

Ardila-Mantilla, Natalia

## Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 117-133. - (Musikpädagogische Forschung; 34)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Ardila-Mantilla, Natalia: Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 117-133. - (Musikpädagogische Forschung; 34) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95763

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

Leibniz  
Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 34

*Andreas Lehmann-Wermser, Martina Krause-Benz (Hrsg.)*

# MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung

WAXMANN

# Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

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

Band 34

Proceedings of the 34th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Andreas Lehmann-Wermser,  
Martina Krause-Benz (Hrsg.)

# Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

## **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8309-2966-6

ISSN 1869-8417

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2013

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Andreas Lehmann-Wermser &amp; Martina Krause-Benz</i> Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort .....	7
<i>Focusing on music teacher (training)</i>	
<i>Viola C. Hofbauer &amp; Christian Harnischmacher</i> „Das Schulmusikstudium macht mich krank“ Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden .....	13
<i>“Studying music education is making me sick” An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout among students of school education</i>	
<i>Gabriele Puffer</i> Musikunterricht im Rückspiegel Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase .....	29
<i>Looking back on music lessons Construction of music teaching in discussions held during a teacher training course</i>	
<i>Annkatriin Babbe &amp; Maren Bagge</i> „Dann bin ich ja überflüssig, richtig?“ Vorstellungen von Lehrpersonen über Lernerautonomie im Musikunterricht .....	45
<i>„Than I won’t be needed anymore, right?“ Teachers’ beliefs about learner autonomy in music lessons</i>	
<i>Heike Gebauer</i> „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht .....	61
<i>„Describe the musical form that we justed played.“ Cognitive activation in the music classroom</i>	

*Anne Niessen*

Das Unterrichten großer Lerngruppen  
im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive ..... 81

*Teaching large groups in the „Jedem Kind ein Instrument“  
(An Instrument for Every Child) program  
from the perspective of elementary and music school teachers*

*Thomas Busch & Ulrike Kranefeld*

Individuelle Förderung im instrumentalen Gruppenunterricht  
Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm  
„Jedem Kind ein Instrument“ ..... 99

*Individualized education in group instrumental lessons  
One aspect of teaching skills from the program  
„An Instrument for Every Child“*

*Natalia Ardila-Mantilla*

Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen  
Eine qualitative Studie ..... 117

*Music education in Austrian music schools: Practices and aims  
A qualitative study*

*Anne Weber-Krüger*

Batman, Beatbox, Blinde Kuh  
Versatzstücke als Ausgangspunkt für musikbezogene  
Bedeutungszuweisungen von Vorschulkindern ..... 135

*Batman, Beatbox, Blind Man's Bluff  
Preschoolers' music related constitution of meaning  
based on everyday life competences*

*Natalia Ardila-Mantilla*

## **Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen**

Eine qualitative Studie

### *Music education in Austrian music schools: practices and aims. A qualitative study*

*This project studied the music education practices and ideologies of music schoolteachers in Austria. It was designed as a qualitative, comparative study using the grounded theory method and incorporating the theory of formal and informal (music) learning as a sensitizing concept. The results of the study can be summarized in two basic theses:*

*The work of a music schoolteacher includes not just the giving of music lessons, but also being aware of music practices (learning worlds), "designing" these practices together with the parties involved, and implementing them to facilitate music learning.*

*The recognition, acknowledgment, and design of music learning worlds are directly related a teacher's goal concepts, to overall ideas about music, and to the resulting definitions of music education goals within the music school.*

## **Das Forschungsprojekt**

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Studie Musiklernwelten erkennen und gestalten, eine qualitative Untersuchung der musikpädagogischen Ziele und Praktiken von österreichischen Musikschullehrern (vgl. Ardila-Mantilla, 2012).

Seit den späten 1990er-Jahren sehen sich Musikschulen in Deutschland und Österreich mit großen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen konfrontiert, die die Prämissen ihrer Arbeit infrage stellen und ihre Strukturen gefährden: Faktoren, wie etwa die vorsichtigeren Haushaltspolitik, der rasante Aufschwung der Ganztagschule und die Konkurrenz von privaten musikpädagogischen Anbietern erhöhen den Legitimationsdruck für Musikschulen und verhindern, dass sie ihre Aufgaben weiterhin adäquat erfüllen können. Die Musikschularbeit ist heute wie noch nie gefordert, ihren konkreten gesellschaftlichen Beitrag zu definieren und sich in der Bildungs- und Kulturlandschaft gut zu positionieren (vgl. Knubben, 2007). Dies erweist sich mitunter auch deshalb als schwierig, weil der Musikschulbereich bisher



kaum Gegenstand empirischer Forschung gewesen ist. Der Mangel an wissenschaftlich gesicherten Forschungsergebnissen schwächt also die – an sich sehr schlüssige – Argumentation der Verbände und der Musikschulverantwortlichen im Rahmen des bildungs- und kulturpolitischen Diskurses (vgl. Hofecker, 2007). Aus diesen Gründen wurde eine empirische Studie entworfen, die die Grundlagen und Prozesse der Musikschularbeit aus der Perspektive der Lehrenden untersuchen sollte: Die Untersuchung sollte klären, wie Musikschullehrer die Ziele ihrer Arbeit in der Musikschule für sich definieren und wie sie diese Ziele konkret verfolgen. Damit ging die Erwartung einher, einen Einblick in die Musikschulpraxis an der Basis zu gewinnen und dadurch einen Beitrag zur Klärung der zuvor geschilderten Fragen zu leisten.

Einen wesentlichen Impuls für die Studie lieferte der Diskurs über formales und informelles Musiklernen. In der Musikpädagogik sind – vor allem in den letzten fünfzehn Jahren – einige Forschungsarbeiten entstanden, die sich mit Formen des Musiklernens bzw. der Musikvermittlung außerhalb des Musikunterrichts auseinandersetzen: Untersucht wurden etwa das computergestützte Musiklernen bzw. das Lernen in Online-Communities (vgl. Nistor & Lipka-Krischke, 2011; Partti & Karlsen, 2010; Väkevä, 2010; Salavuo, 2006; Folkestad, 1998), Lern- und Schaffensprozesse in Bands (Rosenbrock, 2006; Westerlund, 2006; Hemming & Kleinen, 2003; Rosenbrock, 2000; Campbell, 1995; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1995), kontextspezifische Begabungsbegriffe (Hemming, 2002) und musikalische Lernbiographien (vgl. Kleinen, 2003; Green, 2002). Im Vorfeld der hier dargestellten Studie wurde beobachtet, dass zwischen den Merkmalen solcher „informeller“ Lernkontexte und den spezifischen Merkmalen der Musikschularbeit nach dem deutschsprachigen Musikschuldiskurs klare Korrelationen bestehen.<sup>1</sup> Deswegen wurde die Entscheidung getroffen, das In-/Formalität-Modell in die Studie einzubeziehen.

