

Eibach, Martin; Münch, Thomas; Knolle, Niels
MusiklehrerInnen als Lernende. Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik

Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 43-69. - (Musikpädagogische Forschung; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Eibach, Martin; Münch, Thomas; Knolle, Niels: MusiklehrerInnen als Lernende. Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 43-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-250996 - DOI: 10.25656/01:25099

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-250996>

<https://doi.org/10.25656/01:25099>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Lehr- und Lernforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Das Thema der Tagung >Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik< in Lingen im Herbst 2005 greift Forschungsbereiche auf, die für die Musikpädagogik vor dem Hintergrund der PISA-Studien im Allgemeinen und der gegenwärtig stattfindenden Entwicklung von Bildungsstandards für den Musikunterricht im Besonderen von zunehmender Bedeutung sind und angesichts der aktuellen Diskussion zur Einrichtung von Ganztagschulen und deren absehbaren Konsequenzen für den herkömmlichen Musikunterricht der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Fragestellungen der Unterrichtsforschung mehr als bisher auch auf Lehr- und Lernprozesse in den außerschulischen Bereichen zu erweitern mit dem Ziel einer Vernetzung der musikpädagogischen Forschung mit Ansätzen und Ergebnissen der Jugendsoziologie einerseits und andererseits der Erforschung des Musikkernens bei Erwachsenen und Senioren in der Lebensspanne.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Ansätze zu Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, des Bundesfachausschusses Musikpädagogik des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Seit 1996 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 9

Beiträge zum Tagungsthema

Ilka Siedenburg:

„Lesende Frauen, hörende Männer?“ Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation. Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden 13

Forschungspreis 2005 Lingen

Martin Eibach, Thomas Münch, Niels Knolle:

MusiklehrerInnen als Lernende - Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik 43

Gabriele Schellberg:

Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien 71

Christoph Gotthardt:

Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung 85

Halka Vogt:

Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschulen (MuGS) in Sachsen-Anhalt 105

Markus Meier:

Musikunterricht als Koedukation? Eine empirische 3-jährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule 127

Anja Rosenbrock:

Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie 139

Ulrike Kranefeld:

Musizieren nach Werken bildender Kunst im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Prozessrekonstruktion als Basis zur (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements 159

Anne Niessen:

Individualkonzepte von MusiklehrerInnen - ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung 175

Hans Jünger:

Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern 201

Wolfgang Martin Stroh:

„Aus Fehlern wird man klug“ - Zum Verhältnis von alltäglichem und schulischem Musiklernen 223

Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser:

Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen 239

Jochen Roth:

„Click to learn“ ... Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz 253

Sonja C. Ulrich:

Der Instrumentale Gruppenunterricht mit Erwachsenen: Zur Frage der Heterogenität in Lerngruppen und ihrem Einfluss auf das Übeverhalten 269

Heiner Gembris & Gerhard Nübel:

Musik in Altenheimen oder: Künftige Arbeitsfelder der Musikpädagogik 283

Günter Kleinen:

Komparative Studie zur Musikpädagogik in der Schweiz 299

Freie Beiträge

Andreas Lehmann:

„Peer-review“: Eine Information zum international üblichen Begutach- 325
tungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen

Matthias Stubenvoll:

Posterpräsentation 333
Musiklernen am Computer. Zur Qualität von Musik-Lernsoftware und
ihrer empirischen Überprüfung

MusiklehrerInnen als Lernende

Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik

1 Einleitung

„Der Musiklehrer findet nicht statt“. Mit diesem abgewandelten Wort Ulrich Günthers haben wir auf der Jahrestagung des AMPF im Jahr 2004 auf den innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik nach unserer Überzeugung bislang zu wenig untersuchten Bereich der Professionalisierung von MusiklehrerInnen hingewiesen (Eibach/Münch/Knolle 2005). Den damals begonnenen Diskurs möchten wir mit unserem diesjährigen Beitrag wieder aufgreifen und vertiefen. Im Fokus eines Bündels von Fragestellungen steht dabei der Bereich der Fort- und Weiterbildung von erfahrenen MusiklehrerInnen, die an allgemein bildenden Schulen unterrichten.

2 Der Kontext: Das Modellvorhaben Me[i]Mus¹

Die Ausführungen dieses Beitrags beruhen auf Forschungsergebnissen aus dem Modellvorhaben Me[i]Mus, das im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM) durchgeführt wurde. In KUBIM wurde auf unterschiedlichen Feldern nach neuen Möglichkeiten für den Umgang mit Medien gesucht. Innerhalb dieses übergreifenden Programms mit 23

1 Das Modellvorhaben wurde von Niels Knolle und Thomas Münch geleitet, als Mitarbeiter waren Martin Eibach sowie Rainer Günther beteiligt. Eine umfassende Dokumentation des Modellvorhabenverlaufs sowie der erarbeiteten Unterrichtsmodellvorhabene findet sich in drei Berichtsbänden sowie auf einer DVD. Letztere kann bei den Leitern des Modellvorhabens bestellt werden. Einige Beispiele aus dem Modellvorhaben werden zudem auf der Plattform [netzspannung.org](http://netzspannung.org/learning/meimus/) unter der URL <http://netzspannung.org/learning/meimus/> vorgestellt.

Modellvorhaben aus den Bereichen Bildende Kunst, Literatur, Theater und Musik stellte Me[i]Mus (der Langtitel lautet: „Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht“) eine Besonderheit dar. Diese Besonderheit lag nicht nur darin, dass sich Me[i]Mus als nur eines von dreien dieser Modellvorhaben mit Musik bzw. Musikunterricht beschäftigte, sondern auch darin, dass hier MusiklehrerInnen aus zwei unterschiedlichen Bundesländern für ein gemeinsames Vorhaben zusammenfanden. Im Zeitraum zwischen August 2002 und März 2005 arbeiteten zwei Gruppen von jeweils 8 MusiklehrerInnen aus Sachsen-Anhalt bzw. 10 aus Bayern an den Standorten Magdeburg und Würzburg gemeinsam in dem Modellvorhaben mit dem Ziel, didaktisch-methodische Konzepte für die Arbeit mit Neuen Musiktechnologien im Musikunterricht zu entwickeln und zu erproben. Die Musiklehrer kamen aus Würzburg einschließlich des unterfränkischen Umlandes sowie aus Sachsen-Anhalt mit Schwerpunkt Magdeburg. Als Schulformen waren in Bayern vier Realschulen und sechs Gymnasien, in Sachsen-Anhalt drei Gymnasien und drei Sekundarschulen beteiligt. Die mitwirkenden MusiklehrerInnen nahmen freiwillig an dem Modellvorhaben teil. Sie hatten sich auf eine schriftliche Ausschreibung der beiden Leiter des Modellvorhabens hin beworben.

3 Leitende Fragestellungen

Gemäß dem Modellvorhabenantrag stellte sich Me[i]Mus zunächst ausschließlich die Aufgabe, innovative Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Neuen Medien im Musikunterricht zu entwickeln und zu evaluieren. Die Neuen Medien sollten dabei in einer dreifachen Perspektive, nämlich als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht betrachtet werden. Damit erfüllte das Modellvorhaben von Beginn an eine der theoretischen Grundlagen des KUBIM-Programms gemäß der Programmexpertise von Karl-Josef Pazzini, die Neuen Medien nicht nur als technische Herausforderung zu begreifen, sondern sie gleichzeitig auch in Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Implikationen und ihre kulturverändernden und -prägenden Funktionen und Wirkungen hin zu reflektieren (Pazzini 1999). Trotz der großen Bereitschaft der LehrerInnen zur Teilnahme am Modellvorhaben und der intensiven Zusammenarbeit in den regionalen Arbeitsgruppen bei den regelmäßigen Sitzungen entsprachen die konzipierten Unterrichtsmodelle nicht selbstverständlich den in den Zielvorgaben formulierten Qualitätsansprüchen. Auch zeigte es sich, dass die teilnehmenden LehrerInnen mit sehr unterschiedlichem Interesse und Engagement auf die anstehenden Fragen zum Einsatz neuer Medien im Musikunter-

richt reagierten. Während z.B. die Bereitschaft an technischer Schulung sehr hoch war, war das Interesse an einer vertieften Reflexion trotz vielfältiger Impulse durch die Leitung des Vorhabens vergleichsweise gering.

