

Lutz, Julia

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

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 89-105. - (Musikpädagogische Forschung; 37)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lutz, Julia: Vernetzt und lebenslang lernen und lehren: Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 89-105* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152408

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
Internet: 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
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 & 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 Unterricht in Musik – 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 undergraduates171

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*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:

Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes

*Collaborating and lifelong learning and teaching:
An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

The “Netzwerk Musikunterricht an der LMU” contributes to primary school music teacher training programs by focusing on the collaboration between persons and institutions in different phases of their teacher training and lifelong learning. Participants of this project are preservice and inservice teachers who chose music as an academic subject (specialists) as well as those who decided against music in their teacher training (generalists). Within the project “Netzwerk Musikunterricht”, various approaches for collaboration and for exchanging experiences concerning the planning, implementation, and reflection of music lessons are provided. The main interest of this explorative research design is to find out more about the relevance that the participants see in this project for their practice and conceptions of music teaching – whether they are specialist or generalist music teachers.

Einleitung

Der Lehrerbildung für den Musikunterricht wurde in der musikpädagogischen Forschung lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Darauf weisen Autoren und Herausgeber von Veröffentlichungen zu diesem Themenbereich hin (z. B. Eibach, Münch & Knolle, 2006, S. 43; Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7-9; Bechtel, 2014, S. 12) und tragen mit ihren Publikationen dazu bei, diese Lücke zu verkleinern. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht ein phasenübergreifendes Projekt, das sich an zukünftige und bereits im Schuldienst tätige Lehrerinnen und Lehrer¹ für den Musikunterricht an Grundschulen wendet. Es handelt sich um ein Angebot für Studierende, Lehramtsanwärter (LAAs) und Lehrkräfte,

1 Wenn im Folgenden bei Personenbezeichnungen nur ein Geschlecht genannt wird, sind immer beide Geschlechter gemeint.

in dem die Vernetzung der (Aus-)Bildungsphasen und das lebenslange Lernen im Lehrerberuf eine zentrale Rolle spielen und das auch Personen anspricht, die Musikunterricht fachfremd erteilen bzw. erteilen werden.²

Die leitende Fragestellung, die den Kern dieses Beitrags bildet, lautet: Welche spezifischen Merkmale des Projekts „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ betrachten die Teilnehmer hinsichtlich ihres zukünftig zu erteilenden Musikunterrichts als besonders bedeutend?

Mit grundlegenden Aspekten zur Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen, einem Überblick über den Forschungsstand und einer Beschreibung des Projekts wird zunächst der theoretische Rahmen skizziert. Nach einer Vorstellung des explorativen Forschungsansatzes erfolgt ein Einblick in ausgewählte Zwischenergebnisse, welche die Grundlage für die Weiterentwicklung des Projekts bilden.

Theoretischer Rahmen

Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen

Mit der Berücksichtigung der drei Phasen der Aus- und Fortbildung – Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildungsangebote – liegt den folgenden Ausführungen ein weites Verständnis von Lehrerbildung zugrunde (vgl. Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010, S. 9). Das wachsende Bewusstsein für die Chancen und die Notwendigkeit einer Vernetzung der traditionell eher unverbunden aufeinander folgenden Phasen sowie für die Bedeutung von lebenslangem Lernen im Kontext der Lehrertätigkeit spiegeln Veröffentlichungen aus dem Bereich der Schulpädagogik wie jene von Messner (2006) und Mägdefrau (2014), Projekte aus der Praxis der Lehrerbildung – darunter auch Beispiele aus der Musiklehrerbildung wie das Projekt „accompagnato“ (Stöger, 2004; Stöger, Lion & Niermann, 2010) oder das „Stuttgarter Modell“ mit phasendurchlässigen Modulen (Gerhardt, Borst & Knigge, 2011; Gerhardt, 2012) – sowie entsprechend thematisch ausgerichtete wissenschaftliche Tagungen.³

Verbunden mit der Spezialisierung auf ausgewählte Fächer in Studium und Vorbereitungsdienst auf der einen Seite und dem in der Grundschule üblichen Klassenlehrerprinzip andererseits werden rund 75-80 % des Musikunterrichts

2 Als „fachfremd“ werden hier alle Lehrkräfte, die das Fach Musik nicht studiert haben, und deren Musikunterricht bezeichnet.

3 Beispielhaft können die Tagung „Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase“ der Bundesfachgruppe Musikpädagogik (BFG) in Kooperation mit der KMPWH und der AG Schulmusik im Februar 2012 in Berlin und der Kongress „Neue Wege in der Lehrerbildung – Chancen institutioneller Vernetzung“ (Stuttgart 2012) genannt werden.

an Grundschulen fachfremd erteilt (Schellberg, 2005, S. 78; Hammel, 2011, S. 15). Nur 20-25 % aller Studierenden des Lehramts Grundschule wählen Musik als Studienfach, dessen Umfang in den verschiedenen Bundesländern teilweise erheblich variiert. Die fachlichen Voraussetzungen der Absolventen eines Lehramtsstudiums für die Grundschule bezüglich des Musikunterrichts sind also sehr unterschiedlich, insbesondere jene der zukünftig fachfremd Unterrichtenden (Schellberg, 2005, S. 85-89, 91; Hammel, 2011, S. 59-62). Allein in Bayern ist seit 2002 der Besuch der „Basisqualifikation Musik“ als Grundlagenkurs für alle Studierenden des Lehramts Grundschule ohne Musik als Studienfach verpflichtend in der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) verankert. Besondere Notwendigkeit besteht an Fortbildungsangeboten für Fachfremde in der zweiten und dritten Phase – das bisherige Angebot ist nicht nur im Hinblick auf die Zahl der Veranstaltungen sehr begrenzt, sondern erscheint in inhaltlicher Hinsicht eher beliebig, als auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung musikpraktischer, musikdidaktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen sowie eine Stärkung des Selbstbewusstseins in der Rolle des Musiklehrenden ausgerichtet zu sein.