Eine Präzisierung sei noch an dieser Stelle angebracht. Wie Folkestad (2006) anmerkt, sind im Diskurs über formales und informelles Musiklernen kategorielle Vermengungen zu beobachten: Ist über das formale Lernen die Rede, dann werden etwa der Lernort (z. B. die Schule), gewisse Eigenschaften des Lehr-/Lernprozesses (z. B. die Vorstrukturierung der Arbeitsschritte) und das Ausmaß an Kontrolle der Beteiligten (z. B. die Entscheidungsgewalt der Lehrperson über die Form der Vorstrukturierung) als zwingend miteinander korrelierende Faktoren betrachtet und darge-

---

1 Als spezifische Merkmale der Musikschularbeit gelten im deutschsprachigen Musikschuldiskurs z. B. die grundsätzliche Freiwilligkeit des Angebots (vgl. Rademacher & Pannes, 2011, S. 22), die Rolle als leicht zugänglicher lokaler bzw. regionaler Kulturanbieter (vgl. Hofecker, 2007, S. 271 ff.), eine gewisse Informalität und Durchlässigkeit gegenüber der „Außenwelt“ und somit die Ermöglichung besonders intensiver Gemeinschafts- und Erfolgserlebnisse (vgl. Gutzeit, 2011, S. 10) sowie die von Musikschullehrern verkörperte Integration von künstlerischer und pädagogischer Praxis (vgl. Doerne, 2010, S. 7). Diese Merkmale korrelieren mit drei der von Colley et al. identifizierten Attribute von Informalität: ein hohes Maß an Freiwilligkeit des Lernalters (voluntarism), ein Lernort, der über die Bildungseinrichtung hinaus und in die örtliche Community hineinreicht, und die Wahrnehmung des Lehr-/Lernprozesses als „embodied“ und nicht als „head stuff“ (vgl. Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003, S. 28).

stellt. Folkestad macht darauf aufmerksam, dass diese Koppelung der Situation nicht unbedingt gerecht wird: In der Schule können z. B. sowohl vorstrukturierte als auch nicht vorstrukturierte musikalische Lehr-/Lernprozesse anzutreffen sein, diese Prozesse können sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden vorstrukturiert werden, und eine solche Vorstrukturierung kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule beobachtet werden. Solche Inkongruenzen wurden auch von Colley, Hodkinson & Malcolm (2003) im allgemeinpädagogischen In-/Formalität-Diskurs untersucht und identifiziert. Als Lösung für dieses Problem schlagen Colley et al. eine neue Deutung des Begriffspaars formales/informelles Lernen vor: Das formale und das informelle Lernen gälten in diesem Sinne als Sammelbegriffe für eine Reihe von Attributen, die 1) in Lernkontexten häufig anzutreffen sind, 2) Polaritäten darstellen und 3) nicht unbedingt in direkter Korrelation stehen. Dies hätte zur Konsequenz, dass Lernkontexte nicht als formal oder informell betrachtet, sondern nur hinsichtlich der spezifischen Ausprägung ihrer einzelnen Attribute von In-/Formalität untersucht werden können (vgl. Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003, S. 28 ff. und S. 64 ff.). Diese Definition des formalen/ informellen Lernens wurde in die Studie übernommen, weiterentwickelt und als sensibilisierendes Konzept behandelt.<sup>2</sup>

Konkret wurde die Untersuchung als qualitative Vergleichsstudie nach der Grounded-Theory-Methodologie angelegt. Die Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie ging einerseits mit der Intention der Theoriebildung einher, andererseits aber auch mit dem Anliegen, theoretische Modelle aus der Fachliteratur zu berücksichtigen und adäquat – d. h. ohne einen hypothesenüberprüfenden Charakter – miteinbeziehen zu können (vgl. Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005, S. 8; Strauss & Corbin, 1996, S. 25). In der Vorphase der Studie wurde das Vorverständnis der Forscherin expliziert. Die vorhin erwähnten Attribute von In-/Formalität dienten als Grundlage für die Festlegung der ersten Samplingkriterien und die Entwicklung des ersten Interviewleitfadens. Die Kernphase der Untersuchung wurde gemäß der Grounded-Theory-Methodologie als zirkulärer Prozess gestaltet: Einzelne Phasen der Datenerhebung, der Datenauswertung und des theoretischen Samplings (Heranziehen von neuen Interviewpartnern, von Fachliteratur und von weiterem, nicht empirischen Datenmaterial) wurden zyklisch durchgeführt und bauten aufeinander auf.

---

2 Für die Zwecke der Studie wurden das formale und das informelle Lernen durch eine In-/Formalität-Matrix definiert, in der einzelne Attribute von In-/Formalität Dimensionen eines Kontinuums darstellen. Der *Lernort* z. B. gilt in diesem Sinne als eine Dimension des Phänomens Lernen, die durch das Kontinuum zwischen den Polen *Bildungseinrichtung* (Attribut von Formalität) und *lokale Gemeinschaft* (Attribut von Informalität) darstellbar ist. Das Modell geht also davon aus, dass die für das Lernen relevante Dimension des *Lernortes* durch die Positionierung verschiedener Lernorte im Kontinuum zwischen den Polen *Bildungseinrichtung* und *lokale Gemeinschaft* beleuchtet werden kann. Weitere Beispiele für diese Attribute von In-/Formalität sind die Evaluationsform (Polarität: *summative/formative Evaluation*) und das vermittelte Wissen (Polarität: *explizites/implizites Wissen*) (vgl. Ardila-Mantilla, 2012, S. 70 ff.).

Schritte der Selbstreflexion (z. B. das Führen eines Forschungstagebuchs), des regelmäßigen Austauschs mit anderen (z. B. in Forschungskolloquien) und der Dokumentation (z. B. von informellen Gesprächen) wurden im Sinne der Gewährleistung von Gütekriterien im Forschungsprozess verankert und fanden dementsprechend regelmäßig statt. Abschließend wurden in der Phase der theoretischen Sättigung – durch einen Prozess der Selektion und der Abstraktion der Kategorien – die Grundpfeiler des theoretischen Modells (die Hauptkategorien) identifiziert und das Modell in Folge ausgearbeitet.

