

Puffer, Gabriele

## Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von "Musikunterricht" in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase

Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 29-44. - (Musikpädagogische Forschung; 34)*



Quellenangabe/ Citation:

Puffer, Gabriele: Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von "Musikunterricht" in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase - In: Lehmann-Wermser, Andreas [Hrsg.]; Krause-Benz, Martina [Hrsg.]: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster [u.a.] : Waxmann 2013, S. 29-44 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95718 - DOI: 10.25656/01:9571*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95718>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:9571>

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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

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”</i> <i>An empirical study on the predictability of motivation effects on burnout</i> <i>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</i> <i>Construction of music teaching in discussions</i> <i>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?“</i> <i>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.“</i> <i>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*

*Gabriele Puffer*

## **Musikunterricht im Rückspiegel**

Zur Konstruktion von „Musikunterricht“  
in Stundennachbesprechungen während  
der ersten Ausbildungsphase

*Looking back on music lessons*

*Construction of music teaching in discussions held  
during a teacher training course*

*This article provides an interim report on a case study. Following class observation, students and instructors reflected on their impressions in detailed feedback sessions. The focus is on the impressions of “music instruction” formed during the course of these discussions. The current phase of data analysis makes several preliminary statements about the collective orientation of the examined group possible. The findings differ substantially from models commonly found in pedagogical literature, in terms of general rules and teaching propositions as well as on the roles, scope of action, and the specific characteristics of music as a subject of instruction.*

## **Einleitung**

Den Untersuchungsgegenstand des hier vorgestellten Projekts bilden Stundennachbesprechungen aus einem Theorie-Praxis-Seminar im Rahmen der Lehramtsausbildung Musik. Mitglieder der Gesprächsrunde waren sechs Studierende (Lehramt Gymnasium, viertes Fachsemester), eine Lehrkraft mit vier Jahren Lehrerfahrung und eine Universitäts-Dozentin mit zehn Jahren Lehrerfahrung im gymnasialen Musikunterricht. Im Praxis-Teil der Lehrveranstaltung wurden Unterrichtsversuche in den Jahrgangsstufen 5 und 6 vorbereitet, durchgeführt und unmittelbar anschließend im gemeinsamen Gespräch reflektiert. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Frage, welche Bilder von „Musikunterricht“ durch die Mitglieder der Gesprächsgruppe konstruiert wurden. Der Titel „Musikunterricht im Rückspiegel“ illustriert die besondere Perspektive der Stundennachbesprechungen: Zum einen ist dies der Blick zurück auf das Geschehen aus unmittelbarer zeitlicher und räumlicher Nä-



he. Zum anderen beinhaltet die Metapher auch den Aspekt des „Toten Winkels“, also die Möglichkeit, dass beim Blick zurück etwas Wichtiges zunächst unbemerkt bleibt. Anlass der hier vorzustellenden Studie war eine Irritation. Zu Beginn des Sommersemesters 2011 fertigte ich einen Audio-Mitschnitt einer Stundennachbesprechung an, wie ich es gelegentlich tue, um die Qualität des Unterrichts zu kontrollieren. Zuvor hatte ein Student eine Musikstunde in einer fünften Klasse gehalten. Beim Abhören der Aufzeichnung stieß ich auf folgende Äußerungen:

St5: Vielleicht habe ich da den falschen Schüler ausgewählt. (P9, 26)

L: Zum einen glaube ich auch: Schülerwahl. Also, T. ist da wirklich alles andere als fit. Von den Leistungen her ist er sehr schlecht, auch in Musiktheorie. Also, er kann jetzt auch Noten nicht richtig lesen. Es ist ganz schwierig mit ihm, weil er immer so ein Auftreiber ist. ( ) Das eine – also, ein anderer hätte es mit Sicherheit gekonnt. (P9, 28)<sup>1</sup>

Was war zuvor geschehen? Den Kindern war eine Aufgabe gestellt worden, die durch Spielen einer bestimmten Tonfolge auf einem Xylophon zu lösen war. Ein Schüler aus der ersten Reihe meldete sich begeistert, wurde aufgerufen – und scheiterte mit seinem Lösungsversuch. Eine mögliche Interpretation der oben abgedruckten Äußerungen wäre nun: Dem Schüler, der von der Lehrkraft aufgerufen wird und die Aufgabe nicht lösen kann, wird das Attribut „falsch ausgewählt“ zugewiesen. Dies bedeutet im Umkehrschluss: „Richtig“ ist die Wahl eines Kindes, das in der Lage ist, die korrekte Tonfolge zu spielen. Anschließend kann dann der nächste geplante Arbeitsschritt in Angriff genommen werden. Die Tatsache, dass es in der Klasse auch Schüler gibt, die die Aufgabe nicht bewältigen können, bleibt unberücksichtigt. Weiter zugepitzt: Die Wahl eines „richtigen“ Kindes ermöglicht in einer solchen Situation den reibungslosen Fortgang des Unterrichts; die Wahl des „falschen“ Schülers behindert ihn. Ob alle Kinder tatsächlich das gelernt haben, was sie bis dahin hätten lernen sollen, erscheint dem gegenüber zweitrangig.