Forschungsstand

Vorliegende Studien zum bisher noch wenig beforschten Bereich der Lehrerbildung für den Musikunterricht widmen sich in erster Linie speziellen Fragen in den einzelnen Phasen (z. B. zum Studium: Hofbauer & Harnischmacher, 2013; Puffer, 2013; zur Lehrerfortbildung: Knolle & Ott, 1995; Eibach, Münch & Knolle, 2006), eine phasenübergreifende Ausrichtung ist nur in Einzelfällen gegeben (Forge & Gembris, 2012; Borst, 2013). Die Publikation von Stöger, Lion & Niermann (2010) basiert auf den Erfahrungen des „accompagnato“-Modells als Beitrag zum lebenslangen Lernen in der Lehrerbildung, wobei es sich nicht um eine empirische Studie handelt, sondern um eine „schriftliche Darlegung der Prinzipien, Hintergründe und Methoden des Modells“ (ebd., S. 12). Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für den Musikunterricht im Primarbereich findet insbesondere im deutschsprachigen Raum immer noch kaum Beachtung, und dabei thematisieren einige der wenigen vorliegenden Publikationen explizit den fachfremden Musikunterricht. Schellberg (2005) und Hammel (2011) betonen die Bedeutung von Qualifizierungsmaßnahmen für fachfremd Unterrichtende mit Blick auf die Selbsteinschätzung ihrer musikalischen Fähigkeiten bzw. ihres Selbstkonzepts als Musiklehrer. Studien zum fachfremd erteilten Musikunterricht im englischsprachigen Bereich nehmen auch darüber hinausgehende Forschungsaspekte in den Blick. Neben der Frage nach Einflussfaktoren auf das musikalische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit (vgl. z. B. Gifford, 1993; Garvis, 2013) werden hier auch der Unterricht an sich und die Einstellung der Fachfremden zu ihrem Musikunterricht (vgl. Holden & Button, 2006) sowie die Wirkung berufsbegleitender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen untersucht

(vgl. Beauchamp, 1997). Während sich diese Studien jeweils auf eine Zielgruppe – entweder Studierende oder Lehrkräfte im Schuldienst – konzentrieren, widmet sich die Untersuchung von Forge und Gembris zur Singförderung in der Grundschule (2012) einem Qualifizierungsangebot, an dem Studierende, LAAs und Lehrkräfte teilnehmen. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt „Singen macht Sinn“ (SMS) „eine wirksame und erfolgreiche Maßnahme zur Förderung des Singens in der Grundschule ist“ (ebd., S. 183); Aussagen bezüglich der gemeinsamen Teilnahme von Personen aus allen drei Phasen werden nicht getroffen. Im Unterschied dazu thematisiert Borst in der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ explizit phasen- und institutionsübergreifendes Arbeiten in der Musiklehrerbildung für weiterführende Schulen und kommt zum Ergebnis, dass dabei Austauschprozesse stattfinden (vgl. Borst, 2013, S. 6, 23-25).

Das Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ und die projektbegleitende Forschung mit explorativem Charakter weisen gegenüber den erwähnten Qualifizierungsmaßnahmen Alleinstellungsmerkmale auf, da es sich um ein phasenvernetztes Angebot für zukünftige und bereits im Schuldienst tätige Grundschullehrkräfte handelt, das sowohl jene mit Musik als Studienfach als auch die fachfremd Unterrichtenden anspricht.

Evaluationsgegenstand: Das Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“

Das seit Wintersemester 2011/2012 am Institut für Musikpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München bestehende Projekt „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ bietet angehenden und bereits praktizierenden Grundschullehrkräften verschiedene Veranstaltungsangebote mit Möglichkeiten zur Kooperation und Vernetzung. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsbeispielen für das Fach Musik, insbesondere die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden in Teams, in denen zwei bis vier Personen aus verschiedenen Phasen zusammenarbeiten. Studierende nehmen an den Veranstaltungen jeweils ein Semester lang teil und können dabei einen Leistungsnachweis erwerben. Pro Semester haben eine bis zwei Seminargruppen aus der zweiten Phase (jeweils ca. 12-15 LAAs) die Gelegenheit, an je zwei bis drei Kooperationsterminen teilzunehmen; Lehrkräfte im Schuldienst werden zum Besuch von drei bis vier Veranstaltungsterminen pro Semester eingeladen, die als Fortbildungsreihe konzipiert sind. Als Kooperationspartner aus dem öffentlichen Musikleben ist das Münchner Rundfunkorchester (MRO) seit Wintersemester 2014/2015 am Projekt beteiligt.

