

Niessen, Anne

## Individuale Konzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 175-199. - (Musikpädagogische Forschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Niessen, Anne: Individuale Konzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung - In: Knolle, Niels [Hrsg.]: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2006, S. 175-199* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251062 - DOI: 10.25656/01:25106

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251062>

<https://doi.org/10.25656/01:25106>

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.

### Kontakt / Contact:

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

### 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.

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 Begutachtungsverfahren für wissenschaftliche Publikationen 325

*Matthias Stubenvoll:*

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

## **Individualkonzepte von MusiklehrerInnen**

### **Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung**

Wie denken eigentlich Musiklehrer über ihren Unterricht nach?<sup>1</sup> Woran orientieren sie sich? Welche Faktoren spielen bei ihrer Planung und Vorbereitung von Unterricht eine Rolle? Und: Welche biographischen Einflüsse kommen zum Tragen? Über diese und ähnliche Fragen konnte in der wissenschaftlichen Musikpädagogik bislang kaum Auskunft gegeben werden. Einer der wichtigsten Gründe für den Mangel an Forschung zu diesem Thema ist sicherlich ein methodischer: Wie lässt sich didaktisches Nachdenken überhaupt erfassen, dokumentieren und auswerten? Mit dieser Frage habe ich mich im Rahmen meines Habilitationsvorhabens ausführlich befasst. Nach einer intensiven Klärung der theoretischen Grundlagen habe ich einen Forschungsansatz entwickelt und durchgeführt, der m.E. geeignet ist, über die Planung von Musiklehrern vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie Auskunft zu geben. Im folgenden Text werden knapp die theoretischen, methodologischen und methodischen Vorüberlegungen skizziert und die Ergebnisse des empirischen Forschungsvorhabens zusammengefasst.<sup>2</sup>

### **1 Überblick über das Vorhaben**

Die Intention des Forschungsvorhabens bestand von Anfang an in der Erforschung der Frage, woran sich Musiklehrer bei der Planung ihres Unterrichts orientieren. Deshalb wurde zunächst in den Blick genommen, „Subjektive

- 
- 1 Weil die Nennung beider Geschlechter sich in vielen Formulierungen dieses Textes problematisch gestaltete, habe ich zugunsten einer besseren Lesbarkeit schweren Herzens darauf verzichtet. Wenn also im Folgenden von Musiklehrern die Rede ist, sind beide Geschlechter gemeint.
  - 2 Gelegentlich verweise ich auf Texte, in denen einzelne Bausteine des theoretischen Hintergrundes bereits ausführlicher dargestellt wurden; die Herleitung der thesenhaft zusammengefassten Ergebnisse kann natürlich außerdem in der Druckfassung der Habilitationsschrift nachgelesen werden (Niessen i.Dr.).

Theorien“ von Musiklehrern über die Planung von Musikunterricht in der Oberstufe vor dem Hintergrund ihres jeweiligen musikpädagogischen Werdeganges zu erheben. Zu einem relativ späten Zeitpunkt im Forschungsprozess wurde der Begriff der Subjektiven Theorie ersetzt durch den des „Individualkonzepts“. Die Umbenennung erfolgte aus zwei Gründen: Das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988), in dem der Begriff entwickelt wurde, ist ein problematischer Kontext, von dem ich mich nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Begriffswahl entfernen wollte; zum anderen stellte sich heraus, dass der Begriff der Subjektiven Theorie auch in der scientific community zu alltagssprachlich begründeten Missverständnissen führte.

Befragt wurden im Rahmen des Projekts ausschließlich Musiklehrer, die in der gymnasialen Oberstufe unterrichten. Diese Beschränkung hat vor allem einen forschungspraktischen Grund: Musikunterricht in der Sekundarstufe II unterscheidet sich sehr von Unterricht in der Sekundarstufe I, denn dort - so meine anfängliche Vermutung, die in den Interviews von den Lehrern bestätigt wurde - spielen Disziplinprobleme eine größere Rolle. Mit der Konzentration auf den Musikunterricht der Sekundarstufe II hoffte ich deshalb, mehr über fachspezifische Besonderheiten zu erfahren. So wurden also acht Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen das Fach Musik unterrichten, zu ihrem Individualkonzept und zu ihrem biographischem Hintergrund bzw. dem „musikpädagogischen Werdegang“ befragt. Beides wurde im Gespräch und noch einmal im Rahmen der Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt. Als Erhebungsinstrument kamen leitfadengestützte narrative Interviews zum Einsatz, als Auswertungsmethode wählte ich die Grounded Theory (Strauss 1994).

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### *2.1 Die Begriffe von Theorie und Praxis*

Eine zentrale Rolle spielen im Kontext der Reflexion über Unterricht die Begriffe Theorie und Praxis. Dem Vorhaben liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Theorie und Praxis, die sowohl in der Literatur als auch bei Lehrkräften häufig als Gegensatzpaar aufgefasst werden, nicht trennen lassen, sondern im Denken der beteiligten Personen in eins fallen (vgl. Lehmann-Wermser, Niessen 2004). Rainer Bromme und Falk Seeger haben dieses Phänomen in die knappe, aber treffende Formulierung gefasst, dass Praktiker nicht *über* Theo-

rien, sondern *in* ihnen denken (Bromme, Seeger 1979). Der Begriff Individualkonzept fungiert in diesem Sinne als Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis.

## 2.2 *Epistemologische Grundlagen*

Ursprünglich war geplant, dem Projekt den Radikalen Konstruktivismus als Erkenntnistheorie zugrunde zu legen, aber in der erneuten Auseinandersetzung mit diesem epistemologischen Ansatz wuchsen die Zweifel an dessen theoretischer Konsistenz und forschungspraktischer Handhabbarkeit (vgl. Nüse, Groeben, Freitag u.a. 1991). Da der Radikale Konstruktivismus auch in der Pädagogik bzw. Didaktik der letzten Jahre eine wichtige Rolle spielt, nahm ich die Debatte darum auf und diskutierte dieses Thema anschließend auch im Hinblick auf mein empirisches pädagogisches Vorhaben. Ergebnis dieser Auseinandersetzung war die Entscheidung, statt vom Radikalen von einem Relativen Konstruktivismus auszugehen, dessen Merkmale folgendermaßen zusammengefasst werden können (vgl. Ciompi 1997): Ausgangspunkt ist weiterhin die Vorstellung von einer Konstruiertheit der Wahrnehmung, die in der abendländischen Philosophie eine lange Tradition hat. Abweichend vom Radikalen Konstruktivismus, der die Konstruiertheit zum archimedischen Punkt erklärt, beruht der Relative Konstruktivismus auf der Vorstellung, dass es zwischen den (Welt-) Repräsentationen z.B. in Form von Individualkonzepten und der Welt eine asymmetrische Relation gibt; Individualkonzepte werden im Vergleich zur Realität als verzerrt gedacht, aber nicht als pure Spekulation klassifiziert. Im Bewusstsein existiert eine Mischung aus Mimesis (Widerspiegelung einer ontischen Realität) und Konstruktion, wobei sich das eine vom anderen nicht eindeutig unterscheiden lässt. Alltagsverstehen vollzieht sich nun in der Diskussion und Annäherung verschiedener Vorstellungen oder Konstruktionen von Welt, die aber in den meisten Fällen nicht ganz zur Deckung kommen. Der Prozess der Annäherung wird in dem Moment abgebrochen, wo der Grad der Verständigung Erfolg versprechend erscheint. Der Bezug auf den Konstruktivismus ist vor allem für die Einschätzung der Ergebnisse bedeutsam: Von vorneherein wird davon ausgegangen, dass Individualkonzepte Konstruktionen darstellen, die wiederum stets nur annähernd verstanden werden können.