Dies erinnert an eine Beobachtung des Erziehungswissenschaftlers Georg Breidenstein: „Im Extremfall reduziert sich ‚Unterricht‘ auf eine formale Interaktionsstruktur, die zwar die komplementären Lehrer- und Schülerrollen aufrecht erhält und den bekannten Handlungsmustern (frontalen) Unterrichts folgt, aber die Fiktion, dass ein relevanter Teil der Klasse etwas ‚lernt‘ in dieser Situation, aufgegeben zu haben scheint“ (Breidenstein, 2006, S. 89). Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von einer „Fassade von Unterricht“ (a. a. O.). – Wenn dieser Fall eintritt, verliert Unterricht seine Legitimation, und es kann kaum Aufgabe von Lehrerbildung sein, solche Denk- und Interaktionsmuster zu fördern.

---

1 Erläuterung zu den Gesprächszitaten: Das einleitende Kürzel bezeichnet den Sprecher, die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Dokumentennummer der jeweiligen Transkription sowie auf den Absatz innerhalb des Dokuments, aus dem die Textpassage stammt. Zur Gestaltung der Transkripte: vgl. Langer, 2010, S. 523.

Die eingangs erwähnte Irritation entzündete sich vor allem daran, dass die beiden oben abgedruckten Äußerungen in der Gesprächsrunde unwidersprochen und unkommentiert blieben. Dies führte zur Frage, ob es in den Stundennachbesprechungen des Seminars wohl noch mehr solcher Phänomene zu beobachten gäbe. Grundlegender gefasst: Welche Bilder von Musikunterricht lassen sich in den Gesprächen ausmachen? In den Blick genommen werden unter anderem die folgenden Teilaspekte:

- Welche räumlichen und zeitlichen Dimensionen kennzeichnen das Phänomen „Musikunterricht“ in den Gesprächen?
- Wie wird über die Akteure des Unterrichtsgeschehens gesprochen? Welche Erwartungen werden an sie gerichtet, welche Eigenschaften und Handlungsspielräume werden ihnen zugeschrieben?
- Welche Mechanismen oder Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Interaktion werden im Gespräch vermutet?
- Wie wird der Unterrichtsgegenstand „Musik“ thematisiert?
- Welche Vorstellungen von „Musik lernen“ und „Musik lehren“ werden erkennbar?

Die Untersuchung ist dem qualitativen Ansatz interpretativer Unterrichts- bzw. Lehrerforschung verpflichtet und folgt dem Forschungskonzept der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (Strauss & Corbin, 2006). Ziel ist nicht nur die Exploration eines Ausschnitts sozialer Realität, sondern auch die Bildung einer gegenstandsbezogenen Theorie. Die Anlage als Fallstudie an einer zeitlich befristet existierenden Realgruppe bringt eine Reihe von Vor- und Nachteilen mit sich: So bietet sich einerseits die Möglichkeit, den zu untersuchenden Gegenstand umfassend zu dokumentieren und bei der Analyse eine gewisse „Tiefenschärfe“ zu erreichen. Andererseits beschränkt sich die Reichweite der Analyseergebnisse zunächst auf die untersuchte Realgruppe zum Untersuchungszeitpunkt.<sup>2</sup> Auch das theoretische Sampling unterliegt in diesem Fall Beschränkungen: Es wird hier nicht betrieben im Sinne einer Verbreiterung der Datenbasis, also des Hinzuziehens weiterer Vergleichsfälle etwa in Form anders zusammengesetzter Gesprächsgruppen. Die Suche nach Ähnlichkeiten und Kontrasten erfolgt im bereits erhobenen Datenmaterial (vgl. dazu Truschkat, Kaiser-Belz & Volkmann, 2011, S. 375). So fanden sich beispielsweise im Rahmen des offenen Kodierens der vier ersten Stunden-Nachbesprechungen Hinweise auf mindestens zwei einander widersprechende Bilder des Unterrichtsgegenstands „Musik“ – je nachdem, ob Musik gerade in Form theoretischer Unterrichtsinhalte thematisiert wurde oder ob es um Musizierpraxis ging. Da in allen vier Gesprächen Unterrichtsstunden reflektiert wurden, in denen beide Aspekte etwa gleich bedeutsam waren, bot es sich an, aus dem weiteren Datenmaterial gezielt Sitzungen auszuwählen, in

---

2 Zu Möglichkeiten und Grenzen von Fallstudien in musikpädagogischem bzw. erziehungswissenschaftlichem Kontext: vgl. Kormann, 1984; Fatke, 2010; zu Besonderheiten beim Umgang mit Realgruppen: vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 13; Bohnsack, 2009.

denen reine Musizierstunden nachbesprochen wurden, und zu untersuchen, wie „Musik“ dort charakterisiert ist.

Um die Dichte der zu entwickelnden Theorie zu erhöhen, wird zudem Vergleichsmaterial aus weiteren Quellen herangezogen. Die transkribierten Gruppeninterviews mit Schülern aus Wallbaum, 2010 erweisen sich beispielsweise im Rahmen kontrastierender Vergleiche als hilfreich, wenn es darum geht, Besonderheiten der Äußerungen über Schüler im Seminar-Gespräch herauszuarbeiten (Wallbaum, 2010, Daten-DVDs).<sup>3</sup>

Eine zusätzliche Herausforderung stellt im vorliegenden Fall die Tatsache dar, dass die Verfasserin selbst Teil der Gesprächsgruppe war. Zwar kann dieser Umstand – gut reflektiert – auch als Erkenntnisquelle nutzbar gemacht werden. Um die notwendige Qualität der Interpretationen zu gewährleisten, ist aber insgesamt eine besonders sorgfältige, kontinuierliche Reflexion des eigenen Standpunkts bei allen Arbeitsschritten erforderlich. Unverzichtbar ist zudem das regelmäßige Hinzuziehen eines „fremden Blicks“ auf Datenmaterial und Analyseprozess, etwa im Rahmen von Interpretationswerkstätten.<sup>4</sup>

