



Universität der Künste Berlin

Institut für Musikpädagogik (Studiengang M.A. 2)

Masterarbeit (vorgelegt am 29.09.2016)

Betreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Dr. Viola C. Hofbauer

Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien

– Eine qualitative Studie –



Kilian Blum
Soldiner Straße 39
13359 Berlin
Tel.: 030 - 467 248 10
Mail: kilian.blum@gmail.com
Matrikelnr.: 360782

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
A	THEORETISCHER TEIL	6
2	Lehrpersonen in der schulischen Bildung	7
2.1	Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen.....	10
2.2	Dimensionen professioneller Kompetenz von Lehrkräften	12
2.2.1	Wissen (<i>knowledge</i>)	12
2.2.2	Überzeugungen (<i>beliefs</i>).....	13
2.2.3	Schlussfolgerungen	15
2.3	Handlungsleitende Kognitionen und Lehrzielvorstellungen	16
2.4	Der Einfluss von Zielvorstellungen auf unterrichtliche Prozesse	17
3	Lehrziele in der schulischen Bildung	18
3.1	Taxonomiemodelle von Lehrzielen	19
3.2	Unterrichtliche Zielebenen.....	21
4	Lehrpläne in der schulischen Bildung	22
4.1	Begriffsbestimmungen.....	23
4.2	Lehrplanorientierung von (Musik-)Lehrkräften	25
5	Kompetenzen in der schulischen Bildung	28
5.1	Von der Input- zur Outputorientierung.....	30
5.1.1	Kompetenzorientierter Unterricht	30
5.2	Kompetenzen und Bildungsstandards aus musikpädagogischem Blickwinkel	32
5.2.1	Kompetenz als objektive Zuschreibung.....	34
5.2.2	Kompetenz als subjektives Erleben	34
5.2.2.1	Das Fokusmodell des Subjektorientierten Musikunterrichts	34
6	Hypothesenbildung und Formulierung der Fragestellung	36
B	EMPIRISCHER TEIL	38
7	Empirische Methode	39
8	Datenerhebung und -aufbereitung	40
8.1	Leitfaden.....	41
8.2	Transkription.....	43
9	Datenauswertung	45
9.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	45

9.1.1	Festlegung des Materials	45
9.1.2	Analyse der Entstehungssituation.....	45
9.1.3	Formale Charakteristika des Materials	45
9.2	Fragestellung der Analyse.....	45
9.2.1	Richtung der Analyse.....	45
9.2.2	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung.....	46
9.3	Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems.....	46
10	Ergebnisse	48
10.1	Lehrziele im Musikunterricht	48
10.1.1	Zielverfolgung mit Musikunterricht	48
10.1.1.1	Zusammenfassung.....	55
10.1.2	Zielverfolgung im Musikunterricht.....	56
10.1.2.1	Zusammenfassung.....	64
10.1.3	Einordnung der Lehrziele in bestehende Taxonomiemodelle	66
10.1.3.1	Lehrzieldimensionen	66
10.1.3.2	Fokusmodell (Harnischmacher).....	67
10.1.3.3	Zusammenfassung.....	69
10.2	Rolle der Lehrpläne in Bezug auf Lehrzielvorstellungen im Musikunterricht	69
10.2.1.1	Zusammenfassung.....	77
10.3	Kompetenzorientierung von Lehrzielen im Musikunterricht	79
10.3.1.1	Zusammenfassung.....	88
11	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	91
C	ANHANG	94
12	Literaturverzeichnis.....	95
13	Leitfaden und Hinweise zum Datenschutz	101
14	Hinweise zur Daten-CD.....	104
15	Selbstständigkeitserklärung	105

1 Einleitung

Infolge der Veröffentlichung richtungsweisender Forschungsergebnisse zu Lehrpersonen, welche die Tragweite deren Einwirkungsmöglichkeiten auf unterrichtliche Prozesse verdeutlichen, werden diese mehr und mehr in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt (Lipowsky, 2006; Hattie, 2015; Helmke, 2015). Es ist festzustellen, dass Ansätze zur Erklärung von professionellem, vereinfacht gesagt „gutem“, Lehrer*innenhandeln verschiedenste Faktoren beinhalten. Einen bedeutenden Einfluss auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen machen dabei deren berufsbezogene Überzeugungen (*teacher beliefs*) aus. Sie enthalten u.a. individuelle Einstellungen zur Relevanz von Fachinhalten und nehmen dadurch Einfluss auf die Formulierung von persönlichen Zielvorstellungen. Es ist davon auszugehen, dass sich derartige persönliche Zielvorstellungen wiederum unmittelbar auf die Planung und Durchführung von Unterricht auswirken. Bisher existieren jedoch kaum Studien, die fachbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrpersonen beschreiben.

Die vorliegende Arbeit versucht diese Lücke zu schließen, indem sie die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien erfassen möchte. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, werden bei der Bearbeitung dieses Vorhabens die staatlichen Vorgaben aus der Bildungspolitik (Lehrpläne) mit einbezogen. Diese formulieren den offiziellen Rahmen für schulisches Lernen und setzen mit der Implementierung von Bildungsstandards neue Maßstäbe für die Planung und Durchführung von Unterricht. Daher ist davon auszugehen, dass sie die Zielvorstellungen von Lehrkräften mit beeinflussen.

Die Studie ist in drei Großbereiche geteilt: [A] einen theoretischen Teil, [B] einen empirischen Teil und [C] den Anhang. Im Teil A wird die theoretische Basis entwickelt, auf der die empirische Untersuchung aufbaut. Hier soll zunächst die Frage geklärt werden, welche Rolle Lehrpersonen aus pädagogisch-psychologischer Sicht in schulischen Bildungsprozessen spielen, welche Einflussgrößen es in Bezug auf das Konstrukt „Zielvorstellungen“ gibt und wie sich diese auf das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen auswirken (Kap. 2). Nachfolgend geht es um Lehrziele in der schulischen Bildung und wie diese in Form von Taxonomiemodellen strukturiert werden können (Kap. 3). Im Anschluss daran wird die Rolle von Lehrplänen in Bezug auf Unterricht geklärt und es werden Studien vorgestellt, die sich mit deren Relevanz für den Unterrichtsalltag auseinandergesetzt haben (Kap. 4). Kapitel 5 beantwortet die Fragen, welchen Stellenwert Kompetenzen in der schulischen Bildung haben und was unter kompetenzorientiertem Unterricht zu verstehen ist. Außerdem werden

musikpädagogische Stellungnahmen zur Standardisierung von Bildung dargestellt. Der Theorieteil schließt mit der Hypothesenbildung und Formulierung der Fragestellungen ab, die den Ausgangspunkt für die qualitative Untersuchung bilden (Kap. 6).

Im empirischen Teil der Arbeit wird das durchgeführte Forschungsvorhaben ausführlich dokumentiert. Es wird dessen methodisches Vorgehen erläutert (Kap. 7 & 8), der Prozess der Datenauswertung dargestellt (Kap. 9), sowie dessen Ergebnisse in Bezug auf die im theoretischen Teil formulierten Fragestellungen und Hypothesen präsentiert und zusammengefasst (10 & 11).

A Theoretischer Teil

2 Lehrpersonen in der schulischen Bildung

„Alltagserfahrungen wie die täglichen Gespräche Jugendlicher über die Schule, Erinnerungen an die Schulzeit (...) bestätigen die herausragende Rolle der Lehrerpersönlichkeit für das Unterrichtsgeschehen: Fast ausschließlich ist von Personen die Rede, kaum von Inhalten.“ (Pütz, 1986, S. 135) Greift man dieses Zitat auf und denkt an die eigene Schulzeit zurück, so fallen einem sicher besondere Lehrerinnen oder Lehrer ein, die einen eventuell sogar bis zum aktuellen Tag anhaltenden Eindruck hinterlassen haben – seien sie nun negativ oder positiv. Voraussichtlich wird man sich maßgeblich zuerst an die Personen erinnern, weniger an Inhalte. Für die empirische Lehr-Lern-Forschung steht die Rolle der Lehrpersonen im Unterricht schon seit einiger Zeit im Zentrum der Betrachtungen. Methoden und Forschungsparadigmen mögen sich über den Lauf der Zeit verändert haben und es mögen sich auch schon eine enorme Fülle an Fragen geklärt haben. Die Suche aber nach den Eigenschaften und Auswirkungen einer „guten Lehrerpersönlichkeit“ auf unterrichtliche Prozesse hält an. Folglich soll zunächst der Frage nachgegangen werden, welche empirischen Befunde derzeit im Hinblick auf den Einfluss der Lehrperson auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler existieren.

Zunächst ist festzuhalten, dass im Folgenden der Unterricht an allgemeinbildenden Schulen im Zentrum steht. Etwaige Lehrverhältnisse außerhalb dieses Feldes (z.B. berufliche Ausbildung, tertiäre Bildung) werden ausgeklammert. Festzuhalten bleibt, dass es sich bei Unterricht um eine Art des geplanten Lernens handelt. Stark vereinfacht gesagt, wählt eine Person bzw. ein Personenkreis aus, was ein weiterer Personenkreis lernen soll und arrangiert dafür entsprechende Veranstaltungen. Es geht dabei um jene Art von Veranstaltung, „die planmäßig und mit Absicht Kenntnisse vermitteln, Einstellungen hervorbringen oder verändern und Fertigkeiten entwickeln will.“ (Kaiser & Nolte, 1989, S. 12). Kaiser & Nolte (ebd.) sprechen in diesem Zusammenhang auch von „intentionalem Lernen“, es handelt sich also um geplantes Lernen. Unterricht, der Rahmen dieses intentionalen Lernens, wird von Lehrpersonen geplant und durchgeführt. Diese stehen damit im öffentlichen Diskurs, der empirischen Lehr-Lern-Forschung sowie meiner vorliegenden Arbeit als unmittelbare Protagonisten im Fokus. Die zweite an Unterricht beteiligte Gruppe sind natürlich die Schülerinnen und Schüler, um die es im Rahmen dieser Studie jedoch nicht vordergründig gehen soll.

Dass Lernende in Klassen, in denen sie den größten Teil der Zeit tatsächlich von ihren Lehrer*innen unterrichtet und angeleitet werden, statt nur alleine zu arbeiten oder gar

nicht zu arbeiten, mehr lernen (Brophy, 1986, S. 1070), mutet fast schon trivial an. Jedoch sind es Aussagen wie diese, die die Bedeutung der Rolle einer *aktiven* Lehrperson – im Gegensatz zu einer den Lernprozess *begleitenden* Person (vgl. Hattie, 2015, S. 286f.) – (wieder) mehr in den Fokus rücken. So ist man im Kreis der Forschenden zu der polarisierenden These gelangt, „Auf den Lehrer kommt es an!“ (Lipowsky, 2006). Vergleichbares wurde auch schon von Brophy (1986, S. 1076) 20 Jahre zuvor festgehalten: „[T]eachers *do* make a difference: Some teachers consistently elicit higher achievement from comparable students than other teachers do“.

Lehrkräfte sind maßgeblich dafür verantwortlich, die Lernprozesse von Schüler*innen zu steuern und zu begleiten. „Forschung zum ‚Lehrereffekt‘ zeigt, dass Schüler auch bei gleichen persönlichen Voraussetzungen innerhalb einer Schule systematische Unterschiede in ihren Leistungsentwicklungen zeigen, je nachdem, von welcher Person sie unterrichtet werden“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 262). Ferner gilt es als nachgewiesen, dass Lehrkräfte eine zentrale Rolle für die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Schüler*innen einnehmen (vgl. Bromme, 1997, S. 177). Beachtenswert dabei ist, dass diese Effekte auch auftreten, wenn man die für die Erklärung von Schülerleistungen als so wichtig identifizierten individuellen Voraussetzungen (vgl. Helmke & Weinert, 1997) außen vorlässt.

Mit dem Ziel differenziertere Befunde zur Klärung von Unterrichtserfolg zu erlangen, ist man vor einigen Jahren dazu übergegangen, Forschungsaufbauten mehrebenenanalytisch anzulegen. Vereinfacht gesagt, können dadurch die Ergebnisse der Untersuchungen auf die verschiedenen Ebenen von Unterricht zurückprojiziert werden. Unterricht wird dabei gewöhnlich im Spiegel von drei verschiedenen Ebenen gesehen: [1] der Individualebene (= Lernende), [2] der Klassenebene (= Unterricht, Lehrperson), [3] der Schulebene (= Schule als Ganzes). Im anglo-amerikanischen Raum wird dieses Verfahren vermehrt in längsschnittig angelegten *value added*-Studien angewendet. Diese zerlegen den Leistungszuwachs der Lernenden varianzanalytisch über mehrere Schuljahre und deuten darauf hin, „dass der Klassenebene, d.h. Merkmalen der Klasse, des Lehrers und des Unterrichts eine größere Bedeutung eingeräumt werden muss als bislang auf der Basis der querschnittlichen Studien angenommen wurde“ (Lipowsky, 2006, S. 49). Besagte Forschungen im US-amerikanischen Raum zeigen u.a., dass Lehrkräften dort ein hohes Maß an instruktionaler Autonomie in ihren Klassen gegeben wird, welches sie nutzen und somit eine breite Palette instruktionaler Praktiken in ein und derselben Schule hervorbringen. Diese Variationen der instruktionalen Praktiken führen wiederum dazu, dass Lernende mal mehr oder weniger effektiven Klassen-

räumen im Laufe ihrer Schulzeit ausgesetzt sind (vgl. Rowan, Correnti & Miller, 2002, S. 22f.).

Weiterhin gibt es empirische Hinweise darauf, dass v.a. schwächere Schüler*innen von guten Lehrpersonen bzw. einem guten Unterricht profitieren, und dass eine hohe Lehrer*innen- und Unterrichtsqualität vor allem in den ersten Schuljahren von erheblicher Bedeutung sind (Lipowsky, 2006, S. 49). Dies weist darauf hin, dass Merkmale der Lehrperson kompensatorisch wirken können und demnach helfen, ungleiche Bildungschancen der Lernenden zu verringern.

Bis zu diesem Punkt wurden die vielleicht beeindruckend erscheinenden Einflüsse, Möglichkeiten und Handlungsspielräume von Lehrpersonen im schulischen Unterricht empirisch verortet. Nun stellt sich die Frage, welche Merkmale die Lehrperson ausmachen. Wie ist der „gute“ Lehrer? Was zeichnet das professionelle und demnach effektive Handeln einer Lehrerin aus? Für den Musikunterricht versuchte sich Schmidt (1982) an einer Beschreibung der idealen (Musik-)Lehrkraft, ausgehend von den Erfordernissen des Studiums:

Neben hoher künstlerisch-praktischer Kompetenz, sensiblem Sprachvermögen und körperlicher Ausdrucksfähigkeit müsse der angehende Lehrerstudent lernen, redlich und ehrlich, neugierig, angstfrei, humorvoll, zuverlässig, fair, glaubwürdig, tolerant und freundlich zu sein. Wer über diese Tugenden verfüge – so Schmidt –, brauche um die Gefolgschaft seiner Schüler keine Sorge zu tragen, wie fachlich einseitig, methodisch fragwürdig und menschlich verschroben er auch sei. (Schmidt, 1982, zit. n. Pütz, 1986)

Diese Umschreibung der Idealmerkmale einer „guten“ Lehrperson ist zugegebenermaßen recht polemisch. Jedoch lässt sie erkennen, dass neben eher (fach-)wissensbezogenen Merkmalen auch „Tugenden“, also Einstellungen und Überzeugungen, von Bedeutung sind. Jank, Meyer & Ott (1986) finden für letztere den Begriff der „Lehrerhaltungen“, welcher dessen geistige Orientierungen, Träume, Wünsche, Ängste und Interessen umfasst (vgl. S. 123). Dieser ist, analog zu Schmidts Beschreibung, in Abgrenzung zu methodisch-didaktischem Handlungsrepertoire, also im Endeffekt von „eigentlichen“ Wissensbeständen, zu verstehen (vgl. ebd., S. 126).

Da, wie oben dargelegt, die Lehrer*innenpersönlichkeit erheblichen Einfluss auf unterrichtliche Prozesse und somit die Lernleistung der Schüler*innen ausübt, „ist man deshalb dazu übergegangen, die individuellen Voraussetzungen, die komplexen Muster und die Variablen der Wirkungen von Handlungen oder Handlungssystemen des Lehrers als potentielle Determinanten der Schulleistung zu untersuchen“ (Helmke & Weinert, 1997, S. 131).

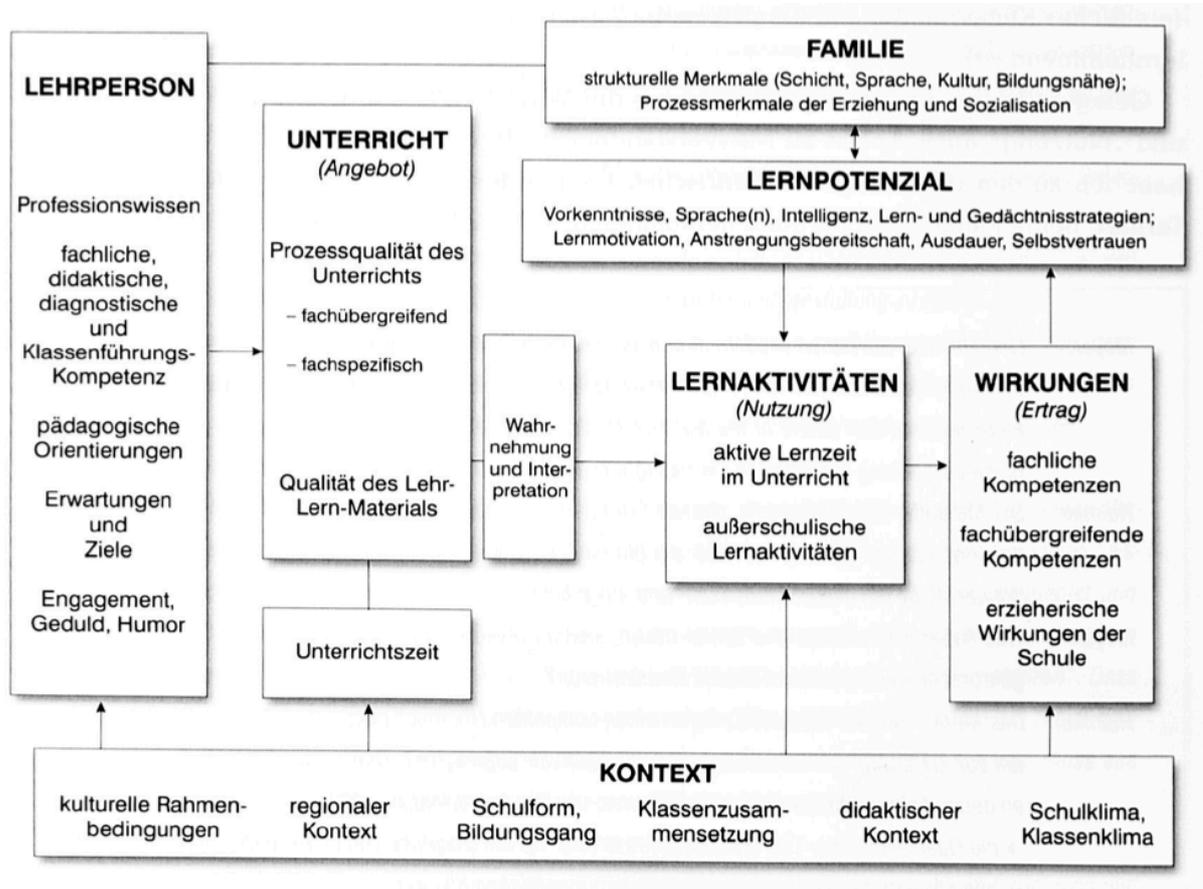
Der in der Forschung weitläufig genutzte Begriff für derartige von der Lehrperson ausgehende komplexe Muster lautet Lehrer*innenexpertise. Mitunter wird auch von Lehrer*innenprofessionalität gesprochen. Aus Forschungssicht zeichnet sie sich wiederum durch professionelle Handlungskompetenz aus. Ähnlich wie im obigen Zitat von Schmidt, setzt sich diese aus Wissen (*knowledge*) und Überzeugungen (*beliefs*) zusammen (vgl. Kunter & Pohlmann, 2015, S. 265; Künsting, Billich & Lipowsky, 2009, S. 656). Bevor ich mich dem Thema nochmals genauer widme (vgl. Kap. 2.2), soll es jedoch vorerst um das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen (Helmke, 2015, S. 71) gehen, welches die unterrichtsbezogene Rolle von Lehrpersonen aus einem weiteren Blickwinkel beschreibt.

2.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen

Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen wurde von Helmke (2015) auf Basis theoretischer Vorüberlegungen Weinerts sowie Fends (1981) entwickelt. Es versucht, „Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichts zu integrieren. Es umfasst sowohl Merkmale der Lehrperson als auch des Unterrichts“ (Helmke, 2015, S. 70). Anders formuliert, bündelt es schulische und außerschulische Determinanten des Schulerfolgs zu komplexen Variablengruppen auf einem höheren Abstraktionsniveau und bildet so ein Rahmenmodell, „welches mit spezifischen Konstrukten und theoriegeleiteten Hypothesen ‚gefüllt‘ werden muss“ (Lipowsky, 2015, S. 76). Im Angebots-Nutzungs-Modell sind Lehrpersonen als einflussnehmende Größe auf Unterricht beschrieben, welcher als „Angebot“ aufgefasst wird. Lehrer*innenkompetenzen und -merkmale werden somit als wesentliche Determinanten für die Qualität und Quantität unterrichtlicher Prozesse gesehen. Aktuelle empirische Arbeiten verweisen darauf, dass sich fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Überzeugungen von Lehrkräften „positiv auf die Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten und auch positiv auf den Schulerfolg auswirken können“ (Lipowsky, 2015, S. 76). Der Unterricht selbst nimmt im vorgestellten Modell einen zentralen Platz ein und gilt als die am leichtesten zu beeinflussende Größe schulischen Lernerfolgs (vgl. Lipowsky, 2006, S. 55). Folglich sei relativierend festzuhalten, dass Lehrkräfte über ihr unterrichtliches Handeln „nur“ indirekt Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen nehmen können. Es wäre also ein Trugschluss zu postulieren, dass die Lehrperson *selbst* den Lernerfolg ausmacht. Lehrerhandeln beeinflusst zwar die unmittelbar sichtbaren Verhaltensweisen der Schüler*innen, jedoch nur indirekt Lernleistung an sich. Daher ist die Aufgabe der Lehrer*in nicht mehr Lehren, sondern das Zur-Verfügung-Stellen

von Lerngelegenheiten; es geht folglich um ein „Wissen und Können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten“ (Bromme, 1997, S. 186).

Abbildung 1:
Das Angebots-Nutzungs-Modell unterrichtlicher Wirkungen nach Helmke (2015, S. 71)



Lernen als Angebot führt in der Folge also nicht notwendigerweise direkt zu Wirkungen. Diese sind abhängig von Mediationsprozessen, also [1] „ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt *wahrgenommen* und wie sie *interpretiert* werden, sowie [2] ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen (auf den Willen bezogenen) Prozessen sie auf Schülerseite führen.“ (Helmke, 2015, S. 71) Schließlich ist diesbezüglich anzumerken, dass auch Schüler*innen „Angebote“ machen können. Die Art und Weise, wie damit umgegangen wird, hängt wiederum von der Lehrperson und den ihr innewohnenden Dispositionen ab (vgl. Helmke, 2015, S. 76).

Für die empirische Unterrichtsforschung nimmt das Angebots-Nutzungs-Modell eine richtungsweisende Stellung ein, da es die Basis liefert, um die Anteile der einzelnen Ebenen am Schulerfolg eines Lernenden zu bestimmen. Sie „berücksichtigen die komplexen Wirkungen von außerschulischen Bedingungen, schul- und klassenbezogenen Einflussgrößen

und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und deren Interaktionen“ (Lipowsky, 2006, S. 47). Dabei stellte sich heraus, dass die Klassenebene in der Relevanz den zweiten Rang hinter Individualebene einnimmt; unter Einbezug von Leistungsentwicklung neben aktuellem Leistungsstand ist die Klassenebene (Unterricht, Lehrer, Klasse) jedoch weitaus bedeutender (vgl. *value added*-Studien im anglo-amerikanischen Raum) (vgl. Lipowsky, 2015, S. 78).

Unter Einbezug der bisher in Kapitel 2 genannten Aspekte lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es als empirisch gesichert gilt, dass Lehrpersonen über ihr Handeln im Unterricht und das Bereitstellen des Unterrichtsangebotes Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Lernenden nehmen können. Die Frage nach den Prinzipien, die hinter den Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen stehen ist jedoch noch offen. Um diese und Elemente der so beschriebenen professionellen (Handlungs-)Kompetenz von Lehrkräften soll es im folgenden Abschnitt gehen.

2.2 Dimensionen professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Im soeben besprochenen Angebots-Nutzungs-Modell ist die Lehrperson u.a. charakterisiert durch Professionswissen, Erwartungen und Ziele sowie fachliche, didaktische und diagnostische Klassenführungs-kompetenz. Doch was macht eine „professionelle Handlungskompetenz“ genauer aus? Es wurde bereits festgestellt, dass sich die professionelle Kompetenz von Lehrkräften aus Wissen und Überzeugungen zusammensetzt. Nachfolgend soll näher darauf eingegangen werden, wie sich diese beiden Bereiche charakterisieren lassen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Beide Dimensionen werden zunächst getrennt voneinander vorgestellt. Im Anschluss an die Besprechung der einzelnen Dimensionen professioneller Kompetenz sollen daraus Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen der Arbeit gezogen werden.

2.2.1 Wissen (knowledge)

Aufbauend auf den Überlegungen von Shavelson (1986, 1987) entwickelte Bromme (2014) eine Topologie des professionellen Wissens von Lehrpersonen. Beide gemeinsam sind bis heute richtungweisend für die empirische Lehr-Lern-Forschung. Das Wissen der Lehrpersonen setzt sich dabei wie folgt zusammen (vgl. Bromme, 2014, S. 96–98; Neuweg, 2014, S. 586):

- Fachliches Wissen (z.B. über Musik als Disziplin): im Fachstudium erworbenes Wissen, z.B. über Musiktheorie, Musikgeschichte, Musikwissenschaft, Musikpraxis.

- Fachbezogen-schulisches Wissen: Wissen um die Struktur der Disziplin vor dem Hintergrund schulischer Vermittlungsprozesse, „Mathematik und ‚Mathe‘, Theologie und ‚Reli‘ sind nicht dasselbe. Vielmehr fließen auch Zielvorstellungen über Schule (...) in die fachlichen Bedeutungen ein“ (Bromme, 2014, S. 97).
- Philosophie des Faches: „Auffassungen darüber, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung [das Fach] zu anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens steht. Die Philosophie des Fachs ist auch impliziter Unterrichtsinhalt“ (Bromme, 2014, S. 97).
- Fachspezifisch-pädagogisches Wissen: quasi Fachdidaktik, Wissen um lernförderliche Vermittlung der fachbezogenen Inhalte, Identifizierung eventueller Verständnisprobleme.
- Curriculares Wissen: „Kenntnis der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien einschließlich der Fähigkeit zur Bewertung ihrer Reichweite“ (Neuweg, 2014, S. 586).
- Pädagogisches Wissen: allgemeines und fachunabhängiges pädagogisches Wissen, z.B. der Klassenführung, zum Umgang mit Disziplinproblemen.

Es wird ersichtlich, dass in der obigen Zusammenschau sowohl objektivierbares Wissen im wortwörtlichen Sinn, als auch subjektive Sichtweisen enthalten sind. Zu letzteren gehört allen voran die Philosophie des Schulfaches, sowie in Teilen das fachbezogen-schulische Wissen und das curriculare Wissen. Diese subjektiven Sichtweisen werden als berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) gesehen. Um eine Nähere Betrachtung dessen, was unter diesen zu verstehen ist, soll es im nachfolgenden Abschnitt gehen.

2.2.2 Überzeugungen (beliefs)

Wie bereits erwähnt, beinhaltet die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen neben den erwähnten Facetten objektivierter Wissensbestände auch insbesondere subjektiv geprägte berufsbezogene Überzeugungen. Letzteren wird eine bedeutsame Rolle für die Qualität des Lehrer*innenhandelns zugeschrieben, „indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (Reusser & Pauli, S. 2014, 642). Weiterhin wird allgemein angenommen, „dass *beliefs* als [...] eher wertbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen für die Planung, Gestaltung und Wahrnehmung von Unterricht eine wichtige Rolle spielen“ (Lipowsky, 2006, S. 54). Darüber hinaus belegen zahlreiche Befunde nahe, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln entscheidend beeinflussen können. „Welche Meinung eine Lehrkraft über einen bestimmten Schüler, eine bestimmte Methode oder inhaltliche Zielsetzung hat, kann auf unterschiedliche Weise ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen.“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268)

So überzeugend die Befunde aus der Empirie auch sein mögen, ist jedoch festzuhalten, dass bis dato kein allgemein akzeptierter Konsens existiert, was unter „berufsbezogenen Überzeugungen“ genau zu verstehen ist. Die Frage, in welchem Verhältnis sie konkret zu Wissen, Werten, motivationalen Orientierungen, Einstellungen und Haltungen stehen, ist nicht eindeutig geklärt. Darüber hinaus bezeichnen weitere sich in Umlauf befindliche Begriffe, wie subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; Dann, 1989), epistemologische Überzeugungen, Vorstellungen oder Haltungen ähnliche Konstrukte (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Schon 1992 spricht Pajares daher treffend von *teacher beliefs* als *messy construct*. Die positiven empirischen Befunde sind somit eher als Indizien zu verstehen, dass es einen generellen Zusammenhang zwischen unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen, Unterrichtsqualität, Lernerfolg und *teacher beliefs* gibt. Im Verständnis von Reusser & Pauli (2014) ist der Begriff berufsbezogene Überzeugungen eine

übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär fachliche Wissen hinausgehen. [Sie beinhaltet weiterhin] „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“ (S. 643).

Um Verwirrungen zu vermeiden will ich mich für die Zwecke meiner Arbeit auf den recht gut fassbaren Bereich der bereits erwähnten Philosophie des Schulfaches beziehen. Diese werden im englischsprachigen Raum auch als *beliefs about subject matter* bezeichnet und bilden eine Art implizites Wissen, welches von Lehrperson zu Lehrperson individuell unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Der Begriff Philosophie hebt hervor, dass es sich dabei um eine bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichts handelt (vgl. Bromme, 1997, S. 196f.), die ebenfalls in obiger Definition von Reusser & Pauli enthalten ist. Es gilt als empirisch gesichert, dass sich diese Vorstellungen auf unterrichtliche Prozesse direkt auswirken, u.a. auf die Art und Weise der Lehrer*innenerklärungen, die Integration von Schüler*innenäußerungen in die Stoffentwicklung (ebd.), die Menge der aufgewendeten Zeit auf bestimmte Stoffinhalte und die Art der methodischen Zugänge (vgl. Bromme, 2014, S. 98; vgl. dazu auch Bromme & Rheinberg, 2006, S. 315).

Im Gegensatz zu objektivierbaren Wissensbeständen, entwickeln sich Überzeugungen bezüglich des Faches über einen längeren Zeitraum und biografisch geprägt berufsbeleitend weiter. Objektivierbare Wissensbestände werden im Fachstudium erworben, daher kann der Aufbau beispielsweise fachlichen Wissens mit der Graduierung als weitgehend abgeschlossen gelten (vgl. Künsting, Billich, Lipowsky, 2009, S. 659). Davon ausgenommen ist jedoch die Philosophie des Faches, „für die plausibel ist, dass sie im pädagogischen Feld wesentlich modifiziert oder vielleicht überhaupt erst dort klar konturiert wird“ (Neuweg, 2014, S. 588).

2.2.3 Schlussfolgerungen

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen setzt sich zum einen aus (objektivierbaren) Wissensbeständen und (subjektiven) Überzeugungen zusammen. Diese stehen im Verhältnis zueinander und beeinflussen sich z.T. gegenseitig. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften beinhalten dabei u.a. Vorstellungen über die Wichtigkeit von bestimmten Lerninhalten. Da berufsbezogene Überzeugungen im Sinne einer Philosophie individuell sind, lässt sich daraus ableiten, dass einzelne Lehrpersonen auch individuelle Schwerpunkte in ihrem Unterricht setzen. Weiterhin wurde gezeigt, dass sich derartige berufsbezogene Überzeugungen auf verschiedene Art und Weise auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Hält man sich die Angebots-Nutzungs-Modelle vor Augen, so lässt sich formulieren, dass berufsbezogene Überzeugungen die Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten und des Lehr-Lern-Materials direkt beeinflussen.