Folgende Kerncharakteristika prägen die Konzeption des Projekts:

- Vernetzung der drei Phasen der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst, Fortbildung für Lehrkräfte im Schuldienst) und Vernetzung von Institutionen (Universität, Schulen, Institutionen aus dem öffentlichen Musikleben).
- Vernetzung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen mit der Durchführung und Reflexion unterrichtspraktischer Beispiele an Schulen.
- Zusammenarbeit zwischen Musikstudierenden und fachfremd Unterrichtenden (Musikstudierende als „Musikexperten“, fachfremde LAAs und Lehrkräfte bringen Erfahrungen aus dem Bereich der Unterrichtsplanung und -organisation ein).

Jedes Semester werden ein bis zwei Seminare aus dem folgenden Veranstaltungsangebot durchgeführt:

Tabelle 1: Veranstaltungsangebote im Rahmen des Projekts „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“

Veranstaltung	Teilnehmende	Zentrale Elemente der Kooperation
Netzwerk-Seminar	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule mit Didaktikfach Musik • LAAs (darunter 81 % Fachfremde) • Lehrkräfte (überwiegend Fachfremde) und Schulklassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden in Teams aus Studierenden und LAAs
Konzertpädagogik für die Grundschule	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule mit Didaktikfach Musik • Lehrkräfte (sowohl mit Musik als Studienfach als auch fachfremd Unterrichtende) 	Vorbereitung von Schulklassen auf ein Kinderkonzert des MRO: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Unterrichtsbeispielen durch Studierende im Seminar • Präsentation der Unterrichtsbeispiele im Rahmen einer Lehrerfortbildung des MRO • Schulklassenbesuche von Orchestermusikern in Begleitung von Studierenden Besuch des Kinderkonzerts
„Basisqualifikation Musik“ als Netzwerk-Projektseminar	<ul style="list-style-type: none"> • Studierende des Lehramts Grundschule ohne Musik als Studienfach • Lehrkräfte (fachfremd Unterrichtende) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte nehmen an 3-4 Terminen an der „Basisqualifikation Musik“⁴ teil • Studierende und Lehrkräfte konzipieren gemeinsam Unterrichtsbeispiele zur Durchführung in Schulklassen

4 Zur „Basisqualifikation Musik“ vgl. Abschnitt „Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen“; in praxisorientierter Form erwerben die Studierenden in diesem Grundlagenkurs, der an den bayerischen Universitäten i. d. R. ein Semester dauert (2 SWS), sowohl musikpraktische Fertigkeiten (z. B. Singen, Spiel auf Orff-Instrumenten) als auch Vermittlungskompetenzen.

Forschungsansatz

Grundlagen

Mit den drei unterschiedlich akzentuierten Veranstaltungsangeboten, der Kooperation zwischen Personen aus verschiedenen Zielgruppen und mit der Ausrichtung auf den Musikunterricht an Grundschulen unterscheidet sich das „Netzwerk Musikunterricht an der LMU“ von anderen phasenverbindenden Projekten in der Lehrerbildung (Beispiele im Abschnitt „Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen“). Der Forschungsansatz – eine projektbegleitende und formativ angelegte Evaluation, die Nähe zur Aktionsforschung aufweist und einige Prinzipien dieses Forschungstyps aufgreift⁵ – hat explorativen Charakter. Es handelt sich um Praxisforschung im Hochschulbereich, deren Ziel die Veränderung bestehender Praxis der Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen ist, insbesondere hinsichtlich einer stärkeren Vernetzung der einzelnen Phasen sowie der Qualifizierung fachfremder Lehrkräfte für den Musikunterricht. Dieses Ziel lehnt sich an die ursprüngliche Intention der in den 1940er Jahren vom amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelten Aktionsforschung (*action research*) als Forschungsstrategie mit aktiv-veränderndem Charakter an: die Veränderung bestehender Lehr-Lern-Praxis.⁶ Eine Übertragung von Elementen der Aktionsforschung aus dem schulischen Unterricht als häufig gewähltem Kontext dieses Forschungsansatzes auf das Lehren und Lernen im Kontext der Lehrerbildung wurde bereits bereits von Eibach, Münch und Knolle (2006) im Rahmen des Modellvorhabens Me[i]mus vorgenommen, und die Möglichkeit zur Anwendung von Aktionsforschung in der Lehrerbildung bzw. die Übertragbarkeit auf unterschiedliche Lernszenarien betonen Zehetmeier (2010) und Fetzer (2014, S. 1).

Im Falle des Netzwerk-Projekts handelt es sich um die Beforschung eines eigenen Projekts, die mit der Einnahme wechselnder Rollen auf der Seite der Praxis (Organisation und Durchführung von Veranstaltungen) und auf jener der Wissenschaft (Evaluation) verbunden ist. Dieser Sachverhalt ermöglicht einen engen Bezug zwischen den Aktivitäten in der Praxis der Lehrerbildung und der Forschung sowie eine wechselseitige Einflussnahme; Teilergebnisse aus der Forschung können direkt in die Weiterentwicklung der Praxis einfließen. Um bei der Beforschung des Projekts die für ein wissenschaftliches Vorgehen nötige Distanz zwischen den Rollen der Praktiker- und der Forscherrolle zu gewährleisten, wirken an der Entwicklung der Instrumente zur Datenerhebung wie auch an der Datenauswertung und -interpretation Personen mit, die nicht am Projekt beteiligt sind.