Die Analyse des Materials dauert noch an; erste Ergebnisse zeichnen sich jedoch bereits ab. Die Befunde könnten – trotz ihrer begrenzten Reichweite – in zweierlei Hinsicht relevant werden: Zum einen soll die Studie dazu beitragen, einer fast 30 Jahre alten Forderung nachzukommen und „vom interpretativen Ansatz her die heimlich wirkenden, für die Alltagspraxis aber ungemein wirksamen privaten Theorien von Unterricht aufzudecken“ (Bastian, 1984, S. 356). Das Erkenntnisinteresse im hier vorgestellten Projekt richtet sich allerdings nicht auf „private Theorien“ im Sinne individueller Konzepte, sondern auf kollektive Orientierungen beim Sprechen über Musikunterricht. Dabei wird im Sinne der Wissenssoziologie davon ausgegangen, dass die Teilnehmer einer Diskussion in einer Realgruppe kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen teilen, „die sich auf der Basis von existenziellen Gemeinsamkeiten (in konjunktiven Erfahrungsräumen) bereits gebildet haben“ (Pryborski & Riegler, 2010, S. 239). Im Verlauf des Diskurses treten solche gemeinsamen Orientierungen zutage und können mittels geeigneter Analyse- und Interpretationsverfahren herausgearbeitet werden. Implizit vorhandene Wissensbestände und Orientierungen interessieren dabei ebenso wie das „theoretische“, reflexive Wissen der Akteure (vgl. dazu Bohnsack 2006, 2009).

Zum anderen verweisen die beobachteten Phänomene möglicherweise auf einen weiteren Aspekt von (Musik-)Lehrerbildung, der im hochschuldidaktischen Alltag immer wieder zu Tage tritt: die Existenz mehrerer, zum Teil voneinander losgelöst erscheinender und einander widersprechender Kommunikations- und Überlieferungsebenen, wenn schulischer Unterricht und seiner Gestaltung thematisiert und

---

3 Zum Umgang mit verschiedenen „Datenschnitten“: vgl. Glaser & Strauss, 2010, S. 80 ff.

4 Zur Notwendigkeit sorgfältiger und kontinuierlicher Reflexion des eigenen Standpunkts als Forschende(r): Siehe Loos & Schäffer, 2001, S. 38; Mruck & Mey, 1998, 2007; Breuer, Dieris & Lettau, 2009, S. 29ff. und 115 ff.; Breuer, Mey & Mruck, 2011.

erprobt werden. (vgl. auch Riedel, 2010, S. 29 f.) So lässt sich immer wieder einmal beobachten, dass Studierende in Seminaren oder Prüfungen durchaus sachkundig und eloquent über Lerntheorien oder musikpädagogische Konzepte referieren und diskutieren; im Schulpraktikum scheinen sie dann aber zunächst vorwiegend Handlungsmuster zu reproduzieren, die sie beispielsweise bei ihren eigenen Musiklehrern oder bei Mentoren beobachten konnten. „Angelerntes“ theoretisches Wissen in Handlungsstrategien umzusetzen fällt demgegenüber offensichtlich schwerer oder wird gar nicht erst angestrebt. Eine gewisse „Theorie-Ferne“ in diesem Sinne ist auch in den hier analysierten Seminar-Gesprächen wahrnehmbar. Unter diesem Aspekt könnte das Projekt von grundsätzlichem Interesse für in der Lehramtsausbildung Tätige sein. Der Hauptnutzen der Studie dürfte jedoch darin liegen, dass sie neue Blickwinkel auf ein Alltagsphänomen eröffnet. Bereits jetzt wirft die Arbeit am vorliegenden Material eine ganze Reihe weiterführender Fragen auf, die Anregungen zu größeren oder kleineren Forschungsprojekten geben könnten.

## Stand der Forschung

Die Musiklehrerforschung kann im deutschsprachigen Raum bereits auf eine längere Tradition zurückblicken, vor allem in Form von Fragebogen- und Interviewstudien, die dem Ein-Personen-Paradigma verpflichtet sind (z. B. Gembris, 1991; Pfeiffer, 1994; Grimmer, 1999; Hansmann, 2000; Niessen, 2006; Bailer, 2009; Hammel, 2011). Inhaltlich zielen diese Untersuchungen auf biographische Aspekte, individuelle Problemlagen und Coping-Strategien sowie Selbst- bzw. Individualkonzepte ab. Im Vergleich dazu wurden Gruppen bisher kaum in den Blick genommen. Kollektive Orientierungen sind vor allem für den Bereich des gemeinsamen Musizierens untersucht (z. B. Rosenbrock, 2004; Dabback, 2009), weniger bezüglich pädagogischer Kontexte. Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument finden sich vor allem in Veröffentlichungen aus Großbritannien und den USA, in der deutschsprachigen Musikpädagogik spielen sie bislang praktisch keine Rolle. Eine Ausnahme bilden die von Niessen und Lehmann-Wermser skizzierten Gruppeninterviews als Teil einer umfangreicheren Studie (Niessen & Lehmann-Wermser, 2006). Im Rahmen reiner „focus group studies“ wurden beispielsweise musikalische Identitäten von weiblichen Jugendlichen (Chosiad, 2008) und Jazz-Musikern (MacDonald & Wilson, 2005) untersucht. Zudem fanden Gruppendiskussionen im Rahmen von Mixed-Methods-Studien Verwendung. Themen waren dabei unter anderem Gründe für den Verbleib erfahrener Musiklehrkräfte in ihrem Beruf (Siebert, 2007), Interaktionen zwischen Lehramtsstudierenden und ihren Ausbildern (Conway, Eros, Pellegrino & West, 2010) oder der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik im Musikunterricht schottischer Lehrkräfte (Byrne & McDonald, 2002).