Für den Zweck der Arbeit wurde zur theoretischen Verortung der Zielvorstellungen von Lehrkräften das Konzept der Philosophie des Schulfaches (Bromme, 2014) gewählt, welches eng mit der Vorstellung berufsbezogener Überzeugungen verwandt ist und den Stellenwert der individuellen Schwerpunktsetzung und Relevanz bestimmter Fachinhalte betont. Die Philosophie des Schulfachs ist charakterisiert durch Vorstellungen vom Wesentlichen im und am Fach. Diese „sind zugleich auch Vorstellungen vom Lernenswerten und von gelingenden Aneignungsprozessen“ (Neuweg, 2014, S. 592). Dieser Umstand weist darauf hin, „dass die Wirkung des Lehrerwissens im Unterricht nicht ausschließlich in der Effektivität des Unterrichts zu suchen ist, sondern auch auf einer in der zeitgenössischen Forschung eher unterbelichteten Ebene: jener der Bedeutsamkeit der Lehrziele und Lehrinhalte“ (ebd.).

2.3 Handlungsleitende Kognitionen und Lehrzielvorstellungen

Eine weitere Einflussgröße in Bezug auf die Zielvorstellungen von Lehrpersonen sind deren sogenannte handlungsleitende Kognitionen. Zu diesen gehören

Handlungsziele und Interessen, allgemeine und spezifische Erwartungen der Lehrer an ihre Schüler, kausale Interpretationsmuster für die Entstehung erwünschter und unerwünschter Effekte (Kausalattributionen), Beurteilungspräferenzen (Bezugsnormorientierung), Komponenten des professionellen Wissens sowie subjektive (implizite) Theorien bezüglich des eigenen Handelns. (Bromme & Rheinberg, 2006, S. 307)

Der Fokus auf dieses Konstrukt zur Erklärung von Handlungsmustern fiel im Rahmen der kognitiven Wende in den frühen 1960er Jahren. Ab diesem Zeitpunkt ist eine Zunahme psychologischer Forschungsarbeiten zu verzeichnen, die interne kognitive Prozesse untersuchen, welche sich der direkten Beobachtung entziehen (vgl. Krampen, 1986, S. 4). Diese Vorgehensweise steht im Gegensatz zum behavioristischen Forschungsparadigma, „das sich auf externe, direkt beobachtbare Variablen zur Verhaltensklärung und -vorhersage beschränkt“ (ebd.). Auch für die pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung konnte diese Herangehensweise gewinnbringend angewendet werden. Es wurden nun zunehmend interne und nicht direkt beobachtbare Faktoren untersucht, mit dem Ziel, „Aussagen über handlungssteuernde Variablen“ zu machen (ebd.).

Wie in oben stehender Definition zu erkennen, stehen subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen in einem Verhältnis zueinander. Subjektive Theorien (auch Alltagstheorie, naive Theorie, implizite Theorie) sind Aussagen- und Überzeugungssysteme, im vorliegenden Fall von Lehrpersonen. Forschungen deuten darauf hin, dass sie im Kontext von Erziehung und Unterricht das Handeln sehr viel stärker leiten, als wissenschaftliche Theorien (vgl. Helmke, 2015, S. 115). Sie können zum einen als Bestandteil handlungsleitender Kognitionen gesehen werden. Zum anderen werden handlungsleitende Kognitionen auch als von subjektiven Theorien abgeleitete Handlungsregeln verstanden (vgl. Wodzinski, 2008, S. 36). Folgt man letzterem Gedankengang weiter und bezieht berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Kap. 2.2.2) mit ein, können handlungsleitende Kognitionen als aus subjektiven Theorien und berufsbezogenen Überzeugungen abgeleitete Handlungsregeln gesehen werden. Zielvorstellungen an sich werden nun also abgeleitet aus subjektiven Theorien und berufsbezogenen Überzeugungen (Philosophie des Schulfachs). Aus diesen werden im Folgeschritt über handlungsleitende Kognitionen Handlungsregeln abgeleitet, also quasi die unterrichtlichen Handlungen, die zur Umsetzung der Zielvorstellungen

führen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden für die vorliegende Arbeit subjektive Theorien in berufsbezogene Überzeugungen aufgenommen. Stellt man sich nun eine Handlungskette vor, wären berufsbezogene Überzeugungen das erste Glied, handlungsleitende Kognitionen das zweite und die Umsetzung der Zielvorstellungen im Unterricht das dritte.

Durch diesen modellhaften Aufbau wird nochmals deutlich, welchen Einfluss die Zielvorstellungen der Lehrpersonen auf ihr unterrichtliches Handeln haben können. „Der Erfolg von Lehrern hängt auch von den Zielen ab, die sie in der Schule erreichen sollen und wollen“ (Bromme & Rheinberg, 2006, S. 307). Welche Rolle Zielvorstellungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen genau spielen, hat sich Hofer eingehender gewidmet. Vorab ist festzuhalten, dass sich Hofers Überlegungen maßgeblich auf erzieherisches Handeln, also eher auf allgemeinpädagogische Prozesse beziehen. In vielen Fällen sind diese jedoch auch in den Rahmen (fach-)schulischen Unterrichts integrierbar. Er beschreibt subjektive Zielvorstellungen wie folgt:

Subjektive Erziehungsziele von Lehrern sind Vorstellungen über Dispositionen bei Schülern, die als wertvoll beurteilt und zu verwirklichen versucht werden. Sie können als Ergebnis gesellschaftlicher und institutioneller Vorgaben, kognitiver Reflexionen über die ‚Wichtigkeit‘ von Dispositionen und persönlicher Bedürfnisse angesehen werden. (Hofer, 1997, S. 227)

Neben externen Faktoren (institutionelle Vorgaben) spielen auch individuelle Faktoren (persönliche Bedürfnisse) eine wichtige Rolle bei der Formulierung von Zielvorstellungen, womit der individuelle Charakter von Zielen nochmals deutlich wird. Ziele beeinflussen zum einen die Wahrnehmung: „Für eine Person ist das von Bedeutung, was in einem Zusammenhang mit ihren Zielvorstellungen steht“ (Hofer, 1986, S. 28). Weiterhin sind für Handlungsentscheidungen, die Wirkungen, die Lehrer*innen mit ihren Handlungsentwürfen verbinden, entscheidend. „Lehrer entscheiden sich für und realisieren jene Verhaltensweisen, von denen sie glauben, daß sie geeignet sind, die von ihnen als wichtig zu erachteten Ziele zu erreichen“ (ebd., S. 29). Diese Äußerungen mögen trivial anmuten, jedoch unterfüttern sie die oben beschriebene Handlungskette aus beruflichen Überzeugungen, handlungsleitenden Kognitionen und unterrichtlichem Handeln mit weiteren Gesichtspunkten, wodurch diese, so hoffe ich, dem Lesenden verständlicher wird.

2.4 Der Einfluss von Zielvorstellungen auf unterrichtliche Prozesse

Der Einfluss von Zielvorstellungen kann sich in vielfacher Weise äußern und wurde bereits in einigen Teilen angesprochen. Schon allein durch ihre Gestalt geben Zielvorstellungen die Richtung an, in welche sich eine Unterrichtsstunde entwickelt. Ist das Ziel einer Lehrperson

etwa, dass Lernende Instrumente hörend unterscheiden können, wird sie den Unterricht inklusive aller damit zusammenhängenden Aspekte entsprechend planen. Es lässt sich formulieren, dass sich Zielsetzungen auf Methoden und Inhalte auswirken (vgl. Meyer, 2013, S. 72–96; Helmke, 2015, S. 82).

Eine klare Zielformulierung gilt als der Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht. Mietzel (2007) vergleicht einen Unterricht ohne Ziele mit einer Reise, ohne zu wissen, wohin man eigentlich will (vgl. S. 426). Dass dabei nicht nur allein individuelle Interessen der Lehrperson berücksichtigt werden können, ist einleuchtend. Auch gesellschaftliche und bildungspolitische Vorgaben spielen dabei eine Rolle, jedoch ist davon auszugehen, dass auch individuelle Schwerpunkte im Unterricht gesetzt werden und somit individuelle Unterrichte entstehen: „The teacher carries the content to the students personally, rather than depending on curriculum materials alone to do so“ (Brophy, 1986, S. 1070). Das individuelle Interesse einer Lehrperson an einem Themenbereich spielt für die Unterrichtsgestaltung eine entscheidende Rolle und vermag es, im Zusammenspiel mit weiteren Faktoren, Einfluss auf instruktionale Prozesse und die Motivation der Lernenden zu nehmen (Schiefele & Schaffner, 2015). Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass subjektive Zielvorstellungen für den Unterricht über Jahre erstaunlich stabil bleiben (vgl. Bromme & Rheinberg, 2006, S. 311; Anderson et al., 1990).

Zwischenfazit 1

Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen werden verstanden als Teil individueller berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen, die in Form von handlungsleitenden Kognitionen die unterrichtlichen Prozesse der Lehrenden steuern.

3 Lehrziele in der schulischen Bildung

Ging es bisher eher um die Herkunft und die „Macher“ von Zielen im schulischen Rahmen, soll es nachfolgend um die Zielvorstellungen selbst gehen. Diese werden zunächst definitiv eingegrenzt. Anschließend werden Taxonomiemodelle besprochen, die Ziele auf einer inhaltlichen Ebene ordnen und für die spätere Datenauswertung genutzt werden können (Kap. 3.1). Schließlich wird ein hierarchisches Ordnungsmodelle für Zielvorstellungen vorgestellt (Kap. 3.2).

Im alltäglichen Diskurs, aber auch in der Fachliteratur trifft man auf die Begriffe Lehrziele, Unterrichtsziele und Lernziele. Diese werden zum Teil synonym verwendet, jedoch mitunter auch voneinander abgegrenzt. Für den Zweck der vorliegenden Arbeit ist es nötig, das recht uneindeutige Konzept „Ziele“ zu präzisieren.

Zielvorstellungen von Lehrkräften werden im Folgenden als Lehrziele aufgefasst. Darunter sind jene Ziele zu verstehen, die Lehrende im Lehr-Lern-Prozess ansteuern (vgl. Klauer & Leutner, 2012, S. 24). Definitionen, die auf eine äquivalente Bedeutung hinauslaufen, finden sich bei Seidel (2014, S. 791) und Mayer (2013, S. 90). Sie alle haben gemeinsam, dass die Ziele von außen an die Lernenden herangetragen werden. Dies trifft auch den Kern der vorliegenden Arbeit, die sich den Zielvorstellungen von Musiklehrpersonen widmet und diese auch aus deren Perspektive beschreiben möchte. Klauer & Leutner (2012) fügen hinzu, dass Lehrziele von einer Doppelfunktion geprägt sind: „[S]ie sollen (1) den Lehr-Lern-Prozess inhaltlich steuern und (2) entscheiden lassen, ob das Lehrziel erreicht worden ist, das heißt ob zum nächsten Lernziel fortgeschritten werden kann oder noch nicht.“ (S. 25f.). Sie werden somit gleichsam zu einem Evaluationsinstrument des Lehr-Lern-Prozesses, mit welchem auf der Basis von Ist-Soll-Vergleichen eingeschätzt werden kann, ob die anvisierten Lehrziele erreicht worden sind.

3.1 Taxonomiemodelle von Lehrzielen

Unter den Taxonomiemodellen von Lehrzielen hat sich eines besonders hervorgetan. Die Rede ist von der behavioristisch orientierten Lehrzieltaxonomie¹ nach Bloom et al. (1976) und Krathwohl, Bloom & Masia (1975). Generell hatten diese Überlegungen einen enormen Einfluss auf die Unterrichtsarbeit weltweit. Die Bücher wurden über 6 Millionen Mal verkauft und 18-fach übersetzt (vgl. Mietzel, 2007, S. 432). Auch wenn sie in den letzten Jahren aufgrund ihrer Künstlichkeit vermehrt der Kritik ausgesetzt waren, gilt ihr Einfluss als indisputabel, aufgrund der Tatsache, dass sie Jahrzehnte der Unterrichtspsychologie und Erstellung von Schultests beeinflussten (vgl. ebd, S. 432f.). So wurde und wird auch in der Musikpädagogik dieses Modell zur Bestimmung von Lehrzielen genutzt (vgl. Geuen, 2005, S. 145).

Die Lehrzieltaxonomie nach Bloom und Krathwohl eignet sich zur Ordnung von Lehrzielen auf einer inhaltlichen Ebene und umfasst drei Bereiche. Ein vierter Bereich wurde später ergänzt (vgl. Raithel, Döllinger & Hörmann, 2009, S. 86):

¹ Der Originaltitel lautet eigentlich Taxonomie von **Lern**zielen, jedoch soll durch die begriffliche Um-münzung in **Lehr**ziele nochmals akzentuiert werden, dass es hier um Zielvorstellungen geht, die von Lehrenden an die Lernenden von außen herangetragen werden (vgl. Einleitung von Kap. A3).

1. Kognitiver Bereich: Lehrziele, „die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln“ (Bloom, 1976, S. 20).
2. Affektiver Bereich: Lehrziele, „die Veränderung von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen beschreiben“ (Bloom, 1976, S. 21), „Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder emotionale Haltungen“ (Krathwohl, 1975, S. 6).
3. Psychomotorischer Bereich: Lehrziele, „die Wert legen auf eine muskuläre oder motorische Fähigkeit, auf den Umgang mit Material oder Gegenständen oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert“ (Krathwohl, 1975, S. 6).
4. Sozialer Bereich: Lehrziele, die auf soziale Entwicklung abzielen (vgl. Raithel, Döllinger & Hörmann, 2009, S. 86).

Kaiser & Nolte (1989) merken an, dass diese recht allgemeine Art der Taxonomie für die inhaltliche Ordnung musikalischer Lehrziele eigentlich ungeeignet ist, da diese aufgrund ihrer Komplexität oftmals mehrere Zielbereiche ansprechen und indes nicht eindeutig zuordenbar sind (vgl. S. 99). Aus diesem Grund soll exemplarisch ein bereichsspezifisches Ordnungssystem von Abel-Struth (1978) vorgestellt werden.

Die Typologie der Ziele des Musik-Lernens ist ein Ordnungssystem für musikbezogene Lehrziele auf Basis der Intentionen bzw. Überzeugungen, die mit ihnen jeweils verknüpft sind. „Es wird die Frage nach Ziel-Typen gestellt, d.h. nach der jeweils gemeinsamen Grundform der Intention, die einer Gruppe von Zielen zugrunde liegt (Abel-Struth, 1978, S. 108). Es existieren vier Arten dieser Ziel-Typen, von denen der erste sich in zweierlei Ausprägungen aufspaltet:

1. Idealer Ziel-Typus: der Typus, „dessen Merkmal es ist, von einem für den Menschen grundsätzlich als sinnvoll angesehenen Wirkungs-Zusammenhang zwischen seiner psychischen Disposition und Musik auszugehen und in dieser musikalischen Einwirkung auf den Menschen das bestimmende Ziel der menschlichen Begegnung mit Musik zu sehen“ (S. 109).
 - a. Leitbild-Typus: ist an ein Leitbild des Menschen angebunden, das werthaft mit Musik angestrebt werden soll.
 - b. Humanum-Typus: geht davon aus, „daß Musik – unabhängig von ethnischen und historischen Situationen – Anteil, und zwar stets gewünschter Anteil menschlichen Lebens ist“ (S. 110).
2. Materialer Ziel-Typus: Intention „auf das musikalische Material, seine kognitive und technische Bewältigung“ gerichtet (S. 110), Musiktheorie, Gehörbildung, Analyse.
3. Medialer Ziel-Typus: „Musik vor allem als Medium außermusikalischer Ziele einsetzen“, „Erwerb allgemeiner Verhaltensweisen“ (S. 115), soziale Komponente.
4. Realer Ziel-Typus: ihm werden „reale Ziele musikalischen Lernens im weitesten Sinne zugeordnet“, Voraussetzung, „daß er in intentionalem Zusammen-

hang mit dem Denken seiner Zeit und demgemäßen allgemeinen Verhaltenszielen die anzustrebenden musikalischen Verhaltensweisen als Ziele formuliert und dies möglichst konkret, d.h. mit Anbindung musikalischer Inhalte“.

Abel-Struth entwickelte die soeben vorgestellte Typologie der Ziele des Musik-Lernens auf Basis der Auswertung einer enormen Fülle von Quellen von Platon über Wilhelm von Humboldt bis zu Georg Picht, um nur einige zu nennen (vgl. Abel-Struth, 1979, S. 15). Aus diesem Grund erscheint sie sehr komplex und für den Zweck der Arbeit daher eher ungeeignet. Auch wenn die von Kaiser & Nolte (1989) angeführte Kritik an der Lehrzieltaxonomie nach Bloom und Krathwohl durchaus berechtigt ist, so ist sie gerade aufgrund ihrer Offenheit und Unbefangenheit m.E. für die vorliegende Studie besser geeignet. Es geht um eine Orientierung und das Gewähren eines Überblicks über die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften. Die Lehrzieltaxonomie nach Bloom und Krathwohl lässt für dieses Vorhaben genügend Freiheiten und trägt durch seine Offenheit der Diversität der Antworten Rechnung (vgl. Kap. B Empirischer Teil, bes. Kap. 10.1.3).

3.2 Unterrichtliche Zielebenen

Lehrziele können nun nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene, sondern auch auf einer hierarchischen Ebene geordnet werden. Im Folgenden sollen zwei Modelle hierzu kurz vorgestellt werden.

Zunächst können Lehrziele nach ihrem Allgemeingrad geordnet werden. Dieses Vorgehen wird in der Pädagogik weitläufig genutzt und gilt gewissermaßen als „Standard“. Es existieren dabei folgende Zielbereiche (vgl. Mietzel, 2007, S. 427f.):

1. Leitziele: sehr allgemeine, weitgehend zeitlose Ziele
2. Richtziele: fachbezogen, welche Kompetenzen sollen in einem Fachbereich im Lauf der Zeit entwickelt werden?
3. Grobziele: was innerhalb einer zeitlich überschaubaren Unterrichtseinheit erreicht werden soll
4. Feinziele: was Lernende nach einer oder wenigen Unterrichtsstunden unter bestimmten Bedingungen als Ausdruck der Zielerreichung tun und sagen können

Der Abstraktionsgrad nimmt in Richtung der Leitziele zu. In diesem Bereich befinden sich maßgeblich allgemeine Erziehungsziele oder z.T. auch überfachliche Kompetenzen. Richtziele geben an, welche fachbezogenen Kompetenzen zum Ende der Schullaufbahn bei den Lernenden vorliegen sollen. Grobziele beziehen sich auf die Lehrziele z.B. einer Unterrichtsreihe, Feinziele auf die einer einzelnen Unterrichtsstunde.

Ein weiteres Modell zur Hierarchisierung von Lehrzielen findet sich bei Harnischmacher (2008). Hier wird zwischen zwei Hierarchieebenen unterschieden, der molaren Ebene und der molekularen Ebene. Die molekulare Ebene „umfasst den Nahbereich des Musikunterrichts. Hier geht es vor allem um konkrete Handlungsschritte zur Beantwortung der Fragen, was man in der Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit behandelt und wie man dazu vorgehen will“ (Harnischmacher, 2008, S. 209). Zielsetzungen auf dieser Ebene sind nicht nur fachbezogen, sondern auch fachbildend. „Hier werden die konkreten Differenzmerkmale ersichtlich, die das Fach ‚Musik‘ gegenüber anderen Fächern abgrenzt“ (ebd., S. 210). Ziele, Inhalte und Methoden sind auf dieser Ebene eng miteinander verwoben. Bezieht man das oben besprochene Modell mit ein, sind vor allem Fein- und Grobziele der molekularen Ebene zuzuordnen.

Die molare Ebene „(...) korrespondiert mit den Erziehungs- und Wissenschaftssystemen. Die übergeordneten Ziele ergeben sich bereits aus der Forderung, dass schulischer Musikunterricht auch zu den allgemeinen Aufgaben von Schule beitragen soll“ (Harnischmacher, 2008, S. 210) Hier befinden sich also v.a. Richt- und Leitziele. „Es geht um Intentionen von schulischem Musikunterricht“ (ebd., S. 211).

Das zweite Modell der Hierarchisierung bietet durch seine zwei polarisierenden „Extreme“ die Möglichkeit, Lehrziele anschaulich einzuordnen. Daher wird dieses im Laufe der folgenden Auswertung zu Rate gezogen werden. Dabei ist zu beachten, dass sich zwischen den beiden Polen der molaren und molekularen Zielebene, die Lehrziele wie auf einem Kontinuum aufreihen. Im Zweifelsfall geht es mehr darum, welcher Ebene ein Lehrziel *am ehesten* zugeordnet werden kann.

Zwischenfazit 2

Für die im Verlauf der Arbeit folgende Datenauswertung wird zur inhaltlichen Ordnung der Lehrziele das Taxonomiemodell nach Bloom et al. (1976) und Krathwohl, Bloom & Masia (1975) angewendet. Die hierarchisierende Ordnung der Lehrziele erfolgt nach dem Modell der molaren und molekularen Zielebenen von Harnischmacher (2008, S. 208–224).

4 Lehrpläne in der schulischen Bildung

Bisher konnte geklärt werden, welchen Ursprungs individuelle Lehrziele sind, wie Lehrziele charakterisiert sind und wie sie sich ordnen lassen. Als staatliche Vorgaben für schulische

Bildung nehmen jedoch auch Lehrpläne einen ernstzunehmenden Einfluss auf die Formulierung von Lehrzielen. In diesem Kapitel soll zunächst geklärt werden, welche Rolle Lehrpläne in der schulischen Bildung spielen (Kap. 4.1) Im Anschluss werden Befunde aus der Forschung zusammengetragen, die sich der Frage stellen, welchen Platz Lehrpläne im unterrichtlichen Planen und Handeln von (Musik-)Lehrpersonen einnehmen (Kap. 4.2).

4.1 Begriffsbestimmungen

Zunächst einmal: Was sind Lehrpläne? „In den für die Lehrer amtlich verbindlichen R.[ichtlinien]/L.[ehrplänen] ‚Musik‘ finden sich in systematischer Ordnung die Inhalte, Ziele, Themen und Zeitvorgaben des Unterrichtsfaches wieder. Damit geben R./L. in differenzierter Form Ziele für mp. Handeln vor“ (Korten, 2005, S. 218). Diese Definition scheint unmittelbar einleuchtend und ist auch im Grunde genommen durchaus zutreffend. Neben dem Begriff „Lehrplan“ ist jedoch zusätzlich der Begriff „Curriculum“ in Diskursen um schulbezogene Richtlinien im Umlauf. Es ist festzustellen, dass beide Begriffe häufig synonym verwendet werden, was zu Missverständnissen führen kann, da sie im Detail nicht dasselbe meinen.

Der Begriff Curriculum ist bereits seit der Antike in Benutzung und beschreibt den „Umfang des Wissens, das Heranwachsende angeeignet, d.h. gelernt haben müssen, wenn sie für ihr Leben und Arbeiten in der jeweiligen Gesellschaft vorbereitet sein sollen“ (Vollstädt et al., 1999, S. 12). Sie beziehen eher auf schulinterne Absprachen (z.B. „schulinternes Curriculum“). Lehrpläne hingegen sind staatlich autorisierte Rahmenfestlegungen für Schulunterricht, enthalten i.d.R. allgemeine Erziehungs- und Bildungsziele und legen Ziele und Inhalte unterrichtlichen Lernens fest. Sie werden von den Bildungsministerien der einzelnen Länder erlassen, sind also faktisch eine Verwaltungsvorschrift und gelten als „populärste administrative Lenkungsinstrumente von Schule“ (Vollstädt et al., 1999, S. 13). Durch Lehrpläne „soll – unabhängig von einzelnen Lehrpersonen – eine Qualität des Lehrens und Lernens gesichert werden, die den in der Gesellschaft für bedeutsam gehaltenen Bildungs- und Erziehungszielen entspricht“ (ebd., S. 23). Es wird dabei angenommen, dass sich die Lehrkräfte bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte eng an den Lehrplänen orientieren. „Ob und wie dies geschieht, weiß allerdings niemand so genau.“ (ebd. S. 14). Mehr dazu in Kapitel 4.2.

Auf die Tatsache, dass die eben postulierte Annahme der Bildungspolitik hinkt, verweisen die unterschiedlichen Konkretionsgrade, denen Lehrpläne ausgesetzt sind. Die ein-

zelen Ebenen von Lehrplan und Unterricht gestalten sich wie folgt (vgl. Dubs, 2009, S. 43f.):

1. Makroebene (normativ): Bildungsphilosophie/-politik → „Welche Ziele sollen mit Unterricht und Schule erreicht werden?“
2. Mesoebene (curricular): „Wie soll der Lehrplan im Hinblick auf diese Zielvorstellungen gestaltet werden? (Vorgaben, Standards, allg. Lernziele)“
3. Mikroebene (instruktional): Unterrichtsgestaltung → Wie sollen Unterrichtseinheiten konkret gestaltet werden?“

Auf diesen Ebenen können Lehrpläne zum einen von einzelnen Schulen in Form von schulinternen Curricula interpretiert und zum anderen von einzelnen Lehrkräften einer Schule subjektiv ausgelegt werden (individueller Lehrplan). Aufgrund dessen kommt es durchaus vor, dass ein und derselbe Lehrplantext in unterschiedlichen Unterrichten auch unterschiedlich realisiert wird und somit zu unterschiedlichen Lernergebnissen bei den Lernenden führt (vgl. Vollstädt et al., S. 14f.; Vollstädt, 2003, S. 201). An dieser Stelle kommt eine Ausprägung professionellen Lehrer*innenwissens zum Tragen, genauer das curriculare Wissen (vgl. Kap. 2.2.1). Curriculares Wissen steht bei der Unterrichtsplanung vielfach im Widerstreit mit dem Fachwissen der Lehrperson. Das ist damit zu erklären, dass die für die Konkretisierung des Curriculums maßgeblichen Aspekte und Schwerpunktsetzungen durchaus in Konflikt mit dem Selbstverständnis von Lehrern geraten können, „die sich primär als kompetente Vertreter ihres Fachgebietes wahrnehmen“ (Bromme & Rheinberg, 2006, S. 315).

Abseits der wirkungsbezogenen Problemfragen der Implementation von Lehrplänen, stellt sich die Frage, welche Funktionen sie erfüllen (sollen). Erstens, eine Legitimationsfunktion, sie konkretisieren bildungspolitische Programme und bilden die Grundlage für deren öffentliche Rechtfertigung. Sie „legitimieren den Anspruch der Schule, ihre Schülerinnen und Schüler über eine geraume Zeit von Jahren einem Bildungs- und Ausbildungsprozeß auszusetzen“ (Vollstädt et al., 1999, S. 20). Zweitens, eine Orientierungsfunktion, d.h. sie formulieren ein Grundverständnis des jeweiligen Unterrichtsfaches, setzen einen Rahmen für die Auswahl und Anordnung der zu behandelnden Inhalte, geben Anregungen und Hilfen für die Planung und Gestaltung von „gutem“ Unterricht und umreißen den Entscheidungsspielraum für die Berücksichtigung der konkreten Unterrichtsbedingungen vor Ort. (vgl. ebd., S. 21). Drittens, eine Innovationsfunktion, mit anderen Worten stellen sie die Umsetzung rational ermittelter Lehrplaninhalte nach wissenschaftlichen Kriterien dar (vgl. ebd., S. 21f.). Viertens, eine Anregungsfunktion, die die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen unterstützen soll (vgl. ebd., S. 22). Fünftens und letztens, eine Entlastungsfunkti-

on. Es geht maßgeblich um eine Entlastung von immer neuer, weitreichender und zeitrauender Unterrichtsplanung für Lehrer*innen, „denn nur mit solchen entlastenden Routinen seien sie für kreative Entscheidungen in konkreten Unterrichtssituationen frei“ (ebd., S. 22).

Brophy (2000) führt die Ausrichtung des Unterrichts nach den Vorgaben der Lehrpläne in seinen Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts auf. Ähnliches findet sich bei Helmke (2015), der in seinen Merkmalen der Unterrichtsqualität u.a. die Kompetenzorientierung auflistet (vgl. S. 240–248). Helmke meint damit hauptsächlich „nur“ die Ausrichtung des Unterrichts an den in den aktuellen Rahmenplänen verankerten Bildungsstandards. Brophy geht noch einen Schritt weiter. Er formuliert, dass die Ziele eines an Lehrplänen ausgerichteten Unterrichts Lernergebnisse in Form von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Werten und Gesinnungen sind (Brophy, 2000, S. 14), also über die Kompetenzen im Eigentlichen hinausgehen. „Goals are most likely to be attained if all of the curriculum’s components (content clusters, instructional methods, learning activities and assessment tools) are selected“ (Brophy, 2000, S. 14). Um diese Ziele zu erreichen müssten also alle Inhalte, Instruktionsmethoden, Lernaktivitäten und Bewertungsinstrumente aus den Lehrplänen entnommen werden. Es kommt hier maßgeblich auf die Qualität der Lehrpläne an, inwiefern solche Forderungen Früchte tragen können. Erste Forschungen dazu weisen auf mögliche positive Effekte hin (Squires, 2012). Befunde dieser Art sind jedoch nur mit Vorsicht zu verallgemeinern, da die Entstehungshintergründe der Bildungsstandards in den USA andere als bspw. hierzulande sind (vgl. Kertz-Welzel, 2005; Engels, 2005).

4.2 Lehrplanorientierung von (Musik-)Lehrkräften

Die Schule gilt neben der Familie und vorschulischen Erziehungseinrichtungen allgemein als wichtiger Wissens- und Wertevermittler, jedoch sind die Ziele für Lehrer*innen expliziter durch gesellschaftliche Institutionen bestimmt und eingeschränkt. „Sowohl Gesetze und Verordnungen als auch Lehrpläne schreiben den größten Teil der fachlichen, aber auch der nicht-fachlichen Lehrziele vor“ (Krampen, 1986, S. 18). Darüber hinaus scheint das offizielle Vertrauen in die Reformkraft und Steuerwirkung staatlicher Lehrpläne nach wie vor ungebrochen (Vollstädt, 2003, S. 212). Das Problem ist, dass die Legitimationswirkung von Lehrplänen lediglich davon ausgeht, dass „diese auch tatsächlich orientierend wirken. (...) Allerdings wird diese Orientierungsfunktion lediglich angenommen und höchst selten empirisch überprüft.“ (Vollstädt, 1999, S. 213f.). Nachfolgend soll daher auf zwei Studien eingegangen werden, die sich dieser Aufgabe gewidmet haben.

Vollstädt und Kolleg*innen (1999) befragten Mitte der 1990er Jahre hessische Lehrkräfte zu der Relevanz, die die Lehrpläne in ihrem Unterricht haben. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Lehrpläne auf direktem Weg nur geringe Impulse für Schulentwicklung geben und in Überlegungen zur Veränderung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht nur am Rande einbezogen werden. Kurzum tragen Rahmenlehrpläne „hohe offizielle Erwartungen und geringe schulpraktische Bedeutung (Vollstädt et al., 1999, S. 214). Zu bestimmten Anlässen werden die Lehrpläne jedoch wiederholt und häufiger einbezogen (vgl. ebd., S. 214f.):

- Im Rahmen der Entwicklung schulinterner Curricula bei der Neueinführung eines Rahmenlehrplan
- Im Rahmen der Referendarsausbildung, oder für Planung von „Vorzeigestunden“
- Beim Einstieg in die Lehrtätigkeit als Orientierung und Anregung
- Zur Begründung und Legitimation des eigenen Vorgehens nach außen (Verbeamtung, Schulbehörde, Eltern u.ä.)
- Beim Einstieg in eine neue Klassenstufe

Die Autor*innen gelangen zu einigen weiteren Befunden, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind und daher kurz referiert werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Innovationsimpulse von Lehrplänen stärker sind, wenn über sie „neue reformorientierte Ideen und fachdidaktische Erkenntnisse“ (Vollstädt et al., 1999, S. 215) in die Schulen gebracht werden sollen. Die große Differenz zur allgemein üblichen Unterrichtspraxis führt zu Diskussionen und Auseinandersetzungen mit den Neuerungen. Dieser Prozess sei jedoch nicht überzubewerten: „Der Wunsch vieler Lehrerinnen und Lehrer nach Bestätigung und die Konsistenz fachlicher Traditionen dürfen keinesfalls unterschätzt werden“ (ebd.).

Weiterhin fühlten sich Lehrkräfte durch die intensive langwierige Ausbildung und z.T. längere Berufserfahrung als Experten für die Vermittlung ihres Fachs, wodurch sie sich der Aufgabe gewachsen sehen, einen erforderlichen unterrichtlichen Qualitätsstandard auch unabhängig von den staatlichen Vorgaben sicherstellen zu können: „Mehrere Male wurde uns in Interviews bestätigt, daß ohne Lehrpläne auch kein anderer Unterricht stattfinden würde (vgl. Vollstädt et al., 1999, S. 215). In dieser Tatsache spiegeln die sich von Bromme & Rheinberg (2006, S. 315) dargelegten Widersprüche zwischen curricularem und fachlichen Wissen der Lehrpersonen wieder. Vor diesem Hintergrund kann auch der Befund logisch erklärt werden, nach dem Akzeptanz der Lehrpläne abhängig davon ist, ob sie dem „Lehrplanideal“ der betroffenen Lehrpersonen entspricht (vgl. Vollstädt et al., 1999, S. 218).

