snf.ch/project-169711>.

3.3 Durchführung, Aufbereitung und Auswertung der Interviews

Die Erhebung erstreckte sich über die Jahre 2018 und 2019. Die Interviews mit den chinesischen Studierenden wurden in Zusammenarbeit mit einer chinesischen Co-Interviewerin durchgeführt. Diese übersetzte die von der Autorin gestellten Fragen ins Chinesische, ergänzte eigene Nachfragen und fasste die Antworten auf Deutsch zusammen. Die Interviews wurden unter Einwilligung der Befragten audiographiert, transkribiert und von einem Sinologen schriftlich ins Deutsche übersetzt. Damit für die Auswertung sämtliche Daten in derselben Sprache vorlagen, wurden auch die auf Französisch audiographierten und transkribierten Interviews schriftlich ins Deutsche übertragen.

Die Datenauswertung erfolgte mittels *inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse* nach Kuckartz (2018) und mithilfe der Software MAXQDA. In einem ersten Schritt wurden auf Basis des Interviewleitfadens deduktiv thematische Hauptkategorien gebildet, mit denen einige Transkripte codiert wurden. Die codierten Textstellen wurden pro Hauptkategorie zusammengestellt, um in einem zweiten Schritt induktiv Subkategorien aus den empirischen Daten zu bestimmen und einen Codierleitfaden mit Definitionen, Codierungsregeln und Ankerbeispielen zu entwickeln. Zwei Transkripte wurden zusätzlich von einer zweiten Forscherin codiert und die Diskussion der Abweichungen führte zu Modifikationen im Codierleitfaden. Bei der Gegenüberstellung weiterer Codierungen der beiden Forscherinnen sowie bei der Prüfung der Intracoderreliabilität bewährte sich der überarbeitete Leitfaden, sodass dieser auf alle Interviews angewandt werden konnte. Die codierten Segmente wurden in einem sogenannten Summary-Grid für jedes Interview und jede Subkategorie einzeln zusammengefasst. Die thematisch geordneten Befunde wurden zum einen für die schweizerische und die chinesische Untersuchungsgruppe separat und mit interindividuellen Differenzierungen dargelegt. Zum anderen wurden auf Basis zusammenfassender Gegenüberstellungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen herausgearbeitet, reflektiert und kontextualisiert. Ergebnisse und mögliche Interpretationen wurden mit Expert*innen chinesischer und westlicher (Musik-)Bildungstraditionen diskutiert, um unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen.

4. Ergebnisse

Dieser Beitrag fokussiert bei der Ergebnisdarstellung auf einige Unterschiede, die sich zwischen der chinesischen und schweizerischen Untersuchungsgruppe in der Tendenz gezeigt haben. Im Hinblick auf Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Untersuchungsgruppen kann hier in Kürze die Relevanz elterlicher Unterstützung in ideeller, organisatorischer und finanzieller Hinsicht, die Vorbild-

wirkung fortgeschrittener Peers und die Bedeutung von Instrumentallehrenden und anderen Berufsmusiker*innen – nicht nur in fachlichen Belangen, sondern auch bezüglich mentaler Bestärkung und als Gatekeeper – hervorgehoben werden. In beiden Gruppen waren Sozialisationsinstanzen für die Befragten eine wichtige Stütze in herausfordernden Situationen wie z. B. bei Motivationskrisen, Lernplateaus oder Leistungsdruck.⁴ Die Gegensätzlichkeiten zwischen den beiden Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Einflusses von Sozialisationsinstanzen werden im Folgenden unter Bezugnahme auf landes- sowie kulturspezifische Umweltfaktoren eingeordnet.

4.1 Fremd- und Selbstbestimmung

In der chinesischen Untersuchungsgruppe dominieren Narrative, die den eigenen Werdegang als stark durch Fremdbestimmung und Karriereplanung geprägt darstellen. Denn das Ziel eines Instrumentalmusikstudiums stand bei den chinesischen Befragten oftmals bereits in der Kindheit fest. Auch eine spätere Festlegung resultierte – mit Blick auf den kompetitiven Arbeitsmarkt und das selektive Zulassungsverfahren für die tertiäre Bildung – meist aus pragmatischen Überlegungen zu realistischen Ausbildungswegen, wie das folgende Zitat illustriert:

Am Anfang wollte ich an eine allgemeine Universität, ich habe mir nicht gedacht, dass ich in die Fachrichtung Musik gehe. Aber es gab ein objektives Problem: In der Oberstufe [...] waren meine Noten vielleicht nicht gut genug, um an eine gute allgemeine Universität zugelassen zu werden. (Chinesischer_Interviewter_6)

Fast die Hälfte der chinesischen Interviewten besuchte spätestens ab der siebten Klassenstufe eine (Internats-)Schule mit hochstehender Musikspezialisierung und reduzierter Allgemeinbildung. Die meisten anderen besuchten Instrumental-, Musiktheorie- und Gehörbildungsunterricht bei Privatlehrkräften oder Angebote innerhalb allgemeinbildender Schulen. Manche dieser Befragten ließen sich zugunsten der Vorbereitung auf ein Musikstudium während mehrerer Monate vom Schulunterricht dispensieren. Aus den Interviews geht hervor, dass die frühe Fokussierung auf das Instrumentalspiel es verunmöglichte, später eine andere Studienrichtung einzuschlagen. Der damit einhergehende Druck im Hinblick auf die Aufnahmeprüfung für ein Instrumentalstudium wird in der Rückschau einer Befragten deutlich:

Ich habe mir gedacht, [...] falls ich wirklich nicht an die Universität [gemeint ist Musikhochschule, Anm. d. Verf.] komme, dann weiß ich nicht, was ich sonst machen

4 Für weitere Resultate insbesondere zu Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Untersuchungsgruppen sowie interindividuelle Differenzierungen sei auf Kull (2022) verwiesen.

soll. Denn ich habe von klein auf nur das gelernt, dieses eine Instrument. (Chinesische_Interviewte_18)

Im Vergleich dazu charakterisieren die schweizerischen Befragten ihre musikbezogenen Entwicklungswege als selbstbestimmter und weniger zielgerichtet. Die Studienwahl trafen sie oftmals erst in der späten Jugend und primär aus intrinsischer Motivation sowie ausgehend von positiven Schlüsselerlebnissen, Ermutigungen und Vorbildern, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

Ich wollte eigentlich recht lange gar nicht unbedingt Musik studieren, sondern habe es einfach sehr gerne gemacht. [...] Und dann bin ich nach [Ort] in ein Jugendorchester [...] und dort war nachher ein toller [Profimusiker als Stimmführer]. [...] Und über ihn bin ich dann eigentlich noch mehr reingekommen und auch auf die Idee gekommen, dass ich das wirklich studieren könnte. Er hat mich sehr motiviert. (Schweizerische_Interviewte_4)

Der in den meisten Fällen spät abgeschlossene Studienwahlprozess mag mit dem durchlässigen Bildungssystem der Schweiz zusammenhängen, das diverse Möglichkeiten für die Veränderung von Karrierezielen und -wegen bietet. Ferner gibt es in der Schweiz keine Schulen, die bereits im Grundschulalter eine Musikspezialisierung anbieten. Nur eine schweizerische Interviewte besuchte ein Gymnasium mit musischem Profil, während die meisten in ihrer Freizeit Instrumental- und Ensembleunterricht und bisweilen Zusatzfächer wie Musiktheorie an Musikschulen mit subventionierten Tarifen belegten oder Angebote von Talentprogrammen in Anspruch nahmen. Die formalen Strukturen allgemeinbildender Gymnasien und die schulischen Verpflichtungen wurden von den schweizerischen Befragten bisweilen als hinderlich für die musikalische Talententwicklung benannt, da Zeitressourcen für Musikaktivitäten fehlten und kaum Dispensen gewährt wurden. Mehrere wählten im Pflichtwahlbereich ihrer Gymnasialausbildung das sogenannte Schwerpunktfach Musik, beurteilen dessen Nutzen für ihre musikalische Entwicklung rückblickend jedoch unterschiedlich. Über die Hälfte der schweizerischen Untersuchungsgruppe musste nach der Gymnasial- oder Berufsbildung ein Zwischenjahr einlegen, um sich auf die Aufnahmeprüfung für das Instrumentalstudium vorzubereiten.

4.2 Einfluss von Sozialisationsinstanzen

Die von chinesischen Befragten beschriebene Fremdbestimmung bezieht sich im Wesentlichen auf die starke Einflussnahme ihrer Eltern bei wegweisenden Entscheidungen wie der Anmeldung für eine Spezial- oder Musikhochschule. Dies illustriert etwa die Antwort einer Interviewten auf die Frage, wann und weshalb sie sich für die professionelle Instrumentalausbildung entschieden habe:

Es wurde eigentlich so entschieden, als ich in die erste Klasse Unterstufe [siebte Klassenstufe an einer Schule mit Musikabteilung, Anm. d. Verf.] kam. [...] Damals habe ich das auch nicht verstanden, aber Mama hatte diese Denkweise. (Chinesische_Interviewte_2)

Die Zitierte erläutert, sie sei „wahrscheinlich nicht sehr autonom“ gewesen. Ihre Eltern hätten ihr das Ziel eines Musikstudiums und einer damit einhergehenden Aussicht auf eine „sehr gute Zukunft“ klar vermittelt und sie daher immerfort zum Üben ermahnt.

Aus weiteren Interviews mit chinesischen Studierenden geht hervor, dass die Eltern sie zum Lernen am Instrument zwangen, eine starke Kontrolle ausübten und oftmals ihre Unterrichtslektionen besuchten, um ihnen zuhause fachliche Hilfestellungen geben zu können. Die Väter und Mütter mancher chinesischer Interviewter nahmen überdies einiges auf sich und zogen mit dem Kind in eine Provinzhauptstadt, um ihm Zugang zu den besten Förderprogrammen zu ermöglichen. Mögliche Gründe für diese Befunde könnten in kollektivistisch und konfuzianisch orientierten Werten liegen. Diesen zufolge tragen Eltern eine große Mitverantwortung für die Bildung ihres Kindes und das Kind richtet sich nach elterlichen Ansichten aus (vgl. Huang & Gove, 2015, S. 43–46). Einzelne chinesische Interviewte betonen jedoch, dass sie aus eigenem Antrieb geübt und sich für ein Instrumentalstudium entschlossen hätten sowie von den Eltern in ihrem Wunsch unterstützt worden seien.

In der schweizerischen Untersuchungsgruppe überwiegen solche Darstellungen und die meisten Eltern scheinen eine gewisse Eigenverantwortung und Selbstbestimmung des Kindes hinsichtlich der Musikausbildung und -aktivitäten gefördert zu haben, was auf individualistische Werte hindeutet. Während manche schweizerische Interviewte zwar angeben, von den Eltern gelegentlich an das Üben erinnert worden zu sein oder fachliche Ratschläge von ihnen erhalten zu haben, betonen andere ihre Selbständigkeit in diesen Belangen. Unterrichtsbesuche durch die Väter und Mütter fanden bei den schweizerischen Interviewten nur vereinzelt statt und ein Student äußert sich hierzu mit folgenden Worten:

Ich finde das auch gut so, weil es dem Kind die Möglichkeit gibt, selbst ein bisschen Verantwortung zu übernehmen. [...] Der Lehrer richtet sich dann wirklich an das Kind und nicht an die Eltern. Und das ist sehr wichtig. (Schweizerischer_Interviewter_13)

Kulturspezifische Lernzugänge stellen zudem Erklärungsansätze für konstatierte Unterschiede in der Nutzungsweise auditiver und audiovisueller Medien dar: Das von chinesischen Interviewten geschilderte Vorgehen, bei der Erarbeitung von Werken zunächst eine Einspielung zu imitieren und in einem zweiten Schritt anhand von Modifizierungen eine eigene Interpretation zu entwickeln, entspricht konfuzianisch geprägten Lernmethoden (vgl. Tweed & Lehman, 2002,

S. 92, 96). Demgegenüber geht aus den Interviews mit den schweizerischen Befragten hervor, dass sie sich weniger stark an einer bestimmten Einspielung orientierten, sondern sich – in Entsprechung zu sokratischen Lernkonzepten (vgl. Tweed & Lehman, 2002, S. 90–91, 96) – kritisch mit unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten auseinandersetzten.