Um dieses für die Leiter des Modellvorhabens in dieser Weise nicht vorher erwartete Verhalten der TeilnehmerInnen besser verstehen zu können, wurde etwa ab Mitte der Laufzeit ein zweiter Forschungsschwerpunkt auf die Frage nach den Strategien der Professionalisierung von Musiklehrern im Bereich der Neuen Medien gelegt.

Uns interessierte dabei insbesondere:

- Was waren die Motive am Me[i]Mus-Modellvorhaben teilzunehmen?
- Warum zeigten die beteiligten Musiklehrerinnen und -lehrer ein großes Interesse an sachbezogener Information und methodischen Anregungen?
- Warum war ihre Bereitschaft, sich über die didaktischen Implikationen ihrer schulischen Arbeit auszutauschen und diese auch in Frage stellen zu lassen, hingegen gering?
- Welche Gründe lassen sich dafür angeben, dass Fortbildungsveranstaltungen wie das Me[i]Mus-Modellvorhaben auf die Veränderung der konkreten Unterrichtspraxis vergleichsweise wenig Einfluss haben?

Von den Antworten auf diese Fragen erhoffen wir uns konkrete Anregungen für die zukünftige Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen.

4 Zur Methodik

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Me[i]Mus-Modellvorhabens wurden regelmäßig Daten zum Verlauf des Modellvorhabens erhoben. Dazu zählen Protokolle der Arbeitstreffen, eine Online-Befragung, in der die Themeninteressen der beteiligten LehrerInnen abgefragt wurden und Unterrichtsmitschnitte auf Video, in denen Ausschnitte aus dem Unterrichtseinheiten, die die Lehrerinnen im Me[i]Mus-Modellvorhaben entwickelt haben, dokumentiert wurden. In der letzten Phase wurden außerdem ausführliche leitfadengestützte Interviews mit den TeilnehmerInnen aus Bayern und Sachsen-Anhalt geführt. Hier wurden Daten zur musikalischen Biographie, zur Arbeit

mit Neuen Medien sowie zur subjektiven Bedeutsamkeit des Me[i]Mus-Modellvorhabens erhoben. Die Durchführung der Interviews wurde von den Leitern sowie den Mitarbeitern realisiert. Diese Interviews wurden auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Die Transskripte erhielten die Interviewpartner anschließend als Textdokumente per Email zugesandt mit der Bitte um eine kritische Lektüre und anschließende Korrektur. Das Datenmaterial für diesen Beitrag umfasst hier im Wesentlichen vierzehn auf die eben beschriebene Weise von den Interviewten autorisierte Interviews.

5 Motivlagen für die Teilnahme an Me[i]Mus

Die MusiklehrerInnen, mit denen wir im Rahmen des Modellvorhabens zusammengearbeitet haben, äußern immer wieder – wenn auch nicht immer offen und direkt – spezifische Wünsche, die gleichsam als Visionen für persönliche und institutionelle Veränderungen des Systems Schule verstanden werden können:

- a) Der Wunsch nach stärkerer Bestätigung und Unterstützung für das eigene berufliche Tun
- b) Der Wunsch nach stärkerer fachlicher und persönlicher Zusammenarbeit und Kooperation
- c) Der Wunsch nach einem Ausbrechen aus systemimmanenten Routinen
- d) Der Wunsch nach Anregungen und neuen Impulsen für die eigene Arbeit
- e) Der Wunsch nach Zeit zum Experimentieren.

Diese Wünsche/Visionen bilden zentrale Motive, an einer Fort- und Weiterbildung teilzunehmen, was nicht ausschließt, dass auch ganz pragmatische Gründe wie Erledigung der Pflicht zur Weiterbildung hinzukommen können. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Motivlagen und zwischen den TeilnehmerInnen aus Sachsen-Anhalt und denen aus Bayern sich deutlich unterscheiden. Vor allem die sehr unsichere Zukunft für LehrerInnen in Sachsen-Anhalt (nur wenige von ihnen sind z.B. verbeamtet und deshalb durch die zahlreichen Schulschließungen existentiell bedroht) ist hier als Ursache zu sehen. Auch unterscheiden sich die Mentalitäten z.B. in Hinblick auf Diskussionsfreudigkeit und eigenständiges Positionieren durch Meinungen.

Im Folgenden sollen die fünf Visionen etwas genauer erläutert werden.

- a) Der Wunsch, die eigene Arbeit stärker als wertvoll und notwendig anerkannt zu sehen wird implizit und explizit immer wieder geäußert. Es ist nicht so, dass in der Schulpraxis keinerlei positive Rückmeldung erfolgt. Bestätigung erleben die MusiklehrerInnen in der Schulpraxis beispielsweise durch die öffentlich wirksamen Auftritte, etwa bei gelungenen Schulkonzerten oder besonderen musikalischen Höhepunkten im Schuljahr. Im Unterrichtsalltag sieht die Lage dagegen weitaus düsterer aus. Legitimationsprobleme des Faches, teilweise geringe Motivation der SchülerInnen, eine starke Heterogenität in Bezug auf musikpraktische Vorerfahrungen, fehlende Möglichkeiten zur kontinuierlich aufbauenden Arbeit und das Problem von Unterrichtsstörungen gehören zum Alltagsgeschäft.
- b) Kooperation durch fachliche und fächerübergreifende Zusammenarbeit gehören mittlerweile zu den festen Vokabeln, die sich in nahezu jedem Schulprogramm finden lassen. Seit Ende der 90er Jahre haben die meisten Bundesländer in ihren Schulprogrammen die Entwicklung eines spezifischen Schulprofils und die Formulierung der schulischen Unterrichtsziele zur Aufgabe gesetzt. Aus Lehrersicht haben diese Programme eher den Charakter von Sonntagsreden und stimmen mit der schulischen Realität nur wenig überein.²
- c) Routinen haben eine ambivalente Struktur. Wiederkehrende Prozesse können durch Routinen vereinfacht und dadurch effektiver gehandhabt werden. „Routiniert sein“ in einem Fachgebiet gilt als positive Auszeichnung. Andererseits stehen Routinen auch immer in der Gefahr starr und unflexibel gehandhabt zu werden. Mit dem Wunsch nach einem Ausbruch aus Routinen ist bei den befragten MusiklehrerInnen die Perspektive verbunden, Musikunterricht lebendiger und zeitgemäßer als bisher für sich und ihre SchülerInnen gestalten zu können.
- d) In den Interviews formulieren die LehrerInnen immer wieder, dass sie froh seien, an dem Modellvorhaben teilnehmen zu können, weil sie im Zuge ih-

2 Steinert u.a. (2006) machen darauf aufmerksam, dass in der gegenwärtigen Diskussion um Qualität und Qualitätentwicklung das Thema der Lehrerkooperation kaum strittig ist, allerdings bislang kaum theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Befunde zum Konstrukt der Lehrerkooperation existieren.

rer eigenen Unterrichtsversuche mit Multimedia und Musiktechnologien die Erfahrung machen konnten, dass den SchülerInnen die Arbeit an den Computer-Arbeitsplätzen Spaß macht, weil sie ‚etwas Eigenes‘ geschaffen haben und sie – wie immer auch das Ergebnis im Detail ausgefallen sein mag – darauf ‚stolz‘ sind.

Hier liegt für die meisten der Musiklehrerinnen im Me[i]Mus-Modellvorhaben der Impulscharakter der Neuen Medien, dass ihnen als Lehrer neue Unterrichtsmöglichkeiten geboten werden, die bis dato nicht vorstellbar waren. Gleichzeitig erleben die LehrerInnen, dass aus den Erfolgserlebnissen der SchülerInnen emotionale Akzeptanz für Arbeitsweisen und Anliegen des Musikunterrichts erwächst. Indem sich die SchülerInnen als kompetent und gegenwartstypisch angesprochen sehen, steigt ihr Interesse und ihre Beteiligung am Unterricht.

