

Puffer, Gabriele; Hofmann, Bernhard

## **FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften**

*Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 107-120. - (Musikpädagogische Forschung; 37)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Puffer, Gabriele; Hofmann, Bernhard: FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 107-120 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-152284

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-Gemeinschaft

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

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

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und  
Erziehungswissenschaft

Music Education and  
Educational Science



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

### **Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37**

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
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>Jens Knigge &amp; Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung .....	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen .....	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion .....	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz .....	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden .....	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

*Lars Oberhaus & Sonja Nonte*

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung  
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und  
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita ..... 73

*Diversity in early childhood music education.*

*Opportunities for cooperation between nursery teachers  
and music teachers in kindergarten*

*Julia Lutz*

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:  
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen  
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes ..... 89

*Collaborating and lifelong learning and teaching:*

*An example of phase-overlapping teacher training for music  
education in primary schools*

*Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann*

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des  
Professionswissens von Musiklehrkräften ..... 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'  
professional knowledge*

*Michael Göllner & Anne Niessen*

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen  
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of  
qualitative interviews*

*Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle*

„Dankeschön! Was war das Problem?“  
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

*„Thanks! What was the problem?“*

*On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom*

*Marc Godau*

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“  
Zur Lehrer\_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a  
coffee or whatever ...”*

*The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons*

*Monica Esslin-Peard*

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates .....171

*Frauke Heß & Christiana Voss*

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht ..... 191

*Analysis by way of movement*

*Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education*

*Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen*

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik  
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg ..... 209

*Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools*

*Elias Zill*

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten ..... 231

*„Wow, that sounds already really good to me...“*

*A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects*

*Johann Honnens*

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen ..... 249

*Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:*

*a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective*



*Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad*

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch  
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht ..... 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse  
on theory and practice*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

## **FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften**

*FALKO-M: A research project on music teachers' professional knowledge*

*FALKO is an interdisciplinary research and development project, involving scientists from the universities of Regensburg and Augsburg. One of our common objectives is the construction of domain-specific tests of secondary teachers' professional knowledge, permitting the investigation of growth, difference, and correlation hypotheses. In this article, we report on the conceptualization of secondary music teachers' pedagogical content knowledge (PCK) and content knowledge (CK) based on Lee Shulman's theoretical taxonomy of teacher knowledge and the preliminary work of the COACTIV research program.*

### 1. Das Projekt FALKO

Das Akronym steht für „Fachspezifische Lehrerkompetenzen“ und bezeichnet ein interdisziplinäres Projekt von Forschenden der Universitäten Regensburg und Augsburg. Beteiligt sind die Didaktiken der Schulfächer Deutsch, Englisch, Latein, Mathematik, Naturwissenschaft und Technik (NWT), Chemie, evangelische Religion, Musik sowie die Pädagogik.<sup>1</sup> Gemeinsam soll fachspezifischen und fachübergreifenden Forschungsfragen zur Entwicklung und Ausprägung professioneller Kompetenz von Lehrkräften, und hier insbesondere des Professionswissens, nachgegangen werden.

Konzeptualisierung und Operationalisierung von Lehrerwissen wurden im deutschsprachigen Raum bisher nicht für alle Unterrichtsfächer in gleichem Maße vorangetrieben. Verhältnismäßig gut erforscht ist das mathematisch-naturwissenschaftliche Fächerspektrum (z. B. Kunter et al., 2011; Kleickmann et al., 2014; Blömeke et al., 2010; Borowsky et al., 2010). Für geringer strukturierte Domänen wie die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch existieren mittlerweile einige konzeptuelle Vorschläge und Professionswissenstests (z. B. Blömeke et al.,

---

1 Siehe dazu auch <http://www.uni-regensburg.de/forschung/falko> und <http://www.mupaed.de/forschung/laufendeforschung/falko/>.

2011, 2013). Für Fächer wie Latein, Religion oder Musik standen die Entwicklung und Validierung entsprechender Tests bisher noch aus. FALKO unternimmt erste Schritte zur Schließung dieser Forschungslücke. Damit soll ein Beitrag geleistet werden zum Anliegen, „jenes Lehrerwissen durch direkte Tests zu erhellen, das in bedeutsamer Weise auf Schülerleistungen durchschlägt, und zu fragen, wo und wie Lehrer dieses Wissen erwerben, insbesondere, inwieweit die bestehenden Ausbildungsangebote relevante Beiträge zu dessen Aufbau leisten“ (Neuweg, 2014, S. 588).