Die Interviews wurden als theoriegenerierende Experten-Interviews angelegt (vgl. Flick, 2007, S. 214 ff.). Es wurden insgesamt zwölf Lehrer interviewt, die in öffentlich-rechtlichen Musikschulen in Wien oder in Niederösterreich arbeiten: sechs Männer und sechs Frauen im Alter zwischen dreißig und sechzig Jahren, die aus fünf verschiedenen Ländern stammen und die insgesamt zwanzig Instrumente spielen und unterrichten. Die Ausbildung der Befragten, wie auch die Gewichtung ihrer musikpädagogischen und ihrer künstlerischen Tätigkeit variiert erheblich: In der Stichprobe sind sowohl vollzeitbeschäftigte Musikschullehrer mit einer abgeschlossenen instrumentalpädagogischen Ausbildung zu finden als auch Lehrpersonen mit einer intensiven Konzerttätigkeit, die in der Musikschule nur geringfügig beschäftigt sind, sowie andere, die nicht als Musikpädagogen ausgebildet sind. Durch den Einsatz der Strategie des theoretischen Samplings wurde die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse auf den Kontext der österreichischen Musikschularbeit verfolgt (vgl. Mayring, 2007, S. 7). Es wurde also der Versuch unternommen, die Ergebnisse in einem gegenstandsverankerten theoretischen Modell der Musikschularbeit in Österreich zu abstrahieren.

Dieses theoretische Modell lässt sich in zwei Thesen zusammenfassen:

- Musikschularbeit heißt, musikalische Praktiken als Musiklernwelten zu erkennen und zu gestalten bzw. mitzugestalten.
- Das Erkennen und das Gestalten von Musiklernwelten hängen unmittelbar mit Zielvorstellungen zusammen: mit Vorstellungen vom Phänomen Musik und mit den daraus folgenden Zieldefinitionen der musikpädagogischen Arbeit in der Musikschule.

Im Folgenden werden diese Thesen näher erläutert.

## Musiklernwelten erkennen und (mit-)gestalten:

### Die Praktiken der Musikschularbeit

Musikschularbeit heißt viel mehr als das Erteilen von Musikunterricht in der Musikschule. Musikschullehrer bedienen sich nicht nur des Unterrichts, sondern auch einer

Reihe von musikalischen Praktiken, um das musikalische Lernen ihrer Schüler zu ermöglichen. Diese Praktiken lassen sich in vier Lernwelten<sup>3</sup> unterteilen:

- Die *Lernwelt des Unterrichts* ist jene Lernwelt, die im regelmäßigen Instrumentalunterricht in der Musikschule entsteht.
- In der *Lernwelt der Ensembles* sind alle Praktiken des Ensemblemusizierens zu finden: vom Ensemble- und Projektangebot der Musikschule über die vor Ort existierenden Ensembles, Netzwerke und „Szenen“ (Blaskapellen, Rockbands, Schulensembles, Musizieren in der Kirche u. Ä.) bis hin zu den eigenständigen Initiativen der Schüler (Bands, Jamming mit Freunden u. Ä.).
- Die *Lernwelt der Auftritte* umfasst die Praktiken der öffentlichen Darbietung von Musik: interne und externe Musikschulvorspiele, die musikalische Umrahmung von Veranstaltungen, größere Konzerte (z. B. in internationalen Festivals oder in renommierten Konzerthäusern), Prüfungen vonseiten der Musikschule oder anderer Einrichtungen und Wettbewerbe.

Und schließlich sind in der *Lernwelt des Privaten* jene musikalische Praktiken zu finden, denen die Schüler zu Hause nachgehen, d. h. das Üben, musikalische Tätigkeiten im Kreis der Familie und das Hören von Musik.

Diese vier Lernwelten weisen spezifische Eigenschaften auf, die ihre jeweiligen Funktionen in der Musikschularbeit maßgeblich prägen:

- Die für die Lernwelt des Unterrichts typische *one-to-one*-Interaktion ermöglicht – den Befragten zufolge – die intensive Beschäftigung mit den individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen des Schülers bzw. der Schülerin. In dieser Lernwelt ist also das „Eingehen auf den Lernenden“ in hohem Ausmaß möglich.
- Die Lernwelt der Ensembles eröffnet den Schüler hingegen den Zugang zu musikalischen Gemeinschaften, in die sie hineinwachsen und in denen sie sich das für die jeweiligen Gemeinschaften spezifische Wissen (musikalische Kenntnisse, Kompetenzen, Werte, Umgangsformen usw.) aneignen können. Die Lernwelt der Ensembles ist also für das *situierte Lernen*<sup>4</sup> besonders geeignet.
- Typisch für die Lernwelt der Auftritte ist das Sichtbarmachen der musikalischen Leistung des Lernenden und der musikpädagogischen Leistung des Lehrenden. Demzufolge erfüllt diese Lernwelt häufig die Funktion der Orientierung im musikalischen Lehr-/Lernprozess und der Qualitätssicherung dieses Prozesses. Die dazu kontrastierende, der Außensicht entzogene, Lernwelt des Privaten bietet dem Schüler bzw. der Schülerin einen Raum, um eigene Interessen zu entwickeln

---

3 Für die befragten Musikschullehrer stellen alle Praktiken der Musikschularbeit grundsätzlich Räume dar, in denen musikalisches Lernen im umfassenden Sinn stattfinden kann bzw. stattfindet. Die Bezeichnung *Lernwelten* soll helfen, diese Perspektive einzunehmen, d. h. die Praktiken der Musikschularbeit von der Perspektive der Befragten zu betrachten.

4 Der Begriff *situiertes Lernen* bezieht sich auf Lave & Wenger (2008) und wird in diesem Beitrag an späterer Stelle erläutert.

und diese auf seine eigene Art und Weise zu verfolgen. Diese Lernwelt wird von den Interviewpartner häufig als eine Art Blackbox beschrieben: sie ist für sie schwer einzuschätzen und zu beeinflussen.

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Merkmale von Formalität und Informalität für diese vier Lernwelten durchaus relevant sind. Die in den Lernwelten subsumierten Praktiken weisen einerseits inhärente Tendenzen bezüglich In-/Formalität auf, andererseits aber auch zahlreiche Möglichkeiten der Formalisierung bzw. der Informalisierung. Diese Tendenzen und Möglichkeiten sind im darunterstehenden *Lernwelten-Modell* graphisch dargestellt (siehe Abb. 1).