### 2.3 *Das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ und der Begriff des Individualkonzepts*

Wie oben bereits angedeutet wurde zu Beginn des Vorhabens der Begriff der Subjektiven Theorie verwendet. Aus diesem Anlass wurde das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ vor dem Hintergrund des Normenproblems in der Pädagogik einer ausführlichen Kritik unterzogen (vgl. Niessen 2004). An dieser Stelle soll nur das Ergebnis der Auseinandersetzung referiert werden: Im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ wird in einer ersten Forschungsphase die Erforschung subjektiver Theorien angestrebt und in einer zweiten deren „Verbesserung“ (vgl. Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988). Die normativen Setzungen, die mit diesem Ansinnen verbunden sind, schlagen bis auf die Ebene der Datenerhebung durch und bilden m.E. einen problematischen Hintergrund für ein qualitatives Vorhaben. Trotz dieser fundamentalen Bedenken gegenüber dem Forschungsprogramm übernehme ich Anregungen aus der ersten Forschungsphase für die Erhebung der Individualkonzepte und definiere den Begriff des Individualkonzepts in großer Nähe zu dem der Subjektiven Theorien.

Laut der „weiteren Definition“ der Autoren des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien“ umfassen Subjektive Theorien

- *„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht*
- *als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,*
- *das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groeben, Scheele, Schlee u.a. 1988, S. 19)*

Die ersten beiden Bestimmungen erscheinen unproblematisch; bedenkenswert sind erst Teile der dritten Bestimmung: Dort wird ausgesagt, dass wissenschaftliche Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen. In pädagogischen Zusammenhängen können Theorien aber häufig weder erklären noch prognostizieren und sind schon gar nicht dazu geeignet, im technologischen Sinne nützen zu können (vgl. das von Luhmann beschriebene Technologiedefizit der Pädagogik). Deshalb wäre dieser Zusatz, der zudem für die Subjektiven Theorien keine wesentliche Aussage beinhaltet, zu streichen.

Dann bliebe übrig:

- „das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“

Nun müsste m.E. noch „erfüllt“ durch „erfüllen kann“ ersetzt werden, denn es ist unmittelbar einsichtig, dass das Nachdenken von Lehrern nicht immer alle genannten Funktionen und schon gar nicht gleichzeitig erfüllt. Im Fokus meiner Aufmerksamkeit soll also ein Phänomen stehen, das folgendermaßen bestimmt ist:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen kann.

Diese Definition wird von zwei zentralen Merkmalen beherrscht: In den Blick genommen wird zum einen das Nachdenken einzelner Individuen, das durch die Anbindung an das Subjekt wesentlich bestimmt ist; die Struktur dieses Nachdenkens ist zum anderen durch Zusammenhangsvermutungen charakterisiert. Diese beiden konstitutiven Merkmale werden von dem neu gewählten Begriff „Individualkonzept“ treffend erfasst: Der erste Teil des Begriffs akzentuiert die Anbindung an das Subjekt, im Begriff „Konzept“ treffen Planmäßigkeit im Sinne der Konstruktion von Zusammenhängen und Vorläufigkeit im Sinne eines ständigen Wandels aufeinander. In pädagogischen Zusammenhängen ist dieser Begriff meines Wissens noch nicht verwendet worden.

#### *2.4 Die musikpädagogische Perspektive*

Bislang scheint das Forschungsvorhaben nur zufällig etwas mit dem Fach Musik zu tun zu haben. Die oben angeführten Überlegungen würden auch zu einem Forschungsprojekt anderer Fachdidaktiken passen. Was charakterisiert das Projekt nun als spezifisch musikpädagogisches? Diese Frage kann hier ebenfalls nur knapp beantwortet werden (vgl. Niessen 2004). Ich gehe davon aus, dass die Musikpädagogik als Wissenschaft einerseits enge Verbindungen zur allgemeinen Pädagogik und zu deren Interesse an Erfahrungs- und Bildungsprozessen aufweist und andererseits eine Affinität zur Musikwissenschaft besitzt, die sich wiederum vor allem mit Musik befasst - in einem traditionelleren Zugriff auf den „Gegenstand“ Musik im engeren Sinne oder in ei-

nem aktuelleren Verständnis auf die musikalischen Praxen der je beteiligten Individuen. Beide Verwandtschaften haben zu tun mit dem Phänomen der Ästhetik, wie auch immer dieses in der Balance zwischen traditioneller Kunstwerkästhetik und der Betonung der ästhetischen Wahrnehmung der Individuen gedacht wird. Der gesamte Kontext wiederum spielt im Forschungsvorhaben vor allem eine Rolle in der Perspektive der befragten Musiklehrer; er regte Forschungsfragen an und lenkte die Aufmerksamkeit auf fachspezifische Fragen.

### **3 Die empirische Untersuchung**

#### *3.1 Der Forschungsstand*

Es ist zu konstatieren, dass im weiteren Kontext viel Literatur zum Thema Unterrichtsplanung und über (Musik-) Lehrer existiert, aber nur wenige Texte, die ähnliche Vorhaben wie das hier skizzierte dokumentieren. Zum Oberstufenunterricht in Musik gibt es sehr wenig Literatur; in erster Linie sind Texte aus der Zeit der Einführung der reformierten Oberstufe zu finden, in denen das Fach als wissenschaftspropädeutisches proklamiert wird. Zum Prozess der Unterrichtsplanung existieren neben umfangreicher konzeptioneller Literatur vereinzelte empirische Untersuchungen in anderen Disziplinen, z.B. in der Mathematikdidaktik, aber dort wird eher die konkrete Planung einzelner Stunden oder Unterrichtsreihen erforscht (z.B. Bromme 1981). In der allgemeinen Pädagogik sind einige empirische Untersuchungen über Lehrer, deren Subjektive Theorien und deren Biographien entstanden, allerdings keine, die ein ähnliches methodisches Vorgehen aufweisen wie die vorliegende Studie. In der Musikpädagogik sucht man empirische Untersuchungen über Musiklehrer fast vergebens. Es gibt nur vereinzelte quantitative Erhebungen und noch weniger qualitative Forschungsvorhaben, von denen wiederum nur die Untersuchung von Wilfried Hansmann dicht an dem hier dargestellten Forschungsvorhaben angesiedelt ist (Hansmann 2001; vgl. Niessen 2003). Die meisten musikpädagogischen Texte über Musiklehrer sind programmatischer Natur. Eine empirische Grundlage, die Anregungen für die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrern liefern könnte, fehlte also bislang weitgehend.

## 3.2 *Methodisches*

### 3.2.1 *Grounded Theory*

Aus den methodologischen Vorüberlegungen möchte ich nur eine wichtige Entscheidung referieren, nämlich die für den Auswertungsansatz der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (Strauss 1994; vgl. Lehmann-Wermser, Niessen 2004a). Im Folgenden werden einige zum Verständnis des Projekts wichtige Aspekte dieses methodologischen Ansatzes knapp skizziert:

- Der wichtigste Unterschied der Grounded Theory gegenüber anderen qualitativen Forschungsansätzen besteht in dem Anspruch, auf der Grundlage intensiver Untersuchungen einzelner Fälle eine Theorie entwickeln zu können. Angestrebt wird nicht nur das Explorieren eines Forschungsfeldes oder die Überprüfung einer Theorie, sondern deren *Entwicklung*. Dieser Umstand ist deshalb so bedeutsam, weil qualitative Forschung immer mit dem Vorwurf rechnen muss, dass sie aufgrund der geringen Samplegröße kaum zu theoriefähigen Aussagen gelangen kann. Im Rahmen der Grounded Theory aber werden so genannte „gegenstandsgegründete“ Theorien entwickelt.
- Ein wichtiger Grundsatz der Forschungstätigkeit ist das Theoretical Sampling. Die Phasen der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Theoriebildung gehen ineinander über. Je nach Stand der Auswertung wird entschieden, welche weiteren Fälle noch in die Untersuchung einbezogen werden sollen. Abgeschlossen wird die Datenerhebung erst, wenn eine so genannte „theoretische Sättigung“ eingetreten ist, d.h. wenn neue Fälle keine Veränderung der Theorie mehr provozieren.
- Das Kodieren, das als Verfahren der Textauswertung auch in anderen qualitativen Ansätzen zum Einsatz kommt, bezeichnet die Einteilung des auszuwertenden Textes in Abschnitte, die dann mit Überschriften versehen werden. Im Rahmen der Grounded Theory werden drei verschiedene Phasen bzw. Techniken empfohlen: In der ersten Phase des offenen Kodierens werden viele neue Kategorien entworfen. In der sich anschließenden Phase des axialen Kodierens versucht der auswertende Forscher, die Anzahl der Kategorien zu reduzieren, indem er einzelne Kategorien inhaltlich erweitert. In der dritten und letzten Phase, dem selektiven Kodieren, sucht er nach ein oder zwei Schlüsselkategorien, die das Verständnis des gesamten Interviews erschließen können.