- e) Veränderung braucht Zeit zum Experimentieren. Eine Besonderheit des Me[i]Mus-Modellvorhabens bestand darin, dass die jeweiligen Arbeitsgruppen über den langen Zeitraum von zweieinhalb Jahren an gemeinsamen Fragen und Problemstellungen arbeiten konnte. Dabei stellte sich heraus, dass zwischen einer inhaltlichen Anregung im Rahmen der gemeinsamen Arbeitssitzungen und der eigenen Umsetzung in den Musikunterricht gut ein Jahr vergehen konnte. Der Wunsch nach Zeit für eine Veränderung des eigenen Unterrichts lässt sich demnach auch interpretieren als Suche nach geeigneten Strukturen, in denen Raum für pädagogisches Erproben neuer Ideen möglich ist.

6 Warum Veränderung schwierig ist – auf der Suche nach den Ursachen

Die Erfüllung der oben genannten Wünsche erweist sich – so die Erfahrungen aus dem Modellversuch – als schwierig. Nur sehr wenig von dem, was als Möglichkeiten alternativer Unterrichtspraxis von den Leitern des Modellvorhabens vorgestellt oder in gemeinsamer Arbeit entwickelt wird, findet den Weg in die alltägliche Unterrichtspraxis. Als Begründung hierfür auf ein vermeintliches Desinteresse seitens der MusiklehrerInnen zu verweisen, ist wenig plausibel. Dabei bliebe unerklärt, warum viele (Musik-)LehrerInnen – so nicht nur unsere Erfahrung aus Fortbildungen und Schulkontakten – unzufrieden sind und sich neue Impulse für ihre Arbeit wünschen. Der Verweis auf die Überlastung im Beruf, die kaum Spielraum für Reflexionen und dadurch initi-

ierte Veränderungen im Rollenverständnis zulasse, ist richtig aber nicht ausreichend, denn die berufliche Überlastung könnte auch zum Motor für Veränderungen werden.

Diese ist mit einem Kraftaufwand verbunden, den viele MusiklehrerInnen nicht aufbringen wollen oder können. Zum einen mag der Leidensdruck, um aktiv an der Umsetzung dieser Ideen zu arbeiten, nicht groß genug sein, zum anderen fehlen Analysen, die Veränderungspotentiale aufzeigen können. Dazu gehört, dass eine systematische Selbstevaluation des Unterrichts von LehrerInnen noch wenig durchgeführt wird (Bromme 1992).

Im Rahmen unserer Interviews lassen sich strukturelle und persönliche Ursachen unterscheiden, wobei dies selten eindeutig gelingt. Für unsere Suche nach Gründen sind weniger die objektiven Faktoren relevant, sondern die von den Lehrern subjektiv vorgetragenen Deutungsmuster (vgl. auch Pfeiffer 1994).

Strukturelle Ursachen

- Musik - das „schwierige“ Fach

Musik gilt unter Kollegen als schwieriges, weil in mehrfacher Hinsicht belastendes Fach. Im Hintergrund steht dabei oft ein diffuses Bild von dem, was die Schwierigkeiten des Faches eigentlich im Kern ausmachen. Das Denkmuster des „schwierigen Faches“ führt schließlich dazu, dass eine Situation als gegeben akzeptiert wird. Im Rahmen der Interviews werden einige Beispiele genannt, mit denen die Musiklehrer den Status des „schwierigen Faches“ belegen.

Hier ist zunächst ein strukturelles Problem zu nennen: Ein Realschullehrer in Bayern hat gegenwärtig bis zu 30 Stunden Musik pro Woche zu unterrichten. Bei einem einstündigen Unterricht werden hunderte von Schülern von ihm betreut. Dieser Zustand wird als „extrem schlimm“ (Int. 1) geschildert. Er führt dazu, dass einige LehrerInnen explizit äußern, dass sie nach vielen Jahren Berufspraxis das Gefühl haben „ziemlich ausgepowert (zu sein), keine Lust mehr (zu haben)“ (Int. 5).

So entsteht der Eindruck, dass für die individuelle Förderung von SchülerInnen kaum mehr Raum bleibt, sondern dass sich geradezu eine paradoxe

Situation herausbildet: Schule wird nicht als lebendige Gemeinschaft, sondern als ein System gesehen, in dem man (als Musiklehrer) einsam ist.

„Ich meine, das ist ja überhaupt ein Problem von Schule, man ist tausendfach in der Woche mit Menschen zusammen, aber eigentlich sind es hierarchische Verhältnisse. Mit den Schülern kann man in dieser Weise doch nicht kommunizieren und die Kollegen sieht man eigentlich gar nicht so richtig. Man ist in seiner Klasse für sich, ich glaube man kann einsam in der Masse einer Schule sein, als Lehrer.“ (Int.2).

Für die LehrerInnen aus Sachsen-Anhalt kam als zusätzliche Schwierigkeit hinzu, dass durch den Umbau der schulischen Landschaft große Unsicherheiten in Hinblick auf den Fortbestand und die Ausgestaltung des eigenen Arbeitsplatzes bestanden. (vgl. auch Krüger 2001)

- Der Musiklehrer als Einzelkämpfer

Nicht selten ist ein Musiklehrer einziger Vertreter seines Faches an einer Schule. Daraus resultiert nicht nur das Problem, dass der notwendige fachliche Austausch nicht stattfinden kann, sondern dass auch weniger Anregungen von außen die eigene Unterrichtspraxis bereichern können. In einem Interview war diese Situation bereits in der Ausbildungsphase gegeben:

„Es gab im Rahmen unserer Ausbildung die Möglichkeit ein Kompakt-Referendariat zu machen. Nach dem Studium ging ich ohne Referendariat in den Schuldienst. Ein Sprung ins kalte Wasser. Von heute auf morgen Klassenführung, Unterrichtsvorbereitungen, Korrekturen und alles, was dazu gehört. Nach 1½ Jahren konnte ich dann über ein Kompakt-Referendariat die zweite Lehramts-Prüfung machen. (...) Das war ein sehr harter Weg, er hatte allerdings den Vorteil, dass ich mich durchbeißen musste. Es gab so gut wie keine Hilfen, ich war der einzige Musiklehrer an unserer Schule“ (Int. 4).

- Das Problem der Kommunikation über Schule

Ein Problem gegenwärtiger Schulpraxis ist es, dass die Institution Schule häufig zu wenig Raum bietet, um über die pädagogischen Herausforderungen des Musikunterrichts intensiver ins Gespräch zu kommen. So wird von

einem Musiklehrer an der Realschule die Beobachtung gemacht dass, dass „Die Schüler (...) früher wesentlich einfacher (waren) als jetzt.“ (Int.1), diese Aussage wird jedoch gleich abgemildert durch das nachfolgende: „Ich hatte keine Probleme, da ich Kinder sehr gern habe“ (Int.1). Die Vorstellung, dass eine Veränderung der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen auch neue Herausforderungen für die Schule als Institution stellt und ein gemeinschaftliches Vorgehen aller an Schule Beteiligten Personen, Schüler, Lehrer, Eltern etc. benötigt, wird in der oben zitierten Interviewpassage nicht in Erwägung gezogen.

- **Wenig Unterstützung von Außen**

Ein Musiklehrer an einer Realschule betrachtet es als ein zentrales Problem heutigen Musikunterrichts, dass seine Bedeutung zu wenig im öffentlichen Bewusstsein verankert ist.

„Und der Musikunterricht müsste besser anerkannt sein, dafür sollte vor allem die Lobbyarbeit wesentlich stärker betrieben werden. Der Spiegel hat aktuell einen Bericht, in dem steht, dass die Forschung festgestellt habe, wie wichtig Musik und Kunst seien, und ich glaube, dass wichtige Leute noch viel, viel mehr Lobbyarbeit machen müssten, um den Stellenwert von Musik zu erhöhen“ (Int 1).

Persönliche Ursachen

- **Das Erleben des Praxis-Schocks**

Trotz verschiedener biographischer Wege, die zum Musiklehrersein führen, fällt bei den befragten Musiklehrern auf, dass der Übergang von dem Studium in die pädagogische Praxis häufig als der sprichwörtliche „Sprung ins kalte Wasser“ erlebt wird.