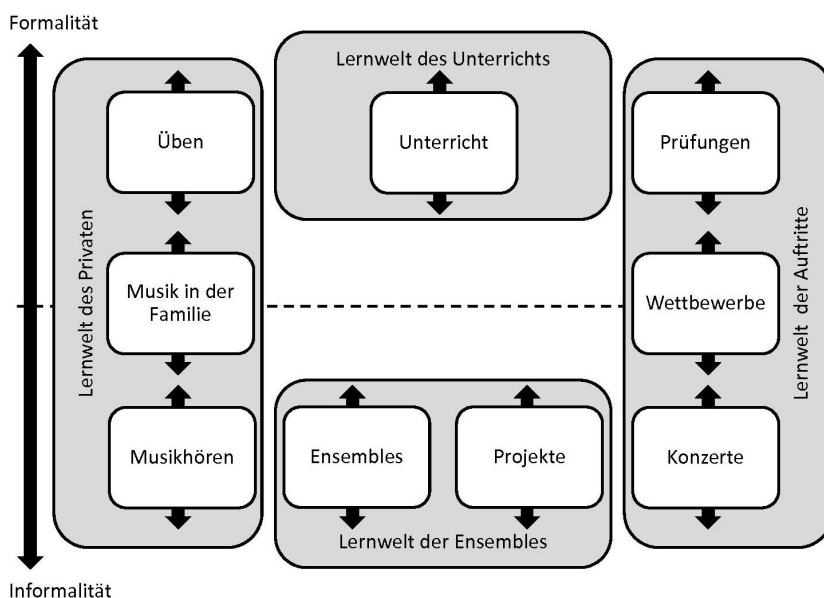


Abb. 1: Lernwelten-Modell der Musikschularbeit in Österreich

Die spezifischen Merkmale der einzelnen Praktiken gehen also einerseits mit einer gewissen Neigung in Bezug auf In-/Formalität einher: Wie in Abb. 1 dargestellt, neigt z. B. die Lernwelt des Unterrichts aufgrund ihrer Verortung in der Musikschule und die für diese Lernwelt typische Rollen u. a. dazu, sich formaler als die Lernwelt der Ensembles zu entfalten. Ebenso tendiert die Praxis der Konzerte zu einer informelleren Gestaltung als die der Prüfungen. Andererseits – darauf sollen die kleinen Pfeile auf der Ebene der Praktiken hinweisen – ist diese Positionierung im In-/Formalität-Kontinuum keineswegs statisch: Durch die Veränderung einzelner Merkmale der Praktiken können sich die Praktiken im In-/Formalität-Kontinuum bewegen und anders positionieren. Diese Möglichkeit soll hier anhand von vier Zitaten veranschaulicht werden, die den Umgang zweier Lehrer mit der Lernwelt des Unterrichts beschreiben.

- IP: Ich habe eine eigene Methode entwickelt. [...] Das ist eine umfassende Methode. Ich nenne diese Methode die [x]-Methode, weil sie besteht aus unabhängigen Modulen, die selbständig funktionieren müssen, damit das Ganze funktioniert [...] den Plan hab ich. Das ist mein Plan. Und ich erkenne sofort jede Abweichung (IP 03: Klavier).
- IP: Für mich ist das Wichtigste, alles verständlich zu machen. [...] Es kommt nicht alles aus dem Bauch. Sondern, wenn es aus dem Bauch kommt, dann muss mans analysieren und versuchen zu verstehen, warum ich so empfinde. [...] Und das muss man versuchen zu verstehen, warum das gerade so ist und nicht anders. Warum die Harmonie ist an der Stelle so dissonant und warum löst sich was auf, und was empfind ich, wenn sich was auflöst. Oder, warum eine Synkope eine Synkope ist, und was bringt eine Synkope, und warum war dort, gerade dort eine Synkope geschrieben und so weiter und so fort. Und das kann man alles erklären (IP 03: Klavier).

Dieser Klavierlehrer beschreibt sich als jemanden, der im Unterricht „einen Plan hat“: Er orientiert sich bei der Unterrichtsgestaltung vorrangig an einer von ihm entwickelten, durchstrukturierten Methode. Darüber hinaus stellt er das „Analysieren und Erklären“ – d. h. die systematische Erarbeitung von Inhalten durch das Medium der Sprache – als ein Kernelement seines Unterrichts dar.

Einen vollkommen anderen Umgang mit der Lernwelt des Unterrichts beschreibt der interviewte Dudelsack-Lehrer.

- IP: Also ich hab keine Planung. Ich bin ziemlich planlos [...] Also die Schüler wissen oft, dass ich ziemlich chaotisch bin. Und planen wahrscheinlich mehr vor als ich (IP 10: Dudelsack).
- IP: Ich spiel viel zusammen mit den Schülern. [...] Und es ist im Grunde so ähnlich wie Session spielen. Man spielt, reißt eine Session an und animiert die anderen mitzutun. Und umgekehrt, dass ein anderer sagt: „Spiel dein Lieblingsstück“, und ich pass mich dazu. Und so ein bisschen eine Session-Situation zu haben im Unterricht. Und dann gibt es natürlich immer wieder Phasen, wo ich was auch erkläre, aber die sind, glaube ich, nicht so lang. Prozentuell ist es mehr spielen. [...] Also ich probiere eine Session-Situation herbeizuführen (IP 10: Dudelsack).

Im Gegensatz zum vorigen Beispiel bezeichnet sich dieser Dudelsacklehrer als „chaotisch“ und „planlos“. In seinem Unterricht scheint das Eingehen auf die „Pläne“ der Schüler eine viel größere Rolle zu spielen als das Verfolgen einer bestimmten Methode. Weiters stellt er hier seinen Versuch dar, im Unterricht „eine Session-Situation herbeizuführen“: Der Lehrer inszeniert also im Unterricht eine für außerschulische Kontexte typische musikalische Lernsituation, in der das gemeinsame Musizieren – und nicht das „Analysieren und Erklären“ – als zentrales Vermittlungsinstrument fungiert.

Anhand dieser zwei Beispiele lässt sich also beobachten, wie unterschiedlich Musikschullehrer Lernwelten gestalten: In der Lernwelt des Unterrichts überwiegen beim ersten Interviewpartner Attribute von Formalität (vorstrukturierte, intentiona-

le Lerntätigkeiten, vom Lehrenden definierte Ziele, Vermittlung von explizitem Wissen), beim zweiten eher Attribute von Informalität (nicht vorstrukturierte, inzidentelle Lerntätigkeiten, vom Lernenden definierte Ziele, Vermittlung von implizitem Wissen).

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Musikschullehrer mit den Lernwelten sehr unterschiedlich und auch flexibel umgehen. Manche Lehrkräfte machen von allen Lernwelten und Praktiken Gebrauch, andere beschränken sich auf einen bestimmten Bereich. Manche neigen zu einer einheitlichen – eher formalen oder eher informellen – Gestaltung der Lernwelten, andere gleichen die informellen Tendenzen einer bestimmten Lernwelt durch formale Tendenzen in einer anderen Lernwelt aus.<sup>5</sup> Kurz: Die In-/Formalität der einzelnen Praktiken und Lernwelten ist als dynamisch zu betrachten und hängt direkt mit konkreten Entscheidungen der Lehrkraft zusammen. Dies soll im Folgenden durch zwei „In-/Formalität-Profile“ veranschaulicht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Profile nur zwecks der Veranschaulichung des Lernwelten-Modells angeführt sind und nicht das gesamte musikpädagogische Denken und Handeln der dargestellten Interviewpartner widerspiegeln.<sup>6</sup>

Als Erstes sei hier der Umgang mit Lernwelten einer Musikschullehrerin angeführt, die Gesang für populäre Musik unterrichtet (siehe Abb. 2).

