



Universität der Künste Berlin

Institut für Musikpädagogik (Studiengang M.A. 2)
Masterarbeit (vorgelegt am 03.12.2018)
Betreuer: Prof. Dr. Christian Harnischmacher
Zweitgutachterin: Dr. Viola C. Hofbauer

Zur Wahl von Musik in der Oberstufe aus Lehrersicht

Eine Interviewstudie

Anne Müller
Jungstr.7
10247 Berlin
Matrikelnr.: 360694
Email: amuer@web.de

Abstract

Das Thema der Wahl von Musik in der Oberstufe ist für Musiklehrer von besonderer Relevanz. So kann unter bestimmten Konstellationen das Fach Musik in der Oberstufe abgewählt werden, was unmittelbar nach sich zöge, dass die Musiklehrer ihr Fach nicht unterrichten könnten. Gerade auch angesichts der aktuellen Diskussionen um Stundenkürzungen und Lehrermangel im Fach Musik würde dies die Brisanz der Situation erhöhen. Bislang existieren allerdings kaum Studien, die sich mit der Beschreibung der Wahlfaktoren von Musik in der Oberstufe tiefergehend befassen. Das vorliegende Forschungsprojekt möchte einen Vorstoß in diese Richtung wagen, indem darin der Frage nachgegangen wird, inwieweit es aus Lehrersicht vorhersagbare Einflussfaktoren bezüglich der Kurswahl von Musik in der Oberstufe gibt. Dazu wurden 10 Interviews mit ausgebildeten Studienräten für Musik durchgeführt, anschließend wissenschaftlich analysiert und ausgewertet. Anhand der Darstellung im Kategoriensystem konnte eine deutliche Tendenz zur Favorisierung der beiden Kategorien *Erfolgsaussichten* und *Interesse an Musik* festgestellt werden. Darüber hinaus wurde gleichfalls offenbar, wie lückenhaft und intransparent vielerorts die Informationskultur und Schülerbegleitung kurz vor der Wahl der Musik-Oberstufenkurse ist.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Musikunterricht	7
2.1 ...in Deutschland	7
2.2 ...in Berlin	9
2.2.1 ...im Primarbereich.....	10
2.2.2 ... im Sekundarbereich I	10
2.2.3 ...im Sekundarbereich II an Berliner Gymnasien	11
3 Wahl von Musikkursen in der Oberstufe.....	13
3.1 Zum Wahlbegriff.....	15
3.2 Entscheidungstheorien & -modelle.....	16
3.3 Forschungsstand.....	19
4 Entwicklung und Formulierung der Forschungsfragen	22
5 Empirische Methode	24
6 Datenerhebung und -aufbereitung.....	25
6.1 Theoriebasierter Leitfaden.....	25
6.2 Transkription	26
7 Datenauswertung.....	29
7.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials	29
7.1.1 Festlegung des Materials	29
7.1.2 Analyse der Entstehungssituation	29
7.1.3 Formale Charakteristika des Materials.....	30
7.2 Fragestellung der Analyse.....	30
7.2.1 Richtung der Analyse.....	30
7.2.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	30
7.3 Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems	31
8 Ergebnisse	33
8.1 Hauptkategorie I: Besonderheit von Musik in der Oberstufe	33
8.2 Hauptkategorie II: Persönliche Bedeutung	36
8.3 Hauptkategorie III: Informationskultur	38
8.4 Hauptkategorie IV: Lehrereinsatz.....	41
8.5 Hauptkategorie V: Einflussfaktoren	43
9 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	55
Literaturverzeichnis.....	60
Anhang.....	63
Selbstständigkeitserklärung	70

1 Einleitung

Die Wahl der Grund- und Leistungskurse vor dem Beginn der gymnasialen Oberstufe stellt für die Schüler¹ nicht selten die berühmte ‚Qual der Wahl‘ dar. So ziehen die getroffenen Entscheidungen Konsequenzen nach sich, die sich auf die Abschlussnote, die nachfolgende Entwicklung der beruflichen Laufbahn und nicht zuletzt natürlich auch auf das persönliche Befinden während der Abiturzeit auswirken können. Die individuelle Suche nach einer Antwort auf die Frage nach der ‚richtigen‘ Wahl gestaltet sich dabei angesichts der Komplexität der zu beachtenden Einflussfaktoren selten linear und kann durchaus zu Entscheidungsproblemen führen. Das Unterrichtsfach Musik gehört im Kontext der zweijährigen Qualifikationsphase nicht zu den Pflichtfächern an sich, sondern kann unter der Berücksichtigung bestimmter Konstellationen sogar komplett abgewählt werden. Somit dürfte also nicht nur angesichts der im Zusammenhang mit dem Thema des Musikunterrichts viel diskutierten Problematik von Stundenkürzungen und Lehrermangel die Kurswahl von Musik für die Musiklehrer eine besondere Relevanz besitzen. Denn erst das Zustandekommen von Musikkursen ermöglicht ihnen überhaupt das Unterrichten ihres Fachs in der Oberstufe.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es aus Lehrersicht Faktoren gibt, durch die sich die Wahl von Musik in der Oberstufe vorhersagen lässt. Dazu erfolgt in Kapitel 2 zunächst eine Beschreibung der aktuellen Situation des Musikunterrichts in Deutschland, bevor dann anschließend die diesbezüglichen Gegebenheiten im Bundesland Berlin – differenziert nach Schulformen – beleuchtet werden. Kapitel 3 widmet sich neben der theoretischen Erläuterung des Wahlbegriffs und verschiedener Entscheidungsmodelle dem Skizzieren des aktuellen Forschungsstands zum Thema Kurswahlen in der Oberstufe. Die Entwicklung und Formulierung der Forschungsfragen im Kapitel 4 schließt den theoretischen Teil A dieser Arbeit ab. Im Kapitel 5, mit dem der empirische Teil B beginnt, wird die empirische Methode der Interviewstudie vorgestellt. Die Beschreibung der Art und Weise der Datenerhebung und –aufbereitung ist Thema des Kapitels 6; die Vorgehensweise der Auswertung des Materials, das sich aus 10 mit ausgebildeten Studienräten für

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen einer besseren Übersichtlichkeit die maskuline Form verwendet. Es sind jedoch stets alle Geschlechterformen gemeint.

Musik durchgeführten Interviews zusammensetzt, wird in Kapitel 7 dargelegt. Die Ergebnisse werden ausführlich im Kapitel 8 präsentiert und abschließend im letzten Kapitel 9 noch einmal zusammengefasst aufbereitet und im Kontext der Forschungsfragen sowie des gesamten Forschungsprojekts betrachtet und reflektiert. Das gesamte Auswertungsmaterial einschließlich der transkribierten Interviews kann im Anhang eingesehen werden; die Interviews befinden sich als Tondateien im mp3-Format auf der beigefügten CD-Rom.

Teil A: Theorie

2 Musikunterricht

2.1 ...in Deutschland

Im deutschen Grundgesetz ist nachzulesen, dass Bildung ein öffentliches Gut zu sein hat, wofür nach Artikel 7, Absatz 1 der Staat die Verantwortung trägt. Eine der drei Hauptaufgaben des deutschen Bildungssystems soll dabei neben der Pflicht, für Persönlichkeitsbildung und kulturelle Integration zu sorgen sowie der Gewährleistung, berufserforderliche Qualifikationsmöglichkeiten zu vermitteln auch die Garantie auf eine chancengerechte Verteilung sozialer Positionen sein.² Gleichfalls im Grundgesetz verankert ist nach Artikel 30 die Tatsache, dass in der föderalistischen Ordnung der BRD „die Ausübung staatlicher Befugnisse und die Erfüllung staatlicher Aufgaben [...] grundsätzlich Sache der Länder darstellt“³, welche über die Kulturhoheit verfügen. Inwiefern dieser deutsche Bildungsföderalismus nun bei insgesamt 16 Bundesländern mit jeweils eigenem Schulgesetz gesamtstaatlich Chancengleichheit zu generieren vermag, ist nicht zuletzt seit dem sogenannten PISA-Schock von 2001 eine Frage, über deren Beantwortung sowohl in der Politik als auch in der öffentlichen Bevölkerung nach wie vor heftig und kontrovers diskutiert wird.⁴ Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2002, bundesweit einheitlich geltende „nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten“⁵, wurde und wird versucht, den offen zu Tage getretenen defizitären Ergebnissen entgegenzuwirken. So verwiesen die Studien neben dem enttäuschenden Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich vor allem auch „auf Disparitäten, die unser Schulsystem [...] kennzeichnen: zwischen Regionen, zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten, zwischen in Deutschland Aufgewachsenen und Zugewanderten“⁶. Symptomatisch für das Auseinanderdriften der

² vgl.: Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, 2009, S.1, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/145238/staat-als-akteur?p=all> (letzter Aufruf am 26.10.2018).

³Deutscher Bundestag: *Gesetzgebungszuständigkeiten von Bund und Ländern*, online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/gesetzgebung_neu/gesetzgebung/bundestaatsprinzip/255460 (letzter Aufruf am 26.10.2018).

⁴ vgl.: Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, S.1.

⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin Bonn 2007, S.14.

⁶ ebd., S.11.

gesamtstaatlichen Bildungslandschaft ist auch die fast schon skurril anmutende Unübersichtlichkeit in der Benennung verschiedener Schularten.⁷ So existiert beispielsweise die Schulart mit den zwei Bildungsgängen Haupt- und Realschule in Deutschland allein unter 10 (!) verschiedenen Bezeichnungen.⁸ Abweichungen in Schulpflichtbeginn und –dauer, Regelungen zur Benotung und Versetzung sowie Stundentafeln und Lehrplänen sind weitere Blüten, die das System im Lauf der Zeit trieb.⁹ Angesichts dieser Situation ist es nicht weiter erstaunlich, dass auch der Musikunterricht, welcher mit seiner musischen Bildung laut KMK¹⁰ „Teil der kulturellen Bildung jedes Einzelnen und Voraussetzung zur Teilnahme am kulturellen Leben“¹¹ sein soll, in Ausmaß und Umfang deutschlandweit starken Schwankungen unterliegt.¹² So steht in einigen Bundesländern in der Grundschule das Unterrichtsfach Musik nicht mehr selbstständig für sich, sondern ist Teil eines Fächerverbundes oder Lernbereichs, der darüber hinaus oftmals auch noch mit einem nicht auf die einzelnen Fächer festgelegten Wochenstundenkontingent versehen ist. Wo beispielsweise in Bremen das Fach Musik zu dem Lernbereich Ästhetik gehört, welcher außerdem noch die Fächer Sport, Kunst und Darstellendes Spiel umfasst¹³, konkurrieren in Hamburg in den Klassenstufen 3 und 4 Musik und Kunst um die vier zur Verfügung gestellten Wochenstunden¹⁴. Von einer Garantie kontinuierlicher Gewährleistung musischer Bildung kann hier kaum noch gesprochen werden. Im Sekundarbereich I zeigt sich eine ähnliche Schieflage. Dabei spannt sich der Bogen von durchgängig erteiltem Fachunterricht

⁷ vgl.: Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, S.1.

⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*, 2017, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf (letzter Aufruf am 26.10.2018).

⁹ vgl.: Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, S.1.

¹⁰ Ständige Konferenz der Kultusminister.

¹¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Kunst- und Musiklehrerausbildung*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012, S.2, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musiklehrer.pdf (letzter Aufruf am 27.10.2018).

¹² vgl.: Lindenbaum, W. & Nimczik, O.: „Musik in der allgemein bildenden Schule“, in: Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.): *Musik in der allgemein bildenden Schule*, Bonn 2015, S.5, online verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_lindenbaum.pdf (letzter Aufruf am 27.10.2018).

¹³ Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland – Ein Thema in 16 Variationen*, Berlin 2012, S.46.

¹⁴ vgl. ebd., S.56.

wie beispielsweise in Sachsen¹⁵ bis hin zur Möglichkeit des Abwählens von Musik ab Klasse 9 in Brandenburg¹⁶. Und auch im Sekundarbereich II wartet die deutsche Bildungslandschaft mit großen Unterschieden auf. Ungeachtet einmal der landesweiten Diskussionen und unterschiedlichen Handhabungen bezüglich der Umsetzung des Abiturs nach G8¹⁷ oder G9^{18 19}, besteht in der gymnasialen Oberstufe längst nicht in allen Bundesländern die Möglichkeit, Musik als Leistungskurs bzw. Kurs mit erhöhtem Anforderungsniveau zu wählen. So kann beispielsweise in Thüringen in der Oberstufe das Fach Musik nur noch als Grundkurs belegt werden; es sei denn, man besucht ein Musikgymnasium²⁰. In einigen anderen Bundesländern wiederum hängt das Zustandekommen eines Leistungskurses Musik von der gesonderten Genehmigung durch die Schulaufsicht ab²¹.

2.2 ...in Berlin

Anhand dieser wenigen Beispiele wird bereits deutlich, welch komplexes ‚Wirrwar‘ mit mehr oder weniger starken Auswirkungen auf jedes einzelne Unterrichtsfach mittlerweile im deutschen Bildungssystem existiert. Ein intensiveres Betrachten, vollständiges Beschreiben und ausführliches Analysieren des gesamtstaatlichen Musikunterrichts würde den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem sprengen. Insofern beschränkt und fokussiert sich die Behandlung des Themas im Folgenden auf das Bundesland Berlin.

¹⁵ vgl. ebd. S.97.

¹⁶ vgl. ebd. S.95.

¹⁷ Abitur nach 12 Schuljahren.

¹⁸ Abitur nach 13 Schuljahren.

¹⁹ vgl.: Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, S.1.

²⁰ vgl.: Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland*, S.97.

²¹ vgl.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld 2012, S.180.

2.2.1 ...im Primarbereich

Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schulform findet in Deutschland üblicherweise nach Beenden der vierten Klasse statt. Neben Brandenburg ist Berlin das einzige Bundesland, in welchem die Grundschule die Klassenstufen 1-6 umfasst. Laut Berliner Grundschulverordnung sieht dabei die Stundentafel für das Erteilen des Musikunterrichts durchweg zwei Wochenstunden vor.²² Die Realität zeigt allerdings ein anderes Bild. So werden „lediglich 20-30 Prozent des erteilten Musikunterrichts an Grundschulen von fachspezifisch ausgebildeten Musiklehrerinnen und -lehrern unterrichtet“²³; gängige Praxis sind als Folge des Musiklehrermangels fachfremd abgehaltener Unterricht oder gar kompletter Stundenausfall²⁴. Auch, wenn es derzeit keine statistisch belastbaren Zahlen darüber gibt, wie hoch die Quote des Unterrichtsausfalls tatsächlich ist²⁵, liegt es auf der Hand, dass eine Kontinuität in der Erteilung des Musikunterrichts derzeit an den Berliner Grundschulen nicht gewährleistet werden kann.

2.2.2 ... im Sekundarbereich I

Im Sommer 2010 wurde damit begonnen, die ein Jahr zuvor vom Berliner Abgeordnetenhaus beschlossene Schulstrukturereform sukzessive umzusetzen. Die Neugestaltung des Berliner Sekundarschulsystems – man reduzierte die Sekundarschulformen auf zwei Angebote – stellte dabei die strukturell tiefgreifendste Veränderung dar. So steht seitdem in Berlin neben dem Gymnasium als zweite Möglichkeit einer Sekundarschulform die Integrierte Sekundarschule zur Verfügung. Sie vereint die ehemaligen Schulformen Haupt-, Real- und Gesamtschule in sich.²⁶ Als Pilotprojekt gibt es seit 2008 an ausgewählten Schulen außerdem noch das Modell der Gemeinschaftsschule. Hier ist als spezielles

²² vgl.: Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland*, S.32.

²³ Lindenbaum, W. & Nimczik, O.: „Musik in der allgemein bildenden Schule“, S.7.

²⁴ Bastian, H.G.: *Musik(v)erziehung – Denkipulse*, Augsburg 2012, S. 103.

²⁵ Lindenbaum, W. & Nimczik, O.: „Musik in der allgemein bildenden Schule“, S.8.

²⁶ vgl.: Baumert, J. et al. (Hrsg.): *Die Berliner Schulstrukturereform – Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen: Zentrale Befunde der BERLIN-Studie im Überblick*, Berlin 2013, online verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/Zusammenfassung_BERLIN_Studie_PK_10062013.pdf (letzter Aufruf am 30.10.2018), S.4.