Insofern legen die Narrative der Befragten Tendenzen kulturell geprägter Werthaltungen und Lernzugänge offen, die jedoch nicht auf alle Einzelfälle in der jeweiligen Untersuchungsgruppe zutreffen und aus denen keine Verallgemeinerungen resultieren sollen. Die festgestellten interindividuellen Unterschiede innerhalb der beiden Untersuchungsgruppen unterstreichen die Heterogenität innerhalb von Gesellschaften und deren Wandel unter anderem vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen.

Für die Einordnung der Befunde zum Einfluss von Peers sind wiederum die landesspezifischen Musikbildungsstrukturen relevant. Denn in Entsprechung zu den vielfältigen Ensembleangeboten in der Schweiz nahm das Musizieren mit Gleichgesinnten in den Werdegängen der meisten schweizerischen Befragten diesen zufolge eine zentrale Funktion ein und war oftmals ein Schlüsselfaktor für den Studienwunsch. Die Mitwirkung in Ensembles wird auch von manchen chinesischen Befragten mit fachlichen und motivationalen Vorteilen in Verbindung gebracht. Jene chinesischen Befragten, die eine Musikspezialschule absolvierten und sich bereits in jungem Alter in einem musikalisch aktiven und leistungsorientierten Umfeld bewegten, schreiben zwar den Ensembleaktivitäten keine besondere Bedeutung zu, benennen jedoch ihre Mitschüler*innen als wichtige Vorbilder. Hingegen hatten jene chinesischen Interviewten, die von Privatlehrenden unterrichtet wurden, kaum Kontakt zu Peers, die ebenfalls ein Instrument erlernten. Die schweizerischen Interviewten waren zwar meist mit musikbegeisterten, jedoch weniger eng mit musikalisch ambitionierten Gleichaltrigen vernetzt, denen sie hätten nacheifern können, da sie seltener in Talentförderstrukturen eingebunden waren.

4.3 Einfluss weiterer Kontextfaktoren

Neben Bildungsstrukturen und kulturell geprägten Werten erwiesen sich auch zeitgeschichtliche und gesellschaftspolitische Faktoren als wichtig für die Einordnung von Unterschieden in den Werdegängen der chinesischen und schweizerischen Interviewten und für das Verständnis des Einflusses von Bezugspersonen. So bildet Chinas Kulturrevolution (1966–1976) einen Hintergrund dafür, dass die Eltern der chinesischen Befragten im Vergleich zu den schweizerischen seltener eine Instrumentalausbildung genossen hatten. Von Interviewten in China wird in diesem Zusammenhang auf die nicht existenten Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Kunstmusik europäischer Tradition während dieser Zeitspanne hingewiesen. Mehrere Interviewte bringen zur Sprache, dass ein

Elternteil den nicht verwirklichten Wunsch einer eigenen Musikausbildung auf sie übertrug. Die sozioökonomische Instabilität Chinas im 20. Jahrhundert, die bis 2016 geltende Ein-Kind-Politik und der in Kapitel 4.1 erwähnte kompetitive Arbeitsmarkt mögen weitere Gründe dafür sein, dass die Väter und Mütter der chinesischen Interviewten die bestmögliche Bildung für ihr Einzelkind anstrebten. Folgende Zitate illustrieren, dass die chinesischen Befragten und ihre Eltern in einer professionellen Musiktätigkeit eine finanziell abgesicherte Zukunft vermuteten:

Zuerst mal haben [meine Eltern] damals wahrscheinlich gehofft, dass ich mit meinem Hauptfach an eine Universität [gemeint ist Musikhochschule, Anm. d. Verf.] komme und dass ich dann problemlos eine Arbeit finde, also eine reguläre Arbeit, mit der ich meinen Lebensunterhalt bestreiten kann. [...] Sie hoffen, dass ich [durch dieses Hauptfach] später ein besseres Leben haben werde als sie. (Chinesischer_Interviewter_17)

Die erste Motivation [für das Musikstudium] ist wahrscheinlich Geld. Die zweite Motivation ist wahrscheinlich, dass ich es mag. [...] Mit Musik, dieser Fertigkeit, verhungert man zumindest nicht. (Chinesischer_Interviewter_3)

Als Kontext für diese Einschätzungen ist der Aufschwung der Kunstmusik europäischer Tradition in China nach der Kulturrevolution zu erwähnen. Demgegenüber wurden mehrere schweizerische Befragte von ihren Eltern auf finanzielle Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Ausübung eines Musikberufs in der Schweiz hingewiesen, jedoch ohne deswegen das intendierte Musikstudium in Frage zu stellen:

[Meine Eltern] haben [meinen Studienwunsch] immer unterstützt, aber sie haben mir schon klar gesagt, dass ich wahrscheinlich nie reich werden würde, und dass es schwierig würde, [...] dieser Weg. Aber sie haben mir eigentlich gesagt, dass sie das gut finden und unterstützen wollen. (Schweizerischer_Interviewter_17)

Dass die schweizerischen Interviewten in einem volkswirtschaftlich wohlhabenden Umfeld aufgewachsen waren, mag ein Grund dafür sein, dass Verdienstmöglichkeiten eine untergeordnete Rolle bei ihrer Studienwahl spielten. Die meisten schweizerischen Befragten teilten die Leidenschaft für Musik mit ihren Eltern und Geschwistern, die in der Regel ebenfalls ein Instrument erlernt hatten und bisweilen Vorbilder waren. Bereits in den 1970ern hatte sich in der Schweiz ein Musikschulnetz etabliert, das möglicherweise auch für die Väter und Mütter der schweizerischen Interviewten den Zugang zum Instrumentalunterricht erleichtert hat.

5. Fazit und Ausblick

Vorliegende Studie verdeutlicht die Komplexität des Zusammenwirkens diverser Umweltfaktoren – vom unmittelbaren Umfeld bis zu bildungspolitischen und weiteren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – in der musikalischen Talententwicklung. Es zeigt sich beispielsweise eine je eigene Problematik der Vereinbarkeit musikalischer und schulischer Leistungsentwicklung in den beiden Untersuchungsgruppen, die u. a. vor dem Hintergrund der jeweiligen Bildungssysteme und der damit verbundenen Möglichkeiten und Erfordernisse einer vorhochschulischen fachlichen Spezialisierung interpretiert werden kann. Des Weiteren belegen etwa die Befunde zur – sowohl zwischen als auch innerhalb der Untersuchungsgruppen unterschiedlichen – vorhochschulischen Vernetzung der Befragten mit musikalisch ambitionierten Peers den Einfluss einer Einbindung in Talentförderprogramme.

Im Hinblick auf zukünftige Forschungsprojekte wären Vergleichsstudien zur Talententwicklung in weiteren Ländern sowie in anderen Musikstilen und -domänen von großem Interesse. Ferner sollten in Ergänzung zu Interviews mit talentierten Musiklernenden auch deren Eltern und Lehrpersonen befragt und allfällig auftretenden Widersprüchen in den jeweiligen Perspektiven nachgegangen werden. Insgesamt legt die nicht zuletzt kulturell bedingte Vielfalt musikalischer Lernwege, wie sie diese Studie verdeutlicht, eine vermehrte Integration kultursensibler komparativer Perspektiven in musikpädagogischen Forschungsvorhaben nahe.

Literatur

- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Waxmann.
- Beer, B. (2017). Kultur und Ethnizität. In B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.), *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt* (S. 71–88). Reimer.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Gagné, F. (2009). Building Gifts into Talents. Detailed Overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Hrsg.), *Leading Change in Gifted Education. The Festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (S. 61–80). Prufrock Press.
- Gagné, F. (2021). *Differentiating Giftedness from Talent. The DMGT Perspective on Talent Development*. Routledge.
- Haddon, E. (2019). Perspectives of Chinese Students on Studying MA Music Programmes in a UK University. *Orfeu*, 4(2), 30–58. <https://doi.org/10.5965/2525530404022019030>
- Hsin-Yi, L. (2013). „Musik ist meine Sprache“ – Eine ethnographische Fallstudie über taiwanesisches Musikstudierende in Deutschland. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld*

- globaler und lokaler Veränderungen* (S. 123–132). Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.
- Huang, G. H.-C. & Gove, M. (2015). Confucianism, Chinese Families, and Academic Achievement. Exploring how Confucianism and Asian Descendant Parenting Practices Influence Children's Academic Achievement. In M. S. Khine (Hrsg.), *Science Education in East Asia. Pedagogical Innovations and Research-Informed Practices* (S. 41–66). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1_3
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kull, A. (2022). *Sozialisationsinstanzen in der musikalischen Talententwicklung. Eine vergleichende Untersuchung über Werdegänge von Musikstudierenden in China und der Schweiz*. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8355804>
- Kull, A., Petersen, S. & Camp, M.-A. (2019). Sprachlich-kulturelle Herausforderungen bei der qualitativen Inhaltsanalyse musikbiografischer Interviews mit chinesischen und schweizerischen Musikstudierenden. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3373>
- Liamputtong, P. (2008). Doing Research in a Cross-Cultural Context. Methodological and Ethical Challenges. In P. Liamputtong (Hrsg.), *Doing Cross-Cultural Research. Ethical and Methodological Perspectives* (S. 3–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8567-3_1
- López-Íñiguez, G. & McPherson, G. E. (2023). Caring Approaches to Young, Gifted Music Learners' Education. A PRISMA Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167292>
- Lutz, H., Schiebel, M. & Tuider, E. (2018). Einleitung. Ein Handbuch der Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 1–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21831-7_1
- McPherson, G. E. & Williamon, A. (2016). Building Gifts into Musical Talents. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (S. 340–360). Oxford University Press.
- Pape, W. (2002). Mehr Fragen als Erkenntnisse zur musikalischen Sozialisation. *Jazzforschung*, 34, 177–197.
- Park, J. (2009). *Talent Development in Music. A Comparative Study Between Sydney (Australia) and Seoul (Korea) on the Emergence of Talent, Especially the Interface between Giftedness and Talent*. The University of New South Wales. <https://doi.org/10.26190/unswworks/19957>
- Petersen, S. (2018). Talent Development in Chinese and Swiss Music Students. *International Journal of Music Education*, 36(2), 230–243. <https://doi.org/10.1177/0255761417729544>
- Siedenburg, I. (2009). *Geschlechtstypisches Musiklernen. Eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*. epOs Music. <http://www.epos.uni-osnabrueck.de/music/books/s/sieio09/OnlineBook/>
- Tweed, R. G. & Lehman, D. R. (2002). Learning Considered within a Cultural Context. Confucian and Socratic Approaches. *American Psychologist*, 57(2), 89–99. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.89>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Wu, Y. (2012). *Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Eine vergleichende Untersuchung über Lernmotivation der Musikstudierenden in Taiwan und Österreich*. Peter Lang.

Annatina Kull

annatina.kull@hslu.ch

<https://orcid.org/0009-0000-2925-4117>

Daniel Fiedler, Anne C. Frenzel & Johannes Hasselhorn

Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik

Eine Analyse der wechselseitigen Beziehung

Pre-Service Teachers' Emotions and Self-Efficacy – An Analysis of the Reciprocal Relationship

Teachers' emotions and self-efficacy are related to teachers' instructional practices, relationships with students, and students' academic outcomes, as well as contributing to teachers' professional well-being and job satisfaction. However, despite these clear findings, the relationship between these two constructs has hardly been researched in pre-service teachers, particularly in music education. The present study aimed to test the reliability of the adapted measures of emotions and self-efficacy in pre-service music teachers and to examine the theoretically and empirically assumed reciprocal relationship between these two constructs. The sample consisted of 71 pre-service teachers, and the data comprised self-reports on three discrete emotions and six dimensions of self-efficacy in teaching music. The reliability of the adapted measures was acceptable to good. The results of the correlational analysis supported the assumed linear relationships, suggesting that pre-service music teachers' music teaching self-efficacy is positively linked with their anticipated enjoyment and negatively linked with their anticipated anxiety and anger.