- Beim Prozess der anschließenden Theoriebildung spielt ein Phänomen eine große Rolle, das die Begründer der Grounded Theory als Theoretical Sensitivity bezeichnet haben: Theoretical Sensitivity bezeichnet die Sensibilität der Forschenden für den theoretischen Gehalt empirischer Phänomene. Sie entscheidet darüber, wie gut es dem Auswertenden gelingt, das empirisch Vorgefundene in theoretische Aussagen zu fassen.
- Glaser und Strauss unterscheiden als Ergebnisse des Auswertungsvorgangs Materiale von Formalen Theorien. Materiale Theorien sind enger auf einen bestimmten Gegenstandsbereich bezogen, Formale Theorien weisen einen hohen Grad von Allgemeinheit auf - so hoch, dass selbst die Autoren, die den Ansatz der Grounded Theory entwickelt haben, bekunden, im Verfassen Formaler Theorien keine Erfahrung zu besitzen. Auch im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsvorhabens wurde die Erstellung einer Materialen Theorie angestrebt.

### 3.2.2 *Das Vorgehen*

Die Auswahl der Probanden für das Forschungsprojekt erfolgte nach der Methode des Theoretical Sampling: Erst wurde eine Gruppe von drei jüngeren Probandinnen interviewt, die am Gymnasium unterrichteten, später wurden Kontraste in Bezug auf Geschlecht, Anzahl der Berufsjahre und Schulform gesucht. Der Kontakt mit weiteren Probanden kam vorwiegend über die so genannte Schneeballmethode zustande, indem mir Befragte weitere Musiklehrerinnen und Musiklehrer empfahlen.

Das Vorhaben, im Rahmen der Interviews mit einer Struktur-Legemethode zu arbeiten, verwarf ich nach einem Pretest mit zwei Probanden (vgl. Groeben, Scheele, Schlee, Wahl 1988, S. 321): Zu stark war mein Einfluss auf die Konzeptbildung und zu nachteilig das Bestreben aller Beteiligten, in der graphischen Darstellung Widersprüche zu eliminieren. Als erheblich günstiger erwies sich die Datenerhebung mit Hilfe narrativer Interviews. Die Interviewführung folgte den üblichen Regeln qualitativer Befragungen. Besonders bemühte ich mich darum, die von den Probanden verwendeten pädagogischen Begriffe durch Nachfragen zu konkretisieren, um Missverständnisse zu vermeiden und gleichzeitig einen Eindruck vom jeweiligen Unterrichtsalltag zu gewinnen. Nach Verständnis- und Erweiterungsfragen bat ich die Probanden auch um ihre eigene Einschätzung von Zusammenhängen zwischen ihrem Nachdenken über Unterricht und ihrem musikpädagogischen Werdegang.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe des Computerprogramms ATLAS/ti, das speziell für Auswertungen gemäß der Grounded Theory entwickelt wurde. Es ist im Rahmen des Programms z.B. möglich, die verschiedenen Kodierphasen zu verwirklichen, die für die Theorieentwicklung wichtigen Memos festzuhalten und Codes auf vielfältige Weise miteinander zu vernetzen. Auf der Grundlage der vorgenommenen Kodierungen verfasste ich einen umfangreichen Auswertungstext zu jedem Probanden. Dieser Text enthielt eine Darstellung des jeweiligen musikpädagogischen Werdegangs, der von den Probanden genannten Bedingungsfaktoren ihrer Arbeit wie Zeitbudget, Materialien, schulische Situation sowie den „Kern“ des Individualkonzepts, der sich um die von mir benannte(n) Schlüsselkategorie(n) herauskristallisiert hatte. Abschließend wurden jeweils die Beziehungen zwischen dem Individualkonzept und dem biographischen Hintergrund formuliert. Die textliche Darstellung ermöglichte es tatsächlich besser als jede Graphik, alles Relevante anzusprechen, aber dennoch Schwerpunkte zu setzen und komplizierte Zusammenhänge sowie Widersprüche zu erfassen. Der ausführliche Text wurde den Probanden zugeschickt. Nur vereinzelt hatten sich kleinere Missverständnisse eingeschlichen; alle Probanden erteilten aber der Darstellung ihres Individualkonzepts sowie des biographischen Hintergrunds ihre Zustimmung. Als größeres Problem im Kontext der kommunikativen Validierung erwies sich meine „vorausseilende“ Sorge und Sympathie gegenüber den Probanden, die sich in einer großen Vorsicht in den Formulierungen niederschlug.

Für die Darstellung wurden die Namen der Probanden anonymisiert: Der Anfangsbuchstabe der erfundenen Namen gibt die Reihenfolge der Interviews wieder: A als Anfangsbuchstabe = erste Probandin. Ein W im Namen verweist darauf, dass die Berufstätigkeit weniger als 10 Jahre beträgt, ein M verrät, dass der Betreffende schon länger als zehn Jahre als Musiklehrer arbeitet. G oder S am Schluss des Namens benennen die Schulform, an der der Proband zum Zeitpunkt des Interviews unterrichtet: G = Gymnasium, S = Gesamtschule. Der Name Frau Bieweg bezeichnet also die zweite Probandin, die seit weniger als zehn Jahren an einem Gymnasium als Musiklehrerin arbeitet.

Der letzte Schritt der Auswertung, die Erstellung einer Materialen Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer, gestaltete sich am schwierigsten, denn dafür gab es kein Vorbild und keine Anleitung. Während des Auswertungsprozesses drängte sich mir die Vorstellung auf, ein Tablett mit bunten Glassplittern vor mir zu haben, deren einzelne Farben genauer zu untersuchen oder zu zählen keinen Sinn machen würde. Stattdessen begab ich mich auf die Suche nach immer wiederkehrenden Mustern und dann nach einer übergreifen-

den Metastruktur. Auf diese Weise gelang es schließlich tatsächlich, auf der Grundlage aller Individualkonzepte eine Theorie zu entwickeln.

### 3.3 Untersuchungsergebnisse

#### 3.3.1 Theorie über die Individualkonzepte der Lehrer

Die Theorie, die ich über die Individualkonzepte der Lehrer erstellt habe, lässt sich anhand des folgenden Modells verdeutlichen:

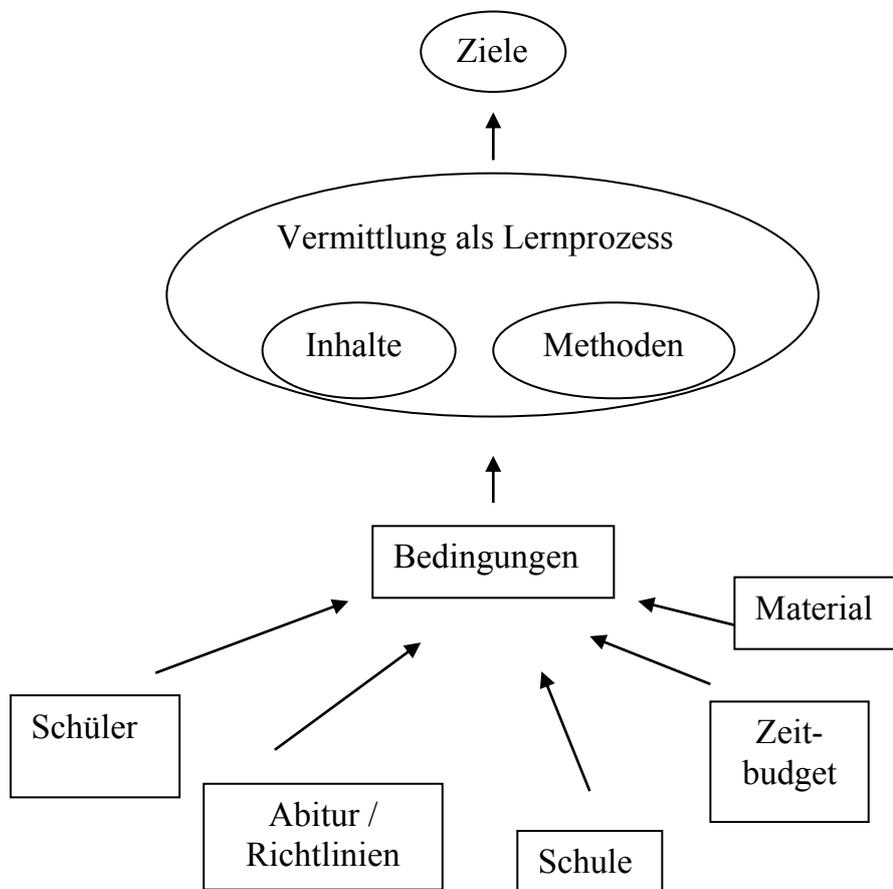


Abbildung 1

Das erste und vielleicht wichtigste Ergebnis, das sich nach der Analyse aller Interviews festhalten lässt, besteht in der Beobachtung, dass sich im Nachdenken der Lehrer Konstanten und Variablen unterscheiden lassen. Die Konstanten sind im Modell in Rechtecken dargestellt, die Variablen in Ovalen. Die Bedingungen sind aufgegliedert in:

- die Schüler, die die Lehrer als Konstante ihres beruflichen Planungshandelns betrachten, weil sie mitsamt ihren Interessen und Voraussetzungen von ihnen nicht nennenswert beeinflussbar sind,
- Richtlinien und Abitur, wobei sich herausgestellt hat, dass die Lehrer Richtlinien nur dann in ihre Planung einbeziehen, wenn Schüler ihres Kurses Musik als Abiturfach gewählt haben,
- schulische Bedingungen, denen sich Lehrer häufig regelrecht ausgeliefert fühlen (Das betrifft vor allem die Schulleitung, aber auch die Kollegen, insbesondere die Fachkollegen, und die räumlichen Gegebenheiten.),
- das Zeitbudget, das sich je nach familiärer Situation und außerschulischem Engagement sehr unterschiedlich gestaltet, und
- die Unterrichtsmaterialien, aus denen zwar ausgewählt werden kann, die aber de facto als Konstanten erlebt werden, denn den Markt der Musikmaterialien empfinden die Musiklehrer mehrheitlich als klein und die angebotenen Materialien als ähnlich.

Neben den eckigen Konstanten sind im Modell Variablen in Ovalen dargestellt: Als Variablen werden hier diejenigen Momente der Unterrichtsplanung bezeichnet, die die Lehrer in ihrer eigenen Wahrnehmung frei bzw. fast frei wählen können. Hier gibt es im Wesentlichen drei, nämlich

- die Unterrichts- oder Lernziele, die die Lehrer als Ergebnis eigener Schwerpunktsetzungen bezeichnen, obwohl auch in den Richtlinien Zielformulierungen vorkommen,
- die Unterrichtsmethoden, die die Lehrer im Rahmen der Möglichkeiten frei gestalten können, und
- die Unterrichtsinhalte, die ebenfalls frei gewählt werden, wenn sie auch durch die Zugriffsmöglichkeiten und die vorhandenen Materialien zumindest teilweise determiniert sind.

Nicht nur in der Darstellung, sondern auch inhaltlich nimmt das Oval der Vermittlung eine zentrale Position ein: Die Lehrer formulieren, dass sie es als ihre wichtigste Aufgabe betrachten, angesichts der gegebenen Bedingungen und im Hinblick auf ihre Ziele Unterricht angemessen zu gestalten. So ist der Begriff „Vermittlung“ sowohl im Sinne von Lehren zu verstehen, als auch im

Sinne einer Mittelstellung zwischen Bedingungen und Zielen. Die Lehrer vermitteln zwischen den Konstanten, die sie vorfinden, und den Zielen, die sie anstreben. Dieses Muster findet sich in allen Gesprächen wieder.

Das Modell erhält eine aufschlussreiche Dynamik, wenn die Dimension der Zeit berücksichtigt und einbezogen wird. Wie bereits erwähnt wurden sowohl Berufsanfänger als auch erfahrene Lehrer interviewt. Dabei stellte sich heraus, dass gerade die Phase des Berufseinstiegs durch eine deutlich ausgeprägte und von den Lehrern ausdrücklich so beschriebene spiralförmige Struktur gekennzeichnet ist: Die Lehrer entscheiden sich für eine bestimmte Gestaltung des Unterrichts und sammeln bei dessen Durchführung Erfahrungen, die dann wiederum in spätere Planungen einfließen. Diese spiralförmige Struktur lässt sich als Such- und Korrekturbewegung vor allem der jüngeren Lehrer beschreiben, aber angemessener erscheint es, diesen Prozess als Lernen zu bezeichnen. Zu Grunde gelegt habe ich den Lernbegriff von Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1993), dem wohl wichtigsten Vertreter der kritischen Psychologie. Sein subjektwissenschaftlicher Ansatz passt sich gut in pädagogische Reflexion ein und wurde schon verschiedentlich in musikpädagogischen Zusammenhängen rezipiert und verwendet (Kaiser 2000; Niessen 2001).

An dieser Stelle sei in aller Kürze an Holzkamps Lernbegriff erinnert. Grundsätzlich unterscheidet Holzkamp drei Arten von Lernen:

- expansives oder freiwilliges Lernen,
- defensives Lernen zur Vermeidung negativer Sanktionen und
- unproblematisches Mitlernen.

Das Lernen der Lehrer kann am ehesten als expansives Lernen bezeichnet werden, auch wenn es, wie ich später kurz erläutern möchte, durchaus defensive Züge tragen kann. Holzkamp unterscheidet bei einer näheren Beschreibung des Lernprozesses eine Bezugshandlung mit (überwindbarer) Handlungsproblematik und einem Handlungsziel. Im Verlauf der Bezugshandlung taucht eine zunächst unüberwindlich scheinende Lernproblematik auf, die vom Subjekt als „Lerndiskrepanz“ erlebt wird. Es folgt die Ausgliederung einer Lernhandlung oder Lernschleife, in der vorübergehend die Zielgerichtetheit der Bezugshandlung aufgegeben wird. Dabei können qualitative Lernsprünge durch Reflexion auf das bisherige Lernprinzip und Diskrepanzerfahrungen höherer Ordnung entstehen. Wenn die Lernschleife ihr Ziel erreicht hat und die

Lernproblematik überwunden ist, wird die Bezugshandlung samt Handlungsziel wieder aufgenommen.