Die Autor*innen konnten ebenso feststellen, dass die schulinternen Curricula im Unterrichtsallday einen sehr hohen Stellenwert vor den Rahmenlehrplänen einnehmen. „Diese hohe Autorität und Akzeptanz erhalten sie, weil sie in kollegialen Diskussionen entstanden sind und die Vorgaben der staatlichen Pläne in Übereinstimmung mit den unterrichtlichen Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule konkretisieren oder differenzieren“ (Vollstädt et al., S. 219).

Dieses Ergebnis erscheint vor den Befunden einer Studie, die an Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde in einem neuen Licht. May (2004) befragte die Lehrpersonen, nach welchem Lehrplan sie ihre Klasse(n) unterrichteten. Die meisten planten nach den offiziellen Lehrplanvorgaben, einige nach schulinternen Curricula und wenige nach individuell auf die Klasse zugeschnittenen Lehrplänen. Interessant ist hierbei, dass es Hinweise gibt, nach denen die schulinternen Curricula die Grundlage für den lerneffektivsten Unterricht bildeten (vgl. May, 2005, S. 121). Da die Effektstärken jedoch nur gering ausfallen, muss relativierend festgehalten werden, dass diese Hinweise eher als Indizien zu werten sind.

Niessen (2006) befragte in ihrer Arbeit ausschließlich Musiklehrkräfte, um Aussagen über deren Individualkonzepte treffen zu können. Dabei spielte auch die Orientierung am Lehrplan eine Rolle. Ihre Ergebnisse bestätigen die Grundaussagen der Befunde von Vollstädt und Kolleg*innen (1999) weitestgehend. Die befragten Musiklehrkräfte orientieren sich häufig nur dann am Lehrplan, wenn ein von ihnen geführter Leistungskurs das Abitur ablegt; falls nicht, „nutzen zumindest einige der Lehrer die entstandenen Freiräume und orientieren sich nicht oder kaum mehr an den Vorgaben der Richtlinien“ (Niessen, 2006, S. 223). Die Unterrichtsziele unterliegen dann faktisch weitgehend der persönlichen Entscheidung, ebenso wie die Wahl der Unterrichtsinhalte und -methoden (vgl. ebd., S. 224). Mitunter kommt es zur expliziten Ablehnung der Lehrpläne; akzeptiert werden Lehrpläne nur dann, wenn sie sich mit den Individualkonzepten der Lehrkräfte, also auch deren praktiziertem Unterricht, decken und diesen folglich bestätigen (vgl. ebd., S. 236). Besonders starke Ablehnung erfahren Lehrpläne dann, wenn deren Anforderungen als zu hoch eingeschätzt werden und die Musiklehrer*innen sich fremdbestimmt fühlen (vgl. ebd.). Dieses Resultat kann auch vor dem Hintergrund neuerer Befunde aus der Motivationsforschung über Musiklehrkräfte erklärt werden.

Hofbauer (2017) fand heraus, dass Stressbewältigung bei Musiklehrer*innen u.a. durch hohe Selbstbestimmung bei der Auswahl von Inhalten und Methoden und die Abwechslung durch verschiedene Inhalte erfolgen kann. Hilfreich zur (bewussten) Stressredu-

zierung sind also „die Auswahl der Inhalte und Methoden nach den *eigenen Stärken* und solche, die mit *Spaß und Motivation* auf Schüler- wie auf Lehrerseite verbunden sind, sowie die *Abwechslung* verschiedener Inhalte“ (Hofbauer, 2017, S. 255). Folglich ist auch bei den von Niessen (2006) befragten Musiklehrerpersonen „[d]ie Wahl der Inhalte [...] eine sehr wichtige Variable [...]. Individuelle Schwerpunktsetzungen prägen das Nachdenken über Unterricht in charakteristischer Weise und starkem Maße“ (S. 330).

Weiterhin prägen individuelle biografische Erfahrungen die Individualkonzepte von Musiklehrkräften. Diese wiederum nehmen Einfluss auf deren persönliche Ziele, die sie in ihrem Unterricht zu realisieren gesuchen (vgl. Niessen, 2006, S. 295–297 sowie S. 332f.). Dies deckt sich mit den in Kapitel 2 angeführten empirischen Befunden, nach denen individuelle berufsbezogene Überzeugungen Einflüsse auf die Inhaltswahl im Unterricht nehmen. Auch die Tatsache, dass didaktische Theorien im Nachdenken der befragten Lehrkräfte explizit weniger eine Rolle spielen, kann in diese Überlegungen eingeordnet werden. Die befragten Musiklehrer*innen verfügen vielmehr über eine Alltagsdidaktik, „die sich aus Veratzstücken ihrer biografischen Erfahrungen zusammensetzt [und] Teile von didaktischen Konzeptionen, manchmal nur einzelne Ideen, Techniken oder Reflexionshinsichten [beinhaltet]“ (Niessen, 2006, S. 321).

Zwischenfazit 3

Lehrpläne werden als von Lehrpersonen unabhängige staatliche Steuerungselemente für die Sicherung von Unterrichtsqualität verstanden. Ihre Legitimation beruht dabei auf der Annahme, dass Lehrkräfte sich an ihnen orientieren. Wie empirische Studien gezeigt haben, ist dies jedoch in der Praxis nicht zwingend der Fall. Befunde aus diesen Studien deuten darauf hin, dass (Musik-)Lehrkräfte in ihrem Unterricht individuelle Schwerpunkte setzen und die Lehrpläne allenthalben indirekte Effekte auf unterrichtliche Prozesse haben.

5 Kompetenzen in der schulischen Bildung

Über die Einführung der Bildungsstandards hielten Mitte der 2000er Jahre auch die Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen Einzug. Kompetenzorientierung hieß und heißt das Gebot der Stunde. Was Kompetenzen sind und welche Rolle Sie in Bezug auf die Neuausrichtung von Unterricht spielen, soll an dieser Stelle geklärt werden. Dafür wird zunächst eine definitorische Eingrenzung des Kompetenzbegriffs vorgenommen. Anschließend soll geklärt wer-

den, was unter kompetenzorientiertem Unterricht zu verstehen ist (Kap. 5.1). Danach werden Kompetenzen und Bildungsstandards kurz aus musikpädagogischer Perspektive diskutiert (Kap. 5.2), bevor abschließend die für die vorliegende Arbeit relevanten musikbezogenen Kompetenzbereiche erläutert werden (Kap. 5.2.2.1).

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA), in denen deutsche Lernende im Vergleich eher enttäuschend abschnitten, war man hierzulande bemüht, schulische Lernprozesse zu effektivieren. Eine vom BMBF beauftragte Gruppe von Fachwissenschaftlern unter dem Vorsitz von Eckhard Klieme entwickelte zu diesem Zweck nationale Bildungsstandards. Diese „formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“ (BMBF, 2003, S. 9) mit dem Ziel, eine Qualitätssicherung und -steigerung schulischer Arbeit zu erwirken. Die auf diese Art und Weise postulierten wünschenswerten Lernergebnisse „legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (ebd.). Bildungsstandards sind im Sinne von Lehrzielen ebenfalls durch eine Doppelfunktion gekennzeichnet. Sie sollen auf der einen Seite die Schulen auf verbindliche Ziele orientieren und ein Referenzsystem für professionelles Lehrerhandeln bieten. Auf der anderen Seite dienen sie der Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen (Bildungsmonitoring & Schulevaluation) (vgl. ebd. 9f.). Kompetenzen werden dabei verstanden als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, S. 27f.)

Sie sollen „einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen [sind]“ (BMBF, 2003, S. 65). Im Rahmen der Entwicklung von Wissensgesellschaften, in denen Wissen ständig neu generiert wird und nahezu ständig greifbar ist, nimmt dessen Halbwertszeit ständig ab (vgl. Fthenakis, 2001). Dabei kann schulische Bildung, „unabhängig von welchem Lehr- oder Bildungsplan auch immer, stets nur exemplarisch vonstatten gehen. Niemand kann ‚alles‘ lehren, niemand muss ‚alles‘ wissen.“ (Ziener, 2010, S. 15). Daher stehen seit einigen Jahren Kompetenzen und komplexe Problemlösefähigkeiten auch „offiziell“ im Vordergrund von derartigen Vermittlungsprozessen.

5.1 Von der Input- zur Outputorientierung

Wie bereits erwähnt wurden infolge der Ergebnisveröffentlichung internationaler Bildungsvergleiche Anstrengungen unternommen, die Qualität schulischen Unterrichts zu sichern. Die Lösung dieser Aufgabe sah man in der outputorientierten Evaluation von Lernprozessen auf Basis von Bildungsstandards. Durch sie soll der Kompetenzerwerb in schulischen Bildungsprozessen messbar und sichtbar gemacht werden. Es sollen Bildungsprozesse abgebildet werden, nicht nur Bildungsziele. Lehrpläne beschreiben daher heute nicht (wie früher üblich), was inhaltlich durchgenommen werden soll (= Input), sondern was die Schüler*innen können sollen (= Output) (vgl. Helmke, 2015, S. 240; Lenski et. al, 2015, S. 713). Das bedeutet, dass Unterricht vom Ziel aus geplant werden muss, was eine neue Qualität des Professionswissens von Lehrpersonen erforderlich macht. Es geht um Wissen über Kompetenzerwerb. Jede einzelne Stunde muss sich daran messen lassen, was sie zum Ziel des Kompetenzerwerbs beigetragen hat, und nicht daran, was inhaltlich „geschafft“ wurde (vgl. ebd., S. 241). Kompetenzorientierung markiert darüber hinaus einen Übergang von produkt- zu prozessorientiertem Lernen. Der Lernprozess ist deshalb so wichtig, weil an ihm Kompetenzen bzw. Kompetenzerwerb beobachtbar werden (vgl. Dubs, 2009, S. 35). An Lernprodukten können diese, wenn überhaupt, nur weitaus schwieriger abgelesen werden.

Der Kompetenzbegriff konkretisiert sich in der „Trias von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen/Einstellungen und ihren wechselseitigen Bezügen“ (Kessler & Ziener, 2004, S. 2). Im Bildungsplan besetzt er eine zweifache Stoßrichtung. Er soll (vgl. ebd., S. 2f.):

1. einen kognitiv und materiell dominierten, also inputorientierten Bildungsbegriff korrigieren, sowie
2. Kompetenz (Output) an Performanz binden, d.h. Kenntnisse an Problemlösungen, Fertigkeiten an Handlungsformen, Einstellungen an erprobte Haltungen

„Erst durch das Zusammenspiel von Einstellungen, Haltungen, Kenntnissen und Fertigkeiten ist sinnvollerweise von Kompetenzen zu reden“ (vgl. ebd., S. 3). Was nun genauer unter kompetenzorientiertem Unterricht zu verstehen ist, soll im nachfolgenden Abschnitt geklärt werden.

5.1.1 Kompetenzorientierter Unterricht

Es stellt sich nun die Frage, wie sich die Einführung von Bildungsstandards auf schulischen Unterricht auswirkt. Was bedeutet „Kompetenzorientierung“ und wie sieht kompetenzorientierter Unterricht aus?

Helmke (2010) hält dazu fest, dass kompetenzorientierter Unterricht anderen Regeln als traditioneller Unterricht folgt, „er erfordert neben der ‚Übersetzung‘ der Bildungsstandards eine kontinuierliche Kompetenzdiagnostik“ (S. 891). Grundlage für die Planung und Durchführung für diese Art von Unterricht ist also eine bereits angesprochene Ergebnisorientierung, wobei die Lehrkraft mit der Aufgabe betreut wird, adäquate Lerngelegenheiten für die Schüler*innen zu schaffen, um Kompetenzen aufeinander aufbauend zu entwickeln (vgl. Lenski, Pant & Richter, 2015, S. 715). Kurzum soll ein derartiger problem- und handlungsorientierter Unterricht dafür Sorge tragen, „das deklarative, prozedurale und metakognitive Wissen zusammenzuführen und die Lernprozesse bewusster zu entwickeln, um als Output Teilkompetenzen und kumuliert die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen zu erhalten“ (Dubs, 2009, S. 48f.). Die so entwickelten (Teil-)Kompetenzen werden im Regelfall als *can-do-statements* (Kann-Beschreibungen) formuliert (vgl. Köller, 2010, S. 78). Das allgemeine Ziel kompetenzorientierten Unterrichts ist somit die Grundsteinlegung für ein lebenslanges, eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen auf Seite der Lernenden.

Wenn Helmke (2010) von traditionellem Unterricht schreibt, ist damit in erster Linie inputorientierter Unterricht gemeint, d.h. dass Lehrpläne stofflich ausgerichtet sind und vorgeben, was die Lehrenden inhaltlich zu unterrichten haben. „Dementsprechend bieten die meisten Lehrpläne [dieser Art] sachlich und chronologisch geordnete Aufzählungen von ‚Sachen‘, also Unterrichtsgegenständen, Themen und Inhalten, die die Unterrichtenden in didaktische Prozesse zu verwandeln haben“ (Ziener, 2010, S. 36). Mitunter werden hier Intentionen, z.B. „Die SuS lernen, erfahren, entdecken“, formuliert, welche jedoch in dieser Form keine Steuerungsfunktion im Sinne von Unterrichtsevaluation und Bildungsmonitoring übernehmen können (vgl. ebd.).

Mit der Einführung der (noch) aktuellen Lehrpläne wurden schulische Bildungsprozesse in Richtung eines outputorientierten Unterrichts verschoben. Es geht hier nicht mehr um die Frage, was (inhaltlich) im Unterricht gemacht wurde, sondern was die Schüler*innen am Ende eines Lernprozesses (besser) können. Wichtig dabei ist, dass die Unterrichtsinhalte dabei variabel gestaltet sein können. Es ist kein fester Kanon an Inhalten vorgegeben, an denen z.B. Lesekompetenz gefördert werden soll, dafür kann potentiell jeder Text geeignet sein (vgl. Ziener, 2010, S. 41). Nichtsdestotrotz werden häufig sogenannte „materiale Bildungsgüter“ formuliert, „die auch in einem an Kompetenzstandards orientierten Bildungsplan vorkommen können und sollen“ (ebd.). Es lässt sich schlussfolgern, dass Lehrkräfte

durch kompetenzorientierte Lehrpläne ein größeres Freiheitspotential in Bezug auf die Inhalte von Unterricht erhalten. Lehrkräfte sollen sich darüber vergewissern, dass das (neue) Ziel von Bildung Kompetenzerwerb fokussiert. Um dieses Ziel zu erreichen, können sie dabei die jeweils für ihre Schuler*innen „geeigneten und sachlich gebotenen Inhalte zuordnen, [woraus] unterschiedliche Lernwege bei gleicher Zielperspektive [erwachsen können]“ (Ziener, 2010, S. 43).

5.2 Kompetenzen und Bildungsstandards aus musikpädagogischem Blickwinkel

In der Musikpädagogik wurde die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung mit Misstrauen aufgenommen. So war beispielsweise von einer drohenden „Verödung des Lernens“ (Rumpf, 2005) die Rede, da v.a. dem Musikunterricht viele Bildungsaspekte angehören, welche jedoch nicht im eigentlichen Sinne messbar sind. „Den Gewinnen an Vergleichbarkeit und Überprüfbarkeit von Lern- und Lehr-Ergebnissen steht unweigerlich ein Verlust an Sensibilität für individuelle, situative und inhaltspezifische Weltaneignungen in ihrem Eigensinn gegenüber“ (Rumpf, 2005, S. 6). Dieser Meinung schließt sich auch Richter (2005) an. Er formuliert, dass der in der Expertise (BMBF, 2003) formulierte Kompetenzbegriff musikalische und musikbezogene Erscheinungen und Ereignisse auf kognitiv fassbare und überprüfbare Reste beschränkt und auf diese Weise schulische Allgemeinbildung verarmt, ausdünn, verfälscht, sowie Lernende um viele Chancen des Erlebens, Handelns und verstehens betrügt (vgl. Richter, 2005, S. 22).

Auch Niessen & Lehmann-Wermser (2005) beschauen die outputorientierte Steuerung eines künstlerisch-ästhetischen Schulfaches wie Musik kritisch, versuchen sich aber an einer konstruktiven Annäherung beider Bereiche. Sie plädieren dafür, auch Kompetenzen in den Musikunterricht zu integrieren, die nicht direkt abtestbar sind (vgl. S. 9). Dafür beziehen sie die Konzepte musikalischer und musikbezogener Erfahrungen in ihre Überlegungen ein, die nach Kaiser (1992) ebenfalls ein (erfahrungsbasiertes) Wissen transportieren, welches „stark subjektiv bestimmt, aber kommunikabel ist“ (Niessen & Lehmann-Wermser, 2005, S. 10). Aus der durch die Kompetenzorientierung ermöglichte inhaltliche Variabilität der Unterrichtsinhalte, erwächst für die Autor*innen ein neuer Diskussionsanlass über Fachinhalte des Musikunterrichts. Der Charakter des Beliebigen in Bezug auf Inhalte sollte herausgenommen werden, da so potentielle Lernmöglichkeiten den Schüler*innen vorenthalten würden (vgl. ebd, S. 11). Sie kommen zu dem Fazit, dass sich Bildungsstandards nur auf ausge-

wählte Lernfelder beziehen sollten und nicht durchweg von einer empirischen Messbarkeit gekennzeichnet sein sollten (Stichwort: musikalische und musikbezogene Erfahrungen) (vgl. ebd., S. 12).

Auch Geuen & Orgass (2007) diskutieren die musikalische Bildung vor dem Hintergrund von Bildungsstandards ausführlich. Sie führen ein Beispiel des Rahmenplans aus Nordrhein-Westfalen an, bei welchem sich irritierenderweise eine inhaltliche Freiheit durch Kompetenzen gerade nicht positiv auswirkt, bzw. die Expertengruppe zur Erstellung des besagten Lehrplans ihre Aufgabe, materiale Bildungsgüter zu formulieren, zu ernst genommen hatte. „In der Bundesrepublik besteht in zunehmendem Maße die Tendenz, im Rahmen der auf Lernprozesse im Allgemeinen gerichteten Standardisierung für das Fach Musik Kanons von Werken vorzuschreiben, die unterrichtlich zu ‚behandeln‘ sind“ (Geuen & Orgass, 2007, S. 18). In besagtem Lehrplan für Musik Nordrhein-Westfalens identifizieren sie Formulierungen, die vorschreiben, sich mit konkreten Werken unter vorgegebenen Aspekten auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Hier wird Kompetenzorientierung ad absurdum geführt, da lediglich eine „Kompetenz“ das Werk XY nach gegebenen Gesichtspunkten zu analysieren „entwickelt“ wird (*teaching to the test*). Es findet kein Transfer statt. Die Folge ist die Generierung trägen Wissens, welches im Widerspruch zur eigentlichen Zielsetzung von Kompetenzorientierung steht, nämlich „es dem Individuum zu ermöglichen, in [...] *unvorhersehbaren* und *nicht planbaren* Situationen Problemlösungen selbstständig zu finden“ (Geuen & Orgass, 2007, S. 20). Darüber hinaus kommt die Vorgabe von Inhalten und methodischen Zugängen einer Entmündigung des Lehrpersonals gleich. Ihnen wird nicht zugetraut, passende Inhalte zu finden, an denen Kompetenzen entwickelt werden können (vgl. ebd., S. 21). Dies deckt sich mit den Befunden Niessens (2006), nach denen die Richtlinien von den befragten Musiklehrer*innen „kaum als sinnvolle Hilfestellung, sondern eher als Gängelung der Unterrichtsplanung empfunden werden“ (S. 237).

Als konsensuelle Lösung schlagen Geuen & Orgass (2007) vor, Inhalte für das Schulfach Musik im Sinne von materialen Bildungsgütern auf einer mittleren Abstraktionsebene zu formulieren (z.B. Gattungen, Epochen etc.). Im Zentrum stünden dann ebenfalls die (Problemlöse-)Kompetenzen, jedoch weiter gefasst und nicht auf die Trivialität eines einzelnen Werkes beschränkt. (vgl. ebd., S. 21). Sie beschreiben dieses Vorgehen als einen „Weg zwischen der Szylla völliger Beliebigkeit der unterrichtlichen Lerninhalte und der Charybdis der Reduktion aufs Methodische, die unter dem Etikett ‚Lernen des Lernens‘ erfolgt ist“ (ebd., S. 21).

Dies ist allem Anschein nach auch der Weg, der im Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Musik beschritten wurde (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006a, 2006b). In ihm sind die fachbezogenen Kompetenzbereiche definiert („Musik wahrnehmen und verstehen“, „Musik gestalten“ und „Nachdenken über Musik“), welche im Zusammenspiel mit verschiedenen thematischen und inhaltlichen Vorschlägen entwickelt werden können (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006a, S. 9–16).

5.2.1 Kompetenz als objektive Zuschreibung

In der Musikpädagogik haben sich verschiedene Sichtweisen auf Kompetenzen entwickelt, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll. Zum einen wird Kompetenz verstanden als objektive Zuschreibung. Hier stehen beobachtetes und messbares Verhalten im Vordergrund (vgl. Köller, 2010, S. 78). Beispiele hierfür finden sich u.a. bei Feucht (2011), welcher schreibt: „Kompetenz ist definiert durch ein Subjekt, eine von diesem ausgeübte Praxis und jemandem, der dieses Tun in gewissem Maße als kompetent bewertet“ (S. 11). Im weiteren Verlauf führt er Erpenbeck (2003) an, der Kompetenz als eine „Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils eines Beobachters“ (S. X) definiert.

Auf Basis dieser Sichtweise von Kompetenzen wurden für musikbezogene Belange bisher zwei Kompetenzmodelle entworfen. Zum einen für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ (vgl. Knigge, 2011; Jordan, 2014) und zum anderen für den Bereich musikpraktischer Kompetenzen (Hasselhorn & Lehmann, 2014).

5.2.2 Kompetenz als subjektives Erleben

Ein weiteres Kompetenzverständnis basiert auf Kaisers (2001) Formulierung von Kompetenz als ein „Sich-zuständig-fühlen“. Es kommt dabei zur Verlagerung von musikalischer Kompetenz zu kompetentem Musikhandeln. „Wichtig ist nun, dass kompetentes Musikhandeln aus pädagogischer Sicht nur Sinn macht, wenn man drunter eine Selbstzuschreibung versteht“ (Harnischmacher, 2008, S. 226). Musikalische Kompetenz wird dann „gemeint als kompetentes Musikhandeln [, das] Kenntnis und Können voraussetzt, und gleichsam Zuständigkeit und Verantwortung impliziert“ (ebd.).

5.2.2.1 Das Fokusmodell des Subjektorientierten Musikunterrichts

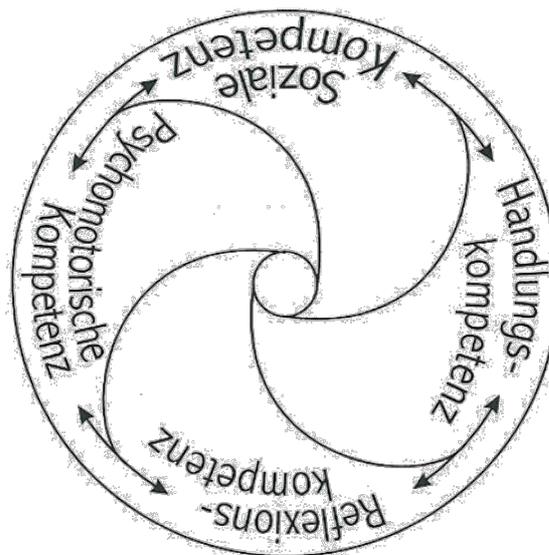
Ausgehend von diesem Kompetenzverständnis entwickelte Harnischmacher (2008) das Fokusmodell musikbezogener Kompetenzen. Das zentrale Ziel des Subjektorientierten Musikunterrichts besteht darin, die Lernenden in der Verantwortung zu stärken, „Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen“ (S. 224). Da dieses Ziel auf der molaren Ebene verortet

ist (vgl. Kap. 3.2), ist nun danach zu fragen, welche Schritte bzw. Zielsetzungen auf der praxisbezogenen molekularen Ebene zu formulieren sind, um dieses übergeordnete Ziel zu erreichen. Harnischmacher entwickelt als Antwort auf diese Frage besagtes Fokusmodell. Es beschreibt „die Ziele nicht voneinander getrennt, sondern als interdependentes Bezugssystem“ (S. 228) „Kompetentes Musikhandeln gründet in dem Wechselspiel bestimmter Aspekte der Kompetenz“ (S. 228) Folgende Kompetenzbereiche sind im Fokusmodell enthalten (Harnischmacher, 2008).

1. Reflexionskompetenz: Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens, jedoch nicht „träges“ Wissen. Wissen soll reflexiv und problemorientiert angewendet und weiterverarbeitet werden können (vgl. S. 229).
2. Handlungskompetenz: „Erwerb und die Anwendung musikalischen ‚Könnens‘“ (S. 230), „Erwerb und Verbesserung dieser musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten basiert auf Lernprozessen“ (S. 231).
3. Soziale Kompetenz: „beinhaltet die Förderung von musikbezogenen Perspektivenübernahmen in praxisorientierten Kommunikationen und Interaktionen“ (S. 231), „Mit der Berücksichtigung der sozialen Kompetenz wird explizit eine adaptive Leistung eingefordert, die entscheidend zur Angemessenheit (i. S. sozialer Vergleiche) von Fähigkeitseinschätzungen beiträgt“ (S. 232).
4. Psychomotorische Kompetenz: „Entwicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik“ (S. 233).

Aufgrund seiner Beschaffenheit bietet sich das Modell zur inhaltlichen Ordnung von musikbezogenen Zielvorstellungen an und soll zu diesem Zweck im empirischen Teil der Arbeit genutzt werden.

Abbildung 2: Fokusmodell nach Harnischmacher (2008, S. 228)



Zwischenfazit 4

Mit der Einführung der nationalen Bildungsstandards in die Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer hielt auch die Kompetenzorientierung in unterrichtlichen Prozessen schulischer Bildung Einzug. Sie markieren den Übergang von einer Input- zu einer Outputsteuerung von Bildung. Es stehen nun nicht mehr Inhalte im Fokus, sondern die Entwicklung von Kompetenzen. Kompetenzorientierter Unterricht baut auf den Bildungsstandards auf und ist outputorientiert.

In der Musikpädagogik wurde die Einführung von Bildungsstandards eher kritisch beurteilt. Ein aus der Musikpädagogik entnommenes Modell zur Beschreibung musikbezogener Kompetenzbereiche soll für die Datenauswertung der vorliegenden Arbeit als inhaltliches Ordnungssystem für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften zur Anwendung kommen.

6 Hypothesenbildung und Formulierung der Fragestellung

Bis zu diesem Punkt wurde der theoretische Rahmen der Arbeit aufgespannt, der die Basis für die im Anschluss folgende Dokumentation der qualitativen Untersuchung bilden soll. Intention der Untersuchung ist es, Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien (ZvM) zu erheben und dabei eine Anbindung an Lehrplanbezug und Kompetenzorientierung aufrecht zu erhalten. Dabei sollen die im Folgenden theoriegeleitet formulierten Fragestellungen und Hypothesen eine handlungsleitende Funktion für den restlichen Teil der Arbeit einnehmen.

Bisher konnte festgestellt werden, dass sich Lehrziele hierarchisch ordnen lassen. Aufgrund dessen soll versucht werden, die durch die qualitative Datenerhebung gewonnenen ZvM auf diesen Ebenen zu verorten. Die beiden zentralen Fragestellungen der Arbeit lauten daher:

Fragestellungen

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte

1. ... mit ihrem Musikunterricht? (-> molare Zielebene)
2. ... in ihrem Musikunterricht (-> molekulare Zielebene)

Forschungsfrage 1 bezieht sich auf die molare, also übergeordnete Zielebene von Unterricht. Ziele des Musikunterrichts auf dieser Ebene sind eher allgemeinbildender Natur. Darüber hinaus vereinen sie Ziele wie etwa kulturelle Teilhabe und Chancengleichheit in ihrem Wirkungskreis. Forschungsfrage 2 hingegen bezieht sich auf die direkte Praxis von Musikunterricht, welche auf der molekularen Ebene verortet ist. Hier geht es vordergründig um Kompetenzförderung im Sinne des Fokusmodells.

Drei weitere Hypothesen sollen bei der Beantwortung dieser Fragen im Blick behalten werden, die sich aus der theoretischen Vorarbeit ableiten lassen.

Hypothesen

1. Die ZvM sind kompetenzorientiert.
2. Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.
3. Die ZvM lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.
 - a. Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?
 - b. Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?

Die erste Hypothese ist eher von einem explorativen Charakter gekennzeichnet. Da seit der Implementierung von Kompetenzorientierung in die schulische Bildung gut 10 Jahre zurückliegen, wird davon ausgegangen, dass sich entsprechende Veränderungen im Unterricht niedergeschlagen haben (vgl. Hypothese 1). Zum Zweiten lassen die empirischen Untersuchungen zur Lehrplanorientierung von Musiklehrkräften die Schlussfolgerung zu, dass Lehrpläne bei der Zielformulierung von Lehrpersonen eher eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Hypothese 2). Zum Dritten soll herausgefunden werden, ob sich das Fokusmodell in der unterrichtlichen Praxis abbilden lässt kann. Dabei wird die Möglichkeit offen gehalten, einen „neuen“, bisher in besagtem Modell nicht berücksichtigten Kompetenzbereich herauszustellen.

B Empirischer Teil

Im nun folgenden empirischen Teil der vorliegenden Studie soll es zum einen darum gehen, die Vorgehensweise der Datenerhebung und -auswertung für den Leser so nachvollziehbar und transparent wie möglich zu gestalten. Zum anderen sollen die Ergebnisse der Studie im Spiegel der im theoretischen Teil A entwickelten, zentralen Fragestellungen und Hypothesen dargestellt und veranschaulicht werden. Zu diesem Zweck werden im Folgenden die genutzte empirische Methode (Kap. 7) sowie die Prozesse der Datenerhebung und -aufbereitung (Kap. 8) besprochen, worauf die Darstellung der Datenauswertung folgt (Kap. 9). Der empirische Teil schließt mit einer Vorstellung der Arbeitsergebnisse (Kap. 10).

7 Empirische Methode

Qualitative Verfahren bergen das Potential, quantitativ erhobene Daten zu vertiefen, indem Sie u.a. Ergänzungen an unklar gebliebenen Themenfeldern oder zu kurz geratenen Informationen vornehmen sowie die Plausibilität interpretierter, statistisch gesicherter Zusammenhänge überprüfen (vgl. Mayring, 2015, S. 23). Darüber hinaus können mit Hilfe qualitativer Methoden „Handlungsorientierungen und Handlungsregeln entdeckt und damit ‚generative Prozesse‘ identifiziert und beschrieben werden, mit deren Hilfe Zusammenhänge auf der Makroebene erklärbar werden“ (Kelle, 2008, S. 284). In diesem Sinne orientiert sich die vorliegende Studie an dem Projekt „Kompetenzorientierung im Musikunterricht“ (Harnischmacher, Blum & Hofbauer, 2016). Da die erwähnte Untersuchung sich bisher nur in gymnasialen Kontexten bewegt, ist eine Ausweitung der Erhebungsfelder auf die Primarstufe in Arbeit, an die sich potentiell wiederum etwaige Metaanalysen anschließen. Metaanalytische Betrachtungen sollen somit im Folgenden keine Rolle spielen.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden insgesamt 10 leitfadengestützte Experteninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern an Berliner, Brandenburger und Sächsischen Gymnasien durchgeführt. Für die Auswertung der so gewonnenen qualitativen Daten wurde die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Ziel dieser ist es, qualitative Daten in Form einer regelgeleiteten Analyse systematisch auszuwerten und somit dem wissenschaftlichen Methodenstandard im Sinne einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit zu genügen. (vgl. ebd., S. 12f.). Dabei wird eine Anknüpfung an die Erfahrung anderer – in diesem Fall Experten – mit dem zu untersuchenden Gegenstand intendiert (vgl. ebd., S. 13).

Mayring (2015, S. 67) unterscheidet drei grundlegende Analyseverfahren: (1) Zusammenfassung, (2) Explikation und (3) Strukturierung. Für die Auswertung kam die strukturierende Inhaltsanalyse zum Einsatz, deren Ziel es ist, bestimmte Inhalte nach einem vorab festgelegten Ordnungssystem (Kodierregeln) aus dem Textmaterial herauszufiltern (vgl. ebd.). Die strukturierende Inhaltsanalyse differenziert wiederum zwischen vier weiteren Formen, von denen die inhaltliche Strukturierung für die Auswertung gewählt wurde. Zielstellung dieser ist es, über die Extraktion bestimmter Inhalte hinaus, diese zusammenzufassen (vgl. ebd., S. 103). Dabei schließt sich an die strukturierte Extraktion der Daten eine Zusammenfassung an. Somit stellt die inhaltliche Strukturierung eine Hybridform aus Zusammenfassung und Strukturierung dar.