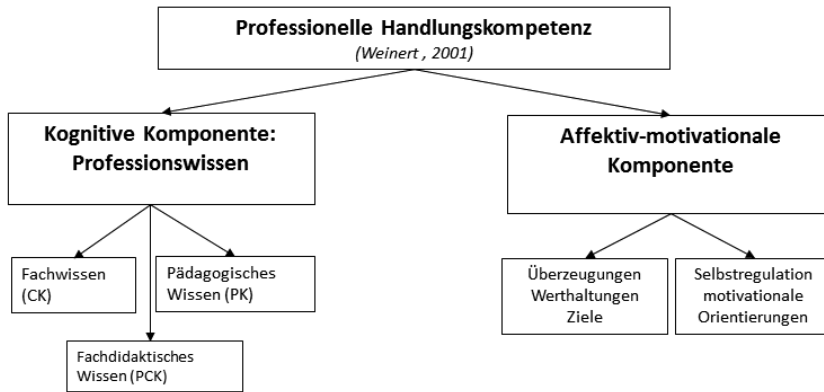
Bei der Erfassung fachspezifischen Professionswissens von Lehrkräften knüpfte die Arbeitsgruppe an die COACTIV-Studie an, die sich mit professionellen Kompetenzen von Mathematiklehrkräften befasste (Kunter et al., 2011). Für die Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch, evangelische Religion, Latein, Musik und Physik wurde im Projekt FALKO jeweils ein fachspezifischer schriftlicher Wissenstest konzipiert, pilotiert und validiert. Alle Tests folgen einem formalen Rahmenkonzept, das einen einheitlichen inhaltlichen Aufbau und Umfang sowie ähnliche Item-Formate festlegt. Dies eröffnet die Möglichkeit, neben fachspezifischen Entwicklungshypothesen auch fächerübergreifende Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen zu prüfen, etwa die Frage nach intraindividuellen Unterschieden bezüglich des Professionswissens für verschiedene Fächer: Entwickeln sich beispielsweise bei Studierenden mit der Fächerkombination Deutsch/Musik die Professionswissensbestände für beide Fächer über die Dauer der Ausbildung in ähnlicher Weise, oder lassen sich unterschiedliche Verläufe erkennen?

Während der Arbeit am Teilprojekt FALKO-M (Musik) stellte sich wiederholt die Frage, wie sich theoretische Basis, konzeptuelle Rahmung, inhaltliche und formale Festlegungen des interdisziplinären Forschungsprojekts vereinbaren lassen mit Spezifika der Domäne „Musikunterricht“. Einige unserer Überlegungen sollen im Folgenden vorgestellt werden.

## 2. Professionswissen als Teil professioneller Kompetenz

Das Interesse im Projekt FALKO richtet sich auf denjenigen Anteil professionellen Wissens von Lehrkräften, der im Rahmen eines Papier-und-Bleistift-Tests erfassbar ist – und damit auf einen vergleichsweise kleinen, aber wirkmächtigen Ausschnitt professioneller Kompetenz. Professionswissen von Lehrkräften ist wesentliche Voraussetzung professionellen, situationsgerechten Verhaltens (vgl. Neuweg, 2014, S. 583; Baumert et al., 2011, S. 11; Bromme, 1992). Für das Fach Mathematik konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Beständen an Professionswissen bei Lehrkräften und der Leistungsentwicklung der Schüler\_innen nachgewiesen werden (Kunter et al., 2011).

Den theoretischen Bezugsrahmen bildet das Modell professioneller Handlungskompetenz nach Weinert (2001), das etliche einschlägige Studien der vergangenen Jahre nutzten (u. a. Blömeke & Schwippert, 2011; Kunter et al., 2011):



(Shulmann, 1986, 1987; Bromme, 1992,  
Blömeke et al., 2011, Kunter et al., 2011)

Abbildung 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

Professionswissen wird hier als eine von zwei Komponenten professioneller Handlungskompetenz modelliert. „Wissen“ ist dabei nicht nur als deklaratives Fakten- und Strategiewissen zu verstehen („*knowledge*“ im engeren Sinne, vgl. Krohne & Hock, 2007, S. 425), sondern umfasst auch kognitive Fähigkeiten („*abilities*“, inklusive spezifischer Wahrnehmungsfähigkeiten) sowie prozedurales Wissen im Sinne eines Verfügens über enger oder weiter angelegte physische bzw. motorische Fertigkeiten („*skills*“) und auf ihnen aufbauende Handlungsrouninen (vgl. auch Krauss et al., 2008, S. 226, sowie für den Bereich der Musik die ähnlich weit gefasste Definition von „*artistic knowledge*“ in Stephens, 2013, S. 73). Die affektiv-motivationale Komponente prägt nicht nur die Bereitschaft zu handeln, sondern auch die Art, wie gehandelt wird. Es ist davon auszugehen, dass beide Komponenten professioneller Kompetenz wechselseitig aufeinander einwirken, wobei die Natur dieser Wechselwirkungen noch weitgehend ungeklärt ist (Baumert et al., 2011, S. 12; Weinert, 2001; Bromme, 1992).