Kriterium unter anderem das gemeinsame Lernen ab der ersten Klassenstufe fest verankert.²⁷

Von dem kontinuierlichen Stundenabbau des Musikunterrichts besonders betroffen ist in Berlin der Bereich der Sekundarstufe I. In den vergangenen 15 Jahren fanden dort Kürzungen um ca. 30-50% statt. Seit der neuen Sekundarstufe-I-Ordnung liegt es darüber hinaus in der Entscheidung der jeweiligen Schule, wie die verringerten Pflichtstunden des Musik- und Kunstbereichs aufgeteilt werden. So sind am Gymnasium in der 7. und 10. Klasse verbindlich nur noch insgesamt drei Wochenstunden festgelegt, da es in der 8. und 9. Klasse möglich ist, Musik durch Kunst zu ersetzen. In der 10. Klasse der Sekundarschule ist es sogar nur noch eine Wochenstunde, die im Fach Musik erteilt werden muss – die Garantie eines durchgängig stattfindenden Musikunterrichts im Sekundarbereich I ist damit aufgegeben worden.²⁸

2.2.3 ...im Sekundarbereich II an Berliner Gymnasien

Seit die sogenannte G8-Regelung auch in Berlin zum Schuljahr 2006/2007 erstmals eingeführt wurde, kann man am Gymnasium das Abitur nach dem 12. Schuljahr erwerben.²⁹ Die Oberstufe des Gymnasiums besteht aus einer zweijährigen Qualifikationsphase; anders als an der Sekundarschule, die es ermöglicht, das Abitur nach dem 13. Schuljahr abzulegen. Dort wird dieser zweijährigen Qualifikationsphase eine einjährige Einführungsphase vorangestellt. Angesichts der Unterschiede in Aufbau und Länge der beiden Oberstufenmodelle konzentriert sich diese Arbeit zu Gunsten der thematischen Fokussierung auf die Betrachtung der Oberstufe am Gymnasium³⁰.

Der zuvor beschriebene Stundenabbau in der Sekundarstufe I wirkt sich auch auf den Musikunterricht in der Oberstufe aus. Da Kenntnisaufbau und

²⁷ vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule*, Berlin, online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (letzter Aufruf am 30.10.2018).

²⁸ vgl.: Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland*, S.32.

²⁹ vgl.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe – G8 und G9 in den Ländern (Stand 06/2018)*, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> (letzter Aufruf am 30.10.2018).

³⁰ Gleiches gilt für die Betrachtung des beruflichen Gymnasiums.

Wissensvermittlung in der Mittelstufe nur geringfügig und sporadisch stattfinden, kommen weniger Grund- und Leistungskurse im Fach Musik zustande. Durch den Wegfall der 11. Klasse ist außerdem der Umfang des Musikunterrichts um 25% und mehr gekürzt worden, so dass ein realistisches Erfüllen der Abschlussqualifikation gemäß des Rahmenplans deutlich erschwert ist.³¹

³¹ vgl.: Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland*, S.32.

3 Wahl von Musikkursen in der Oberstufe

Seit der Bonner Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 wird die gymnasiale Oberstufe als Kursstufe gestaltet und das Abitur aus den Leistungen der beiden Abschlussjahre sowie der Abiturprüfung zusammengesetzt.³² Vor Beginn dieser viersemestrigen Qualifikationsphase muss jeder Schüler in einem Übersichtsplan die Wahl seiner Leistungs- und Grundkurse darlegen und von der Schule genehmigen lassen. Mit der Genehmigung dieses Plans garantiert dann die Schule die Durchführung desselben.³³ Die Wahl der Kurse kann dabei jedoch nicht willkürlich durch den einzelnen Schüler erfolgen, sondern unterliegt bestimmten Auflagen, die sich aus den offiziellen Richtlinien für das Abitur³⁴ und den schulspezifischen Gegebenheiten vor Ort zusammensetzen.

Prinzipiell ist es an den Berliner Gymnasien in der Oberstufe möglich, das Fach Musik sowohl im Leistungs- als auch im Grundkurs zu belegen.³⁵ Wird Musik als Leistungskurs gewählt, so sind dafür durchgängig fünf Wochenstunden Unterricht vorgesehen und es wird eine der drei schriftlichen Abiturprüfungen darin abgelegt. Doch auch im Grundkurs kann Musik Abiturprüfungsfach sein; je nachdem, ob es sich um das dritte oder vierte Prüfungsfach handelt, erfolgt die Prüfung dann entsprechend schriftlich oder mündlich.³⁶ Ist Musik als Referenzfach für die Fünfte Prüfungskomponente ausgewählt worden, kann der Schüler selbst entscheiden, ob er durch eine Präsentationsprüfung oder aber lieber die

³² vgl.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe – Struktur und Zielsetzung*, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> (letzter Aufruf am 31.10.2018).

³³ vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur – Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe 2018/2019*, online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gymnasium/> (letzter Aufruf am 31.10.2018), S. 11.

³⁴ Dazu gehören „die Zuordnung der Fächer zu drei Aufgabenfeldern, die Unterscheidung der Fächer nach Pflicht- und Wahlfächern, die Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktsetzung, die Erteilung des Unterrichts auf unterschiedlichen Anspruchsebenen [...] sowie das Creditsystem zur Ermittlung der Gesamtqualifikation“. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe – truktur und Zielsetzung*.

³⁵ vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur – Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe 2018/2019*, S.5.

³⁶ vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur – Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe 2018/2019*, S.13.

Erbringung einer besonderen Lernleistung bewertet wird³⁷. Diesen drei prüfungsrelevanten Grundkursen ist gemeinsam, dass für die gesamte Qualifikationsphase jeweils drei Wochenstunden vorgesehen sind.³⁸

Befindet sich Musik nicht unter den prüfungsrelevanten Kursen, so muss dennoch ein Fach aus der künstlerischen Fächergruppe gewählt werden. Die künstlerische Fächergruppe umfasst in der Regel die Fächer Musik, Kunst und Darstellendes Spiel. Auch dafür sind drei Wochenstunden vorgesehen; allerdings nur für zwei Semester.³⁹ Es obliegt den Schulen, darüber hinaus zusätzliche Grundkurse in Form von Zusatz-, Seminar- oder Ensemblekursen für das Fach Musik anzubieten. Die Inhalte sind dabei von den Schulen selbst zu entwickeln und können als Kursangebot erst dann in Kraft treten, wenn die Senatsverwaltung diese genehmigt hat. Der Zusatzkurs dient der Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten; wogegen der Seminarkurs auf das Erbringen der besonderen Lernleistung im Rahmen der fünften Prüfungskomponente vorbereitet.⁴⁰ „Im Ensemblekurs liegt der Schwerpunkt auf musikpraktischer Beschäftigung. [...] Für die Musikpraxis sind zwei Drittel der Unterrichtszeit vorgesehen, das verbleibende Drittel dient der theoretischen Auseinandersetzung.“⁴¹.

Der Musikunterricht als solcher gehört in der Oberstufe nicht mehr zu den Pflichtfächern, da lediglich die Wahl eines künstlerischen Fachs vorgeschrieben ist.⁴² Insofern ist es also auch möglich, den Musikunterricht in der Oberstufe komplett abzuwählen, wenn stattdessen eines der beiden anderen Fächer der künstlerischen Fächergruppe belegt wird.

³⁷ vgl.: ebd., S.14.

³⁸ vgl.: ebd., S.12.

³⁹ vgl.: ebd., S.14.

⁴⁰ vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Musik*, Berlin 2006, S.20.

⁴¹ ebd.

⁴² vgl.: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur*, S.5 & S.14.

3.1 Zum Wahlbegriff

In dem vom Berliner Senat herausgegeben Informationsschreiben *Auf Kurs zum Abitur 2018/2019* weist man die Schüler unter anderem darauf hin, dass von ihnen zu Beginn der Qualifikationsphase die „Wahl der Leistungskursfächer“⁴³ zu erfolgen hat. Die mit ihren gefällten Entscheidungen verbundenen Konsequenzen unter anderem bezüglich ihres Weges zum Abitur werden gleich anschließend thematisiert.⁴⁴ Wahl- und Entscheidungsbegriff stehen hier synonym nebeneinander. Und auch im Duden definiert sich die *Wahl* „als Möglichkeit der Entscheidung; das Sichentscheiden zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten“⁴⁵. Im Psychologischen Wörterbuch wiederum wird das Entscheiden beschrieben als „Wahl einer Handlungs- oder Reaktionsmöglichkeit einer Situation, in der mehrere Möglichkeiten bestehen“⁴⁶. Pfister et al. verstehen den Begriff der „Entscheidung als einen mentalen Prozess, dessen zentrale Komponenten Beurteilungen (*judgements*), Bewertungen (*evaluations*) und Wahlen (*choices*) sind“⁴⁷. „Der Prozess endet, wenn sich eine Person durch die Wahl einer Option festlegt“⁴⁸. Mindestens zwei Optionen oder Alternativen müssen vorliegen und von der Person auch als solche betrachtet werden, damit von einer Entscheidungssituation ausgegangen werden kann.⁴⁹ Verschiedene Optionen zur Verfügung zu haben und eine Wahl treffen zu müssen, kann zu Entscheidungsproblemen führen. Die mit der jeweiligen Wahl verbundenen erwarteten Konsequenzen können die Entscheidung ebenfalls problematisch werden lassen. Als weitere Komponenten von Entscheidungsproblemen lassen sich die Werte, Ziele und Gründe der Person ausmachen. Ereignisse, die von der Person nicht beeinflussbar sind, wohl aber einen Einfluss auf den Ausgang ihrer Entscheidung besitzen, haben ebenfalls das Potenzial, Entscheidungsprobleme zu evozieren.⁵⁰ Brauchlin und Heene verwenden den Begriff des

⁴³ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur – Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe 2018/2019*, S.1.

⁴⁴ vgl. ebd., S.2.

⁴⁵ Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): *Wahl, die*, online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wahl> (letzter Aufruf am 01.10.2018).

⁴⁶ Glaser, W.: „Entscheidung“, in: Häcker, H.O. & Stapf, H.-K. (Hrsg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, Bern 2009, S.262&263.

⁴⁷ Pfister, H.-R. et al.: *Die Psychologie der Entscheidung*, Berlin Heidelberg 2017, S.3.

⁴⁸ ebd., S.4.

⁴⁹ vgl.: ebd., S.16.

⁵⁰ vgl.: ebd., S.16-21.

Entscheidungstatbestands synonym mit dem des Problems⁵¹; verwahren sich aber gleichzeitig dagegen, „einen gemeinsamen Oberbegriff für Problem-Lösen und Entscheiden [...] zu schaffen, den niemand kennen würde“⁵². Sie unterteilen den Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozess in die drei Schritte *Problem-Grob-Erfassung*, *Problem-Detailbearbeitung* und *Entschlussfassung*.⁵³

Anhand der hier aufgeführten Definitionen zeigt sich bereits, wie schwierig es ist, die Begriffe Wahl und Entscheidung bzw. Wählen und Entscheiden voneinander abzugrenzen. Sie werden daher im Folgenden synonym verwendet.

3.2 Entscheidungstheorien & -modelle

Die Entscheidungsforschung lässt sich keiner einzelnen Disziplin zuordnen.⁵⁴ Sie erfolgt interdisziplinär und durchzieht unter anderem die Fachbereiche der Mathematik und Statistik, der Ökonomie, der Psychologie und Soziologie.⁵⁵ Dabei sind mittlerweile unterschiedliche theoretische Konzeptionen und verschiedene formale Modelle entwickelt worden.⁵⁶ Grundsätzlich unterscheidet man zwischen dem *normativen* und dem *deskriptiven* Ansatz. So liefert die *normative* Entscheidungstheorie unter der Prämisse rationalen Denkens „formalisierte Regeln und Kalküle zur Berechnung optimaler Entscheidungen“⁵⁷. Sie kreiert damit den Typus eines Entscheiders, der über die Gesamtheit aller Informationen sowie die kognitiven Fähigkeiten zur Umsetzung derselben verfügt.⁵⁸ Demgegenüber widmet sich die *deskriptive* Entscheidungsforschung der Beschreibung tatsächlichen menschlichen Entscheidungsverhaltens. Sie versucht, der psychologischen Komplexität individueller Entscheidungen gerecht zu werden und entwickelt Theorien und Modelle des realen Verhaltens in Entscheidungssituationen.⁵⁹ Dennoch vollzieht sich keine Trennlinie zwischen diesen beiden Ansätzen, die im Gegenteil eng aufeinander bezogen sind. Als dritter

⁵¹ vgl.: Brauchlin, E. & Heene, R.: *Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik*, Bern Stuttgart Wien 1995, S.20.

⁵² ebd., S.21.

⁵³ vgl.: ebd., S.72.

⁵⁴ vgl.: Pfister, H.-R. et al.: *Die Psychologie der Entscheidung*, S.5.

⁵⁵ Thurner, P.W.: *Wählen als rationale Entscheidung*, München 1998, S.73.

⁵⁶ vgl.: Pfister, H.-R. et al.: *Die Psychologie der Entscheidung*, S.4.

⁵⁷ ebd., S.6.

⁵⁸ vgl.: ebd.

⁵⁹ vgl.: ebd.

Ansatz soll noch die *prädiskriptive* Entscheidungsforschung (oder auch *Entscheidungsanalyse*) genannt werden, welche sich mit der Unterstützung von Menschen in schwierigen Entscheidungssituationen beschäftigt. Alle drei Ansätze sind miteinander verschränkt und beeinflussen sich wechselseitig.⁶⁰

Aufgrund der Möglichkeit der Betrachtung, dass Entscheidungsprozesse logisch-rational aufgefasst und analysiert werden können⁶¹, soll hier für ein besseres Verständnis kurz die Struktur des logischen Grundmoduls vorgestellt und erläutert werden..⁶²

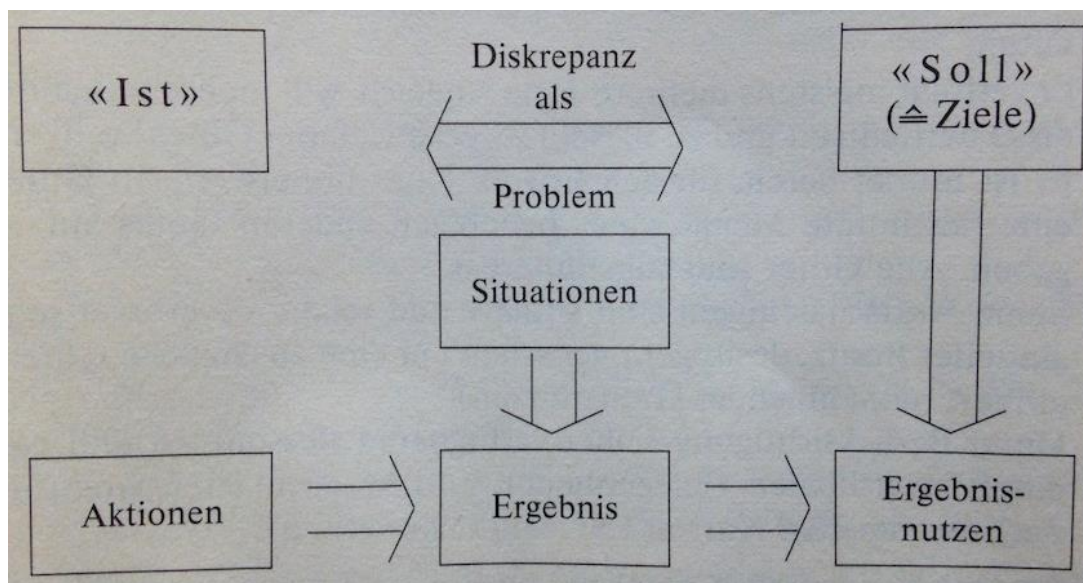


Abbildung 1: Die Struktur des logischen Grundmoduls.⁶³

Das logische Grundmodul besteht aus 6 Komponenten. Konstitutiv für das Vorliegen eines Problems sind die beiden Komponenten *Soll* und *Ist*. Während das *Ist* für den Ausgangszustand steht, beschreibt das *Soll* als Gegenstück den angestrebten Sachverhalt. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Komponenten wird als *Situationen* bezeichnet. Gemeint sind damit sämtliche Faktoren, die das Ergebnis beeinflussen können und sich gleichzeitig dem Einfluss des Entscheiders entziehen. Unter *Aktionen* sind die vom Entscheider initiierten Handlungen zu verstehen, die umgesetzt werden müssen, um entsprechende *Ergebnisse* im Sinne

⁶⁰ vgl.: ebd.

⁶¹ vgl.: ebd., S.33.

⁶² vgl.: ebd., S.36.

⁶³ Brauchlin, E.& Heene, R.: *Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik*, S.36.

möglicher Konsequenzen zu erhalten. *Ergebnisnutzen* meint die Bewertung bzw. Beurteilung des erzielten Ergebnisses mit dem angestrebten Ergebnis (*Soll*).⁶⁴

In Studien zu schulischen Kurswahlen hat sich das Erwartungs-Wert-Modell bewährt.⁶⁵ Es ist das wohl bekannteste Modell zur Erklärung von Entscheidungen und beinhaltet in seiner Grundform, „dass Menschen die gegebenen Optionen unter dem Gesichtspunkt des Wertes und der Wahrscheinlichkeit ihrer Konsequenzen beurteilen“⁶⁶. Gewählt wird dann die nach Meinung des Entscheiders für ihn beste Alternative.⁶⁷ Der Komplexität kognitiver menschlicher Prozesse geschuldet, wurde der Entscheidungsbegriff im Lauf der Zeit zunehmend erweitert⁶⁸. So erklärt beispielsweise auch die Motivationspsychologie mittlerweile auf der Grundlage dieses Modells die Motivation für eine Handlung dahingehend, „dass Personen einer Tätigkeit und/oder dem Ergebnis der Tätigkeit einen hohen Wert beimessen und auch die Erwartung haben, die Tätigkeit zu einem positiven Ergebnis/Ziel führen zu können“⁶⁹. Die Erwartungen einer Person sind dabei eng an ihre selbsteingeschätzten Fähigkeiten geknüpft.⁷⁰ Im Verlauf der Schulzeit verändern sich diese beiden Aspekte. Die Selbsteinschätzung färbt sich zunehmend negativ, während das Interesse an den Schulfächern sinkt.⁷¹ Ältere Studien haben gezeigt, dass es vor allem beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulformen diesbezüglich einen deutlichen Einbruch gibt.⁷² In neueren Studien⁷³ wurde für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Sekundarbereich I auf der Grundlage des Erwartungs-Wert-Modells nachgewiesen, wie sehr sich die Erwartungen der Schüler (im Sinne ihres Selbstkonzepts) sowie ihr durch persönliches Interesse und Wichtigkeit

⁶⁴ vgl.: ebd.: S.36-41.