Die sich in diesem Fall an die strukturierende Inhaltsanalyse anschließende Zusammenfassung wurde insofern angestrebt, da bei einem ersten Materialdurchlauf v.a. in Bezug auf individuelle Zielvorstellungen im Musikunterricht eine hohe Antwortvielfalt festgestellt werden konnte. Daher wurde befürchtet, dass die Ergebnisse einer einfachen Strukturierung zu unüberschaubar und schwierig klassifizierbar sein würden. Eine bessere Übersichtlichkeit intendierend, wurde somit für die Analyse die inhaltliche Strukturierung gewählt. Auf diese Art und Weise können sehr diverse und differenzierte Antwortmöglichkeiten systematisiert werden, ohne den individuellen Charakter der Antworten aufgeben zu müssen. Dies sollte sich auch im Sinne der Übersichtlichkeit auch für eine angestrebte Taxonomie der Zielvorstellungen als vorteilhaft erweisen.

Entscheidend für die systematische Extraktion ist die Erstellung und konsequente Anwendung eines Ordnungssystems, welches in der Qualitativen Inhaltsanalyse als Kategoriensystem in Erscheinung tritt (vgl. Mayring, 2015, S. 51f.). Auf das Textmaterial angewendet, sichert das Kategoriensystem die systematische und regelgeleitete Extraktion inhaltlich relevanter Stellen. Kategorien können deduktiv (auf Basis der Theorie vorab festgelegt) oder induktiv (aus dem Material entwickelt) gebildet werden; daneben sind auch Mischformen denkbar.

8 Datenerhebung und -aufbereitung

Wie bereits erwähnt, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie insgesamt 10 Interviews mit aktuell aktiven Lehrerinnen und Lehrern an Berliner, Brandenburger und Sächsischen Gymnasien durchgeführt. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, d.h. der Durchführung jedes einzelnen Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, in welchem die zent-

ralen Themenbereiche, Fragestellungen und Handlungen der interviewenden Person festgehalten wurden. Die Nutzung eines Leitfadens bietet sich hier insofern an, da subjektive Theorien der Befragten zu den theoriebasierten Hauptthemenbereichen Zielvorstellungen im Musikunterricht, Lehrplanorientierung sowie Kompetenzorientierung bei gleichzeitiger, größtmöglicher Offenheit der Gesprächsführung erfasst werden sollen (vgl. Helfferich, 2011, S. 179). Weiterhin begünstigt der Leitfaden in gewisser Weise die inhaltliche Strukturierung der Interviews und erleichtert so die Auswertung (ebd., S. 180).

Die Interviews fanden im Zeitraum vom 03.05.–05.06.16 statt. Potentielle Interviewpartner*innen konnten über die Mailingliste-Schulmusik (<http://www.dirk-bechtel.de/liste.htm>), das Forum Musikpädagogik (<http://www.dirk-bechtel.de/forum/>), durch Anfragen über den Emailverteiler des BMU-Landesverbandes Brandenburg sowie persönliche Kontakte akquiriert werden. Alle Interviews wurden mittels eines Diktiergerätes aufgezeichnet und für die anschließende, softwaregestützte Analyse entsprechend aufbereitet.

8.1 Leitfaden

Der für die Interviews genutzte Leitfaden befindet sich in Gänze im Anhang (s. Kap. 13). Er gliedert sich in die folgenden thematischen Abschnitte:

1. Intro
2. Konkretion I
3. Konkretion II
4. Abstraktion
5. Lehrplanbezug
6. Kompetenzorientierung
7. Outro

Im ersten Teil (Intro) geht es hauptsächlich um eine persönliche Vorstellung, die Einstimmung auf die Interviewsituation sowie die Herstellung einer möglichst lockeren und produktiven Gesprächsatmosphäre. Des Weiteren wurden erforderliche Formalitäten geklärt; z.B. erfolgten Hinweise zum Datenschutz sowie zur Möglichkeit der Ergebnisrückmeldung nach erfolgter Auswertung. Da in diesem Teil für die eigentliche inhaltliche Analyse eher irrelevante Aspekte eine Rolle spielen, ist dieser nicht Bestandteil der Tonaufnahmen.

In den folgenden drei Abschnitten stehen die unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen der befragten Musiklehrkräfte im Mittelpunkt. Im ersten (Konkretion I) geht es darum, ein möglichst konkretes Bild der Zielvorstellung vor dem Hintergrund der unmittelbaren Unterrichtspraxis zu erlangen. Dafür wurden die Befragten gebeten, ihre letzte Musikunter-

richtsstunde zu beschreiben. Hierbei wurde darauf Wert gelegt, die Befragten nicht auf andere Stunden ausweichen zu lassen, um an ein möglichst realitätsnahes Bild der Unterrichtspraxis zu gelangen. Es war außerdem von Interesse, was an der beschriebenen Stunde für die Unterrichtspraxis der Befragten besonders typisch bzw. untypisch war. Auf diese Weise können erste Generalisierungen individueller Zielvorstellungen rekonstruiert werden.

Im sich anschließenden zweiten Abschnitt (Konkretion II) wurde den Interviewpartner*innen ein Video einer ca. vierminütigen Unterrichtssequenz aus einem Musikunterricht gezeigt. In dieser werden biografische Aspekte aus dem Leben Georg Friedrich Händels anhand eines Lehrbuchtextes erarbeitet. Die Befragten wurden gebeten, sich zu überlegen, was die Schülerinnen und Schüler womöglich in der besagten Unterrichtssequenz gelernt haben. Die Ergebnisse dieser analytischen Videobeobachtung dienen als Grundlage für die nächsten Fragen, was Sie an diesem Unterricht gut fanden bzw. was sie gegebenenfalls anders machen würden. Hier hatten die Befragten die Möglichkeit, Zielvorstellungen problemorientiert an einer konkreten Aufgabe zu entwickeln und zu äußern. Dadurch können eventuelle Präferenzen eher praktischer bzw. theoretischer Beschäftigung mit Musik, sowie bevorzugte methodische Zugänge deutlich werden.

Schließlich wurden die Interviewpartner*innen drittens gebeten, ihre wichtigsten Ziele, die Sie mit dem Musikunterricht verbinden, auf DIN A7-große Karteikärtchen so pointiert wie möglich zu schreiben, pro Karte ein Ziel. Standen bisher relativ konkrete, eher „unterrichtsnahe“ Zielvorstellungen im Zentrum des Interesses, traten nun die längerfristig angelegten, eventuell auch molaren Zielvorstellungen in den Mittelpunkt. Nachdem die Ziele auf die Karteikarten geschrieben wurden, sollten die Befragten diese, sofern möglich, in Gruppen ordnen. Hier werden gegebenenfalls inhaltliche Schwerpunkte oder auch „blinde Flecken“ deutlich. Anschließend wurde vom Interviewleiter ein Ordnungsmodell vorgegeben. Die Ziele sollten nun, wenn möglich, in Erlebensaspekte des Musikunterrichts (Denken in Musik) oder Wissensaspekte des Musikunterrichts (Denken über Musik) eingeteilt werden. An dieser Stelle konnte festgestellt werden, ob eine Fokussierung der Zielvorstellungen auf einem der genannten Bereiche erfolgt. Falls dem so war, wurden die Befragten gebeten, Stellung zur Zuordnung zu nehmen, z.B.: „Sehe ich es richtig, dass Ihr Schwerpunkt im Musikunterricht eher Denken in Musik ist? Könnten Sie dazu Stellung nehmen?“. Auf diese Weise konnten Gründe für die Ausrichtung der unterrichtsbezogenen Zielvorstellungen gesammelt werden.

Im insgesamt fünften Abschnitt des Interviewleitfadens (Lehrpläne) liegt das Kerninteresse auf dem Thema Lehrpläne. Es sollten Antworten auf die Frage gefunden werden, welche Rolle die Lehrpläne im Allgemeinen bei der Formulierung der Lehrziele im Musikunterricht der Befragten finden. Dabei spielte auch ein Vergleich der subjektiven Relevanz der Lehrpläne anderer Fächer eine Rolle.

Anschließend wurden Informationen über die Kompetenzorientierung gesammelt. Dabei ist war von Interesse, ob die Befragten Weiterbildungen zum Thema besucht haben bzw. Informationen dazu erhalten haben. Vor allem bei Lehrkräften mit großer Berufserfahrung ist die hier enthaltene Frage nach dem Einfluss, den die Hinwendung zur Kompetenzorientierung in den frühen 2000er Jahren hatte, womöglich besonders aufschlussreich. Weiterhin werden die Teilnehmenden gefragt, ob die Kompetenzorientierung subjektiv einen Einfluss auf ihre Unterrichtspraxis hatte. Ein Vergleich mit dem Musikunterricht vor und nach der Kompetenzorientierung kann Hinweise darauf geben, ob diese in der Unterrichtspraxis „angekommen“ ist.

Abschließend erhielten die Befragten die Möglichkeit, Gedanken, die sich im Zuge des Gesprächs eventuell entwickelt haben und noch nicht zur Sprache gekommen waren, zu äußern. Es ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass auf diese Weise noch für die Beantwortung der Fragestellungen relevante Informationen ans Licht treten. Darüber hinaus wurde ein kurzer Fragebogen zur Erfassung der biografischen Daten und Berufserfahrung von den Befragten ausgefüllt. Dieser ist für spätere, zusammenfassende Metaanalysen von Bedeutung und kann daher in der vorliegenden Studie vernachlässigt werden.

8.2 Transkription

Da für die Auswertung der gewonnenen Daten eine transkriptbasierte Analyse angestrebt wurde, mussten die Tondokumentationen der Interviews eine schriftliche Form gebracht, mit anderen Worten transkribiert werden. Dabei kam die Transkriptionssoftware F5 zum Einsatz. Diese hat den Vorteil, dass sie die erstellten Transkripte bereits in ein für die Datenanalysesoftware nutzbares Format bringt und darüber hinaus Metadaten wie etwa Zeitcodes mit überträgt.

Für die Transkription wurden die im Folgenden abgebildeten Transkriptionsregeln verwendet (s. Tabelle 1, in Anlehnung an Legewie & Paetzold-Teske, 1996). Da die Analyse auf rein inhaltlicher Ebene stattfand, wurde auf die Wiedergabe dialektaler Sprachfärbung

komplett verzichtet. Die Äußerungen der Befragten wurden demnach in den Transkripten in normales Schriftdeutsch übertragen (vgl. Mayring, 2002, S. 91).

Tabelle 1

Thema	Darstellung im Transkript/Beispiel	Erläuterungen
Absatz	Absatz bei Themaende, Leerzeile bei Sprecherwechsel	Längere Interviewpassagen untergliedern, Zeitcode automatisch einfügen
Anonymisierung von Anfang an	z.B. ??? oder [Name der Stadt]	Auch Orte und Institutionen
Befragte*r (mit Fallnummer)	B2:	
Interviewender	I:	
Betonung	MusikPRAktisch	Großschreibung der betonten Silbe(n)
Groß- und Kleinschreibung	Manche fanden die Arbeit schwierig.	Konventionelle Nutzung
Interpunktion	, . ?	Konventionelle Nutzung
Kommentar	(LACHT) (KLOPFT AUF TISCH)	Situationsbeschreibung in Klammern und Großbuchstaben
Kurzes Absetzen der Äußerung	(kurze Pause)	
Kürzere Pausen (Anzahl Punkte in Klammern = Sekunden)	(..) (...)	
Längere Pausen (Anzahl Sekunden in Klammern)	(8)	
Simultansprechen	#und ging nach Hause# #Wann sind Sie# denn	Kennzeichnung der Passagen in Doppelkreuzen
Wortabbruch	Fotoapp// Fotoapparat	An abgebrochenes Wort die Zeichen // anhängen
Zitat	...und haben gesagt: „Da nehmen wir Musik erstmal WEG“	Anführungszeichen nutzen

9 Datenauswertung

9.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

9.1.1 Festlegung des Materials

Bei dem ausgewählten Material handelt es sich um zehn komplette Interviews mit Musiklehrkräften an Gymnasien in Berlin, Brandenburg und Sachsen. Die Interviews wurden im Zeitraum von 03.05.–05.06.16 durchgeführt. In den Interviews wurde nach den Zielen gefragt, die die Befragten mit Ihrem Musikunterricht verbinden. Darüber hinaus spielten der Lehrplanbezug sowie die Orientierung an Kompetenzen eine Rolle. Die Teilnehmenden konnten über musikpädagogische Internetforen, Mailverteilerlisten sowie private Kontakte gewonnen werden. Bei den Befragten handelt es sich ausschließlich um studierte Fachkräfte.

9.1.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Eine gewisse Gegenseitigkeit konnte dadurch erreicht werden, dass den Befragten die Ergebnisse der Studie kostenfrei zur Verfügung gestellt werden. Bei den Gesprächen handelt es sich um leitfadengestützte Interviews, d.h. die Gesprächsthemen waren vorgegeben und dem Interviewenden lag ein Fragenkatalog vor. Das Interview enthielt darüber hinaus einen abschließenden offenen Antwortbereich. Die Interviews wurden im Rahmen der Masterarbeit des Autors durchgeführt und fanden zum Teil bei den Befragten zu Hause oder in deren Schulen statt.

9.1.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und daraufhin mit der Transkriptionssoftware F5 transkribiert. Dabei kamen die bereits erwähnten Transkriptionsregeln zur Anwendung.

9.2 Fragestellung der Analyse

9.2.1 Richtung der Analyse

Die geführten Interviews dienen maßgeblich dem Zweck, individuelle Zielvorstellungen der befragten Gymnasialmusiklehrkräfte zu erfassen. Dabei werden sehr konkrete ebenso wie abstraktere Gesprächsanlässe gegeben. Zu ersteren gehören die Beschreibungen der zuletzt gehaltenen Musikstunde der Teilnehmenden, zu letzteren die Ziele, die die Befragten allgemein mit ihrem Musikunterricht verbinden. In diesem Zusammenhang sollen auch Aussagen zur Rolle der Lehrpläne sowie zur Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards getroffen werden. Vor diesem Hintergrund besteht die Richtung der Analyse nun also darin,

Aussagen über den kognitiven Handlungshintergrund der Kommunikatoren zu machen (vgl. Mayring, 2015, S. 79).

9.2.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Material enthält die Aussagen von zehn Musiklehrer*innen an Gymnasien zu ihren Zielvorstellungen im Musikunterricht. Nach persönlichem Kenntnisstand wurden bisher keine wissenschaftlichen Studien durchgeführt, die explizit die Ziele von Musiklehrkräften in der Unterrichtspraxis in Deutschland zu erfassen suchten. Wie im theoretischen Teil der Arbeit gezeigt werden konnte, wirken sich subjektive Zielvorstellungen auf das unterrichtliche Handeln von Lehrenden sowie deren Unterricht aus (vgl. Kap. 2). Somit ist die Beantwortung dieser Frage durchaus von Bedeutung. Von Interesse ist weiterhin auch die Frage, inwiefern die curriculare Hinwendung zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Unterrichtspraxis realisiert wird. Es werden zwar regelmäßig nationale Bildungsvergleichsstudien auf Basis von Bildungsstandards durchgeführt (KMK-Ländervergleiche 2009, 2011, 2012, 2015 sowie VERA 3 und VERA 8), diese fokussieren sich jedoch stark auf die tatsächlich Leistung der Schüler (Output). Die vorliegende Studie setzt daher die Lehrkräfte und ihre individuellen Zielvorstellungen in das Zentrum der Betrachtungen. Dabei stehen die Fragen nach den Zielen, die sie im bzw. mit dem Musikunterricht verfolgen im Vordergrund. Darüber hinaus sollen deren Anknüpfung an Lehrpläne, die in diesem Sinne als staatliches Regulationsinstrument für die Implementierung von Bildungsstandards zu sehen sind, als auch die Kompetenzorientierung der genannten Zielvorstellungen untersucht werden.

9.3 Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems

Für die Analyse wurde die Methode der inhaltlichen Strukturierung angewendet (vgl. Kap. 7). Für diese ist die Erstellung und Anwendung eines Kategoriensystems auf das Textmaterial ein zentraler, methodischer Aspekt. Bei der Anwendung des Kategoriensystems auf das zu analysierende Textmaterial (Kodierung) wurde die Analysesoftware MAXqda (Version 12) genutzt.

Die Kategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv ermittelt. Ein erster, deduktiv entwickelter Kategorienkatalog konnte aus dem Leitfaden abgeleitet werden, welcher seinerseits wiederum theoriebasiert erstellt wurde. Bei einem ersten Materialdurchlauf stellte sich heraus, dass die Vielfältigkeit der Antworten in den Bereichen der Konkretion und Abstraktion der Zielvorstellungen eine Ausdifferenzierung und Erweiterung des Kategorienkatalogs erforderten. Durch die Integration der bereits vorhandenen Kategorien und der

induktiv gewonnenen Kategorien entstand ein neuer Kategorienkatalog, welcher nun in einem zweiten Materialdurchlauf deduktiv angewendet wurde. Dabei wurden für jede Kategorie Definitionen, ggf. Ankerbeispiele und wenn nötig abgrenzende Kodierregeln definiert (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Nachfolgend ist eine komprimierte Zusammenstellung der genutzten Kategorien dargestellt (s. Tabelle 2). Eine ausführliche Übersicht des Kategoriensystems inklusive aller Definitionen, Ankerbeispiele und ggf. Kodierregeln befindet sich im auf der Daten-CD im Anhang der Arbeit (vgl. Kap. 14). Darüber hinaus wird eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Kategorien Bestandteil des im Ergebniskapitels (Kap. 10) sein.

Tabelle 2

Hauptkategorie	Subkategorie(n)
I. Zielverfolgung mit Musikunterricht	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humanistische Bildung 2. Sprachbildung 3. Förderung von Selbstvertrauen 4. Sozialisation 5. Integration/Inklusion 6. Individuelle Förderung 7. Kulturelle Allgemeinbildung 8. Förderung von Selbstständigkeit
II. Zielverfolgung im Musikunterricht	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texterörterung 2. Neugier/Interesse/Spaß 3. Vielfalt von Musik 4. Werturteile über Musik 5. Musik als Ausdrucksform 6. Tanzen 7. Sozialkompetenz 8. Instrumentenkunde 9. Körper und Stimme 10. Musik und Technik 11. Komponieren/Arrangieren 12. Notendarbeit 13. Musiktheorie 14. Musikgeschichte 15. Musikhören 16. Musikpraxis
III. Rahmenlehrplanbezug	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nutzung (Anzahl) 2. Relevanz für Musikunterricht 3. Vergleich mit anderen Fächern 4. Schulinterne Curricula
IV. Kompetenzorientierung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationen/Weiterbildungen 2. Auffassung Kompetenzbegriff 3. Einfluss Kompetenzorientierung 4. Vergleich mit anderen Fächern

10 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in der Regel so aufbereitet, dass pro Kategorie deren Ausprägungen im Textmaterial inklusive exemplarischer und besonders aussagekräftiger Textstellen präsentiert werden. Eine Ausnahme bildet Kapitel 10.1.2, in dem es um die Zielvorstellungen im Musikunterricht (molekulare Ebene) geht. Die Antworten in diesem Bereich waren so zahlreich, dass eine detaillierte Darstellung der Rückmeldungen den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte. Bei Bedarf können diese auf der Daten-CD, welche Teil der Arbeit ist, eingesehen werden (vgl. Kap. 14). Um dem Leser eine ungefähre Einschätzung der Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Kategorien zu ermöglichen, enthalten die Teilüberschriften für die Lehrziele im Musikunterricht (Kap. 10.1) in Klammern eine Angabe, wie viele der Befragten die entsprechende Kategorie im Gespräch erwähnten. Am Ende jeder auf diese Art und Weise präsentierten Hauptkategorie schließt sich eine pointierte Zusammenfassung an.

10.1 Lehrziele im Musikunterricht

In diesem Kapitel werden die Analyseergebnisse getrennt im Hinblick auf die Zielverfolgung im und mit dem Musikunterricht zusammengestellt. Bei der Kodierung wurde darauf geachtet, dass möglichst immer das „eigentliche“ Ziel der Lehrenden und nicht der Weg zu dessen Realisierung die Grundlage für das Verkoden bildete.

10.1.1 Zielverfolgung mit Musikunterricht

In der Kategorie „Zielverfolgung mit Musikunterricht“ werden alle Aussagen gesammelt, die eher allgemeine Bildungsziele von Schule betreffen, z.T. aber auch den fachübergreifenden Kompetenzen zuzuordnen sind. Es geht dabei darum, welchen Beitrag der Musikunterricht zur Erreichung dieser Ziele leisten kann. Der folgende Abschnitt zielt somit auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ab:

- *Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte mit ihrem Musikunterricht?*

Es geht also um Ziele, die auf der molaren Ebene verortet sind, den Musikunterricht im Allgemeinen betreffen. Themen wie kulturelle Teilhabe, Chancengleichheit, menschliche Allgemeinbildung stehen dabei im Zentrum der Betrachtungen.

Kategorie I.1: Humanistische Bildung (3 von 10 Fälle)

In dieser Kategorie wurden alle Aussagen gesammelt, die von den Befragten im weitesten Sinne humanistisch orientierte Bildungsziele erkennen lassen, die Sie mit ihrem Musikunterricht verbinden. Humanismus wird hier gesehen, als Denken und Handeln im Bewusstsein

der Würde des Menschen bzw. Streben nach Menschlichkeit; „menschlich“ wiederum im Sinne von tolerant, nachsichtig, human. Auch die Weitung des Horizonts der Lernenden spielt dabei eine Rolle.

Tabelle 3

Ausprägung	Textbeispiel
Toleranz gegenüber fremden Kulturen entwickeln	B9: „Ich schreib z.B. mal auch: Entwickeln von Toleranz. Das ist ganz wichtig, gegenüber anderen Kulturen. Da beschäftigen wir uns z.B. auch mal mit der indischen Musik oder afrikanischer Musik. (I: Also auch weit entfernten Kulturen, sage ich mal). Jaja, also afrikanische Musik spielt z.B. eine Rolle in Klasse sieben. Da gibt es auch einen Afrikatag. Wir laden uns dann immer im November aus verschiedenen afrikanischen, also die in Berlin zumeist leben, aus dem Senegal, oder Ghana ein und dann geht es darum Akzeptanz zu entwickeln. Toleranz gegenüber anderen Kulturen. Da merken sie dann nämlich, wenn sie mit denen kochen, also es ist ganz praktisch, oder einen Trommelkurs haben (kurze Pause), dass das Menschen sind, wie du und ich und nicht ums Lagerfeuer rumhopsen.“
Menschbildung durch Musik	B7: „Man wird es nicht schaffen den Inhalt zu konservieren und die wenigsten studieren das oder brauchen das später für das weitere Leben, wobei hier so eine Menschbildung (kurze Pause) für die Schüler, glaube ich, mehr von Interesse ist.“ B3: „Eine ganz wichtige, Musik// eigentlich zu verstehen, dass Musik im guten Sinne Gemeinsinn stiftet (SCHREIBT) (19). Das als eine Erfahrung. [...] Also Musik ist schon, denke ich, emotionale Bildung. Und das ist so ein Teil, es zu verstehen, damit würde wieder dieser Zettel wandern „Musik als Teil von Menschwerdung“, ja, das ist// schwebt eigentlich da ein Stück drüber. (...) Ich denke auch, die Schüler mögen das eigentlich. Musizieren zum Schluss liegt ihnen eher, als fünf Biografien auswendig zu lernen.“

Kategorie I.2: Sprachbildung (2 von 10 Fälle)

Zwei der befragten Lehrkräfte äußerten, dass ihnen eine durchgängige und fächerverbindende Sprachbildung, auch im Musikunterricht, wichtig ist. Gerade vor dem Hintergrund der Integration von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache ist dieser Aspekt nicht zu unterschätzen (Stichwort: „Deutsch als Zweitsprache“) und gewinnt vor allem in Gebieten, die durch eine hohe Zuwanderungsrate gekennzeichnet sind, immer mehr an Bedeutung.

Tabelle 4

Ausprägung	Textbeispiel
Sprachbildung im Musikunterricht	<p>B9: „In Deutsch geht es also um Lesekompetenz, Sprachkompetenz, Schreibkompetenz und das greift auch für das Fach Musik. Indem ich z.B. dann auch sage, die Schüler sollen mir nicht nur mit einem Wort antworten, sondern im ganzen Satz antworten: Sprachkompetenz. (..) Ja, ich glaube wirklich die Verbindung macht's.“</p> <p>B1: „Das muss man aber lerngruppenabhängig machen. In dem Fall, schien es mir, hätte ich auf jeden Fall auch das vielleicht sogar zusammen gelesen, um erst mal ein Verständnis herzustellen. Gut finde ich daran, weil Sie vorhin// die Frage war ja immer nach dem Guten auch, das wird ja zukünftig eine Rolle spielen auch, Sprachbildung (KLOPFT WORTE AUF TISCH MIT) auch im Musikunterricht. Einfach auch sol// solches Lesen dort zu machen.“</p>

Kategorie I.3: Förderung von Selbstvertrauen (3 von 10 Fälle)

Die Persönlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihr Selbstvertrauen zu fördern, stellten drei der befragten Musiklehrenden im Gespräch explizit als individuelles Lehrziel heraus. Dies geschieht vor allem durch musikalische Präsentationen vokaler und instrumentaler Art. Im Zusammenhang mit dem genannten Lehrziel steht auch, dass die Lernenden mit einer gesunden Selbstsicherheit zu den von ihnen im Musikunterricht erstellten Produkten stehen.

Tabelle 5

Ausprägung	Textbeispiel
allgemeine Förderung von Selbstvertrauen	<p>B9: „Also insofern, hier geht es um Selbstvertrauen, ja. (kurze Pause) Dass die Schüler sich trauen bestimmte Dinge einfach zu tun und nicht immer sagen: ‚Kann ich nicht‘.“</p> <p>B7: „Auch allgemeine Ziele jetzt so? Präsentationskenntnis oder so, ja? (I: Ja, gern.) So ein Selbstdarstellungs// wie kann man denn das schreiben? (...) Sicheres Auftreten schreib ich mal. (SCHREIBT) (13) Also die müssen nicht viel präsentieren bei mir, sage ich mal, aber schon allein, dass wir immer noch bei uns Singen als Zensur haben, ist natürlich für die Persönlichkeit, da dann eine Möglichkeit zu finden, einfach die Schüler an einer Aufgabe, die sich nicht abwählen können, dass sie da nicht zerbrechen, oder für sie immer als Last da, ne? im Musikunterricht.“</p>
Mit Selbstvertrauen hinter selbst Geschaffenen stehen	<p>B10: „[U]nd das ist ja auch ganz spannend, weil man damit sofort am Ende wie ein kleines Konzert verknüpfen kann. Also jede Gruppe stellt ihr Ergebnis den anderen vor. Das ist mir auch wichtig, dass die Schülerinnen schon in der 5. Jahrgangsstufe so ein bisschen die Scheu davor zu verlieren, das was sie geschafft haben auch zu prä-</p>

sentieren.“

Kategorie I.4: Sozialisation (2 von 10 Fälle)

In diesem Bereich finden sich Zielvorstellungen wieder, die am ehesten als erzieherische Intentionen der Lehrkräfte umschrieben werden können. Es geht um Grundregeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie etwa Höflichkeit und gegenseitiger Respekt.

Tabelle 6

Ausprägung	Textbeispiel
Grundregeln des Zusammenlebens vermitteln (aussprechen lassen)	B9: „Also das ist mir wichtig, dass ich die Aufmerksamkeit der Schüler habe, dass die mich anschauen. Ich kann dann auch mal warten, einen kurzen Moment, dass Sie mir wirklich auch zuhören. Ich sag dann auch immer: ‚Ich empfinde es als unhöflich‘, spreche also aus der Ich-Perspektive oder sende Ich-Botschaften. ‚Ich finde es unhöflich, wenn noch ein zweiter spricht, während ich hier erkläre‘. Und die Schüler, also das ist eigentlich ein tolles Lehrer-Schüler-Verhältnis, muss ich sagen.“
Grundregeln des Zusammenlebens vermitteln (gegenseitiger Respekt)	B3: „Was mir auch nicht gefällt ist, dass dort das Essen auf dem Tisch steht und der Hut daneben und das ganze so ein bisschen wie beiläufig, fast schon ein bisschen <i>laissez-faire</i> anmutet. (..) Wenn es denn wirklich zum Beispiel eine Gymnasialklasse wäre, dann würde mich das stören als Lehrer, dass da offenbar viele Nebensächlichkeiten auch noch eine Rolle spielen. Ich wage nicht zu vermuten, welche Rolle da etwa Handys im Unterricht spielen [...], weil ich dann immer denke, in so einer Schulstunde hat ja erst mal die (kurze Pause), dann die Thematik den Vorrang. Das ist mir dann, wie gesagt mit, gerade mit diesem// da stand ja eine große Büchse mit Kaubonbons. Also das würde mich stören.“

Kategorie I.5: Integration/Inklusion (3 von 10 Fälle)

Hier geht es ganz allgemein um den Einbezug von Minderheiten in den Musikunterricht mit allen Zielen, Anforderungen und Möglichkeiten, die damit für Lehrende und Lernende verbunden sind. Mit Minderheiten sind in diesem Fall körperlich bzw. geistig beeinträchtigte Lernende als auch Lernende nichtdeutscher Herkunft gemeint. Auch wenn diese Art der definitorischen Unterscheidung so nicht ganz korrekt ist, ist der Übersichtlichkeit halber in diesem Kontext mit *Inklusion* der Einbezug von Lernenden mit Förderstatus gemeint und mit *Integration* der Einbezug von Lernenden nichtdeutscher Herkunft. Diese Aspekte sind für drei der befragten Musiklehrer*innen von relevanter Bedeutung für ihren Unterricht.

Inklusion findet bei den Befragten maßgeblich durch Binnendifferenzierung, Individualisierung und Raumorganisation statt. Letzteres spielt bei der *Integration* ebenfalls eine Rolle. Des Weiteren stehen hier Aspekte wie Akkulturation durch die Vermittlung der kulturellen Hintergründe mitteleuropäischer Musik im Vordergrund.

Tabelle 7

Ausprägung	Textbeispiel
Inklusion	B9: „Also ich habe aber auch so, ich sage mal ein Herz nicht so für die, die es können, sondern auch für diejenigen, die eben auch Schwierigkeiten haben und wenn ich merke, dass da jemand auch (kurze Pause) Hilfe braucht, dann (kurze Pause) bin ich da.“
Integration/Inklusion	B9: „Ich würde z.B. auch die Sitzordnung wahrscheinlich verändern. Die Tische anders stellen. (kurze Pause) [...] Weil manche Schüler, gerade in problematischen Klassen, hier sind ja Migrationsschüler auch mit dabei. Also eine saß einzeln, ist vielleicht auch nicht so günstig. Weiß man nicht, warum sie alleine saß. Also ich würde die Tische ein bisschen schräg stellen, dass die Schüler eine gute Sicht auf die Tafel haben, dass der Lehrer auch die Schüler gut im Blick hat und, ja, dass man sich, also wie gesagt, wir arbeiten hier auch sehr viel binnendifferenziert und versuchen Individualität zu fördern. Also dass man wirklich Schüler, überlegt, welche Schüler sitzen nebeneinander? Dass die einander helfen können, ja?“
Integration	<p>B3: „Mir fiel ja auf, dass das da offenbar sehr vielfältig-kulturell dort zusammengesetzt ist. Dass man offenbar (..) bemüht und bestrebt ist, auch eine (kurze Pause) kulturelle Bezugsvielfalt herzustellen. So wie ich es ausgemacht habe, ist es ja außereuropäisch, was da z.T. als Schüler da mit sitzt. Und die Aufgabe besteht u.a. offenbar auch darin, ich betrachte es wirklich als Aufgabe, sie quasi in europäische Musikkultur einzuführen. (..) Was ja für meine Begriffe doch inzwischen ein großes Thema geworden ist (kurze Pause), für so einen Kontinent wie diesen. Es ist ja nicht nur, wenn wir so wollen eine deutsche, sondern auch eine europäische Aufgabe (kurze Pause), dass damit (..), ja so ein, vielleicht sogar ein Integrationsaspekt zu erfüllen ist.“</p> <p>B1: „Und wenn ich sehe, eben wer da saß, nicht wahr? Was haben die Mädchen hier mit den Kopftüchern, fragen die sich: ‚Wer ist Georg Friedrich Händel?‘ und: ‚Was ist ein Cembalo?‘. Also da müssten auch BeGRIFFE noch mal besprochen werden. Ich weiß nicht, wie viel da im Vorlauf war, nicht wahr? Wenn ich da sage: ‚Er war Organist und Cembalist‘. Ich weiß nicht, was (kurze Pause) ein Mädchen mit einem islamischen (kurze Pause) Hintergrund// Migrationshintergrund, oder auch ein Junge, weiß, was ein Cembalo ist. Das würde ich irgendwie als BILD auch mal zeigen und ich würde da ein Bild von Händel einblenden, das wäre mein Anfang auch. Also so (kurze Pause) jetzt spontan.“</p>

Kategorie I.6: Individuelle Förderung (1 von 10 Fälle)

Eine der befragten Lehrpersonen sah es als persönliche Zielvorstellung an, Individualität zu fördern. Falls Schüler*innen Freude oder ein spezielles Können bezüglich bestimmter Bereiche des Musikunterrichts (Inhalte, Praxis) vorweisen bzw. entwickeln, werden sie in diesen vertiefend individuell gefördert. Falls es sich anbietet, werden Gruppen gebildet, wodurch neue Freundschaften entstehen können.