5 Zur Integration von Elementen der Aktionsforschung in Evaluationen vgl. Moser (2012, S. 45-46).

6 Zu den Merkmalen von Aktionsforschung vgl. Altrichter & Posch (2007, S. 15-21).

Datenerhebung und -auswertung

Im Sinne einer formativen Evaluation, die begleitend zum Prozess der Weiterentwicklung des Projekts stattfindet, fließen die Evaluationsergebnisse jedes Semesters bzw. jeder Kooperationseinheit in die Planung und Durchführung der nachfolgenden Veranstaltungsangebote ein (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 109-110; zum Problem der Veränderung des Evaluationsgegenstands und sich daraus ergebenden Fragen vgl. Borst & Knigge, 2012, S. 327-330). Zur Datenerhebung werden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt: Alle Teilnehmer äußern sich am Ende einer Kooperationseinheit zunächst schriftlich anhand eines teilstandardisierten Fragebogens, wobei die Beantwortung der geschlossenen Fragen anhand einer fünfstufigen Skala erfolgt. Je nach Personengruppe (Studierende, LAAs, Lehrkräfte) und den jeweiligen Kooperationsformen variieren die Fragebögen, um möglichst differenzierte Antworten zu erhalten. Die folgende Auswahl aus den Themenbereichen, die im Fragebogen berücksichtigt werden, ist für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant:

Tabelle 2: Auswahl an Themen der Fragebögen

Themenbereich	Beispiele für Items	Antwortformat
Bisherige Aus- und Weiterbildung im Fach Musik	Haben Sie Musik als Fach studiert? (LAAs und Lehrkräfte) bzw. Studieren Sie Musik als Fach? (Studierende)	geschlossen
	Wie viele Fortbildungen im Fach Musik haben Sie bereits besucht? (Lehrkräfte)	offen
Inhalte und methodische Konzeption der Veranstaltung	Der hohe Stellenwert der praxisbezogenen Anregungen gefällt mir mit Blick auf meinen zukünftigen Musikunterricht gut.	geschlossen
Elemente der phasenübergreifenden Kooperation	Die gemeinsame Reflexion der im Team durchgeführten Unterrichtsstunde im Team war gewinnbringend.	geschlossen
	Bei der Durchführung der Unterrichtsstunde war für mich wichtig: ...	offen
Relevanz der Veranstaltung	Die Bedeutung der Kooperation schätze ich mit Blick auf meine Unterrichtstätigkeit als hoch ein.	geschlossen
	Besondere Bedeutung haben für mich die folgenden Elemente der Veranstaltung: ...	offen
Anregungen für die Weiterentwicklung des Projekts	Meine Anregungen für die Weiterentwicklung von Veranstaltung im Rahmen des Projekts: ...	offen

Nach der schriftlichen Befragung findet ein leitfadengestütztes Gruppengespräch statt (Dauer: 8-10 Minuten). Beispiele für Fragen aus dem Leitfaden:

- Inhalte des Kurses: Ist die Auswahl stimmig? Welche Inhalte könnten ergänzt und welche weggelassen werden?
- Kooperationen: Was hat den Teilnehmern daran besonders gut gefallen? Was könnte verbessert werden?
- Gesamtkonzept: Welche Elemente der Veranstaltung erscheinen mit Blick auf die zukünftige Unterrichtstätigkeit besonders bedeutend? Warum?

Aus den durchgeführten Veranstaltungen liegen 414 ausgewertete Fragebögen vor (Beteiligung: 91 % der Teilnehmer), die durch Ergebnisse aus 19 Gruppengesprächen mit den Teilnehmern am jeweils letzten Kurstag ergänzt werden. Die Datenerhebung erfolgte von Wintersemester 2011/2012 bis Wintersemester 2014/2015. Etwas mehr als die Hälfte der Fragebögen wurde von Studierenden ausgefüllt, die andere knappe Hälfte verteilt sich fast gleichmäßig auf LAAs und Lehrkräfte (vgl. Tabelle 3). Die LAAs nahmen jeweils als geschlossene Seminargruppe teil⁷, der Anteil an Fachfremden beträgt 81 %. Rund 40 % der Studierenden haben Musik als Didaktikfach gewählt, etwa 60 % werden Musik später fachfremd unterrichten, unter den Lehrkräften liegt der Anteil an Fachfremden bei 88 %, Musik als Fach haben 12 % studiert.

Die Fragebögen wurden auf der Basis deskriptiver Statistik quantitativ mit SPSS ausgewertet, bei den offenen Fragestellungen erfolgte eine Kategorienbildung, um eine qualitative und quantitative Auswertung zu ermöglichen. Anhand der schriftlichen Übertragungen der Gruppengespräche wurde im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008) ein Kategorienschema zur Kodierung der Antworten auf die offenen Fragestellungen bzw. Impulse entwickelt.

7 In den bayerischen Grundschulseminaren der zweiten Phase werden die LAAs nicht nach Studien- bzw. Unterrichtsfächern in Gruppen getrennt; daher befinden sich in einer Seminargruppe sowohl LAAs, die Musik studiert haben (geringer Anteil) als auch jene ohne Musik als Studienfach (deutlich überwiegender Anteil).