Die Subkategorien der Komponente „Professionswissen“ gehen auf Überlegungen zurück, die Lee Shulman in den 1980er Jahren publizierte und in den Folgejahren mehrfach modifizierte (Shulman, 1986, 1987; Synopse in Neuweg, 2014). Das dreigliedrige Modell, welches die Bereiche *pedagogical knowledge* (PK, fachübergreifend) sowie *content knowledge* (CK, fachspezifisch) und *pedagogical content knowledge* (PCK, fachspezifisch) unterscheidet, hat sich im englisch- wie im deutschsprachigen Raum auf breiter Basis durchgesetzt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Krauss et al., 2011, S. 136). Die Studien beschränken sich dabei in der Regel auf jene Wissensbestände, die in der Lehrerausbildung vermittelt werden und „für die es in Studienplänen, nicht notwendig aber auch im Kopf des erfahrenen Unterrichtspraktikers unmittelbare Entsprechungen gibt“ (Neuweg, 2014, S. 584). Ein solcher Fokus auf Lehrer\_innenwissen bietet den Vorzug klarer

Abgrenzbarkeit von Können und weiteren „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ wie Persönlichkeitseigenschaften, Erfahrung oder Reflexionsvermögen (Neuweg, 2014; vgl. auch Krohne & Hock, 2007, S. 425).

In den USA, in Großbritannien und in Skandinavien sind die Begriffe PCK und CK schon seit etlichen Jahren Teil des musikpädagogischen Fachdiskurses (Colwell & Richardson, 2002; Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen, 2013). So wurden seit Beginn der 1990er Jahre Konzepte zur Verbesserung der Musiklehreraus- und Weiterbildung entwickelt, die Bezug auf Shulmans Kategorien des Professionswissens nehmen (z. B. Ballantyne, 2006; Holgersen & Burnard, 2013; Capaldo, Muscat & Tindall-Ford, 2014). Ein akzeptierter und rezipierter Professionswissenstest für Musiklehrkräfte existiert bislang jedoch nicht. Zudem dienen, ebenfalls seit den 1990er Jahren, Shulmans Wissenskategorien als theoretische Grundlage empirischer Studien, die sich der Rekonstruktion musikunterrichtsspezifischen Professionswissens widmen. So erkundete Edward B. Duling im Rahmen von Fallstudien Eigenschaften des fachdidaktischen Wissens zweier *general music teachers* (Duling, 1992); Holgersen und Holst (2013) arbeiteten unter Rückgriff auf Shulmans Wissenskategorien Gemeinsamkeiten und domänenspezifische Unterschiede in professionellen Wissensbeständen dänischer Musikschullehrer und Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen heraus. In den deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs fand Shulmans theoretischer Ansatz nur vereinzelt Eingang (Hofmann, 2011; Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7).

### 3. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen von Musiklehrkräften in FALKO-M

#### 3.1 Fachwissen

„*Content Knowledge*“ (CK), üblicherweise mit „Fachwissen“ übersetzt (Baumert & Kunter, 2006), erklärt Shulman als „amount and organization of knowledge per se in the mind of the teacher“ (Shulman, 1986, S. 9). Fachwissen von Lehrkräften beinhaltet dabei nicht allein eine bestimmte Menge an Wissen über fachliche Fakten oder Konzepte, sondern darüber hinausgehend auch Wissen über Strukturen des Fachgebiets. Lehrkräfte müssen demnach nicht nur wissen, *dass* sich etwas so und so verhält, sie müssen auch wissen, *warum*.

Die Konstruktion der Fachwissenstests im Projekt FALKO bezieht sich nur auf einen Ausschnitt von Shulmans Konstrukt, nämlich auf Bestände vertieften Wissens über fachliche Inhalte auf der Basis schulischer Curricula. Dahinter steht einerseits das Anliegen, Lehrerwissen auf einem möglichst „unterrichtsnahen“ Niveau zu erheben (vgl. auch Krauss et al., 2011, S. 142-143). Andererseits gründet sich diese Entscheidung auf die Überzeugung, dass eine Lehrkraft zur Gestaltung

fachlich gehaltvoller Lernangebote zumindest über solches Fachwissen verfügen sollte, das Curricula als Lernergebnis von Schüler\_innen postulieren. Auf die Erhebung von Fachwissen ohne unmittelbaren Bezug zu schulischen Curricula verzichtete die Forschungsgruppe.

Im Rahmen von FALKO-M konkretisieren wir „Fachwissen“ inhaltlich als Wissen über Musiken und Musiker unterschiedlicher Epochen, Kulturen und Genres; Wissen zu Notation und Beschreibung von Musik; Wissen zu historischen, kulturellen und sozialen Kontexten; Wissen um mediale und technische Aspekte des Umgangs mit Musik. Solches Wissen, das sich auf musikbezogene Fakten, Konzepte und Strukturen bezieht, wird unter anderem in den KMK-Standards eingefordert (KMK, 2015, S. 37-38).

Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, solches als Professionswissen von Musiklehrkräften verstandenes Fachwissen abzugrenzen von musikbezogenem Alltagswissen, also von Wissen, über das auch musikinteressierte Laien verfügen könnten. Wir gehen davon aus, dass eine klare Trennung zwischen Laien- und Professionswissen für den Bereich Musik diffiziler ist als für Disziplinen wie etwa Mathematik oder Chemie: Im Unterschied zu diesen Bereichen spielt Musik für deutlich mehr Menschen eine bedeutende Rolle, etwa in der individuellen Freizeitgestaltung; musikbezogene Wissensbestände können in erheblichem Umfang auch außerhalb von Schule und Hochschule erworben werden. Exemplarisch verdeutlichen lässt sich dies anhand zweier Testaufgaben, in denen auf Grundlage kurzer Hörbeispiele Repertoirekenntnisse der Studienteilnehmer\_innen ermittelt werden sollen – einmal für den Bereich sogenannter „klassischer“ Musik, das andere Mal für den Bereich Rock/Pop. Hier könnte, gleichsam in umgekehrter Richtung, das Bedenken aufkommen, dieses Verfahren erfasse eher allgemeine Repertoirekenntnisse oder Musikpräferenzen als professionelles Lehrer\_innenwissen. Dem wäre entgegenzuhalten: Einschlägige Ausbildungsrichtlinien für Musiklehrkräfte wie die KMK-Standards oder auch die bayerischen Kerncurricula zur Lehramtsprüfungsordnung verlangen von (angehenden) Musiklehrkräften „Wissen und praktische Erfahrungen mit Musiken verschiedener Kulturen und Genres“ sowie Kenntnisse von „Musik verschiedener Epochen und Kulturen unter historischen, soziologischen, ästhetischen und kulturwissenschaftlichen Fragestellungen“, wobei „Populäre Musik“ explizit eingeschlossen ist (KMK, 2015, S. 37-38; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009). Zudem waren bei der Auswahl der Musikbeispiele Kriterien leitend, die sich eindeutig auf die Domäne „schulischer Musikunterricht“ beziehen: Passung zu curricularen Vorgaben, Thematisierung in einschlägigen Fachzeitschriften, Zugänglichkeit über Lehrerhandreichungen, Lehrwerke und Liederbücher, Exemplarität und Repräsentativität.<sup>2</sup>

2 Ergebnisse der Validierungsstudie lassen den Schluss zu, dass es in FALKO-M tatsächlich gelungen ist, professionelle Wissensbestände zu erfassen, die sich von musikbezogenem Laienwissen abheben (Puffer & Hofmann, i. Dr.).

## 3.2 Fachdidaktisches Wissen

### 3.2.1 „Didaktisch angemessen“?

Lee Shulman definiert fachdidaktisches Wissen (PCK) als „pedagogical knowledge, which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge *for teaching*“ (Shulman, 1986, S. 9, Hervorhebung im Original). Formelhaft verkürzt lässt sich dies als Wissen über Lehren und Lehrbarkeit („*teachability*“) umschreiben. Solchermaßen „fachdidaktisches“ Wissen gewährleistet und regelt fach- und fallspezifische Zugriffe auf andere Wissensbestände. Insofern kann gesagt werden, dass Shulmans „fachdidaktisches Wissen“ mit Fachwissen und fachübergreifendem pädagogischen Wissen zusammenspielt; es fällt aber weder mit dem einen noch mit dem anderen zusammen, noch lässt es sich schlicht als Schnittmenge der beiden Wissensformen beschreiben. PCK ist spezifisches und konkretes Handlungs- bzw. Strategiewissen. Aussagen, die auf Wissen dieses Typs rekurrieren, können als „geeignet/ungeeignet“ bzw. „didaktisch angemessen/nicht angemessen“ eingestuft werden.

Als ein Kriterium zur Beurteilung „didaktischer Angemessenheit“ wurde im Rahmen von FALKO, über alle Fächer hinweg, die Möglichkeit „verständnisvollen Lernens“ formuliert, das durch kognitiv aktivierenden Unterricht erreicht werden soll (vgl. auch Baumert et al., 2011, S. 12-14). Kognitive Aktivität der Schüler konnte in empirischer Lehr-Lernforschung als eine entscheidende Voraussetzung dafür identifiziert werden, dass bereitgestellte Lerngelegenheiten auch zum Lernen bzw. zum Aufbau vertieften Verständnisses genutzt werden können. Unterricht, der auf kognitive Aktivität ausgerichtet ist, erfordert einen hohen Anteil an Selbsttätigkeit der Lernenden, herausfordernde Lerngegenstände, anspruchsvolle, aber nicht überfordernde Aufgabenstellungen und angemessene inhaltliche Strukturierung (Klieme & Rakoczy, 2008, S. 227-228).