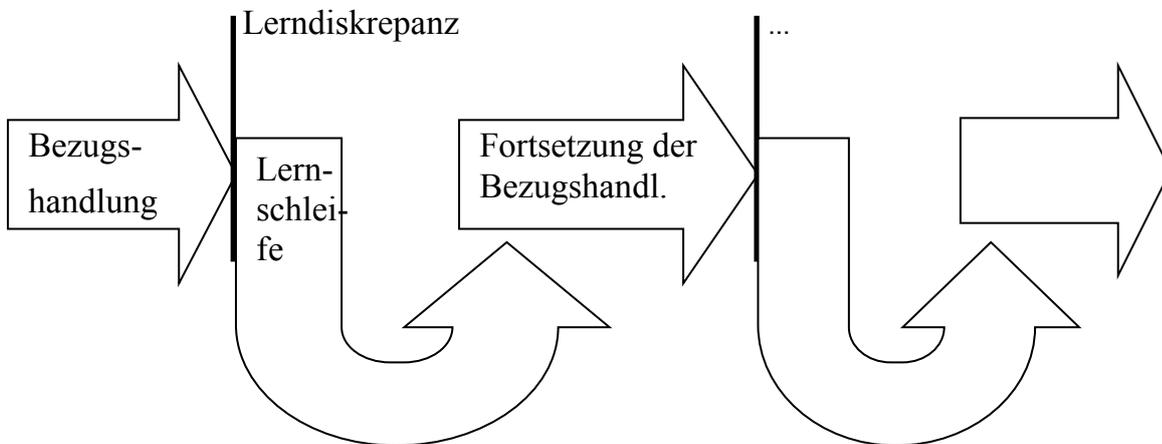


Abbildung 2

In Bezug auf das Lernen der Musiklehrer kann dieses abstrakte Modell folgendermaßen gefüllt werden: Das Handlungsziel der Lehrer besteht darin, „gut“ bzw. „erfolgreich“ das Fach Musik zu unterrichten. Dabei ist festzuhalten, dass die Kriterien, die über die Qualität des Unterrichts Auskunft geben, bei den einzelnen Lehrern differieren. Manche sind zufrieden, wenn sie Indizien dafür entdecken, dass die selbst gesetzten Unterrichtsziele erreicht wurden. Andere nennen als Kriterium für die Güte des Musikunterrichts in der Oberstufe, dass ihre Schüler die Abiturprüfungen bewältigen. Gelegentlich wird als Indikator für gelungenen Unterricht lediglich ein „gutes Gefühl“ genannt. Nun tauchen aber im Kontext des Unterrichts auch Probleme auf, die es zu überwinden gilt, z.B. eine Unzufriedenheit mit dem Anspruchsniveau des Unterrichts oder Unterrichtsmethoden, die die Schüler nicht akzeptieren. Wenn dieser Fall eintritt, beschreiben die Lehrer eine Lerndiskrepanz. So bedauert z.B. Frau Bieweg, dass ihr die Professionalität für die intensive Beratung von Schülern und Eltern fehlt. In einigen Gesprächen werden auch aktuelle Lernschleifen beschrieben: Frau Herwies berichtet, wie sie sich gerade um eine Korrektur des Anspruchsgrades ihres Unterrichts nach oben bemüht.

Diese beiden Beispiele lassen sich noch unter der Überschrift „freiwilliges Lernen“ subsumieren. Es gibt aber auch deutliche Hinweise auf „Lernen unter Druck“ wie bei Frau Femos, die bis heute - allerdings nur in der Sekundarstufe I - mit Disziplinproblemen zu kämpfen hat. Sie beschreibt einen Lernprozess mit dem Ziel der Vermeidung solcher „negativer Sanktionen“. In Holzkamps Terminologie wäre dieses Lernen als defensives zu klassifizieren. Daneben

gibt es auch so genanntes unproblematisches Mitlernen: Frau Herwies formuliert, dass sie in den Umgang mit problematischen Schülern an der Gesamtschule „so hineingewachsen“ sei. Natürlich besteht auch die Möglichkeit, dass Lernprozesse scheitern: Herr Geimes benennt deutlich, dass er seine schulische Tätigkeit in erster Linie als frustrierend erlebt, obwohl er schon mehr als 25 Jahre unterrichtet.

### 3.3.2 *Querschnittsauswertung*

Auch wenn Querschnittsauswertungen in qualitativer Forschung wegen der kleinen Samplegröße einen sehr geringen Aussagewert besitzen und nur als Ist-Aussagen verstanden werden dürfen, möchte ich an dieser Stelle doch einige inhaltliche Aspekte nennen, die von den befragten Lehrern mit einem so hohen Grad an Übereinstimmung berichtet werden, dass von einer zufälligen Häufung kaum die Rede sein kann. Ich möchte mich dabei auf drei Aspekte beschränken, nämlich auf die Ziele, die Lehrer in ihrem Musikunterricht verwirklichen wollen, auf die Einschätzung der Richtlinien und auf fachspezifische Besonderheiten, die die Lehrer dem Fach Musik attestieren.

Bei einer vergleichenden Betrachtung der von den Lehrern genannten Lernziele offenbaren sich einige gemeinsame Schwerpunkte. Die meisten Interviewpartner möchten, dass ihre Schüler Wissen über Musik erwerben, dass sie ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion steigern und Toleranz gegenüber fremdartiger Musik entwickeln. Die Lehrer wollen die Schüler also vor allem zum Nachdenken über Musik und den eigenen Umgang damit bewegen, und sie möchten erreichen, dass die Schüler sich fremder Musik öffnen. Vergleicht man diese Ziele mit denen der Richtlinien für die Sekundarstufe II, fällt ein hoher Grad an Übereinstimmung auf, der allerdings auch mit der Allgemeinheit dieser Ziele zu tun haben kann. Die Richtlinien enthalten als weitere Zielformulierung Wissenschaftspropädeutik, zu der das Fach Musik einen Beitrag leisten soll. Dieses Ziel fehlt in den Nennungen der Lehrer vollständig. Die Richtlinien selbst werden von den Lehrern mehrheitlich abgelehnt, und zwar sowohl die so genannten alten, als auch die zum Zeitpunkt der Befragung gerade in Kraft getretenen neuen Lehrpläne des Landes NRW (Kultusminister 1981; Ministerium 1999). Akzeptanz der neuen Richtlinien äußerten nur zwei Lehrer, die zentrale Momente ihrer bislang ohnehin praktizierten Unterrichtsgestaltung dort wieder gefunden haben. Als Gründe für die meist heftig vorgebrachte Ablehnung wurden genannt, dass die Anforderungen zu hoch seien und die Lehrer sich durch die dort festgeschriebenen Vorgaben fremdbestimmt fühlten.

Ein Zusammentragen der Aussagen der Lehrer über Charakteristika des Schulfaches Musik ist vor allem deshalb interessant, weil Lehrer in diesem Punkt als Experten anzusehen sind. Folgende Aspekte wurden genannt:

- Die emotionalen Reaktionen, die Musik bei Schülern wie bei Lehrern auslöst, werden als Chance, aber auch als Problem wahrgenommen: Wenn Lehrer Musik im Unterricht thematisieren, die für sie persönlich bedeutsam ist, reagieren sie auf Unmutsäußerungen der Schüler gegenüber dieser Musik emotionaler als in anderen Kontexten. Die Beziehung der Schüler zu bestimmter Musik ist häufig ebenfalls sehr intensiv, was sich in Begeisterung, aber auch in heftiger Ablehnung gegenüber der gerade im Unterricht thematisierten Musik niederschlagen kann - so stark, dass vor allem in der Sekundarstufe I disziplinarische Probleme daraus erwachsen können.
- Von einigen Lehrern wird als Spezifikum die Musik als Zeitkunst thematisiert. Es bereitet besondere Schwierigkeiten, sich gemeinsam mit Schülern die Struktur von Musikstücken zu vergegenwärtigen. Das Sprechen über Musik kann deshalb nur auf einer hohen Abstraktionsebene verlaufen, von der sich Schüler häufig überfordert fühlen.
- Die Möglichkeit des praktischen Musizierens, die im Musikunterricht gegeben ist, stellt eine Chance in motivationaler Hinsicht dar und birgt andererseits auch Schwierigkeiten, die vor allem in den sehr unterschiedlichen instrumental und vokalen Voraussetzungen der Schüler begründet liegen.
- Übereinstimmend berichten die Lehrer von einem Legitimationsproblem sowohl des Schulfaches Musik als auch zahlreicher Unterrichtsinhalte. So werde das Lernen musiktheoretischer Sachverhalte von Schülern häufig in Frage gestellt oder abgelehnt. Die Schülererwartungen gegenüber dem Fach werden als heterogen geschildert: manche Schüler empfinden das Fach als schwierig und anspruchsvoll, andere betrachten es als Ausgleichsfach, von dem sie vor allem Erholung erwarten. Vielleicht hat es auch mit diesem Image zu tun, dass die Lehrer darüber hinaus gelegentlich eine mangelnde Akzeptanz des Faches Musik von Seiten des Kollegiums, der Schulleitung und auch der Bildungspolitik beklagen.