IP: Die wichtigste Bedeutung [haben für mich die] musikalischen Aktivitäten mit anderen. Da versuche ich auch am meisten zu ermutigen. [...] Also jemand, der nur wöchentlich zu mir kommt und mal übt und mal nicht übt, ist niemals so schnell, wie jemand, der noch zwei Bands hat. [...] Und [ich] versuche das auch in den Unterricht mit reinzunehmen. Ja. Also wenn eine [Schülerin] eine Band hat [...] sage ich: „Ja, ok, welche Nummern? Gib mir eine Setliste und schauen wir, was wir machen können“ und ding. Also beziehungsweise gehe ich mit ihr Sachen durch wie Staging oder auch auf der Bühne, was ist wichtig, was ist sinnvoll zum Soundcheck zu machen, was am Konzerttag und so. Damit das einfach noch runder rennt. Also ich sehe das nicht als Parallelveranstaltung, sondern als Teil. Wo ich auch unbedingt helfen kann (IP 07: Gesang/populäre Musik).

Für diese Lehrerin stellt die Lernwelt der Ensembles die zentrale Lernwelt dar. Darauf soll die sternförmige Umrahmung in der Abbildung hinweisen. Diese Lernwelt entsteht vorrangig außerhalb der Schule und durch Eigeninitiativen der Schüler

- 
- 5 Dieses Phänomen des „Ausgleichens“ macht deutlich, dass die eher formale bzw. eher informelle Gestaltung einer Lernwelt nicht unbedingt mit einem insgesamt formalen bzw. informellen Umgang mit Lernwelten einhergehen muss. Deswegen sind Rückschlüsse über das gesamte musikpädagogische Konzept eines Lehrers aufgrund seines Umgangs mit einer einzigen Lernwelt – z. B. aufgrund seiner Gestaltung des Unterrichts – grundsätzlich infrage zu stellen.
- 6 Die Profile stellen nur die Haupttendenz dar, die in den jeweiligen Interviews zu identifizieren war, sind aber nicht als Fallrekonstruktion gemeint: Der Umgang der Befragten mit Lernwelten ist weitaus flexibler und ihr Handlungsspektrum deutlich breiter, als es diese Profilierung darzustellen vermag.

(„jemand, der zwei Bands hat“), zwei klare Merkmale von Informalität. Die für die Betätigung in diesem Feld notwendigen Kompetenzen („Staging“, „was ist sinnvoll beim Soundcheck zu machen“) werden als zentrale Lerninhalte im Unterricht behandelt. Der Unterricht der Interviewpartnerin ist eher in der Mitte des In-/Formalität-Kontinuums positioniert: Tradierte Methoden des Gesangsunterrichts spielen z. B. eine eher untergeordnete Rolle; an ihre Stelle tritt ein individuell anpassbares und mit dem Schüler ausgehandeltes Unterrichtskonzept. Die Lernwelten der Auftritte und des Privaten weisen – z. B. durch die große Relevanz außerschulischer Konzerte, den Einsatz der Audio-Dokumentation des Unterrichts als einzige Evaluationsmaßnahme und die Hervorhebung der Rolle des autodidaktischen Lernens – eine deutliche Tendenz zur Informalität auf. Drei Praktiken sind in diesem Profil nicht enthalten: die Musik in der Familie (die Beteiligung der Eltern im Musiklernprozess wird von der Interviewpartnerin eher kritisch betrachtet), die Prüfungen und die Wettbewerbe. Das Profil dieser Gesangslehrerin weist also aufgrund der Gewichtung der Lernwelten und ihrer konkreten Gestaltung eine klare Tendenz zur Informalität auf. Weitere Beispiele für solche Profile mit einer deutlichen (formalen oder informellen) Tendenz waren in den Forschungsergebnissen zu finden.

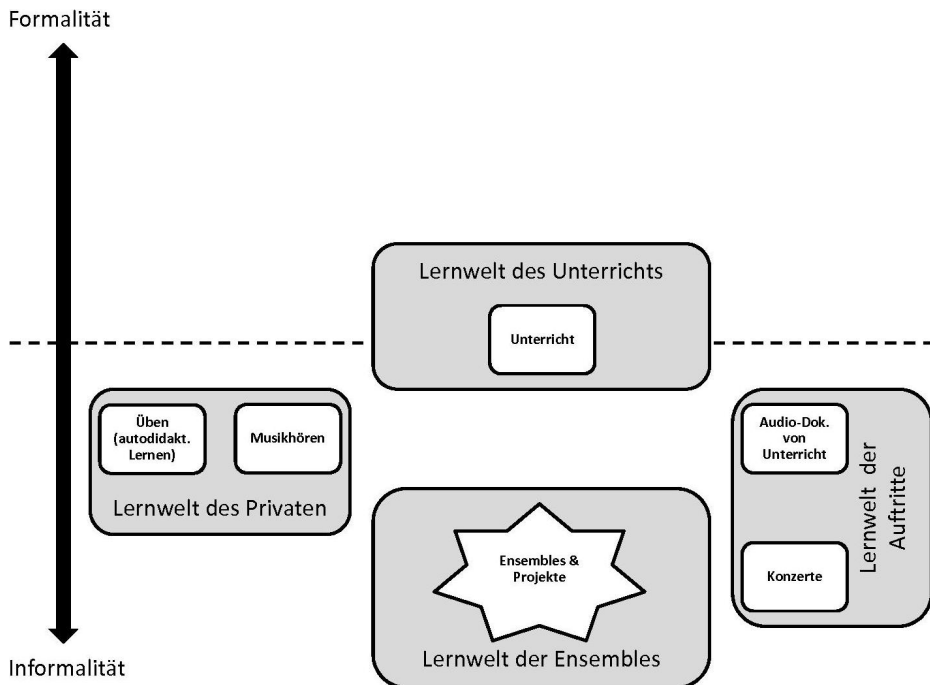


Abb. 2: Der Umgang mit Lernwelten einer Musikschullehrerin für Gesang/populäre Musik



Das folgende Beispiel eines Kontrabasslehrers soll aber verdeutlichen, dass auch ein anderer, „ausgewogenerer“ Umgang mit den Lernwelten möglich ist: einer, in dem die einzelnen Praktiken eher in der Mitte des Kontinuums positioniert sind (siehe Abb. 3). Für diesen Interviewpartner steht – genauso wie für die zuvor geschilderte Gesangslehrerin – die Lernwelt der Ensembles im Mittelpunkt.