Tabelle 3: Datenerhebung: Teilnehmer an den schriftlichen Befragungen (Anzahl der Fragebögen gesamt: N = 414)

Zeitraum	Veranstaltung	Studierende	LAAs	Lehrkräfte
WiSe 2011/2012	NW	13 (Musik DF)	23 (davon 5 Musik DF)	-
SoSe 2012	NW	13 (Musik DF)	23 (davon 2 Musik DF)	-
WiSe 2012/2013 (2 Kurse)	BQ	31 (fachfremd)	-	16 (fachfremd)
SoSe 2013	NW	21 (Musik DF)	23 (davon 7 Musik DF)	-
SoSe 2013 (2 Kurse)	BQ	29 (fachfremd)	-	17 (fachfremd)
WiSe 2013/2014	NW	17 (Musik DF)	21 (davon 4 Musik DF)	-
WiSe 2013/2014 (2 Kurse)	BQ	35 (fachfremd)	-	21 (fachfremd)
SoSe 2014	NW	19 (Musik DF)	11 (davon 1 Musik DF)	-
SoSe 2014 (2 Kurse)	BQ	35 (fachfremd)	-	12 (fachfremd)
WiSe 2014/2015	Kopäd	6 (Musik DF)	-	28 (11 Musik DF, 17 fachfremd)
Gesamt		219 (89 Musik DF, 130 fachfremd)	101 (19 Musik DF, 82 fachfremd)	94 (11 Musik DF, 83 fachfremd)

Abkürzungen: **NW**: Netzwerk-Seminar; **BQ**: Basisqualifikation Musik als Netzwerk-Projektseminar; **Kopäd**: Konzertpädagogik für die Grundschule; **Musik DF**: Musik als Didaktikfach

Zwischenergebnisse

Der folgende Einblick in die projektbegleitende Forschung konzentriert sich auf Ergebnisse, die Auskunft darüber geben, welche spezifischen Projektmerkmale den Teilnehmern mit Blick auf ihren zukünftigen Musikunterricht besonders bedeutsam erscheinen. Ergebnisse qualitativer und quantitativer Art werden nicht getrennt betrachtet, sondern einander zugeordnet und aufeinander bezogen.

Aus den schriftlichen Äußerungen der Teilnehmer zu besonders gewinnbringenden Aspekten der Veranstaltungen („Besondere Bedeutung haben für mich die folgenden Elemente der Veranstaltung: ...“) entstand bei der Inhaltsanalyse ein Kategoriensystem mit folgenden Auswertungskategorien, die als Ausgangspunkt zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen:

Tabelle 4: Fragebögen: Kategorien zu besonders gewinnbringenden Aspekten

Kategorien	Anzahl an Fundstellen pro Kategorie			
	S	LAAs	L	gesamt
Durchführung von Unterrichtsstunden in Teams (nur NW und BQ)	36	12	8	56
Reflexion der in den Teams durchgeführten Unterrichtsstunden (nur NW und BQ)	28	8	4	40
Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und Präsentation im Rahmen einer Lehrerfortbildung (nur Studierende Kopäd)	6	-	-	6
Neue Anregungen für Unterrichtsstunden	17	42	66	125
Einblick in den Vorbereitungsdienst (nur Studierende NW)	16	-	-	16
Stärkung des Selbstbewusstseins (fachfremde LAAs)	-	17	-	17
Möglichkeit zum phasenübergreifenden Austausch	32	28	1	61

Abkürzungen: **S**: Studierende; **LAAs**: Lehramtsanwärter; **L**: Lehrkräfte

Durchführung von Unterrichtsstunden in Teams

Studierende mit Didaktikfach Musik wie LAAs sehen in der Durchführung von Unterrichtsstunden im Team eine hohe Bedeutung bezüglich ihrer zukünftigen Unterrichtstätigkeit im Fach Musik (56 Nennungen, quantitativ an dritter Stelle der Kategorien in Tabelle 4). Details und Begründungen gehen aus den Antworten auf die offenen Fragestellungen und aus Gruppengesprächen hervor: In konkreten Unterrichtssituationen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, bereits erworbenes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen sowie musikpraktische Kompetenzen in der Unterrichtspraxis anzuwenden. Der Zusammenarbeit in gemischten Teams aus Studierenden und LAAs kommt dabei ein hoher Stellenwert zu. Als großen Gewinn sehen Studierende und LAAs die Möglichkeit, vom „Vorsprung“ der anderen Teammitglieder – bezogen auf das Fach Musik bzw. auf die Unterrichtsplanung und Unterrichtsorganisation – profitieren zu können. Ein fachfremder LAA schreibt: „Die musikalische Unterstützung der Studentinnen war wirklich viel wert – ohne die Erfahrung in der gemeinsamen Un-

terrichtsstunde hätte ich mich nur schwer dazu bringen lassen, mit den Schülern zu singen. Jetzt traue ich mich, es alleine zu tun.“

Auch die aktuell und zukünftig fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte und Studierenden planen im Rahmen der „Basisqualifikation Musik“ gemeinsam ein Unterrichtsbeispiel in gemischten Teams, das anschließend in einer Klasse ausprobiert und reflektiert wird. Aus der Anzahl der Aussagen zur entsprechenden Kategorie in Relation zur Teilnehmerzahl lässt sich schließen, dass die Teilnehmer diesem Angebot weniger Bedeutung schenken als dem Kennenlernen und Ausprobieren von unterrichtspraktischen Anregungen in der Seminargruppe (Kategorie „Neue Anregungen für Unterrichtsstunden“). Der Hauptgrund für die im Vergleich zur Kooperation von Musikstudierenden mit LAAs geringere Bedeutung der Zusammenarbeit wird in Äußerungen in den leitfadengestützten Gesprächen deutlich: In der „Basisqualifikation Musik“ handelt es sich bei allen Teammitgliedern um Fachfremde. Die von Studierenden wie von Lehrkräften geäußerte Unsicherheit bei der Erteilung von Musikunterricht kann hier in geringerem Maße durch die Zusammenarbeit im Team kompensiert werden als bei Kooperationen zwischen Fachfremden und „Musikexperten“.