Tabelle 8

Ausprägung	Textbeispiel
Förderung von Individualität/individuellen Talenten	B9: „Also Ziel ist auch so Förderung von Individualität, ja? [...] Ich wurde an einem Samstagabend angerufen, das ist ca. 14 Tage her, da war eine Jugendweihe und man hat sich bei mir abends dreiviertel 10 am Telefon bedankt, dass ich drei Schüler zusammengebracht habe. Das war ganz niedlich [...]: ‚Wir feiern jetzt hier gerade die Jugendweihe von Schülerin X. Ach, das wollte ich Ihnen noch mal sagen, wir freuen uns, dass Sie uns zusammengebracht haben‘. Das war süß. Also: Förderung von Individualität, von Talenten.“

Kategorie I.7: Kulturelle Allgemeinbildung (5 von 10 Fälle)

In diesem Themenbereich geht es um den Beitrag, den das Fach Musik zur kulturellen Allgemeinbildung der Lernenden beitragen kann. Musik wird hier als Teil der menschlichen Kultur aufgefasst. Es geht um die Funktionen von Musik und kulturelles Wissen in Form von sozialen Praxen und Symbolen. Weitere genannte Aspekte zielen auf den Erhalt der Kulturlandschaft in der Hinsicht, dass kulturell gebildete Personen eher Theater, Opern- oder Konzerthäuser besuchen würden.

Tabelle 9

Ausprägung	Textbeispiel
soziokulturelle Aspekte kultureller Allgemeinbildung (soziale Praxen und Symbole)	B1: „[W]as NÜTZT (KLOPFT AUF DEN TISCH) es mir, mit einer Klasse oder mit Schülern ins Konzert zu gehen, die mitzunehmen (RÄUSPERT) und sie fühlen sich da eigentlich nur ängstlich und verunsichert? Weil sie A) mit der Musik nichts anzufangen wissen, B) nicht wissen, wie sie sich dort verhalten sollen, in irgendeiner Weise, da fühlen die sich nicht wohl. Da fühlen die sich höchstens hingezwungen, oder sie sind so neugierig und (kurze Pause) auf Abenteuerlust ausgebügelt (LACHEND), dass sie von sich aus so mutig sind, da zu sagen: ‚Oh ja!‘, oder so. Also muss ich das irgendwo erst mal ihnen auch begreifbar machen, wie das heute läuft und wie das ist und warum das eine tolle Musik ist und warum da vorne und

<p>Kulturelle Allgemeinbildung als Ankerpunkt für Erhalt Kulturlandschaft</p>	<p>man ruhig zu sein hat und warum man nichts zu trinken mit in Konzertsaal nehmen darf (LACHEND) und keine Chips essen kann.“</p>
<p>praktische Erfahrungen als Teil Kultureller Allgemeinbildung</p>	<p>B6: „DAS wäre für mich auch ein Ziel, ich möchte schon, aber ein ganz persönliches (KLOPFT AUF TISCH), ich möchte schon einer von denen sein, die dazu beigetragen haben, dass in 20 oder 30 Jahren diese Orchester in Berlin noch existieren, nämlich dass es ein Publikum gibt, was auch Karten kauft, um in Konzerte zu gehen. Weil ich finde, das ist eine ganz tolle Sache, LIVE Musik zu hören, am Ort selbst zu sein und dann in dieser Qualität und das ist Schülern manchmal schwer zu vermitteln. Die sind ja mit mp3-Dateien voll zufrieden und die finden es vielleicht viel attraktiver auf dem Sofa zu lümmeln und das zu hören in guter Qu// ist ja auch gute Qualität. Und das muss man denen, finde ich, richtig (kurze Pause) also NAHE bringen.“</p>
<p>Kulturelle Allgemeinbildung durch Musikgeschichte</p>	<p>B5: „Das ist, wenn wir mal zusammen in die Oper gehen, oder ins Konzert, die haben ein Jugendabo bei mir im Leistungskurs. Da können wir sechs Mal im Jahr gemeinsam dahin gehen. (I: Und dann auch selbst organisiert praktisch, oder von der Schule aus?) Ne, das hab ich, also ich frage immer den Kurs (kurze Pause) und wenn der Kurs einheitlich da zustimmt und wir das sozusagen als Element des Unterrichts mit verwenden können, dann besorge ich die Karten.“</p>
<p>Kulturelle Allgemeinbildung durch Musikgeschichte</p>	<p>B3: „Sodass ich den Kreis so weit noch ziehen würde, dass es gut ist, dass sowas immer noch und immer wieder Unterrichtsthema ist (kurze Pause), sich auch mit dieser doch eher weiter zurückliegenden Musik und mit dieser Zeit zu befassen. Das würde ich als gut empfinden. (kurze Pause) Dass man da also auch (kurze Pause), denke ich nochmal, wenn auch verdeckt für meine Begriffe (kurze Pause), schon, ja so eine Art, Kulturwissen transportiert, was nicht nur (kurze Pause), denke ich, ein Lehrplanpunkt ist, den man einfach abhakt.“</p>

Kategorie I.8: Förderung von Selbstständigkeit (5 von 10 Fälle)

Ein Ziel der Beschäftigung mit musikalischen Inhalten im Unterricht kann auch die Förderung von Selbstständigkeit, Problemlösekompetenz sowie selbstgesteuertem Lernen sein. Weitere Aspekte, die diesbezüglich in den Interviewgesprächen genannt wurden bezogen sich auf eine Entwicklung von Durchhaltevermögen und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden. Alle genannten Bereiche werden von den Befragten durch verschiedene, im Folgenden zusammengestellte, unterrichtsbezogene Tätigkeiten zu realisieren versucht.

Tabelle 10

Ausprägung	Textbeispiel
Selbstständige Probenarbeit	B6: „Da war vorher eben mehr. Da wurde in Gruppen gearbeitet, da wurde Musik gemacht, da wurde gerungen, da wurde gestrichen. [...] [N]un hatten wir dieses Konzert und hatten ja noch einige andere Stücke und haben dann beschlossen, von diesen 55 Patterns, die es gibt ein paar zu streichen und da musste man nun sehen, wie die Anschlüsse passen. Also das fände ich eine sehr sinnvolle Tätigkeit für Leute, die sich mit Musik befassen und da haben wir dann richtig intensiv gearbeitet, bevor ein Ton überhaupt wieder gespielt wurde. [...] Das sind dann so die Aufgaben, die man dann hat (kurze Pause), oder die die Schüler haben.“
Selbstständige Aufgabebearbeitung	B3: „Also Frontalunterricht mache ich auch ab und zu mal, aber mache schon sehr viel mit alternativen Lernformen und Gruppenpuzzle hier und das da, Stationenlernen und so. Also da ist viel an selbstständiger Arbeit dabei.“
Häusliche Vorbereitung von Referaten	B3: „Dazu war ein Vortrag vorzubereiten, wenn das eine Rolle spielt? Sodass man also auch von der kognitiven Seite her zumindest noch mal eine Erinnerung hat an die Begriffe, die ja nun, das ist ja immer das besondere an Musik, dann auch Jahre zurückliegen. Dass das quasi noch mal aufpoliert wird.“
Selbstständige Lösungsfindung	B2: „Eigentlich ist MEIN Grundstil, kann man sagen, doch, dass ich Dinge, egal was es ist, mit den Schülern erarbeite, also dass die Dinge, die wir da machen SELBST erarbeiten können. Dass man zwar Fragen stellt und Anregungen bekommt und so, aber dass sie dann zu Ergebnissen kommen, die sie selbst rauskriegen und nicht, dass man jetzt sagt, ‚so und so ist das‘, so Vorträge hält da vorne. Das ist ja ziemlich (kurze Pause) blöd.“

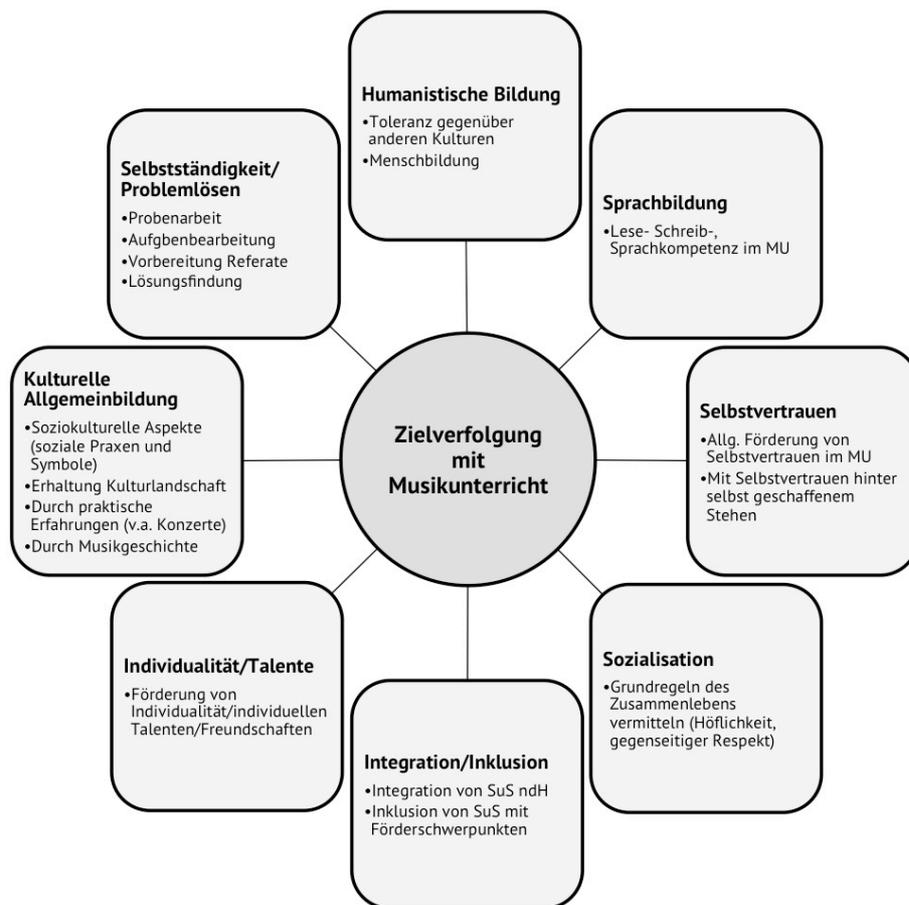
10.1.1.1 Zusammenfassung

Die Auswertung der ersten Kategorie ergab ein relativ breites Spektrum unterschiedlicher, mitunter nicht verwandter Zielvorstellungen, die die befragten Musiklehrer*innen mit ihrem Musikunterricht auf molarer Ebene verfolgen. Eine Übersicht all dieser durch die Analyse extrahierten Zielvorstellungen befindet sich unten (s. Abbildung 3).

Ein relativ großer Teil der Ziele bezieht sich auf die Möglichkeiten, die das Fach Musik im Bereich der Persönlichkeitsbildung leisten kann. Diese äußern sich im vorliegenden Fall als Zielvorstellungen humanistischer Bildung, Sozialisation, kultureller Allgemeinbildung, der Förderung von Selbstvertrauen sowie der Förderung von Selbstständigkeit. Damit in gewisser Weise verwandt ist der Einbezug von Minderheiten in den Musikunterricht, also

die Integration von Lernenden nichtdeutscher Herkunft sowie Lernenden mit ausgewiesenen Förderschwerpunkten. Darüber hinaus ist die Förderung individueller Talente und die Entwicklung von Freundschaften ein Teilaspekt der Zielvorstellungen auf molarer Ebene. Schließlich ist in Anteilen auch eine Sprachförderung durch Musikunterricht im Bereich der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz zu erkennen.

Abbildung 3



10.1.2 Zielverfolgung im Musikunterricht

Bei der Zielverfolgung im Musikunterricht geht es um Ziele, die auf der molekularen Zielebene verortet sind. Es geht also um den Musikunterricht „im Kleinen“. Fragen nach dem Wissen und den Kompetenzen, die unmittelbar im Unterricht entwickelt und gefördert werden sollen, stehen dabei im Mittelpunkt. Es stehen also die im musikfachlichen bzw. -fachbezogenen Rahmen angesiedelten Ziele im Fokus der Betrachtungen.

Wie bereits angesprochen, stellte sich während der Datenauswertung heraus, dass die Vielfalt der Antworten in diesem Bereich zu einer hohen Anzahl von Kategorien und Ausprägungen führte. Daher wird die im letzten Kapitel verfolgte Präsentationsform nach-

folgend etwas aufgebrochen. Textbeispiele aus dem Material werden nur in selteneren Fällen und wenn der Anschaulichkeit dienlich eingearbeitet, um die Übersichtlichkeit und Kohärenz für den Lesenden zu erhalten. Die kompletten Textbeispiele finden sich in tabellarischer Form bei Bedarf auf der Daten-CD im Anhang der Arbeit (vgl. Kap. 14). Ebenso wird im zusammenfassenden Kapitel dieses Abschnitts (s. Kap. 10.1.2.1) eine schematische Übersicht über alle Kategorien und ihre Ausprägungen bereitgestellt. Es soll demnach auf den folgenden Seiten hauptsächlich um eine Vorstellung der teils induktiv gebildeten Kategorien inklusive etwaiger definitorischer Abgrenzungen zu anderen Kategorien gehen.

Kategorie II.1: Texterörterung (1 von 10 Fälle)

In einem Fall war es einer Musiklehrperson wichtig, im Musikunterricht fachwissenschaftliche Texte zu erörtern. Dies kann u.a. in Gestalt der Auseinandersetzung mit Äußerungen oder Texten zeitgenössischer Autoren der im Musikunterricht behandelten Epoche geschehen. In Verbindung mit einem erklingenden Musikstück könnten dann beispielsweise im Text angesprochene Sachverhalte auf die Musik übertragen und zu ihnen Stellung genommen werden.

Auch wenn sich die Anwendung dieser Arbeitstechnik maßgeblich auf die Sekundarstufe II bezieht (Vorbereitung eventueller Abiturprüfung), ist eine spirallcurricular angelegte Anbahnung dieser Tätigkeit in der Sekundarstufe I mit dieser Zielvorstellung verbunden.

Kategorie II.2: Interesse/Neugier/Spaß (3 von 10 Fälle)

Das Wecken von Interesse und Neugier zum Fach Musik ist eine weitere Zielvorstellung, die einige der befragten Musiklehrkräfte mit ihrem Musikunterricht verfolgen. Dabei geht es um eine langfristig angelegte Entwicklung von Wertschätzung gegenüber Musik, die über die Schullaufbahn der Lernenden hinaus erhalten bleibt und nachwirkt. Im Textmaterial war auch von „Liebe zur Musik entwickeln“ die Rede. Anschließend daran ist auch Spaß beim aktiven Musizieren und am Fach Musik eine genannte Zielvorstellung, welche allerdings in dieser Form nur auf den Kärtchen Erwähnung fand, auf denen die Befragten ihre wichtigsten Ziele, die sie mit dem Musikunterricht verbinden, notieren sollten.

Kategorie II.3: Vielfalt von Musik vermitteln (5 von 10 Fälle)

Die Vielfältigkeit von Musik zu vermitteln ist ein Aspekt der Zielvorstellungen, der in der Hälfte der geführten Interviews abschnittsweise Thema war. Dabei kamen verschiedene Ausprägungen dieses Sachverhaltes zum Tragen. Die Vielfalt von Musik soll sich zum einen in der musikalischen Praxis im Musikunterricht widerspiegeln. Weiterhin soll durch ein in-

haltlich vielfältiges Unterrichtsangebot ein generelles Interesse an der Mannigfaltigkeit, die die Musik zu bieten hat, geweckt werden. Außerdem können musikalische Präferenzen der Lernenden als Ausgangspunkt genutzt werden, um sich mit dem Thema der Vielfältigkeit der Musik zielorientiert zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang geht es schließlich um die Kenntnis unterschiedlicher Genres und Stilistiken, kurzum um ein Wissen im Zusammenhang mit der Vielfalt der Musik.

Kategorie II.4: Werturteile über Musik fällen (4 von 10 Fälle)

Werturteile über Musik zu fällen beinhaltet hier eine begründete Meinung zu Musik entwickeln und wiedergeben. Ein weiteres Ziel in diesem Kontext ist es, eine bestimmte Musik angemessen beurteilen zu können, also eine persönliche und an gewissen Kriterien orientierte Haltung zur Musik zu entwickeln. Dabei können die Kategorien „gut“ und „schlecht“ in der begründeten Urteilsbildung konstruktiv mit einbezogen werden. Vor allem im Themenfeld „Musik und Politik“ wird diese Zielvorstellung umgesetzt.

Kategorie II.5: Musik als Ausdrucksform nutzen (2 von 10 Fälle)

Musik als Ausdrucksform zu nutzen bezieht sich auf die Zielvorstellung, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, Musik als individuelle Ausdrucksform wahrnehmen und nutzen zu können. Der Umgang mit durch Musik geweckten Emotionen als auch der Ausdruck von Emotionen mit Musik spielt hierbei eine wichtige Rolle. Musik zur eigenen Lebensgestaltung zu nutzen sowie die Reflexion dieses Vorgangs ist dabei eine der Ausprägungen der Kategorie. Weiterhin sollen die Lernenden dazu befähigt werden, eigene künstlerische Ideen musikalisch umsetzen zu können.

Kategorie II.6: Tanzen (1 von 10 Fälle)

Im Musikunterricht selber zu tanzen, wurde nur sehr selten genannt. In besagtem Fall ging es um das Ziel, mit Tänzen einen aktivierenden Bezug zum soziokulturellen Hintergrund der Entstehung bestimmter Musikformen aufzubauen. Tanzen selber ist hier somit streng gesehen eigentlich keine direkte Zielvorstellung von Musik, wird aber zur Umsetzung einer solchen, also quasi als methodischer Zugang genutzt.

Kategorie II.7: Sozialkompetenz fördern (4 von 10)

Sozialkompetenz zu fördern tauchte in ähnlicher Weise schon im vorherigen Kapitel als Zielvorstellung, die mit dem Musikunterricht verfolgt wird, auf. Hier geht es jedoch in Abgrenzung dazu um eine Förderung von musikbezogener Sozialkompetenz im Rahmen musi-

kalischer Praxis. So war es einigen der Befragten ein Anliegen in ihrem Musikunterricht Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit bei den Lernenden zu entwickeln. Teamfähigkeit bezieht sich auf die Fertigkeit, Proben in Eigenregie organisieren und durchführen zu können; Kritikfähigkeit bezieht sich darauf, Kritik konstruktiv anzunehmen und gegebenenfalls weitergeben zu können. In diesem Zusammenhang konnte die Förderung von gegenseitigem Respekt und Akzeptanz der Mitschüler*innen ebenfalls als Zielvorstellung aus dem Textmaterial extrahiert werden.

Kategorie II.8: Instrumentenkunde (3 von 10)

Wissen über die verschiedenen Instrumente zu vermitteln ist eine weitere Zielvorstellung, die die befragten Musiklehrkräfte in ihrem Musikunterricht realisieren wollen. Verschiedene Ausprägungen in dieser Kategorie sind dabei Instrumente am Klang (akustisch) und in Abgrenzung dazu anhand von Bildern (visuell) erkennen und unterscheiden zu können. Weiterhin verfolgen einige Musiklehrer*innen Tätigkeiten im Unterricht, die darauf abzielen, dass die Lernenden den Aufbau ausgewählter Instrumente beschreiben können.

Kategorie II.9: Körper und Stimme (2 von 10 Fälle)

Diese Kategorie umfasst alle Zielvorstellungen, die stimmbildende Maßnahmen im Musikunterricht betreffen, sowie die psychomotorische Schulung von Körperwahrnehmung intendieren. Es geht an dieser Stelle also nicht um vokale Musikpraxis.

Neben der Förderung und Erhaltung der Stimmgesundheit vorm und beim Singen (Stimmhygiene), steht hier die Nutzung der Stimme über den Musikunterricht hinaus im Vordergrund. Die eigene Stimme soll von den Lernenden beispielsweise auch effektiv für Vorträge oder Reden eingesetzt werden. Darüber hinaus ist schließlich die Förderung motorischer Fähigkeiten über die praktische Beschäftigung mit Musik eine der erwähnten Zielstellungen dieser Kategorie.

Kategorie II.10: Musik und Technik (2 von 10 Fälle)

Der Einsatz „Neuer“ Medien im Musikunterricht wird bereits seit vielen Jahren ausgiebig diskutiert, jedoch in den geführten Gesprächen nur selten angesprochen. Es kamen maßgeblich drei Teilgebiete zum Tragen: (1) die softwaregestützte Beschäftigung mit Musik, (2) der Einsatz musiktechnischer Equipments und (3) die Nutzung des Internets.

Die Lernenden sollen u.a. dazu befähigt werden, mit Notationsprogrammen und DAWs (*digital audio workstations*) musikbezogen arbeiten zu können (z.B. Komponieren, Arrangieren). Weiterhin ist die Vermittlung von Grundlagen der fachgerechten Bedienung

musiktechnischer Geräte (Verstärkeranlagen, Mischpulte und Mikrofone) eine der genannten Zielvorstellungen in diesem Bereich. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen technische Möglichkeiten von Aufnahmeverfahren kennenlernen sowie im Internet musikbezogene Recherchetätigkeiten durchführen können.

Kategorie II.11: Komponieren/Arrangieren (6 von 10 Fälle)

Der Themenbereich „Komponieren im Unterricht“ wurde in knapp über der Hälfte der geführten Interviews erwähnt. Damit werden verschiedene Ziele von den Teilnehmenden verbunden. Dabei ist zu erkennen, dass die Tätigkeit des Komponierens an sich als eine aktive Anwendung musiktheoretischer Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wird. Über die vertiefende Anwendung und den Transfer dieser Kompetenzen hinaus, verfolgen einige der Befragten auf diese Art und Weise eine Einschätzung des individuellen Lernstandes ihrer Schüler*innen im Sinne einer Evaluation der eigenen Lehrtätigkeit. Neben dem Komponieren findet mitunter auch das Arrangieren von Musikstücken für bestimmte Anlässe im unterrichtlichen Rahmen statt. In beiden Fällen werden dabei Neue Medien anwendungsorientiert mit einbezogen.

Kategorie II.12: Notendarbeit (5 von 10 Fälle)

In Abgrenzung zu einer grundsätzlich musikpraktischen Nutzung von Notenmaterial, also dem eigentlichen Spielen nach Noten, wird in der hier besprochenen Kategorie „Notendarbeit“ eher das Lesen und Schreiben von Noten akzentuiert. Den Befragten ist hierbei bspw. das Lesen von Partituren (auch zu simultan erklingender Musik) und Erfassen notierter Rhythmen wichtig. Weiterhin sollen die Schüler*innen dazu befähigt werden, eigene musikalische Ideen in Form von Noten zu Papier zu bringen. Eine recht komplexe Leistung der Lernenden, die als Zielvorstellung im Gespräch formuliert wurde, ist die Fertigkeit, Klangvorstellungen aus notierter Musik (bis hin zu Partituren) ableiten zu können.

Kategorie II.13: Musiktheorie (10 von 10 Fälle)

Bei den letzten vorgestellten Kategorien nähern wir uns gewissermaßen den „Klassikern“ der Musiklehre. Die erste sei an dieser Stelle die Beschäftigung mit Musiktheorie im Musikunterricht. Es bleibt festzuhalten, dass deren Anwendungsgebiete musikalische Analyse, Formenlehre und Gehörbildung für die Auswertung mit in diese integriert wurden. Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse konnten folgende Ausprägungen dieser Kategorie aus dem Textmaterial extrahiert werden, die von den Befragten in Form persönlicher Zielvorstellungen genannt wurden:

1. musiktheoretisches Faktenwissen anwenden können (z.B. Komponieren, Musizieren, Arrangieren)
2. Fachbegriffe kennen (und erklären können)
3. Musikalische Analyse, Interpretation (Mittel und Wirkung)
4. Musiktheorie als mögliches Ordnungssystem für Musik begreifen (Abstraktionsebene)
5. Formenlehre
6. Gehörbildung

Unter Einbezug der oben bereits analysierten Themenbereiche, wird im Allgemeinen eine relativ anwendungsorientierte Beschäftigung mit Musiktheorie im schulischen Unterrichtsalltag erkennbar. Es ist oft eine deduktive Annäherung an musiktheoretische Inhalte erkennbar, d.h. es wird zuerst die Theorie behandelt, welche dann im Folgeschritt praktisch angewendet wird (z.B. Musikpraxis, Komponieren).

Kategorie II.14: Musikgeschichte (10 von 10 Fälle)

Die Beschäftigung mit Musikgeschichte stellt einen weiteren sehr bedeutenden und im weitesten Sinne „klassischen“ Teil der Musiklehre dar. Den Befragten ist es ein Anliegen, dass die Lernenden verschiedene Komponist*innen und Musikpersönlichkeiten kennen und einordnen können. Dabei spielen v.a. Persönlichkeitsmerkmale dieser und die soziokulturelle Rahmenbedingen, in denen sie tätig waren, eine Rolle. Es geht also auch um eine Abgrenzung zu jeweils anderen Musikpersönlichkeiten und die Herausstellung deren individueller Besonderheiten. Weiterhin wurde die Vermittlung musikhistorischen Kontextwissens wiederholt in den geführten Gesprächen genannt. Damit sind die soziokulturellen Entstehungshintergründe von Musik gemeint, was u.a. allgemeines historisches Kontextwissen inklusive soziale Praxen und Symbole aus historischer Perspektive einschließt. Dieses Wissen soll zum einen vermittelt werden zum anderen aber mitunter von den Lernenden auch reflexiv in musikalische Praxen eingebunden werden:

B6: „Weil das ist ja auch ein Ziel, ich finde es natürlich schon faszinierend, wenn Leute auch am Instrument, die spielen einfach drauf los, die sind so, die können das. Aber ich finde, wenn an einem Gymnasium, ich sag auch manchmal, ‚Leute, wir sind hier am Gymnasium!‘, Also ich erwarte schon, dass man auch das reflektiert, was man dann auch praktisch macht. Es ist schön, wenn das Ergebnis da ist. Der spielt, aber weiß nicht was er macht, aber EIGENTLICH vor allem bei Oberstufenschülern, da möchte ich auch, dass die wissen, was die da machen, ja? Und wenn sie einen Blues spielen, sollen sie also auch nicht nur das gefühlsmäßig können, sondern auch wissen, was das für eine Tradition ist, so ein Blues und vielleicht auch mal Tante Erna erklären können.“

Schließlich spielt teilweise auch ein reines Epochenwissen eine Rolle in den Zielvorstellungen. In Abgrenzung zu den bereits genannten Zielen, geht es jedoch hier eher um ein Wiedergeben von Informationen und das Zuordnen von Stücken zu einer bestimmten Epoche.

Kategorie II.15: Musikhören (10 von 10 Fälle)

Ebenfalls in der Musikunterrichtspraxis weit verbreitet, sind Zielvorstellungen, die mit Prozessen des Musikhörens verbunden sind. Musikhören an sich wird dabei in den Gesprächen mitunter als expliziter Teil von Musikpraxis herausgestellt. Dabei geht es u.a. um die Vermittlung von Höreindrücken als praktische Beispiele zu im Unterricht behandelten musiktheoretischen Phänomenen. Darüber hinaus sollen Hörbeispiele natürlich auch einen akustischen Eindruck der Musik bieten, die behandelt wird. In diesem Zusammenhang ist einigen Befragten wichtig, dass sich die bereits oben angesprochene Vielfältigkeit der Musik auch in den Hörbeispielen wiederfindet. Weiterhin wird Musikhören teils zur Konzentrationsförderung bzw. Fokussierung im Unterricht genutzt. Eine weitere Zielvorstellung ist die Förderung der Fähigkeit zum konzentrierten und problemorientierten Musikhören, was wiederum auf die Technik der Höranalyse abzielt. Die Schüler*innen sollen im Musikunterricht die Mittel dazu erlangen, Höreindrücke differenziert wahrnehmen und beschreiben zu können. Musikhören als genuin praktische Beschäftigung mit Musik findet außerdem darin Ausdruck, dass in den geführten Interviews wiederholt das soziale Moment des gemeinsamen Musikhörens als emotionales Erlebnis herausgestellt wurde. Der Austausch und die Diskussion über die jeweils individuellen Eindrücke und Emotionen unter den Lernenden ist dabei Teil dieser Zielvorstellung.

Kategorie II.16: Musikpraxis (10 von 10 Fälle)

In der nun zuletzt ausgewerteten Kategorie geht es um die Zielvorstellungen der befragten Musiklehrer*innen, die diese mit der praktischen Beschäftigung mit Musik im Unterricht verbinden. Dabei geht es in Abgrenzung zu den bereits vorgestellten Kategorien ausschließlich um instrumentale und vokale Musikpraxis, wobei auch das Spielen und Singen nach Noten explizit mit eingefasst ist. Folglich werden alle Aspekte, die die allgemeine Bewegung zu Musik betreffen (z.B. Tanz, Rhythmik) ausgeschlossen. Diese fanden in den bereits ausgewerteten Kategorien Beachtung. Weiterhin wurde bei der Kodierung der musikpraktischen Aspekte im Textmaterial darauf Wert gelegt, zwischen der kurzfristigeren Musizier- und Vokalpraxis im Unterricht selbst und langfristig angelegten, zumeist auf größere Konzerte hinarbeitende Probephasen (Musikprojekte) zu unterscheiden.

Anhand der Äußerungen der Befragten wird deutlich, dass Musikpraxis, wie sie hier verstanden wird, maßgeblich als Mittel zum Erreichen von Lehrzielen bzw. zur Verdeutlichung von im Unterricht behandelten Themen und weniger als Selbstzweck („Hauptsache, man *macht was*“) gesehen wird.

Folgende Ausprägungen der Kategorie Musikpraxis konnten aus den Gesprächen extrahiert werden:

1. Verschiedene Instrumente spielen
2. Instrumental-/musikpraktische Kompetenzen entwickeln
3. Nach Noten spielen
4. Fehlerfreies Musizieren (Rhythmus, Intonation, Tempo)
5. Musikpraktische Präsentationen (Unterricht)
6. Ensemblearbeit (polystilistisch: Chor, Orchester, Band)
7. Positive Konnotationen zu Musikpraxis aufbauen
8. Musikprojekte umsetzen (langfristig)
9. Breites Repertoire erarbeiten
10. Verschiedene Stilstiken abdecken
11. Praktischer Zugang zu Musiktheorie/-geschichte
12. Praktischer Zugang zu allgemeinem Musikverständnis (Musik verstehen)
13. Reflexion musikalischer Praxis
14. Konstruktive Probenarbeit

Anhand der Vielzahl der Ausprägungen wird nochmals die eingangs getroffene Feststellung deutlich, dass mit der instrumental- und vokalpraktischen Beschäftigung mit Musik im Unterricht wiederum verschiedene Ziele verbunden sind. Die Punkte 1–9 in der obigen Auflistung bezeichnen am ehesten Zielvorstellungen, die die Entwicklung und Förderung eines musikbezogenen Handlungswissens verfolgen. Es geht also um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zum instrumental- und vokalpraktischen Produzieren von Musik nötig sind.

Die folgenden Punkte 10–14 bezeichnen interdisziplinär angelegte Zielvorstellungen bzw. Zielvorstellungen, die methodisch mit musikalischer Praxis verbunden sind. Dabei geht es z.B. um die Verdeutlichung musiktheoretischer bzw. musikhistorischer Aspekte anhand von musikalischer Praxis, die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, die zum gemeinsamen Musizieren nötig sind (Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Probenorganisation). Die Analyse des Textmaterials machte außerdem deutlich, dass ein Verständnis für das Faszinierende von Musik am ehesten durch praktische Tätigkeiten erfolgen kann. Das Ziel, dieses Musikverständnis zu erreichen, wird in der Unterrichtspraxis am ehesten durch ein solches im Produktionsprozess verhaftetes Erleben von Musik realisiert (Verstehen durch Handeln).