### 3.3.3 Fallbeispiele zur Illustration von Mustern

Nun bereitet es ohnehin Schwierigkeiten, die Ergebnisse eines umfangreichen Forschungsprojekts auf wenigen Seiten zusammenzufassen. Vollends unmöglich erscheint dieses Unterfangen, wollte man auch nur einen Eindruck von den ausführlich erarbeiteten und für die Ergebnisdarstellung bereits stark gekürzten Fallbeispielen vermitteln. An dieser Stelle werden deshalb nur die Überschriften der Fallbeispiele genannt. Sie sind deshalb aufschlussreich, weil sie die Schlüsselkategorien enthalten, die bei der Analyse der einzelnen Interviews gewonnen wurden. Auf diese Weise soll deutlich werden, welche zentralen Themen die Individualkonzepte bestimmen. In einem einzigen Fall möchte ich exemplarisch einige Erläuterungen anfügen, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen.

Die Reihenfolge der Nennungen entspricht nicht der Reihenfolge der Interviews, sondern wurde nach inhaltlichen Gesichtspunkten erstellt. Dabei entstanden folgende Gruppen:

- Die erste Gruppe besteht aus einem erfahrenen Lehrer und einer jüngeren Lehrerin, die eine deutliche Gemeinsamkeit besitzen: Sie bekunden, mit ihrem Beruf und mit den Arbeitsumständen zufrieden zu sein. Ihre Zufriedenheit beruht auf unterschiedlichen Grundlagen, aber sie haben beide den Eindruck, die für sie wichtigsten Ziele in ihrem Unterrichtsalltag verwirklichen zu können. Ihr Lernprozess verläuft vergleichsweise unproblematisch - am ehesten entspricht er der Form von Lernen, die Holzkamp als „Mitlernen“ bezeichnet.
  - Die zweite Gruppe besteht aus drei Berufsanfängerinnen, die sich mitten in einem Lernprozess befinden. Sie benennen alle ein Spannungsfeld, innerhalb dessen sie einen Standpunkt suchen. Dabei ist der individuelle Grad an Zufriedenheit mit der momentanen Situation unterschiedlich.
  - Die dritte und letzte Gruppe schließlich besteht aus erfahrenen Gesamtschullehrern, die verschiedene Wege gefunden haben, eine Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und Zielen sowie der jeweiligen Situation zu überwinden - bzw. zu umgehen. Ihr Lernprozess ist in wesentlichen Teilen als abgeschlossen zu betrachten.
1. Herr Damog oder der Musikliebhaber als Vorbild
  2. Frau Cewig oder der musikpädagogische Optimismus

3. Frau Bieweg oder die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit
4. Frau Ahrwege oder die Janusköpfigkeit der Musik und des Unterrichts. (Janusköpfig erscheint in Frau Ahrweges Wahrnehmung die Musik, weil sie sie in ihrer Kindheit und Jugend einerseits als Instrument der Gängelung und des elterlichen Drucks erlebte, andererseits und im Laufe ihrer Biographie zunehmend als Möglichkeit, der häuslichen Situation zu entkommen und beispielsweise auf Musikfreizeiten Kontakte zu anderen Menschen zu knüpfen. Diese Tendenz verstärkte sich noch einmal auf einer Afrikareise, die Frau Ahrwege gegen Ende ihres Studiums unternahm. Eine Doppelgesichtigkeit spiegelt sich aber auch in ihrem Unterrichten: Einerseits erteilt sie einen „herkömmlichen“ lehrerzentrierten Unterricht, in dem Fakten gelernt und Inhalte abgeschrieben werden, auf der anderen Seite bietet sie den Schülern Projektunterricht an, in dem diese möglichst selbstbestimmt arbeiten. Frau Ahrwege ist davon überzeugt, dass Projektunterricht die bessere Unterrichtsform ist, aber sie kann ihn nicht immer durchführen, weil sie bemerkt hat, dass die Schüler die damit verbundenen Anstrengungen nicht permanent durchhalten. So weist ihr Unterricht eine deutlich unterschiedlich akzentuierte Zweiteilung auf, die in ihrer Gegensätzlichkeit - ähnlich wie bei der Musik - als Doppelgesichtigkeit oder Janusköpfigkeit beschrieben werden kann.)
5. Frau Herwies oder die Spannung zwischen pädagogischem und fachlichem Anspruch
6. Frau Femos oder der trotzige Anspruch
7. Herr Geimes oder das Ausweichen
8. Herr Ems oder die methodische Frage

### *3.3.4 Beziehungen zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Biographien*

Die Beziehungen zwischen dem jeweiligen Individualkonzept und dem musikpädagogischen Werdegang können sowohl formal als auch inhaltlich beschrieben werden. Im Wesentlichen lassen sich drei inhaltliche Beziehungen ausmachen:

- Einige Lehrer berichten von einer Orientierung an positiven Vorbildern. Genannt werden die eigenen Musiklehrer, aber auch Fachleiter, Mentoren

oder Kollegen. Z.B. berichtet Frau Femos von fachlich anspruchsvollen eigenen Lehrern. Ihr zentrales Ziel ist es bis heute, auch im eigenen Unterrichten in der Gesamtschule einen möglichst hohen fachlichen Anspruch zu verwirklichen. Frau Bieweg erzählt von einer starken Orientierung an eigenen Lehrern, die für sie eine hohe persönliche Bedeutsamkeit besaßen, weil sie nach dem frühen Tod ihres Vaters einen Teil des familiären Kontextes ersetzten. Frau Bieweg versucht heute, Schüler auch über den engeren Kontext von Schule hinaus zu betreuen.

- Häufig wird auch von negativen Vorbildern berichtet, von denen die Interviewpartner sich abzusetzen versuchen: Die Geschichte von Frau Cewig lässt sich lesen wie der Versuch, Musikunterricht besser zu gestalten, als sie ihn selbst erlebt hat.
- Neben positiven wie negativen Vorbildern wird auch von der Orientierung an Erfahrungen berichtet, die weitgehend unabhängig von bestimmten Personen gesammelt wurden. So orientiert sich Frau Herwies vor allem an den Erfahrungen, die sie in ihrer eigenen Arbeit gesammelt hat: Sie verbuchte Erfolge in pädagogischer Hinsicht bei ihrer Tätigkeit in der kirchlichen Jugendarbeit und übt ihren Beruf heute mit einem deutlich pädagogisch geprägten Schwerpunkt aus; andererseits sammelte sie problematische Erfahrungen in fachlicher Hinsicht, als sie auf ihrer ersten Stelle nach dem Referendariat daran scheiterte, mit Oberstufenschülern auf hohem fachlichen Niveau theoretisch zu arbeiten. Diese Erfahrung prägt sie bis heute.

Neben diesen inhaltlichen lassen sich formale Ähnlichkeiten zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Werdegängen feststellen. Das deutlichste Beispiel für dieses Phänomen wurde in der kurzen Beschreibung des Individualkonzepts von Frau Ahrwege bereits genannt: Sie erlebte Musik in ihrer Biographie als doppelgesichtig. Eine formale Ähnlichkeit damit lässt sich in ihrer sehr gegensätzlichen Gestaltung des Unterrichts als herkömmlichem einerseits und Projektunterricht andererseits beobachten. In anderen Fällen traten ähnliche Phänomene hervor. Der Erkenntnisgewinn dieser Beobachtung geht dabei weit über das ästhetische Vergnügen beim Entdecken solcher Kongruenzen hinaus; m.E. verweisen die formalen Ähnlichkeiten auf drei Ergebnisse auf einer Meta-Ebene, die an dieser Stelle nur thesenhaft zusammengefasst werden können:

- Individualkonzepte sind nur im Kontext der jeweiligen Biographien zu verstehen.