Auch die so genannte zweite Phase der Lehrerausbildung, das Referendariat, kann diesen „Praxisschock“ in der Regel nicht abmildern, sondern verstärkt ihn eher noch, da hier häufig im Studium vorhandene Idealbilder und schulischer Realität bei gleichzeitiger verordneter „Anpassung an das System“ aufeinander prallen. Ein Gymnasiallehrer formuliert dies so: „Ich habe 1978 mein Referendariat begonnen, da war ich 24 Jahre alt. Das ist relativ jung und ich muss sagen, ich habe nicht genau gewusst, was als Schul-

musiker so richtig auf mich zukommt. Da war zwar ein Praktikum während der Hochschulzeit, aber es war dann schon ein harter Übergang von der Studienzeit in die Schulzeit. Das war schon hart, die Realität des Schulmusikerdaseins. Sie war mir nicht ganz bewusst gewesen“ (Int. 3). Aus einer Beobachterperspektive ist zu fragen, wo die Ursachen dafür liegen, dass der Umgang mit dem Praxisschock in den meisten Fällen dazu führt, dass tendenziell eher die eigenen Visionen von Unterricht bei dem Kontakt mit der als starre Größe empfundene „Realität“ von Schule aufgegeben werden („durchbeißen“), als dass aktiv an der Veränderung der als schwierig empfundenen Situationen gearbeitet wird.

- Das Leben in einer künstlerisch-pädagogischen Doppexistenz

Ein häufig anzutreffendes Phänomen bei Musiklehrern ist die künstlerisch-pädagogische „Doppexistenz“, die sich auch in der Kurzformulierung „morgens Lehrer, nachmittags Künstler“ auf den Punkt bringen lässt. Unterrichtsalltag und private musikalische Betätigungsfelder am Nachmittag existieren teilweise unverbunden nebeneinander. Nach intensiver musikalischer Aktivität im Kindes- und Jugendalter ist ein Hauptgrund für viele Musiklehrer für das Ergreifen ihres Berufs, dass sie ihr „Hobby zum Beruf machen“ (Int. 13) können. Im Rahmen der Interviews wird dabei spürbar, wie wichtig die musikalischen Aktivitäten am Nachmittag und Abend, sei es als Chor- oder Orchesterleiter, als Mitglied einer Band oder als Solist bei Liederabenden und Oratorienaufführungen für die Musiklehrer sind. Hier wird das legitime Bedürfnis nach positiver Rückmeldung für das eigene Tun hinreichend befriedigt. Eine interessante Beobachtung ist dabei, dass die Gratifikationen, die aus der Künstlerexistenz am Nachmittag erwachsen, nur ganz selten aus der pädagogischen Tätigkeit als Musiklehrer gewonnen werden.

Wenn überhaupt, so ist eine Rückmeldung über den eigenen Unterricht oft erst nach Jahren sichtbar. Ein Musiklehrer berichtet über das positive Erlebnis, das er hatte, als bei der Durchführung einer Me[i]Mus-Unterrichtseinheit Kontakte zur lokalen Laienmusikszene herstellen musste.

„Bei den Besuchen der einzelnen Musikgruppen merkte ich, dass es mir gelungen ist musikalische Spuren bei ehemaligen Schülern zu hinterlassen, allein drei Dirigenten oder Chorleiter und auch die Band waren ehemalige Schüler von mir. Und dies trotz oder

vielleicht auch wegen meiner "Computerei". Also – ich habe Spuren hinterlassen, auch mit den Neuen Medien“ (Int. 2).

Die Aussagen dieses Lehrers im Me[i]Mus-Modellversuch entstanden erst in einer Befragung, die am Ende der Laufzeit durchgeführt wurde. Tatsächlich lässt sich in diesem konkreten Fall eine im Verlauf der Laufzeit deutliche positivere Einstellung zum eigenen Beruf feststellen, als dies noch zu Beginn des Modellvorhabens der Fall war.

Als ein wichtiger Faktor, bei der Veränderung der Berufszufriedenheit wird neben den inhaltlichen und methodischen Anregungen von diesem Lehrer, die Arbeitsweise und der Umgang in der Me[i]Mus Arbeitsgruppe gesehen. Nachfolgend wollen wir daher auf einige konzeptionelle Hintergründe dieses Modellvorhabens näher eingehen.

7 Strategien der Lehrerfortbildung

Die Arbeit im Me[i]Mus-Modellvorhaben lässt sich grob in zwei Phasen gliedern, die fließend ineinander übergingen. In der ersten Phase dominiert die Vermittlung von Informationen durch die Leitung des Modellvorhabens in Form von Vorträgen, Demonstrationen und angeleiteten Arbeitssequenzen. Ziel war die Schaffung eines homogenen Kenntnisstandes in Bezug auf den Umgang mit Neuen Medien sowie die Erarbeitung gemeinsamer didaktischer Positionen, die für den weiteren Verlauf des Modellvorhabens handlungsleitend sein sollten. In der schleichend einsetzenden zweiten Phase rückten dann zunehmend Diskussionen und Beiträge der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt. Spätestens mit der Planung und Erprobung konkreter Unterrichtseinheiten war dann die Arbeit stark Prinzipien der Aktionsforschung verpflichtet, ohne dass dies während der Arbeit am Modellvorhaben von den Leitern des Modellvorhabens gegenüber den Teilnehmern explizit verbalisiert worden wäre. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden, in dem zunächst kurz Prinzipien der Aktionsforschung und dann deren konkrete Umsetzung im Modellvorhaben skizziert werden.

7.1 Prinzipien der Aktionsforschung

Der Begriff ‚Aktionsforschung‘ (‚action research‘) bezeichnet eine Forschungsstrategie, die in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelt wurde. Schon im Begriff

wird der aktiv-verändernde Charakter dieses Forschungstypus deutlich. In einem kurzen, aber sehr bemerkenswerten Artikel über das Erziehungssystem der jüdischer Schulen in den Vereinigten Staaten aus dem Jahre 1944 unterstreicht Lewin, dass Aktionsforschung notwendigerweise eine teilnehmende, an den Binnenstrukturen von sozialen Gruppen interessierte Forschung sein muss.

„This action reasearch realizes that it does not suffice to study the individual in isolation. Nor does ist suffice to approach the individual through radio and newspaper propaganda as an anonymous member of a mass. The deepest basis of the individual’s feelings, values, and action is what she sociologist calls the face-to-face group, that is, the group in which the individual lives- his family, his neighbours, his friends, his business or religious groups. We have to study the nature of these groups, their inner organization, their leadership, their atmosphere – if we want to bring about a chance in the culture of social life of an individual or group” (Lewin 1944, zit. nach Gold 1999).

Aktionsforschung bedeutet Einflussnahme aller Beteiligten am Forschungsprozess mit dem Ziel der Veränderung einer gegebenen Situation. Dies steht in einem deutlichen Gegensatz zu Forschungsstrategien, die auf dem Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaftstheorie gründen (Popper, Albert). Während letztere sich auf die Erforschung einer gegebenen sozialen Wirklichkeit konzentriert, intendiert die Aktionsforschung, innerhalb eines längeren Forschungsprozesses auf vorher bestimmte Ziele hinzuarbeiten.

„Von Aktionsforschung lässt sich [daher; M. E. u.a.] dann sprechen, wenn man mit jener Grundregel wissenschaftlichen Arbeitens bricht, welche die Trennung theoretischer von praktischer Arbeit verlangt: Jegliche Aktionsforschung besteht darin, ihren eigenen Entstehungs-, Begründungs-, und Verwendungszusammenhang einerseits zu reflektieren und andererseits handlungsorientierend auf Entstehungs-, Entwicklungs-, und Veränderungsprozesse sozialer Praxis einzuwirken“ (Kordes 1984; 1995, S. 186).

Aktionsforschung bietet sich besonders „als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik“ an, da sie „eine Art Tat-Forschung (,action-research’), eine vergleichende Forschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu so-

zialem Handeln führende Forschung“ ist (Lewin 1968, 280). Es ist deshalb wenig überraschend, dass in den letzten Jahren eine Vielzahl von Publikationen vor allem im angloamerikanischen Raum erschienen ist, die auf den Prinzipien der Aktionsforschung beruhend LehrerInnen zum Erforschen und Verändern ihrer beruflichen Praxis ermutigen wollen (z.B. Arhar/Holly/Kasten 2001; Kincheloe 2004; Mertler 2006). Aus dem deutschsprachigen können beispielhaft das Buch von Altrichter/ Posch (1998), sowie Erfahrungsberichte von Lehrern (Juna 2002) genannt werden.