Studien, in denen Musikunterricht aus der Nahperspektive betrachtet wird, sind insgesamt noch immer rar und richten sich vorwiegend auf die Interpretationen des – zuvor selbst erlebten oder auf Video aufgezeichneten – Unterrichtsgeschehens

durch Schüler, Lehrkräfte oder externe Beurteiler (z. B. Köneke, 1992; Niessen & Lehmann-Wermser, 2006; Androustos & Humphreys, 2010; Harnischmacher & Hofbauer, 2011). In der hier vorzustellenden Studie bleibt die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ausgeblendet. Der Fokus liegt auf kollektiven Orientierungen einer Gesprächsgruppe, deren Teilnehmer aus der Lehrer-Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen blicken – allerdings vor dem Hintergrund recht unterschiedlicher Grade und Dimensionen von Expertise.<sup>5</sup>

## Methodisches Vorgehen

Alle Stunden-Nachbesprechungen des Seminars (n=16, Dauer je 20-35 Minuten) wurden mit Hilfe eines Audio-Recorders aufgezeichnet und unter Verwendung der Software f4 transkribiert (Umfang des Korpus: ca. 65.000 Wörter). Die qualitative Auswertung erfolgt gestützt durch ATLAS.ti. Entsprechend den Vorschlägen von Strauss & Corbin gliedert sich der Arbeitsprozess in offenes, axiales und selektives Kodieren (Strauss & Corbin, 2006, S. 43 ff.). Dieser zirkulär verlaufende Prozess wird kontinuierlich durch das Schreiben von Memos ergänzt und unterstützt. Beim Herausarbeiten von Zusammenhängen werden auch einige der Visualisierungsmöglichkeiten in ATLAS.ti herangezogen (vgl. z. B. Friese, 2012, S. 235).

Bei der Datenanalyse sind zwei wichtige Aspekte zu berücksichtigen: die Analyse-Ebene sowie die Herkunft des Datenmaterials. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine Analyse auf Meta-Ebene: Es werden nicht Unterrichtsbeobachtungen oder gar das Unterrichtsgeschehen selbst untersucht, auch nicht die Wahrnehmung der Gesprächsteilnehmer, sondern ausschließlich deren Interpretationen des Unterrichtsgeschehens, wie sie in den Gesprächen artikuliert wurden. Dies muss im Hinblick auf Inhalt und Reichweite der Befunde beachtet werden. Außerdem wurden die transkribierten Gespräche nicht, wie sonst in der Forschung üblich, eigens zu wissenschaftlichen Zwecken arrangiert. Es handelt sich um Audio-Mitschnitte alltäglicher gemeinsamer Arbeit – was einerseits dem Anliegen qualitativer Forschung entspricht, möglichst nah am „wirklichen Leben“ zu sein. Andererseits entfiel so die Möglichkeit, durch gezieltes Nachfragen oder Setzen neuer Impulse den Gesprächsverlauf zu beeinflussen und so aussagekräftigeres Datenmaterial im Sinne des Erkenntnisinteresses zu erhalten. Das ist insofern problematisch, als es sich bei der untersuchten Gesprächsrunde um eine homogene Gruppierung mit wahrscheinlich strukturähnlichen Erfahrungshintergründen handelt. Dies erhöht die Gefahr, dass Aspekte des diskutierten Geschehens einfach deshalb nicht explizit erwähnt werden (und damit auch nicht im Datenmaterial aufscheinen), weil sie ohnehin allen Beteiligten der Gesprächsrunde als selbstverständlich erscheinen.

---

5 Zum Experten-Novizen-Paradigma im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf: vgl. Gruber & Stöger, 2011; bezogen auf Musiklehrkräfte: vgl. Hofmann, 2011.

Zwingend erforderlich ist jedenfalls eine intensive Auseinandersetzung mit diskurs- bzw. gesprächsanalytischen Fragen (Loos & Schäffer, 2001, S. 59 ff.; Bohnsack, 2009, S. 376). Für die Interpretation der Stundennachbesprechungen relevant erscheinen insbesondere die Bereiche der sozialen Beziehungen zwischen den Gesprächsteilnehmern, der Gesprächsmodalitäten, des Zustandekommens von Verständigung und Kooperation sowie der Gesprächsorganisation (vgl. Deppermann, 2008, S. 9 f.): So gibt es beispielsweise – trotz eines recht streng ritualisierten Gesprächsablaufs – Stellen, an denen mit besonderer Intensität diskutiert wird. Im Rahmen des offenen Kodierens erhielten sie die Bezeichnung „Hot Spots“. Sie zeichnen sich sowohl durch hohe Interaktivität aus als auch durch besonderen Detailreichtum in der Darstellung. Besondere Aufmerksamkeit verdienen solche „Hot Spots“, weil davon auszugehen ist, dass die dort behandelten Themen für einige oder alle Teilnehmer der Gesprächsrunde hohe Relevanz haben (vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 61). Inhaltlich geht es in diesen Passagen vorwiegend um Fragen des Herstellens und Aufrechterhaltens von Ruhe und Ordnung.