⁶⁵ vgl.: Vollmeyer, R.: „Motivationspsychologie des Lernens“, in: Brandstätter, V. & Otto, J.H. (Hrsg.): *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*, Göttingen 2009, S.339.

⁶⁶ vgl.: Pfister, H.-R. et al.: *Die Psychologie der Entscheidung*, S.3.

⁶⁷ vgl.: ebd.

⁶⁸ vgl.: Pfister, H.-R. et al.: *Die Psychologie der Entscheidung*, S.3.

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ vgl.: ebd., S.337.

⁷¹ vgl.: Vollmeyer, R.: „Motivationspsychologie des Lernens“, S.337.

⁷² vgl.: Eccles, J.S. & Midgley, C.: „Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents“, in: Ames, C. & Ames, R. (Hrsg.): *Research on motivation and education*, Vol.3, San Diego 1989, S. 139-186.

⁷³ vgl.: Simpkins, S.D. et al.: „Math and science motivation: A longitudinal examination of the link between choices and beliefs“, in: *Developmental Psychology*, 42, 2006, S.70-83 sowie Jacobs, J.E. et al.: „Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve“, in: *Child Development*, Vol. 73 Nr. 2, 2002, S.509-527.

definierter Wert auf die Kurswahl auswirken.⁷⁴ „Dass eine positive Einstellung der Schüler zum Musikunterricht in hohem Maße davon abhängt, inwieweit Musiklehrer einen motivierenden Musikunterricht gestalten“⁷⁵, zeigte die Studie von Harnischmacher und Hörtzsch⁷⁶, mit der erstmals das von Harnischmacher entwickelte Motivationsmodell Musikalischen Handelns⁷⁷ empirisch überprüft wurde und als reliabel eingestuft werden konnte. Generell wird von den Schülern ein Musikunterricht, „welcher die Musik und das Musizieren in den Vordergrund stellt“⁷⁸, als positiver eingeschätzt, wie Harnischmacher und Hofbauer in ihrer Studie „Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil“⁷⁹ nachwiesen. Die Studie von Harnischmacher und Knigge belegt, dass durch vorhandene Motivation im Musikunterricht wiederum die Leistung und das Kompetenzerleben der Schüler positiv beeinflusst werden können.⁸⁰

3.3 Forschungsstand

Im Rahmen seiner 1980 veröffentlichten empirischen Untersuchung⁸¹ fand Jungkunz bezüglich des Wahl- und Entscheidungsverhaltens von Schülern in der Oberstufe heraus, „dass [...] die Kriterien der Punkteantizipation, [...] individuelle Interessen-, Fähigkeits- und Begabungseinschätzungen sowie die Person des unterrichtenden Lehrers“⁸² die Entscheidung der Kurswahl maßgeblich beeinflussen. Jungkunz weist dabei auf die sich gegenseitig ergänzenden „sogenannten sachfremden und sachbezogenen Kriterien im Bewusstsein der

⁷⁴ vgl.: Vollmeyer, R.: „Motivationspsychologie des Lernens“, S.339.

⁷⁵ Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U.: „Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht“, in: Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln*, Essen 2012, S.64.

⁷⁶ vgl. ebd., S.56-69.

⁷⁷ Harnischmacher, C.: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*, Augsburg 2008.

⁷⁸ Harnischmacher, C. & Hofbauer, V.: „Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern“, in Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln*, Essen 2012, S.78.

⁷⁹ vgl. ebd., S.70-85.:

⁸⁰ vgl.: Harnischmacher, C. & Knigge, J.: *Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht*, 2017, online verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/136/292>(letzter Aufruf am 24.11.2018), S.14.

⁸¹ vgl.: Jungkunz, D.: *Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe*, Bad Honnef 1980.

⁸² ebd.: S.266.

Schüler“⁸³ hin. Es zeigte sich außerdem eine Verhaltenstendenz, nach der „die Schüler mit möglichst geringem Aufwand viel Erfolg, sprich Punkte, erreichen wollen“⁸⁴.

Hinsichtlich der persönlichen Stärken und Interessen sowie der Punkteoptimierung kamen Roeder und Gruehn 1996 in ihrer Kurswahlmotiv-Studie zu ganz ähnlichen Ergebnissen. So standen sowohl im naturwissenschaftlichen als auch im fremdsprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld die persönlichen Interessen deutlich im Vordergrund. Als eher gering wurde hier allerdings der Einfluss der unterrichtenden Lehrperson angegeben; so wie darüber hinaus auch die Rolle der Mitschüler nur eine untergeordnete ist.⁸⁵

Die große Bedeutung von Interesse und positivem Selbstkonzept bestätigte gleichfalls die Studie von Köller et al., in der das Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe im Fach Mathematik untersucht wurde.⁸⁶ Köller et al. resümieren für das Fach Mathematik einen reziproken Zusammenhang zwischen schulischem Selbstkonzept und Interesse einerseits und erbrachten Leistungen andererseits. So kann durch ein positives mit Interesse verknüpft Selbstkonzept nicht nur die Leistung beeinflusst werden, sondern es können umgekehrt auch Selbstkonzept und Interesse durch die Leistung eine Veränderung erfahren.⁸⁷

2009 führte Ahner an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg eine Interviewstudie zur Kurswahl von Musik in der Sekundarstufe II durch⁸⁸. Aus der einzigen Studie, die sich bisher mit dem Thema der Wahl von Musik in der Oberstufe befasst, ging unter anderem hervor, wie immens die Bedeutung einer transparenten Informationskultur an der jeweiligen Schule ist. So wurde an einer Schule das Fach Musik allein deshalb nicht gewählt, weil die Befragten schlicht

⁸³ ebd.

⁸⁴ ebd.

⁸⁵ vgl.: Roeder, P.M. & Gruehn, S.: „Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 42 1996, S.497-518.

⁸⁶ vgl.: Köller et al.: „Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2006, S.36.

⁸⁷ vgl.: ebd., S.37.

⁸⁸ vgl.: Ahner, P.: „Wahlentscheidung ‚Musikunterricht‘ in der Sekundarstufe II“, in: Clausen, B. (Hrsg.): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, Essen 2011, S.147-175.

nicht wussten, dass es diese Wahlmöglichkeit gibt.⁸⁹ Die Studie ergab außerdem die positive Einstellung und Erinnerung der interviewten Schüler bezüglich des aktiven Musizierens im Musikunterricht der Mittelstufe, woran anzuknüpfen sie sich insbesondere im Bereich der Populärmusik wünschten⁹⁰. Nach persönlichem Kenntnisstand gibt es bislang noch keine veröffentlichte Studie zur Wahl von Musik in der Oberstufe an allgemeinbildenden Gymnasien.

⁸⁹ vgl.: ebd., S. 158.

⁹⁰ vgl.: ebd., S.157.

4 Entwicklung und Formulierung der Forschungsfragen

Diese Arbeit beschäftigt sich zentral mit der Wahl von Musik in der Oberstufe. Indem die Interviewstudie nicht mit Schülern durchgeführt wurde, sondern stattdessen den ‚Umweg‘ über die das Fach unterrichtenden Lehrer geht, impliziert die Behandlung des Themas darüber hinaus sowohl die Beziehung der Lehrer zu ihren Schülern als auch dem Unterrichtsfach Musik. Im Spannungsfeld dieser drei Eckpunkte verortet sich das Forschungsprojekt.

Handlungsleitend sollen dabei zunächst die vier nachfolgenden Forschungsfragen sein.

⇒ *Inwieweit definieren die Lehrkräfte den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes?*

⇒ *Inwieweit ist es für die Lehrer persönlich von Bedeutung, Musikunterricht in der Oberstufe zu erteilen?*

⇒ *Inwiefern werden die Schüler vorab über die Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe informiert?*

⇒ *Inwieweit tun die Lehrer persönlich etwas dafür, dass die Schüler Musik in der Oberstufe wählen?*

Mit diesen Fragen wird die Fokussierung auf die Hauptforschungsfrage eingeleitet und vorangetrieben, in deren Beantwortung sich schließlich das Thema der Arbeit bündelt.

⇒ ***Welche Faktoren begünstigen aus Lehrersicht die Wahl von Musik in der Oberstufe?***

Teil B: Empirische Studie

Bevor nun im zweiten Teil der Arbeit die Ergebnisse⁹¹ dargestellt und interpretiert werden, stehen nachfolgend zunächst die genutzte empirische Methode⁹² sowie anschließend die Erhebung, Aufbereitung⁹³ und Auswertung der Daten⁹⁴ im Fokus.

5 Empirische Methode

Basierend auf einem vorab entwickelten theoriegestützten Leitfaden wurden im Rahmen dieser Arbeit 10 Interviews mit an Berliner Gymnasien unterrichtenden Musiklehrkräften durchgeführt. Die Auswertung der so gewonnenen qualitativen Daten erfolgte mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese bot sich hier hinsichtlich ihrer kommunikationswissenschaftlichen Verankerung an; impliziert doch eine Interviewstudie das Mittel der Kommunikation als zentralen Aspekt. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird „das Material [...] immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden [...] [und] innerhalb seines Kontextes interpretiert“⁹⁵. Mayring differenziert dabei außerdem drei grundlegende Analyseformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.⁹⁶ Für die vorliegende Arbeit wurde die Form der Strukturierung, welche Mayring als „die wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“⁹⁷ bezeichnet, ausgewählt. Wie der Name schon aufzeigt, soll hierbei eine bestimmte Struktur aus den gewonnenen Daten herausdestilliert werden. Diese Strukturierung kann formal, inhaltlich, typisierend oder skalierend erfolgen. Da bereits während der Sammlung der Daten gezielt hinsichtlich bestimmter Themen und Inhaltsbereiche vorgegangen wurde, zeigte sich als Methode der Wahl hier die inhaltliche Strukturierung. Diese zu ermöglichen, setzt die Anwendung eines Kategoriensystems voraus.⁹⁸ Für die Erstellung desselben wurden die Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv ermittelt.⁹⁹

⁹¹ vgl.: Kapitel 8.

⁹² vgl.: Kapitel 5.

⁹³ vgl.: Kapitel 6.

⁹⁴ vgl.: Kapitel 7.

⁹⁵ Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim 2010, S.48.

⁹⁶ vgl.: ebd., S.65.

⁹⁷ ebd., S.92.,

⁹⁸ vgl.; ebd.

⁹⁹ vgl.: ebd., S.66 & 67.

6 Datenerhebung und -aufbereitung

Die für diese Forschungsarbeit geführten Interviews wurden durch einen vorab erstellten Interviewleitfaden gestützt. Da es „einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren“¹⁰⁰ galt und andererseits aber auch von der „Interviewenden Themen eingeführt werden soll[t]en“¹⁰¹, war die Methode des Leitfaden-Interviews passgenau.

Im Zeitraum April bis Juni 2018 sind von der Verfasserin dieser Arbeit im Bundesland Berlin insgesamt 10 Interviews mit ausgebildeten Musik-Gymnasiallehrkräften geführt worden. Die Interviewpartner ließen sich sowohl durch persönliche Akquise in verschiedenen Gymnasien vor Ort als auch im erweiterten Bekanntenkreis der Verfasserin finden. Die Wahl des Ortes der Interviews oblag den Interviewpartnern. So fand der Großteil der Interviews dann entweder in den Schulen selbst oder in Cafés unweit der jeweiligen Schule statt. Lediglich zwei der Interviews wurden in den Privaträumen der Lehrer durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Interviews waren alle Interviewpartner aktiv im Schuldienst als unterrichtende Musiklehrer tätig. Vor Beginn der Interviews, deren Aufzeichnung mit zwei Smartphone-Geräten erfolgte, wurden sowohl die entsprechenden Vereinbarungen zum Datenschutz getroffen als auch den Probanden ausdrücklich Anonymität zugesichert.

6.1 Theoriebasierter Leitfaden

Der Interviewleitfaden wurde auf der Basis theoriegeleiteter Überlegungen im Vorfeld der Untersuchung entworfen und entwickelt. Er diene dem Ziel, Fragen, die sich durch die theoretische Auseinandersetzung mit den Themenfeldern ergeben hatten, wissenschaftlich auf den Grund zu gehen und soll in seinen Grundzügen nun im Folgenden skizziert werden.

Der Leitfaden lässt sich im Wesentlichen in 4 Teile gliedern.

- | |
|---|
| (1) Einleitung
(2) Anfangsteil
(3) Hauptteil
(4) Schlussteil |
|---|

¹⁰⁰ Helfferich, C.: *Die Qualität qualitativer Daten*, Wiesbaden 2011, S.179.

¹⁰¹ ebd.

In der *Einleitung* wurde direkt mit einer sowohl thematisch zentralen als auch (vermutlich) persönlich relevanten Frage gestartet: *Was ist für Sie das Besondere am Musikunterricht in der Oberstufe?* Durch die Verknüpfung von subjektiver und objektiver Ebene sollten einerseits die emotionalen Aspekte des Musikunterrichts im Interviewpartner angesprochen und unverstellt zur Äußerung gebracht werden. Andererseits wurde vermutet (und gehofft), dass der solcherart erfolgte Anstoß thematisch vernetzter Denkprozesse möglicherweise tiefgreifender erfolgen würde als ohne eine emotionale Beteiligung. Im sich daran anschließenden *Anfangsteil* sollten Fragen zur Eigenmotivation, Eigenaktivität sowie schulischen Informationskultur diskutiert und erörtert werden. Für den *Hauptteil* wurden die Interviewpartner dann gebeten, die ihrer Ansicht nach bedeutendsten Einflussfaktoren bezüglich der Wahl von Musik in der Oberstufe zu verschriftlichen. Sie erhielten dafür die Vorgabe, jeweils einen Einflussfaktor auf ein weißes Kärtchen in Din-A-7 Größe zu notieren. Um auch hier noch einmal zu differenzieren, wurden diese beschrifteten Kärtchen von den Interviewpartnern anschließend auf einer dafür vorbereiteten Zielscheibe nach Relevanz um ein Zentrum herum angeordnet und im reflektierenden Gespräch erläutert und mitunter auch positionell noch einmal verändert. Im zweiten Teil des *Hauptteils* erhielten die Interviewpartner wiederum Kärtchen in Din-A-7 Größe; allerdings waren diese nun bereits mit verschiedenen Faktoren von der Autorin vorbeschriftet. Auch hier lautete die Bitte, diese 12 Kärtchen je nach Einflussstärke um das Zentrum herum zu positionieren. Sowohl während des Anordnens als auch danach sollten die so visualisierten Einflussfaktoren als eine Art Basisplateau fungieren, von dem aus es sich bei Bedarf unangestrengt in das Thema betreffende Anekdotenausflüge starten ließe. Im *Schlussenteil* erhielten die Interviewpartner noch einmal Gelegenheit, von ihnen als relevant erachtete Fragen, Themen, Aspekte und/ oder Hinweise zu verbalisieren, während dabei das Interview langsam ausklang.

6.2 Transkription

Um die Interviews analysieren und wissenschaftlich auswerten zu können, mussten diese zuvor transkribiert¹⁰² werden. Die Transkription erfolgte wörtlich und dialektfrei und wurde einer besseren Lesbarkeit willen „an das Schriftdeutsch

¹⁰² Die vollständigen Transkripte sind im Anhang einzusehen.

angenähert“¹⁰³. Um die Anonymität der Interviewpartner zu gewährleisten, ersetzen Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge deren Namen. Einzig das *I* wurde ausgelassen, da dieses für die interviewende Person steht. Die zur Anwendung gekommenen Transkriptionsregeln werden in der nachfolgenden Tabelle abgebildet.

Thematik	Beispiel	Erläuterungen
Äußerungen der interviewenden Person	I:	
Äußerungen der interviewten Person	A:	Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge
Anonymisierungen	D: Und wir sind hier im Stadtbezirk XYZ! S.15	Personen- und Ortsnamen werden durch XYZ anonymisiert.
Betonungen	B: [...] bei uns an der Schule zum Beispiel sind vier verschiedene Kollegen, die es auch <u>sehr</u> unterschiedlich unterrichten. S.1&2	Betonte Wörter und Passagen werden unterstrichen.
Emotionale nonverbale Äußerungen	A: (lacht) Na, ist so! S.23	Nonverbale emotionale Äußerungen werden verschriftlicht und in Klammern gesetzt.
Handlungsbezogene Erläuterungen	F: Okay, das ist natürlich schwer. (legt die Karten) S.8	Handlungsbezogene Erläuterungen werden in Klammern und kleinerer Schriftgröße dargestellt.
Pausen	A: Musik ist (..) schwer! S.10	Kurze Pausen werden in Klammern mit Punkten als Sekunden dargestellt. Bei längeren Pausen steht die Sekundenanzahl als Ziffer in Klammern (8).
Sprecherwechsel	F:[...] dass wir denen sagen: „So und so sieht es aus, der Grundkurs wird so gestaltet, mit folgenden Themen.“. I: Aha. S.2	Nach jedem Sprecherwechsel erfolgt ein Absatz.