- Umgekehrt erfüllen die Individualkonzepte für die Konstruktion der eigenen Biographie eine bestimmte Funktion: Sie strukturieren die eigenen Erfahrungen und machen sie fruchtbar.
- Diese Beobachtung verweist in aller Deutlichkeit auf die Konstruiertheit der Ergebnisse insgesamt. Dieser Umstand ist aber nicht zu bedauern, sondern angesichts der methodologischen Vorüberlegungen als gegeben zu akzeptieren.

Das theoretische Modell über die Individualkonzepte der Lehrer muss also durch den biographischen Hintergrund wie folgt ergänzt werden:

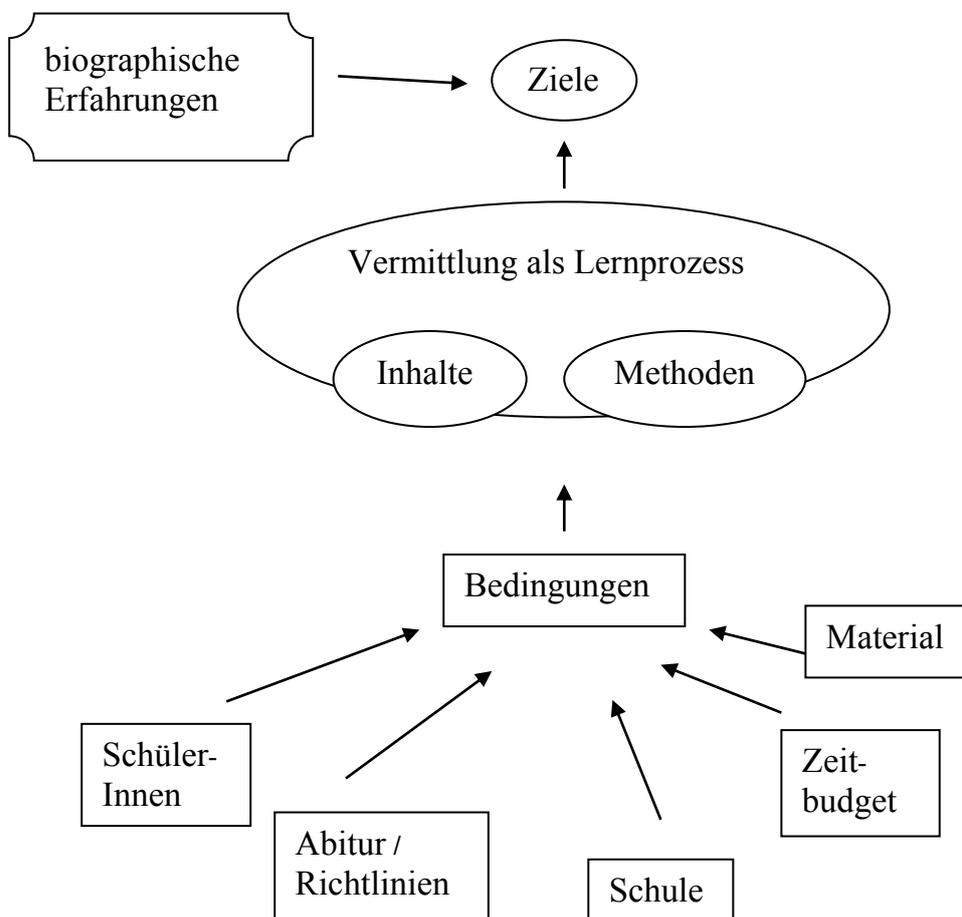


Abbildung 3

### 3.4 Diskussion der Ergebnisse

Aus der umfangreichen Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstandes soll hier nur exemplarisch ein Aspekt herausgegriffen werden (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser 2004): In der allgemeinpädagogischen,

aber auch in der musikpädagogischen Literatur wird die Frage diskutiert, wie Lehrer mit didaktischen bzw. musikdidaktischen Konzeptionen umgehen. Von den von mir befragten Lehrern hatten alle bis auf eine Ausnahme gar keine ausdrückliche Erinnerung an fachdidaktische Konzeptionen mehr. Bei Frau Cewig aber passte das *Prinzip*, wenn auch nicht das von Rauhe, Reinecke und Ribke ausgearbeitete *Modell* der Handlungsorientierung zu ihrer Erinnerung (Rauhe, Reinecke, Ribke 1975): Sie kann sich aus ihrem eigenen Schulunterricht ausschließlich an das Musikmachen im Klassenverband erinnern. Im Studium lernte sie dann im Rahmen eines Seminars die Konzeption des handlungsorientierten Musikunterrichts kennen, die dort auch problematisiert wurde: Das Referat war langweilig und die Dozentin regte an, über das Prinzip der Handlungsorientierung im Hinblick auf konkrete Aufgabenstellungen nachzudenken. Diese Erfahrungen finden heute in Frau Cewigs Unterrichtsplanung ihren Niederschlag, indem sie häufig darüber nachdenkt, was die Schüler während des Unterrichts konkret tun sollen. So bedeute ein Lehrervortrag eben, dass die Schüler zuhören müssen. Frau Cewig sucht immer wieder nach Gelegenheiten, bei denen die Schüler tätig werden können, und bezieht diesen Aspekt konkret in ihren Planungsprozess ein.

Deutlich wird an dieser Geschichte, dass die Idee der Handlungsorientierung wohl in erster Linie deshalb für Frau Cewig wichtig geworden ist, weil sie fruchtbar mit eigenen Erlebnissen verbunden und als Erfahrung verbucht werden konnte. Im ihrem Fall ist die Theorie noch auszumachen. Bei anderen Lehrern könnte ein theoretischer Zusammenhang wirksam gewesen, aber nun im Kontext der eigenen Erfahrungen absorbiert worden sein. Es bestätigt sich aber in jedem Fall: Das Denkmodell des In-Eins-Fallens von Theorie und Praxis spiegelt sich in den Individualkonzepten; Lehrer denken „in“ Theorien und nicht über sie.

#### **4 Fazit**

Welchen Erkenntniswert haben die dargestellten Ergebnisse für die Musikpädagogik? Zunächst vermag ein Blick auf die Individualkonzepte Anregungen für die Gestaltung fachdidaktischer Konzeptionen zu liefern: Kein didaktisches Modell berücksichtigt die alltägliche Belastung der beteiligten Lehrer, die Individualität der Schülergruppen und die teilweise problematischen Geschichten der Beteiligten so, wie es in einem Individualkonzept geschieht. Die Leistung des Vergleichs zwischen Individualkonzepten und fachdidaktischer Theorie könnte also in einer Erweiterung der Perspektive liegen.

Der zweite Ertrag der Ergebnisse betrifft die (Musik-) Lehrerforschung insgesamt: Es erscheint wenig fruchtbar, „typische Merkmale“ von Musiklehrern auf einer inhaltlichen Ebene zu suchen. Zu finden wäre bei einer solchen Suche nur Heterogenität. Auch eine Frage wie die, ob Lehrer häufig Fortbildungsveranstaltungen besuchen oder nicht, führt nicht zum Kern des Problems der Verbesserung von Musikunterricht (Bastian, Hafen 1990). Bei Autoren, die sich mit solchen Fragen befassen, ist meist die Tendenz auszumachen, ausschließlich den Musiklehrern die Schuld für Probleme im Musikunterricht aufzuhalsen. Wenn es wirklich darum geht, die Qualität von Musikunterricht zu entwickeln, sollten Fragen wie die folgenden als Ansatzpunkte gewählt werden: Auf welche konkreten Schwierigkeiten stoßen Musiklehrer in ihrem schulischen Alltag und welche Strategien nutzen sie zu deren Bewältigung - oder welche könnten dafür hilfreich sein? Es handelt sich bei diesem neuen Akzent nicht nur um eine Verschiebung des Blicks, sondern um eine Veränderung der Denkrichtung.