Welche „Filter“ beeinflussen möglicherweise das Gesprächsverhalten der Teilnehmer? Wie wird beispielsweise Kritik geäußert? Wie sind die Einzeläußerungen aufeinander bezogen? – Wichtig ist die Reflexion des Umstands, dass es sich beim untersuchten Seminar um eine hierarchische Konstellation mit einem gewissen „Bewertungsdruck“ handelt. Dies beeinflusste mit Sicherheit auch das Kommunikationsverhalten. Deutliche Hinweise darauf liefern in formaler Hinsicht beispielsweise die passagenweise recht unterschiedlichen Gesprächsanteile der einzelnen Teilnehmer sowie häufige und deutliche Vorsichts- und Relativierungssignale in Äußerungen von Studierenden:

St1: Also, ich habe auch nur zwei ganz kleine Kleinigkeiten, und zwar: Uns ist zum Beispiel hinten aufgefallen, dass jemand den Namen „Haydn“ falsch geschrieben hat, weil du es ja diktierst. Dass man so etwas vielleicht ahnen könnte, dass es wahrscheinlich die Meisten falsch schreiben – dass man es vielleicht an die Tafel schreibt. Zum Beispiel bei so schwierigen Wörtern (P10, 43).

Auf inhaltlicher Ebene könnte sich der hierarchische Kontext beispielsweise darin äußern, dass Studierende bevorzugt Themen ansprechen, bei denen sie davon ausgehen können, sowohl bei den Kommilitonen als auch bei Lehrkraft und Dozentin auf Akzeptanz zu stoßen. Im gerade zitierten Beispiel geht es um ein im Unterrichtsgeschehen deutlich wahrnehmbares und leicht behebbares „handwerkliches“ Problem; mit Widerspruch oder Irritationen musste die Sprecherin daher kaum rechnen. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, welche Themen in den Gesprächen vollständig oder zu bestimmten Zeitpunkten vermieden werden und ob sich Themen ausmachen lassen, die einzelnen Sprechern vorbehalten sind.

## Erste Ergebnisse

Die hier zu berichtenden Ergebnisse haben noch durchweg vorläufigen Charakter, erste konzeptionelle Anhaltspunkte zeichnen sich aber bereits ab. Zwei besonders auffällige Befunde sollen exemplarisch herausgegriffen werden: die deutliche Dominanz des Themas „classroom management“ sowie die Frage, in welcher Weise über Schülerinnen und Schüler gesprochen wird.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Gespräche liegt ganz klar auf der Herausforderung „Unterrichten“ sowie auf dem Handeln und Auftreten der jeweiligen Lehrperson. Angesichts der Zielrichtung der Lehrveranstaltung und der vor den Unterrichtsstunden erteilten Beobachtungsaufträge überrascht das nicht weiter. Interessant ist allerdings, dass musikunterrichts-spezifische Aspekte in den Gesprächen im Vergleich zu allgemeinen Fragen zum Thema „Unterrichten“ eine deutlich geringere Rolle spielen – sowohl, was die Quantität der Äußerungen angeht als auch in Bezug auf die Intensität der Auseinandersetzung.<sup>6</sup> Auch die Diskussion von Unterrichtszielen und -inhalten tritt gegenüber dem Sprechen über das Interaktionsgefüge „Unterricht“ mit seinen (vermuteten) Gesetzmäßigkeiten klar in den Hintergrund. Insgesamt zeichnet sich ein Bild von Musikunterricht als einer Art „Interaktionsmaschine“ ab, die von der Lehrkraft zum Laufen gebracht und permanent unter Kontrolle gehalten werden muss. Zentraler Aspekt aller Nachbesprechungen sind Fragen der Unterrichtsorganisation. Das Unterrichtsgeschehen und seine Strukturmomente werden überwiegend von diesem Bezugspunkt aus betrachtet:

St1: Ich fand gut: Zum Beispiel das am Klavier Vorspielen mit den Intervallen, dass sie dann hören sollten, welches das ist. Das fand ich cool, weil – irgendwie waren sie da ruhig, das hat sie irgendwie interessiert. (P9, 10)

Auf ein geordnetes Unterrichtsgeschehen mit klaren Strukturen hinzuarbeiten ist nachgewiesenermaßen eine ausgesprochen sinnvolle Angelegenheit (vgl. z. B. Kounin, 2006; Nolting, 2008, S. 32 ff.; Klieme & Rakoczy, 2008; Meyer, 2009, S. 25 ff.). Problematisch wird diese Haltung jedoch, wenn ein reibungsloser Unterrichtsablauf zum obersten Ziel des Lehrerhandelns wird und dabei – wie eingangs geschildert – der Lernerfolg der Kinder aus dem Blick gerät.

Als Akteure des Unterrichtsgeschehens stehen sich in allen Gesprächen „die Klasse“ und „die Lehrkraft“ gegenüber. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler als eine Art „Kollektiv-Entität“ behandelt: „die Schüler“, „die Klasse“, „die Kinder“, „die Gruppe“ usw. – ähnlich dem Phänomen des kollektiven Schülers („collective stu-

---

6 Passend dazu berichten Harnischmacher und Hofbauer aus einer explorativen Studie, dass im Experiment die Häufigkeit musikbezogener Äußerungen beim Beschreiben von Musikunterricht mit steigendem Professionalisierungsgrad der Beobachter abnehme. Musikstudierende, Lehramtsanwärter und Musiklehrkräfte formulierten demnach in deutlich geringerem Umfang musikbezogene Kommentare als Schüler und Lehramtsstudierende anderer Fächer. Die Autoren betonen allerdings die Vorläufigkeit dieses Befunds (Harnischmacher & Hofbauer, 2011).

dent“), den Bromme im Kontext der Wahrnehmung durch Mathematik-Lehrkräfte als eine abstrakte, aber psychologisch reale Einheit beschreibt (Bromme, 1997, S. 202).