¹⁰³ Kuckartz, U. et al.: *Qualitative Evaluation*, Wiesbaden 2007, S. 27.

Thematik	Beispiel	Erläuterungen
Überlappendes Sprechen	I: Sowohl #positiv als auch negativ.# G: #Ja. Und dann soll ich beide/ beide Richtungen/# S.6	Überlappende Sprechpassagen werden am Beginn und am Ende jeweils mit # versehen.
Unverständliche Wörter/ Passagen	I: Okay und jetzt gibt es hier eine Zielscheibe. (holt Zielscheibe hervor) (5) Jetzt müssen wir das hier mal ganz kurz (unv.). Wir müssen die jetzt mal hier beschweren irgendwie / J: Ist hier was drauf? S.3	Unverständliches wird ersetzt durch: (unv.)
Verständnissignale	I: Ja. Okay. Schön. Jetzt hab ich hier solche Kärtchen. A: Mhm (bejahend) S.5	Zustimmendes: Mhm (bejahend) Ablehnendes: Mhm (verneinend)
Wort- und Satzabbrüche	A: Lust auf Projekte. Da sind die sehr/ Das ist dieser Zusatzkurs. S.7	Kenntlichmachung durch /
Zitate	C: Ich sag: „Ich fühl mich geädelt!“, ja? S.9	Zitate werden in Anführungszeichen gesetzt.

Tabelle 1: Transkriptionsregeln.

7 Datenauswertung

Die nun nachfolgende Aufbereitung der Datenauswertung orientiert sich modellhaft an der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.¹⁰⁴

7.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die analytische Entscheidung, welche Abschnitte der transkribierten Interviews für eine Analyse nutzbar gemacht werden können, erfolgte in drei Schritten.

7.1.1 Festlegung des Materials

Das Rohmaterial besteht aus 10 Interviews, die in der Zeit von April – Juni 2018 im Raum Berlin geführt wurden. Bei den Interviewpartnern handelt es sich ausschließlich um studierte Fachlehrkräfte, die aktiv im Schuldienst tätig sind und das Fach Musik in der Oberstufe unterrichten. Hauptbestandteil der Interviews waren Fragen und Diskussionen zu den Einflussfaktoren hinsichtlich der Wahl von Musik in der Oberstufe am Gymnasium. Darüber hinaus wurde versucht, die jeweilige persönliche Relevanz des Unterrichtens von Musik in der Oberstufe auszuloten sowie Einblick in die verschiedenen schulspezifischen Arten des Umgangs mit Informationstransparenz im Vorfeld der Wahlen zu erhalten.

7.1.2 Analyse der Entstehungssituation

Die Interviewpartner nahmen freiwillig an den Interviews teil. Um die Atmosphäre möglichst angenehm und offen zu gestalten, wurde bei der Wahl des Ortes in allen 10 Fällen den Vorschlägen der Interviewpartner zugestimmt. Die Interviews fanden größtenteils in Cafés unweit der jeweiligen Schule oder in den Räumen der Schule selbst statt. Zwei Lehrkräfte wurden auf Wunsch bei sich zu Hause interviewt. Den Gesprächen lag ein im Vorfeld entwickelter theoriebasierter Leitfaden zugrunde; dennoch wurde die Gestaltung offen gehalten, um Raum für spontane Impulse und freies Assoziieren zu lassen. Alle Interviews wurden von der Verfasserin im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt.

¹⁰⁴ vgl.: Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*, S.52-62.

7.1.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit zwei Smartphones aufgezeichnet und anschließend unter Zuhilfenahme der Transkriptionssoftware F5 verschriftlicht. Die dabei verwendeten Transkriptionsregeln sind in Kapitel 6.2 dargestellt. Die von den Interviewpartnern visualisierten Einflussfaktoren wurden fotografiert, um auch im Nachhinein den transkribierten Text nachvollziehbarer werden zu lassen und sind den im Anhang vorzufindenden Transkripten beigelegt. Die Tonaufnahmen der Interviews können von dem der Arbeit beiliegenden Datenträger abgespielt werden.

7.2 Fragestellung der Analyse

Da die Interpretation der Transkripte nicht wahllos erfolgen konnte, war es essentiell, dem Vorgehen durch eine gezielte Fragestellung eine Richtung zu geben.¹⁰⁵

7.2.1 Richtung der Analyse

Ziel der Untersuchung sollte es sein, Erfahrungswerte und Einschätzungen der Gymnasial-Musiklehrer hinsichtlich des Musik-Wahlverhaltens ihrer Oberstufenschüler zu ermitteln. Da das Wahlverhalten der Schüler jedoch niemals losgelöst von der Person der unterrichtenden Lehrkraft stattfinden und betrachtet werden kann, wurden flankierend emotional-motivationale Aspekte des Musiklehreralltags der Interviewpartner eruiert. Bezugnehmend auf das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell nach Mayring¹⁰⁶ war demnach für die Analyse richtungsweisend, sowohl etwas über den emotionalen als auch kognitiven Handlungshintergrund der Interviewpartner zu erhalten.

7.2.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Bislang gibt es nach persönlichem Kenntnisstand in der Bundesrepublik Deutschland keine Studie, die sich mit der Wahl von Musik in der Oberstufe an Gymnasien befasst. Einzig die in Kapitel 3.3 beschriebene Studie von Ahner setzt

¹⁰⁵ vgl.: ebd.

¹⁰⁶ vgl.: ebd.: S.57.

sich mit der Wahl von Musik-Oberstufenkursen auseinander – allerdings an beruflichen Gymnasien. Somit wird mit dieser Forschungsarbeit also nahezu neues Terrain beschritten. Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen schwierigen Situation des Musikunterrichts können die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts ein Beitrag auf dem Weg zu mehr Transparenz und Klarheit bei der Bearbeitung dieses komplexen Problemfeldes sein. Im Kontext der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik¹⁰⁷ versteht sich diese Arbeit außerdem als ein ergänzendes Puzzleteil qualitativer Forschung zu der dort aktuell durchgeführten empirischen Studie hinsichtlich der Motivation im Musikunterricht und Wahlbereitschaft für das Fach Musik in der Oberstufe.

7.3 Entwicklung und Anwendung des Kategoriensystems

Als geeignete Analyse-Methode wurde die inhaltliche Strukturierung gewählt.¹⁰⁸ „Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems.“¹⁰⁹ Die entsprechenden Kategorien dafür wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet. Nachdem mit den aus den theoriebasierten Vorüberlegungen erstellten (deduktiven) Kategorien ein erster Materialdurchlauf erfolgt war, zeigte sich aufgrund der thematischen Fülle der Antworten die Notwendigkeit einer Kategorienerweiterung. Zusammen mit den neu erstellten (induktiven) Kategorien erfolgte so ein zweiter Materialdurchlauf. Anschließend wurden sämtliche Kategorien definiert und Ankerbeispiele formuliert. Die Aufstellung von Kodierregeln erwies sich nicht als notwendig.¹¹⁰ Nachfolgend werden die verschiedenen Kategorien in einer Übersicht dargestellt.

¹⁰⁷ <https://www.fem-berlin.de/>

¹⁰⁸ Begründet dargelegt in Kapitel 5.

¹⁰⁹ Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*, S.59.

¹¹⁰ vgl.: ebd., S.92.

Hauptkategorie	Kategorie(n)	Subkategorie(n)
I Besonderheit Musikunterricht in der Oberstufe	1 Besonderheitsempfinden	1 Unterricht 2 Schüler
	2 Kein Besonderheitsempfinden	
II Persönliche Bedeutung	1 Unterricht 2 Schüler 3 Selbst	
III Informationskultur	1 Informationsweitergabe	1 Lehrer 2 Unterrichtsgestaltung
	2 Keine Informationsweitergabe	1 Lehrer 2 Unterrichtsgestaltung
IV Lehrereinsatz	1 Wahlermunterung	1 Unterricht 2 Schüler
	2 Wahlabschreckung	1 Schüler
V Einflussfaktoren	1 Ziele	1 Erfolgsaussichten 2 Arbeitsaufwand 3 Interesse an Musik
	2 Lehrperson	1 Persönlichkeit 2 Unterrichtsstil 3 Klassenmanagement
	3 Musikunterricht	1 Inhalte 2 Rahmenlehrplan 3 Hdlgs.orientierung
	4 Musikbezogene Freizeitaktivitäten	1 Musik hören 2 Musik machen
	5 Selbsteinschätzung	1 Kompetenzerleben
	6 Umfeld	1 Familie 2 Peers 3 Medien

Tabelle 2: Kategoriensystem.

8 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse präsentiert. Um dabei möglichst übersichtlich zu bleiben, werden in der Präsentation jeweils die kleinsten Kategorien dargestellt und erläutert¹¹¹. Eine Grafik am Ende jeder Kategorie soll außerdem die Datenmenge veranschaulichen und den Überblick erleichtern sowie einen schnellen Einblick in die Kodierungen ermöglichen.

8.1 Hauptkategorie I: Besonderheit von Musik in der Oberstufe

Mit der Kategorie I sollte herausgefunden werden, inwieweit die Lehrkräfte sich selbst und anderen gegenüber den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes definieren. Sie bündelt alle Aussagen, die sich auf ein persönliches Besonderheitsempfinden hinsichtlich des Musikunterrichts in der Oberstufe in Abgrenzung zu anderen Fächern oder Klassenstufen beziehen. Damit zielt die Kategorie I auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage ab:

⇒ *Inwieweit definieren die Lehrkräfte den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes?*

Nachfolgend werden die beiden Subkategorien der ersten Kategorie sowie die zweite Kategorie (hier existieren keine Subkategorien) der ersten Hauptkategorie erläutert.

Hauptkategorie I.1.1: Besonderheitsempfinden → Unterricht (6/10)

6 der 10 befragten Lehrer gaben an, den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes zu empfinden. Dabei wurde besonders die Möglichkeit der anspruchsvollen inhaltlichen Arbeit hervorgehoben (z.B. Inhaltlich anspruchsvoll¹¹²), was für einige auch das Musizieren auf höherem Niveau implizierte (z.B. Anspruchsvolles Musizieren).

Hauptkategorie I.1.2: Besonderheitsempfinden → Schüler (6/10)

Das Besondere am Musikunterricht in der Oberstufe führten 6 von 10 Lehrern auf die spezielle Schülerschaft in diesen Kursen zurück. Vorwiegend bezog sich dieser

¹¹¹ Das vollständige Material mit sämtlichen Ergebnissen ist im Anhang einzusehen.

¹¹² Eine der Kodierungen, die vollständig in der Grafik dargestellt sind.

Aspekt auf die Motivation und Interessiertheit der Schüler (z.B. Motivierte Schüler), was wiederum mit der Selbstentscheidung für das Fach erklärt wurde.

Hauptkategorie I.2: Kein Besonderheitsempfinden (1/10)

Für eine Lehrperson gab es am Musikunterricht in der Oberstufe nichts, was sie als besonders einschätzte.

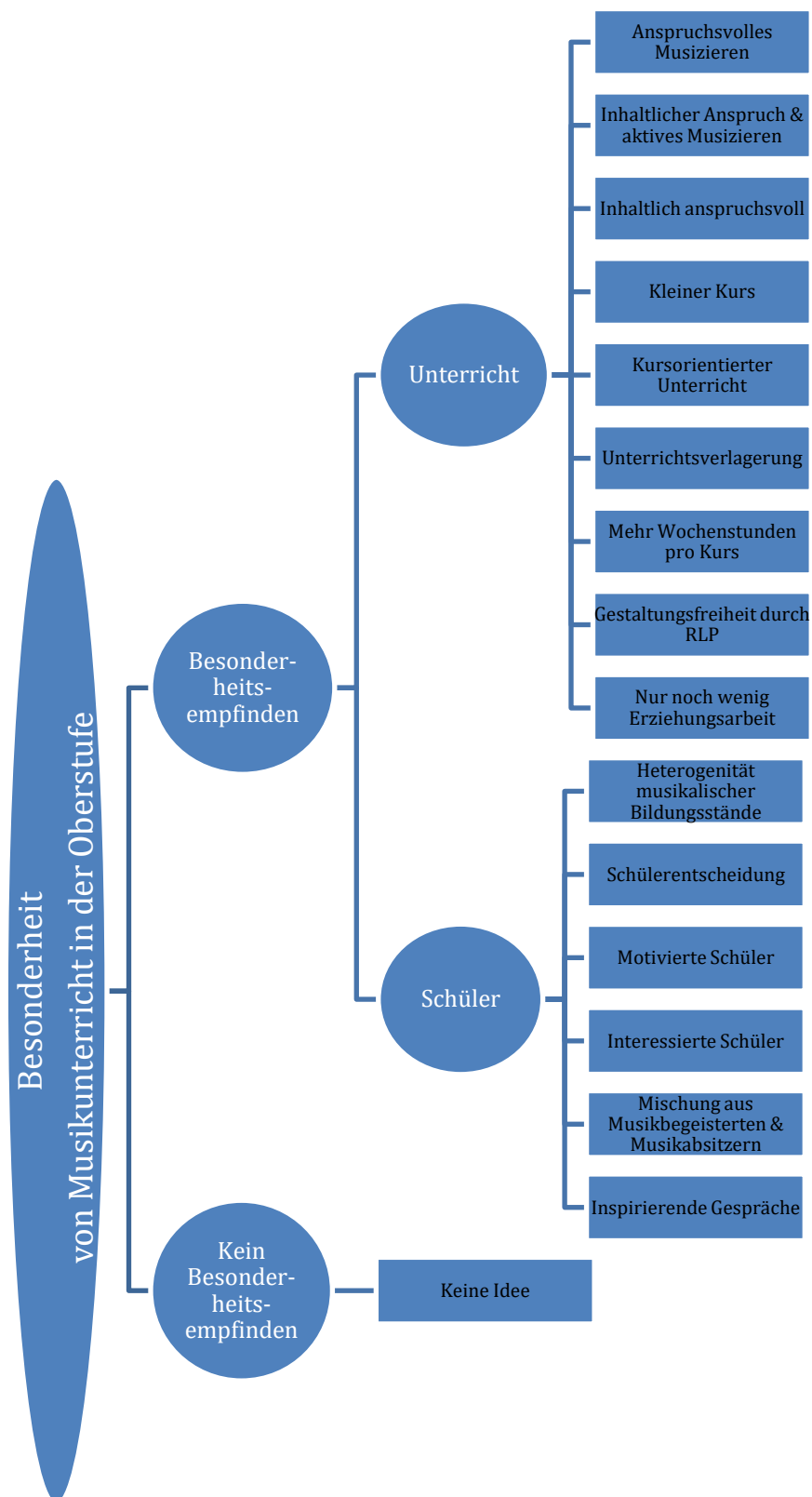


Abbildung 2: Hauptkategorie I.¹¹³

¹¹³ Die Abbildungen sind von links nach rechts zu lesen. Auf die Hauptkategorie folgen die Kategorien und (falls vorhanden) Subkategorien. Die Kodierungen sind mit rechteckigen Flächen unterlegt.

8.2 Hauptkategorie II: Persönliche Bedeutung

Mit der persönlichen Bedeutung des eigenen Musik-Unterrichtens in der Oberstufe beschäftigte sich die zweite Kategorie. Damit bezieht sie sich auf die zweite Forschungsfrage:

⇒ *Inwieweit ist es für die Lehrer persönlich von Bedeutung, Musikunterricht in der Oberstufe zu erteilen?*

Die Hauptkategorie II erklärt sich durch die drei Kategorien *Unterricht, Schüler* und *Selbst*.

Hauptkategorie II.1: Persönliche Bedeutung → Unterricht (7/10)

Für 7 der 10 befragten Lehrer besitzen die Unterrichtsbedingungen eine besondere Attraktivität, deren Spektrum von den positiven Auswirkungen bestimmter äußerer Rahmenbedingungen (z.B. mehr Wochenstunden für einen Kurs) bis hin zu konkreten musikdidaktischen Optionen (z.B. Vernetzung von Themenfeldern) reicht.

Hauptkategorie II.2: Persönliche Bedeutung → Schüler (5/10)

Die Schülerpersönlichkeiten selbst wurden von 5 Lehrkräften als hervorstechender Grund angeführt, das Musik-Unterrichten in der Oberstufe anzustreben. Vorrangig wurde dabei das fachspezifische Interesse der Schüler genannt (z.B. Motivierte Schüler).