Der Verdeutlichung der Prinzipien des Forschungsansatzes in knappen Worten dienen die folgenden Stichworte:

- *„Die Problemstellung erfolgt nicht primär aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse, sondern entsteht **aus konkreten Missständen** für eine soziale Gruppe.*
- *Das Forschungsziel besteht nicht vorrangig im Überprüfen theoretischer Aussagen, sondern in der praktischen **Veränderung der untersuchten Problemlage**.*
- *Die Problemlage wird als sozialer Prozess aufgefasst, aus dem nicht einzelne Variablen isoliert und als "objektive Daten" erhoben werden können, sondern die **Datenerhebung** wird als **Teil des sozialen Prozesses** aufgefasst und interpretiert.*
- *Der Forscher **gibt seine Distanz zum Forschungsobjekt auf**, er ist selbst in den untersuchten Prozess einbezogen, von der teilnehmenden Beobachtung bis zur gezielten Einflussnahme auf die soziale Gruppe.*
- *Ebenso geben die anderen Gruppenmitglieder die Rollen von Befragten und Beobachteten auf, indem sie sich **aktiv an der Zieldiskussion, Datenerhebung und Auswertung beteiligen**.*“
(Stangl-Taller 2002; Herv. i. O.)

Mit diesen Zielsetzungen werden in der Aktionsforschung Prinzipien verwendet, die auch in der qualitativen Forschung zur Anwendung kommen. Stimmen, die der Aktionsforschung insbesondere in den 1970er Jahren einen „naiven Empirismus“ (Hurrelmann 1977) unterstellt haben, kritisieren vor allem die fehlende theoretische Einbindung und eine vereinfachende Sicht des

Verhältnisses von Theorie und Praxis (Krüger 1997). Ein Missverständnis liegt jedoch dann vor, wenn Aktionsforschung als hypothesenprüfende Forschung verstanden wird (Endruweit 2002, S. 6). Stattdessen sehen wir Aktionsforschung als Ansatz einer hypothesengenerierenden Praxisforschung.

Die wissenschaftstheoretische Kritik macht zugleich deutlich, dass Aktionsforschung auf eine längere Phase der Anwendung zurückblicken kann. Auch in der Musikpädagogik finden sich entsprechende Ansätze, ohne dass – abgesehen von Bastian (1984) – explizit auf die Theoreme der Aktionsforschung Bezug genommen wird. So veröffentlichten u.a. Günther/Ott/Ritzel (1982; 1983) Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, die von Lehrern und Hochschullehrern gemeinsam erarbeitet wurden.

7.2 *Aktionsforschung im Me[i]Mus-Modellvorhaben*

Einige Kritiker warfen der Aktionsforschung vor, dass ihr Forschungsbegriff nicht explizit im wissenschaftstheoretischen Denken verankert wurde (Schnaitmann 1996). Die bisherigen Ausführungen zeigen jedoch, dass die Aktionsforschung stärkere Affinitäten zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule aufweist (Kemmis 2001) und sich damit deutlich vom Kritischen Rationalismus Karl Poppers absetzt. Zu klären ist nun noch, welches Verständnis von Forschung in der Me[i]Mus-Arbeitsgruppe selbst vorlag.

In der Tat spielte der Begriff der Forschung im Zusammenhang mit den Arbeitstreffen im Me[i]Mus-Modellvorhaben eine untergeordnete Rolle. Die beteiligten LehrerInnen würden es vermutlich ablehnen, die Arbeitsweisen im Modellvorhaben mit dem Begriff der Forschung in Verbindung zu bringen. Versteht man unter Forschung in einem weiten Sinne jedoch die systematische Suche nach Erkenntnissen und damit die Produktion von neuem Wissen, so lässt sich die Tätigkeit der Beteiligten im Me[i]Mus-Modellvorhaben durchaus als solche deklarieren.

Wie die nachfolgende knappe Auflistung zeigt, waren für die Planung und Durchführung des Modellvorhabens zentrale Prinzipien der Aktionsforschung bedeutsam:

- Forschung erfolgt mit und durch die Betroffenen

Die Entwicklung von Unterrichtskonzepten für den Musikunterricht mit Neuen Medien erfolgte von Anfang in Zusammenarbeit von in der Praxis

stehenden MusiklehrerInnen und Hochschullehrern. Die verteilten Kompetenzen von Musik- und Hochschullehrern sollten dabei deutlich werden und deren Verbindung für alle Beteiligten als Chance erlebt werden können, das eigene Berufsfeld besser zu verstehen und zu verändern.³

- Forschungsfragen entstehen aus konkreten schulischen Missständen

Ausgangspunkt des Me[i]Mus Modellvorhabens war die Analyse der Leiter des Modellvorhabens, dass zum Einsatz von Neuen Medien im Musikunterricht zwar bereits eine beträchtliche Anzahl von Beispielen aus der Unterrichtspraxis in Form von „Rezepten“ vorliegen, bislang jedoch ein erheblicher Mangel an Unterrichtsmodellen besteht, die den Umgang mit Neue Medien im Musikunterricht in einem größeren musik- und medienpädagogischen Kontext zu verankern.⁴

Die im Modellvorhaben entwickelten Unterrichtsvorhaben gehen auf Ideen der beteiligten MusiklehrerInnen zurück. Mit Hilfe einer Online Befragung wurde schon zu Beginn der gemeinsamen Arbeit nach ihrer Interessenlage gefragt. Auch im weiteren Verlauf bestand immer wieder die Möglichkeit, die Mitarbeit an den eigenen Interessen bzw. schulischen Notwendigkeiten auszurichten.

- Forschung soll die Praxis verändern

Ziel des Modellvorhabens war ein veränderter Umgang mit Neuen Medien im Musikunterricht an den beteiligten Schulen und darüber hinaus. Neben der Erarbeitung von Unterrichtseinheiten und deren Umsetzung in der Schule diente u.a. die Ausstattung einiger Schulen mit Hard- und Software aus dem Etat des Modellvorhabens und der Besuch der beteiligten Schulen und ihrer Leiter durch die Modellvorhabenleitung diesem Ziel. Diese Besuche geschahen nicht zuletzt auf Wunsch der beteiligten LehrerInnen, die sich hierdurch mehr Aufmerksamkeit, Unterstützung und Wertschätzung für ihre Arbeit erhofften. Auch das Aushängen von Plakaten in den Schu-

3 Hier sehen wir einen wesentlichen Unterschied zu Altrichter/Posch (1998), die in ihrer Konzeption eine klare Kompetenzzuweisung der Beteiligten an der Aktionsforschung vermissen lassen.

4 Vgl. hierzu den Abschlussbericht aus dem Me[i]Mus-Modellvorhaben auf der Me[i]Mus-DVD (s. Fußnote 1).

len sowie die Einrichtung einer Webseite dienen dem Ziel eine größere Öffentlichkeit für das Modellvorhaben herzustellen. Die kostenlose Verbreitung der erarbeiteten Unterrichtseinheiten und des Abschlussberichts auf DVD nach Ende der Zusammenarbeit, sowie die Vorstellung des Modellvorhabens auf Kongressen und Lehrerfortbildungen dienen nach dem Ende des Modellvorhabens der Verbreitung zentraler Ergebnisse.