IP: Also das Vorspielen ist... ich meine, ich mach zwar immer einen Klassenabend einmal im Jahr, aber im Prinzip ist es gerade am Kontrabass nicht das eigentliche Thema, würde ich mal sagen. [...] Das Thema ist am Kontrabass natürlich, was mach ich im Ensemble und im Orchester. Das ist das Thema, ja? Eins, zwei, drei, vier. Das ist das Thema für den Kontrabass, ja? Und das möglichst drei Stunden lang, ja? (IP 08: Kontrabass)

Weiters betont der Interviewpartner die Relevanz des Unterrichts, des Übens, des Musikhörens, der Musik in der Familie und der Konzerte. Anhand seiner Ausführungen ist deutlich zu erkennen, dass sich in all diesen Praktiken die Merkmale von Formalität und Informalität die Waage halten.

IP: [...] also ich führe [im Unterricht] auch schon Buch und so weiter. Ich schau schon, wo wir jetzt gerade sind und so weiter. Dass man ein bisschen eine Linie rein kriegt [...] Aber sonst ist eher spontan, und auch wenn irgendwelche Wünsche kommen und so, was [die Schüler] machen wollen (IP 08: Kontrabass).

Die Wettbewerbe und Prüfungen kommen in diesem Interview auch zur Sprache.

IP: Für die Schüler [sind Prüfungen], weiß ich nicht... es ist eine komische Situation und unnötig eigentlich. Also vielleicht ist es bei einem Soloinstrument anders, aber beim Kontrabass ist es eine völlig unnötige Situation. Die werden nie in ihrem Leben in die Situation kommen, dass sie von einem Pianisten begleitet irgendein Stück spielen (IP 08: Kontrabass).

Der Interviewpartner drückt also hier seine Skepsis gegenüber der Sinnhaftigkeit von Wettbewerben und Prüfungen aus. Da diese zwei Praktiken jedoch in seiner Musikschule stark forciert werden, müssen sie von ihm trotzdem berücksichtigt und umgesetzt werden. Auf diese Spannung sollen die punktierten Linien in der Abb. 3 hinweisen.

Diese Beispiele zeigen, wie das Lernwelten-Modell zur Sichtbarmachung von pädagogischen Konzepten wie auch von Handlungsmöglichkeiten genutzt werden kann. Das Lernwelten-Modell ermöglicht, individuelle Umgangsweisen zu reflektieren, mit anderen zu vergleichen, Unterschiede wahrzunehmen und potenzielle, neue Wege zu erkennen.

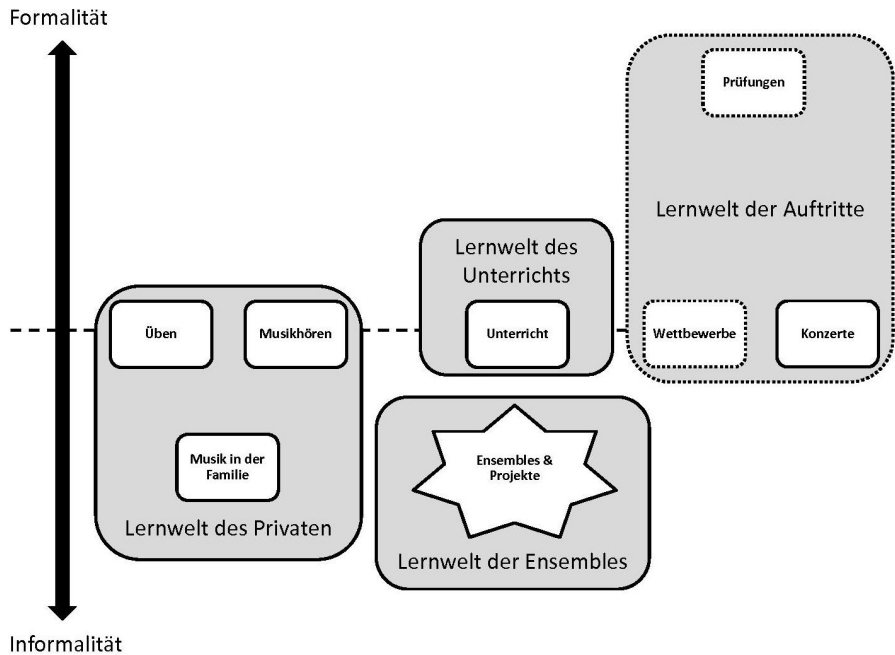


Abb. 3: Der Umgang mit Lernwelten eines Musikschullehrers für Kontrabass

## Das Phänomen Musik begreifen, Ziele definieren: Die Zielvorstellungen der Musikschullehrer

Die vorigen Beispiele haben deutlich gemacht, wie unterschiedlich der Umgang mit Lernwelten sein kann. Darüber hinaus wurde in der Studie festgestellt, dass dieser Umgang direkt mit den Zielvorstellungen der Befragten zusammenhängt. Musikschullehrer haben verschiedene Vorstellungen davon, was Musik eigentlich ist und welche Funktionen Musik im menschlichen Leben erfüllen kann. Je nachdem, wie sie das Phänomen Musik begreifen, definieren sie für sich die Ziele ihrer Arbeit in der Musikschule. Diese Zieldefinitionen gehen dann mit bestimmten Möglichkeiten des Erkennens und Gestaltens von Lernwelten einher.

Bei den Interviewpartnern konnten drei Ebenen von Zielen identifiziert werden, die im individuellen Konzept jedes Einzelnen unterschiedlich gewichtet und verschieden aufgefasst werden. Demnach versuchen Musikschullehrer in ihrer Arbeit,

- dass sich ihre Schüler musikalisches Wissen, musikalisches Können und musikalisches Verständnis aneignen,
- dass sie die Wirkungen und Funktionen von Musik erleben und
- dass sie in musikalischen *communities of practice* hineinwachsen können.

Die drei Kernziele der Musikschularbeit nach den Forschungsergebnissen sind also: die Ermöglichung der musikalischen Wissensaneignung<sup>7</sup>, des musikalischen Erlebens und der musikalischen Partizipation.