D: So eine Klasse – und die sind wirklich super, weil die nett sind und wohlwollend – und die spiegeln wirklich das, was Sie tun. (P7, 11)

Die lernenden Kinder erscheinen hier als durchaus sympathisches „Übungspartner-Kollektiv“, aber nicht als Individuen mit je eigenen Motiven, Handlungszielen und Lernmöglichkeiten. Die Gesprächsgruppe folgt damit einer langen Tradition mündlichen wie schriftlichen pädagogischen Sprachgebrauchs (vgl. Breidenstein, 2006, S. 9 f.), an dem sich offenbar auch Schülerinnen und Schüler orientieren, wenn sie über (Musik-)Unterricht befragt werden:

S4: Wir sind ne totale

S3: Chaotenklasse. Wir passen alle total gut zusammen, weil wir alle hibbelig sind. (Wallbaum, 2010, Schülerinterview GS 4 Thüringen-Stunde, S. 57, Z. 346 f.).

In den bisher analysierten Nachbesprechungen wird nur ein einziger Junge mehrfach namentlich benannt, wohl wegen seiner aus Lehrersicht besonders herausragenden Rolle in der Klasse:

St6: Also vor allem mit T., mit dem Kasper da vorne, bist du eigentlich recht gut umgegangen. (P9, 6)

Andere Kinder sind in den Gesprächen mit „Rollennamen“ bedacht oder über Rollenzuweisungen beschrieben, bleiben dabei aber im Grunde anonym. In diesen Fällen geht es vorwiegend um „Funktionen“ der Kinder im Kontext des Unterrichtsablaufs – auch wenn individuelle Dispositionen und Schwierigkeiten durchaus angesprochen werden:

St1: Das Mädchen, das an der Folie stand mit dem Notenschreiben. Da ging es dann immer ein bisschen schnell, dass sie quasi – erst noch gesucht hat, wohin sie die Note schreiben soll, und du dann aber mit der Klasse schon wieder gesungen hast. (P9, 39)

Über die Gründe dieser „Sprachregelung“ kann beim derzeitigen Stand der Arbeit nur spekuliert werden. Möglicherweise war sie einfach Folge der organisatorischen Rahmenbedingungen des Seminars, die den Seminarteilnehmern wenig Gelegenheit boten, die Kinder wirklich kennenzulernen. Es fällt auf, dass sich auch die betreuende Lehrkraft dem anonymisierenden Sprachgebrauch der Gruppe anpasste – obwohl sich beobachten ließ, dass sie die Kinder sehr wohl namentlich kannte und sie im eigenen Unterricht auch stets mit Namen ansprach. Möglicherweise geschah die „Anonymisierung“ im Kontext der Gesprächsgruppe aus dem Wunsch heraus, sich innerhalb eines gemeinsamen kommunikativen Bezugsrahmens zu bewegen.

Interessant ist dieser Befund aber auf jeden Fall, weil er in deutlichem Gegensatz zu stehen scheint zu normativen Anforderungen an pädagogisches Handeln, in denen die Ausrichtung am lernenden Subjekt und dessen individuelle Förderung eine be-



deutende Rolle spielen – wie etwa in den meisten musikdidaktischen Modellen seit den 1970er Jahren sowie in der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen (vgl. dazu Bähr, 2005; Kaiser et al., 2006). Zwar lässt die Tatsache, wie im Rückblick über Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, keine unmittelbaren Rückschlüsse auf die Wahrnehmung der Kinder durch Lehrkraft und Beobachter während des Unterrichts zu – doch scheint sich hier eine deutliche Diskrepanz zwischen „Sollen und Sein“ aufzutun.

## Ausblick

Die bisher erarbeiteten Teilergebnisse machen einmal mehr deutlich, wie wenig noch immer über Voraussetzungen und Mechanismen der alltäglichen Unterrichtsarbeit bekannt ist. Dies gilt sowohl für den schulischen Musikunterricht als auch für die Lehrerbildung. Als Anregung für weitere Projekte seien einige weiter führende Fragen an das Ende dieses Beitrags gestellt:

- Wie sehen individuelle Konzepte der Gesprächsteilnehmer in Bezug auf Musikunterricht aus? Inwiefern lassen sie sich in Bezug setzen zu den Positionen, die sich aus den Gesprächsbeiträgen rekonstruieren lassen? Besonders interessant wäre sicherlich auch ein Abgleich zwischen den in ähnlichen Nachbesprechungen geäußerten Vermutungen zu Bedürfnissen und Motivlagen der Schüler und entsprechenden Statements der unterrichteten Kinder (ähnlich dem Forschungsinteresse in Niessen & Lehmann-Wermser, 2006).
- Welche Bilder von Musikunterricht entstehen in ähnlichen Gesprächsrunden mit etwas anderer Besetzung: beispielsweise im Rahmen einer Lehrveranstaltung für angehende Grundschul-Lehrkräfte; in Gesprächsrunden aus Schülern, fachfremd unterrichtenden Musiklehrkräften, Seminarlehrern, Hochschul-Dozenten; in „gemischten“ Besetzungen?
- Handlungsspielräume der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen: In den Gesprächsbeiträgen ergibt sich hierzu ein Bild von „Konstanten“ und „Variablen“, das deutlich von dem tradierten didaktischen Modelle zur Planung und Analyse von Unterricht abweicht. Besonders auffallend ist es, dass Unterrichtsinhalte und -ziele in den Gesprächen häufig als etwas behandelt werden, das mit Beginn einer Unterrichtsstunde unabänderlich feststeht, und nicht als etwas, das die Lehrkraft im Bedarfsfall auch flexibel handhaben könnte. Dies steht einerseits im Gegensatz zu tradierten Modellen der Unterrichtsanalyse und -planung wie etwa dem „Berliner“ oder dem „Hamburger“ Modell (z. B. Schulz, 1995), andererseits aber auch zu einem empirischen Befund aus Anne Niessens Studie über Individualkonzepte von Musiklehrkräften: „Die Lehrer unterscheiden sehr viel deutlicher, als es in diesem [Hamburger] Modell akzentuiert wird, zwischen Konstanten und Variablen in ihrem Nachdenken über Unterricht. Die Wahl der Inhalte ist – anders als es Schulz' Modell nahe legt – eine sehr wichtige Variable“ (Niessen, 2006, S. 330; im

Original als Aufzählung). Einen möglichen Erklärungsansatz könnten die unterschiedlichen Perspektiven liefern, unter denen Musikunterricht in den Gesprächen betrachtet wird: unmittelbare räumliche und zeitliche Nähe zu konkreten Handlungssituationen im Unterschied zu Interviews, in denen es um grundlegende individuelle Konzepte bei der Unterrichtsplanung ging (a. a. O., S. 205 f.). Möglicherweise spielt auch der Ausbildungsstand der Gesprächsteilnehmer eine Rolle; Novizen im Lehrerberuf sind in der Regel sehr viel stärker darauf angewiesen und darauf bedacht, einen einmal erdachten Unterrichtsplan auch möglichst unverändert durchzuführen als erfahrene Lehrkräfte (Gruber & Stöger, 2011, S. 257). Zu fragen wäre also beispielsweise, was Lehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung in Bezug auf ein konkretes, gerade erlebtes Unterrichtsgeschehen als Determinanten interpretieren und was ihnen als grundsätzlich durch die Lehrkraft beeinflussbar erscheint. Damit verbunden ist die grundsätzlichere Frage, ob zum Verständnis dessen, was sich im Moment der Realisierung von Musikunterricht abspielt, möglicherweise anders beschaffene Modelle von Determinanten und Handlungsspielräumen hilfreich und notwendig wären als zu seiner Planung und nachträglichen Analyse.

- Aspekte wie Freude, Lust, Spaß im Zusammenhang mit dem Unterrichten kommen in den bisher analysierten Gesprächen kaum vor. Auch dieser Umstand wirft Fragen auf, etwa im Zusammenhang mit Rollenerwartungen an eine „gute Musiklehrkraft“. Das Thema ließe sich sowohl empirisch als auch unter historischen Aspekten untersuchen.
- Zeit und Zeiterleben im Musikunterricht: Ein häufiges Thema in den Nachbesprechungen sind Fragen des Zeitmanagements, insbesondere des Umgangs mit Zeitnot und dem Gefühl, „nicht fertig zu werden“. Im Kontrast dazu stehen Befunde aus der ethnographischen Erziehungswissenschaft, denen zufolge das Bewältigen von Langeweile eines der zentralen alltäglichen Probleme des „Schülerjobs“ darstellt (Breidenstein, 2006, 259 f.). Es ist anzunehmen, dass sich diese gegensätzlichen Modi von Zeitwahrnehmung auch im Musikunterricht wiederfinden. Zu untersuchen wäre aber, wie es sich damit in musikunterrichtsspezifischen Situationen wie Klassenmusizieren oder Musik hören verhält.
- In den Gesprächen werden wiederholt spezifische Überforderungssituationen deutlich, die auf der Ebene fachtypischer Handlungsmuster zu liegen scheinen – wenn beispielsweise eine Lehrkraft Mühe damit hat, während einer Liedeinstudierung gleichzeitig in ansprechender Weise zu singen, am Klavier zu begleiten und den Gesang der Klasse wahrzunehmen. Eine halbwegs präzise Diagnose der musikalischen Leistung der Kinder ist unter solchen Umständen kaum möglich – mit entsprechenden Konsequenzen für die weitere Unterrichtsgestaltung. Eine systematische Bestandsaufnahme solcher und ähnlicher Situationen wäre sicherlich ebenso lohnend wie anspruchsvoll.

## Literatur

- Androutsos, P. & Humphreys, J. T. (2010). Classroom observation ability among pre-service music educators in Greece. *International journal of music education*, 28 (1), 5-16. Verfügbar unter: <http://ijm.sagepub.com/content/28/1/5>. [28.12.2012]
- Bähr, J. (2005). Bildungsstandards für den Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 1. Aufl. (S. 139-142). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bailer, N. (Hrsg.) (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf: Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Wien: Universal Edition.
- Bastian, H. G. (1984). Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik: Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In G. Kleinen (Hrsg.), *Kind und Musik*. Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF). Musikpädagogische Forschung: Bd. 5 (S. 339-359). Laaber: Laaber-Verlag. Verfügbar unter: <http://www.ampf.info/index/publikationen/band05/Bd%205%2022%20Bastian%20S.%20339%20-%20359.pdf>. [28.12.2012]
- Bennewitz, H. (2010). Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Frieberthäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 43-59). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Bergmann, J. (2005). Studies of Work. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 643-649). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bohnsack, R. (2006). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, S. 40-44). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Aufl.). (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, S. 369-384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F., Dieris, B. & Lettau, A. (2010). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie – Praxisgebiete – Pädagogische Psychologie, S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Byrne, C. & MacDonald, R. A. (2002). The use of Information & Communication Technology (I&CT) in the Scottish music curriculum: A focus group investigation of themes and issues. *Music education research*, 4 (2), 263-273.
- Chosiad, L. (2008). *Hip hop music and the identity and self-esteem of adolescent girls*: University Microfilms International (UMI) Ann Arbor, MI (PsyD from Alliant International University).