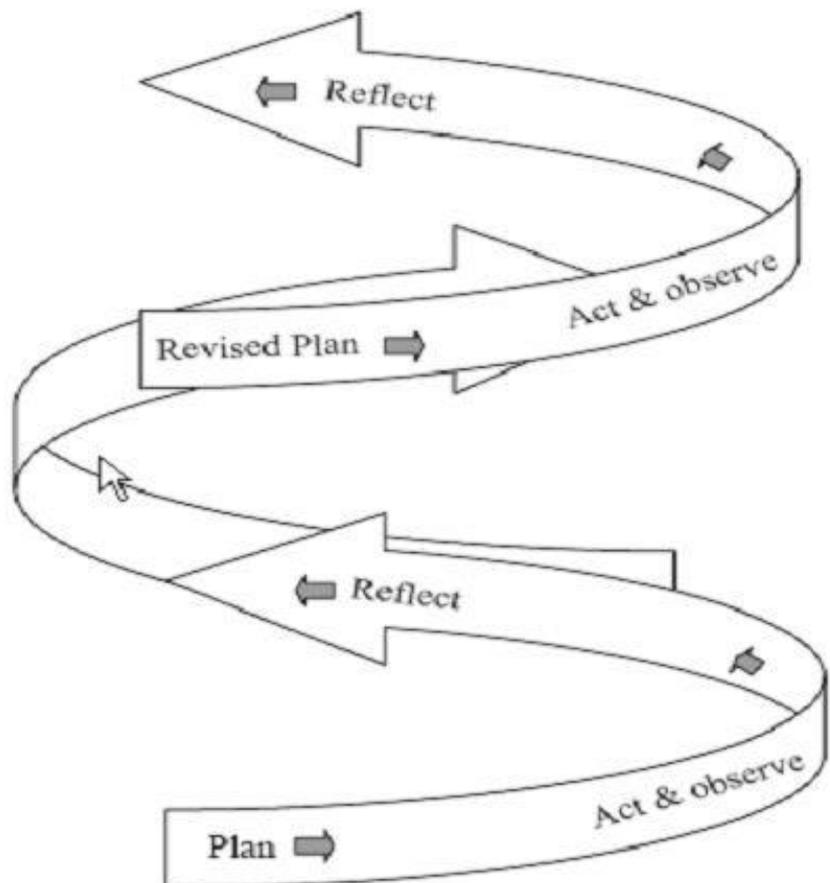
- Forscher geben ihre Distanz zum Forschungsobjekt auf

Da die beteiligten LehrerInnen in ihren eigenen Klassen ihre Konzepte anwendeten und dadurch direkt mit allen Konsequenzen ihres Tuns konfrontiert wurden, ist die Distanz zum Forschungsobjekt ‚Neue Medien im Musikunterricht‘ sehr gering.

- Forschung erfolgt in längerfristigen Zyklen

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass Aktionsforschung auf längerfristiges Arbeiten angelegt ist und dabei der Zyklus zwischen Forschung und Weiterentwicklung einer Problemstellung öfters durchlaufen werden kann (vgl. nebenstehende Abbildung, Nunan 1989, 13). Dies geschah im Modellvorhaben entweder durch die mehrfache

Besprechung einer Unterrichtseinheit oder die wiederholte Thematisierung derselben Problemlage in verschiedenen Unterrichtseinheiten.



- Aktion und Reflexion werden zueinander in Beziehung gesetzt

Die Erarbeitung der Unterrichtsmodelle erfolgte in einem längeren Prozess aus Aktion und Reflexion. Nachdem von den jeweiligen Autoren zunächst der erste Entwurf erarbeitet und erprobt worden war, wurde in den regelmäßig stattfindenden Arbeitssitzungen gemeinsam über die Konzeption und die praktischen Erfahrungen diskutiert. Teilweise standen auch Videomitschnitte einzelner Stunden zur Verfügung, anhand derer speziellen Fragestellungen gezielter nachgegangen wurde. In Reaktion darauf wurden vielen Unterrichtseinheiten erneut erprobt, um dann für die abschließende Publikationen nochmals überarbeitet zu werden.

Durch die Verbindung von Aktion und Reflektion sollte ein variantenreiches Arbeiten und ein Hinterfragen sowohl von Theorie als auch von Praxis aus der jeweils anderen Perspektive ermöglicht werden.

- Forschung hat einen emanzipatorischen Charakter

Die Gestaltung eines Modellversuchs auf der Grundlage von Ansätzen aus der Aktionsforschung ging von der Prämisse einer partizipativen und offenen Diskussions- und Arbeitsweise aus. Dazu gehörten die grundsätzlich positive Grundhaltung gegenüber allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe und die Suche nach gemeinsamen Lösungen bei auftretenden Problemen. Dies sollte nicht zuletzt auch Auswirkungen auf die berufliche Zufriedenheit und das Selbstbewusstsein aller Beteiligten haben.

8 Erfahrungen

- Forschung erfolgt mit und durch die Betroffenen

Durch die intensive Einbindung in den Forschungsprozess waren alle Beteiligten insgesamt stärker engagiert, als dies sonst häufig bei Fortbildungen zu beobachten ist. Es wurde von den beteiligten LehrerInnen nicht nur viel Zeit investiert sondern auch viel Verantwortung für das Gelingen des Modellvorhabens übernommen, indem z.B. Vorschläge für zukünftige Verfahrensweisen gegeben wurden oder Erfahrungen aus dem Schulalltag als Kurzreferat vor- und zur Diskussion gestellt wurden. Die Authentizität der

sehr unterschiedlichen Erfahrungen⁵ (aus der Praxis für die Praxis) trugen dazu bei, deren Relevanz und Akzeptanz durch die anderen TeilnehmerInnen zu erhöhen. Als günstig erwies sich auch, dass alle beteiligten Lehrer einerseits mit ihren eigenen Unterrichtsvorhaben als Forscher zeitweise im Fokus der Aufmerksamkeit standen, andererseits dann aber auch als kollegiale Berater für andere aktiv waren. Diese Perspektivenwechsel ermöglichte vielfältige Einblicke auf die jeweilige Thematik.

Die Rolle der beteiligten Hochschullehrer unterschied sich von der der beteiligten LehrerInnen schon dadurch, dass sie eher indirekt, d.h. durch die Ausbildungsaufgaben an der Hochschule, Schulbesuche im Rahmen von Praktika, die eigene Zeit als Lehrer usw. mit dem Arbeitsfeld „schulischer Musikunterricht“ verbunden bzw. von ihm „betroffen“ sind. Durch den kooperativen Arbeitsstil bot sich ihnen die Chance, die psychischen und organisatorischen Handlungsvollzüge anhand von Fallbeispielen aus dem Schullalltag sehr genau kennen zu lernen, und die eigenen Vorstellungen über „guten Unterricht“ an der Alltagspraxis messen zu lassen. Letzteres führte aber auch zu kontroversen Diskussionen. Ein wesentlicher Forschungsbeitrag der Hochschullehrer bestand darin, aktuellere musik- und medienpädagogische Einsichten aus dem Wissenschaftsbereich in die Diskussion einfließen zu lassen. Die Beteiligung von Hochschullehrern war für die MusiklehrerInnen nicht nur unter dem Aspekt bedeutsam, dass durch sie Expertenwissen im Verlauf des Modellvorhabens zur Verfügung stand. Als besondere Chance wurde von den LehrerInnen auch empfunden, sich mit neuen Themen abseits des schulischen Alltags beschäftigen zu können. Beispielsweise konnten sie die Mediennutzung der eigenen Schüler im Kontext mediensoziologischer Studien neu verorten.

Die sehr heterogene Zusammensetzung der Forschergruppen in Bayern und Sachsen-Anhalt beinhaltete neben den genannten Chancen aber auch die nicht immer leicht zu bewältigende Herausforderung, sich auf verbindliche

5 In dem Modellvorhaben trafen unterschiedlichste Perspektiven, Lebens- und Berufserfahrungen aufeinander. Die beteiligten LehrerInnen arbeiteten in verschiedenen Schultypen (Realschule, Sekundarschule, Gymnasium) und hatten stark unterschiedliche Lebens- und Berufserfahrungen. Dies wurde immer dann besonders deutlich, wenn beiden Modellvorhabengruppen aus Bayern und Sachsen-Anhalt im halbjährlichen Rhythmus sich zu mehrtägigen Arbeitstreffen trafen.

Gemeinsamkeiten im Arbeitsstil, Zielsetzungen usw. einigen zu müssen. Da die Zusammensetzung der beiden Forschergruppen weitgehend unpersonlich erfolgte, konnte – im Gegensatz zu Arbeitsgruppen, die sich durch persönliche Kontakte finden – vorab nicht geklärt werden, wie umfanglich die verschiedenen Einstellungen (Eibach, Münch, Knolle 2005) miteinander harmonisieren. Wenn diese deutlich divergieren, ist es nur schwer möglich, eine von allen akzeptierte und getragene Handlungsbasis zu erarbeiten. Dies zeigte sich auch an den im Me[i]Mus-Modellvorhaben erstellten Unterrichtseinheiten, die trotz mehrjähriger gemeinsamer Arbeit von sehr unterschiedlichen didaktischen Maximen geprägt sind.