Diese drei Ziele werden aber – wie zuvor erwähnt – unterschiedlich definiert. Hinsichtlich der Wissensaneignung wurden in der Studie zwei Zugänge identifiziert, die mit dem In-/Formalität-Modell korrelieren und die als Pole eines Kontinuums zu verstehen sind:

- ein formaler Zugang, bei dem vorstrukturierte Lernaktivitäten mit propädeutischem Charakter (z. B. Übungen, Etüden) in der Lernwelt des Unterrichts die Hauptrolle spielen,
- und ein informeller Zugang, der dagegen auf Lernaktivitäten ohne propädeutischen Charakter in verschiedenen Lernwelten (z. B. das gemeinsame Musizieren im Unterricht oder das inzidentielle Lernen in Orchesterproben) setzt.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Positionierung der Befragten in diesem Kontinuum direkt auf ihre Vorstellungen von musikalischem Wissen zurückzuführen ist, d. h. darauf, ob sie das musikalische Wissen eher als explizites (formaler Zugang) oder als implizites (informeller Zugang) Wissen auffassen.<sup>8</sup>

Die weiteren zwei Zielebenen weisen keine Korrelationen mehr mit dem In-/Formalität-Modell auf. Bei der Ebene des musikalischen Erlebens wurde in der Studie eine zweiseitige Fokussierung der Musikschullehrer beobachtet: einerseits auf die – explizit ausgesprochenen, angedeuteten oder sogar nur angenommenen – emotionalen Bedürfnisse der Schüler und andererseits auf die entsprechenden Funktionen der Musik. Die Befragten artikulieren in den Interviews das Ziel, dass Schüler erleben sollen, wie Musik in der Lage ist, ihre emotionalen Bedürfnisse zu befriedigen.

IP: Man muss zuerst einmal entdecken, was die Musik dir geben kann. Und die gute Musik gibt dir sehr viel (IP 03: Klavier).

---

7 Mit Wissensaneignung ist hier die Aneignung von verschiedenen Formen des Wissens (also z. B. auch von Kompetenzen, implizitem Wissen usw.) gemeint.

8 Gruhn definiert das implizite und das explizite Wissen folgendermaßen: Prozedurales Wissen ist immer implizites Wissen, bei dem die Ausführung selber das Wissen repräsentiert (z. B. die improvisierte Begleitung einer Melodie ohne Kenntnis der Funktionstheorie). Man könnte dies auch immanentes Wissen oder Wissen ersten Grades (*knowing how, knowing of*) nennen, während deklaratives Wissen immer explizit ist, d.h. man kann sagen, was etwas ist und wie es funktioniert, ohne notwendigerweise auch über das dazu notwendige Handlungswissen zu verfügen. Dies könnte man auch Metawissen oder Wissen zweiten Grades (*knowing what*) nennen (Gruhn, 2003b, S. 94 f. Hervorhebungen im Original).

Welche konkreten Bedürfnisse kann Musik stillen? Die diesbezügliche Argumentation der Befragten weist hier Parallelen zu den Ausführungen von Figdor & Röbbke über die Affektgestaltung durch Musik (vgl. Figdor & Röbbke, 2008, S. 87 ff.) und zu Deci & Ryans Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci & Ryan, 1993, 2000) auf.

IP: Persönlichkeitsentwicklung, Gesangsunterricht kannst du irgendwie fast nicht trennen. [...] Man weiß eigentlich von jedem Schüler sofort: Hat der [eine] Beziehung? Ja, nein. Eine gute? Ja, nein. Weil das Singen das auch irgendwie rausholt, was ja auch cool ist (IP 07: Gesang/populäre Musik).

IP: Die Ensembles und die Projekte, die sind super für die Schüler. [...] Alle diese Dinge sind enorm förderlich auch für den Unterricht. Die bereichern auch den Unterricht mit mir. Und die bereichern die Entwicklung der Kinder total. Weil sie haben von mir Sachen gelernt: Fähigkeiten, Techniken, Verständnis. Das können sie dort einbringen und sind dort die Chefs. [...] Das bringt ihnen auch so viel soziale Anerkennung. Und damit treten sie eigentlich aus der Masse hervor. Damit präsentieren sie sich, sie können das, sie machen dem Publikum Freude, das befriedigt sie natürlich auch, und sie fühlen sich gut dabei. Es stärkt sie in ihrem Selbstwert und dem Selbstvertrauen (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Nach den Befragten vermag also Musik bzw. das in der Musikschule entstehende Geflecht zwischen Musik, Musizieren, musikalischen Tätigkeiten und Instrumentalunterricht die primären Bedürfnisse des Menschen nach Affektgestaltung, Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen. Ob es den Lehrkräften gelingt, dass Schüler dies erleben, wird nach den Interviewpartner an der Schüler-Motivation sichtbar. Die individuelle Definition dieser Zielebene der Musikschularbeit hängt also mit Vorstellungen von musikbezogener Motivation zusammen.

Bei der dritten Ebene der Ziele spielen die musikalischen *communities of practice* der Befragten die Hauptrolle. In der Studie wurden musikalische *communities of practice* nach Laves & Wengers Theorie des situierten Lernens (vgl. Lave & Wenger, 2008; Wenger, 2008) als Gruppen von Menschen definiert, die ein gemeinsames musikbezogenes Anliegen haben, regelmäßig miteinander interagieren und demzufolge eine spezifische musikalische Praxis generieren, sprich: ein Repertoire an Wissen, Können, Einstellungen, Aktivitäten und Verhaltensweisen, das für die *community of practice* typisch ist und von den Mitgliedern gepflegt und stetig weiterentwickelt wird.<sup>9</sup> Situiertes Lernen heißt dann, in die Praxis solcher *communities* hineinzuwach-

---

9 Solche *communities of practice* können unterschiedliche Formen einnehmen und sind dementsprechend für Außenstehende nicht immer sichtbar: Eine *community of practice* kann z. B. ein Chor oder ein Blasmusikverein sein, aber auch eine Gruppe von untereinander bekannten Klavierlehrer und ihren Schüler (die z. B. gelegentlich gemeinsame Konzerte gestalten und sich regelmäßig bei Wettbewerben treffen) oder die Gemeinschaft der Hard-Rock-Interessierten in einer bestimmten Region (Mitglieder von semi-professionellen Bands und ihrer Fans, Musikschullehrer und ihrer Schüler, ein in der Region wohnender renommierter Schlagzeuger usw.). Zwei Merkmale unterscheiden musikalische *communities of practice* von

sen, sich diese Praxis anzueignen und zunehmend von der *community* als Mitglied anerkannt zu werden. Die zunehmende Partizipation am Leben der *community* geht also mit der Aneignung einer spezifischen Form musikalischer Praxis einher.

In der Studie wurde festgestellt, dass die musikalischen *communities of practice* der Befragten in der Musikschularbeit eine dreifache Funktion erfüllen:

- Zum einen treten solche *communities* in der Gestalt von Ensembles auf, können also als Lernwelt (der Ensembles) fungieren.