Hauptkategorie II.3: Persönliche Bedeutung → Selbst (4/10)

Unter dieser Kategorie wurden alle Äußerungen zusammengefasst, die sich auf die Selbstverwirklichung der Lehrer bezogen in dem Sinne, dass der eigene Mehrwert, den die befragten Personen für sich aus dieser Unterrichtstätigkeit ziehen, deutlich betont wurde (z.B. Vermittlung eigenen Anspruchs). Von den 10 Lehrern reflektierten 4 in dieser Weise das Thema.

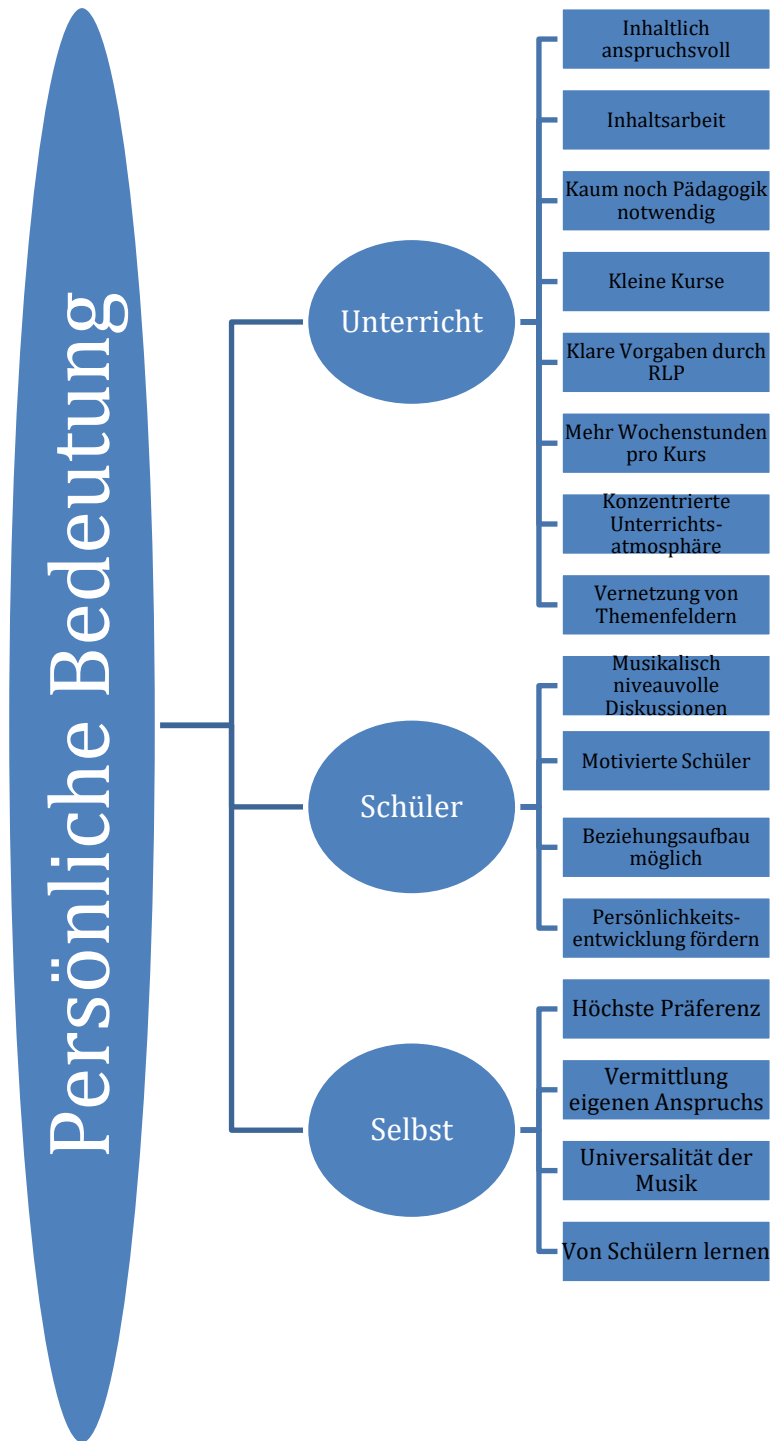


Abbildung 3: Hauptkategorie II.

8.3 Hauptkategorie III: Informationskultur

Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen, die sich auf die Informationsstrukturen der jeweiligen Schulen beziehen. Dabei wurde sowohl hinsichtlich der positiven als auch der negativen Informationsweitergabe noch einmal differenziert zwischen Angaben zur Unterrichtsgestaltung sowie unterrichtenden Lehrperson. Die Schilderungen sollen der Beantwortung der dritten Forschungsfrage dienen:

⇒ *Inwiefern werden die Schüler vorab über die Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe informiert?*

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Subkategorien aufgeführt.

Hauptkategorie III.1.1: Informationsweitergabe → Lehrer (4/10)

An 4 von 10 Schulen wissen die Schüler bereits im Vorfeld, welcher Lehrer welchen Musikkurs in der Oberstufe unterrichten wird. Dies scheint allerdings vor allem daran zu liegen, dass entweder der Fachbereich sehr klein ist oder schlicht nur ein Musiklehrer einen bestimmten Kurs unterrichtet.

Hauptkategorie III.1.2: Informationsweitergabe → Unterrichtsgestaltung (7/10)

An 7 von 10 Schulen werden die Schüler vor der Wahl über die Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe informiert. Hinsichtlich der Organisation ist dennoch ein Gefälle zu verzeichnen. So gibt es einerseits Schulen, an denen die entsprechenden Informationen entweder auf offiziellen Veranstaltungen zu erfahren oder als Aushang einzusehen sind. Andererseits beinhaltet diese Kategorie auch solche Schulen, wo die Lehrperson zwar die Schüler der eigenen Klasse nach persönlichem Gutdünken vorab informiert, jedoch nicht mit Sicherheit weiß, wie andere Kollegen das handhaben.

Hauptkategorie III.2.1: Keine Informationsweitergabe → Lehrer (7/10)

Auffallend war in den Gesprächen die Vehemenz, mit der die Gesprächspartner sich größtenteils gegen eine Regelung aussprachen, die Schüler vorab über die unterrichtende Lehrperson in Kenntnis zu setzen. An 7 von 10 Schulen werden diese Informationen nicht weitergegeben. Dabei handelt es sich einerseits um bewusste Entscheidungen im Sinne der Schulleitung; andererseits ist ein Grund jedoch auch, dass an manchen Schulen die Lehrer-Kurs-Einteilung tatsächlich erst kurz vor Schuljahresbeginn abgeschlossen ist.

Hauptkategorie III.2.2: Keine Informationsweitergabe → Unterrichtsgestaltung
(4/10)

4 von 10 Lehrern berichteten, dass an ihrer Schule weder eine offizielle Informationsveranstaltung zur Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe stattfinden würde noch sie selbst diesbezüglich aktiv werden würden.

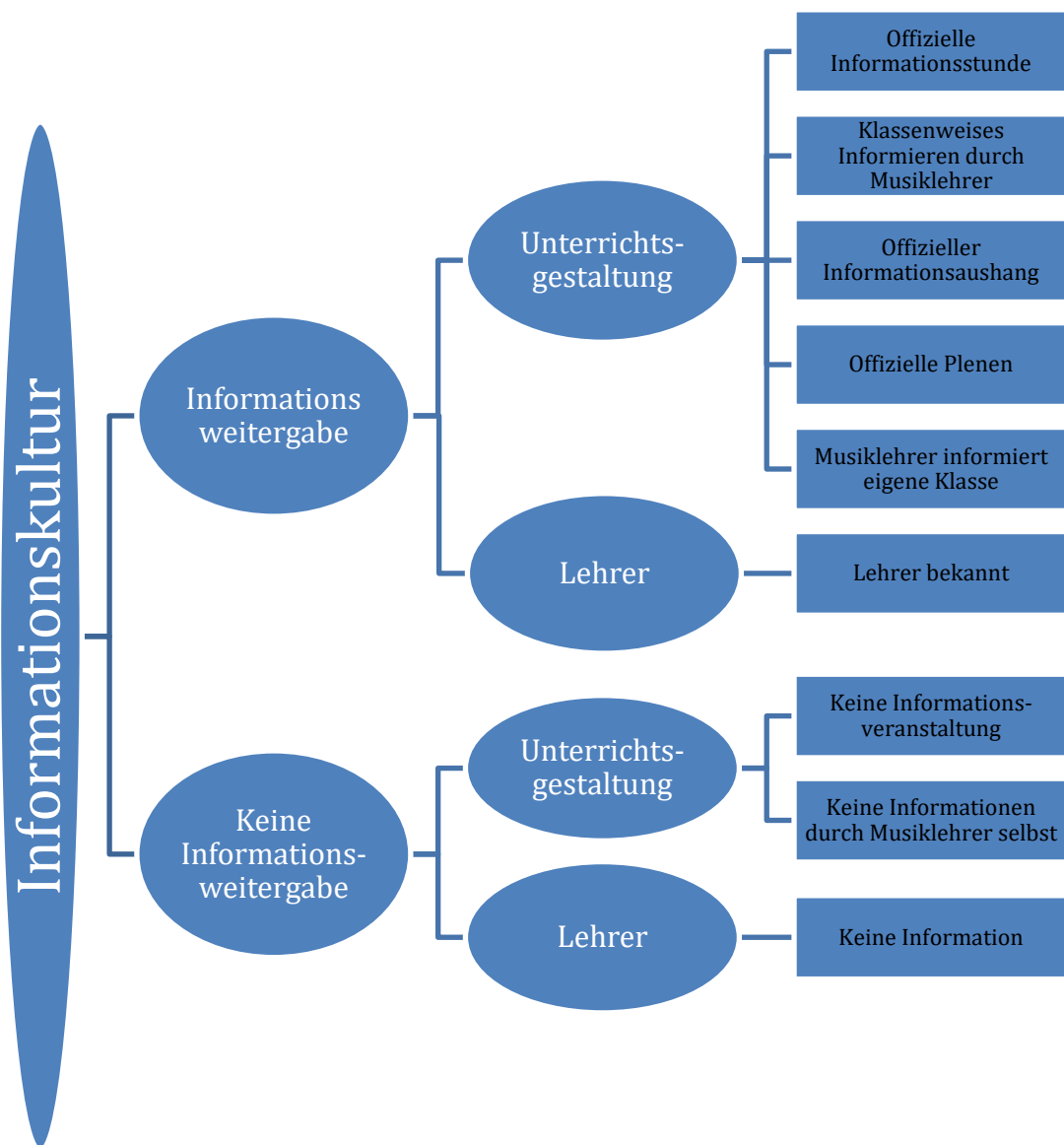


Abbildung 4: Hauptkategorie III.

8.4 Hauptkategorie IV: Lehrereinsatz

Inwieweit sich jeder Lehrer selbst dahingehend aktiviert, die Schüler zur Wahl von Musik in der Oberstufe zu motivieren, steht im Fokus dieser Kategorie. Selbige differenziert sich in die beiden Kategorien *Wahlermunterung* sowie *Wahlabschreckung* aus. Während die *Wahlermunterung* die beiden Subkategorien *Unterricht* und *Schüler* beinhaltet, bezieht sich die *Wahlabschreckung* nur auf die Subkategorie *Schüler*. Innerhalb des Forschungsprojekts werden damit Antworten bezüglich der vierten Forschungsfrage erwartet:

⇒ *Inwieweit tun die Lehrer persönlich etwas dafür, dass die Schüler Musik in der Oberstufe wählen?*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Subkategorien präsentiert.

Hauptkategorie IV.1.1: Wahlermunterung → Unterricht (8/10)

8 von 10 Lehrern gaben an, die Schüler vor allem im Klassenkontext motivierend erreichen zu wollen. Ein Großteil der Lehrer betonte dabei die Wichtigkeit des Mittelstufen-Musikunterrichts (z.B. Neugier wecken in Mittelstufe).

Hauptkategorie IV.1.2: Wahlermunterung → Schüler (4/10)

Einige Lehrer sprechen die Schüler, die sie für einen Oberstufenkurs Musik als geeignet erachten, direkt an und versuchen so, diese dafür zu motivieren. Von dieser Art des Vorgehens berichteten 4 Lehrer.

Hauptkategorie IV.2.1: Wahlabschreckung → Schüler (1/10)

Eine Lehrperson bekannte freimütig, Schüler, die sie nicht in ihrem Kurs haben wolle, bei Nachfragen gezielt zu verunsichern durch bewusst überzogene Anforderungsschilderungen in der Hoffnung, sie so von einer Wahl abschrecken zu können.

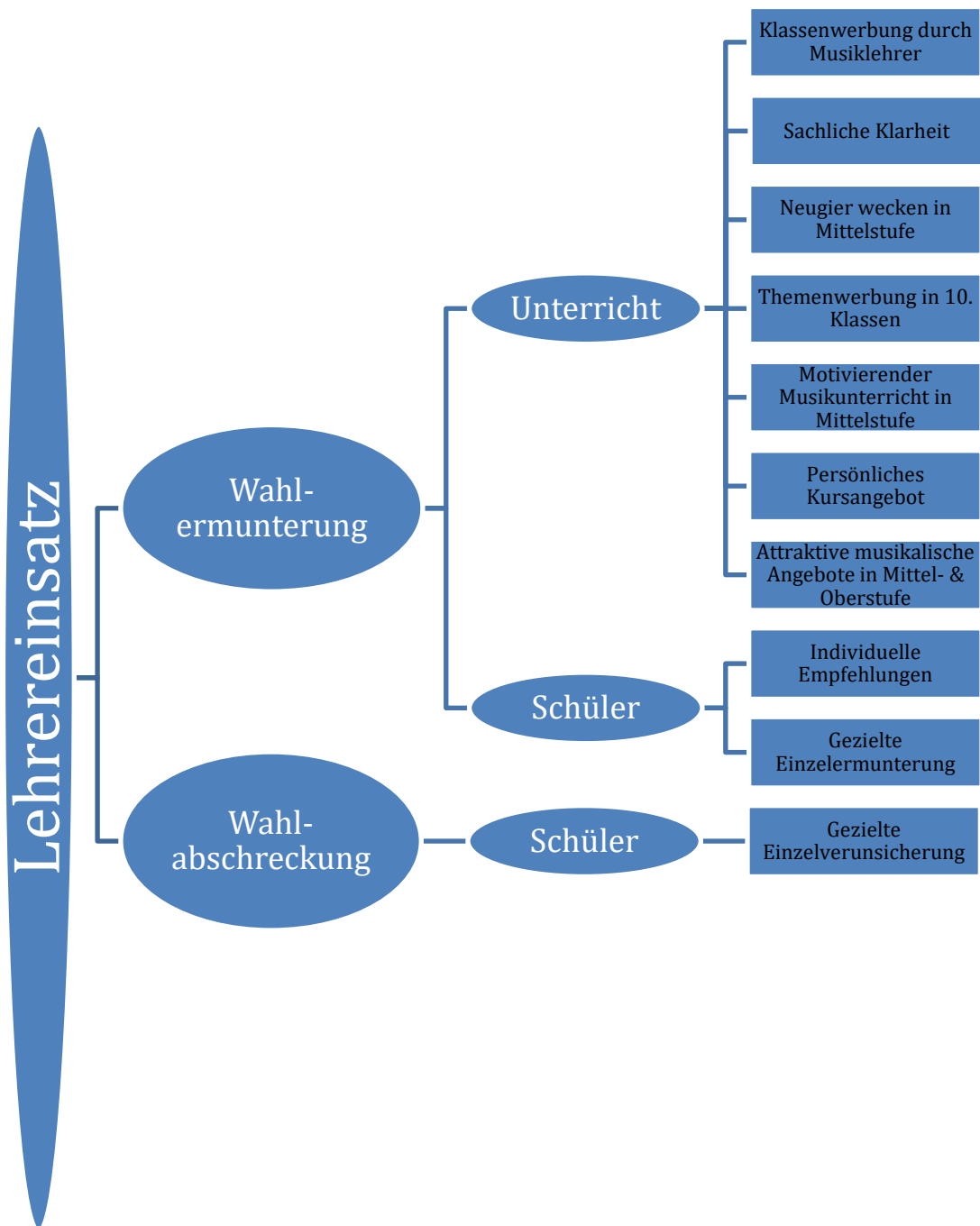


Abbildung 5: Hauptkategorie IV.

8.5 Hauptkategorie V: Einflussfaktoren

Sämtliche von den Lehrern genannten Faktoren, die ihrer Meinung nach die Wahl von Musik in der Oberstufe begünstigen, werden in dieser Kategorie zusammengefasst. Damit sollen Rückschlüsse gezogen werden können hinsichtlich der Beantwortung der Hauptforschungsfrage dieser Arbeit:

⇒ *Welche Faktoren begünstigen aus Lehrersicht die Wahl von Musik in der Oberstufe?*

Es werden im Folgenden die Ergebnisse der Subkategorien dargestellt.