Reflexion der in Teams durchgeführten Unterrichtsstunden

Die anschließende Reflexion in Teams, welche eine wichtige Basis für die Vorstellung der Unterrichtsstunden im Plenum mit Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen, schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen und Materialien bildet, betrachten 66 % der Studierenden des Netzwerk-Seminars ($n = 70$) als sehr bedeutendes (Stufe 5) und 26 % als bedeutendes Element (Stufe 4) der Kooperation ($M = 4,53$; $SD = 0,79$; fünfstufige Skala von 1 = „völlig unbedeutend“ bis 5 = „sehr bedeutend“). 56 % der LAAs schätzen die Reflexion als sehr bedeutend und 30 % als bedeutend ein ($M = 4,34$; $SD = 0,96$).

Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und Präsentation im Rahmen einer Lehrerfortbildung

Im Rahmen des Angebots „Konzertpädagogik für die Grundschule“ entwickeln Studierende Unterrichtsbeispiele, um Schulklassen auf ein Kinderkonzert des MRO vorzubereiten. Über eine Lehrerfortbildung, im Rahmen derer die Studierenden ihre Ideen präsentieren, gelangen die Unterrichtsbeispiele und -materialien in die Schulpraxis.

Die Ergebnisse aus bisher einem Kurs sind aufgrund der geringen Teilnehmerzahl (6 Studierende, 28 Lehrkräfte) nicht repräsentativ, lassen aber Tendenzen erkennen: Alle Studierenden betrachten die Bedeutung dieser Aktivitäten mit Blick auf ihren zukünftigen Musikunterricht als sehr hoch (Ergebnis aus dem

Fragebogen, Stufe 5 einer fünfstufigen Skala) und betonen im leitfadengestützten Abschlussgespräch die starke Praxisorientierung und ihre Multiplikatorenfunktion in der Lehrerfortbildung.

Ein Blick auf die Seite der Lehrkräfte bestätigt die positive Einschätzung der aktiven Beteiligung der Studierenden an der Lehrerfortbildung. Von den 28 Lehrern halten 69 % die aktive Mitwirkung der Studierenden an der Lehrerfortbildung für „sehr gut“, 28 % für „gut“, 3 % für „mäßig gut“; nicht genutzt wurden die Optionen „weniger gut“ bzw. „nicht gut“ ($M = 4,64$; $SD = 0,56$; fünfstufige Skala von 1 = „nicht gut“ bis 5 = „sehr gut“). Begründet wird diese positive Sichtweise zum einen durch die Inhalte, zum anderen durch die Tatsache, dass die Studierenden in ihrer Rolle als Lehrende sehr engagiert, motiviert und überzeugend agiert haben und dabei die Gelegenheit nutzen können, ihre Vermittlungskompetenz weiterzuentwickeln.

Neue Anregungen für Unterrichtsstunden

Aus den Ergebnissen der Kategorienbildung (insgesamt 125 Nennungen) ebenso wie aus der geschlossenen Fragestellung zur Bedeutung des Praxisbezugs („Der hohe Stellenwert der praxisbezogenen Anregungen gefällt mir mit Blick auf meinen zukünftigen Musikunterricht gut.“) geht hervor, dass praxisbezogene Ideen für den Musikunterricht für alle drei Gruppen an Teilnehmern hohe Bedeutung haben (Gesamtgruppe: $M = 4,88$; $SD = 0,33$; fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“).

Einblick in den Vorbereitungsdienst

Die Studierenden betrachten den Einblick in den Vorbereitungsdienst im Rahmen der Kooperation mit den LAAs als ein ähnlich bedeutendes Element wie neue Anregungen für Unterrichtsstunden. Das zeigen die Ergebnisse der Kategorienbildung und mündliche Äußerungen wie folgende: „Besonders wertvoll war für mich, dass ich in einer unterstützenden Gruppe eine gelungene Musikstunde durchführen und einen Einblick ins Referendariat⁸ bekommen konnte“ (Studentin zum Netzwerk-Seminar, SoSe 2012).

Stärkung des Selbstbewusstseins

In den offenen Äußerungen der fachfremden LAAs kommt die positive Wirkung der gemeinsam durchgeführten Unterrichtsstunden auf ihr Selbstbewusstsein

8 „Referendariat“ wird hier synonym zu „Vorbereitungsdienst“ verwendet.

zum Ausdruck (17 Nennungen). Die Ergebnisse zeigen, dass positive Erfahrungen beim Unterrichten des Fachs Musik sowie die begeisterten Rückmeldungen der Schüler zur Bereitschaft der Fachfremden beitragen können, ihr bereits vorhandenes Potenzial bezüglich des Musikunterrichts weiterzuentwickeln. „Aus der Zusammenarbeit mit den Studentinnen nehme ich sehr viel mit. Sie konnten als ‚Musikexpertinnen‘ viele gute Anregungen geben. Dem Fach Musik sehe ich nun optimistischer entgegen, da ich verschiedene Möglichkeiten kennengelernt habe, Musikunterricht zu gestalten“ (fachfremder LAA zum Netzwerk-Seminar, WiSe 2013/2014).