Hier liegt ein Ansatzpunkt für Überlegungen, die die Übertragbarkeit theoretischer Vorannahmen auf das Unterrichtsfach Musik betreffen: Die eben genannten Zielperspektiven wurden mit Blick auf das Fach Mathematik formuliert. Sie können zwar auch für schulischen Musikunterricht leitend sein (Gebauer, 2013), erscheinen aber für ein an künstlerisch-ästhetischer Praxis orientiertes Unterrichtsfach nicht hinreichend. Wenn etwa gelten soll, dass ästhetische Erfahrung einen zentralen Aspekt jeglicher Auseinandersetzung mit Musik darstellt (vgl. u. a. Jank, Meyer & Ott, 1986, S. 109-114; Rolle, 1999; Jank, 2013, S. 123-124; Wallbaum, 2010; Hafen et al., 2011; KMK, 2008/2015, S. 37), so ist zu fragen, ob dem Anliegen einer „kognitiven Aktivierung“ mit Blick auf den Musikunterricht nicht das einer „ästhetischen Aktivierung“ an die Seite gestellt werden müsste. „Didaktisch angemessen“ wäre es dann, Lerngelegenheiten zu gestalten, die auf „Aktivierung“ in Dimensionen jenseits kognitiver Momente des „Verwirklichens ästhetischer Rationalität“ (Rolle, 1999; Jank, 2013, S. 62) angelegt sind. Beispielhaft

genannt seien die Intensivierung und Ausdifferenzierung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung, die Förderung einer „Kultur des Wahrnehmens“ (vgl. Meyer, 2005; Gies, 2013, S. 146) oder die Entwicklung künstlerischer Darstellungs- und Ausdrucksqualität (Meyer, 2005, S. 27; vgl. auch Wallbaum, 2008, S. 102-109).

Im Fachdiskurs konsentiertere und allgemein akzeptierte Vorstellungen von „didaktischer Angemessenheit“ im Musikunterricht liegen bislang nicht vor. Angesichts der Pluralität empirisch nicht überprüfter didaktischer Modelle und Konzepte, angesichts des Fehlens eines festen Wissenskanons und objektivierbarer Leistungsniveaus ist Musikunterricht im Sinne der Expertiseforschung als „gering strukturierte Domäne“ einzustufen (zum Begriff: vgl. Gruber & Lehmann, 2008, S. 500). Forschungs- und Entwicklungsarbeit, die sich mit professionellen Kompetenzen von Musiklehrkräften befasst, steht damit vor dem Problem, dass bereits die fachspezifischen Anforderungen, die das Lehrerhandeln strukturieren, nur schwer fassbar sind.

Aktuellen Standards fachdidaktischer Forschung folgend (vgl. Riese & Reinhold, 2014, S. 259), bildeten bei der Konzeptualisierung fachdidaktischen Wissens im Rahmen von FALKO-M zunächst Curricula für das Schulfach Musik, die KMK-Ausbildungsstandards für Musiklehrkräfte (KMK, 2015, S. 37-38) und Ergebnisse aus Diskussionen mit Expert\_innen aus Schule und Hochschule wesentliche inhaltliche Bezugspunkte. Schwerpunktmäßig berücksichtigen wir Aspekte, die ausweislich des einschlägigen Schrifttums im musikpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahre als weitgehend konsensfähig angenommen werden können. So scheint Einvernehmen darüber zu herrschen, dass gemeinsame musikalische Praxis einen entscheidenden Beitrag zu musikalischer Bildung leiste (vgl. auch Hasselhorn & Lehmann, 2014, S. 79), und dass musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht besondere Bedeutung zukomme (Jank, 2013, S. 123-124; Hafen et al., 2011; vgl. auch KMK, 2015, S. 37). Schließlich orientierten wir uns an der Leitvorstellung einer „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser, 2002, 2010; Jank, 2013, S. 89-91, 115-116), auch wenn die Diskussion über deren Möglichkeiten und Grenzen sowie ihre inhaltliche und methodische Ausarbeitung bei weitem noch nicht abgeschlossen zu sein scheinen (vgl. z. B. Knigge, 2013; Jünger, 2014; Rora & Wiese, 2014; Campos, 2015).