1. Einleitung

Musikpädagogische Forschung konnte zeigen, dass Musiklehrkräfte vielfältigen Belastungen und Herausforderungen ausgesetzt sind (z.B. Eberhard, 2010; Hofbauer, 2017; Unterreiner, 2020). Trotz dieser vielfältigen Belastungen und Herausforderungen wurden bislang Gefühle bzw. Emotionen (z.B. Brunner & Fiedler, 2023; Piotraschke, 2021) und Selbstwirksamkeit bei (angehenden) Musiklehrkräften kaum im Zusammenhang mit musikunterrichtlichem Handeln untersucht (z.B. Burić et al., 2020; siehe auch Porsch, 2018). Es ist allerdings davon auszugehen, dass auch (angehende) Musiklehrkräfte, so wie (angehende) Lehrkräfte anderer Fächer, eine Vielzahl von Emotionen in unterschiedlicher Intensität beim Unterrichten des Faches Musik und in der Interaktion mit Schüler*innen, aber

auch in der Interaktion mit Kolleg*innen und Eltern/Sorgeberechtigten, erleben (z.B. Burić et al., 2018; Frenzel, 2014; Meyer & Turner, 2007; Schutz et al., 2007; Spilt et al., 2011; Sutton, 2007). Darüber hinaus ist anzunehmen, dass auch die Selbstwirksamkeit, also die subjektive Überzeugung auf der Grundlage der eigenen Kompetenzen neue oder schwierige Anforderungssituationen bewältigen zu können (z.B. Schwarzer & Warner, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), bei (angehenden) Musiklehrkräften eines der wichtigsten Motivationsmerkmale in Bezug auf verschiedene berufsbezogene Aktivitäten (z.B. Klassenmusizieren, Musik erfinden, Classroom-Management etc.) ist und dadurch einen Einfluss auf den Musikunterricht und die akademische Leistung der Schüler*innen hat (z.B. Burić & Kim, 2020; Holzberger et al., 2013; Klassen & Tze, 2014; Lauermaun & König, 2016; Zee & Koomen, 2016). Dabei konnte pädagogisch-psychologische Forschung zeigen, dass Emotionen und Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften eng miteinander zusammenhängen (z.B. Burić et al., 2020; Burić & Macuka, 2018; siehe auch Lohbeck et al., 2018), wobei in Bezug auf angehende Lehrkräfte insbesondere Chen (2019) nachwies, dass die Selbstwirksamkeit die Praktikumsleistung positiv über günstige Emotionen (z.B. Liebe und Freude) und negativ über ungünstige Emotionen (z.B. Angst, Traurigkeit und Wut) vorhersagt (siehe auch Borrachero et al., 2013; Burić et al., 2018; Burić & Frenzel, 2019; Frenzel et al., 2016; Pitkäniemi, 2017). Vor diesem Hintergrund und der Annahme, dass Emotionen und Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften des Faches Musik vermutlich spätere berufsbezogene Aktivitäten wie etwa das Musizieren mit Instrumenten, Singen, Musik erfinden etc. beeinflussen, ist das Ziel der vorliegenden Studie, diese beiden Konstrukte zu erfassen und die wechselseitige Beziehung zu analysieren. Dadurch soll ein Ausgangspunkt für weitere musikpädagogische Forschung geschaffen werden, die einerseits das Zusammenspiel zwischen Emotionen, Selbstwirksamkeit und musikunterrichtlichem Handeln sowie Interagieren mit Schüler*innen in den Blick nimmt; andererseits Implikationen für die pädagogisch-psychologische Praxis an (Hoch-)Schulen liefert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Emotionen von Lehrkräften

In der neusten Lern- und Lehrforschung wurden Gefühle bzw. Emotionen¹ als integraler Bestandteil des Berufslebens von Lehrkräften anerkannt und intensiv

1 Emotionen werden als psychologische, mehrdimensionale Konstrukte verstanden, die durch das Zusammenspiel von affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten gekennzeichnet sind (siehe hierzu Frenzel et al., 2020; Frenzel & Stephens, 2017). Charakteristisch für Emotionen ist vor allem der „gefühlte“ Kern. Dieser „gefühlte“ bzw. „affektive“ Kern einer Emotion „ist notwendig

beforscht (z.B. Burić & Frenzel, 2023; Frenzel et al., 2021; Pekrun, 2023). Dabei stehen Emotionen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler*innen und deren Lernen, den Lehrkräften selbst, dem Unterrichten sowie verschiedenen kontextuellen Faktoren wie etwa den Beziehungen zu den Kolleg*innen, der Unterstützung durch die Schulleitung und den Erwartungen der Eltern/Sorgeberechtigten sowie der Bildungspolitik (Burić & Frenzel, 2023; Chen, 2020; Hascher & Krapp, 2014; Wu & Chen, 2018). In anderen Worten: Lehrkräfte erleben beim Unterrichten und in der Interaktion mit Schüler*innen, Kolleg*innen oder Eltern/Sorgeberechtigten relativ häufig eine Vielzahl von verschiedenen Emotionen wie Freude, Stolz, Ärger, Wut oder Angst (Burić et al., 2018; Chen, 2020; Frenzel et al., 2016). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags postulieren wir basierend auf den Appraisal (Einschätzungs)-Theorien (z.B. Ellsworth, 2013; Lazarus, 1966) als kognitive Theorien der Emotionsentstehung, dass Emotionen durch bestimmte kognitive Beurteilungen (sog. Appraisals) von Situationen, Tätigkeiten oder der eigenen Person verursacht werden (Frenzel et al., 2020; Frenzel & Stephens, 2017; einen Überblick zu den Annahmen der Appraisal-Theorien liefern Moors et al., 2013). So kann aufgrund unterschiedlicher Konstellationen von Appraisals ein und dasselbe Schüler*innenverhalten (z.B. Verstöße von Schüler*innen gegen die Regeln beim Klassenmusizieren) mal Ärger, ein andermal Unsicherheit bzw. Angst hervorrufen (Burić & Frenzel, 2019). Möglicherweise kann der „Regelverstoß“ sogar als überbordende Begeisterung der Schüler*innen für das Unterrichtsthema bewertet werden und dann sogar Freude bei der Lehrkraft auslösen (Burić et al., 2018).

In Anlehnung an Frenzel (2014; auch Frenzel & Stephens, 2017) gehen wir davon aus, dass *Freude*, *Ärger* und *Angst* drei diskrete Emotionen sind, die mit bedeutsamer Intensität, Häufigkeit und Implikation von Lehrkräften beim Unterrichten und in der Interaktion mit Schüler*innen erlebt werden können. Da wir annehmen, dass angehende Lehrkräfte noch nicht täglich z.B. das Fach Musik unterrichten, scheint es unseres Erachtens sinnvoll, im vorliegenden Beitrag davon zu sprechen, dass diese drei Emotionen von ihnen antizipiert wurden. Darunter verstehen wir das Ausmaß, zu dem die angehenden Musiklehrkräfte aufgrund von gedanklichen Erwartungen oder Erwartungshaltungen und auf der Grundlage früherer Erfahrungen (z.B. aufgrund von Praktika vor oder während des Studiums) ableiten, die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* im schulischen Musikunterricht zu erleben (zur Antizipation in der Psychologie siehe Wirtz, 2021).

und hinreichend, um von einer Emotion sprechen zu können – keine Emotion ohne affektives Erleben, ohne affektives Erleben keine Emotion“ (Frenzel & Stephens, 2017, S. 20). Außerdem können Emotionen zu verwandten Konstrukten wie etwa Stimmung, Wohlbefinden, Stress und Flow (siehe hierzu Frenzel et al., 2020, S. 214–215; Frenzel & Stephens, 2017, S. 23–25) abgegrenzt werden.

Um zu verstehen, wie Emotionen bei (angehenden) Lehrkräften entstehen, möchten wir das Modell zu Ursachen und Folgen von Emotionen nach Frenzel (2014) einbringen, das einen nützlichen theoretischen Rahmen hierfür bietet. Das Modell postuliert, dass Emotionen durch kognitive Beurteilungen (sog. Appraisals) hinsichtlich der folgenden vier Ziele ausgelöst werden: (1) fachlicher Kompetenzzuwachs, (2) motivationales Engagement und (3) günstiges Sozialverhalten bei den Schüler*innen sowie (4) eine vertrauensvolle Beziehung mit den Schüler*innen. Übertragen auf den Musikunterricht bedeutet dies, dass beispielsweise eine (angehende) Musiklehrkraft danach strebt, dass die Schüler*innen die fachlichen Fragen zu einem im Unterricht erarbeiteten musikwissenschaftlichen Thema richtig beantworten können (gute fachliche Kompetenz), dass sie ein Interesse am jeweiligen Unterrichtsthema entdecken und sich aktiv beteiligen (hohes motivationales Engagement), dass sich die Schüler*innen (z. B. beim instrumentalen Musizieren) an die Regeln halten und sich gegenseitig fair und höflich behandeln (günstiges Sozialverhalten) und dass die Schüler*innen der (angehenden) Musiklehrkraft respektvoll und vertrauensvoll begegnen (gute Beziehung). Somit spielt die Einschätzung der Unterrichtssituation und des Schüler*innenverhaltens eine zentrale Rolle, wobei das emotionale Erleben der (angehenden) Musiklehrkraft durch Appraisals geprägt werden, ob die Unterrichtssituation bzw. das Schüler*innenverhalten im Einklang mit den oben genannten Zielen steht.

2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Unter Selbstwirksamkeit wird die subjektive Überzeugung verstanden, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1997, 2001). „Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662) Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997, 2001), nach der kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch Überzeugungen gesteuert werden, wobei zwischen Handlungs- bzw. Konsequenzerwartungen und Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzerwartungen unterschieden wird. Insbesondere die Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerwartung kann als eine Schlüsselressource bei (angehenden) Lehrkräften betrachtet werden, da sie einen Selbstbezug enthält und der Frage nach der persönlichen Verfügbarkeit von Handlungen nachgeht (z. B. Chen, 2019; Schwarzer & Warner, 2014). Damit ist das Konstrukt ein wichtiger Prädiktor für das Lern-, Leistungs- und Unterrichtsverhalten, aber auch für die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrkräften und Schüler*innen (z. B. Burić & Kim, 2020; Kim & Burić, 2020;

Klassen & Tze, 2014; Lauermann & König, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Zee & Koomen, 2016).

Im vorliegenden Beitrag beschränken wir uns auf die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit, präziser auf die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (teacher self-efficacy; in kurz: TSE). Wir konzeptualisieren TSE in Anlehnung an Tschannen-Moran und Hoy (2001) als das Selbstvertrauen einer (angehenden) Lehrkraft in die Ausführung einer Vielzahl berufsbezogener Aktivitäten, wie z.B. die Beeinflussung des Lernens von Schüler*innen und die Gestaltung des Lernumfelds (Hoy et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2008). Basierend auf bisherigen Studien gehen wir davon aus, dass die TSE eine der wichtigsten motivationalen Eigenschaften ist, die sich auf Prozesse im schulischen Unterricht und auf die akademische Leistung der Schüler*innen auswirken kann (Burić & Kim, 2020; Holzberger et al., 2013; Klassen & Tze, 2014; Lauermann & König, 2016; Zee & Koomen, 2016). In diesem Kontext definierten Skaalvik und Skaalvik (2007) die TSE als subjektive Überzeugung einer Lehrkraft über die eigene Fähigkeit zur Planung, Organisation und Durchführung von Aktivitäten zur Erreichung von Unterrichtszielen, wobei sie die folgenden sechs Dimensionen identifizierten: *Unterrichten*, *Motivieren*, *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren*. Dabei hat sich für die TSE als Gesamtindikator gezeigt, dass sie positiv mit Lehr- und Unterrichtsverhalten zusammenhängt. Studien konnten beispielsweise zeigen, dass Lehrkräfte mit einer tendenziell höheren TSE auch tendenziell ein höheres Maß an Planung und Organisation von Unterricht aufwiesen, sich mehr engagierten und offener für neue Ideen zeigten sowie eher bereit waren, neue Methoden und Aktivitätsformen auszuprobieren, um die Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler*innen erfüllen zu können (Simbula et al., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dagegen konnten Studien ebenfalls nachweisen, dass Lehrkräfte mit geringerer TSE größere Schwierigkeiten beim Unterrichten hatten, wobei sie auch eine geringere Arbeitszufriedenheit und ein höheres Maß an arbeitsbedingtem Stress aufwiesen (Kim & Burić, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2017; Zee & Koomen, 2016).