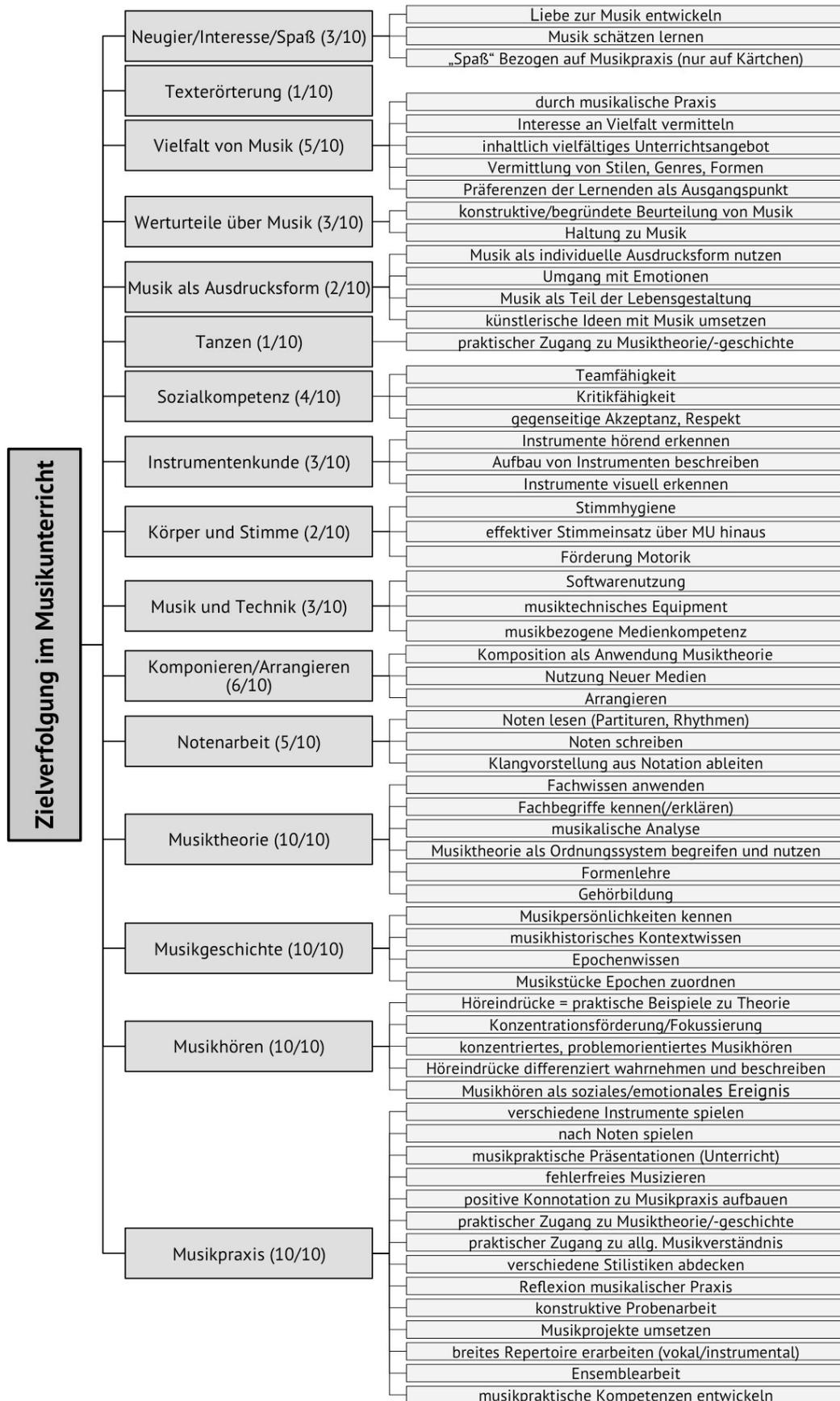
„Musizieren und Musikhören schafft eine zweite Realitätsebene, die von der Alltagsrealität abgehoben ist. Die Veränderung der Realität ist durch eine Skala emotionaler Erfahrungen gekenn-

zeichnet, die bis zur Ekstase reichen, im Regelfall Selbsterhöhung beinhalten und sinnstiftend wirken. (Oerter & Bruhn, 1997, S. 559)

10.1.2.1 Zusammenfassung

Die ZvM auf der molekularen Ebene des Unterrichts sind hochgradig divers und teilweise sehr individuell. Einige Ziele wurden nur vereinzelt in Gesprächen genannt, darunter die Erörterung musikbezogener Texte, Tanzen, Körper und Stimme, Werturteile über Musik fällen, Musik als Ausdrucksform nutzen, Instrumentenkunde, sowie Musik und Technik. Auf der anderen Seite gab es die „klassischen“ Themen- und Anwendungsbereiche des Musikunterrichts, die in allen Gesprächen angesprochen wurden, dazu zählen Musiktheorie, Musikgeschichte, Musikhören und Musikpraxis. Zu den Themen mit mittlerer Nennungshäufigkeit gehören Sozialkompetenz, Notenarbeit und Komponieren/Arrangieren. Wie aus der Zusammenstellung aller Kategorien und deren Ausprägungen (s. Abbildung 4) erkenntlich wird, nimmt mit Zunahme der Nennung auch die Anzahl der Ausprägungen einer Kategorie zu. All diese Befunde zusammengenommen lassen den Schluss zu, dass die befragten Musiklehrkräfte methodisch, thematisch und inhaltlich individuelle Schwerpunkte setzen.

Abbildung 4



10.1.3 Einordnung der Lehrziele in bestehende Taxonomiemodelle

Eine der drei in Kapitel 6 formulierten Hypothesen lautet:

- Die ZvM lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.

Zwei weitere Fragen, die dabei im Blick behalten werden sollen lauten [1] „Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?“ und [2] „Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?“.

Zum Zweck der Stellungnahme zu diesen Problemstellungen sollen die gesammelten ZvM in vorhandene, im Theorieteil bereits ausführlicher vorgestellte inhaltliche Taxonomiemodelle für Lehrziele eingeordnet werden. Zum einen werden dafür die allgemeinpädagogischen Lehrzieldimensionen nach Bloom und Krathwohl genutzt, zum anderen das musikspezifische Fokusmodell nach Harnischmacher.

10.1.3.1 Lehrzieldimensionen

Tabelle 11

Zielverfolgung...	mit Musikunterricht	im Musikunterricht
Kognitive Lehrziele (Wahrnehmen, Denken, Problemlösen)	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbildung • Selbstständigkeit/ Problemlösefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Texterörterung • Vielfalt von Musik • Instrumentenkunde • Musik und Technik • Komponieren/Arrangieren • Notenarbeit • Musiktheorie • Musikgeschichte • Musikhören • Musikpraxis
Affektive Lehrziele (Einstellungen, Haltungen)	<ul style="list-style-type: none"> • Humanistische Bildung • Kulturelle Allgemeinbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Neugier/Interesse/Spaß (Vielfalt von Musik) • Werturteile über Musik • Musik als Ausdrucksform (Musikpraxis)
Psychomotorische Lehrziele (Steuerung von Körperbewegungen)		<ul style="list-style-type: none"> • Tanzen • Körper und Stimme (Musikpraxis)
Soziale Lehrziele (soziale Entwicklung)	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation • Selbstvertrauen • Integration/Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz

Es wird deutlich, dass auf molarer Ebene (Zielverfolgung *mit* Musikunterricht) keine psychomotorischen Lehrziele zu verzeichnen sind. Kognitive, affektive und soziale Lehrziele

halten sich in etwa die Waage. Wie für die molare Ebene zu erwarten, bilden die Lehrziele in diesem Bereich eher allgemeinpädagogische und z.T. überfachliche Zielvorstellungen ab.

Auf der molekularen Ebene (Zielverfolgung *im* Musikunterricht) ist ein deutlicher Überhang im Bereich der kognitiven Lehrziele zu verzeichnen. Affektive Lehrziele nehmen den zweiten Rang ein, gefolgt von psychomotorischen und sozialen Lehrzielen, welche auf molekularer Ebene explizit am wenigsten vorkommen. Das mag damit zusammenhängen, dass soziale Lehrziele im Musikunterricht eher implizit eine Rolle spielen, getreu dem Motto: „Musik machen ist eine soziale Tätigkeit“. Zwei Lehrziele konnten nicht eindeutig zugeordnet werden, da sie mehrere Bereiche gleichzeitig ansprechen. Zum einen handelt es sich dabei um die „Vielfalt von Musik“. Es geht den befragten Lehrpersonen hierbei zwar vordergründig um die Kenntnis verschiedener Genres, Stilstiken und Formen, jedoch soll auch das Interesse an der Vielfalt von Musik bei den Lernenden gefördert werden, was auf ein affektives Lehrziel hinweist. Zum anderen spricht ebenso die Musikpraxis mehrere Bereiche an. Sie ist im Rahmen der Lehrzieltaxonomie am ehesten den kognitiven Lehrzielen zuzuordnen, umfasst aber auch affektive Elemente (positive Konnotationen zu Musikpraxis aufbauen) und psychomotorische Elemente, die die impliziten Voraussetzungen für Musikpraxis darstellen (z.B. verschiedene Instrumente richtig handhaben).

10.1.3.2 Fokusmodell (Harnischmacher)

Tabelle 12

Zielverfolgung...	<i>mit</i> Musikunterricht	<i>im</i> Musikunterricht
Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Allgemeinbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Texterörterung • Vielfalt von Musik • Werturteile über Musik • Instrumentenkunde • (Komponieren/Arrangieren) • Notenarbeit • Musiktheorie • Musikgeschichte • (Musikhören)
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (Sprachbildung) • (Selbstständigkeit/ Problemlösen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tanzen • Körper und Stimme • Musik und Technik • (Komponieren/Arrangieren) • Musikpraxis
Soziale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • (Sozialisation) • Humanistische Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • (Musikpraxis)
Psychomotorische Kompetenz		<ul style="list-style-type: none"> • (Komponieren/Arrangieren) • Musik als Ausdrucksform

	<ul style="list-style-type: none"> • (Notenarbeit) • Musikhören
Nicht kategorisierbar	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen • Individualität/Talente • Integration/Inklusion • Neugier/Interesse/Spaß

Auf der molaren Ebene von Musikunterricht finden sich hauptsächlich Zielvorstellungen in den Bereichen Handlungs- und Soziale Kompetenz. Die von den befragten Lehrkräften genannten Zielvorstellungen bezüglich Selbstvertrauen, Individualität/Talente und Inklusion/Integration sind keiner der vier Kompetenzbereiche eindeutig zuzuordnen. Weiterhin ist festzuhalten, dass Sprachbildung sowie Selbstständigkeit/Problemlösen nicht musikspezifisch sind und z.T. sehr komplexe Zielbereiche darstellen. Zum Problemlösen sind bspw. verschiedenste Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen in Kombination erforderlich. Schlussendlich geht es bei den beiden genannten Zielen jedoch auch um eine Art „Können“, weswegen sie sich am ehesten der Handlungskompetenz einpassen lassen. Sozialisation, wie sie sich aus Sicht der Befragten darstellt, umfasst hauptsächlich Grundregeln des Zusammenlebens (Höflichkeit, gegenseitiger Respekt). Diese Aspekte gehören zwar nicht zum eigentlichen Zielbereich von sozialer Kompetenz, weisen jedoch stark in deren Richtung.

Auf der molekularen Ebene nehmen Zielvorstellungen im Bereich der Reflexionskompetenz eine übergeordnete Rolle ein. Die zweitmeisten Zielvorstellungen konnten der Handlungskompetenz zugeordnet werden. Auf Rang drei befindet sich die psychomotorische Kompetenz, gefolgt von der sozialen Kompetenz. Auch hier sprechen einige Ziele wieder multiple Kompetenzbereiche an.

Komponieren und Arrangieren ist ein sehr komplexer Vorgang und wurde von den Befragten mitunter als Anwendung musiktheoretischer Kenntnisse beschrieben. Daher beinhaltet diese Zielvorstellung sowohl Anteile aus psychomotorischer Kompetenz (z.B. Melodien erfinden, Klangvorstellungen entwickeln), Reflexionskompetenz (musiktheoretisches Wissen) und anteilig der Handlungskompetenz (Instrumente einbeziehen, Sachen probenhalber vorspielen). An diesem Vorgang können also gleich mehrere der Kompetenzbereiche gefördert werden, was im Grunde der Theorie des Fokusmodells entspricht, nach der alle Kompetenzen in ihrem Zusammenspiel gesehen werden müssen (Harnischmacher, 2008, S. 228). Gleiches gilt für die Notenarbeit. Diese ist maßgeblich in der Domäne der Reflexionskompetenz zu verorten (u.a. Noten lesen). In den Interviews wurde jedoch auch das Ziel „Klangvorstellung aus Partitur ableiten“ genannt, welches eindeutig der psychomotorischen

Kompetenz entspricht. Das Musikhören wurde in den Interviews sehr häufig mit praktischer Musikbeschäftigung assoziiert. Hier geht es jedoch auch darum „Höreindrücke (differenziert) beschreiben“ zu können, d.h. eine subjektive Wahrnehmung muss im sozialen Diskurs über Sprache objektiviert werden. Dazu ist entsprechendes Fachwissen nötig (Reflexionskompetenz). Die Zielvorstellungen bezüglich der Musikpraxis sind nahezu eindeutig der Handlungskompetenz zuzuordnen, jedoch wurde in diesem Bereich in den geführten Gesprächen auch das Ziel genannt „effektive Probenarbeit“ in musikpraktischem Rahmen durchführen zu können. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass auch soziale Kompetenz im Sinne des Fokusmodells implizit gefördert werden soll.

10.1.3.3 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass sich die ZvM zu großen Anteilen mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen lassen, wodurch die eingangs aufgestellte Hypothese als bestätigt gelten kann. Die Zuordnung der ZvM stellte sich dabei auf molarer Ebene als schwieriger heraus, was damit erklärt werden kann, dass die teils sehr allgemeinen Lehr- und Erziehungsziele schwieriger mit dem bereichsspezifischen Fokusmodell vereinbar sind. Es konnte gezeigt werden, dass sich das Fokusmodell in der unterrichtlichen Praxis abbilden lässt. Es gab eher weniger explizite Hinweise auf einen neuen bisher nicht berücksichtigten Kompetenzbereich. Einzig und allein die Lehrziele, die auf molekularer Ebene, die rein affektiver Natur sind (z.B. Interesse/Neugier/Spaß), konnten nicht zugeordnet werden.

10.2 Rolle der Lehrpläne in Bezug auf Lehrzielvorstellungen im Musikunterricht

In den Interviews wurde über die Zielvorstellungen hinausgehend auch nach der Rolle des Lehrplans gefragt. Bisher existieren zwar verschiedene wissenschaftliche Studien, die sich mit Lehrplänen und deren Beschaffenheit an sich im Rahmen der Curriculumforschung auseinandersetzen, jedoch steht bei diesen die eigentliche praktische Relevanz, die die Lehrpläne für die Zielsetzung und Planung von Unterricht spielen, eher eine untergeordnete Rolle. Einzelne Studien bieten Anlass zu der Annahme, dass Rahmenlehrpläne von den Lehrkräften nicht wirklich aktiv für die Unterrichtspraxis zu Rate gezogen werden (vgl. Kap. 4.2) Am Ende des aktuellen Kapitels soll demnach eine Einschätzung dieser Thematik anhand folgender These gefunden werden.

- *Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.*

Um eine angemessene Einschätzung dieser These vorzunehmen, spielt die Anzahl der Nutzung der Rahmenlehrpläne ebenso eine Rolle wie die Relevanz, die die Befragten diesen für den Musikunterricht beimessen. Darüber hinaus soll ein Vergleich mit anderen Fächern gezogen werden. Da sich während der Interviews herausstellte, dass schulinterne Curricula bei der Beantwortung dieser Frage eine tiefgreifende Rolle spielen, wird auf diesen ebenso eingegangen werden.

Kategorie III.1: Nutzung der Rahmenlehrpläne

Im Interview wurde die Frage gestellt, wie oft der Rahmenlehrplan für Musik im aktuellen Schuljahr genutzt wurde. Da die Befragten z.T. nicht immer mit einer konkreten Zahl antworten konnten oder wollten, ist für die Kodierung an dieser Stelle eine eher skalierende Ausprägung festgelegt worden. Einige Lehrkräfte bezogen sich ungefragt direkt auf die Nutzung der schulinternen Curricula. Auf die Nachfrage, auf welchen Lehrplan sich die Angaben beziehen, relativierten viele Lehrkräfte ihre Angaben. Vor allem Lehrkräfte mit langer Berufserfahrung (>20 Jahre) geben an, dass sie aufgrund Ihrer Erfahrung den Rahmenlehrplan kaum bis gar nicht nutzen. Interne Curricula kommen dennoch, zumeist aus organisatorischen Gründen, zum Einsatz (s. folgende Kategorie III.2). Im Folgenden eine exemplarische Zusammenstellung der gegebenen Antworten.

Tabelle 13

Ausprägung	Textbeispiel
RLP kaum genutzt	<p>B8: Hm. (DENKT NACH) (..) Eine Zahl nennen. (...) Also ich mache vor Beginn des Halbjahres zu allen Lerngruppen detaillierte Arbeitspläne, wo alle Entscheidungen getroffen sind, bis in die Hausaufgaben hinein, (kurze Pause) sodass ich ihn hinterher nicht mehr zu Rate ziehe. In der Planungsphase schau ich mal rein, aber auch nicht jedes Halbjahr. (kurze Pause) Und (kurze Pause) so gesehen, maximal zwei mal pro Schuljahr.“</p> <p>B3: „Ja, also ich kann das jetzt nicht// aber ich guck schon rein. Einfach, das ist ja auch wichtig, sich zum anderen abzustimmen, was ja dann auch über die, ja, Fachkonferenzen stattfindet. Man führt ja nie eine Klasse von fünf bis zum Ende. Also da ist zum einen schon das planmäßige Arbeiten wichtig. Da gibt der Lehrplan Orientierungsfunktion.“</p>
RLP nicht genutzt, dafür internes Curriculum (z.T. häufig)	<p>B10: „Ich guck da ehrlich gesagt nicht mehr wirklich viel rein. [...] [W]ährend der Schulzeiten, ich bin jetzt 20 Jahre im Schuldienst, schaue ich da nicht mehr so oft rein. Gar nicht. (LACHT) (kurze Pause) Ja, ich weiß halt anhand meines schulinternen Curriculums, was ich in den einzelnen Jahrgangsstufen zu unterrichten habe. Ich weiß, wie viel ich schaffen muss.</p>

	<p>Ich weiß auch, wann ich am besten welches, ich nenne es mal jetzt Stoffgebiet, das ist ja vom Vokabular nicht ganz richtig, unterrichte, damit es eben wirklich auch spiralcurriculumsmäßig aufgebaut ist. Wir halten uns da relativ gut dran. [...] Und in sofern ist das eigentlich (kurze Pause) Alltag und da schaue ich, ehrlich gesagt, nicht mehr in den Rahmenlehrplan.“</p> <p>B5: „Also (ATMET AUS) den Rahmenlehrplan hat (kurze Pause)// habe ich diese Jahr im// noch nicht mir angeschaut, da wir auch ein schulinternes Musikcurriculum haben und da gucke ich oft rein. [...] Und dann guckt man dann selber nach und dann haben wir auf Grund der Schulsituation, weil die so spezifisch ist, dann haben wir so ein fachinternes Curriculum dann entwickelt, wo sich die Kollegen mehr oder weniger dran halten. Und ich geh öfter mal rein, damit ich dann einfach irgendwie einen Impuls kriege dann dabei.“</p>
<p>alter RLP gar nicht, neuer sehr häufig</p>	<p>B1: „Wahrscheinlich überhaupt nicht, wenn ich ehrlich bin. Dafür habe ich den NEUEN Rahmenlehrplan, der jetzt kommt, ganz oft in die Hand genommen. [...] Also so gesehen hab ich da jetzt im letzten Jahr (kurze Pause) nicht wirklich ernsthaft da reingeguckt, auch einfach weil ich zu lange damit schon zu tun habe und man dann einfach seinen (kurze Pause), man hat das einmal gemacht und dann hat man sozusagen, seit// sein// ja, auch seinen PLAN, sag ich mal.“</p>
<p>Kein LP genutzt (Inhalte durch Erfahrung internalisiert)</p>	<p>B6: „Also wir haben natürlich auch ein schulinternes Curriculum noch, dass wir sagen: ‚In den siebten und achten machen wir dieses und jenes‘. Aber da gucke ich eigentlich nicht nach. Das hängt aber auch damit zusammen, dass ich es schon so lange mache.“</p>

Kategorie III.2: Relevanz der Lehrpläne für den Musikunterricht

Bei dem Thema der persönlichen Relevanz des Lehrplans Musik gestalteten sich die Ausprägungen der Antworten sehr unterschiedlich. Das Textmaterial enthält Indizien, dass die Orientierung an Lehrplänen für das Fach Musik an musikbetonten Schulen generell einen höheren Stellenwert hat. Interessant ist auch die Beobachtung, dass die Offenheit des Rahmenlehrplanes in mehreren Fällen genutzt wird, um individuelle, inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht zu realisieren. Es finden sich außerdem Hinweise, dass v.a. in den internen Curricula genauere Inhalte definiert sind. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die internen Curricula outputorientiert im Sinne von Kompetenzen und Bildungsstandards bzw. inputorientiert im Sinne von Unterrichtsinhalte sind. Dies konnte jedoch in den Gesprächen nicht eindeutig geklärt werden.

In Bezug auf die hier beschriebene Kategorie muss ebenfalls wieder im Hinterkopf behalten werden, dass sich die Antworten der Befragten in Teilen (unbewusst) auf die schulinternen Curricula beziehen. Bei der untenstehenden Auflistung der einzelnen Ausprägungen der Kategorie (s. Tabelle 14) ist dies gegebenenfalls vermerkt.

Tabelle 14

Ausprägung	Textbeispiel
Argumentationshilfe gegenüber Eltern, SuS und Schule	B1: „Na die sind VERBINDLICH, ist ja klar! Und sie sind natürlich eigentlich auch nach wie vor die einzige Argumentationshilfe (kurze Pause), die wir gegenüber Schülern und, und, (kurze Pause) Eltern auch haben und mitunter auch Kollegen. Es gibt viele, die denken, in Musik gibt es keinen Rahmenlehrplan, ja? Und das wäre nur irgendwie was, ja? Und alles ist offen und jeder kann machen, was er will. (kurze Pause) Und insofern ist das schon sehr wichtig da auch mal mit zu argumentieren. Auch wenn es darum geht, was Musik als Stellenwert des Faches an einer SCHULE// mal ab und zu eben auch drauf zu verweisen. Was steht da über allgemeine Ziele und Bedeutung des Musikunterrichts für die allgemeine, ästhetische, soziale Erziehung eben an einer Schule. Das ist schon wichtig. Da braucht man die schon. (kurze Pause) Eine ganz starke Argumentationshilfe.“
Ausgangspunkt für schulinternes Curriculum	B10: „Na ja, er hat schon Bedeutung für uns insofern als Vorgabe, welche Bereiche wir in Musik, im Musikunterricht abdecken sollen und das ist auch recht sinnvoll, wie ich finde, im Rahmenlehrplan. Er ist für uns eine Vorgabe für das, was eben in das schulinterne Curriculum hinein muss und wie gesagt, da sind wir gerade daran, das nochmal ein bisschen zu überarbeiten.“
höhere Relevanz in Sek. II	B4: „Na ja, (...) man// also gerade im Abiturbereich ist man ja sehr eng daran gebunden, also schon um ein, wie soll ich sagen, justiziables Abitur hinzubekommen, also da kommt man ja gar nicht umHIN. Ganz klar. Also rein von den, ob das die Aufgabenarten sind, welche Bestandteile da (..) enthalten sein müssen, wie der Umgang mit den Texten funktioniert usw., das ist ja da relativ festgeklopft. In den unteren Bereichen, wo es nicht mal Klassenarbeiten gibt, da kann man natürlich recht frei die Sache handhaben.“
Orientierungsfunktion Inhalte/Stoffmenge (z.T. internes Curriculum), Impulsgeber	B5: „Wir haben das [interne Curriculum] für Musik dezidiert [...], aus der Notwendigkeit heraus, weil wir gemerkt haben, dass wir teilweise mit SO vielen Musikkollegen, die hier an der Schule sind, ansonsten überhaupt keine Korrelation mehr haben. Weil doch auch Musiker teilweise individuelle (kurze Pause) Menschen sind, sage ich mal so, von ihrer Persönlichkeit und dass die Schüler da jetzt nicht dauernd das gleiche hören müssen oder so. [...] [H]eutzutage möchte ich es nicht

	<p>mehr missen, weil man sich da ja wirklich daran orientiert und dann, man wird ja selber auch älter und man merkt, dass man Dinge wiederholt einfach und sich dann überlegt, hat man das schon mit der Klasse gemacht, oder mit// na wenn man jetzt die volle Stundenzahl hat, so beim praktischen Arbeiten ist das eben so. Und da ist das schon eine große Hilfe, dass man dann sich da ein bisschen orientieren kann dann halt und auch das mit den anderen dann (kurze Pause) dadurch abgestimmt hat.“</p>
<p>Grad der Lehrplanorientierung abhängig von Musikbetonung</p>	<p>B2: „Also es ist wirklich// tatsächlich ist bei uns auch// bei uns an der Schule wird das wirklich sehr, wird das sehr konsequent gehandhabt, weil wir ja auch so viele Musikl// wir sind ja zehn Musiklehrer an der Schule. Musik ist das Hauptfach, das ist eine besondere Schule und dadurch ist man auch gezwungen viel strenger auf diese Lehrpläne [interne Curricula] zu achten.“</p>
<p>Festlegung von Inhalten (internes Curriculum)</p>	<p>B2: „Wir haben tatsächlich diesen Lehrplan, der ganz klar aufgebaut ist bis zur Oberstufe hin. [...] [W]ir müssen ja auch zu Beginn des Schuljahres einen Arbeitsplan abgeben. [...] [D]ie Inhalte SIND ziemlich genau festgelegt und das ist für uns ein Anhaltspunkt. [...] [Z]um Teil ist es so, dass ich merke, dass Dinge, die vielleicht vorher vorgesehen waren, fehlen. Dann muss ich aber gucken, dass ich das irgendwie NACHhole, um dann da anzukommen. Also deswegen sind wir schon sehr darauf angewiesen und das mache ich dann auch so.“</p>
<p>RLP lässt Raum für individuelle Schwerpunktsetzungen</p>	<p>B8: „Der war früher größer, diese Bedeutung war früher größer. Eigentlich hat sich der Rahmenlehrplan in meine Richtung entwickelt. (kurze Pause) Er ist aber so vage und grob geworden, dass ich mehr oder weniger zu dem Schluss gekommen bin: das was ich mache, das ist im Sinne des Rahmenlehrplanes. (LACHT) Und ich mache mir weiter keine Gedanken mehr darüber.“</p> <p>B6: „Der [RLP Musik] ist sehr gut, weil er sehr offen ist. Also das ist eine ganz tolle Sache. Es sind ja letztlich Ziele formuliert und Kompetenzen, die erreicht werden sollen und natürlich Themengebiete. Aber WIE ich das mache und WAS ich da mache, das ist mir alles freigestellt. [...] Also wir haben natürlich auch ein schulinternes Curriculum noch, [...] [a]ber da gucke ich eigentlich nicht nach. Das hängt aber auch damit zusammen, dass ich es schon so lange mache.“</p>
<p>gesetzliche Vorgabe des Landes</p>	<p>B3: „Der Lehrplan ist ja, wenn wir so wollen, landesweit Gesetz. Man muss sich da schon ein bisschen danach richten.“</p>
<p>Unbestimmtheit der RLP verstärkt Bedeutung fachinterner, z.T. mündl. Absprachen (u.a. Fachcurricula)</p>	<p>B8: „Und dass// (kurze Pause) die Absprachen im Fachbereich haben an Bedeutung gewonnen, was ich auch gut finde. Ich mache mir mehr Gedanken über die Absprachen im Fachbereich. Zumal da immer klar war in den letzten Jahren, ‚Ja, jetzt kommt da was Neues‘ und so. Jetzt muss dieser neue Rahmen-</p>

lehrplan reflektiert und abgestimmt werden im Fachbereich, d.h. also in den letzten drei, vier Jahren hat er eigentlich komplett die Bedeutung verloren.“

Kategorie III.3: Vergleich mit anderen Fächern

Im Vergleich mit dem Nebenfach bzw. mit weiteren Unterrichtsfächern betrachtet ein Großteil der Befragten den Rahmenlehrplan Musik als gleichwertig. Lehrkräfte, die angaben, ihnen sei der Rahmenlehrplan Musik wichtiger, unterrichteten an musikbetonten Schulen. Die Ursache liegt hier darin, dass mitunter alle Schüler*innen einen Leistungskurs in Musik besuchen und demnach in diesem Fach auch ein schriftliches Abitur ablegen. Wurde eine niedrigere Relevanz rückgemeldet, liegt dies vor allem in der Offenheit des Rahmenlehrplans Musik begründet. Durch die Freiheit, mit der Inhalte von der Lehrkraft gewählt werden können, scheint die Orientierung am Lehrplan in anderen Fächern subjektiv wichtiger zu sein. Teilweise wurde der Rahmenlehrplan Musik durch diese inhaltliche Offenheit als unstrukturierter empfunden. Unterrichtselemente benötigen mehr Zeit zur Umsetzung als in Fächern, in denen Fachwissen als solches eine größere Rolle spielt. Dieser Sachverhalt stelle eine besondere Anforderung an die Planung und Durchführung von Musikunterricht.

Tabelle 15

Ausprägung	Textbeispiel
RLP gleich wichtig	<p>B4: Wie gesagt, bei uns NICHT. Das mag sicherlich in anderen Schulen, anders sein. Also ich habe z.B. in der (...) [Name der Schule], da habe ich mal im Grundkurs Musik ausgeholfen, da ist man natürlich freier. Da schreibt keiner (..) Abitur Musik. Bei uns schreiben sie ALLE im Leistungskurs. Und das bindet einen natürlich von der Seite her, genau so wie in Mathe und Deutsch.“</p> <p>B1: „Für MICH nicht. ICH mach da KEINEN Unterschied, aber es ruft natürlich// es wird in der Praxis und// das ergibt sich ja nicht über die RLP, aber das Fach selber hat es natürlich (kurze Pause) schwer, (kurze Pause) an jeder allgemeinbildenden Schule, wenn nicht gerade ein musikalisches Profil drauf liegt, auf der Schule. [...] Das Argument aber: wir haben auch einen RLP und der ist genau so bedeutsam und wichtig, wie der von Deutsch, von Mathe, Physik usw., ja?“</p>
RLP Musik relevanter, da in Vergleichsfach kein Abitur geschrieben (Musikbetonung)	B2: „Ja, in der Bewertung erst mal sowieso, weil Musik IST das Hauptfach an dieser Schule. Da gibt es auch nichts daran zu rütteln. Man sieht das einfach an dem gesamten musikalischen Leben schon. Das weiß auch jeder.“
RLP Musik unstrukturierter	B5: „[I]ch habe immer in Geschichte und Politikwissenschaft-

ter, Ziele unklarer, dadurch schwieriger zu planen

ten dieses Fach als (kurze Pause) viel strukturierter empfunden, auch damals in der Ausbildung. Also da war Unterricht für mich greifbarer als Musikunterricht. Musikunterricht war damals, gerade zum Anfang, für mich sehr chaotisch wirkte es dann. [...] Na ja, es ist in Geschi// also ich fand es (..), mir fällt nichts anderes ein als greifbarer, also sprich: es ist besser planbarer, ja? Musik kann man zwar auch planen in der Stunde, aber (kurze Pause) da hat man ganz andere Zeitsysteme, so über die Jahre jetzt, in der Erfahrung. In Geschichte kann ich mit einem Text einleiten und dann kann es weiter die Unterrichtsschritte gehen, während man in Musik immer größere Zeitabschnitte braucht für einzelne Elemente, ja? Und das muss nicht unbedingt einfacher dann sein dadurch.“

RLP Musik weniger relevant (Offenheit, Unbestimmtheit der Inhalte, weniger Kontrolle)

B7: „Also ich sage gerade mal mit Bio, da bin ich eins zu eins bei jeder Unterrichtseinheit, wenn ich genau gucken möchte, wie weit, wie viele, also stundenmäßig jetzt auch nicht immer, da mache ich manchmal eine eigene Einteilung draus, kann ich gar nicht anders schaffen, weil Bio einfach zu überladen ist, vom Lehrplan. Aber da ist schon wesentlich häufiger der Griff zum Rahmenlehrplan, also dann zum schulinternen, den anderen selten, weil der ja dann umgesetzt ist im schulinternen.“

B8: „In Musik ist es ja mehr// geht es mehr darum die Vielfalt sicherzustellen, was der Rahmenplan intendiert (kurze Pause) und (kurze Pause) ja bestimmte Fertigkeiten, bestimmte Kompetenzen zu erlangen. Aber wie man die jetzt erlangt, mit welchen Inhalten, das ist ja ungeheuer frei. [...] Aber in anderen Fächern steht der Inhalt mehr im Vordergrund. Wir können ja jedes Stück und jeden Stil von der ersten bis zur zwölften Klasse durch unterrichten. Also es kann jeden Unterrichtsgegenstand in jeder Altersstufe unterrichtet werden, halt auf unterschiedlichem Niveau. Und das ist ja in anderen Fächern nicht unbedingt so, da hat der Rahmenplan eine stärkere Bedeutung.“

Kategorie III.4: schulinterne Curricula

In der letzten Kategorie des Themenbereiches „Rahmenlehrplanbezug“ wurden die Informationen der Interviewpartner*innen gesammelt, die sich auf deren jeweilige schulinterne Fachcurricula beziehen. Im Leitfaden wurden diese nicht von vornherein integriert, es stellte sich jedoch schon nach dem ersten geführten Interview heraus, dass diese für die Bearbeitung der Forschungsfragen und Hypothesen eine wichtige Rolle übernehmen. Aus diesem Grund wurde im Moment des Gesprächs ggf. Nachfragen gestellt, um Charakteristika der

internen Fachcurricula zu erfassen sowie diese von denen der Rahmenlehrpläne abgrenzen zu können.