Hauptkategorie V.1.1: Ziele → Erfolgsaussicht (10/10)

Alle Lehrer waren der Meinung, dass die Aussicht auf Leistungserfolge eines der wichtigsten Kriterien bei Wahl der Oberstufenkurse darstellt, was im Hinblick auf das Abitur nicht verwundert. Was hier zunächst sehr einheitlich erscheint, zeigt sich in seinen Ausprägungen dennoch recht unterschiedlich. So versammelt diese Subkategorie diejenigen Schüler, die sich aufgrund musikalischer Vorbildung gute Noten erhoffen (z.B. Gute Zensuren durch Vorbildung) ebenso wie die Schüler, die über eher geringe Vorkenntnisse verfügen, aber die Leistungsanforderungen des Musikunterrichts mitunter völlig falsch einschätzen (z.B. Musik kann jeder). Darüber hinaus stellt nach Aussagen der Lehrer für ca. ein Viertel der Schülerschaft das Wahlpflichtfach Musik ganz einfach das geringere Übel gegenüber den anderen beiden künstlerischen Fächern dar (z.B. Musik das ‚geringere Übel‘).

Hauptkategorie V.1.2: Ziele → Arbeitsaufwand (4/10)

Vier Lehrer gaben an, dass einige Schüler das Fach Musik deshalb wählen würden, weil diese davon ausgingen, es wäre eine Art Unterhaltungsfach, das man ohne viel Aufwand absolvieren könne (z.B. Kurs ‚absitzen‘).

Hauptkategorie V.1.3: Ziele → Interesse an Musik (10/10)

Das Interesse an Musik bezeichneten alle 10 Interviewpartner als den Einflussfaktor schlechthin. Dabei reichte das Spektrum vom interessierten Schüler auch ohne eigene Instrumentalvorerfahrung (z.B. Spaß an Musik) bis hin zu dem Schüler, der den Oberstufenkurs als Aufnahmeprüfungs-Vorbereitung für ein Musikstudium nutzt (z.B. Berufswunsch).

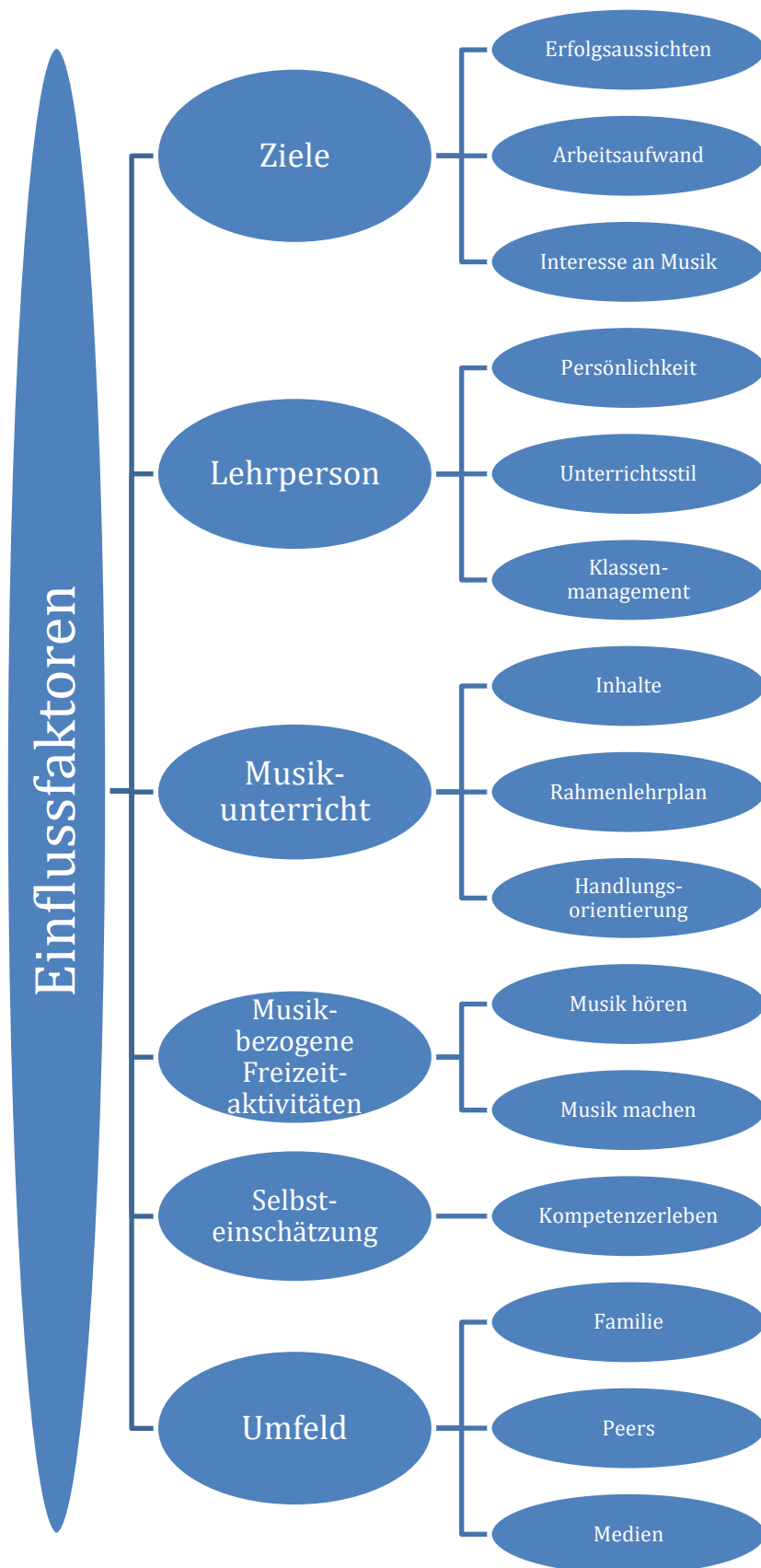


Abbildung 6: Hauptkategorie V.¹¹⁴

¹¹⁴ Die Kodierungen sind zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit auf den folgenden Abbildungen.

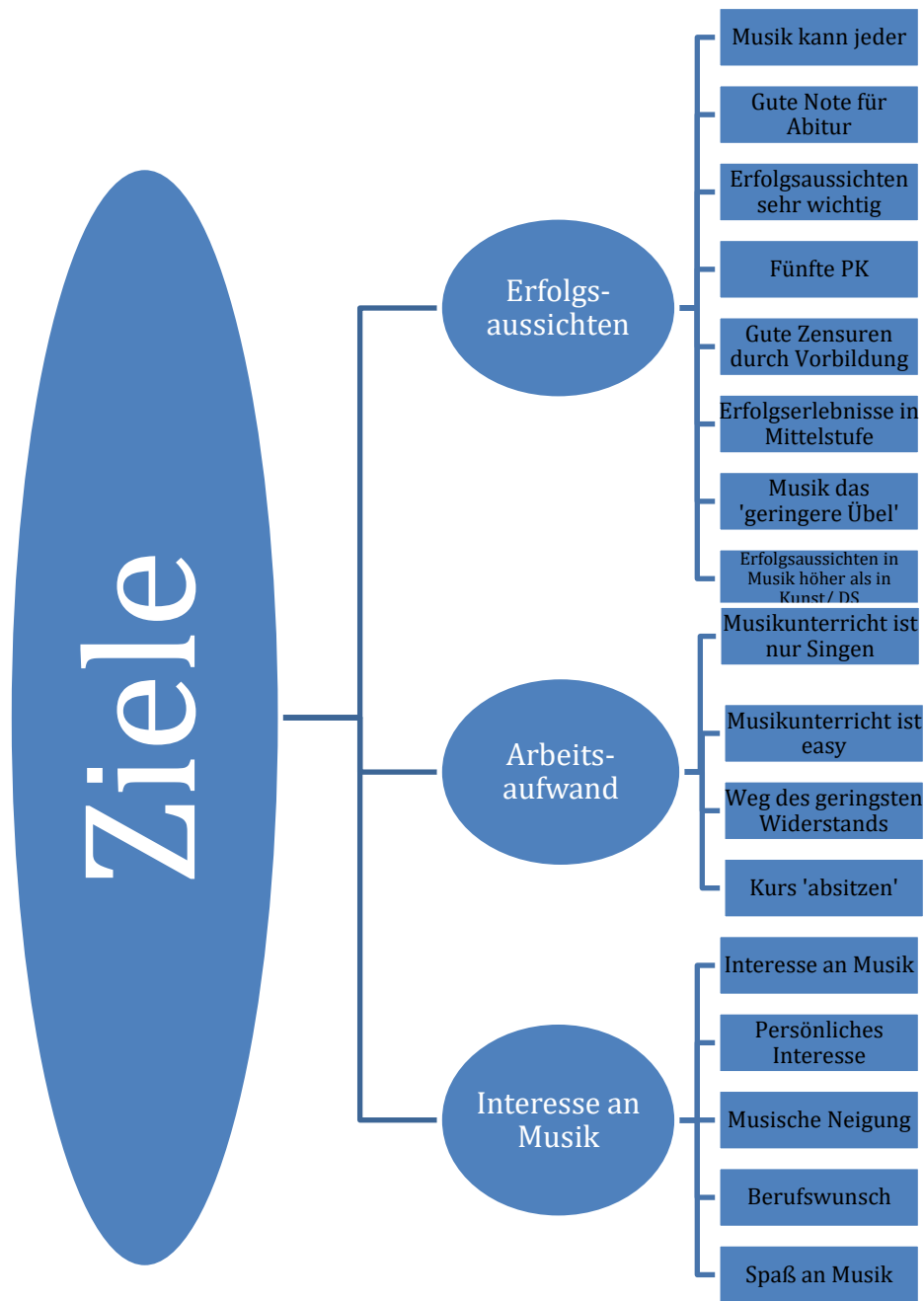


Abbildung 7: Kategorie ‚Ziele‘ der Hauptkategorie V.

Hauptkategorie V.2.1: Lehrperson → Persönlichkeit (7/10)

Diese Kategorie beinhaltet sämtliche Aussagen bezüglich des Wahleinflusses der Persönlichkeit des Lehrers. So ist zwar nur an vier Schulen die Lehrperson im Vorfeld bekannt, dennoch sprachen sich 7 Interviewpartner dafür aus, die Lehrerpersönlichkeit als wichtigen Faktor zu betrachten. Grund dafür sollen vor allem die Lehrererfahrungen des Musikunterrichts der Mittelstufe sein (z.B. Lehrerpersönlichkeit der Mittelstufe).

Hauptkategorie V.2.2: Lehrperson → Unterrichtsstil (5/10)

5 der 10 Lehrer nannten den Unterrichtsstil als möglichen Einflussfaktor (z.B. Schülerorientierter Unterricht), wiesen jedoch größtenteils darauf hin, dass für die Schüler die Persönlichkeit des Lehrers prinzipiell eher im Vordergrund stehen würde.

Hauptkategorie V.2.3: Lehrperson → Klassenmanagement (1/10)

Eine der Befragten vertrat die Meinung, dass das von den Schülern in der Mittelstufe erlebte Klassenmanagement ebenfalls die Wahl in der Oberstufe positiv beeinflussen könne (Klassenmanagement der Mittelstufe).

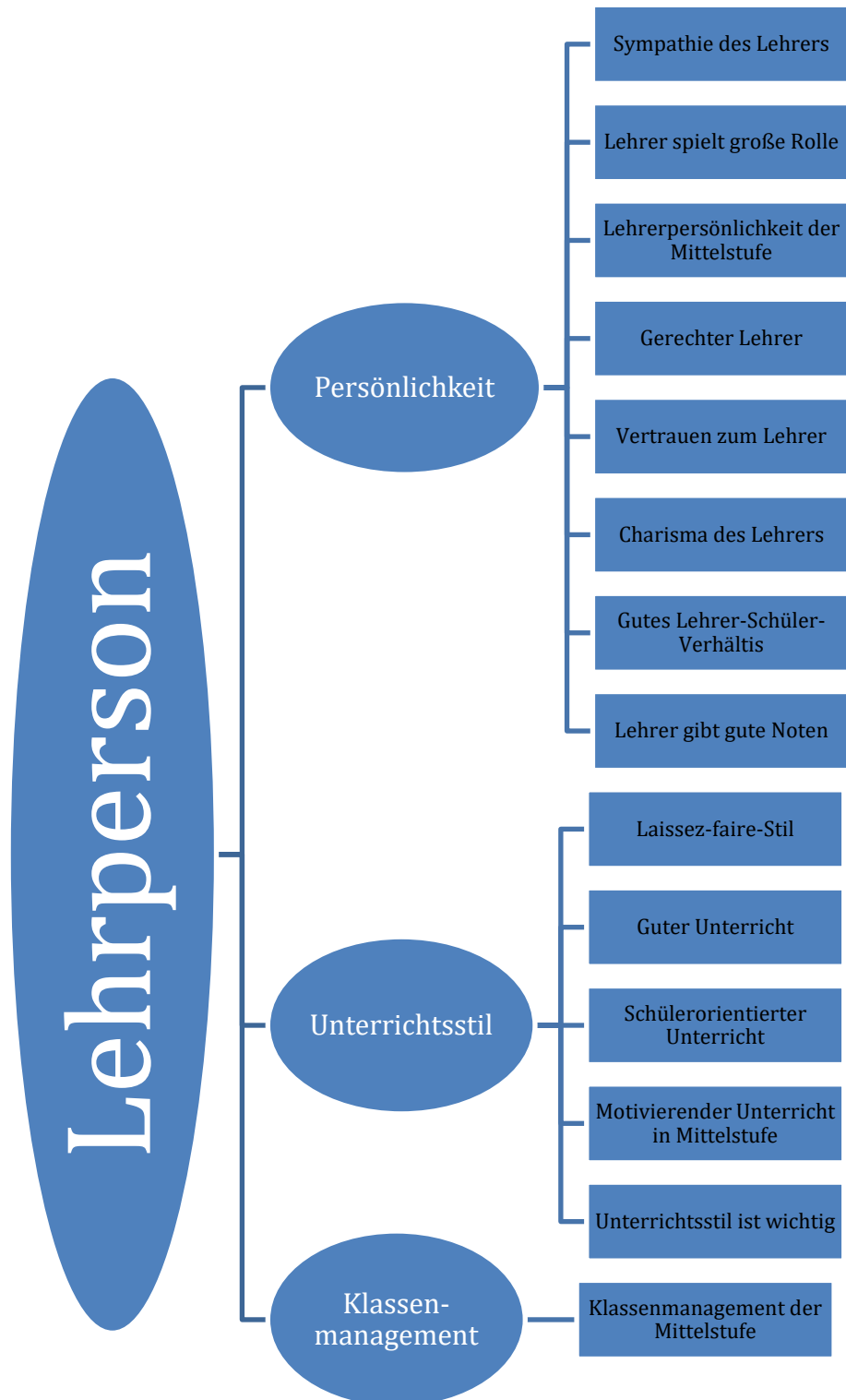


Abbildung 8: Kategorie ‚Lehrperson‘ der Hauptkategorie V.

Hauptkategorie V.3.1: Musikunterricht → Inhalte (4/10)

Auch die Inhalte, so die Schüler vorab darüber informiert wurden, können die Kurswahl günstig beeinflussen, wie 4 Lehrer äußerten (z.B. Themenspezifisches Interesse).

Hauptkategorie V.3.2: Musikunterricht → Rahmenlehrplan (1/10)

Die Frage nach dem Einflussfaktor *Rahmenlehrplan* sorgte bei einem Großteil der Interviewten für Heiterkeit und Kopfschütteln; eine Lehrperson vertrat sogar die Meinung, die Schüler wüssten nicht einmal, was sich hinter diesem Begriff verbergen würde. Immerhin eine Person gab dennoch an, dass auch der Rahmenlehrplan die Wahl günstig beeinflussen könne.

Hauptkategorie V.3.3: Musikunterricht → Handlungsorientierung (8/10)

Diese Subkategorie vereint sämtliche Aussagen, die darauf abzielten, dass für die Schüler im Unterricht stattfindende musikpraktische Tätigkeiten ausschlaggebend für die Wahl sein könnten. 8 der 10 Befragten betonten das starke Interesse vieler Schüler am gemeinsamen Musizieren (z.B. Gemeinschaftliches Musizieren). Besonders gefragt scheint dabei der Ensemblekurs als eine Form des Zusatzangebotes zu sein.