2.3 Zusammenhang von Emotionen und Selbstwirksamkeit

Der Zusammenhang von Emotionen und Selbstwirksamkeit ist nicht nur theoretisch gut begründet, sondern auch in Bezug auf Stichproben von Lehrkräften empirisch belegt (z.B. Burić & Macuka, 2018; Burić & Moè, 2020; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018). So wurde beispielsweise in der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997, 2001) postuliert, dass physiologische und affektive Zustände eine der zahlreichen Quellen von Selbstwirksamkeit sind, wobei insbesondere Emotionen eine wichtige Rolle in der Ausgestaltung spielen können (Burić et al., 2020; Hoy et al., 2009). Des Weiteren liefern der kognitiven Priming-

Hypothese folgend affektiv-emotionale Zustände Informationen über die eigene Leistung bei einer bestimmten Aufgabe. Das heißt, affektiv-emotionale Zustände dienen als Filter, der wiederum bestimmt, welche Informationen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit als wichtig angesehen und wie sie von einer Person interpretiert werden (Kavanagh & Bower, 1985; auch Burić et al., 2020). Die kognitive Priming-Hypothese postuliert also, dass negative affektiv-emotionale Zustände negative Gedanken hervorrufen und demnach die Selbstwirksamkeit senken, während positive affektiv-emotionale Zustände positive Gedanken verstärken und die Selbstwirksamkeit erhöhen können (Kavanagh & Bower, 1985; Medrano et al., 2016; Schutte, 2014). Bezüglich des Einflusses von Selbstwirksamkeit auf Emotionen haben Banduras (1997, 2001) Theorie folgend kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse Effekte auf die Gedanken, das Wohlbefinden, die Anfälligkeit für Stress und Depressionen sowie die Lebensentscheidungen einer Person (Lazarus & Folkman, 1984). Vermutlich nutzen Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit ihre persönlichen Ressourcen effizienter, haben positivere Erwartungen und setzen sich höhere Ziele, wobei sie auch wirksamere Problemlösestrategien verwenden und erfolgreicher bei der Bewältigung von Stressoren sind. Dagegen neigen Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit eher zu Selbstzweifeln und halten sich für weniger fähig, die Anforderungen und Herausforderungen der Umwelt zu bewältigen, was zu negativen emotionalen Zuständen wie Angst, Depression oder Hilflosigkeit führen kann (Luszczynska et al., 2005; Schwarzer & Hallum, 2008; auch Burić et al., 2020).

3. Die vorliegende Studie

Sowohl Emotionen als auch Selbstwirksamkeit sind als wichtige Korrelate für das unterrichtliche Handeln von (angehenden) Lehrkräften sowie als Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens und der akademischen Leistung von Schüler*innen anerkannt (z. B. Burić et al., 2020; Chen, 2019). Die Beziehung zwischen diesen beiden Konstrukten wurde jedoch in der musikpädagogischen Forschung noch nicht wissenschaftlich untersucht. Wie von der sozial-kognitiven Theorie (Bandura, 1997, 2001) angenommen und von der bisherigen Forschung gezeigt (z. B. Burić & Moè, 2020; Kim & Burić, 2020; Schwarzer & Hallum, 2008), kann die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (TSE) sowohl als Ursache als auch als Folge von Emotionen betrachtet werden. Wir gehen deshalb davon aus, dass Emotionen und TSE von (angehenden) Lehrkräften des Faches Musik in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen (z. B. Burić & Macuka, 2018; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018). Das Ziel der vorliegenden Studie ist es deshalb, Emotionen und Selbstwirksamkeit bei angehenden Musiklehrkräften reliabel zu erfassen und die wechselseitige Beziehung mittels bivariaten Korrelationen aufzuzeigen. Wir nehmen an, dass die antizipierte Emotion *Freude* positiv und mit moderater Effektstärke mit TSE korreliert sein wird, während

die antizipierten Emotionen *Ärger* und *Angst* negativ und mit moderater Effektstärke mit TSE verbunden sind. Differenziert betrachtet nehmen wir an, dass *Freude* mit den eher unterrichtsnahen TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren* positiv zusammenhängt, dagegen *Ärger* und *Angst* negative Zusammenhänge mit diesen TSE-Dimensionen ausbilden. Hingegen sollten die drei antizipierten Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* nicht mit der unterrichtsfernen TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* korreliert sein.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe unserer Studie umfasste $N = 71$ Lehramtsstudierende (55 weiblich, 15 männlich, 1 divers, Alter: $M = 23.80$ Jahre, $SD = 3.56$, Altersspanne: 19 bis 40 Jahre) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, der Universität Regensburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 25 Teilnehmende studierten Lehramt für Grundschule, 3 Lehramt für Haupt- bzw. Werkreal- und Mittelschule, 14 Lehramt für Realschule, 27 Lehramt für Gymnasium und zwei Personen gaben an, Lehramt für Sekundarstufe I (Sonstiges) zu studieren. 75% der Teilnehmer*innen teilten mit, mindestens eins oder mehr Praktika² im Studium absolviert zu haben.

4.2 Messinstrumente

4.2.1 Emotionen von Lehrkräften

Die Emotionen erfassten wir mittels der von Frenzel et al. (2016) entwickelten Teacher Emotions Scale (TES) mit den drei diskreten Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* auf einer vierstufigen Antwortskala: (1) „trifft nicht zu“, (2) „trifft eher nicht zu“, (3) „trifft eher zu“ und (4) „trifft zu“. Wir adaptierten die aus 12 Items bestehende TES, indem wir die von den angehenden Musiklehrkräften antizipierten Emotionen im Hinblick auf den schulischen Musikunterricht einschätzen ließen (die adaptierten Items der TES sind abrufbar auf OSF [Open Science Framework]: <https://osf.io/hrfq2/>).

2 Detailliert betrachtet gaben 57 Studierende an, das Orientierungspraktikum absolviert zu haben. Zudem gaben 25 Studierende an, ein pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum und/oder ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum während ihres Lehramtsstudiums gemacht zu haben.

4.2.2 Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

Die Selbstwirksamkeit ermittelten wir mithilfe der aus insgesamt 24 Items bestehenden Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) von Skaalvik und Skaalvik (2007), die Fiedler und Frenzel (2022) ins Deutsche übersetzten und die wir für diese Untersuchung zur Erfassung der Selbstwirksamkeit (TSE) von angehenden Lehrkräften des Faches Musik anpassten (die Beispielimis der NTSES sind abrufbar auf OSF: <https://osf.io/hrfq2/>). Die von uns adaptierte NTSES erfasste die TSE in den sechs Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren*, *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren*, *Veränderungen meistern*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Disziplin wahren* auf einer siebenstufigen Antwortskala von (1) „überhaupt nicht sicher“ über (3) „eher nicht sicher“ und (5) „eher sicher“ bis (7) „vollkommen sicher“. Außerdem bildeten wir basierend auf allen 24 NTSES-Items einen Gesamtindikator für die TSE.

4.3 Datenerhebung

Sowohl in Lehrveranstaltungen als auch über E-Mail-Verteiler der Hochschulen und Universitäten wurden angehende Musiklehrkräfte eingeladen, mit Smartphone, Tablet oder Computer eine Online-Befragung (Dauer: ca. 20 Minuten) zu Attributionen von Misserfolgen sowie zu ihren Gefühlen, Gedanken und Einstellungen auszufüllen. Die Online-Befragung erfolgte erst nach vorheriger Einwilligung, wurde vollständig anonym durchgeführt und auf dem soSci-Server der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg nach vorheriger Genehmigung durch den Datenschutzbeauftragten angelegt.

4.4 Datenanalyse

Die Datenanalysen wurden mit *jamovi* (Version 2.3.26.0) durchgeführt und umfassten neben der Ermittlung verschiedener deskriptiver Statistiken wie Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) auch die Berechnung der beiden Reliabilitätskoeffizienten Alpha (α ; Cronbach, 1951) und Omega (ω ; McDonald, 1999) zur Bestimmung der internen Konsistenz. Die Beziehung innerhalb der beiden Konstrukte (Intrakorrelation) sowie die wechselseitige Beziehung zwischen den Konstrukten (Interkorrelation) analysierten wir mittels des Pearson-Korrelationskoeffizienten r (Cohen, 1988) unter Angabe des unteren und oberen 95%-Konfidenzintervalls.

5. Ergebnisse

5.1 Reliabilität und Intrakorrelationen

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wiesen die drei von den angehenden Musiklehrkräften antizipierten Emotionen akzeptable bis gute Werte mit Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .65$ bis $\alpha = .77$ und $\omega = .67$ bis $\omega = .79$ auf. Die Intrakorrelationen zeigten erwartungskonform starke negative Effekte zwischen *Freude* mit *Ärger* ($r = -.55, p < .001$) und *Angst* ($r = -.59, p < .001$) sowie einen moderaten positiven Effekt zwischen *Ärger* mit *Angst* ($r = .42, p < .001$). Ähnlich akzeptable bis gute Reliabilitätskoeffizienten von $\alpha = .69$ bis $\alpha = .90$ und von $\omega = .72$ bis $\omega = .91$ dokumentierten fünf der sechs TSE-Dimensionen sowie der TSE-Gesamtindikator. Lediglich die Reliabilität der TSE-Dimension *Veränderungen meistern* war mit $\alpha = .59$ und $\omega = .61$ schlecht bis fragwürdig. Die Intrakorrelationen zwischen den sechs verschiedenen TSE-Dimensionen zeigten auch hier erwartungskonform schwache bis starke positive Effekte mit $r = .24$ ($p < .05$) bis $r = .64$ ($p < .001$).

5.2 Interkorrelationen

Die in Tabelle 1 dargestellten Interkorrelationen zur Analyse der wechselseitigen Beziehung zeigten, dass *Freude* mit der TSE als Gesamtindikator positiv ($r = .35, p < .001$), dagegen *Ärger* und *Angst* mit der TSE als Gesamtindikator negativ ($r = -.33, p < .01$ und $r = -.30, p < .05$) und mit moderaten Effektstärken korrelierte. Detailliert betrachtet war *Freude* mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = .42, p < .001$), *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = .24, p < .05$) und *Veränderungen meistern* ($r = .45, p < .001$) positiv und mit *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* ($r = .08, p = .53$) nicht korreliert. Die Korrelationen zwischen *Freude* mit *Motivieren* ($r = .20, p = .10$) sowie *Disziplin wahren* ($r = .21, p = .08$) waren zwar ebenfalls wie erwartet positiv; diese erreichten aber keine statistische Signifikanz. Des Weiteren war unserer Annahme entsprechend *Ärger* mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = -.34, p < .01$), *Motivieren* ($r = -.29, p < .05$) und *Veränderungen meistern* ($r = -.58, p < .001$) negativ und mit *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* ($r = .04, p = .77$) nicht korreliert. Zudem waren die Korrelationen zwischen *Ärger* mit *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = -.17, p = .15$) und *Disziplin wahren* ($r = -.19, p = .10$) wie erwartet negativ, allerdings erreichten auch diese Korrelationen keine statistische Signifikanz. Schließlich zeigte auch *Angst* die von uns angenommenen negativen Zusammenhänge mit den TSE-Dimensionen *Unterrichten* ($r = -.39, p < .001$), *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* ($r = -.24, p < .05$), *Veränderungen meistern* ($r = -.32, p < .01$) und *Disziplin wahren* ($r = -.27, p < .05$) sowie den nicht signifikanten Zusammenhang mit der TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperie-*

Tabelle 1: Deskriptive Statistik, interne Konsistenz sowie die Intra- und Interkorrelationen von Emotionen und Selbstwirksamkeit bei angehenden Lehrkräften des Faches Musik ($N = 71$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	ω	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Freude (TES)	3.63	0.41	.77	.79	—									
2. Ärger (TES)	1.58	0.42	.65	.67	-.56*** [-.70, -.37]	—								
3. Angst (TES)	2.06	0.65	.76	.78	-.59*** [-.72, -.41]	.42*** [.21, .59]	—							
4. Unterrichten (NTSES)	5.43	0.82	.80	.81	.42*** [.21, .60]	-.34** [-.53, -.11]	-.39*** [-.57, -.18]	—						
5. Motivieren (NTSES)	4.82	0.86	.74	.75	.20 [-.04, .41]	-.29* [-.49, -.06]	-.23 [-.44, .01]	.52*** [.32, .67]	—					
6. Veränderungen meistern (NTSES)	4.83	0.77	.59	.61	.45*** [.25, .62]	-.55*** [-.69, -.36]	-.32** [-.52, -.09]	.54*** [.36, .69]	.56*** [.38, .71]	—				
7. Unterricht an individuellen Bedürfnissen anpassen (NTSES)	4.93	0.88	.79	.80	.24* [.01, .45]	-.17 [-.39, .06]	-.24* [.01, .45]	.64*** [-.39, -.06]	.63*** [-.45, -.01]	.55*** [.48, .76]	—			
8. Disziplin wahren (NTSES)	4.49	1.06	.82	.82	.21 [-.03, .42]	-.19 [-.41, -.04]	-.27* [-.47, -.04]	.46*** [.25, .62]	.52*** [.33, .67]	.54*** [.35, .68]	.55*** [.37, .70]	—		
9. Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren (NTSES)	5.23	0.84	.69	.72	.08 [-.16, .30]	.04 [-.20, .27]	.12 [-.12, .34]	.27* [.04, .48]	.36** [.13, .55]	.18 [-.06, .39]	.31** [.08, .50]	.24* [.01, .45]	—	
10. Selbstwirksamkeit (TSE) als Gesamtindikator	4.95	0.65	.90	.91	.35*** [.13, .54]	-.33** [-.52, -.10]	-.30* [-.50, -.07]	.76*** [.64, .85]	.80*** [.70, .87]	.75*** [.62, .84]	.83*** [.74, .89]	.77*** [.65, .85]	.52*** [.33, .67]	—

Anmerkung. TES = Teacher Emotions Scale, NTSES = Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Alpha (Cronbach, 1951), ω = Omega (McDonald, 1999). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, [95% KI] = Konfidenzintervall

ren ($r = .12$, $p = .33$). Auch hier zeigte sich der von uns erwartete negative Zusammenhang zwischen *Angst* mit der TSE-Dimension *Motivieren* ($r = -.23$, $p = .06$), der in diesem Fall auch keine statistische Signifikanz erreichte.