- Conway, C. M., Eros, J. D., Pellegrino, K. & West, C. (2010). The role of graduate and undergraduate interactions in the development of preservice music teachers and music teacher educators: A self-study in music teacher education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (183), 49-64.
- Dabback, W. M. (2009). Exploring social networks, reciprocity, and trust in a senior adult band. In D. Coffman (Hrsg.), *CMA XI projects, perspectives, and conversations. Proceedings from the International Society for Music Education ISME 2008 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. (S. 102-111). Nedlands, W.A: International Society for Music Education (ISME).
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Qualitative Sozialforschung: Bd. 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, R. (2010). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 159-172). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. London: Sage.
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 12 (S. 57-70). Essen: Die Blaue Eule.
- Grimmer, F. (1999). Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit: Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 20 (S. 64-96). Essen: Die Blaue Eule.
- Gruber, H. & Stöger, H. (2011). Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (Basiswissen Unterrichtsgestaltung, S. 247-264). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: Eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 10. Münster: LIT.
- Hansmann, W. M. (2000). Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements: Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 21 (S. 124-137). Essen: Die Blaue Eule.
- Harnischmacher, C. & Hofbauer, V. C. (2011). Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts – Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=60>. [28.12.2012]
- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre?: Auf der Suche nach der „guten“ Musiklehrkraft. In M. D. Loritz, A. Becker & D. M. Eberhard (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder; Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag*. Forum Musikpädagogik, Bd. 100 (S. 95-103). Augsburg: Wißner.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). *Didaktische Modelle* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. et al. (Hrsg.) (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht?: Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 222-237.
- Könneke, H. (1992). *Methodologische Aspekte der Unterrichtsforschung im Schulfach Musik*. Essen: Die Blaue Eule.
- Kormann, A. (1984). Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik – beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Musikalische Früherziehung“. In G. Kleinen (Hrsg.), *Kind und Musik*. Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF). Musikpädagogische Forschung, Bd. 5 (S. 284-299). Laaber: Laaber-Verlag. Verfügbar unter: <http://www.ampf.info/index/publikationen/band05/Bd%205%2017%20Kormann%20S.%20284%20-%20299.pdf>. [28.12.2012]
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Langer, A. (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515-525). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 5. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2009). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl., Orig.-Ausg. (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- MacDonald, R. A. & Wilson, G. (2005). Musical identities of professional jazz musicians: A focus group investigation. *Psychology of music*, 33 (4), 395-417.
- Meuser, M. (2006). Interpretatives Paradigma. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, S. 92-94). Opladen: Budrich.
- Meyer, H. (2009). *Was ist guter Unterricht?* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Mruck, K. & Mey, G. (1998). Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien – zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 284-306). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mruck, K. & Mey, G. (2007). Grounded Theory and Reflexivity. In A. Bryant & K. C. Charmaz (Hrsg.), *The Sage Handbook of Grounded Theory* (S. 515-538). Los Angeles u. a.: SAGE Publications Ltd.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 6. Münster: LIT.
- Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Mu-*

- sikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 27 (S. 239-252). Essen: Die Blaue Eule.
- Nolting, H.-P. (2008). *Störungen in der Schulklasse* (7. Aufl.). Beltz-Taschenbuch: Bd. 108. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Pfeiffer, W. (1994). *Musiklehrer: Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien ; eine theoretische und empirische Analyse*. Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17. Essen: Die Blaue Eule.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riedel, K. (2010): „Und dann kannst du denen auch noch den Dominantseptakkord unterjubeln“. Beobachtungen und Einschätzungen zu Musikunterricht, Musiklehrer und Schule aus der Perspektive des Ausbilders und seiner Referendare. In: *Diskussion Musikpädagogik* (48), S. 29–35.
- Rosenbrock, A. (2004). Komposition als Gruppenprozeß – erforscht mit qualitativen Methoden. In B. Hofmann (Hrsg.), *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? Musikpädagogische Forschung*, Bd. 25. Herausgegeben vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e.V. (S. 169-186). Essen: Die Blaue Eule.
- Schulz, W. (1995). Die lehrtheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien*. 8. Aufl. (PB-Bücher, S. 29-45). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Siebert, J. J. (2007). *Why music teachers remain in the profession: Conversations with career music educators*: University Microfilms International (UMI) Ann Arbor, MI (Doctoral dissertation).
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 353-379). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wallbaum, C. (Hrsg.) (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig – Schriften, Bd. 3. Hildesheim: Olms.

Dr. Gabriele Puffer  
Universität Regensburg  
Fakultät für Philosophie, Kunst-, Geschichts- und Gesellschaftswissenschaften  
Institut für Musikwissenschaft  
Fachgebiet Musikpädagogik  
Universitätsstr. 31  
93053 Regensburg  
[gabriele.puffer@psk.uni-regensburg.de](mailto:gabriele.puffer@psk.uni-regensburg.de)