- Forschungsfragen entstehen aus konkreten schulischen Missständen

Die Suche nach begründeten Forschungsfragen resp. Unterrichtsideen erwies sich als einfach, da fast alle beteiligten LehrerInnen mit diesbezüglichen Ideen zum Modellvorhaben gestoßen waren. Für die beteiligten Hochschullehrer war es eine interessante Erfahrung und Herausforderung, die eigenen Vorstellungen von „gutem Unterricht mit Neuen Medien“ hierdurch „geerdet“ zu sehen. Viele Ideen waren originell und mit hohem Aufwand in der Umsetzung verbunden. Eher selten wurde jedoch Forschungsfragen verfolgt, die der bisherigen Unterrichtspraxis im Sinne einer Utopie etwas grundlegend anderes entgegen zu setzen suchten.

- Forschung soll die Praxis verändern

Die Perspektive, die eigene Arbeitssituation aus eigener Kraft und in Zusammenarbeit mit anderen positiv verändern zu können (erfolgreicher unterrichten, verbesserte Außenwahrnehmung und -akzeptanz usw.) hat häufig eine hohe Motivation zur Mitarbeit freigesetzt. Der Wunsch nach „Brauchbarkeit“ der Ergebnisse beinhaltete aber zugleich die Gefahr, mit dem Argument des Machbaren, Ziele auf leicht umsetzbare „Häppchen“ zu reduzieren.

- Forscher geben ihre Distanz zum Forschungsobjekt auf

Die intime Kenntnis von Schule bei den beteiligten Lehrkräften ermöglichte im Modellvorhaben sehr detailreiche, realistische Einblicke in dieses Arbeitsfeld. Konsequenzen aus den eigenen Planungen konnten sofort und direkt erfahren und in den Forschungsprozess eingebaut werden. Da viele Unterrichtsstunden auf Video dokumentiert wurden, konnten die im Unter-

richt gemachten Erfahrungen in den gemeinsamen Sitzungen auch den anderen am Modellvorhaben Beteiligten vermittelt werden.

Andererseits barg die große Nähe auch die Gefahr, dass durch die eigene Befangenheit und Unterrichtsrouinen analytische Einblicke behindert werden. Auch zeigte sich, dass analytische Anmerkungen, die auch als kritisierende Rückmeldung an den unterrichtenden Lehrer missverstanden werden konnten, aus menschlicher Rücksichtnahme nur sehr vorsichtig und zurückhaltend erfolgten. So blieb manch spannende Beobachtung und Überlegung ungesagt.

- Forschung erfolgt in längerfristigen Zyklen

Die Laufzeit des Me[i]Mus-Modellvorhabens von über zwei Jahren ermöglichte es, den üblichen Planungshorizont im Arbeitsfeld Schule zu durchbrechen („Was mache ich morgen in meinen sechs Stunden?“), um grundsätzlichere Aspekte (unterrichtliche Konzepte, Verständnis von Medienkompetenz usw.) zu fokussieren. Zugleich wurde jedoch auch deutlich, dass „Schulzeit“ und „Hochschulzeit“ sehr verschieden sind. Zentrale Ereignisse im Schuljahr wie Zeugnisse, Ferien und Feiertage (Weihnachtskonzert!) strukturieren den Jahresablauf kleinschrittig und nahmen wesentlichen Einfluss auf die „zeitlichen und physischen Kapazitäten“, die für schulexterne Vorhaben zur Verfügung stehen.

- Aktion und Reflexion werden zueinander in Beziehung gesetzt

Die angestrebte enge Verzahnung von Theorie und Praxis gelang nur teilweise. Die vor allem von den Hochschullehrern eingebrachten theoretischen Impulse konnten nur begrenzt für die konkreten Planungsarbeiten fruchtbar gemacht werden, da in den Praxisphasen kaum auf sie Bezug genommen wurde. Zudem war bei theoretischeren Exkursen zu spüren, dass mancher in der Gruppe sich mehr konkreten Output in Hinblick auf die Anforderungen im Alltag wünschte.

- Forschung hat einen emanzipatorischen Charakter

Am Ende des Modellvorhabens berichteten vielen Beteiligte, dass sie für sich durch den intensiven Erfahrungsaustausch in der Arbeitsgruppe und eigenen Erprobungen im Unterricht neue Perspektiven für ihre schulische Arbeit entdeckt hätten. Auch der Stolz auf die geleistete Arbeit und die Zu-

friedenheit mit den dabei entstandenen Ergebnissen trug dazu bei, das berufliche Wohlbefinden zu steigern. Einige der Anfangs benannten Hemmnisse für die Modifikation pädagogischer Selbstkonzepte (Kleinen 2004) konnten dadurch in ihrer Bedeutsamkeit gemindert und die ins Modellvorhaben mitgebrachten Motivlagen gestärkt werden⁶.

Die vor Modellvorhabenbeginn festgelegte Zielsetzung, die Ergebnisse durch eine Multimedia-Publikation auch anderen MusiklehrerInnen zur Verfügung zu stellen, erwies sich in gewissem Sinne als kontraproduktiv zu diesen emanzipatorischen Bestrebungen. Da vor allem von den Hochschullehrern stark empfundene Wunsch, ein „professionelles Produkt“, das gängigen Veröffentlichungsstandards entspricht, vorzulegen, führte in der Schlussphase des Modellvorhabens dazu, dass nicht wenige der von den LehrerInnen erarbeiteten Unterrichtseinheiten nochmals von ihnen überarbeitet wurden. Auch wenn diese Überarbeitungsvorschläge den Autoren selbstverständlich „zur Abnahme“ vorgelegt wurden, kann in dieser Situation aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungshorizonte nicht von einer symmetrischen Kooperation zwischen Schule und Hochschule gesprochen werden (Krainer 1997).

9 Aktionsforschung – eine Perspektive für die Lehrerfortbildung im Musikbereich?

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass das Potential der Aktionsforschung im Rahmen einer Fortbildung selbst bei langer Laufzeit nur schwer ausgeschöpft werden kann. Dies liegt sicherlich neben den schon genannten Gründen auch daran, dass von den TeilnehmerInnen mit Fortbildungen eine dozentenorientierte Arbeitsweise verbunden wird. Dies setzt Grenzen für den Aufbau einer partizipativen, demokratischen Arbeitsstruktur, die nur langsam überwunden werden können.

Trotz aller genannten Schwierigkeiten und Einschränkungen stehen wir den Prinzipien der Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen insgesamt positiv gegenüber. Sie ist – wie die Ergebnisse aus dem Modellvorhaben Me[i]Mus zeigen – ein gut geeignetes Instrument, sowohl die Entwicklung musikpädagogischer Fragestellungen voranzutreiben, als auch direkt berufli-

6 vgl. Kapitel 5 und 6.

che Praxis zu verändern. Angesichts der häufig nur marginal oder gar nicht wahrgenommenen musikpädagogischen Forschungsergebnisse in der Praxis ist dieser Effekt keinesfalls als unwesentlich einzuschätzen. Zudem hilft Aktionsforschung allen Beteiligten, die eigenen unterrichtlichen Handlungsmaximen konkreter zu formulieren und offen zu legen. Für die meisten LehrerInnen ergibt sich nur selten die Gelegenheit und Notwendigkeit, die im jahrelangen Schulalltag gewonnen und bewährten Routinen fundiert im kollegialen Kreis zu hinterfragen und eventuell auch zu verändern. Es zeigt sich hier darüber hinaus, dass der Beruf des Lehrers mit zunehmender Dauer seiner Ausübung immer stärker zu einem ‚mündlichen‘ Beruf wird, dessen Anspruch und Qualität sich gegenüber SchülerInnen und anderen KollegInnen primär in der Performance des täglichen Unterrichtens ausweist, nicht so sehr aber in der Bereitschaft und Fähigkeit, die fachlichen und pädagogischen Implikationen dieses Unterrichtens auf ihre Ursachen und Auswirkungen hin zu reflektieren oder gar in schriftlicher Form zu dokumentieren. Dies muss in keiner Weise bedeuten, dass der Unterricht in seiner Konzeption und Durchführung nicht hinreichend ‚gut‘ wäre, es zeigt aber, dass die Tätigkeit von LehrerInnen unter dem Druck einer hohen Stundenzahl zumindest subjektiv keinen ausreichenden Freiraum für die ‚Muße kreativen bzw. hinterfragenden Nachdenkens‘ lässt.