6. Diskussion

Das Ziel unserer Studie war es, die theoretisch fundierte und bereits empirisch aufgezeigte wechselseitige Beziehung zwischen Emotionen und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Lehrkräften (z.B. Burić & Macuka, 2018; Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018; Chen, 2019; Frenzel et al., 2016) auch bei angehenden Musiklehrkräften nachzuweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* sowie verschiedene Dimensionen der TSE in unserer Stichprobe von angehenden Lehrkräften des Faches Musik, mit Ausnahme der TSE-Dimension *Veränderungen meistern*, reliabel erfasst werden können und untereinander erwartungskonform korreliert sind. Des Weiteren zeigen unsere Ergebnisse, dass Emotionen, die die angehenden Musiklehrkräfte antizipierten, und Selbstwirksamkeit miteinander zusammenhängen (Bandura, 1997; Hoy et al., 2009; Tschannen-Moran et al., 1998; siehe auch Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018, 2020; Frenzel et al., 2016). *Freude* korreliert dabei positiv mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen* und *Veränderungen meistern*. *Ärger* hingegen ist negativ mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Motivieren* sowie *Veränderungen meistern* assoziiert. *Angst* ist negativ mit der TSE als Gesamtindikator sowie den TSE-Dimensionen *Unterrichten*, *Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen*, *Veränderungen meistern* und *Disziplin wahren* verknüpft. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die drei Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* nicht mit der von uns als unterrichtsfern zu betrachtenden TSE-Dimension *Mit Eltern/Kolleg*innen kooperieren* korreliert sind. Damit liefert unsere Studie erste Befunde in Bezug auf angehende Lehrkräfte des Faches Musik und repliziert die bereits mehrfach aufgezeigten Zusammenhänge auch für diese Stichprobe (Burić & Frenzel, 2019; Burić et al., 2018; Chen, 2019; Frenzel et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). Unsere Ergebnisse legen nahe, dass bei angehenden Musiklehrkräften ein höheres TSE-Niveau eher positiv, dagegen ein niedrigeres TSE-Niveau eher negativ mit Emotionen assoziiert ist. In Anlehnung an Burić und Kollegen (2020) sowie Chen (2019) und basierend auf den Appraisal (Einschätzungs)-Theorien als kognitive Theorien der Emotionsentstehung vermuten wir, dass angehende Musiklehrkräfte mit einem höheren TSE-Niveau den schulischen Musikunterricht als weniger bedrohlich oder das Schüler*innenverhalten als weniger provokativ einschätzen, da sie glauben, dass sie in der Lage sind, die Anforderungen und Herausforderungen zu bewältigen und wahrscheinlich günstigere Appraisals von Situationen, Tätigkeiten und der eigenen Person zeigen, was wiederum zu positiven antizipierten Emotionen wie z.B. *Freude* führen

kann. Umgekehrt neigen angehende Musiklehrkräfte mit einem niedrigeren TSE-Niveau vermutlich eher zu Selbstzweifeln und sehen sich selbst als weniger fähig an, die Anforderungen und Herausforderungen des schulischen Musikunterrichts zu bewältigen, was sie vermutlich bei ungünstigeren Appraisals von Situationen, Tätigkeiten und der eigenen Person anfälliger für negative antizipierte Emotionen wie z. B. *Ärger* und *Angst* macht.

6.1 Limitationen und Ausblick

Ferner dieser klaren Befunde weist unsere Studie auch einige Limitationen auf, die wir im Folgenden skizzieren möchten. Zum einen zeigen die Emotion *Ärger* und die TSE-Dimension *Veränderungen meistern* eine akzeptable bzw. schlechte bis fragwürdige Reliabilität. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass obwohl 75 % der angehenden Musiklehrkräfte angaben, bereits ein Schulpraktikum absolviert zu haben, sie keine hinreichend konkreten Erfahrungen im Hinblick auf *Ärger* und *Veränderungen meistern* gemacht haben. So konnten beispielsweise Fiedler und Frenzel (2022) mit einer bedeutend größeren und heterogeneren Stichprobe bestehend aus angehenden Lehrkräften aller Schularten und Fächer zeigen, dass diese beiden Dimensionen reliabel gemessen werden können. Weitere musikpädagogische Forschung sollte daher mit einer hinreichend großen Stichprobe und differenziert nach schulpraktischen Erfahrungen die Reliabilität dahingehend nochmals überprüfen. Zum anderen limitiert vermutlich die kleine Stichprobe die statistische Power (Teststärke) zum Aufdecken von kleineren Effekten. Weiterführende musikpädagogische Forschung sollte daher eine größere und in Bezug auf die Schularten heterogenere Stichprobe generieren, um die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf verschiedene Lehramtsstudiengänge wie etwa Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II überprüfen zu können. Hinausgehend über unsere querschnittlich-korrelativen Befunde sollte weitergehende musikpädagogische Forschung im Rahmen einer längsschnittlichen Studie nicht nur die wechselseitige Beziehung zwischen beiden Konstrukten genauer betrachten (z. B. Burić & Macuka, 2018; Burić et al., 2020; siehe auch Lohbeck et al., 2018) und in Bezug auf das konkrete musikunterrichtliche Handeln analysieren, sondern auch entsprechend ausgearbeitete Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Emotionen und Selbstwirksamkeit von (angehenden) Musiklehrkräften evaluieren (z. B. Burić et al., 2017; Fiedler & Frenzel, 2022; Gross & John, 2003).

6.2 Schlussfolgerung

Zusammenfassend zeigt der vorliegende Beitrag, dass die Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* sowie verschiedene Dimensionen der Selbstwirksamkeit bei angehenden Lehrkräften des Faches Musik weitestgehend reliabel erfasst werden können und zudem eng miteinander zusammenhängen. Die Richtung der Beziehung ist, wie es theoretische Annahmen und empirische Befunde nahelegen, wechselseitig. Es scheint daher vielversprechend, einerseits weiterführende Forschung zu den Zusammenhängen von Emotionen, Selbstwirksamkeit und musikunterrichtlichem Handeln zu initiieren, andererseits Interventionsmaßnahmen zu konzipieren und zu evaluieren, mit denen das Erleben negativer Emotionen reflektiert und die Selbstwirksamkeit bestärkt werden können.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Borrachero, A. B., Brígido, M., Costillo, E., Bermejo, M. L. & Mellado, V. (2013). Relationship between self-efficacy beliefs and emotions of future teachers of Physics in secondary education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 14(2).
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297–318). Waxmann.
- Burić, I. & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Burić, I. & Frenzel, A. C. (2023). Teacher emotions are linked with teaching quality: Cross-sectional and longitudinal evidence from two field studies. *Learning and Instruction*, 88, Article 101822. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101822>
- Burić, I. & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, Article 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Burić, I. & Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Burić, I. & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Burić, I., Penezić, Z. & Sorić, I. (2017). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion-Regulation Scale.

- International Journal of Stress Management*, 24(3), 217–246. <https://doi.org/10.1037/str0000035>
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Burić, I., Slišković, A. & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>
- Chen, J. (2020). Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491–507. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Eberhard, D. M. (2010). *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule*. Dissertation, Universität Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1430> [17.04.2024]
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125–131. <https://doi.org/10.1177/1754073912463617>
- Fiedler, D. & Frenzel, A. C. (2022). Evaluation der Intervention „LMU Teacher Coaching & Training“ im Lehramtsstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). *Lehrerbildung@LMU*, 2(1). <https://doi.org/10.5282/lb/25>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International handbook of emotions in education* (S. 494–518). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Frenzel, A. C., Daniels, L. & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (tes). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktual. Aufl., S. 15–77). UTM.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bollenwitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 679–697). Waxmann.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hoy, W. A., Hoy, W. K. & Davis, H. A. (2009). Teacher's self-efficacy beliefs. In K. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 627–653). Routledge.
- Kavanagh, D. J. & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507–525. <https://doi.org/10.1007/BF01173005>
- Kim, L. E. & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661–1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G. & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Medrano, L. A., Flores-Kanter, E., Moretti, L. & Pereno, G. L. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22(2), 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.003>
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 243–258). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50015-0>
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. & Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124. <https://doi.org/10.1177/1754073912468165>
- Pekrun, R. (2023). Mind and body in students' and teachers' engagement: New evidence, challenges, and guidelines for future research. *The British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 227–238. <https://doi.org/10.1111/bjep.12575>
- Piotraschke, M. (2021). *Gefühle im Musikunterricht: eine hermeneutische Studie zur Relevanz leiblicher Affektivität für musikpädagogisches Denken und Handeln*. Disserta-

- tion, Hochschule für Musik und Theater Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003950
- Pitkäniemi, H. (2017). A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions: What connections do they have, and how can they be developed? *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 3(1), 2–23.
- Porsch, R. (2018). Emotionen in der LehrerInnenbildung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 269–287). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_15
- Schutte, N. S. (2014). Social environment contexts of trait emotional intelligence. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(7), 741–750. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.866065>
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 223–241). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50014-9>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh & D. McNernney (Hrsg.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (S. 223–247). Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre & D. J. Francis (Hrsg.), *Educator stress: an occupational health perspective* (S. 101–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 259–274). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Unterreiner, M. (2020). *Versteckte Anerkennungsmechanismen: Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://doi.org/10.5282/oph.16>
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2021). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/antizipation> [17.04.2024]
- Wu, Z. & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19, 531–541. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9553-6>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>

Daniel Fiedler
daniel.fiedler@fau.de
<https://orcid.org/0000-0003-1057-019X>

Anne C. Frenzel
frenzel@psy.lmu.de
<https://orcid.org/0000-0002-9068-9926>

Johannes Hasselhorn
johannes.hasselhorn@fau.de
<https://orcid.org/0000-0003-3384-224X>

Johannes Hasselhorn, Johanna Vorrhein, Juliane Rick
& Ulf Henrik Göhle

Stressbelastung im Instrumentalunterricht

Eine empirische Pilotstudie

Stress in Instrumental Lessons – An Empirical Pilot Study

Stress is widely recognized as a decisive factor on individual learning behavior, with psychological stress already being identified as an important factor in music pedagogy. This study expands the focus on physical stress, exploring its potential effects on learning in instrumental music education. This pilot study includes three instrumental lessons (piano, cello, saxophone) each lasting up to 90 minutes. The primary method of data collection was Heart Rate Variability (HRV) using the Firstbeat® BodyGuard3 sensors to measure the autonomic nervous system's response to various instructional phases. The study differentiated between three different phases of the lessons: small talk, instructional conversation, and playing time, analyzing the effects of each phase on physical stress levels. Covariance analysis revealed systematic variations in physical stress levels corresponding to different instructional phases and times within the lessons. Both main effects (instructional phase and time) were statistically significant, demonstrating that physical stress levels varied systematically across different types of instructional interactions and progressed throughout the lessons. The findings suggest that physical stress plays a significant role in music education, akin to psychological stress. These findings underline the importance of considering physical stress management in music education to enhance educational practices and student well-being.