Diese neue Denkrichtung sollte sich m.E. auch in der Musiklehrerausbildung niederschlagen. Auch wenn es unmöglich ist, normative Setzungen aus Forschungsergebnissen abzuleiten, möchte ich doch einige Anliegen formulieren, die m.E. nach der Analyse der erzielten Ergebnisse in der Musiklehrerausbildung breiteren Raum als bisher einnehmen sollten:

- Thematisierung biographischer Einflussfaktoren: Angesichts der Bedeutung der biographischen Erfahrungen für das eigene Unterrichten wäre es sinnvoll, schon in der Ausbildung einen bewussten Umgang mit dem eigenen biographischen Hintergrund einzuüben. Dabei könnten bei den Studierenden zwei Probleme auftreten (Buri 1998, S. 104): Zum einen könnten zu respektierende Widerstände dagegen geäußert werden, eigene Erfahrungen zu veröffentlichen. Ein möglicher Lösungsansatz wäre die Arbeit am fremden Fall. Das zweite Problem könnte darin bestehen, dass viele Studierende mit der theoretischen Aufarbeitung praktischer Erfahrungen nicht viel anfangen können. Mit diesem Thema hat Lehrerausbildung allerdings immer zu tun. Auch hier ginge es darum, Praxis so theoretisch zu betrachten, dass sie zu sprechen beginnt, und Theorie so alltagsnah zu präsentieren, dass sie attraktiv wird. Fachdidaktische Theorie jedenfalls sollte nur zusammen mit der Frage behandelt werden, was ihre Anwendung für das Nachdenken über und die Planung von Unterricht bedeutet - andernfalls wird ihre Thematisierung wohl eher folgenlos bleiben.

- Unterscheidung von Konstanten und Variablen: Es wäre gut, wenn angehende Lehrer sich schon frühzeitig mit ihren späteren Arbeitsbedingungen vertraut machen könnten und mit dem Vorhandensein so genannter Konstanten und Variablen in der Unterrichtsplanung bewusst umgehen würden. Dabei geht es nicht um eine frühe Desillusionierung, sondern darum, dass die Studierenden ihre eigentlichen Spielräume erkennen und deren Gestaltung schon im Studium vordenken.
- Die dritte und wichtigste Anregung besteht darin, Probleme, auf die Lehrer beim Unterrichten stoßen, in Lerndiskrepanzen umzudeuten. Es geht darum, auch für Lehrer eine „Fehlerkultur“ zu etablieren, statt ausgerechnet von Seiten der Wissenschaft in Schuldzuschreibungen zu verharren. Es sollte schon im Studium deutlich werden, dass „missglückter“ Unterricht vor allem eine Chance zum Umlernen und eine produktive Irritation, nicht aber den Beleg eines Scheiterns darstellt. Das Verfehlen ursprünglich gesetzter Ziele im Unterrichtsalltag sollte als Bestandteil des normalen Lernprozesses eines Lehrers angesehen werden - und das nicht nur in den ersten drei Lehrproben des Referendariats, sondern während der gesamten Phase der Berufstätigkeit. In diesem Zusammenhang möchte ich auf das *Accompagnato*-Kurskonzept verweisen, das von Christine Stöger und anderen in Wien entwickelt wurde und nun auch in Köln verwirklicht wird: In dieser Veranstaltung werden über einen längeren Zeitraum selbst gewählte Unterrichtsprobleme von Studierenden, Berufsanfängern und Lehrern gemeinsam bearbeitet (Stöger 2004). Dabei können alle Beteiligten gewinnen: Die erfahrenen Musiklehrer erhalten neue Anregungen für ihre Unterrichtspraxis und für die Studierenden und Berufsanfänger stellt sich die Tätigkeit des Lehrers als permanenter Lernprozess dar.

Thomas Ott mahnte vor einiger Zeit anzuerkennen, dass sehr unterschiedliche Persönlichkeiten Lehrer werden und diese einen jeweils angemessenen Unterrichtsstil finden müssten. Es verwies darauf, dass *Lehrerpersönlichkeiten* nicht „ausgebildet“ werden könnten. Stattdessen müsse es darum gehen, „eine Art ‚Didaktik für Nicht-Persönlichkeiten‘“ zu entwickeln (Ott 1993, S. 276-278). Dieser Idee fühlen sich meine abschließenden Vorschläge verpflichtet - wenn ich auch eine andere Formulierung mit optimistischerem Einschlag vorschlagen würde: Wenn dieses Forschungsprojekt dazu beitragen könnte, eine „Didaktik für Lehrer als Lerner“ zu entwickeln, so hätte es seinen Zweck erfüllt.

## Literatur

- Bastian, Hans Günther; Hafen, Roland (1990): (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In: Ott, Thomas; Günther, Ulrich (Hg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. (= Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 3). Essen: Die blaue Eule. S.26-77.
- Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz
- Bromme, Rainer; Seeger, Falk (1979): Unterrichtsplanung als Handlungsplanung. Eine psychologische Einführung in die Unterrichtsvorbereitung. (= Texte des Projekts EPAS, 1). Bielefeld, Königstein: Scriptor.
- Buri, Beat (1998): Lernbiografien in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Diss. Zürich: Studentendruckerei.
- Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte; Schlee, Jörg u.a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Hansmann, Wilfried M. (2001): Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung. Essen: Die Blaue Eule.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Kaiser, Hermann J. (2000): „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens. In: Musik und Bildung, 3. S.10-21.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1981): Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Musik. Frechen: Ritterbach.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-

- )Pädagogik. In: Kaiser, Hermann J. (Hg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien. (= Musikpädagogische Forschung, 24). Essen: Die blaue Eule. S.131-162.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (2004a): "Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind ..." Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung. In: Hofmann, Bernhard (Hg.): Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?. (= Musikpädagogische Forschung, 25). Essen: Die blaue Eule. S.31-49.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. (= Schule in NRW, 4702). Frechen: Ritterbach.
- Niessen, Anne (2001): Frau F., die Musik und das Lernen - die Lernbegriffe von Klaus Holzkamp und Hermann J. Kaiser vor dem Hintergrund eines Fallbeispiels. In: Eckart-Bäcker, Ursula (Hg.): Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1998/1999 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. (= Musikpädagogik Forschung und Lehre, 9). Mainz: Schott. S.36-47.
- Niessen, Anne (2003): Musiklehrerbiographien, Professionstheorien und Hochschuldidaktik. Über die schwierige Verwendung der Ergebnisse qualitativer Forschung. Rezension von: Wilfried Hansmann, Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung, Essen, 2002. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (zfm) (Online Journal), 1. Im Internet: <http://home.arcor.de/zf/zfm/niessen2.pdf> (Stand: 1.5.2003).
- Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen - ein Thema für musikpädagogische Forschung?. In: Pfeffer, Martin; Vogt, Jürgen (Hg.): Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, 1). Münster: Lit. S.155-178.
- Niessen, Anne (i.Dr.): Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Münster: Lit.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2004): Geschichten von Theorie und Praxis. Über die Verwandlungen musikdidaktischen Theoriewissens. In: Diskussion Musikpädagogik, 21. S.21-29.

- Nüse, Ralf; Groeben, Norbert; Freitag, Burkhard u.a. (1991): Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ott, Thomas (1993): Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur "Lehrerpersönlichkeit". In: Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard; Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott. S.273-281.
- Rauhe, Hermann; Reinecke, Hans-Peter; Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel.
- Stöger, Christine (2004): Erfahrungswissen für den Lehrberuf. In: Diskussion Musikpädagogik, 22. S.33-39.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. (= Uni-Taschenbücher, 1776). München: Fink.

PD Dr. Anne Niessen  
Merheimer Str. 312 b  
50733 Köln