In fast allen Fällen stellte sich das schulinterne Curriculum des Faches Musik für die befragten Lehrpersonen als entscheidender für die Planung deren Musikunterrichts heraus, da das interne Curriculum auf Basis des Rahmenlehrplans aufbaut und diesen auf die an der jeweiligen Schule vorliegenden Besonderheiten anpasst, wie es auch gefordert wird (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006a & 2006b, S. 6). Es gab jedoch auch Hinweise darauf, dass an einigen Schulen keine schulinternen Curricula für das Fach Musik definiert werden.

In den geführten Interviews kam diese Anpassung an die speziellen Gegebenheiten der Schulen in vielen Fällen zum Tragen. Darüber hinaus gab es Hinweise, dass die schulinternen Curricula z.T., wie auch der Rahmenlehrplan selbst, kompetenzorientiert sind. Das heißt, es wird mitunter von den Fachbereichen geprüft, welche Kompetenzen des Rahmenlehrplanes an welchen Inhalten schulspezifisch besonders gut gefördert werden können. An musikbetonten Schulen sind die inhaltlichen Vorgaben jedoch enger und strenger. Die Fachkolleg*innen sind dazu angehalten und sehen es in einigen Fällen auch als ihre Pflicht, die Vorgaben des schulinternen Fachcurriculums umzusetzen. Hier bestätigt sich in verschiedenen Ausprägungen die bereits getroffene Beobachtung, dass den fachinternen Absprachen durch die inhaltliche Offenheit des Rahmenlehrplans größere Bedeutung beigemessen wird.

Tabelle 16

Ausprägung	Textbeispiel
individuelle Prägung des internen Curriculums	<p>B10: „Das ist im Grunde vorher (kurze Pause), vielleicht nicht in dieser ganz zentralen Sichtweise gewesen, aber dass wir uns darüber unterhalten haben, welche Dinge sollen Schüler, wenn sie bei uns die 12. Jahrgangsstufe verlassen und von der 5. Jahrgangsstufe an Musikunterricht von uns unterrichtet bekommen haben, was sollen sie da mitnehmen? Darüber haben wir immer schon nachgedacht, ja? Wir haben jetzt den Plan, also unseren schulinternen Plan dahingehend eben noch mal spezifiziert und haben auch noch mal Inhalte so ein bisschen auf den Prüfstand gestellt.“</p> <p>B1: „Also den neuen [RLP], den nehmen wir ja jetzt in die Hand, weil wir den ja vorbereiten und dann versucht man das ja abzugleichen und auch zu gucken. Aber das läuft ja viel stärker über die, wie man das bis jetzt genannt hat, schulinternen Fachcurriculas, ja? In dem Fall, wo man guckt, wie passt man das an, oder wo muss man jetzt stärker einen Akzent drauf setzen, oder wo muss man ganz neu noch mal an-</p>

	setzen (kurze Pause) auch oder gucken, oder kann auch gucken.“
Definition von Inhalten (Musikbetonung)	B2: „[D]a haben wir EWIG lang daran gegessen an diesem, diesem schulinternen Lehrplan für Musik, weil Musik das wichtigste Fach an der Schule ist, ne? Und dann eben umso MEHR muss das dann auch so laufen, ne? Und dann (kurze Pause), wenn ich das Beispiel nehme: neunte Klasse jetzt, Freischütz. Das ist WICHTIG, weil es um eine Epoche geht, also die haben wirklich auch, geht in der Musikgeschichte weiter, neunte Klasse ist die Romantik dran. Und dann natürlich auch das Genre jetzt, Oper selber ist schon ganz, ganz wichtig im Gegensatz zu Klaviermusik zu ich-weiß-nicht-was. Und das alles zusammen macht es dann komplett das Bild, ne? Und das ist auch sinnvoll. Wenn man da ganz was anderes machen würde, da würde ja ein ganzes Loch entstehen, ne?“
Grundlage für effektive Planung und Durchführung von Musikunterricht (jedoch mitunter nicht an Schulen vorhanden)	B9: „Das macht einen Haufen Arbeit, so einen schulinternen Rahmenplan zu entwickeln, die meisten Schulen haben nämlich gar keinen. (kurze Pause) Die wurschteln vor sich hin. [...] [I]ch weiß von Kollegen, dass es da an den Schulen teilweise keine schulinternen Rahmenpläne gibt. Da frage ich mich auch, wie die arbeiten.“
internes Curriculum kompetenzorientiert	B10: „Da ist es genau so. Also auch da haben wir die Pläne, die schulinternen Pläne, die wir bis jetzt hatten, zwar insofern umstrukturiert, dass die Kompetenzen im Mittelpunkt stehen und wir wirklich schauen, welche Inhalte sortieren wir wozu, um eben auch diese unterschiedlichen Bewertungsstufen, die es jetzt eher gibt, da nochmal einzuarbeiten und auch für die Kollegen durchschaubar zu machen.“

10.2.1.1 Zusammenfassung

Zur Einschätzung der Hypothese, die Rahmenlehrpläne Musik spielten in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle, sind zweierlei Einschränkungen im Hinterkopf zu behalten:

1. In Bezug auf das Verhältnis zwischen Rahmenlehrplan und schulinternem Fachcurriculum
2. In Bezug auf die Musikbetonung der Schule

Es ist festzustellen, dass generell die schulinternen Curricula die ausschlaggebendere Orientierungsfunktion für Musiklehrkräfte für ihren Unterricht besitzen. Dies ist logisch mit der Idee der schulinternen Fachcurricula zu erklären, die allerdings auf den Vorgaben der Rahmenlehrpläne aufbauen, womit diese sich indirekt auf die Planung und Durchführung von Musikunterricht auswirken. An musikbetonten Schulen wird den Vorgaben des Lehrplans größere Bedeutung beigemessen. Das hat vornehmlich mit der Tatsache zu tun, dass an diesen Schulen viele, wenn nicht sogar alle Schüler*innen ein Musikabitur ablegen. Die Kol-

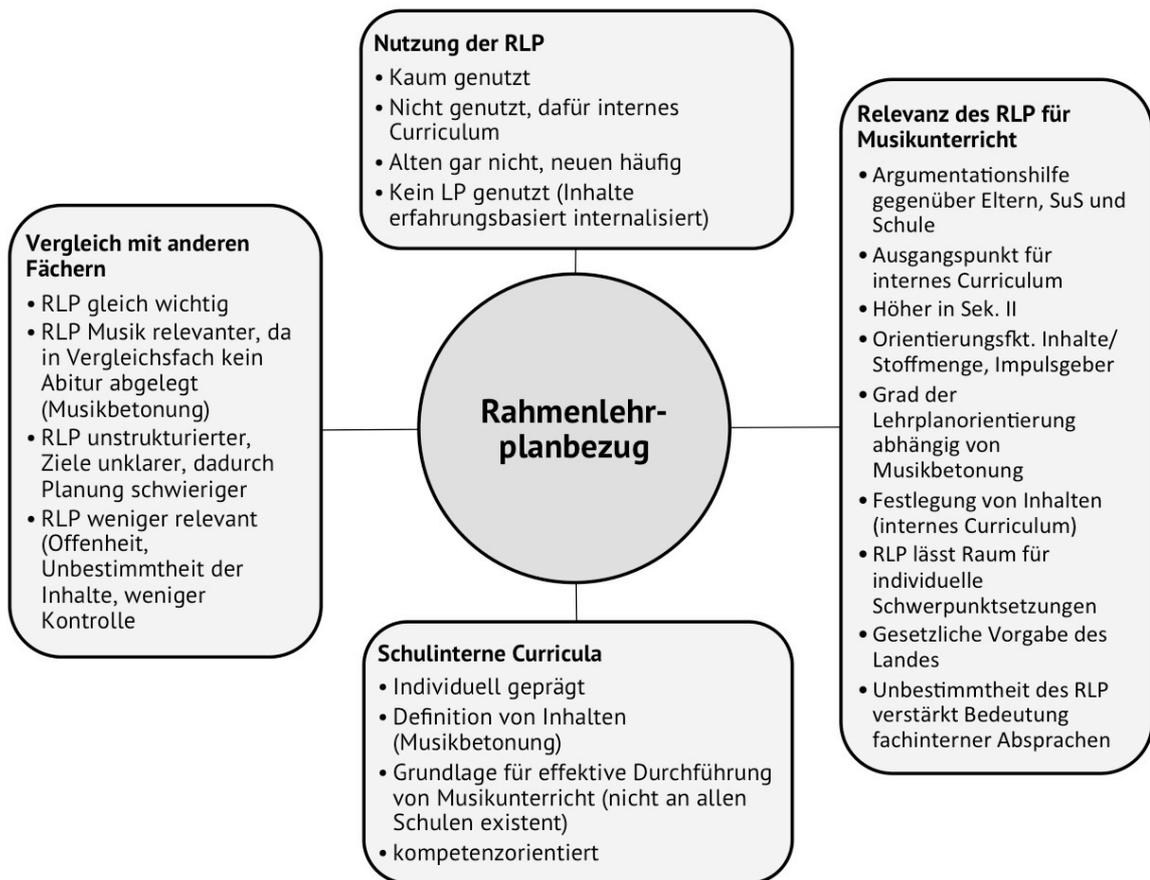
leg*innen müssen sich daher darauf verlassen können, dass alle Themen behandelt wurden. Ähnliches gilt für die Übernahme von Klassen. Hier gibt der Lehrplan eine Orientierung, auf welchem Wissens- und Kompetenzstand aufgebaut werden kann.

Aufgrund der Vielfältigkeit der Aussagen gestaltet es sich als schwierig eine verallgemeinernde Stellung zur oben genannten Hypothese zu nehmen. Im folgenden ein Versuch: Der offizielle Rahmenlehrplan an sich spielt für die eigentliche Formulierung von Zielvorstellungen der befragten Musiklehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle. Er wirkt jedoch indirekt, da schulinterne Curricula wesentlich öfter zur Hand genommen werden. In einigen Fällen wird der Verzicht auf die aktive, auch schuljahresbegleitende Nutzung des Lehrplans mit der hohen Erfahrung erklärt, aufgrund derer viele Inhalte des Lehrplans internalisiert wurden und somit potentiell wiederum indirekt auf den Musikunterricht wirken können. Die Relevanz der schulinternen Curricula für den Musikunterricht und die in ihm zu realisierenden Lehrziele ist an musikbetonten Schulen entscheidend größer.

Nichtsdestotrotz gaben viele Lehrkräfte an, darunter auch an musikbetonten Schulen tätige, ihre individuellen Schwerpunkte im Unterricht verwirklichen zu können und wollen, wofür die Offenheit des Rahmenlehrplans Musik eine entscheidende Basis bereitstellt. Da die Kompetenzförderung im Mittelpunkt steht, werden die im Rahmenlehrplan angesprochenen Themengebiete eher als Vorschläge aufgefasst.

In Anbetracht der soeben dargestellten Analyseergebnisse lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Rahmenlehrpläne Musik tatsächlich eine untergeordnete Rolle für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften spielen. Sie wirken allenfalls indirekt über schulinterne Fachcurricula sowie auf Lehrerfahrungsbasis aufbauenden Internalisierungen seiner Inhalte. Die Bedeutung von curricularen Vorgaben nimmt jedoch in Richtung der Sekundarstufe II, als auch musikbetonter Schulen zu. Diese Befunde sind denen der in Kapitel 4.2 vorgestellten Studien nahezu identisch. Eine Übersicht der analytisch extrahierten Ausprägungen der den Rahmenlehrplanbezug betreffenden Kategorien ist unten abgebildet (s. Abbildung 5).

Abbildung 5



10.3 Kompetenzorientierung von Lehrzielen im Musikunterricht

An dieser Stelle soll ein Licht auf die Kompetenzorientierung der Lehrziele geworfen werden. Die Frage, ob die Kompetenzorientierung als solche in der unterrichtlichen Praxis des Musikunterrichts und im Denken der Musiklehrer*innen „angekommen“ ist, konnte bisher nicht eindeutig geklärt werden. Durch die Bearbeitung der folgenden These soll sich dieser Thematik angenähert werden.

➤ *Die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften sind kompetenzorientiert.*

Bei der Formulierung wurde bewusst eine positive Behauptung aufgestellt, da davon auszugehen ist, dass nach den vielen Jahren, die seit der Hinwendung zur Kompetenzorientierung in den Rahmenlehrplänen verstrichen sind, die unterrichtliche Praxis sich entsprechend verändert hat. Zur Eruierung der aufgestellten Hypothese werden in der Zusammenfassung (s. Kap. 10.3.1.1) die in Kapitel 10.1 gesammelten Ergebnisse mit einbezogen.

Kategorie IV.1: Weiterbildungen/Informationen

Um das Modell der Orientierung an Kompetenzen und Bildungsstandards in den unterrichtlichen Alltag an Schulen zu implementieren, sind entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen nötig, aufgrund derer die Lehrkräfte den bildungspolitisch intendierten Wandel umsetzen können. Im Interview wurde Hinweisen auf diese nachgegangen. Hatten die Lehrkräfte Weiterbildungen zu kompetenzorientiertem Unterricht besucht? Haben Sie Informationen diesbezüglich erhalten?

Die Antworten fielen unterschiedliche aus. Auf der einen Seite der haben die Befragten spezialisierte Weiterbildungen besucht oder Informationen zur Kompetenzorientierung erhalten. Letztere wurden in seltenen Fällen direkt schulintern weitergegeben. Mitunter war sogar von einem Überangebot von Informationen die Rede, was als ein externer Umsetzungsdruck empfunden wurde, der zu Spannungen in den Fachbereichen führte.

Auf der anderen Seite haben einige der Interviewteilnehmer*innen keine entsprechenden Weiterbildungen besucht oder konnten sich an solche nicht erinnern. Teilweise ist es jedoch auch so, dass im Referendariat bereits schon Wert auf die Entwicklung von Kompetenzen im Unterricht gelegt wurde und dieses Wissen bis zum aktuellen Zeitpunkt nachwirkt. Einige der Befragten sind als Fachmultiplikator*innen tätig.

Tabelle 17

Ausprägung	Textbeispiel
Informationen erhalten bzw. Weiterbildungen besucht (z.T. regelmäßig)	<p>B10: „Mhm, also es gab spezielle Weiterbildungen über das LISUM. Wir sind auch in den Weiterbildungen. Na ja, nicht alle, also wir haben jetzt einen Kollegen neu dazu bekommen und ich glaube der hat die Weiterbildung noch nicht gemacht. Meine Kollegin und ich, wir haben die Weiterbildung gemacht.“</p> <p>B9: „Ja, wir hatten vorher einen Schulleiter, der da relativ fit war. Der brachte also ein Kompetenzraster aus der Schweiz mit. [...] Das war noch bevor man überhaupt dann über Kompetenzen (kurze Pause) so sprach. War ganz interessant und er überlegte dann auch, ob man nicht unseren schulinternen Rahmenplan nicht ein bisschen entschlacken könnte zugunsten der Kompetenzen, die die Schüler bis zur Klasse 10 z.B. entwickelt haben sollten.“</p> <p>B1: „Wer sich da also fortbilden will, man muss natürlich hingehen, ja? Und dass man// auch eine Frage, ob man frei bekommt, aber die Möglichkeit und die Chance ist da. Klar. Also insofern: gebrieft, geschult (kurze Pause) kompetent.“</p>
Überangebot an Informationen	<p>B4: „Ja, man hat ja so einen direkt zugeschüttet mit Informationen über Kompetenzen, dass fast wie eine allergische (LACHT), (LACHEND) eine allergische Reaktion stattgefunden hat. Ja, muss man wirklich sagen. Also, ich sage mal so, vor,</p>

	<p>wie lange ist das her, so sieben, acht Jahre? Zehn? Ja, dass also der Begriff der Kompetenz fast in Verruf geraten ist, weil das wirklich dermaßen (kurze Pause) in den Vordergrund gerutscht ist.“</p>
Tätigkeit als Fachmultiplikator	<p>B8: „Ich habe Informationen bekommen (kurze Pause), ich war aber auch als Multiplikator tätig um den Rahmenplan hier zu etablieren im Bezirk. Habe mir insofern relativ intensiv Gedanken drüber gemacht.“</p> <p>B1: „[A]bgesehen davon gebe ich selber Weiterbildungen, also insofern muss ich mich damit auch beschäftigen, ja. Weil ich unter anderem auch regional// Fachmultiplikator nicht für Musik bin, sondern für Deutsch, aber jetzt auch für ein paar Stunden Musik das mache, machen WERDE ab nächstem Jahr.“</p>
Nachwirkungen Referendariat	<p>B7: „Na ja, ich bin ja nun noch nicht lange dabei, ne? Ich habe zwei Jahre jetzt, also ein Jahr unterrichtet, das ist mein zweites. Ich habe schon mal vor dem Ref ein Jahr, aber das war ja noch ohne Rahmenlehrplan, ohne alles, an der ???-Schule. Und dadurch bin ich ja vom Ref noch ganz, richtig// [...] und da war das automatisch mit drin.“</p> <p>B5: „Also ich muss dazu sagen, dass ich SCHON, wahrscheinlich lag das an den guten Ausbildern, die ich damals hatte, ich habe schon vor zehn Jahren, haben wir uns da mit auseinandergesetzt. Das war da noch nicht relevant, also für die praktischen Arbeiten, die man da gemacht hat, aber da wurde uns schon vom Seminarleiter mitgeteilt, dass alles in Kompetenzen in Zukunft (kurze Pause) aufgeteilt werden wird. Also nicht mehr diese Ziele, die wir selber formuliert haben damals noch, sondern dass man sich mit dem Kompetenzbegriff auseinandersetzen muss.“</p>
keine Weiterbildungen besucht	<p>B2: „Ja (kurze Pause), also Fortbildungen gab es da nicht zu, weil es wäre auch viel zu viel, wenn man zu allen Veränderungen in den Lehrplänen noch mal extra Fortbildungen bekäme.“</p>
keine Erinnerung an Weiterbildungen	<p>B6: „Vielleicht gab es auch Weiterbildungen, aber ich kann mich nicht entsinnen an einer speziell jetzt, also wie ich jetzt praktisch Kompetenzen unterrichte, vermitteln könnte.“</p>

Kategorie IV.2: Auffassung bzw. Bewertung des Kompetenzbegriffs

Die Kategorie IV.2 erfasst subjektive Wahrnehmungen zum Konzept der Kompetenzorientierung, die in den Gesprächen genannt wurden, zusammen. Sie können als Beantwortung der Frage gesehen werden, was die einzelnen Befragten jeweils unter Kompetenzen verstehen. Bewertungen der Hinwendung zur Kompetenzorientierung konnten ebenfalls verzeichnet werden.

Bei der Datenanalyse stellte sich heraus, dass die gesammelten Antworten in diesem Bereich von einer hohen Pluralität gezeichnet sind. Dies könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass in der unterrichtlichen Praxis eine hohe Variabilität in der Sicherheit im Umgang mit dem Kompetenzbegriff existiert.

Die Ausprägungen der Antworten in Kategorie IV.2 sind wieder unten zu einer Tabelle mit Beispielen zusammengefasst (s. Tabelle 18). Es wurde eine positive Bewertung der Kompetenzorientierung im Hinblick auf die bessere Überprüfbarkeit von Lernergebnissen erkennbar. Gleichzeitig tauchten aber in anderen Fällen auch Unsicherheiten mit der Überprüfbarkeit von Kompetenzen und dem Kompetenzbegriff allgemein auf, welcher definitiv nicht eindeutig gefasst sei. Mitunter laufe die Kompetenzorientierung auch unterbewusst ab, was vornehmlich bei jüngeren Lehrkräften der Fall ist, die bereits im Referendariat eine Fokussierung auf Kompetenzorientierung erfuhren. Interessant ist auch die Beobachtung, dass der Kompetenzbegriff inhaltliche Freiheit zur Setzung individueller Schwerpunkte im Musikunterricht erlaube. Es ist primär wichtig, Kompetenzen im Unterricht zu fördern, die Inhalte sind dabei sekundär. Weiterhin wird mitunter der Begriff Kompetenz eher mit praktischen Tätigkeiten verbunden und damit zu Faktenwissen abgegrenzt, welches eher mit der theoretischen Beschäftigung mit Musik assoziiert wird.

Tabelle 18

Ausprägung	Textbeispiel
Kompetenzorientierung positiv (outputorientierte Unterrichtsevaluation)	B8: „[J]etzt geht es halt mehr letztendlich stärker auf die Nachprüfbarkeit und (kurze Pause) so nach dem Motto: egal was man für Ziele hatte, es kommt mehr darauf an, was hinten rauskommt. Das macht schon irgendwie Sinn, dass man das stärker kontrolliert.“
Kompetenzorientierung internalisiert/läuft unterbewusst	B7: „Ich habe es mal gehört, sagen wir mal so, ich weiß, dass man sich da möglichst breit aufstellen sollte, damit für alle Schüler was dabei ist, sozusagen. Ich versuche es einfach mit zu nutzen, ja. (kurze Pause) Von der Idee her, jetzt nicht im konkreten Fall, aber von der Idee her, so als Hintergrundwissen hat man es und wendet es an. (kurze Pause) Also viele Sachen, auch so Konzepte, wo man sagt: ‚Weiß man, hat man gehört, hat man im Ref angewendet, macht man weiter so‘.“
Unsicherheit in Abprüfung von Kompetenzen	B6: „Ich muss auch sagen, das ist ein Aspekt der Rahmenlehrpläne, (kurze Pause) den ich auch immer fragwürdig finde, weil es auch schwer ist, diese Kompetenzen zu überprüfen. Also ich kann (kurze Pause), ich kann ein// gut, Kompetenzen im praktischen Bereich: ja. Nicht? [...] Da geht es dann aber um musikalische Sachen. [...]

	<p>Also jetzt hier mit diesem Händel. Was ist denn jetzt der Kompetenzzuwachs? Sie können so ein paar Daten über Händel wiedergeben? Auswendig gelernt. Ist das eine Kompetenz? ‚Ja, hat er gelernt‘. Oder kann er Musik von Händel von der Musik von Telemann oder Bach unterscheiden? Das wäre für mich schon die noch größere Kompetenz. Und das ist aber dann, das ist TOLL, wenn man das überprüfen könnte. Aber wenn ich 25 Leute in der Klasse habe, wie soll ich das denn machen, also zuverlässig?“ [...]</p> <p>[I]ch kenne noch alte Rahmenlehrpläne, da stand drin: ‚Machen Sie das und das und das und das an Stücken‘. Das fand ich als Anfänger ganz toll, weil ich hatte gar keine Ahnung, was man alles machen kann und da wurden mir praktische Tipps gegeben.“</p>
<p>Kompetenzbegriff erlaubt inhaltliche Freiheit</p>	<p>B5: „[H]eute sehe ich den Kompetenzbegriff eigentlich als so eine warme Decke, die sozusagen alles umhüllen kann und ich also innerhalb einer Kompetenz dadurch dann doch mehr Spielraum habe, um jetzt meinetwegen auch meine Ziele dort unterzubringen, die ich eigentlich doch weiter für mich individuell klein formuliere. Und der Kompetenzbegriff ist für mich immer ein weiter gefasster Begriff, der das alles subsummiert, würde ich mal sagen. Also ob ich jetzt die Lesekompetenz und Hörkompetenz, kann man dann ja alles darunter fassen, das ist dann dadurch etwas weiter als der Zielbegriff.“</p>
<p>Unterscheidung fachliche/überfachliche Kompetenzen</p>	<p>B4: „Es ist ja auch richtig, dass es natürlich gerade in der Musik auch um Kompetenzen geht, auf verschiedenen Ebenen. Einmal natürlich diese allgemeinen Kompetenzen, was weiß ich, wie Teamfähigkeit, etc. etc., Kommunikationskompetenz und und und und und. Aber dann eben auch die praktischen Fähigkeiten, die auch eine Form von Kompetenzen sind und die standen natürlich bei uns immer schon im Vordergrund. [...] Dass Schüler, wenn sie gemeinsam musizieren natürlich eine Form von Sozialkompetenz haben MÜSSEN (..) ist sozusagen selbstverständlich.“</p>
<p>Orientierungsfunktion für Planung und Durchführung von MU</p>	<p>B3: „Ich denke, ja gerade inzwischen ja auch aus universitärer Sicht sieht man das ja, dass die Begriffe Standard und Kompetenz doch nicht ganz genau definitorisch zu fassen sind. [...] Standards, also die Begriffe Standards und Kompetenz halte ich ja eher für ein// für Begriffe, die auch da eine Orientierungsfunktion haben, weniger eine, die wissenschaftlich fundiert ist.“</p>
<p>Kompetenzorientierung intendiert Individualisierung</p>	<p>B1: „[W]eil das, was damit ja eigentlich verbUNDEN wird, JEDEM INdividuELL in seiner// in seinem, jetzt sag ich wieder Fähigkeiten und Fertigkeiten, eigentlich gerecht zu werden. Ihn da abzuholen, wo er steht, um ihn an ein ZIEL zu bringen, nämlich an einen angemessenen Schulabschluss, je nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er eben halt (kurze Pau-</p>

	se) entwickeln kann und entwickelt.“
Kompetenzen (Praxis) in Abgrenzung zu Fakten/Wissen (Theorie)	B4: „[E]s ist (6)// hat ja allgemein, sage ich mal, ein kleines bisschen (...) zumindest Widerspruch, oder Diskussionen ausgelöst, aber Diskussionen sind ja letztendlich auch etwas Produktives, wenn man drüber nachdenkt. Also inwieweit eben Fakten und die Kompetenzen miteinander korrespondieren sollen und dass// Was nutzt mir die Kompetenz, wenn ich die Fakten dazu nicht kenne? Aber eben auch umgekehrt. Und da gab es natürlich starke Auseinandersetzungen, aber dass ich nur auf Grundlage von bestimmten Fakten überhaupt agieren kann. So.“
Kompetenzen als objektive Zuschreibung	B6: „Und das hat der dann, im Konzert hat der wirklich die beste Fassung von allen gebracht. Da würde ich jetzt sagen, (kurze Pause) das haben wir ja freiwillig gemacht, aber da konnte man sehen, wie es einen KOMPETENZZUWACHS gab.“

Kategorie IV.3: Einfluss der Kompetenzorientierung auf den Musikunterricht

In Kategorie IV.3 wurden maßgeblich alle Aussagen gesammelt, die auf die Frage nach dem Einfluss der Kompetenzorientierung auf den eigenen Unterricht fielen. Es sollte herausgefunden werden, ob durch die Hinwendung zur Kompetenzorientierung der Musikunterricht der Befragten im Vergleich zu vorher verändert wurde.

Es stellte sich heraus, dass in vielen Fällen kein Einfluss zu verzeichnen ist. Es seien lediglich neue Begrifflichkeiten eingeführt worden, die Bestandteile des Unterrichts beschreiben, die bereits vorher existierten bzw. Prinzipien benennen, die bereits praktiziert wurden. Auch bei den Kolleg*innen der Befragten konnten viele der Befragten eine ähnliche Wahrnehmung ausmachen.

Einige Rückmeldungen der Interviewteilnehmer*innen lassen darauf schließen, dass die Fokussierung auf Kompetenzförderung wiederum eine inhaltliche Variabilität im positiven Sinne ermöglicht. Auch bestätigt sich die bereits getroffene Feststellung, dass Musiklehrkräfte dadurch ihre eigenen inhaltlichen Schwerpunkte im Musikunterricht setzen können.

Neben der Fokussierung auf Kompetenzen, wurde auch eine nun erfolgte Fokussierung auf den Lernweg, statt auf das Lernergebnis, rückgemeldet. Allein am Lernweg ist zu festzustellen, welche Strategien und Kompetenzen zur Lösung eines Problems angewendet wurden; sie werden beobachtbar. Geht man allein vom Lernergebnis aus, ist dies weitaus

schwieriger. Lernprodukte sind flüchtig, aber die Kompetenzen an sich bleiben für die Lernenden erhalten.

Tabelle 19

Ausprägung	Textbeispiel
kein bzw. kaum Einfluss (Kompetenzdenken in Musik schon existent)	<p>B10: „[A]lso es sind halt andere Begrifflichkeiten, aber dass wir immer schon, gerade in der Musizierpraxis auch eben bestimmte Kompetenzen vermitteln, aber natürlich auch in der Theorie. Ich habe das ja hier theoretisch nach links sortiert, ne? Bestimmte (kurze Pause) Kompetenzen entwickeln, um mit einem Musikstück umzugehen. Das war eigentlich schon immer so und das haben wir auch immer schon so gemacht.“</p> <p>B8: „Aber letztendlich, so den großen Umbruch hat es nicht gebracht, das war sozusagen alter Wein in neuen Schläuchen, wie so oft bei den vielen Reformen in den letzten Jahren. Und wer vorher guten Unterricht gemacht hat, hat das auch nachher gemacht und wer es vorher nicht gemacht hat, der hat es auch nachher nicht getan.“</p> <p>B6: „Also ich habe auch// früher waren mir schon (LACHEND) Kompetenzen wichtig sozusagen. Ich wollte immer, dass die was KÖNNEN, egal auf welchem Gebiet, praktisch, intellektuell, organisatorisch, sozial, was da alles war. Das gab es ja auch schon davor, ohne dass das jetzt so ausdrücklich// also dem Lehrer musste nicht erst gesagt werden: ‚Bringe es ihnen so bei, dass sie etwas besser KÖNNEN‘. Das will ja jeder Lehrer, dass sie etwas besser KÖNNEN, was auch immer. Ne, da würde ich sagen, das hatte wohl eher geringen Einfluss auf meinen, MEINE Unterrichtspraxis.“</p> <p>B1: „Um ehrlich zu sein: NEIN. (kurze Pause) Ich glaube auch, das hängt einfach damit zusammen, dass dieser Begriff ‚Kompetenzen‘ eigentlich erstens (kurze Pause) viele Erklärungen erfährt und letztlich aber nur (kurze Pause) aufgreift, was wir vorher Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt haben (kurze Pause), ja? [...] Aber wirklich, der hat nichts (kurze Pause) nichts wirklich, glaube ich, in der Praxis verändert, bin ich mir ziemlich sicher. Dadurch ist kein Unterricht verändert worden. [...] Ja, das sind Begrifflichkeiten, nicht? [...] [M]ir ist bis heute nicht GANZ klar, was das verbessert haben soll, also gegenüber dem, was wir vorher gemacht haben, oder wie wir das vorher beschrieben haben.“</p>
Fokus von Inhalten auf Kompetenzen verschoben, Inhalte können gleich bleiben	<p>B2: „[A]lso eine Tendenz kann ich feststellen, dass eine inhaltlich größere Freiheit da ist, indem man einfach nur noch Kompetenzen als Wichtiges in den Vordergrund stellt und sagt: ‚Das AUSfüllen muss man dann selber gucken, wie man das macht‘, ne? Das ist ja schon mal ein Schritt. [...] Die Inhalte verändern sich deswegen (kurze Pause) NICHT.“</p>

Kompetenzorientierung als wissenschaftliche „Brille“ (Analyse, Reflexion)	B3: „Musik hat nun mal diese drei Zugangswege, egal ob man sie jetzt Standards nennt, das ist schon immer so. Insofern bekommt das Ganze vor allen Dingen noch eine, ich denke, wissenschaftliche Färbung. (kurze Pause) Es ist insofern nichts umwerfend Neues. (..) Hat vielleicht nochmal eine Funktion, dass man anders nachdenkt, das mag stimmen. [...] Na nun kann man, wir hören es ja gerade, nun kann man ein italienisches Frühlingslied nun betrachten unter dem Aspekt auch der Kompetenzen und der Standards, ergäbe also wieder einen Blickwinkel, Konjunktiv II.“
Fokus von Lernprodukt auf Lernweg verschoben	B4: „Na ja allein die Tatsache, wenn man drüber nachdenkt, dann plant man ja schon. Also dass das, bspw. bei Gestaltungsaufgaben angefangen, in der fünften Klasse nicht mehr darum geht: Wie klingt es am Ende wirklich? Sondern: Wie ist derjenige rangegangen, wie hat er sich, (kurze Pause) wie stringent hat er das verfolgt, welche (kurze Pause) Techniken hat er benutzt, oder wie (..), ja allgemein, wie ist er vorgegangen? Dass das sozusagen das ist, was für denjenigen bleibt und nicht das Produkt selber. (kurze Pause) Das (..) war einem in dem Moment natürlich bewusster als vorher und hat es natürlich auch so kommuniziert.“

Kategorie IV.4: Vergleich mit anderem Fach

Schließlich interessierte auch die Frage, ob die Kompetenzorientierung einen unterschiedlichen Einfluss auf den Unterricht der Befragten im Vergleich zu anderen Fächern ausgeübt hat. Größtenteils waren keine Unterschiede zu verzeichnen. Die Förderung von Kompetenzen wird in vielen Fällen als gleichwertig betrachtet bzw. wird in gleichem Maße umgesetzt. Es war z.T. zu erkennen, dass eine Kompetenzorientierung durchgängig im Quer- und Längsschnitt durch alle Fächer hindurch, also fächerverbindend durchgeführt wird, wodurch ein Indiz für einen gleichwertigen Einfluss vorliegt.