Möglichkeit zum phasenübergreifenden Austausch

Beim zusammenfassenden Rückblick schätzen 56 % der Studierenden ($n = 16$) und 53 % der LAAs ($n = 33$; Daten aus dem WiSe 2013/2014 und aus dem SoSe 2014) die Bedeutung der Kooperation im Hinblick auf ihre zukünftige Lehrertätigkeit als hoch ein, 25 % der Studierenden und 3 % der LAAs betrachten die Bedeutung als sehr hoch (Item: „Die Bedeutung der Kooperation schätze ich mit Blick auf meine Unterrichtstätigkeit als hoch ein“; fünfstufige Skala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“; Studierende: $M = 4,0$; $SD = 0,82$; LAAs: $M = 3,44$; $SD = 0,80$). Dass die Studierenden der phasenübergreifenden Zusammenarbeit eine höhere Bedeutung schenken als die LAAs lässt sich durch die unterschiedliche Perspektive beider Personengruppen hinsichtlich des Musikunterrichts erklären. Die Musikstudierenden wissen, dass sie Musik im Vorbereitungsdienst und im anschließenden Schuldienst unterrichten werden. Für den Großteil der LAAs dagegen hat dieses Fach in der aktuellen Situation nur einen geringen Stellenwert – die Fachfremden unterrichten es im Vorbereitungsdienst nicht und konzentrieren sich auf die für sie relevanten Unterrichtsfächer (Begründungen aus den leitfadengestützten Gesprächen).

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt betrachtet lassen die dargestellten Ergebnisse klar erkennen, dass die phasenübergreifend und praxisorientiert angelegte Konzeption des Projekts auf hohe Akzeptanz bei den Teilnehmern stößt. Bezugnehmend auf die leitende Fragestellung kann zusammenfassend formuliert werden: Durch den engen Bezug zur Schulpraxis, der u. a. aus der Durchführung und Reflexion von Unterrichtsstunden in Teams und der Entwicklung von Unterrichtsbeispielen und deren Präsentation bei einer Lehrerfortbildung resultiert, sowie durch verschiedene Kooperationsformen hat die Teilnahme am Netzwerk-Projekt für Personen aus verschiedenen Phasen der Lehrerbildung mit Blick auf ihren zukünftigen Musik-

unterricht hohe Bedeutung. Nicht allein die Möglichkeit, unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln, sondern insbesondere auch der damit verbundene Erfahrungsaustausch zwischen Personen aus verschiedenen Phasen nimmt hier einen zentralen Stellenwert ein. Wichtig ist dabei, dass Studierende als „Musikexperten“ mit Fachfremden zusammenarbeiten, dass also eine Komplementarität der miteinander Kooperierenden gegeben ist (vgl. Neugebauer, 2015). Diesen Sachverhalt verdeutlicht ein Vergleich der Ergebnisse des Netzwerk-Seminars mit jenen der „Basisqualifikation Musik“. Der Wunsch von Musiklehrkräften nach fachlichem Austausch sowie die Bedeutung eines solchen Austauschs, auf die Bechtel (2014, S. 76-80) hinweist, kann auf der Grundlage der bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse bestätigt werden, ebenso die Relevanz von Qualifizierungsmaßnahmen für fachfremde Musiklehrkräfte, auf die Schellberg (2005) und Hammel (2011) hinweisen. Die Ergebnisse zum Netzwerkprojekt zeigen, dass insbesondere Studierende und LAAs vom phasenübergreifenden Austausch profitieren, dessen Bedeutung Borst (2013) in der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen thematisiert.

Aus der Zusammenführung der Zwischenergebnisse lassen sich zwei zentrale Komponenten ableiten, die den Kern einer gelingenden phasenverbindenden Arbeit in der Musiklehrerbildung für die Grundschule ausmachen: Zum einen ist dies die Beteiligung von Personen mit verschiedenen Perspektiven auf den Musikunterricht – als Studierende, als LAAs oder als Lehrkräfte, als angehende Musikexperten, als Fachfremde, als Nicht-Musikstudierte und dabei Musik-Praxiserprobte. Zum anderen ist es der Blick auf den Musikunterricht und die aktive Gestaltung von Musikunterricht aus verschiedenen Perspektiven – aus der Perspektive der Planenden in Teams, der Lehrenden in der Schulpraxis, der Nachdenkenden bei der Reflexion im Seminar. Dabei gilt es, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte eng mit der Unterrichtspraxis zu verbinden.