### 3.2.2 Facetten fachdidaktischen Wissens

Bei der konzeptuellen Untergliederung fachdidaktischen Wissens folgt das Projekt FALKO jener Strukturierung, die Shulman in seiner ersten Veröffentlichung zur Thematik vorgenommen hatte: An erster Stelle steht das Wissen über Darstellen, Erklären und Verständlich machen („the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“, Shulman, 1986, S. 9). In FALKO-M weisen wir diesen Bereich fachspezifisch als „Wissen über



„musikbezogene Instruktionsstrategien“ aus und zählen dazu Wissen um verschiedene Arten und Formen der Demonstration von Lerninhalten, einschließlich musikpraktischen „Vormachens“, Wissen um anschauliche Illustrationen und „anhörliche“ Beispiele, Wissen um Strategien, musikbezogene Gestaltungs- und Übeprozesse mit einer Gruppe zu initiieren, zu fördern und anzuleiten. Als zweite bedeutsame Facette fachdidaktischen Wissens benannte Shulman Kenntnisse über lernerleichternde oder erschwerende stoffbezogene Kognitionen und Dispositionen bestimmter Lernergruppen, beispielsweise Prä- und Fehlkonzepte, typische Schülerfehler u. Ä. (vgl. Shulman, 1986, S. 9). Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Annahmen über „didaktische Angemessenheit“ ist in unsere Konzeptualisierung dieser Subfacette („Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schüler\_innen“) auch das Wissen um typische Schülerfehler im musikpraktischen Bereich aufgenommen; als Beispiel genannt seien mögliche Erscheinungsformen und Ursachen des „Brummens“ (vgl. Gembris, 2008, S. 32-33).

In Anlehnung an Shulmans Konzept eines „curriculum knowledge“ wird im Projekt FALKO zudem für alle beteiligten Unterrichtsfächer eine dritte Facette fachdidaktischen Wissens konzeptualisiert: Das Wissen um das Potenzial von Aufgabenstellungen, didaktischen Materialien und Medien für spezifische Unterrichtskonstellationen und -situationen. In Ermangelung eines breiter geführten Fachdiskurses über Aufgabekultur und -potenziale für den Musikunterricht (vgl. u. a. Niessen, 2008, S. 134) fokussieren wir diese dritte Facette für das Fach Musik auf „Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse“. Gefragt wird hier nach Lehr- und Lernmöglichkeiten, die beispielsweise ein Spiritual für den Musikunterricht in der Jahrgangsstufe 6 bieten könnte. Diese Entscheidung lässt sich damit begründen, wie Musiklehrkräfte gewöhnlich Unterrichtswerke und Lehrerhandreichungen für den Musikunterricht nutzen: Anders als in vielen anderen Unterrichtsfächern dienen Bücher nicht als Leitmedium bei der Unterrichtsgestaltung, sondern hauptsächlich als „Ideensteinbruch“ bei der Unterrichtsvorbereitung, als Lieferanten didaktischer Anregungen und anschaulicher Materialien, die je nach Bedarf aus dem Zusammenhang des Buchs herausgelöst und in einen neuen inhaltlich-methodischen Kontext eingebettet werden (Jünger, 2006, S. 214). Genau dabei wird in besonderem Maße die Fähigkeit relevant, Materialien zu beurteilen, deren Potenziale zu erschließen und ideenreich weiterzudenken.

Insgesamt ergibt sich damit folgende Konkretisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften:

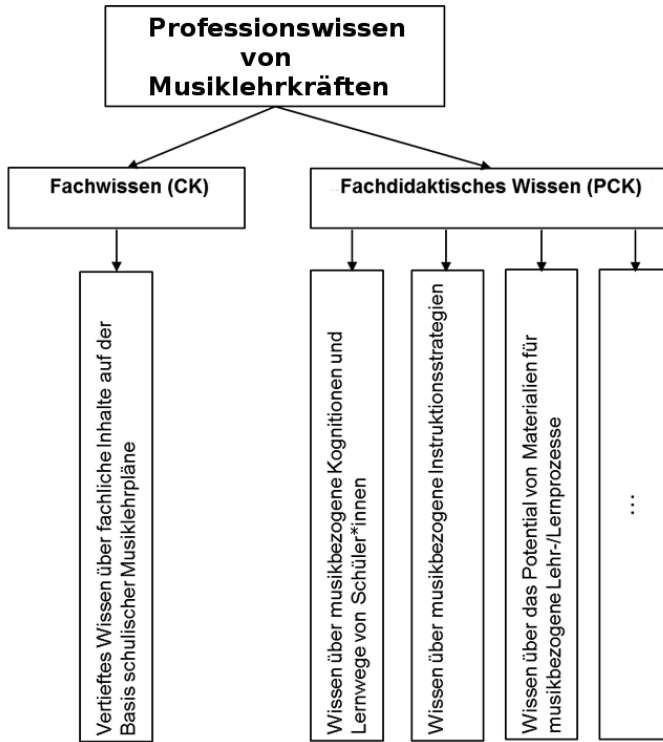


Abbildung 2: Konzeptualisierung musikunterrichtsspezifischen Professionswissens in FALKO-M