Es sind aber auch Unterschiede festzustellen. So sind sich einige Musiklehrkräfte einig darüber, dass vor allem die Förderung überfachlicher Kompetenzen, hier sei v.a. der Bereich der *soft skills* angesprochen, im Musikunterricht einen größeren Stellenwert einnimmt, als in klassischerweise „rationaleren“ Fächern wie etwa Biologie oder Geschichte. Hier ist eine besondere Aufgabenstellung des Musikunterrichts abzulesen, die die jeweiligen Befragten mit diesem verbinden. Darüber hinaus zeichnete es sich ab, dass die Implementierung der Kompetenzorientierung in die Unterrichtspraxis in anderen Fachbereichen zu mehr Spannungen führte und dementsprechend intensiver diskutiert wurde.

Ausprägung	Textbeispiel
Keine Unterschiede	<p>B10: „Also ich vergleiche es jetzt wieder mit meinem zweiten Fach Deutsch. Da ist es genau so. Also auch da haben wir [...] insofern umstrukturiert, dass die Kompetenzen im Mittelpunkt stehen und wir wirklich schauen, welche Inhalte sortieren wir wozu, um eben auch diese unterschiedlichen Bewertungsstufen, die es jetzt eher gibt, da nochmal einzuarbeiten und auch für die Kollegen durchschaubar zu machen.“</p> <p>B3: „Na Kompetenzen und Standards sind ja schon übergeordnete Ebenen, also das hat schon Einfluss auch in den anderen Fächern, (kurze Pause) auf die Lehrpläne auch in den anderen Fächern, auf die Unterrichtsvorbereitung, auf die Orientierung. Hat scho// ist schon so.“</p> <p>B9: „Nein, das kann ich so nicht sagen. Ne, anders. Also das, was ich// wie die Fächer ineinander greifen, wie soll ich sagen? Also im Deutschunterricht fördere ich z.B. Lesekompetenz. Das übertrage ich natürlich auch auf den Musikunterricht, klar. [...] Ja, ich glaube wirklich die Verbindung macht's. Ich kann die Fächer nicht voneinander trennen und ich kann auch nicht sagen: das eine ist mir mehr Wert als das andere. Das muss durchlaufen.“</p>
Förderung überfachlicher Kompetenzen eher im Musikunterricht	<p>B7: „Ne, dann schon eher in Musik. Weil das halt wirklich vielfältig ist und man die wirklich ausnutzen kann, die verschiedenen Kompetenzen. Ja, in Bio mach// gibt man sich auch Mühe (kurze Pause), oder gebe ich mir auch Mühe, dass man es möglichst vielfältig macht, um ganz viele Kompetenzen anzusprechen und dann natürlich Fachkompetenz im Vordergrund, kann man ja gar nicht anders bewerkstelligen bei dem Rahmenlehrplan. [...] [I]n Bio brauche ich einfach den Fokus auf der Fachkompetenz und dann kann man die anderen mal sich angucken und// Ja, also gerade Sachen wie Selbstkompetenz, das ist einfach, das ergibt sich doch. Da werde ich jetzt bestimmt nicht extra eine Übung machen für Selbstkompetenz, sondern wenn hier musiziert wird, ist das automatisch mit drin und dann, ja.“</p> <p>B5: „Na ja schon, natürlich gibt es da Unterschiede. Es werden ganz andere Kompetenzen in Musik abverlangt, den Kindern und Jugendlichen, als in Geschichte meinetwegen. Also in Musik haben wir, wie gesagt diese praktische Komponente des selber Agierens und tätig Werdens und wenn man diese emotionalen Geschichten noch mit reinnimmt. [...] Das passiert in Geschichte eher seltener, weil es ist viel rationaler, ja? Und von daher hat man dort eine Lesekompetenz, oder irgendwie eine Urteilsbildungskompetenz, sodass man dann Sach- und Werturteile in Geschichte dann unterscheiden lernt. Das sind ganz andere Sachen als in Musik. Musik ist für mich// man</p>

kann es vielleicht wirklich so zusammenfassen, auf dieser emotionalen Ebene.“

Mehr Diskussionen in anderen Fachbereichen

B4: „Aber im Fachbereich Englisch waren da richtig von vornherein// also jemand, der also im LISUM arbeitet und dieses Kompetenzmodell mit aufbaut und hier unterrichtet, trifft auf einen altgestandenen Englischlehrer (kurze Pause), dann gibt es da Krieg. Klar. Und das war bei uns einfach nicht so der Fall (LACHT).“

10.3.1.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Zuge der Implementierung von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards in die Unterrichtspraxis Informationen an viele der befragten Musiklehrkräfte gelangt sind. Darüber hinaus wurden spezielle Weiterbildungsangebote wahrgenommen. Es stellte sich jedoch auch heraus, dass die hohe Informationsdichte und ein somit wahrgenommener institutioneller Druck von außen zu einer gewissen Ablehnung des Kompetenzbegriffs führten. In Einzelfällen wurden keine fortbildenden Maßnahmen diesbezüglich besucht bzw. existiert keine Erinnerung an solche.

Die extrahierten Ausprägungen in Kategorie IV.2 (Auffassung bzw. Bewertung des Kompetenzbegriffs) gestalten sich sehr vielfältig. Im Großen und Ganzen lässt sich jedoch eine positive Bewertung des Kompetenzkonzepts ausmachen. Vor allem bei jüngeren Lehrkräften, die bereits während des Referendariats mit Bildungsstandards konfrontiert wurden, ist eine Art internalisierte Orientierung an Kompetenzen zu erkennen. Wie bereits im Themenbereich „Rahmenlehrplanbezug“ festgestellt wurde (Kapitel 10.2), ermöglichen die Kompetenzen eine Öffnung des Unterrichts in Bezug auf Inhalte und individuelle Schwerpunktsetzungen der Musiklehrer*innen. Teilweise werden Kompetenzen mit musikpraktischer Tätigkeit verbunden, Faktenwissen hingegen mit theoretischer Beschäftigung mit Musik. Es existieren einige Unsicherheiten in Bezug auf die Abprüfung von Kompetenzen.

Bei der Bewertung des Einflusses, den die Kompetenzorientierung auf die jeweilige Unterrichtspraxis der befragten Lehrpersonen ausgeübt hat, ist festzustellen, dass der Begriff Kompetenz vielen Fällen lediglich als begriffliche Neueinführung, nicht aber als grundlegend-konzeptuelles Novum angesehen wird. Die unterrichtliche Praxis habe sich nur in seltenen Fällen bzw. Nuancen verändert, da ein äquivalentes Denkschema der Planung und Durchführung von Musikunterricht bereits vorlag. Änderungen, die vollzogen wurden, beziehen sich auf die fokale Verschiebung von Inhalten auf Kompetenzen, was wiederum eine gewisse inhaltliche Freiheit ermöglicht. Zum anderen bieten Kompetenzen und Bildungs-

standards eine Möglichkeit, den eigenen Unterricht in neuem Licht zu analysieren und zu reflektieren (Kompetenzorientierung als wissenschaftliche „Brille“).

Im Vergleich mit dem Zweitfach und weiteren Fächern werden in Bezug auf die Kompetenzorientierung kaum Unterschiede gemacht. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen im Bereich Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung sei einigen Aussagen zufolge im Musikunterricht wesentlich besser zu realisieren als in eher „rationaleren“ Fächern. Schließlich gibt es Hinweise, dass in anderen Fachbereichen die Einführung von Kompetenzen und Bildungsstandards wesentlich stärker diskutiert wurde. Dies deckt sich insofern mit der Feststellung, nach der schon vorher im Fach Musik Unterricht quasi kompetenzbasiert geplant wurde und somit die Diskrepanz zwischen Aktuellem und Neuem offenbar nicht so groß war wie in anderen Fächern.

Abbildung 6



Um zu der These, dass die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften kompetenzorientiert sind, Stellung nehmen zu können, müssen im Folgenden die Ergebnisse aus Kapitel 10.1 (Lehrziele im Musikunterricht) mit einbezogen werden. In folgender Übersicht (s. Tabelle 21) sind die ZvM nach dem Ausmaß ihrer Kompetenzorientierung geordnet.

Tabelle 21

Zielverfolgung...	kompetenzorientiert	nicht kompetenzorientiert
mit Musikunterricht kompetenzorientiert	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbildung • Selbstständigkeit/ Problemlösefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualität/Talente • Integration/Inklusion • Sozialisation • Selbstvertrauen • Sozialisation • Kulturelle Allgemeinbildung
im Musikunterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Texterörterung • (Vielfalt von Musik) • Werturteile über Musik • Tanzen • Sozialkompetenz • Instrumentenkunde • Körper und Stimme • Musik und Technik • Komponieren/Arrangieren • Notenarbeit • Musiktheorie • Musikgeschichte • Musikhören • Musikpraxis 	<ul style="list-style-type: none"> • Neugier/Interesse/Spaß

Es wird klar ersichtlich, dass die Zielvorstellungen auf molarer Ebene eher weniger kompetenzorientiert sind. Die Ziele auf der molekularen Ebene hingegen sind fast durchgängig kompetenzorientiert. Allein „Neugier/Interesse/Spaß“ fällt hier aus dem Rahmen. Im Fall der Kategorie „Vielfalt über Musik“ muss eine Einschränkung insofern gemacht werden, dass hier neben dem Ziel, reflexiv und kompetent mit Stilen, Genres und musikalischen Formen umzugehen, auch wieder die Vermittlung von Interesse an der Vielfalt der Musik im Zentrum steht, was nicht als kompetenzorientiertes Ziel im eigentlichen Sinne gelten kann. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Neugier am Fach und Spaß an der Musik durchaus erstrebenswerte und der Sache potentiell innewohnende Aspekte des Unterrichts sein können. Nur ist es mit Vorsicht zu betrachten diese als das Ziel von Unterricht anzusehen. Lernen kann Spaß machen, ist aber kein (kompetenzorientiertes) Lehrziel an sich. Vielmehr ergeben sich Interesse und Neugier durch die intensive Beschäftigung mit einem Thema.

Zusammenfassend kann die aufgestellte Kompetenzorientierungs-Hypothese für die ZvM auf molekularer Ebene weitestgehend bestätigt werden. Die ZvM auf molarer Ebene sind jedoch zum größeren Teil nicht kompetenzorientiert.

11 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Zum Abschluss der Arbeit sollen alle Ergebnisse an dieser Stelle nochmals zusammengetragen werden. Dafür möchte ich zunächst die Forschungsfragen wiederholend in Erinnerung rufen.

Fragestellungen

Welche Ziele verfolgen die Musiklehrkräfte

1. ... mit ihrem Musikunterricht? (-> molare Zielebene)
2. ... in ihrem Musikunterricht (-> molekulare Zielebene)

Die Auswertung der Daten zur ersten Fragestellung ergab ein relativ breites Spektrum unterschiedlicher, mitunter nicht verwandter Zielvorstellungen, die die befragten Musiklehrer*innen mit ihrem Musikunterricht auf molarer Ebene verfolgen. Ein relativ großer Teil der Ziele bezieht sich auf die Möglichkeiten, die das Fach Musik im Bereich der Persönlichkeitsbildung leisten kann. Diese äußern sich als Zielvorstellungen von humanistischer Bildung, Sozialisation, kultureller Allgemeinbildung, der Förderung von Selbstvertrauen sowie der Förderung von Selbstständigkeit. Damit in gewisser Weise verwandt ist der Einbezug von Minderheiten in den Musikunterricht, z.B. die Integration von Lernenden nichtdeutscher Herkunft sowie Lernenden mit ausgewiesenen Förderschwerpunkten. Darüber hinaus ist die Förderung individueller Talente und die Entwicklung von Freundschaften ein Teilaspekt der Zielvorstellungen auf molarer Ebene. Schließlich ist in Anteilen auch eine Sprachförderung durch Musikunterricht im Bereich der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz zu erkennen.

Die Zielvorstellungen der befragten Musiklehrkräfte auf der molekularen Ebene des Unterrichts sind hochgradig divers und teilweise sehr individuell. Einige Ziele wurden nur vereinzelt in Gesprächen genannt, darunter die Erörterung musikbezogener Texte, Tanzen, Körper und Stimme, Werturteile über Musik fällen, Musik als Ausdrucksform nutzen, Instrumentenkunde, sowie Musik und Technik. Auf der anderen Seite gab es die „klassischen“ Themen- und Anwendungsbereiche des Musikunterrichts, die in allen Gesprächen angesprochen wurden, dazu zählen Musiktheorie, Musikgeschichte, Musikhören und Musikpraxis. Zu den Themen mit mittlerer Nennungshäufigkeit gehören Sozialkompetenz, Notendarbeit sowie Komponieren/Arrangieren. Wie aus der Zusammenstellung aller Kategorien und deren Ausprägungen (s. Abbildung 4) erkenntlich wird, nimmt mit Zunahme der Nennung auch die Anzahl der Ausprägungen einer Kategorie zu. All diese Befunde zusammengenom-

men lassen den Schluss zu, dass die Musiklehrkräfte methodisch, thematisch und inhaltlich individuelle Schwerpunkte setzen.

Bevor auf die eingangs aufgestellten Hypothesen näher eingegangen wird, seien auch diese nochmals erwähnt.

Hypothesen

1. Die ZvM sind kompetenzorientiert.
2. Die Rahmenlehrpläne Musik spielen in Bezug auf die ZvM eine untergeordnete Rolle.
3. Die ZvM lassen sich mit den Kompetenzbereichen des Fokusmodells in Einklang bringen.
 - a. Lässt sich das Fokusmodell in der Praxis abbilden?
 - b. Gibt es einen („neuen“) Kompetenzbereich, der im Fokusmodell bisher nicht berücksichtigt wurde?

Die erste Hypothese konnte zu großen Teilen bestätigt werden. Auf der molekularen Ebene waren alle ZvM bis auf eine (Neugier/Interesse/Spaß) kompetenzorientiert. Auf molarer Ebene, die maßgeblich eher von Erziehungszielen bestimmt ist, war jedoch nur ein kleiner Teil der Ziele kompetenzorientiert. Bezeichnenderweise wurde in den Interviews mehrfach geäußert, dass die Einführung der Bildungsstandards nichts oder nur wenig an der unterrichtlichen Praxis geändert hätte. Dieser Befund lässt zwei Schlüsse zu. Entweder wurde tatsächlich schon bevor die Kompetenzorientierung aktuell wurde, quasi kompetenzbasierter Unterricht durchgeführt, oder die Lehrplanvorgaben wurden über die Jahre hinweg internalisiert und wirken so nun indirekt-implizit auf die individuelle Planung und Durchführung von Musikunterricht.

Auch die zweite Hypothese konnte weitgehend bestätigt werden. Die offiziellen Rahmenpläne wurden über das Schuljahr nur sehr selten zur Hand genommen. Somit spielen die Rahmenlehrpläne für Musik tatsächlich eine untergeordnete Rolle für die Zielvorstellungen von Musiklehrkräften. Sie wirken allenfalls indirekt über schulinterne Fachcurricula sowie auf Lehrerfahrungsbasis aufbauenden Internalisierungen seiner Inhalte. Die Bedeutung von curricularen Vorgaben nimmt in Richtung der Sekundarstufe II, als auch in Richtung musikbetonter Schulen zu. Bisher veröffentlichte Studien, in welchen die unterrichtspraktische Relevanz von Lehrplänen untersucht wurde, konnten vergleichbare Ergebnisse erzielen (Vollstädt et al., 1999; Niessen, 2006).

Die Kompetenzbereiche des Fokusmodells (Harnischmacher, 2008) konnten in der Praxis zu großen Teilen abgebildet werden, womit sich die dritte Hypothese ebenso bewahr-

heitet. Dabei mussten für die Einordnung der ZvM auf der molaren Ebene größere Anstrengungen übernommen werden. Direkte Hinweise auf einen bisher nicht berücksichtigten Kompetenzbereich gab es nicht. Einzig und allein affektive Zielvorstellungen auf der molekularen Ebene (z.B. Interesse/Neugier/Spaß) konnten nicht zugeordnet werden, stellen aber auch kein Lehrziel im eigentlichen Sinne dar.

Mit der Zusammenstellung der Ergebnisse kommt diese Arbeit zu ihrem Ende. Abschließen möchte ich mit einem Zitat, auf das ich im Rahmen meiner Literaturrecherchen gestoßen bin. Dieses gibt das besondere Wesen des Musikunterrichts, in meinen Augen, auf eine besonders treffende Art wieder. Die soeben nochmals zusammengestellten Ergebnisse meiner Studie lassen sich m.E. in ihm wiedererkennen und betrachten sie aus einem zusätzlichen Blickwinkel.

Musikerziehung ist weniger Mittel zum Zweck, sei der Zweck Wissensaneignung oder der Erwerb von Fähigkeiten wie der Beherrschung eines Instruments, sondern Selbstzweck. Die Auseinandersetzung mit der Musik als kulturellem Gegenstand muß für sich als sinnerfüllende „Tätigkeit“ verstanden werden, in der sich Aneignung und Vergegenständlichung die Waage halten. Dann trägt Musik im eigentlichen Sinn zur gebildeten Persönlichkeit bei, also einer Persönlichkeit, die sich einerseits im Enkulturationsprozess Kulturgüter aneignet und zugleich aktiv kulturschaffend und damit kultuverändernd tätig ist.

Bei diesem transaktionalen Prozeß zwischen Individuum und Kultur kann der heranwachsende Mensch persönlichkeitsprägende, genuin menschliche Erfahrungen sammeln, wie sie weder in Sprache noch der darstellenden Kunst möglich sind. So besehen macht Musikerziehung den Menschen erst ganz zum Menschen. (Oerter & Bruhn, 1997, S. 563)

C Anhang

12 Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, S. (1978). Ziele des Musik-Lernens: Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie. In S. Abel-Struth (Hrsg.), *Musikpädagogik: Forschung und Lehre* (Bd. 12). Mainz u.a.: Schott.
- Abel-Struth, S. (1979). Ziele des Musik-Lernens: Teil II: Dokumentation. In S. Abel-Struth (Hrsg.), *Musikpädagogik: Forschung und Lehre* (Bd. 13). Mainz u.a.: Schott.
- Anderson, D. B., Anderson, A. L. H., Mehrens, W. & Prawat, R. S. (1990). Stability of educational goal orientations held by teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6(4), 327–335.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (E. Fünér & R. Horn, Übers.) (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz. (Originalwerk veröffentlicht 1956)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise* (4. Aufl.). In BMBF (Hrsg.), *Bildungsreform* (Bd. 1). Berlin: BMBF.
- Bos, W., Pietsch, M. et al. (2005). *KESS4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Prinz & F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3) (S. 177-212). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissen* (Reprint, 1992). In D. H. Rost (Hrsg.), *Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik: Reprints* (Bd. 7). Münster, New York: Waxmann.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (5. Aufl.) (S. 296-333). Weinheim, Basel: Beltz.
- Brophy, J. E. (1986). Teacher Influences on Student Achievement. *American Psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. In International Academy of Education & International Bureau of Education (Hrsg.), *Educational Practices* (Bd. 1). Abgerufen von <<http://www.ibe.unesco.org/en/document/teaching-educational-prctices-1>> [25.07.2015]
- Dann, H.-D. (1989). Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogische Handeln. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36, 81–90.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Engels, B. (2005). Anwendung der Bildungsstandards in den USA: Die amerikanische Bildungsreform. In *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 27–33.

- Erpenbeck, J. (Hrsg.). (2003). *Handbuch der Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen, und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Feucht, W. (2011). *Didaktische Dimensionen musikalischer Kompetenz: Was sind die Lehr-Lern-Ziele des Musikunterrichts?* Aachen: Shaker Verlag.
- Fthenakis, W. E. (2001). Der kompetenzorientierte Ansatz. In W. Wiater (Hrsg.), *Kompetenz-erwerb in der Schule von morgen: Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens* (S. 207-229). Donauwörth: Auer.
- Geuen, H. (2005b). Lernziele/Lehrziele. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 144-145). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Forum Musikpädagogik* (Bd. 86), *Wißner-Lehrbuch* (Bd. 9). Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V. C. (2016). *Kompetenzorientierung im Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Einfluss von Motivation, Instrumentalpraxis, pädagogischer Selbstreflexion und Lehrplanorientierung auf die Kompetenzorientierung von Lehrerinnen und Lehrern im Musikunterricht*. Vortrag auf der Jahrestagung 2016 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) in Freising.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Bd. 35) (S. 77–93). Münster, New York: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning* (W. Bleywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider. (Originalwerk veröffentlicht 2009)
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Prinz & F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3) (S. 71-176). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Helmke, A. (2010). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 886-895). Weinheim, Basel: Beltz.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.

- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Wiesbaden: Springer VS
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Prinz & F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3) (S. 213-252). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V.* (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Bd. 7) (S. 87-131). Laaber: Laaber.
- Jordan, A. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. In S. Blömeke et al. (Hrsg.), *Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 43). Münster, New York: Waxmann.
- Kertz-Welzel, A. (2005). Performing with Understanding: Die National Standards for Music Education und ihre internationale Bedeutung. In *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 34–38.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989). *Musikdidaktik: Sachverhalte – Argumente – Begründungen: Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz u. a.: Schott.
- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrungen. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Bd. 13) (S. 100–113). Essen: Die blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2001). Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, 3, 5–10.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessler, M. & Ziener G. (2004). Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? Abgerufen von <http://www.ptz-stuttgart.de/uploads/media/RS-kompet-or_Unterrichten_02.pdf> [18.11.2015]
- Klauer, K. J. & Leutner, D. (2012). *Lehren und Lernen: Einführung in die Instruktionspsychologie* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Berlin: Lit.
- Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 77-83). Weinheim, Basel: Beltz.
- Korten, M. (2005). Richtlinien/Lehrpläne. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 218-219). Kassel: Bosse.

- Krampen, G. (1986). *Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern: Instrumentalitätstheoretische Vorhersagen pädagogischer Präferenzen*. In B. Kraak (Hrsg.), *Studien zur Pädagogischen Psychologie* (Bd. 24). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich* (H. Dreesmann, Übers.). Weinheim, Basel: Beltz. (Originalwerk veröffentlicht 1964)
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künsting, J., Billich, M. & Lipowsky, F. (2009). Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S.655-667). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 261-281). Heidelberg: Springer.
- Legewie, H. & Paetzold-Teske, E. (1996). Transkriptionsempfehlungen und Formatierungsangaben. Abgerufen von <<http://web.qualitative-forschung.de/publikationen/postpartale-depressionen/Transkription.pdf>> [03.07.2016].
- Lenski, A., Richter, D. & Pant, H. A. (2015). Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2015(5), 712-737.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51*, 47-70.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69-105). Heidelberg: Springer.
- May, P. (2005). Orthographische Kompetenz und ihre Bedingungen in Klasse 4. In W. Bos, M. Pietsch et al. (Hrsg.), *KESS4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2013). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (8. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler: Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2.Aufl.) (S. 583-614). Münster, New York: Waxmann.

- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. In M. L. Schulten (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Musikvermittlung* (Bd. 6). Münster: Lit.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2005). Bildungsstandards in Musik. In *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 9–13.
- Oerter, R. & Bruhn, H. (1997). Künstlerische Fächer: Das Beispiel Musik. In N. Birnbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Prinz & F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3) (S. 535–570). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pütz, W. (1986). Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten: Fragen zur Person des Musiklehrers. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (Hrsg.), Musikpädagogische Forschung* (Bd. 7) (133–146). Laaber: Laaber.
- Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- Richter, C. (2005). Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. In *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 14–22.
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R. J. (2002). What Large-Scale, Survey Research Tells Us About Teacher Effects On Student Achievement: Insights from the Prospectus Study of Elementary Schools. In *CPRE Research Reports*. Abgerufen von <http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/31> [13.08.2016].
- Rumpf, H. (2005). Bildungsstandards? Einwände gegen die absehbare Verödung des Lernens. In *Diskussion Musikpädagogik*, 27, 4–7.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. In *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. doi: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>> [10.08.2016].
- Schmidt, H. C. (1982). Der Lehrer im Musikunterricht. In H. G. Bastian et al. (Hrsg.), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven* (S. 152–170), Düsseldorf: Schwann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2006a). *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I: Musik*. Berlin. Abgerufen von <<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>> [12.10.2015].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2006b). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe: Musik*. Berlin. Abgerufen von <<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>> [12.10.2015].
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 781–806). Münster, New York: Waxmann.

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Squires, D. (2012). Curriculum Alignment Research Suggests That Alignment Can Improve Student Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85, 129-135. doi: <<http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2012.657723>> [08.08.2016].
- Terhart, E. Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Vollstädt, W., Tillmann, K-J., Rauin, U., Höhmann, K. & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. In F. Hamburger, M. Horstkemper, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft* (Bd. 18). Opladen: Leske & Budrich.
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel & P. M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat: Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 47*, 194-214.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wodzinski, C. T. (2008). *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht* (2. Aufl.). In H. Niedderer, H. Fischler & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen* (Bd. 33). Berlin: Logos.
- Ziener, G. (2010). *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten* (2. Aufl.). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz.

13 Leitfaden und Hinweise zum Datenschutz

Forschungsprojekt der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik, Universität der Künste (Leitung Harnischmacher: Masterarbeiten Blum, Burian, Metzner).

Thema: Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von (fachfremden) Musiklehrkräften an Gymnasien/Grundschulen – Eine qualitative Interviewstudie

Ziele:

- a) Beschreibung der Zielvorstellungen von Schulmusiker*innen im Fachunterricht Musik.
- b) Taxonomie (Klassifikation, Clustern) der Zielvorstellungen.
- c) Grad der Kompetenzorientierung der Zielvorstellungen.
- d) Grad der Lehrplanorientierung der Zielvorstellungen.
- e) Abgleich mit dem Fokusmodell von SUMU.

Methode:

Interviews ca. 10 Lehrer*innen pro Schulform.

Leitfaden für Interviews: *Äußerungen der Interviewer im Wortlaut kursiv.*

Material: Notebook mit Video, Fotoapparat (aufgeladenes und stumm geschaltetes Handy!), Aufnahmegerät (Ersatzbatterien, ggf. Kopfhörer), Demographischer Fragebogen, Kärtchen, 2 X DIN A5 Vorlagen, Schreibutensilien, gute Laune!

A) INTRO: Kurze Vorstellung, Hinweis auf Datenschutz, Ergebnisrückmeldung falls gewünscht,

B) KONKRETION I (eigene Stunde)

1. *Es hat sich bewährt, wenn wir mit einem möglichst konkreten Beispiel anfangen. Können Sie bitte Ihre letzte reguläre Unterrichtsstunde im Fach Musik beschreiben? (Achtung: nicht auf andere Stunden ausweichen lassen).*
2. Falls notwendig, weiter nachfragen: a) Thema, b) Methoden und c) Ziele.
3. *Was war an dieser Stunde typisch für Ihren Musikunterricht?*
4. *Was war für diese Stunde untypisch für Ihren Musikunterricht?*

C) KONKRETION II (Video)

1. Beobachtungsaufgabe vorweg stellen: *Sie sehen jetzt einen kurzen Ausschnitt aus einem Musikunterricht. Bitte notieren Sie sich, was die Schüler Ihrer Meinung nach hier lernen.*
2. Präsentation Video (Befragte machen sich Notizen).

3. *Was haben die Schüler hier gelernt?* (Befragte nennen Ihre Ergebnisse).
4. *Was war Ihrer Meinung nach gut an diesem Musikunterricht?*
5. *Was würden Sie anders machen um das gleiche Ziel zu erreichen?*

D) ABSTRAKTION

1. Befragte erhalten Blankokärtchen A7.
2. *Was sind die wichtigsten Ziele, die Sie mit dem Musikunterricht verfolgen? Schreiben Sie diese bitte auf die Kärtchen.*
3. *Gibt es für Sie Unterschiede zwischen der Art von Zielen? Wenn ja, ordnen Sie bitte die Kärtchen entsprechend in verschiedene Cluster/Gruppen und erläutern Sie.*
4. Fotos von den Clustern.
5. Vorlage 2 X DIN A5 Denken über Musik/Denken in Musik hinlegen.
6. *Können Sie bei Ihren Zielen eher Wissensaspekte (Denken über Musik) und Erlebensaspekte (Denken in Musik) unterscheiden? Ordnen Sie bitte die Karten entsprechend zu.*
7. Fotos von beiden Clustern.
8. Je nach Lage der Kärtchen: *Sehe ich das richtig, dass Ihr Schwerpunkt im Unterricht eher Denken in Musik (oder Denken über Musik) ist?* Nachfragen, falls Kärtchen nicht zugeordnet wurden usw.
9. *Warum ist das so?* (vgl. Punkt 3)

E) LEHRPLANBEZUG (konkret/abstrakt)

1. *Wie oft haben Sie in diesem Schuljahr die Lehrpläne für Musik zur Hilfe genommen?* Angaben möglichst in Zahlen!
2. *Welche konkrete Bedeutung haben die Lehrpläne in Musik für Ihren Musikunterricht?*
3. *Gibt es Ihrer Meinung nach Unterschiede in der Relevanz der Lehrpläne für Musik und bspw. Mathematik oder Deutsch?*

F) KOMPETENZORIENTIERUNG

1. *In letzter Zeit ist vermehrt die Rede von der Förderung von Kompetenzen.*
2. (Reaktion abwarten!)
3. *Haben Sie dazu Informationen bekommen oder an Fortbildungen teilgenommen?*
4. *Hat die Kompetenzorientierung einen Einfluss auf Ihren Musikunterricht?*
5. *Sehen Sie einen Unterschied zu Ihrem Unterricht in anderen Fächern?*

G) OUTRO

1. Demographischer Fragebogen (ausfüllen lassen). *Spielen Sie mit anderen? Üben Sie viel?*
2. *Wollen Sie noch etwas loswerden? Haben Sie noch etwas auf dem Herzen?*
3. Abschließend: **VIELEN DANK!**

VEREINBARUNG ZUM DATENSCHUTZ FÜR WISSENSCHAFTLICHE INTERVIEWS

- Die Teilnahme am Interview ist freiwillig
- Es dient folgendem Zweck: *Datenerhebung Masterarbeit Kilian Blum, Thema: „Unterrichtsbezogene Zielvorstellungen von Musiklehrkräften an Gymnasien“*
- Für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung des Interviews ist/sind verantwortlich: *Kilian Blum (Universität der Künste Berlin)*
- Interviewende*r (mit Adresse): *Kilian Blum, Soldiner Str. 39, 13359 Berlin*
- Die Verantwortlichen tragen dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.
- Die/der Interviewte erklärt ihr/sein Einverständnis mit der Bandaufnahme (Ton) und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.
- Nach Ende der Bandaufnahme können auf ihren/seinen Wunsch einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.

Das Material wird entsprechend folgender Datenschutzvereinbarungen behandelt:

1. Die Bandaufnahme wird von dem/der Interviewenden verschlossen aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung, spätestens jedoch nach zwei Jahren gelöscht.
2. Zugang zur Bandaufnahme haben der/die Interviewende, Projektmitglieder und Hilfskräfte für die Auswertung.
3. In Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation der/des Interviewten nicht möglich ist.

- Die Verwertungsrechte (Copyright) des Interviews liegen bei der/dem Interviewenden
- Die/der Interviewte kann seine Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen.
- Ich bestätige hiermit, dass ich die/den Interviewten über den Zweck der Erhebung aufgeklärt, die Einzelheiten der obigen Datenschutzvereinbarung sinngemäß erläutert und das Einverständnis der/des Befragten erhalten habe.

Ort, Datum

Interviewende*r: (Kilian Blum)

Interviewte*r:

14 Hinweise zur Daten-CD

Folgende Dateien befinden sich auf der Daten-CD

- Ordner „Interviews“ (zwei Unterordner)
 - Ordner „Fotos Zielkärtchen“
 - Hier befinden sich die durchnummerierten Fotografien der von den Befragten geordneten Kärtchen mit ihren Zielvorstellungen. Die Dateien mit der Endung „sumu“ verweisen auf die Ordnung der Zielvorstellungen nach Denken in und Denken über Musik. Die Dateien ohne zusätzliche Beschriftung sind die von den Befragten selbst erstellten Ordnungen.
 - Ordner „Transkriptionen“
 - Hier befinden sich die durchnummerierten Transkriptionen im RTF-Format. Das Interview mit Person B1 ist auf zwei Dateien aufgeteilt, da es kurzzeitig unterbrochen wurde.
- Ordner „Datenauswertung“ (enthält neben der Datei „Kodierregeln“ vier weitere Unterordner)
 - Ordner „1 Ziele mit MU“
 - Hier befinden sich durchnummeriert die inhaltlichen Zusammenfassungen für die Kategorien der Zielvorstellungen auf der molaren Ebene.
 - Ordner „2 Ziele im MU“
 - Hier befinden sich durchnummeriert die inhaltlichen Zusammenfassungen der Kategorien für die Zielvorstellungen auf der molekularen Ebene.
 - Ordner „3 Lehrplanbezug“
 - Hier befinden sich durchnummeriert die inhaltlichen Zusammenfassungen der Kategorien bezüglich des Rahmenlehrplanbezugs“
 - Ordner „4 Kompetenzorientierung“
 - Hier befinden sich durchnummeriert die inhaltlichen Zusammenfassungen der Kategorien bezüglich der Kompetenzorientierung“

15 Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit ohne unerlaubte Hilfe angefertigt wurde. Es wurden keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Außerdem wurden die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit die wurde noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht.

(Kilian Blum)

Berlin, d. 29.09.2016