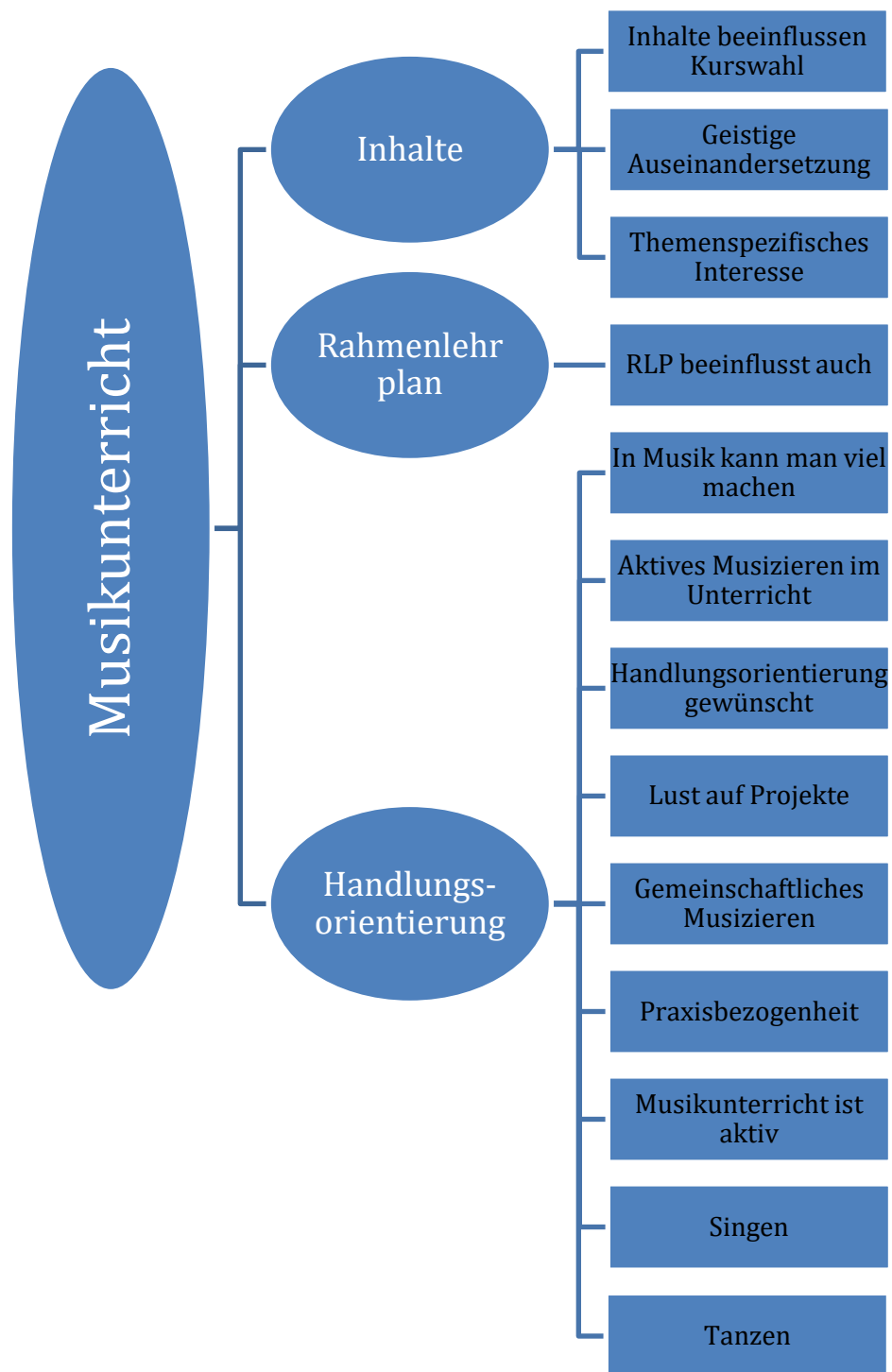


Abbildung 9: Kategorie ‚Musikunterricht‘ der Hauptkategorie V.

Hauptkategorie V.4.1: Musikbezogene Freizeitaktivitäten → Musik hören (2/10)

Inwieweit das private Musikhören der Schüler in der Lage sein kann, als Einflussfaktor positiv zur Geltung zu kommen, ist Thema dieser Subkategorie. 2 Lehrer sprachen sich dafür aus, dass hier durchaus ein Einfluss zu verzeichnen wäre (z.B. Musikhören beeinflusst Musikinteresse). Die Mehrheit war allerdings der Meinung, dass zwischen dem Musikhören in der Freizeit und dem Musikunterricht in der Schule eine nahezu unüberbrückbare Diskrepanz liegen würde.

Hauptkategorie V.4.2: Musikbezogene Freizeitaktivitäten → Musik machen (5/10)

Die Hälfte der Befragten vertrat die Auffassung, dass die außerschulische Ausübung musikalischer Aktivitäten einen starken Einfluss auf die Wahl von Musik in der Oberstufe haben würde (z.B. Selbst Musik machen hat großen Einfluss auf die Wahl).

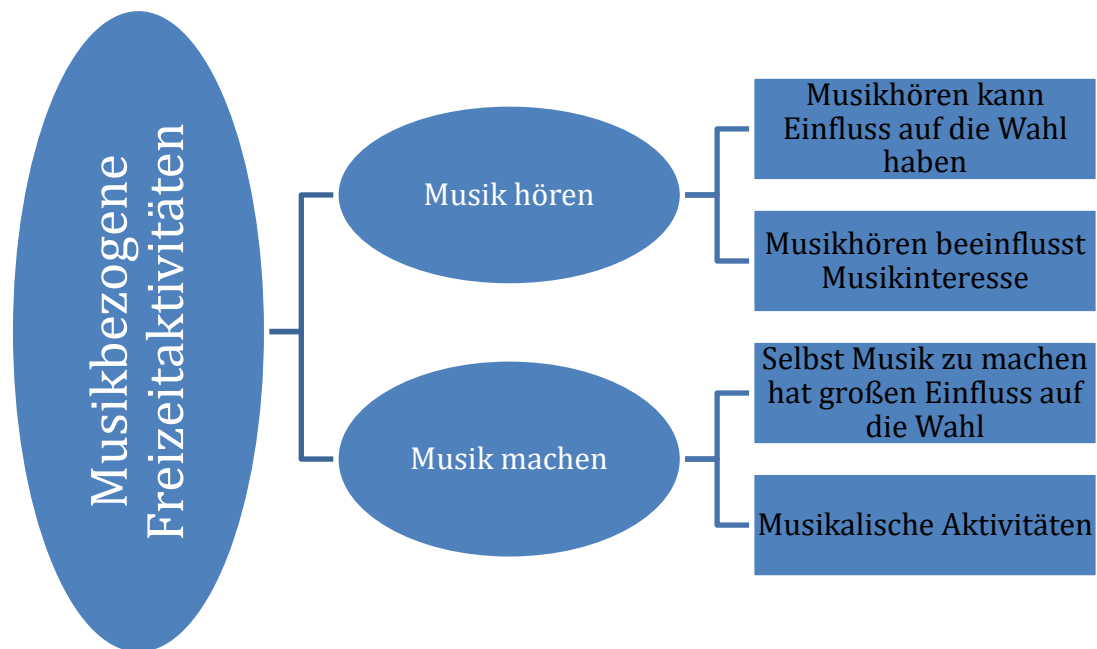


Abbildung 10: Kategorie ‚Musikbezogene Freizeitaktivitäten‘ der Hauptkategorie V.

Hauptkategorie V.5.1: Selbsteinschätzung → Kompetenzerleben (5/10)

Die Wichtigkeit des eigenen Kompetenzerlebens als Einflussfaktor auf die Wahl unterstrichen 5 der Befragten (z.B. Kompetenzerleben ‚erleben‘). Dabei scheint dies eng verknüpft zu sein mit einem handlungsorientierten Unterricht und kann bereits im Mittelstufenunterricht aufgebaut werden bzw. worden sein.

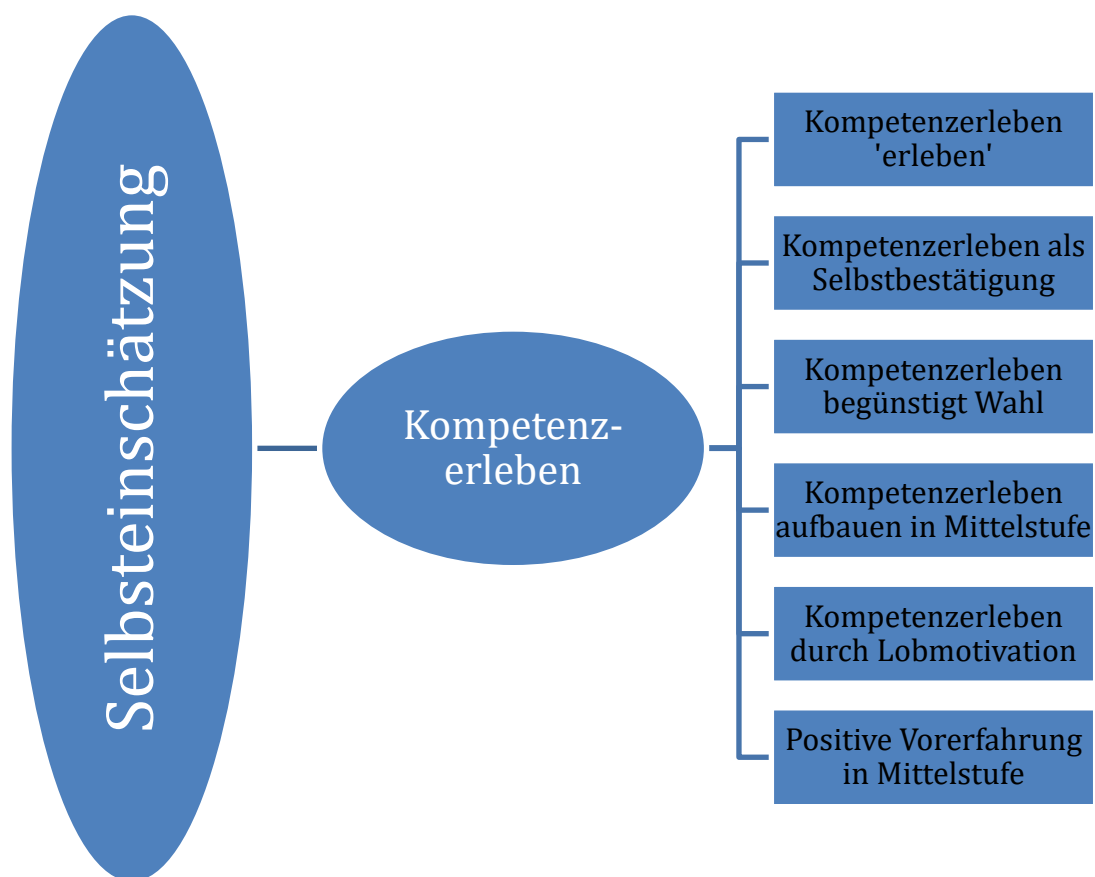


Abbildung 11: Kategorie ‚Selbsteinschätzung‘ der Hauptkategorie V.

Hauptkategorie V.6.1: Umfeld → Familie (6/10)

Angaben zum familiären Einflusspotenzial hinsichtlich des Wahlverhaltens stehen im Fokus dieser Subkategorie. 6 der Befragten sprachen der Familie dabei einen Einfluss zu; sei es durch ein musikalisches Elternhaus oder auch die Tatsache, dass ältere Geschwister den Musikkurs belegt und sich positiv darüber geäußert hatten.

Hauptkategorie V.6.2: Umfeld → Peers (7/10)

Inwieweit die Freunde und Mitschüler die eigene Kurswahl beeinflussen, ist das Thema dieser Subkategorie. 7 von 10 Lehrern führten den Einfluss der Peers hier als Faktor an (z. B. Freunde machen mit). Ein Großteil wies jedoch gleichzeitig darauf hin, dass dies häufig nicht den Hauptwahlimpuls darstellen, wohl aber im Falle eines Zögerns den Ausschlag dann geben würde.

Hauptkategorie V.6.3: Umfeld → Medien (1/10)

Nur eine Lehrperson hatte den Eindruck, dass es eine Art medialer Vorbilder geben könne, durch die das Wahlverhalten günstig beeinflusst würde (z.B. Mediale Vorbilder). Alle anderen Gesprächspartner wiesen die Möglichkeit der Medien als Einflussfaktor vehement zurück. Dies hauptsächlich aus dem Grund, dass der mediale Konsum der Schüler so gut wie nichts mit dem Musikunterricht in der Schule gemein haben würde.

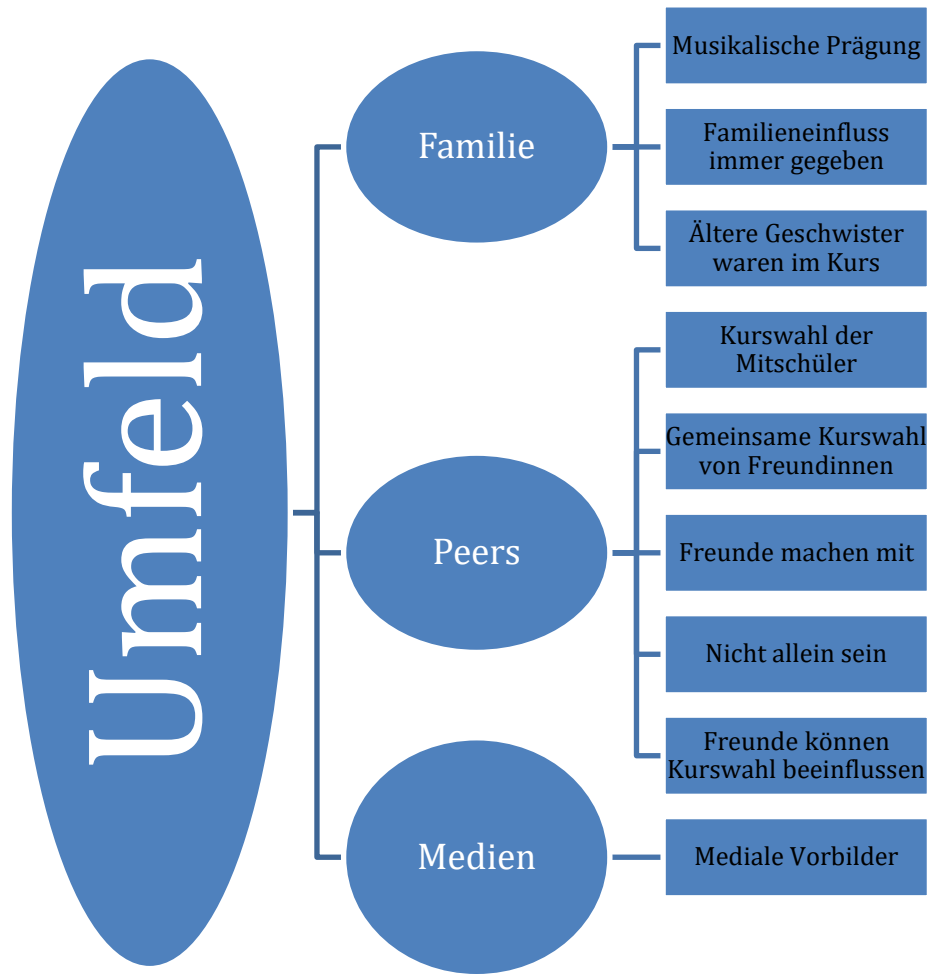


Abbildung 12: Kategorie ‚Umfeld‘ der Hauptkategorie V.

9 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse noch einmal zusammengefasst und in gebündelter Weise dargestellt werden. Zunächst wird dabei Bezug genommen auf die Forschungsfragen 1 & 2.

⇒ *Inwieweit definieren die Lehrkräfte den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes?*

⇒ *Inwieweit ist es für die Lehrer persönlich von Bedeutung, Musikunterricht in der Oberstufe zu erteilen?*

Für 90% der befragten Lehrkräfte trifft zu, dass sie den Musikunterricht in der Oberstufe als etwas Besonderes empfinden. Dabei ist das *Besondere* in erster Linie positiv konnotiert. In Bezug auf die Schüler wurde vor allem deren Interesse und Motivation hervorgehoben, was wiederum hinsichtlich des Unterrichts eine inhaltliche Auseinandersetzung auf höherem Niveau ermöglicht. Die höhere Wochenstundenanzahl in Verbindung mit den kleineren Kursgrößen wurde ebenfalls genannt. Als *besonders* im Sinne von *besonders herausfordernd* wurde aber auch die Heterogenität der musikalischen Bildungsstände angeführt. So wird das Fach Musik zwar größtenteils von musikinteressierten Schülern gewählt; gehört aber dennoch zusammen mit Kunst und Darstellendem Spiel zur künstlerischen Fächergruppe, aus der ein Fach gewählt werden muss. Für Schüler, die eher wenig Affinität zur künstlerischen Sektion haben und dann den Musikkurs wählen, stellt dieses Fach häufig ganz einfach das kleinere Übel gegenüber den anderen beiden Fächern dar. Dennoch scheinen die positiven Aspekte für die Lehrer zu überwiegen: 100% gaben an, dass es ihnen wichtig sei, Musik in der Oberstufe zu unterrichten. Die Gründe deckten sich dabei mit den positiven Äußerungen bezüglich der ersten Forschungsfrage – ein Aspekt kam allerdings noch hinzu: das Gefühl persönlicher Selbstverwirklichung. 40% der Befragten können beim Musik-Unterrichten in der Oberstufe ihrem ganz persönlichen Anspruch von Musik gerecht werden. Sei es, dass sie durch die auf Augenhöhe geführten Gespräche mit den Schülern selbst zu Lernenden werden oder aber sich

schlichtweg endlich einmal auf der fachlichen Ebene nicht mehr unterfordert fühlen.

Auch die Forschungsfragen 3 & 4 sollen nachfolgend zusammen betrachtet werden.