IP: Zum Beispiel normale Dienstmusik so wie Märsche oder so weiter [...] vor allem das Alla Breve-Takt san ja die meisten [neuen Mitglieder des Blasmusikvereins], also das is für meisten noch sehr schwierig am Anfang, aber eben das is einfach, da lernt ma einfach mitn Musikverein mit, ja. Und man merkt das nachher auch bei die Schüler, wanns dann beim Musikverein mitspielen, die machen dann auch eigentlich an großen Sprung aufwärts (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

- Zum zweiten ist die Praxis der musikalischen *communities of practice* für die Vorstellungen von Musik der Musikschullehrer und demzufolge für ihren Umgang mit den Musiklernwelten bestimmend.<sup>10</sup>
- Und zum dritten stellt die Partizipation am Leben solcher *communities* für die Befragten ein Ziel ihrer Arbeit dar: Durch die Vermittlung eines bestimmten – d. h. mit der Praxis von konkreten *communities* konformen – Umgangs mit Musik versuchen Musikschullehrer, Schülern Zugang zu *communities* zu gewähren. Dies geht mit der Intention einher, dass die *communities* ihrerseits neue Kräfte bekommen, weiterleben und relevant bleiben.

IP: [...] für mi is es wichtig, dass [die Schüler] einfach bei einem [Blas-]Musikverein dann mitspielen können und dass da einfach führende Kräfte in an Musikverein sind, ja. [...] weil des is eigentlich das Ziel, dass ma nachher miteinander musiziert (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass die Musikschularbeit sehr unterschiedlich definiert und gestaltet werden kann. Sie macht Handlungsmöglichkeiten und relevante Wirkungsfaktoren sichtbar und leistet demzufolge einen Beitrag für die Klärung der Rolle und der Aufgaben der Musikschularbeit. Darüber hinaus kontextualisiert sie den Instrumentalunterricht auf zweierlei Weise: zum einen in einem System von musikalischen Praktiken und Lernwelten und zum anderen in der musikalischen bzw. musikvermittlerischen Praxis der musikalischen *communities of practice*.

---

anderen Gruppierungen: 1) die Prozesse der gemeinschaftlichen und individuellen Identitätsbildung in und durch Musik und 2) die permanente Konstruktion, Vergegenwärtigung und Weitergabe von musikalischem und außermusikalischem Wissen.

10 Ein Beispiel dafür ist die vorhin erwähnte Inszenierung des Unterrichts eines Dudelsack-Lehrers als Session-Situation.

## Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (Dezember 2012): *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Bäuerle-Uhlig, D. (2003): *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Campbell, P. S. (1995). Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. *Research Studies in Music Education*(4), 12–20.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003): *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–239.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Doerne, A. (2010): *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Figdor, H. & Röbbke, P. (2008): *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog*. Mainz: Schott.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Folkestad, G. (1998). Musical Learning as Cultural Practice. As Exemplified in Computer-Based Creative Music-Making. In B. Sundin, G. McPherson & G. Folkestad (Hrsg.), *Children Composing* (S. 97–134). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Folkestad, G. (2006). Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995): *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*. London: Routledge.
- Green, L. (2002): *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Gruhn, W. (2003a): *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke Verlag.
- Gruhn, W. (2003b): *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Gutzeit, R. von (2011). Musikschule – Bildung mit großer Zukunft. Vom elementaren Musizieren zum Weltverständnis: Der weite Horizont der Musikschularbeit. *Üben und Musizieren*(4), 6–10.
- Hemming, J. & Kleinen, G. (2003). Karrierebeginn im Popsektor? Eine Tagebuchstudie unter Schülerbands. In G. Kleinen (Hrsg.), *Begabung und Kreativität in der populären Musik* (S. 49–68). Münster: Lit Verlag.

- Hemming, J. (2002): *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit Verlag.
- Hewitt, A. (2009). Musical Styles as Communities of Practice. Challenges for Learning, Teaching and Assessment of Music in Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(3), 329–337.
- Hofecker, F.-O. (2007). Das Musikschulwesen und die Musikschulforschung in Österreich. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen* (S. 261–301). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kleinen, G. (Hrsg.) (2003): *Begabung und Kreativität in der populären Musik*. Münster: Lit Verlag.
- Knolle, N. (Hrsg.) (2000): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Knubben, T. & Schneidewind, P. (Hrsg.) (2007): *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Knubben, T. (2007). Zukunft für Musikschulen – ein Problemaufriss. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen* (S. 11–28). Bielefeld: transcript Verlag.
- Köhler, T. & Neumann, J. (Hrsg.) (2011): *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann.
- Krüger, M. M. & Höppner, C. (2007). Musikschulen in Deutschland: Die Zukunft hat schon begonnen. In T. Knubben & P. Schneidewind (Hrsg.), *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen* (S. 29–40). Bielefeld: transcript Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (19). New York: Cambridge University Press.
- Loubriel, L. E. (2009). Integral Music Performance and Pedagogy. A Post-Secondary Performance and Education Model. *Journal of Integral Theory and Practice*, 4(3), 87–107.
- Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(3). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639> [01.05.2013]
- Nistor, N. & Lipka-Krischke, D. (2011). Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten in musikalischen Wissensgemeinschaften. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 168–177). Münster: Waxmann.
- Partti, H. & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising Musical Learning. New Media, Identity and Community in Music Education. *Music Education Research*, 12(4), 369–382.
- Popp, R. (2011): *Musikschullehrer. Biographie, Berufsalltag und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an öffentlichen Musikschulen in Deutschland. Eine Evaluationsstudie als Beitrag zur Professionalisierung des Musikschullehrerberufs*. Darmstadt/Ober-Ramstadt: WorldWide Voice-Music Verlag.

- Rademacher, U. & Pannes, M. (2011). Klingende Lebensräume. Öffentliche Musikschulen im VdM als Schlüsselorte für Bildung mit Zukunft! *Üben und Musizieren*(4), 22–26.
- Rosenbrock, A. (2000). Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands. Eine empirische Untersuchung. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 88–107). Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Rosenbrock, A. (2006): *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*. Bremen, Univ., Diss., 2005. Hamburg: Lit Verlag.
- Salavuo, M. (2006). Open and Informal Online Communities as Forums of Collaborative Musical Activities and Learning. *British Journal of Music Education*, 23(3), 253–271.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Sundin, B., McPherson, G. & Folkestad, G. (Hrsg.) (1998): *Children Composing*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1007> [05.09.2008]
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59–70.
- Wenger, E. (2008): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (18). New York: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. (2006). Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119–125.

Natalia Ardila-Mantilla  
Satzingerweg 8/2/32  
1210 Wien  
Österreich  
ardila-mantilla@mdw.ac.at