1. Einleitung

Stress gilt als ein wichtiger Einflussfaktor auf individuellen Lernerfolg (vgl. Karlen et al., 2021). Dieser Einfluss ist in der Regel nicht linear, sondern entsprechend des Yerkes-Dodson-Gesetzes umgedreht U-förmig (Spahn, 2010). Es braucht demnach das richtige Maß an Spannung bzw. Aufregung, um Leistung und Lernerfolg im bestmöglichen Bereich zu halten. In Bezug auf Stress kann dabei zwischen psychischem und physischem Stress unterschieden werden

(Yaribeygi et al., 2017). Psychischer Stress wurde im Zusammenhang mit musikpädagogischem Handeln bereits als wichtige Einflussgröße identifiziert, die beispielsweise bei Musiklehrkräften durch geeignete Maßnahmen (z. B. Coping-Strategien) verändert werden sollte, um die Gesundheit und die Motivation bei Lehrkräften zu erhalten und damit indirekt auch die Qualität des Musikunterrichts zu verbessern (vgl. Hofbauer, 2017). Physischer Stress wurde jedoch in der musikpädagogischen Forschung bislang noch wenig berücksichtigt, was vermutlich auch daran liegt, dass hier nur deutlich aufwändiger valide Daten erhoben werden können als das mit Selbstauskunftsfragebögen bei psychischem Stress möglich ist. Die komplexen Wechselwirkungen von physischem und psychischem Stress sind nicht immer eindeutig bestimmt, auch deswegen, weil Individuen sich an Dauerstresslevel gewöhnen können (vgl. Teager, 2010). Während sich Studien im musikalischen Kontext in der Vergangenheit zumeist auf psychischen Stress fokussierten (Halleland et al., 2009), wurde in den letzten Jahren, wohl durch die sich schnell entwickelnde Technik von tragbaren Sensoren, vermehrt über physischen Stress bei Vortrags- und Auftrittssituationen berichtet (u. a. Chanwimalueang et al., 2017; Williamon et al., 2013). Ob sich auch eine Fokussierung auf die individuelle physische Stressbelastung im Kontext von musikbezogenem Lernverhalten lohnen könnte, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

2. Hintergrund

Der moderne Stressbegriff geht auf Selye (1956) zurück, der Stress als eine unspezifische physische Reaktion auf Anforderungen definiert und zwischen positivem „eustress“ und negativem „distress“ differenziert. Das häufig zitierte Transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) ist nach wie vor das Referenzmodell, das den Bewertungsprozess charakterisiert, der im Stresserleben stattfindet. Das ‚Transaktionale‘ in diesem Modell bezieht sich auf den fortlaufenden Austausch zwischen der Person und ihrer Umwelt, wobei Stress als Ergebnis dieses dynamischen Wechselspiels verstanden wird. Der ‚mehrstufige Bewertungsprozess‘ besteht aus der primären Bewertung, bei der ein Individuum einen Stimulus als bedrohlich, herausfordernd oder irrelevant einschätzt, und der sekundären Bewertung, bei der die verfügbaren Bewältigungsressourcen beurteilt werden. ‚Gefiltert‘ wird in diesem Kontext die Information über den Stressor durch die individuellen Bewertungsprozesse, die bestimmen, ob und wie stark eine Stressreaktion erlebt wird. Das Modell unterstreicht, wie Stress durch die Bewertung von Stressoren und die Verfügbarkeit von Bewältigungsstrategien („Coping“) beeinflusst wird, und hebt die Bedeutung dieser Prozesse für die individuelle Lern- und Anpassungsfähigkeit hervor. Da solche Prozesse am Ende in eine Neubewertung münden, kann Stress somit motivieren und Ressourcen mobilisieren, kann aber auch zu Demotivation und Vermeidungsverhalten führen (Obbarius et al., 2021).

Im Kontext des Musikstudiums wurden das Thema Stress im Zusammenhang mit der Arbeitsbelastung von Studierenden phänomenologisch untersucht (Jääskeläinen, 2022). Andere Untersuchungen zeigen interessanterweise, dass das Musikstudium selbst als eine Ressource für psychische Gesundheit dienen kann, indem es das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden steigern kann (z.B. Jian, 2022). Darüber hinaus kann psychischer Stress die Gesundheit von Musiklehrkräften negativ beeinflussen (Hofbauer, 2017). Während des Musikstudiums ist Stress zudem eine Einflussgröße für Auftrittsangst (vgl. Hasselhorn et al., 2012). Studien zu Auftrittsangst beruhen zu meist ausschließlich auf Selbstauskünften (Halleland et al., 2009), wodurch in der Regel psychischer Stress fokussiert wird.

Die bislang im Kontext von Musiklernen selten genutzte Erhebung physiologischer Daten ist vielversprechend für die Einschätzung des dynamischen Stressgeschehens und dessen Zusammenhang mit Flow und Performance-Charakteristika, was in einer Pilotstudie bei Aufführungen von Pianistinnen und Pianisten gezeigt werden konnte (Jha et al., 2022). Dabei wird in der Regel dann nicht mehr nur psychisches, sondern vor allem physisches Stresserleben in den Fokus gerückt. Dieses auch als Belastung des physischen Systems bezeichnete Phänomen wird vor allem durch das vegetative Nervensystem reguliert. Das vegetative Nervensystem, auch als autonomes Nervensystem bezeichnet, ist ein komplexes Netzwerk von Neuronen, das eine zentrale Rolle in der Regulation der unbewussten Körperfunktionen spielt. Es besteht aus zwei antagonistisch wirkenden Komponenten: dem Sympathikus und dem Parasympathikus. Der Sympathikus wird typischerweise mit der „Kampf-oder-Flucht“-Reaktion assoziiert und ist für die Mobilisierung von Körperressourcen in stressigen oder bedrohlichen Situationen verantwortlich. Er bewirkt eine Erhöhung der Herzrate, Dilatation der Bronchien und eine verstärkte Freisetzung von Glukose in den Blutkreislauf. Der Parasympathikus hingegen fördert Erholungs- und Regenerationsprozesse und ist maßgeblich an der Steuerung von Funktionen wie der Verdauung und der Reduktion der Herzfrequenz beteiligt. Diese beiden Systeme arbeiten in einem fein abgestimmten Gleichgewicht, um die Homöostase zu gewährleisten, wobei neurochemische Signalwege und Feedback-Mechanismen eine Schlüsselrolle spielen (Hottenrott, 2002). Störungen in diesem Gleichgewicht können zu verschiedenen pathophysiologischen Zuständen führen und werden in der medizinischen Forschung häufig mit einer Reihe von Erkrankungen in Verbindung gebracht (Peschel et al., 2016), insbesondere mit kardiovaskulären Erkrankungen (Poirier, 2014), aber auch mit Demenz und weiteren, psychischen Erkrankungen (Kasanuki et al., 2015).

Das im Kontext von Belastung und Leistung häufig zitierte Yerkes-Dodson-Gesetz (Yerkes & Dodson, 1908) ist zwar ein älteres Konzept, hat aber die Grundlage für viele moderne Forschungen gelegt. Es wird ein umgedreht U-förmiger Zusammenhang zwischen Belastung und Leistung bzw. Lernzuwachs angenommen, der das grobe Verhältnis zwar häufig genau genug beschreibt, im Detail

jedoch mitunter zu stark vereinfachend ist. In neueren Studien im Bereich der Neurowissenschaften und Psychologie konnte unser Verständnis für das Verhältnis von Stress und Lernprozessen allerdings weiter vertieft werden. So kommt beispielsweise dem Hormon Cortisol eine besondere Rolle zu. Moderater Stress erhöht demnach die Cortisol-Produktion, was kurzfristig die Konzentration und Gedächtnisbildung unterstützen kann. Langfristig hohe Cortisolspiegel können jedoch schädlich sein und zu Gedächtnisverlust und anderen negativen Effekten führen (vgl. Ackermann et al., 2013). Darüber hinaus konnten Forschungen zur Neuroplastizität zeigen, dass Stress die Struktur und Funktion des Gehirns so beeinflussen kann, dass sich die Neuroplastizität, also die Fähigkeit des Gehirns, sich zu verändern und anzupassen, verringert. Insbesondere Dauerstress scheint in diesem Zusammenhang einen nachhaltigen Effekt auf unser Gehirn auf struktureller Ebene zu hinterlassen (Nordman et al., 2023). Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die Wirkung von Stress auf Lernen und Leistung stark von interindividuellen Unterschieden abhängt wie Persönlichkeit, bisherigen Erfahrungen oder genetischen Faktoren (Gibbons, 2022). Der Kontext, in dem der Stress erlebt wird, spielt ebenso eine wichtige Rolle. Stress in einer unterstützenden, kontrollierbaren Umgebung kann positive Effekte haben, während unkontrollierbarer Stress eher negative Auswirkungen zeigt (Limbachia et al., 2021). Während psychischer Stress nach wie vor überwiegend über Selbstauskunftsfragebögen gemessen wird (vgl. Crosswell & Lockwood, 2020), kommen gerade für die Messung von physischem Stress überwiegend direkt erhobene physische Daten (z. B. Herzrate, Hautleitfähigkeit, Pupillenbewegung etc.) zum Einsatz. Dadurch kann Stress im Gegensatz zum punktuellen Messen mit Selbstauskunftsfragebögen auch kontinuierlich über einen längeren Zeitraum erfasst und somit kurzfristige Veränderungen in die Untersuchungen eingebunden werden. So berichten Koevoet et al. (2023) anhand des Trackings der Pupillengröße, die den Erregungszustand des autonomen Nervensystems und damit die physische Belastung widerspiegelt, Zusammenhänge zwischen Erregungszustand und Aufgabenbewältigung. Bei einfachen Aufgaben (in dieser Studie wurde mit leichten vs. schwierigen Aufgaben des visuellen Arbeitsgedächtnisses gearbeitet) wurden eine relativ zur Basisaktivierung gesehene Steigerung der Erregung sowie eine bessere Aufgabenbewältigung festgestellt, bei schwierigen Aufgaben hingegen eine Verschlechterung. Durch relative Beruhigung in schwierigen Situationen war demgegenüber wiederum eine Verbesserung der Aufgabenbewältigung nachweisbar. Dies zeigt aus unserer Sicht, wie wichtig der jeweilige Kontext für die Bewertung von physiologischen Reaktionen erscheint.

Auch im Rahmen von instrumentalem Musikunterricht könnten solche Zusammenhänge, wie die Relativität von physischen Reaktionen zum Grad der Aufgabenschwierigkeit eine Rolle spielen. Zum Beispiel könnten verschiedene Tätigkeiten (Blattspiel vs. Improvisation oder Singen vs. Klavierspiel) als einfachere oder schwerere Aufgaben wahrgenommen werden. Ohne detaillierte Kenntnisse über die genauen Rahmenbedingungen einzelner Stunden könnten verschiedene

Unterrichtsphasen entsprechende Wahrnehmungsunterschiede darstellen. Beispielweise kann angenommen werden, dass die Kommunikation mit dem Lehrenden einen anderen Schwierigkeitsgrad aufweist als z. B. das vom Blatt Spielen eines (neuen) Stücks. Daher müssten bereits Unterrichtsphasen allein die Variation von Stresslevels erklären können.

Ziel der vorliegenden Pilotstudie war es daher, in einem explorativen Ansatz das mögliche Potenzial des Wissens um physischen Stress bzw. Belastung des vegetativen Systems für das Musikkernen abzuschätzen. Dazu sollte untersucht werden, inwiefern sich kurzfristige Veränderungen im physischen Stressverhalten durch übliche und relativ allgemeine Merkmale von Unterricht wie dem Zeitpunkt innerhalb einer Instrumentalstunde oder der inhaltlichen Phase der Unterrichtsstunde erklären lassen. Daraus ergab sich die konkrete Forschungsfrage, ob die Ausprägung physischen Stresses im Instrumentalunterricht in verschiedenen Unterrichtsphasen und zu verschiedenen Unterrichtszeitpunkten unabhängig von konkreten Personen systematisch variiert.

3. Methode

Zur Prüfung der aufgeworfenen Forschungsfrage wurden Daten in drei instrumentalentalen Einzelunterrichtsstunden von bis zu 90 Minuten Länge an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main erhoben. Da es sich um einen Ansatz in einem bislang nicht untersuchten Feld handelte, wurden Unterrichtsstunden zu drei verschiedenen Instrumenten gewählt (Klavier, Cello, Saxophon), um mögliche Varianz zu maximieren.

Zur Messung des physischen Stresses bzw. der vegetativen Belastung wurde eine dafür gängige Methode der Messung der Herzratenvariabilität (HRV) verwendet (vgl. u. a. Hottenrott, 2002; Prinsloo et al., 2014; Vaishali et al., 2020). Dabei werden im Elektrokardiogramm die zeitlichen Abstände der sogenannten R-Zacken gemessen, auch „R-R Intervalle“ oder englisch „Interbeat-Intervalls“ (IBIs) genannt (Abb. 1).