Folgende Perspektiven zur Forschung (a) und zur Weiterentwicklung des Netzwerk-Projekts (b) lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen ableiten:

- a) Überprüfung der Unterrichtswirksamkeit der Teilnahme am Projekt
 - Bisherige Ergebnisse basieren auf Einschätzungen der Teilnehmer bezüglich der Auswirkungen auf ihren Musikunterricht. In einer längerfristig angelegten Studie könnten die Teilnehmer sowohl direkt im Anschluss an den Besuch der Veranstaltungen als auch zu verschiedenen späteren Zeitpunkten befragt werden. Ergänzende Informationen zur Entwicklung des Musikunterrichts der Lehrenden lassen sich aus der teilnehmenden Beobachtung an Unterrichtsstunden und der Analyse schriftlicher Unterrichtsplanungen gewinnen.
- b) Entwicklung neuer Veranstaltungsformate hinsichtlich des zeitlichen und inhaltlichen Rahmens (u. a.: Teilnahme von Musikstudierenden als „Experten“ an

der „Basisqualifikation Musik“; Teilnahme von Personen aus dem Bereich der Sonderpädagogik)

- Unterschiedlich strukturierte Veranstaltungsangebote und neue Kooperationsformen sollen ermöglichen, verschiedene Bedürfnisse der unterschiedlichen Teilnehmergruppen, die u. a. aus unterschiedlichen Akzentuierungen bei der Einschätzung besonders relevanter Projektmerkmale hervorgehen, in Zukunft noch stärker zu berücksichtigen. Auf diese Weise könnte auch der Teilnehmerkreis um neue Zielgruppen erweitert werden.

Leitendes Ziel bei der Weiterentwicklung des Projekts ist, durch eine datengestützte und systematische Reflexion der einzelnen Angebote einen Beitrag zur wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung der Musiklehrerbildung zu leisten und den Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern. Heterogene Voraussetzungen zwischen Personen, die Musik als Fach studieren bzw. studiert haben und jenen, die es fachfremd unterrichten, sollen als Chance zum Von- und Miteinander-Lernen, die ganz besonders die Lehrerbildung für das Fach Musik an Grundschulen betrifft, gesehen und genutzt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsvaluation durch Aktionsforschung* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beauchamp, G. (1997). Initial Training + Inset = Confident Teachers. A formula for success? *British Journal of Music Education*, 14(01), 69-85.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Musicolonia: Bd. 13. Köln: Dohr.
- Borst, A. (2013). *Evaluation des Stuttgarter Modells. Abschlussbericht*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.
- Borst, A. & Knigge, J. (2012). Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 316-334). Essen: Die Blaue Eule.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Eibach, M., Münch, T. & Knolle, N. (2006). MusiklehrerInnen als Lernende. Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 27 (S. 43-69). Essen: Die Blaue Eule.
- Fetzer, E. (2014). *Pädagogische Aktionsforschung: ein forschungsbasierter und praxisnaher Weg zur Verbesserung der Lehre*. https://www.e-teaching.org/etresources/media/pdf/erfahrungsbericht_2014-04_fetzer-ellen_paedagogische-aktionsforschung.pdf [20.12.2015].

- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Berlin: LIT.
- Garvis, S. (2013). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(01), 85-101.
- Gerhardt, B. (2012). Phasenübergreifende Module. Das „Stuttgarter Modell“ in der Lehrerbildung. In S. Orgass & C. Richter (Hrsg.), *Phasenverschiebung. Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase* (S. 27-34). Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S. 4. Altenmedingen: Hildegard Junker.
- Gerhardt, B., Borst, A. & Knigge, J. (2011). The „Stuttgart Model“ – Phase-Overlapping Modules. In D. Wilkinson (Hrsg.), *The Collaborative Classroom. Proceedings of the 36th Annual International Conference Improving University Teaching 2011* (S. 65-84). Universität Bielefeld.
- Gifford, E. (1993). The Musical Training of Primary Teachers: Old Problems, New Insights and Possible Solutions. *British Journal of Music Education*, 10(01), 33-46.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung; Bd. 10. Münster: LIT.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2013). „Das Schulmusikstudium macht mich krank“. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung; Bd. 34 (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(01), 23-38.
- Knolle, N. & Ott, T. (Hrsg.) (1995). *Zur Professionalisierung von Musiklehrern*. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik; Bd. 5. Mainz: Schott.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.) (2013). *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung; Bd. 34. Münster: Waxmann.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Universität Passau. <https://opus4.kobv.de/opus4-unipassau/frontdoor/index/index/docId/210> [20.12.2015].
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messner, R. (2006). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. *Erziehung und Unterricht* (5-6), 504-524.
- Moser, H. (2012). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung* (5. Auflage). Freiburg: Hubertus.
- Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.) (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Neugebauer, U. (2015). *Gelingsbedingungen für kooperative Strukturen. Möglichkeiten und Grenzen von Netzwerkarbeit*. Newsletter Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 01/2015, 4-10.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel. Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musik-*

- pädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 27-44). Münster: Waxmann.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 26 (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Stöger, C. (2004). Erfahrungswissen für den Lehrberuf. „accompagnato“ – Ein Kurskonzept zur Vernetzung von Studium und Beruf. *Diskussion Musikpädagogik* (23), 33-38.
- Stöger, C., Lion, B. & Niermann, F. (2010). *Professionalisierung im Lehrberuf. Ziele erreichen – Potenziale nutzen*. Weinheim: Beltz.
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197-211). Münster: Waxmann.

Julia Lutz
Folkwang Universität der Künste Essen
Klemensborn 39
45239 Essen
julia.lutz@folkwang-uni.de