Wir gehen davon aus, dass es über die drei im Projekt FALKO-M untersuchten Subfacetten fachdidaktischen Wissens hinaus noch weitere gibt, die für das Fach Musik (und unter Umständen nur für dieses Fach) Relevanz besitzen. So stellen sich einer Musiklehrkraft z. B. beim instrumentalen Klassenmusizieren organisatorische und disziplinäre Herausforderungen, wie sie Sprach- oder Mathematiklehrkräften wohl niemals begegnen. Die zur Bewältigung dieser fachspezifischen Klassenführungsaufgaben notwendige Wissensbasis verorten wir im Bereich des fachdidaktischen Wissens.<sup>3</sup>

3 Ähnliche Überlegungen werden derzeit im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Professionswissen von Sportlehrkräften angestellt (Begall & Meier, 2015).

#### 4. Zusammenfassung & Ausblick

Die Einbindung in eine interdisziplinäre Forschergruppe mit geteiltem Know-how und koordiniertem Vorgehen machte für uns ein so zeit- und ressourcenintensives Unternehmen wie eine Testkonzeption zum professionellen Wissen von Musiklehrkräften überhaupt erst möglich. Inhaltliche wie organisatorische Vorgaben, die ein koordiniertes, auf Vergleichbarkeit ausgerichtetes Vorgehen erfordert, limitieren allerdings auch unsere Erkenntnismöglichkeiten: FALKOM kann und will keineswegs den Anspruch erheben, *das* Professionswissen *der* Musiklehrkräfte umfassend abzubilden. Im Rahmen des Projekts wird ein Testinstrument entwickelt, das speziell zur Untersuchung interdisziplinärer Fragestellung geeignet sein soll. Wir sehen unsere Arbeit als einen ersten Versuch, Aspekte professionellen Wissens von Musiklehrkräften mit Hilfe eines Tests messbar zu machen, und erhoffen uns davon Impulse für eine vertiefte innerfachliche Diskussion der Thematik.

Lee Shulmans überfachliches Modell konnte als geeigneter Rahmen für die Konzeptualisierung eines Teilbereichs professioneller Kompetenzen von Lehrkräften bereits mehrfach empirisch bestätigt werden. Dass das auch für die Domäne Musik gilt, legen Ergebnisse unserer Validierungsstudie nahe (Puffer & Hofmann, i. Dr.). Dringend notwendig ist aus unserer Sicht eine breiter geführte und lösungsorientierte Diskussion der Frage, wie – zumindest für Teilbereiche des Musikunterrichts – „Unterrichtsqualität“ zu definieren sei. Wir teilen die Überzeugung, dass es relevante Teilaspekte von Musikunterricht gibt, die sich einer Operationalisierung und Messung entziehen. Nicht auszuschließen ist es jedoch, dass sich die Dispositionen, die Lehrkräfte befähigen, beispielsweise ästhetische Erfahrungen von Schüler\_innen zu initiieren, zu fördern und zu begleiten, womöglich dann konzeptuell fassen und operationalisieren ließen (vgl. auch Hafen et al., 2011), wenn es verlässlichere, im Idealfall empirisch validierte theoretische Grundlagen gäbe – sowie konsensfähige Kriterien zur Beurteilung „didaktischer Angemessenheit“.

#### Literatur

- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37-50.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (9), 469-520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster: Waxmann.

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2009). *Ausgestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramtsprüfungsordnung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula)*, Amtsblatt 2/2009. [https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2009/heftnummer:2/seite:34\[23.04.2016\]](https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb1/jahrgang:2009/heftnummer:2/seite:34[23.04.2016]).
- Begall, M. & Meier, S. (2015). Fachbezogenes Professionswissen angehender Sportlehrkräfte. In *2. Zukunftsforum Bildungsforschung – LEHRER/INNENBILDUNG IM FOKUS. Forschungsperspektiven auf Kompetenz und Professionalisierung. Konferenzreader* (S. 23). Heidelberg: PH Heidelberg. [https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/hochschule/forschung/Gradakad/ZuFo-2015/ZuFo-2015\\_KonferenzreaderA4\\_gesamt\\_webansicht.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/forschung/Gradakad/ZuFo-2015/ZuFo-2015_KonferenzreaderA4_gesamt_webansicht.pdf) [30.05.2016].
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H. & Keßler, J.-U. (Hrsg.) (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Borowski, A., Neuhaus, B., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E. & Leutner, D. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (16), 341-349.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Campos, S. (2015). Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte: Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Theory framework and development in music education research*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 36 (S. 111-123). Münster: Waxmann.
- Capaldo, S. J., Muscat, B. & Tindall-Ford, S. (2014). Examining pre-service generalist primary teachers' pedagogical content knowledge for teaching music in the K-6 classroom. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 21(1), 19-32.
- Colwell, R. & Richardson, C. P. (Hrsg.) (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.
- Duling, E. B. (1992). *The development of pedagogical-content knowledge: Two case studies of exemplary general music teachers*. Ann Arbor: University Microfilms International (UMI).
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“: Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 61-79). Münster: Waxmann.
- Gembris, H. (2008). Entwicklungspsychologische Befunde zum Singen. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1 (S. 11-34). Augsburg: Wißner.

- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. & Holgersen, S.-E. (Hrsg.) (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate.
- Gies, S. (2013). Ohr und Auge. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage) (S. 146-151). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gruber, H. & Lehmann, A. C. (2008). Entwicklung von Expertise und Hochleistung in Musik und Sport. In W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Ser. 5; Bd. 7 (S. 497-519). Göttingen: Hogrefe.
- Hafen, R., Hartogh, T., Kehrer, U., Kleine-Huster, D. & Bohn, A. (2011). Musikunterricht auf dem Prüfstand – ästhetische Erfahrung im Fokus der Empirie. In N. Logemann & K.-O. Bauer (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 187-220). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 77-93). Münster: Waxmann.
- 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* (S. 95-103). Augsburg: Wißner.
- Holgersen, S.-E. & Burnard, P. (2013). Different types of knowledges forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 189-201). Farnham: Ashgate.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (2013). Knowledge and professionalism in music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 51-72). Farnham: Ashgate.
- Jank, W. (Hrsg.) (2013). *MusikDidaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5., überarbeitete Neuauflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht: Methodische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 7 (S. 87-131). Laaber: Laaber.
- Jünger, H. (2006). Musikunterricht ohne Schulbuch?: Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 201-221). Essen: Die Blaue Eule.
- Jünger, H. (2014). Auf dem Wege zu musikalischer Tätigkeit: Anmerkungen zum Musikbegriff der Musikdidaktik. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (Wissenschaftliche Musikpädagogik) (S. 65-80). Berlin: LIT-Verlag.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf> [23.04.2016].

- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47-68. <http://zfmk.org/10-kaiser.pdf> [23.04.2016].
- Kleickmann, T., Großschedl, J., Harms, U., Heinze, A., Herzog, S. & Hohenstein, F. (2014). Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer – Testentwicklung im Rahmen des Projekts KiL. *Unterrichtswissenschaft* (42), 280-288.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- KMK (2015). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 09.10.2014, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [23.01.2016].
- Knigge, J. (2013). Vielfalt oder Chaos? „Musikalische Bildung“ und das künstlerisch-wissenschaftliche Studium – Überlegungen im Anschluss an den Beitrag von Joachim Kremer. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 147-157). Stuttgart: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge\\_Mautner\\_2013\\_Responses\\_to\\_Diversity.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf) [30.05.2016].
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M. et al. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135-161). Münster: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29(3/4), 223-258.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik: Grundlagen und Anwendungsfelder*. Kohlhammer Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (2013). Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung – ein Vorwort. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Meyer, C. (2005). Ästhetische Erziehung. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 26-28). Kassel: Bosse.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-614). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2008). Leistungsmessung oder individuelle Förderung? Zu Funktion und Gestaltung von Aufgaben im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr

- (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht*. Beiträge der Münchner Tagung 2008 (S. 134-152). München: Allitera.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (i. Dr.). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Schilcher & A. Lindl (Hrsg.), *Fachspezifische Lehrerkompetenzen (FALKO): Entwicklung von Messinstrumenten zum fachbezogenen Professionswissen von Lehrkräften in sechs Unterrichtsfächern und in Pädagogik*. Münster: Waxmann.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2014). Entwicklung eines Leistungstests für fachdidaktisches Wissen. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 257-267). Berlin: Springer Spektrum.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft: Bd. 24. Kassel: Bosse.
- Rora, C. & Wiese, C. (2014). „Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 176-191). Münster: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stephens, J. (2013). Artistic Knowledge in Practice. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (Hrsg.), *Professional knowledge in music teacher education* (S. 73-96). Farnham: Ashgate.
- Wallbaum, C. (2008). Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit der Stimme. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus: Bd. 1 (S. 93-110). Augsburg: Wißner.
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83-122). Hildesheim: Olms.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 17-31). Seattle: Hogrefe & Huber.

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

Universität Augsburg

Lehrstuhl für Musikpädagogik

Universitätsstr. 26

86159 Augsburg

[gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de](mailto:gabriele.puffer@phil.uni-augsburg.de)

[bernhard.hofmann@phil.uni-augsburg.de](mailto:bernhard.hofmann@phil.uni-augsburg.de)