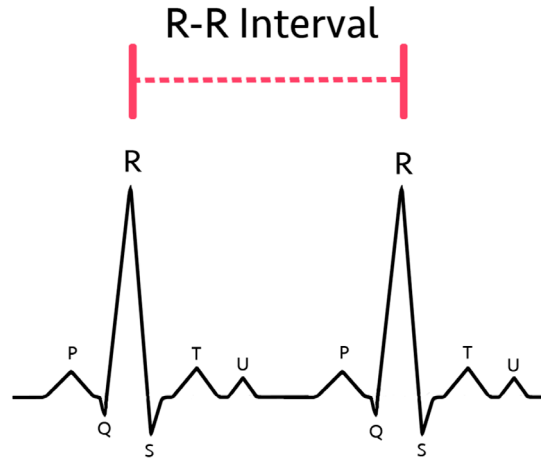


Abbildung 1: Das „R-R“-Intervall innerhalb des „PQRSTU“-Komplex eines EKGs (aus: Patel et al., 2023, S. 2)

Die RR-Ausschläge eignen sich gut für die HRV-Messungen, da es sich um zeitlich sehr kurze Ereignisse im Millisekunden-Bereich mit höchster elektrischer Aktivität im Herzerregungszyklus handelt. Die HRV misst die Unterschiede in den Zeitintervallen der IBIs innerhalb eines definierten Zeitraums. Werte der HRV, die eine größere Variabilität zwischen den Herzschlägen anzeigen, korrespondieren in der Regel mit einem Zustand der Ruhe und Erholung, was eine stärkere Aktivität des Parasympathikus-Nervs widerspiegelt. Niedrigere HRV-Werte hingegen, die sich durch gleichmäßigere Abstände zwischen den Herzschlägen auszeichnen, deuten auf eine erhöhte Aktivierung des Sympathikus hin und sind ein Signal für stärkere Aktivierung des Sympathikus-Nervs und das, was wir alltagssprachlich als Stress und Anspannung bezeichnen (vgl. Patel et al., 2023).

Die HRV-Daten wurden in der vorliegenden Studie mittels tragbarer Firstbeat® BodyGuard3 Sensoren gemessen, die die Studierenden während der Unterrichtsstunden durchgängig trugen. Diese Sensoren messen Herzschläge ähnlich wie bei einem EKG und liefern Daten in sehr hoher Qualität, gerade im Setting von Gruppenmessungen (Bogdány et al., 2016). Da sich die HRV nur in einem Zeitintervall und nicht in einem Zeitpunkt bestimmen lässt, musste ein geeignetes Zeitintervall festgelegt werden, das einerseits groß genug war, um robust gegen Ausreißer zu sein, andererseits klein genug, um kurzfristige Schwankungen identifizieren zu können. Basierend auf bisherigen Studien zur Verlässlichkeit von Ultrakurzzeitmessungen der HRV bei kognitiven Aufgaben wurde dieses Intervall für die vorliegende Studie auf eine Minute festgesetzt (vgl. Bernardes et al., 2022). Für jede Minute innerhalb der Instrumentalunterrichtsstunden wurde daher anhand der aufgezeichneten Herzdaten jeweils als HRV-Wert der sogenannte RMSSD-Wert herangezogen, der sich bei Kurzzeitmessungen am besten eignet, um die Aktivität des autonomen Nervensystems ein-

zuschätzen (Shaffer & Ginsberg, 2017). Mit der jeweiligen Minute t , N als Anzahl der Herzschläge innerhalb von t und IBI als Abstand zwischen zwei aufeinander folgenden Herzschlägen, wird der RMSSD nach folgender Formel berechnet:

$$RMSSD(t) = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N-1} (IBI_{i+1} - IBI_i)^2}{N - 1}}$$

Die RMSSD-Normwerte gesunder erwachsener Menschen im Liegen umfassen dabei einen recht breiten Korridor, der von 19–75ms reicht (Nunan et al., 2010). Da die von uns gemessenen Aktivitäten nicht mit Ruhelagen vergleichbar sind, kann nur der Verlauf bzw. die relative Änderung sinnvoll interpretiert werden. Im Leistungssport hat sich der Vergleich zu einer individuellen Baseline in der Trainingssteuerung bewährt (Carrasco-Poyatos et al., 2022). Da in der vorliegenden Studie keine diagnostischen Aussagen über individuelle Leistungen getroffen werden sollten, wurden individuelle (Baseline-)Unterschiede in den Auswertungen ausschließlich statistisch kontrolliert.

Die drei Unterrichtsstunden wurden darüber hinaus mit dem Einverständnis der Studierenden und Lehrenden audioaufgezeichnet. Die Aufzeichnungen wurden anschließend vom Beginn der Unterrichtsstunde (erster Kontakt der beteiligten Personen) in jeweils eine Minute lange Abschnitte unterteilt. Nach einer ersten Sichtung des Materials wurden drei unterscheidbare, grobe Unterrichtsphasen definiert: Smalltalk, Unterrichtsgespräch und Spielzeit. Spielzeit beschreibt dabei Zeiten, in denen das jeweilige Instrument erklingt. Unterrichtsgespräch meint verbale Interaktion, die sich auf den Unterrichtsgegenstand bezieht. Smalltalk beschreibt jede andere Art der verbalen Interaktion. Die Minutenabschnitte der Einzelunterrichte wurden anschließend dahingehend codiert, welche der jeweiligen Phasen in den Abschnitten vorherrschend war. Diese Codierung war äußerst eindeutig, zwei voneinander unabhängig arbeitende Rater erzielten eine vollständige Übereinstimmung. Die so aufgearbeiteten Daten wurden mithilfe der Statistiksoftware Jamovi (Version 2.2.5) statistisch ausgewertet.

4. Ergebnisse

Zur Beantwortung der grundlegenden Forschungsfrage, ob Stressverhalten systematisch mit Merkmalen des Instrumentalunterrichts kovariiert, wurde eine Kovarianzanalyse mit den RMSSD-Werten als Operationalisierung für physischen Stress als abhängige Variablen sowie der Unterrichtsphase (Smalltalk, Unterrichtsgespräch oder Spielzeit) und der Unterrichtszeit (in ganzen Minuten) als unabhängige Variablen durchgeführt. Beide Haupteffekte und die Interaktion der beiden AVn wurden berücksichtigt. Um interindividuelle Unterschiede zwischen

den drei einzelnen Unterrichtsstunden zu kontrollieren, wurde die jeweilige Stunde als Kovariate mit einbezogen.

Das Gesamtmodell konnte insgesamt 68 % Varianz in den RMSSD-Werten erklären (korr. R^2). Es konnten sich beide Haupteffekte als statistisch signifikant durchsetzen (Unterrichtszeit: $F = 1.72$, $p < .05$, part. $\eta^2 = .75$; Unterrichtsphase: $F = 7.77$, $p < .01$, part. $\eta^2 = .25$), allerdings kein Interaktionseffekt. Der Einfluss der Kovariaten stellte sich ebenfalls als statistisch signifikant heraus ($F = 29.98$, $p < .01$, part. $\eta^2 = .40$). Alle signifikanten Effekte stellen große Effekte dar.

Um den Effekt der Unterrichtszeit etwas genauer zu betrachten, wurden die Variablen Unterrichtszeit und RMSSD korreliert. Es ergab sich eine Korrelation von $r = .52$ ($p < .01$) mit einer steigenden Regressionsgeraden, was bedeutet, dass die RMSSD-Werte mit Fortschreiten der Zeit innerhalb einer Unterrichtsstunde steigen (vgl. Abb. 2).

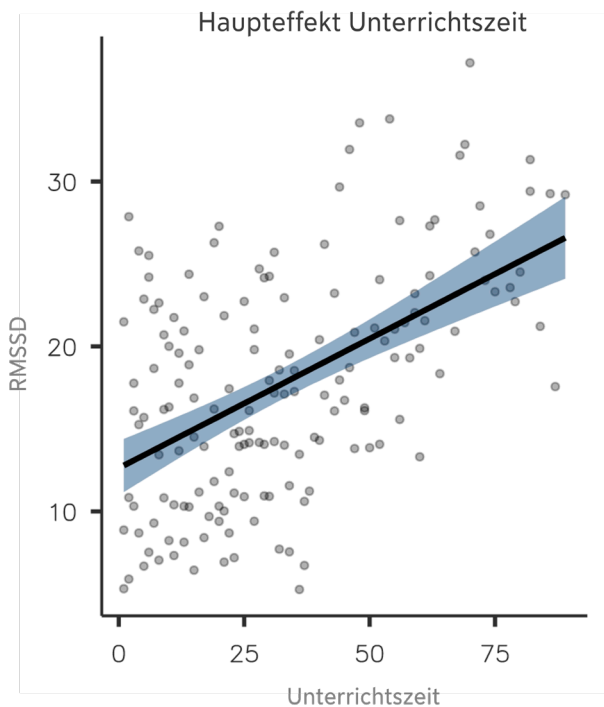


Abbildung 2: Scatterplot zur Darstellung des Zusammenhangs zwischen RMSSD und Unterrichtszeit

Der Haupteffekt der Unterrichtsphase zeigte bei genauerer Betrachtung im Mittel der drei Unterrichtsstunden, dass vor allem den Smalltalk-Phasen niedrigere RMSSD-Werte zugeordnet wurden als den beiden stärker inhaltsbezogenen Phasen ($d_{\text{SmalltalkUnterrichtsgespräch}} = .26$; $d_{\text{SmalltalkSpielzeit}} = .30$), wohingegen letztere keine relevanten Mittelwertsunterschiede zeigten. Allerdings variierten die Werte zwischen den einzelnen konkreten Unterrichtsstunden teilweise sehr stark (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der RMSSD-Werte nach Unterrichtsphase

	Unterrichtsphase		
	Smalltalk	Unterrichtsgespräch	Spielzeit
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Gesamt	16.3 (7.02)	18.3 (8.02)	18.3 (6.64)
Saxophonstunde	8.3 (3.74)	10.0 (2.82)	10.6 (2.49)
Cellostunde	16.2 (5.10)	23.5 (5.40)	14.8 (3.49)
Klavierstunde	22.7 (3.25)	23.8 (5.06)	22.1 (5.56)

5. Diskussion

Die Auswertung der erhobenen Daten lieferte deutliche Hinweise darauf, dass auch im instrumentalen Einzelunterricht nicht nur der häufig beforschte psychische Stress, sondern auch der in der vorliegenden Studie fokussierte physische Stress eine wichtige Rolle spielen kann. Konkret konnten systematische Kovariationen der Stresswerte mit groben Merkmalen von Instrumentalunterrichtsstunden in erheblichem Ausmaß im Rahmen einer Pilotstudie gezeigt werden. 68 % der Varianz der Stresswerte konnte mit nur drei relativ groben Variablen erklärt werden. Diese Ergebnisse sollten inhaltlich nicht überinterpretiert werden, da in dieser Pilotstudie lediglich Daten aus drei Instrumentalunterrichtsstunden berücksichtigt wurden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist daher besonders streng auf mögliche Konfundierungen zu achten. Die Ergebnisse machen aber dennoch deutlich, dass die vertiefte inhaltliche Beschäftigung mit Be- und Entlastung des vegetativen Systems auch für Musikunterricht lohnend sein könnte.

So könnte der Haupteffekt der Unterrichtszeit, demnach Stress zu Beginn einer Unterrichtsstunde stärker ausgeprägt ist als am Ende, ein Hinweis darauf sein, dass Instrumentallehrkräfte noch besser darin geschult werden könnten, physisch gestresstes Verhalten noch schneller als bisher zu identifizieren und positiv zu intervenieren. Im Laufe der untersuchten Stunden scheint dies zwar

gelingen zu sein, aber eine physische Konstitution der Lernenden, die bereits früher weniger belastet ist, könnte sich positiv auf den Lernverlauf auswirken. Obwohl die Einzelwerte hier relativ breit streuen, zeigt das nahezu vollständige Fehlen von Messwerten im 4. und das überwiegende Fehlen von Messwerten im 2. Quadranten die erstaunliche Stabilität dieses Effekts, auch über drei unterschiedliche Instrumentalstunden hinweg, was sich in der immensen Effektgröße niederschlägt.