⇒ *Inwiefern werden die Schüler vorab über die Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe informiert?*

⇒ *Inwieweit tun die Lehrer persönlich etwas dafür, dass die Schüler Musik in der Oberstufe wählen?*

Bezüglich der Informationsstrukturen ist festzustellen, dass diese ganz unterschiedlich vorhanden sind und die Art und Weise des Umgangs mit Transparenz offenbar sogar innerhalb einer Schule divers gehandhabt wird. So gaben zwar 70% der Lehrkräfte an, dass an ihrer Schule die Schüler der 10. Klassenstufe über die Gestaltung des Musikunterrichts in der Oberstufe in Kenntnis gesetzt werden. Jedoch spannt sich dabei der Bogen von offiziell organisierten Veranstaltungen mit festgelegtem Termin für alle Schüler bis hin zu einer Informationsweitergabe durch den Musiklehrer, die irgendwann stattfindet und auch nur die Schüler der eigenen Klasse betrifft. 30% der Befragten bekannten, dass die Informationsweitergabe keine Rolle spielen würde und zwar weder durch sie selbst noch eine andere Lehrperson der Schule.

In 40% der Fälle ist vorab bekannt, welcher Lehrer in der Oberstufe welchen Kurs unterrichten wird. Dies lässt sich größtenteils daraus ableiten, dass der Fachbereich Musik entweder relativ klein ist oder ein spezieller Kurs nur von einer bestimmten Lehrperson unterrichtet wird. Die Mehrheit der Befragten sprach sich mit Nachdruck gegen eine Bekanntgabe im Vorfeld aus, da sie die Fächerwahl fördern und im Gegenzug eine Lehrerwahl unterbinden wollen.

90% der Lehrer bekräftigten ihr Interesse am Zustandekommen von Musikkursen in der Oberstufe. Sie gaben an, dafür bereits in der Mittelstufe den Musikunterricht derart zu gestalten, dass möglichst viele Schüler ein positives Verhältnis zu diesem Fach entwickeln können. Einige Lehrer berichteten darüber hinaus von der

Konzeption und Umsetzung eigener Kursideen, die als attraktive musikalische Zusatzangebote alternativ zum klassischen Musikunterricht belegt werden können.

Die gesammelten Daten zur Hauptforschungsfrage werden nun im Folgenden hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nennung absteigend dargelegt.

⇒ ***Welche Faktoren begünstigen aus Lehrersicht die Wahl von Musik in der Oberstufe?***

Sowohl das *Interesse an Musik* als auch die *Erfolgsaussichten* wurden von 100% der Befragten als entscheidende Faktoren genannt. Sie sind damit im Rahmen dieses Forschungsprojekts die hauptausschlaggebenden Einflussfaktoren.

80% der Lehrkräfte berichteten von einem großen Interesse der Schüler an einem *handlungsorientierten Musikunterricht*, in dem vor allem das aktive und gemeinschaftliche Musizieren eine große Rolle spielen soll.

Neben der *Persönlichkeit der Lehrperson* wurde auch der Einfluss von Freunden und Mitschülern (*Peers*) betont. 70% der Interviewpartner bezogen sich auf diese beiden Faktoren.

60% der Lehrer sahen in der *Familie* einen Einflussfaktor, der sich dabei nicht nur auf die Eltern beziehen muss, sondern auch über ältere Geschwister zum Tragen kommen kann, wenn diese beispielsweise den Musikkurs ebenfalls besucht und innerhalb der Familie positiv darüber berichtet hatten.

Das eigene aktive *Musikmachen* in der Freizeit, den *Unterrichtsstil* des Lehrers sowie ein *Erleben eigener Kompetenz* im Musikunterricht befand die Hälfte der Befragten für relevant.

Die Aussicht auf einen möglichst geringen *Arbeitsaufwand* und interessante Themen im Unterricht (*Inhalte*) gaben 40% der Lehrkräfte als maßgeblich an.

Dass die Art und Weise des *Musikhörens* in der Freizeit der Schüler die Wahl von Musik in der Oberstufe begünstigen könnte, hielten nur 20% der Befragten für möglich.

Eine eher untergeordnete Rolle scheinen das *mediale Umfeld* der Schüler, der *Rahmenlehrplan* als solcher sowie das *Klassenmanagement* der Lehrperson zu spielen. Daraus jeweils einen Einflussfaktor abzuleiten, konnten sich nur 10% der Interviewpartner vorstellen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aus Lehrersicht das *Interesse an Musik* sowie die *Erfolgsaussichten* die stärksten Prädiktoren für eine Wahl von Musik in der Oberstufe darstellen, was sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen der in Kapitel 3.3 vorgestellten Studien deckt.¹¹⁵ Die *Handlungsorientierung* als ‚Magnet‘ des Musikunterrichts ist ein Aspekt, der ernstgenommen werden sollte und gerade hinsichtlich der Motivation und des Kompetenzerlebens der Schüler ein möglicherweise noch viel zu wenig genutztes Feld mit großem Potenzial darstellt.

Das in den verschiedenen Musikkursen der Oberstufe immer wieder anzutreffende spezielle Gefälle hinsichtlich der musikalischen Bildungsstände ist eine Besonderheit des Unterrichtsfachs Musik. Die dadurch erzeugte Spannung kann von der jeweiligen Lehrperson als Herausforderung oder Belastung erlebt werden; dennoch überwiegt augenscheinlich die persönliche ‚Bindung‘ an das Fach. Rückschlüsse darauf lassen vor allem die Äußerungen hinsichtlich der als besonders positiv erlebten interessenintendierten ‚Wählerschaft‘ zu.¹¹⁶ Die im Vergleich zur Mittelstufe deutlich verbesserten Rahmenbedingungen tragen darüber hinaus zum persönlichen Lehrerinteresse am Zustandekommen eines Oberstufenkurses Musik bei.

Kritisch zu betrachten ist die Begleitung und Betreuung der Schüler vor der Wahl. Der Umgang mit Informationen zeigt sich im Rahmen dieses Forschungsprojekts an den meisten Schulen als defizitär. Dies mag einerseits am Arbeitsaufwand liegen, den so eine umfassende Informationszusammenstellung mit sich bringen kann, wie ein Lehrer aus eigener Erfahrung berichtete. Es scheint aber andererseits vor allem auch eine Folge mangelnder Organisations- und

¹¹⁵ vgl. Kap. 3.3, S.

¹¹⁶ vgl. Kap. 8., S.

Kommunikationskultur innerhalb der Schulen selbst zu sein. Ob daraus auf den an der jeweiligen Schule dem Fach Musik beigemessenen Stellenwert geschlossen werden kann, ist eine interessante Frage, die jedoch anhand der geführten Interviews nicht wirklich beantwortet werden kann.

Inwieweit eine Schülerbefragung zu derselben Thematik ähnliche Ergebnisse erzielte oder nicht, wäre für die Zukunft ein lohnendes und interessantes Forschungsprojekt.

Literaturverzeichnis

- Ahner, P.: „Wahlentscheidung ‚Musikunterricht‘ in der Sekundarstufe II“, in: Clausen, B. (Hrsg.): *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, Essen 2011, S.147-175.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld 2012.
- Bastian, H.G.: *Musik(v)erziehung – Denkipulse*, Augsburg 2012.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.): *Die Berliner Schulstrukturreform – Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen: Zentrale Befunde der BERLIN-Studie im Überblick*, Berlin 2013, online verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/pdf/steubis/Zusammenfassung_BERLIN-Studie_PK_10062013.pdf (letzter Aufruf am 30.10.2018).
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.): *Wahl, die*, online verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wahl> (letzter Aufruf am 01.10.2018).
- Brauchlin, E.& Heene, R.: *Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik*, Bern Stuttgart Wien 1995.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin Bonn 2007.
- Deutscher Bundestag: *Gesetzgebungszuständigkeiten von Bund und Ländern*, online verfügbar unter: (https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/gesetzgebung_neu/gesetzgebung/bundesstaatsprinzip/255460) (letzter Aufruf am 26.10.2018).
- Deutscher Musikrat & Konferenz der Landesmusikräte im Deutschen Musikrat (Hrsg.): *Musikalische Bildung in Deutschland – Ein Thema in 16 Variationen*, Berlin 2012.
- Eccles, J.S. & Midgley, C.: „Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents“, in: Ames, C. & Ames, R. (Hrsg.): *Research on motivation and education*, Vol.3, San Diego 1989, S. 139-186.
- Glaser, W.: „Entscheidung“, in: Häcker, H.O. & Stapf, H.-K. (Hrsg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, Bern 2009, S.262&263.
- Harnischmacher, C.: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*, Augsburg 2008.

- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U.: „Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht“, in: Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln*, Essen 2012, S.56-69.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V.: „Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern“, in: Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.): *Musikpädagogisches Handeln*, Essen 2012, S.70-85.
- Harnischmacher, C. & Knigge, J.: *Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘ und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht*, 2017, online verfügbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/136/292> (letzter Aufruf am 24.11.2018), S.1-21.
- Helfferrich, C.: *Die Qualität qualitativer Daten*, Wiesbaden 2011. Hepp, G.: *Wie der Staat das Bildungswesen prägt*, 2009, S.1, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/145238/staat-als-akteur?p=all> (letzter Aufruf am 26.10.2018)
- Jacobs, J.E. et al.: „Changes in children’s self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve“, in: *Child Development*, Vol. 73 Nr. 2, 2002, S.509-527.
- Jungkunz, D.: *Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe*, Bad Honnef 1980.
- Köller et al.: „Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2006, S.27-39.
- Kuckartz, U. et al.: *Qualitative Evaluation*, Wiesbaden 2007.
- Laux, H. et al.: *Entscheidungstheorie*, 2012.
- Lindenbaum, W. & Nimczik, O.: „Musik in der allgemein bildenden Schule“, in: Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.): *Musik in der allgemein bildenden Schule*, Bonn 2015, online verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_lindenbaum.pdf (letzter Aufruf am 27.10.2018).
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim 2010.
- Mittenecker, E.: „Entscheidungstheorie“, in: Häcker, H.O. & Stapf, H.-K. (Hrsg.): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, Bern 2009, S.263-264.

Roeder, P.M. & Gruehn, S.: „Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 42 1996, S.497-518.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*, 2017, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf (letzter Aufruf am 26.10.2018).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe – G8 und G9 in den Ländern (Stand 06/2018)*, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html> (letzter Aufruf am 30.10.2018).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe – Struktur und Zielsetzung*, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasialeoberstufe-und-abitur.html> (letzter Aufruf am 31.10.2018).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Kunst- und Musiklehrerausbildung*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012, online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Kunst-und-Musiklehrer.pdf (letzter Aufruf am 27.10.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule*, Berlin, (online verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (letzter Aufruf am 30.10.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): *Gymnasium – Auf Kurs zum Abitur – Wegweiser für die gymnasiale Oberstufe 2018/2019*, <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gymnasium> (letzter Aufruf am 31.10.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Musik*, Berlin 2006.

Simpkins, S.D. et al.: „Math and science motivation: A longitudinal examination of the link between choices and beliefs“, in: *Developmental Psychology*, 42, 2006, S.70-83.

Turner, P.W.: *Wählen als rationale Entscheidung*, München 1998.

Anhang

- (1) Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews
- (2) Fragebogen
- (3) Interview-Leitfaden
- (4) Interview-Transkripte (Fall A, B,C, D, E, F, G, H, J, K)
- (5) Definitionen & Ankerbeispiele
- (6) Kodierungen & Anzahl
- (7) Gesamtauswertung
- (8) Fragebogen-Angaben
- (9) Tonaufnahmen der Interviews (auf CD-Rom)

Vereinbarung zum Datenschutz für wissenschaftliche Interviews

- (1) Die Teilnahme am Interview ist freiwillig
- (2) Das Interview dient folgendem Zweck: Datenerhebung Masterarbeit Anne Müller, Thema: „Zur Wahl von Musik in der Oberstufe aus Lehrersicht“
- (3) Für die Durchführung und wissenschaftliche Auswertung der Interviews ist verantwortlich: Anne Müller (Universität der Künste Berlin)
- (4) Interviewende: Anne Müller, Jungstr. 7, 10247 Berlin
- (5) Die Verantwortlichen tragen dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.
- (6) Die interviewte Lehrperson erklärt ihr Einverständnis mit der Tonaufnahme und wissenschaftlichen Auswertung des Interviews.
- (7) Nach Ende der Tonaufnahme können auf Wunsch einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.

Das Material wird entsprechend folgender Datenschutzvereinbarungen behandelt:

- (1) Die Tonaufnahme wird von der Interviewenden verschlossen aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung, spätestens jedoch nach zwei Jahren gelöscht.
- (2) Zugang zur Tonaufnahme haben die Interviewende, Projektmitglieder und Hilfskräfte für die Auswertung.
- (3) In Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation der interviewten Lehrperson nicht möglich ist.
- (4) Die Verwertungsrechte (Copyright) des Interviews liegen bei der Interviewenden.
- (5) Die interviewte Lehrperson kann ihre Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen.

Ich bestätige hiermit, dass ich die interviewte Lehrperson über den Zweck der Erhebung aufgeklärt, die Einzelheiten der obigen Datenschutzvereinbarung sinngemäß erläutert und das Einverständnis der befragten Lehrperson erhalten habe.

.....
Ort, Datum

.....
Interviewende (Anne Müller)

.....
Interviewte Lehrperson

Fragebogen

1 Wie lange sind Sie als Lehrperson tätig?

2 Welche Fächer unterrichten Sie?

3 Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

4 Welches ist Ihr Hauptinstrument?

5 Sind Sie neben Ihrer Lehrtätigkeit musikalisch aktiv? Wenn ja – inwiefern?

6 Leiten Sie neben dem Musikunterricht noch andere musikalische Aktivitäten für Kinder/ Jugendliche? Wenn ja – innerschulisch und/ oder außerschulisch und inwiefern?

Interview-Leitfaden

Begrüßung

- Vorstellung des Themas
- Darlegung der Ziele der Befragung: Exploration, Wahlmotivation von Schülern
- Erbitten um Tonaufzeichnung für Datenauswertung
- Auf Anonymität und Datenschutz der Befragung hinweisen
- Schriftlicher Fragebogen

Einleitung

(1) Was ist für Sie das Besondere am Musikunterricht in der Oberstufe?

Anfangsteil

(2) Wie wichtig ist es Ihnen persönlich, Musik in der Oberstufe zu erteilen? Warum?

(3) Inwiefern werden die Schüler über die Gestaltung des Musikunterrichts vor der Wahl informiert?

(4) Tun Sie persönlich etwas dafür, dass die Schüler Musik in der Oberstufe wählen? Wenn ja, beschreiben Sie bitte, inwiefern!

Hauptteil 1/2

(5) (Explorative und offene Frage):
Was trägt Ihrer Erfahrung nach dazu bei, dass die Schüler Musik in der Oberstufe wählen bzw. nicht wählen?

(Anweisung: Schreiben Sie bitte jeden Einflussfaktor auf ein Kärtchen und positionieren Sie es anschließend auf der Zielscheibe. Je näher Sie es am Zentrum positionieren, desto bedeutsamer ist sein Einfluss. Begriffe, die thematisch eng zusammengehören, sollten auf der Zielscheibe nah zusammenstehen. Sie können die Position der Einflussfaktoren so oft Sie möchten im Verlauf des Interviews verändern.)

Hauptteil 2/2

(Interviewte Lehrperson erhält Kategorienkärtchen)

(6) (Forschungsfragenprüfende Frage mit Vorgaben):
Wie einflussreich sind die vorgegebenen Kategorien Ihrer Meinung nach?

(Anweisung: Bitte ordnen Sie die vorgegebenen Kategorienkärtchen entsprechend ihrer Einflussstärke auf das Wahlverhalten und erläutern Sie!)

Kategorie	Einflussfaktoren	Erwähnt im Interview
Umfeld	Familie	
	Peers	
	Medien	
Musikbezogene Freizeitaktivitäten	Musik hören	
	Musik machen	
Selbsteinschätzung	Kompetenzerleben	
Ziele	Erfolgsaussicht	
	Arbeitsaufwand	
	Interesse an Musik	
Musikunterricht	Inhalte	
	Rahmenlehrplan	
	Handlungsorientierung	
Lehrperson	Persönlichkeit	
	Unterrichtsstil	
	Klassenmanagement	

(Wenn Kategorie bzw. Einflussfaktor nicht erwähnt wurden, wird mit einer der folgenden Formulierungen nachgesteuert):

- Inwiefern beeinflusst Ihrer Meinung nach ... das Wahlverhalten der Schüler?
- Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach ... auf das Wahlverhalten der Schüler?
- Wie beeinflusst Ihrer Erfahrung nach ... das Wahlverhalten der Schüler?

Schluss teil

(7) Gibt es sonst noch etwas, das Sie erwähnen möchten?

Ausklang

- Bedanken für Interview
- Anfrage Teilnahme anonyme Onlinestudie mit Schülern/ Lehrer (Email anfragen und zusätzlich Infopapier)

Anhang-Platzhalter 1

- Interviews¹¹⁷ & Fotos¹¹⁸

¹¹⁷ Jedes Interview ist aus Gründen der Transparenz eigenständig durchnummeriert – immer wieder neu beginnend mit Seite 1.

¹¹⁸ Die Fotos befinden sich jeweils am Ende eines transkribierten Interviews.

Anhang-Platzhalter 2

- Definitionen & Ankerbeispiele
- Kodierungen & Anzahl
- Gesamtauswertung
- Fragebogen-Angaben

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

Berlin, den 02.12.2018

(Anne Müller)