Bei der Beschreibung dieser Problemlage können Begrifflichkeiten von Jürgen Mittelstrass hilfreich sein: Er unterscheidet zwei verschiedene Wissensformen: Verfügungswissen und Orientierungswissen. *Verfügungswissen* ist ein

*„Wissen, das die Verfügungsgewalt des Menschen über seine Welt vergrößert. (...) Verfügungswissen ist ein positives Wissen, ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel, Orientierungswissen ist ein regulatives Wissen, ein Wissen um Ziele und Maximen“
(Mittelstraß 2002, 19).*

Bezogen auf Erfahrungen im Me[i]Mus-Modellvorhaben besitzen viele Lehrer einen großen Fundus an Verfügungswissen. Beispielsweise ist der Horizont im Blick auf Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien im Musikunterricht durch die Unterrichtsversuche wesentlich gewachsen, die technische Bedienung von Software und Klassenrauminstallationen wurden dabei souverän umgesetzt. Die Beobachtung, dass die Formulierung und Begründung von Zielen für den eigenen Unterricht mit Neuen Medien für die MusiklehrerInnen

dagegen nur eine wenig ausgebildete Fähigkeit ist, führte zu der These, dass im schulischen Bereich nur geringes (musikpädagogisches) Orientierungswissen vorliegt.

Wir meinen: (Musik) Lehrer brauchen jedoch beides: Die Kenntnis der Bedingungen und Möglichkeiten für die Gestaltung von „gutem Unterricht“ (Meyer 2004), sowie die Fähigkeit, sich in begründeter Weise aus dem Repertoire an Techniken und Routinen von Musikunterricht zu bedienen und dieses auch zu kommunizieren. In diesem Bereich besteht noch erheblicher Forschungsbedarf (Niessen 2002), der nach unserer Überzeugung durch Aktionsforschung reduziert werden kann.

Die besondere Chance der Aktionsforschung, in der Zusammenarbeit mit einem Team die eigenen Geschicke in die Hand zu nehmen wird in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion durchaus gesehen: „Nützlich erscheint dieser pragmatische Ansatz einer forschenden Praxisreflexion [...] für die Arbeit in der Hochschulausbildung sowie in der Weiter- und Fortbildung für LehrerInnen [...] zu sein“ (Krüger 1997, S. 197).⁷ Eine vertiefte Kenntnis des methodischen Instrumentariums der Aktionsforschung und erste Erfahrungen bei der konkreten Umsetzung eines Modellvorhabens im Rahmen der Unterrichtsforschung sollte auch bereits in der Musiklehrerausbildung von den Studierenden erworben werden.⁸ Auf diese Weise könnte musikpädagogische Forschung vielleicht stärker als bislang einen Beitrag dazu leisten, Musikunterricht zu verbessern. Bereits von Kestenbergs gefordert, könnte diese Art von Forschung als „vierte Säule“ in der Musiklehrerausbildung neben den Bereichen Musikpraxis, Musikwissenschaft und Musikpädagogik, eine Basis für professionelles Handeln im Musiklehrerberuf darstellen (Kaiser 2004, S. 15).

7 Als ein nützliches Hilfsmittel für den Bereich einer nicht auf das Fach Musik beschränkten schulinternen Lehrerfortbildung erweist sich das „pädagogische Arbeitsbuch“ von Miller (1999).

8 Interessante Anregungen hierzu gibt die Oldenburger Teamforschung, die sich die „Wiederbelebung der Aktionsforschung in der Lehrer/innenbildung“ zum Ziel gesetzt hat (Meyer/Gebken 2003; Fichten/Gebken/Meyer/Junghans 2002).

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Arhar, Joanne M.; Holly, Mary Louise & Kasten, Wendy C. (2001): Action research for teachers. traveling the yellow brick road. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall
- Bastian, Hans Günther (1984): Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven. In: Kleinen, Günter (Hrsg.). Kind und Musik. Laaber: Laaber, S. 339-359
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern u.a.: Huber
- Eibach, Martin; Knolle, Niels & Münch, Thomas (2005): Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Modellvorhabens). In: Vogt, Jürgen (Hrsg.). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen: Blaue Eule, S. 129-146
- Endruweit, Guenter (2002): Aktionsforschung. In: Endruweit, Günter & Trommsdorff, Gisela. Wörterbuch der Soziologie. (6). Stuttgart: Lucius & Lucius
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf; Meyer, Hilbert & Junghans, Carola (2002): Einführung in die Oldenburger Teamforschung. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- Gold, Martin (Hrsg.)(1999): The Complete Social Scientist. A Kurt Lewin Reader. Washington: American Psychological Association
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1982): Musikunterricht 1-6. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Günther, Ulrich; Ott, Thomas & Ritzel, Fred (1983): Musikunterricht 5-11. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Hurrelmann, Klaus (1977): Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: betrifft: Erziehung (4), S. 58ff

- Juna, Johanna (Hrsg.) (2002): Selber forschen - selber verändern. Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht durch Aktionsforschung. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verlag
- Kaiser, Hermann Josef (2004): Über die Schwierigkeit, musikpädagogischer Forschung Aufmerksamkeit zu verschaffen. In: Kreutz, Gunter & Bähr, Johannes (Hrsg.). Anstöße - musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag. Augsburg: Wißner, S. 15-24
- Kemmis, Stephen (2001): Exploring the relevance of critical theory for action research. Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In: Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Hrsg.). Handbook of action research. Participative inquiry and practice. London [u.a.]: SAGE, S. 91-102
- Kleinen, Günter (2004): Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderungen der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien. In: Heß, Frauke (Hrsg.). Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methoden aktueller Unterrichtsforschung. Kassel: Bosse, S. 76-91
- Krüger, Anke (2001): Von der DDR zur BRD – Wandel des Musikunterrichts im Urteil von Fachlehrern Sachsen-Anhalts : eine empirische Studie. Augsburg: Wißner
- Krainer, Konrad (1997): Aktionsforschung. Grundlage professioneller Praxis. In: Grossmann, Ralph (Hrsg.). Wie wird Wissen wirksam?. Wien [u.a.]: Springer, S. 91-96
- Krüger, Heinz-Hermann (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich
- Kincheloe, Joe L. (2004): Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Pr.
- Kordes, Hagen (1995): Pädagogische Aktionsforschung. In: Haft, Henning & Kordes, Hagen (Hrsg.). Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 185-219
- Lenzen, Dieter (2003): Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstandes. In: Universitas 5/2003, S. 475-486

- Lewin, Kurt (1944): Jewish Education and Reality. In: Gold, Martin (Hrsg.)(1999): The Complete Social Scientist. A Kurt Lewin Reader. Washington (American Psychological Association), S. 257-263
- Lewin, Kurt (1968): Die Lösung sozialer Konflikte: ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christian-Verlag
- Meyer, Hilbert & Gebken, Ulf (2003): Oldenburger Teamforschung. Wiederbelebung der Aktionsforschung in der LehrerInnenbildung. ph akzente [pädagogische hochschule zürich] (2), 3-7 (eingesehen am 07.03.2006)
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- Mertler, Craig A. (2006). Action research. Teachers as researchers in the classroom. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications
- Miller, Reinhold (1999): Lehrer lernen. Weinheim, Basel: Beltz
- Mittelstrass, Jürgen (1989): Glanz und Elend der Geisteswissenschaften. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität (Oldenburger Universitätsreden ; 27) <<http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/unireden/ur27/dokument.pdf>> (eingesehen am 17.02.2006)
- Niessen, Anne (2001): Allgemeinbildung im Musikunterricht? Ein Plädoyer für Reflexion im Musikunterricht und in der Ausbildung von MusiklehrerInnen. Musik und Bildung (6), S. 37 - 43
- Nunan, David (1989): Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action. New York [u.a.]: Prentice-Hall
- Pazzini, Karl Josef (1999): Gutachten zum Programm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bonn (BLK-Schriftenreihe Heft 77)
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse. Essen
- Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.) (1996): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Donauwörth: Auer
- Stangl-Taller, Werner (2002): Handlungs- oder Aktionsforschung. <http://www.stangltaller.at/TESTEXPERIMENT/experimentaktionsforschung.html> [eingesehen am 15.02.2006]

Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli; Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Jg. H.2, S. 185 -204

Dr. Martin Eibach
An der Line 1
50668 Köln

Prof. Dr. Thomas Münch
Rübezahlweg 30
97204 Höchberg

Prof. Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
26125 Oldenburg