Der zweite Haupteffekt, der der Unterrichtsphase, ist aufgrund der großen Unterschiede zwischen den drei untersuchten Einzelunterrichtsstunden schwieriger zu interpretieren. Einerseits kann ein globaler Effekt in den Daten identifiziert werden, dass Smalltalk stressiger ist als inhaltsbezogene Aktivitäten im Unterricht. Andererseits finden Smalltalkphasen in der Regel zu Beginn einer Unterrichtsstunde statt, so auch im hier untersuchten Datensatz, wodurch diese Varianzen nicht mit Sicherheit vollständig unabhängig vom anderen Haupteffekt gesehen werden können. Worauf genau die Varianzanteile zurückzuführen sind, sollte Gegenstand weiterführender, gezielter Untersuchungen werden.

Methodisch ist anzumerken, dass die Messungen der Versuchsperson beim Saxophon im Stehen stattfanden, während die Versuchspersonen in Cello- und Klavierstunden saßen. Durch die im Stehen natürlicherweise höhere Herzfrequenz fallen hier auch die RMSSD-Werte insgesamt geringer aus, gleichzeitig blieben die bei den anderen Instrumenten beobachtbaren Effekte erhalten. Eine Limitation dieser Pilotstudie ist außerdem, dass keine Kontrollsituation existiert und die normalen Schwankungen der HRV durch Reden oder Schweigen im alltäglichen Kontext der Versuchspersonen als Vergleich dienen könnten. Für eine vertiefende Interpretation wäre es aufschlussreich, in zukünftigen Studien individuelles Üben sowie 24-Stunden-Messungen als Vergleich heranzuziehen (Heiss et al., 2021; Göhle & Schuller, 2024).

Die in dieser Pilotstudie beobachtbaren, großen interindividuellen Unterschiede gepaart mit den unerwartet eindeutigen statistischen Ergebnissen lassen allerdings den Schluss zu, dass hier systematischere Untersuchungen lohnend sein könnten. So stellt sich im Anschluss an die vorliegende Studie beispielsweise die Frage, wodurch die gefundenen interindividuellen Unterschiede zustande kommen. Wie viel Einfluss haben das individuelle Stresslevel, die zwischenmenschliche Situation im Einzelunterricht, oder auch das konkrete Instrument? Gibt es allgemeingültige Grundsätze für physisches Stresserleben im Instrumentalunterricht oder gibt es verschiedene Typen? Und vielleicht am wichtigsten: Lassen sich ähnlich wie in der Trainingssteuerung im Sport Verlaufsmessungen dazu nutzen, physischen Stress mit Qualitätsparametern von Unterricht zusammenbringen bzw. inhaltliche Entscheidungen aufgrund des aktuellen physischen Zustands treffen? Steigt bei geringerem Stress die Lernkurve am Instrument? Geht eine höhere instrumentale Qualität im Spiel mit einer größeren Entspannung einher? Gibt es Übungen, die vor instrumentalen Übeeinheiten oder dem Instrumentalunterricht eine lernförderlichere physische Konstitution herstellen

können? Die Verfolgung solcher Fragen wirkt im Anschluss an die vorliegende Pilotstudie im Sinne der musikpädagogischen Erkenntnisgewinnung überaus lohnenswert.

Die methodische Entscheidung, unterschiedliche Instrumente und Unterrichtskontexte zu untersuchen, hat die Vielfalt der musikpädagogischen Praxis widergespiegelt, aber auch die Notwendigkeit unterstrichen, zukünftige Studien noch differenzierter zu gestalten, um die beobachteten interindividuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten noch tiefer zu verstehen.

Musizieren ist ein tief in Leib und Physis verankerter Prozess. So ist folglich die Untersuchung physiologischer Zustände und insbesondere die Dynamik des autonomen Nervensystems in verschiedenen musikalischen Situationen ein vielversprechendes Forschungsgebiet für die Musikpädagogik, das nicht nur ein tieferes Verständnis für die komplexen Wechselwirkungen zwischen Körper, Geist und musikalischer Ausdrucksfähigkeit verspricht, sondern auch wegweisende Ansätze für eine gesundheitsbewusste und effektive Lehrpraxis bieten könnte.

Literatur

- Ackermann, S., Hartmann, F., Papassotiropoulos, A., de Quervain, D.J.-F. & Rasch, B. (2013). Associations between basal cortisol levels and memory retrieval in healthy young individuals. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25, 1896–1907. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00440
- Bernardes, A., Couceiro, R., Medeiros, J., Henriques, J., Teixeira, C., Simões, M., Durães, J., Barbosa, R., Madeira, H. & Carvalho, P. (2022). How Reliable Are Ultra-Short-Term HRV Measurements during Cognitively Demanding Tasks? *Sensors*, 22, 6528. <https://doi.org/10.3390/s22176528>
- Bogdány, T., Boros, S., Szemerszky, R. & Köteles, F. (2016). Validation of the Firstbeat TeamBelt and BodyGuard2 systems. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 17, 5–12.
- Carrasco-Poyatos, M., González-Quílez, A., Altini, M. & Granero-Gallegos, A. (2022). Heart rate variability-guided training in professional runners: Effects on performance and vagal modulation. *Physiology & Behavior*, 244, 113654. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113654>
- Chanwimalueang, T., Aufegger, L., Adjei, T., Wasley, D., Cruder, C., Mandic, D. P. & William, A. (2017). Stage call: Cardiovascular reactivity to audition stress in musicians. *PLoS ONE*, 12(4), e0176023. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176023>
- Crosswell, A. & Lockwood, K. (2020). Best practices for stress measurement: How to measure psychological stress in health research. *Health Psychology Open*, 7, 205510292093307. <https://doi.org/10.1177/2055102920933072>
- Gibbons, C. (2022). Understanding the role of stress, personality and coping on learning motivation and mental health in university students during a pandemic. *BMC Psychol*, 10, 261. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00971-w>
- Göhle, U. H. & Schuller, J. C. (2024). Auf der Suche nach Evidenz in der psychomotorischen Praxis – quantitative Beobachtungsstrategien von Entspannungsverfahren. *Motorik*, 47(1), 17–25. Reinhard.

- Halleland, H. B., Harris, A., Sørnes, S., Murison, R. & Ursin, H. (2009). Subjective Health Complaints, Stress, and Coping in Orchestra Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 24(2), 58–62. <http://dx.doi.org/10.21091/mppa.2009.2014>
- Hasselhorn, J., Hasselhorn, S., Altenmüller, E. & Hasselhorn, M. (2012). Aufführungsangst bei Studierenden in den Fächern Gesang und Klavier. Verändert sie sich im Laufe der Ausbildung? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(2).
- Heiss, S., Vaschillo, B., Vaschillo, E. G., Timko, C. A. & Holmes, J. M. (2021). Heart rate variability as a biobehavioral marker of diverse psychopathologies: A review and argument for an “ideal range”. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 121, 144–155. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.12.004>.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2_3
- Hottenrott, K. (2002). Grundlagen zur Herzfrequenzvariabilität und Anwendungsmöglichkeiten im Sport. In Hottenrott, K. (Hrsg.), *Herzfrequenzvariabilität im Sport – Prävention, Rehabilitation und Training* (S. 9–26). Czwalina.
- Jääskeläinen, T. (2022). Using a Transcendental Phenomenological Approach as a Model to Obtain a Meaningful Understanding of Music Students’ Experienced Workload in Higher Education. *International Journal of Education & the Arts*, 23(6). <https://doi.org/doi.org/10.26209/ijea23n6>
- Jha, S., Stogios, N., de Oliveira, A. S., Thomas, S. & Nolan, R. P. (2022). Getting Into the Zone: A Pilot Study of Autonomic-Cardiac Modulation and Flow State During Piano Performance. *Front. Psychiatry*, 13, 853733. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.853733>
- Jian, S. (2022). Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841204>
- Karlen, Y., Hirt, C. & Stebner, F. (2021). Fähigkeitstheorien zum selbstregulierten Lernen: Die Bedeutung von impliziten Theorien und Fähigkeitsselbstkonzept für das Lernen und die akademische Leistung. *Unterrichtswissenschaft*, 49, 503–524. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00131-w>
- Kasanuki, K., Iseki, E., Fujishiro, H., Ando, S., Sugiyama, H., Kitazawa, M., Chiba, Y., Sato, K. & Arai, H. (2015). Impaired heart rate variability in patients with dementia with Lewy bodies: Efficacy of electrocardiogram as a supporting diagnostic marker. *Parkinsonism & related disorders*, 21(7), 749–754. <https://doi.org/10.1016/j.parkrel-dis.2015.04.024>
- Koevoet, D., Strauch, C., Van der Stigchel, S., Mathôt, S. & Naber, M. (2023). Revealing visual working memory operations with pupillometry: Encoding, maintenance, and prioritization. *WIREs Cognitive Science*, e1668. <https://doi.org/10.1002/wcs.1668>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Limbachia, C., Morrow, K., Khibovska, A., Meyer, C., Padmala, S. & Pessoa, L. (2021). Controllability over stressor decreases responses in key threat-related brain areas. *Communications biology*, 4(1), 42. <https://doi.org/10.1038/s42003-020-01537-5>
- Nordman, J. C., Summers, C. & Ball, K. (2023). The impact of chronic stress on neuroplasticity and abnormal behavior. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2023.1208351>
- Nunan, D., Sandercock, G. R. H. & Brodie, D. A. (2010). A Quantitative Systematic Review of Normal Values for Short-Term Heart Rate Variability in Healthy Adults.

- Pacing and Clinical Electrophysiology*, 33, 1407–1417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-8159.2010.02841.x>
- Patel, S., Wang, M., Guo, J., Smith, G. & Chen, C. A. (2023). Study of R-R Interval Transition Matrix Features for Machine Learning Algorithms in AFib Detection. *Sensors*, 23, 3700. <https://doi.org/10.3390/s23073700>
- Peschel, S. K. V., Feeling, N. R., Vogeles, C., Kaess, M., Thayer, J. F. & Koenig, J. (2016). A systematic review on heart rate variability in Bulimia Nervosa. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 63, 78–97. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.01.012>
- Poirier, P. (2014). Exercise, heart rate variability, and longevity: the cocoon mystery? *Circulation*, 129(21), 2085–2087. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.114.009778>
- Prinsloo, G. E., Rauch, H. G. L. & Derman, W. E. (2014). A Brief Review and Clinical Application of Heart Rate Variability Biofeedback in Sports, Exercise, and Rehabilitation Medicine. *The Physician and Sportsmedicine*, 42(2), 88–99. <https://doi.org/10.3810/psm.2014.05.2061>
- Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A. & Rose, M. (2021) A Modified Version of the Transactional Stress Concept According to Lazarus and Folkman Was Confirmed in a Psychosomatic Inpatient Sample. *Front. Psychol.*, 12, 584333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.584333>
- Selye, H. (1956). Endocrine reactions during stress. *Anesthesia & Analgesia*, 35(3), 182–193.
- Shaffer, F. & Ginsberg, J. P. (2017). An Overview of Heart Rate Variability Metrics and Norms. *Front. Public Health*, 5, 258. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2017.00258>
- Spahn, C. (2010). Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. In C. Spahn, B. Richter & E. Altenmüller (Hrsg.), *Musikmedizin – Diagnostik, Therapie und Prävention von musikspezifischen Erkrankungen* (S. 135–186). Schattauer.
- Teager, A. J. (2010). *Examining the Effect of Detached Mindfulness, Habituation, and Suppression on Intrusive Thoughts following Exposure to Stress*. University of Manchester.
- Vaishali, B., Amalan, S., Preejith, S., Joseph, J. & Sivaprakasam, M. (2020). *HRV based Stress Assessment of Individuals in a Work Environment*. <https://doi.org/10.1109/MeMeA49120.2020.9137299>
- Williamson, A., Aufegger, L., Wasley, D., Looney, D. & Mandic, D. P. (2013) Complexity of physiological responses decreases in high-stress musical performance. *Journal of The Royal Society Interface*, 10, 20130719. <https://doi.org/10.1098/rsif.2013.0719>
- Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T. P. & Sahebkar, A. (2017). The impact of stress on body function: A review. *EXCLI journal*, 16, 1057–1072. <https://doi.org/10.17179/excli2017-480>
- Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.

Johannes Hasselhorn

johannes.hasselhorn@fau.de

<https://orcid.org/0000-0003-3384-224X>

Johanna Vorrhein
johanna.vorrhein@fau.de

Juliane Rick
rick.juliane@aol.de

Ulf Henrik Göhle
Henrik.Goehle@hfmdk-frankfurt.de
<https://orcid.org/0000-0002-0898-082X>